

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΔΠΜΣ «ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Τίτλος Εργασίας

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο: Διλήμματα, που έθεσε η τηλεκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές.

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σφυρόερα Μαρία

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Τουρνή Φωτεινή – Υπότροφος Ιδρύματος Ωνάση

A.M.: 5594

Περίληψη

Κεντρικό θέμα της εργασίας αυτής είναι η μελέτη των διλημάτων, που πιθανώς έθεσε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Μέσα από αυτή τη, μικρής κλίμακας, έρευνα, επιχειρείται μια ευρύτερη κατανόηση του πώς ανταποκρίθηκαν στη νέα αυτή εκπαιδευτική συνθήκη, κατά τη διάρκεια της Πανδημίας του COVID-19. Με δεδομένη την απότομη αναστολή λειτουργίας των σχολείων, υιοθετήθηκαν πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της έρευνας, εξετάζονται οι αλλαγές που προέκυψαν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες, οι οποίοι τις επηρέασαν. Επιπλέον, μελετάται το πώς η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρέασε τους εκπαιδευτικούς, όταν επέστρεψαν στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την έρευνα, αναλύονται οι δυσκολίες, αλλά και οι ευκαιρίες, που προέκυψαν σε αυτή την αναγκαία συνθήκη. Μελετήθηκε, επίσης, ο ρόλος και η επιρροή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, από τη σκοπιά των νηπιαγωγών. Για τη συλλογή των δεδομένων, διενεργήθηκαν δώδεκα συνεντεύξεις, μέσω διαδικτύου, με εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, η οποία βασίστηκε στη θεματική προσέγγιση ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βασίστηκαν, κατά κύριο λόγο, σε κλειστού, αναπαραγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες, με τα παιδιά να έχουν, κυρίως, ρόλο παθητικού δέκτη. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν αλλαγή στον ρόλο τους, επισημαίνοντας ότι, η διαδικασία ήταν, κατά βάση, δασκαλοκεντρική, πιο στείρα και ότι εκείνοι ήταν περισσότερο καθοδηγητικοί από ότι στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερη επίδραση φάνηκε να έχει η παρουσία των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επηρέασε αρκετούς τομείς, όπως τον σχεδιασμό των δράσεων και την επιλογή θεματολογίας. Παράλληλα, αναφέρθηκε η παρέμβασή τους στις απαντήσεις, που έδιναν τα παιδιά στα όποια ερωτήματα, καθώς και στις δημιουργίες τους. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό με συναδέλφους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε αυτή την πρωτόγνωρη συνθήκη. Ωστόσο, οι συνεργασίες αυτές περιορίστηκαν, κυρίως, στην ανταλλαγή υλικού και δεν συνεχίστηκαν με την επιστροφή στη φυσική τάξη. Με την επιστροφή στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στα στοιχεία, τα οποία έλειψαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως η ομαδοσυνεργατική εργασία των παιδιών, η ανακάλυψη της γνώσης και το παιχνίδι.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Παιδαγωγικές Πρακτικές, Συνεργασίες Εκπαιδευτικών

Abstract

The aim of the study was to explore the implementation of distance learning in early childhood education, in Greece, due to Covid-19 pandemic, through early years teachers' perceptions. The parameters under investigation were the participants' way of adapting their pedagogical practices in distance learning situation, the role of the parents, the participants cooperation with their colleagues and lastly the way the experience affected their practices, when they returned to the face-to-face education. Therefore, leading to an exploration of the perceptions of early years teachers regarding these elements. A qualitative approach was adopted in order to gather the required data, from twelve early years teachers, who are currently working in state schools and had more than three years of work experience. Data was collected through semi-structured interviews via internet.

The research findings indicated that educators tended to follow more traditional practices with predefined outcomes. Some of the participants recognized that the educational process was more teacher-centered rather than child-centered and consequently referred to the change of their role as teachers. The role of the parents was reported to be crucial, as participants mentioned taking into consideration the parents presence when they were planning their practices. Parents seemed to interfere with their children's answers and drawings. Moreover, teachers, participating in the study, indicated that they exchanged suggestions about activities with their colleagues, in order to cope with this unfamiliar situation. Finally, further research subjects that emerged from the findings of this research were discussed.

Key Words: Distance Learning, Early Childhood Education, Pedagogical Practices

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δώδεκα νηπιαγωγούς, οι οποίοι δέχθηκαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, οι οποίοι διέθεσαν τον χρόνο τους και μοιράστηκαν μαζί μου τις εμπειρίες τους. Η κάθε συνέντευξη ήταν πολύτιμη και μοναδική. Χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η παρούσα μελέτη δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί. Ελπίζω να έχω αποτυπώσει τις εμπειρίες σας, μέσα από την εργασία αυτή.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Σφυρόερα Μαρία, για τις συμβουλές της και την ανατροφοδότηση, που μου παρείχε, σε όλο το διάστημα εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Μέσα από τις συζητήσεις μας, θεωρώ ότι κατάφερα να αναπτύξω τον τρόπο σκέψης μου, να επανασχεδιάσω κάποια στοιχεία και να σταθώ κριτικά απέναντι στη μελέτη του παρόντος θέματος.

Τέλος, ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στο Ίδρυμα Ωνάση για την υποστήριξη, που μου παρείχε, μέσα από το πρόγραμμα υποτροφιών του, ώστε να αφοσιωθώ στο παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω, ξεχωριστά, τη Διευθύντρια του Τμήματος Υποτροφιών, κυρία Τάτση Στέλλα και την υπεύθυνη για την υποτροφία μου, κυρία Ρουσάκη Κατερίνα, τόσο για την αμεσότητα στην επικοινωνία, όσο και για τη συνδρομή τους, από την έναρξη της υποτροφίας μου.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Επισκόπηση	9
1.1. Εισαγωγή Κεφαλαίου	9
1.2. Ορισμός εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	9
1.3. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	11
1.4. Έρευνες Σχετικά με την Εφαρμογή στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την Περίοδο της Πανδημίας.....	13
1.5. Αναστοχασμός και Εκπαιδευτική Διαδικασία	14
1.6. Τηλεκπαίδευση: Ευκαιρίες και Δυσκολίες	17
1.7. Ο ρόλος των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	20
1.8. Συνεργασίες εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ..	22
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία	25
2.1 Προσέγγιση έρευνας	25
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	26
2.3 Δείγμα	27
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	32
2.5 Ανάλυση δεδομένων	34
2.6 Εγκυρότητα έρευνας	35
2.7 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας.....	37
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα	39
3.1. Γενικά στοιχεία για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο	39
3.1.1. Συμμετοχή παιδιών στην εξ αποστάσεως.....	39
3.1.2. Τρόπος υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς	43
3.2. Αλλαγές που επέφερε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της.....	46
3.2.1. Κριτήρια Σχεδιασμού πριν και κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	46
3.2.2. Στόχοι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας.....	52
3.2.3. Παιδαγωγικές Πρακτικές και Ρόλος Εκπαιδευτικών	57
3.2.4. Ευκαιρίες και Δυσκολίες στην εξ Αποστάσεως Εκπαιδευτική Διαδικασία	64
3.3. Πώς επηρέασε η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται την εκπαιδευτική διαδικασία, με την επιστροφή τους στη δια ζώσης διδασκαλία;	73

3.4.Συνεργασίες που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πώς εξελίχθηκαν με την επιστροφή στη δια ζώσης.	78
3.4.1. Συνεργασίες με εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου	79
3.4.2. Συνεργασίες με εκπαιδευτικούς εκτός σχολείου	82
3.5. Ο ρόλος και η επιρροή των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία	85
Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα Έρευνας και Συζήτηση	90
4.1. Αλλαγές, που επέφερε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της.....	90
4.2. Πώς επηρέασε η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται την εκπαιδευτική διαδικασία, όταν επέστρεψαν στη δια ζώσης διδασκαλία;	93
4.3. Συνεργασίες, που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πώς εξελίχθηκαν με την επιστροφή στη δια ζώσης.	94
4.4. Ο ρόλος και η επιρροή των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία	95
4.5. Περιορισμοί Έρευνας	96
4.6. Πιθανές Προεκτάσεις Έρευνας	97
Επίλογος.....	98
Βιβλιογραφία	100
Παράρτημα Α: Ενημερωτικό Φυλλάδιο	106
Παράρτημα Β: Ερωτήσεις Συνέντευξης	108

Περιεχόμενα Πινάκων

<i>Πίνακας 1: Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο Συμμετεχόντων</i>	29
<i>Πίνακας 2: Χρόνια Προϋπηρεσίας και Περιοχή Νηπιαγωγείου</i>	30
<i>Πίνακας 3: Επιμορφώσεις και Σεμινάρια</i>	31
<i>Πίνακας 4: Συμμετοχή παιδιών στην εξ αποστάσεως</i>	40

Περιεχόμενα Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Λόγοι μη συμμετοχής των παιδιών στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση	40
Διάγραμμα 2: Τρόπος υλοποίησης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς.....	43
Διάγραμμα 4: Κριτήρια Σχεδιασμού - Εξ Αποστάσεως.....	46
Διάγραμμα 3: Κριτήρια Σχεδιασμού - Δια Ζώσης	46
Διάγραμμα 5: Στόχοι - Δια Ζώσης	52
Διάγραμμα 6: Στόχοι - Εξ Αποστάσεως	52
Διάγραμμα 7: Παιδαγωγικές Πρακτικές - Εξ Αποστάσεως	57
Διάγραμμα 8: Ρόλος Εκπαιδευτικών στην Εξ Αποστάσεως	63
Διάγραμμα 9: Ευκαιρίες	64

Διάγραμμα 10: Δυσκολίες.....	68
Διάγραμμα 11: Επιρροή στη Δια Ζώσης Εκπαιδευτική Διαδικασία	73
Διάγραμμα 12: Συνεργασία Εκπαιδευτικών - Εντός Σχολικής Μονάδας.....	79
Διάγραμμα 13: Συνεργασία Εκπαιδευτικών - Εκτός Σχολικής Μονάδας.....	82
Διάγραμμα 14: Ρόλος Γονέων στην Εξ Αποστάσεως.....	85

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν τα διλήμματα, που πιθανώς έθεσε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο των μέτρων αντιμετώπισης της πανδημίας COVID-19, αποφασίστηκε, στις 14 Νοεμβρίου του 2020, το κλείσιμο των σχολικών μονάδων και η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης (<https://bit.ly/3zFllyB>, 2020). Η παραπάνω απόφαση ίσχυσε μέχρι την 11^η Ιανουαρίου, οπότε και ξεκίνησαν πάλι τα μαθήματα δια ζώσης. Στο διάστημα αυτό, δόθηκαν οδηγίες στις σχολικές μονάδες για την εφαρμογή της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για τα δημόσια νηπιαγωγεία, αποφασίστηκε η διενέργεια καθημερινών σύγχρονων τηλεδιασκέψεων από τις 14:00 έως τις 16:20. Αντίστοιχα, εφαρμόστηκε η τηλεεκπαίδευση και για το χρονικό διάστημα από την 11^η Φεβρουαρίου μέχρι την 10^η Μαΐου του 2021. Σύμφωνα με τον OECD (2020), οι τομείς, που αποτελούν τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική πρόκληση στην παρούσα συνθήκη, είναι το κατά πόσον υπάρχει πρόνοια για τη διαθεσιμότητα των αναγκαίων τεχνολογικών μέσων, το κατά πόσον λαμβάνονται υπόψη οι συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, καθώς και το κατά πόσον μπορεί να τηρηθεί ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες, που απαιτούν τη χρήση υπολογιστή και σε ανοικτές δραστηριότητες, χωρίς τη χρήση του.

Σύμφωνα με την παρούσα βιβλιογραφία (Kim, 2020; Dvir & Oppenheimer, 2020; Huber & Helm, 2020; Dias et al., 2020; Amenduni et al., 2021; Lopez-Noguero et al., 2021), η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έθεσε νέους όρους στην εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που, σε ορισμένες περιπτώσεις, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές (Huang, 2021). Σημαντικός παράγοντας στην αναθεώρηση και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η αναστοχαστική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς (Sim, 2006). Μέσα από αυτή την συνθήκη, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν διάφορες δυσκολίες, όπως η συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν στη συνθήκη, καθώς και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και η αλληλεπίδρασή τους στη διαδικασία. Γεγονότα που ενδεχομένως να αποτέλεσαν μια ευκαιρία για αναστοχασμό με σκοπό τη διερεύνηση, την ενίσχυση ή και την αναθεώρηση εκπαιδευτικών πρακτικών.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούν να προκύψουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση:

- Τί αλλαγές επέφερε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια που εφαρμόστηκε;

- Πώς επηρέασε η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης τον τρόπο που σκέφτονται την εκπαιδευτική διαδικασία, με την επιστροφή τους στη δια ζώσης διδασκαλία;
- Τί συνεργασίες αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πως συνεχίστηκαν;
- Ποιος ήταν ο ρόλος των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πως επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία;

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίστηκε η εργασία αυτή. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, που είχαν τεθεί και να αναλυθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Στο τρίτο μέρος, παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση το κάθε μέσο συλλογής δεδομένων και τους άξονες της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι πιθανές προεκτάσεις και οι περιορισμοί της.

Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

1.1. Εισαγωγή Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται μία βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της περιόδου της πανδημίας COVID-19, και συγκεκριμένα στο χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο του 2020 έως τον Μάιο του 2021. Αρχικά, επιχειρείται να ορισθεί η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με την επισήμανση των βασικών της χαρακτηριστικών, αλλά και με έμφαση στο πώς αυτά αλλάζουν, όταν πρόκειται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μια περίοδο κρίσης, όπως η παρούσα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το χρονικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τόσο κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας, όσο και κατά το δεύτερο, εστιάζοντας περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο νηπιαγωγείο. Μετέπειτα, δίνεται έμφαση στην έννοια και τη σημασία του αναστοχασμού για μια πιο ανοικτή και δημοκρατική εκπαίδευση, αλλά και στο πώς αυτός μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση και διαχείριση της παρούσας συνθήκης. Στην τέταρτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού, παρουσιάζονται οι κύριες δυσκολίες, που προέκυψαν σε αυτή τη συνθήκη, αλλά και οι πιθανές ευκαιρίες, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Στην τελευταία ενότητα, επισημαίνεται η σημασία της ανάπτυξης συνεργασιών και κοινοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, αλλά και αναφορικά με τη διαχείριση της παρούσας συνθήκης.

1.2. Ορισμός εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» συναντάται για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 (Λιοναράκης, 2006). Ο όρος αυτός αφορά στην εκπαίδευση, κατά την οποία εκπαιδευτικός και μαθητές βρίσκονται σε φυσική απόσταση και η διδασκαλία δεν συντελείται δια ζώσης. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που την κάνει να διαφέρει από οποιαδήποτε άλλη μορφή εκπαίδευσης, είναι ότι εφαρμόζεται χωρίς περιορισμούς χρόνου και τοποθεσίας (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Επιπλέον, χαρακτηριστικό της είναι η χρήση τεχνολογικών μέσων για την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων και για τη μεταφορά περιεχομένου. Μερικά από τα πλεονεκτήματα, που θεωρείται ότι προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι ότι δεν υπάρχουν εμπόδια αναφορικά με την τοποθεσία και τον χρόνο, ξεπερνώντας σε κάποιες περιπτώσεις, ακόμη και τα κοινωνικοοικονομικά εμπόδια (Al-Agimi, 2014). Έχει έτσι τη δυνατότητα, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, να φέρει σε επαφή μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο, διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικές εμπειρίες.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η προσθήκη της στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει συμβάλει στην ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον πλέον μετατοπίζεται στην αντίληψη, στάση και θεώρηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως μιας «ανοιχτής» και προσβάσιμης διαδικασίας, η οποία θα απαντά στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Αναστασιάδης, 2014). Συνεπακόλουθα,

στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τίθεται, πλέον, η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με αυτή τη μεταφορά της εστίασης, ενδεχομένως να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη λογισμικών, τα οποία να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τη διερευνητική και κριτική σκέψη (Αναστασιάδης, 2014). Ο Λιοναράκης (2005), εξετάζοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με παιδαγωγικά κριτήρια, επισημαίνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενεργοποιεί τον εκπαιδευόμενο, ώστε να μαθαίνει και να λειτουργεί αυτόνομα.

Δύο βασικές μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η σύγχρονη και η ασύγχρονη. Η σύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέσω των προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου σύγχρονης μετάδοσης, παρέχει τη δυνατότητα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αλληλοεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο, ανεξάρτητα του γεωγραφικού χώρου, στον οποίο μπορεί να βρίσκονται (Αναστασιάδης, 2014). Ενώ η ασύγχρονη συντελείται σε ανεξάρτητο χώρο και χρόνο, με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να μην επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο (Midkiff & DaSilva, 2000). Επομένως, παρέχεται ευελιξία στο χρόνο και στον τόπο διεξαγωγής. Σημαντικό επίσης είναι, ότι οι δύο αυτές μορφές μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, τόσο μεμονωμένα, όσο και συνδυαστικά. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό και στους στόχους του εκάστοτε μαθήματος ή προγράμματος.

Το 2020, με το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19, οι περισσότερες χώρες εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μετά την απότομη αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, ενάμιση δισεκατομμύριο μαθητές, σε εκατόν ογδόντα οχτώ χώρες, αντιμετώπισαν αυτή την απότομη αναστολή λειτουργίας και τη μεταπήδηση στο καθεστώς της τηλεεκπαίδευσης (OECD, 2021). Είναι σημαντικό να μπορέσουμε να σταθούμε κριτικά απέναντι στο πλαίσιο και στη συνθήκη, που εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς πρόκειται για μια περίοδο κρίσης. Προκειμένου να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία, σε μία συνθήκη κρίσης και εγκλεισμού παιδιών και ενηλίκων στο σπίτι, υιοθετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, σε αντίθεση με την εκπαίδευση, η οποία είναι οργανωμένη και σχεδιασμένη να πραγματοποιηθεί μέσω διαδικτύου, έχουμε μία συνθήκη έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η οποία μετατρέπεται από δια ζώσης σε ολοκληρωτικά εξ αποστάσεως έως ότου ξεπεραστεί η κρίση (Hodges, et al., 2020).

Συνεπακόλουθα, λαμβάνοντας υπόψη αυτό το δεδομένο, γεννιούνται νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Σε έκθεση του, ο OECD (2020) εστιάζει στο κατά πόσον υπάρχει πρόνοια για τη διαθεσιμότητα των αναγκών για την κατάσταση τεχνολογικών μέσων, στο κατά πόσον λαμβάνονται υπόψη οι συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, καθώς και στο κατά πόσον μπορεί να τηρηθεί ισορροπία

ανάμεσα στις δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση υπολογιστή και σε ανοικτές δραστηριότητες, χωρίς τη χρήση αυτού. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η πολυδιάστατη και δυναμική πλευρά της εκπαίδευσης, καθώς και η διαφορετικότητα των αναγκών του εκάστοτε πλαισίου. Σε μια τέτοια λοιπόν συνθήκη, απότομης μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δημιουργούνται νέα προβλήματα, δυσκολίες και προκλήσεις, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω στο κεφάλαιο αυτό.

Συμπερασματικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως η συμμετοχή μαθητών από διαφορετικές τοποθεσίες, παράλληλα με την αυτονομία χρόνου, που παρέχει στους μαθητευόμενους. Ωστόσο, σε μία συνθήκη κρίσης, οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να σταθούμε κριτικά απέναντι σε αυτά τα πλεονεκτήματα, καθώς ενδέχεται να αποδυναμωθούν. Επιπλέον, δεν αρκεί μόνο η γνώση των τεχνολογικών εργαλείων από τον εκπαιδευτικό για να είναι επιτυχημένη η τηλεεκπαίδευση, καθώς είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με το κατάλληλο παιδαγωγικό υπόβαθρο (Huang, 2021). Προκειμένου να είναι αποτελεσματική και νοηματοδοτημένη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, απαιτείται προσεκτική οργάνωση και προσεκτικός σχεδιασμός και κάτι τέτοιο ίσως να απουσιάζει από τη συνθήκη, κατά την οποία εφαρμόστηκε (Hodges et al., 2020).

1.3. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 τον Φεβρουάριο του 2020 στην Ελλάδα, έφερε το κλείσιμο των σχολικών μονάδων στις 10 Μαρτίου του 2020. Η αρχική ενημέρωση ανέφερε ότι τα σχολεία θα παραμείνουν κλειστά για 14 ημέρες (<https://bit.ly/3q7PH0J>), κάτι τέτοιο όμως δεν ίσχυσε. Το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων έμεινε κλειστό μέχρι τις 11 Μαΐου, όπου και άνοιξε, κατά αποκλειστικότητα, η τρίτη λυκείου και μετά από λίγες μέρες ακολούθησε το άνοιγμα της υπόλοιπης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (<https://bit.ly/3nRZ2a0>). Τέλος, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση επαναλειτούργησε την 1^η Ιουνίου. Ενδιαφέρον έχει, να κατανοήσουμε τη στρατηγική, που αναπτύχθηκε στο πρώτο κύμα της πανδημίας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και, στη συνέχεια, να τη συγκρίνουμε με τη στρατηγική που ακολουθήθηκε στο επόμενο σχολικό έτος.

Μέσα από τη διερεύνηση και μελέτη των πρώτων εγκυκλίων του υπουργείου, μπορεί κανείς να εντοπίσει την απουσία αναφοράς στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, αλλά και την έμφαση που δόθηκε στην Γ' λυκείου. Μία εβδομάδα μετά το αρχικό κλείσιμο των σχολείων, δηλαδή στις 17 Μαρτίου 2020, ξεκίνησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκλειστικά για τους μαθητές της Γ' λυκείου, με την εγκύκλιο να επισημαίνει ότι σκοπός της τηλεεκπαίδευσης είναι η διατήρηση της επικοινωνίας με τους μαθητές (<https://bit.ly/3mFDCh9>). Λίγο αργότερα, στις 20 Μαρτίου, ακολουθεί και η ανακοίνωση για τις υπόλοιπες τάξεις, χωρίς ωστόσο να γίνεται επισήμανση στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα, γίνεται κατάτμηση των προτάσεων για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας ανά τάξη, με αφετηρία την α'

δημοτικού φτάνοντας μέχρι την γ' γυμνασίου, χωρίς να υπάρχει αναφορά στο νηπιαγωγείο (<https://bit.ly/3q03jLl>). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη εγκύκλιο γίνεται αναφορά στην έναρξη επιμορφωτικών εβδομαδιαίων συναντήσεων υποστήριξης των εκπαιδευτικών, για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, δίνονται οδηγίες στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη δημιουργία ηλεκτρονικής τάξης, αλλά και προτείνονται κάποιοι ιστότοποι με εκπαιδευτικές εφαρμογές και δραστηριότητες (<https://bit.ly/3q03jLl>). Σε αυτή τη συνθήκη αξιοποιήθηκαν εργαλεία της σύγχρονης και της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως και η εκπαιδευτική τηλεόραση από το κανάλι της ΕΡΤ.

Μέχρι τη 10^η Απριλίου, όπου ανακοινώνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, η δυνατότητα κάλυψης της ύλης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η έμφαση δινόταν στην επανάληψη. Ωστόσο διευκρινίζεται, ότι η ύλη, η οποία θα καλυφθεί στο διάστημα που θα είναι κλειστά τα σχολεία, δεν θεωρείται διδαχθείσα, παρά μόνο εφόσον αυτή παραδοθεί και με δια ζώσης διδασκαλία στην τάξη, όταν αυτά επαναλειτουργήσουν (<https://bit.ly/3CHKqAi>).

Οι κυρίαρχες κατασκευές για την εκπαίδευση μπορούν να εντοπισθούν τόσο στο λόγο και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, όσο και σε πολιτικά κείμενα (Dahlberg et al. 2013). Παρατηρείται στις εγκυκλίους του υπουργείου μία πιο τεχνοκρατική εικόνα και αντίληψη για την εκπαίδευση με έμφαση στην κάλυψη της ύλης και συγκεκριμένων γνώσεων, καθώς και στην εξεταστική πλευρά του σχολείου. Σε τέτοιες κατασκευές, η γνώση γίνεται αντιληπτή ως κάτι σταθερό, το οποίο μεταβιβάζεται από τον διδάσκοντα στον μαθητή. Επακόλουθα, η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως μία γραμμική διαδικασία, με προδιαγεγραμμένους και ιεραρχημένους στόχους, που ο μαθητής θα πρέπει να καλύψει, προκειμένου να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο (Moss, 2014).

Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί, ότι οδηγίες, που να περιλαμβάνουν ρητά την εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου, έρχονται στις 20 Απριλίου, δηλαδή παραπάνω από ένα μήνα μετά το κλείσιμο των σχολείων. Μέσω των οδηγιών αυτών, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα Webex, προκειμένου να έχουν σύγχρονη επικοινωνία με τα παιδιά, χωρίς ωστόσο να είναι υποχρεωτική (<https://bit.ly/3byKhTU>). Η καθυστέρηση που παρατηρήθηκε στην ένταξη του νηπιαγωγείου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενδεχομένως να εγείρει προβληματισμούς για τις αντιλήψεις του υπουργείου, αναφορικά με τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης.

Τον Σεπτέμβριο του 2020, αποφασίστηκε η δια ζώσης έναρξη των μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ωστόσο, στο πλαίσιο των μέτρων αντιμετώπισης της πανδημίας COVID-19, αποφασίστηκε, στις 14 Νοεμβρίου του 2020, το κλείσιμο των σχολικών μονάδων και η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, με πρώτη εκτίμηση για τη διάρκεια του κλεισίματος να είναι οι δύο εβδομάδες. (<https://bit.ly/3zFliYB>, 2020). Σε αντίθεση με το πρώτο κύμα, σε αυτή τη συνθήκη εντάχθηκαν όλες οι

τάξεις κατευθίαν στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η παραπάνω απόφαση ίσχυσε μέχρι την 11^η Ιανουαρίου, οπότε και ξεκίνησαν πάλι τα μαθήματα δια ζώσης. Στο διάστημα αυτό, δόθηκαν οδηγίες στις σχολικές μονάδες για την εφαρμογή της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για τα δημόσια νηπιαγωγεία, αποφασίστηκε η διενέργεια καθημερινών σύγχρονων τηλεδιασκέψεων από τις 14:00 έως τις 16:20 (<https://bit.ly/3bz3xka>). Αντίστοιχα, εφαρμόστηκε η τηλεεκπαίδευση και για το χρονικό διάστημα από την 11^η Φεβρουαρίου μέχρι την 10^η Μαΐου του 2021, οπότε και τα σχολεία έκλεισαν και πάλι. Πέρα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στα δύο αυτά χρονικά διαστήματα αξιοποιήθηκε εκ νέου η εκπαιδευτική τηλεόραση από τη συχνότητα της ΕΡΤ.

1.4. Έρευνες Σχετικά με την Εφαρμογή στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την Περίοδο της Πανδημίας.

Πέρα από την κατανόηση του πλαισίου εφαρμογής, όπως αυτό παρουσιάστηκε παραπάνω, σημαντικό είναι να μελετηθεί η οπτική των εκπαιδευτικών για το πως βίωσαν την αναγκαία εφαρμογή της εξ αποστάσεως στην Ελλάδα. Στις έρευνες των Nikiforos et al. (2020) και Πρωτόπαπας κ.ά. (2021), με συμμετέχοντες χίλιους εκατόν είκοσι εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τετρακόσιους έντεκα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας αντίστοιχα, αναδείχθηκε το **αίσθημα απογοήτευσης**, που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί, από την **έλλειψη επιμόρφωσης και υποστήριξης** από το Υπουργείο Παιδείας. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα, η έλλειψη αυτή αντισταθμίστηκε από τη **συνεργασία**, που αναπτύχθηκε μεταξύ των **εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές κοινότητες**, γεγονός που εντοπίστηκε και στην έρευνα των Jimogiannis et al. (2021). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τον προβληματισμό και τη δυσαρέσκειά τους για το μειωμένο ενδιαφέρον, που έδειξαν τα παιδιά για τη διαδικασία. Το στοιχείο αυτό επισημάνθηκε και από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην έρευνα των Tzimosroulos et al. (2021), οι οποίοι ως αρνητικό της διαδικασίας εντόπισαν το **περιορισμένο ενδιαφέρον των παιδιών**.

Ωστόσο, το μειωμένο ενδιαφέρον συμμετοχής θα πρέπει να εξετασθεί σε συνάρτηση με το περιεχόμενο, τη δομή των μαθημάτων και τον ρόλο, που είχαν τα παιδιά στη διαδικασία. Στην έρευνα των Jimogianni et al. (2021), επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, η **έλλειψη ενεργούς συμμετοχής των παιδιών** στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, τονίζεται το γεγονός, ότι οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν ήταν, κατά βάση, δασκαλοκεντρικές. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται και στην έρευνα της Nikolopoulou (2022), με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, πρώτης και δευτέρας τάξης του Δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αξιοποίηση ψηφιοποιημένων φύλλων εργασίας, δραστηριοτήτων πιο αναπαραγωγικού

χαρακτήρα και, σε αρκετά μικρότερο βαθμό, την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, οι οποίες προωθούν τη συνεργασία των παιδιών. Η **επιλογή κλειστού τύπου δραστηριοτήτων** αναδείχθηκε και στην έρευνα των Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. (2021), με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, αναφέρεται ότι, στην περίπτωση του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αναπτύχθηκαν και πιο δημιουργικές δράσεις, οι οποίες αφορούσαν, ως επί το πλείστον, την επεξεργασία βιβλίων.

Ένα βασικό πρόβλημα, που αναδείχθηκε και που έπρεπε να αντιμετωπισθεί σε αυτή τη συνθήκη, ήταν να εξασφαλισθεί η **πρόσβαση στα απαραίτητα ηλεκτρονικά μέσα**, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τα παιδιά. Αναδεικνύεται από την παρούσα βιβλιογραφία στην Ελλάδα (Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά., 2021; Tzimoopoulos et al., 2021; Πρωτόπαπας κ.ά., 2021), ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν να αντιμετωπίσουν αρκετά τεχνικά προβλήματα και στην πλειονότητά τους εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως διαδικασία με δικό τους τεχνολογικό εξοπλισμό. Τα σχολεία δεν ήταν κατάλληλα εξοπλισμένα, προκειμένου να υποστηριχθεί η διαδικασία αυτή. Σημαντικό είναι να τονισθεί ότι δεν είχε εξασφαλισθεί η συμμετοχή του συνόλου των παιδιών, καθώς, όπως αναφέρεται στις έρευνες, δεν είχαν όλα τα παιδιά πρόσβαση στον απαραίτητο εξοπλισμό (Jimogiannis et al., 2021).

Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας φαίνεται να ανταπεξήλθαν στην πρωτόγνωρη αυτή συνθήκη, έχοντας να ξεπεράσουν αρκετές δυσκολίες (Αναστασιάδης, 2020). Οι **γονείς αναδείχθηκαν συνδεδετικός κρίκος** και η παρουσία τους κρίθηκε απαραίτητη, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Αναστασιάδης, 2020; Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά., 2021; Νικολοπούλου, 2022).

