

Πανδημία Covid-19

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα

Βασίλης Γιαλαμάς

Μαρία Ραγκούση

Μαρία Σφυρόερα

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, Ομότιμη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βασίλης Γιαλαμάς, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μαρία Ραγκούση, Καθηγήτρια Τμήμα Ηλεκτρολόγων και Ηλεκτρολόγων Μηχανικών Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Μαρία Σφυρόερα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μορφοποίηση κειμένου: Πόπη Αλεξίου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος	4
Εισαγωγή	5
Γενικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν	7
Η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών	16
α. Η εκτίμηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην ΕΑΔ	16
β. Οι λόγοι που δυσκόλεψαν ή απέκλεισαν ορισμένους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη από την ΕΑΔ	17
Τα αποτελέσματα από τις κλειστές ερωτήσεις	17
Τα αποτελέσματα από τις πρόσθετες ανοιχτές ερωτήσεις	19
γ. Σχετικά με τις ελλείψεις στον ηλεκτρονικό εξοπλισμό των μαθητών/τριών	26
Η αναδιאμόρφωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας	28
Τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης	32
Οι διδακτικές στρατηγικές και οι διδακτικές προσεγγίσεις	37
Η προετοιμασία και η εμπειρία σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία	41
Η κριτική που προέκυψε από την εμπειρία στην ΕΑΔ	44
Η συνεργασία στο θεσμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον	49
Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών	51
Η αξιολόγηση της εμπειρίας από την εξ αποστάσεως διδασκαλία	53
Η αξιολόγηση της εμπειρίας: σχηματική παρουσίαση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία από την εφαρμογή της ΕΑΔ	57
Τα δυνατά σημεία της ΕΑΔ (δύο σημεία)	58
Τα αδύναμα σημεία της ΕΑΔ (δύο σημεία)	66
Σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα	76
Συμπερασματικές παρατηρήσεις	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	88
Νηπιαγωγείο	88
Δημοτικό σχολείο	90
Γυμνάσιο	98
Γενικό Λύκειο	101
Επαγγελματικό Λύκειο	103

Πρόλογος

Η έρευνα που παρουσιάζουμε σε αυτή την έκθεση εντάσσεται στις ερευνητικές δραστηριότητες του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση*. Στόχος μας ήταν να μελετηθούν βασικά θέματα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία όπως εφαρμόστηκε την περίοδο του εγκλεισμού λόγω της πανδημίας Covid-19 και να αναπτυχθεί ένας ουσιαστικός διάλογος με τους και τις εκπαιδευτικούς για αυτό το ζήτημα.

Μοιραστήκαμε με τους/τις φοιτητές/τριες του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθούσαν το μάθημα *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας και Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* την άνοιξη του 2021 τους προβληματισμούς μας για το θέμα και την διαμόρφωση της ερευνητικής διαδικασίας που σχεδιάζαμε. Έτσι ξεκίνησε μια διεργασία που οδήγησε στην εκπόνηση ομαδικών εργασιών στη βάση των πρώτων στοιχείων που συγκεντρώσαμε, ήταν μια πρώτη εμπλοκή σε μια έρευνα για ένα θέμα τέτοιου εύρους.

Η μελέτη που πραγματοποιήσαμε βασίζεται σε ερωτηματολόγιο που είχε αναπτυχθεί στο πλαίσιο της έρευνας του ιταλικού ερευνητικού φορέα για τις παιδαγωγικές πρακτικές SIRD το 2020 το οποίο μας παραχώρησε ο επικεφαλής της έρευνας Καθηγητής Petro Lucisano. Θελήσαμε να αξιοποιήσουμε αυτό το ερωτηματολόγιο, προσαρμόζοντας το στην πραγματικότητα του ελληνικού δημόσιου σχολείου, γιατί αντικαθρεφτίζονταν σε αυτό παιδαγωγικές επιλογές που ταίριαζαν με τις δικές μας προσεγγίσεις.

Οι συγγραφείς αυτής της μελέτης επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε τον Καθηγητή Pietro Lucisano που δέχθηκε την πρότασή μας να αξιοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο της ιταλικής έρευνας στο πλαίσιο της δικής μας. Χωρίς τη συμβολή του δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί αυτή η σύνθετη έρευνα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα.

Ευχαριστούμε επίσης θερμά τον Καθηγητή Σπύρο Παπαδόπουλο, Πρόεδρο της Ειδικής Διατμηματικής Επιτροπής του μεταπτυχιακού προγράμματος, που αγκάλιασε από την αρχή την ερευνητική μας προσπάθεια, τον Δημήτρη Βεργίδη, Ομότιμο Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών για τις οξυδερκείς παρατηρήσεις του στο στάδιο της προετοιμασίας του τελικού κειμένου αυτής της έρευνας. Επίσης τον Πέτρο Χαραβιτισίδη, Διευθυντή του 132 Δημοτικού Σχολείου Αθηνών και εκλεγμένο Επίκουρο Καθηγητή στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, για τη γενναιόδωρη συνεργασία του κατά την περίοδο διαμόρφωσης και διεξαγωγής της έρευνας. Θερμές ευχαριστίες οφείλονται και στην Αναστασία Γόντικα, Γραμματέα του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του ΕΚΠΑ που έχει τη διοικητική ευθύνη της λειτουργίας του μεταπτυχιακού προγράμματος για την υποστήριξη της σε κάθε πρακτικό πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε

Τζέλα Βαρνάβα Σκούρα

Ομότιμη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Φεβρουάριος 2022

Εισαγωγή

Από τις πρώτες μέρες της πανδημίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση* επιδιώξαμε να αναπτύξουμε μικρής κλίμακας ερευνητικές δράσεις για να καταλάβουμε καλύτερα τα θέματα και τα προβλήματα που προέκυψαν τόσο από την ξαφνική απαίτηση να λειτουργήσει με διδασκαλία από απόσταση το εκπαιδευτικό μας σύστημα όσο και από τη γενικότερη συνθήκη κοινωνικής αποστασιοποίησης και εγκλεισμού που βιώναμε. Όλοι γνωρίζαμε ή υποψιαζόμασταν τις δυσκολίες που θα προέκυπταν, καθώς ο βαθμός ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στην κοινωνία είναι χαμηλότερος στην Ελλάδα σε σχέση με τις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹ και η επάρκεια στη λειτουργία των δικτύων επικοινωνίας και την κάλυψη των απότομα αυξημένων αναγκών δεν ήταν δεδομένη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μας δεν είχαν παρακολουθήσει σε ικανό αριθμό επιμορφωτικά προγράμματα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία (ΕΑΔ), ενώ είναι γνωστό ότι για να μετατραπεί ένα μάθημα που διδάσκεται με φυσική παρουσία στην αίθουσα σε μάθημα που προσφέρεται με ΕΑΔ, χρειάζεται χρόνος. Ο χρόνος βέβαια δεν υπήρχε: καθώς βρεθήκαμε αντιμέτωποι με μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης...

Την άνοιξη του 2020 στο μάθημα *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας και Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*² διαμορφώσαμε ερωτηματολόγια και προγράμματα συνεντεύξεων για εκπαιδευτικούς, γονείς καθώς και μαθητές/τριες σχετικά με την εφαρμογή της ΕΑΔ ώστε να αποκτήσουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μας μια εμπειρία σχετικά με τη μεθοδολογία έρευνας διερευνώντας συγχρόνως πραγματικά εκπαιδευτικά προβλήματα και φωτίζοντας με την εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία πτυχές της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας για τις οποίες δεν υπήρχαν ακόμα συγκροτημένα ερευνητικά δεδομένα. Την άνοιξη του 2021 αναπτύξαμε μια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας για την εφαρμογή της ΕΑΔ που αναφερόταν στους/στις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου, του γυμνασίου, του γενικού λυκείου καθώς και του επαγγελματικού λυκείου, οι οποίοι/ες εργάζονταν στο δημόσιο σχολείο. Κάποια από τα προβλήματα ήταν ήδη γνωστά, αλλά συστηματικές συγκρίσεις ανάμεσα στις βιωμένες εμπειρίες εκπαιδευτικών από τα διαφορετικά σχολικά επίπεδα δεν είχαν πραγματοποιηθεί.

Ήταν γνωστό ότι την περίοδο της έρευνας, Απρίλιος-Ιούνιος 2021, η επικοινωνία στο πλαίσιο της ΕΑΔ στο δημόσιο σχολείο είχε μεικτό χαρακτήρα με σύγχρονα και ασύγχρονα στοιχεία. Η σύγχρονη επικοινωνία γινόταν, όπως και το προηγούμενο σχολικό έτος, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας CISCO Webex που είχε επιλεγεί από το ΥΠΑΙΘ. Ήταν ήδη γνωστό ότι αυτή η πλατφόρμα δεν επέτρεπε πάντα την ταυτόχρονη χρήση οθόνης από όλους ώστε να υπάρχει μέσω του βλέμματος επαφή, ενώ παράλληλα δεν υποστήριζε πάντα απρόσκοπτα την προβολή οπτικοακουστικού υλικού. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονταν να ζητάνε από τους μαθητές και τις μαθήτριά τους να έχουν στις περισσότερες περιπτώσεις διαρκώς κλειστές τις κάμερες και τα μικρόφωνα και να ανοίγουν τα μικρόφωνα μόνο αν ήθελαν να πάρουν το λόγο, ενώ συχνά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν ταυτόχρονα να προβάλλουν κάτι και να ακούγονται ή να φαίνονται. Επίσης ήταν γνωστό ότι σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών είχε αποκλειστεί ή δεν συμμετείχε συστηματικά στη διαδικασία της ΕΑΔ, χωρίς αυτό το θέμα να έχει μελετηθεί συστηματικά.

¹ European Commission (2020), Digital Economy and Society Index (DESI) 2020. Η έκθεση αυτή αποτελεί εργαλείο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη μέτρηση του βαθμού ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στα κράτη μέλη. Η Ελλάδα σε αυτή την κατάταξη (που το 2020 περιλάμβανε 28 κράτη, πριν την αποχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου) έχει την 27^η θέση για τη συγκεκριμένη χρονιά και την ακολουθεί η Βουλγαρία.

² Στο μάθημα *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας και Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* είχε την ευθύνη για τον γενικό συντονισμό η Τζέλα Βαρνάβα Σκούρα. Ο Καθηγητής Βασίλης Γιαλαμάς και ο Διονύσης Μάνεσης μέλος ΕΔΙΠ στο ΤΕΑΠΗ διδάζαν θέματα στατιστικής ενώ παιδαγωγικά θέματα, ζητήματα μεθοδολογίας καθώς και τη διαμόρφωση και τον συντονισμό των ερευνητικών εργασιών των φοιτητών/τριών είχαν αναλάβει η Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Σφυρόρα και η Τζέλα Βαρνάβα Σκούρα.

Καθώς είχε προηγηθεί, την περίοδο του πρώτου εγκλεισμού την άνοιξη του 2020, μια σημαντικότερη έρευνα σε εθνικό επίπεδο στην Ιταλία με αντίστοιχο προσανατολισμό με την έρευνα που σχεδιάζαμε, ήρθαμε σε επαφή με τον καθηγητή Pietro Lucisano του Πανεπιστημίου της Ρώμης «La Sapienza» και πρόεδρο του ερευνητικού φορέα για τις παιδαγωγικές πρακτικές SIRD, ο οποίος ήταν επικεφαλής αυτής της έρευνας που είχε ήδη ολοκληρωθεί³ και ζητήσαμε να αξιοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο της ιταλικής έρευνας ως βάση κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές για μια αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα. Ο λόγος που επιδιώξαμε αυτή τη συνεργασία ήταν ο κοινός μας στόχος με των Ιταλών ερευνητών να φωτίσουμε τα χαρακτηριστικά της βιωμένης εμπειρίας για όσα μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς μας στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε δεν έχει όμως χαρακτήρα συγκριτικής μελέτης και μόνο σε μερικά σημεία θα αναφερθούμε σε αποτελέσματα της ιταλικής έρευνας, εκεί που θεωρούμε ότι έχουν ειδικό ενδιαφέρον για την καλύτερη κατανόηση της δικής μας πραγματικότητας.⁴

Τα βασικά θέματα που προσεγγίζονται στην έρευνα αναπτύσσονται γύρω από τους εξής βασικούς άξονες: την εκτίμηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην ΕΑΔ και ζητήματα σχετικά με τον αποκλεισμό ή τις δυσκολίες να συμμετάσχουν, την αναδιάρθρωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας και των παρεμβάσεων για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τον εξοπλισμός και τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, τις διδακτικές στρατηγικές, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, την κριτική των εκπαιδευτικών για την περίοδο εφαρμογής της ΕΑΔ, την συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών, τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού έργου, συνολική αξιολόγηση της εμπειρίας.

Στο πλαίσιο του μαθήματος στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί παραπάνω, οι φοιτήτριες και φοιτητές πήραν μέρος σε συζητήσεις για την προσαρμογή του ερωτηματολογίου καθώς και σε σχολιασμούς των αποτελεσμάτων που θέσαμε στη διάθεσή τους από τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων τις πρώτες εβδομάδες συλλογής στοιχείων. Παράλληλα πήραν μέρος, με σχετική καθοδήγηση, στην αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων από ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στη διαμόρφωση των πρώτων θεματικών κατηγοριών. Με βάση αυτό το πρώτο υλικό εκπόνησαν ομαδικές εργασίες για μια έρευνα που βρισκόταν σε εξέλιξη η οποία αφ' ενός αφορούσε ένα κρίσιμο εκπαιδευτικό θέμα και αφ' ετέρου συνδέονταν στενά με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, θέμα του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Πέρα από την αξία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν για την αποτύπωση, περιγραφή και τεκμηρίωση μιας τόσο ιδιαίτερης συνθήκης όπως αυτή της Covid-19, τα οποία παρουσιάζουμε σε συντομία σε αυτό το κείμενο η έρευνα αυτή έχει για μας και έναν πιο δυναμικό στόχο: προσβλέπουμε στην ανάπτυξη ενός ουσιαστικού διάλογου με τους και τις εκπαιδευτικούς μετά από τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων .

³ Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell' indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Life Long, Lifewide Learning*, 36, pp. 3-25).

⁴ Σημειώνεται ότι η Ιταλία βρισκόταν, σύμφωνα με τον δείκτη DESI της ΕΕ στην 25^η θέση των 28 μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπροστά μόνο από την Ρουμανία, την Ελλάδα και τη Βουλγαρία, ό.π., σ. 3, DESI, 2020.

Γενικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή σε αυτή την έκθεση αναφερόμαστε σε θέματα σχετικά με τις εμπειρίες εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την περίοδο του εγκλεισμού την άνοιξη του 2021 με στόχο να έχουμε δεδομένα για να καταλάβουμε καλύτερα πως είχαν εξελιχθεί τα πράγματα στον χώρο του δημόσιου σχολείου. Τα σχολικά επίπεδα στα οποία αναφέρεται η έρευνα είναι το νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο, το γενικό λύκειο και το επαγγελματικό λύκειο. Το ερωτηματολόγιο και το πλαίσιο της ανάλυσης στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε εκείνα της εθνικής έρευνας SIRD που είχε πραγματοποιηθεί στην Ιταλία όπως έχει ήδη αναφερθεί.⁵

Ένα θέμα που είχε μεγάλη σημασία για εμάς ήταν η εκτίμηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην ΕΑΔ σε αυτές τις συνθήκες έκτακτης ανάγκης. Ειδικότερα θέλαμε να έχουμε συγκεκριμένα στοιχεία για τον αποκλεισμό και τις δυσκολίες στην πρόσβαση σημαντικού αριθμού μαθητών/τριών, όπως διαφαίνονταν ήδη από την επαφή μας με τον εκπαιδευτικό χώρο. Μελετήσαμε επίσης το θέμα της αναδιαμόρφωσης του προγραμματισμού της διδασκαλίας που χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί συνολικά αλλά και ξεχωριστά στο κάθε σχολικό επίπεδο. Μας απασχόλησε επίσης το θέμα του εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε, οι διδακτικές στρατηγικές, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, η κριτική των εκπαιδευτικών για την περίοδο εφαρμογής της ΕΑΔ, συνεργασία, οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού έργου και τέλος η συνολική αξιολόγηση της εμπειρίας.

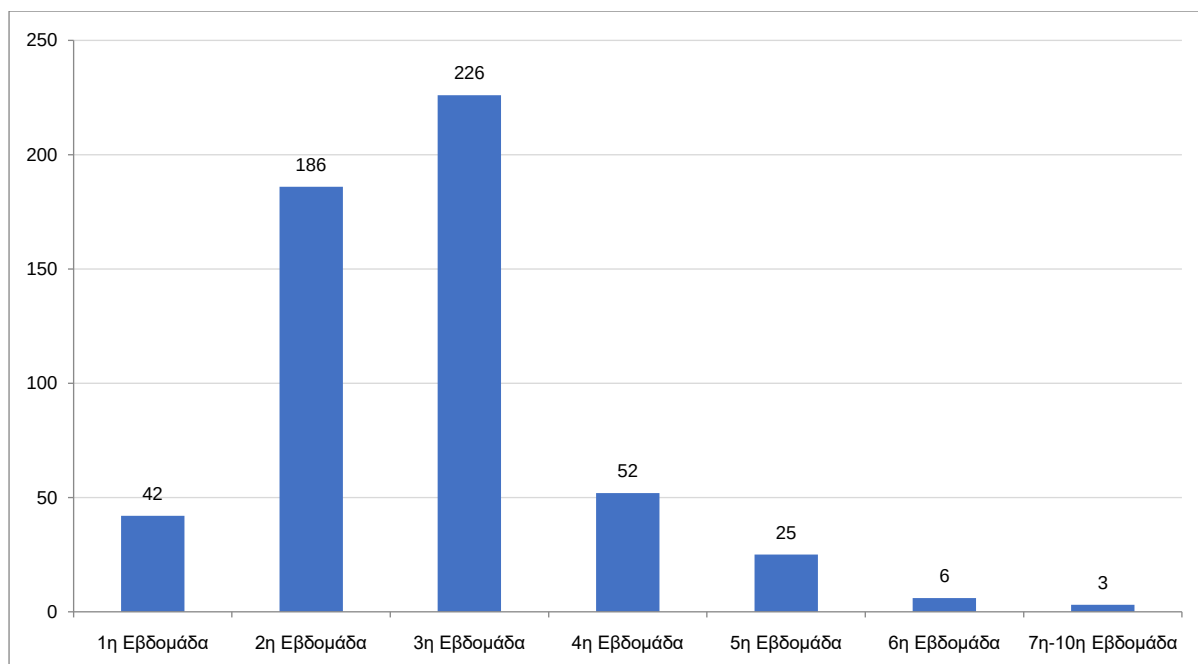
Το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε χρησιμοποιήθηκε, σχεδιάστηκε κατευθείαν σε ψηφιακή μορφή, στο εργαλείο Google Forms, ώστε να διακινήθεί ηλεκτρονικά και να συμπληρωθεί on-line. Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Στην πλειονότητά τους περιλαμβάνουν προτεινόμενες δηλώσεις για τις οποίες ζητείται να διατυπωθεί ο βαθμός συμφωνίας σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται επίσης και ορισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου με στόχο να φωτίσουν καλύτερα ορισμένα θέματα. Στις ερωτήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα να ακουστεί η φωνή των εκπαιδευτικών και να γίνει καλύτερα κατανοητό πώς έχουν βιώσει αυτή την εμπειρία. Πρόκειται για πεδία απαντήσεων προορισμένα για συμπλήρωση με ελεύθερο κείμενο σχετικά με: τους λόγους για τους οποίους δεν πήραν μέρος ή είχαν μικρή συμμετοχή κάποιοι/ες μαθητές/τριες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς και ευρύτερα για να διατυπωθούν σκέψεις και σχόλια των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο on-line από τις 8 Απριλίου μέχρι και τις 17 Ιουνίου 2021. Σε αυτό το χρονικό διάστημα απάντησαν 540 εκπαιδευτικοί. Στο γράφημα 1 εμφανίζεται το πλήθος απαντήσεων που καταγράφηκαν ανά εβδομάδα.

Να σημειώσουμε εδώ ότι την περίοδο σχεδιασμού του ερωτηματολογίου δημοσιοποιήθηκε η πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε «*Όψεις της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και Συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*» η οποία αναφέρονταν στα δημόσια σχολεία της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ειδικό ενδιαφέρον στη δική μας έρευνα είναι ότι προσπαθήσαμε με κοινό ερωτηματολόγιο να προσεγγίσουμε τα θέματα στα οποία αναφερθήκαμε σχετικά με τη διδακτική διαδικασία τόσο στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας όσο και στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

⁵ Βλ. Σχετικά σ. 7.



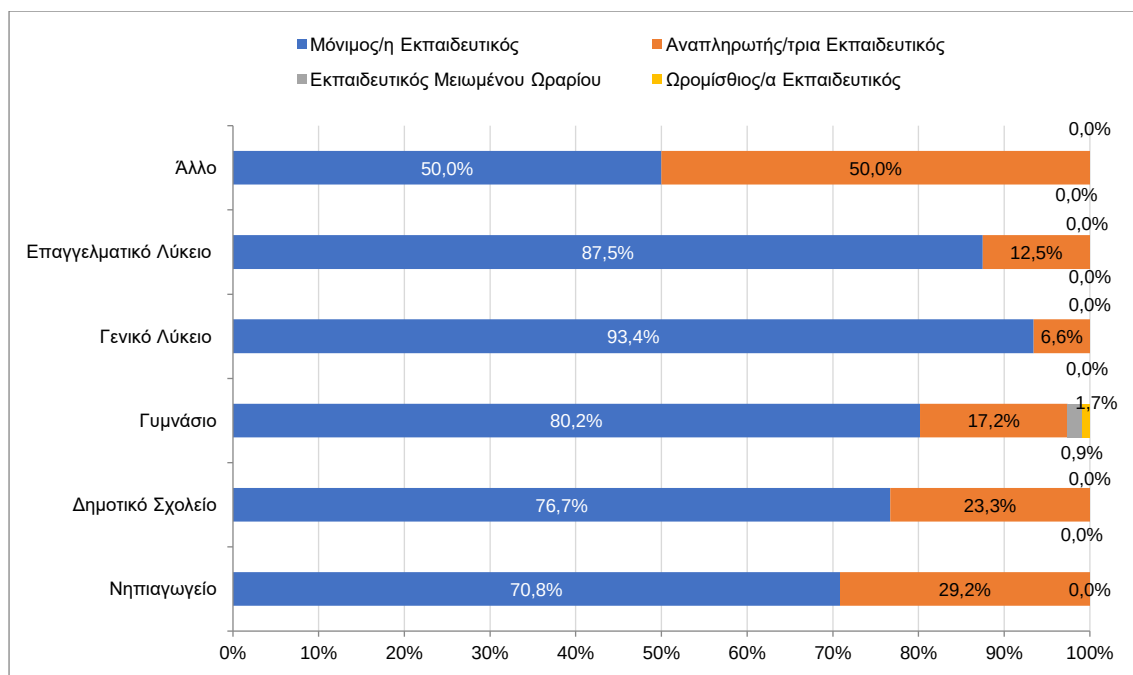
ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Η πορεία της ανταπόκρισης κατά τη διάρκεια των 10 εβδομάδων

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους/στις εκπαιδευτικούς σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αρχικά εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική έρευνα με τους οποίους έχουμε, ως πανεπιστημιακοί καθηγητές μακροχρόνια συνεργασία σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα ενθάρρυναν άμεσα συναδέλφους τους να ανταποκριθούν και συνέβαλαν σημαντικά στη διενέργεια της έρευνας αυτής. Γενικά θεωρούμε ότι τελικά ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν κυρίως ενεργοποιημένοι, δραστήριοι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν δεν αποτελεί τυχαίο δείγμα και τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ανώνυμα, προσδιορίζοντας μόνο τον δήμο στον οποίο βρισκόταν το σχολείο όπου εργάζονταν, το εκπαιδευτικό επίπεδο του σχολείου (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), την ηλικία και τη θέση τους και, για τους/τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικότητας της πρωτοβάθμιας, το αντικείμενο που δίδασκαν.

Από τους 540 εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν 72 (13,3%) εργάζονται στο νηπιαγωγείο, 249 (46,1%) στο δημοτικό σχολείο, 116 (21,4%) στο γυμνάσιο, 61 (11,3%) στο γενικό λύκειο, 40 (7,4%) στο επαγγελματικό λύκειο και δύο σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, από τους 428 εκπαιδευτικούς που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, το 79 % είναι εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση εργασίας και το 20% είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ενώ υπάρχουν επίσης δύο εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είναι ωρομίσθιος, όπως φαίνεται από το γράφημα 2 παρακάτω.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Κατανομή συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας ανά σχολικό επίπεδο

Τα μεγαλύτερα ποσοστά μη μόνιμων εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση: στο νηπιαγωγείο, 29,2%, στο δημοτικό σχολείο, 23,3% και το γυμνάσιο, 17,2%. Στο επίπεδο του λυκείου υψηλότερο είναι το ποσοστό των αναπληρωτών στο επαγγελματικό λύκειο σε σύγκριση με το γενικό λύκειο, 12,5% και 6,5% αντίστοιχα.

Το θέμα του μεγάλου αριθμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο σχολικό μας σύστημα είναι ένα γνωστό δομικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας του. Είναι ένα θέμα στο οποίο θα πρέπει να δοθεί λύση ιδίως σήμερα που υπάρχουν ιδιαίτερα αυξημένες ανάγκες για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα παρακολούθησης που είχαν, όπως θα δούμε στη συνέχεια, τα παιδιά στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου αλλά και σε όλα τα άλλα σχολικά επίπεδα.

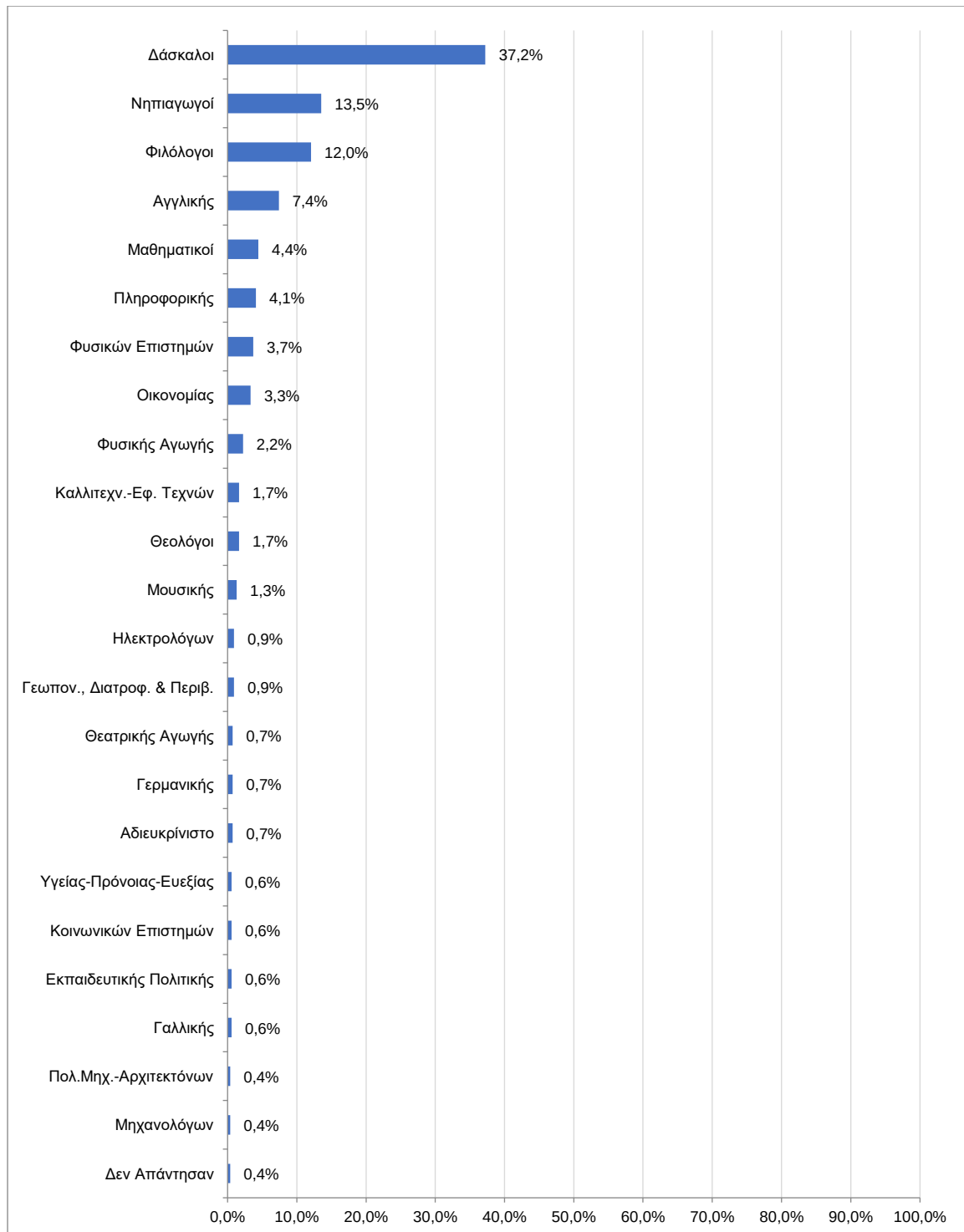
Είναι ενδιαφέρον εδώ να σημειώσουμε ότι η εικόνα για το ζήτημα των μη-μόνιμων εκπαιδευτικών διαφέρει έντονα από την εικόνα του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως διαφαίνεται από τα δεδομένα της έρευνας SIRD στην Ιταλία όπου τα ποσοστά των αναπληρωτών μειώνονται σημαντικά καθώς μετακινούμαστε από το σχολικό επίπεδο του γυμνασίου προς το δημοτικό και το νηπιαγωγείο.⁶

Όσον αφορά τον τύπο τμήματος όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί, 33 είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από τους οποίους 25 εργάζονταν σε Τμήματα Ένταξης, κυρίως στο σχολικό επίπεδο του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου και σε μικρότερο βαθμό στο επίπεδο του γυμνασίου ενώ 8 εργάζονταν σε Τμήματα Παράλληλης Στήριξης τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στο γενικό λύκειο. Άλλοι 12 εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε Τμήματα Υποδοχής, στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου, τμήματα τα οποία ανήκουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και όχι στην ειδική αγωγή όπως συμβαίνει στην Ιταλία και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Όσον αφορά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα, αυτές παρουσιάζονται στο γράφημα 3. Παρατηρούμε ότι το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής παρουσιάζουν οι δάσκαλοι/δασκάλες (37,2%) και ακολουθούν με παρόμοια ποσοστά οι Νηπιαγωγοί και οι Φιλολόγοι (13,5% και 12,0% αντίστοιχα). Σημαντική είναι και η συμμετοχή από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων:

⁶ Lucisano P., ό.π. σ. 6.

Αγγλικής γλώσσας 7,4%, Μαθηματικών 4,4%, Πληροφορικής 4,1%, Φυσικών Επιστημών 3,7%, Οικονομίας 3,3% και Φυσικής Αγωγής 2,2%, καθώς και από εκπαιδευτικούς πολλών άλλων ειδικοτήτων σε ποσοστά μικρότερα του 2% δηλαδή 2-4 άτομα ανά ειδικότητα. Τέλος, τέσσερις συνολικά εκπαιδευτικοί αναφέρουν αδιευκρίνιστες ειδικότητες, ενώ δύο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση.



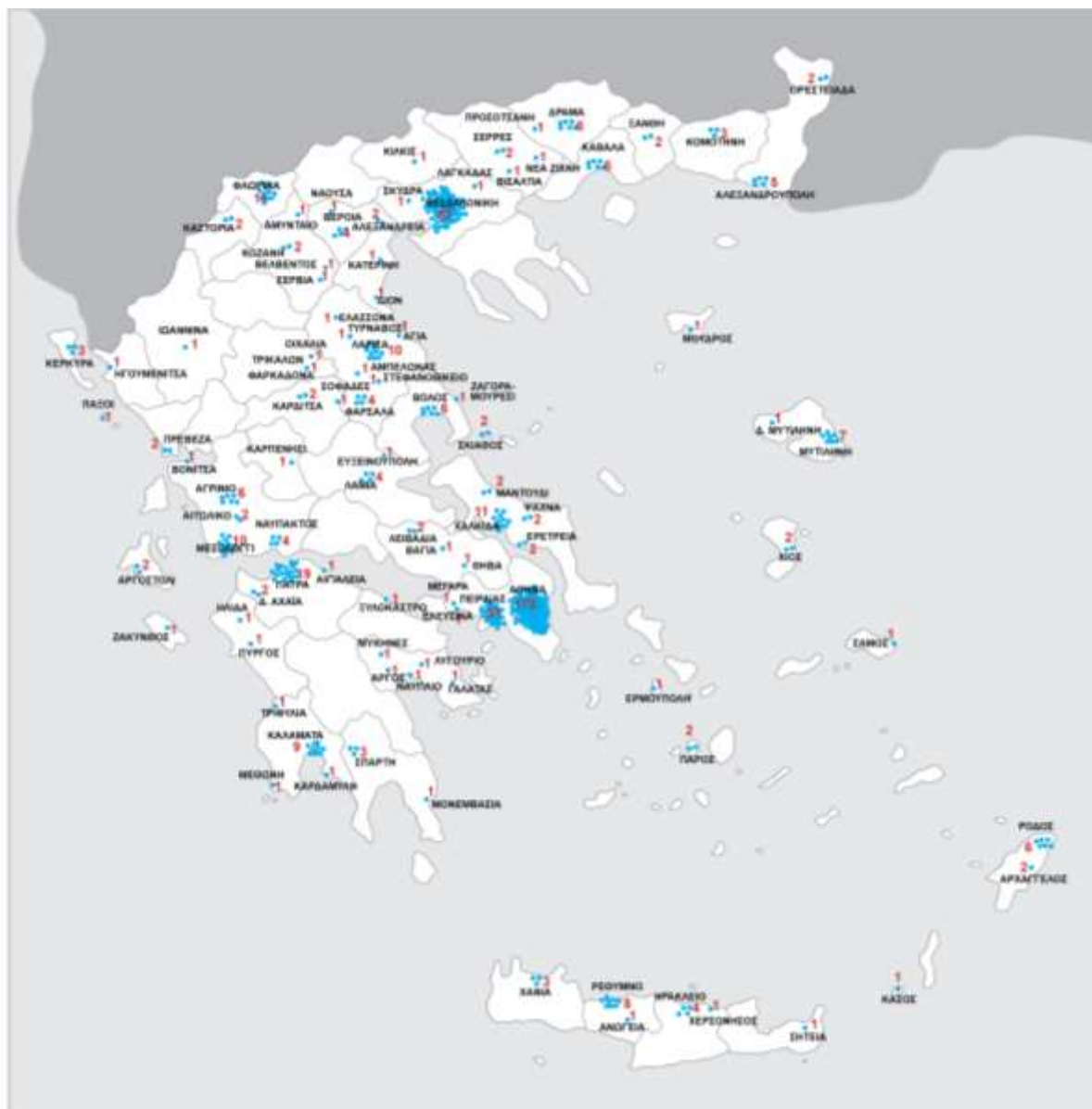
ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Ποσοστά ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο ανά ειδικότητα

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή των ερωτηματολογίων που λάβαμε, υπήρξε ανταπόκριση από εκπαιδευτικούς και από τις 13 διοικητικές/γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας, με το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων να προέρχεται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Αττική (38,5%), στην Κεντρική Μακεδονία (19,0%) και στη Δυτική Ελλάδα (9,2%). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα στοιχεία ανά γεωγραφική περιφέρεια και στο γράφημα 4 παρουσιάζεται η ανταπόκριση στο ερωτηματολόγιο σε χάρτη στο επίπεδο της επικράτειας, ενώ το γράφημα 5 και το γράφημα 6 που ακολουθούν εστιάζουν στα μεγάλα αστικά συγκροτήματα Αθήνας-Πειραιά και Θεσσαλονίκης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Γεωγραφική κατανομή (σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά)
ανά Περιφέρεια των ερωτηματολογίων)

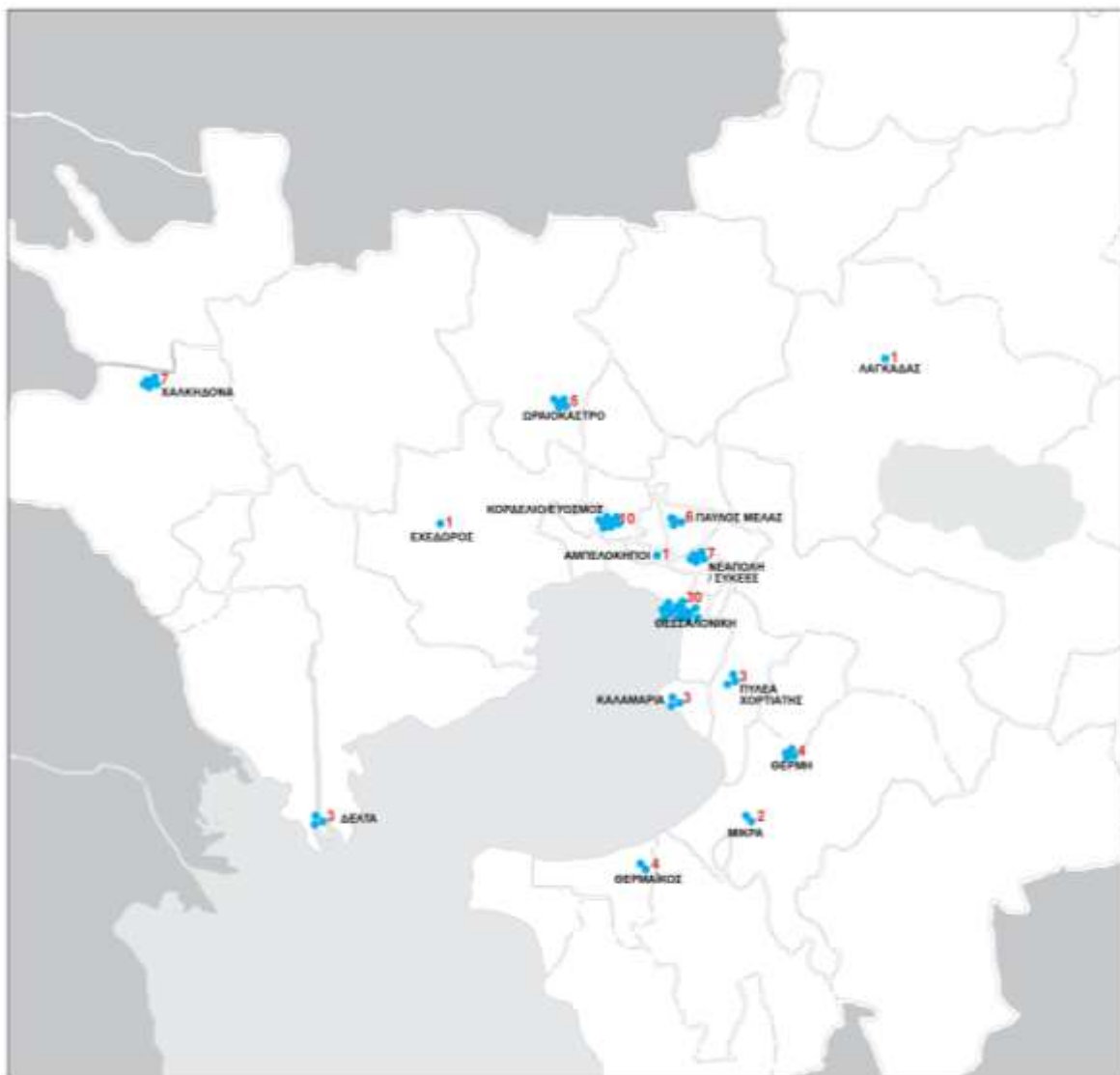
Περιφερειακή Ενότητα όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα	Πλήθος Εκπαιδευτικών (απόλυτος αριθμός)	Πλήθος Εκπαιδευτικών (Ποσοστό %)
ΑΤΤΙΚΗΣ	208	38,52
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	103	19,07
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	50	9,26
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	33	6,11
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	27	5,00
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ - ΘΡΑΚΗΣ	24	4,44
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	22	4,07
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	20	3,70
ΚΡΗΤΗΣ	19	3,52
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	12	2,22
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	11	2,04
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	7	1,30
ΗΠΕΙΡΟΥ	4	0,74
ΣΥΝΟΛΟ	540	100,00



ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Γεωγραφική κατανομή ανά δήμο των ερωτηματολογίων που λάβαμε



ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Γεωγραφική κατανομή των ερωτηματολογίων για το συγκρότημα της Αθήνας, του Πειραιά και ευρύτερα για τους δήμους του Νομού Αττικής



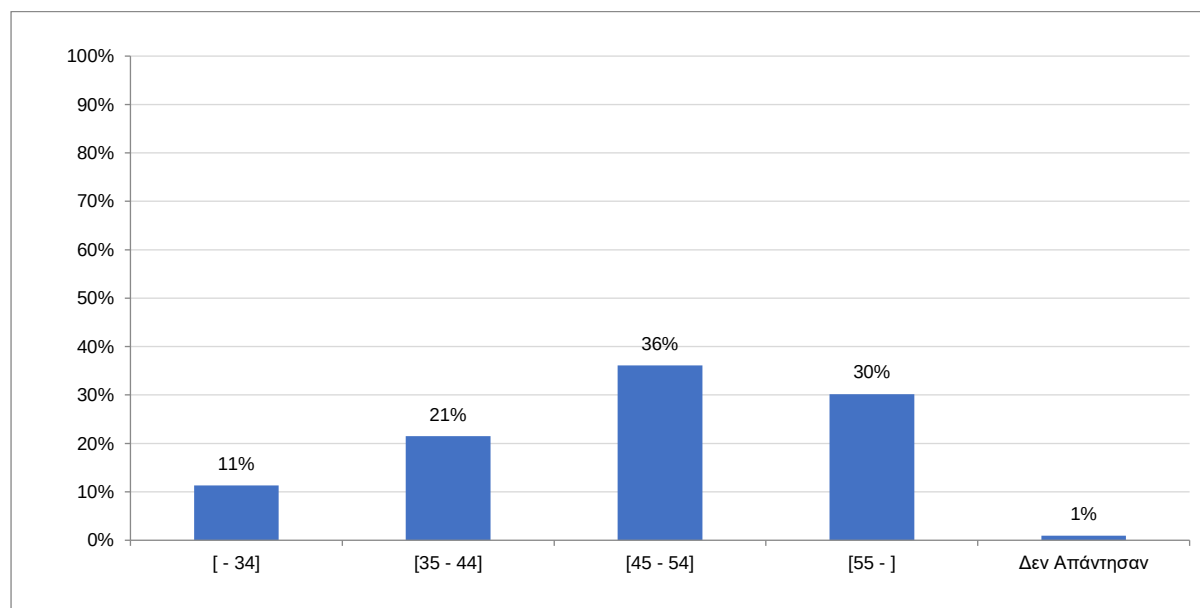
ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Γεωγραφική κατανομή των ερωτηματολογίων για το συγκρότημα του Δήμου Θεσσαλονίκης και ευρύτερα για τους δήμους του Νομού Θεσσαλονίκης

Όπως φαίνεται καθαρά από το γράφημα 4, και παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή από ορισμένες περιοχές υπήρξε μικρή, η έρευνα είχε ανταπόκριση σε εκπαιδευτικούς από το σύνολο της επικράτειας, τόσο από τις ηπειρωτικές όσο και από τις νησιωτικές περιοχές.

Εστιάζοντας σε επίπεδο δήμων, από τα γραφήματα 4, 5 και 6, φαίνεται καθαρά ότι μεγαλύτερη ανταπόκριση στο ερωτηματολόγιο υπήρξε από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία στους δήμους και στις ευρύτερες περιοχές της Αθήνας και του Πειραιά (37,5%), καθώς και της Θεσσαλονίκης (16,1%) και της Πάτρας (3,5%). Θα πρέπει να παρατηρήσουμε όμως ότι το συνολικό ποσοστό συμμετοχής από άλλους δήμους είναι σημαντικό και αυτό είναι κάτι που μας δίνει τη δυνατότητα να σχηματίσουμε μια εικόνα για το πώς είδαν την εφαρμογή της ΕΑΔ οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα, όχι μόνο στις μεγάλες πόλεις αλλά και ευρύτερα στη χώρα. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι γενικά είχαμε υψηλή ανταπόκριση από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στους λιγότερο προνομιούχους, από κοινωνικο-οικονομική άποψη, δήμους της χώρας.

Τέλος, ως προς την ηλικία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα καλύπτουν όλο το εύρος της ενεργούς υπηρεσίας. Η κατανομή τους σε ηλικιακές κατηγορίες φαίνεται στο γράφημα 7. Διαπιστώνεται ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή προέρχεται από τις μεγαλύτερες ηλικίες, 45-54, (36%) και 55 και άνω

(30%) – άλλο ένα δομικό πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο βαθμό βέβαια που οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν ικανοποιητικά ως προς την ηλικία τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της χώρας.



ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικιακή κατηγορία

Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα και κατέθεσαν την εμπειρία και τις αντιλήψεις τους αντιπροσωπεύουν προφανώς μόνο ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών της χώρας, αναφέρονται όμως στην βιωμένη εμπειρία τους από τη διδασκαλία συνολικά, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μας, σε ένα μαθητικό σύνολο 42.847 μαθητών και μαθητριών. Δεν πρόκειται βέβαια για στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα ούτε του εκπαιδευτικού ούτε του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, συνεπώς τονίζουμε ότι απαιτείται προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία δεν μπορούν να γενικευθούν σε εθνικό επίπεδο. Αναδεικνύουν όμως, για την περίοδο που καλύπτει η έρευνα, τάσεις που δεν θα πρέπει να αγνοηθούν.

Η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών

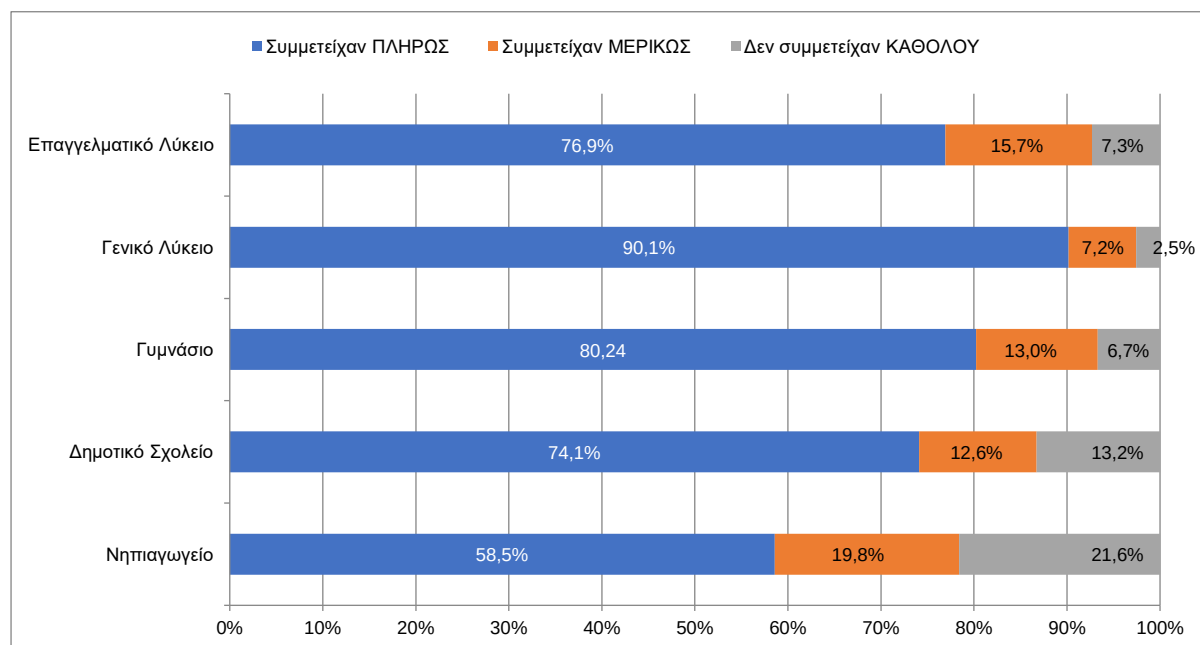
Ήταν σαφές, από την πρώτη περίοδο εγκλεισμού την Άνοιξη του 2020, ότι η εφαρμογή της ΕΑΔ θα οδηγούσε αναπόφευκτα σε όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων από τις διαφοροποιήσεις στην δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών/τριών στο νέο διδακτικό/μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό το φαινόμενο παρουσιάστηκε, σε διαφορετικό βαθμό σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναγνωρίστηκε όμως σε πολλές χώρες ως ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα και έγιναν προσπάθειες για την αντιμετώπισή του σε εθνικό επίπεδο με σχετικά μέτρα.

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας είχαμε μια εκτίμηση από τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τη συμμετοχή στην ΕΑΔ των μαθητών/τριών τους. Συγκεντρώσαμε επίσης στοιχεία για τους λόγους που δυσκόλεψαν αλλά και για τους λόγους που απέκλεισαν κάποιους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν όφελος από την ΕΑΔ. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε δύο ξεχωριστές κλειστού τύπου ερωτήσεις, μία για τις δυσκολίες, και μία για τον αποκλεισμό. Οι ερωτήσεις αυτές περιλάμβαναν τρεις δηλώσεις η κάθε μία στις οποίες καλούντο οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Δίναμε επιπρόσθετα τη δυνατότητα σε όποιον/α εκπαιδευτικό το επιθυμούσε να εκφραστεί με ελεύθερο κείμενο για όποιους άλλους λόγους θεωρούσε ότι ήταν σημαντικοί και δεν καλύπτονταν από τις δυνατότητες που δίνουν οι κλειστές ερωτήσεις.

α. Η εκτίμηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην ΕΑΔ

Για την εκτίμηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών ζητήσαμε από κάθε εκπαιδευτικό να αναφέρει το σύνολο των μαθητών/τριών στην τάξη ή στις τάξεις όπου δίδασκε το σχολικό έτος 2020-2021 και να κάνει μια εκτίμηση για τον αριθμό των μαθητών/τριών του/της που παρακολούθησαν την ΕΑΔ (α) *συστηματικά*, (β) *μερικώς*, (γ) *δεν μπόρεσαν παρακολουθήσουν*. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα 8, σε ποσοστά για κάθε μια από τις τρεις κατηγορίες ανά σχολικό επίπεδο.

Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα ποσοστά που δίνουμε αφορούν τα αποτελέσματα που προκύψαν στο επίπεδο της επικράτειας, οι διαφοροποιήσεις όμως είναι σημαντικές μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 8: Σύνθεση του συνόλου των εκτιμήσεων ως προς το βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών ανά σχολικό επίπεδο

Οι απαντήσεις ανέδειξαν σημαντικό ποσοστό έλλειψης συμμετοχής καθώς και μερικής συμμετοχής των μαθητών/τριών σε όλα τα σχολικά επίπεδα αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους.

Πιο αναλυτικά, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών και μαθητριών που δεν παρακολούθησε καθόλου κατά την περίοδο της ΕΑΔ φοιτούσε στο νηπιαγωγείο και ανέρχεται σε 21,6%, ενώ πολύ υψηλό στο νηπιαγωγείο είναι και το ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν μερικώς (19,8%) και περίπου ένα στα δύο παιδιά (58,5%) εκτιμάται ότι παρακολούθησαν πλήρως.

Αλλά και για τους/τις μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου, η εικόνα παρακολούθησης της ΕΑΔ εμφανίζεται προβληματική: ποσοστό 13,2% δεν παρακολούθησε καθόλου, ενώ άλλο ένα 12,6% παρακολούθησε μερικώς. Πρακτικά, 74,1% ή περίπου 3 στα 4 παιδιά του δημοτικού παρακολούθησαν πλήρως.

Στο γυμνάσιο η εικόνα παρουσιάζει επίσης προβλήματα ως προς τη συμμετοχή, καθώς το ποσοστό των μαθητών/τριών που δεν έχει παρακολουθήσει καθόλου είναι 6,70% και εκείνων που παρακολούθησαν μερικώς 13,0%.

Στο γενικό λύκειο η εικόνα είναι καλύτερη. Σημαντικά μικρότερο (2,5%) είναι το ποσοστό για τους/τις μαθητές/τριες που δεν παρακολούθησαν καθόλου, ενώ ένα 7,2% παρακολούθησαν μερικώς.

Στο επαγγελματικό λύκειο το πρόβλημα είναι συγκριτικά με το γενικό λύκειο πολύ εντονότερο, με το 7,3% των μαθητών/τριών να μην έχει παρακολουθήσει καθόλου και το 15,7% μερικώς.

Είναι φανερό από τα στοιχεία αυτά ότι πιο έντονα συγκριτικά ήταν τα προβλήματα σχετικά με την παρακολούθηση της ΕΑΔ για τους μαθητές και τις μαθήτριες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, καθώς και του τεχνικού-επαγγελματικού λυκείου. Το πρόβλημα χαρακτηρίζει όμως σε σημαντικό βαθμό όλα τα άλλα σχολικά επίπεδα και με κανένα τρόπο δεν θα πρέπει να αγνοηθεί στους αντισταθμιστικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς που θα πρέπει να εκπονηθούν.

β. Οι λόγοι που δυσκόλεψαν ή απέκλεισαν ορισμένους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη από την ΕΑΔ

Τα αποτελέσματα από τις κλειστές ερωτήσεις

Από τις δύο κλειστές ερωτήσεις σχετικά με αυτό το ζήτημα, η πρώτη διερευνά τους λόγους που *δυσκόλεψαν* ορισμένους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη από την ΕΑΔ, ενώ η δεύτερη τους λόγους που *απέκλεισαν* εντελώς ορισμένους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη. Η κάθε ερώτηση περιλαμβάνει τέσσερις προτεινόμενες δηλώσεις, σε κάθε μια από τις οποίες ζητείται να εκφραστεί ο βαθμός συμφωνίας, σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert⁷. Κάθε μια από τις δύο ερωτήσεις συνοδεύεται και από αντίστοιχη ερώτηση ανοιχτού τύπου που δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί επιπλέον λόγους για τις δυσκολίες και τον αποκλεισμό, που δεν καλύπτονται από τις τέσσερις προτεινόμενες δηλώσεις, φωτίζοντας έτσι καλύτερα το πρόβλημα αυτό μέσα από τη βιωμένη τους εμπειρία.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα εμφανίζονται στον πίνακα 2 και στο γράφημα 9 σχετικά με τους λόγους που δημιούργησαν *δυσκολίες* καθώς και στον πίνακα 3 και στο γράφημα 10 για τον αποκλεισμό.

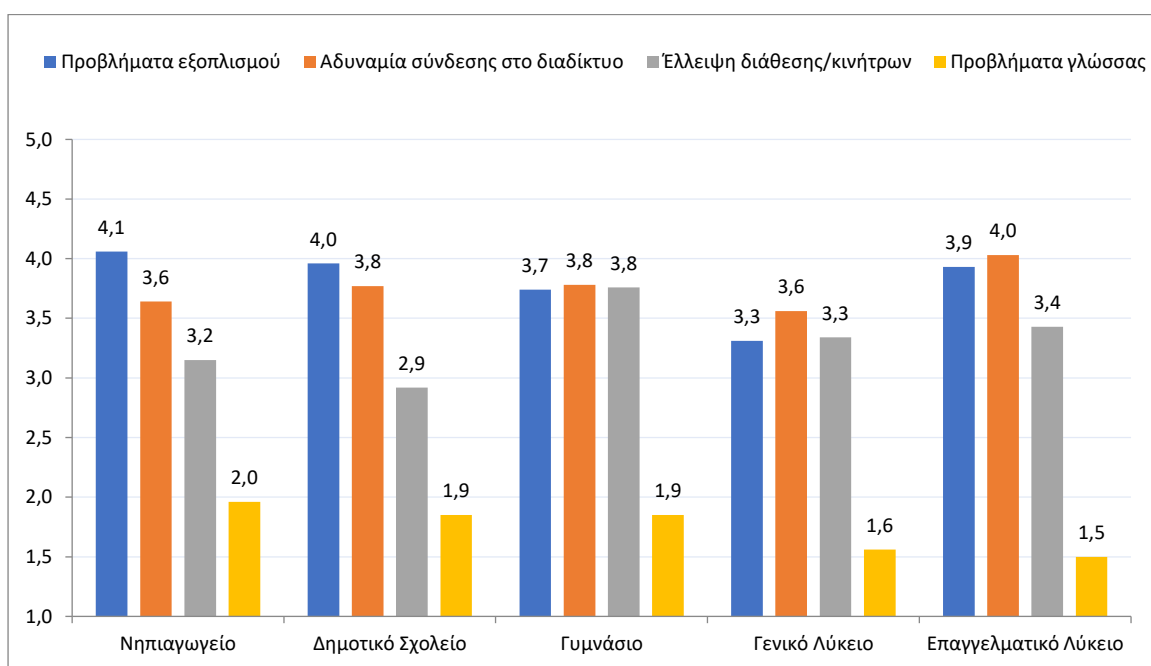
Παρατηρούμε ότι η γενική εικόνα για το θέμα των *δυσκολιών* και του *αποκλεισμού* από την ΕΑΔ είναι παρόμοια στις δύο περιπτώσεις με μία κάπως μεγαλύτερη ένταση να αναδεικνύεται για την περίπτωση του αποκλεισμού.

