

Η γενίκευση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των ψηφιακών τεχνολογιών έχει ανοίξει νέους ορίζοντες προς διαδραστικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Χωρίς όμως κατάλληλο εξοπλισμό, κατάλληλη σύνδεση στο διαδίκτυο και κατάλληλη επιμόρφωση για τη διαμόρφωση διαδραστικών παιδαγωγικών πρακτικών και τη δημιουργία κατάλληλου πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού δεν μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά. Η άστοχη ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών οδηγούν στην όξυνση των κοινωνικών διακρίσεων.

Είναι καιρός να γίνει μια στροφή προς την εκπαιδευτική έρευνα και την τεκμηρίωση ως προαπαιτούμενα για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Και είναι σημαντικό η εκπαιδευτική πολιτική να σχεδιάζεται έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ισονομία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νέες εκπαιδευτικές ανισότητες επιβάλλουν πολιτικές θετικών διακρίσεων. Πολιτικές θετικών διακρίσεων έχουν εφαρμοστεί και στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια μέσα από διαφορετικά προγράμματα με σημαντική επιτυχία χωρίς όμως να υιοθετούνται ως πάγιες πρακτικές. Σήμερα είναι απαραίτητο να στραφούμε προς τέτοιες εκπαιδευτικές πολιτικές για να εξασφαλιστεί κοινωνική δικαιοσύνη και ισονομία στην εκπαίδευση.

Αυτά είναι ορισμένα από τα βασικά συμπεράσματα και προτάσεις έρευνας που πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

ISBN 978-960-02-3992-8



www.papazisi.gr

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, Βασίλης Γιαλαμάς, Μαρία Ραγκούση, Μαρία Σφυρόερα
Διδάσκοντας εξ αποστάσεως στον καιρό της πανδημίας Covid-19



Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, Βασίλης Γιαλαμάς
Μαρία Ραγκούση, Μαρία Σφυρόερα

Διδάσκοντας εξ αποστάσεως στον καιρό της πανδημίας Covid-19

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ ΑΕΒΕ

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, Βασίλης Γιαλαμάς,
Μαρία Ραγκούση, Μαρία Σφυρόερα

Διδάσκοντας εξ αποστάσεως στον καιρό της πανδημίας Covid-19.

Εμπειρίες εκπαιδευτικών

Διόρθωση κειμένου: Νάνσυ Κατσαγούνου

ISBN: 978-960-02-3992-8

Copyright © 2022

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ ΑΕΒΕ

Νικηταρά 2 & Εμμ. Μπενάκη, 106 78 Αθήνα
τηλ.: 210-3822496, 210-3838020, fax: 210-3809150
site: www.papazissi.gr • e-mail: papazisi@otenet.gr

Υποκατάστημα: Σιατίστης 7, 546 31 Θεσσαλονίκη
τηλ.: 2310-227410 | site: info@papazisi.gr

Εκτύπωση-Βιβλιοδεσία: Printfair (digital & offset solutions)
Βιολέττας 3, Αχαρνάι 136 71, τηλ.: 210-2469799
site: www.printfair.gr - e-mail: info@printfair.gr

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε μέσο χωρίς σχετική άδεια του Εκδότη

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, Βασίλης Γιαλαμάς,
Μαρία Ραγκούση, Μαρία Σφυρόερα

Διδάσκοντας εξ αποστάσεως στον καιρό της πανδημίας Covid-19

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ
ΑΘΗΝΑ 2022

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	11
Ευχαριστίες	13
Εισαγωγή.....	15
1 Γενικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν	19
2 Η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών	29
α. Η εκτίμηση της συμμετοχής των μαθητών και των μαθητριών στην ΕΑΔ	30
β. Οι λόγοι που δυσκόλεψαν ή απέκλεισαν ορισμένους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη από την ΕΑΔ.....	32
γ. Σχετικά με τις ελλείψεις στον ηλεκτρονικό εξοπλισμό των μαθητών/τριών	43
3 Η αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας	47
4 Τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης	53
5 Οι διδακτικές προσεγγίσεις.....	61
6 Η προετοιμασία και η εμπειρία σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία.....	67

7	Προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ.....	71
8	Η συνεργασία στο θεσμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον	77
9	Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών	81
10	Η αξιολόγηση της εμπειρίας.....	85
11	Η φωνή των εκπαιδευτικών: δυνατά και αδύναμα σημεία, σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα από την εφαρμογή της ΕΑΔ.....	91
	Συμπερασματικές παρατηρήσεις	131
	Παραρτήματα.....	137
I	Στατιστικά μέτρα κεντρικής θέσης, μεταβλητότητας και ποσοστά απαντήσεων, καθώς και διερευνητική παραγοντική ανάλυση.....	139
II	Σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα των εκπαιδευτικών από την εμπειρία τους στην ΕΑΔ, όπως εκφράστηκαν στη σχετική ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου –Αρχείο	169
	Νηπιαγωγείο.....	169
	Δημοτικό Σχολείο.....	175
	Γυμνάσιο	189
	Γενικό Λύκειο.....	196
	Επαγγελματικό Λύκειο.....	199
	Βιβλιογραφία	203

Πρόλογος

Σε αυτό το βιβλίο παρουσιάζουμε την έρευνα που πραγματοποιήσαμε την άνοιξη του 2021 στο πλαίσιο του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση»¹ σχετικά με όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι όπως διαμορφώθηκε στις πρωτόγνωρες κοινωνικές συνθήκες των εγκλεισμών από την πανδημία COVID-19, εστιάζοντας στις αντιληπτικές εμπειρίες εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου. Το αντικείμενο του μεταπτυχιακού προγράμματος και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των φοιτητριών και των φοιτητών μας –πολλές και πολλοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί –απαιτούσαν άμεση μελέτη της κατάστασης για να κατανοήσουμε τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με δεδομένη την αναστολή της διά ζώσης λειτουργίας των σχολείων, η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, όσο απότομα και να έγινε, ήταν η λύση για να εξασφαλιστεί μια συνέχεια στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια συστηματική προετοιμασία για αυτή την απροσδόκητη κατάσταση διαδραμάτισαν κεντρικό ρόλο στην αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Διεθνείς φορείς όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο ΟΟΣΑ επισήμαναν άμεσα, από το 2020, με κείμενα που στηρίζονταν σε ευρήματα προγενέστερων ερευνών, τις σημαντικές αρνητικές μαθησιακές επιπτώσεις για τους μαθητές και τις μαθήτριες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις νέες εκπαιδευτικές ανισότητες που θα προέκυπταν. Τονίζόταν μάλιστα ότι τα προβλήματα θα ήταν μεγαλύτερα για τα παιδιά των μικρών ηλικιών και για εκείνα που προέρχονταν από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προτεινόταν πλαίσια εκπαιδευτικών δράσεων που στηρίζονταν στη λογική της ισονομίας και

¹ Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Τμημάτων: Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Ηλεκτρολόγων και Ηλεκτρονικών Μηχανικών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Εισαγωγή

Από τις πρώτες μέρες της πανδημίας Covid-19, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» επιδιώξαμε να αναπτύξουμε μικρής κλίμακας ερευνητικές δράσεις για να καταλάβουμε καλύτερα τα θέματα και τα προβλήματα που προέκυψαν τόσο από την ξαφνική απαίτηση να λειτουργήσει με διδασκαλία από απόσταση το εκπαιδευτικό μας σύστημα όσο και από τη γενικότερη συνθήκη κοινωνικής αποστασιοποίησης και εγκλεισμού που βιώναμε. Γνωρίζαμε ότι οι δυσκολίες που θα προέκυπταν θα ήταν μεγάλες, καθώς ο βαθμός ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στην κοινωνία είναι χαμηλότερος στην Ελλάδα σε σχέση με τις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹ και η επάρκεια στη λειτουργία των δικτύων επικοινωνίας και στην κάλυψη των απότομα αυξημένων αναγκών δεν ήταν δεδομένη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μας δεν είχαν παρακολουθήσει σε ικανό αριθμό επιμορφωτικά προγράμματα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία (ΕΑΔ), ενώ είναι γνωστό ότι για να μετατραπεί ένα μάθημα που διδάσκεται με φυσική παρουσία στην αίθουσα σε μάθημα που προσφέρεται με ΕΑΔ χρειάζεται χρόνος. Ο χρόνος βέβαια δεν υπήρχε· βρεθήκαμε αντιμέτωποι με μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης...