1.5. Αναστοχασμός και Εκπαιδευτική Διαδικασία

Σύμφωνα με την παρούσα βιβλιογραφία (Kim, 2020; Dvir & Oppenheimer, 2020; Huber & Helm, 2020; Dias et al., 2020; Amenduni et al., 2021; Lopez-Noguero et al., 2021; Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά., 2021; Νικολοπούλου, 2022), η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην πανδημία, έθεσε νέους όρους στην εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που, σε ορισμένες περιπτώσεις, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές (Huang, 2021). Σημαντικός παράγοντας στην αναθεώρηση και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η αναστοχαστική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς (Sim, 2006). Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται, καθώς ο εκπαιδευτικός μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, μπορεί να διερευνήσει ρητές και άρρητες παραδοχές του, που αφορούν τον ρόλο του, τον ρόλο σχολείου και τον ρόλο του μαθητή.

Μέσα από αυτή τη συνθήκη, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν διάφορες δυσκολίες, όπως η συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτή, καθώς και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και η αλληλεπίδρασή τους στη διαδικασία (Steed & Leech,

2021; Dias et al., 2020; Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020), τα οποία και θα αναλυθούν σε μεγαλύτερο βαθμό στη συνέχεια. Τα γεγονότα αυτά ενδεχομένως να αποτέλεσαν μια ευκαιρία για αναστοχασμό με σκοπό τη διερεύνηση, την ενίσχυση ή και την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Πέρα από τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, είναι πιθανόν να μπήκαν σε μια διαδικασία να σκεφτούν, αναφορικά με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπαίνει στη διαδικασία να παρατηρήσει, να κατανοήσει, να αξιολογήσει και να επανασχεδιάσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, κατανοεί τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού ερευνητή. Η Sachs (2016) ορίζει αυτή την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ως «ώριμη ταυτότητα» και ο Moss (2006) ως «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής». Ο εκπαιδευτικός, σε αυτή την περίπτωση, ψάχνει συνεχώς για νέες γνώσεις και μεγαλύτερη κατανόηση των πρακτικών του, ώστε να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές προς όφελος των παιδιών.

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα μπήκαν σε μία αναστοχαστική διαδικασία, αναφορικά με τις πρακτικές τους, μέσα από την εμπειρία της αναγκαίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναζητήθηκαν αντίστοιχες έρευνες, δεν εντοπίστηκε όμως κάποια. Ωστόσο, αναστοχαστικά στοιχεία εντοπίζονται στην έρευνα του Huang (2021). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Κίνα, είχε δείγμα τρεις καθηγητές πανεπιστημίου με πάνω από δέκα χρόνια εμπειρίας και θέμα τις πρακτικές τους στην αναγκαία εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μία από τους τρεις συμμετέχοντες, αντιλήφθηκε, μέσα από τον αναστοχασμό, ότι, προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες αυτές συνθήκες, πρέπει να **αναθεωρήσει και να αλλάξει τις παιδαγωγικές της πρακτικές**. Έτσι, όπως φαίνεται από την έρευνα, κατάφερε να σχεδιάσει πιο ανοικτές δραστηριότητες, με μεγαλύτερο νόημα για τους φοιτητές. Υπήρξε δηλαδή μία μετάβαση από πιο δασκαλοκεντρικές πρακτικές σε μαθητο-κεντρικές. Προκειμένου όμως να πετύχει κάτι τέτοιο, μπήκε στη διαδικασία να στοχαστεί αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων και την αλλαγή της συνθήκης. Δύο από τους τρεις συμμετέχοντες επισήμαναν την ανάγκη τους για περαιτέρω μελέτη σχετικά με τις θεωρίες για τη μάθηση (Huang, 2021), αναδεικνύοντας έτσι και το γεγονός ότι δεν αρκεί η γνώση των τεχνολογικών μέσων, αλλά πρέπει να υπάρχει παιδαγωγικό υπόβαθρο. Σε μία τέτοια συνθήκη, ο εκπαιδευτικός γίνεται και ο ίδιος μαθητής, καθώς μαθαίνει και ο ίδιος μέσα από τη διαδικασία και οδεύει προς μία πιο ανοικτή και δημοκρατική διαδικασία (Moss, 2006). Η ανάγκη για επιπλέον εκπαίδευση, αναφορικά με τις θεωρίες για τη μάθηση, αναδείχθηκε και μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας, που συμμετείχαν στην έρευνα των Dias et al. (2020). Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι θα πρέπει να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία και να μπορούν να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες, επισημαίνοντας ότι χρειάζεται συνεχής εκπαίδευση και εξέλιξη, προκειμένου να μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο. Στην έρευνα των Dvir και Schatz-Oppenheimer (2020), στην οποία συμμετείχαν τριάντα δύο νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής

ηλικίας, αναδεικνύεται η ανάγκη του αναστοχασμού. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι βρέθηκαν απέναντι σε μία πρωτόγνωρη συνθήκη, που για να την κατανοήσουν και να ανταπεξέλθουν σε αυτή έπρεπε να **αναθεωρήσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους**. Η μεταφορά στο διαδικτυακό κόσμο έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με διλήμματα και προκλήσεις, τα οποία έπρεπε να αντιμετωπίσουν, προκειμένου να παρέχουν στα παιδιά μία νοηματοδοτημένη και ολιστική εκπαιδευτική διαδικασία (Dvir & Schatz-Orpenheimer, 2020).

Στον αντίποδα του εκπαιδευτικού που αναστοχάζεται, είναι ο εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται τον ρόλο ως μηχανικό, τεχνικό, ακολουθεί προδιαγεγραμμένες διαδικασίες, χωρίς ευελιξία, με στόχο να πετύχει προδιαγεγραμμένους και μετρήσιμους στόχους (Moss, 2006). Επιπλέον, η συγκεκριμένη κατανόηση συνδέεται με τη μετάδοση, από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, μίας μοναδικής «σωστής» γνώσης και προωθεί την ατομικότητα και τον ανταγωνισμό (Sachs, 2016; Φρυδάκη, 2015). Η αντίληψη αυτή φαίνεται να επικρατεί και στην Ελλάδα, όπως αναδεικνύεται από την έρευνα των Ανδρούσου και Τσάφου (2018). Στην έρευνα του Huang (2021) φαίνεται να επικρατεί αυτή η αντίληψη, καθώς, εκτός από την καθηγήτρια, που αναφέρθηκε παραπάνω, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν φάνηκαν να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους στη συνθήκη αυτή. Αντίθετα, βασίστηκαν σε κλειστές πρακτικές, συνεχίζοντας μία προδιαγεγραμμένη πορεία, χωρίς να προσαρμοστούν στην παρούσα συνθήκη.

Πέρα από την κατανόηση του ρόλου τους και της ταυτότητάς τους, οι εκπαιδευτικοί, μέσα από μία αναστοχαστική διαδικασία, μπορούν να κατανοήσουν και τις κατασκευές που έχουν δομήσει για την εικόνα και τον ρόλο του παιδιού. «Η παιδική ηλικία είναι ένα βιολογικό γεγονός», ωστόσο το πώς γίνεται κατανοητή είναι κοινωνικά καθορισμένο μέσα από τη διαπραγμάτευση των κοινωνικών σχέσεων (Moss, et. al., 2000, p.3). Το πώς ο εκπαιδευτικός κατανοεί την παιδική ηλικία καθορίζει άμεσα και τις παιδαγωγικές του πρακτικές, είτε συνειδητά, είτε ασυνείδητα (Dahlberg et al., 2013). Οι πιο ανοικτές και δημοκρατικές πρακτικές συνδέονται άμεσα με την αντίληψη ότι το παιδί συν-διαμορφώνει τη γνώση, τη μάθηση και την κουλτούρα και δεν είναι παθητικός δέκτης μίας μοναδικής και σωστής γνώσης (Dahlberg et al, 2013). Το παιδί δεν γίνεται αντιληπτό για το τί μπορεί να γίνει στο μέλλον, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του, αντίθετα δίνεται έμφαση στο τώρα και στη μοναδική ταυτότητα του κάθε παιδιού (Sousa et al., 2019; Moss et al., 2000). Σε αυτή την περίπτωση, η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μία δυναμική και ευέλικτη διαδικασία, που σχεδιάζεται και επανασχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό με βάση το πλαίσιο της τάξης.

Ο ορισμός της μάθησης και του σκοπού της εκπαίδευσης είναι συνυφασμένος με την εικόνα, που αποδίδει ο κάθε εκπαιδευτικός σε αυτή. Έχει παρατηρηθεί ότι, τα

τελευταία χρόνια, η προσχολική εκπαίδευση γίνεται όλο και περισσότερο κατανοητή ως το μέσο, που θα παρέχει στα παιδιά τις απαραίτητες ακαδημαϊκές δεξιότητες, ώστε να είναι έτοιμα για τις μετέπειτα σχολικές τάξεις (Roberts-Holmes, 2019; Moss, 2012).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό από τα παραπάνω, ότι, μέσα από τον αναστοχασμό, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει το πως αντιλαμβάνεται τον ρόλο και την επαγγελματική του ταυτότητα. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την Sachs (2005, σελ. 15), «παρέχει ένα πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κατασκευάσουν τις δικές τους ιδέες για το πώς να είναι, πώς να ενεργούν και πώς να κατανοούν τη δουλειά τους». Σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και στοχασμού, ο εκπαιδευτικός ως αυτό-κριτικός ερευνητής των εκπαιδευτικών του πρακτικών, συμμετέχει ως αυτόνομο πολιτικό υποκείμενο, τόσο στην επαγγελματική, όσο και στην κοινωνική κοινότητα (Φρυδάκη, 2015). Συμπερασματικά, μέσω του αναστοχασμού, ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη διαδικασία να διερευνήσει και να επεξεργαστεί ρητές και άρρητες παραδοχές του, σχετικά με την εκπαίδευση. Ερχόμενος σε επαφή με τις κατασκευές του, είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί και να τις αναδιαμορφώσει. Τέλος, συνδυαστικά και με την αλληλεπίδραση με τις κυρίαρχες και τις εναλλακτικές οπτικές, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στην ανάδειξη της κουλτούρας, η οποία θα προωθήσει τη δημιουργία νέων αναπαραστάσεων για ενεργούς πολίτες και για μια πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία (Φρυδάκη, 2015). Για την ανάπτυξη, λοιπόν, συνθηκών αλλαγής, είναι απαραίτητος ο κριτικός αναστοχασμός και η δημιουργία συνθηκών που θα δημιουργήσουν γνωστικές συγκρούσεις, μετασχηματισμούς, νέες δράσεις από ενεργούς και στοχαζόμενους εκπαιδευτικούς και μαθητές (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009).

1.6. Τηλεκπαίδευση: Ευκαιρίες και Δυσκολίες

Οι παραδοχές, αναφορικά με μία ανοικτή και ευέλικτη εκπαιδευτική διαδικασία, εντοπίζονται και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ένας προβληματισμός, που προκύπτει, είναι το κατά πόσο δίνεται η απαραίτητη έμφαση στις παιδαγωγικές πρακτικές, που αξιοποιούνται, συγκριτικά με τους τεχνολογικούς και οργανωτικούς πόρους (Αναστασιάδης, 2014). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπάρχει ανάγκη για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης, βασιζόμενης στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού και της συνοικοδόμησης της γνώσης (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Επιπλέον, κυρίαρχο φαίνεται να είναι το υλικό, που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (Λιοναράκης, 2005). Το εκπαιδευτικό υλικό, που συνήθως αξιοποιείται, είναι έντυπο υλικό σε συνδυασμό με οπτικοακουστικά μέσα, επιτρέποντας τη δημιουργία συνδυαστικών δραστηριοτήτων (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Το υλικό διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο, τους στόχους και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού.

Σε περιόδους κρίσης, η μετάβαση από τη δια ζώσης στην, εξ ολοκλήρου, εξ αποστάσεως διδασκαλία, σίγουρα δεν μπορεί να θεωρηθεί εύκολη, πόσο μάλλον, όταν πρόκειται για παιδιά μικρότερων τάξεων. Οι προκλήσεις, που είχαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, ήταν αρκετές, γεγονός που αναδείχθηκε στη βιβλιογραφική μελέτη (Steed & Leech, 2021; Lopez-Noguero et al., 2021; Dias et al., 2020; Dvir & Schatz-Orpenheimer, 2020; Tzimosopoulos et al., 2021). Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, που ακολουθεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, συνδέονται άμεσα με το πώς αντιλαμβάνεται τον σκοπό της εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικές δράσεις, όπως και στη δια ζώσης εκπαίδευση, θα πρέπει να απαντούν στα ερωτήματα των μαθητών, ώστε να έχουν νόημα και οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για μια διαφορετική συνθήκη μάθησης, συνεπακόλουθα επηρεάζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, διατηρώντας ωστόσο τα βασικά χαρακτηριστικά του (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Ενδεικτικά, αναφέρω τη δημιουργία ενός ανοικτού κλίματος εμπιστοσύνης, υιοθετώντας μαθητο-κεντρική προσέγγιση, παρέχοντας στον μαθητή αυτονομία και υποστηρίζοντάς τον να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Σε έρευνα που έγινε στην Ινδονησία με 572 εκπαιδευτικούς, από τον Rahmadi (2020), αναδείχθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, έδινε **έμφαση σε ασκήσεις μνήμης και αποστήθισης**, ακολουθώντας μία συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ωστόσο, μέσα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, φάνηκε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί έδιναν έμφαση και σε δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές έμπαιναν σε διαδικασίες ανάλυσης και δημιουργίας. Ένα ακόμα στοιχείο, που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην επιλογή δράσεων, δραστηριοτήτων και υλικού, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι το κατά πόσον τα παιδιά έχουν τις απαραίτητες τεχνολογικές γνώσεις (Kim, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί, σε αυτή τη νέα για εκείνους συνθήκη, αντιμετώπισαν δυσκολίες, οι οποίες επηρέασαν και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Στην έρευνα των Steed και Leech (2021), η οποία έλαβε χώρα στην Αμερική με συμμετέχοντες 1107 εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα προσαρμογή στη νέα συνθήκη, καθώς το ένα τρίτο των συμμετεχόντων ανέφερε την **δυσκολία του να διδάξει μέσω του διαδικτύου**. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στο να παρέχουν στις οικογένειες των παιδιών οδηγίες, αναφορικά με τις δραστηριότητες, παρά απευθείας στα παιδιά. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να συνδέεται είτε με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, είτε με την μη ετοιμότητά τους για τη συγκεκριμένη συνθήκη. Η **μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών** για τη συγκεκριμένη συνθήκη, όπως και η συνεργασία με τους γονείς, εντοπίζεται και στην έρευνα των Dias et al. (2020). Ο επιπλέον χρόνος, που χρειάστηκε για αυτή την προσαρμογή, φαίνεται να επηρέασε και τις

δραστηριότητες, που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί. Μία από τους είκοσι έξι εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, που συμμετείχαν στην έρευνα των Dias et al. (2020), ανέφερε ότι κατέφυγε στη λύση των κλειστών δραστηριοτήτων, βασισμένων στα φύλλα εργασίας, καθώς ένιωθε ότι δεν της έφτανε ο χρόνος, ώστε να προετοιμάσει ανοικτές δραστηριότητες, που θα ωφελούσαν τα παιδιά. Αντίστοιχα, σε έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό δραστηριότητες, οι οποίες βασίζονταν στη μετάδοση της γνώσης και της πληροφορίας. Εξαίρεση αποτέλεσε το νηπιαγωγείο, στο οποίο φαίνεται να αναπτύχθηκαν περισσότερες διαδραστικές δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονταν με την ανάγνωση παραμυθιών και τις κατασκευές (Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά., 2021).

Μία άλλη πλευρά της εξ αποστάσεως μάθησης αναδεικνύεται στην έρευνα των Dvir και Oppenheimer (2020). Παρά τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν, ορισμένοι εκπαιδευτικοί βρήκαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν μικρότερες ομάδες μαθητών, μέσω του Zoom, γεγονός που τους βοήθησε να αποκτήσουν καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές τους. Ωστόσο, και σε αυτή την έρευνα εκφράστηκαν προβληματισμοί και διλήμματα από τους εκπαιδευτικούς, τόσο αναφορικά με την ίση πρόσβαση των παιδιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όσο και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές, που θα ακολουθήσουν επιστρέφοντας στη δια ζώσης διδασκαλία, με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Στις έρευνες των Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. (2021) και Tzimopoulos et al. (2021), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αναδείξαν ως κυριότερο θετικό σημείο τη **συνέχιση της επικοινωνίας** με τα παιδιά σε αυτή την έκτακτη ανάγκη. Επιπλέον, ως ένα ακόμα θετικό, επισήμαναν τον **εμπλουτισμό της διδακτικής πρακτικής**, κυρίως όμως ως προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Με τα όσα έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής, γίνεται αντιληπτό ότι μέσα από τη νέα αυτή συνθήκη προέκυψαν δυσκολίες, αλλά και ευκαιρίες, που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα από τα κυριότερα αρνητικά, που επισημαίνονται από τις παραπάνω έρευνες, είναι η **διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων**. Με δεδομένο ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν εφαρμόστηκε ως επιλογή, αλλά ως έκτακτη λύση για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα έπρεπε να διασφαλιστεί ο «μαθητοκεντρικός» προσανατολισμός της και η παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους, χωρίς αποκλεισμούς. Οι κοινωνικές ανισότητες, που υπάρχουν στην κοινωνία δεν είναι μόνο οικονομικές, αλλά και μορφωτικές, καθώς αφορούν και στην άνιση πρόσβαση στα πνευματικά αγαθά (Ασκούνη, 2003). Η έρευνα των Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. (2021), αναφέρει ως κύριο αρνητικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την μη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη διαδικασία, λόγω απουσίας υλικοτεχνικού εξοπλισμού, γεγονός που οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Το θέμα της ίσης πρόσβασης αναδεικνύεται και σε άλλες χώρες. Στην

έρευνα των Lopes-Noguero et al. (2021), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία, οι συμμετέχοντες επισήμαναν την έλλειψη ίσης πρόσβασης των παιδιών. Επιπλέον, αναδείχθηκε το γεγονός ότι σε κάποια σπίτια δεν υπήρχαν αρκετά τεχνολογικά μέσα, ώστε να συνδέονται όλα τα παιδιά. Γίνεται αντιληπτό ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε περιόδους κρίσης, απαιτεί οργάνωση και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη διαφορετικοί παράγοντες, ώστε να υπάρξει τουλάχιστον ίση πρόσβαση των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα εξίσου σημαντικό θέμα είναι η **δυσκολία ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών** στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που επισημάνθηκε στην έρευνα των Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. (2021). Η μάθηση ως μία κοινωνική δραστηριότητα, σύμφωνα με τον Vygotsky, αφορά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά να εσωτερικεύουν δραστηριότητες, συνήθειες, λεξιλόγιο και ιδέες των μελών της κοινότητας, στην οποία μεγαλώνουν (Βοσνιάδου, 2001). Επακόλουθα, η δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της μάθησης στο σχολείο (Βοσνιάδου, 2001). Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, πρέπει να αξιοποιούνται αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, επίλυσης προβλημάτων και να αξιοποιούνται ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των παιδαγωγικών δράσεων (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Το ζήτημα λοιπόν που τίθεται είναι πώς οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα συνθήκη, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ανοικτά και συνεργατικά περιβάλλοντα, λαμβάνοντας υπόψη, τις προκλήσεις και τις ανάγκες του εκάστοτε πλαισίου.

1.7. Ο ρόλος των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Έχει επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη συνθήκη παρείχε την ευκαιρία για ανάδειξη της **συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς** (OECD, 2020; Gao & Brooks, 2020). Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, η συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει χαρακτηριστεί αναγκαία για την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα και ως μία από τις κυριότερες προκλήσεις (Almodovar et al., 2021; Dias et al. 2020;). Οι γονείς, στην παρούσα συνθήκη, αναδείχθηκαν σε **σημαντικούς συνεργάτες** των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσει να υλοποιηθεί η διαδικασία της εξ αποστάσεως (Zhou, et al., 2020; Nikolopoulou, 2022). Όμως γενικότερα, ο ενεργός ρόλος των γονέων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός σε μία ανοικτή παιδαγωγική διαδικασία, η οποία δίνει έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της (Moss, 2019). Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Αρχικά, ο τρόπος, με τον οποίο υποστηρίζουν οι ενήλικες τα παιδιά στη μάθηση, εξαρτάται από τις πεποιθήσεις τους για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά (Whalley, 2007). Για παράδειγμα, ενδεχομένως ένας γονιός, να μην μπορούσε να υποστηρίξει το παιδί του σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού, αν είχε πιο παραδοσιακές αντιλήψεις ή και το αντίθετο. Ένας ακόμα επιπλέον παράγοντας, που επηρεάζει τον τρόπο που αναπτύσσεται η συνεργασία ανάμεσα σε

εκπαιδευτικούς και μέλη της οικογένειας εξαρτάται, από το πως ορίζουν οι εκπαιδευτικοί αυτή τη συνεργασία (Whalley, 2007). Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι η συνεργασία επηρεάζεται αρχικά από τις αντιλήψεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού, αλλά και του γονέα που πλέον γίνεται διαμεσολαβητής της διαδικασίας και οι απόψεις του την επηρεάζουν ακόμα πιο άμεσα.

Η εμπλοκή των γονέων και η συνεπακόλουθη συμμετοχή των παιδιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικές ανισότητες. Όπως αναφέρθηκε, οι κοινωνικές ανισότητες είναι και μορφωτικές, καθώς αφορούν και στην άνιση πρόσβαση στα πνευματικά αγαθά (Ασκούνη, 2003). Σύμφωνα με τον Bourdieu, κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της με έμμεσο κυρίως τρόπο ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο (Φραγκουδάκη, 1985). Το μορφωτικό αυτό κεφάλαιο που μεταβιβάζει η οικογένεια συνδέεται συχνά με τη σχολική επιτυχία (Φραγκουδάκη, 1985). Είναι φανερό λοιπόν, ότι τα παιδιά ερχόμενα στο νηπιαγωγείο ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες και το κάθε παιδί έχει διαφορετικά βιώματα και εμπειρίες. Ωστόσο, παρατηρείται το γεγονός τα παιδιά να αντιμετωπίζονται σαν μια ομοιογενής ομάδα, χωρίς να αναγνωρίζονται οι διαφορετικές αφετηρίες από τις οποίες ξεκινούν. Τα ζητήματα της ετερογένειας δεν αφορούν μόνο σε σχολεία με αλλοδαπούς ή μειονοτικούς μαθητές. Η ετερογένεια υπάρχει με διαφορετικούς τρόπους σε κάθε σχολική τάξη, με τις περισσότερες διαφοροποιήσεις να είναι υποκρυπτόμενες, έτσι η παρουσία των αλλόγλωσσων ή αλλοεθνών μαθητών κάνει την ετερογένεια πιο εμφανή (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2003). Σε μία τέτοια αναγκαία συνθήκη, είναι ακόμα πιο σημαντικό να **αναγνωρίζεται η διαφοροποίηση** και στον βαθμό, που οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν. Αυτές οι διαφοροποιήσεις μπορούν να εμπεριέχουν τον χρόνο, που έχουν στη διάθεσή τους, όπως και το τί γνώσεις έχουν οι ίδιοι, καθώς είναι δύσκολο να βοηθήσεις το παιδί σου να μάθει κάτι, που εσύ δεν γνωρίζεις και κατανοείς (Androusou & Iakovou, 2020). Ειδικότερα, όταν αναφερόμαστε σε ένα σχολείο δημόσιο, το οποίο είναι ανοικτό και προσβάσιμο, αυτός ο πιθανός αποκλεισμός θα πρέπει να μελετηθεί. Καθώς γίνεται αντιληπτό ότι, αν τέτοια προβλήματα δεν ληφθούν υπόψη και δεν αντιμετωπισθούν, είναι πιθανό να μην υπάρχει ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση με τις ανάλογες επιπτώσεις και την **διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων** (OECD, 2020).

Οι εικόνες και οι κατασκευές, που υπάρχουν αναφορικά με την εκπαίδευση, είναι αποτέλεσμα της κυρίαρχης κουλτούρας, που επικρατεί σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο. Οι κατασκευές αυτές μπορούν να εντοπισθούν τόσο στον λόγο και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, όσο και στους γονείς (Dahlberg et al. 2013). Οι κατασκευές αυτές εμπεριέχουν τα πιστεύω, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των γονέων, σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και επακόλουθα στο τί ευκαιρίες και δράσεις θα μπορέσουν να προσφέρουν στα παιδιά τους (Puccioni, 2015). Οι **πεποιθήσεις των γονέων** μπορεί να φανούν μέσα από έρευνες, που εξετάζουν την

οπτική τους. Στην έρευνά τους οι Stites et al. (2021), σχετικά με τις απόψεις γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Αμερική αναφορικά με την αναγκαία εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, ανέδειξαν ότι οι γονείς είχαν θετική στάση σε στενά οργανωμένες δραστηριότητες, όπως τα φύλλα εργασίας. Αντίθετα, είχαν λιγότερο θετική στάση σε δραστηριότητες, που απαιτούσαν προετοιμασία. Επιπλέον, κάτι που έχει φανεί και από άλλες έρευνες, που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, αλλά από την σκοπιά των εκπαιδευτικών, οι γονείς επισήμαναν ότι δεν υπήρχαν αρκετές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης των παιδιών, όπως και ομαδικές δράσεις. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Lau και Lee (2021), οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Κίνα, εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους για την μη ποικιλία δραστηριοτήτων, η οποία επέδρασε αρνητικά στην κινητοποίηση των παιδιών τους, κατά την περίοδο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω της πανδημίας.

Η εφαρμογή και υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου χρειαζόταν ενεργό συμμετοχή από τους γονείς, καθώς δεν κατείχαν όλα τα παιδιά την απαραίτητη αυτονομία. Μέσα από τα όσα έχουν αναφερθεί στο κεφάλαιο αυτό μέχρι στιγμής, αναδεικνύονται και οι διαφορετικοί ρόλοι που είχαν οι γονείς στη διαδικασία αυτή. Οι ρόλοι αυτοί εξαρτώνται από διαφορετικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να έχουν να κάνουν με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, καθώς και με τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες, που έχουν για την εκπαιδευτική διαδικασία.

1.8. Συνεργασίες εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η **ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών**, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, είναι ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο μιας ανοικτής και δημοκρατικής εκπαίδευσης (Moss, 2019). Μία εικόνα, που ενδεχομένως να έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα του μοναχικού δασκάλου, ο οποίος διδάσκει μόνος του στην τάξη του, γεγονός που φαίνεται να επικρατεί στα περισσότερα σχολεία (Φρυδάκη, 2015). Από τη βιβλιογραφία αναδεικνύεται η σημαντικότητα του να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες οι εκπαιδευτικοί (Hargreaves, 2000). Η Palaiologou (2017) διερεύνησε, μέσω ομάδων εστίασης, την κατανόηση του νέου, πιο περιοριστικού τρόπου αξιολόγησης των παιδιών στην Αγγλία. Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε πως η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, τους βοήθησε να κατασκευάσουν νέα νοήματα και, εν τέλει, να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία θα ενισχύεται η ταυτότητα του κάθε παιδιού και θα δίνεται έμφαση στα βιώματά του (Palaiologou, 2017). Αντίστοιχα, ενδιαφέρον έχει να μελετηθεί το πώς και αν οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν συνεργασίες, προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε αυτή την πρωτόγνωρη και διαφορετική συνθήκη. Η ανάγκη της συνεργασίας αναδεικνύεται και από τους Oosterhoff et al., (2020), καθώς οι ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία του

ουσιώδους διαλόγου, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συν-οικοδομήσουν κοινή γνώση, να είναι αναστοχαστικοί και αυτόνομοι. Σε περιόδους κρίσης, η **συνεργατική κουλτούρα** μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται ακόμα πιο αναγκαία (Huber & Helm, 2020), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν στα παιδιά νοηματοδοτημένη εκπαίδευση.

Η **ανάγκη για συνεργασία**, προκειμένου να κατανοηθεί αυτή η καινούργια συνθήκη, αναδείχθηκε και στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Donitsa-Schmidt και Ramot (2020), αναφέρουν, ως ευκαιρία της αναγκαίας συνθήκης, τη συνεργασία, που αναπτύχθηκε, σε πρώτο επίπεδο, μεταξύ των καθηγητών παιδαγωγικού πανεπιστημίου στο Ισραήλ, προκειμένου να κατανοήσουν και να ανταπεξέλθουν και, σε δεύτερο επίπεδο, μεταξύ του πανεπιστημίου και των σχολικών μονάδων. Αναφέρεται ότι, λόγω της αβεβαιότητας της κατάστασης, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο ανοικτοί και στράφηκαν προς το πανεπιστήμιο, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε αντίθεση με τις γραμμικές συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας βαθμίδας, σε αυτή την περίπτωση, η συνεργασία διευρύνεται.

Σε αντίθεση με μία γραμμική συνεργασία μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών την ίδιας βαθμίδας, ίσως να είχε ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον μία πιο ανοικτή συνεργασία στη λογική των «χώρων συνάντησης». Οι χώροι συνάντησης προσφέρουν μία ευκαιρία για συλλογικό και κριτικό προβληματισμό των υπαρχουσών αντιλήψεων, με κάθε τομέα της εκπαίδευσης να σέβεται την απόκλιση του άλλου, με αποδοχή στις διαφορετικές οπτικές και στο πολυδιάστατο στοιχείο της εκπαίδευσης (Moss, 2012). Η πρόκληση λοιπόν εντοπίζεται στη δημιουργία τέτοιων χώρων, όπου θα υπερισχύει μία συνεργατική και ερευνητική κουλτούρα (Sachs, 2016). Για να έχει όμως νόημα, χρειάζεται και οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν και να πιστεύουν στην ερευνητική και συνεργατική διάσταση του ρόλου τους, προκειμένου να μοιραστούν τη δική τους οπτική και να ακούσουν και άλλες. Όπως αναφέρθηκε, η κυρίαρχη εικόνα, αυτή τη στιγμή στη χώρα μας, είναι αυτή του εκπαιδευτικού, ο οποίος δουλεύει μόνος του στο πλαίσιο της τάξης του (Φρυδάκη, 2015; Ανδρούσου & Τσάφος, 2018). Με αυτό το δεδομένο, αλλά και με τα στοιχεία, που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική έρευνα, θεωρήθηκε ότι είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί το κατά πόσον η πρωτόγνωρη και αβέβαιη αυτή συνθήκη έδωσε το κίνητρο, ώστε να αναπτυχθούν συνεργασίες, τόσο μεταξύ νηπιαγωγών, όσο και μεταξύ άλλων εκπαιδευτικών φορέων.

