

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«Εξ αποστάσεως Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά την
πανδημία: προκλήσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες»**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ/ΡΙΑΣ

Αθανασία Χατζή

ΒΟΛΟΣ 2023

1^{ος}/η Επιβλέπων/ουσα: Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
2^{ος}/η Επιβλέπων/ουσα: Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΠΕ,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
3^{ος}/η Επιβλέπων/ουσα: Πεχτελίδης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΠΕ,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βαθμός	
Ολογράφως	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση είναι από τους τομείς που δέχτηκε καίριο πλήγμα από την πανδημία COVID-19. Η διά ζώσης διεξαγωγή των μαθημάτων, ήταν αδύνατον πλέον να εφαρμοστεί και έπρεπε προκειμένου να καλυφθεί το εκπαιδευτικό έλλειμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα να αντικατασταθεί από μεθόδους εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ορισμένες από τις κύριες προκλήσεις που αναδύθηκαν και τις πρακτικές εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στην Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες στην προσαρμογή τους στο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης, καθώς και η καταγραφή των απόψεων τους σχετικά με τη γενικότερη δυνατότητα και τις προϋποθέσεις επιτυχημένης εφαρμογής της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, η οποία θεωρήθηκε περισσότερο κατάλληλη για τη συγκέντρωση πληροφοριών μιας και πρόκειται για ένα νέο φαινόμενο για το οποίο η επιστημονική κοινότητα δεν διαθέτει επαρκείς πληροφορίες. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι εννέα εκπαιδευτικοί και δεκατέσσερις μαθητές/τριες Επαγγελματικών Λυκείων. Η λήψη συνεντεύξεων από τις δυο αυτές ομάδες, έδωσε τη δυνατότητα συλλογής ποικιλίας πληροφοριών που συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παρά τις ελλείψεις που παρατηρήθηκαν σε τεχνολογικό εξοπλισμό και τις δυσκολίες που προέκυψαν, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε, με αμφιβολίες σχετικά με τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν τελικά οι μαθησιακοί στόχοι. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν έναν συνδυασμό της σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής διδασκαλίας, αναφέροντας παράλληλα μικρό βαθμό ετοιμότητας στην εφαρμογή της, αναδεικνύοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη μη έγκαιρη υλοποίηση επιμορφώσεων. Οι συμμετέχοντες/ουσες συμφώνησαν ότι σε κάποια μόνο μαθήματα και υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις μπορεί να εφαρμοστεί η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και να πετύχει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο απολογισμός της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση είναι μάλλον αρνητικός, αφού η μάθηση στα εργαστήρια ή στους επαγγελματικούς χώρους, που είναι βασικό συστατικό της, ήταν αδύνατη ή ετεροχρονισμένη εξαιτίας της πανδημίας. Βασικό σημείο προβληματισμού αποτέλεσε η δυνατότητα εφαρμογής της στα εργαστηριακά μαθήματα, για τα οποία υπερίσχυσε η άποψη ότι η δια ζώσης

εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να υποκατασταθεί. Επιπλέον οι πολλές ώρες έκθεσης σε μια οθόνη με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ενδεχομένως να δημιουργήσαν προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα χάθηκε το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται στην τάξη με τη δια ζώσης διδασκαλία.

Η είσοδος των νέων τεχνολογιών και της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έφεραν στην επιφάνεια όχι μόνο τις συστημικές αδυναμίες της χώρας μας σε υποδομές αλλά και νέες ανισότητες που δημιουργήθηκαν και προστέθηκαν στις παλιές, πράγμα αρνητικό για το μέλλον της νέας γενιάς και της κοινωνίας συνολικά. Είναι άμεση ανάγκη η πολιτεία να ελαχιστοποιήσει τις ανισότητες που δημιουργήθηκαν με την πανδημία και να χρησιμοποιήσει την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση σαν ένα εναλλακτικό πρόσθετο εργαλείο που προσδίδει γνωστική και κοινωνική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει αποτελεσματικά όταν λειτουργεί συμπληρωματικά με τη δια ζώσης διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία Covid-19, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη εκπαίδευση, ασύγχρονη εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες,

ABSTRACT

Education is one of the sectors that was hit hard by the COVID-19 pandemic. The face-to-face conduct of classes, was no longer feasible to apply and in order to cover the educational deficit, had to be replaced by distance learning methods in a short time.

This paper presents some of the main challenges that emerged and the distance learning practices that were implemented in Secondary Vocational Education during the period of suspension of school units due to the pandemic. The purpose of the paper is to investigate the difficulties faced by teachers and students in their adaptation to the digital learning environment, as well as to record their opinions regarding the general possibility and conditions for the successful implementation of distance education.

For the implementation of the research, the qualitative methodology was chosen, which was considered more suitable for gathering information since it is a new phenomenon for which the scientific community does not have sufficient information. The semi-structured interview was used as a data collection tool. Twenty-nine teachers and fourteen Vocational High School students participated in the research. Taking interviews from these two groups, made it possible to collect a variety of information that contributes to a better understanding of the phenomenon.

The results of the survey showed that despite the shortcomings observed in technological equipment and the difficulties encountered, distance education was implemented with doubts about the extent to which the learning objectives were finally achieved. The teachers used a combination of the modern and asynchronous form of teaching, at the same time reporting a small degree of readiness in its application, highlighting the untimely implementation of trainings. The participants agreed that in only some courses and under specific conditions it can be applied and achieve the expected learning outcomes.

The account of distance learning for vocational education is rather negative, since learning in laboratories or professional spaces, which is a key component of it, has been impossible or delayed due to the pandemic. A key point of concern was its applicability in laboratory courses, for which the view prevailed that the face-to-face educational process cannot be substituted. In addition, the long hours of exposure to a screen with distance education may have created mental and physical health problems for students and teachers, while at the same time the psycho-emotional climate created in the classroom with live teaching was lost.

The entry of new technologies and distance education brought to the surface not only the weaknesses of our country in infrastructure but also new inequalities that were created and

added to the old ones, which is negative for the future of the new generation and society as a whole. There is an urgent need for the state to minimize the inequalities created by the pandemic and to use distance education as an alternative additional tool that adds a cognitive and social dimension to the educational process and contributes effectively when it works in a complementary way to face-to-face teaching.

Keywords: Covid-19 pandemic, distance education, modern education, asynchronous education, new technologies,

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το ταξίδι της γνώσης είναι ένα μοναχικό ταξίδι. Λέγεται ότι μαθαίνει κανείς πάντα μόνος του, αλλά ποτέ χωρίς τους άλλους. Γι' αυτό το λόγο θέλω να αναφερθώ σε όλους εκείνους που στάθηκαν κοντά μου σε αυτή την προσπάθεια και τους οποίους ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξή τους.

Πρώτα απ' όλα, θέλω να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Χρονάκη Άννα για την διακριτική καθοδήγηση, την υπομονή της να ακούει κάθε μου δυσκολία, την υποστήριξη, το αμείωτο ενδιαφέρον και την εποικοδομητική συνεργασία σε όλη τη διάρκεια των σπουδών που συνέβαλλαν καθοριστικά στη λύση των επιστημονικών αδιεξόδων που αντιμετώπισα. Ευχαριστώ επίσης θερμά τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Μάγο Κωνσταντίνο και κ. Πεχτελίδη Ιωάννη για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας και για τις πολύτιμες υποδείξεις τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους εθελοντές οι οποίοι, χωρίς κανένα προσωπικό όφελος, διέθεσαν τον προσωπικό τους χρόνο και προσφέρθηκαν να βοηθήσουν. Χωρίς την πολύτιμη συνεργασία τους η ολοκλήρωση της εργασίας θα ήταν αδύνατη. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω όλους τους συμφοιτητές μου οι οποίοι συνέβαλαν με τις εποικοδομητικές συμβουλές και τη συνεργασία, στην ολοκλήρωση κάθε φάσης των σπουδών. Ιδιαίτερα τις Παπαδημητρίου Βασιλική και Κυπραίου Ελπίδα.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω τους ήρωες τις καθημερινότητάς μου, τους γονείς και τον αδερφό μου, οι οποίοι υπήρξαν ανεκτίμητο στήριγμα για μένα, σε κάθε στάδιο της ζωής μου και στους οποίους οφείλω όλη τη διαδρομή μου μέχρι σήμερα. Τους ευχαριστώ που πάντα στέκονται δίπλα μου ακούραστα και μεγαλόψυχα, βοηθώντας με να κυνηγήσω τα όνειρά μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Περίληψη	
Ευχαριστίες	
Περιεχόμενα – Συντομογραφίες - Κατάλογος πινάκων	
Εισαγωγή	
Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση, οικονομική ανάπτυξη και κρίση	1
1.1 Εκπαίδευση και οικονομία.....	1
1.2 Η έννοια της κρίσης	3
Κεφάλαιο 2: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, σημασία και ρόλος	8
2.1 Η θέση της Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα	8
2.2 Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	10
Κεφάλαιο 3: Η Εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας	17
3.1 Χρονικό αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.....	17
3.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο.....	23
3.2.1. Ορισμός - ιστορικό - χαρακτηριστικά	23
3.2.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	25
3.2.3. Αποτελέσματα απο την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης	28
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία	33
4.1 Σημαντικότητα της έρευνας	33
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	34
4.3 Ζητήματα Ηθικής Δεοντολογίας	35
4.4 Μεθοδολογία και εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας	36
4.5 Συμμετέχοντες/ουσες/οντα.....	40
4.6 Τεχνική ανάλυσης των δεδομένων	44
4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	46
4.8 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας	48
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	51
Άξονας 1: Οργάνωση και χρήση της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης	51
Άξονας 2: Δυσκολίες στην εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.....	69
Άξονας 3: Διευκολυντικοί παράγοντες.....	98
Άξονας 4: Αποτελέσματα-Συνέπειες.....	111
Άξονας 5: Προτάσεις για βελτίωση.....	126
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα	135
6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	135
6.2 Συμπεράσματα και προτάσεις.....	146
ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	158

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ (ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΩΝ Η ΣΥΝΤΜΗΣΕΩΝ)

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

ΑΕΙ: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΔΕ: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

ΕΚ: Εργαστηριακά Κέντρα

ΕΚΕ: Εκπαίδευση Ενηλίκων

ΕΠΑΛ: Επαγγελματικό Λύκειο

ΕΠΑΣ: Επαγγελματικές Σχολές

ΕΠΑ: Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο

Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ΟΛΜΕ: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΣΕΚ: Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΤΕΕ: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

ΤΕΙ: Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΤΕΛ: Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο

ΤΕΣ: Τεχνική Επαγγελματική Σχολή

ΤΠΕ: Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

	Σελ.
Εικόνα 1: Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα μετά το γυμνάσιο και το σύστημα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης	16
Εικόνα 2: Μέσα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης	24
Εικόνα 3: Συνοπτική περιγραφή των σταδίων ανάλυσης ποιοτικής έρευνας	45

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελ.
Πίνακας 1: Τομείς και Ειδικότητες των ΕΠΑΛ	14
Πίνακας 2: Ημερολόγιο σχολικής χρονιάς 2019-20	19
Πίνακας 3: Ημερολόγιο σχολικής χρονιάς 2020-21	21
Πίνακας 4: Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί	42
Πίνακας 5: Συμμετέχοντες μαθητές	43

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα: Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία

*Αφιερώνεται στα παιδιά,
που κάνουν τον κόσμο μας καλύτερο!*

«Κάποιος κοιτάει πίσω τους δασκάλους του με εκτίμηση, αλλά με ευγνωμοσύνη εκείνους που ακούμπησαν τα ανθρώπινα συναισθήματά του. Το διδακτικό πρόγραμμα είναι απλώς ένα απαραίτητο ωμό υλικό, αλλά η ζεστασιά είναι το ζωτικό στοιχείο για την ανάπτυξη ενός φυτού και την ψυχή ενός παιδιού»

Carl Jung

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ταχεία εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 και τα μέτρα που λήφθηκαν για τον περιορισμό της είχαν σοβαρές επιπτώσεις στην οικονομική και στην κοινωνική δραστηριότητα στις περισσότερες χώρες, καθώς η παγκόσμια κοινότητα κλήθηκε να αντιμετωπίσει μία πρωτόγνωρη κατάσταση. Έναν «εχθρό» που εισέβαλλε ξαφνικά στις ζωές, τα σπίτια, τη δουλειά και τα εκπαιδευτικά μας ιδρύματα. Η ελληνική κοινωνία επηρεάστηκε από τις δύσκολες συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία και για να προστατεύσει τους πολίτες της έλαβε τα απαραίτητα μέτρα απαγόρευσης των μετακινήσεων, μέσω της αναστολής των κοινωνικών και οικονομικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα αρνητικές όμως ήταν οι συνέπειες της υγειονομικής κρίσης στην εργασία και στην εκπαίδευση, προκαλώντας σημαντική διαταραχή στη λειτουργία τους. Οι δημόσιες και ιδιωτικές δομές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων της χώρας ήταν από τις πρώτες που έκλεισαν κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας την άνοιξη του 2020 με σκοπό τον περιορισμό της μετάδοσης του φονικού ιού και τη διασφάλιση της δημόσιας υγείας.

Το Υπουργείο Παιδείας στοχεύοντας στη διατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις έκτακτες συνθήκες, αξιοποίησε τη δυνατότητα των ψηφιακών μέσων και δεξιοτήτων ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε ανταπόκριση των εξελίξεων και της αναστολής της δια ζώσης διδασκαλίας ενεργοποίησε ψηφιακά εργαλεία τα οποία συνέβαλλαν καθοριστικά στη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ψηφιακά μέσα επέτρεψαν την επικοινωνία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και τη μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη φυσική τάξη στο διαδίκτυο, αποτελώντας ένα πολύτιμο μεθοδολογικό εργαλείο που υποστήριξε την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ανοίγοντας νέους δρόμους διδασκαλίας και μάθησης.

Στην περίπτωση ειδικότερα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης οι επιπτώσεις ήταν πολυεπίπεδες καθώς επηρέασε τόσο το κομμάτι της εκπαίδευσης στην τάξη και στα Εργαστηριακά Κέντρα, όσο και της εργασιακής εμπειρίας, ενώ δημιούργησε αισθητή αβεβαιότητα ως προς τη μελλοντική απασχόληση των αποφοίτων σε μεγάλο αριθμό επιχειρήσεων οι οποίες έκλεισαν προσωρινά ή και οριστικά λόγω της πανδημίας. Πρόκειται αναμφίβολα για μια πρωτοφανή αρνητική ανατροπή σε μια μαθησιακή διαδικασία η οποία έχει υποστηριχθεί και προωθηθεί ένθερμα την τελευταία δεκαετία, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα Επαγγελματικά Λύκεια και το Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας.

Η εμπειρία της χρονίζουσας υγειονομικής κρίσης με τις αρχικές συνθήκες της «κοινωνικής αποστασιοποίησης» και την επιβεβλημένη «επείγουσα εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα καθώς το περιβάλλον και οι μορφές μάθησης

υπέστησαν απότομη «σεισμική» αλλαγή. Η εμπειρία αυτή, καθώς ο κύκλος της πανδημίας και των επιπτώσεών της δεν έχει ακόμη κλείσει, δεν έχει γίνει αντικείμενο επαρκούς ερμηνευτικής κατανόησης. Παρότι η σχετική συζήτηση έχει ξεκινήσει με ένταση και ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τα ποικίλα νέα φαινόμενα και κυρίως οι συνέπειές τους δεν έχουν μελετηθεί, αναλυθεί και κατανοηθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο. Είναι μάλλον βέβαιο ότι ο διάλογος αυτός θα κρατήσει για καιρό και ότι θα αποτελέσει αφορμή για την ανάδυση νέων πρακτικών, που συνδέονται με την υιοθέτηση μοντέλων «υβριδικής» εκπαίδευσης, συνδυασμού φυσικής και διαδικτυακής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δράσεις.

Με βάση τον παραπάνω συλλογισμό, ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης για το βαθμό ετοιμότητας στη χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν με την εφαρμογή της με αφορμή το κλείσιμο των Επαγγελματικών Λυκείων της χώρας λόγω της πανδημίας. Το βασικό ερώτημα είναι πώς η εμπειρία της πανδημίας του COVID-19 επέδρασε και συνεχίζει να επιδρά στις μορφές, στις διαδικασίες, στη συμμετοχή και στα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η πρόθεση είναι να επικεντρωθούμε σε ερωτήματα όπως: Τι συνέβη τα δυο χρόνια πανδημίας του COVID-19 στην επαγγελματική εκπαίδευση; Ποιες θεσμικές και άλλες αλλαγές συντελέστηκαν; Τι «μάθαμε» από την αυτή εμπειρία της πανδημίας; Ποιες είναι οι διακυβεύσεις για το μέλλον; Ποιοι κίνδυνοι και δυνατότητες διαγράφονται μπροστά μας; Σε ποια ακριβώς πεδία χρειαζόμαστε και επιθυμούμε αλλαγές;

Για την επίτευξη του στόχου και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων, προκειμένου η ερευνήτρια να αποδώσει τις εμπειρίες των υποκειμένων, αλλά κυρίως να εμβαθύνει στα λεγόμενά τους και να αποκαλύψει τη σημασία αυτών των εμπειριών. Στην εργασία συμμετείχαν συνολικά είκοσι εννέα εκπαιδευτικοί μαθημάτων γενικής παιδείας και τεχνικών ειδικοτήτων, καθώς και δεκατέσσερις μαθητές/μαθήτριες Επαγγελματικών Λυκείων (Ημερήσιο-Εσπερινό) από συγκεκριμένους τομείς και ειδικότητες, όπως: τομέας εφαρμοσμένων τεχνών, μηχανολογίας, δομικών έργων και αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, υγείας-πρόνοιας-ευεξίας, πληροφορικής και διοίκησης-οικονομίας. Για την επεξεργασία του υλικού εφαρμόστηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων, που σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων, με τελικό σκοπό την απόδοση νοήματος.

Η παρούσα διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: στο θεωρητικό και στο ερευνητικό, καθένα από τα οποία που δομείται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο **(Εισαγωγικό)** κεφάλαιο περιγράφονται οι σχέσεις της εκπαίδευσης με την οικονομία και γενικότερα η έννοια της κρίσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο **(Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση: σημασία και ρόλος)** αναφέρονται τα βασικά γνωρίσματα, η σημασία και ο ρόλος της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη σύγχρονη οικονομία.

Στο τρίτο κεφάλαιο **(Η εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας)** αποσαφηνίζονται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί και οριοθετείται το πεδίο της έρευνας, με τις βασικότερες αναφορές στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και τις βελτιωμένες δυνατότητες μάθησης που υπόσχονται οι νέες τεχνολογίες. Παρέχεται μια σύντομη χρονολογική επισκόπηση της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στα βασικότερα προβλήματα που εντοπίστηκαν στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και στην κατάσταση όπως διαμορφώθηκε μετά την πανδημία στη χώρα μας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο **(Μεθοδολογία)** παρουσιάζονται αρχικά η αναγκαιότητα και η αξία της διενεργούμενης έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφία. Επίσης περιγράφεται λεπτομερώς ο σχεδιασμός της έρευνας και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε κάθε στάδιο. Περιλαμβάνονται αναφορές στους συμμετέχοντες/ουσες/οντα, στο εργαλείο συλλογής δεδομένων και στη διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με αναφορά στις ενέργειες της ερευνήτριας για διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της διενεργούμενης έρευνας. Επίσης αναφέρονται οι περιορισμοί και οι αδυναμίες της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο **(Αποτελέσματα)** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, ανά ερευνητικό ερώτημα, με βάση τις ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών, τις ομαδικές συζητήσεις, καθώς και τις προσωπικές παρατηρήσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο **(Συμπεράσματα)**, περιλαμβάνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και εξάγονται τα ανάλογα συμπεράσματα της έρευνας. Επίσης γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Ακολουθούν βιβλιογραφικές αναφορές με τις ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες πηγές που μελετήθηκαν για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας καθώς και παράρτημα.

Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα θα δώσουν την ευκαιρία στο σύστημα να είναι έτοιμο από πριν ώστε να μην αιφνιδιάζεται απο κρίσεις και ανατροπές, αλλά να αναπτύσσει άμεσα την πρακτικές εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης εξυπηρετώντας σωστά και αποδοτικά τις ανάγκες που προκύπτουν, χωρίς να διακόπτεται η μαθησιακή διαδικασία.

Μέρος 1ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εκπαίδευση, οικονομική ανάπτυξη και κρίση

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια εισαγωγική αναφορά των σχέσεων της εκπαίδευσης, της οικονομίας και του ανθρώπινου κεφαλαίου προκειμένου να καταστεί κατανοητή η συμβολή του ανθρώπινου κεφαλαίου και της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κάθε χώρας. Επιπλέον επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση των διαφόρων μορφών κοινωνικών κρίσεων με έμφαση στην υγειονομική κρίση COVID-19 και την επίδραση της, που έγινε αισθητή σε όλους τους τομείς της παγκόσμιας οικονομίας με σοβαρές κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις.

1.1 Εκπαίδευση και οικονομία

Ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην οικονομία υπάρχει μια συνεχής διαδικασία προσαρμογών και αλληλεξάρτησης: αλλαγές στη λειτουργία της οικονομίας, όπως η βιομηχανική επανάσταση μεταβάλλουν ριζικά το χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και αντιστρόφως: νέες τεχνολογίες που προέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εξέλιξή του επενεργούν καταλυτικά στις οικονομικές σχέσεις. Χωρίς προηγμένη παιδεία δεν υπάρχει προηγμένη οικονομία, αλλά χωρίς προηγμένη οικονομία δεν υπάρχει προηγμένη παιδεία (Κολλιοπούλου, 2010).

Με την επικράτηση όμως στο ιδεολογικό πεδίο του νεοφιλελευθερισμού ο εκπαιδευτικός λόγος αρχίζει να κατακλύζεται πλέον από έννοιες δάνειες από τον κόσμο της οικονομίας και των επιχειρήσεων. Όροι όπως «αποτελεσματικότητα», «ποιότητα» και «αξιολόγηση» στην εκπαίδευση, εμφανίζονται στην εκπαιδευτική συζήτηση στην Ευρώπη, και εφόσον το ανθρώπινο δυναμικό θεωρείται ο κύριος πόρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαίδευση προβάλλει ως αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης (Βαβουράκη, 2007).

Το σχολείο με τη μορφή που έχει διαμορφωθεί σήμερα, *«γεννήθηκε κατά τη βιομηχανική επανάσταση, είναι δηλαδή θεσμός της αστικής κοινωνίας...επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση της γνώσης, ο μόνος που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων»* (Φραγκουδάκη, 1985, σ15). Εκτός από τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο και τη συμβολή της στη διατήρηση της κοινωνικής σταθερότητας η εκπαίδευση επιδρά άμεσα στην οικονομική ανάπτυξη, ιδιαίτερα μετά την επικράτηση της Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Human Capital Theory). Πρόκειται για μια θεωρία για την οικονομική ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία οι πηγές πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας είναι όχι

μόνο οι «γνωστές» (πρώτες ύλες, ευφορία της γης κτλ) αλλά και μία άλλη, η σημαντικότερη από όλες, ο «άνθρωπος». Πατέρας της θεωρίας αναφέρεται ο Αμερικανός οικονομολόγος Theodor Schultz, που έδωσε οικονομική διάσταση και χρησιμοποίησε οικονομικούς όρους για να περιγράψει τις «γνώσεις» και τις «δεξιότητες» των ατόμων, τις οποίες χαρακτήρισε «κεφάλαιο». Αυτή η μορφή «κεφαλαίου», κατά τον Schultz (1961) είναι σημαντικότερη, γιατί η επένδυση σε αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη μιας χώρας.

Το Ανθρώπινο Κεφάλαιο – σε σύγκριση και σε αντίθεση με το φυσικό κεφάλαιο – έχει τις ακόλουθες ιδιότητες:

- είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο και δεν μπορεί να διαχωριστεί από το άτομο που το κατέχει. Δηλαδή αποτελεί προσόν που δεν μεταβιβάζεται και συνοδεύει πάντα το άτομο.
- είναι κεφάλαιο, γιατί αποτελεί πηγή μελλοντικών κερδών
- όταν το άτομο αυξάνει/αναβαθμίζει το ανθρώπινο κεφάλαιό του, πραγματοποιεί μια επένδυση.

Η θεωρία αυτή διαδόθηκε ευρύτατα υποστηρίζοντας ότι η οικονομική ανάπτυξη και η επιβίωση των εθνών (στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης) εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, δηλαδή το ανθρώπινο κεφάλαιο που διαθέτει μία χώρα. Η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο το οποίο ενσωματώνεται στον άνθρωπο, επειδή αυξάνει μελλοντικά την παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας και κατ' επέκταση και το εισόδημα (Wößmann, 2003). Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω της παροχής ποιοτικότερης εκπαίδευσης, δεν αποδίδει οφέλη μόνο στο άτομο, που βελτιώνει τη θέση του ατομικά και κοινωνικά αλλά και στο σύνολο μιας χώρας, καθώς τα καλύτερα εκπαιδευμένα άτομα είναι αυτά που θα συμβάλλουν στην αύξηση του ρυθμού οικονομικής ανόδου της (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Όπως τονίζεται στην εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι καίριας σημασίας για την οικονομική και κοινωνική πρόοδο και ειδικότερα, η ευθυγράμμιση των δεξιοτήτων, με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, παίζει καθοριστικό ρόλο. Σε μια οικονομία ολοένα και περισσότερο παγκοσμιοποιημένη, η Ευρώπη χρειάζεται εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, ανταγωνιστικό από την άποψη της παραγωγικότητας, της ποιότητας και της καινοτομίας.

Η γενική εκπαίδευση προσανατολίζεται στην ανθρωπιστική παιδεία, στη μόρφωση και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών με μετάδοση αξιών, ενεργοποιώντας κυρίως ψυχοδιανοητικές ικανότητες, ενώ η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση αποσκοπεί κυρίως στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και τεχνικών που συνδέονται με την άσκηση επαγγέλματος (Αθανασούλα-Ρέππα 1992). Η ανάπτυξη της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης μετά τη

βιομηχανική επανάσταση ήταν απαραίτητη για την προετοιμασία εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού που θα κάλυπτε τις αυξανόμενες ανάγκες για υψηλή εξειδίκευση και καταμερισμό της εργασίας. Ταυτόχρονα, όμως το τεχνικό-επαγγελματικό σχολείο απευθύνεται κυρίως στα παιδιά χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων προετοιμάζοντάς τα να αποδεχθούν χειρωνακτικά και χαμηλότερα αμειβόμενα επαγγέλματα, αναπαράγοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες και συνδέοντας την εκπαίδευση με την οικονομία και την αγορά εργασίας.

Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική ανισότητα δε δημιουργείται σε κοινωνικό κενό, αλλά ενσωματώνει την άνιση κοινωνική αφετηρία των ατόμων, την άνιση πρόσβαση της γνώσης στην τυπική εκπαίδευση και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Η εκπαιδευτική ανισότητα, επομένως, είναι απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων που προϋπάρχουν και συμβάλλει στην αναπαραγωγή τους (Τσικαλάκη, 2016). Κάποιες θεωρίες υποστηρίζουν την άποψη ότι αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία και συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η *υλική* διαίρεση του σχολείου σε δύο αντιτιθέμενους τύπους εκπαίδευσης -γενική και τεχνική-, γιατί σχετίζεται άμεσα με τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και την ταξική διαίρεση.

Η εκπαίδευση με βάση την οικονομική αντίληψη μπορεί να θεωρηθεί ως καταναλωτικό αλλά και επενδυτικό αγαθό ανάλογα με τη χρήση της και τις προσδοκίες από αυτήν. Σύμφωνα με αυτή η δαπάνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση που απευθύνεται στην παροχή ανθρωπιστικής παιδείας (π.χ. η αισθητική αγωγή, η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία κ.λπ.) είναι καταναλωτική, ενώ η δαπάνη για την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση επενδυτική, επειδή έχει άμεση ανταπόδοση και για τα άτομα και για την κοινωνία (Κολλιοπούλου 2010).

1.2 Η έννοια της κρίσης

Η «κρίση» είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται και πιθανώς γίνεται κατάχρηση, πολύ τα τελευταία χρόνια. Μπορεί να υποδηλώνει μια δύσκολη στιγμή για ένα άτομο, ένα έντονο αίσθημα αναστάτωσης ή μια διαταραχή στην ύπαρξη ενός ατόμου. Οι κοινωνικές κρίσεις, ωστόσο είναι διαφορετικές και έχουν κάνει την εμφάνισή τους διάφορες μορφές όπως κλιματική, οικονομική, ενεργειακή, υγειονομική, επισιτιστική κρίση κ.α. (Chan et al, 2021). Γνωρίζουμε ότι οι κρίσεις δεν είναι κάτι καινούριο στην ιστορία της ανθρωπότητας. Ακόμη και οι πανδημίες δεν είναι καινούργιες. Ωστόσο, ζούμε σε μια νέα εποχή. Οι θεωρητικοί της κρίσης (Topper & Lagadec, 2013) εξηγούν γιατί οι κρίσεις γίνονται πιο συχνές και μεγαλύτερες σε κλίμακα. Ο κόσμος γίνεται ολοένα και πιο «διασυνδεδεμένος»

λόγω των προηγμένων τεχνολογιών που διευκολύνουν την κυκλοφορία πληροφοριών, αγαθών και ανθρώπων. Αυτή η διασυνδεσιμότητα αλλάζει τη φύση οποιασδήποτε πιθανής κρίσης από τις επιδράσεις σε ένα σχετικά περιορισμένο οικοσύστημα ή κοινωνία, σε παγκόσμια εμβέλεια. Η διασυνδεσιμότητα επιταχύνει επίσης τις αλυσιδωτές εξελίξεις των γεγονότων, καθώς οι κρίσεις μπορούν να επηρεάσουν όλο τον κόσμο σχεδόν ακαριαία. Τα χρηματιστήρια ανταποκρίνονται άμεσα καθώς είναι παγκοσμίως αλληλεξαρτώμενα. Ιδέες, έννοιες και φόβοι διαδίδονται γρήγορα μέσω των κοινωνικών δικτύων. Αυτά τα φαινόμενα μπορούν να επηρεάσουν την ατομική συμπεριφορά και τη δράση της κοινότητας, από τοπικές έως εθνικές κοινότητες. (Chan et al, 2021).

Στη γλώσσα των οικονομικών, ειδικά στην κλασική οικονομία, η «κρίση» προσδιορίζει συγκεκριμένα μια περίοδο οικονομικής ύφεσης, τα βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι η ταχεία μετάβαση από την ευημερία στην ύφεση, πτώση της παραγωγής, εκτεταμένη ανεργία, πτώση των τιμών, χαμηλοί μισθοί και μείωση των κερδών. Γνωστό παράδειγμα είναι η γενική ύφεση της οικονομικής δραστηριότητας που ξεκίνησε με το κραχ της Wall Street το 1929, η οποία εξαπλώθηκε σε άλλες χώρες και κράτησε μέχρι τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ακόμη και στην περίπτωση της τρέχουσας πανδημίας, σε όλες τις χώρες η εμφάνιση της πανδημίας συνοδεύτηκε από την εμφάνιση οικονομικής κρίσης. Αναδεικνύεται έτσι ένα ερώτημα που έχει πυροδοτήσει πολλές πολιτικές συζητήσεις και διαμάχες με πολλές προεκτάσεις: Τι ήταν πιο κρίσιμο σε αυτήν την εποχή της πανδημίας, η υγειονομική κρίση ή η οικονομική κρίση; (Chan et al, 2021).

Η επίδραση της πανδημίας έγινε αισθητή σε όλους τους τομείς της παγκόσμιας οικονομίας με σοβαρές κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα:

Πρωτογενής τομέας που ασχολείται με την εξόρυξη πρώτων υλών:

- *Γεωργία*: Η παγκόσμια πτώση της ζήτησης από ξενοδοχεία και εστιατόρια οδήγησε τις τιμές των γεωργικών προϊόντων να μειώνονται κατά 20%.

- *Πηγές ενέργειας*: μειωμένη ζήτηση πετρελαίου λόγω των περιορισμών των μετακινήσεων.

Δευτερογενής τομέας που αφορά την παραγωγή τελικών προϊόντων:

- *Μεταποιητική βιομηχανία*: βασικές ανησυχίες για τις επιχειρήσεις λόγω διακοπής της αλυσίδας εφοδιασμού και των πολιτικών αυτοαπομόνωσης. (Nicola et al, 2020)

Τριτογενής τομέας που περιλαμβάνει την παροχή υπηρεσιών.

- *Χρηματοπιστωτικός τομέας*: Ο COVID-19 επηρέασε κοινότητες, επιχειρήσεις και οργανισμούς σε παγκόσμιο επίπεδο, επηρεάζοντας ακούσια τις χρηματοπιστωτικές αγορές και την παγκόσμια οικονομία. Οι πολιτικές καραντίνας και αυτοαπομόνωσης μείωσαν την κατανάλωση, τη ζήτηση και αξιοποίηση προϊόντων και υπηρεσιών.

-Υγειονομική περίθαλψη και φαρμακευτική βιομηχανία: Η πανδημία έχει προκαλέσει μια άνευ προηγουμένου πίεση στα συστήματα υγειονομικής περίθαλψης παγκοσμίως. Υψηλός κόστος υγειονομικής περίθαλψης, ελλείψεις προστατευτικού εξοπλισμού και χαμηλός αριθμός κλινών ΜΕΘ και αναπνευστήρων, αποτελούν τις σημαντικότερες εκτεθειμένες αδυναμίες στην παροχή φροντίδας στους ασθενείς. Ειδικότερα οι εξελίξεις στη Φαρμακευτική βιομηχανία είναι δυνατό να προκαλέσουν βαθιές αλλαγές στη δυναμική της υγειονομικής περίθαλψης, που οδηγεί σε μαζικές επενδύσεις σε υποδομές πρόληψης ασθενειών, και τον επιταχυνόμενο ψηφιακό μετασχηματισμό της παροχής υγειονομικής περίθαλψης (Tanne et al, 2020).

- Τουριστική βιομηχανία/μεταφορές: Η ταξιδιωτική βιομηχανία αντιμετώπισε ένα άνευ προηγουμένου κύμα ακυρώσεων και σημαντική πτώση της ζήτησης εν μέσω αυστηρών κυβερνητικών οδηγιών για την εφαρμογή της κοινωνικής αποστασιοποίησης και τον περιορισμό των μετακινήσεων. Όλα αυτά οδήγησαν σε μείωση του εργατικού δυναμικού και έχουν προκαλέσει την απώλεια πολλών θέσεων εργασίας (Assaf et al, 2022).

- Αθλητική βιομηχανία: Ο COVID-19 είχε σημαντικό αντίκτυπο στα αθλητικά προγράμματα καθώς αναβλήθηκαν ή μετατέθηκαν μεγάλα αθλητικά γεγονότα όπως το τουρνουά του ποδοσφαίρου Euro 2020 και οι Ολυμπιακοί Αγώνες του Τόκιο 2020, σε μια προσπάθεια περιοριστεί η εξάπλωση της ασθένειας.

- Δυναμική της οικογένειας (ενδοοικογενειακή βία και βιντεοπαιχνίδια στο σπίτι): Η καραντίνα και τα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης για την πρόληψη της εξάπλωσης του COVID-19 οδήγησαν σε αυξανόμενα επίπεδα ενδοοικογενειακής βίας, η οποία περιλαμβάνει σωματική, συναισθηματική και σεξουαλική κακοποίηση. Ειδικότερα ένα από τα φιλανθρωπικά ιδρύματα ενδοοικογενειακής κακοποίησης του Ηνωμένου Βασιλείου, ανέφερε αύξηση 25% στις κλήσεις που έγιναν στη γραμμή βοήθειας μετά την ανακοίνωση του lockdown (Sacco et al, 2020). Επιπλέον, σημαντικό αντίκτυπο της πανδημίας έχει παρατηρηθεί στη βιομηχανία των βιντεοπαιχνιδιών. Με πολλά άτομα σε αυτοαπομόνωση και/ή παραμονή στο σπίτι υπό αυστηρούς κανόνες, στα διαδικτυακά παιχνίδια παρατηρήθηκε αριθμός ρεκόρ των παικτών, γεγονός που έχει οδήγησε σε αύξηση των εσόδων για πολλές εταιρείες (Barr et al, 2022).

-Εκπαίδευση: Η πανδημία έχει επηρεάσει όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαφορετικές χώρες έχουν εισαγάγει διάφορες πολιτικές, που κυμαίνονται από το πλήρες κλείσιμο στη Γερμανία και την Ιταλία έως στοχευμένο κλείσιμο στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η UNESCO εκτιμά ότι σχεδόν 900 εκατομμύρια μαθητές έχουν επηρεαστεί από το κλείσιμο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Lindblad, 2021). Ενώ ο σκοπός αυτού του κλεισίματος ήταν να αποτραπεί η εξάπλωση του

ιού εντός των ιδρυμάτων και η πρόληψη της μεταφοράς σε ευάλωτα άτομα, είχε εκτεταμένες κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις, ειδικά για παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, που οδήγησαν σε κοινωνική απομόνωση και αυξημένα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης. Είχε επίσης σημαντικό αντίκτυπο στο κόστος παιδικής μέριμνας για οικογένειες με μικρά παιδιά. Επιπλέον, υπήρξε μεγάλη διαφορά υπερ των πληθυσμών με υψηλότερο εισόδημα που είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία που απαιτείται ώστε η εκπαίδευση να συνεχιστεί ψηφιακά κατά τη διάρκεια της κοινωνικής απομόνωσης. (Tanne et al, 2020).

Οι ειδικοί στα χρηματοοικονομικά αναφέρουν ότι η πανδημία του Covid-19 έχει εμπνεύσει έναν «ψηφιακό μετασχηματισμό» της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, και επενδύουν περαιτέρω για να πραγματοποιήσουν πλήρως αυτή την αλλαγή στην μετά-covid εποχή για την εκπαίδευση. Τα στοιχεία κάνουν λόγο για επενδύσεις κεφαλαίου άνω των 16 δισεκατομμυρίων δολαρίων ΗΠΑ στην εκπαιδευτική τεχνολογία (EdTech), μόνο το 2020. Οι χρηματοοικονομικοί επενδυτές και οι εταιρείες εκπαιδευτικής τεχνολογίας δεν επιδιώκουν απλώς να αυξήσουν τα περιθώρια κέρδους τους, αλλά *«επενδύουν σε ένα όραμα για να μεταμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο κόσμος»* (HolonIQ2021).

Οι αγορές, φυσικά, δεν είναι το μοναδικό κριτήριο του αντίκτυπου της πανδημίας στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εθνικές κυβερνήσεις προσπάθησαν να δημιουργήσουν τις δικές τους, ανεξάρτητες, υποδομές για την εκπαίδευση, αναπτύσσοντας και διανέμοντας πόρους. Μέσα από ερευνητικές μελέτες, αξιολογήσεις και εκθέσεις εκπαιδευτικών φορέων, αναλύσεις συμβούλων και δεξαμενών σκέψης και πολλά άλλα, προσπάθησαν να εντοπίσουν τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και ιδρύματα. Πολλοί επαγγελματίες που εργάζονται στην εκπαίδευση χρειάστηκε να αναπτύξουν νέες μεθόδους για να διαχειριστούν τις διαδικασίες της διδασκαλίας σε φυσική απόσταση από μαθητές, σε αίθουσες διδασκαλίας και εργαστήρια πρακτικής άσκησης (Gourlay et al.2021). Για κάποιους, αυτό φάνηκε δυσλειτουργικό και αποπροσανατολιστικό, ενώ σε άλλους επέτρεψε τον πειραματισμό και την καινοτομία στις πρακτικές, τους χώρους και τις σχέσεις μέσω των οποίων συμβαίνει η διδασκαλία και η μάθηση (Watermeyer et al.2021).

Σημαντικός ήταν επίσης ο αντίκτυπος στην ερευνητική κοινότητα με την έρευνα σε πολλά θέματα να βρίσκεται σε καθυστέρηση ή αναστολή καθώς επίσης σχετικά με τα επιστημονικά συνέδρια που ακυρώθηκαν ή αναβλήθηκαν. Αυτά τα συνέδρια αποτελούν το κλειδί για την επιστημονική έρευνα σε πολλούς κλάδους, επιτρέποντας τη διάδοση της έρευνας καθώς και την παροχή δικτύωσης και ευκαιρίες για συνεργασία και αναζήτηση εργασίας. Πολλά συνέδρια μεταφέρθηκαν στο διαδίκτυο, ωστόσο αυτές οι «εικονικές διασκέψεις» συχνά δεν είναι τόσο αποτελεσματικές στην επιστημονική επικοινωνία (Riccaboni & Verginer 2022).

Αυτές οι επιπτώσεις θα πρέπει να εξεταστούν πλήρως σε διαφορετικά πλαίσια και να γίνουν κατανοητές καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα προσανατολίζονται προς την ανάκαμψη μετά την πανδημία. Υπό αυτές τις συνθήκες η έννοια της «απώλειας μάθησης» έχει γίνει το επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής σε πολλές χώρες παγκοσμίως. Ερευνητές από πολλαπλά πεδία έχουν αρχίσει να εξετάζουν τη μαθησιακή απώλεια από διάφορες προοπτικές, για παράδειγμα, ψυχολογικές μελέτες για τις επιβλαβείς επιπτώσεις του κλεισίματος των σχολείων στη γνώση, τη συμπεριφορά και το συναίσθημα, έρευνα στις νευροεπιστήμες σχετικά με τους παράγοντες που αναστέλλουν τη μάθηση και μελέτες κοινωνικών επιστημών για τις επιπτώσεις της πανδημίας στην κοινωνική κινητικότητα των μαθητών (Williamson et al, 2021).

Κυρίως, όμως οι αναδυόμενες επιπτώσεις της απώλειας μάθησης είναι ανησυχητικές για τις κυβερνήσεις, επειδή υπολογίζουν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στις εθνικές οικονομίες. Διεθνείς οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και η Παγκόσμια Τράπεζα, προωθούν έρευνα που υπολογίζει και προσομοιώνει τις οικονομικές επιπτώσεις της μαθησιακής απώλειας, καθώς τα προβλεπόμενα ελλείμματα δεξιοτήτων που προκαλούνται από το κλείσιμο σχολείων και πανεπιστημίων οδηγούν σε περιορισμό του εργατικού δυναμικού, μειωμένο εισόδημα για τα άτομα και συνολικές ελλείψεις «ανθρώπινου κεφαλαίου» για τα έθνη (Azevedo et al.2020). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η μαθησιακή απώλεια αντιπροσωπεύει ένα είδος «φαινόμενου υστέρησης» που συνήθως μελετάται από οικονομολόγους της εργασίας ως μέτρο των μακροπρόθεσμων οικονομικών επιπτώσεων της ανεργίας ή άλλων γεγονότων στην οικονομία (OECD2020). Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση της εκπαίδευσης με όρους οικονομικής υστέρησης προϋποθέτει ότι η απώλεια μάθησης είναι αιτιώδης καθοριστικός παράγοντας της μακροπρόθεσμης οικονομικής απώλειας και ότι ο μετριασμός αυτού του προβλήματος θα πρέπει να αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για τις κυβερνήσεις που επιδιώκουν να αναβαθμίσουν το απόθεμα παραγωγικού ανθρώπινου κεφαλαίου τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, σημασία και ρόλος

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης του κανονιστικού πλαισίου που διέπει την οργάνωση και τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Περιγράφεται η διαχρονική πορεία και εξέλιξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης σχετικά με την αναδιάρθρωση, τις μορφές, τους τομείς – ειδικότητες και την προσπάθειά αναβάθμισής της τα τελευταία χρόνια, προκειμένου να αναδειχθούν οι προοπτικές που ανοίγονται για την Επαγγελματική Εκπαίδευση.

2.1. Η θέση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης συνδέεται στενά με την υφιστάμενες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις και έχει μια ιδιαίτερα κρίσιμη θέση στο μελλοντικό πλάνο ανάπτυξης της εκάστοτε χώρας (Φραγκουδάκη, 1985). Η Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.) είναι ένα πολύπλευρο, πολυσύνθετο και με πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κομμάτι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς θα πρέπει να ανταποκριθεί επαρκώς και ταυτόχρονα στις διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες των σπουδαστών αλλά και στις απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας και της μέσης ελληνικής οικογένειας (Σταμέλος, 2015). Η επιθυμία πρόσβασης στην εκπαίδευση ως δημόσιο και κοινωνικό αγαθό, ειδικότερα σε πανεπιστημιακές σπουδές υπήρξε ανέκαθεν μεγάλη στην Ελλάδα, σε βαθμό μάλιστα που πολλοί να μιλούν για τη «μορφωσιολατρεία» του Έλληνα, πρακτική που έχει οδηγήσει σε υπερπληθυσμό πανεπιστημιακών αποφοίτων (Ματθαίου, 2005).

Όπως προκύπτει από σχετική έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (1976 - 1985), υποστηρίχθηκε ότι για να επιτευχθεί ο σκοπός της οικονομικής ανάπτυξης θα πρέπει να βελτιωθεί η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, να αποκτήσει πλήρη ισοτιμία με τη γενική, και να γίνει περισσότερο ορθολογική η κατανομή των εισακτέων στις ανώτατες σχολές ώστε να ικανοποιηθεί η υπερβολική ατομική και κοινωνική ζήτηση για σπουδές (Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς, 1985).

Για πολλά χρόνια η Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση είχε ταυτιστεί στο μυαλό των μαθητών αλλά και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, με εκείνη την εκπαιδευτική βαθμίδα που δεχόταν κυρίως νέους με χαμηλές σχολικές αποδόσεις, οι περισσότεροι εκ των οποίων δεν στόχευαν πραγματικά να εισέλθουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο η

Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση διαφαίνεται να είναι εκείνος ο τομέας της εκπαίδευσης με τα περισσότερα οργανωτικά σχέδια, το πιο καθαρό όραμα καθώς και την μεγαλύτερη δυναμικότητα (Αθανασούλα & Ρέππα, 1999).

Η ανωτέρω πεποίθηση, δηλαδή η σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης αποκλειστικά με χειρωνακτικές εργασίας και της γενικής εκπαίδευσης με πνευματικές εργασίες δεν έχει καταφέρει να διαγραφεί από την αντίληψη της σημερινής κοινωνίας, παρά την αλματώδη πρόοδο και τεχνολογική εξέλιξη. Ακόμη και στη σημερινή εποχή, η επαγγελματική εκπαίδευση δύσκολα γίνεται αποδεκτή από την κοινωνία ως ισότιμη απέναντι στη γενική εκπαίδευση, καθώς είναι «ριζωμένη» η πεποίθηση ότι οποιαδήποτε μορφής χειρωνακτική εργασία είναι υποβαθμισμένη σε σχέση με την οποιαδήποτε μορφή πνευματικής εργασίας. (Νικολακοπούλου - Στεφάνου, 2001).

Το γόητρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική αναγνώριση που απολαμβάνει και από τις δυνατότητες που παρέχει στην αγορά εργασίας για καλύτερη απασχόληση, υψηλότερες αποδοχές, ανώτερη θέση και βελτιωμένες προοπτικές σταδιοδρομίας Cedefop (2014). Έτσι η Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει να οριοθετήσει το επαγγελματικό προφίλ των σπουδαστών παρέχοντας τους τόσο το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο όσο και την βασική πρακτική άσκηση. Στην ανταγωνιστική σημερινή κοινωνία και στον υφιστάμενο εργασιακό «στίβο» ο οποίος έχει ανάγκη εξειδικευμένα καταρτισμένους επαγγελματίες, η Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση πρέπει να είναι σε θέση να δώσει στους σπουδαστές της την απαραίτητη επαγγελματική συνείδηση και την απαραίτητη αφοσίωση για την δουλειά τους (Σταμέλος, 2015).

Πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα η αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ήταν συχνά αποσπασματική, με αποτέλεσμα να τίθεται στο περιθώριο και να θεωρείται από πολλούς επιλογή δεύτερης κατηγορίας. Εντοπίζονται άλλωστε, σημαντικές διαθρωτικές αδυναμίες όπως:

- χαμηλή ελκυστικότητα της ΕΕΚ (-προβλήματα υποδομών και εργαστηριακών ελλείψεων, έκφραση απαξιωτικών απόψεων από κύκλους της εκπαιδευτικής κοινότητας που επηρεάζει αρνητικά τους γονείς)
- υψηλή μαθητική διαρροή,
- πολυνομία. Ύπαρξη μεγάλης διασποράς φορέων παροχής ΕΕΚ (ΕΠΑΛ ΥΠΠΕΘ, ΕΠΑΣ Ο.Α.Ε.Δ., ΣΕΚ και ΙΕΚ σε πολλά Υπουργεία). Ωστόσο, οι δομές αυτές ανήκουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. Μαθητεία Ο.Α.Ε.Δ.) ή εκπαιδευτικά επίπεδα (μεταλυκειακά ΙΕΚ)

- ασυνέχεια και η έλλειψη εστίασης στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή πολιτικής (περιορισμένη αποτελεσματικότητα του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού - ΣΕΠ),
- η μειωμένη αποτελεσματικότητα και η χαλαρή/ ασαφής διασύνδεση της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας (απουσία θεσμοθετημένων επαγγελματικών δικαιωμάτων για ορισμένες ειδικότητες
- μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών σε ματαίωση

Έτσι η επιλογή της ΤΕΕ προβάλλει περισσότερο ως λύση ανάγκης των μαθητών με φτωχή σχολική επίδοση που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό συνήθως μορφωτικό επίπεδο και περιορισμένους οικονομικούς πόρους που δεν επαρκούν για την εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών τους, με σκοπό την απόκτηση ενός τίτλου που θα τους δώσει τη δυνατότητα να ενταχθούν γρήγορα στην αγορά εργασίας. Η δευτεροβάθμια ΤΕΕ ετεροκαθορίζεται πάντα από τη σχέση της με το Γενικό Λύκειο, η οποία ήταν σχεδόν πάντοτε μια σχέση ελλειμματική σε βάρος της ΤΕΕ. Σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις η ΤΕΕ αναφέρεται, στην επίσημη εκδοχή της, σαν ένα σχολείο ισότιμο με το Γενικό Λύκειο αλλά στην κοινή συνείδηση θεωρείται ένα σχολείο υποδεέστερο του Γενικού Λυκείου και απαξιωμένο. Ωστόσο, υπάρχουν εξαιρετικής σημασίας δυνατά σημεία στα οποία θα βασιστεί η συντελούμενη προσπάθεια αναβάθμισης της ΕΕΚ, όπως α) οι σημαντικές υλικοτεχνικές υποδομές που διαθέτει η ΕΕΚ, β) οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές με ευρείες γνώσεις που απαρτίζουν το στελεχιακό της δυναμικό και γ) το σημαντικό ποσοστό παιδαγωγικά ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 2016) (ΥΠΑΔΜΘ & ΙΤΥΕ, 2011).

2.2. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας στις Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης

Η μελέτη στις ιστορίες στις επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα, δείχνει ότι η ανάγκη δημιουργίας ολοκληρωμένου συστήματος τεχνικής εκπαίδευσης προκειμένου να ανορθωθεί οικονομικά η χώρα, είχε καταστεί συνειδητή από πολύ νωρίς (Πανόπουλος, 2010). Ιστορικά στην Ελλάδα, η επαγγελματική εκπαίδευση κάνει την απαρχή στις ταυτόχρονα με το ίδιο το κράτος. Το 1828 ιδρύεται το πρώτο Τεχνικό Σχολείο στην Αίγινα, κάτω από την ηγεσία και την απόλυτη στήριξη του Ιωάννη Καποδίστρια με σκοπό να στηριχθούν αποτελεσματικά επαγγελματικές ειδικότητες οι οποίες θα διαδραμάτιζαν κρίσιμο ρόλο στην οικοδόμηση στις δυνατού κράτους (Αθανασούλα & Ρέππα, 1999).

Στην δεκαετία του 1920 ωρίμασαν ακόμη περισσότερο οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (πλεονάζοντα εργατικά χέρια, εισαγωγή κεφαλαίων, προστατευτικά μέτρα υπέρ της εγχώριας βιομηχανίας), και ενισχύθηκε η απαίτηση στις αστικής τάξης να οργανωθεί *«πραγματική εκπαίδευσις ἥτις, διατηροῦσα τὸν χαρακτῆρα γενικῆς μορφώσεως, θὰ προπαρασκευάζῃ συστηματικώτερον διὰ τῆς καλλιέργειας τῶν γενικῶν δεξιοτήτων καὶ τῆς παροχῆς καταλλήλων γνώσεων διὰ τὰ εἰδικὰ ἐπαγγελματικὰ σχολεῖα ἢ διὰ τὰ τεχνικὰ ἐπαγγέλματα»*. Τη δεκαετία αυτή αρχίζει μία περίοδος εντατικής βιομηχανικής δραστηριότητας και παράλληλα τίθενται με πειστικότερο τρόπο τα προβλήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαναπροσδιορισμού γενικότερα της εκπαίδευσης μέσα από μια ουσιαστική μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την οποία θα επιχειρήσει και πάλι ο Ελ. Βενιζέλος το 1929 προσπαθώντας να ολοκληρώσει την πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913 (Αγγελάκης, 2004).

Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι εκείνη την περίοδο, παράλληλα με στις αναπτυξιακές τάσεις δρούσαν αντίρροπα παραδοσιακοί συντηρητικοί μηχανισμοί οι οποίοι, ευνοούμενοι από την συγκυρία, πριμοδοτούσαν το εύκολο κέρδος και δεν διευκόλυναν την ανάπτυξη στις βιομηχανίας, προϋπόθεση στις οποίας είναι η συστηματικότητα και ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός. Την ίδια εκείνη περίοδο εκφράζεται και η επιθυμία πολλών εύπορων Ελλήνων στις διασποράς οι οποίοι, έχοντας συνείδηση των δυσκολιών του ελληνισμού και οραματιζόμενοι μια ιδανική Ελλάδα, κληροδοτούν την περιουσία στις στο ελληνικό κράτος για την δημιουργία σχολείων τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτή είναι η συγκυρία που οδηγεί στην δημιουργία στις «Σιβιτανιδείου Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων».

Στις από τα πρώτα μεταπελευθερωτικά χρόνια έως και σήμερα οι όποιες προσπάθειες ανάπτυξης στις ΤΕΕ ήταν αποσπασματικές, φορτισμένες ιδεολογικά και ασύνδετες από την παραγωγή. Η πρώτη συντονισμένη προσπάθεια για τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης καθώς και για τη συγκέντρωσή στις σε έναν ενιαίο φορέα, στις ενοποίησης και ενσωμάτωσης στις στο επίσημο δημόσιο σχολικό δίκτυο έγινε το Ν.Δ. 3971/1959 και αυτό διότι στην Ελλάδα δεν είχε δημιουργηθεί ακόμα μια ισχυρή αστική τάξη με πάγιες απαιτήσεις παραγωγής (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Η μεταρρύθμιση του 1959 θεωρείται ότι έθεσε για πρώτη φορά την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στον κύριο κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος στις χώρες στις. Ουσιαστικά τότε άρχισε να καθιερώνονται οι δύο βασικοί πυλώνες του δημόσιου σχολείου, το γενικό σχολείο ο στις και το τεχνικό - επαγγελματικό σχολείο ο στις, ξεπερνώντας την ως τότε συνήθεια να καλύπτονται οι ανάγκες στις τεχνικής εκπαίδευσης αποκλειστικά από την ιδιωτική πρωτοβουλία (Δούρος, 2017). Στις επόμενες πέντε δεκαετίες το νομοθετικό πλαίσιο άλλαξε πέντε φορές (Νόμοι υπ' αριθ. 576/1977, 1566/1985, 2640/1998, 3475/2006 και 4186/2013).

Αν εξετάσει κανείς όλες τις μεταρρυθμίσεις στα χρόνια που πέρασαν, θα διαπιστώσει ότι πρώτο μέλημα των πολιτικών που τις προώθησαν ήταν η συνεχής μετονομασία των επαγγελματικών σχολείων (από ΤΕΛ/ ΤΕΣ σε ΤΕΕ, μετά σε ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ), παρά η επιδίωξη ουσιωδών μεταβολών προς επίτευξη ενός ξεκάθαρα κοινωνικο-οικονομικού στόχου. Μια κριτική αποτίμηση αυτών των μεταρρυθμίσεων δείχνει πως επρόκειτο περισσότερο για αλλαγές διακοσμητικής φύσης, παρά για σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής με σαφή στοχοθεσία, βασισμένα πάνω σε σοβαρή επιστημονική τεκμηρίωση (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013).

Με βάση το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο τα υποσυστήματα της ΕΕΚ σήμερα στην Ελλάδα είναι τα εξής:

- Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση, εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος στα ΕΠΑΛ,
- Αρχική επαγγελματική κατάρτιση στα ΙΕΚ (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης) και στις ΣΕΚ (Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης)
- Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στις ΕΠΑΣ μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. και άλλων Υπουργείων και
- Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, που παρέχεται από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) επιπέδου 1 ή 2.

Ειδικότερα μετά και την ψήφιση του ν.4186/13 (ΦΕΚ 193 τ.Α΄/17.09.2013), και τις τροποποιήσεις του, η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά στα Επαγγελματικά Λύκεια. Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας με την τεχνική επαγγελματική γνώση. Τα ΕΠΑΛ έχουν ως κύριο σκοπό την σύνδεση της γενικής παιδείας με την τεχνική επαγγελματική γνώση καθώς και στην εξέλιξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών που απαιτούνται για να έχουν μια ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας. Χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες, σε ημερήσια και σε εσπερινά και η διάρκεια φοίτησης είναι συνολικά τρία έτη. Τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) εντάσσονται στην τυπική τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και συνιστούν μια εναλλακτική λύση για τους μαθητές εκείνους που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην γενική εκπαίδευση, αλλά προτιμούν την επαγγελματική. Επιπλέον τους δίνεται η δυνατότητα μέσω πανελλαδικών εξετάσεων να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους σε πανεπιστημιακά ιδρύματα καθώς και Στρατιωτικές Σχολές, Αστυνομία, Πυροσβεστική κλπ.

Η φοίτηση στα Επαγγελματικά Λύκεια προσφέρεται σε δύο κύκλους σπουδών:

Ο **πρώτος κύκλος** (Δευτεροβάθμιος κύκλος) σπουδών περιλαμβάνει:

- *Α' τάξη*: περιλαμβάνει κοινά για όλους τους μαθητές μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα προσανατολισμού και μαθήματα επιλογής. οι μαθητές υποχρεούνται να παρακολουθήσουν τα κοινά μαθήματα, τα μαθήματα προσανατολισμού και τρία (3) μαθήματα επιλογής.
- *Β' τάξη*: διαχωρίζεται σε εννέα (9) τομείς σπουδών και περιλαμβάνει κοινά μαθήματα γενικής παιδείας (12 ώρες) για όλους τους μαθητές και θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα (23 ώρες) του τομέα επιλογής.
- *Γ' τάξη*: διαχωρίζεται σε ειδικότητες, με μαθήματα γενικής παιδείας (12 ώρες) και θεωρητικά καθώς και εργαστήρια μαθήματα ειδικότητας (23 ώρες) σε μια από τις 36 ειδικότητες.

Ο **δεύτερος κύκλος** σπουδών (μετα-δευτεροβάθμιος κύκλος) περιλαμβάνει το Μεταλυκειακό έτος–Τάξη μαθητείας το οποίο απευθύνεται σε κατόχους απολυτηρίου Λυκείου και πτυχίου ΕΠΑ.Λ., και περιλαμβάνει:

- «*Εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας*»: διδάσκεται μία (1) ημέρα την εβδομάδα για επτά (7) διδακτικές ώρες από εκπαιδευτικό προσωπικό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ) ή/και σε Σχολικά Εργαστήρια των ΕΠΑ.Λ.
- «*Πρόγραμμα μάθησης σε εργασιακό χώρο*»: Δύναται να πραγματοποιείται από 1η Οκτωβρίου έως την 31η Αυγούστου εκάστου έτους με μέγιστη διάρκεια 172 ημερολογιακών ημερών. Το πρόγραμμα τριάντα δύο (32) ωρών εβδομαδιαίως είναι επιμερισμένο σε τέσσερις (4) ημέρες, οκτώ (8) ώρες την ημέρα και περιλαμβάνει πρόγραμμα εκπαίδευσης σε χώρο εργασίας.

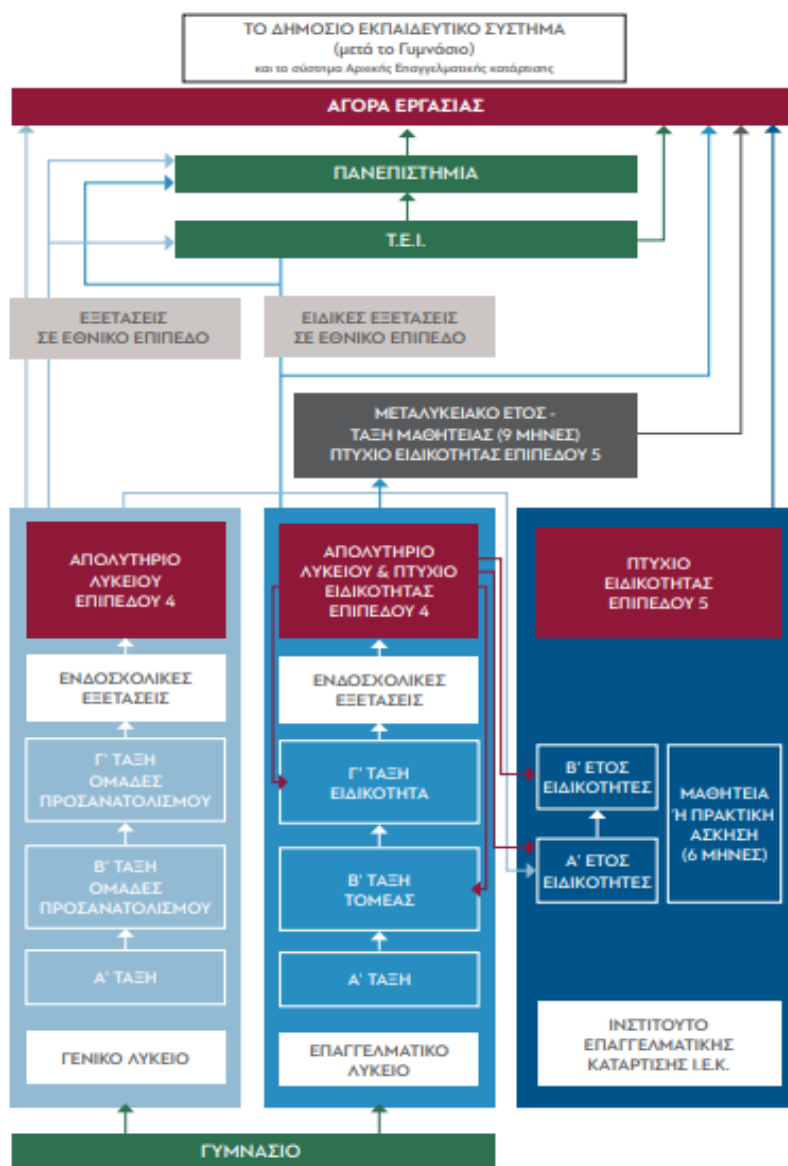
Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι τομείς με τις αντίστοιχες ειδικότητες

Πίνακας 1: Τομείς και Ειδικότητες των ΕΠΑΛ	
A	Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος
1	Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής
2	Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής
3	Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών
4	Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου
B	Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας
1	Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
2	Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων
3	Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης
4	Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού
Γ	Τομέας Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού
1	Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής
Δ	Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών
1	Γραφικών Τεχνών
2	Αργυροχρυσοχοΐας
3	Συντήρησης Έργων Τέχνης - Αποκατάστασης
4	Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος
5	Σχεδιασμού-Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων
6	Επιπλοποιίας –Ξυλογλυπτικής
Ε	Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού
1	Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών
2	Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων
3	Τεχνικός Αυτοματισμού
ΣΤ	Τομέας Μηχανολογίας
1	Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
2	Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου
3	Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού
4	Τεχνικός Οχημάτων
5	Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών
Ζ	Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων
1	Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού
2	Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού
Η	Τομέας Πληροφορικής
1	Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής
2	Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ
Θ	Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας
1	Βοηθός Νοσηλεύτη
2	Βοηθός Ιατρικών –Βιολογικών Εργαστηρίων
3	Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
4	Βοηθός Φυσικοθεραπευτή
5	Βοηθός Οδοντοτεχνίτη
6	Βοηθός Ακτινολογικών Εργαστηρίων
7	Βοηθός Φαρμακείου
8	Αισθητικής Τέχνης
9	(Κομμωτικής Τέχνης
Πηγή: Υ.Α. Φ20/82041/Γ4 (ΦΕΚ 1489 Τ.Β' / 26.05.2016)	

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας- Μαθητεία σε εργασιακό χώρο, διέπεται από σύμβαση που συνάπτεται μεταξύ μαθητή και εργοδότη (φυσικό ή νομικό πρόσωπο, ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου, και θεωρείται από τον διευθυντή της οικείας σχολικής μονάδας. Οι μαθητευόμενοι του προγράμματος υπάγονται στην ασφάλιση του ΕΦΚΑ και των Φορέων – Οργανισμών για λογαριασμό των οποίων ο ΕΦΚΑ συν εισπράττει εισφορές, ως μισθωτοί, για όλο το διάστημα μαθητείας στο «Πρόγραμμα μάθησης σε εργασιακό χώρο» του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξη Μαθητείας. Ο εργοδότης βαρύνεται με το σύνολο των ασφαλιστικών εισφορών για κύρια, επικουρική σύνταξη και υγειονομική περίθαλψη.

Το Μεταλυκειακό έτος -Τάξη Μαθητείας προσφέρει στους αποφοίτους μια εναλλακτική μαθησιακή διαδρομή ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στην εκπαιδευτική δομή και το χώρο εργασίας και να μπορέσουν να προετοιμαστούν για την ομαλή και ασφαλή είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Η φοίτηση στον **δεύτερο κύκλο** σπουδών δεν είναι υποχρεωτική και απευθύνεται κυρίως στους σπουδαστές οι οποίοι έχουν ήδη πτυχίο του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του Επαγγελματικού Λυκείου ή ισότιμου εκπαιδευτικού φορέα και αποτελούν ενεργό κομμάτι της αγοράς εργασίας ή βρίσκονται εκτός της εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι της «τάξης μαθητείας» των ΕΠΑΛ λαμβάνουν πτυχίο ειδικότητας επιπέδου EQF54, μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών πιστοποίησης των προσόντων τους από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίηση Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 2016)

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών και μεταρρυθμίσεων, διαμορφώνεται συνολικά η εικόνα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα με βάση το ακόλουθο διάγραμμα:



Εικόνα 1: Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα μετά το γυμνάσιο και το σύστημα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (πηγή: Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης Διανέοσις, 2020)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το ιστορικό της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω των περιοριστικών μέτρων που επιβλήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Γίνεται επίσης βιβλιογραφική ανασκόπηση του ορισμού της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης από τους θεωρητικούς της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ αναλύονται τα χαρακτηριστικά, τα είδη, καθώς και τα εμπόδια στην εφαρμογή της.

3.1 Χρονικό αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων

Ο νέος κορονοϊός SARS-CoV-2 πρωτοεμφανίστηκε στην κινεζική πόλη Ουχάν. Οι υγειονομικές αρχές της Κίνας προειδοποίησαν για την εμφάνιση ενός ύποπτου κρούσματος πνευμονίας από άγνωστη αιτία. Οι υγειονομικές αναλύσεις οδήγησαν στην ανακάλυψη του νέου κορονοϊού με γονιδίωμα μονόκλωνου RNA. Στις 9 Ιανουαρίου 2020 οι υγειονομικές αρχές της Κίνας ανακοίνωσαν ότι πρόκειται για νέο στέλεχος κορωνοϊού (2019-nCoV). Στις 20 Ιανουαρίου 2020 επιβεβαιώνεται ότι ο κορωνοϊός μεταδίδεται από άνθρωπο σε άνθρωπο καθώς κρούσματα εντοπίζονται στις μισές κινεζικές επαρχίες και σε μεγαλουπόλεις. Μία ημέρα αργότερα, ανακοινώνεται ο εντοπισμός του πρώτου κρούσματος στις Ηνωμένες Πολιτείες, ενώ στη συνέχεια ο κορωνοϊός εξαπλώθηκε στην Ευρώπη (Khan et al, 2021), (Carvalho et al, 2021).