⁷ Στην πεντάβαθμη διαβάθμιση το (1): 'καθόλου' έως και το (5): 'πάρα πολύ'

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μέσες τιμές σχετικά με τους λόγους που δυσκόλεψαν κάποιους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη από την ΕΑΔ, ανά σχολικό επίπεδο και για το σύνολο των αναλύσεων

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό Σχολείο	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Προβλήματα εξοπλισμού	4,06	3,96	3,74	3,31	3,93	3,86
Αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο	3,64	3,77	3,78	3,56	4,03	3,75
Έλλειψη διάθεσης/κινήτρων	3,15	2,92	3,76	3,34	3,43	3,22
Προβλήματα γλώσσας	1,96	1,85	1,85	1,56	1,50	1,81

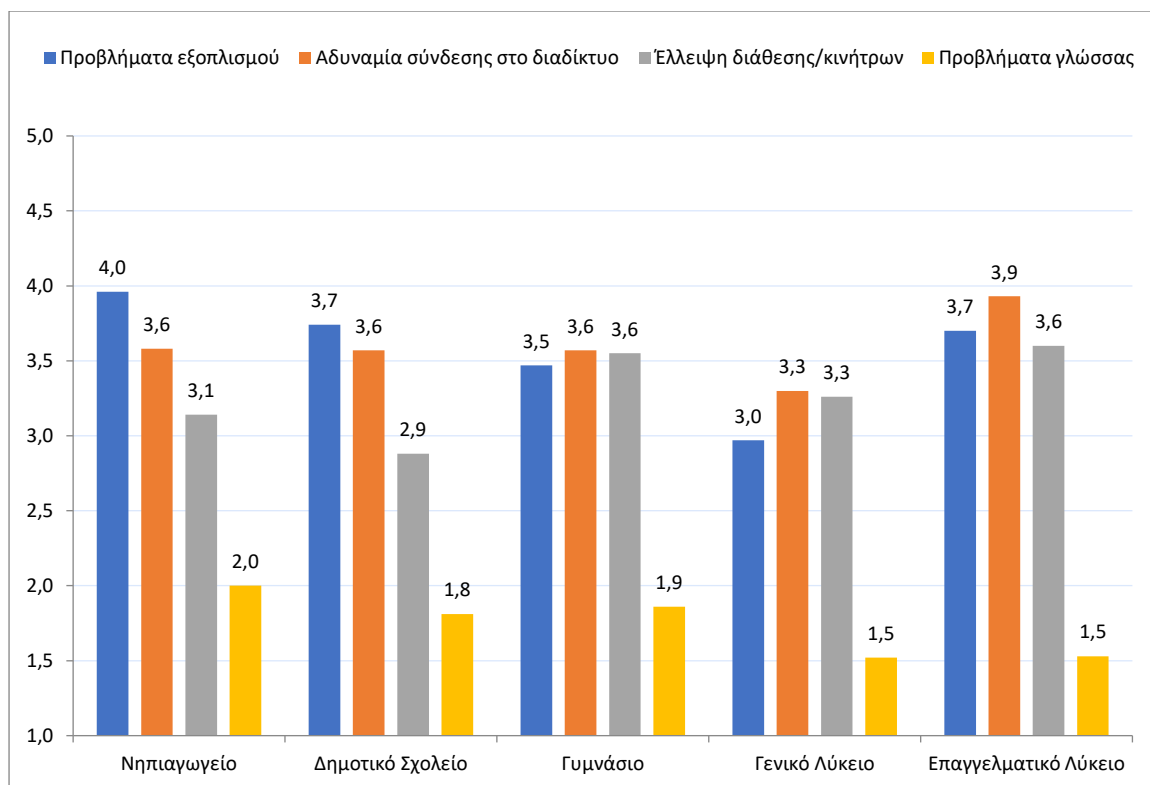


ΓΡΑΦΗΜΑ 9: Μέσες τιμές σχετικά με τους λόγους που δυσκόλεψαν κάποιους από τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκομίσουν οφέλη από την ΕΑΔ, ανά σχολικό επίπεδο

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Μέσες τιμές σχετικά με τους λόγους που απέκλεισαν κάποιους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη από την ΕΑΔ, ανά σχολικό επίπεδο

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό Σχολείο	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Προβλήματα εξοπλισμού	3,96	3,74	3,47	2,97	3,70	3,62
Αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο	3,58	3,57	3,57	3,30	3,93	3,57
Έλλειψη διάθεσης/κινήτρων	3,14	2,88	3,55	3,26	3,60	3,16
Προβλήματα γλώσσας	2,00	1,81	1,86	1,52	1,53	1,80



ΓΡΑΦΗΜΑ 10: Μέσες τιμές σχετικά με τους λόγους που απέκλεισαν κάποιους/ες μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη από την ΕΑΔ, ανά σχολικό επίπεδο

Σημαντικότεροι λόγοι σε όλα τα σχολικά επίπεδα εμφανίζονται *οι ελλείψεις σε εξοπλισμό*, και η *αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο*. Πιο έντονο εμφανίζεται το πρόβλημα για τον εξοπλισμό στο επίπεδο του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου και του επαγγελματικού λυκείου, ενώ το πρόβλημα της αδυναμίας σύνδεσης στο διαδίκτυο είναι σημαντικότερο σε όλα τα επίπεδα αλλά ακόμα πιο έντονο στο επίπεδο του επαγγελματικού λυκείου. Η έλλειψη *διάθεσης* και *κινήτρων* παρουσιάζεται με μικρότερη ένταση σε σύγκριση με τον εξοπλισμό και την αδυναμία σύνδεσης στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, ενώ εμφανίζεται με την ίδια ένταση με τους δύο άλλους λόγους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλα τα σχολικά επίπεδα. Θα δούμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ανοιχτή ερώτηση για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών ότι αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος δεν είναι άσχετη κατά τους/τις εκπαιδευτικούς με την ποιότητα της σύνδεσης και του εξοπλισμού, αλλά ότι επίσης είναι αλληλένδετη και με άλλα σύνθετα ψυχολογικά παιδαγωγικά και ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα.

Το *προβλήματα γλώσσας* εμφανίζονται με χαμηλές μέσες τιμές σε όλα τα σχολικά επίπεδα, αλλά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι για ειδικές ομάδες μαθητών/τριών, τις πιο ευάλωτες, υπήρξε ένα πρόσθετο σημαντικό εμπόδιο.

Τα αποτελέσματα από τις πρόσθετες ανοιχτές ερωτήσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν πρόσθετους λόγους που θεωρούσαν σημαντικούς οι οποίοι δυσκόλεψαν κάποιους/ες μαθητές/τριες καθώς και για τους λόγους που οδήγησαν σε αποκλεισμό κάποιους/ες άλλους/ες. Σε αυτές τις ερωτήσεις όπως είναι φυσικό δεν απάντησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησε σε ήταν σημαντικά μικρότερος από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Συγκεκριμένα απάντησαν 193/540 για το θέμα των δυσκολιών και 126/540 για το θέμα του αποκλεισμού.

Κατ' αρχήν θα πρέπει να πούμε ότι πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στις ανοιχτές ερωτήσεις που μας απασχολούν εδώ σε λόγους που περιλαμβάνονταν στις δηλώσεις των κλειστών ερωτήσεων. Στις ανοιχτές ερωτήσεις όμως αναπτύξαν περισσότερο το θέμα συνδέοντας το οργανικά με άλλους πρόσθετους λόγους. Συχνά οι απαντήσεις είχαν μια ιδιαίτερη ένταση όπως θα δούμε σε μερικά από τα ενδεικτικά παραδείγματα που παραθέτουμε στη συνέχεια. Τις αναφορές σε πρόσθετους λόγους τις εντάξαμε σε εννέα κατηγορίες οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις όμως συμπλέκονται. Σχηματικά μπορούμε να πούμε ότι οι κύριες αναφορές αφορούσαν τα εξής θέματα:

- α. την έλλειψη σε γνώσεις και δεξιότητες στις ψηφιακές τεχνολογίες της οικογένειας, γνώσεις απαραίτητες για την συμμετοχή των παιδιών στις μικρές ηλικίες,
- β. γενικότερα προβλήματα που συνδέονται με το πλαίσιο της οικογενειακής ζωής και την αναδιοργάνωση που απαιτήθηκε,
- γ. προβλήματα που συνδέονται με την ελλιπή συνεργασία της οικογένειας
- δ. την ακαταλληλότητα της ώρας διεξαγωγής της ΕΑΔ για τις μικρές ηλικίες
- ε. τις πολλές ώρες τηλεεκπαίδευσης
- στ. την ακαταλληλότητα του πλαισίου επικοινωνίας που προσφέρθηκε από το ΥΠΙΑΙΘ
- ζ. προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη δια ζώσης σχέσεων και διάδρασης,
- η. άλλα προβλήματα σχετικά με το νέο διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο
- θ. θέματα συμπερίληψης

Δεν θα προσπαθήσουμε να δώσουμε ξεχωριστά παραδείγματα για κάθε μία από αυτές τις θεματικές κατηγορίες αλλά μέσα από μερικά ενδεικτικά παραδείγματα θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε κοινά σημεία αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης που προκύψαν από την ανάλυση μας.

Νηπιαγωγείο

Στο επίπεδο του νηπιαγωγείου είναι προφανές ότι οι γονείς ή κάποιοι άλλοι ενήλικες ή μεγαλύτερα αδέρφια χρειάζεται να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές για να συμμετάσχουν τα παιδιά στην ΕΑΔ. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι κάποια παιδιά δεν είχαν αυτή τη βοήθεια είτε λόγω της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων στις ψηφιακές τεχνολογίες της οικογένειας, ενδεικτικά:

«Δυσκολία γονέα/κηδεμόνα να αποκριθεί στην εγγραφή του παιδιού στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο»,

«Οι γονείς τους δεν γνώριζαν πως να χρησιμοποιήσουν τα τεχνολογικά μέσα και ειδικότερα την εισαγωγή σε πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης σύγχρονες και ασύγχρονες»,

«Λόγω της ηλικίας των νηπίων ήταν απαραίτητη η βοήθεια από κάποιον ενήλικα που να γνωρίζει πως να συνδεθεί στην σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση»,

«Δεν υπήρχε ενήλικας στο σπίτι που να μπορεί να υποστηρίξει το παιδί (να ανοίξει τη συσκευή, το μικρόφωνο κτλ.)».

είτε λόγω του ότι εργάζονταν οι γονείς την ώρα της ΕΑΔ, ενδεικτικά:

«Οι γονείς όμως εργάζονταν και τα παιδιά έμεναν με παππούδες και γιαγιάδες που δεν μπορούσαν να συνδράμουν σε αυτόν τον τομέα».

ή απλά:

«Εργασία γονέων»,

«Τηλεεργασία γονέων»,

«...αδυναμία να εξασφαλίσει χρόνο για τηλεεκπαίδευση διότι δούλευε και αναγκαστικά το έπαιρνε μαζί του [το παιδί]».

Σημαντικές είναι οι αναφορές στην έλλειψη εξοπλισμού, για να διευκρινισθεί ότι συχνά δεν επαρκούσε ο οικογενειακός εξοπλισμός για να καλυφθούν όλες οι ανάγκες των παιδιών στην οικογένεια, οπότε προτεραιότητα στην συμμετοχή στην ΕΑΔ είχαν τα μεγαλύτερα αδέρφια:

«Αδέρφια σε μεγαλύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης προηγούνταν να αξιοποιήσουν τη διαθέσιμη οικιακή συσκευή έναντι των μαθητών νηπιαγωγείου».

Η ακαταλληλότητα της ώρας διεξαγωγής της ΕΑΔ ήταν επίσης ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που δημιουργούσαν δυσκολίες για τις μικρές ιδίως ηλικίες, ενδεικτικά:

«Η ώρα της τηλεεκπαίδευσης για λόγους που σχετίζονται με τη ρουτίνα των παιδιών (ξεκούραση)...»,

«Η ώρα πραγματοποίησης της ΕΑΔ».

Ως προς τις δυσκολίες να αποκομίσουν όφελος οι μαθητές/τριες, υπήρχαν και κάποιες αναφορές σε παρεμβάσεις του γονέα στο παιδί του κατά την ώρα διεξαγωγής της ΕΑΔ που είχαν αρνητικό αποτέλεσμα, όπως:

«Έντονη παρουσία του ενήλικα κατά τη διάρκεια [της ΕΑΔ] (π.χ. μαλώνει το μαθητή για τη στάση του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ψιθυρίζει τις σωστές απαντήσεις, κτλ.)»,

«Θόρυβος κατά τη διάρκεια του μαθήματος από δραστηριότητες άλλων ατόμων στο χώρο που κάθεται ο μαθητής για την τηλεεκπαίδευση, απουσία υλικών για να συμμετέχουν στο μάθημα κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων μέσω σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, δυσκολία συγκέντρωσης στην οθόνη για μεγάλο σχολικό διάστημα».

Επίσης υπάρχουν και αναφορές σε δυσκολίες που αφορούν την άρνηση κάποιων γονέων να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην ΕΑΔ, είτε χωρίς διευκρινίσεις είτε με διευκρινήσεις τις οποίες πολλές φορές έμοιαζε να συμμερίζονται οι ίδιες οι νηπιαγωγοί, ενδεικτικά:

«Δεν ήθελαν την τηλεεκπαίδευση»,

«Άρνηση των γονέων για την τηλεεκπαίδευση»,

«Δεν επιθυμούν οι γονείς τους να βρίσκονται μπροστά στην οθόνη, τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα από τη στιγμή μάλιστα που δεν επιτρέπεται η έκθεση των παιδιών αυτής της ηλικίας, παραπάνω από 20'».

Αυτή η αρνητική στάση των γονέων παιδιών του νηπιαγωγείου είναι πιο έντονη στις απαντήσεις για ορισμένα από τα παιδιά που τελικά δεν πήραν μέρος στην ΕΑΔ:

*«Από μερικούς γονείς θεωρήθηκε ότι δεν είναι υποχρεωμένα τα παιδιά να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία κυρίως λόγω του νεαρού της ηλικίας τους αλλά και της έκθεσής τους στις οθόνες»,
«Αντίθεση γονέων στην ΕΑΔ διότι κρίνανε ότι θα ζημιώσει το παιδί τους»*

και ακόμα γίνεται αναφορά σε αρνητική στάση των ίδιων των παιδιών:

«Δεν ήθελαν τα ίδια την τηλεκπαίδευση».

Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν με τον ίδιο αρνητικό τρόπο, το θέμα της ΕΑΔ για το επίπεδο του νηπιαγωγείου όπως, ενδεικτικά οι παρακάτω δύο νηπιαγωγοί:

*«Σε αυτή την ηλικία δεν υπάρχει κανένα πραγματικό όφελος από την ΕΑΔ»,
«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν και είναι μια παταγώδης αποτυχία στο νηπιαγωγείο».*

Υπάρχουν και κάποιες απαντήσεις που αναφέρονται σε ειδικές ομάδες μαθητών/τριών που βίωσαν τον αποκλεισμό. Παρόμοιες αναφορές εκπαιδευτικών θα βρούμε και στα άλλα επίπεδα εκπαίδευσης για παιδιά με αυτισμό και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δημοτικό σχολείο

Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου οι λόγοι που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλο βαθμό αντίστοιχοι με εκείνους που αναφέρθηκαν στο επίπεδο του νηπιαγωγείου. Υπάρχουν όμως και σημαντικές διαφοροποιήσεις. Στο επίπεδο του δημοτικού συναντούμε αναφορές σε θέματα συμπερίληψης, που θα τις βρούμε και στο επίπεδο του γυμνασίου, για ειδικές πολιτισμικές ομάδες οι οποίες αποκλείστηκαν από την ΕΑΔ, συγκεκριμένα υπάρχουν αναφορές για τους/τις μαθήτριες Ρομά και πρόσφυγες:

*«Οι μαθητές Ρομά δεν έχουν εξοπλισμό και φοβούνται να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο»,
«Μόνο οι τσιγγάνοι μαθητές δεν πήραν μέρος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση»,
«Πρόσφυγας σε δομές φιλοξενίας»,
«Ζουν στη δομή Σκαρμαγκά δεν έχουν ίντερνετ».*

Επίσης άλλοι λόγοι συμπερίληψης συνδέονται με αναφορές σε χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους/στις μαθητές/τριες, κάποια από τα οποία θεωρούνται αποτέλεσμα της συνθήκης έκτακτης ανάγκης, ενδεικτικά:

*«Η έλλειψη αυτοπεποίθησης του μαθητή στη δια ζώσης διδασκαλία παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην ΕΑΔ»,
«Η συστολή πολλών μαθητών να εκτεθούν και να εκφραστούν στην οθόνη».*

Επίσης συχνές αναφορές γίνονται και στην κούραση:

*«Η κούραση από τις πολλές ώρες μπροστά στην οθόνη»,
«Ψυχολογικές συνέπειες (π.χ. κούραση από τη συνεχή καραντίνα, από τη μακρόχρονη απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον), μειούμενη ανθεκτικότητα, έλλειψη υποστήριξης/παρώθησης από μερικούς γονείς».*

και δεν είναι λίγες οι αναφορές στην

*«Έλλειψη ενδιαφέροντος»
«Η σταθερή αδιαφορία τους».*

Σχετικά με το θέμα της αδιαφορίας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρεται στην *έλλειψη ενδιαφέροντος από την οικογένεια*, κάτι που δεν συναντήθηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου, ενδεικτικά:

*«Αδιαφορία της οικογένειας»,
«Δεν υπήρξε υποστήριξη από την οικογένεια».*

Μάλιστα μερικοί γράφουν ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες δεν παρακολουθούσαν ορισμένα μαθήματα, μερικές φορές με ενθάρρυνση των γονέων:

«Δεν υπάρχει έλεγχος από τους γονείς εάν συνδέονται τα παιδιά. Οι ίδιοι οι γονείς αποτρέπουν τα παιδιά τους να συνδέονται σε μαθήματα όπως τα αγγλικά με την πρόφαση να μην περνούν τα παιδιά πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή».

Παρουσιάζονται όμως και πιο εξειδικευμένοι παιδαγωγικοί λόγοι που αναφέρονται στις *αδυναμίες των παιδαγωγικών προσεγγίσεων* που εφαρμόστηκαν, όπως:

προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη δια ζώσης σχέσεων και διάδρασης και γενικότερα με το νέο διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο, ενδεικτικά:

*«Αδυναμία άμεσης ανατροφοδότησης»,
«Η άμεση επαφή με τον δάσκαλο»,
«Η κούραση και η έλλειψη αλληλεπίδρασης»,
«Η έλλειψη αμεσότητας προκαλεί δυσκολίες στην εμπέδωση»,
«Ακαταλληλότητα του μέσου για μερικούς μαθητές».
«α) Η έλλειψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών της κατάλληλης κατάρτισης για την προετοιμασία των διαδικτυακών μαθημάτων,
β) Η έλλειψη της εικόνας του εκπαιδευτικού αφού δούλευαν σε γκρι κουτί (αδυναμία δικτύων και πλατφόρμας)»*

Στο τελευταίο αυτό παράδειγμα βρίσκουμε και μια κριτική αναφορά στην κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Γυμνάσιο

Στο επίπεδο του γυμνασίου υπάρχουν και πάλι αναφορές στην οικογενειακή ζωή, αφορούν κυρίως *«οικονομικά προβλήματα»*. Γίνονται όμως και αναφορές στο *«μη-υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον»*, στην *«κουλτούρα»* καθώς και στην *«έλλειψη εξοπλισμού»*. Συγκεκριμένα συχνά επισημαίνουν:

«Η πλειονότητα των μαθητών συνδέεται με κινητό τηλέφωνο»

μία πραγματικότητα επικοινωνίας από την οποία δεν μπορούμε να έχουμε πολλές αξιώσεις ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε προβλήματα στην *«διαδικτυακή επικοινωνία»* λόγω της πλατφόρμας WEBEX, καθώς – όπως γράφουν – ήταν κατώτερη τεχνικά των απαιτήσεων σε ορισμένα μαθήματα, όπως είναι για παράδειγμα το μάθημα της μουσικής.

Όπως στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, έτσι και στο γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν ότι δημιουργήθηκαν δυσκολίες και αποκλείστηκαν παιδιά με *μαθησιακές δυσκολίες* και *αυτισμό*.

Επίσης αναφέρονται στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες:

«Αλλοδαποί μαθητές με παντελή αδυναμία συνεννόησης στην ελληνική γλώσσα»,

καθώς και στους

«μαθητές πρόσφυγες και Ρομά».

Σημαντικός είναι ο αριθμός αναφορών, που βρίσκουμε σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης σχετικά με την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών:

«Η σταθερή αδιαφορία τους».

Πολλοί όμως είναι και οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τη έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών αλλά έχουν μια θετική οπτική και επισημαίνουν την κόπωση και την έλλειψη διάθεσης δικαιολογώντας την, ενδεικτικά:

«Έλλειψη διάθεσης, βαρεμάρα οικογενειακή ανέχεια, δύσκολη ψυχολογική κατάσταση λόγω εγκλεισμού στα σπίτια»,
«Δυσκολία κατανόησης-Κόπωση»,
«Ψυχολογικά προβλήματα, διαταραχές προσωπικότητας λόγω της φύσης της ΕΑΔ»,
«Κούραση από τη συνεχόμενη ΕΑΔ, τον εγκλεισμό και τον φόβο για την πανδημία».

Ακόμα δίνουν σημασία στη συστολή που καταλαβαίνουν ότι αισθάνονται κάποιοι από τους/τις μαθητές/τριες αλλά και σε χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

«Πολύωρη μονότονη απασχόληση,
«Πνευματική και σωματική κόπωση από την πολύωρη έκθεση στον υπολογιστή»,
«Η κόπωση από τη συνεχή επαφή με τις οθόνες και από την περιορισμένη διαδραστικότητα λόγω της φύσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης»,
«Τυπική ύπαρξη των μαθητών στο μάθημα λόγω της μη-χρήσης της κάμερας και άρα αδυναμία συνεχούς ελέγχου από μέρους των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές είναι πάντα παρόντες»,
«Η διδασκαλία ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρική απ' ό,τι στη δια ζώσης διδασκαλία».

Γενικό Λύκειο

Στο επίπεδο του γενικού λυκείου υπάρχουν επίσης κάποιες αναφορές σε έλλειψη στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον, λιγότερες όμως απ' ότι στο γυμνάσιο:

«Έλλειψη στήριξης από οικογενειακό περιβάλλον πχ. Θόρυβος στο δωμάτιο»,

καθώς και αρνητικές αναφορές σε λόγους που αφορούν επιλογές των μαθητών/τριών, όπως:

«Το πρωινό ξύπνημα» ή
«Η εντύπωση ότι δεν θα μετρήσουν οι απουσίες τους».

Πολλοί όμως είναι και πάλι οι εκπαιδευτικοί που δικαιολογούν την έλλειψη ενδιαφέροντος με αναφορές σε χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής/παιδαγωγικής διαδικασίας.

Κάποιοι αναφέρονται στον εξοπλισμό και ειδικά στο κινητό τηλέφωνο και την κακή πολύωρη σύνδεση στο διαδίκτυο:

«Ο συνήθης εξοπλισμός ήταν το κινητό με τις ανάλογες δυνατότητες»,
«Αδιαφορία βαρεμάρα, αποσυντονισμός λόγω σύνδεσης από κινητό, οπότε ήταν δύσκολη η πρόσβαση σε κείμενα και αρχεία, ευκολία αποστασιοποίησης και ενασχόλησης με χίλια δυο άλλα πράγματα απουσία επαρκούς ελέγχου (κάμερες δικαιολογίες σύνδεσης)».

Αναγνωρίζουν επίσης πραγματική κούραση στους μαθητές και τις μαθήτριες:

«Τους κούραζε να είναι 7 ώρες μπροστά σε μια οθόνη μόνο για τις ανάγκες του σχολείου»,
«Κούραση, προβλήματα ήχου, συχνές διακοπές»,
«Λιποθυμικά επεισόδια σχετιζόμενα με τη χρήση οθόνης».

Επίσης, είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα *μη-διαδραστικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής προσέγγισης* για να αιτιολογήσουν τις δυσκολίες ή τον αποκλεισμό κάποιων μαθητών/τριών που δεν μπορούσαν να αποκομίσουν όφελος από τη ΕΑΔ, ενδεικτικά:

*«Απρόσωπη διαδικασία, έλλειψη βοήθειας όμως από το σπίτι»,
«Η έλλειψη οπτικής επαφής, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον διδάσκοντα»,
«Έλλειψη συγκέντρωσης και χαλάρωση λόγω μη άμεσης επαφής με τον διδάσκοντα»,
«Μικρή διαδραστικότητα στην πλατφόρμα της σύγχρονης»,
«Η ανυπαρξία ουσιαστικής διεπαφής και η εποπτεία της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών»,
«Δυσκολία παρακολούθησης ορισμένων εργαστηριακών μαθημάτων».*

Ακόμα, υπάρχουν αναφορές στην *έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, συγκεκριμένα:

*«Απειρία του εκπαιδευτικού ως προς μεθόδους κινητοποίησης των μαθητών στην ΕΑΔ»,
«Η μη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ΕΑΔ»,
«Δεν ήταν εξοικειωμένοι με την εξ αποστάσεως διδασκαλία».*

Επίσης αναγνωρίζεται η αδυναμία αντιμετώπισης μαθησιακών ή/και προσωπικών δυσκολιών, όπως:

*«Μαθητές συνεσταλμένοι, μαθητές με ειδικά διαγνωσμένα μαθησιακά θέματα»,
«Οι αδύνατοι μαθητές απομακρύνθηκαν πλήρως από τη σχολική πραγματικότητα, οι μέτριοι δυσκολεύτηκαν αρκετά και κάποιοι εγκατέλειψαν την προσπάθεια, ενώ οι καλοί διασώθηκαν λόγω επιμέλειας και στοχοπροσήλωσης».*

Επαγγελματικό Λύκειο

Στο επίπεδο του επαγγελματικού λυκείου, υπάρχουν μερικές αναφορές με αρνητικό χαρακτήρα σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον, κυρίως λόγω θορύβων και *«έλλειψης ιδιωτικότητας»* για τους/τις μαθητές/τριες:

*«Φασαρία στο σπίτι»,
«Θόρυβος στο περιβάλλον έλλειψη ιδιωτικότητας στο χώρο τους».*

Υπάρχουν επίσης αναφορές σε «*μαθησιακές δυσκολίες*» όπως:

«Μαθητές συνεσταλμένοι, μαθητές με κιναισθητική νοημοσύνη, μαθητές με ειδικά διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα».

Επίσης επισημαίνουν ότι δεν βοηθούσε καθόλου η *«Απρόσωπη επικοινωνία»* και:

«Αρκετοί μαθητές αποφάσισαν απλώς να συνδέονται χωρίς να συμμετέχουν ιδιαίτερα».

Βασικός όμως παράγοντας επιδείνωσης των δυσκολιών του αποκλεισμού φαίνεται να είναι η *έλλειψη εξοπλισμού* και η σχεδόν αποκλειστική χρήση του κινητού από τους/τις μαθητές/τριες:

*«Ήταν απίστευτα δύσκολο να παρακολουθήσουν για 7 ώρες την ημέρα με το κινητό. Αδιανόητο, τα τάμπλετ ακόμα τα περιμένουν»,
«Για τους περισσότερους μαθητές μέχρι τώρα ο Η/Υ και το Smart Phone είναι συσκευές παιχνιδιού και επικοινωνίας και όχι εργαλεία μάθησης»,
«Υπήρχαν δύο μαθητές (αδέρφια) που μοιράζονταν ένα κινητό οπότε μοίραζαν τις ώρες παρακολούθησης».*

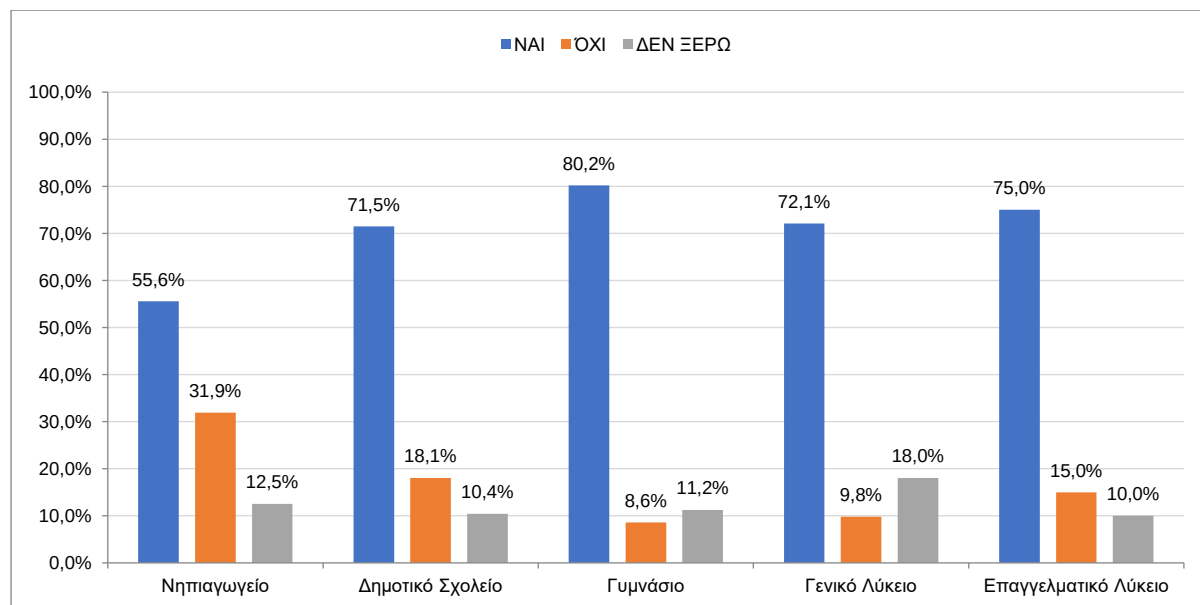
Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ανοιχτές ερωτήσεις μέσα από την θεματική επεξεργασία που πραγματοποιήσαμε μας κάνουν να δούμε καλύτερα πόσο σύνθετοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν εκτός από τις ελλείψεις σε εξοπλισμό, σε προβλήματα διαδικτυακής σύνδεσης και προβλήματα γλώσσας, στην έλλειψη κινήτρων και διάθεσης σε πολλά παιδιά για να συμμετάσχουν ενεργά στην ΕΑΔ.

Πώς θα αντιμετωπιστούν τα κενά που δημιουργήθηκαν; Πώς θα φθάσουμε σε ένα σχολείο στο οποίο όλοι οι μαθητές/τριες θα έχουν τη θέση τους, στο σχολείο που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες; Το θέμα χρειάζεται άμεση προσοχή, καινοτόμους σχεδιασμούς.

γ. Σχετικά με τις ελλείψεις στον ηλεκτρονικό εξοπλισμό των μαθητών/τριών

Στη γενική ερώτηση αν υπήρξε ανάγκη να παρασχεθεί ηλεκτρονικός εξοπλισμός σε μαθητές/τριες του σχολείου τους, το 85% των εκπαιδευτικών της έρευνας απαντά θετικά, το 11% δήλωσε ότι δεν γνωρίζει και μικρό ποσοστό (4%) θεωρεί ότι δεν υπήρξε τέτοιο πρόβλημα στο σχολείο του. Από τους/τις εκπαιδευτικούς που εκτιμούν ότι υπήρχε ανάγκη να παρασχεθεί εξοπλισμός στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου, μόνο το 66,3% δηλαδή περίπου 2 στους 3 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι παρασχέθηκε ο σχετικός εξοπλισμός, ενώ το 23,6% απαντά αρνητικά και το 9,7% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει. Οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που αναγνωρίζουν την ανάγκη σε εξοπλισμό των μαθητών/τριών εκτιμούν σε ποσοστό 39,2% ότι το σχολείο ανταποκρίθηκε σε αυτή την ανάγκη ενώ το ΥΠΑΙΘ σε ποσοστό 17,7%. Ο δήμος έπαιξε μικρότερο ρόλο κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (10,2%) και οι ιδιωτικοί φορείς ακόμα μικρότερο (4,6%).

Σε μια άλλη ερώτηση στην οποία αναφερόμαστε στο κατά πόσο το σχολείο στο οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανέλαβε συγκεκριμένες πρωτοβουλίες για την υποστήριξη των μαθητών/τριών σε εξοπλισμό, παρατηρούμε από το γράφημα 11 ότι το υψηλότερο ποσοστό αναφέρεται στο γυμνάσιο (80,2%), και ακολουθεί σε ποσοστό το επαγγελματικό λύκειο (75,0%), το γενικό λύκειο (72,1%) και το δημοτικό σχολείο (71,5%), ενώ στο νηπιαγωγείο, το ποσοστό αυτών των πρωτοβουλιών φαίνεται να ήταν σημαντικά χαμηλότερο (55,6%) πάντα σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Γενικά όμως, μπορούμε να πούμε ότι σε όλα τα σχολικά επίπεδα ενεργοποιήθηκαν έντονα διαδικασίες για την υποστήριξη σε εξοπλισμό των μαθητών/τριών, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι όλες αυτές οι πρωτοβουλίες πάντα καρποφόρησαν.

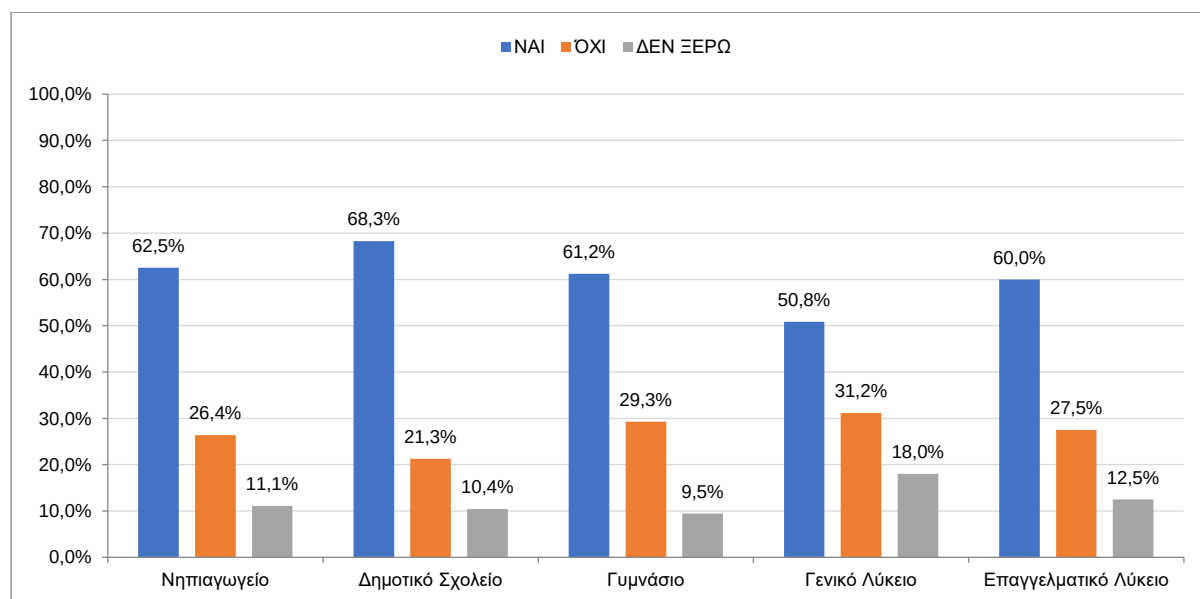


ΓΡΑΦΗΜΑ 11: Πρωτοβουλίες σχολείου για υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με ελλείψεις σε αναγκαίο εξοπλισμό ανά σχολικό επίπεδο

Επίσης ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν αν γνώριζαν τις δυνατότητες σε ηλεκτρονικές συσκευές που διέθεταν οι μαθητές/τριες της τάξης τους (υπολογιστής, tablet, smartphone κτλ.) και τα αποτελέσματα ανά σχολικό επίπεδο στο γράφημα 12 παρακάτω. Ποσοστό μεγαλύτερο από

το 50% των εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολικά επίπεδα θεωρεί ότι γνωρίζει το είδος του εξοπλισμού που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές/τριές τους. Είναι σημαντικό όμως να παρατηρήσουμε ότι το ποσοστό εκείνων που δηλώνει ότι δεν έχει αυτή την ενημερότητα στα περισσότερα σχολικά επίπεδα ξεπερνά το ένα τρίτο.

Το ζήτημα των ελλείψεων σε απαραίτητο εξοπλισμό για τους μαθητές και τις μαθήτριες ήταν κάτι γνωστό, για το οποίο δόθηκαν δημόσια υποσχέσεις από την ηγεσία του υπουργείου παιδείας κατά την πρώτη περίοδο της εφαρμογής της ΕΑΔ την Άνοιξη του 2020, αλλά, όπως φαίνεται και από αυτή την ανάλυση, συνέχισε να αποτελεί βασικό πρόβλημα και κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου εφαρμογής της ΕΑΔ το σχολικό έτος 2020-21.



ΓΡΑΦΗΜΑ12: Ενημερότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες σε ηλεκτρονικές συσκευές των μαθητών/τριών της τάξης τους ανά σχολικό επίπεδο

Δεν ήταν όμως μόνον οι μαθητές/τριες που είχαν σημαντικές ελλείψεις σε εξοπλισμό. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά προβλήματα εξοπλισμού. Το 44,2% απάντησε σε σχετική ερώτησή μας ότι δεν επαρκούσε ο εξοπλισμός που διέθεταν για τη συμμετοχή τους στην ΕΑΔ. Το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε από το 66,1% αυτών των εκπαιδευτικών με αγορά πρόσθετου εξοπλισμού ενώ από το 22,5% με δανεισμό.

Η αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας

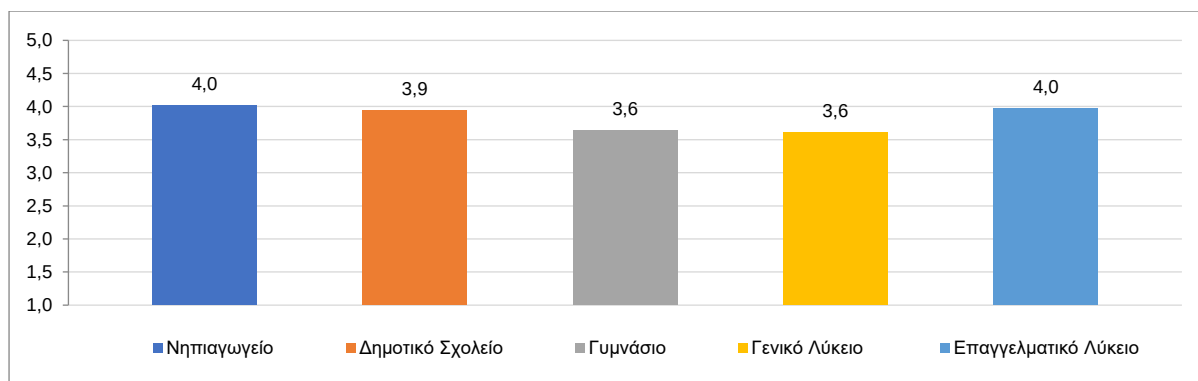
Ένα από τα πρώτα θέματα που διερευνήθηκαν με το ερωτηματολόγιο ήταν το κατά πόσο η κατάσταση έκτακτης ανάγκης απαίτησε την αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας. Για το θέμα αυτό, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μια ερώτηση με επτά δηλώσεις, σε κάθε μια από τις οποίες ζητείται να εκφραστεί ο βαθμός συμφωνίας σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Μέσες τιμές σχετικά με την αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας ανά σχολικό επίπεδο (μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις)

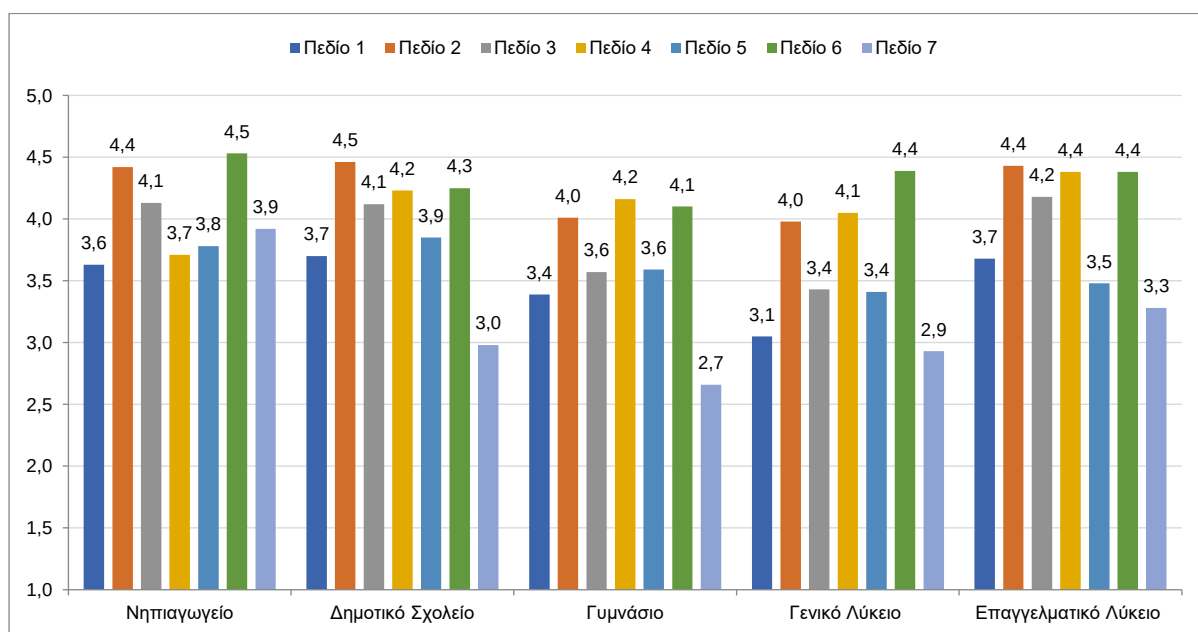
	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		Επαγγελματικό Λύκειο		Σύνολο	
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.
Διδακτικές στρατηγικές	4,42	0,85	4,46	0,73	4,01	0,94	3,98	0,81	4,43	0,84	4,30	0,84
Διαθέσατε περισσότερες ώρες για την προετοιμασία απ' ότι διαθέτατε συνήθως κατά τη δια ζώσης λειτουργία του σχολείου	4,53	0,82	4,25	0,95	4,10	1,09	4,39	0,78	4,38	0,81	4,29	0,94
Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών/τριών	3,71	1,30	4,23	0,95	4,16	0,96	4,05	1,04	4,38	0,90	4,14	1,02
Εργαστηριακές Ασκήσεις	4,13	1,07	4,12	1,07	3,57	1,45	3,43	1,45	4,18	1,24	3,92	1,25
Ρόλος και χώρος που δόθηκε στις μη γνωστικές συναισθηματικές-σχεσιακές ικανότητες (π.χ. ατομική επαφή με μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες)	3,78	1,26	3,85	1,18	3,59	1,23	3,41	0,99	3,48	1,15	3,71	1,19
Μαθησιακοί στόχοι	3,63	1,23	3,70	1,09	3,39	1,16	3,05	1,12	3,68	1,07	3,55	1,14
Συνεργασίες που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων	3,92	1,18	2,98	1,24	2,66	1,28	2,93	1,01	3,28	1,22	3,06	1,27

Οι έκτακτες συνθήκες οδήγησαν σε σημαντική αναδιοργάνωση του διδακτικού προγραμματισμού ανά σχολικό επίπεδο και στο σύνολο των αναλύσεων όπως φαίνεται καθαρά από τον [πίνακα 4](#) και ανά σχολικό επίπεδο στο γράφημα 13. Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, που συμμετείχαν στην έρευνα, χρειάστηκε να αναδιαμορφώσουν σε υψηλότερο βαθμό τον προγραμματισμό της διδασκαλίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου και του γενικού λυκείου. Για το επαγγελματικό λύκειο, παρά την υψηλή μέση τιμή αναμόρφωσης σε σύγκριση με γυμνάσιο και λύκειο, δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά εξαιτίας του μικρού πλήθους των εκπαιδευτικών αυτού το σχολικού επιπέδου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν [(F4,528) = 7,25, p < 0,001].



ΓΡΑΦΗΜΑ13 Μέσες τιμές σχετικά με την αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας ανά σχολικό επίπεδο

Είναι ενδιαφέρον όμως να παρατηρήσουμε τις διαφοροποιήσεις ανά πεδίο αναδιαμόρφωσης και ανά σχολικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα ανά πεδίο αναδιαμόρφωσης και ανά σχολικό επίπεδο εμφανίζονται στο γράφημα 14 παρακάτω.



ΓΡΑΦΗΜΑ 14: Μέσες τιμές σχετικά με την αναδιαμόρφωσης του προγραμματισμού της διδασκαλίας ανά πεδίο αναδιαμόρφωσης* και ανά σχολικό επίπεδο

*Πεδίο 1: Μαθησιακοί στόχοι, Πεδίο 2: Διδακτικές στρατηγικές, Πεδίο 3: Εργαστηριακές Ασκήσεις, Πεδίο 4: Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών/τριών, Πεδίο 5: Ρόλος και χώρος που δόθηκε στις μη γνωστικές συναισθηματικές-σχεσιακές ικανότητες (π.χ. ατομική επαφή με μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες), Πεδίο 6: Διαθέσατε περισσότερες ώρες για την προετοιμασία απ' ό,τι διαθέτατε συνήθως κατά τη δια ζώσης λειτουργία του σχολείου, Πεδίο 7: Συνεργασίες που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.

Ένα ζήτημα που εξετάσαμε επίσης σχετικά με την αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού της διδασκαλίας ήταν η ειδικά η κατάσταση που δημιουργήθηκε ως προς την αναδιαμόρφωση του προγραμματισμού των παρεμβάσεων που αφορούσαν τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες 5 και στο γράφημα 15 παρακάτω.

Θα πρέπει αρχικά να σημειώσουμε ότι ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα 33 εκπαιδευτικοί ήταν εξειδικευμένοι στην ειδική αγωγή. Από αυτούς/ες 25 δίδασκαν σε Τμήμα Ένταξης, και 8 σε Τμήματα Παράλληλης Στήριξης. Υπήρχαν επίσης και 12 εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες δίδασκαν σε Τμήματα Υποδοχής, τμήματα τα οποία εντάσσονται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και όχι στην εκπαίδευση για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

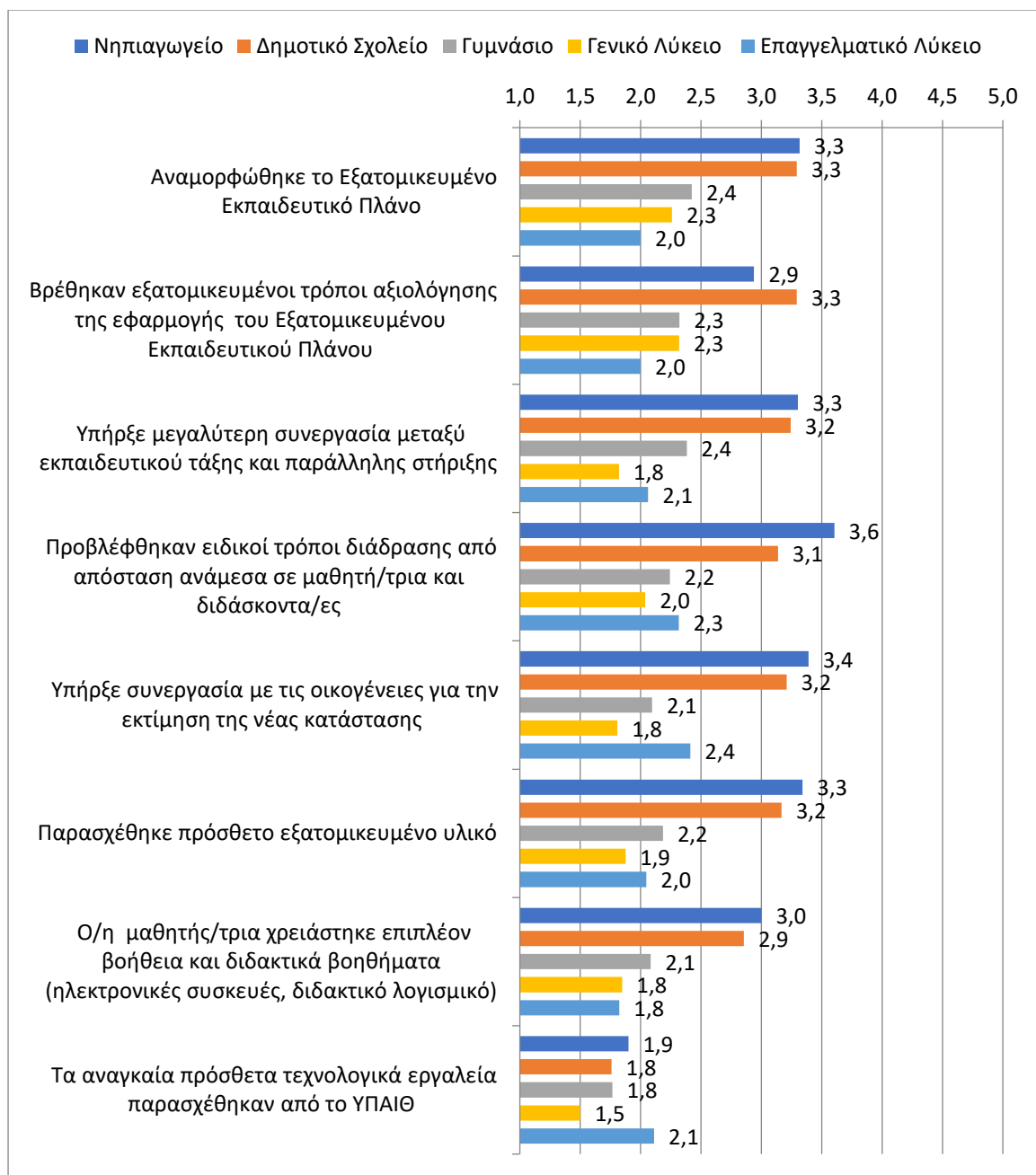
Καθώς δόθηκε η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αρχικά αν γνώριζαν τί είχε συμβεί με το θέμα, το οποίο παρουσιάζαμε μέσω επτά δηλώσεων, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν γνώριζε. Αυτό δεν είναι περίεργο καθώς στη συντριπτική πλειονότητα των σχολείων δεν λειτουργούσαν τμήματα για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τα στοιχεία μας για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που θα μπορούσε να δίδασκε σε τμήματα όπως αυτά που αναφέραμε παραπάνω.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που εκφράσαν άποψη για το θέμα δίνοντας τις εκτιμήσεις τους στις κλίμακες των σχετικών δηλώσεων παρατηρούμε από τον πίνακα 5 και το γράφημα 15 παρακάτω ότι στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου οι μέσες τιμές κυμαίνονται για τις οχτώ πρώτες δηλώσεις μεταξύ 3,0 και 3,5 κάτι που σημαίνει ότι σε μέτριο βαθμό έγινε κάποια αναδιאμόρφωση σε όψεις των παρεμβάσεων. Τα δεδομένα δεν είναι αντίστοιχα εν για τα άλλα σχολικά επίπεδα. Είναι ενδιαφέρον ότι και σε αυτή την περίπτωση εκτιμάται αρνητικά σε όλα τα σχολικά επίπεδα η ανταπόκριση του ΥΠΑΙΘ ως προς απαραίτητα πρόσθετα τεχνολογικά μέσα που χρειάστηκαν, οι μέσες τιμές κυμαίνονται μεταξύ 1,5 και 2.1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Μέσες τιμές σχετικά με τις παρεμβάσεις για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά σχολικό επίπεδο και για το σύνολο των αναλύσεων

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Αναμορφώθηκε το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο	3,3	3,3	2,4	2,3	2,0	3,0
Βρέθηκαν εξατομικευμένοι τρόποι αξιολόγησης της εφαρμογής του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Πλάνου	2,9	3,3	2,3	2,3	2,0	2,9
Υπήρξε μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού τάξης και παράλληλης στήριξης	3,3	3,2	2,4	1,8	2,1	2,9
Προβλέφθηκαν ειδικοί τρόποι διάδρασης από απόσταση ανάμεσα σε μαθητή/τρια και διδάσκοντα/ες	3,6	3,1	2,2	2,0	2,3	2,9
Υπήρξε συνεργασία με τις οικογένειες για την εκτίμηση της νέας κατάστασης	3,4	3,2	2,1	1,8	2,4	2,9
Παρασχέθηκε πρόσθετο εξατομικευμένο υλικό	3,3	3,2	2,2	1,9	2,0	2,8
Ο/η μαθητής/τρια χρειάστηκε επιπλέον βοήθεια και διδακτικά βοηθήματα (ηλεκτρονικές συσκευές, διδακτικό λογισμικό)	3,0	2,9	2,1	1,8	1,8	2,6
Τα αναγκαία πρόσθετα τεχνολογικά εργαλεία παρασχέθηκαν από το ΥΠΑΙΘ	1,9	1,8	1,8	1,5	2,1	1,8



ΓΡΑΦΗΜΑ 15: Μέσες τιμές σχετικά με τις παρεμβάσεις για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά σχολικό επίπεδο

Φαίνεται από όλα τα παραπάνω δεδομένα ότι δυστυχώς μέσα στην κατάσταση έκτακτης ανάγκης σε μικρό βαθμό φαίνεται να αναπτύχθηκαν παρεμβάσεις για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο βαθμό που αναμορφώθηκε ο διδακτικός προγραμματισμός αυτό έγινε περισσότερο στο δημοτικό και στο νηπιαγωγείο τους χώρους στους οποίους άλλωστε εργάζονταν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν αναλάβει τα ειδικά αυτά τμήματα.⁸

⁸ Βλ. σχετικά σ.11.

Τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης

Για να διερευνηθεί το θέμα των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μια ερώτηση με 18 προτεινόμενες δηλώσεις, σε κάθε μια από τις οποίες ζητείται να εκφραστεί ο βαθμός συμφωνίας σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Από αυτές, πέντε δηλώσεις αναφέρονται στο είδος των ηλεκτρονικών συσκευών που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί, ενώ οι άλλες 13 αφορούν τις ηλεκτρονικές εφαρμογές και υπηρεσίες. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν το βαθμό στον οποίο χρησιμοποίησαν τη σύγχρονη και την ασύγχρονη μορφή τηλεκπαίδευσης, σύμφωνα με τις δυνατότητες που είχαν στη διάθεσή τους.

