

Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την 1η Περίοδο της Πανδημίας COVID-19: Μια Ποιοτική Διερεύνηση Απόψεων, Πρακτικών και Προβλημάτων σε Εκπαιδευτικούς και Γονείς

Emergency Remote Teaching (ERT) in Primary Education during the 1st Period of COVID-19 Pandemic: A Qualitative Inquiry of Teachers' and Parents' Views, Practices and Problems

Δανάη Αραβαντινού

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών
Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
psemnem19003@aegean.gr

Απόστολος Κώστας

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
apkostas@aegean.gr

Abstract

This paper explores the views of teachers and parents with children in Primary Education, for the implementation of Emergency Remote Teaching during the 1st period of the pandemic (March-June 2020). Research is focusing on the problems encountered by those involved in this critical situation and the solutions given, the level of adaptation and commitment of students during this period, the good teaching practices that emerged and the training of teachers to support distance teaching. Research used qualitative methods for data collection and analysis, where teachers and parents participated in semi-structured interviews, followed by a focus group with teachers. From the content analysis of their answers, it was found that teachers and parents faced significant difficulties, that the attitude of parents during teaching should be discreet and strengthen the autonomy of students and the adjustment and commitment of students were inversely proportional. It was also found that the task of teachers with multiple roles, dramatically increases their workload. Finally, it was found that previous knowledge and experience of teachers on using ICT, proved to be positively effective.

Keywords: *Distance education, ERT, COVID-19, Primary education, teachers' views, parents' views.*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών, αλλά και γονέων με παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για την εφαρμογή της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας την 1^η περίοδο της πανδημίας (Μάρτιος-Ιούνιος 2020). Επίκεντρο της έρευνας αποτελούν τα προβλήματα που συνάντησαν οι εμπλεκόμενοι, η αντιμετώπισή τους, το επίπεδο προσαρμογής των μαθητών, οι καλές διδακτικές πρακτικές που προέκυψαν και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με σκοπό την υποστήριξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Για την εκπόνηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος ως προς τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Εκπαιδευτικοί και γονείς συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ ακολούθησε και ομάδα εστίασης με εκπαιδευτικούς. Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων τους, διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί και γονείς αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες, η στάση των γονέων κατά τη διδασκαλία ήταν

διακριτική και να ενίσχυε την αυτονομία των μαθητών και η προσαρμογή και η αφοσίωση των μαθητών ήταν αντιστρόφως ανάλογες. Επιβεβαιώθηκε πως η επιφόρτιση των εκπαιδευτικών με πολλαπλούς ρόλους, αυξάνει δραματικά το φόρτο εργασίας τους και πως η πρότερη γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αξιοποίησης των ΤΠΕ, απεδείχθη ότι λειτούργησε θετικά.

Λέξεις-κλειδιά: *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία, COVID-19, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών, απόψεις γονέων.*

Εισαγωγή

Ο ιός του COVID-19 εμφανίστηκε στα τέλη του 2019, ενώ στις 11 Μαρτίου ανακηρύχθηκε σε πανδημία, με ανυπολόγιστες συνέπειες σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα βρέθηκε μπροστά σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση, όταν στις 4 Μαρτίου 2020 διαταράχθηκαν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες για εκατομμύρια μαθητές και φοιτητές με το ταυτόχρονο κλείσιμο σχολείων και πανεπιστημίων σε 22 χώρες, οπότε και η απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατέστη οικουμενική ανάγκη και προτεραιότητα.

Την περίοδο αυτή άρχισε να αναπαράγεται σε διεθνές επίπεδο ο όρος “*Emergency Remote Teaching*” (ERT), ή «*Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία*» (ΕΑΔ), σε μια προσπάθεια η επιστημονική κοινότητα να περιγράψει μια νέα πραγματικότητα, όπου οι εκπαιδευτικές μονάδες όλων των τύπων και βαθμίδων, αναγκάστηκαν σε παύση της δια ζώσης δραστηριότητας τους, υιοθετώντας μεθόδους διαδικτυακής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό η ΕΑΔ χαρακτηρίστηκε ως η ξαφνική και προσωρινή μετάβαση της δια ζώσης διδασκαλίας σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω έκτακτων συνθηκών, όπως φυσικές καταστροφές, πόλεμοι και υγειονομικές κρίσεις (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Το ξεκίνημα αυτού του εγχειρήματος, βρήκε απροετοίμαστο το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας σε διεθνές επίπεδο, οπότε οι προκλήσεις και τα προβλήματα που προέκυψαν ήταν πολλά και σύνθετα. Έτσι και στην Ελλάδα, κατά το κλείσιμο των εκπαιδευτικών δομών, η παραδοσιακή εκπαίδευση προσπάθησε να επιλύσει το πρόβλημα επιχειρώντας να αξιοποιήσει τις δυνατότητες της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ).

Μέχρι πρόσφατα, δεν υπήρχε κάποιο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της εξΑΕ στη χώρα μας, πέραν αυτού που καθορίζει την λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Την καθοριστική αλλαγή προκάλεσε η έλευση την πανδημίας COVID-19, καθώς στις 10 Μαρτίου 2020, το ΥΠΑΙΘ μετά την εισήγηση της Εθνικής Επιτροπής Προστασίας Δημόσιας Υγείας, αποφάσισε με το Υπουργείο Υγείας την προσωρινή καθολική απαγόρευση λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών (ΔΙΑ/ΓΠ.οικ.16838/2020). Στο επόμενο διάστημα ορίστηκε ως λύση η παροχή απομακρυσμένης διδασκαλίας για τη συνέχεια του σχολικού έτους. Συγκεκριμένα, το ΥΠΑΙΘ έθεσε στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας τρεις μορφές απομακρυσμένης διδασκαλίας, τη Σύγχρονη (Cisco Webex Meetings), την Ασύγχρονη (eClass, e-me) και την Εκπαιδευτική Τηλεόραση. Επίσης, σημαντική ως προς τη συνέχιση της διαδικτυακής διδασκαλίας ήταν η ΥΑ του ΥΠΑΙΘ (57233/Υ1/2020), που ακόμα και μετά την επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων, δόθηκε η δυνατότητα της σύγχρονης μετάδοσης του μαθήματος στις οικίες μαθητών που απείχαν λόγω προστασίας της ατομικής και της δημόσιας υγείας.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών, αλλά και γονέων με παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για την εφαρμογή της ΕΑΔ την 1^η περίοδο της πανδημίας (Μάρτιος-Ιούνιος 2020) στην Ελλάδα. Επίκεντρο της έρευνας

