

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**

**«Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο: Διερεύνηση των συναισθημάτων των παιδιών και των αντιλήψεων των γονέων για το πώς βίωσαν αυτήν την εκπαιδευτική αλλαγή μέσα από μια διδακτική παρέμβαση».**



**Επιμέλεια εργασίας: Στεργίου Σπυριδούλα (Α.Μ. 00484)**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Γιαννακάκη Μ.-Σ.**

**ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

«Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ρητά ότι η παρούσα διπλωματική εργασία, καθώς και τα ηλεκτρονικά αρχεία και πηγαίοι 9 κώδικες που αναπτύχθηκαν ή τροποποιήθηκαν στα πλαίσια αυτής της εργασίας, αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο, αρχεία ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής».

Η Δηλούσα

Σπυριδούλα Στεργίου

“You must learn to fail intelligently. Failing is one of the greatest arts in the world. One fails forward towards success.”

Thomas Edison

Στην δεκάχρονη κόρη μου, Παυλίνα και στον δύο χρονών γιό μου, Ιωάννη για την στήριξη τους

**Τίτλος εργασίας:** Η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο: Διερεύνηση των συναισθημάτων των παιδιών και των αντιλήψεων των γονέων για το πώς βίωσαν αυτήν την εκπαιδευτική αλλαγή μέσα από μια διδακτική παρέμβαση.

**Όνομα και Επίθετο:** Στεργίου Σπυριδούλα

**email:** spstergiou@yahoo.com

**Επιβλέπουσα:** Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία

## Περίληψη

Η πανδημία covid 19 ήταν η αφορμή μιας επιβαλλόμενης αλλαγής, σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Μια «βίαια», επιβαλλόμενη αλλαγή πολλές φορές κινδυνεύει να αποτύχει. Μια αλλαγή για να επιτύχει και να γίνει αποδεκτή από τα εμπλεκόμενα μέλη της πρέπει να ακολουθήσει τα στάδια εισαγωγής μιας αλλαγής έτσι όπως περιγράφονται από τα μοντέλα διεθνών ερευνητών. Έτσι, η εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα για να θεωρηθεί επιτυχημένη θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τις αρχές ισότητας, αυτονομίας και δημοκρατικής συμμετοχής των μαθητών. Η παρούσα εργασία εξετάζει τα συναισθήματα που προκαλεί η τηλεκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης και τις αντιλήψεις των γονέων τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, πριν και μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, με θέμα την υποχρεωτική επιβολή της τηλεκπαίδευσης, στα Δημόσια Ελληνικά Νηπιαγωγεία εξαιτίας της πανδημίας covid-19 καθώς επίσης και να διερευνηθούν τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις των γονέων των παιδιών αυτής της ηλικίας σχετικά με την επιβολή της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1.Μεταβάλλονται τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, πριν και μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης με θέμα την υποχρεωτική τηλεκπαίδευση και σε ποιο βαθμό;
- 2.Παρατηρούνται διαφορές στη μεταβολή των συναισθημάτων των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης ανάλογα με το φύλο τους;
- 3.Παρατηρούνται διαφορές στη μεταβολή των συναισθημάτων των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης ανάλογα με την ηλικία τους;
- 4.Πως έχουν βιώσει οι γονείς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας την υποχρεωτική τηλεκπαίδευση, ποια είναι τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή και γιατί.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας μας επιλέχθηκε το οιονεί πείραμα. Το οιονεί πείραμα περιλάμβανε μία διδακτική παρέμβαση. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας μας ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις μορφής κλίμακας τύπου Likert πεντάβαθμης κλίμακας και στη δεύτερη φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης για όλους τους γονείς. Στο οιονεί πείραμα ακολουθήθηκε η ποσοτική

προσέγγιση για την συλλογή των δεδομένων και στην δεύτερη φάση της έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν τις αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις μαθητών και γονέων από την εισαγωγή της τηλεκαίτευσης στην χώρα μας.

**Λέξεις Κλειδιά:** εκπαιδευτική αλλαγή, προσχολική εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τηλεκαίτευση, συναισθήματα παιδιών

## Abstract

The covid pandemic 19 was the cause of a necessary change in all education systems worldwide. A "violent", forced change is often in danger of failing. A change to succeed and be accepted by its members involved must follow the steps of introducing a change as described by the models of international researchers. Thus, the introduction of distance education in educational systems in order to be considered successful should be characterized by the principles of equality, autonomy and democratic participation of students. This paper examines the emotions that distance learning arouses to preschool children, as well as the feelings and perceptions of their parents. The purpose of this study is to investigate the feelings of preschool children, before and after the implementation of a didactic intervention, on the mandatory enforcement of distance education in Greek Public Kindergartens due to the covid-19 pandemic as well as to investigate the feelings and Perceptions of children's parents of this age regarding the imposition of compulsory distance learning. Specifically, the following research questions are investigated:

1. Do the emotions of preschool children change, before and after the implementation of a teaching intervention on the subject of compulsory distance learning and to what extent?
2. Are differences observed in the change in children's emotions before and after the implementation of the teaching intervention according to their gender?
3. Are differences observed in the change in children's emotions before and after the implementation of the teaching intervention according to their age?
4. How have the parents of pre-school children experienced the mandatory remote education, what are the feelings it caused them and why.

The quasi-experiment was chosen to carry out our research. The quasi-experiment involved a didactic intervention. The research tools used in the first phase of our research were a structured questionnaire with five-point Likert scale questionnaires and in the second phase of the research a semi-structured interview guide was used for all parents. In the quasi-experiment the quantitative approach for data collection was followed and in the second phase of the research the qualitative method was followed through the semi-structured interviews. The findings of the research demonstrate the negative emotional reactions of students and parents by the introduction of distance education in our country.

**Keywords: educational change, preschool education, distance education, distance learning, children's emotion**

## Ευχαριστίες

Με την παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή ολοκληρώνονται οι Μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Τμήμα Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην προσπάθεια μου αυτή.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Δρ. Μαρίνα-Στεφανία Γιαννακάκη, για την πολύτιμη βοήθεια, υποστήριξη και καθοδήγηση που μου προσέφερε κατά την διάρκεια της εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους του καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, για τις πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες, που πρόσφεραν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και που συνέβαλλαν καθοριστικά στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω όλες τις συνάδελφους Νηπιαγωγούς που με βοήθησαν στην διεξαγωγή της έρευνας μου και ιδιαίτερα τις δύο φίλες μου και συναδέλφους Χριστίνα και Ασημίνα. Η συμβολή τους υπήρξε καθοριστική για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, αφιερώνω την προσπάθειά μου αυτή στην αδερφή μου Ευδοξία καθώς και τον σύζυγο μου Αγαθοκλή και τα δύο μου παιδιά Παυλίνα και Ιωάννη που ήταν και είναι πάντα δίπλα μου και αποτελούν το στήριγμα μου σε κάθε μου εγχείρημα και τους ευχαριστώ για την συμπαράσταση, κατανόηση και υπομονή που έδειξαν και για το χρόνο που αφιέρωσαν σε μένα, καθ' όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και ιδιαιτέρως κατά την διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iv
Abstract .....	vi
Ευχαριστίες.....	vii
Κατάλογος Πινάκων .....	xi
Κατάλογος Γραφημάτων .....	xii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	19
2.1 Η έννοια της αλλαγής στην εκπαίδευση.....	19
2.2 Μοντέλα αλλαγής.....	21
2.3 Επίπεδα εφαρμογής αλλαγών στην εκπαίδευση.....	23
2.3.1 Αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον .....	23
2.3.2 Αλλαγή στη σχολική μονάδα .....	24
2.3.3 Αλλαγή και εκπαιδευτικός .....	25
2.4 Τρόποι διαχείρισης της αλλαγής .....	26
2.5 Η αντίσταση του ατόμου στην αλλαγή.....	28
2.6 Χαρακτηριστικά αλλαγών και προϋποθέσεις επιτυχίας.....	31
2.7 Η συμμετοχή των μαθητών στην εισαγωγή και συνδιαμόρφωση μιας αλλαγής.....	33
2.8 Η εισαγωγή των αλλαγών στην εκπαίδευση και τα συναισθήματα που προκαλεί η αλλαγή της τηλεκπαίδευσης στα παιδιά.....	35
2.9 Συμπεράσματα.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝ ΜΕΣΩ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ .....	39
3.1 Ορισμός εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	39
3.2 Ιστορική αναδρομή.....	40
3.3 Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	42
3.4 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αρχή αυτονομίας και ισότητας των μαθητών .....	43
3.5 Πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	46
3.6 Μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως.....	47
3.7 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία .....	48
3.8 Η τηλεκπαίδευση στις εκπαιδευτικές μονάδες.....	49
3.8.1 Η έννοια της τηλεκπαίδευσης.....	50
3.8.2 Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση .....	50
3.8.3 Ασύγχρονη τηλεκπαίδευση .....	51
3.8.4 Η τηλεκπαίδευση στον παγκόσμιο χάρτη.....	52
3.8.5 Η τηλεκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	54



3.9 Τηλεκπαίδευση και συναισθήματα των εμπλεκόμενων μερών .....	55
3.9.1 Τηλεκπαίδευση και γονείς.....	56
3.9.2 Τηλεκπαίδευση και συναισθήματα μαθητών .....	59
3.10 Συμπεράσματα.....	61
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>64</b>
4.1.Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	64
4.2.Μεθοδολογική προσέγγιση .....	64
4.2.1 Μεθοδολογικά εργαλεία για συλλογή δεδομένων.....	65
4.2.2 Επιλογή Συμμετεχόντων.....	68
4.2.3 Θέματα δεοντολογίας της έρευνας .....	69
4.2.4 Διαδικασία της ποσοτικής έρευνας .....	70
4.2.5 Διαδικασία της ποιοτικής έρευνας .....	73
4.2.6 Περιορισμοί έρευνας.....	73
<b>5.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>75</b>
5.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας-οιονεί πείραμα.....	75
5.2 Στατιστική ανάλυση .....	75
5.3 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	91
5.3.1. Συναισθήματα νηπίων πριν την διδακτική παρέμβαση (προέλεγχος, ομάδα ελέγχου-πειραματική).....	91
5.3.2. Συναισθήματα νηπίων μετά τη διδακτική παρέμβαση (μετά-έλεγχος, ομάδα ελέγχου-πειραματική).....	93
5.4.Αποτελέσματα συνεντεύξεων με τους γονείς μαθητών.....	94
5.4.1 Απόψεις γονέων πριν και μετά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης .....	96
5.4.2. Απόψεις γονέων για τα θετικά της εξ αποστάσεως.....	97
5.4.3. Απόψεις γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών στην τηλεκπαίδευση .....	98
5.4.4. Η καθημερινότητα των γονέων με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης.....	100
5.4.5 Προετοιμασία Γονέων στην διαδικασία της τηλεκπαίδευσης.....	101
5.4.6 Τεχνολογικές Γνώσεις Γονέων.....	102
5.4.7 Συμμετοχή Γονέων στα ηλεκτρονικά μαθήματα.....	104
5.4.8 Προβλήματα διαδικτυακών μαθημάτων.....	105
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>107</b>
Βιβλιογραφία.....	116
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>128</b>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α : Παραμύθι ομάδας ελέγχου .....	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Παραμύθι πειραματικής ομάδας .....	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Έντυπο συγκατάθεσης.....	153

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Ερωτηματολόγιο συναισθημάτων -προ-έλεγχος.....	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Ερωτηματολόγιο συναισθημάτων μετά-έλεγχος.....	157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης .....	159

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Μέσοι όροι της χαράς των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος).....	75
Πίνακας 2: Μέσοι όροι της λύπης των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος).....	77
Πίνακας 3: Μέσοι όροι του θυμού των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος).....	78
Πίνακας 4: Μέσοι όροι του φόβου των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος).....	80
Πίνακας 5: Μέσοι όροι της χαράς αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	81
Πίνακας 6: Μέσοι όροι της λύπης αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	83
Πίνακας 7: Μέσοι όροι του θυμού αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	84
Πίνακας 8: Μέσοι όροι του φόβου αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	85
Πίνακας 9: Μέσοι όροι της χαράς νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	87
Πίνακας 10: Μέσοι όροι της λύπης νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	88
Πίνακας 11: Μέσοι όροι του θυμού νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	89
Πίνακας 12: Μέσοι όροι του φόβου νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	90

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1:Ο μέσος όρος της χαράς των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος).....	76
Γράφημα 2:Ο μέσος όρος της λύπης των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δυο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος).....	78
Γράφημα 3:Ο μέσος όρος του θυμού των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος).....	79
Γράφημα 4: Ο μέσος όρος του φόβου των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος).....	80
Γράφημα 5 :Ο μέσος όρος της χαράς αγοριών και κοριτσιών στα δυο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	82
Γράφημα 7:Ο μέσος όρος του συνολικού θυμού αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας .....	84
Γράφημα 8:Ο μέσος όρος του φόβου αγοριών και κοριτσιών στα δυο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	86
Γράφημα 9:Ο μέσος όρος της χαράς νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	87
Γράφημα 10:Ο μέσος όρος της λύπης νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	88
Γράφημα 11:Ο μέσος όρος του θυμού νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	89
Γράφημα 12:Ο μέσος όρος του φόβου νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας.....	91

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κατάσταση της πανδημίας του Covid-19 οδήγησε τα εκπαιδευτικά συστήματα σε «βίαιες», απότομες και επιβαλλόμενες αλλαγές όπως είναι αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτήν την νέα απότομη αλλαγή, όμως κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό να γίνει καθώς τα εμπλεκόμενα μέλη της είναι απροετοίμαστα. Άλλωστε τα μαθήματα που προσφέρονται διαδικτυακά σε μία κρίση δεν οδηγούν σε μια καλά προγραμματισμένη διαδικτυακή εμπειρία μάθησης. Όταν μια αλλαγή είναι «βίαιη» και απότομη δεν είναι εύκολα αποδεκτή από τα εμπλεκόμενα μέλη της. Αυτό κυρίως έχει να κάνει και με το πόσο καλά είναι ένα σύστημα προετοιμασμένο να δεχτεί την αλλαγή. Μια αλλαγή επιβαλλόμενη και μη δημοκρατική, είναι μη αποδεκτή και συνήθως προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους εμπλεκόμενους.

Αυτές οι εκπαιδευτικές αλλαγές άλλωστε είναι συχνά «ζητούμενα» κεντρικών ιδεών, έμπνευσης και πρωτοβουλίας. Εφαρμόζονται περιστασιακά χωρίς έρευνα, προγραμματισμό, παρακολούθηση και παρέμβαση και συχνά προκαλούν έκπληξη και αντίσταση. Προκειμένου να σχεδιαστούν αποτελεσματικά οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές, θα πρέπει πρώτα να προετοιμάσουν τους ανθρώπους που θα συμμετάσχουν ή θα επηρεαστούν από μια συγκεκριμένη αλλαγή διασφαλίζοντας ότι εφαρμόζεται αποτελεσματικά. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί μέσα από συζήτηση μαζί τους λαμβάνοντας υπόψιν τις ενστάσεις και τις ανησυχίες που εκφράζουν και με την ενεργό συμμετοχή τους στην αλλαγή έτσι ώστε να αισθανθούν ότι η γνώμη τους, η γνώση τους και οι εμπειρίες τους είναι σεβαστές και προσμετρήθηκαν στην συνδιαμόρφωση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αλλαγής. Αποτέλεσμα της αλλαγής αναμένεται να είναι η βελτίωση της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και των συνθηκών εργασίας τους, καθώς και η βελτίωση της ρουτίνας των μαθητών και των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (Fullan, 1991).

Η κορυφαία προτεραιότητα των σχολείων πλέον είναι να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις της εποχής προκειμένου να μπορέσουν να διασφαλίσουν την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία τους και να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταποκριθούν επιτυχώς στις προσδοκίες των νέων κοινωνικών πραγματικοτήτων. Σ αυτό το πλαίσιο, τα

παραδοσιακά σχολεία και οι λειτουργίες τους «εξασθενούν». Εφαρμόζοντας τις απαραίτητες καινοτομίες για προσαρμογή, επιβίωση και ανάπτυξη, τα παραδοσιακά σχολεία μεταμορφώνονται και αναπτύσσονται. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια, το χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην χώρα μας είναι οι προσπάθειες εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων. Εκπαιδευτική αλλαγή σημαίνει κάθε νέα πρακτική που περιλαμβάνει άτομα που προσπαθούν να λύσουν εκπαιδευτικά προβλήματα (Fullan, 1991).

Ταυτόχρονα όλες αυτές οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές έχουν αλλάξει σημαντικά την οικογένεια και την προσχολική εκπαίδευση παγκοσμίως. Ως αποτέλεσμα, η προσχολική ηλικία έχει γίνει μια από τις κορυφαίες προτεραιότητες των κυβερνήσεων σε πολλές χώρες. Η σημασία της προσχολικής ηλικίας θεωρείται πλέον μια πραγματικότητα, η οποία προωθείται σε ολόκληρο τον κόσμο μέσω της επίδρασής της στην ψυχογνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Μια καλή εκπαιδευτική παρέμβαση στην προσχολική παιδική ηλικία θεωρείται καθοριστική για την πνευματική, και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με τη UNICEF (2009), η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία διασφαλίζει την ανάπτυξη και την άνθηση των παιδιών.

Επιπλέον, η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο της σχολικής μάθησης και επιτρέπει καλύτερα αποτελέσματα στις μετέπειτα σχολικές βαθμίδες. Είναι επίσης ουσιαστική για την επίτευξη κοινωνικής ενσυναίσθησης και συμβάλλει στην διαμόρφωση καλύτερων πολιτών, αφού κατά την προσχολική ηλικία είναι πολύ εύκολο αξίες, όπως η ισότητα και ο σεβασμός στον συνάνθρωπο να μεταλαμπαδευτούν στον μαθητευόμενο. Είναι η ηλικία, κατά την οποία ο εκάστοτε άνθρωπος ξεκινά να χτίζει το αξιακό του σύστημα, βασιζόμενος τόσο στα ερεθίσματα από την οικογένεια του όσο και σε αυτά που διδάσκεται από τους δασκάλους του, αλλά και από όλα τα μέλη του σχολείου συμπεριλαμβανομένων και των συμμαθητών του. Κατά συνέπεια στην προσχολική ηλικία μπορεί να αναδειχτεί το ανθρώπινο κεφάλαιο, γεγονός που λειτουργεί ως καταλύτης για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη καθώς και την ευρύτερη πρόοδο του ανθρώπου. (Aitdaoud, Namir & Talbi, 2016).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία θα πραγματευτούμε με την εισαγωγή της επιβαλλόμενης αλλαγής της τηλεεκπαίδευσης. Δηλαδή της εκπαίδευσης εξ

αποστάσεως και όχι με ταυτόχρονη φυσική παρουσία δασκάλου και εκπαιδευόμενου στην ίδια αίθουσα.

Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μια απλή και τυπική παράδοση μιας μονόπλευρης διδακτικής πρακτικής, αλλά μια σύνθετη και δυναμική διαδραστική διδακτική και κοινωνικοπολιτική πρακτική μέσω της οποίας πραγματοποιούνται όλες οι γνωστικές, ψυχολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και σωματικές δυνάμεις των συνδεδεμένων μελών της. Ωστόσο, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας, όλες αυτές οι κοινωνικοπολιτικές και μαθησιακές διαδικασίες περιορίζονται σε απλές διδακτικές πρακτικές μεταφοράς γνώσης και υπο-εφαρμόζονται. Η ηλεκτρονική μάθηση επιβάλλει μια μονόπλευρη προσέγγιση στην εκπαίδευση που περιορίζει την ομαδική και συνεργατική διαδικασία της δραστηριότητας των μαθητών. Επιπλέον, περιορίζει τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πράγμα που σημαίνει ότι συλλέγονται ανεπαρκείς πληροφορίες όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών. Αλλά επιπλέον, υπό τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το τεστ είναι η συγκέντρωση, η αντοχή και η υπομονή των μαθητών καθώς επίσης και η ισότιμη προϋπόθεση μεταξύ των μαθητών. Αυτό οφείλεται κυρίως στις διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης των μαθητών. Άλλοι φοιτητές μπορούν να έχουν πλήρη τεχνικό εξοπλισμό και εγκαταστάσεις στο χώρο εργασίας, ενώ άλλοι φοιτητές βρίσκονται σε σημαντική μειονεκτική θέση, ώστε να απέχουν πολύ από καλές συνθήκες εργασίας και σπουδών. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να λαμβάνουν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, αυτό συνεπάγεται και με διαφορετικές επιδόσεις ως προς την αξιολογική διαδικασία με αποτέλεσμα να δημιουργούνται άδικες ανισότητες (Κωνσταντίνου, 2020).

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε ότι η εκπαίδευση η οποία πραγματοποιείται εξ αποστάσεως δεν είναι μια εκπαιδευτική εμπειρία για εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και μια δύσκολη εφαρμογή μάθησης, αξιολόγησης, επικοινωνίας διδασκαλίας και τεχνολογικών διαδικασιών που απαιτούν ενεργοποίηση διαφορετικής ψυχολογικής, γνωστικής, συναισθηματικής, ψυχολογίας, δεξιότητες και ικανότητες όλων των συμμετεχόντων. Άρα ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πράγματι ιδιαίτερα δύσκολος υπό τους περιορισμούς της πανδημίας.

Με την πανδημία COVID-19 η τηλεεκπαίδευση τα δύο τελευταία χρόνια έγινε αντικείμενο έρευνας από πολλούς ερευνητές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ωστόσο στο χώρο του Νηπιαγωγείου, οι έρευνες για την τηλεεκπαίδευση οι οποίες εστιάζουν στα συναισθήματα που προκαλεί αυτή η διαδικασία μάθησης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς είναι ελάχιστες σε παγκόσμιο επίπεδο. Δεδομένου λοιπόν αυτής της έλλειψης, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να καλύψει ένα ερευνητικό κενό στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα συναισθήματα που προκαλεί η τηλεεκπαίδευση σε μαθητές και γονείς.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, λοιπόν, πραγματεύεται τη συσχέτιση της τόσο σημαντικής για την ανάπτυξη του ατόμου προσχολικής ηλικίας με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης. Ωστόσο είναι σημαντικό αποσαφηνίσουμε ότι ο όρος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ταυτίζεται πολλές φορές με τον όρο της τηλεεκπαίδευσης, παράλα αυτά ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης όταν υπάρχει απόσταση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή, ενώ ο όρος τηλεεκπαίδευση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον τρόπο διδασκαλίας όταν υπάρχει απόσταση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή αλλά η διδασκαλία γίνεται σε πραγματικό χρόνο με τηλεσυνεδρίες (ΚΛΑΔΑ, 2022). Συγκεκριμένα, θα ερευνήσουμε τα συναισθήματα των μαθητών νηπιαγωγείων πριν και μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης με θέμα την υποχρεωτική επιβολή της τηλεεκπαίδευσης στα δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Η έρευνα μας θα πραγματοποιηθεί με μία διδακτική παρέμβαση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η διδακτική παρέμβαση είναι με την μορφή δύο παραλλαγών ενός ψηφιακού παραμυθιού. Είναι ένα παραμύθι με δύο παραλλαγές το οποίο δημιουργήθηκε σε πρόγραμμα υπολογιστή με ήχο, κίνηση και έντονες εικόνες κατάλληλα προσαρμοσμένο για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην πρώτη εκδοχή του παραμυθιού η ιστορία του παραμυθιού εξελίσσεται σε ένα μικρό χωριό, όπου τα παιδιά αναγκάζονται μία μέρα ξαφνικά να μην πάνε στο σχολείο αλλά να κάνουν το μάθημα τους από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ενώ στην δεύτερη εκδοχή το μάθημα των παιδιών γίνεται σε μία σχολική τάξη. Απώτερος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διαπιστωθούν τα όποια συναισθήματα προκαλεί η τηλεεκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε ποιο βαθμό και γιατί. Επίσης, θα ερευνηθεί αν μεταβάλλονται τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και σε ποιο βαθμό ανάλογα με το φύλο τους. Καθώς επίσης και αν μεταβάλλονται τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής



παρέμβασης και σε ποιο βαθμό ανάλογα με την ηλικία τους (νήπια ή προνήπια). Τέλος, θα ερευνηθεί το πως έχουν βιώσει οι γονείς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας την τηλεεκπαίδευση, ποια είναι τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή και γιατί.

Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί στην παρούσα έρευνα είναι το οιονεί πείραμα (quasi-experiment), το οποίο περιλαμβάνει μία διδακτική παρέμβαση με τη μορφή ενός παραμυθιού δύο παραλλαγών. Το πείραμα μας πραγματοποιείται με ομάδα ελέγχου σε δείγμα 100 παιδιών από τέσσερα νηπιαγωγεία στο οποίο ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση για την συλλογή των δεδομένων και στην δεύτερη φάση της έρευνας θα ακολουθηθεί η ποιοτική μέθοδος μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε πέντε γονείς παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι γονείς ήταν και άντρες και γυναίκες. Η ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας θα γίνει με το IBM SPSS STATISTICS ενώ στην ποιοτική έρευνα η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα ορίσουμε και θα αναλύσουμε τις έννοιες της αλλαγής στην προσχολική εκπαίδευση. Θα διερευνηθούν τα μοντέλα των αλλαγών, τα οφέλη της αλλαγής, οι αντιστάσεις στην αλλαγή, οι ανασταλτικοί παράγοντες και οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της, καθώς και τα συναισθήματα που προκαλεί στα εμπλεκόμενα μέρη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας θα διερευνηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ιστορική διαδρομή της, τα χαρακτηριστικά της, τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα καθώς και τα είδη της. Ενώ, στο τρίτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σχολείο και ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στην προσχολική ηλικία και στα συναισθήματα που προκαλεί αυτή σε μαθητές και γονείς.

Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφει την μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε που είναι το οιονεί πείραμα τεκμηριώνοντας όλη τη διαδικασία της έρευνας και τον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων καθώς επίσης και την παρουσία των περιορισμών της έρευνας. Το οιονεί πείραμα επιλέχθηκε διότι ο ερευνητής επιδιώκει ηθελημένα να ελέγξει και να χειριστεί τις συνθήκες οι οποίες καθορίζουν τα γεγονότα για τα οποία τον ενδιαφέρουν (Cohen & Manion, 1997). Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις καθώς επίσης και η παρουσίαση

των κύριων ευρημάτων. Το έκτο κεφάλαιο πραγματεύεται την περίληψη των ευρημάτων της έρευνας, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνά μας και θα γίνουν προτάσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή αυτού του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, θα ακολουθήσει η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Παρότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία στην οποία επικρατεί το ρητό «*ποτέ δεν είναι αργά*» είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι η προσχολική ηλικία αποτελεί μια από τις μοναδικές στιγμές του ανθρώπου όπου μπορεί να αυξήσει το δείκτη ευφυΐας του (Welcome Trust-University College of London, 2009). Αυτό σε συνδυασμό με το εύπλαστο χαρακτήρα των παιδιών στην προσχολική ηλικία καθιστά την εκπαίδευση σε εκείνη την ηλικία ιδιαίτερα σημαντική.

Έρευνες, επίσης, έχουν δείξει ότι οι διάφορες χρηματοδοτήσεις (ιδιωτικές ή δημόσιες) για εκπαιδευτικά εγχειρήματα, που γίνονται στην προσχολική εκπαίδευση έχουν πολύ μεγαλύτερη ανταποδοτικότητα από το να γινόταν σε μεγαλύτερες ηλικίες (π.χ. δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση), καθώς οι δεξιότητες και οι ικανότητες οι οποίες κατακτούνται στο πρώτο στάδιο του κύκλου ζωής επηρεάζουν την παραγωγικότητα και το επίπεδο μάθησης στα επόμενα στάδια (Cunha et al., 2006· Cunha & Heckman, 2008· European Commission, 2006 & Carneiro & Heckman, 2003). Ενώ άλλη έρευνα, που διεξήχθη στη Γερμανία, έδειξε ότι εκείνοι οι ξενόγλωσσοι μαθητές που παρακολούθησαν προγράμματα προσχολικής αγωγής αύξησαν τις πιθανότητες τους να παρακολουθήσουν και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Spiess, Büche & Wagner, 2003).

Σημαντικό «βοηθητικό εργαλείο» της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και της ευρύτερης εκπαίδευσης έχει γίνει η καινοτομία σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές διαδικασίες (π.χ. περίοδος lockdown- τηλεργασία).

### **2.1 Η έννοια της αλλαγής στην εκπαίδευση**

Ως αλλαγή στην εκπαίδευση ονομάζεται κάθε αλλαγή που συντελείται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να αφορά (Παρούτσας, χχ):

Τους στόχους καθώς επίσης και τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος/οργανισμού/σχολείου.

Το όραμα καθώς επίσης και τις προτεραιότητες (πολιτισμική αλλαγή, σύστημα σχολικών αξιών κ.λπ.)

Την διαχείριση εκπαιδευτικών συστημάτων ή/και σχολείων, οργανισμών.

Την σχολική διοικητική αναδιάρθρωση

Την δομή και οργάνωση εκπαιδευτικών συστημάτων/οργανισμών/ σχολείων.

Το είδος σχολείου (π.χ. πολυκλαδικό, ενιαίο λύκειο - δημιουργία/μεγιστοποίηση ΤΕΕ ή ΤΕΙ). σχολικό πρόγραμμα σπουδών.

Εισαγωγή νέων μαθημάτων από νέους οργανισμούς, νέες μεθόδους διδασκαλίας, νέα βιβλία ή οδηγούς διδασκαλίας, νέους τρόπους συμμετοχής στις εξετάσεις.

Σχολική χρηματοδότηση.

Κατανομή πόρων/σχολεία/δημόσια πανεπιστήμια/ιδιωτικά πανεπιστήμια

Εκχώρηση πόρων / αυτοδιαχείριση από σχολείο / Δημόσια Πανεπιστήμια/ Ιδιωτικά πανεπιστήμια.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Στην εκπαίδευση, η λέξη «αλλαγή» χρησιμοποιείται συχνά εναλλακτικά με τις λέξεις «μεταρρύθμιση» και «καινοτομία». Η εκπαίδευση ως σύστημα δεσμεύεται και από τους τρεις όρους, και οι τρεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική και διαχείριση (Δακοπούλου, 2008). Η Δακοπούλου (2008, σελ. 167-168) ορίζει τη μεταρρύθμιση ως «αλλαγή κατεύθυνσης, μετασχηματισμό της εκπαίδευσης ως θεσμική ρύθμιση μεγάλης κλίμακας». Πρόκειται δηλαδή για ριζική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τις θεσμικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, τις αλλαγές στον ρυθμό και τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (εκτέλεση, πόροι, προγράμματα σπουδών, διδασκαλία και αξιολόγηση). μέθοδος) για καλύτερα αποτελέσματα (Sack, 1981·Simmons, 1983· Apple, 1978· Μπαμπινιώτης, 2002).

Η αλλαγή ως έννοια και ως περιεχόμενο σχετίζεται με την αλλαγή, τον μετασχηματισμό, και «την τελική και πλήρη μετάβαση από τη μια κατάσταση στην άλλη» (Μπαμπινιώτης, 2002, σ.122), χωρίς να διευκρινίζεται εάν το αποτέλεσμα είναι θετικό ή αρνητικό (Ιορδανίδης, 2006).

Ο όρος αλλαγή στην εκπαίδευση έπαιξε σημαντικό ρόλο το διάστημα 1990-2000 και εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής κοινότητας και των ερευνητών της.

Η εκπαιδευτική αλλαγή πολλές φορές συγχέεται με τον όρο καινοτομία όμως δεν πρόκειται για ταυτόσημες έννοιες. Η καινοτομία αναφέρεται σε κάτι εντελώς νέο, που δεν έχει ξανασχεδιαστεί/ξαναπραγματοποιηθεί ποτέ στο παρελθόν ενώ η αλλαγή αναφέρεται σε διαδικασίες που μεταβάλλονται/αλλάζουν. Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε μια πολύ σημαντική εκπαιδευτική αλλαγή στον παραδοσιακό τρόπο διαζώσης διδασκαλίας αυτής, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η οποία έγινε υποχρεωτική μετά την έλευση της πανδημίας του κορονοϊού το Μάρτιο του 2020. Την κατονομάζουμε αλλαγή αφού η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋπήρχε και ήταν ευρέως διαδεδομένη ιδιαίτερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και δεν ανακαλύφθηκε το Μάρτιο του 2020 όπου χρησιμοποιήθηκε στην χώρα μας από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης λόγω των επιβεβλημένων lockdown..

Η συγκεκριμένη αλλαγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αφορούσε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και εφαρμόστηκε σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε τάξη, φροντιστήριο, και σχολείο της χώρας μας.

## **2.2 Μοντέλα αλλαγής**

Για να κατανοήσει κάποιος την εισαγωγή και την διαχείριση μιας αλλαγής σε έναν οργανισμό θα πρέπει να ανατρέξει στα μοντέλα εισαγωγής και διαχείρισης αλλαγών της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αυτά τα μοντέλα μας βοηθούν να κατανοήσουμε την εισαγωγή και την εφαρμογή μιας αλλαγής σε έναν οργανισμό, την διαχείριση της, τον σχεδιασμό της, τον προγραμματισμό της καθώς επίσης και την εξουδετέρωση των αντιστάσεων της. Τα πιο διαδομένα μοντέλα είναι αυτά που θα περιγράψουμε ευθύς αμέσως. Το μοντέλο του Fullan(1991) υποστηρίζει ότι η εισαγωγή της αλλαγής σε έναν οργανισμό περνάει από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της εισαγωγής κατά το οποίο κοιτάμε την ήδη υπάρχουσα κατάσταση σε έναν οργανισμό, έτσι ώστε να παρθεί η απόφαση για την διαδικασία της εισαγωγής της αλλαγής, το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της εφαρμογής, όπου γίνεται ο σχεδιασμός της αλλαγής και τέλος

το τρίτο στάδιο εσωτερίκευσης της αλλαγής όπου η αλλαγή ενσωματώνεται σε έναν οργανισμό και αποτελεί μέρος αυτού (Hamdo, 2021).

Το 1947 ο Lewin εισήγαγε το μοντέλο τριών σταδίων της διαδικασίας αλλαγής. Ο ίδιος υποστήριξε ότι κάθε αλλαγή για να έχει αποτέλεσμα και να γίνει μόνιμη ακολουθεί τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της απόψυξης, όπου γίνονται οι ενέργειες οι οποίες απομακρύνουν τις δυνάμεις που κάνουν έναν οργανισμό να παραμένει στάσιμος και με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η ανάγκη στον οργανισμό να εισαχθεί η αλλαγή. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της μετάβασης, όπου τα άτομα του οργανισμού πείθονται για την αλλαγή και αρχίζουν να ταυτίζονται με μια νέα κατάσταση και τέλος ακολουθεί το τρίτο στάδιο αυτό της επανάψυξης, όπου δημιουργούνται νέες συμπεριφορές για να εδραιωθεί η νέα κατάσταση (Hamdo, 2021).

Ο Kotter υποστηρίζει ότι για να πραγματοποιηθούν σημαντικές αλλαγές σε έναν οργανισμό πρέπει να γίνουν οχτώ βήματα τα οποία αν ακολουθηθούν τότε η αλλαγή ενισχύεται και είναι πολύ πιθανόν να είναι βιώσιμη. Τα βήματα περιλαμβάνουν το αίσθημα της αναγκαιότητας, την δημιουργία μιας ομάδας καθοδήγησης, την ανάπτυξη οράματος και στρατηγικής, την επικοινωνία του οράματος της αλλαγής, την συμμετοχή στην αλλαγή, την δημιουργία επιτυχιών, την προώθηση επιπλέον αλλαγών και τέλος την καθίδρυση της νέας κουλτούρας (Hamdo, 2021).

Ο Hiatt από την άλλη εισήγαγε το μοντέλο διαχείρισης της αλλαγής ADKAR το 2006. Ο ίδιος υποστήριξε μέσω αυτού του μοντέλου ότι η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω πέντε σταδίων: Το πρώτο στάδιο αφορά την συνειδητοποίηση του οργανισμού για την εισαγωγή μιας νέας αλλαγής, το δεύτερο την επιθυμία, την δέσμευση και την συμμετοχή των μελών του οργανισμού στην αλλαγή, το τρίτο την γνώση για το πώς θα πραγματοποιηθεί η αλλαγή, το τέταρτο την ικανότητα για να γίνει η αλλαγή αντιληπτή και να εφαρμοστεί στο απαιτούμενο επίπεδο απόδοσης και το πέμπτο την ενίσχυση για τη διασφάλιση πολλαπλών αλλαγών. Γενικότερα θα λέγαμε ότι όλα τα μοντέλα διαχείρισης αλλαγών είναι σχεδόν παρόμοια όσον αφορά την αναγνώριση της σημασίας των ανθρώπινων πόρων στην διαδικασία διαχείριση της αλλαγής απλά οι αλλαγές στην εκπαίδευση εφαρμόζονται σε διαφορετικά επίπεδα (Hamdo, 2021).

## **2.3 Επίπεδα εφαρμογής αλλαγών στην εκπαίδευση**

Η εισαγωγή μίας αλλαγής σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το σχολικό περιβάλλον, το δεύτερο η σχολική μονάδα και το τρίτο ο εκπαιδευτικός .

### **2.3.1 Αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον**

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, οι διευθυντές του σχολείου πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Everard, Morris Wilson, 2004). Ο στόχος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι διττός: η πρόοδος των μαθητών και η πρόοδος των εκπαιδευτικών. Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελείται από έναν βασικό πυρήνα τον δάσκαλο και τον μαθητή. Ο δάσκαλος και ο μαθητής λειτουργούν ως φορείς αλλαγής στο επίπεδο του σχολικού περιβάλλοντος (Αθανασούλα – Ρέππα et al, 2008). Κατά το σχεδιασμό μεθόδων υλοποίησης, επειδή οι εκπαιδευτικοί κατέχουν την εξειδίκευση στο σχεδιασμό σχεδίων υλοποίησης και επειδή είναι αυτοί που ουσιαστικά θα την υλοποιήσουν, μαζί με τους μαθητές τους πρέπει να συμμετέχουν στην φάση «δημιουργίας» λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές είναι και οι τελικοί κριτές μιας αλλαγής αφού η απόλυτη δοκιμασία της επιτυχίας ή της αποτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων πραγματοποιείται στην τάξη (Αθανασούλα – Ρέππα et al., 2008). Η διαδικασία εσωτερικοποίησης (εγκαθίδρυσης) εκπαιδευτικών αλλαγών που σχετίζονται με μαθητές και όλο το προσωπικό μιας σχολικής μονάδας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Στη διαδικασία της εσωτερικοποίησης, οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν θεωρούνται νέα πράγματα, αλλά ενσωματώνονται στην καθημερινή κουλτούρα της σχολικής μονάδας και δημιουργούν συνδέσεις με νέες καινοτόμες δράσεις.