Την άνοιξη του 2020 στο μάθημα «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας και Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις»² διαμορφώσαμε ερωτηματολόγια

¹ European Commission (2020), Digital Economy and Society Index (DESI) 2020. Η έκθεση αυτή αποτελεί εργαλείο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη μέτρηση του βαθμού ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στα κράτη μέλη. Η Ελλάδα σε αυτή την κατάταξη (που το 2020 περιλάμβανε 28 κράτη, πριν από την αποχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου) έχει την 27η θέση για τη συγκεκριμένη χρονιά και την ακολουθεί η Βουλγαρία.

² Στο μάθημα «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας και Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις» είχε την ευθύνη για τον γενικό συντονισμό η Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα και σε συνεργασία με τη Μαρία Σφυρόρα δίδαξαν παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα μεθοδολογίας. Ο Βασίλης Γιαλαμάς και ο Διονύσης Μάνεσης, μέλος ΕΔΙΠ στο ΤΕΑΠΗ, δίδαξαν θέματα στατιστικής.

και προγράμματα συνεντεύξεων για εκπαιδευτικούς, γονείς καθώς και μαθητές/τριες σχετικά με την εφαρμογή της ΕΑΔ, ώστε να αποκτήσουν οι φοιτητές/τριές μας (οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί) μια εμπειρία σχετικά με τη μεθοδολογία έρευνας, διερευνώντας συγχρόνως πραγματικά εκπαιδευτικά προβλήματα και φωτίζοντας με την εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία πτυχές της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας για τις οποίες δεν υπήρχαν ακόμα συγκροτημένα ερευνητικά δεδομένα. Την άνοιξη του 2021 πραγματοποιήσαμε την έρευνα που παρουσιάζουμε εδώ, η οποία ήταν μεγαλύτερης κλίμακας και αναφέρεται στις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου, του γυμνασίου, του γενικού λυκείου και του επαγγελματικού λυκείου που εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο. Κάποια από τα προβλήματα ήταν ήδη γνωστά, αλλά συστηματικές συγκρίσεις ανάμεσα στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα δεν είχαν δημοσιοποιηθεί.

Ήταν γνωστό ότι σημαντικός αριθμός μαθητών είχε αποκλειστεί ή δεν συμμετείχε συστηματικά στη διαδικασία της ΕΑΔ, χωρίς από όσο γνωρίζαμε αυτό το θέμα να έχει καταγραφεί μεθοδικά³. Στο διάστημα της διακίνησης του ερωτηματολογίου αυτής της έρευνας, τον Απρίλιο του 2021, δημοσιεύτηκε η έρευνα που είχε πραγματοποιηθεί από το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2021), η οποία ανέδειξε το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπήρχαν, και δεν υπάρχουν μέχρι σήμερα απ' όσο γνωρίζουμε, επίσημα δημοσιευμένα στοιχεία σε εθνικό επίπεδο.

Η σοβαρότητα του θέματος των νέων εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναδείχτηκε σε διεθνές επίπεδο αμέσως μετά την αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω COVID-19 από σχετικό κείμενο του ΟΟΣΑ (OECD, 2020) καθώς από και την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Di Pietro et al., 2020). Ακολούθησαν πολλά δημοσιεύματα από συνεργασίες διεθνών φορέων που προέβαλαν τα προβλήματα που προέκυπταν για τη μάθηση στις μικρές ηλικίες και την απώλεια γνώσεων σε σχέση με τις προ-COVID περιόδους (ενδεικτικά: OECD, 2021). Για το θέμα της απώλειας γνώσεων στο δημοτικό σχολείο ιδιαίτερα ενδιαφέρονσα είναι η έρευνα του γαλλικού υπουργείου Παιδείας (βλ. Ministère de l'Éducation Nationale

³ Στις έρευνες που δημοσιεύθηκαν αργότερα σχετικά με την ελληνική πραγματικότητα, το θέμα των νέων εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν έχει κεντρική θέση στις αναλύσεις (Nikiforos et al., 2020· Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Γύφτουλα & Πολυχρονάκης, 2021· Ευαγγέλου, 2021· Hatzichristou et al., 2021· Jimoyiannis et al., 2021· Samioti, 2021· Tzimopoulos et al., 2021· Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021· Φώτη, 2021· Nikolopoulou, 2022· Nikolopoulou & Kousloglou, 2022· Πρωτόπαπας κ.ά., 2022).

de la Jeunesse et des Sports 2021), η έρευνα που αφορά την κατάσταση στην Ολλανδία (Engzell et al., 2021), καθώς και τα δεδομένα που παρουσιάζονται για πολλές χώρες του κόσμου από τους Azevedo et al. (2022).

Αντιλαμβάνεται κανείς πόσο δύσκολος ήταν ο ρόλος των εκπαιδευτικών, πολλοί από τους/τις οποίους/ες δίδασκαν από απόσταση για πρώτη φορά. Θα έπρεπε να λειτουργήσουν αντιμετωπίζοντας προκλήσεις που ήταν σε πολλές περιπτώσεις ανυπέβλητες, δεδομένου του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου που είχε υιοθετηθεί, στο οποίο δεν είχαν προβλεφθεί δράσεις για την αντιμετώπιση των νέων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με εξαίρεση την προσπάθεια για την παροχή ηλεκτρονικού εξοπλισμού στους/στις πιο ευάλωτους/ες από κοινωνικοοικονομική άποψη μαθητές και μαθήτριες, που όμως καθυστέρησε πολύ και δεν κάλυψε όλες τις πραγματικές ανάγκες.

Καθώς είχε προηγηθεί την περίοδο του πρώτου εγκλεισμού, την άνοιξη του 2020, μια σημαντικότερη έρευνα σε εθνικό επίπεδο στην Ιταλία με αντίστοιχο προσανατολισμό με την έρευνα που σχεδιάζαμε, ήρθαμε σε επαφή με τον Καθηγητή Pietro Lucisano του Πανεπιστημίου της Ρώμης «La Sapienza» και Πρόεδρο του ερευνητικού φορέα για τις παιδαγωγικές πρακτικές SIRD, ο οποίος ήταν επικεφαλής αυτής της έρευνας που είχε ήδη ολοκληρωθεί⁴ και ζητήσαμε να αξιοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο της ιταλικής έρευνας ως βάση, κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές για μια αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα. Ο λόγος που επιδιώξαμε αυτή τη συνεργασία ήταν ο κοινός μας στόχος με τους Ιταλούς ερευνητές να φωτίσουμε χαρακτηριστικά της αντιληπτικής βιωμένης διδακτικής εμπειρίας για όσα μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς μας στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε δεν έχει όμως χαρακτήρα συγκριτικής μελέτης και μόνο σε μερικά σημεία θα αναφερθούμε σε αποτελέσματα της ιταλικής έρευνας, εκεί που θεωρούμε ότι έχουν ειδικό ενδιαφέρον για την καλύτερη κατανόηση της δικής μας πραγματικότητας⁵.

Τα βασικά θέματα που προσεγγίζονται στην έρευνα αναπτύσσονται γύρω από τους εξής βασικούς άξονες:

⁴ Lucisano, P. (2020), Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole Italiane nel periodo di emergenza COVID-19", *Life Long, Life wide Learning*, 36, pp. 3-25.

⁵ Σημειώνεται ότι η Ιταλία βρισκόταν, σύμφωνα με τον δείκτη DESI της ΕΕ, στην 25η θέση των 28 μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπροστά μόνο από τη Ρουμανία, την Ελλάδα και τη Βουλγαρία, DESI (2020), ό.π., σ. 3.

- την εκτίμηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην ΕΑΔ και τα ζητήματα σχετικά με τον αποκλεισμό ή τις δυσκολίες να συμμετάσχουν
- τις επιπτώσεις στην αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας
- τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
- τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν
- την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία
- τα προβλήματα που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο εφαρμογής της ΕΑΔ
- τη συνεργασία
- τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών
- τη συνολική αξιολόγηση της εμπειρίας.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και έδινε χώρο για να εκφραστούν σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ.

Στα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνονται οι μεγάλες προσπάθειες που κατέβαλαν οι εκπαιδευτικοί, τα πολλά θετικά στοιχεία από την εφαρμογή της ΕΑΔ αλλά και τα πολλά προβλήματα που δημιουργήθηκαν αυτή την περίοδο έκτακτης ανάγκης και κυρίως οι νέες εκπαιδευτικές ανισότητες που διαμορφώθηκαν. Η ανάλυση που παρουσιάζουμε θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση σημαντικών ζητημάτων σχετικά με την εφαρμογή της ΕΑΔ και να αξιοποιηθούν οι καταγραφές των εμπειριών των εκπαιδευτικών στην προοπτική διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής θετικών διακρίσεων για να μπορούν όλοι/ες οι μαθητές και οι μαθήτριες να συμμετέχουν σε δράσεις ΕΑΔ αλλά και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες.