Επίλογος Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήθηκε η κατανόηση, μέσα από τη βιβλιογραφία, του θέματος της παρούσας εργασίας. Αρχικά, έγιναν αντιληπτά τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και του τί αλλάζει, όταν πρόκειται για μια έκτακτη συνθήκη, όπως αυτή της πανδημίας του COVID-19. Η διερεύνηση του χρονικού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με έμφαση στη βαθμίδα του

νηπιαγωγείου, στη χώρα μας, βοήθησε στην κατανόηση του πώς εφαρμόστηκε η τηλεεκπαίδευση από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διερεύνηση των εγκυκλίων και των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αποτέλεσε και μια ευκαιρία για τη μελέτη και κριτική ανάλυση της εικόνας, που προωθεί το υπουργείο για την εκπαίδευση και ειδικότερα για την προσχολική αγωγή. Έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί, που κατανοούν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικού- ερευνητή, ο οποίος αναστοχάζεται αναφορικά με τις παιδαγωγικές του πρακτικές, μπόρεσαν ακόμη και σε αυτή την αιφνίδια συνθήκη, να δημιουργήσουν ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης, αλλά και να αλλάξουν τον τρόπο που προσέγγισαν την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αναδείχθηκαν ευκαιρίες, όπως η ανάπτυξη συνεργασιών, αλλά και προβλήματα που δημιουργήθηκαν, όπως η διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, η μη-ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς, η οποία αποτέλεσε πρόκληση (Dias et al., 2020). Επιπρόσθετα, με δεδομένη τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, και με βάση τα όσα προέκυψαν από τη βιβλιογραφική μελέτη, θεωρήθηκε ενδιαφέρουσα η διερεύνηση του κατά πόσο η συνθήκη αυτή ωφέλησε την ανάπτυξη συνεργασιών. Τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν μέσα από αυτή τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αποτέλεσαν αφετηρία για προβληματισμούς. Οι προβληματισμοί αυτοί μετατράπηκαν σε ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως σκοπό να αναδείξει το πλαίσιο, τον σκοπό και την προσέγγιση της έρευνας. Γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε, με την παρουσίαση του τρόπου συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Αρχικά, αναφέρεται το πώς και γιατί επιλέχθηκε ποιοτική μέθοδος έρευνας και η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση για την ανάλυση των δεδομένων. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία είναι αποτέλεσμα του θεωρητικού υποβάθρου και των όσων αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στην τρίτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε για την εύρεσή του. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο τρόπος συλλογής δεδομένων, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, καθώς κρίθηκαν ως καταλληλότερες με βάση τον σκοπό της έρευνας. Στην πέμπτη ενότητα, αναφέρεται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, με βάση την θεματική προσέγγιση ανάλυσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, στις δύο τελευταίες ενότητες του κεφαλαίου, τεκμηριώνονται θέματα εγκυρότητας και ηθικής, τα οποία αφορούν στη συγκεκριμένη έρευνα.

2.1 Προσέγγιση έρευνας

Η προσέγγιση της εκάστοτε έρευνας εμπεριέχει τις επιλογές του ερευνητή και τον σχεδιασμό, αναφορικά με τον τρόπο συλλογής δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία τους, ώστε να είναι συμβατά με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Cresswell, 2014). Η έρευνα, η οποία παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία, είναι μίας μικρής κλίμακας έρευνα μελέτης περίπτωσης και αξιοποιεί ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να αποκτήσει μία μεγαλύτερη και πιο σφαιρική κατανόηση του θέματος που διερευνά (Grey, 2009). Επιπλέον, η ποιοτική μέθοδος κρίνεται κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, καθώς υποστηρίζει τη σε βάθος κατανόηση των ιδεών και οπτικών των συμμετεχόντων, γεγονός που επιτρέπει την ανίχνευση κοινών θεμάτων μέσα από τις εμπειρίες τους (Bryman, 2012). Με βάση τα παραπάνω, η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη και συμβατή με τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος είναι να διερευνηθεί το κατά πόσον η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε την οπτική των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές.

Για την ανάλυση των δεδομένων, θα αξιοποιηθεί η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση. Σε μια τέτοια προσέγγιση, η κατανόηση των συμμετεχόντων είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών τους δράσεων και αλληλεπιδράσεων (Bryman, 2012). Σε μια τέτοια οπτική, η ανθρώπινη κατανόηση είναι συνυφασμένη με το κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο, στο οποίο έχει δομηθεί και δεν μπορεί να μελετάται εκτός αυτού (Johnson, 2009). Δηλαδή, ο εαυτός τοποθετείται και μέσα στο άτομο και έξω από αυτό, αλλά αναπτύσσεται μόνο μέσα από τις κοινωνικές διαδράσεις (Φρυδάκη, 2015). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1986) και κατ' επέκταση

τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από κοινωνικά συμβάντα και, συγκεκριμένα, μέσα από αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευόμενου με άλλους ανθρώπους και με αντικείμενα, σε ένα συνεργατικό περιβάλλον. Με βάση τα παραπάνω, κρίθηκε ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, ώστε να διερευνηθεί η οπτική των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Ουσιαστικά, να γίνει εφικτό να κατανοηθεί το κατά πόσον και με ποιόν τρόπο τους επηρέασε αυτή εμπειρία σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και δευτερευόντως, κατά πόσον και ποιόν τρόπο μπόρεσαν σε διαδικασία να σκεφτούν για τις πρακτικές τους. Τέλος, με δεδομένο ότι πρόκειται για κοινωνική έρευνα, θα πρέπει να εξετασθεί και ο δικός μου ρόλος ως ερευνήτριας, κάτι που θα αναλυθεί στη συνέχεια.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσον η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρέασε τους εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Αναλυτικότερα, σε ένα πρώτο και κύριο επίπεδο, να μελετηθεί το κατά πόσον άλλαξαν οι παιδαγωγικές τους συνθήκες, κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατ' επέκταση, αν μπόρεσαν σε διαδικασία να σκεφτούν σχετικά με αυτές. Τη σχολική χρονιά 2020 – 2021, λόγω της πανδημίας Covid-19, τα σχολεία παρέμειναν κλειστά, κατά το χρονικό διάστημα 14 Νοεμβρίου με 11 Ιανουαρίου και 11 Φεβρουαρίου μέχρι 10 Μαΐου. Στο χρονικό διάστημα αυτό, εφαρμόστηκε σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έθεσε νέους προβληματισμούς και δεδομένα, που ενδεχομένως να επηρέασαν τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ο ορισμός της μάθησης και του σκοπού της εκπαίδευσης είναι συνυφασμένος με την εικόνα που αποδίδει ο κάθε εκπαιδευτικός σε αυτή, η δική του προσωπική θεωρία (Moss, 2012). Οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας βρέθηκαν αντιμέτωποι με τη νέα αυτή συνθήκη και με τις προκλήσεις, για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παιδιών, να είναι διαφορετικές. Ενδεικτικά, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία το πιθανότερο είναι να μην έχουν αποκτήσει την απαραίτητη αυτονομία στη χρήση των τεχνολογικών μέσων, με αποτέλεσμα να καθίσταται απαραίτητη η συνδρομή των γονέων τους. Στις έρευνες αναφέρεται η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τα παιδιά δεν μπορούσαν να δράσουν αυτόνομα, γεγονός που σε ορισμένες περιπτώσεις δημιούργησε δυσκολίες στην εκπαιδευτική πράξη (Dias et al., 2020). Το παιχνίδι, οι ανοικτού τύπου δραστηριότητες, όπου δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να εκφραστούν, να ανταλλάξουν ιδέες, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν θεωρούνται κομβικά για την εκπαιδευτική διαδικασία στην προσχολική ηλικία (Ρεκαλίδου, 2016). Η μεταφορά τέτοιων δραστηριοτήτων στην τηλεεκπαίδευση

ενδεχομένως να αποτέλεσε πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, με δεδομένο και το περιορισμένο χρονικό διάστημα των δύο ωρών, της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνεπακόλουθα, θεωρήθηκε ενδιαφέρουσα η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας αντεπεξήλθαν, προσάρμοσαν και κατανόησαν την εκπαιδευτική διαδικασία στην παρούσα συνθήκη.

Σύμφωνα με την παρούσα βιβλιογραφία (Kim, 2020; Dvir & Oppenheimer, 2020; Huber & Helm, 2020; Dias et al., 2020; Amenduni et al., 2021; Lopez-Noguero et al., 2021) και όπως αυτή αναδείχθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έθεσε νέους όρους στην εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που, σε ορισμένες περιπτώσεις, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές (Huang, 2021). Σημαντικός παράγοντας στην αναθεώρηση και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η αναστοχαστική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς (Sim, 2006). Μέσα από αυτή την συνθήκη, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν διάφορες προκλήσεις, όπως η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και η αλληλεπίδρασή τους στη διαδικασία, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν στη συνθήκη, καθώς και η συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών. Γεγονότα, που, ενδεχομένως, να αποτέλεσαν μια ευκαιρία για αναστοχασμό με σκοπό τη διερεύνηση, την ενίσχυση ή και την αναθεώρηση εκπαιδευτικών πρακτικών.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, μπορούν να προκύψουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση:

- Τί αλλαγές επέφερε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια που εφαρμόστηκε;
- Πώς επηρέασε η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης τον τρόπο, που σκέφτονται την εκπαιδευτική διαδικασία, με την επιστροφή τους στη δια ζώσης διδασκαλία;
- Τί συνεργασίες αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών παιδιών προσχολική ηλικίας, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πως συνεχίστηκαν;
- Ποιός ήταν ο ρόλος των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία;

2.3 Δείγμα

Τα βασικά κριτήρια για την επιλογή του δείγματος ήταν, πρώτον, οι συμμετέχοντες να εργάζονταν στο δημόσιο τομέα, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως και, δεύτερον, να είχαν τουλάχιστον τρία χρόνια προϋπηρεσία. Τα κριτήρια αυτά θεσπίστηκαν με γνώμονα τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος, όπως έχει αναφερθεί,

ήταν η διερεύνηση των διλημάτων, που δημιούργησε η τηλεκπαίδευση, στους εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, ο λόγος επιλογής του πρώτου κριτηρίου ήταν για να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες θα δρούσαν με γνώμονα ένα κοινό πλαίσιο, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ, όπως αυτές περιεγράφηκαν στο πρώτο κεφάλαιο. Το δεύτερο κριτήριο επιλέχθηκε, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν εργασθεί, για ένα ικανό χρονικό διάστημα, δια ζώσης, ώστε να μπορεί να υπάρξει σύγκριση των πρακτικών τους στην εξ αποστάσεως και στη δια ζώσης διδασκαλία.

Συνολικά στην έρευνα έλαβαν μέρος δώδεκα εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο παρουσιάζεται στον πίνακα 1. Αντίστοιχα, στον πίνακα 2 αναφέρονται τα χρόνια προϋπηρεσίας και η ευρύτερη περιοχή, στην οποία εργάζονταν, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Τέλος, στον πίνακα 3 παρουσιάζεται το κατά πόσον έχουν παρακολουθήσει προγράμματα και επιμορφώσεις, σχετικά με τις νέες τεχνολογίες.

Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα γυναίκες και ένας άνδρας (Σ8). Έντεκα από τους συμμετέχοντες είχαν πτυχίο Πανεπιστημιακής Σχολής στην εκπαίδευση παιδιών στην προσχολική ηλικία. Μία συμμετέχουσα, (Σ2), είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της στη διετή σχολή νηπιαγωγών, η οποία τότε συνυπήρχε με τα αντίστοιχα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας στα Πανεπιστήμια. Ωστόσο, συμμετείχε και ολοκλήρωσε το πρόγραμμα εξομοίωσης στο ΕΚΠΑ, καθώς και το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης «Γενικής αγωγής» στο Μαράσλειο διδασκαλείο. Επιπλέον, είχε και πτυχίο Αγγλικής φιλολογίας από το ΕΚΠΑ. Οχτώ από τους δώδεκα συμμετέχοντες κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σχετικό με τον τομέα της Εκπαίδευσης. Σημαντικό, για τη μετέπειτα ανάλυση, είναι να αναφερθεί ότι τρεις εκπαιδευτικοί (Σ6, Σ8, Σ12) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σχετικό με τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση (Πίνακας, 1).

Εκπαιδευτικός	Τίτλος Σπουδών	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	Άλλος Τίτλος Σπουδών
Σ1	ΤΕΕΠΗ, (ΔΠΘ)	Κοινωνικοπολιτισμική – Ενισχυτική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εμφυχωτών	
Σ2	Σχολή Νηπιαγωγών (Διετούς Φοίτησης) & Πρόγραμμα	-	Πτυχίο Αγγλικής Φιλολογίας (ΕΚΠΑ) &

	Εξομοίωσης ΕΚΠΑ		Πρόγραμμα Μετεκπαίδευσης «Γενική Αγωγή» (Μαράσλειο)
Σ3	ΤΕΕΠΗ, (ΔΠΘ)	Κοινωνικοπολιτισμική – Ενισχυτική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εμπυχωτών	
Σ4	ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ	Θέατρο για Ευπαθείς Ομάδες	
Σ5	ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ	-	
Σ6	ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ	Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση	
Σ7	ΤΕΠΑΕΣ, Αιγαίου	Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα	
Σ8	ΠΤΠΕ, Κρήτης	Ασφάλεια Διαδικτύου	
Σ9	ΤΕΕΑΠΗ, Πατρών	Άσκηση και Ποιότητα Ζωής	Πρόγραμμα Μετεκπαίδευσης, Διδασκαλείο Νηπιαγωγών (ΕΚΠΑ)
Σ10	ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ	-	
Σ11	ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ	-	
Σ12	ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση	

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο Συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν από 15 έως 31 χρόνια προϋπηρεσία, με μέσο όρο 20,6 χρόνια. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε νηπιαγωγεία στην Αττική και στον Πειραιά, κατά τη διάρκεια που εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως

εκπαίδευση. Εξαιρέση αποτελούν δύο εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ2), οι οποίοι εργάζονταν σε νησιά του Ιονίου και μία εκπαιδευτικός (Σ7), που εργαζόταν σε χωριό στην Αρκαδία, όπως φαίνεται στον πίνακα 2. Αυτό το δεδομένο αξίζει να επισημανθεί, καθώς έτσι ενδέχεται στην ανάλυση να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις ανάμεσα σε επαρχία και σε αστικά κέντρα, ανάλογα με τα δεδομένα.

Εκπαιδευτικός	Χρόνια Προϋπηρεσίας	Περιοχή Νηπιαγωγείου
Σ1	15	Ιόνιο
Σ2	31	Αττική
Σ3	19	Ιόνιο
Σ4	15	Αττική
Σ5	20	Αττική
Σ6	18	Αττική
Σ7	16	Αρκαδία
Σ8	21	Αττική
Σ9	30	Αττική
Σ10	26	Πειραιώς
Σ11	20	Αττική
Σ12	16	Πειραιώς

Πίνακας 2: Χρόνια Προϋπηρεσίας και Περιοχή Νηπιαγωγείου

Κρίθηκε σημαντικό, για την παρούσα έρευνα, να μελετηθεί η σχέση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και εάν αυτό συσχετιζόταν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παρακολούθησαν την ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (T4E), η οποία όμως πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας της εξ αποστάσεως. Επιπλέον, έξι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα, τα οποία αναπτύσσονται στο πλαίσιο του e-twinning. Στα προγράμματα e-Twinning προωθείται η συνεργασία των σχολείων, μέσω της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Επιπλέον, μέσω των προγραμμάτων του, διεξάγονται επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς. Δύο εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι παρακολούθησαν σεμινάρια, τα

οποία παρέχονται από πανεπιστήμια, σχετικά με τις νέες τεχνολογίες. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός, Σ3, παρακολούθησε δύο σεμινάρια, ένα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο και ένα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις τεχνολογίες. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Σ10 παρακολούθησε σεμινάριο από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με θέμα το STEM στην εκπαίδευση. Έξι, από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς, ανέφεραν ότι είχαν την πιστοποίηση Β' επιπέδου σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ενώ η εκπαιδευτικός Σ12 ήταν και επιμορφώτρια του Β' επιπέδου. Οι εκπαιδευτικοί Σ6, Σ8 και Σ12, κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σχετικό με τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί Σ3 και Σ12, ήταν επιμορφώτριες στην επιμόρφωση Τ4Ε. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στο πίνακα 3.

	Επιμόρφωση ΤΠΕ		Τ4Ε	Μεταπτυχιακές	e-Twinning	Σεμινάρια	
	Α' Επίπεδο	Β' Επίπεδο		Σπουδές σε ΤΠΕ		9μηνα	Ιδιωτικά
Σ1	✓	✓	✓		✓		
Σ2	✓		✓		✓		
Σ3	✓	✓	✓		✓	✓✓	
Σ4	✓		✓				✓
Σ5			✓				
Σ6			✓	✓			
Σ7			✓		✓		
Σ8	✓	✓	✓	✓			
Σ9	✓	✓	✓				
Σ10	✓	✓	✓		✓	✓	
Σ11			✓				
Σ12	✓	✓	✓	✓	✓		

Πίνακας 3: Επιμορφώσεις και Σεμινάρια

Προκειμένου να βρεθεί το κατάλληλο δείγμα και να συλλεχθούν τα απαραίτητα για την έρευνα δεδομένα, αξιοποιήθηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με τη

μέθοδο αυτή, ο ερευνητής εντοπίζει έναν αρχικό και μικρό αριθμό συμμετεχόντων, οι οποίοι ταιριάζουν με τα κριτήρια που έχει θέσει. Στη συνέχεια, ζητά από τους αρχικούς συμμετέχοντες να υποδείξουν έναν επόμενο υποψήφιο συμμετέχοντα που να πληροί τα κριτήρια (Cohen et al., 2007; Gray, 2009). Έτσι στην παρούσα έρευνα, ξεκίνησα με εκπαιδευτικούς, που γνώριζα και δέχθηκαν να συμμετάσχουν. Μετέπειτα, μου πρότειναν άλλους εκπαιδευτικούς, που ενδεχομένως να ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν. Θεωρήθηκε κατάλληλη τεχνική, προκειμένου να βρεθεί γρήγορα το δείγμα για την παρούσα μελέτη. Επιπλέον, το γεγονός ότι γνώριζα κάποιους από τους συμμετέχοντες και είχαμε συνεργαστεί στο παρελθόν, θα μπορούσε να αποτελέσει πλεονέκτημα στις συνεντεύξεις, ώστε να εμβαθύνουμε ακόμα περισσότερο σε κάποια ζητήματα. Οι νηπιαγωγοί προσεγγίζονταν μέσω τηλεφώνου ή email. Στους υποψήφιους συμμετέχοντες αποστέλλονταν ένα ενημερωτικό φυλλάδιο με πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους (Παράρτημα, Α), ώστε να αποφασίσουν για τη συμμετοχή τους. Τέλος, το φυλλάδιο περιείχε τα στοιχεία επικοινωνίας μου, προκειμένου να μπορούν οι συμμετέχοντες να επικοινωνήσουν μαζί μου και να λύσουν τυχόν απορίες τους.

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τον Grey (2009), οι συνεντεύξεις επιτρέπουν την ανάδειξη της οπτικής του κάθε συμμετέχοντα, καθώς δίνουν τη δυνατότητα σε εκείνους να σκεφτούν τα γεγονότα και τις πράξεις τους. Ένας ακόμα λόγος, για τον οποίο κρίθηκαν κατάλληλες οι συνεντεύξεις είναι ότι οι συμμετέχοντες, στην προκειμένη περίπτωση, εκπαιδευτικοί, μπορούν στο πλαίσιο της συνέντευξης να ξανασκεφτούν πάνω στις πρακτικές τους και να δώσουν νόημα σε αυτές (Seidman, 2006). Επιπλέον, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις ευνοούν επεξηγηματικές ερωτήσεις και μεγαλύτερη ανάλυση των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες, με τέτοιο τρόπο που άλλες μέθοδοι, όπως για παράδειγμα το ερωτηματολόγιο, να μην το επέτρεπαν. Με βάση τον ενεργό ρόλο μου ως ερευνήτριας και με δεδομένο ότι και εγώ η ίδια είμαι νηπιαγωγός, είχα γνώση των θεμάτων, που αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, γεγονός που ενδεχομένως να αποτέλεσε πλεονέκτημα στην ανάπτυξη των συνεντεύξεων. Ο ρόλος μου στη διαδικασία της έρευνας θα αναλυθεί σε μεγαλύτερο βαθμό παρακάτω.

Ένας τρόπος κατηγοριοποίησης των μορφών των συνεντεύξεων πηγάζει από τον βαθμό που είναι δομημένες. Συγκεκριμένα, μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες, στις πλήρως δομημένες, στις ημι-δομημένες και στις ελεύθερες συνεντεύξεις (Robson & McCartan, 2016). Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα πλάνο συνέντευξης με κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις σε συγκεκριμένη σειρά, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι δεσμευτικό. Ο ερευνητής έχει την ελευθερία να προσαρμόσει τις ερωτήσεις και τη σειρά τους,

ακόμα και να προσθέσει μη προσχεδιασμένες ερωτήσεις, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης, προκειμένου να αποκτήσει καλύτερη κατανόηση των οπτικών των συμμετεχόντων (Robson & McCartan, 2016). Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί για τον σκοπό της παρούσας έρευνας και τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, αποφασίστηκε η αξιοποίησή τους ως το καταλληλότερο, για την προκειμένη περίπτωση, μέσο συλλογής δεδομένων. Θεωρήθηκε ότι, μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, θα επιτραπεί η σε βάθος διερεύνηση των οπτικών των συμμετεχόντων αναφορικά με την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός των συνεντεύξεων βασίστηκε σε τέσσερις άξονες (Παράρτημα, Β). Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων αφορά σε γενικές και προσωπικές πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό, όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας, τις σπουδές του και τα σχετικά σεμινάρια, που ενδεχομένως έχει παρακολουθήσει. Επιπλέον, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με το πλαίσιο, στο οποίο βρισκόταν ο εκπαιδευτικός την περίοδο, που εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως, τη συμμετοχή των παιδιών και τον τρόπο επικοινωνίας, που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά. Το δεύτερο σκέλος επικεντρώθηκε σε ερωτήσεις σχετικές με τον τρόπο δουλειάς των εκπαιδευτικών, πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ερωτήσεις σχετικά με τα κριτήρια, με βάση τα οποία σχεδίαζαν την εκπαιδευτική διαδικασία, τους στόχους που έθεταν, τα υλικά που χρησιμοποιούσαν, τον ρόλο των γονιών και τον βαθμό συνεργασίας με άλλους συναδέλφους. Το τρίτο σκέλος είχε ως στόχο τη διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το κατά πόσον αυτές μεταβλήθηκαν από την διαζώσης εκπαίδευση. Σκοπός του τρίτου σκέλους ήταν να διερευνηθούν οι κυριότερες αλλαγές που υπήρξαν, ανάμεσα στη διαζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, στον ρόλο των γονιών και στις συνεργασίες, που πιθανώς ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί. Κεντρικό θέμα του τετάρτου σκέλους ήταν να μελετηθεί το κατά πόσον η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρέασε τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις πρακτικές τους, όταν επέστρεψαν στη διαζώσης εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής είχαν ως σκοπό να διερευνηθεί το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί μπήκαν σε μια διαδικασία αναστοχασμού, αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πράξη. Προκειμένου να αναδειχθεί το συγκεκριμένο θέμα, λήφθηκε η απόφαση να υπάρχει στο κλείσιμο της συνέντευξης, μία ευθεία ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το αν μπήκαν σε διαδικασία να σκεφτούν, να αναθεωρήσουν ή να ισχυροποιήσουν κάποιες από τις απόψεις και τις πρακτικές τους. Τέλος, σε σημεία που κρίθηκε απαραίτητο για τη ροή της συζήτησης, γίνονταν και ερωτήσεις εμβάθυνσης, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναλύσουν περισσότερο τις απαντήσεις τους και τις εμπειρίες τους (Robson&McCartan, 2016). Οι συνεντεύξεις είχαν κατά μέσο όρο διάρκεια 40 λεπτά.

Όπως αναφέρθηκε και στην παραπάνω ενότητα, για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνολικά 12 συνεντεύξεις. Οι 10 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Jitsi και 2 μέσω Webex. Η πρώτη πλατφόρμα επιλέχθηκε καθώς ήταν δωρεάν και παρείχε εύκολη πρόσβαση στους συμμετέχοντες. Η δεύτερη πλατφόρμα προτάθηκε από κάποιους συμμετέχοντες, καθώς ένιωθαν μεγαλύτερη εξοικείωση στη χρήση της. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, έπειτα από συνεννόηση με τον εκάστοτε συμμετέχοντα, σε ημέρα και ώρα, που τον εξυπηρετούσε. Ένα πλεονέκτημα των διαδικτυακών εξ αποστάσεως συνεντεύξεων είναι ότι επιτρέπει σε άτομα που βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές να συμμετάσχουν στην έρευνα (Creswell, 2012). Το πλεονέκτημα αυτό αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας.

Σύμφωνα με τους Robson και McCartan (2016), η πλήρης καταγραφή των συνεντεύξεων, είτε μέσα από σημειώσεις και καταγραφές του ερευνητή, είτε μέσα από μαγνητοφώνησή της, θεωρείται κομβική για την έρευνα. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να μπορέσουν να αναλυθούν, όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια. Η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων γινόταν πάντα έπειτα από ενημέρωση και συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Τα ηχογραφημένα αρχεία κρατήθηκαν στον προσωπικό υπολογιστή της ερευνήτριας και σε USB, ώστε να υπάρχει ασφαλές αντίγραφο.

2.5 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία που επιτρέπει τη συστηματική κωδικοποίηση του προφορικού και του γραπτού λόγου (Κυριαζή, 2011). Στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν. Στην ποιοτική ανάλυση δεδομένων, εμπεριέχεται η διαδικασία οργάνωσης των συλλεγόμενων δεδομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπεται η ανάδειξη θεμάτων και κατηγοριών (Faulkner et al., 1991; Mason, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε θεματική ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με την οποία πρέπει να αναγνωρισθούν, να οργανωθούν και να κατανοηθούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος μέσα από ένα σύνολο δεδομένων (Τσιώλης, 2018). Ο/Η ερευνητής/τρια πραγματοποιεί την κατηγοριοποίηση των δεδομένων βάσει κωδίκων, με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπεται η σταδιακή κατηγοριοποίηση των δεδομένων και να αναδεικνύονται τα αναλυτικά νοήματα, που παράγονται από αυτά (Mason, 2011). Οδηγό για την ανάδειξη των κατηγοριών αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018). Οι κατηγορίες, που δημιουργούνται, δεν θεωρούνται στατικές και αμετάβλητες, αλλά καθορίζονται και επηρεάζονται από τον σκοπό της έρευνας σε συνδυασμό με το θεωρητικό της υπόβαθρο (Κυριαζή, 2011). Επιπλέον, όσο η διαδικασία της κωδικοποίησης προχωρά, κάποιοι κωδικοί ενδέχεται να επαναχρησιμοποιηθούν ή

να τροποποιηθούν, ώστε να περιλαμβάνουν και άλλες εκδοχές παρόμοιων νοημάτων (Τσιώλης, 2018). Συνεπακόλουθα, στην παρούσα συνθήκη, τα συλλεχθέντα δεδομένα από τις ηχογραφήσεις, οργανώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώσουν μία αναλυτική και συνεκτική περιγραφή.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι συνεντεύξεις ηχογραφούνταν, έτσι, το πρώτο βήμα για την ανάλυσή τους ήταν η απομαγνητοφώνηση. Τα δεδομένα, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, έπρεπε να ερμηνευθούν και να κωδικοποιηθούν σε ένα νοηματοδοτημένο και λειτουργικό αριθμό κατηγοριών (Moretti et al., 2011). Συνεπώς στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση των δεδομένων, κατά την οποία οι κατηγορίες πηγάζουν κατευθείαν από τα πρωτογενή δεδομένα (Moretti et al., 2011). Προκειμένου να ξεκινήσει η διαδικασία επεξεργασίας και δημιουργίας των θεματικών, χρειάζεται η προσεκτική και επαναλαμβανόμενη μελέτη των απομαγνητοφωνήσεων (Elo et al. 2014). Αφού μελετήθηκαν αρκετά οι απομαγνητοφωνήσεις, τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν με βάση τον αριθμό εμφάνισης παρόμοιων φράσεων και νοημάτων, ώστε να σχηματιστούν οι κατηγορίες, με βάση τον σκοπό της έρευνας. Κατόπιν, δημιουργήθηκαν ταμπέλες με βάση τις κατηγορίες, που επέτρεπαν την εύρεση και αναγνώριση κοινών ζητημάτων. Η διαδικασία της κωδικοποίησης βασίζεται στον ορισμό κεντρικών ταμπελών, που προκύπτουν είτε από μία μόνο λέξη, είτε από φράσεις, είτε από ολόκληρες προτάσεις που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες στις απαντήσεις τους (Kawulich, 2017). Η δημιουργία κατηγοριών βοηθά τον εκάστοτε ερευνητή να στοχαστεί αναφορικά με το νόημα των εμπειρικών δεδομένων και να αναγνωρίσει ενδιαφέρουσες πλευρές του αντικειμένου, που μελετά (Τσιώλης, 2018). Επακόλουθα, οι κεντρικές ταμπέλες ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Το σύνολο της παραπάνω διαδικασίας επέτρεψε την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων και τη συσχέτιση διαφορετικών στοιχείων.

Τέλος, οι Elo et al. (2014) αναφέρουν, ότι η παράθεση, όσο το δυνατόν περισσότερων, αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, ενδυναμώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και αναδεικνύει την πληθώρα των δεδομένων. Συνεπώς, στο κεφάλαιο 3, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατίθενται τέτοια αποσπάσματα, προκειμένου να αναδειχθεί η οπτική των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής οφείλει να ερμηνεύσει τα δεδομένα του και να τα αποδώσει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, ο οποίος να παρουσιάζει το νόημα που τους αποδίδει (Τσιώλης, 2018). Αντίστοιχα, δημιουργήθηκαν και παρουσιάζονται διαγράμματα, τα οποία σκιαγραφούν τις κατηγορίες, που προέκυψαν από τα πρωτογενή δεδομένα.

2.6 Εγκυρότητα έρευνας

Η εγκυρότητα μίας έρευνας θεωρείται κυρίαρχη για την αξία και τη σημασία της. Σε μία ποιοτική έρευνα, η εγκυρότητά της, σύμφωνα με τους Elo et al. (2014), μπορεί να καθοριστεί από τις τεχνικές και τις μεθόδους, που αξιοποίησε ο ερευνητής. Μία

κριτική, που έχουν δεχθεί οι ποιοτικές έρευνες, αφορά στο βαθμό αντικειμενικότητας και στην αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Gray, 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Cohen et al. (2007), η εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας μπορεί να διασφαλιστεί από τις, σε βάθος, απαντήσεις των συμμετεχόντων και την ενεργή συμμετοχή τους στην έρευνα. Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να αποκτήσει μεγαλύτερη κατανόηση των οπτικών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2007). Σημαντικό ρόλο, στη διαδικασία αυτή, έχει η δομή των ερωτήσεων. Με βάση τα παραπάνω, η δομή των ερωτήσεων στη συνέντευξη οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους και να σκεφτούν, αναφορικά με τις πρακτικές τους. Για να ενισχυθεί ο σκοπός αυτός, αξιοποιήθηκαν επεξηγηματικές ερωτήσεις, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλύσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σκέψη τους, αλλά και να την συγκεκριμενοποιήσουν, φέρνοντας στη συζήτηση τις εμπειρίες τους και παραδείγματα από αυτές. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες καταστάσεις, της εκάστοτε συνθήκης, δεν μπορούν να γενικευθούν αυθαίρετα (Gray, 2009). Επακόλουθα, ουσιαστικό είναι να αναφερθεί στο σημείο αυτό, ότι δεν επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς πρόκειται για ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών και σε συγκεκριμένες συνθήκες. Επεξηγηματικά, πρόκειται για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία στην Ελλάδα, με συγκεκριμένες οδηγίες από το ΥΠΑΙΘ, όπως αυτές έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο 1. Ωστόσο, μέσα από την παρούσα έρευνα, ενδεχομένως να προκύψουν νέα ερευνητικά ερωτήματα προς μελέτη.