Ένα σχολείο το οποίο είναι ανοιχτό και δεκτικό στις αλλαγές καθίσταται ένας μαθησιακός οργανισμός, που συνεχώς βελτιώνεται (Fullan, 2005). Για αυτό και οι αλλαγές είναι ζητούμενο για μια καλύτερη εκπαίδευση αλλά και επιτακτική ανάγκη για την εκσυγχρονίση της. Δυστυχώς παρατηρούμε σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα στον παγκόσμιο χάρτη να συντελούνται βίαιες και υποχρεωτικές αλλαγές, επιβεβλημένες για την εξυπηρέτηση πολιτικών συμφερόντων και όχι μαθητών και

εκπαιδευτικών, με αρνητικό αντίκτυπο τόσο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού όσο και στην ταυτότητα του καθώς και στο χαρακτήρα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Το σχολείο μέσω αυτών των αλλαγών γίνεται περισσότερο σωφρονιστικό, ελεγκτικό, αυταρχικό ίδρυμα και οι μαθητές και εκπαιδευτικοί λιγότερο αυτόνομοι, καθώς οι τελευταίοι μετατρέπονται από παιδαγωγοί σε ελεγκτές και σωφρονιστές.

### **2.3.2 Αλλαγή στη σχολική μονάδα**

Η σχολική μονάδα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αλλαγή και στη βελτίωση της εκπαίδευσης εντός της μονάδας αλλά και σε εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Fullan (1991) η ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στοιχείο για τη βελτίωση και την ομαλή προσαρμογή στην αλλαγή. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Επομένως, το εάν ένας εκπαιδευτικός θα εξελιχθεί ή όχι επαγγελματικά δεν αφορά μόνο τον ίδιο αλλά και τη σχολική ομάδα που ανήκει και την ηγετική ομάδα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Αλλά και αντιστρόφως μια σχολική μονάδα ανοιχτή σε αλλαγές βοηθάει στην επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων που την απαρτίζουν. Ένα πρόγραμμα βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την υποστήριξη της ανάπτυξης του προσωπικού διότι αυτό αποτελεί ένα βασικό στοιχείο του προγράμματος (Hopkins et al., 1996), ώστε να μπορεί να υποστηριχθεί η αλλαγή και η μεταρρύθμιση.

Μια οργάνωση ατόμων δεν μπορεί αν θέλει να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί να είναι στατική, αντιθέτως πρέπει να είναι δεκτική στις αλλαγές και να τις αντιμετωπίζει με τέτοιο τρόπο ώστε να καθίστανται αποτελεσματικές. Ο βαθμός εφαρμογής μιας αλλαγής σε μια οργάνωση εξαρτάται από πολλούς σύνθετους παράγοντες, εκ των οποίων ένας από τους βασικότερους είναι το πνεύμα ευαισθησίας και κατανόησης του «ηγέτη» (στην περίπτωση της σχολικής μονάδας του διευθυντή) προς την κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Heller (1989) ένας αποτελεσματικός ηγέτης έχει ως κύριο μέλημα του την δημιουργία νέων ιδεών από άλλους ανθρώπους, την δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για την γένεση καινοτόμων ιδεών και την παρότρυνση για την



ανάπτυξη της καινοτομίας εντός του οργανισμού που ηγείται. Επίσης, πρέπει να φροντίζει το εργασιακό κλίμα να λειτουργεί ενθαρρυντικά προς τις νέες ιδέες και να ηγείται της διαδικασίας της εφαρμογής των καινοτόμων ιδεών ως αληθινός ηγέτης και όχι ως απλός παρατηρητής.

Ιδιαίτερα στο επίπεδο μιας σχολικής μονάδας ο «ηγέτης» (διευθυντής στην συγκεκριμένη περίπτωση) θα πρέπει να ενημερώνεται διαρκώς για τις νέες εκπαιδευτικές και τεχνολογικές εξελίξεις, να έχει διαύλους επικοινωνίας και δίκτυο ανταλλαγής πληροφοριών με άλλους ηγέτες σχολικών μονάδων, ερευνητές και συναδέλφους εντός και εκτός σχολικών μονάδων. Καθώς θα πρέπει να έχει διαμορφώσει ένα δεκτικό σχολικό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να καινοτομούν, οι αλλαγές ενισχύονται και οι τυχόν κίνδυνοι που ελλοχεύουν στα καινοτόμα εγχειρήματα δεν θεωρούνται αποτρεπτικοί αλλά αναπόφευκτοι (Jenkins, 1991).

### **2.3.3 Αλλαγή και εκπαιδευτικός**

Η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η αλλαγή της κοινωνίας, η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση αλλά και η υγειονομική κρίση της πανδημίας έχουν φέρει τα τελευταία χρόνια, την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα αντιμέτωπη με ραγδαίες αλλαγές. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλάζει τόσο γρήγορα, με αποτέλεσμα την κόπωση, το άγχος και σε πολλές περιπτώσεις την αρνητικότητα των δασκάλων απέναντι στο «νέο», αφού οι συχνές αλλαγές αποτελούν «εμπόδια» στο έργο του.

Η αρνητικότητα δεν πηγάζει μόνο από το περιεχόμενο των αλλαγών και το «φόβο» του καινούργιου, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για τις επικείμενες αλλαγές. Για τους Μυλωνά, Μάνεση και Παπανδρέου (2001), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις διάφορες διδακτικές ή διοικητικές αλλαγές όχι από τον «ηγέτη» τους, δηλαδή, από τον διευθυντή του εκάστοτε σχολείου, αλλά από συναδέλφους άλλων σχολικών μονάδων στους οποίους και στρέφονται για την επίλυση τυχόν προβληματισμών τους.

Επιπροσθέτως, σε πολλές περιπτώσεις αλλαγών ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με θεσμικές απαιτήσεις και πιέσεις και παρότι έχει ενστάσεις, όχι προσωπικές, αλλά επιστημονικές ως προς την αλλαγή γίνεται μέρος της καθαρά για λόγους επιβίωσης.

Κάτι τέτοιο φυσικά έχει ως αποτέλεσμα τη μη σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή της αλλαγής, αφού ο εκπαιδευτικός είναι αρνητικά προδιατεθειμένος απέναντι της εξ αρχής. Η αρνητική αυτή προδιάθεση πιθανώς να είναι δικαιολογημένη αφού πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτοί που επέβαλλαν την αλλαγή (ηγεσία, Υπουργείο Παιδείας) να μην βλέπουν τα λάθη που αυτή ενέχει και να μην δέχονται ούτε την απόσυρση της ούτε την προσαρμογή της.

Σε γενικές γραμμές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα επάγγελμα με μεγάλη βαρύτητα, αφού «διαπλάθει» τους πολίτες του αύριο και προσφέρει αγάπη και διαδραστικότητα ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Κανείς δεν μπορεί να χαρακτηρίσει τις αλλαγές ως εχθρό της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Τις περισσότερες φορές η αρνητικότητα των εκπαιδευτικών πηγάζει από πηγές, όπως η λάθος διατύπωση τους, η ανεπαρκής τεκμηρίωση και επεξήγηση τους στο εκπαιδευτικό σώμα, η αυταρχική επιβολή τους κ.α.

## **2.4 Τρόποι διαχείρισης της αλλαγής**

Την εκάστοτε αλλαγή στην σχολική μονάδα πρέπει να διαχειρίζονται τα εμπλεκόμενα μέρη με αίσθημα ευθύνης, προσωπική μελέτη, ενσυναίσθησή για τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων μερών και δεκτικότητα ως προς τις δοκιμές και τις προσαρμογές της. Ένα πρόσφορο για τις εκπαιδευτικές αλλαγές μοντέλο είναι αυτό του Fullan (1991), όπου μπορεί να προσαρμοστεί και για την εκπαιδευτική αλλαγή της τηλεεκπαίδευσης. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει σύμφωνα με τον Fullan (1991):

1. Να αναδειξεί την αναγκαιότητα της καινοτομίας, την ετοιμότητα των εμπλεκομένων, το κόστος και τα οφέλη (φάση εισαγωγής). Η από κοινού ανάπτυξη του οράματος, όχι μόνο θα συνέβαλλε στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου αλλά θα προέβλεπε και θα αντιμετώπιζε εγκαίρως και την όποια αντίσταση απέναντι στην αλλαγή (Everard & Morris, 1999).
2. Να συγκροτήσει μια ομάδα διαχείρισης από εκπαιδευτικούς με σχετικά υψηλή ετοιμότητα και ικανότητα στις νέες τεχνολογίες (φάση εφαρμογής) με σκοπό την εφαρμογή σχεδίων δράσης, τη διατήρηση της αφοσίωσης στην αλλαγή, την άμεση επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν, την τήρηση του χρονοδιαγράμματος,

την εξεύρεση πόρων, την επιμόρφωση και την ανάπτυξη του προσωπικού και την αξιολόγηση της προόδου (Κωνσταντίνου, 2005·Roettger, 2006 & Πασιαρδής, 2008β).

3. Να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ευρεία χρήση των ΤΠΕ έτσι ώστε η αλλαγή να πάψει να θεωρείται ως κάτι νέο και να γίνει μέρος της «συνηθισμένης δράσης» του σχολείου και καθημερινή διδακτική πρακτική (φάση εσωτερικευσης) (Fullan, 2001 ·Στυλιανίδης, 2008).

Γενικότερα οι αλλαγές πρέπει να διαχειρίζονται με τρόπο συνετό και ήρεμο και χωρίς βεβιασμένες κινήσεις αφού τότε θα είναι καταδικασμένες να αποτύχουν. Ένας λάθος τρόπος διαχείρισης της αλλαγής μπορεί να οδηγήσει σε πλήρη αποτυχία ή σε διορθώσεις ή συνδυαστικά και στα δύο. Μια αλλαγή είναι συνήθως καταδικασμένη να αποτύχει όταν:

1. Έχει επιβληθεί εκ των άνω (topdown) χωρίς να έχουν εμπλακεί τα μέλη σε ένα διάλογο στον οποίο θα κατέθεταν τις προτάσεις τους, και τις ανησυχίες τους (Sarason, 1990), με αποτέλεσμα να μη δείξουν ενδιαφέρον και να μην εργαστούν προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Hopkins et al., 1996b ·Day, 1999).
2. Έχει αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στη δράση και όχι στο σχεδιασμό της καινοτομίας (Burnes, 1992).
3. Ο διευθυντής δε λειτούργησε μετασχηματιστικά προσπαθώντας δηλαδή παραδειγματικά να εμπνεύσει τα μέλη για το εν λόγω σχέδιο, μέσα στα πλαίσια μιας κατανεμημένης-ηθικής ηγεσίας, όπου οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν σε εθελοντική βάση (McBeath, 2005· Leithwood et al., 2006).
4. Αυτοί που σχεδίασαν την αλλαγή είτε δεν ήταν εκπαιδευτικοί είτε δεν διέθεταν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, και δεν έλαβαν υπόψη τους τις ανησυχίες, των υφισταμένων για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αλλαγής (Schon, 1971· Sarason, 1990· Fullan, 2001a).
5. Υπάρχει αρνητικό κλίμα στην εκάστοτε σχολική μονάδα, απουσιάζει η συνεργατική κουλτούρα ενώ ξεχωρίζουν ο ανταγωνισμός και η απομόνωση, που εμποδίζουν κάθε αλλαγή (Σαΐτης, 2002).

6. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία σχετίζονται με την τεχνολογία (π.χ. τηλεεκπαίδευση). Έτσι η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Μαυρογιώργος, 1999) λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας.
7. Δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της καινοτομίας και όχι στη δυνατότητα του αποδέκτη να καινοτομήσει (Ξωχέλλης, 1997-8).

## 2.5 Η αντίσταση του ατόμου στην αλλαγή

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, αλλά και τον Starr (2011) οι περισσότερες συντελούμενες αλλαγές σε σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν δυνάμεις αντίστασης, οι οποίες προέρχονται από τα άτομα που απαρτίζουν την σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι, όταν τα άτομα δεν συμμετέχουν στην αλλαγή τότε η αντίσταση ενισχύεται. Συμπερασματικά για να επιτύχει μια αλλαγή, θα πρέπει τα μέλη μια σχολικής μονάδας να εμπλέκονται ενεργά σε αυτή, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν αρνητικές αντιδράσεις στην αλλαγή όπως: απογοήτευση, θυμός, άγχος, μείωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας τους (Clement, 2014).

Ο Early (2013) είχε καταγράψει στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, όλα εκείνα τα ατομικά συναισθήματα και τις πηγές αντίστασης κατά την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής από τα άτομα που απάρτιζαν την σχολική μονάδα.

**Πίνακας 1- Τα Συναισθήματα του Ατόμου και οι Βασικές Πηγές Αντίστασης της Αλλαγής**

Ατομικά Συναισθήματα	Πηγές Αντίστασης
Έλλειψη ελέγχου και κύρους	Αβεβαιότητα σχετικά με τα κίνητρα της αλλαγής Έλλειψη εμπιστοσύνης -
Ο φόβος για το άγνωστο	Πεποίθηση ότι η αλλαγή δεν είναι απαραίτητη ή δεν είναι εφικτή
Έλλειψη σαφήνειας του σκοπού	Οικονομική απειλή
Αβεβαιότητα και ασάφεια	Ο φόβος της αποτυχίας ή αποτυχία στην

	κατανόηση του προβλήματος
Ευάλωτος/η	Απώλεια του κύρους και της δύναμης – το προσωπικό κόστος είναι πολύ υψηλό
Έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τα οφέλη της αλλαγής	Ανταμοιβές - ανεπαρκή κέρδη
Απροθυμία να αφήσει το ‘παρόν’	Απειλή για αξίες και ιδανικά
Απειλή “καινούργιου”	Η δυσαρέσκεια των παρεμβολών
Αίσθηση του αιφνιδιασμού	Άγχος - πως θα αντιμετωπίσω την κατάσταση;
Φόβος της αποτυχίας και απειλή για την αυτοεκτίμηση	Έλλειψη εμπιστοσύνης - αβέβαιοι για τα κίνητρα της αλλαγής
Παραδοχή ότι η παρούσα κατάσταση δεν είναι ικανοποιητική	Οικονομική απειλή
Ανησυχία για την ικανότητα στο να αντεπεξέλθει	Φόβος της αποτυχίας ή η αποτυχία να κατανοήσουν το πρόβλημα
Φόβος της απώλειας του ελέγχου	Απώλεια του κύρους και της δύναμης - προσωπικό κόστος είναι πολύ υψηλό
Στρες	Αύξηση του φόρτου εργασίας

**Πηγή: Earley (2013), σ. 9**

Σε κάθε περίπτωση η σχολική ηγεσία θα πρέπει να γνωρίζει και να διαβλέπει το συναισθηματικό κόστος των εκπαιδευτικών που ηγείται με την επιβολή της αλλαγής και να διασφαλίζει ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη νοιώθουν μέρος της και έχουν πλήρη ενημέρωση επί αυτής και διαθέσιμο χρόνο να συζητήσουν με την ηγεσία για αυτήν και για ενδεχόμενες διευκρινίσεις στην εφαρμογή ή για τυχόν διορθωτικές κινήσεις (Early, 2013).

Οι λόγοι αντίστασης στην εκπαίδευση ποικίλλουν, οι κυριότεροι είναι σύμφωνα με τον West-Burnham (1990) οι εξής:

1. Ο συντηρητισμός των σχολικών μονάδων που είναι εκ φύσεως συντηρητικοί οργανισμοί.
2. Οι ελάχιστοι πόροι αφού συνήθως οι απαιτήσεις μιας αλλαγής σπάνια συνοδεύονται από τους αντίστοιχους πόρους,
3. Ο όγκος των απαιτήσεων, δηλαδή, ο όγκος της αλλαγής που πρέπει να συντελεστεί η οποία ελλείπετε από σχεδιασμό, πόρους και κατάλληλες ικανότητες εκπαιδευτικών τις περισσότερες φορές,
4. Η ακατάλληλη διαχείριση της αλλαγής και η περιορισμένη κατανόηση και εφαρμογή των αρχών του σχεδιασμού, του προϋπολογισμού, της διαχείρισης κινήτρων και της αξιολόγησης. Καθώς και η αδυναμία καταμερισμού αρμοδιοτήτων, η μειωμένη εμπιστοσύνη και διάθεση για ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μερών.

Μια άλλη προσέγγιση αυτή του Judson (1991) περιλαμβάνει τους εξής παράγοντες:

**Οικονομικοί:** Ζημίες ή Κέρδη

**Ασφάλειας:** προσωπική ανασφάλεια ή αίσθημα ασφάλειας

**Προσωπικοί:** Διευκολύνσεις/ανέσεις ή ταλαιπωρία

**Εργασιακοί:** εργασιακή ικανοποίηση ή εργασιακή δυσαρέσκεια

**Διαπροσωπικές σχέσεις:** επιδείνωση ή βελτίωση

**Ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια από την διαχείριση της αλλαγής**

**Διαφοροποίηση σε αξίες και «πιστεύω»**

Οι λόγοι αντίστασης μπορεί να ποικίλουν και να διαφέρουν θεματολογικά από αυτούς που αναφέραμε αναλόγως τη φύση και τη θεματολογία της αλλαγής.

Τέλος, σύμφωνα με τους Dalin, Rolff και Kottkamp (1993) οι κύριοι παράγοντες που αναστέλλουν την υλοποίηση των αλλαγών στην εκπαίδευση είναι:

**Αξιακά εμπόδια:** ο εκάστοτε εκπαιδευτικός προβάλλει αντίσταση στην αλλαγή, όταν αυτή δεν είναι σύμφωνη με το σύστημα αξιών του. Το ίδιο ισχύει και για τα άλλα εμπλεκόμενα μέρη γονείς και μαθητές.

**Εμπόδια δύναμης:** ο εμπλεκόμενος (εκπαιδευτικός/μαθητής/γονέας) αντιδρά στην αλλαγή, όταν αυτή προσπαθεί να μειώσει τη δύναμή του.

**Ψυχολογικά εμπόδια:** όπως αναφέραμε και πιο πάνω, η ψυχολογία, και ιδιαίτερα τα αρνητικά συναισθήματα, λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εδραίωση μιας αλλαγής. Ιδιαίτερα, όταν οι αλλαγές απειλούν την ασφάλεια, την εμπιστοσύνη ή τη συναισθηματική ευημερία και την σταθερότητα που νοιώθει το εμπλεκόμενο μέρος τότε αντιδρά αρνητικά στην υλοποίηση της.

**Πρακτικά Εμπόδια:** Ανεπαρκείς πόροι και μέσα για την υλοποίηση της αλλαγής.

Κατά την επιβολή και εφαρμογή μιας αλλαγής δεν αποκλείεται να συντρέχουν και οι τέσσερις ανασταλτικοί παράγοντες που αναφέραμε (εμπόδια) ή και μόνο ένας εξ αυτών. Όσο αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή κατά την διάρκεια της καραντίνας έπρεπε να ξεπεραστούν τόσο πρακτικά εμπόδια όσο και ψυχολογικά αλλά και εμπόδια δύναμης αρκετές φορές. Πολλές οικογένειες δεν είχαν επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, αυτό αποτελούσε ένα πρακτικό εμπόδιο το οποίο προκειμένου να ξεπεράσουν, έπρεπε οι ίδιοι να διαθέσουν οικονομικούς πόρους από τον δικό τους οικονομικό προϋπολογισμό. Τα εμπόδια δύναμης και τα αξιακά εμπόδια ήταν εμφανή σε όλη την διάρκεια της εκπαίδευσης, αφού η όλη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης ήταν δύσκολη για αυτούς. Αυτό έγινε διότι υπήρχε έλλειψη επιμόρφωσης και ενημέρωσης από την Πολιτεία για τον τρόπο διαχείρισης της αλλαγής. Τα παιδιά και οι γονείς αντιμετώπισαν ποικίλα ψυχολογικά εμπόδια αφού αναγκάστηκαν να εγκλειστούν στο σπίτι και να χάσουν τις κοινωνικές επαφές με τους συνανθρώπους τους, χάνοντας έτσι την κοινωνική αλληλεπίδραση τους.

## **2.6 Χαρακτηριστικά αλλαγών και προϋποθέσεις επιτυχίας**

Μια αλλαγή μπορεί να χαρακτηριστεί «βιώσιμη» ή «μη βιώσιμη» σύμφωνα με τον κύκλο ζωής της όμως δεν είναι απαραίτητο να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκούσια και προγραμματισμένη ή ως ακούσια, μεγάλης ή μικρής κλίμακας, εσωτερική ή εξωτερική (σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου), καθολική ή μερική, εθελοντική ή επιβεβλημένη, απειλητική ή μη, διαδικαστική ή επαναστατική (Dean, 1993).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου να επιτύχουν πρέπει να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις. Απαιτούν χρόνο, μελέτη, δοκιμή, ενδιάμεσες αξιολογήσεις, ανατροφοδοτήσεις, διορθωτικές παρεμβάσεις και φυσικά τελική αποτίμηση του αποτελέσματος. Στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδείας δεν

υπάρχουν γρήγορες, «fast track» πολιτικές αλλαγές και δεν υπάρχουν εύκολες πολιτικές, οι οποίες να μπορούν να αποφασισθούν σήμερα, να εφαρμοσθούν σήμερα και να δούμε τα αποτελέσματα αύριο. Ο «πολιτικός χρόνος» που χρειάζεται η εκάστοτε πολιτική ηγεσία για να αποφασίσει και να εφαρμόσει μια αλλαγή, δεν ταυτίζεται σε καμία περίπτωση με τον απαραίτητο «εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό χρόνο» που χρειάζεται για την υλοποίηση ουσιαστικών και ωφέλιμων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Κουμέντος, 2014).

Η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής σε μια σχολική κοινότητα εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως (Χατζηπαναγιώτου, 2013):

1. Η δέσμευση ως προς την επίτευξη της αλλαγής (σταθερός πυρήνας, ενσωμάτωση νέων μελών).
2. Ασφαλές και φιλικό κλίμα στην εκάστοτε σχολική μονάδα ως προς την σύλληψη νέων ιδεών από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού.
3. Να είναι προσδοκώμενη από εκπαιδευτικούς και μαθητές.
4. Η ηγεσία να υποστηρίζει την καινοτομία, την αλλαγή και την δοκιμή.
5. Να είναι εξειδικευμένη ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες κοκ.
6. Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο συντελείται η αλλαγή να είναι δραστήριο, να διεκδικεί ευκαιρίες και να αξιοποιεί τις δυνάμεις του.
7. Σταθερό πολιτικό, διοικητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς.
8. Οριοθέτηση ρόλων και ευθυνών των εμπλεκόμενων μερών.

Τα σημερινά σχολεία πρέπει να είναι ανοιχτά στην εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών, ώστε να μπορούν να λειτουργούν και να αναπτύσσονται παράλληλα με την κοινωνία αρκεί να τηρείται η προϋπόθεση της δημοκρατικής συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στη συνδιαμόρφωση της και όχι να επιβάλλεται «βία» και μη δημοκρατικά όπως η επιβεβλημένη τηλεκπαίδευση του Μαρτίου του 2020. Με τη δημοκρατική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών διασφαλίζεται τόσο η ικανοποίηση όλων των μερών όσο και η αντικειμενικότητα των σκοπών της αλλαγής και περιορίζονται φαινόμενα αυταρχικών επιβολών αλλαγών από την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας η οποία μπορεί να αποβεί ζημιογόνα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές χωρίς το «φιλτράρισμα» της δημοκρατικής συνδιαμόρφωσης (Thornberg, 2010). Τέλος, όπως προαναφέραμε ξανά οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες, ανεξαρτήτου βαθμίδας, για να



χαρακτηριστούν επιτυχημένες προϋποθέτουν την δημοκρατική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών όχι μόνο της ηγεσίας ή των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών στην συνδιαμόρφωση μιας αλλαγής είναι καίριας σημασίας και πολύ σημαντική για την παρούσα έρευνα μας η οποία θα μελετηθεί στην αμέσως επόμενη υποενότητα.

## **2.7 Η συμμετοχή των μαθητών στην εισαγωγή και συνδιαμόρφωση μιας αλλαγής**

Για να εισαχθεί μία αλλαγή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό το σύστημα να παρέχει στα μέλη του κλίμα εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης και ανάληψης πρωτοβουλιών. Το σχολείο είναι αυτό το οποίο προωθεί τους μαθητές στην λήψη σημαντικών αποφάσεων μέσα από τις δημοκρατικές αρχές που ακολουθεί. Η δημοκρατία πρέπει να βιώνεται και να ασκείται σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα, όχι μόνο να μιλάμε για αυτήν. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές πρέπει να εξετάσουν πώς τα οργανωτικά και θεσμικά πλαίσια περιορίζουν τις ευκαιρίες των μαθητών να έχουν λόγο και να συμμετέχουν στη διαβουλευτική επικοινωνία και στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων (Thornberg, 2010). Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να αποφασίσουν για την δική τους μάθηση και τον τρόπο της καθώς, επίσης και να αμφισβητούν όποια αλλαγή το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να τους επιβάλλει. Μέσα από αυτήν την αμφισβήτηση γίνονται συμμετοχικοί και ενεργοί πολίτες (Brigitte et al, 2014).

Ωστόσο η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, είναι η διαδικασία δέσμευσης των μαθητών ως εταίρων σε κάθε πτυχή της σχολικής αλλαγής με σκοπό την ενίσχυση της δέσμευσής τους στην εκπαίδευση, την κοινότητα και τη δημοκρατία. Η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών αναγνωρίζει συνεχώς την ποικιλομορφία των μαθητών επικυρώνοντας και εξουσιοδοτώντας τους να εκπροσωπούν τις δικές τους ιδέες, απόψεις, γνώσεις και εμπειρίες σε όλη την εκπαίδευση (Thornberg, 2010).

Ο Rogert Hart το 1992 σχεδίασε μία κλίμακα συμμετοχής (**βλέπε εικόνα 1**) για να εξηγήσει την συμμετοχή των μαθητών και νέων ατόμων στην λήψη αποφάσεων. Στην πραγματικότητα, η κλίμακα αφορά πρωτίστως το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες και τα ιδρύματα προσφέρουν ή επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν (Hart, 2008). Τα τρία πρώτα σκαλοπάτια αντιπροσωπεύουν την έλλειψη συμμετοχής των μαθητών

στην λήψη αποφάσεων. Τα επόμενα πέντε σκαλοπάτια αντιστοιχούν σε διάφορα επίπεδα αυξανόμενης συμμετοχής των παιδιών (Shier, 2001). Στο τελευταίο σκαλοπάτι της σκάλας τα παιδιά είναι αυτά τα οποία αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να υλοποιήσουν ένα σχέδιο. Όσο υψηλότερο είναι το σκαλί της σκάλας, τόσο πιο πιθανό είναι η δραστηριότητα να έχει νόημα για τους μαθητές. Αυτός ο οδηγός επιδιώκει να βοηθήσει τα σχολεία να φτάσουν σε υψηλότερα σκαλοπάτια βελτιώνοντας την ποιότητα της συμμετοχής των μαθητών στα σχολεία. Η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών ενσωματώνεται στη βελτίωση του σχολείου σε κάθε επίπεδο. Οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στις αλλαγές και να ενσωματώνονται σε όλες τις δραστηριότητες βελτίωσης του σχολείου. Όταν οι μαθητές ξεκινούν δράση και μοιράζονται αποφάσεις με ενήλικες, οι συνεργασίες ανθίζουν (Σακελλαρίου et al, 2016).



**Εικόνα 1. Κλίμακα μαθητικής συμμετοχής (Fletcher, 2005,σελ.7)**

Άλλωστε η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, υποστηρίζει τα παιδιά στο να εκφράζουν τις απόψεις τους για όλα όσα τους επηρεάζουν και να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες τους. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν δικαίωμα να βιώσουν το αίσθημα του ανήκειν και να αισθανθούν ότι έχουν την ελευθερία να εκφράζουν τις δικές τους προθέσεις. Για αυτόν τον λόγο οι μαθητές του νηπιαγωγείου μπορούν να εμπλακούν στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων (Σακελλαρίου et al, 2016).

Σύμφωνα με την σκάλα του Hart, στην αλλαγή της τηλεκπαίδευσης τα παιδιά θα λέγαμε ότι βρίσκονται στο τελευταίο σκαλί αφού η συμμετοχή τους ήταν ανύπαρκτη.

Από τον τρόπο με τον οποίο εισήχθη η τηλεκπαίδευση στα σχολεία μας, εύκολα κανείς μπορεί να συμπεράνει ότι η εισαγωγή της έγινε χωρίς την συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αυτής της απόφασης. Δεν υπήρξε κανένας δημοκρατικός διάλογος για την εισαγωγή της αλλαγής αντίθετα, επιβλήθηκε εκ των άνω και οι μαθητές απλά ενεπλάκησαν «βίαια» σε αυτήν, με τη δικαιολογία της πανδημίας covid 19, καθώς δεν είχαν τον χρόνο να αντιδράσουν. Ωστόσο η συμμετοχή των μαθητών προσχολικής ηλικίας στην απόφαση της εισαγωγής της τηλεκπαίδευσης στο Ελληνικό Σχολείο, τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στον Ελλαδικό δεν έχει ακόμη διερευνηθεί.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές για την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες ωστόσο μας δείχνουν ότι οι μαθητές κάποιες φορές έχουν τις ευκαιρίες να εισακουστεί η φωνή τους, στον τρόπο με τον οποίο θα λάβουν αποφάσεις για οτιδήποτε τους αφορά. Έρευνα του Πεχτελίδη η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν αποκλειστεί από την διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επίσης έρευνα της Γκέσιου & Σακελλαρίου (2016), για το εάν τα παιδιά έχουν δικαίωμα να συμμετάσχουν στην λήψη αποφάσεων για τον σχεδιασμό των χώρων μάθησης των νηπιαγωγείων, έδειξε ότι τα παιδιά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Σακελλαρίου et al, 2016).

## **2.8 Η εισαγωγή των αλλαγών στην εκπαίδευση και τα συναισθήματα που προκαλεί η αλλαγή της τηλεκπαίδευσης στα παιδιά**

Η τηλεκπαίδευση λόγω της πανδημίας ήταν μια αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα απότομη, «βίαιη», καθολική καθώς επίσης εκ των άνω επιβαλλόμενη χωρίς συζήτηση και διαβούλευση. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν συνιστούν πάντα δημοκρατικές διαδικασίες που συμφωνούνται από κοινού με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενώ δεν εξελίσσονται πάντοτε ομαλά στις τεχνικές τους λεπτομέρειες, όπως θα έπρεπε. Συχνά προωθούνται από την ηγεσία και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατέχουν κεντρική θέση στη διαδικασία της μάθησης (Day, 1999). Όταν οι αλλαγές είναι επιβαλλόμενες τότε έχουν πολλές πιθανότητες ακόμη και να αποτύχουν.

Η εισαγωγή αλλαγών στην εκπαίδευση επιπλέον προκαλεί ποικίλα συναισθήματα στους μαθητές. Τα συναισθήματα τους μεταβάλλονται ανάλογα με το είδος της αλλαγής. Όταν η αλλαγή εισάγεται με δική τους συμμετοχή, αδιαμφισβήτητα τους προκαλεί συνήθως θετικά συναισθήματα, όταν όμως μια αλλαγή εισάγεται «βίαια» και «αυταρχικά» τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Έχουν γίνει πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις με επίκεντρο το συναίσθημα σχετικά με τη διαδικασία αλλαγής και έχει προταθεί συλλογικά ότι η ένταση που προκαλεί μια επιβαλλόμενη αλλαγή είναι και ο βασικός λόγος που αυτή αποτυγχάνει ( George & Jones, 2001·Huy, 1999·Paterson & Härtel, 2002).

Η απογοήτευση, ο θυμός και ο φόβος είναι μερικά συναισθήματα που προκαλεί μία επιβαλλόμενη αλλαγή στους ανθρώπους. Από την άλλη σε μία προγραμματισμένη αλλαγή, τα άτομα περνούν από μια γνωστική συναισθηματική διαδικασία, κατά την οποία προσπαθούν να κατανοήσουν την αλλαγή, παλεύουν με τις συναισθηματικές εντάσεις τους και επιλέγουν τους τρόπους αντιμετώπισης κάτι που δεν μπορεί να υποστηριχθεί στις επιβαλλόμενες αλλαγές διότι είναι αιφνίδιες και ξαφνικές. Τα άτομα νιώθουν αρνητικά συναισθήματα σε μία επιβαλλόμενη αλλαγή διότι δεν ξέρουν πώς να την διαχειριστούν Ένας κύριος λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι προτιμούν την προγραμματισμένη αλλαγή από οτιδήποτε νέο είναι ότι, τα νέα και άγνωστα πράγματα συνδέονται με την αβεβαιότητα και τη μειωμένη αίσθηση προσωπικού ελέγχου (Cacioppo, Gardner, & Berntson, 1997).

Από διάφορες μελέτες διαπιστώνεται ότι όταν οι αλλαγές γίνονται στην διαδικασία μάθησης, τα συναισθήματα των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην όλη εξέλιξη της. Για παράδειγμα η στρατηγική διδασκαλίας που ακολουθείται σε ένα μάθημα μπορεί να μεταβάλλει τα συναισθήματα των μαθητών που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και να προκαλέσει είτε θετικά είτε αρνητικά συναισθήματα (Jeong et al., 2019).

Έρευνα ωστόσο που πραγματοποιήθηκε σε μικρούς μαθητές έδειξε ότι η εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην διαδικασία μάθησης τους προκάλεσε και θετικά αλλά και αρνητικά συναισθήματα. Πολλοί μαθητές αναφέρουν ότι τα θετικά συναισθήματα που αποκόμισαν από την διαδικτυακή μάθηση στηριζόταν κυρίως στις επικοινωνιακές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και τους εκπαιδευτές τους. Στην αρχή του μαθήματος ωστόσο, βίωσαν αυξημένο άγχος αλλά εν συνεχεία με την πορεία των μαθημάτων και την εξοικείωση της τεχνολογίας αυτό μειωνόταν αλλά

επουδενί δεν εξαλειφόταν. Άλλωστε δεν είναι τυχαίο, ότι κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η μείωση του άγχους των μαθητών αλλά και των ενηλίκων έρχεται μόνο με την εξοικείωση της τεχνολογίας. Όμως για να μειωθεί το άγχος αυτό πρέπει το πρόγραμμα να είναι καλά οργανωμένο και οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι σε θέση να διευκολύνουν τις ανάγκες των μαθητών όχι μόνο έγκαιρα αλλά και οργανωμένα(Zembylas, Theodorou, & Pavlakis, 2008).

## 2.9 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η αλλαγή της κοινωνίας, η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση αλλά και η υγειονομική κρίση της πανδημίας έχουν φέρει την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα αντιμέτωπη με ραγδαίες αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Επίσης, η επιτάχυνση της τεχνολογικής προόδου, η παγκοσμιοποίηση και η συνεχής ροή νέων γνώσεων δημιουργούν νέες συνθήκες για σχολεία και δασκάλους και έτσι οι συντελούμενες αλλαγές στην εκπαίδευση είναι συχνές. Αν το καλοσκεφτούμε οι εκπαιδευτικοί «καινοτομούν» συνεχώς αφού πρέπει συνεχώς να εφαρμόζουν νέα στοιχεία και τρόπους οργάνωσης στα μαθήματα τους με σκοπό να κάνουν την διδακτική διαδικασία σύγχρονη και να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα.

Στην εκπαίδευση πολύ συχνά ο όρος «αλλαγή» (change) εναλλάσσεται με τους όρους «μεταρρύθμιση» (reform) και «καινοτομία» (innovation). Η εκπαίδευση ως σύστημα διέπεται και από τους τρεις αυτούς όρους, καθώς και οι τρεις συνδέονται αναπόδραστα με την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση.

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση έρχονται αντιμέτωπες με αντιστάσεις από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, σχολική ηγεσία). Η ικανότητα διαχείρισης της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι μία από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. Προχωρά πέρα από την καθιερωμένη εκπαιδευτική διαχείριση μέσα στο σχολείο, απαιτεί ειδικές δεξιότητες και διαδικασίες.

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση για να επιτύχουν θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια στόχων, αναγκαιότητας υλοποίησης και πολιτικής αλλά και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από αυτές έτσι ώστε να αναπτύσσονται και οι κατάλληλες σχέσεις μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων που επιβάλλει

την αλλαγή και τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Να υπάρχει συγκεκριμένο σχέδιο εφαρμογής αλλά και διαθέσιμο και σωστά προετοιμασμένο προσωπικό της αρχής για διευκρινίσεις επί της αλλαγής. Τέλος, χρειάζεται να υπάρχει επιμονή από πλευράς αρχής στην υλοποίηση της αλλαγής αλλά και χώρος για αξιολόγηση της και ανατροφοδότηση με σκοπό τις διορθωτικές κινήσεις.

Σε κάθε περίπτωση το χρονικό διάστημα μέχρι την αποδοχή της αλλαγής είναι κρίσιμο για την εξέλιξη της. Μια από τις πιο σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα τόσο στην χώρα μας όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η επιβολή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που θα αποτελέσει και το αντικείμενο έρευνας στην παρούσα εργασία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝ ΜΕΣΩ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί σήμερα εν έτη 2022 μια πολύ διαδεδομένη πρακτική μάθησης η οποία τα τελευταία είκοσι χρόνια αναπτύσσεται και γίνεται παράλληλα με την πρόοδο της τεχνολογίας ολοένα και πιο δημοφιλής.

### **3.1 Ορισμός εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σημαίνει χρήση διάφορων μορφών μέσων για την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την αποστολή μαθημάτων μέσω ταχυδρομείου, ραδιοφώνου, email, κασέτες ή τηλεόρασης βίντεο. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τηλεδιάσκεψη. Συνήθως υπάρχει μικρή ή καθόλου διαπροσωπική ή τακτική επαφή μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου (Τσιμίδου-Τσιρογιάννη, 2010).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με την εκπαίδευση όσο και με την παιδαγωγική διαδικασία, ξεκίνησε αρχικά ως οργάνωση σπουδών μερικής απασχόλησης, συνέχισε με αλληλογραφία και αναπτύχθηκε και με άλλα ήδη δοκιμασμένα μέσα όπως συμβατικά βιβλία, ραδιόφωνο, τηλεόραση, τηλέφωνο και τα τελευταία χρόνια υιοθετήθηκαν σχεδόν όλες οι μορφές σύγχρονης τεχνολογίας: από κινητά τηλέφωνα και υπολογιστές έως δορυφόρους. Τα κύρια χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτικό από τον μαθητή, αλλά και τους εκπαιδευτικούς/εκπαιδευόμενους ενός οργανισμού μεταξύ τους διαμορφώνοντας μια μορφή επικοινωνίας που πραγματοποιείται ηλεκτρονικά (Keegan, 2001).

