



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΕΠΕΙΓΟΥΣΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19**

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ-ΣΤΕΦΑΝΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2022**

Η **Αναστασία Καλογιάννη**, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Στάσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ  
Καλογιάννη Αναστασία

**Τίτλος εργασίας:** Η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Στάσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών.

The emergency remote teaching in secondary education during the Covid-19 pandemic.  
Attitudes and opinions of Greek teachers.

**Όνομα και Επίθετο:** Αναστασία Καλογιάννη

**email:** anastkalog@yahoo.com

**Επιβλέπουσα:** Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τον Δεκέμβριο του 2019 ξεσπάει η πανδημία Covid-19 η οποία, σύμφωνα με τους Bozkurt και Sharma (2020), αποτελεί την πρώτη κρίση σε παγκόσμιο επίπεδο στην ψηφιακή εποχή με πολλές και σημαντικές συνέπειες σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ειδικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση επέφερε σημαντικές συνέπειες σε όλο το φάσμα της και άλλαξε άρδην το εκπαιδευτικό τοπίο, αφού ανεστάλη η λειτουργία των σχολείων από τη μια μέρα στην άλλη. Μαθητές και εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιοποιήσουν από τις οικίες τους την τεχνολογία του διαδικτύου και να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επρόκειτο ουσιαστικά για μια επείγουσα εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χωρίς καμία προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι στις περισσότερες έρευνες, τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο (Canning & Robinson, 2021· Τζιμόπουλος Προβελέγγιος & Ιωσηφίδου, 2021), γίνεται αναφορά σε μια αγχωτική διαδικασία, η οποία δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά που η εμπειρία κατέδειξε ότι, υπό ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, θα μπορούσε να λειτουργήσει εποικοδομητικά και συμπληρωματικά για τους μαθητές. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις δέκα Ελλήνων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο εγκλεισμού λόγω της πανδημίας Covid-19. Σκοπός της εργασίας είναι να διαπιστωθεί η τελική αποτίμηση του όλου αυτού εγχειρήματος και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ωφέλησε τους μαθητές και ποια μπορεί να είναι η θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν τα πράγματα επιστρέψουν σε κανονικούς ρυθμούς. Ειδικότερα, διατυπώθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο έτοιμοι ήταν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;
2. Ποια εμπόδια αντιμετώπισαν και πώς τα ξεπέρασαν;
3. Ποια προκρίνουν ότι είναι τα θετικά και αρνητικά σημεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς;
4. Θεωρούν, τελικά, οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αποτελέσει σημείο καμπής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Λαμβάνοντας υπόψη τη διατύπωση των ερωτημάτων, τους στόχους και το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015) επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος έρευνας η ποιοτική. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις, αφού αυτή η μορφή συνέντευξης προκρίνεται από τη βιβλιογραφία (Bell, 2001) για άπειρους ερευνητές και βοηθάει στην παραγωγή πλούσιου, αλλά όχι αχανούς υλικού. Σε αυτό συνέβαλε και η σύνταξη και αξιοποίηση ενός οδηγού συνέντευξης, αποτελούμενου από δεκαοκτώ ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Τα δέκα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν σκόπιμα

από διάφορα σχολεία της Θεσσαλίας, με γνώμονα κυρίως τη σχέση τους με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και την ηλικία τους. Τέλος, στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν τα βήματα της ποιοτικής ανάλυσης μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού και κυκλικότητας (Miles & huberman, 1994) και, τελικά, προέκυψαν πέντε θεματικές ενότητες αποτελεσμάτων, οι οποίες δεν αποφασίστηκαν εκ των προτέρων από την ερευνήτρια, αλλά προέκυψαν επαγωγικά από τη δυναμική των δεδομένων. Το κυριότερο εύρημα που απορρέει από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως η διά ζώσης εκπαίδευση είναι αναντικατάστατη, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει μόνο συμπληρωματικά και σε έκτακτες καταστάσεις. Όλοι δηλώνουν ότι συνάντησαν - άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο - αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή κυρίως της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, αλλά εν τέλει τις ξεπέρασαν με προσωπική αναζήτηση και στήριξη από άτυπα δίκτυα συνάδελφων. Αναγνωρίζουν ότι οι ψηφιακές εφαρμογές μπορούν να ζωντανέψουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία και να μιλήσουν καλύτερα στη γλώσσα τους. Ωστόσο, τονίζουν εμφατικά ότι αυτές πρέπει να αποτελούν μέρος της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας και αναφέρονται σε μια σειρά αρνητικών συνεπειών της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Για τους μαθητές ως σημαντικότερη κρίνουν την έλλειψη ζωντανής αλληλεπίδρασης και σωστής κοινωνικοποίησης λόγω της απομόνωσής τους πίσω από μια οθόνη. Επιπρόσθετα, τονίζουν τον κίνδυνο επικράτησης μιας εργαλειακής λογικής, σύμφωνα με την οποία το μέσο-υπολογιστής θα θεωρείται σημαντικότερο από τον άνθρωπο-δάσκαλο. Το συμπέρασμα που, τελικά, φαίνεται να απορρέει από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και φαίνεται να συμφωνεί και με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών στον ελληνικό χώρο (Γιάνναρης, 2021) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύσκολα μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση και οι αναμφισβήτητες ωφέλειές της μπορούν να προκύψουν μόνο ως αποτέλεσμα εφαρμογής αυστηρών προϋποθέσεων, όπως της επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ένταξής της στη διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία.

*Λέξεις κλειδιά:* Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, διά ζώσης εκπαίδευση, Covid-19.

## ABSTRACT

In December 2019, there was the outbreak of the Covid-19 pandemic, which, according to Bozkurt & Sharma (2020) was the first crisis to occur on a global scale in the digital knowledge age, and there will be socio-cultural, economic, and political consequences in the wake of this crisis. Particularly, as regards the context of Education, the crisis has brought serious consequences on a full scale and changed the educational framework completely, since a great number of schools closed instantly without prior warning. Students and teachers were forced to employ internet technology from home and engage in remote teaching and learning. It was actually an emergency use of distance learning without any actual preparation on behalf of the learners or the teachers themselves. Hence, it comes natural that, in most relevant research on an international or national scale, there is reference to a stressful procedure which was not very productive, but which could, under some conditions function in a constructive and supplementary way to the students' benefit (Canning & Robinson, 2021· Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος & Ιωσηφίδου, 2021). In this educational context, this dissertation investigates the opinions of ten Greek teachers as regards the implementation of emergency remote teaching and learning during the Covid-19 pandemic lockdowns. The aim of this paper is to register the evaluation of the whole situation and illustrate the extent to which Greek teachers believe that remote teaching has been to their students' benefit, as well as which the position of remote teaching within the Greek educational system will be when everyone is back to school classrooms. In particular, the following research questions were made:

1. To what extent were the teachers ready to implement remote teaching?
2. What were the relevant obstacles and how were they overcome?
3. Which points do teachers consider to be the negative and which the positive aspects of remote teaching?
4. Finally, according to the teachers, could remote teaching become a turning point in the Greek educational system?

Taking into consideration the nature of the research questions, the aim and the theoretical and research context of the dissertation (Ισαρη & Πουρκός, 2015), qualitative research methodology was selected. Research data was collected by means of semi-structured interviews, since relevant bibliography (Bell, 2001) supports that this type of interview is appropriate for inexperienced researchers and leads to the collection of a rich but not chaotic data content. To this end, an interview template consisting of eighteen open questions was composed and employed. The ten research subjects who participated in the interviews were intentionally selected from schools around the region of Thessaly, the main criterion being their relation with Information and Communication technologies (ICT) and their physical age. Finally, this dissertation employed the steps of qualitative analysis through a procedure of reflection and iteration (Miles & Huberman, 1994) and eventually there were five categories of results which were not predefined by the researcher, but emerged in an inductive way from the data dynamics. The main finding of the analysis of the interviews is that the participant teachers believe that classroom education is irreplaceable, while remote teaching and learning could function in emergency as a supplement. Everyone stated that they had -more or less- several difficulties in implementing synchronous distance teaching, but that they managed to overcome the difficulties with personal quest and informal peer support networks. The participant subjects also acknowledge that digital tools can stimulate the students' interest in the learning procedure in question and 'speak the language' of the student's generation. However, the participants emphasize that digital tools should preferably be part of an in-person teaching and learning process and they point out the shortcomings of remote teaching. The major shortcoming for the students is claimed to be the lack of in-person interaction and

the problems in socializing because of their isolation in front of a screen. In addition, the teachers who participated stress the dangers of the domination of an instrumental rationality, according to which the computer as the means of tuition will supersede the human-teacher. The final conclusion drawn by the data analysis in the dissertation appears to be on par with the findings of other relevant research in Greece and abroad (Γιάνναρης, 2021). To be more specific, the participant teachers find that remote teaching and learning is not very likely to incur severe changes in the Greek educational context and that some undoubted benefits can only stem under given conditions such as the teachers' continuous in-service training and the integration of remote learning within classroom teaching.

*Key words:* Emergency Remote Teaching, In-person teaching and learning, Covid-19.

## Πίνακας περιεχομένων

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>ΠΙΝΑΚΕΣ.....</b>	<b>ix</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>10</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΕΞΑΕ).....</b>	<b>14</b>
2.1. Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	14
2.2 Η ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	15
2.2.1 Τα οφέλη της ασύγχρονης και σύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης.....	15
2.2.3 Η σύγχρονη εκπαίδευση σε σύγκριση με την ασύγχρονη εκπαίδευση .....	16
2.2.4 Αρχές της εξΑΕ - Αυτονομία και προώθηση Ισότητας και Κοινωνικής Δικαιοσύνης.....	18
2.3. Συμπεράσματα .....	21
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19.....</b>	<b>23</b>
3.1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν την πανδημία Covid-19. Ιστορική αναδρομή .....	23
3.2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 .....	25
3.2.1. Το ψηφιακό χάσμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.....	27
3.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ετοιμότητα τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 στον διεθνή χώρο.....	30
3.2.3. Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 στον διεθνή χώρο .....	33
3.3. Συμπεράσματα .....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....</b>	<b>36</b>
4.1 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα πριν την πανδημία Covid-19.....	36
4.2. Η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 .....	37
4.2.1. Οι μορφές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.....	40
4.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 .....	42
4.3. Συμπεράσματα .....	46
<b>Β. Η ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>47</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>47</b>
5.1. Σκοπός – στόχοι - ερευνητικά ερωτήματα.....	47

5.2. Μεθοδολογία.....	48
5.2.1. Μέθοδος έρευνας.....	48
5.2.2 Μέθοδοι παραγωγής δεδομένων .....	51
5.2.3. Θέματα ερευνητικής δεοντολογίας - ζητήματα ηθικής.....	53
5.2.4. Επιλογή συμμετεχόντων - δειγματοληψία .....	54
5.2.5 Ανάλυση δεδομένων - διαδικασίες αξιολόγησης ποιοτικής έρευνας .....	56
5.2.6. Δυσκολίες και περιορισμοί έρευνας .....	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>62</b>
6. 1. Χαρακτήρας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας.....	62
6.1.1. Σκοπιμότητα-λόγοι εισαγωγής .....	62
6.1.2. Σχέση εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ κατά το ξέσπασμα της πανδημίας.....	65
6.1.3. Πηγές στήριξης εκπαιδευτικών .....	66
6.2. Δυσκολίες εφαρμογής .....	68
6.2.1. Δυσκολίες στο τεχνολογικό κομμάτι .....	68
6.2.2. Δυσκολίες στον παιδαγωγικό τομέα.....	70
6.2.3. Εμπόδια στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.....	71
6.3. Οι θετικές και αρνητικές συνέπειες της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους μαθητές.....	73
6.3.1. Συνέπειες σε γνωστικό-παιδαγωγικό τομέα.....	73
6.3.2. Συνέπειες στον ψυχολογικό-κοινωνικό-αναπτυξιακό τομέα των μαθητών .....	75
6.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς.....	78
6.5. Το αύριο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	80
6.5.1. Τηλεκπαίδευση υπό ποιες συνθήκες;.....	80
6.5.2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως φορέας αλλαγής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	82
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>85</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>95</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>98</b>
Ελληνική Βιβλιογραφία .....	98
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....	99
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....</b>	<b>110</b>
Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης .....	110



## ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

- Γράφημα 1.** Αριθμός των μαθητών που επηρεάστηκαν από το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2020.....26
- Γράφημα 2.** Ποσοστό χωρών που εφαρμόζουν πολιτικές ψηφιακής και ραδιοτηλεοπτικής μάθησης εξ αποστάσεως ανά επίπεδο εκπαίδευσης.....27

## ΠΙΝΑΚΕΣ

- Πίνακας 1.** Διαφορές σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης.....17
- Πίνακας 2.** Η εφαρμογή του προγράμματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα λύκεια της χώρας εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 (16/3-23/3/2020).....38
- Πίνακας 3.** Η εφαρμογή του προγράμματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα γυμνάσια και δημοτικά της χώρας εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 (24/3-27/3/2020).....39
- Πίνακας 4.** Ένταξη δημοτικών σχολείων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαιτίας της Covid-19.....39
- Πίνακας 5.** Συμμετοχή μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του lockdown (Μάρτιος- Απρίλιος 2020).....41
- Πίνακας 6.** Προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας..... 55
- Πίνακας 7.** Τα έξι βήματα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.....57

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τον Δεκέμβριο του 2019 τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως δέχονται μια τεράστια πρόκληση: αναγκάζονται να αναστείλουν τη διά ζώσης λειτουργία τους εξαιτίας της εμφάνισης της λοίμωξης Covid-19 (Coronavirus disease, 2019) στην πόλη Ουχάν της Κίνας και της ραγδαίας εξάπλωσής της σε όλο τον κόσμο. Διακηρυγμένος στόχος των κυβερνήσεων ήταν να προστατευτούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας από την εξάπλωση του ιού, ενώ παράλληλα αποφασίστηκε από τις κυβερνήσεις των ανεπτυγμένων, πρωτίστως, χωρών του κόσμου η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) με τη μορφή της τηλεεκπαίδευσης.

Η εξΑΕ είναι μια προγραμματισμένη μαθησιακή μέθοδος εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα μεταξύ ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη, τα οποία επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τεχνολογικά εργαλεία (Moore & Kearsley, 2011). Η εξΑΕ δεν είναι μια καινούρια μέθοδος διδασκαλίας, αλλά η ουσιώδης διαφορά είναι ότι τώρα αποτέλεσε τη μοναδική πηγή εκπαίδευσης ως προσωρινής λύσης λόγω της κοινωνικής αποστασιοποίησης και των εθνικών lockdown εν μέσω της πανδημίας Covid-19. Σχεδόν 1,5 δισεκατομμύριο μαθητές παγκοσμίως συμμετείχαν στην επείγουσα διαδικτυακή εκπαίδευση έως τον Μάρτιο του 2020 (Unesco, 2020a).

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει εκτενώς τον αντίκτυπο της εξ ΑΕ στους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς και έχουν αναφέρει, κατ' αρχάς, μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως: ευελιξία του χρόνου και τόπου (Al-Mawee, Kwayu, & Gharaibeh, 2021), ευκολία πρόσβασης ακόμη και σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές (Dhawan, 2020), διασφάλιση της συνέχειας της εκπαίδευσης (Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020), μείωση του κόστους που σχετίζεται με την παραδοσιακή εκπαίδευση (Maatuk, Elberkawı, Aljawarneh, Rashaideh & Alharbi, (2021), ενδιαφέρουσα, σύγχρονη, επαρκής και βολική εκπαίδευση (KedraKa & Kaltsidis, 2020), δυνατότητα διατήρησης της επαφής των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών σε περιόδους κρίσης (Καρφή, 2021) κ.α..

Ωστόσο, έχουν αναφερθεί και αρκετά σοβαρά μειονεκτήματα, από τα οποία αξίζει να αναφερθούν η έλλειψη κοινωνικής επίδρασης και αποτελεσματικής επικοινωνίας σε σύγκριση με την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτική διαδικασία (Al-Mawee et al., 2021· Altwajry, Ibrahim, Binsuwaidan, Alnajjar, Alsfouk & Almutairi, 2021), απόκτηση γνώσεων μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, χωρίς εφαρμοσμένες πρακτικές δεξιότητες (Maatuk et al., 2021), δυσκολία για ομαδικές εργασίες λόγω έλλειψης κοινωνικοποίησης (Hebebcı et al.,

2020) και ζητήματα για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (Kamal & Illiyan, 2021). Πέρα, όμως από τα διδακτικά, τα παιδαγωγικά και τα προβλήματα κοινωνικοποίησης υπήρξαν και σημαντικά προβλήματα τεχνικού χαρακτήρα (με τη σύνδεση, τον ήχο και βίντεο, σελίδες που δεν ανταποκρίνονταν κλπ.) (Niemi & Kousa, 2020· Nursalina & Fitrawati, 2021· Τζιμόπουλος κ. συν., 2021) και επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών, με πιο συχνά τον πόνο στα μάτια, στους ώμους, πονοκεφάλους (Muthuprasad, Aiswarya, Adityaa & Girish, 2021), άγχος και κατάθλιψη (Aslan, Ochnik & Çinar, 2020· Saravanan, Mahmoud, Elshami & Taha, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη όλη αυτή τη σωρεία των αρνητικών σημείων της εξΑΕ, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι διάφορες μελέτες που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του lockdown, έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν τη δια ζώσης διδασκαλία από την εξ ΑΕ (Amir, Tanti, Maharani, Wimardhani, Julia, Sulijaya & Puspitawati., 2020· Moghli & Shuayb, 2020· Niemi & Kousa, 2020· Nursalina & Fitrawati, 2021· Orhan & Beyhan, 2020). Σύμφωνα με την UNESCO (2020b), αυτή η αποστροφή από τα διαδικτυακά μαθήματα πηγάζει κυρίως από το γεγονός ότι το προσφερόμενο εκπαιδευτικό περιεχόμενο δε σχεδιάστηκε ποτέ στο πλαίσιο των εξ αποστάσεως μαθημάτων που απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό, αλλά προσπάθησε να αναπληρώσει την έλλειψη των δια ζώσης μαθημάτων με εικονικά μαθήματα χωρίς επαρκή προετοιμασία.

Ωστόσο, παρά τις αρκετές δυσκολίες η περίοδος της πανδημίας Covid-19 προσέφερε νέες εμπειρίες και προοπτικές (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020) και ώθησε την εκπαίδευση σε νέες προκλήσεις όσο ποτέ άλλοτε. Κάτι που φαινόταν εξωπραγματικό να υλοποιηθεί έγινε παγκόσμια πραγματικότητα μέσα σε λίγες μέρες. Βέβαια, τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη, ποτέ δεν θεώρησαν την εξΑΕ ως πολύτιμη εναλλακτική λύση στο παρελθόν, επομένως δεν είχαν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, όπως εκπαιδευτικά λογισμικά. Εξάλλου, οι προσδοκίες και τα διλήμματα των μαθητών σχετικά με την εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης δεν ερευνήθηκαν νωρίτερα στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, η μετάβαση στο εικονικό περιβάλλον ήταν ιδιαίτερη πρόκληση και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να μεταφέρουν τις πραγματικές εμπειρίες της τάξης σε διαδικτυακές αίθουσες. Απ' όλα αυτά καθίσταται σαφές ότι για τη σωστή αξιολόγηση της εξΑΕ απομένουν πολλά να διερευνηθούν τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Lewis, Munro, Smith & Pollock, 2021· Lynch, 2020).

Οι έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική εφαρμογή της εξΑΕ. Οι ευρύτερες αντιλήψεις και οι στάσεις τους καθορίζουν τη συμπεριφορά, επομένως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση της εφαρμογής της εξΑΕ (Miglani & Awadhya, 2017). Όσον αφορά ιδιαίτερα τη χώρα μας, η επείγουσα εξΑΕ στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει λάβει χώρα πρώτη φορά με την εμφάνιση τη πανδημίας Covid-19 και αποτέλεσε καινούρια εμπειρία για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό υπάρχει ανάγκη να προσδιοριστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να αξιολογηθεί η εφαρμοσμένη νέα εκπαιδευτική πρακτική, ώστε να είναι πιο λειτουργική και αποτελεσματική, αν και όποτε κριθεί ξανά αναγκαία.

Σκοπός, έτσι, της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξΑΕ που έλαβε χώρα κατά την περίοδο των Lockdown (Μάρτιος-Απρίλιος 2020, Νοέμβριος 2020 - Ιανουάριος 2021, Μάρτιος-Απρίλιος 2021) και η οποία επιβλήθηκε στον ελλαδικό χώρο με αφορμή την πανδημία Covid-19. Η έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στο τι, τελικά, αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή της επείγουσας εξΑΕ και πώς αυτή η εμπειρία τους μπορεί να επηρεάσει το μέλλον της ελληνικής εκπαίδευσης.

Για την καλύτερη απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων και γενικά για την επίτευξη των σκοπών της παρούσας εργασίας προκρίθηκε η δόμηση της εργασίας σε δύο διακριτά μέρη.

Η θεωρητική πλαισίωση της εργασίας αποτελεί το πρώτο μέρος της και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εισαγωγή στο θέμα και τις βασικές παραμέτρους της εργασίας, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο οριοθετείται η έννοια της εξΑΕ με τις διάφορες μορφές της και τονίζονται οι κύριες δυνατότητες και περιορισμοί της. Στο τρίτο κεφάλαιο σκιαγραφείται η πορεία της εξΑΕ σε παγκόσμιο επίπεδο και το κέντρο βάρους πέφτει στην εφαρμογή της κατά την περίοδο εγκλεισμού λόγω της πανδημίας Covid-19. Μέσα από αναφορές σε έρευνες από διάφορες χώρες του κόσμου γίνεται προσπάθεια να ανιχνευτούν αντιλήψεις για τη χρησιμότητα της, εμπόδια, αντιρρήσεις-ενστάσεις και προτάσεις. Το τέταρτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους εστιάζει στον ελληνικό χώρο και σκιαγραφούνται ανάμεσα στα άλλα και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας καταλαμβάνει η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη από την ερευνήτρια με δέκα εκπαιδευτικούς της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και

αποτελείται κι αυτό από τέσσερα κεφάλαια. Έτσι, και σε στενή σύνδεση με το θεωρητικό μέρος, η έρευνα ξεκινάει από το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας - πέμπτο της εργασίας - στο οποίο αιτιολογούνται βασικές μεθοδολογικές επιλογές της ερευνήτριας. Στο έκτο κεφάλαιο, των Αποτελεσμάτων, αναλύεται το υλικό των συνεντεύξεων, οργανωμένο σε πέντε θεματικές ενότητες και συνολικά έντεκα υποενότητες. Ακολουθεί το κεφάλαιο της Συζήτησης, στο οποίο αναλύονται κριτικά και σε σχέση με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία τα κύρια ευρήματα της έρευνας. Τέλος, στο επιλογικό κεφάλαιο των Συμπερασμάτων συνοψίζονται τα κύρια ευρήματα και οι τελικές επισημάνσεις - προτάσεις της ερευνήτριας.

## A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΕΞΑΕ)

#### 2.1. Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια συγκεκριμένη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας για την οποία στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Συγκεκριμένα, ο Perraton (1988, p. 34) αναφέρει την εξΑε «ως μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας καθοδηγείται από κάποιον που βρίσκεται σε διαφορετικό χώρο και χρόνο, σε απόσταση από τον σπουδαστή». Επιπροσθέτως, ο Moore (1990, p. 15) ορίζει την εξΑΕ «ως όλες τις ρυθμίσεις για την παροχή διδασκαλίας μέσω έντυπων ή ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας σε άτομο που ασχολείται με προγραμματισμένη μάθηση σε τόπο ή χρόνο διαφορετικό από εκείνον του εκπαιδευτή ή των εκπαιδευτών». Οι Teaster και Blieszner (1999, p. 741) συμπληρώνουν ότι «ο όρος μάθηση εξ αποστάσεως έχει εφαρμοστεί σε πολλές διδακτικές μεθόδους αλλά, ωστόσο, η κύρια διάκρισή του είναι ότι ο δάσκαλος και ο εκπαιδευόμενος διαχωρίζονται στον χώρο και πιθανώς στον χρόνο». Στο ίδιο πλαίσιο, οι Mehrotra, Hollister και Mc Gahey (2001, p.1) ορίζουν την εξΑΕ εκπαίδευση ως «οποιαδήποτε επίσημη προσέγγιση της διδασκαλίας στην οποία το μεγαλύτερο μέρος της λαμβάνει χώρα χωρίς ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής να απολαμβάνουν ο ένας τη φυσική παρουσία του άλλου». Ο Saykili (2018, p. 5) ορίζει την εξΑΕ ως «μια μορφή εκπαίδευσης που φέρνει σε επαφή τον/τους μαθητευόμενους που βρίσκονται σε σωματική απόσταση με τον/τους διαμεσολαβητές-εκπαιδευτικούς της μαθησιακής δραστηριότητας γύρω από προγραμματισμένα και δομημένα μαθησιακά προγράμματα, μέσω διαφόρων αμφίδρομων ή πολλαπλών διαμεσολαβούμενων μέσων επικοινωνίας, τα οποία επιτρέπουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και μεταξύ μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσων».

Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ορισμούς, αντιλαμβανόμαστε ότι ο μαθητής και ο δάσκαλος χωρίζονται από τον χώρο, αλλά όχι απαραίτητα από τον χρόνο. Η εξΑΕ είναι υποβοηθούμενη από διάφορα μέσα επικοινωνίας εκπαίδευσης (π.χ. βίντεο, τηλεδιάσκεψη κ.λπ.). Ο ζωντανός τύπος διδασκαλίας, ο οποίος παραδίδεται σε πραγματικό χρόνο, είναι το ταχύτερα αναπτυσσόμενο μέσο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σήμερα. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι υπάρχουν αρκετοί όροι που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με την εξΑΕ, όπως η ηλεκτρονική μάθηση, η μάθηση μέσω διαδικτύου, η διαδικτυακή εκπαίδευση, η εκπαίδευση βασισμένη στο διαδίκτυο (Koet & Aziz, 2021).

## 2.2 Η ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Keegan (2001, όπ. αναφ. στους Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015, σ. 41) η εξΑΕ περιέχει δύο διαστάσεις: α) την εξ αποστάσεως διδασκαλία, η οποία σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη του μαθησιακού υλικού από την πλευρά ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος και β) την εξ αποστάσεως μάθηση, που αναφέρεται στη μαθησιακή διαδικασία στην οποία συμμετέχει ενεργά ο εκπαιδευόμενος. Η κύρια διάκριση, όμως, βασίζεται στον χρόνο που ο δάσκαλος και ο μαθητής συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο οποίος δεν είναι ταυτόχρονος. Έτσι, η εξΑΕ μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες: την ασύγχρονη εξ αποστάσεως και τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Tsolakidis & Fokides, 2002).

Η **ασύγχρονη μάθηση** είναι η μάθηση που δε συμβαίνει απαραίτητα ταυτόχρονα για τον εκπαιδευτή και τους μαθητές. Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο. Το περιεχόμενο του μαθήματος δημιουργείται και μπορεί να διατίθεται για μελέτη αργότερα. Η ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση πραγματοποιείται συνήθως μέσα από ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης, χρησιμοποιώντας αυτοκαθοδηγούμενες διδακτικές ενότητες μαθημάτων, κείμενα μαθημάτων, αναρτημένες σημειώσεις διαλέξεων, προηχογραφημένες διαλέξεις και podcast, βίντεο, εικονικές βιβλιοθήκες και αλληλεπιδράσεις μέσω πινάκων συζητήσεων. Οι μέθοδοι επικοινωνίας περιλαμβάνουν διαδικτυακά εργαλεία, όπως email, forum, ιστολόγια/blogs ή μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Sistek-Chandler, 2020).

Η **σύγχρονη μάθηση** είναι η μάθηση που συμβαίνει ταυτόχρονα για τον εκπαιδευτή και τους μαθητές, που σημαίνει ότι υπάρχει αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο μεταξύ τους. Ενώ μπορεί να υπάρχουν διάφορες μορφές σύγχρονης επικοινωνίας, π.χ. τηλεφωνικές συνομιλίες ή ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων, αυτή η μορφή εξ αποστάσεως μάθησης αφορά συνήθως ζωντανές συνεδρίες τηλεδιάσκεψης. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτής εργάζονται μαζί σε έναν συγκεκριμένο εικονικό χώρο, μέσω ενός συγκεκριμένου διαδικτυακού μέσου (βιντεοδιάσκεψη - τηλεδιάσκεψη, ζωντανή συνομιλία ή ζωντανή ροή διαλέξεων) σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Sistek-Chandler, 2020).

### 2.2.1 Τα οφέλη της ασύγχρονης και σύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης

Η Sistek-Chandler (2020, p. 7) αναφέρει ότι η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση παρέχει αρκετά οφέλη για τους μαθητές, με κυριότερα την καλύτερη πρόσβαση, ευελιξία και αυτορυθμιζόμενη μάθηση (τους επιτρέπει να μάθουν ρυθμίζοντας τον δικό τους χρόνο και πρόγραμμα). Τα ασύγχρονα εργαλεία βοηθούν στην καταγραφή και αποθήκευση του ιστορικού των αλληλεπιδράσεων σε μια ομάδα, επιτρέποντας στη συλλογική γνώση να

μοιράζεται εύκολα, να διανέμεται και να χρησιμοποιείται. Επιπλέον, η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση αναγνωρίζεται για την ανωνυμία, την οποία οι μαθητές απολαμβάνουν γενικά, καθώς τους αρέσει να κρύβονται πίσω από την οθόνη του υπολογιστή, όπως ανέφερε ο Scruton (2010). Η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση, επιπλέον, φέρεται να είναι λιγότερο δαπανηρή από τη σύγχρονη - δεν απαιτεί ιδιαίτερο τηλεπικοινωνιακό εξοπλισμό και υποθετικά εξαλείφει τους ανθρώπινους εκπαιδευτές.

Η Sistek-Chandler (2020) αναφέρει επίσης τα οφέλη της σύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης για τους μαθητές, ξεχωρίζοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, την άμεση συμμετοχή του εκπαιδευτή στις δραστηριότητες της τάξης και την αποτελεσματική διαμεσολάβηση του στη μάθηση, την ζωντανή επικοινωνία και την άμεση ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, τη δημιουργία σχέσεων και κοινοτήτων μάθησης, οι οποίες είναι απαραίτητες για την παραγωγική συνεργασία και την οικοδόμηση ευρύτερων συνεργατικών σχέσεων. Η σύγχρονη μάθηση συχνά χρησιμοποιεί στοιχεία τύπου σχολικής τάξης, όπως ομαδικές συζητήσεις, ομαδική εργασία και κοινές δραστηριότητες. Έτσι, είναι δυνατόν να βοηθά τον καθένα να μάθει να εκφράζεται, να διαφωνεί και να διαπραγματεύεται και προσφέρει πολλές ευκαιρίες για μάθηση του ενός από τον άλλον. Ένας αριθμός μελετών κατέδειξε ότι η κοινωνική, η διδακτική και η γνωστική παρουσία επηρεάζουν τα επίπεδα δέσμευσης των συμμετεχόντων (Garrison & Cleveland-Innes 2005· Lehman & Conceição, 2010). Στη σύγχρονη μάθηση, οι μαθητές τείνουν να παραμένουν στην εργασία, νιώθουν μεγαλύτερη αίσθηση συμμετοχής και βιώνουν καλύτερα ποσοστά ολοκλήρωσης εργασιών/μαθημάτων (Chen & You, 2007· Hrastinski, 2010· Mabrito, 2006).

### **2.2.3 Η σύγχρονη εκπαίδευση σε σύγκριση με την ασύγχρονη εκπαίδευση**

Συγκρίνοντας τη σύγχρονη μάθηση με την ασύγχρονη, η πρώτη φαίνεται πως είναι πιο απαιτητική και χρονοβόρα, καθώς είναι λιγότερο ευέλικτη από άποψη χρόνου, περιορίζοντας έτσι την ευελιξία των μαθημάτων σε κάποιο βαθμό. Από την άλλη, όμως, η σύγχρονη μάθηση προσφέρει μεγαλύτερη απόκριση και άμεση ανατροφοδότηση σε σύγκριση με την ασύγχρονη μάθηση (Sistek-Chandler, 2020).

Ο παρακάτω **πίνακας 1** παρουσιάζει τις βασικές διαφορές των δυο τύπων εξΑΕ σε σχέση με διάφορους παράγοντες που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία.



<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ</b>	<b>ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	<b>ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>
<b>Χρόνος</b>	Συμβαίνει σε διαφορετικούς χρόνους	Συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο
<b>Τόπος</b>	Συμβαίνει σε διαφορετικά μέρη	Συμβαίνει στην ίδια πλατφόρμα
<b>Πρόσβαση</b>	Το εκπαιδευτικό υλικό είναι προσβάσιμο καθ' όλη την εκπ. διαδικασία	Ο διαμοιρασμός του υλικού γίνεται σε καθορισμένο χρόνο
<b>Έλεγχος</b>	Ευελιξία, ρύθμιση του χρόνου και του ρυθμού μάθησης από τους εκπαιδευόμενους	Η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται σε καθορισμένο χρόνο και ρυθμό
<b>Εργασίες</b>	Ανεξάρτητη εργασία μαθητών για ολοκλήρωση των εργασιών τους	Άμεση ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό

**Πίνακας 1. Διαφορές σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης**

Πρέπει να σημειωθεί, πάντως, ότι τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εκπαίδευση η αλληλεπίδραση είναι ο καταλυτικός παράγοντας για τη συμμετοχή ή όχι των διαδικτυακών μαθητών, δεδομένου ότι οι διαδικτυακοί εκπαιδευόμενοι είναι πολύ πιο πιθανό να αισθάνονται απομονωμένοι και αποξενωμένοι και ενδεχομένως να εγκαταλείψουν το μάθημα λόγω φυσικής απόστασης από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτές. Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων είναι γνωστό ότι είναι χαμηλότερη στη διαδικτυακή εκπαίδευση από ό,τι στις παραδοσιακές τάξεις πρόσωπο με πρόσωπο (Boston, Diaz, Gibson, Ice, Richardson & Swan, 2010). Η αλληλεπίδραση στη σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση επιτυγχάνεται συνήθως μέσω συνεδριών διάσκεψης ήχου και/ή βίντεο με λειτουργίες σύγχρονης συνομιλίας, όπου κάθε συμμετέχων έχει την ευκαιρία να λάβει και να απαντήσει σε μηνύματα σε πραγματικό χρόνο, ενώ η ασύγχρονη αλληλεπίδραση συνήθως προωθείται και διατηρείται μέσω πινάκων συζήτησης, όπου οι συμμετέχοντες έχουν χρόνο να αναλογιστούν το περιεχόμενο του μαθήματος και τις ιδέες των συμμαθητών τους (Martin, Budhrani & Wang, 2021).

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ σύγχρονου και ασύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, ο Chou (2002) εξέτασε και συνέκρινε την αλληλεπίδραση διαδικτυακών μαθητών από σύγχρονες και ασύγχρονες συζητήσεις. Φαίνεται ότι στις σύγχρονες συζητήσεις οι μαθητές συμμετείχαν σε περισσότερες κοινωνικο-συναισθηματικές ανταλλαγές, χρησιμοποιώντας περισσότερη αμφίδρομη επικοινωνία, ενώ οι αλληλεπιδράσεις σε ασύγχρονους τρόπους μάθησης

επικεντρώθηκαν πολύ περισσότερο στις μαθησιακές εργασίες, χρησιμοποιώντας κυρίως μονόδρομη επικοινωνία με λιγότερο διαδραστικές ανταλλαγές (Chou, 2002).

Σε μια παρόμοια μελέτη, οι Molnar και Kearney (2017), αναλύοντας ασύγχρονους και σύγχρονους τρόπους διαδικτυακής συζήτησης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, παρόλο που και οι δύο τρόποι συνέβαλαν στη γνωστική παρουσία των μαθητών, οι μαθητές που συμμετείχαν σε σύγχρονες συζητήσεις Ιστού εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό γνωστικά από τους συνομηλίκους τους στις ασύγχρονες συζητήσεις. Αυτές οι μελέτες δείχνουν ξεκάθαρα ότι ο σύγχρονος τρόπος διαδικτυακής επικοινωνίας μπορεί επίσης να επηρεάσει θετικά τις γνωστικές διαδικασίες και τις δεξιότητες των διαδικτυακών μαθητών.

Πιο πρόσφατα οι Peterson, Beymer & Putnam, (2018) διαπίστωσαν ότι η ασύγχρονη διαδικτυακή συνεργασία απέδωσε λιγότερη αίσθηση του ανήκειν και περισσότερα αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, ενώ ο σύγχρονος τρόπος επικοινωνίας επηρέασε θετικά την αίσθηση του ανήκειν καθώς και τα συναισθήματα και τη συνεργασία των μαθητών σε διαδικτυακές ομάδες.