Το πρώτο επιβεβαιωμένο κρούσμα κορωνοϊού στην Ελλάδα ανακοινώθηκε στις 26 Φεβρουαρίου 2020, και αφορά 38χρονη Ελληνίδα από τη Θεσσαλονίκη, που είχε επισκεφθεί τη Βόρεια Ιταλία. Ο Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας (ΕΟΔΥ) ακολουθώντας τις πρακτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών ανακοίνωσε τη λήψη των αναγκαίων μέτρων, αρχικά σε τοπικό και αργότερα σε εθνικό επίπεδο, προκειμένου να περιοριστεί η εξάπλωση του. Έτσι εξέδωσε συστάσεις και οδηγίες προφύλαξης του πληθυσμού, οι οποίες περιλάμβαναν ανάμεσα στα άλλα και την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων στις περιοχές με υψηλό αριθμό κρουσμάτων. Το κλείσιμο των εκπαιδευτικών δομών όλων των βαθμίδων σε όλη τη χώρα ανακοινώθηκε λίγο αργότερα.

Στις 11 Μαρτίου 2020 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας χαρακτηρίζει το νέο κορωνοϊό ως πανδημία. (πηγή: i-efimerida) καταγράφοντας άνω του 1,4 εκατομμύρια μολύνσεις σε 177 χώρες και περισσότερους από 85.000 θανάτους παγκοσμίως έως τις 9 Απριλίου 2020 (Balkhair, 2020). Μια εβδομάδα, περίπου μετά η Ελλάδα προχώρησε σε αναστολή

λειτουργίας μιας σειράς επιχειρήσεων (εμπορικά κέντρα και καταστήματα, χώρους εστίασης, κινηματογράφους, τουριστικά καταλύματα κ.ά.), διακοπή των αεροπορικών συνδέσεων με χώρες της Ευρώπης, κυρίως με Ισπανία και Ιταλία και ανακοίνωσε την υποχρεωτική καραντίνα όσων έρχονται στην Ελλάδα από το εξωτερικό. Στα τέλη Μαρτίου τα μέτρα κατά της διασποράς του κορωνοϊού κλιμακώθηκαν και απαγορεύτηκε, αρχικά για μία εβδομάδα, η κυκλοφορία πολιτών σε όλη την επικράτεια, εκτός ειδικών περιπτώσεων (καραντίνα). Όλοι οι παραπάνω περιορισμοί παρατάθηκαν μέχρι τις 4 Μαΐου, οπότε και άρχισε η σταδιακή αποκλιμάκωση των έκτακτων μέτρων, με τη μερική άρση των περιορισμών στις μετακινήσεις και την επανέναρξη λειτουργίας των επιχειρήσεων (Παϊδούση, 2022).

Η έκρηξη της πανδημίας οδήγησε το υπουργείο παιδείας στην εφαρμογή του μέτρου της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων από 21-3-2020 (ΚΥΑ 20021ΦΕΚ 956/21-3/2020). Έτσι κατά την περίοδο της «καραντίνας» τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων παρέμειναν κλειστά και ξεκίνησε η εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αρχικά στην Γ' Λυκείου, η οποία στη συνέχεια επεκτάθηκε στις υπόλοιπες τάξεις του λυκείου καθώς και στα Γυμνάσια. Στον σχεδιασμό της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης προστέθηκαν και προγράμματα εκπαιδευτικής τηλεόρασης, η οποία αφορούσε κυρίως στον μαθητικό πληθυσμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου, 2020).

Από Τον Μάιο του 2020, με την άρση των περιοριστικών μέτρων, άνοιξαν σταδιακά τα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, τα Γυμνάσια, καθώς και τα τμήματα Μεταλυκειακού Έτους-Τάξη Μαθητείας, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Πιο συγκεκριμένα στις 11-5-2020 άρχισε η μερική αποκατάσταση της δια ζώσης λειτουργίας με επαναφορά των μαθητών της Γ' Λυκείου στα σχολεία και συνεχίστηκε από 18-5-2020 με την λειτουργία των τάξεων των Γυμνασίων και της Α και Β λυκείου. Τέλος αποκαταστάθηκε πλήρως η λειτουργία των σχολείων με την επαναφορά των Δημοτικών από 1-6-2020 (ΚΥΑ 28237 ΦΕΚ 1699/2-5-2020).

Όμως στην επαναφορά των μαθητών/τριών υπήρξαν πολλοί περιορισμοί και πολλές επιφυλάξεις σχετικά με την ασφαλή λειτουργία των σχολείων με αποτέλεσμα το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει συστηματικά οδηγίες προκειμένου οι σχολικές δομές να περιορίσουν τον κίνδυνο διασποράς του κορωνοϊού στον μαθητικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό. Έτσι με πλήθος υπουργικών αποφάσεων ρυθμίζονται θέματα όπως :

-η εκ περιτροπής διδασκαλία (Τα τμήματα των τάξεων χωρίστηκαν στα δύο και οι μαθητές θα πηγαίνουν στο σχολείο εκ περιτροπής Δευτέρα – Τετάρτη – Παρασκευή θα πηγαίνει το μισό τμήμα και Τρίτη – Πέμπτη το άλλο μισό, ενώ την επόμενη εβδομάδα θα γίνεται το αντίστροφο)

- ο τρόπος μετακίνησης των μαθητών
- τα διαφορετικά διαλλείματα των σχολείων
- η προαιρετική χρήση μάσκας
- ο μέγιστος επιτρεπόμενος αριθμός μαθητών ανά τάξη είναι δεκαπέντε (15)
- Η διάταξη των θρανίων και η απόσταση μεταξύ μαθητών, (ΚΥΑ 63314 ΦΕΚ 2026/ 27-5-2020) (ΚΥΑ 51888 ΦΕΚ 1739/Β/06.05.2020).

Παράλληλα με την Υπουργική Απόφαση 57233 ΦΕΚ 1859/15-05-2020 το Υ.ΠΑΙ.Θ. αποφάσισε την παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την τάξη μέσω κάμερας «και σε μαθητές/τριες οι οποίοι δεν δύνανται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ανήκουν στις ομάδες αυξημένου κινδύνου για σοβαρή λοίμωξη από COVID-19», απόφαση όμως που δεν βρήκε σύμφωνο μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, κυρίως για το θέμα της προστασίας των προσωπικών δεδομένων μαθητών και εκπαιδευτικών.

Το χρονικό της λειτουργίας και αναστολής λειτουργίας διά ζώσης των εκπαιδευτικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το σχολικό έτος 2019-20 παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2	Ημερολόγιο σχολικής χρονιάς 2019-20
11/09/2019	Έναρξη της σχολικής χρονιάς
10/2019	Έναρξη μαθημάτων ΔΙΕΚ και Μεταλυκειακού Έτους-Τάξη Μαθητείας
24/02/2020	Αναστολή εκδρομών μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών στην Ιταλία
05/03/2020	Δημοσιεύεται εγκύκλιος για τις απουσίες μαθητριών/ών λόγω SARS-CoV-2
09/03/2020	Δημοσιεύεται η πρώτη λίστα με σχολεία που αναστέλλουν προσωρινά τη λειτουργία τους λόγω SARS-CoV-2
10/03/2020	Αναστέλλεται η διεξαγωγή των Πανελλήνιων Σχολικών Αγώνων ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ., καθώς και οι μετακινήσεις μαθητριών/ών για αθλητικές δραστηριότητες
10/03/2020	Με ΚΥΑ, όλες οι εκπαιδευτικές δομές δημόσιες και ιδιωτικές αναστέλλουν τη διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία για 14 ημέρες
13/03/2020	Ανακοινώνεται η έναρξη της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης για την γ' λυκείου μέσω ειδικά διαμορφωμένης ψηφιακής πλατφόρμας
16/03/2020 23/03/2020	Ξεκινά πιλοτικά η τηλεεκπαίδευση στους νομούς: Ηλείας, Αχαΐας και Ζακύνθου με έμφαση στη γ' λυκείου και σταδιακά εντάσσονται και οι υπόλοιποι νομοί
19/03/2021	Ενεργοποίηση ψηφιακών εργαλείων για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στις πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Open eClass, Moodle κτλ.) για ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού για το κάθε μάθημα από τους εκπαιδευτές
20/03/2020	Το Υ.ΠΑΙ.Θ. εκδίδει οδηγίες για ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, έτσι ώστε να είναι σε πλήρη εφαρμογή από τις 24/03/2020
20/03/2020	Δημιουργία μαθητικών λογαριασμών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, για τους μαθητές και μαθήτριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ευθύνη του κηδεμόνα
21/03/2020	Παράταση απαγόρευσης λειτουργίας εκπαιδευτικών δομών έως 10/4/2020

09/03/2020	Η εκπαιδευτική τηλεόραση στην ΕΡΤ2 – προστίθεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τις/τους μαθήτριες/ές δημοτικού
09/04/2020	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε προαιρετική βάση και κατά τη Μεγάλη Εβδομάδα με εξαίρεση το χρονικό διάστημα από Μεγάλη Τετάρτη 15.04.2020 έως και Τρίτη 21.04.2020
10/04/2020	Παράταση απαγόρευσης λειτουργίας εκπαιδευτικών δομών έως και τις 10 Μαΐου του 2020
11/05/2020	Επιστρέφουν στο σχολείο οι μαθητές της γ' λυκείου
18/05/2020	Επιστρέφουν στις αίθουσες οι μαθητές της α' & β' λυκείου και του γυμνασίου, και επέκταση του διδακτικού έτους μέχρι τις 12 Ιουνίου για λύκειο και γυμνάσιο
12/06/2020	Λήξη σχολικού έτους
	(Πηγή: Παϊδούση, 2022, σελ 9)

Το σχολικό έτος 2020-2021 ξεκίνησε στις 14 Σεπτεμβρίου του 2020 με την πρόβλεψη ότι λόγω των ειδικών συνθηκών «μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους 2020-2021 και εφόσον παραμένει ο κίνδυνος διασποράς του κορονοϊού COVID-19, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές που δεν δύναται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία». (ΚΥΑ Αριθμ. 120126 ΦΕΚ 3882/Β/12-09-2020).

Ανάμεσα στα μέτρα που προβλέπονται ήταν η υποχρεωτικότητα χρήσης της μάσκας μέσα στους κλειστούς χώρους του σχολείου, περιοριστικά μέτρα ως προς τον τρόπο προσέλευσης των μαθητών στα κυλικεία και με διαφορετικά διαλείμματα (ΚΥΑ 55339 ΦΕΚ 3780/8-10-2020). Στη συνέχεια η υποχρεωτικότητα χρήσης μάσκας διευρύνθηκε και στον προαύλιο χώρο του σχολείου και απαγορεύτηκαν σχολικές εκδρομές (ΚΥΑ 69543 ΦΕΚ 4810/31-10-2020). Από τις 7-11-2020, λόγω της ραγδαίας αύξησης των κρουσμάτων κορονοϊού, τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέστειλαν εκ νέου τη λειτουργία τους και παρέμειναν κλειστά έως τη δεύτερη εβδομάδα του Απριλίου του 2021 (ΚΥΑ 71342 ΦΕΚ 4899/6-11-2020) ενώ για τα δημοτικά το κλείσιμο των σχολείων ξεκίνησε στις 18-11-2020 (ΚΥΑ 72989 ΦΕΚ 5043/14-11-2020).

Από τον Μάιο και έως το τέλος της σχολικής χρονιάς 2020-2021 τα σχολεία θα λειτουργήσουν με τη φυσική παρουσία των μαθητριών/ών και μέσα σε ένα πλαίσιο υγειονομικών μέτρων για να αποφευχθεί η διασπορά του κορονοϊού. Κατά την διάρκεια της λειτουργίας τα σχολεία έπρεπε να οργανωθούν ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενα κρούσματα COVID-19. Οι ώρες των διαλλειμάτων τροποποιήθηκαν ώστε οι μαθητές/τριες να προαυλίζονται σε 2 ή περισσότερες σταθερές ομάδες ατόμων. Το αποτέλεσμα ήταν φίλοι/ες που βρίσκονταν σε διαφορετικά τμήματα να μην μπορούν να συνομιλούν στα διαλείμματα κατά την διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Η χρήση των масκών

από τους μαθητές/τριες κάλυψε τις εκφράσεις του προσώπου τους με αποτέλεσμα την αμοιβαία συναισθηματική παρερμηνεία. Οι μαθητές/τριες μπορεί να αισθάνονται ότι κάποιος έχει επιθετική διάθεση απέναντί τους και μπορεί να αντιδρούσαν ανάλογα οδηγώντας σε κάθε είδους δύσκολες, ακόμη και επικίνδυνες καταστάσεις (Spitzer, 2020). Οι εκπαιδευτικοί επιφορτίστηκαν με επιπλέον αρμοδιότητες σχετικά με τον έλεγχο των τους μαθητών για συμπτώματα COVID19 σύμφωνα με τις οδηγίες του ΕΟΔΔΥ και σε κάθε σχολική μονάδα ένας εκπαιδευτικός ανέλαβε την ιδιότητα του υπευθύνου Covid.

Το χρονικό της λειτουργίας και αναστολής λειτουργίας διά ζώσης των εκπαιδευτικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το σχολικό έτος 2020-21 παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3	Ημερολόγιο σχολικής χρονιάς 2020-21
13/09/2020	Έναρξη σχολικής χρονιάς
09/11/2020	Έναρξη μαθημάτων με εξ αποστάσεως εκπαίδευση
16/11/2020	Αναστολή λειτουργίας νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων
12/04/2021	Έναρξη λειτουργίας δια ζώσης των γενικών και επαγγελματικών λυκείων
10/05/2021	Έναρξη λειτουργίας δια ζώσης νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων με δωρεάν self-test
10/05/2021	Έναρξη λειτουργίας δια ζώσης ΕΠΑ.Σ.-Μαθητείας ΟΑΕΔ
17/05/2021	Σταδιακή διά ζώσης επαναλειτουργία δομών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Κολλεγίων
11/06/2021	Λήξη της σχολικής χρονιάς

(Πηγή: Παϊδούση, 2022, σελ12)

Όπως και κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας έτσι και στο δεύτερο, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε εξ'αποστάσεως με τη μέθοδο της σύγχρονης και, συμπληρωματικά, της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας ενεργοποίησε ψηφιακά εργαλεία για να επιτρέψει την εξ'αποστάσεως διδασκαλία και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η επίσημη πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ για τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση δωρεάν παρεχόμενη, ήταν η πλατφόρμα WebEx της εταιρείας CISCO, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αποκτήσουν πρόσβαση και διαχείριση σε ψηφιακές αίθουσες, με τη χρήση αντίστοιχων κωδικών. Για την ασύγχρονη χρησιμοποιήθηκαν υφιστάμενες ψηφιακές δομές με κύρια την πλατφόρμα Ηλεκτρονική Τάξη (e-class) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, για την ασύγχρονη ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, ασκήσεων και οδηγιών προγράμματος διδασκαλίας αλλά και άλλες όπως Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό (Φωτόδεντρο), Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (E-Books), και Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια (Αίσωπος).

Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας ήταν πρωτόγνωρος καθώς ανάδειξε νέους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους. Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να τροποποιήσουν το μάθημα τους με όρους ευελιξίας και προσβασιμότητας προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες μάθησης. Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να αυξήσουν την αυτονομία τους, μελετώντας υλικό μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας σε χώρο, χρόνο και ρυθμό της επιλογής τους (ασύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση) και να αλληλεπιδράσουν με τους διδάσκοντες είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα. Οι γονείς/κηδεμόνες βρέθηκαν αντιμέτωποι με την πρόκληση να αναλάβουν νέα πρόσθετα καθήκοντα για την υποστήριξη των παιδιών τους προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Αναστασιάδης, 2020).

Σύμφωνα με εκτιμήσεις της UNICEF (2020) κατά την πρώτη φάση της πανδημίας σχεδόν το 90% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού (1,57 δισεκατομμύρια παιδιά και νέοι) σε περισσότερες από 190 χώρες, επηρεάστηκε από το κλείσιμο των σχολείων. Ενώ σύμφωνα με τα στοιχεία της UNESCO σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών όλων των βαθμίδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 διαπιστώνεται ότι η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες της Ε.Ε. οι οποίες έκλεισαν για σημαντικό χρονικό διάστημα (37 εβδομάδες) τις εκπαιδευτικές δομές, είτε εξολοκλήρου (όλων των βαθμίδων σε όλη την επικράτεια), είτε μερικώς (κάποιες βαθμίδες, ή σε ορισμένες περιοχές ή λειτουργία μερικώς με μειωμένη διά ζώσης διδασκαλία). Γενικότερα, ο τα στοιχεία δείχνουν ότι σε δώδεκα (12) από τις 27 χώρες-μέλη της Ε.Ε. τα σχολεία έκλεισαν από 30 έως 42 εβδομάδες, ενώ στις υπόλοιπες 12 χώρες από 10 έως 28 εβδομάδες (Παϊδούση, 2022).

3.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ορισμοί – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις- ιστορικό

3.2.1. Ορισμός - ιστορικό - χαρακτηριστικά

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως μια από τις πιο καινοτόμες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του μαθητή του 21ου αιώνα. Ο όρος «εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970. Επίσημα καθιερώθηκε το 1982 στο Διεθνές Συμβούλιο για την εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση, όταν το International Council for Correspondence Education άλλαξε το όνομα σε International Council for Distance Education. Σήμερα πλέον η ονομασία του Παγκόσμιου Συμβουλίου είναι: International Council for Open and Distance Education. (Λιοναράκης, 2006)

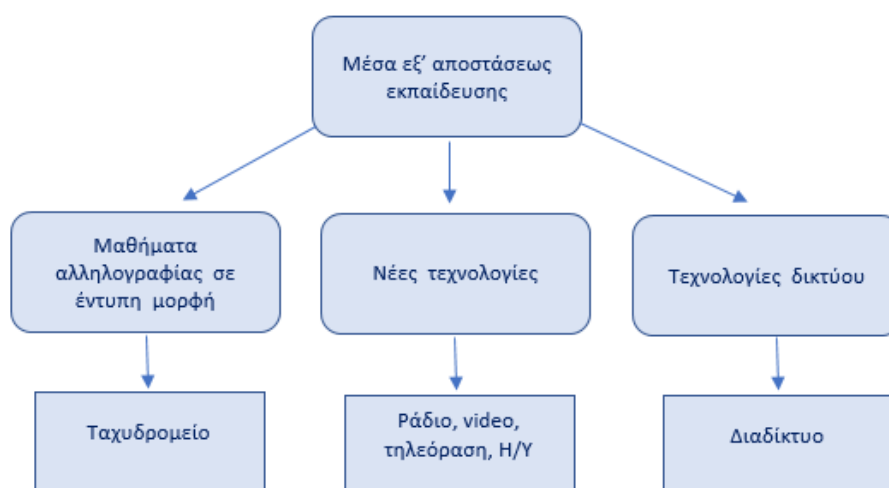
Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έχει την ιδιαιτερότητα ότι ενώ δανείζεται στοιχεία από άλλες μορφές εκπαίδευσης, διαφέρει από αυτές. Δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο τυπικό σύστημα ή βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως η πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν είναι εκπαιδευτική πολιτική, όπως πχ η δια βίου μάθηση ή η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ούτε απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού ή ηλικίας. Δεν είναι ούτε εκπαιδευτική τεχνολογία κατά την οποία χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες εφαρμογές διδασκαλίας.

Η άποψη ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση κατά την οποία υπάρχει μια φυσική απόσταση μεταξύ ενός πομπού και των αποδεκτών είναι τουλάχιστον απλοϊκή. Ήδη από το 1998 ο Λιοναράκης πρότεινε την έννοια της πολυμορφικότητας, η οποία «υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ' αποστάσεως περιβάλλον» (Lionarakis, 1998). Εξ αιτίας της πολυμορφικότητας είναι αδύνατο να δοθεί ένας συνολικά αποδεκτός ορισμός για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό που μπορεί να γίνει είναι να εντοπιστούν ορισμένα κριτήρια ώστε να προσδιοριστεί ένας ορισμός που να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες. Σύμφωνα με τον Desmond Keegan (1988) η εξ' αποστάσεως έχει τα παρακάτω **χαρακτηριστικά** στοιχεία:

- Ο σχεδόν απόλυτος διαχωρισμός (απόσταση) που υπάρχει ανάμεσα στον διδάσκοντα και στον διδασκόμενο σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί τη βασική διαφορά από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην τάξη).
- Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία του μαθησιακού υλικού από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς και η παροχή υπηρεσιών υποστήριξης των εκπαιδευόμενων (αυτό το χαρακτηριστικό τη διαφοροποιεί από την προσωπική μελέτη και τα προγράμματα «ανευ διδασκάλου»).
- Η χρήση τεχνολογικών μέσων όπως έντυπο υλικό, ηχητικό, οπτικό, βίντεο, υπολογιστές, ώστε να υπάρξει επικοινωνία του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο και να μεταφερθεί το υλικό του μαθήματος.

- Την εξασφάλιση της αμφίδρομης επικοινωνίας, προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να ωφεληθεί από το διάλογο (αυτό την διαφοροποιεί από άλλες χρήσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση).
- Ο σχεδόν απόλυτος διαχωρισμός της ομάδας των μαθητευομένων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να διδάσκεται ως μονάδα και όχι σε ομάδες, με την πιθανότητα ορισμένων συναντήσεων για να επιτευχθούν οι διδακτικοί και κοινωνικοί στόχοι της εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνολογικές απαιτήσεις για την παροχή εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου να γεφυρωθεί η γεωγραφική και συχνά χρονική απόσταση μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών και ιδρυμάτων, οι θεωρητικοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περιγράφουν με βάση τις κυρίαρχες τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται κάθε φορά (Anderson & Dron 2011). Η πρώτη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν με ταχυδρομική αλληλογραφία. Ακολούθησε μια δεύτερη γενιά, που κυριάρχησε η χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου και της κινηματογραφικής παραγωγής. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τρίτης γενιάς εισήγαγε διαδραστικές τεχνολογίες: πρώτα ήχο, μετά κείμενο, βίντεο και μετά διαδικτυακή διάσκεψη. Η εξ'αποστάσεως εκπαίδευση τέταρτης ή ακόμη και πέμπτης γενιάς, περιλαμβάνει τη χρήση βάσεων δεδομένων που ενσωματώνουν Web 2.0 τεχνολογίες. Πρέπει να σημειωθεί ότι καμία από αυτές τις γενιές δεν έχει εξαλειφθεί με την πάροδο του χρόνου. Αντίθετα, το ρεπερτόριο των επιλογών που είναι διαθέσιμες στους σχεδιαστές και τους εκπαιδευόμενους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει αυξηθεί (Anderson & Dron 2011).



Εικόνα 2: μέσα εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης (Selivanov, 2021)

Μέχρι τον Μάρτιο του 2020 οπότε και ξέσπασε η πανδημία η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα εφαρμοζόταν θεσμοθετημένα μόνο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), που λειτουργεί από το 1992. Οι αλματώδεις τεχνολογικές εξελίξεις και οι σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, άλλαξαν το τοπίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διεθνώς με αποτέλεσμα συμβατικά πανεπιστήμια να υιοθετούν όλο και περισσότερο την εξΑΕ μετασχηματίζοντας τα Προγράμματα Σπουδών τους. Έτσι εμφανίστηκαν τα αποκαλούμενα πανεπιστήμια διπλής λειτουργίας τα οποία είναι συμβατικά πανεπιστήμια που προσφέρουν και εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών (Alachiotis, et al, 2019). Ωστόσο απέκτησε πρωταγωνιστικό ρόλο διεθνώς, μετά το αναγκαστικό κλείσιμο των σχολείων λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας του κορονοϊού και η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση εσπευσμένα υιοθετήθηκε σε όλες τις βαθμίδες (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια), και όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (δημόσια και ιδιωτικά), αξιοποιώντας την υπάρχουσα τεχνογνωσία και μεθοδολογία ώστε να μη μείνουν εκτός εκπαίδευσης οι μαθητές και οι φοιτητές, και χαθεί η σχολική χρονιά. (Αναστασιάδης, 2014).

3.2.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η εκπαίδευση με την έννοια της οργανωμένης και συστηματικής διδακτικό-μαθησιακής διαδικασίας αποτελείται από ένα σύνθετο πλέγμα δραστηριοτήτων, συντελείται με την ευθύνη ειδικά καταρτισμένων επαγγελματιών και υλοποιείται στο φυσικό χώρο που είναι το σχολείο. Κυρίαρχο στοιχείο της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η επικοινωνία, η οποία συντελείται στη βάση της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή (Γκότοβος, 1997, Ματσαγγούρας, 2006). Μέσω της προαναφερόμενης αλληλεπίδρασης διαμορφώνεται το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που ενθαρρύνει τη μάθηση αλλά και την κοινωνικοποίηση και ομαλή ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών (Reezigt et al., 2003). Ορισμένες φορές και υπό συνθήκες, κρίνεται ωφέλιμη η επέκταση της διδακτικομαθησιακής διαδικασίας και εκτός του χώρου του σχολείου, με τη μορφή της τηλεεκπαίδευσης.

Ο όρος «τηλεκπαίδευση» συναντάται στη βιβλιογραφία και ως «ηλεκτρονική μάθηση» ή «εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» (distance-learning ή e-learning). Με αυτούς τους όρους περιγράφεται κάθε είδος μάθησης που περιλαμβάνει χρήση διαδικτύου, χωρίς να απαιτείται η φυσική παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου στον ίδιο χώρο (Srivastava, 2018). Προσφέρεται η δυνατότητα της χωροχρονικής απόστασης, χωρίς να λείπει από την εκπαιδευτική διαδικασία η αμφίδρομη επικοινωνία, όπως ο διάλογος ή η αλληλεπίδραση μέσω

μιας τηλεδιάσκεψης. Πρόκειται για μια προσέγγιση που συνδυάζει δυναμικά την τεχνολογία και την παιδαγωγική στα πλαίσια της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της διάδρασης (Σοφός & Παράσχου, 2015). Πλέον συναντάται και με τον όρο «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία» (Emergency Remote Teaching) (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021. Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Παπαδημητρίου & Ιωακειμίδου, 2021). Η τηλεεκπαίδευση διακρίνεται σε τρεις μορφές: σύγχρονη, ασύγχρονη και μεικτή-συνδυαστική. Η πρώτη μορφή συμπληρώνει τη δεύτερη και δημιουργούν από κοινού ένα ολοκληρωμένο μοντέλο συνδυαστικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2014).

Σύμφωνα και με τη διεθνή εμπειρία και πρακτική, κάποιες πτυχές της τηλεεκπαίδευσης, συμπληρώνουν και υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνοντας την ευελιξία, ειδικά υπό ορισμένες συνθήκες (Cavanaugh 2001, Hannay & Newvine 2006, Hurlbut, 2018). Δηλαδή, η τηλεεκπαίδευση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο ως επικουρική μέθοδος και με την προϋπόθεση ότι θα ενεργοποιεί τον μαθητή ώστε να λειτουργεί αυτόνομα. Αλλά και σ' αυτή ακόμα την περίπτωση, η προετοιμασία για την παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας με σκοπό τη διεξαγωγή ενός ιδιόμορφου μαθήματος ώστε να προκύψει αποτελεσματική και αποδοτική τηλεεκπαίδευση, απαιτεί πολλές, ποικίλες και εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Λιοναράκης, 2006).

Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία

Όπως προέκυψε από την έκρηξη της πανδημίας τα εκπαιδευτικά συστήματα, γενικά, ήταν απροετοίμαστα και ευάλωτα σε έκτακτες συνθήκες. Ως απάντηση στην παγκόσμια εκπαιδευτική κρίση εφαρμόστηκε η «διαδικτυακή εξ' αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης». Ο όρος «διαδικτυακή εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε μάλλον καταχρηστικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς είναι μια προσωρινή λύση, γι' αυτό και έχει εισαχθεί ο όρος «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία». Μια τέτοια διάκριση ανάμεσα στην ηλεκτρονική εκπαίδευση εξ' αποστάσεως και την έκτακτη εξ' αποστάσεως διδασκαλία είναι σημαντική, διότι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην μετά-COVID-19 εποχή (Bozkurt et al, 2020).

Τι εννοούμε όμως όταν χρησιμοποιούμε τους όρους επείγουσα και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση; Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) διαφέρει ελαφρώς από την διδασκαλία έκτακτης ανάγκης. Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας διεπιστημονικός τομέας που έχει εξελιχθεί στο χρόνο ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες και υπο την καθοδήγηση ανοιχτών εκπαιδευτικών πρακτικών (Zawacki-Richter et al., 2020). Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει πολλά περισσότερα από το απλό ανέβασμα

εκπαιδευτικού περιεχομένου, είναι μαθησιακή διαδικασία που παρέχει στους εκπαιδευόμενους εξουσία, υπευθυνότητα, ευελιξία και επιλογή. Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και καθορισμό στόχων για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας. (Bozkurt et al, 2020).

Η επείγουσα εξ' αποστάσεως διδασκαλία περιγράφεται ως μια προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας σε έναν εναλλακτικό τρόπο λόγω συνθηκών κρίσης. Περιλαμβάνει τη χρήση πλήρως εξ' αποστάσεως λύσεων για διδασκαλία που διαφορετικά θα παραδίδονταν πρόσωπο με πρόσωπο ή ως μικτά ή υβριδικά μαθήματα και που θα επανέλθουν σε αυτή τη μορφή μόλις υποχωρήσει η κρίση ή η έκτακτη ανάγκη. Ο πρωταρχικός στόχος σε αυτές τις συνθήκες δεν είναι η αναδημιουργία ενός ισχυρού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος, αλλά μάλλον η παροχή προσωρινής πρόσβασης στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική υποστήριξη με τρόπο που να ρυθμίζεται γρήγορα και να είναι αξιόπιστος διαθέσιμος κατά τη διάρκεια έκτακτης ανάγκης ή κρίσης (Hodges et al. 2020).

Από αυτή την άποψη, όταν εξετάζουμε την ψηφιακή εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, θα πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από την κοινή χρήση απλών εργαλείων και αντ' αυτού να εστιάσουμε στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, τα μαθησιακά πλαίσια και τη διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα των εργαλείων. Μια άλλη σημαντική διάκριση που πρέπει να επισημάνουμε είναι το «πώς» είναι οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία. Προφανώς, ενώ η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ήταν πάντα μια εναλλακτική και ευέλικτη επιλογή για τους μαθητές, η εξ' αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης είναι υποχρέωση, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικές στρατηγικές και να θέσουμε διαφορετικές προτεραιότητες (Bozkurt et al, 2020). Εξ ορισμού η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την απόσταση σε χρόνο και/ή χώρο μεταξύ των μαθητών και των πόρων μάθησης. Ενώ η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται κυρίως στη χωρική απόσταση η επείγουσα διαδικτυακή εκπαίδευση δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να αφήσουν τους μαθητές να είναι εμπλεκόμενοι ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Riggs, 2020).

Υπό αυτή την έννοια, η διαδικτυακή εξ' απόσταση η εκπαίδευση και η εξ' αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης δεν είναι τα ίδια πράγματα. Αυτό που έγινε τη στιγμή της πανδημίας, η έκτακτης ανάγκης εξ' αποστάσεως διδασκαλία, θα πρέπει να θεωρείται ως προσωρινή λύση σε ένα άμεσο πρόβλημα. Η χρήση των σωστών ορισμών είναι σημαντική, και η θεώρηση ότι τα διαδικτυακά εργαλεία είναι μια μορφή διαδικτυακής εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να προσεγγίζεται με προσοχή.

3.2.3. Αποτελέσματα απο την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

Η κρίση της πανδημίας COVID-19 προκάλεσε το κλείσιμο των σχολείων σε 188 χώρες, διακόπτοντας την μαθησιακή διαδικασία περισσότερων από 1,7 δισεκατομμυρίων παιδιών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εφαρμόστηκαν λύσεις εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης για να εξασφαλιστεί η συνέχεια της εκπαίδευσης και το μεγάλο ερώτημα που προκύπτει επικεντρώνεται στο **πώς και τι** έχουν μάθει οι μαθητές/τριες κατά το κλείσιμο των σχολείων. Ενδεχομένως η παύση παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης να είναι προσωρινή, όμως η αποδέσμευση από το σχολικό σύστημα, θα έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις στους μαθητές. Αυτό το φαινόμενο «υστέρησης» στην εκπαίδευση απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή για την επαναφορά των μαθητών. (Gouëdard, Pont and Viennet, 2020).

Δεν πρέπει, ωστόσο, να επικεντρωθούμε υπερβολικά στον αρνητικό αντίκτυπο του κλεισίματος του σχολείου στη μάθηση των μαθητών/τριων. Κι αυτό διότι η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι παρόμοιες καταστάσεις στο παρελθόν οι οποίες οδήγησαν σε κλείσιμο των σχολείων (πχ σεισμοί) είχαν μόνο «μικρές» επιδράσεις και δεν υπονόμευσαν την απόδοση των μαθητών/τριων στις σχολικές εξετάσεις στο τέλος του έτος (Hattie 2020). Από την άλλη μεριά η λύση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης συχνά συνδέεται με προβλήματα παρακολούθησης και περισσότερες απουσίες. Υπολογίζεται ότι 5-8% των Γάλλων μαθητών/τριων δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης ενώ στο Λος Άντζελες, τη δεύτερη μεγαλύτερη σχολική συνοικία των ΗΠΑ, περίπου το 13% των μαθητών/τριων γυμνασίου δεν είχε ακόμη επαφή με το διδακτικό προσωπικό τρεις εβδομάδες μετά το κλείσιμο (Gouëdard et al, 2020).

Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι δυσκολίες πρόσβασης συνδέονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριων, οδηγώντας σε απόσυρση από το σχολικό σύστημα που θα έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Τα προβλήματα περιλαμβάνουν:

- τον αγώνα που δίνουν ορισμένες κατηγορίες μαθητών για να διατηρήσουν τον μαθησιακό ρυθμό από το σπίτι λόγω ανεπαρκών πόρων
- τη «διάβρωση» των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους λόγω έλλειψης πρακτικής
- τη δυσκολία επανάληψης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- τα κίνητρά τους, καθώς μένουν πίσω μαθησιακά
- τον περιορισμό των εκπαιδευτικών προσδοκιών τους, λόγω της αβεβαιότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος (Gouëdard, Pont και Viennet, 2020).

Πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα που συνήθως αναφέρουν οι μαθητές/τριες εντοπίζονται στην έλλειψη των απαραίτητων πόρων (έλλειψη Η/Υ, σύνδεση στο διαδίκτυο), τα προβλήματα

επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης των εφήβων μαθητών/τριων από τη συνεχή απομόνωση, την έλλειψη ενδιαφέροντος, την αξιολόγησή τους, την ποιότητα της παρεχόμενης τηλεκαίδευσης σε μαθήματα εργαστηριακού τύπου που απαιτούν εξάσκηση, καθώς και τα ιδιαίτερα προβλήματα υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα δεν αρκεί μόνο η παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά χρειάζεται «αναπλαισίωση» των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε κάθε διδακτικό αντικείμενο να μπορεί να παρέχεται με ποιοτικό τρόπο μέσω τηλεκαίδευσης (Zhao, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι κυβερνήσεις δεν πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στις βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις των λίγων μηνών της καραντίνας, οι οποίες μπορεί να εξαφανιστούν τη στιγμή που οι μαθητές ολοκληρώνουν τη σχολική τους εκπαίδευση. Το επίκεντρο της πολιτικής πρέπει να σταθεί στον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο που θα έχει στους μαθητές, γεγονός που επίσης επιδεινώνει τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Αυτό απαιτεί να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους δείκτες που θα καθορίσουν πώς η πανδημία θα επηρεάσει μακροπρόθεσμα τους μαθητές, όπως ο περιορισμός των εκπαιδευτικών προσδοκιών και σε ακραίες περιπτώσεις το ποσοστό εγκατάλειψης.

Η πανδημία είναι μια ευκαιρία ώστε οι κυβερνήσεις να επανεξετάσουν την εκπαιδευτική πολιτική ώστε να επικεντρωθεί στο «**τι, πώς και πού μαθαίνουν**», συμπεριλαμβανομένης της σχέσης μεταξύ δασκάλων, γονέων, μαθητών (Zhao, 2020). Προκειμένου να το πετύχουν αυτό οι κυβερνήσεις οφείλουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για τον περιορισμό της εγκατάλειψης κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε δυο επίπεδα.

Πρώτον, υπάρχει επείγουσα ανάγκη να συλλέξουν ολοκληρωμένα δεδομένα για να:

- αποκτήσουν μια ακριβή εικόνα των μαθητών κατά το κλείσιμο των σχολείων
- αναπτύξουν συγκεκριμένη υποστήριξη για να φέρουν αυτούς τους μαθητές πίσω στο σχολείο (ιδιαίτερα όσους ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες)
- συμμετάσχουν σε διαγνωστική αξιολόγηση για να προσδιορίσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες μετά το πέρας της τηλεκαίδευσης.
- καθιερώσουν διάφορες μορφές στοχευμένης επικοινωνίας για να ξαναρχίσουν την επαφή με τους μαθητές και να υιοθετήσουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών με επίκεντρο τις βασικές ικανότητες για να αποκαταστήσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών (Bubb & Jones, 2020).

Δεύτερον, οι χώρες πρέπει να προετοιμάσουν στρατηγικές για τον αποτελεσματικό περιορισμό αυτών των κινδύνων σε περίπτωση μελλοντικών κρίσεων. Αυτό μπορεί να γίνει παρακολουθώντας στενά την παρουσία, τη συμπεριφορά και την πρόοδο των μαθητών, με μεθόδους όπως:

- Παροχή εξατομικευμένης παρακολούθησης μέσω τηλεφώνου από ειδικούς στα σχολεία ώστε να συζητούνται ακαδημαϊκά, υγειονομικά ή προσωπικά προβλήματα των μαθητών (θεσμός συμβούλου καθηγητή).
- Ανάπτυξη συστήματος κοινωνικής μέριμνας μέσω του οποίου να αναγνωρίζονται τα ευάλωτα παιδιά από εκπαιδευτικούς φορείς και τοπικές αρχές
- Για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων αποκλεισμού να προσφέρονται επαρκείς πόροι (όπως φορητοί υπολογιστές ή tablet), όπως και εξατομικευμένη τεχνική υποστήριξη στους μαθητές, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν στο έπακρο τους νέους τρόπους παροχής εκπαίδευσης (Ψηφιακή συνδεσιμότητα και ψηφιακή μάθηση)
- Ιδιαίτερη μέριμνα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ανάπτυξη ειδικού λογισμικού για εξ' αποστάσεως εκπαίδευση)
- Ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών προσαρμοσμένα σε περιπτώσεις κρίσεων που να εστιάζουν σε σύγχρονες δεξιότητες (επικοινωνία, κριτική σκέψη και ανθεκτικότητα) (Drane et al, 2020).

Συμπερασματικά

Η πανδημία Covid-19 επέφερε πρωτοφανείς αλλαγές σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, συμπεριλαμβανομένης και της ΕΕΚ. Μια ολόκληρη γενιά μαθητών/τριών βίωσε τη διακοπή της εκπαίδευσης με πρωτοφανή τρόπο λόγω των μέτρων απαγόρευσης κυκλοφορίας και αποφυγής κοινωνικών επαφών που εφαρμόστηκαν παγκοσμίως. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κλήθηκαν να οργανώσουν και να προσφέρουν σε ελάχιστο χρονικό διάστημα ψηφιακή εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα έπρεπε να κινητοποιήσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση. Όλα αυτά στόχευαν στη διασφάλιση *«μάθησης και κατάρτισης οπουδήποτε, οποτεδήποτε»*, μια ιδέα που βρίσκεται στην καρδιά της έννοιας της δια βίου μάθησης, αλλά απέχει αρκετά από τις παραδοσιακές πρακτικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης που βασίζονται στη φυσική παρουσία του εκπαιδευόμενου σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο (Ψηφίδου, 2021).

Φαίνεται ότι ο κοινωνικοοικονομικός αντίκτυπος της πανδημίας έγινε εντονότερα αισθητός από τις πλέον ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που ζουν σε συνθήκες φτώχειας χωρίς ψηφιακές συσκευές ή πρόσβαση στο διαδίκτυο. Στην περίπτωση της ΕΕΚ, οι επιπτώσεις ήταν πολυεπίπεδες καθώς επηρέασε το κομμάτι της εκπαίδευσης στην τάξη, ενώ δημιούργησε αισθητή αβεβαιότητα ως προς τη μελλοντική απασχόληση των αποφοίτων, αφού ένα σημαντικό τμήμα της μάθησης βασίζεται στην εργασία και πρακτική άσκηση, σε επιχειρήσεις οι οποίες έκλεισαν προσωρινά ή και οριστικά λόγω της πανδημίας (Cedefop, 2020b).

Για τους λόγους αυτούς σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδειχθούν προβληματισμοί των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών οι οποίοι ενεπλάκησαν ενεργά στην εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας και να αναδειχθούν ιδέες σχετικά με το πώς μπορεί η ψηφιακότητα να αποτελέσει μέρος της λύσης των προβλημάτων που προέκυψαν από αυτή την έκτακτη κατάσταση.

Ο σχεδιασμός συστημάτων μάθησης κάτω από λανθασμένες προϋποθέσεις ίσως μας κάνει πιο ευάλωτους σε λάθη στην πορεία όταν τα πράγματα επανέλθουν στην κανονικότητα. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να προσεγγίζουμε με προσοχή τα επιχειρήματα που διατυπώνονται σε καθαρά τεχνολογικά επικεντρωμένες λύσεις. Είναι ριψοκίνδυνο να βασίζουμε τις ελπίδες μας μόνο στην τεχνολογία, ελπίζοντας ότι θα σώσει θεραπεύσει όλα τα προβλήματα. Ξεχνάμε αφελώς ότι η τεχνολογία είναι εργαλείο, όχι σκοπός. Και η σωστή προσέγγιση δεν πρέπει να είναι η μάθηση από την τεχνολογία, αλλά η μάθηση με την τεχνολογία. Εάν δεν μάθουμε από τα λάθη μας κατά τη διάρκεια της εποχής COVID19, η πραγματικότητα τελικά θα πάρει την εκδίκησή της όταν τα πράγματα έχουν τελειώσει (Coeckelbergh, 2020).

Μέρος 2ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας προκειμένου ο αναγνώστης να κατανοήσει σε βάθος τη διαδικασία και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξήχθη η έρευνα. Έτσι περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, η διαδικασία επιλογής των υποκειμένων, η ερευνητική διαδικασία και το ερευνητικό εργαλείο. Τέλος, παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν.

4.1 Σημαντικότητα της έρευνας

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί από πολλούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ιδρύματα παγκοσμίως, καθώς εξελίσσεται η τεχνολογία και ολοένα και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού έχει πρόσβαση στη γνώση μέσω του Διαδικτύου (Cacault et al, 2021). Παρά την εξέλιξη της τεχνολογίας σχεδόν καμία χώρα δεν ήταν απολύτως προετοιμασμένη για την ξαφνική διακοπή των δια ζώσης μαθημάτων στα σχολεία της κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Masalimova et al, 2022). Η εξ' αποστάσεως διδασκαλία εφαρμόστηκε στα σχολεία λόγω της ξαφνικής αναστολής των εκπαιδευτικών διαδικασιών, ωστόσο δεν γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν η διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες σε μία τέτοια πρωτόγνωρη κατάσταση. Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από την ανυπαρξία σχετικών εργασιών στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για τις επιπτώσεις της πανδημίας και της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στον ιδιαίτερα παραμελημένο τομέα της Τεχνικής - Επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Πρόκειται, λοιπόν για μία πρωτότυπη προσπάθεια ιχνηλάτησης τόσο των πλεονεκτημάτων της συγκεκριμένης μεθόδου αλλά και των ελλείψεων και των βελτιωτικών κινήσεων που μπορούν να γίνουν, τα αποτελέσματα της οποίας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική και από λαμβάνουν διοικητικές αποφάσεις αλλά και από στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, και επιζητούν τη βέλτιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα με στόχο την αναδιαμόρφωση και την ενδυνάμωση του θεσμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Κατά τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, ο ακριβής προσδιορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. Τα ερευνητικά ερωτήματα εξειδικεύουν τη γενική θεματική περιοχή της ποιοτικής έρευνας, και η διατύπωσή τους αποτελεί ένα απαιτητικό εγχείρημα το οποίο μπορεί να αποδειχθεί ένα δύσκολο έργο για τους νέους ερευνητές/τριες. Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτήσεων οδηγεί στον περιορισμό του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα είναι ευρύτερα από τις υποθέσεις στην ποσοτική έρευνα. Χρειάζεται να είναι ανοιχτά και να προσανατολίζονται σε μια γενική κατεύθυνση, και όχι συγκεκριμένες απαντήσεις. Αποσκοπούν σε λεπτομερείς περιγραφές ή και εξηγήσεις και επιτρέπουν τη σύλληψη απρόσμενων πτυχών του υπό διερεύνηση φαινομένου. Επίσης, ο/η ερευνητής/τρια έχει την ευελιξία να αλλάξει, τροποποιήσει ή επαναδιατυπώσει τα ερευνητικά ερωτήματα κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, κάτι που δεν είναι εφικτό στην ποσοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, οι οποίοι ενεπλάκησαν ενεργά στη μέθοδο τηλεκπαίδευσης που εφαρμόστηκε στην περίοδο της πανδημίας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων, στα οποία θα προσπαθήσει να απαντήσει η έρευνα είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών όσον αφορά την τηλεκπαίδευση και ποια η αποτίμηση από την εφαρμογή της μεθόδου;
- Πώς αυτό-οργανώθηκαν ομάδες εκπαιδευτικών και μαθητών για την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης στη συνθήκη της πανδημίας;
- Πώς μπορεί να γίνει η ψηφιακότητα μέρος της λύσης των προβλημάτων λόγω πανδημίας ειδικότερα στο πλαίσιο βασικών εργαστηριακών μαθημάτων;
- Πώς η συνθήκη της ψηφιακότητας επηρεάζει τα παιδιά από ευάλωτες ομάδες ή με χαμηλή πρόσβαση σε τεχνολογία κλπ.;

Από τα δεδομένα αναμένεται να αναδειχθούν προβληματισμοί των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης ως εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας που διανύουμε. Άλλωστε, σύμφωνα με εκτιμήσεις της επιστημονικής κοινότητας, η πιθανότητα η πανδημία να συνεχίσει να υπάρχει και τις επόμενες σχολικές χρονιές είναι μεγάλη, με αυτό να έχει άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Η μελέτη των απόψεων των άμεσα εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή είναι τεράστιας σημασίας, αφού έτσι θα ληφθούν μέτρα για να μπορέσει η παρεχόμενη εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

4.3 Ζητήματα Ηθικής Δεοντολογίας

Η Μεθοδολογία της έρευνας έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας έπειτα από αναλυτική παρουσίαση του πρωτοκόλλου, με αριθμό έγκρισης 89/6-12-2022. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και υπήρχε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες/ουσες να αποχωρήσουν οποτεδήποτε από την διαδικασία. Σε κάθε εθελοντή/ντρια δόθηκε Έντυπο Συναίνεσης μετά από πληροφόρηση (Παράρτημα). Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν ενημερωμένοι για την διαδικασία χωρίς όμως να λαμβάνουν καμιά πληροφορία που να κατευθύνει το αποτέλεσμα.

Οι ερευνητές/τριες κατά τη διάρκεια των ποιοτικών μεθόδων εφαρμόζουν ορισμένες δεοντολογικές παραμέτρους που αφορούν τη μεταχείριση των συμμετεχόντων/ουσων. Στις παραμέτρους αυτές συγκαταλέγονται και τα εξής:

- *Ενήμερη συγκατάθεση*: ο ερευνητής πρέπει να διασφαλίσει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν πλήρη επίγνωση της ερευνητικής διαδικασίας και συναινούν να συμμετάσχουν στην έρευνα πριν από τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.
- *Μη εξαπάτηση*: Η εξαπάτηση των συμμετεχόντων πρέπει να αποφεύγεται. Σκοπός είναι η επίτευξη κλίματος εμπιστοσύνης που θα διευκολύνει τη διαδικασία της συνέντευξης.
- *Δικαίωμα αποχώρησης*: ο ερευνητής πρέπει να διασφαλίσει και να ενημερώσει τους συμμετέχοντες ότι μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα χωρίς να φοβούνται ότι θα υποστούν συνέπειες.
- *Ενημέρωση*: ο ερευνητής φροντίζει ώστε οι συμμετέχοντες να ενημερωθούν σε βάθος για τους στόχους της έρευνας και συνολικά για τη διαδικασία. Ιδανικά θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε τυχόν δημοσιεύσεις που σχετίζονται με την έρευνα στην οποία συμμετέχουν.
- *Εμπιστευτικότητα*: ο ερευνητής πρέπει να τηρεί πλήρη εχεμύθεια ως προς τις πληροφορίες που αφορούν τους συμμετέχοντες και οι οποίες έχουν αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. (Willig, 2015).

Προκειμένου να διασφαλιστούν τα παραπάνω δόθηκαν οι απαραίτητες προφορικές εξηγήσεις από την ερευνήτρια καθώς και ενημερωτικό έντυπο συναίνεσης στο οποίο περιγράφονται οι λεπτομέρειες της διαδικασίας.

4.4 Μεθοδολογία και εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας

Μέθοδος

Στην διπλωματική αυτή εργασία πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα μιας και μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνούμε κοινωνικά φαινόμενα, καταστάσεις και ομάδες. Χρησιμοποιείται πολύ συχνά στα θέματα της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική έρευνα φιλοδοξεί να απαντήσει σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί». Οι ερευνητές/τριες ποιοτικής μεθοδολογίας ασχολούνται κυρίως με το νόημα. Ενδιαφέρονται, δηλαδή για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι καταλαβαίνουν τον κόσμο και βιώνουν ότι συμβαίνει. Στόχος είναι να κατανοήσουν πώς βιώνουν οι άνθρωποι συγκεκριμένες συνθήκες και πώς διαχειρίζονται συγκεκριμένες καταστάσεις. Συνεπώς ασχολούνται περισσότερο με την ποιότητα και την υφή της εμπειρίας και όχι με τον προσδιορισμό σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος. Στόχος της ποιοτικής μεθοδολογίας είναι να περιγράψει και πιθανώς να εξηγήσει τα συμβάντα και τις εμπειρίες όχι όμως να τα προβλέπει. Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή/τρια να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Willig, 2015).

Εργαλείο

Ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα εργαλεία παραγωγής δεδομένων ποιοτικής έρευνας αποτελεί η συνέντευξη. Οι θεωρητικοί της μεθοδολογίας αναφέρουν ότι είναι πιο ακριβές να χρησιμοποιείται ο όρος παραγωγή και όχι συλλογή δεδομένων, γιατί ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών. Αντίθετα αυτές οι προσεγγίσεις θέλουν τους ερευνητές/τριες να «χτίζουν» με ενεργό τρόπο τη γνώση (Mason, 2003).

Μια διάκριση που συχνά γίνεται, βασίζεται στο βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης από τους ερευνητές:

- Η πλήρως δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται με φειδώ στην ποιοτική έρευνα, καθώς βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη νέων θεμάτων. Η χρήση κυρίως ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί ουσιαστικά τη μόνη διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που βασίζεται σε συνεντεύξεις.

- Η ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Επίσης η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει, ερωτήσεις που δεν φαίνονται κατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορεί να παραλειφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις.
- Η μη δομημένη συνέντευξη είναι ανοικτή και δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ευρείες θεματικές πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους. Ο συνεντευκτής έχει μια γενική περιοχή που τον ενδιαφέρει, και επιτρέπει στη συζήτηση να αναπτυχθεί στο πλαίσιο αυτής της περιοχής. Μπορεί να είναι πλήρως άτυπη (Ισαρη & Πουρκός, 2015, Robson, 2000).

Τύποι Ερωτήσεων

O Spradley (1979) συνέταξε ένα χρήσιμο οδηγό για τη διατύπωση τεσσάρων διαφορετικών ειδών ερωτήσεων:

- *Περιγραφικές ερωτήσεις*: καλούν τον συνεντευξιζόμενο να παράσχει μια γενική περιγραφή για το «τι συνέβη». Ζητούνται βασικές βιογραφικές πληροφορίες (πχ με τι ασχολείσαι;), αφηγήσεις (πχ τι συνέβη;) ή προσωπικές ιστορίες (πχ γιατί αποφάσισες να πράξεις έτσι;)
- *Δομικές ερωτήσεις*: αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ο συνεντευξιζόμενος οργανώνει τη γνώση του. Οι ερωτήσεις καλούν τον συνεντευξιζόμενο να εντοπίσει κατηγορίες και νοηματικά πλαίσια που χρησιμοποιεί για να κατανοήσει τον κόσμο (πχ τι σημαίνει να είναι κάποιος αθώο θύμα μιας εγκληματικής πράξης;)
- *Αντιθετικές ερωτήσεις*: επιτρέπουν στον συνεντευξιζόμενο να πραγματοποιεί συγκρίσεις μεταξύ συμβάντων και εμπειριών (πχ θα προτιμούσες να καταγγείλεις μια εγκληματική πράξη και να κινδυνεύσεις να γίνεις στόχος αντεκδίκησης ή να σωπάσεις αλλά να παραμείνεις ασφαλής;)
- *Αξιολογικές ερωτήσεις*: αφορούν τα συναισθήματα του συνεντευξιζόμενου απέναντι σε κάποιον ή κάτι. Μπορούμε να διατυπώσουμε την ερώτηση αόριστα (πχ Πώς αισθάνθηκες γι' αυτό;) ή μπορούμε να γίνουμε σαφέστεροι ρωτώντας για ένα συγκεκριμένο συναίσθημα (πχ φοβήθηκες όταν πήρες τα αποτελέσματα των εξετάσεων;) (Willig, 2015).

Η ημιδομημένη συνέντευξη, που αποτέλεσε τη βασική μέθοδο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, σχεδιάστηκε με ερωτήσεις ανοικτού, κλειστού και μικτού τύπου που εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκαν καθώς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών επέβαλαν ευελιξία στην συνέντευξη. Η ουσία των συνεντεύξεων δεν ήταν να καλυφθεί το σύνολο των ερωτήσεων ούτε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είχαν την μορφή μονολεκτικών απαντήσεων, αλλά να αναπτυχθεί συζήτηση που θα επέτρεπε στον συμμετέχοντα να τοποθετηθεί με αφηγηματική διάθεση.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, εκτός από τις κύριες ερωτήσεις χρειάστηκε να γίνουν και δευτερεύουσες διευκρινιστικές ερωτήσεις μερικές από τις οποίες δεν ήταν στο προσχέδιο της συνέντευξης, ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις υπήρξαν ερωτήματα που δεν αναφέρθηκαν καθόλου, καθώς οι θεματικές που επιλέχθηκαν δεν ήταν οικείες σε όλους τους συμμετέχοντες/ουσες. Όπου κρίθηκε σκόπιμο έγινε μεγαλύτερη εμβάθυνση και δόθηκε η δυνατότητα για αναλυτικότερη τοποθέτηση και ανάδειξη περισσότερων λεπτομερειών.

Τα ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής/τρια λειτουργούν ως σημεία εκκίνησης που ενθαρρύνουν τον συμμετέχοντα να μιλήσει. Ωστόσο οι ερευνητές/τριες θα πρέπει να αναλογίζονται την επίδραση των δικών τους κοινωνικών ταυτοτήτων (φύλο, κοινωνική τάξη, εθνικότητα, ηλικία κλπ) στους συνεντευξιαζόμενους. Επίσης πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το πολιτισμικό περιβάλλον των συμμετεχόντων/ουσών και τη σημασία που έχει η συνέντευξη σε αυτό το περιβάλλον. Η έμφαση δίνεται στο νόημα και όχι στη λεξική διαφοροποίηση (Willig, 2015). Η ερευνήτρια είναι η ίδια υπάλληλος σε μια από τις σχολικές μονάδες που αποτελεί το αντικείμενο έρευνας. Το γεγονός αυτό αποτελεί προτέρημα καθώς το πλαίσιο που λαμβάνει χώρα το προς διερεύνηση φαινόμενο είναι πλήρως κατανοητό από την αρχή της έρευνας. Αφού υπάρχει συστηματική παρατήρηση μέσα από την καθημερινότητα ως υπάλληλος, δεν υπάρχει κίνδυνος αφερεγγυότητας των στοιχείων ενώ η πλήρης συμμετοχή διευκολύνει την σε βάθος ανάλυση του φαινομένου.

Ερευνητική διαδικασία (Ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις)

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από το Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο 2022. Σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας μιας συνέντευξης οφείλεται στην επικοινωνία με τον ερωτώμενο. Η αρχική προσέγγιση και η πρώτη εντύπωση συχνά καθορίζουν και την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας και παίζουν σημαντικό ρόλο στο να εδραιωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης - απαραίτητο για μια συνέντευξη. Η πρώτη προσέγγιση έγινε προσωπικά ή τηλεφωνικά, σε κάθε περίπτωση, όμως, η ερευνήτρια εξήγησε το ρόλο της, τι ερευνά και για ποιον λόγο ζητά τη συμβολή τους στην έρευνα.

Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις τόσο με μαθητές όσο και με εκπαιδευτικούς για να δοκιμαστεί ο σχεδιασμός του «Οδηγού συνέντευξης» και για να εξασκηθεί η ερευνήτρια στη διατύπωση των ερωτήσεων και την καταγραφή στοιχείων, αλλά και για να γίνει έλεγχος του τεχνικού εξοπλισμού, του χρόνου και του τόπου των συνεντεύξεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο οδηγός μιας ημιδομημένης συνέντευξης βασίζεται σε ένα σχετικά μικρό αριθμό ανοιχτών ερωτήσεων.

Οι πιλοτικές συνεντεύξεις δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκαν 30 διαζώσης συνεντεύξεις (24 ατομικές εκπαιδευτικών και 6 ομαδικές μαθητών/τριών) και 5 μέσω τηλεδιασκέψεων, όταν προέκυψε έκτακτη ανάγκη αυτοαπομόνωσης των συμμετεχόντων λόγω νόσησης των ίδιων ή συγγενικών τους προσώπων. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οι διαζώσης συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου και εκτός ωραρίου, ενώ οι συνεντεύξεις με τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν σε κοινόχρηστους χώρους του πανεπιστημίου. Όλες οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν την ημέρα και την ώρα που ήταν διαθέσιμοι οι συμμετέχοντες/ουσες, κατόπιν συνεννόησης. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 20- 30 λεπτά ανάλογα με τη ροή της καθεμιάς. Για την καταγραφή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το δημοσιογραφικό κασετόφωνο Olympus digital voice recorder VN-8500PC, για τη χρήση του οποίου οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων. Επομένως, όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη τους.

Η ημιδομημένη συνέντευξη εξαρτάται, ίσως περισσότερο από τα άλλα είδη, από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου, γιατί συνδυάζει τα χαρακτηριστικά της επίσημης συνέντευξης με τα χαρακτηριστικά μιας ανεπίσημης συζήτησης (Willig, 2015). Έτσι καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης καταβλήθηκε προσπάθεια να υπάρξει μια χαλαρή ατμόσφαιρα εκ μέρους της ερευνήτριας με στόχο την άνεση των συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να υπάρξουν βαθύτερες εκμυστηρεύσεις.

Η ερευνήτρια, εξ' αρχής, επέδειξε ιδιαίτερη προσοχή κατά τη συλλογή δεδομένων, στη διάρκεια των συνεντεύξεων. Όπως π.χ. το να μην είναι εξοντωτικός για τον συμμετέχοντα ο τρόπος της διερεύνησης, να παρατηρεί αν μία ερώτηση μπορεί να δυσκολεύει τον συμμετέχοντα, να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις προς όφελος της έρευνας αλλά και του ερωτώμενου, να είναι καλή ακροάτρια και να καταγράφει χρήσιμες πληροφορίες πέραν τον μαγνητοφωνημένων στοιχείων, να έχει κριτική σκέψη και να ανατροφοδοτεί τους συμμετέχοντες/ουσες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έτσι ώστε να ωφελούνται όλα τα μέρη της και τέλος να ακούει χωρίς προκαταλήψεις τα δεδομένα ή τις ήδη καταγεγραμμένες θεωρίες, θέσεις, απόψεις που ήδη κατέχει.

4.5 Συμμετέχοντες/ουσες/οντα

Οι στρατηγικές που αξιοποιούνται για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών ποικίλλουν ανάλογα με την ερευνητικό σκοπό. Στην ποσοτική προσέγγιση η δειγματοληψία αποσκοπεί στη συγκρότηση ενός δείγματος το οποίο θα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε, με απώτερο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, στόχος στην ποιοτική έρευνα δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό, αλλά αποσκοπεί, κυρίως να εντοπίσει περιπτώσεις οι οποίες *«προσφέρονται για μελέτη εις βάθος»*. Οι ποιοτικές μέθοδοι συνδράμουν στην προσπάθεια του/της ερευνητή/τριας να αποδώσει εμπειρίες των υποκειμένων, αλλά κυρίως να εμβαθύνει στα λεγόμενά τους και να αποκαλύψει το τι σημαίνουν οι εμπειρίες τους αυτές. Ο/Η ερευνητή/τρια επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα την ομάδα εκείνη της οποίας τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του. (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Για την παρούσα ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της σκόπιμης επιλογής υποκειμένων (δειγματοληψίας), σύμφωνα με την οποία επιλέγονται σκόπιμα οι συμμετέχοντες/ουσες λόγω των ιδιοτήτων που διαθέτουν. Με απλά λόγια, ο/η ερευνητής/τρια αποφασίζει τι θέλει να ερευνήσει και επιχειρεί να βρει άτομα που είναι άμεσα διαθέσιμα και πρόθυμα να παρέχουν τις πληροφορίες βάσει της γνώσης ή της εμπειρίας τους. Αυτή η μορφή επιλέγεται όταν ο/η ερευνητής/τρια δεν ενδιαφέρεται για τη γενίκευση των ευρημάτων σε κάποιον πληθυσμό και έχει αποφασίσει να συμμετέχουν άτομα που είναι διαθέσιμα. Η ιδέα πίσω από τη συγκεκριμένη πρακτική είναι να επικεντρωθεί σε άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα μπορούν καλύτερα να βοηθήσουν στη σχετική έρευνα (Robson, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω επιλέχθηκε η ομοιογενής σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία εστιάζει σε υποψήφιους/ες που μοιράζονται παρόμοια ή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, για παράδειγμα παρουσίαζαν ομοιότητες ως προς την ηλικία και την εργασία-ειδικότητα. Έτσι επιλέχθηκαν να μελετηθούν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε Ημερήσιο και Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ) της αστικής περιοχής του Βόλου. Η επιλογή έγινε μέσω των προσωπικών επαφών της ερευνήτριας από το επαγγελματικό της περιβάλλον, αφού η ίδια εργάζεται σε συγκεκριμένου τύπου σχολική μονάδα. Επομένως ήταν εύκολη η προσέγγισή τους.

Πιο συγκεκριμένα το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται συνολικά από **29** εκπαιδευτικούς επαγγελματικής εκπαίδευσης, 27 μόνιμους και 2 αναπληρωτές, 11 άντρες και 18 γυναίκες, οι οποίοι εργάστηκαν και τα δυο χρόνια της πανδημίας στην ίδια σχολική

μονάδα. Μόνο μια εκπαιδευτικός γενικής παιδείας (χημικός) είχε εμπειρία την πρώτη χρονιά σε γενικό λύκειο και τη δεύτερη σε ΕΠΑΛ. Επιλέχθηκαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χωρίς να κατέχουν διοικητική θέση ευθύνης (Διευθυντής, υποδιευθυντής, υπεύθυνος τομέα).

Το πρώτο μέρος συλλογής δεδομένων αφορούσε το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών. Η καταγραφή του θεωρήθηκε σημαντική γιατί μας δίνει στοιχεία τα οποία μπορούν να ερμηνεύσουν στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας (17 έτη κατά Μ.Ο.), βρίσκονται στον χώρο της εκπαίδευσης για δυο σχεδόν δεκαετίες και έχουν βιώσει πολλές από τις μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν εργαστεί τα περισσότερα χρόνια της επαγγελματικής τους ζωής στην σχολική μονάδα στην οποία γίνεται η έρευνα γεγονός το οποίο δείχνει πως συνεργάζονται στον ίδιο σύλλογο πολλά χρόνια.

Η πλειοψηφία είναι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων (24), συγκεκριμένα: 4 γραφικών τεχνών, 7 μηχανολόγοι, 3 πολιτικοί μηχανικοί, 3 κομμωτικής τέχνης, 2 αισθητικής τέχνης, 2 ιατρικής, 1 Φυσικοθεραπείας, 1 ηλεκτρολόγος, 1 οικονομολόγος ενώ οι (5) είναι γενικής παιδείας ειδικότερα: 2 μαθηματικοί, 2 φιλόλογοι, 1 χημικός.