Ένας επιπλέον τρόπος, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα σε μία έρευνα, είναι να διασφαλιστεί ότι ο ερευνητής παρουσιάζει τα δεδομένα με τέτοιον τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και ταυτόχρονα να βασίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο (Robson & McCartan, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα, κάτι τέτοιο διασφαλίζεται μέσα από τις απομαγνητοφωνήσεις, τις σημειώσεις, που καταγράφηκαν κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων και τέλος από τα αυτούσια αποσπάσματα, τα οποία αξιοποιούνται, προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα.

Ένα ακόμα στοιχείο, στο οποίο θα πρέπει να σταθούμε κριτικά, είναι ο βαθμός αντικειμενικότητας σε μία ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με τους Elo et al. (2014), πρέπει πάντα να αναγνωρίζουμε ότι, σε μία ποιοτική έρευνα, υπάρχει πάντα ένας βαθμός υποκειμενικότητας, όταν επεξεργαζόμαστε ένα κείμενο. Επιπλέον, θα πρέπει να αναγνωρίζουμε, όπως υποστηρίζει ο Moss (2015), ότι η εκπαίδευση είναι μία κοινωνική επιστήμη, όπως αντίστοιχα και η εκπαιδευτική έρευνα. Σε μία εκπαιδευτική έρευνα, τόσο ο ερευνητής, όσο και ο/η συμμετέχοντας κατέχουν αναπόφευκτα συγκεκριμένες οπτικές και γνώσεις και έτσι επηρεάζονται από την εκάστοτε συνθήκη και πλαίσιο (Moss, 2015). Με βάση λοιπόν όσα έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής, θα πρέπει να αναλυθεί και να κατανοηθεί και ο δικός μου ρόλος ως

ερευνήτριας της παρούσας έρευνας. Ως εκπαιδευτικός παιδιών προσχολικής ηλικίας η ίδια, φέρω τις δικές μου πεποιθήσεις και απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση, όπως αυτές έχουν αναλυθεί στο θεωρητικό υπόβαθρο. Οι πεποιθήσεις αυτές είναι πιθανό να επηρέασαν τον τρόπο, που δομήθηκε η έρευνα, οργανώθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης και στη συνέχεια αναλύθηκαν. Οι γνώσεις μου σχετικά με τις οδηγίες και τον τρόπο εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης, λόγω και του παρόντος μεταπτυχιακού, ενδεχομένως να συνέβαλε στο να γίνει μία πιο ανοικτή συζήτηση με τους συμμετέχοντες. Τέλος, πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι έγιναν προσπάθειες να ενισχυθεί η αξιοπιστία της έρευνας, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων, ώστε να παρέχεται ακριβής περιγραφή της ανάλυσής τους. Κάτι τέτοιο έγινε μέσα από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, που αξιοποιήθηκαν και μέσα από τα διαγράμματα που σχεδιάστηκαν, προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα.

2.7 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας σε μία έρευνα θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά μέρη μίας έρευνας. Η ηθική σε μία έρευνα διασφαλίζει την υιοθέτηση μίας κατάλληλης και υπεύθυνης προσέγγισης. Με δεδομένο ότι οι κοινωνικές έρευνες αφορούν και επηρεάζουν ανθρώπους, ηθικά ζητήματα μπορούν να τεθούν σε όλα τα στάδια της έρευνας, όπως στην υλοποίηση της μελέτης, στην ανάλυση και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Gray, 2009). Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι συμμετέχοντες ήταν όλοι ενήλικες, γεγονός που μειώνει σε κάποιο βαθμό κάποια ηθικά θέματα, ωστόσο υπάρχουν και θα πρέπει να αναφερθούν. Αρχικά, με βάση ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν ανθρώπους και είναι αποτέλεσμα συνεντεύξεων, ο ερευνητής οφείλει να προστατέψει τους συμμετέχοντες (Creswell, 2014).

Στη βιβλιογραφία, προτείνονται από τον Gray (2009) τέσσερις βασικές αρχές, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον ερευνητή, καθ' όλη την πορεία της έρευνας. Οι τέσσερις αρχές είναι, να αποφεύγεται οποιαδήποτε διαδικασία μπορεί να βλάψει τους συμμετέχοντες, να εγγυάται ότι οι συμμετέχοντες είναι πλήρως ενημερωμένοι, να υπάρχει σεβασμός για το απόρρητό τους και, τέλος, να μην εξαπατώνται (Gray, 2009). Μία συνηθισμένη τακτική είναι στην αρχή της έρευνας οι συμμετέχοντες να ενημερώνονται για την εθελοντική τους συμμετοχή στη διαδικασία και να ζητείται η έγκρισή τους. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να τους γνωστοποιείται ότι, σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας, μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα (Creswell, 2014; Gray, 2009). Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες έλαβαν, με mail, πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, τον τρόπο συμμετοχής τους και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή, αν αλλάξουν γνώμη (Παράρτημα, Α). Πριν την ηχογράφηση κάθε συνέντευξης, ζητούταν η άδεια κάθε συμμετέχοντα και τους γνωστοποιούταν το δικαίωμά τους

να σταματήσει η ηχογράφηση οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν, σεβόμενη έτσι τους συμμετέχοντες και τα δικαιώματά τους.

Ένα ακόμα θέμα, που εντάσσεται στην κατηγορία των ηθικών ζητημάτων, είναι αυτό της διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Οι ερευνητές πρέπει να αναγνωρίζουν και να σέβονται το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην ανωνυμία (BERA, 2018). Σεβόμενη αυτό το δικαίωμα των συμμετεχόντων, φρόντισα να διαφυλαχτεί η ανωνυμία τους σε όλα τα σημεία της έρευνας, καθώς χρησιμοποιούνται κωδικοποιημένα ψευδώνυμα και δεν αναφέρονται οι σχολικές μονάδες, στις οποίες εργάζονται, παρά μόνο η ευρύτερη περιοχή, στην οποία βρίσκονται. Σημαντική επίσης είναι και η ασφαλής αρχειοθέτηση των δεδομένων που συλλέγονται, κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα, όλα τα αρχεία ήταν αποθηκευμένα σε υπολογιστή προστατευμένα με κωδικό. Πρόσβαση στα αρχεία είχα μόνο εγώ ως ερευνήτρια και η επιβλέπουσα καθηγήτρια.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η έρευνα ξεκίνησε, αφού πρώτα κατατέθηκε πρόταση διπλωματικής και πήρε έγκριση από το Πανεπιστήμιο.

Επίλογος Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί και να επεξηγηθεί η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε σε όλα τα στάδια της παρούσας έρευνας. Αρχικά, ορίστηκε και αιτιολογήθηκε η επιλογή της ποιοτικής έρευνας και της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης για την ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν κάποια γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, οι σπουδές τους και το πλαίσιο, στο οποίο εργάζονται, προκειμένου να δοθεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα τους. Κατόπιν, έγινε αναφορά στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του τρόπου συλλογής δεδομένων. Σημαντικό θεωρήθηκε να αναφερθεί και να αποσαφηνιστεί ο ρόλος μου ως ερευνήτριας και πώς αυτό επηρέασε τα διάφορα στάδια της έρευνας σε συνάρτηση με την εγκυρότητά της. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην επεξήγηση των ηθικών ζητημάτων, που διέπουν την έρευνα αυτή, με σεβασμό προς τα δικαιώματα των συμμετεχόντων. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία πηγάζουν από τις μεθόδους που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό.

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση βασίστηκε στη θεματική προσέγγιση, όπως περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα. Για την παρουσίαση των κατηγοριών, που αναδείχθηκαν, αξιοποιούνται διαγράμματα. Αρχικά, πραγματοποιείται μία αναφορά σε γενικά στοιχεία, σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, προκειμένου να γίνει κατανοητό το πλαίσιο εφαρμογής της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις αλλαγές, που προέκυψαν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην τρίτη ενότητα, επιχειρείται να αποτυπωθεί, το πώς η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης επηρέασε τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Έπειτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν σχετικά με τον τρόπο, που συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα, αναφορικά με τη θέση των γονέων και την επιρροή, που είχαν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία.

3.1. Γενικά στοιχεία για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων συλλέχθηκαν δεδομένα, που σχετίζονται με τον αριθμό των παιδιών, που παρακολούθησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τους λόγους για τους οποίους κάποια από αυτά δεν συμμετείχαν, καθώς και με τη μορφή της τηλεκπαίδευσης, η οποία εφαρμόστηκε, σύγχρονη ή ασύγχρονη. Σημαντική, για την κατανόηση του θέματος, ήταν η διερεύνηση του κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν για την παρούσα αναγκαία συνθήκη και πώς αυτό τους επηρέασε. Στο πλαίσιο της υποστήριξης, που είχαν οι εκπαιδευτικοί από το ΥΠΑΙΘ, μελετήθηκε και θα παρουσιαστεί το κατά πόσον είχαν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως.

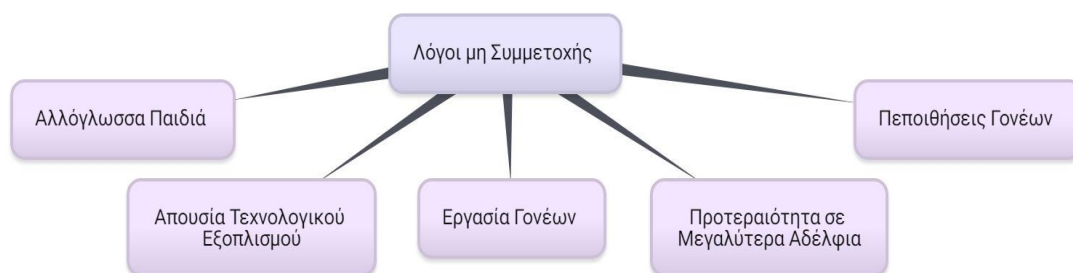
3.1.1. Συμμετοχή παιδιών στην εξ αποστάσεως

Εκπαιδευτικός	Συμμετοχή Παιδιών
Σ1	7/13
Σ2	19/22
Σ3	13/14
Σ4	6/13
Σ5	11/21

Σ6	16/20
Σ7	9/12
Σ8	16/18
Σ9	20/22
Σ10	15/23
Σ11	18/23
Σ12	14/25

Πίνακας 4: Συμμετοχή παιδιών στην εξ αποστάσεως

Τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών ποικίλουν, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα. Όπως αναδεικνύεται από τον πίνακα 4, ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετοχής σε σχέση με το σύνολο των παιδιών του τμήματος, δηλώθηκε από την εκπαιδευτικό Σ3, όπου συμμετείχαν, 13 από τα 14 παιδιά. Πρόκειται για ένα σχολείο σε αγροτική περιοχή του Ιονίου πελάγους. Ο μικρότερος αριθμός συμμετοχής δηλώθηκε από την εκπαιδευτικό Σ4, όπου συμμετείχαν τα 6 από τα 13 παιδιά της τάξης, σε μεσοαστική περιοχή της Αθήνας. Ωστόσο, αυτό, που ίσως έχει μεγαλύτερη σημασία, είναι να αναλυθούν οι λόγοι, για τους οποίους τα παιδιά δεν συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως αυτοί εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Διάγραμμα, 1).



Διάγραμμα 1: Λόγοι μη συμμετοχής των παιδιών στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στο παραπάνω διάγραμμα, αποτυπώνονται οι λόγοι για τους οποίους δεν συμμετείχαν κάποια παιδιά στην τηλεεκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν πέντε κατηγορίες. Οι 6 από τους 12 νηπιαγωγούς δήλωσαν ότι ο λόγος, που δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν τα παιδιά στη σύγχρονη διαδικασία, ήταν η **απουσία κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού**. Το γεγονός αυτό συνδέεται άμεσα με τη μη εξασφαλισμένη συμμετοχή των παιδιών οικογενειών, που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Κάτι τέτοιο τονίζεται από τους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς στα παρακάτω αποσπάσματα.

«Από τα 13 παιδιά του τμήματος, συμμετείχαν τα 7. [...] Όμως τα παιδιά, που δεν συμμετείχαν στη σύγχρονη, κυρίως ήταν λόγω της μη ύπαρξης τεχνολογικού εξοπλισμού. Οπότε, ούτως ή άλλως, δεν είχαν τόσο τη δυνατότητα. Άντε να είχαν ένα κινητό, οπότε αυτή ήταν αρκετά μεγάλη δυσκολία.» (Σ1)

«Είχα δώδεκα και συμμετείχαν τα εννέα από τα δώδεκα, συστηματικά λέω. Ουσιαστικά ένα δεν συμμετείχε καθόλου, γιατί δεν είχε υπολογιστή [...]» (Σ7)

Επιπλέον, υποκατηγορία της συγκεκριμένης ενότητας θα μπορούσε να θεωρηθεί και η μη συμμετοχή, λόγω **μεγαλύτερων αδελφών** στην οικογένεια. Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ, συνέπιπταν οι ώρες μαθημάτων για τους μαθητές του δημοτικού και του νηπιαγωγείου. Το γεγονός αυτό, φαίνεται να αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, έχει άμεση σύνδεση με την παραπάνω κατηγορία, έλλειψη επαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά ενδεχομένως και με τις πεποιθήσεις των γονέων για την προσχολική ηλικία.

«Όχι, δεν έμπαινε, επειδή έδιναν έμφαση στα μεγαλύτερα παιδιά και δεν ασχολιόντουσαν με τον μικρό» (Σ3)

«Το ένα ήταν παιδί ρομά και το άλλο ήταν από μετανάστες, όπου παρόλο που τους είχαμε πει να μπορέσουν να, με κάποιο τρόπο, να συνδεθούν, δεν είχαν ούτε διαδίκτυο, ούτε τάμπλετ, ούτε υπολογιστή, έτσι μου έλεγαν, τέλος πάντων. Οπότε ναι, δεν μπόρεσαν να συνδεθούν.» (Σ8)

«[...] υπήρχαν μεγάλα παιδιά στις οικογένειες που είχαν προτεραιότητα, γυμνάσια, δημοτικό. Τα παιδιά, που δεν μπαίνανε ήταν κυρίως αυτό. Φυσικά, το Wi-Fi, που ήταν μεγάλο θέμα στις συνδέσεις. Δεν σήκωνε δύο webex το σπίτι, οπότε προτιμούσαν να μπει το μεγαλύτερο παιδί» (Σ11)

Μία ακόμα κατηγορία, που αναδείχθηκε και έχει άμεση συσχέτιση με τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, είναι αυτή των **αλλόγλωσσων παιδιών**. Η διαφορετική μητρική γλώσσα των παιδιών φαίνεται να αποτέλεσε εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Δύο εκπαιδευτικοί το ανέφεραν ως λόγο μη συμμετοχής στη σύγχρονη διαδικασία. Όπως αναδεικνύεται από τα ακόλουθα αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα παιδιά ενδεχομένως να ένιωθαν ανασφάλεια σχετικά με τη συμμετοχή τους, αλλά και την έκθεσή τους σε κάμερα και επακόλουθα σε περισσότερο κόσμο. Επιπλέον, ενδεχομένως και οι γονείς να μην ήταν σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά, κάτι που στη συγκεκριμένη ηλικία κρίνεται απαραίτητο για τη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία.

«Το άλλο παιδάκι, που μπήκε για λίγο, ήταν προνήπιο από την Αλβανία, το οποίο ντρεπόταν, και ο βασικός λόγος πιστεύω ότι ήταν η γλώσσα. Νομίζω ότι δυσκολευόταν πολύ μέσα από την οθόνη να προσπαθεί να μιλήσει

σωστά, πράγμα που τον αποθάρρυνε. Υπήρχε και ένα κοριτσάκι από την Αίγυπτο, προνήπιο, με δυσκολία στη γλώσσα, που αυτό δεν μπήκε ποτέ.» (Σ5)

«τα οποία, δεν μπήκανε καθόλου, το οποίο δεν θεωρώ ότι ήταν θέμα υλικοτεχνικής υποδομής, απλά, τα δύο δεν γνωρίζανε καλά τη γλώσσα» (Σ2)

Μία ακόμα κατηγορία, η οποία προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, ήταν οι **πεποιθήσεις των γονέων** για τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δύο νηπιαγωγοί επισήμαναν ως λόγο μη συμμετοχής κάποιων παιδιών, την μη επιθυμία των γονιών τους να συμμετάσχουν. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από την εκπαιδευτικό (Σ5). Αντίστοιχα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αντίληψη αυτή διαφαίνεται και στα λεγόμενα της εκπαιδευτικού (Σ10). Μια ιδιαίτερα σημαντική αιτία, διότι θα μπορούσαμε να πούμε ότι ενδεχομένως να αντικατοπτρίζει και την οπτική των γονέων για την προσχολική εκπαίδευση και τη σημασία της.

«Το άλλο παιδάκι που μπήκε για ένα δύο λεπτά, είπε η μαμά του στην συνάδελφο ότι «μπήκαμε αλλά αυτό που κάνατε δεν ήταν μάθημα...», εγώ σου μεταφέρω αυτό που είπε η μητέρα στη συνάδελφο» (Σ5)

«Το δεύτερο ήταν ότι δεν θέλαν να συμμετέχουν. Απλά δεν θέλαν να συμμετέχουν [...] Για εμένα, είμαι απόλυτη: δεν θέλανε!. Ξέρεις τι ζητάγανε; Στείλε μας 50 σελίδες φύλλα εργασίας, να τα τυπώσω, να τους τα δώσω, που εγώ αυτό το πράγμα δεν το κάνω.» (Σ10)

Τέλος, μία ακόμα κατηγορία για τη μη συμμετοχή των παιδιών, που εμφανίζεται, είναι αυτή της **εργασίας των γονέων**. Όπως ανέφεραν τρεις εκπαιδευτικοί, κάποια παιδιά δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν στη διαδικασία, καθώς οι γονείς τους εργάζονταν και δεν μπορούσαν να είναι παρόντες την ώρα των μαθημάτων. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα αυτής της ηλικίας, σχετικά με την τηλεεκπαίδευση. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί, θεωρείται απαραίτητη η βοήθεια από κάποιον ενήλικα, που να γνωρίζει πώς να συνδέσει το παιδί στο πρόγραμμα της τηλεεκπαίδευσης.

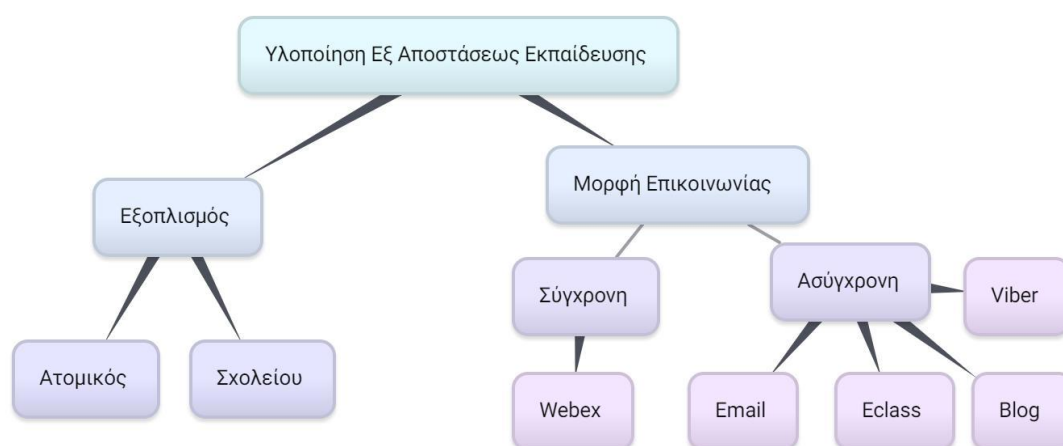
«Δηλαδή, ήταν τέσσερα παιδιά που δεν μπήκαν σχεδόν ποτέ. Οι γονείς τους δούλευαν, οπότε ήταν με τους παππούδες αρκετές ώρες.» (Σ6)

«Ένα, δύο, ήταν στη γιαγιά, που δεν μπορούσε να συνδεθεί. Μπορεί καμιά μέρα να το συνέδεε η θεία, αλλά δεν γινόταν δουλειά.» (Σ10)

Όπως φαίνεται από την παραπάνω ανάλυση των δεδομένων, οι λόγοι που δεν συμμετείχαν τα παιδιά στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ποικίλοι. Διαφαίνεται η **διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων** μέσα από αυτή τη διαδικασία, καθώς δεν διασφαλίστηκε η ίση πρόσβαση των παιδιών σε αυτήν. Ο εφοδιασμός με τάμπλετ, από το ΥΠΑΙΘ, φαίνεται να μην ήταν αρκετός, καθώς, η

απουσία κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, ήταν η κυριότερη αιτία για τη μη συμμετοχή των παιδιών. Παράλληλα προκύπτει, ότι υπήρχαν και ακόμα πιο ουσιώδεις λόγοι για τη μη συμμετοχή των παιδιών, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες και τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Γίνεται αντιληπτό, ότι οι ίσες ευκαιρίες σε αυτή τη συνθήκη δεν αφορούν αποκλειστικά στην υλικοτεχνική υποστήριξη των χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων, αλλά υπάρχουν μεγαλύτερες προκλήσεις, που πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται. Το γεγονός αυτό θα αναλυθεί περαιτέρω στη συνέχεια.

3.1.2. Τρόπος υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς



Διάγραμμα 2: Τρόπος υλοποίησης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς

Μία ακόμα παράμετρος, η οποία κρίνεται ενδιαφέρουσα προς ανάλυση, είναι ο τρόπος, που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ανάλυση του τρόπου υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, θα συμβάλει στην απόκτηση μιας πιο πλήρους εικόνας για το πλαίσιο, το οποίο αναλύουμε. Οι κατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, απεικονίζονται στο παραπάνω διάγραμμα 2.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο δύο εκπαιδευτικοί από τους δώδεκα, που συμμετείχαν στην έρευνα, υλοποίησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με εξοπλισμό, που τους παρέιχε το σχολείο. Δέκα εκπαιδευτικοί υλοποίησαν την τηλεεκπαίδευση, με αποκλειστικά δικό τους **τεχνολογικό εξοπλισμό**. Από τους δέκα εκπαιδευτικούς, τρεις επισήμαναν ότι υπήρχε η επιλογή να την υλοποιήσουν και από το σχολείο. Ωστόσο, περισσότεροι από τους μισούς νηπιαγωγούς επισήμαναν ότι δεν υπήρχε στο σχολείο τους ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, είτε αυτός αφορούσε τη μη επαρκή σύνδεση στο διαδίκτυο, είτε την έλλειψη υπολογιστών, προκειμένου να υλοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

«Έκανα την εξ αποστάσεως στο σπίτι μου, δεν υπήρχε περίπτωση να μπορέσουμε να το κάνουμε από το σχολείο. Με τέτοια internet που υπάρχουν στο σχολείο, όχι. Είναι ακατόρθωτο» (Σ6)

«Από το σπίτι με δικά μου μέσα. Δεν γινόταν από το σχολείο, ούτε λαπτοπ δεν έχει.» (Σ10)

«Με δικά μου μέσα, απολύτως. Το σχολείο τότε δεν είχε τίποτα. Όλα αυτά που ακούστηκαν για τάμπλετ, ήρθανε λίγες μέρες πριν τελειώσουμε.» (Σ11)

Μία ακόμα συνιστώσα στην υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης είναι η **μορφή επικοινωνίας**, που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά. Το σύνολο των εκπαιδευτικών διατήρησε τόσο σύγχρονη, όσο και ασύγχρονη επικοινωνία με τα παιδιά. Η εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έγινε με βάση τις οδηγίες, που δόθηκαν από το ΥΠΑΙΘ, μέσω της πλατφόρμας Webex. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας της τηλεκπαίδευσης, με αποτέλεσμα, κάποιες από τις λειτουργίες της πλατφόρμας, να μην τους είναι γνωστές. Η μη εξοικείωση με τα συστήματα φαίνεται να επηρέασε την εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται από τα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα.

«[...] εξοικειώθηκα και εγώ λίγο περισσότερο με το μέσο, δηλαδή ανακάλυπτα τις δυνατότητες του Webex, που αρχικά δεν τις ήξερα. Ο ένας με τον άλλον ότι λέγαμε, κάνε αυτό, δοκίμασε εκείνο, χρειάστηκε πόσο καιρό, ας πούμε, να καταλάβω πως γίνεται να έχω ήχο στα βίντεο.» (Σ9)

«Θα μπορούσαμε, αν και το έμαθα αρκετά αργότερα, θα μπορούσαμε να τους χωρίζαμε σε δωμάτια κάπως και να συνεργάζονταν ανά δύο-τρεις με ομαδούλα.» (Σ5)

Για την υλοποίηση της **ασύγχρονης επικοινωνίας** με τα παιδιά και, κατά κύριο λόγο, με τους γονείς των παιδιών αξιοποιήθηκαν διαφορετικές πλατφόρμες επικοινωνίας. Έντεκα από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς επικοινωνούσαν μέσω **mail** με τους γονείς των παιδιών. Συμπληρωματικά με τα email, δύο εκπαιδευτικοί (Σ10 και Σ12), δημιούργησαν **ιστολόγιο** (Blog) και δύο εκπαιδευτικοί δημιούργησαν **ηλεκτρονική τάξη** (Σ2 και Σ9). Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τα email, προκειμένου να στείλουν: οδηγίες σύνδεσης, οδηγίες προετοιμασίας για επόμενο μάθημα, υλικό προς αξιοποίηση, περίληψη του εκάστοτε μαθήματος.

«συνήθως τους έστελνα με mail ότι σχετικό υλικό είχαμε κάνει ή τους έστελνα με mail τους συνδέσμους από τα παιχνίδια για τα learningapps, που είχαμε φτιάξει, video που παρακολουθούσαμε και παρακολουθούσαν όταν είχαν χρόνο» (Σ1)

«μετά τους στέλναμε ότι είχαμε πει, το στέλναμε σε όλους. [...] Λέγαμε, ας πούμε, σήμερα είπαμε αυτά, μπορεί κάποιος να τα δει στο χρόνο του, με mail» (Σ4)

«και μέσω e-mail, έστελνα κάποιες εργασίες ή τι χρειαζόμασταν να το έχουν φωτοτυπήσει οι γονείς και να το εκτυπώσουν όσοι είχαν εκτυπωτή, κάναμε και εκεί τις εργασίες.» (Σ7)

«Είχαμε τα e-mail περισσότερο με τους γονείς, για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε [...] αλλά περισσότερο όχι για την εκπαίδευση σαν εκπαίδευση, περισσότερο για διαδικαστικά θέματα, το πότε θα συνδεθούμε, το πώς θα συνδεθούμε, κάποιες οδηγίες στους γονείς» (Σ8)

Τα **ιστολόγια** και η **ηλεκτρονική τάξη** φάνηκε να έχουν παρόμοια χρήση από τους εκπαιδευτικούς. Αξιοποιήθηκαν για την ανάρτηση υλικού, που είχε συζητηθεί στο μάθημα και για την ανάρτηση δραστηριοτήτων, είτε σε μορφή φύλλων εργασίας, είτε σε μορφή παραπομπής σε ιστοσελίδα με βίντεο ή ασκήσεις. Αξίζει να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτικός Σ2, η οποία αξιοποίησε την ηλεκτρονική τάξη, είχε παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο πριν την εξ αποστάσεως.

«Όταν όμως ήλθε η εξ αποστάσεως, έβαζα υλικό στο e-class, παράλληλα με το Webex, δούλευα πολύ στο e-class. Όπου έβαζα, ας πούμε, και αυτά που έκανα στη Webex, αλλά και συμπληρωματικό υλικό, και κάποια φύλλα εργασίας και κάποια άλλα που ζητούσαν τα παιδιά.» (Σ2)

«Στην ηλεκτρονική τάξη ανέβαζα κυρίως τα θέματα, τα οποία είχαμε ήδη συζητήσει μέσα, είτε με κάποιο επί πλέον υλικό, είτε κάποιο υλικό που άρεσε στα παιδιά, τους προκάλεσε ένα ενδιαφέρον, για να μπορούν να το ξαναδουλέψουν» (Σ9)

«Είχα φτιάξει και ένα blog, όχι του σχολείου όμως, δικό μου προσωπικό. [...] Ναι, ανέβαζα τις παρουσιάσεις, που κάναμε για να μπορούν να τις δουν και οι γονείς που δεν. Οι δραστηριότητες που μπορεί να είχα επισυνάψει φύλλα εργασίας στην παρουσίαση. [...] Είχα μέσα τις ρουτίνες μας, μετά είχα το θέμα που διαπραγματευόμασταν, μετά είχα ασκησούλες, κάποιο παιχνιδάκι ηλεκτρονικό, που μπορούσαν να μπουν τα παιδιά να παίξουν και μετά» (Σ10)

«Δηλαδή, υπήρχε μια ανατροφοδότηση μετά από κάθε μάθημα, ότι κάναμε αυτά, για να έχουν και μια εικόνα οι γονείς, που δεν ήταν, ώστε αν θέλουν να ασχοληθούν. Τα αναρτούσαμε στο blog του σχολείου» (Σ12)

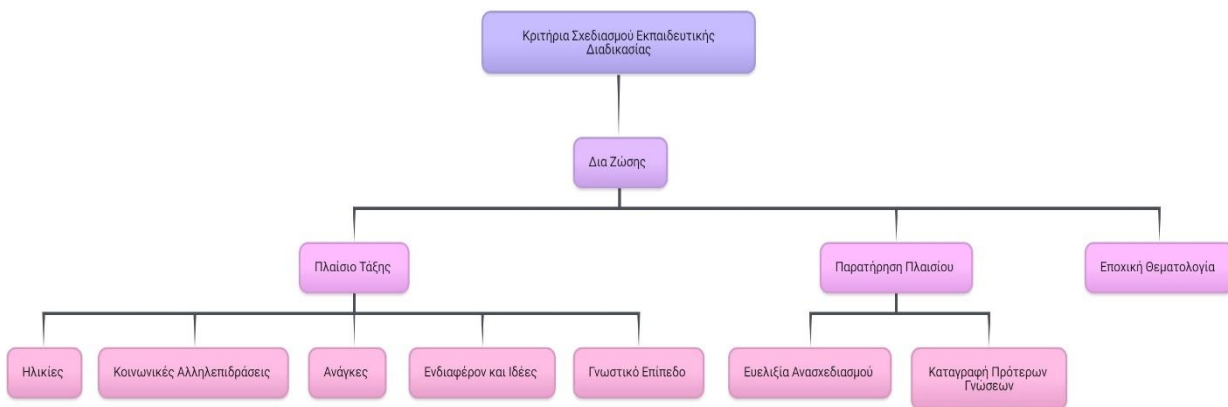
Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι, παρότι είχε δοθεί μία ενιαία κατεύθυνση από το ΥΠΑΙΘ, ο κάθε εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να λειτουργήσει διαφορετικά με βάση το πώς αντιλήφθηκε την κατάσταση και με βάση τις ανάγκες του εκάστοτε πλαισίου. Σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως είχαν

οι **πεποιθήσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού**, αναφορικά με την εκπαίδευση στη συγκεκριμένη έκτακτη συνθήκη. Ωστόσο, σημαντική συνιστώσα ήταν και η **ετοιμότητα των εκπαιδευτικών** για μια τέτοια συνθήκη και οι γνώσεις τους σχετικά με τα τεχνολογικά μέσα.