#### **2.2.4 Αρχές της εξΑΕ - Αυτονομία και προώθηση Ισότητας και Κοινωνικής Δικαιοσύνης**

Οι σημαντικότερες βασικές αρχές, οι οποίες ανήκουν και προσδιορίζουν αυτό που σήμερα ονομάζουμε εξΑΕ, σύμφωνα με τον Elhashash (2019), είναι:

- Η αρχή της εξατομίκευσης (η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, τον ρυθμό μάθησης)
- Η αρχή του αυτοελέγχου του μαθητή (ο εκπαιδευόμενος αναζητά την εκπαίδευση που πραγματικά επιθυμεί)
- Η αρχή της δια βίου μάθησης (κάθε άτομο μπορεί να επιθυμεί να εξελιχτεί επαγγελματικά, επιστημονικά, πολιτιστικά και πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να το κάνει ανά πάσα στιγμή)
- Η αρχή της αυτοοργάνωσης της μάθησης (αυτόνομη μάθηση, ο εκπαιδευόμενος μελετά μόνος του)
- Η αρχή της δημοκρατικής εκπαίδευσης και ισότητας (η εκπαίδευση είναι προνόμιο του καθενός)

Οι αρχές αυτές αφορούν τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και στηρίζονται ιστορικά στο Φιλοσοφικό ρεύμα και στις ανθρωπιστικές αξίες της ελεύθερης επιλογής και της αυτορρύθμισης της μάθησης. Με βάση την αρχή αυτοελέγχου του μαθητή,

στην εξΑΕ ο μαθητής είναι αυτός που αποφασίζει αν επιθυμεί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, τι να μάθει και πότε να το μάθει (Elhashash, 2019). Δηλαδή, ο μαθητής επιλέγει τον δάσκαλό του και το αντικείμενο που θα μελετήσει, δεν εξαρτάται επομένως από αυτόν και μπορεί να τον απορρίψει ή να τον αντικαταστήσει αν είναι δυσαρεστημένος μαζί του. Επομένως, ο μαθητής δεν εξαρτάται πλέον από τον εκπαιδευτή, ο οποίος γίνεται βοηθός και καθοδηγητής του (Keegan, 1996) και ο ρόλος του αποκτά καθαρά συμβουλευτικό χαρακτήρα, καθώς ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξαρτησία (Γιαγλή, Γιαγλής και Κουτσούμπα, 2010). Στην ουσία ο δάσκαλος είναι υπόλογος στον μαθητή και όχι ο μαθητής στον δάσκαλο. Σύμφωνα, επομένως με την αρχή της αυτοοργάνωσης (αυτόνομη μάθηση) και αυτοελέγχου, το εκπαιδευόμενο άτομο αναλαμβάνει την προσωπική ευθύνη της μαθησιακής του πορείας με στόχο να ορίζει τον σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας (Γιαγλή κ.συν., 2010).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η ανάπτυξη της αυτονομίας του εκπαιδευόμενου στο πλαίσιο της εξΑΕ καθίσταται αναγκαίο συστατικό (Moore, 1972). Έτσι, όσο μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου ασκεί ο μαθητευόμενος στη μαθησιακή του πορεία τόσο μικρότερη ανάγκη έχει από συμβουλές και καθοδήγηση (Keegan, 1996). Η εξΑΕ, επομένως, αποτυπώνει τον μαθητοκεντρικό της χαρακτήρα στο γεγονός ότι η γνώση και η μάθηση λαμβάνει χώρα από τον ίδιο τον μαθητή, καθώς ο διδάσκων είναι αυτός που θα τον ενεργοποιήσει στο να μαθαίνει μόνος του και να τον ενθαρρύνει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που οδηγούν στην αυτομάθηση. Καθώς όμως οι σπουδαστές της εξΑΕ βρίσκονται σε διαφορετικό περιβάλλον από εκείνο του σχολείου ενδέχεται να καθοδηγούνται σε κάποιο βαθμό από διδάσκοντες και ο βασικός στόχος της επίτευξης της αυτονομίας να μη διασφαλίζεται, με αποτέλεσμα στα περισσότερα προγράμματα της εξΑΕ, σε όλες τις βαθμίδες, η μάθηση να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους διδάσκοντες (Keegan, 1996· Moore, 1972). Σύμφωνα με τους Yuanga και Sunarsi (2020), το πρόβλημα αυτό της δυσλειτουργίας της εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας σχετίζεται με τον υψηλό βαθμό ανετοιμότητας των εμπλεκόμενων, καθώς από τη μία πλευρά οι μαθητές δυσκολεύονται να αναλάβουν την ευθύνη και τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν προετοιμασμένοι με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Δηλαδή πολλοί μαθητές ένιωθαν ανέτοιμοι να διαχειριστούν την αυτονομία τους, αφού ένιωθαν ότι δεν εποπτεύονται και δε χρειάζονται βοήθεια για να ανταποκριθούν στους μαθησιακούς στόχους (Moore, 1972).

Παρ' όλα αυτά η εξΑΕ δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε πολλά επίπεδα εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί προνόμιο κάθε μέλους της κοινωνίας ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, θρησκείας ή ηλικίας. Δηλαδή σκοπός της είναι να μπορούν να συμμετέχουν στη μάθηση και άνθρωποι ευάλωτων ομάδων ή χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων που δεν μπορούν να συμμετέχουν στις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης για διάφορους λόγους, όπως αναπηρίες, έλλειψη χρημάτων, εργασιακές υποχρεώσεις, οικογενειακές δυσχέρειες κτλ), αμβλύνοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες (Βαλασίδου, 2005).

Ωστόσο έρευνες που έχουν λάβει χώρα κατά τη διάρκεια της πρωτόγνωρης εμπειρίας της διαδικτυακής εκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας έχουν αναδείξει ότι οι ευάλωτες ομάδες μαθητών, όπως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές ανάγκες, οι μαθητές πολυτέκνων ή μονογονεϊκών οικογενειών δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν εξίσου αποτελεσματικά στη διαδικασία της εξΑΕ, με αποτέλεσμα οι κοινωνικές ανισότητες να διευρυνθούν περισσότερο, συνιστώντας έτσι παραβίαση των αρχών της. Συγκεκριμένα, με βάση τη μελέτη των Catalano, Torff και Anderson (2021), κατά την περίοδο της πανδημίας οι μαθητές με αναπηρία εμφάνισαν διαφορετικά ζητήματα με την ηλεκτρονική μάθηση, επειδή δεν είχαν πρόσβαση στους πόρους που απαιτούνται ή στο εκπαιδευτικό υλικό ή δεν είχαν το επαρκές επίπεδο υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τη μάθηση και κάθε επίπεδο κοινωνικοποίησης με συνομηλίκους τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δε διέθεταν την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση για να στηρίξουν τη διδασκαλία των μαθητών και αντιμετώπισαν προκλήσεις και εμπόδια που περιελάμβαναν έλλειψη συντονισμού και επικοινωνίας με τους γονείς καθώς και πλήξη και αδυναμία δεξιοτήτων από τους μαθητές (Supratiwi, Yusuf & Anggarani, 2021). Τα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με βάση ερευνητικά αποτελέσματα (Balkist & Agustiani, 2020) εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον και συντονισμό λόγω της έλλειψης αλληλεπίδρασης και καινοτομίας των διαδικτυακών μέσων μάθησης. Αυτό είχε αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογική και ψυχική τους υγεία, επειδή τα ζητήματα ηλεκτρονικής μάθησης ήταν ήδη παρόντα και τα νοητικά και ψυχολογικά ζητήματα προκάλεσαν αβεβαιότητα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων λόγω πανδημίας (Gin, Guerrero, Brownell & Cooper, 2021).

Ως εκ τούτου είναι εμφανές ότι για την εφαρμογή της εξΑΕ στον καιρό της πανδημίας και με τον τρόπο που αυτή εφαρμόστηκε, το σύστημα δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένο για αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, διευρύνοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες και αγνοώντας ή παραμελώντας τις βασικές αρχές της Ισότητας και Κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

### 2.3. Συμπεράσματα

Η έννοια της εξΑΕ ή “distance education”, όπως αυτή αναφέρεται στην αγγλική ορολογία, αποτελεί μια συγκεκριμένη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία οι μαθητές διαχωρίζονται χωρικά από τον δάσκαλο. Οι πολλαπλοί ορισμοί που συναντά ένας μελετητής στην έρευνα της σχετικής βιβλιογραφίας, παραπέμπουν στην πολυσημία της έννοιας, υποδηλώνοντας έτσι το σύνθετο χαρακτήρα της, καθώς το πεδίο έρευνας ποικίλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των ερευνητών και συνυπάρχει με τις τεχνολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις στο πέρασμα του χρόνου.

Η εξΑΕ εξελίσσεται συνεχώς και δημιουργήθηκε από την ανάγκη όλοι οι εκπαιδευόμενοι να έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες καθώς οι συμβατικές εκπαιδευτικές πρακτικές δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στη αυξανόμενη ζήτηση για μόρφωση (Bozkurt & Sharma, 2020). Συνδυάζει διάφορες μορφές τεχνολογίας, όπως αλληλογραφία, βίντεο, ήχο, Η/Υ και διαδίκτυο (Kentnor, 2015). Η σύγχρονη έκδοση της εξΑΕ είναι η διαδικτυακή εκπαίδευση ή e-learning, η οποία παρέχεται με τη βοήθεια του υπολογιστή και του διαδικτύου. Πρόκειται για μάθηση που συντελείται τόσο σύγχρονα όσο και ασύγχρονα με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογικών πόρων.

Βασικό γνώρισμα της ασύγχρονης μάθησης είναι η απουσία αλληλεπίδρασης εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών σε πραγματικό χρόνο. Η έλλειψη χωροχρονικού περιορισμού δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν τα εκπαιδευτικό υλικό που τους παρέχεται στο δικό τους χώρο, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει ευελιξία στον χρόνο και στον ρυθμό μάθησης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή της ασύγχρονης μάθησης, όπως πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, forum επικοινωνίας, βοηθούν στη διαμοίραση της συλλογικής γνώσης και στην εύκολη διανομή της.

Όσον αφορά τη σύγχρονη εξΑΕ, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χώρο, συνήθως (αλλά όχι μόνο) με την ταυτόχρονη παρουσία τους σε εικονικές αίθουσες διδασκαλίας μέσω μιας συγκεκριμένης πλατφόρμας σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Δηλαδή, ενώ οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο, ορίζεται συγκεκριμένος χρόνος και χώρος για τη διεξαγωγή της εικονικής συνάντησης. Σε αντίθεση με την ασύγχρονη εξΑΕ, στη σύγχρονη υπάρχει ζωντανή αλληλεπίδραση και οι μαθητές λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Βασικό, επομένως, στοιχείο καίριας σημασίας της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αποτελεί η αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ των διαδικτυακών μαθητών, η οποία σχετίζεται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και αυξημένες

δεξιότητες που βελτιώνουν την ικανοποίηση και διατηρούν ζωντανό το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους σε αυτήν.

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές παρατηρούν ότι η εξΑΕ προκαλεί έλλειψη της πραγματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν προωθεί τις αρχές της αυτόνομης μάθησης και κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, αφού μειώνει την αμεσότητα και επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και δε διατηρεί ζωντανή την επαφή τους. Έτσι, η ενεργός συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίζεται χαμηλότερη από αυτή της παραδοσιακής-πρόσωπο με πρόσωπο- τάξης. Επίσης, παρατηρείται ότι η εξΑΕ προσφέρει μη επαρκή μάθηση με χαμηλή ποιότητα προσφοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Asma & Asma, 2021). Καταληκτικά, παρ' όλες τις διαφορετικές απόψεις και τα αρκετά μειονεκτήματα της εξΑΕ που δείχνουν διεθνείς έρευνες, η εξΑΕ θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει, σε κάποιες περιπτώσεις, συμπληρωματική ή και εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης σε σχέση με την παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση (Aixia & Wang, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19

### 3.1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν την πανδημία Covid-19. Ιστορική αναδρομή

Η εξΑΕ έχει μια μακρά ιστορία, η οποία χρονολογείται περισσότερο από 290 χρόνια, όπως αποδεικνύεται σε μια διαφήμιση της εφημερίδας Boston Gazette (που δημοσιεύτηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1728) από τον δάσκαλο στενογραφίας Caleb Phillips, ο οποίος διαφήμιζε ότι κάθε άτομο στη χώρα που επιθυμεί να μάθει αυτή την τέχνη, μπορεί να εκπαιδευτεί εξίσου τέλεια με τα άτομα που ζουν στη Βοστώνη, με το να του αποστέλλονται τα διάφορα μαθήματα εβδομαδιαίως μέσω αλληλογραφίας (Holmberg, 1995). Έναν αιώνα περίπου αργότερα, στη δεκαετία του 1840, ένας Άγγλος εκπαιδευτικός, ο Sir Isaac Pitman, παρείχε εξ αποστάσεως διδασκαλία παραδίδοντας μαθήματα στενογραφίας μέσω ταχυδρομείου (Verduin & Clark, 1991). Ακολούθησαν τα πρώτα εξ αποστάσεως μαθήματα που βασιζόνταν στη αλληλογραφία μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος Pitman Shorthand, που ιδρύθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1852, χρησιμοποιώντας την Ταχυδρομική Υπηρεσία των ΗΠΑ. Η έννοια της μελέτης αλληλογραφίας έφτασε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1873, όταν η Anna Eliot Ticknor ίδρυσε μια εταιρεία με έδρα τη Βοστώνη με το όνομα “The Society to Encourage Studies at Home”. Η Ticknor ίδρυσε μια κοινότητα που παρουσίαζε εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε γυναίκες όλων των τάξεων για σπουδές κατ’ οίκον. Μέσα σε 24 χρόνια, αυτή η κοινότητα είχε προσελκύσει περίπου 10.000 μαθήτριες (Watkins, 1991). Εκτός από την παροχή οδηγιών για γυναίκες, πρώιμη εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρείχε το “College Colliery School of Mines”. Από αυτό το εγχείρημα δημιουργήθηκαν τελικά τα International Correspondence Schools (ICS), απ’ όπου η εξ ΑΕ πέτυχε, τελικά, ακαδημαϊκή αναγνώριση στις ΗΠΑ (Sleator, 2010). Η πολιτεία της Νέας Υόρκης ενέκρινε ακαδημαϊκούς τίτλους μέσω του “Chautauqua College of Liberal Arts”, από το 1883 έως το 1891 σε φοιτητές που ολοκλήρωσαν τα απαιτούμενα μαθήματα αλληλογραφίας. Από τις αρχές του 1900, η εξΑΕ είχε ενσωματωθεί στις πρακτικές πολλών ιδρυμάτων (Moore, 1990).

Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του 1920 μια νέα τεχνολογία– η ραδιοφωνική μετάδοση –άρχισε να απειλεί την κυριαρχία της ταχυδρομικής υπηρεσίας ως μέσου επιλογής για την εξΑΕ (Potter & Naidoo, 2009). Οι ζωντανές εκπαιδευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές έφεραν επανάσταση στην εξΑΕ μειώνοντας τον χρόνο παράδοσης των μαθημάτων και αυξάνοντας την αμεσότητα στην τάξη, επιτρέποντας σε μαθητές από απόσταση να ακούσουν τον

εκπαιδευτή τους για πρώτη φορά (Casey, 2008; Spain, Jamison & Mc Anany, 1977). Πράγματι, μέχρι το 1923 πάνω από το 10% όλων των ραδιοφωνικών εκπομπών που μεταδίδονταν στις ΗΠΑ ανήκαν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρέδιδαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μέχρι το 1946 η Ομοσπονδιακή Επιτροπή Επικοινωνιών (Federal Communications Commission, FCC) είχε χορηγήσει εκπαιδευτικές άδειες ραδιοφώνου σε περισσότερα από 200 Πανεπιστημιακά ιδρύματα (Casey, 2008).

Εν συνεχεία, από τα μέσα έως τα τέλη της δεκαετίας του 1930, η κυριαρχία του ραδιοφώνου αμφισβητήθηκε από μια νέα τεχνολογία με ακόμη μεγαλύτερες δυνατότητες ως εκπαιδευτικό μέσο – την τηλεόραση, μια πλατφόρμα που επέτρεπε στον μακρινό μαθητή να δει αλλά και να ακούσει τον εκπαιδευτή του (Colella, 1994). Ήδη από το 1934 το Πανεπιστήμιο της Αϊόβα άρχισε να μεταδίδει μαθήματα μέσω της τηλεόρασης και μέχρι το 1963 η FCC είχε ιδρύσει την Instructional Television Fixed Service (ITFS), μια μόνιμα 20 τηλεοπτικών καναλιών διαθέσιμα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (Reisslein, Seeling & Reisslein, 2005). Οι σημαντικές πρόοδοι στην τεχνολογία δορυφορικών επικοινωνιών στις αρχές της δεκαετίας του 1980 συνέχισαν να βελτιώνουν τη χρησιμότητα της τηλεόρασης ως αποτελεσματικής πλατφόρμας παροχής εκπαίδευσης. Μέχρι το 1985, το Εθνικό Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο (NTU) χρησιμοποιούσε τη δορυφορική μετάδοση, για να παραδώσει τόσο πτυχιακά όσο και μεταπτυχιακά μαθήματα σε φοιτητές από απόσταση, χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό εκπομπής και βίντεο σε πραγματικό χρόνο. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της προσέγγισης σε πραγματικό χρόνο ήταν ότι οι μαθητές μπορούσαν, για πρώτη φορά, να συμμετάσχουν σε αμφίδρομο διάλογο, τηλεφωνώντας στον εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια της εκπομπής και απαντώντας στις ερωτήσεις τους ζωντανά στον αέρα (Souder, 1993).

Η δεκαετία του 1990 είδε την αυγή του παγκόσμιου ιστού και μαζί του τις φαινομενικά απεριόριστες δυνατότητες του Διαδικτύου ως την απόλυτη πλατφόρμα παροχής εκπαίδευσης (Teahan, 2006). Η ανάπτυξη ευρυζωνικής συνδεσιμότητας υψηλής ταχύτητας και η οικονομική προσιτή τιμή του προσωπικού υπολογιστή, σε συνδυασμό με νέα και βελτιωμένα συστήματα λογισμικού, που αναφέρονται ως συστήματα διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems, LMS) βοήθησαν να τοποθετηθεί στο διαδίκτυο η ηλεκτρονική μάθηση στην πρώτη γραμμή του εκπαιδευτικού συστήματος (Schroeder, 2009). Το 1993 το Jones International University ήταν το πρώτο πλήρως διαδικτυακό «εικονικό» ίδρυμα τρίτου επιπέδου που προσέφερε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και διαπιστεύτηκε από την Επιτροπή Ανώτατης Εκπαίδευσης.



Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η εξΑΕ διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις περιόδου: 1) έντυπο υλικό μέσω αλληλογραφίας, 2) μετάδοση ήχου και εικόνας μέσα από το ράδιο και την τηλεόραση, 3) ψηφιακό περιεχόμενο μέσω του υπολογιστή και δικτύων υπολογιστών, 4) ψηφιακό περιεχόμενο και αλληλεπίδραση μέσω του Διαδικτύου και του Παγκόσμιου Ιστού. Συγκεκριμένα, στα μέσα του 19ου αιώνα, μερικά πανεπιστήμια άρχισαν να στέλνουν το εκπαιδευτικό τους υλικό ταχυδρομικώς στους μαθητές στα σπίτια τους, και έτσι ξεκίνησε η διαδικασία της εξΑΕ. Στα μέσα του 20ου αιώνα, η τεχνολογική ανάπτυξη διαφόρων μέσων επικοινωνίας βοήθησε στην προώθηση της εξΑΕ. Οι μαθητές έλαβαν την εκπαίδευσή τους μέσω τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών εκπομπών. Στα τέλη της δεκαετίας του 2000, οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν πιο σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, όπως υπολογιστές, για να λαμβάνουν ποικίλο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, έγινε εύκολο για τους μαθητές να αποκτήσουν όλο το απαραίτητο οπτικό ή ακουστικό υλικό μελέτης μέσω προγραμμάτων υπολογιστή ηχογραφημένων σε CD, μέσω δορυφορικών εκπομπών ή μέσω Διαδικτύου. Δεν υπήρχε πλέον η ανάγκη παρακολούθησης με τη φυσική παρουσία σε κάποια μαθήματα, καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να επικοινωνούν και να συμμετέχουν σε διάφορες εκπαιδευτικές συναντήσεις στο διαδίκτυο. Ωστόσο, αυτό δεν είναι εφικτό σε πολλούς τομείς σπουδών, αφού υπάρχουν δεξιότητες που μόνο διά ζώσης μπορούν να αποκτηθούν, όπως, για παράδειγμα, συγκεκριμένες δεξιότητες στην ιατρική, τη γεωπονική και σε πολλά άλλα επαγγέλματα.

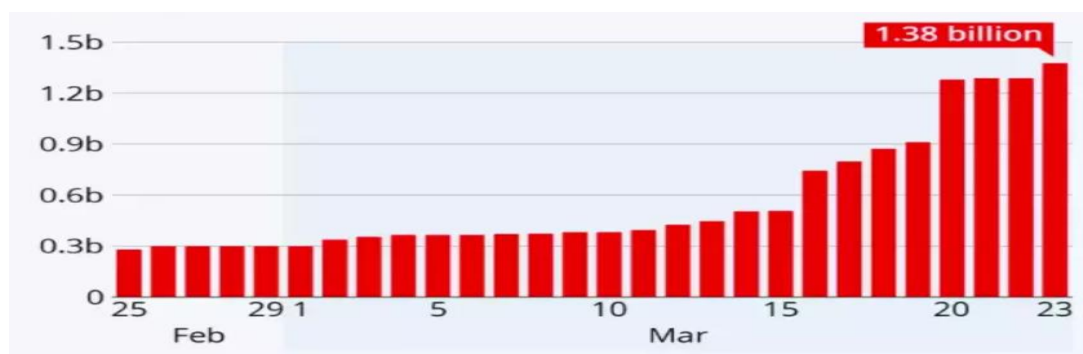
Αξίζει, τέλος, να τονιστεί ο συμπληρωματικός ρόλος που παίζει η εξΑΕ στις μέρες μας σε σχέση με τη διά ζώσης. Δηλαδή και οι δύο μορφές χρησιμοποιούνται πλέον συμπληρωματικά η μία προς την άλλη στα περισσότερα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Kentnor, 2015· Saykili, 2018). Τα ιδρύματα που εξ ολοκλήρου χρησιμοποιούν την εξΑΕ παραμένουν μειοψηφία. Είναι φανερό, λοιπόν, πως η εξΑΕ είναι ένα πεδίο που εξελίσσεται διαρκώς, αφού έχει περάσει από διάφορες φάσεις, προκειμένου να αποκτήσει τη σημερινή της μορφή, η οποία, όμως, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η τελική, καθώς εμφανίζει μια προοπτική δυναμικής εξέλιξης.

### **3.2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19**

Η διεθνής εμπειρία των τελευταίων ετών και, ιδιαίτερα η λοίμωξη του Covid-19 που έχει χαρακτηριστεί επίσημα ως πανδημία από τον ΠΟΥ από τον Μάρτιο του 2020 έως και σήμερα (Ανοιξη 2022), καταδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα όλων των χωρών είναι, σε γενικές γραμμές, ευάλωτο όχι μόνο σε εσωτερικές, αλλά και σε εξωτερικές απειλές (Bozkurt

& Sharma, 2020). Με βάση, επίσημα στοιχεία από την Unesco (2020a), η πανδημία Covid-19 δημιούργησε τη μεγαλύτερη διαταραχή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ιστορία της ανθρωπότητας, επηρεάζοντας δισεκατομμύρια μαθητές σε όλες σχεδόν τις χώρες. Στο κλείσιμο των σχολείων λόγω της ανακηρυχθείσας πανδημίας, η απάντηση των χωρών στην ψηφιακή εποχή που διανύουμε ήταν η εξΑΕ (σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή της), όχι μόνο για τους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Επρόκειτο για μία πρωτόγνωρη σε παγκόσμιο επίπεδο κατάσταση, με πολλές αλλαγές και πτυχές που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης (Coeckelbergh, 2020).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία της Unesco (2020), η πανδημία του Covid-19 προκάλεσε τεράστια διαταραχή του εκπαιδευτικού κόσμου σε περισσότερες από 150 χώρες, καθώς 1,4 δισεκατομμύρια μαθητές (80%) παγκοσμίως δεν μπορούσαν να φοιτήσουν στο σχολείο από 25 Φεβρουαρίου 2020 έως τις 23 Μαρτίου 2020. Το παρακάτω γράφημα (γράφημα 1) παρουσιάζει συνοπτικά και εύγλωττα αυτή την πρωτόγνωρη για τον πλανήτη κατάσταση.



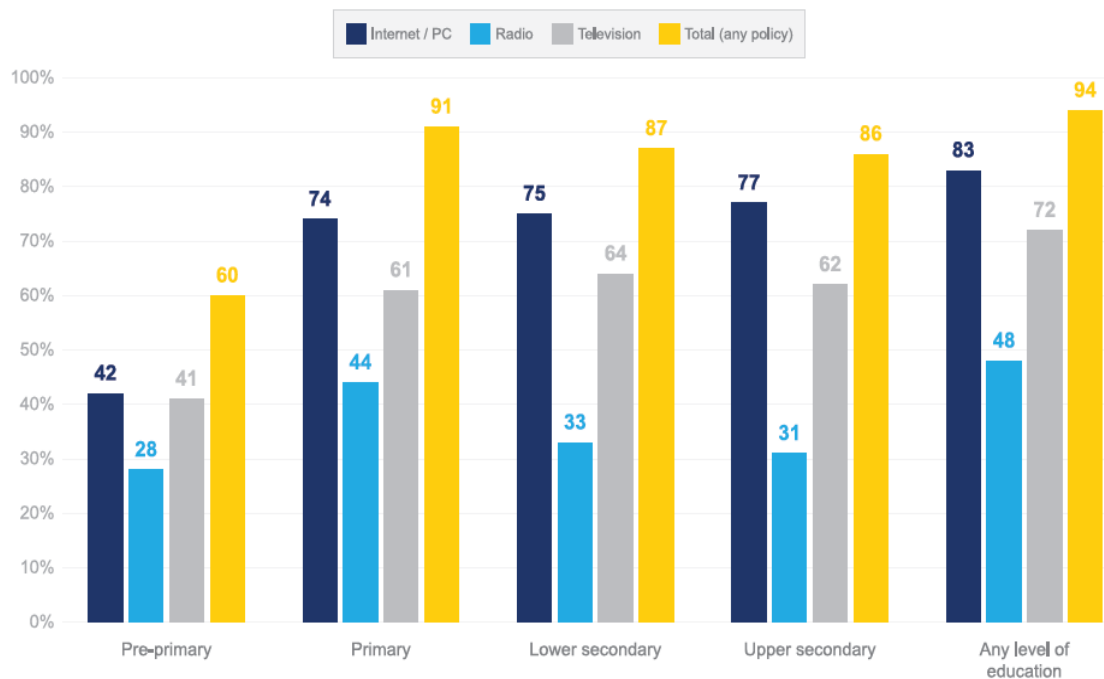
**Γράφημα 1**

**Αριθμός των μαθητών που επηρεάστηκαν από το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2020**

[Πηγή: Statista (2020)]

Σε πολλές χώρες της υφηλίου χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μορφές εκπαιδευτικής τεχνολογίας (συμπεριλαμβανομένης της διαδικτυακής, ραδιοφωνικής και τηλεοπτικής εκπαίδευσης) κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Σύμφωνα με τα στοιχεία της UNESCO, της UNICEF και της World Bank (2020), η πιο κοινή προσέγγιση επικεντρώθηκε στη διαδικτυακή διδασκαλία, η οποία χρησιμοποιήθηκε από το 42% των χωρών για την προσχολική εκπαίδευση, το 74% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 77% των χωρών για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γράφημα 2). Πολλές χώρες έχουν επίσης

αναπτύξει προγράμματα μετάδοσης μαθημάτων(με βάση την τηλεόραση και το ραδιόφωνο), ειδικά για μαθητές πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



**Γράφημα 2**

**Ποσοστό χωρών που εφαρμόζουν πολιτικές ψηφιακής και ραδιοτηλεοπτικής μάθησης εξ αποστάσεως, ανά επίπεδο εκπαίδευσης**

[Pre-primary: Νηπιαγωγεία, Primary: Δημοτικά Σχολεία, Lower Secondary: Γυμνάσια, Upper Secondary: Λύκεια, Any level of education: κάθε επίπεδο εκπαίδευσης]

[Πηγή: UNICEF (2020)]

### 3.2.1. Το ψηφιακό χάσμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19

Όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, οι βασικές αρχές της εξΑΕ αφορούν την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής Δικαιοσύνης. Οι αρχές αυτές έχουν σκοπό να αμβλύνουν το μαθησιακό χάσμα ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα το χάσμα μεταξύ προνομιακών και ευάλωτων ομάδων να περιοριστεί και να συγκλίνει. Η εφαρμογή όμως της επείγουσας εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας διεύρυνε αυτές τις κοινωνικές ανισότητες, όπως ήδη παρουσιάστηκαν μέσα από έρευνες, με αποτέλεσμα αυτές οι αρχές της εξΑΕ να παραβιάζονται, να παραμελούνται ή να αγνοούνται. Επομένως, η επείγουσα εξΑΕ εν καιρώ πανδημίας αποτελεί μία άλλη μορφή εξΑΕ που δε στηρίζεται στις ίδιες αρχές με εκείνες που θεμελιώθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν από την

ανακηρυχθείσα πανδημία. Επίσης, η νέα μορφή εξΑΕ δε στηρίζεται στις ανθρωπιστικές αξίες της ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης, αλλά εμπεριέχει πολλά χαρακτηριστικά που αποτελούν και τη βασική φιλοσοφία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή την υποχρεωτικότητα και δεδομένα από τη συμβατική μάθηση (Keegan, 1996).

Μέσα σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 γίνεται μεγάλη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και, γενικά, τις σχολικές κοινότητες να προσαρμοστούν στη νέα τάξη πραγμάτων και να εξοικειωθούν με τη διαδικτυακή μάθηση. Όμως, η μετάβαση στη διαδικτυακή μάθηση που προκλήθηκε από το κλείσιμο των σχολείων αποκάλυψε την ύπαρξη ψηφιακού χάσματος σε τρία επίπεδα: «την ψηφιακή πρόσβαση, την ψηφιακή ικανότητα και το ψηφιακό αποτέλεσμα» (González & Bonal, 2021; Mathrani, Sarvesh & Umer, 2021).

**Ανιση ψηφιακή πρόσβαση.** Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO (2020a), οι μισοί από τον συνολικό αριθμό των μαθητών –περίπου 826 εκατομμύρια μαθητές– βρέθηκαν εκτός της διαδικτυακής εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας Covid-19, επειδή δεν είχαν πρόσβαση σε οικιακό υπολογιστή και 706 εκατομμύρια μαθητές, δηλαδή το 43%, δεν είχε διαδίκτυο στο σπίτι, τη στιγμή που η ψηφιακή εξΑΕ χρησιμοποιήθηκε για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας στη συντριπτική πλειονότητα των χωρών. Οι ανισότητες είναι ιδιαίτερα έντονες στις χώρες χαμηλού εισοδήματος. Συγκεκριμένα, στην υποσαχάρια Αφρική, το 89% των μαθητών δεν έχουν πρόσβαση σε οικιακούς υπολογιστές και το 82% δεν έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Επιπλέον, ενώ τα κινητά τηλέφωνα μπορούν να επιτρέψουν την πρόσβαση πληροφοριών στους μαθητές, να συνδεθούν επίσης με τους δασκάλους και μεταξύ τους, περίπου 56 εκατομμύρια μαθητές ζουν σε τοποθεσίες (αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές) που δεν εξυπηρετούνται από δίκτυα κινητής τηλεφωνίας. Από αυτούς σχεδόν οι μισοί βρίσκονται στην υποσαχάρια Αφρική.

**Ανισες ψηφιακές δεξιότητες.** Το κλείσιμο των σχολείων ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να προετοιμάσουν νέο υλικό και παιδαγωγικές στρατηγικές, προσαρμοσμένες σε ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης. Για τους εκπαιδευτικούς σε περιοχές, όπου οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και άλλες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι λιγότερο διαθέσιμες, η μετάβαση στη διαδικτυακή μάθηση ήταν ακόμη πιο δύσκολη ή αδύνατη. Για την αποτελεσματική παροχή της διαδικτυακής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αποκτήσουν τεχνολογική κατάρτιση, αλλά αυτή η υποστήριξη είναι ιδιαίτερα σπάνια στις χώρες χαμηλού εισοδήματος. Στις υπανάπτυκτες χώρες της Αφρικής, μόλις το 64% των

εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και το 50% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λάβει την ελάχιστη κατάρτιση και αυτό συχνά δεν περιλαμβάνει δεξιότητες ΤΠΕ (UNESCO, 2020a). Ο συνδυασμός ενός ψηφιακού χάσματος και της απειρίας των εκπαιδευτικών στην παροχή υψηλής ποιότητας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιδείνωσαν τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών καθώς αυξήθηκαν και οι κοινωνικές ανισότητες (Kay, Ellis-Thompson, Higgins, Stevenson & Zaman, 2020).

Επίσης, οι οικογένειες δεν είχαν τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης και συνδεσιμότητας στα ψηφιακά προγράμματα ούτε τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες ή πόρους για να σχεδιάσουν ή να παρακολουθήσουν την εξΑΕ. Όπως αναφέρεται στη μελέτη των Goudeau, Sanrey, Stanczak, Manstead & Darnon (2021), οι οικογένειες της ανώτερης και μεσαίας τάξης είναι πιο εξοικειωμένες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τα ψηφιακά εργαλεία και, επομένως, είναι πιο πιθανό να έχουν αναπτύξει ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται για την εξΑΕ. Αυτές οι ψηφιακές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες κατά το κλείσιμο των σχολείων, τόσο για τους μαθητές όσο και για γονείς, για την οργάνωση, την ανάκτηση και τη σωστή χρήση των πόρων που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί (για παράδειγμα, αποστολή ή λήψη εγγράφων μέσω email, εκτύπωση εγγράφων ή χρήση επεξεργαστών κειμένου).

**Άνισο ψηφιακό αποτέλεσμα.** Η εξΑΕ κατά τη διάρκεια του lockdown αύξησε το χάσμα επιδόσεων μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα (Coe, Weidmann, Coleman & Kay, 2020· Goldstein, 2020). Η μελέτη των Iivari, Sharma και Ventä-Olkkonen (2020) υπογράμμισε πως ο Covid-19 προκάλεσε ψηφιακό χάσμα στη διαδικτυακή εκπαίδευση και στα τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, της ψηφιακής πρόσβασης, αποκαλύφθηκαν καταστάσεις κατά τις οποίες πολλές οικογένειες δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε ψηφιακές συσκευές και τις εφαρμογές εκμάθησης. Στο δεύτερο επίπεδο, της ψηφιακής ικανότητας, καταδείχθηκε έλλειψη δεξιοτήτων και ικανοτήτων σχετικά με τη σωστή χρήση των ψηφιακών μέσων από γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Και, στο τρίτο επίπεδο, στον διαχωρισμό ψηφιακού αποτελέσματος, οι αναφορές ήταν μικτές, δηλαδή, ενώ ορισμένοι μαθητές απολάμβαναν τον ψηφιακό μετασχηματισμό, κάποιοι άλλοι είπαν ότι είχαν χάσει εντελώς την εκπαίδευσή τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Συμπερασματικά, οι ανισότητες στην ψηφιακή πρόσβαση όσον αφορά τους ψηφιακούς πόρους και τις ψηφιακές δεξιότητες έχουν ισχυρές επιπτώσεις στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μαθητές και γονείς χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων αλλά και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λοιπές αναπηρίες, μαθητές πολύτεκνων οικογενειών, καθώς και μαθητές μονογονεϊκών οικογενειών είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι, όταν η

μάθηση βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση ψηφιακών μέσων και όχι στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση με τους δασκάλους. Μελέτες στατιστικών δεδομένων πολλών χωρών που αφορούν τα ψηφιακά μέσα και τη χρήση του διαδικτύου στον τομέα της εκπαίδευσης καταδεικνύουν ότι στην πραγματικότητα αυτά επιδεινώνουν τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.

### **3.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ετοιμότητα τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 στον διεθνή χώρο**

Το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19 αποτέλεσε την πρώτη κρίση σε παγκόσμιο επίπεδο στην ψηφιακή εποχή. Γι αυτό και από πολλούς ερευνητές έχει χαρακτηριστεί ως ψηφιακή πανδημία. Η κρίση αυτή προκάλεσε διαταραχές στη ζωή των ανθρώπων σε όλους τους τομείς. Μέσα σε αυτή τη δίνη και ο εκπαιδευτικός κόσμος κλήθηκε να προσαρμοστεί στη νέα τάξη πραγμάτων, αφού με το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων, οι ηγεσίες πολλών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων επέβαλαν με βίαιο και ξαφνικό τρόπο την εφαρμογή της διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η έρευνα έχει δείξει ότι η διαδικτυακή διδασκαλία απαιτεί τεχνολογικές δεξιότητες, αλλά και διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις από αυτή της διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο, για την επίτευξη των παιδαγωγικών μαθησιακών στόχων (Gurley, 2018). Κι αυτό, γιατί αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία εκμάθησης που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και δεν περιλαμβάνει μόνο την αποστολή ενός εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά όλες τις επιμέρους αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Riggs, 2020).

Όμως, με το ξέσπασμα της πανδημίας και το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων η εξ ΑΕ παίρνει άλλη διάσταση, καθιερώθηκε ως επείγουσα εξΑΕ (emergency remote teaching) και μετατράπηκε από μία ευέλικτη επιλογή σε επιτακτική υποχρέωση, πράγμα που σημαίνει ότι έπρεπε να εφαρμοστούν διαφορετικές παιδαγωγικές στρατηγικές και να δοθούν άλλες προτεραιότητες (Bozkurt & Sharma, 2020). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσεγγίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, να υπερκεράσουν εμπόδια και αδυναμίες και να προσαρμοστούν στις συνθήκες έκτακτης ανάγκης, αντιμετωπίζοντας νέες προκλήσεις.

Για τον λόγο αυτό πολλοί ερευνητές διερεύνησαν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Ως ετοιμότητα για διδασκαλία μέσω Διαδικτύου μπορεί να οριστεί η κατάσταση προετοιμασίας του διδακτικού προσωπικού για τη διαδικτυακή διδασκαλία (Martin, Budhrani & Wang, 2019). Ωστόσο, το ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι να διδάξουν διαδικτυακά.

Οι Gudmundsdottir και Hathaway (2020) διερεύνησαν την ετοιμότητα στη διαδικτυακή διδασκαλία 574 Νορβηγών και 239 Αμερικανών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μικρή προηγούμενη (προ-εξ αποστάσεως) διαδικτυακή εμπειρία διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, το 67% των Νορβηγών εκπαιδευτικών και το 92% των εκπαιδευτικών των ΗΠΑ δεν είχαν πρότερη διαδικτυακή εμπειρία διδασκαλίας. Επισημάνθηκε, επίσης, η έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας για διαδικτυακή διδασκαλία. Αυτό που ξεχώρισε περισσότερο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι θετικές στάσεις. Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν εμπειρία στη διαδικτυακή διδασκαλία και προετοιμασία, είχαν τη διάθεση να προσφέρουν το επιπλέον που χρειαζόταν προκειμένου να μεταφέρουν τη διδασκαλία σε διαδικτυακές πλατφόρμες.

Επίσης, οι Trust και Whalen (2020) διερεύνησαν τον βαθμό ετοιμότητας στη διαδικτυακή διδασκαλία 325 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν τεχνολογικά κατάλληλα προετοιμασμένοι για τον σχεδιασμό ποιοτικής διδασκαλίας κατά τη μετάβαση στην εξΑΕ. Ταυτόχρονα, το 61% των εκπαιδευτικών αισθάνθηκαν καταβεβλημένοι με την αναζήτηση και την κατάλληλη χρήση όλων των διαθέσιμων διαδικτυακών εργαλείων μάθησης και πόρων. Σύμφωνα με τη μελέτη, ήταν δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να βρουν κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξουν τη μάθηση και την επικοινωνία με τους μαθητές κατά την περίοδο της εξΑΕ.

