

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2023)

ICODL2023

Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου

για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Αθήνα, 24 έως 26 Νοεμβρίου 2023

Τόμος 1

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-19-9
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Μια κοινωνιολογική διερεύνηση του αποκλεισμού
μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων
από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία
την περίοδο του Covid-19

Γεράσιμος Σ. Κουστουράκης

doi: [10.12681/icodl.5999](https://doi.org/10.12681/icodl.5999)

Copyright © 2024, Γεράσιμος Σ. Κουστουράκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Μια κοινωνιολογική διερεύνηση του αποκλεισμού μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο του Covid-19

A sociological investigation of public and private kindergartens students' exclusion from the distance educational process during the Covid-19 time

Γεράσιμος Κουστουράκης

Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Πανεπιστήμιο Πατρών

koustourakis@upatras.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιδιώκεται η κοινωνιολογική προσέγγιση και ανάλυση του αποκλεισμού από τη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία νηπίων δημοσίων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων κατά την περίοδο του Covid-19, όπως και η ανίχνευση των παραγόντων που συνέβαλαν σε αυτό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης και τη συμμετοχή νηπιαγωγών, που δίδαξαν την περίοδο εκείνη σε δημόσια ή σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι: (α) Οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν να επικοινωνήσουν με τους γονείς των μαθητών τους για να τους ενεργοποιήσουν προκειμένου να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή βρήκε ανταπόκριση κυρίως στις οικογένειες μαθητών ιδιωτικών νηπιαγωγείων. (β) Αποκλεισμός από τη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρήθηκε μόνον στην περίπτωση μαθητών δημοσίων νηπιαγωγείων. Και (γ) παράγοντες που συνέβαλαν στον αποκλεισμό της συμμετοχής των νηπίων στην εξ αποστάσεως υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου ήταν η φτώχεια και η ανεργία των γονέων κάποιων μαθητών, η έλλειψη οικονομικών πόρων για την προμήθεια των αναγκαίων υπολογιστικών μέσων, η έλλειψη των αναγκαίων τεχνολογικών γνώσεων με συνέπεια να μην μπορούν οι γονείς να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως συμμετοχή των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό έργο, το μεταναστευτικό υπόβαθρο κάποιων οικογενειών, η πολυτεκνία, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάποιων μαθητών, και η ύπαρξη μεγαλύτερων αδελφών που

φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο στους οποίους δόθηκε έμφαση για συμμετοχή στην εξ αποστάσεως υλοποίηση των σχολικών μαθημάτων.

Λέξεις-κλειδιά

Κοινωνικός αποκλεισμός, νηπιαγωγεία, εξ αποστάσεως διδασκαλία, γονείς, μαθητές, επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, Covid-19

Abstract

This work aims to provide a sociological analysis of the phenomenon of exclusion from the participation in distance educational process of children by public and private kindergartens during the Covid-19 period, as well as the identification of the factors that contributed to it. The study was carried out using the research tool of the semi-structured interview with kindergarten teachers, who taught at that time in public or private kindergartens. The research findings revealed that: (a) The kindergarten teachers attempted to communicate with the parents of their students to engage them in supporting their children's participation in distance educational process. However, this effort was primarily met with response from the families of students attending private kindergartens. (b) Exclusion from children's participation in distance educational process was observed only in the case of students attending public kindergartens. And (c) factors contributing to the exclusion of kindergarten's children from participating in distance educational process included the poverty and unemployment of parents of some students, a lack of financial resources to acquire the necessary computer equipment, the absence of necessary technological knowledge among some parents, which resulted in their inability to support their children's distance learning. Additionally, contributing factors to this exclusion were the large families, the immigrant background of some families, the special needs of some children, and the presence of older siblings attending elementary school who were given priority for their distance participation in school lessons.

Keywords

Social exclusion, kindergarten school, distance learning, parents, students, emergency remote teaching, Covid-19

1. Εισαγωγή

Η παγκόσμια διάσταση της πανδημίας του Covid-19 δημιούργησε αβεβαιότητες όσον αφορά τη διαχείριση και αντιμετώπισή της και συνδέθηκε με μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα κινδύνων και απειλών για την ανθρώπινη ζωή, οδηγώντας στον περιορισμό ή/και τον αποκλεισμό των προσωπικών επαφών και συναντήσεων (lockdown) στο μεγαλύτερο μέρος των χωρών της γης (βλ. ενδεικτικά: Koh, 2020; Leal Filho, 2021; Rahman & Thill, 2022). Η εξέλιξη αυτή είχε ως αποτέλεσμα και την αναστολή της υλοποίησης της πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την αντικατάστασή της με την εφαρμογή της «επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης/διδασκαλίας» (ΕΑΔ), που συνδέεται με την προσωρινού χαρακτήρα εξ αποστάσεως συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχονται από τα διαθέσιμα ψηφιακά τεχνολογικά μέσα (Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020; Misirli & Ergulec, 2021; Stuart, O'Donnell, Scott, O'Donnell, Lund, & Barber, 2022; Trust & Whalen, 2021).

Η νέα και πρωτόγνωρη κατάσταση που δημιουργήθηκε εξ αιτίας της πανδημίας του Covid-19 οδήγησε στην παραγωγή εξαιρετικά μεγάλου αριθμού επιστημονικών εργασιών, οι οποίες εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Οι μελέτες αυτές ενδιαφέρθηκαν για τη διερεύνηση των τρόπων πραγματοποίησης του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου και εφαρμογής της ΕΑΔ, για τις δυσκολίες που ανέκυψαν σε αυτό το εγχείρημα και για τις προσπάθειες που έγιναν για την υπέρβασή τους, για την ικανότητα και δυνατότητα συμμετοχής στην ΕΑΔ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών τους, όπως και για τα αποτελέσματα και τις συνέπειες από την υλοποίηση αυτού του τρόπου διδασκαλίας στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης (βλ. ενδεικτικά: Balayar & Langlais, 2022; Betthäuser, Bach-Mortensen, & Engzell, 2023; Bonal & González, 2020; Mathew, Mattson, Kelly, Fan, Elliott, & Katz-Buonincontro, 2023; Moorhouse & Kohnke, 2021; Shin & Hickey, 2021; Trust & Whalen, 2020). Μάλιστα, όπως προέκυψε από σχετικές μελέτες, ο τρόπος υλοποίησης του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου την περίοδο της πανδημίας δημιούργησε νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες ή/και όξυνε τις υπάρχουσες (βλ. ενδεικτικά: Aguliera & Nightengale-Lee, 2020; Anders, Macmillan,

Sturgis, & Wyness, 2023; Bonal & González, 2020; Grewenig, Lergetporer, Werner, Woessmann, & Zierow, 2021; Korkmaz, Erer, & Erer, 2022; Mohan, Carroll, McCoy, Mac Domhnaill, & Mihut, 2021; Reimer, Smith, Andersen, & Sortkær, 2021). Και τούτο διότι η συμμετοχή των μαθητών στην ΕΑΔ συνδέεται με την ικανότητα των οικογενειών τους να τους υποστηρίξουν εξασφαλίζοντάς τους τόσο την απαραίτητη υλικοτεχνική τεχνολογική υποδομή, όσο και διαθέτοντάς τους εντός της οικίας έναν ιδιαίτερο και κατά το δυνατόν ήσυχο χώρο για την πραγματοποίηση των σε πραγματικό χρόνο εξ αποστάσεως μαθημάτων.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η ανίχνευση των παραγόντων που συνέβαλαν στον αποκλεισμό ή την ελλιπή φοίτηση μαθητών προσχολικής ηλικίας από την ΕΑΔ, που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2020-2021 με τη χρήση του συστήματος τηλεδιάσκεψης Webex. Ειδικότερα, η συμβολή της μελέτης αυτής έγκειται στο ότι επιδιώκεται η συγκριτική προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία αξιοποιώντας τις εμπειρίες των νηπιαγωγών, που εργάστηκαν σε αυτά και υλοποίησαν το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό έργο μέσω ενός συστήματος τηλεδιάσκεψης κατά την περίοδο της πανδημίας.

Η εργασία αρχίζει με την ενότητα των θεωρητικών επισημάνσεων, ακολουθούν οι ενότητες των ερευνητικών ερωτημάτων – μεθοδολογίας και της παρουσίασης και συζήτησης των ερευνητικών ευρημάτων, και ολοκληρώνεται με την ενότητα των συμπερασματικών διατυπώσεων.

2. Θεωρητικές επισημάνσεις

Στη μελέτη αυτή θα αξιοποιήσουμε τις έννοιες εξωτερική ταξινόμηση (external classification) και ρυθμιστικός λόγος (regulative discourse) από την κοινωνιολογική θεωρία του Basil Bernstein, όπως και τις έννοιες habitus, οικονομικό κεφάλαιο και εξωτερική (αντικειμενοποιημένη) μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου από τη θεωρία του Pierre Bourdieu, διότι μας είναι χρήσιμες για την εξήγηση της αναγκαίας υποστηρικτικής συμμετοχής των γονέων των μαθητών για την υλοποίηση του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά νηπιαγωγεία την περίοδο της πανδημίας του Covid-19.