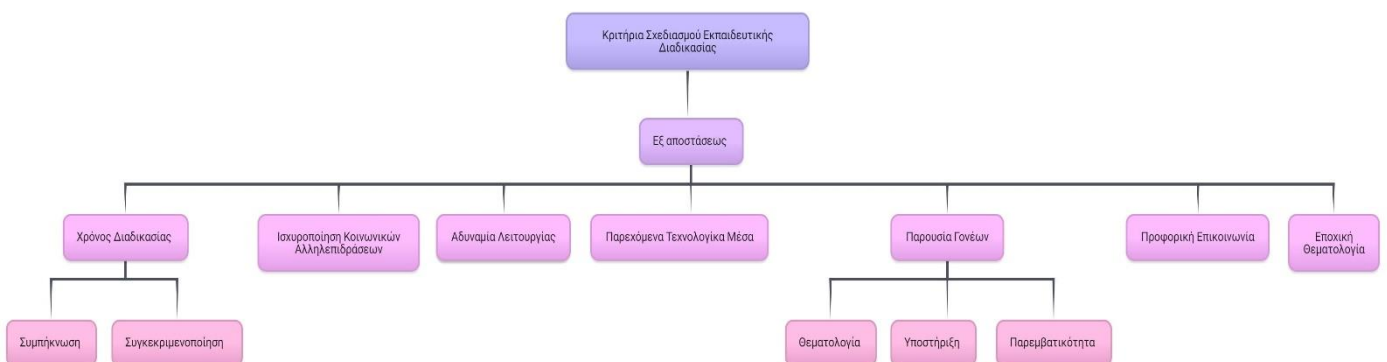
3.2. Αλλαγές που επέφερε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της.

Βασικό θέμα της έρευνας αυτής ήταν η **μελέτη των αλλαγών**, που έφερε η ευρεία εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στις πρακτικές των εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής αγωγής, που συμμετείχαν στην έρευνα. Από την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν τέσσερις βασικές κατηγορίες: κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικής διαδικασίας, στόχοι εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρακτικές και ρόλος εκπαιδευτικών και τέλος, δυσκολίες και ευκαιρίες, που προέκυψαν.

3.2.1. Κριτήρια Σχεδιασμού πριν και κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Διάγραμμα 4: Κριτήρια Σχεδιασμού - Δια Ζώσης



Διάγραμμα 3: Κριτήρια Σχεδιασμού - Εξ Αποστάσεως

Η ανάλυση των δεδομένων, για τη συγκεκριμένη κατηγορία, πραγματοποιήθηκε με βάση τη σύγκριση των κριτηρίων, που αξιοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία με εκείνα που αξιοποίησαν, κατά τη διάρκεια της εξ

αποστάσεως διαδικασίας. Από τη σύγκριση των διαγραμμάτων 3 και 4, φαίνονται κάποιες ξεκάθαρες διαφορές, οι οποίες προέκυψαν από την αλλαγή της συνθήκης.

Αρχικά, ενώ στη **δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία**, προεξέχουσα σημασία φαίνεται να έχει **το πλαίσιο της εκάστοτε τάξης**, στην **εξ αποστάσεως** λαμβάνονται υπόψη επιπρόσθετοι **εξωτερικοί παράγοντες**, όπως **ο χρόνος και η παρουσία των γονέων**.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τη **δια ζώσης εκπαίδευση**, το σύνολο των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι λαμβάνει υπόψη του ένα ή περισσότερα στοιχεία του πλαισίου, όπως αυτά φαίνονται στο διάγραμμα. Αναλυτικότερα, έξι από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς (Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9, Σ11) ανέφεραν ότι λαμβάνουν υπόψη τους, τις **ανάγκες των παιδιών**, τις **πρότερες γνώσεις** τους και τα **σημεία**, στα οποία **χρειάζονται ενίσχυση**.

«Το πλαίσιο, τα παιδιά, την ηλικία τους, τις ικανότητές τους, αυτά» (Σ4)

«τη σύσταση της τάξης, τις ανάγκες των μαθητών» (Σ9)

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, κατά τον σχεδιασμό τους, λαμβάνουν υπόψη το **γνωστικό επίπεδο των παιδιών** (Σ5, Σ6, Σ9, Σ11), τρεις εκπαιδευτικοί, την ηλικία των παιδιών (Σ3, Σ4, Σ11) και μία, τις **σχέσεις μεταξύ των παιδιών** (Σ3). Τα στοιχεία αυτά τους βοηθούν, σύμφωνα με τους ίδιους, στον σχεδιασμό κατάλληλων δράσεων για το πλαίσιο τους και τον χωρισμό των παιδιών σε ομάδες για την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών δράσεων.

«Την ηλικιακή ομάδα, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους για το πως θα τους χωρίσω σε ομάδες» (Σ3)

«Λοιπόν, σίγουρα τις ηλικίες των παιδιών, γιατί είμαστε μεικτά, έχουμε και προνήπια και νήπια. Όταν λέω τις ηλικίες, δεν εννοώ μόνο αν είναι προνήπιο, αλλά αν είναι γεννημένο αρχές του χρόνου ή αν είναι γεννημένο στα τέλη. Το επίπεδο, τις προσλαμβάνουσές τους» (Σ11)

«το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, τον αριθμό, τον χρόνο που έχω» (Σ5)

Τρεις εκπαιδευτικοί (Σ6, Σ10, Σ12) ανέφεραν ότι προκειμένου να επιλέξουν τη **θεματολογία**, με την οποία θα ασχοληθούν, βασίζονται, κατά κύριο λόγο, στα **ενδιαφέροντα** και τις **ιδέες των παιδιών**. Μία τέτοια προσέγγιση στην επιλογή του θέματος, ενδεχομένως να συνδέεται με μεγαλύτερα κίνητρα συμμετοχής για τα παιδιά και με τη νοηματοδότηση των διαδικασιών. Εξαρτάται βέβαια πάντα με τον τρόπο υλοποίησης και εφαρμογής των δραστηριοτήτων. Δύο, από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς (Σ10, Σ12), εφαρμόζοντας στοιχεία της παιδαγωγικής Freinet και συγκεκριμένα το «Τι νέα;», αποκτούν καλύτερη εικόνα των ενδιαφερόντων των παιδιών και ιδέες για μελλοντικούς σχεδιασμούς. Στον αντίποδα, δύο εκπαιδευτικοί (Σ5, Σ8), ανέφεραν ότι βασίζονται σε μία πιο **εποχική θεματολογία**, γεγονός που συνδέεται με πιο παραδοσιακές αντιλήψεις για τη μάθηση, καθώς σε

έναν τέτοιο σχεδιασμό δεν λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών.

«Εμένα γενικά μου αρέσει, οι ιδέες που έχουν τα παιδιά [...] δεν μου αρέσει αυτά τα στανταράκια, κάνουν κάποιοι συνάδελφοι, ας πούμε, «η ελιά». Λέω ρε παιδιά συγνώμη, αν δεν έχω μια ελιά στο σχολείο, πως θα το φέρω αυτό το ερέθισμα» (Σ12)

«Δηλαδή συνήθως κάνω κάποιο θέμα, που μπορεί να πάρω αφορμή από τα παιδιά. [...] Επειδή χρησιμοποιώ πολύ και την μέθοδο του Freinet, κάναμε πέρυσι το συμβούλιο, κάναμε το «τι νέα;», πολλές φορές παίρναμε ιδέες από το «τι νέα;» και ασχολούμασταν ταυτόχρονα με την θεματική και με κάτι ενδιαφέρον που έφερναν και τα παιδιά» (Σ10)

«Τα επίκαιρα τα δουλεύω, δηλαδή αν κάνουμε την ελιά θα την κάνουμε φθινόπωρο, εντάξει» (Σ5)

«τι ενδιαφέρει τα παιδιά, πέρα από τα εποχικά, που μπορεί να ήταν Χριστούγεννα, Πάσχα και όλο αυτό το κομμάτι» (Σ8)

Τρεις εκπαιδευτικοί, (Σ4, Σ7, Σ9), επισήμαναν ότι βασίζονται σε μία **μεθοδολογία παρατήρησης** των παιδιών και **καταγραφής** δεδομένων. Με βάση τις παρατηρήσεις και τις καταγραφές τους, σχεδιάζουν και ανασχεδιάζουν, ακόμα και κατά τη διάρκεια της δράσης, την εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό δείχνει στοιχεία ευελιξίας για την αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες του πλαισίου.

«Την τάξη μου [...] για να δω τί ξέρουνε τα παιδιά. Τα καταγράφω, καταγράφω τί ξέρουν και τί δεν ξέρουνε και μετά δημιουργώ τα μαθήματα» (Σ7)»

«να έχω εξασφαλίσει ότι θα μπορώ να δίνω διαφορετικά ερεθίσματα σε μαθητές, ανάλογα με το πως συμμετέχουν, δηλαδή κρίνοντας τη συμμετοχή, καταγράφοντας, να προσαρμόζεται ανάλογα και το μάθημα της επόμενης μέρας» (Σ9)

Γίνεται αντιληπτό, ότι βασικός παράγοντας, στη σχεδίαση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη δια ζώσης εκπαίδευση, είναι τα παιδιά. Έπειτα από τη σύγκριση των δύο διαγραμμάτων, είναι εμφανές ότι, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα κριτήρια σχεδιασμού περιλαμβάνουν και δίνουν έμφαση σε εξωτερικούς παράγοντες. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δέκα από τους δώδεκα, επισημαίνει **μεγάλη διαφοροποίηση στα κριτήρια σχεδιασμού**. Μέσα από την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων, ως βασικά κριτήρια σχεδιασμού στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρούνται **ο χρόνος και η παρουσία των γονέων**.

Αναλυτικότερα, έξι από τους δώδεκα νηπιαγωγούς, (Σ2, Σ5, Σ6, Σ8, Σ10, Σ11), ανέφεραν **τον χρόνο**, ως τον βασικότερο παράγοντα σχεδίασης των δραστηριοτήτων. Επισήμαναν, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα, ότι, στη συνθήκη της εξ αποστάσεως, έπρεπε να είναι πολύ συγκεκριμένος και οργανωμένος ο σχεδιασμός. Το γεγονός αυτό προδίδει μία έλλειψη ευελιξίας και πιθανότητας ανασχεδιασμού της δράσης, στη συνθήκη αυτή. Όπως περιγράφηκε από τους συμμετέχοντες, ήταν ένα προσχεδιασμένο μάθημα, βήμα-βήμα, με στενά έως καθόλου περιθώρια ευελιξίας.

«..δηλαδή θα πρέπει να ορίσεις ακριβώς το τί θα κάνεις, δεν μπορείς να χάνεις τον χρόνο σου σε αερολογίες, θα πρέπει να ξέρεις τί θα κάνεις. Ενώ μέσα στην τάξη, είναι πολύ πιο χαλαρά τα πράγματα» (Σ2)

«Αυτό που άλλαξε νομίζω ότι ήταν οι χρόνοι. Επειδή μοιραζόμασταν την ώρα με την άλλη συνάδελφο και με την νηπιαγωγό της ειδικής αγωγής χωριζόντουσαν οι δραστηριότητες. Οπότε ο χρόνος ήταν πολύ συμπυκνωμένος και ήταν λίγο τακ τακτακ, η μία μετά την άλλη» (Σ5)

«Ναι, έπρεπε να είναι πολύ focus, έπρεπε να είσαι πολύ focus, έπρεπε να είναι πολύ συγκεκριμένοι, πολύ πιο ξεκάθαροι οι στόχοι, δεν το άνοιγες το θέμα τόσο πολύ, δεν άνοιγε τόσο πολύ, δηλαδή έπρεπε, ήταν πολύ συγκεκριμένο, έπρεπε να κάνεις συγκεκριμένα πράγματα» (Σ8)

Ένας επιπλέον παράγοντας, που λαμβανόταν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, είναι η **παρουσία των γονέων**. Πέντε εκπαιδευτικοί (Σ2, Σ5, Σ7, Σ9, Σ11) ανέφεραν ότι κατά τον σχεδιασμό τους λάμβαναν υπόψη την παρουσία των γονέων. Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα, η παρουσία των γονέων επηρέασε ποικιλοτρόπως τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Οι τρεις υποκατηγορίες, που διαμορφώθηκαν, ήταν η «υποστήριξη», η «θεματολογία» και η «παρεμβατικότητα». Αναλυτικότερα, μία εκπαιδευτικός (Σ11), ανέφερε ότι, κατά τον σχεδιασμό της, συνυπολόγιζε την **ύπαρξη ή όχι υποστήριξης** από τους γονείς. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αξιοποίησε και τη λειτουργία των «breakout sessions», στα οποία ήταν σημαντική η παρουσία ενήλικα.

«Απλά φρόντιζα να βάλω σε αυτές τις ομαδούλες λίγο τους πιο ικανούς ή που ήταν οι γονείς τους δίπλα. Το χώριζα κάπως έτσι» (Σ11)

Οι εκπαιδευτικοί Σ5 και Σ9 ανέφεραν ότι η **παρουσία των γονέων** έπαιζε ρόλο στη **θεματολογία**, που θα επέλεγαν ή στον τρόπο επεξεργασίας κάποιων θεμάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παρακάτω από την εκπαιδευτικό Σ9, η οποία επισημαίνει ότι προτίμησε να αλλάξει θέμα, όταν ξεκίνησε η εξ αποστάσεως, καθώς θεώρησε ότι υπήρχε περίπτωση να ειπωθούν προσωπικά στοιχεία της κάθε οικογένειας. Είναι ένα ενδιαφέρον γεγονός, καθώς αποτυπώνει τη διαφορά στη διαχείριση καταστάσεων εντός της τάξης σε σχέση με την έκθεση, που υπήρχε στην τηλεκπαίδευση. Τόσο η εκπαιδευτικός Σ7, όσο και η εκπαιδευτικός Σ9 τόνισαν ότι,

κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, συνυπολόγιζαν και την **πιθανή παρέμβαση από τους γονείς**. Η νηπιαγωγός Σ7 ανέφερε ότι έδινε έμφαση στον σχεδιασμό δράσεων, οι οποίες προωθούσαν την **προφορική επικοινωνία**, προκειμένου να μειωθεί η παρέμβαση των γονέων. Αντίστοιχα, η νηπιαγωγός Σ9 επισήμανε ότι οργάνωνε δράσεις με γνώμονα την **αποτροπή παρέμβασης των γονέων**.

«άλλαξε και λίγο ο τρόπος που μιλούσαμε, πώς να το πω, ο τρόπος που παρουσιάζαμε το υλικό ήταν λίγο πιο προσεκτικός, επειδή ξέραμε ότι και ενήλικες από πίσω που μας ακούγανε, οπότε αναγκαστικά προσέχαμε λίγο κάποια θέματα λίγο πιο τζιζ. Δηλαδή, ας πούμε ότι εγώ ένιωθα ότι πρέπει να είμαι πολύ προσεκτική, ας πούμε, στο θρησκευτικό κομμάτι το Πάσχα.» (Σ5)

«Γιατί είναι ο γονιός στη μέση, ο οποίος γονιός ή θα είναι υποστηρικτικός υπέρ του δέοντος και θα κάνει τις εργασίες των παιδιών, οπότε δεν έχει και κανένα νόημα. Το μόνο που δεν μπορεί να κάνει είναι στην προφορική επικοινωνία να μιλήσει, οπότε γι αυτό έδωσα περισσότερη έμφαση εκεί πέρα.» (Σ7)

«έφτασα να σχεδιάζω [...] λάμβανα υπόψη μου τί θα πεταχτεί να πει ο γονιός τότε και προσπαθούσα να διαφοροποιώ έτσι τις ερωτήσεις μου, που να μην έχει νόημα να πεταχτεί, ας πούμε» (Σ9)

Οι εκπαιδευτικοί (Σ6, Σ10, Σ12) τόνισαν την **έλλειψη σχεδιασμού με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των παιδιών**. Τα θέματα, φαίνεται να αποφασίζονταν, κατά κύριο λόγο, από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που για την εκπαιδευτικό Σ6 συνέβη, λόγω της παρουσίας των γονέων. Λίγες φαίνεται να ήταν οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες το περιεχόμενο αποφασιζόταν από τα παιδιά. Επιπλέον, φαίνεται να μειώθηκε ο αυθορμητισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«άλλαξε η πρωτοβουλία, δεν υπήρχε το να αναπτύξω την πρωτοβουλία στα παιδιά [...] γιατί πάντοτε υπήρχε ένα υποβολέας δίπλα τους. Το ότι υπήρχαν οι γονείς δίπλα στα παιδιά ήταν ένα εμπόδιο» (Σ6)

«Δεν υπήρχε διάδραση, δεν μπορούσες να πεις στα παιδιά τι θέλετε να κάνουμε, προσπαθούσα χρησιμοποιούσα πάρα πολύ την εικόνα. Δηλαδή, με την εικόνα που βλέπανε όλοι προσπαθούσα να ξεκινήσω μία κουβέντα, κάτι βρε παιδί μου, να βρω μια αφορμή, αλλά ήταν πάρα πολύ δύσκολο, πάρα πολύ δύσκολο» (Σ10)

«Ήταν διαφορετικά. Ναι μεν είχαμε εξοικείωση με τα μέσα, να χρησιμοποιήσεις ότι ήθελες, τα πάντα. Εννοείται, γιατί πρώτον, είχε να κάνει με τον αριθμό των παιδιών, δηλαδή, θυμάμαι υπήρξαν κάποιες φορές, που μπορεί να είχαμε πολύ λίγα παιδιά, έξι εφτά, εκεί λέγαμε «παιδιά, τί θέλετε εσείς να κάνουμε». [...] έπρεπε να βρεις ψηφιακό υλικό, σαφέστατα, κατάλληλο» (Σ12)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι δύο εκπαιδευτικοί, (Σ4, Σ9), ανέφεραν ότι, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, **δεν ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν τα βασικά τους μεθοδολογικά εργαλεία**, την παρατήρηση και την καταγραφή, προκειμένου να σχεδιάσουν ένα μάθημα. Το γεγονός αυτό φαίνεται να τους οδήγησε σε σχεδιασμό κλειστών δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίζονταν σε παρουσίαση υλικού. Ωστόσο, η νηπιαγωγός Σ9 επισήμανε ότι, με την πάροδο του χρόνου και την εξοικείωση με το μέσο, μπόρεσε σιγά σιγά να ξεπεράσει τη δυσκολία αυτή. Η νηπιαγωγός Σ4, χάνοντας τη δια ζώσης επαφή με την τάξη και την ικανότητα της άμεσης παρατήρησης, ένιωσε ότι έχασε τα βασικά εργαλεία σχεδιασμού και φάνηκε ότι δεν μπόρεσε να προσαρμοστεί στη νέα συνθήκη με τους κλειστούς σχεδιασμούς.

«σχεδόν χρειάστηκε να επανεφεύρω τον εαυτό μου. Ναι, δηλαδή τίποτα από όσα είχα εγώ σαν βασικά εργαλεία δουλειάς, δεν μπορούσα ή δεν ήξερα πως να τα ενεργοποιήσω, και ειδικά στην πρώτη φάση της εξ αποστάσεως. [...] χρειάστηκε όλος ο επανασχεδιασμός, όλος, να γίνει από το μηδέν [...] μετά έμπαινα στη διαδικασία ότι αυτό που θα τους πω και θα τους παρουσιάσω, πώς μπορώ να το κάνω να μην είναι διάλεξη και να έχει μια άλλη μορφή. Γιατί δεν είχα την ευελιξία να βασιστώ στο ενδιαφέρον της στιγμής.» (Σ9)

«Εγώ φτιάχνω το μάθημά μου παρατηρώντας τα παιδιά. Δεν τα είχα εκεί για να παρατηρήσω τί κάνουνε. [...] Δεν έχεις το συναίσθημα της ομάδας, δεν μπορείς να πιάσεις πού πάει» (Σ4)

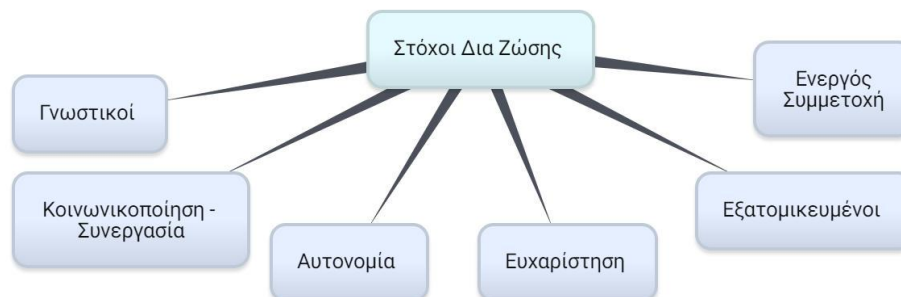
Μία μόνο εκπαιδευτικός (Σ3) επισήμανε ότι **ισχυροποίησε** ένα από τα **κριτήρια** σχεδιασμού της, αυτό της **αλληλεπίδρασης των παιδιών και των διαπροσωπικών τους σχέσεων**. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ένιωσε ότι, στην παρούσα συνθήκη, έπρεπε να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Ωστόσο, τόνισε τη δυσκολία του να σχεδιαστούν ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

«Όχι, όχι σε καμία περίπτωση, ίσα ίσα, ισχυροποιήθηκαν περισσότερο αυτά στα οποία έδινα έμφαση, ως προς τη συνεργασία μεταξύ τους, το κοινωνικοσυναισθηματικό κομμάτι [...] θεωρώ ότι πραγματικά οι περισσότερες καταβάλλαμε μεγάλη προσπάθεια» (Σ3)

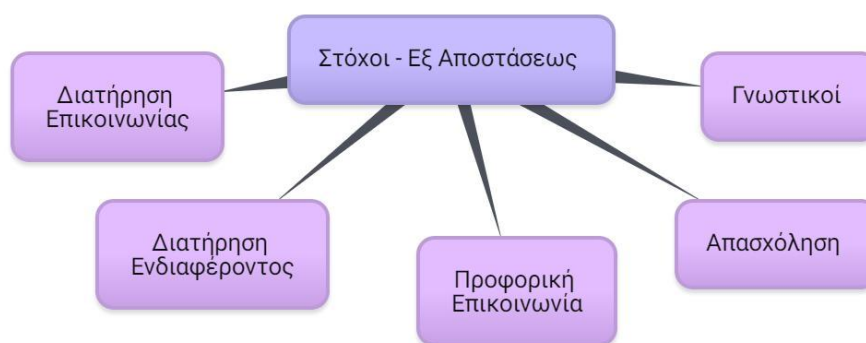
Γίνεται αντιληπτό, ήδη, από τα κριτήρια, που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι λάμβαναν υπόψη τους, ότι υπερίσχυσαν οι πολύ **δομημένες και συγκεκριμένες διαδικασίες με ελάχιστα περιθώρια ευελιξίας και επανασχεδιασμού**. Ο φόβος, μήπως υπάρξει κάποιο κενό στην επικοινωνία, φαίνεται ότι συνέβαλε στη δημιουργία κλειστών σχεδιασμών. Επιπρόσθετα, στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, οι παράγοντες, που επηρέαζαν τον σχεδιασμό, απομακρύνονται από το πλαίσιο και τις ανάγκες των παιδιών, δίνοντας πλέον έμφαση στον διαθέσιμο χρόνο και στην παρουσία των γονέων. Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δούλευαν με πιο ανοικτά

και ευέλικτα κριτήρια, έχοντας στο κέντρο της διαδικασίας τα παιδιά, δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στη διαδικασία, γεγονός το οποίο θα αναλυθεί περαιτέρω στη συνέχεια.

3.2.2. Στόχοι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας



Διάγραμμα 5: Στόχοι - Δια Ζώσης



Διάγραμμα 6: Στόχοι - Εξ Αποστάσεως

Από τη σύγκριση των δύο διαγραμμάτων, παρατηρούμε και πάλι αλλαγές, αυτή τη φορά, στη στοχοθεσία. Αναφορικά με τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, οι κατηγορίες στόχων, οι οποίες διαμορφώθηκαν, είναι: «Γνωστικοί», «Κοινωνικοποίηση-Ανάπτυξη Συνεργασίας», «Ενεργός Συμμετοχή», «Εξατομικευμένοι», «Αυτονομία» και «Ευχαρίστηση». Αντίστοιχα, για τη διαδικασία της εξ αποστάσεως δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες: «Διατήρηση Ενδιαφέροντος», «Διατήρηση Επικοινωνίας», «Γνωστικοί», «Απασχόληση Παιδιών» και «Προφορική Επικοινωνία».

Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εφτά στους δώδεκα, (Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ8, Σ10, Σ11), ανέφερε ότι, στη **δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία**, θέτει **γνωστικούς στόχους**, οι οποίοι αφορούν σε τομείς, όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα, η φυσική κ.ά. Ωστόσο, η υλοποίηση των στόχων αυτών διαφέρει ανά περίπτωση. Ενδιαφέρον έχει ότι, στην εξ αποστάσεως διαδικασία, μόνο τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έθεσαν γνωστικούς στόχους (Σ2, Σ5, Σ6).

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα παρακάτω παραδείγματα, σχετικά με τους γνωστικούς στόχους στη δια ζώσης.

«Να προσεγγίσουν όλα τα παιδιά τον γραμματισμό, να αναπτύξουν τον γραμματισμό τους, προφορικά και γραπτά» (Σ4)

«τους βασικούς στόχους, κοινωνικοποίηση, γλώσσα, γραφή, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, οτιδήποτε τέλος πάντων» (Σ8)

«Οι κλασσικοί βασικοί στόχοι. Γνωστικοί, να γνωρίσουν αυτό που συζητάμε, πληροφορίες» (Σ10)

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα παρακάτω παραδείγματα, σχετικά με τους **γνωστικούς στόχους στην εξ αποστάσεως**.

«να πάμε και ένα σκαλοπάτι παρακάτω δηλαδή η μαθησιακή διαδικασία να συνεχιστεί με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, να μην πούμε άντε τώρα τελειώσαμε, μάθαμε ότι μάθαμε, να πούμε ένα τραγούδι, ξανά τραγούδια και τελειώσαμε. Όχι πάμε παρακάτω και κάνουμε τις δουλειές μας κανονικά, όπως τις κάναμε στην τάξη» (Σ2)

«Έχω την αίσθηση ότι οι γνωστικοί κάπως ανέβηκαν, γιατί κάπως πήγαινε προς τα εκεί. Δηλαδή γνωρίζαμε ότι τα κινητικά παιχνίδια ήταν πολύ περιορισμένα, παρόλο που γινόντουσαν. Οι στόχοι συνεργασίας έμειναν πιο πίσω και νομίζω ότι ανέβηκαν οι γνωστικοί.» (Σ5)

Επιπλέον, ενδιαφέρον έχει να επισημανθεί, ότι η εκπαιδευτικός Σ6 στράφηκε στους **γνωστικούς στόχους** στην εξ αποστάσεως, καθώς δεν θεώρησε ότι μπορεί να πετύχει τους στόχους της αυτονομίας και της ανακάλυψης της γνώσης. Φαίνεται, σε αυτή την περίπτωση, η επιλογή των γνωστικών στόχων να συνδέεται με μια στροφή προς τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη μάθηση.

«Η αυτονομία δεν μπορούσε να υπάρξει. Η πρωτοβουλία, έτσι και έτσι. Σε κάποια πράγματα που ζητούσα εκείνη την ώρα να σκεφτούνε, ναι, αλλά και πάλι. [...] οι μαθησιακοί στόχοι. Να κατακτήσει κάποια μαθησιακά πράγματα. Και κάποιες ίσως λεπτές κινητικότητες, δεξιότητες, τέτοια, πάλι στο μαθησιακό κομμάτι» (Σ6)

Ένα ακόμα σημαντικό παράδειγμα έφερε η εκπαιδευτικός Σ1 και παραπέμπει στη συσχέτιση των **γνωστικών στόχων**, στην εξ αποστάσεως, με πιο **παραδοσιακές πρακτικές**. Επισήμανε στη συνέντευξη ότι δεν μπορούσε να θέσει μαθησιακούς στόχους αναφορικά με τη γραφή, καθώς υπήρχε η παρέμβαση των γονέων, γεγονός που εμπόδιζε την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Αντίστοιχα, το γεγονός αυτό αποτυπώνεται και από τις συμμετέχουσες Σ7 και Σ9, οι οποίες επισημαίνουν ότι έθεταν κυρίως στόχους ανάπτυξης του προφορικού λόγου, καθώς, σε διαδικασίες γραφής ή κατασκευών, υπήρχε η παρεμβατικότητα των γονέων. Το γεγονός αυτό αναπτύσσεται στο παρακάτω απόσπασμα.

«ούτε αναδυόμενο γραμματισμό μπορούσες να δουλέψεις τόσο όσο τον δουλεύεις στην τάξη, γιατί υπήρχε η παρεμβατικότητα των γονιών, που έλεγε δεν το γράφεις σωστά τώρα, διόρθωσέ το, οπότε υπήρχαν αντικειμενικές δυσκολίες [...] όταν όμως είναι οι γονείς, πρέπει να αντιγράψουν τη λεξούλα,...καταλαβαίνεις. Ήταν ένα κομμάτι, που τους άρεσε, ότι φτιάχνω κάρτες για τον φίλο μου, αλλά υπήρχε και το κομμάτι το παρεμβατικό» (Σ1)

«Γιατί είναι ο γονιός στη μέση, ο οποίος γονιός ή θα είναι υποστηρικτικός υπέρ του δέοντος και θα κάνει τις εργασίες των παιδιών, οπότε δεν έχει και κανένα νόημα. Το μόνο που δεν μπορεί να κάνει είναι στην προφορική επικοινωνία να μιλήσει, οπότε γι αυτό έδωσα περισσότερη έμφαση εκεί πέρα» (Σ7)

Βασικός στόχος για τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου θεωρείται αυτός της κοινωνικοποίησης των παιδιών και της ανάπτυξης της μεταξύ τους συνεργασίας. Εφτά εκπαιδευτικοί, από τους δώδεκα, ανέφεραν ως βασικό τους στόχο, στη **διαζώσης** εκπαιδευτική διαδικασία, την **ανάπτυξη συνεργασίας** και το **δέσιμο της ομάδας**. Ωστόσο, στην **εξ αποστάσεως** διαδικασία, δύο μόνο εκπαιδευτικοί (Σ11, Σ12) ανέφεραν την **ανάπτυξη της συνεργασίας** των παιδιών ως στόχο, ο οποίος όμως ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθεί. Επιπλέον, διατύπωσαν την άποψή τους ότι οι συνεργατικές δράσεις δεν μπορούσαν να γίνουν στο βαθμό, που γίνονται στο σχολείο. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται στα αποσπάσματα, που ακολουθούν.