Κάτω από το ίδιο πρίσμα, οι Andarwulan, AlFajri και Damayanti (2021) διερεύνησαν την ετοιμότητα 250 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδονησία για την υιοθέτηση πολιτικών διαδικτυακής μάθησης κατά τη διάρκεια του Covid-19. Υπήρχαν διάφοροι δείκτες για τη μέτρηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι για την εφαρμογή διαδικτυακών πολιτικών μάθησης. Συγκεκριμένα, το 67,6% των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν λιγότερο προσαρμοσμένοι στην εφαρμογή της τεχνολογίας, το 24% των εκπαιδευτικών διέθετε ανεπαρκή τεχνολογικά εργαλεία, το 40,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε πρόβλημα σύνδεσης στο διαδίκτυο και το 20,4% ήταν λιγότερο ικανό να αγοράσει πακέτα δεδομένων στο διαδίκτυο.

Οι Çinar, Ekici και Demir (2020) μελέτησαν την ετοιμότητα 555 εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στην Τουρκία για τη διαδικτυακή διδασκαλία την περίοδο της πανδημίας Covid-19 από την προσχολική ηλικία έως το γυμνάσιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν ένα μεσαίο επίπεδο

ετοιμότητας για ηλεκτρονική μάθηση και ένιωθαν ένα βαθμό πίεσης για την καταλληλότητα της εκπαίδευσής τους. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών διέφερε σημαντικά ανάλογα με το φύλο, τον κλάδο, τον σχολικό τύπο, την επαγγελματική εμπειρία, το επίπεδο διδασκαλίας, την εμπειρία ηλεκτρονικής μάθησης και τη χρήση του Διαδικτύου.

Επιπροσθέτως, από τη δημοσιευμένη έρευνα των Konig, Biela, and Glutsch (2020), που διεξήχθη στη Γερμανία για τον βαθμό επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τον τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων στα νέα δεδομένα, διαπιστώθηκε ότι, παρά τις όποιες δυσκολίες, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί είχαν αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς τους, ενώ η ψηφιακή ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ έπαιξε σημαντικό ρόλο σε αυτό. Αντίθετα, σε χώρες όπως η Αλγερία, σύμφωνα με έρευνα των Asma και Asma (2021), ακόμη και στα ανώτερα ιδρύματα, η πανδημία βρίσκει ανέτοιμους τους εκπαιδευτικούς και φοιτητές, καθώς η έλλειψη ψηφιακής γνώσης, υποδομής και διαθεσιμότητας ψηφιακών εργαλείων αποτέλεσαν τροχοπέδη στην επικοινωνία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Οι Lidinillah, Robandi, Wahyudin και Dianasari (2021) διερεύνησαν την τεχνολογική, τεχνική και παιδαγωγική ετοιμότητα καθώς και την εμπειρία 203 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδονησία, οι οποίοι πραγματοποίησαν διαδικτυακά μαθήματα κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης περιγράφουν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν συσσωρεύσει διαφορετικές εμπειρίες, αντιμετώπισαν αρκετά εμπόδια και χρησιμοποίησαν αρκετές ψηφιακές τεχνικές για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στα αρχικά στάδια της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αναπτύξουν διάφορες πρωτοβουλίες μαθησιακής στρατηγικής, δοκιμάζοντας ποικίλες ψηφιακές εφαρμογές για μαθησιακές δραστηριότητες, παρόλο που ήταν γνωστές και χρησιμοποιημένες πριν από την πανδημία. Το μεγαλύτερο εμπόδιο δεν ήταν η δυνατότητα χρήσης ψηφιακών εφαρμογών για προσωπικό όφελος των εκπαιδευτικών, αλλά ο τρόπος χρήσης τους για μαθησιακές δραστηριότητες, για τις οποίες γονείς και μαθητές ήταν απροετοίμαστοι να πραγματοποιήσουν. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η ηλικία του εκπαιδευτικού παρουσίαζε σημαντική συσχέτιση με την τεχνολογική, τεχνική και παιδαγωγική ετοιμότητά του. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν υψηλότερη ετοιμότητα να εφαρμόσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις στα διαδικτυακά μαθήματα.



Συμπερασματικά, η πανδημία Covid-19 οδήγησε τις κυβερνήσεις αρκετών χωρών ανά τον κόσμο να επιβάλλουν μια αναγκαστική στροφή στη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, ανεξάρτητα από το αν ήταν προετοιμασμένοι ή όχι. Οι περισσότερες μελέτες αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν προετοιμασμένοι και δεν είχαν την κατάλληλη υποστήριξη της εφαρμογής τεχνολογικών εργαλείων για το σχεδιασμό ποιοτικής διδασκαλίας κατά τη περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Οι προκλήσεις και οι διαταραχές που σημειώθηκαν από το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εν μέσω της πανδημίας Covid-19 έχουν, ωστόσο, θεωρηθεί από πολλούς ως ευκαιρίες για μάθηση και αναμόρφωση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών ρόλων και πρακτικών υπό ορισμένες βασικές προϋποθέσεις (Asma & Asma 2021· Hodges et al.2020· Merrill, 2020)

### **3.2.3. Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 στον διεθνή χώρο**

Πολλοί ερευνητές διερεύνησαν τις αντιλήψεις -θετικές και αρνητικές- των εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη διάρκεια της εξΑΕ. Οι Niemi και Kousa (2020) διερεύνησαν τις αντιλήψεις από 51 εκπαιδευτικούς και 258 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο) στη Φιλανδία για την εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και είχαν θετικές αντιλήψεις γι' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, ωστόσο τόνισαν ιδιαίτερα ότι αφιέρωσαν πολύ χρόνο στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και προβληματίστηκαν πάρα πολύ για τον τρόπο αξιολόγησης της απόδοσης των μαθητών στις εργασίες και τις εξετάσεις τους, καθώς δεν ήταν σίγουροι αν οι μαθητές τους εργάζονταν και μάθαιναν πραγματικά ή αν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα ήταν απλώς αντιγραφή από κάπου αλλού. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πίστευαν ότι οι μαθητές δεν έχουν δουλέψει αρκετά, αν και οι ίδιοι προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τις αρχές της υποχρεωτικής (δασκαλοκεντρικής) εκπαίδευσης σε μια μορφή μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, την εξΑΕ, που παραδοσιακά είχε τελείως διαφορετικές αρχές. Από την άλλη πλευρά, επίσης, οι μαθητές παραπονέθηκαν ότι ήταν υπερφορτωμένοι με τις εργασίες και ότι η εξΑΕ για αυτούς δεν αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που ενισχύουν τα κίνητρα, για αυτό και ορισμένοι μαθητές προτιμούσαν την παραδοσιακή μάθηση πρόσωπο με πρόσωπο σε σύγκριση με την εξΑΕ.

Επίσης, οι Hebebcı et al., (2020) σε αντίστοιχη έρευνα για τις αντιλήψεις 16 εκπαιδευτικών και 20 μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία για την εξΑΕ στην πανδημία Covid-19 διαπίστωσαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν

τόσο θετικές, όσο και αρνητικές αντιλήψεις για την εξΑΕ. Η ύπαρξη συντομότερων, συνοπτικών μαθημάτων, η ευκολία πρόσβασης και η προώθηση της συνεχούς εκπαίδευσης εκφράζονται στις θετικές απόψεις. Ζητήματα, όμως, όπως η περιορισμένη αλληλεπίδραση με τους μαθητές και η δυσκολία παρακολούθησης ή κατανόησης των μαθημάτων από τους μαθητές συγκαταλέγονται στις αρνητικές απόψεις σχετικά με τις δραστηριότητες της εξΑΕ, αφού αυτή δεν υποστηρίχθηκε καθόλου από τη διαζώση διδασκαλία και τη συμπληρωματικότητα των δύο αυτών μορφών εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει υπό φυσιολογικές συνθήκες καθώς και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην αξιολόγηση των μαθητών και όχι στην ενίσχυση της μεταξύ τους επικοινωνίας.

Οι Nusalina & Fitrawati (2021), μελετώντας τις αντιλήψεις από 42 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδονησία σχετικά με τις διαδικτυακές δραστηριότητες εκμάθησης Αγγλικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, διαπίστωσαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είχε θετικές αντιλήψεις για τα διαδικτυακά μέσα μάθησης. Η μελέτη αποκαλύπτει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαδικτυακή μάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι πιο βολική από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, επειδή μπορούν να διαχειριστούν πιο εύκολα τον χρόνο τους, τους βοηθά να σκέφτονται καινοτόμα και δημιουργικά και αυξάνει τις δεξιότητες χρήσης και εφαρμογής των υπολογιστών. Από την άλλη πλευρά, όμως, υπήρξαν και οι αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες επισημαίνουν ότι η εξΑΕ μειώνει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κάτι που είναι απίστευτα σημαντικό για τη δημιουργία δεσμού μεταξύ τους και ότι η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να διαταραχθεί λόγω κακής πρόσβασης στη σύνδεση στο διαδίκτυο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τα διαδικτυακά μέσα θα δυσκολευτούν να διδάξουν.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Orhan και Beyhan (2020) διερεύνησαν τις αντιλήψεις 15 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Ρουμανία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την εξΑΕ ως μια διαδικασία προσανατολισμένη στην τεχνολογία για να βοηθήσει τη διδασκαλία και όχι ως ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν τις παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Η εξΑΕ θεωρήθηκε λιγότερο επιτυχημένη για τους εκπαιδευτικούς από την επίσημη παραδοσιακή εκπαίδευση λόγω έλλειψης ποιότητας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η μελέτη αποκάλυψε επίσης ότι η εμπλοκή των μαθητών έπαιξε ζωτικό ρόλο στην ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, αλλά αυτή η εμπλοκή ήταν σημαντικά μικρή.

Τέλος, οι Kamal και Illiyar (2021) διερεύνησαν τις αντιλήψεις από 200 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδία για τη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές αντιλήψεις για τη διαδικτυακή διδασκαλία εν μέσω Covid-19. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι υπάρχει ευελιξία στον χρόνο και χώρο, εύκολη πρόσβαση και γρήγορο μοίρασμα του αναγνωστικού υλικού μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή ανά πάσα στιγμή, και γρήγορη ανατροφοδότηση, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν στη συζήτηση με τον εκπαιδευτή που οδηγεί στην εκπλήρωση των στόχων της διδασκαλίας. Παρά τα θετικά, όμως, της διαδικτυακής εκπαίδευσης, η μελέτη αποκάλυψε και αρκετά εμπόδια στη διαδικτυακή διδασκαλία των εκπαιδευτικών, όπως το πρόβλημα της αξιολόγησης των μαθητών μέσω διαδικτύου, δυσκολίες στη διεξαγωγή διαδικτυακών εξετάσεων και στη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, τεχνικά εμπόδια (προβλήματα δικτύου, πρόβλημα πακέτου δεδομένων), μικρότερη συμμετοχή των μαθητών κλπ.

### **3.3. Συμπεράσματα**

Η ανασκόπηση μελετών κατέδειξε τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών για την εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Τα θέματα που εξετάστηκαν στις μελέτες ανέδειξαν αποτελέσματα διαφορετικών προοπτικών για την εξΑΕ. Το σημαντικότερο εύρημα φαίνεται να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δείχνουν υψηλότερο επίπεδο προτίμησης για τα μαθήματα πρόσωπο με πρόσωπο σε σύγκριση με την εξΑΕ. Ένα εύρημα που φαίνεται να εξηγείται και από το ό,τι οι εκπαιδευτικοί δεν είδαν τη διαδικτυακή εκπαίδευση ως μια νέα προσέγγιση διδασκαλίας αλλά ως συμπλήρωμα της επίσημης δια ζώσης εκπαίδευσης καθώς το σχολείο είναι δασκαλοκεντρικό και ελέγχει τους μαθητές και τους υποχρεώνει σε πολλά που δεν επιλέγουν οι ίδιοι. Όπως έχει προαναφερθεί, η εξΑΕ ως νέα προσέγγιση διδασκαλίας βασίζεται σε τελείως διαφορετικές αρχές, όπως στις αρχές του ανθρωπισμού και της αυτόνομης, αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που είναι και η βάση της εκπαίδευσης ενηλίκων και το πρόβλημα ξεκινά από τη σύγκρουση θεμελιωδών αρχών ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης. Από την άλλη, εκπαιδευτικοί και μαθητές αναγνώρισαν αρκετά οφέλη της εξΑΕ, ειδικά αυτό της ευκαιρίας για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν μέσω πανδημίας Covid-19, την ευελιξία του χώρου και του χρόνου που παρέχει, την εύκολη και συνεχή πρόσβαση στο διαδικτυακό υλικό και την εξοικείωση με την τεχνολογία.

Παρά τα προαναφερθέντα οφέλη της διαδικτυακής μάθησης, όλες οι μελέτες έχουν επισημάνει μια σειρά εμποδίων για την ομαλή και αποδοτική διεξαγωγή της εξΑΕ, όπως εμπόδια τεχνολογικής φύσεως, προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο ή ακόμα έλλειψη κατάλληλης συσκευής. Το σημαντικότερο, όμως, εμπόδιο που αποκαλύφθηκε από τις περισσότερες μελέτες ήταν η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και δασκάλου. Η άμεση αλληλεπίδρασή τους διαπιστώνεται ότι είναι η πιο απολεσθείσα αξία κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης καθώς το βίαιο σχίσμα ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης και όχι συμπληρωματικότητας και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στον έλεγχο των μαθητών και όχι στη διευκόλυνση και ενίσχυση της μεταξύ τους επικοινωνίας έστω και μέσω κοινωνικών δικτύων ή άλλων πλατφορμών αλληλεπίδρασης συνομηλίκων οδήγησε στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη δυσκολία της αξιολόγησης των μαθητών μέσω διαδικτύου και τη διεξαγωγή διαδικτυακών εξετάσεων. Από την άλλη, η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία, φαίνεται πως δεν έχει ενσωματώσει ορισμένες εκπαιδευτικές αξίες που μπορούν να μεταδοθούν μόνο μέσω της κλασικής διαδικασίας μάθησης και είναι εμφανές ότι η ηλεκτρονική μάθηση εξαρτάται αρκετά από την επάρκεια των πόρων και της τεχνολογικής υποδομής.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

### **4.1 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα πριν την πανδημία Covid-19**

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, η εξέλιξη της εξΑΕ συμβαδίζει με τις τεχνολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις που διαδραματίζονται διεθνώς. Ωστόσο, η εμφάνιση της εξΑΕ στην Ελλάδα δεν οφειλόταν τόσο στην ανάπτυξη της βιομηχανίας και της τεχνολογίας, αλλά περισσότερο ήταν αποτέλεσμα πολιτικών παρεμβάσεων και αποφάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε τα κράτη-μέλη να εναρμονιστούν στα δεδομένα ενός κοινού οικονομικού περιβάλλοντος (Κουστουράκης, 2006).

Στην Ελλάδα, ουσιαστικά η πρώτη απόπειρα για συστηματικές εξ αποστάσεως σπουδές έγινε με την ίδρυση και λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π). Το Ε.Α.Π ιδρύθηκε το 1992 και άρχισε τη λειτουργία του το 1997 με έδρα την Πάτρα, ξεκινώντας πλήρως διαδικτυακά προπτυχιακά /μεταπτυχιακά προγράμματα, καθώς και ειδικά προγράμματα σπουδών με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στη συνέχεια, αρκετά

πανεπιστήμια στη χώρα μας καθώς και άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς δραστηριοποιήθηκαν σε ερευνητικά προγράμματα στον χώρο της ανοικτής και εξΑΕ . Η σταθερή αύξηση στην παροχή διαδικτυακής εκπαίδευσης οφείλονταν κυρίως στην ανάπτυξη των τηλεπικοινωνιακών υποδομών και στην εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας.

Όσον αφορά στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, από το 2011, τα διαρθρωτικά ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρηματοδοτούσαν τη χώρα μας, για να δημιουργήσει βασικές υποδομές για το ψηφιακό σχολείο, υπό την αιγίδα του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Έρευνας (ITYE), υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας που προωθεί τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Όλα τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί - αλλά μόνο ένας στους πέντε μαθητές - είχαν εγγραφεί στο Σχολικό Δίκτυο, πριν την επέλαση της πανδημίας. Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, όμως, στις σχολικές μονάδες ήταν μια εκπαιδευτική προσέγγιση άγνωστη στην Ελλάδα μέχρι πρότινος, αν εξαιρέσουμε κάποιες πιλοτικές εφαρμογές και ερευνητικά προγράμματα ελληνικών πανεπιστημίων (Αναστασιάδης, 2011).

Με την άφιξη της πανδημίας η ελληνική κυβέρνηση, στο πλαίσιο της προστασίας της δημόσιας υγείας, αναγκάστηκε τον Μάρτιο του 2020 να αναστείλει τη δια ζώσης λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να εφαρμόσει την τηλεεκπαίδευση, η οποία συνεχίστηκε και την επόμενη σχολική χρονιά 2020-21. Η εναλλακτική αυτή λύση, αποτέλεσε μια κατ' ανάγκην καινοτομία για το παραδοσιακό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που, όπως διαπιστώνεται μέσα από έρευνες, εξακολουθεί να δίνει έμφαση στη συμβατική, παραδοσιακή διδασκαλία.

#### **4.2. Η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19**

Η αλλαγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που επιβλήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 αφορούσε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και εφαρμόστηκε σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε τάξη, φροντιστήριο και σχολείο της χώρας. Πρόκειται για μια αλλαγή αποτέλεσμα κρίσης (πανδημίας Covid-19) και επαναστατική (radical, evolutionary), αφού είχε μεγάλη απόκλιση από την καθιερωμένη διαδικασία διδασκαλίας και επιβλήθηκε απότομα και βίαια. Μια αλλαγή συστημική μεγάλης κλίμακας και δομική, διότι είχαμε αλλαγή του χώρου διδασκαλίας από την τάξη στο σπίτι του μαθητή με αρκετές αλλαγές και στο αναλυτικό πρόγραμμα μάθησης και στα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας. Η αλλαγή αυτή επιβλήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ως αναγκαίο μέτρο για την αναχαίτιση της πανδημίας.

Καθώς ο SARS-CoV-2 εξαπλωνόταν ραγδαία σε όλον τον κόσμο, έκανε την εμφάνισή του για πρώτη φορά και στην Ελλάδα στις 26 Φεβρουαρίου 2020. Μετά το πρώτο κρούσμα μετάδοσης, η κυβέρνηση ανακοίνωσε ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε συγκεκριμένες περιοχές θα πρέπει να κλείσουν για διάστημα 48 ωρών (5-6 Μαρτίου). Στις 10/03/2020 καθώς τα επιβεβαιωμένα κρούσματα ανήλθαν στα 89 (Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας, Μάρτιος 2020), οι Υπουργοί Υγείας και Παιδείας αποφάσισαν από κοινού να αναστείλουν τη λειτουργία όλων των σχολείων της χώρας για τουλάχιστον 14 ημέρες. Τελικά τα σχολεία έκλεισαν για δύο μήνες, από 11/03/2020 (ΦΕΚ Β'783/10-03-20) έως 07/05/2020 (ΦΕΚ Β'1739/06-05-20), με την επανεκκίνηση, αρχικά, της λειτουργίας των Λυκείων. Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως νέο εκπαιδευτικό εργαλείο ξεκίνησε στις 16/03/2020 ως πιλοτικό πρόγραμμα σε τρεις νομούς και επεκτάθηκε στο σύνολο των Λυκείων της χώρας σε μόλις μία εβδομάδα (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2020) (βλ. πίνακα 2). Σταδιακά εντάσσονται σε αυτήν όλα τα γυμνάσια και τα δημοτικά της χώρας (βλ. πίνακα 3 & 4). Στις 24/4/2020 εντάχθηκαν, τελικά, και όλα τα νηπιαγωγεία.

ΦΑΣΗ Α	ΦΑΣΗ Β	ΦΑΣΗ Γ	ΦΑΣΗ Δ	ΦΑΣΗ Ε
16/3/2020	17/3/2020	19/3/2020	20/3/2020	23/3/2020
3 ΔΔΕ	16 ΔΔΕ	20 ΔΔΕ	12 ΔΔΕ	7 ΔΔΕ
ΑΧΑΪΑΣ	ΕΒΡΟΥ	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	Α' ΑΘΗΝΑΣ	Γ' ΑΘΗΝΑΣ
ΖΑΚΥΝΘΟΥ	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	ΕΥΒΟΙΑΣ	Β' ΑΘΗΝΑΣ	Δ' ΑΘΗΝΑΣ
ΗΛΕΙΑΣ	ΡΟΔΟΠΗΣ	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
	ΣΑΜΟΥ	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ
	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	ΠΙΕΡΙΑΣ	ΚΕΡΚΥΡΑΣ
	ΧΙΟΥ	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	ΣΕΡΡΩΝ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
	ΛΕΣΒΟΥ	ΧΑΝΙΩΝ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
	ΠΕΛΛΑΣ	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	
	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	ΑΡΤΑΣ	
	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	ΞΑΝΘΗΣ	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	
	ΚΙΛΚΙΣ	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	ΛΑΡΙΣΑΣ	
	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΩΝ	ΚΑΒΑΛΑΣ	ΠΕΙΡΑΙΑ	
	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	ΛΑΚΩΝΙΑΣ		
	ΚΟΖΑΝΗΣ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ		
	ΔΡΑΜΑΣ	ΗΜΑΘΙΑΣ		
	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ		
		ΠΡΕΒΕΖΑΣ		
		ΡΕΘΥΜΝΟΥ		
		ΦΩΚΙΔΑΣ		
		ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ		

**Πίνακας 1.** Η εφαρμογή του προγράμματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα λύκεια της χώρας εξαιτίας της πανδημίας COVID-19 (16/3-23/3/2020)

[Πηγή: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2020]

ΓΥΜΝΑΣΙΟ & ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΦΑΣΗ Α	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΦΑΣΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΦΑΣΗ Γ
24/3/2020	26/3/2020	27/3/2020
3 ΔΔΕ	30 ΔΔΕ	25 ΔΔΕ
ΑΧΑΪΑ	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	Α' ΑΘΗΝΑΣ
ΖΑΚΥΝΘΟΣ	ΑΡΤΑΣ	Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΗΛΕΙΑΣ	ΕΥΒΟΙΑΣ	Γ' ΑΘΗΝΑΣ
	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	Δ' ΑΘΗΝΑΣ
	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ
	ΧΑΝΙΩΝ	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ
	ΓΡΕΒΕΝΑ	ΑΡΚΑΔΙΑΣ
	ΛΕΥΚΑΔΑ	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ
	ΞΑΝΘΗ	ΛΑΡΙΣΑΣ
	ΦΛΩΡΙΝΑ	ΠΕΙΡΑΙΑ
	ΚΑΒΑΛΑ	ΠΙΕΡΙΑΣ
	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	ΣΕΡΡΩΝ
	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
	ΗΜΑΘΙΑΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ
	ΠΡΕΒΕΖΑΣ	ΚΕΡΚΥΡΑΣ
	ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΚΟΖΑΝΗ
	ΦΩΚΙΔΑΣ	ΛΑΣΙΘΙ
	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	ΛΕΣΒΟΣ
	ΔΡΑΜΑ	ΠΕΛΛΑ
	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΑ	ΣΑΜΟΣ
	ΕΒΡΟΣ	ΦΘΙΩΤΙΔΑ
	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑ	ΧΙΟΣ
	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	
	ΚΑΡΔΙΤΣΑ	
	ΚΑΣΤΟΡΙΑ	
	ΚΙΛΚΙΣ	
	ΡΟΔΟΠΗΣ	

**Πίνακας 2.** Η εφαρμογή του προγράμματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα γυμνάσια και δημοτικά της χώρας εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 (24/3-27/3/2020)

[Πηγή: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2020]

ΦΑΣΗ Α	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΦΑΣΗ Β	ΦΑΣΗ Γ
24/3/2020	30/3/2020	31/3/2020
3 ΔΠΕ	12 ΔΠΕ	6 ΔΠΕ
ΑΧΑΪΑΣ	ΠΕΙΡΑΙΑ	Α' ΑΘΗΝΑΣ
ΖΑΚΥΝΘΟΥ	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΗΛΕΙΑΣ	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	Γ' ΑΘΗΝΑΣ
	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	Δ' ΑΘΗΝΑΣ
	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	
	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	
	ΕΥΒΟΙΑΣ	
	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	
	ΦΩΚΙΔΑΣ	
	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	

**Πίνακας 3.** Ένταξη δημοτικών σχολείων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαιτίας της Covid-19

[Πηγή: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2020]

Η έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς 2020-2021 βρίσκει τους μαθητές και τους διδάσκοντες να επιστρέφουν στα σχολεία συνοδεία αντισηπτικών και φορώντας υποχρεωτικά μάσκες σε όλους τους κλειστούς χώρους. Το πρώτο διάστημα λειτουργίας των σχολείων γίνεται με αυξημένα μέτρα πρόληψης και προφύλαξης. Παρά, όμως, την αυστηρή εφαρμογή των υγειονομικών πρωτοκόλλων το διαρκώς αυξανόμενο επιδημιολογικό φορτίο, ανάγκασε την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, κάτω από τη σύσταση της υγειονομικής επιτροπής, να αναστείλει τη διά ζώσης λειτουργία και να εφαρμόσει εκ νέου τη διαδικτυακή διδασκαλία ([ΦΕΚ Β' 5044/14-11-2020](#)), τον Νοέμβριο του 2020. Η καθολική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης θα συνεχιστεί για τους επόμενους μήνες - με μικρά διαστήματα επαναλειτουργίας - μέχρι και την οριστική επιστροφή των μαθητών στα θρανία στις 10-05-2021 ([ΦΕΚ 1825 τ.Β'5-5-2021](#)) με τη χρήση των διαγνωστικών self test. Εξαιρέση από τη διαδικτυακή εκπαίδευση αποτέλεσαν τα ειδικά σχολεία (δημοτικά και γυμνάσια), όπου η διά ζώσης λειτουργία τους κρίθηκε ότι πρέπει να συνεχιστεί λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών αυτών των σχολείων.

#### **4.2.1. Οι μορφές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19**

Η αναστολή της διά ζώσης λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η παράλληλη υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης, την οποία η χώρα μας στο πλαίσιο της προστασίας της Δημόσιας Υγείας εφάρμοσε τον Μάρτιο του 2020, συνεχίστηκε, όπως προαναφέρθηκε, και την επόμενη σχολική χρονιά 2020-21. Η εναλλακτική αυτή λύση, που αποτέλεσε μια αναγκαστική καινοτομία για το παραδοσιακό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εφαρμόστηκε με τρεις τρόπους: «τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εξΑΕ, καθώς και την εκπαιδευτική τηλεόραση» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

Η σύγχρονη διδασκαλία έλαβε χώρα με τηλεδιάσκεψη και χρήση της πλατφόρμας Webex (<https://webex.sch.gr>), ενώ για την ασύγχρονη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης e-me (<https://e-me.edu.gr>) και e-class (<http://eclass.sch.gr>), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα επίσης να δημιουργήσουν αντίστοιχες ψηφιακές τάξεις. Αναφορικά με την ασύγχρονη εκπαίδευση, οι υφιστάμενες ψηφιακές δομές του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως τα Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (ebooks) (<http://ebooks.edu.gr/new/>), το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό (Φωτόδεντρο) (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>) και τα Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια (Πλατφόρμα «Αίσωπος») (<http://aesop.iep.edu.gr/>) είναι οργανωμένες ανά βαθμίδα



(Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ), μάθημα και ενότητες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε και τον τρίτο άξονα εξΑΕ, την Εκπαιδευτική Τηλεόραση, για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό το εργαλείο εξ αποστάσεως διδασκαλίας προσέφερε στους μαθητές τη δυνατότητα καθημερινά, στις 10 το πρωί, να παρακολουθούν σε κρατικό τηλεοπτικό κανάλι μαθήματα, το περιεχόμενο των οποίων αντιστοιχούσε στη διδακτέα ύλη των τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. 145.000 παιδιά ηλικίας 4-12 ετών παρακολούθησαν καθημερινά τον μήνα Απρίλιο το πρόγραμμα εκπαιδευτικής τηλεόρασης που καθιέρωσε και υλοποίησε το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και την ΕΡΤ.

Η ανταπόκριση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών στη διαδικτυακή ηλεκτρονική μάθηση ήταν μεγάλη. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τα στατιστικά στοιχεία της συμμετοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εκπαίδευση κατά τους δύο πρώτους μήνες του Lockdown την Άνοιξη του 2020 (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 4/5/2020). Σύμφωνα με τα παραπάνω στατιστικά με την εμφάνιση της

		<b>Αριθμός Μαθητών</b>	<b>Αριθμός εκπαιδευτικών</b>
<b>Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση</b>	Συμμετοχή σε ψηφιακές τάξεις καθημερινά μέσω της πλατφόρμας Webex	766.458 (56%)	112.872 (86%)
	Συμμετοχή στις πλατφόρμες e- class	744.973	115.618
<b>Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση</b>	Συμμετοχή μέσω του e-me Συνολική συμμετοχή στην ασύγχρονη εκπαίδευση	369.531 1.114.504 (82%)	75.259 190.877 (82%)

**Πίνακας 5.** Συμμετοχή μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του lockdown (Μάρτιος- Απρίλιος 2020).

[Ο συνολικός αριθμός των μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται σε 1.366.936 και ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται σε 130.515]

πανδημίας Covid-19 κατά την περίοδο αναστολής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τους 2 πρώτους μήνες, διαπιστώθηκε ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά και στους τρεις άξονες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

#### **4.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19**

Η έξαρση της νόσου Covid-19 επέφερε επιτάχυνση των ψηφιακών τάσεων και άσκησε πρωτοφανή πίεση στα συστήματα εκπαίδευσης παγκοσμίως. Οι περιορισμοί προκάλεσαν σημαντικές αλλαγές στη διδασκαλία, στην επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ των μελών της κοινότητας. Το κλείσιμο των ιδρυμάτων επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή πρόοδο των εκπαιδευόμενων, ανέδειξε τις προϋπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες σε ό,τι αφορά τις ίσες μαθησιακές ευκαιρίες των νέων στο σπίτι και επηρέασε την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία, καθώς πολλοί μαθητές βίωσαν την απομόνωση, το άγχος και την κατάθλιψη. Η πανδημία μετασχηματίζει με τρόπο συγκλονιστικό τις διαπροσωπικές σχέσεις, προκαλώντας συναισθήματα φόβου και ανησυχίας. Ωστόσο, υπό ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, μπορεί να μετατραπεί σε μεγάλη ευκαιρία, παρουσιάζοντας καινοτομίες και αλλαγές σε όλους τους τομείς και, ιδιαίτερα, στον εκπαιδευτικό χώρο που μας ενδιαφέρει εδώ. Όμως, όπως κάθε μεγάλη αλλαγή στον χώρο, τον χρόνο και τη μέθοδο διδασκαλίας στην εκπαίδευση, δεν εγγυάται το τελικό αποτέλεσμα που αναμένεται (Smith, 2006).

Η τηλεεκπαίδευση, αν και προτάθηκε ως προσωρινή λύση, δημιούργησε μια ισχυρή σύγκρουση της προϋπάρχουσας κουλτούρας με την αλλαγή που υιοθετήθηκε, καθώς οι καινοτομίες στην εκπαίδευση έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα βιωσιμότητας, όταν δεν έρχονται σε σύγκρουση με τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Cohen & Ball, 2006). Ωστόσο, αναδεικνύει και την ανάγκη οικοδόμησης νέων σταθερών για το μέλλον που να στηρίζονται στα ψηφιακά μέσα διδασκαλίας. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσεγγίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, να υπερκεράσουν εμπόδια και αδυναμίες και να προσαρμοστούν στις συνθήκες έκτακτης ανάγκης, αντιμετωπίζοντας νέες προκλήσεις

Έτσι και στην Ελλάδα, η βίαιη μετάβαση στην εξΑΕ βρίσκει την εκπαιδευτική κοινότητα απροετοίμαστη. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την απαραίτητη ψηφιακή γνώση για να χρησιμοποιήσουν την ηλεκτρονική μάθηση, οι μαθητές δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία και ο εξοπλισμός ήταν ανεπαρκής. Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί, υπερβάλλοντας πολλές φορές τον εαυτό τους, φαίνεται να αντεπεξήλθαν των δυσκολιών και να προσαρμόστηκαν

σχετικά γρήγορα στις νέες συνθήκες. Και τούτο διαπιστώνεται από μια σειρά ερευνών που διεξήχθησαν προΐουσης της πανδημίας και σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι κύριες συνιστώσες της εξΑΕ.

Κατ' αρχάς, σε έρευνα των Τζιμόπουλου κ.συν., (2021), που διεξήχθη σε 1080 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκαν την εξ ΑΕ κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας του Covid-19, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν με αρκετές δυσκολίες στα νέα δεδομένα, αλλά, εν τέλει, χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τόσο την σύγχρονη όσο και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, για να διατηρήσουν την επαφή με τους μαθητές και τους γονείς τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε για τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση την πλατφόρμα Webex (83%) και για την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση την πλατφόρμα eclass (66,2%). Αρκετοί πάντως εκπαιδευτικοί έκαναν χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), αφού ήταν ίσως ο απλούστερος τρόπος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μεγαλύτερων κυρίως μαθητών. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας φάνηκε ότι βελτίωσε αρκετά το επίπεδο τεχνογνωσίας και απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων τους, αλλά η έλλειψη επιμόρφωσης, τα τεχνικά προβλήματα της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, η δυσκολία πρόσβασης στις υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου αποτέλεσαν, από την άλλη, τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Nikiforos, Tzanavaris και Kermanidis, (2020) σε 1120 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορούσε την εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξΑΕ. Διαπιστώθηκε κι εδώ ότι, παρά την έλλειψη εμπειρίας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, χρησιμοποιώντας σε μεγάλο ποσοστό την ασύγχρονη εκπαίδευση και περιστασιακά τη σύγχρονη, ενώ δεν έμειναν ικανοποιημένοι απ' το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των μαθητών και την τεχνική υποστήριξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρά την έλλειψη εμπειρίας χρησιμοποίησαν την εξ ΑΕ σε πολύ υψηλό ποσοστό (96,2%), με την ασύγχρονη εξΑΕ να χρησιμοποιείται συχνότερα (66,7%) σε σύγκριση με τη σύγχρονη (41,4%). Μεγάλη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ως προς την τεχνική υποστήριξη που έλαβαν κατά την εφαρμογή της εξΑΕ. Ωστόσο, παρά τις όποιες δυσκολίες, αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σκοπεύουν να εφαρμόσουν, ένα κομμάτι τουλάχιστον, της εξ ΑΕ στο μέλλον και να το εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε ανάλογη έρευνα, ο Γιάνναρης (2021) διερεύνησε τις απόψεις από 1450 εκπαιδευτικούς (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της εξ ΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έκανε χρήση του συνδυασμού της σύγχρονης και της ασύγχρονης εκπαίδευσης, αλλά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε, όπως και στις προαναφερθείσες έρευνες, ότι δεν έλαβε ή έλαβε ελάχιστη υποστήριξη από το υπουργείο και τους φορείς του. Επίσης, σημαντικό εύρημα είναι ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί τη σχολική εξΑΕ εκπαίδευση καθόλου έως ελάχιστα αποτελεσματική, καθώς συντελεί μηδαμινά στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης και πολύπλευρης προσωπικότητας των μαθητών. Επιπροσθέτως, οι λόγοι που κάποιοι μαθητές δε συμμετείχαν στη σύγχρονη εξΑΕ οφείλονταν κυρίως σε έλλειψη σύνδεσης διαδικτύου ή προβλημάτων σύνδεσης και στην ανεπάρκεια των διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων και πόρων για την κάλυψη των αναγκών όλων των μελών της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι, καθώς το Υπουργείο Παιδείας αναλώθηκε σε δράσεις, όπως η εκπαιδευτική τηλεόραση και η αξιολόγηση της χρήσης των διαδικτυακών πλατφορμών από την εκπαιδευτική κοινότητα και απέτυχε στην προσπάθεια συμπερίληψης όλων των κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συναφείς είναι οι διαπιστώσεις και σε έρευνα της Καρφή (2021), η οποία διερεύνησε τις απόψεις από 154 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο της Covid-19. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι αντιμετώπισαν προβλήματα πρωτίστως τεχνικού χαρακτήρα, όπως έλλειψη σύνδεσης στο διαδίκτυο και σε δεύτερο βαθμό κοινωνικού χαρακτήρα, όπως το ότι πολλοί μαθητές οι οποίοι προέρχονται από οικονομικά και κοινωνικά ασθενείς ομάδες αποκλείστηκαν από τη διαδικασία μάθησης εξαιτίας της έλλειψης υπολογιστή ή διαδικτύου. Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που διαπιστώθηκε είναι η δυσκολία δημιουργίας κατάλληλου κλίματος μέσω των διαδικτυακών μαθημάτων αντίστοιχου με αυτό της σχολικής τάξης. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πώς η νέα μορφή διδασκαλίας παρείχε και αρκετά οφέλη για τους μαθητευόμενους, καθώς έτσι αποκτούσαν εξοικείωση με την τεχνολογία και νέες δεξιότητες. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, το βασικότερο όφελος της εξΑΕ διαπιστώθηκε ότι ήταν η δυνατότητα διατήρησης της επαφής μαθητών και εκπαιδευτικών σε περιόδους κρίσης, αλλά και η επαφή μεταξύ των συμμαθητών. Γενικά, όμως, διαπιστώθηκε ότι η πολύωρη και καθημερινή

ενασχόληση με την εξΑΕ συμβάλλει στην πνευματική και σωματική κόπωση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Συμπληρωματικά, η Τριανταφυλλοπούλου (2021) διερεύνησε τις απόψεις και τον βαθμό ετοιμότητας 201 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Παρότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρακολούθησαν on line σεμινάρια για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και την διαχείριση της εξ ΑΕ, ο βαθμός της ετοιμότητας τους διαπιστώθηκε ότι ήταν πολύ χαμηλός. Το 53% δεν είχε καμία απολύτως γνώση για την ηλεκτρονική πλατφόρμα Webex, ενώ το 36% δε γνώριζε καθόλου τη χρήση του e-class. Να σημειωθεί ότι και σε αυτή την έρευνα δηλώθηκε ότι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ήταν εκείνο το εργαλείο που ήταν γνωστό από όλους και εύκολα χρησιμοποιούμενο. Προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα μέθοδο διδασκαλίας, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (66%) ζήτησε υποστήριξη από τους συναδέλφους άμεσα και το 86% προσπάθησε να ενημερωθεί μέσω του διαδικτύου. Όσον αφορά τα προβλήματα των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή της εξΑΕ διαπιστώθηκε και σε αυτή την έρευνα ότι υπήρχε δυσκολία διαχείρισης της πλατφόρμας webex όπως και αρκετά τεχνικά προβλήματα (σύνδεσης, κακής προβολής λόγω των βίντεο, διακοπές κα.). Από την άλλη πολλοί μαθητές παρουσίασαν κόπωση, θυμό, παραίτηση και εγκατάλειψη κατά τη διάρκεια της σύνδεσης με δικαιολογίες όπως κακή σύνδεση, ότι δε λειτουργούσαν τα μικρόφωνα κ.α. Αυτοί που επηρεάστηκαν κυρίως ήταν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις, που φάνηκε να χάνουν τελείως τα κίνητρά τους για ενεργή παρακολούθηση.

