



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα  
και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές

**Η πανδημία του Κορονοϊού COVID-19 και οι επιπτώσεις της στον  
τρόπο νοσηματοδότησης των εκπαιδευτικών συντελεστών σε σχέση με  
την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην Πρωτοβάθμια.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΗΜΗΤΡΑ ΙΩΑΝΝΙΔΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσακίρη Δέσποινα

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Τσακίρη Δέσποινα, επιβλέπουσα, Καθηγήτρια

Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια

Φωτόπουλος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Κόρινθος, Απρίλιος 2022

## Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Δήμητρα Ιωαννίδη

## **Ευχαριστίες**

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, τους καθηγητές του προγράμματος, που στάθηκαν αρωγοί στο νέο μου αυτό ταξίδι, παρά τις ανατροπές που προέκυψαν. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κα Δέσποινα Τσακίρη, για την επιστημονική της καθοδήγηση, αλλά και τη διαρκή υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.*

Στην Οικογένειά μου,  
για τη διαρκή στήριξη σε κάθε μου βήμα και την αγάπη τους.

## Περιεχόμενα

|  |    |
|--|----|
| <u>Περίληψη</u> .....  | 8  |
| <u>Abstract</u> .....  | 10 |
| <u>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u> .....   | 13 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</u> .....  | 18 |
| <u>1.1 Η έννοια της πανδημίας και ιστορική αναδρομή: γενικές θεωρήσεις</u> ..... | 18 |
| <u>1.2. Ιστορικά ορόσημα – αναδρομή</u> .....                                    | 20 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</u> .....  | 33 |
| <u>2.1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι συνθήκες που την επέβαλαν</u> .....    | 33 |
| <u>2.2 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης</u> .....       | 34 |
| <u>2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση</u> .....         | 36 |
| <u>2.4 Η ένταξη της εξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</u> .....             | 38 |
| <u>2.5 Οι αναδειχθείσες αρνητικές επιπτώσεις της εξΑΕ</u> .....                  | 40 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</u> .....  | 41 |
| <u>3.1 Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</u> .....                  | 41 |
| <u>3.3 Είδη αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών</u> .....                       | 47 |
| <u>3.4 Η διαδικασία αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</u> .....            | 48 |
| <u>3.5 Αξιολόγηση σε συνθήκες πανδημίας</u> .....                                | 49 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</u> .....  | 52 |
| <u>4.1 Εισαγωγικά</u> .....  | 52 |
| <u>4.2 Αναγκαιότητα και προβληματική της έρευνας</u> .....                       | 52 |
| <u>4.3 Σκοπός της έρευνας</u> .....  | 53 |
| <u>4.4 Μεθοδολογική Προσέγγιση</u> .....   | 53 |
| <u>4.5 Ερευνητικό Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων</u> .....                          | 54 |
| <u>4.5 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του</u> .....                         | 55 |
| <u>Περιγραφή του δείγματος</u> .....   | 55 |
| <u>4.6 Σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης</u> .....                          | 57 |

|  |  |
|--|--|
| <a href="#">4.7 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας</a> | 58   |
| <a href="#">Ζητήματα δεοντολογίας</a>                      | 58   |
| <a href="#">Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας</a>      | 59   |
| <a href="#">4.8 Διεξαγωγή της έρευνας</a>                  | 60   |
| <a href="#">4.9 Επεξεργασία εμπειρικού υλικού</a>          | 61   |
| <b><a href="#">ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</a></b>                          | <b>62</b>                                      |
| <a href="#">Παρουσίαση αποτελεσμάτων</a>                   | 62   |
| <a href="#">5.1 Εισαγωγή</a>                               | 62   |
| <a href="#">5.2 Δημογραφικά στοιχεία</a>                   | 62   |
| <a href="#">5.3 Ερωτήσεις</a>                              | 63   |
| <a href="#">Συζήτηση - συμπεράσματα</a>                    | 99   |
| <a href="#">Εισαγωγή</a>                                   | <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b> |
| <a href="#">Περιορισμοί της έρευνας</a>                    | 106  |
| <a href="#">Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα</a>             | 106  |
| <a href="#">Παράρτημα</a>                                  | 108  |
| <a href="#">Βιβλιογραφία</a>                               | 121  |



## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί τη διερεύνηση των επιπτώσεων στον τρόπο νοσηματοδότησης των εκπαιδευτικών συντελεστών, σε σχέση με την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από την επέλαση της πανδημίας του Κορονοϊού - COVID-19. Συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στο κείμενο ζήτημα της αξιολόγησης, υπό συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς οι αλλαγές που επήλθαν στον τομέα της εκπαίδευσης, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ήταν ραγδαίες από τη στιγμή που όλο το σύστημα, σε μικρό χρονικό διάστημα, κλήθηκε να λειτουργήσει βασισμένο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το γεγονός αυτό ενέγειρε το ζήτημα, στην αρχή τουλάχιστον, μιας επιτυχούς λειτουργίας, όταν αυτή έλαβε χώρα σε σύντομο χρονικό πλαίσιο. Στη συνέχεια όμως, και με την ανάδειξη πολλαπλών προβλημάτων, το αυτό ζήτημα ετέθη με νέους όρους, δίνοντας έμφαση σε μια διάχυτη αντίληψη που επικρατούσε κατά τον πρώτο εγκλεισμό ήτοι, αν οι νέες αυτές πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθιερωθούν και αν επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Και τούτο γιατί, η πολυπλοκότητα και η μοναδικότητα του παιδαγωγικού έργου είναι αδύνατον να επιτευχθεί χωρίς τη φυσική επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Στη διάρκεια του δεύτερου κύματος μάλιστα, που συνέπεσε με τη νέα σχολική χρονιά, δημιουργήθηκε ο προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Μην έχοντας προετοιμαστεί και εξοικειωθεί μαθητές και εκπαιδευτικοί με τα τεχνολογικά μέσα και τη διαδικτυακή εξέταση, σε συνδυασμό με τη ρευστότητα που επικρατούσε για το άνοιγμα της δια ζώσης παρακολούθησης, δημιουργήθηκαν πολλές ενστάσεις και διχογνωμίες όταν κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους μαθητές. Μαθητές χωρίς τεχνολογικό εξοπλισμό, προβλήματα σύνδεσης, δυνατότητα αντιγραφής και επιβαρυνόμενη ψυχολογική κατάσταση είναι μόνο μερικά από τα ακανθώδη δεδομένα.

Ξεκινώντας στο θεωρητικό πλαίσιο με τη νοσηματοδότηση προηγούμενων πανδημιών, τα στερεότυπα που επισείονται και τους φόβους που αναζωπυρώνει κάθε τέτοιου είδους γεγονός, θα επικεντρωθούμε στις επιδράσεις του στο εκπαιδευτικό πεδίο. Εν συνεχεία, θα προσεγγίσουμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ορίζοντας τα γενικά χαρακτηριστικά, τα είδη της αλλά και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που τη



συνοδεύουν. Ως τελευταίο θεωρητικό μέρος θα παρατεθούν στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση βασισμένα κυρίως στα τελευταία πορίσματα.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν μια σειρά από ερωτήματα που ανιχνεύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με :

Α) τις αλλαγές που συντελέστηκαν στην επαφή με τους μαθητές,

β) τις προσαρμογές που έγιναν αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία και

γ) τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση.

Τα ερευνητικά δεδομένα εξήχθησαν από την ανάλυση δέκα (10) συνεντεύξεων εκπαιδευτικών δημόσιων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, που διενεργήθηκαν για το σκοπό αυτό.

Ο κύκλος της πανδημίας δεν έχει ολοκληρωθεί. Εν μέσω δεύτερου κύματος, τα αποτελέσματα της έρευνας επιτρέπουν παρατηρήσεις και προτάσεις για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, ενώ αναδεικνύουν την ανάγκη διεξαγωγής σχετικών ερευνών για μια αντιπροσωπευτικότερη διερεύνηση του θέματος και φυσικά την κινητοποίηση των αντίστοιχων ιθύνοντων και οργανισμών για ενίσχυση του εκπαιδευτικού θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: Κορονοϊός (covid - 19), αξιολόγηση, εκπαιδευτικό πεδίο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πρακτικές

## **Abstract**

The present dissertation attempts to investigate the way the pandemic was interpreted by educational institutions, in relation to education and educational practices in public schools of primary education, from the onset of the coronavirus pandemic - COVID-19.

In particular, the focus will be the critical issue of evaluation, under conditions of distance learning, as the changes that occurred in the field of education, and in educational practices, have been rapid since the moment the whole system, in a very short time, was expected to operate based solely on distance learning.

This fact leads to the belief, at least in the beginning, that the operation of this alternative educational process was successful, especially when it took place in such a short period of time. But then, with the emergence of multiple problems, the supposed smooth operation was examined again in a new light, bringing forth a dilemma that used to prevail during the first lockdown, whether these new practices of distance education will be established and whether they will cause changes in the way the schools operate in a global level. That is because the complexity and uniqueness of the educational process is impossible to be achieved without the physical contact between teachers and students.

During the second wave, which coincided with the new school year, concerns were raised about students' assessment. Students' and teachers' lack of preparation and familiarization with the technological means and the online exams, combined with the fluidity that prevailed over the reopening of live learning, lead to many objections and disagreements that arose when teachers were asked to evaluate students. Students without technological equipment, connection problems, being enabled to copy and an aggravated psychological condition are just some of the thorny facts.

Starting in the theoretical context with the meaning of previous pandemics, the stereotypes that are pointed out and the fears that arise by any such event we will focus on its effects in the field of education. Next, we will approach distance learning, defining its general characteristics, types, as well as the advantages and disadvantages

that "accompany" it. Last but not least, at the theoretical part, data concerning the evaluation will be presented, based mainly on the latest findings.

In the empirical part of the present paper, a series of questions were examined related to teachers' perceptions of:

- A) the changes that took place in their contact with the students,
- (b) the adjustments that were made to the teaching process, and
- c) teachers' views on the assessment.

The research data were extracted from the analysis of ten (10) interviews of teachers of public schools of the Primary Education of the prefecture of Attica, which were conducted for this purpose

The cycle of the pandemic has not yet been completed, as long as the entire population has not yet been vaccinated and the state's restraining measures still apply.

In the middle of the second wave, the results of this research allow observations and suggestions for the improvement of the teaching process, while highlighting the need for relevant researches to be conducted in order for a more representative investigation of the subject to be achieved and of course the mobilization of the respective leaders and organizations to strengthen the educational institution.

**Keywords:** Coronavirus (covid - 19), evaluation, educational field, distance education, educational practices



## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και διάχυση της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς το διαδίκτυο επιτρέπει στο μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού να γίνει κοινωνός της. Όσοι προμήνυαν ένα «παγκόσμιο χωριό», χαρακτηρίζονται σίγουρα διορατικοί. Οι αποστάσεις εκμηδενίστηκαν, η επικοινωνία, από τη μια γωνιά του πλανήτη στην άλλη υλοποιείται με το πάτημα ενός κουμπιού και ο σύγχρονος άνθρωπος καθημερινά προσπαθεί να κατακτήσει γνώσεις, που μεταβάλλονται και εκσυγχρονίζονται με ιλιγγιώδη ταχύτητα.

Ο ρόλος της γνώσης, της κατοχής και της διαχείρισης των πληροφοριών αναντίλεκτα είναι υψίστης σημασίας στη σύγχρονη κοινωνία (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 363), καθιστώντας τον βασικό φορέα γνώσης και εκπαίδευσης, το σχολείο, καθοριστικό παράγοντα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να θέσουν τις βάσεις στους μελλοντικούς πολίτες, εργαζομένους ανθρώπους, αυτόνομα άτομα, ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν την πραγματικότητα αυτή και να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων των παγκόσμιων προβλημάτων όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός, η αποξένωση και όπως πρόσφατα συνέβη, οι υγειονομικές κρίσεις, με τα μέσα που κάθε κράτος διαθέτει και παρέχει.

Βάσει των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών της κοινωνίας του σήμερα, της «Κοινωνίας της γνώσης» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 59) τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών αναδιαμορφώνουν τη φιλοσοφία τους, τους σκοπούς της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση τα προγράμματα σπουδών. Μάλιστα, διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, προσπαθούν να ακολουθήσουν κοινή πορεία στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 23). Βασική προϋπόθεση και ζητούμενο των πολιτικών αυτών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα αποτελεί η ενσωμάτωση και χρήση της τεχνολογίας, που συντελείται σταδιακά (Kumar Basak, Wotto & Bélanger, 2018).

Συνεπώς, οι δημοκρατικές κοινωνίες παγκοσμίως επενδύουν σε δημόσιες πολιτικές και διαδικασίες που αποσκοπούν στην αύξηση, την επέκταση και το σταδιακό εκδημοκρατισμό της πρόσβασης στη γνώση (Heredia et al., 2019). Άλλωστε, η εκπαίδευση θεωρείται θεμελιώδες δικαίωμα όλων των ανθρώπων και κάθε κράτος - έθνος έχει επωμιστεί την ευθύνη να διασφαλίσει το δικαίωμα αυτό στους πολίτες του και ιδιαίτερα στα παιδιά (Sylvestre et al., 2018).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας στην εκπαίδευση, των λεγόμενων Τ.Π.Ε., καθίσταται μείζονος σημασίας για να επιτελεστούν οι ζητούμενες αλλαγές στα διάφορα επίπεδα, όπως στις διδακτικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους αξιολόγησης, στο ρόλο των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων (Adcock, 2008). Αυτό συμβαίνει γιατί μέσω αυτών δίνεται πρόσβαση σε ποικίλα εργαλεία και πόρους, που ωθούν την παραγωγή, τη διάδοση, την επικοινωνία, την αποθήκευση, την οργάνωση και τη διαχείριση των πληροφοριών και των γνώσεων (Ergado, 2019) για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευομένους.

Στην Ελλάδα, η είσοδος και η ενσωμάτωση των τεχνολογιών και της πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συντελέστηκε σταδιακά. Απαρχή της ήταν περίπου το 1970, οπότε εισήχθησαν η εκπαιδευτική τεχνολογία και οι διδακτικές μηχανές στην εκπαίδευση. Ο ρόλο των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), ως εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας, υπογραμμίστηκε με το πέρας του 1990 (Κόμης, 2004).

Πέραν των αλλαγών και της εξέλιξης που συντελούνται και καθιστούν απαραίτητη την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, δεν πρέπει να παραβλεφθούν και οι ιδιαίτερες συνθήκες. Τέτοιες είναι περιπτώσεις που δυσκολεύουν την εκπαίδευση με φυσική παρουσία, αναδεικνύοντας ένα νέο είδος εκπαίδευσης, που έχει αναπτυχθεί και διαδοθεί σε πολλά μέρη του κόσμου (Καλογρίδη, 2020) συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, η λεγόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) (Τραχανοπούλου, 2016).

Η πανδημία COVID-19<sup>1</sup>, που έχει προκαλέσει ο νέος κορονοϊός, έχει πλήξει το μεγαλύτερο μέρος του πλανήτη, δημιουργώντας μια πρωτόγνωρη κατάσταση. Τα χιλιάδες κρούσματα ανάγκασαν τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας να κηρύξει κατάσταση έκτακτης ανάγκης, ενώ ένα από τα πρώτα έκτακτα μέτρα που λήφθηκαν

---

<sup>1</sup> Ο ιός COVID-19 συνδέεται με το Σοβαρό Οξύ Αναπνευστικό Σύνδρομο Coronavirus 2 (SARS-CoV) που μπορεί επίσης να είναι θανατηφόρο (Meng, Hua, & Bian, 2020). Αυτός ο νέος ιός μπορεί να μεταδοθεί μέσα σε λίγα λεπτά μέσω σταγονιδίων ή ακόμη και σε επαφή με επιφανειακά μέταλλα ή άλλα υλικά που έχουν μολυνθεί από άτομο που έχει αναπνευστικά προβλήματα. Ακόμα κι αν οι ηλικιωμένοι και τα πολύ μικρά παιδιά επηρεάζονται εύκολα, κανείς δεν είναι απρόσβλητος από αυτή τη νέα μολυσματική ασθένεια μόλις χτυπήσει το σώμα, οπότε όλοι οι άνθρωποι είναι ευάλωτοι στις καταστροφικές επιπτώσεις του (Bender, 2020; Meng et al., 2020).

ήταν το κλείσιμο των σχολείων. Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με φυσική παρουσία δεν είναι δυνατή και οι ανάγκες προβλέπεται να καλυφθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διδασκαλία και η μάθηση μεταφέρονται άμεσα και αναγκαστικά από την πραγματική τάξη στην ψηφιακή. Στην Ευρώπη ο ιός έφτασε το Φεβρουάριο του 2020 και τα αναγκαία εθνικά μέτρα που λήφθηκαν για τον περιορισμό του διατάραξαν σημαντικά την παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης, κατάρτισης και κινητικότητας για τους εκπαιδευομένους, τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ).

Η αλλαγή του χώρου της εκπαιδευτικής πράξης δημιούργησε την ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μαθητών και πολλές φορές και γονέων σε διαδικασίες και προγράμματα παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κάθε σχολική μονάδα, κλήθηκε να εντοπίσει τις ανάγκες που προέκυψαν στη μαθητική κοινότητα για τεχνολογικό εξοπλισμό και να καταρτίσει σχέδιο δράσης για παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο κρατικός μηχανισμός από την άλλη, ενεργοποίησε ψηφιακά εργαλεία που θα επέτρεπαν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και προέβη σε ενέργειες σχετικά με τις εταιρίες παροχής ίντερνετ, με στόχο να μετριαστούν οι πιθανότητες αποκλεισμού των ατόμων από τη γνώση. Ο μεγαλύτερος όγκος υποχρεώσεων και εργασίας επιρριπτόταν στους εκπαιδευτικούς, που θεωρητικά κατείχαν γνώση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, και οι οποίοι λειτούργησαν καθοδηγητικά προς άλλους καθηγητές αλλά και μαθητές, που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν, ώστε να επιτευχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.

Η απρόσμενη πανδημική κατάσταση λειτούργησε ως επιταχυντής για την ψηφιακή ενημέρωση και εξοικείωση των δημόσιων υπηρεσιών και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών, αλλά και του γενικότερου πληθυσμού, προκειμένου να αποτραπεί η ανεξέλεγκτη διάδοση του κορονοϊού. Οι νέες πρακτικές, που σχετίζονται με την υιοθέτηση των τεχνολογιών, ήρθαν για να μείνουν, όχι μόνο διότι η πανδημική κρίση συνεχίζεται, αλλά γιατί πλέον αποτελούν μέρος της καθημερινότητας. Παράλληλα όμως, είναι εμφανές το ψηφιακό έλλειμμα όχι μόνο όσον αφορά την τεχνολογία υποστήριξης ή τις δεξιότητες των μαθητών, αλλά επίσης και -ίσως το πιο σημαντικό- όσον αφορά τις αντιλήψεις, τις στάσεις και την πραγματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Η πραγματικότητα απέδειξε την πολυπλοκότητα των εργασιακών συνθηκών μέσω τηλεεκπαίδευσης και ιδιαιτέρως αυτών που αφορούν το ρόλο του

σχολείου, της μάθησης και της εκοινωνήσεως, επιβεβαιώνοντας τις δυσκολίες που αναδύθηκαν με την έλευση της πανδημίας στην ελληνική κοινωνία (Τσακίρη, 2020).

Η εκπαίδευση αποτελεί μία σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συνυπάρχουν τέσσερα κύρια στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα: ο εκπαιδευτής φορέας, ο εκπαιδευόμενος, στόχοι και επιδιώξεις και η αλληλουχία των γεγονότων (Rogers, 1998). Επομένως, στη συγκεκριμένη περίπτωση των νέων δεδομένων που δημιούργησε η πανδημία, έπρεπε να συντονιστούν και να εναρμονιστούν, όχι μόνο ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος αλλά και οι φορείς, δηλαδή το κράτος και το Υπουργείο Παιδείας, οι σύλλογοι διδασκόντων, και να αναπροσαρμοστούν οι στόχοι και οι επιδιώξεις, καθώς επρόκειτο για διαφορετικό περιβάλλον και ψυχοκοινωνικές συνθήκες.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος (κεφάλαια 1, 2, 3) επιχειρείται η θεωρητική διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνας. Συγκεκριμένα:

Στο κεφάλαιο 1 ορίζεται το φαινόμενο της πανδημίας και επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή σε πανδημικά φαινόμενα και υγειονομικές κρίσεις, εστιάζοντας στην επίδραση που άσκησαν στον εκπαιδευτικό τομέα και τις αλλαγές που συντελέστηκαν.

Στο κεφάλαιο 2 γίνεται λόγος για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εξέλιξή της στο πέρασμα των ετών, τα χαρακτηριστικά και τα είδη της. Έπειτα, γίνεται μια προσπάθεια αντιδιαστολής πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της.

Στο κεφάλαιο 3 αναλύεται ο θεσμός της αξιολόγησης και οι προεκτάσεις που έλαβε σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα στις συνθήκες της πανδημίας.

Στο δεύτερο μέρος (κεφάλαια 4, 5) παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος. Συγκεκριμένα:

Στο κεφάλαιο 4 καθορίζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία που ακολουθείται, η επιλογή του δείγματος, ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, ενώ τίγονται θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Στο κεφάλαιο 5 παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα, που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνά μας, συγκεκριμένα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ολοκληρώνεται με την καταγραφή των συμπερασμάτων της



έρευνας και των περιορισμών που υπήρχαν καθώς, διατυπώνονται και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση .

Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνηθούν οι αλλαγές που κλήθηκαν να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί της Α/βαθμιας Εκπαίδευσης στις συνθήκες πανδημίας που διαμορφώθηκαν στην Ελλάδα και να διατυπωθούν οι απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Α/βαθμια μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν πλήρη εικόνα του μαθητή;
2. Ποιες προσαρμογές χρειάστηκε να συντελεστούν για να επιτευχθεί η διδακτική διαδικασία;
3. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση μαθητών στις συνθήκες της πανδημίας;

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## 1.1 Η έννοια της πανδημίας και ιστορική αναδρομή: γενικές θεωρήσεις

Τα ζητήματα υγείας και η διασφάλισή της αποτελούν πρωταρχικό μέλημα των σύγχρονων κοινωνιών. Μάλιστα, η γρίπη έχει αναδειχθεί σε ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα υγείας στις αναπτυγμένες χώρες, καθώς αποτελεί μία από τις κύριες αιτίες θανάτου. Ιδιαίτερα όσον αφορά άτομα μεγαλύτερων ηλικιών, πολλαπλασιάζει τη συχνότητα εισαγωγών στο νοσοκομείο και αυξάνει τις ημέρες απουσίας από την εργασία σε όσους εργάζονται.

Το εύρος της γρίπης ποικίλλει, αφού μπορεί να είναι περιορισμένη στα όρια ενός κράτους, με σποραδικά κρούσματα, όπως η εποχική γρίπη ή να έχει τη μορφή παγκόσμιων επιδημιών, δηλαδή πανδημίες. Ο όρος αυτός προκύπτει από τη σύνθεση των λέξεων παν [όλος] και δήμος [πληθυσμός], συνεπώς νοείται πως όλος ο πληθυσμός της γης νοσεί, ή ορθότερα ο μεγαλύτερος αριθμός κρατών έρχεται σε επαφή με τη νόσο. Η πανδημική γρίπη διαφέρει από την εποχική λόγω της φύσης του ιού που την προκαλεί.

Ως πανδημική γρίπη νοείται η επιδημία λοιμωδών ασθενειών που εξαπλώνεται με ταχύτατους ρυθμούς σε μεγάλο γεωγραφικό εύρος ή σε παγκόσμια κλίμακα και απειλεί το σύνολο του πληθυσμού. Εμφανίζεται όταν ένα εντελώς νέο στέλεχος του ιού εμφανίζεται, και ο πληθυσμός καθώς δεν έχει έρθει ξανά σε επαφή, άρα έχει έλλειψη αντισωμάτων, το καταπολεμά με μεγαλύτερη δυσκολία. Σε αυτές τις περιπτώσεις μεγάλο μέρος του πληθυσμού, συνήθως με υποκείμενα νοσήματα, ασθενεί σοβαρά.

Οι πανδημίες οφείλονται σε μεγάλες αντιγονικές αλλαγές του ιού τύπου Α μεταδιδόμενες από άνθρωπο σε άνθρωπο και είναι ανεξάρτητες από τις εποχές (Ευαγγελόπουλος et al., 2006). Αντίθετα, η εποχική γρίπη προκαλείται από ιούς που ήδη κυκλοφορούν στον πληθυσμό και εφόσον οι πολίτες προσβάλλονται από το συγκεκριμένο τύπο ιού κάθε χρόνο, ο οργανισμός διαθέτει ανοσία και καταπολεμά αποτελεσματικότερα τη λοίμωξη.

Μάλιστα τα τελευταία χρόνια με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και των επιστημών έχουν διερευνηθεί οι μηχανισμοί με τους οποίους μπορεί να προκληθεί μια

πανδημία και αντίστοιχα έχουν αναπτυχθεί νέα μέσα για την πρόληψη και αντιμετώπιση της λοίμωξης αυτής. Από την άλλη, η αστικοποίηση και η ανάπτυξη των παγκόσμιων συστημάτων μεταφοράς λειτουργούν ενισχυτικά στην εξάπλωση των ιών, αυξάνοντας και τις πιθανότητες πρόκλησης πανδημίας.

Οι άνθρωποι πλέον έχουν τη δυνατότητα να μετακινούνται ταχύτερα και ευκολότερα και συχνά αυτό αποτελεί μέρος των εργασιακών τους καθηκόντων. Επίσης, τα υψηλά ποσοστά μεταλλακτικότητας του ιού της γρίπης οδηγούν στην ανάδυση εντελώς νέων στελεχών με πιθανώς υψηλή λοιμογόνο δύναμη και εφόσον δεν έχει δημιουργηθεί ανοσία στο μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, καθιστούν αδύνατη την πρόβλεψη εμφάνισης μιας πανδημίας ([www.incardiology.gr](http://www.incardiology.gr)).

## 1.2. Ιστορικά ορόσημα – αναδρομή

Η πανδημία του Covid-19 δεν ήταν η πρώτη που έπληξε τον κόσμο. Κατά τον 20ο αιώνα υπήρξαν οκτώ πανδημίες γρίπης που άφησαν πίσω τους εκατομμύρια νεκρούς, και επηρέασαν τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.

Συγκεκριμένα, το 1918 εμφανίστηκε η Ισπανική γρίπη, σχεδόν σαράντα χρόνια αργότερα το 1957 η Ασιατική γρίπη και σε συντομότερο διάστημα το 1968 η γρίπη του Χονγκ Κονγκ. Η επόμενη πανδημία γρίπης έπληξε τον πλανήτη το 2002 και ονομάστηκε SARS και παρόλο που δεν προκλήθηκε μεγάλος αριθμός θανάτων είναι αξιοσημείωτο πως λήφθηκαν μέτρα, για τον περιορισμό και την καταπολέμησή της, παρεμφερή με αυτά της πανδημίας του 2019.

Το 2006 στιγματίστηκε από τη γρίπη των πτηνών, που πρόκειται για τύπο παρόμοιο με αυτό του Χονγκ Κόνγκ, αλλά επηρέασε κυρίως τα οικόσιτα πτηνά, ενώ το 2009 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) ανακοίνωσε τη γρίπη των χοίρων. Το 2012 ο κορονοϊός MERS έπληξε κυρίως ασιατικές χώρες και διήρκησε έξι περίπου χρόνια μέχρι να εξαλειφθεί. Μεγάλη διάρκεια, από το 2014 έως 2016, είχε και ο ιός Ebola με πολύ υψηλά ποσοστά θνησιμότητας στην Αφρικανική κυρίως ήπειρο. Τέλος, το 2019 ήρθε η αρχή της πανδημίας που μαινεται ως σήμερα, αυτή του Covid-19, που προκλήθηκε από στέλεχος κορονοϊού.

### ▪ Ισπανική γρίπη 1918

Η Ισπανική γρίπη όπως ονομάστηκε, εμφανίστηκε το 1918. Ονομάστηκε έτσι, εξαιτίας της ουδετερότητας της Ισπανίας κατά τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο. Το γεγονός αυτό παρείχε στον ισπανικό τύπο το δικαίωμα, που οι εμπλεκόμενες στον πόλεμο χώρες στερούνταν, να δημοσιεύει ειδήσεις για την πανδημία. Στόχος της απαγόρευσης ήταν να μην πληγεί το ηθικό των στρατευμάτων, αφήνοντας όμως την εντύπωση πως μόνο η Ισπανία είχε επηρεαστεί, ενώ στην πραγματικότητα χάνονται πολλές ζωές παγκοσμίως, χωρίς συνοριακούς περιορισμούς. Αυτή ήταν μακράν η χειρότερη πανδημία της σύγχρονης ιστορίας, προκαλώντας έως και 100 εκατομμύρια θανάτους παγκοσμίως (Aassve et al.,2020).

Η πανδημία προκλήθηκε από τον ιό της γρίπης H1N1 (Tumpey et al., 2005; Taubenberger et al., 2005) και όλες οι πανδημίες της γρίπης Α έπειτα από το 1918 έχουν προκληθεί από απογόνους του ιού της γρίπης της Ισπανίας (Taubenberger, 2006). Ο ιός μεταπήδησε από τα πτηνά στον άνθρωπο και στη συνέχεια άρχισε να μεταδίδεται μεταξύ των ανθρώπων. Εξελισσόταν σε βαριά πνευμονία και ο κόσμος, χωρίς αντιβιοτικά τότε και χωρίς άλλα αντιαρκά φάρμακα, έχανε ανυπεράσπιστος τη ζωή του κατά χιλιάδες ημερησίως. Για την Ισπανική Γρίπη, τα μέτρα δημόσιας υγείας και η γενική ενθάρρυνση των αρχών και των μέσων ενημέρωσης να αποφύγουν τις προσωπικές επαφές, δημιούργησαν ένα βαθύ κλίμα υποψιών και δυσπιστίας (Cohn, 2018).

Τα μέτρα με τα οποία προσπάθησαν να καταπολεμήσουν την πανδημία παγκοσμίως ποικίλλαν. Καραντίνες, κλείσιμο σχολείων, μπαρ, εκκλησιών και άλλων χώρων συγκέντρωσης και υποχρεωτικές μάσκες γάζας, ήταν κάποιες από τις ενέργειες, αν και οι περισσότερες αποδείχτηκαν αναποτελεσματικές στον περιορισμό της νόσου (Crosby, 1976; Johnson, 2012).

Η Ελλάδα, το καλοκαίρι του 1918, έχοντας πρόσφατη την εμπειρία από δύο Βαλκανικούς και ένα Παγκόσμιο Πόλεμο και εν μέσω Εθνικού Διχασμού κλήθηκε να αντιμετωπίσει μια υγειονομική βόμβα. Οι υποδομές περίθαλψης ήταν σχεδόν ανύπαρκτες εξαιτίας των πολέμων και των πολιτικο – οικονομικών συνθηκών. Τα πρώτα θύματά της καταγράφηκαν το Σεπτέμβριο και κυρίως εντοπίζονταν στις μεγαλουπόλεις, Αθήνα – Θεσσαλονίκη – Πάτρα, καθώς εκεί αριθμούσε μεγαλύτερος αριθμός πολιτών, ήταν πιο πυκνοκατοικημένες, και η Πάτρα αποτελούσε λιμάνι, επομένως και ευκολότερη είσοδο του ιού στη χώρα.

*«Η μεγαλύτερα των εν Ελλάδι επιδημιών της γρίπης υπήρξεν η του έτους 1918, καθ' ην η νόσος έλαβε πανδημικόν χαρακτήρα. Κατά την παγκόσμιον εκείνην επιδημίαν μόνο εν Αθήναις εσημειώθησαν 1.668 θανατηφόρα κρούσματα, εν δε τη Θεσσαλονίκη 5.284»* (Κοπανάρης 1933).

Στα προληπτικά μέτρα το υπουργείο Παιδείας, αφού αναφέρει ως σημαντικότερο την απομόνωση των πασχόντων, τονίζει τον καθημερινό αυστηρό έλεγχο καθαριότητας μαθητών και χώρων, το συστηματικό άσπρισμα και ηλιασμό των σχολικών αιθουσών/ χώρων και φυσικά την απαγόρευση εισόδου στο σχολείο μαθητών με συμπτώματα. Παράλληλα, υπάρχει σύσταση στους μαθητές να πλένουν καθημερινά μετά το φαγητό

το στόμα τους με αντισηπτικό διάλυμα ή σόδα και απαγόρευση παρουσίας τους σε χώρους με συνωστισμό και ανεπαρκή αερισμό.

Η μη τήρηση των μέτρων φέρνει διακοπή μαθημάτων κατόπιν παραγγελίας του τοπικού ιατρού, υπόδειξη του διευθυντή του σχολείου και τελική έγκριση του υπουργείου Παιδείας. Τέλος, επανάληψη μαθημάτων διεξάγεται μόνο κατόπιν υποδείξεως του σχολιάτρου και αφού έχει προηγηθεί απολύμανση του χώρου. Στις 8 Ιανουαρίου 1919 το υπουργείο Παιδείας αποφασίζει την επανεκκίνηση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, τονίζοντας πως σε περιοχές με έξαρση θα διακοπούν εκ νέου. Τον χειμώνα του 1919 ακολούθησε το δεύτερο κύμα πανδημίας, όμως η κυβέρνηση λειτουργώντας συντηρητικότερα δεν αποφάσισε το κλείσιμο των σχολείων. Έγιναν προσπάθειες εύρεσης θεραπείας που δεν καρποφόρησαν και η ελληνική πολιτεία προσπάθησε να λάβει μέτρα για τον περιορισμό της εξάπλωσης:

*Τι πρέπει να γίνει διά να παύση η γρίπη:*

*Η Κυβέρνησις ο Δήμος και όλαι αι αρχαί κάμνουν ό,τι ημπορούν διά να παύση η επιδημία της γρίπης. Δεν θα παύση όμως γρήγορα, αν κάθε ένας από ημάς δεν φροντίση να προφυλάξη και τον εαυτόν του και τους άλλους.*

*Για να προφυλάξης τον εαυτόν σου από την γρίπην πρέπει να μην πλησιάζεις ανθρώπους που βήχουν ή έχουν κρυολόγημα και να μη πηγαίνης εις μέρη, που συχνάζουν πολλοί άνθρωποι.*

*Μόλις δε καταλάβης ότι έχεις ελαφρόν κρυολόγημα ή αδιαθεσίαν, πέσε αμέσως εις το κρεβάτι, κάμε δίαιταν με ολίγον ζεστό γάλα και φώναξε τον ιατρόν. Κατ' αυτόν τον τρόπον περνά συνήθως η αρρώστια ελαφρά και γρήγορα.*

*Εκτός όμως του εαυτού σου έχεις καθήκον να προφυλάξης και τους άλλους ανθρώπους, τους συγγενείς σου, τους φίλους σου, τους συνεργάτας σου. Διά τούτο όταν είσαι κακοδιάθετος ή άρρωστος μην τους πλησιάζης, μην αφήνεις να σε πλησιάζουν, μην πηγαίνης εις την εργασίαν σου και εις τα καφενεία, διότι άλλως θα κολλήσουν και οι άλλοι από σε.*

*Όσοι διευθύνουν γραφεία, δημόσια ή ιδιωτικά, Τραπεζας, εργοστάσια, εργαστήρια και εν γένει καταστήματα και μαγαζιά, παντός είδους δεν πρέπει να δέχωνται προς εργασίαν τους πάσχοντας εκ γρίπης υπαλλήλους ή εργάτας των.*

*Εφημερίδα Εμπρός, 2 Νοεμβρίου 1918.*

Ένα άλλο εντυπωσιακό χαρακτηριστικό της ισπανικής γρίπης ήταν ότι τα περισσότερα θύματα ήταν νεαροί ενήλικες (Aassve, et al., 2020). Στην Ελλάδα δεν διαθέτουμε στατιστικά δεδομένα για τις αιτίες θανάτου πριν από το 1921. Έπειτα από έρευνα του γιατρού και καθηγητή μαιευτικής και γυναικολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Τρύφωνα Ανδριανάκου, που δημοσίευσε το 1926 (Ανδριανάκος 1925), συμπεραίνεται

πως ο δείκτης της γενικής θνησιμότητας το 1918 εξαιτίας της γρίπης έφτασε το 33,06%. Η επιδημία υποχώρησε το 1919, οπότε και μειώθηκε ο αριθμός των θανάτων σε σχέση με το 1917, αφού είχαν ήδη πεθάνει όλοι οι ευπαθείς κάτοικοι.

Σύμφωνα με τις ληξιαρχικές πράξεις θανάτου του Δήμου Αθηναίων, στο σύνολο των θανόντων εκείνης της χρονιάς, ένας στους πέντε Αθηναίους πέθανε από γρίπη και ήταν κυρίως άνδρας ενήλικας, ή άτομο που άνηκε σε ευπαθή ομάδα. Το ποσοστό θανάτων των γυναικών φαίνεται να ήταν μικρότερο κρίνοντας κυρίως από αυτές που βρίσκονταν εντός νοσοκομείου (Ανδριανάκος 1925).

Σε ολόκληρη την Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες, τα πολιτικά νοσοκομεία είχαν σοβαρή έλλειψη προσωπικού, εν μέρει επειδή οι γιατροί και οι νοσοκόμες συμμετείχαν στις πολεμικές προσπάθειες, αλλά και λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού ατόμων που προσβλήθηκαν από την ασθένεια. Η υπόθεση της Ισπανικής Γρίπης είναι συνεπώς μια υπόθεση εγχειριδίου απόλυτης αποτυχίας των ιδρυμάτων υγειονομικής περίθαλψης τόσο στο να περιορίσουν την εξάπλωση μιας επιδημίας όσο και στην παροχή αποτελεσματικής φροντίδας.

#### ▪ **Ασιατική γρίπη**

Τον Φεβρουάριο του 1957, ένας νέος ιός της γρίπης A (H2N2) εμφανίστηκε στην Ανατολική Ασία, προκαλώντας μια πανδημία που ονομάστηκε «Ασιατική γρίπη». Έρευνες έδειξαν ότι επρόκειτο για ένα επανασυνδυασμένο στέλεχος (μικτό είδος), που προέρχεται από στελέχη ιών γρίπης των πτηνών και ιών γρίπης των ανθρώπων (Viboud et al., 2016). Προήλθε από την Κίνα και εξαπλώθηκε παγκοσμίως σε Ιαπωνία, Αυστραλία, Ινδονησία, Ινδία, Ευρώπη, Αφρική και Βόρεια και Νότια Αμερική (Wilschut et al., 2006). Αποτέλεσε τη δεύτερη σε ποσοστό θνησιμότητας πανδημία.

Η εξάπλωση της νόσου επηρεάστηκε από τις εποχές αλλά και τις περιοχές ανάλογα το γεωγραφικό τους πλάτος (Dunn, 1958). Συγχρόνως, η εξάπλωσή του ιού από την Ασία ενισχύθηκε από αεροσκάφη και πλοία. Μάλιστα, επειδή δεν εφαρμόστηκαν μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης, εξελίχθηκε πολύ γρήγορα, καθώς οι μετακινούμενοι εργαζόμενοι σε συνδυασμό με την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων διαμόρφωσαν μια ισχυρή αλυσίδα μετάδοσης του ιού.

Εφόσον εισήχθη στον ανθρώπινο πληθυσμό ο ιός εξαπλώθηκε γρήγορα και εκτιμάται ότι οδήγησε σε περίπου 1-2 εκατομμύρια θανάτους παγκοσμίως (van de Ven et al., 2020, Jackson, 2009). Το 1957, η παραγωγή εμβολίων εφαρμόστηκε πολύ γρήγορα και

παράλληλα ο Π.Ο.Υ. ξεκίνησε εκστρατείες εμβολιασμού λίγο μετά την έναρξη της πανδημίας, γεγονός που μείωσε τον αντίκτυπο αυτής της πανδημίας σε σύγκριση με την Ισπανική γρίπη (Raoult, & Drancourt, 2010) και «άνοιξε» ένα παράθυρο ευκαιρίας για εμβολιασμό σε μια μελλοντική πανδημία (Viboud et al., 2016).