«που ουσιαστικά κτίζαμε την επικοινωνία και τους κανόνες ομαδοσυνεργατικότητας [...], ομαδοσυνεργατικό κομμάτι, εγώ δεν ήξερα πως να το χειριστώ. Έκανα προσπάθειες, δεν ήταν όμως, η αλήθεια είναι ότι δεν ήταν επιτυχημένες» (Σ9)

«Να δέσει η ομάδα, να υπάρχει αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη, τέτοιους στόχους έθετα κυρίως. [...] , να απασχοληθούν κάπως τα παιδιά και να έχουμε μια μικρή επαφή» (Σ4)

«Πάντα, προσπαθώ και τη συνεργασία. προσπαθώ πιο πολύ να βοηθάει ο ένας τον άλλον. Από το πολύ απλό, κόβω με το ψαλίδι, ακόμα και να έχουν μάθει, να μην στηρίζονται μόνο σε έναν που είμαι εγώ, αλλά ο ένας να βοηθάει τον άλλον [...] Σίγουρα ήταν ένα κομμάτι δύσκολο αυτό. Προσπαθούσαμε (Αναφερόμενη στην εξ αποστάσεως)» (Σ12)

Αντίθετα, στην εξ αποστάσεως, επισημαίνεται ο στόχος της **διατήρησης της επικοινωνίας**, από τρεις εκπαιδευτικούς, (Σ3, Σ4, Σ12). Είναι ένας στόχος, που για τη συγκεκριμένη συνθήκη απομάκρυνσης των παιδιών, ενδεχομένως να είχε νόημα να προκριθεί. Ωστόσο, η διατήρηση της επικοινωνίας δεν μπορεί να συγκριθεί με στόχους, που αφορούν στην ένταξη των παιδιών στην ομάδα της τάξης και στο δέσιμο αυτής.

«το γυρίσαμε στο να δώσουμε την ευκαιρία να μιλήσουν όλοι, να παρουσιάσουν τα έργα τους, να αποκτήσουν λίγη οικειότητα» (Σ3)

«τα παιδιά και να έχουμε μια μικρή επαφή» (Σ4)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επισήμανση της εκπαιδευτικού Σ3, σχετικά με την **αλλαγή**, που πραγματοποίησε **στη στοχοθεσία**. Επισημαίνει ότι, τον πρώτο καιρό, σχεδίαζε δραστηριότητες με γνώμονα την **ανάπτυξη του γνωστικού τομέα**. Έπειτα όμως από παρατήρηση του πλαισίου της και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των παιδιών, αποφάσισε να δώσει **έμφαση στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα**. Αυτή η αλλαγή, όπως αναφέρει η ίδια, βοήθησε και τα παιδιά και την ίδια. Γίνεται αντιληπτό ότι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, κατάφερε να αξιολογήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, να κατανοήσει τις ανάγκες των παιδιών, να αλλάξει και να επανασχεδιάσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

«ενώ στην αρχή επικεντρωθήκαμε και στο γνωστικό κομμάτι, είδαμε ότι αυτό μπορεί να χαθεί, να κάνει κοιλιά και δεν ελέγχεται για όλα τα παιδιά. Δηλαδή για κάποια βλέπαμε ότι μπορούσαν να ανταποκριθούν [...] μετά το γυρίσαμε στο να δώσουμε την ευκαιρία να μιλήσουν όλοι, να παρουσιάσουν τα έργα τους, να αποκτήσουν λίγη οικειότητα.» (Σ3)

Ένας ακόμα στόχος, ο οποίος αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, είναι αυτός της **ενεργούς συμμετοχής των παιδιών** στη διαδικασία. Τέσσερεις από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς, (Σ6, Σ9, Σ10, Σ12), ανέφεραν, ότι ένας από τους στόχους, που θέτουν **στη φυσική τάξη**, είναι τα παιδιά να έχουν ενεργή συμμετοχή και να εκφράζουν τις απόψεις και τις ιδέες τους. Ο στόχος αυτός δεν αναφέρθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό σχετικά με την εξ αποστάσεως διαδικασία.

«Το ένα ήταν η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών, η ενεργός συμμετοχή δηλαδή» (Σ9)

«Βασικά να συμμετέχουν, να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον, να είναι κάτι που τα αφορά και έπειτα να το ανακαλύψουνε μόνα τους, όσο είναι δυνατόν» (Σ10)

«Κοίτα, θα βάλω το πρώτο το βασικό είναι τα παιδιά να περνάνε ωραία', την ευχαρίστηση τους. Δηλαδή, να έρχονται και να χαίρονται. [...] Μετά, τη συμμετοχή τους, με ενδιαφέρει να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά.» (Σ12)

Αντίθετα, ο στόχος, που αναφέρθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ήταν αυτός της **διατήρησης του ενδιαφέροντος των παιδιών**. Τον στόχο αυτόν τον ανέφεραν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, έξι από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς (Σ1, Σ4, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11). Όπως φαίνεται και από τα παραδείγματα, τα οποία ακολουθούν, ο στόχος αυτός παραπέμπει περισσότερο στην **απασχόληση**

των παιδιών και σε τρόπους, που θα συμβάλλουν στην παραμονή τους στην οθόνη. Φαίνεται, δηλαδή, το άγχος των εκπαιδευτικών, σε ορισμένες περιπτώσεις, για το πώς θα καταφέρουν να διατηρήσουν την παρουσία των παιδιών τις δύο ώρες της σύγχρονης επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, τονίζει τα μικρά περιθώρια ευελιξίας, που είχε η διαδικασία, όπως αυτά αναλύθηκαν και στην παραπάνω ενότητα.

«Ο βασικός στόχος το να κρατήσεις το ενδιαφέρον των παιδιών. Κυρίως στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων δεν υπήρχε... ότι έπρεπε οπωσδήποτε να βγει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα» (Σ1)

«στόχος ήταν να είναι έτσι μοιρασμένο το ενδιαφέρον, ώστε τα παιδιά να έχουν ένα λόγο να θέλουν να μουν και στο επόμενο ημίωρο, ας πούμε. Γι αυτό και στην αρχή του μαθήματος, τους έλεγα τι θα κάνουμε σήμερα για να ξέρουνε ότι κάτι περιμένουν ακόμα. Μάρκετινγκ. Αυτός λοιπόν ήταν ο ένας στόχος, να κρατήσω το ενδιαφέρον των παιδιών.» (Σ9)

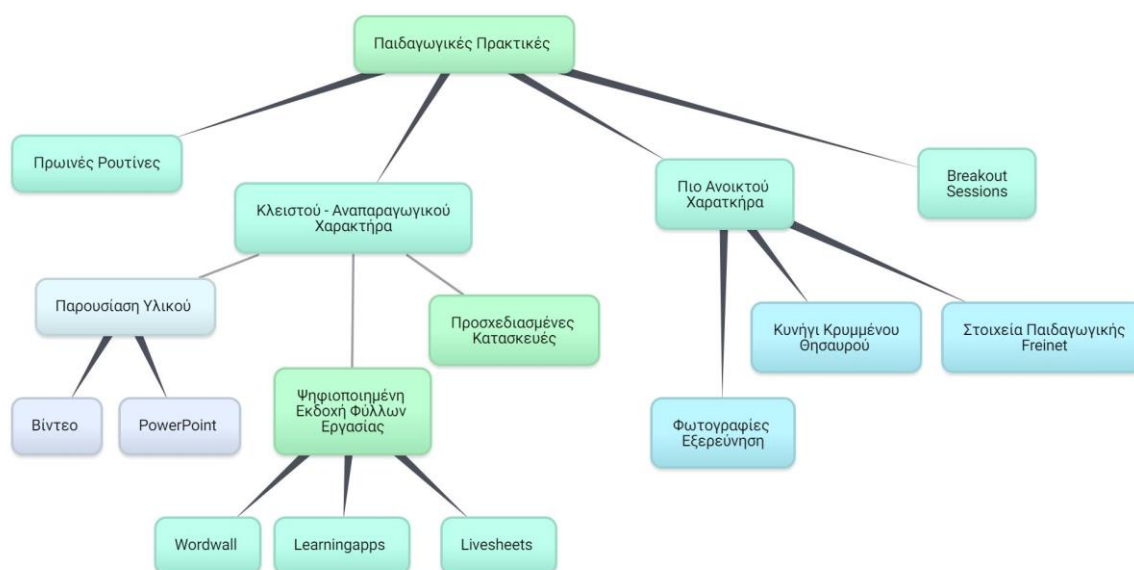
«Το ενδιαφέρον πολύ σημαντικό, να το κεντρίσεις. Η γνώση ερχόταν σε δευτερό-τρίτο. Πιο πολύ ήταν, η συμμετοχή, το ενδιαφέρον. Η γνώση ερχόταν πραγματικά τελευταία. Ουσιαστικά, προσπαθούσαμε, για εμένα, να απασχολήσουμε τα παιδιά με έξυπνα παιχνίδια, που να έχουν και κάποιο γνωστικό περιεχόμενο» (Σ10)

Τέλος, η εκπαιδευτικός Σ7 ανέφερε ότι, στη **δια ζώσης** εκπαιδευτική διαδικασία, θέτει **εξατομικευμένους στόχους** για κάθε παιδί, οι οποίοι βασίζονται στις καταγραφές και τις παρατηρήσεις. Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί από την προηγούμενη ενότητα, κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί στην εξ αποστάσεως διαδικασία. Το γεγονός αυτό, αποδόθηκε, κατά κύριο λόγο, στην παρουσία και στην παρέμβαση των γονέων.

«Το βασικό είναι να βλέπουμε εξέλιξη στα παιδιά, στο καθένα ξεχωριστά, βάζω διαφορετικούς στόχους σε κάθε παιδάκι [...] οι στόχοι αλλάζουν κάθε φορά, δηλαδή πετυχαίνουμε ένα στόχο, εντάσσουμε έναν καινούργιο μετά, με βάση τις ανάγκες του κάθε παιδιού.» (Σ7)

Γίνεται αντιληπτή, μέσα από την ανάλυση των στόχων, που έθεσαν οι νηπιαγωγοί του δείγματος στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, η διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο συνθήκες. Η μεγαλύτερη απόκλιση στους στόχους αφορούσε στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο στόχος αυτός περιορίστηκε στη διατήρηση της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, οι γνωστικοί στόχοι, στην εξ αποστάσεως διαδικασία, φαίνεται να συνδέονται περισσότερο με παραδοσιακές αντιλήψεις για τη μάθηση, γεγονός που θα αναπτυχθεί περαιτέρω στην επόμενη ενότητα.

3.2.3. Παιδαγωγικές Πρακτικές και Ρόλος Εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 7: Παιδαγωγικές Πρακτικές - Εξ Αποστάσεως

Οι παιδαγωγικές πρακτικές, που αναπτύχθηκαν, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ήταν, στην πλειονότητά τους, **κλειστού τύπου, αναπαραγωγικές διαδικασίες**. Πρόκειται, κατά κύριο λόγο, για την **παρουσίαση υλικού**, μέσω **βίντεο** ή **PowerPoint**, την αξιοποίηση εφαρμογών από την πλατφόρμα **«WordWall»**, η οποία παραπέμπει σε **ψηφιοποιημένες εκδοχές φύλλων εργασίας** και τέλος, την **δημιουργία κατασκευών**, για τις οποίες δίνονταν στα παιδιά οδηγίες βήμα προς βήμα.

Αναλυτικότερα, οχτώ εκπαιδευτικοί, (Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11), ανέφεραν ότι παρουσίαζαν το υλικό μέσω **PowerPoint**, παραπέμποντας σε μία μορφή διδασκαλίας μέσω **διάλεξης**. Επιπλέον, στην πλειονότητά του το ψηφιακό υλικό αξιοποιήθηκε με παραδοσιακές μεθόδους, κάτι που φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα. Έγινε ουσιαστικά μία **ψηφιοποίηση και παιχνιδοποίηση του υλικού**, που στη φυσική τάξη θα γινόταν με κάποιο φύλλο εργασίας ή με κάποια δομημένη κατασκευή. Τα παιδιά, σε τέτοιες περιπτώσεις, έχουν παθητικό ρόλο και το κέντρο της διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός.

«έκανα παρουσιάσεις για τον πιγκουίνο στο PowerPoint, αυτός είναι ο πιγκουίνος, ήταν τελείως στείρο για μένα [...] Το έκανα τελείως γνωστικά, έμπαινα στη Wikipedia, έβρισκα για ένα ζώο πληροφορίες, τα έφτιαχνα σε ένα PowerPoint.» (Σ4)

«Στην εξ αποστάσεως ήταν με κάποια φύλλα εργασίας, που φαίνονταν στην οθόνη τους και μπορούσαν να επέμβουν με τον μαρκαδόρο του υπολογιστή [...] Δηλαδή, πάρε PowerPoint, δεξ και αυτό, δεξ και εκείνο. Δηλαδή, ήταν σαν να φάσκουμε και να αντιφάσκουμε, αλλά κάπως έπρεπε να γίνει και αυτό» (Σ5)

«Στην αρχή, αισθανόμουνα μάλιστα ότι είμαι εκπαιδευτικός, που ξαναγύρισε στο από καθέδρας μάθημα. Δηλαδή, εγώ να κάνω διάλεξη και τα παιδιά με κάποιο τρόπο να ακούνε. Στην πορεία βρήκα τρόπους, τέλος πάντων, αυτό κάπως να μετριαστεί, χωρίς να σου πω όμως ότι αυτό έφυγε ποτέ από το τραπέζι.» (Σ9)

«Αλλά υπήρχε πολύ μεγάλη ανταλλαγή, πολύ μεγάλη ποικιλία, φτιάχναμε παιχνίδια, puzzle. Απλά αυτά τα παιχνίδια θέλουν διάδραση, τα ίδια τα παιδιά. Δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα, απαντάγανε και λειτουργούσα εγώ σαν ποντίκι.» (Σ10)

Επισημαίνεται από επτά νηπιαγωγούς, (Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10), η **έλλειψη αυθορμητισμού** στη διαδικασία και η **μη αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών**. Η μαθησιακή διαδικασία ήταν προσχεδιασμένη και ακολουθούνταν βήμα προς βήμα. Έτσι, τις πιθανές ιδέες των παιδιών είτε τις αξιοποιούσε ο εκπαιδευτικός σε κάποια επόμενη τηλεδιάσκεψη, είτε τις προσπερνούσε. Η μαθησιακή διαδικασία, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ήταν στείρα και αποστασιοποιημένη. Γινόταν ουσιαστικά η παράδοση του μαθήματος με τα παιδιά να έχουν ρόλο παθητικού δέκτη. Μία εκπαιδευτικός (Σ12) αναφέρει ότι, σε κάποια στιγμές, αποφάσιζαν και τα παιδιά, αλλά αυτό, όπως επισημαίνει, γινόταν σπάνια και όταν ήταν λίγα παιδιά συνδεδεμένα.

«Ήταν ακριβώς αυτό πιο στείρο. Ναι, ναι, ναι. Δεν υπήρχε ο αυθορμητισμός του να πει κάποιος κάτι αυθόρμητα, να σηκωθεί να δείξει κάτι. Δηλαδή, μπορεί αυτά να γινόντουσαν, αλλά ήταν λίγο... αποστασιοποιημένα» (Σ5)

«Το τί έκανα, τις θεματικές και ότι κάναμε, τέλος πάντων, οι θεματικές στην εξ αποστάσεως δεν βγήκαν τόσο από τα παιδιά. Μπήκαν περισσότερο, κάναμε θεματικές αναγκαστικά, γιατί δεν είμαστε σε μια δια ζώσης επικοινωνία, να επικοινωνήσουν τί θέλουνε να κάνουμε.» (Σ7)

«μετά έμπαινα στη διαδικασία ότι αυτό που θα τους πω και θα τους παρουσιάσω, πώς μπορώ να το κάνω να μην είναι διάλεξη και να έχει μια άλλη μορφή. Γιατί δεν είχα την ευελιξία να βασιστώ στο ενδιαφέρον της στιγμής.» (Σ9)

«τα παιδιά δεν μιλάγανε πολύ στην εξ αποστάσεως, έπρεπε κάτι να τα ρωτήσεις συγκεκριμένα, να τον βρεις στο παράθυρο, να ανοίξεις μικρόφωνο «ναι Κωνσταντίνα σε ακούω», εντάξει, δεν χρειάζεται αυτά τώρα να τα πω. Ήταν πάρα πολύ δύσκολο [...] Δεν το λες όμως ότι είναι σαν το δια ζώσης, που μπορείς να αρπάξεις την ευκαιρία και το υπόλοιπο δίκτυο να εξαντλήσεις κάτι» (Σ10)

«Λέω, τώρα με έξι παιδιά, τί να κάνουμε, δεν γίνεται. Πάμε λοιπόν, «Τί θέλετε να κάνουμε;», «Να φτιάξουμε ένα επιτραπέζιο», «Επιτραπέζιο, ότι

θέλετε». Εκεί υπήρχε και ένας αυτοσχεδιασμός, να κάνουμε αυτό που θέλανε τα παιδιά» (Σ12)

Ένα ακόμα στοιχείο, που προέκυψε, ήταν ότι εννέα εκπαιδευτικοί, (Σ1, Σ4, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12), μετέφεραν τις **πρωινές ρουτίνες**, παρουσίες, καιρό, ημερομηνία, στην εξ αποστάσεως. Πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν μία διαδικασία, η οποία βοηθούσε τα παιδιά, καθώς ήταν κάτι, που έκαναν και στη φυσική τάξη. Τέσσερεις εκπαιδευτικοί, (Σ4, Σ6, Σ10, Σ12), ανέφεραν ότι ήταν μία κουραστική διαδικασία, η οποία διαρκούσε αρκετή ώρα. Το γεγονός αυτό δημιουργεί τον προβληματισμό ότι, ενώ οι ίδιοι καταλάβαιναν ότι ήταν μία μη λειτουργική διαδικασία, δεν έμπαιναν σε διαδικασία να την αλλάξουν. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός Σ12 αναφέρει ότι, ενώ ξεκίνησαν με τη ρουτίνα του καιρού, στη συνέχεια, τη μετέτρεψαν σε μία πιο νοηματοδοτημένη διαδικασία, όπου τα παιδιά είχαν πιο ενεργό ρόλο.

«Αλλά να τηρηθεί και η ρουτίνα. Κάθε μέρα κάναμε προσευχούλα, κάθε μέρα έκανε ένας, σημείωνα. Ο ένας κύκλωνε την ημέρα, ο άλλος κύκλωνε τον μήνα, ο άλλος κύκλωνε τον καιρό, οπότε υπήρχε και εκεί μια ρουτίνα. Ξέρανε τα παιδιά τι θα κάνουνε, κάτι που βοηθάει πολύ την μαθησιακή διαδικασία.» (Σ11)

«όταν ήταν Δευτέρα και έπρεπε να πούνε μία κουβέντα για το πως πέρασαν το σαββατοκύριακο τους, είκοσι παιδιά, έπαιρνε πάνω από μισή ώρα. Εκεί πραγματικά ήτανε....» (Σ6)

«Τώρα, ας πούμε, ξέρανε, μπαίναμε και είχαμε τις ρουτίνες [...] Αλλά και αυτό ήταν πολύ κουραστικό, να περιμένεις δεκαπέντε παιδιά να γράψουν τον μήνα και να στον δείξουν σε μια οθονίτσα. Τέλος πάντων, το προσπαθούσαμε όσο μπορούμε να το κάνουμε.» (Σ10)

«Είχαμε βέβαια και στην αρχή τις ρουτίνες «Ποιοί είμαστε εδώ;», το ημερολόγιο, που βέβαια τα αλλάζαμε κάθε τόσο, γιατί έλεγα στη συνάδελφο «δεν μπορώ, βαρέθηκα αυτή τη ρουτίνα, έχω πάθει τέτοιο, ρουτίνιασα και είναι σωστό να το αλλάξουμε [...] Μετά κάποια στιγμή είχαμε βάλει και μαντεύαμε τί καιρό έχει, εγώ μένω Η., τα παιδιά ήταν Π. και ένα παιδάκι μας ερχόταν, παιδί συναδέλφου, από το Κ. και μαντεύαμε θερμοκρασία και μπαίναμε μετεό και το βλέπαμε μετά και γράφανε και άλλες φορές μαντεύανε, άλλες φορές το γράφανε και τους άρεσε πάρα πολύ, οπότε αυτό εξελίχθηκε και διάφορες ρουτίνες εξελίχθηκαν στην πορεία» (Σ12)

Λίγες ήταν οι περιπτώσεις, όπως αναφέρουν τρεις εκπαιδευτικοί, (Σ1, Σ7), που έγιναν πιο **βιωματικές δράσεις**, αλλά και αυτές έγιναν σε ασύγχρονο επίπεδο. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί Σ1 και Σ7 ανέφεραν ότι είχαν αναθέσει στα παιδιά να φωτογραφίσουν, στην πρώτη περίπτωση, τα έντομα που θα έβρισκαν και, στη δεύτερη, τα αγάλματα του χωριού τους. Στην πρώτη περίπτωση, μόνο τρία παιδιά,

από τα επτά, συμμετείχαν, ενώ, στη δεύτερη, τα περισσότερα. Αξίζει όμως να επισημανθεί ότι, για τέτοιες δράσεις, κομβικό ρόλο στη διαδικασία είχαν οι γονείς. Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι και οι δύο νηπιαγωγοί εργάζονται σε σχολείο της επαρχίας και, ενδεχομένως, να ήταν λιγότερο δύσκολες οι μετακινήσεις.

«Να σου πω, το βασικό μου πρόβλημα ήταν, παρόλο που τους έδινα υλικό, τους έλεγα, τώρα, αφού κάνουμε τα έντομα, θα βγείτε έξω στη φύση, θα φωτογραφίσετε έντομα, θα μου τα στείλετε και αύριο θα κάνουμε ένα άλμπουμ, ένα ψηφιακό άλμπουμ με τα έντομα, που βρήκαμε. Από τα επτά παιδιά ήταν ενεργοποιημένα τα τρία, ενώ, αν ήταν στη φυσική τάξη, όλοι, με ένα κινητό, παίρνοντας ο ένας και ο άλλος, θα είχαν ενεργοποιηθεί όλοι» (Σ1)

«Εγώ αυτό που τους έκανα πέρυσι, σε πολλές περιπτώσεις, ήταν, για παράδειγμα, την εικοστή Πέμπτη Μαρτίου. Τους έβαλα με τους γονείς τους να πάνε να δούνε το άγαλμα στην είσοδο της πόλης, του χωριού, να βρουνε το άγαλμα της Λ. και πήγαν και τα είδαν από κοντά. [...] Τα πήγανε και βγάλανε τις φωτογραφίες και τις στείλανε να τις δούμε. Αλλά, δεν είναι ακριβώς το ίδιο.» (Σ7)

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ο **περιορισμός των ομαδοσυνεργατικών δράσεων**. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί, (Σ11, Σ12), ανέφεραν ότι αξιοποίησαν τη λειτουργία των breakout sessions, ωστόσο ήταν περιορισμένες οι φορές, που έγιναν τέτοιες δράσεις και, κατά κύριο λόγο, βασιζόνταν στην επικοινωνία των παιδιών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησαν ότι η λειτουργία αυτή ήταν αρκετά δύσκολο να εφαρμοστεί από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς θα έπρεπε να είναι παρόντες σε κάθε δωμάτιο, ώστε να βοηθούν τις συζητήσεις και εξέφρασαν ένα αίσθημα ανασφάλειας. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν για τη λειτουργία αυτή. Ωστόσο και οι δύο εκπαιδευτικοί, που τα αξιοποίησαν, επισήμαναν ότι είχαν περισσότερο επικοινωνιακό χαρακτήρα οι δράσεις αυτές και δεν ήταν το ίδιο με τη φυσική τάξη.

«Όχι, ήταν πάρα πολύ δύσκολο, δηλαδή το να τους χωρίσεις σε ομάδες και να συνεργαστούν για να κάνουν κάτι, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μέσω webex είναι πάρα πολύ δύσκολο.» (Σ1)

«Στην πλατφόρμα webex ναι, υπάρχει. Δεν το χρησιμοποίησα όμως. Δουλεύαμε όλοι μαζί. [...] Εντάξει μπορεί να ένοιωθα κι εγώ λιγάκι ανασφάλεια να το δοκιμάσω αυτό το πράγμα και πως θα δουλευτεί» (Σ2)

«θα μπορούσαμε να τους χωρίζαμε σε δωμάτια κάπως και να συνεργάζονταν ανά δύο-τρεις με ομαδούλα. Εγώ αυτό το έμαθα αρκετά μετά.» (Σ5)

«Δεν ήξερα να το χρησιμοποιήσω το κομμάτι αυτό στο webex, δεν το έμαθα εγκαίρως για να το κάνω. Όταν πια το έμαθα, δεν το επιχείρησα, η αλήθεια είναι» (Σ6)

«Στο breakout session θα τους έδινα να ζωγραφίσουνε, ας πούμε για τα Χριστούγεννα να ζωγραφίσετε μία χριστουγεννιάτικη κάρτα, την οποία μου έστελναν με mail και εγώ πρόβαλα [...] Λειτουργήσε, με δυσκολία.» (Σ11)

«κάναμε breakout sessions. [...] Έλεγε ο καθένας με ποιον θέλει να μιλήσει και κάναμε ομαδούλες δυάδες, τριάδες, ανάλογα τι θέλανε και κουβεντιάζανε. Ήταν ελεύθερο. Εμείς μπαίναμε με τη συνάδελφο και βλέπαμε, συζητούσαμε με τα παιδιά. [...] Ειδικά προς το τέλος, ήταν φοβερό ότι είχαμε κάποια παιδιά, που συστηματικά παρακολουθούσαν, που άρχισαν να παίζουν.» (Σ12)

Στη θέση των ομαδικών δραστηριοτήτων, τρεις εκπαιδευτικοί, (Σ2, Σ8, Σ9), οργάνωσαν δραστηριότητες, όπου κάθε παιδί έφτιαχνε, για παράδειγμα, ένα κομμάτι μίας ζωγραφιάς ή μίας ιστορίας και, σε επόμενη φάση, ο εκπαιδευτικός τα **ενοποιούσε σε κάτι ενιαίο**. Το παράδειγμα αυτό παραπέμπει περισσότερο σε ατομικές ξεχωριστές δράσεις, καθώς από τις περιγραφές δεν είναι ξεκάθαρο πώς και αν αλληλοεπιδρούσαν τα παιδιά.

«κάποιες συνεργατικές ιστορίες, όπου καθένας αναλάμβανε να γράψει κάτι και να μου το στείλει» (Σ2)

«Ας πούμε, ότι θέλαμε να φτιάξουμε μια αφίσα για τα Χριστούγεννα, που μου στείλανε όλοι κάτι, για να το ενώσω εγώ για να το κάνω ένα ενιαίο. Για να μην είναι η ατομική ζωγραφιά μόνο, να φαίνεται λίγο ότι είμαστε και ομάδα. Αυτό το είχα στο μυαλό μου δηλαδή» (Σ8)

«βρήκα ένα σχήμα να κάνουμε ομαδοσυνεργατικά μέσα από την ηλεκτρονική τάξη, όπου έμπαινε μία πρόκληση, το ετοιμάζαν, μου στέλνανε φωτογραφίες μέσω συνήθως email, έφτιαχνα εγώ το βράδυ μια παρουσίαση που είχε σχέση με αυτά που κάνανε τα παιδιά, για να μπορεί το κάθε παιδί να παρουσιάσει, να μιλήσει» (Σ9)

Τρεις εκπαιδευτικοί, (Σ7, Σ10, Σ12), οι οποίοι στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιούσαν μεθόδους της **παιδαγωγικής Freinet**, μέσω του συμβουλίου τάξης, της ενότητας «Τι νέα;» και των «μικρών βιβλίων», ανέφεραν ότι δεν μπόρεσαν να μεταφέρουν τέτοιες πρακτικές στην εξ αποστάσεως. Οι πρακτικές αυτές τροποποιήθηκαν στη μεταφορά τους στην εξ αποστάσεως. Η εκπαιδευτικός Σ12 επισήμανε ότι δοκίμασε να αξιοποιήσει την ενότητα «Τι νέα;», στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά φέρνουν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, ωστόσο δεν μπορούσε να συγκριθεί με τη δια ζώσης διαδικασία.

«επειδή δουλεύαμε Freinet, με την παιδαγωγική Freinet, οπότε κάναμε κάποια πραγματάκια, που είχαμε σκοπό να κάνουμε, αλλά πολύ λίγο, ελάχιστα, γιατί, εκ των πραγμάτων, αυτά χρειάζονται μια δια ζώσης επικοινωνία, δεν ήταν εύκολο αυτή η διαδικασία» (Σ7)

«Αλλά χρησιμοποιούσα και το μικρό βιβλίο και μια φορά πήγαμε να φτιάξουμε και μια εφημερίδα σαν πρόσκληση. Αλλά όχι, το «τι νέα» [...] Όχι δεν μπορούσαμε να το κάνουμε. Το λέω, δηλαδή, εγώ δεν μπόρεσα να το λειτουργήσω στην εξ αποστάσεως. [...] Τους έλεγα «αύριο θέλω να μου φέρεται το αγαπημένο σας τάδε...» και τις αποκριές «αύριο θα ντυθούμε κάτι», εντάξει, αλλά δεν έχει καμία σχέση αυτό με Freinet, καμία» (Σ10)

«να βάλουμε και λίγο τεχνικές Freinet, ας πούμε κάθε Δευτέρα κάναμε το «τι νέα». Εντάξει, όχι ακριβώς όπως αναφέρεται στην παιδαγωγική Freinet, αλλά με έναν τρόπο το είχαμε προσπαθήσει» (Σ12)

Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με το κατά πόσον μπορούσαν να **αξιολογήσουν την πορεία των παιδιών**, απάντησαν στο σύνολο τους, ότι αυτό ήταν κάτι που πραγματοποιήθηκε με την επιστροφή των παιδιών στο σχολείο. Η παρέμβαση των γονέων στις κατασκευές και στις δραστηριότητες γραφής, δεν έδινε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να δουν τη δουλειά των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρω την επισήμανση της εκπαιδευτικού Σ1, σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό, κάτι που δεν μπορούσε να δουλέψει στην τηλεκπαίδευση. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός Σ7, η οποία στη φυσική τάξη αξιοποιεί portfolio, στο οποίο τα παιδιά έχουν ενεργητικό ρόλο, επισήμανε ότι κάτι τέτοιο δεν μπορούσε να εφαρμοστεί εξ αποστάσεως.