Τέλος, σε ανάλογο κλίμα, ο Μήλιος (2021) διερεύνησε τις απόψεις και τον βαθμό ετοιμότητας από 123 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης για την εξ ΑΕ την περίοδο της πανδημίας του Covid-19. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκανε χρήση του συνδυασμού της σύγχρονης και της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Σχετικά με τα εμπόδια της εξΑΕ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως δεν ήταν ικανοποιητική η οργάνωση και η καθοδήγησή της από το υπουργείο Παιδείας, υπήρξαν προβλήματα τεχνικού χαρακτήρα, όπως με τον ήχο και την εικόνα, και ότι το υπουργείο παιδείας δεν προμήθευσε τα σχολεία με ικανοποιητικό αριθμό τεχνολογικού εξοπλισμού (tablets) για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών που είχαν ελλείψεις σε ψηφιακές συσκευές. Τέλος, σημαντικό εύρημα που αφορά την ουσία του εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του, είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως με την εξΑΕ χάνεται η αμεσότητα και το παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται στην τάξη και οι μαθητές μαθαίνουν λιγότερο αποτελεσματικά την ύλη που διδάχτηκαν με

αυτή σε σχέση με την ύλη που διδάσκονται δια ζώσης. Επίσης, επισημάνθηκε ότι με την εξΑΕ, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αξιολογήσουν με αντικειμενικό τρόπο τους μαθητές, ούτε μπορούν να διεξαχθούν αξιόπιστα διαδικτυακά τεστ και διαγωνίσματα.

### **4.3. Συμπεράσματα**

Η πανδημία Covid-19 και η κοινωνική αποστασιοποίηση που επιβλήθηκε για τον περιορισμό του ιού, έφεραν τεράστιες αλλαγές στον τομέα και της ελληνικής εκπαίδευσης. Η πρώτη πανδημία (Μάρτιο με Μάιο 2020) οδήγησε σε μια επείγουσα και «βίαιη» μετάβαση στην εξΑΕ, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν απροετοίμαστοι. Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες, διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να μεταφέρουν την εργασία τους σε ένα μη οικείο για τους περισσότερους ψηφιακό περιβάλλον και να χρησιμοποιήσουν εργαλεία-πλατφόρμες τις οποίες μέχρι τότε δε γνώριζαν. Χρειάστηκε να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε πολύ περιορισμένο χρόνο, για να αντεπεξέλθουν στις απότομες αλλαγές και να υιοθετήσουν νέους τρόπους διδασκαλίας, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Συμπερασματικά, είναι κοινός τόπος πολλών ερευνών πως η εκπαιδευτική πολιτική ήταν αναποτελεσματική σε μεγάλο βαθμό και οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν μια τέτοια έκτακτη κατάσταση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να υποστηρίξουν το σύνολο της διαδικασίας με ατομική τους ευθύνη και, όπως διαφάνηκε από πολλές έρευνες, τα κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό, παρόλο που αντιμετώπισαν μια πληθώρα προβλημάτων στη σύγχρονη κυρίως τηλεεκπαίδευση. Αυτή τους την άμεση εμπειρία και τις απόψεις τους όχι μόνο για το παρελθόν, αλλά κυρίως για το μέλλον της εξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσπαθεί να αποτυπώσει η ποιοτική έρευνα που ακολουθεί και διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

## B. Η ΕΡΕΥΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1. Σκοπός – στόχοι - ερευνητικά ερωτήματα

Η εργασία διερευνά την εξΑΕ που έλαβε χώρα στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο των lockdown (Μάρτιος-Απρίλιος 2020, Νοέμβριος 2020-Ιανουάριος 2021, Μάρτιος-Απρίλιος 2021), τα οποία επιβλήθηκαν στον ελλαδικό χώρο εξαιτίας της πανδημίας Covid-19. Ένα τέτοιο φαινόμενο ήταν πρωτόγνωρο τόσο για τα παγκόσμια όσο και για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα και ο χαρακτήρας του επείγοντος και της υποχρεωτικότητας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα σχολεία διατρέχει όπως είναι φυσικό τόσο το θεωρητικό όσο και το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Κινούμενη η έρευνα στο προαναφερθέν πλαίσιο έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας για το τελικό πρόσημο της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που ελήφθησαν τόσο από εξοικειωμένους με τις ΤΠΕ εκπαιδευτικούς όσο και από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που είχαν ελάχιστη επαφή με τις νέες τεχνολογίες των υπολογιστών, έχουν ως στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός ετοιμότητάς τους στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι θετικές και αρνητικές εμπειρίες τους, οι επισημάνσεις τους για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και η, εν γένει, στάση τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και, μάλιστα, σε έκτακτες συνθήκες. Εδραζόμενη η έρευνα στους παραπάνω στόχους θα προσπαθήσει να απαντήσει στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο έτοιμοι ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί - ψυχολογικά, τεχνολογικά, παιδαγωγικά- ότι ήταν στις διάφορες περιόδους εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;
2. Ποια εμπόδια κλήθηκαν να ξεπεράσουν και με ποιον τρόπο τα ξεπέρασαν;
3. Ποια θεωρούν ότι είναι τα θετικά και αρνητικά σημεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε επίπεδο γνωστικό, ψυχολογικό, κοινωνικό;
4. Τέλος, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί η εξΑΕ να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και με ποιον τρόπο;

## 5.2. Μεθοδολογία

### 5.2.1. Μέθοδος έρευνας

Σε κάθε κοινωνιολογική έρευνα δεν υπάρχει σωστή μεθοδολογία ή σύνολο μεθοδολογιών. Η επιλογή της «κατάλληλης» μεθοδολογίας καθορίζεται από τον τρόπο διατύπωσης του υπό διερεύνηση ερωτήματος, τους στόχους της έρευνας καθώς και το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο (Ισαρη και Πουρκός, 2015· Mason, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τους ειδικούς στόχους της παρούσας εργασίας - τις απόψεις, τις στάσεις και τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εξΑΕ σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης όπως η πανδημία - προκρίθηκε η ποιοτική μέθοδος έναντι της ποσοτικής, διότι θεωρήθηκε καταλληλότερη όσον αφορά τη συγκέντρωση και ανάλυση υλικού, αφού σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008), στον χώρο της εκπαίδευσης άπτονται επιστημονικά ζητήματα που δεν μπορούν να μελετηθούν σε βάθος ποσοτικά.

Ειδικότερα, όταν η έρευνα απαιτεί συνεργασία με ενήλικες και αξιοποίηση πληροφοριών της καθημερινότητας, τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας κρίνονται καταλληλότερα για μια σε βάθος προσέγγιση του θέματος. Στόχος, επομένως, της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι μόνο αν η εφαρμογή της εξΑΕ επηρέασε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, αλλά με ποιον τρόπο και γιατί. Η ερευνήτρια, δηλαδή, αναζητά και εστιάζει σε μια ενδελεχή περιγραφή των προσωπικών απόψεων των υπό διερεύνηση υποκειμένων καθώς και στην κατανόηση της μοναδικότητας της εμπειρίας τους, όπως αυτά τη βίωσαν μέσα από τη δική τους πραγματικότητα στο διάστημα αυτό. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Mason (2003), η ποιοτική έρευνα είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», καθώς στοχεύει στην κατανόηση των υποκειμένων και των επιμέρους προοπτικών τους μέσα στο πλαίσιο που αυτά λειτουργούν. Στόχο, επομένως, των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αποτελεί η εμβάθυνση και ανάλυση των συμπεριφορών και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο καινούριο και πρωτόγνωρο για το ελληνικό -αλλά και παγκόσμιο- εκπαιδευτικό πλαίσιο που αφορούν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δεν τίθεται ζήτημα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα, ούτε υπόθεση προς επαλήθευση (Σαραφίδου, 2011), όπως υφίσταται στις ποσοτικές μεθόδους. Έχοντας, επομένως, λάβει υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας -εμβάθυνση και ερμηνεία- η ερευνήτρια στην προσπάθειά της ικανοποίησης των στόχων της συγκεκριμένης έρευνας, επέλεξε τη συγκεκριμένη μέθοδο.

Το επόμενο βήμα της ερευνητικής πορείας ενός ερευνητή, που αφορά τόσο τις ποσοτικές όσο και τις ποιοτικές έρευνες, είναι η επιλογή της τεχνικής που θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο



συλλογής των δεδομένων του. Ένα από τα δημοφιλέστερα μέσα συγκέντρωσης δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες –που αφορά στην ποιοτική έρευνα –αποτελεί η συνέντευξη, καθώς είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στις ερμηνευτικές αναλύσεις. Πρόκειται για μια υποκειμενική διαπροσωπική αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα, με σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες που σχετίζονται με την έρευνα (Cohen & Manion, 1997· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Με άλλα λόγια πρόκειται για μέθοδο που έχει ως αντικείμενο τη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τις αξίες, τις αντιλήψεις και τα πιστεύω του συνεντευξιαζόμενου. Η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ανακαλύψει πτυχές προσωπικότητας, να αναγνωρίσει και να κατανοήσει πολύπλοκες συμπεριφορές στην αναζήτηση νοήματος και ερμηνείας του υπό μελέτη φαινομένου μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι στις προσωπικές συνεντεύξεις εξαιτίας της φυσικής παρουσίας μπορεί να αναπτυχθεί καλή επικοινωνία και αμεσότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων, με αποτέλεσμα να αντλούνται πιο ακριβείς πληροφορίες (Mason, 2003).

Για αυτό ένα μεγάλο πλεονέκτημα των προσωπικών συνεντεύξεων (one-to-one interview) είναι η προσαρμοστικότητα (Bell, 2001, σ. 143). Μέσα από τις συνεντεύξεις ένας ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει καλύτερα ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα. Ο τρόπος που μια αντίδραση εμφανίζεται (ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, οι δισταγμοί κτλ.) παρέχει πληροφορίες που μια γραπτή απάντηση ερωτηματολογίου θα απέρριπτε. Ειδικότερα, στην περίπτωση που η έρευνα αφορά ενήλικες (που εν προκειμένω ερωτήθηκαν στην έρευνά μας), όπως αναφέρθηκε στην αρχή της ενότητας, η συνέντευξη κρίνεται καταλληλότερη, καθώς οι ερευνητές δυσκολεύονται να αποσπάσουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες, αφού απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή-υποκειμένων (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Εξαιτίας όλων των παραπάνω λόγων που εξυπηρετούν τους στόχους της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η συνέντευξη σε βάθος, καθώς την ερευνήτρια ενδιέφερε να διερευνήσει σε βάθος τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που η τηλεκπαίδευση εισήχθη στα σχολεία, όπως επίσης και να κατανοηθούν και αποκωδικοποιηθούν οι βαθύτεροι λόγοι εφαρμογής της.

Οι συνεντεύξεις, ωστόσο, ποικίλουν προς το περιεχόμενο και τον βαθμό δόμησής τους. Έτσι ο ερευνητής καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις τύπους της (δομημένη, αδόμητη και ημιδομημένη), για να παράγει τις ζητούμενες πληροφορίες. Με βάση τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας προκρίθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (ή εστιασμένη ή

καθοδηγούμενη) (Bell, 2001). Για τη συγκεκριμένη συγγραφέα, τα εναλλακτικά είδη εκτείνονται σε μια κλίμακα, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η εντελώς δομημένη συνέντευξη (structured interview), στην οποία ο συνεντευκτής συμπεριφέρεται όσο είναι δυνατόν σαν μηχανή, ενώ στο άλλο άκρο βρίσκεται η εντελώς αδόμητη συνέντευξη (unstructured interview), στην οποία το σχήμα καθορίζεται από καθένα χωριστά τους ερωτώμενους. Σύμφωνα με τους Ίσαρη-Πουρκό (2015) η πλήρης δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται ελάχιστα στην ποιοτική έρευνα, καθώς βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά, και δεν επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει ή να επεκταθεί και να αναδείξει νέα θέματα που δεν είχαν προβλεφθεί και τα οποία προέκυψαν κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους αποκρινόμενους. Συνεπώς, ο συνεντευκτής δεν ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ανάγκες του κάθε ερωτώμενου και ελλοχεύει ο κίνδυνος απώλειας πολύτιμου υλικού, το οποίο βρίσκεται πάντα βαθύτερα από την επιφάνεια των πραγμάτων (Σαραφίδου, 2011).

Στην αντίπερα όχθη, οι εντελώς αδόμητες συνεντεύξεις περιλαμβάνουν ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες δεν είναι προκαθορισμένες αλλά αποτελούν ευρείες θεματικές, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα. Στις μη δομημένες συνεντεύξεις λαμβάνει χώρα μια χαλαρά οργανωμένη συζήτηση, η οποία μέσα από τη μεγάλη ευελιξία που προσφέρει επιχειρεί να παράγει περισσότερες και πιο ακριβείς πληροφορίες. Ωστόσο, η συλλογή τεράστιου όγκου πληροφοριών υποκρύπτει κινδύνους καθώς απαιτείται χρόνος για την επεξεργασία τους και είναι δύσκολα διαχειρίσιμες, ειδικά για νέους ερευνητές. Γι' αυτό και αυτή η μορφή συνέντευξης απαιτεί αυξανόμενες επικοινωνιακές ικανότητες από τον συνεντευκτή στο να διευκολύνει την αλληλεπίδραση και να εμβαθύνει περισσότερο το περιεχόμενο της συζήτησης. Χωρίς αμφιβολία, ο ερευνητής δε μένει αμέτοχος και συναισθηματικά ουδέτερος και οι προσωπικές μεροληψίες του επηρεάζουν τον τρόπο διεξαγωγής και την πορεία της συζήτησης. Οι συνεντεύξεις, όμως, δεν είναι απλά μια ενδιαφέρουσα συζήτηση, αλλά ένα βασικό εργαλείο έρευνας και συλλογής σημαντικών πληροφοριών (Bell, 2001).

Αντίθετα, στην ενδιάμεση μορφή συνέντευξης, την ημιδομημένη συνέντευξη (semi structured interview), τα υπό διερεύνηση θέματα ή θεματικές περιοχές καθορίζονται εκ των προτέρων και η συνέντευξη βασίζεται σε ένα πλαίσιο - οδηγό συνέντευξης- που επιβεβαιώνει ότι θα καλυφθούν τα θέματα που είναι σημαντικά (Bell, 2001· Ίσαρη-Πουρκό, 2015). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις περιέχουν ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι οποίες παρουσιάζουν ευελιξία ως προς το περιεχόμενο, καθώς μπορούν να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανάλογα με τον ερωτώμενο, να αλλάξουν προς τη σειρά που

τίθεται αλλά και να προστεθούν ή να αφαιρεθούν ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετούν την έρευνα (Robson, 2007). Δηλαδή η μορφή αυτή της συνέντευξης επιτρέπει μεγαλύτερη διερεύνηση του πλαισίου αναφοράς των συμμετεχόντων σε σχέση με τη δομημένη συνέντευξη, αλλά έχει και κάποια συγκεκριμένη δομή, ώστε να επιτρέπει τη συζήτηση μέσω εστιασμένων ερωτήσεων να διατηρείται μέσα στο πλαίσιο αυτών. Από την άλλη, παρέχεται η δυνατότητα στους αποκρινόμενους να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις και τις σκέψεις τους συζητώντας για θέματα που τους ενδιαφέρουν και να αποκαλύπτουν έτσι σημαντικές πληροφορίες για την έρευνα καθώς και να αναδεικνύουν νέες θεματικές περιοχές και γνώση. Το γεγονός όμως ότι η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει στον ερωτώμενο την αίσθηση της «χαλαρής» συζήτησης δεν απαλλάσσει τον ερευνητή από την υποχρέωση του λεπτομερούς σχεδιασμού (Mason, 2003· Σαραφίδου, 2011). Ο σχεδιασμός αυτός απαιτεί την προετοιμασία και σύνταξη του «οδηγού συνέντευξης», ο οποίος καθορίζει το γενικό θεματικό πεδίο που θα συμπεριλάβει η έρευνα και το οποίο ο ερευνητής προτίθεται να διερευνήσει.

### **5.2.2 Μέθοδοι παραγωγής δεδομένων**

Στις ποιοτικές συνεντεύξεις, ο όρος μέθοδος δεν υποδεικνύει απλώς μια τεχνική ή διαδικασία απόκτησης δεδομένων αλλά επίσης μία διαδικασία διανοητικού, αναλυτικού και ερμηνευτικού χαρακτήρα καθώς ο ερευνητής «χτίζει» με ενεργό τρόπο γνώση για τον πραγματικό κόσμο (Mason, 2003). Έτσι, η ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επέλεξε την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς ελήφθησαν υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά που την κατέστησαν κατάλληλη για τους ερευνητικούς στόχους. Για τον λόγο αυτό καταρτίστηκε ένας οδηγός συνέντευξης (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**), ο οποίος δομήθηκε στα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της εργασίας. Ο οδηγός αυτός περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που αφορούν όλους τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, οι οποίες επιμερίστηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες που έχουν άμεση σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα 1) τρόπος εισαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πρότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών σ' αυτή 2) εμπόδια και δυσκολίες εφαρμογής της 3) θετικές και αρνητικές συνέπειες και 4) προϋποθέσεις ορθής λειτουργίας και μέλλον εξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τελική δομή του οδηγού συνέντευξης συνέβαλε και η διεξαγωγή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων, στις οποίες διαπιστώθηκαν κενά ή κάποιες ασάφειες στις ερωτήσεις και βοήθησαν να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις που συντέλεσαν στη διαμόρφωση του τελικού περιεχομένου ερωτήσεων, ώστε να γίνουν απλές και κατανοητές.

Έτσι, τελικά διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης που διευκόλυναν την ομαλή ροή της συνέντευξης. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε από την ερευνήτρια οι ερωτήσεις να εστιάζουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι κατανοητές και να μη δημιουργούνται ασάφειες στους ερωτώμενους, να αποδεικνύουν ότι πράγματι ψάχνουν και να μην παρεκκλίνουν από τον σκοπό της έρευνας. Η διατύπωση των ερωτήσεων δεν είναι εύκολη διαδικασία, καθώς απαιτεί αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες από τον ερευνητή και ο τρόπος που θα τεθούν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αν και κατά πόσο θα επηρεαστεί το υποκείμενο (Bell, 2001). Όπως αναφέρει η Σαραφίδου (2011), στη διαδικασία της συνέντευξης σημαίνοντα ρόλο παίζει όχι μόνο ο ερωτώμενος αλλά και ο συνεντευκτής, καθώς αυτή εξελίσσεται διαφορετικά ανάλογα με τους συμμετέχοντες και τις συνθήκες που αυτή διεξάγεται. Γι' αυτό και το ενδιαφέρον της ερευνήτριας κινήθηκε στην προσπάθεια καλλιέργειας φιλικού κλίματος, δείχνοντας ευαισθησία στις ανάγκες των ερωτώμενων, σεβόμενη την άποψη που πρεσβεύει η αλήθεια του καθενός, χωρίς να τον κατευθύνει και να τον οδηγεί σε απαντήσεις που εκείνη επιθυμεί και είναι σύμφωνες με τις δικές της απόψεις.

Αναφορικά με την ανάδειξη των στόχων της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις οι οποίες, παρότι είναι χρονοβόρες, είχαν το πλεονέκτημα της αμεσότητας και προσωπικής επαφής και παρείχαν τη δυνατότητα άντλησης περισσότερων πληροφοριών για το άτομο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Σαραφίδου, 2011). Επομένως, αφού οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη σκοπιμότητα, την ωφελιμότητα και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας πριν από την έναρξη της συνέντευξης – για να εξασφαλιστεί η άδεια των υποκειμένων - γνωστοποιήθηκε σε αυτούς ότι η συνέντευξη θα μαγνητοσκοπηθεί για να καταγραφεί ακριβέστερα η κάθε συζήτηση. Αφού, λοιπόν, καθορίστηκε ο τρόπος, ο χρόνος και ο τόπος καταγραφής των συνεντεύξεων, η κάθε συνέντευξη ηχογραφήθηκε, είχε διάρκεια περίπου 30-35 λεπτά και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε και σε γραπτό κείμενο, από όπου προέκυψε η ανάλυση δεδομένων. Μετά τη λήξη της συνέντευξης η ερευνήτρια διέθετε χρόνο για να απαντήσει σε ερωτήσεις και για τυχόν αξιολόγηση της διαδικασίας και δεν παρέλειψε να ευχαριστήσει τους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Bell, 2001· Cohen & Manion, 1997). Σε όλες τις συνεντεύξεις έγινε προσπάθεια από πλευράς της να «ελέγξει» τη δική της συμπεριφορά για τυχόν μεροληψίες εκ μέρους της και να τηρήσει όλους τους κανόνες που επιβάλλουν οι αρχές δεοντολογίας, σεβόμενη τους όρους και τις επιθυμίες των υποκειμένων της έρευνας.

### 5.2.3. Θέματα ερευνητικής δεοντολογίας - ζητήματα ηθικής

Όπως έχει προαναφερθεί, η προετοιμασία και διεξαγωγή της συνέντευξης είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Σε αυτή τη διαδικασία πρωταρχικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν να τηρηθούν οι βασικοί κανόνες δεοντολογίας που διέπουν το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνονται οι συνεντεύξεις, διατυπώνονται τα ερωτήματα και συντελείται, εν γένει, η επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων (Cohen & Manion, 1997· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια, αφού συστήθηκε, εξήγησε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς τον σκοπό της έρευνας της (Bell, 2001) και ενημέρωσε σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης, έτσι ώστε να εξασφαλίσει τη συνειδητή συναίνεση των υποκειμένων διαμηνύοντάς τους ότι είχαν κάθε δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια αυτής (Cohen & Manion, 1997). Επίσης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν με αυστηρή εμπιστευτικότητα και τους δόθηκε η διαβεβαίωση ότι οι απόψεις που θα καταγραφούν θα είναι ανώνυμες, χωρίς τη δημοσίευση των στοιχείων εκ μέρους της ερευνήτριας. Για αυτό και στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με τα ψευδώνυμα Εκπ1, Εκπ2, κτλ, χωρίς να αναφέρονται τα προσωπικά τους στοιχεία για την εγγύηση της ανωνυμίας και την προστασία της ταυτότητάς τους.

Επομένως, όσον αφορά τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προσαρμόστηκε στα σχέδια των υποκειμένων της έρευνας και επέδειξε διακριτικότητα απέναντί τους (Bell, 2001). Έτσι, η ερευνήτρια σεβάστηκε τις επιθυμίες των ερωτώμενων για τις ιδιαίτερες συνθήκες που θα διεξαγόταν η ατομική συνέντευξη και προσπάθησε να επιλέξει έναν ήρεμο χώρο συνάντησης, απαλλαγμένο από θορύβους, σε κατάλληλη ώρα, που να διευκολύνει τους συνεντευξιαζόμενους, ώστε να μην υπάρχει πιθανότητα διακοπής της συνέντευξης. Βασικό της μέλημα, επίσης, ήταν η συνέντευξη να ολοκληρωθεί στο συγκεκριμένο χρόνο που είχε συμφωνηθεί, έτσι ώστε να είναι έντιμη και ακέραια απέναντι στον σκοπό και τις συνθήκες έρευνας.

Επίσης, δόθηκε στα υποκείμενα η διαβεβαίωση ότι μπορούν να διακόψουν τη συνέντευξη όποτε το επιθυμούσαν ή να διαγραφούν τα όσα μέχρι τότε είχαν καταγραφεί. Γι' αυτό και η ερευνήτρια διέκοπτε το πρόγραμμα ηχογράφησης, όταν οι ερωτώμενοι το επιθυμούσαν ή δυσκολεύονταν να εκφραστούν ή αισθανόταν αμήχανα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαπλέκονται συναισθήματα εμπιστοσύνης και ανασφάλειας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου, για αυτό έγκειται στη διακριτικότητα και στην ευγένεια του ερευνητή να δημιουργήσει την αίσθηση

ασφάλειας στα υποκείμενα, ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα, χωρίς να αλλοιώσουν την πραγματικότητα, να αποσιωπήσουν ή να αποκρύψουν γεγονότα. Επομένως, ηθικό ζήτημα για την ερευνήτρια αποτέλεσε η καταγραφή της αλήθειας, όπως αυτή θα προσεγγιστεί κατά τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και κοντά στην πραγματικότητα των συμμετεχόντων.

#### 5.2.4. Επιλογή συμμετεχόντων - δειγματοληψία

Σε αντίθεση με τις ποσοτικές προσεγγίσεις που το δείγμα γίνεται προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό, στις ποιοτικές η επιλογή του δείγματος και οι μονάδες που αυτό θα συμπεριλάβει γίνεται με προσεκτική και στοχοθετημένη επιλογή (Σαραφίδου, 2011). Παρότι δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Patton, 2002), ο ερευνητής πρέπει να επιλέγει σκόπιμα ένα δείγμα, το μέγεθος του οποίου θα είναι κατάλληλο να αναδεικνύει υποκειμενικά και ξεχωριστά χαρακτηριστικά των μονάδων και να καταδεικνύει σε βάθος τις ενέργειες και τις εμπειρίες τους. Εξάλλου σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική έρευνα είναι εκείνο το οποίο εξυπηρετεί τους στόχους της έρευνας και απαντάει επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα. Επομένως, η συγκρότησή του είναι για τον ερευνητή σημαντική, καθώς εντοπίζει εκείνα τα στοιχεία που θέλει να διερευνήσει και να μελετήσει σε βάθος. Επιπρόσθετα, ακόμη και η επιλογή μικρού αριθμού συμμετεχόντων στην έρευνα μπορεί να αποφέρει πλούσιες πληροφορίες, εξασφαλίζοντας έτσι καλύτερη παροχή πληροφοριών που οδηγεί σε εμβάθυνση του υπό μελέτη φαινομένου (Patton, 2002).

Συμπερασματικά, λοιπόν, και με βάση τα ανωτέρω, η παρούσα ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό αλλά σε διερεύνηση του φαινομένου σε βάθος. Για το σκοπό αυτό και επιλέχθηκε ως τεχνική συγκέντρωσης των δεδομένων η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, το δείγμα (**Πίνακας 6**) αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που πληρούσαν αρχικά το βασικό κριτήριο της κατάλληλης εργασιακής εμπειρίας. Η επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έγινε με βάση την ηλικία και την πρότερη ενασχόλησή τους με τις ΤΠΕ, καθώς αποτελούσαν τα βασικά κριτήρια που εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της έρευνας. Από τον τελικό αριθμό των 10 συμμετεχόντων διαφόρων ειδικοτήτων οι επτά ήταν γυναίκες, καθώς ο χώρος της εκπαίδευσης καλύπτεται ως επί το πλείστον από το γυναικείο φύλο. Η προσπάθεια εύρεσης ίσου αριθμού συμμετοχών και από τα δύο φύλα κατέστη αδύνατη από την ερευνήτρια. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια το δείγμα να επιμεριστεί σε σχετικά έμπειρους

Κωδικός	Ειδικότητα	Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία (έτη)	Αριθμός παιδιών	Ηλικίες Παιδιών			
						Προσχολική	A/θμια	B/θμια	Ενήλικες
Εκπ.1	Αγγλικής	Γυναίκα	35	11	0				
Εκπ.2	Βιολόγος	Γυναίκα	38	13	1	1			
Εκπ.3	Φιλολόγος	Γυναίκα	55	25	2				2
Εκπ.4	Μαθηματικός	Γυναίκα	44	13	3	1	1	1	
Εκπ.5	Μουσικός	Γυναίκα	37	11	0				
Εκπ.6	Χημικός	Γυναίκα	50	16	3			2	1
Εκπ.7	Φιλολόγος	Γυναίκα	58	27	2				2
Εκπ.8	Φυσικής Αγωγής	Άντρας	48	19	2		1	1	
Εκπ.9	Οικονομολόγος	Άντρας	49	21	2		1	1	
Εκπ.10	Πληροφορικής	Άντρας	39	12	1		1		

**Πίνακας 6:** Προφίλ εκπαιδευτικών της έρευνας

και μη εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την πρότερη γνώση και ενασχόληση με τις ΤΠΕ, ώστε να γίνει σύγκριση των απόψεων και να διαφανούν οι θέσεις των δύο πλευρών σχετικά με το πώς η κάθε πλευρά βίωσε την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Στόχος της αμφίπλευρης αυτής εξέτασης είναι να καταδείξει καινούρια στοιχεία που προκύπτουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τον ελληνικό - και όχι μόνο - εκπαιδευτικό χώρο.

Η επιλογή των συμμετεχόντων με βάση το ηλικιακό κριτήριο, προσιδιάζει περισσότερο στην ψηφιακή εμπειρία. Οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί ήταν συνήθως πιο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας είχαν ελάχιστη έως καθόλου εμπειρία. Έτσι, λοιπόν, στο δείγμα συμπεριλήφθησαν 10 μόνιμοι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 35 έως 58 ετών. Η προσπάθεια εύρεσης και ένταξης στην έρευνα και νεότερων, αναπληρωτών κυρίως εκπαιδευτικών, δεν κατέστη εφικτή, αφού στην περιοχή της Θεσσαλίας από όπου προέρχονταν οι συνεντευξιαζόμενοι, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι πολύ λίγοι. Αξίζει να σημειωθεί, πάντως, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν εκδήλωσαν ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας και επιθυμία να συμμετάσχουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Η

απόφαση για τη λήψη των δέκα (10), τελικά, συνεντεύξεων ελήφθη από την ερευνήτρια, καθώς διαπίστωσε ότι όλη η διαδικασία των συνεντεύξεων έχει φτάσει σε κατάσταση κορεσμού και οι απαντήσεις στις επόμενες συνεντεύξεις επαναλαμβάνονταν και επανέρχονταν χωρίς να προσφέρουν διαφοροποιημένη εικόνα και χωρίς να παράγουν νέο υλικό (Καλλινικάκη, 2010).

Αναφορικά με τις περιοχές στις οποίες είναι εργαζόμενοι οι συμμετέχοντες, αυτές αφορούν σχολεία της Θεσσαλίας και συγκεκριμένα της Λάρισας (τόπος διαμονής της ερευνήτριας) και Καρδίτσας (τόπος καταγωγής και εργασίας της ερευνήτριας). Οι συνεντευζιαζόμενοι κατά τη διάρκεια της πανδημίας εργαζόταν σε μεγάλα αστικά σχολεία. Όσον αφορά τον χρόνο οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο διάστημα από μέσα Σεπτεμβρίου 2021 ως και αρχές Νοεμβρίου 2021.

### **5.2.5 Ανάλυση δεδομένων - διαδικασίες αξιολόγησης ποιοτικής έρευνας**

Η ποιοτική ανάλυση (qualitative analysis) ακολουθεί διαφορετική ερευνητική προσέγγιση από την ποσοτική ανάλυση. Σε αντίθεση με τις ποσοτικές έρευνες, που τα δεδομένα τους κωδικοποιούνται σε αριθμούς, το ερευνητικό υλικό στις ποιοτικές έρευνες εκφράζεται με λέξεις, φράσεις ή σύμβολα και αναζητά την ερμηνεία του περιεχομένου του μέσα από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του νοήματος που προσπαθεί να αποδώσει ο εκάστοτε ερευνητής. Και επειδή οι λέξεις και τα σύμβολα φέρουν πολλαπλές και διαφορετικές σημασίες, η όλη διαδικασία επηρεάζεται από το ερμηνευτικό πλαίσιο του ερευνητή που η ερμηνεία του δεν μπορεί να παραμείνει ανεπηρέαστη από τις αντιλήψεις και το πλαίσιο αναφοράς του συμμετέχοντα καθώς επηρεάζεται από αυτές. Επομένως, η ποιοτική ανάλυση δεν μπορεί να είναι τυποποιημένη -όπως η στατιστική ανάλυση- αλλά δυναμική και ευέλικτη, καθώς τα δεδομένα επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες (Σαραφίδου, 2011). Μέσα από ένα τέτοιο πλαίσιο, για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση, επειδή οι ποιοτικοί ερευνητές ενδιαφέρονται για το βαθύτερο νόημα και για τον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα (Willing, 2015).

Για τη Σαραφίδου (2011), η ποιοτική ανάλυση οφείλει να είναι συστηματική και να ακολουθεί λογικά βήματα για να περιγράψει τα δεδομένα με σκοπό την ερμηνεία και την παραγωγή νοήματος. Παρ' όλη, δηλαδή, την ευελιξία και τη δυναμική της διάσταση δε διεξάγεται χωρίς επιστημονική πλαισίωση (Braun & Clarke, 2006). Αφορά μία διαδικασία κυκλική και αναστοχαστική, η οποία διεξάγεται παράλληλα με τη συλλογή δεδομένων και αναπροσαρμόζεται συνεχώς με την ανάδυση και συλλογή του νέου υλικού, που επιτρέπει την αναδόμηση κειμένου, διεισδύοντας σε βαθύτερα νοηματικά σχήματα και εστιάζεται σε



λανθάνοντα νοήματα (Miles & Huberman, 1994· Σαραφίδου, 2011). Οι θεματικές κατηγορίες αναδύονται μέσα από τα δεδομένα και δεν επιβάλλονται εκ των προτέρων από τον ερευνητή στην προσπάθειά του να συνοψίσει και να ερμηνεύσει το υλικό. Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μια επαγωγική προσέγγιση που λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω (Patton, 2002).

Στη συγκεκριμένη εργασία ακολουθήθηκαν τα βήματα της ποιοτικής ανάλυσης μέσα από τη διαδικασία της κυκλικότητας. Η ερευνήτρια παράλληλα με τη συλλογή του υλικού από κάθε συνέντευξη (κύκλο), οδηγούνταν στο σχεδιασμό του επόμενου κύκλου συνέντευξης, συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας τα νέα δεδομένα με τα υπάρχοντα στοιχεία, με στόχο να παραχθούν νέες ιδέες και σχήματα. Η όλη διαδικασία των διαδοχικών κύκλων ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση της δέκατης συνέντευξης, καθώς είχε επέλθει κατάσταση κορεσμού στις θεματικές ενότητες και στις επόμενες συνεντεύξεις τα στοιχεία δεν προσέφεραν πρόσθετη πληροφορία στον κατάλογο των θεμάτων (Σαραφίδου, 2011). Με την ολοκλήρωση της δέκατης συνέντευξης, το υλικό μελετήθηκε στην ολότητά του και μέσα από τη διαπλοκή με τις θεωρητικές ιδέες και συνεχείς συγκρίσεις έγινε προσπάθεια κατανόησης των νοημάτων, αποκαλύπτοντας τις λανθάνουσες σημασίες τους.

Όπως έχει προαναφερθεί, η διαδικασία της ανάλυσης απαιτεί συστηματική προετοιμασία, καθώς το ακατέργαστο υλικό των συνεντεύξεων πρέπει πρώτα να μεταγραφεί σε γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια ο ερευνητής οφείλει να αποφασίσει ποια βήματα θα ακολουθήσει για τη διεξαγωγή της ανάλυσης. Για τους Braun και Clarke (2006), η ποιοτική ανάλυση είναι μία διαδικασία που χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα, κυκλικότητα και επαναφορά και περιλαμβάνει έξι διακριτά και αλληλένδετα βήματα-στάδια τα οποία υιοθετήθηκαν στη συγκεκριμένη εργασία (**Πίνακας 7**):

▪ εξοικείωση με τα δεδομένα
▪ κωδικοποίηση
▪ αναζήτηση θεμάτων
▪ επανεξέταση θεμάτων
▪ προσδιορισμός και ονομασία θεμάτων
▪ έκθεση δεδομένων - συγγραφή ευρημάτων

**Πίνακας 7.** Τα έξι βήματα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

[ Πηγή: Braun και Clarke 2006, p .87]

Η εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα απαιτεί επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του ερευνητικού υλικού και αναζήτηση λέξεων-κλειδιών, θεμάτων και μοτίβων που είναι σημαντικά για το μελετώμενο φαινόμενο. Κατόπιν, ακολουθεί η αναλυτική φάση της κωδικοποίησης που περιλαμβάνει την παραγωγή κωδικών, η οποία αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994), καθώς εντοπίζονται μονάδες νόημα που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται σε ομάδες που έχουν νόημα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη Σαραφίδου (2011, σ.70), κωδικοί είναι οι «ετικέτες» που περιγράφουν ή αποδίδουν ένα συγκεκριμένο νόημα στη μονάδα κωδικοποίησης, όπως σύμβολα, περιγραφικές λέξεις ή ονόματα κατηγοριών. Η ερευνήτρια προσπάθησε να κωδικοποιήσει κεντρικές ιδέες και λέξεις-κλειδιά μέσα από το κείμενο με μια διαδικασία αφαίρεσης, με σκοπό την αναζήτηση και δημιουργία καταλόγου θεμάτων ή μοτίβων. Τα θέματα προέκυψαν από συγχώνευση ομοίων κωδικών που σχημάτιζαν ένα συνεκτικό μοτίβο και απαντούσαν σε ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Όλη αυτή η διαδικασία αναζήτησης οδήγησε στη διαμόρφωση ενός πρώτου καταλόγου θεμάτων, ο οποίος στη συνέχεια επανεξετάστηκε και αναμορφώθηκε καθώς κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται ή να συμπυκνώνονται ή να διαχωρίζονται σε ξεχωριστά θέματα. Εντοπίστηκαν λοιπόν θέματα ενδιαφέροντος, ελέγχθηκε η επανάληψή τους και εξετάστηκε η ομοιογένειά τους εσωτερικά και εξωτερικά, καθώς τα δεδομένα πρέπει να εμφανίζουν συνοχή μεταξύ τους, αλλά και ενδιάμεσα των θεμάτων να υπάρχει σαφής διαχωρισμός (Patton, 2002). Ο συνεκτικός τρόπος σύνδεσης των θεμάτων και η μεταξύ τους συσχέτιση σε ένα ενιαίο σώμα συμβάλλει στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας του υπό εξέταση φαινομένου (Σαραφίδου, 2011). Στο τέλος, αφού ολοκληρώθηκε ο θεματικός κατάλογος, δόθηκε η τελική ονομασία σε κάθε κατηγορία που οδήγησε στην τελική ανάλυση και συγγραφή των ευρημάτων που πρέπει να ακολουθεί και αυτή μία λογική αλληλουχία.