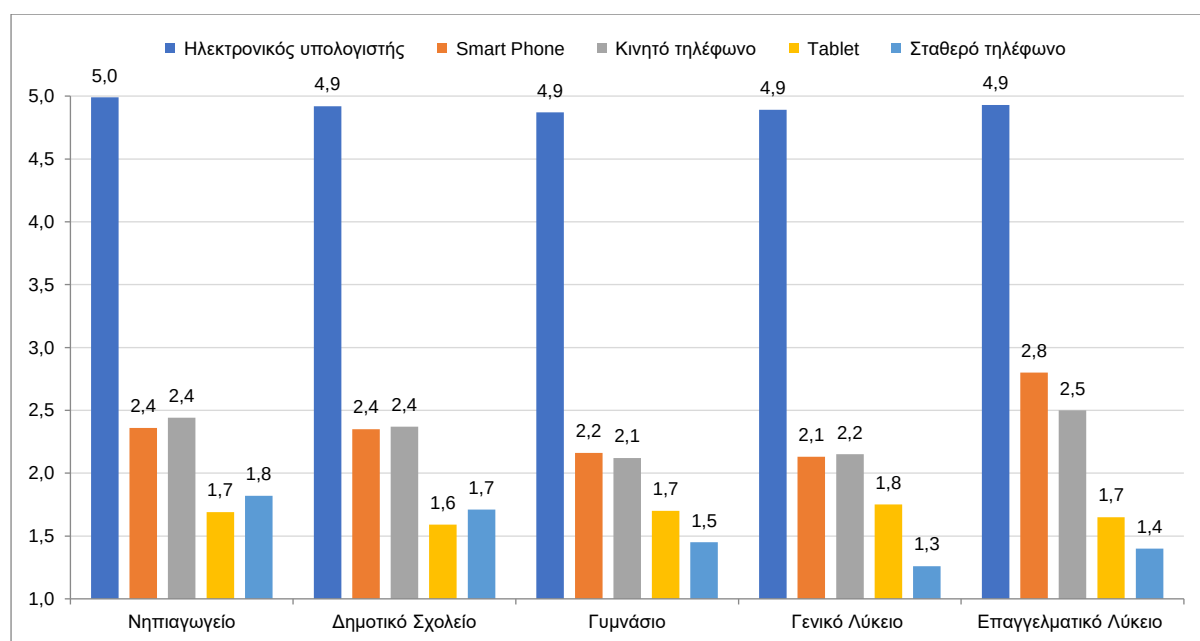
Τα αποτελέσματα σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 6 ανά σχολικό επίπεδο καθώς και για το σύνολο των αναλύσεων και στο γράφημα 16 ξεχωριστά για τις ηλεκτρονικές συσκευές ανά σχολικό επίπεδο ενώ στο γράφημα 17 για τις ηλεκτρονικές εφαρμογές και υπηρεσίες ανά σχολικό επίπεδο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Μέσες τιμές σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για τη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης ανά σχολικό επίπεδο και για το σύνολο των αναλύσεων

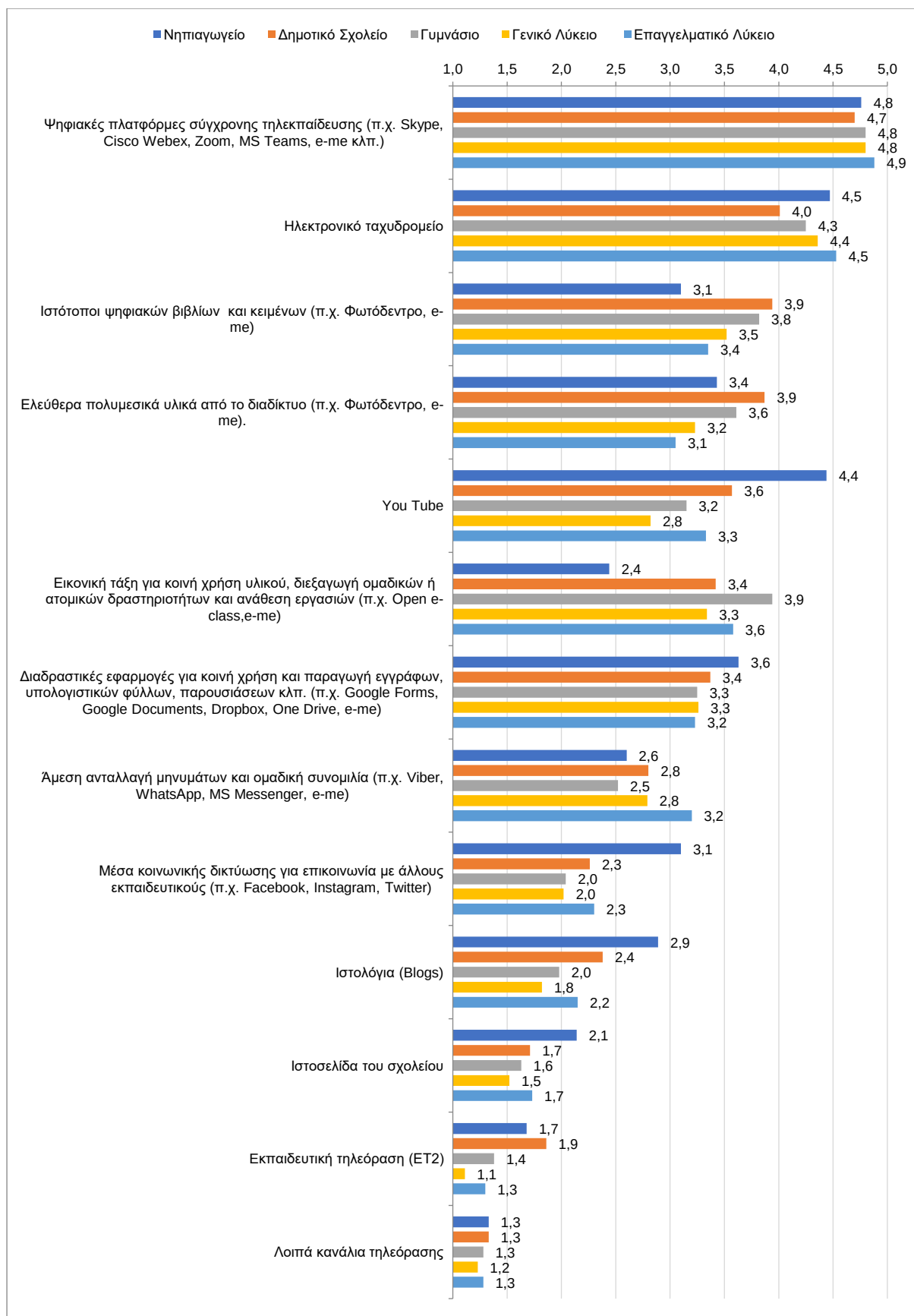
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Α. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΥΣΚΕΥΕΣ						
Ηλεκτρονικός υπολογιστής	4,99	4,92	4,87	4,89	4,93	4,91
Smart Phone	2,36	2,35	2,16	2,13	2,80	2,33
Κινητό τηλέφωνο	2,44	2,37	2,12	2,15	2,50	2,32
Tablet	1,69	1,59	1,70	1,75	1,65	1,65
Σταθερό τηλέφωνο	1,82	1,71	1,45	1,26	1,40	1,60
Β. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ						
Ψηφιακές πλατφόρμες σύγχρονης τηλεκπαίδευσης (π.χ. Skype, CiscoWebex, Zoom, MSTEams, e-me.gr κλπ.)	4,76	4,70	4,80	4,80	4,88	4,75
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο	4,47	4,01	4,25	4,36	4,53	4,21
[Ιστοτόπιοι ψηφιακών βιβλίων και κειμένων (π.χ. Φωτόδεντρο, e-me.gr)]	3,10	3,94	3,82	3,52	3,35	3,71
Ελεύθερα πολυμεσικά υλικά από το διαδίκτυο (π.χ. Φωτόδεντρο, e-me.gr)	3,43	3,87	3,61	3,23	3,05	3,62
YouTube	4,44	3,57	3,15	2,82	3,33	3,50
Εικονική τάξη για κοινή χρήση υλικού, διεξαγωγή ομαδικών ή ατομικών δραστηριοτήτων και ανάθεση εργασιών (π.χ. Open e-class, e-me.gr)	2,44	3,42	3,94	3,34	3,58	3,40
Διαδραστικές εφαρμογές για κοινή χρήση και παραγωγή εγγράφων, υπολογιστικών φύλλων, παρουσιάσεων κλπ. (π.χ. Google Forms, Google Documents, Dropbox, One Drive, e- me.gr)	3,63	3,37	3,25	3,26	3,23	3,35
Άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων και ομαδική συνομιλία (π.χ. Viber,	2,60	2,80	2,52	2,79	3,20	2,75

WhatsApp, MS Messenger, e-me.gr)						
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης για επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς (π.χ. Facebook, Instagram, Twitter)	3,10	2,26	2,04	2,02	2,30	2,31
Ιστολόγια (Blogs)	2,89	2,38	1,98	1,82	2,15	2,29
Ιστοσελίδα του σχολείου	2,14	1,71	1,63	1,52	1,73	1,73
Εκπαιδευτική τηλεόραση (ET2)	1,68	1,86	1,38	1,11	1,30	1,61
Λοιπά κανάλια τηλεόρασης	1,33	1,33	1,28	1,23	1,28	1,31



ΓΡΑΦΗΜΑ 16: Μέσες τιμές σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης ανά σχολικό επίπεδο

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι, όπως φαίνεται στο γράφημα 16, ο *ηλεκτρονικός υπολογιστής* είναι η συσκευή που χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα σχολικά επίπεδα. Μόνο στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του επαγγελματικού λυκείου παρατηρείται μια κάπως μεγαλύτερη χρήση του *κινητού τηλεφώνου* και του *Smart Phone* ειδικότερα, κάτι που μπορούμε να το θεωρήσουμε ως ένδειξη της προσπάθειας που απαιτήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς για να έρθουν, στο επίπεδο του νηπιαγωγείου, σε επαφή με τις οικογένειές των παιδιών, οι οποίες ήταν απαραίτητο να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, και στο επίπεδο του επαγγελματικού λυκείου με τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριές τους, οι οποίοι είχαν αυξημένες ανάγκες και χρησιμοποιούσαν, όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, κυρίως το κινητό τηλέφωνο για τη συμμετοχή τους στην ΕΑΔ.



ΓΡΑΦΗΜΑ 17: Μέσες τιμές ως προς τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες και εφαρμογές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ανά σχολικό επίπεδο

Όπως φαίνεται από το γράφημα 17 ανάμεσα στις υπηρεσίες και τις εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς την πρώτη θέση κατέχουν οι *ψηφιακές πλατφόρμες σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης* (MT 4,7 για το σύνολο) και μάλιστα χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά επίπεδο εκπαίδευσης, κάτι που είναι φυσικό καθώς όλοι χρησιμοποιούσαν την πλατφόρμα που διατέθηκε από το ΥΠΑΙΘ για την τηλεεκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο.

Τη δεύτερη θέση στο βαθμό χρήσης που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί βρίσκεται το *ηλεκτρονικό ταχυδρομείο* (MT 4,2 για το σύνολο), μια μορφή ασύγχρονης επικοινωνίας, χωρίς σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης.

Το *Youtube* είναι υψηλά ως προς τον βαθμό χρήσης από τους/τις εκπαιδευτικούς ιδίως στο επίπεδο του νηπιαγωγείου (MT 4,4), αλλά και του δημοτικού σχολείου (MT 3,5) και λιγότερο από εκείνους/ες του γυμνασίου, (MT 3,1) και του επαγγελματικού λυκείου (MT 3,3). Χαμηλότερος εμφανίζεται ο βαθμός χρήσης από τους/τις εκπαιδευτικούς του γενικού λυκείου. (MT 2,8).

Ακολουθούν με αντίστοιχο βαθμό στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών η *εικονική τάξη* για κοινή χρήση υλικού, η *διεξαγωγή ομαδικών ή ατομικών δραστηριοτήτων και ανάθεση εργασιών* (MT 3,4 στο σύνολο), καθώς και οι *διαδραστικές εφαρμογές για κοινή χρήση και παραγωγή εγγράφων, υπολογιστικών φύλλων και παρουσιάσεων* (MT 3,3 στο σύνολο), κι εδώ χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις ανά σχολικό επίπεδο.

Χαμηλότερα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν βρίσκονται οι *εφαρμογές άμεσης επικοινωνίας*, όπως Viber, WhatsApp, Messenger κλπ. (MT 2,7 στο σύνολο) και τα *μέσα κοινωνικής δικτύωσης* (MT 2,3 στο σύνολο). Μόνο οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου έχουν αυτές τις εφαρμογές σχετικά υψηλά στις προτιμήσεις τους (MT 3,1).

Τέλος, εφαρμογές όπως τα *ιστολόγια* (MT 2,2 στο σύνολο), οι *σχολικές ιστοσελίδες* (MT 1,7 στο σύνολο), η *εκπαιδευτική τηλεόραση* (MT 1,6 στο σύνολο) και τα *λοιπά τηλεοπτικά κανάλια* (MT 1,3 στο σύνολο) χρησιμοποιήθηκαν σε ιδιαίτερα χαμηλό βαθμό.

Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι σχολικές ιστοσελίδες που θα μπορούσαν να έχουν αποτελέσει κόμβο αναφοράς για τη διαχείριση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, είναι προφανές ότι δεν ήταν σχεδιασμένες για τέτοιες λειτουργίες και, συνεπώς, δεν μπόρεσαν να αποτελέσουν σημείο συνάντησης των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε ότι αυτό είναι ένα σοβαρό θέμα στο οποίο θα πρέπει να δοθεί προσοχή και να πραγματοποιηθεί κάποιος σχετικός ανασχεδιασμός. Επίσης, είναι σημαντικό να μελετηθεί ώστε να βελτιωθεί ο σχεδιασμός των προγραμμάτων της εκπαιδευτικής τηλεόρασης ώστε να μπορεί να συνεισφέρει πιο ουσιαστικά.

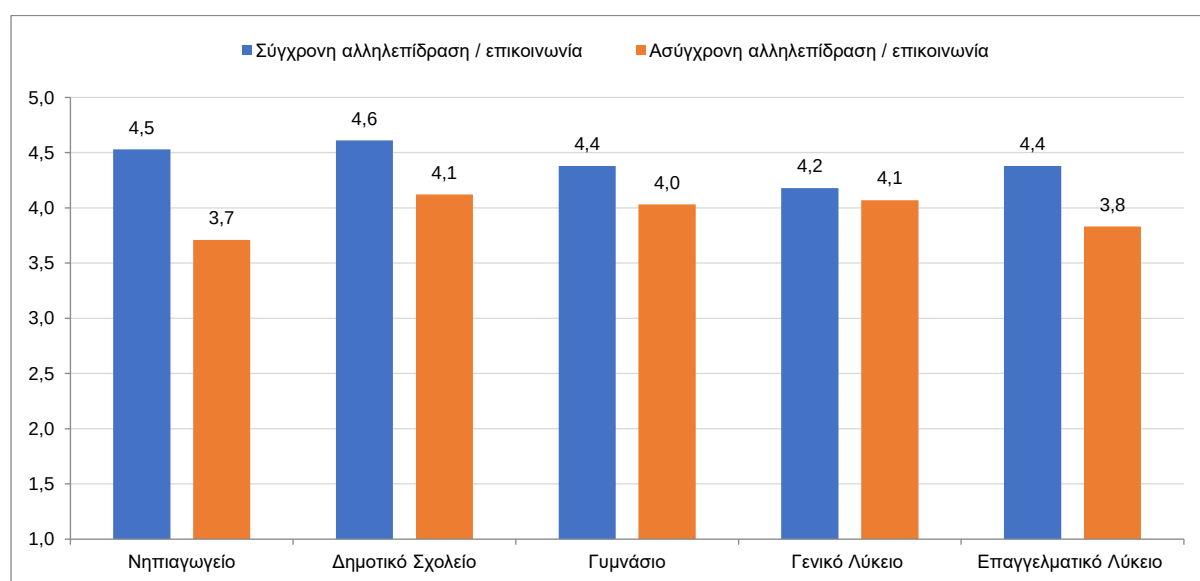
Εστιάζοντας στη σύγκριση μεταξύ σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριές τους κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ⁹ ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, σε ποιο βαθμό έκαναν χρήση της καθεμίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 7 ανά σχολικό επίπεδο και για το σύνολο των αναλύσεων και στο γράφημα 18 ανά σχολικό επίπεδο.

⁹ Για τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση είχε παρασχεθεί από το ΥΠΑΙΘ η ψηφιακή πλατφόρμα CISCO Webex. Η ασύγχρονη διαδικασία χρησιμοποιήθηκε κυρίως για την αποστολή ακουστικού, οπτικού, οπτικοακουστικού καθώς και έντυπου υλικού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Μέσες τιμές σχετικά με τον βαθμό χρήσης σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών - μαθητών/τριών

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Σύγχρονη αυτοπρόσωπη άμεση επαφή με τους μαθητές/τριες	4,53	4,61	4,38	4,18	4,38	4,48
Ασύγχρονη έμμεση επαφή, με αποστολή ακουστικού, οπτικού, οπτικοακουστικού, έντυπου υλικού κ.λπ.	3,71	4,12	4,03	4,07	3,83	4,02



ΓΡΑΦΗΜΑ 18: Μέσες τιμές σχετικά με τη χρήση σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – μαθητών/τριων

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία είχε μεικτό χαρακτήρα με ασύγχρονα και σύγχρονα στοιχεία επικοινωνίας, με λίγο μεγαλύτερη χρήση της σύγχρονης επικοινωνίας (ψηφιακή πλατφόρμα CISCO Webex). Εντονότερη είναι η διαφορά στο νηπιαγωγείο και πολύ μικρότερες διαφορές παρατηρήσαμε στο γυμνάσιο και το γενικό λύκειο.

Οι διδακτικές στρατηγικές και οι διδακτικές προσεγγίσεις

Εξετάσαμε στη συνέχεια τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Οι δηλώσεις που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο αφορούσαν: στρατηγικές χαρακτηριστικές του μοντέλου μετάδοσης της γνώσης και προσεγγίσεις χαρακτηριστικές του μοντέλου της διαδραστικής προσέγγισης. Ως πρακτικές της μετάδοσης θεωρήσαμε διαμορφώνοντας τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου: τα διδακτικά βιβλία, τη σχεδιασμένη αποστολή υλικού μαζί με συγκεκριμένες οδηγίες, τις εργασίες στο σπίτι και την ατομική μελέτη, τις γραπτές εξηγήσεις σχετικά με το απεσταλμένο υλικό, την παρέμβαση μετά τις εξηγήσεις (διασαφήνιση, επαναφορά). Ως διαδραστικές προσεγγίσεις θεωρήσαμε τις δομημένες από τον/την εκπαιδευτικό δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, την παρουσίαση εργασιών από μαθητές/τριες ή ομάδες, τις παρουσιάσεις σύντομων αναφορών από τους/τις μαθητές/τριες, τις εργασίες σε ομάδες που οργανώθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες, τις δομημένες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες κατασκευών, την ανάγνωση παιδικών βιβλίων και τα εργαστήρια προσομοίωσης

Τα αποτελέσματα στις δώδεκα δηλώσεις που πρότεινε το ερωτηματολόγιο, με εκτιμήσεις του βαθμού συμφωνίας σε κλίμακα τύπου Likert, διαμορφώνουν μια εικόνα πολύ παρόμοια με εκείνη που αναδεικνύεται και από την έρευνα στην Ιταλία, στην οποία η οποία δείχνει πως στη δύσκολη κατάσταση κυριάρχησε η χρήση της διδακτικής προσέγγισης της μετάδοσης σε σύγκριση με εκείνη τη διάδραση: *«Είναι γνωστό ότι οι δύσκολες καταστάσεις καταλήγουν να οδηγούν σε προσεγγίσεις πιο δοκιμασμένες, πιο καθοδηγητικές, οι οποίες σε κάποιο βαθμό ανταποκρίνονται περισσότερο στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί έχουν γνωρίσει μέσω της δικής τους σχολικής και πανεπιστημιακής εμπειρίας. Ο πειραματισμός σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις χρειάζεται συνθήκες αυτοπεποίθησης και ελέγχου των σχετικών εργαλείων, οι οποίες προφανώς δεν υπήρχαν στην κατάσταση έκτακτης ανάγκης»* αυτά είναι τα λόγια του Pietro Lucisano, σχετικά με την ιταλική έρευνα στην οποία έχουμε αναφερθεί.¹⁰

Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας είναι σαφές, εξετάζοντας τα αποτελέσματα από τον πίνακα 8 ανά επίπεδο εκπαίδευσης και στο σύνολο των αναλύσεων αλλά και από το γράφημα 19 για το σύνολο των αναλύσεων και από το γράφημα 20 ανά σχολικό επίπεδο, ότι εκτός από το επίπεδο του νηπιαγωγείου σε όλα τα άλλα τα επίπεδα εκπαίδευσης επικράτησαν οι διδακτικές πρακτικές της μετάδοσης σε σύγκριση με τις διαδραστικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση.

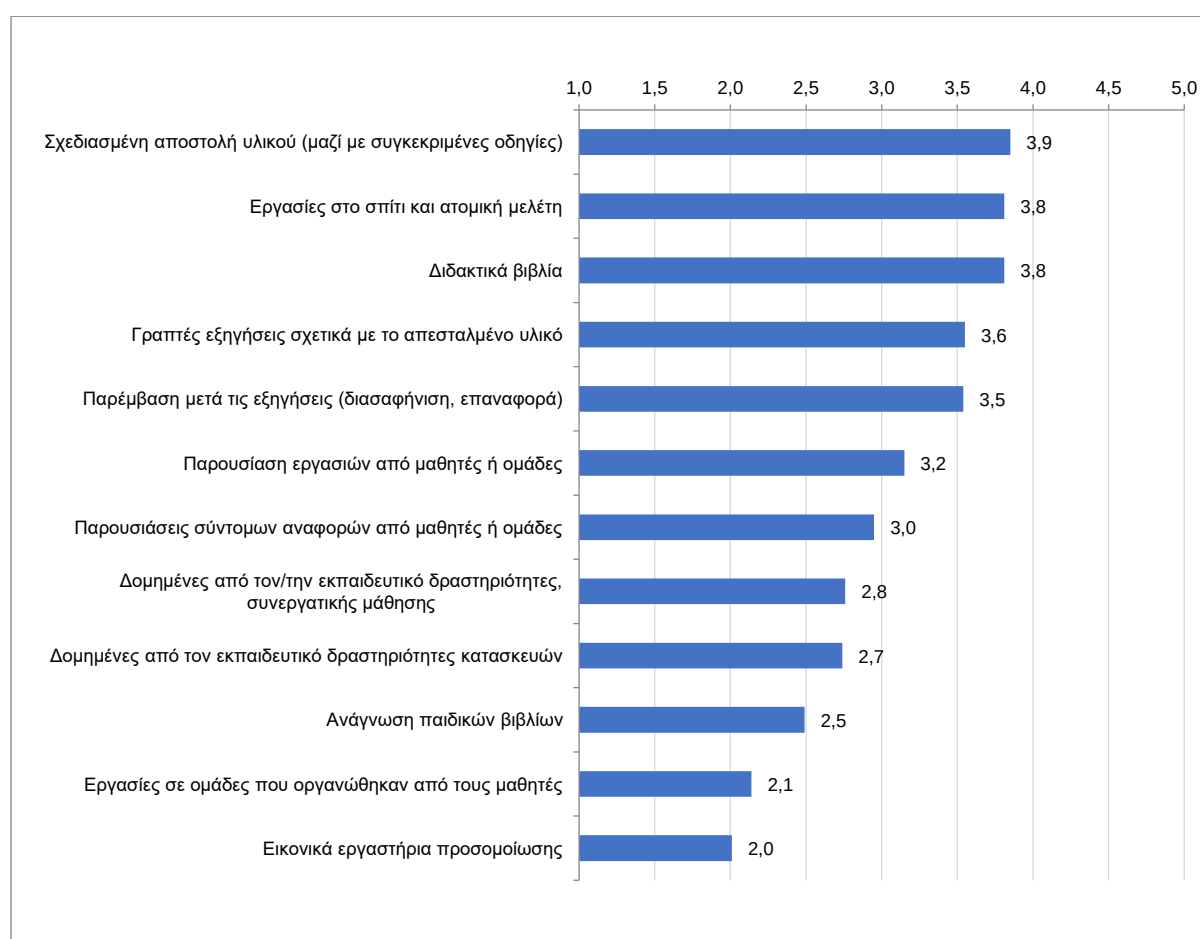
ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Μέσες τιμές σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ανά εκπαιδευτικό επίπεδο και για το σύνολο των αναλύσεων

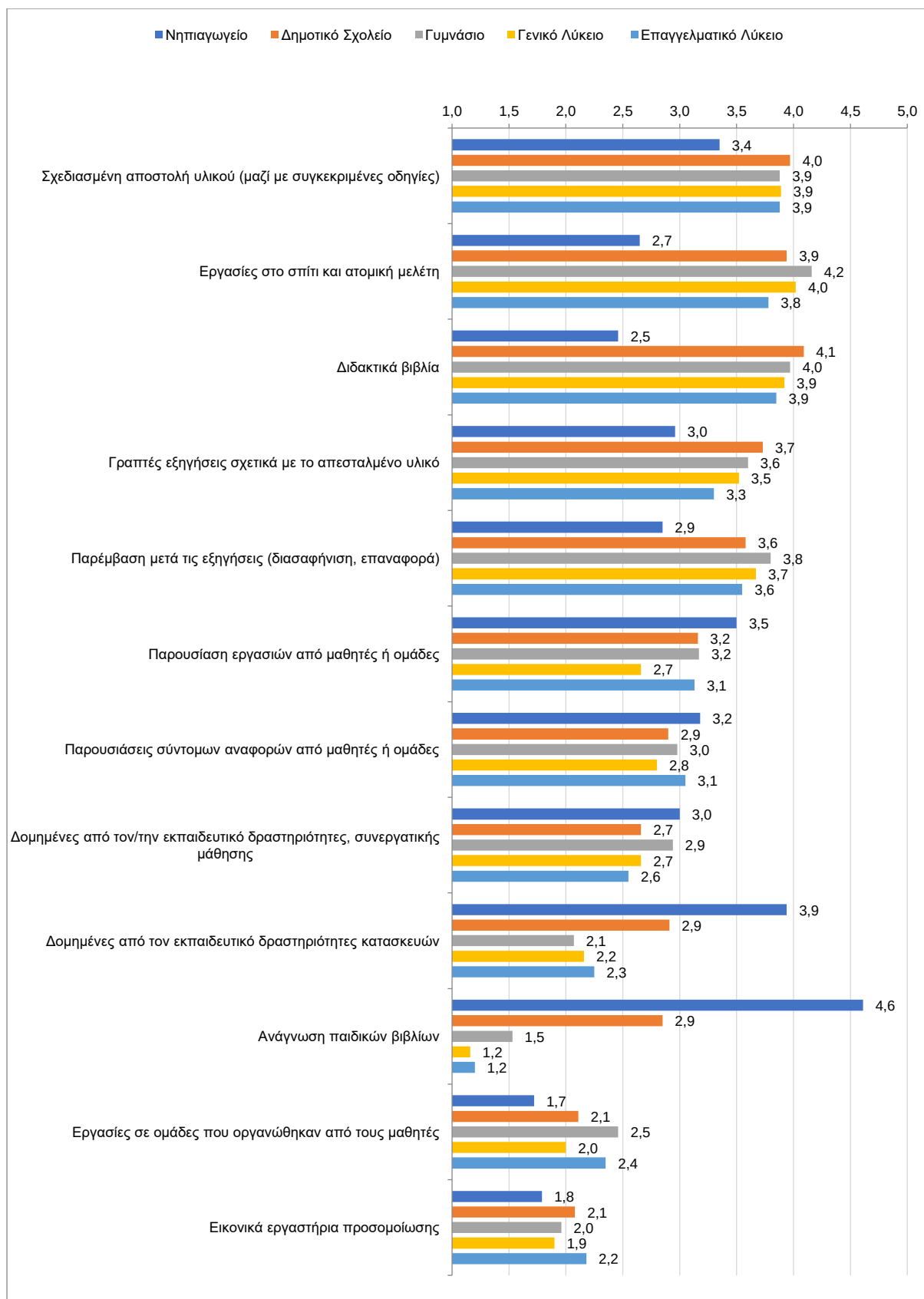
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Εργασίες στο σπίτι και ατομική μελέτη	2,65	3,94	4,16	4,02	3,78	3,81
Σχεδιασμένη αποστολή υλικού (μαζί με συγκεκριμένες οδηγίες)	3,35	3,97	3,88	3,89	3,88	3,85
Γραπτές εξηγήσεις σχετικά με το απεσταλμένο υλικό	2,96	3,73	3,60	3,52	3,30	3,55
Παρέμβαση μετά τις εξηγήσεις (διασαφήνιση, επαναφορά)	2,85	3,58	3,80	3,67	3,55	3,54

¹⁰ Pietro Lucisano, ό.π., σ. 11

Εργασίες σε ομάδες που οργανώθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες	1,72	2,11	2,46	2,00	2,35	2,14
Δομημένες από τον/την εκπαιδευτικό δραστηριότητες, συνεργατικής μάθησης	3,00	2,66	2,94	2,66	2,55	2,76
Παρουσιάσεις σύντομων αναφορών από μαθητές/τριες ή ομάδες	3,18	2,90	2,98	2,80	3,05	2,95
Παρουσίαση εργασιών από μαθητές/τριες ή ομάδες	3,50	3,16	3,17	2,66	3,13	3,15
Εικονικά εργαστήρια προσομοίωσης	1,79	2,08	1,96	1,90	2,18	2,01
Διδακτικά βιβλία	2,46	4,09	3,97	3,92	3,85	3,81
Δομημένες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες κατασκευών	3,94	2,91	2,07	2,16	2,25	2,74
Ανάγνωση παιδικών βιβλίων	4,61	2,85	1,53	1,16	1,20	2,49



ΓΡΑΦΗΜΑ 19: Μέσες τιμές σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για το σύνολο των αναλύσεων



ΓΡΑΦΗΜΑ 20: Μέσες τιμές σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ανά σχολικό επίπεδο (μέσες τιμές)

Πράγματι, οι διαδραστικές στρατηγικές έχουν τις χαμηλότερες τιμές, με εξαίρεση το επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ειδικά σχετικά με την «Ανάγνωση Παιδικών Βιβλίων» (μέση τιμή 4,8 και 2,9 αντίστοιχα) και σχετικά με τις «Δομημένες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες κατασκευών» (μέση τιμή 3,9 και 2,9 αντίστοιχα). Η διαδραστική στρατηγική που έχει τη σχετικά υψηλότερη θέση και στα δύο Γραφήματα είναι η «Παρουσίαση εργασιών από μαθητές/τριες ή ομάδες», για την οποία εκφράζεται μια σχετική προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα σχολικά επίπεδα και η οποία είναι πιο έντονη στο επίπεδο του νηπιαγωγείου.

Για να μελετήσουμε ειδικότερα την πιθανή ομαδοποίηση των δηλώσεων σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις, πραγματοποιήσαμε παραγοντική ανάλυση από την οποία προκύπτουν πράγματι δύο παράγοντες, οι οποίοι διακρίνουν σαφώς τις δύο προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν και επιτρέπουν να συνοψίσουμε τις διδακτικές στρατηγικές σε δύο κλίμακες: κλίμακα διαδραστικής προσέγγισης (Cronbach $\alpha = 0,78$) και κλίμακα της μετάδοσης (Cronbach $\alpha = 0,78$)¹¹

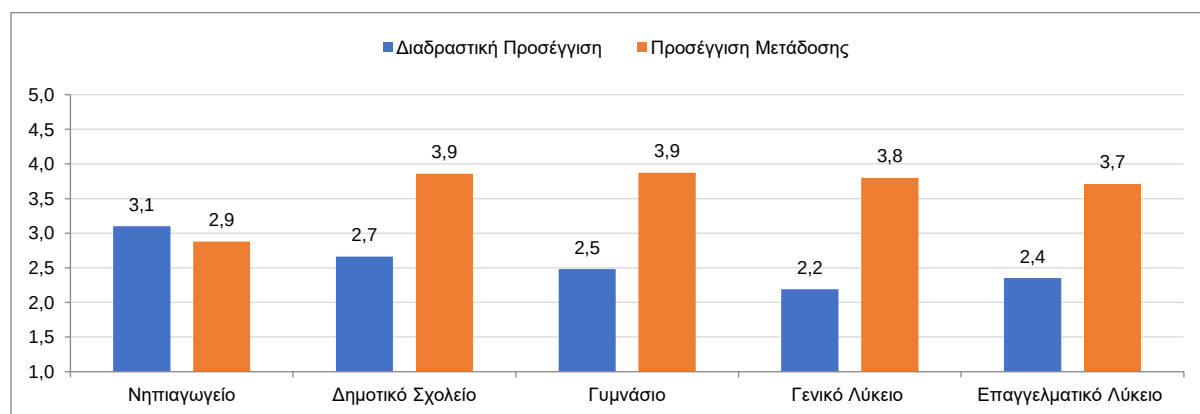
Στον παράγοντα «διαδραστικής προσέγγισης» φορτίζουν ισχυρά οι παρακάτω ερωτήσεις /δηλώσεις:

- Παρουσιάσεις σύντομων αναφορών από μαθητές/τριες ή ομάδες
- Δομημένες από τον/την εκπαιδευτικό δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης
- Παρουσίαση εργασιών από μαθητές/τριες ή ομάδες
- Δομημένες από τον/την εκπαιδευτικό δραστηριότητες κατασκευών
- Εργασίες σε ομάδες που οργανώθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες

Στον παράγοντα της «μετάδοσης» ομαδοποιούνται οι παρακάτω δηλώσεις:

- Γραπτές εξηγήσεις σχετικά με το απεσταλμένο υλικό
- Σχεδιασμένη αποστολή υλικού (μαζί με συγκεκριμένες οδηγίες)
- Εργασίες στο σπίτι και ατομική μελέτη
- Παρέμβαση μετά τις εξηγήσεις (διασαφήνιση, επαναφορά)
- Διδακτικά βιβλία

Στο γράφημα 21 αποτυπώνονται γραφικά οι μέσες τιμές των δύο παραγόντων ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις ανά σχολικό επίπεδο. Στο γράφημα αυτό διακρίνεται καθαρά η έντονα δασκαλοκεντρική προσέγγιση της μετάδοσης που σημειώθηκε κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ, με εξαίρεση το επίπεδο του νηπιαγωγείου.

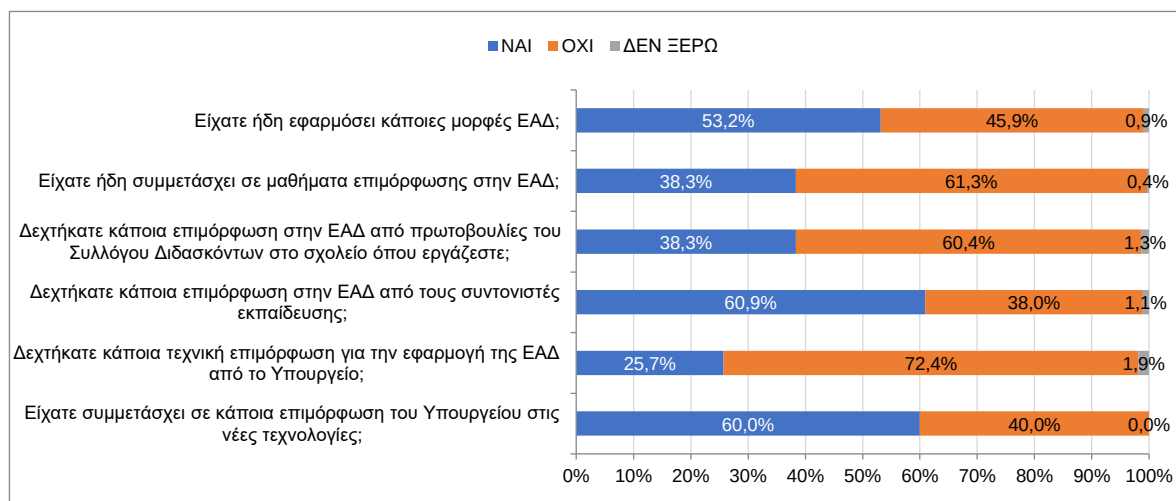


ΓΡΑΦΗΜΑ 21: Βαθμός χρήσης της διαδραστικής προσέγγισης και της προσέγγισης της μετάδοσης της γνώσης ανά σχολικό επίπεδο

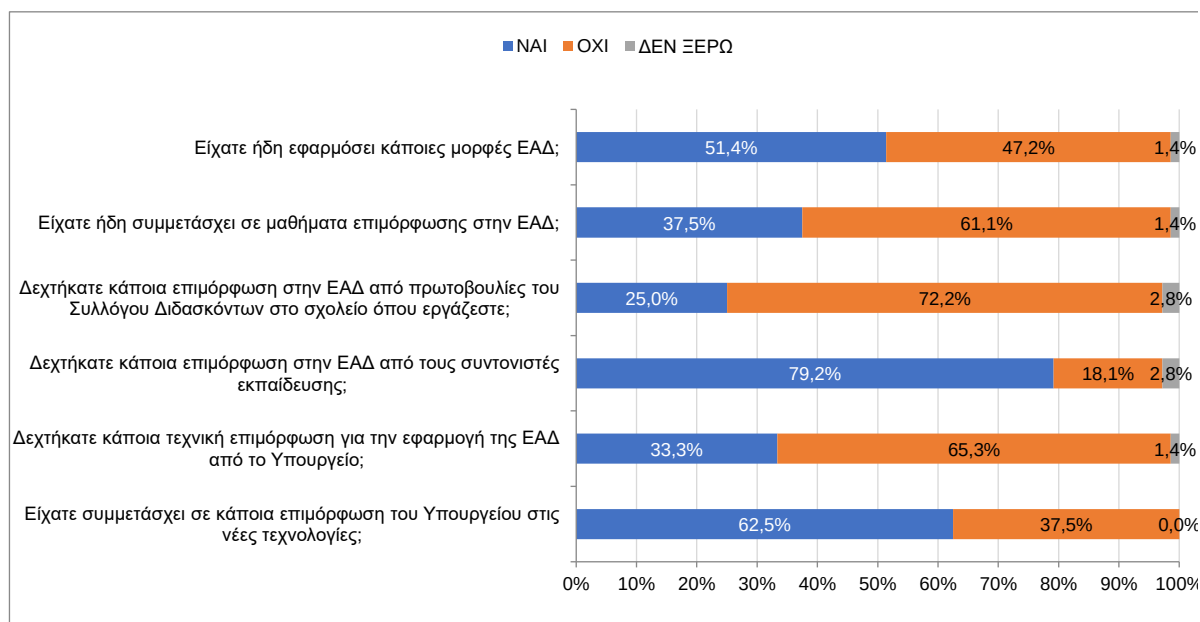
¹¹ Βλ. σχετικά α 1 στο Παράρτημα Ι.

Η προετοιμασία και η εμπειρία σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία

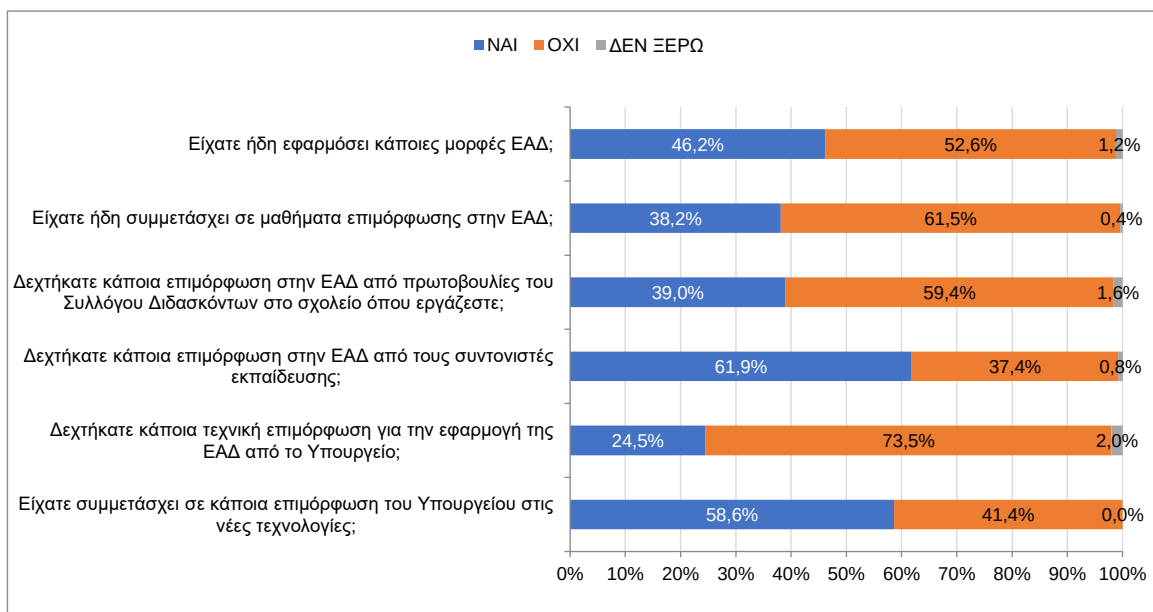
Θελήσαμε να μελετήσουμε ποια ήταν σε γενικές γραμμές η προετοιμασία για την ΕΑΔ με τη μορφή επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα 22 για το γενικό σύνολο των αναλύσεων και στα γραφήματα 23, 24, 25 και 26, 27 ξεχωριστά για κάθε σχολικό επίπεδο.



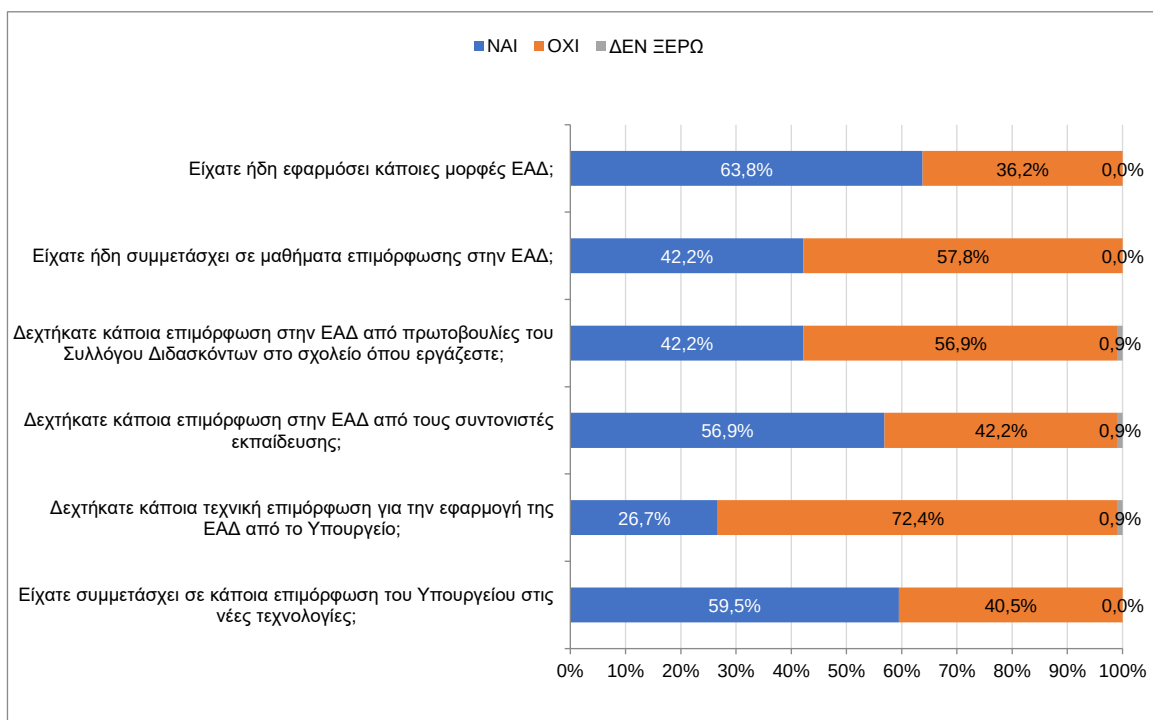
ΓΡΑΦΗΜΑ 22: Η επιμόρφωση για την ΕΑΔ των εκπαιδευτικών στο σύνολο των αναλύσεων



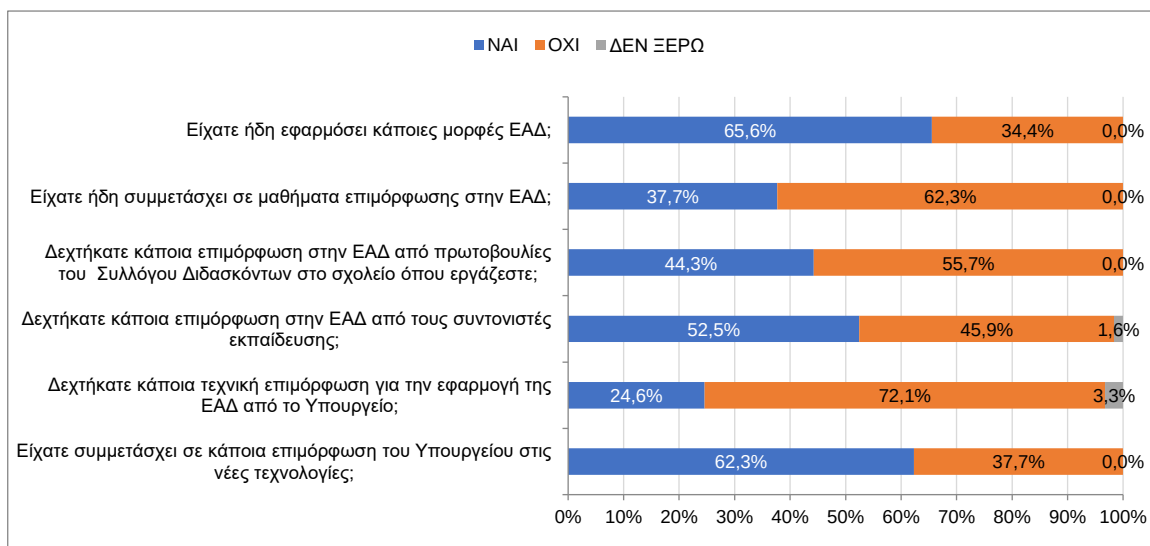
ΓΡΑΦΗΜΑ 23: Η επιμόρφωση για την ΕΑΔ των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου



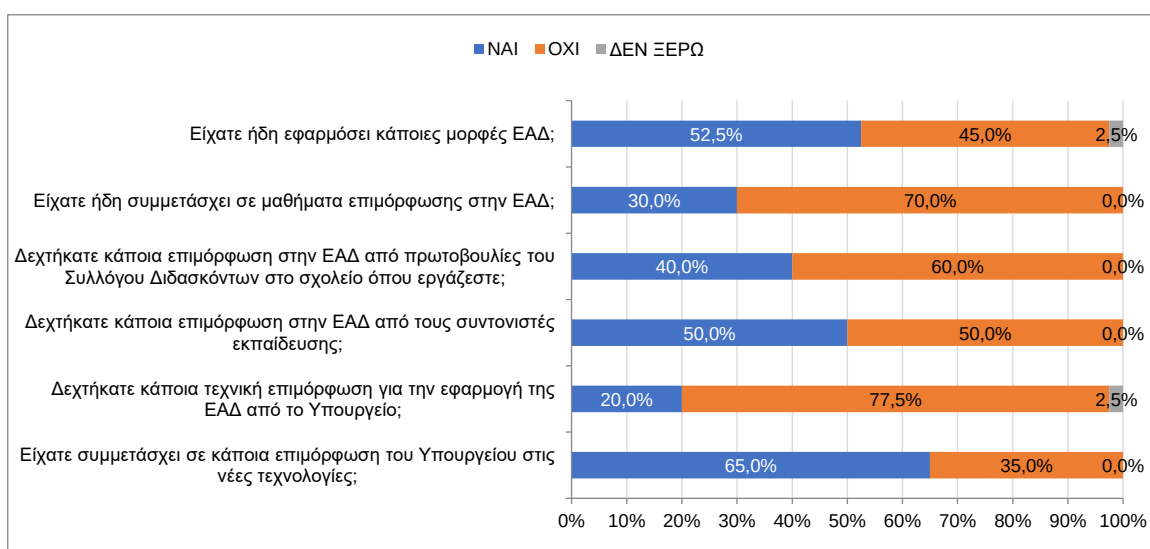
ΓΡΑΦΗΜΑ 24: Η επιμόρφωση για την ΕΑΔ των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου



ΓΡΑΦΗΜΑ 25: Η επιμόρφωση για την ΕΑΔ των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου



ΓΡΑΦΗΜΑ 26: Η επιμόρφωση για την ΕΑΔ των εκπαιδευτικών του Γενικού Λυκείου



ΓΡΑΦΗΜΑ 27: Η επιμόρφωση για την ΕΑΔ των εκπαιδευτικών του Επαγγελματικού Λυκείου

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολικών επιπέδων που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες από το ΥΠΑΙΘ, με τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων να κυμαίνονται από 58% για το δημοτικό σχολείο μέχρι 65% για το επαγγελματικό λύκειο. Όταν όμως πρόκειται για κάποια ειδική επιμόρφωση στην ΕΑΔ, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα από 20% για το επαγγελματικό λύκειο έως 33% για το νηπιαγωγείο. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου πρόσφεραν σε κάποιο βαθμό επιμορφωτική υποστήριξη στην ΕΑΔ, σε ποσοστό που κυμαίνεται από 50% στο επαγγελματικό λύκειο και φθάνει μέχρι 79% στο νηπιαγωγείο. Ο σύλλογος διδασκόντων ανέλαβε επίσης σχετική πρωτοβουλία και πρόσφερε επιμορφωτικές δράσεις σε ποσοστά που κυμάνθηκαν από 25% για το νηπιαγωγείο έως και 44% για το γενικό λύκειο. Ως προς κάποια βιωματική εμπειρία σε σχέση με την ΕΑΔ, ένα όχι ασήμαντο ποσοστό δηλώνει ότι δεν είχε τέτοιου είδους προηγούμενη εμπειρία (34,4% για το γενικό λύκειο και 52,6% για το νηπιαγωγείο).

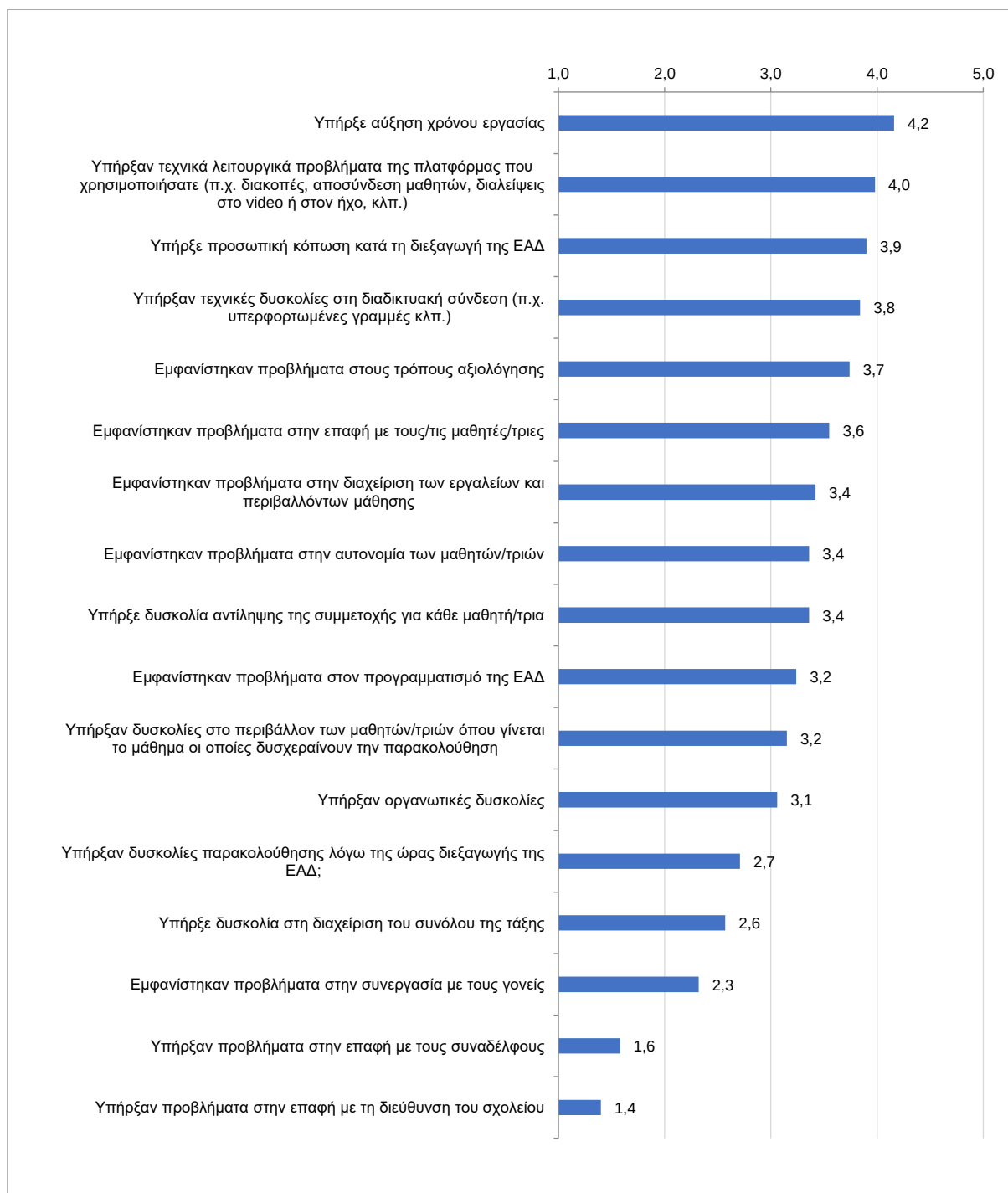
Η κριτική που προέκυψε από την εμπειρία στην ΕΑΔ

Το ερωτηματολόγιο ζητούσε να προσδιορίσουν οι εκπαιδευτικοί ποια ήταν τα πιο σημαντικά σημεία της κριτικής τους από την εμπειρία τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία στη συγκεκριμένη περίοδο και περιλάμβανε μια ερώτηση με 17 δηλώσεις στις οποίες καλούνταν και πάλι οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 9 ανά επίπεδο εκπαίδευσης και για το σύνολο των αναλύσεων, στο γράφημα 28 για το σύνολο των αναλύσεων και στο γράφημα 29 ανά σχολικό επίπεδο.