«όσο και αν είχες δώσει στους γονείς να έχουν κατανοήσει ότι δεν επεμβαίνουμε στο πως γράφουν τα παιδιά, ότι ακούμε, οι γονείς... ήταν πολύ δύσκολος ο ρόλος τους στο να προσπαθήσουν να μην το κάνουν, ιδιαίτερα στα νήπια [...] όταν τους έλεγα την επόμενη μέρα θα μου δείξετε, μου εμφάνιζαν μια ολόκληρη λέξη, αυτό αποκλείεται, όχι κυρία εγώ την έγραψα» (Σ1)

«Εξάλλου, έχουμε και το portfolio, τον φάκελο portfolio, που βλέπουμε τη διαφορά στις εργασίες τους, βλέπουμε δηλαδή στην αρχή της χρονιάς πως ζωγράφιζα και τώρα πως ζωγραφίζω [...] Την αξιολόγηση την κάνεις κατόπιν εορτής. Την έκανα, αφού γυρίσαμε πίσω.» (Σ7)

«Δεν μπορούσες εύκολα, δεν μπορούσες εύκολα να την κατανοήσεις, γιατί δεν ήξερες αν πραγματικά είναι η απάντηση δοσμένη από τα παιδιά ή είναι υποβοηθούμενη από τους γονείς.» (Σ8)

«Όχι, εγώ για να είμαι ειλικρινής, αξιολόγηση δεν κατάφερα να κάνω, τουλάχιστον που να είναι σωστή.» (Σ9)



Διάγραμμα 8: Ρόλος Εκπαιδευτικών στην Εξ Αποστάσεως

Με την αλλαγή των πρακτικών τους, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι άλλαξε και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το μάθημά τους μετατράπηκε σε **διάλεξη** και η δομή του μαθήματος ήταν **δασκαλοκεντρική**. Τέτοιες πρακτικές συνδέονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως τεχνικού, ο οποίος εφαρμόζει μία διαδικασία βήμα-βήμα, χωρίς περιθώρια ευελιξίας. Η απουσία αυθόρμητων δραστηριοτήτων, οι οποίες προκύπτουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, είναι ένα σημαντικό, κατά τη γνώμη μου, εύρημα. Τέτοιες δραστηριότητες, που προκύπτουν από τις ιδέες των παιδιών, ενδεχομένως να έχουν μεγαλύτερο νόημα για εκείνα, δεδομένου ότι δίνεται έμφαση και προτεραιότητα στη «φωνή» τους. Χαρακτηριστικό τα παρακάτω παραδείγματα από τις εκπαιδευτικούς Σ10 και Σ12.

«Απόλυτα. Έγινε δασκαλοκεντρικός. Εγώ μίλαγα, εγώ ρώταγα και τα παιδιά απάνταγαν. Δεν είχα τη δυνατότητα να κάνω κάτι άλλο [...] Εγώ άνοιγα την εικόνα, εγώ την έκλεινα όποτε ήθελα, τι να λέμε τώρα, απόλυτα.» (Σ10)

«αναπόφευκτα σε κάποια, όχι καθοδηγητική, αλλά να στο πω, ήταν κάτι που δεν μπορούσες να κάνεις. Αν είμαστε στο σχολείο, θα άφηνες ακόμα περισσότερο τα παιδιά, νομίζω ότι σε κάποιες στιγμές ένοιωθες ότι εντάξει εγώ τα λέω, τα ακούνε τα παιδιά, αλλά εδώ έχουμε χάσει λίγο το ρόλο, αυτόν τον πιο ανθρωποκεντρικό» (Σ12)

Δύο εκπαιδευτικοί, (Σ7, Σ9), ένωσαν ότι έγιναν **πιο καθοδηγητικοί** σε σχέση με τη συμπεριφορά τους στη φυσική τάξη. Το γεγονός αυτό συνδέεται με την έλλειψη ευελιξίας στη διαδικασία, αλλά και με το γεγονός ότι άλλαξαν οι πρακτικές τους. Στις δύο αυτές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί στη φυσική τάξη έδιναν έμφαση σε ομαδοσυνεργατικές ή βιωματικές δραστηριότητες ανακαλυπτικής μάθησης, ενώ στη τηλεεκπαίδευση εφάρμοσαν πιο κλειστές δραστηριότητες. Επιπλέον, ενδιαφέρον έχει και η παρατήρηση της εκπαιδευτικού Σ9, η οποία αναφέρει ότι έμπαινε σε έναν

ρόλο να λογοκρίνει κάποια θέματα, προκειμένου να προστατέψει προσωπικά στοιχεία της εκάστοτε οικογένειας.

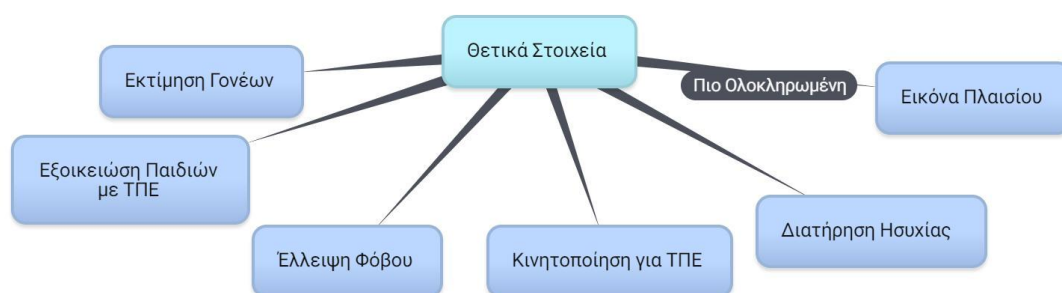
«δεν ήμουν τόσο διευκολυντής, όπως είμαστε στο σχολείο, ήμουν περισσότερο καθοδηγητής. [...] Είναι εντελώς διαφορετικό πράγμα, όταν είσαι σε έναν υπολογιστή μπροστά, δεν μπήκα καν στη διαδικασία να χωρίσω ομάδες, γιατί δεν θα μπορούσα, εκ των πραγμάτων, να είμαι σε όλες τις ομάδες και να εκείνη την ώρα να δω τί γίνεται μέσα. Οπότε, ουσιαστικά άλλαξε ο ρόλος μας, βέβαια.» (Σ7)

«Ναι, πρώτα από όλα έκανα τον ενδιάμεσο, δηλαδή λειτούργησα πολύ περισσότερο σαν ενδιάμεσος τώρα, συγκριτικά, από ότι λειτουργούσα.... Δηλαδή στην τάξη είμαι λίγο εμπυχωτής [...] έκανα και το ρόλο του λογοκριτή, διότι βγαίνανε πράγματα της οικογένειας στο διαδίκτυο, γι αυτό και λογόκρινα και πολύ και τα θέματα που θα δούλευα» (Σ9)

Τέλος, η εκπαιδευτικός Σ4 επισήμανε ότι είχε **συμπληρωματικό ρόλο** στη διαδικασία, καθώς την είχε αναλάβει, κατά κύριο λόγο, η συνάδελφός της. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός Σ4 δεν βρήκε τρόπους να ανταπεξέλθει στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης και να βρει πώς θα εντάξει τις πρακτικές της. Με αυτό το δεδομένο, κράτησε έναν αποστασιοποιημένο ρόλο, αναγνωρίζοντας ότι η μετάδοση πληροφοριών στα παιδιά, δεν ήταν κάτι που τα κινητοποιούσε ή είχε νόημα για εκείνα.

«Εμένα ο ρόλος μου ήταν τελείως συμπληρωματικός, κάναμε και συνδιδασκαλία [...] αν το task μου είναι να είμαι νηπιαγωγός, δεν το έκανα, δεν ήμουν νηπιαγωγός» (Σ4)

3.2.4. Ευκαιρίες και Δυσκολίες στην εξ Αποστάσεως Εκπαιδευτική Διαδικασία



Διάγραμμα 9: Ευκαιρίες

Μέσα από μία καινούργια και πρωτόγνωρη συνθήκη, προκύπτουν ευκαιρίες και δυσκολίες. Για τη θεματική των ευκαιριών δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες, που αφορούν στους εκπαιδευτικούς: «Εκτίμηση Γονέων», «Κινητοποίηση για ΤΠΕ», «Εικόνα Πλαισίου», «Έλλειψη Φόβου» και «Διατήρηση Ησυχίας». Σε σχέση με τα παιδιά διαμορφώθηκαν δύο κατηγορίες: «Επικοινωνία», «Εξοικειώση με ΤΠΕ».

Οι μισοί νηπιαγωγοί του δείγματος, έξι από τους δώδεκα, (Σ2, Σ3, Σ5, Σ8, Σ9, Σ12), εξέφρασαν ως θετικό στοιχείο της εξ αποστάσεως διαδικασίας, την **εκτίμηση και τον σεβασμό των γονέων** για τη δουλειά, που γίνεται στο σχολείο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αυτό το άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς τους γονείς, αποτέλεσε ευκαιρία για εκείνους να κατανοήσουν τη σημασία και τη δυσκολία του επαγγέλματος. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Σ9 αναφέρει ότι, με την επιστροφή στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, οι γονείς ήταν πιο συμμετοχικοί στις διαδικασίες, δείχνοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Αυτή η αναφορά, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αποτελεί μία ενδιαφέρουσα επισήμανση, η οποία θα αναλυθεί περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο. Αντίστοιχα και η εκπαιδευτικός Σ12 εκφράζει θετικά συναισθήματα και επισημαίνει ότι ήταν μία ευκαιρία να ενδυναμωθεί η σχέση του σχολείου με την οικογένεια.

«Μου έβγαλε λοιπόν το θετικό ότι πολλοί γονείς αναγνώρισαν το έργο του νηπιαγωγού, δηλαδή υπήρχαν γονείς που είπαν «δεν περίμενα ποτέ να γίνονται τέτοια πράγματα στο νηπιαγωγείο»» (Σ2)

«Ως προς τα θετικά, αναγνωρίζω ότι άνοιξε λίγο το νηπιαγωγείο προς τα έξω, μπόρεσαν οι γονείς να δουν κάποια πράγματα, μπόρεσαν να δουν τα παιδιά τους [...] αλλά κυρίως το πόσα πράγματα είναι αυτά που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας για να μπορέσουμε να διεκπεραιώσουμε και να φτάσουμε να φέρουμε εις πέρας τη δουλειά μας» (Σ3)

«το καλύτερο που έγινε στο νηπιαγωγείο ήταν ότι περίπου, επειδή οι γονείς παρακολουθούσαν το μάθημα [...] δηλαδή σε σχέση με πέρυσι δημιουργήθηκε μια καλύτερη εμπιστοσύνη του νηπιαγωγού, του εκπαιδευτικού με τον γονέα και κατάλαβε ότι ακόμη κι όταν παίζει ο νηπιαγωγός με το παιδί του κάνει μάθηση» (Σ8)

«γίνανε πολύ πιο συμμετοχικοί. Και άλλαξαν σου λέω και αντίληψη για το νηπιαγωγείο. Αυτοί οι γονείς των προνηπιών, που τους έχω φέτος, μπήκανε με αυτή τη φόρα και την καλή διάθεση και φέτος στη σχολική χρονιά.» (Σ9)

«νομίζω ότι ένα θετικό είναι ότι εγώ αισθάνθηκα ότι δεθήκαμε ακόμη περισσότερο με γονείς, παιδιά, κατά ένα παράδοξο τρόπο, γιατί ίσως και αυτό, και οι ανησυχίες τους και, δεν ξέρω το ότι μπήκανε στην τάξη μας, μπήκαμε στο σπίτι τους, αλλά ήταν με έναν ωραίο τρόπο, όλο αυτό.»

Εκτός από το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς, άνοιξε και, αντίστροφα, το κάθε σπίτι προς τον εκπαιδευτικό. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν, (Σ9 και Σ11), ότι απέκτησαν μία καλύτερη και πιο **ευρεία εικόνα για το πλαίσιο του κάθε παιδιού**. Τα στοιχεία, που συνέλεξαν, τους βοήθησαν να κατανοήσουν τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Η μία εκπαιδευτικός (Σ9) ανέφερε ότι κάποια παιδιά είχαν τελείως διαφορετική συμπεριφορά στο πλαίσιο της τάξης και στο πλαίσιο του σπιτιού. Η διαφοροποίηση αυτή ήταν σαν να αλλάζει το πλαίσιο και μαζί τα

αντίστοιχα δεδομένα. Το στοιχείο αυτό αποτέλεσε ευκαιρία προβληματισμού και αναστοχασμού για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό, αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας της με τους γονείς, δεδομένο, που θα αναλυθεί περισσότερο στην επόμενη ενότητα.

«ότι πάρα πολλά παιδιά ήταν διαφορετικά στο Webex, άρα στο περιβάλλον του σπιτιού τους από ότι ήταν μέσα στην τάξη. [...] Ναι, φυσικά και ήταν και περισσότερα στοιχεία και από αυτά που δίνουν οι γονείς, είτε γιατί τα παρατηρούν, είτε γιατί δεν τα παρατηρούν και τα θεωρούν φυσιολογικά και δεδομένα, ναι» (Σ9)

«Απλά είδα και κάποια πράγματα, που μου επιβεβαίωναν, αυτό ας πούμε, τον καθρέφτη της οικογένειας» (Σ11)

Μία άλλη κατηγορία, που αναδείχθηκε, ήταν αυτή της κινητοποίησης, σχετικά με την **ένταξη των νέων τεχνολογιών** στην εκπαιδευτική διαδικασία, από τους εκπαιδευτικούς. Η κατηγορία αυτή αναφέρθηκε από τέσσερεις εκπαιδευτικούς (Σ1, Σ6, Σ8, Σ11). Η συνθήκη αυτή αποτέλεσε μία ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ψάξουν και, ενδεχομένως, να βρουν νέους τρόπους προσέγγισης κάποιων θεμάτων. Σε αυτή τη συνθήκη έγινε ευρεία χρήση των τεχνολογιών, ωστόσο θα πρέπει να στεκόμαστε κριτικά απέναντι στην ένταξή τους και να γίνεται με τρόπο, που να έχει νόημα για τα παιδιά.

«Κυρίως η δική μου ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες, ότι μπήκα σε μια διαδικασία πιο δημιουργική, σε ένα κομμάτι, που δεν είχες εκ των πραγμάτων ασχοληθεί τόσο πολύ.» (Σ1)

«να μη φοβηθώ τόσο πολύ τον υπολογιστή, που στη συνέχεια, ας πούμε, να τον εντάξεις ακόμη περισσότερο, όταν θα τελειώσει όλο αυτό το πράγμα με την εξ αποστάσεως, να εντάξεις τις νέες τεχνολογίες περισσότερο μέσα στην τάξη.» (Σ8)

Η εκπαιδευτικός Σ6 δήλωσε ότι, μέσα από τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης, ήταν πιο εύκολο να **διαχειριστεί την τάξη**, καθώς, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα, με το πάτημα ενός κουμπιού υπήρχε **ησυχία**. Το σχόλιο αυτό παραπέμπει σε παραδοσιακές μεθόδους, όπου ο εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα και οι μαθητές παρακολουθούν παθητικά. Η ίδια νηπιαγωγός επισημαίνει ότι ένα αρνητικό της εξ αποστάσεως ήταν ότι χάθηκε ο αυθορμητισμός και η ανακαλυπτική μάθηση. Η αντιπαραβολή αυτών των σχολίων δημιουργεί τον προβληματισμό του κατά πόσον και, στη δια ζώσης διαδικασία, ενθαρρύνονταν όντως τέτοιες συνθήκες. Ενδιαφέρον έχει να αντιπαραβληθεί το σχόλιο αυτό, με την επισήμανση της νηπιαγωγού Σ12, η οποία αναφέρεται σε αυτή την «ησυχία» με αρνητικό τρόπο, καθώς έτσι χανόταν η επαφή με τα παιδιά και δεν μπορούσε να κατανοήσει κατά πόσον τα ενδιέφερε ή είχε νόημα αυτό που έκαναν.

«Στο να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, να λένε την άποψη τους, να παίρνουν πρωτοβουλία, γιατί προσπαθώ να το ενθαρρύνω αυτό. Να υπάρχει αυτό το brainstorming, που δεν είναι πάντοτε εύκολο στην τάξη και ιδιαίτερα σε μερικές ηλικίες [...] Το θετικό ήταν ότι μπορούσες να κάνεις ένα mute και να έχει ησυχία η τάξη. Τώρα το αν σε άκουγαν ή δεν σε άκουγαν, αυτό ήταν ένα άλλο θέμα, αλλά υπήρχε ησυχία μέσα στην τάξη, πατώντας ένα mute, το οποίο είναι σχεδόν ακατόρθωτο μέσα στην τάξη» (Σ6)

«ότι στην εξ αποστάσεως ήταν εύκολο να το χάσεις, με δεδομένο ότι πατάς ένα mute και δεν ακούγεται κανείς και εσύ λες, λες, λες» (Σ12)

Μία επισήμανση, η οποία έγινε από την εκπαιδευτικό (Σ7), ήταν ότι **δεν υπήρχε ο φόβος** και η πιθανότητα να κολλήσουν και επακόλουθα να νοσήσουν με κορονοϊό. Η αναφορά αυτή εκφράζει τον φόβο, που ενδεχομένως έχουν και άλλοι εκπαιδευτικοί, ειδικά στη συγκεκριμένη βαθμίδα, που αρκετές δράσεις βασίζονται στην επαφή. Το συναίσθημα αυτό, αναδεικνύεται από το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης με την εκπαιδευτικό Σ7.

«Το θετικό είναι ότι δεν φοβόμουν. Η αλήθεια είναι ότι σε καθημερινή βάση φοβόμαστε και είναι μεγάλο πράγμα να φοβάσαι, όταν έρχεσαι στη δουλειά σου. Στη δουλειά σου πρέπει να έρχεσαι και να είσαι χαλαρός, να μη φοβάσαι και να γκρινιάζεις συνεχώς» (Σ7)

Δύο εκπαιδευτικοί,(Σ5 και Σ9), ανέφεραν κάποιο θετικό στοιχείο, το οποίο θεώρησαν ότι αποτελούσε όφελος για τα παιδιά. Η εκπαιδευτικός Σ5 ανέφερε την **εξοικείωση των παιδιών με τα τεχνολογικά μέσα**. Η εξοικείωση αυτή ενδεχομένως να προσέφερε και κάποιο βαθμό ελευθερίας και αυτονομίας στα παιδιά. Επιπλέον, με δεδομένο ότι η τεχνολογία είναι βασικό κομμάτι της καθημερινότητας αρκετών παιδιών, ίσως να ήταν και κάτι, που τους κίνησε το ενδιαφέρον. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός Σ9 επισήμανε ότι **κάποια παιδιά τα ωφέλησε η ατομική εργασία**.

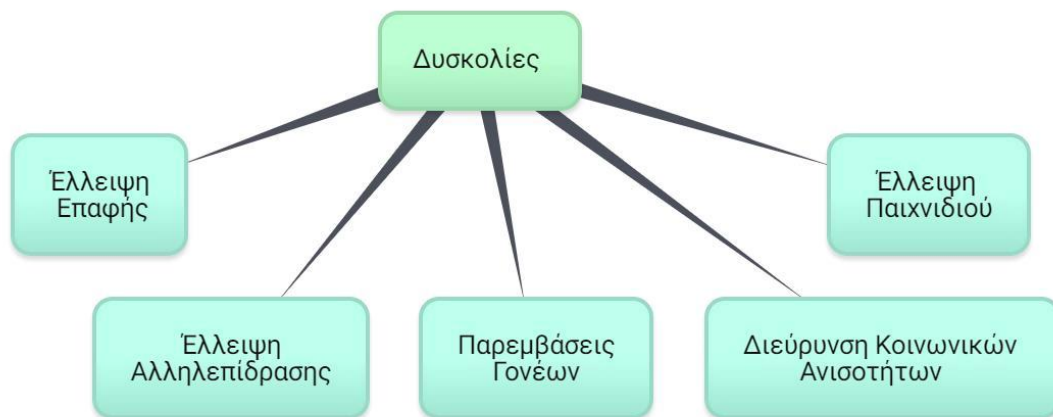
«Νομίζω ότι προσέφεραν ευκαιρίες εξοικείωσης των παιδιών με την τεχνολογία. Θα έλεγα αυτό ως νούμερο ένα» (Σ5)

«υπάρχουν και κάποιοι που όντως μαθαίνουν καλύτερα μόνοι τους. Υπήρχαν παιδιά που αυτό το πράγμα τους βοήθησε να μάθουν και μου έκανε εντύπωση» (Σ9)

Τέλος, το όφελος της εξοικείωσης αυτής ίσως να φαίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό, αν συνδυαστεί και εξετασθεί με τα παρακάτω απόσπασματα, (Σ2 και Σ6), και με την κατηγορία της **διατήρησης της επικοινωνίας των παιδιών**. Το θετικό αυτό, ίσως να είχε μεγαλύτερο νόημα για τα παιδιά της Αττικής, καθώς, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί σχολείων στην επαρχία, τα παιδιά εκεί διατηρούσαν και τη δια ζώσης επικοινωνία.

«σίγουρα αυτό του πράγμα τους έλειψε, γι αυτό και υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών, που άκουγα στην οθόνη πριν ξεκινήσουμε το μάθημα, γειά σου θα σε πάρω στο skype να μιλήσουμε» (Σ2)

«Ναι, αυτό ήταν και το παρατηρούσα πάρα πολύ μετά, που ξεθάρρεψαν κάπως, στα διαλείμματα. Έβγαιναν, σαν τις καλές κυρίες, που βγαίνουν στα μπαλκόνια και μιλούσαν, είχαν μία τρελή επιθυμία να μιλήσει ο ένας στον άλλον. Πατούσαν το μικρόφωνο «με ακούς; Γιώωωργο», ο Γιώργος μπορεί να ήταν σε άλλο δωμάτιο, «Γιώωωργο με ακούς; Έλα εδώ να μιλήσουμε.» (Σ6)



Διάγραμμα 10: Δυσκολίες

Μέσα σε αυτή την πρωτόγνωρη και αναγκαία συνθήκη, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες, με δεδομένο ότι άλλαξε σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, επτά από τους δώδεκα, (Σ1, Σ3, Σ4, Σ7, Σ8, Σ10, Σ12), ανέφεραν ως μεγαλύτερη πρόκληση την **έλλειψη της επαφής και της αλληλεπίδρασης**. Εξέφρασαν το συναίσθημα της απομόνωσης και της απουσίας της διάδρασης με τα παιδιά, ιδιαίτερα συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό έγινε αντιληπτό και από την ανάλυση των πρακτικών, όπου αναδείχθηκε ότι ήταν πολύ λίγες οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης.

«λείπει το κομμάτι της κοινωνικής επαφής [...] δηλαδή τα παιδιά βίωναν κάτι, αλλά όχι ενεργώντας πάνω στα ίδια τα αντικείμενα ή δρώντας μαζί με τους υπόλοιπους.» (Σ1)

«Η επαφή για μένα ήταν δύσκολο, δεν υπήρχε επαφή, για μένα είναι τελείως ακατάλληλη η τηλεεκπαίδευση [...] Η απόσταση εμένα, η ίδια η εξ αποστάσεως, εμένα με δυσκόλευε» (Σ4)

«Αλλά ήταν ο τρόπος εργασίας και το τί περιμένεις, θα πας σχολείο, θα εργαστείς και θα κοινωνικοποιηθείς μέσα σε μια κοινότητα. Είναι βασικό πράγμα και αυτό, το οποίο έλειψε σε πολύ μεγάλο βαθμό» (Σ7)

«Το αρνητικό ήταν ότι πραγματικά χανόταν η επαφή και η επικοινωνία με τα παιδιά και όχι μόνο του εκπαιδευτικού με τα παιδιά, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους, δηλαδή της τάξης.» (Σ8)

«δεν είμασταν στο νηπιαγωγείο, στη σχολική μας πραγματικότητα, με όλα αυτά τα όμορφα [...] οπότε αυτό θα πω, ότι δεν είχαμε αυτή τη φυσική παρουσία, αυτή τη ζωντάνια που έχει το δια ζώσης» (Σ12)

Τρεις εκπαιδευτικοί, (Σ5, Σ11, Σ12), αναφέρθηκαν στην **απουσία του αυθορμητισμού**, ως το κύριο αρνητικό της εξ αποστάσεως και τέσσερεις εκπαιδευτικοί κατονόμασαν τη διαδικασία ως στείρα (Σ1, Σ4, Σ5, Σ9). Το γεγονός αυτό φάνηκε και από την ανάλυση των κριτηρίων σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η **έλλειψη αυθορμητισμού** συνδέεται άμεσα με τους κλειστά οργανωμένους σχεδιασμούς, όπως αυτοί περιεγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναδεικνύεται από τα παρακάτω αποσπάσματα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν υπήρχαν περιθώρια ευελιξίας, γεγονός που έκανε τη διαδικασία πιο στείρα και αποστασιοποιημένη.

«δεν είχαμε αυτή τη φυσική παρουσία, αυτή τη ζωντάνια που έχει το δια ζώσης.»(Σ12)

«όλο αυτό το αυθόρμητο έφευγε, γιατί έπρεπε να είναι σε συγκεκριμένη θέση τα παιδιά, το οποίο είναι και λίγο δύσκολο, οι ώρες αυτές.» (Σ11)

Η απουσία του αυθορμητισμού θα μπορούσε να συνδεθεί και με την **απουσία του φυσικού παιχνιδιού**, το οποίο αναφέρει η εκπαιδευτικός (Σ5). Το φυσικό παιχνίδι κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά και η απουσία του μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα αρνητικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αναδεικνύεται και στο παρακάτω απόσπασμα.

«Το αρνητικό είναι ότι τα παιδιά χάσανε το παιχνίδι τους και τη φυσική επαφή. Ήταν όλα πολύ περιορισμένα μέσω της οθόνης.» (Σ5)

Επιπλέον, ένα ακόμα στοιχείο που επηρέασε αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με δύο εκπαιδευτικούς, (Σ6, Σ9), ήταν οι **παρεμβάσεις των γονέων**. Βάσει των περιγραφών των εκπαιδευτικών, ορισμένοι γονείς επενέβαιναν, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, είτε απαντώντας οι ίδιοι στη θέση των παιδιών, είτε μη αφήνοντας το παιδί να απαντήσει, χωρίς να ελεγχθεί η απάντησή του από εκείνους. Το γεγονός αυτό, συνδυαστικά και με όσα έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής, φαίνεται να περιορίσει τα περιθώρια αυθορμητισμού των παιδιών και ενδεχομένως την ανακάλυψη της γνώσης.

«το κυριότερο αρνητικό ήταν η τεράστια παρέμβαση που ένοιωθα από τους γονείς [...] Αλλά είδα μπροστά μου το πόσο πολύ μπορεί να σου τινάξει στον αέρα, η παρεμβατικότητα των γονιών. Και αυτό ήταν που με δυσκόλεψε και περισσότερο» (Σ9)

Ένα ακόμα αρνητικό στοιχείο, που κατονόμασαν οι εκπαιδευτικοί, αναφερόμενοι στη συγκεκριμένη συνθήκη, είναι αυτό της **διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων**. Δύο εκπαιδευτικοί, (Σ1, Σ3), ανέφεραν ότι ήταν μία συνθήκη που διέυρνε τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς δεν διασφαλιζόταν η συμμετοχή όλων των παιδιών και ταυτόχρονα τα παιδιά, τα οποία χρειάζονταν μεγαλύτερη βοήθεια ή ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό, δεν μπορούσαν να την έχουν. Το γεγονός αυτό γίνεται έντονα εμφανές από το παρακάτω απόσπασμα της εκπαιδευτικού Σ1, σχετικά με τη μη ένταξη στη διαδικασία, παιδιού με αναπηρία. Από τη δεύτερη περίπτωση, της εκπαιδευτικού Σ3, γίνεται αντιληπτό ότι θεωρεί ότι ήταν μία εμπειρία που διέυρνε τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς δεν εξασφαλιζόταν η ίση συμμετοχή των παιδιών.

«παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα οποία δεν συμμετείχαν. Στη φυσική τάξη, εμένα με ενδιαφέρει κυρίως η κοινωνική τους ένταξη και να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους, δηλαδή αυτό το κομμάτι χτίζαμε τόσο καιρό και αυτό το κομμάτι χτίζουμε στο δια ζώσης. Αυτό απουσίαζε τελείως, γιατί ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντικειμενικά δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη μαθησιακή διαδικασία» (Σ1)

«ακόμη της διαφοράς στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το οποίο φάνηκε προς τα έξω, γιατί κάποιιοι δεν είναι υποχρεωμένοι, ούτε να έχουν δυο-τρεις υπολογιστές, την υλικοτεχνική, τέλος πάντων, υποδομή» (Σ3)

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι η **δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία** θεωρείται, από τους εκπαιδευτικούς, **αναντικατάστατη**. Το γεγονός αυτό εκφράστηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, (Σ1, Σ3, Σ4, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12), και με ποικίλους τρόπους. Ενδεικτικά η εκπαιδευτικός Σ4, η οποία δεν κατάφερε να εφαρμόσει καμία από τις πρακτικές της και να βρει τον ρόλο της, εξέφρασε τον φόβο της για την περίπτωση του να εφαρμοστεί και πάλι η τηλεκπαίδευση. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός Σ7, εκφράζει έναν παρόμοιο φόβο της, καθώς πιστεύει ότι δεν μπορεί να γίνει η ίδια δουλειά στις δύο συνθήκες. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός Σ8 αναφέρει ότι η έλλειψη της επαφής με τα παιδιά, τον έκανε να συνειδητοποιήσει την αξία της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως φάνηκε και στην παραπάνω ενότητα, οι πρακτικές που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά κλειστές και ακόμα και βιωματικού χαρακτήρα δράσεις είχαν μικρότερη συμμετοχή παιδιών. Ένα ακόμα παράδειγμα είναι αυτό της εκπαιδευτικού Σ10, η οποία χαρακτηρίζει τη δια ζώσης εκπαίδευση πιο ελκυστική μετά την εμπειρία της τηλεκπαίδευσης, εκφράζοντας και εκείνη τον φόβο της για πιθανή επιστροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

«πραγματικά εύχομαι να μην κλείσουμε και να ξαναμπούμε σε Webex, γιατί δεν υπάρχει περίπτωση να υλοποιηθούν όλα αυτά, όλοι αυτοί οι στόχοι, μέσω του Webex και κατά δεύτερον, φαίνεται στα ίδια τα παιδιά πλέον, ότι

αυτό το κομμάτι του σχολείου τους έχει λείψει πάρα πολύ [...] τους είχε λείψει η επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά [...] να μοιραστώ μαζί με τον φίλο μου, το να φτιάξουμε κάτι και να το παρουσιάσουμε μετά στους υπόλοιπους» (Σ1)

«Είμαι αρκετά προβληματισμένη τι θα γίνει, αλλά δεν σου κρύβω ότι τρέμω να μην ξανακάνουμε τηλεκπαίδευση, δηλαδή τί πάλι από όλα αυτά που κάνω, δεν βγαίνει στην τηλεκπαίδευση. [...] Εγώ δεν έβλεπα να συμμετέχουν τα παιδιά, απλά ήταν μπροστά στην κάμερα, κοιτάζανε αυτά που τους λέγαμε, ακούγανε λιγάκι. Μα κι εγώ διάβαζα τις ιστορίες για τον αυτοκρατορικό πιγκουίνο, που ζει, που αναπαράγεται, τι τρώει και λέω τώρα να περάσει το μισάωρο» (Σ4)

«Εκ των πραγμάτων ήμουνα και λίγο προβληματισμένη στην αρχή, διαπίστωσα στην πορεία ότι δεν πετυχαίνεις ακριβώς τα ίδια πράγματα στην εξ αποστάσεως δυστυχώς. [...] Είναι εντελώς διαφορετικό, πρώτα, πρώτα η αλληλεπίδραση και η διάδραση. Εννοείται η βιωματική μάθηση είναι βασικότατο. Τώρα να κάνεις, για παράδειγμα, τα φύλλα και να μην μπορείς να δείξεις τα φύλλα, να μην δείξεις τη φύση.» (Σ7)

«Πρόσφερε να καταλάβουμε πόσο σημαντική είναι η δια ζώσης εκπαίδευση. [...] χανόταν η τάξη βασικά, χανόταν η τάξη, χανόταν η αίσθηση της επαφής που έχεις με την τάξη σου, αυτό ήταν πάρα πολύ άσχημο» (Σ8)

«Αχ! Την έκανε πιο γοητευτική [...] Να μην μας αξιώσει ο Θεός να κάνουμε πάλι εξ αποστάσεως. Οι νέες τεχνολογίες είναι πάρα πολύ σημαντικές στη δουλειά μας, αν ξέρεις να τις χρησιμοποιείς σωστά. Το δια ζώσης δεν αντικαθίσταται με τίποτα» (Σ10)

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί, (Σ2, Σ6), ανέφεραν την κόπωση, που ένιωσαν από τη συγκεκριμένη διαδικασία, με δεδομένο ότι **διήρκησε για μεγάλο χρονικό διάστημα**. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το απόσπασμα της εκπαιδευτικού Σ2, η οποία μεταφέρει και την **κούραση**, την οποία εξέφρασαν τα παιδιά. Παρότι όμως αναγνώριζε ότι η διαδικασία δεν ενεργοποιούσε τα παιδιά, δεν τροποποίησε τις πρακτικές της. Η κόπωση σε συνδυασμό με την έλλειψη της κοινωνικής επαφής, ενδεχομένως, μπορεί να συνδεθεί με την παρατήρηση, που έκαναν πέντε εκπαιδευτικοί, (Σ3, Σ5, Σ7, Σ8, Σ11), αναφορικά με την επιστροφή των παιδιών στο σχολείο. Από τα αποσπάσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι τα παιδιά επέστρεψαν στο σχολείο, παρουσιάζοντας σημάδια συναισθηματικής πίεσης.