Η γενική εικόνα από το εργασιακό προφίλ είναι ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυξημένων τυπικών προσόντων καθώς 13 διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 2 δεύτερο πτυχίο, όπως διαπιστώθηκε απο συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και τα σχέδιά τους για συνέχιση των σπουδών. Η πλειοψηφία διαθέτει και επαγγελματική εμπειρία που απέκτησαν πριν εργαστούν στην εκπαίδευση σε εργασιακούς χώρους της ειδικότητάς τους, ενώ ελάχιστοι είχαν προηγούμενη εμπειρία σε διοικητικές θέσεις με χαμηλό όμως ποσοστό σε επιμόρφωση στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών καθώς και η κωδικοποίησή τους παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4 : Συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί

A/A	Κωδικός	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ ΚΛΑΔΟΥ	ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΙΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ
1	K1	Μαθηματικός	ΠΕ03	Α	4	Αναπληρωτής	Μεταπτυχιακό
2	K2	Γραφικών Τεχνών	ΠΕ89.01	Γ	9	Μόνιμος	Δεύτερο πτυχίο
3	K3	Γραφικών Τεχνών	ΠΕ89.01	Γ	17	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
4	K4	Γραφικών Τεχνών	ΠΕ89.01	Γ	25	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
5	K5	Μηχανολόγος	ΠΕ82	Α	2	Αναπληρωτής	Μεταπτυχιακό
6	K6	Πολιτικός Μηχανικός	ΠΕ81	Γ	5	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
7	K7	Κομμωτικής	ΤΕ01.19	Γ	20	Μόνιμος	Άλλο
8	K8	Κομμωτικής	ΤΕ01.19	Γ	20	Μόνιμος	Άλλο
9	K9	Μηχανολόγος	ΠΕ82	Γ	18	Μόνιμος	Πτυχίο ΑΕΙ
10	K10	Αισθητικός	ΠΕ87.03	Γ	20	Μόνιμος	Πτυχίο ΤΕΙ
11	K11	Πολιτικός Μηχανικός	ΠΕ81	Γ	21	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
12	K12	Ιατρικής	ΠΕ87.01	Γ	16	Μόνιμος	Πτυχίο ΑΕΙ
13	K13	Μηχανολόγος	ΠΕ82	Α	22	Μόνιμος	Πτυχίο ΤΕΙ
14	K14	Φιλολόγος	ΠΕ02	Γ	16	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
15	K15	Μηχανολόγος	ΠΕ82	Α	21	Μόνιμος	Πτυχίο ΤΕΙ
16	K16	Μηχανολόγος	ΠΕ82	Α	28	Μόνιμος	Πτυχίο ΑΕΙ
17	K17	Χημικός	ΠΕ04	Γ	15	Μόνιμος	Πτυχίο ΑΕΙ
18	K18	Αισθητικός	ΠΕ87.03	Γ	13	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
19	K19	Ιατρικής	ΠΕ87.01	Α	10	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
20	K20	Ηλεκτρολόγος	ΠΕ83	Α	14	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
21	K21	Μηχανολόγος	ΠΕ82	Α	17	Μόνιμος	Πτυχίο ΑΕΙ
22	K22	Πολιτικός Μηχανικός	ΠΕ81	Α	15	Μόνιμος	2ο Πτυχίο
23	K23	Κομμωτικής	ΤΕ01.19	Γ	20	Μόνιμος	Άλλο
24	K24	Φυσικοθεραπείας	ΠΕ87.08	Γ	7	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
25	ΚΕ1	Μηχανολόγος	ΠΕ82	Α	20	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
26	ΚΕ2	Φιλολόγος	ΠΕ02	Γ	22	Μόνιμος	Μεταπτυχιακό
27	ΚΕ3	Μαθηματικός	ΠΕ03	Γ	22	Μόνιμος	πτυχίο
28	ΚΕ4	Οικονομολόγος	ΠΕ80	Γ	25	Μόνιμος	πτυχίο
29	ΚΕ5	Γραφικών τεχνών	ΠΕ89.01	Α	27	Μόνιμος	πτυχίο

Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης **14** μαθητές/τριες, 3 άντρες και 11 γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα 12 από ημερήσιο ΕΠΑ.Λ. από τις ειδικότητες βοηθών φυσικοθεραπευτών, γραφικών τεχνών, βοηθών φαρμακείου, καθώς και από το τμήμα μαθητείας μηχανοσυνθέτες αεροσκαφών, το τμήμα μαθητείας βοηθών φυσικοθεραπευτών, καθώς και 2 μαθητές της ειδικότητας πληροφορικής από εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Οι μαθητές/τριες επίσης επιλέχθηκαν με κριτήριο τη φοίτησή τους και τα δυο χρόνια της πανδημίας στην ίδια σχολική μονάδα. Οι ηλικίες των μαθητών/τριών κυμαίνονται από 18 έως 55 έτη. Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων μαθητών/τριών, καθώς και η κωδικοποίησή τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 5: Συμμετέχοντες μαθητές/τριες

A/A	κωδικός	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Φύλο	Ηλικία
1	M1ΦΥΣ	Β. Φυσικοθεραπείας	Γ	18
2	M2ΦΥΣ	Β. Φυσικοθεραπείας	Γ	18
3	M3ΦΥΣ	Β. Φυσικοθεραπείας	Α	19
4	M1ΓΤ	Γραφικών Τεχνών	Γ	18
5	M2ΓΤ	Γραφικών Τεχνών	Γ	18
6	M3ΓΤ	Γραφικών Τεχνών	Γ	19
7	M1ΦΑΡ	Β. Φαρμακείου	Γ	18
8	M2ΦΑΡ	Β. Φαρμακείου	Γ	18
9	M1ΜΦΘ	Μαθητεία Β. Φυσικοθεραπείας	Γ	21
10	M2ΜΦΘ	Μαθητεία Β. Φυσικοθεραπείας	Γ	34
11	M1Μ.ΜΑ	Μαθητεία Μηχανοσυνθέτες Αεροσκαφών	Α	20
12	M2Μ.ΜΑ	Μαθητεία Μηχανοσυνθέτες Αεροσκαφών	Α	20
13	M1Π	Πληροφορικής (εσπερινό)	Γ	55
14	M2Π	Πληροφορικής (εσπερινό)	Γ	50

Ένα σημαντικό ερώτημα, το οποίο απασχολεί κάθε ερευνητή/τρια είναι το μέγεθος που θα έχει δείγμα της έρευνας του. Στην ποιοτική έρευνα, δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και έτσι ο ερευνητής/τρια μπορεί να συμπεριλάβει όσα άτομα επιθυμεί ή ακόμη να αυξήσει τον αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών κατά την διάρκεια της έρευνας αν το κρίνει απαραίτητο. Δεδομένου ότι η θεματική ανάλυση λόγου είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική σε χρόνο, κόπο και κόστος διαδικασία, οι αποφάσεις για το μέγεθος των ομάδων συμμετεχόντων επηρεάζονται έντονα από πραγματιστικές ανάγκες. Εν τέλει ο αριθμός των υποκειμένων που απαιτείται για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας εξαρτάται από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα που έχει θέσει ο ερευνητής/τρια (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.6 Τεχνική ανάλυσης των δεδομένων (ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων)

Το στάδιο της ανάλυσης περιεχομένου είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς τότε τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσω των συνεντεύξεων νοηματοδοτούνται. Η απόδοση νοήματος σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων έτσι ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είτε είχαν τεθεί από πριν είτε σε αυτά που προέκυψαν κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Συνοπτικά η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Ισαρη & Πούρκος, 2015):

1) Εξοικείωση με τα δεδομένα

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης ο ερευνητής/τρια χρειάζεται να εξοικειωθεί με το ερευνητικό υλικό. Για τον σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να γίνει η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Ακολουθεί επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση, έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια γενική ιδέα του προς εξέταση υλικού, να αναγνωριστούν σημαντικές πληροφορίες, νοήματα, θέματα και μοτίβα. Αφού δημιουργήσει μια πρώτη εικόνα, ο ερευνητής/τρια καταγράφει τις αρχικές του ιδέες πριν ξεκινήσει το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση.

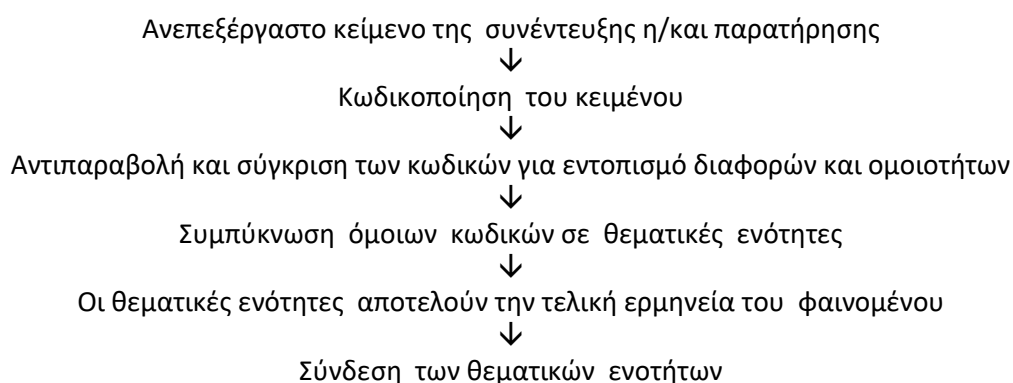
2) Κωδικοποίηση & Αναζήτηση των θεμάτων

Στο δεύτερο στάδιο αποδίδεται ένας αντιπροσωπευτικός κωδικός σε μια μεγάλη ενότητα του κειμένου. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία την ερμηνεία που δίνει ο ερευνητής/τρια στο συγκεκριμένο κομμάτι της συνέντευξης (π.χ. αίσθημα φόβου ή έκφραση ανησυχίας κ.ά.). Δεδομένου ότι ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα, στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί. Στη συνέχεια οι κωδικοί αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται και συνδυάζονται μεταξύ τους, ώστε να σχηματιστούν τα θέματα. Οι θεματικές ενότητες, λοιπόν αποτελούν συμπυκνωμένες, ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες, με βάση συγκεκριμένες θέσεις, επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό.

Ακολουθεί η επανεξέτασή τους καθώς κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται. Επειδή η κωδικοποίηση δεδομένων και η παραγωγή θεμάτων μπορεί να συνεχιστούν επ' άπειρον, οι θεωρητικοί συστήνουν η ανάλυση του ερευνητικού υλικού να σταματά όταν δεν αναδύεται καμία νέα πληροφορία με επιπρόσθετη ανάλυση δεδομένων. Επιπρόσθετα, τα θεματικά μοτίβα δεν πρέπει να ξεπερνούν τους μονοψήφιους αριθμούς, διαφορετικά απαιτείται περαιτέρω ανάλυση. Τα ονόματα που θα δοθούν στα διάφορα θέματα πρέπει να είναι περιεκτικά, ενδιαφέροντα και να δίνουν άμεσα στον αναγνώστη μια εικόνα σχετικά με το τι περιλαμβάνει το κάθε θέμα (Μαντζούκας, 2007)

3) Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων. Το ζητούμενο εδώ είναι ο ερευνητής/τρια να διηγηθεί τη σύνθετη και πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων με τέτοιον τρόπο ώστε ο αναγνώστης να πείθεται για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσής του. Γι' αυτό η συγγραφή πρέπει να παρέχει επαρκή στοιχεία που να τεκμηριώνουν τα διάφορα θέματα ή ζητήματα που παρουσιάζονται, χρησιμοποιώντας αποσπάσματα του υλικού. Δεν πρέπει επίσης να ξεχνάμε πως θεμέλια θέση στην ποιοτική έρευνα είναι ότι ο ερευνητής/τρια αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο της έρευνας, που μέσα από την ερμηνευτική διεργασία ουσιαστικά συνδημιουργεί την ερευνηθείσα πραγματικότητα. Αναγνωρίζεται, λοιπόν ότι η πρότερη γνώση και οι παραδοχές του ερευνητή/τριας παίζουν σημαντικό ρόλο για την κατανόηση του υλικού. (Μαντζούκας, 2007, Ίσαρη & Πούρκος, 2015).



Εικόνα 3: Συνοπτική περιγραφή των σταδίων ανάλυσης ποιοτικής έρευνας
(Μαντζούκας, 2007)

Η μεταγραφή (transcription) των ποιοτικών ατομικών συνεντεύξεων ή συνεντεύξεων σε κείμενο γίνεται σύμφωνα με τους κανόνες διαφόρων συστημάτων σημειογραφίας, τα οποία επιλέγονται ανάλογα με τους στόχους ή το είδος της ανάλυσης που υιοθετεί ο ερευνητής/τρια στην ερευνητική διαδικασία. Ωστόσο το κείμενο της μετεγγραφής δεν μπορεί να είναι ποτέ πιστή αντανάκλαση της ίδιας της συνέντευξης (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Σε περιπτώσεις που ενδιαφέρει η κυριολεκτική ανάγνωση του λόγου είναι απαραίτητη η χρήση τέτοιων συστημάτων, ενώ κατά την ερμηνευτική ανάλυση το βάρος δίνεται στην παραγωγή νοημάτων (Mason, 2003). Καλό είναι η μεταγραφή να περιλαμβάνει ορισμένες πληροφορίες για τα μη γλωσσικά χαρακτηριστικά της συνομιλίας, όπως η καθυστέρηση, ο δισταγμός ή η έμφαση (Willig, 2015).

4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ένας από τους προβληματισμούς που προκύπτουν στις ποιοτικές έρευνες είναι το ζήτημα της εγκυρότητας, δηλαδή σε ποιο βαθμό μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων ανταποκρίνεται όντως στο ερώτημα που θέλουμε να απαντήσουμε (Mason, 2003). Επειδή οι ποιοτικές μέθοδοι είναι ευέλικτες και ανοιχτές, τα ζητήματα της εγκυρότητας μπορούν να αντιμετωπιστούν κατά τη διάρκεια της ίδιας της έρευνας:

α) Σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους που βασίζονται σε τεχνικές συλλογής δεδομένων που είναι κωδικοποιημένα εκ των προτέρων, η συλλογή ποιοτικών δεδομένων δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες/ουσες να αμφισβητήσουν τις παραδοχές του ερευνητή/τριας όσον αφορά το νόημα και τη συνάφεια εννοιών και κατηγοριών. Ορισμένοι ερευνητές/τριες δέχονται επίσης τα σχόλια των υποκειμένων πάνω στα ευρήματα της έρευνας (επικύρωση από τους συμμετέχοντες). Το σκεπτικό είναι πως αν οι συμμετέχοντες/ουσες βρίσκουν την έρευνα και τα ευρήματά της λογικά, η έρευνα θα πρέπει να έχει κάποιο βαθμό εγκυρότητας. (Willig, 2015). Γι' αυτό το λόγο μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων δόθηκε αντίγραφο στους συμμετέχοντες/ουσες ώστε να διαπιστώσουν την ακρίβεια των όσων έχουν πει για να προχωρήσουν σε επιπρόσθετα σχόλια ή παρατηρήσεις. Επιπλέον πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική εκπαίδευση με πιλοτικές συνεντεύξεις καθώς και ημερολόγιο καταγραφής προς αναλογισμό πιθανών προβλημάτων.

β) Συνήθως η συλλογή ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιείται σε πραγματικό περιβάλλον (πχ χώρους δουλειάς). Επομένως δεν υπάρχει η ανάγκη εξαγωγής των δεδομένων από ένα τεχνητό περιβάλλον, όπως το εργαστήριο στον πραγματικό κόσμο, κάτι που σημαίνει ότι αυτές οι έρευνες έχουν μεγαλύτερη οικολογική εγκυρότητα. (Willig, 2015). Η παρουσία της ερευνήτριας στο περιβάλλον της έρευνας λόγω της σχέσης του με την σχολική μονάδα ως μόνιμος εκπαιδευτικός βοήθησε στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων/ουσών, όπου και οι τελευταίοι είχαν λιγότερες πιθανότητες να δώσουν μεροληπτικές πληροφορίες. Καθ' όλη τη διάρκεια έγινε μια προσπάθεια από την ερευνήτρια να διατηρήσει μια ουδετερότητα στις δραστηριότητες και στις σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος μεροληψίας.

γ) με την αναστοχαστικότητα διασφαλίζεται ότι όλη η ερευνητική διαδικασία ελέγχεται διεξοδικά και ο ερευνητής/τρια επανεξετάζει συνεχώς το δικό του ρόλο στην έρευνα τόσο ως άτομο όσο και ως θεωρητικός (προσωπική και επιστημολογική αναστοχαστικότητα). Με αυτό τον τρόπο αποτρέπεται η επιβολή νοήματος από τον ερευνητή/τρια και ενισχύεται η εγκυρότητα. (Willig, 2015, Robson 2000).

Σημαντικό ζήτημα κατά τη διεξαγωγή έρευνας είναι η αξιοπιστία. Μια μέτρηση είναι αξιόπιστη όταν αποφέρει την ίδια απάντηση σε διαφορετικές περιστάσεις. Ωστόσο οι ερευνητές ποιοτικής μεθοδολογίας δεν συμφωνούν απόλυτα για τον βαθμό κατά τον οποίο η αξιοπιστία πρέπει να απασχολεί την έρευνα ποιοτικής μεθοδολογίας, καθώς διερευνά ένα συγκεκριμένο, ίσως μοναδικό φαινόμενο ή μια εμπειρία με μεγάλη λεπτομέρεια. Σχετικά με την συνέπεια των αποτελεσμάτων που αφορούν την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να μην υπάρχουν τεχνικά προβλήματα κατά την συλλογή των δεδομένων, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην λεπτομερή καταγραφή των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν με ακρίβεια και συστηματικότητα τα μεθοδολογικά βήματα και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στην έρευνα. Η ερευνήτρια αναγνωρίζοντας την υποκειμενικότητα και τις προκαταλήψεις διατήρησε μια ηθικά δεοντολογική στάση απέναντι στους συμμετέχοντες/ουσες και τις ερευνητικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Μια ακόμη στρατηγική αφορά την εφαρμογή πολλαπλών μεθόδων για την συλλογή των δεδομένων γνωστή και ως *τριγωνοποίηση* ή τριμερής διασταύρωση. Η τριγωνοποίηση αφορά τη χρήση περισσότερων μεθόδων με σκοπό να αξιοποιηθούν περισσότερες πηγές τεκμηρίων. Στόχος είναι η καλύτερη κατανόηση κάποιου φαινομένου μέσα από τη χρήση περισσότερων οπτικών. Έτσι στην εργασία αυτή συλλέχθηκαν στοιχεία τα οποία προέκυψαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις και από τους δυο πληθυσμούς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές/τριες. Επιπλέον έγινε προσπάθεια να αντληθούν πληροφορίες από περισσότερους από έναν εκπαιδευτικό της ίδιας ειδικότητας όπου αυτό ήταν δυνατό (Robson 2000).

Στις ποιοτικές έρευνες είναι πολύ σημαντικό να κρατούνται σημειώσεις, σαν *ημερολόγιο* καταγραφής προς απολογισμό, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Αυτές οι σημειώσεις αφορούν προσωπικές σκέψεις ή εντυπώσεις που δημιουργούνται σε κάθε επιμέρους φάση της έρευνας. Εκεί καταγράφονται ιδέες για τα επόμενα βήματα ή σημεία κλειδιά που πρέπει να προσεχθούν και που αφορούν τη διεξαγωγή της μελέτης. Καταγράφονται, επίσης παρατηρήσεις ή στοιχεία εξωγλωσσικής επικοινωνίας, τα οποία δεν ήταν δυνατό να αποτυπωθούν στη διαδικασία της μαγνητοφώνησης οι οποίες κρίνεται ότι θα βοηθήσουν στην κατηγοριοποίηση αργότερα των πληροφοριών, αλλά και στοιχεία που θα βοηθήσουν στις ερμηνείες που πρόκειται να δοθούν στην τελική διαδικασία διαχείρισης των κάθε μορφής πληροφοριών που θα συλλεγούν (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Οι διαφορετικές οπτικές στη διαδικασία της τριγωνοποίησης δεν αποτελούν διαφορετικές μετρήσεις, αντιθέτως οι ιδέες που προκύπτουν από την τριγωνοποίηση ενδεχομένως να συμπληρώνουν η μια την άλλη. Για παράδειγμα ο ερευνητής/τρια μπορεί να διαπιστώσει ότι

στο πλαίσιο μιας ημιδομημένης συνέντευξης οι συμμετέχοντες/ουσες προβαίνουν σε πολύ συναισθηματικές περιγραφές της εμπειρίας τους, ενώ στο πλαίσιο μιας ομάδας να προβάλλουν λιγότερο τις συναισθηματικές καταστάσεις, για παράδειγμα τα συναισθήματα ντροπής/φόβου. Έτσι οι συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες έγιναν σε μικρές ομάδες δύο – τριών ατόμων, ώστε να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα.

Τέλος, στο πλαίσιο συλλογής δεδομένων τίθεται και το ζήτημα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Στις ποσοτικές έρευνες για να μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα στο γενικό πληθυσμό πρέπει οι συμμετέχοντες να είναι αντιπροσωπευτικοί του πληθυσμού. Από την άλλη η έρευνα ποιοτικής μεθοδολογίας συνήθως διεξάγεται με μικρό αριθμό συμμετεχόντων/ουσών, κάτι που οφείλεται στο γεγονός ότι η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων είναι χρονοβόρες και εντατικές διαδικασίες. Ως αποτέλεσμα οι ποιοτικές έρευνες δεν διεξάγονται με αντιπροσωπευτικά δείγματα. Ένας τρόπος επίλυσης του προβλήματος είναι οι σωρευτικές τεχνικές, που συγκρίνουν μια παρατήρηση που γίνεται σε ένα πλαίσιο με συναφείς παρατηρήσεις σε άλλα πλαίσια, έτσι ώστε να μπορεί να εντοπιστεί μια πιο γενικευμένη κατηγορία. (Willig, 2015). Θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε εδώ τα διαφορετικά σχολικά πλαίσια (ημερήσιο-Εσπερινό ΕΠΑΛ) και τον προσανατολισμό στο συγκεκριμένο ευρημάτων, με στόχο την εξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων.

4.8 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς που αφορούν κυρίως στην αδυναμία γενίκευσης και εξαγωγής καθολικών συμπερασμάτων αναφορικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα. Ειδικότερα, το μέγεθος των ομάδων συμμετεχόντων/ουσών θεωρείται μικρό και η μέθοδος επιλογής που εφαρμόστηκε είναι η μέθοδος ευκολίας, γεγονός που σημαίνει ότι δε λήφθηκε υπόψη η αντιπροσωπευτικότητα ως προς τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών ή τα μαθήματα που διδάσκουν, ούτε των ειδικοτήτων των μαθητών. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν είναι εφικτό να γενικευτούν, αλλά απαιτείται επιπλέον έρευνα για να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ της πληθώρας των ειδικοτήτων που λειτουργούν στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Συναντήσαμε, επίσης δυσκολίες κατά την διαδικασία προσέγγισης και ανταποκρισιμότητας των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς μικρός αριθμός εκπαιδευτικών έδειξε απροθυμία και επιφυλακτικότητα στη συμμετοχή του στην έρευνα, επικαλούμενοι φόρτο εργασίας, ενώ κάποιои συνέδεσαν τη διαδικασία της συνέντευξης με τις διαδικασίες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που διεξαγόταν την ίδια περίοδο. Ωστόσο η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών συμμετείχαν με ευχαρίστηση δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον για την έρευνα μας, αφού συχνά μας τόνιζαν ότι θα ήθελαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματά της. Επιπλέον πολλοί ήταν αυτοί που ζήτησαν να καταγραφούν επίσημα οι απόψεις τους, όπως συγκεκριμένα ανέφεραν «αυτό να το γράψεις» ή «να μην το κόψεις αυτό», γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης να επικοινωνήσουν με κάποιον πιο επίσημο τρόπο τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Έτσι εξηγείται και ο όγκος των δεδομένων που καταγράφηκαν.

Επιπλέον ένα ακόμη πρόβλημα που εντοπίσαμε αφορούσε την συμμετοχή των δυο φύλων στην έρευνα. Όπως φαίνεται και από τους αντίστοιχους πίνακες των συμμετεχόντων/ουσών τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για μαθητές/τριες η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών ήταν γυναίκες. Το γεγονός αυτό μπορεί ενδεχομένως να αποδοθεί στη φύση της έρευνας, ποιοτικής μεθοδολογίας, καθώς αρκετοί από τους άνδρες που προσεγγίσαμε, ενώ αρχικά έδειξαν προθυμία, στη συνέχεια όταν τους δόθηκαν διευκρινήσεις σχετικά με τη διαδικασία της συνέντευξης αποσύρθηκαν.

Επίσης, κάποια από τα υποκείμενα είχαν την τάση να ξεφεύγουν εκτός θέματος και απαιτούνταν η επαναφορά στο θέμα της έρευνας, ενώ κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ες ήταν μονολεκτικοί/ές και πολύ σύντομοι/ες στις απαντήσεις τους και έτσι, η ερευνήτρια παρενέβη με επιπλέον ερωτήσεις ή προτροπές προκειμένου να συνεχίσουν να διατυπώνουν τις σκέψεις τους. Τέλος, λήφθηκε υπόψη η δυσκολία έκφρασης για κάποιους/ες από τους συμμετέχοντες/ουσες και το άγχος τους ότι οι γνώσεις τους επί του θέματος ήταν ελλιπείς, για αυτό το λόγο στην περίπτωση των μαθητών/τριών εφαρμόστηκαν ομαδικές συνεντεύξεις.

Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε με κάποιους περιορισμούς όσον αφορά τη μεθοδολογία. Πρώτα απ' όλα δεν υπήρξε δυνατότητα ελέγχου του επιπέδου ακρίβειας των απαντήσεων, το οποίο ελέγχεται μέσω της επαναληψιμότητας, καθώς οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε μια μόνο συνεδρία για κάθε συμμετέχοντα/ουσα και από την ίδια ερευνήτρια, με την οποία τα υποκείμενα της έρευνας γνωρίζονται στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος. Οι ερωτήσεις που θέτει ο ερευνητής/τρια και η φύση της σχέσης που αναπτύσσει με τους συμμετέχοντες/ουσες καθορίζουν ως ένα βαθμό τις απαντήσεις των υποκειμένων. Επιπλέον όταν διενεργεί την ανάλυσή του ο ερευνητής/τρια δεν περιγράφει απλώς τις ιστορίες των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς επηρεάζεται από τις δικές του παραδοχές, προκαταλήψεις και πεποιθήσεις (Willig, 2015). Ενδεχομένως η διενέργεια συνεντεύξεων από περισσότερους από έναν ερευνητές να βοηθούσε στην υπερπήδηση των συγκεκριμένων εμποδίων. Προτείνεται, λοιπόν η διεξαγωγή εθνογραφικής μελέτης από ανεξάρτητο ερευνητή που δεν ανήκει σε σχολική

μονάδα που εφαρμόζει το πρόγραμμα τηλεεκπαίδευσης, και μελετώντας την επανάληψη του φαινομένου σε όλες τις φάσεις υλοποίησης.

Επίσης η διαφορετική μεθοδολογία όπως τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού συμβάλλουν στις μεγάλες αποκλίσεις που παρατηρούνται στις απαντήσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέχθηκαν σε κάθε ομάδα με βάση το ιστορικό τους, στην ουσία μετά από μια αυτό-αναφορά. Γι' αυτούς τους λόγους και στην εκπόνηση της εργασίας δεχθήκαμε κάποιες παραδοχές. Θεωρήθηκε, λοιπόν ότι τα άτομα ήταν ειλικρινή με τις απαντήσεις τους και είχαν κίνητρο να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς αφορούσε μια «δύσκολη» κατά γενική ομολογία περίοδο της επαγγελματικής τους ζωής. Εάν οι συμμετέχοντες/ουσες δεν ήταν ειλικρινείς μπορεί να είχαν αποκλειστεί στην παρούσα μελέτη με λανθασμένες παραδοχές. Αν οι συμμετέχοντες/ουσες δεν είχαν κίνητρο, τότε μπορεί να μην έχουν δώσει την πλήρη προσπάθεια, προκαλώντας έτσι λάθος λόγω της έλλειψης κινήτρων.

.

Κεφάλαιο 5°

Παρουσίαση Ερευνητικών Δεδομένων

Εισαγωγή

Αφού έγινε η συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια η ταξινόμηση των πληροφοριών. Ένα από τα βασικότερα και ιδιαίτερα λεπτά στάδια της ανάλυσης περιεχομένου είναι ο ορισμός των θεματικών κατηγοριών. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι κατηγορίες διαμορφώθηκαν με βάση τους ερευνητικούς άξονες της συνέντευξης οι οποίοι και σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Καταλήγοντας, οι θεματικοί άξονες της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

5.1 Άξονας 1^{ος}: Οργάνωση και χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

Στον πρώτο άξονα περιγράφονται οργανωτικά κυρίως θέματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης όπως οι μορφές, τα διδακτικά εργαλεία καθώς και οι διδακτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης θέματα που αφορούν το ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς και τις διαδικασίες επιμόρφωσης στις νέες συνθήκες. Τέλος αναδείχθηκαν τα θέματα συμμετοχής και αξιολόγησης των μαθητών.

Μορφές εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν

Από την πρώτη, λοιπόν, περίοδο της πανδημίας και συγκεκριμένα από τον Φεβρουάριο 2020, χρησιμοποιήθηκαν τόσο η ασύγχρονη όσο και η σύγχρονη μορφή εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν όποια από τις πλατφόρμες και τις εφαρμογές θεωρούσαν ότι είναι περισσότερο λειτουργικές και αποτελεσματικές και εξυπηρετούσαν εκπαιδευτικούς και μαθητές, λαμβάνοντας πάντα υπόψη και τις απαιτήσεις της ειδικότητας. Ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία χρησιμοποίησε και τις δυο μορφές. Επίσης οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι δεν υπήρξε κάποια μεταβολή στο ωράριο του σχολείου, όπως έγινε για παράδειγμα στην πρωτοβάθμια, αλλά ακολουθήθηκε το ισχύον σχολικό πρόγραμμα.

K2: «*πιο πολύ στην σύγχρονη και λιγότερο στην ασύγχρονη. ήταν εργαστηριακά τα μαθήματα οπότε προσπαθούσαμε την ώρα του μαθήματος να γίνεται κάτι και μετά στην e-class να ανεβάζουν τα παιδιά την εργασία ή να βρίσκουν κάποιες ερωτήσεις*».

K6: «*ταυτόχρονα δουλεύαμε και σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης, μέσω κυρίως του προγράμματος Webex δουλεύαμε με τα παιδιά, κυρίως όμως η βαρύτητα έπεφτε στη σύγχρονη μορφή, που θεωρητικά είναι και πιο αποτελεσματική*».

Διαδικτυακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

Τα διαδικτυακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως οι επίσημες πλατφόρμες της «Ηλεκτρονικής Τάξης» (e-class) στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και Cisco Webex. Ωστόσο χρησιμοποιήθηκαν και άλλες διαδικτυακές εφαρμογές (π.χ. Skype, Zoom, e-mail, social media, Viber, Messenger, Google Drive, Google Forms, Φωτόδεντρο, ENDMODO, Kahoot, Discord κλπ). που διευκόλυναν την επικοινωνία των συμμετεχόντων/ουσών, την ανταλλαγή ψηφιακού υλικού και την διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς οι επίσημες πλατφόρμες του υπουργείου παρουσίαζαν πολλά τεχνικά προβλήματα και η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν εξοικειωμένη με τη χρήση τους.

K3: *«Και βοήθησαν βέβαια πάρα πολύ τα κοινωνικά δίκτυα, κυρίως το messenger. Αυτό μας έσωσε. Ήταν ο συνδυασμός δηλαδή αυτών των δυο. Eclass & messenger. Το messenger μας έσωσε γιατί δεν είχαν κάμερα, δε λειτουργούσε καλά... στέλνανε και κάποιες εργασίες εκεί ανεπίσημα. Έτσι όμως γινότανε η δουλειά. Και η επίσημη κατάθεση... για να γίνουνε οι διορθώσεις δηλαδή, μου στέλνανε στο messenger, τους έκανα σχόλια και όταν το διορθώναμε το ανέβαζαν επίσημα στην Eclass».*

K4: *«Ευτυχώς είχα κάνει σεμινάρια πριν από χρόνια και έτσι είχα όχι ηλεκτρονική τάξη στο my school, αλλά είχα το ENDMODO που είναι international πλατφόρμα και έτσι τα παιδιά ήξεραν το ENDMODO»*

Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν χρησιμοποίησε καθόλου το e-class, αλλά προτίμησε να στέλνουν οι μαθητές τις εργασίες στο προσωπικό του mail. Μάλιστα ανέφερε ότι η προχωρημένη του ηλικία ήταν ανασταλτικός παράγοντας για να ασχοληθεί με τις νέες εφαρμογές.

K15: *«Και το e-class είναι ένα εύχρηστο μέσον, απ' ότι έχω ακούσει και από άλλους συναδέλφους και απ' ότι έχω λίγο διαβάσει το πώς μπορείς να το χρησιμοποιήσεις σαν σχολείο, σαν αίθουσα διδασκαλίας ας πούμε. Μόνο που εγώ είμαι 61 χρόνων, ας ασχοληθούν καλύτερα οι τριαντάρηδες με αυτό και με όλα αυτά, εγώ και με το Webex που ασχολήθηκα, έκανα μεγάλη προσπάθεια».*

Ενώ ακόμη μια συνάδελφος ανέφερε ότι δεν χρησιμοποίησε καθόλου το e-class, ούτε κάποιο mail για την αποστολή εργασιών, λόγω της μη ανταπόκρισης των μαθητών.

K7: *«όχι, όχι απλά τους έλεγα...απλά για να σημειώσουν τα παιδιά. ένα, δυο, τρία άτομα. Τίποτα άλλο. Ούτε και εργασίες να στείλουν μέσω mail, γραπτές εννοώ. Εδώ δια ζώσης και δε γινόταν».*

Οι μαθητές/τριες με τις απαντήσεις τους επιβεβαιώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών:

M2M.MA: «είχαμε e-class αλλά...»

M1M.MA: «είχαμε, αλλά δεν μπαίναμε ποτέ»

M2M.MA: «γιατί κυρία ήταν ολόκληρη διαδικασία και ούτως ή άλλως δεν μας το ζήτησαν οι καθηγητές επικοινωνούσαμε μέσω e-mail με τους καθηγητές»

Οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν σχεδόν όλοι και τις δυο μορφές εκτός από μια τάξη μαθητών που ήταν στην Γ' τάξη την πρώτη χρονιά που ξέσπασε η πανδημία και έτσι χρησιμοποίησαν ελάχιστα την σύγχρονη μέσω Webex.

M1M.ΦΘ: «Εμάς με πέτυχε στο τέλος της χρονιάς η πανδημία οπότε δεν υπήρχε μεγάλη οργάνωση. Νομίζω πετύχαμε στο τσάκ την καραντίνα που κλείσανε όλα και δεν χρησιμοποιήσαμε κάποιο τρόπο τηλεεκπαίδευσης. Κάναμε μόνο, μέσω της ιστοσελίδας e-school. Που κάναμε εργασίες και κάποιες ενημερώσεις από το σχολείο»

Ομοίως και οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί του εσπερινού ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι χρησιμοποίησα την e-class στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και την Cisco Webex.

M2Π: στο e-class μπαίναμε μέσα και κοιτούσαμε τις εργασίες

Διδακτικές δραστηριότητες - Διαδικασίες

Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει το πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι οι δραματικές αλλαγές στους τρόπους επικοινωνίας και διδασκαλίας. Σε αυτό, συμβάλλει η εκτεταμένη χρήση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στον χώρο της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη θεαματική ανάπτυξή τους, έχει συντελέσει στην αλλαγή των δεδομένων όσον αφορά στους τρόπους παροχής της γνώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην πραγματικότητα, η ίδια η ύπαρξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία «ακυρώνει» ορισμένες παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας καθώς διανοίγει νέες δυνατότητες που δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν. Έτσι, για παράδειγμα, η πρόσβαση των μαθητών/τριών στο Διαδίκτυο καθιστά πολύ πιο εύκολη την πρόσβαση σε ένα τεράστιο απόθεμα πληροφοριών. Ταυτόχρονα, τα περισσότερα σύγχρονα περιβάλλοντα εργασίας, όπως και τα εκπαιδευτικά λογισμικά, προσφέρουν πολλές δυνατότητες και για συνεργασία: άμεση, σύγχρονη επικοινωνία (με ήχο, εικόνα, γραπτό κείμενο), συνεπξεργασία κειμένων, διαμοίραση ψηφιακών πόρων, ασύγχρονες επικοινωνίες.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε μια προτίμηση στις παραδοσιακές μεθόδους της διάλεξης, της επίδειξης και της παρουσίασης γεγονότος που μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη εμπειρίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς ήταν κάτι που «εισέβαλλε» απότομα στη σχολική ζωή. Οι μέθοδοι αυτές φαίνεται ότι ήταν πιο οικείες και «σίγουρες» για τους εκπαιδευτικούς που είχαν να διαχειριστούν πολλές νέες πληροφορίες σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Ωστόσο έγιναν σημαντικές προσπάθειες από την πλευρά τους που συνηγορούν υπέρ της οργάνωσης μαθημάτων στα οποία να ευνοείται η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργατική μάθηση κυρίως μέσα από την ανάθεση ομαδικών εργασιών. Από τις απαντήσεις, προκύπτει ότι οι διαδικασίες που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων ήταν κυρίως η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, ο διαμοιρασμός υλικού σε ψηφιακή μορφή, η παράδοση νέων μαθημάτων της ύλης, η ανατροφοδότηση και λιγότερο οι διαδικασίες αξιολόγησης.

K1: «εφάρμοσα διάλεξη, ανάθεση ατομικών κυρίως εργασιών στους μαθητές, όχι ομαδικών, διαμοιρασμό υλικού συνέχεια, σε καθημερινή βάση και ανατροφοδότηση και αξιολόγηση».

K12: «σε τύπο διάλεξης. Παρουσιάζαμε το βιβλίο στην οθόνη, σαν να το διαβάζαμε μαζί μέσα στην τάξη και υπογραμμίζαμε τα κύρια σημεία. Και κάποια βίντεο συμπληρωματικά που αποσαφηνίζαν έννοιες που περιέχονται μέσα στο βιβλίο».

K13: «Επέλεξα κυρίως, στο πρώτο μέρος, στο εισαγωγικό, να είναι υπό μορφή διάλεξης. Προσπάθησα να αποφύγω, όσο ήταν δυνατόν, τη χρήση ψηφιακών προβολών (δηλαδή video, animation) κι όταν είχα να επιλέγω μεταξύ των 2, προσπαθούσα να χρησιμοποιώ animation και όχι video, παρόλο που κι εκεί με την προβολή video υπάρχει καταίγισμός πληροφοριών, το παιδί από το πρώτο στάδιο του εντυπωσιασμού μετά απλώς παρακολουθεί μια ταινία, δεν συμμετέχει, άρα λοιπόν πολύ δύσκολα θα υποστηρίξει τον σκοπό που χρησιμοποιείται μια τέτοια διαδικασία. Προσπάθησα εγώ τουλάχιστον να αποφύγω την προβολή video».

Με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν και αυτές των μαθητών/τριών:

M2MΦΘ: «Κάναμε τηλεεκπαίδευση στο webex, και κάναμε και παρουσίαση αρχείων ασκήσεις, διαγωνίσματα και τεστάκια δηλαδή. Μας τα παρουσιάζανε οι καθηγητές μέσω Word και κάναμε επεξεργασία τα αρχεία αυτά, και απαντούσαμε πάνω σε αυτό και τα στέλναμε»

M2M.MA: «και σύγχρονα δηλαδή βιντεάκια κλπ και μόνο θεωρία δηλαδή που έμπαινε ο καθηγητής και μας μιλούσε»

M1.M.MA: «στα τεχνικά μαθήματα μας έδειχνε βίντεο, φωτογραφίες από κινητήρες, οτιδήποτε σχετικό με το μάθημα»

Πράγματι και οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν αυτές τις αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας με κυρίαρχη τη χρήση των νέων τεχνολογιών τόσο στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης

όσο και στις διαδικασίες της αξιολόγησης, οι οποίες έκαναν πιο ενδιαφέρον το μάθημα, αναδεικνύοντας μάλιστα την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές τάξεις.

M2ΦΑΡ: «Αυτό με τα βίντεο ας πούμε που μας δίνει τη δυνατότητα... γιατί στο σχολείο μπορεί να μην υπάρχει η δυνατότητα για προτζέκτορα»

M1ΦΑΡ: «με τα ppt πιστεύω ότι ήταν πιο κατανοητά, γιατί τα λέγανε πιο επιγραμματικά»

M2ΦΑΡ: «τα φτιάχνανε οι καθηγητές και μας τα λέγανε πιο απλά, ενώ από το βιβλίο...στην τάξη δεν είχαμε τη δυνατότητα για ppt. Γιατί δεν είχε η τάξη εξοπλισμό για προβολή».

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη νέα συνθήκη

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούνται ιδιαίτερα εκπαιδευτικά εργαλεία και κυρίως, ο δυναμικός ρόλος του διδάσκοντα, ο οποίος δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη διεκπεραίωση των ακαδημαϊκών του υποχρεώσεων. Ο ρόλος του διδάσκοντα στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολλαπλός. Η πολυπλοκότητα αυτή οφείλεται στο ότι ο διδάσκων εξ αποστάσεως πρέπει να γεφυρώσει το χάσμα της απόστασης ανάμεσα σε αυτόν και τον μαθητή του και κατά συνέπεια, την έλλειψη διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Έτσι ο ρόλος αυτός είναι κυρίως επικοινωνιακός, συμβουλευτικός και εμπνευστικός, ώστε να κατορθώσει να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των διδασκομένων του. Σε αυτό συμβάλλουν οι τακτικές και διαφορετικές μορφές επικοινωνίας που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές/τριες του (μέσω τηλεφώνου, e-mails, προγραμματισμένων διαδικτυακών συναντήσεων). Έτσι, δημιουργείται ένα πλαίσιο στήριξης από τον διδάσκοντα, το οποίο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά σε διαδικασίες αυτοοργάνωσης εκ μέρους τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών. Αυτά τα στοιχεία διαφοροποιούν τις απαιτήσεις και τον ρόλο των διδασκόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι τους δυσκόλεψε η προσαρμογή στις νέες συνθήκες και ένιωσαν άγχος για το πως θα ανταποκριθούν εκφράζοντας μια αίσθηση ανεπάρκειας. Πολλοί ανέφεραν ότι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι ήταν η ψυχολογική υποστήριξη που έπρεπε να παρέχουν σε μαθητές/τριες, αλλά στο τέλος κατέληξε να είναι μια διεκπεραιωτική διαδικασία, χωρίς κάποιο σκοπό. Επιπλέον το ξαφνικό του όλου εγχειρήματος είχε σαν αποτέλεσμα οι περισσότεροι να αυτοσχεδιάζουν ανάλογα με τα μέσα που διέθεταν οι ίδιοι και οι μαθητές/τριες και να λειτουργούν σαν τεχνικοί σύμβουλοι. Ωστόσο υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που είδαν την τηλεεκπαίδευση σαν μια πρόκληση ώστε να γνωρίσουν ακόμη καλύτερα τους μαθητές/τριές τους ή σαν μια αλλαγή στο κλασικό ρόλο τους, καθώς λειτουργούσαν περισσότερο σαν υποστηρικτές, συντονιστές και διευκολυντές της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά ήταν μια διαδικασία που απαιτούσε επιπλέον χρόνο και προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που αναγνώρισαν και οι ίδιοι οι μαθητές.

K1: «αν και ο καλύτερος ρόλος είναι υποστηρικτής. Δυστυχώς, μέσω της τηλεκπαίδευσης δεν είναι και τόσο εφικτό να γίνει αυτό, οπότε θα αισθάνομαι περισσότερο ένας συντονιστής στη διαχείριση της τάξης. Δηλαδή τον υποστηρικτικό ρόλο που μπορείς να παίζεις μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να ανακαλύψει και ο μαθητής από μόνος του πράγματα, δεξιότητες και τα λοιπά, δεν μπορούσα. Τουλάχιστον, ίσως δεν βρήκα εγώ τον τρόπο να το κάνω αυτό με την τηλεκπαίδευση. Αλλά αισθάνομαι κατά κύριο λόγο συντονιστής της όλης διαδικασίας».

K3: «πάρα πολύ δύσκολο. Καταρχάς εξαιρετικά αμήχανο, καμία φορά ένιωθα ότι μου έβγαινε έντονος θυμός όταν δεν έβρισκα αντίδραση από τα παιδιά»

K10: «Παρόλο που υπήρχε πρόθεση να είναι περισσότερο υποστηρικτικός, να μπορέσουμε να δώσουμε σε κάθε μαθητή τη δυνατότητα να του εξηγήσουμε κάποια πράγματα παραπάνω, στο τέλος κατέληγε καθαρά διεκπεραιωτικός, καθώς δεν υπήρχε συμμετοχή από τους μαθητές».

K14: «Ναι, ναι, ένιωσα διαφορετικά, ένιωσα άβολα, ήταν κάτι που έπρεπε να το μάθω, έπρεπε να ανταποκριθώ σ' αυτό, ως ένα επίπεδο... ένιωσα ανεπαρκής».

K22: «τον πρώτο καιρό ήταν σοκαριστικό όλο αυτό. Ήταν σαν να γινόντουσαν κατά κάποιο τρόπο πρωταγωνιστής μέσα από μια τηλεόραση για αυτό και τηλε-εκπαίδευση. Δεν ξέρω πόσο το «τηλέ» είναι και εκπαίδευση τελικά».

Με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν και αυτές των μαθητών, οι οποίοι αναφέρουν την συνεχή επικοινωνία, την υποστήριξη που είχαν από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην αξιολόγηση αλλά κυρίως την κατανόηση με την οποία τους αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στις νέες συνθήκες.

M2ΦΥΣ: «ναι, ναι είχαμε υποστήριξη. Μας έβαζαν διάφορα βιντεάκια για να μας κάνουν πιο ελκυστικό το μάθημα και πιο εύκολο και διάφορες διαφάνειες μέσω του Webex»

M1ΦΑΡ: «από κάποιους ναι από κάποιους άλλους όχι. Γιατί κάποιοι μπορεί να θεωρούν δεδομένο ότι έχουμε λάπτοπ, υπολογιστή, ίντερνετ... κάποια παιδιά δεν έχουνε. Ακόμη ένα αρνητικό. Από κάποιους άλλους ναι, δηλαδή δεν μας βάζανε απουσίες, δείχνανε κατανόηση, μας περιμένανε να μπούμε γιατί το σύστημα έπεφτε... άλλο ένα αρνητικό»

M1ΜΦΘ: «Εμάς οι καθηγητές μας προσπαθούσαν παρά πολύ να μας ενημερώσουν, ακόμα κι αν κάποιος το απέφευγε δεν μπορούσε να ξεφύγει, προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να έρθουν σε επικοινωνία, με πρώτο τους κηδεμόνες»

M2Μ.ΜΑ: «εντάξει πιστεύω ότι υποστήριξη θεωρείται όταν είχαν τα παιδιά προβλήματα μας βοηθούσαν και υπήρχε κατανόηση δηλαδή για κάποιους που δεν μπορούσαν να μουν για λόγους σύνδεσης»

Παρόμοια υποστήριξη σε μαθησιακά και τεχνικά θέματα φαίνεται ότι είχαν και οι μαθητές του εσπερινού ΕΠΑΛ από τους εκπαιδευτικούς τους.

M1Π: «πολύ, πάρα πολύ εκτός από το μαθησιακό κομμάτι και στο τεχνικό»

M1Π: «είχαμε βοήθεια και μάλιστα μας έλεγαν ότι μια φορά κάθε βδομάδα την τάδε ώρα εμείς είμαστε εκεί (στο σχολείο), αλλά εμείς δεν μπορούσαμε να πάμε. Ήταν αυτό με το στείλε μήνυμα να πας εκεί μας είχε κουράσει. Και δεν είναι το ίδιο να έχεις το βιβλίο και να του πεις αυτό δεν το κατάλαβα»

Οι μαθητές αντιλήφθηκαν τις δυσκολίες στο έργο των εκπαιδευτικών και αναγνώρισαν την προσπάθεια που κατέβαλαν και την κόπωση που αναπόφευκτα προέκυψε, σε αντίθεση με τον δικό τους ρόλο που ήταν περισσότερο παθητικός.

M2ΦΥΣ: «απλώς, θεωρώ ότι γενικά όσο δύσκολο ήταν για μας, άλλο τόσο δύσκολο ήταν και για τους καθηγητές. Και στον τρόπο πώς να βαθμολογήσουν τα παιδιά, γιατί δεν είχαν κάποια οπτική επαφή, δεν είχαν καμία επαφή»

M1ΓΤ: «εντάξει η καθηγήτρια που έκανε το σχέδιο που χρησιμοποιούσε γραφίδα μπορούσε στον υπολογιστή κάποια πράγματα να τα κάνει πιο εύκολα. Αλλά οι καθηγητές είχαν περισσότερη δυσκολία όταν πρέπει να έχεις ένα πίνακα και να διδάξεις και να πεις πέντε πράγματα. Θεωρώ ότι είναι πιο δύσκολο από μεριάς τους. Εμείς απλώς το ακούγαμε. Ναι η παρουσίαση είναι πιο δύσκολη σίγουρα».

M2ΦΑΡ: «καλά δεν υπάρχουν και πολλά πράγματα να κάνει ένας καθηγητής από μια οθόνη. Δηλαδή θα γράψει κάτι, θα βάλει κι ένα βίντεο... τι άλλο να κάνει;» «εμείς βασικά το μόνο που κάναμε ήταν απλά να ακούμε».

M1ΜΦΘ: «Εγώ πιστεύω πως δεν υπήρχε η οργάνωση που θα έπρεπε να υπάρχει και η αποφασιστικότητα και των καθηγητών και των μαθητών, ειδικά οι καθηγητές μπορεί να ξεκίνησαν δυναμικά τον πρώτο καιρό, αλλά μετά υπήρξε μια πτώση κουράστηκαν οι άνθρωποι λόγω των μαθητών»

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ένα θέμα άρρηκτα συνδεδεμένο με αυτό του ρόλου των εκπαιδευτικών είναι και το θέμα της επιμόρφωσης και πόσο αυτό επηρέασε την απόδοσή τους. Όλοι ανέφεραν ότι δεν υπήρχε επίσημη επιμόρφωση πάνω στη λειτουργία της πλατφόρμας, και ότι όταν αυτή πραγματοποιήθηκε ήταν ήδη αργά. Οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν μέσα από μια διαδικασία «αυτομόρφωσης» και «αυτό-οργάνωσης» δαπανώντας πολύτιμο προσωπικό χρόνο στην διερεύνηση των αντίστοιχων εργαλείων. Η πλειοψηφία ανέφεραν ότι διέθεταν κάποια εξοικείωση και κάποιο βαθμό ετοιμότητας σχετικά με τη χρήση Η/Υ και διαδικτύου,

καθώς είχαν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια εξ' αποστάσεως και είχαν κάποιες βασικές γνώσεις σχετικά με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση από την πλευρά όμως του επιμορφούμενου. Επίσης σε ένα βαθμό τους βοήθησαν οι γνώσεις από την πιστοποίηση στις ΤΠΕ, χωρίς ωστόσο να ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αφού δεν είχαν διδαχθεί την χρήση της πλατφόρμας Webex.

Η συντριπτική πλειοψηφία αναζητά επιμόρφωση ουσιαστική, επίσημη και έγκαιρη. Επιπλέον ένας εκπαιδευτικός έθεσε το θέμα της επικαιροποίησης του περιεχομένου της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και όχι μόνο την επιμόρφωση σε τεχνικού τύπου θέματα, καθώς παρατηρείται έλλειψη εμπειρίας στη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου διδασκαλίας. Επίσης αναδύθηκε και το θέμα της έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική χρήση των πλατφορμών εκπαίδευσης και των μαθητών, μέσα από τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων και την αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών της πληροφορικής.

K1: *«Επίσημα, όχι δεν την είχα. Κατά κύριο λόγο, χρησιμοποίησα γνώσεις που είχα αποκτήσει από τις σπουδές, προπτυχιακές και μεταπτυχιακές με δική μου πρωτοβουλία. Θα με ενδιέφερε πάρα πολύ. Από επίσημο φορέα ναι. Πανεπιστημιακό φορέα. Όχι επιμορφώσεις τύπου σεμινάρια, μόνο από κάποιο Πανεπιστήμιο».*

K14: *«Η επιμόρφωση ήρθε εκ των υστέρων, στην αρχή κολυμπήσαμε όλοι από μόνοι μας ή ο ένας βοηθώντας τον άλλον όπως μπορούσε. Και χάθηκε πολύτιμος χρόνος πάνω σ' αυτό. Έχω τη μόρφωση τη βασική στους υπολογιστές, αλλά δεν μου έφτανε αυτό, το Webex είναι μια άλλη πλατφόρμα, ήθελε κι άλλα στοιχεία».*

K16: *«Η επιμόρφωση έγινε το διάστημα που κόντευε να φύγει πλέον. Όταν τελειώσαμε. Έγινε με μεγάλη καθυστέρηση. Βεβαίως είναι αναγκαία η επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών αλλά ΚΑΙ των μαθητών. Δηλαδή, οι μαθητές έχουνε μαθήματα πληροφορικής στο σχολείο. Δεν ξέρω βέβαια τα αναλυτικά τους προγράμματα, μετά όμως από όλο αυτό που έγινε, θα πρέπει σίγουρα να ενταχθεί η χρήση τέτοιων πλατφορμών που παρέχουν εκπαίδευση, έτσι ώστε να είναι εξοικειωμένοι εκ των προτέρων οι μαθητές. Θεωρούμε ότι ένας μαθητής με την τεχνολογία τα πάει καλά αλλά μπερδεύουμε λίγο ότι τεχνολογία δεν είναι το Facebook, το Instagram, τράβηξα μία φωτογραφία, την ανέβασα. Είναι πώς ανοίγω ένα mail, πώς συμπιέζω ένα αρχείο, αποσυμπιέζω ένα αρχείο, πώς κάνω μια φωτογραφία, να την ανεβάσω, να στείλω ένα κείμενο, πώς γράφω στο Word. Υπήρχαν μαθητές που δεν ξέρουν να γράφουν κείμενο. Δηλαδή θα πρέπει από τις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης να προβλέπεται αυτό, οπότε όταν χρειάζεται να εφαρμόζεται, να μην ξεκινάμε εκείνη την ώρα να μάθουμε. Να είμαστε ήδη γνώστες».*

K17: «εγώ αυτό-επιμορφώθηκα,(χαχα). Ήμουν τυχερή που μπήκα σε μια ομάδα, την «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» στο fb. Και ήμουν τυχερή γιατί ήμουν από τους πρώτους που μπήκαν σε αυτή την ομάδα. Ανεβάζανε βιντεάκια πως θα στηθεί μια τάξη, ποια εργαλεία υπάρχουν. Δηλαδή στην ουσία μόλις ξεκίνησε η τηλεκπαίδευση αρχίσαμε να αυτοεπιμορφωνόμαστε οι εκπαιδευτικοί. Και ψάχνοντας όλη μέρα για υλικό. Πριν τίποτα απολύτως...Αλλά και για κάποιους μαθητές που έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν με κάποιο τρόπο, ναι θα μπορούσε να τους βοηθήσει να ξέρουν πώς θα χειρίζονται τα εργαλεία. Να τους είχε δείξει και κάποιος πώς να τα χειρίζονται όλα αυτά, γιατί υπήρχαν και άτομα που δεν ξέρουν καθόλου να χειρίζονται».

K19: «Εγώ πιστεύω η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία σε όλα τα θέματα. Ωστόσο θα πρέπει να υπάρξει «επικαιροποίηση» των στοιχείων στα οποία θα πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση, γιατί το να κάνουμε τηλεκπαίδευση και να μάθουμε πως να χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή είναι το ένα ζητούμενο. Αλλά το άλλο ζητούμενο είναι ότι πρέπει να μάθουμε και πώς είναι ο καλύτερος τρόπος προσέγγισης μέσω της τηλεκπαίδευσης. Άρα δε μιλάμε μόνο για τη γνώση πάνω στο χειρισμό μηχανημάτων, ο οποίος γινότανε, μιλάμε και για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης μέσω της σύγχρονης και της ασύγχρονης που θέλει επικαιροποίηση».

KE2: «όχι, δεν είχα επιμόρφωση πριν. Ίσως και από το μεταπτυχιακό να υπήρχε μια εξοικείωση. Δεν ζορίστηκα, δεν δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα, το πήρα και σαν μια πρόκληση ότι έπρεπε να βγει και να μην κρεμάσουμε τα παιδιά»

Οι μαθητές αντιλήφθηκαν το έλλειμα ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία που προκάλεσε στη διεξαγωγή του μαθήματος.

M3GT: «Πιστεύω θα μπορούσε να έχει παρόμοια καλά, αλλά ήταν πολύ ξαφνικό. Πολλοί καθηγητές δεν ήξεραν να χειρίζονται τον υπολογιστή, οπότε και να ήθελαν να μας δείξουν δεν μπορούσαν να μας το δείξουν»

M2GT: «Κι εκείνοι δυσκολεύονταν. Δεν μπορούσαν να μας απαντήσουν και δε φταίγανε οι ίδιοι»

M2ΦΑΡ: «ίσως επειδή είναι μεγαλύτεροι ας πούμε κάπως, όχι σε ηλικία, πώς να το εξηγήσω... να μην ξέρουν τόσο καλά, εμείς που είμαστε πιο νέοι...πιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία»

M1ΦΑΡ: «νομίζω ότι περισσότερη κατανόηση υπήρχε από τους μαθητές προς τους καθηγητές κάποιες φορές, γιατί εντάζει εμείς δεν μπορούμε να βάλουμε απουσία σε έναν καθηγητή που δεν μπήκε, ενώ εκείνος άμα δεν μπούμε εμείς αμέσως απουσία, χαχα»

Αξιολόγηση Μαθητών

Ένα θέμα που απασχόλησε ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) ήταν η αξιολόγηση των μαθητών/τριών στις συνθήκες της πανδημίας. Με την υπ' αρ. 167603/ΓΔ4 στις 09-12-2020 εγκύκλιο του υπουργείου παιδείας δόθηκαν σχετικές οδηγίες: «Ως προς τον τρόπο αξιολόγησης ανά μάθημα για το Α' και Β' τετράμηνο του σχολικού έτους 2020-2021 στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφαρμόζονται απαρέγκλιτα οι ισχύουσες διατάξεις».

«Στα επαγγελματικά λύκεια για την αξιολόγηση του συνεκτιμώνται η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επιμέλεια και το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μάθημα, οι εργασίες που εκπονούνται στο σπίτι ή στο σχολείο, η επίδοση στις ενδιάμεσες γραπτές, πρακτικές και προφορικές δοκιμασίες, οι προαιρετικές δημιουργικές εργασίες των μαθητών και ο φάκελος εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων κάθε μαθητή όπου αυτός τηρείται, ενώ, αν λείπουν κάποια από τα προαναφερόμενα στοιχεία, ο προφορικός βαθμός τετραμήνου διαμορφώνεται από τη συνεκτίμηση των υπαρχόντων στοιχείων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν *κάθε πρόσφορο τρόπο διεξαγωγής των γραπτών εξετάσεων* και ηλεκτρονικής αποστολής των θεμάτων αξιολόγησης και των απαντήσεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται από την ηλεκτρονική τάξη (e-class) να αξιοποιηθούν συνδυαστικά ή αποκλειστικά, όπου κρίνεται σκόπιμο, η αξιοποίηση του εργαλείου «Ελεύθερου κειμένου», καθώς και τα εργαλεία αυτόματης βαθμολόγησης μέσω των «Ασκήσεων» του e-class».

Όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί πράγματι χρησιμοποίησαν κάθε δυνατό μέσο για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών όπως εργασίες ατομικές ή ομαδικές, γραπτές δοκιμασίες (τεστ ή διαγωνίσματα), την προφορική επίδοση καθώς και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Όπως ανέφεραν η διαδικασία ήταν πολύ επιφανειακή (κάποιος ανέφερε ότι ήταν θέμα τύχης) και δύσκολη, γι' αυτό προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν με επιείκεια τους μαθητές/τριες ώστε να μην τους αδικήσουν, γνωρίζοντας ότι η συμμετοχή τους ήταν περιορισμένη λόγω αντικειμενικών δυσκολιών συνδεσιμότητας.

Τα κριτήρια βασίστηκαν περισσότερο σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, κλπ) που περιορίζουν τον παράγοντα της υποκειμενικότητας στη βαθμολόγηση και λιγότερο σε ερωτήσεις ανάπτυξης κάτι που δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη αξιολόγηση δεξιοτήτων που είναι και το ζητούμενο στην τεχνική εκπαίδευση. Σε αυτή την απόφαση οδηγήθηκαν κυρίως από την έλλειψη εξοπλισμού των μαθητών, καθώς οι περισσότεροι παρακολουθούσαν τα μαθήματα από κινητό τηλέφωνο το οποίο δεν προσφέρεται για την παραγωγή μεγάλης έκτασης κειμένου. Επιπλέον οι εργασίες και τα έντυπα αξιολόγησης

στάλθηκαν με οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο (mail, μηνύματα σε κοινωνικά δίκτυα) καθώς αρκετοί μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση της πλατφόρμας του υπουργείου ή είχαν προβλήματα συνδεσιμότητας ή προβλήματα στη χρήση των κωδικών του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Γεγονός που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να φτιάξει μια εργασία προσαρμοσμένη σε διαφορετικές μορφές ώστε να έχουν τη δυνατότητα να απαντήσουν όλοι οι μαθητές με διαφορετικούς τρόπους (να ανεβάσουν την εργασία σε ψηφιακή μορφή στο e-class, να τη στείλουν σε ψηφιακή μορφή σε mail, να τη στείλουν χειρόγραφα συμπληρωμένη σε μορφή φωτογραφίας).

Μια εκπαιδευτικός από το ημερήσιο ΕΠΑΛ ανέφερε ότι βασίστηκε μόνο στην προφορική εξέταση των μαθητών γιατί κανένας δεν είχε τη δυνατότητα ή την προθυμία να απαντήσει γραπτά. Ενώ ένας εκπαιδευτικός από το Εσπερινό ανέφερε ότι δεν έβαλε κάποιο διαγώνισμα, σύμφωνα με τις οδηγίες, αλλά βασίστηκε στην προφορική εξέταση σε συνδυασμό με κάποιες εργασίες. Επίσης τέθηκε και το θέμα της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης καθώς δεν μπορούσε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο της αντιγραφής ή της ολοκλήρωσης των εργασιών από άλλα άτομα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να έχουν την άμεση εποπτεία των μαθητών τους. Δηλαδή η αξιολόγηση των μαθητών μέσω των εξ' αποστάσεως μαθημάτων δεν μπορεί να γίνει με αντικειμενικό τρόπο, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα να διεξαχθούν αξιόπιστα διαδικτυακά τεστ και διαγωνίσματα.

K1: *«Δύο τρόπους είχαμε για να αξιολογήσουμε. Ένας ήταν να βάλουμε ερωτήσεις ανάπτυξης όπου θα μας έστελναν οι μαθητές τις απαντήσεις τους, σε mail, ή να φτιάξουμε κάποιο κουίζ, το οποίο μέσω του e-class ή του webex, να απαντήσουν οι μαθητές για να ελαχιστοποιήσουμε την πιθανότητα αντιγραφής. Κανένας από τους δύο τρόπους δεν είναι καλός διότι στην ανάπτυξη, προφανώς έπαιξε αντιγραφή. Αφού δίνεις τα θέματα, τους αφήνεις 1 ώρα και σου στέλνουν τις απαντήσεις. Δεν είναι δυνατόν. Δηλαδή, το ξέρεις εκ των προτέρων. Από την άλλη μεριά, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής δεν μπορούν να αποτυπώσουν τις δεξιότητες στα μαθηματικά γιατί χρειάζεται και ερώτηση ανάπτυξης, δεν γίνεται να είναι όλα πολλαπλής επιλογής για να βρεις τη σωστή απάντηση. Οπότε υπήρχε δυσκολία, ειδικά στο πρώτο τετράμηνο που δεν γνωρίζαμε τους μαθητές. Εγώ ξεκίνησα στο σχολείο 20 Οκτωβρίου και 4 Νοεμβρίου, δεν θυμάμαι, 7 Νοεμβρίου πότε ήταν, και ξεκινήσαμε την τηλεκαπαίδευση. Δηλαδή, κανείς από τους μαθητές».*

K8: *«η αξιολόγηση έγινε με βάση τις εργασίες και τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Γενικώς από το σύστημα τα παιδιά αδικούνται γιατί πολλά παιδιά πέρνουν κατάλαβα ότι τα βάλουμε μεγαλύτερο βαθμό από ότι έπρεπε, γιατί τώρα φάνηκε που γυρίσαμε στην τάξη ότι δεν αζίζανε. Γιατί συμμετείχανε για τον α ή β λόγο, δίνανε τις εργασίες, τις βρίσκαν έτοιμες δεν ξέρω τι κάνανε, αλλά στην πράξη; Οπότε τώρα φάνηκε το έλλειμμα που είχαν τα παιδιά».*

K10: «τα παιδιά τα οποία προσπάθησαν κάτω από αυτές τις συνθήκες να ολοκληρώσουν ένα έργο, ακόμη κι αν το έργο δεν ήταν 100% βάσει των οδηγιών που είχαν δοθεί σίγουρα και μόνο η προσπάθειά τους βαθμολογήθηκε πολύ περισσότερο απ' όσο ίσως θα έπρεπε αν ήταν σε κανονικές συνθήκες. Αυτό ήταν κάτι που ίσως ενόησε τους μαθητές κατά κάποιο τρόπο, γιατί υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσε μια εργασία που θα ήταν σε πραγματικές καταστάσεις με την προσπάθεια που είχε κάνει ένας μαθητής να έπαιρνε ξέρω εγώ 17, σε αυτή την περίπτωση θα έπαιρνε 20 κατευθείαν. Δίνω ένα παράδειγμα»

K13: «Προσπάθησα να χρησιμοποιήσω τη σύγχρονη μέθοδο ανεβάζοντας πολύ τακτικά ασκήσεις, τις οποίες ζητούσα πολλές φορές και πιεστικά, να τις απαντήσουν δίνοντας αρκετό χρόνο, παρόλα αυτά όμως... Η χρησιμοποιούσα τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων, ό,τι εργαλείο μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε, μέσο που διαθέταμε. Μάλλον δινόταν περιθώριο μιας εβδομάδας για να μπορούν να έχουν τον χρόνο να αφιερωθούν. Παρόλα αυτά, η ανταπόκριση ήταν επιεικώς χαμηλή, σε τάξεις των 25 παιδιών δύσκολα ξεπερνούσε τα 6-7 και όταν πιάναμε κι αυτόν τον αριθμό, νιώθαμε ότι κάτι πήγαινε καλά. Η βαθμολογία ήταν τύχη, ήταν εν γνώσει μου και εν γνώσει των μαθητών ότι θα αδικηθούν, πιθανόν όλοι».

K17: «χρησιμοποίησα διάφορα... κάποια τεστ μέσω Google Forms, κάποιες εργασίες που θέλανε λίγο ψάξιμο να συνδυάσουνε πράγματα, το εργαλείο pooling από το e-class που ήταν μια εξέταση σε ζωντανό χρόνο. Χρησιμοποίησα σαφώς και τη συμμετοχή και με το εργαλείο “annotation” μπορούσαν οι μαθητές να γράψουν διάφορα πράγματα σε ζωντανό χρόνο. Όσοι είχαν υπολογιστή και δεν ήταν με κινητό. Με τα παιδιά που δεν είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν απλά είμασταν ελαστικοί»

K22: «υπήρχαν μέσα από μια εφαρμογή το “kahoot” κάποια τεστάκια που μπορούσε να ήταν πολλαπλών επιλογών. Με πολύ ωραίο τρόπο και παιγνιώδη τρόπο μπαίνουν μέσα από τα κινητά ή τις ταμπλέτες τους. Είναι λίγο ανταγωνιστικό, καλλιεργεί μια μορφή ανταγωνισμού και ενδιαφέροντος με παιγνιώδη τρόπο για τους μαθητές... Βέβαια όλο αυτό για να στηθεί είχε παρα πολύ δουλειά από μέρους μας. Αφιερώσαμε πολύ χρόνο. Πάρα πολύ» «από αυτούς που είχα τις προσδοκίες λειτούργησε. Δυστυχώς για κάποιους ήταν λίγο θολό το τοπίο. Δεν είχαμε το 100% της ανατροφοδότησης όπως μέσα στη σχολική τάξη. Απλά στη δυσκολία συστρατευτήκαμε».

K21: «προσπαθήσαμε η αξιολόγηση να είναι σύμφωνη και με αυτά που βλέπαμε τα προβλήματα που είχαν τα παιδιά, το κάθε παιδί ξεχωριστά. Όταν ο άλλος δεν είχε διαδίκτυο και δεν μπορούσε να συμμετάσχει έπρεπε να βρούμε κάποιον άλλο τρόπο να τον αξιολογήσουμε. Προσπαθήσαμε με κάποιο άλλο παιδί, να πάει στο άλλο το παιδί που είχε τον εξοπλισμό, για να μπορέσει να κάνει κάποια εργασία. Ή ερχόταν στο σχολείο. Ερχόταν στο σχολείο, από τον εξοπλισμό του σχολείου, να μπορέσουμε από κει να κάνουν μάθημα. Αυτοί που έμεναν κοντά».

ΚΕ4: «Μας δυσκόλεψε η αξιολόγηση, γιατί για να βάλουμε βαθμούς πρέπει οπωσδήποτε να γράψουμε ένα διαγώνισμα, κάναμε σύλλογο για να αποφασίσουμε πως θα το βάλουμε αυτό το διαγώνισμα. Τελικά βάλουμε ένα διαγώνισμα το οποίο ανάρτησα εγώ στον υπολογιστή, δηλαδή το βλέπανε στην οθόνη... Βασίστηκα στην ειλικρίνειά τους. Τα θέματα μου τα έστειλαν τα παιδιά με mail, τα διόρθωσα και τους έστειλα κι εγώ mail με παρατηρήσεις κλπ και το μόνο που τους είπα ήταν προσπαθήστε να μην έχετε δίπλα σας το βιβλίο για να μην αντιγράψετε, γιατί θα το καταλάβω. Αυτό. Δεν μπορούσαμε να το ελέγξουμε με τίποτα. Δεν ξέρω υπήρχαν κι άλλοι... μας είπαν και κάποιους άλλους τρόπους να βάλουμε διαγωνίσματα, να βάλουμε ασκήσεις κλπ αλλά εμείς σας λέω έγινε σύλλογος και αποφασίσαμε όλοι να λειτουργήσουμε έτσι»

Όσον αφορά το θέμα της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν ότι υπήρξαν αδικίες στη βαθμολόγηση και ως βασικότερη αιτία ανέφεραν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να καταλάβουν τις δυνατότητες των μαθητών μέσω της τηλεκπαίδευσης καθώς δεν υπάρχει η προσωπική επαφή και γνωριμία.