αποτελούν τα προβλήματα που συνάντησαν οι εμπλεκόμενοι, η αντιμετώπισή τους, η προσαρμογή των μαθητών, οι καλές διδακτικές πρακτικές που προέκυψαν και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με σκοπό την υποστήριξη της ΕΑΔ. Η εργασία συνεχίζει με αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της ΕΑΔ και την εφαρμογή της στην χώρα μας, την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, την παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας, καθώς και των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ) & Σχολική Εκπαίδευση

Αν και υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ ΕΑΔ και εξΑΕ, όπως η φυσική απόσταση μαθητών κι εκπαιδευτικών, αλλά και η χρήση διαδικτυακών τεχνολογιών, η διαφορά τους είναι θεμελιώδης, οπότε η ταύτιση των 2 αυτών εκπαιδευτικών μεθόδων θα πρέπει να αποφεύγεται (Jimoyiannis, Koukis, & Tsiotakis, 2020). Στην περίπτωση της ΕΑΔ, ο σχεδιασμός είναι γρήγορος και πρόχειρος και συνήθως με ελάχιστους πόρους, ενώ για την οργάνωση προγραμμάτων εξΑΕ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον προσεκτικό σχεδιασμό, στην επιλογή των κατάλληλων παιδαγωγικών μοντέλων, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος προετοιμασίας, αλλά και οι οικονομικοί και τεχνολογικοί πόροι (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Η ΕΑΔ συνεπώς δεν αποτελεί έναν καινοτομικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, αλλά ένα εγχείρημα που παρέχει πρόσκαιρη λύση πρόσβασης στην εκπαίδευση σε περιόδους κρίσεων, εστιάζοντας παράλληλα σε ζητήματα προσβασιμότητας, δικαιοσύνης, ψηφιακών διαφορών, απορρήτου και ασφάλειας. Η ομαλή μετάβαση εξαρτάται από τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι συμμετέχοντες στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ), κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πριν την εμφάνιση της κρίσης. Σύμφωνα δε με τον Daniel (2020), δύο είναι τα σημεία εστίασης κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ: α) η *ασύγχρονη εκπαίδευση*, η οποία επιτρέπει ευελιξία στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού και στην μελέτη του και β) το *πρόγραμμα σπουδών*, το οποίο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας στην επίτευξη των στόχων του.

Αναφορικά με την εφαρμογή της ΕΑΔ στην σχολική εκπαίδευση, τα δεδομένα των προκαταρκτικών ερευνών δείχνουν πως κατά το ξέσπασμα της πανδημίας, αν και υπήρχε γνώση σε τεχνολογικά εργαλεία, διαπιστώθηκε ανωριμότητα σε τεχνολογικές υποδομές και εκπαιδευτικές πολιτικές (Hodges et al., 2020), ενώ οι σχολικές διοικήσεις κλήθηκαν να καθοδηγήσουν εκπαιδευτικούς και γονείς, αλλά και να φροντίσουν για επάρκεια σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό για την κάλυψη των σχολικών και μαθητικών αναγκών (Dong, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν πλήθος προβλημάτων και δυσκολιών, ειδικά κατά την έναρξη της ΕΑΔ, όπως έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων και θεσμικής καθοδήγησης, έλλειψη εμπειρίας σε εξ αποστάσεως διδασκαλία, μειωμένος χρόνος προετοιμασίας, ανασφάλεια για τα προσωπικά δεδομένα και τα πνευματικά δικαιώματα στο Διαδίκτυο, πίεση λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας και εξισορρόπησης επαγγελματικών και προσωπικών ευθυνών, δυσκολία στον έλεγχο της προόδου του μαθήματος, περιορισμένη αλληλεπίδραση στην ψηφιακή τάξη και ανάγκη τεχνικής και ψυχολογικής στήριξης μαθητών και γονέων (Jimoyiannis et al., 2020; Kraft, Simon, & Lyon, 2020; Verma & Priyamvada, 2020; Flack, Walker, Bickerstaff, Earle & Margetts, 2020, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020; Χρυσοστόμου, 2020; Μουζάκης, Κουτρομάνος & Τσώλη, 2021; Παράσχου, Κρητικός & Κώστας, 2021).

Αντίστοιχα, οι μαθητές, χωρίς πρότερη εμπειρία στην διαδικτυακή εκπαίδευση, δοκιμάστηκαν στην ικανότητα της αυτορρύθμισης και της αυτονομίας της

μαθησιακής τους πορείας (Shamir-Inbal & Blau, 2021). Αντιμετώπισαν επίσης προβλήματα που προέκυψαν από την απώλεια κοινωνικής σύνδεσης, οικονομικών και ψηφιακών ανισοτήτων, έλλειψης ενδιαφέροντος για το μάθημα, άγχους και μείωσης του ελεύθερου χρόνου και έλλειψης τεχνικής και ψυχολογικής στήριξης (Flack et al., 2020; Yang, 2020; Hamilton et al., 2020; Aguilera & Nightengale-Lee, 2020; Watson, 2020).

Τέλος, αναφορικά με τους γονείς, τα δεδομένα δείχνουν πως η ομάδα αυτή τέθηκε στον πυρήνα της ΕΑΔ. Λόγω τη φυσικής τους παρουσία κατόρθωσαν να διευκολύνουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά και να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους στη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων (Shamir-Inbal & Blau, 2021) πέρα από τον σκεπτικισμό που αναπτύχθηκε, κυρίως λόγω των τεχνικών προβλημάτων και της έλλειψης χρόνου (Zhang, 2020), καθώς έπρεπε να βοηθούν τα παιδιά παράλληλα με τις δικές τους εργασιακές και προσωπικές υποχρεώσεις (Simpson, 2020).