Ένας, επίσης, γενικά αποδεκτός ορισμός του όρου εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο εξής: *«ο όρος μάθηση εξ αποστάσεως χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή του και χρησιμοποιεί κάποια μορφή τεχνολογίας για να επικοινωνήσει μαζί του και να αποκτήσει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό»* (Schlosseran & Simonoson, 2002 σελ 64).

### 3.2 Ιστορική αναδρομή

Από τις αρχές του 1800 έως και το 1970 η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορούσε κυρίως τις «σπουδές δια αλληλογραφίας» τις λεγόμενες κατ' οίκον σπουδές. Την αρχική εμφάνιση της έκανε τη δεκαετία 1840 από τον Sir Isaac Pitman ο οποίος έστελνε με postcards στους μαθητές του στην στενογραφία, την εργασία που τους ανέθετε κι εκείνοι απαντούσαν μέσω ταχυδρομείου. Αργότερα το 1858 το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου για πρώτη φορά εξέδωσε πτυχία για σπουδαστές οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους εξ' ολοκλήρου κατ' οικον. Μετέπειτα το 1873 έχουμε την εμφάνιση του πρώτου επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος δια αλληλογραφίας του «*Society to encourage home studies*» με κύρια στόχευση την πρόσβαση των γυναικών στην ανώτερη εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι φοιτητές λάμβαναν οδηγίες μέσω ταχυδρομείου και μέσω πάλι ταχυδρομείου έστελναν τις εργασίες τους στους καθηγητές είτε τους απεύθυναν απορίες με την ανάλογη φυσικά καθυστέρηση (Μπακούλη, 2020).

Το 1906 το Πανεπιστήμιο του Wisconsin Madison λανσάρει έναν άλλο τρόπο εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσω ηχογραφημένων διαλέξεων τις οποίες έστελνε στους φοιτητές του σε μορφή φωνογράφου. Ενώ το 1911 το Πανεπιστήμιο του Queensland της Αυστραλίας απέκτησε τμήμα σπουδών δια αλληλογραφίας. Το ραδιόφωνο έκανε την εμφάνιση του και έτσι, τα πανεπιστήμια ήταν σε θέση να 'μεταδίδουν' την πληροφορία στους φοιτητές (Μπακούλη, 2020).

Το πρώτο Πανεπιστήμιο που δοκίμασε αυτή τη μέθοδο ήταν το Pennsylvania State College, το 1922 αντιμετωπίζοντας το πρόβλημα της μονόδρομης επικοινωνίας. Το 1946 η εξ αποστάσεως διδασκαλία και συγκεκριμένα το Πανεπιστήμιο της Iowa επιστρατεύει ένα νέο εργαλείο εκμάθησης αυτό της τηλεόρασης. Αργότερα το 1956 η δημόσια τηλεόραση του Chicago (WTTW) ξεκινάει να μεταδίδει μαθήματα έναντι πίστωσης τα οποία πλήρωσαν για να τα παρακολουθήσουν σε βάθος πενταετίας 15.000 φοιτητές (Μπακούλη, 2020).

Από την δεκαετία του 1989 και έπειτα η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας στους Η/Υ και του διαδικτύου ενίσχυε συνεχώς την ύπαρξη και την χρησιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού όλο και περισσότεροι χρήστες ανά τον κόσμο αποκτούσαν πρόσβαση. Το 1984 το Εθνικό Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο των ΗΠΑ



ιδρύει το πρώτο πιστοποιημένο virtual πανεπιστήμιο, με την οικονομική στήριξη εταιριών όπως η Motorola η IBM, και η HP. Το 1989 το University of Phoenix ήταν το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα που έδινε τη δυνατότητα για πτυχία και μεταπτυχιακά, μέσω του διαδικτύου (Μπακούλη, 2020).

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 πια η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούσε σημαντικό συστατικό στοιχείο πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ, παράλληλα, χρησιμοποιούταν από πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους τομείς και μαθήματα. Συνοπτικά, τα μεγάλα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν και λειτουργούν σε διάφορες χώρες, σύμφωνα με το Institutional Statistics (1995) ήταν:

**Γαλλία:** Το CNED (Centre National d' Enseignementa Distance) είναι το παλαιότερο, ιδρύθηκε το 1939 με την εισβολή των Γερμανών στη Γαλλία, προκειμένου να προσφέρει μαθήματα δι' αλληλογραφίας σε μαθητές σε δυσπρόσιτες περιοχές, γι' αυτό και ονομαζόταν Εθνικό Κέντρο Εκπαίδευσης δι' Αλληλογραφίας.

**Αγγλία:** Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Open University) ιδρύθηκε το 1969 και ο αριθμός των φοιτητών ανέρχεται στους 200.000.

**Νοτιοαφρικανική Ένωση:** Το UNISA (University of South Africa) στην Πρετόρια ιδρύθηκε το 1949 και ο αριθμός φοιτητών ανέρχεται στους 130.000.

**Κορέα:** Το Εθνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε το 1972 και αυτό και ο αριθμός των φοιτητών ανέρχεται στους 200.000.

**Ισπανία:** Το UNED (Universidad Nacional de Educaciona Distancia) ιδρύθηκε το 1972 και ο αριθμός των φοιτητών ανέρχεται στους 140.000.

**Ταϊλάνδη:** Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Sukkothai Thamatirat) ιδρύθηκε το 1978 και ο αριθμός των φοιτητών ανέρχεται στους 350.000.

**Κίνα:** Το Δίκτυο CCTVU (Central Chinese Television University - Κινεζικό Κεντρικό Τηλεοπτικό Πανεπιστήμιο) ιδρύθηκε το 1979 και έχει το μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών, πάνω από 850.000.

**Τουρκία:** Το Πανεπιστήμιο Ανατολίας ιδρύθηκε το 1982 και έχει έναν, επίσης, εντυπωσιακό αριθμό φοιτητών, που ανέρχεται στους 600.000.

**Ινδονησία:** Το Πανεπιστήμιο Terbuka ιδρύθηκε το 1984 και ο αριθμός των φοιτητών ανέρχεται στους 353.000.

**Ινδία:** Τέλος, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Indira Ghandhi ιδρύθηκε το 1985 και ο αριθμός των φοιτητών ανέρχεται στους 242.000.

Από τις αρχές του 2000 έως σήμερα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει γνωρίσει μεγάλη ανάπτυξη, αφού πλέον και η πρόσβαση στο Ιντερνέτ και στους Η/Υ δεν αποτελεί πλεονέκτημα των πλουσίων και εξοικονομεί χρήμα και χρόνο σε εκείνους που θέλουν η εκπαίδευση που λαμβάνουν να μην έχει σύνορα (Μανωλάς, 2015).

### **3.3 Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να αποδώσουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως είναι η ενεργοποίηση του μαθητή με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να μαθαίνει μόνος του αλλά και με απόλυτη αυτονομία να μπορεί να ανακαλύψει την γνώση (Lionarakis, 2005). Η Perraton (1988) υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ουσία, είναι η διδασκαλία η οποία προσφέρεται από τον εκπαιδευτή σε έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος βρίσκεται μακριά. Από την άλλη οι Garisson & Scale (1987) αναφέρουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η ανάγκη που έχει ο εκπαιδευτής να επικοινωνεί με τον εκπαιδευόμενο με σκοπό την καθοδήγηση και υποστήριξη καθώς επίσης και την χρήση της επιστήμης της τεχνολογίας, για την αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Οι ίδιοι υποστηρίζουν επιπλέον ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται σε μια παιδαγωγική διαδικασία όπου ο εκπαιδευόμενος έχει την δυνατότητα να μαθαίνει μόνος του στο σπίτι ακόμη και χωρίς την φυσική παρουσία του εκπαιδευτή του. Μπορεί ο μαθητής να επιλέξει πότε θα διαβάσει ένα κείμενο αλλά και πότε θα παρακολουθήσει μια διάλεξη. Σύμφωνα με την Γιακλή (2010) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να είναι ανεξάρτητος από την παρουσία του διδάσκοντα και να είναι αυτόνομος ως προς την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας. Επιπλέον ο Holmerg (1977) επισημαίνει, ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης περιλαμβάνει πολλές μορφές σπουδών, οι οποίες πραγματοποιούνται χωρίς την άμεση επίβλεψη των εκπαιδευτών και κυρίως στηρίζεται τόσο στην οργάνωση όσο και στην καθοδήγηση και διδασκαλία η οποία παρέχεται από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Οι Ludwing-Hardman και Dunlap (2003) υποστηρίζουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ικανοποιεί πολλά από τα εμπόδια που έχουν τα συμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα που βρίσκονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως είναι η ανάγκη παρακολούθησης μαθημάτων που συνήθως σημαίνει γεωγραφική μετεγκατάσταση, οι συγκρούσεις μεταξύ εργασιών και προγραμμάτων μαθημάτων και τέλος οι συγκρούσεις οικογενειακής δέσμευσης.

Ο Keegan (2001) από την άλλη αναφέρει ότι τα: Βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι

1. Η φυσική απόσταση μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα
2. Εξατομικευμένος χαρακτήρας εκπαίδευσης.
3. Η χρήση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας (τηλεδιάσκεψη, αναμετάδοση ήχου/βίντεο κ.α.).
4. Αμφίδρομη επικοινωνία μαθητή- διδάσκοντα.
5. Ανεξαρτησία- αυτονομία διδασκόμενου

Συνοψίζοντας βάση των παραπάνω βιβλιογραφικών αναφορών θα λέγαμε, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφήνει μεγάλα περιθώρια αυτόνομης δράσης στον μαθητή και δεν είναι αυστηρά ελεγχόμενη όπως η αλλαγή της τηλεεκπαίδευσης η οποία επιβλήθηκε «βιαία» μέσω πανδημίας covid 19 στα Ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία.

### **3.4 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αρχή αυτονομίας και ισότητας των μαθητών**

Οι θεωρητικοί μελετητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέρουν ότι η αυτονομία του εκπαιδευόμενου, αποτελεί βασικό συστατικό λειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του μαθητή είναι αυτόνομος και ο ρόλος του εκπαιδευτή αλλάζει και γίνεται συμβουλευτικός (Γιαγλή, Γιαγλή & Κουτσούμπα, 2010). Ο Wedemeyer αναφέρει ότι οι εκπαιδευόμενοι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρίσκονται σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν έχει σχέση με το σχολείο, οι εκπαιδευτές γίνονται καθοδηγητές, ωστόσο οι εκπαιδευόμενοι δεν εξαρτιούνται από αυτούς (Keegan, 1996). Όλο αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την μάθηση τους, όπως είναι η επιλογή υλικού, ορισμός του προγράμματος, η αξιολόγηση του, ακόμη και ο χρόνος που θα αφιερώσει στο

μάθημα. Στην ουσία ο μαθητής επιλέγει τον δάσκαλο του και το αντικείμενο που θα μελετήσει, ενώ αν είναι δυσαρεστημένος με τον δάσκαλο μπορεί να τον απορρίψει και να τον αντικαταστήσει.

Συνοπτικά θα λέγαμε δηλαδή ότι ο δάσκαλος είναι υπόλογος στο μαθητή και όχι το αντίστροφο (Γιαγλή et al., 2010). Οι Kuo et al., αναφέρουν ότι η εξ αποστάσεως μάθηση, είναι στην ουσία πιο επικεντρωμένη στους μαθητές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιοι να είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη για την μάθηση. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που ερευνητές αναφέρουν ότι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας έχει θετικό αντίκτυπο στην μαθησιακή ανεξαρτησία των μαθητών. Η απουσία φυσικών δασκάλων στη μάθηση περιορίζει την επικοινωνία δασκάλων και μαθητών. Άλλωστε εάν η εξ αποστάσεως διδασκαλία εφαρμοστεί σωστά, τα αποτελέσματα είναι εξίσου συμβατικά με την παραδοσιακή μορφή μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο. Όμως για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να υπάρχει εμπειρία του εκπαιδευτικού, εύκολη χρήση της τεχνολογίας, χρήση των εργαλείων της με δημιουργικό τρόπο καθώς επίσης και οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την δημιουργία αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές (Marini & Milawati, 2020).

Ο Moore (1972) επίσης αναφέρει, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στην ιδέα ότι ένας άνθρωπος θα μάθει μόνος του χωρίς περιορισμούς χρόνου και χώρου και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα ο ίδιος να επωφεληθεί από το παρεχόμενο περιβάλλον, αλλά για να συμβεί αυτό βασική προϋπόθεση είναι ο μαθητής να έχει τις ικανότητες της μαθησιακής αυτονομίας. Οι Lynch και Dembo (2004) όρισαν πέντε στοιχεία της αυτονομίας του μαθητή που είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την επιτυχία των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτά τα στοιχεία είναι τα κίνητρα (αυτοαποτελεσματικότητα και προσανατολισμός στο στόχο), η αυτοαποτελεσματικότητα στο Διαδίκτυο, η διαχείριση χρόνου, η διαχείριση περιβάλλοντος μελέτης και η διαχείριση της μαθησιακής διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, ο Arnold (2006) εντόπισε διάφορους παράγοντες που προάγουν την αυτονομία στο διαδικτυακό περιβάλλον όπως είναι η ευέλικτη πρόσβαση, μαθησιακή διευκόλυνση, αυτοεπιλογή, έλλειψη επαφής πρόσωπο με πρόσωπο, επιλογές μέσω ενημέρωσης, αξιολόγηση απόδοσης και προβληματισμός σχετικά με τη μάθηση. Ωστόσο, αυτή η αυτονομία δεν μπορεί να ισχύσει για όλους τους εκπαιδευόμενους, διότι υπάρχουν εκπαιδευόμενοι με ιδιαίτερες ανάγκες και ιδιαιτερότητες όπου δεν

τους επιτρέπει η φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση να λειτουργούν αυτόνομα (Keegan, 1996).

Σύμφωνα με τους Yuunga και Sunarsi το πρόβλημα αποτυχίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό από την ανετοιμότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι να ετοιμάσουν το υλικό ώστε να είναι δημιουργικοί ενώ οι μαθητές από την άλλη δεν μπορούσαν εύκολα να χειριστούν αυτό το υλικό. Επίσης ο Fajrussalam, αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν πέτυχε σε μεγάλο βαθμό, διότι οι μαθητές ένιωθαν ότι δεν εποπτεύονται, άρα είχαν πολύ μεγάλη ελευθερία και έτσι η διαδικασία μάθησης δεν ήταν η πιο επιτυχημένη. Βέβαια έρευνα σε μαθητές ηλικίας από έξι έως εννέα ετών για την επιτυχία της εξ αποστάσεως δεν υπάρχει και για αυτόν τον λόγο αρχίζουν οι ερευνητές να στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς αυτήν την κατεύθυνση (Kruszewska, Nazaruk & Szewczyk, 2022).

Δεν μπορεί ωστόσο να μην αναφερθεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει την δυνατότητα πρόσβασης σε πολλά επίπεδα εκπαίδευσης, ακόμη και σε άτομα που δεν μπορούν να μετέχουν με άλλους τρόπους σε αυτά, είτε λόγω της γεωγραφικής τους θέσης είτε λόγω ειδικών προσωπικών προβλημάτων (Βαλασίδου, 2005).

Σύμφωνα όμως με έρευνες στην Ευρώπη πολλά παιδιά λόγω του ότι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, δεν ήταν σε θέση να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είτε λόγω της απουσίας του διαδικτύου είτε λόγω του ότι δεν είχαν τεχνολογικό εξοπλισμό. Αυτό σημαίνει ότι μία αρκετά μεγάλη ομάδα παιδιών αποκλείστηκε από την μάθηση αλλά και από κάθε μορφή κοινωνικοποίησης με συνομήλικους. Ωστόσο οι εκπαιδευτικές ανισότητες αλλά και η στέρηση της μάθησης για όσους έπασχαν από χρόνια παθολογία, είτε αυτή ήταν σωματική είτε ήταν νευρογνωστική που απαιτούσε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήταν ιδιαίτερα εμφανής στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εν καιρώ πανδημίας με τον τρόπο που υλοποιήθηκε αφού το σύστημα δεν είχε κατάλληλα προετοιμαστεί για αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Έτσι οι γονείς των παιδιών αυτών προσπάθησαν να βρουν εναλλακτικές λύσεις για τα παιδιά τους, όπως να προσλάβουν δάσκαλο στο σπίτι για να πραγματοποιεί τα σχολικά μαθήματα αφού ο τρόπος της εξ αποστάσεως δεν τα βοηθούσε επουδενί στην κατανόηση των μαθημάτων (Scarpellini et al., 2021).

### 3.5 Πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αρκετά για αυτό και παρατηρούμε την ραγδαία ανάπτυξη της. Τέτοια είναι:

1. Εξασφαλίζει σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες (μαθητές με κινητικά προβλήματα/αναπηρίες, υπό νοσηλεία) ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.
2. Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να ανατρέξουν στο εκπαιδευτικό υλικό, όποτε αυτοί επιλέγουν και να αφιερώσουν όσο χρόνο αυτοί ορίσουν ότι χρειάζονται για την επεξεργασία του.
3. Καταργεί σύνορα και φυσικά εμπόδια. Ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος μπορεί να αποκτήσει γνώσεις από οπουδήποτε στον κόσμο, επειδή οι μαθητές δεν περιορίζονται σε μια χώρα ή μια ήπειρο (Djalilova, 2020).
4. Θεωρείται ο οικονομικότερος τρόπος μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς καθώς μηδενίζονται τα έξοδα μετακινήσεων από και προς τη σχολική μονάδα (Βελαώρα, 2014).
5. Ευελιξία: ο μαθητής μπορεί να επιλέξει ο ίδιος τον χρόνο και το ρυθμό μάθησης.
6. Βελτίωση τεχνικών δεξιοτήτων. Στα διαδικτυακά τους μαθήματα, οι δεξιότητες συμμετοχής που μαθαίνουν οι μαθητές μεταφράζονται σε επαγγελματικά skills , συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και της κοινής χρήσης εγγράφων, της ενσωμάτωσης υλικού ήχου/βίντεο σε εργασίες, της ολοκλήρωσης διαδικτυακών εκπαιδευτικών συνεδριών κ.λπ. (Djalilova, 2020).
7. Ανεξαρτησία και εξοικονόμηση χρόνου για το μαθητή (όχι μετακινήσεις). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει την αποφυγή της μετακίνησης. Τα σχολεία ενδέχεται να ακυρώσουν τα μαθήματα κατά τη διάρκεια χιονοθύελλας και καταιγίδων για να αποφύγουν να θέσουν τους μαθητές που μετακινούνται σε κίνδυνο επικίνδυνων συνθηκών οδήγησης ή για το 2020, μπορεί να αναγκαστούν να μείνουν στα σπίτια τους λόγω της καραντίνας. Αντί να λείπουν οι κρίσιμες συναντήσεις της τάξης, η διαδικτυακή μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να «παρίστανται» από το σαλόνι τους (Djalilova, 2020).

### 3.6 Μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως

Παρότι η εξ αποστάσεως αποτελεί ιδανική λύση για πολλούς μαθητές παρουσιάζει φυσικά και κάποια μειονεκτήματα όπως:

1. Υψηλό κόστος για την αγορά του απαραίτητου hardware & software όπως και για την συντήρηση μηχανημάτων και συστημάτων στην περίπτωση τηλεεκπαίδευσης.
2. Έλλειψη αισθήματος κοινωνικοποίησης.
3. Μαθαίνοντας εξ αποστάσεως, ένα άτομο στερεί από τον εαυτό του πολλές θετικές «παρενέργειες» της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης (Nagel, 2009).
4. Δυσκολίες για εκείνους τους μαθητές ή εκπαιδευτικούς που έχουν έλλειψη εξοικείωσης με την τεχνολογία.
5. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κάποια πιθανή τεχνική βλάβη που θα διακόψει το εξ-αποστάσεως μάθημα τους.
6. Λόγω της μη άμεσης επαφής με τους μαθητές οι δάσκαλοι δεν μπορούν να γνωρίζουν πότε και ποιος μαθητής κουράστηκε, βαρέθηκε ή δυσκολεύεται να κατανοήσει το μάθημα, έτσι ώστε να το φέρει στα μέτρα του, για να του κρατήσει το ενδιαφέρον και την προσοχή του.
7. Χρονοβόρα δημιουργία σωστού και εύχρηστου εκπαιδευτικού υλικού από τον εκπαιδευτή.
8. Μπορεί να συμβούν απρόοπτες καταστάσεις, όπως διακοπή ρεύματος, διακοπή σύνδεσης Internet οι οποίες μπορούν να διακόψουν το μάθημα.
9. Η έλλειψη επαρκούς παρακολούθησης από τον δάσκαλο είναι ένα μειονέκτημα στις πολύ μικρές ηλικίες. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί ισχυρά κίνητρα και αυστηρή αυτοπειθαρχία από τον μαθητή. Ειδικά στην προσχολική ηλικία οι μαθητές μαζί με τους γονείς τους πρέπει να παρακολουθούν συνέχεια την προσήλωση τους και διαρκώς να «αγωνίζονται» με την επιθυμία να χαλαρώσουν ή να παίξουν και να αναβάλουν το μάθημα για αργότερα (Djalilova, 2020).

Οι περιορισμοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρχαν και θα υπάρχουν διαχρονικά. Η μορφή αυτή εκπαίδευσης δεν προσφέρεται, για να υποκαταστήσει τη δια ζώσης, εκπαίδευση αλλά για να επιλύσει τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά

καιρούς. Η τηλεεκπαίδευση πλέον εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς όταν μαθητής και εκπαιδευτικός δεν βρίσκονται στην ίδια γεωγραφική θέση.

Συγκεκριμένα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που θα μελετήσουμε στην παρούσα εργασία, δηλαδή, στην προσχολική ηλικία που επιβλήθηκε στα νηπιαγωγεία της χώρας, λόγω των επιβεβλημένων για υγειονομικούς σκοπούς lockdown, χαρακτηρίστηκε από την αρνητική επίδραση του παράλληλου εγκλεισμού των μικρών μαθητών που υπό κανονικές συνθήκες δεν συνοδεύει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Καθώς και από τον ελάχιστο χρόνο προετοιμασίας που διέθεταν μαθητές και εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν για κάτι τόσο καινούργιο για τα δεδομένα της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτό οδήγησε, όπως ήταν αναμενόμενο σε αποτυχία του εγχειρήματος αφού η πλειονότητα των μικρών μαθητών δυσκολεύονταν στην αδιάλειπτη παρακολούθηση των μαθημάτων, καταγράφοντας μεγάλα ποσοστά απουσιών ή σε κάποιες περιπτώσεις καταγράφοντας καθολική απουσία από το μάθημα (ΚΕΣΥ Νάξου, 2021).

### **3.7 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία**

Οι προκλήσεις της νέας εποχής, αλλά ιδιαίτερα η επιβαλλόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές σε παγκόσμιο επίπεδο λόγω της πανδημίας covid 19 είναι πλέον γεγονός. Ωστόσο, όσο αφορά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή εν μέσω πανδημίας ελληνικές και ξένες έρευνες δεν έχουν ιδιαίτερα πραγματοποιηθεί (Μουρατίδου & Μανούσου, 2020).

Παρόλα αυτά κάποια στοιχεία Ελλήνων ερευνητών μας δείχνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής αγωγής μέσω διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως είναι το πρόγραμμα etwinning (Μουρατίδου & Μανούσου, 2020). Η ίδια έρευνα άλλωστε υποστηρίζει ότι το Νηπιαγωγείο προωθεί έναν ευέλικτο χαρακτήρα προγράμματος το οποίο είναι ικανό να ευνοήσει καινοτόμα προγράμματα με την χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μουρατίδου & Μανούσου, 2020).

Έρευνα, ωστόσο, που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην διάρκεια των επιβαλλόμενων lockdown, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναφέρει ότι τα προβλήματα της είναι ποικίλα και η εμπειρία αρνητική



ειδικά όσο αφορά τους μαθητές του νηπιαγωγείου (Yildirim, 2021). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία σε μικρούς μαθητές, αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποδείχθηκε άχρηστη και αναποτελεσματική στην αντικατάσταση της φυσικής παρουσίας στο σχολείο. Τα χαμηλά επίπεδα μάθησης, η ανεπαρκής γνωστική διέγερση και η απουσία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δημιούργησαν ένα μεγάλο γνωστικό, αλλά και κοινωνικό κενό στα μικρά παιδιά. Ένα έτος αποτυχίας στη μάθηση μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στις γνωστικές, συναισθηματικές, αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών( Scarpellini et al., 2021).

Κινέζοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά είναι ανύπαρκτα εφόσον τα ίδια προτιμούν την παραδοσιακή μάθηση και ισχυρίζονται, ότι η επιβαλλόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να σχεδιαστεί καλά για να υποστηρίξει την νηπιακή ηλικία. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει περισσότερο από όλες τις ηλικιακές ομάδες την προσχολική ηλικία αρνητικά, διότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα από την ανθρώπινη επαφή. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ανάγκη από την τέχνη, την μουσική κτλ. Έχουν ανάγκη να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους τους και τους ενήλικους. Η εξ αποστάσεως δεν ευνοεί αυτές τις ανάγκες διότι καθηλώνει τα παιδιά μπροστά σε μία οθόνη. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου δεν εξερευνούν, δεν παίζουν και αυτό έχει αρνητική επιρροή στην ανάπτυξη τους (Dong et al., 2020).

### **3.8 Η τηλεεκπαίδευση στις εκπαιδευτικές μονάδες**

Η τηλεεκπαίδευση αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές εξελίξεις στην εκπαιδευτική διαδικασία των τελευταίων χρόνων. Χρησιμοποιεί διάφορα μέσα προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαίδευση όπως νέες τεχνολογίες, το Ίντερνετ, τα πολυμέσα και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Χρησιμοποιεί επίσης ειδικού τύπου εκπαιδευτικό υλικό το οποίο είναι σε ηλεκτρονική μορφή και χρησιμοποιείται σε όλα τα επίπεδα μάθησης από την προσχολική αγωγή έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση(Scarpellini et al., 2021).

Η ανάπτυξη της είναι ραγδαία τόσο για οικονομικούς όσο και για λειτουργικούς λόγους και προσφάτως όπως είδαμε και για υγειονομικούς. Εν μέσω της πανδημίας

του COVID-19 η τηλεεκπαίδευση ήταν το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ως επί το πλείστο παγκοσμίως για να συνεχιστεί η ροή της εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες και τα πανεπιστήμια της εκάστοτε χώρας. Ελάχιστες ήταν εκείνες οι χώρες που λόγω βιοτικού επιπέδου και χαμηλής εξοικείωσης με την τεχνολογία χρησιμοποίησαν άλλες πιο απλές μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (αλληλογραφία, βιβλία με ασκήσεις στο σπίτι) (Μακεδόνας et al., 2021).

Η τηλεεκπαίδευση ακόμα και εν έτη 2021 δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία για τις εκπαιδευτικές μονάδες αφού πρέπει να εξασφαλιστεί η ορθή επικοινωνία δασκάλου και μαθητή.

### **3.8.1 Η έννοια της τηλεεκπαίδευσης**

Ο όρος «τηλεεκπαίδευση» (tele-education) ή «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (distance education) συχνά συνδέεται με τον όρο «μάθηση από απόσταση» (distance learning). Τις περισσότερες φορές αυτές οι έννοιες ορίζονται στο πλαίσιο της «ηλεκτρονικής μάθησης» (e-learning). Οι ειδικοί προτιμούν ν' αναφέρονται στους όρους «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (εξΑΕ) ή «Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (ΑεξΑΕ) ερμηνεύοντας τον διεθνή όρο Open & Distance Learning (ODL). Ηλεκτρονική μάθηση ονομάζεται η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών με ή χωρίς την ταυτόχρονη παρουσία του εκπαιδευτή και είναι δυνατόν να λάβει χώρα σε αίθουσα διδασκαλίας, στο χώρο του εκπαιδευόμενου ή ακόμα και σε εικονικά περιβάλλοντα εργασίας. (Μικρόπουλος et al., 2011).

Με λίγα λόγια πρόκειται για την εκπαίδευση που γίνεται μέσω διαδικτύου και χωρίζεται στη σύγχρονη και ασύγχρονη. Τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εκπαίδευση το πιο σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να διαθέτει χρήσιμο και στοχευόμενο εκπαιδευτικό υλικό (Μπαλατσούκας, χχ).

### **3.8.2 Σύγχρονη Τηλεεκπαίδευση**

Η σύγχρονη τηλεκπαίδευση μοιάζει με την συμβατική εκπαίδευση αφού προσπαθεί έστω και ηλεκτρονικά να προσομοιώσει την παραδοσιακή διδασκαλία εντός φυσικής τάξης. Δίνει το πλεονέκτημα της αμεσότητας μέσω της οπτικοακουστικής επικοινωνίας δασκάλου και μαθητή σε πραγματικό χρόνο γεγονός που συμβάλει θετικά στην άμεσα και εύκολη επικοινωνία τους και κατ' επέκταση στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω του ήχου, της εικόνας, της κίνησής και της ομιλίας τα οποία αποτελούν αρκετά ελκυστικά ερεθίσματα για τον μαθητή (Μπαλαούρας, 2005). Στην «τηλετάξη» μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να αλληλοεπιδράσουν σχεδόν όπως σε μια συμβατική τάξη. Ως τηλετάξη ορίζουμε *«την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων διαμέσου ενός συστήματος πληροφορικής τηλετάξης όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες»*. Η σύγχρονη τηλεκπαίδευση μπορεί να γίνει είτε με live chat είτε με τηλεδιάσκεψη είτε με συνδυασμό και των δυο. Για την σωστή διεξαγωγή της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης απαιτούνται πολλά τεχνολογικά μέσα όπως διαμοιραζόμενος μαυροπίνακας, οπτικοακουστική επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, ηλεκτρονικές εφαρμογές τις οποίες θα τις χειρίζονται και δάσκαλος και μαθητής, προγράμματα προσομοίωσης, πρόγραμμα «τηλεσυνάντησης» μαθητών, chat conference κ.α. (Μπαλαούρας, 2005).

### **3.8.3 Ασύγχρονη τηλεκπαίδευση**

Ωστόσο στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση το μάθημα γίνεται σε μη πραγματικό χρόνο τη χρονική στιγμή που το επιλέγει ο μαθητής. Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση προσφέρει ένα ισχυρό περιβάλλον μάθησης καθώς επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν το εκπαιδευτικό υλικό που τους παρέχεται και να το επεξεργάζονται ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση σε όποια χρονική στιγμή επιθυμούν οι ίδιοι. Σε αντίθεση με την σύγχρονη τηλεκπαίδευση στην ασύγχρονη οι μαθητές δεν χρειάζεται να «συγχρονιστούν» σε πραγματικό χρόνο για να διδαχτούν ή να μελετήσουν κάτι και ούτε απαιτείται η παρουσία του δασκάλου για να επιτευχθεί η μάθηση. Τυχόν απορίες ή εξειδικεύσεις για το μάθημα επικοινωνούνται μεταξύ μαθητή και δασκάλου με ασύγχρονο τρόπο, όπως είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), οι ηλεκτρονικοί πίνακες ανακοινώσεων και οι ομάδες ασύγχρονης συζήτησης. Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση έχει τρεις μορφές:

A) Της αυτοδιδασκαλίας, όπου ο μαθητής ουσιαστικά του παρέχεται το υλικό και μελετά μόνος του. Αυτή η μορφή ενδείκνυται, κυρίως, για ενήλικες και όχι για την ηλικιακή ομάδα που ερευνά η παρούσα εργασία.

B) Της ημιαυτόνομης εκπαίδευσης, όπου δάσκαλος και μαθητής έρχονται σε επαφή εξ' αποστάσεως σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και η μελέτη και οι εργασίες για την υποστήριξη της γίνονται με deadlines. Επίσης, μια μορφή που δεν προτείνεται για μαθητές προσχολικής αγωγής.

Γ) Και, τέλος, της συνεργαζόμενης εκπαίδευσης όπου μαθητής και καθηγητής έρχονται ασύγχρονα μεν σε προκαθορισμένο και τακτικό χρόνο σε επαφή. Αυτή η μορφή προτείνεται για μαθητές προσχολικής αγωγής πάντα με την αρωγή των γονέων τους.

Για να επιτευχθεί η ασύγχρονη εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα όπως ακρόαση ηχογραφημένων μαθημάτων (audio ή κασέτα), video κτλ. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών- μαθητών γίνεται μέσω ηλεκτρονικών whiteboard, μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, Viber κ.α. (Μουρατίδου & Μανούσου, 2020)

### **3.8.4 Η τηλεεκπαίδευση στον παγκόσμιο χάρτη**

Η θεωρία που αναφέραμε σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιβεβαιώνεται από έρευνες που έχουν γίνει στον παγκόσμιο χάρτη για αυτήν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τέτοιες ενδεικτικές έρευνες είναι:

Η έρευνα των Hebebcı, Bertiz & Alan, (2020) σε 20 μαθητές και 16 δασκάλους η οποία έδειξε πως το 30,76% του δείγματος θεωρεί ότι η τηλεεκπαίδευση «ζημιώνει» τη σχέση μαθητή-σχολείου, το 23,07% ότι έχει ψυχολογικό και κοινωνικό αποτύπωμα στους μαθητές, ενώ το 15,38% ότι ευθύνεται για τη νωχελικότητα και την απώλεια κινήτρου των μαθητών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι ορισμένοι δάσκαλοι δήλωσαν συχνά ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν θα μπορούσε ποτέ να είναι τόσο αποτελεσματική όσο η εκπαίδευση δια ζώσης. Αυτή η αρνητική άποψη για την τηλεεκπαίδευση πήγαζε από την παλαιότητα των εκπαιδευτικών αφού παρατηρήθηκε ότι αυτοί που υποστήριζαν κάτι τέτοιο είχαν πάνω από δέκα χρόνια προϋπηρεσία και δεν είχαν εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο παρελθόν. Υπάρχουν πολλές μελέτες στη βιβλιογραφία που δείχνουν ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ της

διαδικτυακής εμπειρίας διδασκαλίας και της αντίστασης στη διαδικτυακή διδασκαλία (Alshngeeti, Alsaghier & Nguyen 2009· Lloyd, Byrne & Mccoy, 2012). Παρόλα αυτά, οι εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν πρέπει να θεωρούνται εναλλακτική στην παραδοσιακή εκπαίδευση, αλλά ως εφαρμογή εκπαιδευτικής τεχνολογίας που συμπληρώνει την παραδοσιακή εκπαίδευση (Usun, 2006). Σύμφωνα με τους Palloff και Pratt (2000), η τεχνολογία δεν επαρκεί μόνη της στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Ο Omoregie (1997) υποστήριξε ότι η αποτελεσματικότητα των μαθημάτων στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση σχετίζεται με την προετοιμασία για το μάθημα και με το να γνωρίζει ο εκπαιδευτής τις ανάγκες της ομάδας στόχου.

Άλλες μελέτες σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις απόψεις εμπλεκόμενων μερών, όπως μια μελέτη που διεξήχθη από τους Lall και Singh (2020) έδειξαν ότι οι μαθητές προτιμούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο δεν είναι πλήρως ικανοποιημένοι λόγω της έλλειψης σύγχρονης εκπαιδευτικής δραστηριότητας και της έλλειψης επικοινωνίας. Σε μια άλλη μελέτη που διεξήχθη στην Τουρκία κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 από το University and Research Laboratory Assesments διαπιστώθηκε μια δυσαρέσκεια από τους μαθητές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ( Hebebeci ,Bertiz, & Alan, 2020). Μια άλλη ενδιαφέρουσα μελέτη είναι η μελέτη του Dougiamas & Taylor (2000) που αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτές που διδάσκουν μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρεάζουν τις απόψεις των μαθητών, επομένως συμπεραίνεται ότι αυτοί οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη ευθύνη στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι Lau, Yang και Dasgupta (2020) αναφέρουν ότι η επιτυχής εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φέρνει μαζί τις ανάγκες υποδομής και εξοπλισμού, οι οποίες προκαλούν προβλήματα σε άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και δημιουργούν ανισότητες που στην διαζώσης διδασκαλία δεν θα εντοπιζόταν. Επιπλέον, είναι γνωστό από πολλούς ερευνητές ότι το υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης και κοινωνικής επικοινωνίας δεν μπορεί να επιτευχθεί εύκολα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως στην εκπαίδευση πρόσωπο με πρόσωπο (Kaya & Onder, 2002). Μια άλλη μελέτη που διεξήχθη από τους Bariş, και Çankaya, P. (2016) έδειξε ότι η έλλειψη αλληλεπίδρασης είναι το μεγαλύτερο μειονέκτημα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η μελέτη των Agora και Srinivasan (2020) έδειξε ότι η έλλειψη αλληλεπίδρασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σχετίζεται με χαμηλή συμμετοχή, έλλειψη επικοινωνίας και προβλήματα σύνδεσης. Σε μελέτη που διεξήχθη από τους Özköse & Çakır (2013) η

αλληλεπίδραση προέκυψε τόσο ως πλεονέκτημα όσο και ως μειονέκτημα σε αντίθεση με άλλες έρευνες.

### **3.8.5 Η τηλεεκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η τηλεεκπαίδευση στην χώρα μας δεν είναι κάτι εντελώς νέο αφού τα πανεπιστήμια της χώρας χρησιμοποιούσαν τις διάφορες πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης για εκείνους τους φοιτητές που επέλεγαν την φοίτηση εξ αποστάσεως κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Ωστόσο στην ηλικιακή ομάδα ενδιαφέροντος της εργασίας μας, δηλαδή, της προσχολικής ηλικίας η τηλεεκπαίδευση εισήχθη λόγω της πανδημίας του COVID-19 όπου για την προστασία της δημόσιας υγείας τα μαθήματα πλέον δεν μπορούσαν να διεξαχθούν δια ζώσης. Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας εν μέσω πανδημίας covid-19 έγινε με τον συνδυασμό της σύγχρονης-ασύγχρονης εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την «Cisco Hellas A.E'» για την υλοποίηση της σύγχρονης εκπαίδευσης διαμόρφωσε μία ψηφιακή πλατφόρμα. Οι εκπαιδευτικοί σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έμπαιναν στην πλατφόρμα με τους κωδικούς τους μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου. Ενώ τα μαθήματα της ασύγχρονης εκπαίδευσης γινόταν με αναρτήσεις στην e class του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου από τον κάθε εκπαιδευτικό της τάξης. Στην σύγχρονη εκπαίδευση δημιουργήθηκε μια εικονική τάξη όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν. Έτσι ο/η νηπιαγωγός της κάθε τάξης είχε την δυνατότητα να ανεβάζει και να διαμοιράζει ηλεκτρονικό υλικό σε διάφορες μορφές, βίντεο, κείμενα, παρουσιάσεις κτλ. Οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να συμμετέχουν και να παρεμβαίνουν στο υλικό μέσω της εφαρμογής share. Η εικονική τάξη παρείχε την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές να μιλάνε.