Μ1ΦΥΣ: «ειδικά στα παιδιά της πρώτης λυκείου που ήταν άγνωστα για τους καθηγητές ήταν πολύ δύσκολο να τους βαθμολογήσουν αντικειμενικά»

Μ3ΦΥΣ: «όχι, πολλοί ευνοήθηκαν και πολλοί αδικήθηκαν»

Μ1ΓΤ: «ελεύθερο σχέδιο είναι καθαρά εικόνα, το να το φωτογραφίσεις με το κινητό δεν αρκεί. Και να το στείλεις για να το δει ο καθηγητής. Είναι πολύ δύσκολο να κρίνει».

Μ2ΦΑΡ: «εγώ πιστεύω ότι δεν ήταν αντικειμενική η βαθμολογία, γιατί κάποιος καθηγητής μπορεί να είναι σε άλλα πέντε σχολεία. Που θα θυμάται εμένα προσωπικά ποια είμαι και από τη στιγμή που δεν υπάρχει η κάμερα να ξέρει ποια είμαι. Για ΚΑΘΕ παιδί αυτό, οπότε»

Επίσης οι μαθητές ανέφεραν ότι οι νέοι τρόποι αξιολόγησης εξ' αποστάσεως ήταν ιδιαίτερα αγχωτικοί για αυτούς, λόγω των πολύ σφικτών χρονικών περιορισμών, για αυτό και οι βαθμολογίες τους ήταν χαμηλότερες.

Μ2Μ.ΜΑ: «πιστεύω ότι επηρεαστήκανε αρνητικά, τουλάχιστον όχι όλοι. Απλά τα παιδιά που διάβαζαν και θα μπορούσαν να βγάλουν έναν πάρα πολύ καλό βαθμό από κοντά πιστεύω ότι αδικήθηκαν εκεί πέρα»

Μ1Μ.ΜΑ: «ναι, γιατί παίζανε πολλά ρόλο σε αυτό που λέει. Το ότι ίσως ... στην ηλεκτρολογία είχαμε γράψει ένα διαγώνισμα θυμάμαι. Μας έλεγε για να μην προλάβουν κάποιοι να ανοίξουν το βιβλίο την ώρα του διαγωνίσματος θα έχεις δυο λεπτά να απαντήσεις. Αν έχεις δυο λεπτά να απαντήσεις και να τα ξέρεις θα κολλήσεις. Αυτό ισχύει για μένα τουλάχιστον. Για άλλους μπορεί να μην ισχύει. Πολύ καλά είχα γράψει αλλά δεν είναι... Άλλος μπορεί να δυσκολεύτηκε που μπορεί να τα ήξερε και καλύτερα από μένα»

M2M.MA: «ναι έλεγε ας πούμε έχεις δυο λεπτά από τη στιγμή που θα σου πω την ερώτηση να απαντήσεις. έτσι αγχώνεσαι προφανώς. Ή μας ρωτούσε ή άνοιγε την κάμερα και μας έδειχνε ένα σχήμα για τα μαθηματικά λέω τώρα»

M1M.MA: « ναι, προφορικά και να μας πει πως λύνεται αυτή η άσκηση»

M2M.MA: «υπήρχαν και καθηγητές που έβαζαν σαν κουίζ εκεί στο chat και μας έλεγαν να απαντήσουμε, αν και υπήρχε κι εκεί πρόβλημα, γιατί κάποιοι δεν προλάβαιναν να απαντήσουν, γιατί στο δευτερόλεπτο που τελείωνε το έκλεινε»

M1M.MA: «ναι ήταν κι αυτό. μπορεί να τα είχε απαντήσει όλα και μετά στο δευτερόλεπτο κυριολεκτικά να έκλειναν , έπεφτε το σύστημα»

M1M.MA: «ότι αδικήθηκαν, αδικήθηκαν. Κάποιος που μπορεί να έβγαζε μεγαλύτερο βαθμό στο Webex έχασε»

Μια άλλη άποψη εκφράζουν οι μαθητές του τμήματος μαθητείας οι οποίοι θεωρούν ότι η αξιολόγησή τους ήταν αντικειμενική γιατί δεν υπήρχε ο παράγοντας των διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς όπως στη δια ζώσης διδασκαλία.

M2MΦΘ: «Εγώ πιστεύω πως ήταν αντικειμενική και λίγο με πιο κατανόηση από τους καθηγητές γιατί πιστεύω πως οι καθηγητές κατανοούσαν, το δύσκολο κομμάτι σε εμάς οπότε ήταν πιο ελαστικοί , πιο επιεικής στις βαθμολογίες»

M1MΦΘ: «Κι εγώ πιστεύω πως σε αυτό το κομμάτι υπήρχε αντικειμενικότητα γιατί ήταν απρόσωπη η διαδικασία, οπότε οι καθηγητές δυσκολευότανε να δείξουν επιείκεια σε κάποιους μαθητές συγκεκριμένα λόγω προσωπικών σχέσεων»

Επιπλέον οι μαθητές παραδέχτηκαν φαινόμενα αντιγραφής ή ολοκλήρωσης των εργασιών από άλλα άτομα, καθώς δεν υπήρχε επίβλεψη. Δηλαδή η αξιολόγηση των μαθητών μέσω των εξ' αποστάσεως μαθημάτων δεν μπορεί να γίνει με αντικειμενικό τρόπο, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα να διεξαχθούν αξιόπιστα διαδικτυακά τεστ και διαγωνίσματα.

M3ΦΥΣ: «και ατομικές να ήταν οι εργασίες μπορεί να τις κάναμε πάλι “ομαδικές” μέσω της αντιγραφής με το chat, δηλαδή σε κανένα διαγώνισμα, σε κανένα φύλλο εργασίας»

M2ΦΥΣ: «είχαμε τη δυνατότητα να στέλνουμε μήνυμα ο ένας στον άλλο κατά τη διάρκεια, οπότε εκεί πέρα...»

M3ΦΥΣ: «οπότε ήταν ένας έμμεσος τρόπος αντιγραφής ας πούμε. ένα από τα θετικά»

M1ΦΑΡ: «ήταν μια λειτουργία στο Webex που ο καθηγητής έβαζε τις ερωτήσεις που ήθελε και είχε και τις απαντήσεις να επιλέξεις και κάποια ήταν ας πούμε από τις δέκα οι δυο να τις αναπτύξεις. Είχε χρόνο και μετά στέλναμε το διαγώνισμα. Δε μας έβλεπε κανέναν οπότε όλοι είχαμε το βιβλίο»

M2ΦΑΡ: «όλοι είκοσι είχαν, χαχα. Είχαμε και τα Social Media όπως είπα και πριν οπότε μπορεί να βοηθούσαμε ο ένας τον άλλο...»

M1ΦΑΡ: «ναι ή εμείς που ήμασταν μαζί μερικές φορές σπίτι μου... οπότε αναπτύχθηκε η συνεργασία με αυτό τον τρόπο, χαχα»

Από την άλλη το θέμα της αξιολόγησης δεν φαίνεται να απασχόλησε ιδιαίτερα τους μαθητές του εσπερινού ΕΠΑΛ, οι οποίοι έδειξαν ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα.

M1Π: «σχετικά με αυτά που γράψαμε ήταν καλά πολύ καλά»

M2Π: «μια χαρά ήταν»

Συμμετοχή των μαθητών/τριών και απουσίες

Ένα θέμα που απασχόλησε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν το θέμα της συμμετοχής και των απουσιών των μαθητών. Η γενική διαπίστωση είναι ότι υπήρχαν αντικειμενικές δυσκολίες (τεχνικά προβλήματα, έλλειψη εξοπλισμού) για τις οποίες οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να συνδεθούν, γεγονός που οδήγησε κάποια παιδιά ακόμη και σε διακοπή φοίτησης. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν το ηθικό δίλημμα στο οποίο βρέθηκαν σχετικά με τη διαχείριση αυτών των μαθητών/τριών. Αριθμητικά οι απουσίες αυξήθηκαν όμως αυτό δεν επηρέασε το χαρακτηρισμό της φοίτησης, αφού με τις ανάλογες οδηγίες του υπουργείου οι απουσίες αυτές δικαιολογήθηκαν λόγω «ανωτέρας βίας» ακόμα και με απλή υπεύθυνη δήλωση των κηδεμόνων. Αυτό είχε άμεσο αντίκτυπο και στην συμπεριφορά κάποιων μαθητών, οι οποίοι «χρησιμοποίησαν» σαν δικαιολογία τα τεχνικά προβλήματα προκειμένου να μην συμμετάσχουν στο μάθημα. Όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός γενικής παιδείας που είχε διδάξει και σε γενικό λύκειο αυτό γινόταν κατά κύριο λόγο με τους μαθητές/τριες των ΕΠΑΛ. Τα αποτελέσματα αυτής της τακτικής συνεχίστηκαν ακόμη και τώρα που επανερχόμαστε στην κανονικότητα καθώς οι μαθητές θεωρούν ότι μπορούν να συνεχίσουν να κάνουν τις απουσίες που έκανα στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Όλοι συμφωνούν ότι υπήρχε δυσκολία στον πραγματικό έλεγχο-εποπτεία της παρουσίας των μαθητών. Αναφέρουμε χαρακτηριστικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

K2: «εκτός από τα ίδια πρόσωπα που ήταν συνεπείς όλοι οι άλλοι μια έβγαιναν μια έμπαιναν, κυρία έχω μικρόφωνο, κυρία δεν έχω μικρόφωνο δεν έχω κάμερα. Αυξήθηκαν οι απουσίες. Αυξήθηκαν και λόγω του ότι είδαν ότι την πρώτη χρονιά δεν μετρήθηκαν οι απουσίες, τη δεύτερη ήρθαν ξανά στα σίγουρα ότι πάλι δεν θα μετρήσουν».

K3: «αυτό ήταν λίγο παράδοξο. Κάποιοι μαθητές που κάνανε συστηματικά απουσίες στο σχολείο γιατί δεν έμπαιναν στην τάξη, μπαίνανε ανελλιπώς και κάποιοι πολύ τυπικοί μαθητές, επειδή νιώθανε ότι δεν τους φτάνει αυτός ο τρόπος προτιμούσαν να φεύγουνε και κάνανε πολύ περισσότερες (απουσίες). Δεν υπήρχε αντιστοιχία αυτού που ξέραμε»

K5: «ναι αυξήθηκαν, γιατί κάποια παιδιά δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, κυρίως αυτό είναι το νούμερο ένα που είχαν θέμα και νομίζω ότι υπήρχε ένα κλίμα λόγω της τηλεεκπαίδευσης ότι “εντάξει δεν είναι και τόσο υποχρεωτικό”

K9: «αυξήθηκαν κατά ένα μεγάλο ποσοστό σε σχέση με τη χρονιά την προηγούμενη που κάναμε το μάθημα δια ζώσης, με αποτέλεσμα να έχει γίνει μια συνήθεια αυτό για τους μαθητές. Και τώρα που αρχίσαμε σιγά-σιγά να επανερχόμαστε στην κανονικότητα να θεωρούν ότι μπορούμε να συνεχίσουμε να κάνουμε τις απουσίες που κάναμε όταν γινόταν εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Και αυτό μας έφερε αντιμέτωπους μετά με προβλήματα με τους μαθητές, βέβαια γιατί είχαν συνηθίσει μια άλλη πραγματικότητα και τώρα ξαφνικά έπρεπε να γυρίσουν στο παλιό status».

K13: «Καταρχάς είχαμε ένα μαθητικό δυναμικό που λόγω της ιδιαιτερότητας της περιοχής, της οικονομικής και κοινωνικής προέλευσής τους, δεν μπορούσαν να έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό για να κάνουν αυτού του είδους τα μαθήματα. Έμπαινε το δίλημμα αυτούς τι τους κάνουμε; Έπρεπε να τους τιμωρήσουμε, να τους βάλουμε απουσίες, να πάρουν χαμηλότερο βαθμό, να τους τιμωρήσουμε διπλά και τριπλά, δεν τους έφτανε η ανέχεια της ζωής τους για να τιμωρηθούν; Έπρεπε κι εμείς, το σχολείο, να τους τιμωρήσει; Είναι διλήμματα, δηλαδή, που τα διαχειριστήκαμε όλοι μας στην εκπαίδευση, είτε τα σχηματοποιούσαμε, τα κάναμε εικόνα, στο υποσυνείδητό μας αυτά λειτουργούσαν. Η ισορροπία ήταν πολύ δύσκολη, δεν ξέρω αν υπήρξε ποτέ ισορροπία».

KE2: «δεν μπορούσες να καταλάβεις, αφού ήταν μέσα πάντα, δηλαδή φαινότανε το τυπικό ότι ήταν μέσα και μπορεί αυτός να ήταν στην αγορά. Δεν μπορούσες να το ελέγξεις, γιατί σου λείπει οι κάμερες κλειστές όλες. Κι έβλεπες το όνομά του εκεί πέρα ότι ήταν και του έλεγες μπορείς Ηλία να μας πεις γι αυτό... Περίμενες, περίμενες και δεν έπαιρνες απάντηση. Μπορεί και να ήταν αλλού και να είχε κλειστή την κάμερα. Αλλά άκουσα ότι σε κάποιο γυμνάσιο νομίζω τους υποχρεώνανε να έχουν ανοιχτές τις κάμερες. Αλλά δεν μπορείς να τους υποχρεώσεις»

KE4: «επίσης αυτό που είχαμε στο Webex ήταν ότι είχαμε μαθητές οι οποίοι κλείνανε και την οθόνη, γιατί δεν ήταν υποχρεωτικό, αν και φώναζαν για παραβίαση των προσωπικών δεδομένων, εγώ το αγνόησα αυτό και τους φώναζα, τους ήθελα δηλαδή να τους βλέπω να έχουν ανοιχτές τις κάμερες. Κάποιοι αντιδρούσαν σε αυτό αλλά δεν γίνεται»

Αν θέλουμε να ποσοτικοποιήσουμε αυτή τη συμμετοχή των μαθητών από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι μισοί ή και λιγότεροι μαθητές ήταν αυτοί που συμμετείχαν συστηματικά στην τάξη, κάτι που δεν ικανοποιούσε καθόλου τους εκπαιδευτικούς. Η κατάσταση

φάνηκε να ομαλοποιείται μετά από αρκετούς μήνες εξοικείωσης με το νέο σύστημα. Επίσης παρατηρήθηκε το φαινόμενο κάποιοι μαθητές που δεν συμμετείχαν στο δια ζώσης μάθημα να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που αποδόθηκε από τους εκπαιδευτικούς στο μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή.

K3: «ένα 50- 60% θα έλεγα όχι 100%, δηλαδή θα έλεγα ότι όποιος μπορούσε να το αποφύγει και να χρησιμοποιήσει σαν δικαιολογία αυτό, το έκανε».

K5: «όχι όλοι. Πιστεύω γύρω στο 30% που ήτανε τα παιδιά που θέλανε να δώσουν πανελλήνιες. Οι υπόλοιποι ήταν όποτε θυμηθούν κι αν θα τα κάνουν όλα. Αλλά αυτό δε σημαίνει ότι έγινε λόγω της τηλεεκπαίδευσης. Νομίζω και στο δια ζώσης το ίδιο θα κάνανε οι ίδιοι μαθητές θα ήταν πάλι το ίδιο αδιάφοροι»

K17: «όχι, δεν ήμουν καθόλου ικανοποιημένος από τη συμμετοχή. Γιατί πρώτα από όλα δεν υπήρχε η συμμετοχή η συνεχής όπως στο δια ζώσης, λόγω τεχνικών κυρίως προβλημάτων και δεν μπορούσαν τα παιδιά να προσαρμοστούν γρήγορα. Υπήρξε μια σχετική προσαρμογή προς το τέλος της διαδικασίας, αλλά αφού περάσανε αρκετοί μήνες».

KE1: «Οι απουσίες των μαθητών αυξήθηκαν κυρίως λόγω του γεγονότος ότι δεν υπήρχε εξοπλισμός και υποδομή. Η τηλεεκπαίδευση απαιτεί κάποια υποδομή κάποιον εξοπλισμό, δηλαδή στην χειρότερη περίπτωση ένα κινητό τηλέφωνο νέας τεχνολογίας και μια σύνδεση ίντερνετ. Υπήρχαν και μαθητές που μπαίνανε με δεδομένα, τα οποία τελειώνανε πολύ γρήγορα».

Μια ακόμη διάσταση σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών αφορά τις συνέπειες στην φοίτηση. Έτσι αναφέρθηκαν περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στη διαδικασία και τελικά εγκατέλειψαν το σχολείο.

KE2: «Με στεναχώρησε το γεγονός ότι στην πρώτη περίοδο είναι ότι είχαμε τρεις τουλάχιστον μαθητές που απογοητεύτηκαν και σταμάτησαν, ενώ ήτανε και πολύ καλά παιδιά και είχανε και την ποιότητα να περάσουνε για πανελλαδικές, δηλαδή θα ήταν ανταγωνίσιμοι. Δηλαδή είχα φτάσει στο σημείο να παίρνω άδεια στην αρχή από το σχολείο, οπότε τους έλεγα βγείτε έξω να κάνετε βόλτα και τους έβρισκα και τους έδινα σε φωτοτυπίες απο το μάθημα εκτός σχολείου για να μπορέσουν να συνδέσουν κάπως. Είχαμε τρεις περιπτώσεις. Είναι λίγες; Δεν δικαιολογούνται όταν μιλάς για τον 21^ο αιώνα στην εκπαίδευση. Αυτά τα παιδιά τα τρία σταμάτησαν για την πρώτη περίοδο και μετά σταμάτησαν εντελώς. Δεν ήρθαν καν την επόμενη χρονιά»

K10: «υπήρχε μια μαθήτρια η οποία όταν ήταν το σχολείο ανοιχτό συμμετείχε το παιδί και ήταν πολύ καλά, όταν έκλεισε το σχολείο και εφαρμόστηκε η τηλεεκπαίδευση, το παιδί σταμάτησε την παρακολούθησή του, δεν είχε καμία επαφή και στο τέλος σταμάτησε και το σχολείο. Γιατί έμενε σε περιοχή που δεν υπήρχε δίκτυο».

Οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους θεωρούν ότι αυξήθηκαν οι απουσίες τους λόγω των τεχνικών προβλημάτων και των ελλείψεων σε τεχνολογικό εξοπλισμό και υποδομές ειδικά σε παιδιά που ζούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές.

M3ΦΥΣ: «ναι αυξήθηκαν, γιατί πολλές φορές αντιμετώπιζε πρόβλημα η πλατφόρμα, άλλες φορές να είχαμε πρόβλημα με το ίντερνετ, άλλες με το ρεύμα, κάποιον μπορεί να μην είχαν καθόλου ίντερνετ ή την οικονομική δυνατότητα να έχουν έναν υπολογιστή ή οτιδήποτε, που αυτό συντέλεσε στην αύξηση των απουσιών».

M2ΓΤ: «ναι αυξήθηκαν, ειδικά τις πρώτες ώρες, γιατί οι υπολογιστές είναι μηχανήματα, κολλάνε, βγάζουν τα δικά τους ελαττώματα, οι συνδέσεις δεν είναι πάντα καλές. Οπότε ήταν πολύ δύσκολο να ανοίξεις τον υπολογιστή και να προλάβεις κατευθείαν να μπει στο μάθημα. Οπότε πολλές φορές τις πρώτες ώρες αργούσαμε να μπούμε, άλλες φορές δε μπορούσαμε να συνδεθούμε, είτε από λάθος... όχι από λάθος από φταίξιμο του Webex, από τη σύνδεση... οπότε ναι μαζεύτηκαν αρκετές απουσίες. Και δεν φταίγαμε εμείς ουσιαστικά, το σύστημα ήταν λίγο κάπως»

M3ΓΤ: «ένα παιδί στην τάξη μας έχασε σχεδόν όλη τη χρονιά επειδή δεν είχε συσκευή, αλλά οι απουσίες μαζεύτηκαν πάρα πολλές και μάθημα δεν έκανε... δεν είχε καμία συσκευή, ούτε ίντερνετ δεν ήταν μέσα στην πόλη»

M1M.MA: «πάρα πολλές κάποια παιδιά, δεν μπορούσες και να τους κατηγορήσεις, γιατί δεν ήταν δικιά τους ευθύνη»

Ωστόσο η λύση που εφαρμόστηκε με την ενημέρωση του σχολείου για τα τεχνικά προβλήματα των μαθητών, ήταν ένας τρόπος απλά για να δικαιολογηθούν οι απουσίες χωρίς να λύνεται το πρόβλημα των χαμένων διδακτικών ωρών.

M3ΦΥΣ: «στέλναμε κάποιο mail ή παίρναμε ένα τηλέφωνο και λέγαμε έχουμε αυτό το πρόβλημα»

M2ΦΥΣ: «ναι, απλώς για να δικαιολογηθούν οι απουσίες, τις χάναμε τις διδακτικές ώρες»

M3ΦΥΣ: «αν δικαιολογούνταν κιόλας»

M1M.MA: «εντάξει ναι, αυτό που είπα και πριν ότι είχαν κατανόηση σχετικά με τις απουσίες στα παιδιά που είχαν προβλήματα»

Επίσης υπήρξαν και περιπτώσεις συστηματικής απουσίας λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος όπως φαίνεται από τον χαρακτηριστικό διάλογο και σε ενήλικους μαθητές του εσπερινού ΕΠΑΛ:

M2Π: «υπήρχαν μερικοί που ήταν σταθεροί, που σταθερά έλειπαν. Τα μέσα τα είχανε, τώρα γιατί μπορεί να ήταν αδιαφορία, μπορεί να μην θέλανε ξέρω γω. Εγώ μερικές φορές έκανα ότι μου έτυχε κάτι και δεν θα μπω μέσα εκείνη την ημέρα, το ξέρανε από την προηγούμενη οι καθηγητές. Αλλά εμείς ήμασταν σταθερές».

M1Π: «ήταν και κάποιον που ήταν η δουλειά τους, αργούσαν να σχολάσουν, ή πολλές φορές μπαίνανε μέσα την ώρα της δουλειάς»

5.2 Άξονας 2^{ος}: Δυσκολίες στην εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

Στον δεύτερο άξονα περιγράφονται οι βασικότερες δυσκολίες που συνάντησαν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σχετικά με την πραγματοποίηση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Κατηγοριοποιήθηκαν σε δυσκολίες τεχνικής φύσης, ψυχοκοινωνικά προβλήματα, οργανωτικά προβλήματα, οικονομικά προβλήματα, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε πιο εξειδικευμένα προβλήματα που αντιμετώπισαν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες στη διδασκαλία ιδιαίτερα των εργαστηριακών μαθημάτων ειδικοτήτων.

A) Τεχνικά θέματα

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιεί την διαθέσιμη τεχνολογία η οποία εντάσσεται στον παιδαγωγικό σχεδιασμό για την πραγματοποίηση της απαραίτητης αμφίδρομης επικοινωνίας. Η προσβασιμότητα αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα, καθώς είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία συμμετοχής σε όλους. Οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες σε εξοπλισμό και βασικές ψηφιακές δεξιότητες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και τη συνολική οργάνωση, όχι απλά να οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία με βάση το διαθέσιμο εξοπλισμό.

Οι βασικές προϋποθέσεις συμμετοχής στην σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, όσον αφορά στους μαθητές/τριες, είναι:

- Η πρόσβαση στο διαδίκτυο
- Η κατάλληλη τεχνολογική υποδομή (Laptop, desktop, tablet)
- Οι βασικές δεξιότητες χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι πράγματι τεχνικά προβλήματα των μαθητών που αφορούν:

- Παντελή έλλειψη ή πολύ αργή σε ταχύτητα σύνδεση στο διαδίκτυο (ιδιαίτερο πρόβλημα αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες των απομακρυσμένων ή πολύ ορεινών περιοχών), με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συνδεθούν στην αντίστοιχη πλατφόρμα.
- Ελλείψεις κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού σε υλικό (H/Y, tablet, κινητό τηλέφωνο, μικρόφωνο, κάμερα, ακουστικά κτλ.) ή εξοπλισμός παρωχημένης τεχνολογίας πχ κινητό παλαιού τύπου και όχι τεχνολογίας smart, ειδικά στους ενήλικες μαθητές/τριες. Το κινητό τηλέφωνο δεν αποτελεί κατάλληλο μέσο για την εκπαίδευση των μαθητών, ειδικά για ορισμένες ειδικότητες όπως οι σχεδιαστικές. Ακόμη και τα τάμπλετ δεν ενδείκνυνται καθώς δεν μπορούν να λειτουργήσουν συγκεκριμένα λογισμικά. Πολύ χειρότερη έως αδύνατη είναι η κατάσταση για την παρακολούθηση μέσω σταθερού

τηλεφώνου. Η έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού αποτελεί πρόβλημα τός για την παρακολούθηση των μαθημάτων όσο και για την εκτέλεση των εργασιών.

- Τεχνικές δυσκολίες στην πλατφόρμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως προβλήματα στην ποιότητα του ήχου, στην ενεργοποίηση της κάμερας, στο διαμοιρασμό της οθόνης, κτλ. που δυσχέραιναν τη διεξαγωγή του μαθήματος ακόμα και όταν ήταν δυνατή η σύνδεση ή ακόμη και θέματα ασφαλείας καθώς ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κάνει ταυτοποίηση των μαθητών που μπαίνουν στην ηλεκτρονική τάξη και έτσι υπήρχαν παρεμβολές από άτομα που δεν θα έπρεπε να έχουν πρόσβαση.

Όλα αυτά τα προβλήματα είχαν σαν αποτέλεσμα να χαθούν παρα πολλές διδακτικές ώρες. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

K5: *«Νομίζω απ' ότι έβλεπα και στο Webex οι περισσότεροι μπαίνανε από το κινητό, ελάχιστοι ήταν που μπαίνανε από λάπτοπ. Δηλαδή είχα στα 15 άτομα έβλεπα έναν ή δυο με λάπτοπ. Οι υπόλοιποι όλοι με τα κινητά».*

K11: *«Τα παιδιά, θεωρώ πρώτον, οτι είχανε χάσει το ενδιαφέρον που υπάρχει όταν σε μια τάξη υπάρχει επαφή του καθηγητή με τον μαθητή. Δεύτερον λόγω του εξοπλισμού και της φύσης των μαθημάτων που διδάσκουμε στα ΕΠΑΛ, γιατί έχουμε πολλών ειδών αρχεία να συμπληρώσουμε excel, word ακόμη και σχέδιο (δίδασκα και σχέδιο). Τα παιδιά, τα περισσότερα χρησιμοποιούσαν κινητό, κατά δεύτερο λόγο τάμπλετ και ελάχιστα ήταν αυτά που διέθεταν λάπτοπ. Οπότε ένα παιδί το να επεξεργαστεί μια άσκηση ή να καταγράψει κάτι σε ένα κινητό το θεωρώ σχεδόν αδύνατο. Δηλαδή ακόμα κι αν διέθεταν στη συσκευή τους το αντίστοιχο πρόγραμμα δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν κιόλας λόγω της μικρής οθόνης, της μη κατάλληλης συσκευής»*

K13: *«Ένα τάμπλετ στον μηχανολογικό τομέα δεν λύνει το πρόβλημα, λύνει το πρόβλημα μάλλον της επικοινωνίας, να τα δω και να με δούνε. Ουσιαστικά αυτό δεν έχει τα εργαλεία, ο μηχανολογικός τομέας μπορεί να έχει προγράμματα που μπορεί να τρέξουν και να απαιτήσεις να τα χειριστούν. Το τάμπλετ δεν έχει την ικανότητα να φορτώσει τέτοια προγράμματα, άρα λοιπόν μιλάμε για ένα εργαλείο που δόθηκε στο μέγεθος που δόθηκε, στο βαθμό που δόθηκε, που η χρήση του ήταν από την αρχή περιορισμένη, δηλαδή διευκόλυνε απλά την επικοινωνία».*

K16: *«Θέλω να σημειώσω ότι και η παρότρυνση ακόμα και με ένα σταθερό τηλέφωνο μπορεί να παρακολουθήσει κάποιος το μάθημα, για μένα αυτό είναι από απαράδεκτο έως χαζό τολμώ να πω, επώνυμα. Δηλαδή από ένα σταθερό τηλέφωνο να κάτσει ένας μαθητής 3 ώρες να ακούει κάποιον να μιλάει και να απαντάει, δεν γίνεται. Χώρια ότι δεν μπορεί να δουλέψει γιατί μικροφωνίζε και η πλατφόρμα πολύ άσχημα, γι' αυτό κατέρρευσε και δεν χρησιμοποιήθηκε και καθόλου κιόλας» «Ήτανε από πολλές πλευρές η δυσκολία, δεν ήταν μόνο ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν μόνο κινητό τηλέφωνο, πολλοί δεν είχαν και ίντερνετ στο σπίτι,. Μου είχε τύχει*

δηλαδή περιστατικό παιδιά από το χωριό της Α...ς, κάνανε το μάθημα στο καφέ. Στο καφεενείο, είχε free wi-fi και λέω τουλάχιστον αν μας ακούν και οι υπόλοιποι γέροντες εκεί λέω και γινόμαστε...(γέλιο). Το 'πε το παιδί: «Είμαστε 3 τάξεις στο καφεενείο λέει και σ' ακούμε, δάσκαλε».

K14: «μπαίνανε εξωσχολικοί πολύ συχνά, ναι. Διασπούσαν το μάθημα, κάνοντας πλάκες, παίρνοντας τον κωδικό είτε μέσα από παιδιά που το δίνανε, είτε σπάζοντας κωδικούς από άλλες τάξεις και έμπαιναν διάφοροι και έκαναν πλάκες, είχαμε μεγάλο θέμα»

KE2: «Παρά το γεγονός ότι έχω περάσει μαθήματα και στο e-class, ένα μεγάλο ποσοστό δικών μας μαθητών είχαν προβλήματα με υποδομές, ακόμη και περιπτώσεις παιδιών που είχαν κινητά παλιά, όχι smart κινητά. Αυτό ήταν ακόμη πιο δύσκολο. Δεν χάσαμε ώρες σχεδόν καθόλου μπορώ να πω, γιατί από την αρχή λειτούργησε πολύ καλά από την άποψη των ωρών, γιατί ως ένα σημείο λειτούργησαμε και ψυχολογικά, ως ψυχολογική υποστήριξη. Υπήρξαν μαθητές που λέγανε γλυτώσαμε την κατάθλιψη. Επίσης δεν είχαμε, εκδρομές, γιορτές εκδηλώσεις, οπότε δεν χάσαμε μαθήματα. Διδακτικό χρόνο δε χάσαμε, γίνανε τα μαθήματα. Είχαμε όμως μια περίοδο σημαντικά προβλήματα στις συνδέσεις, το δίκτυο δεν ήταν προετοιμασμένο για τέτοια κατάσταση».

KE4: «πολύ λίγα είχαν υπολογιστή ή λάπτοπ, τα περισσότερα μπαίνανε από κινητό και δεν ξέρω και αν αυτό ήτανε λόγος για να μην συμμετέχουνε. Από κάποιους μαθητές μπορεί να ήταν και μία δικαιολογία αυτό. Δεν σας ακούμε, δεν μπορούμε. Επίσης από κάποιους ... τους λίγο κάπως δύσκολους, θυμάμαι είχα μια μαθήτριά που λέει «είμαι από κινητό και πρέπει να μου βρεις έναν τρόπο, ένα λάπτοπ». Ήταν και καλή μαθήτριά και ήθελε και να προχωρήσει και ήθελε και καλούς βαθμούς. Άρα έπρεπε και να ανταποκριθεί. Και λέει «τι θα με υποχρεώσετε να πάρω υπολογιστή;». Εγώ λέω δεν σε υποχρεώνω, γιατί να σε υποχρεώσω. Απλώς ορισμένα πράγματα για να γίνουν θα πρέπει. Η αντίδραση βγήκε πάνω στον καθηγητή»

Πράγματι και οι μαθητές/τριες αναφέρουν τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν ιδιαίτερα όμως θεωρούν εξαιρετικά δύσκολη τη χρήση κινητού τηλεφώνου για την παρακολούθηση των μαθημάτων και την εκτέλεση των εργασιών τόσο στα θεωρητικά όσο και τα εργαστηριακά μαθήματα. Έτσι το κινητό τηλέφωνο χρησιμοποιήθηκε περισσότερο σαν μέσο επικοινωνίας για την αποστολή των εργασιών που γινόταν χειρόγραφα και όχι σαν εργαλείο μάθησης.

M1M.MA: «κάποιοι δεν είχανε και μικρόφωνα. μπορεί να ακούγανε αλλά δεν μιλούσαν»

M2GT: «καταρχήν δεν είχαν όλοι υπολογιστές, μόνο κινητό. Και ευτυχώς έδωσε και το κράτος συσκευές σε μερικά άτομα που δεν είχανε. Και μπορέσανε και κάνανε έστω λίγα πράγματα μεν, αλλά κάτι ήταν κι αυτό. Ήταν μια βοήθεια για αυτά τα παιδιά».

M1GT: «εξ αρχής θεωρώ ότι το κινητό είναι πάρα πολύ δύσκολο. Δηλαδή υπήρχε μαθήτριά ... έκθεση, έπρεπε να τη γράψουμε και έκανε word στο κινητό. Αυτό για μένα ακούγεται άθλος»

M2ΦΑΡ: «Μα και στις παρουσιάσεις στο κινητό καμία φορά δε φαίνεται η εικόνα. Δηλαδή στα μαθηματικά που έγραφε ο κύριος στον πίνακα δεν μπορούσαμε να το δούμε από κινητό, χανόταν όλο το μάθημα ουσιαστικά... αλλά τι να συγκρατήσεις άμα δε βλέπεις...»

M2ΜΦΘ: «Δεν είχαν σωστό εξοπλισμό, όπως κι εγώ δηλαδή στην αρχή και στο τέλος δεν είχα τον σωστό εξοπλισμό. Δεν είχα υπολογιστή που έπρεπε για το δια ζώσης, παρακολουθούσα με κινητό, αλλά όταν έφτανε η ώρα να κάνεις τις εργασίες και έπρεπε να κάνεις επεξεργασία των κειμένων, ήταν πολύ δύσκολο να το κάνεις από το κινητό έως ακατόρθωτο... Η δανειζόμουν κάποιο λάπτοπ από φίλο ή φίλη. Μας έδινε την δυνατότητα ο καθηγητής και το έσχατο που είχε γίνει είναι το γράψουμε εμείς σε χαρτί, να τα βγάλουμε φωτογραφίες και να τα στείλουμε»

Στις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν αρχικά θα πρέπει να συνυπολογιστεί και ο παράγοντας του χώρου, της δυνατότητας δηλαδή να έχουν οι μαθητές/-τριες ένα ήσυχο μέρος στο σπίτι τους προκειμένου να μπορούν να μελετήσουν. Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν προβλήματα συγκέντρωσης κατά την περίοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω έλλειψης ήσυχου χώρου για να την παρακολουθήσουν.

K10: «επίσης αυτό το γεγονός ότι το κινητό τηλέφωνο, που μπορούσαν οι μαθητές να είναι οπουδήποτε, χωρίς να είναι εκεί που θα έπρεπε να είναι και να δώσουν την προσοχή που θα έπρεπε. Μπορεί να ήταν στο λεωφορείο, σε μια καφετέρια, οπουδήποτε αλλού, οπότε σίγουρα δεν μπορούσαν να έχουν την προσοχή που θα έπρεπε».

K3: «Δηλαδή η τηλεεκπαίδευση θέλει συγκεκριμένες συνθήκες και καλό εξοπλισμό και ησυχία. Έχω την περίπτωση μιας μαθήτριας η οποία έκανε φοβερή φασαρία. Εγώ έκανα κάποιες ερωτήσεις και συνειδητοποίησα ότι έπλενε η μάνα της τα πιάτα δίπλα. Της λέω κορίτσι μου πήγαινε σε ένα άλλο δωμάτιο και μου λέει αυτό το δωμάτιο έχουμε».

K14: «Η τρώγανε ή κινούνταν μες στο σπίτι, άκουγες μέλη της οικογένειας, προφανώς άκουγαν και μέλη της οικογένειας, αυτό είναι το μεγάλο αρνητικό του Webex, ότι ήταν σαν να σε παρακολουθεί κάποιος. Έμπαινες δηλαδή σε ένα σπίτι και σε παρακολουθούσαν άλλοι 4-5 άνθρωποι που ήταν εκεί πέρα και κινούνταν. Έχασε την ιδιωτικότητά της η εκπαίδευση. Αυτό νομίζω ότι καταπατά τα εργασιακά μας δικαιώματα. Και των παιδιών και τα δικά μας... Ένα παιδί αλλιώς αντιδρά μόνο του, εκτός σπιτιού, αλλιώς αντιδρά στην τάξη, αλλιώς αντιδρά στο σπίτι και ένας καθηγητής, όταν νιώθει ότι τον παρακολουθούν άλλοι 2-3 και παρεμβαίνουν πολλές φορές μέσα στη διαδικασία του μαθήματος, πώς μπορεί να ανταποκριθεί;»

K22: «μου ανέφεραν αφενός το πρόβλημα του χώρου. Δεν μπορούσες να έχεις επίγνωση αν στο χώρο που αποσύρεται ένας μαθητής εκείνη την ώρα αν έχει την άνεσή του να σε παρακολουθεί, αν έχει την ησυχία, αν έχει το κατάλληλο σήμα έτσι ώστε αυτά που έχουμε να τους δείξουμε να μεταφέρονται σπίτι τους. Δεν ξέρω και κατά πόσο τελικά ήταν οι ίδιοι παρόντες στην όλη

διαδικασία. Γιατί άλλο η βλεμματική επαφή μέσα από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και άλλο μέσα από την οθόνη. Που πολλές φορές εν ήδη μιας δικαιολογίας λέγανε ότι δεν έχουν σύνδεση... και τελικά δεν είχαμε εικόνα. Κάποιοι προστατευόντουσαν πίσω από αυτό και ότι δεν πρέπει να εκτίθενται οι παιδικές εφηβικές φιγούρες στο διαδίκτυο. Οπότε εμείς είμασταν σε ένα κομμάτι οθόνης, κάτι σαν στρατιωτάκια μιλώντας σε άδεια παράθυρα».

Πράγματι και οι μαθητές/τριες αναφέρουν τα προβλήματα τεχνολογικού εξοπλισμού και αδυναμίας συγκέντρωσης λόγω έλλειψης του χώρου ειδικά σε πολυμελείς οικογένειες:

M3ΦΥΣ: «ναι υπήρχαν κι άλλοι σε μένα, κι άμα υπάρχει ένας υπολογιστής στην οικογένεια είναι πιο δύσκολο, γιατί ο άλλος αναγκαστικά πρέπει να κάνει από το κινητό ή κάποιο τάμπλετ αν υπάρχει, που δεν είναι εύκολο από κει»

M1ΦΥΣ: «κι εμένα, ναι ήταν πρόβλημα, γιατί άμα έπιανα εγώ ίντερνετ και έπιανε και ο αδελφός μου δεν είχαμε καλό σήμα»

M1ΓΤ: «επίσης τα άτομα σε μια οικογένεια είναι πρόβλημα. Όταν υπάρχουν πολλά άτομα καμία φορά το ίντερνετ πέφτει και όλα αυτά... η σύνδεση όταν μπαίνουν πχ τρία άτομα, εφτά ώρες, ίδιες ώρες δε γίνεται... πώς να ανταπεξέλθει ένα ρούτερ;»

M2ΓΤ: « ναι και κάνανε φασαρία... η αδερφή μου η μικρή, το καλό ήταν ότι αυτή έκανε... ξεκινούσαν τα μαθήματά της μετά τα δικά μου, αλλά έβλεπε εμένα στον υπολογιστή και ερχότανε και επενέβαινε λίγο στο μάθημα»

M2ΦΑΡ: «ένα αρνητικό που είναι αυτό με τις συσκευές. Κάποια οικογένεια όπως η δική μου που είμαστε πολλά μέλη, είναι φοιτητές τα μεγάλα αδέρφια μου, έχουμε και τη μικρότερη που είναι κι αυτή στο σχολείο. Έχω άλλα τέσσερα αδέρφια. Οπότε πέντε άτομα έπρεπε να κάνουν ταυτόχρονα στο ίδιο σπίτι τηλεκαίτευση, με την ίδια συσκευή, με το ίδιο ίντερνετ, οπότε ήταν δύσκολο»

M2Μ.ΜΑ: «πιστεύω το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν το πρόβλημα της σύνδεσης...το δίκτυο δηλαδή, γιατί ειδικά όσα παιδιά είχανε και αδέρφια και γονείς στο σπίτι ήταν δύσκολο να είναι ταυτόχρονα συνδεδεμένοι και να είναι μέσα στην τάξη και να ακούνε γιατί οι πιο πολλοί δεν μπορούσαν»

Επιπλέον πρέπει να αναφερθεί ότι παρόμοια προβλήματα τεχνικού τύπου αντιμετώπισαν και οι εκπαιδευτικοί όπως έλλειψη σύνδεσης σε δίκτυο, Η/Υ, καμερών, ηχείων και ειδικού εξοπλισμού όπως πίνακες ή γραφίδες, καθώς τα αντίστοιχα εργαλεία της πλατφόρμας του υπουργείου δεν ήταν τόσο εύχρηστα, το κόστος των οποίων επωμίστηκαν οι ίδιοι. Ενώ η όποια οικονομική ενίσχυση με τη μορφή voucher κρίθηκε ανεπαρκής και παραχωρήθηκε με αρκετή καθυστέρηση.

K7: «Το καινούργιο σύστημα δεν το γνώριζα, απλά δανείστηκα στην αρχή ένα τάμπλετ από το σχολείο, γιατί δεν είχα και εξοπλισμό. Έκανα μια βδομάδα περίπου το μάθημα και μετά αναγκάστηκα να το επιστρέψω πίσω για να το δώσουμε σε μαθητές που δεν είχαν»

K15: «Ήθελε 50 ευρώ να πάρω τη γραφίδα και το πινακάκι. Δεν το έχω χρησιμοποιήσει εγώ αυτό, χρησιμοποίησα τον άλλον τρόπο. εγώ ας πούμε, όταν στο σπίτι μου δεν είχα επαφή με το ίντερνετ, γιατί δεν έχω δικό μου ίντερνετ, προσπαθώ να πάρω ίντερνετ από γείτονες, όποιος μου επιτρέπει.. Άλλες φορές επειδή έχω παλιό υπολογιστή το σχολείο με εξυπηρέτησε μια χαρά με δικούς του υπολογιστές, ερχόμουν στο σχολείο και έκανα από τον υπολογιστή του σχολείου μάθημα».

K16: «έγιναν κάποιες προσπάθειες, δηλαδή το σχολείο βοήθησε αρκετούς μαθητές από χαμηλά οικονομικά στρώματα, παρέχοντάς τους έστω κι αυτά τα τάμπλετ που ήρθαν στο σχολείο ή λάπτοπ ή και συνάδελφους που βοήθησε. Γιατί μιλάμε συνέχεια για τους μαθητές αλλά δεν είναι δεδομένο ότι όλοι οι συνάδελφοι είχαν την ευκολία του γρήγορου ίντερνετ και του λάπτοπ. Εγώ έχω μία οικογένεια τριμελή και αναγκαστικά αμέσως-αμέσως δημιουργήθηκε μία ανάγκη τριών ξεχωριστών μονάδων. Δηλαδή θέλαμε και οι τρεις από ένα εργαλείο για να συνδεθούμε. Δεν μπορούσε, σήκω εσύ να κάτσω εγώ. Φανταστείτε ότι ασθενέστερα οικονομικά στρώματα, αυτό ήταν το πρώτο. Δηλαδή μία οικογένεια με δύο παιδιά και δύο γονείς, άντε να τα φέρουν βόλτα»

K22: «η πλατφόρμα Webex, μπορούσε να ενεργοποιήσει κάποια εργαλεία τους μαρκαδόρους για τα σχεδιαστικά προγράμματα. Βέβαια με μεγάλη ακρίβεια δε γινόταν αλλά καταλαβαίναμε πόσο κατανοούσαν τα παιδιά τις διαστάσεις ή τρισδιάστατες προβολές των σκίτσων. Ωστόσο για να είμαστε πιο ακριβείς αναγκαστήκαμε να αγοράσουμε ψηφιακές γραφίδες με δικά μας έξοδα.

K9: «Να έβρισκε το υπουργείο έναν τρόπο να λύσει όλα αυτά τα προβλήματα. Παρέχοντας σωστή σύνδεση σε όλους τους μαθητές, εξοπλισμό... έκανε μια προσπάθεια βέβαια με τα voucher, αλλά θεωρώ ότι με τα 200 ευρώ δεν μπορεί ένας μαθητής να αποκτήσει αξιόπιστο εξοπλισμό για να κάνει το μάθημά του από το σπίτι. Είναι λίγο δύσκολο. Και ειδικά όταν σε ένα σπίτι μπορεί να υπάρχουν δυο και τρία παιδιά».

KE4: «ναι, ναι προβλήματα. Το λέω αυτό γιατί εκείνη την περίοδο ακούγαμε τη φοβερή υπουργό μας να λέει ότι υπάρχουν τα μέσα, οι καθηγητές είναι ήρωες, κάνουν φτιάχνουν...Και όντως οι καθηγητές υπερέβαλαν εαυτόν εκείνη την περίοδο και βρήκαν τα μέσα. Εγώ έδωσα 45 ευρώ, να το γράψετε αυτό, και πήρα κάμερα, δεν είχα κάμερα. Μόνο για την κάμερα. Δεν είχα κάμερα και έδωσα 45 ευρώ. Πήρα πίνακα, πήρα τρίποδο για να στήσω τον πίνακα γιατί έπεφτε από την καρέκλα, που είχα κάνει και διάφορες πατέντες... δεν σας βλέπουμε, φέρ' το από δω φέρ' το από κει, πάτε το πιο πίσω... μια κατάσταση τι να πω. Τέλος πάντων οι περισσότεροι καθηγητές δώσανε χρήματα. Και αρκετοί βέβαια μπήκανε στο e-class, δουλέψανε πολύ στο e-class. Εντάξει εγώ λιγότερο ομολογώ στο e-class, περισσότερο να σου πω την αλήθεια από αντίδραση δεν μπήκα. Έλ-ε-ο-ς. Όχι δεν ήθελα γιατί από τη μια μεριά τάχα μας επαινούσαν κι από την άλλη η δουλειά τους γινόταν με κόστος δικό μας και βγάζανε προς τα έξω ότι όλα πάνε μια χαρά. Ε, δεν είναι όλα μια χαρά»

B) Τα ψυχοκοινωνικά εμπόδια στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Η κακή ψυχολογία μαθητών/τριών, των οικογενειών τους και των εκπαιδευτικών λόγω του εγκλεισμού τους από την πανδημία επηρέασε την εκπαιδευτική διαδικασία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευση σε διάφορα επίπεδα. Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών το κυριότερο πρόβλημα με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι χάθηκε η κοινωνικότητα, η ζωτικότητα των μαθητών και η ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χάθηκε το συναίσθημα και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται στην τάξη, χάθηκε το παιδαγωγικό κομμάτι, αλλοιώθηκε η συνήθης εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μετατράπηκε σε αυτόματη ανταλλαγή πληροφοριών.

K2: «*νομίζω ότι πιο πολύ επέδρασε αρνητικά, τα παιδιά αποξενώθηκαν, χάσανε την επαφή, είχαν μάθει να κρύβονται πίσω από μια κλειστή οθόνη, η συμμετοχή γενικά ήταν ελάχιστη. Γενικά δεν θυμάμαι να μου είχαν αναφέρει συγκεκριμένο πρόβλημα, αλλά με τις μέρες έβλεπα ότι χάνανε το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Κάθε μέρα ερώτηση πότε θα βρεθούμε; Και τα παιδιά άρχισαν να κλείνονται στον εαυτό τους, παιδιά που ήταν μέσα στην τρέλα στο σχολείο έδειχναν απάθεια»*

K3: «*έλειπε ένα πολύ σημαντικό που δουλεύει στα μαθήματά μας: το κίνητρο και ο ανταγωνισμός. Δεν έβλεπε ο ένας τι έκανε ο άλλος, δεν έπαιρνε ιδέες. Κάνανε μεν ερωτήσεις αλλά δεν έχουν την ευκαιρία που έχουν στην τάξη να δουν τι κάνει ο διπλανός τους. Οπότε δούλεψε ο καθένας μόνος του και στο τέλος βλέπαμε όλες τις εργασίες»*

K12: «*είναι πιο απρόσωπο και δεν κινητοποιούσε τα παιδιά. Όταν νιώθουν ότι θα έρθουν εδώ να βρουν την παρέα τους, ακόμη κι αυτό τους βάζει σε μια διαδικασία να μπουν μέσα στην τάξη. Ήταν μια λύση ανάγκης για τη συγκεκριμένη φάση που περνούσαμε, δεν ξέραμε πόσο έχουμε την προσοχή των παιδιών εκείνη την ώρα πίσω από μια οθόνη, και σίγουρα έλειπε και το πιο προσωπικό, να κατανοείς έστω και μέσα από τα βλέμματα των παιδιών πόσο κατάλαβαν αυτά που τους είπες».*

K13: «*Το σχολείο έτσι κι αλλιώς είναι ένας χώρος που αλληλεπιδρά, κοινωνικοποιεί τα παιδιά, δίνει την ευκαιρία να αποκτήσουν πρωτοβουλίες, να βρεθούν αντιμέτωποι με προβλήματα, με αυτό που θα ζήσουν αύριο μεθαύριο, ξεφεύγουν δηλαδή από το «μικροκλίμα» της οικογένειας και βρίσκονται σ' έναν ευρύτερο χώρο με εποπτεία, με κανόνες, με μεθόδους, με προσωπικό το οποίο έχει την ικανότητα να διαχειριστεί και να κατευθύνει τα πράγματα. Η τηλεεκπαίδευση είναι «καλή» στο να απομονώσει τα παιδιά και να οδηγήσει και σ' αυτό το κομμάτι σε αντίθετα αποτελέσματα».*

K14: «*Ναι, ναι σ' όλα αυτά, δηλαδή όπως σ' ένα μάθημα διά ζώσης καλλιεργεί όλα αυτά τα πράγματα, δεν καλλιεργεί μόνο το μαθησιακό, δηλαδή και την κριτική σκέψη και το επικοινωνιακό κομμάτι και το να μάθουν τα παιδιά να διαλέγεται το ένα με το άλλο και μέσα από μία κουβέντα, μία συζήτηση να βγαίνει κάτι, αυτό έλειπε, γιατί στην ουσία ήταν μονόλογοι, δεν μπορούσαν να*

μιλούν όλα τα παιδιά μαζί, έπρεπε να δίνεις ξέχωρα το λόγο, ήταν ένα κομφούζιο. Όλα αυτά λείπανε, δεν υπάρχουν, δεν είναι το ίδιο όπως είναι σε ένα διά ζώσης μάθημα. Το διά ζώσης μάθημα είναι διαλογικό, είναι συλλογικό, βγαίνει από πολλές διαδικασίες. Το Webex ήταν μετωπικό, ή εγώ με ένα παιδί, ή εγώ πάλι με άλλο παιδί, ή ένα παιδί με ένα άλλο παιδί, όχι σύνολο.

K22: «η πορεία έδειξε και πολύ περισσότερο στα πανελλήνια μαθήματα που δουλεύουμε, ότι όντως υπάρχει ένα πολύ μεγάλο πλήγμα και κενό σε αυτά τα χρόνια στη ροή των πραγμάτων. Και αντίστοιχα στο ψυχικό κομμάτι. Όλα τα παιδιά μέσα από αυτή τη διαδικασία βγήκαν λίγο πιο άγρια. Εκφράζεται μια μεγαλύτερη αγριότητα σχεδόν και επιθετικότητα θα έλεγα»

KE1: «σκοπός ήταν να κρατήσουμε τα παιδιά να μπορέσουμε δηλαδή τα παιδιά να μουν και να παρακολουθούν τα μαθήματα της τηλεκπαίδευσης, καταφέραμε κάποια πράγματα όσο 100 % εννοείται όσο μπορούσαμε περισσότερο, το να κρατήσουμε τους μαθητές μας σε επαφή με το σχολείο, έστω και με αυτό τον τρόπο»

K24: «πρόβλημα στην άμεση επαφή, πίσω από μια οθόνη δεν υπάρχει αλληλεπίδραση. Ενδεχομένως ο μαθητής απαντά δίχως να υπάρχει κριτική σκέψη γιατί βλέπει το ppt εκείνη την ώρα, οπότε δεν μπορείς να κάνεις μια ερώτηση κρίσεως ή να κάνει πράξη μια ερώτηση για να δούμε αν πραγματικά έχει καταλάβει και οπωσδήποτε ήμασταν ο καθένας μόνος του υπήρχε θέμα κοινωνικοποίησης»

Στο κοινωνικο-συναισθηματικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χάθηκε στην τηλεκπαίδευση αναφέρθηκαν με τις απαντήσεις τους και οι μαθητές/τριες, όπως επίσης και στη γενικότερη ψυχολογική πίεση λόγω των συνθηκών του εγκλεισμού:

M1GT: «η οικογενειακή κατάσταση της καραντίνας δε βοήθησε. Βλέπεις τα ίδια πρόσωπα συνέχεια στο σπίτι. Δεν υπάρχει περίπτωση να μην τσακωθείς κάποια στιγμή, δε γίνεται, όσο αγαπημένοι κι αν είστε».

M2GT: η ψυχολογική κατάσταση είχε επιδεινωθεί αφάνταστα. Το να μην έχεις επαφή με κόσμο... δηλαδή το σχολείο είναι πάρα πολύ ωραίο πράγμα... έχεις τους συμμαθητές σου, έχεις τους φίλους σου. Οι καθηγητές επίσης τους συνεργάτες τους που μιλάνε. Επικοινωνείς με κόσμο. Η ψυχολογία σου είναι αλλιώς. Είσαι πολύ καλύτερα ψυχολογικά απ'ότι να είσαι κλεισμένος σε τέσσερις τοίχους και να τους βλέπεις όλους από μια οθόνη».

M1ΦΑΡ: «δια ζώσης υπάρχει οπτική επαφή, και τσεκάρουν αν καταλαβαίνεις, ενώ όταν είναι online, απλά ακούς μια φωνή και δε νομίζω ότι καταλαβαίνεις πάντα αυτό που σου λέει»

M2ΦΑΡ: «νομίζω ότι και λόγω ώρας, από την τηλεκπαίδευση δεν υπήρχε και μεγάλη δυνατότητα για να ρωτήσεις κάτι, και να προλάβει και ο καθηγητής να παραδώσει. Απλά ακούγαμε μια φωνή αυτό. Δεν προλαβαίναμε να ρωτήσουμε κάτι γιατί ήθελε να παραδώσει ο καθηγητής και βγαίναμε μετά»

M2ΦΑΡ: «Εντάξει μου άφησε και καλά και αρνητικά. Μάθαμε ότι πρέπει να «εκτιμάμε» κάποια πράγματα. Από τη μια το σχολείο δεν μας αρέσει όταν ερχόμαστε, αλλά πάλι μας έλειπε»

M1M.MA: «κοιτάζτε το δια ζώσης πιστεύω ότι είναι το καλύτερο, δε νομίζω ότι είναι καλύτερα ηλεκτρονικά, δεν μπορεί να αντικατασταθεί, γιατί παίζουν κι άλλα πράγματα ρόλο»

M1M.MA: «ναι κι αυτό παίζει ρόλο. Για κοινωνικοποίηση πιστεύω Αν πάρεις ένα παιδάκι πρώτη δημοτικού που δεν πάει σχολείο, έλειψε δυο χρονιές και πάει μετά στην Τρίτη δημοτικού θα είναι χαμένο. Το δια ζώσης δεν πρέπει να αλλάζει».

Το ίδιο σημαντική θεωρούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και οι ενήλικες μαθητές του εσπερινού σχολείου, η οποία επηρεάστηκε αρνητικά στις συνθήκες της πανδημίας:

M1Π: «το πρώτο είναι η επαφή και δεύτερο ότι δεν μπορούσες να μάθεις όπως έπρεπε από κοντά. για μένα η κοινωνική επαφή, δεν ξέρω η Δήμητρα».

M2Π: «όχι, αφού είσαι μια παρέα είσαι δεμένος τώρα, δεν μπορείς να κάτσεις στο σπίτι και να μурμουρίζεις μόνος σου, να ξεκινήσεις το Webex, να κάνεις διάλειμμα και να βγεις και να μурμουρίζεις πάλι μετά...»

M1Π: «για μας που δεν δουλεύαμε ήταν μια διέξοδος το απόγευμα να βγούμε λίγο τουλάχιστον να δούμε λίγο κόσμο, οπότε το χάσαμε κι αυτό»

Οι πολλές ώρες έκθεσης σε μια οθόνη με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δημιούργησαν προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας, με αποτέλεσμα την κόπωση σε πνευματικό και σωματικό επίπεδο για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές/τριες αποσυντονίζονται μέσω των οπτικών και ηχητικών ερεθισμάτων που προσφέρει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στην προσέγκυση τους στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία.

K5: «γενικότερα αυτό που έλαβα από τους μαθητές μου είναι ότι είχαν κουραστεί από την τηλεεκπαίδευση. Δεν θέλαν να συνεχίσουν. Θέλανε να έρθουν δια ζώσης. Κουράστηκαν ».

K5: «προσωπική μου άποψη είναι ότι ήταν αρνητική. Δηλαδή δεν λειτούργησε τόσο καλά όσο λειτουργεί η δια ζώσης εκπαίδευση. Για μένα το βασικό στην τηλεεκπαίδευση, το δύσκολο είναι πώς να καταφέρεις να κρατήσεις τα παιδιά όταν κάνεις μάθημα μπροστά από μια οθόνη και κατά πόσο πραγματικά μπορούν να παρακολουθήσουν. Γιατί το να κάθεται μπροστά από έναν υπολογιστή ώρες είναι πάρα πολύ ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΟ. Δεν ξέρω δηλαδή κατά πόσο με ακούγανε, να το πω απλά. Αυτό για μένα ήταν το θέμα. Δηλαδή καμία φορά αισθανόμουν ότι μιλάω στον τοίχο, ότι δεν με ακούει κανείς...»

K19: «Εκτός από τα τεχνικά προβλήματα, πρέπει να σημειώσουμε ότι υπήρχαν και μαθητές οι οποίοι εκμεταλλεύτηκαν την περίσταση και προτιμούσαν να ανοίξουν τον υπολογιστή- δικές τους ομολογίες είναι αυτές- και να συνεχίσουν τον ύπνο τους. Και όποτε εμείς προσπαθούσαμε... Άλλη μια αδυναμία δεν μπορούσαμε να καταλάβουμε αν κάποιος είναι μέσα ή όχι, επειδή δε

γινόταν να διακόπτουμε συνέχεια το μάθημα για να ρωτάμε τον κάθε μαθητή αν μας ακούει ή δεν μας ακούει, λοιπόν από την ώρα που εμφανιζόταν ότι είναι μέσα, υπήρχαν κάποιοι μαθητές οι οποίοι όντως δεν παρακολουθούσαν καθόλου τα μαθήματα. Εκτός από τα τεχνικά προβλήματα υπήρχαν και επιτηδευμένες καταστάσεις, έλλειψης ενδιαφέροντος»

Ωστόσο παρουσιάστηκε και η αντίθετη άποψη από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή ότι ήταν ένας πιο ξεκούραστος και ευέλικτος τρόπος μάθησης που βοήθησε τους μαθητές/τριες να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα μαθήματα, για αυτό και σημείωσαν σημαντικές επιτυχίες στις πανελλαδικές εξετάσεις.

ΚΕ4: «από τα ακούσματά μου στο λύκειο νομίζω ότι τα ξεκούρασε τα παιδιά. Ιδίως η Γ λυκείου ξεκουράστηκε, δηλαδή βρήκε ευκαιρία να δουλέψει τα μαθήματα τα οποία την ενδιέφεραν».

ΚΕ5: «κοίτα εγώ κάνω αρχιτεκτονικό σχέδιο, διακόσμηση. Στο χαρτί αυτά δεν έγιναν καθόλου. Κι όμως περάσανε και αρχιτεκτονική, γιατί ασχολήθηκαν περισσότερο με τα μαθήματα των πανελληνίων και τα φροντιστήρια. Από εδώ όμως δεν πήραν αυτά που έπρεπε να πάρουν»

Κ22: «δεν έχω ανατροφοδότηση όσον αφορά το κομμάτι της εργασίας. Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό ίσως 80% που ακολούθησε την τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχω καλές εντυπώσεις. Ωστόσο τα κενά τους παραμένουν κενά. Οι ίδιοι θα μπορούσαν μονάχα να μας πούνε».

Κ4: «το πιο εντυπωσιακό πάντως τη χρονιά που πέρασε ήταν ότι οι δυο πιο αδιάφοροι μαθητές ή τέλος πάντων που δεν παρακολουθούσαν, το ένα αγόρι και το άλλο κορίτσι, το αγόρι που ήταν όλο φασαρίες και αντίδραση κλπ και το κορίτσι προσπαθούσε μεν αλλά, περάσανε και οι δυο γραφιστική. Και παιδιά που παρακολουθούσανε, συμμετείχανε, κάνανε τα πάντα, δεν περάσανε, υπάρχουν και τα παράδοξα».

Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι είναι ένας κουραστικός και αδιάφορος τρόπος μάθησης που τους προκαλεί σοβαρά ψυχοσωματικά προβλήματα όπως πονοκεφάλους και προβλήματα στα μάτια από την πολύωρη χρήση της οθόνης. Αυτή η ψυχοσωματική κόπωση προκάλεσε απάθεια και αδιαφορία για τη διαδικασία με αποτέλεσμα τη μη συμμετοχή τους, αφού δεν είχαν επιπτώσεις ιδιαίτερες στο θέμα της φοίτησης λόγω απουσιών.

Μ2ΦΥΣ: «όχι δεν ήταν πάντα πιο ξεκούραστος, γιατί θα έπρεπε να έχουμε την προσοχή μας σε μια οθόνη όλη την ώρα, μας προκαλούσε πονοκέφαλο, πονούσαν τα μάτια μας»

Μ3ΦΥΣ: «Ήμουνα μπροστά από μια οθόνη και πολλές φορές αδιαφορούσα τελείως, μπορεί να κοιμόμουνα την ώρα του μαθήματος πχ και έβαζα ζυπνητήρι στο διάλειμμα να σηκωθώ για να αλλάξω μάθημα»

Μ1ΦΥΣ: «αρχικά το είχαμε δει σαν παιχνίδι περισσότερο δεν το είχαμε πάρει στα σοβαρά, ότι ίσως θα ήταν κάτι πιο ξεκούραστο επειδή ήμασταν στο σπίτι μας, τελικά εξελίχθηκε στο αντίθετο»

M3ΦΥΣ: «εφτά ώρες και συν τα φροντιστήρια μετά που είχαμε πάλι τηλεκαίδευση, μπροστά στην οθόνη δεκάωρο δωδεκάωρο σίγουρα»

M1ΓΤ: «είναι και η συγκέντρωση που είναι πολύ διαφορετική. Δηλαδή θεωρώ ότι είναι λάθος εξ αρχής τα μαθήματα να γίνονται με τον ίδιο τρόπο όπως γίνονται στο σχολείο. Δεν γίνεται από τις οκτώ το πρωί μέχρι τις δυο το μεσημέρι να είσαι αγκαλιά με τον υπολογιστή. Είναι λάθος αυτό εξ αρχής. Εγώ τρώω περσι, φροντιστήριο δεν με βάζανε περισσότερο, δεν το άντεχα»

M2ΦΑΡ: «Δηλαδή οι περισσότεροι νομίζουν ότι είναι κάτι πιο εξελιγμένο ότι από το ίντερνέτ τα κάνουμε όλα, ενώ στην πραγματικότητα μας κουράζει κι εμάς και τους καθηγητές μπροστά από μια οθόνη εφτά ώρες, άλλοι ακόμη περισσότερο και ειδικά όσοι εργάζονται ακόμη χειρότερα. Οπότε είναι κουραστικό τόση ώρα μπροστά από μια οθόνη. Τώρα όλοι θα θεωρήσουν ότι καθόμαστε, αλλά και πάλι τόση ώρα να ακούς έναν άνθρωπο είναι λίγο κουραστικό. Κι εκείνος να μην έχει επαφή μαζί μας; Δεν μας βλέπει καν, κάποιοι δεν απαντούσαν σαν να μην ήταν εκεί καθηγητές που ψάχνανε. Όλα αυτά κούραση μόνο»

Γ) Εκπαιδευτικά - οργανωτικά προβλήματα

Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν να προετοιμαστούν, να προσαρμοστούν και να διδάξουν στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν διέθεταν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες τις εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και ήταν πολύ λίγος ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους για να προετοιμαστούν, γεγονός που τους προκάλεσε ιδιαίτερο άγχος για το πώς θα ανταποκριθούν. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους δόθηκε έτοιμο υλικό από τους σχολικούς συμβούλους και αυτό μόνο σε μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων, με την παρατήρηση ότι σε ορισμένα μαθήματα οι προδιαγραφές σε τεχνικό εξοπλισμό ήταν ιδιαίτερα απαιτητικές με αποτέλεσμα να μην μπορούν να το χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες.

K11: «Το μεγάλο πρόβλημα του ΕΠΑΛ στα μαθήματα είναι ότι σχεδόν όλο το υλικό που χρησιμοποιήσαμε ήταν πρωτότυπο και το έφτιαξα εγώ η ίδια. Και για την περιγραφή των εργαστηριακών μαθημάτων, την υλοποίηση ασκήσεων, τις ασκήσεις. Δεν υπήρχε υλικό διαθέσιμο επίσημα από το υπουργείο. Οπότε όλο ήταν πρωτότυπο υλικό. Το οποίο σημαίνει ότι αφιερώσαμε πάρα πολύ προσωπικό χρόνο για να το φτιάξουμε. Πάαααααα πολύ».

K20: «όχι, όχι, δικό μας το υλικό. Εντάξει στην αρχή σίγουρα υπήρχε βοήθεια από συναδέλφους, όταν είναι κάτι καινούργιο, θα ψάξεις θα τριφτείς μόνος σου γιατί να σημειώσουμε ότι για την προετοιμασία ενός μαθήματος στην τηλεκαίδευση χρειάζεται πίσω πολύ μεγάλη προετοιμασία. Για το ημερήσιο μάθημα, θέλει πολύ μεγαλύτερη προετοιμασία το μάθημα της τηλεκαίδευσης παρά το μάθημα δια ζώσης».

K19: «οι διαφορές έχουν να κάνουν ως προς την «προετοιμασία» για την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή έπρεπε να ετοιμάσουμε τα ppt, pdf και τα βίντεο. Να βρούμε τα κατάλληλα εποπτικά μέσα για να κάνουμε επίδειξη στα παιδιά. Όσον αφορά το υλικό των ενοτήτων αυτό παρέμενε το ίδιο σαν υλικό. Το θέμα όμως είναι ότι αυτή η προετοιμασία ήθελε κάποιο χρόνο παραπάνω, και πολλές φορές αυτό που έλειπε πάντα, ήταν ότι δεν μπορούσαμε κι εμείς να προσαρμοστούμε στις ανάγκες των μαθητών γιατί δεν γνωρίζαμε, δεν είχαμε αυτή την αλληλεπίδραση με τους μαθητές όπως είναι στο δια ζώσης, για να καταλάβουμε που θέλουν τα παιδιά να εμβαθύνουμε περισσότερο».

