

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Πληροφορικά και
Επικοινωνιακά Συστήματα*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Συμπεράσματα από τις Σχολικές Πρακτικές στην Κύπρο κατά τη
Διάρκεια του Covid-19

Ευσταθία Νικοδήμου

Επιβλέπων Καθηγητής
Θανάσης Χατζηλάκος

Νοέμβρης 2021

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών Μεταπτυχιακό
Πρόγραμμα Σπουδών *Πληροφοριακά και Επικοινωνιακά Συστήματα*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Συμπεράσματα από τις Σχολικές Πρακτικές στην Κύπρο κατά τη
Διάρκεια του Covid-19

Ευσταθία Νικοδήμου

Επιβλέπων Καθηγητής
Θανάσης Χατζηλάκος

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
στα Πληροφοριακά και Επικοινωνιακά Συστήματα
από τη Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Νοέμβρης 2021

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είχε ως στόχο την διερεύνηση και προέκταση της έρευνας που διενεργήθηκε από το JRC, μέσα από τη διερεύνηση των σχολικών πρακτικών που ακολουθήθηκαν στην Κύπρο κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Στα πλαίσια αυτά, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις με 10 εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, οι οποίοι μοιράστηκαν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της καραντίνας συνοδεύτηκε από αρκετά αρνητικά συναισθήματα, κυρίως αγωνία και άγχος, ενώ η μετάβαση από το συμβατικό τρόπο μάθησης έγινε πιο δύσκολη λόγω της γενικής ανετοιμότητας σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, της ανεπαρκούς παροχής υποστηρικτικού υλικού, των τεχνικών προβλημάτων και της έλλειψης οδηγιών. Αναφέρθηκε ακόμα η αναγκαστική ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, αφού στην αρχή οι οδηγίες του ΥΠΠΑΝ ήταν ανεπαρκείς, καθώς και η χρήση της πλατφόρμας Microsoft Teams σε συνδυασμό με άλλες πλατφόρμες και μέσα που έκριναν οι εκπαιδευτικοί ως πιο κατάλληλα για να μπορούν να προσεγγίσουν τα παιδιά και τους γονείς. Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η αξιολόγηση και πιστοποίηση της μάθησης των μαθητών, αφού η απαγόρευση της χρήσης κάμερας, η μη αποτελεσματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων της πλατφόρμας και η γενική χαλαρότητα που επικρατούσε δεν επέτρεψαν να γίνει ουσιαστική και επίσημη αξιολόγηση ούτε και να δίνεται αποτελεσματική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Οι επιπτώσεις που είχε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και μαθητές περιλαμβάνουν κατά τους συμμετέχοντες τη διεύρυνση των ανισοτήτων, αφού τα παιδιά δεν είχαν όλα την ίδια πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα, ενώ δεν λήφθηκε επαρκής μέριμνα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, αρνητικές επιδράσεις παρατηρήθηκαν και στον τομέα της ψυχικής υγείας, με την εμφάνιση άγχους και θλίψης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά, τα οποία είχαν χάσει τα κίνητρά τους για να μάθουν. Επομένως καταδεικνύεται η ανάγκη για καλύτερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος για να καταστεί δυνατή η αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων της ψηφιακής τάξης.

Summary

The main aim of this dissertation is the investigation and the expansion of the research, which was carried out by the JRC, through the investigation of the schooling practices that were applied in Cyprus during the COVID-19 pandemic. For the purposes of the study, the qualitative research method was used and was based on the interviews taken from 10 primary and secondary school teachers, who shared their experiences with distance education during the quarantine. The main conclusion which came up was that distance learning was accompanied by many negative emotions because of the quarantine, mainly anxiety and stress, while the transition from the conventional way of learning became more difficult due to the general unreadiness in all levels of the educational system, the insufficient supply of supporting material, the technical problems, and the lack of instructions. In addition, it was mentioned that there were forced initiatives from the side of the educators, since in the beginning the instructions given by the Ministry of Educations were insufficient. Also, the use of Microsoft Teams platform in combination with other means and platforms which the educators judged that were more appropriate to approach their students and the parents was discussed. The biggest difficulty that the educators faced was the assessment and the certification of their students' learning, since the prohibition of the use of cameras, the unsuccessful exploitation of the abilities of the platform and the general relaxation that predominated did not allow the teachers to do substantial and formal assessment neither did they allow them to give effective feedback to the students. The effects that the application of distance learning had on the teachers and the students include, according to the participants, the amplification of inequalities and adequate care was not taken for the students with difficulties. Meanwhile, negative consequences were observed regarding mental health, too, with the appearance of stress and sadness both in educators and students who had lost their motivation to learn. Consequently, the need for better preparation of the educational system to exploit all the abilities and functions of the digital class arose.

Ευχαριστίες

Με τη περάτωση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντά μου καθηγητή κ. Θανάση Χατζηλάκο για όλη τη στήριξη, τις συμβουλές και τις γνώσεις που αποκόμισα τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών μου όσο και κατά την εκπόνηση της παρούσας διατριβής.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Η συνεισφορά τους ήταν πολύτιμη καθώς με τις εμπειρίες και τη γνώση τους συνέβαλαν ουσιαστικά στην αποπεράτωση της διατριβής. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην κα. Ελένη Δαμιανίδου για τις πολύτιμες συμβουλές της.

Ευχαριστίες στους συγγραφείς της έρευνας του JRC με τίτλο *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?*, στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια και τους φίλους μου για την υπομονή και τη ψυχολογική στήριξη που μου πρόσφεραν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Αφιερώνω αυτή τη διατριβή στις πολυαγαπημένες μου κόρες Άννα και Μιχαηλία καθώς και στον σύζυγο μου Λευτέρη.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Summary	iv
Ευχαριστίες.....	v
Εισαγωγή.....	1
1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο.....	1
1.2 Σημασία και αναγκαιότητα έρευνας.....	2
1.3 Σκοπός και στόχοι.....	3
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	3
1.5 Δομή εργασίας.....	4
Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	5
2.1 Λειτουργία σχολείων κατά την πανδημία.....	5
2.2 Πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	7
2.3 Επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	11
2.3.1 Διεύρυνση ανισοτήτων.....	11
2.3.2 Αρνητικές επιδράσεις για τα παιδιά με αναπηρία.....	13
2.3.3 Ανάγκη για εμπλοκή των γονέων.....	13
2.3.4. Θέματα ψυχικής υγείας.....	14
2.3.5 Στατιστικά στοιχεία.....	15
2.4 Προϋποθέσεις επιτυχίας της διαδικτυακής τάξης.....	16
2.5 Συμπέρασμα.....	17
Μεθοδολογία.....	19
3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	19
3.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	21
3.3 Πληθυσμός, δείγμα και δειγματοληψία.....	22
3.4 Ερευνητική διαδικασία.....	24
3.5 Ανάλυση δεδομένων.....	25

3.6 Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας.....	25
3.7 Δυσκολίες και προβλήματα	25
Αποτελέσματα - Συζήτηση	27
4.1 Αρνητικές και θετικές εμπειρίες εκπαιδευτικών	27
4.1.1 Αρνητικές εμπειρίες	27
4.1.2 Θετικές εμπειρίες.....	30
4.2 Σχολικές πρακτικές και καταλληλότητά τους.....	31
4.2.1 Διδακτικές πρακτικές και εργαλεία	31
4.2.2 Μαθησιακό περιεχόμενο και εκπαιδευτικό υλικό.....	34
4.2.3 Αξιολόγηση και πιστοποίηση	37
4.2.4 Καταλληλότητα σχολικών πρακτικών	40
4.2.5 Ψηφιακή και πληροφοριακή επάρκεια των εκπαιδευτικών	44
4.3 Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	49
4.3.1 Διεύρυνση ανισοτήτων	50
4.3.2 Ψυχική υγεία.....	54
4.4 Σύγκριση ευρημάτων με την έρευνα του JRC για την Ελλάδα και συζήτηση	56
Συμπεράσματα – Εισηγήσεις.....	62
5.1 Συμπεράσματα.....	62
5.2 Περιορισμοί.....	63
5.3 Εισηγήσεις	63
5.4 Επίλογος.....	64
Βιβλιογραφία	65
Ερευνητικό εργαλείο	72
Α.1 Ο οδηγός συνέντευξης της έρευνας.....	72

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης, η σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και η δομή της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η νόσος Covid-19 αποτελεί μια ασθένεια, η οποία πλήττει όλο τον ανθρώπινο οργανισμό, προκαλώντας αναπνευστικά, καρδιαγγειακά και νευρολογικά προβλήματα, με αποτέλεσμα συχνά τα άτομα που νοσούν με την ασθένεια αυτή να καταλήγουν. Λόγω της μεγάλης μεταδοτικότητας του ιού και της σοβαρότητας των μολύνσεων που προκαλεί, τρεις μήνες μετά την εμφάνισή του, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κήρυξε την ασθένεια ως πανδημία, δηλαδή μια νόσο που έχει εξαπλωθεί σε όλο τον κόσμο (World Health Organization, 2020). Σε μια προσπάθεια αναχαίτισης της νόσου, λήφθηκαν διάφορα μέτρα από τις κυβερνήσεις, με τις περισσότερες από αυτές να επιβάλλουν αναγκαστικό κλείσιμο των χώρων όπου συναθροιζόταν πολύς κόσμος. Τέτοιοι χώροι ήταν για παράδειγμα τα πολυκαταστήματα, οι χώροι δεξιώσεων και τα θέατρα, αλλά και σημαντικά ιδρύματα όπως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Nisiforou, Kosmas & Vrasidas, 2021).

Αν και η εκπαίδευση αποτελεί μια αναγκαιότητα στη σύγχρονη εποχή, η οποία πρέπει να προσφέρεται με τρόπο αδιάλειπτο και συνεχή για να είναι αποτελεσματική, παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια του πρώτου κύματος της πανδημίας Covid-19 την άνοιξη του 2020, πολλές κυβερνήσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) αποφάσισαν να κλείσουν τα σχολεία και να μεταφερθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια να αναχαιτίσουν τη διασπορά του ιού (Carretero Gomez et al., 2021). Σταδιακά, το 90% των ευρωπαϊκών χωρών έκλεισαν τα σχολεία κατά τη διάρκεια της άνοιξης, ούτως ώστε να περιοριστεί η μετάδοση του ιού, αφού όπως αποδείχτηκε, τα παιδιά μπορούσαν να

μεταφέρουν τον ιό, χωρίς τα ίδια να έχουν πάντα εμφανή συμπτώματα (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020). Έτσι τα σχολεία μεταφέρθηκαν σε σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για να μπορούν να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, παρά την πανδημία (Nisiforou, Kosmas & Vrasidas, 2021).

Καθώς γινόταν αντιληπτό ότι η πανδημία δεν θα τερματιζόταν τόσο απλά και γρήγορα, οι περισσότερες κυβερνήσεις της ΕΕ αποφάσισαν να λάβουν μέτρα για να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας και άλλα μέσα μαζικής επικοινωνίας, όπως η τηλεόραση και το ραδιόφωνο (UNESCO, 2020a; Gouëdard et al., 2020). Αν και οι φτωχότερες χώρες αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω έλλειψης πόρων και επαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού, ακόμα και για τις οικονομικά πιο εύρωστες χώρες, η μετάβαση στη ψηφιακή εκπαίδευση αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση (Richardson et al. 2020). Σύμφωνα με έκθεση της UNESCO (2020b), σχεδόν ένα δισεκατομμύριο μαθητές σε 142 χώρες σε όλο τον κόσμο (δηλαδή το 52.4% του συνόλου των εγγεγραμμένων μαθητών) και 63 εκατομμύρια εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 165 χώρες επηρεάστηκαν σημαντικά από το κλείσιμο των σχολείων και το πέρασμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το πέρασμα αυτό δεν ήταν εύκολο, αφού σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το 20% περίπου των νέων δεν έχει ούτε τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες, ενώ μόνο 39% των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι είναι καλά προετοιμασμένοι για να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία στην καθημερινή τους διδασκαλία (European Commission, 2020).

1.2 Σημασία και αναγκαιότητα έρευνας

Δεδομένης λοιπόν της ανάγκης για πέρασμα στην ψηφιακή εποχή, όπου οι τεχνολογίες της πληροφορικής θα μπορούν να υποστηρίξουν την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση ανεξαρτήτως περιστάσεων (European Union, 2021), προκύπτει η ανάγκη για διενέργεια έρευνας, ούτως ώστε να εντοπιστούν τα προβλήματα που υπήρξαν και να ληφθούν μέτρα για την επίλυσή τους. Πρότυπο για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής αποτέλεσε η έρευνα των Carretero et al. (2021) με τίτλο *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?*, στην οποία εξετάστηκαν οι σχολικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια της πρώτης καραντίνας, καθώς και οι επιπτώσεις τους για τη μάθηση, σε πέντε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δηλαδή το Βέλγιο, την Εσθονία,

την Ελλάδα, την Ιταλία και την Πολωνία. Η μελέτη αυτή δημοσιεύτηκε σε μορφή αναφοράς και χρηματοδοτήθηκε από το Joint Research Centre (JRC) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με στόχο την παροχή τεκμηριωμένης υποστήριξης για την προετοιμασία πολιτικής στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με βάση τη γνώση που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας.

Ως εκ τούτου, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελεί στην ουσία μια προέκταση και μια προσπάθεια εμπλουτισμού των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας με δεδομένα από την Κύπρο. Παράλληλα, η μελέτη αυτή θεωρείται σημαντική για τον χώρο της πληροφορικής και της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, αφού μπορεί να παράσχει πληροφορίες σχετικά με τα εμπόδια που υπήρξαν στην πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις προκλήσεις που αναφέρονται.

1.3 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η διερεύνηση και η προέκταση της έρευνας που διενεργήθηκε από το JRC, μέσα από τη διερεύνηση των σχολικών πρακτικών που ακολουθήθηκαν στην Κύπρο κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, ούτως ώστε να εξευρεθούν τρόποι για να αντιμετωπιστούν πιθανά εμπόδια και να ληφθούν μέτρα για να αντεπεξέλθουν τα σχολεία στις αναφερόμενες προκλήσεις. Με βάση τα πιο πάνω λοιπόν και με οδηγό την έρευνα του JRC, ως επί μέρους στόχοι της μελέτης τίθενται οι ακόλουθοι:

- Να γίνει καλύτερα κατανοητή η εμπειρία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία.
- Να εξεταστεί η καταλληλότητα των σχολικών πρακτικών που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας.
- Να περιγραφούν οι επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές από τον τρόπο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους πιο πάνω στόχους και κατ' αναλογία με τα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα του JRC, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες αρνητικές και ποιες θετικές εμπειρίες βίωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας;
2. Ποιες σχολικές πρακτικές ακολουθήθηκαν για να υλοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με επιτυχία και σε ποιο βαθμό ήταν κατάλληλες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
3. Ποιες επιπτώσεις είχε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές σε σχέση με τις ανισότητες και την ψυχική τους υγεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;

1.5 Δομή εργασίας

Μετά το παρόν εισαγωγικό κεφάλαιο, όπου παρουσιάστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο, η αναγκαιότητα της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, ακολουθεί στο δεύτερο κεφάλαιο η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται πληροφορίες και ερευνητικά δεδομένα για τη λειτουργία των σχολείων κατά την πανδημία, τις πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τις επιπτώσεις από τον τρόπο λειτουργίας της και τις προϋποθέσεις για την επιτυχία της. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, με αναφορά στον ποιοτικό μεθοδολογικό σχεδιασμό, τη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο, τον πληθυσμό και το δείγμα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την σκόπιμη δειγματοληψία, την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων, τα ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας και τις δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν. Ακολουθεί στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συζήτησή τους σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, ενώ η παρούσα μελέτη τελειώνει με τα συμπεράσματα και τις εισηγήσεις στο πέμπτο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα από την έρευνα του JRC και άλλες έρευνες που έγιναν κατά την πανδημία, τα μέτρα και τις πολιτικές, τις πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα προβλήματα και τις δυσκολίες και τις επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές.

2.1 Λειτουργία σχολείων κατά την πανδημία

Αν και κάποια σχολεία φάνηκε ότι είχαν την υποδομή για να λειτουργήσουν εξ αποστάσεως κατά το γενικό κλείσιμο λόγω της πανδημίας, η απροσδόκητη και ξαφνική μεταφορά σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα αρκετές προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της ΕΕ και επηρέασε σημαντικά εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Konig et al., 2020). Πολλά σχολεία και εκπαιδευτικοί δεν ήταν αρκετά προετοιμασμένοι για να διδάξουν εξ αποστάσεως και με τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ τα υφιστάμενα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα συχνά ήταν παλιάς τεχνολογίας και δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες που συνεπάγεται η στροφή στη διαδικτυακή τάξη (Williamson et al., 2020). Παράλληλα, η άσκηση πίεσης στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στη γενική απαίτηση για κάλυψη της διδακτέας ύλης με ψηφιακό τρόπο, σε συνδυασμό με την άγνοια του τρόπου χρήσης των ψηφιακών εργαλείων, δημιούργησε άγχος στους εκπαιδευτικούς και δυσκολία ανταπόκρισής τους στις ανάγκες των παιδιών για μάθηση (Livari et al., 2020).

Πέραν τούτου, αρκετοί μαθητές δεν ήταν προετοιμασμένοι για να κάνουν μάθημα από το σπίτι, ενώ η απομόνωσή τους από τους συμμαθητές τους είχε αρνητική επίδραση στη ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία και τη διάθεσή τους να συμμετάσχουν στο μάθημα. Ως αποτέλεσμα, πολλοί μαθητές έχασαν το ενδιαφέρον τους για μάθηση, ενώ πολλά παιδιά, παρά τις προσπάθειες και τις δικές τους και των εκπαιδευτικών και των γονέων τους, δεν ένιωθαν να έχουν κίνητρο να μάθουν, ούτε και μπορούσαν να συγκεντρωθούν

στη μελέτη (Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020). Την ίδια στιγμή, πολλοί γονείς αναγκάστηκαν να συνεχίσουν να δουλεύουν από σπίτι, έχοντας τις ίδιες επαγγελματικές ευθύνες και συχνά μεγαλύτερο άγχος, αφού και αυτοί δεν ήταν πάντα προετοιμασμένοι για τον ψηφιακό τρόπο εργασίας. Πέραν τούτου, οι γονείς ανέλαβαν ξαφνικά και την ευθύνη για να στηρίξουν τα παιδιά τους κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να παράσχουν σε αυτά την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για να μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα χωρίς προβλήματα, πράγμα που δεν ήταν πάντα εφικτό (Κοζοğlu & Tekdal, 2020).

Σε γενικές γραμμές, οι χώρες της Ευρώπης φάνηκε να διαφέρουν ως προς την ετοιμότητά τους να χρησιμοποιήσουν ψηφιακές τεχνολογίες μάθησης (European Commission 2019a). Έτσι, σύμφωνα με τα ευρήματα από την PISA 2018, κατά μέσο όρο στις χώρες του OECD μόνο οι μισοί περίπου μαθητές ήταν εγγεγραμμένοι σε σχολεία όπου υπήρχε διαθέσιμη μια αποτελεσματική πλατφόρμα διαδικτυακής μάθησης (OECD, 2020b). Επίσης με βάση τα αποτελέσματα από την έρευνα της ΕΕ για την πληροφορική και την τεχνολογία στην εκπαίδευση, βρέθηκε ότι στην ΕΕ μόνο το 32% των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν εξοικειωμένοι με διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (European Commission, 2019a). Παρά λοιπόν το γεγονός ότι οι διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης έχουν τα πλεονεκτήματα ότι παρέχουν άμεση και συνεχή πρόσβαση στο μαθησιακό περιεχόμενο, καθώς και ευελιξία στους μαθητές να σχεδιάσουν τη δική τους μάθηση με βάση τους προσωπικούς τους ρυθμούς, δεν φάνηκε να δόθηκε η απαραίτητη προσοχή στο σημείο αυτό από τα εκπαιδευτικά συστήματα (Dhawan, 2020).

Πριν την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε μια έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, κατέδειξαν τρία βασικά εμπόδια που τους παρεμπόδιζαν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή τεχνολογία στα σχολεία: την έλλειψη εξοπλισμού ή την ύπαρξη εξοπλισμού που δεν λειτουργούσε, την ελλιπή κατανόηση του τρόπου που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση και την απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων (European Commission, 2019b). Κατά ειρωνικό τρόπο, οι συζητήσεις για την αναγκαιότητα ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών χρονολογούνται εδώ και δεκαετίες, χωρίς όμως να έχει γίνει μια συστηματική προσπάθεια για να αποκτήσουν ψηφιακή ευχέρεια όλοι οι εκπαιδευτικοί (Espino-Díaz et al., 2020; Tull et al., 2017). Ως αποτέλεσμα, όταν τα σχολεία έκλεισαν λόγω της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν στο μάτι του κυκλώνα, αφού αφενός

χρειάζονταν άμεση εκπαίδευση για βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων και αφετέρου έπρεπε να ξεκινήσουν επίσης άμεσα τα μαθήματα με τους μαθητές τους, ακολουθώντας πρακτικές που μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Konig et al., 2020).

2.2 Πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Πρώτη προϋπόθεση για να εφαρμοστούν αποτελεσματικές πρακτικές κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν αρκετά αναπτυγμένες ψηφιακές ικανότητες. Παρ' όλα αυτά, στην έρευνα PISA 2018 βρέθηκε ότι κατά μέρος στις χώρες του OECD τα δύο τρίτα των μαθητών φοιτούν σε σχολεία όπου οι διευθυντές θεωρούν ότι το προσωπικό δεν έχει τις απαραίτητες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες για να ενσωματώσει με επιτυχία την ψηφιακή τεχνολογία στη διδασκαλία του (OECD, 2020b). Κατ' ακρίβεια σε έρευνα των Konig et al., (2020) βρέθηκε ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση ήταν ήδη ανεπαρκείς πριν την πανδημία, ακόμα και για τους νεαρότερους εκπαιδευτικούς που θεωρούνται τεχνολογικοί ιθαγενείς. Σύμφωνα με τους Fraillon et al. (2019), αυτό συμβαίνει επειδή η απλή έκθεση στην τεχνολογία δεν συνεπάγεται απαραίτητα και η ικανότητα να την χρησιμοποιεί κανείς.

Έτσι μια άλλη έρευνα των Livari et al. (2020) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την πανδημία με ποικίλους τρόπους που κυμαίνονταν από την πλήρη προσαρμογή και την ανάπτυξη ανθεκτικότητας στην αγωνία και την επίπονη προσπάθεια να συνηθίσουν αυτό τον τρόπο διδασκαλίας. Βέβαια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ήδη είχε προσπαθήσει να υποστηρίξει πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει την αυτοκριτική και την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς εμβαθύνουν και δεσμεύονται με την ψηφιακή μάθηση και τα ανάλογα παιδαγωγικά εργαλεία όπως το DigCompEdu. Από την άλλη, δεν αναμένεται μόνο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν την ψηφιακή τεχνολογία και αφετέρου να μπορούν να διαχειριστούν τα εύθραυστα κοινωνικά συγκείμενα και τις περιστάσεις (Williamson et al., 2020).

Για να καταστεί επίσης δυνατή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία έπρεπε όλοι οι μαθητές να έχουν τον απαραίτητο ψηφιακό εξοπλισμό. Στα πλαίσια αυτά, πολλές χώρες κατέβαλαν προσπάθεια να προμηθεύσουν τους μαθητές με τάμπλετ ή να παράσχουν οικονομική βοήθεια στις οικογένειές τους για αγορά ψηφιακών συσκευών.

Παρόλα αυτά, η πρακτική αυτή δεν φάνηκε να είναι επιτυχής, λόγω της αυξημένης ζήτησης τέτοιων συσκευών, καθώς και της επείγουσας φύσης του φαινομένου. Έτσι σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε καθυστερημένη ή καθόλου παράδοση των συσκευών, προμήθεια με ανεπαρκείς ή ασύμβατες συσκευές και άνιση διανομή των συσκευών (Carretero Gomez et al., 2021). Ως αποτέλεσμα, πολλά παιδιά δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν καθόλου στο μάθημα, ή κατάφεραν να συμμετάσχουν μερικώς, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι δεν μπορούσαν να κάνουν κάτι στην περίπτωση αυτή για να βοηθήσουν τα παιδιά (Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020).

Στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία παρουσιάστηκαν επίσης δυσκολίες όσον αφορά τις κατάλληλες πρακτικές που έπρεπε να ακολουθηθούν, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η πρόσβαση στη μάθηση και να βοηθηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το μάθημα. Για να επιλύσουν το πρόβλημα αυτό, κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, αν και αυτό δεν ήταν το ίδιο εύκολο όπως όταν το μάθημα γινόταν στη συμβατική τάξη. Επίσης, ανάθεταν εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες μαθησιακές δραστηριότητες στα παιδιά, επιπρόσθετη στήριξη όσο αυτό ήταν δυνατόν, συνεχή επικοινωνία με την οικογένεια των παιδιών, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις παρέχόταν κατ' οίκον στήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Carretero Gomez et al., 2021). Παρόμοιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν και για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, για τα οποία τα πράγματα δυσκόλευαν περισσότερο όταν οι γονείς τους δεν μιλούσαν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και επομένως δεν μπορούσαν να τα βοηθήσουν καθόλου με την εξ αποστάσεως διδασκαλία (Kocsoğlu & Tekdal, 2020).