Τελικά, η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε με έναν κατάλογο πέντε θεματικών ενοτήτων και έντεκα υποενοτήτων που προέκυψαν επαγωγικά και τα οποία η ερευνήτρια όφειλε να αλληλοσυνδέσει και να ερμηνεύσει αναδεικνύοντας την πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων. Οι πέντε θεματικές ενότητες ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και είναι οι εξής: α) Χαρακτήρας της εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας. β) Δυσκολίες εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. γ) Οι θετικές και αρνητικές συνέπειες της επείγουσας εξΑΕ για τους μαθητές. δ) Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξΑΕ για τους εκπαιδευτικούς. ε) Το αύριο της εξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της κριτικής φύσης της έρευνας, το ερευνητικό υλικό των συνεντεύξεων εξετάστηκε ενδελεχώς και με τέτοιο τρόπο, ώστε η ανάλυση του να

είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρη και αξιόπιστη και πάντα μέσα από δεοντολογικούς κανόνες που επιτάσσει η επιστημονική έρευνα για τα υποκείμενα της έρευνας και την αλήθεια των λεγομένων τους. Ζητήματα δεοντολογίας εγείρονται εδώ, αλλά και σε κάθε ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Εξάλλου, η Bell (2001) υποστηρίζει ότι η εγκυρότητα και η δεοντολογία είναι έννοιες που συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους και αλληλοεξαρτώνται, καθώς στην ποιοτική μεθοδολογία η έννοια της ερευνητικής εγκυρότητας έχει να κάνει με την αντιστοίχιση των ερευνητικών σκοπών με τα αποτελέσματα της έρευνας και κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αφού υπόκειται στην υποκειμενική κρίση του ερευνητή. Και αυτό συμβαίνει γιατί όπως αναφέρει η Mason (2003), ο ερευνητής της κάθε ποιοτικής έρευνας υποβάλλεται σε κρίση για το αν μετράει ή ερμηνεύει αυτό που το όργανο μέτρησης κατασκευάστηκε να μετράει, καθώς η πραγματικότητα είναι διαφορετική όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για τα υποκείμενα της έρευνας.

Για τον λόγο αυτό η ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων κατέβαλλε σημαντική προσπάθεια να διατηρήσει την ουδετερότητα της και να περιορίσει στο μέγιστο δυνατό τις δικές της προκαταλήψεις και αντιλήψεις, σεβόμενη το δικαίωμα της διαφορετικής άποψης και αντίληψης των πραγμάτων των συμμετεχόντων και διασφαλίζοντας την αξιοπρέπεια και την ακεραιότητά τους. Στη βάση που οι Cohen και Manion (1997) αναφέρουν, ότι ο σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια προέχει της αναζήτησης της αλήθειας, η ερευνήτρια δεν επιδίωξε απαντήσεις που ταυτίζονται με προσχέδια που είχε στο μυαλό της για την εφαρμογή της εξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα ωστόσο στις ερωτήσεις, τις οποίες διατύπωνε διαφορετικά εκεί που υπήρχαν παρανοήσεις ή ασάφειες και πρόσθεσε ερωτήσεις ουσίας για τον έλεγχο της εγκυρότητας των απαντήσεων και παρότρυνε τους συνεντευξιζόμενους με ερωτήσεις που θα ελευθέρωναν τα βαθύτερα συναισθήματα για το μελετώμενο θέμα.

Επομένως, το βασικό μέτρο διαφύλαξης της ακεραιότητας και της αξιοπρέπειας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που διασφαλίζει την ποιότητα της ποιοτικής έρευνας είναι η παροχή των επαρκών πληροφοριών που σχετίζονται με τη φύση της έρευνας και την ερευνητική διαδικασία (Bell, 2001). Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη διαδικασία της έρευνας και τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας που τη διέπουν και αφορούν το ανώνυμο, προαιρετικό και εμπιστευτικό χαρακτήρα της, τον σεβασμό των απόψεων και την ακεραιότητα των υποκειμένων. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν σε χώρο βολικό και οικείο για τους συνεντευξιζόμενους, χωρίς παρουσία τρίτων προσώπων και πίεση χρόνου. Δεν επεκταθήκαμε σε λεπτομέρειες για τους σκοπούς της έρευνας προς αποφυγή έτοιμων

απαντήσεων, και οριοθετήσαμε τη σχέση μεταξύ μας, ώστε αυτή να μη μετατραπεί σε φιλική ή θεραπευτική (Willing, 2015). Τους διαβεβαιώθηκε ότι η συνέντευξη, αν και θα μαγνητοφωνηθεί, θα είναι ανώνυμη και μετά το τέλος της έρευνας τα αρχεία θα καταστραφούν. Επίσης, έγινε ειδική μνεία στην ενημέρωση (debriefing) των ευρημάτων πριν τη δημοσίευσή τους. Αυτό, σύμφωνα με την Willing (2015), βοηθάει τους συμμετέχοντες έτσι ώστε να μειώσουν την συναισθηματική αναστάτωση που τυχόν προήρθε σε αυτούς από τη διαφορετική ερμηνευτική εκδοχή των λεγόμενων τους από την ερευνήτρια. Επιπροσθέτως, η ενημέρωση αυτή συμβάλει στη διόρθωση των παρερμηνειών, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα των δεδομένων (Ισαρη-Πουρκός, 2015). Αυτό αποτελεί ένα κριτήριο αξιοπιστίας (trustworthiness) ή φερεγγυότητας (credibility), όπως αναφέρεται στη Σαραφίδου (2011), και είναι ένα μέτρο πειστικότητας των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας. Εξάλλου, η αξιοπιστία σύμφωνα με τον Robson (2007) αναφέρεται στο πόσο αντικειμενικά είναι τα ευρήματα της έρευνας και για να έχει πειστικότητα πρέπει να υπάρχει επαναληπτικότητα των αποτελεσμάτων.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό, όλοι οι ποιοτικοί ερευνητές, όπως και στην παρούσα εργασία, να συνειδητοποιήσουν τους περιορισμούς και τους κινδύνους της ποιοτικής έρευνας και να αποφύγουν όλους εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν σε λανθασμένα και μη ασφαλή αποτελέσματα. Στις ποιοτικές έρευνες δεν υφίσταται η έννοια της γενίκευσης των αποτελεσμάτων και η «μεταφερσιμότητα» των ευρημάτων σε άλλα πλαίσια έγκειται στην ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει αν η έρευνα περιλαμβάνει πυκνές περιγραφές με πολλές συγκεκριμένες λεπτομέρειες (Σαραφίδου, 2011).

#### **5.2.6. Δυσκολίες και περιορισμοί έρευνας**

Όπως έχει προαναφερθεί, τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας δεν μπορούν να τύχουν γενίκευσης σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Αναμφίβολα, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που λειτουργούν αναχαιτιστικά στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή της έρευνας και σχετίζονται με την ποιότητα του περιεχομένου, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα. Κάθε ποιοτική έρευνα εστιάζει όχι μόνο στην περιγραφή της συμπεριφοράς των ανθρώπων, αλλά δίνει έμφαση στο νόημα και στον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα (Willing, 2015). Ως εκ τούτου, και στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα -που στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για την τηλεκαίτευση- ελλοχεύει ο κίνδυνος η δυναμική της έρευνας, που πραγματοποιείται με τη συνέντευξη, να επηρεάζεται από το πολιτιστικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις συναισθηματικές δεσμεύσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων. Επομένως, ο κάθε ερευνητής, καθώς

καλείται κατά την ανάλυση των δεδομένων του να ερμηνεύσει και να αναδείξει τα συμπεράσματά του, δε μένει συναισθηματικά αμέτοχος, αφού η σχέση με τα υποκείμενα επηρεάζει και τον ίδιο και δυσχεραίνει τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Σύμφωνα με την Bell (2001), ο κίνδυνος της προκατάληψης από πλευράς του εκάστοτε ερευνητική είναι ορατός, καθώς πίσω από τις γραμμές δε βρίσκονται μηχανές, αλλά ανθρώπινα πλάσματα, τα οποία είναι συναισθηματικά ευάλωτα και η συμπεριφορά τους έχει αντίκτυπο στους ερωτώμενους.

Ακόμα, μια άλλη πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ένας ερευνητής είναι η «επιστημονική μοναξιά» του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) με την οποία έρχεται αντιμέτωπος καθώς καλείται να διακρίνει ποια στοιχεία της έρευνας είναι ουσιώδη και να τα συμπεριλάβει στα αποτελέσματά του. Επίσης, συναντά εμπόδια τα οποία πρέπει να υπερκεράσει και ηθικά διλήμματα που προβάλλουν μπροστά του και δυσχεραίνουν την έρευνα, ερχόμενος πολλές φορές σε σύγκρουση όχι μόνο με τον εαυτό του αλλά ακόμη και με κρατικούς και πολιτικούς φορείς. Και αυτό γιατί, το σημαντικό θέμα που κεντρίζει τους ερευνητές, καθώς οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τη γνώση που δημιουργούν (Καλλινικάκη, 2010), είναι η επιθυμία τους να αναδειχθεί μέσα από την έρευνα η αλήθεια, όπως αυτή αποκαλύπτεται μέσα από την οπτική των υποκειμένων, προσδίδοντας έτσι στην έρευνα αντικειμενική αξία.

Επιπρόσθετα, ο ερευνητής οφείλει να αναπτύξει ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο υποκείμενο και να εξαλείψει τυχόν δισταγμούς που αφορούν την έρευνα και πηγάζουν από τον φόβο της έκθεσης και τον κίνδυνο της εισβολής στην προσωπική ζωή τους. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια όφειλε να πείσει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ότι θα διατηρηθεί ο ανώνυμος χαρακτήρας του περιεχομένου της συνέντευξης και δεν θα αποκαλυφθούν προσωπικά δεδομένα. Έτσι, προσάρμοσε την ερευνητική διαδικασία στα δεδομένα του προγράμματος των συμμετεχόντων επιτρέποντάς τους να καθορίσουν οι ίδιοι τον τόπο και χρόνο συνάντησης. Εξάλλου, σύμφωνα με την Willing (2015) βασική αρχή της ποιοτικής έρευνας είναι τα υποκείμενα να ερευνώνται στο φυσικό τους περιβάλλον.

Αποτελεί, λοιπόν, πρόκληση και για την ερευνήτρια να μπορούν να ελεγχθούν όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες κατά τη συλλογή, την επεξεργασία και την ερμηνεία των δεδομένων, τόσο για την αντικειμενική προσέγγιση των ευρημάτων όσο και για τη δική της αντιμετώπιση και αναθεώρηση απόψεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά την ανάλυση των δέκα συνεντεύξεων προέκυψαν επαγωγικά πέντε ενότητες αποτελεσμάτων, οι οποίες αποτελούνται από έντεκα συνολικά υποενότητες. Η διάρθρωση ενοτήτων και υποενοτήτων είναι τέτοια, ώστε να αναδεικνύεται η συνεκτικότητα των απόψεων των εκπαιδευτικών και η ουσία των λεγομένων τους. Να σημειωθεί εκ των προτέρων ότι στα περισσότερα ζητήματα της έρευνας οι απόψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται, λίγο ή πολύ, ενώ διαφαίνεται ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι ελαφρώς πιο θετικά προσκείμενοι στη χρήση των νέων τεχνολογιών και, γενικά, της εξΑΕ. Αξίζει να τονιστεί, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και ερωτώντο για την εφαρμογή της εξΑΕ στο σύνολό της, εντούτοις, όλοι σχεδόν αναφέρονταν κυρίως στη σύγχρονη μορφή της («τηλεκπαίδευση – Webex»), αφού, κατά κοινή ομολογία, αυτή η μορφή της εξΑΕ τους δυσκόλεψε και τους άγχωσε πρωτίστως, σε αντίθεση με την ασύγχρονη (“e-class”) στην οποία ένιωθαν ότι είχαν την άνεση του χρόνου και του λάθους στο ανέβασμα του εκάστοτε αρχείου.

### 6. 1. Χαρακτήρας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τονίζουν, όπως διαπιστώνεται και σε μεγάλο σώμα της βιβλιογραφίας (Bozkurt & Sharma, 2020· Hodges et al., 2020· Unesco, 2020a), τον χαρακτήρα του επείγοντος στην εφαρμογή της εξΑΕ κατά την περίοδο όλης της πανδημίας και όχι μόνο στο αρχικό της στάδιο. (*«Ήρθε ως αναγκαίο κακό όλη αυτή η κατάσταση στα σχολεία και συνεχίζεται»* Εκπ. 3). Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξΑΕ *«εφαρμόστηκε χωρίς πολλή σκέψη»* (Εκπ. 8), ενώ, αντίθετα, άλλοι θεωρούν ότι *«εφαρμόστηκε και γιατί είναι ευρωπαϊκή οδηγία και όχι για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Εκπ. 6). Όσον αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ είναι χαρακτηριστικό ότι οι νεότεροι απαντούν ότι έχουν μια καλή σχέση, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας - όχι απόλυτα - ότι δεν είναι το δυνατό τους σημείο. Πάντως αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι δεν έλαβαν καμία επίσημη στήριξη όλη την πρώτη περίοδο και, μόνο αργότερα, βοηθήθηκαν με κάποια σεμινάρια από ορισμένους Συντονιστές Εκπαίδευσης.

#### 6.1.1. Σκοπιμότητα-λόγοι εισαγωγής

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απαντούν στα αρχικά ερωτήματα της έρευνας με αρκετό σκεπτικισμό. Για κάποιους η απάντηση στο ερώτημα για τους λόγους που πιστεύουν ότι εισήχθη η εξΑΕ περιορίζεται στο *«επείγον του πράγματος»*, ενώ για κάποιους άλλους μπορεί να υποκρύπτονται διάφορες σκοπιμότητες. Πιστεύουν ότι ο τρόπος που εισήχθη ήταν βίαιος,

«αρτσούμπαλος» (Εκπ. 7) και αιφνιδιαστικός. Γι αυτό δεν είναι τυχαίο ότι τα πρώτα βιώματα των περισσότερων εκπαιδευτικών για την εξΑΕ και, κυρίως στη σύγχρονη μορφή της, ήταν πολύ αρνητικά, χωρίς, βέβαια, να λείπουν και οι αντίθετες φωνές.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (τα 2/3 των συνεντευξιαζόμενων περίπου) βίωσε με άσχημο τρόπο τις πρώτες ημέρες της εξΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί είχαν, από τη μια, να διαχειριστούν το άγχος της πανδημίας, το καθολικό lockdown και την «κλεισούρα» (Εκπ. 2) και, από την άλλη, οι περισσότεροι, έπρεπε να προσαρμοστούν ταυτόχρονα σε έναν εντελώς νέο τρόπο διδασκαλίας. Όλα αυτά σήμαιναν αφόρητη ψυχολογική πίεση και άγχος, το οποίο κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν χωρίς καμία επίσημη βοήθεια.

*«Τι να σου πω! Θυμάμαι εκείνες τις πρώτες ανοιξιάτικες μέρες [πρώτο κύμα πανδημίας] να τρέχω να λύσω τεχνικά προβλήματα, να δω πώς δουλεύουν όλα αυτά και να περνάω ώρες ατελείωτες μπροστά σε έναν υπολογιστή. Τεράστιος φόρτος εργασίας και κανένα εργασιακό ωράριο» (Εκπ 3).*

*«Θυμάμαι να νιώθω μόνη. Εκείνο τον πρώτο καιρό ένιωθα ανασφάλεια, αβεβαιότητα, ένιωθα να είμαι εκτεθειμένη. Έπρεπε να ετοιμάσω υλικό για την ασύγχρονη και υλικό για τη σύγχρονη. Έπρεπε να φροντίζω για τα παιδιά μου, να τα βοηθάω και αυτά. Τι να σου πω! Μια τρέλα!» (Εκπ. 6).*

Δεν ήταν, όμως, όλοι οι εκπαιδευτικοί που βίωσαν με άσχημο τρόπο τον πρώτο ιδιαίτερα καιρό της αναγκαστικής εξΑΕ. Όπως διαφάνηκε από προηγούμενη αναφορά, το ένα τρίτο περίπου των συνεντευξιαζόμενων, αντιμετώπισε την όλη αυτή κατάσταση από την εύθυμη πλευρά της. Από έναν εκπαιδευτικό επισημάνθηκε ότι ήταν καθαρά μια πολύ θετική εμπειρία, από άλλον ότι ήταν καλή εμπειρία με κάποιες δυσκολίες, ενώ, τέλος, από άλλον ότι υπήρχαν πολλές δυσκολίες, αλλά το τελικό πρόσημο ήταν θετικό. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν είχαν οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως μικρά παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας, είχαν καλή πρότερη σχέση με τις ΤΠΕ, ενώ επεσήμαναν, κυρίως, το γεγονός ότι δεν ήταν αναγκασμένοι να μετακινούνται και να χάνουν χρόνο για τη μετάβαση στη δουλειά τους.

*«Υπέροχα! [Τα πέρασα]. Πάντα ονειρευόμουν να κάνω μάθημα με πιτζάμες, χωρίς να νοιάζομαι για τον καλλωπισμό μου! Σηκωνόμουν λίγο πριν το μάθημα, καφεδάκι και... μπροστά στον υπολογιστή! Και στα κενά έκανα τις δουλειές του σπιτιού» (Εκπ. 1).*

*«Μια χαρά ήταν! Ήμουνα χαλαρή στο σπίτι μου και δε χρειαζόταν να μετακινούμαι καθημερινά [...]. Βέβαια, μετά βαρέθηκα λίγο!» (Εκπ. 5).*

*«Από υπολογιστές φυσικά ήξερα, αλλά μου έπεσε λίγο απότομο να στήσω τα μαθήματα στην αρχή. Δε δούλευε καλά και η e- Class, το Webex και αυτό κράσαρε. Αλλά σιγά-σιγά βρήκα τον ρυθμό μου και πέρασα καλά» (Εκπ 10).*

Όσον αφορά τους λόγους της εισαγωγής και εφαρμογής της εξΑΕ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι ο κύριος λόγος ήταν η έκτακτη κατάσταση που έπρεπε να αντιμετωπίσει η πολιτεία στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο. Φαίνεται να πιστεύουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών πιάστηκαν απροετοίμαστα για μια τέτοια κατάσταση και η τηλεκπαίδευση εφαρμόστηκε χωρίς πολλή σκέψη και χωρίς να μελετηθούν οι πιθανές συνέπειες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Για τους περισσότερους συνεντευξιαζόμενους ήταν μια λύση ανάγκης για να περισωθεί ό,τι μπορούσε και, εφόσον η τεχνολογία υπήρχε, δεν μπορούσε, κατά την άποψή τους, να γίνει διαφορετικά:

*«Δεν ξέρω με κλειστά σχολεία τι άλλο θα μπορούσε να γίνει. Βλέπεις όλα τα κράτη αυτό εφάρμοσαν. Από το να μη γίνει τίποτα και τα παιδιά να παραμένουν σπίτι άπρακτα καλώς έγινε, ό,τι έγινε, έστω και τόσο βιαστικά και πρόχειρα» (Εκπ. 8).*

*«Έγινε προσπάθεια να αντικατασταθεί η σχολική τάξη, να αναπληρωθεί το κενό που δημιουργήθηκε με το κλείσιμο των σχολείων σε κοινωνικό, ψυχολογικό, μαθησιακό επίπεδο. Τώρα τι πετύχαμε με όλο αυτό, ε, είναι άλλη συζήτηση» (Εκπ. 5).*

Για δύο εκπαιδευτικούς, όμως, πίσω από τη βίαιη και αναγκαστική εισαγωγή της εξΑΕ κρύβονται και πολιτικές σκοπιμότητες που αφορούν τον χαρακτήρα και τον προσανατολισμό του παγκόσμιου εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, γίνεται λόγος, από τη μια, ότι η εξΑΕ αποτελεί οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης που πρέπει να υιοθετηθεί από όλα τα κράτη μέλη και, από την άλλη, ότι υπάρχει ένας παγκόσμιος προσανατολισμός για προώθηση της εξΑΕ και κατάργηση του σχολείου με την καθαρά δια ζώσης μορφή που το ξέρουμε σήμερα. Επίσης, γίνεται λόγος και για καλύτερο έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των Επικοινωνιών.

*«Η εξ αποστάσεως στην Ελλάδα εφαρμόστηκε γιατί είναι οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όχι για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να εξοικονομήσουν χρήματα κι ας μείνουν αγράμματα τα παιδιά μας. Η πανδημία ήταν το πρόσχημα, τίποτα άλλο» (Εκπ. 4).*

*«Η πανδημία τους «έκατσε» μια χαρά! Θέλουν να καταργήσουν το σχολείο που ξέρουμε. Το σχολείο που ξέρουμε θα μείνει «κοινωνικό απολίθωμα». Θέλουν να ελέγχουν την εκπαιδευτική διαδικασία και οι τεχνολογίες αυτής της μορφής τους ευνοούν. Να δεις που, αργά ή γρήγορα, όλο το μάθημα θα περνάει μέσα από τους υπολογιστές» (Εκπ. 6).*

Γενικά, θα λέγαμε ότι, όπως επίσης φαίνεται και στη βιβλιογραφία (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021· Nikiforos et al., 2020), οι εκπαιδευτικοί αφηνιδιάστηκαν από το πόσο γρήγορα έγιναν όλα, χωρίς καμία προετοιμασία και στοιχειώδη, έστω, επίσημη στήριξη. Οι



εκπαιδευτικοί, όσοι τουλάχιστον προσπάθησαν από την αρχή να ανταποκριθούν τόσο στην ασύγχρονη όσο και στη σύγχρονη μορφή της εξΑΕ και είχαν μικρά παιδιά, θυμούνται οι περισσότεροι εκείνες τις στιγμές ως ιδιαίτερα αγχωτικές («έτρεχα να συνδέσω κάμερες, μικρόφωνο, να ανεβάσω αρχεία, τα παιδιά να φωνάζουν! Άσε!») (Εκπ. 4), χωρίς να λείπουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι «η πρώτη [τους] εμπειρία με την e-class και τη webex ήταν καλή παρά τα όποια προβλήματα» (Εκπ.10). Πάντως θεωρούν ότι η πανδημία που ενέσκηψε στον πλανήτη ανάγκασε τις κυβερνήσεις να εκμεταλλευτούν την τεχνολογία, για να μείνουν οι μαθητές με κάποιο τρόπο σε επαφή με τη μαθησιακή διαδικασία. Δε λείπουν, ωστόσο, κι αυτοί οι εκπαιδευτικοί που διαβλέπουν και πολιτικές μακροπρόθεσμες επιδιώξεις για αλλαγή όλου του χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

### **6.1.2. Σχέση εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ κατά το ξέσπασμα της πανδημίας**

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η σχέση της νεότερης γενιάς με τις ΤΠΕ είναι πολύ καλύτερη από ό,τι αυτή των μεγαλύτερων σε ηλικία. Είναι γνωστός ο χαρακτηρισμός του Prensky (2001), για τα μέλη της νεότερης γενιάς ως ψηφιακών ιθαγενών, ενώ των μεγαλύτερων ως ψηφιακών μεταναστών. Δεν αποτελεί, λοιπόν, έκπληξη ότι και στην παρούσα έρευνα όσοι συνεντευξιζόμενοι ήταν, σε γενικές γραμμές, κάτω των 40 ετών μίλησαν για μια πολύ καλή επαφή με τις ΤΠΕ και, κατ' επέκταση, με τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ οι πάνω από 40 δυσκολεύτηκαν περισσότερο να εξοικειωθούν με αυτή την τεχνολογία και τις εφαρμογές της. Βέβαια, δεν έλειψαν και οι εξαιρέσεις από αυτό τον ηλικιακό κανόνα.

Ειδικότερα, οι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ εκπαιδευτικοί ένιωσαν πιο άνετα με την εξ αποστάσεως διδασκαλία και, κυρίως, τη σύγχρονη μορφή της. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι και πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, κατά το πρώτο ιδιαίτερα διάστημα εφαρμογής της αναγκαστικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ένιωσαν πολύ αγχωμένοι και - όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα - τα πρώτα τους βιώματα δεν ήταν θετικά. Ωστόσο, διαφάνηκε από τα λεγόμενά τους ότι στην πορεία η καλή σχέση με τις ΤΠΕ τους διευκόλυνε αρκετά να αφομοιώσουν τα καινούργια δεδομένα και να αντιμετωπίσουν με λιγότερο άγχος τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα:

*«Είμαι αρκετά εξοικειωμένη, ώστε να χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ σε ικανοποιητικό βαθμό σχεδόν καθημερινά είτε ετοιμάζοντας υλικό σχετικό με το αντικείμενο διδασκαλίας είτε χρησιμοποιώντας τις ενίοτε στην τάξη [...]. Αυτό με βοήθησε πολύ να αντεπεξέλθω στις πρώτες δύσκολες στιγμές της κλεισούρας» (Εκπ. 2).*

*«Εντάξει, θεωρώ ότι τα καταφέρνω πολύ καλά. Γνωρίζω να κάνω πολλά πράγματα στον υπολογιστή: εφαρμογές, προγράμματα... κι αυτό σίγουρα βοηθάει να νιώθεις άνετα όταν χειρίζεσαι, ας πούμε, τη webex. Δεν αγχώεσαι» (Εκπ. 10).*

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και δεν είχαν ιδιαίτερη πρότερη εμπειρία με τη χρήση τους στην τάξη, ανέφεραν οι περισσότεροι ότι το άγχος τους συνόδευε για πολύ καιρό. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αυτή την κατηγορία των εκπαιδευτικών οι λέξεις που αναφέρονται είναι συνήθως «άγχος», «αναστάτωση», «φοβία» για όλα αυτά τα καινούργια εργαλεία που έπρεπε να χειριστούν από τη μια μέρα στην άλλη. Είναι αξιοπρόσεκτα, μάλιστα, τα λόγια μιας εκπαιδευτικού για τα «αν» που της γεννούσαν φόβο και σχετίζονταν με την τεχνολογία των υπολογιστών: *«Στους υπολογιστές δύο βασικά πράγματα ήξερα. Δεν τους χρησιμοποιούσα στο μάθημα. Έτσι, όλα αυτά μου έπεσαν λίγο απότομα και βαριά! Όπα, λέω, τι κάνουμε τώρα! Θυμάμαι έψαχνα όλη τη μέρα πώς θα ανεβάσω αυτά που ήθελα στην e-class, αυτή δε δούλενε καλά, τι να σου πω! Άγχος, αναστάτωση! Με το webex να δεις! Όταν έμαθα δύο πράγματα, πώς να το χρησιμοποιώ και να δείχνω αυτά που ήθελα, όλο το προηγούμενο βράδυ σκεφτόμουν: αν δεν ακούνε; κι αν δε φαίνεται το αρχείο κι, αν την ώρα που δείχνω μπει κανένας παρείσακτος, κι αν, κι αν ...» (Εκπ. 7).*

Διαφαίνεται, τελικά, μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών της έρευνας ότι η σχέση και εμπειρία που διέθεταν με τις νέες τεχνολογίες καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό το πώς, τελικά, αντεπεξήλθαν στον πρώτο καιρό της υποχρεωτικής εξΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπιστοσύνη στις ψηφιακές γνώσεις τους δεν αγχώθηκαν ιδιαίτερα, σε αντίθεση με όσους ένιωθαν ανεπαρκείς στο συγκεκριμένο κομμάτι, οπότε και βίωσαν πολύ πιο οδυνηρά τα πρώτα, κυρίως στάδια της εξΑΕ. Έτσι, η δεύτερη, πρωτίστως, κατηγορία εκπαιδευτικών θα αναζητήσει στήριξη και βοήθεια από διάφορες πηγές.

### **6.1.3. Πηγές στήριξης εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί, κατά την πρώτη κυρίως, φάση εφαρμογής της εξΑΕ (Ανοιξη 2020), ένιωσαν μόνοι τους και σε πολλές περιπτώσεις αβοήθητοι. Χωρίς ιδιαίτερη εμπειρία σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, έπρεπε πολλοί από αυτούς να μάθουν πολλά πράγματα μέσα σε πολύ λίγο χρόνο. Αρκετοί στηρίχθηκαν στον εαυτό τους και τη δική τους έρευνα, ενώ άλλοι - η πλειονότητα - αναζήτησε βοήθεια από κάποιον πιο έμπειρο σε ζητήματα ΤΠΕ συνάδελφο. Πάντως, κοινή είναι η διαπίστωση όλων των εκπαιδευτικών της έρευνας ότι η επίσημη στήριξη από τους φορείς εκπαίδευσης της χώρας ήταν μηδαμινή κατά την πρώτη περίοδο της τηλεεκπαίδευσης και αυτή ήρθε πολύ αργότερα και πολύ αποσπασματικά:

*«Μόνος μου έκανα ό,τι έκανα. Έψαχνα στο διαδίκτυο και, κυρίως, στο You Tube για βίντεο. Πραγματικά βοηθήθηκα πάρα πολύ»* θα σημειώσει χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός (Εκπ. 8). Τα λόγια του φαίνεται να εκφράζουν το ευρύτερο κλίμα του lockdown, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαχειριστούν μόνοι τους, εκτός από την ψυχολογική πίεση της πανδημίας και την ψυχολογική φόρτιση από μια καινούργια ψηφιακή εκπαιδευτική πραγματικότητα: *«Κλεισμένη στο σπίτι»*, θα πει μια εκπαιδευτικός (Εκπ. 3), *«έπρεπε να διαχειριστώ μόνη μου ένα σωρό πράγματα: την καραντίνα, τη μοναξιά την e-class [...] Έψαξα στο ίντερνετ να δω πώς γίνονται. Κάτι έκανα!»* Πάντως, διαφαίνεται μέσα από τις απαντήσεις όσων εκπαιδευτικών δεν αναζήτησαν βοήθεια από κάποιο συνάδελφο ότι στηρίχθηκαν κυρίως στον προσωπικό πειραματισμό, το διαδίκτυο και, ιδιαίτερα, σε βίντεο-οδηγίες (tutorials) που βρήκαν στο You Tube: *«Να είναι καλά το You Tube! Έχει αρκετά βίντεο που σε βοηθάνε, όταν ψάχνεις και δοκιμάζεις»* (Εκπ. 6).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όμως, πέρα από την προσωπική αναζήτηση στο διαδίκτυο, ζήτησαν και τη βοήθεια κάποιου συναδέλφου τους. Φάνηκε, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ότι ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο της εξΑΕ λειτούργησαν σε μικρές άτυπες ομάδες ή δυάδες που μιλούσαν τηλεφωνικά, αντάλασσαν απόψεις και στήριζαν ο ένας τον άλλον. Αυτή η στήριξη φαίνεται ότι αναφερόταν τόσο σε πτυχές τεχνοκρατικές όσο και παιδαγωγικές και ψυχολογικές. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μάλιστα δημιούργησαν ομάδες σε κοινωνικά δίκτυα, όπως το Messenger και το Viber, ενώ άλλη μερίδα εκπαιδευτικών τόνισε και την ιδιαίτερη συμβολή του πληροφορικού του σχολείου:

*«Βοήθεια μόνο από συναδέλφους σε επίπεδο επεξήγησης βασικών χρήσεων και λειτουργιών της πλατφόρμας [webex]»* (Εκπ. 1).

*«Εκείνες τις πρώτες μέρες θυμάμαι μιλούσα συνέχεια στο τηλέφωνο. Έπαιρνα πότε τον έναν πότε τον άλλον να βγάλω καμιά άκρη. Ε, λίγο και το Viber, για να δούμε τι γίνεται. Ο ένας στήριζε τον άλλον, όχι μόνο για το μάθημα, αλλά και να πεις μια κουβέντα, έτσι που ήμαστε κλεισμένοι όλη μέρα»* (Εκπ. 3).

*«Εμάς στο σχολείο, όπως και σε άλλα, μας βοήθησε πολύ ο πληροφορικός»* (Εκπ. 8).

Όλοι, πάντως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν ότι η βοήθεια από την πολιτεία ήταν ανύπαρκτη όλη την πρώτη περίοδο της πανδημίας. Δε θυμάται κανείς τους κάτι ουσιαστικό, ενώ πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την προσπάθεια που έκαναν μερικοί Συντονιστές Εκπαίδευσης να διαφωτίσουν κάποιες πτυχές της εξΑΕ, κυρίως στο παιδαγωγικό κομμάτι. Στο δεύτερο lockdown (Φθινόπωρο - Χειμώνα του 2020) υπήρξε περισσότερη βοήθεια από τους Συντονιστές μέσω τηλεδιασκέψεων στην πλατφόρμα Webex, ενώ η κύρια επιμόρφωση από την πολιτεία για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εξΑΕ έγινε στο τέλος και του

τρίτου (και τελευταίου μέχρι τώρα – αρχές του 2021) lockdown. Έτσι, αξίζει να τονιστεί η παροιμιώδης έκφραση μιας εκπαιδευτικού, ότι «έβαλαν το κάρο πριν από το άλογο» (Εκπ. 6).

*«Η επιμόρφωση έγινε, αφού έληξε το lockdown. Μετά τι να την έκανα! Την παρακολούθησα, αλλά, όταν την είχα πραγματικά ανάγκη και πιεζόμουν, έβαχνα στο You Tube ή ρωτούσα συναδέλφους, για να δώσουμε λύσεις» (Εκπ. 9).*

*«Οργανώθηκε από τον Σύμβουλο [= Συντονιστή] κάποια επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, ικανοποιητική. Μας έλεγε όχι τόσο τεχνικά θέματα - τα είχαμε μάθει πια - όσο τι να προσέξουμε με τα παιδιά και πώς να κάνουμε πιο ενδιαφέρον το μάθημα» (Εκπ. 5).*

Γενικά, φαίνεται ότι η πιο δύσκολη περίοδος για τους εκπαιδευτικούς ήταν οι πρώτες εβδομάδες του αρχικού lockdown. Πολλοί ένιωθαν μόνοι και είχαν να διαχειριστούν θέματα υγείας, κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στο πρώτο αυτό στάδιο η βοήθεια από την επίσημη πολιτεία ήταν μηδαμινή, όπως διαπιστώνεται και σε ανάλογες έρευνες (Γιάνναρης, 2021· Τζιμόπουλος κ. συν., 2021) και οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν σε άτυπα δίκτυα που δημιούργησαν αυθόρμητα και επέδειξαν συναδελφική αλληλεγγύη, για να ξεπεράσουν την πληθώρα δυσκολιών που ορθώνονταν μπροστά τους.

## **6.2. Δυσκολίες εφαρμογής**

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ακόμη και αυτοί που γνώριζαν καλά την Τεχνολογία των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας και είχαν κάποια εμπειρία στην εξΑΕ πριν την πανδημία, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή τόσο της ασύγχρονης όσο και - κυρίως- της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Εξαιτίας του επείγοντος χαρακτήρα με τον οποίο εφαρμόστηκε η εξΑΕ «από τη μία μέρα στην άλλη» (Εκπ. 8), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν ήταν έτοιμοι να αντεπεξέλθουν ούτε στο τεχνολογικό κομμάτι, αλλά ούτε και στο παιδαγωγικό και στο κοινωνικό. Πάντως, οι συνεντευξιαζόμενοι μπορεί να θεωρούν όλες αυτές τις δυσκολίες σημαντικές, αλλά φαίνεται να προκρίνουν ως σημαντικότερα τα εμπόδια στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

### **6.2.1. Δυσκολίες στο τεχνολογικό κομμάτι**

Για να πραγματοποιηθεί η εξΑΕ με επιτυχία πρέπει, κάτ' ελάχιστον, να στηρίζεται σε καλή τεχνολογική υποδομή και σε ανθρώπους που ξέρουν να χρησιμοποιούν αυτή την τεχνολογική υποδομή (Asma & Asma, 2021). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας, υπήρξαν πολλές ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό και υποδομές τόσο από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί μιλάνε κυρίως για τις δυσκολίες που δημιουργούσε η ανεπάρκεια εξοπλισμού κατά τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση. Μπορεί κάποιοι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν

τις δυσκολίες να ανεβάσουν αρχεία στην e-class λόγω χαμηλής ταχύτητας του δικτύου τους ή υπερφόρτωσης της πλατφόρμας, αλλά και αυτοί, όπως και οι υπόλοιποι, τονίζουν κυρίως τα προβλήματα που δημιουργούσε η κακή ποιότητα σύνδεσης και ο απαρχαιωμένος ηλεκτρονικός εξοπλισμός στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Να σημειωθεί ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς αυτά τα προβλήματα, τα οποία δεν μπορούσαν να προβλέψουν και να τα ελέγξουν, ήταν η κύρια πηγή άγχους για τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικές πολλές από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

*«Εντάξει, μπορεί και στην e-class να μη λειτουργούσε τίποτα στην αρχή, αλλά, εντάξει, δεν περίμενε κανείς μαθητής άμεσα, δεν τον... «κρεμούσες». Στο Webex, όμως, ο ένας δεν με άκουγε καθόλου, ο άλλος άκουγε λίγο, ο άλλος με παράσιτα, ο άλλος πάλι δεν έβλεπε τίποτα ή έβλεπε θολά. Α, κι άλλον να τον πετάει συνέχεια έξω και να τον ξαναβάζεις. Ε, γίνεται μάθημα έτσι!» (Εκπ. 9).*

*«Εμένα με κούρασε πολύ η σύγχρονη, γιατί, ε, δεν είμαι και ηθοποιός να κάνω live μετάδοση, χωρίς να έχω εκπαιδευτεί!» (Εκπ. 4).*

*«Εγώ αγχωνόμουν πολύ με όλο αυτό, δηλαδή να λένε δεν σας ακούμε κι ακούγεσαι σαν από το υπερπέραν. Η ο ένας να λέει σας ακούω πολύ καλά, ενώ ο άλλος χάλια» (Εκπ. 3).*

Ιδιαίτερη μνεία έγινε από πολλούς εκπαιδευτικούς της έρευνας για τη σύνδεση στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση πολλών μαθητών από κινητά τηλέφωνα. Επειδή σε πολλές περιπτώσεις ο εξοπλισμός σε υπολογιστές δεν επαρκούσε να καλύψει όλα τα μέλη της οικογένειας, πολλοί μαθητές - οι περισσότεροι κατά πολλούς εκπαιδευτικούς - συνδέονταν από τα κινητά τους τηλέφωνα, με αποτέλεσμα αρκετοί να παραπονιούνται ότι δε βλέπουν καλά τη διαμοιρασμένη οθόνη και ότι δε διαθέτουν κάποιες λειτουργίες. Αυτό αφορούσε κυρίως μαθητές κατώτερων κοινωνικών ομάδων που δεν είχαν τη δυνατότητα να έχουν τα οικονομικά μέσα για αγορά του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού. Βέβαια, δεν ήταν λίγοι και οι μαθητές που συνδέονταν από τα κινητά τους τηλέφωνα για λόγους δικής τους ευκολίας:

*«Οι περισσότεροι μαθητές ήταν από τα κινητά τους τηλέφωνα. Νομίζω -μην πω είμαι σίγουρος - ότι σχεδόν όλοι τις πρώτες ώρες ήταν ξαπλωμένοι στο κρεβάτι τους. Αυτό κατάλαβα. Δεν μπορούσα να τους επιβάλλω να ανοίξουν την κάμερα. Τέλος πάντων! Παράπονα ότι δεν έβλεπαν καλά, δεν άκουγαν καλά. Κάποιοι έγραφαν στο chat ότι δε λειτουργούσε το μικρόφωνο» (Εκπ. 9).*

*«Στη Webex φαίνεται αν ο μαθητής είναι συνδεδεμένος από το κινητό του. Ε, οι περισσότεροι έμπαιναν από το κινητό και μετά έλεγαν δε βλέπω καλά, δεν μπορώ να γράψω και τέτοια» (Εκπ. 6).*

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν πολλές τεχνικές δυσκολίες, ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πολλοί από αυτούς αναφέρουν ότι προσπάθησαν να προμηθευτούν καλύτερο τεχνολογικό

εξοπλισμό, να αναβαθμίσουν την ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και, γενικά, να περισώσουν σε εκείνες τις δύσκολες συνθήκες ό,τι μπορούσαν. Από την άλλη και κάποιοι μαθητές εξοπλίστηκαν από τις οικογένειές τους ή από το σχολείο με καλύτερο τεχνολογικό εξοπλισμό (π.χ. tablet) και φαίνεται ότι η κατάσταση καλυτέρευσε, χωρίς, ωστόσο, να λείπουν πολλά προβλήματα τεχνικής φύσεως. Βέβαια, όπως επισημαίνει και ο Bozkurt (2019), η καλή τεχνολογία στην εξΑΕ είναι απαραίτητη και είναι αυτή που τελικά καθορίζει τον ρυθμό του μαθήματος· η παιδαγωγική, όμως, καθορίζει τον τρόπο που θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός.