Ωστόσο, η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης και πως αυτή επηρέασε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχει ερευνηθεί από Έλληνες και ξένους ερευνητές όπως αναμενόταν. Ελάχιστες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο, δείχνουν ότι η τηλεεκπαίδευση δυσκόλεψε τους μαθητές του νηπιαγωγείου και αυτό γιατί τα παιδιά ήθελαν να βρίσκονται στην τάξη με τους συμμαθητές τους (Φώτη, 2020).

Όπως παρατηρείται, το κύριο αντικείμενο έρευνας είναι η αποδοτικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της και τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων μερών για την αυτή τη διδακτική μέθοδο στην αμέσως επόμενη ενότητα.

### **3.9 Τηλεκπαίδευση και συναισθήματα των εμπλεκόμενων μερών**

Τα κύρια εμπλεκόμενα μέρη στην τηλεκπαίδευση είναι, όπως και στην παραδοσιακή μάθηση οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όπου ο πρώτος δρα ως διευκολυντής της μάθησης και ο άλλος ως εκείνος που μαθαίνει. Στη σχέση, αυτή, ωστόσο υπάρχει αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή έχοντας φυσικά τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο το καθορίζει ο εκπαιδευτικός με αποτέλεσμα η μάθηση να εξαρτάται από τις ικανότητες του, από το χειρισμό του υλικού και από τον τρόπο μελέτης του διδασκόμενου (Marini & Milawati, 2020). Η αλληλεπίδραση αυτή οδηγεί στην πραγματικότητα στο να μαθαίνουν και οι δύο και οι δύο να διδάσκουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην τηλεκπαίδευση, ιδιαίτερα στις ηλικίες που μελετάει η παρούσα εργασία, εμπλέκεται και ένα τρίτο μέρος οι γονείς οι οποίοι καλούνται να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές να συμμετάσχουν στην τηλεκπαίδευση.

Η αλλαγή της εκπαίδευσης από την διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο στην εξ αποστάσεως ωστόσο προκάλεσε διάφορα συναισθήματα τόσο στους μαθητές όσο και στους ενήλικες. Κάθε νέα αλλαγή ωστόσο επηρεάζει σαφώς διαφορετικά τους ανθρώπους. Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες για τα συναισθήματα που προκαλεί η τηλεκπαίδευση μόνο στα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαπιστώνεται ότι η τηλεκπαίδευση προκάλεσε προσωπικές ανησυχίες στους ανθρώπους και αρνητικά συναισθήματα κυρίως στην αρχή αυτής της μαθησιακής διαδικασίας. Αρχικά η πανδημία του covid 19, η οποία ήταν και η αφορμή έναρξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν αυτή η οποία τους στέρησε την ανθρώπινη επαφή και τους αύξησε το άγχος. Ο κατ' οίκον περιορισμός και η απουσία της κοινωνικής επαφής προκαλεί έντονη αρνητική δυσφορία στον άνθρωπο που πολλές φορές τους οδηγεί ακόμη και σε προβλήματα ψυχολογικής φύσεως. Πολλοί ενήλικες ένιωσαν λύπη γιατί δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε όλο αυτό που βίωναν. Είτε

λόγω της ψυχολογικής τους κατάστασης η οποία ήταν επηρεασμένη αρνητικά είτε λόγω της οικονομικής δυσχέρειας κατά την οποία δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το άγνωστο για πολλούς της νέας μορφής διδασκαλίας μόνο αρνητικά παρά θετικά συναισθήματα προκαλούσε. Αρνητικό συναίσθημα βίωσαν αρκετοί οι οποίοι αναγκάστηκαν να αποκρύψουν την ταυτότητα τους αφού έπρεπε να κλείσουν τις κάμερες στο όνομα της ασφάλειας των προσωπικών δεδομένων. Λύπη που ο προσωπικός τους χώρος έγινε κοινός από πολλούς (Zembylas, Theodorou, & Pavlakis, 2008).

### **3.9.1 Τηλεκπαίδευση και γονείς**

Στην εκπαίδευση των παιδιών πέρα από τον ρόλο των εκπαιδευτικών σπουδαίο και ενεργό ρόλο παίζουν και οι γονείς αυτών. Τώρα όμως με την εφαρμογή αυτής της μεγάλης αλλαγής οι γονείς καλούνται να παίξουν ακόμη πιο σημαντικό ρόλο. Αυτός ο ρόλος ωστόσο με έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια δεν έχει τεκμηριωθεί, όπως ο ερευνητικός κόσμος ανέμενε (Stites, Sonneschein, & Galczyk, 2021).

Αξιόλογο είναι να επισημανθεί ότι κάποιοι γονείς αναφέρουν ότι η ψηφιακή τεχνολογία προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε να εξοικειωθούν με αυτή και οι ίδιοι παρουσιάζουν μια θετική γνώμη για την χρήση των υπολογιστών από τα ίδια. (Dong et al., 2020). Η εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας δίνει την δυνατότητα σε αυτά να εξελιχθούν σε πολλούς τομείς στην ζωή τους. Άλλωστε οι γονείς που στο σπίτι τους διέθεταν ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τάμπλετ ήταν πολύ θετικοί στην χρήση αυτών των μέσων. Ωστόσο πολλοί γονείς όσο ανεκτοί και αν είναι με την χρήση του ηλεκτρονικού εξοπλισμού πάντα ελλοχεύει για αυτούς ο κίνδυνος που διατρέχουν τα παιδιά τους όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο (Lau & Lee, 2020).

Παρόμοια αποτελέσματα των ξένων ερευνών δείχνουν να εξάγονται και στην Ελλάδα από έρευνες που έγιναν σε γονείς μαθητών και την συμμετοχή αυτών στην τηλεκπαίδευση, εν καιρώ πανδημίας οι οποίες, αντιπαραβάλλονται πιο κάτω. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε γονείς παιδιών που εφάρμοσαν την τηλεκπαίδευση διαφαίνεται ότι, οι γονείς δεν θέλουν την



τηλεκπαίδευση για τον λόγο του ότι τα παιδιά τους βρισκόντουσαν πολλές ώρες μπροστά σε ένα υπολογιστή αλλά και οι ίδιοι αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα με την εργασία τους. Η γονική συμμετοχή ήταν απαραίτητη τις περισσότερες φορές στα διαδικτυακά μαθήματα. Αυτή η συμμετοχή ήταν είτε σε ρόλο παρατηρητή είτε σε ρόλο βοηθού. Στην ίδια έρευνα οι γονείς αναφέρουν ότι οι περισσότεροι από αυτούς δυσκολεύτηκαν αρκετά με την διαχείριση της τεχνολογίας, καθώς αντιμετώπισαν ουκ ολίγες φορές πρόβλημα με την σύνδεση αλλά και την ίδια την πλατφόρμα της webex (Μεγαγιάννη, 2021).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, η οποία, διερεύνησε τις απόψεις γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται, ότι οι γονείς πρέπει να είναι παρόντες κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και αυτό διότι ειδικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν να χειριστούν την πλατφόρμα της webex, καθώς παρουσιάζονται πολλά προβλήματα όπως είναι η κακή σύνδεση. Επίσης, στην ίδια έρευνα αναφέρονται και οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι γονείς, καθώς το ωράριο της τηλεκπαίδευσης, γινόταν τις μεσημεριανές ώρες και αυτό δυσκόλεψε αρκετά τους γονείς, αφού οι ίδιοι κλήθηκαν να αλλάξουν την καθημερινή τους ρουτίνα (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2022).

Άλλη έρευνα δείχνει ότι κάποιοι γονείς βρίσκουν κάποια θετικά στην τηλεκπαίδευση και ένα από αυτά ήταν ο χρόνος που πέρασαν με τα παιδιά τους κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Κάποιοι γονείς βρήκαν πολύ θετικό το ότι αναγκάστηκαν να βοηθούν τα παιδιά τους σε αυτήν την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού έτσι είχαν πολύ περισσότερο χρόνο να είναι με τα παιδιά τους. Ωστόσο, οι ίδιοι γονείς σε καμία περίπτωση δεν αλλάζουν την δια ζώσης διδασκαλία με την τηλεκπαίδευση, αφού θεωρούν ότι η δια ζώσης εκπαίδευση προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά μέσω της κοινωνικοποίησης των παιδιών τους με τους συμμαθητές τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς τους (Μπονάτσου, 2021).

Παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα έδειξε ότι σύμφωνα με τους γονείς τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης είναι πολύ περισσότερα από τα πλεονεκτήματα της. Ένα από τα πλεονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης ήταν η μη έκθεση των παιδιών στον ίο καθώς επίσης και η εξοικείωση των παιδιών με τις ψηφιακές δεξιότητες. Τα μειονεκτήματα αναφέρονται κυρίως στην κακή σύνδεση και στην έλλειψη της ανθρώπινης επαφής καθώς επίσης και στην κακή ψυχολογική πίεση

των γονέων, αλλά και των παιδιών, αφού τα παιδιά με την τηλεκπαίδευση παρουσίασαν ένα επιθετικό πρόσωπο. Ωστόσο έντονο άγχος σε αυτήν την επιβαλλόμενη διαδικασία παρουσίασαν και οι δύο πλευρές και γονείς και μαθητές (Γραμματοπούλου, 2021).

Έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α έδειξε ότι οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας παρουσίασαν αυξημένο άγχος σε τέτοιο βαθμό όπου επηρεάστηκε αρνητικά η ψυχική τους υγεία και αυτό, διότι οι ίδιοι οι γονείς δυσκολευόντουσαν αρκετά να εξισορροπήσουν την προσωπική τους ζωή (δουλειές, γενικές οικογενειακές ευθύνες) με τις απαιτήσεις από τα σχολεία των μικρών παιδιών τους (Stites et al., 2021). Επιπλέον, σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν Κινέζοι γονείς και η οποία διερεύνησε τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους γύρω από τη διαδικτυακή μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των παιδιών αυτών είχαν γενικά αρνητικές πεποιθήσεις και στάσεις απέναντι στη διαδικτυακή μάθηση (Dong et al., 2020). Επίσης έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Χονγκ Κονγκ έδειξε ότι η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης βρίσκει γονείς και μαθητές απροετοίμαστους και γι'αυτό τον λόγο τα σχολεία θα πρέπει να επικοινωνούν με τους γονείς για να μάθουν τι είδους υποστήριξη χρειάζονται κατά τη διάρκεια της διακοπής του μαθήματος. Η Πολιτεία θα πρέπει επίσης να παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για να διασφαλίσει ότι το περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ενώ δεν επιβαρύνει τις οικογένειες και τους μαθητές της (Stites et al., 2021).

Βέβαια το πώς οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών της επηρεάζεται τόσο από τις στάσεις, τις αξίες, τους στόχους τους, προσδοκίες και πεποιθήσεις για την εκπαίδευση (Puccioni, 2015). Ωστόσο με την επιβολή της τηλεκπαίδευσης, οι γονείς φάνηκαν να πιέζονται ψυχολογικά. Αρκετοί γονείς είχαν αρνητικές στάσεις σχετικά με τα οφέλη που πρόσφερε η διαδικτυακή μάθηση και προτιμούσαν την παραδοσιακή μάθηση και αυτό διότι οι ίδιοι είχαν έλλειψη χρόνου, να μετέχουν σε αυτή. Επίσης αυτή η στάση επικράτησε διότι έβλεπαν ότι με την τηλεκπαίδευση τα κίνητρα αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μειωνόντουσαν δραματικά. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί από τους γονείς να ενεργούν ως επόπτες εκμάθησης. Και αυτό φυσικά πρέπει να γίνεται ακόμη και αν οι ίδιοι εργάζονται (Agaton & Cueto, 2021).

### 3.9.2 Τηλεκπαίδευση και συναισθήματα μαθητών

Η συμμετοχή των μαθητών στην τηλεκπαίδευση διέφερε από βαθμίδα σε βαθμίδα, αλλά και ανάλογα των κοινωνικών χαρακτηριστικών από μαθητή σε μαθητή και αυτό διαφαίνεται από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διεθνή επίπεδο αλλά απευθύνονται στην πλειοψηφία τους σε μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου και σε φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν και από την περίοδο της πρώτης απαγόρευσης στη δεύτερη. Ενδεικτικές είναι οι έρευνες που ακολουθούν. Στη διάρκεια του δεύτερου lockdown, όπου οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου είχαν μπει πλέον σε μια ροή με την τηλεκπαίδευση, μπόρεσαν να «εκμεταλλευθούν» τα θετικά της αλλαγής με το 56% να βρίσκει νέους τρόπους διαβάσματος και μάθησης και το 46% να δηλώνει ότι πλέον η τηλεκπαίδευση άρχισε να έχει ενδιαφέρον και να βρίσκει τον ρυθμό της (ΠΡΩΤΑ12, 2021).

Και στις δύο περιόδους περιοριστικών μέτρων οι μορφές της αντίστασης των μαθητών στην αλλαγή της τηλεκπαίδευσης ήταν ποικίλες. Η διάσπαση προσοχής των μαθητών, την οποία μαθητές και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε εντυπωσιακό ποσοστό (86,8% και 80,7%, αντιστοίχως) ως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην τηλεκπαίδευση, φαίνεται να είναι η αιτία για τον αποθαρρυντικά βαθμό παρακολούθησης και συμμετοχής (Λακασάς, 2021). Η αντίσταση στην αλλαγή της μορφής εκπαίδευσης επήλθε κυρίως από ψυχολογικούς παράγοντες των μαθητών και των καθηγητών, καθώς και οι δύο πλευρές δήλωσαν ότι η πνευματική τους κούραση ήταν μεγαλύτερη με την τηλεκπαίδευση και η σωματική κούραση μικρότερη. Σύμφωνα με την διαδικτυακή έρευνα η οποία έγινε σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου οι περισσότεροι μαθητές (κοντά στο 80%) είχαν άγχος απώλειας φίλων και έντονη έλλειψη αλληλεπίδρασης – ανθρώπινης επαφής. Με το 74% του δείγματος να δηλώνει ότι η τηλεόραση υστερεί και ότι το μάθημα για να είναι κατανοητό χρειάζεται ανθρώπινη επαφή (ΠΡΩΤΑ12, 2021). Ενώ τα περισσότερα αισθήματα που δημιουργήθηκαν στους μαθητές από την κατάσταση της πανδημίας και της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης ήταν στρες, μονοτονία, απαισιοδοξία, μοναξιά, κατάθλιψη και απελπισία (Sentio Solutions, 2020). Φυσικά όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα λειτουργούσαν σαν τροχοπέδη για την μαθητική συμμετοχή, την αύξηση των επιδόσεων στο σχολείο και την ίδια την μάθηση σαν διαδικασία με το

59% του δείγματος να δηλώνει ότι η ακαδημαϊκή του απόδοση έχει επηρεαστεί αρνητικά από την πανδημία.

Άλλη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ δείχνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η τηλεκπαίδευση δεν είναι μια εύκολη διαδικασία μάθησης και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει η ανθρώπινη επαφή. Στην τηλεκπαίδευση οι μαθητές δεν έχουν άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό τους ούτε με τους συμμαθητές τους. Αυτό συνεπάγεται με το ότι ο ρόλος του δασκάλου γίνεται πιο δύσκολος λόγω της μη φυσικής παρουσίας και της μειωμένης αλληλεπίδρασης, οι οποίες δημιουργούν δυσκολίες στον συντονισμό παρεμβάσεων στην διδασκαλία. Άλλωστε για να πετύχει το μάθημα σε μια εικονική τάξη, θα πρέπει να δημιουργούνται συνθήκες τέτοιες, έτσι ώστε να νιώθουν οι μαθητές άνετα και να μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματα τους. Η έκφραση συναισθημάτων επέρχεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο τους και τους συμμαθητές βοηθώντας τους να επανεξετάζουν αξίες και να κατανοούν την νέα πραγματικότητα που καλούνται να δράσουν, που δεν είναι άλλη από μία εικονική τάξη. Άλλωστε, δεν νοείται μάθηση χωρίς ανθρώπινη επαφή, σε κατάσταση απομόνωσης, χωρίς συναίσθημα και χωρίς συγκίνηση (Panagiotakopoulos & Stefanos, χ.χ).

Άλλη έρευνα, που απευθύνθηκε σε μαθητές δημοτικού, έδειξε ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι η τηλεκπαίδευση τους προκάλεσε έντονη κούραση. Η κούραση αυτή προερχόταν από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν είχαν επαφή με τον εκπαιδευτικό τους και τους συμμαθητές τους. Επίσης η ίδια έρευνα αναφέρει ότι τα παιδιά κουραζόταν γιατί ήταν πολλές ώρες μπροστά σε μία οθόνη. Αποτέλεσμα αυτής της πολύωρης έκθεσης ήταν τα παιδιά να νιώθουν πνευματική κούραση, νοηλικότητα αλλά και σωματική κούραση. Η νοηλικότητα οφειλόταν ακόμη και στην κακή στάση του σώματος αφού πολλοί μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα τους ξαπλωμένα στο κρεβάτι τους. Η νοηλικότητα και η διάσπαση γινόταν εμφανή με την ασχολία των μαθητών με άλλες δραστηριότητες, όπως είναι η ζωγραφική, διάφορα παιχνίδια αλλά ακόμη και με συνομιλίες με τους συμμαθητές τους μέσω της επιλογής chat της webex. Επίσης αυτή η διάσπαση ερχόταν και από διάφορους θορύβους από ανοιχτά μικρόφωνα, αλλά και από την κακή σύνδεση του υπολογιστή (Μαλισιόβα, 2022).

Στην έρευνα ωστόσο της Μαλισιόβα η οποία, μόλις προαναφέρθηκε αναφέρεται ότι οι μαθητές βρίσκουν ένα θετικό πλεονέκτημα. Τα ίδια θεωρούν την τηλεκπαίδευση

σαν ένα καινούριο μέσο διδασκαλίας και ως μια καινοτόμα μαθησιακή διαδικασία η οποία δίνει την δυνατότητα στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα να βελτιωθεί (Μαλισιόβα, 2022). Επίσης η έρευνα της Στυλιανής Μπούρα η οποία απευθύνθηκε σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι συμμετείχαν στο μάθημα μέσω τηλεκπαίδευσης και κυρίως μέσω της πλατφόρμα της webex ένιωθαν μεγάλη χαρά αλλά και ικανοποίηση που πήγαζε από το γεγονός ότι μπορούσαν να έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς τους (Μπούρα, 2021).

Συμπερασματικά, λοιπόν από τις προαναφερόμενες έρευνες διαπιστώνεται ότι η τηλεκπαίδευση προκάλεσε στα παιδιά κυρίως, αρνητικά συναισθήματα. Συναισθήματα ψυχολογικής κούρασης τα οποία οφειλόταν στην έλλειψη διαπροσωπικής επαφής με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτό διαφαίνεται σχεδόν σε όλες τις έρευνες. Όμως η κούραση αυτή δεν είναι μόνο ψυχολογική, αλλά και σωματική. Τα παιδιά κουράζονται τα μάτια τους από την πολύωρη έκθεση μπροστά στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή και ο εγκλεισμός τους στο σπίτι σε συνδυασμό με την τηλεκπαίδευση τους δημιουργούν νωχελικότητα. Όμως, στην νέα πραγματικότητα, η οποία επιβλήθηκε λόγω της πανδημίας, κάποια παιδιά προσαρμόστηκαν πιο γρήγορα και ένιωσαν ανακούφιση που μέσα από μια εικονική τάξη είχαν την ευκαιρία να δουν έστω για λίγο τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς τους να συνομιλήσουν. Και κάποια από αυτά είδαν την τηλεκπαίδευση σαν ένα καινούριο μέσο, για να βελτιωθεί το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό μας σύστημα.

### **3.10 Συμπεράσματα**

Όσο αναφορά τη μάθηση εξ αποστάσεως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής βρίσκεται σε απόσταση φυσική από τον εκπαιδευτή του και χρησιμοποιεί κάποια μορφή τεχνολογίας για να είναι σε θέση να επικοινωνήσει μαζί του και να αποκτήσει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό. Από τα postcards του Sir Isaac Pitman στην τηλεκπαίδευση στα νηπιαγωγεία της χώρας μας το 2020 έχουν σημειωθεί άλματα στο κομμάτι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορεί να αντικαταστήσει τη φυσική παρουσία, η δια ζώσης

επικοινωνία, τη βλεμματική επαφή, την ενεργό συμμετοχή και πάνω απ' όλα την προσωπική εμπλοκή και επιθυμία των εμπλεκομένων μερών.

Η ανάπτυξη της τηλεεκπαίδευσης είναι ραγδαία τόσο για οικονομικούς όσο και για λειτουργικούς λόγους και προσφάτως, όπως είδαμε και για υγειονομικούς. Εν μέσω της πανδημίας του COVID-19 η τηλεεκπαίδευση ήταν το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε επί το πλείστο παγκοσμίως για να συνεχιστεί η ροή της εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες και τα πανεπιστήμια της εκάστοτε χώρας. Η τηλεεκπαίδευση χωρίζεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη και από ότι φαίνεται δεν λειτούργησε ως μοναδική λύση στην περίοδο της καραντίνας, αλλά ήρθε για να μείνει ως «βοηθητικό εργαλείο» σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Παρόλαυτα, στην ηλικιακή ομάδα ενδιαφέροντος της εργασίας μας δηλαδή της προσχολικής ηλικίας η τηλεεκπαίδευση εισήχθη λόγω της πανδημίας του COVID-19 όπου για την προστασία της δημόσιας υγείας τα μαθήματα πλέον δεν μπορούσαν να διεξαχθούν δια ζώσης. Και δεν φαίνεται να έχει τα αποτελέσματα που παρουσιάζει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου οι μαθητευόμενοι ανήκουν σε άλλη ηλικιακή ομάδα κατέχοντας άλλες «ψηφιακές δεξιότητες».

Όσο αναφορά τα συναισθήματα συμπερασματικά θα ήταν αξιόλογο να αναφέρουμε ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ζωή των ανθρώπων από πολύ μικρή ηλικία. Ο συναισθηματικός κόσμος ωστόσο των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά από γεγονότα και αλλαγές και μεταβάλλεται ανάλογα. Έτσι, και με την επιβολή της τηλεεκπαίδευσης οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά επηρεάστηκαν συναισθηματικά. Όμως αυτή η εκπαιδευτική αλλαγή προκάλεσε σε μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικά συναισθήματα και στα δύο μέρη που εξετάζουμε, δηλαδή ,γονείς και μαθητές. Άγχος, θλίψη, φόβος, απομόνωση ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά των συναισθημάτων. Άγχος για το καινούριο εφόσον όλοι καλούνται επιβλητικά να στερηθούν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Οι γονείς στερούνται φίλους, συνεργάτες, οικογένεια και οι μαθητές συνδιαλλαγή με τους συμμαθητές τους τα οποία επιβαρύνονται πάρα πολύ όταν καλούνται να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σπίτι. Διότι στην πραγματικότητα το σπίτι δεν είναι από την φύση του ευνοϊκό για την πραγματοποίηση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι γονείς δεν μπορούν να την υποστηρίξουν, όταν καλούνται οι ίδιοι να εργαστούν από το σπίτι και παράλληλα να μαγειρεύουν, να φροντίζουν τα παιδιά. Και όλα αυτά είναι τα ελάχιστα συναισθήματα που βιώνουν τα δύο μέρη (γονείς και μαθητές). Και

γί'αυτό το λόγο θα πρέπει τέτοιες εκπαιδευτικές αλλαγές πριν την επιβολή και την εφαρμογή τους να μελετώνται προσεχτικά από τον εκάστοτε κυβερνητικό κόσμο. Διότι οι ενήλικες μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους και κάποια στιγμή να τα ξεπεράσουν, τα παιδιά, όμως, της προσχολικής ηλικίας τα κρατούν χαραγμένα στο μυαλό τους και στην ψυχή τους καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1.Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα εργασία εξετάζει τα συναισθήματα που προκαλεί η τηλεκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης και τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των γονέων τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, πριν και μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, με θέμα την υποχρεωτική επιβολή της τηλεκπαίδευσης, στα δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία εξαιτίας της πανδημίας covid-19, καθώς, επίσης και να διερευνηθούν τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις των γονέων των παιδιών αυτής της ηλικίας σχετικά με την επιβολή της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα εργασία επικεντρώνονται στην διερεύνηση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά από μία διδακτική παρέμβαση, καθώς επίσης και στην διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για το πώς βίωσαν την εκπαιδευτική αλλαγή της τηλεκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1.Μεταβάλλονται τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, πριν και μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης με θέμα την υποχρεωτική τηλεκπαίδευση και σε ποιο βαθμό;
- 2.Παρατηρούνται διαφορές στη μεταβολή των συναισθημάτων των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης ανάλογα με το φύλο τους;
- 3.Παρατηρούνται διαφορές στη μεταβολή των συναισθημάτων των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης ανάλογα με την ηλικία τους;
- 4.Πως έχουν βιώσει οι γονείς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας την υποχρεωτική τηλεκπαίδευση, ποια είναι τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή και γιατί.

### **4.2.Μεθοδολογική προσέγγιση**

Εφόσον έγινε η επιλογή του θέματος της έρευνας και ο καθορισμός στόχων και ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε στην πρώτη φάση της, το οιονεί πείραμα. Το



οιονεί πείραμα περιλάμβανε μία διδακτική παρέμβαση, η οποία είχε την μορφή ενός ψηφιακού παραμυθιού σε δύο παραλλαγές και η οποία χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η επίδραση που είχε στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική. Στο οιονεί πείραμα ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση για την συλλογή των δεδομένων και στην δεύτερη φάση της έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Έτσι, η έρευνα μας ακολούθησε ορθά την προσέγγιση της μικτής μεθόδου. Άλλωστε, στην σύγχρονη κοινωνική έρευνα, ο ερευνητής προσανατολίζεται και στην ποιοτική, αλλά και στην ποσοτική προσέγγιση και αυτό διότι οι δύο αυτές προσεγγίσεις, αλληλοσυμπληρώνονται και έτσι εξασφαλίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της (Κωστή, 2014).

Ωστόσο σε μια πειραματικού τύπου έρευνα ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να μην είναι τα αποτελέσματα της έγκυρα. Αυτό μπορεί να συμβεί για διάφορους λόγους. Ένας από αυτούς κυρίως παρατηρείται, όταν γίνεται ο μετά έλεγχο στην πειραματική ομάδα, διότι στον προ έλεγχο οι συμμετέχοντες μπορεί να αγνοούν ή να μην έχουν καταλάβει τον σκοπό της, όμως στον μετα-έλεγχο της πειραματικής είναι πολύ πιθανό οι συμμετέχοντες να τον κατανοήσουν και έτσι οι ίδιοι να δώσουν απαντήσεις οι οποίες είναι καθοδηγούμενες από τον σκοπό της. Κατόπιν σκοπός της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων δεν είναι άλλος, από το να μπει κάποιος στην διαδικασία να ανακαλύψει τις αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων μέσα από την αντικειμενική μέτρηση αλλά και την αριθμητική ανάλυση. Στην ουσία η ποσοτική ανάλυση στοχεύει στην επαλήθευση της υπόθεσης μέσα από στοιχεία αριθμητικά (Παπαγεωργίου, 2014). Αντίθετα, στην ποιοτική μέθοδο χρησιμοποιούνται πληροφορίες και δεδομένα οι οποίες δεν μετατρέπονται σε αριθμούς, αλλά σχολιάζονται και αξιοποιούνται ως σύνολα τα οποία είναι λεκτικά (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

#### **4.2.1 Μεθοδολογικά εργαλεία για συλλογή δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα για την συλλογή δεδομένων στην πρώτη φάση της έρευνας, που σκοπό είχε τη μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Η διδακτική παρέμβαση που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα παραμύθι (**βλ. Παράρτημα Α**

και Β) με δύο διαφορετικές παραλλαγές η οποία περιγράφεται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα 2:

<b>Διδακτική παρέμβαση</b>	
<b>Διδακτική παρέμβαση-ομάδα ελέγχου</b>	<b>Διδακτική παρέμβαση-ομάδα πειραματική</b>
<p><i>Σε ένα μικρό χωριό, στο Μεγαλοχώρι ζει ευτυχισμένη η Κυρία Ευτέρπη με τον αγαπημένο της σκύλο τον Τόμπυ. Η παράδοση του χωριού είναι μία μέρα τον χρόνο, στο σχολείο του Μεγαλοχωριού να παίζεται ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού το οποίο γνωρίζουν μικροί και μεγάλοι.</i></p> <p><i>Η μέρα λοιπόν έφτασε και η κυρία Ευτέρπη ξεκινά χαρούμενη για το σχολείο της. Στο δρόμο ακούει χαρούμενες παιδικές φωνές και ναι τα αυτιά της δεν την ξεγελούν, χαρούμενα παιδιά παίζουν ανέμελα στο μικρό χωριό, όλα είναι παραμυθένια. Τα παιδιά ανυπομονούν για το παιχνίδι και ξεκινούν για το σχολείο. Η Κυρία Ευτέρπη στο δρόμο για το σχολείο σε μια ξεχασμένη ρόδα ενός κάρου βρίσκει τον χάρτη του κρυμμένου θησαυρού που της άφησε ο Δήμαρχος του Μεγαλοχωριού, συνεχίζοντας την παράδοση του παιχνιδιού. Το κουδούνι χτυπά, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η αναζήτηση ξεκινά στην τάξη του μικρού σχολείου.....</i></p>	<p><i>Σε ένα μικρό χωριό, στο Μεγαλοχώρι ζει ευτυχισμένη η Κυρία Ευτέρπη με τον αγαπημένο της σκύλο τον Τόμπυ. Η παράδοση του χωριού είναι μία μέρα τον χρόνο, στο σχολείο του Μεγαλοχωριού να παίζεται ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού το οποίο γνωρίζουν μικροί και μεγάλοι.</i></p> <p><i>Η μέρα λοιπόν έφτασε και η κυρία Ευτέρπη ξεκινά χαρούμενη για το σχολείο της. Στο δρόμο ακούει χαρούμενες παιδικές φωνές και ναι τα αυτιά της δεν την ξεγελούν, χαρούμενα παιδιά παίζουν ανέμελα στο μικρό χωριό, όλα είναι παραμυθένια. Τα παιδιά ανυπομονούν για το παιχνίδι και ξεκινούν για το σχολείο.</i></p> <p><i>Η κυρία Ευτέρπη στο δρόμο για το σχολείο σε μια ξεχασμένη ρόδα ενός κάρου βρίσκει τον χάρτη του κρυμμένου θησαυρού που της άφησε ο Δήμαρχος του Μεγαλοχωριού, συνεχίζοντας την παράδοση του παιχνιδιού. Η Κυρία Ευτέρπη φτάνει στο σχολείο και το τηλέφωνο χτυπά πριν προλάβει να μπει στην τάξη. Το παιχνίδι ξεκινά, παίρνει τον χάρτη του κρυμμένου θησαυρού και τον διαμοιράζει μέσω της οθόνης του υπολογιστή της στους μικρούς μαθητές.....</i></p>

**Πίνακας 2: Διδακτική παρέμβαση παραμυθιού**

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πριν και μετά τη διήγηση του παραμυθιού (στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου) για την καταγραφή οποιασδήποτε αλλαγής στα συναισθήματα των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση και ανάλογα με το διαφορετικό τέλος που είχε κάθε φορά το παραμύθι.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με ερωτήσεις μορφής κλίμακας τύπου Likert. Αυτός ο τύπος ερωτηματολογίου ζητούσε από τα παιδιά να απαντήσουν με διαβάθμιση. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου που επιτρέπουν την απάντησή τους με προκαθορισμένες απαντήσεις της πεντάβαθμης κλίμακας Likert και περιέχει μόνο μία ερώτηση ανοικτού τύπου. Προτιμήθηκαν κυρίως οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, διότι έχουν το πλεονέκτημα ότι συμπληρώνονται εύκολα και απαιτούν λίγο χρόνο να απαντηθούν, περιορίζουν τον ερωτώμενο στο θέμα, εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες και οι απαντήσεις κωδικοποιούνται και αναλύονται στατιστικά εύκολα. Επίσης, τα ποσοτικά δεδομένα που παράγουν είναι άμεσα και συγκρίσιμα και διευκολύνουν την αντιπαραβολή των συναισθημάτων των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση. Αντίθετα, στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις δεν προκαθορίζεται η απάντηση και ο ερωτώμενος είναι ελεύθερος να απαντήσει όπως νομίζει. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να αποκαλύψει το ευρύτερο πλαίσιο των σημείων αναφοράς του, ακόμη και τους ιδιαίτερους λόγους που υπαγορεύουν τις συγκεκριμένες απόψεις και αιτιολογήσεις (ΣΚΑΛΤΣΑΣ, 2009), ωστόσο τα ποιοτικά δεδομένα που παράγονται δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα.

Το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τα παιδιά να απαντήσουν με διαβάθμιση στις εξής ερωτήσεις: αν είναι χαρούμενα (καθόλου με υποκλίμακα 0, λίγο με υποκλίμακα 1, αρκετά με υποκλίμακα 2, πολύ με υποκλίμακα 3), αν είναι λυπημένα, θυμωμένα φοβισμένα χρησιμοποιώντας την ίδια παραπάνω κλίμακα και υποκλίμακα αντίστοιχα. Η διαβάθμιση έγινε με φατσούλες χαρούμενες, ουδέτερες και λυπημένες και όχι με αριθμούς γιατί πολλά παιδιά ούτε τους αριθμούς έχουν κατακτήσει ακόμα (**βλ. αναλυτικά Παραρτήματα Δ και Ε**).

Στην δεύτερη φάση της παρούσας έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης για όλους τους γονείς. Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου και αυτό, διότι βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ των προσώπων τα οποία τα καθοδηγεί ο ερευνητής και στόχος τους είναι να αποσπώνται οι πληροφορίες οι οποίες έχουν σχέση με την έρευνα

(Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2008). Οι συνεντεύξεις στην παρούσα έρευνα δίνουν το πλεονέκτημα στους γονείς να έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν τις απόψεις τους, έτσι ώστε να αναδυθεί το μεγαλύτερο δυνατό εύρος των σκέψεων τους με ακρίβεια και χωρίς παρανοήσεις. Ο οδηγός συνεντεύξεων (βλ. **αναλυτικά Παράρτημα ΣΤ**) χωρίζεται σε δύο θεματικούς άξονες που περιλαμβάνουν εννέα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες επιμερίζονται σε δύο θεματικούς άξονες. Ο πρώτος θεματικός άξονας εστιάζει στην αντίδραση γονέων στην επιβολή της τηλεκπαίδευσης όταν τα σχολεία έκλεισαν, αν βρήκαν θετικά στοιχεία σε αυτόν τον τρόπο μάθησης, καθώς, επίσης και ποια ήταν η αντίδραση των παιδιών τους. Ο δεύτερος θεματικός άξονας εστιάζει στην προετοιμασία και συνεισφορά των γονέων στην τηλεκπαίδευση όσο αφορά την ετοιμότητα τους σε αυτήν την αλλαγή, την κατάλληλη προετοιμασία τους σε τεχνολογικό επίπεδο καθώς, επίσης και ποια προβλήματα οι ίδιοι αντιμετώπισαν και ποιος ήταν ο ρόλος τους σε όλη αυτήν την διαδικασία. Ο ερευνητής προσπάθησε να δημιουργήσει ένα φιλικό και άνετο περιβάλλον προς τους ερωτηθέντες και πριν αλλά και καθ' όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων.

Οι συνεντεύξεις έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο και όχι με τηλεφωνική επικοινωνία. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με την μορφή σημειώσεων και δεν ηχογραφήθηκαν καθώς λόγω της πανδημίας Covid 19 και τους περιορισμούς κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό να γίνει. Η κάθε συνέντευξη περίπου κράτησε 15 λεπτά.

#### **4.2.2 Επιλογή Συμμετεχόντων**

Η επιλογή του δείγματος σε μία έρευνα παίζει καθοριστικό ρόλο στην διεξαγωγή της, όπως επίσης και στα αποτελέσματα αυτής. Σε μια ποσοτική έρευνα ο ερευνητής επιδιώκει να συγκεντρώσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα με τα τυπικά χαρακτηριστικά του μέσου όρου και αυτό συνήθως το συλλέγει με τυχαίες δειγματοληψίες για να είναι σίγουρος ότι θα περιλάβει τα γενικά χαρακτηριστικά που έχουν όλοι οι άνθρωποι. Αντίθετα στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα του έτσι ώστε να μην είναι ποσοτικά μεγάλο γιατί αυτό δεν παίζει ρόλο στην εγκυρότητα της έρευνας, αντίθετα λειτουργεί αρνητικά στην εγκυρότητα αυτής (Mantzoukas, 2007).

Η επιλογή του δείγματος για την διεξαγωγή της έρευνας έγινε με την μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Η βολική δειγματοληψία στην παρούσα έρευνα διασφάλισε στον ερευνητή την ίση αναλογία μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου όλων των άλλων παραγόντων τα οποία επηρεάζουν κατά κύριο λόγο την πειραματική ομάδα (Cohen & Manion, 1997). Στην έρευνα συμμετείχαν 100 μαθητές προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα επιλέχθηκε από διάφορα Νηπιαγωγεία στην επικράτεια και στο νομό Αττικής. Συγκεκριμένα οι Νομοί από τους οποίους επιλέχθηκε το δείγμα πέρα από το Νομό Αττικής ήταν ο Νομός Μαγνησίας, ο Νομός Βοιωτίας και ο Νομός Φθιώτιδας. Επιλέχθηκαν τέσσερα νηπιαγωγεία ούτως ώστε να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός των υποκειμένων που θα αποτελούσε το δείγμα της έρευνας. Τα σχολεία ήταν κλασσικά μονοθέσια νηπιαγωγεία χωρίς τμήματα ολοήμερου και σε κάθε σχολείο φοιτούσαν 25 παιδιά. Οι ομάδες που συγκροτήθηκαν ήταν δύο, η μία αποτελούσε την πειραματική ομάδα και η άλλη την ομάδα ελέγχου. Από το σύνολο των παιδιών (100 παιδιά) το 1/2 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και το άλλο 1/2 την ομάδα ελέγχου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τις αρχές Μαΐου έως τις 14 Ιουνίου 2021. Στο δείγμα εκπροσωπήθηκαν πέντε γονείς σχολείων από διαφορετικές γεωγραφικά περιοχές, από αστικές και μη περιοχές και διαφορετικής ηλικίας με βασική προϋπόθεση τα παιδιά τους να φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι περιοχές από τις οποίες προερχόταν οι γονείς ήταν από το Νομό Μαγνησίας στον οποίο εργαζόταν ο ερευνητής και από το Νομό Φθιώτιδας από τον οποίο κατάγεται ο ερευνητής. Θα ήταν ελλιπές, ωστόσο να μην αναφερθεί ότι αρχικό βασικό κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων γονέων ήταν η επιθυμία τους, αλλά και το ενδιαφέρον που εκδήλωσαν για το θέμα της έρευνας στην οποία αποφάσισαν να συμμετάσχουν. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν το διάστημα από αρχές Σεπτεμβρίου του 2021 έως αρχές Δεκεμβρίου του 2021 από γονείς των μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στο πείραμα.