Η έννοια της ταξινόμησης (classification) από τη θεωρία του Bernstein (1996, 2000) αναφέρεται στην ύπαρξη και διατήρηση συνόρων κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία μπορεί να διακρίνουν κατηγορίες λόγου, δηλαδή διδασκόμενα μαθήματα, χώρων που χρησιμοποιούνται ή είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης, όπως και ανθρώπων που εμπλέκονται με διάφορους τρόπους σε αυτήν ανάλογα με τους ρόλους που διαδραματίζουν (Bernstein, 1996, 2000). Η ταξινόμηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Στην περίπτωση της εσωτερικής ταξινόμησης η ανάλυσή μας εστιάζεται στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου εντός των διαφόρων σχολικών μονάδων. Στην περίπτωση της εξωτερικής ταξινόμησης η ανάλυσή μας εστιάζεται στις σχέσεις σχολείου και εξωτερικών παραγόντων που μπορεί να διαμεσολαβούν και να επηρεάζουν τη λειτουργία του, όπως είναι οι γονείς των μαθητών και οι τοπικές δημοτικές ή εκπαιδευτικές αρχές (Bernstein, 1996; Koustourakis, 2013, 2018). Όταν η εξωτερική ταξινόμηση είναι ισχυρή τότε δεν επιτρέπεται η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών μέσα στα προκαθορισμένα χωρικά πλαίσια των σχολείων και των σχολικών τάξεων. Όταν η εξωτερική ταξινόμηση είναι ασθενής τότε μπορεί να είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή των γονέων των μαθητών για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, όπως συνέβη κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ την περίοδο του Covid-19. Στην περίπτωση της μελέτης αυτής μας ενδιαφέρει η ανίχνευση της διατήρησης ή της άμβλυνσης των συνόρων που αφορούν τη συμβολή των γονέων των νηπίων στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η έννοια του ρυθμιστικού λόγου περιχάραξης (regulative discourse of framing) στη θεωρία του Bernstein (1990, 2000) αναφέρεται στις ιεραρχικού χαρακτήρα αλληλεπιδραστικές σχέσεις, που διαμορφώνονται, ενεργοποιούνται και συντηρούνται κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Πρόκειται για τους κανόνες που προσδιορίζουν τους αποδεκτούς τρόπους υλοποίησης των ρόλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με διάφορους τρόπους, προσώπων (λ.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Ο ρυθμιστικός λόγος εμπεριέχει μια πειθαρχική διάσταση διότι προσδιορίζει τους αποδεκτούς τρόπους αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς μεταξύ των συγκεκριμένων φορέων δράσης προδιαγράφοντας

τα όρια μέσα στο οποία επιτρέπεται να κινηθούν κατά την επιτέλεση των ρόλων τους (Bernstein, 1990). Μάλιστα, η πειθαρχική ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων των συγκεκριμένων υποκειμένων είναι απαραίτητη για την πραγματοποίηση του διδακτικού έργου και προηγείται από αυτό (Bernstein, 1990; Σολομών, 1994). Η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως και η εμπέδωση των κανόνων που διασφαλίζουν την τήρηση των ορίων εντός των οποίων επιτρέπεται να κινηθεί κάθε συμμετέχων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με το ρόλο του, είναι αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης. Στην περίπτωση της εργασίας αυτής είναι σημαντική η ανίχνευση της κοινωνικοποιητικής προσπάθειας των νηπιαγωγών για την ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων σχετικά με τους τρόπους που χρειάστηκε να συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο κατά την περίοδο της ΕΑΔ.

Η έννοια του habitus στη θεωρία του Bourdieu (1986, 2006) αναφέρεται στα ιδιαίτερα πολιτισμικού χαρακτήρα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Πρόκειται για εσωτερικευμένα χαρακτηριστικά στοιχεία, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των διαδοχικών κοινωνικοποιήσεων του κατά την πορεία της ιστορικής του διαδρομής και φανερώνουν την ύπαρξη σε αυτό ενός συστήματος διαρκών (προ)διαθέσεων δράσης, επιλογών και τρόπων συμπεριφοράς. Πρόκειται για εσωτερικευμένες δομές που διαμορφώνουν και προσδιορίζουν τις προσδοκίες, το γούστο, τους τρόπους αντίληψης, σκέψης και δράσης, όπως και τις γενικότερες και ειδικότερες τωρινές και μελλοντικές ενέργειες και επιλογές του κάθε ανθρώπου (Asimaki & Koustourakis, 2014; Bourdieu, 1986, 2006; Naidoo, 2009). Η εξωτερική μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου συνδέεται με την κατοχή ορατών πολιτισμικών αγαθών, όπως είναι τα τεχνολογικά μέσα (υπολογιστές, tablets, κλπ.) που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές για να συμμετάσχουν στο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό έργο (Bourdieu, 1986, 1990). Η απόκτηση των συγκεκριμένων αγαθών συνδέεται με την έννοια του οικονομικού κεφαλαίου, δηλαδή με την ικανότητα διάθεσης από τις οικογένειες των μαθητών των απαραίτητων οικονομικών πόρων για την αγορά τους (Bourdieu, 1986, 1990; Devine, 2009).

Η συμμετοχή των μαθητών κάθε βαθμίδας στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μια κατοχυρωμένη θεσμικά κοινωνική διαδικασία και η αποχή ή η ελλιπής συμμετοχή τους από αυτήν συνιστά φαινόμενο κοινωνικού αποκλεισμού. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Giddens και Sutton (2020, σελ. 604) «ο κοινωνικός

αποκλεισμός αναφέρεται σε τρόπους με τους οποίους τα άτομα ενδέχεται να αποκοπούν από την πλήρη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία». Η συμμετοχή τους αυτή συνδέεται με τα πεδία της αγοράς εργασίας, της υγείας, της εκπαίδευσης, της αξιοπρεπούς διαβίωσης και της ένταξης στο κοινωνικό σύνολο. Από τις κοινωνιολογικές μελέτες προκύπτει ότι σημαντικοί παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό, είτε από μόνοι τους, είτε συνδυαστικά, είναι η φτώχεια, η έλλειψη στέγης, η ανεργία, το μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα προβλήματα υγείας, οι εξαρτήσεις από ουσίες, η έλλειψη απαραίτητων γνώσεων για επικοινωνία και εργασία (στην εποχή μας τεχνολογικών), η γήρανση και η οικογενειακή κατάσταση με έμφαση τις μονογονεϊκές οικογένειες (Backwith, 2015; Bitsakos, 2023; Giddens & Sutton, 2020; Hayton, 2013; López-Aguado, Gutiérrez-Provecho, Díaz, & Llamas, 2022; Tsakloglou & Papadopoulos, 2002). Στην εργασία αυτή μας ενδιαφέρει η ανίχνευση των παραγόντων που απέτρεψαν τη συμμετοχή των νηπίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που υλοποιήθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 με τη χρήση του συστήματος τηλεδιάσκεψης Webex.

3. Ερευνητικά Ερωτήματα - Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη μελέτη μας απασχόλησε η προσέγγιση των εξής δύο ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πως διαμορφώθηκε και υλοποιήθηκε το «συμβόλαιο» συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών για τη διενέργεια του εξ αποστάσεως διδακτικού έργου σύμφωνα με τις εμπειρίες νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων;
- Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στον αποκλεισμό και την ελλιπή συμμετοχή των νηπίων από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, που υλοποιήθηκε την περίοδο του Covid-19 μέσω της χρήσης ενός συστήματος τηλεδιάσκεψης και ποια έκταση έλαβε το συγκεκριμένο φαινόμενο σύμφωνα με τις εμπειρίες νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2022-2023 με την εφαρμογή της βολικής δειγματοληψίας (convenience sampling) καθώς συμμετείχαν σε αυτήν νηπιαγωγοί στις οποίες μπορέσαμε να έχουμε πρόσβαση (Cresswell, 2016).

Πρόκειται για νηπιαγωγούς που δίδαξαν σε δημόσια και σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021, όπου εφαρμόστηκε η ΕΑΔ στην Ελλάδα. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 γυναίκες νηπιαγωγοί από τις οποίες οι 12 εργάστηκαν σε δημόσια και οι 6 σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Από το σύνολο των νηπιαγωγών που εργάστηκαν σε δημόσια νηπιαγωγεία οι 4 δίδαξαν σε σχολεία αστικών συνοικιών, οι 4 σε σχολεία εργατικών συνοικιών και οι 4 σε νηπιαγωγεία αγροτικών περιοχών. Ο μέσος χρόνος διδακτικής εμπειρίας ήταν τα 19,8 έτη για τις νηπιαγωγούς των δημόσιων νηπιαγωγείων (μέγιστο 31 έτη και ελάχιστο 2 έτη υπηρεσίας) και τα 4,3 έτη για τις νηπιαγωγούς που εργάστηκαν το 2020-2021 σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία (μέγιστο 7 έτη και ελάχιστο 3 έτη υπηρεσίας).

Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, διότι μας επέτρεψε να εκκινήσουμε τη συζήτηση με τη διατύπωση συγκεκριμένων βασικών ερωτημάτων και να συνομιλήσουμε σε βάθος με τις νηπιαγωγούς του δείγματος (Creswell, 2016; Mason, 2002; Robson, 2007). Ακόμη εφαρμόστηκαν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας καθώς οι νηπιαγωγοί ενημερώθηκαν αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας και συμμετείχαν με τη θέλησή τους σε αυτήν έχοντας τη δυνατότητα να αποχωρήσουν ελεύθερα σε οποιοδήποτε σημείο της ερευνητικής διαδικασίας εφόσον το επιθυμούσαν. Επίσης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους και ο σεβασμός των προσωπικών τους δεδομένων και συμφώνησαν να γίνει η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν (Creswell, 2016; Giddens & Sutton, 2020).

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων έγινε απομαγνητοφώνηση του ερευνητικού υλικού και σε αυτό εφαρμόστηκε η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (qualitative content analysis). Ως μονάδα ανάλυσης λάβαμε την «πρόταση» (sentence), η οποία προσεγγίστηκε με τη σημασιολογική και όχι με τη γραμματική της μορφή. Στην περίπτωση αυτή μια «πρόταση» μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερες από μια γραμματικού χαρακτήρα προτάσεις με στόχο να προκύπτει ένα σαφές και ολοκληρωμένο νόημα (Koustourakis, 2014; Koustourakis & Zacharos, 2011; Krippendorff, 2004; Neves & Morais, 2001; Weber, 1990).

Οι μονάδες ανάλυσης ταξινομήθηκαν σε μια από τις ακόλουθες δύο κατηγορίες, οι οποίες συνδέονται με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της μελέτης:

- A. Προσπάθεια άμβλυσης των συνόρων μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- B. Γενεσιουργοί παράγοντες αποκλεισμού και μη συμμετοχής των μαθητών από την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

4. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Από τη μελέτη και ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα.

4.1. Προσπάθεια άμβλυσης των συνόρων μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας

Για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά το σχολικό έτος 2020-2021 το εκπαιδευτικό έργο μετακινήθηκε από τον υλικό χώρο των τυπικών σχολικών τάξεων στον ιδιαίτερο ψηφιακό/διαδικτυακό χώρο (ψηφιακό δωμάτιο), που χρειάστηκε να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί για την τάξη τους στο σύστημα τηλεδιάσκεψης που χρησιμοποίησαν. Στην περίπτωση αυτή ήταν απαραίτητη η προσπάθεια άμβλυσης των συνόρων διαχωρισμού μεταξύ σχολείου και οικογένειας διότι στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν απαραίτητη η εξασφάλιση της ενεργού και υποστηρικτικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήταν, δηλαδή, αναγκαία η υλοποίηση μιας ασθενούς εξωτερικής ταξινόμησης για την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (Bernstein, 2000; Koustourakis, 2018). Για το σκοπό αυτό τόσο στα ιδιωτικά όσο και στα δημόσια σχολεία ήταν αναγκαία η ενεργοποίηση των νηπιαγωγών, οι οποίες με δική τους πρωτοβουλία προσέγγισαν τους γονείς των μαθητών τους για να τους εξηγήσουν τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και να τους εκπαιδεύσουν σχετικά με το «πως» θα έπρεπε να συμβάλλουν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων:

«Με το που ανακοινώθηκε ότι θα έχουμε εξ αποστάσεως διδασκαλία φρόντισα να στήσω το τεχνολογικό περιβάλλον που χρειαζόταν για να επικοινωνήσω με τους γονείς και να τους ενημερώσω» (Συνέντευξη 3^η με νηπιαγωγό ιδιωτικού σχολείου – Σ.ΙΝ.3).

«Κάναμε στην αρχή συναντήσεις με τους γονείς μέσω Webex όπου έγινε ενημέρωσή τους, η καθοδήγηση και η υποστήριξή τους από εμένα ώστε να εξοικειωθούν με τη διαδικασία» (Συνέντευξη 7^η με εκπαιδευτικό δημόσιου νηπιαγωγείου – Σ.ΔΝ.7).

Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν την ύπαρξη διαφοροποίησης μεταξύ των νηπιαγωγών που εργάστηκαν σε δημόσια και σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία σχετικά με τις δυνατότητες και τις επιλογές των μέσων που είχαν στη διάθεσή τους και μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να πραγματοποιήσουν τόσο το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό τους έργο, όσο και για να προσεγγίσουν τους γονείς των μαθητών τους. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί των ιδιωτικών σχολείων είχαν μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία κινήσεων διότι με την υποστήριξη των σχολικών τους μονάδων διέθεταν και χρησιμοποίησαν και άλλα συστήματα τηλεδιάσκεψης πέρα από το Webex. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί των δημόσιων νηπιαγωγείων για την επικοινωνία με τους γονείς στηρίχθηκαν και αξιοποίησαν αποκλειστικά το Webex, το οποίο τους παραχωρήθηκε από το υπουργείο παιδείας:

«Πέρα από το Webex στο σχολείο μου είχαμε δημιουργήσει και στο Zoom μια ομάδα, είχαμε δημιουργήσει και μια εικονική τάξη χρησιμοποιώντας το περιβάλλον της Google, όλα αυτά τα είχα στήσει για να συνεργάζομαι με τους γονείς, να τους καθοδηγώ και να κάνω τη δουλειά μου» (Σ.ΙΝ.1).

«Το Webex μας έδωσε το κράτος για να κάνουμε τη δουλειά μας και μόνον αυτό χρησιμοποίησα για να ενημερώσω τους γονείς και να τους καθοδηγήσω σχετικά με την υλοποίηση του μαθήματος αλλά και για να πραγματοποιήσω τα μαθήματά μου την εποχή της πανδημίας» (Σ.ΔΝ.3).

Οι νηπιαγωγοί χρειάστηκε να κινηθούν υλοποιώντας μια ισχυρή περιχάραξη ρυθμιστικού λόγου (Bernstein, 1990, 2000) για την προσέγγιση των γονέων των μαθητών τους, καθώς χρειάστηκε να λειτουργήσουν ως κοινωνικοποιητικοί παράγοντες. Δηλαδή ως εκείνα τα αρμόδια πρόσωπα που κατείχαν τη γνώση και την εξουσία (Σολομών, 1994) για να εκπαιδεύσουν τους γονείς και να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τόσο τον τρόπο πραγματοποίησης του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου, όσο και τις απαιτήσεις του νέου ρόλου τον οποίο κλήθηκαν να διαδραματίσουν:

«Έκανα συνάντηση με τους γονείς μέσω Zoom, τους εξήγησα, τους έδωσα τα link, πρόσβαση σε όλα τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούσαμε. Ήταν ουσιαστικά οι γονείς σε ρόλο μαθητών. Ο στόχος μου ήταν να νιώσουν οι ίδιοι μια εξοικείωση, να γνωρίσουν τα εργαλεία για να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά» (Σ.ΙΝ.2).

«Κάναμε συναντήσεις στην αρχή με τους γονείς μέσω Webex και τους ενημερώσαμε πως θα γίνει το μάθημα, τους εξηγήσαμε τα σύμβολα και τα κουμπιά, τι θα πατάνε και τα λοιπά, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις ώρες, τα διαλείμματα, τι θα κάνουμε, το υλικό που πρέπει να έχουν πάντα μαζί τους τα παιδιά» (Σ.ΔΝ.4).

Ειδικότερα, ο ρόλος των γονέων των νηπίων εστιαζόταν στη διακριτική υποστήριξη και υποβοήθηση των παιδιών τους σε δύο χρονικές στιγμές. Πριν από την έναρξη της διδακτικής συνάντησης, όπου έπρεπε να εξασφαλίσουν στα νήπια όλες τις αναγκαίες συνθήκες και να τα προετοιμάσουν για την απρόσκοπτη συμμετοχή τους σε αυτήν. Και, κατά τη διάρκεια του εξ αποστάσεως μαθήματος, όπου οι γονείς έπρεπε να συνδράμουν τα νήπια στον χειρισμό του συστήματος τηλεδιάσκεψης Webex, όπως και να τα εφοδιάσουν με τα κατάλληλα υλικά που χρειάζονταν για την πραγματοποίηση, εκείνη τη στιγμή, κάποιας συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας:

«Οι γονείς πρέπει να φροντίζουν να έχουν πάει τα παιδιά τουαλέτα, να έχουν το νεράκι τους δίπλα, να έχουν μαζί τους τα απαραίτητα υλικά για να μην τα ψάχνουν εκείνη των ώρα που γίνεται το μάθημα στο Webex» (Σ.ΔΝ.12).

«Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι σε όλο αυτό θα έπρεπε να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτική, χωρίς σχόλια και οτιδήποτε άλλο και απλά να βοηθήσουν σε τεχνικά μέρη τα παιδιά τους» (Σ.ΔΝ.7).