1

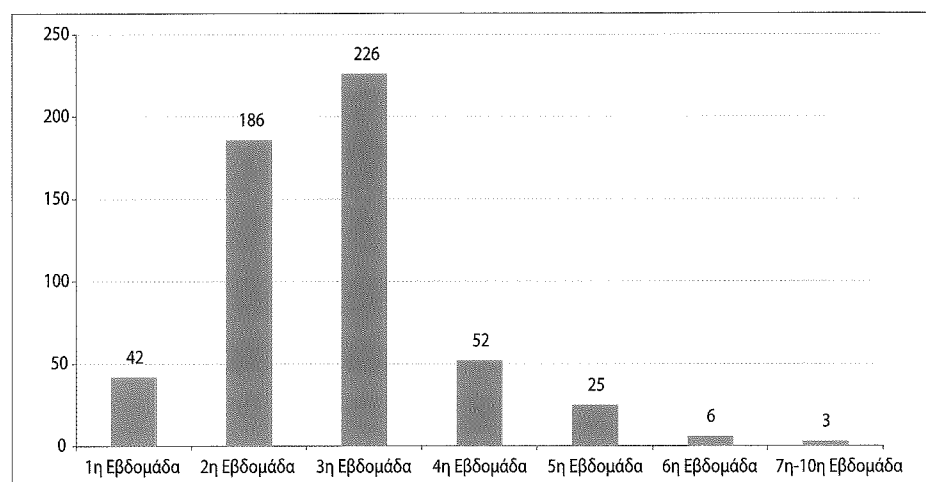
Γενικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην Εισαγωγή, σε αυτό το βιβλίο αναφερόμαστε σε θέματα σχετικά με τις εμπειρίες εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τη σχολική περίοδο του εγκλεισμού 2020-2021 με στόχο να έχουμε δεδομένα για να καταλάβουμε καλύτερα πώς είχαν εξελιχθεί τα πράγματα στον χώρο του δημόσιου σχολείου. Τα σχολικά επίπεδα στα οποία αναφέρεται η έρευνα είναι το νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο, το γενικό λύκειο και το επαγγελματικό λύκειο. Το ερωτηματολόγιο ήταν κοινό για όλα τα σχολικά επίπεδα⁶, κάτι που μας επέτρεψε να μελετήσουμε διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα. Σχεδιάστηκε κατευθείαν σε ψηφιακή μορφή, στο εργαλείο Google Forms, ώστε να διακινηθεί ηλεκτρονικά και να συμπληρωθεί on-line. Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, στην πλειονότητά τους περιλαμβάνουν προτεινόμενες δηλώσεις για τις οποίες ζητείται να διατυπωθεί ο βαθμός συμφωνίας σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Περιλαμβάνονται όμως και ορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τη συνολική αξιολόγηση της εμπειρίας από την ΕΑΔ, που δίνουν τη δυνατότητα να ακουστεί η φωνή των εκπαιδευτικών και να γίνει καλύτερα κατανοητό το πώς έχουν βιώσει αυτή την εμπειρία. Πρόκειται για πεδία απαντήσεων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους δεν πήραν μέρος ή είχαν μικρή συμμετοχή κάποιοι/ες μαθητές/τριες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία,

⁶ Το ερωτηματολόγιο στηρίζεται σε εκείνο της ιταλικής εθνικής έρευνας SIRD, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Βλ. σχετικά σ. 17.

σχετικά με τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς και ευρύτερα για να διατυπωθούν σκέψεις, σχόλια και να εκφραστούν συναισθήματα των εκπαιδευτικών από την εμπειρία τους.

Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο on-line από τις 8 Απριλίου μέχρι και τις 17 Ιουνίου 2021 (Γράφημα 1). Αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, ενώ παράλληλα στάλθηκε με τυχαίο τρόπο σε έναν μεγάλο αριθμό σχολείων.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Η πορεία της λήψης απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο ανά εβδομάδα κατά την περίοδο συλλογής στοιχείων

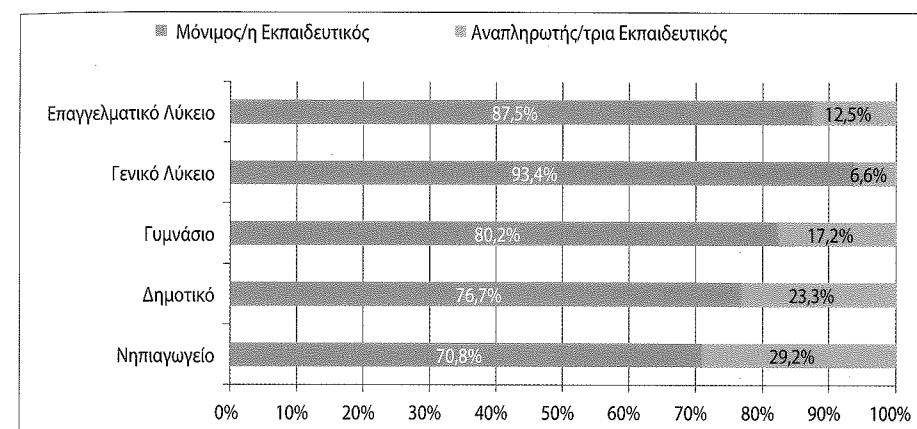
Επίσης, στη διακίνησή του συνεργάστηκαν εκπαιδευτικοί με τους οποίους είχαμε αναπτύξει, ως πανεπιστημιακοί καθηγητές, μακροχρόνια συνεργασία σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα και οι οποίοι ενθάρρυναν άμεσα συναδέλφους τους να ανταποκριθούν.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ανώνυμα, προσδιορίζοντας τον δήμο στον οποίο βρισκόταν το σχολείο στο οποίο εργάζονταν, το σχολικό επίπεδο (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, γενικό ή επαγγελματικό λύκειο), την ηλικία και τη σχέση εργασίας τους και, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το αντικείμενο που δίδασκαν.

Σε αυτό το χρονικό διάστημα απάντησαν 540 εκπαιδευτικοί από όλα τα επίπεδα σχολικής εκπαίδευσης και από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Από τους/τις 540 εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν, 72 (13,3%) εργάζονται στο νηπιαγωγείο, 249 (46,1%) στο δημοτικό σχολείο, 116 (21,4%) στο γυμνάσιο, 61 (11,3%) στο γενικό λύκειο, 40 (7,4%) στο επαγγελματικό λύκειο και δύο σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία παρέχουν εκπαίδευση γυμνασιακού επιπέδου⁷.

⁷ Βλ. Πίνακα 1.2, Παράρτημα Ι, σ. 140.

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, από τους/τις 540 εκπαιδευτικούς που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, το 79% είναι εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση εργασίας και το 20% είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ενώ υπάρχουν επίσης δύο εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είναι ωρομίσθιος. Όπως φαίνεται από το Γράφημα 2, τα μεγαλύτερα ποσοστά μη μόνιμων εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν στο νηπιαγωγείο (29,2%), στο δημοτικό σχολείο (23,3%) και στο γυμνάσιο (17,2%). Στο επίπεδο του λυκείου υψηλότερο είναι το ποσοστό των αναπληρωτών στο επαγγελματικό λύκειο σε σύγκριση με το γενικό λύκειο, 12,5% και 6,5% αντίστοιχα⁸.