Με την άφιξη της Ασιατικής γρίπης το 1957, ο τεράστιος αριθμός κρουσμάτων που σχετίζονται με την πανδημία έφερε ξανά το φαινόμενο της πρωτοπαθούς πνευμονίας από τον ιό της γρίπης στους ιατρούς των νοσοκομείων, ιδίως αν υπήρχε υποκείμενη χρόνια ασθένεια της καρδιάς ή των πνευμόνων, αν και οι θάνατοι προηγουμένως υγιών ατόμων δεν ήταν ασυνήθιστοι. Με εξαίρεση τα άτομα ηλικίας > 70 ετών, το κοινό αντιμετώπισε έναν ιό με τον οποίο δεν είχε εμπειρία, και αποδείχθηκε ότι ο ιός μόνος του, χωρίς βακτηριακούς συναθροιστές, ήταν θανατηφόρος (Kilbourne, 2006).

Ακόμα, ευάλωτοι πληθυσμοί από τη γρίπη αυτή ήταν και τα νεαρά παιδιά από 5-19 ετών (Wilschut et al., 2006), με υψηλά ποσοστά προσβολής κυρίως σε μαθητές. Ενώ η ασθένεια ήταν γενικά ήπια, σε ορισμένες ειδικές ομάδες κινδύνου, όπως στα ηλικιωμένα άτομα προκάλεσε υπερβολική θνησιμότητα (Dunn, 1958).

Η πανδημία έπληξε και την Ελλάδα, εξέλιξη αναμενόμενη αφού η Ιταλία, υπήρξε σημαντικός πυρήνας της πανδημίας με χιλιάδες κρούσματα, ανάμεσά τους και η Ελληνίδα Μαρία Κάλλας. Στις 30 Σεπτεμβρίου 1957, με τους πρώτους νεκρούς στην Ελλάδα, το Ανώτατο Υγειονομικόν Συμβούλιον ανακοίνωσε στο Υπουργείο Παιδείας την ανάγκη κλεισίματος των σχολείων για 15 ημέρες με στόχο τον περιορισμό της μετάδοσης.

Όσα μέτρα λήφθηκαν είχαν σκοπό την πρόληψη και την προστασία και δεν υπήρξε έντονη αυστηρότητα εξαιτίας της ήπιας μορφής της ασθένειας στο γενικό πληθυσμό και του μικρού αριθμού ασθενών που εισήχθησαν σε νοσοκομειακές μονάδες.

#### ▪ Γρίπη του HONG– KONG H3N2 1968/69

Ο ιός που προκάλεσε την τρίτη πανδημία γρίπης στο διάστημα 1968–1969 ήταν ο H3N2. Ο ιός εμφανίστηκε πρώτη φορά στο Χονγκ-Κονγκ με ραγδαίους ρυθμούς εξάπλωσης (Kyriakis. & van REETH., 2017). Πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι αυτή η πανδημία ήταν η σοβαρότερη από τις τρεις, με τα θύματά της να ανέρχονται σε περίπου ένα εκατομμύριο στις 6 εβδομάδες της διάρκειάς της (WHO, 2003).



Καθώς εξελίχθηκε αρχικά σε ολόκληρη την Ασία, σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές στο είδος της ασθένειας και του θανάτου. Το πιο εντυπωσιακό ήταν το υψηλό ποσοστό ασθενειών και θανάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες μετά την εισαγωγή του ιού στη Δυτική Ακτή, μέσω των Αμερικανών στρατιωτών που επέστρεφαν από το Βιετνάμ (MMWR, 1968). Προσέβαλε 1.000.000 άτομα και κυρίως παιδιά ηλικίας 10-14 ετών, καθώς και μεσήλικες άνω των 65 ετών (Paul, 2016).

Η αυξημένη επιτήρηση στις Ηνωμένες Πολιτείες συνεχίστηκε τον επόμενο χρόνο, επεκτείνοντας τα συστήματα που εφαρμόστηκαν για την πανδημία του 1957 και συμπεριλαμβάνοντας αναφορές σχετικά με την απουσία σχολείων και εργασιακών χώρων, τις εισαγωγές στο νοσοκομείο και τις επισκέψεις εξωτερικών ασθενών, καθώς και αναφορές περιστατικών και εστιών. Οι περιπτώσεις εμφανίστηκαν κυρίως σε άτομα που επέστρεφαν από την Ασία (Sharrar, 1969).

Αυτή η εμπειρία έρχεται σε αντίθεση με την εμπειρία στη Δυτική Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου, στην οποία σημειώθηκε αυξημένη ασθένεια, απουσία αυξημένων ποσοστών θανάτου καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας (Kilbourne, 2006). Ο αντίκτυπος επομένως του νέου ιού δεν ήταν ο ίδιος σε όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες.

Η πανδημία αυτή προκάλεσε παγκόσμια κινητοποίηση, υπό τον συντονισμό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.). Τα επόμενα χρόνια, η γρίπη εμφανίστηκε ξανά αλλά χωρίς να προσβάλλει τόσο μεγάλο αριθμό ανθρώπων, αφού είχε κατασκευασθεί το κατάλληλο εμβόλιο μετά το τέλος της πανδημίας. Από το 1972 και έπειτα, κυκλοφόρησε ως εποχιακός ιός της γρίπης Α.

#### ▪ **Ιός SARS, 2003**

Το σοβαρό οξύ αναπνευστικό σύνδρομο (ΣΟΑΣ), γνωστό και ως SARS, είναι ιογενής νόσος του αναπνευστικού συστήματος, ζωονοσικής προέλευσης, η οποία προκαλείται από τον κορονοϊό του SARS. Ο SARS αναφέρθηκε για πρώτη φορά στην Ασία τον Φεβρουάριο του 2003. Τους επόμενους μήνες, η ασθένεια εξαπλώθηκε σε περισσότερες χώρες όπως Βόρεια και Νότια Αμερική, Ευρώπη και Ασία .

Ο ιός βρέθηκε σε έξαρση σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Οι χώρες αυτές υιοθέτησαν τακτικές έκτακτης ανάγκης και προσπάθησαν να λάβουν τα

απαραίτητα μέτρα για να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο. Δύο απ' τις χώρες που αντιμετώπισαν μεγάλο πρόβλημα με κρούσματα αυτού του ιού ήταν η Κίνα και ο Καναδάς (Lawson & Xu, 2007).

Η κινεζική κυβέρνηση αντιμετώπισε τον SARS ως εθνική προτεραιότητα, λαμβάνοντας αυστηρά μέτρα για τον περιορισμό του προβλήματος. Χαρακτηριστικός είναι ο αυστηρός έλεγχος των εσωτερικών μεταναστών από τις αρχές του Πεκίνο και σε συνεργασία με την αστυνομία ελεγχόταν κάθε είδους μετακίνηση και καταγράφονταν ακόμη και τα πιθανά κρούσματα, οδηγώντας σε θαλάμους απομόνωσης τους εκτεθειμένους στον ιό (Lawson & Xu, 2007).

Ο SARS εμφανίστηκε ως ένα ιατρικό και “μη πολιτικό” πρόβλημα και παρόμοιες πολιτικές με αυτές του Καναδά και της Κίνας εφάρμοσαν οι περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, με τη διαφορά όμως ότι το πρόβλημα δεν ήταν τόσο έντονο και δεν είμαστε σε θέση να ξέρουμε με κάθε βεβαιότητα, αν οι υπηρεσίες μας αντέδρασαν ικανοποιητικά ή όχι. Στη χώρα μας εστίασαμε περισσότερο στην ενημέρωση και πρόληψη και όχι στην κατ' ουσία αντιμετώπιση του ιού.

Διενεργήθηκε κλείσιμο σχολείων και πανεπιστημίων κατά το ξέσπασμα του ιού στην Κίνα το 2003. Για παράδειγμα, στο Χονγκ Κονγκ, υπήρχαν 302 σχολεία που έκλεισαν, 1.000.000 παιδιά έμειναν στο σπίτι και 600 εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προκλήσεις στη χρήση τεχνολογίας για την παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές τους (Fox, 2007).

Τα τελευταία περιστατικά καταγράφηκαν το 2004 και από τότε δεν έχουν αναφερθεί νέα (NHS, 2014). Δεκατρία χρόνια μετά, το 2017, Κινέζοι επιστήμονες ανακοίνωσαν ότι ο ιός προερχόταν από ρινολοφίδες νυχτερίδες των σπηλαίων της επαρχίας Γιουνάν, με ενδιάμεσο ξενιστή τη μοσχογαλή (McKie, 2017).

#### ▪ Γρίπη των χοίρων H1N1, νέο στέλεχος 2009

Στις 11 Ιουνίου 2009, ο Π.Ο.Υ. δήλωσε ότι πρόκειται για πανδημία της νέας γρίπης Α (H1N1), η οποία πλέον είναι γνωστή ως «πανδημία (H1N1) 2009». Ο ιός αυτός περιέχει γονίδια από ιούς της γρίπης του χοίρου, των πτηνών και του ανθρώπου, σε συνδυασμό που δεν είχε παρατηρηθεί ποτέ πριν (Woo and Ambrose, 2009). Ο ιός εντοπίστηκε για

πρώτη φορά στο Μεξικό και μεταδόθηκε γρήγορα στη Βόρεια Αμερική και στην Ευρώπη και πλέον έχει μεταδοθεί σε όλες τις ηπείρους.

Η επικρατέστερη λαϊκή ονομασία «γρίπη των χοίρων» σταδιακά εγκαταλείφθηκε. Το επιστημονικό όνομα του ιού είναι A/California/7/2009 (H1N1), ενώ για συντομία ονομάζεται και πανδημικός A (H1N1) 2009 για να διαφοροποιείται από τον κοινό H1N1 εποχιακό ιό.

Μεταξύ Μαΐου 2009 και Μαΐου 2010, η Ελλάδα αντιμετώπισε δύο κύματα μετάδοσης της γρίπης A (H1N1) 2009, κυρίως σε τουριστικές περιοχές της χώρας. Η έξαρση κορυφώθηκε στα τέλη Νοεμβρίου 2009. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καταγράφηκαν 18.230 επιβεβαιωμένα εργαστηριακά περιστατικά, 294 εισαγωγές σε μονάδες εντατικής θεραπείας (ΜΕΘ) και 149 θάνατοι, ποσοστά θνησιμότητας από τα υψηλότερα στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας (Athanasίου et al., 2011) η υγειονομική κατάσταση ήταν συγκρίσιμη ή ακόμη υψηλότερη στην πρώτη μετα-πανδημία από ό, τι στην εποχή της πανδημικής γρίπης.

Στην Ελλάδα ως μέτρο αντιμετώπισης, ορίστηκε το κλείσιμο τμημάτων ή όλου του σχολείου διαδοχικά, όταν αναφέρονταν κρούσματα ή ύποπτα συμπτώματα σε αυτό, ώστε να σταματήσει η διασπορά του νέου ιού στη μαθητική κοινότητα. Μάλιστα, στην περίπτωση που έκλεινε το 1/3 των σχολείων σε έναν νομό, τότε θα έκλειναν όλα τα σχολεία του νομού, δεδομένου πως παρατηρείται υψηλή δραστηριότητα της νέας γρίπης στην περιοχή.

Ο ιός αυτός παρουσίαζε μικρή θνητότητα, αλλά μεγάλη μεταδοτικότητα. Ως συμπτώματα ορίζονταν αυτά της γρίπης, επιπλοκές αναπνευστικού και καρδιάς και μεταβολικό σύνδρομο. Οι ηλικίες των ατόμων που προσβάλλει ο συγκεκριμένος τύπος, κυμαίνονταν μεταξύ 15 και 40 ετών. Στις 10 Αυγούστου του 2010, ο Π.Ο.Υ. ανακοίνωσε πως ο ιός H1N1 ολοκλήρωσε τον κύκλο του και η πανδημία έχει πλέον τελειώσει. Από την εμφάνιση της ασθένειας στο Μεξικό τον Απρίλιο του 2009 έως τον Αύγουστο του 2010 είχαν επιβεβαιωθεί σχεδόν 18.500 θάνατοι από τον ιό, σε 214 χώρες (Thacker, Janke (2008).

#### ▪ **MERS 2012**

Ο νέος κορονοϊός (MERS-CoV) απομονώθηκε για πρώτη φορά από ασθενείς με σοβαρό οξύ αναπνευστικό σύνδρομο στην Αραβική Χερσόνησο το Σεπτέμβριο του 2012. Με βάση την υπάρχουσα κλινική εμπειρία, η λοίμωξη από τον νέο κορονοϊό

εκδηλώνεται συνήθως ως πνευμονία, με εμφάνιση οξείας, σοβαρής νόσου του αναπνευστικού, πυρετό, βήχα, δύσπνοια και αναπνευστική δυσχέρεια. Ο MERS είναι η κύρια λοίμωξη που προκαλείται από καμήλες και νυχτερίδες (Balkhair et al., 2014), με σαφείς ενδείξεις περιορισμένης μετάδοσης από άνθρωπο σε άνθρωπο.

Σε παγκόσμιο επίπεδο αναφέρθηκαν, από τον Σεπτέμβριο του 2012 μέχρι τα τέλη Δεκεμβρίου 2020, συνολικά 2564 εργαστηριακά περιστατικά του αναπνευστικού συνδρόμου της Μέσης Ανατολής (MERS), συμπεριλαμβανομένων 881 σχετικών θανάτων (λόγος περιστατικών-θνησιμότητας 34,4%). Η πλειοψηφία των κρουσμάτων φέρεται να προέρχεται από τις χώρες της αραβικής Χερσονήσου με τα περισσότερα κρούσματα να καταγράφονται στη Σαουδική Αραβία και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Από το 2012, 27 χώρες έχουν αναφέρει κρούσματα MERS, ανάμεσά τους και η Ελλάδα.

Μέτρα πρόληψης, συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης πάνω από 3000 ατόμων σε καραντίνα (WHO, 2015) ήταν το κλείσιμο πάνω από 2.900 σχολείων σε εθνικό επίπεδο (Woo, 2015), αλλά οι αρχές υγείας και η Κοινή Ομάδα Αξιολόγησης της Κορέας-Π.Ο..Υ ανακοίνωσαν ότι τα μέτρα κλεισίματος του σχολείου δεν ήταν απαραίτητα (Π.Ο.Υ., 2015) για την αντιμετώπιση μολυσματικών ασθενειών στα σχολεία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές αρχές απαιτούσαν από όλους τους μαθητές του σχολείου να παρακολουθούν τον πυρετό, αλλά δεν υπήρχε η κατάλληλη οργάνωση και εξοπλισμός στα σχολεία για ανάλογους ελέγχους. Υπήρξαν καταγγελίες για έλλειψη υποστήριξης από την εκπαίδευση και τις διοικητικές αρχές. Για παράδειγμα οι οδηγίες διανεμήθηκαν 20 ημέρες μετά την εμφάνιση του πρώτου ασθενή MERS (Lee, 2015).

#### ▪ **Νόσος του Έμπολα**

Ο EVD εντοπίστηκε για πρώτη φορά στο Σουδάν και τη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό. Κρούσματα της νόσου εμφανίζονται συνήθως σε τροπικές περιοχές της Υποσαχάριας Αφρικής. Από το 1976, όταν εντοπίστηκε για πρώτη φορά, έως το 2013, έχουν μολυνθεί λιγότερα από 1.000 άτομα ανά έτος (CDC, 2014).

Από τις 13 Απριλίου 2016, υπήρξαν συνολικά 28.652 περιπτώσεις της νόσου του ιού Ebola στη Δυτική Αφρική 2014-2015. Αυτό ήταν το πρώτο ξέσπασμα του Έμπολα εκεί και η πιο σημαντική επιδημία του που έχει συμβεί παγκοσμίως από τότε που ο ιός περιγράφηκε για πρώτη φορά (Kaner and Schaack, 2016).

Σημαντικός τρόπος μετάδοσης εκτός από ζώο σε άνθρωπο και μεταξύ των ανθρώπων είναι και η νοσοκομειακή διασπορά (BBC, 2014). Η μεγαλύτερη έξαρση μέχρι σήμερα είναι αυτή του 2014 (WHO, 2020) η οποία επηρέασε τη Γουινέα, τη Σιέρα Λεόνε, τη Λιβερία και τη Νιγηρία (CDC, 2016). Οι προσπάθειες για τη δημιουργία ενός εμβολίου ολοκληρώθηκαν το 2019 και το 2021 έλαβε πλήρη άδεια κυκλοφορίας.

Η Νόσος του Έμπολα (EVD) είναι μια ανθρώπινη νόσος που προκαλείται από τον Ιό Έμπολα. Τα συμπτώματα συνήθως εμφανίζονται δύο μέρες έως και τρεις εβδομάδες μετά την επαφή με τον ιό και σε αυτά περιλαμβάνονται πυρετός, πονόλαιμος, μυϊκοί πόνοι και πονοκέφαλος. Συνήθως, συνοδεύονται από ναυτία, εμετό και διάρροια, και ταυτόχρονα μειωμένη λειτουργία του ήπατος και των νεφρών. Σε αυτό το στάδιο, ορισμένα άτομα αρχίζουν να εμφανίζουν προβλήματα αιμορραγίας (WHO, 2020). Η νόσος έχει υψηλά ποσοστά θνησιμότητας: ποσοστό 50% έως και 90% των ατόμων που μολύνονται από τον ιό, καταλήγει συνήθως στον θάνατο (Fauquet, 2005).

Στις 8 Αυγούστου 2014, ο Π.Ο.Υ. κήρυξε το ξέσπασμα διεθνούς έκτακτης ανάγκης για τη δημόσια υγεία (WHO, 2014) και στις 29 Μαρτίου 2016, κήρυξε το τέλος της έκτακτης ανάγκης σχετικά με τον Έμπολα στη Δυτική Αφρική (WHO, 2016).

#### ▪ COVID 19, 2019

Τον Δεκέμβριο του 2019 εισήχθησαν στα νοσοκομεία αρκετοί ασθενείς που παρουσίασαν αρχική διάγνωση πνευμονίας (Hamid et al., 2020), όμως διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για έναν παθογόνο μικροοργανισμό, που ορίστηκε ως «2019 Novel Corona Virus» (2019-nCov). Η σχετική ασθένεια τελικά ονομάστηκε Corona Virus Disease 2019 (COVID 19) (Fini, 2020). Στην πόλη Wuhan, στην Κίνα, εμφανίστηκε συρροή κρουσμάτων πνευμονίας και ξεκίνησαν οι πρώτες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι επιστήμονες θεώρησαν πως θα υπάρξει μεγάλη έξαρση του ιού (Hamid et al., 2020), γεγονός το οποίο επιβεβαιώθηκε.

Οι κορονοϊοί είναι μία ομάδα ιών που συνήθως προκαλούν αναπνευστικές λοιμώξεις στον άνθρωπο και στα ζώα. Εκτιμάται ότι περίπου το ένα τρίτο των λοιμώξεων ανώτερου αναπνευστικού στον άνθρωπο μπορεί να προκαλείται από κορονοϊούς, το ίδιο ισχύει και για τον COVID 19 (Hamid et al., 2020). Η μετάδοση γίνεται από άνθρωπο σε άνθρωπο (Fini, 2020). Παρόλο που η αρχική προέλευση της νόσου δεν έχει εντοπιστεί με βεβαιότητα, εικάζεται ότι προέκυψε από αγορά ζώων και θαλασσινών, στην περιοχή Wuhan, της επαρχίας Hubei, της Κίνας (Hamid et al., 2020)

Ο Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας (ΕΟΔΥ), παρακολουθεί τις εξελίξεις και βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία τόσο με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Νοσημάτων (ECDC) όσο και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO). Ο ΕΟΔΥ είναι σε επαγρύπνηση σχετικά με πιθανά κρούσματα της νόσου σε ταξιδιώτες, ενώ έχει ήδη εκδώσει και επικαιροποιεί συστηματικά ενημερωτικό υλικό και εξειδικευμένες οδηγίες.

Καθώς η νόσος έφτασε και στην Ελλάδα, η ελληνική κυβέρνηση αποφάσισε «επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας» με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Ανάπτυξης και Επενδύσεων, Προστασίας του Πολίτη, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Υγείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, και του Υπουργού Εσωτερικών (ΦΕΚ 783/Β'/10-03-2020).

Η επαναλειτουργία των εκπαιδευτικών δομών φάνηκε πως ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί άμεσα και έτσι αναζητήθηκαν πιθανοί τρόποι για αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λοιπόν, ήρθε στο προσκήνιο, και φάνηκε να αποτελεί μια ιδανική λύση, δεδομένων των συνθηκών που επικρατούσαν στην χώρα αυτό το χρονικό διάστημα.

Όσον αφορά συγκεκριμένα την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με σύνθημα «Κορονοϊός: Μένουμε στο σπίτι - Μαθαίνουμε στο σπίτι» (<https://mathainoumestospiti.gov.gr/dimotiko-mathites/>) πρότεινε την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας «e-me» ή μέσω της ψηφιακής τάξης «e-class». Επίσης, προσέφερε τη δυνατότητα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής τηλεεκπαίδευσης «Open Cisco Webex Meetings». Παράλληλα, προβάλλονταν πρότυπα μαγνητοσκοπημένα μαθήματα μέσω προγραμμάτων εκπαιδευτικής τηλεόρασης από τα κρατικά κανάλια.

Σε μια προσπάθεια μετριασμού της εξάπλωσης της πανδημίας COVID-19, και η πορτογαλική κυβέρνηση αποφάσισε να κλείσει όλα τα σχολεία της χώρας στις 16 Μαρτίου 2020 (Assunção & Gago, 2020), λίγες μέρες μετά την Ελλάδα, ομοίως είχαν πράξει ή έπραξαν και οι περισσότερες χώρες.

Το σχολικό κλείσιμο παγκοσμίως επηρέασε εκατομμύρια μαθητές των οποίων τα αποτελέσματα δεν είναι ακόμη γνωστά. Η «απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης» επιλέχθηκε ως προσωρινή λύση (Bozkurt & Sharma, 2020) και έχει υιοθετηθεί προκειμένου να μετριαστούν οι επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τις οποιεσδήποτε προσπάθειες της κυβέρνησης, όπως αναφέρουν οι Aslan & Zhu (2016), οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες, που επηρεάζουν κάθε εκπαιδευτική αλλαγή που επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί.

Βασιζόμενοι σε παλαιότερες πανδημίες και με αφορμή αυτή του COVID-19 που έχει θέσει το σχολείο σε παγκόσμιο κλείσιμο, κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή εκπαίδευσης για την υγιεινή, με στόχο την πρόληψη της μετάδοσης και της εκδήλωσης μολυσματικών ασθενειών (Lee et al., 2003) στο μέλλον. Και για να διευκρινιστεί το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού, αξ σημειωθεί πως οι μαθητές που έλειπαν από το σχολείο σε περισσότερες από 188 χώρες που επλήγησαν από την πανδημία, αντιστοιχούσε στο 91% του συνολικού παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού (UNESCO, 2020).

Παράλληλα, αρκετές χώρες έκλεισαν τα σύνορά τους στον έξω κόσμο, έθεσαν σε αναστολή της επιχειρήσεις, εμπορίου και εστίασης και έθεσαν σε καραντίνα το έθνος τους. Σχεδόν όλα έκλεισαν κατά το λεγόμενο «lockdown», με εξαίρεση τα καταστήματα που πωλούσαν τρόφιμα και φάρμακα. Συγχρόνως, η κυβέρνηση, τα ΜΜΕ και άνθρωποι με επιρροή στο κοινό τους συνιστούσαν έντονα να φορούν μάσκες, να πλένουν τα χέρια τους συχνά με σαπούνι και ζεστό νερό και να διατηρούν κοινωνική απόσταση από άλλους ανθρώπους. Δεδομένου ότι αυτές οι αποφάσεις βασίστηκαν στην απομόνωση, αποτέλεσαν μια νέα ψυχική και συναισθηματική πρόκληση με κύρια απόρροια τον πανικό και το άγχος (Barry & Kanematsu, 2020).

Σε μια προσπάθεια λοιπόν, περιορισμού των επιπτώσεων της κρίσης πανδημίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι περισσότερες χώρες επέλεξαν ως έκτακτη λύση τη μέθοδο της ψηφιακής εκπαίδευσης, με εκτεταμένη χρήση σύγχρονων συστημάτων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας. Αυτή η προσαρμογή έγινε χωρίς την απαραίτητη μεθόδευση και χωρίς να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος προσαρμογής στους διδάσκοντες και τους μαθητές. Συνεπώς, κλήθηκαν να ενσωματώσουν τις εντελώς νέες και άγνωστες σε αυτούς πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τη στιγμή που επί

σειρά ετών ο μόνος τρόπος διδασκαλίας που γνώριζαν ήταν δια ζώσης, στο σχολικό περιβάλλον, και στις περισσότερες περιπτώσεις χωρίς χρήση τεχνολογιών.

Από τα παραπάνω αναδύεται ο προβληματισμός αναφορικά με τη διάκριση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης που εφαρμόστηκε στην περίοδο της πανδημίας. Αυτό δικαιολογείται κυρίως από τη μη ύπαρξη μακροπρόθεσμου σχεδιασμού στη δεύτερη, εξαιτίας των ποικίλων περιορισμών που βρίσκονταν σε ισχύ. Διαφαίνεται λοιπόν ότι είναι μια προσωρινή εκπαιδευτική λύση που προσπαθεί να ανταποκριθεί σε υπαρκτά προβλήματα που αναγκάζουν τις εκπαιδευτικές κοινότητες να υιοθετήσουν προσωρινά διαφορετικές στρατηγικές και προτεραιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία για να συνεχίσουν τη λειτουργία τους (Bozkurt & Sharma 2020).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2.1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι συνθήκες που την επέβαλαν

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρέθηκε στο προσκήνιο και διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη σύγχρονη πραγματικότητα. Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς ορισμένα σημεία αναφοράς του τρόπου που αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε. Αναζητώντας λοιπόν, τις απαρχές της στην Ευρώπη και την Αμερική, εντοπίζει κανείς τις πρώτες απόπειρες το 19ο αιώνα (Holmberg, 1986 ; Watkins, 1991) για μαθήματα μέσω αλληλογραφίας (Βασάλα, 2005). Από το 1920, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αλληλογραφία ξεκινά να λειτουργεί συμπληρωματικά στο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα, η περίπτωση του Πανεπιστημίου της Νεμπράσκα (Simonson et al., 2008). Παρόμοιες κινήσεις παρατηρούνται παγκοσμίως.

Σημαίνοντα ρόλο στην ανάπτυξη και διεύρυνση αυτής της μορφής εκπαίδευσης διαδραματίζει η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μέσων, που αποτέλεσε το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Λιοναράκης, 1998 ; Saba, 2005 ; Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2010). Το ραδιόφωνο και έπειτα η τηλεόραση, χρησιμοποιήθηκαν από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, προσφέροντας προγράμματα εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη μεν της δορυφορικής τεχνολογίας, οδήγησε στην αλματώδη διάδοση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, αλλά η ευρεία χρήση των οπτικών ινών και του διαδικτύου, προκάλεσαν επανάσταση στις τηλεπικοινωνίες και αποτέλεσαν τη βάση για ποιοτική σύγχρονη εκπαίδευση εξ αποστάσεως, με ενεργό πλέον ρόλο του εκπαιδευόμενου. Αν θέλαμε να χωρίσουμε σε φάσεις την εξέλιξή της, θα ξεκινούσαμε με τις σπουδές μέσω αλληλογραφίας, έπειτα την επικοινωνία με υποστήριξη ηλεκτρονικών μέσων, και τέλος την ίδρυση των Ανοικτών Πανεπιστημίων (Simonson et al., 2008).

Συνδυάζοντας το πέρασμα των δεκαετιών με τις αλλαγές τόσο στο κοινωνικό – οικονομικό γίγνεσθαι όσο και τις νοοτροπίες μπορεί κανείς εύκολα να διακρίνει πως η εξΑΕ προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα και εκσυγχρονίζεται ανάλογα με τις επιταγές της ψηφιακής εκπαιδευτικής εποχής. Η διάθεση ποικίλων εξελιγμένων εργαλείων και μέσων κατέστησε δυνατό να σχεδιαστεί και να συντελεστεί η εκπαίδευση από απόσταση (Λιοναράκης, 1998), καθώς εξαιρείται όλο και περισσότερο η ανάγκη για

ανοικτότητα, ευελιξία και μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση (Αναστασιάδης, 2005).

Η σύγχρονη εποχή πιθανότατα βρίσκεται μεταξύ της 4ης και 5ης περιόδου εξέλιξης. Πλέον, οι εικονικές κοινότητες και τα προσωπικά μαθησιακά περιβάλλοντα (PLE) λειτουργούν επικουρικά για τον επαναπροσδιορισμό της μάθησης, στα πλαίσια της κοινωνικής διεργασίας και της συνεργατικότητας (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Συγκεκριμένα, στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι ΤΠΕ εντάχθηκαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέσω του μαθήματος της πληροφορικής και από το 2016-17 ενσωματώθηκε το μάθημα των ΤΠΕ το οποίο διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

## **2.2 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης**

Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης που αίρει τους περιορισμούς της παραδοσιακής μορφής. Αρχικά, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι δεν χρειάζεται να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο την ίδια χρονική στιγμή. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα σε άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να παρευρεθούν δια ζώσης, να εκπαιδευτούν και να επιμορφωθούν.

Η ηλικία, ο τόπος κατοικίας, το ωράριο εργασίας, οι υποχρεώσεις, τα προβλήματα υγείας, ακόμα και η μητρότητα πλέον δεν λειτουργούν ως τροχοπέδη στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Έτσι, στη διαδικασία της μάθησης της εξΑΕ εμφανίζονται νέοι τεχνολογικοί όροι, όπως σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση (Μικρόπουλος et al., 2011). Άλλωστε, η μόρφωση αποτελεί δικαίωμα όλων, δια βίου, και οφείλει η επιστήμη να στέκεται αρωγός στην υλοποίηση αυτού του σκοπού.

Πρόσφατα, με αφορμή την πανδημία του Covid-19, η από απόσταση εκπαίδευση ήρθε να καλύψει την αδυναμία της δια ζώσης παρακολούθησης στις σχολικές μονάδες. Κατά την κορύφωση του πρώτου κύματος, οι σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων έκλεισαν και η επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών περιορίστηκε σε ασύγχρονες μορφές. Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς αξιοποιήθηκαν τόσο σύγχρονες όσο και ασύγχρονες μορφές, ιδιαίτερα τις περιόδους που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά.

Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την εκπαίδευση από απόσταση στην προσπάθεια να αποτυπωθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Κοινό σημείο για την εννοιολογική οριοθέτηση του πεδίου κατά τον Λιοναράκη (2001) αποτελεί η αναγνώριση της εκπαίδευσης από απόσταση, ως εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, που από παιδαγωγική σκοπιά «αφυπνίζει» τους εκπαιδευόμενους, ώστε να είναι σε θέση να μαθαίνουν μόνοι τους, ακολουθώντας εξατομικευμένη και αυτόνομη πορεία προσέγγισης της γνώσης.

Ο ίδιος, ορίζει ως σημαίνουσα θεματική περιοχή του πεδίου την "απόσταση", που χωρίζει τους εκπαιδευόμενους από τους διδάσκοντες, τους φορείς εκπαίδευσής τους και τη συμβολή παραγόντων όπως: οι ανάγκες των εμπλεκομένων, οι χρονικές αναπροσαρμογές στα μέσα μεταφοράς των πληροφοριών και οι εκπαιδευτικοί προβληματισμοί (Λιοναράκης, 2006).

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της εκπαίδευσης από απόσταση κατά τον Desmond Keegan (1986) είναι τα ακόλουθα:

- Η γεωγραφική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου κατά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η ευθύνη κάποιου εκπαιδευτικού ιδρύματος για το σχεδιασμό, την παραγωγή και τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και την εξυπηρέτηση του εκπαιδευόμενου μέσα από υπηρεσίες υποστήριξης.
- Η χρήση τεχνολογικών μέσων (έντυπα και οπτικοακουστικά μέσα, υπολογιστές και διαδίκτυο) για να γεφυρωθεί η απόσταση μεταξύ του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή και το εκπαιδευτικό υλικό.
- Η προσπάθεια για αμφίδρομη επικοινωνία με στόχο την εκμετάλλευση των παιδαγωγικών πλεονεκτημάτων του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων.
- Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση την κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού παράλληλα με ομαδικές συναντήσεις για την εξυπηρέτηση διδακτικών και κοινωνικών σκοπών.

### 2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο καθοριστικός και πολύπλευρος ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει, διότι η διαδικασία της διδακτικής μεθόδου οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, πολυμορφικότητα, διευκόλυνση, μετρησιμότητα και μαθητοκεντρισμό, με στόχο να αποκτά μια νέα παιδαγωγική και ποιοτική διάσταση και να δύναται να διακριθεί ως πολυμορφική εκπαίδευση (Lionarakis, 1998).

Στη σύγχρονη μορφή εξΑΕ, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι συνυπάρχουν σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον και αλληλεπιδρούν σύγχρονα, για παράδειγμα κατά τη διάρκεια μιας τηλεδιάσκεψης. Από την άλλη, στην ασύγχρονη εκπαίδευση ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος δεν επικοινωνούν την ίδια στιγμή, γεγονός που δεν παρέχει τη δυνατότητα στο διδασκόμενο να παρακολουθήσει τα μαθήματα τη χρονική στιγμή που επιλέγει, χωρίς όμως να επιτυγχάνεται η άμεση επίλυση αποριών και η διαπροσωπική επαφή με άλλους εκπαιδευόμενους και το διδάσκοντα. Ο συνδυασμός και των δύο τρόπων επιλέγεται σε εκπαιδευτικά εξ αποστάσεως προγράμματα προσφέροντας στο διδασκόμενο μια πιο ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία (Μουζάκης, 2006).

Στο σημείο αυτό εγείρονται ανησυχίες και απορίες σχετικά με το νέο ρόλο και τη διαφορετική προσέγγιση που απαιτείται, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν η εξΑΕ αποτελεί αναγκαιότητα, όπως στην περίπτωση της πανδημίας του Covid-19. Παρά τις προσπάθειες ομαλής λειτουργίας, τα κρούσματα παρουσίαζαν μεγάλη αύξηση και το κλείσιμο των σχολικών μονάδων ήταν μονόδρομος.

Στο πρώτο κύμα τα σχολεία απλά έκλεισαν και σποραδικά, κατά κύριο λόγο, δινόταν υλικό στους μαθητές, βασιζόμενοι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού. Πολλοί από τους συμμετέχοντες δεν είχαν στην κατοχή τους τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα, γεγονός που οδήγησε καθυστερημένα στη λήψη κοινής υπουργικής απόφασης (Αρ.Πρωτ. 30746 /ΓΔ8) για παροχή voucher αγοράς τεχνολογικού εξοπλισμού, ή δεν γνώριζαν το χειρισμό τους με αποτέλεσμα να επικρατεί αναρχία και ασυνέπεια.

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς τέθηκε σε λειτουργία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή τη φορά όμως και σε σύγχρονη μορφή. Τα μαθήματα στο δημοτικό γίνονταν μεσημεριανές - απογευματινές ώρες, ενώ στο γυμνάσιο και το λύκειο στο

κανονικό σχολικό ωράριο. Αξίζει να σημειωθεί πως τα ειδικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία λειτουργούσαν κανονικά. Έγιναν προσπάθειες ανοίγματος πρώτα δημοτικών και έπειτα γυμνασίων, όμως ένα δεύτερο lockdown επέστρεψε όλες τις βαθμίδες στην εξΑΕ μορφή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτές τις συνθήκες είναι ιδιαίτερα καίριος, εφόσον οφείλει να καθοδηγεί τον σπουδαστή στην ανάπτυξη των μαθησιακών του δυνατοτήτων και συγχρόνως να τον ενθαρρύνει στην προσπάθειά του για συνέχιση των σπουδών. Φιλικός και προσιτός λοιπόν απέναντι στους μαθητές, δείχνοντας κατανόηση στα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν, συμβάλει καθοριστικά στην ομαλή διεξαγωγή.

Ο Λιοναράκης (2001) παρατηρεί ότι τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, στην Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) τον αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο οφείλει να παρουσιάζει χαρακτηριστικά, που γεφυρώνουν τη γεωγραφική απόσταση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών και ταυτόχρονα ευνοεί την ανάπτυξη συνθηκών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ τους. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο όμως, χρειάζεται οργάνωση και προετοιμασία, χαρακτηριστικά τα οποία έλειπαν από την περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρά το γεγονός πως σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία το εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει συνολική αρμονική και ισορροπημένη ψυχοσωματική και διανοητική ανάπτυξη και συμβάλλει, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν δημοκρατική και εθνική συνείδηση, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν με αρμονία το πνεύμα, το σώμα, πολιτική και πολιτιστική συνείδηση, αλλά και τις ατομικές δεξιότητες (Νόμος 1566, 1985), κάτι τέτοιο φαντάζει ουτοπικό στις τρέχουσες συνθήκες. Τα αισθήματα συνεργασίας και συμβίωσης εκτός του σχολικού πλαισίου, της διαζώσης επικοινωνίας και ένταξης στο σύνολο δεν δύνανται να αναπτυχθούν από τα τεχνολογικά μέσα.

Η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της Πληροφορίας επιτάσσει εδώ και αρκετά χρόνια την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση και εφαρμογή της από τους μελλοντικούς πολίτες, γεγονός που προϋποθέτει τόσο τεχνολογική επάρκεια, εξοικείωση όσο και αξιολόγηση και κριτική σκέψη από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η πανδημία ήρθε να αναδείξει την αδυναμία υλοποίησης ενός τέτοιου σχεδίου σε έκτακτες συνθήκες. Η χρήση των εργαλείων των νέων τεχνολογιών θεωρείται πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την εκτέλεση εργασιών και όχι μόνο, μέσα και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα

(Μπράτιτσης, 2013). Μια τέτοια προσπάθεια μπορεί να τελεσφορήσει όταν υλοποιείται σταδιακά και μεθοδευμένα, όχι πιεστικά και άναρχα, διότι όπως διαπιστώθηκε από το σύγχρονο παράδειγμα, προάγονται οι ανισότητες (Λιάμπας, 2021).

## **2.4 Η ένταξη της εξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Την τελευταία δεκαετία αναπτύχθηκαν δράσεις προς την κατεύθυνση της «ψηφιακής κοινωνίας» για τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ο Πληροφοριακός Γραμματισμός (ICT Literacy), αποτελεί αντικείμενο της Γενικής Παιδείας και στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών στη χρήση σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών με ποικίλους τρόπους, ώστε να ενταχθούν συμμετοχικά στην κοινωνία της γνώσης (Knowledge Society). Η σπουδαιότητα που δίνεται στον Πληροφοριακό Γραμματισμό φαίνεται με την αντιστοιχία του με το Γλωσσικό Γραμματισμό (Literacy), τα μαθηματικά και τον Επιστημονικό Γραμματισμό (Scientific Literacy) (Τζιμογιάννης, 2011).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε μια σειρά επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να δύνανται να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ και να τις αξιοποιήσουν στη διδακτική πρακτική. Τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), αρχικά και έπειτα διάφοροι φορείς ανέλαβαν προγράμματα επιμόρφωσης συγχρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν ποικίλες δράσεις, επίσης καθοδηγούμενες, που αφορούσαν την έμπρακτη αξιοποίηση των γνώσεων στη διδασκαλία (Γκλαβάς, et al., 2010).

Στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας διενεργήθηκε επιμόρφωση και πιστοποίηση των δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (Α΄ Επίπεδο-Βασικές δεξιότητες στις ΤΠΕ), και ήταν η πρώτη γενικευμένη ενέργεια επιμόρφωσης στις ΤΠΕ. Η πιστοποίηση αυτής της επιμόρφωσης συνεχίστηκε και αποτέλεσε βασική προϋπόθεση για την παρακολούθηση του επόμενου προγράμματος «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» (Β΄ Επίπεδο), το οποίο ξεκίνησε το 2008 (Γκλαβάς et al., 2010).

Στον αντίποδα, οι σύγχρονοι νέοι αλλά και τα μικρότερα παιδιά έχοντας γεννηθεί και μεγαλώσει σε ένα ψηφιακό περιβάλλον με ταχεία εξέλιξη, έχουν αποκτήσει έντονη

εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Μάλιστα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2011 σε ευρωπαϊκές χώρες σε παιδιά από 9 έως 16 ετών καταδεικνυόταν πως περισσότερα από τα μισά χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο καθημερινά, διέθεταν προσωπικό λογαριασμό σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο και το χρησιμοποιούσαν σε καθημερινή βάση, ενώ επίσης χρησιμοποιούσαν τις ψηφιακές συσκευές για να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια διαμοιράζοντας και κατεβάζοντας ψηφιακό υλικό (Livingstone et al., 2011). Επομένως, στην περίπτωση του Covid 19, το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, κλήθηκε να προσαρμοστεί σε μια συνθήκη που δεν ήταν άγνωστη, όμως πλέον δεν επρόκειτο για την ψυχαγωγία αλλά για την εκπαίδευσή του.