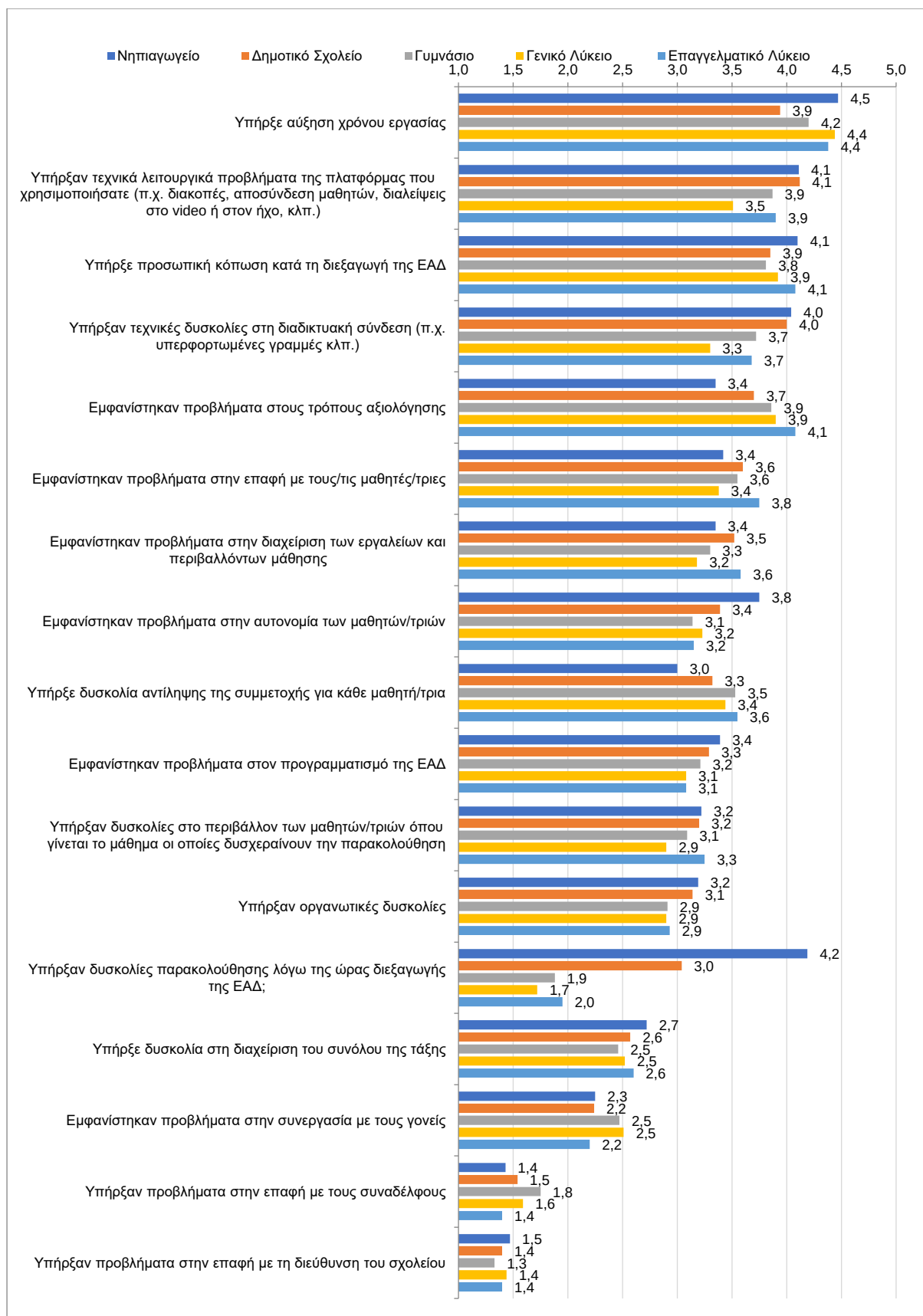
ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Μέσες τιμές σχετικά με τα σημεία κριτικής των εκπαιδευτικών από την εμπειρία κατά την διάρκεια εφαρμογής της ΕΑΔ ανά σχολικό επίπεδο και για το σύνολο των αναλύσεων

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Υπήρξε αύξηση χρόνου εργασίας	4,47	3,94	4,20	4,44	4,38	4,16
Υπήρξαν τεχνικά λειτουργικά προβλήματα της πλατφόρμας που χρησιμοποιήσατε (π.χ. διακοπές, αποσύνδεση μαθητών/τριών, διαλείψεις στο video ή στον ήχο, κλπ.)	4,11	4,12	3,87	3,51	3,90	3,98
Υπήρξε προσωπική κόπωση κατά τη διεξαγωγή της ΕΑΔ	4,10	3,85	3,81	3,92	4,08	3,90
Υπήρξαν τεχνικές δυσκολίες στη διαδικτυακή σύνδεση (π.χ. υπερφορτωμένες γραμμές κλπ.)	4,04	4,00	3,72	3,30	3,68	3,84
Εμφανίστηκαν προβλήματα στους τρόπους αξιολόγησης	3,35	3,70	3,86	3,90	4,08	3,74
Εμφανίστηκαν προβλήματα στην επαφή με τους/τις μαθητές/τριες	3,42	3,60	3,55	3,38	3,75	3,55
Εμφανίστηκαν προβλήματα στην διαχείριση των εργαλείων και περιβαλλόντων μάθησης	3,35	3,52	3,30	3,18	3,58	3,42
Εμφανίστηκαν προβλήματα στην αυτονομία των μαθητών/τριών	3,75	3,39	3,14	3,23	3,15	3,36
Υπήρξε δυσκολία αντίληψης της συμμετοχής για κάθε μαθητή/τρια	3,00	3,32	3,53	3,44	3,55	3,36
Εμφανίστηκαν προβλήματα στον προγραμματισμό της ΕΑΔ	3,39	3,29	3,21	3,08	3,08	3,24
Υπήρξαν δυσκολίες στο περιβάλλον των μαθητών/τριών όπου γίνεται το μάθημα οι οποίες δυσχεραίνουν την παρακολούθηση	3,22	3,20	3,09	2,90	3,25	3,15
Υπήρξαν οργανωτικές δυσκολίες	3,19	3,14	2,91	2,90	2,93	3,06
Υπήρξαν δυσκολίες παρακολούθησης λόγω της ώρας διεξαγωγής της ΕΑΔ;	4,19	3,04	1,88	1,72	1,95	2,71
Υπήρξε δυσκολία στη διαχείριση του συνόλου της τάξης	2,72	2,57	2,46	2,52	2,60	2,57
Εμφανίστηκαν προβλήματα στην συνεργασία με τους γονείς	2,25	2,24	2,47	2,51	2,20	2,32
[Υπήρξαν προβλήματα στην επαφή με τους συναδέλφους]	1,43	1,54	1,75	1,59	1,40	1,58
[Υπήρξαν προβλήματα στην επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου]	1,47	1,40	1,33	1,44	1,40	1,40



ΓΡΑΦΗΜΑ 28: Μέσες τιμές σχετικά με τα σημεία κριτικής από την εμπειρία κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ΕΑΔ για το σύνολο των αναλύσεων



ΓΡΑΦΗΜΑ 29: Μέσες τιμές σχετικά με τα σημεία κριτικής από την εμπειρία κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ΕΑΔ ανά σχολικό επίπεδο

Όπως φαίνεται καθαρά στο γράφημα 28, οι ισχυρότερες κριτικές αφορούσαν την *αύξηση του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών* (MT 4,2) και την *προσωπική κόπωση* (MT 3,9). Δηλώνουν, επίσης, πολύ έντονα και την *παρουσία λειτουργικών προβλημάτων της πλατφόρμας* (MT 4,0), καθώς και τις *τεχνικές δυσκολίες στη διαδικτυακή σύνδεση* (MT3,8). Έντονη είναι και η κριτική για τα *προβλήματα στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών* (MT 3,7), αλλά και για τη *γενικότερη επαφή τους με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους* (MT 3,6). Σημαντικός επίσης είναι και ο βαθμός κριτικής που ασκείται για τα *προβλήματα που αντιμετώπισαν στη διαχείριση των εργαλείων και των περιβαλλόντων μάθησης* (MT 3,4), στην *δυσκολία αντίληψης της συμμετοχής κάθε μαθητή και μαθήτριας* (MT 3,4), καθώς και στην *αυτονομία των μαθητών/τριών* (MT 3,4).

Μέτριας έντασης (MT 3,2) είναι η κριτική για θέματα όπως ο *προγραμματισμός της ΕΑΔ*, οι *δυσκολίες των μαθητών/τριών να παρακολουθήσουν απερίσπαστα από το περιβάλλον τους* (3,2), οι *οργανωτικές δυσκολίες* (3,1), ενώ ακόμα μικρότερης έντασης είναι η κριτική για *δυσκολίες της ώρας παρακολούθησης* και οι *δυσκολίες στη διαχείριση ολόκληρης της τάξης* (MT 2,7 και 2,6 αντίστοιχα).

Σημαντικό είναι ότι σε πολύ χαμηλό βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπήρξαν *προβλήματα επικοινωνίας με τη διεύθυνση του σχολείου ή με τους συναδέλφους τους*, ενώ και τα *προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς*, που τονίζονται με κάπως μεγαλύτερη ένταση, δεν έχουν ιδιαίτερα ισχυρή παρουσία (MT 2,3).

Όπως φαίνεται από το γράφημα 29, παραπάνω δεν προκύπτουν πολύ μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα, με πιο έντονη διαφορά στην αντίληψη των δυσκολιών παρακολούθησης λόγω της ώρας διεξαγωγής της ΕΑΔ για το νηπιαγωγείο.

Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες που μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως:

- α. *προβλήματα διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (Cronbach $\alpha = 0,90$) και
- β. *προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους διοίκηση και γονείς* (Cronbach $\alpha = 0,64$)¹²

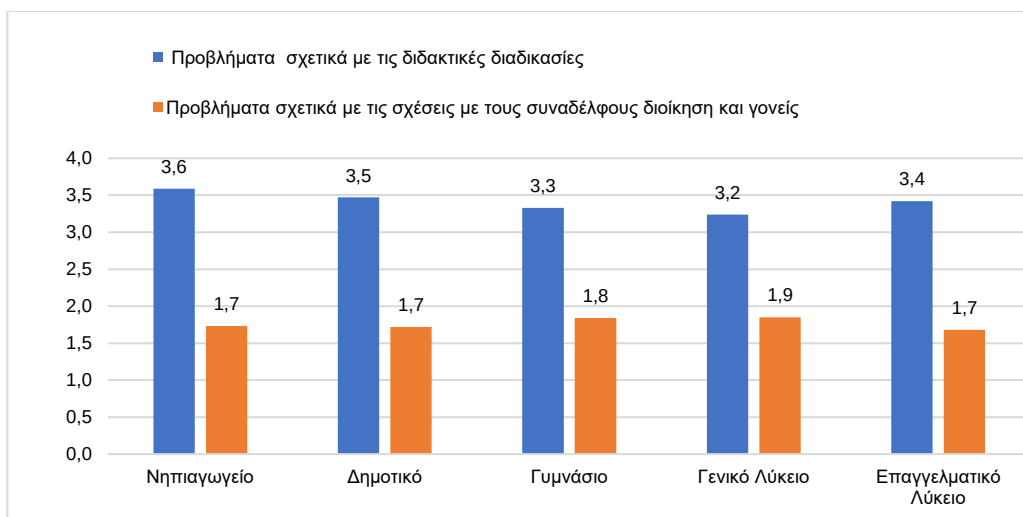
Ο παράγοντας «*προβλήματα διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» φορτίζεται ισχυρά από τις παρακάτω δηλώσεις:

- Υπήρξαν τεχνικές δυσκολίες στη διαδικτυακή σύνδεση (π.χ. υπερφορτωμένες γραμμές κλπ.)
- Υπήρξαν τεχνικά λειτουργικά προβλήματα της πλατφόρμας που χρησιμοποιήσατε (π.χ. διακοπές, αποσύνδεση μαθητών/τριών, διαλείψεις στο video ή στον ήχο, κλπ.)»
- Υπήρξαν οργανωτικές δυσκολίες
- Εμφανίστηκαν προβλήματα στον προγραμματισμό της ΕΑΔ
- Υπήρξε προσωπική κόπωση κατά τη διεξαγωγή της ΕΑΔ
- Εμφανίστηκαν προβλήματα στην διαχείριση των εργαλείων και περιβαλλόντων μάθησης.

Ο παράγοντας «*προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους διοίκηση και γονείς*» φορτίζεται από τρεις μόνο δηλώσεις:

- Υπήρξαν προβλήματα στην επαφή με τους συναδέλφους
- Υπήρξαν προβλήματα στην επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου
- Εμφανίστηκαν προβλήματα στη συνεργασία με τους γονείς.

¹² Βλ. σχετικά α 2 στο Παράρτημα Ι.



ΓΡΑΦΗΜΑ 30: Οι δύο παράγοντες που αναδείχθηκαν από την παραγοντική ανάλυση ανά επίπεδο εκπαίδευσης

Η στατιστική ανάλυση δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε σχολικών επιπέδων για κανέναν από τους δύο παράγοντες. Φαίνεται καθαρά ότι τα προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση της διδακτικής διαδικασίας που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν σημαντικά εντονότερα από τα προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους, διοίκηση και γονείς.

Η συνεργασία στο θεσμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε σχετικά με το θέμα των συνεργασιών που αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ στο θεσμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μια ερώτηση με οκτώ δηλώσεις, στην οποία καλούντο και πάλι οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert.

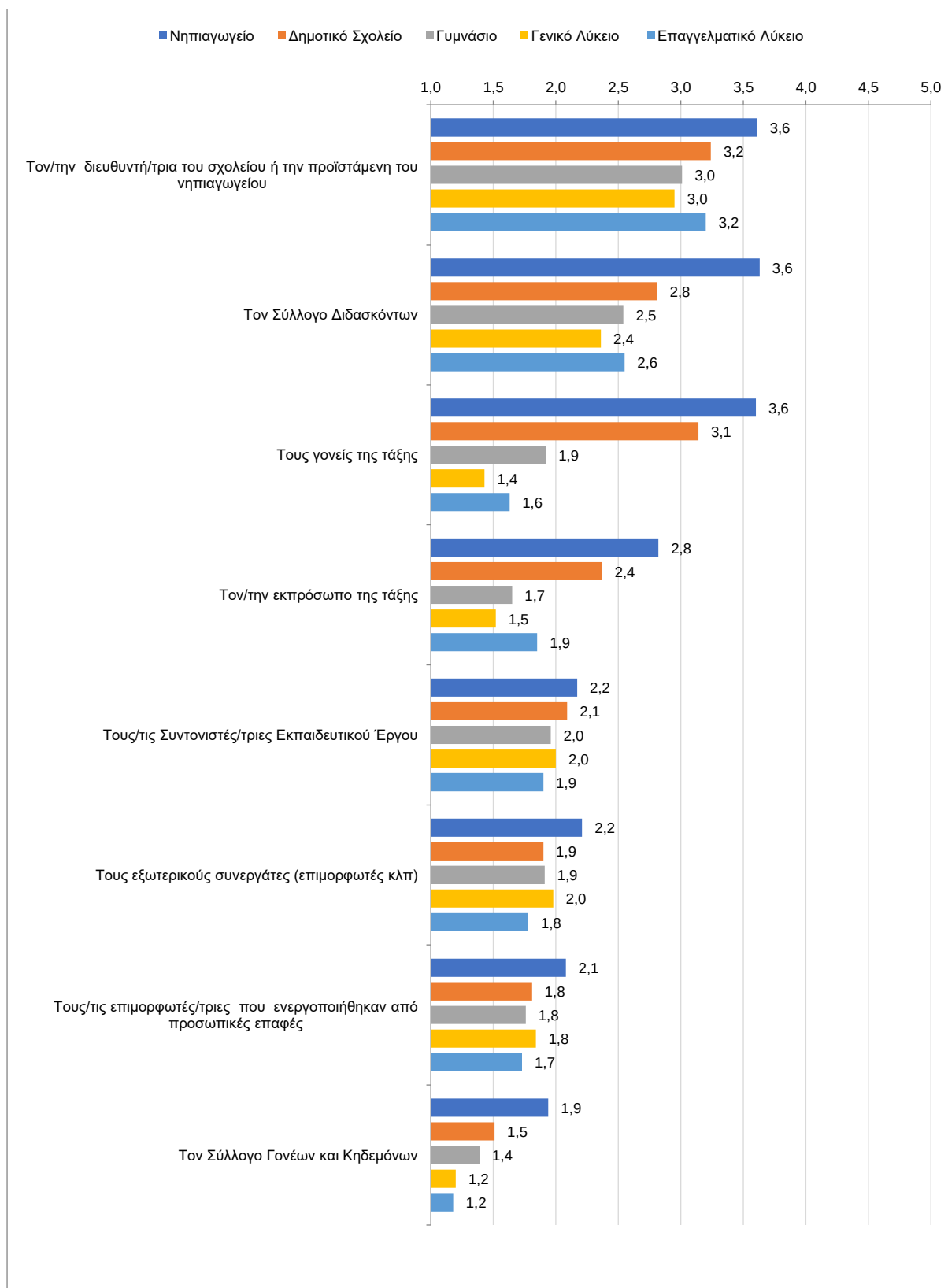
Όπως φαίνεται από τον πίνακα 10 σχετικά με τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν ανά σχολικό επίπεδο και στο σύνολο των αναλύσεων αλλά και στο γράφημα 31 ανά σχολικό επίπεδο, συνεργασίες αναπτύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό με τον διευθυντή/ρια του σχολείου ή την προϊστάμενη, στην περίπτωση του νηπιαγωγείου (3,61 - 2,95). Στο επίπεδο του νηπιαγωγείου συνεργασίες αναπτύχθηκαν και στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων (μέση τιμή 3,63) αλλά και με τους γονείς της τάξης (μέση τιμή 3,60). Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου παρατηρούμε επίσης μια έμφαση στις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύχθηκαν με τους γονείς της τάξης (μέση τιμή 3,1) ενώ μικρότερη είναι η έμφαση στις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων. Στις υπόλοιπες μορφές συνεργασίας δεν παρατηρούνται αξιόλογες διαφορές μεταξύ των σχολικών επιπέδων και είναι όλες σχετικά χαμηλές.

Διαπιστώνεται ότι από τις απαντήσεις στις συγκεκριμένες δηλώσεις ότι σε αυτή την περίοδο έκτακτης ανάγκης δεν ευνοήθηκαν σε σημαντικό βαθμό σε όλα τα επίπεδα οι συνεργασίες. Θα έχουμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε στην ενότητα που ακολουθεί πιο θετικά αποτελέσματα για τις σχέσεις αλληλουποστήριξης που αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών μέσω των κοινωνικών δικτύων .

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Μέσες τιμές σχετικά με τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο θεσμικό περιβάλλον του σχολείου ανά επίπεδο εκπαίδευσης και στο σύνολο των αναλύσεων

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου ή την προϊστάμενη του νηπιαγωγείου	3,61	3,24	3,01	2,95	3,20	3,21
Τον Σύλλογο Διδασκόντων	3,63	2,81	2,54	2,36	2,55	2,79
Τους γονείς της τάξης	3,60	3,14	1,92	1,43	1,63	2,63
Τον/την εκπρόσωπο της τάξης	2,82	2,37	1,65	1,52	1,85	2,14
Τους/τις Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου	2,17	2,09	1,96	2,00	1,90	2,05
Τους εξωτερικούς συνεργάτες (επιμορφωτές κλπ.)	2,21	1,90	1,91	1,98	1,78	1,94
Τους/τις επιμορφωτές/τριες που ενεργοποιήθηκαν από προσωπικές επαφές	2,08	1,81	1,76	1,84	1,73	1,83
Τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	1,94	1,51	1,39	1,20	1,18	1,48



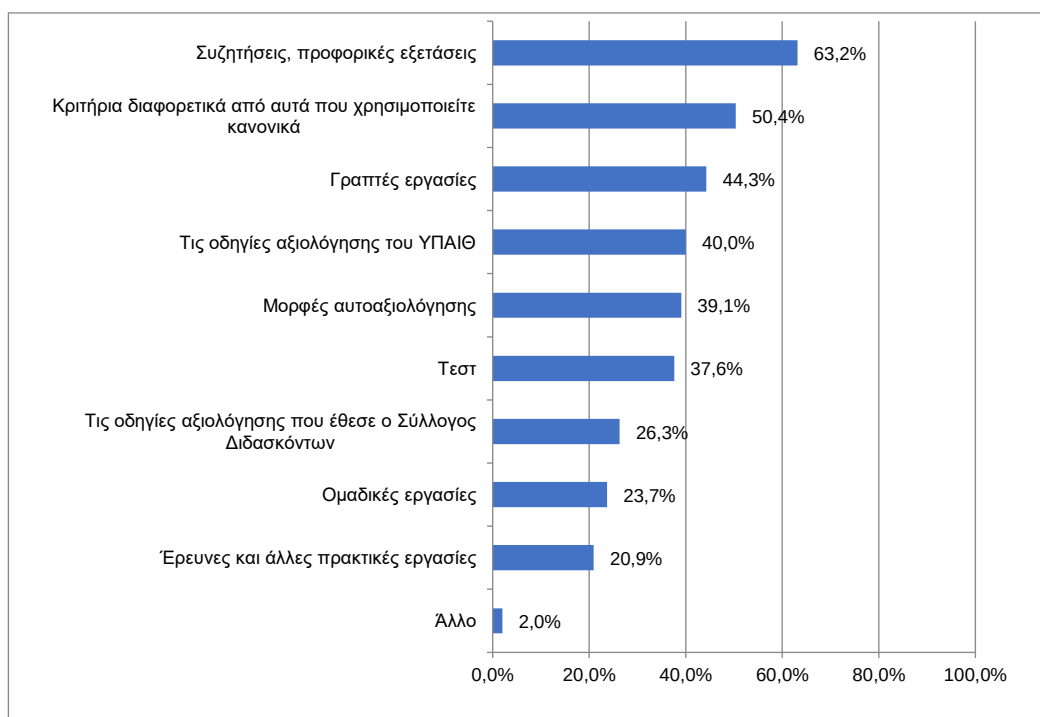
ΓΡΑΦΗΜΑ 31: Μέσες τιμές σχετικά με τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο θεσμικό σχολικό περιβάλλον ανά σχολικό επίπεδο

Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών

Τα ερωτήματα σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών αφορούσαν δύο πτυχές της διαδικασίας: τις προδιαγραφές που τέθηκαν κατά την προετοιμασία του τρόπου αξιολόγησης του τελικού οφέλους των μαθητών/τριών και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του οφέλους. Η αξιολόγηση των μαθησιακών κατακτήσεων των μαθητών/τριών αποτέλεσε για τους/τις εκπαιδευτικούς μια από τις πιο δύσκολες πλευρές του έργου τους, όπως αποτυπώνεται και στις απαντήσεις τους σε προηγούμενη ενότητα σχετικά με την κριτική που άσκησαν για την εφαρμογή της ΕΑΔ¹³

Τα αποτελέσματα στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών/τριών ανέδειξαν ότι στο γενικό σύνολο το 40% των εκπαιδευτικών ακολούθησε τις προδιαγραφές που τέθηκαν στις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ και το 29% εκείνες του συλλόγου διδασκόντων, ενώ επισημαίνεται σε ποσοστό 50,37% ότι χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν κριτήρια διαφορετικά, σε σύγκριση με την προηγούμενη εμπειρία και τις πρακτικές που ασκούσαν.

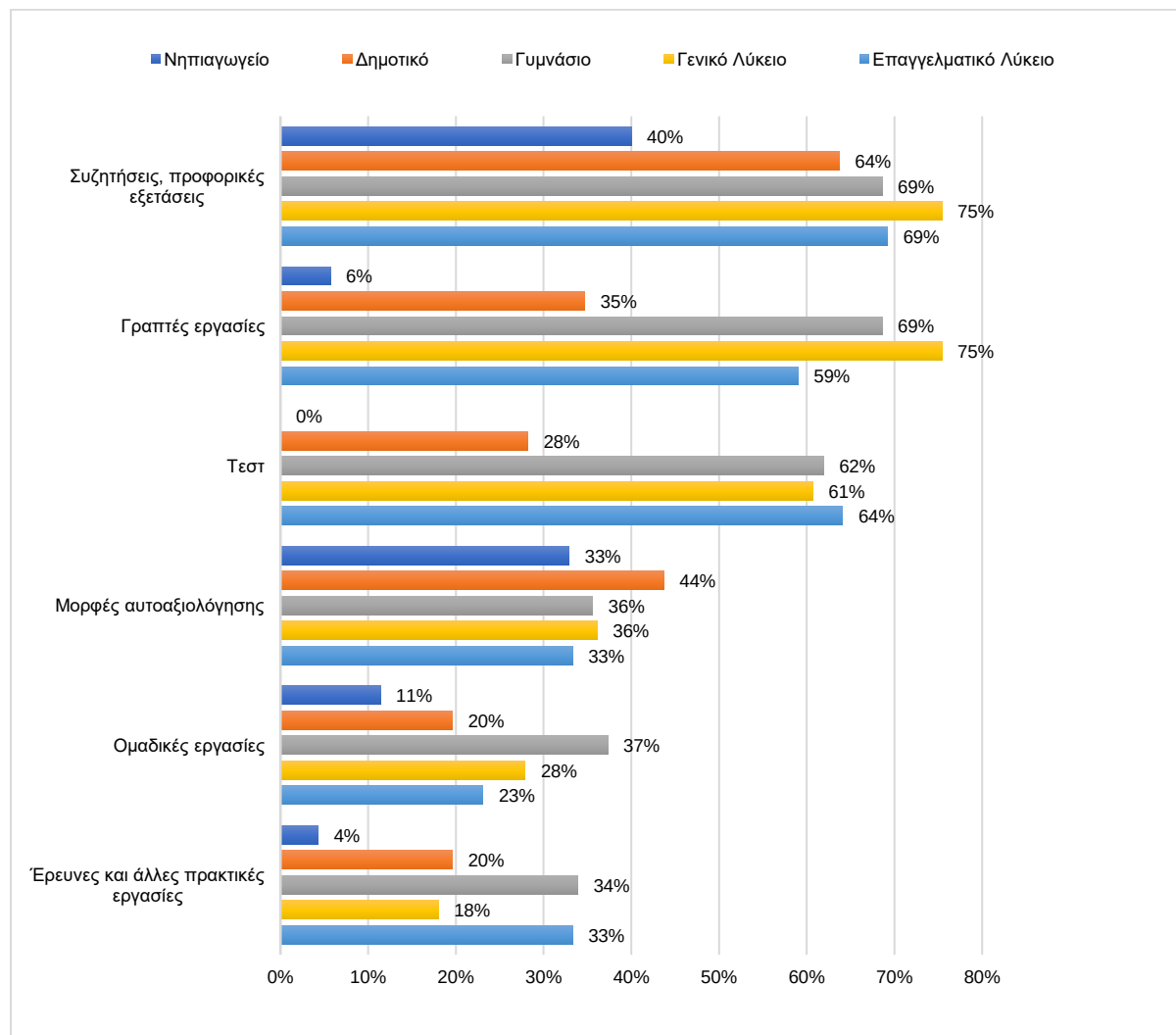
Κύριοι τρόποι αξιολόγησης στο σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από το γράφημα 32, ήταν οι *προφορικές εξετάσεις και οι συζητήσεις* (63%), οι *γραπτές εργασίες* (44,26%), ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν *μορφές αυτοαξιολόγησης* (39,0%) και *τεστ* (37,5%) και ακόμα μικρότερο το ποσοστό εκείνων που χρησιμοποίησαν τις *ομαδικές εργασίες* (23,7%), ενώ ακόμα μικρότερο είναι το ποσοστό εκείνων που αναφέρονται στις *έρευνες και άλλες πρακτικές εργασίες*.



ΓΡΑΦΗΜΑ 32: Ποσοστιαία κατανομή των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών/τριών, για το σύνολο των αναλύσεων

¹³ Βλ. σχετικά γράφημα 28 και γράφημα 29 και συγκεκριμένα τα αποτελέσματα στη δήλωση *Εμφανίστηκαν προβλήματα στους τρόπους αξιολόγησης*

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα ανά σχολικό επίπεδο, όπως παρουσιάζονται στο γράφημα 33, παρατηρούμε ότι στο επίπεδο του νηπιαγωγείου χρησιμοποιήθηκαν σε κάποιο βαθμό (40%) οι *συζητήσεις και οι προφορικές εξετάσεις*, καθώς και *μορφές αυτοαξιολόγησης* (33%) σε συνεργασία με την/τον νηπιαγωγό, ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό χρησιμοποιήθηκαν οι *ομαδικές εργασίες* (11%).



ΓΡΑΦΗΜΑ 33: Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με τις τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών ανά σχολικό επίπεδο

Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου παρατηρούμε ότι οι *συζητήσεις* και οι *προφορικές εξετάσεις* συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό (64%) από όλες τις άλλες μορφές αξιολόγησης. Σημαντικά χαμηλότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου που δηλώνει επιλογή μορφών *αυτοαξιολόγησης* σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό (44%). Χαμηλότερο, αλλά όχι αμελητέο, είναι για το δημοτικό σχολείο το ποσοστό για τις *γραπτές εργασίες* (35%) και το ποσοστό για την χρήση των *τεστ* (28%). Οι πιο διαδραστικού χαρακτήρα μορφές αξιολόγησης φαίνεται λοιπόν ότι χρησιμοποιήθηκαν σε μικρό βαθμό και στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου.

Στο επίπεδο του γυμνασίου, του γενικού λυκείου καθώς και του επαγγελματικού λυκείου, οι επικρατέστερες μορφές αξιολόγησης είναι οι *γραπτές εργασίες*, οι *συζητήσεις* και οι *προφορικές εξετάσεις*, καθώς και τα *τεστ* σε ποσοστά υψηλότερα από το 60%.

Η αξιολόγηση της εμπειρίας από την εξ αποστάσεως διδασκαλία

Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς μια αξιολόγηση της συνολικής εμπειρίας τους από την ΕΑΔ μέσω τριών ανοιχτών ερωτήσεων που θα παρουσιάσουμε σχηματικά στην επόμενη ενότητα. Εδώ θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα από μερικά κλειστού τύπου ερωτήματα για αυτό το θέμα.

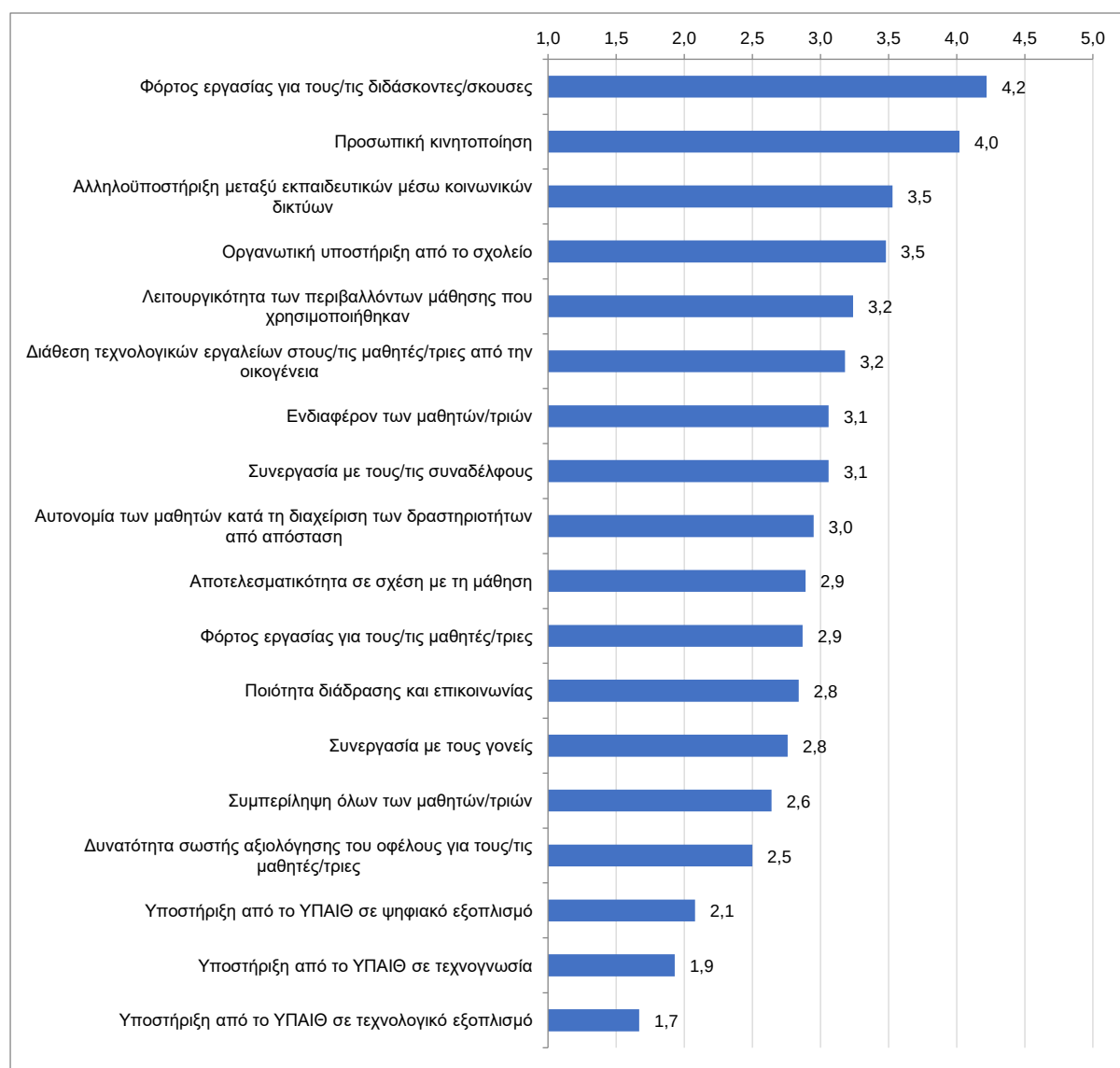
Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αφενός σε μια ερώτηση με 18 δηλώσεις για τις οποίες ζητήθηκε ο βαθμός συμφωνίας σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, αφετέρου να καταθέσουν αν στο σχολείο τους είχε πραγματοποιηθεί κάποια αξιολόγηση από τον σύλλογο διδασκόντων σχετικά με την εφαρμογή της ΕΑΔ, εάν ενδεχομένως, θα θέλαν να ενσωματώσουν κάποιες μορφές ΕΑΔ στη δια ζώσης διδασκαλία τους καθώς και αν, στο πλαίσιο της δια ζώσης λειτουργίας του σχολείου θα αξιοποιούσαν τα κοινωνικά δίκτυα για την αλληλοϋποστήριξη ανάμεσά τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

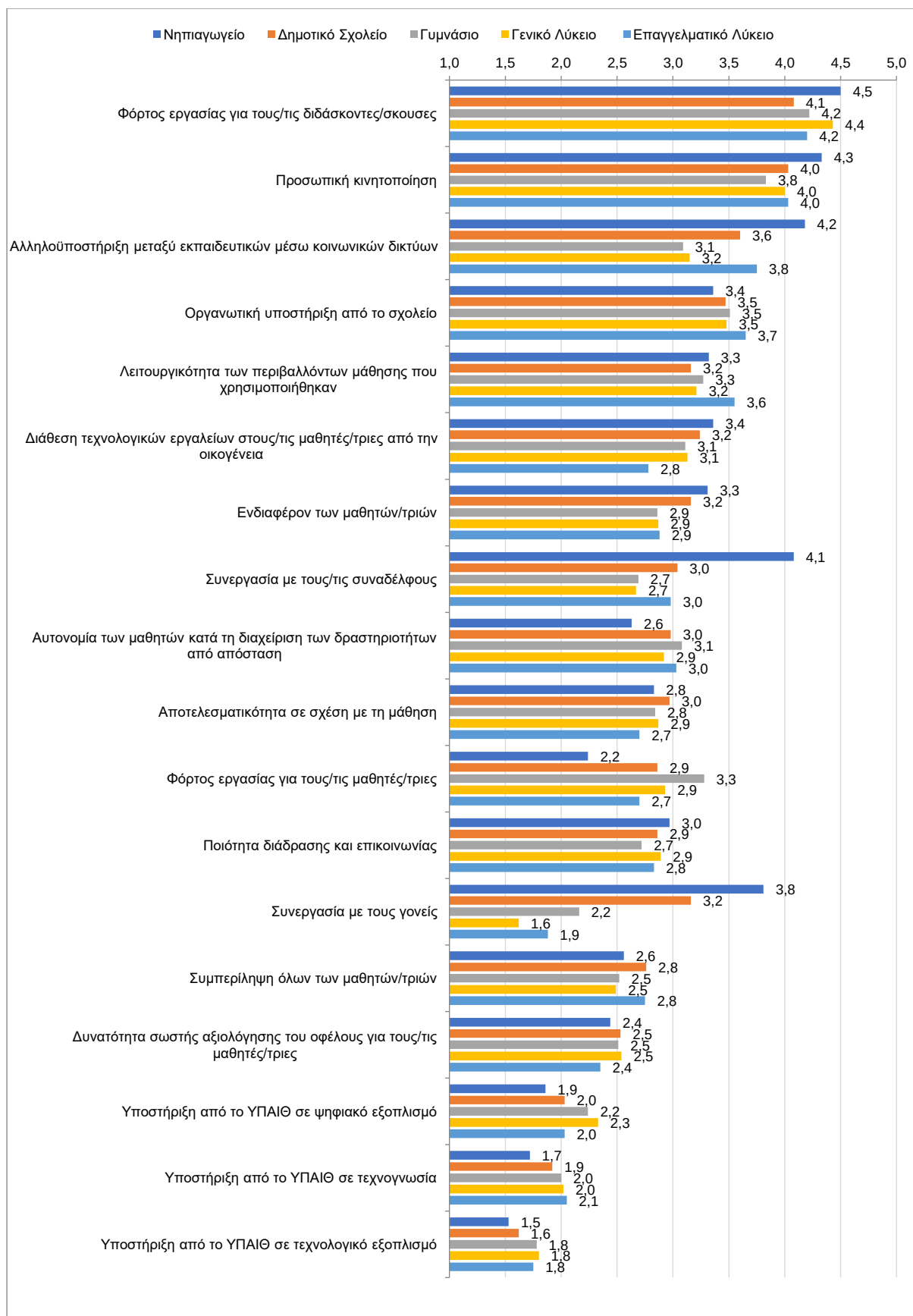
Μέσες τιμές σχετικά με την αξιολόγηση της εμπειρίας από την ΕΑΔ ανά σχολικό επίπεδο και στο σύνολο των αναλύσεων (κλειστή ερώτηση)

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Σύνολο
Φόρτος εργασίας για τους/τις διδάσκοντες/σκουσες	4,50	4,08	4,22	4,43	4,20	4,22
Προσωπική κινητοποίηση	4,33	4,03	3,83	4,00	4,03	4,02
Αλληλοϋποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών μέσω κοινωνικών δικτύων	4,18	3,60	3,09	3,15	3,75	3,53
Οργανωτική υποστήριξη από το σχολείο	3,36	3,47	3,51	3,48	3,65	3,48
Λειτουργικότητα των περιβαλλόντων μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν	3,32	3,16	3,27	3,21	3,55	3,24
Διάθεση τεχνολογικών εργαλείων στους/τις μαθητές/τριες από την οικογένεια	3,36	3,24	3,11	3,13	2,78	3,18
Ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	3,31	3,16	2,86	2,87	2,88	3,06
Συνεργασία με τους/τις συναδέλφους	4,08	3,04	2,69	2,67	2,98	3,06
Αυτονομία των μαθητών/τριών κατά τη διαχείριση των δραστηριοτήτων από απόσταση	2,63	2,98	3,08	2,92	3,03	2,95
Αποτελεσματικότητα σε σχέση με τη μάθηση	2,83	2,97	2,84	2,87	2,70	2,89
Φόρτος εργασίας για τους/τις μαθητές/τριες	2,24	2,86	3,28	2,93	2,70	2,87
Ποιότητα διάδρασης και επικοινωνίας	2,97	2,86	2,72	2,89	2,83	2,84
Συνεργασία με τους γονείς	3,81	3,16	2,16	1,62	1,88	2,76
Συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών	2,56	2,76	2,52	2,49	2,75	2,64
[Δυνατότητα σωστής αξιολόγησης του οφέλους για τους/τις μαθητές/τριες]	2,44	2,53	2,51	2,54	2,35	2,50
[Υποστήριξη από το ΥΠΑΙΘ σε ψηφιακό εξοπλισμό]	1,86	2,03	2,24	2,33	2,03	2,08
[Υποστήριξη από το ΥΠΑΙΘ σε τεχνογνωσία]	1,72	1,92	2,00	2,02	2,05	1,93
[Υποστήριξη από το ΥΠΑΙΘ σε τεχνολογικό εξοπλισμό]	1,53	1,62	1,78	1,80	1,75	1,67

Η ανάλυση για τα όσα κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί μέσω των εκτιμήσεών τους στις δηλώσεις που προτείναμε, φαίνεται στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται ανά σχολικό επίπεδο και στο σύνολο των αναλύσεων στον πίνακα 10 και στο γράφημα 34 για το σύνολο των αναλύσεων καθώς και στο γράφημα 35 ανά σχολικό επίπεδο. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την προσωπική κινητοποίησή τους και ότι επωμίστηκαν ένα μεγάλο φόρτο εργασίας καθώς επίσης και ότι το σχολείο πρόσφερε σε σημαντικό βαθμό οργανωτική υποστήριξη. Αυτός ο φόρτος εργασίας που κατέβαλαν οι εκπαιδευτικοί και ο οποίος είχε πολύ υψηλή μέση τιμή, ($MT > 4$), βρίσκεται στον αντίποδα του *φόρτου εργασίας των μαθητών/τριών* που παρουσιάζεται με πολύ χαμηλότερη μέση τιμή ($MT < 3$). Αλλά και η *προσωπική κινητοποίηση των εκπαιδευτικών* που ήταν σημαντική, φαίνεται να μην είχε αντίστοιχη επίδραση, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, στην πρόκληση *ενδιαφέροντος στους/στις μαθητές/τριες*. Μια τέτοια πραγματικότητα δεν μπορεί βέβαια να βοηθά στη δημιουργία γενικευμένων συναισθημάτων ικανοποίησης από την εργασία.



ΓΡΑΦΗΜΑ 34: Μέσες τιμές σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της εμπειρίας από την ΕΑΔ για το σύνολο των αναλύσεων



ΓΡΑΦΗΜΑ 35: Μέσες τιμές σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της εμπειρίας από την ΕΑΔ ανά σχολικό επίπεδο

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι, σε όλα τα σχολικά επίπεδα, η εμπειρία από την εφαρμογή της ΕΑΔ αξιολογείται αρνητικά όταν λαμβάνεται υπόψη η *αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση* (2,9), η *ποιότητα των διαδράσεων στην επικοινωνία* (2,8), και κυρίως η *συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών* (2,6). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι η *υποστήριξη του ΥΠΑΙΘ* αξιολογείται με το χαμηλότερο βαθμό συγκριτικά με όλες τις άλλες πλευρές της εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα η *αλληλοϋποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών μέσω κοινωνικών δικτύων* και η *οργανωτική υποστήριξη από το σχολείο* (MT 3,5 και MT 3,4, αντίστοιχα) αξιολογούνται σημαντικά θετικότερα, (γράφημα 36). Διαφοροποιήσεις δεν εμφανίζονται από τη γενική αυτή εικόνα, εκτός από το επίπεδο του νηπιαγωγείου, όπου η *αλληλοϋποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών* εμφανίζεται περισσότερο ενισχυμένη (MT 4,1) καθώς επίσης η *συνεργασία με τους συναδέλφους* (MT 4,0) και η *συνεργασία με τους γονείς* (MT 3,8) ενώ και ως προς τον *φόρτο εργασίας* εμφανίζουν την υψηλότερη μέση τιμή (MT 4,5) (γράφημα 37).

Ερχόμαστε τώρα στο ερώτημα της εσωτερικής αξιολόγησης στο επίπεδο του σχολείου. Ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν ο σύλλογος διδασκόντων στο/στα σχολείο/α που εργάστηκαν έχει πραγματοποιήσει κάποια *αξιολόγηση της ΕΑΔ*, στο γενικό σύνολο όλων σε ποσοστό 31% οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχει πραγματοποιηθεί αξιολόγηση. Υπάρχουν σχετικές διαφοροποιήσεις ανά σχολικό επίπεδο με τα υψηλότερα ποσοστά πραγματοποίησης της αξιολόγησης να παρουσιάζονται στο επίπεδο του νηπιαγωγείου (38,8%), του δημοτικού σχολείου (32,9%) και του τεχνικού επαγγελματικού λυκείου (32,5%), ενώ στο γυμνάσιο το ποσοστό είναι λίγο μικρότερο (29,3%) και στο γενικό λύκειο ακόμα μικρότερο (21,3%).

Τέλος σε μια άλλη κλειστού τύπου ερώτηση σχετικά με το αν σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα να ενσωματώσουν κάποιες μορφές ΕΑΔ στη διδακτική τους όταν τα σχολεία επανέλθουν στη δια ζώσης λειτουργία, σε όλα τα σχολικά επίπεδα περισσότεροι από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς απαντούν θετικά με διαφοροποιήσεις όμως ανά σχολικό επίπεδο. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου είναι πιο επιφυλακτικοί με το 51,3% και το 57,8% αντίστοιχα να απαντά θετικά, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά ανέρχονται για το γυμνάσιο σε 65,5%, για το γενικό λύκειο σε 75,4% και για το τεχνικό επαγγελματικό λύκειο σε 62,5%.

Θα δούμε τις θετικές απόψεις για την ενσωμάτωση διαστάσεων της ΕΑΔ όταν τα σχολεία επανέλθουν στην δια ζώσης διδασκαλία να εμφανίζεται και στις απαντήσεις πολλών εκπαιδευτικών στην ενότητα που ακολουθεί η οποία αναφέρεται στην αξιολόγηση της εμπειρίας μέσω απαντήσεων σε ανοιχτά ερωτήματα. Φαίνεται πάντως ήδη από τα παραπάνω, αλλά και από όσα παραδείγματα απαντήσεων θα δώσουμε στη συνέχεια, ότι η κατάσταση έκτακτης ανάγκης που επιτάχυνε τη βιωματική χρήση των νέων τεχνολογιών, παρ' όλα τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν θα συμβάλει στην ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση, χωρίς βέβαια να θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι η ΕΑΔ θα μπορούσε να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία.

Η αξιολόγηση της εμπειρίας: σχηματική παρουσίαση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία από την εφαρμογή της ΕΑΔ

Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητήσαμε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν δύο θετικά σημεία από την εμπειρία τους στην ΕΑΔ, δύο αδυναμίες σύμφωνα πάντα με την προσωπική τους εμπειρία, καθώς ακόμα και να εκφράσουν σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα για την ΕΑΔ σε ένα μικρό κείμενο. Θα αναφερθούμε στο πλέγμα των θεματικών κατηγοριών και των υποκατηγοριών που διαμορφώσαμε μελετώντας τις απαντήσεις τους για τα δυνατά σημεία και τα αδύναμα σημεία και θα παρουσιάσουμε τις γενικές τάσεις που προκύπτουν από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων παραθέτοντας και ενδεικτικά παραδείγματα από τις απαντήσεις.¹⁴ Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα κεντρικά θέματα στα οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί στα μικρά κείμενα που μας κατέθεσαν για τις θετικές και τις αρνητικές εμπειρίες τους ενώ παραθέτουμε σε παράρτημα ολόκληρα τα κείμενα με τα σχόλια, τις σκέψεις και τα συναισθήματά που εκφράστηκαν, για να προβάλουμε πιο άμεσα τα όσα μας κατέθεσαν.¹⁵

Για τη συγκρότηση των θεματικών κατηγοριών, μελετήσαμε το αντίστοιχο έργο που έχει πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της έρευνας της SIRD στην Ιταλία¹⁶ και βρήκαμε πολλές αντιστοιχίες με σημαντικές όμως διαφοροποιήσεις. Όπως και οι Ιταλοί ερευνητές, θελήσαμε οι θεματικές κατηγορίες που διαμορφώσαμε να επικεντρώνονται σε ευρείες έννοιες σχετικά με την αξιολόγηση της εμπειρίας από την ΕΑΔ στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα κατά την περίοδο που μελετήσαμε. Η πολυπλοκότητα βέβαια της πραγματικότητας δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί πλήρως μέσα από τις κατηγοριοποιήσεις των απαντήσεων, διαμορφώνεται όμως από την ανάλυση μια γενική εικόνα εμπλουτισμένη από την ένταση που έχουν πολλά από τα αυθεντικά παραδείγματα των απαντήσεων που παραθέτουμε, η οποία μας κάνει να καταλαβαίνουμε καλύτερα τις πρακτικές, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματα, τις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών στη σύνθετη πραγματικότητα μέσα στην οποία εργάστηκαν.

Γνωρίζουμε ήδη από τα αποτελέσματα της προηγούμενης ενότητας ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν θα ήθελαν να ενσωματώσουν κάποιες διαστάσεις της ΕΑΔ στη διδακτική τους όταν τα σχολεία επανέλθουν στη δια ζώσης λειτουργία.¹⁷ Είναι κάτι πολύ σημαντικό. Σημαντικό είναι επίσης, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν συμμερίζονταν αυτήν την άποψη. Προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε αυτές τις δύο διαφορετικές αντιλήψεις με περισσότερα δεδομένα μέσα από τις αναλύσεις αυτής της ενότητας.

¹⁴ Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν υποχρεωτικό να απαντήσουν στα ανοιχτά ερωτήματα ή να γράψουν το μικρό κείμενο που είχαμε ζητήσει για να μπορέσουν να μας υποβάλλουν το συμπληρωμένο, κατά τα άλλα ερωτηματολόγιο τους. Η ανταπόκριση, παρόλο που ήταν μικρότερη για τα ανοιχτά ερωτήματα και το σύντομο κείμενο, θεωρούμε ότι εμπλουτίζει σημαντικά την ποσοτική ανάλυση που παρουσιάσαμε στις προηγούμενες ενότητες. Μεγαλύτερος σχετικά ήταν ο αριθμός των απαντήσεων που αναφέρονταν στις αδυναμίες της ΕΑΔ (444/542), λίγο μικρότερος ήταν ο αριθμός για τα θετικά σημεία της ΕΑΔ, 426/543, και πολύ μικρότερος, 230/542, ήταν ο βαθμός της ανταπόκρισης για τη συγγραφή κειμένου με σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τις εμπειρίες από την εφαρμογή της ΕΑΔ.

¹⁵ Βλ. σχετικά Παράρτημα II.

¹⁶ Βλ. σχετικά Federico Batini, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera & Giulia Toti, Patricia Sposetti, Giordana Szpunar, Sara Gabrielli & Irene Stanzione, Chiara Dalledonne Vandini, Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola & Rosa Vegliante, Arianna L. Morini, Lucia Scipione, (2020). *Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, RicercAzione Τόμος 12. τχ. 2 σσ. 47-71.

¹⁷ Βλ. σχετικά σ. 56.

Τα δυνατά σημεία της ΕΑΔ (δύο σημεία)

Η δομή των κατηγοριών που διαμορφώσαμε για να αποδώσουμε το νόημα των θετικών σημείων που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί συγκροτείται από επτά θεματικές κατηγορίες, η κάθε μία με επιμέρους διαφοροποιήσεις σε υποκατηγορίες, όπως φαίνεται από τον σχετικό πίνακα 1 παρακάτω. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι κατηγορίες δεν είναι ιεραρχική μπορούμε όμως να πούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στις δύο πρώτες θεματικές κατηγορίες: *Απάντηση στην έκτακτη ανάγκη* και *Εμπλουτισμός της διδακτικής διαδικασίας*. Στις άλλες τέσσερις θεματικές κατηγορίες δεν έχουμε τόσες πολλές αναφορές αλλά θίγονται πολλά σημαντικά ζητήματα τα οποία αναδεικνύουμε μέσα από τα παραδείγματα που παραθέτουμε.

ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΕΑΔ

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
1.Απάντηση στην έκτακτη ανάγκη	1.1. Διδακτική και σχεσιακή συνέχεια (επικοινωνιακή συνέχεια/επαφή -γενικά)
	1.2. Επικοινωνία/επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών-μαθητών
	1.3. Επικοινωνία εκπαιδευτικών οικογενειών
	1.4. Ασφάλεια και θετική ψυχολογική επίδραση
	1.5. Λύση ανάγκης
2.Εμπλουτισμός της διδακτικής πρακτικής	2.1. Αυξημένη δυνατότητα χρήσης ψηφιακών μέσων και πρότερων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων εκπαιδευτικών
	2.2. Πλούτος και πολυμορφία των υλικών
	2.3. Αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα διδακτική-μάθηση/παιγνιώδεις διαστάσεις
	2.4. Νέα περιβάλλοντα μάθησης
	2.5. Εξατομίκευση της διδασκαλίας
	2.6. Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση
3.Εξοικείωση/βελτίωση τεχνολογικών ψηφιακών γνώσεων/δεξιοτήτων μέσω της πράξης	3.1. Νέες τεχνολογικές/ψηφιακές γνώσεις/δεξιότητες
	3.2. Νέες τεχνολογικές/ψηφιακές γνώσεις/δεξιότητες εκπαιδευτικών
	3.3. Νέες τεχνολογικές/ψηφιακές γνώσεις/δεξιότητες μαθητών
	3.4. Συνεργασία/αλληλοβοήθεια μεταξύ εκπαιδευτικών
4.Οργανωτική βελτίωση	4.1. Βελτιστοποίηση χρόνου
	4.2. Έλλειψη μετακίνησης
5.Στάσεις των μαθητών/τριών προς την ΕΑΔ	5.1. Αυτονομία
	5.2. Ενδιαφέρον, κίνητρα, προσοχή, εμπλοκή, συμμετοχή, υπευθυνότητα
6.Συμπερίληψη	6.1. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικά χαρακτηριστικά
	6.2. Καλύτερη συμπερίληψη και πρόσβαση
7.Άλλες απαντήσεις	7.1. Μεμονωμένες απαντήσεις
	7.2. Κανένα

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Δυνατά σημεία της ΕΑΔ

1.Η πρώτη κατηγορία *Απάντηση στην έκτακτη ανάγκη*, συγκροτείται από πέντε υποκατηγορίες στις οποίες εντάξαμε απαντήσεις που αναφέρονται στη αξία: της *διδακτικής και σχεσιακής συνέχειας γενικά (επικοινωνιακή συνέχεια/διατήρηση επαφής)*· των *σχέσεων επικοινωνίας/επαφής (μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ μαθητών-μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών-οικογενειών)*· στα αισθήματα ασφάλειας και την *θετική ψυχολογική επίδραση*· καθώς και στην αναγνώριση της αξίας ως *λύση ανάγκης*.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι απαντήσεις πολλών εκπαιδευτικών από όλα τα σχολικά επίπεδα. Είναι ενδιαφέρον ότι η απόδοση αξίας απλά στη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρά τον κατά κάποιο τρόπο τελεολογικό της χαρακτήρα ως απάντηση, εντοπίζεται ως σημαντική αρχικά για τους/τις μαθητές/τριες και κυρίως για τις ψυχοκοινωνικές και λιγότερο για τις μαθησιακές διαστάσεις της

και όχι για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται και από τα περισσότερα παραδείγματα που ακολουθούν. Παράλληλα, η επικοινωνία με τις οικογένειες εμφανίζεται εδώ ως έμμεση συνέπεια αυτής της περιόδου κρίσης και αφορά κυρίως, όπως είναι φυσικό, τη χαμηλότερη βαθμίδα της εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο και δημοτικό), εκεί δηλαδή όπου η παρουσία του γονιού ή του φροντιστή ήταν περισσότερο αναγκαία. Αυτή η επικοινωνία με τις οικογένειες σχετίζεται αρκετές φορές με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.