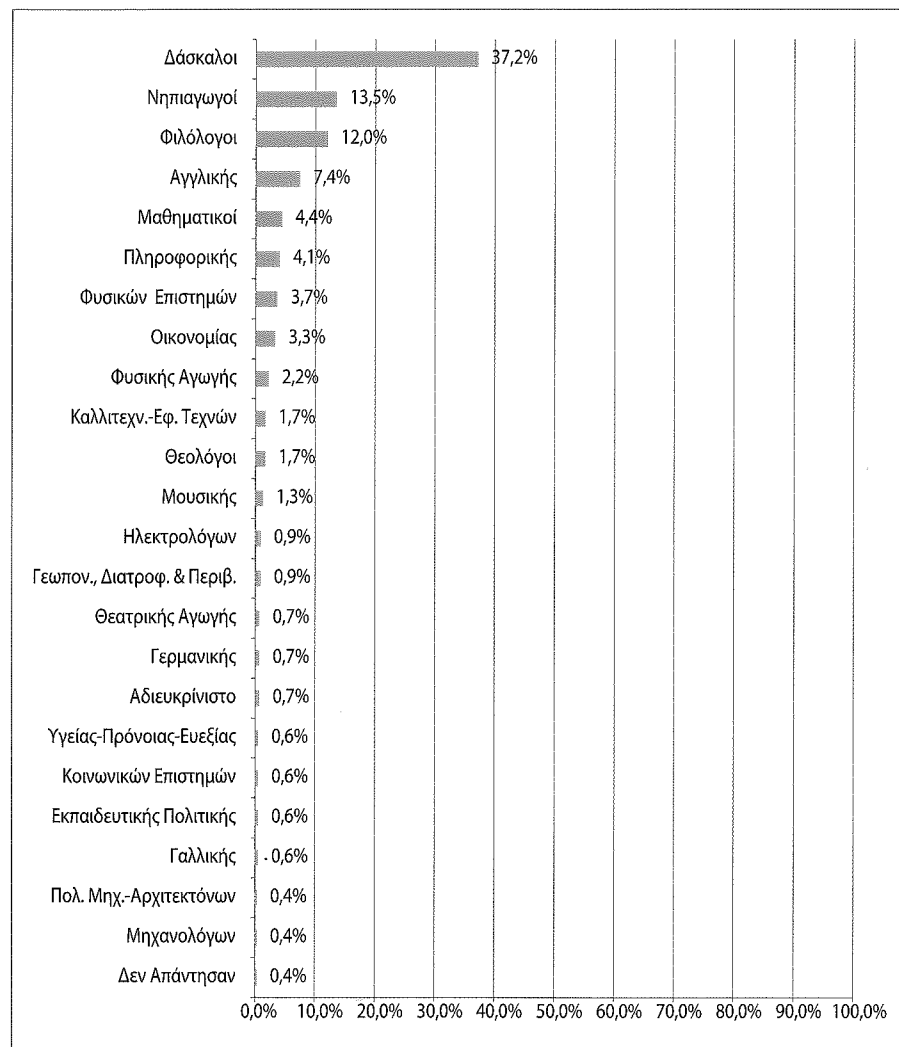
ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Σύνθεση συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας ανά σχολικό επίπεδο

Ο μεγάλος αριθμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο σχολικό μας σύστημα είναι ένα γνωστό δομικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας του. Είναι ένα ζήτημα στο οποίο θα πρέπει να δοθεί λύση, ιδίως σήμερα που υπάρχουν ιδιαίτερα αυξημένες ανάγκες για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα παρακολούθησης που είχαν, όπως θα δούμε στη συνέχεια, τα παιδιά στο επίπεδο ιδίως του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, αλλά και σε όλα τα άλλα σχολικά επίπεδα. Είναι ενδιαφέρον ότι η εικόνα για το ζήτημα των μη-μόνιμων εκπαιδευτικών διαφέρει έντονα από την εικόνα του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως διαφαίνεται από τα δεδομένα της έρευνας SIRD στην Ιταλία, όπου τα ποσοστά των αναπληρωτών μειώνονται σημαντικά, καθώς μετακινούμαστε από το σχολικό επίπεδο του γυμνασίου προς το δημοτικό και το νηπιαγωγείο⁹.

⁸ Βλ. Πίνακα 1.3, Παράρτημα Ι, σ. 140.

⁹ Lucisano (2020), ό.π., σ. 17.

Όσον αφορά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα (Γράφημα 3) παρατηρούμε ότι το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής παρουσιάζουν οι δάσκαλοι/δασκάλες (37,2%), και ακολουθούν με παρόμοια ποσοστά οι νηπιαγωγοί και οι φιλόλογοι (13,5% και 12,0% αντίστοιχα). Μικρότερη είναι η συμμετοχή από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων: αγγλικής γλώσσας (7,4%), μαθηματικών (4,4%), πληροφορικής (4,1%), φυσικών επιστημών (3,7%), οικονομίας (3,3%) και φυσικής αγωγής (2,2%), καθώς και από εκπαιδευτικούς



ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Σύνθεση του συνόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

πολλών άλλων ειδικοτήτων σε ποσοστά μικρότερα του 2% ανά ειδικότητα¹⁰. Ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, 37 εκπαιδευτικοί εργάζονταν με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα οι 25 σε τμήματα ένταξης και οι 12 ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Υπήρχαν επίσης και 8 εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες δίδασκαν σε Τμήματα Υποδοχής, τμήματα τα οποία εντάσσονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και όχι στην εκπαίδευση για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, τέσσερις συνολικά εκπαιδευτικοί αναφέρουν αδιευκρίνιστες ειδικότητες, ενώ δύο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση¹¹.

Ως προς τη γεωγραφική σύνθεση των απαντήσεων που λάβαμε (Πίνακας 1), υπήρξε ανταπόκριση από εκπαιδευτικούς και από τις 13 περιφέρειες της χώρας, με το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων να προέρχεται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Αττική (38,5%) στην Κεντρική Μακεδονία (19,0%) και στη Δυτική Ελλάδα (9,3%). Στο Γράφημα 4 απεικονίζεται η σύνθεση αυτή σε χάρτη σε επίπεδο δήμων, ενώ τα Γραφήματα 5 και 6 εστιάζουν στους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης, όπου υπήρξε και η μεγαλύτερη ανταπόκριση.

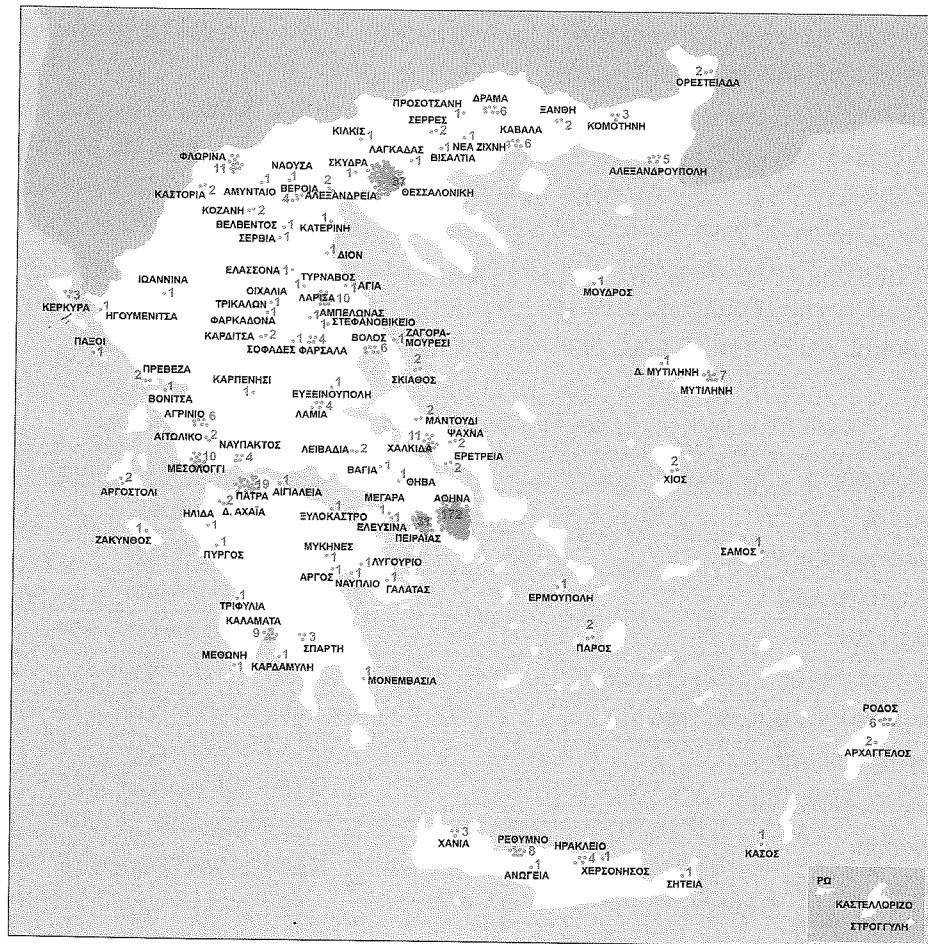
ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Απαντήσεις που λάβαμε στο ερωτηματολόγιο ανά Περιφέρεια

Περιφέρεια	N	%
ΑΤΤΙΚΗΣ	208	38,52
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	103	19,07
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	50	9,26
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	33	6,11
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	27	5,00
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ - ΘΡΑΚΗΣ	24	4,44
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	22	4,07
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	20	3,70
ΚΡΗΤΗΣ	19	3,52
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	12	2,22
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	11	2,04
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	7	1,30
ΗΠΕΙΡΟΥ	4	0,74
ΣΥΝΟΛΟ	540	100,00

¹⁰ Βλ. σχετικά Πίνακα 1.5, Παράρτημα Ι, σ. 141.