### 6.2.2. Δυσκολίες στον παιδαγωγικό τομέα

Πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που αντιμετώπισαν πολλά παιδαγωγικά προβλήματα, ιδιαίτερα κατά τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, και τα οποία τα θεωρούν εφάμιλλα σχεδόν με τα κοινωνικά εμπόδια της τηλεκπαίδευσης. Αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν την παντελή έλλειψη εμπειρίας τους στο σχεδιασμό ενός μαθήματος εξΑΕ και ότι η «τεχνοφοβία» τους τους έκανε να περιορίζονται στα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν και όχι σε διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές. Το βασικό, όμως, εμπόδιο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ήταν η απουσία διάδρασης με τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το μάθημα (κυρίως της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης), όλοι τόνισαν τις πολλές ώρες που έπρεπε να αναλώνουν για να προετοιμάσουν «τι να δείξουν». *«Ήθελε πολλές ώρες να δεις τι θα προβάλεις: κείμενα, βίντεο, τέτοια»* (Εκπ. 5). Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών είναι εμφανές ότι όσοι δεν είχαν εμπιστοσύνη στον χειρισμό των υπολογιστικών εργαλείων αγχώονταν για το πώς θα βρουν αρχεία και, γενικά, υλικό για διαμοιρασμό στην οθόνη της πλατφόρμας Webex, χωρίς να μένει πολύς χρόνος έρευνας για την καλύτερη παιδαγωγική αξιοποίηση των προβαλλόμενων. *«Έψαχνα υλικό με τις ώρες στο διαδίκτυο, για να έχω να τους δείξω. Ήθελα να έχω και εναλλακτικές. Αν δεν παίζει αυτό, να χρησιμοποιήσω το άλλο αρχείο. Σκοπός ήταν να έχω κάτι να τους απασχολώ»* (Εκπ. 3). Αρκετοί εκπαιδευτικοί, πάντως, ανέφεραν πως μετά τις πρώτες εβδομάδες κάποιοι Συντονιστές Εκπαίδευσης κινητοποιήθηκαν για να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και η στήριξή τους ήταν κυρίως ψυχολογική και σε κάποιες γενικές αρχές παιδαγωγικής της εξΑΕ:

*«Υπήρξε κάποια υποστήριξη από την σύμβουλο [συντονίστρια] μετά τον πρώτο καιρό. Μας στήριζε ψυχολογικά μέσα στο κλίμα της πανδημίας και μας κατηύθυνε που πρέπει να εστιάζουμε στο μάθημα και πώς αυτό να γίνει πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές»* (Εκπ. 6).

Στο σύνολό τους, όμως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τόνισαν κυρίως το πόσο τους δυσκόλεψε η έλλειψη διάδρασης με τους μαθητές, αφού «το σύστημα δε σηκώνει ανοιχτές

*κάμερες και πολλά μικρόφωνα μαθητών δε λειτουργούσαν ή έλεγαν πως δε λειτουργούσαν» (Εκπ. 4). Η παθητικοποίηση πολλών μαθητών («Δεν ήξερες αν σε άκουγε κανείς ή μιλάς μόνος σου στο κενό», Εκπ. 6) και η αίσθηση αδυναμίας πολλών εκπαιδευτικών να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, θεωρούν ότι ήταν το σημαντικότερο μειονέκτημα της τηλεκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια της εκπαιδευτικού 3: «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία μοναχική διαδικασία που δεν εμπνέει τους μαθητές, δεν τους κινητοποιεί για μάθηση. Και είναι φυσικό, αφού δεν είναι στο περιβάλλον της τάξης, αλλά του σπιτιού τους, με χίλιους ίσως περισπασμούς. Πώς να ενδιαφερθούν για το μάθημα ζαπλωμένοι, «με την τσίμπλα στο μάτι», μέσα από ένα κινητό».*

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν πάρα πολλές δυσκολίες κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης στο να επικοινωνήσουν πραγματικά στους μαθητές τη γνώση με τον ενδεδειγμένο κατ' αυτούς τρόπο. Αυτό το αποδίδουν τόσο στην έλλειψη εμπειρίας από τους ίδιους σε αυτόν τον νέο τρόπο διδασκαλίας όσο και στη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία δεν ευνοεί ιδιαίτερα τη διάδραση, όταν οι μαθητές δεν είναι συνειδητοποιημένοι και δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Έτσι, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αλληλένδετα ζητήματα την υλικοτεχνική υποδομή, την παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων και την αρνητική επίδρασή τους στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

### **6.2.3. Εμπόδια στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών**

Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν ότι, ιδιαίτερα κατά την πρώτη φάση της τηλεκπαίδευσης, συνάντησαν, άλλος περισσότερο κι άλλος λιγότερο, πολλές δυσκολίες τόσο στον τομέα που αφορούσε θέματα τεχνογνωσίας όσο και στον παιδαγωγικό τομέα. Όλοι, όμως, δήλωσαν ότι στην πορεία κάλυψαν πολλά από αυτά τα ζητήματα: «Αγόρασα καινούργιο υπολογιστή» (Εκπ. 8), «αναβάθμισα την ταχύτητα του ίντερνετ» (Εκπ. 1), «έψαξα μόνη μου και μας βοήθησε και ο σύμβουλος [συντονιστής] για το πώς πρέπει να κάνουμε το μάθημα ασύγχρονα και σύγχρονα, πού να επιμένουμε και πού όχι» (Εκπ. 5). Είναι αξιοσημείωτο, όμως, ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν αναφέρθηκε ότι μπόρεσε να βελτιώσει την κοινωνικότητα των μαθητών του· αντίθετα, πολλοί τόνισαν ότι «αρκετά παιδιά με τον καιρό χάθηκαν τελείως» (Εκπ. 9).

*«Η σιωπή είναι χρυσός, λένε! Στην παρούσα φάση, όμως, τι δήλωνε; Για εβδομάδες τα παιδιά δε μιλούσαν τις πρώτες ώρες - μετά την τρίτη-τέταρτη ξυπνούσαν! Γιατί άραγε; Ξενυχτούσαν, μάλλον, αφού έχασαν τον ρυθμό τους και αφιερώνουν πάρα πολλές ώρες σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Έχασαν την προσωπική επαφή, κόλλησαν στο κινητό» (Εκπ. 9). Τα λόγια αυτά του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι εκφράζουν την πλειονότητα τους, αφού υπάρχουν ανάλογες διατυπώσεις σε όλες σχεδόν*

τις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί λένε ότι μπορεί με την τηλεεκπαίδευση και, γενικά, την εξΑΕ οι μαθητές να διατήρησαν κάποια επαφή με τη διδακτέα ύλη, αλλά, δυστυχώς, δεν μπόρεσαν να διατηρήσουν ουσιαστική επαφή με τους συμμαθητές τους στην εικονική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μιλάνε για μαθητές απομονωμένους, παθητικοποιημένους πίσω από κλειστές κάμερες, που οι κοινωνικές τους επαφές εξαντλούνταν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: *«Πρόεκυψε μια απρόσωπη σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, η οποία περιορίστηκε αναγκαστικά και, σχεδόν, αποκλειστικά στο διδακτικό κομμάτι. Λίγα παιδιά συμμετείχαν. Τα περισσότερα δεν τα άκουγες. Εισέπραττες, γενικά, πίσω από κλειστές κάμερες μια βαριεστημάρα»* (Εκπ. 3).

Πολλοί εκπαιδευτικοί θυμούνται την άσχημη ψυχολογική κατάσταση των ίδιων και των μαθητών τους, ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο του εγκλεισμού. Η καραντίνα απέκοψε τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά από τον φυσικό τους χώρο, το σχολείο, και όλοι έπρεπε να προσαρμοστούν άμεσα σε μια καινούργια πραγματικότητα. Έτσι, δε λείπουν οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν παράπονα για το ότι η πολιτεία δεν τους στήριξε και απαίτησε από τη μια μέρα στην άλλη, μέσα σε τέτοιες δύσκολες ψυχολογικές για τους ίδιους συνθήκες, να δουλέψουν με συγκεκριμένο τρόπο:

*«Προσπαθούσα κι εγώ να στηρίζω την οικογένειά μου, τον εαυτό μου και τους μαθητές μου. Τους μαθητές προσπαθούσα με κάθε μέσο να τους τραβήξω την προσοχή, ακόμη και να συζητούμε άσχετα θέματα, όπως να μου περιγράψουν τον χώρο τους, τα ζώα που έχουν στο σπίτι, διάφορα αστεία περιστατικά που βίωναν, για να ξεχαστούν, να ευθυμήσουν. Ήταν δύσκολες στιγμές για όλους μας και ιδιαίτερα για τα παιδιά που βρέθηκαν ξαφνικά απομονωμένα στους τέσσερις τοίχους του δωματίου τους, πίσω από ένα άψυχο μηχάνημα»* (Εκπ. 4).

*«Εγώ ένιωθα χαμένη εκείνες τις ημέρες [Άνοιξη 2020]. Ξαφνικά έπρεπε να διαχειριστώ το άγχος μου για την πανδημία και, από την άλλη, έπρεπε εγώ να μάθω να διδάσκω, χωρίς καμία βοήθεια από πουθενά και, από τη μια στιγμή στην άλλη, με έναν καινούργιο τρόπο»* (Εκπ. 2).

Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνες και με τις διαπιστώσεις ερευνητών και σε άλλες χώρες (Lewis et al., 2021· Orhan & Beyhan, 2020), ότι δηλαδή η σημαντικότερη συνέπεια του κλεισίματος των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 ήταν η ψυχολογική δυσφορία και η κοινωνική απομόνωση εκπαιδευτικών και μαθητών. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν να αναφέρουν και θετικές συνέπειες της εξΑΕ, άλλοι πάλι περισσότερες και άλλοι πιο λίγες.



### **6.3. Οι θετικές και αρνητικές συνέπειες της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους μαθητές**

Από τον χρόνο λήψης των συνεντεύξεων (Φθινόπωρο 2021) πέρασε ενάμιση χρόνος περίπου από την επιβολή του πρώτου lockdown και την επιβολή της εξΑΕ (Ανοιξη 2020). Αν συνυπολογιστεί ότι σε αυτό το διάστημα υπήρξαν άλλες δύο περίοδοι υποχρεωτικής τηλεεκπαίδευσης, τότε καταλαβαίνουμε γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν να πουν πολλά για τα θετικά και αρνητικά σημεία της εξΑΕ που αφορούν τους μαθητές τους. Συνέπειες θετικές και αρνητικές, οι οποίες αναφέρονται κυρίως σε δύο αλληλένδετους τομείς: γνωστικό - παιδαγωγικό από τη μια και ψυχολογικό - αναπτυξιακό από την άλλη.

#### **6.3.1. Συνέπειες σε γνωστικό-παιδαγωγικό τομέα**

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν να αναφέρουν για τη διδασκαλία και την εικονική τάξη τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές από την εξΑΕ. Πρέπει, όμως, να επισημανθεί από την αρχή ότι σχεδόν όλοι αναφέρουν τις θετικές συνέπειες σχεδόν παρενθετικά, ενώ τονίζουν ιδιαίτερα τις αρνητικές, τόσο στον συγκεκριμένο τομέα όσο και ευρύτερα (*«Ε, εντάξει, υπήρξαν και ελάχιστα θετικά σημεία, αλλά τι να τα κάνεις μπροστά στα τόσα αρνητικά»*) (Εκπ. 9).

Το κατεξοχήν θετικό στοιχείο της εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 που αναφέρουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ότι με αυτόν τον τρόπο διατηρήθηκε η επαφή των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο με την ασύγχρονη (e-class), όσο και με τη σύγχρονη (Webex), *«δε χάνονταν τα μαθήματα»*, (Εκπ. 5) και μπόρεσαν οι μαθητές να έχουν ένα καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα για τα μαθήματα του σχολείου τους. Εκείνο το στοιχείο που επισημαίνουν ιδιαίτερα οι συνεντευξιζόμενοι είναι ότι μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν στην παράδοση της διδακτέας ύλης με άνεση, αφού πολλοί μαθητές που ήταν ζωηροί στη δια ζώσης διδασκαλία, στην εικονική ηλεκτρονική τάξη δεν μπορούσαν να ενοχλήσουν:

*«Ναι, πολλοί μαθητές, οι καλοί, κυρίως, μπόρεσαν να κρατήσουν την επαφή με τον καθηγητή και την ύλη. Αν δεν υπήρχε η εξ αποστάσεως, δε θα υπήρχε καμία επαφή. Επομένως κάτι είναι κι αυτό»* (Εκπ. 6).

*«Να, καλύφθηκε ένα μεγάλο μέρος της ύλης, μεγαλύτερο κατά πολύ της διδακτέας. Ο καθηγητής παραδίδει το μάθημά του, χωρίς να τον ενοχλεί κανένας. Τώρα, αν δεν ακούει κανένας, ε, αυτό είναι άλλο ζήτημα!»* (Εκπ. 1).

Λίγοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν καλά εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, τόνισαν ότι με τις δυνατότητες που τους έδιναν αυτές οι

τεχνολογίες με τις διαδραστικές εφαρμογές τους, το μάθημα γινόταν πιο μαθητοκεντρικό και ζωντανό. Βέβαια, και αυτοί οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι αυτό λειτουργούσε μόνο σε λίγες περιπτώσεις καλών τμημάτων στα οποία υπήρχε προθυμία συμμετοχής, ενώ, δυστυχώς, στα περισσότερα τμήματα οι μαθητές περιχαράκωνονταν πίσω από τις κλειστές κάμερες ή τα «χαλασμένα» μικρόφωνα. Ως θετικά σημεία τονίστηκαν, επίσης, η ποικιλία υλικού και αρχείων που μπορούσαν να βρουν οι μαθητές στην e-class, αλλά και η καλύτερη εξοικείωσή τους με εκπαιδευτικές εφαρμογές:

*«Για εμένα, όταν είχα καλό υλικό [εννοείται μαθητών], μπορούσα να κάνω πιο ζωντανό μάθημα, πιο ενδιαφέρον. Στο σχολείο δεν μπορούσα εύκολα να τους δείξω ένα βίντεο, μια διαδραστική άσκηση, ενώ στην e-class και στο webex ανέβαζα αρκετά τέτοια αρχεία. Ιδιαίτερα στο webex μπορούσα να τους δείξω ό,τι ήθελα και αυτό μου έλυνε τα χέρια» (Εκπ. 1).*

*«Είναι μεγάλη υπόθεση να μπορείς να τους δείξεις από οποιοδήποτε site ό,τι θέλεις και να μπορείς να τους εμπλέξεις και αυτούς. Είναι αυτό που θα ήθελα και στην πραγματική τάξη» (Εκπ. 10).*

Όπως ήδη, όμως, προσημάνθηκε και πιο πάνω, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί - ακόμα και αυτοί που ήταν εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ και μπόρεσαν να εκμεταλλευτούν αρκετές δυνατότητες τους - εμμένουν στο προβληματικό κομμάτι της εξΑΕ για τη διδασκαλία των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, θεωρούν ότι μπορεί, βέβαια, να καλύφθηκε πολύ διδακτέα ύλη, αλλά αυτή η κάλυψη ήταν αρκετά επιφανειακή και όχι ουσιαστική: *«Είχα την αίσθηση - κι ακόμα την έχω - ότι δε με άκουγε κανένας. Εγώ παρέδίδα, έκανα το μάθημά μου, η ύλη έβγαινε, αλλά, δεν ξέρω, κάτι δεν πήγαινε καλά! Μιλάς σε ένα μηχάνημα, δε βλέπεις τις αντιδράσεις, τα πρόσωπα των παιδιών. Τους ρωτούσες αν κατάλαβαν το μάθημα και με το ζόρι έπαιρνες, συνήθως, μια καταφατική απάντηση» (Εκπ. 3).* Συναφής με το παραπάνω είναι και ο παθητικός ρόλος του μαθητή που τονίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς, αφού αυτός βρίσκεται εκτός περιβάλλοντος μάθησης, την οποία μόνο η συνεύρεση σε μία σχολική τάξη μπορεί να επιτύχει: *«Τα παιδιά ήταν αδρανή, δε συμμετείχαν τα περισσότερα. Είναι αυτό που λέμε «χάθηκαν». Δεν μπορούσες εύκολα να τα κινητοποιήσεις. Ήταν μάλλον αλλού!» (Εκπ. 5).*

Ενδιαφέρουσα ήταν η παρατήρηση δύο εκπαιδευτικών (Εκπ. 4 και Εκπ. 6) ότι η εξΑΕ που έλαβε χώρα κατά την περίοδο του εγκλεισμού λόγω της Covid- 19, ευνόησε μια τεχνοκρατική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και οι δύο εκπαιδευτικοί μίλησαν για μια εργαλειακή, ουσιαστικά, λογική, στην οποία το εργαλείο, ο υπολογιστής, θεωρήθηκε από τους μαθητές το κυρίαρχο μέσο, ενώ ο άνθρωπος φάνηκε να έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Το αποτέλεσμα δηλαδή εξαρτάται, κυρίως, από εργαλεία και εφαρμογές και όχι τόσο από τον άνθρωπο - δάσκαλο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, χάνεται το πραγματικό νόημα της παιδείας και επικρατεί μια στενού εύρους τεχνοκρατική αντίληψη:

*«Ο μαθητής ήξερε [πριν την πανδημία] ότι κάθε πρωί θα μπει στην τάξη του, θα δει τον καθηγητή του στην έδρα και τους συμμαθητές του γύρω-γύρω. Με την τηλεκπαίδευση τι έγινε: συμμαθητές δεν έβλεπε καθόλου και έβλεπε τον καθηγητή, όταν αυτός δεν έδειχνε κάτι, κάπου σε ένα παραθυράκι. Όλα δηλαδή περνούσαν μέσα από την οθόνη του υπολογιστή» (Εκπ. 4).*

*«Εγώ ένιωθα παραγκωνισμένη. Στην e-class δε βλέπεις, δε σε βλέπουν, ενώ στο Webex πάλι περνάς σε δεύτερη μοίρα, αφού όλη την ώρα διαμοιράζεις αρχεία και εικόνες» (Εκπ. 6).*

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες για τη διδακτική και, ευρύτερα, τη μαθησιακή διαδικασία που έλαβε χώρα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Βέβαια, για όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς η μορφή αυτής της εκπαίδευσης ήταν μια λύση ανάγκης και τα θετικά της στοιχεία δεν ήταν πολύ σημαντικά για τους μαθητές. Αντίθετα, πιστεύουν ότι κυριάρχησε μια επιφανειακή διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία που, όπως και στο ψυχολογικό-αναπτυξιακό κομμάτι των παιδιών, δεν προσέφερε κάτι ουσιαστικό.

### **6.3.2. Συνέπειες στον ψυχολογικό-κοινωνικό-αναπτυξιακό τομέα των μαθητών**

Είναι σαφές από το υλικό των συνεντεύξεων ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν είχαν να αναφέρουν παρά ελάχιστες θετικές συνέπειες για την αναπτυξιακή-κοινωνική συμβολή της υποχρεωτικής εξΑΕ για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι περισσότεροι δεν μπορούσαν να σκεφτούν καμία. Αντίθετα, περιέγραψαν με πολύ γλαφυρό τρόπο τη «ζημιά» (Εκπ. 9) που κάνει στους μαθητές η εξΑΕ στον συγκεκριμένο τομέα.

Από τις ελάχιστες θετικές συνέπειες που αναφέρθηκαν είναι η εξοικονόμηση χρόνου για τους μαθητές οι οποίοι αναγκάζονται να μετακινούνται από άλλους οικισμούς. Αυτή η εξοικονόμηση χρόνου σημαίνει ότι απομένει περισσότερη ώρα για διάβασμα, ύπνο, ξεκούραση και, επομένως, και καλύτερη διάθεση στην εικονική τάξη: *«Για κάποιους μαθητές που μένουν μακριά και θέλουν δύο ώρες κάθε μέρα να πηγαينوέρχονται, με αυτόν τον τρόπο δε χάνουν χρόνο κι επομένως δεν κουράζονται και λειτουργούν καλύτερα στο μάθημα. Κάποιοι έφευγαν στις έξι το πρωί από το σπίτι και γυρνούσαν κατά τις τέσσερις το απόγευμα. Γιατί να είναι ξεκούραστα αυτά τα παιδιά και να αποδίδουν στην τάξη;» (Εκπ. 1).*

Μια άλλη και τελευταία θετική συνέπεια που αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς ήταν ότι κάποιοι μαθητές, οι οποίοι στη δια ζώσης διδασκαλία παρασύρονταν από τον «όχλο» της τάξης και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν στο μάθημα, στη σύγχρονη εξΑΕ αυτό δεν ήταν εφικτό και φερόντουσαν πιο ώριμα. Ακόμα, οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, στην αρχή της τηλεκπαίδευσης, φάνηκε να «συγκινούνται» από κάποιες διαδραστικές εφαρμογές, ενώ και κάποιοι διστακτικοί και συνεσταλμένοι μαθητές, αξιοποιούσαν πιο

εύκολα το “chat” της πλατφόρμας Webex, για να απαντήσουν σε κάτι, ενώ αναρτούσαν στην e-class συχνά εργασίες:

*«Είδα κάποιους μαθητές να ησυχάζουν στο webex. Βλέπεις εδώ οι περισσότεροι δε συμμετείχαν ή δεν μπορούσαν να μιλάνε όλοι μαζί (άλλωστε υπήρχε και το “mute”) κι, έτσι, κάποιοι σταμάτησαν να πετάνε τη χαζομάρα τους όλη την ώρα και, μάλιστα, μερικές φορές που έπαιρναν τον λόγο, μπορώ να πω, ότι σκέφτονταν πιο ώριμα» (Εκπ. 10).*

*«Υπήρξαν και κάποιοι λίγοι μαθητές που μπόρεσαν, ίσως, να εκφραστούν κάπως καλύτερα στην εξ αποστάσεως. Παιδιά με ιδιαιτερότητες στην αρχή ανταποκρίθηκαν σε κάποιες εφαρμογές, αν και σιγά-σιγά έχασαν το ενδιαφέρον τους και πάλι. Αλλά και κάποια παιδιά που ήταν μαζεμένα και δεν έπαιρναν πρωτοβουλία να απαντήσουν σε κάτι, στο webex είχα δύο τρεις περιπτώσεις που απαντούσαν στο chat και στην e-class ανέβαζαν αρκετές εργασίες, που στην τάξη δεν τις έφερναν» (Εκπ. 5).*

Αυτές, όμως, είναι οι ελάχιστες εξαιρέσεις, σύμφωνα με όσα ελέγχθησαν από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Όλοι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξΑΕ - σύγχρονη και ασύγχρονη - δεν έχει ουσιαστικά να προσφέρει τίποτα βαθύτερο στον ψυχολογικό, κοινωνικό και αναπτυξιακό τομέα των μαθητών. Έτσι, κατ’ αρχάς τονίζουν ότι η τηλεκπαίδευση δεν κάνει τους μαθητές να βγουν από τα στενά όρια του σπιτιού τους και του δωματίου τους. Κλεισμένοι στο σπίτι τους και συνεχώς μπροστά σε μια οθόνη, βομβαρδιζόμενοι συνέχεια από κακές ειδήσεις για την πανδημία, αρκετοί εκπαιδευτικοί τονίζουν την άσχημη ψυχολογική κατάσταση πολλών μαθητών. Παιδιά δυσαρεστημένα, ψυχολογικά φορτισμένα και αγχωμένα, τα οποία δεν είναι εύκολο να μιλήσουν σε κάποιον, αφού λείπει η ζωντανή επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Ιδιαίτερα τονίζουν ότι τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, αν και στην αρχή - όπως προαναφέρθηκε - κάποια από αυτά φάνηκε να ανταποκρίνονται σε κάποιες πολυμεσικές εφαρμογές, εντούτοις στην πορεία των μαθημάτων αντιμετώπισαν μεγαλύτερα εμπόδια και δυσφορία την περίοδο της εξΑΕ:

*«Δεν ξέρω! Τα παιδιά ένιωθε ότι ήταν λίγο «στα χαμένα»! Μόνα τους κλεισμένα στο δωμάτιο όλη μέρα, ένιωθα ότι δεν ήταν καλά ψυχολογικά. Όλοι βέβαια επηρεαστήκαμε, αλλά, νομίζω, τα περισσότερα παιδιά κλονίστηκαν, χάθηκαν και περισσότερο όσα αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες. Και νομίζω είναι φυσικό, αφού δεν είχαν έναν άνθρωπο ζωντανό δίπλα τους να μιλήσουν» (Εκπ. 3).*

Οι εκπαιδευτικοί, ουσιαστικά, μιλάνε για έλλειψη βαθύτερης επικοινωνίας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συμμετέχοντας, εκπαιδευτικοί και μαθητές, από τον χώρο του σπιτιού τους ήταν, όπως πολύ χαρακτηριστικά λέει ένας εκπαιδευτικός (Εκπ. 9) «σαν να βρίσκονταν σε παράλληλα σύμπαντα». Τα παιδιά δεν έρχονταν σε άμεση επαφή και δεν μιλούσαν

το ένα στο άλλο (και να το επέτρεπε ο καθηγητής, δεν το επέτρεπε συνήθως η τεχνολογία, αφού υπήρχαν έντονοι μικροφωνισμοί). Κατά αυτόν τον τρόπο γίνεται, επομένως, σαφές γιατί όλοι σχεδόν οι συνεντευξιαζόμενοι μιλάνε για έλλειψη κοινωνικοποίησης των παιδιών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

*«Ήταν λες και βρισκόμασταν σε παράλληλα σύμπαντα: εγώ έβλεπα, θυμάμαι, τετράγωνα με ονόματα στην οθόνη και, όταν μιλούσε κάποιος, πολλές φορές λες και αυτή η φωνή ερχόταν από το δικό του σύμπαν, το τετραγωνάκι» (Εκπ. 9).*

*«Όταν οι μαθητές δε βρίσκονται στο σχολείο, αλλά πίσω από κλειστές κάμερες, τι περιμένεις! Πώς αυτά τα παιδιά θα κάνουν φίλους, πώς θα επικοινωνήσουν πραγματικά με τον άλλο...» (Εκπ. 8).*

Πάντως, είναι αξιοσημείωτα τα πολλά επίθετα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να περιγράψουν τους μαθητές τους στη σύγχρονη, κυρίως, τηλεεκπαίδευση κατά την περίοδο του εγκλεισμού. Έτσι, μιλάνε κυρίως για παιδιά «βαριεστημένα, αργοκίνητα, σκυθρωπά, ανόρεχτα, νωθρά, ασυγκίνητα». Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε βοηθάει όχι μόνο την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά και τη σωματική και ψυχική τους ανάπτυξη. Και αυτό, γιατί με την εξΑΕ λείπει το πραγματικό παιχνίδι, αυτό που απαιτεί φυσική και σωματική παρουσία και επαφή (κυρίως για τους μαθητές του γυμνασίου) και, επίσης, λείπει η αμεσότητα του γέλιου. Γι αυτό το τελευταίο αξίζει να προσεχθούν, ιδιαίτερα, τα λόγια της εκπαιδευτικού 6:

*«Αν μου πεις ένα πράγμα που μου έμεινε, που δε μου άρεσε από την τηλεεκπαίδευση, είναι ότι δεν μπορούσα να ακούσω και να δω τις αντιδράσεις των μαθητών μου: γελούσαν, με έβριζαν, κοιμόντουσαν; Και να γιατί σου το λέω αυτό: στο δίπλα δωμάτιο είχε μάθημα η κόρη μου και εγώ είχα κενό. Μπαίνοντας στο δωμάτιο άκουσα την κόρη μου που γελούσε δυνατά για κάτι, λέει, που τους είπε ο καθηγητής τους. Κάτι σχολίασα, κάτι σχολίασε. Το μικρόφωνο και η κάμερά της ήταν όλη την ώρα, βέβαια, κλειστά. Και τότε σκέφτηκα πως ο καθηγητής της δεν κατάλαβε τίποτα από την αντίδραση του παιδιού. Αν γελούσε, αν έκλαιγε! Και, πιστεύω, από όλα τα παιδιά. Τι κρίμα!»*

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι το μεγάλο μειονέκτημα της εξΑΕ είναι ότι δε δίνει πραγματικές ευκαιρίες για σωστή σωματική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και αν οι ίδιοι προσπαθήσουν. Τα παιδιά του γυμνασίου και του λυκείου, τα οποία δεν έχουν ακόμη διαμορφωθεί σωματικά και ψυχικά, έχουν ανάγκη από άμεση επαφή με τους συνομηλίκους τους μέσα σε έναν ασφαλή χώρο, όπως είναι το σχολείο. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι αυτή η διαπίστωση αποτελεί κοινό τόπο σε πολλές έρευνες που έγιναν σε παγκόσμιο επίπεδο (Niemi & Kousa, 2020; Nusalina & Fitrawati, 2021) και δεν αφορούν μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

#### 6.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν έχουν να αναφέρουν πολλά πράγματα για τις συνέπειες της εξΑΕ στους ίδιους. Θεωρούν τις συνέπειες πιο σημαντικές και μακροχρόνιες για τους μαθητές, άποψη που συνάδει και με τα βιβλιογραφικά δεδομένα (König et al., 2020). Αναφέρονται σε δύο, κυρίως, τομείς στους οποίους επέδρασε η εξΑΕ στους ίδιους: Στην ψυχολογία τους και στη διδακτική-παιδαγωγική προσέγγιση τους και αναφέρουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία και για τους δύο αυτούς τομείς.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της έρευνας που αναφέρουν θετικές συνέπειες στην ψυχολογία τους, πρέπει να τονιστεί ότι πρόκειται κυρίως για εκπαιδευτικούς χωρίς δική τους οικογένεια και μικρά παιδιά. Έτσι, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως θετικό στοιχείο την έλλειψη μετακινήσεων, πρωτίστως η παραπάνω κατηγορία εκπαιδευτικών μιλάει για ηρεμία στο σπίτι και ψυχολογική ξεκούραση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι συνήθως νεότεροι και έχουν και περισσότερη εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Πάντως, δεν έλειψαν και οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι αποφορτίστηκαν από τη φασαρία της τάξης και αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν αναγκαστικά και μεγαλύτερης ηλικίας:

*«Αν δεν ήταν τα παιδιά [οι μαθητές] για μένα μια χαρά ήταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: σπιτάκι μου, χωρίς να πάω πέρα-δώθε με το αυτοκίνητο, με το καφεδάκι και στην άνεση του σπιτιού μου» (Εκπ. 9).*

*«Δεν πηγαινοερχόμουν και έμενα στο σπίτι μου, γεγονός που με βοήθησε ψυχολογικά, αφού δεν έχανα χρόνο και μπορούσα να ασχοληθώ περισσότερο με τον εαυτό μου. Χώρια που ησύχασε και το κεφάλι μου από την πολλή φασαρία που δημιουργούσαν κάποιοι μαθητές» (Εκπ. 5).*

Εκεί, όμως, που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν να αναφέρουν πολλά θετικά στοιχεία είναι στην εξοικείωση τους με τις ΤΠΕ, που αναγκαστικά επέφερε η υποχρεωτική εξ ΑΕ. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι και πριν την πανδημία είχαν μια πολύ καλή σχέση με τις ΤΠΕ, ομολογούν ότι έμαθαν πολλά καινούρια εργαλεία για το μάθημά τους. Για τους δε εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ιδιαίτερη επαφή με τις νέες τεχνολογίες η εξ αποστάσεως άλλαξε αυτή τη σχέση και τους βοήθησε σε μια καινούρια διδακτική προσέγγιση. Όλοι τους φαίνεται ότι υπερνίκησαν την τεχνοφοβία τους, εξοικειώθηκαν με πολλές ψηφιακές εφαρμογές και, μάλιστα, κάποιες από αυτές τις ενέταξαν και στη δια ζώσης διδασκαλία τους μετά την περίοδο του εγκλεισμού:

*«Μπορώ να πω ότι γνώρισα πολλά καινούρια εργαλεία, τα «χώνεψα» καλύτερα. την e-class, τη δημιουργία ασκήσεων, τον χωρισμό σε ομάδες στο webex και τέτοια» (Εκπ. 2).*

*«Ναι, εξοικειώθηκα με τους υπολογιστές. Έμαθα να μη φοβάμαι τον υπολογιστή. Κι έμαθα πολλά για το πώς θα δείχνω ένα βίντεο, το σχολικό βιβλίο, να κάνω αρχεία. Από αυτά είχα μια γενική ιδέα, αλλά δεν τα τολμούσα. Τώρα τους δείχνω και στην τάξη, όταν χρειαστεί κάτι» (Εκπ. 3).*

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εντοπίζουν στους ίδιους ακριβώς τομείς και πάρα πολλά αρνητικά στοιχεία για τους ίδιους. Κυρίως γονείς με παιδιά στο σχολείο, που τις μέρες του εγκλεισμού συμμετείχαν σε διπλανό χώρο και τα ίδια στην εξΑΕ, θυμούνται εκείνες τις μέρες να υπάρχει έντονη ψυχολογική φόρτιση *«Μια τρέλα ήταν! Εγώ και ο σύζυγος εκπαιδευτικοί και τρία παιδιά να κάνουν κι αυτά μάθημα στο Webex. Βρήκαμε τα μηχανήματα, τον χώρο μας ο καθένας, αλλά όλη αυτή «η κλεισούρα» και από το πρωί ως το βράδυ σε έναν υπολογιστή ή κινητό ή tablet μπροστά, συνγνώμη για την έκφραση, αλλά «στη βαρούσε» (Εκπ. 4).*

Ο εργασιακός φόρτος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άσκησε, επίσης, πολύ ψυχολογική πίεση και άγχος στους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αφού γι αυτούς ήταν δυσδιάκριτα πια τα όρια ανάμεσα στον εργασιακό και ελεύθερο χρόνο τους. Η εκπαιδευτικός 2 περιγράφει πολύ ζωντανά την όλη κατάσταση: *«Αρκετή κόυραση αισθάνθηκα. Αυξήθηκε ο χρόνος κυρίως ο απογευματινός που αφιέρωνα για την οργάνωση και την προετοιμασία οκτώ διαφορετικών αντικειμένων. Πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή! Γιατί να συνεχίσω να είμαι ήρεμη; Δεν είχα χρόνο για το παιδί μου! Εγώ είχα τον υπολογιστή και τα βιβλία μου, το παιδί μου το κινητό και το μπλοκ ζωγραφικής του. Σπουδαίο παράδειγμα για το παιδί μου! Πήγα να το συμβουλευτώ ότι δεν ήταν σωστό! Σταμάτησα. Κοίταζα τον εαυτό μου και είπα: «κάνε υπομονή, θα σταματήσουν όλα αυτά!».*

Η άλλη πολύ σημαντική αρνητική συνέπεια που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχει να κάνει με τη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση που επιφέρουν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που τονίζουν την εργαλειακή επικράτηση που επιφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσέγγιση της γνώσης και της διδασκαλίας πολλών εκπαιδευτικών. Με βάση την προσωπική τους εμπειρία, κυρίως από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο του εγκλεισμού, θεωρούν ότι τα αρχεία και οι εφαρμογές κατέχουν την κεντρική θέση σε μια τέτοια διδασκαλία και ότι η βαρύτητα, κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται στο θεαθήναι και όχι στην ουσία της γνώσης. Έτσι, φαίνεται να θεωρείται καταλυτικός ο ρόλος της μηχανής-υπολογιστή και των εργαλείων του και δευτερεύων ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ανθρώπου:

*«Εκείνο που θέλω να επισημάνω είναι ότι έπιασα τον εαυτό μου κάποιες φορές να με ενδιαφέρει να εντυπωσιάσω τους μαθητές με μια εφαρμογή, με μια ιστοσελίδα. Κατάλαβα, όμως, πως αυτό δεν είναι η ουσία. Έλειπε, πολλές φορές, ο διάλογος με τους μαθητές - κλειστά τα μικρόφωνα, κλειστές και οι κάμερες - αλλά νομίζω ότι έτσι μένει ο εκπαιδευτικός στην επιφάνεια» (Εκπ. 10).*

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας βρίσκουν και θετικές και αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους, τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε διδακτικό-παιδαγωγικό επίπεδο. Θεωρούν ότι

παρά τους κινδύνους, ως ενήλικες και ώριμοι άνθρωποι, μπορούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες και στους προβληματισμούς που θέτει η εξΑΕ για τους ίδιους και να κρατήσουν τα όποια θετικά στοιχεία της. Εκείνο, όμως, που φαίνεται να τους προβληματίζει ιδιαίτερα είναι οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει για τους μαθητές και το σχολείο ευρύτερα η υιοθέτηση για μακρό διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Riggs, 2020).