KE5: «όχι δεν δουλέψανε photoshop και κάποια άλλα βίντεο που μας έστειλε ο σύμβουλος ήταν βαριά και δεν μπορούσαν να τα δουν, και κάποια στιγμή τα παρατήσανε» «ήταν αυτό ότι ήταν αργό. Όταν πήγα να βάλω το βίντεο του συμβούλου δεν το βλέπανε. Πήγα να το βάλω αλλά σταμάτησε. Άλλοι δεν είχανε υπολογιστή δυνατό... βέβαια σε μένα έπαιξε αλλά στα παιδιά όχι. Ο πίνακας πάλι... κι εμείς δυσκολευόμασταν να φτιάξουμε μια κάτοψη στον πίνακα»

Εκ των πραγμάτων λοιπόν, αποδεικνύεται ότι για την αποτελεσματική χρήση των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, είναι απαραίτητος ο «ψηφιακός γραμματισμός» διδασκόντων και διδασκομένων για την αποτελεσματικότητα της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης (Soutopoulos, 2018). Οι βασικές ψηφιακές δεξιότητες είναι προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική συμμετοχή όλων των πολιτών στον σημερινό ολοένα και περισσότερο ψηφιακό κόσμο. Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε τη σημασία των βασικών και προηγμένων ψηφιακών δεξιοτήτων για τη διατήρηση των οικονομιών και των κοινωνιών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους ανέδειξαν το θέμα της έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές/τριες, καθώς πολλοί μαθητές/τριες δεν γνώριζαν βασικές λειτουργίες όπως τη χρήση e-mail ή τη χρήση κωδικών για την πρόσβαση στις πλατφόρμες. Οι ψηφιακές τους δεξιότητες μάλλον περιορίζονται στη χρήση κινητού τηλεφώνου ως μέσο επικοινωνίας και όχι σαν εργαλείο μάθησης.

K2: «Τους ήταν δύσκολο να χρησιμοποιήσουν την e-class, αρκετά παιδιά δεν είχαν κωδικούς οπότε είχαμε καταλήξει να στέλνουν τις εργασίες στο δικό μου mail με φωτογραφία και να ανεβάζω εγώ την εργασία στην e-class για τους μαθητές.

K6: «Πολλές φορές τα παιδιά δεν μπορούσαν να ανεβάσουν τις εργασίες, πρώτον γιατί δεν ξέρανε ίσως και τον τρόπο, γιατί κι αυτά πρώτη φορά βρεθήκανε μετά από τόσα χρόνια εκπαίδευσης στο σχολείο να πρέπει να χειριστούν μια τέτοια πλατφόρμα ... πολλά θέματα».

K5: «είχανε γνώσεις πάρα πολύ καλές στο να χειριστούν ένα κινητό, ωστόσο μου έκανε εντύπωση όταν τους έβαλα μπροστά σε υπολογιστή ή λάπτοπ δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν τόσο καλά όσο στο κινητό. Δηλαδή προτιμούσαν να δουλεύουν στο κινητό πάρα από το λάπτοπ,

είναι πιο εξοικειωμένα με τα κινητά. Δηλαδή να σου πω το πιο απλό. Τους έλεγα ποιο είναι το email σας και δεν ξέρανε καν αν έχουν ή πώς λειτουργεί το email. Δεν το γνωρίζανε αυτό. Τώρα πώς το φτιάξανε το email στο κινητό δεν ξέρω. Ή φτιάξανε και το ξεχάσανε...

ΚΕ2: «ζορίστηκαν, το έκανα κι εγώ όσο μπορούσα πιο απλό. Τους είπα και πριν, τους τα είχα στείλει και γραμμένα, δηλαδή το πως θα το κάνουμε ακριβώς, αναλυτικές οδηγίες, τα είχαμε συζητήσει οπότε δεν ήταν κάτι... Τα έστειλα με mail, γιατί πολλοί δεν μπορούσαν να μπουν στο e-class. Και παρά το γεγονός ότι προσπαθήσαμε να πούμε εξ αποστάσεως τι έπρεπε να κάνουν δεν ήταν καθόλου εύκολο. Ακόμη για να τους διευκολύνω τους έλεγα όπου μπορείτε. Μου στέλνανε στο messenger, μου στέλνανε στο Viber, μου στέλνανε στο mail, έπρεπε να μπαίνω και να μαζεύω από παντού»

Πράγματι και οι μαθητές/τριες παραδέχονται ότι δεν είχαν παρα μόνο τις βασικές γνώσεις χειρισμού υπολογιστών και ψηφιακών δεξιοτήτων, γεγονός που τους δυσκόλεψε αρχικά με τον νέο τρόπο μάθησης. Επίσης είναι πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση κινητού.

Μ1ΦΥΣ: «από υπολογιστές τα βασικά»

Μ3ΦΥΣ: «με το κινητό καλύτερα, γιατί είναι πιο εύχρηστο»

Μ1Μ.ΜΑ: «Στην αρχή χαθήκαμε λέγαμε πρώτη φορά, δεν ξέραμε κιόλας τι γίνεται. Στην αρχή δεν μπορούσαμε να μπούμε, μπερδευόμασταν εκεί. Στην αρχή ήταν δύσκολα με τους κωδικούς και όλα αυτά. τη μια μέρα στέλνανε την επόμενη αλλάζανε οι κωδικοί, παίρναμε απουσίες γιατί μας είχαν δώσει λάθος τέτοια, την επόμενη μέρα το ίδιο, σε κάποιους έστειλαν τα λινκ σε κάποιους όχι. Μετά έστρωσε το πράγμα»

Ωστόσο οι μαθητές/τριες δεν θεωρούν ότι χρειάζονται κάποια επιπλέον εκπαίδευση στη χρήση της συγκεκριμένης πλατφόρμας, απλά χρειάζονται χρόνο για να διερευνήσουν τις δυνατότητές της και φυσικά τον απαραίτητο εξοπλισμό. Θεωρούν ότι ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι σε θέματα τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς.

Μ2ΦΥΣ: «πιστεύω και χωρίς σεμινάριο άμα εξερευνήσεις λίγο τα βρίσκεις δεν υπάρχει θέμα»

Μ3ΓΤ: «με τις πλατφόρμες και τους κωδικούς ναι οκ. Γιατί ήταν απλό. Νομίζω ότι στο θέμα της τηλεεκπαίδευσης οι περισσότεροι μαθητές μπορούσαν να ανταπεξέλθουν. Το θέμα που είχαν περισσότερο τα παιδιά είναι ότι δεν είχαν ίντερνετ, κάποιοι δεν είχαν συσκευές και όχι τόσο το πως να δουλεύουν τα προγράμματα».

Μ1ΓΤ: «τα τεχνικά θέματα νομίζω ότι τα βρίσκαμε εύκολα εμείς, η νεότερη γενιά ας πούμε. Θεωρώ ότι τους μεγαλύτερους η τηλεεκπαίδευση τους εκνεύριζε περισσότερο. Το να “ανέχονται” το παιδί να κάθεται και να κάνει αυτό όλη μέρα, και να προσπαθούν να κάνουν ησυχία κιόλας»

Δ) κοινωνικο-οικονομικά εμπόδια προσαρμογής των μαθητών/τριών

Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών παλιότερα αποδίδονταν στις διαφορετικές δυνατότητές τους αλλά και στο διαφορετικό βαθμό φιλομάθειας και εργατικότητας του κάθε μαθητή/τριας. Ωστόσο, η πραγματικότητα διαψεύδει τέτοιου είδους θέσεις. Έχει γίνει πολύς λόγος για τις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μεταξύ μαθητών/τριών με διαφορετική κοινωνική και οικονομική προέλευση. Τα προβλήματα στις οικογένειες των μαθητών/τριών (οικονομικά, ενδοοικογενειακά κτλ.) εν μέσω πανδημίας εντάθηκαν ακόμη περισσότερο με αποτέλεσμα να τους εμποδίζουν να παρακολουθήσουν τα εξ'αποστάσεως μαθήματα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι εντόπισαν μαθητές/τριες οι οποίοι δεν είχαν καθόλου οικογενειακό υποστηρικτικό πλαίσιο π.χ. παιδιά που δεν ζουν με τους γονείς, μονογονεϊκές οικογένειες, οικογένειες με πολύ χαμηλά εισοδήματα ή άνεργοι γονείς που τα παιδιά εργάζονται για να συνεισφέρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Στην περίπτωση των εργαζόμενων μαθητών/τριών η τηλεκαίτευση τους βοήθησε ώστε να συνδυάσουν χρονικά εργασία και σχολείο, όμως δεν προέκυψε ουσιαστική μάθηση. Οι παρατηρήσεις ισχύουν στον ίδιο βαθμό και στο πρωινό και στο εσπερινό σχολείο.

K6: «Πολλά παιδιά έρχονται από απομακρυσμένα μέρη μπορεί να μην έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο και κυρίως έχουν πολλές οικογένειες με πολλά προβλήματα κοινωνικό-οικονομικά. Πιάνει όλο το κομμάτι αυτό. δηλαδή εμάς τα δικά μας παιδιά θέλουν υποστήριξη σε πολλά επίπεδα. Και μαθησιακά και ψυχολογικά και οικονομικά. Θέλουν υποστήριξη. Και ζητάμε από αυτά τα παιδιά μια Δευτέρα πρωί να έχουν υπολογιστή να έχουν μικρόφωνο, να έχουν ηχείο, να έχουν ίντερνετ, να έχουν κάμερες. Παιδιά τα οποία δυσκολεύονται ακόμη και να έχουν ρεύμα στο σπίτι τους. Οπότε καταλαβαίνετε ότι είναι και άνισος τρόπος εκπαίδευσης αυτός. Παιδιά που έρχονται από περιβάλλοντα πολύ πιο δομημένα και οικονομικά πιο ανθηρά, από γονείς που έχουν ένα επίπεδο μαθησιακό, οικονομικό. Στη δια ζώσης εκπαίδευση αυτό δεν φαίνεται. Τα παιδιά μέσα στην τάξη είναι ίδια από όπου κι αν προέρχονται. Στο διαδίκτυο όμως φαίνεται η διαφορά από την υλικοτεχνική υποδομή. Ξεκινάνε από διαφορετική βάση, από διαφορετική αφετηρία οπωσδήποτε. Είχαμε εμείς μαθητές στο σχολείο. Βέβαια, υπήρχαν πάρα πολλά τέτοια προβλήματα και όχι μόνο στο σχολείο μας, αυτό είναι φαινόμενο όλης της κοινωνίας. Άνθρωποι που χάσανε τις δουλειές τους λόγω της πανδημίας και αυτό καταλαβαίνετε ότι κάνει πιο δύσκολη τη διαδικασία της τηλεκαίτευσης. Πολύ πιο δύσκολο. Πραγματικά δηλαδή εμείς οι εκπαιδευτικοί το βιώσαμε αυτό πάρα πολύ έντονα και ερχόμαστε σε πολύ δύσκολη θέση όταν έρχεται ένα παιδί και σου λέει κυρία δεν έχουμε ίντερνετ, δεν έχω ρεύμα, μου είναι δύσκολο αυτό που ζητάτε. Τι να πεις σε αυτό το παιδί; Πώς να στείλω την εργασία. Πώς να σας παρακολουθήσω κι αν θέλω να το κάνω. Δηλαδή είναι και λίγο ψυχολογικό το θέμα που

μας επιβαρύνει, πέραν όλων των άλλων, επιβαρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί και με αυτό. Εδώ τα παιδιά δε βλέπουν το υπουργείο, βλέπουν τον εκπαιδευτικό και σε αυτόν απευθύνονται και για τα καλά και για τα κακά της εκπαίδευσης».

K13: «Πιστεύω ότι σημαντικό ρόλο παίζει η αφετηρία η κοινωνική, η οικονομική αφετηρία και πάνω σ' αυτά όλα τα υπόλοιπα. Αν το δικό μου παιδί που έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε εξοπλισμό από πολύ πρώιμα χρόνια, έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει αυτόν τον εξοπλισμό, θα έχει την ευκαιρία. Κάποιο παιδί όμως που ο πατέρας του πασχίζει να φέρει το φαγητό το μεσημέρι στο σπίτι, αλλά και άλλοι που δεν μπορούν να το πετύχουν, τι ευκαιρία να έχει; Δεν έχει καμιά ευκαιρία. Το αντίθετο μπορεί να συμβεί, μπορεί να του δώσει τη χαριστική βολή. Όλα αυτά τα παιδιά, μιλάμε για οικογένειες οι οποίες δεν έχουν τη δυνατότητα λόγω ανεργίας ή του ενός ή του άλλου, γενικά δηλαδή όταν υπάρχει οικονομική δυσπραγία στην οικογένεια ο εξοπλισμός και η βοήθεια ίσως είναι πολυτέλεια, μοιάζει σαν πολυτέλεια, εύλογο είναι»

K16: «Είναι οικονομικό το θέμα. Δηλαδή, η τηλεεκπαίδευση προϋποθέτει μαθητές και γενικά, οικογένειες μαθητών ενός οικονομικού χώρου, ο οποίος θα μπορούσε να τους παρέχει αυτά. Είμαστε σε μία πόλη, η οποία δυστυχώς έχει χαμηλά εισοδήματα. Τουλάχιστον οι μαθητές μας που φοιτούν στο σχολείο είναι χαμηλών εισοδημάτων και δυσκολεύονται αρκετά. Βεβαίως, και είχαν περισσότερες δυσκολίες. Λογικό είναι να μειωθεί και η επίδοση, από τη στιγμή που δεν μπορούσε ή που δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσει ή να απαντήσει στις ερωτήσεις, έχανε και δεν είχε την απόδοση που θα είχε αν ήταν στην τάξη. Μέσα στην τάξη αναγκαστικά αν τον ρωτούσες, θα σου απαντούσε κάτι. Εκεί ή θα του έκανες μία ερώτηση ή θα την έγραφε στο τετράδιο, θα στην έδινε. Ενώ με την τηλεεκπαίδευση, μπορεί να μην συνδεόταν στις ερωτήσεις στην ηλεκτρονική τάξη να σου τις απαντήσει. Κι εσύ να το εκλάμβανες αυτό ότι, ξέρεις, δεν αποδίδει ο μαθητής».

K19: «τους αντιμετωπίσαμε με επιείκεια ως προς όλα. Γιατί όταν έχεις ένα μαθητή που σου λέει κύριε «δε μπορώ να συνδεθώ γιατί δεν έχω ίντερνετ, δεν είχαμε ρεύμα για δυο μέρες γιατί δεν είχε ο πατέρας μου να πληρώσει τη ΔΕΗ» και του ζητάω εγώ να μπει να κάνει το μάθημα και να του βάλω και απουσία; Δε γίνονται αυτά τα πράγματα. Ούτε μπορώ να αναγκάσω κάποιον να πάει σε άλλον συμμαθητή του σε καιρό πανδημίας, εδώ θέλει προσοχή όταν υπάρχει καραντίνα, να του ζητήσω να πάει να κάνει μάθημα ενώ απαγορεύεται. Δε γίνονται ούτε αυτά. Άρα αυτό το παιδί μένει εκτός διαδικασίας, όσο καλός μαθητής και να είναι δε μπορεί να συμμετάσχει ούτε στην ασύγχρονη ούτε στη σύγχρονη. Οπότε υπάρχει ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα όχι μόνο αξιολόγησης αλλά και εμπέδωσης των εννοιών. Άμα δεν μπορεί το παιδί να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία πώς θα βελτιώσει τις μαθησιακές του ικανότητες;»

K20: «Κοινωνικά θέματα όπως η οικογενειακή κατάσταση στο σπίτι, μονογονεϊκές οικογένειες, λίγο έως πολύ ίσως είναι πιο έντονο στα ΕΠΑΛ γιατί είναι μαζεμένη εδώ μια «συγκεκριμένη»

ομάδα μαθητών οπότε ουσιαστικά αυξάνεται το θέμα, όπως και τα οικονομικά θέματα δηλαδή κάτι που πρέπει να γίνει μια κίνηση, όπως έχει γίνει μια κίνηση, η μεταφορά των μαθητών. Εδώ η μεταφορά των μαθητών γίνεται με ήμισυ του εισιτηρίου, επειδή είμαστε απομονωμένο σχολείο θα έπρεπε να γίνεται δωρεάν».

K10: «Τσως κάποια παιδιά σε δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, (επειδή είχα και τέτοιους μαθητές), βρήκανε την ευκαιρία επειδή η σύνδεση γινότανε από οποιονδήποτε χώρο, βρήκανε την ευκαιρία να εργαστούνε. Δηλαδή είχα μαθητές που εργαζότανε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, μας το είπαν ειλικρινά».

K12: «σε κάποια τμήματα τους ένωθες, μου εξηγούσαν ότι κυρία εγώ δεν θα παρακολουθήσω τώρα για λίγο γιατί μου έλεγαν «κυρία είμαι στο μηχανάκι τώρα δουλεύω κάνω ντελίβερι». Ή μια περίπτωση ούτως ή άλλως είχε πρόβλημα, το γνωρίζαμε δηλαδή από πριν. Μου είπε ο μπαμπάς του όταν μιλήσαμε “εγώ έχω περάσει μέσα στον κορονοϊό δυο εμφράγματα, το παιδί δουλεύει κάποιες ώρες και δεν υπάρχει η δυνατότητα να παρακολουθεί”

K22: «η κρίση αυτή μέσα από ένα πρόσχημα υγείας, θεωρώ ότι επηρέασε πιο πολύ τα φτωχά επίπεδα, γιατί δεν είχαν το χώρο στο σπίτι και τον εξοπλισμό, αλλά και γιατί οι φτωχές οικογένειες είναι αυτές που βιώνουν τα πιο μεγάλα στρεσαρίσματα και ψυχικές εντάσεις. Και αυτό φαίνεται στις μέρες μας, ο απόηχος όλων αυτών ότι τα παιδιά στην κανονική τάξη έχουν παρα πολύ μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής και έκφρασης συναισθήματος. Υπήρχαν μερικές περιπτώσεις... Επειδή κάποια παιδιά που έρχονται από μακριά γλυτώνανε αυτό τον χρόνο των μετακινήσεων και επειδή είναι από κάποια στρώματα κοινωνικά που δύσκολα τα βγάζουν πέρα, που εκμεταλλεύτηκαν αυτές τις ώρες κάνοντας κάποια μεροκάματα.

KE3: «νομίζω ότι κατά μια έννοια τους βοήθησε αν έχουν οικονομικό πρόβλημα, στη μετακίνησή τους ίσως, δεν έχουν τα έξοδα. Στους εργαζόμενους οπωσδήποτε. Δηλαδή γυρνούσε από τη δουλειά και δεν χρειαζόταν να κάνει το μπάνιο του και να ετοιμαστεί και να έρθει στο σχολείο. Το λέγανε και οι ίδιοι: όπως ερχόμασταν βάζαμε ένα μπλουζάκι και παρακολουθούσαμε»

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί στο εσπερινό σχολείο έθιξαν το θέμα των αλλοδαπών μαθητών/τριών και ειδικότερα των προσφύγων πολλοί από τους οποίους τελικά εγκατέλειψαν λόγω των οικονομικών δυσκολιών, αλλά και των εργαζόμενων μαθητών με ιδιαίτερα οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα.

KE2: «Έχουμε πολλούς ξένους. Δηλαδή επειδή κάθε χρόνο δεχόμαστε τα τελευταία χρόνια και πολλούς πρόσφυγες και από όλες τις εθνικότητες. Σενεγάλη, Μπαγκλαντές, Βουλγαρία, Ρωσία, Γεωργία, Αλβανία, Αφρική... Δεν είχαν τα μέσα, υπήρχε μεγάλο θέμα, εγκαταλείπανε. Υπήρχε και περίπτωση μαθητή ο οποίος είχε και δυνατότητες και κάποια στιγμή ας πούμε επειδή επιδίωξα

να βρω που είναι και τι κάνει, μου είπε ότι «δεν μπορώ, εγώ δεν έχω σύνδεση παίρνω κάρτες, οπότε δεν μπορώ να είμαι κάπου που είναι ελεύθερο wifi για να παρακολουθήσω»

ΚΕ1: «Οι περισσότεροι είναι ενήλικες κυρίως, έχουμε ένα μεγάλο ποσοστό ενήλικων παιδιών που παρακολουθούν, γύρω στο 5%. Οικογενειάρχες, εργαζόμενοι, κάποιοι με οικονομικά προβλήματα, αρκετοί θα έλεγα με οικονομικά προβλήματα.. Αυτό τους επηρέασε στην συμμετοχή τους στην τηλεκπαίδευση, δεν είχαν τον εξοπλισμό και κάποιοι πάλευαν και μπράβο τους με ένα τηλέφωνο. Κάποιους τους βοήθησε, λίγους όμως, γιατί το ότι ήταν στην δουλεία τους ας πούμε και είχαν ανοιχτό το webex, και έβλεπαν έστω κι αυτό...γιατί αλλιώς δεν θα ερχόταν στο σχολείο, αν ήταν κανονικά και λειτουργούσε το σχολείο. Κάποια άτομα τα βοήθησε να, που μπορούσαν βέβαια να το κάνουν αυτό. Γιατί δεν είναι και όλες οι δουλειές την ευελιξία να βλέπεις».

ΚΕ2: «καταρχάς και μόνο το γεγονός ότι έμπαιναν και παρακολουθούσαν με τέτοιες συνθήκες νομίζω ότι ήταν στα συν τους και αξιολογήθηκε θετικά και αυτό. Ούτως ή άλλως ξεκινάω πάντα από μια λογική ότι η βαθμολόγηση στο σχολείο δεν είναι εξετάσεις, δεν είναι κόλλα εξετάσεων. Είναι η συνολική παρουσία του μαθητή είναι η προσπάθεια, τι αποδίδει με βάση το τι κουβαλάει. Όταν ας πούμε είχες μαθητή που προσπάθησε να λύσει άσκηση και ήξερες ότι στην περιοχή του δεν είχε ρεύμα και το έκανε με το κερί, ακόμη και τέτοιο εδώ στην πόλη, έτσι; Ή όταν ξέρεις ότι δουλεύει από τις δέκα το βράδυ μέχρι το πρωί και προσπαθεί να γράψει μια άσκηση, αυτό νομίζω ότι πρέπει να το μετρήσεις ακόμη περισσότερο από ένα μαθητή που έχει όλα τα καλά στο σπίτι του και θα σου κάνει αυτή τη μια άσκηση. Αφενός και μόνο ότι έμπαιναν, δηλαδή η συμπεριφορά ήταν όπως είναι και στο σχολείο. Δηλαδή δεν είναι ότι βρήκαν την ευκαιρία όπως πιθανότατα έγινε σε άλλα σχολεία και σε μικρότερες ηλικίες «είμαι ξαπλωμένος, είναι κλειστή η κάμερα». Δηλαδή πολλές φορές θέλανε να ανοίξουμε την κάμερα θέλανε την επαφή κατά πρόσωπο, μπορεί να έλεγα εγώ κλείστε τα για να δυναμώσει λίγο το σήμα να μην έχετε προβλήματα».

ΚΕ4: «κοιτάζτε είναι κατά βάση χαμηλού επιπέδου οικονομικού και κοινωνικού, εδώ το σχολείο δεν κάνει εκδρομές για καθαρά οικονομικούς λόγους. Αυτό που έβλεπα, αυτό που εισέπραττα ήταν... οι μαθητές μας εδώ δεν έρχονται μόνο για να μάθουν. Το σχολείο για αυτούς είναι μια έξοδος, είναι η απογευματινή τους έξοδος από το σπίτι, από τις δουλειές, από την οικογενειακή τους δυσκολία. Γιατί έχουμε παιδιά τα οποία έχουν σοβαρά προβλήματα οικογενειακά. Δηλαδή μονογονεϊκές οικογένειες, γυναίκες χωρισμένες με ένα και δυο παιδιά που έχουν προβλήματα οικονομικά, έχουν άρρωστους γονείς, έχουμε παιδιά τα οποία φροντίζουν τους γονείς. Νέα παιδιά τα οποία έχουν προβλήματα οι γονείς και τους στηρίζουν τα παιδιά, οπότε το σχολείο ήταν για αυτούς διέξοδος μεγάλη. Και η επαφή μαζί μας ακόμη μεγαλύτερη, γιατί είχαν έναν άνθρωπο όχι μόνο να μοιραστούν τα προβλήματά τους, αλλά ας μου επιτραπεί η έκφραση να τους πει «δυο κουβέντες άλλου επιπέδου».

Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ως μια αιτία τα οικονομικά προβλήματα των οικογενειών που δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, θεωρώντας ότι η εξ'αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές/τριες και έτσι να μειώθηκε η επίδοσή τους.

M2ΦΥΣ: «ναι έπεσε η επίδοσή τους επειδή, όπως αναφέραμε και πριν ίσως να μην είχαν τον κατάλληλο εξοπλισμό»

M1ΦΥΣ: «κάποιοι γονείς ήτα άνεργοι και δεν είχαν τη δυνατότητα να αγοράσουν ηλεκτρονικά υλικά. Όχι δεν μπορεί να βοηθήσει η τηλεκπαίδευση. Άμα δεν έχει τα απαραίτητα το παιδί πώς θα βοηθήσει;»

M3ΦΥΣ: «άλλοι δεν είχαν ιντερνετ, οπότε λογικό ήταν να πέσει η επίδοση άμα κάποιος δεν μπορούσε να παρακολουθήσει το μάθημα»

M2ΦΑΡ: «γι αυτούς που δουλεύουν ταυτόχρονα όχι δεν βοήθησε, γιατί μάλλον θα το άφηναν κάπου εκεί δίπλα στη δουλειά ...»

M1ΜΦΘ: «Εγώ πιστεύω πως μειώθηκε η επίδοσή τους, ειδικά αν υπάρχει άσχημο οικογενειακό περιβάλλον. Από φίλους ξέρω ότι όταν κάποιο παιδί έπρεπε να απαντήσει από μέσα ακουγόταν φωνές, μαλώνανε, και το ίδιο το παιδί ερχόταν σε άσχημη θέση αλλά δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί, όσο ήταν στο μάθημα».

M1Μ.ΜΑ: «πολλά παιδιά, σε τεχνικό σχολείο είμαστε οπότε τα περισσότερα παιδιά δουλεύανε... είχαν προβλήματα κυρία πολλά, αφήστε. Δεν γινότανε, οι περισσότεροι δουλεύανε σε ιδιώτη, δεν μπορείς να πεις στον ιδιώτη έχω Webex πρέπει να φύγω... θα χάσεις τη δουλειά σου»

M2Μ.ΜΑ: «οι περισσότεροι δούλευαν ενώ είχαμε μάθημα, απλά το ξέρανε οι καθηγητές και δεν παίρνανε απουσίες, απλά δηλώνανε ότι είναι εκεί πέρα»

Ιδιαίτερα αναδείχθηκε το θέμα των οικονομικών προβλημάτων στο εσπερινό σχολείο καθώς εξ' ορισμού η πλειοψηφία των μαθητών/τριών είναι εργαζόμενοι συνήθως σε χαμηλά αμειβόμενα επαγγέλματα. Μάλιστα ανέφεραν συγκεκριμένο παράδειγμα συστηματικής απουσίας για οικονομικούς λόγους.

M1Π: «κι εγώ άνεργη είμαι. Δούλευα, σπουδάζω, σταματάω... τότε που ξέσπασε η πανδημία και αναγκάστηκε πολύς κόσμος να βγει σε αναστολή...»

M2Π: «όχι όλοι δεν είχαν εξοπλισμό. Έμπαιναν από τα τηλέφωνα τους και τα δεδομένα χρεωνόταν πάρα πολύ και κάποια στιγμή δεν μπορούσαμε να μπαίνουμε. Μπαίναμε δυο φορές την εβδομάδα. Δεν τους συνέφερε με τα δεδομένα, οπότε προτιμούσαν να μην παρακολουθήσουν το μάθημα για να μην χρεωνότανε»

Αναντίρρητα, η πανδημία μείωσε σημαντικά τις υπηρεσίες υποστήριξης που παρέχονται σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ειδικούς όπως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές και ψυχολόγοι (Petretto et al., 2020). Επιπλέον με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση φάνηκε να εντείνονται οι ανισότητες μεταξύ των μαθητών/τριών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (πχ ΑΜΕΑ, Ρομά κλπ). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχαν μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τους οποίους όμως δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη μέριμνα, καθώς δεν προβλέπεται παράλληλη στήριξη στο Λύκειο, ειδικά στα εργαστηριακά μαθήματα. Επομένως οι μαθητές/τριες που παρακολουθούσαν τις εικονικές τάξεις βασίζονται συχνά στους γονείς τους ή σε άλλα μέλη της οικογένειας ως αναπόσπαστους συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία, για τη διαχείριση των μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους προσπάθησαν να τους βοηθήσουν παρέχοντας επιπλέον υλικό ή συνεργασία σε ώρες εκτός του ωρολογίου προγράμματος.

Επίσης αναδείχθηκε το θέμα της μη διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε μαθητές/τριες ΕΠΑ.Λ., γεγονός που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο ελλιπές οικογενειακό πλαίσιο, που δεν έχει προχωρήσει στις ανάλογες διαδικασίες αξιολόγησης και διάγνωσης σε πρώιμο στάδιο. Επιπλέον αναφέρθηκε μια περίπτωση μαθητή με αυτισμό, στον οποίο η τηλεεκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό, στο δικό του ασφαλές περιβάλλον, που μπορεί να του δημιουργήσει λιγότερο άγχος και τον βοήθησε να αποδώσει καλύτερα. Ωστόσο, τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα σπάνια προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, κάτι που πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ήδη στερηθεί.

K1: «και παιδιά με αυτισμό, στο φάσμα του αυτισμού, με μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία κτλ υπήρχαν. Δυστυχώς, δεν είναι εύκολο μέσω του webex να μπορείς να ασχοληθείς ξεχωριστά με το κάθε παιδί. Στα 40 λεπτά της διδακτικής ώρας είναι αδύνατο. Μέσα στην τάξη μπορείς να κάνεις μία διαφοροποίηση. Μπορείς να οργανώσεις καλύτερα. Τώρα μέσω Webex... Η τηλεεκπαίδευση σίγουρα θα λειτούργησε αρνητικά».

K2: «στα δικά μου μαθήματα είχα και παιδί με κινητικά προβλήματα και με προβλήματα στην κατανόηση. Το αποτέλεσμα ήταν να είναι δίπλα η μαμά και να κάνει η μαμά μάθημα και όχι ο μαθητής».

K5: «Και δεν ξέρω τώρα πώς μπορεί να λειτουργεί και η κάθε δυσκολία, είχα παιδιά με δυσλεξία, είχα άλλο ένα παιδί που είχε δυσγραφία. Αλλά όχι, δεν έκανα εγώ κάτι πιο εξειδικευμένο, δεν έκανα. Απλά αυτούς πάντα στην εξέταση τους εξέταζα προφορικά. Η μόνη διαφοροποίηση ήταν στην αξιολόγηση».

K11: «είχαμε τέτοιους μαθητές. Δε νομίζω ότι υπήρχε υποστήριξη. Δε γνωρίζω τι γινότανε στο κάθε σπίτι. Γι' αυτά τα παιδιά κάναμε ότι μπορούσαμε και μέσω του e-class, και με επικοινωνία και εκτός διδακτικού ωραρίου να τα υποστηρίζουμε περισσότερο. Να δώσουμε επιπλέον υλικό, να δώσουμε κάποιες ερμηνείες μέσω μηνυμάτων ή σύνδεσης ξανά με το Webex. Αυτή ήταν η μόνη βοήθεια που μπορούσαμε να προσφέρουμε. Και με προσαρμογή του υλικού. Και να πω ότι η διαδικασία της τηλεκαίδευσης νομίζω ότι μεγάλωσε λίγο αυτά τα προβλήματα. Όπως ας πούμε μαθητές με ΔΕΠΥ που σίγουρα όταν βρίσκονται πίσω από μια συσκευή και επιλέγουν τότε θα παρακολουθήσουν και τότε όχι, νομίζω ότι η προσοχή τους αποσπάται περισσότερο, άρα μεγαλύτερα τα προβλήματα. Δεν μπορούμε να το ελέγξουμε τόσο εύκολα».

K17: «Επίσης υπήρχαν και μαθητές που διευκολύνθηκαν πολύ με την τηλεκαίδευση, ένας συγκεκριμένος μαθητής ήταν στο φάσμα του αυτισμού, οπότε για αυτόν ότι δεν ερχόταν στο σχολείο και δεν είχε επαφή με άλλους μαθητές ήταν ότι καλύτερο. Πέρα από την αρχή μέχρι να συνηθίσει και να μπει σε μια ρουτίνα είχε παρα πολύ καλή απόδοση. Ήταν και ο μοναδικός που δεν ήθελε να σταματήσει η τηλεκαίδευση! Κάποια άτομα είχανε παράλληλη στήριξη, οπότε η παράλληλη στήριξη ασχολήθηκε περαιτέρω με τους μαθητές. Παράλληλη στήριξη είχαν μόνο στα γενικής παιδείας στα εργαστηριακά τους μαθήματα δεν έχουν παράλληλη στήριξη. Τώρα κατά πόσο μπορούσε και η παράλληλη στήριξη να βοηθήσει εφόσον δεν ήταν δια ζώσης και ήταν πάλι μέσα από έναν υπολογιστή, δεν το γνωρίζω»

Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν τις ιδιαίτερες δυσκολίες που συνάντησαν οι συμμαθητές τους κάποιοι από τους οποίους έφτασαν στο σημείο να διακόψουν τη φοίτηση, ενώ αναγνώρισαν και τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να εντοπίσουν και να υποστηρίξουν αυτούς τους μαθητές σε συνθήκες τηλεκαίδευσης.

M2ΦΥΣ: «όχι, πολύ πιο δύσκολο δεν τους εννόησε καθόλου

M1ΦΥΣ: «πολύ δύσκολο, δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα. Τα παράτησαν»

M2ΦΥΣ: «ναι, αλλά και μέσω της πανδημίας δεν μπορούσαμε να βρεθούμε με κάποιον συμμαθητή μας, να έχουμε κάποια επαφή, μόνο μέσω μηνυμάτων. Και νομίζω ότι αυτό πάλι δεν μπορεί να ευνοήσει τα παιδιά που ...»

M1ΦΥΣ: «και οι καθηγητές δεν μπορούσαν να καταλάβουν άμα το παιδί έχει κάποια δυσκολία για να πράξουν ανάλογα»

M1ΓΤ: «στην τάξη μας, ναι είχαμε, αλλά εντάζει γινότανε κάτι. Υπήρχε μεν πρόβλημα αλλά υπήρχε λύση επειδή ήταν και δυο καθηγήτριες οπότε μπορούσε να αναλάβει το παιδί η μια».

Ε) Ιδιαίτερα προβλήματα σε εργαστηριακά/θεωρητικά/σχεδιαστικά μαθήματα ειδικοτήτων

Ιδιαίτερα προβλήματα συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων τα οποία απαιτούν για την πραγματοποίησή τους συγκεκριμένα εργαλεία και εξοπλισμό, πολύ υψηλού κόστους τις περισσότερες φορές, προκειμένου να παρέχουν τεχνικές γνώσεις που οδηγούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων για την εκτέλεση εξειδικευμένης τεχνικής εργασίας σε συγκεκριμένους τομείς όπως ο μηχανολογικός τομέας, ο τομέας υγείας-τρόφιμα, ο τομέας εφαρμοσμένων τεχνών. Ακόμη και αν ήταν δυνατή η κατανόηση των εννοιών μέσω ειδικών προγραμμάτων ήταν αδύνατη η εφαρμογή κάτι που είναι πρωταρχικής σημασίας για την επαγγελματική εκπαίδευση.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στα εργαστηριακά μαθήματα σκοπός είναι η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων κάτι το οποίο δεν είναι εφικτό κατά την διεξαγωγή εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης, τόσο από την άποψη της επίβλεψης των μαθητών σε πραγματικό χρόνο και των θεμάτων ασφαλείας όσο και από την αδυναμία των μαθητών/τριών να διαθέτουν στα σπίτια τους ανάλογους χώρους και εξοπλισμό. Εκτός από το θέμα της πρακτικής εξάσκησης των μαθητών ανέφεραν και προβλήματα παρακολούθησης και κατανόησης σε ειδικές περιπτώσεις πχ σχεδιαστικά μαθήματα λόγω της ακαταλληλότητας των μέσων που διέθεταν οι μαθητές που παρακολουθούσαν τα μαθήματα μέσω κινητού. Στην ουσία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάποια μαθήματα αναγκαστικά δεν διδάχθηκαν. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί βασίστηκαν σε έτοιμο υλικό που υπήρχε στο διαδίκτυο ενώ θα ήθελαν να ετοιμάσουν δικό τους εποπτικό υλικό (πχ βίντεο) από τους χώρους των εργαστηρίων του σχολείου, αλλά αυτό δεν μπορούσε να γίνει λόγω των περιορισμών των μετακινήσεων κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του χρόνου προσπάθησαν κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης να παρουσιάσουν γνώσεις σε θεωρητικό επίπεδο και όταν επέστρεψαν στη δια ζώσης διδασκαλία να αξιοποιήσουν όλο το χρόνο σε πρακτική εφαρμογή των εργαστηριακών μαθημάτων. Ωστόσο σε κάποιες ειδικότητες όπως οικονομικά ήταν δυνατή η διεξαγωγή των εργαστηριακών μαθημάτων μέσω τηλεεκπαίδευσης χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Παρακάτω αναφέρονται χαρακτηριστικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθώς και μαθητών που περιγράφουν εκτενώς τα προβλήματα που αντιμετώπισαν ταξινομημένα ανα τομέα.

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών (Ημερήσιο & Εσπερινό ΕΠΑΛ)

(Ειδικότητα: γραφικών τεχνών)

K3: «Στο κομμάτι το εργαστηριακό είχαν να σχεδιάσουν διάφορα πράγματα γραφιστικής δηλαδή αφίσες, λογότυπα. Αναγκαστικά οι ασκήσεις προσαρμόστηκαν. Τα μαθήματά μας είναι σχέδιο στον υπολογιστή, βρήκα κάποιες ελεύθερες εφαρμογές, αλλά κάποιοι είχαν κινητό, κάποιοι είχαν υπολογιστή, σε κάποιους δεν έτρεχε, σε κάποιους κόλλαγε, οπότε στο δεύτερο τρίτο μάθημα το παράτησα γιατί δεν θα ήταν ίσο για όλους. Δεν ήταν δίκαιο. Γιατί κάποιοι είχαν σουπερντούπερ υπολογιστές και τα κάνανε τέλεια και άλλοι δεν είχαν τίποτα, είχαν ένα κινητό. Οπότε το άφησα αυτό και τους είπα να πάρουν ένα χαρτί ένα μολύβι, ένα στυλό ή χρώματα, την πλέον απλή μορφή σχεδιασμού δηλαδή και να σχεδιάζουν τις ιδέες τους. Να γίνονται όλα στο χέρι, πράγμα που δεν κάνουμε στην τάξη. Περισσότερο δουλέψαμε στο επίπεδο των ιδεών». «Στην τάξη όμως όταν είμαστε δια ζώσης χρησιμοποιούμε ειδικά λογισμικά και υπολογιστές, έχει σχεδόν ο κάθε μαθητής έναν. Αυτό απαιτεί το πρόγραμμα σπουδών. Βασικά ένα από τα μαθήματα είναι η εκμάθηση του λογισμικού προγράμματος. Οπότε αυτό απέτυχε παταγωδώς. Δεν είχε κανένα νόημα να τους δείχνω εντολές σε κάτι που δεν μπορούν να το χρησιμοποιήσουν, οπότε προτίμησα σε αυτό το μάθημα να δουλέψουν περισσότερο στο επίπεδο των ιδεών, και στην ουσία δεν έγινε αυτό το μάθημα. Αν θέλουμε να ακολουθήσουμε το πρόγραμμα σπουδών».

Παρόμοια προβλήματα αναφέρει και ο εκπαιδευτικός της αντίστοιχης ειδικότητας στο εσπερινό ΕΠΑΛ, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι ορισμένες ενότητες δεν τις διδάχθηκαν καθόλου.

KE5: «Εντάξει από κινητό κάνανε στο μάθημα σε μένα δεν δυσκολεύονταν, δεν τους έβαζα δηλαδή σε υπολογιστές να κάνουν πράγματα. Όταν τους έλεγες στο κινητό σχεδίασε αυτό και βγάλε μια φωτογραφία και στείλτε τη μπορούσαν και το κάνανε. Δηλαδή τα περισσότερα έγιναν χειρόγραφα τα σχέδια και η τεχνολογία υλικών που ήταν θεωρητικό απλώς ακούγανε. Από λογισμικά πρέπει να κάνουμε το photoshop στη φωτογραφία, αλλά όχι δεν το δούλεψανε, δεν μπορούσαν» «στα εργαστήρια που κάνω έχουμε τη φωτογραφική μηχανή, έχουμε τους φακούς, έχουμε να κάνουμε λήψεις πορτρέτου αντικειμένου από αυτά δεν κάναμε τίποτα. Το μόνο που κατάφερα ήταν αυτό με τις θεωρητικές γνώσεις πάρτε και βγάλτε τις βάρκες, τα κτίρια... ότι κάνανε μόνοι τους με τα θεωρητικά που μάθανε. Ενώ στο σχολείο πλάθονται, βάζουν τη σύνθεση μόνοι τους, το φως, βλέπουν το φωτισμό κλπ»

Οι απαντήσεις μαθητών/τριών του τμήματος γραφικών τεχνών συμφωνούν με αυτές των εκπαιδευτικών καθώς φαίνονται οι δυσκολίες στην διεξαγωγή των εργαστηριακών μαθημάτων λόγω της φύσης του αντικειμένου και των ελλείψεων σε αντικείμενα και ψηφιακό υλικό.

M2GT: «στα γενικά μαθήματα επειδή δεν έχουμε εργαστήριο είναι πολύ πιο εύκολο να γίνει τηλεκπαίδευση από ότι στα εργαστηριακά. Ειδικά στα εργαστήρια γραφικών τεχνών που είναι εργασίες που πρέπει να τις πιάσουμε με τα χέρια μας να τις κάνουμε, η τηλεκπαίδευση είναι ότι χειρότερο. Στο ελεύθερο σχέδιο πρέπει να το βλέπεις, να μετράς, να έχεις τους σωστούς τόνους, πρέπει να το έχεις μπροστά σου, να μην είναι από φωτογραφία τα αντικείμενα και να τα σχεδιάζουμε»

M1GT: «ενώ κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης το βλέπαμε σε μια φωτογραφία, βρίσκαμε εμείς αντικείμενα από το σπίτι για να τα βάλουμε, στέλναμε εμείς μια φωτογραφία από αυτό που είχαμε στο σπίτι και μετά ξεκινούσαμε να κάνουμε. Όλη αυτή η διαδικασία ήταν και χρονοβόρα και δύσκολη όταν δεν υπάρχει χώρος και τα υλικά για να το κάνεις...

M2GT: «ίσως να μπορούσε να γίνει μια τέτοια προσαρμογή... αλλά είναι παρα πολύ δύσκολο ειδικά σε μερικούς τομείς δε γίνεται από απόσταση όπως και να το κάνουμε. Μερικά πράγματα θέλουνε δια ζώσης. Τα σχέδια, οι υπολογιστές. Γιατί προφανώς και δεν έχουμε όλοι την πολυτέλεια να έχουμε έναν γρήγορο και πολύ καλό υπολογιστή, να αντέχει τα βαριά τα προγράμματα, photoshop, illustrator. Ούτε έχουμε την ευχέρεια να πληρώνουμε για να παίρνουμε τέτοια προγράμματα».

M1GT: «κάναμε με το χέρι αναγκαστικά ότι μπορούσαμε. Προσχέδια και τα δείχναμε στην καθηγήτρια, φτάναμε μέχρι αυτό το επίπεδο δεν φτάναμε στο επίπεδο του υπολογιστή πέρυσι καθόλου»

Μηχανολογικός Τομέας (Ημερήσιο ΕΠΑΛ)

Ειδικότητες: Τεχνικός Μηχανολογικών. Εγκαταστάσεων και Κατασκευών, Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού, Τεχνικός Θερμικών και υδραυλικών εγκαταστάσεων, Τεχνικός Οχημάτων, Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών).

K5: «έκανα “μηχανές εσωτερικής καύσης” και “στοιχεία σχεδιασμού κεντρικών θερμάνσεων”. Αυτά τα εργαστήρια είναι εξοπλισμένα με κάποια μηχανήματα-συσκευές, οι οποίες δείχνουν επιτόπου στα παιδιά πώς λειτουργεί το καθένα. Το οποίο αυτό όταν το κάναμε απομακρυσμένα δεν μπορούσες να το κάνεις. Να πάρεις ένα κινητήρα και να τον λύσεις; Πώς να το κάνεις από μακριά; Το μόνο που κάναμε ήταν να μαθαίνουμε αυτές τις εφαρμογές από το φωτόδεντρο και απλά τα παιδιά έβλεπαν πώς λειτουργούν και δεν τα εφάρμοσαν στην πράξη.

K16: «Τα εργαστηριακά μαθήματα έχουνε κάποιες δυσκολίες... γιατί δεν μπορείς να δείξεις τις δεξιότητες και κυρίως να «εκτελέσουν» οι μαθητές τις δεξιότητες μέσω της πλατφόρμας. Εκεί καθαρά από βίντεο μόνο ό,τι μπορούσαμε να δείξουμε και όποιος το κατάλαβε, το κατάλαβε. Το εργαστήριο είχε σκοπό ο εκπαιδευτικός να δείξει μία διαδικασία και στη συνέχεια ο μαθητής να εκτελέσει αυτή τη διαδικασία. Στο θέμα της εκτέλεσης η διαδικασία πάσχει. Και είναι πολύ εξειδικευμένα (μηχανοσυνθέτες αεροσκαφών), δεν μπορεί να γίνει κάτι στο σπίτι».

K20: «είναι μια δουλειά που πρέπει να γίνει μέσα στο εργαστήριο δια ζώσης για να πάρει την εμπειρία. Δηλαδή ήθελα να μετρήσω αντιστάσεις στην σειρά. Υπάρχουν προσομοιώσεις, υπάρχουν προγράμματα που γίνονται προσομοιώσεις και συνδεσμολογία μέσω υπολογιστή όπως γινότανε ακριβώς στην πράξη. Ο κάθε μαθητής μπορούσε να συνδέσει ένα κύκλωμα και να βγάλει όλα τα αποτελέσματα που χρειάζονται για να φέρει σε πέρας την κάθε εργαστηριακή άσκηση ηλεκτρονικά, διαδικτυακά. Υπάρχουν τέτοια εργαλεία στο ιντερνέτ που σου λύνουν τα χέρια αλλά και πάλι δεν αντικαθίστανται με τίποτα από το δια ζώσης μάθημα».

K21: «εργαστηριακό μάθημα δε νοείται άμα δεν το κάνεις δια ζώσης. Εντάξει, προσπαθούσαμε όσο μπορούσαμε να δείξουμε κάποια βίντεο, σχετικά με τις εργασίες που κάναμε, αλλά από κει και πέρα δε μπορούσαμε να κάνουμε περισσότερα πράγματα. Παράδειγμα μιας εργαστηριακής άσκησης στο εργαστήριο μηχανολογικών κατασκευών είναι ότι πρέπει να επεξεργαστούμε ένα κομμάτι, να το κόψουμε, να το επεξεργαστούμε, να πιάσουν εργαλεία, να χαράζουν, να μετρήσουν. Κάναμε ας πούμε μετρήσεις με το παχύμετρο, τους δείχναμε, αλλά στην πράξη δεν το κάνανε»

Πράγματι και οι μαθητές/τριες του τομέα αναφέρουν τις ιδιαίτερες δυσκολίες στη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων που δεν έγιναν σχεδόν καθόλου, αλλά περιορίστηκαν σε θεωρητικές γνώσεις:

M2M.MA: «Είχαμε κινητήρες αεροσκαφών, στοιχεία μηχανών, συντήρηση...αυτά θεωρούνται εργαστηριακά, που αν ήμασταν μέσα στην τάξη...»

M1M.MA: «θα έπρεπε να δουλεύουμε πάνω στους κινητήρες, χρειάζονται εργαλεία»

M2M.MA: «στο Webex κάναμε πιο πολύ θεωρία, μας μιλούσαν γύρω από το αντικείμενο, αλλά χάσαμε εννοείται το πρακτικό μέρος...δεν μπορέσαμε να το αναπληρώσουμε»

Τομέας Δομικών έργων και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού (Ημερήσιο ΕΠΑΛ)

Ειδικότητα: Σχεδιαστής Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής

K6: «είμαι πολιτικός μηχανικός. Στην πρώτη λυκείου έκανα σχέδιο που μπορείτε να κατανοήσετε πόσο δύσκολο είναι να κάνεις αρχιτεκτονικό σχέδιο μέσω Webex και τηλεκαίτευσης. Ουσιαστικά τα παιδιά δε σχεδιάζανε καθόλου. Μέσω βίντεο και παρουσιάσεων προσπαθήσαμε να μάθουμε την ύλη, όψεις, κατόψεις κλπ αυτά που αφορούν το μάθημά μας και κάποια σχέδια σαν σκαριφήματα. Χωρίς όμως το σχεδιαστήριο που υπάρχει στο σχολείο, χωρίς τα όργανα σχεδίασης, εξοπλισμό κατάλληλο. Δυστυχώς καταλήξαμε στη λύση να κάνουν κάποια σκαριφήματα, έστω για να αποκτήσουν την αντίληψη του σχεδίου, του χώρου και οπτικά, να έχουν μια εικόνα, να μην είμαστε μόνο στη θεωρία». «Στη Β&Γ λυκείου στον τομέα δομικών έργων, έχουμε πάρα πολλά εργαστήρια. Εργαστήρια κτιριακών έργων, εργαστήρια τοπογραφίας, AutoCAD με υπολογιστές. Όλα αυτά ήταν σχεδόν αδύνατο να γίνουν διαδικτυακά. Δε μπορείς να κάνεις εργαστήριο τοπογραφίας διαδικτυακά. Να εξηγήσω εν τάχει γιατί. Στο εργαστήριο τοπογραφίας έχουμε όργανα: ταχύμετρα, κορδέλες, γεωδαιτικούς σταθμούς. Εμείς κάνουμε μια παρουσίαση σύντομη στο σχολείο και μετά τα παιδιά βγαίνουν μπροστά να μάθουν να χρησιμοποιούν τα όργανα αυτά. Και κάνουν επιτόπου μετρήσεις. Βγαίνουν στον προαύλιο χώρο του σχολείου μετράμε οικόπεδα, δηλαδή γίνονται πραγματικές εργασίες που κάνει ένας τοπογράφος μηχανικός. Φανταστείτε τώρα αυτό δε μπορεί να γίνει μέσω τηλεκαίτευσης σε καμία περίπτωση, και όχι μόνο στα εργαστηριακά. Απλά εκεί φαίνεται πιο έντονο το πρόβλημα γιατί δεν υπάρχει η άμεση επαφή, η απτή δηλαδή να πιάσουν τα παιδιά τα εργαλεία, τα αντικείμενα».

K11: «εγώ διδάσκω τοπογραφία, ένα μάθημα στο οποίο χρησιμοποιούμε όργανα και βγαίνουμε έξω, μετράμε, καταγράφουμε, μαθαίνουν να χειρίζονται όργανα. Επειδή δεν είχαμε τα όργανα στα σπίτια τους για να τα χρησιμοποιήσουμε η διδασκαλία τους έγινε μέσω βίντεο, φωτογραφιών και περιγραφής προφορικής. Αντί να βγούμε έξω που δεν μπορούσαμε, το κάναμε εικονικά μέσω των βίντεο. Ειδικά σε ένα άλλο ηλεκτρονικό μάθημα τη σχεδίαση μέσω Η/Υ και τη γεωπληροφορική που χρησιμοποιούμε λογισμικά για εργαστηριακές ασκήσεις. Η γεωπληροφορική είχε δωρεάν λογισμικό, οπότε κάποια παιδιά που είχαν υπολογιστή στο σπίτι τους το χρησιμοποιούσαν, με δυσκολία βέβαια, γιατί δεν μπορείς να περιγράψεις όλα τα βήματα που πρέπει να κάνει ένα παιδί μέσω μιας οθόνης. Και τα παιδιά που δεν είχαν υπολογιστή και είχαν μόνο κινητό ποσολύ μεγάλο πρόβλημα, πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα, δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν την άσκηση. Από το κινητό δεν μπορούσαν σε μια οθόνη να δούνε τα βήματα που έδειχνα εγώ ως εκπαιδευτικός που κάνουμε σε μια άσκηση. Δηλαδή ακόμα κι αν διέθεταν στη συσκευή τους το αντίστοιχο πρόγραμμα δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν κιόλας λόγω της μικρής οθόνης, της μη κατάλληλης συσκευής».

Τομέας Υγείας Πρόνοιας Ευεξίας (Ημερήσιο ΕΠΑΛ)

Ειδικότητες: (Βοηθός Φυσικοθεραπευτή, Βοηθός Φαρμακείου, Αισθητικής Τέχνης, Κομμωτικής Τέχνης)

K8: «Σε αυτά τα εργαστήρια χρειάζεται να έχουν κάποιον ειδικό εξοπλισμό, τα παιδιά στο σπίτι δεν είχανε, οπότε δεν μπορέσαμε να κάνουμε ποτέ σωστά τα εργαστήρια. Αυτή η ύλη που δεν διδάχθηκε σωστά δε μπόρεσε να αναπληρωθεί, ειδικά πέρυσι με τίποτα. Τι να πρωτομάθουν; έχουν πάρα πολλά κενά, γιατί δεν μπορείς να διδάξεις ένα λούσιμο αν δεν καθίσεις να λουστείς, δεν μπορείς να κάνεις ένα κούρεμα αν δεν μπορείς να πιάσεις το μαλλί, είναι επόμενο αυτά τα πράγματα...εκτός από τις βαφές που μπορείς να κάνεις θεωρία εκεί γιατί βασίζεται στο θεωρητικό τη χρωματολογία, δεν μπορείς όμως να πάρεις το πινέλο να περάσεις μια βαφή στο κεφάλι. Σε όλα μπορείς να κάνεις μια θεωρία, αλλά στην πράξη μετά πρέπει να γίνουν οπωσδήποτε».

K10: «ναι υπήρχαν δυσκολίες, ιδίως στο μάθημα του μακιγιάζ. Όταν είναι να κάνουν τα παιδιά εφαρμογή, δεν μπορεί να γίνει εφαρμογή. Εφαρμογή με την έννοια ότι θα μπορούσαν ίσως να κάνουν στον εαυτό τους και μέσα από την κάμερα να το παρακολουθούμε, αλλά τα παιδιά δεν θέλανε κάτι τέτοιο. Κοιτούσαν μέσω βίντεο κυρίως. Απλά κάποια στιγμή χρησιμοποιήθηκε μια εφαρμογή, αλλά συμμετείχαν λίγα παιδιά, που μπορούσες να κάνεις επεξεργασία σε φωτογραφία που αυτά τα βρίσκουνε και μέσω του playstore. Κατεβάσανε μια εφαρμογή στο κινητό τους, επεξεργαστήκανε μια φωτογραφία τους και μετά μου τη στείλανε. Αλλά και πάλι άλλο είναι το επεξεργάζομαι μια φωτογραφία με τα εργαλεία που μου δίνει ένα πρόγραμμα και άλλο είναι κάνω μακιγιάζ στον εαυτό μου. Το να εφαρμόσουν αυτές τις εντολές στο να χρησιμοποιήσουν ένα πρόγραμμα, ναι μπορούσαν να το κάνουν. Αλλά δεν είναι το ίδιο δουλεύοντας μια φωτογραφία με το να κάνεις ακριβώς στον εαυτό σου ή σε κάποιον άλλο μακιγιάζ. Δε μαθαίνεις με αυτό τον τρόπο, αν δεν πιάσεις τα εργαλεία, τα υλικά πάνω σε πραγματικές συνθήκες».

K19: «Φυσικά το εργαστηριακό μέρος δεν μπορούσε να γίνει μέσω της σύγχρονης όπως γίνεται κλασσικά στα διαζώσης μαθήματα. Ωστόσο αυτό που είχαμε φροντίσει ήταν να χρησιμοποιήσουμε τα βίντεο, τα οποία δείχνανε κάποια κομμάτια των διαδικασιών ώστε τα παιδιά να είναι πιο εξοικειωμένα κατά την επιστροφή τους στη διαζώσης διδασκαλία. Τα προβλήματα των εργαστηριακών μαθημάτων ήταν ότι δεν μπορούσαν να γίνουν πραγματικά εργαστηριακά μαθήματα. Μπορούσαμε να τα ονομάσουμε μόνο «μαθήματα επιδείξεως εργαστηριακών διαδικασιών». Δηλαδή μέσω του βίντεο και μέσω PPT & PDF. Αυτό από μόνο του σημαίνει ότι δεν γινόταν πραγματικά εργαστηριακό μάθημα. Προσπαθούσαμε να κάνουμε μια προσομοίωση, αυτή η προσομοίωση όπως καταλαβαίνετε δεν είχε να κάνει με εμάς σαν εκπαιδευτικούς, αλλά με κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς που δημιούργησαν αυτά τα βίντεο. Θα μου πείτε τώρα εσείς γιατί δεν μπήκατε στη διαδικασία να δημιουργήσετε αυτά τα βίντεο; Γιατί ήταν κλειστοί οι χώροι. Οπότε

εμείς δεν μπορούσαμε να εισέλθουμε μέσα στους χώρους και να φτιάξουμε ένα βίντεο για να μπορούσαμε να το δείξουμε στα παιδιά από το εργαστήριο το δικό μας, οπότε δανειζόμασταν κάτι το οποίο ήταν ήδη έτοιμο».

K24: «στο μάθημα της μάλαξης όσα βίντεο και τεχνικές να δείξουμε σωστά, θα πρέπει και ο μαθητής να είναι σε θέση να τις εφαρμόσει ο ίδιος. Όσο και να μου έλεγαν ότι έκαναν πρακτική στο σπίτι στους οικείους τους, εγώ δεν μπορούσα να τους δω και να τους καθοδηγήσω κατάλληλα σε κάποιο ενδεχόμενο λάθος».

Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών του τμήματος φυσικοθεραπείας φαίνονται οι δυσκολίες στην διεξαγωγή των εργαστηριακών μαθημάτων που αφορούν τόσο το ψυχολογικό κλίμα της τάξης όσο και τις ελλείψεις σε υποδομές:

M1ΦΥΣ: «στο σχολείο κάναμε πρακτική ο ένας στον άλλο, ενώ στο Webex βλέπαμε βιντεάκια»

M2ΦΥΣ: «για παράδειγμα η μάλαξη, εμείς που είμαστε φυσικοθεραπευτές, δια ζώσης κάναμε ο ένας στον άλλο σε κρεβάτια, είχαμε δηλαδή τη σωματική επαφή. Μέσω τηλεκπαίδευσης δεν μπορούσαμε να κάνουμε μάλαξη δεν μπορούσαμε να το διδαχθούμε εκτός μόνο που βλέπαμε από βιντεάκια. Χρειαζόμαστε εξοπλισμό, πράγμα που δεν μπορούμε να κάνουμε μέσω της τηλεκπαίδευσης. Χρειαζόμαστε κρεβάτια για τη μάλαξη, σωματική επαφή με άνθρωπο...»

M1ΦΥΣ: «δια ζώσης, καταλαβαίνουμε καλύτερα, είναι ένα ψυχρό πράγμα η τηλεκπαίδευση, απλά βλέπεις μια οθόνη. Ενώ δια ζώσης βλέπεις τον άλλο μπορείς να καταλάβεις τις εκφράσεις του»

M1MΦΘ: «Εμείς δεν κάναμε μάθημα για μια περίοδο που δεν είχε γίνει το θέμα με το webex, και είχαμε μείνει πίσω πολύ πίσω σε τέτοια μαθήματα, στα θεωρητικά μας δίναν εργασίες με εικόνες και βοηθούσανε, αλλά σε μάλαξη, κινησιολογία, πρακτική φυσικοθεραπεία μείναμε πίσω».

Σε ανάλογες δυσκολίες για τη διεξαγωγή των εργαστηριακών μαθημάτων και την έλλειψη πρακτικής εξάσκησης αναφέρθηκαν και οι μαθητές/τριες της ειδικότητας βοηθών φαρμακείου.

M1ΦΑΡ: «Κάναμε θεωρία και πρακτική δηλαδή πώς να φτιάχνουμε κρέμες, φάρμακα, πώς φτιάχνεις συνταγές, κάποια προϊόντα, πώς λειτουργούν τα εργοστάσια για τα φάρμακα»

M2ΦΑΡ: «Αλλά όχι, δεν κάναμε πρακτική αφού δεν υπήρχε ουσιαστική επαφή με το δικό μας τομέα. Και αυτό είναι ένα από τα αρνητικά της τηλεκπαίδευσης, διότι τα εργαστήρια είναι το πιο σημαντικό. Δεν υπάρχει επαφή με το αντικείμενο, δεν μπορούμε να φτιάξουμε τις συνταγές από το Webex. Οπότε είναι μείον»

M1ΦΑΡ: «όχι, δεν είχαμε τα υλικά που είναι το πιο βασικό, δεν ξέραμε κιόλας πώς το φτιάχνουν»

M2ΦΑΡ: «είναι αλλιώς να το βλέπεις σε βίντεο και αλλιώς να το κάνεις, να το εκτελείς στην πράξη»

Τομέας Πληροφορικής (Εσπερινό ΕΠΑΛ)

Στον τομέα πληροφορικής ενώ θα περίμενε κανείς ότι οι μαθητές/τριες θα ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με την χρήση ΗΥ και επομένως δεν θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες, ανέφεραν ως ανασταλτικό παράγοντα το υψηλό κόστος του εξοπλισμού για την συγκεκριμένη ειδικότητα και ειδικότερα για μαθητές σε ένα βραδινό σχολείο που αναγκάζονται να δουλεύουν και δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αγοράσουν τον εξοπλισμό.

M2Π: «πρέπει να έχεις και το Webex ανοιχτό, πρέπει να ανοίξεις και να φτιάξεις εφαρμογή, πρέπει να έχεις έναν πολύ καλό υπολογιστή για να κατεβάσεις»

M1Π: «και ο μαθητής όμως γιατί ο καθηγητής θα έχει σίγουρα»

M2Π: «να έχει ο μαθητής καλό υπολογιστή που είναι πανάκριβος»

M1Π: «δύσκολο να εφαρμοστεί ειδικά στα μαθήματα τα πρακτικά που είπατε συνήθως επειδή χρειάζονται υπολογιστές»

M2Π: «πρέπει να έχεις δυο υπολογιστές στο σπίτι μάλλον δυο οθόνες για να έχεις τη μια να βλέπεις και την άλλη να κάνεις δουλειά. Δεν είμαστε επιχειρηματίες... δεν είμαστε οικονομικά στα ύψη»

Τομέας Διοίκησης-Οικονομίας (Εσπερινό ΕΠΑΛ)

Ενώ σε ορισμένες ειδικότητες όπως οικονομία-διοίκηση η εκπαιδευτικός δεν ανέφερε ιδιαίτερα προβλήματα στην διεξαγωγή των εργαστηριακών μαθημάτων, παρα μόνο τη χρήση κάποιου ειδικού εξοπλισμού το κόστος του οποίου επωμίστηκε η ίδια.

ΚΕ4: «χρησιμοποίησα πίνακα, αγόρασα έναν πίνακα, γιατί η λογιστική και όλα τα πρακτικά μαθήματα δε γίνονται διαφορετικά, δουλεύονται μόνο με πίνακα. Τον έστησα απέναντι από την κάμερα μου και έκανα τις ασκήσεις στη λογιστική και ΑΟΘ που είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο. Τους έδινα κάποιες ιστοσελίδες για να μπουν μέσα και να δουλέψουν συγκεκριμένες ασκήσεις, θέματα κυρίως πανελλαδικών. Και τα άλλα με πίνακα, εκτός από το μάρκετινγκ στο οποίο δουλέψαμε με το βιβλίο και με κάποια εργαλεία πιο παραστατικά. Π.χ. στο μάθημα της συσκευασίας προϊόντος είχα μπροστά μου διάφορες συσκευασίες προϊόντων, τις βλέπαμε και αναλύαμε γιατί είναι η καθεμία, τι αντιπροσωπεύει για το κάθε προϊόν, τι μορφή έχει, τι χρώμα, ήταν πολύ εξειδικευμένο. Τα δικά μας μαθήματα θέλουν πίνακα, δε γίνεται διαφορετικά, πρέπει να είναι άμεσο. Δε γίνεται διαφορετικά πρέπει να λύσεις άσκηση. Πώς να τη λύσεις, δε γίνεται αλλιώς»

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί των μαθημάτων γενικής παιδείας ή ειδικοτήτων που δίδασκαν το θεωρητικό μέρος των μαθημάτων δεν ανέφεραν τέτοιου ειδικού τύπου δυσκολίες. Ωστόσο αναγνώρισαν τη σημασία και τη δυσκολία των εργαστηριακών μαθημάτων.

K1: «Αν αναλογιστούμε τα εργαστηριακά μαθήματα, φαντάζομαι πως όχι. Αλλά δεν μιλάμε τώρα για τις νέες τεχνολογίες. Οι νέες τεχνολογίες είναι σημαντικές, είναι ανεκτίμητης αξίας, αν χρησιμοποιηθούν σωστά. Μιλάμε για την πρόγραμμα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Χωρίς τα εργαστηριακά μαθήματα, θεωρώ ότι είναι ανέφικτο αυτό το πράγμα. Τουλάχιστον δύσκολο...»

K8: «τα γενικής παιδείας μπορείς να τα κάνεις έτσι, να τους βάλεις ασκήσεις να γράφουν, αυτό είναι θεωρητικό. Τα εργαστήρια πώς θα γίνουν; Δηλαδή τα γενικής παιδείας μπορούν να γίνουν πιο εύκολα μέσω τηλεκπαίδευσης ενώ τα εργαστηριακά όχι».

K15: «Είχαν και εργαστηριακό κομμάτι τα μαθήματα, εγώ έκανα τη θεωρία, το εργαστηριακό κομμάτι το είχαν αναλάβει άλλοι καθηγητές. Κατά κάποιον τρόπο το έκανα με τον ίδιο τρόπο που το έκανα και στην αίθουσα. στην αίθουσα μπορώ να χρησιμοποιήσω τον πίνακα, έναν προτζέκτορα. Και το Webex μου δίνει τη δυνατότητα και πίνακα να έχω και προβολή να κάνω, μέχρι και βίντεο μπορώ να τους προβάλλω. Οπότε έγινε το μάθημα και με τους τρεις τρόπους, και με τον πίνακα και με προβολή μιας εικόνας και με βίντεο. Υπάρχει μέσα στο πρόγραμμα του Webex και η γραφίδα και ο πίνακας με τον οποίο μπορώ να γράψω κάτι. Εξάλλου, το Webex σου δίνει το περιθώριο να παρουσιάσεις μια σελίδα word, να την κάνεις διαμοιρασμό σε όλους και πάνω σ' αυτή τη σελίδα να δακτυλογραφώ και να βλέπουν είτε ό,τι έχω δακτυλογραφήσει, είτε ό,τι σχεδιάζω τώρα με κάποιον τρόπο».

Επιπλέον ένα παράδοξο που προκύπτει είναι ότι οι μαθητές/τριες θεωρούσαν πιο δύσκολη την παρακολούθηση των θεωρητικών μαθημάτων ή των μαθημάτων γενικής παιδείας, ενώ τα εργαστηριακά μαθήματα ήταν πιο ελκυστικά λόγω της χρήσης εποπτικών μέσων:

M3ΦΥΣ: «Στα θεωρητικά εκεί ήταν πιο δύσκολα. Έπρεπε απλά να κάθεται και να βλέπεις μια οθόνη και να ακούς μια φωνή»

M1ΦΥΣ: «ειδικά στα μαθηματικά που ήταν πράξεις και τέτοια...»