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι στα δημόσια νηπιαγωγεία υπήρξε η διαρκής υλοποίηση μιας ισχυρής περιχάραξης ρυθμιστικού λόγου (Bernstein, 1990, 2000) διότι χρειάστηκε η συνεχής, κατά κάποιον τρόπο, επιστασία από την πλευρά των νηπιαγωγών για τη συχνή, σε πολλές περιπτώσεις, υπενθύμιση στους γονείς των κανόνων που αφορούσαν την υλοποίηση του ρόλου τους και την πειθάρχηση σε αυτούς (Bernstein, 1990; Σολομών, 1994). Και τούτο διότι υπήρξαν περιπτώσεις

γονέων που παρέμβαιναν είτε για να δώσουν οι ίδιοι τις απαντήσεις στα ερωτήματα των νηπιαγωγών ή για να πουν στα παιδιά τους τις απαντήσεις και τις λύσεις που εκείνα έπρεπε να σκεφτούν και να ανακαλύψουν (7 περιπτώσεις σχολείων, ποσοστό 58,3%). Επομένως, το πρόβλημα αυτό οδήγησε στην πραγμάτωση ισχυρών ιεραρχικών σχέσεων, καθώς κάποιες νηπιαγωγοί χρειάστηκε να παρεμβαίνουν με πειθαρχικό τρόπο συχνά και να διευκρινίζουν σε κάποιους γονείς τα όρια μέσα στα οποία επιτρεπόταν να κινηθούν κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Το φαινόμενο αυτό εντοπίστηκε κυρίως σε νηπιαγωγεία εργατικών και αγροτικών περιοχών. Στις περιπτώσεις αυτές διαφάνηκε ότι κάποιοι γονείς δεν διέθεταν εκείνες τις πολιτισμικές σταθερές υπό τη μορφή των αναγκαίων εσωτερικευμένων δομών αντίληψης και αυτοσυγκράτησης (*habitus*), που συνδέονται με τον διαχωρισμό της δικής τους ατομικότητας από την εν εξελίξει μαθησιακή προσπάθεια και διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών τους (Bourdieu, 1990).

«Κάποιοι γονείς παρενέβαιναν λέγοντας στο παιδί τους την απάντηση που έπρεπε να πει. Άλλες φορές με χιούμορ και άλλες με σοβαρότητα τους εξηγούσα ότι δεν υπήρχε σωστό και λάθος στην απάντηση των παιδιών και ότι απλά αυτό που ζητούσα ήταν να εκφραστούν τα παιδιά και να μιλήσουν ελεύθερα» (Σ.ΔΝ.10).

«Τους ζητούσα να μην παρεμβαίνουν. Μερικοί γονείς δεν καταλάβαιναν το στόχο από μια δραστηριότητα και παρενέβαιναν για να δώσουν τη λύση, όπως όταν ζήτησα το κάθε παιδί να ζωγραφίσει 3 πορτοκάλια και ήθελα να δω εάν μπορεί να φτιάξει ποσοτικά το 3 και όχι πως θα φτιάξει το σχήμα με το πορτοκάλι. Σε αυτές τις ηλικίες το κάθε παιδί έχει τον δικό του τρόπο αντίληψης και εσύ ο γονέας δεν μπορείς να παρεμβαίνεις αλλά πρέπει να προσαρμοστείς και να συγκρατηθείς» (Σ.ΔΝ.7).

Διαφοροποιήσεις σχετικά με την ανταπόκριση των γονέων στην προσπάθεια των νηπιαγωγών να τους προσεγγίσουν και να τους εμπλέξουν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρήθηκαν μεταξύ των οικογενειών των μαθητών των ιδιωτικών και των δημόσιων νηπιαγωγείων. Ειδικότερα, όπως επισήμαναν οι νηπιαγωγοί του δείγματος που εργάστηκαν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία, οι γονείς των

μαθητών τους υπήρξαν δεκτικοί, συνεργάσιμοι και υποστηρικτικοί πειθαρχώντας στα όρια και στους κανόνες που προσδιόριζαν τον δικό τους ρόλο.

«Ανταποκρίθηκαν όλοι οι γονείς στις διαδικτυακές συναντήσεις μου μαζί τους και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό γιατί βοήθησε και εμένα και δεν θα πετύχαινε η εξ αποστάσεως διδασκαλία αν δεν υπήρχε η προσπάθεια και η υποστήριξη από τους γονείς» (Σ.ΙΝ.6).

«Οι γονείς ήταν πολύ βοηθητικοί με αποτέλεσμα να συμβάλλουν ενεργά στη διεξαγωγή της όλης διαδικασίας γιατί αντιλαμβάνονταν το τι προσπαθούσαμε να εκτελέσουμε και συμμετείχαν διακριτικά και ήταν συνεργάσιμοι» (Σ.ΙΝ.5).

Στην περίπτωση των δημόσιων νηπιαγωγείων, αντίθετα, υπήρξαν γονείς μαθητών, που δεν ανταποκρίθηκαν στις προσπάθειες των νηπιαγωγών να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν μαζί τους για την εξασφάλιση της εξ αποστάσεως συμμετοχής των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για γονείς που είτε δήλωσαν ότι για ιδεολογικούς λόγους δεν συμφωνούσαν με αυτό τον τρόπο υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου ή δεν κατείχαν το απαραίτητο τεχνολογικό habitus (Bourdieu, 1986), δηλαδή τις απαραίτητες γνώσεις χειρισμού των νέων τεχνολογιών για να συνδράμουν τα παιδιά τους. Επίσης, υπήρξαν γονείς που δεν διέθεταν και το απαραίτητο οικονομικό κεφάλαιο για να προμηθευθούν τα αναγκαία τεχνολογικά μέσα (εξωτερική μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου) (Bourdieu, 1986, 1990), που θα επέτρεπαν τη συμμετοχή των παιδιών τους στα εξ αποστάσεως μαθήματα.

«Μερικοί γονείς ήταν αρνητικοί και δεν ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν επειδή δεν συμφωνούσαν με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας ή γιατί δεν ήξεραν και δεν μπορούσαν να καταλάβουν πώς να κάνουν όλες αυτές τις συνδέσεις στον υπολογιστή» (Σ.ΔΝ.8).

“Ένα κορίτσι δε συμμετείχε καθόλου επειδή οι γονείς της είχαν αρνητική άποψη για τη χρήση υπολογιστή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας» (Σ.ΔΝ.3)

«Οι γονείς που δε διέθεταν τον απαραίτητο εξοπλισμό δεν ανταποκρίθηκαν στις διαδικτυακές συναντήσεις που ορίζαμε και στην τηλεφωνική επικοινωνία μου είπαν ότι δεν ήθελαν τα παιδιά τους να κάνουν μαθήματα με το Webex» (Σ.ΔΝ.9).

Επομένως, από τα παραπάνω αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα προκύπτει ότι σε κάποιες περιπτώσεις γονέων συνέπεσε η έλλειψη οικονομικών πόρων για την κατοχή ή την προμήθεια υπολογιστικών συστημάτων και την εξασφάλιση σταθερής σύνδεσης με το διαδίκτυο με την ύπαρξη του φαινομένου του ψηφιακού χάσματος (digital divide) (Bourdieu, 1990; Ferri et al., 2020; Francis & Weller, 2022; Korkmaz et al., 2022; López-Aguado et al., 2022; Mohan et al., 2021). Έτσι, οι αντικειμενικές συνθήκες ζωής κάποιων οικογενειών σε συνδυασμό με το habitus (ιδεολογικές αντιλήψεις ή/και ανεπάρκεια τεχνολογικών γνώσεων) κάποιων γονέων, που αποτέλεσε τον προσδιοριστικό παράγοντα των επιλογών τους, συνέβαλαν στην υλοποίηση μιας ισχυρής εξωτερικής ταξινόμησης (Bernstein, 2000). Η εξέλιξη αυτή είχε ως αποτέλεσμα την αποτυχία της προσπάθειας των νηπιαγωγών να αμβλύνουν τα σύνορα διαχωρισμού σχολείου – οικογένειας και να εμπλέξουν όλους τους γονείς στην εξ αποστάσεως υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου.

4.2. Γενεσιουργοί παράγοντες αποκλεισμού και μη συμμετοχής των μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

Από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών ιδιωτικών σχολείων προέκυψε ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία διότι οι γονείς τους εκδήλωσαν από την αρχή την υποστηρικτική τους διάθεση (habitus) και συνέβαλαν θετικά σε αυτή την προσπάθεια (Bourdieu, 1990). Το ακόλουθο χαρακτηριστικό απόσπασμα συνέντευξης φανερώνει την ταχεία προσπάθεια προσαρμογής γονέων μαθητών ιδιωτικού σχολείου στη νέα κατάσταση, με την άμεση εξασφάλιση στα παιδιά τους των απαραίτητων μέσων και υλικών:

«Στην αρχή κάποιοι μαθητές δεν είχαν τα απαραίτητα μέσα για να συνδεθούν, όμως τα απέκτησαν αμέσως και συμμετείχαν όλοι τους στα διαδικτυακά μαθήματα» (Σ.ΙΝ.4).