## **6.5. Το αύριο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι όλοι σαφείς ότι εξ ολοκλήρου εξΑΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε νοείται. Θεωρούν αναντικατάστατη τη διά ζώσης διδασκαλία και δέχονται τη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως μόνο σε έκτακτες συνθήκες ή υποστηρικτικά στη δια ζώσης. Έτσι, δεν προξενεί έκπληξη το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (7 στους 10) θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εγκυμονεί ευρύτερους κινδύνους και απειλές και δεν μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### **6.5.1. Τηλεκπαίδευση υπό ποιες συνθήκες;**

Οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη σύγχρονη και ασύγχρονη εξΑΕ στις έκτακτες συνθήκες που επέβαλε η Covid-19. Στις προηγμένες, κυρίως, τεχνολογικά χώρες οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο έτοιμοι να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις συνθήκες λόγω της καλύτερης υλικοτεχνικής υποδομής που διέθεταν, αλλά και γιατί στα εκπαιδευτικά συστήματα αυτών των χωρών υπήρχε ήδη μεγαλύτερη εμπειρία στην εξΑΕ (Unesco, 2020b). Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, αντίθετα, θεωρούν ότι δεν υπήρχε ούτε το ένα ούτε το άλλο, ιδιαίτερα κατά την πρώτη φάση εφαρμογής της (Άνοιξη 2020). Μετά όμως και τις άλλες δύο φάσεις εφαρμογής (Φθινόπωρο-Χειμώνας 2020-21 και Άνοιξη 2021), οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν πιο έτοιμοι και θεωρούν ότι η εμπειρία που αποκόμισαν τους έκανε να καταλάβουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί και δεν πρέπει να εφαρμοστεί αποκλειστικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρά μόνο συμπληρωματικά.

Συγκεκριμένα, οι μισοί συνεντευξιζόμενοι πιστεύουν ότι μόνο σε ανάλογες συνθήκες, όπως αυτές της πανδημίας Covid-19 και σε φυσικές καταστροφές, που δεν επιτρέπουν επ' ουδενί λόγο τη μετάβαση στο σχολείο, πρέπει να εφαρμόζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή της. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί μιλάνε και για ορισμένους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σημαντικά κινητικά και μυοσκελετικά προβλήματα και, ίσως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αποτελούσε για αυτούς την έσχατη λύση. Θεωρούν ότι η εξΑΕ είναι κατάλληλη μόνο για ενήλικες και δεν ενδείκνυται για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, παρά μόνο σαν λύση ανάγκης:



*«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να αποτελεί έσχατη και αναγκαστική λύση στην αναπλήρωση ή στην αντικατάσταση της διά ζώσης διδασκαλίας στην οποία εμπλέκονται τόσο μαθητές όσο και καθηγητές» (Εκπ. 7).*

*«Ε, όταν υπάρχουν πανδημίες, λιμοί, καταποντισμοί [γέλια], ναι, τότε και μόνο τότε, μπορεί να εφαρμοστεί η τηλεεκπαίδευση. Αλλιώς δεν προσφέρει τίποτα σε παιδιά του Γυμνασίου ή εφήβους του Λυκείου. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία έχουν ανάγκη από ζωντανή επαφή» (Εκπ. 4).*

*«Ίσως θα μπορούσε [η εξ αποστάσεως εκπαίδευση] να βοηθήσει κάποια παιδιά που είναι δύσκολο να μετακινηθούν, που είναι κατάκοιτα και τέτοια» (Εκπ. 7).*

Υπάρχουν, όμως, και εκπαιδευτικοί - οι μισοί περίπου της έρευνας - που κρίνουν ότι η εξΑΕ και, κυρίως, η σύγχρονη μορφή της, μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά στη διά ζώσης διδασκαλία. Τονίζεται, βέβαια, από πολλούς εκπαιδευτικούς ότι η κυρίαρχη μορφή διδασκαλίας θα πρέπει να είναι οπωσδήποτε και πάλι η διά ζώσης και βοηθητικά μπορεί να αναρτάται κάποιο επιπλέον επεξηγηματικό εκπαιδευτικό υλικό στην πλατφόρμα της e-class. Να σημειωθεί, ακόμη, ότι και οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι διακείμενοι θετικά στις ΤΠΕ, μιλούν και αυτοί μόνο για υποβοηθητική ασύγχρονη εκπαίδευση, αν και πιο λειτουργικά ενταγμένη στη διά ζώσης διδασκαλία:

*«Μόνο το e-class ή να χρησιμοποιηθούν διάφορα εργαλεία μάθησης, όπως τραγούδι, πείραμα...» (Εκπ. 9).*

*«Μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανεβάζει επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, ασκήσεις και τέτοια [στην eclass]. Αλλά μόνο αφού έχει γίνει το μάθημα στην τάξη, τους έχει εξηγήσει ο εκπαιδευτικός κάποιες έννοιες» (Εκπ. 3).*

*«Η ασύγχρονη δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ανεβάσει αρκετό υλικό και να χρησιμοποιήσει πολλά εργαλεία και κατά το μάθημα του στην τάξη κι, έτσι, να τον βοηθήσει» (Εκπ. 5).*

Είναι εμφανές από όσα ελέχθησαν παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας - άλλος περισσότερο κι άλλος λιγότερο – προκρίνουν μόνο ως λύση έκτακτης ανάγκης τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, αφού θεωρούν ότι δεν μπορεί να αναπληρώσει ουσιαστικά τη διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης. Για την ασύγχρονη μορφή τονίζουν τον συμπληρωματικό - βοηθητικό ρόλο που μπορεί να παίξει στη διά ζώσης διδασκαλία και οι απόψεις τους κυμαίνονται από μια απλή συμβουλευτική χρήση επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές έως ένα εργαλείο συχνής χρήσης, ακόμη και στη διά ζώσης διδασκαλία. Με βάση, λοιπόν, τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές εκφράστηκαν για τον ρόλο τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης εξΑΕ, μπορεί να γίνει πιο εύκολα αντιληπτό, γιατί οι

περισσότεροι - όχι όλοι - εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εκ φύσεως η εξΑΕ δεν μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### **6.5.2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως φορέας αλλαγής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hinde, 2004), για να επιτύχει μια αλλαγή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, μια από τις αναγκαίες προϋποθέσεις είναι οι βασικές συνιστώσες της να έχουν υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να την εφαρμόσουν. Στην προκειμένη περίπτωση της εξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ασπάζονται την ιδέα ότι η εξΑΕ (σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή της) μπορεί ή πρέπει να επιφέρει κάποιες ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και τονίζουν, ιδιαίτερα, κάποιους κινδύνους που ελλοχεύουν από την εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί, βέβαια, δεν αρνούνται ότι μπορούν να αξιοποιηθούν κάποια εργαλεία της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και υπό κάποιες βασικές προϋποθέσεις αυτή να επιφέρει ορισμένες επιθυμητές αλλαγές στο ελληνικό σχολείο.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η εξΑΕ μπορεί να αποτελέσει φορέα αλλαγής για την ελληνική εκπαίδευση τονίζουν ότι αυτό μπορεί να γίνει μόνο υπό δύο κύριες προϋποθέσεις: Πρώτον, με πολύ καλό τεχνολογικό εξοπλισμό μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων. Δεν είναι δυνατό, τονίζουν, το ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα να μη διαθέτει σύγχρονα εργαστήρια πληροφορικής, προβολικά μηχανήματα ή διαδραστικούς πίνακες και υψηλή ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Πρέπει να προνοήσει η πολιτεία – ίσως και με κάποια επιδότηση - ώστε όλοι οι μαθητές και εκπαιδευτικοί να αναβαθμίσουν τον ηλεκτρονικό εξοπλισμό τους. Δεύτερον, πρέπει να γίνουν έγκαιρες, συνεχείς και ουσιαστικές επιμορφώσεις όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουν σε βάθος τις παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εξΑΕ και, γενικά, να κατανοήσουν την έννοια του ψηφιακού γραμματισμού:

*«Ναι, μπορεί να προκύψουν κάποιες καλές αλλαγές για την ελληνική εκπαίδευση, αλλά χρειάζεται σοβαρότητα και προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους. Ας πούμε, δεν μπορεί να προχωρήσει αυτό το εγχείρημα με τη σημερινή υποδομή. Πρέπει να έχεις σύγχρονα όπλα για να πολεμήσεις. Δεν μπορείς να έχεις ακόμη το τόξο και το ακόντιο, όταν ο άλλος δίπλα σου δίνει τη μάχη με πυρηνικά όπλα. Καταλαβαίνεις τι θέλω να πω!» (Εκπ. 10).*

*«Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι σύγχρονα εργαλεία και έχουν πολλές δυνατότητες. Μπορούν, αν τους χρησιμοποιήσουμε σωστά, να ανοίξουν καινούριους δρόμους [...]. Χρειάζεται καλός εξοπλισμός και, βέβαια, σεμινάρια. Επιμόρφωση πραγματική σε όλους τους εκπαιδευτικούς, για να αισθάνονται σίγουροι και για να ξέρουν καλά τι θα κάνουν» (Εκπ. 2).*

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι μπορούν να επέλθουν σημαντικές αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της εξΑΕ. Ουσιαστικά μιλάνε για μεγαλύτερη ένταξη των ΤΠΕ στη διά ζώσης διδασκαλία ως αποτέλεσμα της εμπειρίας από την επείγουσα εξΑΕ και για συμπληρωματική - βοηθητική χρήση της ασύγχρονης ψηφιακής εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να φέρουν το μάθημα πιο κοντά στα μέτρα των μαθητών, τη γλώσσα και την εποχή τους. Το μάθημα θα γίνει πιο μαθητοκεντρικό και διερευνητικό και θα αποκτήσει μεγαλύτερη ποικιλία και ενδιαφέρον μέσα από την πληθώρα των εργαλείων και των ψηφιακών εφαρμογών που προσφέρονται σήμερα και εξελίσσονται συνεχώς. Κατά αυτόν τον τρόπο, πιστεύουν, θα απομακρυνθεί η ελληνική εκπαίδευση από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική κατεύθυνση και θα στηριχθεί σε πιο σύγχρονες μαθητοκεντρικές και διερευνητικές παιδαγωγικές αρχές:

*«Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να ανοίξουν καινούργιους δρόμους. Η νέα γενιά μεγαλώνει με αυτούς. Όλοι οι μαθητές είναι με ένα Smartphone στο χέρι και περνάνε ώρες ολόκληρες στο διαδίκτυο. Μπορούμε να το εκμεταλλευτούμε! Να τους πούμε ψάξτε στο διαδίκτυο, συνθέστε, δείτε αυτή την προσομοίωση. Όλα αυτά πιστεύω θα τους κινητοποιήσουν καλύτερα και θα κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον για αυτούς» (Εκπ. 2).*

*«Υπάρχουν τόσα εργαλεία [ψηφιακά] σήμερα που είναι κρίμα να μην τα εντάξουμε στη διδασκαλία. Μπορούν τα παιδιά να κάνουν τις εργασίες τους στην e-class. με πολλές έξυπνες εφαρμογές. Θα τους είναι πιο ενδιαφέρον» (Εκπ. 5).*

Αντίθετα, όμως, με τους παραπάνω συναδέλφους τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξΑΕ δεν μπορεί να επιφέρει ριζικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιστεύουν ότι η διά ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη και τονίζουν ιδιαίτερα τους κινδύνους που απορρέουν από την εξΑΕ στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών: *«Όχι φυσικά [δεν μπορεί να επιφέρει αλλαγές]! Άντε να λειτουργήσει ενισχυτικά, να χρησιμοποιηθούν τα διάφορα εργαλεία μέσα στο μάθημα. Είναι δυνατόν από κει και πέρα να χαθεί η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση; Τα παιδιά τι θα κάνουν όλη την ώρα σε έναν υπολογιστή; Θα βρεθούν στο περιθώριο; Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα πώς θα τα εντοπίσει ο εκπαιδευτικός πίσω από την οθόνη του υπολογιστή;» (Εκπ. 1).* Σε όλα αυτά τα ερωτήματα που αφορούν τους μαθητές, για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν έχει να δώσει απαντήσεις η εξ αποστάσεως - σύγχρονη και ασύγχρονη - εκπαίδευση. Αλλά και για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ εκφράζονται έντονες αντιρρήσεις και ανησυχίες. Θεωρούν ότι υποβιβάζεται ο ρόλος, γενικά, του ανθρώπου και, από την άλλη, θεοποιείται ο ρόλος της μηχανής και της εργαλειακής λογικής της εκπαίδευσης: *«Η ανθρώπινη επαφή που αναπτύσσεται στην τάξη μεταξύ μαθητών και καθηγητών δεν μπορεί να υποκατασταθεί με τίποτα. Αν τα παιδιά βλέπουν τον καθηγητή τους από μακριά, από μια κάμερα, τότε χάνεται αυτή η ζεστασιά, υποβιβάζεται ο*

ρόλος του. Θα είναι σαν να τους μιλάει ένα ρομπότ. Μπορεί, βέβαια, μια μέρα να γίνει και αυτό. Θα τους καθοδηγεί «κάντε αυτό και εκείνο, πάρτε, σύρετε, εναποθέστε.... Ε, αυτό δεν είναι εκπαίδευση» (Εκπ. 9).

Ως απόρροια των παραπάνω θέτουν ιδιαίτερα μια σειρά ευρύτερων κινδύνων και σκοπιμοτήτων που απειλούν το ελληνικό σχολείο και, γενικότερα, τον χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Έτσι, η επικράτηση της εργαλειακής λογικής της εκπαίδευσης εγκυμονεί κινδύνους για διαμόρφωση μαθητών με καθαρά ορθολογιστικά πρότυπα, αποστασιοποιημένους κοινωνικά και παθητικούς δέκτες εντολών. Η εξΑΕ, κατά πολλούς εκπαιδευτικούς της έρευνας, εξυπηρετεί τις επιδιώξεις εκείνων των ιθυνόντων που δε θέλουν σκεπτόμενους πολίτες και, άρα, δε θέλουν ένα σχολείο που να παρέχει ουσιαστική γνώση. Για κάποιους η υποχρεωτική τηλεεκπαίδευση εξαιτίας της πανδημίας ήταν το πρόσχημα ουσιαστικά, για να επιβληθούν κάποιες ειλημμένες αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και διεθνών οργανισμών. Κατά αυτό τον τρόπο, πιστεύουν, θα μπορέσουν να επιβάλουν συγχωνεύσεις σχολείων και να ελέγχουν πιο εύκολα τους εκπαιδευτικούς, αφού όλα πια σιγά-σιγά θα καταγράφονται:

*«Θέλουν τα παιδιά μας αγράμματα δε θέλουν πολίτες σκεπτόμενους. Τους βολεύει όλη αυτή η κατάσταση. Όπως είπα και πιο πάνω, αυτά είναι οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και διεθνών οργανισμών» (Εκπ. 4).*

*«Η συνετή χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο μπορεί να προσφέρει κάτι. Αλλά εδώ μιλάμε για άλλο πράγμα: εδώ θέλουν κλείσιμο σχολείων, περιορισμένη μόρφωση [...]. Το σχολείο με τη μορφή που το ξέρουμε σήμερα θα αποτελεί κοινωνικό απολίθωμα σε λίγα χρόνια, αν δεν αντιδράσουμε» (Εκπ. 6).*

*«Κακά τα ψέματα! Είναι φανερό ότι θέλουν να ελέγχουν τα πάντα. Τώρα δεν μπορούν να ελέγξουν τι κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Με τους υπολογιστές, όμως, αυτό αλλάζει. «Θα κάνεις ακριβώς ό,τι σου λέμε εμείς». Θέλουν εκπαιδευτικούς και μαθητές στρατιωτάκια» (Εκπ. 9).*

Συμπερασματικά, η εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την αναγκαστική εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, φαίνεται ότι δεν έπεισε τους περισσότερους ότι μπορεί να φέρει κάτι καινούργιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και οι λίγοι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι αυτό μπορεί να γίνει είναι πολύ προσεκτικοί στις διατυπώσεις τους και θέτουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας διαβλέπει, βέβαια, κάποιες ωφέλειες από την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αλλά θεωρεί ότι η αποκλειστική καθημερινή χρήση τους στην εκπαίδευση ενέχει πολλούς κινδύνους για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το ελληνικό σχολείο ευρύτερα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα ο Blomeyer (2002, p. 6) έγραφε για τον περασμένο αιώνα πως «το διαδίκτυο παρέσυρε τα πάντα σαν παλιρροϊκό κύμα και άλλαξε τον πολιτισμό του κόσμου». Ιδιαίτερα, όσον αφορά την εκπαίδευση, θεωρεί ότι επαναπροσδιορίζει τον όρο εγγράμματος και συνολικά τον όρο του γραμματισμού. Είκοσι σχεδόν χρόνια μετά, ένα άλλο γεγονός, η πανδημία Covid-19, θα επηρεάσει τον κόσμο ολόκληρο και, σύμφωνα με τους Bozkurt και Sharma (2020), θα αλλάξει την καθημερινότητα των μαθητών και θα επηρεάσει το εκπαιδευτικό τοπίο σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ελληνική εκπαίδευση δεν ήταν δυνατό να μην επηρεαστεί και αυτή μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο πανδημικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η παρούσα έρευνα προσπάθησε να αποτυπώσει τις απόψεις δέκα (10) εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Ελληνικής Εκπαίδευσης για το πώς βίωσαν την επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα στην πανδημία και να συνθέσει τις απόψεις τους για την πρωτόγνωρη αυτή κατάσταση. Η σύγκριση των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων της έρευνας κατέδειξε πάντως ότι μπορεί ο βαθμός γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) να διαφοροποιεί κάπως την αντιμετώπιση της εξΑΕ, ωστόσο στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διά ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία μόνο συμπληρωματικά προς τη δια ζώσης μπορεί να λειτουργήσει.

Ειδικότερα, όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα οι εκπαιδευτικοί θέτουν μια σειρά ενδιαφέροντων ζητημάτων, τα οποία απαντούν με αρκετή σαφήνεια στις διάφορες πτυχές τους. Έτσι, διαφαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων για την ετοιμότητά τους στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσα στην πανδημία - πρώτο ερευνητικό ερώτημα - ότι ένιωθαν τελείως ανέτοιμοι και «χαμένοι» (Εκπ. 7), παρατήρηση που συμφωνεί με τις διαπιστώσεις πολλών ερευνητών (Andarwulan et al, 2021· Gonzalez & Bonal, 2021· Γιάνναρης, 2021), ιδιαίτερα για τις χώρες σαν την Ελλάδα, οι οποίες δεν είχαν έως τότε να επιδείξουν ιδιαίτερη δραστηριότητα στον τομέα της ψηφιακής εκπαίδευσης. Επρόκειτο ουσιαστικά για την πρώτη κρίση σε παγκόσμιο επίπεδο στην ψηφιακή εποχή (Bozkurt & Sharma, 2020) και για μια επείγουσα κατάσταση που φαίνεται να έπιασε εξ απήνης τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών. Ήταν αναμενόμενο, λοιπόν, πολλοί εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τεράστιες δυσκολίες στην καινούργια τους εκπαιδευτική πραγματικότητα

και να νιώθουν ανέτοιμοι σε μια σειρά ζητημάτων τα οποία προσπάθησαν να καλύψουν με διάφορους τρόπους.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ότι αναζήτησαν βοήθεια μόνοι τους από διάφορες πηγές, αφού η στήριξη από την επίσημη πολιτεία, όπως διαφαίνεται και από άλλες έρευνες στην Ελλάδα (Μήλιος, 2021· Nikiforos et al., 2020), ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Βέβαια, παρόμοιες απόψεις διατυπώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο και, όπως είναι φυσικό, σε χώρες όπου οι ΤΠΕ είχαν διεισδύσει αρκετά στην εκπαίδευση, τα πράγματα ήταν καλύτερα, σε αντίθεση με τις χώρες που οι ψηφιακές υποδομές δεν είναι καλές και δεν υπάρχει η ανάλογη εμπειρία στα ηλεκτρονικά εργαλεία. Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί στηρίχθηκαν σε προσωπικές αναζητήσεις, έψαξαν βοήθεια στο διαδίκτυο και, κυρίως, βοηθήθηκαν από πολλά εκπαιδευτικά βίντεο στο YouTube. Μέσα από τα βίντεό του έμαθαν πολλά πράγματα για τη λειτουργία της πλατφόρμας Webex (σύγχρονης εκπαίδευσης) και της e-class (ασύγχρονης).

Πολλά από αυτά τα βίντεο έχουν δημιουργηθεί από εκπαιδευτικούς της τάξης οι οποίοι είχαν εξοικείωση με τις ΤΠΕ, αντιμετώπισαν πιο θετικά την όλη κατάσταση και ένιωσαν την ανάγκη να μοιραστούν τις γνώσεις τους και να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους στις δύσκολες και αγχωτικές στιγμές του εγκλεισμού. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς της έρευνας αναφέρεται η ανταλλαγή απόψεων με κάποιον ή κάποιους συναδέλφους μέσω τηλεφώνου ή κάποιων εφαρμογών, όπως το Viber ή το Messenger. Πολλοί εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ομάδες μέσω τέτοιων εφαρμογών και αντάλλασαν όχι μόνο απορίες για τη λειτουργία των εργαλείων, αλλά παρείχαν και στήριξη, κυρίως ψυχολογική και παιδαγωγική, ο ένας στον άλλον. Ουσιαστικά δηλαδή δημιουργήθηκαν άτυπα δίκτυα εκπαιδευτικών (teacher networks), στα οποία υπήρξε ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων και συναδελφική αλληλεγγύη, στοιχεία που βοήθησαν πολύ τους εκπαιδευτικούς να αντεπεξέλθουν στις πρωτόγνωρες συνθήκες που βίωναν. Η σημασία τέτοιων δικτύων, άλλωστε, αποτελεί κοινό τόπο πολλών βιβλιογραφικών αναφορών (Azorín, 2020· Blomeyer, 2002· Swan, 2020).

Άλλον έναν κοινό τόπο στη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση κατά την περίοδο εγκλεισμού λόγω της πανδημίας Covid-19 αποτελεί και η αναφορά πολλών συγγραφέων για την επείγουσα μορφή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (emergency remote teaching), η οποία διαφοροποιείται από την προγραμματισμένη διαδικτυακή μάθηση (Cinar et al., 2020· Trust & Whalen, 2020). Όπως έχει ήδη τονιστεί στο θεωρητικό μέρος (Keegan, 1996· Moore, 1972), οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η εξΑΕ είναι η προώθηση της ισότητας και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας καθώς και της μεγαλύτερης αυτονομίας και αυτορρύθμισης του μαθητή. Ωστόσο, η επείγουσα μορφή της εξΑΕ που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο της

πανδημίας Covid-19, όπως συνάγεται μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών της έρευνας, δε στηρίχθηκε ουσιαστικά στις βασικές αρετές της παραδοσιακής – προ Covid εποχής – εξΑΕ, με αποτέλεσμα να μην προωθήθηκε ουσιαστικά η ισότητα στη μάθηση και η εστίαση στο μαθητοκεντρικό τρόπο μάθησης και μεγαλύτερης αυτονομίας του μαθητή. Αυτή την «κατ’ επίφαση» εφαρμογή της εξΑΕ φαίνεται να εννοούν οι εκπαιδευτικοί, όταν κάποιοι από αυτούς απορρίπτουν ή καταδικάζουν συλλήβδην την εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι κυβερνήσεις, όμως, ανά την υφήλιο έπρεπε να αντιμετωπίσουν μια επείγουσα κατάσταση σε πολλά επίπεδα – υγειονομικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό – και, έτσι, φαίνεται να προκρίθηκαν έκτακτες λύσεις για έκτακτες καταστάσεις, αφού δεν υπήρχε ο χρόνος για λεπτομερή εξέταση κάποιων σημαντικών ζητημάτων σε κάθε τομέα. Έτσι, στην εκπαίδευση, για να μη μείνουν οι μαθητές χωρίς τη σχολική τάξη, προκρίθηκε σχεδόν σε όλες τις χώρες η εξΑΕ, σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή της, με διαφορετικό βαθμό βαρύτητας ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές ανά τις χώρες του κόσμου. Και στην Ελλάδα οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι *«κάτι έπρεπε να γίνει, για να μη χάνουν τα παιδιά τα μαθήματά τους και είναι κλεισμένα σπίτι χωρίς να κάνουν τίποτα»* (Εκπ. 3), ενώ δε λείπουν και οι φωνές κάποιων λίγων εκπαιδευτικών ότι η πανδημία ήταν το πρόσχημα για την επιβολή της εξΑΕ και του καλύτερου, έτσι, ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους ιθύνοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν αρκετά βιβλιογραφικά δεδομένα που να απαντούν άμεσα στο ερώτημα για τους λόγους εισαγωγής της εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας, ενώ από τις περισσότερες έρευνες εξάγεται το συμπέρασμα - που συνάδει και με την παρούσα έρευνα - για την επιβολή της λόγω των έκτακτων συνθηκών και χωρίς μελέτη διάφορων παραμέτρων της (Azorín, 2020· Hodges et al., 2020· Τζιμόπουλος κ. συν., 2021).

Αυτή η εισαγωγή, όμως, της επείγουσας εξΑΕ χωρίς καμία προετοιμασία και χωρίς να ληφθούν υπόψη σημαντικές παράμετροι που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητές της, είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συναντήσουν κατά την προσπάθεια εφαρμογής της πάρα πολλές δυσκολίες - δεύτερο ερευνητικό ερώτημα - ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο εγκλεισμού (Ανοιξη 2020). Τα εμπόδια αυτά, όπως ήδη τονίστηκε, αφορούσαν όλους τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, αλλά ήταν μικρότερα και ξεπεράστηκαν πιο εύκολα από όσους εκπαιδευτικούς είχαν καλή πρότερη εμπειρία με τις ΤΠΕ. Παρ’ όλα αυτά, ακόμη και αυτοί οι εκπαιδευτικοί, που μπορεί να μην αντιμετώπισαν πολλά τεχνολογικά προβλήματα, αντιμετώπισαν, όπως όλοι τους, πολλά διδακτικά-παιδαγωγικά προβλήματα.

Ξεκινώντας από το κομμάτι της τεχνολογικής υποδομής, πρέπει να τονισθεί ότι με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα οι τεχνολογικοί πόροι (ηλεκτρονικά εργαλεία, συνδεσιμότητα,

εγκαταστάσεις και υποστήριξη) είναι στοιχεία εκ των ων ουκ άνευ για την καλή πραγμάτωση της εξΑΕ (Blomeyer, 2002· Goudeau et al., 2021). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας φάνηκε ότι δε διέθετε κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό ή αυτός δεν ήταν επαρκής σε πολλές περιπτώσεις, αφού έπρεπε να υποστηριχθούν, στις περισσότερες των περιπτώσεων, πολλά μέλη στην ίδια οικογένεια λόγω της επιβολής της εξΑΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια (*«Όταν έχεις τρία παιδιά στο σχολείο και πρέπει και εσύ να κάνεις μάθημα ή ο σύζυγος, πες μου πόσους υπολογιστές να έχεις»*, Εκπ. 3). Με βάση τόσο μαρτυρίες από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας όσο και με άλλες έρευνες που διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο (Καρφή, 2021· Nikiforos et al., 2020) η βοήθεια από την Πολιτεία ήταν ανεπαρκής - χορηγήθηκαν σε λίγους μαθητές κάποια κυρίως tablet και σε ελάχιστους εκπαιδευτικούς κάποια laptop –, υπήρχε, ιδιαίτερα την Άνοιξη του 2020, μεγάλη δυσκολία πρόσβασης στις υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και η σύνδεση στο διαδίκτυο γινόταν με πολύ αργές ταχύτητες και πολλές διακοπές σε αρκετές περιοχές. Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, ότι, όπως διαπιστώνεται από τις ίδιες έρευνες και τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, το αποτέλεσμα ήταν την πρώτη περίοδο του εγκλεισμού να αποκλειστούν ουσιαστικά αρκετοί μαθητές από την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Βέβαια, στην πορεία η κατάσταση φαίνεται ότι βελτιώθηκε στο κομμάτι του τεχνολογικού εξοπλισμού λόγω κυρίως και της υποχρεωτικότητας της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στις άλλες δύο περιόδους εφαρμογής της, της καλύτερης ενίσχυσης από την πολιτεία και, κυρίως, από τις ίδιες τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και των οικογενειών των μαθητών.

Εκεί όμως μου φαίνεται ότι ήταν τελειώς ανέτοιμοι οι εκπαιδευτικοί ήταν στο διδακτικό-παιδαγωγικό κομμάτι της εξΑΕ. Σύμφωνα με τους Bozkurt και Sharma (2020), η εξΑΕ περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από την απλή αποστολή και μετάδοση εκπαιδευτικού περιεχομένου. Πρόκειται ουσιαστικά όχι για μια απλή διαδικασία μάθησης, αλλά για μια πολύπλοκη εκπαιδευτική σχέση, η οποία απαιτεί πολύ προσεκτικό σχεδιασμό. Αυτή, όμως, την ειδική προετοιμασία γίνεται φανερό μέσα από τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων της έρευνας ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν τη διέθεταν. Βέβαια, εξαιτίας της επείγουσας μετάβασης στην ηλεκτρονική μορφή της εκπαίδευσης διαπιστώνεται (Asma & Asma, 2021· Lynch, 2020) ότι αυτό ήταν ένα παγκόσμιο φαινόμενο που, λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με τις ψηφιακές υποδομές κάθε χώρας, αντιμετώπισαν συλλήβδην οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν ότι προσπάθησαν, χωρίς καμία επιμόρφωση και στήριξη από την πολιτεία, να διδάξουν όσα έπρεπε «αυτοσχεδιάζοντας» (Εκπ. 8). Δυστυχώς, όπως δηλώνουν, ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός των ίδιων και των μαθητών τους, από τη



μια, και η έλλειψη εμπειρίας και γνώσεων από τη μεριά τους για το πώς θα κεντρίσουν και θα κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους είχαν ως αποτέλεσμα την επιφανειακή κάλυψη της ύλης και τα πενιχρά, γενικά, μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα. Οι δηλώσεις αυτές των συνεντευξιζόμενων πρέπει να σημειωθεί ότι είναι σύμφωνες και με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών που διεξήχθησαν στον ελληνικό χώρο (Γιάνναρης, 2021· Μήλιος, 2021· Τζιμόπουλος κ. συν., 2021) και καταδεικνύουν την πληθώρα των εμποδίων που κλήθηκαν να υπερπηδήσουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση της εξΑΕ κατά την περίοδο εγκλεισμού εξαιτίας της πανδημίας Covid-19.

Οι δυσκολίες αυτές, βέβαια, ήταν φυσικό να επιδράσουν τόσο στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό τους έργο όσο και στις προσλαμβάνουσες παραστάσεις από τους μαθητές και την ευρύτερη επίδοσή τους στο νέο τους ψηφιακό σχολείο - τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Όπως προαναφέρθηκε, η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι μια σύνθετη, πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική διαδικασία που επηρεάζει ποικιλοτρόπως, θετικά και αρνητικά, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Bozkurt & Sharma, 2020· de Oliveira, Penedo & Pereira, 2018). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν μια σειρά τόσο θετικών όσο και αρνητικών συνεπειών και για τους ίδιους, αλλά κυρίως για τους μαθητές, για τους οποίους, άλλωστε, λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, όσον αφορά τους μαθητές, τονίζονται από τους συνεντευξιζόμενους πρωτίστως οι αρνητικές συνέπειες που είχε η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία και κυρίως η σύγχρονη μορφή της. Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι υπήρξε επιφανειακή κάλυψη της διδακτέας ύλης και όχι μετάδοση ουσιαστικής γνώσης, δήλωση που συνάδει με ευρήματα και από άλλες έρευνες (Hebebcı et al., 2020· Maatuk et al., 2021). Τονίζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές, αποκομμένοι από το φυσικό περιβάλλον της τάξης περιχαράκωνονται πίσω από μία οθόνη και η ενεργητικότητά τους είναι πολύ χαμηλή. Κατ' αυτό τον τρόπο, όμως, τονίζουν ότι δε χάνεται μόνο η αναζήτηση και το ενδιαφέρον για την πραγματική γνώση, αλλά - το σημαντικότερο ίσως - οι μαθητές δεν κοινωνικοποιούνται όπως θα έπρεπε, αφού το ψηφιακό περιβάλλον δεν ευνοεί το παιχνίδι και τις ουσιαστικές ζωντανές συζητήσεις (Altwaijry et al., 2021· Niemi & Kousa, 2020). Γενικά, μαθητές και εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη βιώνουν την πραγματική επικοινωνία και γνώση και έτσι καθίσταται πολύ δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν τις ιδιαίτερες μαθησιακές, αναπτυξιακές και ψυχολογικές ανάγκες πολλών παιδιών (Asma & Asma, 2021· Γιάνναρης 2021).

Αυτή όμως είναι η μια όψη του νομίσματος, αφού δε λείπουν οι αναφορές των εκπαιδευτικών της έρευνας και σε αρκετά θετικά στοιχεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

για τους μαθητές. Πρέπει να τονιστεί, όμως, ότι αυτά είναι λιγότερα σε αριθμό και σημασία και κυρίως αναφέρονται, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, παρενθετικά. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με ένα αρκετά μεγάλο μέρος άλλων ερευνητικών μελετών (König, et al., 2020· Trust & Whalen, 2020), αν και σε πολλές έρευνες, οι οποίες όμως δεν αναφέρονται στην επείγουσα εξΑΕ, οι ωφέλειες θεωρητικά για τους μαθητές είναι πάρα πολλές (Aixia & Wang, 2011· de Oliveira et al., 2018). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κυρίως που είχαν μια καλή σχέση με τις ΤΠΕ θεωρούν ότι οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας δίνουν τη δυνατότητα μέσω εξειδικευμένων εφαρμογών και λογισμικών να εμπλέξουν περισσότερο τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης και να κάνουν το μάθημα πιο ζωντανό και ενδιαφέρον, όπως άλλωστε διατυπώνεται και στη Διεθνή βιβλιογραφία (Blomeyer, 2002· Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012· Swan, 2002). Στον τομέα, όμως, που και βιβλιογραφικά (Niemi & Kousa, 2020· Nusalina & Fitrawati, 2021) διαπιστώνεται ότι η εξΑΕ έχει λίγα να προσφέρει, όπως άλλωστε πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, είναι στο αναπτυξιακό-κοινωνικό κομμάτι. Εδώ οι ωφέλειες είναι λίγες και αναφέρονται κυρίως στην εξοικονόμηση χρόνου από τις μετακινήσεις που δε χρειάζονται να γίνονται στο σχολείο και στον καλύτερο ρυθμό μάθησης και προσαρμογής, ιδιαίτερα στην ασύγχρονη εκπαίδευση, κάποιων συνεσταλμένων στην τάξη μαθητών.

Και μπορεί, βέβαια, όπως η κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι και η ηλεκτρονική να λαμβάνει χώρα για τους μαθητές, αλλά τα αποτελέσματα της δεν μπορεί να είναι τα επιδιωκόμενα, αν δεν λαμβάνονται υπόψη οι συνέπειες της στον έτερο σημαντικό πόλο της, τους εκπαιδευτικούς. Και, όπως είναι εύλογο, αναφέρονται από τα υποκείμενα της έρευνας και θετικές και αρνητικές συνέπειες. Το σημείο όμως που πρέπει και δω να τονιστεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιμένουν στις αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους και λιγότερο στις θετικές. Επίσης, όπως επισημαίνεται και από διάφορες έρευνες (Martin et al., 2019· Trust & Whalen, 2020) φαίνεται ότι ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ καθορίζει σε σημαντικό βαθμό και την ευρύτερη στάση τους απέναντι στην εξΑΕ. Έτσι, εκπαιδευτικοί της έρευνας που κυρίως δεν είχαν καλή σχέση με τις ΤΠΕ αναφέρουν μια πληθώρα αρνητικών σημείων για τους ίδιους. Ως σημαντικότερη μέσα από τα λεγόμενά τους συνάγεται η ψυχολογική φόρτιση που τους επιφέρει η αποκλειστική ενασχόληση με την εξ αποστάσεως διδασκαλία και κυρίως η διεξαγωγή της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μιλάει για την «κλεισούρα» (Εκπ. 2) που επιφέρει αυτή η μορφή εκπαίδευσης και τονίζει τα ασαφή όρια εργασιακού και ελεύθερου χρόνου. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί και ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τον προβληματισμό τους για τον παραγκωνισμό τους από μια εργαλειακή λογική στην οποία ο άνθρωπος-εκπαιδευτικός έρχεται σε δεύτερη

μοίρα, ενώ η μηχανή και οι ψηφιακές εφαρμογές έχουν τον πρώτο λόγο. Τέλος, επισημαίνεται ότι όλες αυτές οι ενστάσεις και οι προβληματισμοί των υποκειμένων της έρευνας ανιχνεύονται - περισσότερο ή λιγότερο – και σε ανάλογες έρευνες που διεξήχθησαν κατά την περίοδο της πανδημίας (Doyle et al., 2021· König et al., 2020· Lynch, 2020).