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν δημιουργηθεί σχολικά εκπαιδευτικά δίκτυα που παρέχουν υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης και αφορούν δικτυακές υποδομές. Αυτές οι δικτυακές υποδομές παρέχονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς και μπορούν να αξιοποιηθούν και από τη διοίκηση. Σε αρκετές χώρες παγκοσμίως έχουν αναπτυχθεί εκπαιδευτικά δίκτυα βασιζόμενα στα εθνικά ακαδημαϊκά και ερευνητικά δίκτυα. Ιδιαίτερα οι Ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναπτύξει τέτοια δίκτυα, όπως άλλωστε και η Ελλάδα, όπου το σημαντικότερο έργο σε αυτό τον τομέα είναι το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

Από το 2000 το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο παρέχει διασύνδεση σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με υπηρεσίες για το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού και τους φορείς εκπαίδευσης που είναι υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Η ηλεκτρονική μάθηση, η επικοινωνία, το υποστηρικτικό υλικό και οι προϋποθέσεις συνεργασίας είναι οι βασικές παρεχόμενες υπηρεσίες (Παρασκευάς, Ασημακόπουλος & Τριανταφύλλου, 2015). Ακόμη, από το 2014 προστέθηκε η υπηρεσία τηλεδιασκέψεων με δυνατότητα προβολής παρουσιάσεων και διαμοιρασμού υλικού. Συμπεριλαμβάνονται η υπηρεσία της ηλεκτρονικής τάξης και η υπηρεσία εκπαιδευτικών κοινοτήτων και ιστολογίων ως υποστηρικτικό εργαλείο στην εκπαίδευση. Τέλος, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσω της υπηρεσίας επικοινωνίας και συνεργασίας, να πραγματοποιούν συνδιασκέψεις, φωνητικές κλήσεις με βίντεο, να στέλνουν και να λαμβάνουν μηνύματα (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο).

## 2.5 Οι αναδειχθείσες αρνητικές επιπτώσεις της εξΑΕ

Εξετάζοντας ολόπλευρα την εξΑΕ διακρίνονται όχι μόνο πλεονεκτήματα αλλά και κίνδυνοι. Ελλοχεύει ο κίνδυνος της απομόνωσης, της ελλιπούς ανάπτυξης της κοινωνικοποίησης αλλά και της καλλιέργειας της αφαιρετικής σκέψης (Bennett & Maton, 2010). Η εξάρτηση από τα τεχνολογικά μέσα μπορεί να οδηγήσει στην ακούσια απομάκρυνση από τη φυσική υπόσταση του ανθρώπου (Μαϊστρος, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη πως το σχολείο της σύγχρονης εποχής δεν έχει στόχο την παροχή γνώσεων, αλλά την καθοδήγηση των μαθητών για την απόκτηση και αξιολόγησή τους, εύκολα μπορεί να υποβαθμιστεί ο ρόλος του.

Εφόσον η κατάκτηση της γνώσης και η συλλογή πληροφοριών συντελείται ευκολότερα και συντομότερα μέσω του διαδικτύου (Μαϊστρος, 2011), ο ρόλος του εκπαιδευτικού κινδυνεύει να χάσει τη δυναμική του. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο μπορεί να προκαλέσει μειωμένη συγκέντρωση προσοχής κατά τη διάρκεια των παραδοσιακών μορφών μάθησης (Small & Vorgan, 2008), ενώ η υπερπληθώρα γνώσεων μπορεί να οδηγήσει στην παθητική αποδοχή τους χωρίς να προηγηθεί σωστή επεξεργασία, υποβαθμίζοντας το ποιοτικό αποτέλεσμα της μάθησης (Helsper & Eynon, 2010).

Για να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις της εξΑΕ, το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να εκπαιδευτεί και να εξοικειωθεί με τις μεθόδους της ηλεκτρονικής μάθησης και οι σχολικές μονάδες να αναβαθμίσουν τις υλικοτεχνικές και δικτυακές τους υποδομές και εξοπλισμό (Papavasileiou, 2021). Η επίτευξη αυτή της διαδικασίας οφείλει να υλοποιηθεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και όχι βασιζόμενη στην αυτοδιάθεση του εκάστοτε εκπαιδευτικού, διότι με τρόπο αυτό θα ενταθούν τα φαινόμενα ανισότητας.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3.1 Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Παιδεία λοιπόν, αναντίλεκτα αποτελεί κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό παράγοντα στην ανάπτυξη μιας χώρας, γεγονός που επιβεβαιώνει ο Λάμνιαν (2006) αναφερόμενος στους τρεις βασικούς στόχους που θέτει το σχολείο. Ειδικότερα, ο θεσμός του σχολείου στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσω της αναπαραγωγής και του εθισμού τους σε ήθη, αξίες και κανόνες που υπαγορεύει η εκάστοτε κοινωνία. Επίσης, προσβλέπει σε αναπαραγωγή γνώσης και ειδίκευσης, απαραίτητης για την πορεία της ζωής -κοινωνικής και επαγγελματικής- του ατόμου. Παράλληλα, με την ύπαρξη του θεσμού της αξιολόγησης συντελείται η επιλογή των «κατάλληλων» και «ικανών» μαθητών, για τη στελέχωση των κοινωνικών υποσυστημάτων. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις για την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

Η σχολική αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί διαδικασία στενά συνυφασμένη τόσο με τη διδακτική πράξη όσο και με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1993). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, τις τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γίνεται όλο και πιο εμφανής, αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα εκπαιδευτικά συστήματα ανεξαιρέτως. Μέσω της αξιολόγησης μπορεί να χαρακτηριστεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα οργανωμένο, λειτουργικό και αποτελεσματικό. Ως επίμαχο ζήτημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον όχι μόνο όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και του κράτους εν γένει (Καψάλης, 1998).

Κατά τον Δημητρόπουλο (2002) ως αξιολόγηση ορίζεται η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο ή αντικείμενο, σε μια διαδικασία ή σε ένα πρόγραμμα. Ως εκπαιδευτική αξιολόγηση, πιο συγκεκριμένα, ορίζεται η συστηματική διαδικασία, που αποσκοπεί στον έλεγχο του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού, της προόδου των μαθητών αλλά και στην αντικειμενική αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλυτικότερα, αξιολογούνται ο τρόπος οργάνωσης,

τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που αξιοποιούνται και κάθε άλλος παράγοντας που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κασσωτάκης, 1999).

Ως ενιαίος όρος λοιπόν, μπορεί να αναφέρεται σε οποιονδήποτε τύπο αξιολόγησης, ανεξαρτήτως επιπέδου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ορίζεται αναλογικά με το πλαίσιο που χρησιμοποιείται και μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικά αντικείμενα αυτών των πλαισίων (Anastasiou, 2014).

Συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τη βαθμολόγηση, όμως πρέπει να τονιστεί πως εντοπίζονται διαφορές ως προς τις μεθόδους, τους στόχους και τη νοηματοδότηση. Η βαθμολόγηση από τη μία, βασίζεται αποκλειστικά στους βαθμούς των σταθμισμένων και μη τεστ του μαθητή και σκοπό έχει την ποσοτική εκτίμησή του. Η αξιολόγηση από την άλλη, εκτός από τα τεστ συμπεριλαμβάνει τη συνολική παρουσία του μαθητή, ερωτήσεις, εργασίες και ασκήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, γραπτές και προφορικές εξετάσεις με τις οποίες ελέγχεται η μάθηση και κατανόησή του και άτυπες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού. Αβίαστα προκύπτει, πως η βαθμολόγηση θα μπορούσε να παραληφθεί, όμως η αξιολόγηση είναι κάτι το εντελώς απαραίτητο στη διδασκαλία (Τριλιανός, 1998), γιατί υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

***Η αξιολόγηση διαθέτει τρεις λειτουργίες την παιδαγωγική, την κοινωνική και την θεσμική.***

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, βοηθά το παιδί:

- α. να μάθει να διακρίνει τη σχέση της προσπάθειας - επιτεύγματος
- β. να μάθει να διακρίνει τον παιδαγωγικό στόχο, δηλ. να μάθει πώς να μαθαίνει
- γ. να οδηγηθεί στην αυτοαντίληψη και την αυτογνωσία και να διαμορφώσει ως πολίτης μια κριτική συνείδηση.

**Η κοινωνική λειτουργία της αξιολόγησης** προετοιμάζει και οδηγεί τον νέο προς την κοινωνία και τις αρχές της, κατατάσσοντάς τον, ανάλογα με τις δυνατότητές του, στην οικονομική και επαγγελματική ιεραρχία, με καθορισμένα βεβαίως κριτήρια που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι παιδαγωγικά.

**Η θεσμική λειτουργία της αξιολόγησης** είναι αυτή που εντάσσει στοιχεία εξουσίας, καθώς αναγκαστικά είναι κάτι που ασκείται από κάποιον άνθρωπο πάνω σε κάποιον άλλο.

Είναι φανερό πως η αριθμητική βαθμολογία εξυπηρετεί την κοινωνική και θεσμική λειτουργία και παραγκωνίζει την παιδαγωγική. Οδηγεί συνεπώς στην υιοθέτηση μιας πρακτικής κατά την οποία ο αποκλεισμός από το μορφωτικό αγαθό συνεπάγεται τον κοινωνικό και πολιτικό αποκλεισμό.

Ο όρος «αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς και στους τίτλους σπουδών (Κωνσταντίνου, 2000). Έτσι, κυριαρχεί μια διαρκής αγωνία για τις εξετάσεις, νοσηματοδοτώντας διαφορετικά τόσο τη διαδικασία όσο και τα αποτελέσματα, αποδεικνύοντας το κοινωνικό περιεχόμενο που έχει αποκτήσει η αξιολόγηση.

### **3.2 Υποστηρικτές και επικριτές της αξιολόγησης**

Η επίδοση του μαθητή αποτελεί έναν από τους σοβαρότερους προβληματισμούς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, για αυτό και έχει μπει στο στόχαστρο της αξιολόγησης. Μέσω αυτής, αξιολογείται ο γνωστικός, γλωσσικός, συναισθηματικός και ψυχοκινητικός τομέας. Η ατομική προσπάθεια, η αξιοποίηση των ευκαιριών μάθησης, τα ιδιαίτερα ατομικά ψυχολογικά του δεδομένα, καθώς και τα μαθησιακά ερεθίσματα του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή έχουν βαρύνουσα σημασία. Βέβαια, για να είναι επιτυχής, πρέπει ο σχεδιασμός της να βασίζεται σε ορισμένη στοχοθεσία και να ακολουθεί προκαθορισμένη μεθοδολογία (Ζαβλανός, 2003). Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν νόημα και αξία όταν πληρούν όρους και προϋποθέσεις και στηρίζονται σε θεμελιακές αρχές, όπως η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα (Κασσωτάκης, 1999, Δημητρόπουλος, 1989 & Κωνσταντίνου, 2000).

Ζητούμενο των εκπαιδευτικών αποτελεί η δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση. Πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία, αν αναλογιστεί κανείς πως στον εκπαιδευτικό ανατίθεται ο ρόλος του αξιολογητή, λαμβάνοντας υπόψη, πως δεν είναι μια μονοδιάστατη διαδικασία, αλλά επισύρονται κοινωνικά και ψυχολογικά δεδομένα.

Η αξιολόγηση όπως προαναφέρθηκε είναι ένα ζήτημα που διχάζει, και επικριτές ή υποστηρικτές αίρουν επιχειρήματα που οφείλει καθένας να αναλογιστεί. Ξεκινώντας από την παραδοσιακή μορφή βαθμολόγησης και τις επιπτώσεις της, δίνεται έμφαση στη διατάραξη της σχέσης εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου (Μαρκαντώνης & Κασσωτάκης, 1979). Αυτό συμβαίνει διότι ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει και ρόλο βαθμολογητή, χωρίς συχνά να είναι καταρτισμένος σε αυτό (Παπάς, 1980). Από παιδαγωγικής άποψης λοιπόν, με την υλοποίηση αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση.

Η αντικειμενική αξιολόγηση δεν είναι εφικτή για τους παρακάτω λόγους:

- α. Τα εφόδια των παιδιών είναι διαφορετικά και αντίστοιχα της κοινωνικής τους προέλευση.
- β. Το γλωσσικό εργαλείο, αν και απαραίτητο για την κατανόηση και τη μάθηση, είναι υποδεέστερο στα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων.
- δ. Δεν υπάρχει κοινό "πολιτιστικό περιβάλλον" ως απόρροια των οικονομικών ανισοτήτων.
- ε. Η μεταχείριση των παιδιών είναι ανάλογη της κοινωνικής τους προέλευσης και επιδρά ιδιαίτερα το κύρος του γονέα στις προσδοκίες και στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Ο ρόλος του κράτους θα μπορούσε να είναι καταλυτικός στην εξάλειψη αυτών των ανισοτήτων, εφόσον εμπλέκονται πολλοί τομείς που μόνο η κεντρική διοίκηση έχει άμεση πρόσβαση και «ενορχηστρώνει» τις σχετικές διαδικασίες. Επίσης, ο όρος «εκπαιδευτικές ανισότητες» πρέπει να αντικατασταθεί από τον όρο «άνισες αφετηρίες», ενώ ο ρόλος του δασκάλου στην άμβλυνση των αποτελεσμάτων τους είναι νευραλγικός.

Οι εξετάσεις που διενεργούνται ασκούν πίεση στο άτομο που παρεκκλίνει από τους στόχους της αγωγής και της αξιολόγησης (Ingenkamp, 1991) και λειτουργούν ανασταλτικά στην ψυχοσωματική εξέλιξη των μαθητών, επηρεάζοντας αρνητικά τις επιδόσεις τους (Παπάς, 1980). Ακόμη, τα αποτελέσματα που προκύπτουν, δεν παρέχουν την αναγκαία πληροφόρηση σχετικά με δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή και συχνά τα νούμερα αυτά χρησιμοποιούνται συγκριτικά, εκφυλίζοντας την πραγματική αξία της διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2004). Στο σημείο αυτό τίθεται το

ζήτημα της καταλληλότητας, της μεθοδολογίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό.

Επίσης, οι εξετάσεις αποτελούν όργανο επιρροής και συχνά η διαδικασία μετατρέπεται από μέσο σε αυτοσκοπό. Τότε, εντοπίζονται αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, που υιοθετούν βαθμοθηρική νοοτροπία, δημιουργώντας παράλληλα τροχοπέδη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου. Η ένταση και η κόπωση που προκαλούνται από την υπερπροσπάθεια μεταφέρονται και στο χώρο του σπιτιού επιβεβαιώνοντας όσους τάσσονται κατά της αξιολόγησης με βαθμολογική κλίμακα.

Συγχρόνως, η αποτυχία οδηγεί σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικής ανισότητας, που τα αντισταθμιστικά προγράμματα που υλοποιούνται για να την αμβλύνουν δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματικά. Οι επικριτές υποστηρίζουν επίσης, πως η αξιολόγηση προκύπτει από την έλλειψη εμπιστοσύνης των πολιτών προς το εκπαιδευτικό σύστημα (Δημητρόπουλος, 1989), και τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτή, αποτελούν μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου (Μαυρογιώργος, 1993). Έτσι, διακρίνονται κοινωνικές και ταξικές διαβαθμίσεις και διακρίσεις που δεν συνάδουν με το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ξωχέλλης, 1982).

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στις κατηγορίες πως το σχολείο αποτελεί φορέα εκπαιδευτικών ανισοτήτων και εφόσον παρέχει τα αγαθά του κατά τρόπο επιλεκτικό, συμβάλλει με τη σειρά του στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τα παραπάνω θεμελιώνεται η άποψη ότι η αξιολόγηση στο σχολείο, έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων και διαιώνισης της διαφοράς των τάξεων και των κοινωνικών διακρίσεων (Ξωχέλλης, 1982).

Οι υπέρμαχοι της σχολικής αξιολόγησης από την άλλη, εστιάζουν και αντλούν τα επιχειρήματά τους από τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσω της αξιολογικής διαδικασίας. Οι μαθητές λοιπόν, με την αξιολόγηση είναι σε θέση να ενισχύουν την αυτογνωσία τους, να αισθάνονται ικανοποίηση και δικαίωση από την επιβράβευση της προσπάθειάς τους, και να αντλούν δύναμη, για να συνεχίσουν να θέτουν στόχους και να τους εκπληρώνουν (Slavin, 2007).

Αυτό συμβαίνει διότι από τη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνεται η ανατροφοδότηση που χρειάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα, για να οργανώσει, να

σχεδιάσει, να προγραμματίσει και τέλος να διαμορφώσει το μέλλον, την πορεία και την εξέλιξή του. Προσπαθεί να κατοχυρώσει το επιθυμητό αποτέλεσμα αντί να περιμένει να το διαπιστώσει (Δημητρόπουλος, 1989).

Όμως, και οι εκπαιδευτικοί έχουν πλεονεκτήματα, καθώς η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλει στη δημιουργία μιας ολόπλευρης εικόνας για τους μαθητές, το επίπεδο και την πρόοδό τους. Όσον αφορά τη διδακτική τους μέθοδο και τις τροποποιήσεις που χρειάζεται να συντελεστούν για να αποδώσει, η αξιολόγηση λειτουργεί ως οδοδείκτης. Αντίστοιχα, καθορίζεται η κατεύθυνση της εκπαιδευτικής έρευνας για τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ή αξιοποιείται η αξιολόγηση για τον επαγγελματικό προσανατολισμό του παιδιού (Μανώλακος, 2010), συμβάλλοντας στην καθοδήγησή του και στην περαιτέρω ανάπτυξη των ιδιαίτερων ταλέντων του.

Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί συγκεκριμένους **κοινωνικούς σκοπούς** (Αθανασίου Λ., 2000):

- Ενημερώνει άμεσα τους ενδιαφερόμενους φορείς: γονείς, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους, Υπουργείο Παιδείας.
- Ενημερώνει τους «επενδυτές» της εκπαίδευσης, δηλαδή τους φορολογούμενους πολίτες.
- Διευκολύνει στην επιλογή ατόμων με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς.
- Συμβάλλει στον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

### 3.3 Είδη αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Ο Bloom αναφέρει τρεις τύπους αξιολόγησης των μαθητών: α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση γ) και την τελική ή συνολική αξιολόγηση (Bloom, Hastings, Madaus, 1971). Κάθε είδος επιτελεί διαφορετική λειτουργία και εκφράζει διαφορετικό τρόπο αντίληψης της έννοιας της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004).

□ Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση στοχεύει στη δημιουργία ενός «προφίλ» μαθητή αναφορικά με τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες του, ώστε ο δάσκαλος να προσαρμόσει τη διδακτική του αντίστοιχα (Κωνσταντίνου, 2000).

□ Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και αφορά στον έλεγχο της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου, για να διενεργηθούν οι απαραίτητες τροποποιήσεις από τον εκπαιδευτικό στο πρόγραμμα και τις μεθόδους του (Anderson & Faust, 1975).

□ Η τελική ή συνολική αξιολόγηση υλοποιείται για τη συνολική εκτίμηση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που είχαν προκαθοριστεί.

Ο μαθητής, στη διαδικασία της αξιολόγησης, συγκρίνεται μόνο με τον ίδιο του τον εαυτό (Κασσωτάκης, 2003). Στην περίπτωση αυτή δεν ανιχνεύονται μόνο οι αιτίες του τελικού αποτελέσματος, αλλά από τα στοιχεία καθορίζονται οι πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις, σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και την κατάταξη των μαθητών. Παρέχονται έτσι πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, για να καθορίσει τροποποιήσεις στον προγραμματισμό και τις διδακτικές του ενέργειες (Capel et al 1995, Χαρίσης, 2004)

Η αξιολόγηση φαίνεται να διαδραματίζει παιδαγωγικό ρόλο όσον αφορά την επίδοση, αφού αφυπνίζει και ενεργοποιεί το μαθητή να αναπτυχθεί πολύπλευρα. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 8/1995), σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εξεταστικές δοκιμασίες αξιολόγησης ποικίλουν:

- α. Ως προς τον **τρόπο**: γραπτές και προφορικές.
- β. Ως προς το **χρονικό διάστημα**, σε καθημερινές, διμηνιαίες, τριμηνιαίες, εξαμηνιαίες και ετήσιες.
- γ. Ως προς τη **σκοπιμότητα**, σε εισαγωγικές, τμηματικές κατατακτήριες, απολυτήριες και πτυχιακές.
- δ. Ως προς τα **πρόσωπα** που εξετάζονται σε ατομικές και ομαδικές.
- ε. Ως προς την **έκταση**, σε πανελλήνιες, τοπικές και ενδοσχολικές.

Σύμφωνα με τα νεότερα δεδομένα που ανακοινώθηκαν στην εφημερίδα της κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1358/Β/13-12-2017 ), η αξιολόγηση στόχο έχει την ενημέρωση και τη βελτίωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Στην πρωτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα και συγκεκριμένα στο Δημοτικό Σχολείο, τονίζεται πως συνυπολογίζονται η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, οι πρωτοβουλίες, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και ο σεβασμός του μαθητή στον κανονισμό λειτουργίας του σχολείου, πέραν της γνωστικής απόδοσης. Συνεπώς, δεν τίθεται ζήτημα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών.

### **3.4 Η διαδικασία αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Α. Στις Α' και Β' τάξεις Δημοτικού προβλέπεται μόνο προφορική περιγραφική αξιολόγηση στους γονείς και κηδεμόνες με τη λήξη κάθε τριμήνου. Στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου δεν καταχωρίζεται καμία βαθμολογία. Στο τέλος του διδακτικού έτους συμπληρώνονται με την ένδειξη «Προάγεται» ή «Επαναλαμβάνει την τάξη».

Β. Στις Γ' και Δ' τάξεις Δημοτικού προβλέπεται περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με κλίμακα βαθμολογίας ως ακολούθως: Άριστα (Α), Πολύ καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν καλά (Δ). Στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου καταχωρίζεται η βαθμολογία με τα σύμβολα των λεκτικών χαρακτηρισμών, δηλαδή με τα κεφαλαία γράμματα Α, Β, Γ και Δ. Η διαδικασία αυτή τηρείται και στους ελέγχους προόδου των



μαθητών. Κατά την έκδοση των αποτελεσμάτων, στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου αναγράφεται μόνο η λέξη «Προάγεται».

Γ. Στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις Δημοτικού προβλέπεται περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική, ως ακολούθως: Άριστα (9-10), Πολύ καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν καλά (<5). Στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου καταχωρίζεται η βαθμολογία με αριθμητικά σύμβολα. Αν κατά την εξαγωγή του μέσου όρου της ετήσιας επίδοσης μαθητή κατά μάθημα, όσο και του γενικού μέσου όρου όλων των μαθημάτων προκύψει κλάσμα ίσο ή μεγαλύτερο από το μισό της ακέραιας μονάδας, τότε αυτό λογίζεται ως ακέραια μονάδα και προστίθεται στο ακέραιο μέρος του μέσου όρου. Το κλασματικό αυτό υπόλοιπο παραλείπεται αν είναι μικρότερο από το μισό της ακέραιας μονάδας.

### **3.5 Αξιολόγηση σε συνθήκες πανδημίας**

Όλα τα παραπάνω είναι βασισμένα και σχεδιασμένα υπό φυσιολογικές συνθήκες διαζώσης εκπαίδευσης και μπορούν να εφαρμοστούν τότε. Το 2020 έφτασε στην Ελλάδα ο ιός Covid-19, που εξελίχθηκε σε πανδημία και ανάγκασε σε αλλαγές την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης αντιμετωπίστηκε είτε ως πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα, που σηματοδοτεί ευκαιρίες για ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές ή ακόμη για ραγδαίο ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολικών λειτουργιών, είτε με σκεπτικισμό εστιάζοντας στις αρνητικές επιπτώσεις που θα είχε η επέκταση της ψηφιακής εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή κοινότητα αναγείροντας ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ψηφιακών χάσμάτων και ανισοτήτων (Flores & Gago 2020).

Αναφορικά με την αξιολόγηση, το γεγονός ότι η διαζώσης διδασκαλία, εναλλασσόταν με εξ αποστάσεως, ανάλογα με τα ληφθέντα μέτρα της κυβέρνησης, δεν καθιστούσε εφικτό να χρησιμοποιηθούν οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.

Αρχικά, η προφορική αξιολόγηση κυρίως για το μάθημα της ημέρας (Χάρης, 1995) ή η αντικατάσταση από ολιγόλεπτη γραπτή αξιολόγηση δεν ήταν εφικτή στο σύνολο των μαθητών, εξαιτίας τεχνικών προβλημάτων, αλλά και χρονικού περιορισμού. Οι εκπαιδευτικοί, πέραν του ελέγχου της κατακτηθείσας γνώσης, δεν μπορούσαν να σχηματίσουν γνώμη και για τα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή, από τη στάση

του στα προφορικά (Κασσωτάκης, 1999). Το φαινόμενο αυτό ήταν ακόμη εντονότερο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, που οι μαθητές δεν γνώριζαν τις μεθόδους και το γενικότερο σύστημα.

Επιπρόσθετα, οι γραπτές εξετάσεις δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αντικειμενικές, όχι μόνο εξαιτίας των δυσκολιών που ανέκυπταν από ζητήματα σύνδεσης, αλλά και καθώς οι μαθητές είχαν δυσκολίες στο χειρισμό των ηλεκτρονικών μέσων. Μάλιστα, στην Ανακοίνωση της ΟΛΜΕ (14/12/21) τονίζεται πως μεγάλο ποσοστό μαθητών είχε αποκλειστεί εξαιτίας της έλλειψης απαραίτητων τεχνολογικών μέσων. Επρόκειτο λοιπόν, για μια διαδικασία που δεν προϋπήρχε σαν σχολική πρακτική, ούτε είχε καλλιεργηθεί ένα αντίστοιχο εκπαιδευτικό ψηφιακό *habitus*.

Οι εκπαιδευτικοί περιορίστηκαν μόνο στις εργασίες που ανατέθηκαν στους μαθητές εκτός του σχολικού ωραρίου και στόχευαν περισσότερο στην εξοικείωση με την αναζήτηση πληροφοριών, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, τη διαχείριση του χρόνου και την αφαιρετική ικανότητα και όχι στην προετοιμασία για το επόμενο μάθημα (Δαρβούδης, 2004).

Εξαιτίας όσων προαναφέρθηκαν σχετικά με την πανδημική κρίση, με υπουργική απόφαση (Αρ. Πρωτ. : Φ.7/ΦΜ/67997/ΓΔ4), ορίστηκαν τα εξής:

Οι βαθμολογίες του β' τριμήνου να παραδοθούν στους γονείς/κηδεμόνες είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με σάρωση του πρωτοτύπου, ύστερα από γραπτή συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων, είτε σε κλειστό και σφραγισμένο φάκελο στην τσάντα του κάθε μαθητή/τριας, χωρίς να απαιτείται η φυσική παρουσία γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο για τους μαθητές/τριες της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ', ενώ για την Α' και Β' τάξη προφορική – τηλεφωνική ενημέρωση.

Η ίδια διαδικασία ορίστηκε και για την επίδοση της βαθμολογίας του γ' τριμήνου, καθώς και των τίτλων προόδου ή των τίτλων σπουδών των μαθητών/τριών. Για τους μαθητές/τριες που ανήκουν σε ομάδα αυξημένου κινδύνου για νόσηση από COVID-19 ή ήδη νοσούσαν ή στο οικογενειακό τους περιβάλλον υπήρχε άτομο που ανήκει σε ομάδα αυξημένου κινδύνου ή ήδη νοσούσε (αρ. πρωτ. Φ.7/ΦΜ/63728/ΓΔ4/27/5/2020 Υ.Α. (ΦΕΚ 2031 Β') και θα απουσίαζαν δικαιολογημένα από το σχολείο, καθορίστηκε παράδοση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Ως κριτήρια 'βαθμολόγησης' σύμφωνα με την απόφαση, τίθενται η πορεία μάθησης από την επανέναρξη λειτουργίας του σχολείου έως τη λήξη των μαθημάτων, η προσπάθεια που κατέβαλαν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, το ενδιαφέρον, οι πρωτοβουλίες που ανέπτυξαν, η δημιουργικότητά τους και η συνεργασία με τους συμμαθητές.

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών «απάντησε» στις αποφάσεις αυτές βαθμολογώντας με υψηλούς βαθμούς όλους τους μαθητές αναλογιζόμενοι τις δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, την ανισότητα σχετικά με την πρόσβαση στα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα και το γεγονός πως τίποτα δεν συνυπολογίστηκε στις αποφάσεις θεωρώντας πως η τηλεεκπαίδευση εξελισσόταν ομαλά, και δεν υστερούσε από τη διαζώσης διδασκαλία (Σκάβδης, 2020). Από τα παραπάνω είναι εμφανής η αδυναμία για μια στοιχειωδώς αξιοπρεπή αξιολόγηση - βαθμολόγηση των μαθητών μέσω τηλεεκπαίδευσης.

Οι νέες συνθήκες ωστόσο αναδεικνύουν πως το ιδανικό μιας εκπαίδευσης που δίνει ίσες ευκαιρίες για όλους δεν έχει επιτευχθεί και οι εκπαιδευτικές ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται ενώ παράλληλα ενισχύονται από τα ψηφιακά χάσματα. Σύμφωνα μάλιστα με εκτιμήσεις της UNESCO, περίπου 1,5 δισεκατομμύρια μαθητές και φοιτητές έχουν επηρεαστεί από το κλείσιμο των σχολικών μονάδων που έχει βαθύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και έχει πλήξει ιδιαίτερα τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (UNESCO 2020).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **4.1 Εισαγωγικά**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται και αναλύεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, όπως αυτή προέκυψε από το θεωρητικό πλαίσιο. Αναφέρεται ο σκοπός της, αναδεικνύονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι επιμέρους άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Επίσης, αιτιολογείται η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και του εργαλείου εμπειρικής έρευνας που αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται το δείγμα της έρευνας και ο τρόπος επιλογής του. Γίνεται αναφορά σε θέματα διασφάλισης της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της δεοντολογίας της έρευνας. Τέλος, περιγράφεται ο τρόπος υλοποίησής της και η διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

### **4.2 Αναγκαιότητα και προβληματική της έρευνας**

Η ένταξη των τεχνολογικών μέσων στη διαδικασία της μάθησης ήταν επόμενο της αλματώδους εξέλιξης της τεχνολογίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές κατέχουν βασικές γνώσεις, όμως όπως αποδείχθηκε με την έκρηξη της πανδημικής κρίσης, η εκπαιδευτική πολιτική δεν είχε καταφέρει την ενσωμάτωση και ένταξή τους στην παραδοσιακή μορφή, αλλά εντάσσονταν επιλεκτικά και αποσπασματικά. Εξαιτίας της αναγκαιότητας για εξ αποστάσεως διδασκαλία, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα λειτούργησε υπό ψηφιακή μορφή. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν νέες συνήθειες, να μετατρέψουν υλικό και τρόπους ώστε να είναι συμβατά με τη νέα συνθήκη, όμως το ζήτημα της αξιολόγησης δεν άλλαξε. Οι μαθητές έπρεπε να αξιολογηθούν σύμφωνα με τα προ κορονοϊού δεδομένα.

Το θέμα της παρούσας εργασίας εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο των αλλαγών που συντελέστηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών. Η διάσταση που επιλέχθηκε να διερευνηθεί είναι η υλοποίησή της κατά τη διάρκεια της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας, την περίοδο του πρώτου κύματος της πανδημίας του κορονοϊού, ως προς την αξιολόγηση των μαθητών.

Σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας για να διενεργηθεί αξιολόγηση σύμφωνα με τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η δια ζώσης διδασκαλία είναι απαραίτητη, για να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί «εικόνα» για κάθε

μαθητή. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια αυτό δεν μπορούσε να συμβεί υπό τη νέα συνθήκη, καθώς υπήρξε πληθώρα τεχνικών προβλημάτων και έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών.

Παρουσιάστηκε λοιπόν κενό στη βιβλιογραφία, αφού το ερευνητικό πρόβλημα δεν έχει εξεταστεί από τις υπάρχουσες έρευνες και αυτό επιχειρεί να καλύψει η παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον, η γνώση που θα προσφερθεί μέσω της παρούσας έρευνας θα διευρύνει το επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ως τους πλέον αρμόδιους, αφού κλήθηκαν να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική που προτάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, την περίοδο του πρώτου κύματος της πανδημίας.

### **4.3 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τα ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών που προέκυψαν υπό το νέο καθεστώς. Η έρευνα εστιάζει σε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η έρευνα είναι :

1. Μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Α/βάθμια μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν πλήρη εικόνα του μαθητή;
2. Ποιες προσαρμογές χρειάστηκε να συντελεστούν για να επιτευχθεί η διδακτική διαδικασία;
3. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στις συνθήκες της πανδημίας;

### **4.4 Μεθοδολογική Προσέγγιση**

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα, το αντιληπτικό περίγραμμα καθορίζει ως στόχο της την κατανόηση σε βάθος, την ερμηνεία ή εξερεύνηση των πεποιθήσεων, των προσωπικών αντιλήψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας σχολείων της Αττικής. Η χρήση σχεδίων που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό ή και αποκλειστικά σε μεθόδους που παράγουν ποιοτικά δεδομένα

θεωρείται πλέον αποδεκτή και σεβαστή σε όλες σχεδόν τις περιοχές της κοινωνικής έρευνας και των εφαρμοσμένων πεδίων όπως η εκπαίδευση (Robson, 2007).

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, επειδή δίνεται η δυνατότητα να ακουστεί η φωνή των υποκειμένων, να αποδοθούν οι σημασίες της καθημερινής εμπειρίας των εκπαιδευτικών για την κατάσταση που επικράτησε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τις σχέσεις με τους μαθητές και τις επιδράσεις αυτής της εμπειρίας στην κατασκευή του νοήματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και τη διενέργεια αξιολόγησης.

#### **4.5 Ερευνητικό Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων**

Στην ποιοτική έρευνα πιο συχνή μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων θεωρείται η συνέντευξη. Συνέντευξη σύμφωνα με τον Tuckman (1972) είναι η δυνατότητα ανάγνωσης του μυαλού του ερωτώμενου, ώστε να γνωριστούν οι αξίες και αντιλήψεις του. Υπάρχει ευελιξία ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή τις ερωτήσεις και τη σειρά που θα τεθούν, αλλά και δυνατότητα να προστεθούν ή να αφαιρεθούν όταν κρίνεται αναγκαίο. Από την άλλη, για την ομαλή διεξαγωγή της προϋποτίθεται πως ο συνεντευκτής κατέχει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες, είναι προσαρμοστικός και διαθέτει τον απαραίτητο χρόνο για το σχεδιασμό της διαδικασίας και την ανάλυση των στοιχείων που προκύπτουν από την έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη, καθώς είναι ευέλικτος τρόπος άντλησης πληροφοριών. Η πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη παρέχει τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, προσφέροντας συνέχεια σε σημαντικές αποκρίσεις (Robson, 2007).

Η μορφή συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε και θεωρήθηκε κατάλληλη για την συγκεκριμένη έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Πρόκειται για συνέντευξη με προκαθορισμένες ερωτήσεις, που η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με τη ροή και τις απαιτήσεις της συζήτησης. Ειδικότερα, περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, με στόχο να μπορεί ο συνεντευξιαζόμενος να αναπτύξει τις απόψεις και το σκεπτικό του, εμβαθύνοντας όταν κρίνεται αναγκαίο, ενώ συνάμα να υπάρχει και οριοθέτηση.

Η μορφή αυτή είναι χρονοβόρα και εντοπίζονται διακυμάνσεις ως προς τη διάρκειά της (Robson, 2007) και πολλές φορές απαντήσεις που έχουν δοθεί είτε δεν είναι απαραίτητες είτε δεν γίνονται αντικείμενο ανάλυσης από τον ερευνητή (Kvale 1996). Εφόσον πρόκειται για διαπροσωπική επαφή, για να είναι επιτυχημένη χρειάζεται προετοιμασία, επαφή των μελών της συνέντευξης και διακανονισμοί. Τα βέλτιστα αποτελέσματα και η ομαλή ροή της συνέντευξης στο μεγαλύτερο ποσοστό οφείλονται στις επικοινωνιακές δεξιότητες και την ευελιξία του ερευνητή.

## **4.5 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του**

### **Περιγραφή του δείγματος**

Οι Morse & Field (οπ. Αν. Μαντζούκα, 2007) θεωρούν ότι η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται στους κανόνες της καταλληλότητας και της επάρκειας. Το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και θα πρέπει να παρέχει επαρκείς ποιοτικές πληροφορίες. Στην ποιοτική έρευνα άλλωστε δεν υπάρχει πρόθεση για γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό, αλλά μας ενδιαφέρει το πώς θα διερευνηθεί ένα φαινόμενο σε βάθος (Patton, 2002). Επιπλέον, δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες στον προσδιορισμό του μεγέθους του δείγματος, ο οποίος είναι εξαρτώμενος της φύσης και του στόχου της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Η δειγματοληψία που εξυπηρετεί αυτόν το σκοπό είναι η σκόπιμη δειγματοληψία, στην οποία ο ερευνητής επιλέγει από πρόθεση τα άτομα για να κατανοήσουν το υπό εξέταση φαινόμενο με βασικό κριτήριο να εξασφαλίσουν «πλούτο πληροφοριών» (Creswell, 2011). Με βάση αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, μετά από τη μελέτη των παρατηρήσεων που συλλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία, κρίθηκε από την ερευνήτρια σκόπιμο να γίνει μια προσέγγιση σε 14 εκπαιδευτικούς με στόχο να ερευνηθεί η πρόθεσή τους να συμμετέχουν στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατά την άποψη της ερευνήτριας είχαν ισχυρή παρουσία στις διαδικασίες λήψης και εφαρμογής αποφάσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και συμμετείχαν ενεργά στη νέα συνθήκη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης,

είχαν διδακτική εμπειρία, τα τυπικά προσόντα και θεωρήθηκε πως μπορούν να καλύψουν το θέμα της έρευνας παρέχοντας επαρκείς ποιοτικές πληροφορίες.

Αφού ενημερώθηκαν για τον χαρακτήρα της έρευνας, την ανωνυμία των συμμετεχόντων και την διαδικασία των συνεντεύξεων ερωτηθήκαν εάν θέλουν να συμμετέχουν. Από τους δεκατέσσερις αυτούς εκπαιδευτικούς οι τέσσερις δεν θέλησαν να συμμετέχουν στη διαδικασία επικαλούμενοι κυρίως έλλειψη χρόνου. Τελικά η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δέκα ημι -δομημένες συνεντεύξεις.

| Δείγμα | Φύλο     | Ηλικία | Ειδικότητα | Διδακτική εμπειρία       | Μεταπτυχιακό        | Γνώσεις Η/Υ | Χρόνος συνέντευξης |
|--------|----------|--------|------------|--------------------------|---------------------|-------------|--------------------|
| Σ1     | ΘΗΛΥΚΟ   | 30     | ΠΕ71       | 9 (ΓΕΝΙΚΗ)<br>4 (ΕΙΔΙΚΗ) | ΟΧΙ                 | ΝΑΙ         | 33'                |
| Σ2     | ΘΗΛΥΚΟ   | 28     | ΠΕ70       | 3(ΓΕΝΙΚΗ)                | ΝΑΙ                 | ΝΑΙ         | 35'                |
| Σ3     | ΑΡΣΕΝΙΚΟ | 55     | ΠΕ70       | 23(ΓΕΝΙΚΗ)               | ΟΧΙ                 | ΝΑΙ         | 23'                |
| Σ4     | ΑΡΣΕΝΙΚΟ | 30     | ΠΕ70       | 5(ΓΕΝΙΚΗ)                | ΝΑΙ                 | ΝΑΙ         | 22'                |
| Σ5     | ΘΗΛΥΚΟ   | 29     | ΠΕ70       | 2                        | ΝΑΙ                 | ΝΑΙ         | 37'                |
| Σ6     | ΘΗΛΥΚΟ   | 31     | ΠΕ70       | 4 (2 ΠΑΡΑΛ.- 2 ΓΕΝΙΚΗ)   | ΝΑΙ                 | ΝΑΙ         | 17'                |
| Σ7     | ΘΗΛΥΚΟ   | 49     | ΠΕ70       | 20 (ΓΕΝΙΚΗ)              | ΜΕΤΕΚΠ. - ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ | ΝΑΙ         | 45'                |
| Σ8     | ΘΗΛΥΚΟ   | 30     | ΠΕ70       | 3 (ΓΕΝΙΚΗ)<br>1 (ΕΙΔΙΚΗ) | ΝΑΙ                 | ΝΑΙ         |                    |
| Σ9     | ΘΗΛΥΚΟ   | 27     | ΠΕ70       | 3 (ΕΙΔΙΚΗ)<br>1(ΓΕΝΙΚΗ)  | ΝΑΙ                 | ΝΑΙ         | 23'                |
| Σ10    | ΘΗΛΥΚΟ   | 32     | ΠΕ70       | 5(ΓΕΝΙΚΗ)<br>5 (ΕΙΔΙΚΗ)  | ΝΑΙ                 | ΝΑΙ         | 28'                |

Πίνακας 1: Δείγμα εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπ/σης της έρευνας



Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ως κατάλληλη και επαρκής για να παρέχει πληροφορίες για το υπό έρευνα θέμα, διότι στη συγκεκριμένη περιοχή ίσχυσαν όλα τα μέτρα που λήφθηκαν εξ αρχής από την κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας. Επιπρόσθετα, τα σχολεία της Αττικής εμφανίζουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και ποικιλομορφία ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, συνεπώς η εικόνα που θα δημιουργηθεί θα είναι όσο το δυνατό πιο αντικειμενική.