Οι ανωτέρω ενδεικτικές έρευνες λοιπόν καταδεικνύουν ως αναγκαιότητα την περεταίρω διερεύνηση της εφαρμογής της ΕΑΔ και στην Ελλάδα, με σκοπό την όσο το δυνατόν πληρέστερη αποτύπωση και ανάλυση του φαινομένου. Επιτακτική είναι δε η ανάγκη να εντοπιστεί το κατά πόσο παρουσιάστηκαν αντίστοιχα ή διαφορετικά προβλήματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την διεθνή πρακτική, όπου η μικρή ηλικία των μαθητών μπορεί να αποτελέσει έναν επιπλέον παράγοντα προβληματισμού για την αποδοτικότητα των ΤΠΕ, αλλά και παράγοντα που επιτρέπει ή μάλλον επιβάλλει την εμπλοκή των γονέων στην μαθησιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό και βάση της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, η έρευνα εστίασε στην ομάδα των εκπαιδευτικών και των γονέων, ως καταλύτες μιας επιτυχημένης εφαρμογής της ΕΑΔ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, θέτοντας προς διερεύνηση τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Ερ.1: Ποια εμπόδια και δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου; Με ποιους τρόπους κατάφεραν να τα ξεπεράσουν;

Ερ.2: Πώς αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί και γονείς την εμπειρία των μαθητών ως προς την προσαρμογή και την αφοσίωσή τους στις έκτακτες εκπαιδευτικές συνθήκες της περιόδου Μαρτίου-Ιουνίου;

Ερ.3: Ποιες καλές εκπαιδευτικές πρακτικές ανέδειξε η εφαρμογή της ΕΑΔ;

Ερ.4: Ποιες μεθόδους επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί;

Ερ.5: Ποιο ήταν το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της ΕΑΔ και ποιες είναι οι επιπλέον ανάγκες υποστήριξης και επιμόρφωσης;

Μεθοδολογία Έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς εστιάζει στην ανθρώπινη εμπειρία και τη βιωματική πραγματικότητα των υποκειμένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), συνεπώς ταυτίζεται με την στοχοθεσία της παρούσας εργασίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω διεξαγωγής διαδικτυακών ημιδομημένων συνεντεύξεων καθώς και μιας ομάδας εστίασης, οι οποίες διεξήχθησαν μεταξύ Ιανουαρίου-Μαρτίου 2021, όταν οι εκπαιδευτικές δομές τελούσαν υπό δεύτερο κλείσιμο. Κύριος στόχος κατά την επιλογή του δείγματος ήταν η προσέγγιση ατόμων που θα εξυπηρετήσουν την εις βάθος μελέτη του φαινομένου (Patton, 2002, όπ. αν. Ίσαρη & Πουρκός, 2015) μέσω της κατάθεσης των βιωμάτων τους.

Αναφορικά με τις ατομικές συνεντεύξεις, το δείγμα εντοπίστηκε και επιλέχθηκε μέσω δειγματοληψίας κριτηρίου. Τα κριτήρια επιλογής που τέθηκαν βασίστηκαν στην εξασφάλιση μιας αντιπροσωπευτικότερης παρουσίας εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της επικράτειας. Έγινε προσπάθεια για εύρεση δείγματος από περιοχές με διαφορετικά ποιοτικά και πληθυσμιακά χαρακτηριστικά (αστικές, ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές). Επίσης, κριτήριο επιλογής εκπαιδευτικών αποτέλεσε η εργασιακή σχέση με τον φορέα. Αναζητήθηκαν τόσο μόνιμοι, όσο και αναπληρωτές με πλήρες ωράριο για το σχολικό έτος 2019-2020, θεωρώντας πως δύναται να παρέχουν μια πληρέστερη εικόνα του φαινομένου, μέσω της διαφορετικής εργασιακής τους σχέσης. Επιπλέον, βασικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε ο εκπαιδευτικός ρόλος τους και επιδιώχθηκε η αναζήτηση εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, για να είναι δυνατή η ανάλυση και σύγκριση των ευρημάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία, επιλέχθηκαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων κλάδου ΠΕ70. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις ήταν έξι, όπως έξι ήταν και οι γονείς.

Σχετικά με την ομάδα εστίασης χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός στρατηγικών. Το δείγμα επιλέχθηκε με την εφαρμογή της δειγματοληψίας κριτηρίων και ομοιογενούς δείγματος καθώς επιλέχθηκαν περιπτώσεις με κοινά χαρακτηριστικά με σκοπό την εις βάθος μελέτη των εμπειριών της υποομάδας. Η ομάδα εστίασης αποτελείτο από έξι εκπαιδευτικούς ΠΕ70, που δίδασκαν σε σχολεία διαφορετικών τοποθεσιών και ποιοτικών χαρακτηριστικών.

Τέλος, για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε τυπολογική/ταξινομική ανάλυση περιεχομένου (Ιωσηφίδης 2008), καθώς το υλικό εξετάστηκε σε θεματικά πεδία και τις μεταξύ τους συνδέσεις και εν συνεχεία προέκυψε μια πιο λεπτομερής δημιουργία και απόδοση εννοιών. Στη συνέχεια, μελετήθηκε το υλικό σε μονάδα ανάλυσης πρότασης και αποδόθηκαν οι αντίστοιχοι κωδικοί στα αποσπάσματα οι οποίοι προήλθαν μέσω της θεματικής κωδικοποίησης (Ιωσηφίδης, 2008). Στο στάδιο αυτό, η βιβλιογραφία που μελετήθηκε αποδείχθηκε χρήσιμη στο να βοηθήσει να διαφανούν σχήματα και νοήματα με μεγαλύτερη ευκολία.

Αποτελέσματα

Ερ.1: Ποια εμπόδια και δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου; Με ποιους τρόπους κατάφεραν να τα ξεπεράσουν;

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην πρώτη εφαρμογή της ΕΑΔ δεν ήταν εύκολη και ευχάριστη. Η πλειοψηφία την παραλλήλισε με την απεραντοσύνη και το άγνωστο της θάλασσας και τη δυσκολία της εκμάθησης κολύμβησης («Μας πέταξαν στη θάλασσα. Μας είπαν κολυμπήστε» ΕΚ02). Ωστόσο, η ένταση της δυσκολίας παρουσιάζεται σχετικά κλιμακούμενη, ανάλογα την ηλικία των εκπαιδευτικών, αλλά και τυχόν προϋπάρχουσα εκπαίδευση στις ΤΠΕ.

Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν ήταν η μη ετοιμότητα των ίδιων και του εκπαιδευτικού συστήματος, η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής και διαδικτυακής υποδομής, που επηρέαζε και τους μαθητές («Ήμασταν εντελώς απροετοίμαστοι. Δε γνωρίζαμε τι πρόκειται να κάνουμε. Μαθαίναμε εντελώς ο ένας με τον άλλον. Ρωτούσαμε (...) Δεν υπήρχε καμία ενημέρωση [...] και υπήρχαν και τα εμπόδια δεν μπορούσαν και τα παιδιά και οι γονείς.» ΕΚ04).

Ένα άλλο ζήτημα που τους απασχόλησε ιδιαίτερα, ήταν βασικοί παράγοντες της διαδικασίας της μάθησης και της αξιολόγησης, όπως οι εκτεταμένες επαναλήψεις της

ύλης και η στασιμότητα («Επαναλήψεις, επαναλήψεις (...) Πόσες επαναλήψεις να κάνεις σε παιδάκια της Α΄; Μόλις είχαμε τελειώσει τα γράμματα (...)» ΟΕΣ2).

Επιπλέον, η μικρή ηλικία των μαθητών δεν διευκόλυνε την κατάσταση, ενώ η μη διακριτική παρουσία των γονέων αρκετές φορές αποτέλεσε αρνητικό καταλύτη για την εύρυθμη λειτουργία της εικονικής τάξης («Αυτό που θέλω να πω εγώ είναι ότι οι μικρές τάξεις, έχουν από δίπλα τον μπαμπά ή τη μαμά. Οπότε μιλάς σε 40 άτομα.» ΟΕΣ3). Τέλος, η περίοδος αυτή φάνηκε να διαταράζει την οικογενειακή γαλήνη των εκπαιδευτικών («Έχω δυο παιδιά που κάνουν Webex, κι έναν σύζυγο καθηγητή και μου λέγαν ότι ακούγομαι. Ακούγεσαι και ακούγεσαι» ΟΕΣ4).

Επίσης, για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το θέμα της διαχείρισης του χρόνου αποτέλεσε ένα μείζον πρόβλημα. Χρειάστηκαν αρκετό χρόνο ώστε να επικοινωνούν με γονείς και συναδέλφους για πρακτικά ζητήματα, αλλά και χρόνο για να προετοιμάζουν και να προωθούν τη διδασκαλία. Οι επιπτώσεις ήταν άγχος, ανισορροπία επαγγελματικών-οικογενειακών υποχρεώσεων, αλλά και σωματική κόπωση λόγω εκτεταμένης εργασίας σε υπολογιστή («Σε αυτό το διάστημα ανέβηκε δύο βαθμούς η πρεσβυωπία μου» ΟΕΣ2).

Καθώς η θεσμική υποστήριξη απουσίασε, τουλάχιστον στην αρχή της κρίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έλαβαν ουσιαστική υποστήριξη από συναδέλφους, διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και βοήθεια από το οικείο περιβάλλον («Ηρθε από τους συναδέλφους μας. Μπαίναμε στο Facebook σε ομάδες εκπαιδευτικών [...] Βοήθεια από το Υπουργείο, δεν υπήρξε καμία» ΟΕΣ1).

Η εμπειρία της ΕΑΔ καταγράφηκε αντίστοιχα δύσκολη και για τους γονείς. Αιτίες η αιφνίδια διακοπή των μαθημάτων, η αλλαγή του ρόλου τους και ζητήματα υλικοτεχνικής και διαδικτυακής υποδομής, αλλά και αδυναμίας υποστήριξης της κατάστασης και των παιδιών («Ήταν δύσκολο για όλους. [...] Όσο πιο μικρά τα παιδιά, ήθελαν τη στήριξη των γονιών, δηλαδή δεν μπορούσαν μόνο τους» ΓΝ04).

Επίσης, καταγράφηκε η ανησυχία τους αναφορικά με την αδυναμία της εξ αποστάσεως αξιολόγησης και επιτήρησης των παιδιών από τον εκπαιδευτικό («Στο σχολείο θα ήταν αλλιώς (...) Θα πει ο δάσκαλος, φέρε τα τετράδιά σου, να δω» ΓΝ01), αλλά και τη στασιμότητα της παραδοτέας ύλης, αναγνωρίζοντας ωστόσο πως δεν ευθύνονταν οι εκπαιδευτικοί για το γεγονός αυτό («[...]όσο καλός και αν είναι ο δάσκαλος, δεν μπορεί να τα δώσει μεγάλη βάση σε όλο αυτό τώρα» ΓΝ03), αλλά και τη σημαντικότητα της προσαρμογής τους για αποτελεσματική διδασκαλία.

Αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς ανέφεραν τον αναμενόμενο ή και λιγότερο χρόνο μελέτης των παιδιών τους, συγκριτικά με τη συμβατική διδασκαλία («Αν θυμάμαι καλά, δύο ώρες μάθημα και μετά μελέτη, άλλη μια με μιάμιση» ΓΝ05). Ενώ, τους απασχόλησε και το ζήτημα την εκτεταμένης χρήσης οθονών («Επίσης, οι ώρες στην οθόνη πρέπει να μειωθούν. Πολύ σοβαρό πρόβλημα» ΓΝ05).

Ως προς την αντιμετώπιση, λύσεις δόθηκαν με πρωτοβουλία των γονέων για υλικοτεχνική αναβάθμιση και παράλληλα βοήθεια επιτήρησης των μαθητών από συγγενικά πρόσωπα («Αν δεν ήταν η κόρη μου, η φοιτήτρια, εγώ θα είχα δυσκολευτεί πάρα πολύ. Μακάρι να υπήρχε κάποιο πρόγραμμα να βοηθούσε κι εμάς» ΓΝ01).