Όσον αφορά τώρα τις θετικές πτυχές της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς και εδώ, όπως και στην περίπτωση των μαθητών, ανιχνεύονται λιγότερες θετικές επισημάνσεις. Πάντως, σε γενικές γραμμές και τηρουμένων των αναλογιών, αναφέρονται, τόσο από τους έχοντες καλή γνώση των ΤΠΕ όσο και από τους λιγότερο εξοικειωμένους με τις ψηφιακές πλατφόρμες, τα ίδια οφέλη για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εξΑΕ. Κατ' αρχάς, επισημαίνουν, όπως ανέφεραν και για τους μαθητές, ότι μια μεγάλη ωφέλεια για τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη μετακινήσεων προς και από τον εργασιακό χώρο, αλλά και η συνακόλουθη αποφόρτιση από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Αν και το εύρημα αυτό δεν τονίζεται ιδιαίτερα από άλλες έρευνες (Hebebeçi et al., 2020· Nusalina & Fitrawati, 2021) φαίνεται ότι ιδιαίτερα για τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν συνήθως και καλύτερη εξοικείωση με ΤΠΕ, αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό όφελος της ηλεκτρονικής διδασκαλίας. Η σημαντικότερη προσφορά της επείγουσας εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας, όμως, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στο σύνολό τους και επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen, 2020· Nikiforos et al., 2020) ότι ήταν η γνωριμία όλων με ηλεκτρονικά εργαλεία και εφαρμογές που μέχρι τότε τους ήταν άγνωστα. Έτσι, από τη μια, οι μη έχοντες καλή γνώση χειρισμού των ΤΠΕ ήρθαν σε καθημερινή επαφή με πλατφόρμες και εφαρμογές που τους φαίνονταν εντελώς ξένες μέχρι τότε και τους προκαλούσαν φόβο και, από την άλλη, οι έχοντες καλή γνώση των ΤΠΕ ομολογούν ότι αναγκάστηκαν να ψάξουν και, επομένως, να μάθουν πολύ περισσότερα ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά, που κάνουν πιο ενδιαφέρον το ηλεκτρονικό μάθημα. Κατακλείδα των λόγων πολλών εκπαιδευτικών της έρευνας είναι ότι πολλές από αυτές τις ηλεκτρονικές εφαρμογές που γνώρισαν στην περίοδο της υποχρεωτικής ηλεκτρονικής διδασκαλίας τις χρησιμοποιούν πλέον και στη διά ζώσης διδασκαλία, όταν αυτό είναι εφικτό.

Μετά από όλες αυτές τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας, όμως, τόσο για τα θετικά όσο και για τα αρνητικά σημεία, για τους μαθητές πρωτίστως και τους εκπαιδευτικούς δευτερευόντως, τίθεται το ερώτημα - τέταρτο ερευνητικό - για το ποια είναι, τελικά, η θέση των εκπαιδευτικών για το μέλλον της εξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά την πανδημία. Σύμφωνα με τους Hodges et al., (2020), η διαδικτυακή μάθηση φέρει ένα στίγμα χαμηλότερης ποιότητας από τη μάθηση πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτή η διαπίστωση φαίνεται

ότι αντικατοπτρίζεται και στα λόγια των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, αφού σχεδόν όλοι - και οι περισσότεροι και οι λιγότερο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ - θεωρούν τον ρόλο της απλώς συμπληρωματικό στη διά ζώσης διδασκαλία και μιλούν κυρίως για αξιοποίηση της ασύγχρονης μορφής της.

Ξεκινώντας από τις καταφατικές δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας, όλοι τους θεωρούν ότι η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση μπορεί και πρέπει να λειτουργεί σε έκτακτες συνθήκες, όπως φυσικές καταστροφές, πανδημίες και συναφείς καταστάσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις, τόσο η σύγχρονη όσο και η ασύγχρονη εξΑΕ, βοηθούν τους μαθητές να μην αποκοπούν τελείως από τη μαθητική τους ζωή και ρουτίνα και θεωρούν ότι πρέπει να αξιοποιείται η τεχνολογία για όσο διάστημα επικρατούν τέτοιες συνθήκες. Αντίθετα, σε μόνιμη σχεδόν βάση προκρίνουν οι συνεντευξιαζόμενοι ότι μπορεί να βοηθήσουν οι σύγχρονες ψηφιακές εφαρμογές και τα λογισμικά μόνο όταν απευθύνονται σε μαθητές με βαριά αναπηρία - κινητικά προβλήματα ή μαθησιακές δυσκολίες. Στην πρώτη περίπτωση, όταν ο μαθητής δεν μπορεί να πάει στο σχολείο, τότε έρχεται το ψηφιακό σχολείο σε αυτόν, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, των ιδιαίτερων μαθησιακών προβλημάτων, το ψηφιακό περιβάλλον, εμπλουτισμένο κατάλληλα για να ελκύσει το ενδιαφέρον τέτοιων μαθητών, μπορεί να αποβεί αρκετά ωφέλιμο ιδιαίτερα μαθησιακά. Ωστόσο, και πάλι αυτά τα παιδιά, τονίζουν, ότι πρέπει οπωσδήποτε να υποστηρίζονται απαραίτητα και διά ζώσης και οι ψηφιακές εφαρμογές να είναι συμπληρωματικές και αυστηρά επιλεγμένες. Με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την επείγουσα εφαρμογή της εξΑΕ οι ίδιοι ομολογούν ότι δε γνώριζαν να υποστηρίξουν τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, κι ενώ στην αρχή φάνηκε ότι κάποια λογισμικά κίνησαν το ενδιαφέρον τους, στην πορεία αυτό ατόνησε, αφού η διδασκαλία δεν ήταν σχεδιασμένη στις βασικές αρχές της εξατομίκευσης, με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να χαθούν στη συνέχεια. Ότι οι εφαρμογές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μπορούν, όμως, υπό προϋποθέσεις, να αποδειχθούν βοηθητικές για κάποιους μαθητές με ιδιαίτερα κινητικά και μαθησιακά προβλήματα, επισημαίνεται, τέλος, και από πολλούς ερευνητές (Goldschmidt, 2020· Houtrow, Harris, Molinero, Levin-Decanini & Robichaud, 2020· Jameson, Stegenga, Ryan & Green, 2020).

Περνώντας, όμως, από τη θέση στην άρνηση γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξΑΕ δεν μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτό το στηρίζουν περισσότερο στα αρνητικά σημεία που διαπίστωσαν κατά την πραγμάτωσή της στις έκτακτες συνθήκες της πανδημίας. Θεωρούν ότι με τον τρόπο που οι πολιτικοί στην Ελλάδα- και ίσως και στον κόσμο – εισήγαγαν σε αυτές τις συνθήκες τη διαδικτυακή διδασκαλία, απώθησαν ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών

από αυτήν. Βέβαια, σύμφωνα με τον Levin (2009), είναι πολύ εύκολο να κατηγορούμε τους πολιτικούς για πολλές αποφάσεις, αλλά πρέπει να σκεφτόμαστε και τι άλλο θα μπορούσε να γίνει και να μπορούμε ρεαλιστικά να προτείνουμε κάτι καλύτερο. Πέρα όμως από το επείγον της κατάστασης και τη χωρίς καμία προετοιμασία εισαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που άγχωσε τους εκπαιδευτικούς, οι πιο νηφάλιες φωνές στέκονται στα σταθερά χαρακτηριστικά της, τα οποία θεωρούν ότι δεν προσφέρονται για ουσιαστικές εκπαιδευτικές αλλαγές. Έτσι επικεντρώνονται κυρίως σε προβληματισμούς που εντοπίζονται συχνά και στη βιβλιογραφία (Orhan & Beyhan, 2020), όπως στην εργαλειακή της φύση, η οποία θέτει στα μάτια των μαθητών, ίσως και ασυνείδητα, στο περιθώριο τον δάσκαλο-άνθρωπο και δίνει προτεραιότητα στις εφαρμογές και τα υπολογιστικά μηχανήματα. Ακόμα, το πιο σημαντικό, θεωρούν ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης δεν ευνοεί την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αφού δεν προάγει την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και με τον καθηγητή τους. Κατά αυτό τον τρόπο, καταλήγουν, το σχολείο και η διά ζώσης εκπαίδευση είναι αναντικατάστατα, καθόσον μόνο έτσι μπορεί να προαχθεί η ουσιαστική γνώση, η ψυχολογική υγεία και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Είναι ευνόητο, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προκρίνουν μόνο έναν συμπληρωματικό ρόλο για την εξΑΕ προς τη διά ζώσης και θέτουν κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την υλοποίηση της σε κάποιες έκτακτες συνθήκες. Δύο από αυτές θεωρούνται ζωτικής σημασίας. Κατ' αρχάς, όπως επισημαίνεται κατά κόρον και στη βιβλιογραφία (Doyle et al., 2021· König et al., 2020· Moore, Vitale & Stawinoga, 2018) για την επιτυχή πραγμάτωσή της πρέπει να υπάρχουν επαρκείς υποδομές και ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός όλων – μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολείων - για να μπορεί να διεξαχθεί απρόσκοπτα η εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τα λόγια ενός εκπαιδευτικού (Εκπ. 3) «δεν μπορείς να κάνεις μάθημα με κάμερες και μικρόφωνο που δε λειτουργούν και ένα δίκτυο που... σέρνεται». Ανάλογες είναι και οι διαπιστώσεις της Lynch (2020), ότι η πανδημία κατέδειξε σε όλον τον κόσμο την έλλειψη υποδομών ηλεκτρονικής μάθησης και την άνιση πρόσβαση στις τεχνολογίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τους διαδικτυακούς μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η άλλη βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση της καλής ηλεκτρονικής διδασκαλίας, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι είναι η ουσιαστική επιμόρφωσή τους σε αυτό το νέο είδος διδασκαλίας. Πέρα από την επιμόρφωσή τους στη χρήση των εργαλείων και των λογισμικών φαίνεται ότι σημαντικότερη ακόμα θεωρούν τη γνώση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, άποψη που συμφωνεί και με τα ευρήματα άλλων ερευνητών (Blomeyer, 2002· Kentnor, 2015).

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο της συζήτησης, γίνεται σαφές από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ότι η καλή σχέση ή όχι των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ επηρεάζει ως ένα βαθμό τις αντιλήψεις τους για τη χρησιμότητα και τις προοπτικές της εξΑΕ, αλλά σε γενικές γραμμές όλοι οι εκπαιδευτικοί, ασχέτως αυτής της σχέσης, θεωρούν ότι η διά ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη για τους μαθητές για μια σειρά λόγων. Πρωτίστως θεωρούν ότι μόνο με τη διά ζώσης εκπαίδευση τα παιδιά αναπτύσσονται ολόπλευρα – σωματικά, πνευματικά, ψυχικά – ενώ, αντίθετα, η εξΑΕ δεν ευνοεί την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, αφού αυτοί περιχαράκωνονται στον χώρο του σπιτιού τους. Από αυτή τη σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών απορρέουν, εν τέλει, χρήσιμα συμπεράσματα και διατυπώνονται ουσιαστικές προτάσεις για το μέλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η σύνθεση των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επείγουσα εισαγωγή της εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 είχε ως αποτέλεσμα να μη ληφθούν υπόψη κατά την εισαγωγή της μια σειρά σημαντικών προϋποθέσεων. Αυτό, όμως, με τη σειρά του δημιούργησε πολλές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς – τεχνολογικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές - και για αυτό δεν είναι τυχαίο ότι σχεδόν στο σύνολό τους εμμένουν στα αρνητικά σημεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από την εμπειρία τους με αυτή κατά την περίοδο του εγκλεισμού. Έτσι, ίσως, εξηγείται και γιατί στο σύνολό τους δεν πιστεύουν ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα του εικοστού πρώτου αιώνα.

Ο βασικός προβληματισμός των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι για το πώς μπορεί ουσιαστικά να διαμορφωθεί το «μεταπανδημικό σχολικό σύμπαν» (Azorín, 2020, p. 381). Διατυπώνουν την ανησυχία τους μήπως, με αφορμή την πανδημία Covid 19, εξυπηρετούνται κάποιες σκοπιμότητες ιθυνόντων εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες θέλουν να καταστήσουν την εξΑΕ κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης. Δεν είναι λίγα άλλωστε τα άρθρα (Asma & Asma, 2021· Blomeyer, 2002· de Oliveira et al., 2018) - και αυτό εκφράζεται έμμεσα από εκπαιδευτικούς της έρευνας - που εκθειάζουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, με κυριότερα τα επιχειρήματα του χαμηλότερου κόστους, της ευελιξίας στο πρόγραμμα, τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους (Asma & Asma, 2021) υπάρχουν αρκετοί μελετητές οι οποίοι πιστεύουν ότι η εξΑΕ είναι εφάμιλλη της συμβατικής και θα μπορούσε ίσως κάποια μέρα να κυριαρχήσει επί αυτής. Κάτι τέτοιο, όμως, φαίνεται ότι τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας το απεύχονται στο σύνολό τους για μια σειρά λόγων που εκθέτουν αναλυτικά, με κυριότερους την ελλιπή κοινωνικοποίηση των παιδιών και την επιδερμική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους.

Έτσι, όσον αφορά στον ρόλο της τεχνολογίας στην αυριανή εκπαίδευση των μαθητών, θεωρούν οι συνεντευξιαζόμενοι ότι αυτός πρέπει να είναι καθαρά διευκολυντικός. Η κυρίαρχη θέση ανήκει στον άνθρωπο και ο ρόλος του δασκάλου στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι του διαμεσολαβητή της γνώσης, που με ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον μπορεί να την προσαρμόσει ανάλογα, κάτι που δεν μπορούν να κάνουν οι μηχανές. Η τεχνολογία, άλλωστε, σύμφωνα με τους Bozkurt και Sharma (2020), είναι ένα εργαλείο και η σωστή προσέγγιση δεν πρέπει να είναι η εκμάθηση από την τεχνολογία, αλλά η μάθηση με την τεχνολογία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο να σημειωθεί, βέβαια, ότι και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας - και όχι μόνο οι καλύτερα εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ - δεν απορρίπτουν συλλήβδην τη θέση της στη

συμβατική εκπαίδευση, αλλά θεωρούν ότι μπορεί να συνεπικουρεί την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία μέσα από τις πολύ ενδιαφέρουσες διαδραστικές εφαρμογές της, να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να μιλήσει καλύτερα στη γλώσσα τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν ότι τα σύγχρονα παιδιά είναι ψηφιακοί ιθαγενείς και περνούν πολλές ώρες στον ψηφιακό κόσμο. Φαίνεται, όμως, να πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι κατάλληλη για ενήλικες και όχι για παιδιά Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα οποία ακόμα διαμορφώνεται το σώμα και η προσωπικότητά τους και τα οποία έχουν ανάγκη να μάθουν μέσα από τον πραγματικό κόσμο και σε αυτόν να εντάξουν και τον ψηφιακό.

Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μιλάνε για μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν το αποτέλεσμα και πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εξΑΕ. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούν ότι αυτή πρέπει να διεξάγεται μόνο σε έκτακτες συνθήκες, ενώ σε ομαλές πρέπει ο ρόλος της να είναι συμπληρωματικός. Με αυτά τα δεδομένα προτείνουν ότι πρέπει να υπάρχει πρόνοια, ώστε οι υποδομές - τεχνολογικά μέσα, συνδεσιμότητα, εγκαταστάσεις και τα παρόμοια - να είναι πλήρεις και λειτουργικές. Πολλοί επισημαίνουν, όπως και σε άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Γιάνναρης, 2021· Τζιμόπουλος κ.συν., 2021· Τριανταφυλλοπούλου, 2021) ότι οι υποδομές στα περισσότερα ελληνικά σχολεία είναι ελλιπέστατες και δεν ευνοούν ένα πλήρες εξ αποστάσεως μάθημα. Τονίζουν ακόμη ότι πολλά σχολεία δε διαθέτουν τα στοιχειώδη μέσα, υπολογιστές και προτζέκτορες, για να εντάξουν τις ΤΠΕ στη δια ζώσης διδασκαλία. Σημειώνει χαρακτηριστικά η Εκπ. 1: *«Τι να σου πω! Σε πολλά σχολεία θέλω να τους δείξω ένα βίντεο ή μία άσκηση και δεν υπάρχει ένα διαθέσιμο laptop ή προτζέκτορας. Άσε που σε κάποια δε βρίσκεις μια πρίζα ή ένα καλώδιο να τα συνδέσεις»*. Εκτός όμως από τα υλικοτεχνικά μέσα οι συνεντευξιαζόμενοι επισημαίνουν τη μεγάλη σημασία της επιμόρφωσης τους στον χειρισμό αυτών των μέσων και, κυρίως, δίνουν έμφαση στην παιδαγωγική πλευρά αυτής της επιμόρφωσης, όπως και οι Bozkurt και Sharma (2020) προτείνουν. Πρέπει οι μαθητές να μη βομβαρδίζονται με διαλέξεις μπροστά σε μια κάμερα Web, αλλά να προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα κλίμα ενσυναίσθησης και φροντίδας. Οφείλουν πρώτα από όλα οι εκπαιδευτικοί να εστιάζουν στην υποστήριξη των μαθητών. Ίσως αυτό, τελικά, να έχει μεγαλύτερη σημασία από το επακριβές περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Για να υποστηρίξουν, όμως, επαρκώς οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους, πρέπει πρώτα από όλα οι ίδιοι να είναι αρκετά υποστηριζόμενοι. Και δεν πρέπει, και ούτε φαίνεται πως είναι εφικτό, η στήριξή τους αυτή να αναμένουν ότι θα προέλθει μόνο από την επίσημη πολιτεία και σε αυστηρά θεσμοθετημένο πλαίσιο. Από τον συγκερασμό των λεγομένων των υποκειμένων της έρευνας αναδείχτηκε μια πολύ σημαντική πτυχή στήριξής τους κατά τη



διάρκεια της πανδημίας και, ιδιαίτερα της πρώτης περιόδου (Άνοιξης 2020): Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ουσιαστικά λειτούργησαν σε άτυπα, μικρά ή μεγαλύτερα, δίκτυα συναδέλφων που λειτούργησαν διαδικτυακά ή τηλεφωνικά και στήριξαν ο ένας τον άλλον τεχνολογικά, παιδαγωγικά και κυρίως ψυχολογικά. Η μεγάλη σημασία λειτουργίας τέτοιων δικτύων εκπαιδευτικών (teachers network) επισημαίνεται κατά κόρον και από πολλούς ερευνητές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι Azorín, (2020) και Blomeyer, (2002). Μάλιστα, σύμφωνα με την Azorín, (2020) η σημασία των επίσημων και άτυπων δικτύων, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά σε όλη την κοινωνία, έχει τεράστια σημασία και μπορούν να αλλάξουν την πραγματικότητα των ατόμων. Και, όπως η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει, τα δίκτυα αυτά αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα μέσα στην πανδημία, είναι πολλές φορές αόρατα, δεν αναπτύσσονται αποκλειστικά μέσω της τεχνολογίας και μπορεί να είναι μέρος της συλλογικής απάντησης στην παρούσα και μελλοντική εκπαίδευση.

Είναι φανερό, πλέον, ότι η πανδημία Covid-19 έθεσε μια σειρά καινούριων ζητημάτων για τον κόσμο όλο και τον κόσμο της εκπαίδευσης ειδικότερα. Και είναι, επίσης, σαφές ότι ένα θέμα τέτοιας σημασίας που έθεσε τόσα καινούργια ζητήματα για την εκπαίδευση δεν μπορεί να εξαντληθεί στο πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας. Η παρούσα έρευνα εστίασε σε λίγους εκπαιδευτικούς κι ενώ η πανδημία (Άνοιξη 2022) ακόμη εξελίσσεται και οι μνήμες και το συναίσθημα είναι νωπά. Μετά το πέρας της πανδημίας θα μπορούσαν να γίνουν έρευνες τόσο με ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία, για να διαπιστωθεί κυρίως τι έμεινε από την εξ αποστάσεως διδασκαλία και ποιος ο τρόπος ένταξης των ΤΠΕ στη μετά Covid διά ζώσης εκπαίδευση. Να διαπιστωθεί, επίσης, η συχνότητα χρήσης της σύγχρονης και ασύγχρονης εξΑΕ και, γενικά, ποια εργαλεία της και μεθόδους συνεχίζουν να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Επιλογικά, η εμπειρία εγκλεισμού εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 αποτέλεσε αποδεδειγμένα ένα σημείο καμπής για μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικτυακή μάθηση και έφερε ίσως πιο μπροστά κάποιες εξελίξεις. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν αρνούνται τις δυνατότητές της και την πρόοδο, αλλά στέκονται κριτικά και επιφυλακτικά απέναντί της. Οι κρίσεις, όμως, ιστορικά πάντα προσφέρουν ευκαιρίες και όπως επισημαίνει και η Azorín, (2020) μπορούμε και πρέπει να βγούμε από αυτήν την κρίση ως κοινωνία ισχυρότερη και με ένα πιο υποστηρικτικό και πιο δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128. <https://doi.org/10.12681/jode.14057>
- Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες* (Doctoral dissertation, University of Macedonia Economic and Social Sciences; Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών).
- 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), 92-10
- Γιάνναρης, Γ. (2021). Η εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19. ΕΑΠ.
- Ίσαρη, Φ & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Διαθέσιμο στο: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf).
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Καρφή, Ι. (2021). Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο του Covid-19: Δυσκολίες, προκλήσεις και οφέλη. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Κουστουράκης, Γ. (2006). Η προσπάθεια διαμόρφωσης του πλαισίου για την οργάνωση και λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες

ενέργειες αντιμετώπισής τους. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 331-341.

- Μήλιος, Κ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για το βαθμό ετοιμότητας στη χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στα χρόνια της πανδημίας του κορωνοϊού (COVID-19) και τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- 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).
- Σαραφίδου, Γ-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. 2015. *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/183>
- Τζιμόπουλος, Ν., Προβελέγγιος, Π., & Ιωσιφίδου, Μ. (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020. Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της ελληνικής κοινότητας eTwinning. *Μάθηση με τεχνολογίες*, (5), 1–11. <https://mag.e-diktyo.eu/h-ex-apostaseos-ekpaideysi-kai-oi-ellin/>
- Τριανταφυλλοπούλου, Β. (2021). Απόψεις και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οδηγίες και σχετική ενημέρωση, Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/anastoli-leitourgias-ekpaideftikon-monadon/44445-21-03-2020-odigies-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi#3-oi-ekpaideftikoi-kai-oi-mathites-tries-boroy-n-na-xrisimopoioun-tin-platforma-kai-se-diaforetik-es-peran-ton-proteinomenon-oron-08-00-14-00>

## Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Aixia, D., & Wang, D. (2011). Factors influencing learner attitudes toward e-learning and development of e-learning environment based on the integrated e-learning

- platform. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 1(3), 264.
- Asma, K., & Asma, H. (2021). University E-learning during COVID-19 Pandemic, Perceived by Teachers and Students  $\square$  وتركلإا لي اعلا ميلعنا.
- Al- Mawee, W., Kwayu, K. M. & Gharaibeh, T. (2021). Student's perspective on distance learning during COVID-19 pandemic: A case study of Western Michigan University, United States, *International Journal of Educational Research Open*, 2–2, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100080>
- Altwayjry, N., Ibrahim, A., Binsuwaidan, R., Alnajjar, L.I., Alsouk, B.A., Almutairi, R. (2021). Distance Education During COVID-19 Pandemic: A College of Pharmacy Experience. *Risk ManagHealthc Policy*. 14:2099-2110, <https://doi.org/10.2147/RMHP.S308998>
- Amir, L. R., Tanti, I., Maharani, D. A., Wimardhani, Y. S., Julia, V., Sulijaya, B., & Puspitawati, R. (2020). Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 20, 392. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
- Andarwulan, T., Al Fajri, T.A. & Damayanti, G. (2021). Elementary teachers 'readiness toward the online learning policy in the new normal era during covid-19. *International Journal of Instruction*, 14(3), 771-786. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14345a>
- Aslan, I., Ochnik, D., & Çınar, O. (2020). Exploring perceived stress among students in Turkey during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8961. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238961>
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Balkist, P.S., & Agustiani, N. (2020). Responses of students with special needs to online mathematics leaning during pandemic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1657(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1657/1/012031>.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (A. B. Ρήγα, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Blomeyer, R. (2002). Online learning for K-12 students: What do we know now. *Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory*. Retrieved January, 15, 2005.

- Bozkurt, A. (2019). Intellectual roots of distance education: A progressive knowledge domain analysis. *Distance Education*, 40(4), 497-514.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Boston, W., Diaz, S. R., Gibson, A. M., Ice, P., Richardson, J., & Swan, K. (2010). An exploration of the relationship between indicators of the Community of Inquiry framework and retention in online programs. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 3-19. <https://doi.org/10.24059/olj.v13i3.1657>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Canning, N., & Robinson, B. (2021). Blurring boundaries: the invasion of home as a safe space for families and children with SEND during COVID-19 lockdown in England. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1), 65-79.
- Casey, D.M. (2008) A Journey to legitimacy: the historical development of distance education through technology. *TechTrends: linking research and practice to improve learning*, 52, 45–51.
- Catalano, A.J., Torff, B., Anderson, K.S. (2021). Transitioning to online learning during the COVID-19 pandemic: Differences in access and participation among students in disadvantaged school districts. *International Journal of Information and Learning Technology*, 38, 258–270
- Chen, W. & You, M. (2007). The Differences Between the Influences of Synchronous and Asynchronous Modes on Collaborative Learning Project of Industrial Design. In *Online Communities and Social Computing: Second International Conference, OCSC 2007* (pp. 275-283). Academic Press. 10.1007/978-3-540-73257-0\_31
- Chou, C.C. (2002). A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. In R. H. Sprague, Jr. (Ed.), *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1795-1803). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2002.994093>
- Çınar, M., Ekici, M. & Demir, Ö. (2020). A snapshot of the readiness for e-learning among in-service teachers prior to the pandemic-related transition to e-learning in Turkey, *Teaching and Teacher Education*, 107, 103478, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103478>

- Coe, R., Weidmann, B., Coleman, R., & Kay, J. (2020). Impact of school closures on the attainment gap: Rapid evidence assessment. *Education Endowment Foundation (EEF)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612885.pdf>
- Coeckelbergh, M. (2020). Artificial intelligence, responsibility attribution, and a relational justification of explainability. *Science and engineering ethics*, 26(4), 2051-2068.
- Cohen D. K. & Ball D.L. (2006). *Educational Innovation and the problem of Scale*. University of Michigan.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Colella, C. (1994) TV: Foe or Friend? *Momentum*, 25, 57 – 58.
- de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, (29), 139-152.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49 (1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Doyle, T., Kendrick, K., Troelstrup, T., Gumke, M., Edwards, J., Chapman, S., ... & Blackmore, C. (2021). COVID-19 in primary and secondary school settings during the first semester of school reopening—Florida, August–December 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70(12), 437.
- Elhashash, M. (2019). *Distance learning (Its concept, history, main principles, and techniques)*. Ανάκτηση από: <https://blog.praxilabs.com/2019/02/28/distance-learning-its-concept-history-main-principles-and-techniques/>
- Garrison, R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. [https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2)
- Gin, L. E., Guerrero, F. A., Brownell, S. E., & Cooper, K. M. (2021). COVID-19 and undergraduates with disabilities: Challenges resulting from the rapid transition to online course delivery for students with disabilities in undergraduate STEM at large-enrollment institutions. *CBE—Life Sciences Education*, 20(3), ar36.
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of pediatric nursing*, 53, 88.

- Goldstein, D. (2020). Research shows students falling months behind during virus disruptions. *The New York Times*, 5.  
<https://www.nytimes.com/2020/06/05/us/coronavirus-education-lost-learning.html>
- González, S. & Bonal, X. (2021). COVID-19 school closures and cumulative disadvantage: Assessing the learning gap in formal, informal and non-formal education. *European Journal of Education*, 56, 607– 622. <https://doi.org/10.1111/ejed.12476>
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281.  
<https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Gudmundsdottir, G.B. & Hathaway, D.M. (2020). "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>
- Gurley, L.E. (2018). Educators' preparation to teach, perceived teaching presence, and perceived teaching presence behaviors in blended and online learning environments. *Online Learning*, 22(2), 179-220. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1255>
- 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.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education* 12.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10 (2), 47-53.
- Houtrow, A., Harris, D., Molinero, A., Levin-Decanini, T., & Robichaud, C. (2020). Children with disabilities in the United States and the COVID-19 pandemic. *Journal of pediatric rehabilitation medicine*, 13(3), 415-424.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning. *EDUCAUSE Quarterly*, 4, 51–55. <http://sigproject.pbworks.com/f/synchronous+and+asychrouns+tools.pdf>

- Jameson, J. M., Stegenga, S. M., Ryan, J., & Green, A. (2020). <? covid19?> Free Appropriate Public Education in the Time of COVID-19. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 181-192.
- Kamal, T. & Illiyan, A. (2021), "School teachers' perception and challenges towards online teaching during COVID-19 pandemic in India: an econometric analysis", *Asian Association of Open Universities Journal*, Vol. 16 No. 3, pp. 311-325. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-10-2021-0122>
- Kay, J., Ellis-Thompson, A., Higgins, S., Stevenson, J., & Zaman, M. (2020). *Remote learning: Rapid evidence assessment*. London/Cambridge: Education Endowment Foundation (EEF)/Ed Tech Hub. [https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/04/Remote Learning Rapid Evidence Assessment.pdf](https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/04/Remote_Learning_Rapid_Evidence_Assessment.pdf).
- Kedra, K & Kaltsidis, C. (2020). Effects of the COVID-19 pandemic on university pedagogy: students' experiences and considerations. *European Journal of Education Studies*, 7 (8), 17-30
- Keegan, D. (ed.). (1996). *Foundations of Distance education* (3rd ed.). London: Routledge
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and teaching dialogue*, 17(1), 21-34.
- Koet, T. W., & Aziz, A. A. (2021). Teachers' and Students' Perceptions towards Distance Learning during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(3), 531–562.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Lehman, R.M., & Conceição, S.C.O. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to "be there" for distance learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levin, B. (2009). Does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10(1), 69-72.
- Lewis, S. J., Munro, A. P., Smith, G. D., & Pollock, A. M. (2021). Closing schools is not evidence based and harms children. *bmj*, 372.
- Lidinillah, D.A.M., Robandi, B., Wahyudin, W., Dianasari, D. (2021). Elementary teachers' readiness to implement online learning during the covid-19 pandemic. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 11(2), 172–190. <https://doi.org/10.25273/pe.v11i2.9607>



- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life— How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 102183.
- Lynch, M. (2020). E-Learning during a global pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 189-195.
- Maatuk, A.M., Elberkawi, E.K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2021). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09274-2>
- Mabrito, M. (2006). A Study of Synchronous Versus Asynchronous Collaboration in an Online Business Writing Class. *American Journal of Distance Education*, 20(2), 93–107. <https://doi.org/10.120715389286ajde2002>
- Martin, F., Sun, T., Turk, M., & Ritzhaupt, A. (2021). A Meta-Analysis on the Effects of Synchronous Online Learning on Cognitive and Affective Educational Outcomes. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(3), 205-242. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i3.5263>
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mathrani, A., Sarvesh, T. & Umer, R. (2021) Digital divide framework: online learning in developing countries during the COVID-19 lockdown, *Globalisation, Societies and Education*, <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1981253>
- Mehrotra, C. M., Hollister, D.C., & Mc Gahey, L. (2001). *Distance Learning: Principles for Effective Design, Delivery, and Evaluation*. Sage Publications.
- Merrill, S. (2020). Teaching through a pandemic: A mindset for this moment. *Edutopia*.
- Miglani, A., & Awadhiya, A. K. (2017). Mobile learning: readiness and perceptions of teachers of Open Universities of Commonwealth Asia. *Journal of Learning for Development*, 4(1). Retrieved from <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/163>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

- Moghli, M. A. & Shuayb, M. (2020). *Education under COVID-19 Lockdown: Reflections for Teachers, Students and Parents*; Center for Lebanese Studies, American University: Beirut, Lebanon
- Molnar, A. L., & Kearney, R. C. (2017). A comparison of cognitive presence in asynchronous and synchronous discussions in an online dental hygiene course. *Journal of Dental Hygiene*, 91(3), 14-21. <https://jdh.adha.org/content/91/3/14.short>
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76–88.
- Moore, M. G. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. Moore (Ed.) *Contemporary issues in American distance education* (pp. xii-xxvi). New York: Pergamon
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Wadsworth: Cengage Learning
- Moore, R., Vitale, D., & Stawinoga, N. (2018). The Digital Divide and Educational Equity: A Look at Students with Very Limited Access to Electronic Devices at Home. Insights in Education and Work. *ACT, Inc.*
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Adityaa, K.S. & Girish K.Jhaa (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic, *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>
- Niemi, H.M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S. & Kermanidis, K.L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*. CIE <https://doi.org/10.24018/ejers.2020.0.CIE.2305>
- Nursalina, N. & Fitrawati, F. (2021). EFL Teachers' Perception on English Online Learning Activities during the Pandemic at High Schools in Padang. *Journal of English Language Teaching*, 10(2), 204-223, <https://doi.org/10.24036/jelt.v10i2.112341>
- Orhan, G., & Beyhan, O. (2020). Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing during Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review* ,7(1), 8-44
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.

- Perraton, H. (1988). *A theory for distance education*. In D. Stewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.) *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge
- Peterson, A. T., Beymer, P. N., & Putnam, R. T. (2018). Synchronous and asynchronous discussions: Effects on cooperation, belonging, and affect. *Online Learning*, 22(4), 7-25. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1517>
- Potter, C., & Naidoo, G. (2009). Evaluating large-scale interactive radio programmes. *Distance Education*, 30(1), 117-141.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Riggs, S. (2020). Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education. *Educause review*.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159.
- Saravanan, C., Mahmoud, I., Elshami, W., & Taha, M. H. (2020). Knowledge, Anxiety, Fear, and Psychological Distress About COVID-19 Among University Students in the United Arab Emirates. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 582189. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.582189>
- Saykılı, A. (2018). Distance Education: Definitions, Generations and Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17. <http://ijcer.net/en/pub/issue/38043/416321>
- Schroeder, U. (2009). Web-based learning-yes we can! In: Spaniol, M., Li, Q., Klamma, R., Lau, R.W.H. (eds.), *8th International Conference on Web Based Learning (ICWL 2009)*, pp. 25–33. Springer-Verlag, Berlin.
- Scruton, R. (2010). *Hiding behind the Screen*. *New Atlantis*, 28, 48–60.
- Sistek-Chandler, S.M. (2020). *Exploring Online Learning Through Synchronous and Asynchronous Instructional Methods*. IGI Global: United States
- Smith Craig, (2006) *The Future of a Concept: the Case for Sustaining “innovation” in Education*- Deakin University-Adelaide

- Souder, W. E. (1993). The effectiveness of traditional vs. satellite delivery in three management of technology master's degree programs. *American Journal of Distance Education*, 7(1), 37-53.
- Spain, P. L., Jamison, D. T., & McAnany, E. G. (Eds.). (1977). *Radio for education and development: Case studies* (Vol. 2). World Bank.
- Statista (24/3/2020). COVID-19's Staggering Impact On Global Education, <https://www.statista.com/chart/21224/learners-impacted-by-national-school-closures/>
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11-18. <https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970>
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Teahan, J. (2006). Teaching with an ever-spinning web: Instructional uses of web 2.0. *NCSSMST Journal*, 12(1), 26-27.
- Teaster, P. & Blieszner, R. (1999). Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging. *Educational Gerontology*, 25(8), 741-754.
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 189-199. <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>
- Tsolakidis, C., & Fokides, M. (2002). Distance education: Synchronous and asynchronous methods. A comparative presentation and analysis. In *Conference Proceedings: Interactive Computer Aided Learning ICL* (pp. 25-27).
- Yuangga, K. D., & Sunarsi, D. (2020). Pengembangan media dan strategi pembelajaran untuk mengatasi permasalahan pembelajaran jarak jauh di pandemi covid-19. *JGK (Jurnal Guru Kita)*, 4(3), 51-58.
- Unesco (2020a). Startling digital divides in distance learning emerge. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- Unesco. (2020b). Covid-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>
- Unesco, Unicef, World Bank. (2020). What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19. Paris, New

York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank.  
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>

Unicef (2020). Covid-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>

Verduin, J. & Clark, T. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Watkins, B. L. (1991). A quite radical idea: The invention and elaboration of collegiate correspondence study. In B.L. Watkins & S.J. Wright (Eds). *The Foundations of American Distance Education* (pp. 1-35). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*, (Μτφρ. Αυγήτα Έφη). Αθήνα: Gutenberg

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

### **Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης**

#### **Ενδεικτικές ερωτήσεις**

#### **I. ΤΡΟΠΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

1. Πώς βιώσατε, σε γενικές γραμμές, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τα έτη 2020-21;
2. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι εισήχθη και εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
3. Ποια είναι η γνώμη σας για τον τρόπο με τον οποίο εισήχθη αυτή η μορφή εκπαίδευσης στα σχολεία;
4. Ποια η σχέση σας με τις ΤΠΕ; Νιώθετε εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες;
5. Είχατε ασχοληθεί πριν την πανδημία με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εκπαιδευόμενος ή εκπαιδευτής; Σε ποιο πλαίσιο και με ποιο τρόπο (πείτε μου δυο λόγια γι' αυτό).

#### **II. ΕΜΠΟΔΙΑ-ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

6. Ποια μορφή (σύγχρονη ή ασύγχρονη) της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σας δυσκόλεψε περισσότερο και γιατί;
7. Ποια εμπόδια συναντήσατε α) στο τεχνολογικό β) παιδαγωγικό και γ) κοινωνικό κομμάτι;
8. Ποια από αυτά θεωρείτε σημαντικότερα και γιατί;
9. Λάβατε κάποιες μορφής σχετική στήριξη-επιμόρφωση κατά την πρώτη περίοδο ή μετέπειτα και από πού; Τι περιλάμβανε αυτή η επιμόρφωση και ποια είναι η γνώμη σας για αυτήν;

#### **III. ΘΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ**

10. Ποιες θετικές συνέπειες της τηλεεκπαίδευσης εντοπίσατε για τους μαθητές και σε ποιους τομείς;
11. Ποιες θετικές συνέπειες εντοπίσατε για εσάς και σε ποιους τομείς;
12. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επέφερε κάποιες θετικές αλλαγές στη διάζωση διδακτική σας πράξη με την επιστροφή στην τάξη; Ποιες ήταν αυτές;
13. Για τους μαθητές ποιες επιπτώσεις (αρνητικά αποτελέσματα) μπορείτε να αναφέρετε;
14. Για εσάς επιπτώσεις;

#### **IV. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΟΡΘΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ**

15. Πιστεύετε ότι η τηλεκπαίδευση είναι μια επιθυμητή και θετική αλλαγή που χρειάζεται να ενσωματωθεί στο σχολικό σύστημα της Ελλάδας, ανεξάρτητα από οποιεσδήποτε συνθήκες έκτακτης ανάγκης; Γιατί / γιατί όχι;
16. Με ποιο τρόπο/ποια μορφή θα μπορούσε να ενταχθεί η τηλεκπαίδευση στην καθημερινή σχολική πράξη κατά τη γνώμη σας;
17. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη λειτουργία της;
18. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και ποιες θα μπορούσε να είναι αυτές; Αν όχι, γιατί όχι;