Πρόκειται για 10 άτομα, εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι Ανώτατου Πανεπιστημιακού ιδρύματος, με εμπειρία και προϋπηρεσία πάνω από δύο χρόνια (μικρότερη 2 και μεγαλύτερη 23 χρόνια) στη Γενική εκπαίδευση (ΠΕ70). Κάποιοι εργάστηκαν και σαν δάσκαλοι παράλληλης στήριξης ή ειδικής αγωγής για κάποια χρόνια. Όλοι έχουν γνώσεις υπολογιστών και μόνο δύο (2) δεν είναι πιστοποιημένοι. Επίσης, οι περισσότεροι, οι επτά (7) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Η επιλογή ατόμων που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση, στηρίζεται στο σκεπτικό, ότι τα άτομα αυτά έχουν έρθει σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα πριν τον κορονοϊό και έχουν διενεργήσει ήδη αξιολογικές διαδικασίες, υπό φυσιολογικές συνθήκες, συνεπώς γνωρίζουν τον τρόπο που δουλεύει το σύστημα και τις συνθήκες που επικρατούν στα δημόσια σχολεία.

Οι συνεντεύξεις που πάρθηκαν είχαν διάρκεια από 17 έως 45 λεπτά. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων κρίθηκαν από την ερευνήτρια ιδιαίτερα ικανοποιητικά ως προς την ποιότητα της γνώσης που παρείχαν και έτσι δεν κρίθηκε σκόπιμο να γίνουν επιπλέον συνεντεύξεις από άλλους εκπαιδευτικούς.

#### **4.6 Σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης**

Το πρωτόκολλο συνέντευξης οργανώθηκε από την ερευνήτρια, σχεδιάζοντας την πορεία της συζήτησης και διατυπώνοντας τις ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) οφείλουμε να οργανώνουμε τη συνέντευξη στηριζόμενοι σε θεματικούς άξονες συναφείς με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί εξ αρχής. Σκοπός είναι να διαφανούν οι επιπτώσεις της πανδημίας στον τρόπο νοσηματοδότησης

των εκπαιδευτικών συντελεστών σε σχέση με την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην Πρωτοβάθμια, μέσω των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού που τέθηκε στην εργασία το θέμα αναπτύχθηκε μέσα από τρία ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία αφορούν οι 22 ερωτήσεις του πρωτοκόλλου. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, για τους παράγοντες που δυσχέραιναν την ομαλή εξέλιξη του εξ αποστάσεως μαθήματος, ώστε χρειάστηκε να γίνουν προσαρμογές και το είδος τους. Στόχος του ερωτήματος αυτού είναι να κατανοήσουμε σε βάθος την οπτική των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες που αντιμετώπισαν, παράλληλα με τα μέσα που αξιοποίησαν, χρειάστηκαν και όσα τους διατέθηκαν για το σκοπό αυτό.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη νοηματοδότηση της συνεργασίας και του σχηματισμού προφίλ των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης. Βασικός στόχος ήταν η εξερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποδοτικότητα των μεθόδων που αξιοποιήθηκαν και την ανταπόκριση, τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών στις ανάγκες που προέκυψαν.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην γνώμη των εκπαιδευτικών για τη διενέργεια αξιολόγησης στους μαθητές υπό συνθήκες πανδημικής κρίσης. Με το ερώτημα αυτό σκοπός ήταν να διαφανούν οι διαφορές εξ αποστάσεως και δια ζώσης διδασκαλίας, πόσο μάλλον όταν αυτό συνέβη απότομα και χωρίς σχεδιασμό, και η απόρροια αυτής της κατάστασης στο θεσμό της αξιολόγησης.

Στο παράρτημα, στο τέλος της εργασίας, παρατίθενται το έντυπο συναίνεσης, το πλήρως αναπτυγμένο πρωτόκολλο της συνέντευξης και δείγμα συνέντευξης.

## **4.7 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

### **Ζητήματα δεοντολογίας**

Τα ζητήματα δεοντολογίας στην έρευνα εμπεριέχουν τους κανόνες που ρυθμίζουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Hopf, 2004 οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Προκειμένου να αποφευχθούν ζητήματα διατάραξης της δεοντολογίας, η συμμετοχή των υποκειμένων πραγματοποιήθηκε με

ελευθερία και συγκατάθεση, εθελοντικά χωρίς εξαναγκασμό, αφού προηγήθηκε πληροφόρηση σε κατανοητή γλώσσα, σχετικά με τους στόχους, τα οφέλη αλλά και τους πιθανούς κινδύνους της έρευνας, ώστε να οικοδομηθεί σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων, χωρίς ωστόσο αυτή να μετατραπεί σε φιλική ή θεραπευτική.

Επιπλέον, υπογραμμίστηκε το δικαίωμα της αποχώρησης από την έρευνα οποτεδήποτε το επιθυμήσουν. Ακόμη, διαβεβαιώθηκε από την ερευνήτρια η προστασία από έκθεση σε σωματικό ή συναισθηματικό τραυματισμό, όπως θυμός, ενοχές και θλίψη. Επιπροσθέτως, επισημάνθηκε η διαφύλαξη της ανωνυμίας των συνεντευξιαζόμενων, σύμφωνα με την αρχή προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Στη συνέχεια, θέλοντας να τηρηθούν τα υγειονομικά πρωτόκολλα, οι συνεντεύξεις αποφασίστηκε από κοινού να πραγματοποιηθούν εξ αποστάσεως, μέσω τηλεφώνου ή skype σε κοινό διαθέσιμο χρόνο και να ηχογραφηθούν.

### **Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Στα ερευνητικά σχέδια με ποιοτικές μεθόδους η χρήση αυτών των δυο εννοιών, εγκυρότητας και αξιοπιστίας, με την προσέγγιση αυτή δεν συνάδει με την ίδια την φύση της ποιοτικής έρευνας που αποτυπώνει την υποκειμενικότητα της πραγματικότητας και τη σχετικότητα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο. Εάν όμως θεωρήσουμε ότι απώτερος σκοπός αυτών των δυο εννοιών είναι να εξασφαλίσουν την επιστημονική ορθότητα και το κύρος της διαδικασίας τότε μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία και μεθοδολογικές στρατηγικές, που θα ενδυναμώσουν τη συνέπεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού και την ίδια τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας (Eisenhart & Howe, 1992, σ. 2).

Ως εγκυρότητα σε μια ποιοτική έρευνα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι η δυνατότητα που έχει να είναι ακριβής, σωστή ή αληθινή επικεντρώνοντας στο πόσο γίνεται πιστευτή η έρευνα. Η αξιοπιστία εξασφαλίζεται όταν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001).

Για να περιορίσουμε τις απειλές στην εγκυρότητα ενός ποιοτικού ερευνητικού σχεδίου ο Padgett (1998 στο Robson, 2007) παρουσιάζει κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται συχνά, ορισμένες από τις οποίες και ακολουθήθηκαν στην παρούσα ερευνητική εργασία. Η πρώτη στρατηγική αφορούσε την παρατεταμένη εμπλοκή της

ερευνήτριας με το πεδίο και συγκεκριμένα καθώς χρειάστηκε να τροποποιήσει τις διδακτικές του μεθόδους και να διενεργήσει και ο ίδιος εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μειώνεται όποια αρχική αντιδραστικότητα υπήρχε και βοήθησε στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης και κατανόησης, μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων όπου και οι τελευταίοι είχαν λιγότερες πιθανότητες να δώσουν μεροληπτικές πληροφορίες. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και της επικοινωνίας που προηγήθηκε έως ότου γίνουν οι συνεντεύξεις, έγινε μια προσπάθεια από την ερευνήτρια να διατηρήσει ουδετερότητα για να μειωθεί ο κίνδυνος για αυξημένη μεροληψία του.

Σχετικά με την συνέπεια των αποτελεσμάτων που αφορούν την αξιοπιστία της έρευνας έγινε προσπάθεια να μην υπάρχουν τεχνικά προβλήματα κατά την συλλογή των δεδομένων, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην λεπτομερή καταγραφή των αντιδράσεων που τυχόν λάμβαναν χώρα και παρουσιάστηκαν με ακρίβεια και συστηματικότητα τα μεθοδολογικά βήματα και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στην έρευνα. Η ερευνήτρια, παρουσιάζοντας και τεκμηριώνοντας την υποκειμενικότητα και τις προκαταλήψεις του διατήρησε μια ηθικά δεοντολογική στάση απέναντι στους συμμετέχοντες και τις ερευνητικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στην εν λόγω εργασία, για την ενίσχυση της εγκυρότητάς της, αναφορικά με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια φρόντισε ώστε α) να επιλεγούν ερωτήσεις σχετικές με σημαντικά σημεία του συνόλου της έρευνας και να διατυπωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μην αφήνει περιθώρια στον συνεντευξιαζόμενο να απαντήσει μονολεκτικά, β) να δημιουργηθεί ένα κλίμα που να εμπνέει άνεση στον συνεντευξιαζόμενο να εκφραστεί ελεύθερα και γ) να μπορούν οι συνεντευξιαζόμενοι να αφιερώσουν κάποιο χρόνο και να μην είναι αγχωμένοι με τη διαδικασία.

#### **4.8 Διεξαγωγή της έρευνας**

Η ερευνήτρια διεξήγαγε τις συνεντεύξεις στο χρονικό διάστημα 4 Οκτωβρίου – 11 Δεκεμβρίου του 2021. Επιλέχθηκε να μαγνητοφωνηθούν, ώστε να καταγραφούν μόνιμα τα ερευνητικά δεδομένα, να είναι ευκολότερη η επεξεργασία – ανάλυσή τους και να αποφευχθεί τυχόν απώλειά τους (Robson, 2010). Έπειτα από τη συγκατάθεση

των υποκειμένων, οι απαντήσεις τους ηχογραφήθηκαν, είτε με τη χρήση κινητού τηλεφώνου (Smartphone) είτε μέσω υπολογιστή.

Η ενημέρωση των υποκειμένων της έρευνας για το θέμα, τη διάρκεια της συνέντευξης καθώς και την τήρηση της ανωνυμίας τους έγινε με τηλεφωνική επικοινωνία. Έπειτα από την θετική ανταπόκρισή τους ορίστηκε βολική ημερομηνία και ώρα πραγματοποίησής της. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 30 λεπτά. Παράλληλα με τη μαγνητοφώνηση, η ερευνήτρια κατέγραφε αυτά που θεωρούσε σημαντικά από τα λεγόμενα σε τετράδιο με σκοπό να προσδιορίσει ακριβώς τα λεγόμενα σε βάθος, καθώς και κάποιες αντιδράσεις που υπήρχαν με εξωγλωσσικά στοιχεία, στις περιπτώσεις που γινόταν βιντεοκλήση .

#### **4.9 Επεξεργασία εμπειρικού υλικού**

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους, αφού είχαν ακουστεί πολλές φορές από την ερευνήτρια, χρησιμοποιώντας στο μεγαλύτερο μέρος της, το ψηφιακό εργαλείο της φωνητικής πληκτρολόγησης του google drive. Ο προφορικός ηχογραφημένος λόγος μετατράπηκε σε γραπτό κείμενο, ώστε να μελετηθεί και να αναλυθεί ευκολότερα από την ερευνήτρια σε συνάρτηση με τις σημειώσεις που κρατούσε κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και να ομαδοποιηθούν οι απαντήσεις - απόψεις, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), προκειμένου να αποκωδικοποιηθούν, να ομαδοποιηθούν με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους και να παρουσιασθούν οι αντιλήψεις που εκφράζουν (Auberbach & Silverstein, 2003). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων ταξινομούνται με βάση τους τρεις ερευνητικούς άξονες, όπως αυτοί προσδιορίστηκαν στο πρωτόκολλο της συνέντευξης. Για κάθε ερώτηση καταγράφονται το περιεχόμενο των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας, καθώς επίσης και η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων, τα ονόματά τους κωδικοποιήθηκαν με τους χαρακτήρες Σ1, Σ5, Σ3 κ.ο.κ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Παρουσίαση αποτελεσμάτων

#### 5.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, σύμφωνα με τους τρεις ερευνητικούς άξονες. Οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς αφορούσαν τις επιπτώσεις της πανδημίας του Covid-19 στον τρόπο νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών συντελεστών σε σχέση με την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην Πρωτοβάθμια, με έμφαση στην αξιολόγηση.

#### 5.2 Δημογραφικά στοιχεία

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των 10 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, των οποίων τα ονόματα κωδικοποιούνται με τους χαρακτήρες Σ1, Σ5, Σ3 κ.ο.κ., προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Να σημειωθεί πως το σύνολο των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης και έχουν γνώσεις υπολογιστών.

| Εκπαιδευτικός | Συνολική προϋπηρεσία (έτη) | Άλλες σπουδές |
|---------------|----------------------------|---------------|
| Σ1            | 13                         |               |
| Σ2            | 3                          | ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  |
| Σ3            | 23                         |               |
| Σ4            | 5                          | ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  |
| Σ5            | 2                          | ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  |
| Σ6            | 4                          | ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  |
| Σ7            | 20                         | ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ |
| Σ8            | 4                          | ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  |
| Σ9            | 4                          | ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  |
| Σ10           | 10                         | ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  |

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 8 γυναίκες και 2 άνδρες εκπαιδευτικοί. Όλοι υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Αττικής τη χρονική περίοδο την οποία μελετούμε. Το μεγαλύτερο δείγμα έχει 4 έως 6 χρόνια προϋπηρεσίας (6/10), και οι υπόλοιποι 10 έως 20 (4/10). Σύμφωνα και με τον πίνακα 1 είναι φανερό πως πρόκειται για νέους που έχουν σχετικά πρόσφατα εισαχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ συγχρόνως η εμπειρία τους δεν είναι αμελητέα και είχαν όλοι εμπειρία ολόκληρης χρονιάς προ κορονοϊού, άρα και αποκλειστικά δια ζώσης εκπαίδευσης. Επίσης, 7 στους 10 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, μια συμμετέχουσα έχει κάνει μετεκπαίδευση και μόνο δύο δεν έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του βασικού τίτλου σπουδών. Από τα στοιχεία αυτά και το γεγονός πως όλοι έχουν γνώσεις υπολογιστών διαφαίνεται το υψηλό επίπεδο προσόντων τους, αλλά και η θέλησή τους για μάθηση και εξέλιξη στον τομέα τους.

### **5.3 Ερωτήσεις**

#### **Ερώτηση εκκίνησης**

**Γνωρίζοντας πως βρίσκεστε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κληθήκατε να προσαρμοστείτε στα μέτρα του υπουργείου, κατά την κορύφωση της πανδημίας, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς ανταποκριθήκατε σε αυτό.**

Σύμφωνα με το σύνολο των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να αλλάξουν τη διδασκαλία τους από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως – τηλεεκπαίδευση, μια συνθήκη που δεν τους έβρισκε σύμφωνους και καθόλου προετοιμασμένους. Όλοι τόνισαν τη δυσκολία του εγχειρήματος αυτού και τη θέλησή τους να το φέρουν εις πέρας όσο το δυνατό αρτιότερα.

**1. Η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για τη συνεργασία και το σχηματισμό προφίλ των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης.**

- **Τι άλλαξε στην καθημερινή σας επικοινωνία με τους μαθητές;**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως πρόκειται για μια νέα, πρωτόγνωρη συνθήκη που διαφοροποιούταν σε μεγάλο βαθμό από τη δια ζώσης επικοινωνία που είχαν με

τους μαθητές στο σχολικό χώρο. Μάλιστα, τονίστηκαν ιδιαίτερα οι δυσκολίες που έφερε μαζί του ο νέος τρόπος διδασκαλίας και επηρέαζε καθοριστικά τον τομέα της επικοινωνίας. Η δυσκολία χρήσης της πλατφόρμας τόσο από τους ίδιους όσο και από τους μαθητές και η αλλαγή ωραρίου και διάρκειας του μαθήματος τονίστηκε από τους Σ1, Σ5, Σ8.

**Σ5:** *Η επικοινωνία με κάθε μαθητή ξεχωριστά ήταν σαφώς δυσκολότερη και πιο απρόσωπη. Στον φυσικό χώρο του σχολείου η επαφή με τους μαθητές είναι πιο προσωπική και συχνότερη. Μαθητές που αντιμετώπιζαν το οποιοδήποτε πρόβλημα, είτε με τα μαθήματα είτε στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, το συζητούσαν πιο εύκολα από κοντά. Έτσι, αφενός ήμουν ενήμερη για ό,τι απασχολούσε τα παιδιά, αφετέρου κάθε πρόβλημα αντιμετωπιζόταν πιο άμεσα.*

*Κατά την τηλεκπαίδευση λιγότερες φορές συζητήθηκαν θέματα που απασχολούσαν τα παιδιά λόγω ποικιλίας παραγόντων: του μειωμένου χρόνου, των τεχνικών προβλημάτων, του πιο απρόσωπου χαρακτήρα της τηλεκπαίδευσης και του γεγονότος ότι πιο δύσκολα ένας μαθητής/μία μαθήτρια θα ζητούσε από έναν εκπαιδευτικό να καθίσει στο τέλος της τηλεκπαίδευσης να συζητήσουν από το να τον βρει σε ένα διάλειμμα για να του πει κάτι που τον/την απασχολεί.*

*Σίγουρα χάθηκε σε μεγάλο βαθμό η συστηματική προσωπική επαφή με κάθε μαθητή ξεχωριστά.*

**Οι Σ2, Σ9 και Σ10 υπογράμμισαν επιπλέον τις περιπτώσεις μαθητών που αδυνατούσαν να συμμετέχουν και εκεί δεν υπήρχε επικοινωνία.**

**Σ10:** *Οι αλλαγές στην επικοινωνία ήταν έντονες. Αρχικά, υπήρξαν μαθητές που δεν κατάφεραν να συμμετάσχουν στο μάθημα λόγω έλλειψης εξοπλισμού, συνεπώς εκεί η επικοινωνία δεν υφίσταται. Οι κλειστές κάμερες, για να μην υπερφορτωθεί το σύστημα, δεν ευνόησαν την επαφή μας, διότι χάθηκε κάθε εξωγλωσσικό στοιχείο και οι μαθητές, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις, δεν είχαν ανοιχτά τα μικρόφωνα, ώστε ...έστω να πετάγονται και να λένε αυτό που θέλουν, όπως θα συνέβαινε μέσα στη σχολική αίθουσα.*

**Την άλλη οπτική της περίπτωσης αυτής εκθέτει χαρακτηριστικά η Σ9 :**

*Σ9: Είναι πολύ διαφορετικό το να δουλεύεις μέσα στην τάξη και να δουλεύεις από έναν υπολογιστή, είναι εντελώς άψυχο, γιατί το επάγγελμά μας είναι πολύπλευρο. (...)Οπότε χάθηκε ένα μεγάλο μέρος της ουσιαστικής επικοινωνίας. Από την άλλη εγώ σε μία*



μαθήτριά μου που έβλεπα μέσα στην τάξη ότι δεν μπορούσε να ανταποκριθεί καλά, επειδή συνήθως ήταν η μόνη που έμπαινε, ατομικά τα πήγε καλύτερα και βοηθήθηκε. Έτσι αποκτήθηκε και μία οικειότητα, αλλά αυτή ήταν μία μόνο περίπτωση.

**Οι Σ3, Σ5, Σ7, Σ8 εστίασαν και στο γεγονός πως το μάθημα διεξαγόταν από τον προσωπικό χώρο όλων των μελών και η ύπαρξη μελών της οικογένειας στο χώρο επιδρούσε τόσο στη συγκέντρωση των μαθητών όσο και στην υλοποίηση του μαθήματος.**

*Σ3* Είναι πολύ απρόσωπο το κομπιούτερ συν ότι ο καθένας έχει στο χώρο του έναν άλλο τρόπο που εκφράζεται από ότι στο σχολείο, οπότε κάποιες δυσκολίες σίγουρα υπήρχαν και από τα παιδιά και από μένα, κάποιο σφίξιμο. Κάποια παιδιά ήταν τελείως χαλαρά, πηγαينوέρχονταν γονείς πέρα δώθε, έκανα δουλειές, τα παιδιά τρώγανε, πίνανε και εγώ προσπαθούσα εκείνη την ώρα να κάνω μάθημα. Επειδή κράτησε καιρό αυτό, χαλαρώσαμε και το κάναμε σαν να γυρίσαμε λίγο στο σχολείο, αλλά μέσω οθονών. Σε καμία περίπτωση το μάθημα εξ αποστάσεως δεν είχε καμία σχέση με το δια ζώσης και μη σου πω ότι καταστρέφει και άλλους μαθητές, επειδή μπαίνουν σε μια λογική ότι δάσκαλος πλέον δεν τους βλέπει, δεν ασχολείται μαζί τους.

**Η νέα συνθήκη όπως τόνισε η Σ7 είχε επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών που επηρέασε τη συμμετοχή τους στη διαδικασία και ταυτόχρονα την επικοινωνία.**

*Σ7:* Στην αρχή αυτό που παρατήρησα εγώ και όχι μόνο εγώ, αλλά και άλλοι συνάδελφοι είναι ότι τα παιδιά στην αρχή έμοιαζαν λίγο φοβισμένα. Θεωρούσαν ότι τους παρακολουθούσε όχι μόνο η δασκάλα τους και η σχολική τάξη, αλλά και οικογένειές τους και των άλλων παιδιών, με αποτέλεσμα στην αρχή τα παιδιά να είναι πάρα πολύ φοβισμένα, να μην εκφράζονται ελεύθερα, γιατί πίστευαν ότι θα έλεγαν κάτι το οποίο θα μπορούσε να παρεξηγηθεί, να παρερμηνευτεί και φοβόντουσαν την κοροϊδία, ότι θα γίνουν ρεζίλι, όπως μας είχαν πει. Είχα δει συνεπώς μια αλλαγή στη συμπεριφορά τους, περισσότερο ψυχολογικά, ότι εκτίθενται σε πολύ μεγαλύτερο κοινό, οπότε έχουν συνηθίσει.

- **Μπορείτε να μας περιγράψετε μια δύσκολη και μια σχετικά εύκολη μέρα;**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν με άξονα τα τεχνικά προβλήματα. Εύκολες θεωρούνταν οι μέρες που δεν υπήρχαν τεχνικά ζητήματα και το μάθημα υλοποιούνταν με επιπλέον επιτυχία, όταν και οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά. Ως δύσκολες μέρες χαρακτηρίστηκαν εκείνες που οι τεχνικές δυσκολίες δικτύου και πλατφόρμας δεν επέτρεπαν να διεξαχθεί ομαλά το μάθημα ή εκείνες που οι καιρικές συνθήκες - χιονόπτωση- επηρέαζαν και τα δίκτυα και την ψυχολογία των μαθητών.

**Σ1:** *Να ξεκινήσω με μια εύκολη μέρα. Ήταν όταν κάναμε με τα παιδιά ένα πρότζεκτ στην Ευέλικτη ζώνη για το Τσέρνομπιλ. Τα παιδιά είχαν ψάξει πάρα πολύ, είχαν κάνει δικές τους παρουσιάσεις μέσα από διαμοιρασμό οθόνης. Αυτό το θέσαμε σαν διαθεματικό με τη φυσική, που κάναμε τις μορφές ενέργειας. Το εξελίξαμε πάρα πολύ το κομμάτι και βρήκαμε παραπάνω από τις διδακτικές ώρες που χρειαζόταν, γιατί τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και μαζί τους ενθουσιάστηκα και εγώ. Δεν περιορίστηκαν σε απλά κομμάτια, ανοίξαμε πρότζεκτ και για το διάστημα, ξεκινώντας από τους πλανήτες, πάλι βασιζόμενοι στις ενέργειες, το χωροχρόνο, για τις 4 διαστάσεις και τις μαύρες τρύπες. Μάθαμε πάρα πολλά πράγματα και από το κομμάτι της ιστορίας άρχισαν να καταλαβαίνουν πως δένουν κάποια γεγονότα. Δεν είναι άσχετο το ένα με το άλλο, έχει μια ροή, έναν ειρμό όλο αυτό. Αυτή ήταν ίσως η πιο εύκολη, πιο όμορφη μέρα, γιατί αντί να τραβάμε εμείς, τραβούσαν τα παιδιά εμάς.*

*Μια δύσκολη μέρα ήταν η πρώτη μέρα του webex. Είχε πέσει η πλατφόρμα και προσπαθούσαμε, μπροστά από μία οθόνη με ένα κύκλο που φόρτωνε. Μας έπαιρναν οι γονείς τηλέφωνο σε σταθερά και κινητά. Δεν μπορούσαν να συνδεθούν καν στην πλατφόρμα, δεν μπορούσαν να πατήσουν τους κωδικούς σωστά για να συνδεθούν. Κάναμε βίντεο κλήσεις μέσα από το Skype ή το viber το προσωπικό και κάναμε τον οδηγό βήμα - βήμα. Ήρθαν αντιμέτωποι και αυτοί με τον ίδιο κύκλο που φόρτωνε. Δεν συνδέθηκε κανείς εκείνη τη μέρα, αλλά εκπαιδύσαμε όλους τους γονείς πως θα μπαίνουν στη webex. Ήταν μια εφιαλτική μέρα εκείνη.*

**Σ3:** *Μια δύσκολη μέρα ήταν, όταν λόγω του δικτύου στην περιοχή, είχε πέσει για 3 μέρες και δεν είχα τίποτα. Στο σχολείο που πήγα ήταν άλλοι συνάδελφοι, με αποτέλεσμα, να πέφτει και το σύστημα του σχολείου. Αλλά δεν μπορούσα να κάνω και κάτι. Έστειλα στα παιδιά μήνυμα ότι δεν έχω δίκτυο. Δεν υπήρχε κάτι να διαχειριστώ ήταν καθαρά ζητήματα δικτύου και πλατφόρμας.*

**Σ5:** Δύσκολη, ή μάλλον καλύτερα, δύσκολες ήταν όλες εκείνες οι μέρες που τα τεχνικά προβλήματα ήταν τόσο μεγάλα που μετά βίας καταφέραμε να χαιρετηθούμε με τους μαθητές. Θυμάμαι κάποια μέρες, κυρίως στην αρχή αλλά και αρκετές φορές αργότερα, το σύστημα κολλούσε, έπεφτε και επί πόση ώρα μαθητές και δάσκαλοι προσπαθούσαμε να συνδεθούμε. Αυτό δημιουργούσε επιπρόσθετο άγχος στους μαθητές και τις οικογένειές τους, που μου έστελναν e-mail για να με ενημερώσουν πως δεν μπορούν να συνδεθούν, προσπαθώντας να δικαιολογήσουν τον εαυτό τους για κάτι για το οποίο δεν έφεραν καμία ευθύνη και μη ξέροντας πως όλοι αντιμετωπίζαμε τα ίδια τεχνικά προβλήματα. Σε τέτοιες ημέρες προσπαθούσα απλά να ηρεμήσω τα παιδιά και να τους εξηγήσω πως δεν φταίνε τα ίδια, καθώς ήταν αγχωμένα και συχνά νευριασμένα με την όλη κατάσταση. Ακόμα και οι μέρες που 1-2 μαθητές αντιμετώπιζαν τεχνικά προβλήματα ήταν εξίσου δύσκολες για τους ίδιους ακριβώς λόγους.

Ευκολότερες ήταν οι μέρες κατά τις οποίες δεν αντιμετωπίζαμε τεχνικά προβλήματα, αν και πάλι ο χρόνος ήταν λιγοστός.

**Σ7:** Δύσκολες μέρες ήταν αυτές που δεν είχαν να κάνουν κυρίως μαθησιακά, αλλά με το γεγονός ότι τα μαθήματα γίνονταν στον προσωπικό χώρο των παιδιών και υπήρχαν φορές με ιδιαίτερα άκομψες στιγμές επειδή δεν πρόσεχαν οι ενήλικες ότι ήταν τάξη. Ακούγονταν εκφράσεις που δεν θα πρέπει ποτέ να έχουν ακουστεί σε μια τάξη και εμείς έπρεπε να τρέχουμε έντρομοι, να κλείσουμε μικρόφωνο. Μάλιστα, έκλεισα τελείως και τη σύνδεση για να μην ακουστούν κάποια πράγματα. Βέβαια, αυτό μας έδωσε και εμάς μια εικόνα του τι γίνεται σε κάποια σπίτια.

- **Με ποιο τρόπο γινόταν το μάθημα; Με ποια μέσα;**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τα μέσα που διέθεσε το υπουργείο σύγχρονα (πλατφόρμες: Webex, e-me) και ασύγχρονα (e-class). Επίσης, χρειάστηκε να τροποποιήσουν το υλικό τους σε ψηφιακή μορφή.

**Σ2:** Για να γίνει το μάθημα ήθελε πολύ προσωπική προετοιμασία, καθώς χρειαζόταν η μετατροπή του υλικού σε ψηφιακή μορφή. Είτε σκανάρισμα είτε μετατροπή σε word ή power point. Ευτυχώς κάποια βιβλία υπήρχαν σε ψηφιακή μορφή και το WebEx διαθέτει αρκετά εργαλεία ώστε να βοηθήσει την διδασκαλία. Έτσι, με έναν συνδυασμό όλων αυτών και οποιουδήποτε ψηφιακού υλικού γινόταν το μάθημα. Συνήθως τις ασκήσεις των παιδιών της αναρτούσα νωρίτερα στην πλατφόρμα e-me και τις κατέβαζαν από εκεί

για να μην χάνουμε χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αγόρασα μέχρι και πίνακα για κάποιες ασκήσεις στα μαθηματικά που δυσκολεύτηκα με το WebEx. Όπως είπα και προηγουμένως, χρησιμοποιώ κυρίως το WebEx, την πλατφόρμα e-me, πίνακα και οτιδήποτε άλλο με διευκολύνει παραδείγματος χάρη εκπαιδευτικά βίντεο από YouTube.

**Υπήρξαν και εκπαιδευτικοί, όπως ο Σ3 που αξιοποίησαν μόνο τις δύο πλατφόρμες και για την επίλυση των ασκήσεων ακολούθησαν παραδοσιακές μεθόδους, στην προσπάθειά τους να συνεχίσουν τη σχολική ρουτίνα.**

*Σ3 Webex και e-class καθόλου τη E-ME. Τα μαθήματά μου έγιναν μέσω e-class δηλαδή, εγώ ετοιμάζα εργασίες της έστελνα στα παιδιά και μου τις ξανάστειλαν για να τις διορθώσω και τις έστελνα πάλι πίσω διορθωμένες. (...) προσπαθούσα να τα κρατήσω όλα σε ένα επίπεδο που να είναι ακόμα σχολείο.*

**Οι Σ4, Σ5 και Σ10 αγόρασαν και πίνακες, για να προσφέρουν στα παιδιά την οικεία εικόνα και να μην καθυστερούν σε κάποιες περιπτώσεις, όταν δεν υπήρχε δυνατότητα να αποδώσουν ψηφιακά αυτό που ήθελαν.**

*Σ5: Καταλαβαίνοντας πως όλοι οι μαθητές κατά καιρούς αντιμετώπιζαν τεχνικά προβλήματα και με σκοπό τη μείωση του στρες που δημιουργούνταν εξαιτίας αυτών, επέλεξα να αξιοποιήσω δυο βασικά μέσα σε όλα τα μαθήματα: το powerpoint και το e-class. Καθημερινά και σε κάθε μάθημα ετοιμάζα το powerpoint μέσα στο οποίο ενσωμάτωνα ό,τι θα χρειαζόταν για το μάθημα (σημειώσεις, ασκήσεις, απαντήσεις ασκήσεων, βίντεο, κούιζ κλπ). Στο e-class είχα δημιουργήσει ξεχωριστή καρτέλα για κάθε μάθημα. Μέσα σε κάθε μάθημα αναρτούσα καθημερινά το αντίστοιχο powerpoint, ώστε να μπορούν οι μαθητές να το βρουν όποτε θελήσουν, για να μην αγχώνονται όταν έχαναν κάποια κομμάτια λόγω τεχνικών προβλημάτων. Σε περιπτώσεις που δεν μπορούσα με κάποιο τρόπο να μεταφέρω όσα ήθελα, είχα αγοράσει ένα πινακάκι και σχεδιάζα εκεί.*

**Μόνο στην περίπτωση της Σ9 που η συμμετοχή ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη, αναγκάστηκε να αξιοποιήσει άλλα μέσα για να καταφέρει να διαμοιράσει το υλικό.**

*Σ9: Τα περισσότερα παιδιά στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν έμπαιναν, αποσπασματικά μόνο. Τα παιδιά δεν είχαν επαφή ούτε με τις πλατφόρμες που ανέβαζα ασύγχρονα το υλικό. Έτσι, προτιμούσαν πλατφόρμες τύπου Viber για να επικοινωνούμε, παρά e-mail*

και τους λογαριασμούς του σχολικού δικτύου. Κατ' εξαίρεση το έκανα για να μπορέσω να βοηθήσω.

- **Ήταν εφικτή η συνεργασία με τους μαθητές;**

Το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η συνεργασία ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, όχι πάντα εφικτή και εξαρτιόταν από ποικίλους παράγοντες.

**Οι Σ1, Σ3, Σ6, Σ8, Σ9 και Σ10 αναφέρουν τις περιπτώσεις που οι μαθητές βρίσκονταν στην ηλεκτρονική τάξη, όμως οι κάμερες και τα μικρόφωνα ήταν απενεργοποιημένα, εξαιτίας του φόβου για τα προσωπικά δεδομένα, και δεν μπορούσε να υπάρξει συνεργασία, καθώς δεν γνώριζαν καν αν παρακολουθούσαν το μάθημα. Τίθεται μάλιστα και το ζήτημα όσων δεν συμμετείχαν στη διαδικασία όχι εξαιτίας αδυναμίας, αλλά από επιλογή με ώθηση μάλιστα των γονέων.**

**Σ1:** Όχι πάντα. Υπήρχαν και αυτοί που δεν ήθελαν να συνδεθούν στην πλατφόρμα για τους δικούς τους λόγους και να κάνουν μάθημα εξ αποστάσεως, το οποίο παρακινούταν φαντάζομαι από τους ίδιους τους γονείς. Κάποιοι ήταν συνδεδεμένοι με κλειστές κάμερες και μικρόφωνα. Απλά υπήρχαν σαν σύνδεση, όχι σαν «παρουσία».

**Σ6 :** Όχι γιατί δεν μπορούσα να γνωρίζω τι κάνουν οι μαθητές στο σπίτι την ώρα του μαθήματος. Ήθελαν να έχουν κλειστές κάμερες, που είναι φυσιολογικό λόγο προσωπικών δεδομένων, επομένως δεν ήξερα αν βρίσκονται εκείνη την ώρα πίσω από την κάμερα, αν παρακολουθούν σωστά αυτά που λέω, αν γράφουν τις ασκήσεις και τις λύνουν ταυτόχρονα όσο κάναμε μάθημα.

**Η συνεργασία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με υλικοτεχνικά ζητήματα ή ζητήματα σύνδεσης όπως επιβεβαιώνουν οι Σ2, Σ4, Σ5. Μάλιστα η Σ2 υπογραμμίζει και τη δυσκολία συγκέντρωσης μετά το πέρας μεγάλου χρονικού διαστήματος μπροστά από την οθόνη.**

**Σ2:** Όχι με όλους. Κάποιοι τα κατάφερναν μια χαρά. Άλλοι συνδέονταν από κινητά ή tablet καθώς δεν είχαν υπολογιστές. Συνήθως, αυτό συνέβαινε όταν οι οικογένειες είχαν πολλά παιδιά στο σχολείο και έπρεπε να συνδεθούν παράλληλα. Επίσης, οι μαθητές άργησαν να μάθουν τον χειρισμό και οι πολλές ώρες παραμονής τους μπροστά σε μια οθόνη τους αποδιοργάνωνε εντελώς. Σε γενικές γραμμές, ειδικά τις πρώτες εβδομάδες η συνεργασία ήταν δύσκολη.

**Ιδιαίτερη δυσκολία φαίνεται να υπήρχε όταν μέρος της εξίσωσης της συνεργασίας ήταν και οι γονείς, στις μικρές κυρίως τάξεις, που οι μαθητές δεν είχαν εξοικειωθεί με τα μέσα.**

*Σ7: Στα μικρά παιδιά είναι δύσκολο, ιδιαίτερα στην αρχή. Θα έπρεπε να έχουν άνθρωπο κοντά τους για να εξοικειωθούν με την πλατφόρμα και να μπορούν να ανοιγοκλείνουν το μικρόφωνο και την κάμερα. Πολλές φορές επειδή τα παιδιά ήταν από το σπίτι, μπορεί να ακουγόταν ή να φαινόταν κάτι άκομμο. Αλλά όσο περνούσαν οι μέρες είδα ότι αυτονομήθηκαν και μπορούσαν και μόνο τους να κάνουν τη σύνδεση και όλες τις άλλες ενέργειες που χρειάζονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.*

- **Υπήρχε επαρκής επικοινωνία; Αν όχι, γιατί;**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε πως η επικοινωνία δεν ήταν επαρκής, Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10 γεγονός που κόστισε τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη επικοινωνίας φαίνεται να οφείλεται όχι μόνο στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος (υπολογιστές, κλειστές κάμερες, απουσίες, υλικοτεχνικές ελλείψεις), αλλά και στον περιορισμένο χρόνο που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί (30 λεπτά). Το φαινόμενο ήταν μάλιστα εντονότερο, όταν το οικογενειακό περιβάλλον δεν λειτουργούσε υποστηρικτικά στην όλη διαδικασία.

*Σ5: Δεν θεωρώ πως ήταν επαρκής. Έλειπε και σε εμένα και στους μαθητές η πιο προσωπική επικοινωνία.*

*Σ8: Σίγουρα δεν μπορούσε να γίνει αυτό και λόγω έλλειψης χρόνου, γιατί σε 30 λεπτά πρέπει να πεις αυτά που είναι ένα πεις για το μάθημά σου, οπότε λίγο το κομμάτι που χτίζεις την επικοινωνία με τους μαθητές σου, το κοινωνικό τους κομμάτι, πηγαίνει λίγο πίσω.*

*Σ9: Όχι, σχεδόν καθόλου, τόσο εξαιτίας του κοινωνικού υποβάθρου και της έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών και γνώσεων, όσο και της μη στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον.*

**Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις, όπως αυτές της Σ2, που η εκπαιδευτικός υπογράμμισε την προσπάθειά της να διατηρήσει την επικοινωνία και στο μεγαλύτερο βαθμό ο στόχος τους επετεύχθη.**

*Σ2: Πάλι θα απαντήσω ότι εξαρτάται. Με κάποιους μαθητές υπήρχε αλλά με άλλους δυστυχώς όχι. Και αυτό γιατί είναι πολύ δύσκολο να διατηρηθεί η επικοινωνία κάτω από*

αυτές τις συνθήκες. Προσπαθήσαμε όσο μπορούσαμε όμως και ελπίζω ότι τα καταφέραμε σε μεγάλο ποσοστό στην τάξη μου τουλάχιστον.