¹¹ Βλ. σχετικά Πίνακα 1.4, Παράρτημα Ι, σ. 140.

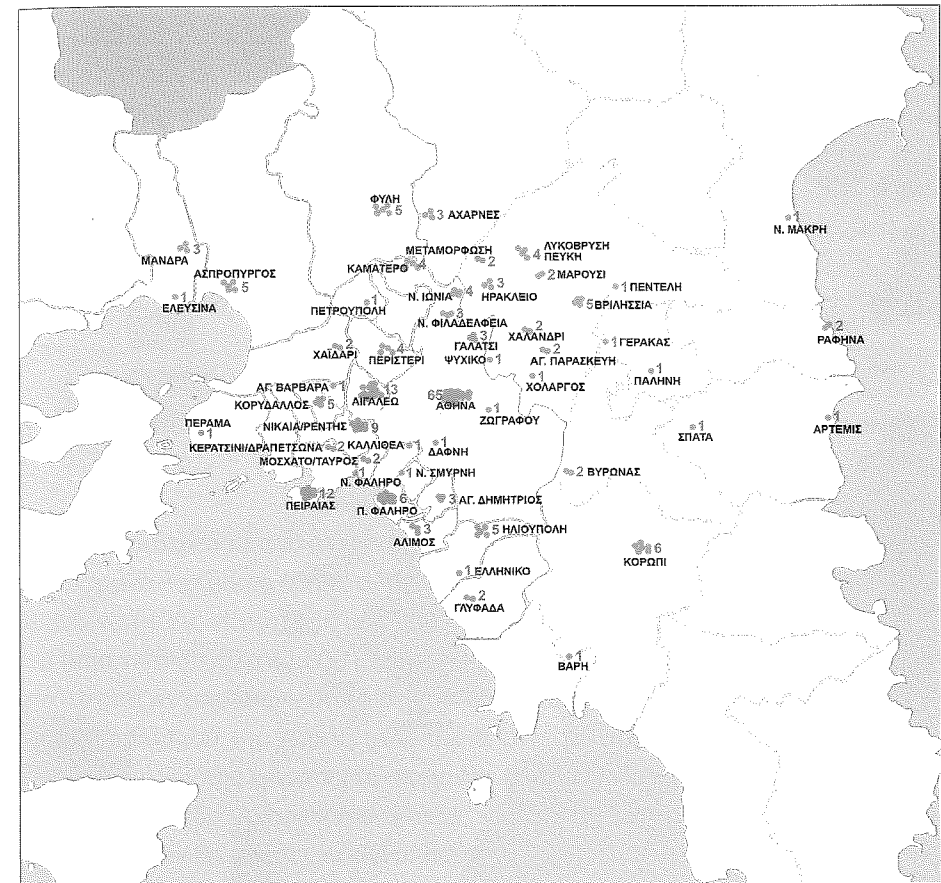
Όπως φαίνεται καθαρά από το Γράφημα 4, και παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή από ορισμένες περιοχές υπήρξε μικρή, η έρευνα είχε ανταπόκριση σε εκπαιδευτικούς τόσο από τις ηπειρωτικές όσο και από τις νησιωτικές περιοχές¹².



ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Γεωγραφική κατανομή των ερωτηματολογίων που λάβαμε ανά δήμο

¹² Βλ. σχετικά Πίνακα 1.6, Παράρτημα Ι, σσ. 142-144.

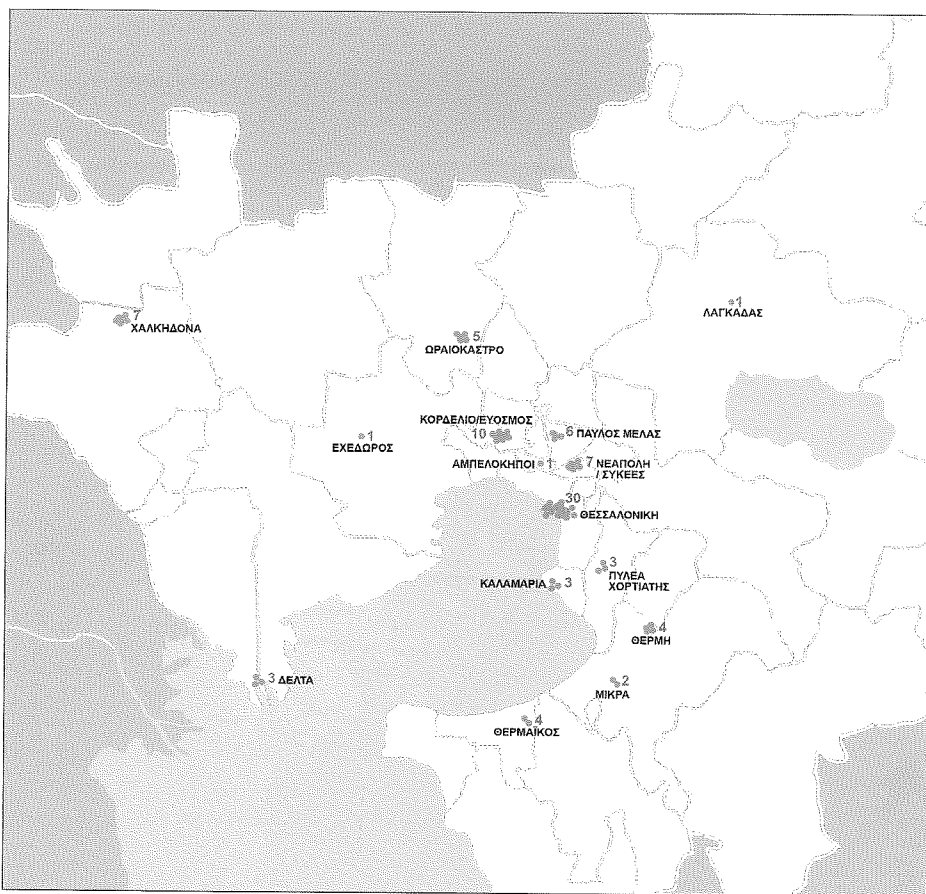
Μεγαλύτερη ανταπόκριση στο ερωτηματολόγιο υπήρξε από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία στους δήμους και στις ευρύτερες περιοχές της Αθήνας και του Πειραιά (37,5%), καθώς και της Θεσσαλονίκης (16,1%)¹³ και της Πάτρας (3,5%).



ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Γεωγραφική κατανομή των απαντήσεων για το συγκρότημα της Αθήνας, του Πειραιά και ευρύτερα για τους δήμους του νομού Αττικής

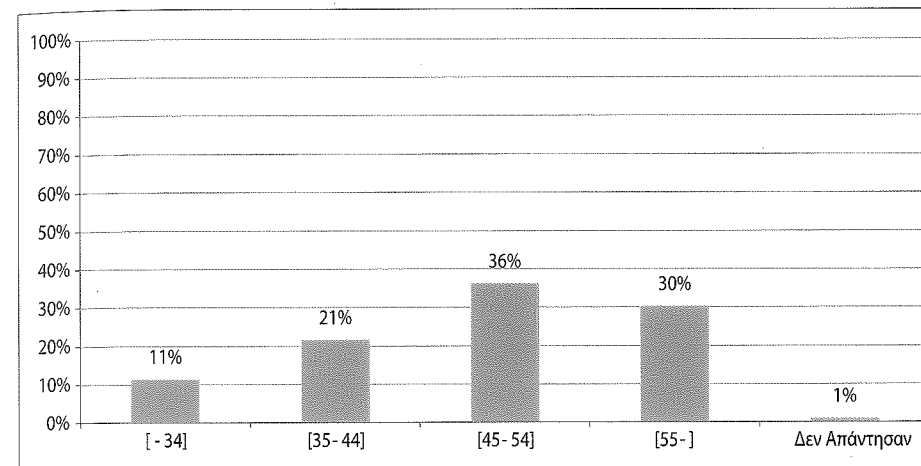
¹³ Βλ. σχετικά Πίνακα 1.7α και 1.7β, Παράρτημα Ι, σσ. 145-147.