Μια άλλη πρακτική που ακολουθήθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς και μάλιστα κατόπιν προτροπής των εκπαιδευτικών αρχών ήταν η μείωση της διδακτέας ύλης και η επικέντρωση σε κάποια από τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος που θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί ως ποιο σημαντικά και πιο εύκολο να διδαχτούν διαδικτυακά. Έτσι απέφυγαν το περιεχόμενο εκείνο που θεώρησαν ότι χρειαζόταν περισσότερη καθοδήγηση και επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό ή πιο πολλή διαντίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, καθώς και εκείνα τα στοιχεία που θεωρούσαν ότι ήταν λιγότερο ενδιαφέροντα για τα παιδιά, σε μια προσπάθεια να ελέγξουν τα παιδιά και να τα κρατήσουν προσηλωμένα (Lucas et al., 2020). Τα πράγματα δυσκόλεψαν όμως όταν δόθηκαν εντολές να μην υπάρχουν κάμερες για τα παιδιά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην γνωρίζουν κατά πόσον τα παιδιά

παρακολουθούσαν το μάθημα, πράγμα που φάνηκε στην έρευνα του Middleton (2020), όπου βρέθηκε ότι το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων μαθητών παραδέχτηκαν ότι την ώρα του μαθήματος ασχολούνταν με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έπαιζαν παιχνίδια, σέρφαραν στο διαδίκτυο ή κουβέντιαζαν από το τηλέφωνο με κάποιο άλλο συμμαθητή τους.

Σημαντική ακόμα πρακτική που φάνηκε να ακολουθείται σε πολλές χώρες ήταν η αναβολή, ο επαναπρογραμματισμός ακόμα και η ακύρωση εξετάσεων, με στόχο να μην γίνει διασπορά της πανδημίας (UNESCO et al., 2020). Από την άλλη όμως, για να μπορούν να προληφθούν περαιτέρω ανισότητες, είναι απαραίτητο να γίνεται αξιολόγησή τους και να παρακολουθείται η πρόοδός τους, ακόμα και σε περίπτωση έκτακτων περιστάσεων όπως ήταν η πανδημία (König et al. 2020). Έτσι, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί αναθεώρησαν τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους, παρόλο που οι στόχοι παρέμεναν οι ίδιοι, δηλαδή η διαπίστωση της γνώσης που αποκτήθηκε, η βοήθεια για επίτευξη στόχων και η συμπύκνωση των μεμαθημένων, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση μέσω κάποιας πλατφόρμας και με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων αξιολόγησης (Carretero Gomez et al., 2021).

Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση δεν ήταν μια εύκολη διαδικασία, αφού οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εμπιστευτούν τους μαθητές τους ότι πράγματι έκαναν αυτά που τους ζητούσαν για τον σκοπό αυτό, χωρίς τη βοήθεια τρίτων. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν τη βοήθεια των γονέων για να ελέγξουν ότι ήταν οι ίδιοι οι μαθητές που διεκπεραίωναν τις εργασίες και ολοκλήρωναν τα κουίζ (Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020). Ένα ακόμα πρόβλημα που παρουσιάστηκε κατά την αξιολόγηση των μαθητών ήταν η διακοπή της σύνδεσης ή άλλα τεχνικά προβλήματα που δεν άφηναν τους μαθητές να ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους (Carretero Gomez et al., 2021). Ένα άλλο θέμα που προβλημάτισε επίσης τους εκπαιδευτικούς ήταν η παροχή ανατροφοδότησης, αφού παρά το γεγονός ότι προσπάθησαν να διασφαλίσουν τη διαθεσιμότητα και προσβασιμότητά τους μέσω διάφορων καναλιών, η ποιότητα της επικοινωνίας τους επηρεάστηκε αρνητικά σε σχέση με τη διά ζώσης και προσωπική επικοινωνία που είχαν στη συμβατική τάξη (Kocoglu & Tekdal, 2020).

Έτσι κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν πιο δημιουργικούς και άμεσους τρόπους για να δώσουν ανατροφοδότηση στους μαθητές τους, όπως τα δομημένα εργαλεία σύγχρονης επικοινωνίας (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης), με τα οποία ήταν πιο εξοικειωμένοι οι μαθητές και επομένως μπορούσαν να τα

χρησιμοποιήσουν πιο εύκολα. Τα πιο δημοφιλή εργαλεία ήταν συνήθως τα κουίζ, τα οποία όμως κάποτε παραχρησιμοποιούνταν, με αποτέλεσμα οι μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον τους, ενώ η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές γίνονταν στο τέλος κουραστικά (Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020). Παράλληλα, το χάσιμο της ιδιωτικότητας των εκπαιδευτικών, αφού η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γινόταν από το σπίτι τους, οδήγησε κάποιους εκπαιδευτικούς να προτιμούν να αναρτούν υλικό και ασκήσεις που έπρεπε να παραδώσουν ασύγχρονα οι μαθητές παρά να κάνουν μάθημα ζωντανά (Carretero Gomez et al., 2021).

Ένα άλλο πρόβλημα που απασχόλησε κάποιους εκπαιδευτικούς ήταν η μετατροπή του υλικού που χρησιμοποιούσαν στη συμβατική τάξη σε ψηφιακή μορφή. Στην περίπτωση αυτή ακολουθήθηκαν διάφορες πρακτικές όπως η επικέντρωση μόνο σε εκείνο το υλικό που μπορούσε να παρουσιαστεί ψηφιακά και η παράβλεψη του περιεχομένου εκείνου που ήταν δύσκολο να γίνει ψηφιακό. Άλλοι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν απλά να αναρτήσουν εργασίες για τους μαθητές τους και να τους αφήσουν να τις διεκπεραιώσουν σύμφωνα με τους ρυθμούς τους και την πρόσβασή τους στις διαδικτυακές πλατφόρμες (Lall & Singh, 2020). Κάποιοι άλλοι βέβαια διαμοιράστηκαν λινκ για πηγές και ιστοσελίδες με εκπαιδευτικό υλικό, απ' όπου μπορούσαν οι άλλοι εκπαιδευτικοί να βρουν βοήθεια και υλικό για το μάθημά τους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι διευθυντές προσπάθησαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ούτως ώστε να αλλάξουν τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούσαν μέχρι τότε (Carretero Gomez et al., 2021).

Στα πλαίσια αυτά, οι εκπαιδευτικοί βοηθήθηκαν πολύ όταν οι πρακτικές που ακολουθούσαν είχαν ως στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις πιέσεις. Έτσι κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων οργανώθηκαν κοινότητες μάθησης και έγινε διαμοιρασμός καλών πρακτικών, με τις οποίες εμπνεύστηκαν κάποιο λιγότερο ενθουσιώδεις εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες διδασκαλίας (Kocsoğlu & Tekdal, 2020). Έτσι, σε μια φάση που φάνηκαν να λείπουν οι οδηγίες από πάνω προς τα κάτω για την οργάνωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η δημιουργία δικτύων και οι διαδικασίες που ξεκίνησαν να γίνονται από κάτω προς τα πάνω επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις γνώσεις τους για τη διαχείριση και λειτουργία μιας ψηφιακής τάξης, να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να διαχειριστούν τα

συναισθήματα εγκατάλειψης και μοναξιάς που αισθάνονταν στις αρχές της πανδημίας (Carretero Gomez et al., 2021).

Στη Κύπρο το Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας ανέστειλε τη λειτουργία αρχικά όλων των σχολείων της Λευκωσίας όλων των βαθμίδων (ιδιωτικών και δημόσιων) από τις 11 Μαρτίου του 2020 (ΥΠΠΑΝ, ανακοίνωση 10 Μαρτίου 2020), ακολουθώντας και τα υπόλοιπα σχολεία από τις 13 Μαρτίου 2020. Το διδακτικό προσωπικό συνέχισε να εργάζεται στα σχολεία μέχρι και τις 22 Μαρτίου 2020. Με ανακοίνωση του Υπουργού Παιδείας στις 24 Μαρτίου 2020 ενημερώνει ότι πάνω από 110 χιλιάδες εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν πρόσβαση στο Σύστημα Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. Οι διευθύνσεις των σχολείων έχουν καταρτίσει Σχέδιο Δράσης και πρόγραμμα εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στη δήλωση 2 Απριλίου 2020, μεταξύ άλλων αναφέρει ότι μεταδίδεται εκπαιδευτικό τηλεοπτικό πρόγραμμα από το Ρ.Ι.Κ. Από τις 8 Μαΐου 2020 οι μαθητές της τρίτης Λυκείου επανέρχονται στα σχολεία ενώ οι υπόλοιπες τάξεις παραμένουν με εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέχρι και τις 26 Μαΐου του 2020.

Στις 16 Νοεμβρίου 2020 ανακοινώνεται ότι τα Λύκεια και οι Τεχνικές Σχολές, όπως και η τριτοβάθμια εκπαίδευση στις επαρχίες Πάφου και Λεμεσού έχουν περάσει πλήρως σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με διάταγμα του υπουργείου υγείας αναφέρεται ότι από τις 30 Δεκεμβρίου 2020 μέχρι και τις 7 Ιανουαρίου θα πραγματοποιείτε εξ αποστάσεως διδασκαλία για Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης.

2.3 Επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

2.3.1 Διεύρυνση ανισοτήτων

Το κλείσιμο των σχολείων κατά την πανδημία είχε ως αποτέλεσμα τη μεγέθυνση των υφιστάμενων ανισοτήτων και την ανάδειξη νέων όσον αφορά την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, κυρίως γιατί τα περισσότερα σχολεία έπρεπε να εξαρτηθούν από τις ψηφιακές τεχνολογίες για να καταστεί δυνατόν να συνεχίσουν τα παιδιά να διδάσκονται σύμφωνα με το καθορισμένο σχολικό ωράριο. Έτσι, τα παιδιά από τις ευάλωτες ομάδες επηρεάστηκαν δυσανάλογα, αφού ήδη αντιμετώπιζαν φραγμούς στην ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση (OECD, 2020a). Παρόλο που τα παλαιότερα ευρήματα σχετικά με την επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών άλλοτε συνηγορούν υπέρ άλλοτε κατά του διαδικτυακού τρόπου διδασκαλίας

(π.χ. Center for Research on Education Outcomes (CREDO), 2015; Zimmer et al., 2012), μια πρόσφατη μελέτη των Twardzik, Williams και Meshesha (2021) δείχνει ότι η διδασκαλία σε εικονική τάξη μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα για τα παιδιά από τις ευάλωτες ομάδες που δεν έχουν απρόσκοπτη πρόσβαση ή που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν μάθημα με τον τρόπο αυτό.

Οι διακρίσεις, ως αποτέλεσμα της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών αποτελούσα ήδη πρόβλημα πριν την πανδημία (OECD, 2019), ενώ ο συνδυασμός τους με το διαδικτυακό αποκλεισμό αναμένεται να μεγαλώσει ακόμα περισσότερο το χάσμα μεταξύ των μαθητών από τα ανώτερα και κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Darling-Hammond et al. 2020). Σύμφωνα με τις μελέτες των Di Pietro et al. (2020) και Blasko και Schnepf (2020), οι κύριοι λόγοι που συμβαίνει αυτή η διεύρυνση του χάσματος περιλαμβάνουν την έλλειψη πρόσβασης σε ψηφιακές συσκευές στα σπίτια με χαμηλά εισοδήματα και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ενώ όταν οι οικογένειες είναι πολυμελείς, οι ίδιες συσκευές χρησιμοποιούνται από πολλά άτομα, συχνά μάλιστα με περιορισμένη συνδεσιμότητα. Επιπρόσθετα, τα παιδιά από ευάλωτες ομάδες συχνά δεν έχουν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι ή τον δικό τους προσωπικό χώρο για διάβασμα, ενώ μπορεί να μην υπάρχει δυνατότητα να βοηθηθούν από τους γονείς τους όσον αφορά την παρακολούθηση των μαθημάτων διαδικτυακά και την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων (Karasel et al., 2020).

Οι Chetty et al. (2020) σε έρευνά τους βρήκαν ότι οι φτωχότεροι μαθητές είχαν κατά 50% σταθερά χαμηλότερη από τον μέσο όρο απόδοση, όταν το μάθημα των μαθηματικών γινόταν διαδικτυακά, ενώ αντίθετα οι πιο εύρωστοι οικονομικά συμμαθητές τους προσαρμόστηκαν πιο εύκολα σε αυτόν τον τρόπο μάθησης και ενώ στην αρχή έχασαν κάποιο χρόνο, στη συνέχεια κατάφεραν να αποδώσουν όπως αναμενόταν. Κατά τον ίδιο τρόπο, σε μια μελέτη των Engzell et al. (2020) που έγινε στην Ολλανδία οκτώ εβδομάδες μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας βρέθηκε ότι οι μαθητές από οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες επηρεάστηκαν δυσανάλογα, με 55% περισσότερες απώλειες από άποψη μάθησης σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό των μαθητών. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν από τους Maldonado και De Witte (2020) για τη Φλαμανδία, καθώς και από τους Halterbeck et al. (2020) για το Ηνωμένο Βασίλειο.

2.3.2 Αρνητικές επιδράσεις για τα παιδιά με αναπηρία

Πέραν τούτου, η πανδημία Covid-19 επηρέασε αρνητικά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (UNESCO, 2020c; United Nations, 2019). Αν και για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα πιθανόν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να μην επέδρασε τόσο αρνητικά, για τα παιδιά με δυσκολίες στη επεξεργασία των πληροφοριών, διάσπαση προσοχής και αισθητηριακές αναπηρίες, η διαδικτυακή τάξη δεν φαίνεται να τα ωφέλησε (United Nations, 2020). Έτσι, η απουσία προηγούμενης εμπειρίας με την ψηφιακή μάθηση, η έλλειψη στήριξης από τους γονείς, η δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο, τα μη προσβάσιμα προγράμματα, η ανεπαρκής τεχνολογική υποδομή και η απουσία υποστηρικτικής τεχνολογίας φαίνεται να διεύρυνε το μαθησιακό χάσμα στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία (UNESCO, 2020c). Παράλληλα, στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμαινε περισσότερη και πιο χρονοβόρα εμπλοκή των γονέων τους, ενώ η απουσία των εκπαιδευτικών που στήριζαν τους μαθητές στο σχολείο, καθώς και η αδυναμία εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων, όπως γινόταν κατά τη φοίτησή τους στο συμβατικό σχολείο, δυσκόλεψαν περαιτέρω την κατάσταση (Dhawan, 2020).

2.3.3 Ανάγκη για εμπλοκή των γονέων

Η έλλειψη της ζωντανής παρουσίας του εκπαιδευτικού που μπορούσε να εξατομικεύσει τη βοήθεια προς τους μαθητές στη συμβατική τάξη, η οποία έγινε φανερή κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία, είχε ως αποτέλεσμα την επιβάρυνση των γονέων που μετατράπηκαν οι ίδιοι σε δάσκαλους και στηρίγματα των παιδιών τους. Έτσι, η στήριξη και η βοήθεια από τους γονείς απέβη κρίσιμη για τα παιδιά, αφού χρειαζόνταν επεξηγήσεις για να καταλάβουν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και βοήθεια για να εισέλθουν και να κινηθούν στην πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν διαφορές στην πρόοδο μεταξύ των παιδιών που είχαν ή όχι βοήθεια από τους γονείς τους. Από την άλλη, αυτή η πίεση που ασκήθηκε στους γονείς είχε συχνά ως αποτέλεσμα να ασκείται έντονη κριτική στους εκπαιδευτικούς γιατί κατά τη γνώμη των γονέων δεν έκαναν καλά τη δουλειά τους, αν και κάποιοι γονείς, όταν μπήκαν στη θέση των εκπαιδευτικών, εκτίμησαν την προσφορά τους (Carretero Gomez et al., 2021).

Έτσι, η πανδημία έθεσε υπό δοκιμασία τις ψηφιακές ικανότητες όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων, οι οποίοι ενεπλάκηκαν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Βέβαια, δεν βοήθησαν ούτε και ενεπλάκηκαν όλοι οι γονείς με τον ίδιο τρόπο, αφού και στο σημείο αυτό οι οικονομικές και κοινωνικές

ανισότητες φάνηκαν να επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο οι γονείς μπορούσαν και γνώριζαν πώς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Κατά συνέπεια, οι ανισότητες στην περίπτωση αυτή διευρύνθηκαν ακόμα περισσότερο, ενώ τα προβλήματα ήταν ακόμα μεγαλύτερα στην περίπτωση των γονέων παιδιών με αναπηρία, τα οποία χρειάζονταν εξειδικευμένη στήριξη που δεν ήταν εκπαιδευμένοι οι γονείς να παρέχουν (OECD, 2020a).

2.3.4. Θέματα ψυχικής υγείας

Τα αποτελέσματα από μελέτες που έγιναν σε περιόδους επιδημιών και λήψης περιοριστικών μέτρων δείχνουν ότι οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία είναι αρνητικές, με συμπτώματα όπως η κατάθλιψη, το άγχος και το στρες (Gómez-Salgado et al., 2020). Κατά την περίοδο της πανδημίας, τα προβλήματα ψυχικής υγείας στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προέκυψαν λόγω της απομόνωσης, της έλλειψης επαφών με τους συμμαθητές και την έκθεση στην οθόνη του υπολογιστή. Τα προβλήματα αυτά είναι ακόμα μεγαλύτερα στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι καταβάλουν ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια από τους συμμαθητές τους, ενώ στερούνται τις παροχές που είχαν στη συμβατική τάξη, με αποτέλεσμα να βιώνουν πιο έντονα τα πιο πάνω αρνητικά συναισθήματα (Thomas & Rogers, 2020). Εξαίρεση φαίνεται να αποτελούν τα παιδιά με ΔΕΠΥ, τα οποία συνήθως ανταποκρίνονται καλύτερα σε περιβάλλοντα δομημένα όπως είναι η διαδικτυακή τάξη, όπου μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα μόνα τους (Karasel et al., 2020).

Κατά τον ίδιο τρόπο, αρνητικές επιδράσεις στον τομέα της ψυχικής υγείας είχαν και πολλοί γονείς, οι οποίοι κατά το διάστημα της πανδημίας βίωσαν έντονο άγχος και κατάθλιψη λόγω της απώλειας της εργασίας τους, του μειωμένου εισοδήματός τους, της ανάγκης για εύρεση ατόμου που να φροντίζει τα παιδιά τους και της ασθένειας με τον Covid-19, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις και εξαιτίας της απώλειας αγαπημένων προσώπων. Από την άλλη, με εξαίρεση τις περιπτώσεις της ενδοοικογενειακής βίας, αρκετά παιδιά βίωσαν και θετικά συναισθήματα από τον εγκλεισμό, λόγω της παραμονής των γονέων στο σπίτι και του περισσότερου χρόνου που είχαν μαζί τους (Gassman-Pines et al., 2020).

Τα ίδια βιώματα είχαν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πιέστηκαν να οργανώσουν τη διαδικτυακή τους τάξη και να επιλύσουν πολλά από τα προβλήματα που παρουσιάζονταν μόνοι τους, αν και κάποιες έρευνες δεν έδειξαν μεταβολή των

συναισθημάτων τους πριν και κατά την πανδημία (Allen et al., 2020). Αξιοσημείωτο είναι ότι, σε έρευνα του Allen (2020) βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με τους άντρες, όπως και οι εκπαιδευτικοί που είχαν παιδιά, ειδικά εκείνοι που έπρεπε να κάνουν μάθημα εξ αποστάσεως, αλλά δεν είχαν κάποιον να προσέχει τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί βίωναν άγχος λόγω της παραβίασης του προσωπικού τους χώρου, αφού το μάθημα γινόταν από το σπίτι τους, με αποτέλεσμα να παραβιάζεται η ιδιωτικότητά τους και να εκτίθενται στα σχόλια των μαθητών τους. Τα προβλήματα ψυχικής υγείας ήταν πιο έντονα όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν υποστήριξη ούτε από τη διεύθυνση, ούτε από τους συναδέλφους τους.

2.3.5 Στατιστικά στοιχεία

Σύμφωνα με την έκθεση της UNESCO (2020b) τα στατιστικά στοιχεία που συλλέχθηκαν σχετικά με τις επιπτώσεις της πανδημίας ήταν τα ακόλουθα:

- 61% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι οι ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας στους μαθητές αποτελούν ένα σοβαρό θέμα που πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα.
- 57% ανέφεραν ότι η κοινωνική απομόνωση των μαθητών θα προκαλέσει σοβαρά προβλήματα στο μέλλον.
- 41% ανησυχούσαν για την πρόσβαση των μαθητών σε φαγητό, αφού αρκετοί από αυτούς προέρχονταν από οικογένειες με σοβαρά κοινωνικοοικονομικά προβλήματα που στηρίζονταν στις παροχές σχολικών γευμάτων για τα παιδιά τους.
- 70% θεωρούσαν ότι η μεγαλύτερη πρόκληση ήταν η διακοπτόμενη μάθηση και η διατάραξη της συνέχειας της σχολικής χρονιάς.
- 74% ανησυχούσαν για την ετοιμότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- 36% ανέφεραν ότι μπορεί να μην ήταν σε θέση να προσέχουν τα παιδιά τους όταν ήταν στο σπίτι λόγω άλλων υποχρεώσεων που είχαν.
- 87% ανέφεραν προβλήματα άνισης πρόσβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- 67% ανησυχούσαν για την τεχνολογική υποδομή και τη συνδεσιμότητα.
- 64% δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι ούτε είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες για διεξαγωγή μαθημάτων εξ αποστάσεως.

- 62% ανέφεραν ότι δεν δόθηκε καμιά ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές κατά τη διάρκεια της πανδημίας.
- 75% ανέφεραν ότι δεν δόθηκε καμιά ψυχολογική στήριξη στους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη, σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το πέρασμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε και κάποιες θετικές επιπτώσεις, αφού οι άνθρωποι πιέστηκαν να αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες, πράγμα σημαντικό για την επίτευξη του στόχου της δημιουργίας της έξυπνης, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπης που θα στηρίζεται στην οικονομία της γνώσης. Συγκεκριμένα, στη δημόσια διαβούλευση για την εφαρμογή του σχεδίου δράσης για την προαγωγή της ψηφιακής εκπαίδευσης βρέθηκαν τα ακόλουθα (European Commission, 2020):

- 60% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν είχαν χρησιμοποιήσει ποτέ ξανά τις πλατφόρμες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν την πανδημία.
- 62% πιστεύουν ότι οι ψηφιακές τους δεξιότητες βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας.
- Πάνω από το 50% σχεδιάζει να δραστηριοποιηθεί για να βελτιώσει περισσότερο τις ψηφιακές δεξιότητες που απέκτησε.
- 95% θεωρούν ότι η πανδημία Covid-19 αποτελεί ορόσημο για την μετάβαση στη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

2.4 Προϋποθέσεις επιτυχίας της διαδικτυακής τάξης

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία η διαδικτυακή τάξη και να μεγιστοποιηθεί η μάθηση για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, θεωρούνται απαραίτητα τα ακόλουθα (Carretero Gomez et al., 2021):

- Διασφάλιση θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι, όπου οι μαθητές να μπορούν να συμμετάσχουν χωρίς εξωτερικούς περισπασμούς στο μάθημα.
- Υψηλής ποιότητας, γρήγορη και σταθερή σύνδεση με το διαδίκτυο.
- Χρήση μιας λειτουργικής και φιλικής προς τον χρήστη διαδικτυακής πλατφόρμας που να υποστηρίζει τη σύγχρονη και ασύγχρονη μάθηση.
- Παροχή ψηφιακού εξοπλισμού σε όλους τους μαθητές.
- Χρήση συσκευών που να είναι συμβατές με τα προγράμματα που χρησιμοποιούνται και να μπορούν να παρέχουν απρόσκοπτη πρόσβαση στις πλατφόρμες μάθησης.

- Δυνατότητα για παροχή γονικής στήριξης μέσα από την εκπαίδευση των γονέων για να είναι σε θέση να βοηθούν τα παιδιά τους με τα διαδικτυακά μαθήματα.
- Διδασκαλία σε μικρές ομάδες.
- Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των παιδιών.
- Διάχυση και ανταλλαγή καλών πρακτικών.
- Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να μπορούν να χρησιμοποιούν με άνεση όλα τα διαθέσιμα μέσα για οργάνωση μιας ψηφιακής τάξης.
- Επαρκής καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και παροχή σαφών οδηγιών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Ένταξη προγραμμάτων ψηφιακής εκπαίδευσης στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών.
- Στελέχωση των σχολείων με τεχνικούς που θα μπορούν να επιλύουν άμεσα τα τεχνικά προβλήματα.
- Διασφάλιση της ασφάλειας και της διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης και ενημέρωση για τους διαδικτυακούς κινδύνους.

2.5 Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, όταν λαμβάνονται αποφάσεις για κλείσιμο των σχολείων και μεταφορά των μαθημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη όλες οι επιπτώσεις μιας τέτοιας απόφασης και να ζυγίζονται τα υπέρ και τα κατά (Public Health Agency of Sweden, 2020). Πέραν των αντικρουόμενων απόψεων για τη νομιμότητα των περιοριστικών μέτρων, η πραγματικότητα είναι ότι τον Μάρτιο του 2020 η ανθρωπότητα και ειδικά οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί βίωσαν μια πρωτόγνωρη εμπειρία ανατροπής όσων ήξεραν μέχρι τότε και αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα της ψηφιακής εποχής. Η υποχρεωτική μεταφορά της σχολικής εκπαίδευσης σε διαδικτυακές πλατφόρμες σημάδεψε τον χώρο της παροχής αποτελεσματικής παιδείας με νέες προκλήσεις και νέες ευκαιρίες, αν οι τεράστιες δυνατότητες που διανοίγει η τεχνολογία αξιοποιηθούν για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη για διεξαγωγή έρευνας, ούτως ώστε να συγκεντρωθούν πληροφορίες και να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τους τρόπους με τους οποίους η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

Στο τρίτο κεφάλαιο επεξηγείται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, με αναφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό, το ερευνητικό εργαλείο, τον πληθυσμό, το δείγμα και τη δειγματοληψία, την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων, τα ηθικά ζητήματα και τις δυσκολίες και προβλήματα που προέκυψαν.

3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Όταν ένας ερευνητής αποφασίζει για το είδος της ερευνητικής μεθοδολογίας που θα χρησιμοποιήσει, πρέπει να έχει υπόψη του τις δύο βασικές ερευνητικές φιλοσοφίες που υπάρχουν, δηλαδή την ποσοτική και την ποιοτική μεθοδολογία και φιλοσοφικό προσανατολισμό. Αυτές οι δύο μέθοδοι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους στόχους που έχουν και το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζονται (Bryman, 2015). Έτσι, η ποσοτική έρευνα έχει ως στόχο την αντικειμενικότητα και τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων που περιγράφουν ένα φαινόμενο, ενώ παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα για συγκρίσεις μεταξύ των μεταβλητών ούτως ώστε να εντοπιστούν τυχόν συσχετίσεις και διαφορές. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται να δοθούν αντικειμενικές ερμηνείες για τα φαινόμενα και να γίνει καλύτερο κατανοητό το φαινόμενο σε εύρος, επιτυγχάνοντας την ποσότητα των δεδομένων (Creswell, 2018).

Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση της υποκειμενικής εμπειρίας και την ανάλυση ενός φαινομένου σε βάθος, με βάση τα μοναδικά βιώματα και τις ερμηνείες της πραγματικότητας από άτομα που έχουν άμεση σχέση και προσωπική εμπειρία σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί μια βαθύτερη και αρτιότερη γνώση για το φαινόμενο, το οποίο εξετάζεται σε σχέση με το συγκείμενο του (Gray, 2017). Στα πλαίσια αυτά, βάση της ποιοτικής έρευνας δεν είναι οι αριθμοί, αλλά οι διηγήσεις των συμμετεχόντων και οι λέξεις που χρησιμοποιούν για να

εκφράσουν τις εμπειρίες τους και να ερμηνεύσουν τις πολλαπλές πτυχές του φαινομένου. Επομένως, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην κατανόηση της ποιότητας και των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα αυτή, από την οπτική γωνιά των συμμετεχόντων (Robson & McCartan, 2016).

Κατ' επέκταση, οι διαφορές στους στόχους της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας οδηγούν σε διαφορετικά αντιληπτικά περιγράμματα, τα οποία πλαισιώνουν το κάθε είδος έρευνας και καθοδηγούν τη διαδικασία της, καθώς και τα μέσα με τα οποία επιτελείται. Έτσι, στην ποιοτική έρευνα στόχος είναι η κατανόηση της υποκειμενικής και προσωπικής ερμηνείας του φαινομένου, ενώ στην ποσοτική στόχος είναι η γενίκευση και η αντικειμενικότητα (Bryman, 2015). Επειδή λοιπόν για να είναι έγκυρη μια έρευνα πρέπει να υπάρχει λογική συνέχεια, συνοχή και αλληλουχία όσον αφορά τα ερευνητικά βήματα, η απόφαση για το είδος της έρευνας που θα ακολουθηθεί είναι σημαντική, αφού καθορίζει το δείγμα και τη δειγματοληψία, τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Δεδομένου λοιπόν ότι και τα δύο είδη έρευνας έχουν και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, οδηγός για την επιλογή της μεθοδολογίας είναι τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία για τους σκοπούς της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής μπορούσαν να απαντηθούν με ποιοτική έρευνα (Creswell, 2018).

Έτσι, το αντιληπτικό περίγραμμα που καθοδήγησε την παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ήταν η θεώρηση της ποιοτικής έρευνας για τη φύση της αλήθειας, η οποία στην περίπτωση αυτή θεωρείται ως δημιούργημα του ανθρώπου που εκφράζεται με υποκειμενικό και εξατομικευμένο τρόπο, γι' αυτό και η αλήθεια δεν είναι μια αλλά πολλαπλή, με την έννοια της διαφορετικής οπτικής γωνιάς. Επομένως, ο άνθρωπος δεν μπορεί να γνωρίσει την απόλυτη και μοναδική αλήθεια, αλλά αντίθετα μπορεί να προσεγγίσει μόνο ένα μέρος της, πάντα με βάση τη συγκεκριμένη οπτική γωνιά από την οποία αντικρίζεται και βιώνεται κάθε φορά το ίδιο φαινόμενο από τους διαφορετικούς ανθρώπους (Gray, 2017). Γι' αυτό και η ποιοτική έρευνα δεν επιδιώκει την κατανόηση της πραγματικότητας με ένα και μοναδικό τρόπο, όπως η ποσοτική, αλλά αντίθετα σημασία έχει η προσέγγιση του βάθους της πραγματικότητας και η συσχέτιση με το συγκεκριμένο της (Robson & McCartan, 2016), πράγμα που επιδιώχθηκε και στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Εξάλλου, εφόσον η παρούσα διατριβή ήταν στην ουσία μια επανάληψη της έρευνας των Carretero et al. (2021) που χρηματοδοτήθηκε από το JRC έπρεπε να ακολουθηθεί η ίδια μεθοδολογία, δηλαδή η ποιοτική.

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Δεδομένου ότι στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, έπρεπε να επιλεγεί ένα ερευνητικό εργαλείο με το οποίο θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν ποιοτικά δεδομένα, ούτως ώστε να γίνουν κατανοητές σε βάθος οι υποκειμενικές εμπειρίες, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων. Αυτός ο στόχος μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσα από την ενθάρρυνση των συμμετεχόντων να εξωτερικεύσουν αυτά που ένιωθαν και την έκφραση με λόγια των απόψεων και των βιωμάτων των συμμετεχόντων (Bryman, 2015). Επομένως, θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλο εργαλείο η ατομική συνέντευξη, κατά την οποία ο ερευνητής υποβάλλει ερωτήσεις στον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Επειδή επίσης η έρευνα ήταν ποιοτική, θεωρήθηκε ότι δεν μπορούσαν οι συνεντεύξεις να είναι δομημένες, ούτε να γίνει ποσοτική αποτίμηση των απόψεων των συμμετεχόντων, αφού μια τέτοια πρακτική ανήκει μάλλον στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας (Creswell, 2018).

Γι' αυτό τον λόγο αποφασίστηκε η συνέντευξη να είναι ημιδομημένη, να περιέχει δηλαδή ένα προκαθορισμένο αριθμό ερωτήσεων, οι οποίες όμως ήταν ευέλικτες, ενώ στην περίπτωση που υπήρχε περιθώριο περαιτέρω συζήτησης, αυτό μπορούσε να γίνει με τη χρήση διευκρινιστικών ερωτήσεων (Gray, 2017). Για να ετοιμαστεί ο οδηγός συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν ως πρότυπο οι ερωτήσεις που ετοίμασαν οι Carretero Gomez et al. (2021), οι οποίοι διεξήγαγαν την προαναφερθείσα ποιοτική έρευνα του JRC με συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς από τις πέντε ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή το Βέλγιο, την Εσθονία, την Ελλάδα, την Ιταλία και την Πολωνία. Με βάση τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων της πιο πάνω έρευνας του JRC διερευνήθηκαν τα ακόλουθα θέματα:

- Σκέψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών κατά το κλείσιμο των σχολείων.
- Οδηγίες και στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς.
- Παρατηρούμενες ανισότητες.
- Εμπόδια στην αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Διδακτικές πρακτικές.
- Ψηφιακή και πληροφοριακή επάρκεια των εκπαιδευτικών.

- Αξιολόγηση μαθητών.
- Ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Μαθήματα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές του JRC μεταφράστηκαν στα ελληνικά και δοκιμάστηκαν πιλοτικά ως προς την ευκρίνειά τους, τη σαφήνεια και την καταλληλότητά τους σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών που δεν θα συμμετείχε στην έρευνα και έγιναν οι ανάλογες διορθώσεις. Ο τελικός οδηγός συνέντευξης παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α.

3.3 Πληθυσμός, δείγμα και δειγματοληψία

Για να επιλεγεί το δείγμα από ένα πληθυσμό και η δειγματοληπτική μέθοδος, οδηγός είναι το είδος της έρευνας που έχει επιλεγθεί. Ενώ λοιπόν στην ποσοτική έρευνα στόχος είναι η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων που να αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό υπό μελέτη, στην ποιοτική έρευνα στόχος δεν είναι η σύλληψη του γενικού και του αντικειμενικού, αλλά του ειδικού και του συγκεκριμένου. Επομένως, στην ποιοτική έρευνα δεν επιλέγεται μεγάλο δείγμα ούτε χρησιμοποιείται τυχαία δειγματοληψία (Robson & McCartan, 2016). Αντίθετα, τα κύρια κριτήρια για την επιλογή των ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα είναι η καταλληλότητα και η επάρκεια, ούτως ώστε να ερμηνευτεί το φαινόμενο επαρκώς από άποψη πλούτου εμπειριών για να επιτευχθεί ο κορεσμός των πληροφοριών, όπως είναι και ο στόχος της ποιοτικής έρευνας (Bryman, 2015).

Κατ' ακρίβεια στην ποιοτική έρευνα ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων όχι μόνο δεν εξυπηρετεί τους στόχους της έρευνας που δεν είναι η γενίκευση, αλλά επίσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εγκυρότητα της μελέτης, αφού ο μεγάλος αριθμός ομογενοποιεί τους συμμετέχοντες και αποδυναμώνει τα εξειδικευμένα χαρακτηριστικά και τις μοναδικές εμπειρίες που επιδιώκεται να γίνουν κατανοητά (Gray, 2017). Παράλληλα, με το τυχαίο δείγμα δεν μπορεί να επιτευχθεί η καταλληλότητα, αφού για να συγκεντρωθούν ποιοτικές πληροφορίες πρέπει το δείγμα να γνωρίζει καλά το φαινόμενο και να επιθυμεί να ερμηνεύσει την πραγματικότητα προχωρώντας σε βάθος και αποκαλύπτοντας τις πιο κρυφές και ανεξερεύνητες πτυχές του (Robson & McCartan, 2016). Κατά τον ίδιο τρόπο, δεν έχει σημασία αν το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, αφού δεν γίνεται ταύτιση των απαντήσεων με συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Επομένως στην ποιοτική έρευνα το δείγμα επιλέγεται με βάση την πεποίθηση του

ερευνητή για την καταλληλότητα και την επάρκεια του να απαντήσει τα ερευνητικά ερωτήματα (Bryman, 2015).

Στα πλαίσια αυτά, αποφασίστηκε στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή να χρησιμοποιηθεί δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα συνδυασμός δειγματοληψίας κριτηρίου και ευκολίας. Έτσι, επιλέγηκε δείγμα εκπαιδευτικών από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου με κριτήριο α) να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να είναι γνώστες των θεμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, β) να ήταν διορισμένοι κατά την εποχή της πανδημίας, ούτως ώστε να έχουν προσωπικές εμπειρίες σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και γ) να έχουν τουλάχιστον 3 χρόνια υπηρεσία, ούτως ώστε να γνωρίζουν πώς λειτουργούσε η εκπαίδευση πριν την πανδημία. Επιλέγηκε επίσης δείγμα που ήταν άμεσα προσβάσιμο στην ερευνήτρια, διαθέσιμο και επιθυμούσε να συμμετάσχει στην έρευνα (Creswell, 2018).

Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 10 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι εφτά ήταν γυναίκες και οι τρεις άντρες. Οι ηλικίες των περισσότερων συμμετεχόντων κυμαίνονταν μεταξύ των 31-50 ετών, ενώ τέσσερις εκπαιδευτικοί ήταν άνω των 51 ετών. Έξι από τους συμμετέχοντες ήταν δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις ήταν καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, δύο φιλόλογοι, ένας μαθηματικός, και μία φυσικός. Οι συμμετέχοντες είχαν 11-31 έτη υπηρεσίας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ
Σ1	Γυναίκα	51+	Δασκάλα	31
Σ2	Άντρας	31-40	Δάσκαλος	13
Σ3	Γυναίκα	51+	Μέση, Φιλόλογος	30
Σ4	Γυναίκα	31-40	Δασκάλα	18
Σ5	Άντρας	41-50	Δάσκαλος	19
Σ6	Γυναίκα	31-40	Μέση, Φυσικός	11

Σ7	Άντρας	41-50	Δάσκαλος	23
Σ8	Γυναίκα	51+	Μέση, Μαθηματικός	26
Σ9	Γυναίκα	31-40	Δασκάλα	15
Σ10	Γυναίκα	51+	Μέση, Βοηθός Διευθύντρια Α, Φιλολόγος	31

3.4 Ερευνητική διαδικασία

Η διαδικασία της έρευνας ξεκίνησε με την προσέγγιση εκπαιδευτικών που γνώριζε η ερευνήτρια και που ήταν διαθέσιμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Αρχικά, η ερευνήτρια εξηγούσε στους συμμετέχοντες τον σκοπό της έρευνας και τους ζητούσε ευγενικά να συμμετάσχουν, τονίζοντάς τους ότι είχαν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους ή να αποσυρθούν από την έρευνα σε όποια φάση το επιθυμούσαν. Αφού συμφωνούσαν οι συμμετέχοντες, η ερευνήτρια προχωρούσε στη διευθέτηση ώρας και τόπου όπου θα γινόταν η συνέντευξη, με βάση τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Την καθορισμένη μέρα και ώρα η ερευνήτρια φρόντιζε να συναντηθεί με τους συμμετέχοντες είτε ζωντανά είτε μέσω skype, αν το προτιμούσαν οι συμμετέχοντες, αφού αρκετοί από αυτούς προτιμούσαν να μην συναντηθούν πρόσωπο με πρόσωπο με την ερευνήτρια, για λόγους προστασίας από τον Covid-19.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια εξηγούσε στους συμμετέχοντες ότι θα έπρεπε να μαγνητοφωνήσει τις συνεντεύξεις, αφού δεν θα μπορούσε να θυμηθεί τι της είχαν πει, αν δεν γινόταν αυτό. Αφού οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν με τη μαγνητοφώνηση, ξεκινούσε η συνέντευξη. Η ερευνήτρια πρόσεχε να μην αλλάζει το ύφος της, να μην είναι επικριτική, αλλά να τηρεί στάση σεβασμού και διακριτικότητας απέναντι στους συμμετέχοντες. Φρόντισε επίσης να μην είναι καθοδηγητική, ούτε να σχολιάζει αρνητικά ή θετικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ενώ τηρούσε μια ουδέτερη στάση απέναντι στα λεχθέντα. Εκεί που χρειαζόταν, η ερευνήτρια υπέβαλλε διευκρινιστικές ερωτήσεις. Αφού τελείωνε η συνέντευξη, η ερευνήτρια ευχαριστούσε τους συμμετέχοντες και τους ενημέρωνε ότι θα τους έστειλε την αποκωδικοποιημένη συνέντευξη για να διορθώσουν όποια σημεία που θεωρούσαν ότι δεν είχαν καταγραφεί σωστά. Μετά από αυτά η ερευνήτρια προχωρούσε στην απομαγνητοφώνηση και ανάλυση των δεδομένων.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, αφού πρώτα έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με το otranscribe.com. Αρχικά διαβάστηκαν προσεκτικά οι συνεντεύξεις τουλάχιστον δύο φορές, για να γίνει αντιληπτό το κεντρικό νόημα των λεχθέντων και να σχηματιστεί μια πρώτη άποψη για αυτά που ήθελαν να μεταφέρουν οι ερωτώμενοι. Στη συνέχεια, προχωρούσε στην κωδικοποίηση των συνεντεύξεων, αποδίδοντας ένα κωδικό σε κάθε σημείο που φαινόταν να παρουσιάζεται κάτι σημαντικό. Ακολούθως, οι κωδικοί συγκρίθηκαν και εντάχθηκαν σε πιο μεγάλες ομάδες, τις θεματικές ενότητες, εντός των οποίων παρουσιάζονταν κατηγορίες που είχαν κοινά. Έτσι, οι θεματικές ενότητες συμπύκνωναν τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και μπορούσαν να παρουσιάσουν με τρόπο συνοπτικό και οργανωμένο τα κύρια θέματα που συζητήθηκαν με την ερευνήτρια (Τσιώλης, 2018). Με αυτό τον τρόπο τελείωσε και η ανάλυση των δεδομένων.

3.6 Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας

Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια ακολούθησε πιστά την ηθική ερευνητική δεοντολογία ως ακολούθως (Robson & McCartan, 2016):

- Τήρηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων, μέσα από τη χρήση ψευδωνύμων και τη χρησιμοποίηση των στοιχείων των συμμετεχόντων μόνο για την παρούσα διατριβή.
- Ενημέρωση των συμμετεχόντων για το δικαίωμά τους να μην συμμετάσχουν στην έρευνα ή να αποσυρθούν αν το επιθυμούσαν.
- Προσεκτική ετοιμασία του οδηγού συνέντευξης, ούτως ώστε να μην περιέχει ερωτήσεις που πιθανόν να ενοχλούσαν ή να θεωρούνταν αδιάκριτες ή προσβλητικές.

3.7 Δυσκολίες και προβλήματα

Οι κύριες δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την έρευνα αφορούσαν κυρίως τους περιορισμούς που υπήρχαν ακόμα, εξ αιτίας των οποίων κάποιοι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να συμμετάσχουν ή ζήτησαν να γίνουν οι συνεντεύξεις από το τηλέφωνο. Επίσης, κάποια προσωπικά ζητήματα και οικογενειακές δυσκολίες

που αφορούσαν την ερευνητρια είχαν ως αποτέλεσμα να παραταθεί η ερευνητική διαδικασία, πέραν των χρονικών ορίων που θα έπρεπε.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα οποία στη συνέχεια συγκρίνονται με τα αποτελέσματα της έρευνας που χρηματοδοτήθηκε από το JRC και συζητούνται με βάση τα ευρήματα άλλων ερευνητών.

4.1 Αρνητικές και θετικές εμπειρίες εκπαιδευτικών

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις αρνητικές και θετικές εμπειρίες που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας.

4.1.1 Αρνητικές εμπειρίες

Αρχικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν τη γενικότερη αγωνία και το άγχος που ένιωθαν όταν ξεκίνησε η πανδημία, αφενός λόγω της σοβαρότητας της ασθένειας και αφετέρου λόγω της αβεβαιότητας για το πώς θα εξελισσόταν και τι θα γινόταν, αφού επρόκειτο για μια πανδημία, παρά το γεγονός ότι αρχικά νόμιζαν ότι ήταν κάτι που θα περνούσε ανώδυνα.

Σ2: Βασικά υπήρχε μεγάλη ανησυχία για το πόσες μέρες είναι κλειστά τα σχολεία, για το τι γίνεται ευρύτερα στο κόσμο, γιατί ήδη κάποιες χώρες είχαν αρκετά κρούσματα γενικότερα υπήρχε μια ανησυχία για το τι ήταν να γίνει, γιατί στην αρχή ήταν για λίγες μέρες στη συνέχεια παρατάθηκε υπήρχε μια αγωνία μια ανησυχία. Αυτή η αγωνία εντάθηκε διότι βλέπαμε και ανά το παγκόσμιο ότι ήταν πιο έντονο αυτό το θέμα του κορονοϊού, αυξάνονταν τα κρούσματα, οι θάνατοι και αγωνιούσαμε πως θα μας επηρεάσει γενικότερα.

Σ3: Όταν όμως παρατάθηκε αυτή η κατάσταση μια αγωνία την είχα γιατί διδάσκω σε τρίτη Λυκείου και ένιωθα εκείνη την ευθύνη και πράγματι αγωνιούσα για το πότε θα τερματιστεί η κατάσταση.

Σ10: Αρχικά όταν έκλεισε το σχολείο η πρώτη μου σκέψη και εμένα και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ήταν «Τι ωραία θα καθίσουμε σπίτι!» Στην συνέχεια όμως όταν παρατάθηκε η κατάσταση άρχισα να νιώθω ανησυχία γιατί έβλεπα ότι μου έλειπε το περιβάλλον της τάξης και επίσης ένιωθα ανησυχία για το θέμα της πανδημίας, που ενώ στην αρχή ένιωθα κάποιες αμφιβολίες για το κατά πόσο ήταν μια σοβαρή ασθένεια, στην πορεία είδαμε ότι πράγματι ήταν κάτι σοβαρό, ο κόσμος πέθαινε, οπότε κυριαρχούσε το άγχος μπορώ να πω στην συνέχεια.

Οι συμμετέχοντες τόνισαν τις δυσκολίες μετάβασης από το συμβατικό τρόπο μαθήματος στον εξ αποστάσεως, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένοι, ούτε ψυχολογικά ούτε από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ η καθολική ανετοιμότητα σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος δυσχέρανε την όλη διαδικασία.

Σ10: Το σχολείο νομίζω δυσκολεύτηκε πάρα πολύ στο θέμα της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γιατί δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένο που άποψη τεχνολογική, δεν υπήρχε καλή σύνδεση, δεν είχαμε λογαριασμούς, έπρεπε να κάνουμε λογαριασμούς στο Teams.

Σ1: Ήταν πάρα πολύ δύσκολη η μετάβαση, ήταν κάτι πρωτόγνωρο, ήταν κάτι που δεν είχαμε αντιμετωπίσει ξανά. Και ήμασταν όλοι απροετοίμαστοι (από το μαθητή, μέχρι το γονιό μέχρι το δάσκαλο, μέχρι το υπουργείο, μέχρι το διευθυντή μέχρι τους επιθεωρητές).

Σ4: Όχι δεν είχαμε ούτε τον εξοπλισμό, ούτε θεωρώ τις γνώσεις για να παρέχουμε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γενικώς δηλαδή όποια εργαλεία ή εξοπλισμό χρησιμοποιήσαμε οι ίδιοι, προσθέσαμε στον εξοπλισμό που είχαμε τον δικό μας τον ιδιωτικό. Άρα αρχικά με το πρώτο lockdown ο εξοπλισμός ήταν πολύ πιο λίγος από εκείνο που αγοράσαμε στην συνέχεια γιατί υπήρχε και μια έλλειψη στην αγορά.

Σ9: Εντάξει, ήταν όλα άγνωστα καινούργια. Σίγουρα ήταν πολύ το άγχος και εάν δεν είσαι και γνώστης καλός της τεχνολογίας, είναι μεγάλο το βάρος που είχες να κουβαλήσεις.

Οι δυσκολίες και η αγωνία που βίωναν οι εκπαιδευτικοί για το πώς θα εξελίσσονταν τα πράγματα και τι θα γινόταν με την εκπαίδευση των παιδιών επιτείνονταν από την

έλλειψη οδηγιών και τη σύγχυση που φάνηκε να επικρατεί στις οικείες διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ), τουλάχιστον κατά την πρώτη καραντίνα

Σ8: Οδηγίες βασικά εμείς πήραμε από τον διευθυντή του σχολείου. Είχαν περάσει 10-15 μέρες μέχρι να οργανωθεί και αυτός για να μας δώσει οδηγίες για το πώς θα ενωθούμε με το Zoom και το πώς θα αρχίσουμε τα μαθήματα με αυτή την μέθοδο.

Σ1: Ακριβώς τότε, πόσο μετά δεν το θυμάμαι, πάντως στην αρχή καθόλου, εμείς απευθυνόμασταν στη διευθύντρια μας η οποία δεν είχε καμία ενημέρωση, από τους επιθεωρητές ή από το υπουργείο.

Σ5: Κοίταξε ήταν δύσκολο να αφομοιώσουμε μια κατάσταση γιατί όπως είπα ήταν ο καθένας μόνος του. Οι οδηγίες που είχαμε ήταν περισσότερο από τις διευθύνσεις των σχολείων και όχι πιο ειδικές και συγκεκριμένες από το υπουργείο.

Σ6: Πιάσαμε οδηγίες αρκετά πιο μετά, δηλαδή, πέρασε λίγος καιρός και μετά πιάσαμε οδηγίες.

Μια άλλη αρνητική εμπειρία των εκπαιδευτικών ήταν η απουσία στήριξης από το ΥΠΠΑΝ όσον αφορά την ετοιμασία και διάθεση υποστηρικτικού υλικού που θα διευκόλυνε το έργο των εκπαιδευτικών.

Σ4: Καμία στήριξη δεν είχαμε πάρει, η μόνη στήριξη ήταν από συναδέλφους οι οποίοι οικειοθελώς ανέλαβαν να μας βοηθήσουν σε κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε.

Σ1: Όχι δεν είχαμε υποστήριξη και το υλικό υποτίθεται που ανέβασε το υπουργείο, γιατί ανέβασε κάποιο υλικό, δεν το βρήκαμε βοηθητικό ήταν πράγματα τα οποία είχαμε ήδη πριν δεν ήταν κάτι καινούριο βοηθητικό, έπρεπε να ψάχνουμε μόνοι μας, ή να βρίσκουμε ή να παράγουμε.

Σ5: Όχι δεν φρόντισε το υπουργείο να δημιουργήσει δίκτυα για υποστήριξη. Μεταξύ μας, μόνοι μας. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκαμε φυσική αγωγή υποστηρίξαμε ο ένας τον άλλο, έφτιαξε

κάποιο υλικό ο ένας, έφτιαξε κάποιο υλικό ο άλλος, έστειλε ο ένας στον άλλο, σχολεία μεταξύ τους.

Έτσι, παρά το γεγονός ότι το ΥΠΠΑΝ έκανε κάποια σεμινάρια και αποσπασματικές προσπάθειες να βοηθήσει, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μόνοι τους, καθώς και ότι η προσπάθεια που έπρεπε να καταβάλουν ήταν τεράστια και χωρίς να μπορούν να συνεργαστούν με άλλους.

Σ2: Το αρνητικό ήταν στην αρχή ότι ένιωθες ότι παλεύεις μόνος σου, ναι μεν το υπουργείο έκανε κάποια σεμινάρια, αλλά εναπόκειται στο χρόνο που θα θυσιάζεις και αυτός ο χρόνος ήταν πάρα, πάρα πολύ μεγάλος.

Σ10: Δεν υπήρξε συνεργασία και αυτό, ότι σου επέβαλλαν την απομόνωση, ότι δεν μπορείς να έχεις σχέσεις με τους άλλους, αυτό ήταν και αρνητικός παράγοντας το να έχεις καλή συνεργασία με τους άλλους.

Και αυτό μας έγινε και συνήθειο, να μην μιλάς με τους άλλους, να δουλεύεις μόνος σου να κρατάς αποστάσεις. Ακόμα και αυτό που έχεις το πρόσωπο σου καλυμμένο και να μην χαμογελάς του άλλου είναι σοβαρό, αυτό νομίζω.

4.1.2 Θετικές εμπειρίες

Σημαντικός παράγοντας που βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να αντεπεξέλθουν στις πιέσεις και να μπορέσουν να εφαρμόσουν τη διαδικτυακή τάξη ήταν η στήριξη που είχαν από τους συμβούλους πληροφορικής, τους διευθυντές, αλλά και μεταξύ τους.

Σ1: Οι άλλοι παράγοντες ναι, ήταν οι σύμβουλοι πληροφορικής οι οποίοι βοήθησαν όσον μπορούσαν και πλέον ήταν δουλειά που έκανε ο καθένας μόνος του και με τη στήριξη των συναδέλφων του. Μεταξύ μας που αλληλοστηριχτήκαμε, οι συνάδελφοι μεταξύ, οι διευθυντές, τουλάχιστον στη προσωπική, τουλάχιστον για το δικό μου θέμα και τη προσωπική μου εμπειρία ήταν η διευθύντρια, η οποία ήταν πάρα πολύ υποστηρικτική.

Επιπρόσθετα, σε κάποια σχολεία γίνονταν διαδικτυακές συνεδρίες με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και την επίλυση των προβλημάτων που αναφύονταν.

Σ2: Συνεδριάζαμε σε τακτά χρονικά διαστήματα λέγαμε κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζαμε ανταλλάσσαμε απόψεις για το ένα και

για το άλλο, πως θα μπορούσε να ήταν καλύτερα το ένα ή κάποιες ιδέες που εφαρμόζε ο ένας, όπως ο εκπαιδευτικός τεχνολόγος.

Επίσης, θετική εμπειρία των εκπαιδευτικών ήταν η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους και η δημιουργία μιας κουλτούρας αλληλοβοήθειας.

Σ5: Αξιοποιήσαμε τις συνεργασίες που είχαμε, που τις χρησιμοποιούσαμε και παλιά, δεν είναι μόνο στην εξ αποστάσεως που συνεργαζόμαστε ή ανταλλάσσαμε υλικό. Αλλά επειδή προέκυψε το θέμα του ψηφιακού υλικού, που δεν είχαμε και έπρεπε να κάνουμε καινούργιο ψηφιακό υλικό. Σίγουρα βοήθησε η συνεργασία.

Σ6: Εντάξει μαθαίνεις με τη συνεργασία, δηλαδή είδαμε και άλλο υλικό και άλλες ιδέες. Εγώ έμαθα που συνεργάστηκα με άλλους εκπαιδευτικούς καινούργια προγράμματα, πλατφόρμες, μάθαμε. Ήταν καλό.

Επίσης θετική εμπειρία ήταν η δυνατότητα για καλή οργάνωση του μαθήματος, με εμπλουτισμό του με ηλεκτρονικό υλικό.

Σ10: Το πλεονέκτημα είναι ότι μπορείς να διοργανώσεις πάρα πολύ καλά το μάθημα σου και να μην έχεις άλλες αποσπάσεις των μαθητών, να μπορείς να επικεντρωθείς σε αυτό που κάνεις, να δείξεις βίντεο, να δείξεις εικόνες, ακόμα και εάν είχες πρόσβαση σε εικονική τάξη θα ήταν ακόμα ποιο καλά, άρα θεωρώ ότι η μαθησιακή εμπειρία μπορεί κιόλας να εμπλουτιστεί. Ναι είναι σημαντικό πρέπει να περάσουμε στην ψηφιακή εποχή. Είναι πολύ λειτουργικό να το κάνεις αυτό. Ο εκπαιδευτικός γλυτώνει πάρα πολύ χρόνο.

4.2 Σχολικές πρακτικές και καταλληλότητά τους

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις σχολικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν για να υλοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με επιτυχία και το βαθμό της καταλληλότητάς τους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

4.2.1 Διδακτικές πρακτικές και εργαλεία

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στην αρχή της καραντίνας αφέθηκαν μόνοι τους να αποφασίσουν πώς θα χειρίζονταν την κατάσταση. Έτσι ξεκίνησαν να ανεβάζουν υλικό στην ιστοσελίδα του σχολείου, ή να χρησιμοποιούν πλατφόρμες και μέσα όπως το Zoom,

το viber και το messenger, ενώ οι οδηγίες από το ΥΠΠΑΝ ήρθαν μετά από την πάροδο αρκετού χρόνου.

Σ1: Αρχίσαμε μόνοι μας να οργανωνόμαστε, και αρχίσαμε να ανεβάζουμε υλικό στην ιστοσελίδα του σχολείου. Το υπουργείο καθυστέρησε πάρα πολύ να δώσει οδηγίες. Και μετά, ήρθε μετά, που δεν θυμάμαι, μετά από πόσο καιρό, ήρθε μετά να πει ότι θα... , έδωσε κάποιες οδηγίες αλλά ήταν πολύ μετά.

Σ5: Όταν πέρασαν οι πρώτες δύο βδομάδες και τα πράγματα έδειχναν να χειροτερεύουν αντί να βελτιώνονται, αντιλήφθηκα και εγώ και οι περισσότεροι συνάδελφοι ότι δεν μπορούσαμε να συνεχίσουμε απλά με το να δίνουμε κάποιες σελίδες ή κάποια φυλλάδια στα παιδιά και να πρέπει μετά από μόνα τους να λειτουργούν για να κάνουν την κατοίκων εργασία τους. Έπρεπε να βρούμε κάποιο τρόπο άλλο για να επικοινωνούμε για περισσότερη βοήθεια, ανατροφοδότηση.

Σ8: Βασικά κανένας δεν ήξερε τι να κάνει στην αρχή, όποτε ο καθένας έκανε ότι μπορούσε και όπως το σκεφτόταν. Στην αρχή ο Διευθυντής επικοινωνήσε μαζί μας και με email και μας είπε να δουλέψουμε με τα emails, να πάρουμε τα emails των μαθητών να δουλέψουμε με τα emails των μαθητών, επίσης μας πρότεινε το Zoom. Ο διευθυντής είναι της πληροφορικής οπότε έχει γνώσεις και ικανότητες, οπότε ο καθένας από εμάς προσπαθούσε να κάνει ότι μπορούσε, δηλαδή έφτιαξαν group στο Messenger, έφτιαξαν group Viber και κάποιοι από εμάς ξεκίνησαν με το Zoom να κάμνουμε τα πρώτα μαθήματα.

Σ10: Πήραμε οδηγίες από το υπουργείο, ήταν στην αρχή γενικές και αόριστες οι οδηγίες, λίγο πολύ μας άφησαν να κάνουμε ότι νομίζαμε στην αρχή, δηλαδή το Teams, μετά ξεκίνησαν να γίνονται λογαριασμοί για όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Νομίζω ότι και το υπουργείο στην αρχή νόμιζε ότι ήταν κάτι το προσωρινό, οπότε στην αρχή χρησιμοποιούσαμε άλλες μεθόδους, το Viber, το Messenger, το Skype, άλλες πλατφόρμες που ήταν προσβάσιμες στους μαθητές, που μπορώ να πω ήταν πιο αποτελεσματικό όταν χρησιμοποιούσαμε εκείνες τις πλατφόρμες, γιατί οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι για το Teams.

Η πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε τελικά σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠΑΝ ήταν η πλατφόρμα Microsoft Teams, με χρήση κωδικών που στάλθηκαν από το ΥΠΠΑΝ.

Σ2: Βασικά κατά διαστήματα έρχονταν εγκύκλιοι από το υπουργείο παιδείας αθλητισμού και νεολαίας όσον αφορά τα μέσα που χρησιμοποιούσαμε, το είδος σύγχρονη εξ αποστάσεως, θα χρησιμοποιούσαμε το Microsoft Team που είχε το υπουργείο παιδείας και παρείχε κωδικούς στους μαθητές για να το χρησιμοποιήσουν για να διεξαχθούν τα μαθήματα.

Για να διεξαχθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τον δικό τους προσωπικό υπολογιστή, ενώ στη δεύτερη καραντίνα κάποιοι χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή του σχολείου, με αρκετά τεχνικά προβλήματα και στις δύο περιπτώσεις.

Σ1: Οι προσωπικοί μας υπολογιστές εννοείται όλοι δουλέψαμε με το προσωπικό μας, κανένας δεν δούλεψε με του σχολείου, του σχολείου δουλέψαμε μόνο στο δεύτερο νομίζω lockdown, στο πρώτο όλοι με το προσωπικό, αφού κανένας δεν πήγαινε σχολείο, στο δεύτερο νομίζω ότι στο δεύτερο, διότι θυμάμαι ότι έκανα κάποια μαθήματα από το σχολείο, αλλά στο πρώτο σίγουρα με προσωπικό υπολογιστή.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν και άλλους τρόπους επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς, ούτως ώστε να μπορέσουν να προσεγγίσουν όλα τα παιδιά.

Σ4: Προσπάθησα να το κάνω όχι με μόνο ένα τρόπο, αλλά και να στέλνω email και σε προσωπικό επίπεδο, να παίρνω τηλέφωνα, να ανεβάζω το υλικό μέσα στην ομάδα που είχαμε και με την κοινότητα του viber, άρα δεν χρησιμοποίησα μόνο ένα τρόπο, πολλές φορές επικοινωνούσα και σε προσωπικό επίπεδο με το κάθε γονιό.

Αναφέρθηκε επίσης ότι χρειάστηκε να εμπλακούν και οι γονείς στη διδασκαλία, ειδικά στην περίπτωση των δημοτικών, με αποτέλεσμα να αυξηθεί πάρα πολύ ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και μάλιστα χωρίς καθοδήγηση και στήριξη από το ΥΠΠΑΝ.

Σ1: Ναι πολλή, πάρα πολλή, αμέτρητες ώρες και στην αρχή είχαμε πολλή πάρα πολλή ώρα αφιερώνει στο να εξηγήσουμε στους γονείς τι θα γινόταν, γιατί και αυτό εμείς το αναλάβαμε, δεν ανάλαβε κάτι το υπουργείο και μάλιστα χωρίς πάλι καμία καθοδήγηση. Μπορεί μέχρι τα

μεσάνυχτα να είχαμε συνομιλίες με τους γονείς πώς να ενεργοποιήσουν την πλατφόρμα, πώς θα κάνουν το ένα, πώς θα κάνουν το άλλο συνέχεια, οι πρώτες εβδομάδες ήταν απίστευτη κατάσταση.

Σ5: Στην αρχή, οι οδηγίες ήταν ελάχιστες, στη πορεία δόθηκαν οδηγίες για την χρησιμοποίηση της Teams για τις μεγάλες τάξεις. Αρχικά, για τις μικρές τάξεις παρέμειναν ασαφείς οι οδηγίες. Επίσης δόθηκαν οδηγίες να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς. Αλλά ούτε συγκεκριμένες οδηγίες έχουμε πάρει.

Παρά τις αρχικές δυσκολίες, στην πορεία τα πράγματα έγιναν καλύτερα, αφού οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εξοικειώνονται και να μπορούν να διδάσκουν τα παιδιά πιο αποτελεσματικά, με προσομοίωση της διά ζώσης διδασκαλίας.

Σ2: Στην αρχή όχι τόσο με την πάροδο του χρόνου και αφού υπήρχε η εξοικείωση με το εργαλείο και τις δυνατότητες που είχε το εργαλείο, ήταν καλύτερα τα πράγματα όπως ανέφερα και προηγουμένως.

Εναπόκειται στο καθένα πόσο θα το έψαχνε, εγώ συγκεκριμένα χρησιμοποίησα και την εφαρμογή που είχαμε του διαδραστικού, ούτως ώστε να είναι εκείνο το περιβάλλον που έβλεπαν οι μαθητές στην οθόνη τους, με βάση εκείνο που έβλεπαν στην τάξη, ούτως ώστε να νιώθουν πιο οικεία και τα παιδιά και να μην μεταβάλλεται η διδασκαλία παρόλο που γινόταν εξ αποστάσεως. Τουλάχιστον να υπάρχει οπτικά και εκείνο που είχαν στη δια ζώσης διδασκαλία.

4.2.2 Μαθησιακό περιεχόμενο και εκπαιδευτικό υλικό

Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, η στήριξη που είχαν από το ΥΠΠΑΝ όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό ήταν ανεπαρκής, με αποτέλεσμα να πρέπει να ετοιμάσουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό υλικό.

Σ5: Όχι είμαι απογοητευμένος από την όλη στήριξη του υπουργείου όσον αφορά και το θέμα υλικού. Μετά από αρκετό διάστημα που μόνοι φτιάξαμε υλικό, έφτιαξαν και στο υπουργείο κάποιο υλικό με τη βοήθεια των συμβούλων. Στην πρώτη φάση και κάποιο στη δεύτερη. Εννοείται ότι δεν ήταν αρκετό για να λύσει τα προβλήματα, δεν ανταποκρίνετο στο υλικό που χρειαζόταν. Ούτε στο ένα δέκατο του υλικό που χρειαζόταν. Το υπόλοιπο υλικό έπρεπε να το κάνει ο καθένας από μόνος

του και σε κάποια φάση όταν ξεχάσαμε το πρόβλημα το σοβαρό και επιστρέψαμε στα σχολεία, ήταν μια φάση η οποία μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε, διότι, το καλοκαίρι μέχρι τη δεύτερη χρονιά, μπορούσαμε να το αξιοποιήσουμε για να εμπλουτίσουμε το υλικό, δυστυχώς αδρανήσαμε πάλι.

Σ9: Ναι σίγουρα τα μαθήματα ηθέλαν σχεδιασμό από την αρχή, δεν είχες να δουλέψεις με βιβλία, όλα γίνονταν ηλεκτρονικά, έπρεπε να ετοιμαστούν αρχεία, έπρεπε να ετοιμαστούν πολλές φορές και σημειώσεις έτοιμες να διαβάσουν, να αντιγράψουν οι μαθητές, σίγουρα ο σχεδιασμός ήταν πολύ διαφορετικός.

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού ήταν πολύ χρονοβόρα για τους εκπαιδευτικούς, αφού έπρεπε να γίνει μετατροπή του υλικού που είχαν σε ψηφιακή μορφή, ούτως ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μάθημα εξ αποστάσεως, ή να ψάξουν στο διαδίκτυο για να βρουν κάτι έτοιμο.

Σ1: Από τη στιγμή που δεν υπήρχε κάμερα δεν θα φαινόμασταν εμείς να διδάσκουμε και να εξηγούμε, δεν μας έβλεπαν οι μαθητές, σημαίνει ότι τα πάντα έπρεπε να γίνουν οπτικοποιημένα, οπότε έγινε αλλαγή του περιεχομένου τελείως.

Σ5: Τώρα, βρίσκαμε αρκετές φορές ποιοτικό υλικό το οποίο μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε, αλλά ήταν επίπονο, διότι για να φτάσεις στο ποιοτικό υλικό, επειδή ήταν γενικά, ήταν ένας χαμός, μπορεί να σου έπαιρνε πάρα πολλές ώρες. Έπρεπε να ψάξεις πάρα πολύ μέχρι να βρεις κάτι που να ήταν κατάλληλο να το τροποποιήσεις και να το αξιοποιήσεις. Αλλά ήταν χρονοβόρο και πολύ δύσκολο να διαλέξουμε τι να χρησιμοποιήσουμε και να τροποποιήσουμε για να είναι κατάλληλο.

Αν και ήδη οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ψηφιακό υλικό για το μάθημα στη συμβατική τάξη, η διαδικτυακή μορφή διδασκαλίας δεν αποτελούσε τον βασικό τρόπο εκπαίδευσης αλλά γινόταν μόνο περιστασιακά και επικουρικά.

Σ1: Πριν τη πανδημία μέσα στη τάξη χρησιμοποιούμε, έχουμε τη χρήση ψηφιακού υλικού αλλά μπορεί να μην είναι σε κάθε μάθημα, καθημερινά υπάρχει, αλλά μπορεί να είναι σε διαφορετικό μάθημα στην εξ

αποστάσεως. Έπρεπε να ήταν συνέχεια σχεδόν συνέχεια μαζί με το βιβλίο.

Αν και η ύπαρξη one-stop-shop και η πρόσβαση σε ψηφιακή βιβλιοθήκη θα μπορούσε να βοηθήσει πολύ τους εκπαιδευτικούς να βρουν το απαραίτητο υλικό που χρειάζονταν, δεν υπήρχε διαθέσιμη μια τέτοια επιλογή. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έβρισκαν υλικό σε ιστοσελίδες άλλων εκπαιδευτικών ή στο διαδίκτυο.

Σ1: Κάποιοι δάσκαλοι από μόνοι τους εκπαιδευτικοί οργανώνουν ένα υλικό μόνοι τους και είναι διαθέσιμο σε όποιον θέλει, αλλά δεν είναι κάτι ας πούμε που είναι μέσα σε μια πλατφόρμα από το υπουργείο που έφτιαξε, και είναι τα πάντα μέσα και μπορείς να ανατρέξεις, ψάχνουμε μόνοι μας. Υπάρχουν κάποιοι και ελλαδίτες εκπαιδευτικοί και κύπριοι που έχουν κάποιες ιστοσελίδες, ας πούμε, και έχουν υλικό πάρα πολύ υλικό αλλά πρέπει να ψάχνεις.

Επίσης, λόγω της γενικής ανετοιμότητας και της απουσίας έτοιμου υλικού, ο κάθε εκπαιδευτικός έπρεπε να βρει τρόπους από μόνος του να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σ2: Βασικά όπως ανέφερα λόγω του ότι δεν ανέμενε κανένας να βρεθούμε από τη μια μέρα στην άλλη εκτός σχολείου και να πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τα μέσα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεν υπήρχε υλικό έτοιμο που να μπορεί να ανταποκριθεί σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εναπόκειται σε κάθε εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ή στο πως θα προσέγγιζε για το δικό του μάθημα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν έγινε καμιά στοχευμένη προετοιμασία ούτε των εκπαιδευτικών ούτε και των μαθητών για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί απλώς έδωσαν κάποιες οδηγίες στους μαθητές και στη συνέχεια άφησαν την ευθύνη της ασφαλούς χρήσης στους γονείς των παιδιών.

Σ1: Εμείς είχαμε στην αρχή πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα, κάναμε μια συνάντηση και είπαμε τον τρόπο και ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους και τι επιτρέπεται και τι δεν επιτρέπεται, εννοώ, ότι απαγορεύεται να ηχογραφήσουν, απαγορεύεται να βιντεογραφήσουν και ότι αν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο λογικά πρέπει να έχουν δίπλα τους κάποιον

όπως κάνουν και στην υπόλοιπη τους ζωή στο σπίτι, όχι μόνο στο μάθημα δηλαδή, κάθε γονιός στο σπίτι πρέπει να έχει την ευθύνη του παιδιού του που χρησιμοποιεί ένα υπολογιστή. Δεν θα μπορούσαμε εμείς να την αναλάβουμε αυτή την ευθύνη για ένα παιδί που είναι στο σπίτι του και χρησιμοποιεί την συσκευή του, οπότε νομίζω είναι ευθύνη των γονιών αυτό. Όχι δεν προχωρήσαμε σε κάτι ούτε μας ζητήθηκε από κάποιο από το υπουργείο να το προχωρήσουμε σε αυτό το θέμα.

Σ5: Έτυχε να συζητήσουμε τέτοια θέματα σε κάποια μαθήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά δεν ζητήθηκε να γίνει οργανωμένα, είτε από το υπουργείο είτε από το σχολείο, πιο συγκεκριμένα μαθήματα.

Οπότε θεωρώ ότι είχε πολλά παιδιά τα οποία δεν ήξεραν πως να προστατευτούν.

4.2.3 Αξιολόγηση και πιστοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τις δυσκολίες που είχαν όσον αφορά την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των μαθητών, αφού η απαγόρευση της χρήσης κάμερας από τους μαθητές δεν επέτρεπε να υπάρχει φυσική διαντίδραση, ούτε έλεγχος της παρακολούθησης του μαθήματος, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών του δημοτικού.

Σ1: Νομίζω προστατεύονταν. Το γεγονός ότι υπάρχει η κάμερα, δεν προστατεύει νομίζω τον άλλο, αλλά για τον δάσκαλο που δεν έχει ανατροφοδότηση και δεν μπορεί να βλέπει τους μαθητές του, ε δύσκολο γιατί είναι μικρά παιδιά, δεν μιλούμε για φοιτητές πανεπιστήμιου που μπορείς να κάνεις μάθημα διαδικτυακό και να κάνεις μια διάλεξη και τέλειωσε (π.χ και ο φοιτητής θα την ακούει και μετά θα τη βάλει να ξανακούσει και δεν χρειάζεται να βλέπει το καθηγητή και ούτε ο καθηγητής χρειάζεται να τον βλέπει). Τα παιδιά του δημοτικού είναι πάρα πολύ δύσκολο να κάνεις ένα μάθημα χωρίς να έχεις ανατροφοδότηση, που δεν ξέρεις ούτε ποιος σε βλέπει, ούτε ποιος σε ακούει.

Δυσκολίες παρατηρήθηκαν επίσης και όσον αφορά την ανάθεση και διόρθωση εργασιών, με αποτέλεσμα να έχει επηρεαστεί το μαθησιακό κομμάτι, αφού η διδασκαλία εξ αποστάσεως ήταν κατώτερης ποιότητας σε σχέση με τη φυσική παρουσία.

Σ5: Ελλιπές. Ελλιπές. Δεν μπορείς να αντικαταστήσεις με εξ αποστάσεως εκπαίδευση τη δουλειά που γίνεται στη τάξη. Και εγώ και όλοι οι συνάδελφοι, κάναμε ότι μπορούσαμε ο καθένας, αλλά νομίζω μετά, έτσι αν ανατρέξουμε και δούμε μετά από αρκετό καιρό τις εμπειρίες μας, νομίζω ότι συζητήσαμε με πάρα πολλούς συναδέλφους, θεωρούν ότι εκείνο το διάστημα χάσαμε πάρα πολλά και εμείς στη σχέση μας με τους μαθητές, αλλά και οι μαθητές από τις γνώσεις που θα μπορούσαν να λάβουν. Και διότι η εξ αποστάσεως από μόνη της ως εξ αποστάσεως δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση διδασκαλία, αλλά και διότι αργήσαμε πάρα πολύ και είμασταν πάρα πολύ απροετοίμαστοι, διότι το υπουργείο θεωρώ ότι δεν ήταν οργανωμένο.

Σ1: Το πιο δύσκολο κομμάτι, εκτός το ότι ήταν η δύσκολη η ετοιμασία του υλικού, και αυτό καθαυτό, το μάθημα για να μπορέσεις να το κάνεις όσο πιο καλά νομίζεις για να δεις αν παρακολουθούν μαθητές και δύσκολο στο να μαζέψεις τις εργασίες, γιατί έπρεπε να γίνεται αποστολή, να σου στέλνουν μία μία την εργασία και να μπορείς να δώσεις ένα feedback σε εκείνη την εργασία που έπρεπε να δώσεις γραπτώς το feedback και αυτό ήταν πολύ δύσκολο.

Σε γενικές γραμμές, για τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση ήταν ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της καραντίνας, αφού έπρεπε να στηρίζονται στην προφορική επίδοση, παρά το γεγονός ότι δεν έβλεπαν τα παιδιά και παρόλο που δεν ήταν σίγουροι αν την απάντηση την έδιναν τελικά τα παιδιά.

Σ4: Υπήρξαν αλλαγές γιατί οι εργασίες που φτάνανε κοντά μας, ε δεν μπορέσαμε να ξέρουμε πόση παρέμβαση υπήρχε από τους γονείς μέχρι να γίνουν, άρα δεν είχα μία εργασία που ήμουν σίγουρη ότι έγινε από το συγκεκριμένο το παιδί την ώρα που έπρεπε έτσι ώστε να κρινόταν. Εντάξει, οι πλείστες εργασίες έρχονταν όλες σωστές πίσω, άρα φαίνεται ότι υπήρχε η παρέμβαση από τους γονείς σε αυτές τις εργασίες, ήταν και οι γονείς συνεχώς δίπλα, οι οποίοι τους καθοδηγούσαν ήταν δίπλα και βοηθούσαν στις απαντήσεις.

Σ1: Δεν μπορούσε να γίνει αξιολόγησή γραπτή πρώτα από όλα, η μόνη αξιολόγησή ήταν οι εργασίες που έκαναν, οπότε εκεί αξιολογούσες αν

κατάλαβε κάτι η όχι, μόνο εκείνη ήταν η αξιολόγησή. Μπορούσε να γίνει μια τελική π.χ γιατί δεν θα ξέρεις αν την έκανε μόνος του η όχι. Αξιολογούσες τις απαντήσεις και την προφορική απάντηση στο μάθημα, που πάλι δεν ήξερες αν ήταν κάποιος δίπλα του γιατί είχαμε και περιπτώσεις που ακούγαμε και τους γονείς που μιλούσαν και έλεγαν την απάντηση στα παιδιά.

Σ5: Ναι, εντάξει κοίταξε αυτό το διάστημα αποφύγαμε τις μεγάλες αξιολογήσεις. Οι αξιολογήσεις στηρίχτηκαν πιο πολύ στην προφορική συμμετοχή των μαθητών, στηρίχτηκαν σε κάποιες εργασίες τους και μιλώ περισσότερο και για τις μεγάλες τάξεις, οι οποίες ενεπλάκησαν πιο πολύ με την Teams, με την εξ αποστάσεως, με τηλεδιασκέψεις. Στις πιο μικρές ήταν ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα και ακόμα πιο ανύπαρκτη η αξιολόγηση. Ήταν μόνο με το να στείλουν κάποιες εργασίες, που στα πρώτα στάδια ήταν και προαιρετικές.

Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι υπήρξε μια σχετική χαλάρωση όσον αφορά τον βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων που δίνονταν, αφού στόχος δεν ήταν η διδασκαλία σε βάθος, με αρνητικά αποτελέσματα για την ποιότητα της μάθησης.

Σ8: Είχαμε κατεβάσει το επίπεδο αρκετά στις αξιολογήσεις μας, τόσο στις γραπτές όσο και στις προφορικές, γιατί διδάσκαμε πλέον όχι σε βάθος, αλλά πυρηνικές γνώσεις. Σαφώς υπήρξαν αλλαγές γιατί καταρχήν αξιολογούσαμε πολύ πιο χαλαρά, δεν μπορούσαμε να κάνουμε διαγωνίσματα άρα δεν είχαμε στο χέρι κάτι. Κάναμε κάποια διαγωνίσματα στα οποία όπως είδαμε, για παράδειγμα εγώ είχα κάνει ένα διαγώνισμά σε συγκεκριμένο χρόνο τύπου *multiple choice* και έβλεπα ότι οι μαθητές όταν τους είχα στην τάξη ήταν του 4, 5, 6 και είχαν πάρει 19 και 20 που σημαίνει ότι υπήρχε βοήθεια εκείνη την στιγμή από κάποιο εκεί δίπλα τους, το οποίο εγώ δεν μπορούσα να ελέγξω, ούτε να δω.

Επίσης, η παροχή ανατροφοδότησης παρουσίαζε δυσκολίες, αφού δεν μπορούσε να γίνει ατομικά, ενώ η επεξεργασία των εργασιών που αποστέλλονταν σε φωτογραφίες ήταν ιδιαίτερα δύσκολη.

Σ5: Τεράστιες αλλαγές. Η ανατροφοδότηση που μπορείς να δώσεις σε ένα εξ αποστάσεως μάθημα είναι έως καθόλου. Καταρχήν δεν τους βλέπαμε, δεν μπορούσαμε να πάμε κοντά να τους να τους δούμε, δεν μπορούσαμε να τους μιλήσουμε χαμηλόφωνα. Δηλαδή δεν μπορούσα εγώ να δώσω ανατροφοδότηση εύκολα σε ένα μαθητή που έκανε λάθος και να τον ακούνε όλοι οι μαθητές και να πρέπει να του εξηγήσω την ώρα που ακούνε όλοι οι μαθητές πιο ήταν το λάθος του. Ήταν πολύ πιο δύσκολο, δεν ήταν το ίδιο με τον να σκύψω πάνω σε ένα μαθητή, κοντά του, να τον βοηθήσω χαμηλόφωνα, να του πω το λάθος του, να μην νιώσει άβολα και να του εξηγήσω σε σχέση με το να το κάνω στην ολομέλεια της τάξης, οπότε ήταν πολύ περιορισμένες οι δυνατότητες ανατροφοδότησης, και πολύ πιο δύσκολη και η ανατροφοδότηση που δίναμε σε γραπτές εργασίες. Πολύ πιο δύσκολα να μου στέλνει φωτογραφία την εργασία του, να πρέπει να βγάλω εγώ από την φωτογραφία, να μην μπορώ να του διορθώσω, να πρέπει να κάνω επεξεργασία της φωτογραφίας.

4.2.4 Καταλληλότητα σχολικών πρακτικών

Όπως αναφέρθηκε, οι πρώτες πρακτικές που ακολουθήθηκαν δεν είχαν ουσιαστικό αποτέλεσμα, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν πώς να διεξάγουν μάθημα εξ αποστάσεως, ούτε και τις βασικές αρχές της διαδικτυακής τάξης, ενώ τα σεμινάρια σχετικά με το θέμα αυτό έγιναν με μεγάλη καθυστέρηση.

Σ1: Στην αρχή δεν γινόταν καθόλου μάθημα. Ακόμα και μετά όχι δεν είχαμε καμία ενημέρωση. Εκείνο που μας δόθηκε σαν ενημέρωση ήταν ποιον εργαλείο να χρησιμοποιήσουμε ότι για παράδειγμα θα χρησιμοποιήσουμε για παράδειγμα την πλατφόρμα Teams, αρχίσαν να γίνονται κάποια σεμινάρια διαδικτυακά τα οποία έγιναν με πρωτοβουλία των συμβούλων πληροφορικής, δηλαδή δεν ήταν από το υπουργείο στην ουσία, ήταν πρωτοβουλία των ίδιων των συμβούλων που ήθελαν να βοηθήσουν τους συναδέλφους. Πολύ μετά, δηλαδή μετά έκανε το υπουργείο σεμινάρια, webinars, για να μας ενημερώσει.

Επίσης, οι αρχικές οδηγίες ήταν να γίνεται εμπέδωση, με αποτέλεσμα να χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος και να μην καλυφθούν τα διδακτέα όπως θα έπρεπε, αν και κάποιοι

εκπαιδευτικοί δεν ακολούθησαν τις οδηγίες αυτές, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ομοιομορφία.

Σ5: Οι οδηγίες είχαν δοθεί από το σχολείο το οποίο είχε πάρει γενικές οδηγίες να κρατήσουν, από το υπουργείο, μια επαφή, μέχρι να δούμε τι θα γίνει. Να προσπαθήσουμε να κρατήσουμε επαφή με τους γονείς έτσι ώστε να μπορούμε να κάνουμε αρχικά επανάληψη. Δηλαδή να στέλνουμε υλικό στους μαθητές το οποίο να μην προϋποθέτει διδασκαλία γνώσεων. Να είναι απλά εμπέδωση. Η οδηγία ήταν εμπεδωτικές ασκήσεις. Αλλά όσον περνούσε ο καιρός, μία βδομάδα, δύο βδομάδες, μπήκαμε στη τρίτη βδομάδα, αντιλαμβάνονταν όλοι ότι χανόταν πολύτιμος χρόνος. Και πόσο να κάνεις, να κάνεις εμπέδωση χωρίς να προχωράς; Υπήρχε μια ανησυχία, περνούσε ο καιρός, ότι δεν θα προλάβαιναν να καλύψουν την διδακτέα ύλη που έπρεπε να καλύψουν.

Σ7: Εμπεδωτικό, δηλαδή πράγματα τα οποία είχαν διδαχθεί τα παιδιά, να στείλουμε για σκοπούς εξάσκησης. Στη συνέχεια όταν πήγαμε σε σύγχρονη διδασκαλία, εκεί πάλι η κύρια οδηγία ήταν "στέλνουμε, δεν διδάσκουμε νέα ύλη, δουλεύουμε σε υλικό το οποίο έχει ήδη διδαχθεί για σκοπούς εμπέδωσης των παιδιών". Αυτές ήταν οι οδηγίες αλλά μεταξύ μας δεν είμαι σίγουρος σε πιο βαθμό τηρήθηκε, ξέρω ότι έγινε μεγάλη προσπάθεια να προχωρήσουμε παρακάτω στην ύλη ως ένα σημείο.

Πέραν τούτου, η μείωση της διάρκειας της διδακτικής περιόδου, καθώς και της ύλης, φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Σ9: Δεν θα πω ότι υποβαθμίστηκε η ποιότητα της διδασκαλίας αλλά ήταν και λιγότερος ο χρόνος, ήταν 20λεπτη η περίοδος αντί 40λεπτη, άρα σίγουρα οι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα από τους στόχους που βάζαμε.

Σ6: Στο πρόγραμμα τα κάναμε σε λιγότερο χρόνο. Δηλαδή η περίοδος η διδακτική στο σχολείο δια ζώσης ήταν 45 λεπτά, ήταν μισή ώρα στα μαθήματα τα online, διαρκούσε μισή ώρα. Στο πρώτο το lockdown ακόμα πιο λίγο γιατί ήταν χωρισμένος ο χρόνος σε γυμνάσιο λύκειο. Το λύκειο ήταν πρωί το γυμνάσιο ήταν πιο μετά, γιατί είχε μαθητές που ήταν σε μια οικογένεια με παιδιά γυμνασίου και λυκείου, άρα δεν

μπορούσε να γίνει ταυτόχρονα, γιατί δεν είχαν αρκετές συσκευές αλλά αναγκαστικά μειώθηκε ο χρόνος.

Σ10: Απλώς το μόνο που έκαναν μας είπαν διδάξετε πιο λίγα που δεν είναι σωστό αυτό, γιατί κανονικά πρέπει να σου πουν πως να διδάξεις το υλικό ψηφιακά, και όχι να σου πουν αυτό το αφήνουμε απ' έξω και βάζουμε πιο λίγα θέματα γιατί θεωρούμε ότι δεν έγινε καλά. Δηλαδή και το ίδιο το υπουργείο έρχεται και αναγνωρίζει ότι δεν κάναμε το μάθημα.

Παράλληλα, κάποιοι μαθητές φάνηκαν να εκμεταλλεύονται το γεγονός ότι δεν υπήρχε ανοικτή κάμερα ή ότι σε γενικές γραμμές παρουσιάζονταν προβλήματα συνδεσιμότητας, με αποτέλεσμα να βρίσκουν δικαιολογίες για να μην παρακολουθήσουν το μάθημα.

Σ2: Κάποιες φορές κάποια παιδιά δυσκολεύονταν, με τη πάροδο του χρόνου μαθαίνοντας διάφορα κόλπα, τέλος πάντων, έτυχε να λεν κύριε δεν σ' ακούω, κύριε τέτοια, διότι ίσως ένιωθαν άβολα όπως γενικότερα ήθελαν να γίνεται το μάθημά και οι απουσίες που είχαμε ήταν ελάχιστες ως μηδαμινές.

Σ7: Όμως η υπερβολική ανησυχία μας και γίνει κάτι οδήγησαν σε αποφάσεις που στην ουσία ήταν πάρα πολύ δύσκολες στο να διαχειριστούμε και να λειτουργήσουμε όπως θέλουμε. Δηλαδή, μας κλείνεις την κάμερα, μα να ξέρω ότι όταν κλείσεις τη κάμερα και το παιδί ξέρει ότι δεν το βλέπεις, την ώρα που σε ακούει κάνει οτιδήποτε άλλο, δηλαδή αυτό το ξέρουμε και οι ενήλικες ότι όταν κάνουμε τηλεδιάσκεψη αν έχουμε κλειστές τις κάμερες αφαιρούμαστε και κάνουμε διάφορα πράγματα εδώ πέρα, πόσο μάλλον το παιδί που πρέπει να προσέχει.

Επίσης τέθηκε πρόβλημα για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών, αφού οι μαθητές μπορούσαν να τους βιντεογραφήσουν και να χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια το βίντεο όπως νόμιζαν.

Σ1: Είχαμε περιπτώσεις παιδιών που ακούσαμε σε πολλά σχολεία που βιντεογράφησαν τους εκπαιδευτικούς κάποια στιγμή που είχαν ανοικτή την κάμερα τους για να τους δείξουν κάτι ή οτιδήποτε και τα χρησιμοποίησαν σε βίντεο κλπ., οπότε αυτό το σημείο έχει ένα κενό γιατί χρησιμοποιούσαν τα κινητά τους για να βιντεογραφούν.

Αναφέρθηκαν ακόμα οι δυσκολίες να παραμείνουν οι μαθητές συγκεντρωμένοι όταν δεν υπήρχε η φυσική διαντίδραση, ενώ η επικοινωνία γινόταν απρόσωπα μέσω μιας ηλεκτρονικής συσκευής, με αποτέλεσμα να χάνεται η επαφή με τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους και το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα.

Σ4: Φυσικά, φυσικά ναι δηλαδή, εε πάρα πολύ δύσκολο για τους μαθητές να είναι συγκεντρωμένοι μπροστά από μια ηλεκτρονική συσκευή και να παρακολουθούν μάθημα, πολλές φορές χωρίς να σε βλέπουν ή ακόμα και εμείς που είχαμε ανοικτές κάμερες εμείς δεν είχαμε οπτική επαφή με τους μαθητές γιατί εμείς δεν τους βλέπαμε ούτε μπορούσαν να δουν τους συμμαθητές τους άρα το ενδιαφέρον θεωρώ ότι μειώνεται όταν δεν έχεις προσωπική επαφή με τον άλλο ιδίως όσο και μικρές είναι οι ηλικίες.

Σ5: Η διαδικασία παρακολούθησης των μαθητών μεταξύ τους άλλαξε. Διότι το μόνο που έβλεπαν οι μαθητές βασικά όπως είπα πριν ήταν ένα εικονίδιο με τα αρχικά του ονόματος του συμμαθητή τους όταν μιλούσε. Άρα, ουσιαστικά ήταν μόνο ακουστική η παρακολούθηση. Δεν είχαν οπτική επαφή με το συμμαθητή τους. Άρα έχαναν τις εκφράσεις του συμμαθητή τους, ήταν πιο δύσκολο να αντιληφθούν τον τόνο που είχε μια απάντηση οπότε αυτό είχε διαφοροποίηση στο πως ο ένας έβλεπε τον άλλο και στο πως κατανοούσε ο ένας τι ήθελε να πει ο άλλος.

Σ8: Εγώ πιστεύω είναι αρκετά δύσκολο με την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να έχουν την αίσθηση του ανήκειν, δηλαδή να είναι στην ομάδα. Κάποιοι μαθητές προσπαθήσαν να ενταχθούν στην ομάδα αλλά πιστεύω οι περισσότεροι βολεύτηκαν το ότι δεν τους έβλεπε ο καθηγητής και μάλλον αποχώρησαν από την ομάδα.

Σ10: Μέσω του διαδικτύου ήταν δύσκολο και ακόμα πιο δύσκολο επειδή δεν είχαμε τις κάμερες. Εάν είχαμε τις κάμερες θα υπήρχε ένα πιο προσωπικό ύφος στις συναντήσεις και νομίζω θα ήταν και πιο εύκολο να αναπτύξουμε κι άλλα πράγματα στους μαθητές μας. Οπότε δεν θεωρώ ότι προωθούνται αυτά στα σχολεία μας και ακόμα περισσότερο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Επομένως, όπως υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη φυσική παρουσία, ούτε και να έχει τα ίδια αποτελέσματα, αλλά αποτελεί μια αναγκαστική εναλλακτική επιλογή, όταν δεν μπορεί να γίνει διά ζώσης διδασκαλία.

Σ5: Όχι με κανένα τρόπο. Θεωρώ δεν μπορεί να αντικαταστήσει με τίποτα τη δια ζώσεις εκπαίδευση. Είναι εναλλακτική. Δηλαδή αν δεν μπορώ να κάνω δια ζώσεις τότε παρά τίποτα, ναι είναι σημαντικό να έχω την εναλλακτική επιλογή.

Σ10: Οπότε είχαμε δει μετά το πρώτο lock down, όταν ήρθαν οι μαθητές την επόμενη χρονιά, είδαμε τρομερές ελλείψεις στα μαθήματα. Δηλαδή ήταν σαν να μην είχαν κάνει την τάξη. Στο πρώτο lock down οι μαθητές πέρασαν στην επόμενη τάξη χωρίς να κάνουν εξετάσεις. Οι μόνοι που έδωσαν ήταν οι τελειόφοιτοι τις παγκύπριες. Οι άλλοι μαθητές απλά πέρασαν την επόμενη τάξη χωρίς να δώσουν εξετάσεις. Οπότε ήρθαν, δεν είχαν ιδέα από την προηγούμενη τάξη και αυτό συνεχίστηκε και την επόμενη χρονιά και εκεί φάνηκαν τα κενά.

4.2.5 Ψηφιακή και πληροφοριακή επάρκεια των εκπαιδευτικών

Σημαντικό ακόμα θέμα που συζητήθηκε ήταν η ψηφιακή και πληροφοριακή επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ήταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να μπορέσουν να διαχειριστούν μια ψηφιακή τάξη.

Σ2: Η αλήθεια, κανένας δεν ήταν προετοιμασμένος, γιατί δεν έγινε συγκεκριμένη επιμόρφωση από πριν, ναι ακούγαμε γενικότερα υπάρχουν τα μέσα για να χρησιμοποιηθεί, ή είναι κάτι που θα γίνει στο μέλλον, άλλα από τη μια μέρα στην άλλη πιστεύω δεν ήταν κανένας προετοιμασμένος.

Σ8: Ναι εννοείται και εδώ είναι το κομμάτι που λείπει από εμάς, δηλαδή δεν ήρθε κανένας να μας επιμορφώσει σχετικά με αυτά τα θέματα, δηλαδή εμείς περιμέναμε από το υπουργείο από την πρώτη στιγμή, είτε διαδικτυακά, είτε δια ζώσης κάποια στιγμή να κατεβούν άτομα στα σχολεία να μας επιμορφώσουν σχετικά με όλα αυτά. Άρα ο καθένας έκανε αυτό που σκεφτόταν και αυτό που νόμιζε σωστό, κάποια από αυτά ίσως δεν ήταν σωστά.

Έτσι, αρκετοί εκπαιδευτικοί απλά έβαζαν υλικό στην πλατφόρμα, χωρίς ουσιαστικά να κάνουν μάθημα.

Σ8: Υπήρχαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που εκμεταλλεύτηκαν την κατάσταση και απλώς έβαζαν υλικό, χωρίς όμως να το διδάσκουν.

Άλλοι εκπαιδευτικοί βέβαια κατέβαλαν προσπάθεια να μάθουν πώς να αξιοποιούν τις δυνατότητες που παρέχει η πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης και να διεξάγουν ένα αποτελεσματικό μάθημα.

Σ2: Η στήριξη που λάβαμε προσωπικά σαν εκπαιδευτικοί εννοώ, ήταν ένα δυο σεμινάρια που έγιναν αρχικά ώστε να μπορέσουμε να χρησιμοποιήσουμε το μέσο, όμως εγώ προσωπικά όπως και πολλοί άλλοι συνάδελφοι έτυχε και μπαίναμε από μόνοι μας για να δουλέψουμε το πρόγραμμα δημιουργούσαμε δικές μας τάξεις για να μπορέσουμε να τρέξουμε το πρόγραμμα, πειραματιζόμασταν μεταξύ μας πολλές φορές, δημιουργούσαμε τάξεις με παιδιά δικά μας εννοώ, συγγενικά μας, ή παιδιά φίλων για να δούμε πως τα βλέπουν εκείνα που στέλνουμε οι μαθητές, πως φαίνονται σε αυτούς και παρακολουθήσαμε και άλλα σεμινάρια που κάναν κάποιοι σύμβουλοι των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Γενικότερα χρειαζόταν να το ψάξεις από μόνος σου για να μπορείς να ανταπεξέλθεις σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο.

Υπήρχαν βέβαια και κάποιοι εκπαιδευτικοί που ήταν ήδη εξοικειωμένοι με την τηλεκπαίδευση και επομένως ήταν σε θέση να περάσουν πιο εύκολα από τη συμβατική στην ψηφιακή τάξη.

Σ3: Πιστεύω ότι ήταν καλή, επειδή γνώριζα από ηλεκτρονικούς υπολογιστές και αυτό με βοήθησε για να ανταπεξέλθω.

Σ5: Προσωπικά δεν ένιωθα ιδιαίτερα αγχωμένος, στρεσαρισμένος για τον λόγο ότι οι γνώσεις που είχα σαν άτομο, για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ήταν θεωρώ αρκετά προχωρημένες για να με κάνουν να νιώθω έτσι μια μεγαλύτερη άνεση από κάποιους άλλους συναδέλφους να χειριστώ ή να χρησιμοποιήσω τα προγράμματα ή τα μέσα για να βοηθήσω τους μαθητές μου. Αλλά ένιωσα αυτό το στρες και το άγχος δίπλα μου, στους συναδέλφους μου και ήταν έντονο.

Σ8: Εγώ μπήκα αρκετά γρήγορα γιατί είχα αρκετές γνώσεις σε σχέση με τα ηλεκτρονικά. Οι περισσότεροι καθηγητές ήταν εντελώς άσχετοι με το θέμα, δηλαδή ακόμα και με το Zoom δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ και με το Messenger δυσκολεύτηκαν παρά πολύ και μετά οι περισσότεροι δεν ήξεραν να χρησιμοποιήσουν το internet σωστά, οπότε αρχίσαμε μεταξύ μας, από το υπουργείο μέχρι εκείνη την στιγμή δεν είχαμε τίποτα, κάτι, τίποτα, τίποτα.

Στην πορεία, των πρόβλημα της ανεπάρκειας των ψηφιακών και πληροφοριακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτό από το ΥΠΠΑΝ, με αποτέλεσμα να οργανωθούν σεμινάρια για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα οποία βέβαια δεν ήταν πάντα αποτελεσματικά ή στοχευμένα.

Σ2: Η βοήθεια από το υπουργείο επειδή θεωρώ ήταν κάτι απρόοπτο που συνέβηκε και ίσως να πιάστηκε και εξ απροόπτου δεν ήταν αρκετή αρχικά, μετέπειτα οργανωθήκαν πάρα πολλά σεμινάρια και οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός ήθελε, θα μπορούσε να παρακολουθήσει και να έρθει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο για να μπορεί να χρησιμοποιήσει το εργαλείο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σ5: Η στήριξη από την κυβέρνηση ήταν ελάχιστη μέχρι καθόλου. Πέρασε πάνω από ενάμιση μήνας, μπορεί και δύο, να ξεκινήσουν να κάνουν τις πρώτες επιμορφώσεις στο πρόγραμμα Teams. Οι οποίες δεν ήταν καθολικές, δεν ήταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Ήταν μόνο ένα άτομο σε κάθε σχολείο, ο οποίος έπρεπε να αναλάβει μετά να επιμορφώσει τους άλλους. Ένα άτομο το οποίο δεν ήταν κάποιος που ήταν εξειδικευμένος ή είχε ιδιαίτερες γνώσεις. Κάποιος από κάποιο σχολείο που θα αναλάμβανε αυτό το ρόλο. Και μετά να επιμορφώσει ο ίδιος σε δικό του χρόνο τους συναδέλφους του, πράγμα το οποίο ήταν ανεπαρκές διότι σε κάποια σχολεία μπορεί να μην υπήρχε το κατάλληλο άτομο που να διαθέτει αυτές τις γνώσεις και μεταδοτικότητα σε αυτού του είδους τις τεχνολογίες, που πρώτη φορά είχαμε να χρησιμοποιήσουμε και το τονίζω ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΜΕ ΑΥΤΕΣ ΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ, ούτε καν ξέραμε τι είναι η Teams.

Έτσι, κάποια σχολεία προτίμησαν να ζητήσουν βοήθεια από τους καθηγητές της Πληροφορικής, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να ανταλλάζουν ιδέες και χρήσιμες πρακτικές με τους συναδέλφους τους, αναβαθμίζοντας έτσι τις γνώσεις τους για την ψηφιακή τάξη.

Σ3: Από τους καθηγητές της πληροφορικής του σχολείου μας, ήταν αρκετά καλές οι οδηγίες, είχαμε ανθρώπους για επεξηγήσεις, αν χρειαζόταν για κάποιο πρόβλημα υπήρχαν άνθρωποι και ήταν έτοιμοι να μας βοηθήσουν σε οποιοδήποτε τομέα και έτσι κύλησε καλά.

Σ4: Προετοιμασμένη δεν ήμουν, ήμουν όμως θεωρώ αρκετά ικανή στο να μάθω να χρησιμοποιώ πράγματα γιατί είχα επαφή με την τεχνολογία. Άρα με βοήθησαν πολύ οι διαλέξεις που έγιναν με τους συναδέλφους, η βοήθεια που μου παρείχαν αλλά άτομα που κατείχαν πιο καλά το θέμα με βοήθησε πάρα πολύ στο να μπορέσω να γίνω ικανή σε αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας.

Σ5: Τώρα υπήρχαν κάποιοι συνάδελφοι, οικειοθελώς, λόγω του ότι είχαν κάποιες ποιο εξειδικευμένες γνώσεις, κάποιοι ήταν και σύμβουλοι πληροφορικής, κάποιοι και χωρίς καν να είναι σύμβουλοι πληροφορικής, κάποιοι δεν ήταν καν συνάδελφοι, οι οποίοι ανέλαβαν εθελοντική δράση. Διοργάνωσαν ατομικά, από μόνοι τους, δωρεάν επιμορφώσεις, διαδικτυακές για τα προγράμματα της Teams ή του Zoom που χρησιμοποιούσαν κάποιοι συνάδελφοι. Και μπράβο τους. Θεωρώ ότι βοήθησαν έστω και προγραμματισμό ιδιαίτερο. Βοήθησαν αρκετούς συναδέλφους, έτσι κάποιες βασικές γνώσεις να τις αποκτήσουν τουλάχιστον.

Στην πορεία βέβαια, το πέραςμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η αναγκαστική χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας για διενέργεια του μαθήματος βοήθησε τελικά τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές, να αναπτύξουν τις ψηφιακές και πληροφοριακές τους δεξιότητες και να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία στο μάθημά τους ακόμα και μετά τη λήξη των περιοριστικών μέτρων.

Σ2: Πλέον επειδή επιστρέψαμε στη δια ζώσης διδασκαλία, κάποια από τα μέσα που χρησιμοποιούσαμε, τα χρησιμοποιούμε ήδη. Έτσι για να είμαι πιο συγκεκριμένος επιστρέφοντας πίσω στο σχολείο στη δεύτερη

χρονιά του lockdown που χρειάστηκε να γίνει εξ αποστάσεως, χρησιμοποιούνταν παράλληλα και τα ηλεκτρονικά μέσα, ούτως ώστε να γίνεται πιο αποδοτική και η διδασκαλία και πιο ελκυστική, γιατί είναι διαφορετικό για ένα παιδί να χρησιμοποιεί βιβλίο για να επιλύσει ασκήσεις και διαφορετικό να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή για να παίξει με μια εφαρμογή ή να διεκπεραιώσει ασκήσεις από εκεί (.) και το έντυπο και το ψηφιακό σίγουρα ένας συνδυασμός θεωρώ είναι πιο αποδοτικό και ναι η μικτή μέθοδος έχει καλύτερα αποτελέσματα.

Σ3: Έγιναν προσπάθειες για καλύτερο εξοπλισμό. Καθηγητές και μαθητές έχουμε τον κωδικό σε περίπτωση που θα χρειαστεί ξανά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, άρα έγιναν προσπάθειες για καλύτερο εξοπλισμό για ετοιμότητα, αυτό είναι το πιο βασικό ότι όλοι είμαστε πανέτοιμοι σε περίπτωση που θα συμβεί κάτι. Έγιναν προσπάθειες για καλύτερευση.

Σ5: Και με τον καιρό, όπως τόνισα και πριν, παρατήρησα βελτίωση, διότι είχαν την εμπειρία και την εξοικείωση, οπότε όταν τους δόθηκε ο χρόνος να γνωρίσουν τα νέα προγράμματα, τις τηλεδιασκέψεις, την Teams, τον τρόπο που λειτουργούμε, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν και οι ίδιοι πιο καλά οι μαθητές έκαναν μπορώ να πω, πιο μεγάλα βήματα προόδου από τους εκπαιδευτικούς.

Ως συμπέρασμα από την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζεται καλύτερη επιμόρφωση και οργάνωση, ούτως ώστε τα σχολεία να είναι προετοιμασμένα σε περίπτωση που χρειαστεί να περάσουν ξανά στην ψηφιακή τάξη.

Σ4: Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι πιο οργανωμένοι, να χρειαστεί ενίσχυση και σε επίπεδο σχολείου, αλλά ενίσχυση και των ιδίων των μαθητών και θα πρέπει να γίνουν και κάποιες ημερίδες και με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές για το πως λειτουργεί εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σ5: Καταρχάς θεωρώ ότι για να μειώσεις το άγχος των εκπαιδευτικών πρέπει να τους παρέχεις ένα σταθερό περιβάλλον οργανωμένο. Να γνωρίζουν από την αρχή της χρονιάς τι είναι η εξ αποστάσεως

εκπαίδευση, να γνωρίζουν καλά τα εργαλεία και σε επιμόρφωση και να έχουν οργανωμένες τις ομάδες της Teams τους από νωρίς, να είναι εκπαιδευμένοι οι μαθητές έτσι ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός σε περίπτωση που χρειαστεί να κάνει εξ αποστάσεως εκπαίδευση, να έχει γνώση των εργαλείων, γνώση του προγράμματος, γνώση των απαιτήσεων από τον εργοδότη και με αυτό τον τρόπο θα μειώσει και το άγχος του και σε δεύτερη φάση να υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό από τον εργοδότη, από το υπουργείο (πιο οργανωμένο), για να μειώσει και το θέμα της υπερκόπωσης. Διότι ο λόγος που κάποιοι εκπαιδευτικοί έπαθαν υπερκόπωση ήταν ότι πέραν από το άγχος των γνώσεων για την εξ αποστάσεως είχαν και το άγχος του υλικού που βασικά θεωρώ ότι ήταν ελάχιστη η στήριξη από τον εργοδότη.

Χρειάζεται επίσης δημιουργία κουλτούρας αφοσίωσης και δέσμευσης για μάθηση σε ψηφιακή τάξη με επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών.

Σ10: Οι μαθητές πρέπει πρώτα να διδαχτούνε πως να μπαίνουν στο Teams και να αποκτήσουν και νοοτροπία ψηφιακή. Δηλαδή ότι έτσι δουλεύουμε πλέον. Ότι πρέπει να κάνουμε μάθημα μέσω του διαδικτύου, όχι μόνο δηλαδή να μπαίνω στο Facebook για διασκέδαση στο διαδίκτυο. Είναι και μέσο για να μάθω. Άρα ναι, πρέπει να εκπαιδευτούν οι μαθητές στο Teams. Και τώρα νομίζω ένας λόγος που δεν μπαίνουν είναι γιατί κανένας δεν τους έκανε εκπαίδευση. Απλά τους είπαν ξεκινάτε να το χρησιμοποιείτε. Σίγουρα πρέπει να καθιερωθεί το θέμα αυτό της ψηφιακής δεξιότητας, αλλά να γίνει και για τους μαθητές. Δηλαδή πρέπει να γίνουν ξεχωριστά μαθήματα, να γίνονται από την αρχή – από το δημοτικό για να ξέρουν οι μαθητές να μπαίνουν μέσα στο Teams. Και να είναι κουλτούρα αυτή που θα ξεκινά από το δημοτικό και θα συνεχίζεται στο γυμνάσιο.

4.3 Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις επιπτώσεις που είχε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές σε σχέση με τις ανισότητες και την ψυχική τους υγεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

4.3.1 Διεύρυνση ανισοτήτων

Η δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο και η έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού για κάποια από τα παιδιά δημιούργησε ή διέυρνε τις υφιστάμενες ανισότητες όσον αφορά τις λιγότερο ευνοημένες ομάδες και τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Σ2: Κάτι άλλο αρχικά που δημιουργούσε μία ανισότητα ήταν η ταχύτητα του διαδικτύου που μπορούσε να έχει. Δηλαδή κάποια παιδιά πολλές φορές πήγαιναν έξω επειδή δεν είχαν καλή σύνδεση ή ήταν βαρυφορτωμένο το δίκτυο του σπιτιού τους ή μπορούσε να κάνουν και άλλα αδέρφια που ήταν σε άλλες τάξεις ή σε γυμνάσιο λύκειο και αυτό ήταν κάτι εξίσου δύσκολο. Κάτι άλλο επίσης ήταν η συσκευή που χρησιμοποιούσαν διότι διαφορετικές δυνατότητες παρείχε ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, άλλες δυνατότητες ένα tablet ή ένα κινητό τηλέφωνο και αυτό δημιουργούσε μια μορφή ανισότητας.

Σ5: Υπήρχαν και ανισότητες από παιδιά διαφόρων οικογενειών που κάποιες οικογένειες είχαν τα εργαλεία ή τις γνώσεις να στηρίξουν τα παιδιά τους στην νέα μορφή επικοινωνίας και μάθησης και κάποιες οικογένειες δεν είχαν καθόλου τη δυνατότητα και καθόλου τις γνώσεις. Οπότε οι ανισότητες έγιναν πολύ μεγαλύτερες απ' ότι ήταν ούτως ή άλλως στα σχολεία.

Σ8: Ξεκάθαρα αυτό, δηλαδή, υπήρχε και ανισότητα από πολλές απόψεις, δηλαδή, υπήρχαν μαθητές που δεν είχαν internet στο σπίτι, υπήρχαν μαθητές που δεν είχαν tablet ή υπολογιστές. Πολλοί μαθητές παρακολουθούσαν από το κινητό τους τα μαθήματα. Πώς μπορεί από την οθόνη του τηλεφώνου, να λύνεται ολόκληρη άσκηση μαθηματικών, που μπορεί να πάρει και δύο σελίδες και τρεις! Και σαφώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολευτήκαν ακόμα περισσότερο γιατί στην τάξη είναι διαφορετικό, θα κάνει την ερώτηση, θα σε δει, μπορεί να μείνει το διάλειμμα να του εξηγήσεις, ενώ από μια οθόνη που δεν βλέπει καλά τον καθηγητή, συνήθως δεν τολμά να κάνει ερώτηση, άσε που δεν μπορείς να συγκεντρωθείς και πολύ ώρα στην οθόνη.

Ανισότητες δημιουργήθηκαν επίσης λόγω της άγνοιας κάποιων γονιών για θέματα τεχνολογίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ήξεραν πώς να παράσχουν τεχνολογική υποστήριξη να χάνουν τα μαθήματά τους και έτσι να διευρύνονται οι ανισότητες στις ίσες ευκαιρίες σε ποιοτική εκπαίδευση.

Σ5: Κάποιοι μαθητές είχαν πιο ενεργούς γονείς. Οι γονείς τους που ήταν πιο πολλές ώρες είχαν τις δυνατότητες να τους βοηθήσουν πιο πολύ οπότε είχαν πλεονέκτημα. Κάποιοι άλλοι που οι γονείς τους για τον α ή β λόγο δεν είχαν τις γνώσεις ή τον χρόνο να τους στηρίξουν τόσο πολύ.

Ήταν πολύ σημαντικός ο ρόλος του γονιού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι γονείς, νομίζω περίμεναν όσο πιο πολλή στήριξη γινόταν, διότι ήταν μεγάλο το βάρος που έπεσε στους γονείς, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μεγάλο το άγχος. Με τις επικοινωνίες που είχαμε με τους γονείς, ήταν μεγάλο το άγχος πολλών γονιών να ανταποκριθούν στην extra βοήθεια που έπρεπε να δώσουν εκείνο το διάστημα στα παιδιά τους, για να ανταποκριθούν στους στόχους.

Σ1: Επίσης παιδιά δεν είχαν συσκευή (.) οπότε κάποιοι είχαν τους υπολογιστές τους, κάποιοι δεν είχαν τίποτα και κάποιοι είχαν μόνο κινητό που πολύ δύσκολο να παρακολουθήσεις από το κινητό ή είχαν ένα κινητό μόνο στην οικογένεια που ήταν για παράδειγμα της μητέρας. Η μητέρα τις μέρες που ήταν lockdown δεν πήγαινε δουλειά, αλλά μετά σε κάποια φάση που μείναμε εμείς κλειστοί αλλά οι δουλειές άνοιξαν, κάποια παιδιά δεν είχαν τη συσκευή τους γιατί το κινητό πήγαινε με τη μητέρα. Η ανισότητα υπήρχε στο θέμα των συσκευών, του διαδικτύου και στην υποστήριξη που έχει κάθε παιδί γιατί κάποιοι είχαν τους γονείς τους οι οποίοι ήταν εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, οπότε μπορούσαν να τους βοηθήσουν, να τους στηρίξουν, να είναι δίπλα τους αν χρειάζονται βοήθεια να ενωθούν ή οτιδήποτε και υπήρχαν και παιδιά που δεν είχαν αυτή την υποστήριξη από το σπίτι. Επίσης υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν την επίβλεψη που κανονικά έπρεπε να υπάρχει επίβλεψη. Δεν ενώνονταν να μούνε στα μαθήματα, όχι επειδή δεν μπορούσαν να ενωθούν αλλά επειδή δεν υπήρχε κάποιος να τους ελέγξει αν ενωθήκαν να κάνουν μαθήματα, οπότε η ανισότητα υπήρχε σε μεγάλο βαθμό.

Ανισότητες δημιουργήθηκαν επίσης λόγω της διαφορετικής πολιτικής που ακολουθούσε το κάθε σχολείο, αφού σε κάποια σχολεία τα μαθήματα γίνονταν σύγχρονα και σε άλλα ασύγχρονα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η ίδια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, αλλά το κάθε σχολείο να ακολουθεί τη δική του πολιτική.

Σ5: Ναι υπήρχε. Υπήρχε διαφοροποίηση. Δεδομένου ότι δεν υπήρχαν συγκεκριμένες οδηγίες στη πρώτη φάση. Πολλά σχολεία επέλεξαν άλλες πρακτικές, πολλοί εκπαιδευτικοί επέλεξαν άλλες πρακτικές και αυτό δημιούργησε έτσι μια άσχημη εντύπωση και προς τα έξω και κάποιες φορές μεταξύ και των ίδιων των εκπαιδευτικών, μια έτσι δυσανασχέτηση, το ότι δεν είχαμε σαφείς οδηγίες του τι έπρεπε να κάνουμε. Ακούγαμε ότι στο τάδε σχολείο έκαναν το τάδε, στο τάδε σχολείο έκαναν το τάδε, ο τάδε εκπαιδευτικός δοκιμάζει το τάδε πρόγραμμα, ή την τάδε πλατφόρμα, οπότε υπήρχε μια σύγχυση το πρώτο διάστημα.

Σ1: Υπήρχε η ανισότητα ότι κάποια σχολεία έκαναν κάποια μαθήματα, κάποιοι μαθητές, σχολεία δεν έκαναν γιατί η οδηγία ήταν να μην γίνονται. Έπρεπε να γίνεται ασύγχρονη εκπαίδευση σε αυτές τις ηλικίες, να τους αποστέλλεται μόνο υλικό, να κάνουν κάποιες συναντήσεις καθαρά για λόγους κοινωνικοποίησης όχι για μάθημα, αλλά κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνανε μάθημα οι οποίοι ένιωθαν ότι ήταν πιο καταρτισμένοι ή τα παιδιά του σχολείου τους είχαν όλα συσκευές κ.λπ. Οπότε κάποια άλλα παιδιά με υποβαθμισμένο το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο δεν είχαν αυτή την ευκαιρία.

Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, σε κάποια σχολεία λήφθηκαν μέτρα για να μπορούν να έχουν επαφή με την ειδική εκπαιδευτικό και να δέχονται τη στήριξη που δικαιούνταν, ενώ σε άλλα παρατηρήθηκε μεγάλη ανισότητα.

Σ1: Στο σχολείο μας είχαμε παιδιά ειδικής εκπαίδευσης τα οποία έκαναν το μάθημα όπως έκανε όλη η τάξη, αλλά είχαν και ξεχωριστή επαφή με τη δασκάλα ειδικής εκπαίδευσης, οπότε στηρίζονταν από αυτή τη δασκάλα που τους έκανε και στο σχολείο μάθημα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως των παιδιών με ειδικές ανάγκες, παρατηρήθηκαν ανισότητες, αφού δεν λήφθηκε μέριμνα για την ισότιμη πρόσβασή τους στην πλατφόρμα.

Σ5: Τεράστια. Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα, μεγαλώνουν τις ανισότητες που παρατηρούμε στα σχολεία. Πέραν του ότι πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται την ατομική προσοχή για να συγκεντρωθούν, δεν μπορούσαν καθόλου να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα τα διαδικτυακά.

Σ4: Βεβαίως υπήρχε ανισότητα και με βάση το οικονομικό επίπεδο των μαθητών, αλλά και με βάση το πόσο (.), με βάση τις μαθησιακές δυσκολίες που είχαν οι μαθητές δηλαδή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πολύ πιο δύσκολο να παρακολουθήσουν τα μαθήματα που γίνονταν εξ αποστάσεως και πολλές φορές δεν τα παρακολουθούσαν δεν συμμετείχαν καν, ναι.

Σ10: Όχι δεν λάβαμε καθόλου οδηγίες, εναπόκειτο στον κάθε καθηγητή να αποφασίσει το πώς θα στηρίξει τους μαθητές και επίσης για ανατροφοδότηση, εξατομικευμένη υποστήριξη με τίποτα. Πώς θα κάνεις εξατομικευμένη στήριξη μέσω Team, δεν μπορείς να το κάνεις αυτό το πράγμα, εκτός εάν χρησιμοποιήσεις χρόνο μετά την λήξη των μαθημάτων, αλλά και πάλι το να πω του μαθητή να μείνει άλλα 10 λεπτά για να του κάνω εξατομικευμένη στήριξη, αφού μετά είχε επόμενο μάθημα, δεν μπορούσε να γίνει αυτό το πράγμα, οπότε ήταν ένα σημείο σοβαρό αυτό, όπου τα παιδιά που είχαν αναπηρίες δεν είχαν τις παροχές που είχαν κανονικά στο σχολείο.

Κάποια σχολεία προσπάθησαν να απαμβλύνουν τις ανισότητες ζητώντας από διάφορους φορείς να παρασχεθούν συσκευές και πρόσβαση στο διαδίκτυο για τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες δυσκολεύονταν να έχουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή.

Σ2: Βασικά υπήρχε βοήθεια από διάφορους φορείς όπως πάντα άλλωστε, κυρίως από το σύνδεσμο γονέων, ούτως ώστε να παρακολουθούν τα παιδιά. Να μην στερηθούν τα παιδιά το μάθημα για μια συσκευή.

Σ1: Επικοινωνήσαν ας πούμε με πάροχους διαδικτύου και ζητήσαν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά και τους παρείχαν Internet, νομίζω δωρεάν για εκείνο το διάστημα.

4.3.2 Ψυχική υγεία

Η επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών ήταν αρχικά αρνητική, λόγω του άγχους και της άγνοιας που είχαν για το θέμα αυτό. Αν και η αλληλοϋποστήριξη λειτούργησε θετικά για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν το άγχος τους, το στρες παρέμεινε έντονο.

Σ1: Το άγχος ήταν δεδομένο. Είμαστε όλοι αγχωμένοι πάρα πολύ αγχωμένοι μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Το στρες ήταν σε όλους. Άσχετα ότι είχαμε μεταξύ μας υποστήριξη εκείνο ήταν κάτι που βοήθησε κάπως, αλλά ήμασταν πάρα πολύ αγχωμένοι εκείνη τη περίοδο.

Παρόλα αυτά, η επίγνωση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί βίωναν τις ίδιες δυσκολίες, καθώς και η ευκαιρία που είχαν να μοιραστούν τα άγχη και τις εμπειρίες τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς βοήθησε να αντιληφθούν τη σημασία της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους.

Σ1: Μόνο πλεονεκτήματα μπορώ να σκεφτώ, νομίζω πρώτα το ότι ξέρεις ότι υπάρχει και κάποιος άλλος που περνά τα ίδια μαζί σου σε κάνει να νιώθεις ότι δεν είσαι μόνος σου και ότι δεν είσαι τελείως ανίκανος, γιατί μπορεί να πέρασε και από το μυαλό μας αυτό το πράγμα, γιατί ήμασταν τελείως στα βαθιά χωρίς καμιά βοήθεια. Έπρεπε μόνοι μας να ανταπεξέλθουμε, οπότε να 'χεις κάποιον να συνεργάζεσαι, να λέει ο ένας τον πόνο του στον άλλο, ήταν πολύ σημαντικό για ψυχολογικούς λόγους αλλά και για καθαρά πρακτικούς, γιατί σημαίνει ότι μοιραστήκαμε τη δουλειά. Ήταν πάρα πολύ βοηθητικό. Ήμασταν τυχεροί γιατί στο σχολείο είχαμε άψογη συνεργασία και μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί και με τη διευθύντρια. Το μόνο θετικό ήταν σε αυτό το πράγμα. Αν ήμουν σ' ένα σχολείο που δεν υπήρχε συνεργασία ή είχαμε ένα αδιάφορο διευθυντή ή οτιδήποτε μπορεί να ήταν πολύ χειρότερη η κατάσταση.

Θέματα ψυχικής υγείας παρουσιάστηκαν και όσον αφορά τα παιδιά, για τα οποία επίσης ήταν πρωτόγνωρη η κατάσταση.

Σ2: Ναι σίγουρα στην αρχή ήταν εντάξει, αλλά μετέπειτα πολλά παιδιά επηρεάστηκαν αρνητικά με όλο αυτό τον εγκλεισμό, να μην μπορούν δουν φίλους συγγενείς τους επηρέαζε και τους στενοχωρούσε.

Σ10: Εντάξει νομίζω ότι όλη αυτή η ιστορία έγινε εντελώς απροετοίμαστα και δεν λήφθηκε υπόψη ο ψυχολογικός παράγοντας και ότι, το ότι μαθητές δεν ένιωθαν ότι είναι εντάξει, οι μαθητές νομίζω δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τα θετικά της διαδικτυακής εκπαίδευσης και οι πλατφόρμες εκπαίδευσης. Εγώ προσπαθούσα να μπαίνουν μέσα, να λέμε κανένα αστείο, να πούμε για την τάξη μας αλλά και πάλι δεν ήταν αποδοτικό αυτό το πράγμα. Οι μαθητές αποστασιοποιήθηκαν πάρα πολύ αυτό το διάστημα. Μου έλεγαν, τι να σπουδάσουμε αφού κυρία τώρα δεν θα βρίσκουμε δουλειά, αφού θα είμαστε κλεισμένοι σπίτι, αφού, αφού, αφού... νομίζω επηρέασε πάρα πολύ αυτό και δεν έγινε καλός χειρισμός του θέματος αυτού. Που για μένα το πραγματικό στρες θέλει παρεμβάσεις.

Γι' αυτό τον λόγο, αρκετοί εκπαιδευτικοί φρόντισαν να παράσχουν στήριξη στους μαθητές, χωρίς όμως να έχουν και οι ίδιοι στήριξη από το ΥΠΠΑΝ, παρά μόνο από τους συγγενείς και φίλους τους.

Σ4: Είχαμε τέτοιες περιπτώσεις τις οποίες είχαμε επικοινωνία με μαθητές απλώς μόνο για να μιλήσουμε μαζί τους και να τους στηρίξουμε συναισθηματικά και κατόπιν δικής μας έτσι παρατήρησης, που είδαμε ότι δυσκολεύονταν άλλα κατόπιν παράκλησης και από τους γονείς τους.

Σ1: Αυτό συνολικά ... τους περνούσαμε το μήνυμα ότι είναι μια περίοδος η οποία θα τελειώσει γιατί εντάξει, κάποια παιδιά αγχώνονταν. Ήταν και για τα παιδιά πρωτόγνωρο αυτό το πράγμα, να μην ξέρουν τι θα γίνει παρακάτω, είναι κάτι που δεν βίωσαν. Τους είπαμε να κάνουν μια χρόνο-κάψουλα να βάλουν πράγματα για να τα έχουν μετά ως αναμνήσεις από αυτή την περίοδο, ότι είναι κάτι που θα τελειώσει, στηρίζαμε ατομικά κάποια παιδιά με επικοινωνία π.χ. με εκείνους που χρειάζονταν περισσότερη, πάρα με άλλους.

Σ5: Προσπαθήσαμε, προσπάθησα, παρόλο που δεν είχαμε συγκεκριμένες οδηγίες για το θέμα, το θεώρησα πολύ σημαντικό οπότε σε κάθε μάθημα που έτυχε να κάνουμε εξ αποστάσεως με τους μαθητές μας, κάναμε και μια κουβέντα έτσι πιο γενική, πιο χαλαρή πιο συναισθηματικής φύσης για το πως περνούν, πράγματα που μπορούν να κάνουν για να βγαίνουν

από το σπίτι, να περνούν έτσι λίγο χρόνο πιο ποιοτικό με την οικογένεια τους, να μην τους βαρύνει τόσο συναισθηματικά το κλείσιμο τότε που είχαμε ιδέες για να ξεφύγουν από την μονοτονία του μένω μέσα στο σπίτι και κρατώ ένα tablet και βλέπω τηλεόραση. Κάναμε προσπάθειες.

4.4 Σύγκριση ευρημάτων με την έρευνα του JRC για την Ελλάδα και συζήτηση

Όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της καραντίνας οι συμμετέχοντες είπαν ότι βίωσαν αρκετά αρνητικά συναισθήματα, κυρίως αγωνία και άγχος, αφού κανένας δεν γνώριζε πώς θα εξελισσόταν η πανδημία. Έτσι, η μετάβαση από το συμβατικό τρόπο μάθησης στον εξ αποστάσεως δεν ήταν μια εύκολη διαδικασία, αφού υπήρχε μια γενική ανετοιμότητα σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ανεπαρκής παροχή υποστηρικτικού υλικού και τεχνικά προβλήματα, ενώ το ΥΠΠΑΝ δεν έδινε σαφείς οδηγίες ούτε και είχε οργανώσει αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη όμως, υπήρξαν και κάποια θετικά, όπως η στήριξη από τους συναδέλφους, η ανταλλαγή απόψεων και επίλυση προβλημάτων κατά τις διαδικτυακές συνεδρίες, καθώς και η συνεργασία που αναπτύχθηκε, ενώ αναδείχτηκε η σημασία που έχει η καλή οργάνωση του μαθήματος.

Κατά τον ίδιο τρόπο, στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Bessios (2021), ο οποίος συμμετείχε στην έρευνα του JRC, η πρώτη εβδομάδα της καραντίνας ήταν μια εβδομάδα αδράνειας, κατά την οποία κάποιοι εκπαιδευτικοί και διευθυντές προσπαθούσαν να βρουν τρόπους να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους. Στη συνέχεια, όταν έγινε αντιληπτό ότι η καραντίνα θα συνεχιζόταν, άρχισε μια κούρσα ταχύτητας, όπου το Υπουργείο Παιδείας προσπαθούσε να ετοιμάσει μια διαδικτυακή πλατφόρμα για να συνεχιστεί απρόσκοπτα η διδασκαλία και να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς ούτως ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα αποτελεσματικά.

Οι συμμετέχοντες συζήτησαν επίσης τις σχολικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν και την καταλληλότητά τους. Έτσι αναφέρθηκε η αναγκαστική ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους, αφού στην αρχή οι οδηγίες του ΥΠΠΑΝ ήταν ανεπαρκείς, καθώς και η χρήση της πλατφόρμας Microsoft Teams σε συνδυασμό με άλλες πλατφόρμες και μέσα που έκριναν οι εκπαιδευτικοί ως πιο κατάλληλα για να μπορούν να προσεγγίσουν τα παιδιά

και τους γονείς. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι παρά τις αρχικές δυσκολίες τα πράγματα στη συνέχεια βελτιώθηκαν αφού έγινε εξοικείωση με το νέο τρόπο διδασκαλίας. Σημαντικό πρόβλημα που τονίστηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς ήταν η απουσία στήριξης από το ΥΠΠΑΝ και η χρονοβόρα διαδικασία προετοιμασίας υλικού, καθώς και η παράλειψη προστασίας των παιδιών από κινδύνους στο διαδίκτυο. Τα ίδια προβλήματα αναφέρθηκαν και από τον Bessios (2021), ο οποίος τονίζει τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικές και τις ατέλειωτες ώρες προετοιμασίας της πλατφόρμας και των παιδιών, καθώς και της ετοιμασίας σχετικού υλικού, όπως εξάλλου αναφέρθηκε και από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.

Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, ήταν η αξιολόγηση και πιστοποίηση της μάθησης των μαθητών, αφού η απαγόρευση της χρήσης κάμερας, η μη αποτελεσματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων της πλατφόρμας και η γενική χαλαρότητα που επικρατούσε δεν επέτρεψαν να γίνει ουσιαστική και επίσημη αξιολόγηση ούτε και να δίνεται αποτελεσματική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Επομένως, η καταλληλότητα των σχολικών πρακτικών είναι υπό αμφισβήτηση για τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, αφού αρχικά δόθηκε έμφαση στην εμπέδωση των γνωστών παρά στη νέα μάθηση, μειώθηκαν οι διδακτικές περίοδοι και η διδακτέα ύλη, δεν μπορούσε να ελεγχθεί κατά πόσον οι μαθητές παρακολουθούσαν το μάθημα και δεν υπήρχαν διαντιδράσεις με τα παιδιά. Επίσης πρόβλημα δημιουργήθηκε λόγω της ψηφιακής και πληροφοριακής ανεπάρκειας κάποιων εκπαιδευτικών, αν και τελικά η παρατεταμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση οδήγησε στη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτών.

Τα ίδια προβλήματα αναφέρθηκαν και από τον Bessios (2021) όσον αφορά την Ελλάδα, όπου οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να διδάξουν διαδικτυακά εμποδιζόταν από την ψηφιακή τους ανεπάρκεια αφενός και αφετέρου από τις δυσκολίες συνδεσιμότητας των παιδιών και την απουσία της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Παρόλα αυτά, όπως βρέθηκε και στην παρούσα μελέτη, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα προσπάθησαν να στηρίξουν ο ένας τον άλλο και να ανταλλάξουν υλικό, με αποτέλεσμα τα πράγματα να βελτιωθούν στην πορεία. Από την άλλη όμως, όπως παρατηρήθηκαν στην Κύπρο διαφορές ανάμεσα στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς ως προς τη συχνότητα και τον τρόπο της διδασκαλίας, το ίδιο παρατηρήθηκε και στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα κάποια παιδιά να έχουν καθημερινά μαθήματα και άλλα όχι, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δεν γινόταν καθόλου μάθημα.

Όπως και στην Κύπρο, παρατηρήθηκαν προβλήματα με την εκπαιδευτική διαδικασία και στην Ελλάδα, αφού δεν υπήρχε έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ η στήριξη από του Υπουργείο ήταν ανεπαρκής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οργανώθηκαν από μόνοι τους, όπως έκαναν και στην Κύπρο και ξεκίνησαν να στηρίζουν ο ένας τον άλλο, με τη βοήθεια κυρίως των καθηγητών της Πληροφορικής, ή άλλων εκπαιδευτικών που γνώριζαν καλύτερα τα χαρακτηριστικά και τις μεθόδους της ψηφιακής τάξης. Αξιοσημείωτο είναι ότι και στην Ελλάδα, όπως και στην Κύπρο, οι αρχικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς ήταν να κάνουν εμπέδωση και επανάληψη των διδαχθέντων, πράγμα που στην πορεία φάνηκε ότι δεν ήταν αρκετό, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα μειώθηκε κατά 40%, όπως εξάλλου έγινε και στην Κύπρο.

Τα προβλήματα στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Bessios (2021), επιδεινώθηκαν λόγω της ψηφιακής ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών, όπως και στην Κύπρο, αφού πολλοί από αυτούς δεν γνώριζαν πώς να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της διαδικτυακής πλατφόρμας, ενώ δυσκολεύονταν να διδάξουν διαδικτυακά. Παράλληλα, όπως βρέθηκε και στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ένιωθαν αποκομμένοι, αβοήθητοι και αγχωμένοι, αφού προσπαθούσαν από μόνοι τους να βρουν τρόπους να κάνουν αποτελεσματικό μάθημα. Μάλιστα, όπως και στην Κύπρο, το βάρος έπεσε στους γονείς, οι οποίοι ανάλαβαν την ευθύνη να ελέγχουν κατά πόσον τα παιδιά τους έμπαιναν στο μάθημα και το παρακολουθούσαν. Τα ίδια προβλήματα παρουσιάστηκαν επίσης και όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, η οποία ήταν αποσπασματική και δεν ίσχυσε μετά το τέλος της καραντίνας.

Οι επιπτώσεις που είχε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και μαθητές περιλαμβάνουν κατά τους συμμετέχοντες τη διεύρυνση των ανισοτήτων, αφού τα παιδιά δεν είχαν όλα την ίδια πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα, ενώ δεν λήφθηκε επαρκής μέριμνα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, αρνητικές επιδράσεις παρατηρήθηκαν και στον τομέα της ψυχικής υγείας, με την εμφάνιση άγχους και θλίψης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά, τα οποία είχαν χάσει τα κίνητρά τους για να μάθουν, όπως εξάλλου αναφέρθηκε και από τον Bessios (2021) για τους εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα. Αξιοσημείωτο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να στηρίζουν τους μαθητές τους, χωρίς όμως να έχουν και οι ίδιοι την αντίστοιχη στήριξη από το ΥΠΠΑΝ.

Οι ίδιες αρνητικές επιπτώσεις για την ισότιμη μάθηση αναφέρθηκαν και στην έρευνα του Bessios (2021), ο οποίος ανέφερε επιπρόσθετα ως δικαιολογία κάποιων εκπαιδευτικών

για το γεγονός ότι δεν έμπαιναν στην πλατφόρμα να κάνουν μάθημα το ότι δεν ήθελαν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να περνούν πολύ χρόνο μπροστά σε μια οθόνη. Στην ίδια έρευνα, αναφέρθηκε υποστήριξη της άποψης αυτής και από τις συντεχνίες των εκπαιδευτικών, πράγμα που δεν έγινε στην Κύπρο. Στην έρευνα του Bessios (2021) αναφέρθηκαν επίσης ανισότητες μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων, αφού τα πρώτα είχαν την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή για να ξεκινήσουν αμέσως μαθήματα, πράγμα που δεν έγινε στα δημόσια. Πάντως, όπως έγινε και στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι φορείς στην Ελλάδα παραχώρησαν εξοπλισμό σε παιδιά που δεν είχαν, ούτως ώστε να μειωθεί το χάσμα στην πρόσβαση, χωρίς όμως πάντα η προσπάθεια αυτή να στέφεται με επιτυχία.

Στην έρευνα του Bessios (2021) αναφέρθηκαν επίσης τα προβλήματα με τα παιδιά αιτούντες πολιτικού ασύλου που δεν είχαν την απαραίτητη πρόσβαση, πράγμα που δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας. Επίσης, όπως επισημάνθηκε για την Κύπρο, το ίδιο και στην Ελλάδα παρατηρήθηκε ανισότητα όσον αφορά την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη, και στις δύο έρευνες αναφέρθηκε επίσης ότι σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα. Μάλιστα, ο Bessios (2021) αναφέρει την περίπτωση των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τα οποία συμμετείχαν με μεγάλη επιτυχία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία στην περίπτωσή τους είχε θετικά αποτελέσματα για τη μάθηση και τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους.

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα πιο πάνω, η επιβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της καραντίνας φαίνεται να συνεπάγεται κάποια σημαντικά μαθήματα για τους εκπαιδευτικούς φορείς, οι οποίοι πρέπει να αντιληφθούν ότι η ψηφιακή τάξη δεν πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ούτε και αποκλειστικά όταν υπάρχουν πανδημίες (Peters et al., 2020). Αντίθετα, η ψηφιακή τάξη μπορεί να αποτελέσει μια πολύτιμη προσθήκη στη διαδικασία της μάθησης, αφού μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία με τον εμπλουτισμό του μαθήματος με ψηφιακό υλικό, καθώς και ασύγχρονες δραστηριότητες εμπέδωσης για τους μαθητές, οι οποίες μπορούν να γίνονται από τους μαθητές στα πλαίσια του συμβατικού μαθήματος, αλλά σε ασύγχρονο χρόνο (Gligoric et al., 2015).

Κατ' ακρίβεια, η δυνατότητα προσέγγισης του μαθησιακού υλικού καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και στον χρόνο και τόπο που βολεύει καλύτερα τον κάθε μαθητή φαίνεται να σχετίζεται με βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ενίσχυση της μάθησης με

ασύγχρονο τρόπο. Επίσης, η δυνατότητα μάθησης μέσω εικόνας και ήχου κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και αισθητικοποιεί το μαθησιακό αντικείμενο, επιτρέποντας να γίνει καλύτερα κατανοητό από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας (Lui & Slotta, 2014). Ως εκ τούτου, ακόμα και στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, η ψηφιακή τάξη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό αρωγό της μάθησης, αφού παρέχει τη δυνατότητα για εξατομίκευση του προσφερόμενου μαθησιακού υλικού και επανάληψη των διδαχθέντων στη συχνότητα που επιθυμεί ο μαθητής. Η δυνατότητα αυτή θεωρείται μάλιστα ότι μεγιστοποιεί τη μάθηση, ειδικά για παιδιά που χρειάζονται τακτική επανάληψη, όπως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Marks, Athos, & Spar, 2020).

Από την άλλη, όπως αναφέρθηκε και στην παρούσα μελέτη και στην έρευνα του Bessios (2021), η διαδικτυακή τάξη δεν μπορεί να αντικαταστήσει την πραγματική, ούτε και να προκαλέσει τις ίδιες αντιδράσεις στους μαθητές, αφού η απουσία της φυσικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συμβάλει στην αποστασιοποίηση των μαθητών, στο χάσιμο των κινήτρων τους για μάθηση και στην αυτοαπομόνωση και αυτοεγκλεισμό τους (Saini & Goel, 2019). Αυτό συμβαίνει γιατί όταν οι μαθητές κάνουν το μάθημα με φυσική παρουσία έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις με τους συμμαθητές τους πιο εύκολα, να αλληλεπιδράσουν, να μιλήσουν μεταξύ τους, να αστειέψουν, να γελάσουν, να μάθουν ο ένας τον άλλο και να κοινωνικοποιηθούν, στοιχείο απαραίτητο για να μπορούν να λειτουργήσουν ως παραγωγικά μέλη της κοινωνίας και ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες (Taha & Elabd, 2021).

Σημαντικό επίσης μάθημα για τους εκπαιδευτικούς φορείς και την κοινωνία γενικότερα αποτελεί η παρατήρηση και η επιβεβαίωση για ακόμα μια φορά των ανισοτήτων που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία, οι οποίες γίνονται πιο έντονα αντιληπτές όταν υπάρχουν συλλογικά κοινωνικά προβλήματα και ακόμα περισσότερο όταν τα προβλήματα αυτά γίνονται παγκόσμια (Kendall et al., 2020). Έτσι, η τάση για περιθωριοποίηση των ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, όπως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, καταδεικνύεται ακόμα πιο έντονα όταν υπάρχουν θέματα πρόσβασης, όπου συνήθως θίγονται τα συμφέροντα των λιγότερο ευνοούμενων κοινωνικών ομάδων. Επειδή όμως οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και η ισότιμη πρόσβαση στην κοινωνική ζωή αποτελούν δικαίωμα όλων των ατόμων, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται προληπτικά μέτρα, ούτως ώστε να μην παρατηρούνται ανισότητες μόλις εμφανιστεί κάποιο γενικότερο πρόβλημα (Sabatello et al., 2020).

Εξίσου σημαντική παρατήρηση αποτελεί η ανάδειξη της ανάγκης για ψηφιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών, ούτως ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητες της τεχνολογίας (Wu et al., 2013). Εξάλλου, οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό πλεονέκτημα του σύγχρονου πολίτη, ο οποίος καλείται να είναι σε θέση να επικοινωνεί και να εργάζεται διαδικτυακά, για να είναι πιο παραγωγικός και αποτελεσματικός (Dryjanski et al., 2020). Το πρόβλημα της ανεπαρκούς ψηφιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί ευρύτερο πρόβλημα, αφού όπως βρέθηκε στην έρευνα TALIS (OECD, 2018), τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς δεν νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι και έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή τάξη. Παράλληλα, η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα και για τους μαθητές, ειδικά όσον αφορά την κριτική αξιολόγηση και επεξεργασία των ψηφιακών πηγών και την αποτελεσματική συμμετοχή στην ψηφιακή τάξη (Bozkurt et al., 2020).

Επομένως, εκείνο που πρέπει να αναδειχθεί στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της καραντίνας και του εγκλεισμού των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι οι δυνατότητες που διανοίγονται με τη θεμελίωση της ψηφιακής τάξης, ως ένα καινοτόμο μέσο για συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς, οργάνωση της μάθησης, δημιουργία ενός αποθετηρίου γνώσης και διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού, ο οποίος μετατρέπεται σε διευκολυντή και υποστηρικτή της μάθησης που μεγιστοποιεί το δυναμικό των παιδιών μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας (Bower et al., 2014).

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα – Εισηγήσεις

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, οι περιορισμοί και οι εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

5.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είχε ως στόχο την διερεύνηση και προέκταση της έρευνας που διενεργήθηκε από το JRC, μέσα από τη διερεύνηση των σχολικών πρακτικών που ακολουθήθηκαν στην Κύπρο κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Στα πλαίσια αυτά, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις με 10 εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, οι οποίοι μοιράστηκαν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν τα ακόλουθα:

- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που διανοίγει τεράστιες προοπτικές για καινοτόμους τρόπους μάθησης, νοουμένου ότι γίνεται με τρόπο οργανωμένο και ότι έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα τα σχολεία με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δημιουργία της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.
- Παρά τις αρχικές δυσκολίες και τη διστακτικότητα που συνεπάγεται η απότομη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε περίοδο καραντίνας, στην πορεία επιτυγχάνεται εξοικείωση των εκπαιδευτικών και καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της πλατφόρμας.
- Σημαντικό πρόβλημα που φάνηκε να χρήζει περαιτέρω επεξεργασίας από το ΥΠΠΑΝ αποτελεί το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, αφού η απαγόρευση χρήσης κάμερας φαίνεται να δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών.
- Μια άλλη παράμετρος που πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη είναι η ψηφιακή και πληροφοριακή επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρήζουν περαιτέρω

εκπαίδευσης ούτως ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακόμα και όταν δεν υπάρχει καραντίνα.

- Εξίσου σημαντικό στοιχείο που πρέπει να τύχει της κατάλληλης διαχείρισης είναι η διεύρυνση των ανισοτήτων που παρατηρήθηκαν εις βάρος των ευάλωτων ομάδων, λόγω των δυσκολιών πρόσβασης αφενός και αφετέρου εξαιτίας της ανεπαρκούς μέριμνας για θέματα ικανοποίησης των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- Επίσης θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα για τη διατήρηση της ψυχικής υγείας των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών, αφού η καραντίνα σε συνδυασμό με την απομόνωση τους στο σπίτι και την απουσία των φυσικών διαντιδράσεων με τους συμμαθητές τους έχει προκαλέσει άγχος στα παιδιά και έλλειψη κινήτρων για να μάθουν.
- Σύμφωνα με την έρευνα του JRC, τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν στην Κύπρο αφορούν στον ίδιο περίπου βαθμό και άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως βρέθηκε στη σύγκριση που έγινε με την Ελλάδα, καταδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για μια συνολική και συνεργατική αντιμετώπισή τους σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης.

5.2 Περιορισμοί

Οι κύριοι περιορισμοί της παρούσας διατριβής περιλαμβάνουν τον μικρό αριθμό του δείγματος και τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, στοιχεία που δεν επιτρέπουν να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Επίσης, η ψυχική επιβάρυνση των συμμετεχόντων λόγω της συνεχιζόμενης πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων μπορεί να έχει επηρεάσει τις απόψεις τους. Περιορισμό αποτελεί ακόμα το γεγονός ότι οι ερωτήσεις της συνέντευξης είχαν μεταφραστεί από την έρευνα του JRC, με αποτέλεσμα κάποιες από αυτές να μην αφορούν το συγκεκριμένο της Κύπρου, οπότε αναγκαστικά αφαιρέθηκαν από τις συνεντεύξεις.

5.3 Εισηγήσεις

Για να εμπλουτιστούν τα ευρήματα της παρούσας διατριβής προτείνονται οι ακόλουθες έρευνες:

- Διενέργεια ποσοτικής έρευνας επισκόπησης, ούτως ώστε να μπορούν να περιγραφούν οι στάσεις και οι απόψεις των ατόμων που έχουν εμπλακεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Επιλογή μεγαλύτερου δείγματος, ούτως ώστε να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο εύρος απόψεων, από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Διενέργεια συγκριτικής έρευνας για να διαπιστωθούν οι διαφορές ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και ανάμεσα σε σχολεία.
- Μελέτες αξιολόγησης παρεμβάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των ψηφιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και στην ενθάρρυνσή τους να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης.

5.4 Επίλογος

Επιλογικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διαδικτυακή τάξη αποτελούν σημαντική εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης, διανοίγοντας τεράστιες δυνατότητες για μάθηση σε σύγχρονο και ασύγχρονο χρόνο. Παρόλα αυτά, η βιαστική εφαρμογή καινοτομιών όπως η μάθηση μέσω της διαδικτυακής τάξης θέτει σε κίνδυνο την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και φορτίζει με άγχος τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρχει καλή οργάνωση και προετοιμασία όλων των εμπλεκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ούτως ώστε οι πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης να αξιοποιούνται στο έπακρο, διασφαλίζοντας παράλληλα την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ισότιμη πρόσβαση στις μαθησιακές ευκαιρίες και την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών του κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

Allen, R., Jerri, J., & Sims, S. (2020). *How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? CEPEO Working Paper Series 20-15*. UK: Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education.

Blasko, Z. & Schnepf, S. (2020). Educational inequalities in Europe and physical school closures during Covid-19. JRC Fairness Policy Brief. Available at: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/fairness_pb2020_wave04_covid_education_jrc_i1_19jun2020.pdf

Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A. & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education – cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.

Bryman, A. (2015). *Social Research Methods* (5th edn.). Oxford: University Press.

Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. & Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Center for Research on Education Outcomes (CREDO) (2015). Online charter school study. Technical report. Available at: https://credo.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj6481/f/online_charter_study_final.pdf

Chetty, R., Friedman, J., Hendren, N., & Stepner, M. (2020). The Economic Impacts of COVID-19: Evidence from a New Public Database Built Using Private Sector Data, NBER WORKING PAPER NO. 27431. Available at: https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2020/05/tracker_paper.pdf

Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 222-248). London: Sage Publications.

Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th edn.). Thousand Oaks: Sage.

Darling-Hammond, L., Schachner, A., Edgerton, A. K. with Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, P. W., Jr., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., & Wojcikiewicz, S. (2020). *Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dryjanski, M., Buczkowski, M., Ould-Cheikh-Mouhamedou, Y. & Kliks, A. (2020). Adoption of Smart Cities with a Practical Smart Building Implementation. *IEEE Internet of Things Magazine*, 3(1), 58-63.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic. Available at: <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>

Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C-M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J-L. (2020). Analyzing the Impact of COVID-19 on Education Professionals. Toward a Paradigm Shift. *ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action, Sustainability, MDPI, Open Access Journal*, 12(14), 1-10.

European Centre for Disease Prevention and Control (2020). *COVID-19 in children and the role of school settings in COVID-19 transmission*. Stockholm: European Centre for Disease Prevention and Control.

European Commission (2019a). Education and Training Monitor 2019 Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>

European Commission (2019b). Final report Objective 1 – Benchmark progress in ICT in schools. Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>

European Commission. (2020). Digital Education Plan 2021-2027. Available at https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

European Union. (2021). Digital Education Action Plan 2021-2027. Available at: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D., & Friedman, T. (2019). IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. Assessment Framework. Available at: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19389-8>

Gassman-Pines, A., Ananat, E.O., & Fitz-Henley, J. (2020). COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. *Pediatrics*, 146(4), e202000729.

Gligoric, N., Uzelac, A., Krco, S., Kovacevic, I. & Nikodijevic, A. (2015). Smart classroom system for detecting level of interest a lecture creates in a classroom. *Journal of Ambient Intelligence and Smart Environments*, 7(2), 271–284.

Gómez-Salgado, J., Andrés-Villas, M., Domínguez-Salas, S., Díaz-Milanés, D., & Ruiz-Frutos, C. (2020) Related Health Factors of Psychological Distress During the COVID-19 Pandemic in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3947.

Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). Education responses to Covid-19: implementing a way forward. OECD Working Paper No. 224. Available at: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)12&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)12&docLanguage=En)

Gray, D. (2017). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

Halterbeck, M., Conlon, G., Patrignani, P., & Pritchard, A. (2020). Lost Learning, Lost Earnings, London Economics, Research Brief. Available at: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/10/Lost-Learning-Lost-Earnings-1.pdf>

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 (IJTES)*, 4(4), 267-282.

Karasel, N., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z., & Daglı, G. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e587.

Kendall, E., Ehrlich, C., Chapman, K., Shiota, C., Allen, G., Gall, A., Kek-Pamenter, J.A., Cocks, K., & Palipana, D. (2020). Immediate and Long-Term Implications of the COVID-19 Pandemic for People with Disabilities. *American Journal of Public Health*, 110 (12), 1774–1779.

Koçoğlu, E. & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.

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.

Lall, S., & Singh, N. (2020). COVID-19: Unmasking the new face of education. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*, 11(SPL1), 48-53.

Livari, 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.

Lucas, M., Nelson, J., & Sims, D. (2020). Schools' responses to Covid-19. Pupil engagement in remote learning. National Foundation for Education Research Available at: https://www.nfer.ac.uk/media/4073/schools_responses_to_covid_19_pupil_engagement_in_remote_learning.pdf

Lui, M. & Slotta, J. (2014). Immersive simulations for smart classrooms: Exploring evolutionary concepts in secondary science. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(1), 57–80.

Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. Available at: <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/588087>

Marks, L.S., Athos, E., & Spar, R. (2020). *COVID-19 and Students with Disabilities: Frequently Asked Questions (FAQ)* (2nd Edition). New Jersey: Education Law Center.

Middleton, K.V. (2020). The Longer-Term Impact of COVID-19 on K–12 Student Learning and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39, 41-44.

Nisiforou, E., Kosmas, P. & Vrasidas, C. (2021). Emergency remote teaching during COVID-19 pandemic: lessons learned from Cyprus. *Educational Media International*, 58(2), 215-221.

OECD. (2018). TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Available at: https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en#page10

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2020a). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). Available at: <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/>

OECD. (2020b). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.

Peters, M.A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, M., ... Misiaszek, L. (2020): Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2020.1777655.

Public Health Agency of Sweden (2020). Covid-19 in schoolchildren: A comparison between Finland and Sweden. Available at: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/c1b78bffbde4a7899eb0d8ffdb57b09/covid-19-school-aged-children.pdf>

Richardson, D., Carraro, A., Cebotari, V., Gromada, A., & Rees, G. (2020). *Supporting Families and Children Beyond COVID-19: Social protection in high-income countries*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research*. Chichester: John Wiley.
- Sabatello, M., Blankmeyer Burke, T., McDonald, K., & Appelbaum, P.S. (2020). Disability, Ethics, and Health Care in the COVID-19 Pandemic. *American Journal of Public Health*, 110 (10), 1523–1527.
- Saini, M.K. & Goel, N. (2019). How Smart Are Smart Classrooms? A Review of Smart Classroom Technologies. *ACM Computer Surveys*, 52(6), 1-29.
- Taha, A.-E.M. & Elabd, A. (2021). IoT for Certified Sustainability in Smart Buildings. *IEEE Network*, 35(4), 241-247.
- Thomas, M.S.C., & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, 87–90.
- Τσιώλης, Γ., (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σ. 97-125). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.
- Tull, S., Dabner, N., & Ayebi-Arthur, K. (2017). Social media and e-learning in response to seismic events: resilient practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 21, 63-76.
- Twardzik, E., Williams, M., & Meshesha, H. (2021). Disability During a Pandemic: Student Reflections on Risk, Inequity, and Opportunity. *American Journal of Public Health*, 111(1), 85-87.
- UNESCO. (2020a). National education responses to COVID-19: summary report of UNESCO's online survey. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>
- UNESCO. (2020b). National Education Responses to COVID-19: Summary report of UNESCO's online survey. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>
- UNESCO. (2020c). Policy Brief: A Disability-Inclusive Response to COVID-19. Available at: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/Policy-Brief-A-Disability-Inclusive-Response-to-COVID-19.pdf>

UNESCO, UNICEF & the 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.

United Nations (2019). Disability and Development Report, Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities. Available at: <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>

United Nations (2020). Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children. Available at: [https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420 Covid Children Policy Brief.pdf](https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf)

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.

World Health Organization. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. Geneva, Switzerland. Available at <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>

Wu, H.-K., Lee, S.W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41–49.

Zimmer, R., Gill, B., Booker, K., Lavertu, S., & Witte, J. (2012). Examining charter student achievement effects across seven states. *Economics of Education Review*, 31(2), 213-224.

ΥΠΠΑΝ <https://enimerosi.moec.gov.cy/>

Παράρτημα Α

Ερευνητικό εργαλείο

A.1 Ο οδηγός συνέντευξης της έρευνας

Γενικές πληροφορίες για την έρευνα:

Η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής στο τμήμα Πληροφοριακά και Επικοινωνιακά Συστήματα του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου και έχει τίτλο «Συμπεράσματα από τις σχολικές πρακτικές στην Κύπρο κατά τη διάρκεια του COVID-19». Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην έρευνα του JRC με τίτλο *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?* και αποσκοπεί στην απόκτηση διαφορετικών απόψεων για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από πληροφορίες από διάφορες ομάδες όπως μαθητές, γονείς, δασκάλους και ηγέτες σχολείων.

Τα θέματα που θα συζητηθούν είναι συναφή με την εμπειρία και την αντίληψη των συμμετεχόντων σχετικά με την άνιση πρόσβαση στην εκπαίδευση, τα εργαλεία μάθησης, τη διαθεσιμότητα περιεχομένου καθώς και θέματα τα οποία αφορούσαν τα επείγοντα μέτρα τα οποία έχουν τεθεί μέσω των ψηφιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, οι οποίες έπρεπε να αντιμετωπιστούν και να αναπτυχθούν σε εξ' αποστάσεως σχολεία. Επίσης θέματα που αφορούν στην αξιολόγηση και πιστοποίηση της προόδου των μαθητών στη μάθηση καθώς και τη ψυχολογική τους ευημερία.

Οι συνεντεύξεις γίνονται με μαγνητοφώνηση και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς εκπόνησης της παρούσας έρευνας. Στην έρευνα δεν θα δημοσιευθούν προσωπικά στοιχεία αλλά θα συλλεχθούν για σκοπούς επεξεργασίας της έρευνας.

Σε περίπτωση που θέλετε να κρατήσετε την ανωνυμία σας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δηλώστε μόνο την ιδιότητα σας (όπως Δάσκαλος/καθηγητής, Διευθυντής,

Γονέας μαθητή δημοτικού σχολείου, Μαθητής, Άλλος παράγοντας) και είδος σχολείου (αστικό, αγροτικό).

Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 1 ώρα ανάλογα με την ιδιότητα σας.

Για τα αποτελέσματα της διατριβής μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο efstathia.nicodemou@st.ouc.ac.cy.

Δημογραφικά στοιχεία

1. Αριθμός συνέντευξης:
2. Ονοματεπώνυμο:
3. Σχολείο:
4. Ιδιότητα (Δάσκαλος/Καθηγητής [π.χ. Φιλολόγος], Διευθυντής, Γονέας, Μαθητής, Άλλος παράγοντας):
5. Ηλικία:

Ερωτηματολόγιο για δασκάλους/καθηγητές

1. Ποιες ήταν οι πρώτες σας σκέψεις όταν έκλεισαν τα σχολεία λόγω της κατάστασης με τον covid-19? Άλλαξαν αυτές οι σκέψεις όταν παρατάθηκε η κατάσταση;
2. Πως ήταν για το σχολείο σας η μεταβατική περίοδος από τη συνηθισμένη διαδικασία διδασκαλίας και του «καινούργιου συνηθισμένου» κατά τη διάρκεια των περιορισμών; Ποιο ήταν το επίπεδο αφομοίωσης σας με αυτή τη μετάβαση; Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση μεταξύ σχολείων/περιοχών; Γιατί;
3. Έχετε λάβει οποιεσδήποτε οδηγίες για το πως να ξεκινήσετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Από ποιόν τις έχετε λάβει, πότε συνέβη, τι είδους και πόσο λεπτομερή ήταν;
4. Λάβατε ξεκάθαρες οδηγίες για το πως να στηρίξετε τους μαθητές που μάθαιναν κατά τη περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. παροχή feedback, επίπεδο εξατομικευμένης στήριξης κτλ);
5. Τι είδους στήριξη, για την οργάνωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έχετε λάβει από την κυβέρνηση και/ή από άλλους συμμετέχοντες/παράγοντες (EdTech, τοπικούς συνδέσμους) για να καταφέρετε να διδάξετε με επιτυχία; Πιστεύεται ότι

- ήταν αρκετή και ποιος σας βοήθησε περισσότερο; Γενικά, νιώθατε αρκετή υποστήριξη ή ήσασταν αγχωμένοι/στρεσαρισμένοι;
6. Έχετε παρατηρήσει κάποια ανισότητα και δυσκολία στη συμμετοχή των μαθητών ιδιαίτερα αυτών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες;
 7. Και για εσάς ως εκπαιδευτικό: Παρείχατε στήριξη και κίνητρο στους για τους μαθητές που είχαν διαγνωστεί προηγουμένως ή θα τους έκαναν διάγνωση για ειδικές ανάγκες, τους κάνατε να εμπλακούν και τους βοηθήσατε γενικότερα; Και τι είδους βοήθεια δόθηκε σε αυτούς τους μαθητές κα σε εσάς ως εκπαιδευτικό; Θα μπορούσατε να τους περιγράψετε; Νιώθατε καλά προετοιμασμένος/νη όσον αφορά τον εξοπλισμό και τις ικανότητες να παρέχετε εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε αυτές τις ευάλωτες ομάδες μαθητών;
 8. Πως αξιολογείτε τις προσπάθειες της κυβέρνησης να βοηθήσει τις ομάδες μαθητών που εξαιρέθηκαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (π.χ. λόγο έλλειψης ίντερνετ, έλλειψης εξοπλισμού). Ήταν αυτές οι προσπάθειες υπαρκτές και αρκετές; Πως θα τις βελτιώνατε; Ήταν αυτές οι προσπάθειες ενισχυμένες από τη προσπάθεια και τις δράσεις μη-κερδοσκοπικών οργανισμών;
 9. Κατά την άποψη σας, παρατηρείτε οποιεσδήποτε παρεμποδιστικές πτυχές ως αποτέλεσμα της περιόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα μαθητές να σταματούν την εκπαίδευση ή τον επηρεασμό κάποιων ευάλωτων ομάδων; Τί είδους; Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι, τι θα ήταν αυτό;
 10. Ποια είναι η γνώμη σας όσον αφορά τη διαθεσιμότητα συσκευών για την οργάνωση της σχολικής εργασίας (υπολογιστές, tablet, smartphone): είναι καλής/ικανοποιητικής ποιότητας και δύναμης για τη συγκεκριμένη δουλειά; Είναι διαθέσιμα για εσάς οποιαδήποτε στιγμή τα χρειαστείτε; αντιμετωπίσατε καθόλου τεχνικά προβλήματα που σας άφησαν χωρίς πρόσβαση;
 11. Εσείς/το σχολείο σας ήσασταν/ταν προετοιμασμένος/νο για την ψηφιακή και την εξ αποστάσεως διδασκαλία/μάθηση; Το σχολείο ήδη χρησιμοποιούσε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα/VLE(Virtual Learning Environment) για να ενισχύσει την μάθηση και τη διδασκαλία; Αν ναι; ήταν αρκετή; Πόσο από το εκπαιδευτικό υλικό, έπρεπε να ετοιμάσετε από την αρχή; Ενισχύεται το περιεχόμενο και το υλικό που χρησιμοποιείται για τα μαθήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πιο συχνά απ'ότι συνήθως; Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε μικτές μεθόδους ψηφιακού περιεχομένου, βιβλία και βιβλία ασκήσεων; Υποστηρίχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από οποιονδήποτε πάνω σε αυτό (π.χ. το σχολείο, το Υπουργείο); Έπρεπε να συνεργαστείτε με άλλους

- δασκάλους από το σχολείο σας ή από άλλα σχολεία για να σχεδιάσετε το μάθημα μαζί; Και πως (π.χ. μέσω του διαδικτυακού δικτύου των εκπαιδευτικών); Έχετε αυξήσει τον όγκο εργασίας; Ποια ήταν τα πιθανά πλεονεκτήματα της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς;
12. Έχετε στη χώρα σας one-stop-shop για να έχετε πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υλικό; Έχετε χρησιμοποιήσει καθόλου υπάρχουσες ανοικτές πηγές (π.χ. ψηφιακή βιβλιοθήκη). Αν ναι, ποια ήταν η επιλογή σας για τη ποιότητα; Αν ναι, ήταν χρήσιμο να επεκτείνεται τις διαθέσιμες πηγές;
13. Έχουν γίνει οποιεσδήποτε αλλαγές/διαφοροποιήσεις στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την ύλη (αλλαγές στο περιεχόμενο π.χ. να μην παρουσιαστεί καινούργιο υλικό, μόνο επανάληψη του ήδη διδασκόμενου υλικού όχι σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονται) και στο πρόγραμμα; Υπήρξαν κατευθυντήριες γραμμές που αφορούσαν όλη τη χώρα ή σε τοπικό επίπεδο; Αν ναι, ποια ήταν η κύρια εστίαση/κεντρική γραμμή; Υπήρξε cross-subject, διαθεματικά θέματα και μάθηση μέσω μελετών;
14. Ποιες λύσεις σας βοήθησαν να προσαρμόσετε τις μεθόδους διδασκαλίας σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Οι δάσκαλοι ξανασχεδίασαν τα μαθήματα τους για να ταιριάζουν με το καινούργιο σκηνικό; Χρησιμοποίησαν εργαλεία για το σχεδιασμό της μάθησης; Πως οργανώθηκε η υποστήριξη (συστηματική στήριξη σε σχολικό επίπεδο, ειδική βοήθεια όπως εκπαιδευτικός τεχνολόγος ή παρόμοιο, καθόλου συστηματικά), τέθηκαν κάποια πλαίσια;
15. Οργανώθηκαν σύγχρονες διαδικτυακές συνεδρίες; Αν ναι, για ποιον σκοπό (για να επικοινωνήσουν οι μαθητές/για να κάνουν ομαδικές εργασίες οι μαθητές/ για να κάνει κάποια διαδικτυακή ομιλία ο δάσκαλος/ για ερωτήσεις και απαντήσεις όσον αφορά τις εργασίες για το σπίτι/ για να παρουσιάσουν τη δουλειά τους οι μαθητές/ ατομικές συζητήσεις μαθητή δασκάλου).
16. Πιστεύεις ότι οι πλατφόρμες που παρέχονται από τα σχολεία και/ή αυτές ζητήθηκαν να ενταχθούν, προστατεύουν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών/σχολείων αρκετά; Κάνατε κάποια βήματα για να προστατεύσετε τις συσκευές ή τα δεδομένα (π.χ. antivirus, κωδικοί, φίλτρα) των καθηγητών, των παιδιών ή των αδελφιών τους; Παρείχαν τα σχολεία ψηφιακή ασφάλεια για να προστατεύσει τις συσκευές από ιούς και άλλες απειλές σε μαθητές και εκπαιδευτικούς; Εισηγηθήκατε τρόπους να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με ασφάλεια σε δασκάλους/αδέλφια/παιδί; Εξηγείτε

γιατί κάποιες ιστοσελίδες είναι κατάλληλες ή ακατάλληλες για αυτούς; Πείτε μας περισσότερα για αυτή την εμπειρία.

17. Ως εκπαιδευτικός, πως ισορροπήσατε την εξ αποστάσεως επικοινωνία και τα μαθήματα και τον όγκο ατομικών ασκήσεων που δίνεται στους μαθητές; Άλλαξε καθόλου το πρωτότυπο κατά τη διάρκεια των διαφορετικών φάσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Πως θα αξιολογούσατε το αποτέλεσμα;
18. Σας φάνηκε ότι οι μαθητές χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη όταν μαθαίνουν από απόσταση παρά σε μια συνηθισμένη κατάσταση διδασκαλίας; Μπορείτε να εξηγήσετε;
19. Υπήρξε συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο σας και άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς από μη επίσημους τομείς για την ενίσχυση της εκπαίδευσης; Τι είδους στήριξη παρείχαν, και αν αρμόζει, πως χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνολογίες για να ενσωματώσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες;
20. Όσον αφορά τις στρατηγικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εφαρμόσατε τις παραδοσιακές διαλέξεις ή προωθήσατε την συνεργατική μάθηση σε μικρές ομάδες; Αν εφαρμόσατε συνεργατικές προσεγγίσεις, τι εργαλεία χρησιμοποιήσατε και τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίσατε;
21. Πιστεύετε ότι στο σχολείο σας οι μαθητές/εσείς έχουν/έχεις τις ικανότητες να ελέγξεις τη μάθηση τους και τη δική σου μάθηση; Προσπάθησες να αναπτύξεις τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους (όπως την ανάπτυξη ελαστικότητας για να αντιμετωπίσουν το lockdown, ενίσχυση της ευελιξίας προσαρμογής στις απαιτήσεις της αλλαγής, την προώθηση της επικοινωνίας και ομαδικής εργασίας για να ενισχύσουμε τη συνεργασία και στήριξη) κατά τη διάρκεια της περιόδου της εξ αποστάσεως μάθησης. Πιστεύετε ότι είναι εφικτό μέσω της εξ αποστάσεως και/ή ψηφιακής επικοινωνίας; Μπορείτε, σας παρακαλώ, να δώσετε ένα παράδειγμα; Πόσο εφικτές βρίσκετε τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες να είναι χρήσιμες για να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την καινούργια κατάσταση και να τους βοηθήσουν να προχωρήσουν στις σπουδές τους. Πρέπει να προωθούνται, και αν ναι, πως;
22. Γενικά, οι μαθητές στο σχολείο σας ή εσείς έχετε το συνήθειο να χρησιμοποιείτε ψηφιακές τεχνολογίες για άλλους σκοπούς, περιλαμβανομένου της ακαδημαϊκής εργασίας (π.χ. να ψάξετε πληροφορίες, συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές); Πως επηρέασε την μεταβατική περίοδο προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Ποιες

- ψηφιακές και άλλες μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες θα τους βοηθούσαν εκείνους/εσάς να προετοιμαστείτε να μάθουν/ διδάξετε από απόσταση;
23. Πόσο προετοιμασμένοι/ικανοί θεωρείτε ότι ήσασταν όταν οι ψηφιακές τεχνολογίες έγιναν απαραίτητες για τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Τι σας βοήθησε; Τι παρεμπόδισε την εμπειρία; Τι είδους στήριξη χρησιμοποιήσατε;
24. Υπάρχει κάποια παροχή υλικού και μαθήματα που μπορούν να ακολουθήσουν οι δάσκαλοι για να εφαρμόσουν στρατηγικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και/ή να προετοιμάσουν blended learning (μικτή μάθηση).
25. Πως οργανώθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι; Ποιος ήταν ο ρόλος του δασκάλου/γονιού/μαθητή; Ήταν όλοι το ίδιο ενεργοί; Τι νιώθετε ότι περίμεναν οι άλλοι να κάνετε; Τι εμπόδια αντιμετωπίσατε; Πως φροντίσατε να υπάρχει καλή ροή πληροφοριών και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι; Πως εξελίχθηκε αυτή η διαδικασία;
26. Παρατηρήσατε οποιαδήποτε αλλαγή στο κίνητρο και στην αίσθηση του ανήκειν (sense of belonging) κάποιων μαθητών, του δικού σας κινήτρου και στην αίσθηση του ανήκειν, λόγω του κλεισίματος του σχολείου, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών που απαιτεί; Θετική; Αρνητική; Μπορείτε να περιγράψετε αυτή την αλλαγή; Τι μεθόδους εμπλοκής χρησιμοποιήσατε για να δώσετε κίνητρο στους μαθητές σας; Είχατε ξεκάθαρες οδηγίες για το πως να στηρίξετε το κίνητρο των μαθητών και την αίσθηση του ανήκειν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Τι παραδείγματα μπορείτε να δώσετε για διαφορετικά επίπεδα;
27. (Διαμορφωτικό) Υπήρξαν καθόλου αλλαγές στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών; Για παράδειγμα, πως θα συγκρίνατε την ανατροφοδότηση που δίνετε στον κάθε μαθητή σε ένα κανονικό μάθημα στην τάξη και τώρα τότε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Παρατηρήσατε/Νιώσατε ότι το lockdown έχει οποιαδήποτε επιρροή στην μάθηση; Ποιες διαφορές παρατηρείτε σε διάφορα επίπεδα;
28. (Αθροιστικό) Υπήρξαν καθόλου αλλαγές στην αξιολόγηση των μαθητών; Ήταν οι αξιολογήσεις των μαθητών (εύρος περιεχομένου) διαφορετικό ως προς το αποτέλεσμα του COVID; Πως αντιμετωπίστηκαν οι ανάγκες για αξιολόγηση (πιέσεις) από την τάξη σας ή από διαφορετικά επίπεδα ηλικιακών ομάδων;
29. (Αυτό-παρακολούθηση και παρακολούθηση ομότιμων) . Παρακαλώ εξηγήστε πως η αυτό-παρακολούθηση και η παρακολούθηση ομότιμων των μαθητών, έχει αλλάξει. Πως διευκολύνετε την διαδικασία και/η την διαδικασία σχεδιασμού μαθήματος ανάλογα;

30. (Διαπίστευση/πιστοποίηση) Πως γινόταν η διαδικασία πτυχίων; Έχετε οργανώσει διαδικτυακές εξετάσεις; Έχουν αλλάξει ή ακυρωθεί οι εξετάσεις; Χρησιμοποιείται η αξιολόγηση από τους δασκάλους για να βαθμολογήσουν τους μαθητές;
31. Έχετε παρατηρήσει καθόλου αλλαγές στη δική σας συμπεριφορά ή των παιδιών ή αλλαγές στη διάθεση και τη ψυχική υγεία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού; Ως δάσκαλος, είδατε καθόλου διαφορές που σχετίζονται με το επίπεδο ή την ηλικία; Πως το χειριστήκατε; Λάβατε ή ζητήσατε βοήθεια για να χειριστείτε αυτές τις αλλαγές στην ισορροπία της δικής σας ψυχικής υγείας; Ήταν πετυχημένη; Ποια παραδείγματα μπορείτε να δώσετε;
32. Ως γονείς, σε ποιους τομείς έχετε στηρίξει τα παιδιά σας όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Τι είδους στήριξη δώσατε στα παιδιά σας; Πόσο ισορροπημένο ή δύσκολο ήταν αυτό για εσάς; Ως μαθητής και γονιός, πως ήταν το επίπεδο ψυχολογικής στήριξης από τα σχολεία και τους δασκάλους για να μπορέσει να εφαρμόσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; (Σε περίπτωση που είναι και γονιός)
33. Ήταν αγχωμένοι οι δάσκαλοι σε αυτή τη μετάβαση προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή; Είχαν επιπλέον δουλειά να κάνουν; Είχατε περιπτώσεις υπερκόπωσης; Υπάρχει κάποιο μέτρο που μπορεί να παρθεί ως προς τη στήριξη τους; Ποιο ρόλο έπαιξαν οι ανταλλαγές από ομότιμους (peer to peer exchanges) στο να χειριστείτε αυτή τη κατάσταση;
34. Πριν από το lockdown υπήρχε ψυχολογική στήριξη στο σχολείο σας; Ήταν βοηθητική; Πως εξελίχθηκαν αυτές οι υπηρεσίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας;
35. Ποιος ήταν ο κύριος στρεσογόνος παράγοντας (φόβος να αρρωστήσεις, να προετοιμάσεις καινούργιο υλικό, έλλειψη χρόνου/ εξοπλισμός/ στήριξη/ χαλάρωση, το επίπεδο των ψηφιακών ικανοτήτων (π.χ. να διαλέξεις μαθήματα, γρήγορη αντίδραση σε άσχημες συμπεριφορές, να κάνεις διαδικτυακά μαθήματα, να χρησιμοποιείς ηλεκτρονικό υλικό, να βοηθάς τα παιδιά να αρχίσουν να λειτουργούν τα προγράμματα, να χρησιμοποιείτε καινούργια κανάλια επικοινωνίας με άλλους δασκάλους), συμπεριφορά μαθητών/γονιών/ομότιμων κλπ); Βρίσκετε κάποιο κακό στοιχείο στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών (π.χ. ψηφιακός εκφοβισμός-cyberbullying); Ποιος ήταν ο τρόπος σας να χειριστείτε το άγχος και την αγωνία; Τι φοβάστε για το μέλλον;
36. Ποια θετικά ψυχολογικά στοιχεία βρήκατε/βρίσκετε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; (Ποιο ήσυχο μέρος παρά η τάξη, ποιο ελαστικός όσον αφορά τον χρόνο, περισσότερος χρόνος με την οικογένεια κλπ).

37. Ποιες είναι οι θετικές και αρνητικές «πλευρές» που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Θα ήσασταν πρόθυμος ή ικανός να το ξανακάνετε αν το απαιτούσαν οι περιστάσεις; Τι θα σας βοηθούσε να είστε καλύτερα προετοιμασμένος; Τι θα κάνατε διαφορετικά αυτή τη φορά; Ποια είναι η άποψη σας για την πιθανότητα μεικτής εκπαίδευσης για το μέλλον (blended learning);
38. Βασισμένοι σε αυτή την εμπειρία ποια πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βλέπετε; Έχετε παρατηρήσει καθόλου διαφορές στην διδασκαλία/μάθησης εξ αποστάσεως όσον αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας ή τη ικανότητα της μάθησης (learning capacity) των παιδιών;
39. Έχοντας αυτήν την εμπειρία, πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι ο καταλύτης για να δημιουργήσει μια νέα, πιο λειτουργική μέθοδο για την εκπαίδευση των μαθητών; Αν ναι, τι υπάρχει ακόμα να γίνει για να κατορθωθεί αυτό; Τι είδους καινοτομία έχεις παρατηρήσει που μπορεί να στελεχωθεί από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
40. Έχει δημιουργήσει συζητήσεις η κατάσταση Covid όσον αφορά τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών; Ποια ήταν τα κύρια σημεία συζήτησης; Πιστεύετε ότι αυτά τα σημεία θα παραμείνουν όταν ανοίξουν ξανά τα σχολεία το φθινόπωρο;
41. Έχουν γίνει καινούργιες τροποποιήσεις για την εκπαίδευση. Έχουν ήδη γίνει/συζητηθεί για την τρέχουσα χρονιά στη χώρα σας; Πως μπορεί αυτό να επηρεάσει τη συνηθισμένη ανάπτυξη των τάξεων και των σχολικών δραστηριοτήτων; Τι πιστεύετε ότι θα «χρηιαστεί» η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περίπτωση που τα σχολεία κλείσουν ξανά την τρέχουσα χρονιά;
42. Σε σχέση με το τι έχουμε ζήσει στην εκπαίδευση αυτούς τους μήνες του εγκλεισμού με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τι θα χρησιμοποιούσατε στο μέλλον XXX (εξαρτώμενος από τους ενδιαφερόμενους stakeholder στη διδασκαλία “teaching”, “πλάνα/προβλέψεις (planning/provisions)” κλπ) και τι θα θέλατε να ξεφορτωθείτε ή αποφύγετε;
43. Αν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να συνεχίσει/απαιτηθεί ξανά (εντελώς ή εν μέρη) για την τρέχουσα σχολική χρονιά, θα αλλάξετε και/ή θα αναπτύξετε ένα καινούργιο μάθημα/σχεδιασμό; Αν ναι πως;
44. Σε σχέση με το τι έχουμε ζήσει στην εκπαίδευση αυτούς τους μήνες του εγκλεισμού με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πιστεύετε ότι θα μπορούσε να γίνει κάτι που θα έπρεπε να αποφευχθεί για το μέλλον;