• Ανταποκρίνονταν οι μαθητές στις καθημερινές απαιτήσεις; Αν όχι γιατί;  
Από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως το ποσοστό των μαθητών που ανταποκρινόταν στη δια ζώσης διδασκαλία στις καθημερινές σχολικές απαιτήσεις συνέχισε και όταν η συνθήκη άλλαξε σε εξ αποστάσεως, Σ1, Σ2, Σ3, Σ7, Σ8, Σ9 ίσως σε ορισμένες περιπτώσεις με μικρότερη ένταση Σ5, Σ10. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη δυσκολεύονταν στη διόρθωση και εξέταση, καθώς η διαδικασία με ηλεκτρονική μορφή δεν τους ήταν γνώριμη.

**Σ2:** Σε γενικές γραμμές ναι. Προσπαθούσαν να είναι συνεπείς τουλάχιστον στις ασκήσεις τους και στην παρακολούθηση. Δυστυχώς, ακόμη και ο έλεγχος και η εξέταση έγινε δυσκολότερη με το WebEx.

**Σ7:** Ναι, έπαιρνα ασκήσεις, αλλά όχι με τη συνέπεια που υπήρχε όταν ήμασταν μέσα στην τάξη, το ποσοστό αυτό έπεσε στο 60% και πιστεύω ήταν λίγο απογοητευτικό γιατί στη συνέχεια διαπίστωσα όταν άνοιζαν τα σχολεία, επειδή έκανα ένα πέρασμα να δω αν είχαν κάνει όντως ασκήσεις, ότι κάποιοι δεν έκαναν καθόλου εργασίες, ακόμα και κάποιες απλές εργασίες που μπορούσαν απλά να έχουν αντιγράψει το τετράδιό τους.

**Σ10:** Καθώς ήταν μια νέα συνθήκη για όλους μας, ένιωσα πως όλοι προσπαθήσαμε. Η αλήθεια είναι πως οι μαθητές που ενδιαφέρονταν και ήταν και δια ζώσης ενεργοί και τυπικοί συνέχισαν. Η μεγάλη διάρκεια βέβαια κούρασε τους μαθητές και τους γονείς που ουσιαστικά βοηθούσαν, ώστε οι λυμένες ασκήσεις να φτάσουν σε εμάς. Από την άλλη, δεν λείπουν οι μαθητές με μειωμένο ενδιαφέρον, αλλά κυρίως και όσοι στερούνταν το δικαίωμα της εκπαίδευσης λόγω έλλειψης υπολογιστή ή άλλου μέσου και ποτέ δεν δόθηκε βοήθεια από την πολιτεία.

Υπήρξαν όμως και δύο εξαιρέσεις αυτές των Σ4 και Σ6 που το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν αρκετά υψηλό, οι μαθητές διεκπεραίωναν τις σχολικές τους υποχρεώσεις και διατηρούσαν τη συνέχεια και τη ροή των μαθημάτων.

**Σ4:** Ναι και μάλιστα κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια. Υπήρχε μια συνέπεια και στην παρακολούθηση θα μπορούσα να πω και στην εκτέλεση των εργασιών και συμμετοχή θα έλεγα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

**Σ6:** *Ανταποκρίνονταν! Μπορώ να πω ότι υπήρχε ανατροφοδότηση. Μου έστελναν τις ασκήσεις που έκαναν. Οτιδήποτε μετά δεν καταλάβαιναν το διορθώναμε το εξηγούσαμε την επόμενη μέρα... υπήρχε ανταπόκριση.*

- **Τι ποσοστό περίπου είχε τον απαραίτητο εξοπλισμό για να παρακολουθεί τα μαθήματα;**

Σε αυτή την ερώτηση πολλάκις έγινε η διευκρίνιση από πλευράς των εκπαιδευτικών πως απαραίτητος εξοπλισμός, για να υλοποιηθεί το μάθημα αξιοποιώντας και έχοντας πρόσβαση σε όλα τα μέσα και εργαλεία, θεωρούταν ο σταθερός ή φορητός (laptop) υπολογιστής.

**Με την προϋπόθεση ότι στον εξοπλισμό ανήκαν κινητές τηλεφωνικές συσκευές και tablets, σχεδόν το μισό ή και λίγο μεγαλύτερο μέρος των μαθητών είχε πρόσβαση στη διδακτική πράξη. Ως αιτίες έλλειψης εξοπλισμού σημειώθηκαν οικονομικοί λόγοι, ανάγκη για χρήση του ίδιου μέσου από διάφορα μέλη της οικογένειας την ίδια χρονική στιγμή και βλάβες στους υπολογιστές που οι συνθήκες πανδημίας δυσκόλευαν την επισκευή τους κατά τους Σ1, Σ2, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10.**

**Σ1:** *Όταν λέμε κατάλληλο εξοπλισμό εννοούμε laptop ή σταθερούς υπολογιστές. Με το σταθερό υπολογιστή οι δάσκαλοι μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά και όχι με το κινητό ή το tablet το οποίο δεν τα άφηνε πολλές φορές να ανοίξουν τους συνδέσμους ή δεν φόρτωνε σελίδες λόγω των megabytes που μπορούσε να αντέξει μία συσκευή όποτε μπορώ να πω ότι το 60% των μαθητών είχαν σταθερό υπολογιστή ή laptop. Υπήρχαν και μαθητές που δεν είχαν όμως ούτε κινητό.*

**Σ7:** *Κανονικό εξοπλισμό, δηλαδή laptop ώστε να γίνει ικανοποιητικά το μάθημα είχαν οι μισοί, γιατί πολλά είχαν μεγαλύτερα αδερφάκια, τα οποία παρακολουθούσαν μαθήματα τις ίδιες ώρες και οι γονείς έδιναν στο πιο μεγάλο παιδί το σταθερό υπολογιστή. Το 50% των παιδιών συνδέονταν μέσω κινητού ή tablet, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να παρακολουθούν με ευχέρεια το μάθημα. Αυτοί που δεν είχαν καθόλου εξοπλισμό προσπάθησαν να δανειστούν από ότι μου είπαν και το σχολείο κάποια tablet που είχε τα διέθεσε αμέσως. Από τα 15 παιδιά που είχα και τα 15 μπορώ να πω έμπαιναν.*



**Σ8:** Όχι, δεν είχαν όλοι οι μαθητές τον απαραίτητο εξοπλισμό, για αυτό το λόγο είχαμε κάνει και σύλλογο στο σχολείο. Πολλά παιδιά έμπαιναν από το ίδιο κινητό, δυο δυο άμα ήταν ξαδέρφια, έμεναν κοντά και κάποια μοιραζόντουσαν τον υπολογιστή ή το tablet με τον αδερφό τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό λοιπόν είχε, απλά υπήρχαν και οι ελλείψεις.

**Τονίστηκε από δύο εκπαιδευτικούς Σ4 και Σ6, πως οι μαθητές Ρομά δεν είχαν ούτε εξοπλισμό ούτε σύνδεση στο διαδίκτυο, γεγονός που αυτόματα τους απέκλειε. Ακόμα και η ίδια η εκπαιδευτικός αυθόρμητα δεν τα υπολόγισε στην απάντησή της.**

**Σ4:** Περίπου το 1/3 των μαθητών της τάξης. Ήμουν και σε ένα σχολείο στο οποίο η πλειοψηφία των μαθητών ήταν Ρομά, που δεν είχαν τη δυνατότητα να έχουν τον εξοπλισμό.

**Σ6:** Όλο! Από τα παιδιά μου όλα είχαν. Όχι βέβαια ότι είχαν όλα υπολογιστές αλλά έστω και με το κινητό είχαν όλα και έμπαιναν. Α! εκτός από τα Ρομά. Τα μισά παιδιά του τμήματος ήταν Ρομά, οπότε δεν είχαν ούτε καν σύνδεση ίντερνετ .

**Υπήρξαν βέβαια και εκπαιδευτικοί όπως ο Σ3 που θεωρούσαν ότι και η κινητή συσκευή αρκούσε για να παρακολουθήσει κανείς, συνεπώς είχαν όλοι οι μαθητές. Βέβαια ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις απαντήσεις του, προσπάθησε να μη διαφοροποιήσει ιδιαίτερα τις μεθόδους του, θέλοντας με τον τρόπο αυτό να διατηρήσει την αίσθηση της σχολικής τάξης.**

- **Καταφέρατε να δημιουργήσετε εικόνα για κάθε μαθητή σας;**

Η εικόνα που δημιούργησαν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, για τους μαθητές τους φαίνεται να βασίστηκε στο μεγαλύτερο μέρος της στα διαστήματα δια ζώσης διδασκαλίας που προηγήθηκαν ή ακολούθησαν την τηλεκπαίδευση.

**Σύμφωνα με τους Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8 η εικόνα της δια ζώσης διδασκαλίας συνεχίστηκε και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στο μεγαλύτερο βαθμό. Τονίζεται όμως η πιθανότητα να μην ισχύει κάτι τέτοιο εφόσον δεν υπήρχε έλεγχος και αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίοι θα μπορούσαν να δέχονται βοήθεια από το περιβάλλον τους.**

**Σ8:** *Επειδή τηλεκπαίδευση έγινε ουσιαστικά προς τα μέσα της χρονιάς, αυτό σημαίνει ότι ήδη είχαμε εικόνα για τους μαθητές. Ξέραμε τους μαθητές, είχαμε μια αρχική εκτίμηση, αλλά δεν θα μπορούσα να πω ότι μπορώ να αξιολογήσω πλήρως ένα μαθητή μέσα από ένα τέτοιο καθεστώς, γιατί δεν μπορώ να ξέρω κατά πόσο έχει δουλέψει μόνο του.*

**Από τον Σ3 υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα για βοήθεια από το περιβάλλον των μαθητών στις εν λόγω συνθήκες, αν και αυτό δεν συνέβαλε στην δημιουργία αντικειμενικής εικόνας για τον εκπαιδευτικό. Την ίδια άποψη ασπάστηκε και η Σ7, που μάλιστα παρατήρησε αλλαγές ανάλογα με τη συμβολή των γονέων.**

**Σ3:** *Όταν κλείσαμε ήδη είχα δημιουργήσει εικόνα συν ότι είχα μιλήσει με τη δασκάλα που τα είχε την προηγούμενη χρονιά. Οπότε, επειδή τα παιδιά ήταν αυθόρμητα, μέσα σε ένα μήνα είχα καταλάβει περίπου, τι ήταν το καθένα. Σχετικά με τις επιδόσεις τους είμαι κάθετος. Τα παιδιά στην τηλεκπαίδευση είχαν κάποιον δίπλα τους και βοήθεια από το σπίτι. Και όσα δεν είχαν καμία βοήθεια ήταν τελείως έρμια.*

**Σ7:** *Η εικόνα που έφτιαξα τους δύο πρώτους μήνες που ήταν δια ζώσης, συνέχισε να υπάρχει κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Στα μικρά παιδιά παίζει μεγάλο ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον. Όσα παιδιά είχαν γονείς που παρακολουθούσαν την επίδοσή τους, ήταν αυτοί που έστελναν πίσω εργασίες. Ήταν εξαιρετικοί μαθητές και δια ζώσης και στην τηλεκπαίδευση. Κάποια παιδιά που ήταν πιο πίσω, πιο αφημένα από τους γονείς να εργαστούν μόνα τους, άλλαξαν εικόνα. Δεν μπορώ να πω ότι η τηλεκπαίδευση μου άλλαξε την άποψη για τους μαθητές.*

**Στην περίπτωση της Σ2, φάνηκε να μη δημιουργήθηκε ολοκληρωμένη εικόνα εξαιτίας των προβλημάτων σύνδεσης που δεν επέτρεπαν την επικοινωνία.**

**Σ2:** *Όχι. Υπάρχουν μαθητές που θα ήθελα να τους γνωρίσω παραπάνω. Ιδιαίτερα αυτοί με τα προβλήματα σύνδεσης. Που παρά τις προσπάθειες τους, θα ήθελα προσωπικά να έχω μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για αυτούς.*

**Τέλος οι Σ5 και Σ10 συμφωνούν πως υπήρξαν διαφοροποιήσεις, σχετιζόμενες με το χαρακτήρα των μαθητών και την αντιμετώπιση της νέας συνθήκης από τους ίδιους. Αυτό είχε ως συνέπεια, άλλοι να αισθανθούν άνετα και να συμμετέχουν περισσότερο και άλλοι να γίνουν «αόρατοι». Άρα, μόνο λαμβάνοντας υπόψη από κοινού δια ζώσης και εξ αποστάσεως θα μπορούσε κανείς να δημιουργήσει εικόνα, χωρίς και πάλι να είναι αντικειμενική και απόλυτα αντιπροσωπευτική.**

*Σ5: Επειδή τα σχολεία πέρσι έκλεισαν 17/11 για πρώτη φορά είχα ήδη γνωρίσει τα παιδιά σε έναν καλό βαθμό. Είχα μαθητές που λειτουργούσαν με δύο διαφορετικές ταχύτητες. Αλλιώς φαινόταν να είναι στη δια ζώσης διδασκαλία και αλλιώς στην εξ αποστάσεως. Υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών που, κυρίως λόγω τεχνικών προβλημάτων, δεν συμμετείχαν τόσο όσο από κοντά. Επίσης, υπήρχαν μαθητές που, όπως προανέφερα, ήταν “αόρατοι”. Οι πιο ντροπαλοί μαθητές, που συχνά αντιμετώπιζαν προβλήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο σχολείο, ήταν σε έναν μεγάλο βαθμό “αόρατοι”. Ένας μόνο μαθητής, πολύ κοινωνικός, που στην τάξη ήταν αρκετά ομιλητικός με τους υπόλοιπους μαθητές διαπίστωσα πως συμμετείχε πιο πολύ στην τηλεκπαίδευση απ’ ότι στη σχολική τάξη. Θεωρώ πως η τηλεκπαίδευση από μόνη της (αν δηλαδή δεν είχα γνωρίσει τους μαθητές στο πλαίσιο της τάξης) θα δημιουργούσε αρκετά στρεβλή εικόνα για τους μαθητές.*

**2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, για τους παράγοντες που δυσχέραιναν την ομαλή εξέλιξη του εξ αποστάσεως μαθήματος και χρειάστηκε να γίνουν προσαρμογές και το είδος τους.**

**• Θεωρείτε ότι η συνεργασία με το υπουργείο θα έπρεπε να είναι διαφορετική; Αν ναι μπορείτε να μας περιγράψετε τι θα αλλάζατε;**

Το Υπουργείο, αν και αναμένεται να είναι ο ενορχηστρωτής της νέας διαδικασίας που ορίστηκε και «επιβλήθηκε», σύμφωνα με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων ήταν απών.

**Κατανοώντας το απροσδόκητο της πανδημικής κρίσης, το πρώτο διάστημα, εκπαιδευτικοί όπως η Σ1 και Σ10 έδειξαν κατανόηση, στη συνέχεια όμως με γνώμονα τα δεδομένα που προέκυπταν για την πορεία της πανδημικής κρίσης θα ήθελαν να εκπαιδευτούν στα νέα μέσα (πλατφόρμες, μεθόδους διδασκαλίας, κλπ), αλλά και να ληφθούν μέτρα που θα καθιστούσαν επιτεύξιμο το εγχείρημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (συμφωνίες με παρόχους ίντερνετ, πρόνοια για παροχή ηλεκτρονικών μέσων όπου κρίνεται αναγκαίο).**

*Σ1: Δεν ξέρω αν μπορώ να περάσω στην αντίπερα ορθή και να κατηγορήσω το υπουργείο για ακόμα μια φορά, γιατί ήταν κάτι το οποίο μας έπιασε εξαπίνης, δεν είναι ότι ήταν ένα*

*πρότζεκτ που έβαλε το υπουργείο και δεν πήρε τα μέτρα για να γίνει σωστά. Η πανδημία ξεκίνησε και μας έπιασε όλους στον ύπνο και προσπαθούσαμε όλοι να σώσουμε ότι σώζεται. Αυτά όσον αφορά την πρώτη καραντίνα. Στη δεύτερη καραντίνα, ενώ βλέπαμε τα κρούσματα να ανεβαίνουν, ξέραμε όλοι, ήταν κοινό μυστικό, θα κλείναμε. Από το Υπουργείο το μόνο που θα ζητούσα, αν μπορούσα να κάνω αίτημα, εγώ η ίδια, σαν δασκάλα, ήταν να μας εκπαιδεύσει από το καλοκαίρι σε αυτό... και ίσως συζητήσεις με κάποιες εταιρείες σύνδεση Ίντερνετ, γιατί κάποιои συγκατοικούσαμε και τύχαινε να είμαστε δάσκαλοι να έχουμε την ίδια ώρα μάθημα. Μια 24αρα γραμμή δε σηκώνει δύο πλατφόρμες Webex. Έπρεπε να ανανεώσουμε όλοι μας γραμμές, να είμαστε σε οπτική ίνα είτε σε 50ρα, με τα έξοδα δικά μας. Θα περίμενα να γίνει κάποιο deal με το Υπουργείο, ώστε να μπορέσουμε, με συμβάσεις, προσλήψεις, να αλλάζουμε πακέτα ίντερνετ.*

**Φανερός ήταν ο εκνευρισμός όλων των υπόλοιπων συμμετεχόντων σχετικά με τη συνεργασία τους με το Υπουργείο. Έμφαση δόθηκε τόσο στο γεγονός ότι το σεμινάριο διενεργήθηκε με τη λήξη της τηλεκπαίδευσης, όσο και στο ότι δεν έγινε προεργασία, για να γνωστοποιηθεί στο υπουργείο το ποσοστό εκπαιδευτικών και μαθητών που είχαν τη δυνατότητα να λάβουν μέρος στο νέο τρόπο διδασκαλίας, ενώ παράλληλα δεν δόθηκαν και σαφείς οδηγίες. Υπογραμμίστηκε μάλιστα, η αδυναμία – άγνοια μεγάλου μέρους εκπαιδευτικών και μαθητών να διαχειριστούν τα ηλεκτρονικά μέσα και αισθάνθηκαν εκτεθειμένοι.**

*Σ2: Εννοείται ότι έπρεπε να είναι διαφορετική. Χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε μια πλατφόρμα που δεν γνωρίζαμε και να προετοιμάσουμε υλικό διαφορετικό από την καθημερινότητά μας. Εγώ ως πιο νέα εκπαιδευτικός και εξοικειωμένη με τους υπολογιστές προσαρμόστηκα σχετικά γρήγορα, αλλά δυστυχώς ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που γνωρίζω δυσκολεύτηκαν απίστευτα. Το υπουργείο όφειλε να μας προετοιμάσει. Δεν έχουν όλοι τα απαραίτητα. Δεν έχουν όλοι καλούς υπολογιστές ή καλές συνδέσεις. Βρεθήκαμε εκτεθειμένοι χωρίς να φταίμε.*

*Σ7: Αν έπρεπε και εγώ να αξιολογήσω επειδή η αξιολόγηση έχει γίνει της μόδας, η συνεργασία ήταν μηδενική πέραν της πλατφόρμας που δόθηκε σε μας. Δεν είχαμε καμία άλλη υποστήριξη, ούτε τεχνολογική, ούτε πνευματική, να δοθεί καθοδήγηση. Πήραν απλά μια πλατφόρμα την οποία κληθήκαμε να πέσουμε μέσα και να αρχίσουμε να κολυμπάμε. Δεν υπήρξε κάποια άλλη συνεργασία, για αυτό αφήνω έξω το Υπουργείο γιατί Υπουργείο ήταν σαν να μην υπήρξε.*

Το Υπουργείο δεν συνεργάζεται είναι ξεκάθαρα τα πράγματα. Η συνεργασία με το Υπουργείο είναι πάρα πολύ δύσκολη. Η μόνη σχέση που έχουμε αισθάνομαι ότι είναι η σχέση μισθοδοσίας μας και καμία άλλη. Όσα καταφέραμε και κάναμε ήταν δική μας ατομική ευθύνη και υπευθυνότητα και δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Επιμόρφωση έγινε αφού ήδη είχαμε κάνει 9 μήνες τηλεκπαίδευση. Πριν το Υπουργείο φτιάξει τις άλλες πλατφόρμες, από μόνοι μας είχαμε βρει τρόπους επικοινωνίας με τους μαθητές μας. Απλά με την webex βρήκαμε έναν ασφαλή, μέσα σε εισαγωγικά, χώρο, γιατί υπήρξαν και περιστατικά που εισέβαλαν διάφοροι. Πραγματικά δεν ξέρω τι θα άλλαζα από μόνοι τους θα έπρεπε να αλλάζουν.

**Σ8:** Το υπουργείο απλά πέταξε κάποιες οδηγίες και μας λέει, βγάλτε τα πέρα μόνοι σας. Δεν μας έδωσε σαφείς οδηγίες για το πώς πρέπει να κάνουμε, μας είπε μόνο ότι θα γίνει τηλεκπαίδευση μέσω μιας πλατφόρμας και καμιάς άλλης. Η οποία ήταν δύσχρηστη από ότι όλοι είδαμε και μας είπαν μόνο ότι από 45 λεπτά που ήταν η διδακτική ώρα θα γίνει 30 για το δημοτικό. Δεν είχαμε σχεδόν καμία άλλη ενημέρωση για το πώς θα γίνουν οι ειδικότητες, η παράλληλη στήριξη, πως θα κάνουν μάθημα δεν υπήρχε τίποτα σε αυτό. Ο κάθε σύλλογος στο εκάστοτε στο σχολείο έπαιρνε μια απόφαση. Ο καθένας τα έβρισκε λίγο μόνος του.

**Μάλιστα οι Σ3 και Σ9 συμφωνούν πως θα μπορούσε να αποφευχθεί η εξ αποστάσεως διδασκαλία, αν είχαν ληφθεί διαφορετικά μέτρα. Σίγουρα όμως τονίζουν, ότι ακόμα και στον τρόπο που συντελέστηκε η εκπαίδευση, θα έπρεπε να είχαν αποφευχθεί οι ρητές εντολές και να υπήρχε συνεργασία και πρόνοια όχι υποχρεωτική υλοποίηση. Την αναγκαιότητα για άμεση συμμετοχή των ενεργών εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονταν υπογραμμίζει η Σ5.**

**Σ3:** Θα έπρεπε να έχουμε επιμορφωθεί πλήρως και έγκαιρα. Αντί να το κάνουν στην αρχή, το κάνουν στο τέλος. Θα έπρεπε να μας έχουν ξεκαθαρίσει κάποια πράγματα, να ξέρουμε και εμείς τι είναι, όχι να ψάχνουμε μόνοι μας. Αυτό ήθελε πάρα πολύ χρόνο και ήταν και πολύ ψυχοφθόρο.

Θα ακουστόw περίεργος, αλλά αυτό που θα έκανα εγώ για να μπορέσει να προχωρήσει θα ήταν να καταργήσω τελείως την τηλεκπαίδευση. Είμαι αρνητής. Αυτό που έγινε, όπως έγινε από το υπουργείο, για μένα είναι τελείως εκτός και ο τρόπος και ο χρόνος και η όλη κατάσταση, που ξαφνικά πέρασε από το δύναται στο υποχρεούται χωρίς να δώσει σημασία σε τίποτα. Το υποχρεούται είναι πολύ μεγάλη κουβέντα αν δεν έχεις εξασφαλίσει

τις προϋποθέσεις. Μοιραία είσαι έρμαιο των καταστάσεων όταν δεν έχεις εξασφαλίσει ότι μπορούν όλοι να κάνουν το ίδιο πράγμα την ίδια στιγμή.

**Σ9:** Αρχικά θα έπρεπε να υπάρχει συνεργασία και όχι ρητές εντολές. Δεν εξετάστηκαν κατά περίπτωση οι σχολικές μονάδες που θα εφαρμοζόταν τηλεκπαίδευση, άρα δεν είχε το υπουργείο επίγνωση της κατάστασης. Απλά εκτελούσαμε οδηγίες. Το δεύτερο είναι ότι το συγκεκριμένο σχολείο δεν έπρεπε καν να λειτουργεί μέσω τηλεκπαίδευσης γιατί πρωταρχικός του ρόλος και πιο ουσιαστικός είναι η ένταξη των μαθητών, η εκπαίδευση τους σε κανόνες, πράγματα τα οποία δεν κατείχαν τα παιδιά από την οικογένειά τους και δεν μπορούν να επιτευχθούν μέσω της τηλεκπαίδευσης.

Άρα θα έπρεπε να εξεταστεί τα τμήματα να είναι ολιγομελή και να γίνει δια ζώσης μάθημα και έστω ας έρχονται τα παιδιά εναλλάξ.

**Σ5:** Το βασικότερο που θεωρώ πως θα έπρεπε να εφαρμόζεται είναι ένας σχεδιασμός από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) με τη συνεργασία/συμμετοχή εκπαιδευτικών εν ενεργεία, που γνωρίζουν τα ζητήματα που προκύπτουν στην πράξη καθημερινά και μπορούν να προτείνουν πρακτικές και εφαρμόσιμες λύσεις.

- **Τι σας δυσκόλεψε στην διεξαγωγή του μαθήματος;**

Τα προβλήματα δικτύου και οι ελλείψεις τεχνολογικού εξοπλισμού δυσχέραιναν το εκπαιδευτικό έργο, χωρίς όμως να ήταν τα μόνα προβλήματα. Το διαφορετικό, μεσημεριανό πλέον, ωράριο κατά τους Σ1, Σ3, Σ5 διατάραξε τη ρουτίνα των μαθητών και σε συνδυασμό με τη μείωση της διδακτικής ώρας στα 30 λεπτά, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως αποτέλεσε τροχοπέδη στην προσπάθειά τους.

**Σ1:** Όταν καλέσεις ένα παιδάκι πρώτης και δευτέρας δημοτικού και τρίτης, να κάνει μάθημα 2-5, προφανώς αυτό δεν μπορεί να συμβεί, γιατί τα παιδιά νυστάζουν.(...)

Επίσης, το μάθημα βασιζόταν στο ίντερνετ το οποίο κοβόταν, είχε αποκλίσεις. Το 45λεπτο, που ήδη δεν αρκούσε, έγινε 30λεπτό. Υπήρχε η διάσπαση λόγω των διακοπών του ίντερνετ ή της πλατφόρμας επειδή ήταν υπερφορτωμένη. Υπήρχε διάσπαση γιατί έβλεπαν τους φίλους τους και ήθελαν να κουβεντιάσουν κάποια πράγματα μαζί τους, οπότε διακοπτόταν το μάθημα, για να επικοινωνήσουν με κάποιο τρόπο τα παιδιά.

**Από τις δυσκολίες δεν εξαιρέθηκαν ο (προσωπικός) χώρος διεξαγωγής του μαθήματος και η επικοινωνία με τους γονείς, που αποτέλεσαν και το συνδετικό κρίκο εκπαιδευτικών και μαθητών.**

*Σ5: Τα βασικά εμπόδια ήταν: Τα τεχνικά προβλήματα που ήταν πολύ συχνά και παρεμπόδιζαν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος/της επικοινωνίας, ο χώρος στον οποίο βρισκόταν ο κάθε μαθητής (μπορεί να είχε φασαρία και να εμπόδιζε τον εκάστοτε μαθητή να συμμετέχει), ο χρόνος διεξαγωγής (τα μαθήματα ξεκινούσαν την ώρα που οι μαθητές έτρωγαν και προς το τέλος βιάζονταν να κλείσουν για να προλάβουν να είναι στην ώρα τους στις επόμενες δραστηριότητες), ο μειωμένος χρόνος διδασκαλίας (μειώθηκαν και οι διδακτικές ώρες συνολικά και η διάρκεια της κάθε διδακτικής ώρας).*

*Σ6: Η επικοινωνία με τους γονείς για να γίνει η οργάνωση και να λειτουργήσουν οι ηλεκτρονικές τάξεις και ο διπλάσιος χρόνος για να προσαρμόσουμε τα βιβλία και ότι θέλαμε να διδάξουμε, ώστε να γίνει όσο το δυνατό καλύτερο το μάθημα, στον μειωμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας και τα τεχνικά προβλήματα.*

**Σύμφωνα με τη Σ9 κάποια εμπόδια θα είχαν υπερκεραστεί αν δεν ήταν τόσο περιοριστικά τα πρωτόκολλα του υπουργείου και υπήρχαν εναλλακτικές.**

*Σ9: έλλειψη εξοπλισμού, συνθήκες σύνδεσης, επικοινωνία με γονείς και παιδιά και τα αυστηρά και ιδιαίτερα περιοριστικά πρωτόκολλα του υπουργείου που δεν έδιναν εναλλακτικές για να είναι πιο εφικτό και προσιτό*

- **Διαφοροποιήσατε τις μεθόδους σας με το πέρασμα του χρόνου; Αν ναι, τι αλλάξατε;**

Από την έναρξη των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί έδιναν έμφαση στα «αχαρτογράφητα νερά» που κλήθηκαν να «πλεύσουν», με αποτέλεσμα να μην έχουν προσαρμόσει το μάθημά τους στα νέα δεδομένα. Το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς, Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, στην προσπάθεια να κάνουν το μάθημα προσιτό και ενδιαφέρον στους μαθητές, τροποποίησαν τις μεθόδους τους στο πέρασμα του χρόνου με ποικίλους τρόπους. Η πληθώρα εργαλείων που παρέχει το διαδίκτυο και οι πλατφόρμες, τα καθημερινά και προσβάσιμα στους μαθητές υλικά και τα εξωγλωσσικά στοιχεία σε συνάρτηση με τη φαντασία και το μεράκι των εκπαιδευτικών έκανα τη μάθηση παιχνίδι.

**Σ1:** Τις διαφοροποίησα αρκετά γιατί είχα μεγαλύτερη ευελιξία, να δείξω κάποια βίντεο στα παιδιά, να είναι πιο διαδραστικά και σε κάποιες ασκήσεις να μπορούν τα ίδια να κάνουν διαμοιρασμό οθόνης και να επεξεργαστούν ένα σταυρόλεξο, ένα πολλαπλασιασμό. Έγινε χρήση powerpoint και φυλλαδίων και στην πορεία ενισχύθηκε. Δηλαδή τα powerpoint ξεκίνησαν να έχουν κάποια links με βίντεο. Η εικόνα αντικαταστάθηκε από βίντεο.

Υπήρχε επίσης μια δυνατότητα στη webex που μπορούσες να πάρεις κάποιους μαθητές σε μια άλλη τάξη. Αυτό γινόταν σε μαθητές με δυσκολίες, οι οποίοι ήξερα ότι θα αντιμετώπιζαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και την ώρα που τα παιδιά έλυναν κάποια άσκηση ή επεξεργάζονταν ένα κείμενο, έφερνα τα παιδιά σε αυτό το ηλεκτρονικό δωμάτιο, για να τους εξηγήσω ακριβώς τι πρέπει να κάνουν.

**Σ4:** Επειδή ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου δεν ήταν αρκετός στη δια ζώσης διδασκαλία, μέσω της πλατφόρμας του webex χρησιμοποίησα οπτικοακουστικό υλικό και ήταν κάτι το ευνοϊκό. Ωστόσο, ήθελε πάρα πολλή προσοχή, γιατί πολλά βίντεο υπερφορτώνουν την πλατφόρμα, γεγονός που με έκανε να αναθεωρήσω για τη χρήση τους. Ενώ στην αρχή άρχισα με την προβολή βίντεο, στη συνέχεια αναγκάστηκα πάλι να τη σταματήσω. Χρησιμοποίησα αρκετά εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως παντομίμα, υλικά από την καθημερινότητα, τα οποία ήταν άμεσα προσβάσιμα στο σπίτι από όπου έκανα το μάθημα και πινακάκι με ζωγραφική.

**Σ6:** Το διαφοροποίησα γιατί δεν ήξερα πως θα μπορέσει να είναι αποδοτική η διδασκαλία κάθε φορά. Σίγουρα δεν μπορεί να γίνει όπως γίνεται στο σχολείο ... βέβαια από τη μια εκεί που με βοήθησε η τηλεκπαίδευση ήταν στο, ότι επειδή το σχολείο δεν διαθέτει διαδραστικούς, δεν είχαμε σύνδεση ίντερνετ, δεν είχαμε βιντεοπροβολέα ... δεν μπορούσα σε μαθήματα όπως η φυσική, η γεωγραφία να δείξω κάποια πράγματα – βιντεάκια ή εικόνες. Σε αυτό με βοήθησε η τηλεκπαίδευση, μπορούσα να κάνω share στα παιδιά και να τα βλέπουν. Αλλά κάθε φορά έπρεπε να τη διαφοροποιώ και να τη διαμορφώνω.

**Σ7:** Αναγκαστικά ναι. Αναγκαστήκαμε να εμπλουτίσουμε το μάθημά μας με εικόνα, ήχο, διάφορα βίντεο από διαδίκτυο, για να είναι σφιχτά οργανωμένο καθημερινά. Έπρεπε να φτιάχνω μια παρουσίαση powerpoint με γρήγορη εναλλαγή εικόνων και με αντιγραφή επικόλληση είχα μέχρι και τη σελίδα του βιβλίου για να μη χάνονται, γιατί δεν μπορούσα να περιδιαβαίνω από πάνω τους και να τους δείχνω που είμαστε όπως θα έκανα στην



τάξη. Ενώ στην αρχή ξεκινήσαμε πιο απλά, στη συνέχεια γινόταν όλο και πιο σύνθετη δουλειά, όλο και πιο εμπλουτισμένη για να τους κρατήσουμε το ενδιαφέρον, γιατί το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν αντιστρόφως ανάλογο. Στην αρχή ήταν πάρα πολύ προσεκτικά γιατί είχαν την περιέργεια, αλλά όσο περνούσε ο καιρός τα παιδιά κουράζονταν και άρχισαν να βαριούνται. Δεν ένιωθαν ότι παρακολουθούσαν ένα μάθημα, αλλά ότι παρακολουθούν ένα βίντεο. Προσπαθήσαμε να γίνουμε όσο πιο εφευρετικοί γίνεται γίναμε ηθοποιοί και τραγουδιστές, κλόουν και οτιδήποτε άλλο.

**Αλλαγές συντελέστηκαν όμως και στους τρόπους επικοινωνίας, σε περιπτώσεις όπως της Σ9 που μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν συμμετείχε στην εκπαιδευτική πράξη.**

**Σ9:** *Ναι φυσικά γιατί καταλαβαίνω ότι δεν μπορώ να στέλνω πάρα πολύ υλικό, είχα πιο ρεαλιστικούς στόχους. Είχα τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς για να ενημερώνω που προχωρήσαμε εφόσον δεν έμπαιναν στα e-mail και τις πλατφόρμες. Επίσης, χρησιμοποίησα ό,τι έβλεπα ότι είναι πιο οικείο (viber), και ό,τι ασκήσεις έβαζα φρόντιζα να είναι με υλικά από το σπίτι. Για παράδειγμα έστελνα κάποια βίντεο, υλικό για τη φυσική και τους έστελνα μία συνταγή με την ελπίδα ότι θα τη διαβάσουν και θα καταλάβουν λίγο τα μείγματα ή το ζύγισμα, πράγματα πιο λειτουργικά.*

**Στον αντίποδα, οι Σ3 και Σ5 δεν χρειάστηκε να τροποποιήσουν σε μεγάλο βαθμό τις μεθόδους τους καθώς στηρίχθηκαν στην «ανατροφοδότηση» από τη στάση των μαθητών. Ο Σ3 αξιοποίησε βίντεο και συγκεκριμένα εργαλεία της πλατφόρμας, εφόσον συγκεκριμένο ποσοστό μαθητών ήταν ενεργό, ενώ η Σ5 περιστασιακά αξιοποιούσε εργαλεία και μέσα, μιας που οι μαθητές είχαν προσαρμοστεί και ανταποκρίνονταν στην αρχική μέθοδο.**

**Σ3:** *Μέσω τηλεκπαίδευσης είναι πολύ συγκεκριμένοι. Μπορείς να βάλεις κάποιο βιντεάκι να δουν τα παιδιά και να το συζητήσεις. Αυτό που έλειπε ήταν η φυσική παρουσία και η διάδραση μεταξύ των παιδιών για να λειτουργήσει η τάξη. Και όταν οι μαθητές κλείνουν τις κάμερες και τα μικρόφωνα... Τι να διαφοροποιήσεις; Αυτοί που ενδιαφέρονταν συμμετείχαν...*

**Σ5:** *Στον μεγαλύτερο βαθμό όχι. Απλά κάποιες φορές αξιοποίησα πρόσθετα εργαλεία και μέσα (εκτός του powerpoint και της e-class). Φαινόταν οι μαθητές να έχουν προσαρμοστεί εύκολα και αποτελεσματικά στο σύστημα αυτό και γι' αυτό δεν το άλλαξα στην πορεία.*

- **Θεωρείται πώς η ομαλή διεξαγωγή ήταν μόνο δική σας ευθύνη να επιτευχθεί;**

Οι συνεντευξιαζόμενοι στο σύνολό τους συμφώνησαν πως η ομαλή διεξαγωγή δεν ήταν αποκλειστικά δική τους ευθύνη, καθώς η διδακτική πράξη είναι μια δυναμική διαδικασία στην οποία επιδρούν εκτός του εκπαιδευτικού και άλλοι παράγοντες, όπως το Υπουργείο, οι μαθητές, οι γονείς, οι σύμβουλοι και ο σύλλογος διδασκόντων. Στην πορεία των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε πως σε μεγάλο βαθμό κάθε σχολείο λειτουργούσε και λάμβανε αποφάσεις ανεξάρτητα, συνεπώς υπό το πρίσμα αυτό, όλοι οι παράγοντες διαδραμάτιζαν σημαίνοντα ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή. Κανένας εκπαιδευτικός δεν αποποιήθηκε την ευθύνη που του αναλογούσε, δηλαδή να οργανώσει το μάθημα με σύγχρονα μέσα που να διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και ένα ποσοστό τόνισε πως ούτε από τους μαθητές εξαρτιόταν απόλυτα, λαμβάνοντας υπόψη την έκτακτη και άγνωστη συνθήκη που κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν.

**Σ1:** *Όχι. Για να επιτευχθεί μία ομαλή διεξαγωγή είναι ευθύνη όλων των παραγόντων και όλων των ανθρώπων που σχετίζονται με αυτή και όλων των υπηρεσιών. Είναι ατομική του δάσκαλου, είναι η συλλογική του συλλόγου διδασκόντων και του ίδιου του σχολείου. Είναι του Υπουργείου Παιδείας, είναι των συμβούλων, είναι των ανθρώπων οι οποίοι πρέπει να εκπαιδεύσουν εμάς πάνω σε αυτό και των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους.*

**Σ4:** *Κατά κύριο λόγο, ναι, γιατί έπρεπε να οργανώσω ένα μάθημα, το οποίο θα έχει το χαρακτηριστικό της ομοιογένειας, λαμβάνοντας υπόψη ότι όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες και τα ίδια μέσα, για να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η προβολή οπτικοακουστικού υλικού ήταν πολύ δύσκολη. Δεν μπορούσα να μεταφέρω κάποια ευθύνη στους μαθητές, ο καθένας με τα δικά του μέσα και ήταν σεβαστά, έκανε τη δική του προσπάθεια να παρακολουθήσει.*

**Σ7:** *Πάντα είμαι υπέρ της δυναμικής διαδικασίας και της αλληλεπίδρασης. Σίγουρα είναι δική μου ευθύνη το πώς θα οργανώσω το μάθημά μου, αλλά σίγουρα δεν εξαρτάται αποκλειστικά από μένα. Είναι ευθύνη και άλλων παραγόντων, όπως το περιβάλλον των παιδιών, τα μέσα τα οποία διέθεταν, οι εμπειρίες... Και αυτά ήταν μικρά παιδιά, δεν είχαν άλλη εμπειρία με τεχνολογία σε τέτοια μορφή.*

**Η Σ9 μάλιστα δίνει μια άλλη οπτική, σύμφωνα με την οποία οι γονείς είχαν μεγάλο μερίδιο ευθύνης στην ομαλή διεξαγωγή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μέσω των σεμιναρίων που διενεργούνταν προσπαθούσαν να ενημερώσουν τους αρμόδιους για την κατάσταση που επικρατούσε και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, χωρίς απόκριση.**

*Σ9: Δική μου ευθύνη όχι 100%, παρότι το έπαιρνα προσωπικά ότι κάτι δεν κάνω εγώ σωστά, αλλά όταν και η οικογένεια συγκαλύπτει το πρόβλημα, τα ίδια τα παιδιά δεν συμμετέχουν, το Υπουργείο φαίνεται απόν από την όλη κατάσταση... Γιατί ουσιαστικά είναι ενημερωμένο το υπουργείο και οι συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου, όλοι γνωρίζουν τι γίνεται και τους έχω ενημερώσει. Σε όλα τα σεμινάρια έκανα προσπάθεια να τους ενημερώσω, αλλά η απάντηση ποτέ δεν ήταν ξεκάθαρη και ούτε υπήρξε κάποια βοήθεια.*

- **Πιστεύετε πως το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένη (καθηγητές και μαθητές) ήταν επαρκώς εκπαιδευμένο και έτοιμο να αλλάξει τρόπο διδασκαλίας από διαζώσης σε εξ αποστάσεως;**

Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν θεώρησε πως το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν επαρκώς εκπαιδευμένο και έτοιμο να υποδεχθεί την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στους εκπαιδευτικούς δυο ταχυτήτων, διαιρούμενους κυρίως βάση της ηλικίας τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί υποστηρίζεται ότι αντιμετώπισαν συχνότερα δυσκολίες στη χρήση και εξοικείωση με τα νέα μέσα που επέβαλε η πανδημία και αυτό επηρέαζε και τις μεταξύ τους σχέσεις. Όμως, και εκπαιδευτικοί με γνώσεις υπολογιστών και τεχνολογικών μέσων εν γένη, υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης γενικότερα για να συμβαδίζουν με τις παγκόσμιες εξελίξεις. Η ευθύνη αυτή βαραίνει κατά την άποψή τους το Υπουργείο, που σαν φορέας όφειλε να έχει εκπαιδέψει και προετοιμάσει το έδαφος, συμβάλλοντας παράλληλα στην αναβάθμιση της διδακτικής πράξης από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, αν και γίνεται λόγος για πολύωρη ενασχόληση παιδιών με τεχνολογικά μέσα (υπολογιστές / tablet), οι γνώσεις φαίνεται να είναι περιορισμένες σε συγκεκριμένες εφαρμογές παιχνιδιών και βασικές λειτουργίες (άνοιγμα / κλείσιμο) των μέσων αυτών.