Η πλήρης συμμετοχή των μαθητών των ιδιωτικών νηπιαγωγείων στην ΕΑΔ, κατά την άποψη των νηπιαγωγών που εργάστηκαν σε αυτά, οφείλεται σε δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, οι συγκεκριμένοι γονείς διέθεταν τόσο το κατάλληλο habitus υπό την μορφή των απαραίτητων τεχνολογικών γνώσεων και εκδήλωσης θετικών στάσεων, διαθέσεων και ενεργειών για την πραγματοποίηση και υποστήριξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Bonal & González, 2020; Bourdieu, 1986, 2006; Golden et al., 2023; Mohan et al., 2021; Yajie et al., 2023), όσο και το οικονομικό κεφάλαιο για

την εξασφάλιση της ύπαρξης και λειτουργίας στο σπίτι τους εκείνης της εξωτερικής μορφής πολιτισμικού κεφαλαίου που έκανε δυνατή τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Bourdieu, 1986, 1990; Chen et al., 2022; Francis et al., 2022; Korkmaz et al., 2022):

«Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε υψηλό το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων των συγκεκριμένων παιδιών και γι' αυτό δεν δυσκολεύτηκαν να τα βοηθήσουν. Αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης ευνοεί ανθρώπους που έχουν τα τεχνολογικά εργαλεία και την τεχνολογική γνώση να στηρίζουν τα παιδιά τους. Είναι εξ ορισμού μια κατάσταση που αυξάνει τις ανισότητες για τους μαθητές από ένα μέσο δημόσιο σχολείο» (Σ.ΙΝ.1).

Δεύτερον, σε κάποιες περιπτώσεις ιδιωτικών νηπιαγωγείων επισημάνθηκε η ευέλικτη προσαρμογή των κανόνων υλοποίησης του εξ αποστάσεως διδακτικού έργου με στόχο την επίτευξη της συμμετοχής όλων των νηπίων σε αυτό (ασθενής περιχάραξη ρυθμιστικού λόγου: Bernstein, 1990, 2000). Συγκεκριμένα, υπήρξε η διαμόρφωση ενός συμβολαίου συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, που περιλάμβανε την πραγματοποίηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων σε άλλες ώρες από εκείνες που είχαν προσδιοριστεί από το υπουργείο παιδείας. Όταν αυτό συνέβη χρησιμοποιήθηκε ένα διαφορετικό από το Webex σύστημα τηλεδιάσκεψης για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

«Υπήρχαν μέρες που είχαμε συνεννοηθεί όλη η ομάδα μαζί και μπορεί να μην δουλεύαμε στο Webex που μας έλεγε το υπουργείο κι αυτό το κάναμε σε άλλη ώρα» (Σ.ΙΝ.5).

«Μετακινούσαμε το μάθημα σε άλλη ώρα για να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Αυτό το είχαμε όλοι μαζί αποφασίσει, έχοντας βρει μαζί με τους γονείς μια κοινή ώρα» (Σ.ΙΝ.1).

Επομένως, σε κάποιες περιπτώσεις ιδιωτικών νηπιαγωγείων φαίνεται ότι συναποφασίστηκε με τους γονείς ο προσδιορισμός νέων ευέλικτων κανόνων, που θα έκαναν δυνατή τη συμμετοχή των παιδιών τους στα εξ αποστάσεως μαθήματα και έδωσαν στους ίδιους τη δυνατότητα να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο στο χρόνο που εκείνοι μπορούσαν (ασθενής περιχάραξη ρυθμιστικού λόγου: Bernstein, 1996, 2000).

Επιπλέον, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί των ιδιωτικών σχολείων για την απρόσκοπτη υλοποίηση του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού τους έργου φρόντιζαν να προσχεδιάζουν με λεπτομέρεια τις διδακτικές τους ενέργειες και να ενημερώνουν εγκαίρως τους γονείς των μαθητών τους γι' αυτές. Δηλαδή έκαναν εκ των προτέρων άμεσα ορατές και κατανοητές στους γονείς τις παιδαγωγικές πρακτικές που επρόκειτο να εφαρμόσουν την επόμενη ημέρα (Bernstein, 2000). Έτσι, τους βοηθούσαν να γνωρίσουν το «τι» επρόκειτο να διδαχθεί και το «πώς» θα χρειαζόταν οι ίδιοι να κινηθούν για να υποστηρίξουν τη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών τους:

«Ενημέρωνα τους γονείς μια μέρα νωρίτερα για το τι επρόκειτο να κάνουμε και για το τι υλικά θα χρειαστούμε για να τα έχουν εκεί σχετικά κοντά» (Σ.ΙΝ.2).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας αυτής φαίνεται ότι βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα πορίσματα άλλων μελετών που φανερώνουν την ύπαρξη διαφοροποιήσεων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην ΕΑΔ, όπως και την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των οικογενειών τους σε αυτή την εξέλιξη (Betthäuser et al., 2023; Bonal & González, 2020; Golden et al., 2023; Reimer et al., 2021; Mohan et al., 2021). Ειδικότερα, η ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων έδειξε ότι αποκλεισμός και ελλιπής συμμετοχή στην ΕΑΔ υπήρξε μόνο στην περίπτωση μαθητών δημόσιων νηπιαγωγείων του δείγματος.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η εικόνα της μη συμμετοχής και αποκλεισμού των νηπίων από την εξ αποστάσεως διδασκαλία στα δημόσια νηπιαγωγεία, που εργάστηκαν οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ανάλογα με την περιοχή στην οποία αυτά λειτούργησαν.

Πίνακας 1: Αποκλεισμός και ελλιπής συμμετοχή από την εξ αποστάσεως διδασκαλία στα δημόσια νηπιαγωγεία της έρευνας ανάλογα με την περιοχή της λειτουργίας τους

Περιοχή/συνοικία λειτουργίας του νηπιαγωγείου	Σύνολο φοιτούντων μαθητών	Μαθητές με καθόλου ή ελλιπή φοίτηση στην ΕΑΔ	Ποσοστό (%) αποκλεισμού – ελλιπούς φοίτησης
Αστική συνοικία	79	25	31,6%
Εργατική συνοικία	66	36	54,5%

Αγροτική περιοχή	57	21	36,8%
Σύνολο	202	82	40,6%

Από τη μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 1 προκύπτει ότι το πρόβλημα της μη συμμετοχής στην ΕΑΔ των μαθητών των δημόσιων νηπιαγωγείων, στα οποία εστιάστηκε η έρευνα, ήταν ιδιαίτερα σημαντικό (ποσοστό 40,6% στο σύνολο των νηπιαγωγείων του δείγματος). Ειδικότερα, στην περίπτωση αυτής της εργασίας το μεγαλύτερο πρόβλημα αποχής νηπίων από την εξ αποστάσεως διδασκαλία εντοπίστηκε στα νηπιαγωγεία των εργατικών περιοχών (ποσοστό 54,5%) και ακολούθησαν τα νηπιαγωγεία των αγροτικών περιοχών (ποσοστό μη συμμετοχής 36,8%) και των αστικών συνοικιών των πόλεων (ποσοστό αποχής 31,6%). Μάλιστα, μελέτες από τον διεθνή χώρο έδειξαν την ύπαρξη διαφοροποίησης στη συμμετοχή των μαθητών στην ΕΑΔ ανάλογα με την περιοχή λειτουργίας των σχολείων (Aguilera & Nightengale-Lee, 2020; Golden et al., 2023; Uğraş et al., 2023).

Η ανεργία των γονέων και η φτώχεια των οικογενειών, όπως προκύπτει από τα ευρήματα και άλλων εργασιών (Bonaf & González, 2020; Giddens & Sutton, 2020; Golden et al., 2023; Hoskins & Wainwright, 2023; Yajie et al., 2022), αναγνωρίστηκε από μεγάλη μερίδα νηπιαγωγών δημοσίων νηπιαγωγείων του δείγματος (8 άτομα, ποσοστό 66,7%) ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας αποκλεισμού των νηπίων από την ΕΑΔ:

«Υπήρχαν οικογένειες που δεν υπήρχε ούτε υπολογιστής ούτε οποιοδήποτε άλλο τεχνολογικό μέσο λόγω οικονομικών προβλημάτων. Και αυτό συνοδεύεται από αποκλεισμούς μαθητών (sc. από την εξ αποστάσεως διδασκαλία) και τη δημιουργία νέων ανισοτήτων» (Σ.ΔΝ.10).

«Υπήρχαν δύο παιδιά που δεν είχαν υπολογιστή για να μπουν (sc. στο διαδικτυακό μάθημα) και οι γονείς τους ήταν άνεργοι και δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν» (Σ.ΔΝ.4).

Ακόμη, σύμφωνα με τις επιστημονικές μας υποκειμένων (5 νηπιαγωγοί, ποσοστό 41,7%) αποκλεισμός από την ΕΑΔ προέκυψε και σε περιπτώσεις νηπίων των οποίων οι γονείς εργάζονταν τις μεσημεριανές ώρες, που πραγματοποιείτο η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών από το διεθνή χώρο που έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι

γονείς κατά τη διάρκεια της πανδημίας αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες ή δεν μπόρεσαν να συνδράμουν υποστηρικτικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των παιδιών τους (Bacher-Hicks et al., 2021; Chen et al., 2022; Ferri et al., 2020; Reimer et al., 2021; Timmons et al., 2021).