M3ΦΥΣ: «είχες την οθόνη μπροστά σου και να κάθεται να ακούς και να γράφεις. Γιατί συνήθως δεν είχαμε...δεν μπορείς να δεις κάποιο βιντεάκι στα μαθηματικά ας πούμε. Είχαμε μια διαφάνεια με ασκήσεις ή οτιδήποτε και κάναμε κάπως έτσι το μάθημα και δεν ήταν ευχάριστο»

M2ΦΥΣ: «ίσως αυτό, ότι τα εργαστηριακά μαθήματα ήταν δύσκολο να γίνουν μέσω τηλεκπαίδευσης και γι' αυτό οι καθηγητές προσπαθούσαν να βρουν έναν πιο άμεσο τρόπο έτσι ώστε να μας κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό και να το καταλάβουμε. Οπότε τα βιντεάκια μας βοήθησαν πολύ»

5.3 Άξονας 3ος: Διευκολυντικοί παράγοντες

Είναι προφανές ότι κατά την εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης είναι απαραίτητη η μέριμνα για εξασφάλιση τεχνικών και ανθρώπινων πόρων. Έτσι το υπουργείο έθεσε δωρεάν στην υπηρεσία μαθητών και εκπαιδευτικών τις ψηφιακές πλατφόρμες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και της Cisco Webex. Για την πρόσβαση στις πλατφόρμες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μπορούσαν να χρησιμοποιούν εξοπλισμό που ανήκει στη σχολική μονάδα, εφόσον δεν διέθεταν οι ίδιοι. Πράγματι τα σχολεία παρείχαν με τη μορφή δανεισμού τις συσκευές που διέθεταν (τάμπλετ, λάπτοπ) σε μαθητές/τριες που είχαν ιδιαίτερες ανάγκες, χρησιμοποιώντας κριτήρια κυρίως κοινωνικά ή εκπαιδευτικά με προτεραιότητα στους μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου λόγω πανελληνίων εξετάσεων, διαδικασία που τους προβλημάτισε ιδιαίτερα, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών:

M2ΦAP: «θα ξεκινήσω πρώτα από μένα που αν δεν υπήρχε αυτή η μικρή βοήθεια από το κράτος που έδωσαν κάποια στιγμή ένα τάμπλετ... Δεν θα είχαμε ούτε για αυτό, τη στιγμή που είμαστε πέντε παιδιά στο σπίτι»

KI3: «Δεν μπορούσε να κάνει και κάτι άλλο το σχολείο. Δεν είχε τα μέσα. Τι θα μπορούσε να κάνει δηλαδή; Πήρε 12 τάμπλετ σε πρώτη φάση, έπρεπε να τα δώσει σε 12 ανθρώπους. Μπορεί να το έκανε για να επιλύσει...θα μπορούσε να πάσχιζε να βρει τους 12 που το είχαν μεγαλύτερη ανάγκη, αλλά πολλές φορές αυτό είναι υποκειμενικό, μπορεί το «ιλουστρασιόν» που φάνταζε στα μάτια του να ήταν σε χειρότερη μοίρα. Για να είμαι ειλικρινής, δεν ήθελα να εμπλακώ σε μια τέτοια διαδικασία, δεν το κοίταξα καθόλου, φαντάζομαι δηλαδή ότι πρυτάνευσε η οικονομική κατάσταση και το αν οι ίδιοι ζήτησαν, αλλά και γενικά αν είχαμε αντίληψη των προβλημάτων του μαθητή και της οικογένειάς του. Νομίζω αυτά ήταν τα κριτήρια, κάπως έτσι πρέπει να λειτουργήσει».

KE1: «Δώσαμε κάποια τάμπλετ που μας έδωσε το Υπουργείο και κάποιοι άλλοι φορείς αλλά δεν μπορούσαμε να καλύψουμε όλους τους μαθητές, τα τάμπλετ, είναι συγκεκριμένα έχει έξι το σχολείο. Και κάναμε μια επιλογή να τα δώσουμε στους μαθητές της τρίτης τάξης που κάνανε τα μαθήματα που θα εξεταζόταν πανελλαδικά. Αυτό ήταν το κριτήριο βασικά ναι. Ναι σαν σύλλογος αποφασίσαμε ότι αυτό είναι καλύτερο. Τώρα υπήρχαν και μαθητές που πήγαιναν ο ένας στο σπίτι του άλλου και κάνανε δυο δυο και τρεις τρεις καμιά φορά, υπήρχε κι αυτό»

Φυσικά οι πόροι των σχολείων ήταν περιορισμένοι για αυτό υπήρξαν και διαμαρτυρίες από την πλευρά των μαθητών/τριών για το θέμα της παροχής εξοπλισμού.

MIM.MA: «κανείς δεν πήρε, κανείς, ούτε ένας, εγώ δεν ξέρω κανέναν. Το μόνο που τους βοήθησε, δεν ξέρω αν ήταν από το σχολείο αυτό, γιατί αυτό με τα τάμπλετ από το κράτος δεν έγινε ποτέ, το μόνο που τους βοήθησε ήταν αυτό με τα MB, ότι όση ώρα έμπαινες στο Webex δεν σε χρέωνε. μόνο αυτό, όλα τα υπόλοιπα...»

Επίσης προέκυψε μια διαφοροποίηση σχετικά με το θέμα της δωρεάν παροχής δεδομένων, καθώς οι μαθητές/τριες του εσπερινού ΕΠΑΛ ανέφεραν ότι αποκλείστηκαν από τέτοιου είδους προγράμματα λόγω ηλικίας.

M2Π: «κάτι έγινε με τις εταιρίες ιντερνετ, υπήρχε και ένα πρόγραμμα για την πανδημία να μπαίνεις μέσα»

M1Π: «η Δ. είχε πάει και επειδή ήταν μεγάλη δεν δικαιούταν. Υπήρχε λέει κάτι που δικαιούταν μέχρι 21 χρονών, αλλά δεν το δικαιούταν η Δ. λόγω ηλικίας και δεν είχε σύνδεση»

M2Π: «και έδινε όλο εικοσάρικά, και την έλεγα κι εγώ πήγαινε κάνε σύνδεση»

M1Π: «αλλά δεν μπορούσε εκείνο το διάστημα, όλα μαζί πέσανε»

Ένας ακόμη διευκολυντικός παράγοντας είναι η προθυμία των μελών της σχολικής κοινότητας (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και γονείς) να συμμετάσχουν στη διαδικασία καθώς αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα της κατάστασης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στόχευσε στην ανάπτυξη κοινού οράματος και κοινών στόχων για το μέγιστο δυνατό μαθησιακό και ψυχολογικό όφελος στους μαθητές/τριες, αλλά και για την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων, παρόλο που όπως ανέφεραν δεν είχαν την υποστήριξη που θα έπρεπε από το κράτος.

KE2: «αλλά ότι κάνανε το κάνανε οι εκπαιδευτικοί με δικιά τους πρωτοβουλία. Γιατί τώρα πάρτε 200 ευρώ να πάρετε τάμπλετ είναι αστείο. Τι να δείξω από το τάμπλετ; Αν δεν είχα εγώ στο σπίτι μου την καλή μου σύνδεση και αν δεν είχα τον εξοπλισμό μου θα μπορούσα να βάζω τι; Που να βάλω το φλασάκι και να βάζω ppt και να το κατεβάζω και να δείχνω δίκτυο... Ακόμα και εκεί θεωρώ ότι ήταν λίγο μίζερο το κράτος. Θα μπορούσε να κόψει από αλλού»

Ο ρόλος της ηγεσίας των σχολικών μονάδων ήταν ενεργός, υποστηρικτικός, οργανωτικός και διαχειριστικός. Οι λειτουργίες της διοίκησης αφορούσαν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, την ενημέρωση και το συντονισμό όλων των εμπλεκομένων, την ανοιχτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς μαθητές και γονείς καθώς και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας αλλαγής. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ύπαρξη ιδιαίτερα υποστηρικτικού κλίματος από την πλευρά της διοίκησης, αναγνωρίζοντας ωστόσο τους περιορισμούς των αρμοδιοτήτων τους στην διοικητική πυραμίδα και τον περιορισμό των διαθέσιμων πόρων.

K9: «η διεύθυνση του σχολείου όσο μπορούσε και στο κομμάτι που μπορούσε να. Ποτέ δε μας αρνήθηκε τη βοήθειά της. Πάντα προσπαθούσε και με τον εξοπλισμό που υπήρχε στο σχολείο, όσο μπορούσαν με αυτό που διέθεταν και με το να μας παραπέμπουν σε άλλους καθηγητές που είχαν περισσότερες γνώσεις για να μας βοηθήσουν. Πάντα ήταν πρόθυμοι. Αυτό δεν μπορούμε να το ακυρώσουμε»

K13: «Το σχολείο, σαν γρανάζι της διοικητικής πυραμίδας-μηχανής, έκανε ό,τι έκανε η πολιτεία. Το σχολείο μας όμως, σαν σχολείο, δεν έχει την ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, απλά διαχειρίζεται μια πραγματικότητα, κι εκεί, αν το περιορίσουμε στο τι έκανε το σχολείο, έκανε ό,τι περνούσε από το χέρι του να βελτιώσει τα πράγματα, αλλά δεν είχε καθόλου όπλα για να πολεμήσει. Όποια όπλα δόθηκαν (προσπάθησαν να του δοθούν), δόθηκαν άκαιρα. Θυμάσαι πέρυσι κάποια τάμπλετ που διατέθηκαν σχεδόν στη λήξη της σχολικής χρονιάς. Νομίζω η διεύθυνση του σχολείου διαχειριζόταν τα πράγματα αυτά που είχε, μοίραζε αυτά που είχε, δεν μπορεί να κάνει... Η διεύθυνση ενός σχολείου δεν είναι τίποτα παραπάνω, συνάδελφοι επιφορτισμένοι με ένα ρόλο επιπλέον, δεν παίρνει αποφάσεις και καλό θα είναι να μην παίρνει αποφάσεις που να επηρεάζουν τα πράγματα, αποφάσεις που να έχουν τα χαρακτηριστικά της πολιτικής απόφασης, δηλαδή της δημιουργίας και της σύνθεσης απόψεων και δημιουργίας κατευθυντήριων γραμμών. Αυτό δεν μπορεί να γίνει στο σχολείο και νομίζω ότι καμμιά φορά χρειάζεται να το ξέρουμε κι εμείς και να μένουμε σε αυτό, να απαιτούμε, δηλαδή να μην απεμπολούμε αυτό που αντιλαμβανόμαστε εμείς σαν δίκαιο και σαν σωστό στη λογική του ότι πρέπει να διαχειριστούμε τα πράγματα. Το σχολείο πολλές φορές θα πρέπει να δίνει και καμμιά κλωτσιά, να τινάζει, να ρίχνει το γάλα, την καρδόρα».

K14: «Ναι, όταν έλεγα ότι δεν μπορώ να συνδεθώ με τα παιδιά ή ότι υπάρχει πρόβλημα, εντάξει μου έλεγαν. “κατανόηση” είχα περισσότερο για τα προβλήματα, παρά υποστήριξη, να το πω έτσι».

K16: «Και το σχολείο στάθηκε στο ύψος του αλλά κυρίως οι συνάδελφοι της πληροφορικής, σαν πιο γνώστες του αντικειμένου, βοήθησαν στα πρώτα βήματα γιατί τολμώ να πω, ότι ήμασταν εγώ τουλάχιστον, τελείως άσχετος με την τεχνολογία. Οπότε τα πρώτα βήματα τα πήραμε από τους συναδέλφους και κάποια από το υπουργείο που ανέβηκαν και κάποια βίντεο και στο Youtube που έδειχναν τη χρήση τη βασική, ακόμα και το πώς να συνδεθείς, ήτανε μια διαδικασία. Από τη διεύθυνση του σχολείου, πάντοτε, όποτε χρειαστήκαμε κάτι και από εξοπλισμό μάς χορηγούσε κι όπου μπορούσε, πάντοτε ήταν στο πλευρό μας. Οδηγίες και ενημέρωση. Βέβαια, εδώ πρέπει να πούμε ότι, από την άποψη εξοπλισμός, ίντερνετ και τα λοιπά, υπήρχαν. Αλλά μερικές φορές είχαμε και δυσκολίες με την πλατφόρμα και εκεί φάνηκε ότι δεν ήταν προετοιμασμένοι σωστά».

K17: «από το σχολείο είχα υποστήριξη, ναι πολύ καλή και μας προωθούσαν από το υπουργείο διευκρινήσεις για τη λειτουργία του Webex, παρακολούθησα και κάποια σεμινάρια που διοργάνωσε και γενικά οδηγίες πώς λειτουργεί το σχολείο. Και τηλεφωνικά λύναμε προβλήματα... Συσκευές να διαθέσουν σε συναδέλφους νομίζω δεν υπήρχαν ή όσες υπήρχαν... Κάποιοι συνάδελφοι που δεν είχαν και κάνανε και τα παιδιά τους τηλεκπαίδευση γιατί δίνανε πανελλήνιες πηγαίνανε και κάναν μάθημα από το σχολείο».

K19: «ναι απρόσκοπτη συνεργασία, υποστήριξη φουλ και σε εξοπλισμό όσο εξοπλισμό είχε το σχολείο. Και με τους συναδέλφους κανονικά, κανένα πρόβλημα. Στα εργαστηριακά στα οποία ήμασταν δυο καθηγητές κάναμε μια ο ένας μια ο άλλος ή ανταλλάσσαμε υλικό».

Ένας ακόμη διευκολυντικός παράγοντας είναι τα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ομοειδών ειδικοτήτων της ίδιας ή διαφορετικών σχολικών μονάδων για ενημέρωση, τεχνική βοήθεια και επίλυση διδακτικών ζητημάτων που παρείχαν επιπλέον βοήθεια σε αυτή τη διαδικασία της μεγάλης αλλαγής. Ιδιαίτερα χρήσιμη ήταν η συγκεκριμένη μέθοδος στους εκπαιδευτικούς των εργαστηριακών μαθημάτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί μαθημάτων γενικής παιδείας δεν ανέφεραν τέτοια δίκτυα. Μια ακόμη στρατηγική ήταν η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών πληροφορικής ή έμπειρων συναδέλφων σε θέματα τεχνολογίας ως υπευθύνων οργάνωσης σε κάθε τομέα, για την αναγκαία υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς. Τα ΕΠΑΛ σε συνθήκες κανονικότητας αντιμετωπίζουν μια ιδιαίτερη δυσκολία σε θέματα οργάνωσης και λειτουργικότητας λόγω της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων. Ωστόσο στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται ότι η παρουσία πολλών εκπαιδευτικών τεχνολογικών ειδικοτήτων έδρασε υποστηρικτικά προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές, ειδικά σε θέματα τεχνικής υποστήριξης.

K1: «Όχι... Δεν είχαμε κάποια σχέση μεταξύ μας... Δεν είχαμε κάποια σχέση. Δεν είχαμε συνεργασία, δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ μας, ο καθένας... Έκανε το μάθημά του».

K6: «μεταξύ μας είχαμε μεγάλη υποστήριξη και με τη διεύθυνση του σχολείου επίσης, αλλά θα έπρεπε λίγο να είναι πιο οργανωμένο, πιο δομημένο κι από την πολιτεία, να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό, να σταθεί σε αυτό το εγχείρημα το οποίο δεν έχει ξαναγίνει ποτέ».

K9: «σίγουρα οι συνάδελφοι όλοι προσπαθήσαμε μεταξύ μας να υπάρχει βοήθεια ο ένας με τον άλλο, και σε επίπεδο τεχνολογικό, γιατί γνωρίζουμε καλά ότι ξαφνικά αποφασίσανε ότι θα πρέπει το μάθημα να γίνεται εξ'αποστάσεως χωρίς όμως να έχει προηγηθεί μια εκπαίδευση στους καθηγητές με αποτέλεσμα πάρα πολλοί συνάδελφοι να αντιμετωπίζουν θέματα. Και εγώ η ίδια πολλές φορές, γιατί υπάρχουν κάποιες λεπτομέρειες κάποια εξειδικευμένα πράγματα και ευτυχώς οι συνάδελφοι ήταν πρόθυμοι, ειδικά της πληροφορικής να μας βοηθήσουν να βγάλουμε πέρα τη διαδικασία όσο γίνεται καλύτερα».

K10: «ναι, υπήρχαν κάποιοι συνάδελφοι που είχανε ιδιαίτερες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο, για παράδειγμα καθηγητές πληροφορικής, οι οποίοι βοήθησαν πάρα πολύ με το να μας δείξουνε διάφορα προγράμματα πώς λειτουργούνε, το ίδιο το Webex και το ίδιο το e-class πώς μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, γιατί τότε δεν είχε γίνει και η εκπαίδευση η αντίστοιχη. Δηλαδή οργάνωσαν κάποια τύπου «σεμινάρια» ας το πούμε, και κατ' ιδίαν, όχι μονάχα με σεμινάρια που είχε να

κάνει ταχύρρυθμα με περισσότερους συναδέλφους, που έγινε κι αυτό. Και κατ' ιδίαν, ατομικά και μέσω άλλων χρήσεων, χρησιμοποιώντας και το *team viewer* για να καταλάβουμε τι γίνεται».

K12: «υπήρχε κάποιος συνάδελφος που ήταν γνώστης, μας είχε δώσει τη δυνατότητα να επικοινωνούμε μαζί του. Αλλά πάντα λες να μην ενοχλήσω και πιο πολύ προσπαθούσα με το ίντερνετ να δούμε σχετικά βιντεάκια. Νομίζω είχαμε κάνει ένα συνάδελφο υπεύθυνο συντονιστή που κατείχε το αντικείμενο, είχε μια άνεση να μας καθοδηγήσει σε κάποια πράγματα. Αυτό έγινε στον τομέα υγείας πολύ πιθανόν και σε άλλες ειδικότητες, ξέρετε ο καθένας θυμάται τα δικά του».

K13: «Πολλές φορές αυτό σημαίνει με όρους ναυαγού...προσπαθείς να πιαστείς από τα μαλλιά σου ο πνιγμένος, πολλές φορές, στην προσπάθειά σου να σώσεις κάποιον μπορεί να τον βυθίσεις. Αυτό συμβαίνει δηλαδή και στην εκπαίδευση, στο ερώτημα που μπαίνει έτσι... Ένα προσωπικό το οποίο δεν έχει επιμορφωθεί, δεν είναι έτοιμο, δεν έχει τα υλικά μέσα, κλήθηκε να διαχειριστεί την τηλεεκπαίδευση. Το κράτος απουσίαζε, η διοίκηση απουσίαζε (και μιλάω για διοίκηση όχι για το σχολείο, από το σχολείο και μετά προς τα πάνω), απουσίαζε, αδιαφορούσε, μοιραία δηλαδή καταφεύγεις στη βοήθεια του συναδέλφου που, αν είσαι τυχερός, μπορεί να έχει μια πολύ καλή ιδέα και να οδηγήσει σ' ένα πολύ καλό αποτέλεσμα, αλλά μπορεί όμως και η ιδέα του να φαντάζει καλή και να οδηγήσει... Στον Καιάδα τα παιδιά και τη διαδικασία».

K14: «Απευθύνθηκα στους συναδέλφους που γνώριζαν κάτι παραπάνω ή που τους έδειξαν άλλοι κι έτσι μεταξύ μας λοιπόν. Ο ένας έδειξε στον άλλον, κάναμε μια άτυπη επιμόρφωση μεταξύ μας.»

K21: «τα περισσότερα τα κάναμε με δικά μας μέσα, δικό μας εξοπλισμό, και προσπαθήσαμε μόνοι μας να βρούμε τους τρόπους πώς να κάνουμε το μάθημα με τα συστήματα τα καινούργια. Μεταξύ μας με το σχολείο και συνεργασία με τους υπόλοιπους καθηγητές. Μας υποστήριζε η διεύθυνση του σχολείου παρέχοντας και εξοπλισμό και οδηγίες, δηλαδή είχαμε κάποιον να απευθυνθούμε. Και τεχνική υποστήριξη είχαμε από το σχολείο επειδή είναι τεχνικό σχολείο, είναι επαγγελματικό λύκειο έχουμε καθηγητές οι οποίοι γνωρίζουν το αντικείμενο της σύγχρονης τεχνολογίας και μπορούν έτσι να μας βοηθήσουν».

K22: «ναι υπήρχαν παιδιά που ήταν από απομακρυσμένα χωριά τα οποία μεσούσης της πανδημίας και λόγω καιρικών συνθηκών, είχαν πρόβλημα και με το ρεύμα και με τη σύνδεση, οπότε εξορισμού τέθηκαν εκτός. Επίσης που παρόλο που το υπουργείο ένιωθε ότι όλοι έχουν πρόσβαση σε μια ψηφιακή οθόνη, για κάποια παιδιά δεν ήταν εύκολο γιατί είχαν αδέρφια που ταυτόχρονα έπρεπε στον ίδιο χρόνο να συμμετέχουν κι αυτά σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, οπότε ήταν αρκετά δύσκολο. Ωστόσο το σχολείο μας στα όποια δύσκολα μας καταθέσανε οι γονείς, -γιατί κάποιοι δεν μας αναφέρονε ποτέ το πρόβλημά τους- προσπάθησε το σχολείο να αυτορυθμιστεί, να αυτοοργανωθεί το συντομότερο έτσι ώστε τα κενά να τα καλύψει με δικό του εξοπλισμό που δάνεισε στις οικογένειες αντίστοιχα. Και σε οικογένειες και σε συναδέλφους».

K23: «μπορώ να πω ότι μεταξύ μας οι συνάδελφοι προσπαθούσαμε να βρούμε και ιδέες και λύσεις, όπως να κάνουμε ανταλλαγή υλικού. Υπήρχε μια υποστήριξη που έκανε ο κος ____, γιατί να σας πω την αλήθεια εγώ στην αρχή δεν μπορούσα ούτε καν να μπω. Δεν μου είχε δείξει κανείς πώς θα πρέπει να μπω ή να κινηθώ ή να συνδεθώ ή όλα αυτά. Όχι, όχι υπήρξε πολύ καλή υποστήριξη από το σχολείο αυτό πρέπει να το πω. Από τους συναδέλφους με πρωτοβουλία των ίδιων των συναδέλφων, γιατί το ίδιο το υπουργείο προφανώς κι αυτοί αιφνιδιαστήκαν, δεν ήξεραν κι αυτοί προς τα που να κάνουν. Η πρωτοβουλία ήταν καθαρά του συναδέλφου για να βοηθήσει ο ίδιος σε τεχνικά θέματα ή σε οδηγίες ή σε προβλήματα που προέκυπταν και όχι επειδή του το επέβαλε το υπουργείο. Ήταν καθαρά πρωτοβουλία του ίδιου αξιέπαινη, ο οποίος αφιέρωσε παρα πολύ χρόνο. Αλλά όμως και άλλοι συνάδελφοι. Δηλαδή είχα ένα πρόβλημα και έπαιρνα ένα τηλέφωνο κάπου δεν έβρισκα κλειστή την πόρτα. Αυτό το άκουγα από κάποιους συναδέλφους από άλλα σχολεία οι οποίοι να είχαν προβλήματα και να μην είχαν κάποια καθοδήγηση από πουθενά. Στο συγκεκριμένο σχολείο πρέπει να το πω, γιατί εγώ προήλθα από ένα σχολείο που το κλίμα ήταν λίγο πιο προβληματικό, λίγο πιο ζόρικο, και εδώ ίσα ίσα οι άνθρωποι μας αγάπησαν, μας βοήθησαν κι ακόμη μας βοηθούν. Έχουμε καλό κλίμα οι συνάδελφοι μεταξύ μας και αυτό μας βοήθησε και στην πανδημία και μετά»

K24: «ναι υπήρχε μεγάλη υποστήριξη. Πέρα από τη συνεργασία των καθηγητών μεταξύ τους, μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, το Webex, τα τηλεφωνήματα σε κάθε τομέα για να μπορέσουμε να δούμε πως θα στήσουμε το υλικό, σε κάθε τομέα υπήρχε ένας υπεύθυνος οργάνωσης ας το πούμε που μπορούσε να μας δώσει οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές για το πως θα λειτουργήσουμε. Ήταν πρωτοβουλία του σχολείου δεν επιβλήθηκε κεντρικά».

KE1: «Πώς οργανωθήκαμε; Ξεκινήσαμε κάναμε κάποιο σύλλογο πριν κλείσουν τα σχολεία. Ενημερωθήκαμε τι θα κάνουμε, κάποιοι συνάδελφοι βέβαια δεν ήταν εξοικειωμένοι, οπότε κάποιοι άλλοι τους βοήθησαν. Έρχονταν στο σχολείο στην αρχή και μέσω τηλεφώνου μετά από το σπίτι αν αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία. Είμαστε τρία άτομα στην ομάδα υποστήριξης ήμουνα εγώ, η υποδιευθύντρια και ο συνάδελφός της πληροφορικής. Ομάδα υποστήριξης για το Webex. Εμείς ήμασταν τρεις για να καλύπτουμε περισσότερο, διότι υπήρχε περίπτωση κάτι να μην το γνωρίζει ο ένας, πιθανόν θα το γνώριζε ο δεύτερος ή ο τρίτος».

KE2: «ναι, ναι βέβαια συνεργασία. Δεν έχουμε άλλο φιλόλογο μεν, αλλά είμαστε ένας μικρός σύλλογος οπότε υπήρχε συνεννόηση. Τους συλλόγους μας ας πούμε τους κάναμε το Σάββατο βράδυ. Λέγαμε αντί να έχουμε έξοδο πάρτε κι ένα ποτό και μπειτε στην οθόνη μέσω Webex, οπότε αυτό ήταν μια εκτόνωση, υπήρχε βοήθεια. Η άμα θέλαμε κάτι, εγώ ερχόμουνα στο σχολείο πολύ συχνά με το διευθυντή οπότε προσπαθούσαμε να γίνει όσο δυνατό πιο εύκολο να δώσουμε βοήθεια, να τους εξηγήσουμε, με κάποιους συναδέλφους δυο-τρεις που είχαν πρόβλημα να έρθουν

και να κάνουν από δω το Webex. Νομίζω ότι ήταν από τις πιο αρμονικές καταστάσεις, γιατί ίσως δεν είμαστε και πολλοί».

ΚΕ3: «όχι, δεν είχαμε κάποια δίκτυα. Το συζητούσαμε βέβαια πως δουλεύει ο καθένας, αλλά ο καθένας είχε βρει το δικό του ρυθμό»

Επιπλέον υπάρχουν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών φορέων της σχολικής μονάδας όπως οι σύμβουλοι και επιμορφωτές και όλοι έχουν γίνει μέρος της αλλαγής: εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς.

Και οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους ανέπτυξαν κάποια συστήματα υποστήριξης μεταξύ τους, βασισμένοι στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για ανταλλαγή πληροφοριών, συνεργασία στην συγγραφή των εργασιών καθώς και πιο δραστικούς τρόπους αλληλοβοήθειας όπως την απο κοινού παρακολούθηση των μαθημάτων σε συνθήκες πανδημίας παρόλο που οι μετακινήσεις απαγορευόταν. Μάλιστα από τις απαντήσεις των μαθητευομένων των τμημάτων μαθητείας φαίνεται ότι η πρακτική αυτή συνεχίζεται και μετά την κρίση της πανδημίας.

M2ΦΑΡ: «όταν κάναμε τις ομαδικές εργασίες συνεργαζόμασταν με τους συμμαθητές μας με τα social media. Κυρίως το Instagram, που έχουν οι περισσότεροι και με τα μηνύματα»

M1ΦΑΡ: «...γιατί λόγω covid δεν βρισκόμασταν. Δεν μπορούσαμε να βρεθούμε από κοντά. Πολλοί μαθητές δεν μπαίνανε σχεδόν ποτέ στο μάθημα γιατί δεν είχαν καλή σύνδεση»

M2ΦΑΡ: «δεν είχαν ίντερνετ, άλλες φορές έπεφτε το σύστημα, άλλοι δεν είχαν καν συσκευές όχι μόνο ίντερνετ»

M1ΦΑΡ: «άλλοι μαθητές, ας πούμε «αναγκάζονταν» να πάνε σε σπίτια φίλων τους για να κάνουν μαζί μάθημα. Αλλά το Webex έβγαζε κάποιο διάστημα και ομάδες, δηλαδή να συνεργάζονται για να κάνουν κάποια εργασία, οπότε είχαμε και μια επικοινωνία»

M1MΦΘ: «Υπήρχε επικοινωνία μέσω των κοινωνικών δικτύων. Είχε ομάδα όλη η τάξη στο instagram και στο viber νομίζω, για όσους δεν είχαν Instagram, και μετά μέσω e-mail, ανταλλάσσαμε απόψεις για εργασίες, ιδέες, κάπως έτσι»

M2MΦΘ: «Εγώ στη δική μου γενιά πέτυχα περισσότερο τον κοβιντ κάναμε τηλεκπαίδευση για μάθημα μέσω webex, και λειτουργούσαμε και το e-class, όπου ανεβάζανε εργασίες και υλικό για να μάθουμε, και εμείς στέλναμε τις απαντήσεις και τις εργασίες μας, μέσω e-class, σαν επικοινωνία με την τάξη είχαμε messenger, και κάποια άλλη ομάδα στο Instagram, αν κάποιος δεν είχε messenger και ψιλοσυννενοούμασταν λίγο εκεί»

M1MΦΘ: «Αν ξεχνιόμασταν στις προθεσμίες που ήταν οι εργασίες, υπήρχε σαν υπενθύμιση μια ενημέρωση, η ανταλλάξαμε δηλαδή απόψεις αν κάποιος έχει τελειώσει εργασίες ή όχι, η αν

χρειαζόμασταν κάπου βοήθεια και μπορούσαμε να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλον... αυτή ήταν η επικοινωνία μας. Ή και αν κάποιος δεν μπορούσε να παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή δεν προλάβαινε ή δεν είχε ιντερνετ, και υπήρχαν αυτές οι δυσκολίες γινόταν η ενημέρωση από εκεί, στέλναμε ο ένας μεταξύ του άλλου το υλικό που κάναμε. Πχ εκείνη την στιγμή μπορεί να είχε μια διακοπή οπότε, στέλναμε την παράδοση. Κρατούσαμε δηλαδή σημειώσεις και τα στέλναμε με κάποιο mail στον μαθητή που έλλειπε στην ομάδα»

M2MΦΘ: «Για τα παιδιά που δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν επικοινωνούσαμε μεταξύ μας, για να μπορέσουμε να τους δώσουμε εμείς το υλικό, και να μας στέλνουνε τις εργασίες τους με φωτογραφία και να τα στέλνουμε εμείς αν δεν μπορούσαν να τα στείλουνε, δηλαδή υπήρχε μια βοήθεια. Ή για να τις ανεβάσουμε στο e-class, γιατί δεν ήταν μόνο να τις στείλουν ήταν και να τις βάλουμε στην πλατφόρμα. Ή αλλιώς το παιδί το ίδιο με όποια καθηγήτρια επικοινωνούσανε για να ανεβάσουνε το υλικό, και έβρισκε τρόπο η καθηγήτρια να το ανεβάσει στο e-class»

M1M.MA: «ναι οργανωθήκανε μεταξύ τους όσοι κάνανε παρέα ας πούμε, ο ένας έστελνε στον άλλο. Εγώ προσωπικά που ήμουνα με ένα φίλο μου ότι μου έλειπε για την άσκηση που μας είχαν βάλει το ζητούσα και μου το έστελνε στο discord, μια εφαρμογή έτσι λέγεται»

M2M.MA: «εμείς είχαμε μια ομαδική στην τάξη που επικοινωνούσαμε στο Instagram. Η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά που είχανε ιντερνετ μπορούσαμε να μιλήσουμε αλλά τα άλλα παιδιά που δεν είχανε δεν μπορούσαμε»

M1M.MA: «εντάξει σε κάθε τάξη υπάρχουν ομαδικές, το έχουμε κρατήσει και τώρα στην τάξη της μαθητείας. Φέτος το χρησιμοποιούμε πολύ συχνά»

Τις ίδιες μεθόδους με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ακολούθησαν και οι ενήλικες μαθητές του εσπερινού ΕΠΑΛ.

M1Π: «ναι άμα δεν μπορούσε κάποιος να μπει του στέλναμε τα μαθήματα σε mail, σε φωτογραφίες μέσω messenger, Viber ότι είχε, και οι καθηγητές μας έλεγαν αν μπορείτε να βοηθήσετε»

M2Π: «ναι αν δεν μπορούσε να μπει η Ε. ή είχε δουλειά και να μην έμπαινε καθόλου στο Webex, θα της τα έστελνα ή θα της τα εκτύπωνα εγώ στον εκτυπωτή μου»

M1Π: «ή πολλές φορές έστελνα στη Δ. και της έλεγα πες τους ότι δεν μπορώ να μπω, εν τω μεταξύ το βλέπανε οι καθηγητές γιατί φαίνεται ότι την πετούσε έξω το σύστημα»

Μια διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε ήταν η συμμετοχή και των εκπαιδευτικών στις ομαδικές συζητήσεις των μαθητών στα κοινωνικά δίκτυα, σε αντίθεση με τις ομαδικές συζητήσεις των μαθητών των ημερησίων ΕΠΑΛ που ήταν αμιγώς μαθητικές. Επίσης η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης συνεχίζει να εφαρμόζεται και μετά την πανδημία, για την ενημέρωση των μαθητών και όχι για την ανταλλαγή μαθησιακού υλικού.

ΚΕ1: «Τους ενημερώσαμε μέσω mail στην αρχή, κάποια στιγμή οι καθηγητές της πληροφορικής τους μάζεψαν όσο μπορούσαν και τους έδειξαν λίγα πράγματα για το webex, πως δουλεύει, μια επίδειξη σε μια ώρα διδακτική, κάπως έτσι, στα πλαίσια του μαθήματος που είχαν αφιέρωσαν εκεί την ώρα του, γενικά επειδή ήταν ενήλικες μαθητές είμασταν σε επαφή και επικοινωνία, με τα τηλέφωνα, με mail, με skype. Το Viber χρησιμοποιούμε εμείς έχουμε κάνει ομάδες, οι περισσότεροι μαθητές, τα τμήματα έχουν κάνει ομάδες και έχουν βάλει και καθηγητές μέσα... Αυτό ήταν μια πρωτοβουλία δικιά μας να κάνουνε ομάδες και να βάζουν και καθηγητές μέσα, και συμφώνησαν και το βρήκαν και καλή ιδέα.. Για να μπορούμε και να συνεργαζόμαστε, επειδή το σχολείο δουλεύει και με τομείς και αν λείπει ένας καθηγητής μπορεί να κάνουν δύο ώρες κενό μην μπουτν τώρα στις 6 αλλά 7 η 8 το κάναμε έτσι».

ΚΕ2: «Τις εργασίες τις έστελνα κυρίως με mail ή στο messenger. Δουλέψαμε πολύ με το messenger γιατί κάναμε ομαδικές και μιλούσαμε παρα πολύ εκεί. Σε κάποια τμήματα υπήρχε ομάδα, σε κάποια δεν υπήρχε. Επικοινωνούσαν μόνοι τους μαζί μου και έλεγαν “το στέλνω εδώ γιατί μου είναι πιο εύκολο”. Είχαμε όχι όμως σε όλα τα τμήματα για όλα τα μαθήματα. Σε κάποια τμήματα και μόνοι τους σε κάποια από μας, φτιάξαμε εμείς. Χρησιμοποιείται και τώρα, είναι κάτι που έμεινε δηλαδή ειδικά για ενημέρωση γιατί είναι σίγουρο ότι το κινητό θα το δούνε, το mail δεν θα το ανοίξουνε. Σαν εναλλακτική στο e-class. Τώρα τις χρησιμοποιούμε περισσότερο σε επίπεδο μηνυμάτων, δηλαδή να ενημερώσω τα παιδιά.».

ΚΕ3: «τις ασκήσεις του βιβλίου τις έστελναν στο messenger πολλές φορές και στο mail. Είχαμε κάποια ομαδική, την οποία την έφτιαξα εγώ και μπήκαν και οι μαθητές. Ήταν πιο βολικό αυτό από τις εφαρμογές του Webex, γιατί συνήθως το χρησιμοποιώ με βοήθησε, το χρησιμοποιούν και οι μαθητές πολύ. Ήταν πιο εξοικειωμένοι. Ενώ με την πλατφόρμα ας πούμε στην αρχή υπήρχαν δυσκολίες. Και μετά δεν υπήρχε και η άνεση να βρεθείς με κάποιον να σου δείξει, κάποιος να δείξει στα παιδιά. Λόγω του περιορισμού της καραντίνας»

Ρόλος κηδεμόνων/οικογένειας κατά τη διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

Μιας και αναφέρθηκε η παρέμβαση των κηδεμόνων για τη δικαιολόγηση των απουσιών τέθηκε στους εκπαιδευτικούς το θέμα της επικοινωνίας και του ρόλου της οικογένειας σε αυτή τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης. Η καλή επικοινωνία μεταξύ σχολείου –οικογένειας είναι σημαντική γιατί ωφελεί όλες τις πλευρές, αλλά περισσότερο τους μαθητές οι οποίοι μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα απο αυτή τη σχέση. Η γονεϊκή συμπεριφορά ως προς τη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι μπορεί να μεταβάλλεται μεταξύ δυο ακραίων και το ίδιο αναποτελεσματικών συμπεριφορών. Στο ένα άκρο βρίσκονται οι γονείς που αδιαφορούν πλήρως και στο άλλο άκρο τοποθετούνται οι γονείς που είναι υπερπροστατευτικοί και επωμίζονται οι ίδιοι όλη την ευθύνη των σχολικών εργασιών του παιδιού. Στην επαγγελματική εκπαίδευση η κατάσταση μετατοπίζεται στην πρώτη περίπτωση, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ελάχιστη επικοινωνία με τους κηδεμόνες κατά τη διάρκεια της πανδημίας, στα ίδια επίπεδα με τη δια ζώσης εκπαίδευση. Και στις λίγες περιπτώσεις που αυτή υπήρξε έγινε με αφορμή γραφειοκρατικά θέματα (απουσίες, αιτήσεις) και όχι το ενδιαφέρον για την σχολική επίδοση και την πρόοδο των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν παράπονα για την έλλειψη επικοινωνίας με τους κηδεμόνες και ανέφεραν ότι τους χρειαζόταν σαν βοηθούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας, γιατί οι ίδιοι δεν μπορούσαν να επιβλέπουν τους μαθητές από απόσταση. Οι έφηβοι μαθητές/τριες δεν είχαν ανάγκη υποστήριξης από τους ενήλικες όπως συνέβη με τους μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας, καθώς χειρίζονταν οι ίδιοι τις συσκευές τους. Μάλιστα υπήρξαν περιπτώσεις που οι γονείς παρεμπόδιζαν με παρεμβολές και σχόλια την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι νέες τεχνολογίες (e-mail) συνέβαλαν στη βελτίωση των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια τουλάχιστον σε επίπεδο ενημέρωσης, αλλά και επειδή οι κηδεμόνες είχαν τη δυνατότητα να δουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και το έργο που γίνεται με τα παιδιά τους. Αναφέρθηκε ότι υπήρξαν περιπτώσεις γονέων που έστειλαν ευχαριστήρια στον διευθυντή για το πόσο ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό διαθέτει το σχολείο.

K1: «Αυτό που παρατήρησα εγώ είναι ότι δεν υπήρχε συμμετοχή των γονέων ακόμα και ως προς τις συναντήσεις webex που κάναμε για ενημέρωση. Το ποσοστό συμμετοχής ήταν πολύ μικρό, δηλαδή σίγουρα θα ήταν κάτω από το 15-20% των γονέων και ίσως και λιγότερο. Ίσως και να λέω πολύ αυτή τη στιγμή 15-20%. Δηλαδή ενώ ήταν ένας τρόπος πρακτικά βολικός για να μη χάσουν τη δουλειά τους και έρθουν στο σχολείο, παρόλα αυτά πάλι δεν συμμετείχαν, δεν θα ερχόντουσαν στο σχολείο γιατί ήταν διαδικτυακά. Αλλά παρόλα αυτά υπήρχε πολύ μικρή συμμετοχή. Δυστυχώς».

K7: «κάποιες φορές συμμετείχαν οι γονείς, έκαναν ερωτήσεις οι γονείς την ώρα του μαθήματος. Εντάξει δεν μπορούσες να τους πεις δε θα παρακολουθήσεις, γιατί εννοείτε ότι παρακολουθούσαν τα παιδιά τους. Ρωτούσαν, ήμουν υποχρεωμένη να τους απαντήσω και γινόταν ο διάλογος...αυτό μέχρι εκεί. Αυτοί οι γονείς μετά στη δια ζώσης δεν ήρθαν να μας βρουν».

K10: «εκτός από μια μαθήτρια που ξέρω ότι η μαμά της παρακολουθούσε τα μαθήματα, γιατί βρεθήκαμε τυχαία και μας ευχαρίστησε επειδή μάθαινε κι εκείνη με την κόρη της τα μαθήματα, οι υπόλοιποι μαθητές ιδίως αυτοί οι οποίοι χρησιμοποιούσαν τα κινητά τους τηλέφωνα για να παρακολουθούν το μάθημα, δε νομίζω ότι υπήρχε κάποιος γονιός που να ασχολήθηκε ιδιαίτερα».

K13: «Ήταν λίγες οι περιπτώσεις που ήρθαν σε επαφή μαζί μου κυρίως όχι στο ουσιαστικό κομμάτι, δηλαδή τι μαθαίνω, πώς το μαθαίνω και αν αυτό υποκαθιστά το φυσικό σχολείο, αλλά όταν αντιλήφθηκαν ότι ενδεχόμενες απουσίες μπορεί να επηρεάσουν αν θα περάσει την τάξη δηλαδή. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάποιοι -μιλάω για ελάχιστους- ενδιαφέρονταν και για το μάθημα, αλλά νομίζω ότι ο στόχος τους δεν ήταν αυτός. Να καταλάβει ακριβώς, γιατί όλοι μας είμασταν πρωτάρηδες σε μια τέτοια διαδικασία, άρα και οι γονείς δεν είχαν καταλάβει τις επιπτώσεις, τις συνέπειες αυτής της διαδικασίας».

K14: « Ήταν απόντες. Δεν μας προσέγγισε κάποιος για να ενημερωθεί για την πορεία των παιδιών του... Όχι, όχι, καμμιά, απλά παρεμβολές την ώρα του μαθήματος και σε στυλ πλάκας. Περνούσε κάποιος ή για άσχετο λόγο ή έλα να φας, ή πες του τα, πες του να τα μάθει και καλά, ή κάτι τέτοια. Εντάξει, αυτά δεν είναι τώρα... σοβαρά».

K15: «Εγώ γενικότερα από τους γονείς έχω ένα παράπονο, κι όταν είναι τα μαθήματα διά ζώσης.. ολόκληρη χρονιά περνάει και αν θα έρθουν να με βρουν από τα 100 άτομα που είχα φέτος, ας πούμε, μαθητές, αν ήρθε ένας, δύο, τρεις γονείς; Αν ήρθαν πέντε, τους τρεις τους κάλεσα εγώ για παραβατικές συμπεριφορές. Λοιπόν, αυτό είναι το παράπονό μου, στα διά ζώσης μαθήματα! Μέσω Webex εγώ είχα δώσει το email το δικό μου, το email του school.gr, τηλέφωνο, τα είχα δώσει αυτά στους μαθητές και μέσω Webex. Δεν τα έχω κρυφά, μέχρι και μες στο e-class υπάρχουν, δεν υπήρξε γονιός, σπάνια υπήρξε γονιός που να με πάρει ένα τηλέφωνο να με ρωτήσει κάτι».

K17: «Υπήρχαν γονείς που ήταν σε όλη την τηλεκπαίδευση δίπλα από τους μαθητές, ειδικά σε περίπτωση μαθητή με μαθησιακές ήταν κατά τη διάρκεια όλης της τηλεκπαίδευσης ο γονέας από δίπλα και τον συντόνιζε, τον βοηθούσε».

K19: «πρώτον για τα παιδιά τα οποία ήταν μόνα τους στο σπίτι την ώρα της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης δεν μπορούσε να υπάρξει έλεγχος από τους γονείς για το τι συμβαίνει πραγματικά. Αν συμμετέχει ή όχι το παιδί ή έχει απλώς ανοιχτό τον υπολογιστή. Σε περιπτώσεις που οι γονείς ήταν παρόντες στη σύγχρονη δεν υπήρξαν προβλήματα. Δηλαδή υπήρχε μια ροή. Από κει και πέρα, λόγω του ότι οι περισσότεροι, είτε είναι εργαζόμενοι τις πρωινές ώρες, είτε προσπαθούν

αν βρουν δουλειά τις πρωινές ώρες είχε χαθεί ο έλεγχος της διατήρησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή εμείς στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση θέλουμε και την αρωγή των γονέων, ώστε να μπορέσουμε να κάνουμε τη διαδικασία. Αν δεν υπάρχει αυτή η αρωγή, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και αν δεν είναι συνειδητοποιημένο το παιδί ότι «ξέρεις πρέπει να ακολουθήσεις μια διαδικασία», τότε δυστυχώς χάνεται ο έλεγχος και δεν συμμετέχουν αυτά τα παιδιά.

K20: «Υπήρχε μεγαλύτερη επικοινωνία με τους γονείς γιατί, αυτό που δεν είχαμε πολλά χρόνια πριν ήταν το email. Τώρα επειδή είχαμε επικοινωνία μέσω email γιατί είχαμε να στείλουμε κάποιες οδηγίες ή «το παιδί μου λόγω ίντερνετ δεν έχει πρόσβαση την συγκεκριμένη μέρα στην τηλεκπαίδευση», υπήρχε η επαφή. Οπότε επικοινωνούσαν πιο συχνά οι γονείς, είτε τηλεφωνικά είτε μέσω email, και τα παιδιά τα κυνηγούσανε, το παιδί έπρεπε να σηκωθεί γιατί 8 η ώρα ακριβώς ξεκινούσε η τηλεκπαίδευση. Υπήρχαν πολλοί κηδεμόνες που παρακολουθούσαν κανονικά το μάθημα και μάλιστα είχαν εκφράσει την ικανοποίησή τους σε μεγάλο βαθμό, μέχρι και ευχαριστήρια στάλθηκαν στον διευθυντή για το πόσο ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό διαθέτει το σχολείο μας».

K22: «υπήρχαν κάποιοι γονείς που εκμεταλλεύτηκαν αυτή την απόσταση ή και να τους δυσκόλεψε όλο αυτό οπότε με κάποιο τρόπο αποσυρθήκανε και χαθήκανε. Ένα μεγάλο ποσοστό όμως και αυτό ήταν πολύ ενδιαφέρον, φάνηκε με τον καιρό ότι κάποιοι γονείς, επειδή ήταν κι αυτοί στο σπίτι εξ'ορισμού, να μας παρακολουθούν αυτές τις ώρες, που δεν μας το δείχνανε στον ίδιο χρόνο αλλά λίγο αργότερα και αυτό ήταν μια πολύ ωραία έκπληξη διότι με κάποιο τρόπο και αυτοί καθίσανε στην καρέκλα και εκπαιδευτήκανε κι αυτοί. Οπότε είδαν από μόνοι τους την ένταση και τη δυσκολία που έπρεπε να καλύψουμε εμείς εκείνη την ώρα. Επίσης προσπαθήσαμε να προσκαλέσουμε τους γονείς σε κάποιον άτυπο σύλλογο ή σε συμβούλιο τμήματος για να θέσουμε τα όποια προβλήματα εντοπίσαμε πρωτίστως για τα πανελλαδικά μαθήματα για να καλύψουμε τα όποια κενά. Αυτό από υψηλό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών του τομέα μας, σπαταλώντας πολύ προσωπικό χρόνο δικό μας, εκτός ωραρίου εννοείται».

K24: «νομίζω ότι τους γονείς τους ενδιέφερε περισσότερο πως θα εξασφαλίσουν στα παιδιά το μέσο για να συμμετέχουν στο μάθημα παρά να επικοινωνήσουν με το σχολείο».

Από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το ρόλο των κηδεμόνων τους σε αυτή τη διαδικασία προέκυψε ότι δεν χρειάστηκαν κάποια ιδιαίτερη βοήθεια ή επίβλεψη από τους μεγαλύτερους καθώς μπορούσαν να χειριστούν μόνοι τους τις συσκευές. Ενώ μια μαθήτρια ανέφερε ότι ήταν πιο υποστηρικτικοί οι γονείς κατά την τηλεκπαίδευση αφού είχαν την ευκαιρία να περνάνε περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους.

M2ΦΑΡ: «μπορούσαμε να τα χειριστούμε μόνοι μας, χαχα. Εντάξει το μικρότερο παιδί στο δημοτικό χρειαζόταν βοήθεια, εγώ όχι, απλά... ρωτούσαμε περισσότερο τους συμμαθητές σας για διευκρινήσεις, δε ζητήσαμε βοήθεια από μεγαλύτερους»

MIM.MA: «δε χρειαστήκαμε τη βοήθειά τους σε κάποιο θέμα να τους ρωτήσουμε κάτι, τα αντιμετωπίζαμε μόνοι μας. Ενώ τα παιδάκια τα μικρά στο δημοτικό ας πούμε εκεί είναι εντελώς διαφορετικά. Να άλλη μια δυσκολία. τα παιδιά που ήταν μικρά άμα δούλευε ο γονιός πώς θα έμπαιναν; Άμα έχεις πρώτη δημοτικού ένα παιδάκι πώς θα μπει στο μάθημα;»

MINΦΘ: «Εγώ πιστεύω πως είχαμε περισσότερη βοήθεια από τους γονείς μας γιατί τους είχαμε εκεί να συζητάμε να μιλάμε»

Αναλύοντας τους παραπάνω παράγοντες συνάγεται το συμπέρασμα ότι η διαδικασία της αλλαγής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν αποτελεί μια ατομική διαδικασία, αλλά πρόκειται για μια βαθιά τομή στην αλλαγή της νοοτροπίας και της κουλτούρας, η οποία είναι πιθανό να προσκρούει σε εμπόδια. Για να πραγματοποιηθούν τέτοιου μεγέθους αλλαγές είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί μια κουλτούρα συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

5.4 Άξονας 4^{ος}: Αποτελέσματα - Συνέπειες

Ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών εκφράζει τις επιφυλάξεις του για την αποτελεσματικότητα της τηλεκπαίδευσης και μάλιστα παραθέτουν περισσότερα και πιο αιχμηρά σχόλια για την εισαγωγή των νέων μεθόδων τηλεκπαίδευσης στο σχολείο από τα οποία προκύπτει μια σχεδόν κατηγορηματική άρνηση του μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ορισμένοι εκφράζουν με απόλυτο τρόπο τη διαφωνία τους όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα της τηλεκπαίδευσης ενίοτε χρησιμοποιώντας επικριτικά σχόλια του τύπου «Δεν βρίσκω θετικό, μόνο το ότι κοιμόντουσαν επιπλέον», «ήταν αναγκαίο κακό». Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της υιοθέτησης της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη συνθήκη της κρίσης πανδημίας σαν λύση ανάγκης και κυρίως σαν ένα εργαλείο που διευκολύνει την επικοινωνία. Οι απαντήσεις τους μαρτυρούν φόβους και προβληματισμούς για τη διαδικασία σταδιακής αλλοτρίωσης της μαθησιακής πρακτικής και απομάκρυνσης από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της δια ζώσης εκπαίδευσης που εμπεριέχει και συνεργατική εργασία.

K2: «θετικό; Δεν βρίσκω θετικό, μόνο ότι κοιμόντουσαν επιπλέον». «για τα δικά μου μαθήματα όχι, γιατί είναι καθαρά σχεδιαστικά και κατασκευές. Δηλαδή στο ένα μάθημα η Γ' λυκείου μαθαίνει να φτιάχνει βιβλίο κανονικό από την αρχή. Οπότε ούτε υλικά είχαν στο σπίτι τους ούτε εξοπλισμό και προσπαθούσαμε να κάνουμε κάτι...»

K3: «Επειδή τους έδωσα ελευθερία να χρησιμοποιήσουν ότι υλικά θέλουν και επειδή δουλεύανε στο επίπεδο των ιδεών, βρήκα λύση μέσα στην καραντίνα του σπιτιού τους και βγάλανε τον καλύτερό τους εαυτό. Δεν ήταν ακριβώς το μάθημα που κάναμε, δε δουλέυαμε ακριβώς το πρόγραμμα σπουδών αλλά ήταν πάρα πολύ δημιουργικά».

K6: «σε καμία περίπτωση δεν έχει και όχι μόνο στα εργαστηριακά. Απλά εκεί φαίνεται πιο έντονο το πρόβλημα γιατί δεν υπάρχει η επαφή η άμεση, η απτή δηλαδή να πιάσουν τα παιδιά τα εργαλεία, τα αντικείμενα. Να τα χειριστούν, να τα χρησιμοποιήσουν, αλλά πιστεύω και σε όλα τα μαθήματα η τηλεκπαίδευση με τη δια ζώσης δεν έχει καμία σχέση».

K10: «έτσι όπως εφαρμόστηκε στις δικές μου τάξεις, όχι. Εντάξει, είναι μια λύση ανάγκης για την κανονική εκπαίδευση. Από το να μην κάνεις καθόλου μάθημα κάτι είναι κι αυτό».

K16: «Αυτό δεν μπορεί να συμβεί ποτέ. Δηλαδή, η διά ζώσης εκπαίδευση είναι κάτι διαφορετικό, είναι εκπαίδευση. Η τηλεκπαίδευση είναι αυτό που λέει, εκπαιδεύω εξ αποστάσεως κι εκεί υπάρχουν πολύ συχνά προβλήματα όσον αφορά το τι εκπαιδεύω και πώς το εκπαιδεύω. Αν δεν έρθει ο μαθητής σε επαφή με τον συμμαθητή του, με τον καθηγητή του, με τον χώρο. Την εκπαίδευση εγώ τη βλέπω σε μια πιο γενική σφαίρα, τουλάχιστον στη βαθμίδα που βρισκόμαστε γιατί δεν είμαστε σε κάποιο ερευνητικό κέντρο που εκεί πάμε σε άλλη διάσταση. Σε ένα τεχνικό σχολείο, τον μαθητή τον εκπαιδεύεις, πέραν της ειδικότητάς του, να συμπεριφέρεται και με το

υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, κοινωνικοποιεί ένα σχολείο έναν άνθρωπο, δεν τον εκπαιδεύει μόνο, δε μιλάμε για μηχανές που εκτελούν. Αυτό χάνεται με την τηλεκπαίδευση, αυτό χάνεται. Χάνεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών».

K22: «θεωρώ ότι η ζωντανή εκπαίδευση δεν πρέπει να αλλάζει επ' ουδενί. Η πολυαισθητηριακή συμμετοχή μας μέσα στην τάξη δεν αναπληρώνει καμία μορφή τηλεκπαίδευσης. Όσον αφορά τα επαγγελματικά λύκεια που καλλιεργούν ζητήματα στάσεων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων, αν δεν υπάρχει υψηλή εποπτεία μέσα στην τάξη, δυστυχώς μέσα από την οθόνη θα υπάρχουν παρεξηγήσεις και θα οδηγηθούμε σε λάθη. Θεωρώ ότι αυτού του είδους η εκπαίδευση ανθεί περισσότερο στο κομμάτι των θεωρητικών γνώσεων. Και όσον αφορά επαγγελματικές δεξιότητες μόνο, ζαναλέω μόνο όταν ένας άνθρωπος έχει πάρει ήδη ένα επίπεδο σπουδών για να ακολουθήσει κάτι εξειδικευμένο»

KE1: «όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα θα έλεγα λίγο χειρότερα. Φοβάμαι πως ήδη έχει αρχίσει να αλλάζει η εκπαίδευση, τώρα δεν ξέρω πως θα προχωρήσει. Προσαρμοζόμαστε. Θυμάμαι κάποτε που μου είχε πει ένας φίλος που ήταν Αμερική, ότι εκεί τα σπίτια είναι μακριά το ένα από το άλλο, οι εκτάσεις είναι τεράστιες και δεν συμφέρει ο ένας μαθητής να πηγαίνει και να μαζεύονται από το νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο δουλεύουν τηλεκπαίδευση... η Ευρώπη ακολουθεί την Αμερική μετά από κάποια χρόνια»

KE2: «θέλω να ελπίζω ότι δεν θα χρησιμοποιηθεί. Δεν τη θεωρώ εκπαίδευση. Το σχολείο είναι άλλο πράγμα. Το σχολείο είναι διαπροσωπική επαφή, είναι αλληλεπίδραση ... αυτό το πράγμα είναι για εκείνη την ώρα και ούτε καν. Καθόλου στην εκπαίδευση όχι μόνο στην επαγγελματική. Δεν μπορείς να αναπτύξεις την επαφή που χρειάζεται, την αλληλεπίδραση που χρειάζεται. Είναι για ένα σεμινάριο. Είναι να διευκολύνει, όπως έκανα κι εγώ κι έκανα και πολλά αυτή την περίοδο και πολλών ωρών. Διευκολύνει γιατί δεν θα μετακινηθείς, δε θα έχεις αυτή την αμεσότητα, αλλά ξέρω ότι θα έχει ένα στόχο περιορισμένο που θα είναι δυο τριών πέντε οχτώ μηνών. Παραπέρα δεν γίνεται. Και ειδικά σε παιδιά μικρότερα»

KE4: «κοιτάζτε η τάξη δεν αντικαθίσταται, ούτε ο καθηγητής στον πίνακα. Δεν μπορεί. Στο Webex λυνόταν κάποιες απορίες. Δουλέψαμε όσο μπορούσαμε να δουλέψουμε. Στην τάξη θα δουλεύαμε διαφορετικά. Δουλεύουμε ακόμη και στο διάλειμμα στην τάξη. Δηλαδή τελειώνει το μάθημα και έρχεται η άλλη στην έδρα και δουλεύουμε αυτά τα δεκαπέντε λεπτά. Στο Webex δεν μπορούσε να γίνει αυτό γιατί θέλανε να ξεκουραστούν κι αυτά κι εγώ»

Και οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους αναφέρουν ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε καμία περίπτωση δεν ήταν τα ίδια, ειδικά για τους μαθητές/τριες που είχαν σοβαρά προβλήματα συνδεσιμότητας.

M2M.MA: «εννοείτε ότι μείνανε πίσω, αν και πιστεύω ότι όταν γυρίσαμε τα είπαμε λίγο, κάναμε μια επανάληψη να το πω έτσι»

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν τον παράγοντα της ηλικίας και της ψυχοσυναισθηματικής ωριμότητας ως καθοριστικό για την επιτυχή διεξαγωγή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων η ΕξΑΕ απαιτεί αυτοπειθαρχία, δέσμευση και σωστή διαχείριση χρόνου, κάτι που σε μικρές ηλικίες είναι πιο δύσκολο. Οι εκπαιδευτικοί του εσπερινού σχολείου ανέφεραν λιγότερα προβλήματα λόγω ακριβώς της ηλικίας των μαθητών/τριών τους που θέτουν συγκεκριμένους στόχους.

K1: «Νομίζω ότι η τηλεεκπαίδευση θα είχε τα ίδια, ίσως και καλύτερα αποτελέσματα, αν μιλούσαμε για ενήλικες, συνειδητοποιημένους ανθρώπους που έχουν επιλέξει να κάνουν κάποιες σπουδές και παρακολουθούν και μπορείς να είσαι και συντονιστής και υποστηρικτής και τα πάντα. Νομίζω ότι για τις λυκειακές τάξεις, Γυμνασίου κλπ, δεν μπορεί εύκολα να γίνει το ίδιο αποτελεσματικό».

K10: «νομίζω ότι η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί δεν έχουν ίσως την ωριμότητα να αντιληφθούν το πως μπορεί να λειτουργήσει η τηλεεκπαίδευση. Και τα παιδιά... βασικά πιστεύω ότι στην τηλεεκπαίδευση πρέπει να ξέρεις εξ αρχής ότι θα είναι με αυτό τον τρόπο και να δεσμευτείς ως προς αυτό, όπως γίνεται στο πανεπιστήμιο. Τα παιδιά του σχολείου... νομίζω ότι αν ξέρεις ότι θα εκπαιδευτείς με αυτό τον τρόπο, και το όλο πρόγραμμα είναι στημένο με αυτό τον τρόπο, και ίσως έχεις και κάποιον καλύτερο τρόπο για τις παρακολουθήσεις, τον έλεγχο των απουσιών και της συμμετοχής, ίσως και οι μαθητές να μπορούν να το δουν λίγο πιο ώριμα. Νομίζω ότι οι μαθητές δεν είχαν την ωριμότητα που έπρεπε για αυτού του είδους την εκπαίδευση».

K13: «Η ηλικία παίζει, αλλά είναι μεγάλο κεφάλαιο για να το ανοίξουμε τώρα και πώς επιλέγεις σε ποια ηλικία, ποιος επιλέγει να παρακολουθήσει, να σπουδάσει στην τεχνική εκπαίδευση».

K22: «θεωρώ ότι τα θετικά της τηλεεκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν μόνο σε πολύ μεγάλο βάθος χρόνου. Τι θέλω να πω. Ένας μαθητής που είναι στη φάση της μαθητείας ή μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης ή της εξέλιξης πάνω σε συγκεκριμένο πεδίο θεωρώ ότι θα μπορούσε. Και πάντα γνωρίζοντας τι σημαίνει πομπός και δέκτης ότι και οι δυο πρέπει να είναι εκεί, πρέπει να θέλουν να επικοινωνήσουν».

KE2: «δε νομίζω ότι εμείς είχαμε διαφορά στη συμμετοχή, τουλάχιστον στο δικό μου το σχολείο που είναι εσπερινό και έχεις συγκεκριμένους μαθητές με συγκεκριμένο πλαίσιο μαθησιακό και πολιτιστικό, έρχονται και με μια διάθεση να τελειώσουν το σχολείο, γιατί θέλουν να το αξιοποιήσουν στη δουλειά τους ή γιατί έχουν απωθημένο. Οπότε ήταν συνήθως όπως ήταν και στην τάξη. Οποιος ήθελε να συμμετέχει συμμετείχε. Εκείνος που δεν θέλει να συμμετέχει δεν συμμετέχει εξ' αρχής. Έμπαινε και θα έλεγε καμία κουβεντούλα... εγώ κοιτούσα να κινητοποιήσω να ενεργοποιήσω να πούνε έστω όλοι κάτι μια φορά... αλλά όχι δεν υπήρχε διαφορά»

Και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που προέκυψαν λόγω του έκτακτου της κατάστασης και αναφέρουν τον παράγοντα της προσωπικής δέσμευσης που επιτυγχάνεται περισσότερο στις μεγαλύτερες ηλικίες για την επιτυχία της διαδικασίας.

M2ΦΥΣ: «εξ αποστάσεως, πολλοί που είναι απλά αδιάφοροι μπορεί να το βάλουν και να κάνουν από κει πέρα. Για κάποιον που θέλει να παρακολουθήσει, πιστεύω ότι άμα εκσυγχρονιστεί στο μέλλον θα είναι καλύτερα».

ΜΓΤ1: «επίσης θεωρώ ότι οι φοιτητές ας πούμε, που είναι ένα άτομο σπίτι, σίγουρα μπορούν αν ανταπεξέλθουν καλύτερα από εμάς. Δεν έχουν τα τεχνικά προβλήματα του σπιτιού που έχουμε εμείς, οπότε θεωρώ ότι τις μεγαλύτερες ηλικίες τις βοηθάει πιο πολύ».

Παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν ορισμένα θετικά στοιχεία από την όλη διαδικασία όπως στην οργάνωση της ύλης του μαθήματος στην πλατφόρμα του e-class έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση οι μαθητές/τριες σε ψηφιακές εργασίες και υποστηρικτικό υλικό, αλλά και να έχουν οι ίδιοι έτοιμο υλικό και για τις επόμενες χρονιές. Επιπλέον στα θετικά στοιχεία ανέφεραν τη χρήση εποπτικών μέσων και εργαλείων όπως βίντεο και προσομοιώσεις κάτι που δεν ήταν εφικτό στη δια ζώσης διδασκαλία λόγω έλλειψης των σχετικών υποδομών στη σχολική μονάδα. Όσον αφορά το θέμα της οργάνωσης αναφέρθηκε από μια εκπαιδευτικό σαν θετικό στοιχείο η διαχείριση της ύλης των μαθημάτων, καθώς δεν σπαταλά χρόνο ο εκπαιδευτικός στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή εξατομικευμένα όπως στη δια ζώσης εκπαίδευση. Επίσης τέθηκε και το θέμα των μέτρων υγιεινής-ασφάλειας στις εργαστηριακές ασκήσεις, καθώς η εξ'αποστάσεως εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα πραγματοποίησης πειραμάτων ή εξάσκησης μέσω προσομοιώσεων μηδενίζοντας έτσι πιθανούς κινδύνους.

K1: «αυτό είναι λίγο δίκικο μαχαίρι γιατί στην κοινωνικοποίηση, εντελώς διαφορετικά. Στην τήρηση οδηγιών, κανόνων και τα λοιπά, εντελώς διαφορετικά. Έδωσε την ευκαιρία σε μαθητές που μπορεί στην τάξη να μπορούσες να τους κάνεις να συμμετέχουν με κάποιο τρόπο, να κερδίσουν κάτι τέλος πάντων, τους έδωσε την ευκαιρία να μην κερδίσουν τίποτα. Δηλαδή, απλά να μην υπάρχουν. Τώρα, από την άλλη μεριά, τα σχετικά εργαλεία δίνουν πάρα πολλά πλεονεκτήματα, τα οποία θα ήταν καλό να τα είχαμε και μέσα στην τάξη και όχι μόνο στο Webex, στη σύγχρονη εκπαίδευση. Παραδείγματος χάρη, στα μαθηματικά... σχήματα, χρώματα που μπορείς να δώσεις, που να μπορεί ο μαθητής να τον κάνεις να εστιάσει κάπου με τα συγκεκριμένα χρώματα που θα χρησιμοποιήσει στη γεωμετρία. Δυναμικός χειρισμός των αντικειμένων μαθηματικών που μπορεί κάποιος να καταλάβει τις ιδιότητες που διέπουν τα αντικείμενα και τα λοιπά. Έχει πολλά πράγματα, τα οποία τα εφάρμοσα κι εγώ, κατά κύριο λόγο, στην τηλεεκπαίδευση, γιατί μες στην τάξη δεν ήταν εφικτό να γίνουν αυτά. Άρα, έχει λοιπόν και καλά και κακά. Τα καλά βέβαια μπορούν να μεταφερθούν και μέσα στην τάξη, ενώ τα κακά μόνο στην τηλεεκπαίδευση.

K3: «στην e-class οργάνωσα τα μαθήματα, ήταν μια ευκαιρία για μένα γιατί μπόρεσα να οργανώσω τις εργασίες των μαθητών και εκεί μπορούσαν οι μαθητές να απαντάνε. Οπότε σε αυτό το κομμάτι με βοήθησε πολύ. Και στο τι θα δίδασκα κάθε φορά και στο τι άσκηση ήθελα να βάλω. Οπότε στο τέλος της χρονιάς ήταν ήδη έτοιμα. Αυτό δούλεψε στην ασύγχρονη και δούλεψε καλά σε τέτοιο σημείο που το χρησιμοποιώ και φέτος που δεν έχουμε θέμα με την τηλεκπαίδευση».