**Σ5: Συνάντησα εκπαιδευτικούς και μαθητές διαφορετικών ταχυτήτων.**

Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν είχαν τόσο καλή σχέση με την τεχνολογία, η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως τους φαινόταν βουνό και τελικά, μετά από προσωπική προσπάθεια και μεγάλη τεχνική υποστήριξη, κατάφεραν να ανταποκριθούν συχνά ακολουθώντας πιο παραδοσιακή διδασκαλία. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν πιο εύκολα, οι μικρότερης ηλικίας ή οι έχοντες καλύτερη σχέση με την τεχνολογία. Όπως και να 'χει η επιμόρφωση για την τηλεκπαίδευση ήταν κάτι που έπρεπε να γίνει πριν κλείσουν τα σχολεία και όχι μήνες μετά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, που ήδη οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους είχαν βρει τρόπους να ανταποκριθούν.

Όσον αφορά τους μαθητές, εκείνοι των μεγαλύτερων τάξεων που ασχολούνταν με το gaming προσαρμόστηκαν πολύ πιο εύκολα συγκριτικά με τους μικρότερους ή με εκείνους που δεν ασχολούνταν ιδιαίτερα με υπολογιστές.

**Σ7:** Σαφέστατα όχι. Και ούτε τώρα είναι έτοιμο να αλλάξει. Όλες αυτές οι αλλαγές δεν μπορούν να γίνουν από τη μια μέρα στην άλλη, ούτε μπορούμε να κάνουμε το ένα εκατομμύριο μαθητές πειραματόζωα. Δεν μπορούμε να πούμε ότι μέσα σε ένα χρόνο η Ελλάδα έκανε άλματα και έφερε μια καινοτομία. Όλοι λίγο πολύ το αντιμετώπιζαν σαν να κάνουν μια βιντεοκλήση μέσω Skype, δεν υπήρξε στήριξη από το Υπουργείο και αυτό το λέω με πλήρη επίγνωση και από τη θέση της εκπαιδευτικού και της μητέρας. Έχουμε τα εργαλεία, έχουμε τη διάθεση να βοηθήσουμε τα παιδιά, αλλά δεν έχουμε την κατάλληλη στήριξη. Αυτό είναι το θέμα.

**Σ9:** Όχι δεν ήτανε. Εμείς τους λέγαμε ότι δεν πρέπει να είναι μπροστά από έναν υπολογιστή πολλές ώρες και μετά το κάναμε από τη μια στιγμή στην άλλη υποχρέωση. Ούτε οι εκπαιδευτικοί ήμασταν επαρκώς εκπαιδευμένοι, ιδιαίτερα για τους παλιότερους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μάθει με αυτό τον τρόπο ήταν δυσκολότερο. Υπάρχουν δηλαδή εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων και αυτό δεν βοηθάει γιατί δημιουργείται και ένας ανταγωνισμός μεταξύ μας, ενώ εμείς ουσιαστικά θέλουμε το καλό των παιδιών και να εκτελέσουμε σωστά το έργο μας.

**Σ10:** Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα κατά κύριο λόγο αποτελείται από εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας, η γνώση υπολογιστών στους μόνιμους δεν είναι προαπαιτούμενο ούτε κίνητρο για μοριοδότηση, όπως συμβαίνει με τους αναπληρωτές, και το μάθημα της πληροφορικής εξαρτάται από τον εξοπλισμό του εκάστοτε σχολείου και τη συντήρησή του. Συνεπώς, θεωρώ πως ούτε ήμασταν, ούτε και τώρα είναι έτοιμο το σύστημα. Δεν μπορώ να παραβλέψω την αποχή μαθητών λόγω

έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού, ούτε τις ελλειπείς- ανύπαρκτες κατευθύνσεις του Υπουργείου.

**3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, σχετικά με τη διενέργεια αξιολόγησης σε συνθήκες πανδημίας.**

- Έχετε παρατηρήσει διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών υπό συνθήκη εξ αποστάσεως διδασκαλίας;

Σύμφωνα με τους Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ10 οι επιδόσεις των μαθητών υπό τη συνθήκη της εξ αποστάσεως άρχισαν να «πέφτουν», ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που εντοπίζονταν ζητήματα σύνδεσης ή τα παιδιά είχαν μαθησιακές δυσκολίες και υπήρχε έλλειψη παράλληλης στήριξης. Αξίζει να σημειωθεί πως σε μαθήματα όπως η Φυσική, τα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία, που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, έκαναν το μάθημα πιο διαδραστικό και κατανοητό, λειτουργώντας επιβοηθητικά για τους μαθητές και βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους.

**Σ1:** *Οι επιδόσεις τους από κάποια στιγμή και έπειτα άρχισαν να παρουσιάσουν κάποιες ανωμαλίες, ας μου επιτραπεί να πω. Όσον αφορά στα μαθήματα, οι επιδόσεις τους στη γλώσσα και στα μαθηματικά είχαν πάρει φθίνουσα πορεία, ενώ στη φυσική για παράδειγμα κάποια παιδιά έκαναν ένα τεράστιο άλμα.*

**Σ2:** *Ναι. Δυστυχώς οι μαθητές που είχαν προβλήματα με την σύνδεση έμειναν πίσω παρά τις δικές μου προσπάθειες. Παιδιά στην τάξη μου με συμπεριφορικά προβλήματα όπως ΔΕΠ-Υ επίσης βγήκαν από την ρουτίνα τους καθώς δεν είχαν παράλληλη στήριξη. Δεν μας είχε στείλει ακόμα κάποιον το υπουργείο γι' αυτά τα παιδιά. Η διαφορά φάνηκε όταν γυρίσαμε στη δια ζώσης διδασκαλία.*

**Υπήρξαν και περιπτώσεις όπως οι Σ4 και Σ7 που δεν παρατήρησαν ιδιαίτερη διαφορά στις επιδόσεις σε σχέση με τα διαστήματα δια ζώσης διδασκαλίας.**

**Σ4:** *Για να 'μαι ειλικρινής, δεν παρατήρησα κάποια διαφορά. Θεωρώ ότι η εικόνα που είχα σχηματίσει το διάστημα από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι να ξεκινήσει η εξ αποστάσεως ήταν η ίδια με αυτή που σχημάτισα κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Η ίδια σταθερή και κατά την επιστροφή στο σχολικό περιβάλλον της δια ζώσης τάξης.*

Οφείλουμε να λάβουμε υπόψη βέβαια τη διαφοροποίηση της οργάνωσης των μαθημάτων, αλλά και του όγκου της ύλης που επήλθε με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Όπως υπογραμμίζει και η Σ6 οι απαιτήσεις και ο φόρτος εργασίας ήταν μειωμένα, συνεπώς ήταν αισθητή η βελτίωση των επιδόσεων σε ορισμένες περιπτώσεις, χωρίς το γεγονός αυτό όμως να αντιπροσωπεύει την πραγματική εικόνα.

*Σ6: Θα έλεγα ότι κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης βελτιώθηκαν οι επιδόσεις τους γιατί και εγώ δεν είχα πολλές απαιτήσεις. Προσπάθησα να διαμορφώσω τα μαθήματα με βάση την τηλεκπαίδευση, λιγότερες απαιτήσεις, λιγότερη ύλη, οπότε φαίνονταν και πιο εύκολα στα παιδιά. Είχαν αυξήσει την επίδοσή τους αλλά ήταν πλασματικό!*

Στο σκεπτικό αυτό έρχεται να προστεθεί η άποψη της Σ8, που διαπιστώνει πως οι υψηλές επιδόσεις στην εξ αποστάσεως και οι χαμηλότερες στη δια ζώσης διδασκαλία μπορεί να οφείλονται είτε στην υποβοηθούμενη επίλυση των ασκήσεων είτε σε συμπεριφορικά ζητήματα.

*Σ8: Ναι, διαπίστωσα διαφορές, γιατί κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης υπήρχαν μαθητές οι οποίοι πάντα απαντούσαν, έλεγαν ασκήσεις και όταν γυρίσαμε στην τάξη δεν συμμετείχαν καθόλου. Εμένα αυτό με κάνει να υποθέτω ότι προφανέστατα δεν γινόντουσαν οι ασκήσεις από αυτούς. Θα πω ότι τα έκανε λίγο πιο πονηρά η εξ αποστάσεως. Στο χώρο τους έχουν μια διαφορετική άνεση από ότι μέσα στην τάξη. Δεν είναι αντιμέτωπα και με τους συμμαθητές πρόσωπο με πρόσωπο που αν θα πουν κάτι λάθος ή πιο αστείο μπορούν να κοροϊδέψουν και πιθανότατα θα κάνουν το παιδί να αισθανθεί λίγο πιο άβολα.*

- **Σε ποιους τομείς θεωρείτε πως υπάρχει διαφοροποίηση;**

Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι μαθητές συμμετείχαν ευκολότερα στο μάθημα σε σχέση με τη δια ζώσης σχολική αίθουσα τόσο εξαιτίας της «απόστασης» που προσέφερε η οθόνη του υπολογιστή και της αντίστοιχης αδυναμίας να γίνουν αποδέκτες αρνητικών σχολίων από τους συμμαθητές τους, όσο και της δυνατότητας που προσφέρεται μέσω του διαδικτύου ή του οικογενειακού περιβάλλοντος να εντοπίζουν τις απαντήσεις. Η διάδραση εκτός από τους τομείς όπως η Φυσική που προαναφέρθηκε, συνέβαλε στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών με διάσπαση.

Επίσης, μπορεί η ικανότητες του γραπτού λόγου να μειώθηκαν, εφόσον τα γραπτά ήταν ιδιαίτερα περιορισμένα αλλά, κατά τα λεγόμενα της Σ7, αντιστρόφως ανάλογα βελτιώθηκε η ανάγνωση και ανάπτυξη λόγου / σκέψης και οι νοεροί υπολογισμοί.

**Σ1:** Το γεγονός ότι υπήρχαν πάρα πολλά διαδραστικά κομμάτια μέσα στο μάθημα της Φυσικής τα έκανε να αντιληφθούν καλύτερα κάποια φαινόμενα. Συν του γεγονότος ότι κάποιοι μαθητές που έχουν διάσπαση προσοχής, μέσα στην τάξη κάποιες φορές χάνονταν. Όσοι ήταν με τους γονείς τους δίπλα την ώρα της τηλεκπαίδευσης, έκαναν επίσης τεράστιο άλμα.

**Σ6:** Προς τη συμμετοχή φυσικά γιατί αν μη τι άλλο είχαν το ίντερνετ δίπλα που θα μπορούσαν να βλέπουν το οτιδήποτε ..να ρωτάω και να μπαίνουν να βλέπουν και να μου το απαντάνε ενώ στο σχολείο δεν έχουν κάποια ανατροφοδότηση.

**Σ7:** Τα παιδιά έγιναν πολύ καλοί αναγνώστες, αλλά βελτιώθηκαν πολύ και στα Μαθηματικά, στους νοερούς υπολογισμούς. Πιστεύω ότι υπήρχαν χειρότερες επιδόσεις όσον αφορά την παραγωγή και γραφή λόγου. Ενώ στον προφορικό λόγο μπορούσαν να διηγηθούν άνετα μια ιστορία, στο γραπτό επειδή διαθέταμε λίγο χρόνο ήταν δύσκολο για τα παιδιά να καθίσουν να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να φτιάξουν ιστοριούλες.

**Ο Σ3** προσθέτει την διαφοροποίηση στην συμπεριφορά των μαθητών εκτός από την πτώση των επιδόσεων, φωτίζοντας την παράμετρο της συμβολής του οικογενειακού περιβάλλοντος και την εξέχουσα σημασία της στη διατήρηση του επιπέδου των μαθητών.

**Σ3:** Ακόμα και στη συμπεριφορά, αλλά στο θέμα της μάθησης πάτος. Μόνο 3 -4 μαθητές που είχαν γονείς, εξοπλισμό και το χρόνο και τους βοηθούσαν κάπως κρατήθηκαν σε ένα επίπεδο. Όλοι οι άλλοι έχασαν την μπάλα.

- **Μπορείτε να μοιραστείτε μαζί μας ένα περιστατικό που αντιμετώπισατε στην ηλεκτρονική τάξη με μαθητή;**

**Σ1:** Έτυχε να μπορώ να καλύψω μια μέρα συνάδελφο στην Γ Δημοτικού και με είχε ενημερώσει ότι κάνουν τα κλάσματα. Τους είχε πει να έχουν ένα πορτοκάλι, για να το μοιράσουμε. Όπως ξεκινήσαμε, είχαμε καθαρισμένο το πορτοκάλι και βλέπω ένα

πιτσιρικά, ο οποίος ξεκινάει και τρώει το πορτοκάλι. Και λέω και εγώ «τι κάνεις παιδάκι μου εκεί, έφαγες το εργαλείο;» «Μα, κυρία το πορτοκάλι έφαγα».

**Σ2:** Μια μαθήτρια έμπαινε συνεχώς με την μητέρα της. Κρυβόταν, αλλά ακουγόταν καθαρά η φωνή της κάθε φορά που έπρεπε να πει η μαθήτρια μια απάντηση. Δεν άφηνε το παιδί να παρακολουθήσει και να απαντήσει μόνο του. Έγινε προσωπική παρατήρηση αλλά δυστυχώς συνέχισε με συνέπεια να μην μπορώ να κρίνω την επίδοση της μαθήτριας. Επίσης, αντιμετώπισα θέματα με κάποιους μαθητές που δημοσιεύσαν φωτογραφίες με όλους τους συμμαθητές τους και εμένα εν ώρα μαθήματος. Καταλαβαίνεται ότι αυτό ήταν κάτι που πήρε μεγάλες διαστάσεις μέχρι να λυθεί.

**Σ7:** Μου έτυχε παιδάκι, το οποίο μέσα στην τάξη δεν ήταν ιδιαίτερα καλός μαθητής. Αυτό το παιδί αντιμετώπιζε μαθησιακά προβλήματα. Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, επειδή καθόταν η μαμά του μαζί και έβλεπε πως έκανα το μάθημα, διαπίστωσα ότι αυτό το παιδί ήταν ίσως το μοναδικό σε όλο το σχολείο που βοηθήθηκε μέσω της τηλεκπαίδευσης. Μου εξήγησε η μαμά του ότι έβλεπε τον τρόπο που δίδασκα και έκανε με τον ίδιο τρόπο τα μαθήματα στο σπίτι, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί. Είχα τη μαμά και το παιδί μαθητές.

- **Από την εμπειρία σας γενικότερα, αλλά και ειδικότερα από άλλους εκπαιδευτικούς που έχετε συνεργαστεί, σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις των μαθητών για το πόσο υποχρεωτική είναι η παρακολούθηση;**

Η εικόνα που αποκόμισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για το πόσο υποχρεωτική είναι η παρακολούθηση, ήταν αρνητική, καθώς η έννοια του σχολικού χώρου ήταν συνυφασμένη με την υποχρεωτικότητα και την τήρηση των κανόνων. Συνεπώς, με την αλλαγή της συνθήκης αυτής, άλλαξε και η άποψή τους, πόσο μάλλον εφόσον βρίσκονταν σε ένα τόσο οικείο χώρο, όπως αυτός του σπιτιού τους. Παράλληλα, η αδυναμία ελέγχου των δεδομένων και της κατάστασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και το γεγονός πως η εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική, αλλά βασίστηκε στον εξοπλισμό και τις δυνατότητες της εκάστοτε οικογένειας, προσέφερε πολλές διεξόδους να μη συμμετέχουν οι μαθητές.

**Σ1:** Προφανώς, γιατί αυτό που συνειδητοποιήσαμε οι περισσότεροι είναι πως οι μαθητές έρχονταν στο σχολείο, γιατί απλά έπρεπε να έρθουν. Είχαν ταυτίσει την έννοια του



μαθήματος και της διδασκαλίας με την κτιριακή δομή. Την εξ αποστάσεως την είδαν σαν ρεπό, χρησιμοποιώ την έκφραση που χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές.

**Σ3:** Βέβαια, παρόλο που εμείς λέγαμε για απουσίες, τι μπορώ εγώ να πω σε ένα παιδί που μου λέει ότι ο υπολογιστής είναι σπασμένος; Αν ήμουνα στο σχολείο και μου έλεγε ότι ξεχνάει τα τετράδιά του κάθε μέρα θα ήξερα τι να του πω. Εκεί τι να του πω ότι μου λες είναι ψέματα; Δεν μπορώ να το κάνω αυτό το πράγμα. Μου λέγανε και δεν ακούω κύριε ... Οπότε είναι μια κατάσταση που αν δεν έχεις τις προϋποθέσεις, τις συνθήκες, τον εξοπλισμό... Η τηλεκπαίδευση είναι για κάνα συνέδριο, καμιά κουβεντούλα, κάνα κουτσομπολιό ότι πρέπει, αλλά δεν κάνει για μάθημα.

**Σ6:** Ναι δεν θεωρείται μάθημα γιατί έκαναν άλλα πράγματα εκείνη την ώρα. Δεν το έβλεπαν ότι είναι σε μια τάξη. Όταν είμαστε σε τάξη ακολουθούμε και κάποιους κανόνες. Όταν είμαστε εκτός αυτής, και τα παιδιά ήταν σπίτι τους... σου λέει είμαι σπίτι μου δεν έχω να ακολουθήσω κανένα κανόνα.

**Σ7:** Στη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων, Γλώσσα, Μαθηματικά μπορώ να πω ότι τα παιδιά δεν άλλαξαν άποψη. Όπως παρακολουθούσαν μέσα στη σχολική τάξη, παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χωρίς όμως να είμαι σίγουρη ότι δίπλα από τη δική μου εικόνα δεν υπήρχε κάποιο videogame και να παίζουν μεταξύ τους. Κάποια μαθήματα τα θεωρούν δευτερεύοντα, όπως Μελέτη Περιβάλλοντος ή ακόμη χειρότερα ειδικότητες όπως η Γυμναστική. Γνωρίζω ότι πολλές φορές δεν έκαναν τον κόπο να μπου. Είχαν κάνει εξ αρχής μια ιεράρχηση.

**Βέβαια, αυτή η άποψη δεν ήταν κανόνας, διότι σύμφωνα με τους Σ2, Σ4 και Σ8, το ποσοστό των μαθητών που είχε τη δυνατότητα και τον εξοπλισμό να συμμετέχει στο μάθημα, ήταν τυπικό και αντιλαμβανόταν την υποχρεωτικότητα της διαδικασίας. Είναι, σημαντικό να τονιστεί η παράμετρος που έθεσε ο Σ4, ότι το μάθημα και οι απαιτήσεις είχαν προσαρμοστεί στις συνθήκες, γεγονός που διευκόλυνε.**

**Σ2:** Νομίζω ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι η παρακολούθηση είναι εξίσου σημαντική όσο και από κοντά. Κυρίως στο δημοτικό το να παρακολουθείς μέσα στην τάξη είναι το Α και το Ω και έχω την εντύπωση και από τους μαθητές, ακόμα και από αυτούς που βαριούνται ότι το καταλαβαίνουν αυτό.

**Σ4:** Δεν είδα κάποια διαφορά στην αντιμετώπισή τους γι' αυτό και το μάθημα έχει προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της συνθήκης ως προς το φόρτο εργασίας και ως προς την ποιότητα και ποσότητα, ήταν διαφορετικό.

**Σ8:** Στο κομμάτι της υποχρεωτικότητας θα πω ότι πάλι το έχουν στο νου τους ότι 02:10 ξεκινάω, πρέπει να συνδεθώ. Βέβαια στην αρχή το είδαν λίγο σαν παιχνίδι και ότι δεν πηγαίνουμε σχολείο, ξεκινάμε το μεσημέρι, τι ωραία, τι καλά, λιγότερος ο χρόνος, ξεκούραση. Όσο ο καιρός τράβαγε πολύ και τα ίδια κουράστηκαν. Ήταν με την μπουκιά στο στόμα. Πολλές φορές νύσταζαν.

- **Συχνά τονίζεται από εκπαιδευτικούς αλλά και από τη διοίκηση η αναγκαιότητα και ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζει η αξιολόγηση των μαθητών. Ποια η άποψή σας;**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν και υπογράμμισαν το σπουδαίο ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξίσου στο σύνολό τους τόνισαν πως διαφωνούν με τον τρόπο που διενεργείται σήμερα, αντιπροτείνοντας με θέρμη την περιγραφική αξιολόγηση. Μάλιστα, τα επιχειρήματά τους ήταν ο ανταγωνισμός που προάγεται με την χρήση βαθμών, αλλά και το γεγονός πως δεν επιτελεί το σκοπό της, αφού ο μαθητής και ο γονιός δεν μαθαίνουν τα τρωτά και τα δυνατά σημεία του μαθητή. Τέλος, έγινε μνεία και στην αξιοποίηση της

**Σ1:** Είναι σπουδαίος ο ρόλος της αξιολόγησης των μαθητών, για να μπορούμε να βλέπουμε τα κενά τους, να βλέπουμε τι πάει στραβά, να ενισχύουμε και να βελτιώνουμε και να μη μένει κάποιο παιδί πίσω χωρίς να φταίει. Είναι ανατροφοδότηση και προς το έργο μας. Δεν θα πάμε για να βλάψουμε το μαθητή με χαμηλό βαθμό. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ξέρουν ότι είμαστε δάσκαλοι και εκείνοι είναι μαθητές ότι έχουμε τη γνώση και προσπαθούμε να τους μεταλαμπαδεύσουμε. Είναι διακριτοί ρόλοι. Τους το κάνουμε ξεκάθαρο πως σκοπός είναι να δω τα κενά σου να τα δεις και εσύ και να τα καταλάβεις μέσα από το βαθμό και αντίστοιχα να δω και εγώ τι έχω κάνει λάθος. Η αξιολόγηση δικιά μου να είναι μέσα από την αξιολόγηση των ίδιων των μαθητών.

**Σ2:** Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται, αλλά δεν είναι το παν. Το σχολείο δεν είναι μόνο για να μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα αλλά και για να καλλιεργούν το ήθος και τις αρετές τους, να γίνονται καλύτεροι άνθρωποι. Δεν μπορούμε να τα ξεχνάμε αυτά και να στηριζόμαστε μόνο στην αξιολόγηση την μαθησιακή. Να υπάρχει αλλά να είναι σωστή,

περιγραφική και με σκοπό την αναπροσαρμογή και καλυτέρευση της διδασκαλίας και του μαθητή.

**Σ6:** *Εγώ είμαι κατά της αξιολόγησης των μαθητών με τον τρόπο που γίνεται. Το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, οι δυνατότητες κάθε παιδιού είναι διαφορετικές. Δεν μπορούν όλα να ανταπεξέλθουν το ίδιο για αυτό και πρέπει να προσαρμόζουμε και τη διδασκαλία μας εμείς οι εκπαιδευτικοί, και το κάνουμε νομίζω οι περισσότεροι, να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας και να είναι για όλα τα παιδιά. Το να αξιολογηθούν οι μαθητές και να γίνεται μετά κοινό σε όλους και να γνωρίζουν τι κάνει το κάθε παιδί ο καθένας και όλες οι οικογένειες και οι γονείς τι κάνει του άλλου το παιδί δεν το θεωρώ σωστό. Αυτό ίσα ίσα θα φέρει ανταγωνισμό, άσχημο ανταγωνισμό, αρνητικό ανταγωνισμό, ανισότητες που το σχολείο δεν είναι για να προάγει τέτοια.*

**Σ7:** *Αυτό το οποίο πολλές φορές ισχυρίζομαι και διατυμπανίζω, είναι ότι αν ήταν στο χέρι μου δεν θα αξιολογούσα καθόλου αριθμητικά μικρούς μαθητές. Θα αξιολογούσα περιγραφικά. Θα εντόπιζα δυνατά και αδύναμα σημεία. Αυτό που λέω χαριτολογώντας είναι ότι δεν είμαστε Google για να βάζουμε αστεράκια. Η αξιολόγηση, όπως υπάρχει αυτή τη στιγμή, μόνο άγχος φέρνει στα παιδιά.*

- **Ήταν εφικτή η διενέργεια αξιολογικών ενεργειών σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Αν όχι γιατί; / Αν ναι με ποιο τρόπο;**

Μπορεί να μη συμφώνησαν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι πως η διενέργεια αξιολογικών ενεργειών σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν εφικτή, όμως οι περισσότεροι ήταν κατηγορηματικοί. Οι υπόλοιποι είχαν ενστάσεις για την αντικειμενικότητά της αξιολόγησης, εφόσον δεν μπορούσαν να γνωρίζουν τον τρόπο που λύνονταν οι ασκήσεις ή ακόμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος πολλοί μαθητές είχαν τη βοήθεια των γονέων, που βρίσκονταν στο χώρο.

**Σ1:** *Όχι, γιατί δεν υπήρχε η σιγουριά ότι το παιδί λύνει μόνο του ασκήσεις. Προφανώς και δεν μπορούσαμε να ελέγξουμε. Στην τάξη όμως όταν καλούνταν να επιλύσουν κάποιες ασκήσεις, μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών, βλέποντας τα χέρια που σηκώνονταν, το κατά πόσον ενεργά είναι, κατά πόσο θα λύσουν την άσκηση ή θα αναπτύξουν έκθεση. Αυτό δεν μπορούσαμε να το δούμε καθαρά τώρα με την εξ αποστάσεως. Τουλάχιστον προσωπικά δεν μπορούσα να το καταλάβω.*

**Σ2:** Ήταν εφικτή αλλά όχι τόσο καλή. Θα προτιμούσα η οποιαδήποτε αξιολόγηση που έβαλα να είναι δια ζώσης. Είναι πολύ εύκολο ένας μαθητής να βρει τρόπο να «κλέψει» σε ένα διαγώνισμα ακόμα και προφορικό. Δύσκολος ο έλεγχος στις αξιολογικές ενέργειες ακόμη κ με ανοιχτές κάμερες.

**Σ7:** Όχι, με τίποτα, είμαι κάθετη σε αυτό! Και όσοι συνάδελφοι έκαναν κάποια τεστ, στα οποία τα παιδιά υποτίθεται αρίστευσαν, εγώ το αντιμετωπίζω με σκεπτικισμό. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να διενεργείς με τη γραπτή μορφή που κάναμε μέσα στην τάξη. Ηλεκτρονικά τεστ, μόνο έτσι, αλλά και πάλι στα μικρά παιδιά είναι δύσκολο. Στην εξ αποστάσεως έτυχε περίπτωση που ρώτησα το παιδάκι πόσο κάνει  $3 + 2$  τα ματάκια του κοίταζαν δεξιά και μου απάντησε 5, δηλαδή το είχε πει η μαμά. Υπήρχαν οι γονείς που ήθελαν να δείξουν ότι το παιδί ήταν καλό, και παρέμβαιναν στη διδασκαλία. Μάλιστα συνάδελφος άλλου τμήματος είχε αναγκαστεί να βγάλει μαμά από το μάθημα, γιατί σκέπαζε με τη φωνή της στο παιδί.

**Στην περίπτωση μάλιστα των Σ4 και Σ10, φαίνεται η άρνηση των εκπαιδευτικών να προβούν σε αξιολογική ενέργεια με τα δεδομένα της δια ζώσης, εξαιτίας των ενστάσεων που προαναφέρθηκαν, αλλά και για λόγους ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών, μη ξεχνάμε πως πολλοί δεν είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης.**

**Σ4:** Η αξιολόγηση ήταν ένας παράγοντας. που δεν χρησιμοποίησα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Για να είμαι πιο συγκεκριμένος δεν χρησιμοποίησα κάποια μορφή κριτηρίων, επαναληπτικού διαγωνίσματος ή ηλεκτρονικού και γραπτού οτιδήποτε γιατί θεωρώ ότι δεν θα ήταν δίκαιο προς τους μαθητές που παρακολουθούσαν και όσους δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν. Το μόνο στοιχείο που θα μπορούσε να ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης ήταν η διόρθωση των ασκήσεων οι οποίες γινόντουσαν στο σπίτι.

**Σ10:** Ξεκινώντας από το γεγονός πως ούτε το μάθημα - παρακολούθηση ήταν εφικτό για όλους τους μαθητές, δεν πρέπει να μιλάμε για αξιολόγηση. Προφανώς και δεν χρησιμοποίησα τεστ, γιατί απλά δεν θα ήταν αντιπροσωπευτικά των γνώσεων των μαθητών. Κάποια παιχνίδια online και η συμμετοχή τους, ή ακόμα και η εικόνα που σχηματίσαμε στα μικρά διαστήματα δια ζώσης αποτελούν στοιχεία. Δεν δέχομαι όμως πως μπορούσε να γίνει αντικειμενική αξιολόγηση έτσι, με γονείς δίπλα, με μαθητές που το σήμα κατά την παράδοση χανόταν ή ακόμα χειρότερα δεν είχαν τα μέσα να μπουν στο μάθημα.

- **Θεωρείτε αντιπροσωπευτική την εικόνα που αποκομίσατε για κάθε μαθητή αυτή τη χρονιά που η δια ζώσης διδασκαλία ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκόντων αποφάνθηκε πως κατά κύριο λόγο η εικόνα που σχημάτισαν για κάθε μαθητή έγινε στα δια ζώσης διαστήματα και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτική. Υπήρξαν όμως περιπτώσεις μαθητών που εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών επιβοηθήθηκαν από το διαδραστικό – ηλεκτρονικό χαρακτήρα του μαθήματος και βελτιώθηκαν.

**Σ1:** *Όχι, δεν ήταν αντιπροσωπευτική, το μόνο δείγμα το οποίο ήταν αντιπροσωπευτικό ήταν αυτό που προανέφερα ότι κάποια παιδιά, τα οποία είχαν διάσπαση μέσα στην τάξη και δεν μπορούσαν, στην καραντίνα έκαναν άλμα. Αυτό συντηρήθηκε και μετά στο άνοιγμα των σχολείων.*

**Σ4:** *Η εικόνα είναι η αρχική που δημιουργήθηκε κατά τη δια ζώσης. Αλλά θεωρώ ότι και μετά δεν άλλαξε δραματικά η εικόνα που είχα για κάποιους μαθητές. Θα έλεγα ότι παρέμεινε ακριβώς η ίδια. Είναι ένα ενθαρρυντικό στοιχείο ότι δεν είδα πτώση στην επίδοση κάποιου μαθητή. Θαμίλαγα για μια σταθερότητα, ουδέτερα πράγματα.*

**Σ5:** *Όπως προανέφερα, η εικόνα των μαθητών δεν ήταν πάντα ίδια στη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Θεωρώ πως ήταν πιο αντιπροσωπευτική η εικόνα κατά τη δια ζώσης διδασκαλία*

**Η μόνη περίπτωση που διαφοροποιήθηκε ήταν η Σ8, η οποία στηριζόμενη σε συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των μαθητών, υποστηρίζει πως μπόρεσε να σχηματίσει πλήρη εικόνα για τους μαθητές.**

**Σ8:** *Υπήρχαν ψιλό διαφορές, αλλά εντάξει, από τη στιγμή που ήξερα ποιοι είναι οι μαθητές μου και πώς ανταποκρίνονται γενικά μπορούσα κάπως να έχω μια πλήρη εικόνα. Απλά επειδή ήξερα από πριν πώς είναι και πώς λειτουργούν και τότε λένε ψέματα και μπορούσα.*

- **Ποιες πρακτικές αξιοποιήσατε ώστε να δώσετε ανατροφοδότηση στους μαθητές σας και να σχηματίσετε μια άποψη για την πορεία και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας σας;**

Με εξαίρεση ελάχιστους εκπαιδευτικούς που έδωσαν ανατροφοδότηση και καλύτερη εικόνα για τη διδασκαλία τους όταν επέστρεψαν στις σχολικές δομές, οι υπόλοιποι μέσω διαδραστικών ή ασύγχρονων ασκήσεων / κουίζ προσπαθούσαν να αντιληφθούν τη μαθησιακή κατάσταση που επικρατούσε.

**Μάλιστα, κάποιοι όπως οι Σ1 και Σ4 εστίαζαν στο θεωρητικό μέρος για να ανακαλούν τη γνώση, ώστε να γίνει ευκολότερα κτήμα των μαθητών.**

*Σ1: Μέσα από περιλήψεις. Τι εννοώ.. Δεν πιστεύω ότι υπάρχει μια λύση ακόμη και στα Μαθηματικά χωρίς θεωρία. Μετά τη διδασκαλία της θεωρίας και ερωτήσεις κατανόησης, εμπέδωσης, επίλυση ασκήσεων, τους έβαζα διαδραστικά περιληπτικά τη θεωρία και παρέλειπα κάποιες λέξεις κλειδιά, τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν είτε από μνήμης, είτε επιλέγοντας τη σωστή λέξη από ένα περιθώριο.*

*Σ4: Εξαρτάται από το μάθημα. Στην Ιστορία για παράδειγμα γίνονταν σύντομες ερωτήσεις, εύκολες στην απάντηση, κατανοητές στα παιδιά και σύντομες ως προς το χρόνο που θα χρειαζόταν για να μην καθυστερήσουμε το μάθημα. Στη Γλώσσα πέρα από την απάντηση και τη διόρθωση των ασκήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος γίνονταν ερωτήσεις που θα έπρεπε να ενεργοποιηθεί το στοιχείο της ανάκτησης πληροφοριών και γνώσεων.*

*Σ8: Χρησιμοποιούσα μια πλατφόρμα και έφτιαχνα κανονικά τα φυλλάδια και τα ανέβαζα σε εκείνη την πλατφόρμα που έβγαζε αυτόματα ένα σκορ στο τέλος, οπότε βλέπανε και οι ίδιοι τι έχουν απαντήσει και έβλεπα και εγώ αντίστοιχα. Κάποιες φορές, σε πιο επίσημα επαναληπτικά και όχι στην εξέταση της ημέρας τους έστελνα να τα κάνουν και να μου έρθει η απάντηση σε μήνυμα στο e-mail, γιατί δεν μπορούσαν όλοι οι μαθητές να το κάνουν εκείνη τη στιγμή. Και διάφορα κουίζ που έφτιαχνα, σαν παιχνίδι όμως, χωρίς τιμωρητικό χαρακτήρα.*

*Σ3: Η ανατροφοδότηση γινόταν σε ένα επίπεδο όπως στο σχολείο, γιατί προσπαθούσα να τα κρατήσω όλα σε ένα επίπεδο που να είναι ακόμα σχολείο. Οπότε του έστελνα διαγωνίσματα και μου τα έστελναν πίσω και τα διόρθωνα εγώ.*

**Σ7:** Ερωταπαντήσεις και ασκήσεις σε ασύγχρονη μορφή. Παλιότερα είχα δοκιμάσει ερωτήσεις ηλεκτρονικά με πολλαπλή απάντηση ή αντιστοιχίσεις, κοιζ και τα λοιπά, αλλά τα παιδιά δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν, οπότε αναγκάστηκα να γυρίσω στην παραδοσιακή διδασκαλία.

**Σ5:** Η ανατροφοδότηση για κάθε μαθητή γινόταν ουσιαστικά στις συναντήσεις που κάναμε όταν το σχολείο ήταν ανοιχτό. Κατά την τηλεκπαίδευση, σχολιάζαμε όσες απαντήσεις έδιναν οι μαθητές την ώρα που ρωτούνταν κάτι είτε στη θεωρία είτε στις ασκήσεις. Συμπληρωματικά, ανατροφοδοτικά λειτουργούσαν και τα διάφορα κοιζ και τα τεστ στο google forms.

- Από την εμπειρία σας ήταν αποτελεσματικές; Επιτεύχθηκε ο στόχος σας;

Οι Σ3, Σ4, Σ7, Σ9 και Σ10 δεν θεώρησαν πως ήταν αποτελεσματικές οι μέθοδοι και δεν κατάφεραν να ανατροφοδοτήσουν τους μαθητές και να αποκομίσουν και οι ίδιοι εικόνα, ενώ η Σ6 υπογραμμίζει πως η αληθινή εικόνα φάνηκε την επόμενη χρονιά.

**Σ10:** Όχι απόλυτα, καθώς το μεγαλύτερο μέρος στηρίχτηκε στην ασύγχρονη μορφή, που όπως έχει αναφερθεί δεν μπορούμε να γνωρίζουμε το μέγεθος της βοήθειας που λάμβαναν οι μαθητές. Ο χρόνος ήταν περιορισμένος και η δυσκολία χειρισμού της πλατφόρμας από τους μαθητές δεν τους επέτρεπε να εκφραστούν και να συμμετέχουν, όπως στη δια ζώσης.

**Σ6:** Ναι επιτεύχθηκε ως ένα σημείο, αλλά δεν θεωρώ πως ήταν αντιπροσωπευτικό. Η αλήθεια φάνηκε από κοντά και την επόμενη χρονιά.

Από την άλλη, οι Σ1 και Σ8 υποστήριζαν πως οι μέθοδοί τους ήταν αποτελεσματικές και πέτυχαν το σκοπό τους αποκτώντας και εικόνα για την πορεία των μαθητών. Βέβαια, η Σ8 δεν είναι απολύτως σίγουρη.

**Σ1:** Παραδόξως ναι, ενώ δεν περίμενα ότι θα δούλευε. Είναι κάτι το οποίο σκέφτηκα στην καραντίνα, το εφάρμοσα, είδα ότι επιτευχθεί σαν στόχος και το συνέχισα και μετά.

**Σ8:** Ναι, θέλω να πιστεύω.

- **Θεωρείτε πως ήταν απαραίτητη η υλοποίηση αξιολόγησης στις υπάρχουσες συνθήκες;**

Οι επικρατούσες συνθήκες δεν ενδείκνυνται για τη διενέργεια αξιολόγησης, τουλάχιστον με τη μορφή βαθμολογίας, σύμφωνα με το σύνολο των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει πως δεν χρειαζόταν να επιτελεστούν κάποιες διαδικασίες για να αποκτήσουν μια εικόνα της πορείας τους κατά την εξ αποστάσεως. Η αντιμετώπιση μιας άγνωστης συνθήκης τόσο από τους ίδιους όσο και από μαθητές και γονείς, χωρίς προηγούμενη επιμόρφωση, τους οδήγησε συχνά να βάλουν υψηλούς βαθμούς, με γνώμονα την προσπάθεια και την απουσία στήριξης από το Υπουργείο, αποκλειστικά διότι τέθηκε ως υποχρεωτική διαδικασία.