«Δύο νήπια δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στο Webex γιατί οι γονείς τους δούλευαν και δεν είχαν σε ποιον να τα αφήσουν» (Σ.ΔΝ.6).

«Οι δυσκολίες που είχαν οι μαθητές ήταν ότι ήταν μικροί και λόγω της ηλικίας ήθελαν δίπλα τους πάντα βοηθό και αυτό δεν μπορούσε να γίνει όταν οι γονείς ήταν εργαζόμενοι» (Σ.ΔΝ.2).

Η ύπαρξη του φαινομένου του ψηφιακού χάσματος στην περίπτωση γονέων μαθητών σε συνδυασμό με την έλλειψη των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων στις οικίες τους αποτέλεσε, σύμφωνα με την άποψη νηπιαγωγών του δείγματος (7 άτομα, ποσοστό 58,3%), έναν επιπλέον σημαντικό παράγοντα αποκλεισμού των νηπίων από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία:

«Με αυτό τον τρόπο που έγινε η εκπαίδευση από μακριά στην πανδημία δημιουργήθηκαν ανισότητες γιατί ξεχώρισαν οι πλούσιοι από τους φτωχούς, που δεν είχαν τον εξοπλισμό που χρειαζόταν, και οι μορφωμένοι από τους λιγότερο μορφωμένους γονείς, που δεν ήξεραν να χρησιμοποιούν το Webex και αυτή την τεχνολογία» (Σ.ΔΝ.11).

«Μερικοί γονείς είχαν άγνοια της χρήσης των νέων τεχνολογιών και δεν μπορούσαν είτε να εισέλθουν στο σύστημα, είτε να προσαρμοστούν σε αυτό, και αυτό οδήγούσε στη μη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα» (Σ.ΔΝ.5).

Η εμπειρία νηπιαγωγών δημόσιων σχολείων του δείγματος (6 άτομα, ποσοστό 50%) έδειξε ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο των οικογενειών πολλών νηπίων αποτέλεσε παράγοντα αποκλεισμού τους από την ΕΑΔ. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από διεθνείς μελέτες που εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην ανίχνευση της συμμετοχής μαθητών από οικογένειες μεταναστών στην εξ αποστάσεως παροχή εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας (Anders et al., 2023; Bitsakos, 2023; Chen et al., 2022; Francis & Weller, 2022; Haderlein et al., 2021). Επιπλέον, από την έρευνα αυτή φάνηκε ότι μαζί με την μεταναστευτική ή την προσφυγική προέλευση συνέπεσαν και άλλες αποτρεπτικές καταστάσεις (Giddens & Sutton, 2020), όπως η

ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, η ανάγκη εργασιακής απασχόλησης των γονέων και το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο.

«Τρία κορίτσια που δε συμμετείχαν ήταν προσφυγόπουλα, δεν υπήρχε γνώση της ελληνικής γλώσσας, υπήρχε έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού σε συνδυασμό με οικονομικά προβλήματα» (Σ.ΔΝ.8).

«Υπήρχαν τρία παιδιά που είχαν και τους δύο γονείς από την Αλβανία και δεν ήταν μαζί μου στην τηλεδιάσκεψη, ήταν από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που εργάζονταν» (Σ.ΔΝ.6).

«Είχα πολλούς αλλοδαπούς μαθητές που δεν συμμετείχαν, κυρίως Αλβανικής καταγωγής, αλλά και Ινδικής και Πακιστανικής, με γονείς απόφοιτους μάλλον γυμνασίου που εργάζονταν στα χωράφια και δεν τους εύρισκες για να σου μιλήσουν» (Σ.ΔΝ.11).

Έπειτα, ελλιπής συμμετοχή ή αποκλεισμός νηπίων από την ΕΑΔ παρατηρήθηκε σε περιπτώσεις μονογονεϊκών και πολύτεκνων οικογενειών (επισημάνθηκε από 5 νηπιαγωγούς, ποσοστό 41,7%). Ειδικότερα, στην περίπτωση μονογονεϊκών οικογενειών πρόσθετοι αποτρεπτικοί παράγοντες συμμετοχής του νηπίου στα διαδικτυακά μαθήματα ήταν η φτώχεια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του διαθέσιμου γονέα (de Leeuw et al., 2023; Giddens & Sutton, 2020). Στην περίπτωση πολύτεκνων οικογενειών η έλλειψη τεχνολογικών μέσων και διαθέσιμων χώρων για ατομική μελέτη/εργασία δεν επέτρεψε τη συμμετοχή των νηπίων στην ΕΑΔ (de Leeuw et al., 2023; Ferri et al., 2020; Golden et al., 2023). Πρόκειται για συνθήκες στις οικίες των πολύτεκνων οικογενειών που όταν υπήρξαν συνετέλεσαν στην όξυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Bernstein, 2000).

«Μια μαθήτρια που ήταν από μονογονεϊκή οικογένεια δεν μπόρεσε να συμμετάσχει. Η μητέρα της είχε γνώσεις υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πάρα πολύ λίγες γνώσεις γύρω από τους υπολογιστές, νομίζω ότι δεν είχαν καν υπολογιστή στο σπίτι τους, και δυσκολευόταν πάρα πολύ να βοηθήσει το παιδί της» (Σ.ΔΝ.5).

«Είχαμε ανισότητες και αποκλεισμούς γιατί κάποια παιδάκια αποκλείστηκαν και δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν, όπως για λόγους πολυτεκνίας. Υπήρχαν πολλά παιδιά στο σπίτι και έλλειψη υλικού (sc. υπολογιστών) γιατί

υπήρχαν μεγαλύτερα αδέρφια στον ίδιο χώρο που παρακολουθούσαν τα μαθήματα στο δημοτικό σχολείο και αυτά κοίταζε η οικογένεια» (Σ.ΔΝ.2).

Η ύπαρξη μεγαλύτερων παιδιών, που φοιτούσαν στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο, οδήγησε κάποιες οικογένειες να λειτουργήσουν επιλεκτικά και να αποφασίσουν την υποστήριξη της συμμετοχής των συγκεκριμένων παιδιών τους στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (επισημάνθηκε από 5 νηπιαγωγούς, ποσοστό 41,7%). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των νηπίων από τα μεσημεριανά διαδικτυακά μαθήματα ή την πολύ αραιή και σύντομη διάρκεια συμμετοχή τους, η οποία είχε καθαρά τυπικό χαρακτήρα και δεν τους απέφερε κάποιο μαθησιακό όφελος.

«Κάποιοι μαθητές είχαν μεγαλύτερα αδέρφια στο δημοτικό και ο ένας υπολογιστής δεν ήταν διαθέσιμος για τον μαθητή του νηπιαγωγείου. Έτσι ο μικρότερος αποκλειόταν από το μάθημα με συνέπεια να συμμετέχει κατά διαστήματα ή και καθόλου» (Σ.ΔΝ.7).

Επιπλέον, νηπιαγωγοί που εργάστηκαν σε δημόσια σχολεία όλων των γεωγραφικών περιφερειών και συνοικιών (αστικές, εργατικές, αγροτικές) (6 άτομα, ποσοστό 50%) εξήγησαν ότι υπήρξε απουσία νηπίων από τα μεσημεριανά μαθήματα είτε επειδή κάποιοι γονείς θεωρούσαν ότι η συγκεκριμένη χρονική περίοδος ήταν ακατάλληλη για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου είτε επειδή τα ίδια τα νήπια αισθάνονταν κόπωση, νύσταζαν και δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν:

«Η ώρα των εξ αποστάσεως μαθημάτων, 2 έως 4 το μεσημέρι, ήταν για ορισμένους γονείς απαγορευτική οπότε επέλεξαν να μην παραστούν τα παιδιά τους στο μάθημα γιατί γκρίνιαζαν, νύσταζαν και κοιμόντουσαν» (Σ.ΔΝ.1).

«Το σημαντικότερο πρόβλημά μας ήταν πως η ώρα ήταν ακατάλληλη για τα παιδιά. Στις 2 το μεσημέρι ήταν κουρασμένα, πεινούσαν, νύσταζαν και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν» (Σ.ΔΝ.3).

Σε εργατικές και κυρίως σε αγροτικές περιοχές επισημάνθηκαν περιπτώσεις νηπίων όπου κατά τη διάρκεια της ημέρας διέμεναν με τους παππούδες τους (4 περιπτώσεις, ποσοστό 33,3%). Το γεγονός αυτό οδήγησε στον αποκλεισμό τους από τα εξ αποστάσεως μαθήματα λόγω του τεχνολογικού αναλφαριθμητισμού των μεγάλων σε ηλικία ανθρώπων:

«Εκθέσανε την τρίτη ηλικία σε μια κατάσταση που δεν είχε γνωρίσει και αυτό δημιούργησε νέες ανισότητες, γιατί οι παππούδες και οι γιαγιάδες δεν ήξεραν να χρησιμοποιούν υπολογιστή και δεν μπορούσαν να βοηθήσουν τα εγγόνια τους» (Σ.ΔΝ.11).