Ας δούμε μερικά ενδεικτικά παραδείγματα:

1.1. Διδακτική και σχεσιακή συνέχεια (επικοινωνιακή συνέχεια/επαφή –γενικά)

«Ένας τρόπος επικοινωνίας» (Νηπιαγωγείο),
«Κρατήσαμε μια υποτυπώδη επαφή με τους μαθητές» (Νηπιαγωγείο),
«Με τις υπάρχουσες συνθήκες διατηρήθηκε η επαφή της ομάδας» (Νηπιαγωγείο),
«Η επικοινωνία δεν διακόπηκε.» (Δημοτικό σχολείο),
«Συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν μέσω πανδημίας.» (Δημοτικό σχολείο),
«Επαφή έστω και εικονική» (Δημοτικό σχολείο),
«Δεν αποξενώθηκαν μαθητές και εκπαιδευτικοί από τη διαδικασία μάθησης» (Γυμνάσιο),
«Επικοινωνία.» (Γυμνάσιο),
«Από το να μη γίνεται καθόλου μάθημα είναι μια λύση» (Γενικό Λύκειο),
«Συνέχιση της διδασκαλίας έστω και με δυσκολίες.» (Επαγγελματικό Λύκειο),
«Επαφή των μαθητών με τα μαθήματα.» (Επαγγελματικό Λύκειο)

1.2. Επικοινωνία επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/ μαθητών-μαθητών

«Διατήρηση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τις νηπιαγωγούς τους στο πλαίσιο της ψηφιακής τάξης» (Νηπιαγωγείο),
«Η ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει ένα είδος ψηφιακής συνάντησης των μαθητών ώστε να κρατήσουν επαφή μεταξύ τους αλλά και με τη σχολική πραγματικότητα, ένα μικρό παράθυρο μέσα από το οποίο μπορούν να δουν από μακριά» (Νηπιαγωγείο),
«Κρατάει τα παιδιά σε επαφή μεταξύ τους, έστω και ως υποκατάστατο» (Νηπιαγωγείο),
«Επικοινωνία των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Εναλλακτική επαφή με τους μαθητές μας που έκανε και τα δύο μέρη να εκτιμήσουν τη διαζώσης διαδικασία» (Γυμνάσιο),
«Οι συνεργασίες μεταξύ διαφορετικών σχολικών τμημάτων» (Γυμνάσιο),
«Διατηρεί την επαφή των μαθητών με τη σχολική τάξη και μεταξύ τους» (Δημοτικό σχολείο),
«Επέκταση της συνεργασίας πέραν του σχολικού ωραρίου» (Γυμνάσιο),
«Η επικοινωνία μεταξύ μαθητών καθηγητών οποιαδήποτε ώρα» (Γενικό Λύκειο)

1.3. Επικοινωνία/συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογενειών

«Άμεσότητα με γονείς» (Νηπιαγωγείο),
«Η αρχική έκθεση στους γονείς επέφερε τελικώς την ανάδειξη και προβολή του εκπαιδευτικού έργου» (Νηπιαγωγείο),
«Οι γονείς εκτίμησαν περισσότερο το έργο μας» (Νηπιαγωγείο),
«Άμεση επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή» (Δημοτικό σχολείο),
«Συνεργασία με τους γονείς» (Δημοτικό σχολείο),
«Περισσότερες δυνατότητες επικοινωνίας με τους γονείς» (Δημοτικό σχολείο),
«Οι γονείς καταλαβαίνουν τις δυσκολίες που έχει ένας δάσκαλος» (Δημοτικό σχολείο),
«Συνεργασία με μαθητές και γονείς» (Γυμνάσιο),
«Η επαφή με τους μαθητές και γονείς για ανταλλαγή απόψεων» (Γενικό Λύκειο)

1.4. Ασφάλεια και θετική ψυχολογική επίδραση

«Θετική επίδραση στην ψυχολογία των παιδιών» (Νηπιαγωγείο),
«Θετική επίδραση στην ψυχολογία των παιδιών» (Νηπιαγωγείο),
«Ενισχύει τα θετικά συναισθήματα» (Νηπιαγωγείο),
«Η προσπάθειά μου να έχω κάποιες μορφής επικοινωνία με τα παιδιά και τις οικογένειές τους, ιδιαίτερα την πρώτη φάση (άνοιξη 2020) ενδυνάμωσε τα παιδιά και τις μητέρες, κυρίως για να

*μοιραστούν τις ανησυχίες τις σκέψεις τους, τους φόβους την ανάγκη για επαφή με κάποιον που «γνωρίζει περισσότερα», λειτούργησε κάπως ψυχοθεραπευτικά θα έλεγα. Και για εμένα αυτή η επικοινωνία είχε θετική επίδραση, αφού πάντα πίστευα ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα του τμήματος ένταξης επεκτείνεται και έξω από το καθαρό κομμάτι, το κομμάτι της τάξης» (Δημοτικό σχολείο),
«Αίσθηση ύπαρξης» (Δημοτικό σχολείο),
«Ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη μαθητών/-τριών (Γυμνάσιο),
«Ασφάλεια» (Γενικό Λύκειο),
«Σε καιρούς υποχρεωτικής απομόνωσης ήταν ευκαιρία για κοινωνική ζωή» (Επαγγελματικό Λύκειο)*

1.5. Λύση ανάγκης

*«Μένουμε υγιείς» (Νηπιαγωγείο),
«Εάν δεν υπήρχε η ΕΑΔ ουσιαστικά δεν θα υπήρχε τίποτα στην εκπαίδευση» (Δημοτικό σχολείο),
«Είναι μια ικανοποιητική μορφή δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών για όσο τα σχολεία παραμένουν κλειστά» (Δημοτικό σχολείο),
«Αναγκαία λύση» (Δημοτικό σχολείο),
«Προστασία από την πανδημία» (Δημοτικό σχολείο),
«Εξασφάλιση υγείας» (Γυμνάσιο)*

2. Η δεύτερη κατηγορία, *Εμπλουτισμός της διδακτικής πρακτικής*, είναι μια από τις κατηγορίες στην οποία συγκεντρώνονται πολλές απαντήσεις. Συγκροτείται από έξι υποκατηγορίες: *αυξημένη δυνατότητα χρήσης ψηφιακών μέσων και πρότερων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων* σε σύγκριση με τις δυνατότητες που είχαν οι εκπαιδευτικοί στη δια ζώσης λειτουργία του σχολείου· *πλούτος και πολυμορφία των υλικών· αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα μάθηση/παιγνιώδεις διαστάσεις· νέα περιβάλλοντα μάθησης*, υποκατηγορία στην οποία περιλαμβάνονται αφενός χαρακτηριστικά που συνδέονται άμεσα με τη διδακτική-μαθησιακή χρήση των μέσων και των ψηφιακών εφαρμογών και αφετέρου χαρακτηριστικά της ποιότητας ζωής που πρόσφερε το νέο εξ αποστάσεως διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον· *εξατομίκευση της διδασκαλίας· αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση*.

Η πλειονότητα των απαντήσεων αυτής της κατηγορίας συγκεντρώνονται στις υποκατηγορίες *πλούτος και πολυμορφία των υλικών* καθώς στην *αυξημένη δυνατότητα χρήσης ψηφιακών μέσων και πρότερων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων*. Η ΕΑΔ μοιάζει να έδωσε στους/στις εκπαιδευτικούς που είχαν πρότερες γνώσεις σχετικά με τις ΤΠΕ ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των ΤΠΕ που δεν μπορούσαν λόγω ανεπαρκούς εξοπλισμού να αξιοποιήσουν στην τάξη τους. Αυτή η ευκαιρία τους έδωσε την αίσθηση μιας περισσότερο πλούσιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενδιαφέρουσας, κινητοποιητικής για τους/τις μαθητές/τριες, παραστατικής και παιχνιδιού, με δυνατότητες εξατομίκευσης. Σε αυτή την κατηγορία δεν συναντάμε πολλούς/λές Νηπιαγωγούς, προφανώς λόγω της βιωματικής φύσης των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν συνήθως στην τάξη τους. Εκείνο που έχει επίσης ενδιαφέρον είναι ότι στην υποκατηγορία *Νέα περιβάλλοντα μάθησης*, αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως Λυκείου αλλά και Γυμνασίου, εστιάζουν σε ζητήματα πειθαρχίας και διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη τους. Ιδωμένο από μια άλλη οπτική, βέβαια, αυτό απαντάται στα αδύναμα σημεία της ΕΑΔ ως μη συμμετοχή ή εικονική μόνο συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

2.1. Αυξημένη δυνατότητα χρήσης ψηφιακών μέσων και πρότερων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων

*«Χρήση ΤΠΕ στην διδασκαλία και νέων ελκυστικών εργαλείων, που συχνά δεν εφαρμόζονται στις τάξεις λόγω έλλειψης κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού» (Νηπιαγωγείο),
«Δυνατότητα προβολής πολυμεσικού υλικού και γενικότερα αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων των ΤΠΕ αναφορικά με την παραστατικότερη διδασκαλία και την εμπλοκή των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),*

«Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη σχολική διαδικασία: learning apps, wordwall, genially, canvas, padlet» (Δημοτικό σχολείο),
 «Αξιοποίηση webtools και ψηφιακής τάξης» (Δημοτικό σχολείο),
 «Όσα σχολεία δεν έχουν διαδραστικούς Πίνακες, νομίζω γνώρισαν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να οργανώσει καλύτερα το μάθημα, να δείξει πειράματα, προσομοιώσεις, βίντεο, ιστοσελίδες» (Δημοτικό σχολείο),
 «Πρόσβαση στο διαδίκτυο ενώ στο σχολείο δεν είναι δυνατό» (Γυμνάσιο),
 «Καθημερινή χρήση διαδικτυακού και ηλεκτρονικών αρχείων (κάτι που λείπει από το σχολείο λόγω έλλειψης κατάλληλου εξοπλισμού» (Γυμνάσιο),
 «Ήταν σαν να είχαμε όλοι δυνατότητα να είμαστε σε αίθουσα με Η/Υ» (Γενικό Λύκειο),
 «Η δυνατότητα να ανεβάζω υλικό για το μάθημα στην ασύγχρονη» (Γενικό Λύκειο),
 «Η δυνατότητα να αξιοποιείται στο μάθημα υλικό από το διαδίκτυο» (Γενικό Λύκειο),
 «Ευκολότερη πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία» (Γενικό Λύκειο),
 «Μπορώ να δείχνω οπτικοακουστικό υλικό πιο εύκολα απ' ό,τι στο σχολείο (δεν ξέρω όμως ποιος το παρακολουθεί, ενώ στο σχολείο έχω τον έλεγχο)» (Γενικό Λύκειο),
 «Χρήση πολυμέσων και συνδυασμού περιβαλλόντων που σε κανονικές συνθήκες δεν είναι εφικτό» (Επαγγελματικό Λύκειο)

2.2. Πλούτος και πολυμορφία των υλικών

«Η διαχείριση πολλών πληροφοριών» (Δημοτικό σχολείο),
 «Άπειρο εποπτικό υλικό» (Γυμνάσιο),
 «Αποφυγή φωτοτυπιών και εκτυπώσεων» (Γυμνάσιο),
 «Μπορώ να δείχνω και ψηφιακό υλικό, όπως μελοποιημένη ποίηση» (Γενικό Λύκειο),
 «Καλύτερη αξιοποίηση υπερκειμένων» (Γενικό Λύκειο),
 «Άμεση πρόσβαση σε φωτογραφίες και βίντεο» (Επαγγελματικό Λύκειο)

2.3. Αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα διδακτική/παιγνιώδεις διαστάσεις

«Κινητοποίηση του εκπαιδευτικού να βρει νέες δημιουργικές και ουσιαστικές διδακτικές στρατηγικές» (Νηπιαγωγείο),
 «Ελκυστικό ψηφιακό περιβάλλον που προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών μέσω εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών εργαλείων εφαρμογών» (Νηπιαγωγείο),
 «Πρωτότυπα παιχνίδια» (Νηπιαγωγείο),
 «Δυνατότητα προβολής πολυμεσικού υλικού και γενικότερα αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων των ΤΠΕ αναφορικά με την παραστατικότερη διδασκαλία και την εμπλοκή των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
 «Υπήρξε ποικιλία οπτικοακουστικών ερεθισμάτων και απόκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον το μάθημα» (Δημοτικό σχολείο),
 «Αντεστραμμένη διδασκαλία» (Δημοτικό σχολείο),
 «Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση περιλαμβάνει Σύγχρονη και Ασύγχρονη Διδασκαλία. Το πρώτο δυνατό σημείο της Σύγχρονης Εξ αποστάσεως Διδασκαλίας είναι η ύπαρξη διάδρασης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ της Ασύγχρονης Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης η ευελιξία (το υλικό είναι διαθέσιμο καθ' όλη τη διαδικασία)» (Δημοτικό σχολείο),
 «Προσαρμογή σε νέα δεδομένα και ανατροπή παραδοσιακών και παγιωμένων μεθόδων διδασκαλίας» (Δημοτικό σχολείο),
 «Συνεργατική μάθηση» (Γυμνάσιο),
 «Μεγαλύτερη ευκολία στην αξιοποίησης συνεργατικών μορφών μάθησης» (Γυμνάσιο),
 «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» (Γυμνάσιο),
 «Δημιουργία ενδιαφερουσών παιγνιωδών ασκήσεων στις πλατφόρμες της ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-me)» (Γυμνάσιο),
 «Διαδραστικότητα» (Γενικό Λύκειο),
 «Άμεσότητα» (Γυμνάσιο/Γενικό Λύκειο),
 «Ασχολήθηκαν οι μαθητές με εργασίες και μικρές έρευνες αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους ικανότητα κάτι το οποίο λείπει σε σημαντικό βαθμό από το σχολική τάξη» (Επαγγελματικό Λύκειο)

2.4. Νέα μαθησιακά περιβάλλοντα

«Η γνωριμία εκπαιδευτικών και μαθητών με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, εξέτασης και αξιολόγησης» (Δημοτικό σχολείο),
«Ο ποιοτικός χρόνος στη χρήση του υπολογιστή και η διδακτική αξιοποίηση του» (Δημοτικό),
«Ιδανικό περιβάλλον τάξης χωρίς παραβατικές συμπεριφορές μαθητών και έλεγχος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Δημοτικό σχολείο),
«Ησυχία...» (Δημοτικό σχολείο),
«Δεν υπήρχε φασαρία στην τάξη και ό,τι έλεγα το άκουγαν όλοι οι μαθητές, όσοι πρόσεχαν» (Γυμνάσιο),
«Απουσία προβλημάτων διαχείρισης της τάξης» (Γυμνάσιο),
«Μπορείς να κλείσεις τα μικρόφωνα» (Γυμνάσιο),
«Άνεση» (Γυμνάσιο),
«Τμήματα υπερβολικά θορυβώδη στη δια ζώσης ήταν εξαιρετικά ήσυχα στην ΕΑΔ» (Γυμνάσιο Λύκειο),
«Διεξαγωγή μαθήματος εν ηρεμία τάξης» (Γενικό Λύκειο),
«Η δυνατότητα μαθήματος από το χώρο σου.» (Γυμνάσιο),
«Το μάθημα γινόταν από την άνεση του σπιτιού μαθητών και καθηγητών» (Γενικό Λύκειο),
«Αδιατάρακτη πορεία του μαθήματος από μαθητές που στην τάξη δημιουργούσαν φασαρία» (Επαγγελματικό Λύκειο),
«Διαχείριση τάξης» (Επαγγελματικό Λύκειο)

2.5. Εξατομίκευση της διδασκαλίας

«Ευελιξία στο ρυθμό μάθησης» (Δημοτικό σχολείο),
«Η εξατομικευμένη διδασκαλία» (Δημοτικό σχολείο),
«Παροχή εξατομικευμένων μαθησιακών εργασιών» (Δημοτικό σχολείο),
«Το δεύτερο δυνατό σημείο της Σύγχρονης Εξ' Αποστάσεως Διδασκαλίας είναι η δυναμική εξερεύνηση θεμάτων, ιδεών και ορισμών ενώ της Ασύγχρονης Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης ο προσωπικός ρυθμός μάθησης κάθε μαθητή/μαθήτριας (ο εκπαιδευόμενος μπορεί να θέσει το δικό του ρυθμό στη μαθησιακή διαδικασία» (Δημοτικό σχολείο),
«Δυνατότητα εξατομίκευσης της διδασκαλίας και ενίσχυσης των ενδιαφερόντων των μαθητών» (Γενικό Λύκειο),
«Δυνατότητα εξατομικευμένης αλληλεπίδρασης» (Γενικό Λύκειο),
«Η δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης» (Επαγγελματικό Λύκειο)

2.6. Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση

Οι αναφορές στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση ως θετικό στοιχείο της ΕΑΔ είναι πολύ λίγες, παραθέτουμε και τις τρεις απαντήσεις που είχαμε:

«Αυτοαξιολόγηση μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Διάδραση και αυτοαξιολόγηση με χρήση ψηφιακού υλικού» (Δημοτικό σχολείο),
«Τεστ γρήγορης απάντησης» (Γυμνάσιο/Γενικό Λύκειο)

3. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην Εξοικείωση/βελτίωση τεχνολογικών/ψηφιακών γνώσεων/δεξιοτήτων μέσω της πράξης και συγκροτείται από τέσσερις υποκατηγορίες: βελτίωση των ψηφιακών γνώσεων/δεξιοτήτων (γενικά, των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών)-συνεργασία/αλληλοβοήθεια μεταξύ εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των νέων απαιτήσεων της ΕΑΔ.

Τα παραδείγματα που ακολουθούν αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι η συνθήκη έκτακτης ανάγκης οδήγησε σε μεγαλύτερη εξοικείωση και σε περισσότερες γνώσεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών). Όπως θα δούμε και μέσω της ανάλυσης των άλλων δύο ανοιχτών ερωτήσεων, αλλά και όπως προκύπτει από το λόγο των εκπαιδευτικών, αυτές οι νέες ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αποκτήθηκαν στην πράξη χάρη στην προσωπική εμπλοκή και τον ζήλο των εκπαιδευτικών, αλλά και με την αλληλοϋποστήριξη που αναπτύχθηκε ανάμεσα τους με την αξιοποίηση και των κοινωνικών δικτύων.

Ενδεικτικά,

Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε στα παρακάτω παραδείγματα, ότι ο όρος με τον οποίο αναφέρονται πιο χαρακτηριστικά πολλοί εκπαιδευτικοί για το θέμα των νέων γνώσεων/δεξιοτήτων είναι ο όρος 'εξοικείωση'.

3.1.Εξοικείωση/βελτίωση ψηφιακών γνώσεων/δεξιοτήτων

«Εξοικείωση με νέες τεχνολογίες» (Νηπιαγωγείο),
«Εξοικείωση με ΤΠΕ» (Δημοτικό σχολείο),
«Ψηφιακή εκπαίδευση όλων των εμπλεκομένων» (Δημοτικό σχολείο),
«Εξοικείωση με τεχνολογικά μέσα» (Δημοτικό σχολείο),
«Εξοικείωση με τις τεχνολογίες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα.» (Δημοτικό σχολείο),
«Γνώσεις τεχνολογίας» (Δημοτικό σχολείο),
«Εξοικείωση με την τεχνολογία» (Γενικό Λύκειο),
«Βελτίωση της ψηφιακής ικανότητας όλων των εμπλεκομένων (μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών-οργανισμών-ηγεσίας» (Γενικό Λύκειο)

3.2.Νέες ψηφιακές γνώσεις/δεξιότητες των εκπαιδευτικών

«Γνώρισα και αξιοποίησα ποίκιλα ψηφιακά εργαλεία» (Νηπιαγωγείο),
«Αλματώδης πρόοδος και γεφύρωση χάσματος στον τομέα της αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευτικούς» (Δημοτικό σχολείο),
«Αποκτήσαμε εκπαιδευτικοί και παιδιά δεξιότητες στη χρήση του υπολογιστή» (Δημοτικό σχολείο),
«Απόκτηση γνώσεων μετά από προσωπική αναζήτηση στις δυνατότητες της ΕΑΔ» (Επαγγελματικό Λύκειο)

3.3.Νέες ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών

«Εξοικείωση μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Η επαφή των μαθητών με ψηφιακά εργαλεία που δεν γνώριζαν» (Δημοτικό σχολείο),
«Καλύτερη παρουσίαση εργασιών μαθητών» (Δημοτικό σχολείο)

3.4.Συνεργασία/αλληλοβοήθεια μεταξύ εκπαιδευτικών

Στη δύσκολη κατάσταση που βρέθηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΕΑΔ η υποστήριξη και οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών είχαν ιδιαίτερη αξία.

«Ανάπτυξη ομάδων εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών» (Νηπιαγωγείο),
«Συνεργασία με συναδέλφους» (Νηπιαγωγείο),
«Αλληλοβοήθεια μεταξύ εκπαιδευτικών» (Νηπιαγωγείο),
«Συσπείρωση συλλόγου διδασκόντων» (Νηπιαγωγείο),
«Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και ανάπτυξη δημιουργικότητας» (Δημοτικό σχολείο),
«Δημιούργησε μια διαφορετική δυναμική στο κομμάτι της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στον σύλλογο διδασκόντων αλλά και των εκπαιδευτικών δικτύων που δημιουργήθηκαν, δράσεις δηλαδή αλληλεγγύης.» (Δημοτικό σχολείο),
«Ανάδειξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ως μείζονα παράγοντά επιμόρφωσης και ψυχικής ενδυνάμωσης –δυνατότητα να εμβολιαστεί η δια ζώσης διδασκαλία με –ελάχιστες– καλές πρακτικές που αναδείχθηκαν από την ΕΑΔ» (Δημοτικό σχολείο),
«Η υποστήριξη από τον Συντονιστή εκπαίδευσης» (Γυμνάσιο),
«Αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Γενικό Λύκειο)

4. Η τέταρτη κατηγορία, *Βελτίωση της οργάνωσης* συγκροτείται από δύο υποκατηγορίες: *βελτιστοποίηση του χρόνου* συχνά συνδεδεμένου και με την *έλλειψη μετακίνησης*. Στο σημείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις του χρόνου που σχετίζονται κυρίως με ζητήματα διαχείρισης.

Ενδεικτικά:

4.1. Βελτιστοποίηση χρόνου

«Εξοικονομείται χρόνος» (Νηπιαγωγείο),
«Ακρίβεια στην ώρα» (Δημοτικό σχολείο),
«Δεν χάθηκαν πολλές διδακτικές ώρες» (Δημοτικό σχολείο),
«Ευέλικτος διδακτικός χρόνος» (Δημοτικό σχολείο),
«Εργασία σε χρόνο που βολεύει τους μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
«Βελτίωση του χρόνου ανταπόκρισης και εστίαση στα σημαντικά διδακτικά αντικείμενα» (Δημοτικό σχολείο),
«Περισσότερος ελεύθερος χρόνος» (Γυμνάσιο),
«Δεν χάνονται ώρες» (Γενικό Λύκειο),
«Δεν χάνεται ο χρόνος, η ύλη ολοκληρώθηκε κανονικά» (Γενικό λύκειο),
«Πλήρης αξιοποίηση διδακτικού χρόνου» (Επαγγελματικό Λύκειο),
«Ευελίστα ρυθμού μάθησης» (Γενικό Λύκειο),
«Ταχύτητα» (Γενικό Λύκειο)

4.2. Έλλειψη μετακίνησης

«Δεν υπήρξε χάσιμο χρόνου στη μετακίνηση των μαθητών. Δεν ξυπνάνε νωρίς» (Δημοτικό σχολείο),
«Δεν χρειάζεται μετακίνηση από το σπίτι στο σχολείο» (Επαγγελματικό Λύκειο)

5. Η πέμπτη κατηγορία, *Στάση των μαθητών/τριών* συγκροτείται από δύο υποκατηγορίες: *αυτονομία* και *ενδιαφέρον, κίνητρα, προσοχή, εμπλοκή, συμμετοχή, υπευθυνότητα*. Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα που ακολουθούν η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, ο πλούτος και η ποικιλία των υλικών για τα οποία έγινε λόγος παραπάνω επίδρασαν για κάποιους/ες μαθητές/τριες θετικά στην ενεργοποίησή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές τις απόψεις αξίζει να τις αντιπαραβάλουμε με απόψεις που εκφράστηκαν στον εντοπισμό αδυναμιών της ΕΑΔ, οι οποίες βρίσκονται στον αντίποδά τους με ορισμένους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στην αδυναμία κινητοποίησης των μαθητών/τριών και στην αποστασιοποίησή τους. Όπως και σε άλλες κατηγορίες ανάλυσης, αυτά τα δίπολα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα είχε πρέπει να αναλυθούν σε μεγαλύτερο βάθος.

Προφανώς ένας από τους πολλούς παράγοντες που επηρεάζει τις απαντήσεις είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τις ψηφιακές τεχνολογίες, οι προσεγγίσεις και οι προσωπικές θεωρίες τους σε συνδυασμό με τα τεχνολογικά μέσα και υλικά που αξιοποίησαν στην ΕΑΔ, αλλά και με το πλαίσιο της τάξης τους. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας δεν διαθέτουμε τα απαραίτητα στοιχεία για να προχωρήσουμε περισσότερο αυτή την ανάλυση.

Ενδεικτικά:

5.1. Αυτονομία

Στην κατηγορία αυτή υπάρχουν λίγες αναφορές και έχουν περιληφθεί όλες:

«Ανάπτυξη αυτονομίας των παιδιών σε σχέση με τη χρήση κάποιων εργαλείων» (Νηπιαγωγείο),
«Μεγαλύτερη αυτονομία μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Αυτονομία στην πραγματοποίηση των εργασιών» (Δημοτικό σχολείο),
«Αυτονομία μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Αυτονομία μαθητών» (Γυμνάσιο)

5.2. Ενδιαφέρον, κίνητρα, προσοχή, εμπλοκή, συμμετοχή, υπευθυνότητα

«Η χρήση του ηλεκτρονικού εξοπλισμού που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών» (Νηπιαγωγείο),
«Μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κίνητρα από μαθητές (Δημοτικό σχολείο),
«Εργασία όπως το rolling και ο διαχωρισμός σε breakout sessions κινητοποιούν τους μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
«Κινητοποίηση μαθητών που στη δια ζώσης διδασκαλία δεν έδειχναν το ίδιο ενδιαφέρον (Δημοτικό σχολείο),
«Σε κάποια παιδιά επιτεύχθηκε καλύτερη αυτοσυγκέντρωση και μεγαλύτερη συμμετοχή» (Δημοτικό σχολείο),
«Σύγχρονη επικοινωνία –πρόκληση για τους μαθητές» (Γυμνάσιο),
«Πιο ενεργή συμμετοχή κάποιων μαθητών» (Γυμνάσιο),
«Σύγχρονη επικοινωνία –πρόκληση για τους μαθητές» (Γυμνάσιο),
«Ενδιαφέρον των μαθητών» (Γενικό Λύκειο),
«Εμπλοκή εκπαιδευομένων» (Γενικό Λύκειο),
«Έκανε αρκετούς μαθητές πιο υπεύθυνους» (Γενικό Λύκειο)

6. Η έκτη κατηγορία αναφέρεται στη *Συμπερίληψη* και συγκροτείται από δύο υποκατηγορίες: *μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικά χαρακτηριστικά και καλύτερη συμπερίληψη – αίσθηση ασφάλειας*. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι παρατήρησαν πως οι συνθήκες της ΕΑΔ αποτέλεσαν μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών που ντρέπονταν στο πλαίσιο της δια ζώσης διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας να εκτεθούν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους. Το ζήτημα αυτό, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό και πρέπει να μελετηθεί συστηματικά.

Οι παρακάτω αναφορές είναι όλες οι απαντήσεις που είχαμε για αυτά τα θέματα.

6.1. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικά χαρακτηριστικά

«Αξιοποίηση της ΕΑΔ για επιπλέον βοήθεια σε μαθητές με προβλήματα» (Γενικό Λύκειο),
«Εξατομικευμένη υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες» (Επαγγελματικό Λύκειο)

6.2. Καλύτερη συμπερίληψη –αίσθηση ασφάλειας

Οι απαντήσεις που έχουν ενταχθεί σε αυτή την κατηγορία δεν ήταν πολλές και τις έχουμε συμπεριλάβει όλες. Είναι επισημάνσεις που έχουν μεγάλη σημασία για τη λειτουργία του σχολείου και τους τρόπους με τους οποίους κάποια παιδιά μπορεί να οδηγηθούν στην περιθωριοποίηση και το ζήτημα αυτό θα πρέπει να μελετηθεί και να αντιμετωπιστεί με τους πιο κατάλληλους τρόπους.

«Συμμετοχή μαθητών/τριών που άλλοτε ντρέπονταν να μιλήσουν στα δια ζώσης» (Δημοτικό σχολείο),
«Η αλλαγή στάσης των πιο αδύναμων μαθητών – μεγαλύτερη συμμετοχή» (Δημοτικό σχολείο),
«Ενίσχυση των μαθητών της γκρίζας ζώνης» (Δημοτικό σχολείο),
«Συμμετοχή συνεσταλμένων μαθητών» (Γενικό Λύκειο),
«Έλλειψη φόβου από πλευράς κάποιων μαθητών λόγω έκθεσης μπροστά σε άλλα άτομα» (Γενικό Λύκειο),
«Παιδιά που ένιωθαν μπλοκαρισμένα από συμμαθητές τους στο σχολείο βρήκαν χώρο να ξεδιπλωθούν».

7. Η έβδομη κατηγορία *Άλλες απαντήσεις* περιλαμβάνει *μεμονωμένες απαντήσεις* ή απαντήσεις σύμφωνα με τις οποίες δηλώνεται ότι δεν υπήρξε κανένα θετικό στοιχείο.

Ενδεικτικά:

7.1 Μεμονωμένες απαντήσεις

«Δεν φορούσανε μάσκες!!!! Ήταν οδυνηρό για τα νήπια να βρίσκονται με μάσκες στο Σχολείο, αλλά και να βλέπουν τη Νηπιαγωγό τους με μάσκα» (Νηπιαγωγείο),
«Εκπαιδευτικοί (έμπυχο δυναμικό)» (Δημοτικό σχολείο),
«Μικρός αριθμός παιδιών» (Νηπιαγωγείο),
«Απαντήσεις σε απορίες» (Γυμνάσιο)

8.1.Κανένα θετικό στοιχείο

Μελετήσαμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που θέλησαν να δηλώσουν ότι δεν είχαν να αναφέρουν κανένα θετικό στοιχείο από την εμπειρία τους στην ΕΑΔ. Οι περισσότεροι/ες ήταν εκπαιδευτικοί στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Μέσα από την ανταπόκρισή τους στη ερώτηση για τις αδυναμίες της ΕΑΔ καθώς και στο κείμενο με τα σχόλια των εκπαιδευτικών μπορούμε να πούμε ότι σίγουρα δεν πρόκειται για αδιάφορους εκπαιδευτικούς, μάλιστα ορισμένοι θέλουν να ενσωματώσουν κάποιες μορφές ΕΑΔ στη δια ζώσης διδασκαλία, συνάντησαν όμως μεγάλα προβλήματα.

Ολοκληρώνοντας αυτή την ενότητα, και με βάση τα όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα παραδείγματα που παραθέσαμε προκύπτουν δύο μεγάλες ενότητες βασικών θεματικών κατηγοριών που διαφέρουν έντονα μεταξύ τους. Η πρώτη ενότητα συνδέεται με την κατηγορία *Απάντηση στην έκτακτη ανάγκη*. Όλα τα παραθέματα που κατατάχθηκαν σε αυτήν είναι αναφορές σε σημαντικά θέματα μεν αλλά όχι σε ζητήματα που έχουν άμεση σχέση με διαστάσεις της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Όλες οι άλλες θεματικές κατηγορίες συγκροτούν μια δεύτερη ενότητα που αναφέρεται σε διαστάσεις από την εφαρμογή της ΕΑΔ, με έντονη τάση οι περισσότερες απαντήσεις να εντάσσονται στην θεματική κατηγορία που αναφέρεται στον *Εμπλουτισμό της διδακτικής πρακτικής*. Οι άλλες κατηγορίες που αναφέρονται επίσης στην εφαρμογή της ΕΑΔ, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δεν συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό απαντήσεων, παρόλο που αυτό δεν γίνεται φανερό από τον αριθμό των παραδειγμάτων που παραθέσαμε. Κάναμε αυτή την επιλογή για να προβάλλουμε όλες τις απόψεις όσο καλύτερα μπορούσαμε.

Τα αδύναμα σημεία της ΕΑΔ (δύο σημεία)

Στη δεύτερη ανοιχτή ερώτηση, όπως έχουμε αναφέρει, ζητούσαμε από τους εκπαιδευτικούς να επισήμάνουν δύο από τις αδυναμίες της ΕΑΔ. Τις απαντήσεις τους τις ομαδοποιήσαμε σε οχτώ κατηγορίες, η κάθε μία με επιμέρους διαφοροποιήσεις (πίνακα 2).

Οι πιο έντονες κριτικές αναφέρονται στην *Κριτική για τα τεχνολογικά μέσα* και στα συνακόλουθα προβλήματα *Συμπερίληψης* όλων των μαθητών/μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί οξύνει της κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.

Έντονη ήταν επίσης η κριτική των εκπαιδευτικών σχετικά με τα *Προβλήματα που δημιουργήθηκαν στη διδασκαλία στο νέο περιβάλλον μάθησης* και ειδικότερα στην έλλειψη διαδραστικότητας, η οποία εκφράστηκε με αναφορές στην *έλλειψη άμεσης επαφής*· στην κακή ποιότητα της διαδικτυακής επικοινωνίας και του *feedback*, στην *ακαταλληλότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη εργαστηριακών/συνεργατικών/ομαδικών πρακτικών* καθώς επίσης και στον *κίνδυνο να χαθεί ο έλεγχος της τάξης και στις δυσκολίες στην αξιολόγηση*. Επίσης, ιδιαίτερα αρνητικές αναφορές γίνονται στην θεματική κατηγορία *Στάσεις και ρόλοι στο νέο περιβάλλον μάθησης*, κυρίως στην *έλλειψη προσοχής, συμμετοχής, ενδιαφέροντος* από την πλευρά των μαθητών/τριών.

Κριτική ασκήθηκε και για πολλά άλλα ζητήματα τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Τα παραδείγματα που παραθέτουμε αναδεικνύουν το σύνολο των σημείων κριτικής στα οποία αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί.

ΑΔΥΝΑΜΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΕΑΔ

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
1.Κριτική σχετικά με τα τεχνολογικά μέσα	1.1.Τεχνικές δυσκολίες στην επικοινωνία ή απουσία επικοινωνίας
	1.2.Ακατάλληλος/ελλιπής εξοπλισμός μαθητών/τριών
	1.3.Ελλιπής εξοπλισμός εκπαιδευτικών
	1.4.Ελλιπής εξοπλισμός μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών ή χωρίς προσδιορισμό
2.Προβλήματα σχετικά με τις ψηφιακές γνώσεις/δεξιότητες	2.1.Απουσία γνώσεων/δεξιοτήτων ή ελλιπείς δεξιότητες μαθητών/τριών
	2.2.Ελλιπείς γνώσεις/δεξιότητες εκπαιδευτικών
	2.3.Απουσία γνώσεων ή ελλιπείς ψηφιακές δεξιότητες γονέων/φροντιστών
	2.4.Ελλιπείς ψηφιακές γνώσεις/δεξιότητες όλων των συντελεστών
3.Προβλήματα στη διδασκαλία στο νέο περιβάλλον μάθησης	3.1.Ακαταλληλότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη εργαστηριακών/συνεργατικών/ομαδικών διαδραστικών πρακτικών
	3.2.Κακή ποιότητα της διαδικτυακής επικοινωνίας/της διάδρασης/του feedback
	3.3.Έλλειψη άμεσης επαφής (απρόσωπη/κοινωνικοποίηση/επαφή/αποξένωση/απομόνωση/μη λεκτική επικοινωνία)
	3.4.Έλλειψη εξατομικευμένης διδασκαλίας
	3.5.Ακατάλληλη για την ηλικία των μαθητών/τριών (για παιδιά)
	3.6.Κίνδυνος να χαθεί ο έλεγχος της παρακολούθησης
	3.7.Δυσκολίες στην αξιολόγηση
	3.8.Κόπωση των μαθητών/τριών
4.Προβλήματα σχετικά με την αναδιοργάνωση του σχολικού πλαισίου	4.1.Αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών/κόπωση/υπερπροσπάθεια
	4.2.Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
	4.3.Απουσία υποστήριξης από το ΥΠΑΙΘ
	4.4.Απαραίτητη η συμβολή της οικογένειας στις μικρές ηλικίες
5.Στάσεις και ρόλοι στο νέο περιβάλλον μάθησης	5.1.Προσοχή/συμμετοχή/κίνητρα/ενδιαφέρον/παθητικότητα/ αποστασιοποίηση
	5.2.Σχέσεις σχολείου οικογένειας
	5.3.Παρεμβολή των γονέων στη διδακτική πρακτική
	5.4.Απουσία ή έλλειψη συνεργασίας σχολείου/οικογένειας –ακατάλληλο περιβάλλον
6.Συμπερίληψη	6.1.Μη προσβασιμότητα για όλους –κοινωνικές ανισότητες
	6.2.Μη προσβασιμότητα-πιστοποιημένα προβλήματα και μη πιστοποιημένα
7.Αρνητικές επιπτώσεις της ΕΑΔ	7.1.Υπερέκθεση στις οθόνες
	7.2.Υγεία –φυσική/ψυχική
8.Άλλες απαντήσεις	8.1.Αρνητικά απρόσωπα σχόλια
	8.2.Άλλα (δεν αντικαθιστά τη δια ζώσης)

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Αδύναμα σημεία της ΕΑΔ

1.Η πρώτη κατηγορία, *Κριτική σχετικά με τα τεχνολογικά μέσα*, περιλαμβάνει τέσσερις υποκατηγορίες που αναφέρονται στα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο αλλά και στις ελλείψεις, καθώς και στην ακαταλληλότητα του εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε και είναι οι εξής: *τεχνικές δυσκολίες στην επικοινωνία ή απουσία επικοινωνίας* που αναφέρεται στα προβλήματα στην σύνδεση με το διαδίκτυο αλλά και στα ειδικά προβλήματα της πλατφόρμας webex μέσω της οποίας γινόταν η επικοινωνία. Το πρόβλημα στο οποίο αναφέρονται πολλές από τις κριτικές των εκπαιδευτικών στην υποκατηγορία *ακατάλληλος/ελλιπής εξοπλισμός μαθητών/τριών* για την πραγματοποίηση της ΕΑΔ, σε ορισμένες περιπτώσεις όπως θα δούμε από τα παραδείγματα που παραθέτουμε είναι ότι η επικοινωνία πραγματοποιείτο μέσω κινητών τηλεφώνων. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που αναφέρθηκε σε αυτό το ζήτημα το έθεσε με αναφορά στο ευρύτερο θέμα της εκπαιδευτικής ανισότητας που δημιουργήθηκε από τις ελλείψεις των μαθητών/τριών σε εξοπλισμό. Οι απαντήσεις αυτές έχουν

περιληφθεί στην θεματική κατηγορία *Συμπερίληψη*, η οποία στον Πίνακα είναι η έκτη βασική θεματική κατηγορία. Η τρίτη υποκατηγορία *ελλιπής εξοπλισμός εκπαιδευτικών* έχει ελάχιστες αναφορές, γιατί όπως δείξαμε οι εκπαιδευτικοί με δικά τους έξοδα αναβάθμισαν τον προσωπικό εξοπλισμό τους για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην ΕΑΔ και δεν προβάλλουν αυτή τη διάσταση ως μια από τις μεγαλύτερες αδυναμίες από την εφαρμογή της ΕΑΔ. Η τέταρτη υποκατηγορία *ελλιπής εξοπλισμός μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών ή χωρίς προσδιορισμό*, έχει επίσης περιορισμένες αναφορές για αντίστοιχους, θεωρούμε, λόγους που αναφέραμε παραπάνω.

Ενδεικτικά:

1.1.Τεχνικές δυσκολίες στην επικοινωνία ή απουσία επικοινωνίας

«Πολλά τεχνικά προβλήματα πλατφόρμα Webex. Εντελώς ακατάλληλη για τόσο διευρυμένη χρήση» (Νηπιαγωγείο),
«Τεχνικά προβλήματα (κακή σύνδεση και άλλα)» (Δημοτικό σχολείο),
«Προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο» (Δημοτικό σχολείο),
«Κακές συνδέσεις» (Δημοτικό σχολείο),
«Κακή ποιότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, χαμηλές ταχύτητες, έλλειψη υποδομών για γρήγορη σύνδεση, κακή ποιότητα του διαδικτύου στην Ελλάδα» (Δημοτικό σχολείο),
«Οι τεχνολογικές δυσκολίες. Κάποιοι μαθητές είχαν μόνιμα προβλήματα ήχου και έγραφαν στο chat, κάποια αγχώονταν όταν λόγω ταχύτητας δεν έβλεπαν το sharescreen. Επίσης αναγκάστηκα να ζητήσω μεγαλύτερη ταχύτητα στην οικιακή μου σύνδεση για να ανταπεξέλθω» (Δημοτικό σχολείο),
«Οι απίστευτες και αδιάλειπτες διακοπές του Webex» (Γυμνάσιο),
«Οι τεχνικές δυσκολίες κράτησαν εκτός μαθησιακής διαδικασίας τα 2/3 των μαθητών» (Γυμνάσιο),
«Κακή σύνδεση ρεύματος ή/και Internet» (Γενικό Λύκειο),
«Η κακή ποιότητα της σύνδεσης» (Γενικό Λύκειο)

1.2.Ελλιπής/ακατάλληλος εξοπλισμός μαθητών/τριών

«Μη κοινός τεχνολογικός εξοπλισμός μεταξύ των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Μάθημα με κινητό τηλέφωνο» (Γυμνάσιο),
«Έλλειψη κατάλληλων συσκευών (πολλά παιδιά παρακολουθούσαν επτάωρο μάθημα από κινητό» (Γυμνάσιο),
«Έλλειψη κινήτρων και εξοπλισμού» (Γενικό Λύκειο),
«Οι περισσότεροι μαθητές δεν διαθέτουν υπολογιστή» (Επαγγελματικό Λύκειο),
«Οι μαθητές δεν έχουν στη διάθεση τους Η/Υ για να συμμετέχουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (Επαγγελματικό Λύκειο),
«Η μη χρήση οθονών» (Επαγγελματικό Λύκειο)

1.3.Ελλιπής εξοπλισμός εκπαιδευτικών

«Ο φτωχός προσωπικός εξοπλισμός» (Δημοτικό σχολείο),
«Αδιαφορία Υπουργείου για τον εξοπλισμό των καθηγητών» (Γενικό Λύκειο), (Επαγγελματικό Λύκειο)

1.4.Ελλιπής εξοπλισμός μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών ή χωρίς προσδιορισμό

«Η έλλειψη επαρκούς εξοπλισμού από μέρους πολλών εκπαιδευτικών και μαθητών» (Δημοτικό σχολείο 365),
«Ανύπαρκτος ή ελλιπής εξοπλισμός» (Δημοτικό σχολείο 520),
«Έλλειψη τεχνικού εξοπλισμού» (Γενικό Λύκειο 342)

2.Η δεύτερη κατηγορία *Προβλήματα σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες*, είναι μια θεματική κατηγορία στην οποία αναφέρονται ελάχιστα οι εκπαιδευτικοί στην κριτική τους. Περιλαμβάνει τέσσερις υποκατηγορίες με ιδιαίτερα μικρό αριθμό αναφορών: *απουσία ή ελλιπείς ψηφιακές γνώσεις/δεξιότητες μαθητών/τριών*, *ελλιπείς ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών/ελλιπής επιμόρφωση/υποστήριξη*

εκπαιδευτικών· απουσία ψηφιακών γνώσεων γονέων· ελλειπείς ψηφιακές γνώσεις όλων των συντελεστών. Θα λέγαμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως σε κάποιο βαθμό τόσο οι ίδιοι/ες όσο και οι μαθητές/τριές τους διέθεταν εκείνες τις ψηφιακές δεξιότητες που τους επέτρεψαν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της ΕΑΔ, τις οποίες μάλιστα εξέλιξαν (βλ. δυνατά σημεία), ενώ μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν η απουσία εξοπλισμού των μαθητών/τριών και όχι οι γνώσεις τους, αλλά και η υποδομή και στήριξη από την πλευρά του ΥΠΑΙΘ (πλατφόρμες κλπ).

Δεν λείπουν, βέβαια, κάποιες αναφορές, όπως φαίνεται ενδεικτικά στα παραδείγματα που ακολουθούν και όπως θα δούμε και σε επόμενη κατηγορία, σχετικά με την *Αναδιοργάνωση του σχολικού πλαισίου* (κατηγορία 4).

2.1. Απουσία ή ελλειπείς ψηφιακές γνώσεις/δεξιότητες μαθητών/τριών

«Οι μαθητές δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ με ευκολία» (Δημοτικό σχολείο),
«Το ψηφιακό περιβάλλον δυσκολεύει τους μικρούς μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
«Ψηφιακός αναλφαριθμητισμός μαθητών» (Επαγγελματικό Λύκειο)

2.2. Ελλειπείς ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών

«Δεν είχαμε υποστήριξη σε τυχόν τεχνικές δυσκολίες» (Δημοτικό σχολείο),
«Βίαιη ενασχόληση με το ηλεκτρονικό περιβάλλον για μερίδα εκπαιδευτικών» (Δημοτικό σχολείο),
«Έλλειψη τεχνογνωσίας εκπαιδευτικών» (Γυμνάσιο),
«Διευθυντές άνω των 64 ετών χωρίς γνώσεις και αδυναμία διαχείρισης της κρίσης» (Γενικό Λύκειο)

2.3. Απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων γονέων

«Τεχνολογικός εγγραμματισμός γονέων» (Δημοτικό σχολείο)

2.4. Ελλειπείς ψηφιακές δεξιότητες όλων των συντελεστών

«Απαιτούνται ψηφιακές και τεχνολογικές γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις οικογένειές τους» (Δημοτικό σχολείο),
«Οι προϋποθέσεις σωστής λειτουργίας της απαιτούν πολύ καλές υλικοτεχνικές υποδομές και τεχνογνωσία από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς» (Νηπιαγωγείο),
«Απαιτεί αρκετές γνώσεις χειρισμού τεχνολογικών μέσων» (Δημοτικό σχολείο)

3. Η τρίτη κατηγορία *Προβλήματα στη διδασκαλία στο νέο περιβάλλον* περιλαμβάνει οχτώ υποκατηγορίες στις οποίες συγκεντρώνεται μεγάλο μέρος της κριτικής των εκπαιδευτικών οι οποίοι αναφέρονται στην έλλειψη διαδραστικότητας στις συνθήκες που δημιουργούσε το εκπαιδευτικό περιβάλλον: *ακαταλληλότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη εργαστηριακών/συνεργατικών/ομαδικών δράσεων, κακή ποιότητα της διαδικτυακής επικοινωνίας/της διάδρασης/του feedback, έλλειψη άμεσης επαφής, έλλειψη εξατομικευμένης διδασκαλίας, ακατάλληλη λήλότητα για τις μικρές ηλικίες, δυσκολίες διαχείρισης/ελέγχου της παρακολούθησης, δυσκολίες στην αξιολόγηση/αφομοίωση της ύλης, κόπωση των μαθητών/τριών*. Οι αναφορές στην έλλειψη διαδραστικότητας είναι αρκετά συχνές.

Τα περισσότερα σχόλια για την ακαταλληλότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος, κυρίως σε σχέση με τις ομαδικές και βιωματικές δράσεις και η κόπωση που αυτού του είδους η επικοινωνία προκαλεί στους/στις μαθητές/τριες προέρχονται από νηπιαγωγούς και κατά δεύτερο λόγο από εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται πιο γενικά στην έννοια της διάδρασης, χωρίς να λείπουν και οι αναφορές σε ευρύτερα ζητήματα προσωπικής επαφής, και στην αδυναμία παρακολούθησης και ελέγχου της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδεικτικά

3.1. Ακαταλληλότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη διαδραστικών πρακτικών/εργαστηριακών/συνεργατικών/ομαδικών δράσεων) (Επαγγελματικό Λύκειο)

«Η έλλειψη εργασίας των παιδιών σε μικρότερες ομάδες και της αυθόρμητης αλληλεπίδρασης» (Νηπιαγωγείο),
«Δεν επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η αυτενέργεια» (Νηπιαγωγείο),
«Επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και αδυναμία απτικής επαφής. Η αίσθηση της ομαδικότητας διαταράσσεται. Όλα γίνονται μέσω διαμεσολάβησης» (Νηπιαγωγείο),
«Έλλειψη αλληλεπίδρασης» (Νηπιαγωγείο σχολείο),
Για το νηπιαγωγείο χάνονται τα οφέλη της άμεσης επαφής και της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και μαθητών και νηπιαγωγών» (Νηπιαγωγείο),
«Οι μειωμένες δυνατότητες διάδρασης και συνεργασίας» (Δημοτικό σχολείο),
Δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας –χάθηκε η ομάδα» (Δημοτικό σχολείο),
«Αποκλείονται ή περιορίζονται δραματικά όλες οι εναλλακτικές μορφές μάθησης ιδίως για τους μικρότερους μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
«Αδυναμία αφομοίωσης της ύλης από τους μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
«[Χάθηκε] η διάδραση που πραγματοποιείται στα δια ζώσης μαθήματα» (Γυμνάσιο),
«Η εκπαιδευτική διαδικασία χάνει τον πολυεπίπεδο ρόλο της και καταλήγει να είναι απλή μεταφορά πληροφοριών» (Γυμνάσιο),
«Απώλεια διάδρασης μεταξύ διδασκόντα και μαθητών» (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο),
«Δυσκολία στη διενέργεια βιωματικών δραστηριοτήτων» (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο),
«Δυσκολίες εξατομικευμένης βοήθειας» (Γυμνάσιο),
«Έλλειψη διάδρασης και αδυναμία κινητοποίησης των αδιάφορων μαθητών» (Γενικό Λύκειο),
«Δυσκολία αλληλεπίδρασης μαθητών σε ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον» (Γυμνάσιο),
«Ελλιπής διάδραση με τους μαθητές» (Γυμνάσιο),
«Περιορισμός της άμεσης αλληλεπίδρασης μαθητή εκπαιδευτικού» (Γυμνάσιο),
«Πολύ μεγάλη δυσκολία στην επικοινωνία/διάλογο/διάδραση με τους/τις μαθητές/τριες» (Γυμνάσιο),
«Καμία διάδραση» (Γενικό Λύκειο),
«Η μη διαδικασία αλληλεπίδρασης» (Γενικό Λύκειο),
«Η διαδραστική επικοινωνία μαθητή εκπαιδευτικού μειώθηκε σε λιγότερο από 50% σε σχέση με τη δια ζώσης» (Γενικό Λύκειο),
«Δύσκολος ο συντονισμός όλων των μελών κατά τη σύγχρονη + η δυνατότητα μη συμμετοχής στο μάθημα με το πρόσχημα της κακής σύνδεσης ή απουσίας ήχου» (Γενικό Λύκειο)

3.2. Κακή ποιότητα της διαδικτυακής επικοινωνίας /της διάδρασης /του feedback

«Αδυναμία ουσιαστικής επαφής, επικοινωνίας και εξατομίκευσης της διδασκαλίας» (Νηπιαγωγείο),
«Οι κλειστές κάμερες και τα γκρίζα παράθυρα» (Δημοτικό σχολείο),
«Δεν μπορεί η ύλη να προχωρήσει με γρήγορους ρυθμούς, χάσιμο χρόνου από μικρόφωνα που δεν λειτουργούν κ.α. καθυστερήσεις» (Δημοτικό σχολείο),
«Καμία αλληλεπίδραση στο μάθημα της μουσικής λόγω καθυστέρησης επιστροφής ήχου» (Δημοτικό σχολείο),
«Κλειστές κάμερες δεν μπορείς να ξέρεις ποιος είναι πίσω από την κάμερα» (Γυμνάσιο),
«Στη δια ζώσης υπήρχε η αμεσότητα να αντιληφθείς την αδυναμία προσήλωσης ή τον προβληματισμό του μαθητή σε σχέση με κάποια δραστηριότητα. Στην ΕΑΔ συχνά κάνουμε μάθημα σε αγάλματα» (Γυμνάσιο),
«Η έλλειψη εικόνας για να τα βλέπεις» (Γυμνάσιο),
«Απρόσωπη διδασκαλία» (Γυμνάσιο),
«Δυσχέρεια στις διαπροσωπικές σχέσεις! Ειδικά στην περίπτωση μας των ξενόγλωσσων καθηγητών, διδασκαλία σε περισσότερα από 1 σχολεία (5!!), αδυναμία ουσιαστικής γνωριμίας με τους μαθητές» (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο),
«Η μη δυνατότητα ολοκλήρωσης συζήτησης/διευκρίνησης των αποριών δυσκολιών στη διδασκαλία» (Γενικό Λύκειο)

3.3. Έλλειψη άμεσης επαφής

«Χάνεται η προσωπική επαφή, απαραίτητη στη νηπιακή ηλικία» (Νηπιαγωγείο),
«Έλλειψη αμεσότητας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης» (Δημοτικό σχολείο),

«Έλλειψη προσωπικής επαφής» (Δημοτικό σχολείο),
 «Η φυσική επικοινωνία» (Δημοτικό σχολείο),
 «Η έλλειψη διαπροσωπικής επαφής μαθητών-δασκάλων και μαθητών-μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
 «Δεν υπάρχει προσωπική επαφή με τους μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
 «Αποκρουστική για τους μαθητές, γιατί η δια ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την ψηφιακή» (Δημοτικό σχολείο),
 «Απρόσωπο» (Δημοτικό σχολείο),
 «Απουσία προσωπικής επαφής» (Δημοτικό σχολείο),
 «Η έλλειψη της προσωπικής επαφής των μαθητών μεταξύ τους που ανακόπτει τη διαδικασία της φυσιολογικής κοινωνικοποίησης τους, ειδικά όταν πρόκειται για μικρές τάξεις» (Δημοτικό σχολείο),
 «Για μεγάλο διάστημα μη φυσικής επαφής στο χώρο του σχολείου δημιουργεί νευρική κατάσταση, απροθυμία συμμετοχής, ή μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα, πιθανά 'κενά' γνωστικών αντικειμένων, έλλειψη συγκέντρωσης στην οθόνη του Η/Υ, κόπωση ψυχική/σωματική και οξύνει περαιτέρω τα όποια μαθησιακά και ενταξιακά προβλήματα παιδιών» (Δημοτικό σχολείο),
 «Ο δάσκαλος στην τάξη μπορεί να καταλάβει από το βλέμμα του μαθητή αν έχει κατανοήσει το μάθημα» (Δημοτικό σχολείο),
 «... Αυτό απουσιάζει εντελώς. Αγχώθηκα επανειλημμένα αν κατάλαβαν το καινούργιο μάθημα που δίδασκα» (Δημοτικό σχολείο),
 «Η γοητεία της δια ζώσης διδασκαλίας και η άμεση επίλυση των προβλημάτων, ιδίως αυτών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες» (Δημοτικό σχολείο),
 «Υπάρχουν αντικείμενα που η δια ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη (π.χ. εργαστήρια βιολογίας)» (Γυμνάσιο),
 «Έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας» (Γυμνάσιο),
 «Απρόσωπη επικοινωνία» (Γυμνάσιο/Γενικό Λύκειο),
 «Έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας με τους μαθητές/τις μαθήτριες καθώς χάνεται η δυνατότητα αξιοποίησης των μη λεκτικών στοιχείων» (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο),
 «Η άμεση επαφή, βλέμματα, κινήσεις του συνόλου της τάξης» (Γενικό Λύκειο),
 «Έλλειψη διάδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης» (Γενικό Λύκειο),
 «Η άμεση επαφή μαθητή και καθηγητή είναι αναντικατάστατη στον εντοπισμό αδυναμιών των μαθητών και της επίλυσης προβλημάτων μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και η αδυναμία ανάπτυξης της κοινωνικότητας των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτών» (Γενικό Λύκειο),
 «Δεν υπάρχει προσωπική επαφή» (Επαγγελματικό Λύκειο),
 «Η έλλειψη άμεσης και προσωπικής αλληλεπίδρασης»
 «Να μιλάς για ώρες μπροστά σε μια οθόνη και να μην γνωρίζεις αν σε ακούνε!!!» (Γενικό Λύκειο),
 «Αποξένωση και έλλειψη πραγματικής επαφής» (Επαγγελματικό Λύκειο)

3.4. Έλλειψη εξατομικευμένης διδασκαλίας (μαθητές/τριες με ιδιαιτερότητες)

«Αδυναμία ουσιαστικής επαφής επικοινωνίας και εξατομίκευσης της διδασκαλίας» (Νηπιαγωγείο)
 «Δυσκολίες εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Δημοτικό σχολείο),
 «Απουσία εξατομικευμένης διδασκαλίας» (Δημοτικό σχολείο)
 «Χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Νηπιαγωγείο)

3.5. Ακατάλληλη για τις μικρές ηλικίες

«Τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν διαρκούν» (Νηπιαγωγείο),
 «Τιτάνιες προσπάθειες εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών αλλά περιορισμένη αποτελεσματικότητα» (Δημοτικό σχολείο),
 «Ακαταλληλότητα της ΕΞΑΕ για την Πρωτοβάθμια, ψυχική εξουθένωση των εμπλεκόμενων (ΗΕΞΑΕ ήταν επείγουσα και διεξήχθη σε περίοδο εγκλεισμού)» (Δημοτικό σχολείο),
 «Κούρασε γονείς, νήπια και εκπαιδευτικούς ειδικά με την επιλογή της ώρας για την διεξαγωγή των μαθημάτων» (Νηπιαγωγείο),
 «Η ώρα!! 2 το μεσημέρι για το Νηπιαγωγείο; Τραγικό» (Νηπιαγωγείο),
 «Η ακατάλληλη για τα παιδιά Δημοτικού ώρα εργασίας» (Δημοτικό σχολείο),

«Αρκετές ώρες πάνω σε μια οθόνη (πολλές φορές smartphone) και 'απομόνωση' των μαθητών από την υγιή ανάπτυξη τους» (Δημοτικό σχολείο)

3.6. Δυσκολίες διαχείρισης/ελέγχου της παρακολούθησης

«Έλλειψη ελέγχου στη διαδικασία μάθησης» (Δημοτικό σχολείο),
«Ο έλεγχος της συμμετοχής στο μάθημα ήταν δύσκολος» (Δημοτικό σχολείο),
«Η αδυναμία ελέγχου της συμμετοχής όλων των παιδιών» (Δημοτικό σχολείο),
«Δεν ξέρεις τι κάνει ο κάθε μαθητής αν και πόσο προσέχει» (Δημοτικό σχολείο),
«Δεν ήταν δυνατόν να ελέγχουμε με τι ασχολούνται οι μαθητές την ώρα της διδασκαλίας» (Γυμνάσιο),
«Δεν είναι δυνατή η γραπτή εξέταση μαθητών που είναι σημαντική για τους μαθητές κυρίως της Γ' Λυκείου» (Γενικό Λύκειο),
«Δεν ξέρω τι κάνουν ούτε που είναι οι μαθητές την ώρα που εγώ κάνω μάθημα (για το οποίο εμένα μου έχει βγει η Παναγία να το οργανώσω» (Γενικό Λύκειο),
«Απουσία ελέγχου της τάξης» (Γενικό Λύκειο),
«Έλλειψη ελέγχου της τάξης» (Γενικό Λύκειο),
«Έλλειψη εποπτείας της τάξης» (Γενικό Λύκειο)

3.7. Δυσκολίες στην αξιολόγηση/αφομοίωση της ύλης

«Δυσκολίες στην αξιολόγηση των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Η δυσκολία αξιολόγησης των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Αδυναμία αντίληψης της πλήρους κατανόησης ή μη των νέων γνώσεων από τους μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
«Το ζήτημα της αξιοπιστίας της αξιολόγησης» (Γυμνάσιο),
«Πολύ δύσκολη και όχι αντικειμενική αξιολόγηση» (Γυμνάσιο),
«Πλήρης αποδιοργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, αδύνατη η αφομοίωση της ύλης» (Γενικό Λύκειο)

3.8. Κόπωση των μαθητών/τριών

«Κουράζει τους μαθητές» (Νηπιαγωγείο),
«Τα παιδιά κουράζονται γρήγορα» (Νηπιαγωγείο),
«Πολλές ώρες στον υπολογιστή» (Νηπιαγωγείο),
«Πολύωρη παραμονή στις οθόνες» (Δημοτικό σχολείο),
«Η κούραση των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Κούραση και έλλειψη του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου» (Δημοτικό σχολείο),
«Η κούραση των παιδιών από την πολύωρη παρακολούθηση» (Δημοτικό σχολείο),
«Η χρήση από τους μαθητές κινητών για την παρακολούθηση του μαθήματος είναι κουραστική» (Γενικό Λύκειο),
«Συναισθήματα κόπωσης που εμποδίζει την αλληλεπίδραση» (Επαγγελματικό Λύκειο)

4. Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται σε Προβλήματα σχετικά με την αναδιοργάνωση του σχολικού πλαισίου και περιλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες: αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και αναφορές στην κόπωση που αισθάνθηκαν και στην υπερπροσπάθεια που κατέβαλαν, έλλειψη υποστήριξης από το ΥΠΑΙΘ, αύξηση εργασίας για τις οικογένειες. Το εύρημα αυτό, σχετικά με τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, με ενδιαφέροντα τρόπο εμφανίζεται και στα κείμενα με τα σχόλια τις σκέψεις και τα συναισθήματα που εκφράσαν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους στην ΕΑΔ. Η κόπωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη ματαίωση που σχετίζεται με τη μη αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους αλλά και με τη γενικότερη στάση του ΥΠΑΙΘ, τόσο σε σχέση με την άμεση επιμόρφωση όσο και με τη στήριξη σε τεχνικά ζητήματα. Τα παραπάνω εμφανίζονται στα ενδεικτικά αποσπάσματα που ακολουθούν.