**Σ1:** *Ναι, γιατί αν θέλουμε να πούμε ότι κάνουμε μάθημα, ότι είναι μια διδασκαλία και αυτή η ηλεκτρονική, απαιτείται και μια αξιολόγηση, αλλά στο επίπεδο που απλά αποκτάται μια εικόνα για το μαθητή και την πορεία της διδασκαλίας. Για κανένα λόγο δεν είμαι υπέρ της βαθμολόγησης των μαθητών υπό αυτές τις συνθήκες. Θα έπρεπε όλοι είτε να μη πάρουν καθόλου βαθμούς ή να πάρουν πολύ υψηλούς μόνο για την προσπάθεια και αυτό που έζησαν και ανταποκρίθηκαν.*

**Σ3:** *εγώ έπρεπε να βάλω βαθμό, έβαλα καλούς βαθμούς σε όλους. Δεν ήθελα να καταδικάσω κανέναν, αλλά αυτό το κάνω και στο σχολείο, δηλαδή είμαι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης παρά της αριθμητικής Δεδομένου του νόμου έπρεπε να γίνει, αλλιώς όχι. Θα έπρεπε να περάσουν όλα κανονικά την τάξη και μετά να δούμε τι θα κάνουμε όταν ανοίξει το σχολείο.*

**Σ7:** *Όχι, με τίποτα. Εφόσον βιώνουμε μια πρωτόγνωρη κατάσταση, στην οποία δεν είχαμε καν επιμορφωθεί και πολλοί συνάδελφοι στην αρχή αντιμετώπισαν δυσκολίες, δεν μπόρεσαν να σχηματίσουν πραγματικά και σωστή εικόνα για τους μαθητές τους. Δεν αρκούσε η εικόνα που είχαμε από τους λίγους μήνες δια ζώσης.*

**Σ10:** *Η αξιολόγηση έγινε εντελώς πλασματικά και υποκειμενικά. Ήταν όχι μόνο αχρείαστη αλλά και ειρωνική θα έλεγε κανείς. Όταν το υπουργείο δεν έχει προετοιμάσει το έδαφος για να γίνει η εκπαιδευτική διαδικασία, τι να αξιολογήσουμε; Αν καταφέραμε να τα βγάλουμε πέρα μόνοι μας; Αν οι μαθητές έφτασαν, αυτοδίδακτοι σε υψηλό επίπεδο χειρισμού των τεχνολογικών μέσων;*



- **Πιστεύετε ότι συντελείται αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όταν υλοποιείται αξιολόγηση έπειτα από την προβληματική εκπαιδευτική διαδικασία που περιγράψατε; Θα μπορούσατε να αναπτύξετε το σκεπτικό σας;**

Η άποψη ότι συντελείται αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όταν υλοποιείται αξιολόγηση έπειτα από προβληματική εκπαιδευτική διαδικασία, βρήκε σύμφωνους όλους τους εκπαιδευτικούς, αρχής γενομένης της αδυναμίας συμμετοχής μεγάλου αριθμού μαθητών λόγω έλλειψης τεχνολογικών μέσων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων που διαφάνηκαν, οι οποίοι υπό συνθήκες δια ζώσης έχουν κριθεί κατάλληλοι και επαρκείς προσόντων να διδάξουν, δεν μπορούν να αξιολογηθούν αντικειμενικά. Τέλος, το διαφορετικό κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο, και η διαφοροποίηση στην παροχή βοήθειας και στήριξης, πιστοποιούν την ενίσχυση των ανισοτήτων.

**Σ2:** *Εννοείται ότι συντελείται. Πώς μπορεί κάποιος να αξιολογήσει εκπαιδευτικούς που δεν ξεκίνησαν καν με τα ίδια εφόδια; Όλοι αντιμετώπισαν προβλήματα. Συνάδελφος δεν είδε ποτέ τους μαθητές της στο WebEx για αρκετό καιρό. Άλλοι μέχρι να τα καταφέρουν να συνδεθούν είχε χαθεί η ώρα του μαθήματος. Και άλλοι καθόλου εξοικειωμένοι με την τεχνολογία βίωναν καθημερινά ένα μαρτύριο ώστε να τα βγάλουν πέρα. Άρα όντως μιλάμε για αναπαραγωγή ανισοτήτων στην δημόσια εκπαίδευση. Κάτι που πρέπει να αλλάξει από το Υπουργείο με εκπαίδευση, κίνητρα και ενδυνάμωση των δασκάλων και όχι με τον φόβο της αξιολόγησης.*

**Σ3:** *Φυσικά ταξικές ανισότητες θα υπάρχουν. Εγώ το λέω πάντα. Ταξικές ανισότητες στην εκπαίδευση υπάρχουν και θα υπάρχουν, όσο υπάρχουν πλούσιοι και φτωχοί και όσο υπάρχουν κάποιοι που ξέρουν ή δεν ξέρουν υπολογιστή. Όσο υπάρχουν κάποιοι που έχουν δεν έχουν βοήθεια πάντα θα υπάρχει ταξικότητα. Δεν μπορεί να αλλάξει αυτό. Από τη στιγμή που όλα τα παιδιά σημείωσαν πτώση στο μαθησιακό επίπεδο, όχι απλώς αναπαράγει, μεγαλώνει κιόλας τις ανισότητες.*

**Σ4:** *Φυσικά γίνεται αναπαραγωγή, γιατί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν όλοι οι μαθητές με τα ίδια μέσα. Δεν έχουν όλοι την ίδια πρόσβαση στη γνώση και όσο και αν εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει και να δομήσει ένα μάθημα το οποίο θα έχει το στοιχείο της ομοιογένειας λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις αντικειμενικές συνθήκες το στοιχείο της ανισότητας θα υπάρχει. Άρα θεωρώ ότι θα ήταν άδικο να γίνει*

αξιολόγηση με βάση την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή αν γίνει θα ήταν σε πολύ τυπικά πράγματα τα οποία δεν απαιτούσαν παρακολούθηση με συνέπεια καθημερινή και εντατική. Θα έπρεπε να γίνει σε πολύ απλά και βασικά πράγματα. Αυτό προσπάθησα τουλάχιστον να κάνω εγώ.

**Σ7:** *Ναι, συντελείται και αυτό φαίνεται σε παιδιά που είναι σε ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες, όπως Ρομά, τα οποία δεν συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Παιδιά που χρήζουν βοήθειας, με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης εκεί είναι εμφανές έντονα, υπάρχει ανισότητα που μεγαλώνει μπορώ να πω.*

**Σ8:** *Ναι, με το που ξεκίνησε το κομμάτι της τηλεκπαίδευσης, υπήρχαν δάσκαλοι δύο ταχυτήτων. Κάποιοι έφτιαχνα χίλια δυο πράγματα και κάποιοι δεν ήξεραν ούτε να ανοίξουν ένα αρχείο. Επίσης δεν είχαν όλοι οι δάσκαλοι και οι μαθητές τον απαραίτητο εξοπλισμό. Αλλά και σε περιπτώσεις που είχαν τον εξοπλισμό, όταν δεν ξέρουν να τον χειριστούν τα παιδιά ξεκινούσαν και μπορεί και να κορόιδευαν. Και τα ίδια τα παιδιά βέβαια είχαν δυσκολίες στο χειρισμό ή σε διάφορες διαδικασίες που ήταν αναγκαίες. Άρα η όποια δυσκολία ενισχυόταν και εντεινόταν.*

**Σ9:** *Ξεκάθαρα ναι. Οι μαθητές είναι σαν να μιλάμε, όχι για 2 ταχύτητες, αλλά για 100, γιατί ο κάθε μαθητής είναι Μοναδικός και δεν το βλέπεις στα πλαίσια της τάξης. Είσαι αναπληρωτής εκπαιδευτικός και πηγαίνεις σε άλλο σχολείο κάθε χρόνο. Και τα παιδιά που δεν είχαν τα μέσα πώς είναι δυνατόν να συμμετέχουν όταν τα επωμίζεται η οικογένεια; Όταν ήρθαν 4 tablet που τα παιδιά θα έπρεπε να επιστρέψουν και να φοβούνται μήπως κάτι χαλάσουν και έχουν επιπλέον κόστος....Όταν τα voucher εγκρίθηκαν αφού είχαν ανοίξει τα σχολεία με ποια λογική ας πούμε;*

## **Συζήτηση - συμπεράσματα**

Στο τελευταίο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της έρευνας για κάθε ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προηγούμενου κεφαλαίου. Ταυτόχρονα, τα συμπεράσματα θα συγκριθούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο τρίτο κεφάλαιο, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν συγκλίσεις ή αποκλίσεις. Επιπλέον, θα διατυπωθούν οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και οι ερευνητικές της προεκτάσεις.

### **6.1. Μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Α/βάθμια μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν πλήρη εικόνα του μαθητή;**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιβεβαίωσαν όσα έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις αλλαγές που συντελέστηκαν στον τρόπο επικοινωνίας και υλοποίησης του μαθήματος κατά τη διάρκεια της εξΑΕ. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες που παρείχε το Υπουργείο - e-class, e- Me, Webex – όμως τόνισαν πως οι συνθήκες και η απουσία οργάνωσης και εκπαίδευσης τους οδήγησαν στη χρήση προσωπικών δικτύων, όπως κοινωνικά δίκτυα, viber, e-mail και άλλα. Επωμίστηκαν ακόμη το κόστος της διαδικασίας, καθώς από τον προσωπικό τους χώρο, εκπαιδευτικοί και μαθητές έκαναν χρήση ιδίων μέσων, κινητών τηλεφώνων – υπολογιστών – διαδικτύου, που συχνά χρειάστηκε να βελτιώσουν και να αναβαθμίσουν για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες που προέκυπταν.

Στο σημείο αυτό, έγινε λόγος για εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων, αυτούς που είχαν γνώσεις τεχνολογίας και αυτούς που δεν είχαν και εντόπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες, αλλά και για μεγάλο ποσοστό μαθητών που δεν είχε και δεν δύνατο για οικονομικούς λόγους να αποκτήσει τον απαιτούμενο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, με αποτέλεσμα να απουσιάζει από τη διαδικασία. Αυτή η πραγματικότητα έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που διατυπώνεται, ότι η εκπαίδευση θεωρείται θεμελιώδες δικαίωμα όλων των ανθρώπων και κάθε κράτος - έθνος έχει επωμιστεί την ευθύνη να διασφαλίσει το δικαίωμα αυτό στους πολίτες του και ιδιαίτερα στα παιδιά (Sylvestre et al., 2018).

Με τη χρήση σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλία στόχευαν σε μια πιο ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία (Μουζάκης, 2006), που στην περίπτωση του

ελληνικού συστήματος δε συνέβη. Βέβαια, ο σχηματισμός προφίλ για κάθε μαθητή, ακόμα και για όσους συμμετείχαν δεν ήταν μια εύκολη διαδικασία από τη στιγμή που το σύστημα δεν «σήκωνε» συχνά ανοιχτές κάμερες, άρα οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καλή επικοινωνία με τους μαθητές. Ανέκυψαν και ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, διότι γινόταν παρακολούθηση του ηλεκτρονικού μαθήματος και από άλλους εκτός των μαθητών, για αυτό και συχνά υπήρχε απουσία οπτικής επαφής ή φόβος και συστολή από πλευράς μαθητών. Επίσης, τα προβλήματα δικτύου, η άρνηση κάποιων γονέων για συμμετοχή σε ένα εντελώς άγνωστο τρόπο διδασκαλίας, η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής και η άγνοια πολλών εκπαιδευτικών για μεγάλο χρονικό διάστημα σχετικά με τις δυνατότητες και τη χρήση των πλατφορμών λειτούργησε ως τροχοπέδη στη δημιουργία ολοκληρωμένης εικόνας.

Η πλειοψηφία στηρίχθηκε στην άποψη που σχημάτισε για τους μαθητές από τα διαστήματα δια ζώσης διδασκαλίας, πριν και μετά την εξ αποστάσεως, καθώς το ποσοστό των μαθητών που ανταποκρινόταν στις καθημερινές απαιτήσεις ήταν περιορισμένο, συνήθως στους επιμελείς μαθητές, χωρίς και πάλι να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν αν πρόκειται για ατομική προσπάθεια των μαθητών ή αν έχουν συμβάλλει οι γονείς στην επίλυση των ασκήσεων. Αντίστοιχα, η αδυναμία συμμετοχής και ανταπόκρισης, μπορεί να ήταν είτε αδιαφορία των ίδιων των μαθητών είτε αδυναμία εξαιτίας υλικοτεχνικών μέσων και συνεργασίας των γονέων, που ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του Δημοτικού, ο ρόλος τους ήταν καθοριστικός και επηρέαζε και των τομέα της επικοινωνίας.

## **6.2. Ποιες προσαρμογές χρειάστηκε να συντελεστούν για να επιτευχθεί η διδακτική διαδικασία;**

Για να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που προέκυψαν με την έλευση της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσαρμόσουν τη διδακτική τους και αναδύθηκε ψηφιακό έλλειμμα τόσο αναφορικά με την τεχνολογία υποστήριξης, όσο και με τις δεξιότητες των μαθητών και τις αντιλήψεις, τις στάσεις και την πραγματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Η πολυπλοκότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και ιδιαίτερα όσων αφορούσαν το ρόλο του σχολείου, της μάθησης και της εκοινωνήσης, επιβεβαίωσαν τις δυσκολίες όπως υπογράμμισε και η Τσακίρη (2020).

Μια τέτοια προσπάθεια μπορεί να τελεσφορήσει όταν υλοποιείται σταδιακά και μεθοδευμένα, όχι πιεστικά και άναρχα, διότι όπως διαπιστώθηκε από το σύγχρονο παράδειγμα, προάγονται οι ανισότητες (Λιάμπας, 2021). Το Υπουργείο λοιπόν σύμφωνα με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων ήταν απόν. Παρόλο που αρχικά κάποιοι έδειξαν κατανόηση εξαιτίας του απροσδόκητου της πανδημικής κρίσης το πρώτο διάστημα, στη συνέχεια τόνισαν πως θα έπρεπε να υπήρχε μέριμνα για εκπαίδευση στα νέα μέσα (πλατφόρμες, μεθόδους διδασκαλίας, κλπ), αλλά και να λήψη μέτρων που θα καθιστούσαν επιτεύξιμο το εγχείρημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (συμφωνίες με παρόχους ίντερνετ, πρόνοια για παροχή ηλεκτρονικών μέσων όπου κρίνεται αναγκαίο). Οι απόψεις αυτές συνάδουν με αυτές του Παρνασιλείου (2021), πως για να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις της εξΑΕ, το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να εκπαιδευτεί και να εξοικειωθεί με τις μεθόδους της ηλεκτρονικής μάθησης και οι σχολικές μονάδες να αναβαθμίσουν τις υλικοτεχνικές και δικτυακές τους υποδομές και εξοπλισμό

Φανερός ήταν ο εκνευρισμός των περισσότερων συμμετεχόντων σχετικά με τη συνεργασία τους με το Υπουργείο, με την έλλειψη παροχής τεχνολογικού εξοπλισμού, διενέργεια επιμορφωτικού σεμιναρίου με τη λήξη της τηλεεκπαίδευσης, όσο και με το γεγονός πως δεν έγινε προεργασία, για να γνωστοποιηθεί στο υπουργείο το ποσοστό εκπαιδευτικών και μαθητών που είχαν τη δυνατότητα να λάβουν μέρος στο νέο τρόπο διδασκαλίας. Δύο μάλιστα υποστήριζαν πως θα μπορούσε να αποφευχθεί η εξ αποστάσεως διδασκαλία, αν είχαν ληφθεί διαφορετικά μέτρα και σίγουρα να είχαν αποφευχθεί οι ρητές εντολές και να υπήρχε συνεργασία και πρόνοια όχι υποχρεωτική υλοποίηση. Μια συνεντευξιαζόμενη ανέδειξε την αναγκαιότητα για άμεση συμμετοχή των ενεργών εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονταν και μια άλλη υποστήριξε πως κάποια εμπόδια θα είχαν υπερκεραστεί αν δεν ήταν τόσο περιοριστικά τα πρωτόκολλα του υπουργείου και υπήρχαν εναλλακτικές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μέσω των σεμιναρίων που διενεργούνταν φαίνεται να προσπαθούσαν να ενημερώσουν τους αρμόδιους για την κατάσταση που επικρατούσε και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, χωρίς απόκριση.

Τα ζητήματα που δυσχέραιναν το εκπαιδευτικό έργο ήταν τα προβλήματα δικτύου, η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η χρονοβόρα διαδικασία τροποποίησης –

δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, η αλλαγή ωραρίου που σε συνδυασμό με τη μείωση της διδακτικής ώρας στα 30 λεπτά δυσκόλεψε μαθητές και εκπαιδευτικούς προσπάθειά τους να διενεργηθεί ομαλά το μάθημα. Συγχρόνως, επειδή βρίσκονταν στον προσωπικό τους χώρο, το μάθημα και η επικοινωνία επηρεαζόταν και από τα άλλα μέλη της οικογένειας που υπήρχαν στο χώρο και συχνά αποτελούσαν το συνδετικό κρίκο εκπαιδευτικών και μαθητών. Σε συνδυασμό μάλιστα με την προσπάθειά τους να μνήσουν, σχεδόν να εκπαιδεύσουν, γονείς, μαθητές αλλά και συναδέλφους τους, η καθημερινότητά τους άλλαξε και έγινε πιο απαιτητική.

Οι δυσκολίες αυτές και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα νέα μέσα οδήγησε στις περισσότερες περιπτώσεις σε τροποποίηση των μεθόδων τους και προσαρμογή της διδασκαλίας τους αντίστοιχα με την αποδοχή και ανταπόκριση των μαθητών. Αξιοποίησαν την πληθώρα εργαλείων που παρέχει το διαδίκτυο και οι πλατφόρμες, τα καθημερινά και προσβάσιμα στους μαθητές υλικά και τα εξωγλωσσικά στοιχεία σε συνάρτηση με τη φαντασία και το μεράκι τους. Δύο βέβαια εξ αυτών δεν χρειάστηκε να τροποποιήσουν σε μεγάλο βαθμό τις μεθόδους τους καθώς στηρίχθηκαν στην «ανατροφοδότηση» από τη στάση των μαθητών που συχνά ήταν απαθείς και περιορίστηκαν σε όσες είχαν προσαρμοστεί, προσπαθώντας με πιο παραδοσιακούς τρόπους να διατηρήσουν το πνεύμα της δια ζώσης.

Σαν συμπέρασμα όσων προαναφέρθηκαν, διαφαίνεται πως κατά την άποψη των συμμετεχόντων η ομαλή διεξαγωγή δεν ήταν αποκλειστικά δική τους ευθύνη, καθώς η διδακτική πράξη είναι μια δυναμική διαδικασία στην οποία επιδρούν εκτός του εκπαιδευτικού και άλλοι παράγοντες, όπως το Υπουργείο, οι μαθητές, οι γονείς, οι σύμβουλοι και ο σύλλογος διδασκόντων. Κανένας εκπαιδευτικός δεν αποποιήθηκε την ευθύνη που του αναλογούσε και ένα ποσοστό τόνισε πως ούτε από τους μαθητές εξαρτιόταν απόλυτα, λαμβάνοντας υπόψη την έκτακτη και άγνωστη συνθήκη που κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν και τη συμβολή των γονέων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας δεν θεώρησε πως το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν επαρκώς εκπαιδευμένο και έτοιμο να υποδεχθεί την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στους εκπαιδευτικούς δυο ταχυτήτων, διαιρούμενους κυρίως βάση ηλικίας και αντίστοιχα της εξοικείωσης με τα νέα μέσα που επέβαλε η πανδημία, χωρίς να αναιρείται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης του συνόλου, επηρεάζοντας και τις μεταξύ τους σχέσεις. Από την άλλη, αν και γίνεται λόγος για πολύωρη ενασχόληση

παιδιών με τεχνολογικά μέσα, οι γνώσεις τους φαίνεται να είναι περιορισμένες σε συγκεκριμένες εφαρμογές παιχνιδιών και βασικές λειτουργίες των μέσων αυτών. Παράλληλα, στέλνοντας το Υπουργείο οδηγίες και κανονισμούς, χωρίς να λαμβάνει ανατροφοδότηση από όσους είχαν άμεσο και ενεργό ρόλο, άρα και πιο ολοκληρωμένη εικόνα των συνθηκών και αναγκών αποδεικνύει την αδυναμία υλοποίησης.

Σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004) τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών οφείλουν να αναδιαμορφώνουν τη φιλοσοφία τους, τους σκοπούς της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση τα προγράμματα σπουδών, κάτι που αν δεν υπάρχει συνεργασία δεν μπορεί να υλοποιηθεί. Επιπρόσθετα, βασική προϋπόθεση και ζητούμενο των πολιτικών αυτών στον 21ο αιώνα αποτελεί η ενσωμάτωση και χρήση της τεχνολογίας, που συντελείται σταδιακά (Kumar Basak, Wotto & Bélanger, 2018), όχι έκτακτα, χωρίς μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και όπως συνέβη στην περίπτωση της πανδημίας του Covid-19.

Από τα παραπάνω αναδύεται ο προβληματισμός αναφορικά με τη διάκριση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης που εφαρμόστηκε στην περίοδο της πανδημίας. Αποτελεί λοιπόν μια υποχρέωση, μια προσωρινή εκπαιδευτική λύση που προσπαθεί να απαντήσει σε υπαρκτά προβλήματα που αναγκάζουν τις εκπαιδευτικές κοινότητες να υιοθετήσουν προσωρινά διαφορετικές στρατηγικές και προτεραιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bozkurt & Sharma 2020).

### **6.3. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση μαθητών στις συνθήκες της πανδημίας;**

Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών υπό τη συνθήκη της εξ αποστάσεως, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που εντοπίζονταν ζητήματα σύνδεσης ή τα παιδιά είχαν μαθησιακές δυσκολίες και υπήρχε έλλειψη παράλληλης στήριξης τονίστηκαν από την πλειοψηφία. Αξίζει να σημειωθεί πως στο μάθημα της Φυσικής, τα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία, που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, λειτούργησαν επιβοηθητικά βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους και συνέβαλαν στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών με διάσπαση. Επίσης, μπορεί οι ικανότητες του γραπτού λόγου να μειώθηκαν, εφόσον τα γραπτά ήταν ιδιαίτερα περιορισμένα αλλά αντιστρόφως ανάλογα βελτιώθηκε η ανάγνωση και ανάπτυξη λόγου / σκέψης και οι νοεροί υπολογισμοί.

Υπήρξαν και λίγες περιπτώσεις που δεν παρατήρησαν ιδιαίτερη διαφορά στις επιδόσεις σε σχέσεις με τα διαστήματα δια ζώσης διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση της οργάνωσης των μαθημάτων και του όγκου της μείωσε τις απαιτήσεις και το φόρτο εργασίας, οδηγώντας σε πλασματική βελτίωση των επιδόσεων σε ορισμένες περιπτώσεις, παράλληλα με τη δυνατότητα παροχής βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον ή το διαδίκτυο.

Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι μαθητές συμμετείχαν ευκολότερα στο μάθημα σε σχέση με τη δια ζώσης σχολική αίθουσα τόσο εξαιτίας της «απόστασης» που προσέφερε η οθόνη του υπολογιστή και της αντίστοιχης αδυναμίας να γίνουν αποδέκτες αρνητικών σχολίων από τους συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν πως η έννοια του σχολικού χώρου ήταν συνυφασμένη με την υποχρεωτικότητα και την τήρηση των κανόνων στο μυαλό των μαθητών. Συνεπώς, με την αλλαγή της συνθήκης αυτής, άλλαξε και η άποψή τους. Παράλληλα, η αδυναμία ελέγχου των δεδομένων και της κατάστασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και το γεγονός πως η εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική, αλλά βασίστηκε στον εξοπλισμό και τις δυνατότητες της εκάστοτε οικογένειας, προσέφερε πολλές διεξόδους να μη συμμετέχουν οι μαθητές. Ένα μεγάλο ποσοστό στηριζόμενο στο ποσοστό των μαθητών που είχε τη δυνατότητα και τον εξοπλισμό να συμμετέχει στο μάθημα, διαπίστωσε πως ήταν τυπικό και αντιλαμβανόταν την υποχρεωτικότητα της διαδικασίας.

Η σχολική αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί διαδικασία στενά συνυφασμένη τόσο με τη διδακτική πράξη όσο και με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1993) και όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν και υπογράμμισαν το σπουδαίο ρόλο της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος «αξιολόγηση», στην ελληνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς και στους τίτλους σπουδών (Κωνσταντίνου, 2000). Αναλογιζόμενοι λοιπόν το σκεπτικό αυτό, στο σύνολό τους τόνισαν πως διαφωνούν με τον τρόπο που διενεργείται σήμερα, αντιπροτείνοντας με θέρμη την περιγραφική αξιολόγηση, με στόχο να αποφευχθεί ο ανταγωνισμός και να επιτευχθεί ο σκοπός της, δηλαδή να παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση σχετικά με δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή, σε αντίθεση με τα νούμερα που χρησιμοποιούνται συγκριτικά, εκφυλίζοντας την πραγματική αξία της διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2004).



Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν νόημα και αξία όταν πληρούν όρους και προϋποθέσεις και στηρίζονται σε θεμελιακές αρχές, όπως η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα (Κασσωτάκης, 1999, Δημητρόπουλος, 1989 & Κωνσταντίνου, 2000), άποψη που συμμερίζεται οι πλειοψηφία, εφόσον δεν μπορούσαν να γνωρίζουν τον τρόπο που λύνονταν οι ασκήσεις ή ακόμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος πολλοί μαθητές είχαν τη βοήθεια των γονέων, που βρίσκονταν στο χώρο. Έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό θεώρησε πως η διενέργεια αξιολογικών ενεργειών σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ήταν εφικτή. Κάποιοι αρνήθηκαν να διενεργήσουν τέτοιες διαδικασίες και για λόγους ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών, αφού πως πολλοί δεν είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκόντων αποφάνθηκε πως κατά κύριο λόγο η εικόνα που σχημάτισαν για κάθε μαθητή έγινε στα δια ζώσης διαστήματα και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτική. Υπήρξαν όμως περιπτώσεις μαθητών που εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών επιβοηθήθηκαν από το διαδραστικό – ηλεκτρονικό χαρακτήρα του μαθήματος και βελτιώθηκαν.

Με εξαίρεση ελάχιστους εκπαιδευτικούς που έδωσαν και έλαβαν ανατροφοδότηση όταν επέστρεψαν στις σχολικές δομές, οι υπόλοιποι προσπάθησαν μέσω διαδραστικών ή ασύγχρονων ασκήσεων / κουίζ, αν και οι περισσότεροι δεν θεώρησαν πως ήταν αποτελεσματικές οι μέθοδοι αυτές.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους μαθητές με το υπάρχον σύστημα. Οι επικρατούσες συνθήκες δεν ενδείκνυνται για τη διενέργεια αξιολόγησης, τουλάχιστον με τη μορφή βαθμολογίας, σύμφωνα με το σύνολο των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών «απάντησε» στις αποφάσεις αυτές βαθμολογώντας με υψηλούς βαθμούς όλους τους μαθητές αναλογιζόμενοι τις δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, την ανισότητα σχετικά με την πρόσβαση στα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα και το γεγονός πως τίποτα δεν συνυπολογίστηκε στις αποφάσεις θεωρώντας πως η τηλεεκπαίδευση εξελισσόταν ομαλά, και δεν υστερούσε από τη δια ζώσης διδασκαλία (Σκάβδης, 2020).

Η άποψη ότι συντελείται αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όταν υλοποιείται αξιολόγηση έπειτα από προβληματική εκπαιδευτική διαδικασία, βρήκε σύμφωνους όλους τους εκπαιδευτικούς, αρχής γενομένης της αδυναμίας συμμετοχής

μεγάλου αριθμού μαθητών λόγω έλλειψης τεχνολογικών μέσων και ύπαρξης ψηφιακών χάσμάτων μαθητών και δασκάλων που ενισχύουν αυτές τις ανισότητες. Η UNESCO το επιβεβαιώνει υπολογίζοντας πως πολλοί μαθητές και φοιτητές έχουν επηρεαστεί από το κλείσιμο των σχολικών μονάδων που έχει βαθύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και έχει πλήξει ιδιαίτερα τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (UNESCO 2020). Τέλος, το διαφορετικό κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο, και η διαφοροποίηση στην παροχή βοήθειας και στήριξης, πιστοποιούν την ενίσχυση των ανισοτήτων.

Η ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης ενέγειρε ζητήματα και προβληματισμούς σχετικά με τις θετικές και αρνητικές πτυχές της. Οφείλουμε όμως να σταθούμε με σκεπτικισμό στις αρνητικές επιπτώσεις που θα είχε η επέκταση της ψηφιακής εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή κοινότητα θέτοντας ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ψηφιακών χάσμάτων και ανισοτήτων (Flores & Gago 2020), ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελλάδας.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Όπως είναι φυσικό η πλειοψηφία των ερευνών έρχεται αντιμέτωπη με διάφορους περιορισμούς. Παρά τα ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Η συγκεκριμένη έρευνα, περιορίζεται σε θέματα που αφορούν το δείγμα της. Μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα θα επέτρεπε την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Επίσης, η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Αττική. Μια έρευνα που θα εξέταζε τις απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δυσπρόσιτες περιοχές ή σε σχολεία όπου οι μαθητές στην πλειοψηφία τους θα συμμετείχαν και σε τμήματα υποδοχής (ΖΕΠ) θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί αποτελούν τη βάση για μελλοντική έρευνα. Κατά συνέπεια, προτείνεται η υλοποίηση συγκριτικής μελέτης μεγαλύτερης κλίμακας, η οποία να επεκτείνεται σε ευρύτερη γεωγραφική περιοχή και με ποσοτική προσέγγιση για τη συλλογή των δεδομένων. Αξίζει να σημειωθεί πως η τεχνολογία παρείχε στην εκπαίδευση τη δυνατότητα συνέχισής της, κατά τη διάρκεια αναστολής λειτουργίας

των σχολείων, λόγω του πρώτου κύματος της πανδημίας του κορονοϊού. Η συμβολή της λοιπόν ήταν αδιαμφισβήτητη, αλλά στο ζήτημα της αξιολόγησης θα μπορούσαν να προκύψουν τρόποι και μέσα που θα την καθιστούσαν αποτελεσματικότερη. Συνοψίζοντας, οι ψηφιακές τεχνολογίες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα βελτίωσης, όχι μόνο της διδασκαλίας αλλά και της μάθησης και κατά συνέπεια προσφέρουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης που μπορεί να εφοδιάσει τους μαθητές με τα προσόντα του μέλλοντος χωρίς όμως να περιθωριοποιείται και να αποκλείεται η δια ζώσης διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη των πολυδιάστατο ρόλο της εκπαίδευσης στη ζωή των μαθητών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να ανταποκριθούν στην ψηφιοποίηση που επιβάλλει η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και να την ενσωματώσουν ομαλά στα δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης. Ας ελπίσουμε η πρόσφατη πανδημία να είναι η αφορμή να επανεξεταστεί ο ρόλος και οι μέθοδοι αξιολόγησης, αλλά και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

## Παράρτημα

### Πρωτόκολλο συνέντευξης

Φύλο

Ηλικία

Εκπαιδευτική βαθμίδα

Ειδικότητα

Χρόνια προϋπηρεσίας (αμιγώς γενική αγωγή / συμπεριληπτικό σχολείο)

Μεταπτυχιακές σπουδές

Γνώσεις υπολογιστών

### Ερώτηση εκκίνησης

*Γνωρίζοντας πως βρίσκεστε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κληθήκατε να προσαρμοστείτε στα μέτρα του υπουργείου, κατά την κορύφωση της πανδημίας, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς ανταποκριθήκατε σε αυτό.*

1. Η νοσηματοδότηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για τη συνεργασία και το σχηματισμό προφίλ των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης.
  - Τι άλλαξε στην καθημερινή σας επικοινωνία με τους μαθητές;
  - Με ποιο τρόπο γινόταν το μάθημα;
  - Με ποια μέσα;
  - Ήταν εφικτή η συνεργασία με τους μαθητές;
  - Υπήρχε επαρκής επικοινωνία;
    - Αν όχι, γιατί;
  - Ανταποκρίνονταν οι μαθητές στις καθημερινές απαιτήσεις;
    - Αν όχι γιατί;
  - Τι ποσοστό περίπου είχε τον απαραίτητο εξοπλισμό για να παρακολουθεί τα μαθήματα;
  - Καταφέρατε να δημιουργήσετε εικόνα για κάθε μαθητή σας;

2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή εξέλιξη του εξ αποστάσεως μαθήματος και χρειάστηκε να γίνουν προσαρμογές και το είδος τους.
- Θεωρείτε ότι η συνεργασία με το υπουργείο θα έπρεπε να είναι διαφορετική; Αν ναι μπορείτε να μας περιγράψετε τι θα αλλάζατε;
  - Τι σας δυσκόλεψε στην διεξαγωγή του μαθήματος;
  - Διαφοροποιήσατε τις μεθόδους σας με το πέρασμα του χρόνου;
    - Αν ναι, τι αλλάζατε;
  - Θεωρείται πώς η ομαλή διεξαγωγή ήταν μόνο δική σας ευθύνη να επιτευχθεί;
  - Πιστεύετε πως το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένη (καθηγητές και μαθητές) ήταν επαρκώς εκπαιδευμένο και έτοιμο να αλλάξει τρόπο διδασκαλίας από διαζώσης σε εξ αποστάσεως;
3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, σχετικά με τη διενέργεια αξιολόγησης σε συνθήκες πανδημίας.
- Έχετε παρατηρήσει διαφορά στην αποτελεσματικότητα των μαθητών υπό συνθήκη εξ αποστάσεως διδασκαλίας;
  - Σε ποιους τομείς θεωρείτε πως υπάρχει διαφοροποίηση;
  - Μπορείτε να μοιραστείτε μαζί μας ένα περιστατικό που αντιμετωπίσατε στην ηλεκτρονική τάξη με μαθητή;
  - Από την εμπειρία σας γενικότερα, αλλά και ειδικότερα από άλλους εκπαιδευτικούς που έχετε συνεργαστεί, σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις των μαθητών για το πόσο υποχρεωτική είναι η παρακολούθηση;
  - Συχνά τονίζεται από εκπαιδευτικούς αλλά και από τη διοίκηση η αναγκαιότητα και ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζει η αξιολόγηση των μαθητών. Ποια η άποψή σας;
  - Ήταν εφικτή η διενέργεια αξιολογικών ενεργειών σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
    - Αν όχι γιατί; / Αν ναι με ποιο τρόπο;

- Θεωρείτε αντιπροσωπευτική την εικόνα που αποκομίσατε για κάθε μαθητή αυτή χρονιά που η δια ζώσης διδασκαλία ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη;
- Ποιες πρακτικές αξιοποιήσατε ώστε να δώσετε ανατροφοδότηση στους μαθητές σας και να σχηματίσετε μια άποψη για την πορεία και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας σας;
- Από την εμπειρία σας ήταν αποτελεσματικές; Επιτεύχθηκε ο στόχος σας;
- Θεωρείτε πως ήταν απαραίτητη η υλοποίηση αξιολόγησης στις υπάρχουσες συνθήκες;
- Πιστεύετε ότι συντελείται αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όταν υλοποιείται αξιολόγηση έπειτα από την προβληματική εκπαιδευτική διαδικασία που περιγράψατε;
  - Θα μπορούσατε να αναπτύξετε το σκεπτικό σας;

**Δείγμα συνέντευξης**

Φύλο ΓΥΝΑΙΚΑ

Ηλικία 29 ΕΤΩΝ

Εκπαιδευτική βαθμίδα ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

Χρόνια προϋπηρεσίας ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ 3 ΧΡΟΝΙΑ ΓΕΝΙΚΗ 1

Μεταπτυχιακές σπουδές ΝΑΙ

Γνώσεις υπολογιστών ΝΑΙ

**Καλησπέρα. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας. Βρίσκεστε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κληθήκατε να ανταποκριθείτε στα μέτρα του υπουργείου κατά την κορύφωση της πανδημίας, όταν και έγινε και η δια ζώσης διδασκαλία άλλαξε σε εξ αποστάσεως. Θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς ανταποκριθήκατε εσείς;**

- Ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για όλους μας και δεν ήταν και μικρό το χρονικό διάστημα. Ουσιαστικά ήταν περισσότερος ο χρόνος τηλεκπαίδευση μες στη χρονιά από ότι δια ζώσης διδασκαλία. Κληθήκαμε να κάνουμε κάτι το οποίο δεν ξέραμε, ούτε πώς θα λειτουργήσει, ούτε με ποιο τρόπο θα λειτουργήσει. Ήταν όλο πολύ απότομο και εδώ φάνηκαν εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων. Οι πιο νέοι σε ηλικία είχαν γνώσεις υπολογιστών, οπότε τους ήταν πιο βατό να προσαρμόσουν κάπως τη διδασκαλία τους, αλλά οι πιο μεγάλοι σε ηλικία δεν ήταν τόσο εύκολο να ανταποκριθούν.

**Θεωρείται λοιπόν, ότι ούτε τα σεμινάρια που είχαν γίνει προγενέστερα χρόνια και ήταν υποχρεωτικά βοήθησαν, ώστε να είναι λίγο πιο ομαλή μετάβαση σε αυτή την κατάσταση.**

- Αρχικά να πούμε ότι σεμινάριο επιμόρφωσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση - όχι τη χρήση υπολογιστών- έγινε ένα χρόνο μετά την έναρξη της πανδημίας.(ένταση/ ειρωνεία) Ήταν πολύ αργά γιατί ήμασταν ήδη στη δια ζώσης, είχε περάσει το lockDown, είχαμε μπει κανονικά στις τάξεις και μετά έγινε επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως.

**Υπάρχει λοιπόν διαφοροποίηση από το έχω απλά γνώση υπολογιστή με το έχω γνώση εξ αποστάσεως.**

- Η χρήση του υπολογιστή αφορά απλά τη λειτουργία του σαν μηχάνημα. Από κει και πέρα όμως το να προσαρμόσεις και να φτιάξεις το κείμενο που έχει στο βιβλίο, να διαμοιράσεις οθόνη, να φτιάξεις διαδραστικές ασκήσεις, δεν είναι κάτι το οποίο μαθαίνεται σε ένα σεμινάριο για τη χρήση υπολογιστών.

**Η συνεργασία με το υπουργείο θα έπρεπε να είναι διαφορετική; Θα μπορούσατε να μας πείτε τι θα αλλάζατε τώρα που έχει περάσει όλο αυτό και μπορείτε να το δείτε πιο καθαρά;**

- Σίγουρα πιστεύω θα μπορούσε να είναι διαφορετική, γιατί εγώ αυτό που βλέπω είναι ότι το υπουργείο απλά πέταξε κάποιες οδηγίες και μας λέει, βγάλτε τα πέρα μόνοι σας. Δεν μας έδωσε σαφείς οδηγίες για το πώς πρέπει να κάνουμε, μας είπε μόνο ότι θα γίνει τηλεκπαίδευση μέσω μιας πλατφόρμας και καμιάς άλλης, η οποία ήταν δύσχρηστη από ότι όλοι είδαμε. Και μας είπαν μόνο ότι από 45 λεπτά που ήταν η διδακτική ώρα θα γίνει 30 για το Δημοτικό.

**Μειώθηκε λοιπόν ο χρόνος της διδακτικής ώρας.**

- Ναι, αυτό μόνο μας είπανε. Κατά τα άλλα, δεν είχαμε σχεδόν καμία άλλη ενημέρωση για το πώς θα γίνει, πώς θα μοιραστούν οι ειδικότητες, ειδική αγωγή, παράλληλη στήριξη, πώς θα κάνουν μάθημα δεν υπήρχε τίποτα σε αυτό. Ο κάθε σύλλογος στο εκάστοτε σχολείο έπαιρνε μια απόφαση.

**Άρα αυτενεργούσε στην ουσία κάθε σχολείο ανάλογα με τις αποφάσεις του συλλόγου.**

- Ναι, υπήρχε μόνο γνώμονας ότι θα γίνει η τηλεκπαίδευση, ότι κάθε διδακτική ώρα θα είναι 30 λεπτά, και από κει και πέρα, ο καθένας τα έβρισκε λίγο μόνος του.

**Τι σας δυσκόλεψε ιδιαίτερα στη διεξαγωγή του μαθήματος;**

- Αρχικά να οργανώσω την τάξη, να επικοινωνήσω με γονείς, για να μπορέσουμε να φτιάξουμε την ηλεκτρονική τάξη και πέρα από αυτό γενικά η επικοινωνία ήταν ένα δύσκολο κομμάτι στην τηλεκπαίδευση. Προσωπικά πιστεύω ότι αφιερώσαμε περισσότερο χρόνο, απ' ότι θα αφιερώναμε για να ετοιμάσουμε το υλικό για τη διά ζώσης, δηλαδή έπαιρνε διπλάσιο χρόνο για να προσαρμόσουμε τα βιβλία και ό,τι θέλαμε να διδάξουμε για να μπορέσει να γίνει όσο το δυνατό καλύτερο το μάθημα. (ένταση) Και επίσης όλα αυτά να προσαρμοστούν στο



μειωμένο χρόνο που είχαμε, συν τις συνδέσεις που δεν μπορούσαμε να συνδεθούμε εύκολα, έπεφτε το σύστημα, κολλούσε η οθόνη...