### **4.2.3 Θέματα δεοντολογίας της έρευνας**

Όσον αφορά τον τρόπο αλλά και τις κύριες διαδικασίες συλλογής των δεδομένων της έρευνας πρωταρχικό μέλημα του ερευνητή ήταν να εξασφαλίσει ότι θα τηρηθούν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας της έρευνας. Η συλλογή δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων, επειδή απευθυνόταν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, έπρεπε να

εξασφαλιστεί μέσω της συναίνεσης της συμμετοχής στην έρευνα από τους γονείς τους. Έτσι, η ερευνήτρια μοίρασε έντυπο συγκατάθεσης σε όλους τους γονείς των παιδιών που θα έπαιρναν μέρος στην έρευνα (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Γ), διαβεβαιώνοντας τους ότι, θα διατηρηθεί η ανωνυμία των παιδιών και πουθενά δεν θα αναγραφεί το όνομα του εκάστοτε παιδιού, ούτε κάποιο άλλο στοιχείο ταυτοποίησης και πουθενά δεν θα αναφερθεί το σχολείο στο οποίο φοιτά ο μαθητής. Επίσης, η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τους γονείς ότι, ότι μοιραστεί το παιδί είναι εμπιστευτικό και φυλάσσεται σε ηλεκτρονικό υπολογιστή της ερευνήτριας σε αρχεία προστατευμένα με κωδικούς πρόσβασης, όπου η μόνη που έχει πρόσβαση είναι η ίδια. Επίσης, διαβεβαιώθηκαν οι γονείς ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και μόλις ολοκληρωθεί αυτή, όλα τα δεδομένα καθώς και τα έντυπα ερωτηματολόγια που θα συλλεχθούν θα καταστραφούν ολοσχερώς αμέσως μετά την ολοκλήρωση της εργασίας και την επιτυχή της υποστήριξη. Τέλος, έγινε σαφές στους γονείς ότι για την διεξαγωγή της έρευνας θα ζητηθεί προφορικά η συναίνεση του ίδιου του παιδιού και, εάν αυτό επιθυμεί να μην συμμετάσχει στην έρευνα δεν θα υπάρξει καμία περαιτέρω παραίνεση, για να πειστεί να το κάνει, καθώς επίσης δεν θα υπάρξει και καμία συνέπεια ή επίπτωση σε αυτό και η άποψη του θα γίνει απόλυτα σεβαστή.

Όσον αφορά τον τρόπο, αλλά και τις διαδικασίες λήψης των συνεντεύξεων πρωταρχικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν να τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας της λήψης των συνεντεύξεων. Αρχικά, σε όλους τους συμμετέχοντες, εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και έγινε ξεκάθαρο ότι η συμμετοχή τους σε αυτήν ήταν εθελοντική και ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να αποχωρήσουν από αυτήν. Επίσης, τους διαβεβαίωσε ότι όσοι πάρουν μέρος στην έρευνα εξασφαλίζεται απόλυτα η ανωνυμία τους. Ακριβώς, και για αυτόν τον λόγο οι γονείς αναφέρονται με την συντόμευση Γ1 για τον πρώτο συμμετέχοντα, Γ2 για τον δεύτερο συμμετέχοντα και ούτω καθεξής. Πουθενά, ωστόσο, δεν χρησιμοποιήθηκε η ηχογράφηση της συνέντευξης, καθώς δεν ήταν επιθυμία των ίδιων. Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την επιθυμία να γίνουν οι συνεντεύξεις με την μορφή σημειώσεων. Κάτι που έγινε απόλυτα αποδεκτό και σεβαστό από την ερευνήτρια.

#### **4.2.4 Διαδικασία της ποσοτικής έρευνας**

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ακολούθησε μία πορεία έτσι ώστε να αποκομιστούν από αυτή όσο πιο σωστά αποτελέσματα γίνεται. Αρχικά εφόσον η ερευνήτρια είχε ολοκληρώσει την κατασκευή της διδακτικής παρέμβασης με την μορφή δύο παραλλαγών ενός ψηφιακού παραμυθιού, πρώτο βήμα ήταν να κάνει μια πιλοτική έρευνα για να δει την αξιοπιστία των εργαλείων που θα χρησιμοποιούσε, έτσι ώστε σε οποιοδήποτε πρόβλημα να μπορούσε άμεσα να παρέμβει πριν αρχίσει την έρευνα της.

Το σημείο αυτό ήταν πολύ εύκολο για εκείνη καθώς εργαζόταν σε Νηπιαγωγείο στο Νομό Μαγνησίας και είχε τη δυνατότητα να εφαρμόσει πιλοτικά την έρευνα σε κάποια παιδιά όπως ακριβώς και έγινε. Ωστόσο αξιόλογο είναι να αναφερθεί πως διορθωτικές παρεμβάσεις στον σχεδιασμό της έρευνας δεν έγιναν καθώς μετά την πιλοτική εφαρμογή δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα. Κατόπιν και εφόσον ολοκλήρωσε αυτό το στάδιο προχώρησε στο αμέσως επόμενο. Λόγω της πανδημίας COVID-19 και τους περιορισμούς της επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τις προϊστάμενες Νηπιαγωγείων, οι οποίες λόγω τους επαγγέλματος της ήταν συνάδελφοι και φίλες της και κατόπιν συνεννόησης έκλεισαν ραντεβού, έτσι ώστε να καταφέρουν να πραγματοποιήσουν μία επίσκεψη στο χώρο εργασίας τους τον μήνα Μάιο.

Όταν πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη στο χώρο, τις ενημέρωσε για το ερευνητικό της στόχο και τους εξήγησε την όλη πορεία της έρευνας που έπρεπε να ακολουθηθεί και έτσι όρισαν την ημερομηνία των επισκέψεων της. Η πρώτη επίσκεψη είχε ως στόχο να παρατηρήσει τον χώρο και τα παιδιά. Έπειτα, τους ζήτησε να μοιράσουν τα έντυπα συγκατάθεσης στους γονείς για την διεξαγωγή της έρευνας. Άλλωστε, χωρίς αυτό το κομβικό σημείο η έρευνα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί. Αρχικός ρόλος της, όταν έμπαινε στις τάξεις των Νηπιαγωγείων ήταν αυτός του παρατηρητή και όταν της δινόταν κατάλληλη ευκαιρία συνομιλούσε με τα νήπια για να αναπτύξει μία σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους.

Στην πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας ξεκίνησε την επίσκεψη της σε τέσσερα νηπιαγωγεία των οποίων το μαθητικό δυναμικό θα αποτελούσε την πειραματική ομάδα. Η πειραματική ομάδα χωρίστηκε σε τέσσερις υποομάδες. Η επιλογή του δείγματος έγινε, ακριβώς, με τον ίδιο τρόπο που επιλέχτηκε κι η ομάδα ελέγχου και η οποία βασίστηκε στην βολική δειγματοληψία το δείγμα των μαθητών επιλέχθηκε από νηπιαγωγεία όπου η ερευνήτρια είχε επιλογή να επιλέξει το δείγμα της μέσω γνωστών συναδέλφων. Όσο αφορά τις ομάδες η διαδικασία ήταν ακριβώς

η ίδια. Αφού με τα παιδιά έκανε μια πρώτη γνωριμία στην γωνιά της συζήτησης, τους εξήγησε ότι ένα-ένα παιδί θα ερχόταν μαζί της σε διπλανή αίθουσα και εκεί θα τους έδινε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο θα σημείωναν πως νιώθουν την συγκεκριμένη στιγμή εξηγώντας τους τι έπρεπε να κάνουν. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου των παιδιών διήρκεσε περίπου δέκα λεπτά. Κύριος στόχος σε αυτό το σημείο ήταν να γίνει η πραγματοποίηση του προ-έλεγχου συναισθημάτων μέσω των παρακάτω ερωτήσεων (**βλ. αναλυτικά Παράρτημα Δ**):

*«Αυτή τη στιγμή είσαι καθόλου χαρούμενος, λίγο χαρούμενος, αρκετά χαρούμενος, πολύ χαρούμενος;»*

*«Αυτή τη στιγμή είσαι καθόλου λυπημένος, λίγο λυπημένος, αρκετά λυπημένος, πολύ λυπημένος;»*

*«Αυτή τη στιγμή είσαι καθόλου θυμωμένος, λίγο θυμωμένος, αρκετά θυμωμένος, πολύ θυμωμένος;»*

*«Αυτή τη στιγμή είσαι καθόλου φοβισμένος, λίγο φοβισμένος, αρκετά φοβισμένος, πολύ φοβισμένος;»*

*«Αυτή τη στιγμή δεν νιώθεις τίποτα;»*

*«Θα ήθελες να μου πεις τι νομίζεις ότι σε κάνει να αισθάνεσαι έτσι;»*

Σε κάθε απάντηση τα παιδιά ζωγράφιζαν αντίστοιχα το συναίσθημα που ένιωθαν και σε ποιο βαθμό. Τα παιδιά δεν έδειξαν καμία δυσκολία, διότι το εργαλείο έρευνας είχε την μορφή με παιδικές φατσούλες και αστεράκια και έτσι δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα. Η τελευταία ερώτηση ποιοτικού χαρακτήρα γινόταν από την ερευνήτρια και προσπαθούσε να αποτυπώσει ακριβώς τα λόγια των παιδιών με μορφή σημειώσεων. Αυτό έγινε και στην πειραματική αλλά και στην ομάδα ελέγχου.

Αφού ολοκληρώθηκε αυτό το κομμάτι και μέτρησε τα συναισθήματα όλων των παιδιών τα συγκέντρωσε σε μία γωνιά έτσι ώστε να τα προετοιμάσει για την παρακολούθηση του ψηφιακού παραμυθιού. Μετά την παρακολούθηση του παραμυθιού έπαιρνε πάλι χωριστά ένα-ένα παιδί για να κάνει τον μετά έλεγχο των συναισθημάτων ακολουθώντας ακριβώς το ίδιο εργαλείο που περιγράφηκε και παραπάνω. Το εργαλείο της διδακτικής παρέμβασης ήταν το ψηφιακό παραμύθι το



οποίο είχε δύο διαφορετικές εκδοχές. Η πλοκή του παραμυθιού είναι ίδια αλλά με διαφορετικό τέλος.

#### **4.2.5 Διαδικασία της ποιοτικής έρευνας**

Όταν η ερευνήτρια ολοκλήρωσε την διαδικασία αυτής της έρευνας, πέρασε στο άλλο κομμάτι, αυτό των συνεντεύξεων που έπρεπε να διεξάγει με τους γονείς για να διερευνηθούν τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις των γονέων των παιδιών αυτής της ηλικίας σχετικά με την επιβολή της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης. Η διαδικασία ήταν αρχικά να κάνει μια πιλοτική συνέντευξη για να διαπιστώσει αν ο οδηγός συνεντεύξεων με τις ερωτήσεις ήταν ένα καλά δομημένο εργαλείο και αν χρειαζόταν κάποια αλλαγή.

Η έρευνα εφαρμόστηκε τον μήνα Σεπτέμβρη έως τον Δεκέμβρη του 2021 και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με την συναίνεση των συμμετεχόντων. Έτσι ρώτησε κάποιους γονείς, αν θέλουν να συμμετάσχουν στην έρευνα της, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της. Αρχικά, ελέγχτηκε αν οι γονείς πληρούσαν τις προϋποθέσεις της συμμετοχής και αυτό βασίστηκε στο εάν είχαν παιδί που φοιτούσε στο Νηπιαγωγείο και εάν παρακολούθησε τα μαθήματα της τηλεκπαίδευσης. Επίσης υπήρξε ενημέρωση και επιβεβαίωση όσον αφορά την ανωνυμία τους. Βασικό στοιχείο για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν οι γονείς να νιώσουν φιλικά ώστε να είναι σε θέση να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους. Έτσι ο ερευνητής δημιούργησε ένα φιλικό και άνετο περιβάλλον προς τους ερωτηθέντες και πριν αλλά και καθ' όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο και όχι με τηλεφωνική επικοινωνία. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με την μορφή σημειώσεων και δεν ηχογραφήθηκαν όπως προαναφέραμε αφού οι συμμετέχοντες γονείς παιδιών, που συμμετείχαν στην έρευνα δεν το επιθυμούσαν. Η κάθε συνέντευξη περίπου κράτησε 15 λεπτά.

#### **4.2.6 Περιορισμοί έρευνας**

Το ποσοτικό μέρος της έρευνας βασίστηκε στην εφαρμογή ενός οιονεί πειράματος που περιλάμβανε διδακτική παρέμβαση και στην συμπλήρωση ερωτηματολογίων από

τους μαθητές πριν και μετά από αυτήν την παρέμβαση. Το δείγμα περιλάμβανε, έναν αξιόλογο αριθμό μαθητών, αλλά θα μπορούσε να είναι ακόμη μεγαλύτερο. Ωστόσο, η πανδημία επέφερε πολλές δυσκολίες στην ερευνήτρια, η οποία δεν ήταν εύκολο με τα περιοριστικά μέτρα να εισέρχεται στα Νηπιαγωγεία, καθώς τα υγειονομικά πρωτόκολλα ήταν πολύ αυστηρά. Έτσι, η είσοδος σε αυτά έγινε μόνο μέσω συναδέλφων και γνωριμιών που η ίδια είχε. Αυτός ο λόγος αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα περιορισμού σε μία ποσοτική έρευνα. Επίσης άλλος περιορισμός της έρευνας μας ήταν η μη τυχαία επιλογή του δείγματος.

Το ποιοτικό μέρος της έρευνας βασίστηκε σε συνεντεύξεις ενός μικρού δείγματος γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση και χρησιμοποίησαν την μέθοδο της τηλεκπαίδευσης. Επομένως, δεν αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό όλων των γονέων αυτής της κατηγορίας. Επίσης η ερευνήτρια λόγω της πανδημίας COVID-19 δεν είχε την δυνατότητα να έχει μια συμμετοχική παρατήρηση στο συγκεκριμένο δείγμα καθώς η ίδια η πανδημία είχε από τη φύση της πολλούς περιορισμούς στις επαφές μεταξύ των ανθρώπων. Επίσης η μη ηχογράφηση των συνεντεύξεων των γονέων αποτελεί εξίσου ένα σημαντικό περιορισμό της έρευνας μας.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας-οιονεί πείραμα

#### 5.2 Στατιστική ανάλυση

Για την σύγκριση των συναισθημάτων των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα στα δυο στάδια (προ-έλεγχος και μετα-έλεγχος) χρησιμοποιήθηκε το Mixed Factorial ANOVA με ένα παράγοντα μεταξύ των ομάδων (δηλ. η διδακτική παρέμβαση, ομάδα ελέγχου ή πειραματική) και ένα του συντελεστή σταδίου (δηλ. το στάδιο μέτρησης πριν ή μετά τη διδακτική παρέμβαση). Για την σύγκριση των συναισθημάτων των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα στα δυο στάδια (προ-έλεγχος και μετα-έλεγχος) χρησιμοποιήθηκε το Mixed Factorial ANOVA με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων (δηλ. η διδακτική παρέμβαση, ομάδα ελέγχου ή πειραματική) και έναν του συντελεστή σταδίου (προ-έλεγχος και μετα-έλεγχος). Όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι έγιναν σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

#### 5.2.1 Σύγκριση των συναισθημάτων μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στα δύο στάδια

#### 5.2.2 Σύγκριση του μέσου όρου της χαράς μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στα δύο στάδια

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1 ο μέσος όρος της συνολικής χαράς των παιδιών στην ομάδα ελέγχου στον προ-έλεγχο είναι 3,44 με τυπική απόκλιση 0,93 ενώ στον μετα-έλεγχο είναι 3,50 με τυπική απόκλιση 1,00. Ο μέσος όρος της χαράς των παιδιών στην πειραματική ομάδα στον προ-έλεγχο είναι 3,21 με τυπική απόκλιση 1,21 ενώ στον μετα-έλεγχο είναι 1,52 με τυπική απόκλιση 0,98.

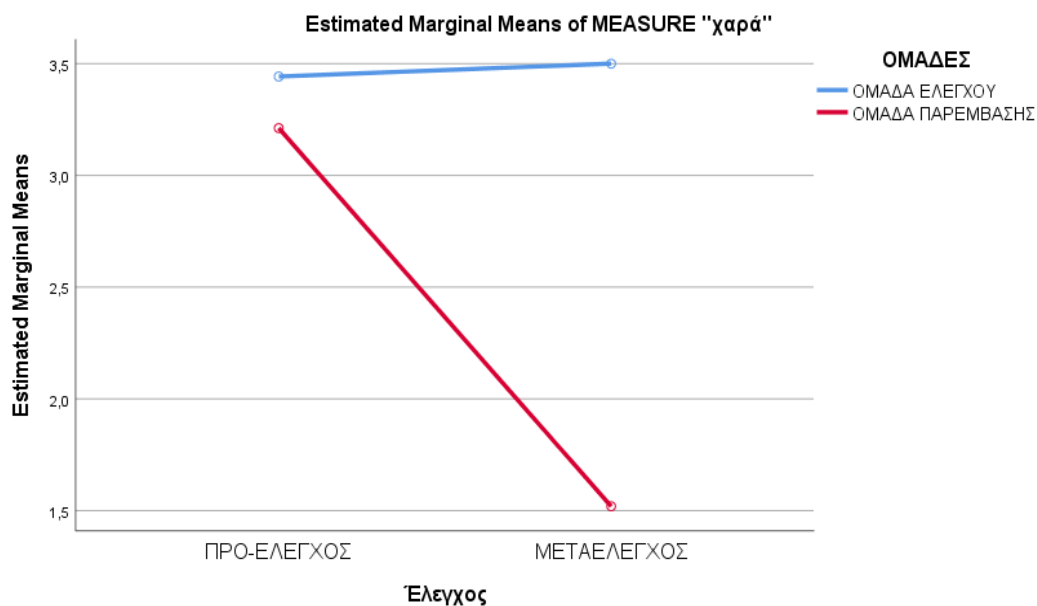
*Πίνακας 1: Μέσοι όροι της χαράς των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος)*

	ΟΜΑΔΕΣ	N	M.O.	T.A.
ΧΑΡΑ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	52	3,44	,93
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	52	3,21	1,21

	Σύνολο	104	3,33	1,08
ΧΑΡΑ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	52	3,50	1,00
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	52	1,52	,98
	Σύνολο	104	2,51	1,40

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος/Μετά Έλεγχος) και Ομάδας(πειραματική/ελέγχου)( $p=0,00 < 0,05, F(1,102)=39,065$ ). Η μεταβολή της χαράς μεταξύ προελέγχου και μετά ελέγχου επηρεάστηκε στατιστικά από την ομάδα στην οποία άνηκε ο μαθητής: τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (όπου η παρέμβαση αφορούσε την υποχρεωτική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης) παρουσίασαν σημαντικά μειωμένη χαρά στο στάδιο του μετα ελέγχου, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Ο μέσος όρος της συνολικής χαράς της πειραματικής ομάδας στο στάδιο του μετα-ελέγχου (Μ.Ο.:1,52) είναι σημαντικά μικρότερος από του προ-ελέγχου (Μ.Ο.:3,21). Άρα, η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης μείωσε σημαντικά την χαρά των παιδιών

Γράφημα 1: Ο μέσος όρος της χαράς των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος)



### 5.2.3 Σύγκριση του μέσου όρου της συνολικής λύπης μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στα δύο στάδια

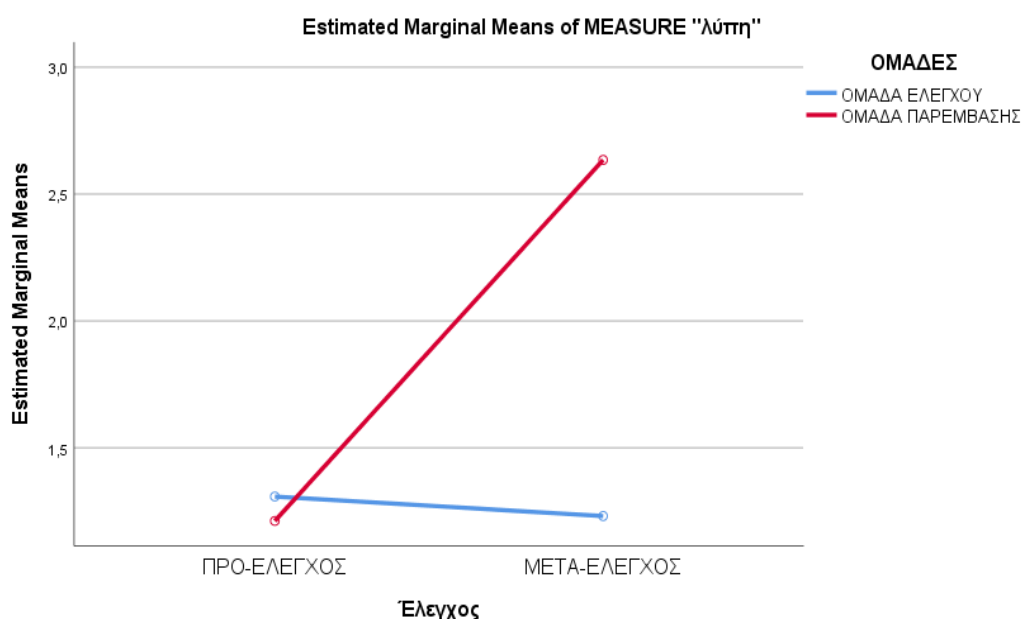
Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2 ο μέσος όρος της λύπης των παιδιών στην ομάδα ελέγχου στον προ-έλεγχο είναι 1,31 με τυπική απόκλιση 0,85 ενώ στον μετα-έλεγχο είναι 1,23 με τυπική απόκλιση 0,80. Ο μέσος όρος της συνολικής λύπης των παιδιών στην πειραματική ομάδα στον προ-έλεγχο είναι 1,21 με τυπική απόκλιση 0,60 ενώ στον μετα-έλεγχο είναι 2,63 με τυπική απόκλιση 1,29.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι της λύπης των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος)

	ΟΜΑΔΕΣ	N	M.O.	T.A.
ΛΥΠΗ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	52	1,31	,85
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	52	1,21	,60
	Σύνολο	104	1,26	,73
ΛΥΠΗ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	52	1,23	,80
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	52	2,63	1,29
	Σύνολο	104	1,93	1,28

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος/Μετά Έλεγχος) και Ομάδας(πειραματική/ελέγχου)( $p=0,00<0,05$ ,  $F(1,102)=38,650$ ). Η μεταβολή της λύπης μεταξύ προελέγχου και μετά ελέγχου επηρεάστηκε στατιστικά από την ομάδα στην οποία άνηκε ο μαθητής: τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (όπου η παρέμβαση αφορούσε την υποχρεωτική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης) παρουσίασαν σημαντικά αυξημένη λύπη στο στάδιο του μετα ελέγχου, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Ο μέσος όρος της συνολικής λύπης της πειραματικής ομάδας στο στάδιο του μετα-ελέγχου (M.O.:2,63) είναι σημαντικά μεγαλύτερος από του προ-ελέγχου (M.O.:1,21). Άρα, η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης αύξησε σημαντικά την λύπη των παιδιών.

Γράφημα 2: Ο μέσος όρος της λύπης των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος)



#### 5.2.4 Σύγκριση του μέσου όρου του συνολικού θυμού μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στα δύο στάδια

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3 ο μέσος όρος του θυμού των παιδιών στην ομάδα ελέγχου στον προ-έλεγχο είναι 1,29 με τυπική απόκλιση 0,82 ενώ στον μετα-έλεγχο είναι 1,08 με τυπική απόκλιση 0,43. Ο μέσος όρος του συνολικού θυμού των παιδιών στην πειραματική ομάδα στον προ-έλεγχο είναι 1,13 με τυπική απόκλιση 0,52 ενώ στον μετα-έλεγχο είναι 1,40 με τυπική απόκλιση 0,95.

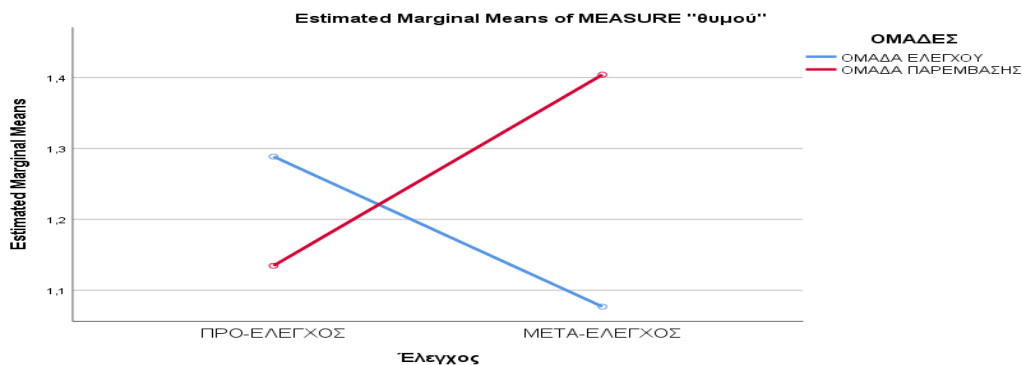
Πίνακας 3: Μέσοι όροι του θυμού των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος)

	ΟΜΑΔΕΣ	N	M.O.	T.A.
ΘΥΜΟΣ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	52	1,29	,82
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	52	1,13	,52
	Σύνολο	104	1,21	,69

ΘΥΜΟΣ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	52	1,08	,43
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	52	1,40	,95
	Σύνολο	104	1,24	,75

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος/Μετά Έλεγχος) και Ομάδας(πειραματική/ελέγχου)( $p=0,020 < 0,05$ ,  $F(1,102)=5,629$ ). Η μεταβολή του θυμού μεταξύ προελέγχου και μετά ελέγχου επηρεάστηκε στατιστικά από την ομάδα στην οποία άνηκε ο μαθητής: τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (όπου η παρέμβαση αφορούσε την υποχρεωτική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης) παρουσίασαν σημαντικά αυξημένο θυμό στο στάδιο του μετα ελέγχου, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Ο μέσος όρος του συνολικού θυμού της πειραματικής ομάδας στο στάδιο του μετα-ελέγχου (Μ.Ο.:1,40) είναι σημαντικά μεγαλύτερος από του προ-ελέγχου (Μ.Ο.:1,13). Άρα, η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης αύξησε σημαντικά το θυμό των παιδιών.

*Γράφημα 3: Ο μέσος όρος του θυμού των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος)*



### 5.2.5 Σύγκριση του μέσου όρου του συνολικού φόβου μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στα δύο στάδια

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 4 ο μέσος όρος του φόβου των παιδιών στην ομάδα ελέγχου στον προ-έλεγχο είναι 1,17 με τυπική απόκλιση 0,64 ενώ στον μετα-έλεγχο είναι 1,04 με τυπική απόκλιση 0,27. Ο μέσος όρος του συνολικού φόβου των παιδιών

στην πειραματική ομάδα στον προ-έλεγχο είναι 1,08 με τυπική απόκλιση 0,33 ενώ στον μετα-έλεγχο είναι 1,00 με τυπική απόκλιση 0.

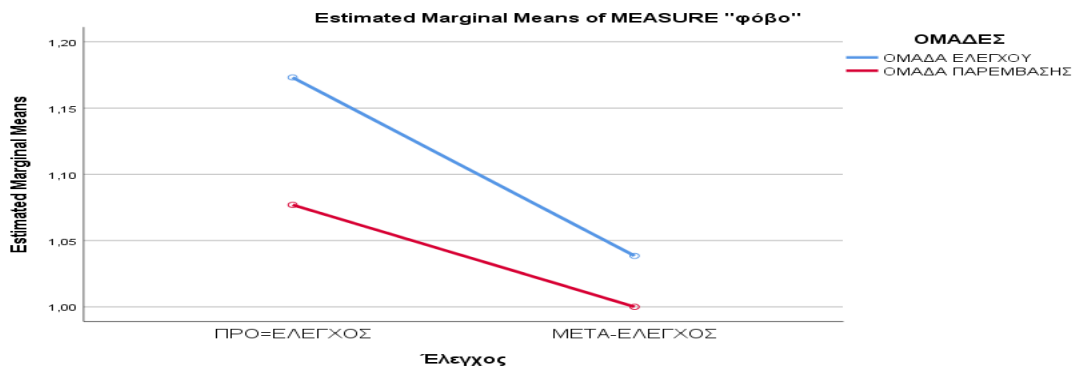
*Πίνακας 4: Μέσοι όροι του φόβου των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος)*

	ΟΜΑΔΕΣ	N	M.O.	T.A.
ΦΟΒΟΣ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	52	1,17	,64
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	52	1,08	,33
	Σύνολο	104	1,12	,51
ΦΟΒΟΣ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	52	1,04	,27
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	52	1,00	,00
	Σύνολο	104	1,02	,19

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος/Μετά Έλεγχος) και Ομάδας(πειραματική/ελέγχου)( $p=0,59 > 0,05$ ,  $F(1,102)=0,278$ ). Η μεταβολή του φόβου μεταξύ προελέγχου και μετά ελέγχου δεν επηρεάστηκε στατιστικά από την ομάδα στην οποία άνηκε ο μαθητής: τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (όπου η παρέμβαση αφορούσε την υποχρεωτική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης) παρουσίασαν σημαντικά μειωμένο φόβο στο στάδιο του μετα ελέγχου, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Ο μέσος όρος του συνολικού φόβου της πειραματικής ομάδας στο στάδιο του μετα-ελέγχου (M.O.:1,00) δεν διαφέρει σημαντικά από του προ-ελέγχου (M.O.:1,04). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης δεν επηρέασε το συνολικό φόβο των παιδιών. Άρα, η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης δεν αύξησε σημαντικά το φόβο των παιδιών.

*Γράφημα 4: Ο μέσος όρος του φόβου των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος)*





### 5.2.6 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση των συναισθημάτων ως προς το φύλο των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεκπαίδευση

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εξέταση του σταδίου του προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου και του φύλου των παιδιών (αγόρι-κορίτσι) ως προς τα τέσσερα συναισθήματα που μετρήθηκαν (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος).

### 5.2.7 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση της χαράς ως προς το φύλο των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεκπαίδευση

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5 ο μέσος όρος της χαράς των παιδιών στον προ-έλεγχο για τα αγόρια ήταν 3,14 με τυπική απόκλιση 1,27 ενώ στα κορίτσια ήταν 3,30 με τυπική απόκλιση 1,14. Στον μετα-έλεγχο παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της συνολικής χαράς των παιδιών για τα αγόρια ήταν 1,38 με τυπική απόκλιση 0,82 ενώ στα κορίτσια ήταν 1,70 με τυπική απόκλιση 1,14.

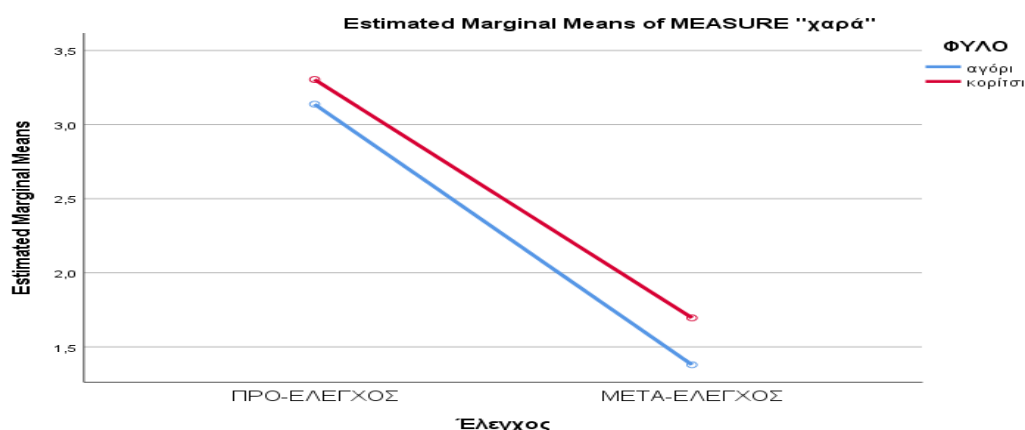
Πίνακας 5: Μέσοι όροι της χαράς αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	T.A.
ΧΑΡΑ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	Αγόρι	29	3,14	1,27
	Κορίτσι	23	3,30	1,14

	Σύνολο	52	3,21	1,21
ΧΑΡΑ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	Αγόρι	29	1,38	,82
	Κορίτσι	23	1,70	1,14
	Σύνολο	52	1,52	,98

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος / Μετά έλεγχος) x Ομάδας (πειραματικής) x ΦΥΛΟΥ ( $p=0,695 > 0,05, F(1,50)=0,155$ ). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης δεν επηρέασε διαφορετικά το συναίσθημα της χαράς των παιδιών με βάση το φύλο.

*Γράφημα 5 : Ο μέσος όρος της χαράς αγοριών και κοριτσιών στα δυο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας*



### 5.2.8 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση της λύπης ως προς το φύλο των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεκπαίδευση

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6 ο μέσος όρος της λύπης των παιδιών στον προ-έλεγχο για τα αγόρια ήταν 1,28 με τυπική απόκλιση 0,70 ενώ στα κορίτσια ήταν 1,13 με τυπική απόκλιση 0,45. Στον μετα-έλεγχο παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της λύπης

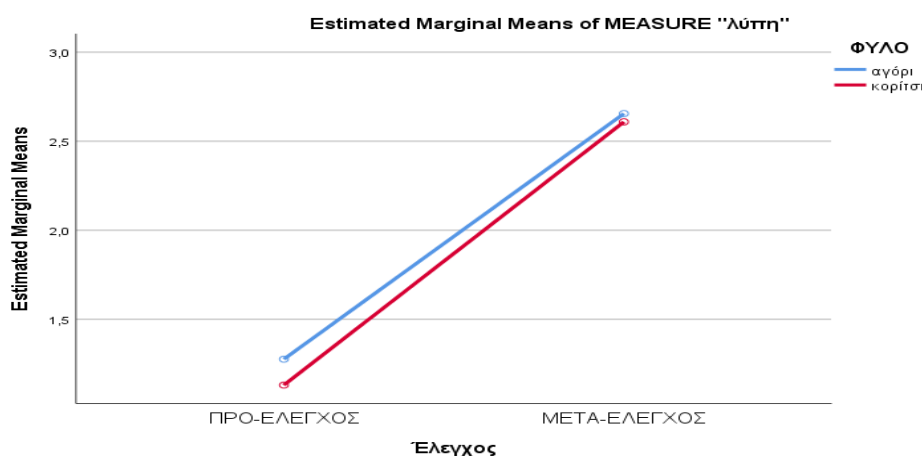
των παιδιών για τα αγόρια ήταν 2,66 με τυπική απόκλιση 1,23 ενώ στα κορίτσια ήταν 2,61 με τυπική απόκλιση 1,40.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι της λύπης αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	T.A.
ΛΥΠΗ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	Αγόρι	29	1,28	,70
	Κορίτσι	23	1,13	,45
	Σύνολο	52	1,21	,60
ΛΥΠΗ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	Αγόρι	29	2,66	1,23
	Κορίτσι	23	2,61	1,40
	Σύνολο	52	2,63	1,29

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος / Μετά έλεγχος) x Ομάδας (πειραματικής) x ΦΥΛΟΥ ( $p=0,776 > 0,05, F(1,50)=0,082$ ). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης δεν επηρέασε διαφορετικά το συναίσθημα της λύπης των παιδιών με βάση το φύλο.

Γράφημα 6.Ο μέσος όρος της λύπης των αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας



### 5.2.9 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση του συνολικού θυμού ως προς το φύλο των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεκπαίδευση

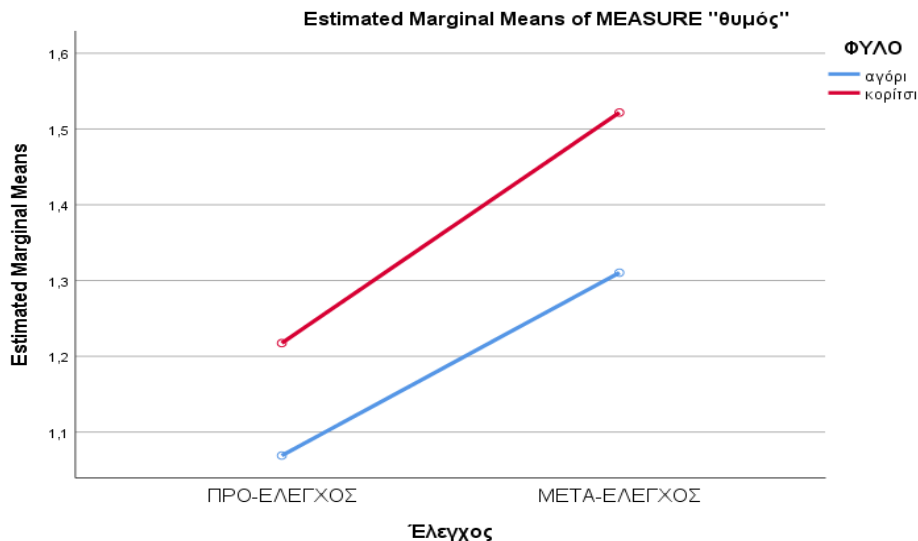
Όπως προκύπτει από τον πίνακα 7 ο μέσος όρος του θυμού των παιδιών στον προ-έλεγχο για τα αγόρια ήταν 1,07 με τυπική απόκλιση 0,37 ενώ στα κορίτσια ήταν 1,22 με τυπική απόκλιση 0,67. Στον μετα-έλεγχο παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος του συνολικού θυμού των παιδιών για τα αγόρια ήταν 1,31 με τυπική απόκλιση 0,85 ενώ στα κορίτσια ήταν 1,52 με τυπική απόκλιση 1,08.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι του θυμού αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	T.A.
ΘΥΜΟΣ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	Αγόρι	29	1,07	,37
	Κορίτσι	23	1,22	,67
	Σύνολο	52	1,13	,52
ΘΥΜΟΣ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	Αγόρι	29	1,31	,85
	Κορίτσι	23	1,52	1,08
	Σύνολο	52	1,40	,95

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος / Μετά έλεγχος) x Ομάδας (πειραματικής) x ΦΥΛΟΥ ( $p=0,841 > 0,05$ ,  $F(1,50)=0,041$ ). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης δεν επηρέασε διαφορετικά το συναίσθημα του θυμού των παιδιών με βάση το φύλο

Γράφημα 6: Ο μέσος όρος του συνολικού θυμού αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας



### 5.2.10 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση του φόβου ως προς το φύλο των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεεκπαίδευση

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 8 ο μέσος όρος του φόβου των παιδιών στον προ-έλεγχο για τα αγόρια ήταν 1,14 με τυπική απόκλιση 0,44 ενώ στα κορίτσια ήταν 1,00 με τυπική απόκλιση 0. Στον μετα-έλεγχο παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος του συνολικού φόβου των παιδιών για τα αγόρια ήταν 1,00 με τυπική απόκλιση 0 και στα κορίτσια ήταν 1 με τυπική απόκλιση 0.