Ερ.2: Πώς αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί και γονείς την εμπειρία των μαθητών ως προς την προσαρμογή και την αφοσίωσή τους στις έκτακτες εκπαιδευτικές συνθήκες της περιόδου Μαρτίου-Ιουνίου;

Τόσο από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς, φάνηκε ότι ταυτίστηκαν στις απόψεις τους ως προς τη δυσκολία της προσαρμογής των μαθητών, η οποία με το πέρασμα του χρόνου ομαλοποιούνταν («Η προσαρμογή έγινε δύσκολα. Να μάθουν να χειρίζονται και να συμμετέχουν» ΕΚ06,

«Μην έχοντας άλλη επιλογή, προσαρμόστηκε στα νέα δεδομένα, ωστόσο καταλάβαινα ότι το έβρισκε δύσκολο το να είναι πλήρως αφοσιωμένος στο μάθημα όλη την ώρα» ΓΝ06). Τα ψηφιακά συστήματα μάθησης, με την πάροδο του χρόνου, φαίνονταν περισσότερο οικεία στους μαθητές, όπως και το νέο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα.

Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις, εκπαιδευτικοί και γονείς παρατήρησαν παράλληλα φθίνουσα πορεία της αφοσίωσης των μαθητών κάτι που απέδιδαν στην αδυναμία δια ζώσης εποπτείας («Παρατηρήθηκε μια χαλάρωση καθώς θεωρούσαν ότι δεν θα ελεγχθούν» ΕΚ01, «Δεν προσαρμόστηκε, χαλάρωσε. Και ούτε προσοχή πολλή έδινε» ΓΝ06).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι μέρος των μαθητών δεν μπόρεσε ποτέ να συμμετάσχει στο σύνολο ή σε μέρος της διαδικασίας της ΕΑΔ. Επρόκειτο για παιδιά που διαβιούσαν σε δομή προστατευόμενης φιλοξενίας ή ανήκαν σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες χαμηλού βιοτικού επιπέδου, είτε ανήκαν σε πολυμελείς οικογένειες («Υπήρχανε αδέρφια στις οικογένειες. Δεν μπορούσαν να το χρησιμοποιούν όλοι ταυτόχρονα.» ΟΕΣ6, «Ήταν από τη Συρία, δεν είχε τη δυνατότητα να μπει» ΕΚ04).

Ερ.3: Ποιες καλές εκπαιδευτικές πρακτικές ανέδειξε η εφαρμογή της ΕΑΔ;

Οι πρακτικές διδασκαλίας κρίθηκαν για την αποτελεσματικότητά τους από την ανατροφοδότηση των μαθητών προς εκπαιδευτικούς και γονείς. Φάνηκε ότι βίντεο των ίδιων των εκπαιδευτικών ή άλλων δημιουργών, διαδραστικές ασκήσεις ή παιχνίδια, εικαστικές αναθέσεις, ηχογραφημένα παραμύθια ή μουσικές δραστηριότητες επέφεραν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ή έστω μεγαλύτερη βαθμό συμμετοχής των μαθητών, συγκριτικά με το τυπικό έντυπο υλικό.

Ως σημαντικότερη πρακτική μέσω των συνεντεύξεων εκπαιδευτικών και γονέων ανεδείχθησαν οι διαδραστικές δραστηριότητες, αλλά και τα βίντεο που δημιουργοί ήταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί («...βίντεο που έγραφε η δασκάλα, αλλά και δραστηριότητες που το παιδί συμμετείχε κάνοντας πράγματα» ΓΝ05, «...παράθεση κάποιων βίντεο, διαδραστικές δραστηριότητες και κάποια παιχνίδια μέσω υπολογιστή» ΓΝ06, «Τραβούσα βιντεάκια δικά μου από το επόμενο μάθημα και τα έστελνα μέσω Viber» ΕΚ04).

Επίσης, την εμπειρία της διδασκαλίας σε μια τάξη, βελτίωσε η συνδιδασκαλία δυο εκπαιδευτικών, καθώς υπήρχε εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης («Όταν εγώ κάνω το μάθημα, εκείνη (σ.σ. η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης) αναλαμβάνει τη διαχείριση και αντίστροφα» ΟΕΣ2).

Καταγράφηκε επίσης, σειρά πρακτικών που βελτίωσαν εκπαιδευτικές αντικειμενικές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα η ηχογραφημένη ανάγνωση με σκοπό τη μείωση της έκθεσης των μαθητών («το θέμα της ανάγνωσης, δε γινότανε στην κάμερα, αλλά ηχογραφημένη και το στέλνανε σε εμάς» ΟΕΣ6).

Επίσης, καταγράφηκε η ανορθόδοξη –αλλά αναγκαία– λύση προσκόμισης έντυπων φύλλων εργασίας στο σχολείο, για να τα προμηθεύονται οι μαθητές που δεν είχαν καμία δυνατότητα πρόσβασης στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες («Όσοι εκπαιδευτικοί έμεναν κοντά στο σχολείο, πήγαιναν φωτοτυπίες και περνούσαν τα παιδιά και τις έπαιρναν» ΟΕΣ1).

Ερ.4: Ποιες μεθόδους επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί;

Αναφορικά με την επικοινωνία με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης, κινήθηκαν βάσει οδηγιών του ΥΠΑΙΘ (Webex-σύγχρονη διδασκαλία, eClass/e-me-ασύγχρονη). Ωστόσο, η ιδιωτική εκπαιδευτικός και ο μαθητής ιδιωτικού

σχολείου χρησιμοποιούσαν άλλες πλατφόρμες σύγχρονης ή/και ασύγχρονης επικοινωνίας (π.χ. BigBlueButton).

Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που αντιμετώπισαν ζητήματα πρόσβασης των μαθητών στις παρεχόμενες πλατφόρμες και συστήματα, αναζητήσαν και αξιοποίησαν άλλα μέσα προώθησης της διδασκαλίας, τα οποία διευκόλυναν κυρίως τους γονείς (π.χ. Viber, Messenger) (*«Προσπαθήσαμε και με Viber, που εκεί μπορούσε να γίνει μια ομαδοποίηση και να είναι για όλους (σ.σ. τους γονείς) πιο εξυπηρετικό»* ΕΚ06).

Σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς για πρακτικούς και υποστηρικτικούς λόγους επιλέγονταν βάσει αμεσότητας και πρακτικότητας οι τηλεφωνικές κλήσεις, το email, οι βιντεοκλήσεις, οι τηλεδιασκέψεις, το Viber, το Messenger. Τόσο οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί όσο και η ιδιωτική εκπαιδευτικός, ανέφεραν ότι οι τηλεφωνικές επικοινωνίες με γονείς ήταν συνεχείς και καθημερινές, με τις κλήσεις να πραγματοποιούνται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς (*«Μας παίρναν τηλέφωνο και ήμασταν συνεχώς, κάθε μέρα, με τις ώρες με ένα κινητό. Δεν βιώσαμε Σαββατοκύριακο και απογεύματα.»* ΟΕΣ2, *«Τηλεφωνική και σχεδόν καθημερινή ήταν η επικοινωνία με τους γονείς»* ΕΚ01).

Ερ.5: Ποιο ήταν το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της ΕΑΔ και ποιες είναι οι επιπλέον ανάγκες υποστήριξης και επιμόρφωσης;

Αναφορικά με την υφιστάμενη εκπαίδευση των εκπ/κών, η πλειονότητα δήλωσε ότι δεν έχει λάβει ουσιαστική εκπαίδευση, εκτός από ενημερωτικές συναντήσεις με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μετά την ανακοίνωση του κλεισίματος των σχολικών δομών, ενώ υπήρξαν θεσμικές κατευθύνσεις, που δυσχέραναν την ήδη δύσκολη κατάσταση (*«Μας είπε επίσης να μην χρησιμοποιούμε παιχνίδια διαδραστικά για τα παιδιά»* ΕΟΣ2).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί από τους δώδεκα, ανέφεραν ότι έχουν μια σχετική πρότερη γνώση ΤΠΕ και στην περίπτωση των τριών κρίθηκε βοηθητική, ενώ κατά τα λεγόμενα ενός εκπαιδευτικού, στάθηκε ανεπαρκής.

Μέρος του δείγματος δήλωσε ότι θα προτιμούσε να είχε καταρτιστεί ήδη σε ζητήματα που θα διευκόλυναν την εφαρμογή της ΕΑΔ, ενώ παράλληλα σημείωσαν ότι μέχρι και τα μέσα Μαρτίου 2021, το επιμορφωτικό σεμινάριο που ανακοίνωσε το ΥΠΑΙΘ, δεν είχε υλοποιηθεί.

Συμπεράσματα

Η έρευνα επιβεβαίωσε πως κατά την διάρκεια της 1^{ης} περιόδου κλεισίματος των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι οικογένειές τους βρέθηκαν σε δύσκολη θέση, λόγω προβλημάτων, αστοχιών και αδυναμιών, κυρίως σε επίπεδο κρατικού μηχανισμού και λιγότερο σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών και γονέων αναφέρθηκε με χαρακτηρισμούς δυσaráσκειας και απόγνωσης λόγω της πρωτόγνωρης κατάστασης που βίωσε. Ανέφεραν ψυχολογική πίεση και άγχος από την ξαφνική αυτή εξέλιξη, ένα κοινό αίσθημα εκπαιδευτικών και γονέων την περίοδο αυτή, το οποίο επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες διεθνείς έρευνες (Barbour et al., 2020; Shamir-Inbal & Blau, 2021; Trust & Whalen, 2020; Watson, 2020; Zhang, 2020; Simpson, 2020).

Τα εντονότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν ήταν η έλλειψη ετοιμότητας σε ζητήματα διαδικτυακής διδασκαλίας, η ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού και οι χαμηλές ταχύτητες σύνδεσης στο Διαδίκτυο. Έντονη ήταν η αναφορά στους μη προνομιούχους μαθητές, οι οποίοι φάνηκε να αντιμετωπίζουν άνιση πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις έρευνες των Aguliera & Nightengale-Lee (2020), Hamilton et al. (2020), Shamir-Inbal & Blau (2021), Zhang (2020)

διαπιστώθηκαν κοινά εμπόδια, που επιβεβαιώνουν αυτή την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Vlachopoulos (2020), το θέμα της τεχνολογικής υποδομής των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας για να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή διδασκαλία στα πλαίσια της ΕΑΔ.

Αναφορικά με τη μειωμένη ετοιμότητά των εκπαιδευτικών, η νεαρότερη ηλικία και η προϋπάρχουσα τεχνολογική γνώση λειτούργησαν ανασταλτικά ως προς τις δυσκολίες που αποτυπώθηκαν. Ο Dong (2020) αναφέρθηκε ήδη στο ότι τα επίπεδα ετοιμότητας της διαδικτυακής εκπαίδευσης εξαρτώνται από την πρότερη γνώση των εκπαιδευτικών. Αλλά και από τους Morgan (2020), Trust & Whalen (2020) και Watson (2020) φάνηκε ότι η πρότερη εμπειρία εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών επέφερε θετικότερα αποτελέσματα.

Επιπλέον, στα προβλήματα που επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί **περιλαμβάνεται** η γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η **οποία θα** παρακώλυε την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών και ταυτόχρονα προκαλούσε επιπλέον άγχος στους εκπαιδευτικούς, ενώ λειτούργησε αρνητικά ως προς την έκθεση άλλων μαθητών. Το ζήτημα αυτό ανέδειξαν και οι έρευνες των Rumble (2000), Simpson (2020) και Zhang (2020), όπου παρατηρήθηκε πως η ΕΑΔ δεν εφαρμόστηκε τόσο επιτυχημένα στην Πρωτοβάθμια, καθώς απαιτεί έντονη αίσθηση της αυτονομίας, αλλά το νεαρό της ηλικίας των παιδιών, επιβάλλει την παρουσία των γονέων.

Σχετικά με την διδακτική διαδικασία, το ζήτημα της δυσκολίας της αξιολόγησης δείχνει να απασχολεί εκπαιδευτικούς και γονείς εξίσου και σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, τα φύλλα εργασίας δεν μπορούν να λειτουργήσουν αξιολογικά, καθώς δεν αποτελούν μια ενδιαφέρουσα μαθητοκεντρική δραστηριότητα, όσο πρακτικά και αν θεωρούνται, και θα πρέπει να αποφεύγονται (Morgan, 2020). Αντίστοιχα ζητήματα που ανέκυψαν από την αδυναμία αξιολόγησης των μαθητών στο πλαίσιο της ΕΑΔ, εντοπίστηκαν στην έρευνα του Zhang (2020).

Αναφορικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων, η απουσία ουσιαστικής θεσμικής πλαισίωσης και καθοδήγησης, οδήγησε σε πρακτικές αλληλοβοήθειας μεταξύ συναδέλφων και διαδικτυακών ομάδων εκπαιδευτικών ή βοήθειας από μέλη της οικογένειας ή αυτόμάθησης μέσω βίντεο. Στις έρευνες των Shamir-Inbal & Blau (2021) και του Cheng (2020), τονίζεται η ανάγκη για ισχυρή θεσμική υποστήριξη σε περιόδους έκτακτων συνθηκών. Ωστόσο, αναφορικά με τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν για να καλύψουν το κενό, παρατηρήθηκε ότι εν αγνοία τους κατέφυγαν στη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής, μέσω των οποίων σκόπευαν στην ενδυνάμωση των γνώσεών τους στην διαδικτυακή διδασκαλία.

Μεταβαίνοντας στα ζητήματα τεχνολογικής υποδομής και διαδικτυακής πρόσβασης, η γονεϊκή πρωτοβουλία για κάλυψη ήταν ασφαλώς βοηθητική, όμως αυτό πρόκειται για υποχρέωση του κράτους και επιβεβαιώνεται παράλληλα από τους Sälzer και Roczen (2018), οι οποίοι το θέτουν ως τον αρμόδιο διευκολυντή τέτοιων προβλημάτων.

Αναφορικά με την αντιστρόφως ανάλογη προσαρμογή και αφοσίωση των μαθητών στην νέα διδακτική διαδικασία, αναφορές συνέδεσαν αυτή την τάση με την απουσία φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτικού (Zhang, 2020), αλλά και της έλλειψης μαθητοκεντρικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Morgan, 2020).

Οι καλές διδακτικές πρακτικές μοιράζονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικά βίντεο, τα οποία γνωρίζουν μεγάλη αποδοχή από τους μαθητές (Morgan, 2020; Simpson, 2020), διαδραστικές ασκήσεις ή παιχνίδια, ηχογραφημένα παραμύθια για κατανόηση λόγου, μουσικές δραστηριότητες και εικαστικές αναθέσεις. Η θεωρία του J. Dewey, η οποία σημειώνει την αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας «μάθηση μέσω πρακτικής» («learning by doing») (Βασάλα, 2011), αλλά και η παιγνιώδης

προσέγγιση της μάθησης, δείχνει να εμπλέκει τον μαθητή ιδιαίτερα αποτελεσματικά στη διαδικασία (Σπύρου, 2020; Morgan, 2020; Simpson, 2020).

Αναφορικά με την μέθοδο επικοινωνίας, οι σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι κατά τις περιόδους έκτακτης ανάγκης, οι επικοινωνιακές απαιτήσεις και η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, είναι μεγάλες και επιβεβλημένες (Morgan, 2020; Shamir-Inbal & Blau, 2021), οπότε και παρουσιάζουν αυτή την ποικιλία σε ψηφιακά και τηλεπικοινωνιακά μέσα.

Στο ζήτημα του εργασιακού φόρτου που παρατηρήθηκε να έχει αυξηθεί κατακόρυφα, σύμφωνα και με τους Kong (2020) και Zhang (2020), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν άμεσα να μετασχηματίσουν τις πρακτικές διδασκαλίας, να μειώσουν το γνωστικό τεχνολογικό χάσμα και να πραγματοποιήσουν πολλές επικοινωνίες με συναδέλφους/γονείς και μαθητές. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με περισσότερα διδακτικά αντικείμενα διδασκαλίας, παρουσίασαν μεγαλύτερο φόρτο, άρα και χρόνο εργασίας. Η επιφόρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και η μετακύληση πολλών διαφορετικών ρόλων σε αυτούς, επιβεβαιώνεται επίσης στην έρευνα του Zhang (2020).

Σχετικά με την κατάρτιση κι επιμόρφωση, φάνηκε η προθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα των Jimoyiannis et al. (2020), σε παρόμοια έρευνα που αφορά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η πλειονότητα εξέφρασε αισθήματα απαξίωσης προς τους θεσμούς.

Τέλος, φάνηκε ότι η πρότερη εξοικείωση με την εκπαιδευτική τεχνολογία επέφερε καλύτερα αποτελέσματα, συμφωνώντας με την έρευνα της Watson (2020). Βέβαια, τα δεδομένα του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) του ΟΟΣΑ αποδεικνύουν ότι στην πλειονότητα τους τα εκπαιδευτικά συστήματα, κατά την αξιολόγηση του 2018, δεν παρείχαν ευκαιρίες εξΑΕ (Sälzer & Roczen, 2018), γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, τόσο ως παράγοντας ερμηνείας των δυσκολιών της ΕΑΔ, όσο και ως στοχοθεσία των εκπαιδευτικών πολιτικών μετά το τέλος της πανδημίας.

Περιορισμοί Έρευνας - Μελλοντικές Προεκτάσεις

Στο πλαίσιο των περιορισμών, όπως συμβαίνει στο μεγαλύτερο μέρος των ποιοτικών ερευνών, το δείγμα των 12 εκπαιδευτικών και 6 γονέων χαρακτηρίζεται μικρό ώστε τα συμπεράσματα της έρευνας να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Ένα μεγαλύτερο δείγμα, θα έδινε επίσης τη δυνατότητα εκπροσώπησης από περισσότερα σημεία της επικράτειας. Ακόμα και η διερεύνηση μέσω μεικτής μεθόδου, δηλαδή ποιοτικής και ποσοτικής, θα εξασφάλιζε μεγαλύτερη εγκυρότητα. Επόμενος περιορισμός οφείλεται στις τρέχουσες έκτακτες συνθήκες της πανδημικής περιόδου, οι οποίες οδήγησαν σε δυσκολία συμμετοχής του δείγματος και συχνές αλλαγές στο πρόγραμμα των συνεντεύξεων.