K10: «Επίσης μπορείς να οργανώσεις το μάθημά σου με τέτοιο τρόπο και να μπορέσεις να βγάλεις πολύ περισσότερη ύλη από όσο αν ήταν σε πραγματικές συνθήκες. Γιατί δεν χάνεσαι στο να εξατομικεύεις σε κάθε μαθητή. Εσύ παραδίδεις το μάθημα, όποιος άκουσε κι όποιος απάντησε καλώς. Δε χάνεις χρόνο τέτοιο»

K15: «Η διαδικτυακή επικοινωνία είναι εδώ και χρόνια μία αλήθεια, είναι μια πραγματικότητα... Facebook, Instagram, messenger, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τα Forum σε ιστοσελίδες όπου γίνονται συζητήσεις, είναι ο καινούργιος τρόπος επικοινωνίας, ο μελλοντικός τρόπος, ο οποίος θα εξελιχθεί και περισσότερο από την κατάσταση που βρίσκεται σήμερα. Είναι το μέλλον. Δεν ξέρω αν θα' ναι θετικό ή αρνητικό. Εξαρτάται πώς θα χρησιμοποιήσουμε το καινούργιο αυτό μέσον που λέγεται διαδικτυακή επικοινωνία. Αν πρόκειται για εκπαίδευση, πιστεύω ότι θα έχει θετικά αποτελέσματα ως ένα σημείο»

K16: «Είναι σαν ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κάνει περισσότερα, να εξελιχθεί περισσότερο, τουλάχιστον με όσους θέλουν να ακολουθήσουν. Έχεις πολλές δυνατότητες, δηλαδή μπορείς να ξεφύγεις και από το βιβλίο. Να πατάς πάνω στο βιβλίο σου και στο αναλυτικό πρόγραμμα και να δείξεις πολλά άλλα πράγματα και πολλά... να περάσεις στους μαθητές πολλά άλλα νοήματα, τα οποία θα ήτανε δύσκολο μέσα σε μία... στα όρια μιας τάξης. Εγώ πχ έτυχα 'έπεσα' ψάχνοντας στο ίντερνετ σε μία συνάδελφο (αν και είμαι μικρός εγώ για να θεωρώ συνάδελφο κάποιον εκπαιδευτικό του MIT) μια διδασκαλία που ήταν σε μια ενότητα του μαθήματος ακριβώς ίδια με τη δικιά μου. Όταν την παρουσίασα στους μαθητές που τη συζητήσαμε μετά, μου είπανε ότι «Δάσκαλε, τα ίδια πράγματα λέμε». Και λέω «Προφανώς τα ίδια πράγματα λέμε, μπορεί να έχουνε περισσότερο εξοπλισμό και καλύτερο αλλά η ουσία είναι η ίδια». Και εντυπωσιάστηκαν με αυτό το παράδειγμα. Και ναι αυτό ήταν ένα θετικό. Δεν θα μπορούσα να το δείξω ή να το σκεφτώ μέσα στην τάξη. Και πολλά άλλα, γιατί το ίντερνετ σου δίνει τη δυνατότητα να δείξεις πολλά πράγματα που ένα εργαστήριο δυστυχώς, κυρίως το δικό μου εργαστήριο, πολύ ακριβό εργαστήριο γιατί αφορά κινητήρες, οι οποίοι είναι πανάκριβοι. Με την τηλεκπαίδευση το ξεπερνάμε πάρα πολύ γιατί υπάρχει η δυνατότητα να κάνεις βίδες τελείως ένα κινητήρα, τελείως και να τα ξαναβάλεις, να το ξανασυναρμολογήσεις. Κάτι που δεν γινόταν στην πραγματικότητα ποτέ και δεν γίνεται στην πράξη».

K17: «Τα θετικά τώρα της τηλεκπαίδευσης για το μάθημά μου ήταν ότι είχα την ευκαιρία να δείξω κάποια πειράματα προσομοίωσης, που είτε λόγω χρόνου είτε λόγω έλλειψης εξοπλισμού στην κανονική τάξη δεν θα είχα την ευκαιρία να τα δείξω. Αλλά υπερίσχυσαν τα αρνητικά».

K20: «ευτυχώς υπάρχουν κάποιες αναρτήσεις στο διαδίκτυο, όσο μπορείς να χρησιμοποιήσεις αναρτήσεις σε επίπεδο πανεπιστημιακό στα παιδιά αυτά... προσαρμόζοταν με πειράματα που γίνονταν μέσω βίντεο και τα δείχναμε στα παιδιά και προσπαθούσαμε μέσα από εκεί να υπάρχει μια αλληλεπίδραση, όσο γίνεται από βίντεο να πάρει την πληροφορία το παιδί. Βέβαια το πολύ καλό σε αυτή την περίπτωση, ήταν ότι είχαμε την ασφάλεια στο 100% δεν υπήρχε κίνδυνος ηλεκτροπληξίας, παρόλο που τηρούνται τα μέτρα υγιεινής και ασφάλειας μέσα στο εργαστήριο πάντα υπάρχει ο κίνδυνος της ηλεκτροπληξίας γιατί το ρεύμα.. Στο Webex είχαμε το πλεονέκτημα αυτό»

Ομοίως και οι μαθητές/τριες ανέδειξαν τις δυνατότητες που προσέφερε η χρήση της τεχνολογίας στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση να αναζητούν μόνοι τους οι μαθητές/τριες πληροφορίες την ώρα του μαθήματος, κάτι το οποίο δεν γινόταν δια ζώσης λόγω έλλειψης εξοπλισμού στις σχολικές τάξεις.

M2ΦΑΡ: «σε μάθημα γενικής, θρησκευτικά, μας είχε βάλει ένα όχι ακριβώς site πως να το πα... κάπως έτσι, όπου μας έβαζε ο καθηγητής να βρούμε κάποιες πληροφορίες, να τις βάλουμε σε ένα κουτάκι ας πούμε που είχε εκεί, και να τις διαβάσουμε μετά. Μας έβαλε στη διαδικασία να μπούμε να ψάξουμε λίγο περισσότερο και νομίζω ότι έτσι μαθαίνεις και κάτι. Αυτό δεν το κάναμε ποτέ σε δια ζώσης μάθημα, γιατί δεν έχουμε εξοπλισμό σε όλες τις αίθουσες»

M1M.MA: «ότι μπορείς να είσαι σπίτι σου το βασικό, να έχεις τα βιβλία σου σε έναν ωραίο χώρο, να έχεις την καρέκλα σου να μπορείς να διαβάσεις πιο εύκολα, να έχεις την ησυχία σου. Αυτό και κάποια μαθήματα μπορείς να τα διαβάσεις και να δεις παραπάνω πράγματα, γιατί στο σχολείο δεν έχουμε υπολογιστές. Μόνο πάνω στην πληροφορική, αλλά δεν ανεβαίναμε στα μαθήματα»

Επιπλέον αναφέρθηκαν και σε πιο πρακτικά θέματα όπως η διευκόλυνση στους μαθητές/τριες που μένουν σε απομακρυσμένες περιοχές:

M2M.MA: «βόλεψε τα άτομα που ήταν από μακριά, γιατί εγώ ήξερα άτομα που ήταν από περιοχές πιο μακριά και γενικά είχανε κάθε μέρα δρόμο να έρθουν»

M1M.MA: «σε αυτό που λέει έχει δίκιο γιατί βόλεψε και σε φορές που μπορεί να είχε χιόνι ας πούμε, αυτές τις μέρες βόλεψε ή τα παιδιά που ερχόντουσαν από πάνω από τα χωριά έπρεπε να περιμένουν μέχρι το μεσημέρι που περνάει το άλλο λεωφορείο και καθόντουσαν εφτά ώρες εκεί»

A) Βραχυχρόνιες συνέπειες

Η τηλεεκπαίδευση προσέφερε μια σωτήρια λύση στην διδακτική πράξη κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι μέχρι η πανδημία να λάβει ενδημική μορφή, θα διανυθεί αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, οπότε η τηλεεκπαίδευση θα εξακολουθεί να εξυπηρετεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Η τηλεεκπαίδευση φαίνεται να παγιώνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τουλάχιστον ως λύση ανάγκης, υπό ιδιαίτερες-πιστικές συνθήκες και όχι μόνο κατά την περίπτωση της πανδημίας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε και μάλλον θα συνεχίσει να χρησιμοποιείται σε διαφορετικές περιστάσεις όπως:

- Ως μέσο επικοινωνίας για την ενημέρωση γονέων, ή για την πραγματοποίηση συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων για προγραμματισμένες δράσεις ή έκτακτες περιστάσεις, εκτός ωραρίου με απογευματινές έως και βραδινές πολλές φορές συνεδριάσεις, ενώ το ωράριο του σχολείου είναι πρωινό. Επιπλέον οι συγκεκριμένες συνεδριάσεις συνοδεύονταν από μεγάλο όγκο αλληλλογραφίας που είναι επίσης ένας πολύ μεγάλος φόρτος πληροφορίας και χρόνου.

- Σε έντονα καιρικά φαινόμενα όπως χιονοπτώσεις: Ειδικά στο συγκεκριμένο σχολείο που εξυπηρετεί μαθητές από πολλές περιοχές του Πηλίου εφαρμόστηκε αρκετές φορές σε έκτακτες καιρικές συνθήκες, χωρίς όμως ιδιαίτερη επιτυχία, γιατί υπήρχαν πολλά τεχνικά προβλήματα στο δίκτυο λόγω της κακοκαιρίας. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφόσον υπάρχει σχετική πρόβλεψη για δύσκολα καιρικά φαινόμενα «η ίδια η πολιτεία που έχει την ευθύνη να καθαρίσει τους δρόμους, αποποιείται ή αναιρεί μια υποχρέωσή της», χρησιμοποιώντας ως εύκολη λύση την τηλεεκπαίδευση.

- κατά τη διάρκεια έκτακτων περιπτώσεων όπως η πραγματοποίηση τεχνικών έργων συντήρησης και αποκατάστασης του κτιρίου.

- Σε μαθητικές κινητοποιήσεις: Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο που κρατάει ανοιχτές τις σχολικές μονάδες ανεξάρτητα αν τα κτίρια έχουν κλείσει για τη συνέχιση των μαθημάτων σε περίπτωση αγωνιστικών κινητοποιήσεων των μαθητών. Κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών ήταν κάτι που «δεν λειτούργησε» γιατί ήταν μια διαδικασία αγκωτική αλλά και επικίνδυνη τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς που θα έπρεπε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να επιστρέψουν από το σχολείο στην έδρα τους για να πραγματοποιήσουν τα μαθήματα μέσω τηλεεκπαίδευσης. Θεωρούν ότι η βραχυχρόνια χρήση της τηλεεκπαίδευσης είναι αναποτελεσματική γιατί δεν είναι συστηματική, δεν υπάρχει ροή. Επίσης θεωρούν αντιδεοντολογική και τιμωρητική τη συγκεκριμένη πρακτική γιατί δρα διασπαστικά στο μαθητικό κίνημα η οποία «εξυπηρετεί πολιτικούς σκοπούς και όχι το σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία».

K13: «Η τηλεκαπαίδευση τελικά δεν χρησιμοποιείται ως εργαλείο υποβοήθησης της διαδικασίας της μάθησης αλλά είναι ένα εργαλείο που θα προσθέσει επιπλέον δεινά στη διαδικασία της μάθησης. Χρησιμοποιήθηκε και μάλιστα θεσμοθετήθηκε στην περίπτωση που ο καιρός είναι κακός, ρίχνει χιόνι, οι μαθητές να μπορούν να κάνουν τηλεκαπαίδευση. Αλλά αμέσως αμέσως η ίδια η πολιτεία που έχει την ευθύνη να καθαρίσει τους δρόμους, αποποιείται ή αναιρεί, τουλάχιστον παρατείνει μια υποχρέωσή της. Χρησιμοποιήθηκε όταν είναι φουρτουνιασμένη η θάλασσα και μάλιστα τεκμηριώνεται σε νομοσχέδιο. Χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον σαν απεργοσπαστικός μηχανισμός, σαν χτύπημα του μαθητικού κινήματος, όπως είναι οι καταλήψεις, δηλαδή κάθε φορά που οι μαθητές έμπαιναν στην κατάληψη, πιάζονταν οι συνάδελφοι, η διοίκηση να πάνε σε τηλεκαπαίδευση. Αυτό χτυπούσε ένα κομμάτι των μαθητών, που θεωρούσαν, που αντιλαμβάνονταν ότι η επίλυση κάποιων προβλημάτων έρχεται μ' αυτόν τον τρόπο. Ήταν καθαρά πολιτική επιλογή».

K14: «Ναι. Δεν κάναμε την τηλεκαπαίδευση για τους συλλόγους; Για θέματα που προέκυπταν; Για δράσεις στο σχολείο; Βέβαια, χρησιμοποιήθηκε. Ναι, ναι, πέρα από την πανδημία, ήταν στις καταλήψεις, που εγώ διαφωνώ εδώ με την τηλεκαπαίδευση γιατί, όταν γίνεται κατάληψη, δεν μπορείς να είσαι σε τηλεκαπαίδευση σ' ένα σχολείο. Αυτό εγώ το θεωρώ αντιφατικό, δεν συμφωνώ μ' αυτό. Όταν ένα σχολείο έχει κατάληψη, ασχολούμαστε με την κατάληψη, κοιτάμε να τη λύσουμε, δεν στέλνουμε τους μισούς μαθητές στο σπίτι και οι καθηγητές να τρέχουν να κάνουν Webex και οι άλλοι μισοί να είναι στο σχολείο με τα αιτήματά τους. Αυτό το θεωρώ άκρως αντιδεοντολογικό. Δεν γινόταν από πρακτικής άποψης, γιατί οι μισοί μαθητές που υποστήριζαν τα αιτήματα δεν έμπαιναν μέσα και έπαιρναν απουσίες και οι άλλοι μισοί έτρεχαν στο σπίτι για να μην πάρουν απουσίες. Λειτουργούσε διασπαστικά στο κίνημα των μαθητών.

K19: «έκλεισε το σχολείο λόγω κακοκαιρίας ή λόγω καταλήψεων, και σύμφωνα με τη νομοθεσία έπρεπε να προχωρήσουμε σε τηλεκαπαίδευση σύγχρονη. Υπάρχει όμως το εξής ζητούμενο. Όταν έχει κακοκαιρία έχει και καλό ίντερνετ; Υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά σε -10°C και σε περίπτωση που δεν έχουν ρεύμα να τους πεις να κάνουν σύγχρονη τηλεκαπαίδευση; Δεν μπορούν να γίνουν αντικειμενικά αυτά τα πράγματα. Τώρα στο θέμα των καταλήψεων πάλι υπήρχε το εξής ζητούμενο. Τα παιδιά μαθαίνανε την ίδια στιγμή ότι έχουν κατάληψη, και έπρεπε να επιστρέψουν στο σπίτι τους για να συμμετάσχουν στην τηλεκαπαίδευση. Κάτι το οποίο δεν μπορούσε να γίνει εκ των πραγμάτων, να μετουσιωθεί σε κατάσταση δυναμική, γιατί τα παιδιά μέχρι να επιστρέψουν πίσω είχαν χάσει πάρα πολλές ώρες. Και αναγκαστικά εμείς όταν μπαίναμε βρίσκαμε δυο τρία παιδιά από τα 20-25-30 άτομα, και δεν μπορούσε φυσικά να γίνει έτσι μάθημα, γιατί κάποια παιδιά θα μένανε πίσω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήταν άδικο δηλαδή για κάποια παιδιά, να μην πω για πολλά παιδιά, γιατί το συγκεκριμένο ΕΠΑΛ, όπως και πολλά ΕΠΑΛ λόγω της χωροταξικής τους κατανομής, έχουν παιδιά από όλες τις πλευρές

μιας πόλης, και φυσικά και από περιοχές οι οποίες είναι εκτός της πόλης από διάφορα χωριά. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά δεν προλαβαίνουν να γυρίσουν πίσω και χάνανε το μάθημα. Στη δικαιολογία ότι είχαν συσκευές κινητού, μπορούσε να ρωτήσει κάποιος ένα παιδί ανήλικο, το οποίο έχει μια συσκευή για να επικοινωνεί με τους δικούς του σε περίπτωση ανάγκης «ξέρεις χρησιμοποίησε τα MB», ή εκείνη την ώρα που εσύ περπατάς και προσέχεις το δρόμο μη σε χτυπήσει κανένα αυτοκίνητο να κάνεις μάθημα; Δε γίνονται αυτά τα πράγματα. Πιστεύω δηλαδή ότι οι περιπτώσεις που κλείνει το σχολείο και δεν μπορεί να γίνει διαζώσης, έχουν να κάνουν μόνο με καταστάσεις πανδημίας ή καταστάσεις που έχουμε μακροχρόνιο κλείσιμο των σχολείων. Όχι ένα βραχυχρόνιο 2-3 ημερών, όπου εκεί υπάρχουν προβλήματα αντικειμενικά συνδεσιμότητας».

K20: «Ναι καλώς ή κακώς εφαρμόστηκε σε περιόδους καταλήψεων, κακοκαιρίας και κάποιων τεχνικών έργων που χρειάστηκαν να γίνουν στην δομή του σχολείου. Έμεινε κλειστό το σχολείο και για να μην χαθούν κάποιες ώρες έγινε τηλεκαίτευση. Στις περιπτώσεις που έγινε προγραμματισμένα λειτούργησε όπως λειτούργησε και η τηλεκαίτευση, με τα συν και τα πλην, στις περιπτώσεις των έκτακτων κινητοποιήσεων των μαθητών, υπήρχε μια χρονοκαθυστέρηση με την αναμενόμενη διαρροή».

K22: «Δυστυχώς όρισε πλέον έναν νέο τρόπο, ότι ανά πάσα στιγμή, αυτό μου κάνει πολύ ιδιαίτερη εντύπωση... Όταν οι μαθητές μας για Χ-Ψ λόγους θέλουν να κάνουν μια στάση ή μια κατάληψη έδωσε λαβή στο επόμενο τέταρτο όλοι μας με άλλο αγχωτικό τρόπο να είμαστε στο σπίτι μας, να εξακτινωθούμε και να βρεθούμε από το σχολικό περιβάλλον στο δικό μας σπίτι και να είμαστε σε ετοιμότητα να διδάξουμε το οποίο γνωστικό αντικείμενο. Πολλές φορές οι σύλλογοι γινόταν με αυτό τον τρόπο μέσω Webex είτε με ανοιχτές κάμερες είτε όχι, αλλά όλο μας το δυναμικό ήταν εκεί. Και όταν γινόταν οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών του τμήματος. Όλα αυτά βέβαια γινόταν εκτός ωραρίου και πάλι με απογευματινές έως και βραδινές πολλές φορές συναντήσεις, ενώ είναι πρωινό το ωράριο του σχολείου. Συν του ότι όλο αυτό το διάστημα και μετά την πανδημία έρχεται πολύ έντονη αλληλογραφία στην προσωπική μας αλληλογραφία που έχει να κάνει με το σχολείο, που είναι επίσης ένας πολύ μεγάλος φόρτος πληροφορίας και υλικού που πρέπει να είμαστε καθημερινά σε ετοιμότητα. Που και αυτά τα μηνύματα για να τα διαβάσεις πρέπει δαπάνας τουλάχιστον μια με δυο ώρες κάθε μέρα».

K23: «στις καταλήψεις, αλλά δε βρίσκω κανένα νόημα. Δεν υπάρχει συμμετοχή. Εντάξει όταν ήταν στην πανδημία τι θα κάναμε θα αφήναμε τα παιδιά χωρίς σχολείο για δυο χρόνια; Αλλά τώρα όταν κάνουν πέντε μέρες κατάληψη δεν έχει νόημα.

Ομοίως στο εσπερινό ΕΠΑΛ η τηλεκατάρτιση χρησιμοποιήθηκε μόνο σε βραχυχρόνιο κλείσιμο λόγω καιρικών συνθηκών, καθώς όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί δεν γίνονται καταλήψεις στο εσπερινό, συνεπώς δεν χρησιμοποιήθηκε σε τέτοιες περιπτώσεις, παρα μόνο σε περιπτώσεις κακοκαιρίας

ΚΕ1: «Ναι μια δυο φορές πέρυσι είχαν κλείσει τα σχολεία λόγω καιρικών συνθηκών»

ΚΕ4: «το Webex έχει τα καλά του. Αλλά είναι μια λύση που θα χρησιμοποιηθεί ως τιμωρητική λύση ας πούμε στα παιδιά που κάνουνε κατάληψη την πρώτη ώρα κάνετε κατάληψη τη δεύτερη ώρα Webex. Χρησιμοποιείται ήδη. Οτιδήποτε γίνεται πχ μια φυσική καταστροφή σεισμός, λιμός, καταποντισμός θα μπειτε στο Webex και δεν θα έρθετε στο σχολείο, θα μπειτε να κάνετε το μάθημά σας. Είναι μια λύση σίγουρα η οποία θα μείνει»

B) Μακροχρόνιες συνέπειες

Διαχρονικά ένας από τους στόχους της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η σύνδεση με την αγορά εργασίας. Η μαθητεία έχει αναδειχθεί διεθνώς ως ένα από τα πιο πρόσφορα μέσα που διαθέτει η επαγγελματική εκπαίδευση για τη διευκόλυνση της μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση. Αποτελεί ένα «δυϊκό» σύστημα όπου υφίσταται συνδυασμός τυπικής εκπαίδευσης και προγράμματος εξάσκησης. Η εναλλαγή σχολείου και χώρου εργασίας προσφέρει στον μαθητευόμενο τη δυνατότητα να πάρει τις απαιτούμενες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις μέσα στην τάξη και το εργαστήριο και παράλληλα να τις εφαρμόσει δουλεύοντας στις πραγματικές συνθήκες εργασίας του επαγγέλματός του. Ο εργοδότης αναλαμβάνει την ευθύνη για το μέρος του προγράμματος που πραγματοποιείται στον χώρο εργασίας και ο/η μαθητευόμενος/-η συνδέεται με τον εργοδότη μέσω σύμβασης και λαμβάνει αποζημίωση. Λαμβάνει χώρα σύμφωνα με καθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο οδηγεί σε πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητευόμενος.

Λόγω της λήψης μέτρων για την αντιμετώπιση του κινδύνου διασποράς του Covid τα σχήματα μαθητείας επηρεάστηκαν σημαντικά από την πανδημία πανευρωπαϊκά, καθώς παρέμειναν κλειστά τόσο τα σχολεία όσο και οι χώροι εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το επίπεδο των δεξιοτήτων και των γνώσεων που απέκτησαν στη διάρκεια της πανδημίας είναι σαφώς μειωμένο σε σχέση με αυτό των μαθητών/τριών που εκπαιδεύτηκαν δια ζώσης, γεγονός που θα έχει άμεσες αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική τους αποκατάσταση στην αγορά εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν προγράμματα μαθητείας πράγματι παρατήρησαν τα ελλείμματα και τις δυσκολίες των μαθητών/τριών και εκφράζουν την άποψη ότι η μαθητεία είναι ένας τρόπος για να καλύψουν οι μαθητές/τριες τα γνωστικά κενά που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των δυο χρόνων της πανδημίας ειδικά στα εργαστηριακά μαθήματα.

Θεωρούν εξαιρετικά σημαντικό το ρόλο των εργοδοτών που θα επωμιστούν ένα μέρος της ευθύνης της πρακτικής εξάσκησης καθώς και τη συνεχή ενημέρωση και συνεργασία μαζί τους σε όλα τα επίπεδα. Έτσι λοιπόν αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος των προγραμμάτων μαθητείας στην μετά covid εποχή.

K3: «αυτά τα παιδιά έχουν τεράστιο πρόβλημα. Έχουν πάρα πολλά κενά. Όσοι ήταν στη Γ το χάσανε, όσοι ήταν στη Β τώρα τρέχουμε και δε φτάνουμε. Καλύψαμε κάποια από τα κενά τους, αλλά η αλήθεια είναι ότι φάνηκε η διαφορά. Δηλαδή σε αυτό το κομμάτι το πτυχίο τους δεν ανταποκρίνεται. Και δυστυχώς στη δικιά μας δουλειά είναι αρκετά σημαντικό».

K6: «Γενικά το επίπεδο των μαθητών τα τελευταία χρόνια, το μαθησιακό επίπεδο έχει μειωθεί αισθητά και στο δια ζώσης αλλά και στην τηλεκαίτευση. Αυτή είναι η πραγματικότητα. Πολλά παιδιά δεν μπαίνουν με την έννοια «μπαίνουν» αλλά ήταν τελείως παρόντες–απόντες, δεν είχαν καμία συμμετοχή στο μάθημα και πιστεύω γενικά ότι τα δυο χρόνια πανδημίας και τηλεκαίτευσης που κάναμε τα αποτελέσματα είναι ορατά και τα βλέπουμε τώρα στην τάξη. Τα παιδιά έχουν μείνει πάρα πολύ πίσω και δεν πρέπει να επανέλθουμε με τίποτα σε αυτές τις μορφές εκπαίδευσης. Τα παιδιά αυτά που θα πάρουν πτυχίο μέσω της τηλεκαίτευσης και θα βγουν στην αγορά εργασίας_θα μπορέσουν να ανταποκριθούν πολύ πιο δύσκολα συγκριτικά με τα παιδιά που τελείωσαν το σχολείο με μια κανονική μορφή δια ζώσης εκπαίδευσης. Πολύ πιο δύσκολα. Έχουν κενά αυτή είναι η πραγματικότητα. Και μάλιστα πρόσφατα βρέθηκα σε ένα χώρο εργασιακό που πήγανε μαθητές από το σχολείο και το συγκρίνανε με άλλα χρόνια που είχαν πάει άλλοι μαθητές και αισθάνονται οι επαγγελματίες αυτό: ότι είναι μειωμένο το επίπεδο των γνώσεων».

K9: «Δυστυχώς όχι. Σε θεωρητικό επίπεδο μπορεί να έχουν πάρει αρκετές γνώσεις. Στο πρακτικό κομμάτι όταν θα πάνε αυτά τα παιδιά να δουλέψουν στην αγορά εργασίας θα είναι πάρα πολύ δύσκολο να εφαρμόσουν πράγματα που είναι απαραίτητα και χωρίς να τα έχουν διδαχθεί καν. Πρέπει να γίνει εκπαίδευση εκεί από τον ίδιο τον επαγγελματία, ξανά από την αρχή».

K16: «Η μαθητεία είχε λόγω του κορονοϊού, δεν είχε λειτουργήσει 2 χρόνια και πάει πίσω στην ειδικότητα τη δικιά μου, των Μηχανικών Αεροσκαφών. Φέτος όμως λειτούργησε με μεγάλη επιτυχία. Κάνουν ένα μέρος της πρακτικής με εργαζόμενους, σε πραγματικές συνθήκες, με πραγματικά υλικά, με ελικόπτερα δηλαδή, τα οποία μπορούν να τα δουν να διαλύονται και να ξανασυναρμολογούνται μπροστά τους. Και αυτοί μείνανε ευχαριστημένοι αλλά και οι εκεί εργαζόμενοι που τους αναλάβανε, οι στρατιωτικοί, μείνανε και αυτοί ικανοποιημένοι γιατί βρήκανε μία βοήθεια η οποία τους έλειπε. Δηλαδή, για μένα η μαθητεία είναι σημαντική, όχι μόνο για την ειδικότητα τη δικιά μου, για όλες τις τεχνικές ειδικότητες η μαθητεία θα έπρεπε να δουλεύει. Και να δουλεύει, θα το πω αυτό, υπό την αιγίδα του κράτους. Μπορούσε το κράτος να απασχολεί τους μαθητές, να υποστηρίζει την τεχνική εκπαίδευση, να απορροφά τους μαθητές. Και αυτό θα

είχε μια βοήθεια και οι μαθητές θα είχαν δεύτερη βοήθεια ότι θα βλέπανε πράγματα, τα οποία, όπως και να το κάνουμε δεν μπορούμε να δείξουμε στην τάξη. Θέλει ένα στενό σύνδεσμο και εγώ το βρίσκω ότι... γιατί να μη γίνεται; Δημόσιο το ένα, δημόσιο και το άλλο. Το δημόσιο σχολείο θα έπρεπε να υποστηρίζεται από το δημόσιο. Και το ένα θα ωφεληθεί και το άλλο».

K20: «Είναι ένα καλό μεν αλλά δύσκολο δε, για την απάντησή του ερώτημα. Αν θα ανταποκριθούν αύριο μεθαύριο με αυτές τις γνώσεις στην αγορά εργασίας; Όχι στο 100%, ούτε στο καν στο 70%... Βέβαια μπορεί να πάρουν το πτυχίο, το πτυχίο ποτέ δεν αντικατοπτρίζει τις δεξιότητες, κακά τα ψέματα, αλλά αν έχουν όρεξη για δουλειά θα πάρουν τις εμπειρίες τους «δουλεύοντας». Άλλωστε υπάρχει και η μαθητεία σε πολλές ειδικότητες που εκεί παίρνουν δεξιότητες δια ζώσης. Εκεί λοιπόν το handicap που χάσανε από την τηλεκαίδευση, γιατί κάτι κερδίσανε και κάτι χάσανε όμως, μπορούν να το κερδίσουν εκεί».

K21: «Για τους μαθητές τα αποτελέσματα σίγουρα δεν είναι θετικά. Αυτό το είδαμε στη μαθητεία που έγινε, που τα παιδιά αυτά που ήταν δυο χρόνια που δεν μπήκαν καθόλου στα εργαστήρια ... βλέπαμε τη διαφορά... Είχαν πρόβλημα στη δουλειά τους με τον εργοδότη. Σίγουρα στη μαθητεία- αυτό ήταν ένα από τα θετικά της μαθητείας- μάθανε πράγματα που είχαν χάσει τις δυο προηγούμενες χρονιές. Και προσπαθήσαμε κι εμείς μέσα από το εργαστηριακό μάθημα που κάναμε τις επτά ώρες που είχαμε την εβδομάδα να πάρουν κάποιες επιπλέον γνώσεις. Σίγουρα θα πρέπει να προσπαθήσουν λίγο περισσότερο όταν βγουν στην αγορά εργασίας, θα πρέπει να δείξουν περισσότερο ζήλο, να προσπαθήσουν περισσότερο».

K23: «η μαθητεία δεν έγινε στο διάστημα της πανδημίας λόγω των περιορισμών που ίσχυαν σε όλα τα επαγγέλματα. Ενώ ήταν έτοιμη να ξεκινήσει η μαθητεία, απλά δε δόθηκε έγκριση γιατί υπήρχε αυτός ο περιορισμός που ήταν κλειστά τα καταστήματα. Οπότε έμειναν κι αυτά τα παιδιά ένα χρόνο εκτός. Τώρα γίνεται ναι, αλλά τα παιδιά έχουν μια έλλειψη όσον αφορά την εκπαίδευση, τις γνώσεις που θα έπρεπε να έχουν πάρει από το ΕΠΑΛ. Προσπαθούνε και οι εργοδότες. Αυτά τα έχουμε συζητήσει φυσικά με τους εργοδότες ότι η μαθητεία η φετινή είναι μια γενιά που πέρασε δυο χρόνια με τηλεκαίδευση και δεν είχανε τη δυνατότητα να κάνουν περισσότερα από αυτά που κάνανε. Ωστόσο τα παιδιά δε βλέπω να δυσκολεύονται, γιατί έχουν θέληση και η θέλησή τους είναι αυτή που νικάει όλα τα υπόλοιπα. Όσον αφορά τους εργοδότες πρέπει να πω ότι κι αυτοί με πολύ αγάπη μας αγκάλιασαν και μας δέχτηκαν και τους ευχαριστώ γι' αυτό. Απλά έχω επισημάνει στα παιδιά ότι θα πρέπει να δουλέψουμε λίγο παραπάνω για να κερδίσουμε αυτό το χαμένο χρόνο».

Να επισημάνουμε επίσης ότι το πρόγραμμα μαθητείας δεν πραγματοποιείται στο εσπερινό ΕΠΑΛ και σαν αιτιολόγηση οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι περισσότεροι μαθητές του σχολείου τους είναι ήδη εργαζόμενοι, επομένως δεν μπορούν να συμμετάσχουν

στο πρόγραμμα. Ωστόσο αναγνωρίζουν ότι θα υπάρχουν δυσκολίες στην αγορά εργασίας, αλλά σε ορισμένες ειδικότητες θα είναι πιο εύκολη η προσαρμογή.

ΚΕ1: «Εξαρτάται από τις ειδικότητες, στις δικές μας ας πούμε ειδικότητες πληροφορική, οικονομία δεν θα υπάρχει πιστεύω πρόβλημα. Μηχανολόγους, ηλεκτρολόγους, κομμωτική, αισθητική και όλα αυτά είναι δύσκολα τα πράγματα εκεί»

ΚΕ2: «πιστεύω πως ναι θα έχει αντίκτυπο στην αγορά εργασίας, γιατί ειδικά τα μαθήματα που έχουν εργαστήρια δε δείχνονται όλα μέσα από τον υπολογιστή. Ειδικά κάποιες ειδικότητες είναι πράξη, να το χειριστείς, να το δεις στα χέρια, να δεις τις αλλαγές, τι δεν κάνεις σωστά, να το εφαρμόσεις, να είναι ο άλλος από πάνω να σου πει.»

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί έθεσαν και μια άλλη διάσταση του θέματος, ότι η τηλεκπαίδευση θα επιδράσει θετικά στις επαγγελματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών καθώς θα είναι προετοιμασμένοι για την τηλεργασία, αφού όπως αναφέρουν είναι κάτι που χρησιμοποιείται και θα χρησιμοποιηθεί ακόμη περισσότερο στο μέλλον.

ΚΕ4: «φαντάζομαι ναι θα επηρεάσει την οικονομία. Είναι μια εναλλακτική. Φαντάζομαι ναι, ήδη νομίζω την έχει επηρεάσει. Δηλαδή κάποιιοι εργαζόμενοι δουλεύουν στο σπίτι τους, αυτό το μοντέλο που ίσχυε στο εξωτερικό μας ήρθε και εδώ. Έχει τα υπέρ του και τα κατά του σίγουρα»

ΚΕ3: «κοίταξε μπορεί να επηρεάσει και θετικά, γιατί τηλεργασία θα έχουν κάποια παιδιά. Οπότε μπορεί να τους προετοιμάζει γιατί η τηλεργασία μπήκε στη ζωή μας. Οπότε θα είναι κατά κάποιο τρόπο εξοικειωμένοι»

Οι απόψεις των μαθητών/τριών συμφωνούν με εκείνες των εκπαιδευτικών καθώς και αυτοί εντοπίζουν ελλείματα στις γνώσεις που έπρεπε να αποκτήσουν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα οποία δεν μπόρεσαν να αναπληρωθούν παρά τις φιλότιμες προσπάθειες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

M2GT: «η χρονιά που κάναμε τηλεκπαίδευση ουσιαστικά πήγε εντελώς χαμένη. Τα παιδιά που είχανε εργαστήρια, όλα αυτά τα έχουνε χάσει. Και για το δικό μας τον τομέα όλοι οι υπολογιστές, το μάθημα πάνω στους υπολογιστές ήταν εκείνη τη χρονιά με την τηλεκπαίδευση, οπότε ουσιαστικά το χάσαμε αυτό το κομμάτι και έχουμε τεράστια έλλειψη στον τομέα μας. Ναι έχουμε τεράστια κενά και εμείς και πολλοί άλλοι τομείς που είναι εντελώς πρακτικά τα εργαστήρια, δεν αναπληρώνονται. Φέτος ας πούμε δεν είχαμε αυτό το μάθημα, οπότε δεν αναπληρώνεται, μένουμε με το κενό. Μόνο όταν κάνουμε καινούργιες εργασίες προσπαθούμε σιγά σιγά να τα θυμόμαστε»

M2GT: «δε γίνεται να είσαι γραφίστας και να μην μπορείς να χειριστείς το Illustrator, το photoshop. Είναι τα βασικά εργαλεία της δουλειάς. Και δυστυχώς το χάσαμε όλο. Και τι να πρωτοπρόλάβουνε οι καθηγητές να μας κάνουν φέτος, που αυτό το μάθημα το είχαμε 15 φορές ας πούμε και φέτος το έχουμε μια φορά και είναι ένα τρίωρο»

Ακόμη πιο χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μαθητείας και μπορούν να αποδώσουν πιο ολοκληρωμένα την κατάσταση. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές θεωρούν ότι παρέμειναν πολλά μαθησιακά κενά γεγονός που τους τους προβληματίζει σχετικά με το εργασιακό τους μέλλον και την προσαρμογή τους στο επαγγελματικό πλαίσιο. Εκφράζουν τον προβληματισμό τους και την ανασφάλεια που νιώθουν σαν επαγγελματίες. Αναφέρουν την υποστήριξη που δέχονται στο τμήμα μαθητείας τόσο από τους εργοδότες όσο και από το τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, που προσπαθούν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ειδικότερα οι μαθητευόμενοι του τμήματος μαθητείας Β. Φυσικοθεραπευτών και Μηχανοσυνθετών Αεροσκαφών αναφέρουν:

M2MΦΘ: «Σε πολλά από αυτά όχι δεν πήραμε αυτό που έπρεπε από τα μαθήματα. Δεν αναπληρώθηκε γιατί μέχρι να τελειώσει η καραντίνα είχε τελειώσει και το έτος όποτε δεν προλάβαμε μετά να συμπληρώσουμε πολύ λίγα κομμάτια που με πολύ μεγάλη προσπάθεια των καθηγητών για να καταλάβουμε αυτά που μας λείπανε»

M1MΦΘ: «πιστεύω οι γνώσεις μας δεν ήταν επαρκείς όσες θα έπρεπε να έχουμε και αυτό δυσκόλεψε στο να έχουμε την αυτοπεποίθηση που έπρεπε να έχουμε στη δουλειά και να εκτελούμε»

M2MΦΘ: «Και γενικά την γνώση από πρακτική, το πρακτικό κομμάτι που το χάσαμε»

M1MΦΘ: «Η αλήθεια είναι ότι μέσω αυτής της δουλειάς στην πράξη βοηθάει και αναπληρώνονται πολλά κενά, αλλά θέλει περισσότερο χρόνο και υπομονή από τους εργοδότες μας, ούτως ώστε να μας διδάζουν και να αναπληρώσουμε αυτά που είχαμε χάσει. Και στο σχολείο αναπληρώνονται πολλά κενά που είχαμε»

M1M.MA: «εντάξει, ναι πήραμε ένα κομμάτι από δω, ένα πολύ μικρό κομμάτι. αλλά πρακτικά εντάξει άλλο να δουλεύεις και άλλο να κάνεις στην τάξη»...«δεν είμαι σίγουρος άμα δεν είναι κάποιος από δίπλα να μου το δείξει, όχι»

M2M.MA: «η αλήθεια είναι ότι είχαμε τεράστια κενά. Δηλαδή στην αρχή όταν πήγαμε δεν ξέραμε πολύ βασικά πράγματα όπως ας πούμε τα εργαλεία, δεν μιλάω για όλους, αλλά οι πιο πολλοί δεν τα ξέρανε, γιατί δεν είχαμε κάνει τα εργαστηριακά μαθήματα»

M1M.MA: «εντάξει σε αυτό δεν έφταιγε ο καθηγητής. είχε αρρωστήσει από covid ήταν πολλές μέρες στο νοσοκομείο και χάσαμε πολλά μαθήματα» ... «σιγά σιγά όλο και κάτι γίνεται, όλο κάτι βλέπεις, οι υπεύθυνοι που μας επιβλέπουν είναι συνεργάσιμοι»

M2M.MA: «ότι ζητάμε και ότι χρειαζόμαστε μας καθοδηγούν»

M1M.MA: «το ίδιο. και οι καθηγητές που μας κάνουν τη μαθητεία. Μαθαίνουμε λίγο λίγο τα εργαλεία κάτι που δεν έχουμε δει εκεί μπορεί να το δούμε μετά»

Επίσης άξια αναφοράς είναι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μακροπρόθεσμες συνέπειες από την εφαρμογή της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξέλιξη όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Έτσι αναφέρουν τις επιφυλάξεις τους για τη συρρίκνωση των θέσεων εργασίας των εκπαιδευτικών λόγω χρήσης των συστημάτων εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά προχωρούν και σε περισσότερο κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα.

ΚΕ1: «Αυτό που φοβόμαστε σαν εκπαιδευτικοί τώρα, για παράδειγμα στα νησιά μας, που πρέπει κάθε χρόνο να πηγαίνουν εκπαιδευτικοί να διορίζονται, θα αξιοποιηθεί αυτό το εργαλείο της τηλεκπαίδευσης οπότε θα υπάρχουν συνάδελφοι που δεν θα έχουν δουλειά στο άμεσο μέλλον, με όλα όσα συνεπάγεται αυτό. Κατά τα άλλα βοηθάει πιστεύω, θα βοηθήσει αυτό γιατί θα κερδίσουμε ας πούμε κάποιες ώρες το χειμώνα, που έκλειναν τα σχολεία λόγω κακοκαιρίας, τα μαθήματα θα εξακολουθούν να γίνονται, και χωρίς το κόστος ή τις φθορές που μπορεί να έχει κάποιος»

ΚΙ3: «Ένας μηχανολόγος, ένας καθηγητής, για να είναι πιο ευκρινές το πράγμα, ένας μαθηματικός με τη χρήση της τηλεκπαίδευσης, μπορεί να αντικαταστήσει όλους τους μαθηματικούς της Βορείου Ελλάδας, αλλά και της Ελλάδας... Σήμερα στην Ψέριμο είναι 25 άτομα το χειμώνα. Μένει ένας νεαρός, δεν θα 'ταν πάνω από 40, που έχει ένα παιδάκι δυόμιση χρόνων και λέει...είναι το μοναδικό παιδί, τι κάνω; Φεύγω; Και οι 25 γίνονται 23, 20; Ή παραμένω και πρέπει να το υποστηρίζετε; Εμείς θα απαντούσαμε εκεί θα μείνεις και θα σου στείλω δάσκαλο και όλη τη βοήθεια που χρειάζεσαι. Βουλευτής της περιοχής, πριν δυο χρόνια, πρότεινε να κλείσουν τα σχολεία και να γίνει μέσω τηλεκπαίδευσης, να μην πάει δάσκαλος σ' εκείνο το σχολείο. Δεν τη νοιάζει... Νομίζω ότι το κρίσιμο εκεί ήταν, δηλαδή το όχι, τα αρνητικά, το όχι στην τηλεκπαίδευση να υποστηριχθεί με επιχειρήματα και να περάσει στην κοινωνία, να καταλάβουν το τι συμβαίνει, γιατί είναι η τηλεκπαίδευση, είναι κι η τηλεργασία και σε λίγο, υπάρχουν ήδη, εφαρμόζεται κατά κόρον και σε λίγο θα είναι κοινός στόχος η τηλεργασία. Ξέρω περίπτωση που ο εργαζόμενος δουλεύει 3 χρόνια και δεν έχει πατήσει ποτέ στη δουλειά του, δεν τον ξέρει ο εργοδότης και δεν ξέρει τον εργοδότη»

5.5 Άξονας 5^{ος}: Προτάσεις για βελτίωση

Ο θεματικός αυτός άξονας συγκέντρωσε τις κατηγορίες ερωτήσεων που αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες και τις δράσεις βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη διαδικασία της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης. Έτσι ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από τις διαδικασίες της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει στη χρησιμότητα της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω COVID 19, σαν μια λύση ανάγκης προκειμένου να διατηρηθεί η επαφή με τους μαθητές/τριες. Δεν θεωρούν σε καμία περίπτωση ότι μπορεί να αντικαταστήσει την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία, εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους ειδικά στην περίπτωση των εργαστηριακών μαθημάτων ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες ειδικότητες, και πιστεύουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο επικουρικά και υπο συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Δηλαδή να διαθέτουν όλοι τον απαραίτητο τεχνικό εξοπλισμό και για σύντομο χρονικό διάστημα αφού έχουν εξαντληθεί όλα τα περιθώρια της δια ζώσης εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά διακρίνουν μια τάση ότι είναι κάτι που ήρθε για να μείνει στην εκπαίδευση, που όμως θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο και όχι σαν μηχανισμός που θα υποκαταστήσει τη σχέση εκπαιδευτικού—μαθητή. Έτσι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τον εκσυγχρονισμό είναι ότι η εξ'αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί:

- Να εφαρμοστεί μόνο για την διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων
- Να εφαρμοστεί πάντα σε συνδυασμό με τη δια ζώσης εκπαίδευση
- Να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση μαθητών σε απομακρυσμένες περιοχές ή σε βραχυχρόνια απουσία των μαθητών λόγω προβλημάτων υγείας
- Να χρησιμοποιηθεί σαν μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και ειδικότερα με τους γονείς
- Να χρησιμοποιηθεί σαν μέσο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και των μαθητών όταν βγουν στην αγορά εργασίας μέσω της οργάνωσης διαδικτυακών σεμιναρίων ώστε να αποκτήσουν και οι μαθητές μια κουλτούρα επιμόρφωσης
- Ειδικότερα η ασύγχρονη εξ'αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σαν μια βάση δεδομένων για την οργάνωση του μαθησιακού υλικού
- Να χρησιμοποιηθεί για την τυποποίηση των εργαστηριακών μαθημάτων

K5: «ίσως σε κάποια άτομα τα οποία είναι πολύ απομακρυσμένα και δεν έχουν πρόσβαση; Και δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να δουλέψει αυτό σωστά»

K6: «δεν θέλω να είμαι αιρετική και να πω ότι δεν έχει κανένα καλό η τηλεκπαίδευση. Αν δούλευε με κάποιο τρόπο συνδυαστικά. Με ποια έννοια το λέω. Επιμορφωτικά. Δηλαδή να γινόταν κάποια πράγματα κάποιες επιμορφώσεις είτε των εκπαιδευτικών είτε των μαθητών ή οι γονείς να εμπλακούν οι γονείς με το σχολείο. Ίσως εκεί θα μπορούσε η τηλεκπαίδευση να βοηθήσει στο να έρθει το σχολείο κοντά στην οικογένεια. Σε τέτοιους τρόπους θα ήταν βοηθητικό. Αλλά άλλο είναι αυτό άλλο είναι μεταφέρω την τάξη στο σαλόνι του σπιτιού μου. Αυτό είναι τεράστια διαφορά».

K9: «Μου είναι αδιανόητο δηλαδή ότι κάποια στιγμή θα φτάσουμε να κάνουμε μαθήματα εργαστηριακά μέσω ενός υπολογιστή. Και ούτε πιστεύω ότι προσφέρει αυτό κάτι στους μαθητές. Τώρα το να τους μαθαίνουμε να χειρίζονται έναν υπολογιστή, να μπορούν να παρακολουθήσουν ένα σεμινάριο, για να αποκτούν γνώσεις για το επάγγελμά τους, πάντα στη θεωρία, σε αυτό το κομμάτι, μπορεί να τους βοηθήσει αλλά στο πρακτικό κομμάτι, είναι δύσκολο, αδύνατον».

K13: «Η τεχνολογία αξιοποιείται, για να εξυπηρετήσει κάποιες ανάγκες, να βελτιώσει τις συνθήκες, να πάει τα πράγματα παραπέρα. Δυστυχώς όμως τα μηνύματα που έρχονται ή μάλλον οι πολιτικές που εφαρμόζονται από τα υπουργεία και τις κυβερνήσεις στοχεύουν σε άλλα πράγματα, όχι να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης για το δημόσιο σχολείο, αλλά να μπορέσουν να τους συμπτυνώσουν, να υποβαθμίσουν τη μάθηση. Όλα τα στοιχεία, τουλάχιστον για μένα προσωπικά, συνηγορούν προς αυτή την κατεύθυνση. Στην υποβάθμιση και όχι στον εκσυγχρονισμό. Ο υπολογιστής θα πρέπει να είναι εργαλείο μέσα στο σχολείο, δίπλα στον μαθητή σε κάθε περίπτωση, αλλά να αξιοποιείται σαν εργαλείο. Όχι σαν μηχανισμός που πάει να υποκαταστήσει τη σχέση καθηγητή – μαθητή ή θα συρρικνώσει, θα μικρύνει το σχολείο... ενέχει και αυτός ο κίνδυνος αύριο- μεθαύριο θα μιλήσουμε για μικρά σχολεία».

K19: «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όσον αφορά την ασύγχρονη, μπορεί να συμβάλλει μέσω εργασιών και μέσω δημιουργίας μιας βάσης δεδομένων η οποία θα βοηθάει τα παιδιά, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους. Όσον αφορά τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, εάν υπάρχουν τα αντίστοιχα εποπτικά μέσα σε κάθε τάξη, δεν θα είναι και τόσο απαραίτητη γιατί θα μπορέσει να εισχωρήσει το βίντεο για παράδειγμα μέσα στη δια ζώσης διδασκαλία και να κάνει καλύτερη τη διαδικασία. Οπότε για μένα η σύγχρονη θα ωφελήσει μόνο στην περίπτωση όπου απαγορεύεται η δια ζώσης διδασκαλία. Εφόσον, λοιπόν τα εποπτικά μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση περάσουν στη δια ζώσης, δεν θα είναι αναγκαίο κατά την άποψή μου. Η ασύγχρονη όμως μπορεί να βοηθήσει».

K21: «θα μπορούσε να γίνει αυτό. Να υπάρχουν κεντρικά κάποια πράγματα που να είναι “ίδια” για όλα τα σχολεία. Θα μπορούσε κάλλιστα όλα τα εργαστήρια να έχουν ίδιες ασκήσεις.

Να υπήρχε κάποια κεντρική υποστήριξη, ώστε όλα τα σχολεία να κάνουν τα ίδια πράγματα. Δηλαδή δεν υπάρχει κοινή γραμμή, γιατί δεν έχουν όλα τα σχολεία τον ίδιο εξοπλισμό. Να υπάρχει «τυποποίηση» δηλαδή ως προς τα πράγματα... οι ασκήσεις να διεξαχθούν με τον ίδιο τρόπο».

ΚΕ1: «Στα θεωρητικά μαθήματα μπορεί να εφαρμοστεί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στα εργαστηριακά μαθήματα είναι λίγο δύσκολο έως αδύνατο ίσως. Επειδή εδώ τα εργαστηριακά μας μαθήματα είναι τομείς οικονομίας πληροφορικής και εφαρμοσμένων τεχνών, δεν είναι μαθήματα που απαιτούν ειδικά εργαστήρια, απαιτούν εργαστήρια πληροφορικής όπως και διεξάγονται εδώ, οπότε δεν υπήρχε ιδιαίτερο πρόβλημα σε αυτές τις ειδικότητες, αν ήταν μηχανολόγοι ή ηλεκτρολόγοι εκεί υπάρχει πρόβλημα ναι».

ΚΕ3: «σε έκτακτες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Σε όχι έκτακτες νομίζω ότι το διαζώσης μάθημα είναι αναντικατάστατο. Ή ένα πρόβλημα υγείας, ένας μαθητής έσπασε το πόδι του. Καλό θα ήταν με κάποιο τρόπο να μην χάνει το μάθημά του και να παρακολουθεί. Δηλαδή σε αυτές τις περιπτώσεις ok. Αλλά το να αντικατασταθεί θεωρώ πως δεν πρέπει»

Και οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους ανέφεραν τη χρήση της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης σαν μέσο επιμόρφωσης όταν πλέον βγουν σαν επαγγελματίες στην αγορά εργασίας.

Μ1ΓΤ: «ναι σίγουρα. Αν δουλεύεις σε μια εταιρεία και έχεις κάποιες συνεδρίες ή κάτι τέτοιο βολεύει πάρα πολύ. Αλλά για το σχολείο... Δύσκολο να καταλάβεις πράγματα από το ίντερνετ, ειδικά για κάτι καινούργιο που δεν το ξέρεις. Για πράγματα που ήδη γνωρίζεις ίσως να μπορείς να ανταπεξέλθεις καλύτερα για να συμπληρώσεις πάνω σε αυτό που ήδη ξέρεις. Για καινούργια πράγματα δύσκολο να ξεκινήσεις».

Επίσης προτείνουν τη χρήση διαφορετικού λογισμικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθημάτων και τον όγκο των εργασιών τους, προτάσσοντας θέματα ασφαλείας και προσωπικών δεδομένων.

Μ2ΓΤ: «να γίνει ίσως μια αλλαγή του προγράμματος, αντί για το Webex. Να χρησιμοποιήσουμε ένα άλλο πρόγραμμα που ίσως να ανταπεξέλθει κάπως καλύτερα... το Webex γενικότερα από ότι έχουμε ακούσει επειδή το ψάξαμε πάρα πολύ και μαθητές και καθηγητές δεν είναι από τα καλύτερα λογισμικά που υπάρχουν. Και θεωρώ ότι το κράτος θα έπρεπε να φροντίσει ώστε να μας δώσει κάτι καλύτερο για να δουλέψουμε. Γιατί είμαστε μαθητές, το κράτος θα έπρεπε να μας στηρίζει και θα έπρεπε κάπως όλο αυτό να είναι λίγο καλύτερο για μας».

Μ3ΓΤ: «έπεφτε γιατί ήταν πολλοί μαζί μέσα, όλη η Ελλάδα, ναι ταυτόχρονα μπαίνανε χιλιάδες μαθητές, εκατομμύρια. Και θέμα ασφαλείας με το Webex με τα δεδομένα, είναι πάρα πολλά»

Μια ακόμη πρόταση των μαθητών/τριών είναι η χρήση συνδυαστικά της δια ζώσης εκπαίδευσης με την εξ' αποστάσεως, ειδικά στην ασύγχρονη μορφή της, επισημαίνοντας παράλληλα τη δυσκολία εφαρμογής στις τεχνικές ειδικότητες.

M1MΦΘ: *«Ίσως και τα δύο πιστεύω, για παράδειγμα να γίνετε και μάθημα από κοντά αλλά οι εργασίες να ανεβαίνουν εκεί. Να γίνετε συνδυασμός δηλαδή να χρησιμοποιηθεί αυτό το κομμάτι»*

M2MΦΘ: *«το θέμα με τις εργασίες, η παρουσίαση ήταν πολύ ωραία διαδικασία, και ότι οι καθηγητές βάζανε τις ασκήσεις που έπρεπε να απαντηθούνε και ήταν πολύ καλό που υπήρχε ο χρόνος απάντησης αλλά και η μορφή ήταν ωραία γιατί υπήρχαν εικόνες, δεν ήταν απλά μια ερώτηση και ήταν πολύ ωραία διαμορφωμένες οι ασκήσεις, κι αυτά αποθηκευότανε και το υλικό υπήρχε σαν αρχείο και το διάβαζες οποιαδήποτε στιγμή, και οι εργασίες επίσης, ίσως αυτό να μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον για να γίνει το συνδυαστικό»*

M2M.MA: *«εγώ πιστεύω πως ναι στο θεωρητικό κομμάτι τουλάχιστον θα μπορούσε»*

M1M.MA: *«αυτό λέω κι εγώ. Στο θεωρητικό ναι στο πρακτικό δεν γίνεται»*

M2M.MA: *«τουλάχιστον να γίνεται σε συνδυασμό με το να ερχόμαστε από κοντά και να βλέπουμε κάποια πράγματα, γιατί όσο και να τα λέμε από τη θεωρία και να στηρίζεται σωστά από τον καθηγητή άμα δεν υπάρχει και λίγο πρακτική να πιάσεις το εργαλείο να το κάνεις ...δεν» «πάντα μιλάμε ανάλογα την ειδικότητα έτσι; Για έναν άνθρωπο που μπορεί να είναι στα οικονομικά ή οπουδήποτε μπορεί να τον βοηθάει. Για μας που πρέπει να πιάσουμε ένα κατασβίδι ή ένα κλειδί κάτι να κάνουμε, όχι»*

Παρόμοιες απόψεις εξέφρασαν και οι ενήλικες μαθητές/τριες του εσπερινού ΕΠΑΛ, διαβλέποντας ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια τάση που θα εφαρμοστεί μελλοντικά παραλληλίζοντας τη με την επιμόρφωση των επαγγελματιών.

M1Π: *«εγώ πιστεύω θα χρησιμοποιηθεί. Στο επαγγελματικό κομμάτι μπήκε. Εγώ βλέπω ότι κάνουν πολλοί λόγω δουλειάς. Πιστεύω ότι θα περάσει και μέσα στο σχολείο»*

M2Π: *«εξ' αποστάσεως κάνουμε κι εμείς σεμινάρια λόγω της δουλειάς»*

Ένα θέμα επίσης που απασχόλησε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς ήταν πώς θα κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών ώστε να εξασφαλίσουν την προσοχή και τη συμμετοχή τους. Έτσι κάποιοι εκπαιδευτικοί φάνηκαν απογοητευμένοι από τη διαδικασία και δεν μπόρεσαν να σκεφτούν κάποιους τρόπους, ενώ κάποιοι εξέφρασαν ενδιαφέρουσες προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να γίνει πιο ελκυστική για τους μαθητές η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, όπως:

- Να συσχετιστεί η νέα γνώση με ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών

- Να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο επικοινωνίας με άλλα σχολεία όχι μόνο της χώρας αλλά και εκτός συνόρων, έτσι ώστε μαθητές να γνωρίσουν νέους τόπους και νέους τρόπους γνώσης.
- Να δημιουργηθεί ενδιαφέρον εκπαιδευτικό υλικό ιδιαίτερα με προγράμματα προσομοίωσης, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης
- Να χρησιμοποιηθούν ΟΛΑ τα διαθέσιμα εργαλεία, ώστε να υπάρχει ποικιλία στην εκπαιδευτική διαδικασία

K9: «η τηλεκπαίδευση πιο ελκυστική για τους μαθητές; Δεν το νομίζω. Δηλαδή πραγματικά μιας και δουλέψαμε αυτή την πλατφόρμα Webex και τη γνωρίσαμε αυτά τα δυο χρόνια της πανδημίας, οι δυνατότητές της ήταν αρκετά μεγάλες. Δηλαδή μπορούσες να κάνεις πάρα πολλά πράγματα. Παρόλα αυτά όμως, ενώ προσπαθούσαμε οι καθηγητές κάθε φορά να ανακαλύπτουμε καινούργια πράγματα για να κινήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, δεν υπήρχε κανένα τέτοιο αποτέλεσμα. Ότι και να κάναμε στους μαθητές, ότι και να ψάχναμε να τους δείχνουμε βιντεάκια, να τους χωρίζουμε σε ομάδες, να κάνουμε γκρουπάκια για εργασίες, ότι και να κάναμε ακόμα και διαγωνίσματα διαδικτυακά να τους βάλουμε στη διαδικασία να απαντάνε μέσω υπολογιστή, αυτοί παρέμειναν αδιάφοροι».

K13: «Έχω την εντύπωση ότι η τηλεκπαίδευση δεν χρειάζεται. Αυτό που χρειάζεται είναι να εξαλειφθούν οι παράγοντες εκείνοι που ο μαθητής δεν μπορεί να βρεθεί στον φυσικό του χώρο, στο σχολείο. Όλα τ' άλλα είναι απλά θέμα για συζήτηση. Κι εκεί θα πρέπει να εστιάσει ο κάθε καλοπροαίρετος, αλλά οι πολιτικές δεν είναι καλοπροαίρετες σε αυτή την περίπτωση».

K1: «Νομίζω ότι η τηλεκπαίδευση θα μπορούσε να γίνει ελκυστική με αντίστοιχους τρόπους που μπορεί να γίνει και το μάθημα το δια ζώσης ελκυστικό. Δηλαδή, όταν συσχετιστεί η γνώση με ενδιαφέροντα των μαθητών, με προβλήματα της καθημερινότητας, με ρεαλιστικά προβλήματα όπως τα λέμε στα μαθηματικά, με χώρους εργασίας. Δηλαδή θεωρώ ότι αντίστοιχα πράγματα που μπορείς να κάνεις στο δια ζώσης μάθημα αντίστοιχα πράγματα θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον του μαθητή και στην τηλεκπαίδευση. Ίσως και πρακτικά κομμάτια όπως τα γραφικά που χρησιμοποιούνται ή το υλικό σίγουρα που θα παρουσιάσεις, τα βίντεο, ή η ποιότητα όλων αυτών των εικόνων που παρουσιάζονται παίζουν τον ρόλο αυτό. Αλλά κατά κύριο λόγο, πρέπει να συνδεθεί με πράγματα και ενδιαφέροντα προς τους μαθητές η γνώση».

K2: «θεωρώ ως θετικό ότι θα μπορούσε να γίνεται μια βιντεοκλήση πως να το πω, να μιλάμε με άλλα σχολεία που έχουν την ίδια ειδικότητα και ταυτόχρονα οι δικοί μας μαθητές να βλέπουν πως λειτουργούν έργα των άλλων σε ένα άλλο σχολείο ή ακόμη και σε μια άλλη χώρα».

K11: «αν γινόταν κάπως «μαγικά» όλοι οι μαθητές μας να έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, από λάπτοπ και πάνω, αλλά είναι κι άλλα. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί υλικό από ειδικούς πολύ πιο

ενδιαφέρον. Και ίσως, μέσω της τηλεκπαίδευσης θα μπορούσε να είχαν χρησιμοποιηθεί κάποια προγράμματα προσομοίωσης, γιατί τα προγράμματα προσομοίωσης προσφέρουν άλλες δυνατότητες από τη δια ζώσης, χρήσιμες τις περισσότερες φορές. Αλλά όλα αυτά προϋποθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό...και την προετοιμασία από το υπουργείο περισσότερο γιατί οι εκπαιδευτικοί κάνουμε ότι περισσότερο μπορούμε».

K16: «Απλώς, πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλα τα εργαλεία που έχουνε οι πλατφόρμες αυτές της τηλεκπαίδευσης, κι όταν τα εργαλεία αυτά αξιοποιούνται και γίνονται γνωστά και στους μαθητές, γιατί μιλάμε για τηλεκπαίδευση, κι εγώ πολύ αμφιβάλλω αν, ακόμα κι από μας τους εκπαιδευτικούς, όλοι μας χρησιμοποιούσαμε όλα τα εργαλεία. Εγώ την τρίτη χρονιά, την τελευταία χρονιά είδα και τα υπόλοιπα εργαλεία που είχε η πλατφόρμα για να τα χρησιμοποιήσω. Υπάρχουνε ειδικές οθόνες, γραφίδες, οι οποίες κάνουν τη ζωή εύκολη. Όταν όλα αυτά όμως γίνουν γνωστά και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, πιστεύω ότι δεν θα είναι καθόλου ανιαρό. Θα το βλέπουν και σαν παιχνίδι».

K24: «Πιο ελκυστική ενδεχομένως με έναν πιο διαδραστικό τρόπο. Η κλειστή κάμερα ενδεχομένως βοηθά στην προστασία των προσωπικών δεδομένων, αλλά θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να γίνουμε μια πιο ζωντανή ομάδα ίσως με το άνοιγμα της κάμερας, ώστε και να δείχνουμε και να μας δείχνουν κάποιες εργαστηριακές ασκήσεις, ώστε να νιώθουν και αυτοί ότι είναι μέρος του μαθήματος, ότι κάπως συμμετέχουνε ενεργά και όχι ότι είναι θεατές της διαδικασίας. Αλλά και για την κοινωνικοποίηση. Είναι διαφορετικό να νιώθεις ότι είναι άλλοι δέκα που παρακολουθούν το μάθημα παρά να νιώθεις μόνος».

KE1: «Νομίζω ότι τα εργαλεία που έχουμε αν τα αξιοποιήσουμε θα μπορούσε να γίνει πιο ελκυστική, το θέμα είναι ότι θα πρέπει να γίνει κάποια επιμόρφωση σοβαρή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για να μάθουν να τα αξιοποιούν όλα. Γιατί οι περισσότεροι πέραν του να μπαίνουν και να γράφουν σε ένα πίνακα, αυτό το κάνουν και να παίρνουν απουσίες, αλλά υπάρχουν πολύ περισσότερα πράγματα για να κάνουνε»

Οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους επίσης πρότειναν σαν λύση τη χρήση κάμερας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να εμπλέκονται ενεργά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

M1MΦΘ: «Αρχικά πιστεύω πως δεν θα έπρεπε να έχουμε κλειστές κάμερες γιατί αυτό δυσκολεύει πάρα πολύ τον καθηγητή, και τους μαθητές. Νομίζω το πιο σημαντικό είναι αυτό, να έχουμε ανοιχτές κάμερες. Στο πρακτικό κομμάτι δεν γίνεται στα υπόλοιπα σαν θεωρία έγιναν όλα καλά»

M2MΦΘ: «Εγώ πιστεύω θέλει περισσότερη προσοχή, διότι ο καθένας είναι σπίτι του και έπρεπε να γίνεται πιο διαδραστική η εκπαίδευση. Δηλαδή να συμμετέχουν περισσότερο οι μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος όχι μόνο στις εργασίες στο τέλος»

M1MΦΘ: «Συνήθως ο καθηγητής παρέδιδε το μάθημα, και δεν υπήρχε συμμετοχή και διάθεση, και μετά ήταν οι εργασίες όπου οι μαθητές τις έκαναν στο χρόνο της επιλογής τους»

M2MΦΘ: «Σε αυτό είχαμε κι εμείς θέμα γιατί είχαν την ευχέρεια να αποφεύγουν τις ερωτήσεις ή την παρακολούθηση του μαθήματος, και να φεύγουν, και με τον συνδυασμό της κλειστής κάμερας, υπήρχε και μια δικαιολογία πολλές φορές ότι ήμουν στο μάθημα αλλά με πέταξε εκτός αλλά ήταν γενικά εκτός, ή ήταν εκεί ενεργός αλλά ασχολούταν με άλλα κι αυτό»

Μια άλλη πρόταση των μαθητών/τριών είναι η τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους και να αποφεύγονται φαινόμενα κόπωσης. Αλλά επιμένουν ότι πρέπει να βρεθεί τρόπος να γίνεται πρακτική εξάσκηση των μαθητών.

M1ΓΤ: «θέλει υπομονή σίγουρα και από τις δυο μεριές... οι ώρες ξαναλέω να αλλάζουνε. Να είναι ίσως πιο σπαστές, δηλαδή αυτό το εφτάωρο είναι πολύ κουραστικό πάνω σε έναν υπολογιστή. Καμία σχέση. Ίσως το σαραντάλεπτο που είναι ένα κανονικό μάθημα να γίνεται περισσότερη ώρα και να μην κάνουμε τόσες ώρες μέσα στην ημέρα, κάπως έτσι το σκέφτομαι εγώ. Γιατί είναι και διαφορετικό, μεταφέρονται πιο αργά οι πληροφορίες».

M2ΦΑΡ: «δεν ξέρω ακριβώς ποιος θα ήτανε ο τρόπος, αλλά σίγουρα για τα εργαστήρια να υπάρχει κάποιος τρόπος για να φτιάχνουμε κι εμείς, όταν είμαστε από απόσταση να μας δίνεται η δυνατότητα να φτιάχνουμε κι εμείς από κοντά με κάποιον καθηγητή. Ας πούμε να έχουμε μικρά εργαστήρια στο σπίτι μας κατά κάποιο τρόπο; Πώς θα γινόταν αυτό; Δεν ξέρω»

Επίσης θεωρούν ότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται και υποστήριξη στο έργο τους μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης για να μπορέσουν με τη σειρά τους να βοηθήσουν τους μαθητές.

M2ΓΤ: «και ίσως χρειάζεται μια “εκπαίδευση” των δασκάλων στο να κάνουνε μάθημα από απόσταση, στους εκπαιδευτικούς για να διευκολυνθούν και οι ίδιοι και να μπορούν να βοηθήσουν κι εμάς λίγο πιο πολύ».

Μια ιδιαίτερη άποψη εξέφρασαν οι μαθητές/τριες του τμήματος μαθητείας θεωρώντας ότι η τηλεεκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, καθώς είναι μια πιο τυπική διαδικασία, στην οποία ακολουθούνται οι κανόνες πιο αυστηρά από ότι στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές σε θέματα οργάνωσης και υπευθυνότητας.