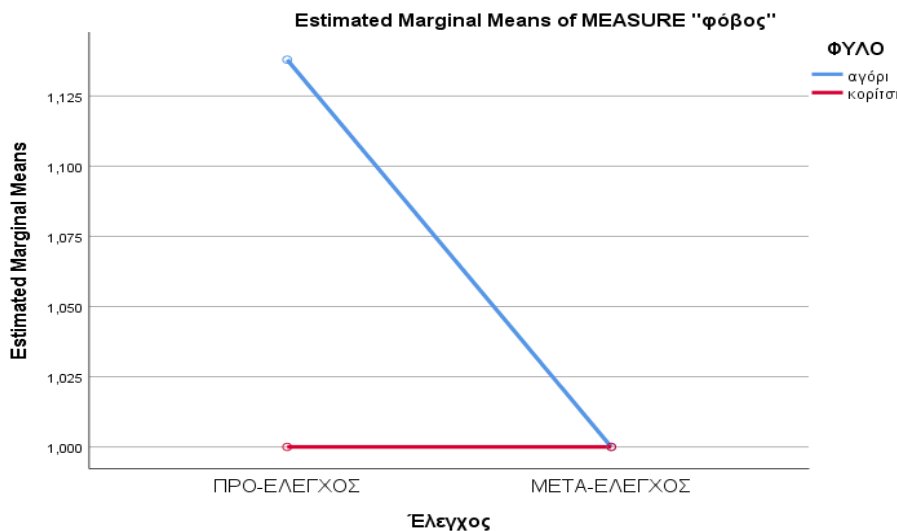
Πίνακας 8: Μέσοι όροι του φόβου αγοριών και κοριτσιών στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	T.A.
ΦΟΒΟΣ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	Αγόρι	29	1,14	,44
	Κορίτσι	23	1,00	,00
	Σύνολο	52	1,08	,33
ΦΟΒΟΣ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	Αγόρι	29	1,00	,00

Κορίτσι	23	1,00	,00
Σύνολο	52	1,00	,00

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος / Μετά έλεγχος) x Ομάδας (πειραματικής) x ΦΥΛΟΥ ( $p=0,141 > 0,05$ ,  $F(1,50)=2,240$ ). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης δεν επηρέασε διαφορετικά το συναίσθημα του φόβου των παιδιών με βάση το φύλο.

*Γράφημα 7: Ο μέσος όρος του φόβου αγοριών και κοριτσιών στα δυο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας*



### 5.2.11 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση της χαράς ως προς την ηλικία των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεκπαίδευση

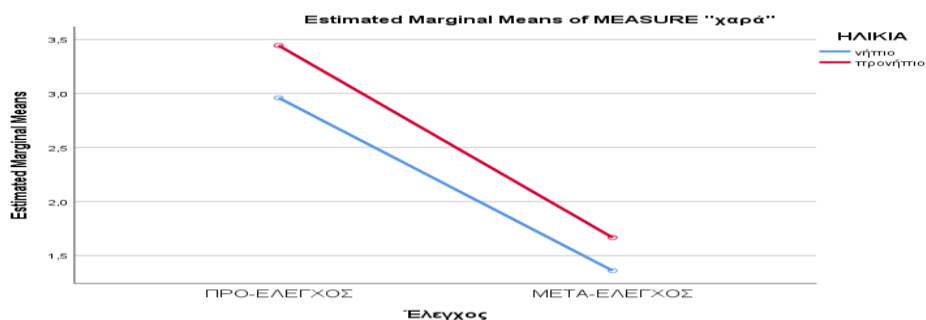
Όπως προκύπτει από τον πίνακα 9 ο μέσος όρος της χαράς των παιδιών στον προ-έλεγχο για τα νήπια ήταν 2,96 με τυπική απόκλιση 1,36 ενώ στα προνήπια ήταν 3,44 με τυπική απόκλιση 1,01. Στον μετα-έλεγχο παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της συνολικής χαράς για τα νήπια ήταν 1,36 με τυπική απόκλιση 0,7 και στα προνήπια ήταν 1,67 με τυπική απόκλιση 0,98.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι της χαράς νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας

	ΗΛΙΚΙΑ	N	M.O.	T.A.
ΧΑΡΑ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	Νήπιο	25	2,96	1,36
	Προνήπιο	27	3,44	1,01
	Σύνολο	52	3,21	1,21
ΧΑΡΑ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	Νήπιο	25	1,36	,70
	Προνήπιο	27	1,67	1,17
	Σύνολο	52	1,52	,98

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος / Μετά έλεγχος) x Ομάδας (πειραματικής) x ΗΛΙΚΙΑΣ ( $p=0,640 > 0,05$ ,  $F(1,50)=0,221$ ). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η διδακτική παρέμβαση με τηλεεκπαίδευση δεν επηρέασε διαφορετικά το συναίσθημα της χαράς των παιδιών με βάση την ηλικία.

Γράφημα 8: Ο μέσος όρος της χαράς νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας



### 5.2.12 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση της λύπης ως προς την ηλικία των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεεκπαίδευση

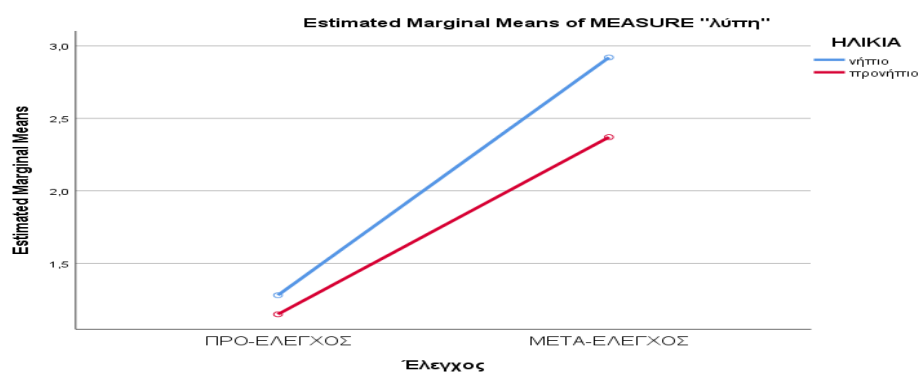
Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10 ο μέσος όρος της λύπης των παιδιών στον προ-έλεγχο για τα νήπια ήταν 1,28 με τυπική απόκλιση 0,61 ενώ στα προνήπια ήταν 1,15 με τυπική απόκλιση 0,60. Στον μετα-έλεγχο παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της συνολικής χαράς για τα νήπια ήταν 2,92 με τυπική απόκλιση 1,28 και στα προνήπια ήταν 2,37 με τυπική απόκλιση 1,27.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι της λύπης νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχο & μετα-έλεγχο) της πειραματικής ομάδας

	ΗΛΙΚΙΑ	N	M.O.	T.A.
ΛΥΠΗ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	Νήπιο	25	1,28	,61
	Προνήπιο	27	1,15	,60
	Σύνολο	52	1,21	,60
ΛΥΠΗ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	Νήπιο	25	2,92	1,28
	Προνήπιο	27	2,37	1,27
	Σύνολο	52	2,63	1,29

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος / Μετά έλεγχος) x Ομάδας (πειραματικής ) x ΗΛΙΚΙΑΣ ( $p=0,223>0,05$ ,  $F(1,50)=1,522$ ). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η διδακτική παρέμβαση με τηλεεκπαίδευση δεν επηρέασε διαφορετικά το συναίσθημα της λύπης των παιδιών με βάση την ηλικία .

Γράφημα 9: Ο μέσος όρος της λύπης νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχο & μετα-έλεγχο) της πειραματικής ομάδας





### 5.2.13 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση του θυμού ως προς την ηλικία των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεκπαίδευση

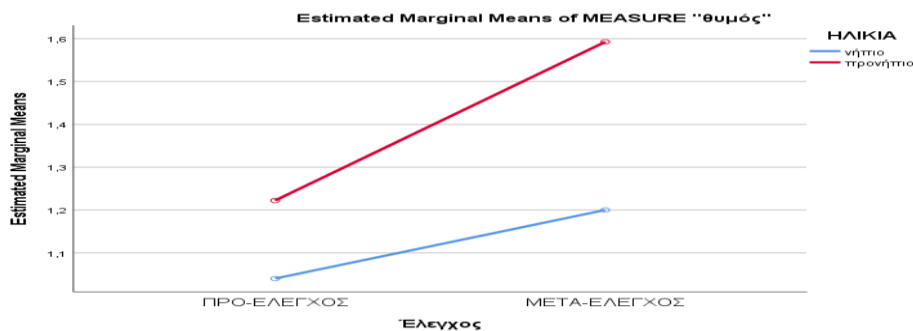
Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11 ο μέσος όρος του θυμού των παιδιών στον προ-έλεγχο για τα νήπια ήταν 1,04 με τυπική απόκλιση 2,00 ενώ στα προνήπια ήταν 1,22 με τυπική απόκλιση 0,69. Στον μετα-έλεγχο παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος του συνολικού θυμού για τα νήπια ήταν 1,20 με τυπική απόκλιση 0,70 και στα προνήπια ήταν 1,59 με τυπική απόκλιση 1,11.

*Πίνακας 11: Μέσοι όροι του θυμού νηπιών και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχο & μετα-έλεγχο) της πειραματικής ομάδας*

	ΗΛΙΚΙΑ	N	M.O.	T.A.
ΘΥΜΟΣ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	Νήπιο	25	1,04	,20
	Προνήπιο	27	1,22	,69
	Σύνολο	52	1,13	,52
ΘΥΜΟΣ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	Νήπιο	25	1,20	,70
	Προνήπιο	27	1,59	1,11
	Σύνολο	52	1,40	,95

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος / Μετά έλεγχος) x Ομάδας (πειραματικής ) x ΗΛΙΚΙΑΣ ( $p=0,498 > 0,05$ ,  $F(1,50)=0,466$ ). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η διδακτική παρέμβαση με τηλεκπαίδευση δεν επηρέασε διαφορετικά το συναίσθημα του θυμού των παιδιών με βάση την ηλικία.

*Γράφημα 10: Ο μέσος όρος του θυμού νηπιών και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχο & μετα-έλεγχο) της πειραματικής ομάδας*



#### 5.2.14 Αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας για την εξέταση του φόβου ως προς την ηλικία των παιδιών πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση με τηλεεκπαίδευση

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12 ο μέσος όρος του φόβου των παιδιών στον προ-έλεγχο για τα νήπια ήταν 1,16 με τυπική απόκλιση 0,47 ενώ στα προνήπια ήταν 1,00 με τυπική απόκλιση 0,00. Στον μετα-έλεγχο παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος του συνολικού θυμού για τα νήπια ήταν 1,00 με τυπική απόκλιση 0 και στα προνήπια ήταν 1,00 με τυπική απόκλιση 0.

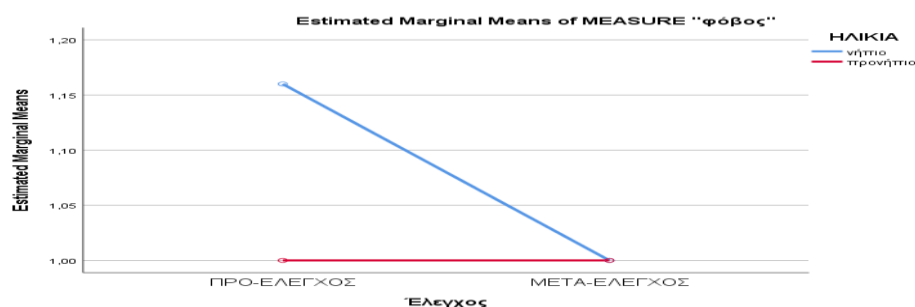
Πίνακας 12: Μέσοι όροι του φόβου νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχο & μετα-έλεγχο) της πειραματικής ομάδας

	ΗΛΙΚΙΑ	N	M.O.	T.A.
ΦΟΒΟΣ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	Νήπιο	25	1,16	,47
	Προνήπιο	27	1,00	,00
	Σύνολο	52	1,08	,33
ΦΟΒΟΣ ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ	Νήπιο	25	1,00	,00
	Προνήπιο	27	1,00	,00
	Σύνολο	52	1,00	,00

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Σταδίου (Προ έλεγχος / Μετά έλεγχος) x Ομάδας (πειραματικής) x ΗΛΙΚΙΑΣ ( $p=0,084 > 0,05$ ,  $F(1,50)=3,100$ ). Συνεπώς διαπιστώνεται

ότι η διδακτική παρέμβαση με τηλεεκπαίδευση δεν επηρέασε διαφορετικά το συναίσθημα του φόβου των παιδιών με βάση την ηλικία

Γράφημα 11: Ο μέσος όρος του φόβου νηπίων και προνηπίων στα δύο στάδια (προ-έλεγχος & μετα-έλεγχος) της πειραματικής ομάδας



### Συνοπτικά αποτελέσματα

Σύμφωνα με τους εκάστοτε στατιστικούς ελέγχους διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα: μειωμένη χαρά, αυξημένη λύπη και αυξημένο φόβο. Τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης δεν μεταβάλλονται με βάση το φύλο (αγόρι και κορίτσι) αλλά ούτε και με βάση την ηλικία (νήπια και προνήπια).

## 5.3 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

### 5.3.1. Συναισθήματα νηπίων πριν την διδακτική παρέμβαση (προέλεγχος, ομάδα ελέγχου-πειραματική).

Το ερώτημα ανοιχτού τύπου που τέθηκε σε όλα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου αλλά και στην πειραματική ομάδα στον προ έλεγχο, ήταν να μας πουν ποιο συναίσθημα ένιωθαν την στιγμή που ερωτήθηκαν και γιατί. Φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών ότι και στην ομάδα ελέγχου αλλά και στην πειραματική στον προέλεγχο, τα συναισθήματα που επικρατούν είναι τα ίδια και κυρίως το επικρατέστερο συναίσθημα είναι η χαρά. Όταν κάποιος ρωτήσει τα παιδιά για τις αιτίες των διάφορων συναισθημάτων τους, συνήθως συνδέουν τη χαρά με το παιχνίδι ή την διεπαφή που έχουν με τους συνομήλικους τους ή την βόλτα. Άλλωστε αυτό που φάνηκε από την

πλειοψηφία των παιδιών ήταν ότι τα περισσότερα, ήταν χαρούμενα και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα ίδια ήταν στο σχολείο και έπαιζαν με τους συμμαθητές τους. Φαίνεται ότι η διεπαφή με τους συμμαθητές αλλά και το ότι θα πάνε μία βόλτα είναι κάτι που τους αυξάνει το συναίσθημα της χαράς.

### **Ομάδα ελέγχου**

*«Είμαι πολύ χαρούμενος γιατί είμαι με τους φίλους μου και είμαι πολύ καλά» (Κορίτσι-Νήπιο).*

*«Είμαι χαρούμενη γιατί παίζω με την Κατερίνα που είναι η καλύτερη μου φίλη, μάλιστα σήμερα μου έφτιαξε και μια πολύ ωραία ζωγραφιά και μου την χάρισε» (Κορίτσι-Προνήπιο).*

### **Ομάδα πειραματική**

*«Είμαι πολύ χαρούμενος είμαι στο σχολείο μου και παίζω με τους φίλους μου και ο αγαπημένος μου φίλος στο σχολείο είναι ο Ζανής» (Αγόρι-Προνήπιο).*

*«Σήμερα κυρία είμαι πολύ χαρούμενη, γιατί ετοίμασα το βράδυ με την μαμά μου τις βαλίτσες να πάμε στην Πτολεμαΐδα. Έχω πολύ καιρό να δω την γιαγιά μου και μου έλειψε με τον κορωνοϊό δεν μπορούσαμε να πάμε να την δούμε» (Κορίτσι-Νήπιο).*

Ωστόσο κάποια παιδιά και στις δύο ομάδες εξέφρασαν το συναίσθημα της λύπης αλλά όχι στην πλειοψηφία τους και αυτό κυρίως ήταν για λόγους οι οποίοι εξίσου αφορούσαν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Φαίνεται, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επηρεάζονται πολύ από το γεγονός της στιγμής και κυρίως το εκφράζουν με παράπονο αλλά και το μεγαλοποιούν. Ωστόσο από κάποιες απαντήσεις αυτό το συναίσθημα δεν αργεί να μεταβληθεί. Ο θυμός και η λύπη μεταβάλλεται σε χαρά, πολύ γρήγορα εάν τους δοθεί ένα άλλο ερέθισμα. Άλλωστε τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζονται από την παροδικότητα της στιγμής και τον εγωκεντρισμό τους:

*«Σήμερα είμαι πολύ λυπημένος γιατί με χτύπησε ο Αντώνης και αυτό γιατί του πήρα το αυτοκινητάκι του» (Αγόρι-Προνήπιο).*

*«Είμαι θυμωμένη με την κυρία, γιατί με άλλαξε θέση. Εγώ καθόμουν με την Ασημίνα που είναι η καλύτερη μου φίλη» (Κορίτσι-Προνήπιο).*

### 5.3.2. Συναισθήματα νηπίων μετά τη διδακτική παρέμβαση (μετά-έλεγχος, ομάδα ελέγχου-πειραματική)

Μετά την διδακτική παρέμβαση του παραμυθιού στην μέτρηση των συναισθημάτων τους και ακριβώς στην ίδια ερώτηση για το πώς αισθάνονται τα παιδιά και γιατί, φάνηκε ότι το συναίσθημα τους επηρεάστηκε από την επίδειξη του ψηφιακού παραμυθιού και το περιεχόμενο αυτού. Ωστόσο, στην ομάδα ελέγχου το παραμύθι στην πλειοψηφία των παιδιών προκάλεσε ένα αίσθημα χαράς. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το μάθημα της Κυρίας Ευτέρπης και το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού γίνεται στην τάξη ενός σχολείου, όπου συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης, συνεργάζονται και βοηθός τους και οδηγός τους είναι η δασκάλα τους. Επίσης, φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επηρεάζονται από τα γραφικά ενός παραμυθιού και τις εικόνες του. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο όπου αρκετοί παιδαγωγοί ισχυρίζονται ότι, όταν διαλέγουμε ένα παραμύθι για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, δεν πρέπει να είναι κουραστικό, αλλά ευχάριστο με λίγο κείμενο και πολλές εικόνες. Σε αυτό βέβαια μας βοήθησε η ψηφιακή τεχνολογία όπου το συγκεκριμένο παραμύθι περιείχε ήχο και εικόνα καθώς και πολύ έντονα χρώματα (**βλ. αναλυτικά Παράρτημα Β**) έτσι ώστε να είναι ελκυστικό και κατανοητό στα παιδιά. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις παιδιών της ομάδας ελέγχου στα προαναφερόμενα μου:

*«Είμαι πολύ χαρούμενη, γιατί μου άρεσε το παραμύθι που μας έδειξε η κυρία, αλλά περισσότερο μου άρεσε το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού» (Κορίτσι-Νήπιο).*

*«Είμαι πολύ χαρούμενη σήμερα μου άρεσε πολύ το παραμύθι είχε ωραία χρώματα και όλα τα παιδάκια έπαιζαν μαζί με την κυρία τους το παιχνίδι του θησαυρού» (Κορίτσι-Προνήπιο).*

Όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μέτρηση συναισθημάτων στον μετά έλεγχο της πειραματικής ομάδας. Όπως προανέφερα, το παραμύθι είναι το ίδιο με διαφορετικό τέλος. Ένα τέλος που όμως προφανώς επηρέασε τα παιδιά πάρα πολύ. Το παιχνίδι αυτή τη φορά του κρυμμένου θησαυρού δεν παίζεται στην τάξη, αλλά μέσω webex (**βλ. αναλυτικά Παράρτημα Γ**). Ο τρόπος με τον οποίο παίζεται το παιχνίδι θυμώνει τα παιδιά και τους προκαλεί λύπη. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται, ότι μετά το τέλος του παραμυθιού είναι πολύ λυπημένα. Όλο αυτό βάση των λεγόμενων των παιδιών συμβαίνει γιατί τα παιδιά δεν παίζουν με την Κυρία τους

το παιχνίδι του θησαυρού μέσα στην τάξη αλλά μέσα από την οθόνη. Αυτό το γεγονός δυσαρεστεί τα παιδιά. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να παίξουν να συναναστραφούν, να κοινωνικοποιηθούν με τους συνομήλικους τους. Άλλωστε είναι ένα σημαντικό στάδιο της φυσιολογικής τους ανάπτυξης. Όταν λοιπόν κάποιος τους τα στερήσει θυμώνουν και εκφράζουν συναισθήματα λύπης.

*«Είμαι λυπημένος και θυμωμένος, γιατί η Κυρία Ευτέρπη δεν πήγε στο σχολείο και τα παιδάκια δεν είδαν τους φίλους τους. Τους έβλεπαν μέσα από την οθόνη. Δεν γίνεται να παίζουν έτσι το παιχνίδι του θησαυρού δεν είναι ωραίο» (Αγόρι-Νήπιο).*

*«Δεν μου άρεσε καθόλου που η κυρία Ευτέρπη έκανε μάθημα στον υπολογιστή και είμαι θυμωμένος γιατί και εγώ έκανα μάθημα και δεν μου άρεσε καθόλου αυτό» (Αγόρι-Νήπιο).*

Επιπλέον, από κάποιες απαντήσεις των παιδιών διαπιστώνεται ότι μέσα από τα παραμύθι τα παιδιά βίωσαν την τηλεκπαίδευση, με τέτοιο τρόπο που τους έκανε κακό στην υγεία τους. Πονούσαν τα μάτια τους και τα περισσότερα από αυτά ένιωθαν κόπωση. Αυτό συνέβαινε, διότι τα παιδιά λόγω του ότι βρίσκονταν πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή δεν μπορούσαν να εξασκήσουν την μακρινή τους όραση εντείνοντας έτσι το πρόβλημα της μυωπίας που είναι αποτέλεσμα της κοντινής απόστασης:

*«Είμαι πολύ λυπημένη και θυμωμένη, δεν μου άρεσε που τα παιδάκια έκαναν μάθημα από τον υπολογιστή είμαι σίγουρη ότι θα πονάνε τα ματάκια τους. Και εμένα κυρία με πονούσαν όταν έκανα μάθημα από τον υπολογιστή» (Κορίτσι-Νήπιο).*

*«Δεν μου αρέσει να είμαι πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή, με πονάνε τα μάτια μου και η μαμά μου είπε ότι μπορεί να βάλω γυαλιά. Δεν θέλω να βάλω γυαλιά θα είμαι άσχημος και θα με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου» (Αγόρι-Νήπιο).*

#### **5.4.Αποτελέσματα συνεντεύξεων με τους γονείς μαθητών**

**Η άποψη των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας για το πώς ένιωσαν όταν τα σχολεία έκλεισαν και το Υπουργείο Παιδείας επέβαλε την τηλεκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και γιατί.**

Σε αυτήν την θεματική κατηγορία ερευνάται η αντίδραση των γονέων στην επιβολή της τηλεκπαίδευσης. Το πρώτο ερώτημα που απευθύνθηκε σε όλους τους

συμμετέχοντες στην έρευνα ζητούσε από τους ίδιους να διατυπώσουν την άποψη τους για το πώς ένοιωσαν οι ίδιοι όταν το Υπουργείο Παιδείας, επέβαλε την τηλεκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και γιατί. Από την αντιπαραβολή των παρακάτω απαντήσεων διαπιστώνεται ότι η διαδικασία της τηλεκπαίδευσης για τους γονείς ήταν μια πρωτόγνωρη διαδικασία την οποία κανείς δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει, αφού στην Ελλάδα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

*«Ήταν μια πρωτόγνωρη κατάσταση η διαδικασία της τηλεκπαίδευσης τόσο για εμάς τους γονείς όσο και για τα παιδιά τα οποία η πρώτη τους επαφή με το σχολείο ήταν μέσω οθόνης» (Γ1).*

*«Στην αρχή ήταν κάτι που ήταν ανεπάντεχο και πρωτόγνωρο για εμάς. Δεν ήξερα καν τι σημαίνει τηλεκπαίδευση. Ωστόσο δεν σας κρύβω ότι ένιωσα τεράστια ανακούφιση, που θα έκλειναν τα σχολεία γιατί φοβόμουν μην κολλήσουμε κορωνοϊό. Στο σπίτι θα ήμασταν πιο προφυλαγμένοι» (Γ5).*

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, εδώ και χρόνια έχει υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών το οποίο δεν είναι άλλο από την διαζώσης εκπαίδευση. Ωστόσο, η επιβαλλόμενη αυτή αλλαγή λόγω της κατάστασης επέφερε άγχος στους γονείς και αυτό διότι οι ίδιοι δεν ήταν προετοιμασμένοι για αυτό το νέο εγχείρημα. Άλλωστε το περιβάλλον του σπιτιού από την φύση του δεν ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία:

*«Ένοιωσα ιδιαίτερα αγχωμένη, για το αν θα μπορούσε το παιδί μου να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να συγκεντρωθεί αποδοτικά στην παρακολούθηση του μαθήματος, μέσα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για αρκετή ώρα» (Γ2).*

Οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο γιατί αυτό είναι το φυσικό τους περιβάλλον. *«Δεν μου άρεσε η τηλεκπαίδευση, τα σχολεία πρέπει να είναι ανοιχτά. Εκεί είναι ο φυσικός χώρος των παιδιών για την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ο χώρος του σπιτιού, δεν είναι φυσιολογικό όλο αυτό»(Γ4).* Άγχος και προβληματισμός, όχι μόνο για τα μαθήματα που γίνονται από το σπίτι, αλλά και ο τρόπος που πρέπει να γίνουν, με την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Γονείς προβληματισμένοι με τη πολύωρη έκθεση των παιδιών τους μπροστά σε μια οθόνη. Διχασμένοι από τη μία ήξεραν ότι δεν είχαν άλλη επιλογή, από την άλλη όμως δεν είναι λίγες οι φορές που οι ίδιοι γονείς φωνάζουν στα παιδιά τους και τους λένε ότι

δεν πρέπει να είναι πολλές ώρες σε μία οθόνη. Συγκρούσεις εσωτερικές στην ψυχή ενός γονέα που διαφαίνονται έντονα σε αυτήν την εκπαιδευτική αλλαγή : *«Αγχώθηκα πολύ. Φοβόμουν ότι δεν θα καταφέρουμε, να παρακολουθήσουμε τα μαθήματα. Από την άλλη δεν ήθελα το παιδί να περνάει τόσες ώρες κάθε μέρα μπροστά σε έναν υπολογιστή»* (Γ3). Οι γονείς ξέρουν ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν γρήγορα αυτό το άγχος δεν έχουν χρόνο. Πρέπει οι ίδιοι να προσαρμοστούν γρήγορα στην καινούρια πραγματικότητα για να προετοιμάσουν και τα παιδιά τους.

#### **5.4.1 Απόψεις γονέων πριν και μετά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης**

Στο αρχικό άκουσμα της τηλεκπαίδευσης οι γονείς ένιωσαν ανακούφιση γιατί θεώρησαν ασφαλές να κλείσουν τα σχολεία. Πίστεψαν ότι έτσι θα προστατευτούν τα παιδιά τους, οι ίδιοι, οι παππούδες και οι γιαγιάδες. Άλλωστε τα μηνύματα στα ΜΜΕ αυτό το μήνυμα περνούσαν σε όλον τον πληθυσμό παγκοσμίως:

*«Αρχικά όταν ενημερωθήκαμε για την τηλεκπαίδευση πιστεύαμε ότι είναι μια καλή λύση ώστε να παραμείνουν τα παιδιά, αλλά και οι οικογένειες τους ασφαλείς. Στην πορεία βέβαια αυτή η λύση απέδειξε ότι δεν υπήρχαν οι κατάλληλες υποδομές ώστε να λειτουργήσει απροβλημάτιστα η τηλεκπαίδευση με αποτέλεσμα να γίνει κουραστικό για τα παιδιά αλλά και για τους γονείς»* (Γ1).

Επιπλέον, κάποιοι από αυτούς ένιωσαν αρχικά έντονο άγχος, το οποίο δεν ήταν μόνο άγχος εγκλεισμού, αλλά και άγχος για την καινούρια εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κάτι καινούριο μπήκε στην ζωή τους που κάποιοι αρχικά δεν μπορούσαν να διαχειριστούν και κάποιοι άλλοι κατάφεραν στην πορεία να μετριάσουν. Παιδιά και γονείς προσαρμόστηκαν στη νέα πραγματικότητα παρόλο που όλο αυτό αρχικά φάνταζε ακατόρθωτο. Και κάποιοι ισχυρίστηκαν ότι τα κατάφεραν, αλλά επουδενί δεν αντικαθιστούν την δια ζώσης εκπαίδευση με την εξ αποστάσεως:

*«Αρχικά ήμουν αγχωμένη, γιατί δεν γνώριζα την διαδικασία και αν θα κατάφερα και η ίδια ως γονέας να ανταπεξέλθω στα νέα δεδομένα και να βοηθήσω το παιδί.....έπειτα όμως καθώς κυλούσε η χρονιά και ειδικά στο τέλος αποκόμισα μια γλυκιά γεύση από όλη αυτή την προσπάθεια γιατί πραγματικά έπιασε τόπο, συνεπώς άξιζε και τον κόπο»*(Γ2).



*«Αγχώθηκα στην αρχή για το πως θα τα καταφέρουμε. Τελικά τα καταφέραμε και με εξέπληξε ευχάριστα το αποτέλεσμα δεν παύει όμως να είναι μια μέθοδος με πολλά αρνητικά. Προτιμώ 100% τη δια ζώσης εκπαίδευση»(Γ3).*

Βέβαια κάποιοι γονείς ισχυρίζονται ότι η τηλεκπαίδευση είναι μια λύση σε συνθήκες πανδημίας που πρέπει να επιβληθεί. Αυτή η λύση ωστόσο για να λειτουργήσει σωστά θα έπρεπε το Υπουργείο Παιδείας να το είχε προετοιμάσει καλύτερα. Αλλά ακόμη και σε αυτήν την εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει πάνω απ' όλα να βρίσκεται ο μαθητής ο οποίος πρέπει να ανήκει στο φυσικό του περιβάλλον το οποίο δεν είναι άλλο από το σχολείο:

*«Η τηλεκπαίδευση είναι ένα μέσο που βοηθά στην νέα πραγματικότητα αλλά η μάθηση και η εκπαίδευση χρειάζεται άμεση επαφή μαθητή με μαθητή και μαθητή εκπαιδευτικού»(Γ4).*

*«Η γνώμη μου και στην αρχή της τηλεκπαίδευσης και τώρα είναι η ίδια. Θεωρώ ότι τα παιδιά πρέπει να είναι στο φυσικό τους περιβάλλον δεν γίνεται δουλειά από μια οθόνη και οι δάσκαλοι τι να σου κάνουν. Τίποτα μια πρόχειρη δουλειά του Υπουργείου για να μας πείσει ότι όλα δουλεύουν ρολόι. Μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα εάν δεν πάνε σχολείο? Άσε τι λένε αυτοί»(Γ5).*

#### **5.4.2. Απόψεις γονέων για τα θετικά της εξ αποστάσεως**

Οι αντιλήψεις των γονέων για την ύπαρξη θετικών στην εξ'αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Κάποιοι από αυτούς υποστηρίζουν ότι το μόνο θετικό της τηλεκπαίδευσης είναι ο περιορισμός εξάπλωσης του κορωνοϊού. Οι γονείς νιώθουν ασφαλείς μέσα στο σπίτι :*«Το μόνο θετικό ίσως της τηλεκπαίδευσης είναι ο περιορισμός της εξάπλωσης του κορωνοϊού»(Γ1).* Ωστόσο υπήρξαν γονείς που ισχυρίστηκαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανοίγει νέους ορίζοντες στην μάθηση των παιδιών. Αυτό κυρίως βασίζεται στο γεγονός ότι αυτού του είδους η μάθηση προσφέρει στους μαθητές την δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα τους χωρίς την φυσική παρουσία στο σχολείο όταν αυτή δεν είναι εφικτή να γίνει. Έτσι οι μαθητές δεν απουσιάζουν και δεν έχουν κενά στα μαθήματα τους. Επίσης, έχουν τον χρόνο να δουλέψουν χωρίς πίεση, αφού στο σπίτι αυτά διαχειρίζονται οι ίδιοι το χρόνο για τα μαθήματα τους. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

*«Κατά την γνώμη μου τα θετικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι το παιδί μπορεί να έχει πρόσβαση στην ύλη των μαθημάτων ανά πάσα ώρα και στιγμή ακόμη και όταν για κάποιο λόγο δεν μπορεί να παρακολουθήσει με την φυσική του παρουσία το μάθημα στο σχολείο. Επίσης το παιδί μπορεί να ασχοληθεί με το μάθημα, να συγκεντρωθεί και να το “δουλέψει” με τον δικό του ρυθμό χωρίς να αγχώνεται ότι καθυστερεί (Γ2).*

*«Τα θετικά είναι ότι δεν σταματάει η μάθηση και η εκπαίδευση»(Γ4).*

Ένα επιπλέον θετικό αυτού τους είδους διδασκαλίας φαίνεται να είναι και η εξοικείωση των μαθητών με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνει κάποιος στην τεχνολογία τόσο καλύτερα εξοικειώνεται με αυτήν. Οι μαθητές με την πολύωρη ενασχόληση τους με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές έμαθαν να χειρίζονται νέες πλατφόρμες, όπως είναι το webex και η e class. Έμαθαν ότι μέσω της πλατφόρμας της webex μπορούν να έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τους δασκάλους τους. Αυτό τους έδωσε ένα κίνητρο να την χρησιμοποιούν σαν ένα μέσο κοινωνικοποίησης με άλλους ανθρώπους. Μια κοινωνικοποίηση εικονική που ωστόσο τους παρηγορούσε εν καιρώ πανδημίας:

*«Τα θετικά είναι μόνο ότι τα παιδιά εξοικειώθηκαν παραπάνω με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και μπορούσαν να βλέπουν λίγο τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Φαντάσου ότι εμένα η κόρη μου στα διαλείμματα που έκανε η νηπιαγωγός, έδειχνε στους συμμαθητές τους τα παιχνίδια της και έπαιζαν έστω και λίγο από την οθόνη της. Όλο αυτό της έδινε αισιοδοξία και θάρρος ότι θα ανοίξουν γρήγορα τα σχολεία»(Γ5).*

Ελάχιστοι ήταν οι γονείς στην παρούσα έρευνα μας οι οποίοι δεν βρήκαν ούτε ένα θετικό στην εξ 'αποστάσεως εκπαίδευση για λόγους που δεν αναφέρθηκαν από τους ίδιους: *«Όχι, πιστεύω ότι δεν υπάρχουν θετικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (Γ3).*

### **5.4.3. Απόψεις γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών στην τηλεεκπαίδευση**

Τα παιδιά φαίνεται ότι κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης σύμφωνα με τους γονείς τους άλλαξαν συμπεριφορά. Τα ίδια έγιναν νευρικά και μειώθηκε κατά πολύ η συγκέντρωσή τους στα μαθήματα λόγω του ότι τα ίδια ήταν εκτεθειμένα μπροστά

στην οθόνη για πολλές ώρες : *«Με την τηλεκπαίδευση το παιδί έγινε πιο νευρικό, δεν μπορούσε να μείνει συγκεντρωμένο στο μάθημα μπροστά από μια οθόνη και υπήρχαν συχνές εντάσεις καθώς δεν ήθελε να παρακολουθήσει το μάθημα»(Γ1).* Βέβαια αυτό σύμφωνα με τους γονείς μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά επειδή την περίοδο του κορονοϊού στερήθηκαν δραστηριότητες εξωσχολικές, αλλά και άλλου τύπου κοινωνικών δραστηριοτήτων παρουσίασαν έντονα νευρά. Ενδεικτική είναι η παρακάτω απάντηση:

*«Και τα δύο μου παιδιά συμπεριφερόταν με πολλά νεύρα. Μα κλείστηκαν μέσα ούτε δραστηριότητες ούτε βόλτες στην παιδική χαρά μόνο σε έναν υπολογιστή μπροστά. Κορίτσι μου καταλαβαίνεις πως είναι να κλείνεις μικρά παιδιά μέσα και να τα έχεις μπροστά σε μια οθόνη? Άσε που έπαιρναν κιλά, αφού ήταν καθισμένα πόσες ώρες στην οθόνη χωρίς να κινούνται»(Γ2).*

Σε αντίθεση με τα παραπάνω υπήρξαν και γονείς οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι δεν παρατήρησαν καμία αλλαγή στην συμπεριφορά των παιδιών με την τηλεκπαίδευση. Το μόνο ίσως που εμφάνιζαν τα παιδιά ήταν μία κούραση αλλά και αυτό λόγω του ότι τα μαθήματα πραγματοποιούνταν σε μεσημεριανές ώρες:

*«Δεν παρατήρησα κάποια ιδιαίτερη αλλαγή, εκτός από το γεγονός ότι κάποιες φορές κουραζόταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος μιας και γινόταν μεσημεριανές ώρες μετά το φαγητό, αλλά παρόλα αυτά της άρεσε το μάθημα και η επικοινωνία έστω και διαδικτυακά με τους φίλους και την δασκάλα της. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσω το γεγονός ότι σίγουρα έπαιξε ρόλο ο τρόπος που η εκπαιδευτικός παρακινούσε με ωραία ερεθίσματα τα παιδιά ώστε να μην χάνουν το ενδιαφέρον τους»(Γ5).*