4.1. Αύξηση του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών/κόπωση

«Πολλή δουλειά για δημιουργία ενδιαφέροντος εποπτικού ψηφιακού υλικού για το τίποτα!!!» (Νηπιαγωγείο).

«Πολύωρος φόρτος εργασίας στους εκπαιδευτικούς» (Δημοτικό σχολείο),
«Το 'κουπί' της τηλεκπαίδευσης τράβηξαν οι υπεύθυνοι των τάξεων, γι' αυτό και η κόπωση είναι μεγάλη, με συνέπειες όπως αυπνίες, πονοκέφαλοι, υπερένταση, ψυχολόγος, ο υπεύθυνος τμήματος ένταξης, η νοσηλεύτρια, οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου 'πέταξαν χαρταετό» (Δημοτικό σχολείο),
«Μεγάλος φόρτος εργασίας» (Δημοτικό σχολείο)

4.2.Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

«Απαιτεί τεχνογνωσία και επιμόρφωση» (Δημοτικό σχολείο),
«Η έλλειψη έγκαιρης επιμόρφωσης» (Δημοτικό σχολείο),
«Έλλειψη τεχνογνωσίας και επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες» (Δημοτικό σχολείο),
«Η έλλειψη εκπαίδευσης στην ΕΑΔ» (Δημοτικό σχολείο),
«Αναγκαιότητα επιμόρφωσης προς αξιοποίηση των εργαλείων» (Γυμνάσιο),
«Απουσία επιμόρφωσης και κατά συνέπεια αφιέρωση επιπλέον προσωπικού χρόνου» (Γυμνάσιο),
«Έλλειψη τεχνογνωσίας εκπαιδευτικών» (Γυμνάσιο),
«Εκπαιδευτικοί χωρίς αρχική επιμόρφωση και χωρίς ειδικό εξοπλισμό» (Γενικό Λύκειο)

4.3.Απουσία υποστήριξης από το ΥΠΑΙΘ

«Το ΥΠΑΙΘ λειτούργησε αποθαρρυντικά για την συνέχιση της ΕΑΔ» (Δημοτικό σχολείο),
«Παντελής απουσία υποστήριξης στον εκπαιδευτικό από την κεντρική διοίκηση» (Δημοτικό σχολείο),
«Η απουσία του κράτους για την παροχή υπολογιστών σε μαθητές/τριες αλλά και εκπαιδευτικούς αλλά και συνδέσεων Internet που να σηκώνουν ταυτόχρονη δουλειά δύο τριών ατόμων, όπως και η προβληματική λειτουργία της ίδιας της πλατφόρμας δυσκολεύει την καθημερινότητα, βαθαίνοντας όλο και περισσότερο τις κοινωνικές ανισότητες. Μεγάλο ποσοστό παιδιών στις περιοχές μας παρακολουθούσε από κινητό τηλέφωνο!!» (Δημοτικό σχολείο, ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΣ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ),
«Η παντελής έλλειψη εξωτερικής υποστήριξης από το ΥΠΑΙΘ, «Ανυπαρξία του Υπουργείου» (Γυμνάσιο),
«ΥΠΑΙΘ» (Γενικό Λύκειο),
«Έλλειψη τεχνικής υποστήριξης από το ΥΠΑΙΘ» (Γυμνάσιο)

4.4.Απαραίτητη η συμβολή της οικογένειας στις μικρές ηλικίες

«Η 'αναγκαστική' συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία με τα μικρά παιδιά» (Δημοτικό σχολείο),
«Όταν είναι μικροί οι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη ενηλίκων» (Δημοτικό σχολείο),
«Η συμμετοχή εμπλοκή των γονέων στις ηλικίες των μαθητών του δημοτικού είναι απαραίτητη. Τα αποτελέσματα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το αν υπάρχει ή όχι δυνατότητα παροχής μέσων, διάθεση, χρόνος, στοιχειώδεις έστω ψηφιακές γνώσεις και γενικά υποστήριξη από την πλευρά τους» (Δημοτικό σχολείο),
«Εξασφάλιση επαρκούς βοήθειας προς τους μαθητές στο οικογενειακό περιβάλλον» (Δημοτικό σχολείο)

5.Η πέμπτη κατηγορία, Σχέσεις και ρόλοι σε σχέση με το νέο περιβάλλον μάθησης, περιλαμβάνει τέσσερις υποκατηγορίες: προσοχή/συμμετοχή/κίνητρα/ενδιαφέρον/παθητικότητα/αποστασιοποίηση, σχέσεις σχολείου οικογένειας, παρεμβολή των γονέων στην διδακτική διαδικασία, ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον. Σε αντιδιαστολή με τη δεύτερη κατηγορία των δυνατών σημείων Εμπλουτισμός της διδακτικής πρακτικής, αλλά και με την υποκατηγορία ενδιαφέρον, κίνητρα, προσοχή εμπλοκή, συμμετοχή, υπευθυνότητα (5.1), αρκετοί εκπαιδευτικοί και κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάνουν λόγο για μείωση της συμμετοχής και της ενεργοποίησης των μαθητών/τριών. Σε αυτή την κατηγορία, επίσης, σε αντιδιαστολή με την υποκατηγορία των δυνατών σημείων της ΕΑΔ επικοινωνία/συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογενειών (1.3), εμφανίζονται οι σχέσεις με την οικογένεια με αρνητικό πρόσημο: αυτό της παρέμβασης, του ελέγχου του έργου του εκπαιδευτικού ή της

αδιαφορίας. Η αρνητική σχέση με την οικογένεια εμφανίζεται περισσότερο με τους γονείς μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι εξάλλου φυσικό γιατί αυτοί ήταν συχνά αναγκασμένοι να βοηθούν τα παιδιά τους.

Τα ενδεικτικά αποσπάσματα που ακολουθούν φωτίζουν τις παραπάνω υποκατηγορίες.

5.1. Προσοχή/συμμετοχή/κίνητρα/ενδιαφέρον

«Δεν συμμετέχει μεγάλο ποσοστό της τάξης μου» (Νηπιαγωγείο),
«Μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Έλλειψη ενδιαφέροντος από κάποιους μαθητές και κόπωση όλων των συμμετεχόντων» (Δημοτικό σχολείο),
«Είναι πιο απρόσωπη και πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης και σωστή παρακολούθησης» (Δημοτικό σχολείο),
«Η διάσπαση προσοχής των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΞΑΕ» (Δημοτικό σχολείο),
«Απομόνωση των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Λιγοστά κίνητρα μάθησης» (Δημοτικό σχολείο),
«Ευκαιρίες των μαθητών για τεμπελιά στη σύγχρονη εκπαίδευση (συνδέονται αλλά δεν συμμετέχουν και ασχολούνται με άλλα πράγματα» (Γυμνάσιο),
«Απουσία κινήτρων για πολλούς μαθητές» (Γυμνάσιο),
«Μειωμένα κίνητρα» (Γυμνάσιο),
«Διάθεση, ενδιαφέρον μαθητών» (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο),
«Έλλειψη κινήτρου και ενδιαφέροντος μαθητών από μεγάλη μερίδα των μαθητών και δυνατότητες που είχαν μη ενεργής συμμετοχής στη διαδικασία του μαθήματος» (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο),
«Αρκετοί συνδέονταν για να μην πάρουν απουσία αλλά ήταν στην ουσία απόντες» (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο),
«Αδιαφορία μέτριων μαθητών, συνολική πτώση του επιπέδου της τάξης» (Γενικό Λύκειο),
«Απόσπαση προσοχής των μαθητών» (Γενικό Λύκειο),
«Υπνος μαθητών. Μονόλογος καθηγητή, ολοκλήρωση ύλης γρήγορα λόγω μη συμμετοχής μαθητών» (Επαγγελματικό Λύκειο),
«Η νωθρή συμμετοχή (=μη ενεργή συμμετοχή) ενός πολύ μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, που δικαιολογείται με προβλήματα (πολλές φορές ανύπαρκτα) σύνδεσης» (Γυμνάσιο),
«Καμία συμμετοχή των μαθητών» (Γενικό Λύκειο),
«Παθητικότητα» (Γενικό Λύκειο),
«Αδιαφορία μαθητών/τριών» (Γενικό Λύκειο),
«Η δυσκολία παροχής κινήτρων και πρόκλησης ενδιαφέροντος απέναντι στη μάθηση. Απαιτείται αυτενέργεια των μαθητών ενώ δεν είναι εκπαιδευμένος σ' αυτό» (Γενικό Λύκειο),
«Μικρή δυνατότητα κινητοποίησης των σχετικώς αδιάφορων μαθητών» (Γενικό Λύκειο),
«Αποστασιοποίηση των μαθητών» (Επαγγελματικό Λύκειο)

5.2. Σχέσεις σχολείου οικογένειας

«Έκθεση στα μάτια των γονιών και όσων παρακολουθούν»
«Έκθεση των μαθητών και των αδυναμιών τους στα οικογενειακά περιβάλλοντα της τάξης» (Νηπιαγωγείο),
«Δεν ήταν εφικτό να βρούμε τρόπους επικοινωνίας με ορισμένους γονείς που αποστασιοποιήθηκαν πολύ από το σχολείο» (Νηπιαγωγείο),
«Απαξίωση από την πλευρά των γονιών όσον αφορά την ποιότητα της ΕΑΔ» (Νηπιαγωγείο)

5.3. Παρεμβολή των γονέων στη διδακτική διαδικασία

«Η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και μαζί μας. Η πίεση χρόνου. Η επέμβαση των γονέων όταν ρωτάμε παιδιά. Αυτό το φρικτό... με ακούτε;;;» (Νηπιαγωγείο),
«Υπάρχουν δίπλα οι γονείς και τα παιδιά δεν μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα» (Νηπιαγωγείο),
«Διασπαστικά στοιχεία στο οικογενειακό περιβάλλον» (Δημοτικό σχολείο),
«Παρουσία τρίτων στη διάρκεια του μαθήματος» (Δημοτικό σχολείο),
«Η παρουσία πολλές φορές κάποιου γονέα-υποβολέα» (Δημοτικό σχολείο)

5.4. Ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον

«Οι εξωτερικοί ήχοι από τα σπίτια των μαθητών (επιπλέον παιδιά στο σπίτι που παρακολουθούσαν την ΕΑΔ ή η ύπαρξη μικρών παιδιών) που καθιστούσε δύσκολη την συγκέντρωση του μαθητή στο μάθημα» (Γυμνάσιο),
«Το περιβάλλον αποτελεί εμπόδιο εξαιτίας της μεσολάβησης ψιθύρων στην επικοινωνία π.χ. εισβολή γονέων ή αδερφών κ.λπ.» (Γενικό Λύκειο)

6. Η έκτη κατηγορία, *Συμπερίληψη* περιλαμβάνει δύο υποκατηγορίες: *μη προσβασιμότητα για όλους – όξυνση εκπαιδευτικών ανισοτήτων*, με σημαντικό αριθμό αναφορών οι οποίες επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στο θέμα του ελλιπούς ή και ακατάλληλου εξοπλισμού και της σύνδεσης στο διαδίκτυο μαθητών/τριών και στις *δυσκολίες σχετικά με πιστοποιημένα προβλήματα και μη πιστοποιημένα*. Η μη προσβασιμότητα στην ΕΑΔ απασχολεί πολύ τους εκπαιδευτικούς και αναδεικνύει την έγνοια τους για τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων στην εκπαίδευση.

Ενδεικτικά

6.1. Μη προσβασιμότητα για όλους -όξυνση κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων

«Δημιούργησε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες» (Νηπιαγωγείο),
«Αποκλεισμός κάποιων παιδιών από τη μαθησιακή διαδικασία» (Νηπιαγωγείο),
«Δεν διασφαλίζονται έτσι οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση» (Νηπιαγωγείο),
«Θεωρώ απαράδεκτο το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά αποκλεισμένα από την ΕΑΔ»,
«Ελλείψεις εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο από μικρό αριθμό παιδιών» (Νηπιαγωγείο),
«Μεγαλώνουν οι κοινωνικές ανισότητες» (Δημοτικό σχολείο),
«Ο αποκλεισμός κάποιων μαθητών λόγω έλλειψης εξοπλισμού/σύνδεσης στο διαδίκτυο» (Δημοτικό σχολείο),
«Αποκλεισμός λόγω τεχνικών ελλείψεων-προβλημάτων» (Δημοτικό σχολείο),
«Αδυναμία συμμετοχής όλων των μαθητών» (Δημοτικό σχολείο),
«Αποκλεισμός ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων» (Δημοτικό σχολείο),
«Η όξυνση των πάσης φύσεως ανισοτήτων ανάμεσα στους μαθητές με αποτέλεσμα οι «δυνατοί» να αποκτούν επιπλέον δεξιότητες (π.χ. ψηφιακές ενώ οι «αδύναμοι» να μένουν στο περιθώριο» (Δημοτικό σχολείο),
«Ανισότητα πρόσβασης στην τεχνολογία από τους μαθητές (πολυμελείς οικογένειες) χωρίς επαρκή αριθμό συσκευών, κακή ταχύτητα των συνδέσεων ανά περιοχή κτλ.» (Δημοτικό σχολείο),
«Εντείνει τις ανισότητες» (Δημοτικό σχολείο),
«Αδικο για τους μαθητές/εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν εξοπλισμό» (Δημοτικό σχολείο),
«Επέκταση των ανισοτήτων στους μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
«Ανάδειξη και μεγιστοποίηση των υπάρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων» (Δημοτικό σχολείο),
«Δεν υπάρχει η δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές» (Δημοτικό σχολείο),
«Οικονομικό κόστος για κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό στο σπίτι του παιδιού, ιδιαίτερα όταν πρέπει ταυτόχρονα να εξυπηρετηθούν πάνω από ένα παιδί στην ίδια οικογένεια (και χρήση από γονείς για κατ' «οίκο εργασία»))» (Δημοτικό σχολείο),
«Όξυνση ανισοτήτων, δεν υπήρχε καθόλου επικοινωνία με κάποιους μαθητές» (Γυμνάσιο),
«Δεν έχουν όλοι οι μαθητές ούτε τα ίδια μέσα πρόσβασης στην ΕΑΔ, ούτε το ίδιο επίπεδο εξοικείωσης» (Γυμνάσιο),
«Η εξάρτηση της διδασκαλίας από τον τεχνολογικό εξοπλισμό που συχνά επιτείνει τις διαφορές και ανισότητες των μαθητών ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αρκετοί μαθητές αποκλείστηκαν από αυτήν» (Δημοτικό σχολείο 425),
«Προβλήματα σύνδεσης και ανισότητα μεταξύ των μαθητών σε τεχνικό εξοπλισμό» (Γυμνάσιο),
«Δεν έχουν όλοι οι μαθητές ούτε τα ίδια μέσα πρόσβασης στην ΕΑΔ, ούτε το ίδιο επίπεδο εξοικείωσης» (Γυμνάσιο),
«Ανισότητα πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο),
«Οι περισσότεροι μαθητές, κυρίως οι μέτριοι χάνονται» (Γυμνάσιο),
«Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού από τους περισσότερους μαθητές, με αποτέλεσμα την άνιση δυναμική αυτών στη μάθηση» (Δημοτικό σχολείο),

«Δεν έχουν όλοι οι μαθητές τον ίδιο εξοπλισμό και την ίδια βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν απρόσκοπτα το σχολείο» (Γενικό Λύκειο),
«Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού σε κάποιους μαθητές αλλά και σε εκπαιδευτικούς» (Δημοτικό σχολείο),
«Ανιση πρόσβαση στη γνώση» (Γυμνάσιο),
«Ανισότητα πρόσβασης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Γυμνάσιο),
«Απουσία μέρους των μαθητών είτε λόγω αδυναμίας σύνδεσης είτε λόγω αδιαφορίας» (Επαγγελματικό Λύκειο),
«Αποκλεισμός μαθητών και εκπαιδευτικών που δεν είχαν τα τεχνικά μέσα), χωρίς επαρκή αριθμό συσκευών, κακή ταχύτητα» (Επαγγελματικό Λύκειο)

6.2.Πιστοποιημένα προβλήματα και μη

«Ενισχύει και μεγεθύνει τις μαθησιακές δυσκολίες» (Δημοτικό σχολείο)

7.Η έβδομη κατηγορία, *Αρνητικές επιπτώσεις της ΕΑΔ, περιλαμβάνει δύο υποκατηγορίες: υπερέκθεση στις οθόνες και ψυχική υγεία.*

Ενδεικτικά

7.1. Υπερέκθεση στις οθόνες

«Υπερέκθεση των παιδιών στις οθόνες, με όλα τα αρνητικά που αυτό συνεπάγεται στην ψυχική και σωματική του υγεία» (Νηπιαγωγείο)

7.2. Υγεία, φυσική, ψυχική

«Κούραση νοητική και ψυχική. Αδυναμία κίνησης» (Γυμνάσιο)

8.Η όγδοη κατηγορία, *Άλλες απαντήσεις, περιλαμβάνει δύο υποκατηγορίες: αρνητικά απρόσωπα σχόλια και άλλες μεμονωμένες απαντήσεις*

Ενδεικτικά

8.1. Αρνητικά απρόσωπα σχόλια

«Τα πάντα εμετικά!» (Νηπιαγωγείο),
«Όλα δυστυχώς» (Μουσικό Γυμνάσιο)

8.2. Άλλες μεμονωμένες απαντήσεις

«Κατάρριψη προσωπικών δεδομένων» (Νηπιαγωγείο),
«Αδυναμία τήρησης του απόρρητου της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Νηπιαγωγείο)

Σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα

Τέλος ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, να γράψουν σχόλια, σκέψεις και να εκφράσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ σε ένα μικρό κείμενο. Στις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται περισσότερο σε θέματα που αφορούν άμεσα τον εαυτό τους. Ανάμεσα τους σημαντικότερες είναι οι *Αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους, η κόπωση και η ματαίωση συχνά που αισθάνθηκαν για τις προσπάθειές τους, ο Επαγγελματισμός τους με αρνητικό στοιχείο την απουσία επιμόρφωσης αλλά και θετικό την απόκτηση νέων τεχνολογικών και ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων που μπορούν να αξιοποιήσουν μελλοντικά στις δια ζώσης εκπαιδευτικές συνθήκες*. Ως προς τους/τις μαθητές/τριες κύριο ζήτημα που τους απασχολεί είναι η *Αδυναμία συμπερίληψης όλων των μαθητών και των μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την*

περίοδο εφαρμογής της ΕΑΔ. Πολλοί ανάμεσά τους αναφέρονται σε ζητήματα κούρασης/κόπωσης τόσο από τον φόρτο εργασίας για την προετοιμασία των μαθημάτων, όσο και από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία που συχνά για τεχνικούς και άλλους λόγους ακύρωνε τις προσπάθειές τους και τους οδηγούσε σε μια αίσθηση ματαίωσης.

1. Αρνητικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς

Σημαντικό είναι ότι πίσω από αυτή την κόπωση αναδεικνύεται η έγνοια των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους (ειδικά στο επίπεδο του Γυμνασίου και του Λυκείου) και για την αναγνώριση της προσπάθειάς τους (κυρίως στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και όχι μια διαμαρτυρία για την προσωπική επιβάρυνση:

«Είμαι εξαντλημένη... Εξαντλημένη από την συνεχή έκθεσή μου μπροστά σε μια κάμερα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ' αποστάσεως διδασκαλίας. Είμαι εξαντλημένη επίσης από τη γνωστική ασυμφωνία που έχω μεταξύ των παιδαγωγικών αρχών που έμαθα στο πανεπιστήμιο για την σωστή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας και αυτό που υποχρεώνομαι να κάνω εντέλει υπό το βάρος της πανδημίας» (Νηπιαγωγείο)

«Δαπανάται πολύς χρόνος για την προετοιμασία και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού από τους νηπιαγωγούς οδηγώντας σε μεγάλη κόπωση, η οποία δεν εκτιμάται από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία (πολιτεία, κοινωνία, γονείς)» (Νηπιαγωγείο)

«Προσωπικά αναζητήσα τρόπους, πειραματίστηκα, έδωσα χώρο στα παιδιά, προσπάθησα να σταθώ στα καλά, συχνά ένιωσα κόπωση ή και ακύρωση από τη μη συμμετοχή κάποιων παιδιών, προβληματίστηκα για το τι προσφέρω στα παιδιά, αμφισβήτησα τις κρατικές επιλογές (κυρίως την επιβολή τους κλπ).» (Δημοτικό Σχολείο)

«Όλα γινόντουσαν αργά και με διαρκείς επαναλήψεις όσων έλεγα γιατί δεν άκουγαν τα παιδιά. Αυτό ήταν εξοντωτικό. Είχα πολλή μοναξιά στη δουλειά μου» (Δημοτικό Σχολείο)

«Κουράστηκα και πολλές φορές ένιωσα απογοήτευση ιδιαίτερα όταν ετοιμάζα δραστηριότητες που τελικά δεν έγιναν λόγω προβλημάτων στο διαδίκτυο.» (Δημοτικό σχολείο)

«Ο φόρτος εργασίας είναι ασύγκριτα μεγαλύτερος για την δημιουργία υλικού και οι δυνατότητες του e-class χρειάζονται αναβάθμιση. Τέλος, πιστεύω ότι οι γονείς και γενικά η κοινωνία, μέσα από την κόπωση λόγω της πανδημίας, δυστυχώς απαξιώνουν την τεράστια προσπάθεια όλων μας και το εξαιρετικό υλικό που παράξαμε σε καιρούς χαλεπούς.» (Δημοτικό σχολείο)

«Πολύ σκληρή εργασία από τον/την διδάσκοντα/ουσα από την οποία επωφελείται ένα σχετικά μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών. Θεωρώ ότι άνοιξε πολύ η ψαλίδα μεταξύ 'δυνατών' και 'αδύνατων' μαθητών... Ένα συναίσθημα ματαιότητας και κόπωσης σχεδόν καθημερινό.» (Γυμνάσιο)

«Δύσκολη εμπειρία, που απαιτεί πολύ επιπλέον χρόνο εργασίας από τον εκπαιδευτικό χωρίς δυστυχώς τα ανάλογα αποτελέσματα-πράγμα αποκαρδιωτικό μερικές φορές.» (Γυμνάσιο)

«Υπερπροσπάθεια-εξουθένωση χωρίς ουσιαστικό και μετρήσιμο αποτέλεσμα στη μάθηση» (Γυμνάσιο)

«Ο προσωπικός φόρτος εργασίας είναι μεγάλος για να μπορέσω να έχω απτά στοιχεία για την αξιολόγηση των μαθητών.» (Γενικό Λύκειο)

«Νιώθω, ότι ενώ προσπαθώ 3 φορές παραπάνω, σε σχέση με την τάξη λόγω δυσκολιών που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι μαθητές μου να κερδίζουν 3 φορές λιγότερα από αυτό που θα κέρδιζαν στον ίδιο χρόνο στην δια ζώσης διδασκαλία. Είναι πολύ αποκαρδιωτικό.» (Επαγγελματικό Λύκειο).

Σε κάποιες περιπτώσεις η ματαίωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αδυναμία τους να κινητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους και να τους εμπλέξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιοι εκπαιδευτικοί, της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης και ελάχιστα του Δημοτικού σχολείου, συσχετίζουν αυτή τη ματαίωση με την έλλειψη ζήλου των μαθητών/τριών λόγω της γενικότερης

χαλαρότητας που επέβαλε η νέα συνθήκη (δεν υπολογίζονται οι απουσίες, απουσία τελικών εξετάσεων, προαγωγή όλων στην επόμενη τάξη), κάτι που αναδεικνύεται από τα παραδείγματα που ακολουθούν:

«Η απογοήτευση ήταν και είναι η μη συμμετοχή μερικών μαθητών στις διαδικτυακές εργασίες τους. Είχαν και έχουν μια άρνηση στο να γράψουν στον υπολογιστή αλλά αυτό ίσως δικαιολογείται από την ηλικία τους μια και είναι έως 12 τα μεγαλύτερα.» (Δημοτικό σχολείο)

«Αδυναμία ελέγχου της πραγματικής παρουσίας των μαθητών/τριών. Εκνευρισμός του διδάσκοντος από το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται ότι του προβάλλουν πολλές φορές ανυπόστατες δικαιολογίες, τις οποίες δεν μπορεί να αμφισβητήσει (δεν είχα σύνδεση, με πέταξε, δε σας ακούω, μίλησα αλλά δεν ακούγομαι κλπ.)... οι περισσότεροι έχασαν πλήρως την επαφή με τη μαθησιακή διαδικασία. Δεν πρέπει να ξέρουν ούτε που βρισκόμαστε στο βιβλίο. Σ' αυτό αποδίδω το γεγονός ότι τα κριτήρια που γράψαμε ΕΑ δεν υπήρξαν εκπλήξεις (δεν γνώριζαν πού να ψάξουν την απάντηση ούτε και τους ένοιαζε) αφού καταλαβαίνουν ότι δεν πρόκειται να 'κόψουμε'.» (Γυμνάσιο).

«Έβλεπα κλειστές οθόνες σε μεγάλες τάξεις και δικαιολογίες τεχνικών προβλημάτων για να μην κάνουν μάθημα. Στις μικρές (Β Γυμνασίου) τα πράγματα ήταν πιο όμορφα μπορώ να πω.» (Μουσικό σχολείο)

«Είναι μια λύση ανάγκης. Οι μαθητές, ειδικά οι αδιάφοροι, επαναπαύονται. Αυτό επιτείνεται και από τη μη διεξαγωγή των προαγωγικών εξετάσεων.» (Γενικό λύκειο)

«Πολύ κουραστική εμπειρία, απαξιωτική για το ρόλο μας γιατί μπορούσαν οι μαθητές κατά περιστάσεις να ψεύδονται που δεν έκαναν εργασίες και υποχρεωτικά το αποδεχόμασταν, ενώ έμπαιναν στο μάθημα και μετά δεν πρόσεχαν (αυτό έγινε κατά κόρον από ορισμένους) έχοντας εξασφαλίσει ότι δεν έπαιρναν απουσία και όταν ρωτούσα δεν απαντούσαν ή έστελναν μήνυμα ότι χάλασε το μικρόφωνό τους ξαφνικά.» (Γενικό Λύκειο)

2. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

Η κόπωση και απογοήτευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε αρκετές περιπτώσεις με την αίσθηση ότι η Πολιτεία ήταν απύσχα και δεν στήριξε επαρκώς ούτε τους εκπαιδευτικούς ούτε τους/τις μαθητές/τριες, τόσο σε επίπεδο επιμόρφωσης και παροχής εξοπλισμού για τους πρώτους όσο και παροχής εξοπλισμού για τους δεύτερους και αυτό ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν. Πολλοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εστίασαν στη δική τους προσπάθεια να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και να αποκτήσουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ τους, αλλά και στην απογοήτευσή τους για τη στάση της Πολιτείας, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους:

«Δεν υπάρχει η απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. ... Έχει ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την αλληλοϋποστήριξή τους στην εφαρμογή της ΕΑΔ.» (Νηπιαγωγείο)

«Μας άφησε το υπουργείο μόνους, χωρίς επιμόρφωση, η Συντονίστρια μας έκανε απλώς ένα δώρο σεμινάριο πριν ξεκινήσουμε, αγοράσαμε ότι εξοπλισμό μας έλειπε με τους μισθούς μας κουτσουρεμένους εδώ και 8 χρόνια...» (Νηπιαγωγείο).

«Μόνοι μας κληθήκαμε να "βγάλουμε τα κάστανα απ' τη φωτιά".» (Δημοτικό σχολείο)

«Για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της ΕΑΕ, αναγκάστηκα να αναζητήσω νέα εργαλεία, πιο ελκυστικά και πιο αποτελεσματικά, χωρίς βοήθεια και χωρίς καθοδήγηση από ειδικούς.» (Δημοτικό)

«Κλήθηκε δηλαδή ο εκπαιδευτικός να επιλύσει προβλήματα για τα οποία δεν είναι υπεύθυνος, ούτε έλαβε την επαρκή επιμόρφωση. Παράλληλα, πολλοί γονείς νομίζοντας ότι εστάλησαν από το Υπουργείο τάμπλετ και λάπτοπ, ρωτούσαν συνέχεια πώς θα μπορέσουν να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί διέθεσαν τον προσωπικό τους εξοπλισμό, δαπάνησαν αξιόλογα ποσά για αναβάθμιση συνδέσεων και περιφερειακές συσκευές.» (Δημοτικό).

«...Όμως για την αξιοποίηση άλλων μέσων (π.χ. ψηφιακών τάξεων για εργασίες κτλ.) θα ήθελα να υπήρχε μία επιμόρφωση για να με βοηθήσει να οργανώνω καλύτερα το σχεδιάγραμμα των

εργασιών και του μαθήματος. Αυτές οι εργασίες έγιναν από πλευράς μου αλλά αυτοδίδακτα για ένα μεγάλο ποσοστό και με την βοήθεια συναδέλφων που είχαν μία αρχική εμπειρία από το 1ο κύμα της πανδημίας, και με πολύ κόπο και χρόνο και πειραματισμούς. Η συγκεκριμένη επιμόρφωση από το ΥΠΑΙΘ γίνεται μόλις τώρα έχοντας ήδη διανύσει 5.5 μήνες ΕΑΔ στα σχολεία.» (Γυμνάσιο)

«Απαιτούνταν πολύ μεγαλύτερη στήριξη από την πολιτεία κυρίως ως προς τον τρόπο οργάνωσης της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας και βεβαίως χρειαζόταν επιμόρφωση εγκαίρως.» (Γενικό Λύκειο)

«...Αιφνίδια οικονομική επιβάρυνση για απόκτηση εξοπλισμού, αίσθημα εγκατάλειψης από την πολιτεία (σχεδιασμός- αναδιαμόρφωση διδακτικής ύλης- επιμορφώσεις)» (Επαγγελματικό Λύκειο)

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αυτοεπιμορφωθούν για να ανταποκριθούν στη νέα συνθήκη οδήγησε αρκετούς/ές από αυτούς/ές στην απόκτηση νέων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων που επιθυμούν, όπως δηλώνουν, να εντάξουν στη δια ζώσης εκπαίδευση και άρα συνέβαλε σε κάποιες μορφές επαγγελματική εξέλιξη. Αυτό μάλιστα, όπως φαίνεται σε κάποια από τα παραδείγματα που ακολουθούν είχε ως αποτέλεσμα το να δούνε με θετικό πρόσημο την ΕΑΔ, χωρίς εντούτοις να αναιρείται σε καμία περίπτωση η αξία της δια ζώσης εκπαίδευσης. Είναι βέβαια ενδιαφέρον ότι σε αυτή την κατηγορία συναντάμε πολλούς εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου, λίγους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – και κυρίως του γυμνασίου – και σχεδόν καθόλου νηπιαγωγούς. Το παραπάνω ενδέχεται να σχετίζεται είτε με την πρότερη καλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ, είτε με τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως για την προσχολική εκπαίδευση (βιωματική μάθηση, παιχνίδι, κίνηση κλπ.) αλλά και για το δημοτικό σχολείο όπου παρέχεται μεγαλύτερη δυνατότητα ευελιξίας σε σχέση με την κάλυψη της ύλης.

«Είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία για έναν εκπαιδευτικό και γενικότερα για έναν άνθρωπο του σήμερα, μια πρόκληση που με οδήγησε σε μονοπάτια άγνωστα που με χαρά ανακάλυψα. Όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συγκριθεί με τη δια ζώσης διδασκαλία και δεν μπορεί να την αντικαταστήσει.» (Δημοτικό σχολείο)

«Σίγουρα μάθαμε πολλές νέες και καινοτόμες τεχνικές εκπαίδευσης με την χρήση της τεχνολογίας, κυρίως όμως συνειδητοποιήσαμε την σημαντικότητα της δια ζώσης εκπαίδευσης.» (Δημοτικό σχολείο)

«Ως εμπειρία ήταν καλή γιατί μας έδωσε την ευκαιρία να εξοικειωθούμε αρκετά με μέσα, που μπορεί να μας χρησιμεύσουν συνεπικουρικά και μόνο, στην εκπαιδευτική διαδικασία.» (Δημοτικό σχολείο)

«Ήταν μια μεγάλη πρόκληση αυτή για όλες και όλους μας! Αισθάνομαι πολύ περήφανη για την πλειοψηφία των συναδέλφων/ισών που τόλμησαν να αφήσουν τις βεβαιότητές τους, ιδιαίτερα όσοι/ες δούλευαν πιο παραδοσιακά και με μηδενική στήριξη από την πολιτεία προσπάθησαν να στηρίξουν τους/τις μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους με τον καλύτερο τρόπο.» (Δημοτικό σχολείο)

«Ουδέν κακόν αμιγές καλού. Μάθαμε και μαθαίνουμε πάρα πολλά τουλάχιστον σε επίπεδο τεχνογνωσίας, είδαμε την μαθησιακή διαδικασία από άλλη οπτική, βαδίσαμε και βαδίζουμε μαζί με τους μαθητές σε καινούργια μονοπάτια μάθησης, ανακαλύψαμε, ενθουσιαστήκαμε, προβληματιστήκαμε και ακόμη προβληματιζόμαστε για το πώς μπορούμε να συνδυάσουμε τις καινούριες μορφές μάθησης με τις παραδοσιακές.» (Δημοτικό σχολείο)

«Είμαι πολύ περήφανη που μπόρεσα να κατακτήσω τόσα νέα ψηφιακά εργαλεία και να διδάξω με αληθινό διδακτικό ενθουσιασμό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που θεωρώ ότι τον μετέδιδα και στους/στις μαθητές/τριές μου και κάναμε το μάθημα με πολύ ενδιαφέρον και διάθεση. Παρότι έχω 38 χρόνια υπηρεσίας, νομίζω ότι κέρδισα πολλά για τα επόμενα χρόνια, αλλά, βέβαια, λαχτάρησα να δω κι από κοντά τα παιδιά μου!» (Δημοτικό σχολείο)

«Ήταν μια ιδιαίτερη και πρωτόγνωρη εμπειρία από προσωπικής άποψης, κατά την οποία έπρεπε να εξοικειωθώ με νέα συστήματα εκπαίδευσης σε άμεσο χρονικό διάστημα. Για την βασική λειτουργία της ΕΑΔ και την συγκέντρωση του ψηφιακού υλικού δεν δυσκολεύτηκα

ιδιαίτερα καθότι πιθανόν λόγω ηλικίας είχα καλύτερη εξοικείωση με ψηφιακά μέσα από ότι συνάδερφοι μεγαλύτερης ηλικίας.» (Γυμνάσιο)

«Επίσης, ανακάλυψα νέες μεθόδους όπως τη μικτή διδασκαλία (ασύγχρονα μέσω eclass, e-me και σύγχρονα), εξοικειώθηκα με τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα μου και δημιούργησα δικό μου εκπαιδευτικό υλικό στην η-τάξη με τη μορφή ενοτήτων - σεναρίων.» (Γυμνάσιο)

«Η επιβεβλημένη ΕΑΔ ήταν η αφορμή για ένα ψηφιακό άλμα από το ΥΠΕΠΘ, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, που υπό άλλες συνθήκες θα χρειαζόταν τουλάχιστον 15 χρόνια για να πραγματοποιηθεί.» (Επαγγελματικό Λύκειο)

3. Δυσκολίες συμπερίληψης

Ένα ακόμα ζήτημα που εμφανίζεται συχνά στο λόγο των εκπαιδευτικών και το οποίο σχετίζεται και με τα ζητήματα που προαναφέρθηκαν είναι οι *Δυσκολίες συμπερίληψης* όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία που οδήγησαν σε όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και του «χάσματος» που δημιουργήθηκε μεταξύ των μαθητών/τριών, κυρίως λόγω έλλειψης του σχετικού εξοπλισμού, όπως προκύπτει και από τα επόμενα παραδείγματα. Σημαντικό είναι και εδώ να αναφέρουμε ότι οι περισσότερες από τις σχετικές απαντήσεις δεν αφορούν μαθητές/τριες μεγαλύτερων ηλικιών (Γυμνασίου, και κυρίως Λυκείου), ίσως λόγω της δυνατότητάς στις μεγαλύτερες ηλικίες να χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τα κινητά τους, κάτι που τους δυσκόλευε μεν, χωρίς εντούτοις να τους αποκλείει τελείως από την εκπαιδευτική διαδικασία.

«...Δεν υπάρχει σε όλα τα νοικοκυριά τεχνολογικός εξοπλισμός και δημιουργούνται ποικίλες εκπαιδευτικές ανισότητες...» (Νηπιαγωγείο)

«...δεν συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές αποκλείοντας τις ιδιαίτερα ευάλωτες ομάδες (πρόσφυγες, φτωχούς, μονογονεϊκές οικογένειες)...» (Νηπιαγωγείο)

«...Θεωρώ απαράδεκτο το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά αποκλεισμένα από την ΕΑΔ.» (Δημοτικό σχολείο)

«Μεγάλο θέμα υπήρξε σχετικά με τον εξοπλισμό των μαθητών, γιατί πολλοί μαθητές ήταν σε επαφή με την οθόνη ενός κινητού, κατά τη γνώμη μου μεγάλο μειονέκτημα. Είναι κρίμα επίσης, μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης, λόγω εξοπλισμού, να αποκλείονται από τη μαθησιακή διαδικασία.» (Δημοτικό σχολείο)

«Ο διαφορετικός τεχνολογικός εξοπλισμός και οι διαφορετικές συνθήκες με τις οποίες έκαναν μάθημα οι μαθητές /τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ήταν άδικος εις βάρος κάποιων μαθητών.» (Γυμνάσιο).

4. Το αναντικατάστατο της δια ζώσης εκπαίδευσης

Κάποια ακόμη στοιχεία που αναδεικνύονται από τα κείμενα των εκπαιδευτικών, και επιβεβαιώνουν πρότερα αποτελέσματα, είναι η σαφής διατύπωση, την οποία συναντάμε από τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, σχετικά με το *αναντικατάστατο της δια ζώσης εκπαίδευσης*. Οι εκπαιδευτικοί, τόσο αυτοί που έκαναν μόνο αρνητικά σχόλια, όσο και αυτοί που αναγνώρισαν θετικά στοιχεία στην ΕΑΔ, λόγω κυρίως των δυνατοτήτων αξιοποίησης ψηφιακού υλικού αλλά και ως μοναδικής λύσης για την έκτακτη αυτή συνθήκη, δήλωσαν στην πλειονότητά τους ρητά για μια ακόμη φορά τα πολλαπλά πλεονεκτήματα της δια ζώσης εκπαίδευσης. Τα πλεονεκτήματα αυτά άλλοτε εστίαζαν στις σχέσεις και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και άλλοτε στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

«...έτσι η μαθητική κοινότητα βρέθηκε απομονωμένη να λειτουργεί για ανεπίτρεπτα πολλούς μήνες με το υποκατάστατο της τεχνολογίας που σε κανένα βαθμό δεν υποκαθιστά το δια ζώσης μάθημα, που δεν συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές αποκλείοντας τις ιδιαίτερα ευάλωτες ομάδες (πρόσφυγες, φτωχούς, μονογονεϊκές οικογένειες) και που το ψυχολογικό κόστος για τα παιδιά μας πιστεύω ότι είναι βαρύ και θα φανεί.» (Νηπιαγωγείο)

«Είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία για έναν εκπαιδευτικό και γενικότερα για έναν άνθρωπο του σήμερα, μια πρόκληση που με οδήγησε σε μονοπάτια άγνωστα που με χαρά ανακάλυψα. Όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συγκριθεί με τη δια ζώσης διδασκαλία και δεν μπορεί να την αντικαταστήσει. Σίγουρα το κέρδος των παιδιών είναι πολύ μικρότερο στο μαθησιακό, στο συναισθηματικό και κοινωνικό κομμάτι.» (Δημοτικό Σχολείο)

«Δύσκολο εγχείρημα χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία.» (Δημοτικό σχολείο)

«Είναι μια διαδικασία που δεν αναπληρώνει την δια ζώσης διδασκαλία. Χάνεται η επαφή με τα παιδιά. Κυνηγάμε τον χρόνο, την ύλη... Η κούραση είναι μεγαλύτερη από την δια ζώσης διδασκαλία. Είναι τρομακτικό να σκέφτεσαι ότι η νέα γενιά συνηθίζει την εξ αποστάσεως “ΖΩΗ”.» (Δημοτικό σχολείο)

«Η δια ζώσης εκπαίδευση δεν αναπληρώνεται με την εξ αποστάσεως σε καμία περίπτωση. Η εξ αποστάσεως λειτούργησε απλά σαν λύση ανάγκης. Πολλά καλά στοιχεία της όμως μπορούμε να τα ενσωματώσουμε στη δια ζώσης διδασκαλία αν μας παρέχεται ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός.» (Δημοτικό σχολείο)

«Δεν υποκαθιστά την δια ζώσης διδασκαλία. Είναι μια λύση ανάγκης. Οι μαθητές, ειδικά οι αδιάφοροι, επαναπαύονται. Αυτό επιτείνεται και από τη μη διεξαγωγή των προαγωγικών.» (Γενικό Λύκειο)

Θέλοντας να προβάλουμε περισσότερο τις φωνές των εκπαιδευτικών παραθέτουμε στο Παράρτημα II ολόκληρο το κείμενο από χαρακτηριστικές απαντήσεις τους, με τα σχόλια, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που εκφράζουν, πιστεύοντας πως έτσι δίνουμε τη δυνατότητα να ακουστούν όσο πιο πλατιά γίνεται.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Οι αναλύσεις που παρουσιάσαμε δείχνουν καθαρά ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία, σε όλα τα σχολικά επίπεδα, ανταποκρίθηκαν στην εφαρμογή της ΕΑΔ κατά την περίοδο έκτακτης ανάγκης με όλες τους τις δυνάμεις ώστε να εξασφαλιστεί κάποια συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και των διευθύνσεων των σχολείων με τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που επωμίσθηκαν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς την απαιτούμενη επιμόρφωση σε μορφές ΕΑΔ, τα απρόβλεπτα προσωπικά έξοδα που κατέβαλαν σε τεχνολογικό εξοπλισμό για να ανταποκριθούν στην εφαρμογή της ΕΑΔ προβάλλεται στα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας αυτής.

Η εμπλοκή, όμως, και η δέσμευση κατά κάποιο τρόπο των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με όλες τους τις δυνάμεις έχει αφήσει ένα θυμό για το πιο σημαντικό πρόβλημα που παρουσιάστηκε, ότι δηλαδή αναγκάστηκαν να εργαστούν χωρίς να μπορούν να κάνουν τίποτα για τους/τις μαθητές/τριές τους που για οικονομικο-κοινωνικο-πολιτισμικούς λόγους δεν μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στην ΕΑΔ ή παρακολούθησαν ελλιπέστατα και με ακατάλληλο εξοπλισμό. Επίσης, γιατί μέσα στη συγκυρία της έκτακτης ανάγκης δεν μπόρεσαν να αναπτυχθούν, παρά μόνο σε μικρό βαθμό, παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και διαταραχών μάθησης για τα παιδιά που το είχαν ανάγκη. Το γενικευμένο αυτό πρόβλημα, σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας παρουσιάστηκε σε όλα τα σχολικά επίπεδα αλλά είναι πιο έντονο στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Είναι κάτι που πρέπει να μας προβληματίσει. Ειδικές αντισταθμιστικές παρεμβάσεις μετά την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία θα έπρεπε να έχουν σχεδιαστεί και να έχουν ήδη τεθεί σε εφαρμογή.

Η συμπερίληψη όλων στο δημοκρατικό ενιαίο σχολείο ήταν μια κατάκτηση για την οποία χρειάστηκαν πολλοί αγώνες. Η ερευνητική τεκμηρίωση έχει δείξει, με αδιαμφισβήτητο τρόπο, ότι η πρόσβαση στο σχολικό επίπεδο του νηπιαγωγείου καθώς και οι διαδραστικές παιδαγωγικές πρακτικές στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ασκούν καταλυτικό ρόλο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Είχαμε καταφέρει να προσφέρεται για όλα τα παιδιά μια θέση στο δίχρονης φοίτησης νηπιαγωγείο, είχαμε καταφέρει όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τα μέσα, το εκπαιδευτικό υλικό που είναι απαραίτητο για να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους. Η ΕΑΔ ανέτρεψε αυτή την πραγματικότητα.

Όλα λειτούργησαν βέβαια σε πρωτόγνωρη κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Όμως είναι σοβαρό θέμα και για την αξιολόγηση της εφαρμογής της ΕΑΔ, αν προκύψει κάποια σχετική μελέτη από το ΥΠΑΙΘ, αλλά και για το παρόν και το μέλλον της ενσωμάτωσης της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση ότι ο κατάλληλος εξοπλισμός αλλά και η σύνδεση στο διαδίκτυο δεν έχει εξασφαλιστεί για όλους τους συμμετέχοντες, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και σχολεία.

Πολλοί μαθητές και μαθήτριες κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί των οποίων τις απαντήσεις μελετήσαμε, δεν διέθεταν ηλεκτρονικό εξοπλισμό ή παρακολουθούσαν μέσα από ακατάλληλες συσκευές όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα, κάτι που υποβαθμίζει όμως σοβαρά την διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Τα σχολεία έκαναν ότι μπορούσαν για να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες και ως προς τον εξοπλισμό. Τα λίγα μέσα που διέθεταν τα περισσότερα δεν ήταν όμως δυνατόν να επαρκέσουν.

Δεν ήταν όμως μόνον οι μαθητές και οι μαθήτριες που είχαν προβλήματα ως προς τον εξοπλισμό. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επωμίσθηκαν τα έξοδα για να αναβαθμίσουν τον δικό τους εξοπλισμό ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο νέο πλαίσιο διδασκαλίας. Είναι ένα ζήτημα για το οποίο, τουλάχιστον προς το παρόν, δεν έχει υπάρξει ακόμα καμία ουσιαστική αναγνώριση από την πολιτεία όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και όπως όλοι γνωρίζουμε.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν στο νέο μαθησιακό περιβάλλον της ΕΑΔ χωρίς σε μεγάλο βαθμό να υπάρχει η απαραίτητη επιμόρφωση. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που συμμετείχε είχε πάρει μέρος σε μαθήματα επιμόρφωσης στην ΕΑΔ με το μικρότερο ποσοστό τους το επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου, του λυκείου και του

επαγγελματικού λυκείου είχαν χρησιμοποιήσει ΤΠΕ και ειδικότερα διάφορες μορφές ΕΑΔ σε αρκετά υψηλότερο βαθμό από τον βαθμό συμμετοχής τους σε μαθήματα επιμόρφωσης για την ΕΑΔ. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στην επιμόρφωση που δέχθηκαν από τους/τις συντονιστές/τριες, οι οποίοι έκαναν ότι μπορούσαν προσφέροντας επιμορφωτική υποστήριξη, όμως αυτή η υποστήριξη δεν μπορεί να συγκριθεί με τα οφέλη που θα είχαν προκύψει από ένα πρόγραμμα συστηματικής επιμόρφωσης κατάλληλης για την εφαρμογή της ΕΑΔ.

Το νέο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης είχε νέες απαιτήσεις. Πράγματι πραγματοποιήθηκε σημαντική αναδιαμόρφωση των διδακτικών στόχων, των διδακτικών στρατηγικών, των τρόπων αξιολόγησης και δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη από τους εκπαιδευτικούς μη γνωστικών συναισθηματικών-σχεσιακών ικανοτήτων κυρίως στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου (πχ. για την ατομική επαφή με μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες).

Εξετάζοντας τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν, είναι φανερό ότι αξιοποιήθηκαν σε υψηλότερο βαθμό οι προσεγγίσεις της μετάδοσης σε σύγκριση με τις διαδραστικές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί κυρίως του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, αλλά όχι μόνο, καταθέτουν ότι αναγκάστηκαν να κάνουν αυτή την αρνητική στροφή μη έχοντας άλλο τρόπο να ανταποκριθούν, όπως προκύπτει από τα όσα εκφράζουν με τους σχολιασμούς τους στις ανοιχτές ερωτήσεις.

Η αξιολόγηση των μαθησιακών κατακτήσεων αποτέλεσε μια από τις πιο δύσκολες πλευρές στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους ήταν το σημαντικότερο παιδαγωγικό πρόβλημα στο πλαίσιο της διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ. Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικράτησαν ως μορφές αξιολόγησης οι συζητήσεις, και οι προφορικές εξετάσεις, οι γραπτές εργασίες και τα τεστ και σε κάποιο βαθμό και μορφές αυτοαξιολόγησης. Στο δημοτικό σχολείο χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο οι συζητήσεις και οι προφορικές εξετάσεις, αλλά και μορφές αυτοαξιολόγησης καθώς και οι γραπτές εργασίες. Στο επίπεδο του νηπιαγωγείου κύριες μορφές ήταν οι συζητήσεις και οι προφορικές εξετάσεις και όχι οι πιο διαδραστικού χαρακτήρα μορφές αξιολόγησης που χαρακτηρίζουν το νηπιαγωγείο.

Σημαντικό είναι ότι στο σύνολο των απαντήσεων, όπως και σε κάθε σχολικό επίπεδο ξεχωριστά δεν υπήρξαν σε σημαντικό βαθμό προβλήματα επικοινωνίας με τη διεύθυνση του σχολείου ή ανάμεσα σε συναδέλφους. Στην ειδική ερώτηση που αναφέρεται στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ φαίνεται ότι συνεργασίες αναπτύχθηκαν περισσότερο στο πλαίσιο του συλλόγου των διδασκόντων και με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου ή την προϊστάμενη του νηπιαγωγείου. Υπήρξε όμως σε όλα τα επίπεδα και σημαντικός βαθμός αλληλοϋποστήριξης μεταξύ εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολικά επίπεδα μέσω επαφών στα κοινωνικά δίκτυα. Μάλιστα στο γενικό σύνολο, αλλά και σε κάθε σχολικό επίπεδο ξεχωριστά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτή η αλληλοϋποστήριξη μέσω των κοινωνικών δικτύων θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία όταν τα σχολεία επανέλθουν στη δια ζώσης λειτουργία.

Στη γενική αξιολόγηση της εμπειρίας από την εφαρμογή της ΕΑΔ μέσω των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών στις κλειστές ερωτήσεις, ο φόρτος εργασίας και η προσωπική τους κινητοποίηση προβάλλονται, με έντονα θετικό πρόσημο. Η εμπειρία από την εφαρμογή της ΕΑΔ αξιολογείται όμως αρνητικά, όταν λαμβάνεται υπόψη η αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση, η ποιότητα των δράσεων στην επικοινωνία, η αυτονομία και η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών. Η πιο αρνητική αξιολόγηση όμως αναφέρεται στην υποστήριξη από το ΥΠΑΙΘ. Αντίθετα, η οργανωτική υποστήριξη από το σχολείο αξιολογείται ιδιαίτερα θετικά, καθώς και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών μέσω κοινωνικών δικτύων. Διαφοροποιήσεις στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης δεν εμφανίζονται από τη γενική αυτή εικόνα, εκτός από το επίπεδο του νηπιαγωγείου, όπου η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών είναι πιο έντονη, καθώς επίσης και η συνεργασία με τους συναδέλφους και με τους γονείς, ενώ οι απαντήσεις των νηπιαγωγών δείχνουν πως ο φόρτος εργασίας είχε τη μεγαλύτερη ένταση στο επίπεδο αυτό.

Ως προς την αξιολόγηση της ΕΑΔ σε κάθε σχολείο από τον σύλλογο διδασκόντων, από το γενικό σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα το 31% δηλώνει ότι έχει πραγματοποιηθεί. Η αξιολόγηση παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ανά σχολικό επίπεδο που κυμαίνονται από 39% για το νηπιαγωγείο μέχρι 21,3% για το γενικό λύκειο.

Ως προς το θέμα της ενσωμάτωσης κάποιων μορφών ΕΑΔ στη διδακτική τους όταν τα σχολεία επιστρέψουν στη δια ζώσης λειτουργία, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απαντούν θετικά, με πιο επιφυλακτικούς τους/τις εκπαιδευτικούς στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Φαίνεται πάντως ότι η βιωματική σχέση με την ΕΑΔ που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί θα συμβάλει σε κάποιο βαθμό στην ενσωμάτωση κάποιων μορφών της στο σχολικό μας σύστημα.