Θα πρέπει να παρατηρήσουμε όμως ότι το συνολικό ποσοστό συμμετοχής από άλλους δήμους (45,78%) είναι σημαντικό και αυτό είναι κάτι που μας δίνει τη δυνατότητα να σχηματίσουμε μια εικόνα για το πώς είδαν την εφαρμογή της ΕΑΔ οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο στις μεγάλες πόλεις αλλά και ευρύτερα στη χώρα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Γεωγραφική κατανομή ανά δήμο των ερωτηματολογίων που λάβαμε για το συγκρότημα του Δήμου Θεσσαλονίκης και ευρύτερα για τους δήμους του νομού Θεσσαλονίκης

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η μεγαλύτερη συμμετοχή προέρχεται από τις μεγαλύτερες ηλικίες, 45-54 (36%) και 55 και άνω (30%)¹⁴.



ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Σύνθεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την ηλικιακή κατηγορία

Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα αντιπροσωπεύουν προφανώς μόνο ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών της χώρας, αναφέρονται όμως, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μας από τις απαντήσεις τους, κατά προσέγγιση σε ένα μαθητικό σύνολο 42.000 μαθητών και μαθητριών. Δεν πρόκειται βέβαια για στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα ούτε του εκπαιδευτικού ούτε του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, συνεπώς απαιτείται προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία δεν μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια σε εθνικό επίπεδο. Αναδεικνύουν όμως, για την περίοδο που καλύπτει η έρευνα, τάσεις που δεν θα πρέπει να αγνοηθούν.

¹⁴ Βλ. σχετικά Πίνακα 1.8, Παράρτημα Ι, σ. 147.

- «Είναι μια διαδικασία που δεν αναπληρώνει τη διά ζώσης διδασκαλία. Χάνεται η επαφή με τα παιδιά. Κυνηγάμε τον χρόνο, την ύλη... Η κούραση είναι μεγαλύτερη από τη διά ζώσης διδασκαλία. Είναι τρομακτικό να σκέφτεσαι ότι η νέα γενιά συνηθίζει την εξ αποστάσεως “ΖΩΗ”. (Δημοτικό Σχολείο)
- «Η διά ζώσης εκπαίδευση δεν αναπληρώνεται με την εξ αποστάσεως σε καμία περίπτωση. Η εξ αποστάσεως λειτούργησε απλά σαν λύση ανάγκης. Πολλά καλά στοιχεία της όμως μπορούμε να τα ενσωματώσουμε στη διά ζώσης διδασκαλία, αν μας παρέχεται ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός.» (Δημοτικό Σχολείο)
- «Δεν υποκαθιστά τη διά ζώσης διδασκαλία. Είναι μια λύση ανάγκης. Οι μαθητές, ειδικά οι αδιάφοροι, επαναπαύονται. Αυτό επιτείνεται και από τη μη διεξαγωγή των προαγωγικών.» (Γενικό Λύκειο)

Θέλοντας να προβάλουμε περισσότερο τις απόψεις των εκπαιδευτικών παραθέτουμε τα πλήρη κείμενα όλων όσων απάντησαν σε ειδικό Παράρτημα²⁹.

²⁹ Βλ. Παράρτημα II.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάσαμε δείχνουν καθαρά ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία ανταποκρίθηκαν στην εφαρμογή της ΕΑΔ κατά την περίοδο έκτακτης ανάγκης με όλες τους τις δυνάμεις, ώστε να εξασφαλιστεί κάποια συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και των διευθύνσεων των σχολείων με τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που επωμίσθηκαν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς την απαιτούμενη επιμόρφωση και με τα απρόβλεπτα προσωπικά έξοδα που κατέβαλαν σε τεχνολογικό εξοπλισμό για να ανταποκριθούν στην εφαρμογή της ΕΑΔ, συνέβαλαν καθοριστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της όλης διαδικασίας, που χαρακτηρίστηκε όμως από σημαντικότητα προβλήματα.

Παρά την εμπλοκή και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις το νέου διδακτικού-μαθησιακού πλαισίου, η εμπειρία τους από την ΕΑΔ έχει δημιουργήσει ένα θυμό εξαιτίας του ότι αναγκάστηκαν να εργαστούν χωρίς να μπορούν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριές τους. Το πλαίσιο αναφοράς στη βάση του οποίου σχεδιάστηκε η ΕΑΔ σε αυτή την περίοδο της κρίσης δεν είχε την ισονομία ως κεντρική αξία όπως έγινε σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στην Πορτογαλία για παράδειγμα (Costa et al., 2022).

Από τα όσα κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται καθαρά ότι μαθητές και μαθήτριες από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες βρέθηκαν με λιγοστές δυνατότητες πρόσβασης στην ΕΑΔ και χωρίς υποστήριξη για να μελετήσουν.

Το γενικευμένο πρόβλημα της συμπερίληψης όλων των μαθητών και μαθητριών, σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, παρουσιάστηκε σε όλα τα σχολικά επίπεδα, αλλά ήταν πιο έντονο στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Είναι κάτι που πρέπει να μας προβληματίσει. Δεν δόθηκε προσοχή στον σχεδιασμό της ΕΑΔ για τις μικρές ηλικίες, παρόλο που η ερευνητική τεκμηρίωση έχει αναδείξει τον καταλυτικό ρόλο του νηπιαγωγείου για την πρό-

ληψη της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής (Lazar et al., 1982· Barnett, 1992· Barnett, 1998· Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 2006· Antoniou et al., 2011· Marcon, 2022). Ειδικές παρεμβάσεις θετικών διακρίσεων θα πρέπει να εφαρμοστούν τουλάχιστον μετά την επιστροφή στη διά ζώσης διδασκαλία και να μελετηθεί γενικότερα το θέμα της απώλειας γνώσεων και δεξιοτήτων που προέκυψε από την αναστολή λειτουργίας των σχολείων και από την απότομη διακοπή της διά ζώσης διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Η συμπερίληψη όλων στο δημοκρατικό ενιαίο σχολείο ήταν μια κατάκτηση για την οποία χρειάστηκαν πολλοί αγώνες. Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε η ΕΑΔ στην Ελλάδα ανέτρεψε αυτή την πραγματικότητα. Όλα λειτούργησαν βέβαια σε πρωτόγνωρη κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Είναι όμως σοβαρό θέμα και για την αξιολόγηση της εφαρμογής της ΕΑΔ, αλλά και για το παρόν και το μέλλον της ενσωμάτωσης της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, να υπάρξουν οι βασικές προϋποθέσεις, ο κατάλληλος εξοπλισμός και η κατάλληλη σύνδεση στο διαδίκτυο που δεν έχουν εξασφαλιστεί ακόμα για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες. Η αναβάθμιση των ψηφιακών υποδομών των σχολείων είναι άμεση ανάγκη. Ευρύτερα είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον δεν μπορεί να θεωρείται ότι προσφέρει σε όλα τα παιδιά τις κατάλληλες συνθήκες ως χώρος σχολικής μάθησης και μελέτης γενικά, αλλά και ειδικά όταν αναφερόμαστε στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και της εκπαίδευσης από απόσταση (OECD, 2020 και 2021)³⁰.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ δεν διέθεταν ηλεκτρονικό εξοπλισμό ή παρακολουθούσαν μέσα από ακατάλληλες συσκευές όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα, κάτι που όταν γίνεται κύριο μέσο υποβαθμίζει σοβαρά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Η προσπάθεια των σχολείων να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες και ως προς τον εξοπλισμό ήταν μεγάλη, αλλά τα λίγα μέσα που διέθεταν δεν ήταν επαρκή για να καλύψουν όλες τις ανάγκες. Δεν ήταν όμως μόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες που είχαν προβλήματα ως προς τον εξοπλισμό. Οι εκπαιδευτικοί επωμίστηκαν τα έξοδα για να αναβαθμίσουν τον δικό τους εξοπλισμό, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο νέο πλαίσιο διδασκαλίας. Είναι ένα ζήτημα για το οποίο, τουλάχιστον προς το παρόν, δεν έχει υπάρξει καμία ουσιαστική αναγνώριση από την πολιτεία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί (βλ. και ΚΕΜΕΤΕ, 2021).