«Είχα γονείς που ήταν κτηνοτρόφοι και επειδή εργάζονταν, τα παιδιά ήταν με τη γιαγιά και τον παππού που δεν είχανε ψηφιακές γνώσεις. Μπορούσαν, λοιπόν, να μη λείπουν τα νήπια από τα ψηφιακά μαθήματα;» (Σ.ΔΝ.12).

Τέλος, από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, όπως διαφάνηκε και από μελέτες που διεξήχθησαν στον διεθνή χώρο (Dong et al., 2020; Francis et al., 2022; Hirsch et al., 2022; Misirli & Ergulec, 2021; O'Connor Bones et al., 2022), προέκυψε ότι η υλοποίηση της ΕΑΔ δεν μπόρεσε να καλύψει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούσαν σε κανονικές τάξεις δημόσιων νηπιαγωγείων (επισημάνθηκε από 5 νηπιαγωγούς, ποσοστό 41,7%). Στην περίπτωση αυτή τα συγκεκριμένα νήπια δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν τα εξ αποστάσεως μαθήματα παρά τις όποιες υποστηρικτικές προσπάθειες των οικογενειών τους:

«Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δημιούργησε μεγαλύτερες ανισότητες, γιατί τα παιδιά που είχαν μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν» (Σ.ΔΝ.1).

«Είχα ένα κορίτσι με προβλήματα όρασης που συμμετείχε ελάχιστα. Λίγες φορές και από λίγο συμμετείχε και ένα αγόρι επειδή είχε άρνηση να κάθεται στον υπολογιστή και να τον βλέπουν οι συμμαθητές» (Σ.ΔΝ.3).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής σχετικά με τους παράγοντες που εμπόδισαν ή απέτρεψαν τη συμμετοχή στην ΕΑΔ νηπίων, που φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία, συμπλέουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών από τον διεθνή χώρο. Μάλιστα, φαίνεται ότι η πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου εξ αποστάσεως κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, όπου ήταν απαραίτητη η χρήση τεχνολογικών μέσων για τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό, οδήγησε στην αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και ευνόησε εκείνους τους μαθητές που προέρχονταν από οικογενειακά περιβάλλοντα με σχετικά υψηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό status γονέων (Bonal & González, 2020; Bourdieu, 2006;

Chen et al., 2022; Francis & Weller, 2022; Giddens & Sutton, 2020; Korkmaz, 2022; Reimer et al., 2021; Mohan et al., 2021).

5. Συμπερασματικές διατυπώσεις

Από την ανάλυση και συζήτηση των ερευνητικών μας δεδομένων καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η υλοποίηση της ΕΑΔ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 δημιούργησε μια πρωτόγνωρη κατάσταση για τα νηπιαγωγεία και η διδακτική διαδικασία μεταφέρθηκε από τα κλειστά υλικά όρια των σχολικών τάξεων στα ψηφιακά δωμάτια, που δημιούργησαν οι νηπιαγωγοί στο σύστημα τηλεδιάσκεψης Webex για το τμήμα των μαθητών τους. Η αλλαγή αυτή οδήγησε στην ανάγκη άμβλυνσης των συνόρων διαχωρισμού σχολείου και οικογένειας (ασθενής εξωτερική ταξινόμηση: Bernstein, 2000; Koustourakis, 2018). Και τούτο διότι στην περίπτωση των νηπιαγωγείων ήταν επιβεβλημένη η παρουσία ενός διαθέσιμου γονέα κατά τις μεσημεριανές ώρες, που πραγματοποιούταν η εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση του συστήματος τηλεδιάσκεψης Webex, προκειμένου να υποστηρίξει τη συμμετοχή του παιδιού του σε αυτήν.
- Για τη διαμόρφωση του «συμβολαίου» συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων των μαθητών επιχειρήθηκε η υλοποίηση μιας ισχυρής περιχάραξης «ρυθμιστικού λόγου» (Bernstein, 1990, 2000). Και τούτο διότι υπήρξε η δραστηριοποίηση των νηπιαγωγών για να προσεγγίσουν τους γονείς προκειμένου να διαμορφώσουν το συγκεκριμένο «συμβόλαιο», που θα έκανε δυνατή την πραγματοποίηση του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου. Δηλαδή, οι νηπιαγωγοί την περίοδο της πανδημίας αποτέλεσαν ισχυρό θεσμικό παράγοντα και φορέα κοινωνικοποίησης των γονέων των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν να εκπαιδεύσουν τους γονείς ώστε να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο επρόκειτο να πραγματοποιηθεί η ΕΑΔ, όπως και να αποδεχτούν τόσο τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτήν, όσο και να τα υποστηρίξουν κατά τη διενέργεια του εξ αποστάσεως διδακτικού έργου.
- Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης αυτής υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των γονέων των μαθητών των δημόσιων και των ιδιωτικών νηπιαγωγείων αναφορικά με τη δεκτικότητά τους να συνεργαστούν με τις νηπιαγωγούς και να

υλοποιήσουν τον ρόλο της ενίσχυσης και διακριτικής υποστήριξης της μαθησιακής εξ αποστάσεως προσπάθειας των παιδιών τους. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι γονείς των νηπίων των ιδιωτικών νηπιαγωγείων συνεργάστηκαν ικανοποιητικά με τις νηπιαγωγούς και διαδραμάτισαν τον ρόλο που κλήθηκαν να αναλάβουν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, στην περίπτωση κάποιων γονέων μαθητών δημόσιων νηπιαγωγείων χρειάστηκε μια, σχετικά διαρκής, επιστασία υπενθύμισης των ορίων του γονεϊκού ρόλου από την πλευρά των νηπιαγωγών. Και τούτο διότι όφειλαν με όρους πειθάρχησης στους κανόνες του «συμβολαίου» συνεργασίας να επαναφέρουν τους γονείς στα αποδεκτά όρια των παρεμβάσεών τους κατά την υλοποίηση του εξ αποστάσεως διδακτικού έργου. Επίσης, υπήρξαν γονείς μαθητών δημόσιων νηπιαγωγείων που ήταν αρνητικοί στην υλοποίηση της ΕΑΔ και απέτρεψαν, με δική τους ευθύνη, τις όποιες προσπάθειες των νηπιαγωγών να συνεργαστούν μαζί τους (ισχυρή εξωτερική ταξινόμηση: Bernstein, 1990, 2000). Μάλιστα, από την ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων φάνηκε η ύπαρξη ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση και συμμετοχή των νηπίων στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία κατά το σχολικό έτος 2020-2021, που οφείλονται στην επίδραση παραγόντων που απορρέουν από το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους.

- Σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης της ΕΑΔ επισημάνθηκε σε δύο περιπτώσεις. Πρώτον, στην περίπτωση των ιδιωτικών νηπιαγωγείων υπήρξε η συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, αποκλεισμός και ελλιπής συμμετοχή σε αυτήν εντοπίστηκε μόνο στην περίπτωση των δημόσιων νηπιαγωγείων του δείγματος. Και, δεύτερον, στην περίπτωση των ιδιωτικών νηπιαγωγείων υπήρξε ευελιξία, αφενός, στην αξιοποίηση και ενός άλλου συστήματος τηλεδιάσκεψης πέρα από το Webex που θέσπισε και διέθεσε προς χρήση στους εκπαιδευτικούς το υπουργείο παιδείας για την πραγματοποίηση του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου. Και, αφετέρου, σε κάποιες περιπτώσεις ιδιωτικών νηπιαγωγείων, σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αποφασίστηκε η πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε διαφορετικές ώρες από εκείνες που είχε θεσπίσει το υπουργείο παιδείας. Στην περίπτωση αυτή

έγινε χρήση ενός διαφορετικού από το Webex συστήματος τηλεδιάσκεψης και εξασφαλίστηκε η συμμετοχή όλων των νηπίων στο εξ αποστάσεως διδακτικό έργο.

- Αποκλεισμός και ελλιπής συμμετοχή νηπίων από την εξ αποστάσεως διδασκαλία εντοπίστηκε στα δημόσια νηπιαγωγεία. Αυτό το πρόβλημα ήταν μεγαλύτερο στα νηπιαγωγεία των εργατικών περιοχών (ποσοστό 54,5%) και μικρότερο στα νηπιαγωγεία των αστικών περιοχών του δείγματος (31,6%). Σημαντικοί αποτρεπτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή των νηπίων στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία κατά το σχολικό έτος 2020-2021, στο οποίο επικεντρώθηκε η μελέτη αυτή, ήταν αυτόνομα ή συνδυαστικά: η έλλειψη οικονομικών πόρων (φτώχεια) κάποιων οικογενειών, η ανεργία ή η εργασιακή απασχόληση κάποιων γονέων τις ώρες που γίνονταν τα διαδικτυακά μαθήματα, το ψηφιακό χάσμα ως έλλειψη των αναγκαίων τεχνολογικών γνώσεων από τους γονείς ή τους παππούδες με τους οποίους συμβίωναν τα νήπια, το μεταναστευτικό υπόβαθρο κάποιων οικογενειών, η πολυτεκνία ή η διαβίωση του νηπίου με έναν γονέα που δεν μπορούσε να υποστηρίξει την εξ αποστάσεως μαθησιακή του προσπάθεια, η ύπαρξη μεγαλύτερων αδελφών που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο στους οποίους δόθηκε έμφαση για συμμετοχή στην εξ αποστάσεως υλοποίηση των σχολικών μαθημάτων, και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες κάποιων μαθητών. Επίσης, υπήρξαν περιπτώσεις μη συμμετοχής νηπίων στα μεσημεριανά διαδικτυακά μαθήματα είτε λόγω ακαταλληλότητας της ώρας και δικής τους αδυναμίας να ανταποκριθούν, είτε λόγω διαφωνίας των γονέων τους με αυτό τον τρόπο πραγματοποίησης του διδακτικού έργου.

Ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή οφείλουμε να επισημάνουμε ότι λόγω της φύσης του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα νηπιαγωγών τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι αποκαλυπτικά, ενδιαφέροντα και σημαντικά αλλά όχι γενικεύσιμα (Creswell, 2016; Taherdoost, 2016). Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμη η διενέργεια μελέτης σε μεγάλο εύρος δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για την ανίχνευση των μεταξύ τους συμπτώσεων και διαφοροποιήσεων αναφορικά με τους τρόπους που επέλεξαν και υλοποίησαν την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 471-478. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Anders, J., Macmillan, L., Sturgis, P., & Wyness, G. (2023). Inequalities in late adolescents' educational experiences and wellbeing during the Covid-19 pandemic. *Oxford Review of Education*, 49(5), 620-642. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2124964>
- Asimaki, A., & Koustourakis, G. (2014). Habitus: An attempt at a thorough analysis of a controversial concept in Pierre Bourdieu's theory of practice. *Social Sciences*, 3(4), 121-131. doi: [10.11648/j.ss.20140304.13](https://doi.org/10.11648/j.ss.20140304.13)
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Backwith, D. (2015). *Social Work, Poverty and Social Exclusion*. N.Y.: Open University Press.
- Balayar, B. B., & Langlais, M. R. (2022). Parental support, learning performance, and socioemotional development of children and teenagers during the COVID-19 pandemic. *The Family Journal*, 30(2), 174-183. <https://doi.org/10.1177/10664807211052496>
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Vol. IV Class, Codes & Control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. Revised Edition*. N.Y.: Rowman & Littlefield.
- Betthäuser, B.A., Bach-Mortensen, A.M. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Bitsakos, N. (2023). Obstacles to socioeconomic integration of low-skilled immigrants: A Spatial Approach in the Case of Greece. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 42-53. <https://doi.org/10.7346/sird-012023-p42>
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education* 66, 635–655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

- de Leeuw, S., Haelermans, C., Jacobs, M., van Der Velden, R., van Vugt, L., & van Wetten, S. (2023). The role of family composition in students' learning growth during the COVID-19 pandemic. *Journal of Marriage and Family*, 85(3), 807-828. <https://doi.org/10.1111/jomf.12912>
- Devine, D. (2009). Mobilizing capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521-535. <https://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Francis, G. L., Raines, A. R., Reed, A. S., & Kinas Jerome, M. (2022). Parent–teacher interactions during COVID-19: Experiences of US teachers of students with severe disabilities. *Education Sciences*, 12(7), 488. <https://doi.org/10.3390/educsci12070488>
- Francis, D. V., & Weller, C. E. (2022). Economic inequality, the digital divide, and remote learning during COVID-19. *The Review of Black Political Economy*, 49(1), 41-60. <https://doi.org/10.1177/00346446211017797>
- Giddens, A., & Sutton, P. (2020). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Golden, A. R., Srisarajivakul, E. N., Hasselle, A. J., Pfund, R. A., & Knox, J. (2023). What was a gap is now a chasm: Remote schooling, the digital divide, and educational inequities resulting from the COVID-19 pandemic. *Current Opinion in Psychology*, 52, 101632. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101632>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low-and high-achieving students. *European economic review*, 140, No. 103920. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920>
- Haderlein, S. K., Saavedra, A. R., Polikoff, M. S., Silver, D., Rapaport, A., & Garland, M. (2021). Disparities in educational access in the time of COVID: Evidence from a nationally representative panel of American families. *Aera Open*, 7, 23328584211041350. <https://doi.org/10.1177/23328584211041350>
- Hayton, A. (Ed.). (2013). *Tackling disaffection and social exclusion*. N.Y.: Routledge.
- Hirsch, S. E., Bruhn, A. L., McDaniel, S., & Mathews, H. M. (2022). A survey of educators serving students with emotional and behavioral disorders during the COVID-19 pandemic. *Behavioral Disorders*, 47(2), 95-107. <https://doi.org/10.1177/01987429211016780>
- Hoskins, K., & Wainwright, E. (2023). 'I am not a teacher!' The challenges of enacting home schooling during the COVID-19 pandemic among low-income families of primary-aged children. *Education 3-13*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2210590>
- Koh, D. (2020). COVID-19 lockdowns throughout the world. *Occupational Medicine*, 70(5), 322-322. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa073>

- Korkmaz, Ö., Erer, E., & Erer, D. (2022). Internet access and its role on educational inequality during the COVID-19 pandemic. *Telecommunications policy*, 46(5), No. 102353. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2022.102353>
- Koustourakis, G. (2013). A Sociological Approach to Visual Arts Teaching in Contemporary Greek Pre-school Education. *The International Journal of Arts Education*, 7(1), 73–85. <https://doi.org/10.18848/2326-9944/CGP/v07i01/36132>
- Koustourakis, G. (2014). A Sociological Approach to Painting Teaching according to the Contemporary Greek Kindergarten Curriculum. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 20(1), 23-37. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v20i01/48408>
- Koustourakis, G. (2018). Analysing the curriculum for students with mild and moderate learning difficulties concerning the teaching of pre-vocational skills. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1210-1225. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1497948>
- Koustourakis, G., & Zacharos, K. (2011). Changes in School Mathematics Knowledge in Greece: a Bernsteinian Analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 369-387. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559339>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leal Filho, W., Price, E., Wall, T., Shiel, C., Azeiteiro, U. M., Mifsud, M., ... & LeVasseur, T. J. (2021). COVID-19: the impact of a global crisis on sustainable development teaching. *Environment, development and sustainability*, 23, 11257-11278. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-01107-z>
- López-Aguado, M., Gutiérrez-Provecho, L., Díaz, J. Q., & Llamas, J. L. G. (2022). Social exclusion and the digital divide. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(3), 74-82. https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1135660
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mathew, K. A., Mattson, D., Kelly, K., Fan, Y., Elliott, K., & Katz-Buonincontro, J. (2023). 'One doesn't just move online': an intersectional analysis of teachers' response to the crisis of pandemic teaching. *Teachers and Teaching*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2244433>
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Mohan, G., Carroll, E., McCoy, S., Mac Domhnaill, C., & Mihut, G. (2021). Magnifying inequality? Home learning environments and social reproduction during school closures in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 265-274. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1915841>
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Thriving or surviving emergency remote teaching necessitated by COVID-19: University teachers' perspectives. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 279-287. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00567-9>
- Neves, I., & Morais, A. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 223-249). N.Y.: Peter Lang.
- Naidoo, L. (2009). Developing social inclusion through after-school homework tutoring: a study of African refugee students in Greater Western Sydney. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 261-273. <https://doi.org/10.1080/01425690902812547>

- O'Connor Bones, U., Bates, J., Finlay, J., & Campbell, A. (2022). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 936-949. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967297>
- Rahman, M. M., & Thill, J. C. (2022). Associations between COVID-19 pandemic, lockdown measures and human mobility: longitudinal evidence from 86 countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7317. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127317>
- Reimer, D., Smith, E., Andersen, I. G., & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100568. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
- Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shin, M., & Hickey, K. (2021). Needs a little TLC: Examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 973-986. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847261>
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση* (σελ. 113-144). Αθήνα: Έκδοση Ε.Μ.Ε.Α.
- Stuart, J., O'Donnell, A. W., Scott, R., O'Donnell, K., Lund, R., & Barber, B. (2022). Asynchronous and synchronous remote teaching and academic outcomes during COVID-19. *Distance education*, 43(3), 408-425. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2088477>
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(2), 18-27. <https://hal.science/hal-02546796>
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2021). The impacts of COVID-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*, 49, 887-901. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01207-z>
- 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. <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>
- Trust, T., & Whalen, J. (2021). Emergency remote teaching with technology during the COVID-19 pandemic: using the whole teacher lens to examine educator's experiences and insights. *Educational Media International*, 58(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930479>
- Tsakoglou, P., & Papadopoulos, F. (2002). Aggregate level and determining factors of social exclusion in twelve European countries. *Journal of European Social Policy*, 12(3), 211-225. <https://doi.org/10.1177/0952872002012003394>
- Uğraş, M., Zengin, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2023). Early Childhood Learning Losses during COVID-19: Systematic Review. *Sustainability*, 15(7), 6199. <https://doi.org/10.3390/su15076199>
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Yajie, L., Liu, H., & Gaoming, M. (2023). Widening Digital Divide: Family Investment, Digital Learning, and Educational Performance of Chinese High School Students During the COVID-19

Pandemic School Closures. *Applied Research in Quality of Life*, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s11482-023-10191-y>