Οι απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις προβάλλουν καθαρά την πολυπλοκότητα της κατάστασης και τις διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών για σημαντικά θέματα ως προς τον τρόπο που βίωσαν κατά τη συμμετοχή τους στην ξαφνική εφαρμογή της ΕΑΔ: υπάρχουν ορισμένα θέματα που προβάλλονται από άλλους ως τα θετικά σημεία της ΕΑΔ και από άλλους ως αδυναμίες της ΕΑΔ. Χρειάζεται να σκύψουμε και να αφουγκραστούμε όσο καλύτερα γίνεται τα λόγια των εκπαιδευτικών. Σημειώνουμε ότι αυτή η πραγματικότητα χαρακτηρίζει και τα αποτελέσματα της ιταλικής έρευνας.¹⁸

Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, στην συντριπτική τους πλειονότητα, τονίζουν πως η δια ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη και δεν είναι λίγοι εκείνοι που φοβούνται ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να επιβληθούν από το ΥΠΑΙΘ μορφές ΕΑΔ για να αντιμετωπιστούν ζητήματα για τα οποία ο τρόπος αυτός θα ήταν, κατά την άποψή τους, απαράδεκτος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησε την ΕΑΔ ως μια άμεση απάντηση στην έκτακτη ανάγκη για να εξασφαλιστεί κάποια διδακτική, επικοινωνιακή, σχεσιακή συνέχεια και παρά τις πολλές αδυναμίες που επισημάνθηκαν αναφέρθηκαν και πολλά θετικά σημεία. Ένα στοιχείο που μας προκάλεσε εντύπωση και θα είναι σημαντικό να μελετηθεί, είναι η μεγαλύτερη συμμετοχή κάποιων αδύναμων μαθητών/τριών και άλλων που δίσταζαν να πάρουν το λόγο στη δια ζώσης διδασκαλία. Φαίνεται ότι το πλαίσιο της ΕΑΔ τους δημιούργησε μεγαλύτερη ασφάλεια και μπόρεσαν να ενεργοποιηθούν περισσότερο.

Αξίζει να θυμόμαστε ότι οι νέες τεχνολογίες και ειδικότερα οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν ανοίξει νέους ορίζοντες προς διαδραστικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης αλλά και ότι χωρίς κατάλληλο εξοπλισμό, κατάλληλη σύνδεση στο διαδίκτυο και κατάλληλη επιμόρφωση για τη διαμόρφωση διαδραστικών πρακτικών και σύνθεση κατάλληλου πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού δεν μπορούμε να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τις δυνατότητες που δυνητικά μας προσφέρονται από την τεχνολογία που έχει αναπτυχθεί. Αντίθετα ο κίνδυνος ελλοχεύει, με την άστοχη ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών να οξυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε δεν οδηγεί σε γενικεύσιμα συμπεράσματα, δείχνει όμως κάποιες τάσεις και εκφράζει τη βιωμένη εμπειρία ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών από το επίπεδο του νηπιαγωγείου μέχρι και του λυκείου. Βέβαια θα πρέπει να παίρνουμε πάντα υπόψη μας ότι σε κάθε ανάλυση – όσο έντονες και να είναι οι τάσεις και οι στατιστικοί δείκτες σημαντικότητας – πάντα θα υπάρχουν διαφοροποιήσεις που θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι να αναγνωρίσουμε και να μελετήσουμε. Δείχνει, επίσης, πόσο σημαντικό είναι τα εκπαιδευτικά θέματα να μελετώνται μέσω της ερευνητικής τεκμηρίωσης. Είναι κάτι που το ΥΠΑΙΘ δεν έχει πραγματοποιήσει μέχρι σήμερα για την ΕΑΔ και θα έπρεπε να έχει γίνει. Είναι καιρός να γίνει μια στροφή προς την εκπαιδευτική έρευνα και την τεκμηρίωση ως προαπαιτούμενα για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

¹⁸ Federico Batini, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera & Giulia Toti, Patricia Sposetti, Giordana Szpunar, Sara Gabrielli & Irene Stanzione, Chiara Dalledonne Vandini, Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola & Rosa Vegliante, Arianna L. Morini, Lucia Scipione, (2020), *Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Ricercazione Τόμος 12. τχ. 2 σσ. 47-71, όπ. π. σ. 57

Σε όλες αυτές τις αναλύσεις των δεδομένων θα πρέπει, επίσης να μην ξεχνάμε ότι όσο έντονες και να είναι οι τάσεις ή ακόμα και οι στατιστικοί συσχετισμοί πάντα θα υπάρχουν σοβαρότατες διαφορές ανάμεσά στην πραγματικότητα όπως διαμορφώνεται σε κάθε σχολείο και στα όσα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, στη συγκεκριμένη περίπτωση κατά την περίοδο εφαρμογής της ΕΑΔ την άνοιξη του 2021.

Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, ακόμη, ότι ως χώρα είμαστε πολύ πίσω ως προς τη διείσδυση των νέων τεχνολογιών την εξασφάλιση και των απαραίτητων υποδομών σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες¹⁹ και ότι μόνο πρόσφατα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αρχίζει να αναπτύσσεται ο προβληματισμός για τον εντοπισμό και την ανάπτυξη καλών πρακτικών σε σχέση με τις διαστάσεις της ΕΑΔ στο σχολικό πλαίσιο.

¹⁹ European Commission όπ.π., σ. 4.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ ΦΟΡΤΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΔΥΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΑΔ

	Component	
	1	2
V23_7 23. [Παρουσιάσεις σύντομων αναφορών από μαθητές/τριες ή ομάδες]	,786	
V23_6 23. [Δομημένες από τον/την εκπαιδευτικό δραστηριότητες, συνεργατικής μάθησης]	,757	
V23_8 23. [Παρουσίαση εργασιών από μαθητές/τριες ή ομάδες]	,748	
V23_11 23. [Δομημένες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες κατασκευών]	,645	
V23_5 23. [Εργασίες σε ομάδες που οργανώθηκαν από τους μαθητές/τριες]	,641	
V23_9 23. [Εικονικά εργαστήρια προσομοίωσης]	,555	
V23_12 23. [Ανάγνωση παιδικών βιβλίων]	,497	
V23_3 23. [Γραπτές εξηγήσεις σχετικά με το απεσταλμένο υλικό]		,810
V23_2 23. [Σχεδιασμένη αποστολή υλικού (μαζί με συγκεκριμένες οδηγίες)]		,795
V23_1 23. [Εργασίες στο σπίτι και ατομική μελέτη]		,782
V23_4 23. [Παρέμβαση μετά τις εξηγήσεις (διασαφήνιση, επαναφορά)]		,745
V23_10 23. [Διδακτικά βιβλία]		,508

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΠΙΝΑΚΑΣ ΦΟΡΤΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΔΥΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΑΔ.

	Component	
	1	2
V24_12 Υπήρξαν τεχνικές δυσκολίες στη διαδικτυακή σύνδεση (π.χ. υπερφορτωμένες γραμμές κλπ.)	,840	
V24_13 Υπήρξαν τεχνικά λειτουργικά προβλήματα της πλατφόρμας που χρησιμοποιήσατε (π.χ. διακοπές, αποσύνδεση μαθητών/τριών, διαλείμεις στο video ή στον ήχο, κλπ.)	,820	
V24_10 Υπήρξαν οργανωτικές δυσκολίες	,707	
V24_1 Εμφανίστηκαν προβλήματα στον προγραμματισμό της ΕΑΔ	,692	
V24_9 Υπήρξε προσωπική κόπωση κατά τη διεξαγωγή της ΕΑΔ	,670	
V24_3 Εμφανίστηκαν προβλήματα στην διαχείριση των εργαλείων και περιβαλλόντων μάθησης	,669	
V24_14 Υπήρξε δυσκολία αντίληψης της συμμετοχής για κάθε μαθητή/τρια	,591	
V24_5 Εμφανίστηκαν προβλήματα στην αυτονομία των μαθητών/τριών	,584	
V24_17 Υπήρξαν δυσκολίες παρακολούθησης λόγω της ώρας διεξαγωγής της ΕΑΔ;	,581	
V24_16 Υπήρξαν δυσκολίες στο περιβάλλον των μαθητών/τριών όπου γίνεται το μάθημα οι οποίες δυσχεραίνουν την παρακολούθηση	,574	
V24_4 Εμφανίστηκαν προβλήματα στην επαφή με τους/τις μαθητές/τριες	,565	
V24_11 Υπήρξε αύξηση χρόνου εργασίας	,534	
V24_2 Εμφανίστηκαν προβλήματα στους τρόπους αξιολόγησης	,526	
V24_15 Υπήρξε δυσκολία στη διαχείριση του συνόλου της τάξης	,523	
V24_8 Υπήρξαν προβλήματα στην επαφή με τους συναδέλφους		,790
V24_7 Υπήρξαν προβλήματα στην επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου		,724
V24_6 Εμφανίστηκαν προβλήματα στην συνεργασία με τους γονείς		,523
Extraction Method: Principal Component Analysis.		
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.		
a. Rotation converged in 9 iterations.		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΣΧΟΛΙΑ ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Νηπιαγωγείο

Υψηλά επίπεδα κόπωσης για την προετοιμασία του υλικού, άγχος για την παράδοση του μαθήματος. Η Webex είναι ακατάλληλο εργαλείο ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλες πλατφόρμες, όπως το zoom, θα ήταν καλύτερη λύση, καθώς είναι πιο αλληλεπιδραστικό εργαλείο. Στο νηπιαγωγείο, 3 ώρες καθημερινά μπροστά από την οθόνη ήταν υπερβολικές. Θα έπρεπε στο νηπιαγωγείο να υπάρχει σύγχρονη εκπαίδευση 2 φορές την εβδομάδα από 2 εικοσάλεπτες δραστηριότητες και ένα δεκάλεπτο ενδιάμεσο διάλειμμα και τρεις μέρες ασύγχρονο υλικό.

ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΨΥΧΙΚΗ ΚΟΥΡΑΣΗ ΟΣΟ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΚΡΑΤΑ Η ΚΑΡΑΝΤΙΝΑ

Η ΕΑΔ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΠΡΟΣΩΡΙΝΗ ΛΥΣΗ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΟΠΩΣ ΑΥΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΜΕ ΣΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ, ΓΙΑ ΕΝΑ ΜΙΚΡΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ 2-3 ΜΗΝΕΣ. ΣΕ ΚΑΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΝΤΙΚΤΑΣΤΗΣΕΙ ΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.

Εξάντληση (ψυχολογική και σωματική) εκπαιδευτικών και παιδιών

ΝΙΩΘΩ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ, ΟΜΩΣ ΣΕ ΚΑΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΘΕΙ Η ΔΙΑ ΖΩΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ.

ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΑΔ

Η ψυχολογική φθορά μαθητών και εκπαιδευτικών είναι στα όρια της.

Η ΕΑΔ είναι πολύ διαφορετική στο Νηπιαγωγείο ακόμη και σε αυτό το ερωτηματολόγιο η δομή του φαίνεται σαν να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και δημοτικού. Επίσης αναφορικά με την ειδική αγωγή υπάρχουν και τα τμήματα ένταξης που δυστυχώς φέτος στη δική μας περίπτωση δεν ήρθε ποτέ εκπαιδευτικός. Το σημαντικό ότι τα παιδιά της τάξης κατάφεραν να ενταχθούν χωρίς κανένα πρόβλημα στην εξ αποστάσεως σε συνεργασία με τους γονείς. Η ΕΑΔ δεν μπορεί να αντικαταστήσει τα όσα προσφέρει η δια ζώσης διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο, αν και προσπαθήσαμε σαν σχολείο συνολικά να διαμορφώνουμε καθημερινά την ΕΑΔ που παρείχαμε στους μαθητές και τις μαθήτριες μας προσπαθώντας να μεταφέρουμε το κλίμα της τάξης. Στα παιδιά ειδικά αυτής της ηλικίας αξίζουν συγχαρητήρια για την προσπάθειά τους. Προσωπικά αισθάνομαι ευγνωμοσύνη που μετά από 2 μήνες τηλεεκπαίδευση μου χαρίζουν απλόχερα το χαμόγελο τους και τις ιδέες τους τις οποίες πάντα αξιοποιούμε. Μιλώντας και ως επιμορφώτρια πιστεύω ότι μέσα από αυτή τη συνθήκη οι εκπαιδευτικοί κατάλαβαν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν, δημιουργήθηκαν κοινότητες μάθησης, υποστήριξης, διαμοιρασμού εκπαιδευτικών πρακτικών, ίσως κάποιες φορές χάθηκε το μέτρο αναφορικά με την αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων χωρίς να στηρίζονται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο.

ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ ΗΤΑΝ ΔΥΣΚΟΛΟ ΚΑΙ ΨΥΧΟΘΦΟΡΟ ΠΑΡΟΛΟ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΩ ΣΕ ΑΡΙΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΑΠΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ, ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΩΡΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΚΗ ΜΟΥ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ, ΑΡΧΙΣΑ ΝΑ ΝΙΩΘΩ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΑ ΣΕ ΑΥΤΗΝ ΤΗΝ ΣΥΝΘΗΚΗ. ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΟΜΩΣ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΑΔ ΕΧΕΙ ΚΟΥΡΑΣΕΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Στη σύγχρονη ΕΑΔ χαίρομαι να βλέπω τα παιδιά αλλά απογοητεύομαι με τα τεχνικά προβλήματα και την αδυναμία να εμπλακούν ενεργητικά στο μάθημα λόγω ηλικίας και ακαταλληλότητας του ψηφιακού μέσου. Στην ασύγχρονη ΕΑΔ τα παιδιά εκτίθενται σε πολύ βίντεο και ψηφιακά παιχνίδια καθώς οι γονείς συχνά δεν έχουν την δυνατότητα/ χρόνο/ θέληση να αξιοποιήσουν το υπόλοιπο προτεινόμενο υλικό, γεγονός το οποίο είναι απογοητευτικό για το χρόνο και την προσπάθειά μου να το ετοιμάσω.

Αρκετά επίπονη και κουραστική περίοδος για παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς. Μεγάλη ανασφάλεια και δυσκολία στην οργάνωση και προετοιμασία του ψηφιακού μαθήματος καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν ούτε προετοιμασμένη ούτε υπήρξε κάποια επιμόρφωση πάνω Σ αυτό τον τομέα.

Είμαι εξαντλημένη... Εξαντλημένη από την συνεχή έκθεση μου μπροστά σε μια κάμερα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ' αποστάσεως διδασκαλίας. Είμαι εξαντλημένη επίσης από τη γνωστική ασυμφωνία που έχω μεταξύ των παιδαγωγικών αρχών που έμαθα στο πανεπιστήμιο για την σωστή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας και αυτό που υποχρεώνομαι να κάνω εντέλει υπό το βάρος της πανδημίας.

Η ΕΑΔ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΠΟΛΥ ΠΡΟΣΩΡΙΝΗ ΛΥΣΗ....

Μάλλον θετική αλλά με τίμημα άπειρες ώρες εργασίας

Στη δεύτερη каранτίνα (Φλεβάρης) κουράστηκα πάρα πολύ και πολλές φορές "έμπαίνα" στην τάξη με το ζόρι. Αρκετές φορές επειδή τα παιδιά ήταν κουρασμένα αισθανόμουν σαν "ψυχαγωγητής" της οικογένειας. Περισσότερο από όλα με στενοχώρησε το γεγονός ότι 3 παιδιά δεν πήραν καθόλου μέρος στη διαδικασία της ΕΞΑΕ και ήταν σαν τα εξαφανίστηκαν. Επίσης ενώ έχω λειτουργική και ουσιαστική σχέση, επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, η ΕΞΑΕ κι η επικοινωνία μέσα από διάφορα μέσα τους έδωσε την εντύπωση, ότι είμαι διαθέσιμη οποιαδήποτε ώρα και χρειάστηκε να το οριοθετήσουμε αρκετές φορές.

Αναγκαίο κακό, που βοηθά να διατηρήσουν την επαφή με το σχολείο μόνο όσοι έχουν τα μέσα....εξοντωτικό για τους εκπαιδευτικούς," ξεγυμνωμένοι "όλοι μπροστά στις οθόνες, κανένας σεβασμός και προστασία για παιδιά κι εκπαιδευτικούς

Πολλές ώρες προετοιμασίες! Θα μπορούσε το ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ να έχει κάποια πρότυπα σχέδια μαθήματος για διευκόλυνση σε κάθε εποχή!

Αν και τα καταφέραμε αρκετά καλά, ως λύση έκτακτης ανάγκης, παρόλα αυτά είναι ο πιο ακατάλληλος τρόπος για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η ΕΞΑΕ δεν μπορεί να υποκαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία. Μόνο ως λύση ανάγκης μπορεί να εφαρμόζεται...

Ανησυχία μήπως αυτή η εξ ανάγκης διαδικασία γίνει καθημερινότητα στο μέλλον

Όσο χαρούμενη κι αισιόδοξη είμαι που βλέπω κι επικοινωνώ με τα παιδιά, άλλο τόσο εξουθενωμένη νοιώθω κατά την διάρκεια κι στο τέλος της διεξαγωγής.

Δεν είναι κατάλληλη για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου. Χάνετε ο βασικός σκοπός του νηπιαγωγείου που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα νήπια δεν μπορούν να συμμετέχουν αυτόνομα στη διαδικασία και πολλές φορές δε συμμετέχουν λόγω αδυναμίας των γονέων να τα υποστηρίξουν. Δεν υπάρχει σε όλα τα νοικοκυριά τεχνολογικός εξοπλισμός και δημιουργούνται ποικίλες εκπαιδευτικές ανισότητες. Δεν υπάρχει η απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δαπανάται πολύς χρόνος για την προετοιμασία και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού από τους νηπιαγωγούς οδηγώντας σε μεγάλη κόπωση, η οποία δεν εκτιμάται από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία (πολитеία, κοινωνία, γονείς κλπ.). Έχει ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την αλληλοϋποστήριξη τους στην εφαρμογή της ΕΑΔ. Είναι ο μόνος διαθέσιμος τρόπος για να διατηρηθεί μία επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία.

πολύ καλή εμπειρία

ΕΛΠΙΖΩ ΝΑ ΜΗΝ ΞΑΝΑΧΡΕΙΑΣΤΕΙ ΝΑ ΜΠΟΥΜΕ ΣΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΞΥΠΗΡΕΤΙΚΗ Η ΥΠΑΡΞΗ ΤΗΣ, ΓΙΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΤΑΚΤΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ, ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΜΗΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΤΑΣΤΡΑΤΗΓΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ. ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΦΟΒΟΣ.

Ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία (η εξάε διδασκαλία), η οποία εξιδανίκευσε το ρόλο της δια ζώσης διδασκαλίας.

Πολλές ώρες δουλειάς για να οργανωθεί το ημερήσιο πρόγραμμα, έλλειψη ουσιαστικής επαφής με τα παιδιά. Πολύ κούραση. Αδυναμία να βοηθήσουμε τα παιδιά που για διάφορους λόγους δεν μπαίνουν στην πλατφόρμα webex.

Δεν μου άρεσε καθόλου η εμπειρία της ΕΑΔ εξ ολοκλήρου που γίνεται αποκλειστικά λόγω ανωτέρας βίας. Είμαι όμως υπέρ της μικτής μάθησης ως προσθετικό μέσο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η ΕΑΔ είναι, απλά λύση, ανάγκης! Δεν με δυσκόλεψε ως προς την ύλη και τον τρόπο παρουσίασής της, και γενικότερα την οργάνωση της ΕΑΠ, καθώς και στην τάξη καθημερινά χρησιμοποιώ σε μεγάλο βαθμό τον Η/Υ, ως πολυεργαλείο και έχω δημιουργήσει ένα τεράστιο όγκο ψηφιακών δραστηριοτήτων κάθε μορφής και θέματος. Ωστόσο, η φυσική παρουσία στο νηπιαγωγείο είναι η πλέον απαραίτητη, περισσότερο από κάθε άλλη βαθμίδα στην εκπαίδευση. Επίσης, ένα μεγάλο πρόβλημα για όλους τους εμπλεκόμενους και στα δύο μέρη του νηπιαγωγείου μου, ήταν η ώρα της διεξαγωγής των μαθημάτων, η οποία κανονικά είναι ώρα ανάπαυσης και χαλάρωσης. Υποσημείωση: Είμαι η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου και στο σχολείο μου δεν έχουμε τα τελευταία δύο χρόνια παιδιά με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις μου που αφορούν την Προϊσταμένη και μαθητές με ειδικές ανάγκες, πιθανόν να μην είναι έγκυρες.

Κούραση. Και σωματική και ψυχική.

Η εξ αποστάσεως εξυπηρετεί την ανάγκη που προέκυψε λόγω κωρονοϊού και έχει πολλές αρνητικές πλευρές και λίγα θετικά σημεία.

Μας άφησε το υπουργείο μόνους, χωρίς επιμόρφωση, η Συντονίστρια μας έκανε απλώς ένα δίωρο σεμινάριο πριν ξεκινήσουμε, αγοράσαμε ότι εξοπλισμό μας έλειπε με τους μισθούς μας κουτσουρεμένους εδώ και 8 χρόνια...Πραγματικά η δουλειά μας διπλασιάστηκε σε ώρες μιας και η προετοιμασία στο σπίτι ήταν καθημερινή και τουλάχιστον 3 ώρες καθημερινά.

Πολύ αρνητική η εμπειρία με την τηλεκατάρτιση. Εντελώς ακατάλληλη για το νηπιαγωγείο.

Πολύ δύσκολη και άβολη κατάσταση για τους εκπαιδευτικούς. Ακατάλληλη και δύσκολη ώρα για τα νήπια. Επιπλέον πρόβλημα οι δυσκολίες στις συνδέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Συχνά είχαμε δυσκολίες στον διαμοιρασμό υλικού. Ήταν συγκινητική η ανταπόκριση των παιδιών. Καθημερινά περιμένουν να μπουν στο μάθημα. Μεγάλη προσπάθεια κατέβαλε και το οικογενειακό περιβάλλον καθώς τα νήπια έχουν ανάγκη από υποστήριξη ενήλικα.

Πέσαμε στα βαθιά αλλά κολυμπήσαμε με σθένος. Δημιουργήθηκαν δίκτυα επικοινωνίας και υποστήριξης μεταξύ συναδέλφων που με έχουν συγκινήσει. Ο καθένας έβαλε το δυνατό του κομμάτι και το μοιράστηκε με τους άλλους!

Κούραση και απογοήτευση

ΗΤΑΝ ΜΙΑ ΠΡΩΤΟΓΝΩΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. ΕΙΔΑ ΠΩΣ Η ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΣΥΝΕΚΤΙΚΗ ΜΕ ΕΜΕΝΑ ΣΥΝΣΤΟΝΙΣΤΡΙΑ. ΠΡΩΤΑ ΤΟ ΠΙΣΤΕΨΑ ΕΓΩ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΜΕΤΕΦΕΡΑ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΕΤΣΙ ΜΕ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΗΚΑΝ ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΝΑ ΕΧΕΙ ΓΙΝΕΙ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΒΑΣΗ!

Η ΕΑΕ είναι αντίθετη με τη φιλοσοφία και τους στόχους του Νηπιαγωγείου.

ΘΕΩΡΩ ΟΤΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΑΔ ΗΤΑΝ ΓΙΑ ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΑ ΜΕΓΑΛΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΔΕΝ ΥΠΗΡΧΕ ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Από τα χειρότερα, ίσως το χειρότερο πράγμα που έχω ζήσει ως εκπαιδευτικός τα τελευταία 21 χρόνια διδασκαλίας. Πέρα από το ότι τα "βλέπαμε" έστω και από την οθόνη όλο το υπόλοιπο ένα απόλυτο φιάσκο χωρίς καμία εκπαιδευτική αξία και στόχο

Βίωσα την ΕΑΔ ως μια αναγκαία συνθήκη που δεν είχε μόνο αρνητικά, αλλά σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστά τη δια ζώσης διδασκαλία. Λυπάμαι που δε βρήκα τρόπους υποστήριξης και επικοινωνίας σε γονείς και παιδιά που για κοινωνικούς λόγους έμειναν μακριά από το σχολείο και την τηλεκατάρτιση. Είμαι ταυτόχρονα χαρούμενη που αξιοποιώντας τα μέσα που είχαμε συνεχίστηκαν στο μέτρο του δυνατού το διδακτικό μας έργο και η μάθηση. Ελπίζω όμως να μη χρειαστεί να το ξαναζήσουμε.

Θεωρώ ότι το χρονικό διάστημα που γίνεται η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι πάρα πολύ μεγάλο και τα παιδιά των μικρών βαθμίδων έχουν ήδη κουραστεί. Και αυτό φαίνεται από τη διακοπή της συμμετοχής τους τον τελευταίο καιρό και την έλλειψη διάθεσης για τις δραστηριότητες.

Ανάμεικτα συναισθήματα, κόπωση όταν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται. Άγχος για την προετοιμασία του νέου μαθήματος, απογοήτευση για την απαξίωση και χαρά που πηγάζει από την ανακάλυψη νέων μέσων που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΔΥΣΤΥΧΩΣ Η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΗΡΘΕ ΚΑΙ ΘΑ ΜΕΙΝΕΙ...

Νοιώθω απαξιωμένη από το ΥΠΑΙΠΘ που δε φρόντισε από την αρχή να μειώσει τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, να στέλνει κλιμάκιο στα σχολεία για να πραγματοποιεί συχνούς ελέγχους για covid κι έτσι η μαθητική κοινότητα βρέθηκε απομονωμένη να λειτουργεί για ανεπίτρεπτα πολλούς μήνες με το υποκατάστατο της τεχνολογίας που σε κανένα βαθμό δεν υποκαθιστά το δια ζώσης μάθημα, που δεν συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές αποκλείοντας τις ιδιαίτερα ευάλωτες ομάδες (πρόσφυγες, φτωχούς, μονογονεϊκές οικογένειες) και που το ψυχολογικό κόστος για τα παιδιά μας πιστεύω ότι είναι βαρύ και θα φανεί στο μέλλον. Εγκληματικό κατά τη γνώμη μου.

Προσαρμόστηκα στην καινούργια συνθήκη, επιμορφώθηκα κατ' ουσίαν μόνη μου, απέκτησα καλύτερη σχέση με τους γονείς, όμως βαρέθηκα.

Μια διαδικασία χρήσιμη και ωφέλιμη που χρειάστηκε να την υλοποιήσουμε χωρίς προετοιμασία τόσο στο υλικοτεχνικό κομμάτι όσο και στις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον και η αγάπη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους και οι ατελείωτες ώρες μπροστά στον υπολογιστή και σε επικοινωνία μεταξύ τους τους "επιμόρφωσε" πριν η Πολιτεία αποφασίσει να το κάνει με τον τρόπο που αρμόζει.

Δημοτικό σχολείο

Ένεκα των συνθηκών και των γεγονότων η ΕΑΔ είναι κάτι το οποίο λειτούργησε αναμφίβολα βοηθητικά, ωστόσο θα έπρεπε να υπάρχει πολύ μεγαλύτερη κατάρτιση, προετοιμασία και εφοδιασμός γι' αυτή τη διαδικασία. Δεν υποκαθιστά σε καμία περίπτωση τη δια ζώσης εκπαίδευση, ωστόσο κάποιες εμπειρίες και δεξιότητες που αποκομίστηκαν ίσως εφαρμοστούν στη δια ζώσης, μόνο όμως υποστηρικτικά και υποβοηθητικά. Τα συναισθήματα που προέκυψαν από την όλη διαδικασία, είναι ποικίλα, ξεκινώντας από ενθουσιασμό, ζήλο και ανάγκη για αλληλοβοήθεια και αλληλεγγύη και έφτασαν σε ορισμένες περιπτώσεις στην απογοήτευση και την κόπωση.

Ενθουσιασμός, μεγάλη ευθύνη, τεράστιος κόπος, άγχος, ικανοποίηση

Στην ερώτηση 26 απάντησα σε όλα ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ γιατί ο μαθητής με εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου είναι ο μόνος που δεν έχει παρακολουθήσει καθόλου τα μαθήματα στην ΕΑΔ.

Δεν θέλω να το ξαναζήσω ήταν δύσκολη εμπειρία.

Το σχολείο είναι το φυσικό περιβάλλον μάθησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών και πρέπει να ξαναβρεθούμε όλοι εκεί.

Τι θλίψη!... όταν πρέπει να είσαι με μια οθόνη παντού, στη σούπα σπιτιού και σχολείου, χωρίς φυσική επαφή και με τον τρόπο της ασθένειας ή της απώλειας. Τραγικά απάνθρωποι καιροί... όπου μας φορέθηκε μια δήθεν καινοτόμος λύση για να υποκριθούμε κανονικότητα με το ζόρι... Τα χρόνια αυτά (για όλα τα παιδιά μας) θα έπρεπε να τα μηδενίσουμε και να τα ξανακάνουμε από την αρχή ως δάσκαλοι αξιών με δικαιοσύνη, ασφάλεια και χαρά.

Πρόκειται για μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που ο εκπαιδευτικός κλήθηκε να διαμορφώσει χωρίς προηγούμενη εμπειρία, με ελάχιστα μέσα αλλά με ευθύνη για τα παιδιά. Προσωπικά αναζητήσα τρόπους, πειραματίστηκα, έδωσα χώρο στα παιδιά, προσπάθησα να σταθώ στα καλά, συχνά ένιωσα κόπωση ή και ακύρωση από τη μη συμμετοχή κάποιων παιδιών, προβληματίστηκα για το τι προσφέρω στα παιδιά, αμφισβήτησα τις κρατικές επιλογές - κυρίως την επιβολή τους. Σήμερα αισθάνομαι κούραση και ανυπομονώ να βρεθώ στην τάξη, στο προαύλιο, στους διαδρόμους του σχολείου- να ακούσω τη βουή, τα γέλια, τους τσακωμούς, τη χαρά... όλα όσα μου έχουν λείψει...να δω τα μάτια των παιδιών και κάποια στιγμή όταν βγάλουμε τις μάσκες και τα χαμόγελά τους.

Η ΕΑΔ απεδείχθη σωτήρια για τις περιπτώσεις όπως αυτή της σημερινής πανδημίας. Σε περιόδους όμως ομαλής λειτουργίας των σχολείων, μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο υποστήριξης του μαθήματος, παράλληλα με τη δια ζώσης διδασκαλία.

Μόνο ως λύση ανάγκης, δεν υποκαθιστά τη δια ζώσης διδασκαλία, δημιουργεί νέους αποκλεισμούς, αυξάνει τις ανισότητες

ΘΕΩΡΩ ΑΠΑΡΑΔΕΚΤΟ ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΟΤΙ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΑΙΔΙΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΑΔ

Είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία για έναν εκπαιδευτικό και γενικότερα για έναν άνθρωπο του σήμερα, μια πρόκληση που με οδήγησε σε μονοπάτια άγνωστα που με χαρά ανακάλυψα. Όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συγκριθεί με τη δια ζώσης διδασκαλία και δεν μπορεί να την αντικαταστήσει. Σίγουρα το κέρδος των παιδιών είναι πολύ μικρότερο στο μαθησιακό, στο συναισθηματικό και κοινωνικό κομμάτι. Αυτό που κέρδισαν τα παιδιά είναι η χρήση ήπιων ψηφιακών δεξιοτήτων για τη δουλειά τους. Όσον αφορά τα εργασιακά δικαιώματα ο συνολικός χρόνος προετοιμασίας, διδασκαλίας και διόρθωσης εργασιών ήταν σίγουρα λιγότερος από την δια ζώσης διδασκαλία αφού οι διδακτικές ώρες είναι λιγότερες και δεν υπάρχει ο χρόνος μετακίνησης.

Κανένα σχόλιο

Σε όλο το χρονικό διάστημα εφαρμογής της ΕΑΔ, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν έναν νέο τρόπο διδασκαλίας. Για να γίνει αυτό χρειάστηκαν πάρα πολλές ώρες επιμόρφωσης, τις περισσότερες φορές αυτοεπιμόρφωσης, ενημέρωσης και προετοιμασίας για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΕΑΔ. Μεγάλο θέμα υπήρξε σχετικά με τον εξοπλισμό των μαθητών, γιατί πολλοί μαθητές ήταν σε επαφή με την οθόνη ενός κινητού, κατά τη γνώμη μου μεγάλο μειονέκτημα. Είναι κρίμα επίσης, μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης, λόγω εξοπλισμού, να αποκλείονται από τη μαθησιακή διαδικασία.

Η εφαρμογή της ΕΑΔ, ως αποκλειστική μορφή εκπαίδευσης για μεγάλα χρονικά διαστήματα, αυξάνει την κοινωνική ανισότητα στη μαθητική διαδικασία και οδηγεί σε έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών και στην υποβάθμιση της ενεργητικής μάθησης.

Ο αποκλεισμός μαθητών, η έλλειψη τεχνολογικού υλικού δασκάλων, η κακή ποιότητα σύνδεσης μειώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Έχουμε κουραστεί όλοι με την κατάσταση που βιώνουμε και επιθυμούμε την άμεση επιστροφή στην τάξη μας. Ούτε οι γονείς ούτε τα παιδιά ήταν έτοιμα να δεχτούν αυτή την πραγματικότητα, βίαιη προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Δεν υπάρχει εμπέδωση της ύλης από όλους τους μαθητές.

Η εμπειρία είναι μοναδική.

Μόνοι μας κληθήκαμε να "βγάλουμε τα κάστανα απ' τη φωτιά". Ο κόπος και η προσπάθειά μας να καλύψουμε τις όποιες ανεπάρκειες της Πολιτείας ή/και του συστήματος, όχι μόνο δεν θα αναγνωριστούν ουσιαστικά, αλλά φοβάμαι ότι σύντομα θα ακούσουμε ότι "δεν τα δώσαμε και όλα"...

Νεοφιλελεύθερης έμπνευσης, ταξική γνωστική προσέγγιση, καμία αναφορά στην πολυτεχνική-ανθρωπιστική παιδεία, όξυνση ανισοτήτων, μισανθρωπιστική επιλογή

Στην αρχή δούλεψε καλά η ΕΑΔ, αλλά όσο περνάει ο καιρός μαθητές και εκπαιδευτικοί είμαστε κουρασμένοι.

Απαράδεκτη και ανοργάνωτη η όλη διαδικασία. Αποκλείονται οι μαθητές χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων που δεν έχουν συσκευές και σύνδεση ίντερνετ. Έφτασε Απρίλιος για να κάνουν αίτηση για το voucher που θα τους βοηθούσε να αποκτήσουν πρόσβαση σε μια τέτοια συσκευή. Επίσης, δεν υπήρξε καμία απολύτως διευκρίνιση/μέριμνα για τα τμήματα ένταξης και τα τμήματα υποδοχής.

Δύσκολο εγχείρημα χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία.

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΜΑΙ ΕΥΤΥΧΗΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΧΕ. ΒΕΒΑΙΑ, ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΣΕ ΚΑΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΝΑ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΗΣΕΙ ΤΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. ΥΠΗΡΧΕ ΜΕΓΑΛΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙ ΕΧΟΥΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΘΩΣ Ο ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΗΤΑΝ ΕΛΑΧΙΣΤΟΣ.

Η τηλεεκπαίδευση προκαλεί ψυχική κόπωση σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί) και δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να συγκριθεί ποιοτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Σίγουρα μάθαμε πολλές νέες και καινοτόμες τεχνικές εκπαίδευσης με την χρήση της τεχνολογίας, κυρίως όμως συνειδητοποιήσαμε την σημαντικότητα της δια ζώσης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα την απόκτηση ουσιαστικής γνώσης μέσα από την βιωματική μάθηση και συνεργασία, την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από το χτίσιμο σχέσεων μεταξύ των μαθητών, την αναγκαιότητα της αποδοχής και της διαφορετικότητας καθώς και την κατανόηση της ενσυναίσθησης μέσα από την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων.

Η υπουργός οφείλει να παρατηρηθεί πριν η ελληνική παιδεία αποτελέσει ανάμνηση

Πολλή κούραση μαθητών και εκπαιδευτικών - ελάχιστο αποτέλεσμα

Δε θέλω να το ζήσω ξανά! Με έκανε να αισθάνομαι άχρηστη, καθώς έβλεπα ότι απλώς μεταδίδω γνώση, χωρίς να μπορώ να ιντριγκάρω τους μαθητές μου.

Μακάρι να μπορούμε γρήγορα στην κανονικότητα του σχολείου!

Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΧΕΙ ΔΕΜΕΝΑ ΤΑ ΧΕΡΙΑ ΤΟΥ... ΠΑΡΑΤΗΡΕΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΠΟΥ ΤΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΟΥΝ...ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟΝ ΤΡΟΜΑΖΟΥΝ

ΕΙΝΑΙ ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΟ ΕΙΔΙΚΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΑΠΑΙΤΟΥΝΤΑΙ ΤΟΣΕΣ ΩΡΕΣ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΤΗΝ ΟΘΟΝΗ. ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ, ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Δεν μου άρεσε.

Ήταν μια μεγάλη πρόκληση αυτή για όλες και όλους μας! Αισθάνομαι πολύ περήφανη για την πλειοψηφία των συναδέλφων/ισσών που τόλμησαν να αφήσουν τις βεβαιότητές τους, ιδιαίτερα όσοι/ες δούλευαν πιο παραδοσιακά και με μηδενική στήριξη από την πολιτεία προσπάθησαν να στηρίξουν τους/τις μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους με τον καλύτερο τρόπο. Δυστυχώς το ΥΠΑΙΘ μας απαξιώνει από την πρώτη στιγμή και συνεχίζει να το πράττει με κάθε τρόπο. Ήρθαμε πιο κοντά με τους γονείς και αρχίσαμε να μιλάμε περισσότερο για το σχολείο που ονειρευόμαστε και το κάθε παιδί θα πρέπει να χωράει και να βρει αυτό που χρειάζεται! είμαστε ακόμη ζωντανές/οί, έχουμε φωνή και θα συνεχίζουμε να παλεύουμε και να στηρίζουμε το δημόσιο σχολείο!

Σαν εμπειρία είχε ενδιαφέρον, αλλά όχι για πολύ

ΚΟΥΡΑΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ, ΟΛΟ ΑΥΤΟ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΜΗΝ ΕΧΕΙ ΒΙΩΘΕΙ, ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΝΟΙΧΤΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΗ

ΔΥΣΚΟΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ, ΔΥΣΚΟΛΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΧΩΡΙΣ ΤΗΝ ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΠΑΝΤΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΛΟΓΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΟΠΩΣΗΣ

Μαθητές που δεν συμμετείχαν ιδιαίτερα στο σχολείο τώρα έχουν χαθεί εντελώς και δε συμμετέχουν.

Ανάμεικτα χαράς και προβληματισμού.

Νιώθω ασφάλεια για την υγεία μου, αλλά κούραση από την κακή σύνδεση

Η ΕΑΔ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΣΕΙ ΤΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΠΟΡΕΙ ΟΜΩΣ ΝΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ ΕΝΩ Η ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗ ΤΑΞΗ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΒΟΗΘΗΤΙΚΗ ΓΙΑ ΜΕΓΑΛΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Η ΕΑΔ είναι μόνο για λύση ανάγκης.

Υπήρξε προσωπική κόπωση λόγω της μεγάλης καθημερινής προετοιμασίας του υλικού για το εξ αποστάσεως μάθημα και θλίψη για τους μαθητές μου που αποκόπηκαν από την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω προβλημάτων στην απόκτηση εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο αλλά από την άλλη πλευρά όσοι συμμετείχαν συστηματικά στο εξ αποστάσεως μάθημα είχαν την δυνατότητα να παρακολουθούν

ποιοτικότερο μάθημα (λόγω χρήσης των ψηφιακών εργαλείων που είναι επιβεβλημένα στην εκπαιδευτική τάξη εν έτει 2021) και να βελτιώνονται περισσότερο στο ξενόγλωσσο μάθημα.

Διπλάσιος όγκος δουλειάς, απρόσωπη-ασώματη επικοινωνία, νέα διάσταση στους τρόπους διδασκαλίας

Για να αντεπεξέλθω στις απαιτήσεις της ΕΑΕ, αναγκάστηκα να αναζητήσω νέα εργαλεία, πιο ελκυστικά και πιο αποτελεσματικά, χωρίς βοήθεια και χωρίς καθοδήγηση από ειδικούς. Αυτό ναί μεν με ωφέλησε στο να αναπτύξω κριτήρια και δεξιότητες, όμως δεν απέφυγα τη σπατάλη χρόνου και δυνάμεων. Η ΕΑΕ θεωρώ ότι είναι επώδυνη και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Δεν υπάρχει τίποτε αυτόνοτο σ' αυτή. Η δια ζώσης διδασκαλία είναι πολύτιμη! Το διαπιστώσαμε με βίαιο τρόπο ομολογουμένως.

Η ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΠΑΦΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΕΝ ΑΝΤΙΚΑΘΙΣΤΑΤΑΙ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΑ ΜΕΣΑ ΨΥΧΟΦΘΟΡΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕ ΜΙΚΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ!!!

ΑΧΑΡΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΛΛΑ ΑΝΑΓΚΑΙΑ, ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΘΕΣΙΜΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ / ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΣΤΑΔΙΑΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ ΩΣΤΕ ΝΑ ΑΝΤΑΜΩΣΕΙ ΚΑΙ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΜΑΘΗΣΙΑΚΟ

Είναι μια χρήσιμη εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά μπορεί να λειτουργήσει συνεπικουρικά.

Έντονη δυσκολία διδασκαλίας

Πολύ θετικά σχόλια και ενθουσιασμός των μαθητών για το μάθημα.

Δείτε και τη σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/what-did-we-learn-schooling-practices-during-covid-19-lockdown>

ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΔΥΣΚΟΛΟ ΜΕ ΑΜΦΙΒΟΛΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μόνο θετικά συναισθήματα. Ελπίζω το μοντέλο της μικτής μάθησης (Blended Learning), δηλαδή ο συνδυασμός online και offline μορφών εκπαίδευσης, σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών επικοινωνίας, καθώς και ο συνδυασμός συνεργατικής και αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης να εδραιωθεί.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΓΙΝΕ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΗ ΚΟΠΩΣΗ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΗΝ ΩΡΑ ΠΟΥ ΔΙΕΞΑΓΟΝΤΑΝ ΑΡΓΑ ΤΟ ΜΕΣΗΜΕΡΙ

ΔΥΣΚΟΛΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ , ΚΟΠΙΑΣΤΙΚΗ ΑΛΛΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΑ ΓΙΑ ΟΣΟΥΣ ΚΑΤΕΧΟΥΝ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ. ΟΙ ΥΠΟΛΟΙΟΠΟΙ ΒΟΛΕΥΤΗΚΑΝ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΓΝΟΙΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ.

Εκπαιδευτικά θεωρώ ότι τα αποτελέσματα ήταν πενιχρά. Οι αδύναμοι μαθητές εξαφανίστηκαν. Οι δυνατοί υπερπροβλήθηκαν. Παρεμβάσεις γονέων με ακατάλληλο και αδιάκριτο τρόπο. Ως εκπαιδευτικός ανακουφίστηκα από τη φασαρία των πολυπληθών σχολείων αλλά έχασα τη δυναμική της σχέσης με τα παιδιά. Η εξ αποστάσεως λειτούργησε ως ένα ραδιόφωνο που εγώ έλεγα και όποιος κατάλαβε, κατάλαβε. Δημιούργησε πολλούς Νάρκισσους δασκάλους, που ναρκισσεύονταν με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής τους πρακτικής αν και δεν είχαν καμία ανατροφοδότηση από τα παιδιά. Η όλη διαδικασία με έκανε να αισθάνομαι αυτιστική. Μιλούσα σε μια οθόνη βλέποντας μόνο τον εαυτό μου. Καμία δημιουργική δράση δεν ήταν δυνατή. Όλα γινόντουσαν αργά και με διαρκείς επαναλήψεις όσων έλεγα γιατί δεν άκουγαν τα παιδιά. Αυτό ήταν εξοντωτικό. Είχα πολλή μοναξιά στη δουλειά μου. Συνοψίζοντας αν και δεν δυσκολεύτηκα τεχνικά δεν είναι μια διαδικασία που μου άρεσε. Με βόλεψε κάποιες στιγμές αλλά για τα παιδιά είναι εντελώς ακατάλληλη. Τι δήλωναν και τα ίδια διαρκώς

Άγχος από τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν σε πολλές οικογένειες, λόγω κακής σύνδεσης στη διδασκαλία.

Συνολικά η εμπειρία ήταν δύσκολη, αρκετά κουραστική και για τις δυο πλευρές λόγω τεχνικών μεσων, συνδεσεων και χρονικού πλαισίου. Καταφεραμε ωστόσο σε πείσμα των κσιρων και των συνθηκών να κανουμε δουλεια. Το σχολειο ομως δεν αντικαθισταται θεωρω με κανενα τεχνολογικο ή τεχνικο μεσο.

ΑΠΟΛΑΜΒΑΝΩ ΤΗΝ ΕΑΔ, ΓΙΑΤΙ ΕΧΩ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΑΛΛΑ ΜΕ ΛΥΠΕΙ ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΑΔΥΝΑΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΡΟΘΥΜΙΑΣ ΠΟΛΛΩΝ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ ΝΑ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΟΥΝ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΟ ΟΤΙ ΔΕΝ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΟΤΙ ΣΤΗΝ ΕΑΔ ΟΙ ΠΑΙΔΙΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΟΦΕΙΛΟΥΝ ΝΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ.

ΕΛΠΙΖΩ ΝΑ ΜΗΝ ΥΠΑΡΞΕΙ ΑΝΑΓΚΗ ΝΑ ΤΟ ΞΑΝΑΚΩ

Η δια ζώσης διδασκαλία & οι δράσεις στο φυσικό χώρο του σχολείου δεν αντικαθίστανται με την εξ α.ε. & με τα πιο εξελιγμένα ψηφιακά μέσα.

Απλά μια λύση ανάγκης για τη διατήρηση επαφής της σχολικής κοινότητας.

Χαίρομαι που βλέπω καθημερινά τους μαθητές μου. Λυπάμαι που δε διαβάζουν αρκετά όλοι.

ΕΠΡΕΠΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΝΟΙΧΤΑ ΜΕ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΥΞΗΜΕΝΑ ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ. ΟΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΕΣ.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάποιες φορές ,κυρίως η ασύγχρονη, για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας

Η ΕΞΑΕ είναι ένας τελείως διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας που για να έχει καλά αποτελέσματα έπρεπε να έχει γίνει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία καθυστέρησε πολύ. Η κούραση η δική μας είναι πολύ μεγάλη. Προσωπικά έχω αφιερώσει ατελείωτες ώρες μπροστά στην οθόνη για την εκμάθηση ψηφιακών εργαλείων και την οργάνωση της η-τάξης(e-class). Παρακολούθησα -και ακόμη παρακολουθώ- πολλά σεμινάρια και συμμετέχω σε προγράμματα για την ΕΞΑΕ που οργανώνουν κάποια πανεπιστήμια και φορείς για να μπορώ να σταθώ αξιοπρεπώς στο μάθημα. Η απογοήτευση ήταν και είναι η μη συμμετοχή μερικών μαθητών στις διαδικτυακές εργασίες τους. Είχαν και έχουν μια άρνηση στο να γράψουν στον υπολογιστή αλλά αυτό ίσως δικαιολογείται από την ηλικία τους μια και είναι έως 12 τα μεγαλύτερα. Δυστυχώς, υπήρχαν γονείς που δεν στήριξαν τα παιδιά τους όλο αυτό το διάστημα για να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στην ΕΞΑΕ. Υπήρχε, βέβαια, το ποσοστό των γονέων που αδυνατούσαν οικονομικά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ΕΞΑΕ. Απλά, ξυπνήσαμε μια μέρα και έπρεπε να αντεπεξέλθουμε όλοι σε μια νέα πραγματικότητα για την οποία δεν ήμασταν προετοιμασμένοι ούτε στο ελάχιστο.

ΘΕΩΡΩ ΟΤΙ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΜΟΝΟ ΛΥΣΗ ΑΝΑΓΚΗΣ. ΠΡΟΤΙΜΩ ΑΠΕΡΙΦΡΑΣΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.

Κουραστική, εξαντλητική εμπειρία, επιθυμούμε όλοι να επιστρέψουμε στον χώρο μας, δεν μπορεί να καλύψει την ανάγκη για δια ζώσης επικοινωνία

Μεγάλη εμπειρία μέσα από αυτή τη διαδικασία μάθησης με ανάμεικτα συναισθήματα και προβληματισμούς για το μέλλον των παιδιών.

Ήταν γόνιμη διαδικασία. Υπήρξε πολύ καλή συνεργασία μεταξύ εμένα και των μαθητών. Πήγε πάρα πολύ καλά!

Θα ήθελα να υπάρχουν καλύτερες συνθήκες(π.χ. παροχή δωρεάν internet, παροχή laptop και όχι tamplet από το ΥΠΑΙΘ, κ.ά.)

Η ΕΑΔ θα πρέπει να εφαρμόζεται για βραχύ χρονικό διάστημα και μόνο ως λύση ανάγκης (όπως λ.χ. η πανδημία), εξασφαλίζοντας πρωτίστως την ισότητα και ικανοποιητική συμμετοχή όλων τα παιδιών. Η φυσική παρουσία-συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη σχολική τάξη μαζί με τους δασκάλους δεν αντικαθίσταται με καμιά μορφή ΕΑΔ. Οι δε όποιες δυσάρεστες επιπτώσεις στον ψυχοσωματικό τομέα των παιδιών και στην κοινωνικοποίησή τους θα γίνουν περισσότερο εμφανείς στο απώτερο μέλλον...

Η ΕΑΔ είναι αναγκαίο κακό. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και τα προβλήματα στις σύνδεση δυσχαίρναν την προσπάθεια μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι κατά το σχ. έτος 2020-'21 δίδαξα σε τάξη με αλλόγλωσσους μαθητές στο σύνολό της, έκανε την κατάσταση ακόμα πιο απαιτητική. Η τεχνολογία είναι ένα χρήσιμο εργαλείο. Όμως, όπως το μαχαίρι, έτσι και η τεχνολογία πρέπει να χρησιμοποιείται σωστά και για καλό σκοπό προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην διδακτική πράξη ιδίως όταν απευθύνεται σε μικρά παιδιά (έως Γ' τάξης τουλάχιστον).

ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΑ ΤΗΝ ΕΞΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΟΛΛΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ!

Ικανοποιημένος σε γενικές γραμμές.

Παρ' όλα αυτά κατάφερα να διατηρήσω το σχολικό κλίμα.

ΕΚΤΙΜΗΣΑΜΕ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΘΕΩΡΟΥΣΑΜΕ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΓΑΠΗΣΑΜΕ ΑΚΟΜΗ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΑΣ

Η δια ζώσης διδασκαλία δεν αντικαθίσταται σε καμία περίπτωση. Η ΕΑΔ είναι μια λύση ανάγκης.

Είναι μια διαδικασία που δεν αναπληρώνει την δια ζώσης διδασκαλία. Χάνεται η επαφή με τα παιδιά. Κυνηγάμε τον χρόνο, την ύλη... Η κούραση είναι μεγαλύτερη από την δια ζώσης διδασκαλία. Είναι τρομακτικό να σκέφτεσαι ότι η νέα γενιά συνηθίζει την εξ αποστάσεως "ΖΩΗ".

ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΑΔ ΜΟΝΟΤΑΝ ΚΑΙ ΟΣΟ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ ΚΑΙ ΟΧΙ ΚΑΤΑΧΡΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΜΙΚΡΗ ΕΥΚΑΙΡΙΑ (π.χ. χιονοπτώσεις) ΓΙΑΤΙ ΚΟΥΡΑΖΕΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΑ ΑΝΤΙ ΝΑ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΘΑ ΦΕΡΕΙ ΤΑ ΑΝΤΙΘΕΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΘΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΟΥΝ ΑΡΝΗΣΗ ΣΕ ΑΥΤΟΝ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ "

Ο χρόνος προετοιμασίας ήταν πολύ περισσότερος από τον χρόνο που χρειαζόταν για τη δια ζώσης διδασκαλία καθώς και η διόρθωση εργασιών και η ανατροφοδότηση των μαθητών ήταν χρονοβόρα

Πασαλείμματα ως συνήθως. Ένας καλός λόγος να βγω γρηγορότερα στη σύνταξη.

Μεγάλος αγώνας και μεγάλη απογοήτευση, γιατί τα παιδιά και ιδιαίτερα οι γονείς δεν ανταποκρίθηκαν όσο και όπως έπρεπε. Ειδικά οι γονείς ήταν ανύπαρκτοι ως προς τη συνέπεια των παιδιών τους απέναντι στις μαθητικές τους υποχρεώσεις και ιδιαίτερα εκνευριστικό το θέμα του φαγητού.

Ο Covid ήρθε ξαφνικά και πήγαμε με φόρα όλοι εμείς να μάθουμε τι είναι η ΕΑΔ. Δεν ήταν όλα ρόδινα είχαμε δυσκολίες, χωρίς καμιά βοήθεια μπήκαμε στα βαθιά. Άκουσα τότε για e- class μια τάξη μες στο δίκτυο και μια ξαδέρφη της παιδιά που ήταν η e-me. Τότε τον Μάρτη του '20 κλείστηκα μες στο σπίτι κι έμαχνα να' βρω έμπνευση να κάνω την αρχή. Ψάχνοντας λίγο στην αρχή και πιο πολύ μετά κατάφερα κι ανάρτησα λίγα μαθήματα. Τώρα πια με τα video και το youtube στο χέρι φωστήρας έγινα θαρρώ και τρομερό ξεφτέρι. Αν επιμορφωθώ πολύ και στύψω το μυαλό ίσως να μείνει κατίτι και για τον εαυτό μου. Με άλλα λόγια η κούραση είναι ζωγραφισμένη στο πρόσωπό μου. Θα παίξω κιθάρα τώρα στις διακοπές για να γεμίσω τις μπαταρίες μήπως και καταφέρω να σμιλέψω πρώτα τη δική μου ψυχή και μετά τις ψυχές των παιδιών - όπως έγραψε ο Κωστής Παλαμάς- που περιμένουν με λαχτάρα να γυρίσουν στα θρανία στις 10 Μαΐου. "Καλή Ανάσταση". "Καλό Πάσχα". "Καλή Αντάμωση".

Η ΕΑΔ ως βοηθητική στην κανονική διδασκαλία έχει να προσφέρει. Μόνη της όμως υστερεί πάρα πολύ έναντι της δια ζώσης.

ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΥΠΑΡΞΕΙ, ΤΗΛΕΠΑΙΔΕΙΑ ΟΧΙ!

Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί μια σημαντική βοήθεια σε συγκυρίες σαν αυτή που βιώνουμε, όταν υπάρχουν βεβαίως οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Αλλιώς αποκλείει από την εκπαιδευτική διαδικασία πολλούς μαθητές πράγμα που στενοχωρεί και τους ίδιους αλλά και τον εκπαιδευτικό. Ως εμπειρία ήταν καλή γιατί μας έδωσε την ευκαιρία να εξοικειωθούμε αρκετά με μέσα, που μπορεί να μας χρησιμεύσουν συνεπικουρικά και μόνο, στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης σε καμία περίπτωση.

Για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης συγκυρίας η χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ήταν πολύ χρήσιμη, παρά τις δυσκολίες και τις ελλείψεις της. Πιστεύω επίσης ότι είναι ωφέλιμη και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των διαφόρων τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία όμως θεωρώ ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται με μέτρο και σε συνδυασμό πάντα με τη δια ζώσης διδασκαλία, της οποίας τα πολλαπλά και πολυδιάστατα οφέλη δεν μπορούν να αντικατασταθούν με όσα παρέχει η εξ αποστάσεως μαθησιακή εμπειρία.

Κουράστηκα και πολλές φορές ένιωσα απογοήτευση ιδιαίτερα όταν ετοιμάζα δραστηριότητες που τελικά δεν έγιναν λόγω προβλημάτων στο διαδίκτυο

Θα χαρακτήριζα την εξ αποστάσεως διδασκαλία λύση ανάγκης. Οι μαθητές στην αρχή την αντιμετώπισαν θετικά, στη συνέχεια όμως κουράστηκαν και βαρέθηκαν.