M1MΦΘ: «Ναι διότι διδάσκει στα παιδιά να έχουν περισσότερη υπευθυνότητα, διότι δεν έχουν κάποιον καθηγητή πάνω από το κεφάλι τους να τους κυνηγάει να κάνουν τα πάντα, πρέπει να το πάρουν στα χέρια τους, και αν θέλουν να εκπαιδευτούν για να μπορούν να ανταπεξέλθουν αν βρουν δουλειά στρώνονται στην δουλειά μόνοι τους»

M2MΦΘ: «Ειδικά όταν υπάρχει ημερομηνία υποβολής, για τις ασκήσεις σε κάνει πιο υπεύθυνο, δηλαδή δεν είναι όπως θα πεις στο καθηγητή «άντε θα σας τα δώσω αύριο» άντε καλά χαριστικά, διότι υπήρχε η ημερομηνία και κλειδωνόταν, δεν μπορούσες να το ανεβάσεις άλλη ημερομηνία»

Τέλος ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς και μαθητές να βαθμολογήσουν την όλη διαδικασία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια πολύ γενική ερώτηση η οποία φάνηκε να δυσκολεύει αρκετά τους εκπαιδευτικούς αφού όπως οι ίδιοι ανέφεραν εμπλέκονται πολλοί παράγοντες που πρέπει να αξιολογηθούν όπως η προσπάθεια των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, η ίδια η διαδικασία, αλλά και η οργάνωση και υποστήριξη που είχε στο έργο της η εκπαιδευτική κοινότητα από την πλευρά της διοίκησης και του υπουργείου γενικότερα. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίστηκαν στο να καταθέσουν απλά έναν αριθμό, αλλά θέλησαν να δικαιολογήσουν τη βαθμολογία τους κάνοντας τα ανάλογα σχόλια όπως φαίνεται από κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις:

K9: «γενικά πέντε; Με πολύ πώς να πω, δυσκολία. Δηλαδή θα ήθελα να μην ξαναβιώσουμε τέτοιες καταστάσεις στα σχολεία. Όχι με την έννοια να δυσκολευτώ να χειριστώ το πρόγραμμα του Webex, απλά θεωρώ ότι μια τέτοια εκπαίδευση δεν αξίζει στα παιδιά μας, όχι σαν φόρτο εργασίας, σαν αποτέλεσμα μαθησιακό για τους μαθητές μας»

K6: «άλλο βαθμό θα έβαζα στην τηλεεκπαίδευση όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, άλλο βαθμό όσον αφορά το μαθητή, άλλο το μαθησιακό αποτέλεσμα, άλλο το κοινωνικό αποτέλεσμα, άλλο το ψυχολογικό αποτέλεσμα. Δηλαδή πολλές φορές δεν απαιτούνται όλα και μπαίνουν όλα όπως λέμε σε ένα τσουβάλι. Αλλά και επιμέρους να τα πάρω όλα είναι χαμηλά κατά τη δική μου γνώμη. Αν πρέπει να δώσω ένα βαθμό είμαστε κάτω από το μέσο όρο, κάτω από το πέντε, κάτω από τη βάση. Δυστυχώς θα μπορούσε ίσως με μια άλλη λογική και με μια άλλη δόμηση και με μια άλλη υποστήριξη να δούλεψε καλύτερα. Δυστυχώς. Δε δούλεψε όμως, δυστυχώς»

K11: «αναλόγως το κριτήριο που κρίνουμε... εγώ θα έβαζα «έξι», μόνο και μόνο για το ότι συνέβαλλε στη διατήρηση της επαφής των παιδιών με τη μαθησιακή διαδικασία, τη συνέχιση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, μεταξύ των συμμαθητών. Αυτό»

K15: «Ο βαθμός που θα βάλω δεν θα είναι ένας βαθμός που θα καθρεφτίζει τη δική μου τη δουλειά μέσα στην τηλεεκπαίδευση, αλλά θα βάλω έναν βαθμό που καθρεφτίζει τη δουλειά, της ολομέλειας της εκπαίδευσης, μαθητές, καθηγητές, γιατί υπάρχουν καθηγητές οι οποίοι δούλεψαν πολύ καλύτερα το πρόγραμμα απ' ότι εγώ. Δεν μπορώ να αδικήσω αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας στην εκπαίδευση, επειδή είναι νωρίς ακόμη και τα πράγματα δεν είναι τέλεια και υπάρχει σε όλους τους καθηγητές έλλειψη επιμόρφωσης, έλλειψη εργαλείων. Πιστεύω σήμερα ότι θα τη βαθμολογούσα 7 με άριστα το δέκα, αλλά πιστεύω ότι μετά από 30 χρόνια θα παίρνει 10 στα 10 η τηλεεκπαίδευση.»

Οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών του ημερήσιου σχολείου κυμάνθηκαν με μέσο όρο 5,4 με ακραίες τιμές από μηδέν έως εννέα, ενώ υπήρξε και μια εκπαιδευτικός που δεν ήθελε να βαθμολογήσει. Αντίστοιχα για τους εκπαιδευτικούς του εσπερινού ΕΠΑΛ οι βαθμολογίες κυμάνθηκαν από πέντε έως επτά με μέσο όρο 5,8 χωρίς να αναφέρουν κάποια ιδιαίτερα σχόλια. Οι βαθμολογίες των μαθητών από την άλλη κυμάνθηκαν κάνοντας τη διάκριση ότι στα εργαστηριακά μαθήματα η βαθμολογία θα ήταν πιο χαμηλή. Ειδικότερα οι μαθητές του ημερήσιου σχολείου βαθμολόγησαν με 4,7 κατά μέσο όρο τη διαδικασία, γεγονός που αντικατοπτρίζει τις δυσκολίες που συνάντησαν στις ειδικότητές τους, ενώ οι μαθητές του εσπερινού σχολείου έδωσαν πολύ υψηλότερη βαθμολογία με 8,5 γεγονός που φανερώνει ότι πράγματι είναι ένας τρόπος εκπαίδευσης που ταιριάζει περισσότερο στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Κεφάλαιο 6

Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στο εμπειρικό κομμάτι της εργασίας αυτής έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η τεχνική εκπαίδευση παρουσιάζει πολλές ιδιαιτερότητες σε σχέση με την γενική, τόσο ως προς τους στόχους που καλείται να υλοποιήσει όσο και ως προς τα μέσα που απαιτούνται για την λειτουργία της και τους διαθέσιμους πόρους. Η ανάπτυξη του θέματος πραγματοποιήθηκε σε πέντε θεματικούς άξονες, μέσα από τους οποίους αναδόθηκαν θεματικές κατηγορίες που εστιάζουν στα ζητήματα που απασχόλησαν εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης με τη χρήση εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των αξόνων έγιναν σαφή τα προβλήματα και οι προσωρινές λύσεις που δημιουργήθηκαν από την πανδημία Covid19. Η προσέγγιση αυτή αφορούσε πρώτα την αποσαφήνιση του τρόπου οργάνωσης και χρήσης της ΕξΑΕ, τον εντοπισμό των κυριότερων δυσκολιών, τους διευκολυντικούς παράγοντες, τις συνέπειες από τη χρήση της, καθώς και τις προτάσεις για την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ΕξΑΕ στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Σχετικά με τον **πρώτο άξονα** για τον τρόπο οργάνωσης και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης με τη χρήση εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Παρόλο που η μετάβαση στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία ήταν ξαφνική και χωρίς οποιαδήποτε προετοιμασία ή επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ανταποκρίθηκαν γρήγορα και αποτελεσματικά, βασιζόμενοι κυρίως στα δικά τους συστήματα αυτοοργάνωσης συνδυάζοντας μορφές σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας τις αντίστοιχες πλατφόρμες και ποικιλία εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτύου και ότι έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο δηλώνουν μικρό βαθμό ετοιμότητας στην εφαρμογή του προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, για το οποίο χρειάστηκε να αφιερώσουν αρκετό προσωπικό χρόνο για την εκμάθησή του. Επίσης οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και όσοι είχαν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (πχ μεταπτυχιακές σπουδές) χρησιμοποίησαν

περισσότερο συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, Αυτό που προκύπτει είναι ότι όσο μεγαλύτερο επίπεδο μόρφωσης έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη ευχέρεια διαθέτουν στην εφαρμογή της εξ'αποστάσεως διδασκαλίας.

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, για να είναι αποτελεσματική και ποιοτική, πρέπει να πραγματοποιείται από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς στην εξ' αποστάσεως μεθοδολογία. Η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία, η οποία πρέπει να πραγματοποιείται σχεδιασμένα και συστηματικά και έγκαιρα, κάτι που στη συγκεκριμένη συγκυρία δεν συνέβη. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο ενεπλάκησαν σε διαδικασίες «αυτομόρφωσης». Η εξοικείωση με τη μεθοδολογία της εξ' αποστάσεως και στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις λίθους της επιτυχίας. Το κράτος θα πρέπει να παρέχει την ανάλογη στήριξη μέσω επίσημων φορέων όπως Πανεπιστήμια για ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς πάντα με σκοπό την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό της εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να γίνουν πιο ευέλικτες λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ο ρόλος τους άλλαξε δραματικά. Δεν περιορίζεται μόνο στη διεκπεραίωση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, αλλά είναι πολλαπλός, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της απόστασης με τους μαθητές του και κατά συνέπεια την έλλειψη διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η προσαρμογή στις νέες συνθήκες εργασίας του προκάλεσε άγχος και μια αίσθηση ανεπάρκειας για την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτό της αξιολόγησης των μαθητών αλλά και της διδασκαλίας στις νέες συνθήκες. Χρησιμοποίησαν κάθε πρόσφορο μέσο όπως εργασίες (ατομικές ή ομαδικές), γραπτές δοκιμασίες, προφορική επίδοση και συμμετοχή των μαθητών/τριών. Ωστόσο η πλειοψηφία παραδέχεται ότι ήταν μια διαδικασία επιφανειακή και μη αντικειμενική, καθώς ήταν δύσκολη η εποπτεία-έλεγχος της παρουσίας των μαθητών. Οι μαθητές/τριες επίσης από την πλευρά τους επιβεβαίωσαν τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών αποδεχόμενοι φαινόμενα αντιγραφής. Επιπλέον μετά την απόφαση του υπουργείου για την δικαιολόγηση των απουσιών λόγω «ανωτέρας βίας» παγιώθηκε η αντίληψη στους μαθητές/τριες ότι η ίδια τακτική συνεχίζεται και στην μετά covid εποχή, γεγονός που προκαλεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων.

Στον **δεύτερο άξονα** για τα εμπόδια που αντιμετώπισε η εκπαιδευτική κοινότητα αυτά χωρίστηκαν στις εξής κατηγορίες.

▪ *προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής*

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο και με ικανοποιητική ταχύτητα για να πραγματοποιήσουν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Όμως η πρόσβαση στο σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης ήταν για ένα μεγάλο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού εξαιρετικά δύσκολη καθώς δεν είχαν διαθέσιμα τα απαραίτητα τεχνικά μέσα (προβλήματα συνδεσιμότητας ή παντελής έλλειψη σύνδεσης στο διαδίκτυο, εξοπλισμό) ή διέθεταν εξοπλισμό παρωχημένης τεχνολογίας (H/Y, tablet, κινητό τηλέφωνο όχι smart τεχνολογίας, μικρόφωνο, κάμερα, ακουστικά κτλ.), και δεν είχαν καλή τεχνική υποστήριξη οποτεδήποτε την χρειαζόταν. Έτσι παρόλο που η προτεινόμενη ηλεκτρονική πλατφόρμα ανταποκρινόταν στις ανάγκες του μαθήματος οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να τη χρησιμοποιήσουν με ευκολία.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών αναγνωρίζει τη δυσκολία στην παρακολούθηση του μαθήματος από κινητό τηλέφωνο, καθώς θεωρούν ότι το κινητό τηλέφωνο δεν αποτελεί κατάλληλο μέσο για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών. Αδύνατη θεωρείται η παρακολούθηση μέσω σταθερού τηλεφώνου. Προβλήματα ήχου και εικόνας, καθώς και παρεμβολές εξωσχολικών που οφείλονταν στην ακατάλληλη προετοιμασία και δικλίδες ασφαλείας της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης.

Σημαντικό εμπόδιο αποτελεί επίσης η απώλεια συγκέντρωσης των μαθητών/τριών λόγω του θορύβου που προκαλούσε η ταυτόχρονη παρουσία στο σπίτι όλων των μελών της οικογένειας και η έλλειψη ήσυχου χώρου για μελέτη ειδικά στις πολυμελείς οικογένειες.

▪ *ψυχοκοινωνικά ζητήματα:*

Το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών υποστηρίζει ότι η πολύωρη έκθεση στην οθόνη δημιουργεί προβλήματα σωματικής (πχ πονοκέφαλοι, προβλήματα στα μάτια) και ψυχικής υγείας με αποτέλεσμα την πνευματική και σωματική κόπωση μαθητών και εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια δυσκολία στην ενεργητική παρακολούθηση των μαθημάτων. Η κακή ψυχολογική κατάσταση λόγω του εγκλεισμού επηρέασε την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, την κοινωνικοποίησή τους και την συμμετοχή τους, χάθηκε η αμεσότητα και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, με τα αποτελέσματα να είναι ορατά και στην μετά covid εποχή όπως προκύπτει από τα αυξημένα περιστατικά βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

■ *εκπαιδευτικά και οργανωτικά προβλήματα:*

Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η παραγωγή κατάλληλου ψηφιακού υλικού που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης, γεγονός που απαιτεί πολύ χρόνο και ανεπτυγμένες ψηφιακές δεξιότητες. Πέραν της διάθεσης του προσωπικού χώρου για την εξυπηρέτηση της υπηρεσίας, στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν το πρόβλημα της διεύρυνσης του εργασιακού τους χρόνου, αφού ο χρόνος προετοιμασίας για την εξ αποστάσεως διδασκαλία αυξήθηκε σημαντικά σε σχέση με τον συνήθη χρόνο προετοιμασίας για τη δια ζώσης διδασκαλία. Σε μεγαλύτερο βαθμό αυξήθηκε και η απασχόλησή τους πέραν του θεσμοθετημένου εργασιακού ωραρίου, για την πραγματοποίηση παιδαγωγικών συνεδριάσεων τις απογευματινές και βραδινές ώρες και για την ενημέρωση και υλοποίηση εγκυκλίων και οδηγιών του υπουργείου. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι παραβιάζεται ο προσωπικός τους χώρος με την τηλεεκπαίδευση.

Επίσης αναδείχθηκε το θέμα της έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, οι οποίες περιορίζονται στη χρήση του κινητού τηλεφώνου σαν μέσο επικοινωνίας και όχι σαν εργαλείο μάθησης. Αρκετοί μαθητές δεν είχαν τις στοιχειώδεις γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών και επομένως δε διέθεταν τα απαραίτητα κίνητρα, οπότε η προσπάθειά τους γίνονταν κοπιώδης και αναποτελεσματική. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, κάποιοι μαθητές/τριες να επικεντρώνονται κυρίως στο μέσο και όχι στο γνωστικό αντικείμενο, ενώ κάποιοι άλλοι απέφευγαν συστηματικά τα μαθήματα. Επίσης, πολλές φορές, οι μαθητές/τριες που διέθεταν καλύτερη πρόσβαση σε υπολογιστή είχαν καλύτερη ή/και παρουσία και αξιολόγηση.

■ *κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα:*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών προκύπτουν άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για παιδιά με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, καθώς όσοι μαθητές/τριες δεν είχαν πρόσβαση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δεν είχαν πρόσβαση και στη δωρεάν παιδεία που παρέχεται με τη δια ζώσης διδασκαλία. Τα προβλήματά τους εντάθηκαν ακόμη περισσότερο εν μέσω πανδημίας (λόγω αναστολής εργασίας των γονέων) καθώς αρκετοί μαθητές/τριες αναγκάστηκαν να δουλέψουν ώστε να συνεισφέρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Η μέθοδος της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ενδεχομένως διευκόλυνε τους εργαζόμενους, ωστόσο δεν προέκυψε ουσιαστική μάθηση. Παρατηρήθηκε επίσης μια αύξηση σε περιπτώσεις μαθητών/τριών οι οποίοι οδηγήθηκαν σε διακοπή της φοίτησης λόγω της έλλειψης πρόσβασης, αυξάνοντας έτσι τα ποσοστά σχολικής διαρροής.

Επιπλέον δυσκολίες αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δεν υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα γι' αυτούς. Επίσης αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς το θέμα της μη έγκαιρης διάγνωσης των μαθητών στα ΕΠΑΛ, λόγω κυρίως ελλιπούς υποστηρικτικού περιβάλλοντος, αλλά και η έλλειψη του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου για την μη παροχής παράλληλης στήριξης στα ΕΠΑΛ. Ωστόσο αναφέρθηκε μια περίπτωση μαθητή στο φάσμα του αυτισμού που διευκολύνθηκε η φοίτησή του κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

■ *ιδιαίτερα προβλήματα στα εργαστηριακά ή/και σχεδιαστικά μαθήματα*

Σχετικά με την αλληλεπίδραση και τα μαθησιακά αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρχε ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, ενώ μετρίου βαθμού ήταν η αλληλεπίδραση με το γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέθετε εργασίες στο σπίτι που ενθάρρυναν την ατομική μάθηση και την αυτοαξιολόγηση. Ωστόσο ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων που στοχεύουν στην εξάσκηση και απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Όπως ανέφεραν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες οι προδιαγραφές της πλατφόρμας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στάθηκαν εμπόδιο στη διεξαγωγή ιδιαίτερα των εργαστηριακών και των σχεδιαστικών μαθημάτων, ειδικά των τεχνικών ειδικοτήτων. Οι μαθητευόμενοι αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες στα συγκεκριμένα μαθήματα στα εργαστήρια μέσα από την πρακτική εφαρμογή, κάτι που δύσκολα μπορεί υποκατασταθεί από τις ηλεκτρονικές τάξεις. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στο διαδίκτυο μπορούν να διεξαχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα μαθήματα μέσω των κατάλληλων προγραμμάτων της προσομοίωσης, κάτι που δεν μπορεί να συμβεί στις σχολικές τάξεις λόγω της έλλειψης τεχνικού εξοπλισμού στις αίθουσες.

Σχετικά με τον **τρίτο άξονα** για τους διευκολυντικούς παράγοντες στην όλη διαδικασία, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Η προσβασιμότητα αποτελεί έναν ιδιαίτερα κρίσιμο παράγοντα, ώστε να δίνονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους. Οι ανάγκες σε εξοπλισμό και βασικές ψηφιακές δεξιότητες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και τη συνολική οργάνωση ενός προγράμματος ΕξΑΕ. Από την πλευρά των σχολικών μονάδων καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για την παροχή του διαθέσιμου υλικού, ωστόσο το υπουργείο Παιδείας δεν προμήθευσε έγκαιρα τα σχολεία με ικανοποιητικό αριθμό τεχνολογικού εξοπλισμού για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών που είχαν ελλείψεις.

Η επικοινωνία, η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς κτλ.) είναι θέματα ζωτικής σημασίας, γι' αυτό και η χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στο χώρο αυτό, κερδίζει συνεχώς έδαφος, και πλέον αποτελεί μία ιδιαίτερα δημοφιλή τάση τόσο μεταξύ μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών.

Τα κοινωνικά δίκτυα φαίνεται ότι αποτελούν ένα ιδανικό περιβάλλον για τους έφηβους μαθητές, που τους έδωσε τη δυνατότητα να αποκτήσουν πρόσβαση σε εργασίες, οδηγίες, ακόμα και από κοινού παρακολουθήσεις μαθημάτων για να μοιράζονται αυτά που μαθαίνουν ή να δημιουργούν και να αναπτύσσουν κάτι μαζί με τους συμμαθητές τους σε πραγματικό χρόνο. Επίσης τους δόθηκε η ευκαιρία να αποκτήσουν μια πολύτιμη ικανότητα για τη μετέπειτα ζωή τους, καθώς οι νέες τεχνολογίες αποτελούν εργαλεία επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και στους χώρους εργασίας και φαίνεται ότι κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος για το μέλλον.

Διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες έχουν ισχυρές προσδοκίες σχετικά με το θετικό ρόλο που η κοινωνική δικτύωση θα μπορούσε να παίξει ως εργαλείο που θα εξυπηρετήσει εκπαιδευτικούς σκοπούς. Όσο πιο πολύ χρησιμοποιούνται τα πληροφοριακά κοινά, τόσο μεγαλύτερη αξία αποκτούν και τόσο πιο ωφέλιμα γίνονται για τη σχολική κοινότητα. Στην ουσία οι τεχνολογίες κοινωνικής δικτύωσης δημιούργησαν μια αίσθηση κοινότητας, υποκαθιστώντας σε κάποιο βαθμό την κοινωνική αλληλεπίδραση σε φυσικό επίπεδο το σχολείο.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τα βασικότερους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα στη λειτουργία του σχολείου και το οποίο συνδέεται άμεσα με την επικοινωνία που διαμορφώνεται μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας για αυτούς τους λόγους γίνεται ξεχωριστή αναφορά σε αυτόν τον παράγοντα. Φάνηκε ότι τα δίκτυα συνεργασίας των εκπαιδευτικών που αναπτύχθηκαν επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του έργου τους, τον ενθουσιασμό τους, την παραγωγικότητά τους, την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων τους και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Ένας ακόμη υποστηρικτικός παράγοντας στην όλη διαδικασία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων στις μικρές κυρίως ηλικίες. Η εμπειρία έχει δείξει ότι στις περιπτώσεις των εφήβων μαθητών/τριών και ειδικότερα των ΕΠΑΛ δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικών και η συμμετοχή των γονέων είναι περισσότερο τυπική σε πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η τακτική ενημέρωσή τους και η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, κάτι που

συνεχίστηκε και στην περίοδο της πανδημίας. Ο σύλλογος γονέων έχει αμυδρή παρουσία στην σχολική ζωή της μονάδας. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην κοινωνική και οικονομική κατάσταση του πληθυσμού του σχολείου (μετανάστες, μονογονεϊκές οικογένειες, χαμηλό οικονομικό προφίλ), στο ότι υπάρχουν πολλοί ενήλικες ή εργαζόμενοι μαθητές αλλά και στο γεγονός πως η σχολική μονάδα βρίσκεται σε περιοχή σχετικά απομονωμένη από το κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο η πανδημία ήταν μια ευκαιρία ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη επικοινωνία με τους γονείς μέσω κυρίως των ηλεκτρονικών μεθόδων ενημέρωσης.

Στον **τέταρτο άξονα** για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις συνέπειες που θα έχει η χρήση της τηλεκπαίδευσης διαπιστώθηκαν τα εξής:

Αναδείχθηκε μια φανερή προτίμηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών στη δια ζώσης εκπαίδευση αναγνωρίζοντας ωστόσο, τη σημασία της τηλεκπαίδευσης ως μια βιώσιμη λύση ανάγκης για τη συνέχιση των σπουδών τους σε έκτακτες περιστάσεις. Η ηλικία και η ψυχοσυναισθηματική ωριμότητα των μαθητών/τριών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς απαιτείται αυτοπειθαρχία και προσωπική δέσμευση, κάτι που στις μικρότερες ηλικίες είναι δύσκολο να επιτευχθεί.

Στα θετικά στοιχεία της διαδικασίας αναφέρθηκε η δυνατότητα οργάνωσης της ύλης και ψηφιακού υποστηρικτικού υλικού στο οποίο έχουν πρόσβαση οι μαθητές για μελέτη σε χρόνο που είναι βολικός για αυτούς. Επίσης αναφέρουν τη χρήση εποπτικών μέσων και εργαλείων όπως προσομοιώσεις κάτι που δεν ήταν εφικτό στη δια ζώσης διδασκαλία λόγω έλλειψης των σχετικών υποδομών στη σχολική μονάδα, γεγονός που συμβάλλει επίσης στην εξασφάλιση των μέτρων υγιεινής και ασφάλειας στις εργαστηριακές ασκήσεις, καθώς η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα πραγματοποίησης πειραμάτων ή εξάσκησης μέσω προσομοιώσεων μηδενίζοντας έτσι πιθανούς κινδύνους.

Όσον αφορά τις βραχυχρόνιες συνέπειες μετά τη λήξη της πανδημίας η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση συνεχίζει να εφαρμόζεται ως μέσο επικοινωνίας για την ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων, ή για την πραγματοποίηση συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, σε έντονα καιρικά φαινόμενα, και σε έκτακτες περιπτώσεις όπως η πραγματοποίηση τεχνικών έργων συντήρησης και αποκατάστασης των κτιριακών υποδομών. Το σύνολο των εκπαιδευτικών εκφράζουν την αντίθεσή τους στην χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των μαθητικών κινητοποιήσεων θεωρώντας ότι η βραχυχρόνια χρήση της τηλεκπαίδευσης είναι αναποτελεσματική, αγχωτική και επικίνδυνη για τους μαθητές/τριες, καθώς και μια τιμωρητική και αντιδεοντολογική πρακτική που ενεργεί διασπαστικά στο μαθητικό κίνημα.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμφωνούν ότι το επίπεδο των δεξιοτήτων και των γνώσεων που απέκτησαν μέσω τηλεεκπαίδευσης είναι σαφώς μειωμένο, γεγονός που θα έχει άμεσα αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική τους αποκατάσταση στην αγορά εργασίας. Τα προγράμματα μαθητείας είναι ένας τρόπος για να καλύψουν οι μαθητές τα γνωστικά κενά που προέκυψαν ειδικά στα εργαστηριακά μαθήματα, αναδεικνύοντας έτσι το σημαντικό ρόλο της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους εργοδοτικούς φορείς στην μετά covid εποχή.

Στον **πέμπτο άξονα** ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταθέσουν τις προτάσεις τους για τον εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από τη χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση θα συνεχίσει να εφαρμόζεται και μετά το πέρας της πανδημίας, όμως θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί πάντα σε συνδυασμό με τη δια ζώσης εκπαίδευση, σαν εργαλείο και όχι σαν μηχανισμό υποκατάστασης της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Έτσι θεωρούν ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί κυρίως στην ασύγχρονη μορφή της για την οργάνωση του μαθησιακού υλικού, ενώ η σύγχρονη μπορεί να εφαρμοστεί μόνο για την διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση μαθητών/τριών σε απομακρυσμένες περιοχές ή σε βραχυχρόνια απουσία των μαθητών/τριών λόγω προβλημάτων υγείας. Τέλος προτείνουν να χρησιμοποιηθεί σαν μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και ειδικότερα με τους γονείς ή σαν μέσο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και των μαθητών όταν βγουν πλέον στην αγορά εργασίας μέσω της οργάνωσης διαδικτυακών σεμιναρίων ώστε να αποκτήσουν και οι μαθητές μια κουλτούρα επιμόρφωσης.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνόμενοι τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες από την εφαρμογή της μεθόδου τα δυο χρόνια της πανδημίας κατέθεσαν τις προτάσεις τους για να γίνει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση πιο ελκυστική για τους μαθητές. Έτσι η βασική τους πρόταση είναι ότι είναι επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθεί ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό ιδιαίτερα για τα εργαστηριακά μαθήματα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, να συσχετιστεί η νέα γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, να χρησιμοποιηθούν όλα τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία ώστε να υπάρχει ποικιλία στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος να χρησιμοποιηθεί σαν μέσο επικοινωνίας για τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία εντός και εκτός συνόρων της χώρας.

Εν κατακλείδι τα μέτρα απομόνωσης και κοινωνικής αποστασιοποίησης που επιβλήθηκαν διεθνώς λόγω της πανδημίας αναμενόταν να έχουν πολύ μεγάλες επιπτώσεις σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό (Reimers & Schleicher, 2020). Σ' αυτές τις πρωτόγνωρες συνθήκες οι κυβερνήσεις αγωνίστηκαν για την συνέχιση κάθε μορφής εκπαίδευσης από απόσταση για όλους.

Τα αποτελέσματα της εργασίας μας συμφωνούν με την έρευνα της Αμοργιανιώτη (2020), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τη σύγχρονη και ασύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση για να υπάρξει συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αλλοίωση της συνήθους εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης επειδή μετατρέπεται σε αυτόματη ανταλλαγή πληροφοριών, άποψη που επιβεβαιώνεται από την εργασία των Berge και Muilenburg (2000), σύμφωνα με την οποία η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απρόσωπη διδασκαλία. Σχετικά με τα θεσμικά εμπόδια σημαντικότερο υπήρξε ο ελλιπής στρατηγικός σχεδιασμός και οργάνωση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης από την πλευρά της διοίκησης (Berge και Muilenburg 2000).

Η αντικατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας με παροχή εξ' αποστάσεως διδασκαλίας λόγω έκτακτων συνθηκών, διαφέρει πολύ από την προγραμματισμένη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία σε κανονικές συνθήκες είναι μία προσεκτικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Hodges et al., 2020). Έτσι και στην εργασία μας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ανάγκη να προβεί σε διαφοροποίηση των τεχνικών κατά τη διεξαγωγή της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς αναγνωρίζουν τις διαφορές στην προσέγγιση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης από τη δια ζώσης, οπότε προσπάθησαν να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες προσαρμογές.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα των επιμορφωτικών συναντήσεων και για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν καταδεικνύουν τη σημασία της επιμόρφωσης στη μεθοδολογία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και συμφωνούν με σχετική έρευνας της ΟΛΜΕ (2021), στην οποία 74% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν επιμορφώθηκε σχετικά με τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση πριν την αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας. Διεθνή ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις νοηματοδοτούν ως πολύ σημαντική την προετοιμασία, την επιμόρφωση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Huang et al., 2020. Reimers & Schleicher, 2020). Επιπλέον η ελλιπής προετοιμασία είχε σαν αποτέλεσμα να αυξηθούν τα επίπεδα εργασιακού άγχους και συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, που αποτελούν δυο αρνητικές έννοιες οι οποίες παρουσίασαν αύξηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας κάτι

που ήταν λογικά αναμενόμενο και σύμφωνα με τις προηγούμενες έρευνες της βιβλιογραφίας αλλά και με επίκαιρες έρευνες από την περίοδο της πανδημίας (Sokal, 2020).

Παράλληλα, για να λειτουργήσει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεσματικά, εκτός της ετοιμότητας είναι απαραίτητο να εντοπιστούν οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ομαλή διεξαγωγή των διαδικτυακών μαθημάτων. Σημαντικά εμπόδια επικοινωνίας προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευση λόγω των ελλείψεων σε τεχνολογικό εξοπλισμό, (H/Y, tablet, κινητό τηλέφωνο, μικρόφωνο, κάμερα, ακουστικά κτλ.), ευρήματα που συμφωνούν με την εργασία του Tseng, (2019) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικότερο πρόβλημα τη χαμηλή ποιότητα σύνδεσης των μαθητών/τριών τους στο διαδίκτυο. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα της έρευνας της ΟΛΜΕ (2021), στην οποία σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώσαν ότι προέκυψαν τεχνικές δυσκολίες με την πλατφόρμα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ακόμη παλαιάς τεχνολογίας μέσα, δηλαδή δεν είχαν εκσυγχρονίσει τον τεχνολογικό τους εξοπλισμό για να υποστηρίξουν σε ήχο και εικόνα τη διαδικασία και τις όποιες τεχνολογικές ελλείψεις τις κάλυψαν με δικά τους έξοδα.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα που αναδείχθηκε στην εργασία μας αφορά στο σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, εύρημα που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Αμοργιανού (2020), σχετικά με την καινούργια αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού που είναι η σχεδίαση πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με το οποίο θα αλληλεπιδρούν οι μαθητές/τριες (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Η ανάγκη για κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό καλύφθηκε μερικώς από τις ψηφιακές πηγές του ΥΠΑΙΘ, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία, προτείνεται η δημιουργία και χρήση Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων και Πρακτικών (Huang et al., 2020). Η αποτελεσματική πραγματοποίηση των εργαστηριακών μαθημάτων με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε ιδιαίτερο πρόβλημα, κυρίως λόγω της έλλειψης προσαρμοσμένου ψηφιακού υλικού, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχα ευρήματα της ΟΛΜΕ σύμφωνα με την οποία το 83% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη μη αποτελεσματική διεξαγωγή των εργαστηριακών μαθημάτων.

Επιπλέον, εντοπίστηκαν προβλήματα που αφορούν στην έλλειψη αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή, στη δυσκολία της αξιολόγησης, της διδασκαλίας δεξιοτήτων, της ανατροφοδότησης της προόδου καθώς και την απουσία κινήτρων των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα αναδείχθηκε το θέμα της κοινωνικότητας, της αλληλεπίδρασης και της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Επισκόπηση άλλων ερευνών έδειξε ότι πράγματι κατά τη διάρκεια της απομακρυσμένης διδασκαλίας, ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση έχουν η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, η εξασφάλιση προσβασιμότητας, η παροχή κινήτρων μέσω

αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτονομίας/αυτορρύθμισης των μαθητών/τριών και η παροχή εναλλακτικών προσεγγίσεων (Müller & Goldenberg, 2020) (Korkmaz & Toraman, 2020). Ωστόσο αναφέρονται εργασίες για τη συμβολή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες και στην ενίσχυση της μεταξύ τους συνεργασίας. Ενδεχομένως, οι μαθητές/τριες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και μπορούν να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν καλύτερα με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς με αυτό τον τρόπο (Σφακιωτάκη, 2017).

Η διαμεσολάβηση της κάμερας αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα, με την πλειονότητα των μαθητών/τριών να επιθυμεί συμμετοχή στο μάθημα χωρίς τη χρήση κάμερας, ακόμη κι όταν οι διδάσκοντες παρότρυναν για το αντίθετο. Παρόλο λοιπόν που, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, με την κάμερα εξασφαλίζεται ευκολότερα ένας βαθμός αλληλεπίδρασης και επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Carlson, 2020) η παρούσα έρευνα κατατάσσει εμφανώς τη διαμεσολάβηση της κάμερας στους βασικούς αποτρεπτικούς παράγοντες συμμετοχής στα διαδικτυακά μαθήματα. Ωστόσο υπήρξαν ελάχιστες περιπτώσεις μαθητών/τριών, ιδιαίτερα αυτών με υψηλές επιδόσεις που επιθυμούσαν τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας και ζητούσαν τη χρήση κάμερας, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και ενεργός συμμετοχή.

Στη βιβλιογραφία γίνονται εκτενείς αναφορές στις κοινωνικές ανισότητες που αντιμετωπίζουν κατά τη μάθηση από το σπίτι παιδιά που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, έχουν χαμηλές επιδόσεις κ.ά. (Reimers & Schleicher, 2020). Η τρέχουσα κρίση έδειξε ότι δεν υπάρχει ψηφιακή ένταξη χωρίς κοινωνική ένταξη. Οι περιθωριοποιημένοι και ευάλωτοι μαθητές είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε διαδικασίες εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ η αποσύνδεση τους για μεγάλο χρονικό διάστημα από τη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην αποχώρησή τους ή στην περιθωριοποίηση. Επίσης, στην έρευνα των Parmigiani et al (2020) όπου διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επιδρούν στη διαδικτυακή εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, εκτός από την απουσία υλικοτεχνικής υποδομής και των τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την ελλιπή επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια και με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό που υποστηρίζει το μαθητή, ως εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός που συμφωνεί και με τα δικά μας ευρήματα. Επιπλέον, καθώς η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα σε ποιον επιθυμεί να συνεχίζει την εκπαίδευση του χωρίς να χρειάζεται να απουσιάζει από τη δουλειά του, αλλά και λόγω απουσίας εξόδων μετακίνησης καθίσταται οικονομικότερη και λιγότερο

χρονοβόρα από τη δια ζώσης εκπαίδευσης (Bijesh, 2017), γεγονός που διευκόλυνε σημαντικά τους εργαζόμενους μαθητές όπως καταγράφηκε στα αποτελέσματά μας.

Τέλος όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την μελλοντική χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτές συμφωνούν με έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες αναφέρουν ότι τα διαδικτυακά μαθήματα πρέπει να γίνουν δυναμικά, ενδιαφέροντα και διαδραστικά, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και διάφορα φόρουμ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επικοινωνία με τους μαθητές (Huang et al., 2020). Τα διαδικτυακά προγράμματα πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δημιουργικά, συναφή, με επίκεντρο τους μαθητές και να βασίζονται σε ομάδες. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώσουν πολύ χρόνο στη δημιουργία αποτελεσματικών στρατηγικών για την παροχή διαδικτυακών οδηγιών που να διευκολύνουν την ανατροφοδότηση (Karalis, 2020). Επιπλέον οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να προετοιμάσουν στρατηγικές για τον περιορισμό των κινδύνων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Τέτοιες δράσεις είναι η ανάπτυξη ενός συστήματος κοινωνικής μέριμνας μέσω του οποίου να αναγνωρίζονται μαθητές/τριες από ευάλωτες ομάδες για την αντιμετώπιση φαινομένων αποκλεισμού και η ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που να εστιάζουν σε σύγχρονες δεξιότητες όπως επικοινωνία, κριτική σκέψη και ανθεκτικότητα (Drane et al, 2020).

6.2 Συμπεράσματα και Προτάσεις

Το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση εν μέσω της κρίσης της πανδημίας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς από την ελληνική βιβλιογραφία λείπουν σχετικές έρευνες. Ενδεχομένως, η τηλεεκπαίδευση να εφαρμοστεί και πάλι σε διαφορετικές περιστάσεις, επομένως η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητά της αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Ωστόσο, μια έρευνα δεν μπορεί να είναι στάσιμη, αλλά αντιθέτως θα πρέπει συνεχώς να αναβαθμίζεται με τη συλλογή νέων εμπειρικών δεδομένων.

Καθώς από τη συγκεκριμένη έρευνα έχουν προκύψει νέα δεδομένα θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για μια ποσοτική έρευνα στην οποία θα χρησιμοποιηθούν όσο δυνατόν πιο σταθμισμένα κριτήρια για την επιλογή του δείγματος και ερωτηματολόγια, η οποία θα προσπαθήσει να διασταυρώσει τα αποτελέσματα της με αυτά της παρούσας. Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μπορεί να ενδυναμωθεί με την αξιοποίηση συνδυασμού διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (π.χ. ποσοτική ή μεικτή έρευνα) αλλά και με τη χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων. Με αυτόν τον τρόπο θα διερευνηθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η άποψη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε

η διεξαγωγή ερευνών που θα βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία, προκειμένου να πραγματοποιηθεί γενίκευση των αποτελεσμάτων, ώστε να προκύψουν πιο σαφή συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές της χώρας, πανελλαδικά περιλαμβάνοντας δείγμα από πληθυσμούς σε αστικές, ημιαστικές, ηπειρωτικές ή νησιωτικές περιοχές ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων σε χωροταξικό επίπεδο.

Μιας και από την εργασία αναδείχθηκε το θέμα της δυσκολίας στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη μια μελλοντική έρευνα που να διερευνήσει τις μεθόδους με τις οποίες η διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων μπορεί να γίνει περισσότερο αποτελεσματική μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες όσον αφορά την διαθεσιμότητα τεχνικού εξοπλισμού, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η διεξαγωγή έρευνας για τους τρόπους με τους οποίους θα βελτιωθεί η ποιότητα του μαθήματος μέσω της χρήσης του κινητού τηλεφώνου.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ανα ειδικότητα για να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί έγκαιρα ένα στοχευμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα που θα τους υποστηρίξουν στη διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής εξ'αποστάσεως διδασκαλίας. Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα το οποίο χρήζει περαιτέρω έρευνας είναι αυτό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα της εξ'αποστάσεως διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς παρατηρείται η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση τέτοιων περιπτώσεων, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών.

Από την παρούσα εργασία αναδείχθηκε το θέμα της ψυχικής και σωματικής κόπωσης των μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών από τη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών. Θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια μελλοντική έρευνα να διερευνήσει τα αποτελέσματα στην ψυχική και η σωματική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών από τη συνεχή εφαρμογή της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης που εμφάνισαν οι μαθητές/τριες κατά την επάνοδό τους στη δια ζώσης διδασκαλία. Επίσης ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν η αναζήτηση στοιχείων σχετικά με τη σχολική διαρροή την μετέπειτα πορεία των μαθητών/τριών που αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τέλος κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό σε επόμενες έρευνες να μελετηθούν οι απόψεις όχι μόνο εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, αλλά των γονέων/κηδεμόνων, διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς και όλων των φορέων διοίκησης που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση το διακύβευμα του συνδυασμού της δια ζώσης εκπαίδευσης με την εξ'αποστάσεως διδασκαλία θα είναι σημαντικό για το μέλλον της εκπαίδευσης συνολικά.

Αντί επιλόγου

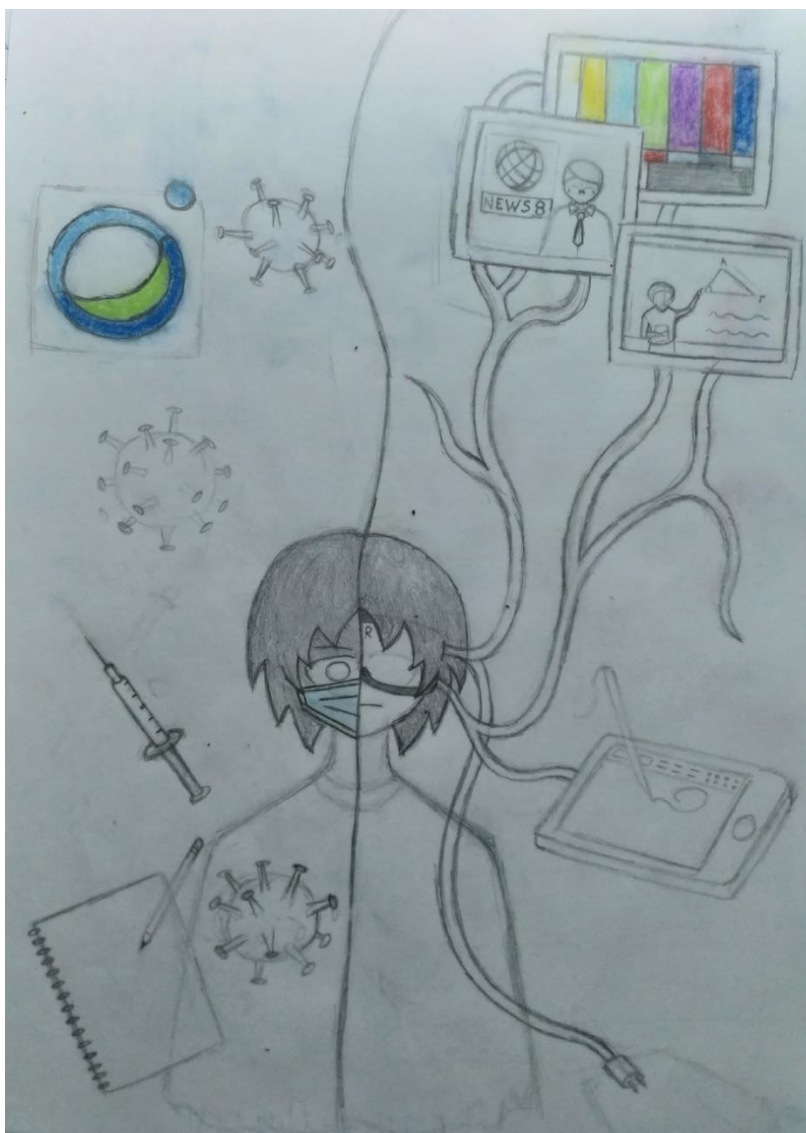
Ο κόσμος αλλάζει και οι πιθανές αιτίες διακοπής στην εκπαίδευση δεν περιορίζονται στις πανδημίες. Οι πόλεμοι, οι τοπικές συγκρούσεις και φυσικές καταστροφές είναι ζητήματα που θα πρέπει να διατηρηθούν στη μελλοντική ατζέντα ως πιθανές πηγές διακοπής. Όπως ακριβώς η οικονομική κρίση δημιούργησε νέα δεδομένα και καθιέρωσε νέες πρακτικές (πλαστικό χρήμα, web-banking), με ανάλογο τρόπο η πανδημία του κορονοϊού έχει επιφέρει μια μετατόπιση του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση της ψηφιακής μάθησης.

Οι προσπάθειες που έγιναν κατά τη διάρκεια της πανδημίας λόγω της έκτακτης ανάγκης και όχι λόγω συνειδητής εκπαιδευτικής πολιτικής, ίσως να δρομολογούν μια νέα περίοδο στην οποία είναι φανερή η ανάγκη για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ότι οι σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης (τηλεεκπαίδευση, τηλεδιασκέψεις κτλ.) δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρούνται ως η μεταφορά ενός μαθήματος από την αίθουσα διδασκαλίας στην ψηφιακή αίθουσα. Ο ρόλος των τηλεδιασκέψεων αφορά στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την υποστήριξη, τη συμμετοχή και όχι στη διδασκαλία, όπως υλοποιείται στη συμβατική εκπαίδευση. Η εξ' αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης θα πρέπει να δέχεται υποστήριξη από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους (ψυχολογία, κοινωνιολογία, κ.λπ.) για να προσφέρει καλύτερες και έγκαιρες λύσεις. Η παραγωγή λύσεων σε ευρύτερα πεδία είναι ζωτικής σημασίας, διότι σε περιόδους κρίσεων, η παροχή περιεχομένου μάθησης δεν είναι το μόνο θέμα ανησυχίας, αλλά η φροντίδα και η υποστήριξη των μαθητών σε τέτοιες περιόδους είναι επίσης σημαντική. Στην πραγματικότητα, αυτό που διδάσκουμε σε αυτούς τους καιρούς μπορεί να έχει δευτερεύουσα σημασία. Πρέπει να έχουμε κατά νου ότι οι μαθητές/τριες δεν θα θυμούνται το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που παραδόθηκε, αλλά πώς ένιωσαν αυτές τις δύσκολες στιγμές.

Το ζητούμενο, λοιπόν δεν είναι ο εργαλειολογικός μετασχηματισμός, αλλά η τεκμηριωμένη ένταξη της τεχνολογίας σε κάθε επιστημονικό πεδίο και η καλύτερη προετοιμασία εκ μέρους των αρμόδιων αρχών προκειμένου η εκπαιδευτική κοινότητα να είναι έτοιμη σε μελλοντική χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Σοφός, 2020). Με μια ενσυναισθητική προσέγγιση, η ιστορία δεν θα επικεντρωθεί στο πώς να παραδοθεί με επιτυχία το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, αλλά στο πώς αφηγούνται οι μαθητές/τριες αυτές τις στιγμές.

Κλείνουμε την παρούσα εργασία παρουσιάζοντας το σκίτσο ενός μαθητή ο οποίος θέλησε με αυτό τον τρόπο να περιγράψει την εμπειρία του από την εξ'αποστάσεως εκπαίδευση και τη σκέψη του για τη λειτουργία της εκπαίδευσης μετά την κρίση της πανδημίας.

«Η τηλεεκπαίδευση είναι ένα πράγμα δύσκολο για όλους μας. Το θέμα είναι αν αυτή η εκπαίδευση θα συνεχιστεί στο μέλλον ή όχι. Κατά τη γνώμη μου θα συνεχιστεί και όλα τα μαθήματα θα γίνονται μέσω υπολογιστών. Πράγμα που είναι δύσκολο καθώς, δεν θα υπάρχει ο απαραίτητος εξοπλισμός, κάποια μαθήματα που χρειάζονται πρακτική δεν θα γίνονται σωστά. Αλλά πέρα από την εκπαίδευση είναι και η κοινωνικοποίηση, η οποία με την πάροδο του χρόνου θα μειώνεται καθώς οι μαθητές δεν βρίσκονται σε επαφή και το μόνο που θα θυμούνται για τα παιδικά τους χρόνια θα είναι ότι βρίσκονταν μπροστά σε μια οθόνη. Μπορεί να μας κατακτήσει η τεχνολογία, η ανθρώπινη δυνατότητα θα είναι ελάχιστη. Ο άνθρωπος θα βλέπει μέσα από τις οθόνες και όχι με τα μάτια του»



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Assaf, A. G., Kock, F., & Tsionas, M. (2022). Tourism during and after COVID-19: An Expert-Informed Agenda for Future Research. *Journal of Travel Research*, 61(2), 454–457. <https://doi.org/10.1177/00472875211017237>
2. Azevedo, J. P., A. Hasan, K. Geven, D. Goldemberg, and S. Aroob Iqbal. 2020. “Learning Losses Due to COVID-19 Could Add up to \$10 Trillion.” Brookings, July 30. <https://www.brookings.edu/blog/future-development/2020/07/30/learning-losses-due-to-COVID-19-could-add-up-to-10-trillion/LEARNING, MEDIA AND TECHNOLOGY12>
3. Balkhair AA. (2020). COVID-19 Pandemic: A New Chapter in the History of Infectious Diseases. *Oman Med J. Apr 21*;35(2):e123. doi: 10.5001/omj.2020.41. PMID: 32328297; PMCID: PMC7171815.
4. Barr, M., & Copeland-Stewart, A. (2022). Playing Video Games During the COVID-19 Pandemic and Effects on Players’ Well-Being. *Games and Culture*, 17(1), 122–139. <https://doi.org/10.1177/15554120211017036>
5. Berge, Z. L., & Muilenburg, L. Y. (2000). Barriers to distance education as perceived by managers and administrators: Results of a survey. In M. Clay (Ed.), *Distance learning administration annual 2000*. Baltimore, MD: University of Maryland– Baltimore.
6. Bijesh, A. N. (2017). Advantages and disadvantages of distance learning. <https://www.indiaeducation.net/online-education/articles/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>
7. Bozkurt, Aras & Sharma, Ramesh. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. 15. i-vi. 10.5281/zenodo.3778083.
8. Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
9. Carlson, E. R. (2020). COVID-19 and educational engagement. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 78(7), 1049-1051.
10. Cavanaugh, C.S. (2001) The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis, *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
11. Carvalho, T., Krammer, F. & Iwasaki, A. (2021). The first 12 months of COVID-19: a timeline of immunological insights. *Nat Rev Immunol* 21, 245–256 <https://doi.org/10.1038/s41577-021-00522-1>
12. Chan, M.C.E., Sabena, C. & Wagner, D. (2021). Mathematics education in a time of crisis—a viral pandemic. *Educ Stud Math* 108, 1–13 <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10113-5>
13. Cedefop. (2020b). How are European countries managing apprenticeships to respond to the Covid-19 crisis? Synthesis report based on information provided by Cedefop community of apprenticeship experts. https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_community_apprenticeship_experts_synthesis_how_are_european_countries_managing_apprenticeships_to_respond_to_the_coronavirus_crisis.pdf
14. Coeckelbergh, Mark. (2020). The Postdigital in Pandemic Times: a Comment on the Covid-19 Crisis and its Political Epistemologies. *Postdigital Science and Education*. 2. 10.1007/s42438-020-00119-2.

15. Drane, C.F., Vernon, L. & O'Shea, S. Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *Aust. Educ. Res.* (2020). <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
16. Gouëdard, P., B. Pont and R. Viennet (2020), "Education responses to COVID-19: shaping an implementation strategy", *OECD Education Working Papers*, No. 224, <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>.
17. Gourlay, L., A. Littlejohn, M. Oliver, and J. Potter.2021."Lockdown Literacies and Semiotic Assemblages: AcademicBoundary Work in the Covid-19 Crisis."Learning, Media and Technology <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1900242>
18. Hannay, M. & Newvine, T. (2006) Perceptions of distance learning: a comparison of online and traditional learning, *Journal of Online Learning and Teaching*. 2(1), 1-11.
19. Hattie, J. (2020), Visible Learning Effect Sizes When Schools Are Closed: What Matters and What Does Not. <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Infuences-during-Corona-JH-article.pdf>.
20. HolonIQ.2021."\$16.1B of Global EdTech Venture Capital in 2020."HolonIQ, January 5.<https://www.holoniq.com/notes/16.1b-of-global-edtech-venture-capital-in-2020/>
21. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 3. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-andonline-learning>. Accessed 26 Sept 2021.
22. Hurlbut, A. R. (2018) Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress, *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248-266.
23. Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142. doi: 10.5281/zenodo.3789022
24. Keegan, D. (1988). On defining distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 6-33). New York: Routledge
25. Khan J, Asoom LIA, Khan M, Chakrabartty I, Dandoti S, Rudrapal M, Zothantluanga JH. (2021). Evolution of RNA viruses from SARS to SARS-CoV-2 and diagnostic techniques for COVID-19: a review. *Beni Suef Univ J Basic Appl Sci.* 2021;10(1):60. doi: 10.1186/s43088-021-00150-7. Epub Oct 6. PMID: 34642633; PMCID: PMC8494164.
26. Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2020). Are We Ready for the Post-COVID-19 Educational Practice? An Investigation into What Educators Think as to Online Learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 293–309. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.110>
27. Lindblad, S., Wärvik, G.-B., Berndtsson, I., Jodal, E.-B., Lindqvist, A., Messina Dahlberg, G., Papadopoulos, D., Runesdotter, C., Samuelsson, K., Udd, J., & Wyszynska Johansson, M. (2021). School lockdown? Comparative analyses of responses to the COVID-19 pandemic in European countries. *European Educational Research Journal*, 20(5), 564–583. <https://doi.org/10.1177/14749041211041237>
28. Lionarakis, A. (1998). Polymorphic Education: A Pedagogical framework for open and distance learning., Szucs A. & Wagner A., Universities in a Digital Era – *Transformation, Innovation and Tradition – Roles and Perspectives of Open and Distance Learning* (pp 499 – 505). European Distance Education Network, University of Bologna
29. Maria Nicola, Zaid Alsafi, Catrin Sohrabi, Ahmed Kerwan, Ahmed Al-Jabir, Christos Iosifidis, Maliha Agha,Riaz Agha, (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review . *International Journal of Surgery* Volume 78, Pages 185-193

30. Muller, L. M., & Goldenberg, G. (2020). Education in times of crisis: teachers' views on distance learning and school reopening plans during COVID-19. https://chartered.college/wp-content/uploads/2021/02/EducationInTimesOfCrisisII_20200708_final.pdf
31. OECD.2020.“Education and COVID-19: Focusing on the Long-Term Impact of School Closures.”OECD, June 29
<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>
32. Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2020). EInclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
33. Petretto, D. R., Masala, I., & Masala, C. (2020). Special educational needs, distance learning, inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10(6), 154. <https://doi.org/10.3390/educsci10060154>
34. Reezigt, G. J., Creemers, B. P. M. & de Jong, R. (2003). Teacher Evaluation in The Netherlands and its Relationship to Educational Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 67–81
35. Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD
36. Riccaboni M, Verginer L (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on scientific research in the life sciences. *PLoS ONE* 17(2): e0263001. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263001>
37. Riggs, S. (2020, April 15). Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education. EDUCAUSE Review
38. Sacco MA, Caputo F, Ricci P, et al. (2020). The impact of the Covid-19 pandemic on domestic violence: The dark side of home isolation during quarantine. *Medico-Legal Journal*. 88(2):71-73. doi:10.1177/0025817220930553
39. Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
40. Selivanov, V.V. (2021). History, Modern Trends, and Prospects of Distance Education Development.
41. Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers’ attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016
42. Soutopoulos N. (2018). A small-scale research about skype as a synchronous social medium and its use and writing practices as an educational tool. Proceedings of 4th International Conference Education Across Borders Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives. Florina, 19-20 October 2018
43. Spitzer, M. (2020). Masked education? the benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current corona pandemic. *Trends in Neuroscience and Education*, 20 doi:10.1016/j.tine.2020.100138
44. Srivastava, P. (2018). Advantages & disadvantages of e-education & e-learning. *Journal of Retail Marketing & Distribution Management*, 2(3), 22-27
45. Tanne J H, Hayasaki E, Zastrow M, Pulla P, Smith P, Rada A G et al. (2020). Covid-19: how doctors and healthcare systems are tackling coronavirus worldwide. *BMJ* 368 :m1090 doi:10.1136/bmj.m1090
46. Terry Anderson and Jon Dron (2011) Three Generations of Distance Education Pedagogy *International Review of Research in Open and Distance Learning* Vol. 12.3
47. Topper, B., & Lagadec, P. (2013). Fractal crises—A new path for crisis theory and management. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 21(1), 4–16

48. Tseng, J. J., Cheng, Y. S., & Yeh, H. N. (2019). How pre-service English teachers enact TPACK in the context of web-conferencing teaching: A design thinking approach. *Computers & Education*, 128, 171–182.
49. UNICEF. (2020). Protecting the most vulnerable children from the impact of coronavirus: An agenda for action, available here: <https://www.unicef.org/coronavirus/agenda-for-action>
50. Watermeyer, R. P., T. Crick, C. Knight, and J. Goodall.2021.“COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities:Afflictions and Affordances of Emergency Online Migration.”*Higher Education*81 (3): 623–641
51. Williamson Ben, Felicitas Macgilchrist & John Potter (2021) Covid-19 controversies and critical research in digital education, *Learning, Media and Technology*, 46:2, 117-127, DOI: 10.1080/17439884.2021.1922437
52. Wößmann, L. (2003). Specifying Human Capital. *Journal Of Economic Surveys*, 17(3), 239-270.
53. World Health Organization (2020). Disability considerations during the COVID-19 outbreak. <https://www.who.int/publications/i/item/disability-considerations-during-the-covid19-outbreak>
54. Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., & Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research . *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319-334. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>
55. Zhao, Y. COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects* **49**, 29–33 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
56. Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

57. Αγγελάκης Α. 2004. Η Σιβιτανίδειος Σχολή των τεχνών και των επαγγελματιών την περίοδο του μεσοπολέμου. Μεταπτυχιακή εργασία. Διαπανεπιστημιακό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών και της Τεχνολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο
58. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Η δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
59. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1992). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της Διάσταση στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή*. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Αστικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2076#page/1/mode/2up>
60. Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός, 2020. Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/online-edu.3209>
61. Αμοργιανιώτη, Ε. (2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ' αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*. Vol. 2 (2020)-Issue 7.
62. Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32
63. Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25506>
64. Alachiotis, Nikolaos & Kalavrouziotis, Ioannis & Lionarakis, Antonis & Orphanoudakis, Theofanis & Stavropoulos, Elias. (2019). Ανοικτά, Συμβατικά και Διπλής Λειτουργίας Πανεπιστήμια: Η Ευρωπαϊκή και η Παγκόσμια Πραγματικότητα. 10.12681/icodl.2328.
65. Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 33-42.
66. Γκότοβος, Α. (1997). *Το Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
67. Δούρος Παλαιολόγος, 2017. Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. https://www.researchgate.net/profile/PaulDouros/publication/320566465_E_Technike_Epangelmatike_Ekpaideuse_sten_Ellada/links/59ee27230f7e9b36957597fc/E-Technike-Epangelmatike-Ekpaideuse-sten-Ellada.pdf
68. Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση, 8(2Α), 168-172.
69. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρώπη 2020 για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, διαθέσιμο στο https://eurlex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d0e5c248-4e35-450f-8e30-3472afbc7a7e.0008.02/DOC_4&format=PDF ημερομηνία ανάκτησης 6/3/2022
70. Ιωαννίδου, Α. & Σταύρου, Σ. (2013). *Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ίδρυμα Friedrich Ebert. Ανακτήθηκε από <http://library.fes.de/pdf-files/id/10315.pdf>

71. Κολλιοπούλου, Κ. (2010). Εκπαίδευση και Οικονομία. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, σελ.137-152.
72. Λαμπρόπουλος Χ. Σ., & Ψαχαρόπουλος Γ. (1990). Κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Τάσεις, προβλήματα και δυνατές λύσεις. *The Greek Review of Social Research*, 77, 172–209. <https://doi.org/10.12681/grsr.918> (αρχικά Ψαχαρόπουλος Γ., & Καζαμιάς Α. (1985). Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.)
73. Λιακοπούλου, Ε. & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. *1 ο Διεθνές Διαδικτυακό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες. 3-5 Ιουλίου 2020* (331-341).
74. Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
75. Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2021). Editorial 2021. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 4-5. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.26726>
76. Ματθαίου, Δ. (2005). Το Λύκειο ως πρόδρομος του πανεπιστημίου ή οπισθόδρομος της γενικής παιδείας; Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής σε παρατεταμένη εκκρεμότητα. *Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισαγωγικές Εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Βόλος 18-20 Μαρτίου 2005*, σ. 40- 45. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0502.pdf>
77. Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
78. Νικολακοπούλου – Στεφάνου, Η. (2001α), «Ανάπτυξη και Απασχόληση», στο Δημόπουλος, Γ., Μπαλτάς, Ν., Χασσίδ, Ι. (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές*, τ. Β΄, Σιδέρης, Αθήνα
79. Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Ηρ. (2001). Η συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης: θεσμικές εγγυήσεις και δημόσιες πολιτικές. *Επιθεώρηση αποκέντρωσης τοπικής αυτοδιοίκησης και περιφερειακής ανάπτυξης*, (τ. 25), 31-37
80. ΟΛΜΕ (2021). Όψεις της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και Συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα. Αθήνα: Κέντρο Μελετών Και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.
81. Παϊδούση Χρύσα, (2022) Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) στην περίοδο της πανδημίας COVID-19: προκλήσεις & πρακτικές ΕΘΝΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ & ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ
82. Παπαδημητρίου Σοφία Θ. (2020). Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 16, Number 2
83. Πανόπουλος, Θ. (2010). *180 χρόνια ιστορίας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: <http://dide.ilei.sch.gr/keplinet/articles/tee-history.php>
84. Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *OnLine εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. (ηλεκτρ. βιβλ.) Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/182>
85. Σταμέλος, Γ. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
86. Συργιάννης Χαράλαμπος. (2018). Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Human Capital Theory) και η σχέση με την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, 2018, Πρακτικά 5ο^υ Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα

87. Σφακιωτάκη, Κ. (2017). Ο ρόλος της οργάνωση μελέτης στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(2Α), 14-25.
88. Τσικαλάκη, Ι., & Κλάδη Κοκκίνου, Μ. (2016). Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές επιλογές υπονηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση *Academia*, 6 (7), 34-82. doi: <https://doi.org/10.26220/aca.2704>
89. Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
90. Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης
91. Ψηφίδου, Κυριακοπούλου, Κατσίκης (2021). Εξ'αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την πανδημία: προσαρμογές και προκλήσεις για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην Ευρώπη. 1^ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 85-93
92. Cedefop (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4130_el.pdf
93. Robson Colin, (2000). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. GUTENBERG
94. WILLIG CARLA, (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. GUTENBERG
95. ΥΠΑΜΘ & ΙΤΥΕ (2011). Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. ΕΠ. ΕΠΕΔΒΜ 2007-2013, Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (Ι.Τ.Υ.Ε.)-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, 2010-2011. Διαθέσιμο στο <http://www.sch.gr/96-announces/1966-2011-05-23-12-32-22>
96. ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016) Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας. Διαθέσιμο στο https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF_%CE%95%CE%95%CE%9A.pdf
97. Νόμος 4186/17/9/2013, “Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις” Φ.Ε.Κ. 193/17/9/2013
98. Οδηγός Σπουδών Επαγγελματικού Λυκείου. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%82_%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD_%CE%95%CE%A0%CE%91.%CE%9B._2017_2018.pdf

Υπουργικές Αποφάσεις

- **ΚΥΑ Αριθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ.20021 ΦΕΚ 956/Β/21-3/2020:** Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας, προσωρινής απαγόρευσης των εκπαιδευτικών εκδρομών εντός και εκτός της χώρας και προσωρινής απαγόρευσης μετακινήσεων και επισκέψεων μαθητών, φοιτητών, σπουδαστών και εκπαιδευτικών, καθώς και προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας ελληνόγλωσσων σχολικών μονάδων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών του εξωτερικού για το χρονικό διάστημα από 21.3.2020 έως και 10.4.2020.
- **ΚΥΑ Αριθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ.28237 ΦΕΚ 1699/Β/2-5-2020:** Παράταση ισχύος της υπ' αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ.20021/ 21.3.2020 κοινής απόφασης των Υπουργών Ανάπτυξης και Επενδύσεων, Προστασίας του Πολίτη, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Υγείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού και Εσωτερικών, όπως έχει ήδη παραταθεί με την υπ' αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ.24343/10.4.2020 (Β' 1293) όμοια απόφαση, έως και τις 31.5.2020 και επανέναρξη λειτουργίας συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών.
- **ΚΥΑ Αριθμ 51888/ΓΔ4/2020 ΦΕΚ1739/Β/06.05.2020:** Τρόπος επαναλειτουργίας σχολικών μονάδων μετά τη λήξη της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας τους
- **ΚΥΑ Αριθμ. 63314/ΓΔ4 ΦΕΚ 2026/Β/27-5-2020:** Τρόπος επαναλειτουργίας σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μετά τη λήξη της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας τους.
- **ΚΥΑ Αριθμ. 57233/Υ1 ΦΕΚ1859/Β/15-05-2020:** Σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση
- **ΚΥΑ Αριθμ. 120126/ΓΔ4 ΦΕΚ3882/Β/12-09-2020:** Παροχή σύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021.
- **ΚΥΑ Δ1α/ΓΠ.οικ.55339 ΦΕΚ 3780/Β/8-9-2020:** Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εργαστηριακών κέντρων και σχολικών εργαστηρίων, Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, Μεταλυκειακού έτους - τάξης Μαθητείας ΕΠΑΛ, Κολλεγίων, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, δομών Ε.Ε.Κ. & Δ.Β.Μ. της Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων, φροντιστηρίων, κέντρων ξένων γλωσσών, φορέων παροχής εκπαίδευσης και πιστοποίησης δεξιοτήτων, ξενόγλωσσων ινστιτούτων εκπαίδευσης και πάσης φύσεως συναφών δομών, δημοσίων και ιδιωτικών, Δημοσίων Βιβλιοθηκών, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος και των Γενικών Αρχείων του Κράτους κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2020 - 2021 και μέτρα για την αποφυγή διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 κατά τη λειτουργία τους.
- **ΚΥΑ Αριθμ. Δ1α/Γ.Π.οικ. 69543 ΦΕΚ 4810/Β/31-10-2020:** Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εργαστηριακών κέντρων και σχολικών εργαστηρίων, Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, Μεταλυκειακού έτους - τάξης Μαθητείας ΕΠΑ.Λ., Κέντρων Διά Βίου Μάθησης, δομών Ε.Ε.Κ. και Δ.Β.Μ. της Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων, φροντιστηρίων, κέντρων ξένων γλωσσών, φορέων παροχής εκπαίδευσης και πιστοποίησης δεξιοτήτων, ξενόγλωσσων ινστιτούτων εκπαίδευσης και πάσης φύσεως συναφών δομών, Δημοσίων και Ιδιωτικών, Δημοσίων Βιβλιοθηκών, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος και των Γενικών Αρχείων του Κράτους κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2020 - 2021 και μέτρα για την αποφυγή διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 κατά τη λειτουργία τους.
- **ΚΥΑ Αριθμ. Δ1α/Γ.Π.οικ.: 71342 ΦΕΚ4899/Β/6-11-2020:** Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από το Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2020 έως και τη Δευτέρα 30 Νοεμβρίου 2020
- **ΚΥΑ Αριθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 72989 ΦΕΚ 5043/Β/14-11-2020:** Τροποποίηση της υπό στοιχεία Δ1α/ΓΠ.οικ.71342/ 6.11.2020 κοινής υπουργικής απόφασης «Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από το Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2020 έως και τη Δευτέρα 30 Νοεμβρίου 2020» (Β' 4899)
- **Υ.Α. Φ20/82041/Γ4 ΦΕΚ 1489 Τ.Β' / 26.05.2016:** «Καθορισμός των Τομέων και των Ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) του Ν. 4386/2016 (Α' 83) και της αντιστοχίας μεταξύ τους.»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: «Εξ αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση κατά την πανδημία: προκλήσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες».

Επιστημονική Υπεύθυνη: Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
 Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (email: chronaki@uth.gr τηλ.: 24210-74749)
Ερευνήτρια: Χατζή Αθανασία, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
 (email: athanasiachatzi@yahoo.gr τηλ: 6977520838)

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της τηλεεκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας COVID στη χώρα μας και την αποτελεσματικότητάς της ως μεθόδου διδασκαλίας.

2. Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί μέσω προφορικής συνέντευξης στην οποία χρειάζεται να απαντήσετε σε ορισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η διάρκεια της προσωπικής συνέντευξης είναι περίπου 30 λεπτά. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για πρακτικούς λόγους. Όσα καταγραφούν, θα απομαγνητοφωνηθούν, θα μελετηθούν και θα αναλυθούν προκειμένου να οδηγήσουν σε συμπεράσματα και προβληματισμούς. Οι συνεντεύξεις θα γίνουν σε μέρη και ώρες που θα είναι βολικά για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Η πανδημία COVID-19 προκάλεσε αιφνίδιες αλλαγές στην κοινωνική ζωή παγκοσμίως, γεγονός που αναπόφευκτα επηρέασε τη σχολική κοινότητα με αποτέλεσμα τη διακοπή της κανονικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εμπειρική βιβλιογραφία που αφορά αυτό το ερευνητικό πεδίο είναι ελάχιστη. Το αναμενόμενο όφελος της μελέτης είναι να προσδιορίσει την εμπειρία με και τις στάσεις που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της τηλεεκπαίδευσης την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή σας είναι σημαντική και η ειλικρινής απάντηση των ερωτήσεων θα βοηθήσει στο σκοπό της έρευνας.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

8. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Δίνω τη συγκατάθεσή μου για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
 συμμετέχοντος/ουσας

Υπογραφή ερευνήτριας