³⁰ Σε αυτή την οπτική θα πρέπει να εξετάζονται παιδαγωγικές πρακτικές όπως η υιοθέτηση της «ανεστραμμένης τάξης», η οποία στηρίζεται στην ύπαρξη ενός προσωπικού χώρου των παιδιών με άριστες συνθήκες για παραγωγική εργασία και κατάλληλη ψηφιακή υποδομή.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν στο νέο μαθησιακό περιβάλλον της ΕΑΔ χωρίς σε μεγάλο βαθμό να υπάρχει η απαραίτητη επιμόρφωση και εμπειρία. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών είχε πάρει μέρος σε μαθήματα επιμόρφωσης στην ΕΑΔ, με το μικρότερο ποσοστό να χαρακτηρίζει το επίπεδο του επαγγελματικού λυκείου. Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι δέχτηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό επιμόρφωση από τους/τις συντονιστές/τριες, οι οποίοι/ες έκαναν ό,τι μπορούσαν προσφέροντας επιμορφωτική υποστήριξη, όμως αυτή η υποστήριξη δεν μπορεί να συγκριθεί με τα οφέλη που θα είχαν προκύψει από ένα πρόγραμμα συστηματικής επιμόρφωσης, κατάλληλης για την εφαρμογή της ΕΑΔ.

Το νέο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης είχε νέες απαιτήσεις. Πράγματι πραγματοποιήθηκε σημαντική αναδιαμόρφωση των διδακτικών στόχων και στρατηγικών. Εξετάζοντας τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν, είναι φανερό ότι χρησιμοποιήθηκαν σε υψηλότερο βαθμό οι προσεγγίσεις της μετάδοσης σε σύγκριση με τις διαδραστικές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί κυρίως του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, αλλά όχι μόνο, καταθέτουν, στα όσα εκφράζουν με τους σχολιασμούς τους στις ανοιχτές ερωτήσεις, ότι αναγκάστηκαν να κάνουν αυτή την αρνητική στροφή μη έχοντας άλλο τρόπο να ανταποκριθούν. Παρόλα αυτά, σε αυτή τη συγκυρία αναγνωρίστηκε η σημασία των συναισθηματικών διαστάσεων στην εκπαιδευτική επικοινωνία και δόθηκε έμφαση από τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξή τους.

Η αξιολόγηση των μαθησιακών κατακτήσεων αποτέλεσε μια από τις πιο δύσκολες πλευρές στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικράτησαν ως μορφές αξιολόγησης οι συζητήσεις και οι προφορικές εξετάσεις, οι γραπτές εργασίες και τα τεστ και σε κάποιο βαθμό και μορφές αυτοαξιολόγησης. Στο δημοτικό σχολείο χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο οι συζητήσεις και οι προφορικές εξετάσεις, αλλά και μορφές αυτοαξιολόγησης καθώς και οι γραπτές εργασίες. Στο επίπεδο του νηπιαγωγείου οι πιο διαδραστικού χαρακτήρα μορφές αξιολόγησης, όπως είναι οι διερευνήσεις και οι πρακτικές εργασίες, ελάχιστα εφαρμόστηκαν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στο σύνολο των απαντήσεων, όπως και σε κάθε σχολικό επίπεδο ξεχωριστά, δεν υπήρξαν σε σημαντικό βαθμό προβλήματα επικοινωνίας με τη διεύθυνση του σχολείου ή ανάμεσα σε συναδέλφους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναπτύχθηκε συνεργασία με τους γονείς της τάξης και με τον Σύλλογο Διδασκόντων, ιδίως στο επίπεδο του νηπιαγωγείου.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι υπήρξε και σημαντικός βαθμός αλληλοϋποστήριξης μεταξύ εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολικά επίπεδα μέσω επαφών στα

κοινωνικά δίκτυα. Μάλιστα στο γενικό σύνολο των απαντήσεων, αλλά και σε κάθε σχολικό επίπεδο ξεχωριστά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτή η αλληλοϋποστήριξη μέσω των κοινωνικών δικτύων θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν τα σχολεία επανέλθουν στη διά ζώσης λειτουργία. Στη γενική αξιολόγηση της εμπειρίας από την εφαρμογή της ΕΑΔ μέσω των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών στις κλειστές ερωτήσεις, ο φόρτος εργασίας και η προσωπική κινητοποίηση προβάλλονται με έντονα θετικό πρόσημο. Η εμπειρία από την εφαρμογή της ΕΑΔ αξιολογείται όμως αρνητικά, όταν λαμβάνεται υπόψη η αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση, η ποιότητα των διαδράσεων στην επικοινωνία, η αυτονομία και η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών. Η πιο αρνητική αξιολόγηση όμως αναφέρεται στην υποστήριξη από το ΥΠΑΙΘ³¹. Αντίθετα, η οργανωτική υποστήριξη από το σχολείο αξιολογείται ιδιαίτερα θετικά, καθώς και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών μέσω κοινωνικών δικτύων. Διαφοροποιήσεις από τη γενική αυτή εικόνα ανάμεσα στα σχολικά επίπεδα εκπαίδευσης δεν εμφανίζονται εκτός από το επίπεδο του νηπιαγωγείου. Στο επίπεδο του νηπιαγωγείου η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών είναι πιο έντονη, καθώς επίσης και η συνεργασία με τους/τις συναδέλφους και με τους γονείς. Παράλληλα ο φόρτος εργασίας παρουσιάζεται με μεγαλύτερη ένταση στο επίπεδο αυτό.

Ως προς το θέμα της ενσωμάτωσης από τους/τις εκπαιδευτικούς κάποιων μορφών ΕΑΔ στη διδακτική τους πράξη, όταν τα σχολεία επιστρέψουν στη διά ζώσης λειτουργία, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απαντά θετικά, με πιο επιφυλακτικούς/ές τους/τις εκπαιδευτικούς στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Φαίνεται πάντως ότι η βιωματική σχέση με την ΕΑΔ που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί θα συμβάλει σε κάποιο βαθμό στην ενσωμάτωση κάποιων μορφών της στο σχολικό μας σύστημα. Για να ενσωματωθούν όμως διαστάσεις της ΕΑΔ στη διά ζώσης διδασκαλία σε μια διαδραστική παιδαγωγική προοπτική απαιτείται η βελτίωση του ψηφιακού περιβάλλοντος των σχολείων, κάτι που χρειάζεται κάποιο χρόνο.

Οι απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις προβάλλουν καθαρά την πολυπλοκότητα της κατάστασης και τις διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών για σημαντικά θέματα ως προς τον τρόπο που βίωσαν την ξαφνική συμμετοχή τους στην εφαρμογή της ΕΑΔ. Σημαντικά θέματα προβάλλονται από άλλους ως θετικά στοιχεία της ΕΑΔ και από άλλους ως αδυναμίες της. Αυτή η αντιφατική

³¹ Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, οι ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ ήταν εξαιρετικά θετικές ως προς την εφαρμογή της ΕΑΔ. Ενδεικτικά βλ. <https://www.esos.gr/arhtra/70360/n-kerameos-lavame-ola-ta-metra-ex-apostaseos-didaskalia-se-oles-tis-vathmidis-tis>.

εννοιολόγηση που απαντάται και σε άλλες έρευνες³² μας οδηγεί στην ανάγκη να αφουγκραστούμε καλύτερα τα λόγια των εκπαιδευτικών για να αντιληφθούμε τις γενικότερες οπτικές που εκφράζουν.

Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειονότητα τονίζουν πως η διά ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη και δεν είναι λίγοι και λίγες εκείνοι και εκείνες που φοβούνται ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να επιβληθούν από το ΥΠΑΙΘ μορφές ΕΑΔ για να αντιμετωπιστούν ζητήματα για τα οποία ο τρόπος αυτός θα ήταν, κατά την άποψή τους, ακατάλληλος και ατελέσφορος.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησε την ΕΑΔ, όπως μπόρεσε να την εφαρμόσει, ως μια άμεση απάντηση στην έκτακτη ανάγκη για να εξασφαλιστεί κάποια διδακτική, επικοινωνιακή, σχεσιακή συνέχεια και παρά τις πολλές αδυναμίες που επισημάνθηκαν, αναφέρθηκαν και πολλά θετικά στοιχεία που χαρακτήρισαν τη διαδικασία. Ένα στοιχείο που μας προκάλεσε εντύπωση παρά τις λίγες σχετικές αναφορές, και θα είναι σημαντικό να μελετηθεί, είναι η μεγαλύτερη συμμετοχή κάποιων μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις και άλλων που δίσταζαν να πάρουν τον λόγο στη διά ζώσης διδασκαλία. Ενδεχομένως το πλαίσιο της ΕΑΔ τους δημιούργησε μεγαλύτερη ασφάλεια και μπόρεσαν να ενεργοποιηθούν περισσότερο.