Δεν έγινε καμιά επιμόρφωση για τις πλατφόρμες webex, e-me, e-class. Σε κάθε ερώτηση του δασκάλου, πρώτα απαντούσαν οι γονείς στα παιδιά τους και μετά οι μαθητές. Πώς να αξιολογήσεις τον μαθητή; Δεν γνωρίζουμε διάφορα εργαλεία για να τα χρησιμοποιήσουμε στη διδασκαλία μας.

Στην Πάτρα τα Δημοτικά Σχολεία είναι κλειστά από 8 Φλεβάρη. Το μεγάλο αυτό διάστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κούρασε πάρα πολύ τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Εγώ προσωπικά προσπάθησα να είναι ωφέλιμο για τους μαθητές μου και το τελευταίο λεπτό της διδασκαλίας μου. Είμαι παράλληλα μητέρα 2 μικρών παιδιών που με χρειάζονταν το ίδιο. Ελπίζω η δια ζώσης εκπαίδευση να αντικαταστήσει την εξ αποστάσεως κυρίως για την ψυχολογία των μαθητών.

Η αρνητική εμπειρία για πολλούς εκπαιδευτικούς και μαθητές είχε να κάνει σε μεγάλο βαθμό με τον ανεπαρκή σχεδιασμό και την μηδενική καθοδήγηση και πρακτική ενίσχυση από πλευράς υπουργείου και όχι τόσο με το ίδιο το μέσο και τα εργαλεία που παρέχει. Επίσης, το μεγάλο χρονικό διάστημα εφαρμογής της ΕξΕκπ. κούρασε την εκπαιδευτική Κοινότητα και ενίσχυσε τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, που έμειναν χωρίς επαφή με το σχολείο, τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση.

Ήταν μια πολύ καλή εμπειρία που με την κατάλληλη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών και το κατάλληλο διαδικτυακό υλικό θα μπορούσε να αλλάξει τον τρόπο και τον τόπο διδασκαλίας και μάθησης.

Υπάρχει πράγματι μια εκτόξευση στις ψηφιακές συσκευές, πλατφόρμες, στα λογισμικά, πολυμεσικά εργαλεία, δίκτυα. Όμως η μαγεία και η ζύμωση της προσωπικότητας του παιδιού γίνεται μόνο στο νηπιαγωγείο, στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο.

Τον πρώτο καιρό ένιωθα μεγάλο άγχος. Με τον καιρό εξασθένησε σε ένταση, αλλά δεν εξαλείφθηκε. Απλά με άφησε να συνειδητοποιήσω τη χαρά και την ικανοποίηση που μου προσφέρει το επάγγελμα που εξασκώ. Ακόμα ένιωσα ότι δούλεψα και κουράστηκα περισσότερο από την δια ζώσης εκπαίδευση. Τέλος ένιωσα περηφάνια και χαρά για τα παιδιά που συνεργάζονταν σε κάθε δραστηριότητα ενώ στενοχώρια και απογοήτευση μου προκαλούσε η ελλιπής συνεργασία κάποιων άλλων μαθητών.

Αναγκαία η χρήση αυτών των εργαλείων αλλά κουραστικά για τα παιδιά χωρίς εμπλοκή για το σύνολο των μαθητών.

Έχοντας για μαθητές παιδιά τόσο μικρής ηλικίας ήταν αρκετά δυσκολότερη η διαχείριση της τάξης και ο έλεγχος και η αξιολόγηση πιο χρονοβόρος.

Η δια ζώσης εκπαίδευση δεν αναπληρώνεται με την εξ αποστάσεως σε καμία περίπτωση. Η εξ αποστάσεως λειτούργησε απλά σαν λύση ανάγκης. Πολλά καλά στοιχεία της όμως μπορούμε να τα ενσωματώσουμε στη δια ζώσης διδασκαλία αν μας παρέχεται ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός.

Παρά τις όποιες αδυναμίες η εξΑ (σύγχρονη και ασύγχρονη) ήταν μονόδρομος για να συνεχίσουμε απρόσκοπτα την μαθησιακή διαδικασία και συναισθηματικά την υποστήριξη των μαθητών μας. Ο φόρτος εργασίας είναι ασύγκριτα μεγαλύτερος για την δημιουργία υλικού και οι δυνατότητες του e-class χρειάζονται αναβάθμιση. Τέλος, πιστεύω ότι οι γονείς και γενικά η κοινωνία, μέσα από την κόπωση λόγω της πανδημίας, δυστυχώς απαξιώνουν την τεράστια προσπάθεια όλων μας και το εξαιρετικό υλικό που παράξαμε σε καιρούς χαλεπούς. Ευχαριστώ.

Κούραση και έλλειψη επαφής με τα παιδιά, Το μάθημα είναι απρόσωπο χωρίς την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Μέσα από αυτή την εμπειρία αποκόμισα πολλά θετικά συναισθήματα ως προς την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω ομάδων (πολύτιμα εργαλεία συμβουλές κ.α.) αλλά και τα πιο θερμά σχόλια για το μάθημά μου τόσο από τους μαθητές μου αλλά και άλλο τόσο από τους γονείς.

ΚΑΚΟΣΤΗΜΕΝΟ ΚΑΙ ΠΡΟΧΕΙΡΟ. ΣΑΦΩΣ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΤΗΝ ΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΟΡΘΩΘΗΚΑΝ ΑΡΚΕΤΑ. ΤΟ ΦΙΛΟΤΙΜΟ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΠΑΛΩΣΕ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΚΟΜΗ ΦΟΡΑ (ΜΕ ΑΤΕΛΕΙΩΤΕΣ ΩΡΕΣ ΔΟΥΛΕΙΑΣ / ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΜΑΣ ΥΓΕΙΑ/ ΜΕ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ) ΤΟ ΦΘΑΡΜΕΝΟ ΑΣΚΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΟΥ ΟΣΟ ΚΑΙ ΝΑ ΤΟ ΜΠΟΓΙΑΤΙΣΕΙΣ ΠΑΛΙ ΘΑ ΠΑΡΑΜΕΝΕΙ ΕΤΟΙΜΟ ΝΑ ΔΙΑΡΑΓΕΙ. ΛΥΠΑΜΑΙ ΠΟΥ ΣΤΟ ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΥ ΚΑΡΙΕΡΑΣ ΥΠΗΡΕΤΩΝΤΑΣ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΘΕΣΕΙΣ ΕΥΘΥΝΗΣ ΥΠΑΡΧΕΙ ΜΙΑ ΠΙΚΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΜΙΑ ΑΜΦΙΒΟΛΙΑ ΑΝ ΤΕΛΙΚΑ ΠΗΓΑΜΕ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΕΣΤΩ ΛΙΓΟ ΠΙΟ ΜΠΡΟΣΤΑ ...

Η μαγεία της ατμόσφαιρας της αίθουσας είναι αναντικατάστατη και μπορεί να απογειωθεί με εμπλουτισμό σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Η τηλεεκπαίδευση ξεκίνησε με σοβαρότατες ελλείψεις και με μια πλατφόρμα που δεν πληρεί τις προδιαγραφές για ένα τέτοιο εγχείρημα. Ακόμα κι αν οι γονείς είχαν εξοπλισμό, καλούσαν ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει πολλές ώρες εντός και εκτός εργασιακού ωραρίου (νυχτερινές, σαββατοκύριακα ή αργίες) για να τους κατατοπίσει, να εκδώσει κωδικούς, να δημιουργήσει μέιλ, να τους συνδέσει, να ρυθμίσει τις συσκευές τους, να απαντήσει σε απορίες κλπ. Κλήθηκε δηλαδή ο εκπαιδευτικός να επιλύσει προβλήματα για τα οποία δεν είναι υπεύθυνος, ούτε έλαβε την επαρκή επιμόρφωση. Παράλληλα, πολλοί γονείς νομίζοντας ότι εστάλησαν από το Υπουργείο τάμπλετ και λάπτοπ, ρωτούσαν συνέχεια πώς θα μπορέσουν να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί διέθεσαν τον προσωπικό τους εξοπλισμό, δαπάνησαν αξιόλογα ποσά για αναβάθμιση συνδέσεων και περιφερειακές συσκευές. Όσοι μπορούσαν αξιοποίησαν στον χώρο του σχολείου τις συσκευές και το δίκτυο του σχολείου, το οποίο όμως και αυτό δεν είναι ικανό να δεχθεί περισσότερο από έναν εκπαιδευτικό συνδεδεμένο με τους μαθητές του! Η πολυδιαφημιζόμενη δωρεάν χρήση δεδομένων για το σχολικό δίκτυο από τις εταιρείες κινητής τηλεφωνίας, μετά τον Δεκέμβριο δεν υφίστατο. Τις πρώτες μέρες εφαρμογής της τηλεδιάσκεψης τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πλατφόρμας ήταν τόσα που κανένας μαθητής δεν μπορούσε να συνδεθεί σωστά και με διάρκεια. Τις επόμενες μέρες βελτιώθηκε η κατάσταση, αλλά είναι μόνιμο και συχνό φαινόμενο να αποσυνδέονται και να ξανασυνδέονται οι μαθητές, να έχουν πάντα προβλήματα με τον ήχο και σπανιότερα με την εικόνα, να υπάρχει χρονοκαθυστέρηση, να μην μπορούν μερικοί να παρακολουθήσουν το διαμοιρασμό ή κάποιο βίντεο και άλλα πολλά. Υπό αυτές τις συνθήκες είναι πλέον προφανές πως μερικοί μαθητές δε δύνανται να παρακολουθήσουν με επάρκεια και ποιότητα τη διδασκαλία.

Οι συνθήκες είναι τόσο ιδιαίτερες ώστε αισθανόμουν ότι όφειλα τη μέγιστη κατανόηση & κατανόηση σε όλους τους μαθητές (είτε συμμετείχαν είτε όχι) γιατί δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμες, ειδικά στις ηλικίες 6-12 ετών.

ΕΝΝΟΙΕΣ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΟΠΩΣ Η ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΔΥΣΚΟΛΟ ΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΘΟΥΝ.

Με περισσότερο κόπο και με αρκετές δυσκολίες σύνδεσης μπορούμε να προχωρήσουμε στην ύλη. Μερικές φορές πρέπει να αλλάξουμε όλο τον προγραμματισμό της ημέρας, λόγω δύσκολης σύνδεσης. Παρόλα αυτά, είναι αρκετά βελτιωμένη σε σχέση με πέρσι.

Να μην ξαναεπαναληφθει

Μπορεί να αποτελέσει μελλοντικά ένα πολύ χρήσιμο επικουρικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΔΕΙΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΛΛΑ ΔΥΣΑΡΕΣΤΗΜΕΝΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΑ ΤΟ ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΟΥΣ

Οι εκπαιδευτικοί αφέθηκαν (ιδιαίτερα στην αρχή) ΠΑΝΤΕΛΩΣ αβοήθητοι συναισθηματικά και πρακτικά. Είναι απαράδεκτο το γεγονός ότι μας ζητήθηκε να συμβάλουμε σε κάτι εντελώς καινούριο χωρίς να μας προσφερθεί κανενός είδους εξοπλισμός, ούτε καν γρήγορες γραμμές ιντερνετ στα σχολεία. Μέσα στο γενικότερο άγχος για την υγεία μας έπρεπε να ανταποκριθούμε σε ελάχιστο χρόνο στις νέες συνθήκες χωρίς ουδεμία αναγνώριση.

Η ΕΑΔ ήταν μια λύση για να μην χάσουν οι μαθητές την επαφή τους με το σχολείο όμως η διάρκεια ήταν μεγάλη την δεύτερη φορά και μας κούρασε όλους

Η ΕΑΔ δεν είναι ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας, είναι ένα μέτρο έκτακτης ανάγκης, και ως τέτοιο είναι ελλειμματικό και προβληματικό, δυσχεραίνει την πραγμάτωση των παιδαγωγικών στόχων και ενισχύει τις ανισότητες. Το λειτουργήμα του δασκάλου δεν του επιτρέπει να δεχτεί ούτε ένα μαθητή εκτός μαθησιακής διαδικασίας αλλά στην ΕΑΔ αυτό συνέβη! Επιπλέον η διαδικασία της εξ αποστάσεως στηρίζεται κυρίως στην οπτική και λεκτική επικοινωνία που καταλήγει σε ψυχρή μετάδοση πληροφοριών, πέρα από κάθε μορφής βιωματική μάθηση.

άργησε πάρα πολύ η επιμόρφωση και οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν πολύ χρόνο για να καταφέρουν να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν αυτά τα μέσα

δεν ήταν ευχάριστη και εύκολη διαδικασία, αλλά θέλω να πιστεύω ότι έκανα το καλύτερο δυνατό, ανάλογα με τις γνώσεις μου στην τεχνολογία

Η ΕΑΔ ήταν μια λύση για να μην χάσουν οι μαθητές την επαφή τους με το σχολείο όμως η διάρκεια ήταν μεγάλη την δεύτερη φορά και μας κούρασε όλους

Μου δημιούργησε πολύ άγχος και τις περισσότερες φορές τελείωνε το μάθημα χωρίς το αίσθημα ικανοποίησης και χαράς, που πολύ συχνά ένιωθα στο τέλος μιας μέρας στο σχολείο.

Στην αρχή είχα πελαγώσει και παρακολουθήσα ό,τι σεμινάριο θεωρούσα ότι μπορεί να βοηθήσει, στη συνέχεια βρήκα τους ρυθμούς που με βόλευαν και κύλησε αρκετά ομαλά

ΟΥΔΕΝ ΚΑΚΟΝ ΑΜΙΓΕΣ ΚΑΛΟΥ.ΜΑΘΑΜΕ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΛΑ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑΣ, ΕΙΔΑΜΕ ΤΗΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΑΛΛΗ ΟΠΤΙΚΗ, ΒΑΔΙΣΑΜΕ ΚΑΙ ΒΑΔΙΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΚΑΙΝΟΥΡΙΑ ΜΟΝΟΠΑΤΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΑΝΑΚΑΛΥΨΑΜΕ, ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΤΗΚΑΜΕ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΤΗΚΑΜΕ ΚΑΙ ΑΚΟΜΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΟΜΑΣΤΕ ΓΙΑ ΤΟ ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΣΥΝΔΙΑΣΟΥΜΕ ΤΙΣ ΚΑΙΝΟΥΡΙΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ.

στις παρούσες συνθήκες ήταν μια κάποια λύση και σίγουρα καλύτερη από την εμπειρία της άνοιξης του 2020

Ο εγκλεισμός ήταν πολύμηνος, η τηλεεκπαίδευση μας κούρασε όλους, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Είμαι πολύ περήφανη που μπόρεσα να κατακτήσω τόσα νέα ψηφιακά εργαλεία και να διδάξω με αληθινό διδακτικό ενθουσιασμό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που θεωρώ ότι τον μετέδιδα και στους/στις μαθητές/τριές μου και κάναμε το μάθημα με πολύ ενδιαφέρον και διάθεση. Παρότι έχω 38 χρόνια υπηρεσίας, νομίζω ότι κέρδισα πολλά για τα επόμενα χρόνια, αλλά, βέβαια, λαχτάρησα να δω κι από κοντά τα παιδιά μου!

Μακάρι να μη χρειαστεί ποτέ ξανά να αντικαταστήσουμε εντελώς τη δια ζώσης με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Δεν υπάρχει σύγκριση ανάμεσα σ' αυτά τα δύο!

Συνολικά, η ΕΑΔ μου άφησε αρνητικά συναισθήματα, κυρίως επειδή αισθανόμουν πως αποκλείονται οι πιο ευάλωτοι και οικονομικά ευπαθείς μαθητές των σχολείων, και δε μπορούσα να κάνω κάτι για να βοηθήσω.

ΤΙΠΟΤΕ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΟ ΝΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΣΕΙ ΤΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΥΤΗΣ ΕΙΤΕ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΕΙΤΕ ΟΠΟΙΑΔΗΠΟΤΕ ΑΛΛΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ!!!

κουραστική διδασκαλία αρκετά

Αρχικά η όλη διαδικασία φάνταζε πολύ δύσκολη, λόγω έλλειψης γνώσεων, όμως τελικά είναι ένας ενδιαφέρων τρόπος διδασκαλίας, που παρά τις δυσκολίες του πρόσφερε στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούν τη δύναμη του διαδικτύου. Πολλοί θα συνδυάσουν και τις δύο μορφές διδασκαλίας.

Η ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ

Πολύς φόρτος, ψυχική επιβάρυνση και έλλειψη ζωντανής, ζεστής σχέσης με τους μαθητές

Γυμνάσιο

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δεν μου έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσω τους μαθητές δια ζώσης και να βιώσω την εκπαίδευση από τις αίθουσες του σχολείου, ούσα πρώτη φορά εκπαιδευτικός. Αν και έχει αναπτυχθεί μια σχετική οικειότητα με τους μαθητές, η πρώτη φορά στη δια ζώσης εκπαίδευση θα είναι αμήχανη τόσο για μένα όσο και για τα ίδια τα παιδιά. Η συνεχόμενη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έχει οδηγήσει τα παιδιά σε μια ψυχολογική κούραση και μια ύφεση στην ανταπόκριση στο μάθημα, γεγονός που δημιουργεί ανάμικτα συναισθήματα ακόμα και σε εμένα. Τίποτα δεν αντικαθιστά την δια ζώσης εκπαίδευση.

Άγχος, κούραση

Αρκετά θετική εμπειρία παρόλο το άγχος ότι συνεχώς μπορεί να με παρακολουθούν και να με ελέγχουν οι γονείς. Δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση. Το θετικό ήταν ότι μπορώ να κάνω χρήση εργαλείων όπου στην δια ζώσης ήταν αδύνατο.

ΜΕΓΑΛΗ ΠΙΕΣΗ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΟΥΜΕ ΤΟΣΟ ΒΙΑΣΤΙΚΑ ΣΕ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΟΥ ΔΕ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΜΑΣ, ΚΟΛΥΜΠΙ ΣΕ ΒΑΘΙΑ ΝΕΡΑ... ΔΕ ΜΠΟΡΕΙ ΕΝΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ ΝΑ ΑΦΟΥΓΚΡΑΣΤΕΙ ΤΟΝ ΠΑΛΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΜΙΑΣ ΖΩΝΤΑΝΗΣ ΤΑΞΗΣ. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΟΥΡΑΖΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ, ΑΛΛΑ ΕΚΕΙ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Κουράστηκε

Η ΕΑΔ είναι ένα απαραίτητο και χρήσιμο εργαλείο σε περιόδους και καταστάσεις σαν τη σημερινή. Κακώς δεν εφαρμόστηκε και στο προηγούμενο διδακτικό έτος με υπαιτιότητα των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών. Δεν μπορεί φυσικά να αντικαταστήσει την δια ζώσης διδασκαλία.

Αναφορικά με το Λύκειο, η τηλεεκπαίδευση είναι απρόσωπη - είναι λύση ανάγκης για την κάλυψη της ύλης σε ειδικές καταστάσεις, όπως αυτήν που ζούμε. Δεν αποδίδει στους αδύναμους μαθητές και σε μαθητές ειδικών κατηγοριών (π.χ. μετανάστες, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες), αντιθέτως τους δίνει πολλές αφορμές να απομακρυνθούν περισσότερο από την εκπαιδευτική πράξη, ακόμη και να οδηγηθούν σε εγκατάλειψη. Όμως τα ασύγχρονα μέσα είναι χρήσιμα - μπορούν και πρέπει να αξιοποιηθούν συνδυαστικά με την δια ζώσης διδασκαλία.

Δεν συνάντησα δυσκολίες στην ΕΑΔ, ήμουν ήδη προετοιμασμένη αφού είχα eclass και τη χρησιμοποιούσα ήδη. Ωστόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ευθύνη μόνο του υπουργείου παιδείας και θα έπρεπε να έχει γίνει στην αρχή της χρήσης της ΕΑΔ και όχι 1 χρόνο μετά.

Προσωπικά, πάνω από όλα με ανακούφισε το ότι προστατευθήκαμε ως οικογένεια από την έκθεση στον covid. Γλύτωνα τη βάσανο της μάσκας και της υπερπροσπάθειας μέσα στην τάξη να ακουστώ και να ακούσω τους μαθητές μου μαζί με το κρύο των ανοιχτών παράθυρων μες στο χειμώνα. Επίσης απέφυγα λίγο τη ρουτίνα τριάντα χρόνων αδιάλειπτης παρουσίας στην τάξη. Μου άρεσε η εναλλακτική εμπειρία μέσα στα τόσα χρόνια. Θα μπορούσε να μην έχει συμβεί ποτέ μέσα στην καριέρα μου! από την άλλη μου έλειψε η άμεση επαφή με τα παιδιά και ξέρω πως έλειψε και σε αυτά. Μου εξήγησαν πως το ότι δεν είμαστε εκεί να τα παρακολουθούμε, τα κάνει να χάνουν το ενδιαφέρον τους και δεν τα βοηθάει να επανέρχονται όταν ξεφεύγουν. Είναι φοβερό το ότι αυτή η γενιά καθηλώθηκε στα μηχανήματα ενώ έχουν ανάγκη την ανθρώπινη επαφή, την κίνηση και κοινωνικοποίησή τους! Εύχομαι γρήγορα να γυρίσουμε στην ανθρώπινη επαφή που μας τρέφει όλους και μας κάνει ανθρώπους. Μόνο βοηθητικά θα ήθελα όλο αυτό με τα μηχανήματα να μείνει στη ζωή μας!

Προτιμώ να μην προσθέσω κάτι.

Το μάθημα γίνεται με την πραγματική συμμετοχή λίγων μαθητών. Πολλοί μαθητές προφασίζονται προβλήματα σύνδεσης, μικροφώνου, κάμερας όταν τους ζητείτε συμμετοχή, απάντηση σέ ερώτημα, παράδοση εργασιών, κτλ.

Μεγάλος φόρτος εργασίας, περισσότερες ώρες για διορθώσεις και για την προετοιμασία του μαθήματος. Καθώς και άγχος για τη σωστή λειτουργία της εφαρμογής webex κατά τη διάρκεια του μαθήματος με συχνές αποσυνδέσεις κυρίως από την πλευρά των μαθητών.

η ΕΑΔ ήταν η καλύτερη λύση για την ασφάλεια μαθητών και εκπαιδευτικών

Μεγάλη κόπωση και δυστυχώς χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα

Η έλλειψη οπτικής επαφής με τους/τις μαθητές/τριες είναι πολύ μεγάλη αδυναμία. Αδυναμία ελέγχου της πραγματικής παρουσίας των μαθητών/τριών. Εκνευρισμός του διδάσκοντος από το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται ότι του προβάλλουν πολλές φορές ανυπόστατες δικαιολογίες, τις οποίες δεν μπορεί να αμφισβητήσει (δεν είχα σύνδεση, με πέταξε, δε σας ακούω, μίλησα αλλά δεν ακούγομαι κλπ.) Ο ωφέλιμος διδακτικός χρόνος σπάνια υπερβαίνει τα 30 λεπτά. Η χρήση των ψηφιακών πόρων αποτελεί μεγάλη πρόκληση, αλλά είναι και πολύ 'χρονοβόρα' σε βάρος της πορείας της ύλης. Απαιτείται ωριμότητα και συνειδητοποίηση της αξίας της μάθησης για τη συμμετοχή κάποιου σε ΕΑΔ ως εκπαιδευμένου, που πολύ λίγα από τα νεαρά παιδιά διαθέτουν. Πολύ σκληρή εργασία από τον/την διδάσκοντα/ουσα από την οποία επωφελείται ένα σχετικά μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών. Θεωρώ ότι άνοιξε πολύ η ψαλίδα μεταξύ

‘δυνατών’ και ‘αδύνατων’ μαθητών. Κάποιοι λίγοι ‘απογειώθηκαν’ με αδιάκοπη και απερίσπαστη συμμετοχή ενώ οι περισσότεροι έχασαν πλήρως την επαφή με τη μαθησιακή διαδικασία. Δεν πρέπει να ξερουν ούτε που βρισκόμαστε στο βιβλίο. Σ’ αυτό αποδίδω το γεγονός ότι τα κριτήρια που γράψαμε ΕΑ δεν υπήρξαν εκπλήξεις (δεν γνώριζαν πού να ψάξουν την απάντηση ούτε και τους ένοιαζε, αφού καταλαβαίνουν ότι δεν πρόκειται να ‘κόψουμε’. Ένα συναίσθημα ματαιότητας και κόπωσης σχεδόν καθημερινό.

Ανάγκα και θεοί πείθονται. Αναγκαίο κακό η ΕΑΔ, αναγκαίο μιν, κακό δε.

ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ.ΠΡΟΤΙΜΩ ΤΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.

ΔΕΝ ΘΕΛΩ ΠΟΤΕ ΞΑΝΑ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΟΙΚΕΙΟΘΕΛΩΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ή ΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΗ ΣΕ ΕΑΔ

Ήταν μια ιδιαίτερη και πρωτόγνωρη εμπειρία από προσωπικής άποψης, κατά την οποία έπρεπε να εξοικειωθώ με νέα συστήματα εκπαίδευσης σε άμεσο χρονικό διάστημα. Για την βασική λειτουργία της ΕΑΔ και την συγκέντρωση του ψηφιακού υλικού δεν δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα καθότι πιθανόν λόγω ηλικίας είχα καλύτερη εξοικείωση με ψηφιακά μέσα από ότι συνάδερφοι μεγαλύτερης ηλικίας. Όμως για την αξιοποίηση άλλων μέσων (π.χ. ψηφιακών τάξεων για εργασίες κτλ.) θα ήθελα να υπήρχε μία επιμόρφωση για να με βοηθήσει να οργανώνω καλύτερα το σχεδιάγραμμα των εργασιών και του μαθήματος. Αυτές οι εργασίες έγιναν από πλευράς μου αλλά αυτοδίδακτα για ένα μεγάλο ποσοστό και με την βοήθεια συναδέλφων που είχαν μία αρχική εμπειρία από το 1ο κύμα της πανδημίας, και με πολύ κόπο και χρόνο και πειραματισμούς. Η συγκεκριμένη επιμόρφωση από το ΥΠΑΙΘ γίνεται μόλις τώρα έχοντας ήδη διανύσει 5.5 μήνες ΕΑΔ στα σχολεία. Ήλπιζα ότι θα μπορούσε να γίνει πολύ νωρίτερα μία τέτοια κίνηση, τώρα δυστυχώς την εν λόγω ετεροχρονισμένη επιμόρφωση την θεωρώ προσωπικά περιττή. Γενικά υπήρχαν ταυτόχρονα και ευκολίες και δυσκολίες που απαντήθηκαν παραπάνω.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ. Η ΑΜΕΣΗ ΕΠΑΦΗ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΑ. ΚΑΜΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΗΣΕΙ

όλα καλά!

ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ , ΑΝΟΙΞΕ ΝΕΟΥΣ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ, ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ. ΔΕΝ ΑΝΤΙΚΑΘΙΣΤΩ ΤΗΝ ΖΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. ΘΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΩ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΑΔΑΚΑΛΙΑ.

ΚΑΛΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ

ΠΛΟΥΣΙΑ Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΑ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΟΥ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΤΗ

Ελπίζω η γνώση που «βία» ταχύρρυθμα και υπό πίεση αποκτήθηκε να αξιοποιηθεί και στο μέλλον.

Η ΕΑΔ κουρασε παιδιά και καθηγητες, η υλη προχωρησε ερημην της πλειονοτητας των μαθητων.

Μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα με τηλεμαθημα και τα παιδιά και οι καθηγητές κουράζονται και θέλουν να γυρίσουν στο φυσικό τους περιβάλλον που είναι η σχολική τάξη και πραγματικότητα. Με τίποτα δεν συγκρίνεται το Δία ζωσης μάθημα με το τηλεμαθημα.

Στην αρχή τη βρήκα ενδιαφέρουσα και με κινητοποίησε αρκετά, σταδιακά όμως έγινε κουραστική και ένιωθα συχνά απογοήτευση από τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί η ΕΑΔ να υποκαταστήσει τη ζωντανή τάξη και το ζωντανό σχολείο.

ΑΥΤΟ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΑΘΗΜΑ!!

Μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία. Τις δυνατότητες της ασύγχρονης θα εξακολουθήσω να τις αξιοποιώ και όταν επιστρέψουμε στη δια ζωσης διδασκαλία. Απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο και για την προετοιμασία και για την αξιολόγηση. Υπερβολική κόπωση και πνευματική και ψυχική

ΕΑΔ ΜΟΝΟ ΣΕ ΕΚΤΑΚΤΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΜΟΝΟ ΟΤΑΝ Η ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΑΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΙΝΑΙ ΑΔΥΝΑΤΗ.

Οι μαθητές έχουν κουραστεί.

Κουραστική διαδικασία, όταν συμμετείχαν οι μαθητές ένιωθα ικανοποίηση όταν δεν άνοιγαν τουλάχιστον το μικρόφωνο ματαίωση..

Εύχομαι και ελπίζω να μην ξαναχρειαστεί να υλοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η ΕΑΔ αν και αναγκαίο κακό, για να μην χάσουν οι μαθητές την επαφή με το σχολείο, δεν βοήθησε να αφομοιώσουν οι μαθητές μου την ύλη που διδάχθηκαν. Επιπλέον ήταν πολύ κουραστική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, τόσο σωματικά όσο και συναισθηματικά - ψυχολογικά.

Θετική εμπειρία

Η εμπειρία μου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου έδειξε την αναγκαιότητα της ως συμπληρωματική της διά ζωής καθώς ενισχύει τις ψηφιακές ικανότητες των μαθητών/μαθητριών.

Δύσκολη εμπειρία, που απαιτεί πολύ επιπλέον χρόνο εργασίας από τον εκπαιδευτικό χωρίς δυστυχώς τα ανάλογα αποτελέσματα-πράγμα αποκαρδιωτικό μερικές φορές.

ΘΕΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΡΚΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΑ ΣΤΗΝ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗ

Χαίρομαι που μου δόθηκε η δυνατότητα να χρησιμοποιώ κι αυτά τα ηλεκτρονικά εργαλεία στη διδασκαλία μου.

Ψυχρή επαφή, έλλειψη ουσιαστικής προσέγγισης με τους /τις μαθητές/τριες, φόβος ότι δεν κατανόησαν τα μαθησιακά αντικείμενα

ΥΠΕΡΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ-ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΧΩΡΙΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΤΡΗΣΙΜΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

δεν υφίστατε

Η εξ αποστάσεως με κράτησε ασφαλή την περίοδο που οι μισοί μαθητές μου κι οι οικογένειές τους είχαν νοσήσει. Επίσης, ανακάλυψα νέες μεθόδους όπως τη μικτή διδασκαλία (ασύγχρονα μέσω eclass, e-me και σύγχρονα), εξοικειώθηκα με τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα μου και δημιούργησα δικό μου εκπαιδευτικό υλικό στην η-τάξη με τη μορφή ενοτήτων - σεναρίων.

Έπρεπε να προβλεφθεί τρόπος ώστε η ΕΑΔ να λειτουργεί συμπληρωματικά στην σχολική ζωή των μαθητών και όχι να αποτελεί την κύρια οδό. Ίσως έπρεπε να αναμορφωθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα με περισσότερες ώρες ασύγχρονη παρά σύγχρονη. Πάθαμε αυχενικά, χαλάσαμε τα μάτια μας και την ψυχή μας τόσες ώρες μπροστά από μια οθόνη.

Η ΕΑΔ είναι η νέα επανάσταση στην εκπαίδευση.

Η εξ αποστάσεως με κράτησε ασφαλή την περίοδο που οι μισοί μαθητές μου κι οι οικογένειές τους είχαν νοσήσει. Επίσης, ανακάλυψα νέες μεθόδους όπως τη μικτή διδασκαλία (ασύγχρονα μέσω eclass, e-me και σύγχρονα), εξοικειώθηκα με τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα μου και δημιούργησα δικό μου εκπαιδευτικό υλικό στην η-τάξη με τη μορφή ενοτήτων - σεναρίων.

ΕΒΛΕΠΑ ΚΛΕΙΣΤΕΣ ΟΘΟΝΕΣ ΣΕ ΜΕΓΑΛΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΙΕΣ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΜΗΝ ΚΑΝΟΥΝ ΜΑΘΗΜΑ. ΣΤΙΣ ΜΙΚΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ Α,Β ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΗΤΑΝ ΠΙΟ ΟΜΟΡΦΑ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΩ .

1) Πολλές φορές εκτεθήκαμε σε είσοδο ξένων στο μάθημά μας, χωρίς καμία δυνατότητα ελέγχου της ταυτότητάς τους, πολύ περισσότερο του αποκλεισμού εισόδου στο μάθημα και ακούσαμε ή διαβάσαμε υβρεολόγιο του πεζοδρομίου. 2) Ο εκπαιδευτικός ευτελίζεται, αφού χωρίς την εμφάνιση εικόνας των παρακολουθούντων, μιλάει σε ""ώπτα μή ακούντων"" και κατά την ώρα της διδασκαλίας μένει μόνος με μόνο τον εαυτό του. 3) Παντελής αδυναμία αδιαβλητότητας των απαντήσεων στα λεγόμενα ""διαγωνίσματα"", αφού είτε πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος, είτε τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας των μαθητών γνωστοποιούν τις απαντήσεις. 4) Έλεγχος και παρέμβαση των γονέων στη διαχείριση του μαθήματος. 5) Καμία αλληλεπίδραση με χιούμορ και συζητήσεις που βελτιώνουν τις σχέσεις καθηγητή-μαθητή. 6) Μαθητές χαμηλών μαθησιακών προσδοκιών μένουν εντελώς έξω από τη λήψη και διαχείριση της γνώσης. 6) κ.α.

πολύ μεγάλο πρόβλημα με μαθητές που δεν είχαν εξοπλισμό ή ίντερνετ

Θα μπορούσε να είναι πιο θετική εμπειρία, αν γινόταν λιγότερες ώρες μάθημα. Θα έπρεπε να γίνεται έως τέσσερις ώρες και όχι επτά. Να έχουν καλύτερο εξοπλισμό όλοι, σχολεία, καθηγητές, μαθητές. Κάποιοι μαθητές είχαν εξοπλισμό, αλλά δεν έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο. Είναι λάθος να κάνουν μάθημα με σταθερό τηλέφωνο. Τέλος έπρεπε να έχουν γίνει σεμινάρια σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕ, ΚΑΛΥΨΕ ΤΟ ΚΕΝΟ, ΩΣΤΟΣΟ ΑΠΑΙΤΕΙΤΑΙ ΙΣΧΥΡΟΤΕΡΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΩΣΤΕ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΕΙ ΝΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ. ΤΕΡΑΣΤΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟ ΠΑΡΩΧΗΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΥΛΙΚΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΔΕΚΑΕΤΙΩΝ ΣΕ ΝΕΕΣ ΦΟΡΜΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΟΥΝ ΑΚΟΜΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΗ ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΑΥΤΟΥ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ!

Η συμμετοχή του Υπουργείου πολύ μικρή στην όλη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να στηρίξουν την ΕΑΔ. Χωρίς δίκτυα στα σχολεία που να σηκώνουν όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είναι υποχρεωμένοι να έχουν εξοπλισμό στο σπίτι τους, χωρίς εξοπλισμό για τα παιδιά με οικονομικές δυσκολίες, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα έπρεπε να ξεκινήσει από αυτό το ίδιο το Υπουργείο.

Ο διαφορετικός τεχνολογικός εξοπλισμός και οι διαφορετικές συνθήκες με τις οποίες έκαναν μάθημα οι μαθητές /τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ήταν άδικος εις βάρος κάποιων μαθητών. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες λόγω τεχνικών δυσκολιών ή ακατάλληλων συνθηκών στο χώρο που παρακολουθούσαν το μάθημα έπρεπε να κάνουν πολύ περισσότερη προσπάθεια για να κρατήσουν την επαφή με τη μαθησιακή διαδικασία. Ελλιπής έως ανύπαρκτη ήταν και η ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ

τους στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία είναι εξαιρετικά πολύτιμη για τα παιδιά. Μένει να υπολογίσουμε και το ψυχολογικό και μαθησιακό κόστος της δημόσιας έκθεσης των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτή, γιατί δεν μπορούσε από τη φύση της να παρέχει την ασφάλεια και το άσυλο που παρέχει η τάξη ενός σχολείου. Η δια ζώσης διδασκαλία υποστηρίζει επίσης συνεχώς τους μαθητές/τριες στην δύσκολη διαδικασία της ενηλικίωσης και της κοινωνικοποίησης, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαμε να τους/τις στηρίζουμε σε αυτό, κάτι που σίγουρα είχε αρνητική επίδραση στις περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν την απαιτούμενη στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον.

ΛΙΓΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΙΑΤΗΡΗΣΑΝ ΤΟ ΖΗΛΟ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΟΜΑΘΕΙΑ ΤΟΥΣ. ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΑΔΙΑΦΟΡΟΥΣΑΝ ΚΑΙ ΔΕΝ ΑΝΟΙΓΑΝ ΤΟ ΜΙΚΡΟΦΩΝΟ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΝ. ΕΝΔΕΧΕΤΑΙ ΜΑΛΙΣΤΑ ΑΠΛΑ ΝΑ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΝ ΚΑΙ ΥΣΤΕΡΑ ΝΑ ΑΠΟΧΩΡΟΥΣΑΝ ΣΕ ΑΛΛΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΠΙΤΙΟΥ ΤΟΥΣ.

Η ΕΑΔ ΗΤΑΝ ΜΙΑ ΛΥΣΗ ΑΝΑΓΚΗΣ ΣΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ, ΠΡΟΤΗΜΟΤΕΡΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΕΙΨΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΣΕ ΚΑΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΗΣΕΙ ΤΗΝ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΥΠΟ ΚΑΝΟΝΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ. π.χ. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΕ ΜΙΚΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, ΓΙΑ ΕΞΟΙΚΟΝΟΜΗΣΗ ΠΟΡΩΝ ΘΑ ΗΤΑΝ ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΗ

Κατ' ανάγκη εκπαιδευτική διαδικασία που καταντά καταναγκαστική

ΚΟΥΡΑΣΗ - ΚΟΥΡΑΣΗ - ΚΟΥΡΑΣΗ – ΚΟΥΡΑΣΗ. ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ & ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΤΩΝ ΑΔΙΑΦΟΡΩΝ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΜΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ. ΑΠΑΡΑΔΕΚΤΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΜΗΔΕΝΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ"

Μπόρεσα να δώσω πολλές πληροφορίες στους μαθητές που δια ζώσης θα ήταν δύσκολο αλλά πιστεύω ότι το σχολείο δεν είναι μόνο γνώση αλλά κοινωνικοποίηση, επαφή μαθητών μεταξύ τους και με τους διδάσκοντες, γιορτές, αθλητισμός, εκδηλώσεις, εκδρομές τα οποία έλειψαν πολύ στα παιδιά. Απομονώθηκαν από τους συμμαθητές τους, ειδικά τα παιδιά που βρίσκονταν σε μεταβατικό στάδιο στην εκπαίδευση.

Την τελευταία εβδομάδα ένοιωθα ότι δεν άντεχα άλλο.

μοναξιά, άδειοι τοίχοι

Γενικό Λύκειο

Πολλαπλάσιος φόρτος εργασίας για προετοιμασία και απαντήσεις - διορθώσεις. Απρόσκοπτος σχεδιασμός της διδασκαλίας, απαλλαγή από τα εμπόδια της ζωντανής διδασκαλίας (θόρυβοι, διασπάσεις, απώλεια διδακτικών ωρών).

ΗΤΑΝ ΜΙΑ ΔΥΣΚΟΛΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΠΟΥ ΕΙΧΑΜΕ ΝΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΤΟΥΜΕ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΔΑΞΟΥΜΕ ΥΛΗ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΟΡΑΤΟΥΣ ΧΩΡΙΣ ΚΑΜΕΡΑ ΜΟΝΟ ΜΕ ΤΗ ΦΩΝΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΟΡΙΕΣ ΤΟΥΣ!!! ΗΤΑΝ ΟΜΩΣ ΔΥΣΚΟΛΗ Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΛΟΓΩ ΚΟΒΙΝΤ.

Ικανοποίηση από την χρήση της ΕΑΔ

Ικανοποίηση από την χρήση της ΕΑΔ

ΓΙΑ ΜΕΝΑ Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΗΤΑΝ ΚΑΤΙ ΝΕΟ ΚΑΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ

Δεν υποκαθιστά την δια ζώσης διδασκαλία. Είναι μια λύση ανάγκης. Οι μαθητές, ειδικά οι αδιάφοροι, επαναπαύονται. Αυτό επιτείνεται και από τη μη διεξαγωγή των προαγωγικών εξετάσεων.

Αν δεν δίνουμε σημασία στον παιδαγωγικό μας ρόλο και δεν υπάρχει συναντίληψη σε κάθε σχολική κοινότητα κανένα μέσον δεν επαρκεί.

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕ ΞΕΚΑΘΑΡΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΕΝΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ

η τηλεεκπαίδευση υπήρξε κουραστική εμπειρία. τα προβλήματα με το δίκτυο και τα μέσα έπρεπε να τα αντιμετωπίσουμε μόνοι μας, μαθητές και καθηγητές, και χάθηκε η ουσία της εκπαιδευτικής πράξης. στο τέλος της περιόδου αυτής η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών παραιτήθηκε από την προσπάθεια. απλώς έμπαιναν στο μάθημα, για να γλυτώσουν την απουσία. το να προσπαθεί να ετοιμάσει κανείς τους μαθητές του για τις πανελλήνιες σε αυτές τις συνθήκες υπήρξε εξαιρετικά δύσκολο και ελάχιστα αποτελεσματικό.

Υπερβολική κόπωση στα μάτια και πονοκέφαλοι από τον υπολογιστή

πρόκειται για μια βίαιη αποκοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένα υποκατάστατο που δεν υποκαθιστά τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα απαραίτητα πλέγματα κοινωνικοποίησης, μια απορρύθμιση που στοχεύει, απλώς, στη διεκπεραιωτική παράδοση ύλης χωρίς να ενδιαφέρει η αφομοίωση, η συναισθηματική κάλυψη και το οξυγόνο της σχολικής ζωής

ΚΑΛΗ αλλά ΜΗ ΣΥΓΚΡΙΣΙΜΗ με την ΦΥΣΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ

Δεν μου άρεσε να κάνω μάθημα χωρίς να βλέπω τα μάτια των μαθητών μου. Πολλές φορές ένα νεύμα αρκεί... δεν το είχα αυτό. Δεν μπορούσα να τους μεταδώσω τη λαχτάρα για μάθηση. Δεν μπορούσα να τους πείσω να με προσέξουν. Δεν μπορούσα να τους αξιολογήσω με αντικειμενικότητα. Θα ήθελα να έχω πάντα και σε κάθε τάξη/αίθουσα ηλεκτρονικά μέσα να χειρίζομαι στη δια ζώσης διδασκαλία και όχι μόνο σποραδικά όταν είναι διαθέσιμο το εργαστήριο.

Σημαντική η συνεργασία και η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους εκπαιδευτικούς

Η εμπειρία είχε θετικές και αρνητικές πλευρές και για τους εκπαιδευτικούς και για τα παιδιά. Αυτό που κούρασε όλους, κατά τη γνώμη μου, ήταν η μεγάλη διάρκεια της ΕΑΔ.

Η ΕΑΔ με "φόρτωσε" μόνο αρνητικά συναισθήματα: μοναξιά, αμηχανία, εκνευρισμό, απογοήτευση. Ένιωθα αρκετές φορές σαν να απευθύνομαι σε έναν τοίχο από τον οποίο ανέμενα απάντηση. Ειλικρινά λυπάμαι που η Υπουργός Παιδείας καμαρώνει και θεωρεί την ΕΑΔ σπουδαία παρακαταθήκη για το μέλλον. Προφανώς τα αναφέρει αυτά εκτός από τις πολιτικές της σκοπιμότητες λόγω και της άγνοιάς της με το αντικείμενο της ΕΑΔ. Η ΕΑΔ δεν πρέπει να χρησιμοποιείται. Σε περιόδους κρίσης πρέπει να λαμβάνονται όλα μα όλα τα απαραίτητα μέτρα για να παραμένουν τα σχολεία ανοιχτά. Όλα αυτά τα αναφέρω, γιατί θεωρώ ότι θα τα διαβάσουν άνθρωποι με ευρύτητα πνεύματος, απαλλαγμένοι από οποιεσδήποτε σκοπιμότητες που αγαπούν και ενδιαφέρονται μόνο για την εκπαίδευση και τους έμψυχους συντελεστές της, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Πολύ χρήσιμη η τηλεδιάσκεψη για την υποστήριξη σε έκτακτες συνθήκες. Πολύ καλό το περιβάλλον της η-τάξης για οργάνωση της ασύγχρονης διδασκαλίας. Πολύ περιορισμένη η δυνατότητα αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης και κινητοποίησης μέσω της σύγχρονης εκπαίδευσης στο περιβάλλον τηλεδιάσκεψης του WebEx.

Ελπίζω να μην ξαναβρεθούμε στην ανάγκη της

Η ΕΑΔ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΗΣΕΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

Απόγνωση, αγανάκτηση, πείσμα, αγώνες, θετικά αποτελέσματα.

Ήταν μια δύσκολη κατάσταση για όλους μας. Μετά την τηλεεκπαίδευση υπήρξαν φαινόμενα αδυναμίας προσαρμογής των μαθητών στη νέα κατάσταση.

Μια πολύ χρήσιμη εμπειρία, που αν χρησιμοποιείται σε αλληλεπίδραση με τη δια ζώσης διδασκαλία, νομίζω ότι θα διευκόλυνε κάποια πράγματα. Όμως για τόσο μεγάλο διάστημα η εφαρμογή μόνο της ΕΑΔ, καταντά προβληματική, πολύ κουραστική.

ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ, ΑΠΑΞΙΩΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΜΑΣ ΓΙΑΤΙ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΝΑ ΨΕΥΔΟΝΤΑΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΚΑΝΑΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ, ΑΦΕΝΟΣ ΔΙΟΤΙ ΚΑΤΑΡΓΗΘΗΚΑΝ ΟΙ ΦΕΤΙΝΕΣ ΠΡΟΑΓΩΓΙΚΕΣ-ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΤΣΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΧΑΛΑΡΟΤΗΤΑ, ΚΑΙ ΑΦΕΤΕΡΟΥ ΔΙΟΤΙ ΚΟΥΒΑΛΑΝΕ 6 ΜΗΝΩΝ ΝΩΘΟΤΗΤΑ, ΠΑΘΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΙΤΗΣΗ. ΕΚΤΙΜΩ ΟΤΙ Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΑΣ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΗΤΑΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ , ΑΝ ΑΠΕΥΘΥΝΟΤΑΝ ΕΞΙΣΟΥ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ. ΕΤΣΙ, ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΤΕ ΝΑ ΕΞΑΓΕΤΕ ΑΣΦΑΛΕΣΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

Απαιτούνταν πολύ μεγαλύτερη στήριξη από την πολιτεία κυρίως ως προς τον τρόπο οργάνωσης της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας και βεβαίως χρειαζόταν επιμόρφωση εγκαίρως

Για τους μαθητές που ενδιαφέρονται εξελίσσεται πολύ καλά η διαδικασία. Ο προσωπικός φόρτος εργασίας είναι μεγάλος για να μπορέσω να έχω απτά στοιχεία για την αξιολόγηση των μαθητών.

Είμαι πολύ ευχαριστημένη από τη δική μου και των συναδέλφων μου άμεση ανταπόκριση στην απαίτηση συνέχισης της διδασκαλίας εν μέσω πανδημίας και τη διάθεση συνεργασίας μας. Δυσανεστημένη από την συνεχή γκρίνια κάποιων συναδέλφων. Μου έλλειψε η αμεσότητα της δια ζώσης διδασκαλίας και η επαφή με τους μαθητές στη διάρκεια διαλειμμάτων, εκδρομών.... Μου φάνηκε απαράδεκτη η χρήση της ΕΑΔ για τις ημέρες που το σχολείο ήταν υπό κατάληψη.

ΚΟΙΝΟΣ ΤΟΠΟΣ ΟΛΩΝ ΕΙΝΑΙ ΟΤΙ Η ΕΞΑΕ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΤΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. ΟΜΩΣ, ΕΧΕΙ ΠΟΛΛΑ ΚΑΛΑ ΝΑ ΜΑΣ ΔΩΣΕΙ ΑΝ ΣΥΝΔΥΑΣΤΕΙ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ. ΤΟ ΔΥΣΑΡΕΣΤΟ ΕΙΝΑΙ ΟΤΙ ΑΔΥΝΑΤΟΥΜΕ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΟΥΜΕ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ, ΑΦΕΝΟΣ ΔΙΟΤΙ ΚΑΤΑΡΓΗΘΗΚΑΝ ΟΙ ΦΕΤΙΝΕΣ ΠΡΟΑΓΩΓΙΚΕΣ-ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΤΣΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΧΑΛΑΡΟΤΗΤΑ, ΚΑΙ ΑΦΕΤΕΡΟΥ ΔΙΟΤΙ ΚΟΥΒΑΛΑΝΕ 6 ΜΗΝΩΝ ΝΩΘΟΤΗΤΑ, ΠΑΘΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΙΤΗΣΗ. ΕΚΤΙΜΩ ΟΤΙ Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΑΣ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΘΑ ΗΤΑΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ , ΑΝ ΑΠΕΥΘΥΝΟΤΑΝ ΕΞΙΣΟΥ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ. ΕΤΣΙ, ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΤΕ ΝΑ ΕΞΑΓΕΤΕ ΑΣΦΑΛΕΣΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

Σε μια γενική κρίση: πολύ καλή εμπειρία με άμεσα, έστω μερικά, εκπαιδευτικά αποτελέσματα" κρίμα που δεν αξιοποιήθηκε όσο ήταν δυνατόν και επίσης κρίμα για την περιφρόνησή της από μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών για προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους.

Αισθάνομαι ΑΣΧΗΜΑ που δεν μας βοήθησε το ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ στο να προμηθευτούμε ΑΜΕΣΑ ΗΥ και ΓΡΑΦΙΔΑ. Επίσης πρέπει και όλοι οι μαθητές να προμηθευτούν από την ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΗΥ και γραφίδα.

Αναγκαίο κακό! Μόνο ως υποκατάστατο μπορεί να λειτουργήσει με δεδομένες τις αδυναμίες του...

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΑ Η ΕΑΔ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΕΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η προσωπική επαφή είναι ανεκτίμητη ειδικά όσο πιο μικρή ηλικία έχουν οι μαθητές μας. Η εξ αποστάσεως είναι αναγκαίο κακό και όχι μέθοδος διδασκαλίας. Ευχαριστώ για την προσοχή σας.

Η τηλεεκπαίδευση απέτυχε παταγωδώς

Επαγγελματικό Λύκειο

Νοιώθω, ότι ενώ προσπαθώ 3 φορές παραπάνω, σε σχέση με την τάξη λόγω δυσκολιών που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι μαθητές μου να κερδίζουν 3 φορές λιγότερα από αυτό που θα κέρδιζαν στον ίδιο χρόνο στην δια ζώσης διδασκαλία. Είναι πολύ αποκαρδιωτικό. Θεωρώ ότι, άσχετα από το επίπεδο του εξοπλισμού και των επιμορφώσεων που μπορούν να παρασχεθούν στους εκπαιδευτικούς τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την προσωπική επαφή. Την αίσθηση που σου αφήνει η λάμψη στα μάτια των μαθητών όταν καταλαβαίνουν αυτό που τους λες, όπως και το αντίθετο, η απορία όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι, δεν μπορεί να αποδοθεί με κανένα τεχνολογικό μέσο παρά μόνο με την ζωντανή επαφή.

Καινούργια, ενδιαφέρουσα, δημιουργική - όχι για μεγάλα διαστήματα!

Καλή για λίγο. Η ψευδαίσθηση της μάθησης και της αλληλεπίδρασης. Κοινώς εικονική...

Δεν μπορείς να ξέρεις με τι ασχολείται ο μαθητής την ώρα του μαθήματος, η συμμετοχή των μαθητών ήταν μικρή, πολλές φορές νομίζεις ότι μιλάς μόνος σου μπροστά σε μια οθόνη και συνέχεια χρειάζοταν να επαληθεύεις ότι σε ακούνε.

ΑΥΤΟΙ ΠΟΥ ΘΕΛΑΝΕ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ, ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΑΝ. ΟΙ ΑΔΙΑΦΟΡΟΙ ΕΧΑΣΑΝ ΚΑΘΕ ΕΠΑΦΗ.

ΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ, ΜΑ ΠΟΥ ΕΛΑΧΙΣΤΑ ΒΟΗΘΗΣΑΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ.

Η επιβεβλημένη ΕΑΔ ήταν η αφορμή για ένα ψηφιακό άλμα από το ΥΠΕΠΘ, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, που υπό άλλες συνθήκες θα χρειάζοταν τουλάχιστον 15 χρόνια για να πραγματοποιηθεί.

ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ Ο ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ Ν' ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΗΣΕΙ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ, ΓΙΑΤΙ ΤΟΥ ΛΕΙΠΕΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η ΕΞΑΕ πιστεύω πως δεν είναι κατάλληλη για εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρά μόνο συμπληρωματικά (ασύγχρονη) ή σε έκτακτες συνθήκες.

Ορισμένα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στη δια ζώσης διδασκαλία και να την καταστήσουν πιο ελκυστική και πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές

ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, ΑΠΟΓΟΝΤΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Κουραστικό!!!

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία, απέτυχε να προσεγγίσει τους στόχους τους όχι γιατί οργανωτικά ή εν διαδικαστικά ήταν λάθος ή δεν υπήρχε υποστήριξη. Κάθε άλλο. Απέτυχε διότι δεν έλαβε καθόλου μα καθόλου υπόψη την πραγματικότητα. Δεν έχουν ΟΛΟΙ λάπτοπ και, δυστυχώς, δεν έχουν ΟΛΟΙ ίντερνετ στο σπίτι τους, και, επίσης, δεν μπορούν ΟΛΕΣ οι οικογένειες να αγοράζουν κάρτες κινητής. Διότι ναι μεν το webex δεν είχε χρέωση, όμως με μηδενική κάρτα δεδομένων δεν υπήρχε πρόσβαση!!! Για να υπάρξει λοιπόν επιτυχία θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη η πραγματικότητα. Τα δε πολλά υποσχόμενα tablet, ήρθαν(;) στο τέλος της δεύτερης χρονιάς τηλεεκπαίδευσης...και με πολύ πολύ αυστηρά κριτήρια. Επιπλέον, απέτυχε διότι δεν προέβλεψε καν την απίστευτη κούραση των παιδιών, όταν έπρεπε να παρακολουθούν ΟΛΑ τα μαθήματα από ένα κινητό ή να εργάζονται στο e-class μέσα από την οθόνη ενός κινητού. Είναι τελείως διαφορετικό να περνάς την ώρα σου σερφάροντας με το κινητό και εντελώς διαφορετικό να συμμετέχεις ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ σε μία εκπαιδευτική διαδικασία με αυτό. Πόσω δε μάλλον, να αξιολόγησε και για αυτή την συμμετοχή!!

Τεράστια αποχή με δικαιολογίες από τους μαθητές. Αδυναμία σωστής αξιολόγησης μαθητών. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έκαναν μάθημα.

Ως φιλόλογος η ΕΑΔ μου έδωσε τη δυνατότητα να προβάλλω βίντεο, ψηφιακές ιστορίες, παράλληλα κείμενα λογοτεχνών, αρχαιακό υλικό που βοήθησαν πολύ στην κατανόηση και αφομοίωση της διδακτέας ύλης. Βέβαια η απουσία προσωπικής επαφής εμποδίζει τον διδάσκοντα να σχηματίσει σαφή εικόνα για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και να αξιοποιήσει την ανατροφοδότηση.

ΨΥΧΙΚΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΚΟΠΩΣΗ, ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΙΝΗΣΗΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΙ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑ, ΑΙΦΝΙΔΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ, ΑΙΣΘΗΜΑ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ (ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ-ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΥΛΗΣ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ)

Η ΕΑΔ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΝΤΙΚΑΘΙΣΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΠΡΟΣΘΕΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΟΤΙ ΟΛΟΙ ΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΠΩΣ ΝΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΟΥΝ ΚΙ ΕΧΟΥΝ ΤΑ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΜΕΣΑ.

Η δια ζώσης εκπαίδευση είναι αναντικατάστατη