Καθώς το πεδίο της ΕΑΔ στην Ελλάδα, δεν έχει ακόμα διερευνηθεί επαρκώς σε όλες του τις διαστάσεις, δίνεται η ευκαιρία για επιπλέον ερευνητικές προτάσεις. Αρχικά, μια νέα μελέτη με εστίαση στα ίδια ζητούμενα, αλλά στο τέλος του σχολικού έτους 2020-2021, θα μπορούσε να αποτυπώσει παραμέτρους και προβλήματα που εξακολουθούν να υφίστανται, ή εκ νέου δημιουργήθηκαν, ή έχουν βελτιωθεί/επιλυθεί. Ακόμη, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι θετικές εξελίξεις στο πεδίο που προέκυψαν μέσω των προκλήσεων και των προβλημάτων που έφερε η εφαρμογή της ΕΑΔ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, καθώς υπήρξαν περιπτώσεις ιδιωτικών εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίες φάνηκαν στις ερευνητικές παραμέτρους να διαφοροποιούνται σημαντικά από τους αντίστοιχους δημόσιους, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί η προσέγγιση της ΕΡΤ και πως ανταποκρίθηκε σε ό,τι αντιμετώπισε ο κάθε φορέας εκπαίδευσης.

Τέλος, ένα ακόμη ζήτημα που αναφέρθηκε εντός της παρούσας έρευνας και χρήζει μελέτης και προσοχής, είναι η διαδικτυακή διδασκαλία παιδιών που διαβιούν σε δομές προστατευμένης φιλοξενίας. Η ταυτόχρονη τεχνολογική πλαισίωση και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη μεγάλης ομάδας παιδιών, διαφόρων τάξεων ή αναγκών, παραμένει μια τεράστια πρόκληση και θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθεί.

Βιβλιογραφία

- Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5), 471-478. doi:10.1108/ILS-04-2020-0100
- Cheng, X. (2020). Challenges of "school's out, but class's on" to school education: practical exploration of Chinese schools during the COVID-19 pandemic. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 501-516.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. doi: 10.1007/s11125-020-09464-3.
- Dong, S. (2020). Practical exploration of using 'cloud classroom' to organize online learning: A case study of Jianye district, Nanjing during the COVID-19 pneumonia. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 553-556.
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Margetts, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.
- Hamilton, L., Grant, D., Kaufman, J., Diliberti, M., Schwartz, H., Hunter, G., Gerald P., Setodji, C. M., Young, C. (2020). *COVID-19 and the State of K-12 Schools. Results and Technical Documentation from the Spring 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys*. RAND Corporation. doi:10.7249/RRA168-1
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Jimoyiannis A., Koukis N., Tsiotakis P. (2021) Shifting to Emergency Remote Teaching Due to the COVID-19 Pandemic: An Investigation of Greek Teachers' Beliefs and Experiences. In: Reis A., Barroso J., Lopes J.B., Mikropoulos T., Fan CW. (eds) *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. TECH-EDU 2020. Communications in Computer and Information Science*, vol 1384. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73988-1_25
- Kraft, Matthew A., Nicole S. Simon, and Melissa Arnold Lyon. (2021). *Sustaining a Sense of Success: The Protective Role of Teacher Working Conditions During the COVID-19 Pandemic*. (EdWorkingPaper: 20-279). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/35nj-v890>
- Kong, Q. (2020). Practical exploration of home study guidance for students during the COVID-19 pandemic: A case study of Hangzhou Liuxia elementary school in Zhejiang province, China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 557-561.
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 93(3), 135-141. doi:10.1080/00098655.2020.1751480
- Sälzer, C., & Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 5-20. doi:10.18546/IJDEGL.10.1.02
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2021). Facilitating Emergency Remote K-12 Teaching in Computing-Enhanced Virtual Learning Environments During COVID-19 Pandemic - Blessing or Curse? *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1-29. doi:10.1177/073563312
- Simpson, J. (2020). Distance learning during the early stages of the COVID-19 pandemic: Examining K-12 students' and parents' experiences and perspectives. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 46(1), 29-46.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Verma, G., & Priyamvada (2020). COVID-19 and Teaching: Perception of School Teachers on Usage of Online Teaching Tools. *MuktShabd Journal*, IX(VI), 2492-2503.

- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 16-19. doi:10.18870/hlrc.v10i1.1179
- Watson, E. (2020). One Teacher's Experience During the COVID-19 School Closures. *Childhood Education*, 96(3), 42-45. doi:10.1080/00094056.2020.1766658
- Yang X. (2020). Teachers' Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China. *ECNU Review of Education*, <https://doi.org/10.1177/2096531120922244>.
- Zhang, T. (2020). Learning from the emergency remote teaching-learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. doi:10.21203/rs.3.rs-40889/v
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση Μάρτιος 25, 2021, από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_I_sari-KOY.pdf
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μουζάκης, Χ., Κουτρομάνος, Γ., & Τσώλη, Κ. (2021). Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας: Πεποιθήσεις και Εμπειρίες Εκπαιδευτικών. Στο Θ. Μπράτισης (Επ.) *Τόμος Πρακτικών 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» Φλώρινα (online), 14-16 Μαΐου 2021* (σσ. 108-115). Ηλεκτρονική έκδοση. Διαθέσιμο στο: <https://www.etpe.gr/conf/?cid=38>
- Παράσχου, Β., Κρητικός, Γ., & Κώστας, Α. (2021). Σύγχρονη & Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την 1η φάση της Πανδημίας λόγω COVID-19: Συμπεράσματα από το Ταχύρρυθμο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Θ. Μπράτισης (Επ.) *Τόμος Πρακτικών 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» Φλώρινα (online), 14-16 Μαΐου 2021* (σσ. 42-57). Ηλεκτρονική έκδοση. Διαθέσιμο στο: <https://www.etpe.gr/conf/?cid=38>
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.
- Χρυσοστόμου, Α. (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την προσωρινή απαγόρευση λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού COVID-19*. Μεταπτυχιακή διπλωματική Εργασία ΔΠΜΣ Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων. Ανακτήθηκε από: <https://edutech-thesis.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/207/2020/08/COVID1.pdf>