Βέβαια τα παιδιά σύμφωνα πάντα με τους γονείς τους φαίνεται να ανυπομονούν να ξεκινήσει το μάθημα της τηλεκπαίδευσης ακόμη και μέσα από την οθόνη, αλλά αυτό προφανώς συμβαίνει γιατί τα ίδια έχουν ανάγκη από την κοινωνική τους επαφή με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους:

*«Ανυπομονούσε να ξεκινήσει το μάθημα και στεναχωριόταν όταν δεν μπορούσαμε να συνδεθούμε»(Γ3).*

*« Το παιδί μου έδειχνε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την οθόνη ! Είτε του υπολογιστή είτε του κινητού είτε της τηλεόρασης»(Γ4).*

#### 5.4.4. Η καθημερινότητα των γονέων με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης

Στο ερώτημα για το πώς επηρεάστηκε η καθημερινότητα τους με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάποιοι γονείς ανέφεραν ότι η καθημερινότητα τους άλλαξε αλλά αρνητικά. Αυτό συνέβη για τον λόγο του ότι κάποιοι από αυτούς λόγω της φύσης της εργασίας τους δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στο να είναι παράλληλα και στη δουλειά και στο σπίτι. Έτσι οι ίδιοι αναζητούσαν βοήθεια από συγγενείς και φίλους ώστε να είναι στο σπίτι κάποιος να επιβλέπει τα παιδιά:

*«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε αρνητικά την καθημερινότητα μας διότι είμαστε μια αγροτική οικογένεια με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να μείνει κάποιο ενήλικο μέλος στο σπίτι ώστε να βοηθάει το παιδί κατά την διάρκεια των μαθημάτων. Συνεπώς, κάποιες φορές υποχρεωνόμασταν σε συγγενικό πρόσωπο να βοηθήσει το παιδί να κάνει το μάθημά του»(Γ1).*

Εκτός, όμως, από την ανασφάλεια για το ποιος θα είναι με τα παιδιά στο σπίτι η κόπωση για τους ίδιους ήταν έντονη. Κάποιοι γονείς ζητούσαν αλλαγή στο ωράριο εργασίας, για να προλαβαίνουν να είναι με τα παιδιά τους την ώρα της εξ'αποστάσεως. Κάποιοι από αυτούς εκτός από το άγχος και την κούραση που τους κυρίευε ένιωθαν και τύψεις που ο χρόνος, για να παίξουν με τα παιδιά τους ήταν ελάχιστος έως ανύπαρκτος:

*«Σε εμένα προσωπικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απορρύθμισε την καθημερινότητά μου γιατί λόγω αυτής έπρεπε να πηγαίνω στο γραφείο από το πρωί έως τις 2μμ, να συμμετέχω στο μάθημα με τη μικρή και έπειτα να εργάζομαι μετά το μάθημα από το σπίτι, για να μπορώ να ολοκληρώνω ότι εκκρεμότητα ή απαίτηση προέκυπτε από τη δουλειά. Αμέσως μετά (το βράδυ δηλαδή) προσπαθούσα να βοηθήσω το παιδί με τις εργασίες που έπρεπε να ολοκληρώσει μέσα στην ηλεκτρονική τάξη, με συνέπεια το δεύτερο παιδάκι μου να με αναζητά και να με βλέπει για λίγη ώρα πριν κοιμηθεί»(Γ2).*

*«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ανάγκασε να κάνω αλλαγή ωραρίου στην δουλειά αλλά το θετικό ήταν ότι είχα περισσότερο χρόνο με τα παιδιά» (Γ4).*

Όμως η αλλαγή της καθημερινότητας τους δεν ήταν μόνο ο επιπλέον φόρτος εργασίας στο σπίτι, αλλά οι περισσότεροι από αυτούς άλλαξαν κατά το δοκούν και τις βασικές ρουτίνες μέσα στο σπίτι. Κάποιες από αυτές τις ρουτίνες ήταν η αλλαγή του

ωραρίου του μεσημεριανού, αλλά και η αλλαγή στον μεσημεριανό ύπνο. Όπως είναι γνωστό σε όλους μας η τηλεκπαίδευση για τα νήπια ξεκινούσε στις 14:00 και τελείωνε στις 16:00. Έτσι οι γονείς έπρεπε να ετοιμάσουν το μεσημεριανό φαγητό πολύ νωρίτερα για να φάνε τα παιδιά τους. Αυτό το ωράριο οδηγούσε ταυτόχρονα και στη 4ν έλλειψη ύπνου. Τα παιδιά έχαναν τον μεσημεριανό τους ύπνο με αποτέλεσμα την υπόλοιπη μέρα να βρίσκονται διαρκώς σε υπερένταση. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

*«Κάθε μέρα τρέχαμε να τα προλάβουμε όλα στο σπίτι, να προλάβουμε να φάμε το μεσημεριανό να ετοιμαστούμε για το μάθημα» (Γ3).*

*«Μας άλλαξε όλη την καθημερινότητα αυτή η τηλεκπαίδευση. Υπήρχε ένα χάος στο σπίτι. Να μαγειρέψω γρήγορα να φάνε τα παιδιά πριν τις δύο μα είναι σοβαρά πράγματα αυτά? Να κάνουν μάθημα τα μωρά δύο το μεσημέρι που κοιμούνται. Μετά να προετοιμαζόμαστε για το μάθημα της άλλης μέρας χωρίς υλικά χωρίς εκτυπωτές τα μαγαζιά να είναι κλειστά»(Γ5).*

#### **5.4.5 Προετοιμασία Γονέων στην διαδικασία της τηλεκπαίδευσης**

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας στην ερώτηση για το αν ήταν προετοιμασμένοι για την διαδικασία της τηλεκπαίδευσης, διαπιστώνεται η έλλειψη του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι γονείς δεν διέθεταν ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αλλά ακόμη και αν κάποιος είχε μία συσκευή, δεν ήταν επαρκή, ιδίως σε οικογένειες οι οποίες είχαν και άλλο παιδί που έκανε τηλεκπαίδευση από το σπίτι:

*«Η διαδικασία της τηλεκπαίδευσης μας βρήκε απροετοίμαστους διότι στο σπίτι δεν υπήρχε ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε το παιδί να παρακολουθήσει τα μαθήματα του» (Γ1).*

Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού τους ανάγκασε να επωμιστούν την αγορά του, με επιβάρυνση του κόστους στους ίδιους. Κανείς από τους γονείς της έρευνας δεν υποστήριξε ότι το κράτος τους διευκόλυνε με την άμεση αγορά του τεχνολογικού εξοπλισμού. Άλλωστε, όλοι γνωρίζουν ότι η αγορά τάμπλετ και Ηλεκτρονικών Υπολογιστών άργησε πολύ να γίνει από το Υπουργείο Παιδείας:

*«Δεν ήμασταν καθόλου προετοιμασμένοι για την τηλεκπαίδευση εγώ έχω δύο παιδιά, το ένα στην Τρίτη Δημοτικού και το άλλο στο Νηπιαγωγείο και είχα έναν υπολογιστή οπότε δεν είχα τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά έπειτα αγόρασα ένα τάμπλετ» (Γ5).*

Αντίθετα, κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι ήταν προετοιμασμένοι για την τηλεκπαίδευση και σε αυτό τους βοήθησε πολύ ο εκπαιδευτικός της τάξης τους. Τους βοήθησε να βγάλουν κωδικούς, να συνδεθούν στην πλατφόρμα της webex και τους εξήγησε πως δουλεύει αυτή. Οι γονείς βοηθηθήκαν αρκετά με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους και αυτό είναι παρήγορο, διότι φαίνεται ότι γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε πολύ καλό και θετικό κλίμα όταν πρόκειται για την σχολική προετοιμασία των παιδιών τους:

*«Ήμασταν προετοιμασμένοι ως προς το τεχνικό κομμάτι που αφορούσε στον τρόπο σύνδεσης στην ηλεκτρονική τάξη και στο Webex σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες της εκπαιδευτικού μας, καθώς επίσης είχαμε προετοιμαστεί από την ίδια αναφορικά με το υλικό και την γραφική ύλη που θα χρειαζόμασταν» (Γ2).*

*«Ήμασταν προετοιμασμένοι αρκετά καλά. Η δασκάλα μας προσπάθησε πολύ γι' αυτό. Μας έδωσε αναλυτικές οδηγίες για όλα, όπως για παράδειγμα πώς να κάνουμε εγκατάσταση το πρόγραμμα στον υπολογιστή μας και ζόδευε πολύ χρόνο κάθε φορά για να λύσουμε ότι πρόβλημα προέκυπτε» (Γ3).*

*« Εγώ ήμουν αρκετά προετοιμασμένη γιατί μας βοήθησε πάρα πολύ η εκπαιδευτικός μας» (Γ4).*

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι γονείς και εκπαιδευτικοί όχι μόνο συνεργάστηκαν σε πολύ θετικό κλίμα αλλά ανέπτυξαν και μια ιδιαίτερη σχέση εμπιστοσύνης. Άλλωστε, αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό της τάξης, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει επιτυχία. Η επιτυχία ενός καλού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να μπορεί να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση η νηπιαγωγός παίζει σημαντικό ρόλο στην δημιουργία σχέσεων με τους γονείς.

#### **5.4.6 Τεχνολογικές Γνώσεις Γονέων**

Οι γονείς της έρευνας μας στην ερώτηση, εάν είχαν γνώσεις όσο αφορά τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, έτσι ώστε να παρέμβουν για να βοηθήσουν τα παιδιά έδειξαν ότι κάποιοι από αυτούς είχαν γνώσεις και κάποιοι άλλοι όχι. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι αυτοί που είχαν γνώσεις ήταν βασικές και όχι εξειδικευμένες:

*«Είχα τις βασικές γνώσεις, δεν δυσκολεύτηκα κάπου» (Γ3).*

*«Οι γνώσεις μου στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι πολύ βασικές ξέρω μόνο τα βασικά πώς να ψάχνω στο google από εκεί και πέρα το webex ήταν κάτι άγνωστο για εμένα. Άρα, δεν μπορούσα να βοηθήσω την κόρη μου μόνο με την καθοδήγηση της νηπιαγωγού μπόρεσα λίγο να την βοηθήσω» (Γ5).*

*«Οι γνώσεις μου για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές είναι ελλιπείς και για παράδειγμα δεν ήξερα να εγκαταστήσω το λογισμικό που απαιτούνταν για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, αλλά και να αντιμετωπίσω τυχόν σφάλματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (Γ1).*

Οι γονείς φαίνεται να γνωρίζουν πώς να χειριστούν βασικές μηχανές αναζήτησης όπως είναι το google. Άλλωστε η τεχνολογία έχει μπει στην ζωή όλων μας εδώ και πολλά χρόνια, ωστόσο στην πανδημία οι πολίτες αναγκάστηκαν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε καθημερινή βάση. Οι περισσότεροι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για αγορά βασικών καθημερινών αγαθών. Ωστόσο πέρα από τις βασικές γνώσεις κάποιοι φαίνεται ότι διέθεταν γνώσεις περισσότερες από τις βασικές και μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε δυσκολία προέκυπτε:

*«Ναι έχω γνώσεις από ηλεκτρονικούς υπολογιστές και όπου χρειάστηκε βοήθησα τη μικρή. Για παράδειγμα μέσα στο μάθημα της ηλεκτρονικής τάξης άνοιγα τον ιστότοπο με τις εργασίες, τα ηλεκτρονικά παραμύθια και τα ηλεκτρονικά puzzles, όπως και την ώρα του μαθήματος στο Webex, σε περιπτώσεις που τύχαινε διακοπή δικτύου, με την παρέμβασή μου επιτυγχάνονταν η επανασύνδεση και συνεχιζόταν η παρακολούθηση του μαθήματος» (Γ2).*

*«Είχαμε γνώσεις γιατί χρησιμοποιούμε το πρόγραμμα skype για επικοινωνία με το συγγενείς του εξωτερικού» (Γ4).*

#### 5.4.7 Συμμετοχή Γονέων στα ηλεκτρονικά μαθήματα

Στο ερώτημα με ποιον τρόπο οι γονείς βοηθούν το παιδί τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διαπιστώθηκε ότι κάποιοι από αυτούς ήταν δίπλα στο παιδί τους αλλά χωρίς να επεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά μόνο όταν τα παιδιά το ζητούσαν:

*«Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προσπαθούσα να μη παρεμβαίνω στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να βρίσκει τις απαντήσεις μόνο του το παιδί αλλά ήμουν δίπλα του για τυχόν επεξηγήσεις αλλά και για τις εργασίες τις οποίες χρειαζόταν επίβλεψη και βοήθεια» (Γ1).*

Ωστόσο υπήρξαν και οι γονείς που είχαν πιο ενεργό ρόλο και ήταν ο βοηθός του παιδιού. Πριν την έναρξη του μαθήματος προσπαθούσαν να οργανώσουν μαζί με τα παιδιά τους το μάθημα, αλλά και να συλλέξουν υλικά και γραφική ύλη. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να είναι οργανωμένα πριν ξεκινήσει το μάθημα, διότι έτσι δεν διασπάται η προσοχή τους. Αυτό φαίνεται ότι βοηθά τα ίδια και ιδιαίτερα όταν γονέας και εκπαιδευτικός είναι σε απόλυτη συνεργασία:

*«Σε πλήρη συνεργασία και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού μας ακολουθώντας τις οδηγίες της, εξηγούσα στη μικρή τί ακριβώς πρέπει να κάνει, να γράψει, να ακούσει μια ιστορία προσεκτικά ή να φτιάξει μόνη της ή μαζί κάποια κατασκευή. Φυσικά πριν την έναρξη του μαθήματος είχαμε συγκεντρώσει από κοινού την γραφική ύλη, μαρκαδόρους, χαρτόνια και υλικά που μπορεί να χρειαζόμασταν. Στο σημείο αυτό να σημειώσω ότι για κάποιες ιδιαίτερες κατασκευές μας ενημέρωνε η εκπαιδευτικός από την προηγούμενη ημέρα για τα υλικά που θα χρειαζόμασταν» (Γ2).*

Βέβαια, κάποιοι γονείς έπαιζαν και τον ρόλο του Τεχνικού Ηλεκτρονικών Υπολογιστών ,εφόσον προσπαθούσαν κατά την διάρκεια των μαθημάτων να φτιάξουν την σύνδεση και να επανακινήσουν τον υπολογιστή.

*«Κυρίως την βοηθούσα όταν της ζητούσε η κυρία να χρησιμοποιήσει ένα εργαλείο . περίμενε να δεις πως το έλεγαν...χμμ α ναι το θυμήθηκα annotate. Εδώ δυσκολευόμουν εγώ πόσο μάλλον το νήπιο. Δεν ξέρω ποιος σκέφτηκε όλα αυτά αλλά για νηπιαγωγείο δεν ήταν καλή η πλατφόρμα πολύ δύσκολη βρε παιδί μου» (Γ4).*



*«Το δύσκολο σε εμάς ήταν ότι έπεφτε συχνά η σύνδεση, κάποιες φορές δεν ακούγαμε, άλλες δεν βλέπαμε και εκεί προσπαθούσαμε να βοηθήσουμε. Σε τεχνικά θέματα που ήταν πολύ συχνά όμως» (Γ3).*

#### **5.4.8 Προβλήματα διαδικτυακών μαθημάτων**

Οι γονείς φαίνεται ότι κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης αντιμετώπισαν προβλήματα τεχνολογικού εξοπλισμού αλλά και πολλά προβλήματα σύνδεσης στην πλατφόρμα. Πολλοί γονείς δηλώνουν έλλειψη του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού την οποία έλλειψη κλήθηκαν οι ίδιοι να επωμιστούν οικονομικά :

*«Τα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε είναι η έλλειψη εξοπλισμού τον οποίο αναγκαστήκαμε να αγοράσουμε αλλά και οι συχνές βλάβες του λογισμικού από το οποίο διεξάγονταν τα μαθήματα, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να μην έχουμε εικόνα ,άλλες φορές να μην έχουμε ήχο και άλλες να μην μπορούμε να συνδεθούμε» (Γ1).*

Εκτός όμως από την έλλειψη του τεχνολογικού εξοπλισμού οι γονείς αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα στην σύνδεση με το διαδίκτυο. Συνεχώς δεν είχαν καλή σύνδεση και εξαιτίας αυτού είχανε πολλά προβλήματα και με τις κάμερες αλλά και με τα μικρόφωνα:

*«Το μεγάλο μας πρόβλημα ήταν η σύνδεση με το διαδίκτυο. Συνεχώς γινόταν διακοπή ή πολλές φορές έπρεπε να έχουμε εμείς κλειστά τα μικρόφωνα και τις κάμερες για να μπορούμε να ακούμε την εκπαιδευτικό. Το πρόβλημα ήταν τόσο έντονο, με αποτέλεσμα να αναγκάζομαι να αγοράζω επιπλέον GB από άλλο πάροχο για να καταφέρνουμε να παρακολουθούμε ομαλά το μάθημα»(Γ2).*

Επίσης, λόγω της κακής σύνδεσης οι γονείς αναγκάζóταν να μπαίνουν νωρίτερα στην πλατφόρμα για να καταφέρουν κάποια στιγμή να συνδεθούν:

*«Δεν είχαμε καλή σύνδεση. Δεν είχαμε καλή εικόνα, ήχο και έπρεπε να μπαίνουμε πολύ πιο νωρίς για να καταφέρουμε να συνδεθούμε στο μάθημα» (Γ3).*

*«Δυσκολία στην καλή σύνδεση με την τάξη (αργό Ίντερνετ)» (Γ4).*

Τα παιδιά με όλα αυτά τα προβλήματα έχαναν την προσοχή τους στο μάθημα όταν γινόταν διακοπή στην σύνδεση:

*«Πολλά προβλήματα.. Τι να σου λέω τώρα.... Όλη την ώρα μέσα στο σπίτι ακουγόταν ένα με ακούτε. Η σύνδεση όλο χαλούσε μικρόφωνα δεν ακουγόταν πάντα. Η μικρή πατούσε κουμπιά και έβγαινε από την πλατφόρμα. Μα σε αυτήν την ηλικία πως αποφάσισε να το κάνει αυτό το Υπουργείο Παιδείας»(Γ5).*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν με τη μέθοδο της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου τα συναισθήματα που προκαλεί η τηλεκπαίδευση σε εκατό μαθητές προσχολικής ηλικίας καθώς επίσης και οι απόψεις για την τηλεκπαίδευση πέντε γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στα Ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία. Αν και πρόκειται για οιονεί πείραμα που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο πληθυσμού της χώρας, ο αναγνώστης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας μπορεί να αναγνωρίσει κατά πόσο τα ευρήματα απηχούν ευρύτερες αντιλήψεις και ως ποιο βαθμό. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να συζητηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας. Από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των μαθητών καθώς και της ερώτησης ανοιχτού τύπου, εύκολα κανείς διαπιστώνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των Ελληνικών δημόσιων νηπιαγωγείων νιώθουν δυσάρεστα συναισθήματα με την εφαρμογή της επιβαλλόμενης τηλεκπαίδευσης λόγω κορονοϊού.

Η εισαγωγή μιας αλλαγής στην εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο περίπλοκα ζητήματα στην εκπαίδευση. Για να καταλάβει κανείς την αλλαγή, θα πρέπει πρώτα να κατανοήσει την διαδικασία εισαγωγής μιας αλλαγής σε έναν οργανισμό. Για αυτό το λόγο μια ανασκόπηση στην διεθνή βιβλιογραφία θα συναντήσει διάφορα μοντέλα ερευνητών τα οποία σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να βοηθήσουν στην κατανόηση της εισαγωγής και την εφαρμογή της σε έναν οργανισμό. Τα μοντέλα του Fullan (1991), του Kotter και ADKAR είναι τα πιο διαδομένα μοντέλα εισαγωγής της αλλαγής (Hamdo, 2021).

Η εισαγωγή της αλλαγής της τηλεκπαίδευσης στην χώρα μας έγινε «βίαια» και επιβεβλημένα εκ των άνω, χωρίς να εμπλακούν σε διάλογο μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Όταν οι μαθητές λαμβάνουν μέρος στην εισαγωγή μίας αλλαγής τότε από αυτήν απορρέουν θετικά συναισθήματα, όταν όμως είναι επιβαλλόμενη και «βίαια», τότε προκαλούνται στους μαθητές αρνητικά συναισθήματα τα οποία λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εδραίωση μιας αλλαγής (Dalín, 2013). Άλλωστε αυτό συμβαίνει σε κάθε αλλαγή, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τις δημοκρατικές διαδικασίες εφαρμογής της και αγνοεί παντελώς την συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών της και κυρίως των μαθητών της (George & Jones, 2001· Huy, 1999· Patterson & Hartel, 2002· Sarasson, 1990).

Ειδικότερα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στα συναισθήματα που προκαλεί η τηλεκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε ποιο βαθμό και γιατί, από την ανάλυση των ερωτηματολόγιων διαπιστώνεται ότι τα συναισθήματα είναι κυρίως η σημαντικά μειωμένη χαρά, η σημαντικά αυξημένη λύπη, ο σημαντικά αυξημένος φόβος και ο σημαντικά αυξημένος θυμός. Όπως αναφέρει και ο Dalin et al., 1993, όταν μία αλλαγή απειλεί την ασφάλεια, την εμπιστοσύνη αλλά και την συναισθηματική ευημερία που νιώθει το εμπλεκόμενο μέλος της αλλαγής, τότε τα αρνητικά συναισθήματα είναι ιδιαίτερα εμφανή στα μέλη της. Σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι η απογοήτευση ο θυμός και ο φόβος αποτελούν μερικά από τα κυρίαρχα συναισθήματα που προκύπτουν από τις επιβαλλόμενες αλλαγές (Cacioppo et al., 1997).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα όπου διερευνούμε αν μεταβάλλονται τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό ανάλογα με το φύλο τους διαπιστώνεται ότι τα συναισθήματα των παιδιών δεν μεταβάλλονται ανάλογα με το φύλο. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το εάν μεταβάλλονται τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό ανάλογα με την ηλικία τους (νήπια ή προνήπια) διαπιστώνεται από την έρευνα ότι τα συναισθήματα δε μεταβάλλονται ανάλογα με την ηλικία. Τα αποτελέσματά μας συνάδουν με αποτελέσματα ερευνών που έχουν γίνει στον διεθνή χώρο όπου αναφέρεται ότι η τηλεκπαίδευση προκαλεί αρνητική εμπειρία στους μαθητές και αυτό οδηγεί τα παιδιά στο να εμφανίζουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις (Yildirim, 2002·Hebebcı et al., 2020·UNIAR, 2020·Ozgem et al., 2020). Ο λόγος που επικρατούν τα δυσάρεστα συναισθήματα είναι ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση τους στερεί κατά κύριο λόγο την φυσική επαφή με τους συνομηλίκους τους προκαλώντας τους σημαντικά αυξημένη λύπη και σημαντικά μειωμένη χαρά. Για τα ίδια τα παιδιά η στέρηση της ανθρώπινης επαφής αποτελεί σημαντικό παράγοντα ώστε να μην νιώθουν χαρά παρά μόνο λύπη (Panagiotakopoulos & Stefanos, χ.χ). Το ίδιο αποτυπώνεται και από άλλους ερευνητές στην διεθνή βιβλιογραφία οι οποίοι υποστηρίζουν, ότι η απουσία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους προκαλούν αρνητικές συναισθηματικές διαταραχές στους μαθητές (Scarpellini et al., 2021, ·Dony et al., 2020, Zembylas, Theodorou & Pavlakis, 2008). Η διαδικτυακή μάθηση έχει

γίνει ο μοναδικός τρόπος μάθησης εν καιρώ πανδημίας κάτι όμως που δεν είναι απόλυτα τεκμηριωμένο από διεθνής έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η τηλεεκπαίδευση πρέπει μόνο να συμπληρώνει την παραδοσιακή διδασκαλία και όχι να είναι ο αντικαταστάτης της. Σύμφωνα με τους ερευνητές η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι διαχειρίσιμη από τους μαθητές προσχολικής ηλικίας λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η συγκεκριμένη ηλικία (Usun, 2006·Φώτη, 2020·Cacioppo et al, 2007).

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για το πως έχουν βιώσει οι γονείς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας την τηλεεκπαίδευση και ποια είναι τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι απόψεις των γονέων της ελληνικής κοινωνίας ταυτίζονται με τις απόψεις γονέων σε άλλες χώρες του εξωτερικού. Οι γονείς δεν ήταν έτοιμοι για την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης γιατί για αυτούς ήταν μια εντελώς άγνωστη εκπαιδευτική διαδικασία. Στο αρχικό άκουσμα της τηλεεκπαίδευσης οι γονείς ένιωσαν αυξημένο άγχος, αλλά παράλληλα και μεγάλη ανακούφιση που τα παιδιά θα έμεναν σπίτι και θα προστατευόντουσαν από τον κορωνοϊό. Εξ αρχής θεωρούσαν ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένο, αφού η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού σε παιδιά και εκπαιδευτικούς ήταν δεδομένο. Κάτι που έρχεται σε αντίθεση με μία από τις βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η οποία υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση πλήρους τεχνολογικού εξοπλισμού στους μαθητές (Djalilova, 2020). Αυτό το εύρημα είναι συνεπές με μελέτες οι οποίες διαπιστώνουν ότι οι γονείς υποστηρίζουν, ότι η Πολιτεία πρέπει να παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για να διασφαλίσει ότι το περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ενώ δεν επιβαρύνει τις οικογένειες και τους μαθητές της (Stites et al., 2021·Lau et al., 2020· Dong et al., 2020).

Επίσης οι γονείς αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα με το δίκτυο αλλά και με την χρήση της πλατφόρμας της webex, όπου αυτό αποτέλεσε βασική αιτία να έχουν οι ίδιοι ενεργό ρόλο στο μάθημα των παιδιών, έναν ρόλο κυρίως βοηθητικό. Ο Djalilova (2021) αναφέρει, ότι ένα βασικό μειονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι οι απρόβλεπτες καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν την διαδικασία μάθησης όπως είναι η βλάβη του υπολογιστή, το πρόβλημα σύνδεσης, η ακόμη και μία διακοπή ρεύματος. Αυτό το μειονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

αναγκάζει πολλές φορές τους γονείς να είναι δίπλα στα μικρά παιδιά, τα οποία δεν είναι σε θέση να χειριστούν μια τέτοια κατάσταση και να έχουν ενεργητικό και βοηθητικό ρόλο. Παρόμοια αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν αποτυπώνουν την σημαντικότητα του ρόλου των γονέων στην συμμετοχή τους στα διαδικτυακά μαθήματα (Μεγαγιάννη, 2021· Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2022).

Αυτό το συμπέρασμα της έρευνας ωστόσο έρχεται σε πλήρη αντίθεση με μία πολύ βασική αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η οποία παρέχει στον μαθητή την απόλυτη αυτονομία ώστε να μαθαίνει μόνος του (Lionaraki, 2005·Lundwing-Hardman & Dunlap, 2003·Γιακλή et al., 2010). Οι μαθητές δεν είναι αυτόνομοι, εφόσον χρειάζονται την βοήθεια των γονέων τους για να ανταπεξέλθουν στο μάθημα.

Από την άλλη η τηλεκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία στους γονείς να περνούν περισσότερο χρόνο στο σπίτι με τα παιδιά τους διότι λόγω της φύσεως των μαθημάτων αλλά και των περιοριστικών μέτρων που επιβλήθηκε από την ελληνική κυβέρνηση για την διασπορά του κορονοϊού οι γονείς ήταν αναγκασμένοι να παραμένουν στο σπίτι για πολλές ώρες. Τα ευρήματα μας συνάδουν με αποτελέσματα έρευνας της (Μπονάτσου, 2021) η οποία αναφέρει ότι πράγματι κάποιοι γονείς είδαν την τηλεκπαίδευση σαν μια ευκαιρία για να περάσουν χρόνο μαζί με τα παιδιά τους.

Ωστόσο η καθημερινότητα των γονέων άλλαξε προς το χειρότερο. Αλλαγή στο μεσημεριανό φαγητό, αλλαγή στον μεσημεριανό ύπνο των παιδιών καθώς επίσης και αλλαγή στην εργασία των γονέων, οι οποίοι κλήθηκαν εν καιρώ πανδημίας να εργάζονται από το σπίτι. Παρόμοιο εύρημα διαπιστώνεται από αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, όπου οι γονείς φέρουν αυξημένο άγχος με την αλλαγή των καθημερινών τους ρουτινών λόγω της τηλεκπαίδευσης (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2022).Άλλωστε οι γονείς επηρεάζονται αρνητικά στην ψυχική τους υγεία γιατί η εξισορρόπηση της προσωπικής τους ζωής (δουλειές, γενικές οικογενειακές ευθύνες) με τις απαιτήσεις από τα σχολεία των μικρών παιδιών τους φαντάζει αρκετά δύσκολη (Γραμματοπούλου, 2021·Michele et al., 2021).

Επιπλέον, οι γονείς υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με την τηλεκπαίδευση έγιναν νευρικά και απέκτησαν επιθετική συμπεριφορά. Όλο αυτό σύμφωνα με την γνώμη τους οφείλεται στο γεγονός, ότι τα παιδιά στερήθηκαν τους φίλους τους, την βόλτα τους αλλά ακόμη και η ίδια η διαδικασία της τηλεκπαίδευσης τους προκάλεσε νεύρα και άγχος. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές δείχνουν ότι η τηλεκπαίδευση

δημιουργεί στα ίδια στρες, μονοτονία, απαισιοδοξία, μοναξιά, κατάθλιψη, απελπισία και νωχελικότητα (Sentio Solutions, 2020·Hebebcı et al., 2020·Γραμματοπούλου, 2021· Μαλισιόβα, 2022).

Σε όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα έρχονται κάποιοι γονείς να υποστηρίξουν ότι ένα θετικό της τηλεκπαίδευσης είναι ότι η τηλεκπαίδευση είναι μία διαδικασία μάθησης η οποία αν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί με τον κατάλληλο τρόπο τότε ανοίγει νέους ορίζοντες μάθησης στους μαθητές κυρίως στον τομέα της Τεχνολογίας. Έρευνες δείχνουν ότι όσο πιο πολύ οι μαθητές εξασκούνται με την χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή τόσο πιο πολύ εξοικειώνονται με την Τεχνολογία (Djalilova, 2020). Παρόμοια έρευνα σε μαθητές δείχνει ότι η τηλεκπαίδευση είναι ένα καινούριο μέσο διδασκαλίας και ως μια καινοτόμα αλλαγή δίνει δυνατότητα στο υπάρχον σύστημα να βελτιωθεί (Μαλισιόβα, 2022). Η ψηφιακή τεχνολογία προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, τους δίνει την δυνατότητα να εξοικειωθούν με αυτή και οι ίδιοι θέλουν τα παιδιά τους να την χρησιμοποιούν έτσι ώστε να αποκομίζουν γνώσεις από αυτήν που μελλοντικά θα τους φανούν ωφέλιμες (Dong et al., 2020).

Κλείνοντας το κεφάλαιο της συζήτησης, καθίσταται φανερό από την μέτρηση των συναισθημάτων των μαθητών αλλά και από τις τοποθετήσεις των γονέων της έρευνας ότι η τηλεκπαίδευση προκαλεί κυρίως αρνητικά συναισθήματα σε αντίθεση με τα θετικά συναισθήματα τα οποία εμφανίζονται σε μικρότερη συχνότητα. Αυτό σύμφωνα με τον Djalilova (2020) έχει να κάνει με ένα βασικό πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βελτιώνει κυρίως τις τεχνικές δεξιότητες ενός μαθητή. Για να πραγματοποιηθεί ένα απλό διαδικτυακό μάθημα απαιτείται από τους μαθητές δημιουργία νέων δεξιοτήτων προγραμματισμού, πλοήγηση σε διαφορετικά συστήματα και προγράμματα διαχείρισης μάθησης. Όλο αυτό βοηθά τους μαθητές έτσι ώστε να εξοικειωθούν με την τεχνολογία και να γνωρίσουν νέες δημιουργικές πτυχές της.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας από την συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όσον αφορά τα συναισθήματα που προκαλεί η τηλεκπαίδευση στους μαθητές της προσχολικής ηλικίας, διαπιστώνεται η εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων σε αυτούς. Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο, όπου η ύπαρξη κοινωνικών αξιών και συνδιαλλαγών ανάμεσα στους εμπλεκόμενους- μαθητές και εκπαιδευτικούς- αποτελεί καθοριστικό κομμάτι της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, το οποίο συμβάλλει στην ολόπλευρη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Ο σχολικός χώρος ευνοεί την συναναστροφή των μαθητών με συνομηλίκους τους, ενισχύει την κοινωνικοποίησή τους, τους εμπλέκει σε συγκρουσιακές καταστάσεις τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν μέσω του επικοινωνιακού διαλόγου και της ανάπτυξης επιχειρημάτων. Η ενίσχυση και η ανάπτυξη όλων αυτών των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ωστόσο κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης περιορίζεται σημαντικά καθώς τείνει να χάνεται η αμεσότητα και η αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους.

Η ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων μετατοπίζεται από την προσωπική επαφή στην διαδικτυακή επαφή. Τα παιδιά υπόκεινται σε μία συναισθηματική στέρηση και αποκτούν ένα μεγάλο κοινωνικό κενό, το οποίο θα επηρεάσει τις μελλοντικές τους κοινωνικές συναναστροφές ενώ ταυτόχρονα γίνονται νωχελικά, αγχώδη και δυστυχημένα (Scarpellini et al., 2021 · Dong et al., 2020 · Hebebeci et al., 2020). Ως εκ τούτου επηρεάζεται και η ψυχική τους υγεία αφού η πολιτική ηγεσία τα ενέπλεξε σε ένα (καθεστώς εγκλεισμού) δίχως να μεριμνήσει σχετικά και να επιχειρήσει να βρει άλλες εναλλακτικές λύσεις.

Διαφαίνεται επίσης από τους συμμετέχοντες της έρευνας ότι ο τεχνοκρατικός τρόπος μάθησης εδραιώνεται εξ ολοκλήρου εν καιρώ κρίσης και επιβάλλεται παράλληλα. Η εξ'αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία αρχικά θεωρούνταν προαιρετική, υιοθετήθηκε και χαρακτηρίστηκε ως το μοναδικό και αποκλειστικό μέσο παροχής εκπαίδευσης, αντικαθιστώντας κατά αυτό τον τρόπο τη δια ζώσης διδασκαλία. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές αρκετοί είναι οι διεθνείς αυτοί ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρείται εναλλακτική στην παραδοσιακή εκπαίδευση αλλά μόνο συμπληρωματική μέθοδος διδασκαλίας (Alshngeeti, Alsaghier & Nguyen 2009· Lloyd, Byrne & Mccoy, 2012).



Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού και λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις κάποιων γονέων και παιδιών διαπιστώθηκε ότι η παροχή της τηλεκπαίδευσης έγινε αποδεκτή ως μία νέα μορφή διδασκαλίας που θα συμβάλλει στην ανακάλυψη της νέας Τεχνολογίας και στην εμπλοκή των παιδιών σε μία ψηφιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι στάσεις τους χαρακτηρίζονται ως θετικές και προδιαγράφουν ένα μέτρο προετοιμασίας των παιδιών ώστε μέσα από αυτήν να γίνουν ενεργοί πολίτες της ψηφιακής Τεχνολογίας, μα απουσιάζει παντελώς η στήριξη της Πολιτείας. Χωρίς την διάθεση χρηματικών πόρων, την παροχή ουσιαστικής επιμόρφωσης και έγκαιρης ενημέρωσης η Πολιτεία εισάγει την αλλαγή αλλά επουδενί δεν καταφέρνει να γίνει ευχάριστη και να δώσει την προαπαιτούμενη ώθηση στους μαθητές να προβούν σε μία ανακάλυψη με δημιουργικό και ουσιαστικό τρόπο. Αντιθέτως επιβάλλεται εν καιρώ κρίσης χωρίς να δοθεί το απαραίτητο χρονικό περιθώριο ανάπτυξης ενός γόνιμου εκπαιδευτικού πλαισίου. Και όπως άλλωστε έχει συχνά αποδειχθεί ποτέ οι αλλαγές εν καιρώ κρίσης δεν είναι καλά και άρτια σχεδιασμένες με αποτέλεσμα αυτό να έχει αρνητικό αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Πολύ συνοπτικά προκύπτει ότι αναμφίβολα οι απόψεις και οι στάσεις των παιδιών συσχετίζονται με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Από τις απόψεις των γονέων για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο προκύπτει αβίαστα ότι τα αρνητικά συναισθήματα που ένιωσαν οι ίδιοι υπερτερούσαν των θετικών. Η εισαγωγή και εφαρμογή της σύγχρονης εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης στις ελληνικές σχολικές μονάδες προκαλεί απόρριψη της εκ θεμελίου ως τύπο εκπαίδευσης. Επίσης αρκετοί είναι οι γονείς αυτοί, οι οποίοι προβληματίζονται μόνο σε ότι αφορά την τεχνολογική υποδομή, όπως είναι η έλλειψη υπολογιστών, τάμπλετ, σύνδεση στο διαδίκτυο ενώ αποδέχονται την τηλεκπαίδευση ως τύπο εκπαίδευσης που θεωρείται χρήσιμος και ωφέλιμος σε συνθήκες περιορισμού της κυκλοφορίας.

Δεδομένου ότι στην χώρα μας πολλές είναι οι οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα μία εισαγωγή τόσο μεγάλης αλλαγής όπως είναι αυτή της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης πρέπει να ληφθεί σοβαρά από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς. Ειδικότερα, θα πρέπει να έχει μεριμνήσει και να προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε να εξασφαλίσει σε όλες τις οικογένειες τον προαπαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό για να υποστηρίξει αυτήν την αλλαγή, μα πάνω απ' όλα να σεβαστεί την αρχή της εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης ότι όλοι είναι ίσοι αλλά και αυτόνομοι στη

μάθηση. Αναμφίβολα βέβαια δεν αποτελεί πανάκεια ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός θα λύσει όλα τα προβλήματα που δημιούργησε η τηλεκπαίδευση εάν δεν υπάρξει ταυτόχρονα και εξειδικευμένη κατάρτιση σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατ' επέκταση θα μεταδώσουν τις γνώσεις στους μαθητές.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι η τηλεκπαίδευση επηρεάζει τον τρόπο καθημερινότητας της ελληνικής οικογένειας. Η κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας μετατοπίζεται ως προς μία άλλη κατεύθυνση κουλτούρας. Θα λέγαμε ότι μετατοπίζεται ως προς το αγγλοσαξονικό μοντέλο καθημερινότητας όπου το μεσημεριανό ξεκινά στις 12 καταργώντας τον μεσημεριανό ύπνο ενώ η δουλειά τελειώνει στις 5 με 6 το απόγευμα. Αυτή η αλλαγή καθημερινότητας κατά την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης «βίαια» εισάγει την ελληνική οικογένεια στον αγγλοσαξονικό τρόπο ζωής και σε μία άλλη κουλτούρα καθόλα μετριασμένη στα σταθμά της ελληνικής οικογένειας, που μόνο αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις προκαλεί σε αυτή.