Η γενίκευση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των ψηφιακών τεχνολογιών έχει ανοίξει νέους ορίζοντες προς διαδραστικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Χωρίς όμως κατάλληλο εξοπλισμό, κατάλληλη σύνδεση στο διαδίκτυο και κατάλληλη επιμόρφωση για τη διαμόρφωση διαδραστικών πρακτικών και τη δημιουργία κατάλληλου πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού δεν μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά. Επιπλέον, με την άστοχη ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών ελλοχεύει ο κίνδυνος να οξυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Είναι καιρός να γίνει μια στροφή προς την εκπαιδευτική έρευνα και την τεκμηρίωση ως προαπαιτούμενα για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Και είναι σημαντικό η εκπαιδευτική πολιτική να σχεδιάζεται έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ισονομία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νέες εκπαιδευτικές ανισότητες επιβάλλουν πολιτικές θετικών διακρίσεων. Τέτοιου είδους πολιτικές εφαρμόζονται και στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια μέσα από διαφορετικά προγράμματα με σημαντική επιτυχία, χωρίς όμως να υιοθετούνται ως πάγιες πρακτικές παρά μόνο σε λίγες περιπτώσεις (ενδεικτικά: Βαρνάβα-Σκούρα και Βεργίδης, 2002·

³² Batini et al., 2020.

Demeuse et al., 2014). Σήμερα είναι απαραίτητο να στραφούμε προς τέτοιες εκπαιδευτικές πολιτικές για να εξασφαλιστεί πρόοδος, κοινωνική δικαιοσύνη και ισονομία στην εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Antonioni, L., Varnava-Skoura, G., & Salgado, L. (2011). "Approches préventives pour réduire l'échec scolaire: Interventions précoces et scolarisation préprimaire," pp. 211-241. Στο Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Roche, J.-Y. (Eds.), *Quel devenir pour l'égalité scolaire?* (Tome II).
- Azevedo, J. P., Gutierrez M., de Hoyos, R., & Saavedra, J. (2022). "The unequal impact of Covid-19 on student learning." Στο Reimers, F. (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19, Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer.
- Barnett, W. S. (1992). Benefits of Compensatory Preschool Education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), pp. 279-312. <https://doi.org/10.2307/145736>
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. Στο Barnett, W. S., & Boocock, S. S. (Eds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (pp. 11-44). State University of New York Press. (Reprinted in modified form from 'The Future of Children' (Winter) 5(3), pp. 25-50, 1995).
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Vandini, C. D., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, *RicercaAzione*, 12(2), pp. 47-71.
- Burns, T., & Gottschalk, F. (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-Being in the Digital Age. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), pp. 227-268. <https://doi.org/10.2307/1170523>.
- Costa, E., Baptista, M., & Caryvalho, C. (2022). The Portuguese educational policy

- to ensure equity in learning times of crises. Στο Reimers, F. (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19, Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y., (Ed.) 2014. *Πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Ευρώπη*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-76-19937-3, doi:10.2760/126686, JRC121071.
- Education Policy Institute and Renaissance Learning (2021). *Understanding Progress in the 2020/21 Academic Year: Complete Findings from the Autumn Term*. Department for Education, National Pupil Database, London, UK. Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1063488/Understanding_Progress_in_the_2020_to_2021_Academic_Year_Extension_report_covering_the_first_half_of_the_autumn_term_2021.pdf.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), Article e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
- European Commission (2020). *Digital Economy and Society Index (DESI)*.
- Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42(6), pp. 590-615. <https://doi.org/10.1177/01430343211041697>.
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to Emergency Remote Teaching Due to the COVID-19 Pandemic: An Investigation of Greek Teachers' Beliefs and Experiences. Στο Reis, A., Barroso, J., Lopes, J. B., Mikropoulos, T. & Fan C.-W., (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* (pp. 320-329). Springer International Publishing.
- KEEP Consortium (υπό έκδοση). *Education and the Covid-19 pandemic, a situational review of five regions*.
- Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., & Snipper, A. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2-3, Serial No. 195), EJ 266 057.
- Lucisano, P. (2020). Farericerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Life Long, Life Wide Learning*, 36, pp. 3-25.
- Marcon, R. A. (2022). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model

- and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021). Progression des performances des élèves de CP a mi-parcours 2020 et 2021. Résultats des évaluations point d'étape a mi-CP 2020-2021, note d'information 21.29. Direction de l'évaluation, de prospective et de performance. <https://education.gouv.fr/evaluations-2021-point-d-etape-cp-premiers-resultats-322673>.
- 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 Research and Science*, Special Issue CIE2020. <https://doi.org/10.24018/ejers.2020.0.CIE.2305>.
- Nikolopoulou, K. (2022). Online Education in Early Primary Years: Teachers' Practices and Experiences during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 12(2), 76. <https://doi.org/10.3390/educsci12020076>.
- Nikolopoulou, K., & Kousloglou, M. (2022). Online Teaching in COVID-19 Pandemic: Secondary School Teachers' Beliefs on Teaching Presence and School Support. *Education Sciences*, 12(3), p. 216. <https://doi.org/10.3390/educsci12030216>.
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>.
- OECD (2021). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.
- Samioti, P. (2021). Emergency Remote Educational Challenges During COVID-19: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. Στο Bissessar, C. (Ed.), *Emergency Remote Learning, Teaching and Leading: Global Perspectives*. Springer: Cham, Switzerland, pp. 37-54.
- Tzimopoulos, N., Provelegios, P., & Iosifidou, M. (2021). Emergency remote teaching in Greece during the first period of the 2020 Covid-19 pandemic. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), pp. 19-27. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.003>.
- Varnava-Skoura, G., & Vergidis, D. (1989). The prevention of functional illiteracy in primary schools – building supportive contexts in writing, an action research. Στο Anthoulas, T., (Ed.), *Πρώτη γραφή και ανάγνωση / Premier contact avec l'écriture et la lecture / First steps in Writing and Reading*. Editions Helidoni, 1 International Workshop, Rhodes, Greece (pp. 177-180).
- Varnava-Skoura, G. (1995). Recherche-action sur la Prévention de l'Analphabétisme Fonctionnel à l'École Primaire: Vers Une Approche Positive et Intégrée de l'Alphabétisation. *Le Journal d'Alpha 88, Numero Spécial, Actes des États généraux de l'alphabétisation*. UNESCO.

Ελληνόγλωσση

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. και Βεργίδης, Δ. (2002). *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία, απογεύματα, νύχτες και δύο καλοκαίρια*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γιασιράνης, Σ. και Σοφός, Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ό στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις» 3-5 Ιουλίου 2020* (σσ. 136-144). Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ηλεκτρονική έκδοση).
- Γύφτουλα, Γ. και Πολυχρονάκης, Γ. (2021). Πρόταση για αποτίμηση και αξιοποίηση της εμπειρίας επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα πλαίσια του Δημοκρατικού Σχολείου. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(2), σσ. 116-136.
- Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως –σύγχρονης και ασύγχρονης– εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(2), σσ. 23-40. doi:10.12681/jode.25427.
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2021). *Όψεις της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας. Μορφωτικές ανισότητες και συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*. <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2021/ΕΡΕΥΝΑ-ΚΕΜΕΤΕ-ΓΙΑ-ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.pdf>.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Α., Τεπέρογλου, Α. και Τσίγκανου, Ι. (2006). *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21ου αιώνα: Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Εκδόσεις Gutenberg.
- Πρωτόπαπας, Ε., Κυριαζής, Χ., και Στόγιας, Σ. (2022). Η Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τον καιρό του COVID-19: Η άποψη των εκπαιδευτικών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις και Προοπτικές*, 26-28 Νοεμβρίου 2021 (σσ. 46-60). Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ηλεκτρονική έκδοση).
- Τζήλου, Γ. και Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης των περιβαλλόντων Webex and e-Class την περίοδο της πανδημίας Covid-19. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(2), σσ. 6-22.
- Φώτη, Π. (2021). Προσαρμογή στην εποχή COVID-19 και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(2), σσ. 92-115.

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα

Ομότιμη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βασίλης Γιαλαμάς

Καθηγητής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μαρία Ραγκούση

Καθηγήτρια, Τμήμα Ηλεκτρολόγων και Ηλεκτρολόγων Μηχανικών,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Μαρία Σφυρόερα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών