

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη

**Τίτλος: «Ανισότητες και τηλεεκπαίδευση την περίοδο του Covid 19.
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και συνέπειες στην εκπαιδευτική
διαδικασία.»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ελπίδα Φουρλά

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Καρακατσάνη Δέσποινα, επιβλέπουσα καθηγήτρια

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, αναπληρώτρια καθηγήτρια

Γαζή Έφη, καθηγήτρια

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, 2023

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 18 (Λόγοι και διαδικασία διαγραφής από το ΠΜΣ) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία: 10/1/2022

Η Δηλούσα

Ελπίδα Φουρλά

Copyright © Ελπίδα Φουρλά, 2023

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Ευχαριστίες

Με το πέρας της μελέτης μου θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά:

Την κυρία Καρακατσάνη Δέσποινα, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, που με την ενδελεχή της καθοδήγηση και την άμεση βοήθειά της συνέβαλε καθοριστικά στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού μας προγράμματος που μας μετέδωσαν υψηλού επιπέδου γνώσεις και ιδιαίτερα την κυρία Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα και την κυρία Γαζή Έφη που αφιέρωσαν χρόνο να εξετάσουν την εργασία μου. Φυσικά, τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν με χαρά να συμμετέχουν στην έρευνά μου.

Τέλος, την οικογένεια και τον σύντροφό μου που με στήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις κοινωνικές και γνωστικές επιπτώσεις σε μαθητές δημοτικού μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19. Στη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή εργασία ωστόσο θα αναλυθούν και διάφορες διαστάσεις της ανισότητας στην εκπαίδευση .κατά την τηλεκπαίδευση. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τα ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται οι ανισότητες στην εκπαίδευση, η ιστορική ανασκόπηση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, η Σύγκριση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Δυσκολίες της Τηλεκπαίδευσης στη Διδακτική Πράξη. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η ανισότητα στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, η επίδραση τηλεκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, οι συνέπειες της τηλεκπαίδευσης σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και οι συνέπειες της τηλε-εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή. Εν συνεχεία, στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος που επιλέχθηκε, η δειγματοληψία, τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν, η ερευνητική διαδικασία και η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και θα ερμηνευθούν με βάση και σε σύγκριση με τα ευρήματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate the social and cognitive effects on elementary school students after the interval of distance education during the period of the Covid-19 pandemic. In this specific academic work, however, various dimensions of inequality in education will be analysed during distance education. The first part consists of the findings of the modern literature. Specifically, the first chapter mentions the inequalities in education, the historical review of Distance Education, the Comparison of Distance Education in Higher and Primary Education and the Difficulties of Distance Education in Teaching Practice. The second chapter mentions the inequality in education during the period of the Covid-19 pandemic, the effect of tele-education on the social skills and academic performance of students, the consequences of tele-education on vulnerable social groups and the consequences of tele-education on Special Education. Then, in the third chapter, the methodology of the present research work, the purpose of the research and the research questions, the method chosen, the sampling, the research tools chosen, the research process and the method of analysis of the results are mentioned. In the next chapter the results will be presented and interpreted based on and in comparison, with the findings of the scientific literature.

KEY WORDS: INEQUALITY IN EDUCATION, INEQUALITIES IN TELE-EDUCATION, SOCIAL AND COGNITIVE IMPACTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AFTER TELE-EDUCATION

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ Ι.....	8
Εισαγωγή	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	9
1.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	10
1.2 Σύγκριση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	11
1.3 Οι Δυσκολίες της Τηλεκπαίδευσης στη Διδακτική Πράξη.....	17
Κεφάλαιο 2. Ανισότητες στην εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία.....	20
2.1. Η ανισότητα στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19.....	20
2.2 Η επίδραση τηλεκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.....	25
2.2 Συνέπειες της τηλεκπαίδευσης σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.....	27
2.3 Συνέπειες της τηλε-εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή.....	37
ΜΕΡΟΣ ΙΙ	45
3. Μεθοδολογία της Έρευνας	45
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	45
3.2 Μέθοδος.....	46
3.3 Δειγματοληψία	49
3.4 Ερευνητικά εργαλεία (Εργαλεία συλλογής δεδομένων)	50
3.5 Ερευνητική Διαδικασία.....	51
3.6 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....	51
4. Ερμηνεία Αποτελεσμάτων Έρευνας.....	52
Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	75
Βιβλιογραφία	81
Παραρτήματα.....	101

ΜΕΡΟΣ Ι

Εισαγωγή

Το ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τις επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης ξεκίνησε με την έναρξη της εφαρμογής της την άνοιξη του 2020. Πολύ σύντομα κατέστη φανερό ότι η τηλεεκπαίδευση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ήταν εντελώς απροετοίμαστο και χωρίς υλικοτεχνικές υποδομές θα λειτουργούσε σαν καταλύτης που θα άμβλυne τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες βίωσαν για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα μια σχολική καθημερινότητα με χαμηλή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης, κωλύματα, δυσλειτουργίες και αυξημένες δυσκολίες. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση από καθολικό μετατράπηκε άμεσα σε μία υπό όρους ισότητα στις ευκαιρίες. Όπως ήταν φυσικό, προβληματισμοί δημιουργήθηκαν και στην εκπαιδευτική κοινότητα με τη διαπίστωση ότι ο αποκλεισμός πια αφορούσε ένα διευρυμένο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού, μεγάλη μερίδα παιδιών είχε μια ασυνεπή και κακής ποιότητας πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση και ο κίνδυνος για σχολική αποτυχία και διακοπή της φοίτησης αυξήθηκε.

Επιπλέον, μεγάλο προβληματισμό προκάλεσαν και συνεχίζουν να προκαλούν στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς αλλά και στους ίδιους τους μαθητές οι γνωστικές και συναισθηματικές συνέπειες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία που ονομάστηκε ψηφιακό χάσμα, η ευχέρεια στη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών από τα παιδιά και τους γονείς, οι περιορισμοί στις δυνατότητες διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων, η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου για τα παιδιά αλλά και ο χρόνος που ήταν δυνατό να αφιερώσουν οι οικογένειες ανάλογα με το είδος της εργασίας τους άφησαν το αποτύπωμά τους στην σχολική επίδοση των μαθητών. Ειδικά στις μικρότερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η απόσταση ανάμεσα στις επιδιωκόμενες βάσει ηλικίας και στις πραγματικές κατακτημένες γνώσεις και δεξιότητες συχνά ήταν μεγάλη. Τέλος, οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στους μαθητές που αποστερήθηκαν βίαια το σχολικό τους περιβάλλον, τους δασκάλους, τους συμμαθητές αλλά και τη ρουτίνα τους φαίνονται να είναι έντονες. Πολλοί μαθητές φάνηκε να παρουσιάζουν προβλήματα εξάρτησης από τις ηλεκτρονικές συσκευές, αναφέρθηκαν πολλά περιστατικά παρενόχλησης μέσω διαδικτύου και σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τις περιόδους του εγκλεισμού.

Ενώ η έρευνα για τα θέματα αυτά συνεχίζεται με ραγδαίους ρυθμούς στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα, στη χώρα μας παρατηρήθηκε ένα ερευνητικό κενό όσον αφορά την τηλεεκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι οι μαθητές αυτής της βαθμίδας προέρχονται από ετερογενή κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα και ότι βρίσκονται στο αναπτυξιακό στάδιο που πρέπει να αναπτύξουν πολύπλευρες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει μέσα από την σκοπιά των εκπαιδευτικών την πιθανή όξυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων και τις συνέπειες που είχε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον μαθητικό πληθυσμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν μετά από ενδελεχή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας ήταν τα εξής:

Κατά πόσο οξύνθηκαν οι ανισότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο του COVID-19;

Ποιες ήταν οι επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών;

Ποια ήταν τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας κατά την τηλεεκπαίδευση;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν νέο τρόπο εκπαίδευσης, αντίθετα αποτελεί ένα είδος εκπαίδευσης που πρωτοεμφανίστηκε τον 19^ο αιώνα. Συγκεκριμένα, στα τέλη του 1800, στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, ιδρύθηκε το πρώτο μεγάλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δια αλληλογραφίας στις Ηνωμένες Πολιτείες, στο οποίο ο δάσκαλος και ο μαθητής βρίσκονταν σε διαφορετικές τοποθεσίες. Πριν από εκείνη την εποχή, ιδιαίτερα στην προβιομηχανική Ευρώπη, η εκπαίδευση ήταν διαθέσιμη κυρίως σε άνδρες που ανήκαν σε υψηλότερα επίπεδα της κοινωνίας (Gray, 1988).

Η πιο αποτελεσματική και διαδομένη μορφή διδασκαλίας μέχρι τότε, ήταν οι μαθητές να βρίσκονται σε κοινή φυσική τοποθεσία με τους δασκάλους (εκπαίδευση με φυσική παρουσία). Αυτή η μορφή παραδοσιακής εκπαίδευσης παραμένει το κυρίαρχο μοντέλο μάθησης μέχρι και σήμερα. Οι πρώτες προσπάθειες εκπαιδευτικών, όπως ο William Rainey Harper το 1890, να δημιουργήσουν εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης, εκείνο το διάστημα υποτιμήθηκαν. Τα μαθήματα αλληλογραφίας, τα οποία σχεδιάστηκαν για να παρέχουν ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όσους δεν ανήκαν στην ελίτ και δεν μπορούσαν να αντέξουν οικονομικά την πλήρη φοίτηση σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, θεωρήθηκαν ως μία μορφή κατώτερης εκπαίδευσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τα μαθήματα αλληλογραφίας ως επιχειρηματικές δραστηριότητες. Η εκπαίδευση δια αλληλογραφίας πρόσβαλε το «ελιτίστικο» και εξαιρετικά αντιδημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτήριζε τα πρώτα χρόνια σε αυτή τη χώρα (Pittman, 1991). Ωστόσο, η ανάγκη παροχής ίσως ευκαιριών στην εκπαίδευση, αποτελούσε πάντα ένα ιδανικό των δημοκρατικών κοινωνιών, επομένως η εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας, που αποτέλεσε την πρώτη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με την πάροδο του χρόνου, εκτιμήθηκε ως ένα μέσο εκπαίδευσης, το οποίο παρείχε ίσες ευκαιρίες σε όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Καθώς το ραδιόφωνο αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου και η τηλεόραση στη δεκαετία του 1950, η διδασκαλία εκτός της παραδοσιακής τάξης, άρχισε να χαίρει αποδοχής. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα για το πώς το ραδιόφωνο και η τηλεόραση χρησιμοποιούνταν από παλιά στα σχολεία για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το Wisconsin's School of the Air αποτέλεσε μια πρόιμη προσπάθεια, στη δεκαετία του 1920, να επιβεβαιωθεί ότι τα όρια του σχολείου αποτελούσαν ουσιαστικά τα όρια του κράτους. Πιο πρόσφατα, η ηχητική τηλεδιάσκεψη και η τηλεδιάσκεψη με υπολογιστή, έχουν επηρεάσει την παράδοση της διδασκαλίας στα δημόσια σχολεία, την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον στρατό, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία. Μετά την ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου στη Βρετανία το 1970 και τις καινοτόμες χρήσεις των μέσων επικοινωνίας από τον Charles Wedemeyer το 1986 στο Πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν, στα πλαίσια των μαθημάτων μέσω αλληλογραφίας, άρχισαν να χρησιμοποιούνται αναπτυσσόμενες τεχνολογίες για την παροχή αποτελεσματικότερης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Gray, 1988).

1.2 Σύγκριση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Την τελευταία δεκαετία, η «εκπαίδευση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης» (= education in emergencies)(EiE) / « η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», έχει εξελιχθεί ως μία απάντηση στην ανθρωπιστική κρίση (Versmesse et al., 2017). Οι Burde et al. (2017) καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι η παρουσία στο σχολείο, είναι κρίσιμη προτού πραγματοποιηθούν άλλες παρεμβάσεις (πχ τεχνολογικές/εξ αποστάσεως εκπαίδευση/σύγχρονη – ασύγχρονη μάθηση), επειδή μειώνονται εκείνοι οι παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, υπό την έννοια ότι ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού είναι ακόμα ψηφιακά αναλφάβητο.

Οι κρίσεις οδηγούν σε εναλλακτικά συστήματα μάθησης, όπως τα προγράμματα ταχύρρυθμης μάθησης, τα προγράμματα που είναι προσαρμοσμένα στους μαθησιακούς πληθυσμούς (εξατομικευμένη διδασκαλία) και τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι περισσότερες έρευνες, υποστηρίζουν ότι η παρουσία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, παρέχει στους μαθητές δομημένες, ουσιαστικές και δημιουργικές δραστηριότητες και βελτιώνει τη συναισθηματική και συμπεριφορική τους ευημερία (Ager et al., 2011). Οι ομαδικές δραστηριότητες σε ένα σχολικό περιβάλλον αποτελούν ένα σημαντικό θεραπευτικό εργαλείο (UNESCO, 2003) και δύνανται να ανακατευθύνουν τις ενέργειες και τις αγωνίες των μαθητών προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ωστόσο, ένα σημαντικό μέρος της επιστημονικής βιβλιογραφίας, εστιάζει κυρίως σε ομάδες πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επλήγησαν όσον αφορά την φυσική υποδομή τους. Αυτό περιλαμβάνει τις επιπτώσεις φυσικών καταστροφών, όπως ο τυφώνας Κατρίνα (Gardner et al., 2007; McCullar, 2011), οι σεισμοί ή οι ένοπλες συγκρούσεις, όπως ο πόλεμος της Συρίας (Hos, 2016).

Η κρίση της πανδημίας COVID-19, από την άλλη πλευρά, δεν έχει επηρεάσει τη φυσική υποδομή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως θα μπορούσε να συμβεί σε μία ένοπλη σύγκρουση ή φυσική καταστροφή, αλλά προκάλεσε μια απροσδόκητη παγκόσμια «διακοπή» της παραδοσιακής διδασκαλίας και μια αλλαγή αναφορικά με τις μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας (Adedoyin & Soykan, 2020).

Η διάκριση είναι σημαντική μεταξύ του κανονικού, καθημερινού τύπου αποτελεσματικής διαδικτυακής διδασκαλίας και της διδασκαλίας που πραγματοποιείται βιαστικά με ελάχιστους πόρους και σε ελάχιστο χρόνο, η οποία ονομάζεται «εξ αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης».

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι Adedoyin και Soykan (2020), αναφέρουν τις προκλήσεις του ψηφιακού εκπαιδευτικού μετασχηματισμού κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, ως ένα χάσμα συμβατότητας διδασκαλίας – εκπαιδευτικής ύλης, αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό που πρέπει να διδαχθεί σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, όπου η εκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και αποδοτικά χωρίς την φυσική παρουσία, όπως σε απομακρυσμένα εργαστήρια, σε περιορισμούς στις αθλητικές επιστήμες, τη μηχανική και τις ιατρικές επιστήμες αλλά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, οι οποίες δύνανται να επηρεαστούν από φυλετικές, οικονομικές και διαφορές πόρων ακόμα και αν η πλειοψηφία των φοιτητών είναι ψηφιακά εκπαιδευμένη και γνωρίζει την τεχνολογία σε βάθος. Ένα ακόμη όμως πρόβλημα που ετίθετο, εκτός από την αναγκαία παρουσία φοιτητών σε εργαστήρια ή αθλητικές εγκαταστάσεις, ήταν ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών/δασκάλων /καθηγητών, δεν ήταν τεχνολογικά έτοιμο να παρέχει υψηλής ποιότητας οδηγίες εξ αποστάσεως, να ελέγχει και να αξιολογεί την απόδοση των φοιτητών/μαθητών.

Επιπλέον, οι Gillis και Krull (2020), αναφέρουν ότι όσον αφορά τα εμπόδια που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναστέλλουν την επιτυχία και την απόδοσή τους σε κάθε μάθημα, συνδέονται κυρίως με τα ακόλουθα: Έλλειψη κινήτρου, διάσπαση προσοχής, άγχος, προβλήματα ψυχικής υγείας, προβλήματα ύπνου, προσωπικές ανησυχίες για τα οικονομικά προβλήματα και ανησυχίες για την πρόσβαση στην ιατρική περίθαλψη. Επίσης αναφέρονται εμπόδια σχετικά με την αλλαγή των ακαδημαϊκών ή τις ώρες μαθημάτων (λιγότερες ευκαιρίες για συζήτηση και ερωτήσεις από ομοτίμους, την έλλειψη κινήτρων για επιτυχία και την ανεπαρκή ευελιξία των μαθημάτων).

Επιπλέον, πολλοί φοιτητές αναφέρουν ανησυχίες για την νέα κατάσταση (εξ αποστάσεως εκπαίδευση), όπου η διάσπαση της προσοχής και η έλλειψη ιδιωτικότητας λόγω μη αποκλειστικού χώρου εργασίας, αποτέλεσε σημαντικό πρόβλημα για τους ίδιους. Αυτός ο προσωπικός περιορισμός που αφορά τη νέα κατάσταση διαβίωσης, σχετίζεται με

την απροσδόκητη εμφάνιση ή διακοπή από τα μέλη της οικογένειας, τους φίλους και τα κατοικίδια ζώα που μπορεί να προκαλέσουν διακοπή ή διάσπαση της προσοχής των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Adedoyin & Soykan, 2020), όπως έχουν αναφέρει αρκετοί φοιτητές, οι οποίοι δεν διέθεταν αποκλειστικό προσωπικό χώρο (Gillis & Krull, 2020).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές τεχνικές (πχ διάλεξη με ζωντανό ζουμ, συζήτηση με ζωντανό ζουμ, ατομικό φύλλο εργασίας/μάθημα, φόρουμ, συνομιλία μέσω βίντεο σε μικρές ομάδες), θεωρούνται μεν από τους φοιτητές ως προσβάσιμες αλλά όχι αποτελεσματικές ή ευχάριστες (Gillis & Krull, 2020). Αυτά τα ευρήματα συνάδουν επίσης με τα ευρήματα του Dhawan (2020), σχετικά με τις αδυναμίες και τις προκλήσεις του ριζικού μετασχηματισμού σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης. Αυτή η γρήγορη και ξαφνική διαδικασία ψηφιακού μετασχηματισμού των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιούργησε τεράστιο φόρτο εργασίας, όπως την πλήρη μετάβαση σε εξωτερικές εφαρμογές, την υπερφόρτωση πληροφοριών και το πρόσθετο άγχος για εκπαιδευτικούς και φοιτητές, που οδήγησαν σε αρνητικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις αλλά και στην ψυχική τους υγεία.

Ο Oliveira και οι συνεργάτες (2021), στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησαν για τις ξαφνικές και απροσδόκητες αλλαγές που επέφερε η πανδημία, ανέφεραν ότι η διαδικασία προσωπικής προσαρμογής από τους καθηγητές και τους φοιτητές, επηρέασε τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες ένιωσαν άνετα με την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών, επειδή χρησιμοποιούσαν παρόμοιες τεχνολογίες σε άλλα πλαίσια πριν, ενώ θεωρούσαν τον εαυτό τους «ψηφιακά εκπαιδευμένο/ εγγράμματο». Ακόμη και εκείνοι που αποστρέφονταν την τεχνολογία έπρεπε να προσαρμοστούν και άρχισαν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως έναν «διαμεσολαβητή» της μαθησιακής διαδικασίας.

Τόσο οι φοιτητές όσο και οι καθηγητές ανέφεραν μείωση της παραγωγικότητάς τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (τηλεκπαίδευση), αντιμετωπίζοντας δυσκολίες συγκέντρωσης. Επιπλέον, τόσο ως προς τις πλατφόρμες όσο και ως προς την μορφή των τάξεων (δηλαδή, σύγχρονες ή ασύγχρονες τάξεις), οι φοιτητές αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες όσον αφορά διαχείριση του προγράμματός τους. Ωστόσο, η παραμονή στο σπίτι αναφέρθηκε ως μια καλή εμπειρία, επειδή εξοικονομήθηκε ο χρόνος που στο παρελθόν απαιτείτο για να φτάσουν στα πανεπιστήμια και ως εκ τούτου διέθεταν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για άλλες δραστηριότητες (Oliveira et al., 2021).

Όσον αφορά την παρακολούθηση του συλλογισμού των καθηγητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι φοιτητές ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν δυσκολία, επειδή το περιεχόμενο μεταδιδόταν πολύ γρήγορα. Εν συνεχεία, η δημιουργία κινήτρων αποτέλεσε ένα σημαντικό ζήτημα κατά την τηλεκπαίδευση, καθώς οι καθηγητές προσπαθούσαν να διατηρήσουν την προσοχή των φοιτητών κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων και καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού εξαμήνου. Παρά το περιεχόμενο προσαρμογής, κάποια εργαλεία δέσμευσης, προσομοιωτές και βίντεο που χρησιμοποίησαν οι διδάσκοντες για να αυξήσουν τη συμμετοχή των φοιτητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και για να αλληλεπιδράσουν ως ομάδες στα μέσα κοινωνικές δικτύωσης κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, η εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών ήταν αρνητική (Oliveira et al., 2021).

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Zheng και συνεργάτες (2022), πραγματοποίησαν μία έρευνα, στην οποία παρουσιάστηκαν εξαιρετικά ενδιαφέροντα ευρήματα. Ο Zheng και οι συνεργάτες (2022), με βάση τα προαναφερθέντα ευρήματα της έρευνας τους, αναφέρουν ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν η εκπαιδευτική διαδικασία να πραγματοποιείται σε φυσικό περιβάλλον και όχι με τηλεκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, λιγότερα από τα τρία πέμπτα των μαθητών ήταν ικανοποιημένα με τη διαδικτυακή μάθηση των σχολείων τους και μόνο σχεδόν οι μισοί την θεώρησαν αποτελεσματική.

Επιπλέον, ο βαθμός σπουδών, ο τύπος σχολείου, η ευημερία στο σχολείο και το σπίτι, η ικανοποίηση με τους γονείς, η αντιληπτική ακαδημαϊκή επίδοση και η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή κατά τη διαδικτυακή μάθηση συσχετίστηκαν με την ικανοποίηση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την αντιληπτική αποτελεσματικότητα ή την προτίμηση τους στη διαδικτυακή μάθηση.

Η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή ήταν αξιοσημείωτη, η οποία απαντούσε σε προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα μεταξύ φοιτητών πανεπιστημίου. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι η έλλειψη αλληλεπίδρασης με τους καθηγητές, αποτελούσε μία σημαντική πρόκληση για τους φοιτητές (Adnan & Anwar, 2020). Επίσης, η προσοχή των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μειώθηκε γρήγορα, ειδικά όταν δεν είχαν ερεθίσματα από τους δασκάλους ή τους συμμαθητές τους (Bradbury, 2016) και ενώ συγχρόνως αντιμετώπιζαν εξωτερικά ερεθίσματα που θα μπορούσαν να τους αποσπάσουν την προσοχή από τη μελέτη (Wilson, 2004). Η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή θα μπορούσε να προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ακόμα και

κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (Alqurashi, 2019), διατηρώντας την προσοχή των μαθητών, καθοδηγώντας τους να εστιάσουν στο γνωστικό αντικείμενο και λαμβάνοντας συνεχή και άμεση ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς (Baber, 2020).

Ο βαθμός της μελέτης των μαθητών συνδέθηκε με την αντιληπτική αποτελεσματικότητα και την προτίμηση τους ή μη στη διαδικτυακή μάθηση, οι νεότεροι μαθητές του δημοτικού διέθεταν πιο αρνητικές στάσεις για την τηλεκπαίδευση. Πιθανότατα δεν είχαν την αυτοπεποίθηση για να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις ψηφιακές πλατφόρμες (Drane et al., 2020) ενώ έπρεπε συγχρόνως να βελτιώσουν κάποιες δεξιότητές τους, όπως την αυτορρύθμιση και την προσοχή (Gallagher & Cottingham, 2020). Οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορεί επίσης να χρειάζοταν να παράσχουν βοήθεια στα μικρότερα παιδιά, αναφορικά με τεχνικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Putri et al., 2020), να τα καθοδηγήσουν ώστε να είναι συγκεντρωμένα (Lau & Lee, 2020) και να τους εξηγήσουν περισσότερα για να διευκολύνουν την κατανόησή τους.

Επιπλέον, η προσαρμοστικότητα θα μπορούσε να αποτελεί μια ακόμη ανησυχία μεταξύ των μαθητών της πρώτης και της δευτέρας τάξης δημοτικού, οι οποίοι είχαν εμπλακεί σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον για μικρό μόνο χρονικό διάστημα. Η προσαρμοστικότητα ορίστηκε ως ο άμεσος προγνωστικός παράγοντας της θετικής (επιμονής, προγραμματισμού και διαχείρισης εργασιών) και αρνητικής (απεμπλοκής) συμπεριφορικής δέσμευσης (Collie et al., 2017). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές της πρώτης και δευτέρας τάξης δημοτικού, με χαμηλότερες δεξιότητες προσαρμοστικότητας ενδέχεται να παρουσίασαν ασθενέστερη δέσμευση κατά τη διαδικτυακή μάθηση, γεγονός που επηρέασε περαιτέρω τις διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες και τις προτιμήσεις τους.

Η αντιληπτική ακαδημαϊκή επίδοση συσχετίστηκε σημαντικά με την αντιληπτική αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαδικτυακή μάθηση. Καθώς η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάστηκε από την αυτό-αποτελεσματικότητα (οι πεποιθήσεις των ατόμων ότι μπορούν να εκτελέσουν με επιτυχία δεδομένες ακαδημαϊκές εργασίες σε καθορισμένα επίπεδα) (Schunk, 1991), (Alivernini and Lucidi, 2011), καθώς φαίνεται ότι οι μαθητές με μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα έτειναν να επιτύχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Έτσι, όσοι μαθητές δημοτικού σημείωσαν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις θα μπορούσαν να έχουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαδικτυακή μάθηση, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη αντιληπτική αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη διαδικτυακή μάθηση.

Το συναίσθημα της ευημερίας, αποτέλεσε έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται με διάφορα διαδικτυακά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές που ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας στο σχολείο προτιμούσαν τη διαδικτυακή μάθηση. Επίσης, φαίνεται ότι οι μαθητές με αρνητικές σχολικές εμπειρίες (Murray-Harvey & Slee, 2010), έτειναν να παρουσιάζουν ποικίλες δυσκολίες προσαρμοστικότητας, όπως ακαδημαϊκές ανησυχίες και εμπόδια στις διαπροσωπικές σχέσεις (Whitley et al., 2012). Αυτοί οι μαθητές θα ευδοκιμούσαν στην απομονωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να τους προστατεύσει από την πίεση να δείχνουν καλοί, την κοινωνικοποίηση και τον εκφοβισμό στο σχολείο (Kaden, 2020).

Ωστόσο, τα χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας στο σπίτι, θα μπορούσαν να αποδυναμώσουν την ικανοποίηση και την αντιληπτική αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών κατά τη διαδικτυακή μάθηση. Ένα χαμηλό επίπεδο ευημερίας στο σπίτι μπορεί να προκύψει από την παιδική κακοποίηση και την ενδοοικογενειακή βία (Sternberg et al., 1993), τις δυσάρεστες σχέσεις με τους γονείς ή τα αδέρφια (Pike et al., 2005) και τον περιορισμένο προσωπικό χώρο (Foye, 2017). Η επιτυχής διαδικτυακή μάθηση απαιτούσε την ικανότητα διαχείρισης διαλειμμάτων στην ηλεκτρονική τάξη και στη συνέχεια την επανεστίαση της προσοχής των μαθητών, κάτι που ήταν πιο δύσκολο να επιτευχθεί κατά τη μάθηση στο σπίτι (McSparran & Young, 2001), ειδικά για παιδιά που εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία και ενδοοικογενειακές εντάσεις. Έτσι, οι μαθητές με δυσάρεστες εμπειρίες στο σπίτι δεν ήταν θετικά προσκείμενα προς την τηλεεκπαίδευση, ενώ οι ακαδημαϊκές τους αποδόσεις ήταν χαμηλές.

Επίσης, στη μελέτη των Zheng και συνεργατών (2021), διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση των μαθητών από τους γονείς τους, θα αποδυνάμωνε την προτίμησή τους για διαδικτυακή μάθηση. Αυτά τα παιδιά που λάμβαναν υψηλή γονική φροντίδα και υποστήριξη ήταν πιο εύρωστα και πιο ικανά στην αντιμετώπιση των προκλήσεων (Parker and Benson, 2004· Trumpeter et al., 2008), επομένως θα προτιμούσαν να διδάσκονται με φυσική παρουσία. Αντίθετα, ένα παιδί με σχολική άρνηση, όπου ο γονέας μπορεί να προστατεύσει το παιδί από δυσάρεστες εμπειρίες και να επιτρέψει στο παιδί να εξαρτάται υπερβολικά από αυτές αλλά και από τον ίδιο, θα μπορούσε να ενισχύσει την προτίμηση του παιδιού για μάθηση στο σπίτι, καθώς θα απέφευγε τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες. Επιπλέον, οι υψηλότεροι δείκτες ευημερίας στο σχολείο συσχετίστηκαν με την ικανοποίηση των μαθητών και την αντιληπτική αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαδικτυακή μάθηση, παρά το γεγονός ότι θα προτιμούσαν την δια ζώσης εκπαίδευση.

Από τους προαναφερθέντες επιστήμονες προτάθηκε ένα πλαίσιο για να αποτελούν τα σχολεία χώρους ευημερίας, το οποίο αποτελείται από 22 κριτήρια, τριών βασικών «πυλώνων»: (1) Άτομα, όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις (2) Διαδικασία, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και (3) Θέση, όσον αφορά τους συναφείς παράγοντες (Salmon, 2016). Τα συγκεκριμένα σχολεία, θα μπορούσαν να παρέχουν περισσότερες εγκαταστάσεις και να προσφέρουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και δημιουργώντας ένα καλύτερο περιβάλλον για τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Έτσι, όταν εφαρμόστηκε η διαδικτυακή μάθηση, αυτά τα σχολεία θα μπορούσαν να προσφέρουν πιο ικανοποιητικές διαδικτυακές εμπειρίες μάθησης για τους μαθητές.

1.3 Οι Δυσκολίες της Τηλεκπαίδευσης στη Διδακτική Πράξη

Σύμφωνα με τον Mohammed και συνεργάτες (2020), η εξ αποστάσεως διδασκαλία περιλαμβάνει την τελική αξιοποίηση των διαθέσιμων ψηφιακών εργαλείων/πόρων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση του προγράμματος σπουδών και ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό υλικό που κανονικά θα παραδίδονταν σε πλαίσια φυσικής παρουσίας, παραδίδεται μέσω τηλεκπαίδευσης.

Η τηλεκπαίδευση «έφερε» πολλές προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες. Μεταξύ των βασικών προκλήσεων και δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην τηλεκπαίδευση είναι η έλλειψη άμεσης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών. Αυτό το εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα του Lassoued και συνεργατών (2020) και χωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες σχετικά με τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν στην τηλεκπαίδευση, τα οποία είναι τα εξής:

1. Προσωπικά (αυτοεπιβαλλόμενα εμπόδια που υποδηλώνουν την αντίσταση και την απόρριψη των μαθητών)

2. Παιδαγωγικά (εμπόδια κατά τη διεξαγωγή τεστ και την αξιολόγηση ηλεκτρονικών εξετάσεων ή απόκτηση ανατροφοδότησης για τον εντοπισμό των αδυναμιών και των δυνατών σημείων των μαθητών)
3. Τεχνικά εμπόδια (ασθενής ταχύτητα Διαδικτύου, ασφάλεια και εμπιστευτικότητα δεδομένων, πειρατεία σε ιστότοπους)
4. Οικονομικά και οργανωτικά εμπόδια (έλλειψη ικανοτήτων εξ αποστάσεως επικοινωνίας και η δυσκολία απόκτησης υπολογιστών από ορισμένους μαθητές).

Ωστόσο, οι Cutri et al. (2020), παρουσίασαν πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα που σχετίζονται με την ετοιμότητα του διδακτικού προσωπικού σχετικά με την διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και επεσήμαναν ότι η μετάβαση κατά τη διάρκεια της κρίσης από την διδασκαλία σε φυσικό περιβάλλον στην τηλεκπαίδευση, τροποποίησε τις τυπικές αντιλήψεις για την προετοιμασία και την ετοιμότητα των δασκάλων. Οι αρνητικές έννοιες της ανάληψης κινδύνου και των λαθών κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση στο διαδίκτυο, φαίνεται να έχουν μετριαστεί από έναν συνδυασμό συναισθηματικών παραγόντων (όπως η ταπεινοφροσύνη, η ενσυναίσθηση, ακόμη και η αισιοδοξία), που τελικά δημιουργεί αισθήματα εγγύτητας μεταξύ δασκάλων και μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Η τηλεκπαίδευση παρουσιάστηκε ως μία ευκαιρία εκπαίδευσης που αποσκοπούσε στο να μετριάσει τον ψυχοκοινωνικό αντίκτυπο των κρίσεων και των καταστροφών παρέχοντας μια αίσθηση ρουτίνας, σταθερότητα, δομής και ελπίδας για το μέλλον, προάγοντας τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη βελτιώνοντας την ψυχολογική και συμπεριφορική ευεξία του μαθητή, η οποία μπορεί να βελτιώσει εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Burde et al., 2017).

Για να ελαχιστοποιηθούν οι ανησυχίες σχετικά με απάτη στην αξιολόγηση ή την ακαδημαϊκή ανεντιμότητα, ένας συνδυασμός διαφόρων αξιολογικών μεθόδων (π.χ. υποβολή έκθεσης με ηλεκτρονική παρουσίαση, προφορική εξέταση, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου), έδωσε στους δασκάλους την ευκαιρία να συλλέξουν περαιτέρω στοιχεία από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, παρόλο που κάποια ιδρύματα δεν χρησιμοποιούσαν συστηματικά την διαδικτυακή αξιολόγηση, διέθεταν επαρκείς πρακτικές ισάζιες με πρακτικές ιδρυμάτων που ήδη συμμετείχαν σε τέτοιες αξιολογήσεις.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα σχετίζεται με τις αρνητικές εμπειρίες της τηλεκπαίδευσης που αποκόμισαν μαθητές και δάσκαλοι, το οποίο οφειλόταν στον υψηλό

φόρτο εργασίας λόγω των μη προγραμματισμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων, των αδόμητων μεθόδων αξιολόγησης και της έλλειψης διαδικασιών παρακολούθησης και ψηφιακών δεξιοτήτων (Lassoued et al., 2020).

Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση μετά την πανδημία, απαιτεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση προγραμμάτων μάθησης και κατάρτισης εκπαιδευτικών. Πρέπει να διερευνηθούν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για την αύξηση της διδακτικής προσέγγισης, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ιδίως αναφορικά με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και την ταχεία πρόοδο τους, υπό την προοπτική της εξέλιξης ενός κόσμου μετά την πανδημία.

Η κρίση αυτή παρείχε μια ευκαιρία για αλλαγή των διδακτικών μέσων, διδάσκοντας σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας νέες δεξιότητες και αξίες. Μέρος αυτής της αλλαγής μπορεί να αντανακλά την εμφάνιση νέων διατροφικών προσεγγίσεων (μικτή μάθηση, συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης) για τη διευκόλυνση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Mohammed et al., 2020).

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την αρνητική προσωπική εμπειρία των δασκάλων, σχετικά με την παραγωγικότητα, τα κίνητρα, τον φόρτο εργασίας και την ψυχική υγεία τους, είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και οι επικεφαλείς εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν νέες δεξιότητες που σχετίζονται με την τηλεεκπαίδευση και άλλα διδακτικά μέσα, ενώ συγχρόνως να δέχονται εργασιακή υποστήριξη. Είναι σημαντικό να παρέχεται καθοδήγηση και εκπαίδευση για την αύξηση της αυτοδυναμίας, της αποτελεσματικότητας και των αξιών, όπως η χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση και η συμμετοχή και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών (Mohammed et al., 2020) .

Κεφάλαιο 2. Ανισότητες στην εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία

2.1. Η ανισότητα στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19

Από τον 18^ο αιώνα οι εξελίξεις στην κοινωνία ακολουθούνται από τη διαμόρφωση αντίστοιχων ιδεολογιών, ερμηνειών και θεωριών ως προς τις αιτίες που τις γεννούν, τους μηχανισμούς που τις διαμορφώνουν και τους τομείς τους οποίους επηρεάζουν. Η αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων έχει άμεσο αντίκτυπο και στις ιδεολογίες σχετικά με την εκπαίδευση. Από τη στιγμή που αναγνωρίστηκε η ισότητα και ισοτιμία όλων των πολιτών ως προς τα δικαιώματά τους, σύμφωνα με τα κηρύγματα και τις επιταγές του Διαφωτισμού, στην Ευρώπη έγινε ευρέως αποδεκτό το δικαίωμα στην εκπαίδευση και αναγνωρίστηκε ως καθολικό. Με βάση τα παραπάνω, κατά τον 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι κοινωνίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση εξασφάλιζε και ίσες ευκαιρίες στη σχολική επιτυχία. Η πεποίθηση αυτή καταρρίφθηκε πολύ γρήγορα από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης η οποία μέσα από επιστημονικές μελέτες κατέδειξε ότι το σχολείο λειτουργεί ως ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. (Σχοιναράκης, 2012) Από τη δεκαετία του 1960 οι κοινωνικοί επιστήμονες καταδείκνυαν την άμεση συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική προέλευση και την δυσανάλογη εκπροσώπηση των μαθητών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα στους κύκλους των αριστούχων σε σχέση με τα παιδιά από φτωχές οικογένειες. Έτσι, ο όρος εκπαιδευτικές ανισότητες έδωσε όνομα στο φαινόμενο κατά το οποίο η οικονομική διάσταση διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Πολλές και αντικρουόμενες θεωρίες διατυπώθηκαν στην προσπάθεια να ερμηνευτούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση. Όλες ανεξαιρέτως βασίστηκαν σε κοινωνιολογικές θεωρίες και σχολές που στο παρελθόν είχαν αποπειραθεί να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές ανισότητες. Η σχολή του λειτουργισμού έκανε λόγο για την λειτουργική αναγκαιότητα των ανισοτήτων που συνδέονται με τη διαφοροποίηση των επαγγελματιών και την κοινωνική στρωμάτωση. Θεωρούσε το σχολείο ως τη δομή που προετοιμάζει ενήλικες που θα ασκήσουν ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα σε ένα «ιεραρχημένο κοινωνικό σύστημα». Σύμφωνα με τις Μαρξιστικές θεωρίες το εκπαιδευτικό σύστημα είναι προϊόν της κοινωνικής δομής και έχει στόχο την αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Σύμφωνα με τον Bourdieu η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών

συνδέεται μεν με το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους, έχει όμως άμεση εξάρτηση από το πολιτισμικό κεφάλαιο, υπό την έννοια ότι το σχολείο απαιτεί από τους μαθητές να αποδεχτούν και να ανταποκριθούν στην κυρίαρχη κουλτούρα και στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης τάξης.(Ασημάκη, 2019)

Η διερεύνηση των παραγόντων και των αιτίων που δημιουργούν και αμβλύνουν τις ανισότητες στην εκπαίδευση, πέρα από το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, έχει σκοπό να συμβάλλει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών που να προωθούν τη συμπερίληψη, να περιορίζουν τη σχολική διαρροή, να ενισχύσουν το δημοκρατικό πνεύμα στην εκπαίδευση και εν τέλει να επιτύχουν την αποφυγή περιθωριοποίησης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Η ανισότητα στην εκπαίδευση αμβλύθηκε ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πανδημίας σε χώρες που είχαν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όπως η Ινδονησία, η Κένυα και η Κολομβία. Κάποιες χώρες μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν εύκολα τις αλλαγές μετά το κλείσιμο των σχολείων, αλλά όχι η πλειοψηφία αυτών των χωρών. Το 2020 σηματοδοτεί μια διαφορετική εμπειρία για τους μαθητές που θα θυμούνται για το υπόλοιπο της ζωής τους. Καθώς η τηλεεκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε για πολλούς μήνες, μπορεί να επηρεάσει τις δεξιότητές τους και τις οικονομικές δυνατότητές τους για το υπόλοιπο της ζωής τους (Rafalow & Puckett, 2022).

Η πανδημία έχει προκαλέσει δυστυχία αδιανόητης κλίμακας σε όλο τον κόσμο. Αποτελεί την χειρότερη οικονομική, υγειονομική και κοινωνική κρίση των τελευταίων 100 ετών. Η ανισότητα που υπήρξε στην εκπαίδευση, δεν αποτέλεσε έκπληξη δεδομένου του αυξανόμενου επιπέδου ανισότητας που ήδη υπήρχε στις κοινωνίες. Η πιθανότητα να μην υποβληθούν σε κατάλληλη θεραπεία εάν μολυνθούν –και, ως εκ τούτου, να πεθάνουν– είναι μεγαλύτερη για τους ανθρώπους που ανήκαν σε χαμηλότερα οικονομικά στρώματα, καθώς δεν είχαν πρόσβαση στην υγεία. Η ανεργία και οι ελάχιστες δυνατότητες τηλεργασίας αποτελούσαν μία νέα συνθήκη για τους ανειδίκευτους εργαζομένους, οι οποίοι συχνά αποτελούν έναν πληθυσμό ψηφιακά αναλφάβητο. Οι ώρες εργασίας επίσης μειώθηκαν δυσανάλογα για τις γυναίκες (Rafalow & Puckett, 2022).

Οι ευκαιρίες στην εκπαίδευση ήταν χαμηλότερες και ως εκ τούτου δραματικά άνισες για μαθητές που είτε ανήκαν σε χώρες του τρίτου κόσμου είτε προέρχονταν από

οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Οι περισσότερες χώρες πραγματοποίησαν «ηρωικές» προσπάθειες για να εφαρμόσουν στρατηγικές εξ αποστάσεως μάθησης αλλά η ποιότητα αυτής και η αποτελεσματικότητά της σε πολλές χώρες ήταν χαμηλή. Μια πρόσφατη έρευνα των κυβερνητικών απαντήσεων αναφορικά με τον COVID-19 από τη UNICEF, την UNESCO και την Παγκόσμια Τράπεζα δείχνει ότι μόνο στις μισές περιπτώσεις τηλεεκπαίδευσης υπάρχει στενή παρακολούθηση της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιείται από το λιγότερο από το ήμισυ του μαθητικού πληθυσμού (Meili, Günther & Harttgen, 2022).

Οι μαθητές, που θα έπρεπε να ήταν στο σχολείο κατά τη διάρκεια του 2020, είναι βέβαιο ότι δεν θα παράγουν τουλάχιστον 10 τρισεκατομμύρια δολάρια για τις ΗΠΑ σε διαφυγόντα μελλοντικά κέρδη. Αυτή η πιθανή οικονομική απώλεια συνδέεται με τις χαμηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (και συνεπώς τη μελλοντική παραγωγικότητά τους). Στην Παγκόσμια Τράπεζα έχει αξιολογηθεί ότι πριν από την πανδημία, η μαθησιακή φτώχεια (το ποσοστό των 10χρονων παιδιών που δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν ένα απλό κείμενο), βρισκόταν ήδη σε εξαιρετικά υψηλό ποσοστό, της τάξης 53%, σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος. Με την πανδημία να οδηγεί τα σχολεία σε μαζικό κλείσιμο, προβλέφθηκε ότι η μαθησιακή φτώχεια θα μπορούσε να αυξηθεί στο 63%. Δηλαδή, 72 εκατομμύρια περισσότερα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν θα αποκτούσαν γνώσεις σε ικανοποιητικό επίπεδο. Η ανάγνωση δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα που συμβάλλει στην μαθησιακή διαδικασία αλλά αποτελεί προϋπόθεση για να προωθηθούν πολλές από τις πτυχές της εκπαίδευσης. Η ικανότητα ενός συστήματος να διασφαλίζει ότι τα παιδιά διαβάζουν και κατανοούν ένα απλό κείμενο αποτελεί τον «εκπρόσωπο» της συνολικής ποιότητάς του (Angelotti, 2022).

Εκτός από το χαμηλό επίπεδο μάθησης στη βασική εκπαίδευση, παρουσιάστηκαν και άλλα προβλήματα. Φαίνεται ότι θα σημειωθούν μεγάλες αυξήσεις στα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και πιθανότατα ο συνολικός αριθμός σχολικών ετών αυτής της γενιάς θα είναι μικρότερος. Τα μικρότερα παιδιά, εκείνα που ήταν 5 έως 7 ετών το 2020 και υποτίθεται ότι θα λάμβαναν υπηρεσίες εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, έχασαν εντελώς αυτήν την επιλογή, καθώς καμία μορφή εξ αποστάσεως μάθησης δεν ήταν δυνατή για αυτά σε κάποιες χώρες (Angelotti, 2022).

Σε γενικές γραμμές, για μερικές ευρωπαϊκές χώρες για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα μάθησης μετά το κλείσιμο των σχολείων, υπάρχουν ενδείξεις απώλειας μάθησης και υψηλότερου βαθμού ανισότητας ως αποτέλεσμα της πανδημίας. Στην Ολλανδία, οι ερευνητές διαπίστωσαν μείωση της επίδοσης των μαθητών σε μια εθνική εξέταση ισοδύναμη με το ένα πέμπτο του σχολικού έτους (περίπου ο πραγματικός χρόνος εκτός σχολείου λόγω της πανδημίας) και μια αυξανόμενη ανισότητα, πιθανότατα λόγω μαθητών προερχόμενων από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπου λαμβάνουν περισσότερη γονική υποστήριξη και διαθέτουν καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης εξ αποστάσεως. Στις ΗΠΑ, ανεξάρτητα από τον τύπο του κολεγίου, το φθινόπωρο του 2020 τα ποσοστά εγγραφής στα κολέγια για μαθητές γυμνασίου οικογενειών χαμηλού εισοδήματος μειώθηκαν κατά 29%, σχεδόν διπλάσιο ποσοστό από αυτό των μαθητών σε κολέγια με μαθητές προερχόμενους από οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος (Eichhorn, Jürss & Hoffmann, 2022).

Μεταξύ χωρών μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος, παρουσιάζονται ορισμένα δεδομένα χρήσης διαφορετικών μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αποκαλύπτονται διαφορετικές εμπειρίες για τα παιδιά. Στην Υποσαχάρια Αφρική, το 45% των παιδιών δεν παρακολούθησε κανένα είδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε περιπτώσεις που οι μαθητές διδάχθηκαν την ύλη, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσω ραδιοφώνου, τηλεόρασης ή έντυπου υλικού. Σε μια τυπική αφρικανική χώρα, το πολύ το 10% των παιδιών έλαβε κάποιο υλικό μέσω του διαδικτύου. Στη Λατινική Αμερική, η κατάσταση ήταν καλύτερη, καθώς μόλις το 90% των παιδιών έλαβε κάποια μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά λιγότερο από το μισό ήταν μέσω του διαδικτύου – το υπόλοιπο ήταν μέσω ραδιοφώνου και τηλεόρασης (Mazariegos et al., 2022).

Σε πολλές χώρες μεσαίου εισοδήματος, μια μικρή μειοψηφία, κυρίως σε σχολεία ελίτ, πραγματοποιήθηκαν αρκετές ώρες την ημέρα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά του εισοδηματικού φάσματος, πολλοί μαθητές έπρεπε να συμβιβαστούν με λίγες ώρες μαθήματος μέσω τηλεόρασης ή ραδιοφώνου. Στη Χιλή, σε μια χώρα καλύτερα προετοιμασμένη από τις περισσότερες χώρες της Λατινικής Αμερικής, εκτιμάται ότι το φτωχότερο μέρος του πληθυσμού έχασε το 88% των προκαθορισμένων ωρών διδασκαλίας, ενώ το πλουσιότερο «μόνο» το 64%. Στο νότιο ημισφαίριο της Λατινικής Αμερικής, το

κλείσιμο των σχολείων που ξεκίνησαν λίγες εβδομάδες μετά την πανδημία, συνέπεσε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Απρίλιος ή Μάιος). Το κλείσιμο των σχολείων κατέρρευσε την ακριβή στιγμή για να επηρεάσει τη σχολική χρονιά σχεδόν στο σύνολό της. Η μέση χώρα της Λατινικής Αμερικής έχει χάσει 160 ημέρες εκπαίδευσης, ενώ για πολλά παιδιά, η διδασκαλία στην τάξη δεν πραγματοποιήθηκε καν (Mazariegos et al., 2022).

Ωστόσο η πανδημία «έδειξε» ότι η καινοτομία και η υιοθέτηση της τεχνολογίας είναι δυνατή. Τα νοητικά εμπόδια μπορούν να αρθούν γρήγορα. Ξεκινώντας από τον Απρίλιο του 2019, εκατομμύρια παιδιά άρχισαν να επικοινωνούν με τους δασκάλους τους και να εξετάζουν την εργασία τους μέσω του WhatsApp ή άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η τεχνολογία δεν αποτέλεσε πανάκεια –και δεν είχαν όλοι πρόσβαση σε smartphone– αλλά επέτρεψε σε πολλά παιδιά να διατηρήσουν επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε πολλά συστήματα, εκατομμύρια δάσκαλοι έχουν αρχίσει να μαθαίνουν τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των εργαλείων ed-tech με υψηλή ταχύτητα, αναγκασμένοι από τις περιστάσεις (Eichhorn, Jürss & Hoffmann, 2022).

Η πανδημία βοήθησε τους γονείς να κατανοήσουν την επιρροή τους στη μάθηση των παιδιών τους, και ταυτόχρονα, την τεράστια επιρροή που μπορεί να έχει ένας δάσκαλος στη ζωή των παιδιών αλλά και την πολυπλοκότητα της δουλειάς ενός δασκάλου. Βραχυπρόθεσμα, αυτό αυξάνει το διακύβευμα των έξυπνων και δημιουργικών πολιτικών σχολικής διαχείρισης που θα μπορούσε να εισφέρει στην αύξηση του χρόνου μεταξύ δασκάλων και μαθητών τους επόμενους μήνες, δοκιμάζοντας, τουλάχιστον, υβριδικούς τρόπους μάθησης. Οι αρχές, οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να συνεργαστούν και να επιτύχουν μια ισορροπία για να ελαχιστοποιήσουν τόσο τις αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία όσο και τις αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση (Mazariegos et al., 2022).

Μεσοπρόθεσμα, η καλύτερη κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών αυξάνει το διακύβευμα για να γίνει η διδασκαλία μια σταδιοδρομία με κοινωνική αξία. Ένας καλός δάσκαλος είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που εγγυάται την ποιοτική εκπαίδευση και συνεισφέρει σημαντικά στη ζωή ενός μαθητή. Αυτή η πανδημία έχει δείξει ότι πολλοί σπουδαίοι δάσκαλοι έχουν βρει δημιουργικούς τρόπους να διδάσκουν τους μαθητές, με την τεχνολογία ή χωρίς αυτήν. Στην πολιτεία Έντο στη Νιγηρία, στις πολιτείες Ceara και Σάο Πάολο στη Βραζιλία, στο Περού, στην Τουρκία, παγιώνεται η τάση προς μια

αξιοκρατική σταδιοδρομία και οι χώρες επενδύουν στην καθοδήγηση, την πρακτική κατάρτιση με βάση τα σχολεία, παρέχοντας ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για να αυξήσουν την δέσμευσή τους στην τάξη και να τους δώσουν εργαλεία για να αποδώσουν καλύτερα στην τάξη (Fulge, 2022).

Στο μέλλον, καθώς τα σχολεία ανοίγουν ξανά ακόμη και με τροποποιημένα προγράμματα σπουδών, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να είναι πιο ευέλικτα και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών. Αυτή η ευελιξία απαιτεί να παρέχονται στους δασκάλους τα εργαλεία και η υποστήριξη για να παρέχουν μια πιο εξατομικευμένη και ευέλικτη μαθησιακή εμπειρία που διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη μαθαίνουν. Αυτό είναι ένα κρίσιμο στοιχείο, ώστε να γίνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα δίκαια και να υπάρχει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η τεχνολογία μπορεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως ένα πρόσθετο εργαλείο διδασκαλίας, με σκοπό να συμπληρώσει το έργο του δασκάλου, οδηγώντας στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων τόσο για τον ίδιο όσο και για τους μαθητές. Αυτό αποτελεί ένα άλλο κρίσιμο «μάθημα» της πανδημίας, βάσει του οποίου ορισμένες χώρες μετασχηματίζουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα, καθώς η πανδημία έδειξε ότι το ψηφιακό χάσμα πρέπει να οξυνθεί με πολύ ταχύτερο ρυθμό. Η τεχνολογία έχει σημαντικό ρόλο για να γίνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα πιο ανθεκτικά, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν σε μια συνεχή εκπαιδευτική εμπειρία τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Eichhorn, Jürss & Hoffmann, 2022).

2.2 Η επίδραση τηλεεκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών

Οι Elfaki, Abdulraheem και Abdulrahim (2019), πραγματοποίησαν μία μελέτη για τον αντίκτυπο της τηλεεκπαίδευσης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, όσον αφορά τη βελτιωμένη μαθησιακή διαδικασία και τις στάσεις απέναντι στην ακαδημαϊκή μάθηση και τις επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση. Πολυάριθμες μελέτες ανέφεραν ότι φοιτητές σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα που συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρουσίαζαν σε ένα γενικότερο πλαίσιο υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνους όπου η εκπαίδευση πραγματοποιούνταν σε φυσικό περιβάλλον. Οι Elfaki, Abdulraheem και Abdulrahim (2019), ισχυρίζονται ότι η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει μια πολύτιμη

ευκαιρία για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο Holley διαπίστωσε ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στη διαδικτυακή/ ηλεκτρονική μάθηση, επιτυγχάνουν καλύτερους βαθμούς από εκείνους που παρακολούθησαν μαθήματα σε φυσικό περιβάλλον (Valentina & Nelly, 2014).

Επιπλέον, αυτά τα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά προηγούμενων μελετών, όπως του Keshavarz και συνεργατών (2013), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ηλεκτρονική μάθηση έχει θετικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Επιπλέον, ο Zarei-Zavaraki και συνεργάτες (2011), στη μελέτη που πραγματοποίησαν στο Khaje Nasir University-Elearning Center, ανέφεραν ότι η χρήση του E-portfolio βελτίωσε σημαντικά τις στάσεις των μαθητών, τα κίνητρα και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Zavaraki & Rezael, 2011). Όσον αφορά τη στάση απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση μεταξύ της πειραματικής ομάδας σε αυτή τη μελέτη, παρουσιάζεται η θετική επιρροή της τηλεεκπαίδευσης. Ομοίως, αυτό το εύρημα είναι συμβατό με τη μελέτη που διεξήγαγε ο Ahmed (2011), ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές της Σαουδικής Αραβίας παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στην τηλεεκπαίδευση.

Οι Al Majali και Abuhmaidan (2022), μετά από την έρευνα που πραγματοποίησαν, ισχυρίστηκαν ότι οι μαθητές επηρεάστηκαν αρνητικά τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο λόγω της τηλεεκπαίδευσης. Αυτή η διαπίστωση αποδίδεται σε ορισμένους παράγοντες που δημιουργήθηκαν κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως ο φόβος των ίδιων των μαθητών ότι δεν ωφελούνται από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ανησυχία των γονιών για το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους. Επίσης, ο χαμηλός βαθμός κοινωνικοποίησης έπληξε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Αυτή η διαπίστωση είναι σύμφωνη με τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Ming και Wong (2020). Ένας άλλος αρνητικός παράγοντας αναφορικά με τους γονείς, προκύπτει από το γεγονός ότι οι ίδιοι αισθάνονταν απογοητευμένοι από το γεγονός ότι δεν μπορούσαν να παρακολουθούν και να στηρίζουν τα παιδιά τους κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθησιακό επίπεδο, όπως απαιτείτο. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τη μελέτη που πραγματοποίησε η Apriyanti (2020). Φαίνεται λοιπόν, ότι οι γονείς μεταβιβάζουν αυτούς τους φόβους στους μαθητές και αυτό συχνά πλήττει την ακαδημαϊκή επίδοσή τους.

Οι γονείς, ωστόσο στην έρευνα των Al Majali και Abuhmaidan (2022), υποστήριξαν ότι παρατηρούν ότι τα παιδιά τους υποφέρουν και να αισθάνονται αναστατωμένα λόγω της παραμονής στο σπίτι και μαθαίνοντας από εκεί. Τόνισαν επίσης ότι η τηλεεκπαίδευση έχει επιδράσει αρνητικά στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους αλλά θετικά στην μαθησιακή τους επίδοση.

Φαίνεται λοιπόν σύμφωνα με πολλά ευρήματα της βιβλιογραφίας, ότι αναδύθηκαν πολλά προβλήματα στα εκπαιδευτικά συστήματα και στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε αυτά, ενώ η τηλεεκπαίδευση λειτούργησε αρνητικά για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, σε πολλά σχολεία απουσίαζε ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός, το επίπεδο δραστηριότητας των παιδιών ήταν χαμηλό, πλήττονταν οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών, ενώ συγχρόνως η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, είχε αυξηθεί σε βάρος της μελέτης και της κοινωνικοποίησης τους, ενώ συγχρόνως σε σύγκριση με το παρελθόν, ήταν πιο απασχολημένα παίζοντας βιντεοπαιχνίδια και όχι παίζοντας με τους συνομηλικούς τους. Επιπλέον, υπήρξε αυξημένο άγχος εντός της οικογένειας κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, λόγω της έλλειψης κατάλληλου μέρους για όλα τα μέλη της οικογένειας. Αυτό ίσχυε ιδιαίτερα σε οικογένειες που είχαν περισσότερα από ένα παιδί/μαθητή που συμμετείχε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Abuhammad, 2020). Η χαμηλή κοινωνική δραστηριότητα των παιδιών οφειλόταν στο ότι δεν έβγαιναν σε εξωτερικούς χώρους για να διασκεδάσουν και να κοινωνικοποιηθούν. Επιπλέον, η δυσπιστία των παιδιών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε την αιτία αυξημένων εντάσεων στην οικογένεια (Al Majali & Abuhmaidan, 2022).

2.2 Συνέπειες της τηλεεκπαίδευσης σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες

Η ευαλωτότητα σε κοινωνικές ομάδες αποτελεί μια πολύπλευρη έννοια με διαφορετικές έννοιες και πολλές επιπτώσεις. Η κοινωνική ευαλωτότητα μπορεί να αποδοθεί, ως η μεταβλητότητα στο βιοτικό επίπεδο και ως εκ τούτου στην οικονομική αστάθεια (Alwang et al., 2001). Εν ολίγοις, ως ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, μπορούν να οριστούν εκείνες οι ομάδες που ζουν υπό οικονομικά μειονεκτική ή χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Τέτοιες κοινότητες μπορούν να διαφοροποιηθούν από

το στρες διαβίωσης που τις διακατέχει, την κακή ψυχική και σωματική υγεία, θέματα σχετικά με την ασφάλεια της κοινότητας και την υψηλή εγκληματικότητα (Pinoncelly, 2016), την ανεργία, καθώς και τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής συνοχής, εμπιστοσύνης στην πολιτεία και οικονομικών πόρων (Larsen, 2013). Πολλοί παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στην ευπάθεια κοινωνικών ομάδων και να υπονομεύσουν την ικανότητα αυτοπροστασίας, εκθέτοντας ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες σε μεγαλύτερους ή συχνότερους κινδύνους από άλλες ομάδες. Αυτοί οι ατομικοί και οικογενειακοί παράγοντες κινδύνου μπορούν να εγκλωβίσουν τις κοινότητες στη φτώχεια και το «κοινωνικό μειονέκτημα» (Vinson et al., 2015). Ως αποτέλεσμα, οι νέοι υπό την οικονομικά μειονεκτική θέση αντιμετωπίζουν μια σειρά από κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Edwards & Baxter, 2013), συμπεριλαμβανομένου του ότι είναι ευάλωτοι όταν ξεκινάει το σχολείο σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους που ανήκουν σε υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Edwards & Baxter, 2013).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο μαθησιακό περιβάλλον, έχουν πολλές εκφάνσεις και διαφέρουν για το κάθε άτομο. Ενώ ορισμένοι μαθητές μπορεί να μην ήταν τεχνολογικά εξοπλισμένοι για να συμμετέχουν στην τηλεεκπαίδευση, άλλοι μαθητές προσπαθούσαν να ανταπεξέλθουν στις συναισθηματικές προκλήσεις που έφερε η τηλεεκπαίδευση, καθώς παρέμεναν στο σπίτι σε ένα μη υγιές οικογενειακό περιβάλλον. Οι επιπτώσεις της τηλεεκπαίδευσης δεν μπορούν να υποτιμηθούν. Η ψυχολογική δυσφορία και εκφάνσεις αυτής όπως το άγχος και η κατάθλιψη μεταξύ των μαθητών που ανήκαν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αυξήθηκε, καθώς οι μαθητές έχασαν τη σύνδεση με το σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένης της απώλειας ή της μείωσης της πεποίθησης ότι τόσο οι ενήλικες όσο και οι συνομήλικοι στο σχολείο τους νοιάζονται (Pikulski et al., 2020). Άλλες συνέπειες σχετίστηκαν με τη συναισθηματική ασφάλεια, καθώς με την έλλειψη πρόσβασης των παιδιών σε ένα μέρος που ένιωθαν ασφαλή, όπως το σχολείο, αυξήθηκε το συναίσθημα της ανασφάλειάς τους, ειδικά όταν ανήκαν σε ευάλωτες κοινωνικοοικονομικά ομάδες. Πολλά παιδιά λόγω της τηλεεκπαίδευσης, βίωσαν την προσωπική αναστάτωση των γονιών λόγω της ανεργίας, την οικονομικά μειονεκτική τους θέση και την ψυχολογική δυσφορία αυτών, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις συνδυάστηκε με αναποτελεσματικούς μηχανισμούς μαθησιακής υποστήριξης των παιδιών τους.

Επιπροσθέτως, υπήρξε μια παραδοχή στην ύπαρξη της αντίληψης ότι οι γονείς μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του παιδαγωγού κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης,

γεγονός που αποτέλεσε πρόσθετο βάρος σε μια ήδη δύσκολη κατάσταση (UNESCO, 2020b).

Η υποστήριξη τόσο για τους μαθητές όσο και για τις οικογένειές τους είναι βασική, η υποστήριξη θα πρέπει να είναι ευρύτερη και υποχρεωτική από την πολιτεία, για να διασφαλιστεί ότι οι οικογένειες που επηρεάζονται περισσότερο από αυτήν την κατάσταση αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης σε συναισθηματικό και οικονομικό επίπεδο.

Η UNESCO (2020b), συνιστά την δημιουργία λύσεων για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προκλήσεων της πανδημίας και αυτό αποτελεί προτεραιότητα πριν από τη διδασκαλία. Τονίζει την αναγκαιότητα «να εξασφαλιστούν τακτικές ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, να επιτραπούν μέτρα κοινωνικής φροντίδας και να είναι δυνατή η αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές όταν απομονώνονται. Για παράδειγμα εντός της Αυστραλίας, σύμφωνα με τους Drane, Vernon και O'Shea (2020), ένας τρόπος να επιτευχθεί αυτό μπορεί να είναι η χρήση ήδη αναπτυγμένων προγραμμάτων καθοδήγησης μαθητών που έχουν καθιερωθεί σε ολόκληρο τον πανεπιστημιακό τομέα. Οργανισμοί όπως το Australian Indigenous Mentoring Experience (AIME), που διαθέτουν πάνω από μια δεκαετία εμπειρίας με την επιτυχή καθοδήγηση νέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (O'Shea et al., 2016). Επίσης τα περισσότερα πανεπιστήμια έχουν καθιερώσει προγράμματα καθοδήγησης που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν υποψήφιους ή αρχάριους φοιτητές (Jardine et al., 2016). Οι προπτυχιακοί (φοιτητές) δάσκαλοι μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους μαθητές στην διαδικτυακή καθοδήγηση, ειδικά καθώς ολοκλήρωναν την πρακτική τους άσκηση. Η δημιουργία τέτοιων διαδικτυακών ευκαιριών καθοδήγησης παρέχει τη δυνατότητα αμοιβαίου οφέλους για τα σχολεία, τους μαθητές και τους προπτυχιακούς φοιτητές.

Η διακοπή της πρόσβασης των μαθητών στο σχολείο λόγω της πανδημίας COVID-19, πρέπει να αντιμετωπιστεί σωστά, καθώς επηρέασε τέσσερα εκατομμύρια μαθητές σε όλον τον κόσμο. Το μαζικό κλείσιμο των σχολείων ενείχε τον κίνδυνο επιδείνωσης κοινωνικών ανισοτήτων, στις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ συγχρόνως εξέθεσε έως και ένα εκατομμύριο ευάλωτους μαθητές σε αρνητικές κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές καταστάσεις. Οι νέοι χρειάζονται μια αίσθηση σταθερότητας εν μέσω κοινωνικών αλλαγών, για να τους βοηθήσει να επεξεργαστούν, να προσαρμοστούν και να αναπτύξουν νέες στρατηγικές για την διαχείριση ασταθών και

δύσκολων καταστάσεων. Για πολλά παιδιά, τα σχολεία παρέχουν αυτή τη σταθερότητα. Είναι ύψιστης σημασίας, η διαχείριση που πρέπει να πραγματοποιηθεί για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ευάλωτων μαθητών και την αποφυγή της διεύρυνσης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Drane, Vernon & O'Shea, 2020).

Η Ολλανδία αποτελεί την περίπτωση μίας χώρας που καθίσταται αναγκαίο να εξεταστεί, το κατά πόσο και αν παρουσιάστηκε ανισότητα στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Αν και η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά από την ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά στην Ολλανδία ξεκινούν την εκπαίδευση τους στο δημοτικό σχολείο, μόλις στην ηλικία των 4 ετών. Παραμένουν στο δημοτικό σχολείο μέχρι την ηλικία των 12 ετών και στη συνέχεια εισέρχονται στο γυμνάσιο και παρακολουθούν συγκεκριμένα μαθήματα ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Σχεδόν όλα τα σχολεία στην Ολλανδία είναι δημόσια (99%) και χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστήμης (Bisschop, Berg & Ven, 2019).

Στις 27 Φεβρουαρίου 2020 που αναφέρθηκε ο πρώτος ασθενής με COVID-19 στην Ολλανδία, τα δημοτικά σχολεία έκλεισαν στις 16 Μαρτίου 2020 και άνοιξαν ξανά στις 11 Μαΐου 2020. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα παιδιά γονέων με επαγγέλματα που δεν μπορούσαν να εργαστούν από το σπίτι, επετράπη να εισέρχονται στο σχολείο κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Ωστόσο, αυτά τα παιδιά συνήθως ακολουθούσαν το ίδιο πρόγραμμα με τα παιδιά που έπρεπε να μείνουν στο σπίτι και αποτελούσαν μόνο περίπου το 5% του συνόλου των παιδιών, κατά την πρώτη περίοδο κλεισίματος του σχολείου. Μέχρι τις 7 Ιουνίου 2020 τα παιδιά πήγαιναν σχολείο μόνο τις μισές φορές. Με αυτόν τον τρόπο, οι ομάδες ήταν μικρότερες και ήταν πιο εύκολο να κρατηθούν αποστάσεις. Από τις 8 Ιουνίου και μετά, τα σχολεία άνοιξαν κανονικά. Τα παιδιά και οι δάσκαλοι εξακολουθούσαν να δέχονται την προτροπή να μείνουν στο σπίτι όταν εμφάνιζαν συμπτώματα που σχετίζονται με τον COVID-19 (Haelermans et al., 2022)

Η Ολλανδία ήταν σχετικά καλά εξοπλισμένη για διαδικτυακή εκπαίδευση, καθώς συνολικά το 96% των ολλανδικών νοικοκυριών είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επιπλέον, η ολλανδική κυβέρνηση διέθεσε 2,5 εκατομμύρια ευρώ τον Μάρτιο για την υποστήριξη της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Αυτά τα χρήματα χρησιμοποιήθηκαν για την αγορά φορητών υπολογιστών και για την παροχή πρόσβασης στο διαδίκτυο σε 7.000 μαθητές. Αυτά τα

χρήματα συμπληρώθηκαν με άλλα 3,8 εκατομμύρια ευρώ τον Μάιο του 2020. Συνολικά, με αυτόν τον τρόπο χρηματοδοτήθηκαν πάνω από 16.000 φορητοί υπολογιστές και tablet σε μαθητές. Ωστόσο, το κλείσιμο του σχολείου ήταν ξαφνικό και ως εκ τούτου δεν υπήρξε ο αναγκαίος χρόνος προετοιμασίας (Grewenig et al., 2021).

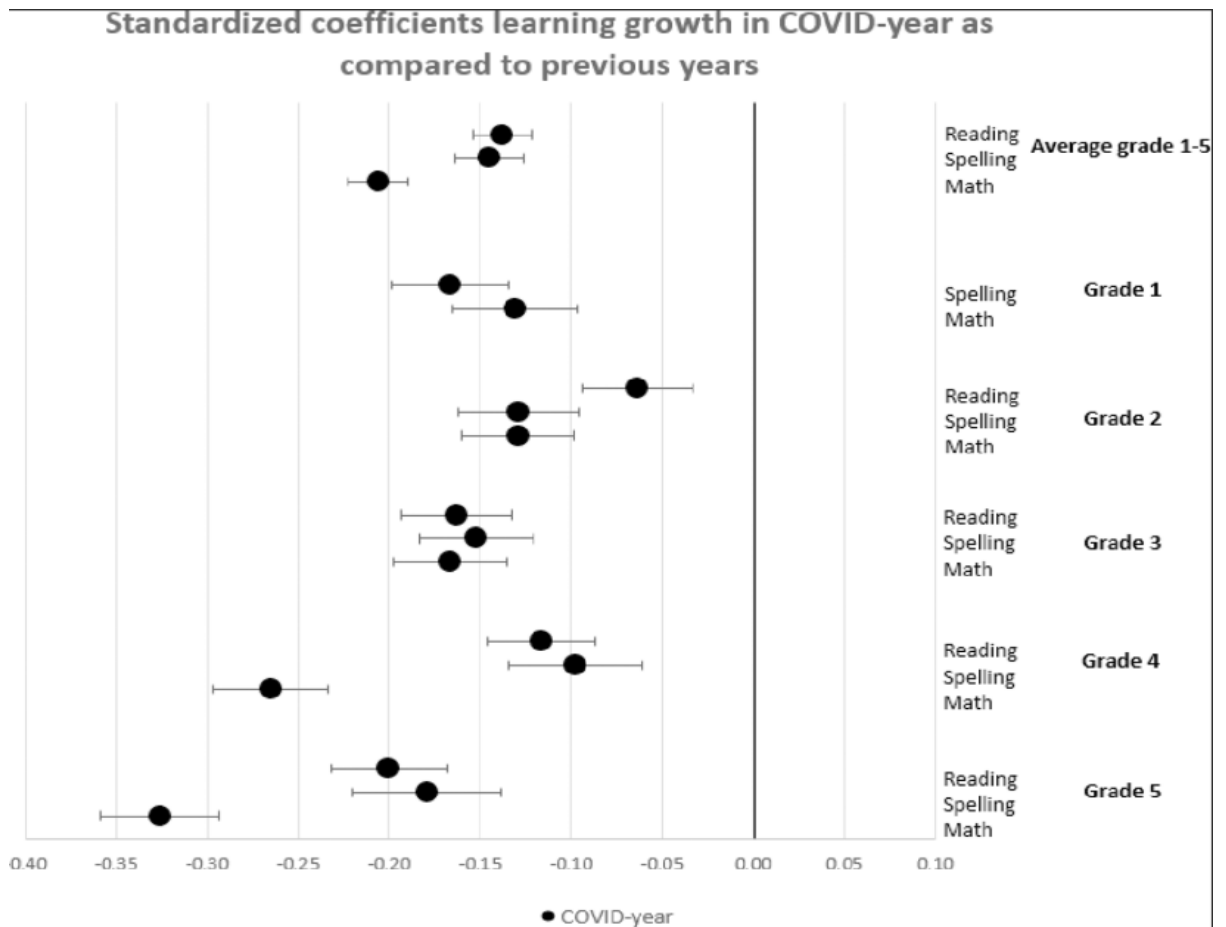
Οι δάσκαλοι έπρεπε να αυτοσχεδιάσουν, οι μαθητές έπρεπε ξαφνικά να οργανώσουν τη δική τους σχολική μέρα και οι γονείς έπρεπε να λειτουργήσουν ως δάσκαλοι για τα παιδιά τους. Αν και δεν είναι γνωστό το πόσο χρόνο αφιέρωναν οι μαθητές στην μαθησιακή τους διαδικασία (μελέτη) ενώ τα σχολεία ήταν κλειστά, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι τα παιδιά αφιέρωναν λιγότερο χρόνο στην εκπαίδευσή τους από ό,τι συνήθως.

Μελέτες επίσης στη Γερμανία και την Ελβετία, αναφέρουν σημαντική μείωση του χρόνου μελέτης κατά το κλείσιμο των σχολείων. Επιπλέον, μια έρευνα μεταξύ Ολλανδών γονέων αποκάλυψε ότι οι γονείς, ειδικά οι οικογένειες μειονοτήτων, συχνά δεν ένιωθαν ικανές να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε μαθησιακό επίπεδο κατά το κλείσιμο του σχολείου (Oflova et al., 2021)

Τα παιδιά σε χώρες με μεγαλύτερο χρονικά κλείσιμο των σχολείων και λιγότερη πρόσβαση στο διαδίκτυο, παρουσίασαν μεγαλύτερες μαθησιακές απώλειες και οι ανισότητες στην εκπαίδευση αμβλύθηκαν, επειδή οι μαθητές που ανήκαν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες βίωσαν παρατεταμένες περιόδους περιορισμένης και άνισης πρόσβασης στην διαδίκτυο, το οποίο αποτέλεσε την «νέα σχολική τάξη». Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, μια πρόσφατη μελέτη στην Ιταλία αναφέρει μεγαλύτερες απώλειες μάθησης (0,19 SD σε σχέση με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Ολλανδία (0,08 SD) (Contini et al., 2021).

Στην Ιταλία τα σχολεία έκλεισαν για 15 εβδομάδες (ένα από τα πρώτα και μεγαλύτερα κλεισίματα σχολείων στην Ευρώπη). Επιπλέον, η Ιταλία έχει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά νοικοκυριών με ευρυζωνική σύνδεση (Commission, 2020) και το 12% των μαθητών μεταξύ 6 και 17 ετών δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή ή ψηφιακά εργαλεία στο σπίτι, κατά το 2018-2019 (Istat, 2020). Ωστόσο, σε αντίθεση με την ιδέα ότι το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων οδηγεί σε μεγαλύτερα μαθησιακά ελλείμματα, μια μελέτη στο Βέλγιο, όπου τα σχολεία έκλεισαν για 8,5 εβδομάδες- αναφέρει μείωση στις βαθμολογίες των μαθηματικών κατά 0,19 SD που είναι παρόμοια σε μέγεθος με τα αποτελέσματα που βρέθηκαν στην Ιταλία (15 εβδομάδες).

Σύμφωνα με τον Haelermans και συνεργάτες (2022), φαίνεται ότι οι μαθητές σημείωσαν χαμηλότερες μαθησιακές επιδόσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 σε σύγκριση με άλλες χρονιές. Κατά μέσο όρο σημειώνονται 0,14 τυπικές αποκλίσεις (SD) στην ανάγνωση, 0,15 SD στην ορθογραφία και 0,21 SD στα μαθηματικά. Εξετάζοντας τους διαφορετικούς βαθμούς, παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση της μαθησιακής επίδοσης από τον βαθμό 1 έως τον βαθμό 5 και μετά σε όλους τους τομείς, με ορισμένες ακραίες τιμές, όπως για παράδειγμα την ορθογραφία.



Εικόνα 1, Πηγή: Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., ... & de Wolf, I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos one*, 17(2), e0261114.

Στην συγκεκριμένη έρευνα ορίστηκαν τέσσερις μεταβλητές για να εξεταστεί η ανισότητα στην εκπαίδευση, οι οποίες είναι οι εξής:

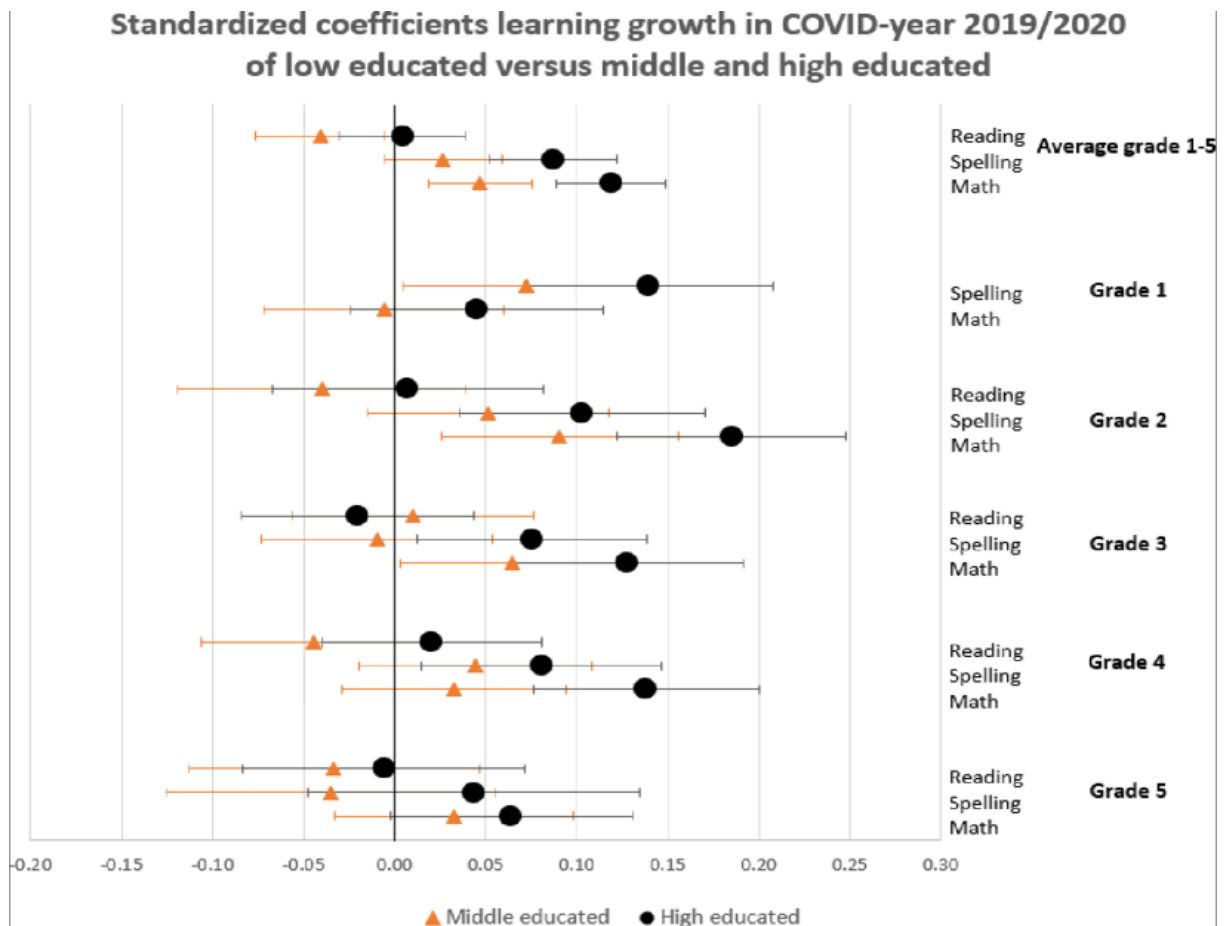
1. Μορφωτικό επίπεδο γονέων
2. Οικογενειακό εισόδημα

3. Μεταναστευτικό υπόβαθρο

4. Φύλο

Όπως φαίνεται από την προαναφερθείσα έρευνα (Εικόνα 2), τα παιδιά με γονείς χαμηλής μόρφωσης, σημείωσαν χαμηλότερες ακαδημαϊκές αποδόσεις από ότι οι συνομήλικοί τους με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Επίσης οι χαμηλότερες ακαδημαϊκές αποδόσεις σημειώθηκαν στις τάξεις της πρώτης, της δευτέρας και της τρίτης δημοτικού, ιδιαίτερα στα μαθήματα της ορθογραφίας και των μαθηματικών. Με άλλα λόγια, η χαμηλή μαθησιακή απόδοση λόγω του κλεισίματος των σχολείων είναι μεγαλύτερη για μαθητές που οι γονείς τους έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ως εκ τούτου οι ανισότητες στην εκπαίδευση γίνονται πιο εμφανείς. Οι διαφορές μεταξύ μαθητών γονέων με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είναι στατιστικά σημαντικές για τα μαθήματα της ορθογραφίας και των μαθηματικών αλλά όχι για την ανάγνωση, γεγονός που υποδηλώνει ότι ο ρόλος του γονεϊκού μορφωτικού υποβάθρου στην εκπαιδευτική ανάπτυξη κατά το πρώτο κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας COVID-19, είναι μεγαλύτερος για τα μαθηματικά και την ορθογραφία και λιγότερο για την ανάγνωση.

Συνολικά, αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι υπάρχουσες διαφορές στα μαθησιακά οφέλη που βασίζονται στην εκπαίδευση των γονέων πριν από την πανδημία COVID-19, έχουν αυξηθεί κατά την άνοιξη του 2020. Αυτές οι αυξημένες διαφορές που βασίζονται στην εκπαίδευση των γονέων δεν προκαλούν έκπληξη, καθώς οι μαθητές εξαρτώνταν περισσότερο από τη βοήθεια που θα τους προσέφεραν οι γονείς τους κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες, στις οποίες αναφέρεται ότι οι γονείς στην Ολλανδία με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ένιωθαν λιγότερο ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες (Bo1, 2020).

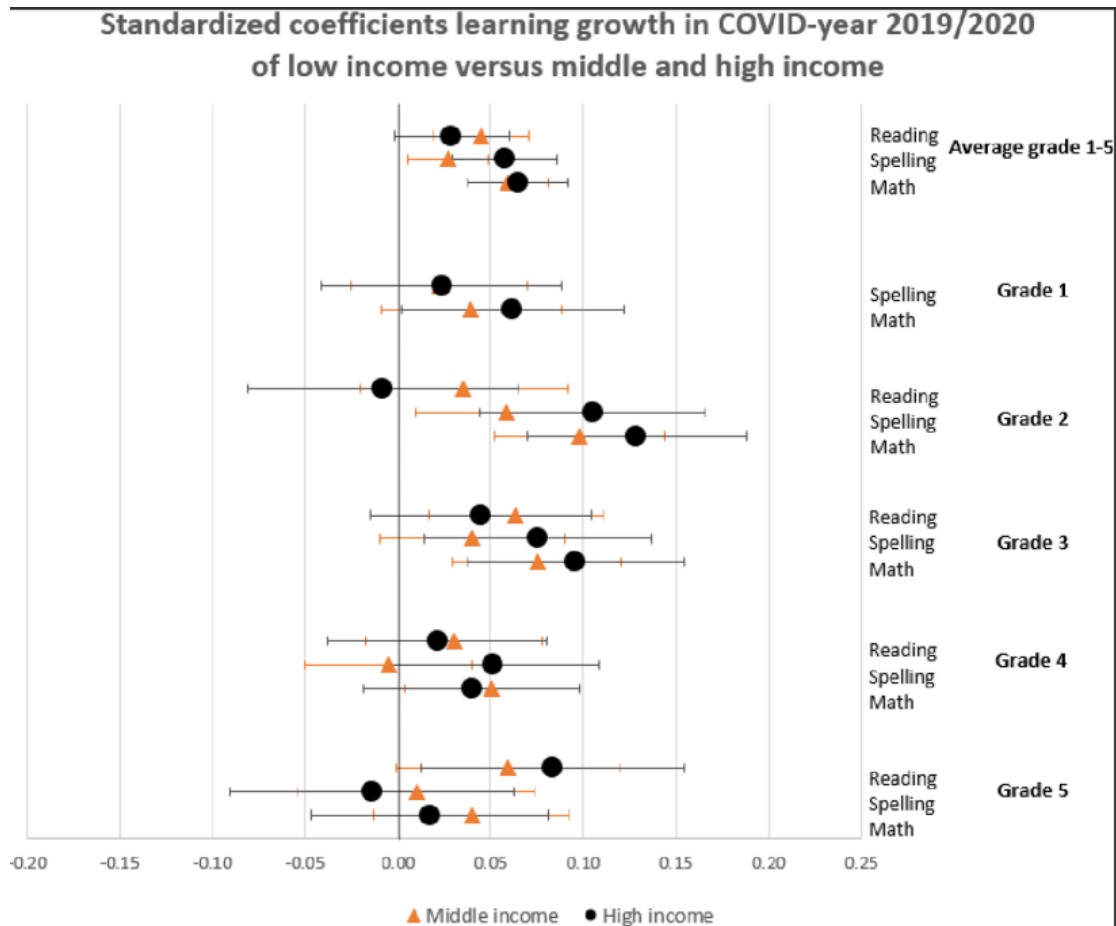


Εικόνα 2, Πηγή: Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., ... & de Wolf, I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos one*, 17(2), e0261114.

Το οικογενειακό εισόδημα διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Εικόνα 3). Ο Haelermans και οι συνεργάτες (2022), σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τους, ισχυρίζονται ότι τα παιδιά από οικογένειες μεσαίου και υψηλότερου εισοδήματος βελτίωσαν τις βαθμολογίες τους μεταξύ του μέτριου και του καλύτερου βαθμού μέχρι το τέλος του έτους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που ανήκαν σε οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα. Αυτές οι διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση φαίνονται πιο έντονα στην δευτέρα και στην τρίτη τάξη δημοτικού και πιο έντονα στην ορθογραφία και τα μαθηματικά.

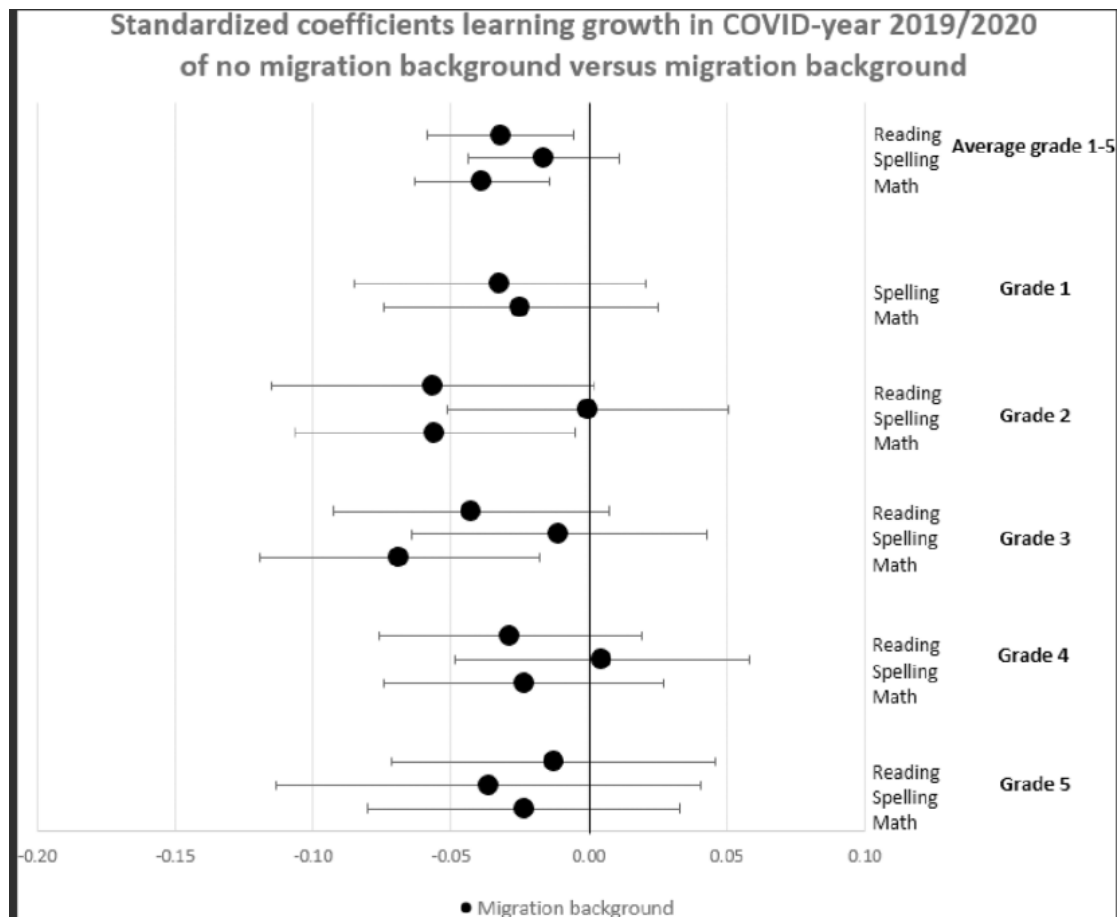
Καθίσταται αναγκαίο να αναφερθεί ότι δεν προκαλεί έκπληξη ότι οι μαθητές που ανήκαν σε οικογένειες με υψηλό εισόδημα, σημείωσαν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και κατά την διάρκεια της πανδημίας. Αυτό αιτιολογείται με βάση την υπόθεση, ότι οι γονείς

με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα κατά την διάρκεια της πανδημίας, ήταν πιο πιθανό να αντέξουν οικονομικά την παροχή πρόσθετης ιδιωτικής εκπαιδευτικής βοήθειας στα παιδιά τους, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.



Εικόνα 3, Πηγή: Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., ... & de Wolf, I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos one*, 17(2), e0261114.

Εν συνεχεία, στην εν λόγω μελέτη εξετάστηκε και ο ρόλος του μεταναστευτικού υποβάθρου της οικογένειας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές με μη δυτικό υπόβαθρο μετανάστευσης δεν σημείωσαν χειρότερες επιδόσεις από άλλους μαθητές (γηγενείς και με δυτικό μεταναστευτικό υπόβαθρο) κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-18. Ως εκ τούτου, συνολικά, στην συγκεκριμένη έρευνα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η αυξημένη ανισότητα στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, βασίζεται στην εκπαίδευση και στο εισόδημα των γονέων και όχι στο μεταναστευτικό τους υπόβαθρο.



Εικόνα 4, Πηγή: Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., ... & de Wolf, I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos one*, 17(2), e0261114.

Αναφορικά με το φύλο, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν ελαφρώς χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση και στα μαθηματικά αλλά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Συμπερασματικά φαίνεται ότι κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, οι ανισότητες στην εκπαίδευση αμβλύθηκαν. Οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (χαμηλότερη εκπαίδευση γονέων και χαμηλό οικογενειακό εισόδημα), συγκεκριμένα στην ορθογραφία και τα μαθηματικά, ήταν χαμηλότερες, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Επίσης παρατηρήθηκε μια καθυστέρηση περίπου 4 εβδομάδων στην απόδοση μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού στην ορθογραφία και τα μαθηματικά για μαθητές με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Αυτό σημαίνει ότι κατά την περίοδο κλεισίματος των σχολείων, οι μαθητές με γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν έμαθαν σχεδόν τίποτα. Ωστόσο, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές κοινωνικοοικονομικής κατάστασης αναφορικά με την ικανότητα των

μαθητών στην ανάγνωση. Προηγούμενη έρευνα έχει αναδείξει το οικογενειακό περιβάλλον, ως έναν σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού και κινήτρων ανάγνωσης (Villiger et al., 2012).

Εν συνεχεία, η ανισότητα στην εκπαίδευση, που είναι εμφανής κυρίως στα μαθηματικά και την ορθογραφία αιτιολογείται με βάση την εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων, υπό την υπόθεση ότι οι μαθητές με γονείς ανώτερης εκπαίδευσης, πιθανότατα είχαν όλοι φορητό υπολογιστή, είχαν γονείς που ήταν σε θέση και πρόθυμοι να βοηθήσουν με σχολικές εργασίες και θα μπορούσαν ακόμη και να αντέξουν οικονομικά κάποιο ιδιωτικό φροντιστήριο εάν χρειαζόταν.

Είναι ανησυχητικό και δυστυχώς όχι απίθανο, το γεγονός του ότι οι αυξημένες ανισότητες στην εκπαίδευση λόγω της πανδημίας μπορεί να οδηγήσουν σε μακροχρόνιες κοινωνικές ανισότητες, δημιουργώντας ακόμα μεγαλύτερο κοινωνικό χάσμα ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες. Αυτό το δεδομένο, αναδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις με σκοπό τη μείωση των σημερινών ανισοτήτων στην εκπαίδευση που προκαλούνται από την πανδημία.

2.3 Συνέπειες της τηλε-εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή

Από τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, οι περισσότερες χώρες αναγνωρίζουν τη σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών δικαιωμάτων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αν και οι πρακτικές που υιοθετούνται είναι διαφορετικές, ο σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να δώσει στους μαθητές την δυνατότητα να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, να ενσωματωθούν σε κανονικές τάξεις, να δεχτούν υποστήριξη κατά την μαθησιακή διαδικασία και να συμμετέχουν σε όλες τις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Hardy & Woodcock, 2014, Haug, 2016, UNESCO, 2015).

Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει επίσης να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο η σχολική οργάνωση σχεδιάζεται και νοείται ως ένα σύνολο προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίση πρόσβαση στην μάθηση με

τους συμμαθητές τους (Meyer et al., 2014). Οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον (Benigno et al., 2007; UNESCO, 2015) που μπορεί να εμπλέκει κάθε μαθητή στις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη όσο το δυνατόν περισσότερο, να προάγει την αίσθηση του «ανήκειν», να διασφαλίζει την πρόοδο όλων οι μαθητές και να περιλαμβάνει εξατομικευμένες δραστηριότητες για τον κάθε μαθητή αλλά σε ένα ομαδικό πλαίσιο.

Στο προαναφερθέν πλαίσιο, η έννοια της ηλεκτρονικής ένταξης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Οι Bianchi et al. (2006), παρέθεσαν στην τελική έκθεση της Συμβουλευτικής Ομάδας eEurope, η οποία όρισε την έννοια της ηλεκτρονικής ένταξης ως εξής: «Η ηλεκτρονική ένταξη αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ισότητα αναφορικά με την ίση πρόσβαση στη τεχνολογία για όλα τα μέλη της κοινωνίας» (Συμβουλευτική Ομάδα eEurope, 2005). Ένα χρόνο αργότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006,) επιβεβαίωσε ότι η ηλεκτρονική ένταξη «απευθύνεται στον τρόπο με τον οποίο οι νέες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ξεπεραστούν τα εμπόδια, να αντισταθμιστούν ή να αποκατασταθούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και να ενσωματωθούν τα ηλικιωμένα άτομα και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό γίγνεσθαι».

Η ηλεκτρονική ένταξη ορίζει την χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), ως έναν αντισταθμιστικό παράγοντα των περιορισμών των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Mitchell & Sutherland, 2020) και ως ένα μέσο συνεργατικής και συμμετοχικής μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και συνεργατικά στα πλαίσια κοινωνικής μάθησης (Benigno et al. , 2019; Ismaili & Ibrahim, 2016; Pellerin, 2013; Rice & Dykman, 2018). Επιπλέον, η εξέλιξη των τεχνολογιών, συμπεριλαμβανομένων των κινητών συσκευών και των πλατφορμών cloud, παρέχουν την δυνατότητα υποστήριξης στις διαδικασίες ηλεκτρονικής συμπερίληψης.

Το κύριο ερώτημα που τίθεται για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, είναι πώς μπορεί να αναπτυχθεί η ηλεκτρονική ένταξη σε συνθήκες απομόνωσης των μαθητών. Από αυτή την άποψη, μια σειρά μελετών που αξιολόγησαν τον αντίκτυπο της διαδικτυακής εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πριν από την πανδημία παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την κατανόηση των δυνατοτήτων και των εμποδίων που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.

Οι ΤΠΕ βοηθούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με διάφορους τρόπους, όπως το να ενημερώνονται για το τι συμβαίνει στην τάξη, δημιουργώντας τους το συναίσθημα ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των δραστηριοτήτων της τάξης, την μείωση του αισθήματος της μοναξιάς και της απομόνωσής (Zhu & Van Winkel, 2014) και την μείωση του άγχους (Anderson & Rourke, 2005). Οι ΤΠΕ μπορούν να επεκτείνουν τις διαδικασίες διδασκαλίας/μάθησης, πέρα από την τάξη, μέσω των διαδικτυακών δραστηριοτήτων, ξεπερνώντας τα όρια του χώρου και του χρόνου (Wadley et al., 2014).

Μεταξύ των διαφόρων ΤΠΕ που υιοθετήθηκαν σε αυτές τις περιπτώσεις, η εγκατάσταση που περιλαμβάνει λογισμικό τηλεδιάσκεψης σε συνδυασμό με τη χρήση ασύρματων μικροφώνων, webcam και ενός διαδραστικού πίνακα, έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική (Wilkie & Jones, 2010). Η συνδυασμένη χρήση αυτών των τεχνολογιών επιτρέπει στους μαθητές να έχουν οπτικοακουστική πρόσβαση σε ό,τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, δίνοντάς τους την αίσθηση ότι είναι παρόντες στην τάξη. Επιπλέον, οι κινητές τεχνολογίες επιτρέπουν ακόμη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες, επιτρέποντάς τους να εργάζονται ομαδικά και να συμμετέχουν εικονικά σε καθημερινές δραστηριότητες (Ismaili & Ibrahim, 2016· Saadiah et al., 2010). Επιπλέον, προσφέρουν σταθερή υποστήριξη για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αναπηρίες σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, όπως υπογραμμίζεται από την ανασκόπηση των Xie et al. (2017).

Αν και η ηλεκτρονική ένταξη αναφέρεται στην εντατική χρήση τεχνολογιών για την υποστήριξη των μαθησιακών διαδικασιών που αφορούν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εντούτοις απαιτείται ένα παιδαγωγικό μοντέλο για την αποτελεσματική χρήση τους από τις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Abbott, 2007; Florian, 2017; Ronchi, 2019). Οι Rice και Dykman (2018) δήλωσαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από τις διαδικτυακές δραστηριότητες μάθησης, ωστόσο το χαμηλό επίπεδο τεχνολογικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων των δασκάλων και του βοηθητικού προσωπικού, οι δυσκολίες που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών και η έλλειψη συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες .

Κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, οι γονείς διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο για την διδακτική πράξη. Οι Burdette και Greer (2014) τόνισαν πώς οι γονείς αισθάνονται ανεπαρκείς για την καθοδήγηση των παιδιών τους. Όπως τονίζεται από τον Turnbull και

συνεργάτες (2015), οι γονείς μεταμορφώνονται σε «γονέα - δάσκαλο» και αυτό απαιτεί έντονο «μοίρασμα» και συνεργασία με τους δασκάλους, καθώς φαίνεται ότι η ενεργός συμμετοχή τους διευκολύνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Smith et al., 2016b).

Ο Parmigiani και οι συνεργάτες (2021), πραγματοποίησαν μία μελέτη για τις επιδράσεις της τηλεκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στην συγκεκριμένη έρευνα αναφέρθηκε ότι για να υπάρχει ισότητα στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας και όχι μόνο, οι πιο χρήσιμες διδακτικές στρατηγικές πρέπει να βασίζονται σε διαδραστικές και συνεργατικές μεθόδους αφενός, για να επιτρέπουν στην συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα να αισθάνεται μέρος του συνόλου, αλληλεπιδρώντας και επικοινωνώντας με συμμαθητές και δασκάλους και, αφετέρου για να συμμετέχουν σε εξατομικευμένες δραστηριότητες και ψηφιακό υλικό. Η κατεύθυνση που προκύπτει συνήθως από την πιο συνήθη διδακτική, ξεκινά με διαδικτυακές ομαδικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν όλη την τάξη και στη συνέχεια να επικεντρώνονται σε πιο εξατομικευμένες δραστηριότητες για πιο μικρές ομάδες.

Υπό αυτή την έννοια, η διαχείριση διαδικτυακών μαθημάτων χωρίς αποκλεισμούς είναι σημαντικό να περιλαμβάνει τόσο ασύγχρονες όσο και σύγχρονες μεθόδους. Οι ασύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας είναι κατάλληλες για εξατομικευμένη εκπαίδευση, επειδή οι δάσκαλοι μπορούν να έχουν συνεχείς σχέσεις με τις οικογένειες και τα παιδιά και να δημιουργούν συγκεκριμένο ψηφιακό υλικό και δραστηριότητες. Επιπλέον, οι ασύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρούνται ως ο ακρογωνιαίος λίθος της ηλεκτρονικής ένταξης, επειδή μπορούν να πραγματοποιηθούν μετά από μια στιγμή σύγχρονης εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως αποτελούν σημείο εκκίνησης για τη δημιουργία σύγχρονης τηλεκπαίδευσης (Mitchell & Sutherland, 2020).

Εάν οι οικογένειες δεν συνεργάζονται με τους διδάσκοντες, οι διαδικασίες ηλεκτρονικής ένταξης είναι δύσκολο να εφαρμοστούν. Η συνεργασία των οικογενειών με τους δασκάλους αποτελεί βασικό πυρήνα της τηλεκπαίδευσης και αντιπροσωπεύει έναν από τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών χωρίς αποκλεισμούς, ιδίως όταν οι οικογένειες ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες με οικονομικά, κοινωνικά και γλωσσικά μειονεκτήματα και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν τεχνολογικούς περιορισμούς. Το ψηφιακό χάσμα φαίνεται να αποτελεί μια προφανής πτυχή της εκπαιδευτικής ανισότητας όχι μόνο από τεχνική άποψη (έλλειψη συσκευών ή/και συνδεσιμότητας) αλλά και από πολιτισμική και κοινωνική άποψη, όταν οι οικογένειες δεν

μπορούν να κατανοήσουν την αξία της τεχνολογίας για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Mitchell & Sutherland, 2020).

Η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης και των δασκάλων της ειδικής αγωγής αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει έντονα τις διαδικασίες ηλεκτρονικής ένταξης κυρίως για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες. Η μελέτη δείχνει ότι, σε ένα διαδικτυακό διδακτικό σενάριο, η έλλειψη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, μπορεί να προκαλέσει τον πλήρη αποκλεισμό των μαθητών ειδικής αγωγής. Σε περίπτωση επανάληψης του lockdown, η συνεργασία των δασκάλων θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, μόνο αν οι δάσκαλοι προγραμματίζουν επαναλαμβανόμενες διαδικτυακές συνεδρίες προγραμματισμού για να μοιραστούν τις διδακτικές στρατηγικές που σκοπεύουν να υιοθετήσουν και να δημιουργήσουν εξατομικευμένες λύσεις. Για αυτούς τους λόγους, είναι θεμελιώδες οι δάσκαλοι να οργανώνουν εβδομαδιαίες διαδικτυακές συναντήσεις, κατά τις οποίες μπορούν να μοιράζονται ιδέες και να σχεδιάζουν στρατηγικές μαζί για να ανταποκριθούν στην μαθησιακή διαδικασία (Parmigiani et al, 2021).

Οι περισσότεροι από τους δασκάλους της γενικής αλλά και της ειδικής αγωγής επιβεβαίωσαν ότι ήταν διατεθειμένοι να δημιουργήσουν εξατομικευμένες διαδικτυακές δραστηριότητες χωρίς αποκλεισμούς και δεν ήθελαν μόνο να ακολουθούν συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές. Κάποιοι από τους δασκάλους παρακολούθησαν διαδικτυακά μαθήματα και αναζήτησαν μαθήματα για να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν εφαρμογές και συγκεκριμένες συσκευές για τη δημιουργία εξατομικευμένου υλικού (βίντεο, ήχος κ.λπ.). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ορισμένοι δάσκαλοι επίσης δεν είχαν στη διάθεσή τους συσκευές και εφαρμογές που να ήταν ικανές για να δημιουργήσουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές χωρίς αποκλεισμούς. Η ηλεκτρονική ένταξη επηρεάζεται όχι μόνο από το ψηφιακό χάσμα των οικογενειών αλλά και από την έλλειψη εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο των εκπαιδευτικών (Parmigiani et al, 2021).

Η πανδημία του Covid-19 αντιπροσωπεύει ένα άνευ προηγουμένου γεγονός, καθώς όλοι οι παράγοντες (δάσκαλοι, μαθητές και γονείς) έπρεπε να αλληλεπιδρούν αποκλειστικά

διαδικτυακά, ενώ βρίσκονταν στο σπίτι. Η κύρια πρόκληση που έπρεπε να ξεπεραστεί κατά τη διάρκεια της κατάστασης έκτακτης ανάγκης, ήταν η απώλεια επαφής με τους μαθητές ειδικής αγωγής και την επακόλουθη περιθωριοποίησή τους. Επιπλέον, η συνεργασία δασκάλων - οικογένειας συνεχίζει να είναι ένας κρίσιμος παράγοντας, καθώς σε αυτή την περίπτωση, η έλλειψη οικογενειακής συνεργασίας συνεπάγεται τον πλήρη αποκλεισμό των μαθητών, κυρίως των νεότερων μαθητών και εκείνων με σοβαρές αναπηρίες που δεν μπορούν να διαχειριστούν μόνοι τους τις διαδικτυακές δραστηριότητες. Για αυτούς τους λόγους, η μελέτη των Parmigiani και συνεργατών (2021), προτείνει στις οικογένειες να παρέχεται τόσο τεχνική όσο και εκπαιδευτική υποστήριξη στα παιδιά τους, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ζητήματα που σχετίζονται με το ψηφιακό χάσμα.

Στο σχετικά πρόσφατο παρελθόν (20 χρόνια), η Σαουδική Αραβία αποτέλεσε ένα παράδειγμα χώρας, η οποία έχει καταβάλει τεράστια προσπάθεια και είχε διανείμει πολλούς πόρους για την εφαρμογή της τεχνολογίας στα πανεπιστήμια αλλά και στα σχολεία, ως μέρος των σχεδίων της για τη μεγιστοποίηση ανθρώπινου δυναμικού στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Abdulrahman et al., 2018).

Αντίστοιχα, το Υπουργείο Παιδείας είχε πραγματοποιήσει προσπάθειες για τη βελτίωση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, δίνοντας έμφαση στη χρήση των υπολογιστών για την υποστήριξη της αποτελεσματικής μάθησης (Alghamdi & Holland, 2020). Ως εκ τούτου υπήρξε η αντίληψη ότι τα σχολεία που εμπλέκονται στην διδασκαλία μαθητών ειδικής αγωγής, θα ενσωμάτωναν αποτελεσματικά την τηλεκπαίδευση των συγκεκριμένων ομάδων στην διδακτική πράξη κατά την πανδημία του Covid-19.

Η τηλεκπαίδευση σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών ειδικής αγωγής (Waight & Oldreive, 2020), ενώ συγχρόνως αποτελεί έναν τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Babeley, 2016). Παρά αυτά τα οφέλη, αρκετοί ερευνητές είχαν διαπιστώσει την απροθυμία των δασκάλων για ενσωμάτωση της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία στην τάξη, τουλάχιστον πριν τον Covid-19. Ως αιτίες θεωρήθηκαν η τεχνολογική ανεπάρκεια των δασκάλων, το ανεπαρκές διδακτικό υλικό αλλά και η δυσκολία διαχείρισης χρόνου (Atanga et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά υποστηρίζουν ότι για την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη τόσο σε τεχνικό επίπεδο όσο και σε οικονομικό επίπεδο (Tusiime et al., 2020).

Από την άλλη πλευρά , στην μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Catalano και συνεργάτες (2021), έχει υποστηριχθεί ότι κατά την εποχή της πανδημίας Covid-19, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες λόγω της ηλεκτρονικής μάθησης. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν αξιοσημείωτα προβλήματα κατά την τηλεκπαίδευση, επειδή δεν είχαν πρόσβαση στους απαιτούμενους πόρους και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ συγχρόνως δεν είχαν ικανοποιητική υποστήριξη από τους μέντορες και τους δασκάλους τους, ώστε να κατακτήσουν το γνωστικό αντικείμενο που τους διδάσκεται.

Συγχρόνως, έχει αναφερθεί εκτεταμένα από πολλούς επιστήμονες, ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, δεν διέθεταν εκείνες τις δεξιότητες που ήταν αναγκαίες, ώστε να έχουν την δυνατότητα να διδαχθούν μέσω της τηλεκπαίδευσης. Παγκοσμίως στην επιστημονική κοινότητα, υπήρξε ανησυχία για τις ευκαιρίες στην εκπαίδευση που θα είχαν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, κατά την πανδημία COVID-19.

Ο Alkahtani (2021) από την άλλη πλευρά, πραγματοποίησε μία μελέτη με σκοπό να κατανοήσει τις αντιλήψεις των διδασκόντων για τα βασικά εμπόδια στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 αλλά και την αντίληψή τους για τα μέτρα που απαιτούνται για τη βελτίωση της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης.

Η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης έχει αποδειχθεί κρίσιμη για την συμπεριφορά, τις μαθησιακές δεξιότητες και τις επικοινωνιακές ικανότητες μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Waight & Oldreive, 2020), κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι περισσότεροι διδάσκοντες θεώρησαν την τηλεκπαίδευση ως συνέχεια της συμβατικής διδασκαλίας.

Στην έρευνα που πραγματοποίησε Abdulrahman και οι συνεργάτες (2020), στην Σαουδική Αραβία, τα ευρήματα βρίσκονται συμφωνία με τους ισχυρισμούς του Alkahtani (2021). Συγκεκριμένα φαίνεται ότι η τηλεκπαίδευση βοήθησε τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο πρόγραμμα σπουδών τους. Οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονταν ότι η ηλεκτρονική μάθηση είχε διάφορα οφέλη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Μερικά από αυτά τα πλεονεκτήματα αφορούσαν την μαθησιακή διαδικασία, την βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και την δυνατότητα εξοικονόμησης χρόνου για τους μαθητές. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας του Μπάρκερ (2020), ο

οποίος διαπίστωσε ότι η ηλεκτρονική μάθηση βελτίωσε σημαντικά τις μαθησιακές και τις επικοινωνιακές ικανότητες δεξιότητες των μαθητών με αναπηρίες.

ΜΕΡΟΣ II

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο οι ανισότητες στην εκπαίδευση οξύνθηκαν κατά την περίοδο του Covid-19 μέσω της τηλεκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως θα διερευνηθούν οι επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μετά την τηλεκπαίδευση. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η τηλεκπαίδευση όξυνε τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στις ομάδες που ανήκαν σε μειονότητες και σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως σε ομάδες μαθητών που ανήκαν σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ή σε μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες (Eichhorn, Jürss & Hoffmann, 2022). Αναφορικά με τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών μετά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, φαίνεται σύμφωνα με τα ευρήματα της παγκόσμιας βιβλιογραφίας ότι συγκεκριμένα οι μαθητές του δημοτικού και ιδιαίτερα μαθητές της πρώτης και της δεύτερας δημοτικού αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες σε ακαδημαϊκό επίπεδο, καθώς δεν είχαν κατακτήσει ήδη το αναγκαίο γνωστικό επίπεδο, που αφορά την γραφή, ως εκ τούτου οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις ήταν χαμηλές. Αναφορικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες Al Majali και Abuhmaidan (2022), ανέφεραν ότι το δείγμα τους, που αποτελούνταν από γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανέφερε ότι τα παιδιά τους υπέφεραν και αισθάνονταν αναστατωμένα λόγω της παραμονής στο σπίτι και μαθαίνοντας από εκεί.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα θέματα προς διερεύνηση, έγκειται στο γεγονός ότι, ύστερα από παρατεταμένη έρευνα και μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας, ανευρέθηκε ότι η πλειονότητα των ερευνών αναφορικά με τα εν λόγω ζητήματα, αποτελούνταν από έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και όχι στην Ελλάδα, συγκεκριμένα στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες αναφορικά με τα εν λόγω ζητήματα. Ο άλλος λόγος έγκειται στο γεγονός ότι η πλειονότητα των προαναφερθέντων ερευνών αφορούσε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές, αλλά όχι

μαθητές της πρωτοβάθμιας, η οποία αφορά μία βαθμίδα όπου οι μαθητές αναπτύσσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ως εκ τούτου, η παρούσα ερευνητική μελέτη αποσκοπεί στο να καλύψει το παρόν ερευνητικό κενό μέσω συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτήσεων.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί άξονες που έχουν οριστεί στην παρούσα διπλωματική εργασία είναι οι εξής:

1. Ανισότητες και εξ αποστάσεως εκπαίδευση
2. Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών
3. Διδακτικά εργαλεία κατά την τηλεκπαίδευση

Οι προαναφερθέντες ερευνητικοί άξονες επιλέχθηκαν καθώς σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα οι ανισότητες που υφίστανται οι μειονοτικές ομάδες κατά την τηλεκπαίδευση αμβλύνονται (Ρομποτή, 2021), ενώ συγχρόνως έχουν αναφερθεί ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν ότι κυρίως σε παιδιά πρώτης και δευτέρας δημοτικού που δεν είχαν κατακτήσει κατά την πανδημία συγκεκριμένα γνωστικά επίπεδα όπως την γραφή, αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες στον γνωστικό αλλά και στον κοινωνικό τομέα, τέλος κατά την τηλεκπαίδευση κατέστη αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά εργαλεία από τους διδάσκοντες, ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να διερευνηθεί ποια εργαλεία ήταν αυτά και αν όντως χρησιμοποιήθηκαν (ΤΖΟΥΡΤΖΙ, 2022).

3.2 Μέθοδος

Η μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση. Καθίσταται ωστόσο αναγκαίο να αναφερθεί ο λόγος που στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική έναντι της ποσοτικής ανάλυσης, ως η βέλτιστη επιλογή. Όπως έχει οριστεί και αναφερθεί εκτεταμένα στην επιστημονική βιβλιογραφία, η ποσοτική έρευνα, η ποσοτική έρευνα βασίζεται σε αριθμητικά δεδομένα που αναλύονται στατιστικά αντίθετα στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιούνται μη αριθμητικά δεδομένα. Η ποιοτική έρευνα είναι στην πραγματικότητα ένας

«όρος-ομπρέλα» που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μεθόδων, όπως τις συνεντεύξεις, περιπτώσεις μελέτης, την εθνογραφική έρευνα και πολλές άλλες μεθόδους (Sukamolson, 2007).

Η διαφορά μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής και η επιλογή των ερευνητών διαχρονικά της μίας επιστημονικής μεθόδου έναντι της άλλης, αποτέλεσε μία πολύ σημαντική «επιστημονική διχογνωμία» αναφορικά τόσο με την εγκυρότητα όσο και με την αξιοπιστία της μεθόδου. Στην πραγματικότητα όμως, όλη η κοσμοθεωρία των δύο μεθόδων είναι πλήρως διαφορετική. Η ποσοτική και ποιοτική έρευνα δηλαδή, βασίζονται σε δύο θεμελιωδώς διαφορετικές κοσμοθεωρίες. Η ποσοτική ανάλυση συχνά περιγράφεται ως «ρεαλιστική» ή μερικές φορές «θετικιστική» με ευρήματα υψηλής αξιοπιστίας, ενώ η κοσμοθεωρία που υποβόσκει την ποιοτική έρευνα θεωρείται ότι είναι «υποκειμενική». Σαφώς όμως αυτή η αντίληψη προκύπτει και από το γεγονός ότι η ποιοτική ανάλυση έχει μακρά ιστορία ως ερευνητική μέθοδος στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Ένα δεδομένο που είναι αρκετά σημαντικό, καθώς οι κοινωνικές επιστήμες φύσει εξετάζουν τις κοινωνικές κατασκευές αλλά και τον τρόπο που το κοινωνικό υποκείμενο δρα, εντάσσεται σε αυτές ή τις απορρίπτει (Creswell, 2009).

Από την άλλη πλευρά η φιλοσοφία που διακατέχει την ποσοτική έρευνα, έγκειται στην θεωρία ύπαρξης μίας συγκεκριμένης πραγματικότητας και ο ερευνητής πρέπει να χρησιμοποιήσει αντικειμενικές μεθόδους έρευνας για να αποκαλύψει την αλήθεια. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αποστασιοποιημένος από την έρευνα και να χρησιμοποιήσει μεθόδους που θα μεγιστοποιήσουν την αντικειμενικότητα και θα ελαχιστοποιήσουν την γνώμη του ερευνητή (Sukamolson, 2007).

Ο θετικισμός είναι η πιο ακραία μορφή αυτής της κοσμοθεωρίας. Σύμφωνα με τον θετικισμό, ο κόσμος λειτουργεί σύμφωνα με σταθερούς νόμους της αιτίας και του αποτελέσματος. Ωστόσο, η άποψη ότι υπάρχει μια αληθινή πραγματικότητα που είναι μετρήσιμη εντελώς αντικειμενικά είναι προβληματική. Είμαστε όλοι μέρος του κόσμου που παρατηρούμε και δεν μπορούμε να αποκολληθούμε εντελώς από αυτά που ερευνούμε. Η ιστορική έρευνα έχει δείξει ότι το τι μελετάται και το ποια ευρήματα παράγονται επηρεάζονται τόσο από τις πεποιθήσεις των ερευνητών όσο από τα πολιτικά/κοινωνικά δεδομένα της συγκεκριμένης περιόδου. Αν το σκεφτεί

κανείς ακόμα και οι ερωτήσεις μίας ποσοτικής έρευνας που είναι κλειστού τύπου, είναι απόρροια συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτικής κατάστασης, ως εκ τούτου η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα δεν αφορούν μόνο την επιλογή της μεθόδου αλλά κυρίως την κριτική σκέψη του εκάστοτε ερευνητή.

Σε αντίθεση με την θεωρία των θετικιστών και ρεαλιστών, ότι η αλήθεια είναι αντικειμενική, όσον αφορά τις ανθρωπιστικές επιστήμες κάτι τέτοιο καταρρίπτεται. Στην ποιοτική έρευνα η ανθρώπινη υποκειμενικότητα, οι σκέψεις και οι αντιλήψεις, αποτελούν το βασικότερο «κομμάτι» της ερευνητικής διαδικασίας. Η πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενική και απλώς πρέπει να παρατηρηθεί αντικειμενικά και απαθώς από εμάς, αλλά είναι τουλάχιστον εν μέρει κατασκευασμένη από εμάς και από τις παρατηρήσεις μας. Δεν υπάρχει προϋπάρχουσα αντικειμενική πραγματικότητα που μπορεί να παρατηρηθεί (Sukamolson, 2007).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση, καθώς ο σκοπός της είναι να κατανοηθεί σε βάθος η ανισότητα στην τηλεεκπαίδευση και οι επιπτώσεις αυτής στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη συλλογή δεδομένων παρέχουν πλήρη περιγραφή των συμμετεχόντων και των αντιλήψεων αυτών. Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση δημιουργεί ευρύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς αλλά και κοινωνικών καταστάσεων. Ως εκ τούτου, ποιοτική ερευνητική προσέγγιση παρέχει άφθονα δεδομένα για ανθρώπους και καταστάσεις της ζωής των κοινωνικών υποκειμένων (De Vaus, 2014).

Δεύτερον, το σύστημα μέσω του οποίου ανακτώνται δεδομένα στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση θεωρείται μοναδικός. Η εξάρτηση από τη συλλογή μη αριθμητικών πρωτογενών δεδομένων όπως λέξεις και εικόνες που χρησιμοποιεί ο ερευνητής ως εργαλείο κάνει την ποιοτική έρευνα κατάλληλη για την παροχή τεκμηριωμένων και περιγραφικών πληροφοριών (Johnson & Christensen, 2012). Τρίτον, σε αυτήν την ερευνητική προσέγγιση, η θεωρία προκύπτει από τα δεδομένα. Η ανάδυση της θεωρίας από τα δεδομένα επιτρέπει στον ερευνητή να κατασκευάσει και να ανακατασκευάσει θεωρίες όπου χρειάζεται, με βάση τα δεδομένα που παράγει, αντί να δοκιμάζει δεδομένα που δημιουργούνται από άλλους ερευνητές. Εκφράσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων γίνονται εύκολα κατανοητές ακόμα και όταν υπάρχουν ελάχιστες ή καθόλου πληροφορίες για αυτούς (Leedy & Ormrod, 2014).

Επιπλέον, μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση εκλαμβάνει την ανθρώπινη σκέψη και συμπεριφορά σε κοινωνικό πλαίσιο και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών φαινομένων προκειμένου να τα κατανοήσουμε και να τα εκτιμήσουμε διεξοδικά. Ανθρώπινες συμπεριφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση, σκέψη, συλλογισμό, σύνθεση και κανόνες, μελετώνται ολιστικά λόγω της εις βάθος εξέτασης των φαινομένων. Η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων σε αυτό Η προσέγγιση διευκολύνει τον συμμετέχοντα να συμβάλει στη διαμόρφωση της έρευνας.

3.3 Δειγματοληψία

Η επιλογή του κατάλληλου δείγματος αποτελεί μία πολύ σημαντική επιλογή κατά την διεξαγωγή της ποιοτικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, καθώς στην ποιοτική ανάλυση επιλέγεται πολύ μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων σε σχέση με την ποσοτική ανάλυση, είναι πολύ σημαντικό να επιλεγθούν με τα σωστά κριτήρια οι συμμετέχοντες. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη καθώς διερευνώνται οι ανισότητες στην τηλεκαίδευση και οι συνέπειες αυτής στις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί δειγματοληψία σκοπιμότητας (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Η δειγματοληψία σκοπιμότητας αποτελεί μία αποδοτική μέθοδος επιλογής δείγματος, η οποία εξοικονομεί αρκετό χρόνο στον ερευνητή ενώ συγχρόνως του επιτρέπει να ορίσει τα καταλληλότερα κριτήρια επιλογής δείγματος. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής με βάση τις γνώσεις του επιλέγει τους καταλληλότερους συμμετέχοντες. Εν συνεχεία, μέσω της μικρής ομάδας πληθυσμού που έχει επιλεγθεί ως δείγμα, με βάση πολύ συγκεκριμένα και στοχευμένα κριτήρια, δημιουργούνται σημαντικά ευρήματα, που απαντούν στα προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Η σκόπιμη δειγματοληψία επιτρέπει στον ερευνητή να συγκεντρώσει ποιοτικές απαντήσεις, γεγονός που οδηγεί σε γνώσεις συναισθημάτων και σκέψεων του δείγματος σε βάθος ενώ καθώς ο ερευνητής συλλέγει πληροφορίες από τους καταλληλότερους συμμετέχοντες, τα αποτελέσματα είναι σχετικά με το ερευνητικό πλαίσιο (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Η σκόπιμη δειγματοληψία μειώνει το περιθώριο σφάλματος στα δεδομένα της έρευνας, καθώς οι πηγές δεδομένων ταιριάζουν στενά με το ερευνητικό πλαίσιο

και ως εκ τούτου αυξάνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ευρημάτων. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ως δείγμα ορίστηκαν πέντε δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν το καταλληλότερο δείγμα για να απαντηθούν τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα.

3.4 Ερευνητικά εργαλεία (Εργαλεία συλλογής δεδομένων)

Στα πλαίσια του ερευνητικού σχεδιασμού της παρούσας ερευνητικής εργασίας, κρίθηκε αναγκαίο να εξεταστεί ποια ερευνητικά εργαλεία θα χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή δεδομένων. Ύστερα από μελέτη ποιοτικών ερευνών αλλά και από σύγκριση των ερευνητικών εργαλείων από την επιστημονική βιβλιογραφία, επιλέχθηκαν οι συνεντεύξεις και συγκεκριμένα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκαν διότι ενώ συγχρόνως ορίζονται οι ερευνητικοί άξονες και συγκεκριμένα ερωτήματα, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα και την ελευθερία να θέσει νέα ερωτήματα. Συγχρόνως λοιπόν ενώ υπάρχει ετοιμότητα από την πλευρά του ερευνητή, ο ίδιος έχει την ελευθερία να θέσει νέα ερωτήματα, με απώτερο σκοπό την κατανόηση των σκέψεων και των αντιλήψεων του δείγματος. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πούρκο (2015), τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης, όπως οι ίδιοι αναφέρουν είναι τα εξής:

- «Να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες.
- Να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά.
- Να δουν το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδείξουν τη «φωνή» και τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- Να έχουν διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες.
- Να διερευνήσουν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν.
- Να τροποποιήσουν ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας.»

3.5 Ερευνητική Διαδικασία

Αρχικά αφού ορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και η ημιδομημένη συνέντευξη ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο, στη συνέχεια επιλέχθηκε το δείγμα, μέσω της σκόπιμης δειγματοληψίας. Αρχικά, προσεγγίστηκαν δέκα συμμετέχοντες, εκ των οποίων μόνο οι πέντε θέλησαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Σε όλους τους συμμετέχοντες γνωστοποιήθηκε ο σκοπός της έρευνας και ότι θα προστατευθούν τα προσωπικά τους δεδομένα μέσω της ανωνυμίας. Αφού συμφώνησαν οι πέντε συμμετέχοντες για την συμμετοχή τους στην έρευνα, ορίστηκε με τον καθένα ξεχωριστά η ώρα της συνέντευξης. Στην αρχή της συνέντευξης πληροφορήθηκαν ότι έχουν τη δυνατότητα αν θελήσουν να διακόψουν τη συνέντευξη και ότι αν δεν θέλουν να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, δεν χρειάζεται να απαντήσουν. Οι αρχές της δεοντολογίας της έρευνας τηρήθηκαν με απόλυτη πιστότητα. Συγκεκριμένα:

- Δεν χρηματίζουμε τους συμμετέχοντες.
- Δεν προσεγγίζουμε τους συμμετέχοντες με προκατάληψη και δεν τους φέρνουμε σε δύσκολη θέση.
- Σεβόμαστε τα δικαιώματά τους και την προσωπικότητά τους.

3.6 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Με απώτερο σκοπό την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν. Στη συνέχεια, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν με βάση τους άξονες που είχαν τεθεί ως οι ερευνητικοί πυλώνες της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Η ταξινόμηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με βάση τους εξής ερευνητικούς άξονες:

1. Οι ανισότητες στην τηλεκπαίδευση.
2. Οι συνέπειες της τηλεκπαίδευσης στις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Τα διδακτικά εργαλεία των διδασκόντων κατά την τηλεκπαίδευση.

4. Ερμηνεία Αποτελεσμάτων Έρευνας

1^{ος} Ερευνητικός Άξονας

Αναφορικά με τον πρώτο ερευνητικό άξονα και το αν θεωρούν οι δάσκαλοι της δημοτικής εκπαίδευσης ότι οι ανισότητες οξύνθηκαν ή αμβλύθηκαν κατά την τηλεκπαίδευση την περίοδο του Covid-19, οι εφτά από τους οχτώ συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι ανισότητες κατά την διαδικασία τηλεκπαίδευσης οξύνθηκαν, ενώ συγχρόνως οι βασικές αιτίες ήταν οι κοινωνικο/οικονομικοί παράγοντες και σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, η Κ8 αναφέρει: « Πιστεύω ότι συνέβησαν και τα δύο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν μια πρωτόγνωρη και απότομη αλλαγή για την οποία δεν ήταν προετοιμασμένο το εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να δημιουργήσει κυρίως δυσκολίες και εμπόδια διαφόρων ειδών, για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές-εκπαιδευτικούς- γονείς) Με τη σειρά τους τα εμπόδια μπορεί να έπαιξαν ρόλο στην όξυνση των ανισοτήτων (π.χ. άνιση πρόσβαση μαθητών και εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη μεριά, δημιούργησε ένα πλαίσιο με διαφορετικές δυνατότητες και ευκαιρίες. Για παράδειγμα, η μεγαλύτερη χρήση ψηφιακών διδακτικών μέσων ενδεχομένως να διευκόλυνε μαθητές με προβλήματα όρασης ή και συγκέντρωσης και σύνδεσε την σχολική μάθηση με πιο ενδιαφέροντα – για τα παιδιά αυτής της εποχής- ερεθίσματα (βίντεο, κουίζ, διαδραστικές ασκήσεις)». Το γεγονός ότι οι ανισότητες κατά την τηλεκπαίδευση οξύνθηκαν, αποτελεί ένα εύρημα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με την πλειονότητα των ευρημάτων της επιστημονικής βιβλιογραφίας. Στην Ολλανδία, οι Engzell και συνεργάτες (2020), πραγματοποίησαν μία έρευνα, στην οποία τα ευρήματα έδειξαν ότι την άνοιξη του 2020 νεαροί μαθητές ηλικίας 7 έως 11 ετών υπέστησαν απώλεια μάθησης έως και 3 ποσοστιαίες μονάδες ή 0,08 τυπικές αποκλίσεις σε σύγκριση με μαθητές της ίδιας τάξης τα προηγούμενα χρόνια, ως αποτέλεσμα της ανισότητας στην τηλεκπαίδευση. Άλλες έρευνες σε άλλα μέρη της Ευρώπης επιβεβαιώνουν παρόμοια υψηλά μεγέθη απώλειας μάθησης, ως απόρροια της ανισότητας, όπως του Schult και συνεργατών (2021) στη Γερμανία, των Maldonado και Witte (2020) στο Βέλγιο και των Contini και συνεργατών (2021) στην Ιταλία.

Σε ορισμένες άλλες μελέτες δεν αναφέρθηκε μόνο η μέση απώλεια μάθησης, ως απόρροια της ανισότητας στην τηλεεκπαίδευση αλλά και η ανισότητα των πόρων που αφορούν στην τηλεεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με λιγότερο μορφωμένους γονείς τείνουν να έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο σε σχέση με τους πιο προνομιούχους συνομηλίκους τους, κατά την τηλεεκπαίδευση (Engzell et al., 2020)(Maldonado and Witte, 2020). Οι εν λόγω απώλειες μάθησης είναι πιθανό να οφείλονται σε μεγάλο βαθμό τόσο στη διαφορετική υποστήριξη των γονέων στο σπίτι και όσο και στην μειωμένη πρόσβαση σε πόρους μάθησης στο σπίτι (όπως υπολογιστής). Όταν τα σχολεία παραμένουν κλειστά, τα παιδιά πρέπει να βασίζονται όλο και περισσότερο σε φυσικά και πολιτιστικά αγαθά που είναι διαθέσιμα στο σπίτι. Καθώς αυτοί οι πόροι κατανέμονται άνισα στις οικογένειες, είναι αναπόφευκτο τα παιδιά να μην επωφεληθούν εξίσου από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η διαχρονική έρευνα αναφορικά με τις ανισότητες στην εκπαίδευση παρουσιάζει ευρήματα, τα οποία υποστηρίζουν ότι οι οικιακές πηγές, όπως η διαθεσιμότητα βιβλίων (Brunello et al., 2016)(Sikora et al., 2019), η επένδυση χρόνου από γονείς, η μαθησιακή υποστήριξη, η δέσμευση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Araújo and Costa, 2015)(Macmillan and Tominey, 2019), διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο αναφορικά με την ίση πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση.

Οι Blaskó, Costa και Schnepf (2022), πραγματοποίησαν μια έρευνα στην οποία παρουσιάστηκαν πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα. Σε αυτήν αναφέρεται ότι οι ευρωπαϊκές χώρες διαφέρουν πολύ ως προς το ποσοστό των παιδιών που στερούνται σημαντικών πόρων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά την περίοδο του Covid-19. Στην Ιταλία, τη Βουλγαρία, τη Γαλλία, την Κροατία, τη Γερμανία, την Κύπρο και την Τσεχία, πολλοί μαθητές στερήθηκαν σημαντικούς πόρους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αντίθετα, στη Φινλανδία, τη Νορβηγία, τη Δανία, τη Σουηδία, την Αυστρία, τη Λιθουανία και την Ιρλανδία, ήταν απειροελάχιστες οι περιπτώσεις των μαθητών που στερήθηκαν τους αναγκαίους πόρους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ανισότητα στην εκπαίδευση που διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, είναι πιθανό να εξηγηθεί τόσο από την ευημερία όσο και από τις ανισότητες εντός των ίδιων των χωρών. Οι χώρες που είναι πιο εύπορες και έχουν χαμηλότερα επίπεδα ανισότητας, είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερα ποσοστά μαθητών που στερούνται σημαντικών πόρων κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες που εξετάστηκαν βρίσκονται κάπου στη μέση. Οι χώρες με

υψηλότερα ποσοστά παιδιών που στερούνται μαθησιακών πόρων, τείνουν επίσης να έχουν χαμηλότερο μέσο όρο ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Έτσι, οι ανισότητες μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών είναι λογικό ότι αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Στην έρευνα τους, οι Blaskó, Costa και Schnepf (2022), ομαδοποίησαν τα πρότυπα των χωρών με βάση τη συνολική έλλειψη εκπαιδευτικών πόρων με βάση τη σημασία τους για την τηλεεκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας ομαδοποιήθηκαν και έδειξαν ξεκάθαρα ότι η Βουλγαρία, η Γερμανία, η Σλοβακία και η Ισπανία, αλλά και η Ουγγαρία, η Μάλτα και η Τσεχία, ήταν πιθανό να αντιμετωπίσουν σημαντικές μειώσεις στη μέση ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και στην αύξηση της ανισότητας. Ορισμένες από αυτές τις χώρες, όπως η Βουλγαρία, η Ουγγαρία, η Μάλτα και η Τσεχία έτειναν να έχουν κλείσει τα σχολεία τους για περισσότερο χρονικό διάστημα από άλλες χώρες στην Ευρώπη μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2020/2021. Επιπλέον, οι χώρες που προσδιορίστηκε μέσω της έρευνας ότι διατρέχουν υψηλό κίνδυνο αύξησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων λόγω της πανδημίας, παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, όπως η εν γένει ανισότητα στην διάζωση εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο του κλεισίματος των σχολείων, τέτοιες ανισότητες είναι πιθανό να έχουν σημαντικές συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με αυτόν τον παράγοντα, μια έρευνα σε περίπου 4.000 γονείς στο Ηνωμένο Βασίλειο επιβεβαίωσε ότι κατά τη διάρκεια του lockdown, περισσότερα από τα μισά παιδιά δημοτικού σχολείου από τις φτωχότερες οικογένειες δεν είχαν πρόσβαση στον δικό τους χώρο μελέτης και ήταν λιγότερο καλά εξοπλισμένα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα (Andrew et al., 2020). Ομοίως, στην έρευνα του Bol (2020), τα ευρήματα δείχνουν ότι σε περίπου 1.300 γονείς στην Ολλανδία κατά τη διάρκεια του lockdown, τα παιδιά από οικογένειες της εργατικής τάξης είχαν λιγότερους υπολογιστές στο σπίτι και λιγότερο χώρο για μελέτη από τα παιδιά της ανώτερης/μεσαίας τάξης.

Τα δεδομένα από μη δυτικές χώρες υπογραμμίζουν ένα γενικότερο ψηφιακό χάσμα, δείχνοντας ότι οι αναπτυσσόμενες χώρες έχουν φτωχότερη πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό. Για παράδειγμα, στην Ινδία το 2018, μόνο το 10,7% των νοικοκυριών διέθετε ψηφιακή συσκευή, ενώ στο Πακιστάν το 2020, το 31% των εκπαιδευτικών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχε πρόσβαση στο Διαδίκτυο και το 68,4% δεν είχε φορητό υπολογιστή.

Γενικά, οι αναπτυσσόμενες χώρες στερούνται πρόσβασης στις ψηφιακές τεχνολογίες και αυτές οι δυσκολίες πρόσβασης είναι ακόμη μεγαλύτερες στις αγροτικές περιοχές. Κατά συνέπεια, το κλείσιμο των σχολείων έχει τεράστιες επιπτώσεις στη συνέχεια της μάθησης σε αυτές τις χώρες. Για παράδειγμα, στην Ινδία το 2018, μόνο το 11% του αγροτικού και το 40% του αστικού πληθυσμού άνω των 14 ετών μπορούσε να χρησιμοποιήσει υπολογιστή και να έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκπαίδευση κατά το κλείσιμο των σχολείων μειώθηκε κατά 80% στο Μπαγκλαντές. Παρόμοια τάση παρατηρήθηκε και σε άλλες χώρες, με μόνο το 22% των παιδιών να ασχολούνται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Κένυα και το 50% στη Μπουρκίνα Φάσο. Στην Γκάνα, το 26–32% των παιδιών δεν αφιέρωναν καθόλου χρόνο στη μάθηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Πέρα από το συνολικό ψηφιακό χάσμα, οι ανισότητες των κοινωνικών τάξεων είναι επίσης εμφανείς στις αναπτυσσόμενες χώρες, με χαμηλότερη πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους μεταξύ των νοικοκυριών στα οποία το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ήταν χαμηλό (Goudeau et al., 2021).

Εν συνεχεία, στην δεύτερη ερώτηση που αφορούσε το αν οι δάσκαλοι θεωρούν ότι υπήρχαν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών που αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την τηλεκπαίδευση, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι πράγματι υπήρχαν συγκεκριμένες ομάδες που αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες κατά την τηλεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι δυσκολίες αντιμετώπισαν κυρίως μαθητές που ανήκαν σε χαμηλό κοινωνικο/οικονομικό επίπεδο, μαθητές δημοτικού αλλά και μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Μία ενδεικτική απάντηση είναι της K5, η οποία αναφέρει: « Η τηλεκπαίδευση έφερε στην επιφάνεια κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα μαθητών που δεν ξέραμε ότι υπήρχαν ή για να το θέσω ορθότερα, δεν είχαμε αντιληφθεί την έντασή τους. Ρομά μαθητές μου (2 στον αριθμό), όπως καταλαβαίνετε, δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν την τηλεκπαίδευση ελλείπει βασικών υλικών (συσκευές , σύνδεση στο διαδίκτυο) και τολμώ να πω πως ήταν παιδιά που προσπαθούσαν πολύ εντός της τάξης και είχαν σημειώσει σημαντική πρόοδο. Παράλληλα, υπήρχαν μαθητές που λόγω ύπαρξης αδερφών αλλά έλλειψης πολλαπλών συσκευών δεν παρακολουθούσαν καθημερινά το μάθημα. Τέλος, διαπιστώθηκε πως υπήρχαν οικογένειες που λόγω αναστολής εργασίας των γονέων, δημιουργήθηκαν βασικές ελλείψεις στα σπίτια και αδυνατούσαν να καλύψουν βασικές καθημερινές ανάγκες. Εκεί, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά βγήκαν εντελώς από το σχολικό πρόγραμμα». Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα

ευρήματα των Πεντέρη και Παπαναστασάτου (2021), όπου αναφέρεται ότι η κρίση του Covid-19, επηρέασε αρνητικά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και κυρίως ομάδες που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικο/οικονομικά στρώματα. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δημιούργησε ζητήματα σχετικά με την ισότητα και την ένταξη, αφού δεν διέθεταν όλοι οι μαθητές πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό και συνδεσιμότητα στο σπίτι (ETUCE, 2020)¹. Αν και τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν συλλέχθηκαν συστηματικά υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που υποδηλώνουν ότι τα παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επηρεάζονται ιδιαίτερα από το κλείσιμο των σχολείων και την επακόλουθη απώλεια διδακτικού χρόνου. Έτσι, είναι πιθανό τα παιδιά με χαμηλό κοινωνικό/οικονομικό υπόβαθρο, να επηρεαστούν περισσότερο σε μαθησιακό επίπεδο, κατά την τηλεκαίτευση, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που ανήκουν σε οικογένειες υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, ιδιαίτερα εάν τα σχολεία τους παρέχουν λιγότερους πόρους και οι οικογένειές τους συμμετέχουν λιγότερο στην εκπαίδευση στο σπίτι. Πράγματι, είναι πιθανό το υψηλότερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, να βοηθάει τα παιδιά να επωφεληθούν από την εκπαίδευση στο σπίτι, εάν οι γονείς τους έχουν υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης και περισσότερα κίνητρα να επενδύσουν στο παιδί τους (Doyle, 2020). Οι ανισότητες που προκύπτουν και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχετίζονται με ικανότητα μιας οικογένειας να επενδύσει στα παιδιά της εξαιτίας οικονομικών παραγόντων (Becker, 1965) ή λόγω γνωστικών περιορισμών (Mani et al., 2013) ή το λόγω άγχους που συνοδεύει τη φτώχεια και άλλες αγχώδεις καταστάσεις (Lupien et al., 2001). Γονείς με χαμηλό κοινωνικό/οικονομικό υπόβαθρο συχνά ξοδεύουν λιγότερο χρόνο επενδύοντας στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Del Bono et al., 2016).

Οι συνέπειες του παρατεταμένου κλεισίματος των σχολείων ξεπερνούν τον τομέα της εκπαίδευσης. Φυσικά, η πιο εμφανής αρνητική επίδραση είναι η διακοπή της μάθησης-πολύ πιο επιβλαβής για μαθητές με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, καθώς τα σχολεία αντιπροσωπεύουν γι' αυτούς το κύριο και μερικές φορές το μοναδικό πλαίσιο με εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Esping-Andersen, 2008) (Sabatinelli, 2016). Επίσης, τα σχολεία παρέχουν σε ιδιαίτερα ευάλωτους μαθητές το όφελος της κοινωνικοποίησης εκτός οικογενειακού πλαισίου (Bonal & Gonzalez, 2020).

¹ <https://www.csee-etuice.org/en/policy-issues/covid-19/3792-campaign-week-2020-investineducation>

Στοιχεία από το Ηνωμένο Βασίλειο δείχνουν ότι τα παιδιά από πιο ευκατάστατες οικογένειες αφιέρωσαν 30% περισσότερο χρόνο για να μάθουν στο σπίτι από εκείνα από φτωχότερες οικογένειες κατά τη διάρκεια του lockdown, ενώ συγχρόνως οι γονείς τους ανέφεραν ότι αισθάνονταν πιο ικανοί να τα υποστηρίξουν σε σχέση με τους κοινωνικοοικονομικά «μειονεκτούντες» γονείς. Επιπροσθέτως, οι μαθητές που φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία είχαν πρόσβαση σε πιο εξατομικευμένους πόρους (όπως διαδικτυακή διδασκαλία ή συνομιλίες με δασκάλους)(IFS, 2020).

Σύμφωνα με τον Bayraktar & Guveli, (2020), οι μαθητές που λάμβαναν δωρεάν σχολικά γεύματα, όσοι προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και μονογονεϊκές οικογένειες, και εκείνοι με υπόβαθρο μεταναστών, αφιέρωσαν πολύ λιγότερο χρόνο στις σχολικές εργασίες στο σπίτι κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων COVID-19 στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων φαίνεται να διεύρυνε το υπάρχον χάσμα επιδόσεων μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα (Coe et al., 2020).

Δεύτερον, οι οικογένειες, όπως αναφέρθηκε και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ήταν απροετοίμαστες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση στο σπίτι. Αυτή η ανετοιμότητα μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες: χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, προβλήματα διαπραγμάτευσης φροντίδας και εργασιακών καθηκόντων, γλωσσικές δυσκολίες για οικογένειες μεταναστών, έλλειψη κατάλληλου περιβάλλοντος για εξ αποστάσεως εκπαίδευση (δηλαδή έλλειψη κατάλληλου χώρου, συσκευές κοινής χρήσης με άλλα μέλη της οικογένειας, κακή σύνδεση στο διαδίκτυο κ.λπ.) (Adams, 2020).

Συγχρόνως, η K2 αναφέρει αναφορικά με τους μαθητές μικρότερων τάξεων το εξής: «Γενικά, για όλους τους μαθητές ήταν δύσκολη η περίοδος της τηλεεκπαίδευσης. Οι μαθητές που δυσκολεύτηκαν περισσότερο κατά τη γνώμη μου ήταν οι μαθητές του Δημοτικού και συγκεκριμένα των μικρών τάξεων γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν απαραίτητη η βοήθεια από τους γονείς για να καταφέρουν να συνδεθούν στο μάθημα. Θεωρώ πως στις μικρές τάξεις του Δημοτικού οι γονείς πήραν τον ρόλο του δασκάλου. Οπότε, αν ο γονιός απουσίαζε ή δούλευε με τηλεργασία δεν μπορούσε να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές».

Το εν λόγω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα του Apriyanti (2020), ο οποίος διαπίστωσε στην έρευνά του ότι τόσο οι μαθητές του νηπιαγωγείου όσο και οι μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού, αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα κατά την τηλεκπαίδευση. Αρχικά, οι γονείς ήταν αναγκαίο να καθοδηγούν τα παιδιά κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, ωστόσο υπήρχαν περιπτώσεις που οι γονείς είτε έλειπαν από το σπίτι είτε δεν ήταν τεχνολογικά εκπαιδευμένοι, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές. Στη συνέχεια, καθώς οι μαθητές βρίσκονταν σε μικρή ηλικία ήταν δύσκολο να συγκεντρωθούν αλλά και να μάθουν μέσω της τηλεκπαίδευσης.

Στην τελευταία ερώτηση του πρώτου ερευνητικού άξονα, που αφορούσε το αν οι μαθητές της ειδικής αγωγής αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την τηλεκπαίδευση, σύμφωνα με τους διδάσκοντες, όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι οι μαθητές της ειδικής αγωγής αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες κατά την τηλεκπαίδευση, οι οποίες οφείλονταν στην σημαντικότητα που έχει για τους μαθητές η ρουτίνα και η επαφή με τον δάσκαλο. Μία απάντηση ενδεικτική των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές της ειδικής αγωγής, είναι της K1, η οποία αναφέρει: «Οι μαθητές της ειδικής αγωγής "φτιάχνουν" μαζί με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μια σχέση που χτίζεται αργά και σταθερά ενώ συγχρόνως οι συγκεκριμένοι μαθητές, χρειάζονται ένα σταθερό περιβάλλον, με σταθερές συνήθειες, αμοιβαία εμπιστοσύνη, αίσθημα ασφάλειας και ιδιωτικότητας. Όλα αυτά είναι πολύ δύσκολο να διατηρηθούν μέσα από μια οθόνη, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε περιπτώσεις μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή με ΔΕΠΥ. Για παράδειγμα ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού χρειάζεται μια συγκεκριμένη ρουτίνα για να μπορέσει να παρακολουθήσει το μάθημα. Μπορεί, για παράδειγμα, να χρειάζεται τις οπτικοποιημένες εικόνες της αλφαβήτας που έχει συνηθίσει να έχει στο θρανίο του ή μια συγκεκριμένη ρουτίνα χαιρετισμού ή μια ρουτίνα απομνημόνευσης του πολλαπλασιασμού, τα οποία είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο να συνεχιστούν μέσα από έναν υπολογιστή. Ακόμα και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να χρειάζονται συγκεκριμένα μέσα - οπτικοακουστικά υλικά για να κάνουν τις πράξεις τους ή να γράψουν την ορθογραφία τους, είναι πολύ δύσκολο να ακολουθήσουν μια τελειώς διαφορετική οδό και μάλιστα τόσο ξαφνικά όσο ήρθε στη ζωή τους η τηλεκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Tessarollo και συνεργατών (2021), οι οποίοι

αναφέρουν ότι δυσκολεύτηκαν κατά την τηλεκπαίδευση ιδιαίτερα τα παιδιά με ΔΕΠΥ και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, για τα οποία η καθημερινή ρουτίνα και η δομή είναι αναγκαίοι παράγοντες μάθησης (Zhang et al., 2020). Τα παιδιά με ΔΕΠΥ και οι γονείς τους είχαν περισσότερες δυσκολίες από τα παιδιά χωρίς ΔΕΠΥ κατά την εξ αποστάσεως μάθηση στη διάρκεια της πανδημίας (Becker et al., 2020). Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας δείχνουν επίσης ότι μια μακρά συναισθηματική διαταραχή προκαλείται από το κλείσιμο των σχολείων και έχει αρνητικές συνέπειες όχι μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών αλλά και στην ψυχολογική και συναισθηματική τους ευεξία, ιδιαίτερα σε άτομα με διάφορες διαταραχές, όπως η ΔΕΠΥ. Το κλείσιμο των σχολείων και η αναστολή των υπηρεσιών φροντίδας, η κοινωνική απόσταση και ο περιορισμός στο σπίτι μπορούν να οδηγήσουν σε πραγματικό αγώνα για τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Barlett et al., 2020).

Οι Hasan και Khan (2020), πραγματοποίησαν μία έρευνα, στην οποία συμμετείχαν τόσο μαθητές χωρίς κάποια νευροαναπτυξιακή διαταραχή όσο και μαθητές ΑΜΕΑ. Από τους 408, συγκεκριμένα οι 12 μαθητές ήταν ΑΜΕΑ. Οι μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στη διαδικτυακή μάθηση καθώς παραμελήθηκαν από τους δασκάλους σε σχέση με τους των συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Ένας μαθητής που δεν έβλεπε επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους ερευνητές και ανέφερε την αμέλεια των δασκάλων και την έλλειψη υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές ΑΜΕΑ συγχρόνως ανέφεραν ότι το εκπαιδευτικό υλικό κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεν ήταν κατάλληλο ούτε εξατομικευμένο με βάση τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Επίσης η διαδικτυακή μάθηση φαίνεται ότι τους αποσπούσε ιδιαίτερα την προσοχή, καθώς δεν υπήρχε κοινωνική παρουσία των δασκάλων και συνομηλίκων. Η έλλειψη υποστήριξης από τους δασκάλους και η έλλειψη αλληλεπίδρασης μαζί τους ήταν ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συγχρόνως, η κοινωνική υποστήριξη αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα μάθησης για τους μαθητές ΑΜΕΑ, ωστόσο λείπει από τη διαδικτυακή μάθηση. Η κοινωνική συνιστώσα παραμένει απύσχα στη διαδικτυακή διδασκαλία και καθιστά τη μάθηση λιγότερο αποδοτική.

2^{ος} Ερευνητικός Άξονας

Αναφορικά με τον αν επηρέασε η τηλεκπαίδευση τους μαθητές και αν ναι, με ποιον τρόπο, οι απαντήσεις του δείγματος, αποτελούν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ερευνητικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες παρατήρησαν ότι οι μαθητές άλλαξαν μετά την τηλεκπαίδευση. Η απάντηση της Κ4, είναι η πιο ακριβής και περιλαμβάνει εκφάνσεις αυτής της αλλαγής στους μαθητές και των άλλων συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: « Οι μαθητές επηρεάστηκαν αρνητικά ως προς την διαχείριση της ψυχικής τους κατάστασης και συνακολούθα, ως προς την διαχείριση των μαθησιακών τους υποχρεώσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι τομείς στους οποίους εκδηλώθηκαν οι συνέπειες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ήταν οι ακόλουθοι:

- Κρίση της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή
- Κρίση των σχέσεων με συνομηλίκους
- Εσωστρέφεια
- Μειωμένες ακαδημαϊκές προσδοκίες
- Μειωμένη προσπάθεια εκ μέρους του μαθητή».

Ουσιαστικά στην συγκεκριμένη απάντηση φαίνεται ότι κατά την τηλεκπαίδευση, υπήρξαν αρνητικές συνέπειες για τον κοινωνικό γραμματισμό των μαθητών. Ο κοινωνικός γραμματισμός αποτελεί μια βασική κοινωνική δεξιότητα για κάθε παιδί που εγγράφεται σε ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα. Υπερβαίνει την ικανότητα του μαθητή να διαβάζει ή να γράφει και περιλαμβάνει την κατάκτηση των δεξιοτήτων γραμματισμού που αποκτώνται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με άλλα παιδιά και ενήλικες τόσο εντός όσο και εκτός ενός επίσημου ή άτυπου προγράμματος σπουδών (Blair et al.,

2018). Σύμφωνα με τους Kirova και Jamison (2018), τα παιδιά μαθαίνουν επίσης τον κοινωνικό γραμματισμό μέσω της αλληλεπίδρασης με τους εαυτούς τους, τους δασκάλους τους, τις οικογένειες, τους συνομηλίκους τους, ακόμη και με άτομα με τα οποία δεν έχουν δεσμευτεί σε ατομική βάση. Επιπλέον, οι O'Byrne et al. (2018) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν τον κοινωνικό γραμματισμό μέσω της επικοινωνίας με τους συνομηλίκους και την οικογένεια από μικρή ηλικία μέσω της κανονικής οικογενειακής αλληλεπίδρασης. Η δεξιότητα αυτή βοηθά τους μαθητές του δημοτικού να αλληλεπιδρούν με νέες κοινότητες, πολιτισμούς και κανόνες που αναδύονται είτε μέσω της τεχνολογίας είτε μέσω της κοινότητας στην οποία ζουν (Greenthaw και Chapman, 2020). Οι Coman et al. (2020), αναφέρουν ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των γονέων επηρεάζουν την εκμάθηση του κοινωνικού γραμματισμού των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση δεν περιλαμβάνει ψηφιακά ακαδημαϊκά συστήματα που διευκολύνουν τη μάθηση μέσω τεχνολογικών gadget μακριά από γονείς ή κηδεμόνες.

Ο κοινωνικός γραμματισμός είναι ένα κρίσιμο συστατικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βοηθώντας τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της τάξης. Τους δίνει τη δυνατότητα να είναι συν-δημιουργοί της γνώσης και να διαχειρίζονται το περιβάλλον τους κατά τις σχολικές ώρες. Οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν στην οικοδόμηση κοινωνικού αλφαριθμητισμού στην τάξη μέσω στοχευμένης επικοινωνίας χρησιμοποιώντας εργαλεία που υποστηρίζονται από την τεχνολογία (Kozak and Recchia, 2019)(Wright and Domke, 2019). Οι Pinto and Leite (2020), σημειώνουν ότι όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν πίνακες συζήτησης στην τάξη, προσθήκη ετικετών κοινωνικής δικτύωσης, ιστολόγιο βίντεο, wiki και podcasting, βελτιώνουν τον κοινωνικό γραμματισμό στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας πανδημίας, πολλά σχολεία επανήλθαν στη διαδικτυακή μάθηση με αλληλεπιδράσεις, όπως οι συζητήσεις σε φόρουμ. Ερμηνεύοντας μηνύματα και ανταποκρινόμενοι αποτελεσματικά σε τέτοιες πλατφόρμες, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με άλλους, ωστόσο φαίνεται ότι κατά την τηλεκπαίδευση όλες αυτές οι δεξιότητες που αποκτώνται εντός τάξης είναι πολύ δύσκολο να αποκτηθούν μέσω της τηλεκπαίδευσης.

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να οικοδομήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη που θα επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να μοιράζονται ιδέες και εμπειρίες (Karakas and Kartal, 2020). Η εισαγωγή των μαθητών του δημοτικού σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και η δυνατότητα να συζητήσουν τα συναισθήματά τους στη συνέχεια δημιουργεί ένα σημαντικό περιβάλλον για την εκμάθηση του κοινωνικού γραμματισμού. Τα παιδιά σε τέτοια περιβάλλοντα κατανοούν τη συνάφεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και χτίζουν αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα κατά την επικοινωνία μεταξύ τους. Ωστόσο, οι έννοιες της διαδικτυακής ψηφιακής μάθησης περιορίζουν την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση και αποτυγχάνουν να προσφέρουν κοινωνικό γραμματισμό.

Οι Law et al. (2019) και Onyema et al. (2019), αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση του κοινωνικού γραμματισμού στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης. Για να τον διδάξουν οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να συζητούν τη συνάφεια των κοινωνικών ενδείξεων, όπως η έκφραση του προσώπου, ο φωνητικός τόνος, το βλέμμα των ματιών και η γλώσσα του σώματος, στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Αυτό ενισχύει την ποιότητα της δέσμευσης και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ερμηνεύουν και τα μη λεκτικά στοιχεία σε μια συζήτηση (Heljakka and Ihämäki, 2018). Επιπλέον, οι δάσκαλοι θα πρέπει να μοντελοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές πρέπει να μιλούν μεταξύ τους μέσω πρακτικών και παιχνιδιών ρόλων. Τέτοιες προσεγγίσεις τους επιτρέπουν να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη και να αναπτύξουν ποιοτική αλληλεπίδραση, δυστυχώς όμως όλα αυτά δεν είναι εφικτά κατά την τηλεκπαίδευση.

Η απάντηση λοιπόν των συμμετεχόντων και ιδιαίτερα η απάντηση της K4, βρίσκεται σε συμφωνία και με τα ευρήματα του Özüdoğru (2021), ο οποίος ισχυρίζεται ότι υπήρχαν διάφοροι παράγοντες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που οδήγησαν σε μειωμένο κοινωνικό γραμματισμό, ο οποίος είχε ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να είναι πιο νευρικοί, λιγότερο κοινωνικοί και λιγότερο δεκτικοί στις οδηγίες των διδασκόντων. Ειδικότερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μείωσε τις σωματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων, γεγονός που παρουσίαζε σημαντικές προκλήσεις στην ικανότητά τους να εξοπλίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσε την απουσία ή τη μείωση των σωματικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους. Κατά συνέπεια, οι δάσκαλοι δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που

βασίζονται στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, όπως η συνεργατική μάθηση και οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων γραμματισμού (Coakley, 2019)(Teo and Divakar, 2021)(Wang et al. , 2018) επειδή η έλλειψη σωματικής επαφής περιόρισε την αλληλεπίδραση των μαθητών, καθιστώντας τους λιγότερο ικανούς να χειριστούν διάφορα κοινωνικά σενάρια. Επιπλέον, δεν αλληλεπιδρούσαν με νέους ανθρώπους (Grose, 2020)(Hebebcı et al., 2020)(Hurst et al., 2013)(Petersen, 2020)(Uzun et al., 2021)(Yang et al., 2021). Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεδομένης της φύσης της, της μηδενικής δηλαδή φυσικής αλληλεπίδρασης, είχε αρνητικό αντίκτυπο στις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς, ειδικά για μαθητές δημοτικού (Berker, 2021).

Οι σωματικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους είναι απαραίτητες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικής συμπεριφοράς και απουσιάζουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι, η αυτοπεποίθηση των περισσότερων μαθητών μειώθηκε κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, γεγονός που οδήγησε σε συναισθηματικό στρες και άγχος επειδή οι πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών να αλληλεπιδρούν (Coakley, 2019)(Rapanta et al., 2020). Οι σωρευτικές επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 μπορεί να έχουν επιδεινώσει τον αντίκτυπο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών δημοτικού, καθώς το στρες έχει επηρεάσει τις συμπεριφορές, τα συναισθήματα, τις ικανότητες και τις πρακτικές των μαθητών (Al-Abdullatif et al., 2020).

Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το αν οι διδάσκοντες παρατήρησαν διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών μετά την τηλεκπαίδευση, οι πέντε από τους οχτώ διδάσκοντες απάντησαν ότι παρατήρησαν αρκετές διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών, όπως ότι ήταν πιο επιθετικοί, υπερκινητικοί ενώ συγχρόνως ήταν πιο «κλειστοί» σε κοινωνικό επίπεδο. Μία ενδεικτική απάντηση είναι της Κ6, η οποία αναφέρει:« Με την επιστροφή των μαθητών στα σχολεία, παρατήρησα μια δυσκολία των παιδιών να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους. Δυσκολεύονταν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις επιθυμίες τους. Είχαν λιγότερη υπομονή ως προς την διαχείριση λαθών και συγκρούσεων με τους φίλους τους.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια αδυναμία στην άμεση ανταπόκριση σε ερωτήσεις ή προφορικές εντολές» ενώ συγχρόνως η Κ3, τονίζει συγκεκριμένες αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, όπως ότι παιδιά ήταν «αφηρημένα, παρορμητικά, νευρικά και οξύθυμα.» Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της βιβλιογραφία, τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά, όπου αναφέρθηκαν μετά την τηλεκπαίδευση, συναισθηματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, PTSD, μεταβολής του κερκάδιου κύκλου, νευρικότητα, συμπεριφορές οξυθυμίας και γενικά ψυχοσωματικής δυσφορίας (Brooks et al., 2020)(Fegert et al., 2020)(Mukhtar, 2020)(Orgilés et al., 2020)(Wang et al., 2020). Τα ίδια αποτελέσματα αναφέρθηκαν από μια άλλη έρευνα των Tessarollo και συνεργατών (2021). Φαίνεται ότι το κλείσιμο των σχολείων, που επιβλήθηκε, το lockdown κατά τη διάρκεια της πανδημίας και οι αυστηροί περιορισμοί που σχετίζονται με την έξοδο από το σπίτι επηρέασαν κυρίως τα παιδιά (Bobo et al., 2020)(Spinelli et al., 2020)(Zhang et al., 2020). Οι χαμηλές κοινωνικο-συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις, η ανεπαρκής σωματική δραστηριότητα και το παιχνίδι έχουν αναφερθεί ως οι κύριοι παράγοντες που επιβάρυναν τα παιδιά λόγω της πανδημίας COVID-19 (Graber at al., 2021)(Bueno et al., 2021).

Η πλειοψηφία των παιδιών στην ερευνητική μελέτη που πραγματοποίησαν οι Tessarollo και συνεργάτες (2021), παρουσίασαν συναισθηματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα, με μη σημαντικό επιπολασμό στην ομάδα ΔΕΠΥ έναντι των παιδιών χωρίς ΔΕΠΥ (71,7% έναντι 60,2%, αντίστοιχα). Και στις δύο περιπτώσεις, η αλλαγή στη συμπεριφορά αντιπροσωπεύτηκε κυρίως από ανησυχία, επιθετικότητα και άγχος, που παρατηρήθηκαν από τους γονείς και τους δασκάλους σε μέτρια ένταση ως επί το πλείστον, με υψηλότερα ποσοστά στην ομάδα ΔΕΠΥ εκτός από την επιθετικότητα, τον ύπνο και τις διαταραχές της διάθεσης, που αναφέρθηκαν εξίσου για περιπτώσεις και παιδιών χωρίς ΔΕΠΥ.

Αναφορικά με το αν παρατήρησαν διαφορές οι συμμετέχοντες στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, ένα πολύ σημαντικό εύρημα, αποτελεί η απάντηση της Κ2., η οποία αναφέρει: «Οι μαθητές οι οποίοι παρακολουθούσαν καθημερινά τα μαθήματα και είχαν πρόσβαση τόσο στη σύγχρονη, αλλά και στην ασύγχρονη εκπαίδευση κατέκτησαν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η συνεργασία που είχα με τους γονείς των μαθητών. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα

ήθελα να αναφερθώ και στους μαθητές Ρομά που είχα στην τάξη. Δυστυχώς, οι συγκεκριμένοι μαθητές λόγω του ότι δεν συνδέθηκαν ποτέ στην τηλεεκπαίδευση δεν κατάφεραν να κατακτήσουν το μηχανισμό της γραφής και της ανάγνωσης», στην απάντηση αυτή αποδεικνύεται πόσο μεγάλη συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην ανισότητα στην εκπαίδευση και την ακαδημαϊκή επίδοση κατά την τηλεεκπαίδευση. Η βιβλιογραφία έχει επισημάνει πώς οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες είχαν σημαντικό αντίκτυπο στη σοβαρότητα της απώλειας μάθησης που προκαλείται από το κλείσιμο των σχολείων, σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό/οικονομικό επίπεδο, όπου οι μαθητές είναι πιο πιθανό να βιώσουν πολλές επιπτώσεις πέρα από την απώλεια μάθησης, όπως η έλλειψη κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης, ο κίνδυνος εγκατάλειψης του σχολείου και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση (Doyle, 2020) (Larsen et al., 2021). Το χάσμα μεταξύ αυτών των μαθητών και εκείνων που προέρχονται από μορφωμένες και πλουσιότερες οικογένειες είναι πιθανό να διευρυνθεί λόγω των πόρων που μπορούν να κινητοποιήσουν για να αντιμετωπίσουν την έλλειψη σχολικής εκπαίδευσης (Bonal & Gonzalez, 2020). Οι οικογένειες με υψηλή μόρφωση είναι, για παράδειγμα, πιο πρόθυμες και πιο πιθανό να προσφέρουν στα παιδιά τους εξωσχολικές δραστηριότητες και να τα εκθέσουν σε άλλες πολιτιστικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τόσο σε περιόδους πανδημίας όσο και σε περιόδους μη πανδημίας.

Συγχρόνως όμως η ανισότητα στην εκπαίδευση, σχετίζεται και με τα ψηφιακά εργαλεία που ήταν αναγκαία στην τηλεεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι οικογένειες της ανώτερης/μεσαίας τάξης είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους για εργασία και εκπαίδευση, ενώ οι οικογένειες της εργατικής τάξης είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν αυτούς τους πόρους για ψυχαγωγία, όπως ηλεκτρονικά παιχνίδια ή μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό το χάσμα παρατηρείται επίσης μεταξύ των μαθητών, όπου οι μαθητές της εργατικής τάξης τείνουν να χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες για ψυχαγωγικές δραστηριότητες, ενώ οι συνομήλικοί τους ανώτερης/μεσαίας τάξης είναι πιο πιθανό να τις χρησιμοποιούν για ακαδημαϊκές δραστηριότητες και να θεωρούν ότι οι υπολογιστές και το Διαδίκτυο παρέχουν μια ευκαιρία για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Επιπλέον, οι οικογένειες της εργατικής τάξης φαίνεται να ελέγχουν σε μικρό βαθμό τις ψηφιακές συνήθειες των παιδιών τους και είναι πιο πιθανό να επιτρέπουν οθόνες στα υπνοδωμάτια παιδιών και εφήβων χωρίς να θέτουν όρια χρόνου.

Εν ολίγοις, οι ανισότητες όσον αφορά τους ψηφιακούς πόρους, τις δεξιότητες και τη χρήση έχουν ισχυρές επιπτώσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει επειδή καθιστούν τους μαθητές και τους γονείς της εργατικής τάξης ιδιαίτερα ευάλωτους όταν η μάθηση βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση ψηφιακών συσκευών και όχι στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση με τους δασκάλους.

Εν συνεχεία, στην ερώτηση αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών μετά από το διάστημα της τηλεκπαίδευσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ήταν χαμηλότερες μετά την πανδημία. Συγκεκριμένα η Κ5 αναφέρει το εξής: « Ως προς την πλειοψηφία τους, οι μαθητές παρουσίασαν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις μετά το πέρας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκαν σημαντικά ελλείμματα σε επίπεδο θεματικής και καταληκτικής ορθογραφίας, καθώς και αδυναμία στην παραγωγή γραπτής έκφρασης και της αναλυτικής σκέψης. Επιπλέον, οι μαθητές δεν διαχειρίζονταν με την ίδια υπευθυνότητα και με τις ίδιες μεθόδους τα ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης (ασκήσεις – εργασίες για το σπίτι εκ μέρους του εκπαιδευτικού) και μετά το πέρας της τηλεκπαίδευσης.». Η τηλεκπαίδευση η οποία αποτέλεσε ένα διάλειμμα (Hinson et al. 2007) από την παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση δημιούργησε ουσιαστικά αρνητικά σχόλια σχετικά με τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στα αποτελέσματα και την ευημερία των μαθητών, καθώς και στο ηθικό, την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις δεξιότητες των δασκάλων. Ενώ ορισμένοι ερευνητές υποστήριξαν ότι ένα διάλειμμα από το σχολείο δεν έχει απαραίτητα μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Hattie, 2020), άλλοι επικαλέστηκαν στοιχεία ότι τέτοια διαλείμματα μπορεί να οδηγήσουν σε παλινδρόμηση των μαθητών στις βασικές δεξιότητες και στη μάθηση (Ofsted, 2020a), στην αυξημένη αποδέσμευση και σε υψηλότερα επίπεδα μαθησιακής φθοράς (Brown et al. 2020). Πράγματι, πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι αυτή η περίοδος κλεισίματος σχολείων και στροφής στη διαδικτυακή μάθηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε χειρότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για σχεδόν το 50% των Αυστραλών μαθητών (Brown et al. 2020) (Finkel 2020) και όχι μόνο βραχυπρόθεσμα (Ηνωμένα Έθνη 2020).

Ωστόσο, μέχρι σήμερα, εξακολουθούν να υπάρχουν περιορισμένα εμπειρικά στοιχεία σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν επηρεαστεί μαθησιακά εξαιτίας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τα εμπειρικά στοιχεία για τον πραγματικό αντίκτυπο της πανδημίας στη μάθηση των μαθητών σε όλο τον κόσμο είναι επίσης ελάχιστα, με λίγες μόνο μελέτες που εμφανίστηκαν τον Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο του 2020. Ο Ofsted (2020a, b) ανέφερε, αφού επισκέφθηκε και μίλησε με το εκπαιδευτικό προσωπικό σε 380 σχολεία, ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών στο Ηνωμένο Βασίλειο έχασαν κάποιες μαθησιακές δεξιότητες, οι οποίες ήταν βασικές. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Dorn et al. (2020) ανέφερε ότι οι μαθητές δημοτικού που ξεκινούσαν το σχολικό έτος 2020-2021 ξεκινούσαν το σχολείο, κατά μέσο όρο, 3 μήνες πιο αργά, αναφορικά με την ύλη, στα μαθηματικά και ενάμιση μήνα πίσω στην ανάγνωση σε σύγκριση με προηγούμενες τάξεις. Μια μελέτη που χρησιμοποιεί εθνικά τυποποιημένα δεδομένα τεστ που συλλέχθηκαν λίγο πριν και αμέσως μετά από μια περίοδο κλεισίματος οκτώ εβδομάδων στην Ολλανδία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές έχασαν το ένα πέμπτο της μάθησης ενός έτους έχοντας σημειώσει μικρή ή καθόλου πρόοδο (Engzell et al. 2020). Τον Δεκέμβριο, το Υπουργείο Παιδείας της Νορβηγίας ανέφερε αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών στην ανάγνωση και την αριθμητική. Περισσότεροι από 62.000 μαθητές (ή το 88% του συνόλου της τρίτης χρονιάς) από 1439 σχολεία εξετάστηκαν στο τέλος του τριμήνου και στην αρχή του τριμήνου. Οι μαθητές της τρίτου δημοτικού σημείωσαν καλό επίπεδο την αριθμητική, αλλά ήταν τρεις έως τέσσερις μήνες πίσω στην απόδοσή τους στην ανάγνωση. Στην Αυστραλία, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Grattan (Sonnemann and Goss 2020) προέβλεψε απώλεια μάθησης 1 μήνα από μια περίοδο δύο μηνών σχολικής διακοπής για τους μαθητές που ανήκαν σε χαμηλά κοινωνικό/οικονομικά στρώματα.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση αναφορικά με το αν διαδραμάτισε η ηλικία σημαντικό ρόλο στις γνωστικές και κοινωνικές επιπτώσεις στην τηλεκπαίδευση, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας δυσκολεύτηκαν περισσότερο και ειδικά οι μαθητές της πρώτης και δευτέρας δημοτικού, που δεν είχαν κατακτήσει πρώτα τις γνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και την ορθογραφία. Ενδεικτικά η K1 αναφέρει: Σίγουρα η ηλικία ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για το πώς βίωσαν οι μαθητές την τηλεκπαίδευση. Συνήθως, οι μικρότεροι

μαθητές επηρεάστηκαν περισσότερο στα γνωστικά ζητήματα καθότι δεν είχαν κατακτήσει βασικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή και αυτό τους δυσκόλεψε περισσότερο. Ίσως τα μεγαλύτερα παιδιά να είχαν πρόβλημα περισσότερο στην κοινωνική τους ζωή, στην έλλειψη επικοινωνίας με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους» επίσης η Κ3 αναφέρει το εξής: «Η ηλικία των μαθητών επηρέασε σημαντικά τον γνωστικό τομέα. Οι μικρότερες ηλικίες δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στην τηλεκπαίδευση. Ειδικά σε μαθητές πρώτης και δευτέρας δημοτικού παρατηρούνται σημαντικές ελλείψεις στον γνωστικό τομέα. Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα επηρεάστηκαν όλες οι ηλικίες μαθητών ανεξαιρέτως.» ενώ η Κ ανέφερε «Σαφέστατα. Ειδικά τα παιδιά του νηπιαγωγείου ή της πρώτης – δευτέρας δημοτικού που έκαναν τηλεκπαίδευση καταστράφηκαν. Δεν έμαθαν τα βασικά, ούτε φορά γραφής, δεν εξάσκησαν την λεπτή κινητικότητα, δεν έδεσαν σαν ομάδα. Δεν έκαναν τραγούδια και ούτε γιορτές. Επίσης τα παιδιά που τα έπιασε η καραντίνα στην αρχή της εφηβείας πχ τελευταίες τάξεις δημοτικού που πρέπει να αλλάξουν χαρακτήρα και να αφήσουν πίσω το παιδικό για να μπουν στο γυμνάσιο, το έχασαν αυτό. Τα παιδιά αυτά φαίνεται πως δεν έχουν ωριμάσει και είναι σαν να έμειναν σε εκείνη την ηλικία..»

3^{ος} ερευνητικός άξονας

Στην πρώτη ερώτηση του τελευταίου ερευνητικού άξονα, η οποία αφορούσε το αν οι διδάσκοντες κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρειάστηκε να αλλάξουν πράγματα στην διδακτική τους μεθοδολογία, η πλειονότητα ανέφερε ότι προσπάθησε να κάνει το μάθημα πιο μαθητοκεντρικό ενώ συγχρόνως χρησιμοποίησε περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό, ενδεικτικά η Κ4 αναφέρει: «Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, διαφοροποιήθηκε το μάθημα, προκειμένου να καταστεί πιο διαδραστικό με την χρήση ποικίλων εποπτικών μέσων και εργαλείων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε να καταστεί όσο το δυνατόν πιο εφικτή η ενεργός συμμετοχή του μαθητή κατά την διδακτική πράξη. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

ήταν: whiteboard, εφαρμογή γραφίδας, διαδραστικά κουίζ και παιχνίδια και η παρακολούθηση σχετικών βίντεο ή παρουσιάσεων που αφορούσαν την συγκεκριμένη διδακτική ενότητα». Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με κάποια ευρήματα της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα μία από τις χώρες που οι εκπαιδευτικές μέθοδοι ήταν μαθητοκεντρικές κατά τον Covid-19, ήταν η Πορτογαλία. Αρκετές μελέτες ωστόσο, αποκαλύπτουν ότι πολλοί δάσκαλοι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν παραδοσιακά μοντέλα μάθησης στα περισσότερα εθνικά προγράμματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή τα μαθήματα βασίζονται σε εκθετικές και επικεντρωμένες στο πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικές πρακτικές και οι μαθητές αναλαμβάνουν μικρή ευθύνη για τη δική τους μαθησιακή διαδικασία ενώ συγχρόνως τείνουν να κινητοποιούν τεχνικές απομνημόνευσης κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων. Αυτό άλλαξε σιγά σιγά από τη Διακήρυξη της Μπολόνια, αλλά οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας απείχαν ακόμη πολύ από την μαθητοκεντρική εκπαίδευση στην Ευρώπη γενικότερα, επειδή πολλοί δάσκαλοι και μαθητές δεν ήταν προετοιμασμένοι για αυτές τις νέες παιδαγωγικές πρακτικές (Gonçalves & Carucha, 2020).

Η έκρηξη της πανδημίας COVID-19 έφερε αυτή την πραγματικότητα ξανά στο φως όταν κυβερνήσεις, δάσκαλοι, μαθητές και οικογένειες πείστηκαν να μάθουν γρήγορα πώς να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες για να συμμετέχουν σε διαδικτυακές διαλέξεις, ενισχύοντας τα ελλείμματα πρόσβασης και χρήσης ΤΠΕ. Από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα καθημερινά μαθήματα προσαρμόστηκαν πολύ γρήγορα στον ψηφιακό κόσμο (Gonçalves & Carucha, 2020).

Ο Gonçalves και ο Carucha (2020), πραγματοποίησαν μία μελέτη για να αναλύσουν τον ρόλο που έπαιξαν οι ΤΠΕ στα διδακτικά μοντέλα πριν και μετά τον COVID-19. Πώς προσαρμόστηκαν δηλαδή οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Φαίνεται στην εν λόγω έρευνα, ότι χρησιμοποιώντας ΤΠΕ οι δάσκαλοι μπορούσαν να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση και να τους καταστήσουν συνδημιουργούς της γνώσης. Οι τεχνολογίες επέτρεπαν ουσιαστικά ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην προσέγγιση μειονεκτούντων ομάδων και επίσης επέτρεπαν τις διαδικασίες εμπλοκής των μαθητών, την ενδυνάμωση της επικοινωνίας και των συζητήσεων για διάφορα θέματα και της «μάθησης με εξερεύνηση, εμπειρία, ανακαλύπτοντας, κατασκευάζοντας, στοχάζοντας και ενεργώντας». Εν ολίγοις, οι ΤΠΕ έδιναν τη δυνατότητα στους δασκάλους να χρησιμοποιήσουν μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας. Στην εν λόγω μελέτη λοιπόν,

όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς οι ΤΠΕ μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μετασχηματισμού της εκπαίδευσης επιτρέποντάς την, χωρίς βέβαια να αποτελούν τη βασική λύση. Η χρήση των ΤΠΕ δημιούργησε πολλές προκλήσεις για τους δασκάλους, διότι δημιουργήθηκε η ανάγκη προσανατολισμού προς την οικοδόμηση πιο εποικοδομητικών περιβαλλόντων μάθησης και επίσης η ανάγκη να μάθουν πώς να διδάσκουν μέσω των νέων τεχνολογιών που ήδη χρησιμοποιούνταν από κάποιους μαθητές με επάρκεια. Οι δάσκαλοι ήρθαν αντιμέτωποι με την ανάγκη να αλλάξουν τον τρόπο προετοιμασίας των τάξεων αναφορικά με τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας και σε κάποιες περιπτώσεις δίνοντας στους μαθητές ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Γι' αυτό, σύμφωνα με τους Moran et al.(2012), οι δάσκαλοι δεν μπορούν να αντικατασταθούν από τις ΤΠΕ, παρόλο που οι τεχνολογίες έχουν σίγουρα αλλάξει τον τρόπο της διδασκαλίας τους καθώς οι πληροφορίες είναι πλέον διαθέσιμες παντού (σε βιβλία, το διαδίκτυο, τα βίντεο, τις υπηρεσίες ροής κ.λπ.). Αυτού του είδους η μάθηση ανακηρύσσεται στις μέρες μας από την επιστημονική βιβλιογραφία και την πολιτική ως η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, ώστε οι μαθητές να διαθέτουν ενεργό ρόλο στη δημιουργία γνώσης.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης χρησιμοποίησαν διαφορετικά διδακτικά μέσα/ εργαλεία σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούσατε πριν την περίοδο του Covid-19, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τις ΤΠΕ, ενδεικτικά η Κ7 αναφέρει:« Χρησιμοποίησα πολύ περισσότερα εργαλεία. Πριν την τηλεεκπαίδευση είχα μόνο το youtube και κάποια flash cards. Στην καραντίνα έμαθα το Wonderwall και το padlet. Άλλαξα τα εργαλεία μου για να κρατήσω το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί αλλιώς δεν συμμετείχαν καθόλου. Προσπάθησα παρά την απόσταση να δουλέψω με την ομαδοσυνεργατική και χρησιμοποιούσα τα escape rooms διάφορων πλατφορμών. Λίγα πράγματα λειτούργησαν όμως. Δεν υπήρχε επίβλεψη στα σπίτια από τους γονείς και πολλά παιδιά ήταν με κάμερες κλειστές και αμέτοχα». Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, στα οποία η πλειονότητα των δασκάλων αναφέρει ότι χρησιμοποιούσε κυρίως οπτικοακουστικά μέσα κατά την τηλεεκπαίδευση με σκοπό να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Πολλές πλατφόρμες επικοινωνίας βίντεο αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για τη διαδικτυακή μάθηση των παιδιών. Τέτοιες πλατφόρμες επιτρέπουν τηλεσυναντήσεις και συνομιλίες

σε πραγματικό χρόνο στην τάξη, παρόμοιες με αυτές που λαμβάνουν χώρα σε τάξεις πρόσωπο με πρόσωπο, παρόλο που δεν παρέχουν ακριβώς τις ίδιες κοινωνικές εμπειρίες με τις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις. Τα μικρά παιδιά μπορεί να μην έχουν τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες για εργασίες διαδικτυακής μάθησης, όπως η πληκτρολόγηση απαντήσεων σε μια οθόνη συνομιλίας ή η κοινή χρήση αρχείων με γραπτές πληροφορίες. Ωστόσο, οι διαφορετικές λειτουργίες και τα εργαλεία πολλών πλατφορμών επικοινωνίας και βίντεο μπορούν να ωφελήσουν τη μάθηση των παιδιών όταν οι δάσκαλοι τα χρησιμοποιούν με κατάλληλο τρόπο. Για παράδειγμα, η λειτουργία «κοινή χρήση οθόνης» επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρουσιάζουν εικόνες, βίντεο κλιπ ή να χρησιμοποιούν άλλες οπτικές/ήχητικές παρουσιάσεις από υπολογιστή. Ένας δάσκαλος μπορεί να τραβήξει τους λευκούς πίνακες για να σχεδιάσει ή να γράψει, ενώ ταυτόχρονα εξηγεί ιδέες και αλληλεπιδρά με τα παιδιά στο Διαδίκτυο.

Αρκετοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριακών Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην δημοτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη και ότι μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη τόσο των δασκάλων όσο και των παιδιών. Ωστόσο, άλλοι έχουν επισημάνει ότι η τεχνολογία μπορεί επίσης να συνοδεύεται από κινδύνους και περιορισμούς (McPake et al., 2013)(Plowman et al. 2011). Παρά αυτές τις διαμάχες, ο αριθμός των μικρών παιδιών που χρησιμοποιεί διαδικτυακά εργαλεία αυξάνεται ραγδαία λόγω των τεχνολογιών οθονών αφής και της προσβασιμότητας στο Διαδίκτυο. Οι ΤΠΕ στη σύγχρονη εκπαίδευση προσφέρουν επίσης δυνατότητες για την παροχή δημιουργικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων για τα παιδιά. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εφιστήσουμε την προσοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά τα ζητήματα σχετικά με τον τρόπο παροχής ασφαλών και υγιών διαδικτυακών περιβαλλόντων που είναι κατάλληλα για τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες σκέψης και την κατανόηση των τεχνολογιών για μάθηση στον 21ο αιώνα (Edwards et al. 2018) (Manches and Plowman 2017)(McPake et al. 2013).

Η ποιότητα των διαδικτυακών εμπειριών των παιδιών μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την υποστήριξη που παρέχεται, σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν τα οφέλη από την παρατήρηση μιας ποικιλίας τεχνολογιών. Οι καθοδηγούμενες αλληλεπιδράσεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύξουν θετικές διαθέσεις σχετικά με την εξ

αποστάσεως εκπαίδευση. Ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι ενισχύουν τις συναντήσεις των παιδιών με τις τεχνολογίες μέσω καθοδηγούμενων αλληλεπιδράσεων αποτελεί βασικό στοιχείο για την υποστήριξη της ενασχόλησης των παιδιών με τη διαδικτυακή μάθηση (NAEYC, 2012) (Plowman and McPake 2013) (Stephen and Plowman 2008). Η αποτελεσματικότητα των δασκάλων παιδιών μικρής ηλικίας στη χρήση της τεχνολογίας είναι ένα άλλο ζήτημα στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι στάσεις και οι δεξιότητες των δασκάλων αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας επηρεάζουν επίσης τα κίνητρα και τη μάθηση των παιδιών. Οι δάσκαλοι της πρώιμης παιδικής ηλικίας συχνά χρησιμοποιούν τεχνολογίες στη διδασκαλία τους, αλλά συνήθως ως εργαλεία διδασκαλίας για την προβολή εικόνων ή βίντεο. Πρέπει να αναλάβουν επιπλέον ρόλους εάν θέλουν να διδάξουν διαδικτυακά (Καλογιαννάκης 2010). Οι δάσκαλοι μπορεί να διαπιστώσουν ότι η χρήση της τεχνολογίας είναι δύσκολη (Konca et al. 2016)(Lindahl and Folkesson 2012)(Yurt and Cevher-Kalburan 2011).

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε το αν οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν συγκεκριμένες στρατηγικές για να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των ετερογενών ομάδων. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων φαίνεται ότι σε περιπτώσεις που υπήρχαν ετερογενείς ομάδες των μαθημάτων χρησιμοποιούσαν εποπτικό υλικό ως στρατηγική συμπερίληψης όπως η K7, η οποία ανέφερε: « Κατασκεύασα κάποια εποπτικά μέσα για τους αλλόγλωσσους μαθητές – είτε ηλεκτρονικά είτε χειροποίητα που τα έδειχνα στην κάμερα- όμως αυτά τα παιδιά δυστυχώς έμπαιναν σπάνια στα μαθήματα ή και κάποια δεν έμπαιναν ποτέ. Έκανα προσπάθειες να επικοινωνήσω με τους γονείς και να τους βοηθήσω να συνδεθούν και να τους εξηγήσω τη διαδικασία όμως κάποιους δεν τους βρήκα ποτέ ή δεν κατάφερα να τους βοηθήσω όπως έπρεπε. Οπότε πολλές φορές – και λυπάμαι που το λέω- δεν χρειάστηκε να εισάγω κάποια νέα στρατηγική αφού δεν υπήρχαν ετερογενείς ομάδες στα μαθήματά μου ». Συγχρόνως, η συμπερίληψη φαίνεται ότι σχετίζεται και με την ανισότητα που υπάρχει στην τηλεεκπαίδευση, μία ενδεικτική απάντηση είναι της K, η οποία αναφέρει: «Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετώπισα ήταν η συμπερίληψη των 2 Ρομά μαθητών μου. Από τη στιγμή που έκλεισαν τα σχολεία και ξεκίνησε η διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης, επιχείρησα να εντοπίσω τους μαθητές μου και να τους παρέχω κάποιο υλικό σε έντυπη μορφή. Σκοπός ήταν να έχω κάποια ανατροφοδότηση ανά εβδομάδα , όπου και θα τους παρείχα νέο υλικό. Δυστυχώς, δεν έγινε εν τέλει εφικτό. Τα παιδιά που δεν μπορούσαν να παρακολουθούν καθημερινά ελλείψει συσκευών ή σταθερής γραμμής διαδικτύου, τα βοήθησε η αποστολή υλικού το

οποίο παραδιδόταν καθημερινά και μου το έστειλαν μαζεμένο όπως και η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είχα μια πολύ καλή ανατροφοδότηση με τη βοήθεια πάντα των γονιών που και εκείνοι προσπάθησαν αρκετά να βοηθήσουν να μην μείνουν πίσω τα παιδιά. Ακόμα, για αυτούς τους μαθητές ειδικά, τις ημέρες που έμπαιναν προσπαθούσα σχεδόν πάντα να αφιερώνω λίγο χρόνο παραπάνω μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος ώστε να λύνω κάποιες έξτρα απορίες». Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με την πλειονότητα των ευρημάτων της βιβλιογραφίας. Σύμφωνα τόσο με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων όσο και με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί η συμπερίληψη κατά την τηλεκπαίδευση, καθώς υπάρχει ανισότητα ως προς τους ψηφιακούς πόρους που είναι αναγκαίοι για να παρακολουθήσουν όλοι οι μαθητές τα μαθήματα διαδικτυακά. Προκειμένου όλοι οι μαθητές να επωφεληθούν από τη διαδικτυακή μάθηση, πρέπει να διαθέτουν εκείνες τις πηγές που είναι αναγκαίες για να συνδεθούν στο διαδίκτυο. Δυστυχώς, ένας σημαντικός αριθμός νοικοκυριών δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το 2017, για παράδειγμα, το 14% των παιδιών των ΗΠΑ μεταξύ 6 και 17 ετών ζούσαν χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο στο σπίτι. Οι περισσότεροι από αυτούς ζούσαν σε νοικοκυριά με εισόδημα κάτω των 50.000 \$ ετησίως (Goldberg 2018).

Οι συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, μπορεί να καταστήσουν δύσκολη την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, μετά το κλείσιμο πολλών σχολείων λόγω της επιδημίας COVID-19, αρκετές περιφέρειες αναγκάστηκαν να διακόψουν τα σχέδιά τους για παροχή διαδικτυακής εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα ανησυχιών σχετικά με την ίση πρόσβαση στο διαδίκτυο (Noonoo, 2020a). Η σχολική περιφέρεια της Φιλαδέλφειας, για παράδειγμα, απαγόρευσε στους δασκάλους να προσφέρουν διαβαθμισμένη εικονική διδασκαλία και να απαιτούν από τους μαθητές να εργάζονται εξ αποστάσεως, καθώς αυτή η προσέγγιση δεν μπορούσε να εγγυηθεί ίση πρόσβαση στην τεχνολογία (Mezzacappa και Wolfman-Arent 2020). Σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν τους Αμερικανούς συνδεδεμένους κατά τη διάρκεια της πανδημίας, πολλές εταιρείες τηλεπικοινωνιών, όπως η AT&T και η Comcast, δεσμεύτηκαν να ανοίξουν σημεία πρόσβασης Wi-Fi και να μην τερματίσουν την υπηρεσία σε πελάτες που δεν μπορούν να πληρώσουν τους λογαριασμούς τους (Díaz, 2020).

Ωστόσο, η αυξημένη πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν εγγυάται ότι θα παρέχονται δίκαιες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Οι έφηβοι από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος είναι πιο πιθανό να μείνουν χωρίς υπολογιστή στο σπίτι. Μια ανάλυση του «Pew Research Center» έδειξε ότι περίπου το 25% των εφήβων από νοικοκυριά με ετήσιο οικογενειακό εισόδημα κάτω των 30.000 \$ δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή στο σπίτι, σε σύγκριση με το 4% αυτών από νοικοκυριά που κερδίζουν 75.000 \$ ή και περισσότερα (Anderson and Perrin 2018). Επιπλέον, η εγγυημένη πρόσβασης στο διαδίκτυο δεν σημαίνει ότι θα παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η σχολική περιφέρεια Northshore κοντά στο Σιάτλ σχεδίαζε να παρέχει υπολογιστές και συσκευές WiFi hotspot σε όσους μαθητές είχαν ανάγκη μετά το κλείσιμο των σχολείων της. Ωστόσο, το διαδικτυακό της πρόγραμμα έπρεπε να σταματήσει επειδή ορισμένοι γονείς με παιδιά που χρειάζονται ειδική παιδαγωγική προσέγγιση ανέφεραν ότι αυτή η προσέγγιση ήταν αναποτελεσματική για τα παιδιά τους (Tanner,2020).

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Όλα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας απαντήθηκαν. Αναφορικά με τον πρώτο ερευνητικό άξονα, ο οποίος αφορούσε το αν και κατά πόσο υφίσταντο ανισότητες κατά την τηλεκπαίδευση, τα ευρήματα δημιουργούν προβληματισμό, καθώς φαίνεται ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση όχι μόνο υπήρχαν κατά την τηλεκπαίδευση αλλά οξύνθηκαν. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση που τέθηκε για το αν οι ανισότητες στην εκπαίδευση αμβλύθηκαν ή οξύνθηκαν κατά την τηλεκπαίδευση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι οι ανισότητες οξύνθηκαν. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι ανισότητες κατά την τηλεκπαίδευση οξύνθηκαν καθώς μαθητές που ανήκαν σε κοινωνικά μειονεκτικές ομάδες δεν διέθεταν τα αναγκαία ψηφιακά εργαλεία που ήταν αναγκαία για την τηλεκπαίδευση. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα δεδομένα αναφορικά με την τηλεκπαίδευση που δημοσιεύτηκε σε έκθεση της Κομισιόν. Συγκεκριμένα, στην εν λόγω έκθεση αναφέρεται ότι οι ψηφιακοί πόροι που ήταν αναγκαίοι για την τηλεκπαίδευση απουσίαζαν από πολλές οικογένειες που ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες, στην Ευρώπη. Οι παγκόσμιες εκτιμήσεις δείχνουν ότι 826 εκατομμύρια μαθητές δεν έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή στο σπίτι τους, 706 εκατομμύρια στερούνταν πρόσβασης στο Διαδίκτυο και άλλα 56 εκατομμύρια στερούνταν κάλυψης από κινητό δίκτυο 3G ή 4G. Οι οικογένειες χωρίς πρόσβαση στο Διαδίκτυο αντιμετωπίζουν ένα σημαντικό μειονέκτημα κατά τη διάρκεια της κρίσης που προκάλεσε ο Covid-19. Για παράδειγμα, σύμφωνα με εκτιμήσεις της Διεθνούς Ένωσης Τηλεπικοινωνιών (ITU), το 82,2% των νοικοκυριών στην Αφρική δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο στα σπίτια τους. Επιπλέον, προηγούμενες καταστάσεις έκτακτης ανάγκης για την υγεία, με πιο πρόσφατο το ξέσπασμα του Έμπολα, έδειξαν ότι ο αντίκτυπος στην εκπαίδευση είναι πιθανό να είναι πιο καταστροφικός σε χώρες όπου υπάρχουν ήδη χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα και υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου ενώ και σε χώρες που δεν υπήρχαν τόσο αντίξοες

κοινωνικές συνθήκες, συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες σημείωσαν απώλεια μάθησης λόγω έλλειψης ψηφιακών πόρων.²

Εν συνεχεία, στην δεύτερη ερώτηση που αφορούσε το αν υπήρχαν δυσκολίες για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες κατά την τηλεκπαίδευση, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους ανέφεραν ότι πράγματι τις περισσότερες δυσκολίες αντιμετώπισαν μαθητές που ανήκαν σε χαμηλές κοινωνικό-οικονομικές ομάδες, μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού και μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας σχεδιάστηκε γύρω από την αρχή της ισότητας. Το άρθρο 16 του συντάγματος ορίζει ότι «όλοι οι Έλληνες πολίτες έχουν δικαίωμα στη δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και σε όλα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα» (Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρ. 16). Ωστόσο, όπως συνέβη σε όλον στον κόσμο, η πανδημία ανάγκασε το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει μία νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά, εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να διδάξουν μέσω της τηλεκπαίδευσης, χωρίς να είναι προετοιμασμένοι. Στην Ελλάδα τα σχολεία έκλεισαν στις 11 Μαρτίου, αν και σε ορισμένες περιοχές της χώρας το κλείσιμο των σχολείων έχει ξεκινήσει ακόμη νωρίτερα. Με την έλευση της πανδημίας, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε οδηγίες για τη χρήση τόσο της ασύγχρονης όσο και της σύγχρονης διδασκαλίας. Ωστόσο στην πλειονότητα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τις περισσότερες δυσκολίες τις αντιμετώπισαν οι μαθητές δημοτικού, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές που ανήκαν σε χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, επιβεβαιώνοντας ουσιαστικά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν προβλήματα υπερφόρτωσης δικτύου μαζί με το γεγονός ότι πολλά παιδιά και δάσκαλοι δεν διέθεταν τον κατάλληλο εξοπλισμό. Σύμφωνα με τα δεδομένα του ΟΟΣΑ με βάση τα δεδομένα από τη PISA του 2018, 1 στους 5 μαθητές στην Ελλάδα δεν έχει πρόσβαση σε υπολογιστή ώστε να ετοιμάσει τις σχολικές εργασίες, ενώ 1 στα 10 μαθητές δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Στην Ελλάδα, το βάρος της εκπαίδευσης έπεσε σε μεγάλο βαθμό στους γονείς και τις οικογένειες, αν και ορισμένες οικογένειες δεν διέθεταν τους απαραίτητους πόρους για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους (υπολογιστές κ.λπ.), ενώ άλλες μπορεί

² <https://data.europa.eu/en/publications/datastories/covid-19/education-during-covid-19-moving-towards-e-learning>

να έχουν χρονικούς περιορισμούς, ιδιαίτερα εάν οι γονείς είναι δεσμευμένοι λόγω συγκεκριμένου ωραρίου σε υπηρεσίες (π.χ. εργαζόμενοι στον τομέα της υγείας). Γονείς με προβλήματα τεχνολογικού γραμματισμού δυσκολεύτηκαν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους κατά την τηλεκαίδευση. Συγκεκριμένα είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό ότι στην Ελλάδα το 20% του ενήλικου πληθυσμού δεν χρησιμοποιούσε τον υπολογιστή πριν τον Covid-19 (Eurostat, 2019). Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδήγησαν στο να οξυνθούν ουσιαστικά οι ανισότητες στην εκπαίδευση.

Εν συνεχεία, στην τελευταία ερώτηση αναφορικά με τις ανισότητες στην τηλεκαίδευση, τέθηκε η ερώτηση, αν οι μαθητές της ειδικής αγωγής αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την τηλεκαίδευση. Όλοι οι συμμετέχοντες, ανέφεραν ότι οι μαθητές της ειδικής αγωγής αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, καθώς για εκείνους η ρουτίνα αλλά και η διαπροσωπική επαφή, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την μάθηση. Πράγματι, στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αντιμετώπισε τις περισσότερες δυσκολίες, ενώ συγχρόνως παρατηρήθηκε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα συγκέντρωσης και υπερκινητικότητας κατά την τηλεκαίδευση (Becker et al., 2020).

Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας της παρούσας ερευνητικής εργασίας αφορούσε τις κοινωνικές και γνωστικές επιπτώσεις της τηλεκαίδευσης, σε μαθητές δημοτικού. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το αν επηρέασε η τηλεκαίδευση τους μαθητές και αν ναι, με ποιον τρόπο. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι πράγματι οι μαθητές επηρεάστηκαν κυρίως σε συμπεριφορικό επίπεδο, συγκεκριμένα αναφέρεται ότι έγιναν πιο εσωστρεφείς ενώ επηρεάστηκαν και σε μαθησιακό επίπεδο, δηλαδή δεν ήταν πλέον τόσο συνεπείς στις μαθησιακές υποχρεώσεις τους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της πλειονότητας της επιστημονικής βιβλιογραφίας, η οποία υποστηρίζει σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα συμπεριφοράς των μαθητών, παρά το γεγονός ότι έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες για τον εν λόγω θέμα.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι δάσκαλοι έχουν παρατηρήσει διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, τονίζοντας ότι οι μαθητές είναι πιο εσωστρεφείς και δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλοεπιδράσουν. Πράγματι, σε πολλές έρευνες έχουν

επιβεβαιωθεί τα συγκεκριμένα ευρήματα. Συγκεκριμένα, ο Graber και συνεργάτες (2021) και ο Bueno και συνεργάτες(2021), ανέφεραν ότι η πανδημία επηρέασε ιδιαίτερα τους μαθητές δημοτικού, καθώς βρίσκονταν στην ηλικία που δημιουργούν τις πρώτες τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ως εκ τούτου τα καθολικά Lockdown, διέκοψαν το συγκεκριμένο αναγκαίο εξελικτικό στάδιο για την κοινωνική ταυτότητα των μαθητών δημοτικού. Οι μαθητές δηλαδή, έγιναν εσωστρεφείς διότι στο στάδιο της κοινωνικοποίησης, απομονώθηκαν.

Εν συνεχεία, αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες παρατήρησαν διαφορές στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, η πλειονότητα ανέφερε ότι οι μαθητές παρουσίασαν χαμηλότερη απόδοση στο σύνολο των μαθητών αλλά ακόμα πιο χαμηλή απόδοση σε μαθητές που ανήκαν σε χαμηλές κοινωνικό-οικονομικές ομάδες. Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει τόσο τα υπόλοιπα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσο και τα ευρήματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας, αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η ανισότητα στην εκπαίδευση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Bonal & Gonzalez, 2020). Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της Νησανάκη (2022) , στα οποία αναφέρεται ότι και μαθητές της προσχολικής αγωγής δεν απέκτησαν τις αναμενόμενες δεξιότητες λόγω και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στη τελευταία ερώτηση αναφορικά με το αν διαδραμάτισε η ηλικία σημαντικό ρόλο στις γνωστικές και κοινωνικές επιπτώσεις στην τηλεεκπαίδευση, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι μαθητές πρώτης και δευτέρας δημοτικού αντιμετώπισαν τις περισσότερες δυσκολίες, καθώς δεν είχαν κατακτήσει το αναγκαίο γνωστικό επίπεδο ώστε να διδαχθούν το επόμενο μέσω της τηλεεκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν επιβεβαιώνονται ούτε διαψεύδονται από την επιστημονική βιβλιογραφία, καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που να αφορούν μόνο τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας.

Στον τρίτο και τελευταίο άξονα, που αφορούσε τις μεθόδους και τις στρατηγικές της διδασκαλίας κατά την τηλεεκπαίδευση, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες ήταν ψηφιακά εκπαιδευμένοι. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση που αφορούσε το αν κατά την τηλεεκπαίδευση χρειάστηκε να αλλάξουν τη διδακτική τους μέθοδο, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι πράγματι χρειάστηκε και μάλιστα η μέθοδός τους κατά την τηλεεκπαίδευση έγινε πιο μαθητοκεντρική. Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο εύρημα

βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της Παπαδοπούλου(2021), στα οποία αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι παρουσίασαν ετοιμότητα κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι συμμετέχοντες κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρησιμοποίησαν διαφορετικά διδακτικά μέσα/ εργαλεία σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούσατε πριν την περίοδο του Covid-19, όπως είναι φυσικό όλοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερα ψηφιακά εργαλεία και ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης και επικοινωνίας.

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε το οι διδάσκοντες χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένες στρατηγικές για την συμπερίληψη των ετερογενών ομάδων, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε ότι δεν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσει στρατηγικές συμπερίληψης, καθώς οι μαθητές που ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες απουσίαζαν από τα μαθήματα.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι κατά την τηλεκπαίδευση η ανισότητα στην εκπαίδευση οξύνθηκε κατά την περίοδο του Covid-19. Οι μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, δεν διέθεταν τους ψηφιακούς πόρους και ως εκ τούτου την ευκαιρία να διδαχθούν. Εν συνεχεία, οι κοινωνικές και γνωστικές επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν είναι αμελητέες. Οι μαθητές έγιναν πιο εσωστρεφείς και οξύθυμοι ενώ οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους ήταν χαμηλές. Τέλος, οι διδάσκοντες φαίνεται ότι προσαρμόστηκαν γρήγορα στα νέα δεδομένα της τηλεκπαίδευσης και ανταποκρίθηκαν επαρκώς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, είναι αναγκαίο η ελληνική πολιτεία να εξετάσει τις συνθήκες μάθησης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς σύμφωνα με τα ευρήματα φαίνεται ότι οι μαθητές δεν έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση κατά τον 21^ο αιώνα. Η εκπαίδευση αποτελεί το ύψιστο αγαθό και το σημαντικότερο δικαίωμα, ώστε όλοι οι άνθρωποι να έχουν την ευκαιρία της αυτοπραγμάτωσης και την δυνατότητα να μην τους καθορίζει το κοινωνικό/οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους. Ως εκ τούτου λοιπόν, καθίσταται αναγκαίο να μην αποκλείεται κανένας από το αγαθό αυτό, διαφορετικά θα συνεχίσουν να αναπαράγονται οι ίδιες κοινωνικές σχέσεις κυριαρχίας και τα ίδια κοινωνικά προβλήματα.

Περιορισμοί της έρευνας

Καθότι η παρούσα διπλωματική εργασία και συγκεκριμένα το ερευνητικό της μέρος, πραγματοποιήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα, η ερευνητική διαδικασία περιορίστηκε από τα χρονικά όρια κυρίως αναφορικά με τον χρόνο που διέθετε το δείγμα.

Προτάσεις

Καθότι κατά την μελέτη της βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε σημαντική έλλειψη ευρημάτων αναφορικά με τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης σε μαθητές πρώτης και δευτέρας δημοτικού, θα ήταν αναγκαίο οι επόμενες έρευνες να εξετάσουν τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης, συγκεκριμένα σε αυτές τις δύο τάξεις, καθότι σε αυτές ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι πραγματοποιούν τα πρώτα τους βήματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αλλά και στην κατάκτηση σημαντικών δεξιοτήτων και γνωστικών αντικειμένων όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά.

Βιβλιογραφία

- Abbott, C. (2007). E-inclusion: Learning difficulties and digital technologies. Futurelab
- Abdulrahman, A. K. H., Alotaibi, G., & Ibrahim, O. (2018). Institutional academic assessment and effectiveness in higher education: A Saudi Arabia case study. *Research and Practice in Assessment*
- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon Journal*,6 (2020) e05482
- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adnan, M., and Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission 2*, 45–51. doi: 10.33902/JPSP.202020261309
- Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri, E., Okot, B., McCollister, F., & Boothby, N. (2011). The impact of the school-based psychosocial structured activities (PSSA) program on conflict-affected children in northern Uganda. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), 1124–1133. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02407.x>
- Ahmad B. Instructors and Learner Attitudes towards Teaching and Learning Online. King Fahad University of Petroleum and Minerals (KFUPM) Saudi Arabia-Case Study. *International Journal of Arts & Sciences*. 2011; 4(8): 223 – 241.
- Aidoo, B., Macdonald, M. A., Vesterinen, V. M., Pétursdóttir, S., & Gísladóttir, B. (2022). Transforming teaching with ICT using the flipped classroom approach: Dealing with COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 12(6), 421.
- Al Majali, S. A., & Abuhmaidan, Y. (2022). THE PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL EFFECTS OF DISTANCE EDUCATION FROM THE VIEWPOINTS OF STUDENTS' GUARDIANS. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(1), 178-194.

Al-Abdullatif A.M., Alsubaie M.A., Aldoughan E.A. Exploring the effects of excessive texting through mobile applications on students' technostress and academic writing skills in the Arabic language. *IEEE Access*. 2020;8:166940–166950. *Postdigital Sci. Educ.* 2020;2(3):923–945.

Alghamdi, J., & Holland, C. (2020). A comparative analysis of policies, strategies and programmes for information and communication technology integration in education in the Kingdom of Saudi Arabia and the republic of Ireland. *Education and Information Technologies*, 25, 4721–4745

Alivernini, F., and Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *J. Educ. Res.* 104, 241–252. doi: 10.1080/00220671003728062

Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Dist. Educ.* 40, 133–148. doi: 10.1080/01587919.2018.1553562

Alwang, J., Siegal, P.B., & Jorgensen, S.L. (2001). Vulnerability: A view from different disciplines. *Social Protection: World Bank*.

Anderson, T., & Rourke, L. (2005). Videoconferencing in kindergarten-to-grade 12 settings: A review of the literature. Alberta Education.

Anderson, L. 2020. 'Smiles are infectious': What a school principal in China learned from going remote. *EdSurge*. <https://www.edsurge.com/news/2020-03-20-smiles-are-infectious-what-a-school-principal-in-china-learned-from-going-remote>.

Andrew, A. et al. Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fisc. Stud.* 41, 653–683 (2020).

Angelotti, M. (2022). Inequality in the United States and abroad. *Monthly Labor Review*, 1-4.

Apriyanti, C. (2020). Distance learning and obstacles during Covid-19 outbreak. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 7(2), 68-83.

Apriyanti, C. (2020). The Parents Role in Guiding Distance Learning and the Obstacle During COVID-19 Outbreak. *Journal Ilmiah Pendidikan Dasar*, Vol 7, No 2

Araujo, L and Costa, P (2015) Home book reading and ' reading achievement in EU countries: the progress in international reading literacy study 2011 (PIRLS).

Educational Research and Evaluation 21(5–6): 422–438. DOI: 10.1080/13803611.2015.1111803.

Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236–248.

Babeley, R. (2016). Review & critical study of content management system software. *International Journal of Contemporary Research and Review*, 7, 12.

Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. *J. Educ. E Learn. Res.* 7, 285–292. doi: 10.20448/journal.509.2020.73.285.292

Barker, E. (2020). 6 Ways to support students with disabilities during COVID-19 school closures. *Teach. Learn. Grow.* Retrieved June 25, 2020, from <https://www.nwea.org/blog/2020/6-ways-to-support-students-with-disabilities>

Barlett J. D., Griffin J., Thomson D. (2020). *Resources for supporting children's emotional well-being during the COVID-19 pandemic*. Child Trends. Retrieved March 15, 2021, from <https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic>

Becker S. P., Breaux R., Cusick C. N., Dvorsky M. R., Marsh N. P., Sciberras E., Langberg J. M. (2020). Remote learning during COVID-19: Examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Adolescent Health*, 67(6), 769–777. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.002>

Becker, Gary S. 1965. "A Theory of the Allocation of Time." *The Economic Journal* 75: 493- 517.

Benigno, V., Ferlino, L., & Trentin, G. (2019). Tecnologie abilitanti. Un nuovo paradigma per l'inclusione. In Various authors, *Inclusione a 360°*. Equità e valorizzazione dei talenti (pp. 113–126). Pearson.

Berker K. The effect of Covid-19 pandemic process on the speaking skill of children in distance education and daily life. *Research Gate*. 2021

Bianchi, A., Barrios, S., Cabrera, M., Cachia, R., Compañó, R., Malanowski, N., Punie, Y., Turlea, G., Zinnbauer, D., & Centeno, C. (2006). Revisiting eInclusion: From vision to action. Institute for Prospective Technological Studies

- Bisschop, P., van den Berg, E., & van der Ven, K. (2019). Aanvullend en particulier onderwijs [Supplementary and private education]. *Utrecht: SEO/Oberon*.
- Blair C., McKinnon R.D., Daneri M.P. Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Child. Res. Q.* 2018;43:52–61.
- Blaskó, Z., Costa, P. D., & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361-375.
- Bobo E., Lin L., Acquaviva E., Caci H., Franc N., Gamon L., Picot M. C., Pupier F., Speranza M., Falissard B., Purper-Ouakil D. (2020). Comment les enfants et adolescents avec le trouble déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) vivent-ils le confinement durant la pandémie COVID-19. *L'Encephale*, 46(3S), S85–S92. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.05.011>
- Bol, T. (2020). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel.
- Bol, T. Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. Preprint at *SocArXiv* <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q> (2020).
- Bonal, X., & Gonzalez, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in time of crisis. *International Review of Education*, 66, 635– 655.
- Bradbury, N. A. (2016). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Adv. Physiol. Educ.* 40, 509–513. doi: 10.1152/advan.00109.2016
- Brooks S. K., Webster R. K., Smith L. E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920
- Brown, N., te Riele, K., Shelley, B., & Woodrofe, J. (2020). Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians. Hobart. https://www.dese.gov.au/system/files/doc/other/learning_at_home_during_covid_30042020.pdf. A

Brunello, G, Weber, G and Weiss, CT (2016) Books are forever: early life conditions, education and lifetime earnings in Europe. *The Economic Journal* 127(600): 271–296.

DOI: 10.1111/eoj.12307

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/003465431667159>

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>

Burdette, P. J., & Greer, D. L. (2014). Online learning and students with disabilities: Parent perspectives. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(2), 67–88

Burdette, P. J., & Greer, D. L. (2014). Online learning and students with disabilities: Parent perspectives. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(2), 67–88.

Catalano, A. J., Torff, B., & Anderson, K. S. (2021). Transitioning to online learning during the COVID-19 pandemic: Differences in access and participation among students in disadvantaged school districts. *International Journal of Information and Learning Technology*, 38, 258–270.

Chiu, M. M., and Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *J. Educ. Administrat.* 45, 724–739. doi: 10.1108/09578230710829900

Coakley A. Peer mediation—conflict management in a class of its own. *J. Mediation Appl. Conflict Anal.* 2019;6(2)

Collie, R. J., Holliman, A. J., and Martin, A. J. (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educ. Psychol.* 37, 632–647. doi: 10.1080/01443410.2016.1231296

Coman C., Tîru L.G., Mesesan-Schmitz L., Stanciu C., Bularca M.C. Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: students' perspective. *Sustainability.* 2020;12(24):10367.

Commission E. The Digital Economy and Society Index (DESI). Thematic chapter. 2020.

Contini, D., Tommaso, M.L., Muratori, C., et al. (2021) The COVID-19 pandemic and school closure: learning loss in mathematics in primary education. Department of Economics and Management. DEM Working Papers 2021/16.

Contini, D., Di Tommaso, M. L., Muratori, C., Piazzalunga, D., & Schiavon, L. (2021). The COVID-19 pandemic and school closure: learning loss in mathematics in primary education.

Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523–541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>

Del Bono, Emilia, Marco Francesconi, Yvonne Kelly, and Amanda Sacker. 2016. “Early Maternal Time Investment and Early Child Outcomes.” *The Economic Journal* 126: 96-135.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

Diaz, J. 2020, March 14. Internet providers won't cut off users over unpaid bills for 60 days. *The New York Times*.

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/ourinsights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>

Doyle, O. 2020, “COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities?” <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educationalinequalities/>

Doyle, O. (2020). *Covid-19: Exacerbating educational inequalities?* Working Paper. PublicPolicy.ie. https://publicpolicy.ie/downloads/papers/2020/COVID_19_Exacerbating_Educational_Inequalities.pdf

Drane, C., Vernon, L., & O’Shea, S. (2020). The impact of ‘learning at home’ on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic. *Literature Review Prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education. Curtin University, Australia.*

Drane, C., Vernon, L., and O'Shea, S. (2020). The Impact of 'Learning at Home' on the Educational Outcomes of Vulnerable Children in Australia During the COVID-19 Pandemic. Literature Review Prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education. Australia: Curtin University.

Edwards, B., & Baxter, J. (2013). The tyrannies of distance and disadvantage: Factors related to children's development in regional and disadvantaged areas of Australia, Research Report No.25. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

eEurope Advisory Group. (2005). eInclusion. New challenges and policy recommendations. European Commission.

Eichhorn, T., Jürss, S., & Hoffmann, C. P. (2022). Dimensions of digital inequality in the sharing economy. *Information, Communication & Society*, 25(3), 395-412.

Elfaki, N. K., Abdulraheem, I., & Abdulrahim, R. (2019). Impact of e-learning vs traditional learning on student's performance and attitude. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 8(10), 76-82.

Engzell, P, Frey, A and Verhagen, MD (2020) Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic. SocArXiv Papers. [Preprint]. DOI: 10.31235/osf.io/ve4z7.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2020, November 9). The collateral damage to children's education during lockdown. VOXeu CEPR Policy Portal. <https://voxeu.org/article/collateral-damage-childrens-education-during-lockdown>

European Commission. (2006). Information society and inclusion: Linking European policies. Eur-Op. Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika*, 126(2), 248–253. <https://doi.org/10.15823/p.2017.32>

Fegert J. M., Vitiello B., Plener P. L., Clemens V. (2020). Challenges and burden of the coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>

Foye, C. (2017). The relationship between size of living space and subjective well-being. *J. Happi. Stud.* 18, 427–461.

Fulge, T. (2022). *The political economy of higher education: preferences, inequality, and policy change* (Doctoral dissertation, Universität Bremen).

- Gallagher, H. A., and Cottingham, B. (2020). Improving the Quality of Distance and Blended Learning. Brief No. 8. *EdResearch for Recovery Project 9*.
- Gardner, S. K., Miller, K., Barker, M. J., Loftin, J., Erwin, M., & Maurin, K. (2007). Student affairs and hurricane Katrina: Contextual perspectives from five institutions of higher education in New Orleans. *NASPA Journal*, 44(1), 209–232. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1762>
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in Spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283–299. <https://doi.org/10.1177/0092055x20954263>
- Goldberg, R. 2018. Digital divide among school-age children narrows, but millions still lack internet connections. National Telecommunications and Information Administration.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281.
- Gray, R. A. (1988). Educational technology use in distance education: Historical review and future trends. *Educational technology*, 28(5), 38-42.
- Greenhow C., Chapman A. Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Inf. Learn. Sci.* 2020;121(5/6):341–352.
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low-and high-achieving students. *European economic review*, 140, 103920.
- Grose J. Will the pandemic socially stunt my kid? *The New York Times*. 2020
- Guedes, G.; Lourenço, J.M.; Filipe, A.M.; Moreira, M.A. *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*; Centro Atlântico: Lisboa, Portugal, 2007.
- Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., ... & de Wolf, I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos one*, 17(2), e0261114.

Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>

Hasan, N., & Khan, N. H. (2020). Online teaching-learning during covid-19 pandemic: students' perspective. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 8(4), 202-213.

Hasan, N., & Khan, N. H. (2020). Online teaching-learning during covid-19 pandemic: students' perspective. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 8(4), 202-213.

Hattie, J. (2020). Visible Learning effect sizes when schools are closed: What matters and what does not. Corwin Connect. <https://corwin-connect.com/2020/04/visible-learning-effect-sizes-when-schools-areclosed-what-matters-and-what-does-not/>

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Hebebcı M.T., Bertiz Y., Alan S. Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (Covid-19) pandemic. *Int. J. Technol. Educ. Sci.* 2020;4(4):267–282. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271267.pdf>

Hinson, J. M., LaPrairie, K., & Carroll, E. (2007). Emergency preparedness and E-Learning: recommendations for readiness. *Journal of Interactive Instruction Development*, 20(2), 3–7. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9144bcc4-d27f-4d67-8da2-60a4c5a48401%40sessionmgr101>. Accessed 3 June 2020

Hos, R. (2016). Education in emergencies: Case of a community school for Syrian refugees. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 53–60. <https://doi.org/10.12973/eu-er.5.2.53>

Hurst B., Wallace R.R., Nixon S.B. The impact of social interaction on student learning. *Read. Horiz.* 2013;54(2) https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5

Ismaili, J., & Ibrahimi, E. H. O. (2016). Mobile learning as alternative to assistive technology devices for special needs students. *Education and Information Technologies*, 22(3), 883–899. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9462-9>

Istat. Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi. 2020. Available from: <https://www.istat.it/it/archivio/240949>.

Jardine, A., Yeung, A., & Richards, T. (2016). Click on Mentors: An E-Mentoring Scheme for rural and remote school students. HEPPP Final Report. Available from: https://www.ncsehe.edu.au/wpcontent/uploads/2018/08/105_UNSW_AnnJardine_Accessible.pdf

Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainer's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies*, 15(1), 3–17.

Karakas A., Kartal G. Pre-service language teachers' autonomous language learning with Web 2.0 tools and mobile applications. *Int. J. Curric. Instruct.* 2020;12(1):51–79.

Keshavarz M, Rahimi M & Esmaili Z. The effect of E-learning on educational progress of students' medical science at Isfahan University. *TorbatHeydarieh Uni. Of Medical Science Periodical.* 2013; 1(2): 13-22.

Kirova A., Jamison N.M. Peer scaffolding techniques and approaches in preschool children's multiliteracy practices with iPads. *J. Early Child. Res.* 2018;16(3):245–257.

Konca, A. S., Ozel, E., & Zelyurt, H. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 10–15.

Kozak S., Recchia H. Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *Read. Teacher.* 2019;72(5):569–577.

Larsen, C.A. (2013). *The Rise and Fall of Social Cohesion: The Construction and Deconstruction of Social Trust in the US, UK, Sweden and Denmark.* Oxford: Oxford University Press. ISBN 978- 0199681846.

Larsen, L., Helland, M. S., & Holt, T. (2021). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19: A focus on children

reaction's. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01758-x>

Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. J. E. S. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232.

Lau, E. Y. H., and Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Educ. Develop.* 32, 863–880. doi: 10.1080/10409289.2020.1843925

Law K.M., Geng S., Li T. Student enrolment, motivation, and learning performance in a blended learning environment: the mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Comput. Educ.* 2019;136:1–12.

Lindahl, M. G., & Folkesson, A. M. (2012). ICT in preschool: Friend or foe? The significance of norms in a changing practice. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 422–436.

Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J., and McEwen, B. S. 2001. "Can Poverty get Under Your Skin? Basal Cortisol Levels and Cognitive Function in Children from Low and High Socioeconomic Status". *Development and Psychopathology* 13: 653–676.

Maldonado, JE and Witte, KD (2020) The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes. Leuven: KU Leuven Department of Economics. Discussion Paper Series DPS20.17

Mani, Anandi, Sendhil Mullainathan, EldarShafir, and Jiaying Zhao. 2013. "Poverty Impedes Cognitive Function." *Science* 341: 976–980

Mazariegos, M., Auchincloss, A. H., Braverman-Bronstein, A., Kroker-Lobos, M. F., Ramírez-Zea, M., Hessel, P., ... & Pérez-Ferrer, C. (2022). Educational inequalities in obesity: a multilevel analysis of survey data from cities in Latin America. *Public health nutrition*, 25(7), 1790-1798.

McCullar, S. L. (2011). Crisis management post Hurricane Katrina: a qualitative study of a higher education institution's administrators' response to crisis management (Doctor of Philosophy). Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, LSU Doctoral Dissertations. https://digitalcommons.lsu.edu/grads_school_dissertations/3678

- McSporran, M., and Young, S. (2001). Does gender matter in online learning? *ALT J.* 9, 3–15.
- Meili, D., Günther, I., & Harttgen, K. (2022). Intersectional Inequality in Education.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing
- Mezzacappa, D., and A. Wolfman-Arent. 2020. Hite clarifies ban on ‘remote instruction’ during shutdown. *Philadelphia Public School Notebook*.
- Mohammed Ali, A. (2021). E-learning for Students With Disabilities During COVID-19: Faculty Attitude and Perception. *SAGE Open*, 11(4), 21582440211054494.
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: The current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 72. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Moran, J.M.; Masetto, M.T.; Behrens, M.A. (Eds.) *Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas*, 13th ed.; Papirus: São Paulo, Brasil, 2007.
- Mukhtar S. (2020). Psychological health during the coronavirus disease 2019 pandemic outbreak. *The International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 512–516. <https://doi.org/10.1177/0020764020925835>
- Murray-Harvey, R., and Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychol. Intern.* 31, 271–295. doi: 10.1177/0143034310366206
- Noonoo, S. 2020b. ‘Students are lonely:’ What happens when coronavirus forces schools online.
- O’Byrne W.I., Houser K., Stone R., White M. Digital storytelling in early childhood: Student illustrations shaping social interactions. *Front. Psychol.* 2018;9:1800.
- O’Shea, S. Delahunty, J., & Gigliotti, A. (2020). Consumer or collaborator: Exploring a ‘students as partners’ approach to delivering effective support and outreach programs. In Megan Kek & Henk Huijser (Eds.) *Student Support Services: Exploring impact on student engagement, experience and learning*. Springer, UK.

Ofsted. (2020a). Ofsted: Children hardest hit by COVID-19 pandemic are regressing in basic skills and learning. Ofsted COVID-19 series. <https://www.gov.uk/government/news/ofsted-children-hardest-hit-by-covid-19-pandemic-are-regressing-in-basic-skills-and-learning>.

Ofsted. (2020b). COVID-19 series: briefing on schools, October 2020.

Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357-1376.

Onyema E.M., Deborah E.C., Alsayed A.O., Noorulhasan Q., Naveed S.S. Online discussion forum as a tool for interactive learning and communication. *Int. J. Recent Technol. Eng.* 2019;8(4):4852–4859.

Orgilés M., Morales A., Delvecchio E., Mazzeschi C., Espada J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>

Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T., Ransom, T., ... & Stoye, J. (2021). Learning during the COVID-19 pandemic: It is not who you teach, but how you teach. *Economics Letters*, 202, 109812.

Özüdoğru, G. (2021). Problems faced in distance education during Covid-19 Pandemic. *Participatory Educational Research*, 8(4), 321-333.

Parker, J. S., and Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence* 39, 519–530.

Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, pedagogy and education*, 30(1), 111-124.

Pellerin, M. (2013). E-inclusion in early French immersion classrooms: Using technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 44–70

Petersen A. Loneliness, anxiety and loss: The Covid pandemic's terrible toll on kids. *Wall Street J.* 2021 <https://www.wsj.com/articles/pandemic-toll-children-mental-health-covid-school-11617969003>

Pike, A., Coldwell, J., and Dunn, J. F. (2005). Sibling relationships in early/middle childhood: links with individual adjustment. *J. Family Psychol.* 19, 523–32. doi: 10.1037/0893-3200.19.4.523

Pikulski, P., Pella, J., Casline, E., Hale, A., Drake, K., & Ginsburg. (2020). School connectedness and child anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1–12. doi:10.1017/jgc.2020.3

Pinoncely, V. (2016). Poverty, place and inequality: Why place-based approaches are key to tackling poverty and inequality. London: Royal Town Planning Institute.

Pinto M., Leite C. Digital technologies in support of students learning in higher education: Literature review. *Digit. Educ. Rev.* 2020;37:343–360.

Pittman, V. (1991). Rivalry for respectability: Collegiate and proprietary correspondence programs. In *Second American Symposium on Research in Distance Education*, .University Park, PA: Pennsylvania State University.

Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89(1), 27–33

Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., and Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *Intern. J. Adv. Sci. Technol.* 29, 4809–4818. doi: 10.1371/journal.pone.0259546

Rafalow, M. H., & Puckett, C. (2022). Sorting Machines: Digital Technology and Categorical Inequality in Education. *Educational Researcher*, 51(4), 274-278.

Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning

Rice, M. F., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 189–206). ETC Press

- Rice, M. F., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 189–206). ETC Press.
- Salmon, A. (2016). *Happy Schools! A Framework for Learner Well-Being in the Asia Pacific*. UNESCO Bangkok. Retrieved from Available online at: <https://bangkok.unesco.org/content/happy-schools-framework-learner-well-being-asia-pacific>.
- Scarpellini F., Segre G., Cartabia M., Zanetti M., Campi R., Clavenna A., Bonati M. (2021). Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: a national survey. *BMC public health*, 21(1), 1035. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11026-x>
- Schult, J, Mahler, N, Fauth, B, et al. (2021) Did students learn less during the COVID-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. PsyArXiv. [Preprint]. DOI: 10.31234/osf.io/pqtgf
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educ. Psychol.* 26, 207–231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Sikora, J, Evans, MDR and Kelley, J (2019) Scholarly culture: how books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research* 77: 1–15. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2018.10.003
- Smith, S. J., Basham, J., Rice, M. F., & Carter, R. A. (2016a). Preparing special educators for the K–12 online learning environment. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 170–178. <https://doi.org/10.1177/0162643416660834>
- Sonnemann, J., & Goss, P. (2020). COVID catch-up: Helping disadvantaged students close the equity gap. <http://www.grattan.edu.au/>.
- Stephen, C., & Plowman, L. (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637–654.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Greenbaum, C., Cicchetti, D., Dawud, S., Cortes, R. M., et al. (1993). Effects of domestic violence on children's behavior problems and depression. *Develop. Psychol.* 29, 44–52.

Tanner, N. 2020. Northshore School District ‘pauses’ online learning program, citing equity issues. *GeekWire*. <https://www.geekwire.com/2020/northshore-school-district-pauses-online-learning-program-citing-equity-issues/>.

Teo T.C., Divakar A. Understanding the concepts of digital learning approaches: An empirical analysis of schools in developing countries. *J. Appl.Learn. Teach.* 2021;4(1):120–128.

Tessarollo, V., Scarpellini, F., Costantino, I., Cartabia, M., Canevini, M. P., & Bonati, M. (2022). Distance Learning in Children with and without ADHD: A Case-control Study during the COVID-19 Pandemic. *Journal of attention disorders*, 26(6), 902-914.

Trumpeter, N. N., Watson, P., O’Leary, B. J., and Weathington, B. L. (2008). Self-functioning and perceived parenting: Relations of parental empathy and love inconsistency with narcissism, depression, and self-esteem. *J. Gen. Psychol.* 169, 51–71. doi: 10.3200/GNTP.169.1.51-71

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust. Pearson

Tusiime, W. E., Johannesen, M., & Gudmundsdottir, G. B. (2020). Teaching art and design in a digital age: Challenges facing Ugandan teacher educators. *Journal of Vocational Education and Training*. Advance online publication.

UNESCO. (2003). Education in situations of emergency, crisis and reconstruction. UNESCO STRATEGY, Working Paper, Division of Policies and Strategies of Education Support to Countries in Crisis and Reconstruction (ED-2003/WS/48)

UNESCO. (2015). Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>

UNESCO. (2020a). Three ways to plan for equity during the school closures. Available from <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-duringthe-coronavirus-school-closures/>

UNESCO. (2020b). 10 recommendations to ensure that learning remains uninterrupted. Available from: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>

United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.

Uzun E.M., Kar E.B., Ozdemir Y. Examining first-grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the Covid-19 pandemic on teaching and learning. *Educ. Process: Int. J.* 2021;10(3):13–38. http://www.edupij.com/files/1/articles/article_226/EDUPIJ_226_article_60ee3f91db48d.pdf

Valentina A. & Nelly A. The role of E-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Education and Research*. 2014;

Versmesse, I., Derluyn, I., Masschelein, J., & De Haene, L. (2017). After conflict comes education? Reflections on the representations of emergencies in 'Education in Emergencies'. *Comparative Education*, 53(4), 538–557. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1327570>

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79-91.

Vinson, T., & Rawsthorne, M. (with Beavis, A., & Ericson, M.). (2015). *Dropping off the edge 2015: Persistent communal disadvantage in Australia*. Richmond, Victoria and Curtin, ACT: Jesuit Social Services and Catholic Social Services Australia.

Waight, M., & Oldreive, W. (2020). Investigating accessible information formats with people who have learning disabilities. *Learning Disability Practice*, 23(2), 23–30.

Wang P., Wu P., Wang J., Chi H.L., Wang X. A critical review of the use of virtual reality in construction engineering education and training. *Int. J. Environ. Res. Publ. Health*. 2018;15(6):1204.

Wilkie, K., & Jones, A. (2010). School ties: Keeping students with chronic illness connected to their school learning communities. In Various authors, *New developments in ICT and education* (pp. 1–13).

Wilson, B. G. (2004). Designing e-learning environments for flexible activity and instruction. *Educ. Technol. Res. Develop.* 52, 77–84. doi: 10.1007/BF02504720

Wright T.S., Domke L.M. The role of language and literacy in K-5 science and social studies standards. *J. Literacy Res.* 2019;51(1):5–29.

Xie, J., Basham, J. D., Marino, M. T., & Rice, M. F. (2017). Reviewing research on mobile learning in K–12 educational settings. *Journal of Special Education Technology*, 33(1), 27–39. <https://doi.org/10.1177/0162643417732292>

Yang X., Zhang M., Kong L., Wang Q., Hong J.C. The effects of scientific self-efficacy and cognitive anxiety on science engagement with the “question-observation-doing-explanation” model during school disruption in Covid-19 pandemic. *J. Sci. Educ. Technol.* 2021;30(3):380–393.

Yurt, Ö., & Cevher-Kalburan, N. (2011). Early childhood teachers’ thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science*, 3, 1562–1570.

Zarei-Zavaraki E &Rezael I. The impact of Using Electronic Portfolio on Attitude, Motivation and Educational Progress of Students' Khaje Nasir Toosi University. *Educational Measurement Periodical.* 2011; 2(5): 67 – 96.

Zarei-Zavaraki E &Rezael I. The impact of Using Electronic Portfolio on Attitude, Motivation and Educational Progress of Students' Khaje Nasir Toosi University. *Educational Measurement Periodical.* 2011; 2(5): 67 – 96

Zhang J., Shuai L., Yu H., Wang Z., Qiu M., Lu L., Cao X., Xia W., Wang Y., Chen R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102077. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>

Zheng, X., Zhang, D., Lau, E. N. S., Xu, Z., Zhang, Z., Mo, P. K. H., ... & Wong, S. Y. (2022). Primary School Students' Online Learning During Coronavirus Disease 2019: Factors Associated With Satisfaction, Perceived Effectiveness, and Preference. *Frontiers in Psychology*, 13, 784826-784826.

Zhu, C., & Van Winkel, L. (2014). Using an ICT tool as a solution for the educational and social needs of long-term sick adolescents. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 231–245. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2013.856339>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ασημάκη Α, Κουστουράκης Γ., Βεργίδης Δ. (2019) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικές συμβουλές Αθήνα: Παπαζήση
- Νησανάκη Α.(2022). Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες στην προσχολική αγωγή για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Παπαδοπούλου Μ.(2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον καιρό της πανδημίας: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την ετοιμότητα, τις προκλήσεις και τις μετά-COVID εκπαιδευτικές πρακτικές. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μ
- Πεντέρη Ε., & Παπαναστασάτου Ε. (2021). Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. *Preschool and Primary Education*, 9(2). <https://doi.org/10.12681/ppej.25791>
- Σχοιναράκης, Γ. (2012). Ανισότητες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Κοινωνιολογική διερεύνηση της διαδρομής του μαθητικού πληθυσμού στην περιοχή της Κρήτης [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 1

Κ1

- 1) Κατά τη γνώμη μου η περίοδος της τηλεκπαίδευσης λειτούργησε, ως επί το πλείστον, αρνητικά τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο για τους μαθητές, οι οποίοι κλήθηκαν να συμμετέχουν σε κάτι πρωτόγνωρο, χρησιμοποιώντας μέσα που μέχρι τότε τα χρησιμοποιούσαν μόνο για διασκέδαση (π.χ. τάμπλετ, κινητά). Οι διαφορές που πιθανώς να υπήρχαν και πριν την τηλεκπαίδευση με την εδραίωση της τελευταίας ως βασικό πλέον μέσον εκπαίδευσης, οξύνθηκαν σημαντικά. Διαφορές όπως κοινωνικοοικονομικές, γνωστικού επιπέδου, απόδοσης, διαφορές που προέρχονται από την ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας ή κάποιας διαταραχής (π.χ. ΔΕΠΥ), υπό το πρίσμα της υποχρεωτικής πολύωρης παρακολούθησης μέσα από μια οθόνη υπολογιστή, μεγιστοποιήθηκαν και σε συνδυασμό με την αίσθηση παραβίασης του ιδιωτικού χώρου, λόγω της παρακολούθησης και από πολλούς γονείς, του κάθε μαθήματος και της κάθε συμπεριφοράς, έγιναν ακόμα πιο αισθητές.

Για παράδειγμα, πολλά παιδιά δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το μάθημα τους επειδή δεν υπήρχε η δυνατότητα αγοράς συσκευής (και ας μην ξεχνάμε πως σε πολλές περιπτώσεις μιλάμε για οικογένειες που χρειάζονταν παραπάνω από μια ή και δύο συσκευές για να κάνουν μάθημα ταυτόχρονα δύο ή τρία παιδιά).

Επίσης ένα παιδί με ΔΕΠΥ, το οποίο δυσκολεύεται να καθίσει μέσα στην τάξη σε καρέκλα πάνω από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα ή/και να διατηρήσει την προσοχή του για πολλή ώρα, ήταν πολύ δύσκολο να κοιτάζει επί πολλές ώρες μια οθόνη με πολύ μικρά διαλείμματα των δέκα λεπτών.

Ακόμα, ένα παιδί που δυσκολεύεται στην ορθογραφία ή στην ανάγνωση, δυσκολευόταν ακόμα περισσότερο όταν γνώριζε ότι εκτός από τους συμμαθητές του το ακούν και οι γονείς των παιδιών ή όποιος άλλος βρισκόταν στο σπίτι εκείνη την ώρα, το δικό του ή των συμμαθητών του.

- 2) Όσον αφορά στους μαθητές της ειδικής αγωγής πιστεύω πως κι εκείνοι αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Οι μαθητές της ειδικής αγωγής "φτιάχνουν" μαζί με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μια σχέση που χτίζεται αργά και σταθερά και χρειάζεται ένα σταθερό περιβάλλον, με σταθερές συνήθειες, αμοιβαία εμπιστοσύνη, αίσθημα ασφάλειας και ιδιωτικότητας. Όλα αυτά είναι πολύ δύσκολο να διατηρηθούν μέσα από μια οθόνη, ειδικά όταν μιλάμε για περιπτώσεις μαθητών στο φάσμα του αυτισμού ή με ΔΕΠΥ.

Για παράδειγμα ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού χρειάζεται μια συγκεκριμένη ρουτίνα για να μπορέσει να παρακολουθήσει το μάθημα. Μπορεί, για παράδειγμα, να χρειάζεται τις οπτικοποιημένες εικόνες της αλφαβήτας που έχει συνηθίσει να έχει στο θρανίο του ή μια συγκεκριμένη ρουτίνα χαιρετισμού ή μια ρουτίνα απομνημόνευσης του πολλαπλασιασμού, τα οποία είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο να συνεχιστούν μέσα από έναν υπολογιστή.

Ακόμα και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να χρειάζονται συγκεκριμένα μέσα - οπτικοακουστικά υλικά για να κάνουν τις πράξεις τους ή να γράψουν την ορθογραφία τους, είναι πολύ δύσκολο να ακολουθήσουν μια τελείως διαφορετική οδό και μάλιστα τόσο ξαφνικά όσο ήρθε στη ζωή μας η τηλεκπαίδευση.

- 3) Προσωπικά πιστεύω πως κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης δυσκολεύτηκαν όλες οι ομάδες των μαθητών. Από το να μάθουν να χειρίζονται την συγκεκριμένη εφαρμογή και τα εργαλεία της, από το να προσπαθούν να αισθάνονται ασφαλείς (καθώς πολλοί γονείς παραμόνευαν έξω από την πόρτα του ή πολλές φορές και στη δίπλα καρέκλα) , από το να μην νιώθουν ότι κρίνονται, κ.ο.κ. Η αλήθεια είναι ότι περισσότερο δυσκολεύτηκαν μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, μαθητές με προβλήματα στο σπίτι, μαθητές με διάγνωση και γενικά μαθητές στους οποίους η αλλαγή των καθημερινών συνηθειών και η υποχρέωση παρακολούθησης καινούριων κατέστησε το μάθημα ανιαρό, χωρίς πλαίσιο, ανασφαλές και πολλές φορές προκαλούσε φόβο. Το φόβο της λάθος απάντησης, της κριτικής , της μη ικανότητας από μέρους τους να ανταπεξέλθουν.
- 4) Μετά το πέρας της τηλεκπαίδευσης, προσωπικά ήρθα αντιμέτωπη με μαθητές "ξαλαφρωμένους". Τα παιδιά έρχονταν στο σχολείο με όρεξη να δουν τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους, έστω και με μάσκες στην αρχή. Τους είχε λείψει η τάξη, οι συνήθειές τους, τα διαλείμματα, το να μιλάνε χωρίς φόβο, να λένε τα νέα τους, ακόμα και το να μαλώνουν από κοντά. Φυσικά πήρε αρκετό διάστημα ώστε να επανέλθουμε στην κανονική μας ροή. Ήταν τόσα πολλά αυτά που ήθελαν να μοιραστούν, τόσες πολλές πληροφορίες μέσα στο μυαλό τους από αυτό που έζησαν, που πολλές φορές το μάθημα διέκοπταν ερωτήσεις - αναμνήσεις. Λίγο πιο δύσκολα ήταν με τους μαθητές ειδικής αγωγής όπου έπρεπε να μουν ξανά σε ένα κανονικό πλαίσιο τάξης, να αρχίσουν από την αρχή σχεδόν. Και βέβαια να μην ξεχνάμε πως η πολύωρη παρακολούθηση μέσα από μια οθόνη σαφώς και αύξησε την διάσπαση της προσοχής των μαθητών και συνέβαλε στην αρνητικά στην εμφάνιση συμπεριφορών όπως αύξηση επιθετικότητας (ειδικά σε παιδιά που είχαν μια ροπή και πριν την τηλεκπαίδευση), υπερκινητικότητα μέσα στην τάξη και πολλές φορές ανία ως προς την διεξαγωγή του μαθήματος, παρά τον μεγάλο τους ενθουσιασμό για την επιστροφή στα θρανία.
- 5) Σαφώς η τηλεκπαίδευση ΔΕΝ έκανε την ίδια δουλειά με το μάθημα εντός τάξης. Προφανώς και, λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα στη σύνδεση κάθε

φορά και το χρόνο που αφαιρούνταν από όλη αυτή τη διαδικασία, ο υπολειπόμενος χρόνος δεν επαρκούσε ώστε να εξεταστούν όλοι οι μαθητές όπως έπρεπε. Φυσικά το πρόβλημα δεν ήταν μόνο η εξέταση. Πρόβλημα υπήρχε και κατά τη διάρκεια της παράδοσης -με συνεχείς διακοπές πάντα - και ως προς το ότι δεν έμενε σχεδόν καθόλου χρόνος όταν χρειαζόταν να γίνει κάποια εξατομικευμένη εργασία -εξέταση-επεξήγηση σε κάποιον μαθητή που δυσκολευόταν. Όλα αυτά συντέλεσαν ώστε ,κυρίως μαθητές που παρουσίαζαν προβλήματα (βασικά μαθησιακά) στην τάξη, να μην βοηθούνται όπως έπρεπε και να οξύνονται τα κενά τους. Οπότε φυσικά και οι επιδόσεις τους έπεφταν.

Για παράδειγμα ένα παιδί που παρουσίαζε κάποιες δυσκολίες στα μαθηματικά και αναγκάζεται να παρακολουθήσει μάθημα μέσω υπολογιστή και να διδαχθεί την αφαίρεση με κρατούμενο, είναι πολύ λογικό, όσα μέσα και αν χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, να μην την καταλάβει πλήρως. Και ενώ αν βρισκόταν μέσα στην τάξη θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να πάει δίπλα του και ενώ οι υπόλοιποι λύνουν μια άσκηση να του εξηγήσει ξανά και ξανά, αυτό στην τηλεεκπαίδευση δεν μπορούσε να γίνει. Συνεπώς το κενό θα έμενε και θα αυξάνονταν όσο η ύλη προχωρούσε, όπως μας υποχρεώνει και το αναλυτικό πρόγραμμα.

- 6) Οι μαθητές υπήρξαν οι αποδέκτες ενός καινούργιου τρόπου διδασκαλίας, ο οποίος ήταν άγνωστος και σε εμάς τους εκπαιδευτικούς. Έπρεπε μέσα σε λίγες μέρες να επιμορφωθούμε μόνοι μας ως προς τη χρήση εργαλείων και εφαρμογών που δεν είχαμε ασχοληθεί πιο πριν. Να μάθουμε να διδάσκουμε με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο από όλα όσα είχαμε μάθει. Και οι μαθητές αυτό το λάμβαναν. Είχαν να διαχειριστούν μια εικονική τάξη με πρόσωπα που φαίνονταν μέσα από ένα εικονίδιο, να μάθουν να αξιολογούνται μπροστά σε παιδιά και γονείς, να καταφέρουν να ανοιχτούν μέσα από μια οθόνη. Εστιάζω στο ψυχολογικό κομμάτι κυρίως, γιατί θεωρώ πως εκεί δυσκολεύτηκαν περισσότερο. Έχασαν μέσα σε λίγες μέρες τη φυσική επαφή με τους συμμαθητές τους, την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη που έχτισαν μέσα στην τάξη. Προφανώς και ανταπεξήλθαν, εννοείται αυτό. Άλλωστε τα παιδιά έχουν μάθει να κινούνται με γρήγορους ρυθμούς στις αλλαγές. Αλλά τη αίσθηση του σχολείου με όσα αυτή συνεπάγεται, την έχασαν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, με όσα μπορεί αυτό να αποφέρει στο μέλλον.
- 7) Προφανώς και χρειάστηκε να αλλάξω τη διδασκαλία μου. Εισήγαγα περισσότερο εικόνες, βίντεο, παρουσιάσεις, χιούμορ, γνωστικού περιεχομένου διαδραστικά παιχνίδια, έπρεπε να μάθω να χρησιμοποιώ εφαρμογές και εργαλεία για την κατασκευή ασκήσεων που μπορούν να απαντηθούν μέσω ίντερνετ και να υποβληθούν κλπ. Δεν υπήρχε άλλη επιλογή. Το μάθημα έπρεπε να γίνει όσο πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό γινόταν για τα παιδιά, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν όσο το δυνατόν περισσότερο γινόταν χωρίς να βαριούνται και να κατανοούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας με όσο πιο διασκεδαστικό και απλό τρόπο γινόταν.
- 8) Σίγουρα η ηλικία ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για το πώς βίωσαν οι μαθητές την τηλεεκπαίδευση. Συνήθως οι μικρότεροι μαθητές επηρεάστηκαν

περισσότερο στα γνωστικά ζητήματα καθότι δεν είχαν κατακτήσει βασικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή και αυτό τους δυσκόλευε περισσότερο. Ίσως τα μεγαλύτερα παιδιά να είχαν πρόβλημα περισσότερο στην κοινωνική τους ζωή, στην έλλειψη επικοινωνίας με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους.

- 9) Προφανώς και πριν την τηλεκαίτευση δεν έβαζα ασκήσεις μέσω ιστοσελίδας και δεν διόρθωνα ασκήσεις στον υπολογιστή μου. Βασικές πρακτικές όπως παρακολούθηση βίντεο, μουσική, πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, βιωματικές δραστηριότητες κλπ. ακολουθούσα και πριν. Απλά με την εισαγωγή της τηλεκαίτευσης χρειάστηκε να μάθω να δουλεύω κάποια προγράμματα για κατασκευή ασκήσεων , για δημιουργία παρουσιάσεων, για δημιουργία διαδραστικών εργασιών - δραστηριοτήτων. Φυσικά και όλα αυτά μπορώ να τα ακολουθώ και στην τάξη, αλλά πάντα συμπληρωματικά και όχι ως βασικά εργαλεία μάθησης. Γιατί για να μάθουν οι μαθητές χρειάζονται αρχικά ανοιχτά μυαλά και εκπαιδευτικούς που θα στέκονται απέναντι τους και όχι ως εικονίδια στους υπολογιστές τους.
- 10) Η συμπερίληψη παρότι είναι ένας βασικός στόχος της εκπαίδευσης κατά την τηλεκαίτευση έγινε ακόμα πιο δύσκολη. Συνέχισε να αποτελεί προτεραιότητα για μένα αλλά ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθεί. Προσπαθούσα να εισάγω τις καινούριες γνώσεις με μικρότερη ταχύτητα και να επιμένω για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μέχρι να τις κατακτήσουν όλοι. Επίσης είχα πάντα μια συγκεκριμένη ρουτίνα στο τηλεμάθημα ώστε να βοηθούνται ακόμα και τα παιδιά που δυσκολεύονταν με τη γλώσσα ή είχαν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Κ2

Ανισότητες και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

- Πιστεύετε ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αμβλύθηκαν ή οξύνθηκαν οι ανισότητες στην εκπαίδευση; Παραδείξτε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση έγιναν εμφανείς και σε αρκετές περιπτώσεις οξύνθηκαν. Οι μαθητές χρειάστηκε να έχουν τον απαιτούμενο ψηφιακό εξοπλισμό και σύνδεση διαδικτύου στο σπίτι, για να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια, έγιναν προσπάθειες να υπερκεραστούν αυτά τα προβλήματα με τη παροχή συσκευών ή με δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αλλά και πάλι υπήρχαν περιπτώσεις που οι μαθητές δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή την παρακολουθούσαν διακοπτόμενα. Για παράδειγμα, στην τάξη μου οι μαθητές Ρομά, ενώ τους δόθηκαν τα απαιτούμενα τεχνολογικά μέσα, δεν συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρά δεν ήταν μόνο ο τεχνολογικός εξοπλισμός παράγοντας

μη συμμετοχής στην εξ αποστάσεως, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς των μικρών μαθητών και η γενικότερη κουλτούρα ως προς την εκπαίδευση.

- Θεωρείτε ότι οι μαθητές στην ειδική αγωγή αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή όχι; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Αν και στην δική μου τάξη δεν είχα μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, θεωρώ πως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι συγκεκριμένοι μαθητές δέχτηκαν το μεγαλύτερο «πλήγμα». Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν προετοιμασμένοι για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τη γενική αγωγή, πόσο μάλλον για την ειδική αγωγή. Επιπλέον, θεωρώ ότι την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, όπως ορίζεται, δεδομένου των συνθηκών. Τέλος, οι στόχοι του εκάστοτε εξατομικευμένου προγράμματος είναι δύσκολο να υλοποιηθούν μόνο με τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

- Θεωρείτε ότι κατά την τηλεεκπαίδευση συγκεκριμένες ομάδες μαθητών δυσκολεύτηκαν; Αν ναι, ποιες ομάδες και για ποιον λόγο θεωρείτε;

Γενικά, για όλους τους μαθητές ήταν δύσκολη η περίοδος της τηλεεκπαίδευσης. Οι μαθητές που δυσκολεύτηκαν περισσότερο κατά τη γνώμη μου ήταν οι μαθητές του Δημοτικού και συγκεκριμένα των μικρών τάξεων γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν απαραίτητη η βοήθεια από τους γονείς για να καταφέρουν να συνδεθούν στο μάθημα. Θεωρώ πως στις μικρές τάξεις του Δημοτικού οι γονείς πήραν τον ρόλο του δασκάλου. Οπότε, αν ο γονιός απουσίαζε ή δούλευε με τηλεργασία δεν μπορούσε να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές.

Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών

- Μετά το διάστημα της τηλεεκπαίδευσης παρατηρήσατε διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών; Αν ναι ποιες είναι αυτές.

Η αλήθεια είναι ότι δεν παρατήρησα αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών. Τα παιδιά προσαρμόζονται πιο εύκολα από ότι εμείς οι «μεγάλοι» στα νέα δεδομένα. Επίσης, μετά τη λήξη του μαθήματος άφηνα χρόνο στους μαθητές να συνομιλήσουν μεταξύ τους, για να μην «χαθούν» και να αναπτύξουν έστω με αυτό τον τρόπο τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

- Μετά το διάστημα της τηλεεκπαίδευσης οι μαθητές παρουσίασαν διαφορές στην ακαδημαϊκή τους απόδοση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Οι μαθητές οι οποίοι παρακολουθούσαν καθημερινά τα μαθήματα και είχαν πρόσβαση τόσο στη σύγχρονη, αλλά και στην ασύγχρονη εκπαίδευση κατέκτησαν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η συνεργασία που είχα με τους γονείς των μαθητών. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφερθώ και στους μαθητές Ρομά που είχα στην τάξη. Δυστυχώς, οι συγκεκριμένοι μαθητές λόγω του ότι δεν συνδέθηκαν ποτέ στην τηλεκπαίδευση δεν κατάφεραν να κατακτήσουν το μηχανισμό της γραφής και της ανάγνωσης.

- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρέασε η τηλεκπαίδευση τους μαθητές; Αναφέρετε τομείς και αιτιολογήστε την απάντησή σας

Οι μαθητές όπως ανέφερα προηγουμένως, προσαρμόστηκαν στα νέα δεδομένα. Το θετικό είναι ότι εξοικειώθηκαν με διάφορα τεχνολογικά μέσα και απέκτησαν ψηφιακές δεξιότητες. Βέβαια, στερήθηκαν την παρέα, το παιχνίδι με τους συμμαθητές τους και δεν ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες. Βέβαια, δεν είναι τόσο άμεση συνέπεια της τηλεκπαίδευσης όσο της «καραντίνας» που επικρατούσε εκείνη την περίοδο. Η τηλεκπαίδευση ήταν μία λύση έκτακτης ανάγκης που έστω με αυτό τον τρόπο κρατήσαμε κάτι από την κανονικότητα του σχολείου, την επαφή με τους μαθητές μας και την εκπαιδευτική διαδικασία.

- Θεωρείτε ότι η ηλικία των μαθητών διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις επιπτώσεις στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Όλα τα παιδιά επηρεάστηκαν λιγότερο ή περισσότερο στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα. Όλα αποκόπηκαν από τους συμμαθητές και τους φίλους τους και όλα συνάντησαν επιπλέον εμπόδια στο να κατακτήσουν τη γνώση. Πιθανόν τα μεγαλύτερα παιδιά βέβαια να μπόρεσαν να ανταποκριθούν καλύτερα στο γνωστικό κομμάτι καθώς ήταν ήδη εξοικειωμένα με τη χρήση της τεχνολογίας και δεν είχαν τέτοιες δυσκολίες. Τα μικρότερα παιδιά σίγουρα δυσκολεύτηκαν και αυτά με την έλλειψη κοινωνικών συναναστροφών αλλά το κομμάτι της κατάκτησης βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από μια οθόνη μάλλον ήταν το κυρίαρχο τους πρόβλημα.

Διδακτικά εργαλεία κατά την τηλεκπαίδευση

- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρειάστηκε να αλλάξετε πράγματα στην διδακτική σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Έγιναν πολλές αλλαγές για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, λόγω του ότι ο χρόνος ήταν περιορισμένος δεν δόθηκε έμφαση στην εμπέδωση της νέας γνώσης. Γινόταν παράδοση του μαθήματος και κυρίως μιλούσα εγώ. Το μοντέλο δηλαδή έγινε περισσότερο δασκαλοκεντρικό, παρά μαθητοκεντρικό, όπως προσπαθούμε στη φυσική τάξη.

- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε διαφορετικά διδακτικά μέσα/ εργαλεία σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούσατε πριν την περίοδο του Covid-19; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Όλο το υλικό ήταν σε ηλεκτρονική μορφή, αντί για έντυπη. Αξιοποίησα για πρώτη φορά τις πλατφόρμες ασύγχρονης διδασκαλίας (e-me), όπου ενημέρωνα γονείς και μαθητές για τα καθημερινές εργασίες των παιδιών. Ακόμα, μέσω της πλατφόρμας είχα τη δυνατότητα να δημιουργήσω για τους μαθητές διαδραστικές ασκήσεις με παιγνιώδη μορφή, που άρεσαν ιδιαίτερα στα παιδιά της Α Δημοτικού.

- Χρησιμοποιήσατε συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου για να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των ετερογενών ομάδων; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Όπως και στην τάξη, έτσι και κατά την τηλεκπαίδευση στόχος μου ήταν να έχω ένα ευρύ ρεπερτόριο από τεχνικές διδασκαλίας και μέσα ώστε να βοηθούνται όλα τα παιδιά. Διαδραστικές ηλεκτρονικές ασκήσεις, βίντεο, οπτικά βοηθήματα και δραματοποίηση ήταν τα πιο βοηθητικά για τα παιδιά. Επιπλέον, σε συνεννόηση με τον διευθυντή επισκεπτόμουν το σχολείο μία φορά την εβδομάδα και άφηνα εκεί εκτυπωμένο υλικό το οποίο παραλάμβαναν με ραντεβού οι γονείς των παιδιών που δεν είχαν εκτυπωτή ή που δεν μπορούσαν να παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα μέσω Webex.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Κ3

1.

Α)Κατά τη γνώμη μου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όξυνε τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Δυστυχώς πολλοί μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να συνδεθούν ώστε να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, με αποτέλεσμα να χάνουν πολλά μαθήματα διδακτέας ύλης. Επίσης, αρκετοί γονείς και μαθητές δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες γεγονός που δυσκόλεψε την παρακολούθηση των μαθημάτων. Η εξ αποστάσεως δε βοηθούσε σημαντικά στον απόλυτο έλεγχο της προσοχής των παιδιών, συνεπώς πολλές φορές χάνονταν ή χάζευαν μη παρακολουθώντας το διαδικτυακό μάθημα, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνονται συχνά οι μαθησιακοί στόχοι του εκάστοτε μαθήματος.

Β)Θεωρώ ότι οι μαθητές της ειδικής αγωγής αντιμετώπισαν δυσκολίες. Ήταν απαραίτητη η παρουσία του γονέα δίπλα τους για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Όποιο παιδί ήταν χωρίς την υποστήριξη του γονέα δεν είχε σημαντικό αποτέλεσμα.

Γ)Ναι, δυσκολεύτηκαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τους παραπάνω λόγους, δίγλωσσοι μαθητές , γιατί κάποιες φορές δεν ήταν κατανοητά αυτά που ήθελε να περάσει ο εκπαιδευτικός με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να δυσκολεύονται περισσότερο. Τέλος, δυσκολεύτηκαν μαθητές από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα που δεν είχαν τον απαραίτητο εξοπλισμό για να συμμετέχουν στο μάθημα.

2.

Α)Υπήρχαν σημαντικές αλλαγές στα παιδιά . Ήταν πιο αφηρημένα, παρορμητικά, νευρικά, οξύθυμα.

Β)Μετά την τηλεκπαίδευση, παρουσιάστηκαν αλλαγές στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. Έγινε άμεσα αντιληπτό ότι πολλά πράγματα που είχαν διδαχθεί δεν είχαν γίνει κατανοητά από τους μαθητές ούτε είχαν εμπεδωθεί. Γεγονός που έπρεπε να επαναληφθούν από τους εκπαιδευτικούς.

Γ)Η τηλεκπαίδευση επηρέασε τους μαθητές σε διάφορους τομείς: τον γνωστικό, τον συναισθηματικό, τον κοινωνικό, τον συμπεριφορικό.

Δ) Η ηλικία των μαθητών επηρέασε σημαντικά τον γνωστικό τομέα. Οι μικρότερες ηλικίες δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στην τηλεεκπαίδευση. Ειδικά σε μαθητές πρώτης και δεύτερας δημοτικού παρατηρούνται σημαντικές ελλείψεις στον γνωστικό τομέα. Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα επηρεάστηκαν όλες οι ηλικίες μαθητών ανεξαιρέτως.

3.

Α και Β) Ναι, το μάθημα διαφοροποιήθηκε αρκετά. Αλλαγές παρατηρήθηκαν στη χρήση εποπτικού υλικού: βίντεο, παρουσιάσεις power point, ενεργή συμμετοχή των μαθητών με τη χρήση διαφόρων εργαλείων του webex.

Γ) Προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των ετερογενών ομάδων οι μαθητές συμμετείχαν, όπου το μάθημα το επέτρεπε, σε ομαδικές εργασίες των 2-3 ατόμων. Συζητούσαν η κάθε ομάδα σε ξεχωριστό δωμάτιο και έπειτα παρουσίαζαν οι ομάδες τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Κ4

1. Ανισότητες, ειδική αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

- Πιστεύετε ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αμβλύνηταν ή οξύνθηκαν οι ανισότητες στην εκπαίδευση; Παραδείξτε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Απάντηση: Βάσει της προσωπικής μου εμπειρίας κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, διαπίστωσα ότι οξύνθηκαν οι ανισότητες μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο του εκάστοτε μαθητή που δεν δύναται να καλυφθεί εξ ολοκλήρου μέσω της τηλεεκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός δεν δύναται να αξιολογήσει επί του πρακτέου το μαθησιακό επίπεδο του εκπαιδευόμενου και να αναπτύξει την εξατομικευμένη στοχοθεσία που απαιτείται για τον εν λόγω μαθητή.

- Θεωρείτε ότι οι μαθητές/τριες στην ειδική αγωγή αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή όχι; Παραδείξτε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Απάντηση: Οι μαθητές στην ειδική αγωγή αντιμετώπισαν συγκεκριμένες δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που καθίσταται αντιληπτό από την πρωτόγνωρη εμπειρία εκπαίδευσης που κλήθηκαν να διαχειριστούν, καθώς επίσης και

από το γεγονός της παθητικής στάσης των μαθητών, οι οποίοι δεν είχαν -συνήθως- ενεργό ρόλο κατά την τηλεκπαίδευση και δεν μπορούσαν να οικοδομήσουν την δοθείσα γνώση, όπως θα συνέβαινε στο φυσικό περιβάλλον της τάξης με την φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού και των υπόλοιπων μαθητών.

- Θεωρείτε ότι κατά την τηλεκπαίδευση συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών δυσκολεύτηκαν; Αν ναι, ποιες ομάδες και για ποιον λόγο θεωρείτε;

Απάντηση: Θεωρώ ότι δυσκολεύτηκαν οι μαθητές που είναι συναισθηματικά ευάλωτοι και διακατέχονται από αισθήματα ντροπής και μειονεξίας ως προς το μαθησιακό τους επίπεδο, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να εκφραστούν με τον συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης. Επίσης, αντιμετώπισαν δυσκολίες οι μαθητές που είχαν μαθησιακά κενά και το μαθησιακό επίπεδό τους δεν ανταποκρινόταν στην έως τότε διδαχθείσα ύλη, καθώς και μαθητές που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης παρατηρήσατε διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών; Αν ναι ποιες είναι αυτές.

Απάντηση: Αναμφίβολα, εκδηλώθηκαν διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς οι ίδιοι οι μαθητές είχαν να αντιμετωπίσουν την πρωτόγνωρη συνθήκη του εγκλεισμού εξαιτίας της καραντίνας και παράλληλα, όφειλαν να διαχειριστούν τις ψυχολογικές μεταπτώσεις αυτής της συνθήκης σε συνάρτηση με την εφηβική τους ηλικία, κατά τη διάρκεια της οποίας συντελείται πλήθος αλλαγών. Αποτέλεσμα αυτού ήταν ορισμένοι μαθητές να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν την πληθώρα αλλαγών που συντελούνταν τόσο σε επίπεδο προσωπικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους, όσο και σε επίπεδο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας.

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές/τριες παρουσίασαν διαφορές στην ακαδημαϊκή τους απόδοση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Απάντηση: Ως προς την πλειοψηφία τους, οι μαθητές παρουσίασαν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις μετά το πέρας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκαν σημαντικά ελλείμματα σε επίπεδο θεματικής και καταληκτικής ορθογραφίας, καθώς και αδυναμία στην παραγωγή γραπτής έκφρασης και της αναλυτικής σκέψης. Επιπλέον, οι μαθητές δεν διαχειρίζονταν με την ίδια υπευθυνότητα και με τις ίδιες μεθόδους τα ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης (ασκήσεις – εργασίες για το σπίτι εκ μέρους του εκπαιδευτικού) και μετά το πέρας της τηλεκπαίδευσης.

- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρέασε η τηλεκπαίδευση τους μαθητές/τριες; Αναφέρετε τομείς και αιτιολογήστε την απάντησή σας

Απάντηση: Οι μαθητές επηρεάστηκαν αρνητικά ως προς την διαχείριση της ψυχικής τους κατάστασης και συνακολούθα, ως προς την διαχείριση των μαθησιακών τους

υποχρεώσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι τομείς στους οποίους εκδηλώθηκαν οι συνέπειες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ήταν οι ακόλουθοι:

- Κρίση της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή
 - Κρίση των σχέσεων με συνομηλίκους
 - Εσωστρέφεια
 - Μειωμένες ακαδημαϊκές προσδοκίες
 - Μειωμένη προσπάθεια εκ μέρους του μαθητή
- Θεωρείτε ότι η ηλικία των μαθητών διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις επιπτώσεις στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Απάντηση: Φυσικά. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να διαχειριστούν την χρήση των ΤΠΕ με τα ποικίλα τεχνολογικά εργαλεία που ενδεχομένως να μη τα γνώριζαν με αυτόν τον τρόπο και από την άλλη πλευρά οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν σε θέση να αυτενεργούν σε μεγαλύτερο βαθμό, χωρίς ωστόσο να τηρούν υπεύθυνη στάση απέναντι στις μαθησιακές τους υποχρεώσεις. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, θεωρώ πως η τηλεεκπαίδευση επηρέασε σε μεγαλύτερο βαθμό τους εφήβους που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν μπορούσαν να συναναστραφούν και να συνάψουν υγιείς σχέσεις με συνομηλίκους τους και κατ' επέκταση να μοιραστούν φόβους και προβληματισμούς τους διά ζώσης.

3.Διδακτικά εργαλεία για τη διαχείριση της ετερογένειας και τη συμπερίληψη κατά την τηλεεκπαίδευση

- Κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης χρειάστηκε να αλλάξετε πράγματα στην διδακτική σας μεθοδολογία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Απάντηση: Κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, διαφοροποιήθηκε το μάθημα, προκειμένου να καταστεί πιο διαδραστικό με την χρήση ποικίλων εποπτικών μέσων και εργαλείων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε να καταστεί όσο το δυνατόν πιο εφικτή η ενεργός συμμετοχή του μαθητή κατά την διδακτική πράξη. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: whiteboard, εφαρμογή γραφίδας, διαδραστικά κουίζ και παιχνίδια και η παρακολούθηση σχετικών βίντεο ή παρουσιάσεων που αφορούσαν την συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

- Κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε διαφορετικά διδακτικά μέσα/ εργαλεία σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούσατε πριν την περίοδο του Covid-19; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Απάντηση: Κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης χρησιμοποίησα περισσότερο τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, που αποτελούν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, χωρίς ωστόσο να μπορούν να αντικαταστήσουν την φυσική του παρουσία. Στόχος ήταν ένα υβριδικό μοντέλο διδασκαλίας που θα συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της παραδοσιακής εκπαίδευσης με τα γνωστικά εργαλεία των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων, ώστε η μία μέθοδος να στηρίζει λειτουργικά την άλλη.

Αναντίρρητα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, στα πλαίσια του συμπεριληπτικού σχολείου. Τα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά λογισμικά και η διαδραστικότητα των μέσων σε συνδυασμό με την παιδαγωγική συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην εκπαίδευση του συνόλου όλων των μαθητών.

- Χρησιμοποιήσατε συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου για να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των ετερογενών ομάδων; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
Απάντηση: Φυσικά στον βαθμό που αυτό καθίσταται αντιληπτό στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αξιοποιήθηκαν διαδραστικά κουίζ και παιχνίδια, ομαδικές εργασίες, ομαδοσυνεργατική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Κ5

1.Ανισότητες, ειδική αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

- Πιστεύετε ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αμβλύθηκαν ή οξύνθηκαν οι ανισότητες στην εκπαίδευση; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Θεωρώ πως κατά την περίοδο την πανδημίας οι ανισότητες στην εκπαίδευση οξύνθηκαν. Ήταν για εμένα κάτι αναπόφευκτο καθώς πολλοί από τους μαθητές μου δεν είχαν την δυνατότητα συμμετοχής στην διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης λόγω κοινωνικών/οικονομικών προβλημάτων. Για παράδειγμα υπήρχε στην τάξη μου μαθήτρια η οποία δεν μπορούσε να παρακολουθεί καθημερινά τα μαθήματα καθώς ο μεγαλύτερος αδερφός της, μαθητής Τρίτης Λυκείου είχε ανάγκη τη μοναδική συσκευή λαπτοπ στο σπίτι.

- Θεωρείτε ότι οι μαθητές/τριες στην ειδική αγωγή αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή όχι; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Οι μαθητές/τριες στην ειδική αγωγή σαφώς και αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Η έλλειψη άμεσης επαφής ήταν αυτό το καθοριστικό γεγονός που για εμένα δυσκόλεψε πάρα πολύ την συνέχιση της διδασκαλίας τους. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα τα οποία εντάσσονται στην ειδική αγωγή, χρειάζονται συγκεκριμένη αντιμετώπιση, προσωπική επαφή και αμεσότητα στοιχεία ανύπαρκτα κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο μαθητής μου Κ.Β. στο φάσμα του αυτισμού, δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει το καθημερινό πρόγραμμα όσο και αν προσπαθήσαμε με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης να τον εντάξουμε σε αυτό. Η ίδια, ακολουθούσε ακόμα και εξατομικευμένη διδασκαλία μαζί του όμως το παιδί δεν κατάφερε να παρακολουθεί αυτό το πρόγραμμα, καθώς χρειαζόταν βοήθεια από κάποιον κηδεμόνα στο σπίτι και εκείνες τις ώρες βρισκόταν στο σπίτι μόνο η γιαγιά του που τον πρόσεχε.

- Θεωρείτε ότι κατά την τηλεκπαίδευση συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών δυσκολεύτηκαν; Αν ναι, ποιες ομάδες και για ποιον λόγο θεωρείτε;

Η τηλεκπαίδευση έφερε στην επιφάνεια κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα μαθητών που δεν ξέραμε ότι υπήρχαν ή για να το θέσω ορθότερα, δεν είχαμε αντιληφθεί την έντασή τους. Ρομά μαθητές μου (2 στον αριθμό), όπως καταλαβαίνετε, δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν την τηλεκπαίδευση ελλείψει βασικών υλικών (συσκευές , σύνδεση στο διαδίκτυο) και τολμώ να πω πως ήταν παιδιά που προσπαθούσαν πολύ εντός της τάξης και είχαν σημειώσει σημαντική πρόοδο. Παράλληλα, υπήρχαν μαθητές που λόγω ύπαρξης αδερφών αλλά έλλειψης πολλαπλών συσκευών δεν παρακολουθούσαν καθημερινά το μάθημα. Τέλος, διαπιστώθηκε πως υπήρχαν οικογένειες που λόγω αναστολής εργασίας των γονέων, δημιουργήθηκαν βασικές ελλείψεις στα σπίτια και αδυνατούσαν να καλύψουν βασικές καθημερινές ανάγκες. Εκεί, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά βγήκαν εντελώς από το σχολικό πρόγραμμα.

2.Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης παρατηρήσατε διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών; Αν ναι ποιες είναι αυτές.

Η επιστροφή των μαθητών στην τάξη είχε διάφορα χαρακτηριστικά και σίγουρα παρατηρήθηκαν διαφορές. Υπήρχαν μαθητές που γύρισαν πιο ενθουσιασμένοι καθώς τους είχε λείψει φανερά η ανθρώπινη επαφή με φίλους αλλά και με τους δασκάλους και ακόμα είχα πολλή όρεξη να παρακολουθούν το μάθημα. Βέβαια, υπήρχαν και μαθητές που επέστρεψαν στη τάξη απαθείς, μοιάζοντας ακόμα «κολλημένοι» στις οθόνες, με μεγάλη δυσκολία προσαρμογής ξανά στο τυπικό σχολικό πρόγραμμα και στους κανόνες της τάξης, με αυξημένη επιθετικότητα πολλές φορές και έλλειψη υπομονής.

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές/τριες παρουσίασαν διαφορές στην ακαδημαϊκή τους απόδοση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε να έχουν μια πολύ πιο αργή πρόοδο σε σχέση με αυτή που θα πραγματοποιούσαν κατά την τυπική δια ζώσης διδασκαλία. Τα παιδιά προχώρησαν την ύλη της τάξης με την τηλεκπαίδευση με αργότερους ρυθμούς και λιγότερη εξάσκηση. Παρόλα αυτά φάνηκε πως είχαν κατακτήσει βασικά σημεία σε γραμματική και μαθηματικά , όπως και μου έκανε εντύπωση πως τα πήγαν πολύ καλά στην ιστορία. Ήταν αναμενόμενο πως η ώρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περνούσε με αρκετή παραπάνω συζήτηση γύρω από την καθημερινότητα και όσα προβλημάτιζαν τα παιδιά. Ακόμα αντιλαμβανόμουν πως θέλανε χρόνο να μιλήσουν και μεταξύ τους και προσπαθούσα να τους τον δίνω. Το υλικό που μοιράστηκε ήταν λιγότερο αλλά θεωρώ πως κατά κύριο λόγο τα παιδιά δεν «έμειναν πίσω» σε τραγικό βαθμό. Σίγουρα, χρειάστηκε πολύ περισσότερη επανάληψη με την επιστροφή μας , όμως ανταποκρίθηκαν γρήγορα.

- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρέασε η τηλεκπαίδευση τους μαθητές/τριες; Αναφέρετε τομείς και αιτιολογήστε την απάντησή σας

Θεωρώ πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε τους μαθητές μου με διαφορετικούς τρόπους. Η συμπεριφορά τους κινήθηκε σε δύο διαφορετικούς άξονες : Παιδιά που γύρισαν με θέληση , ανυπομονησία και ενθουσιασμό λόγω της έλλειψης προσωπικής και άμεσης επαφής, παιδιά που ήρθαν νωχελικά, χωρίς ιδιαίτερη επιθυμία για να ενταχθούν ξανά στο σχολικό πρόγραμμα και παιδιά που εξέφραζαν την επιστροφή τους με επιθετικότητα και ένταση, σαν να ήθελαν να συνεχιστεί η τηλεεκπαίδευση τους και να παραμένουν σπίτι. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες, ομολογώ πως ήταν μειοψηφία στην τάξη μου, όμως σίγουρα παρατηρήθηκαν. Ακόμα, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά θεωρώ πως εξέλιξαν την ενσυναίσθησή τους και έμοιαζαν να ωρίμασαν λίγο πιο απότομα μιας και άρχισαν να εκφράζουν πολύ πιο έντονα και συχνά το ενδιαφέρον τους για την υγεία των συμμαθητών τους, να κάνουν ερωτήσεις για το πως είναι τα πράγματα στο σπίτι τους κτλ.

- Θεωρείτε ότι η ηλικία των μαθητών διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις επιπτώσεις στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Θεωρώ πως η πανδημία «βρήκε» τους μαθητές μου σε μια ηλικία μεταβατική, από την παιδική στην προεφηβική. Το γεγονός αυτό τους έκανε να έχουν ακόμα πιο «τεντωμένες» τις αισθήσεις τους για όλα αυτά που άκουγαν καθημερινά. Κοινωνικά, τα παιδιά λόγω του ότι είχαν υψηλή αντιληπτική ικανότητα , ήταν σε θέση να κατανοούν τι αλλαγές έχει επιφέρει η πανδημία, μπορούσαν να καταλάβουν τα προβλήματα στην οικογένεια (αναστολή εργασίας των γονέων, τηλεργασία, μειωμένες οικονομικές απολαβές που είχαν αντίκτυπο στην παροχή αγαθών στο σπίτι), διαπίστωσαν πως και άλλοι φίλοι τους έχουν αντίστοιχα προβλήματα και καλώς ή κακώς, μέσω της τηλεόρασης, βρέθηκαν στη δύσκολη θέση να έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ειδήσεις για την δύσκολη κατάσταση της χώρας σε όλους τους τομείς. Σαφώς όλα αυτά εκφράζονταν καθημερινά με τη μορφή ανησυχίας στα εξ αποστάσεως μαθήματά μας. Τα παιδιά είχαν αγωνία για το πως θα εξελιχθεί η κατάσταση. Γνωστικά, οι μαθητές μου προχώρησαν με αργότερους ρυθμούς. Δεν «έχασαν» μια χρονιά. Εξελίχθηκαν και έλαβαν - όσα θεωρώ - απαραίτητα εφόδια για να μπορούν να προχωρήσουν φυσιολογικά, δίνοντάς τους βέβαια μια περίοδο για να προσαρμοστούν και να «ενισχύσουν» με μικρές επαναλήψεις όσα έκρινα σημαντικά.

3.Διδακτικά εργαλεία για τη διαχείριση της ετερογένειας και τη συμπερίληψη κατά την τηλεεκπαίδευση

- Κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης χρειάστηκε να αλλάξετε πράγματα στην διδακτική σας μεθοδολογία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Η τηλεεκπαίδευση είχε διαφορετικές απαιτήσεις ως προς τη διδακτική μεθοδολογία. Έψαχνα τρόπους να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον και αποδοτικό και δοκίμασα κάποιες φορές να ακολουθήσω τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, σε όποιο μάθημα μπορούσα, όπως στην ιστορία και την γεωγραφία. Φάνηκε να δουλεύει σε ένα βαθμό, καθώς μπορούσαν να ακολουθήσουν και μαθητές που ήξερα πως δεν μπορούν να μπαίνουν καθημερινά στο μάθημα λόγω αιτιών που προανέφερα. Έτσι, τα παιδιά λάμβαναν ένα υλικό σχετικό με το μάθημα που θα διδασκόταν και όταν ήταν όλα παρόντα προχωρούσαμε σε επεξεργασία, ασκήσεις και απαντήσεις σε ερωτήσεις.

- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε διαφορετικά διδακτικά μέσα/ εργαλεία σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούσατε πριν την περίοδο του Covid-19; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Είχα την τύχη να διδάσκω σε ένα δημόσιο σχολείο πλήρως τεχνολογικά εξοπλισμένο. Αυτό μου επέτρεπε πριν την περίοδο της πανδημίας να χρησιμοποιώ ψηφιακά εργαλεία και υλικό που έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Βίντεο και παρουσιάσεις, παιχνίδια και πολλά άλλα που χρησιμοποιούσαμε πριν, μπόρεσαν αυτόματα να ενταχθούν στα εξ αποστάσεως μαθήματά μας, γεγονός που πιστεύω βοήθησε και τα παιδιά να μη χάσουν τόσο πολύ το ενδιαφέρον τους κατά την τηλεκπαίδευση. Συνεχίσαμε να βλέπουμε βίντεο, να παίζουμε παιχνίδια και να λύνουμε ασκήσεις στον ψηφιακό μας πίνακα. Παράλληλα, τολμώ να πω πως μειώθηκε η χρήση χαρτιού καθώς σταμάτησα να μοιράζω φύλλα εργασίας.

- Χρησιμοποιήσατε συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου για να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των ετερογενών ομάδων; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετώπισα ήταν η συμπερίληψη των 2 Ρομά μαθητών μου. Από τη στιγμή που έκλεισαν τα σχολεία και ξεκίνησε η διαδικασία της τηλεκπαίδευσης, επιχείρησα να εντοπίσω τους μαθητές μου και να τους παρέχω κάποιο υλικό σε έντυπη μορφή. Σκοπός ήταν να έχω κάποια ανατροφοδότηση ανά εβδομάδα, όπου και θα τους παρείχα νέο υλικό. Δυστυχώς, δεν έγινε εν τέλει εφικτό. Τα παιδιά που δεν μπορούσαν να παρακολουθούν καθημερινά ελλείπει συσκευών ή σταθερής γραμμής διαδικτύου, τα βοήθησε η αποστολή υλικού το οποίο παραδιδόταν καθημερινά και μου το έστελναν μαζεμένο όπως και η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είχα μια πολύ καλή ανατροφοδότηση με τη βοήθεια πάντα των γονιών που και εκείνοι προσπάθησαν αρκετά να βοηθήσουν να μην μείνουν πίσω τα παιδιά. Ακόμα, για αυτούς τους μαθητές ειδικά, τις ημέρες που έμπαιναν προσπαθούσα σχεδόν πάντα να αφιερώνω λίγο χρόνο παραπάνω μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος ώστε να λύνω κάποιες έξτρα απορίες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Κ6

1. Ανισότητες, ειδική αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

- Πιστεύετε ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αμβλύνηταν ή οξύνθηκαν οι ανισότητες στην εκπαίδευση; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- ➔ Θεωρώ ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση οξύνθηκαν οι ανισότητες στην εκπαίδευση. Αρχικά, για να πραγματοποιηθεί ο καινούριος τρόπος διδασκαλίας είχε ως προϋπόθεση την κατοχή κατάλληλου εξοπλισμού π.χ. τάμπλετ, φορητό υπολογιστή, κινητό. Οι μαθητές των οποίων οι οικογένειες δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα, αυτομάτως αποκλείστηκαν από την μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, εξίσου απαραίτητη προϋπόθεση ήταν και η πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Απομακρυσμένες ή ορεινές περιοχές δεν έχουν τέτοια δυνατότητα. Και σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να παρακολουθούν τα μαθήματα. Τέλος, οι δυσκολίες που προέκυψαν λόγω της υπερφόρτωσης του δικτύου (κακός ήχος και εικόνα, αδυναμία σύνδεσης) αποθάρρυναν τους μαθητές με αποτέλεσμα να επιλέγουν να απέχουν.

- Θεωρείτε ότι οι μαθητές/τριες στην ειδική αγωγή αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή όχι; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- ➔ Θεωρώ ότι οι μαθητές και μαθήτριες στην ειδική αγωγή αντιμετώπισαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Ένας μαθητής μου με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα δυσκολευόταν πολύ να κάτσει για όλη τη διάρκεια του μαθήματος μπροστά στην οθόνη του. Σηκωνόταν, έκανε βόλτες στο δωμάτιο ή ασχολούνταν με οτιδήποτε του τραβούσε την προσοχή.
- Θεωρείτε ότι κατά την τηλεκπαίδευση συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών δυσκολεύτηκαν; Αν ναι, ποιες ομάδες και για ποιον λόγο θεωρείτε;
- ➔ Θεωρώ ότι κατά την τηλεκπαίδευση δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως λόγω της μεσημεριανής ώρας που πραγματοποιούνταν η μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα οι μαθητές των νηπιαγωγείων, της Α' και Β' τάξης, είναι αυτοί που ταλαιπωρήθηκαν περισσότερο. Το μεσημέρι, που πραγματοποιήθηκε η τηλεκπαίδευση, είναι η ώρα που τα ηλικιακώς μικρά παιδιά κοιμούνται και ξεκουράζονται. Οπότε η παραμονή τους μπροστά στην οθόνη τα δυσκόλεψε ιδιαίτερα.

2.Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης παρατηρήσατε διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών; Αν ναι ποιες είναι αυτές.
- ➔ Με την επιστροφή των μαθητών στα σχολεία, παρατήρησα μια δυσκολία των παιδιών να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους. Δυσκολεύονταν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις επιθυμίες τους. Είχαν

λιγότερη υπομονή ως προς την διαχείριση λαθών και συγκρούσεων με τους φίλους τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια αδυναμία στην άμεση ανταπόκριση σε ερωτήσεις ή προφορικές εντολές.

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές/τριες παρουσίασαν διαφορές στην ακαδημαϊκή τους απόδοση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- ➔ Οι μαθητές / τριες με άριστες επιδόσεις διατήρησαν καθ' όλη τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και μετά τις ίδιες επιδόσεις. Οι μαθητές με μέτριες και χαμηλότερες επιδόσεις με την επιστροφή στα σχολεία είχαν χαμηλότερη απόδοση. Η παραμονή πιθανόν στην οθόνη, η αδυναμία τακτικής παρακολούθησης, είτε λόγω κακής πρόσβασης είτε λόγω ενσυνείδητης επιλογής, η αδυναμία τακτικής εξέτασης εργασιών ή μαθημάτων οδήγησαν σε πτώση των ακαδημαϊκών επιδόσεων.
- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρέασε η τηλεκπαίδευση τους μαθητές/τριες; Αναφέρετε τομείς και αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- ➔ Η τηλεκπαίδευση επηρέασε τους μαθητές / τριες σε πολλούς τομείς. Αρχικά, επηρέασε τον κοινωνικό – συναισθηματικό τομέα. Τα παιδιά όντας κλεισμένα στο σπίτι αδυνατούσαν να κοινωνικοποιηθούν, να αλληλεπιδράσουν με άλλους συνομηλίκους. Δεν μπορούσαν να εκφραστούν, να μοιραστούν τις σκέψεις τους και την ενέργειά τους. Όλο αυτό επηρέασε με τη σειρά του και τον ψυχολογικό τομέα, αφού οι μαθητές βίωσαν σε μεγάλο βαθμό τη μοναξιά και την απομόνωση. Ως προς το γνωστικό τομέα, οι μαθητές με μέτρια και χαμηλή απόδοση επηρεάστηκαν περισσότερο καθώς άλλαξε η ποιότητα και η ποσότητα τόσο του γνωστικού αντικειμένου όσο και των απαιτήσεων και των προσδοκιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Οι εργασίες ήταν λιγότερες, δύσκολα ελέγχονταν από την οθόνη η πραγματοποίησή τους και το μάθημα είχε τις πολύ βασικές και απαραίτητες πληροφορίες για να «προχωρήσει η ύλη».
- Θεωρείτε ότι η ηλικία των μαθητών διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις επιπτώσεις στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- ➔ Θεωρώ πως η ηλικία των μαθητών διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα. Οι πολύ μικροί μαθητές δεν είχαν προλάβει να δημιουργήσουν φιλικούς δεσμούς, να συναναστραφούν και να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους. Επιπλέον, στο γνωστικό τομέα, ειδικά η Α' τάξη του δημοτικού δεν πρόλαβε να αποκτήσει βασικές δεξιότητες, όπως η γραφή και η ανάγνωση, με αποτέλεσμα να δυσκολέψει και να αργήσει η κατάκτησή τους. Αντίθετα οι μεγαλύτεροι

μαθητές, έχοντας ήδη δημιουργήσει φιλικούς δεσμούς, έχοντας ήδη κατακτήσει βασικές δεξιότητες, επηρεάστηκαν λιγότερο στους αντίστοιχους τομείς.

3.Διδακτικά εργαλεία για τη διαχείριση της ετερογένειας και τη συμπερίληψη κατά την τηλεκπαίδευση

- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρειάστηκε να αλλάξετε πράγματα στην διδακτική σας μεθοδολογία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- ➔ Ναι, χρειάστηκε να τροποποιήσω τη διδακτική μου μεθοδολογία. Καθώς υπήρχαν πολλές δυσκολίες με τον ήχο, χρειάστηκε να χρησιμοποιήσω πολλά οπτικά βοηθήματα όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα, χρώματα, «πίνακα» για σημειώσεις προκειμένου όλα τα παιδιά να παρακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, το γνωστικό αντικείμενο που παρουσιάζονταν στους μαθητές είχε μόνο βασικές πληροφορίες και γνώσεις που προϋπήχαν.
- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε διαφορετικά διδακτικά μέσα/ εργαλεία σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούσατε πριν την περίοδο του Covid-19;Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- ➔ Η οθόνη δεν δύναται να αντικαταστήσει τη σχολική τάξη. Δεν μπορείς να δείξεις μέσα από την οθόνη ούτε το πείραμα της φυσικής ούτε τον παγκόσμιο χάρτη που είναι κρεμασμένος στον τοίχο. Οπότε η χρήση διαφορετικών εργαλείων και διδακτικών μέσων ήταν απαραίτητη προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές και να εξομαλυνθεί όσο γινόταν η εκπαιδευτική διαδικασία.
- Χρησιμοποιήσατε συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου για να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των ετερογενών ομάδων; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Όχι, δεν χρησιμοποίησα διότι καθώς είχα μικρή τάξη υπήρχε μεγάλη βοήθεια και ενίσχυση από τους γονείς των μαθητών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Κ7

1.Ανισότητες, ειδική αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

- Πιστεύετε ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αμβλύθηκαν ή οξύνθηκαν οι ανισότητες στην εκπαίδευση; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Οι ανισότητες σίγουρα οξύνθηκαν. Υπήρχε έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ συμμαθητών, φίλων και εκπαιδευτικών – μαθητών. Τα παιδιά με ανασφάλειες ή οικογενειακά προβλήματα που είχαν ανάγκη τους εκπαιδευτικούς τους, δεν μπορούσαν να έχουν στήριγμα. Φυσικά το θέμα της σύνδεσης στο ίντερνετ άμβλυνε τις ανισότητες όσον αφορά την ύπαρξη σταθερής σύνδεσης ή σύνδεσης με δεδομένα. Επιπλέον πολλές οικογένειες δεν είχαν λάπτοπ ή τάμπλετ και τα παιδιά συνδέονταν με κινητά. Σε πολλά σπίτια υπήρχε μόνο ένα λάπτοπ που έπρεπε να μοιράζονται όλα τα παιδιά και μην ξεχνάμε και τους γονείς καθηγητές που έπρεπε κι αυτοί να χρησιμοποιούν την σύνδεση και το λάπτοπ για τη δουλειά τους.

- Θεωρείτε ότι κατά την τηλεεκπαίδευση συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών δυσκολεύτηκαν; Αν ναι, ποιες ομάδες και για ποιον λόγο θεωρείτε;

Σίγουρα τα παιδιά Ρομά δυσκολεύτηκαν και αποκλείστηκαν περισσότερο. Στα τσαντίρια δεν υπάρχει σύνδεση ίντερνετ και αν μένουν σε σπίτι συχνά δεν έχουν λάπτοπ. Αλλά και να τα έχουν όλα αυτά δεν είχαν επίβλεψη από τους γονείς και βοήθεια. Επίσης δεν είχαν σταθερό πρόγραμμα στην καθημερινότητά τους και παρά την καραντίνα έβγαιναν από το σπίτι και έλειπαν. Επιπλέον, οι μετανάστες και πρόσφυγες, είτε αυτοί που έμεναν στα ΚΥΠ είτε αυτοί που μένουν κανονικά σε σπίτια δεν διαθέτουν ούτε τη γνώση για να μουν στην τηλεεκπαίδευση ούτε κατάλληλες συσκευές. Αυτά τα παιδιά κατά κύριο λόγο δεν έμπαιναν σχεδόν ποτέ στα τηλεμαθήματα.

- Θεωρείτε ότι οι μαθητές/τριες στην ειδική αγωγή αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή όχι; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Στην ειδική αγωγή δεν υπήρχε επαφή με τον δάσκαλο κάτι που είναι αναγκαίο για την ρουτίνα τους και για την συγκέντρωσή τους. Πολλά παιδιά δεν μπορούσαν να χρησιμοποιούσαν το ίντερνετ ή το τάμπλετ οπότε δεν ήταν λειτουργικά στο μάθημά μας. Επίσης οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούσαν να έχουν επεξήγηση και ενίσχυση όπως έχουν μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, η παράλληλη που είχαμε στην τάξη την πρώτη χρονιά προσπαθούσε να παρεμβαίνει και να βοηθάει τον μαθητή της αλλά αυτό δημιουργούσε οχλαγωγία στο μάθημα και έκανε περισσότερο κακό παρά καλό.

2.Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών

- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρέασε η τηλεκπαίδευση τους μαθητές/τριες; Αναφέρετε τομείς και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Παρατήρησα και τότε αλλά ακόμα και σήμερα μια αυξημένη αδυναμία συγκέντρωσης, το μυαλό ταξιδεύει πάντα αλλού. Σίγουρα υπήρξε μείωση της συνεργατικής μάθησης στην τηλεκπαίδευση που μας ακολουθεί και σήμερα δυστυχώς. Επίσης, επειδή στο Webex μιλούσαν σύντομα και όχι συχνά παρατηρώ ότι τα διακατέχει αδυναμία επιχειρηματολογίας και παραγωγής ολοκληρωμένου λόγου. Επιπλέον, η συμμετοχή στην τάξη μειώθηκε μετά την τηλεκπαίδευση καθώς και κατά τη διάρκεια όπου πολλοί είχαν κλειστή κάμερα και έπαιζαν παιχνίδια. Αυτό τους ακολουθεί και σήμερα.

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης παρατηρήσατε διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών; Αν ναι ποιες είναι αυτές.

Νομίζω ότι η συμπεριφορά τους ήταν αυτή που επηρεάστηκε περισσότερο. Έχουν έντονες εκφράσεις θυμού, αδυναμία δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο αλλά και γενικά στη ζωή τους. Είναι απόμακροι σε σχέση με τους καθηγητές, δεν μπορούν ή αρνούνται να ακολουθήσουν βασικούς κανόνες ευγένειας και υπάρχει εμφανής έλλειψη ορίων. Επίσης δεν μπορούν πια να κάτσουν 40 λεπτά στην καρέκλα και στην τάξη, έχουν γίνει νευρικοί ή υπερκινητικοί. Επιπλέον, οι βασικοί κανόνες της τάξης πχ να σηκώνουν χέρι και να μη διακόπτουν τον συνομιλητή τους φαίνεται να έχουν ξεχαστεί και πρέπει συνέχεια να τους υπενθυμίζουμε.

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές/τριες παρουσίασαν διαφορές στην ακαδημαϊκή τους απόδοση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Σαφέστατα παρουσίασαν μείωση απόδοσης γιατί πολλοί δεν μπορούσαν ή επέλεξαν να μην παρακολουθήσουν στα τηλεμαθήματα. Πλέον δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις εργασίες που τους βάζουμε οι οποίες είναι πιο αυξημένες σε σχέση με την τηλεκπαίδευση, έχουν ξεσυνηθίσει στο φόρτο εργασίας του κανονικού σχολείου.

- Θεωρείτε ότι η ηλικία των μαθητών έπαιξε σημαντικό ρόλο στις επιπτώσεις στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Σαφέστατα. Ειδικά τα παιδιά του νηπιαγωγείου ή της πρώτης – δευτέρας δημοτικού που έκαναν τηλεκπαίδευση καταστράφηκαν. Δεν έμαθαν τα βασικά, ούτε φορά γραφής, δεν εξάσκησαν την λεπτή κινητικότητα, δεν έδεσαν σαν ομάδα. Δεν έκαναν τραγούδια και ούτε γιορτές. Επίσης τα παιδιά που τα έπιασε η καραντίνα στην αρχή της εφηβείας πχ τελευταίες τάξεις δημοτικού που πρέπει να αλλάξουν χαρακτήρα και να αφήσουν πίσω το παιδικό για να μπουν στο γυμνάσιο, το έχασαν αυτό. Τα παιδιά αυτά φαίνεται πως δεν έχουν ωριμάσει και είναι σαν να έμειναν σε εκείνη την ηλικία.

3.Διδακτικά εργαλεία για τη διαχείριση της ετερογένειας και τη συμπερίληψη κατά την τηλεκπαίδευση

- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρειάστηκε να αλλάξετε πράγματα στην διδακτική σας μεθοδολογία; Ποιες αλλαγές κάνατε και γιατί. Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Από απλή φωτοτυπία για εξάσκηση και βιβλίο, έπρεπε να αλλάξω το μάθημά μου εντελώς. Έβγαλα όλο το υλικό σε ηλεκτρονική μορφή για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά, εισήγαγα βίντεο που βρήκα έτοιμα αλλά και κάποια που φτιάξαμε μαζί με τα παιδιά και έφτιαξα πολύ ηλεκτρονικό υλικό μόνη μου. Προσπαθούσα να μιλάω στο μάθημα όσο το δυνατόν λιγότερο και να δίνω τον λόγο στα παιδιά αλλά πολλές φορές μάταια.

- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε διαφορετικά διδακτικά μέσα/ εργαλεία σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούσατε πριν την περίοδο του Covid-19; Εξηγήστε μου για ποιο λόγο πιθανόν χρειάστηκε να αλλάξετε τα εργαλεία σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Χρησιμοποίησα πολύ περισσότερα εργαλεία. Πριν την τηλεκπαίδευση είχα μόνο το youtube και κάποια φλας καρντς. Στην καραντίνα έμαθα το Wonderwall και το padlet. Άλλαξα τα εργαλεία μου για να κρατήσω το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί αλλιώς δεν συμμετείχαν καθόλου. Προσπάθησα παρά την απόσταση να δουλέψω με την ομαδοσυνεργατική και χρησιμοποιούσα τα escape rooms διάφορων πλατφορμών. Λίγα πράγματα λειτούργησαν όμως. Δεν υπήρχε επίβλεψη στα σπίτια από τους γονείς και πολλά παιδιά ήταν με κάμερες κλειστές και αμέτοχα.

- Χρησιμοποιήσατε συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των ετερογενών ομάδων; Ποιες ήταν αυτές; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Κατασκεύασα κάποια εποπτικά μέσα για τους αλλόγλωσσους μαθητές – είτε ηλεκτρονικά είτε χειροποίητα που τα έδειχνα στην κάμερα- όμως αυτά τα παιδιά δυστυχώς έμπαιναν σπάνια στα μαθήματα ή και κάποια δεν έμπαιναν ποτέ. Έκανα προσπάθειες να επικοινωνήσω με τους γονείς και να τους βοηθήσω να συνδεθούν και να τους εξηγήσω τη διαδικασία όμως κάποιους δεν τους βρήκα ποτέ ή δεν κατάφερα να τους βοηθήσω όπως έπρεπε. Οπότε πολλές φορές – και λυπάμαι που το λέω- δεν χρειάστηκε να εισάγω κάποια νέα στρατηγική αφού δεν υπήρχαν ετερογενείς ομάδες στα μαθήματά μου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

Κ8

1.Ανισότητες, ειδική αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

- Πιστεύετε ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αμβλύνηταν ή οξύνθηκαν οι ανισότητες στην εκπαίδευση; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Πιστεύω ότι συνέβησαν και τα δύο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν μια πρωτόγνωρη και απότομη αλλαγή για την οποία δεν ήταν προετοιμασμένο το εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να δημιουργήσει κυρίως δυσκολίες και εμπόδια διαφόρων ειδών, για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές-εκπαιδευτικούς- γονείς) Με τη σειρά τους τα εμπόδια μπορεί να έπαιξαν ρόλο στην όξυνση των ανισοτήτων (π.χ. άνιση πρόσβαση μαθητών και εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη μεριά, δημιούργησε ένα πλαίσιο με διαφορετικές δυνατότητες και ευκαιρίες. Για παράδειγμα, η μεγαλύτερη χρήση ψηφιακών διδακτικών μέσων ενδεχομένως να διευκόλυνε μαθητές με προβλήματα όρασης ή και συγκέντρωσης και σύνδεσε την σχολική μάθηση με πιο ενδιαφέροντα – για τα παιδιά αυτής της εποχής- ερεθίσματα (βίντεο, κουίζ, διαδραστικές ασκήσεις).

- Θεωρείτε ότι οι μαθητές/τριες στην ειδική αγωγή αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή όχι; Παρουσιάστε παραδείγματα και αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Αν και δεν έχω εικόνα από προσωπική εμπειρία, θεωρώ ότι δυσκολεύτηκαν πολύ. Για παράδειγμα, δεν ήταν δυνατό με αυτές τις συνθήκες να συμπεριληφθούν στη ομάδα και να καλύψουν τις κοινωνικές τους ανάγκες. Σε πολλές περιπτώσεις παράλληλης στήριξης, τα παιδιά δούλευαν χωριστά με τον/την εκπαιδευτικό ειδικής και πολλές φορές δεν παρακολουθούσαν το μάθημα της τάξης.

- Θεωρείτε ότι κατά την τηλεεκπαίδευση συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών δυσκολεύτηκαν; Αν ναι, ποιες ομάδες και για ποιον λόγο θεωρείτε;

Μαθητές-τριες με μειωμένη ή καθόλου πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση λόγω τεχνικών δυσκολιών (έλλειψη συσκευών και μέσων σύνδεσης, γεωγραφική θέση με κακή παροχή δικτύου)

Μαθητές με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής,

Παιδιά σε οικογένειες με πολλά άτομα, που έπρεπε να παρακολουθούν παράλληλα μάθημα, ή να εργάζονται εξ αποστάσεως.

2.Επιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των μαθητών

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης παρατηρήσατε διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών; Αν ναι ποιες είναι αυτές.

Παρατήρησα αλλαγές ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων και συγκρούσεων κατά την αλληλεπίδραση. Δυσκολία εν ολίγοις να συνυπάρξουν αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο (του σχολείου και της τάξης), με την έννοια όμως ότι οι δεξιότητες αυτές δεν καλλιεργήθηκαν το διάστημα του εγκλεισμού, όχι ότι τις έχασαν τα παιδιά. Απλώς με την επιστροφή στο σχολείο χρειάστηκαν αρκετό χρόνο και προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς για να τις αναπτύξουν.

- Μετά το διάστημα της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές/τριες παρουσίασαν διαφορές στην ακαδημαϊκή τους απόδοση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Ναι, στην περίπτωση που κάποιοι δεν παρακολουθούσαν συχνά ή απείχαν από τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Μεταξύ τους μάλλον όχι.

- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρέασε η τηλεκπαίδευση τους μαθητές/τριες; Αναφέρετε τομείς και αιτιολογήστε την απάντησή σας

Κυρίως κοινωνικά (αρμονική συνύπαρξη σε κοινωνικό πλαίσιο) και συναισθηματικά. Επίσης σε επίπεδο δεξιοτήτων καθημερινής ζωής, σχολικής και μη (πχ δέσιμο κορδονιών, ρυθμού/συντονισμού, αυτοεξυπηρέτησης).

- Θεωρείτε ότι η ηλικία των μαθητών διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις επιπτώσεις στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Θεωρώ ότι μάλλον επηρέασε περισσότερο τα μικρότερα παιδιά, αυτά που βρίσκονταν στην αρχή της σχολικής τους ζωής με την έννοια ότι γνώρισαν σαν κανονική συνθήκη εκπαίδευσης αυτή του ψηφιακού μαθήματος από το σπίτι, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

3.Διδακτικά εργαλεία για τη διαχείριση της ετερογένειας και τη συμπερίληψη κατά την τηλεκπαίδευση

- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρειάστηκε να αλλάξετε πράγματα στην διδακτική σας μεθοδολογία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Διατήρησα τη ρουτίνα και τις διαδικασίες του μαθήματος, αλλά η παρουσίαση και η αξιολόγηση των πληροφοριών γινόταν αναγκαστικά με τελείως διαφορετικό τρόπο.

- Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε διαφορετικά διδακτικά μέσα/ εργαλεία σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούσατε πριν την περίοδο του Covid-19; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Εντελώς, γιατί ήταν εντελώς διαφορετική συνθήκη το μάθημα από την οθόνη του υπολογιστή και χρειαζόταν ψηφιακό υλικό, όσο και μεθόδους διδασκαλίας- διαχείρισης της τάξης. Επίσης, έλειπε εντελώς η δυνατότητα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Τέλος ήταν διαφορετική ακόμη και η στόχευση, καθώς ο πρωταρχικός σκοπός δεν ήταν τόσο η ύλη αλλά η επαφή των παιδιών μεταξύ τους και με το σχολείο σ αυτή την τόσο πρωτόγνωρη συνθήκη.

- Χρησιμοποιήσατε συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου για να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των ετερογενών ομάδων; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Κυρίως εξατομικευμένο/προσαρμοσμένο υλικό για κάποιους μαθητές. Πιστεύω ότι αυτό ήταν αποτελεσματικό και βοήθησε αρκετά.