Σημαντικό εύρημα της έρευνας μας είναι και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του γονέα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία ως βοηθός του παιδιού. Αυτό συμβαίνει κατά κύριο λόγο διότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν κατέχουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες για να πραγματοποιήσουν το μάθημα της τηλεκπαίδευσης χωρίς καθοδήγηση και βοήθεια. Ζωτικής σημασίας προϋπόθεση για να λειτουργήσει κατ' αυτόν τον τρόπο η τηλεκπαίδευση αποτελεί και η σχετική μέριμνα της εκάστοτε κυβέρνησης, η οποία υποχρεούται να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας των παιδιών και να επιμορφώνει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να προετοιμάζουν τα παιδιά για τη νέα αλλαγή που πραγματοποιείται σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας επομένως υπόψη τον σημαντικό ρόλο που παίζει η τηλεκπαίδευση στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας αλλά και τον τρόπο που επηρεάζει τους γονείς και όλη την οικογένεια θα μπορούσε η ήδη υπάρχουσα έρευνα να επεκταθεί και στην μελέτη των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας και την διερεύνηση των συναισθημάτων τους υπό το πρίσμα του βιώματος της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βέβαια, η καταγραφή από τον οποιονδήποτε ερευνητή των αποτελεσμάτων της εισαγωγής της τηλεκπαίδευσης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ζητούμενο για όλον τον διεθνή κόσμο. Ωστόσο, η πανδημία ήταν η αρχή αυτής της αλλαγής, το τι μέλλει

γενέσθαι όμως για μαθητές γονείς και εκπαιδευτικούς είναι ένα μεγάλο ζητούμενο για την χώρα μας.

## Βιβλιογραφία

- Agaton, C. B., & Cueto, L. J. (2021). Learning at home: Parents' lived experiences on distance learning during COVID-19 pandemic in the Philippines. *Learning, 10*(3).
- Aitdaoud, M., Namir, A., & Talbi, M. THE ONLINE PRESCHOOL: IMPLEMENTATION OF A TRAINING PROGRAMME SYSTEM FOR PRESCHOOL EDUCATORS.
- Αθανασούλα – Ρέππα Α, Δακοπούλου Α , Κουτούζης Μ , Μαυρογιώργος Γ, Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα, Ε.Α.Π. (2η έκδ.), σελ. 187-194
- Alshangeeti, A., Alsaghier, H., & Nguyen, A. (2009, July). Faculty perceptions of attributes affecting the diffusion of online learning in Saudi Arabia: A quantitative study. In *Proceedings of the international conference on e-learning* (pp. 10-24).
- Apple, M. W. (1978). Ideology, reproduction, and educational reform. *Comparative education review, 22*(3), 51-71.
- Arnold, L. (2006). Understanding and promoting autonomy in UK online higher education. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, 3*(7).
- Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching-learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian journal of management, 13*(4), 43-56.
- Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής).
- Barış, M. F., & Çankaya, P. (2016). Opinions of academic staff about distance education Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 399-413.
- Βελαώρα Κ.(2014).*Σύγχρονες λογισμικές πλατφόρμες για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση*. Μη εκδοθείσα συγκριτική μελέτη. ΑΤΕΙ Λάρισας
- Brigitte B., Huber J., Mom point-Gaillard P, Rohnmann S. (2014) Η εκπαίδευση για την αλλαγή-Η αλλαγή για την Εκπαίδευση- Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα από το Συνέδριο: Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών, Απρίλιος 2014, Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο
- Burnes, B. (1992). *Managing Change*. Edinburgh: Prentice Hall

- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., & Berntson, G. G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measure: The case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 3–25
- Carneiro P. & Heckman J. (2003). *Human Capital Policy*. Working paper 9495 National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass. USA.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 92-105.
- Γκέσιου, Γ. & Σακελλαρίου, Μ. (2016). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης (Ρόδος, 20, 21 & 22 Μαΐου 2016).
- Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*, 34(1), 39-51.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση
- Γραμματοπούλου, Β. (2021). Απόψεις γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία, την εποχή του COVID-19.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2008). A new framework for the analysis of inequality. *Macroeconomic Dynamics*, 12(S2), 315-354.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697-812.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, 165-211.
- Dalin, P, Rolff, H, & Kottkamp, R (1993). *Changing the school culture*. London: Cassel.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning* (London, Routledge Falmer).
- Dean, J. (1993). *Managing the Secondary School*. (2nd Edition). Routledge
- Djalilova, K. M. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. *Наука и образование сегодня*, (7), 70-72.

- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, Article 105440.
- Dougiamas, M., & Taylor, P. C. (2000). Improving the effectiveness of tools for Internet-based education.
- Earley, P. (2013). Leading and managing change: Why is it so hard to do. *The critical factors in the discourse on SL from the perspective of equity and learning. EPNoSL Project.*
- European Commission (2006). *Report on Efficiency and equity and European education and training systems.* COM (2004) 481 final, Brussels.
- Everard K.B, Moris G. and Wilson I.(2004). *Effective school management*, London, Paul Chapman Publishing (4th ed.) σ. 235
- Everard K.B, Moris G. and Wilson I. (2004). *Effective school management*, London, Paul Chapman Publishing (4th ed.) σ. 271.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. *Πάτρα: Ελληνικό ΑΕΙmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. Albert Shanker Institute. Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Fajrussalam, H. (2020). Inovasi Pembelajaran Pesantren Ramadhan Dalam Meningkatkan Kecerdasan Spiritual Peserta Didik Di Masa Pandemi COVID-19. *EduTeach: Jurnal Edukasi Dan Teknologi Pembelajaran*, 1(2), 1-10.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change* (2nd ed.)
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*-London: Cassel
- Fullan, M. (2005) *Leadership & sustainability: System thinkers in action.* Corwin Press.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change: (3 rd Ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Garrison, R. and Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 4 (3)7-13.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2001). Towards a process model of individual change in organizations. *Human relations*, 54(4), 419-444.
- Hamdo, C.C. (2021). Change management models:A comparative review. Turkish

- Hansen, C. C., & Zambo, D. (2007). Loving and Learning with Wemberly and David: Fostering Emotional Development in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 273-278.
- Hart, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. Innocenti Essays, No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Center.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'The ladder': Reflections on a model of participatory work with children. In *Participation and learning* (pp. 19-31). Springer, dordrecht.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- Heller, R. (1989). *The decision Makers*. London: Hodder and Stoughton
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London: Kogan Page
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1996). Unravelling the Complexities of School Improvement: a case study of the Improving the Quality of Education for All (IQEA) Project. *Organizational Effectiveness & Improvement in Education, Open University Course*.
- Huy, Q. N. (1999). Emotional capability, emotional intelligence, and radical change. *Academy of Management Review*, 24, 325-345.tg
- Jenkins, O.H. (1991). *Getting it Right*. Oxford- Blackwell.
- Jeong, J. S., González-Gómez, D., Gallego-Picó, A., & Bravo, J. C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227.
- Judson, A. S. (1991). *Changing behavior in organizations: Minimizing resistance to change*. Oxford Blackwell.
- Kaya, Z. & Onder, H (2002). Ergonomics in Internet teaching- The Turkish online. *Journal of Educational Technology*. English edition 1 (1), 48-54
- Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Α. Μελίστα, Αθήνα: Μεταίχμιο*.
- Keegan, D. (ed.). (1996). *Foundations of Distance education* (3rd ed.). London: Routledge.

ΚΕΣΥ Νάξου (2021). ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ στα σχολεία της περιοχής αρμοδιότητας του ΚΕΣΥ Νάξου- Έρευνα για το Κέντρο Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης Νάξου.

ΚΛΑΔΑ, Ν. Ν. Ν. (2022). Το πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις μαθητών Δ. Εκπαίδευσης και φοιτητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως βιώθηκε σε καιρό πανδημίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(8B), 46-54.

Κουμέντος Γ. (2014). *Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα*. 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΣΚ

Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic—the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3-13*, 1-12.

Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic—the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3-13*, 1-12.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 2014.

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, (2020). *Η δοκιμασία της ποιότητας των εκπαιδευτικών και αξιολογικών διαδικασιών στην πανδημία*. Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/347939\\_i-dokimasia-tis-poiotitas-ton-ekpaideytikon-kai-axiologikon-diadikasion-stin](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/347939_i-dokimasia-tis-poiotitas-ton-ekpaideytikon-kai-axiologikon-diadikasion-stin)

Κωνσταντίνου, Α. (2005). Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου. *Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη*.

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.

Κωστή, Μ. (2014). *Αντιλήψεις και στάσεις των εργαζόμενων πολιτών της πόλης Λάρνακας για τους μετανάστες* (Bachelor's thesis, Τμήμα Επικοινωνίας και Σπουδών Διαδικτύου, Σχολή Επικοινωνίας και Μέσων Ενημέρωσης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Λακασάς, Α. (2021, Φεβρουάριος 01). *Άγχος, θλίψη, ρουτίνα, διάσπαση προσοχής στα τηλεμαθήματα*. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2021, από



<https://www.kathimerini.gr/society/561247486/agchos-thlipsi-roytina-diaspasi-prosochis-sta-tilemathimata/>

- Lall, S., & Singh, N. (2020). CoVid-19: Unmasking the new face of Education. *Int. J. Res. Pharm. Sci.*, 48-53.
- Lau, E., & Lee, K. (2020). Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*.
- Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral. *Times Higher Education*, 12.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research Report 800 . University of Nottingham Publications
- Lionarakis, A. (2005). Open and distance learning education and processes. In A Lionarakis (Ed). *Open and Distance Learning. Pedagogical and Technological Applications*. Patra: Hellenic Open University
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of online learning and teaching*, 8(1).
- Ludwing-Hardman, S., & Dunlap, J.C. (2003). Learner support services for online students: scaffolding for success. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1), 1-8.
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *The International Review of Research in Distance Learning*, 5(2).
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School leadership and management*, 25(4), 349-366.
- ΜΑΚΕΔΟΝΑΣ, Σ. Χ., ΘΩΔΗΣ, Γ. Β., ΔΙΑΚΟΝΟΥ, Μ., & ΦΑΝΙΔΗΣ, Χ. (2021). Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία.
- Mantzoukas, S. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Qualitative research in six easy steps. Epistemology, methods and presentation*], *Nursery Review*, 46, 1, 236-246.
- Μανωλάς, Μ. (2015). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων στις νέες τεχνολογίες* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας).

Marini, S., & Milawati, M. (2020, November). Distance learning innovation strategy in indonesia during the covid-19 pandemic. In *The 5th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2020)* (pp. 416-421). Atlantis Press.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα.. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ.Μαυρογιώργος Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β΄ Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ. 93-134), Πάτρα, Ε. Α. Π.

ΜΕΓΑΓΙΑΝΝΗ, Ε. (2021). Η γονική συμμετοχή στην τηλεεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας Covid-19 σύμφωνα με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Michele L. Stites, Susan Sonneschein & Samantha H. Galczyk (2021). Preschool Parents' Views of Distance Learning during COVID-19, *Early Education and Development*, 32:7, 923-939.

Μικρόπουλος, Τ. Κιουλάνης, Σ. Μουζάκης, Χ. Μπέλλου, Ι. Παπαχρήστος, Ν. Φραγκάκη, Μ. Χαλκίδης, Α. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Εγκάρσια δράση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σσ. 112-129.

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76–88.

Μουρατίδου, Ό. Ο., & Μανούσου, Ε. Ε. (2020). Εξ αποστάσεως μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή. Έρευνα Δράσης: Η δημιουργία ενός εικονικού μουσείου στο νηπιαγωγείο; Distance Museum Education in pre-school education. *Action Research: The creation of a virtual museum in pre-school*. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 89-109.

Μπακούλη Μ. (2020). Το "μια δουλειά είχες να κάνεις" της τηλεεκπαίδευσης στην Ελλάδα- Άρθρο στην Ηλεκτρονική Εφημερίδα news247 Ανακτήθηκε από: <https://www.news247.gr/history/to-mia-doyleia-eiches-na-kaneis-tis-tilekpaideysis-stin-ellada.9088226.html>

Μπαλαούρας, Π. (2005). Ο οδηγός Σχεδιασμού, Διαμόρφωσης και Διαχείρισης Χώρων & Αιθουσών Τηλεκπαίδευσης. Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUnet, Δεκέμβριος

- Μπαλατσούκας, (2020). Ανακτήθηκε από: <https://balatsoukas.com/thleekpaideysh>
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνύμιων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- ΜΠΟΝΑΤΣΟΥ, Π. (2021). Η επίδραση του ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη γονεϊκή εμπλοκή κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID 19.
- Μπούρα, Σ. (2021). Η Εποχή Του Covid-19 και η Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία στην Προσχολική Αγωγή. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1), 472-479.
- Μυλωνάς Θ., Μάνεσης, Ν.& Παπανδρέου, Α. (2001). Ατυπες μορφές δια βίου κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο Χάρης Κ.Π. Πετρουλάκης, Ν.Β Νικόδημος, Σ (επιμ) Πρακτικά Θ' διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Βόλος, 1999), σς 375-389. Αθήνα: Ατραπός.
- Nagel, D. (2009). Most college students to take classes online by 2014. *Campus Technology*, 58(3), 63-70.
- Ξωχέλλης, Π. (1997-8). Σχολείο και Εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις, Μακεδών, 4, 3-20.
- Omoregie, M. (1997). Distance learning: An effective educational delivery system. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 73-74). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Owens R. (2001). *Organizational Behavior in Education*, Allyn and Bacon A Pearson Education Company. P.C.P, 1998.
- Ozgem, K., Kan, S.G., Kuset, S., & Sasmacioglu, E. (2020). Evaluation of the effect of distance education on children in pre-school period: Parental views. *Near East University Journal of Education Faculty (NEUJEF)*, 3(2), 94-103.
- Özköse, H., Arı, S., & Çakır, Ö. (2013). Uzaktaneğitimsüreçiiçin SWOT analizi [A SWOT analysis of distance education process]. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5(41), 42-57.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2000, October). Making the Transition: Helping Teachers To Teach Online. For full text: <http://www.educause.edu/conference/e2000/proceedings.html>. for full text: <http://www.educause.edu/asp/doclib/abstract.asp?ID=EDU0006.html>.

- Panagiotakopoulos, C., & Stefanos, A. (2020). Το μαθησιακό περιβάλλον σε μια εικονική
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από: [http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou\\_DEIGMATOLHPTIKHI.pdf](http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKHI.pdf).
- Παρασκευοπούλου– Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).
- Παρούτσας, Δ., Κ., (XX), Η διαχείριση της Αλλαγής στην Εκπαίδευση - Σημειώσεις, ανακτήθηκε στις 16/11/2021 από [https://paroutsas.jmc.gr/chng\\_mng/change2.htm](https://paroutsas.jmc.gr/chng_mng/change2.htm)
- Πασιάρδης Π., & Καφάς Α (2020). Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς-ATS2020. Ανακτήθηκε από [www.ats2020.eu](http://www.ats2020.eu)
- Πασιάρδης, Π. (2008β). Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33.
- Paterson, J. M., & Härtel, C. E. J. (2002). An integrated affective and cognitive model to explain employees' responses to downsizing. In N. M. Ashkanasy, W. J. Zerbe, & C. E. J. Härtel (Eds.), *Managing emotions in the workplace* (pp. 25–44). New York: M.E. Sharpe.
- Perraton, H. 1988. A theory for distance education. In *Distance education: International perspectives*, ed. D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg, 34-45. New York: Routledge.
- Πεχτελίδης, Ι., (2015). Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130–147.
- Roettger, C. (2006). Change From the Heart. *The Journal for Quality and Participation*, 29 (2), 18-20
- Sack, R. (1981). A typology of educational reforms. *Prospects*, 11(1), 37-53.

- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late? The Jossey-Bass Education Series and the Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series*. Jossey-Bass, Inc., Publishers, PO Box 44305, San Francisco, CA 94144-4305.
- Scarpellini, F., Segre, G., Cartabia, M., Zanetti, M., Campi, R., Clavenna, A., & Bonati, M. (2021). Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: a national survey. *BMC public health*, 21(1), 1-13.
- Schlosser, L. A. and Simonson, M. (2002). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*, AECT.
- Schon, D. A. (1971). Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society.
- Sentio Solutions (2020, Νοέμβριος 27). *COVID-19: Ο αντίκτυπος στην ψυχική υγεία μαθητών και φοιτητών*. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2021, από <https://www.kathimerini.gr/society/561173539/covid-19-o-antiktypos-stin-psychiki-ygeia-mathiton-kai-foititon/>.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107-117.
- Simmons, J. (1983). Reforming education and society, in: Simmons, J. (ed.) *Better Schools: International Lessons for Reform*. New York: Preager, 3-19
- Spiess, C. K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: does Kindergarten attendance matter?. *Early childhood research quarterly*, 18(2), 255-270.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646-660.
- Stites, M. L., Sonneschein, S., & Galczyk, S. H. (2021). Preschool Parents' Views of Distance Learning during COVID-19. *Early Education and Development*, 1-17.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924-932.
- UNICEF. (2009). *State of the World's Children: Celebrating 20 Years of the Convention on the Rights of the Child*. Unicef.
- Usun, S. (2006). *Uzaktanegitim [Distance Learning]*. Istanbul: Novel Yayin
- West-Burnham, J. (1990). Human resource management in schools. *Education Management for the 1990s*. Essex, Longman, 64-92.

Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Early childhood education journal*, 49(5), 947-963.

Yuangga, K.D & Sunarsi, D. Pengembangan Media dan Strategi Pembelajaran Untuk Mengatasi Permasalahan Pembelajaran Jarak Jauh di Pandemi Covid-19. *Guru Kita*, 2020, 4(3), 51-58.

Zembylas, M., Theodorou, M., & Pavlakis, A. (2008). The role of emotions in the experience of online learning: Challenges and opportunities. *Educational Media International*, 45(2), 107-117.

## Πηγές Διαδικτύου

ΠΡΩΤΑ.12 (2020). Διαδικτυακή έρευνα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (2021). Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2021, από <http://inart12.org/index.php/el/ola-ta-nea/168-ex-apostaseos-poll>.

Σαΐτης, Χ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη, (2η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός

Σακελλαρίου, Μ., Βάσση, Χ., Γκέσιου, Γ., & Τσιάρα, Ε. (2016). Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15, 48-61.

ΣΚΑΛΤΣΑΣ, Α. (2009). Η αξιοποίηση του portal του ΕΑΠ από τους φοιτητές του και η χρηστικότητα του. Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΑΠ που παρακολουθούν τη ΘΕ «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση».

Στυλιανίδης, Μ. (2008). Το σχολείο του μέλλοντος. *Στρατηγική Πρόγνωση και Σχεδιασμός. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.*

Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2022). Ο ρόλος των γονέων στην προσχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid19. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(7A), 27-43.

Τσιμίδου Π, Τσιρογιάννη Κ (2010). Universal Instructional Design- Πτυχιακή Εργασία για το Τμήμα Πληροφορικής του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, σελ. 8

Φώτη Παρασκευή.(2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: possibilities, dilemmas, limitations.-European Journal of Opend Education and E-learning studies- Available on <https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/3080/5717>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2013).Σημειώσεις στο μάθημα. *Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Καινοτομίες*» του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής. Ανακτήθηκε από [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/Chatzipanagiotou\\_EKPA\\_2\\_2.4.13.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/Chatzipanagiotou_EKPA_2_2.4.13.pdf)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α : Παραμύθι ομάδας ελέγχου

*Εικόνα1.*



Και να που ο ήλιος εμφανίστηκε και άφησε τις όμορφες ακτίνες του να λαμπυρίζουν στον γαλάζιο ουρανό. Η μέρα για την οποία ανυπομονούσαν όλοι στο μικρό Μεγαλοχώρι είχε επιτέλους φτάσει. Μικροί και μεγάλοι εδώ και μήνες προετοιμαζόταν για το μεγάλο γεγονός που θα ξεκινούσε σε λίγο, όπως κάθε χρόνο άλλωστε.

*Εικόνα2*



Όλοι είχαν ξυπνήσει από νωρίς με το πρώτο λάλημα του πετεινού. Οι νοικοκυρές ξεκινήσανε αμέσως τις καθημερινές δουλειές τους, την μπουγάδα και το μαγείρεμα για να προλάβουν να είναι με τα παιδιά τους στη δοκιμασία που θα ξεκινούσε με την έναρξη του συνθήματος της κυρίας Ευτέρπης.



*Εικόνα 3*



Το κυνήγι του χαμένου θησαυρού σε λίγο θα άρχιζε και όλα τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα. Γνώριζαν βέβαια ότι σήμερα έπρεπε να ετοιμαστούν για το σχολείο τους και να βρίσκονται ήδη στην αίθουσα τους όταν η κυρία Ευτέρπη θα τους έδινε το πρώτο στοιχείο ή ίσως και κάποιον χάρτη για την αναζήτηση του θησαυρού.

*Εικόνα 4.*



Η κυρία Ευτέρπη που ζούσε συντροφιά με τον Τόμπυ τον σκύλο της και τον Ντόντο το καναρίνι της έφευγε από το σπίτι της για να πάει στο σχολείο. Τα είχε όλα έτοιμα...έριξε μια ματιά ολόγυρα στο σπίτι και αφού έβαλε τα κλειδιά της στην τσάντα έκλεισε την πόρτα βιαστικά πίσω της δίνοντας ένα μικρό χάδι στον Τόμπυ.

*Εικόνα 5.*



Η κυρία Ευτέρπη βγήκε από το σπίτι της και δίχως άλλο πήρε το δρόμο για το σχολείο. Λίγο πριν φτάσει στον φράχτη με την «Κρεμάστρα της Καλοσύνης», όπου όποιος ήθελε άφηνε κάτι που δεν χρειαζόταν πια για να το πάρει κάποιος άλλος της φάνηκε πως άκουσε παιδικές φωνές και χαρούμενα γέλια.

*Εικόνα 6.*



Και ναι δεν την είχαν ξεγελάσει τα αυτιά της. Πράγματι ήταν παιδιά που έπαιζαν, έτρεχαν, γελοούσαν και φυτεύαν λουλούδια. Ήταν τα παιδιά από την τάξη του νηπιαγωγείου της αυτά που με οι φωνές τους σαν μελωδία ανοιξιάτικη απλωνόταν σε αυτό το μικρό και ήσυχο χωριό που όλα έμοιαζαν παραμυθένια.

Εικόνα 7.



Εικόνα 8.



*Εικόνα 9*



Η κυρία Ευτέρπη συνέχισε τον δρόμο της και αφού χαιρέτησε τον κυρ-Σπύρο και τον αδερφό του τον κυρ-Μανώλη, οι οποίοι πάντα κάθε πρωί έβγαιναν έξω από το σπίτι τους που ήταν στον αριθμό 13 να ταΐσουν τις πάπιες τους, πήρε τον μεγάλο ανηφορικό δρόμο που οδηγούσε προς τον σχολείο.

*Εικόνα. 10*



Με γοργό βήμα έφτασε στη διάβαση και έσκυψε πάνω από την ξεχασμένη ρόδα του κάρου για να βρει μέσα στον άξονα της τον χάρτη που της είχε αφήσει εκεί ο δήμαρχος του Μεγαλοχωρίου, συνεχίζοντας και φέτος την ίδια παράδοση για το κυνήγι του χαμένου θησαυρού.

*Εικόνα 11*



*Εικόνα 12.*



Και να που μετά την μεγάλη ανηφόρα ξεπρόβαλε το όμορφο νηπιαγωγείο που βρισκόταν στην καρδιά ενός δάσους ενώ ο Όσκαρ ο φύλακας σκύλος του σχολείου έτρεξε κατευθείαν στην αγκαλιά της κυρίας Ευτέρπης.

*Εικόνα 13.*



Η κυρία Ευτέρπη δεν πρόλαβε να μπει στο σχολείο όταν άκουσε το τηλέφωνο να χτυπά. Το απάντησε στο γραφείο της και κατευθύνθηκε προς την αίθουσα παίρνοντας τον χάρτη μαζί της και ένα κουδουνάκι για να δώσει το απαραίτητο σύνθημα για το παιχνίδι. Είχε φτάσει επιτέλους αυτή η ώρα.

*Εικόνα 14.*



Εικόνα 15.



Εικόνα 16.



Εικόνα 17.



Εικόνα 18.





Εικόνα 20.



Εικόνα 21.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Παραμύθι πειραματικής ομάδας

*Εικόνα 1.*



Και να που ο ήλιος εμφανίστηκε και άφησε τις όμορφες ακτίνες του να λαμπυρίζουν στον γαλάζιο ουρανό. Η μέρα για την οποία ανυπομονούσαν όλοι στο μικρό Τηλεχώρι είχε επιτέλους φτάσει. Μικροί και μεγάλοι εδώ και μήνες προετοιμαζόταν για το μεγάλο γεγονός που θα ξεκινούσε σε λίγο, όπως κάθε χρόνο άλλωστε.

*Εικόνα 2.*



Όλοι είχαν ξυπνήσει από νωρίς με το πρώτο λάλημα του πετεινού. Οι νοικοκυρές ξεκίνησαν αμέσως τις καθημερινές δουλειές τους, την μπουγάδα και το μαγείρεμα για να προλάβουν να είναι με τα παιδιά τους στη δοκιμασία που θα ξεκινούσε με την έναρξη του συνθήματος της κυρίας Ευτέρπης.

*Εικόνα 3*



Το κυνήγι του χαμένου θησαυρού σε λίγο θα άρχιζε και όλα τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα. Γνώριζαν βέβαια ότι σήμερα έπρεπε να ετοιμαστούν για το σχολείο τους και να βρίσκονται ήδη στην αίθουσα τους όταν η κυρία Ευτέρπη θα τους έδινε το πρώτο στοιχείο ή ίσως και κάποιον χάρτη για την αναζήτηση του θησαυρού.

*Εικόνα 4.*



Η κυρία Ευτέρπη που ζούσε συντροφιά με τον Τόμπυ τον σκύλο της και τον Ντόντο το καναρίνι της έφευγε από το σπίτι της για να πάει στο σχολείο. Τα είχε όλα έτοιμα...έριξε μια ματιά ολόγυρα στο σπίτι και αφού έβαλε τα κλειδιά της στην τσάντα έκλεισε την πόρτα βιαστικά πίσω της δίνοντας ένα μικρό χάδι στον Τόμπυ.

*Εικόνα 5.*



Η κυρία Ευτέρπη βγήκε από το σπίτι της και δίχως άλλο πήρε το δρόμο για το σχολείο. Λίγο πριν φτάσει στον φράχτη με την «Κρεμάστρα της Καλοσύνης», όπου όποιος ήθελε άφηνε κάτι που δεν χρειαζόταν πια για να το πάρει κάποιος άλλος της φάνηκε πως άκουσε παιδικές φωνές και χαρούμενα γέλια.

*Εικόνα 6.*



Και ναι δεν την είχαν ξεγελάσει τα αυτιά της. Πράγματι ήταν παιδιά που έπαιζαν, έτρεχαν, γελούσαν και φυτεύαν λουλούδια. Ήταν τα παιδιά από την τάξη του νηπιαγωγείου της, αυτά που οι φωνές τους σαν μελωδία ανοιξιιάτικη απλωνόταν σε αυτό το μικρό και ήσυχο χωριό που όλα έμοιαζαν παραμυθένια.

*Εικόνα 7.*



*Εικόνα 8.*



Εικόνα 9.



Εικόνα 10.



Η κυρία Ευτέρπη συνέχισε τον δρόμο της και αφού χαιρέτησε τον κυρ-Σπύρο και τον αδερφό του τον κυρ-Μανώλη, οι οποίοι πάντα κάθε πρωί έβγαιναν έξω από το σπίτι τους που ήταν στον αριθμό 13 να ταΐσουν τις πάπιες τους, πήρε τον μεγάλο ανηφορικό δρόμο που οδηγούσε προς το σχολείο.

*Εικόνα 11.*



*Εικόνα 12.*



*Εικόνα 13.*



*Εικόνα 14.*





*Εικόνα 15.*



Με γοργό βήμα έφτασε στη διάβαση και έσκυψε πάνω από την ξεχασμένη ρόδα του κάρου για να βρεί μέσα στον άξονα της τον χάρτη που της είχε αφήσει εκεί ο δήμαρχος του Τηλεχωριού, συνεχίζοντας και φέτος την ίδια παράδοση για το κυνήγι του χαμένου θησαυρού.

*Εικόνα 16*



*Εικόνα 17.*



Και να που μετά την μεγάλη ανηφόρα ξεπρόβαλε το όμορφο νηπιαγωγείο που βρισκόταν στην καρδιά ενός δάσους ενώ ο Όσκαρ ο φύλακας σκύλος του σχολείου έτρεξε κατευθείαν στην αγκαλιά της κυρίας Ευτέρπης.

*Εικόνα 18.*



Η κυρία Ευτέρπη δεν πρόλαβε να μπει στο σχολείο όταν άκουσε το τηλέφωνο να χτυπά. Το απάντησε στο γραφείο της και κατευθύνθηκε προς την αίθουσα παίρνοντας τον χάρτη μαζί της και ένα κουδουνάκι για να δώσει το απαραίτητο σύνθημα για το παιχνίδι. Είχε φτάσει επιτέλους αυτή η ώρα.

*Εικόνα 19.*



*Εικόνα 20*



Εικόνα 21.



Εικόνα 22.



Εικόνα 23.



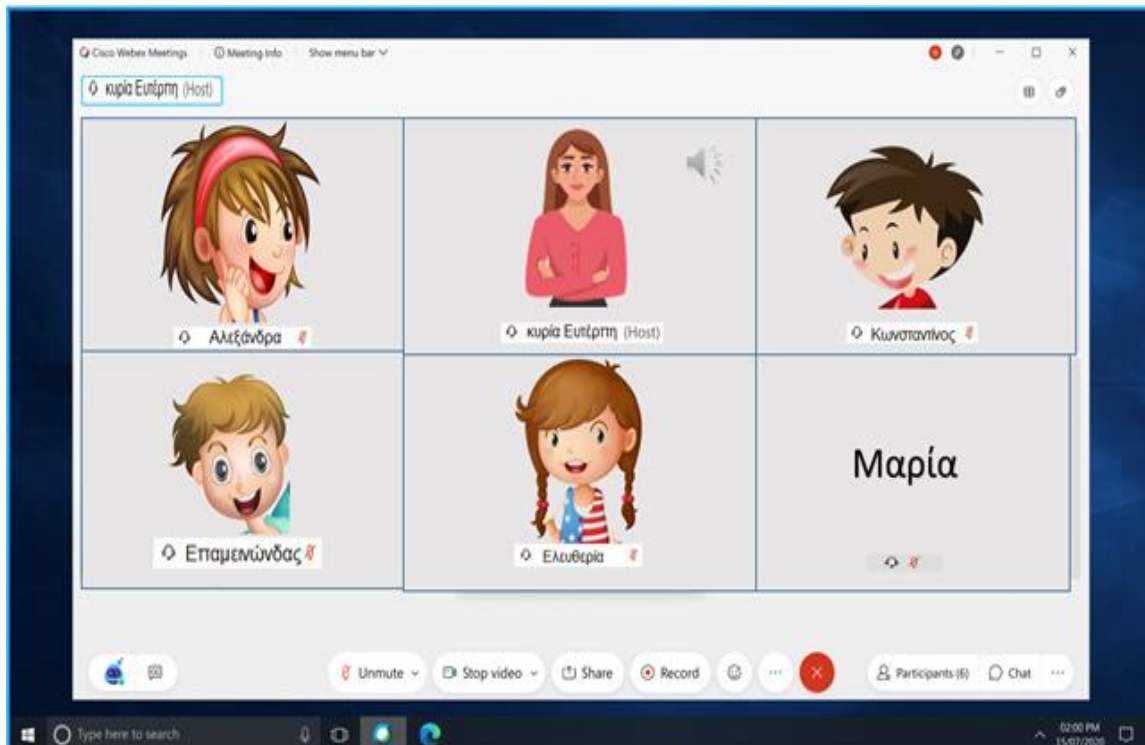
Εικόνα 24.



Εικόνα 25.



Εικόνα 26.



*Εικόνα 27.*



*Εικόνα 28.*



**Εικόνα 29.**





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Έντυπο συγκατάθεσης



### Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

### Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Είμαι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό τμήμα Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και διεξάγω μία έρευνα με την καθηγήτρια του Τμήματος Δρ. Μαρίνα-Στεφανία Γιαννακάκη που σκοπός της είναι να διερευνηθούν τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης με θέμα την υποχρεωτική επιβολή της τηλεεκπαίδευσης στα δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία εξαιτίας της πανδημίας covid-19.

Η έρευνα θα υλοποιηθεί τον μήνα Ιούνιο και η διάρκεια της θα είναι περίπου μίας διδακτικής ώρας. Για τον σκοπό της έρευνας το παιδί σας θα συμπληρώσει με την βοήθεια της ερευνήτριας δύο ίδια ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια θα είναι ανώνυμα και πουθενά δεν θα αναγράφεται το όνομα του παιδιού ούτε κάποιο άλλο στοιχείο ταυτοποίησης ούτε θα αναφερθεί το σχολείο στο οποίο φοιτά. Το πρώτο ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί πριν την διδακτική παρέμβαση και το δεύτερο μετά την διδακτική παρέμβαση (αφήγηση παραμυθιού σε ηλεκτρονική μορφή).

Το ερωτηματολόγιο είναι 1,5 σελίδας και αποτελείται από 6 ερωτήσεις. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου στο οποίο καλούνται τα παιδιά να απαντήσουν και η δεύτερη σελίδα περιλαμβάνει μια ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία επίσης τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν. Ο χρόνος που χρειάζεται για να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια είναι περίπου 10 λεπτά. Ότι μοιραστεί το παιδί σας μαζί μας θα είναι εμπιστευτικό και θα φυλαχτεί στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της ερευνήτριας σε αρχεία προστατευμένα με κωδικούς πρόσβασης όπου θα είναι η μόνη που θα έχει πρόσβαση σε αυτά. Επίσης, είναι σημαντικό να γνωρίζετε ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και μόλις ολοκληρωθεί αυτή, όλα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν καθώς και τα έντυπα ερωτηματολόγια θα καταστραφούν ολοσχερώς αμέσως μετά την ολοκλήρωση της εργασίας και την επιτυχή της υποστήριξη. Πριν

την διεξαγωγή της έρευνας θα ζητηθεί προφορικά η συναίνεση του ίδιου του παιδιού και εάν αυτό επιθυμεί να μην συμμετάσχει στην έρευνα δεν θα υπάρξει καμία περαιτέρω παραίνεση για να πειστεί να το κάνει καθώς επίσης δεν θα υπάρξει και καμία συνέπεια ή επίπτωση σε αυτό και η άποψη του θα γίνει απόλυτα σεβαστή. Ελπίζουμε ότι θα συναινέσετε στην συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτό το ερευνητικό έργο.

Η άδειά σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε επιθυμείτε.

Για τον κηδεμόνα: Διάβασα το έντυπο αυτό, κατανοώ τις ερευνητικές διαδικασίες και συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα. Ναι  Όχι

Ημερομηνία: \_\_/\_\_/\_\_

**Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Στεργίου Σπυριδούλα**

**email: spstergiou@yahoo.com**

**Τηλ επικοινωνίας: 6972115755**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Όνοματεπώνυμο και υπογραφή γονέα**

Δρ. Μαρίνα-Στεφανία Γιαννακάκη

-----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Ερωτηματολόγιο συναισθημάτων -προ-έλεγχος

Α. Συμπλήρωσε τα ατομικά σου στοιχεία :

Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι 

Ηλικία : Νήπιο Προνήπιο

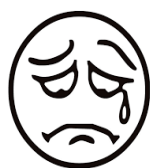
Παρακαλώ ζωγραφίστε πως νιώθετε αυτήν την στιγμή και σε ποιο βαθμό...

Χαρούμενος/η



Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	☆	☆☆	☆☆☆

Λυπημένος/η



Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	☆	☆☆	☆☆☆

Θυμωμένος/η

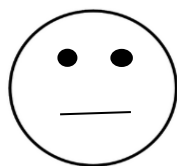


Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	☆	☆☆	☆☆☆

Φοβισμένος/η



Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	☆	☆☆	☆☆☆



Δεν νιώθω τίποτα

**«Θα ήθελες να μου πεις τι νομίζεις ότι σε κάνει να αισθάνεσαι έτσι;»**

.....

.....

.....

.....

.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Ερωτηματολόγιο συναισθημάτων μετά-έλεγχος

Α. Συμπλήρωσε τα ατομικά σου στοιχεία :

Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι 

Ηλικία : Νήπιο Προνήπιο

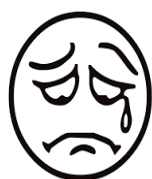
Παρακαλώ ζωγραφίστε πως νιώθετε αυτήν την στιγμή και σε ποιο βαθμό...

Χαρούμενος/η



Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	★	★★	★★★

Λυπημένος/η



Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	★	★★	★★★

Θυμωμένος/η

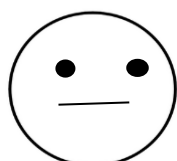


Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	★	★★	★★★

Φοβισμένος/η



Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	★	★★	★★★



Δε νιώθω τίποτα

**«Θα ήθελες να μου πεις τι νομίζεις ότι σε κάνει να αισθάνεσαι έτσι;»**

.....

.....

.....

.....

.....

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης**

### **ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

1. Πώς νιώσατε όταν τα σχολεία έκλεισαν και το Υπουργείο Παιδείας επέβαλε την τηλεκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και γιατί;
2. Ποια ήταν η γνώμη σας όταν ενημερωθήκατε για τη νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση και ποια είναι τώρα, αφού βιώσατε πώς λειτουργεί;
3. Θεωρείτε ότι υπάρχουν θετικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ποια είναι αυτά;
4. Παρατηρήσατε αλλαγή στην συμπεριφορά του παιδιού κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης;

### **ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

5. Κατά πόσο ήσασταν προετοιμασμένοι για την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
6. Με ποιον τρόπο βοηθούσατε το παιδί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
7. Είχατε γνώσεις όσο αφορά τους ηλεκτρονικούς Υπολογιστές έτσι ώστε να παρέμβετε για να βοηθήσετε τα παιδιά σας; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;
8. Τι προβλήματα έχετε αντιμετωπίσει με τα διαδικτυακά μαθήματα;
9. Πώς έχει επηρεάσει την καθημερινότητα σας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και γιατί;