**Διαφοροποιήσατε τις μεθόδους σας, αυτές που είπατε ότι αναγκαστήκατε να τροποποιήσετε με το πέρασμα του χρόνου;**

- Ναι, εννοείται! Ξεκινάς με κάτι και βλέπεις κατά πόσο μπορεί αυτό να λειτουργήσει, ή όχι, γιατί εξαρτάται κάθε φορά και στο πώς θα ανταποκριθεί η τάξη σου

**Θα μπορούσατε να μας πείτε ένα παράδειγμα, να μας περιγράψετε;**

- Αλλάξαμε σίγουρα τον τρόπο που κάναμε τις ορθογραφίες και τις ασκήσεις, γιατί ήθελα να προσπαθήσω να έχω όσο το δυνατό καλύτερη εικόνα, για το τι έκαναν τα παιδιά από ασκήσεις και στο σπίτι, γιατί δεν μπορούσα να ξέρω. (κόμπιασμα) Εδώ δεν ήξερα στην διαζώσης τι γινόταν πόσο μάλλον τώρα, στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.(γέλιο) Παράλληλα προσπάθησα να τα κάνω όσο γίνεται πιο διαδραστικά και να γίνουν τα περισσότερα εκείνη τη στιγμή για να μπορώ και εγώ να αξιολογώ καλύτερα τα πράγματα και την πρόοδο των μαθητών...

**Θεωρείται ότι η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος ήταν μόνο δική σας ευθύνη να επιτευχθεί;**

- Η διδασκαλία ποτέ δεν είναι δουλειά της μιας πλευράς, είναι παράγοντας πολλών. Είναι η δικιά μου δουλειά σαφώς σε ένα μεγάλο βαθμό. Είναι όμως και το τι θα κάνει το παιδί, κατά πόσο θα συνεργαστεί, αλλά και το κατά πόσο θα συνεργαστούν και οι ίδιοι οι γονείς, με όλα αυτά που κάνουμε εμείς στη διάρκεια της διαδικασίας.

**Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι πλέον δεν ήταν μια διαδικασία που αφορούσε μόνο δύο πλευρές, δασκάλους και μαθητές, όπως στη σχολική τάξη, αλλά στο παιχνίδι ήταν και οι γονείς. Λόγω της χρήσης των μέσων φαντάζομαι.**

- Ναι, ναι. Αυτό νομίζω ότι δεν πρόκειται να αλλάξει, υπό καμία συνθήκη. Δηλαδή πάντα θα πρέπει να υπάρχει από πίσω ο γονέας. Δεν γίνεται χωρίς αυτούς. Δεν μπορεί να προχωρήσει η διαδικασία, αν λείπει κάποιος από την εξίσωση, ή εκπαιδευτικός είτε παιδί είτε γονέας.

**Άρα, στην καθημερινή σας επικοινωνία με τους μαθητές, τι άλλαξε;**

- Ήταν δύσκολο από την άποψη ότι ακουγόντουσαν θόρυβοι μέσα από το σπίτι, που είναι φυσιολογικό να υπάρχουν γιατί είμαστε μέσα σε ένα σπίτι. Δεν ακουγόταν καλά γιατί μπορεί σε κάποιο να μη δούλευαν τα ηχεία του, μπορεί να μην είχε καλή σύνδεση, να υπάρχει αντίλαλος, καθυστέρηση της φωνής, να ακούγεται αδερφός ή αδερφή, πιθανότατα που είχε μάθημα την ίδια ώρα, τηλεόραση, τηλέφωνα, κουδούνια, αυτοκίνητα, χίλια δύο... οπότε αυτό ήταν λίγο δύσκολο. Στο να έρθουμε κοντά και να καταλάβουμε ακριβώς και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και στο πλαίσιο της τυπικής συζήτησης που μπορείς να έχεις με τους μαθητές σου, για να δεις τι κάνουν, πώς είναι και να δημιουργήσει μια πιο ευχάριστη ατμόσφαιρα.

**Αν κατάλαβα καλά δεν θεωρείτε ότι υπήρχε επαρκής επικοινωνία με τον εκάστοτε μαθητή.**

Σίγουρα δεν μπορούσε να γίνει αυτό και λόγω έλλειψης χρόνου, γιατί σε ένα 30λεπτο πρέπει να πεις αυτά που είναι ένα πεις για το μάθημά σου, οπότε λίγο το κομμάτι που χτίζεις την επικοινωνία με τους μαθητές σου, το κοινωνικό τους κομμάτι, πηγαίνει λίγο πίσω.

**Άρα το μάθημα γινόταν μέσω υπολογιστών, με διαδικτυακό υλικό δικό σας. Χρησιμοποιήσατε λοιπόν την πλατφόρμα, ηχεία και κάμερες. Οι κάμερες ήταν ανοικτές;**

- Συνήθως τις κάμερες τις κλείναμε λόγω του ότι δεν άντεχε το σύστημα, οπότε και αυτό ήταν ένα δύσκολο κομμάτι. Το να μιλάς σε κάποιον και να μην τους βλέπεις και να μην καταλαβαίνεις, να μην βλέπεις αντιδράσεις, να μην ξέρεις αν όντως σε ακούνε ή αν εκείνη τη στιγμή μπορεί απλά να έχουν αφήσει ανοιχτό το ηχείο και να βλέπουν τηλεόραση, να παίζουν κάποιο παιχνίδι παράλληλα στον υπολογιστή και εσύ απλά να μιλάς. Ήταν σαν να μιλάς σε ένα τοίχο.

**Άρα δεν ήταν εφικτή συνεργασία;**

- Κάποιες φορές όχι.

**Αυτό ήταν αρκετά συχνά;**

- (δυσκολία- σκέψη) Όχι, δε θα πω ότι ήταν το μεγαλύτερο μέρος αυτό, αλλά υπήρχαν συγκεκριμένες στιγμές που όντως, δεν μπορούσα να έχω σαφή εικόνα, για το ποιος με ακούει, ποιος δεν με ακούει, ποιος προσέχει ή όχι.

**Κατανοώ. Άρα ήταν δύσκολο και για εσάς να εποπτεύεται την οθόνη και σε αυτό το κομμάτι και παράλληλα να παρουσιάζεται. Είχαν όμως οι μαθητές τον απαραίτητο εξοπλισμό για να παρακολουθούν τα μαθήματα; Τι ποσοστό;**

- Όχι, δεν είχαν όλοι οι μαθητές τον απαραίτητο εξοπλισμό και για αυτό το λόγο είχαμε κάνει και συλλόγους στο σχολείο για να δούμε ποια παιδιά δεν έχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και να μπορέσουμε να το διευθετήσουμε όπως γίνεται. Πολλά παιδιά έμπαιναν από το ίδιο κινητό, έμπαιναν και δυο δυο άμα ήταν ξαδέρφια και έμεναν κοντά και κάποια μοιραζόντουσαν τον υπολογιστή, το tablet με τον αδερφό τους, που μπορεί να έκανε και εκείνος τηλεκπαίδευση, ή έμπαιναν εναλλάξ. Ένα μεγάλο ποσοστό ναι είχε, αλλά υπήρχαν και μαθητές που όντως δεν είχαν.

**Το μεγαλύτερο ποσοστό λοιπόν είχε, απλά υπήρχαν και οι ελλείψεις.**

- Ναι.

**Ανταποκρίνονταν όμως οι μαθητές στις καθημερινές απαιτήσεις του μαθήματος, των ασκήσεων; Και πάνω σε αυτό ήθελα να ρωτήσω αν λειτουργούσατε και σύγχρονα και ασύγχρονα.**

- Αρχικά στο κομμάτι του πόσο ανταποκρίνονταν μαθητές. Και αυτό πάλι δεν μπορώ να το ξέρω ακριβώς από την άποψη ότι ναι μεν είχα παιδιά, τα οποία έκαναν συνέχεια τις ασκήσεις τους, αλλά και πάλι δεν ξέρω αν τις έκαναν μόνοι τους, αν βλέπουν εκείνη τη στιγμή τις απαντήσεις, αν τους έλεγαν οι γονείς απαντήσεις, για να φανούν ότι είναι διαβασμένοι ή γραμμένοι και τα λοιπά. Επίσης δεν μπορούσα να δω το τετράδιο ότι όντως έχουν γραφεί αυτά. Αυτά έγιναν στην πορεία όταν γυρίσαμε στην τάξη και είδα όντως ποιοι είχαν γράψει και ποιοι όχι. Άλλη μια δυσκολία της εκπαίδευσης ήταν αυτή.

**Και την ώρα του μαθήματος λοιπόν ισχύει αυτό και ό,τι είχαν να κάνουν για το σπίτι.**

- Ναι, ναι. Αλλά έστελνα και υλικό ασύγχρονα μέσω της πλατφόρμας, που μπορεί να ήταν είτε κάποιο ενημερωτικό για γιορτές ή κάποιο φυλλάδιο που δεν υπήρχε ο χρόνος να γίνει αντιγραφή των ασκήσεων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, το ανέβαζα στην πλατφόρμα.

**Λαμβάνετε απαντήσεις σε αυτά τα email και τις ασκήσεις;**

- Πολύ λίγες και συνήθως ήταν από τους επιμελείς μαθητές.

**Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε μια εύκολη και μια δύσκολη μέρα;**

- Μια εύκολη μέρα θα πω ότι ήταν απ' τις μέρες τις οποίες δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα στη σύνδεση και στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οπότε μπόρεσε και κύλησε το μάθημα όμορφα. Αλλά αν θυμάμαι καλά ήταν σε μάθημα ιστορίας που δεν έχει ούτε τόσο το να γράψουν ασκήσεις, είναι περισσότερο το να μιλήσεις, να δείξεις βίντεο ή να κάνεις μια διαδραστική άσκηση, οπότε κύλησε πολύ πιο ωραία. Στα μαθήματα γλώσσας και μαθητών που υπήρχε γράψιμο και να εξηγούμε πολλά πράγματα ήταν πάντα δύσκολο το να το προλάβουμε όλο αυτό τον όγκο της ύλης, π έπρεπε να βγει. Τώρα μια δύσκολη μέρα, θα πω ιδιαίτερα την ημέρα που είχε ρίξει το χιόνι και παρόλα αυτά οι οδηγίες ήταν να γίνει κανονικά τηλεκπαίδευση. Όμως στις περισσότερες περιοχές έχει κοπεί το ρεύμα, οπότε. οι μισοί μαθητές δεν μπορούσαν να συνδεθούν και αυτοί που μπόρεσαν και συνδέθηκαν, πέρα του ότι δεν είχαν όρεξη για μάθημα, γιατί κακά τα ψέματα όλοι ήθελαν να παίξουν χιόνι και εμείς μαζί τους (γέλια) υπολειτουργούσε.

**Αν συνοψίζατε και προσπαθούσατε να σκεφτείτε... σε όλη αυτή την κατάσταση καταφέρατε να δημιουργήσετε εικόνα για κάθε μαθητή σας;**

- Επειδή η τηλεκπαίδευση έγινε ουσιαστικά προς τα μέσα της χρονιάς, είχαμε ήδη εικόνα για τους μαθητές, ξέραμε τους μαθητές που είχαμε στην τηλεκπαίδευση... Αν η χρονιά είχε ξεκινήσει με τηλεκπαίδευση θα μπορούσα να πω ότι δεν θα είχα σαφή εικόνα... Τώρα που έγινε στα μέσα της χρονιάς είχα μια αρχική εκτίμηση, αλλά δεν θα μπορούσα να πω ότι μπορώ να αξιολογήσω πλήρως ένα μαθητή μέσα από ένα τέτοιο καθεστώς για τους λόγους που ανέφερα και πριν ότι δεν μπορώ να ξέρω κατά πόσο έχει δουλέψει το παιδί μόνο του και εκείνη τη στιγμή που ρωτάω απαντά από μόνο του και όχι με τη βοήθεια κάποιου άλλου.

**Ναι, το κατανοώ, ειδικά αν δεν είχατε και ανοιχτές κάμερες αυτό θα ήταν ακόμα πιο δύσκολο φαντάζομαι. Έχετε παρατηρήσει διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών υπό τη Συνθήκη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, έστω και από το κομμάτι που καταφέρατε να έχετε εικόνα;**

- Ναι, διαπίστωσαν διαφορές προφανώς, γιατί κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης υπήρχαν μαθητές οι οποίοι πάντα απαντούσαν, έλεγαν

ασκήσεις και τα λοιπά. Και όταν γυρίσαμε στην τάξη δεν συμμετείχαν καθόλου. Εμένα αυτό με κάνει να υποθέτω, ότι προφανέστατα δεν λυνόντουσαν οι ασκήσεις από αυτούς.

**Αν προσπαθούσαμε να το ταξινομήσουμε σε τομείς ως προς τη διαφοροποίηση... Είναι η συμμετοχή στο μάθημα και η δυνατότητα απάντησης και συμμετοχής περισσότερο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;**

- Θα πω ότι τα έκανε λίγο πιο πονηρά εξ αποστάσεως, (γέλια) επειδή στο χώρο τους έχουν μια διαφορετική άνεση, από ότι μέσα στην τάξη.

**Δεν είναι αντιμέτωπα και με τους συμμαθητές...**

- Δεν είναι ακριβώς πρόσωπο με πρόσωπο... Όπως στην τάξη, που θα είσαι πρόσωπο με πρόσωπο και ξέρεις ότι αν θα πεις κάτι το οποίο είναι λάθος ή λίγο πιο αστείο μπορούν να σε κοροϊδέψουν και πιθανότατα θα σε κάνουν να αισθανθείς λίγο πιο άβολα. Στην τηλεκπαίδευση δεν υπήρχε αυτό το πράγμα.

**Είδατε σε κάποιον άλλο τομέα διαφοροποίηση στις επιδόσεις; Όπως ας πούμε, στο θάρρος τους, στην κοινωνικοποίησή τους, στην επιμέλειά τους στο να κάνουν τις ασκήσεις τους αποτελεσματικά, δηλαδή όταν γύρισαν. Τα απαντούσαν όπως αναμένετε;**

- Σε κάποιους μαθητές ήταν το ίδιο είτε στην τηλεκπαίδευση είτε στο δια ζώσης απαντούσαν το ίδιο, οπότε δεν είχαμε κάποιο θέμα, ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές, όπως σας είπα πριν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, να μην απαντούσαν, τα έκαναν όλα και ήταν σωστά, αλλά στη δια ζώσης δεν υπήρχε αυτό το πράγμα ήταν τεράστιο το χάσμα. Και από κάποιους άλλους μαθητές είχαμε μια μέτρια, ας πούμε επίδοση.

**Θα μπορούσατε να μοιραστείτε μαζί μας ένα συγκεκριμένο περιστατικό που αντιμετωπίσατε στην ηλεκτρονική τάξη με βάση αυτά που είπατε ήδη;**

- Υπήρχαν περιπτώσεις που όντως άκουγα τη μητέρα να του λέει την απάντηση κανονικά (γέλια) λες και δεν ακουγόταν. Η μητέρα νόμιζε ότι επειδή δεν φαίνεται στην κάμερα δεν ακούγεται κιόλας, αλλά παρόλα αυτά να φαινόταν υποβολέας.

**Αυτό το είχατε συχνά λοιπόν, ε;**

- Ναι υπήρχε επειδή ήταν και μικρή τάξη, οπότε υπήρχαν γονείς από πίσω για να επιβλέπουν και να βοηθάνε, αλλά ακούγονταν οι φωνές.

**Από την εμπειρία σας γενικότερα, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις των μαθητών για το κατά πόσο είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση μετά από την πανδημία ή και κατά τη διάρκεια;**

- Στο κομμάτι της υποχρεωτικότητας θα πω ότι πάλι το έχουν στο νου τους ότι 02:10 ξεκινάω, πρέπει να συνδεθώ. Βέβαια το ότι στην αρχή το είδα λίγο σαν παιχνίδι και εκείνα, ότι δεν πηγαίνουμε σχολείο, ξεκινάμε το μεσημέρι, τι ωραία τι καλά, λιγότερος ο χρόνος, ξεκούραση. Όσο ο καιρός περνούσε και τράβαγε πολύ αυτό και τα ίδια κουράστηκαν. Τους κούρασε ότι ήταν μεσημέρι και ότι δεν προλάβαινα να φάνε. Ήταν με την μπουκιά στο στόμα, πολλές φορές νύσταζαν... Το θέμα της υποχρεωτικότητας το είχαν έμφυτο δεν θεώρησαν ότι εντάξει αφού είναι τηλεκπαίδευση δεν παίρνουν απουσίες, τυπικά γιατί είμαστε δημοτικό, οπότε δεν με νοιάζει. Έμπαιναν μέσα και συνδέονταν κανονικά.

**Συχνά τονίζεται από εκπαιδευτικούς, αλλά και από τη διοίκηση η αναγκαιότητα και ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζει η αξιολόγηση των μαθητών. Ποια η άποψή σας πάνω σε αυτό;**

- Σαφώς και πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για να ξέρει ακριβώς ότι η δουλειά του έχει ανταπόκριση και για το παιδί για να ξέρει κι αυτό πού πηγαίνει. Διαβάζω, γράφω καλά, δεν γράφω γιατί δεν γράφω; Και για το γονέα που προφανώς διαβάζει και αυτός μαζί με το παιδί, το βοηθάει, να ξέρει και αυτός τι γίνεται στην τάξη. Τι κάνουν στην τάξη, πώς δουλεύουν; Προχωράει όλο αυτό.;

**Δίνει μια εικόνα λοιπόν, η αξιολόγηση τόσο για τη διαδικασία της μάθησης, για το ρόλο του εκπαιδευτικού, για τη δουλειά του, αλλά και του παιδιού. Επομένως θεωρείται ότι είναι αναγκαίος και σπουδαίος ο ρόλος της. Ήταν όμως εφικτή η διενέργεια αξιολογικών ενεργειών σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;**

- Όχι πλήρως για τους λόγους που προανέφερα, ότι δεν μπορώ να ξέρω ακριβώς τι γίνεται κατά τη διάρκεια ενός τεστ, μιας εξέτασης. Μπορώ να έχω μια ένδειξη, μια εικόνα εκείνη την στιγμή, αλλά δεν μπορώ να κρίνω απόλυτα ένα μαθητή. Δεν θα είναι ακριβής, θα είναι πάρα πολύ γενική.

**Άρα τώρα που είχατε ήδη μία εικόνα, όπως μας είπατε νωρίτερα ήταν αντιπροσωπευτική η εικόνα που αποκομίσατε στο τέλος του έτους;**

- Υπήρχαν ψηλό διαφορές, αλλά εντάξει, από τη στιγμή που ήξερα ποιοι είναι οι μαθητές μου και πώς ανταποκρίνονται γενικά μπορούσα κάπως να έχω μια πλήρη εικόνα. Απλά αυτό επειδή ήξερα από πριν πώς είναι και πώς λειτουργούν και τότε λένε ψέματα ας το πούμε και τότε όχι.

**Επομένως, μπορούσατε να έχετε μια αντιπροσωπευτική εικόνα για την πρόοδο τους;**

- Ναι.

**Ποιες πρακτικές αξιοποιήσατε ώστε να δώσετε ανατροφοδότηση στους μαθητές σας και να σχηματίσετε μια άποψη για την πορεία τους και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας σας;**

- Χρησιμοποιούσα μια πλατφόρμα και έφτιαχνα κανονικά τα φυλλάδια και τα ανέβαζα σε εκείνη την πλατφόρμα που έβγαζε αυτόματα ένα σκορ στο τέλος, οπότε βλέπανε και οι ίδιοι τις απαντήσεις και έβλεπα και εγώ αντίστοιχα.

**Σαν ένα τεστ online ήταν αυτό;**

- Ναι κάποιες φορές σε πιο επίσημα επαναληπτικά και όχι στην εξέταση της ημέρας τους έστελνα να τα κάνουν και να μου έρθουν εμένα οι απαντήσεις σε μήνυμα στο email, γιατί δεν μπορούσαν όλοι οι μαθητές να το κάνουν εκείνη τη στιγμή. Και διάφορα κουίζ που έφτιαχνα σαν παιχνίδι όμως και όχι με τιμωρητικό χαρακτήρα και να έχουν πάτημα οι υπόλοιποι για να τους κοροϊδεύουν.

**Επιτεύχθηκε ο στόχος σας;**

- Πιστεύω ότι ναι, θέλω να πιστεύω. (γέλιο αμηχανίας)

**Θεωρείτε ότι ήταν απαραίτητη η υλοποίηση αξιολόγησης στις υπάρχουσες συνθήκες της πανδημίας;**

- Όχι. (απόλυτη) Νομίζω ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών θα πει όχι, από την άποψη, ότι ήταν κάτι τελείως ξαφνικό χωρίς καμία επιμόρφωση, χωρίς να ξέρουμε τι γίνεται, χωρίς να ξέρουμε τι μας ξημερώνει, χωρίς τα υλικά, χωρίς, χωρίς, χωρίς. Για να μπορέσει να αξιολογήσει κάποιον πρέπει να δώσεις και τα απαραίτητα υλικά.

**Πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, καθηγητές και μαθητές δεν ήταν επαρκώς εκπαιδευμένο και έτοιμο να αλλάξει τρόπο επικοινωνίας από δια ζώσης εξ αποστάσεως;**

- Όχι σε καμία περίπτωση και πόσο μάλλον σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα.

**Πιστεύετε ότι συντελείται αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων όταν υλοποιείτε αξιολόγηση έπειτα από αυτή την προβληματική εκπαιδευτική διαδικασία που περιγράψατε.;**

- Ναι, μα ήδη σας είπα ότι με το που ξεκίνησε το κομμάτι της τηλεκπαίδευσης υπήρχαν δάσκαλοι δύο ταχυτήτων. Κάποιοι έφτιαχνα χίλια δυο πράγματα και κάποιοι δεν ήξεραν ούτε να ανοίξουν ένα αρχείο.

**Όσον αφορά τα παιδιά; Συντελείται αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως προς τους μαθητές, όταν υλοποιείται αξιολόγηση μετά από μια προβληματική εκπαιδευτική διαδικασία όπως αυτή της πανδημίας.**

- Ναι, πιστεύω ότι εξακολουθούν να υπάρχουν ανισότητες ακόμα και σε αυτό το καθεστώς, πόσο μάλλον σε ένα τέτοιο καθεστώς, γιατί πέραν του αν είχαν ή όχι όλοι τον εξοπλισμό ή όχι, μιλάμε τώρα για την ιδανική περίπτωση που όλοι είχαν τον εξοπλισμό και όλα ήταν τελεία, υπήρχαν περιπτώσεις που άκουσα από συναδέλφους, που επειδή οι ίδιοι δεν ξέρουν να χειριστούν τον εξοπλισμό, τα παιδιά ξεκινούσαν και μπορεί και να κορόιδευαν.

**Συνεπώς, ήταν η ελλιπής γνώση των ίδιων των εκπαιδευτικών που πολλές φορές αυτό έδινε κίνητρο στα παιδιά. ...Λειτουργούσε ενισχυτικά.**

- Και αυτά μπορεί να δυσκολευόντουσαν στον χειρισμό. ή στις διάφορες διαδικασίες που ήταν αναγκαίες. Δεν μπορούσαν όλα τα αρχεία και οι σύνδεσμοι να ανοίξουν και σε υπολογιστές και κινητά.

**Σας ευχαριστώ**



## Βιβλιογραφία

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aassve, A., Alfani, G., Gandolfi, F. & Le Moglie, M. (2020). *Epidemics and Trust: The Case of the Spanish Flu*. Retrieved 12 January 2021, from [https://www.researchgate.net/publication/341767091\\_Epidemics\\_and\\_Trust\\_The\\_Case\\_of\\_the\\_Spanish\\_Flu](https://www.researchgate.net/publication/341767091_Epidemics_and_Trust_The_Case_of_the_Spanish_Flu)

Adcock, P. K. (2008). “Evolution of teaching and learning through technology”. *Teacher Education Faculty Publications*, 56, 37–41.

Anastasiou, M. F. (2014). “Evaluation of teachers and their practice: Legal framework and reactions”. *Review of Educational and Scientific Issues*, 2, 63-75.

Anderson, R. & Faust, G. (1975). *Educational Psychology. The Science of Instruction and Learning*, Dodd, Mead & Co. New York.

Aslan, A. & Zhu, C. (2016). “Influencing factors and integration of ICT into teaching practices of pre-service and starting teachers”. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 359–370.

Assunção Flores, M. & Gago, M. (2020). “Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses”. *Journal of Education for Teaching*, 1–10. doi:10.1080/02607476.2020.1799709

Barry, D. & Kanematsu, H. (2020). *Teaching during the covid-19 pandemic*. Retrieved 17 January 2021, from

Bender, L. (2020). *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*. Retrieved from <https://www.unicef.org/romania/documents/key-messages-and-actions-covid-19-prevention-and-control-schools>

Bennett, S. & Maton, K. (2010). “Beyond the digital natives debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences”. *Journal of Computer Assisted Learning*, 5(26), pp. 321-331.

Bloom, S. Hastings, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill. New York.

Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. “Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic.” *Asian Journal of Distance Education* 15 (1).

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). *Η αναπαραγωγή*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. “Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic.” *Asian Journal of Distance Education* 15 (1).

Capel, S., Leask, M. & Turner, T. (1995). *Starting to Teach in Secondary School. A companion for the newly qualified teacher*. London – New York: Routledge.

Cohn, S. (2018). *Epidemics. Hate and Compassion from the Plague of Athens to AIDS*. Oxford University Press.

Crosby, W. (1976). *America's Forgotten Pandemic: The Influenza of 1918*. Cambridge University Press.

- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). "Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning". *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.
- Dunn, F. L. (1958). "Pandemic influenza in 1957". *Journal of the American Medical Association*, 166(10), 1140. doi:10.1001/jama.1958.02990100028006
- Ergado, A. A. (2019). "Exploring the role of Information and Communication Technology for pedagogical practices in higher education: Case of Ethiopia". *International 55 Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 15(2), 171–181.
- Fauquet, C. M. (2005). *Virus taxonomy classification and nomenclature of viruses; 8th report of the International Committee on Taxonomy of Viruses*. Oxford: Elsevier/Academic Press. σελ. 648. ISBN 9780080575483.
- Fini, M. B. (2020). "What dentists need to know about COVID-19". *Oral Oncology*, 105, 104741.
- Gergen, K. J. (1985). "Theory of the self: Impasse and evolution". In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimented social psychology* (Vol. 17 ). New York: Academic.
- Hamid, S., Mir, M. Y. & Rohela, G. K. (2020). "Novel coronavirus disease (COVID-19): A pandemic (Epidemiology, Pathogenesis and potential therapeutics)". *New Microbes and New Infections*, 35, 100679.
- Helsper, E. & Eynon, R. (2010, June 17). "Digital natives: where is the evidence?". *British Education Research Journal*, 3(36), pp. 503-520.
- Heredia, J. de M., Carvalho, L. & Vieira, E. M. F. (2019). "Designing for distance learning in developing countries: A case study". *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 23(1), 5–16.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. London: Croom Helm. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>
- Jackson, C. (2009). "History lessons: the Asian Flu pandemic". *British journal of General practice*, 59 (565), 623-623
- Johnson, N. (2012). "Measuring a pandemic: Mortality, demography and geography". *Popolazione e storia* 4(2).
- Kaner, J. & Schaack, S. (2016). *Understanding Ebola: the 2014 epidemic*. Globalization and Health, 12(1). doi:10.1186/s12992-016-0194-4
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Kilbourne, E. (2006). Influenza Pandemics of the 20th Century. *Emerging Infectious Diseases*, 12(1), 9-14. doi: 10.3201/eid1201.051254
- Kumar Basak, S., Wotto, M. & Bélanger, P. (2018). "E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis". *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191–216.
- Kyriakis, C. & van Reeth, K. (2017). "Avian influenza: the role of the pig and public health implications". *Journal of the Hellenic Veterinary Medical Society*, 56(4), 339-349. <https://doi.org/10.12681/jhvms.15093>
- Lawson, J. & XU, F. (2007). "SARS in Canada and China: Two Approaches to Emergency Health Policy". *Governance*, 20(2), 209-232. doi: 10.1111/j.1468-0491.2007.00354.x

- Lee, A., Cheng, F. F. K., Yuen, H. (2003). "How would schools step up public health measures to control spread of SARS?". *Journal of Epidemiology & Community Health*, 57, 945-949. <https://doi.org/10.1136/jech.57.12.945>
- Lionarakis, A. (1998). "Polymorphic Education: A Pedagogical framework for open and distance learning". In: A. Szucs & A. Wagner (Eds.), *Universities in a Digital Era – Transformation, Innovation and Tradition – Roles and Perspectives of Open and Distance Learning* (pp. 449- 505). European Distance Education Network: University of Bologna.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. Retrieved 12 21, 2017 from The London School of Economics and Political Science: EU Kids Online: [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf)
- Ingenkamp, K. (1991). "Pädagogische Diagnostik". In: Roth, L. (Hrsg): *Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis*, S. 760-785. München.
- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Marshall, M.N. (1996). "Sampling for Qualitative Research". *Family Practice*, 13, 522-525. <http://dx.doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- McKie, Robin (2017-12-10). "Scientists trace 2002 Sars virus to colony of cave-dwelling bats in China". *The Guardian*. ISSN 0029-7712.
- Meng, L., Hua, F. & Bian, Z. (2020). "Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Emerging and Future Challenges for Dental and Oral Medicine". *Journal of Dental Research*. <https://doi.org/10.1177/0022034520914246>
- National Communicable Disease Center, "Presumptive A2/Hong Kong Influenza," *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report* 17, no. 37 (1968): 338–339. Google Scholar
- Papavasileiou, G. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση. Retrieved 15 February 2021, from <https://www.aketh.gr/nea/eks-apostaseos-ekpaidefsi-kai-ilektroniki-mathisi>
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Pezalla , A. Pettigrew, J. & Miller-Day, M. (2012), "Researching the researcher-as-instrument: an exercise in interviewer self-reflexivity". *Qualitative Research*. 12(2):165-185. doi:10.1177/1468794111422107
- Raoult, D., & Drancourt, M. (2010). *Paleomicrobiology*. Berlin: Springer.
- Saba, F. (2005). "Critical issues in distance education: A report from the United States". *Distance Education*, 26(2), 36-68.
- Sharrar, Robert G. (1969). "National influenza experience in the USA, 1968-69". *Bulletin of the World Health Organization*, 41, 361 - 366. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/262499>
- Simonson, M., Sclosser, C., & Hanson, D. (1999). "Theory and Distance Education: A new Discussion". *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.
- Small, G. & Vorgon, G. (2008). *Brain: surviving the technological alteration of the modern mind*. London: Collins.

Sylvestre, M., Haiyan, H., & Yiyi, Z. (2018). “Information communication technology policy and public primary schools’ efficiency in Rwanda”. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-10

Taubenberger, J. K., A. H. Reid, R. M. Lourens, R. Wang, G. Jin, & T. G. Fanning (2005). “Characterization of the 1918 influenza virus polymerase genes”. *Nature* 437, 889.

Taubenberger, J.K., M. D. (2006). “1918 influenza: the mother of all pandemics”. *Emerg Infect Dis* 12(1), 15–22.

Tumpey, T. M., C. F. Basler, P. V. Aguilar, H. Zeng, A. Solórzano, D. E. Swayne, N. J. Cox, J. M. Katz, J. K. Taubenberger, P. Palese & A. García-Sastre (2005). Characterization of the Reconstructed 1918 Spanish Influenza Pandemic Virus. *Science* 310(5745), 77–80.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response”, <https://en.unesco.org/themes/educationemergencies/coronavirus-schoolclosures> (Επίσημο ημερολόγιο: 18.05. 2020).

van de Ven, K., de Heij, F., van Dijken, H., Ferreira, J. A., & de Jonge, J. (2020). “Systemic and respiratory T-cells induced by seasonal H1N1 influenza protect against pandemic H2N2 in ferrets”. *Communications biology*, 3(1), <https://doi.org/10.1038/s42003-020-01278-5>

Viboud, C., Simonsen, L., Fuentes, R., Flores, J., Miller, M., & Chowell, G. (2016). *Global Mortality Impact of the 1957–1959 Influenza Pandemic*. Retrieved 12 January 2021, from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26908781/>

Viboud, C., Simonsen, L., Fuentes, R., Flores, J., Miller, M. and Chowell, G., 2016. Global Mortality Impact Of The 1957–1959 Influenza Pandemic. [online] Available at: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26908781/>> [Accessed 12 January 2021].

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

Wilschut J, McElhaney J, Palache A. “Influenza epidemics and pandemics”. In: Wilschut J, McElhaney J, Palache A, eds. *Influenza*. 2nd edition. Elsevier 2006:49-77

Woo, J. C. and C. S. Ambrose (2009). “Concomitant administration of seasonal trivalent and pandemic monovalent H1N1 live attenuated influenza vaccines”. *Influenza Other Respi Viruses*.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Ανδριανάκος, Τ. (1925). *Η μαιευτική και γυναικολογία εν Ελλάδι*, Αθήνα: Π. Δ. Σακελλαρίου.

Βασάλα, Π. (2005). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές». στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση Θεσμοί και λειτουργίες*, (σσ. 53-78). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γκλαβιάς, Σ., Μπαμπιά, Μ., Παπασακελλαρίου, Α., Βεντούρης, Α. & Σκαλτσάς, Η. (2010). «Απολογισμός των έργων επιμόρφωσης - πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ στην εκπαίδευση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 226-240.

Δαρβούδης, Α. (2004).» Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 138, 60-79.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καλογρίδη, Σ. (2020). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10(1A), 115–126.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.19.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κυριαζή, Νότα. 1999. *Η κοινωνική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα : Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2006). «Αξιολόγηση του μαθητή. Κοινωνιολογική προσέγγιση». Στο: Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*, σσ. 51-61. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη
- Λιάμπας, Τ. (2021). Τηλεκπαίδευση: Το μέσο, το μήνυμα και η κριτική παιδαγωγική. Retrieved 8 April 2021, from <http://195.134.90.67/index.php/kritekp/article/viewFile/2242/1933>
- Λιοναράκης, Α. (1998). «Ιδρύματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης». στο Δ. Βεργίδη, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Α*, (σσ. 143-243). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2001). «Ανοικτή και εξ' αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού». στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2001). «Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;». στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Α', (σσ. 185-194). Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2006). «Η θεωρία της; Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης». στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης» (σσ.7-41). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός

- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2010). «Πολυμορφικό Μοντέλο μιας Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Μορφές και Δομικά στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοσηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1), 29- 52. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μαϊστρος, Ι. (2011). «Κοινωνικές Επιπτώσεις των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Επιπτώσεις στην Εκπαίδευση». *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Πάτρα.
- Μανωλάκος, Π. (2010). «Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική». Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 1, 1-8
- Μαντζούκας, Σ. (2003). «Έρευνα και αντιληπτικά περιγράμματα: Τα είδη και η χρησιμότητά τους για τους ερευνητές νοσηλευτές». *Νοσηλευτική*, 42(4), 405-413
- Μαντζούκας Σ., 2007. «Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση.» *Νοσηλευτική*, 46(2), 176-187
- Μαρκαντώνης, Ι. & Κασσωτάκης, Ι. (1979). *Στοιχεία διδακτικής και σχολικής αξιολόγησης. (Σημειώσεις)*. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). «Ένα Ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση ή αναζήτηση αποδιοπομπαίων και την συμμόρφωση». στο: Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μικρόπουλος, Τ., Κιουλάνης, Σ., Μουζάκης, Χ., Μπέλλου, Ι., Παπαχρήστος, Ν., Φραγκάκη, Μ. & Χαλκίδης, Α. (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Εγκάρσια δράση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών* (σσ. 112-129). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Μπράτιτσης, Θ. (2013). «Η πληροφορική στο ελληνικό σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές». *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 3(6), 111-115.
- Ξωχέλλης, Π. (1982). «Η Κρίση του Σύγχρονου Σχολείου». *Νέα Παιδεία*. 22.
- Παπάς, Α. (1980). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Σιδεράς.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκφραση.
- Παρασκευάς, Μ., Ασημακόπουλος, Γ., & Τριανταφύλλου, Β. (2015). *Κοινωνία της Πληροφορίας*. Retrieved Δεκέμβριος 2, 2017 from <http://hdl.handle.net/11419/386>
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκάβδης, Τ., (2020). Αξιολόγηση μαθητών: *Η υποκρισία ότι όλα είναι κανονικά*, [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/339675\\_axiologisi-mathiton-i-ypokrisia-oti-ola-einai-kanonika](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/339675_axiologisi-mathiton-i-ypokrisia-oti-ola-einai-kanonika)
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζιμογιάννης, Α. (2011). Τα νέα προγράμματα σπουδών για τις ΤΠΕ στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Ημερίδα: "Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του"*. Αθήνα.

Τραχανοπούλου, Ι. (2016). Τα Avatars στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 253–265.

Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.

Τσακίρη, Δ., (2020). *Βαθμολογία μαθητών: Συναγωγή υπέρ μίας ορισμένης μη κανονικότητας*. [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/340465\\_bathmologia-mathiton-synigoria-yper-mias-orismenis-mi-kanonikotitas?amp&fbclid=IwAR0G4nhk7OvqHopwXYBJoJiVwVY4eqU-4tr\\_B1-LAAQk40Yi0CQhziKJpAo](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/340465_bathmologia-mathiton-synigoria-yper-mias-orismenis-mi-kanonikotitas?amp&fbclid=IwAR0G4nhk7OvqHopwXYBJoJiVwVY4eqU-4tr_B1-LAAQk40Yi0CQhziKJpAo).

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). *Οδηγίες διδασκαλίας και διδακτέα ύλη δημοτικού σχολείου 2016-2017 για το μαθησιακό αντικείμενο Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Χάρης, Τ. (1995). *Η Περιπέτεια Της Αξιολόγησης στα σχολεία*. Αθήνα: Κώδικας.

Χαρίσης, Α. (2004). «Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000». στο: Χατζηδήμου, Δ. κ.ά.(επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στην Αλεξανδρούπολη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 437-444.

## ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ

<https://www.alfavita.gr>

<https://www.athenssocialatlas.gr>

<http://www.mixanitouxronou.gr>

[https:// www.unric.org/](https://www.unric.org/)

Middle East respiratory syndrome coronavirus (MERS-CoV): Summary and risk assessment of current situation in the republic of Korea and China. from <http://www.who.int/emergencies/mers-cov/mers-cov-republic-of-korea-and-china-risk-assessment-19-june-2015.pdf?ua=1>><http://www.who.int/emergencies/mers-cov/mers-cov-republic-of-korea-and-china-risk-assessment-19-june-2015.pdf?ua=1>

Korea Centers for Disease Control and Prevention [KCDC]. The MERS response manual in school 1-2 (for kindergarten, elementary school, middle school); 2015f.

World Health Organization. Middle East Respiratory Syndrome Coronavirus (MERS-CoV). Geneva: WHO, 2015. Available at <http://www.who.int/emergencies/mers-cov/en/>

Ebola virus disease. (2020). Retrieved 14 January 2021, from <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/ebola-virus-disease>

“Ebola. The Search for a Cure”. BBC Horizon. 2014. <http://www.bbc.co.uk/programmes/b04hcthj>

WHO Ebola Response Team. Ebola virus disease in West Africa — The first 9 months of the epidemic and forward projections. *N Engl J Med.* 2014;371(16):1481–95. doi:10.1056/NEJMoa1411100.

Situation Report - March 30th 2016. WHO. <http://apps.who.int/ebola/currentsituation/ebola-situation-report-30-march-2016>. Accessed 5 Sept 2016.

Ebola Viral Disease Outbreak — West Africa, 2014. (2014). Retrieved 14 January 2021, from [https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm6325a4.htm?s\\_cid=mm6325a4\\_w](https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm6325a4.htm?s_cid=mm6325a4_w)

2014-2016 Ebola Outbreak in West Africa | History | Ebola (Ebola Virus Disease) | CDC. Retrieved 14 January 2021, from [https://www.cdc.gov/vhf/ebola/history/2014-2016outbreak/index.html?CDC\\_AA\\_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fvhf%2Febola%2Foutbreaks%2F2014-west-africa%2Findex.html](https://www.cdc.gov/vhf/ebola/history/2014-2016outbreak/index.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fvhf%2Febola%2Foutbreaks%2F2014-west-africa%2Findex.html)

<https://mathainoumestospiti.gov.gr/dimotiko-mathites/>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph7-aphm-212191-d1-2017.html>