«μια κόπωση στα παιδιά και κάποιες φορές ζητούσα κάτι από τα παιδιά και απέναντί μου έβλεπα αδιάφορα πρόσωπα [...] Εγώ κουράστηκα, και μένα με κούρασε αυτή η διαδικασία και κάποιες φορές ήθελα να φερθώ και λίγο πιο

χαλαρά, βρε παιδί μου, σήμερα δεν θέλω να κάνω όλα αυτά τα οποία προγραμματίσα» (Σ2)

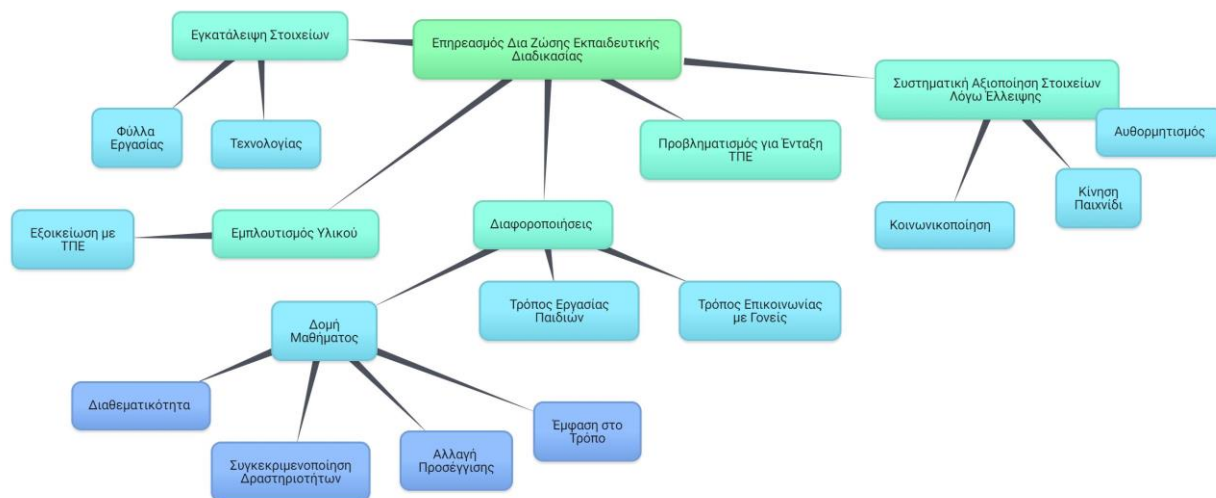
«Το αρνητικό, σαφώς είναι η αλληλεπίδραση και το μεγάλο χρονικό διάστημα, πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Δηλαδή, το τρίμηνο αυτό που μείναμε εκτός σχολείου κούρασε πολύ. Κούρασε πάρα πολύ τα παιδιά και εγώ μπορώ να πω ότι κουράστηκα, γιατί ήταν ένας καθημερινός αγώνας να μπορέσουμε να μιλήσουμε όλοι, να μπορέσεις να πείσεις τον άλλον να πει λίγα περισσότερα πράγματα κάθε φορά, που δεν ήταν εύκολο.» (Σ6)

«δηλαδή τα παιδιά, που προέρχονται από την εξ αποστάσεως και πώς είναι φέτος. Ναι, είναι λίγο πιο δύσκολα στην κοινωνικοποίησή τους τα παιδιά και λίγο πιο επιθετικά.»

«Ήταν πολύ οξύμωρο αυτό, γιατί δούλεψε πολύ καλά η τηλεκπαίδευση και μετά τα παιδιά κάνανε ένα πολύ μεγάλο μπαμ. Ίσως, ενδόμυχα, πιέζονταν λίγο για αυτή τη διαδικασία, που μπορεί να θέλανε να είναι υπεύθυνα, να συμμετέχουν» (Σ11)

Η μαθησιακή διαδικασία, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα αυτή μέσα από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, φαίνεται να ήταν **δασκαλοκεντρική, αποστασιοποιημένη, μη ευέλικτη και στείρα**. Ακόμα, ο σχεδιασμός των δράσεων ήταν κλειστός και απόλυτα συγκεκριμένος, χωρίς περιθώρια ευελιξίας, βασιζόμενος κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες και όχι στο πλαίσιο της τάξης. Αναδείχθηκαν οι αλλαγές, που παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί, οι δυσκολίες, αλλά και οι ευκαιρίες, που δημιούργησαν τα τεχνολογικά μέσα στον τρόπο, που δομούν τη μαθησιακή διαδικασία και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους.

3.3. Πώς επηρέασε η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται την εκπαιδευτική διαδικασία, με την επιστροφή τους στη δια ζώσης διδασκαλία;



Διάγραμμα 11: Επιρροή στη Δια Ζώσης Εκπαιδευτική Διαδικασία

Ενδιαφέρουσα θεωρήθηκε η μελέτη και η ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν, αναφορικά με το πώς επηρέασε η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κατηγορίες, που προέκυψαν, όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 11, είναι οι εξής: «Διαφοροποιήσεις», «Συστηματική αξιοποίηση στοιχείων – (έλειψαν στην τηλεκπαίδευση)», «Εγκατάλειψη στοιχείων – (επικράτησαν στην τηλεκπαίδευση)» «Εμπλουτισμός Υλικού», και «Προβληματισμός για μορφή εκπαίδευσης με ΤΠΕ». Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 11, έχουν αναπτυχθεί και υποκατηγορίες, οι οποίες θα σχολιαστούν αναλυτικά στην ενότητα αυτή.

Οι μισοί συμμετέχοντες, (Σ1, Σ5, Σ6, Σ8, Σ10, Σ11), ανέφεραν ότι, μέσα από τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, **εμπλούτισαν το υλικό τους**. Για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν σε διαδικασία να ψηφιοποιήσουν υλικό, να ψάξουν νέο ή και να δημιουργήσουν δικό τους. Το υλικό αυτό αφορά κυρίως σε βίντεο και σε κάποιες εφαρμογές σε μορφή κουίζ και παζλ. Το γεγονός αυτό φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα. Ο προβληματισμός που δημιουργείται είναι το κατά πόσον αυτό το υλικό είναι ανοικτό και νοηματοδοτημένο για τα παιδιά ή αν είναι μία ψηφιοποιημένη εκδοχή των φύλλων εργασίας. Επιπλέον, όπως φαίνεται από το απόσπασμα της εκπαιδευτικού Σ1, υπήρξε και μία ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, σχετικά με την αξιοποίηση των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Νομίζω ότι συνειδητοποίησα ότι μπορώ να εμπλουτίσω το εποπτικό υλικό και να εμπλουτίσω λίγο τις δραστηριότητες. Αυτό θα έλεγα πιο πολύ. Δηλαδή πήρα πολλές ιδέες, από τα PowerPoint, από το YouTube.» (Σ5)

«Νομίζω ότι περισσότερο εμπλουτίστηκαν κάποια πράγματα, σαν υλικό πλέον, που μπορεί να το δουλέψω και φέτος» (Σ8)

«Διαφωνώ με αυτό που είπαν κάποιοι ότι δεν χρησιμοποιούνται. Εγώ τα χρησιμοποιώ, τα έχω σώσει, έχω κάνει ειδικό φάκελο και τα χρησιμοποιώ στη δια ζώσης.» (Σ11)

«Ενθαρρύνθηκε, τώρα να σου πω, το μόνο κομμάτι που ενθαρρύνθηκε είναι της ενασχόλησης με τις νέες τεχνολογίες σε μεγαλύτερο βαθμό. Το να τις εντάξεις σε μεγαλύτερο βαθμό.» (Σ1)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οχτώ, (Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12), από τους δώδεκα, επισήμανε ότι, με την επιστροφή στη δια ζώσης, **αξιοποίησε πιο συστηματικά, στοιχεία**, που έλειψαν από την τηλεκπαίδευση. Τέσσερεις εκπαιδευτικοί, (Σ3, Σ4, Σ9), αναφέρουν την έμφαση στην κοινωνικοποίηση και στην αλληλεπίδραση των παιδιών, καθώς θεώρησαν ότι ήταν από τα κυριότερα στοιχεία που έλειψαν από την τηλεκπαίδευση. Επιπλέον, από το απόσπασμα της εκπαιδευτικού Σ12, φαίνεται ότι έδωσε έμφαση στη **φωνή των παιδιών**, στις ιδέες και στη μεταξύ τους επικοινωνία, γεγονός που, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, δεν μπορούσε να κάνει στην εξ αποστάσεως.

«Με ενδιαφέρει ακόμα πιο πολύ η ομάδα [...] Πιο βιωματική και πρέπει να κοινωνικοποιηθούν. Τα βλέπεις και τώρα ότι πέφτουν το ένα πάνω στο άλλο, έχουν δίψα για τον άλλο άνθρωπο κάπως.» (Σ4)

«στο συνεργατικό έδωσα πολύ έμφαση, γιατί θεωρούσα και όντως έλειπε, το είχαν στερηθεί τα παιδιά» (Σ9)

«γενικώς εγώ θέλω να δίνω φωνή στα παιδιά σε πράγματα που κάνουμε, οπότε δεν ξέρω αν άλλαξε κάτι [...] Εντάξει δεν γίνεται, αυτό το θέλανε και εννοείται ότι όταν γυρίσαμε υπήρξε και περισσότερο παιχνίδι μεταξύ τους, ξέρεις άφηνες λίγο παραπάνω χρόνο, για να ευχαριστηθεί ο ένας τον άλλο» (Σ12)

Ένα ακόμα πεδίο, στο οποίο έδωσαν **έμφαση** έξι εκπαιδευτικοί, (Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ12), είναι αυτό της **κίνησης και του παιχνιδιού**. Όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ότι έλειψε το αυθόρμητο παιχνίδι από τα παιδιά και προσπάθησαν να το τονώσουν. Η εκπαιδευτικός Σ3 φαίνεται συνειδητά να έχει μετατοπίσει την εστίασή της στον κοινωνικοσυναισθηματικό και στον κινητικό τομέα. Κινούμενη από μία διαφορετική λογική, η εκπαιδευτικός Σ6, συνειδητά πλέον, ενέταξε την κίνηση των παιδιών στη διαδικασία. Ωστόσο, δεν γίνεται σαφές αν αυτό γίνεται με κάποιο συγκεκριμένο στόχο και μέσα σε ένα νοηματοδοτημένο πλαίσιο.

«δίνω έμφαση ακόμη περισσότερο σε αυτά που έδινα, στο κομμάτι το κινητικό, το κοινωνικοσυναισθηματικό, των δεξιοτήτων των κινητικών,

ακόμη και της λεπτής κινητικότητας, [...] Όπως υπήρχε και πριν δηλαδή, αλλά τώρα ίσως να μην κάνω πίσω, ίσως να μην το αφήσω, γιατί δεν προλαβαίνω να κάνω κάτι άλλο, να δώσω έμφαση εκεί.» (Σ3)

«είχα περισσότερο ίσως τα παιδιά καθισμένα στην παρεούλα. Όχι βέβαια σαν τιμωρία αλλά γιατί έπαιρνε χρόνο αυτό που κάναμε, είτε ως ρουτίνα είτε ως θέμα που πρέπει να αναπτυχθεί. Τώρα έχω πάντοτε στο μυαλό μου να τους σηκώσω, να κάνουμε κάτι, να ξεπιαστούνε, να ξανακαθίσουνε, να υπάρχει μια εναλλαγή» (Σ6)

Αντίστοιχα, τρεις εκπαιδευτικοί, (Σ9, Σ10, Σ12), αναφέρουν τον **περιορισμό και την εγκατάλειψη στοιχείων**, που χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην εξ αποστάσεως. Οι εκπαιδευτικοί Σ9 και Σ10 επισημαίνουν ότι, με την επιστροφή στη δια ζώσης, δεν χρησιμοποίησαν **καθόλου φύλλα εργασίας**. Στην περίπτωση της νηπιαγωγού Σ9, δόθηκε έμφαση στην ανακαλυπτική μάθηση και στην εξερεύνηση του φυσικού χώρου. Αντίθετα, στην περίπτωση της εκπαιδευτικού Σ10, παρατηρείται έμφαση σε παιχνιδιοποίηση της διαδικασίας, χωρίς ωστόσο να συνδέεται με ανοικτές δραστηριότητες. Ουσιαστικά, πρόκειται για αναπαραγωγικού τύπου δραστηριότητες με τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Η εκπαιδευτικός Σ12 επισημαίνει ότι, με την επιστροφή στη δια ζώσης, επέλεξε να μειώσει δράσεις, βασισμένες στα τεχνολογικά μέσα και έδωσε περισσότερο χώρο στα παιδιά για παιχνίδι και επαφή.

«Η ανακαλυπτική μάθηση έγινε... Βασικά ότι μου έλειψε, πέσαμε λίγο με τα μούτρα. Και το πεδίο έξω, ο φυσικός χώρος έδωσα έμφαση σε αυτά, στο συνεργατικό έδωσα πολύ έμφαση, γιατί θεωρούσα και όντως έλειπε, το είχαν στερηθεί τα παιδιά. Τί αποθαρρύνθηκε; Αποθαρρύνθηκε εντελώς τα φύλλα εργασίας και αυτά, δεν ξανάδωσα δηλαδή» (Σ9)

«ας πούμε, έκανα λιγότερη χρήση φύλλων εργασίας. [...] Προσπαθώ να απασχολήσω τα παιδιά με το να δημιουργήσουν τα ίδια κάτι, να κατασκευάσουν τα ίδια κάτι ή ακόμα να εντάξω την ρομποτική. Από το να τους δώσω ένα φύλλο εργασίας και να μου γράψουνε τη λέξη «δώρα», σου λέω τώρα χριστουγεννιάτικα, που ok να μου τη γράψουνε και τη λέξη «δώρα» αλίμονο. Θα προτιμήσω να βάλω το beebot στο πλαίσιο, να τους δώσω τα γραμματάκια, να μου τα βρουν και μετά να περάσουν να το γράψουν από μόνοι τους.» (Σ10)

«νομίζω ότι είχα βάλει και ένα φρένο και στο κομμάτι της τεχνολογίας [...] έδωσα περισσότερη έμφαση στο παιχνίδι, στο να επικοινωνήσουμε, να κάνουμε διάφορα πράγματα με τα χέρια μας» (Σ12)

Αναφορικά με τη κατηγορία «**Διαφοροποιήσεις**», έξι εκπαιδευτικοί, (Σ3, Σ5, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11), δήλωσαν ότι παρατήρησαν αλλαγή σε τουλάχιστον μία υποκατηγορία, από εκείνες που παρουσιάζονται στο διάγραμμα 11. Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί

Σ3, Σ5, Σ8, Σ10 και Σ11 ανέφεραν ότι κατανόησαν αλλαγή στον **τρόπο που δομούν τη μαθησιακή διαδικασία**. Η εκπαιδευτικός Σ3 επισημαίνει ότι πλέον δίνει έμφαση στον τρόπο και στην ποιότητα της διαδικασίας, παρά στην ποσότητα των θεμάτων. Είναι μία ενδιαφέρουσα αλλαγή, με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έδειξε αναστοχαστικά σημεία και κατά τη διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως, όταν άλλαξε τον βασικό της στόχο, όπως αυτό αναλύθηκε παραπάνω. Επιπλέον, επισημαίνει ότι νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα επιπρόσθετο ενδιαφέρον στοιχείο είναι, ότι δεν συνδέει αυτές τις αλλαγές με τη μαθησιακή διαδικασία και τα παιδιά.

«περισσότερη αυτοπεποίθηση για να κινηθώ, να εκτεθώ, να οργανώσω, να σχεδιάσω, όχι όμως επί της ουσίας, στη δουλειά μου με τα παιδιά [...] οπότε αυτό της πίεσης που είχαμε πάντα, ως νηπιαγωγοί, να προλάβουμε να κάνουμε και αυτό και εκείνο, να τα καλύψουμε όλα, ίσως αυτό λίγο έχει ελεγχθεί [...] ας γίνει αυτό που θεωρούμε και κρίνουμε ότι πρέπει να γίνει με τον καλύτερο τρόπο κι ας μη προλάβουμε και κάτι άλλο» (Σ3)

Οι εκπαιδευτικοί Σ5 και Σ8 επισημαίνουν ότι, μετά την εξ αποστάσεως διαδικασία, άρχισαν να **σχεδιάζουν με πιο συγκεκριμένα όρια τις εκπαιδευτικές τους δράσεις**. Ο προβληματισμός, που δημιουργείται στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι το κατά πόσον αυτοί έχουν περιθώρια ευελιξίας και κατά πόσον αφήνουν περιθώρια ενεργούς συμμετοχής των παιδιών. Είναι ένας προβληματισμός, που μπορεί να συνδυαστεί με το γεγονός ότι η έλλειψη ευελιξίας επισημάνθηκε στην προηγούμενη ενότητα σε συνάρτηση με τους βήμα προς βήμα σχεδιασμούς, που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως.

«ότι κατάλαβα, ότι χρειάζεται να δουλεύω λίγο πιο συγκεκριμένα, με πιο συγκεκριμένους στόχους και λίγο περισσότερη λεπτομέρεια και σαφήνεια» (Σ5)

«βοήθησε περισσότερο και σε μένα, ήταν αυτό που είπα πριν, ότι έπρεπε να μαζέψεις κάποια πράγματα, να μην τα αφήσεις να πλατειάζουν, να ξεφεύγουν, με βοήθησε μετά την εξ αποστάσεως.» (Σ8)

Η εκπαιδευτικός Σ10 παρατήρησε ότι έχει αλλάξει **τον τρόπο, που προσεγγίζει τη μαθησιακή διαδικασία**. Η νηπιαγωγός αναφέρει ότι, μετά την εξ αποστάσεως, ξεκινάει το κάθε θέμα από το τί γνωρίζουν τα παιδιά, καθώς συνειδητοποίησε ότι ήταν κάτι, το οποίο λειτούργησε θετικά στην εξ αποστάσεως διαδικασία. Επισημαίνει, ότι προσπαθεί να κάνει τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα, ωστόσο ακόμα είναι ορατά στοιχεία, τα οποία συνδέονται με κλειστές αναπαραγωγικές διαδικασίες, όπως αναλύθηκε και παραπάνω. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα, υπάρχει μία παιχνιδιοποίηση της διαδικασίας, η οποία όμως βασίζεται σε κλειστές ερωτήσεις, με μία μόνο σωστή απάντηση.

«Δεν ξεκίναγα από την παρουσίαση του εποπτικού υλικού, αλλά ξεκίναγα από αυτά που ξέραμε, ώστε να καταλήξουμε κάπου, να φτιάξουμε κάτι. Ήταν πιο παιγνιώδης ο τρόπος, γιατί ήταν στο τέλος, γιατί είχαμε κουραστεί. [...] Το παιχνίδι, όμως, είναι στοχευμένο. Κάναμε δηλαδή τώρα για τη φάτνη, είχα ένα genially, που είναι με ερωτήσεις για τη φάτνη. Βλέποντας και απαντώντας τα παιδιά, αρχίζω και τους ρωτάω «ποιοι είναι αυτοί οι μάγοι;», «που αλλού τους έχουμε δει;», «γιατί να είναι τρεις;» και «άμα έρθει άλλος ένας, πόσοι γίνονται;» και «άμα πάρω τον έναν;», δηλαδή, δεν δείχνω τις απαντήσεις και γειά σας.» (Σ10)

Η εκπαιδευτικός Σ11 παρατήρησε ότι η εξ αποστάσεως ήταν μία ευκαιρία για εκείνη να **προσεγγίζει πιο διαθεματικά** το εκάστοτε θέμα. Ωστόσο, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα, η διαθεματικότητα με τον τρόπο που περιγράφεται δεν συνεπάγεται και ότι η διαδικασία είναι νοηματοδοτημένη για τα παιδιά.

«Το πως μπορώ από ένα πράγμα, να βγάλω περισσότερα. Πάντοτε σου είπα, θα δώσω σημασία στους κανόνες, στη συμπεριφορά, στη συνεργασία, στην ομάδα, στην αλληλεγγύη και στους κανόνες συμπεριφοράς. Αλλά, στο μαθησιακό, έμαθε λίγο το μυαλό μου να τρέχει. Ίσως με βοήθησε σε αυτό. [...] Κάτι που τους άρεσε πάρα πολύ ήταν το think-link. Ήταν, ας πούμε, σε ένα βιβλίο και πατούσες αυτό και έβγαине, ας πούμε, το τραγούδι για την παπαρούνα και μετά το φυτό της παπαρούνας και τα μέρη του φυτού και αυτά [...] ένα κομμάτι που άρχισα μετά να κάνω ήταν το πόσο διαθεματικά μπορώ να δουλέψω ένα βιβλίο. Δηλαδή, μέσω του think-link» (Σ11)

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαφοροποιήσεις, που ανέφερε η εκπαιδευτικός Σ9 και αφορούν σε δύο υποκατηγορίες, **στον τρόπο εργασίας των παιδιών** και **στον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς**. Η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τα δεδομένα της συνέντευξης, παρατήρησε ότι κάποια παιδιά μάθαιναν καλύτερα, όταν δρούσαν ατομικά. Το γεγονός αυτό, την έκανε να τροποποιήσει τη μαθησιακή διαδικασία και να δίνει την επιλογή στα παιδιά αυτά να δουλεύουν και ατομικά, κάτι που δεν επιδίωκε στο παρελθόν.

«διαπίστωσα ότι κάποια παιδιά, όντως ατομικά δουλεύουνε καλύτερα, προσπαθούσα, παρότι δεν ήταν το πρώτο μου μέλημα, γιατί θεωρούσα ότι είχανε μείνει πολύ πίσω στην κοινωνικοποίηση και οι ομαδικές δραστηριότητες θα τα διευκόλυναν να επανενταχθούν, όμως.. [...] Φέτος προσπάθησα ουσιαστικά από την αρχή να δω ποια παιδιά είναι αυτά, που θέλουν τον ατομικό τους χώρο και χρόνο, δηλαδή το πήρα πολύ πιο σοβαρά. Σοβαρά, κατάλαβα πόση βαρύτητα είχε, που ίσως δεν την λάμβανα τόσο πολύ υπόψη» (Σ9)

Επιπρόσθετα, βλέποντας τη διαφορετική συμπεριφορά των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης και στο πλαίσιο του σπιτιού, αποφάσισε να κάνει πιο αναλυτική την εικόνα,

που έχει για το κάθε παιδί, στην επικοινωνία με τον εκάστοτε γονέα. Πλέον, παρουσιάζει πιο αναλυτικά τα δεδομένα, που έχει καταγράψει για το παιδί.

«Να σου πω μόνο αυτό, μια παρατήρηση, ότι πάρα πολλά παιδιά ήταν διαφορετικά στο Webex, άρα στο περιβάλλον του σπιτιού τους από ότι ήταν μέσα στην τάξη [...] Εγώ αυτό που τώρα, προσεγγίζοντας τους γονείς στις συναντήσεις γονέων, ξεκινώ πάντα «Θα σας πω τί παρατηρώ εγώ στην τάξη», δηλαδή, παλιά δεν φρόντιζα να είμαι ακριβώς τόσο, δηλαδή έλεγα είναι μουμουμου, οκ, πάντα βασισμένη σε παρατηρήσεις. Όμως τώρα, αρχίζω εκ των προτέρων ,να τους πω ότι αυτό που βλέπω εγώ στην τάξη, αφορά το παιδί, όπως είναι στο σχολείο» (Σ9)

Η εκπαιδευτικός Σ2 εξέφρασε τον **προβληματισμό**, που της δημιουργήθηκε, αναφορικά με την **ένταξη των τεχνολογιών** στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, φαίνεται να έχει συνδέσει την αλλαγή των πρακτικών με την ένταξη της τεχνολογίας, τον εκσυγχρονισμό και την αντιγραφή πρακτικών από άλλους συναδέλφους. Δεν παρουσιάζει καμία διάθεση αλλαγής ή σκέψης αναφορικά με τις πρακτικές της. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται στο απόσπασμα που ακολουθεί.

«Ότι δηλαδή η εξ αποστάσεως μου άνοιξε ένα καινούργιο πλανήτη μπροστά μου και ότι έκανα μέχρι τότε βάζω ένα χ και λέω όχι πρέπει να πάω παρακάτω, να γίνω πιο μοντέρνα; Δεν το βλέπω, πραγματικά δεν το βλέπω έτσι. [...] γιατί ξέρω συναδέλφους που κάνουν τρομερά πράγματα, τα οποία εντάξει τα γνωρίζω. Αλλά από την άλλη λέω, αν τα κάνω αυτά τα πράγματα με τα παιδιά, ξαφνικά θα θεωρηθώ ότι κάνω τρομερά εάν κάνω πράγματα προγράμματα με τον υπολογιστή;» (Σ2)

Γίνεται αντιληπτό, ότι δεν υπήρξαν ιδιαίτερες τροποποιήσεις στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, έπειτα από την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εξάριση φαίνεται να αποτελούν οι εκπαιδευτικοί Σ3 και Σ9, οι οποίοι αναγνώρισαν αλλαγές στον τρόπο εργασίας τους, βάσει του βιώματος της τηλεκπαίδευσης. Εκπαιδευτικοί, που φαίνεται να ακολουθούσαν πιο ανοικτές πρακτικές, όπως οι νηπιαγωγοί Σ4, Σ7, Σ9 και Σ12 επέστρεψαν σε αυτές τις προσεγγίσεις, ενθαρρύνοντάς τις ακόμα περισσότερο. Εκπαιδευτικοί με πιο παραδοσιακές πρακτικές, όπως οι νηπιαγωγοί Σ5 και Σ8, ενδεχομένως μετά την εξ αποστάσεως, να συγκεκριμενοποίησαν περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία, μη αφήνοντας περιθώρια ευελιξίας.

3.4.Συνεργασίες που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πώς εξελίχθηκαν με την επιστροφή στη διαζώσης.

Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστεί η ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τις συνεργασίες, που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Το πρώτο μέρος εστιάζεται στις συνεργασίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών, που ανήκαν στο ίδιο τμήμα και, στην εξ αποστάσεως, θα έπρεπε να μοιράζονται τις

ίδιες ώρες. Στη δεύτερη υποενότητα, αναλύονται τα δεδομένα αναφορικά με τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων. Αντίστοιχα, σε κάθε περίπτωση, μελετάται το πώς συνεχίστηκαν οι συνεργασίες με την επιστροφή στη διαζώση εκπαιδευτική διαδικασία.

3.4.1. Συνεργασίες με εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου



Διάγραμμα 12: Συνεργασία Εκπαιδευτικών - Εντός Σχολικής Μονάδας

Για τη συγκεκριμένη υποενότητα δημιουργήθηκαν οι εξής υποκατηγορίες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών: «τυπική συνεννόηση», «διαχωρισμός τμημάτων», «αξιολόγηση διαδικασίας»-«επανασχεδιασμός».

Αρχικά, έχει νόημα να αναφερθούμε στο εάν και πόσοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν συνδιδασκαλία ή αν υλοποίησαν ατομικά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, επτά από τους δώδεκα, (Σ3, Σ4, Σ5, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12), εφάρμοσε τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω **συνδιδασκαλίας**. Ωστόσο, σε κάθε πλαίσιο αυτή εφαρμόστηκε διαφορετικά, όπως διαφαίνεται από το διάγραμμα 12. Δύο από τους εκπαιδευτικούς, (Σ5 και Σ8), ανέφεραν ότι **κατένειμαν τον χρόνο** και ο κάθε εκπαιδευτικός αναλάμβανε συγκεκριμένη ώρα, ωστόσο παραβρίσκονταν καθ' όλη τη διάρκεια. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, δεν φαίνεται να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία, παρά μόνο μία τυπική συνεννόηση για να μην επικαλύπτονται οι θεματολογίες τους.

«μοιραζόμασταν την ώρα με την άλλη συνάδελφο και με την νηπιαγωγό της ειδικής αγωγής χωριζόντουσαν οι δραστηριότητες. [...] Αλλά κάπως το χωρίζαμε για να μην πέφτει η μία πάνω στην άλλη και διακόπτουμε και αποπροσανατολίζονται και τα παιδιά» (Σ5)

«το είχαμε μοιράσει, έτσι ώστε να γίνεται κάποια ώρα από εμένα και κάποια ώρα από την άλλη συνάδελφο. Είμαστε παρών ο ένας στον άλλο, δηλαδή, είμαστε παρών στην ώρα του άλλου εκπαιδευτικού, αλλά το είχαμε μοιράσει.» (Σ8)

Η εκπαιδευτικός Σ9 ανέφερε ότι προτίμησαν **να χωρίσουν το τμήμα σε δύο ομάδες** και η κάθε εκπαιδευτικός να αναλαμβάνει μία ομάδα αντίστοιχα, η οποία άλλαζε ανά εβδομάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν ένα πλαίσιο με είκοσι δύο παιδιά, εκ των οποίων συμμετείχαν σταθερά τα είκοσι. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός Σ10 με τη συνάδελφό της είχαν αντίθετη πορεία, καθώς ξεκίνησαν να δουλεύουν χωριστά (πρωινό-ολοήμερο), αλλά στην πορεία, λόγω τους μικρής συμμετοχής των παιδιών, ένωσαν τους ομάδες και δούλεψαν μαζί.

«Μειώσαμε με τη συνάδελφο το τμήμα και το χωρίσαμε στα δύο, με αποτέλεσμα δεν δούλευα με τα είκοσι δύο παιδιά, τέλος πάντων, τα είκοσι, αλλά με δέκα και η άλλη δούλευε με τα άλλα δέκα. Σε επίπεδο εβδομάδας, εναλλασσόμαστε ανά εβδομάδα» (Σ9)

«αποφασίσαμε να μπαίνουμε ταυτόχρονα. Ήμασταν και οι δύο μέσα και λειτούργησε καλύτερα έτσι [...] Ήμασταν πάντα και οι δύο εκπαιδευτικοί μέσα, καμία δεν απουσίασε και ταυτόχρονα απασχολούσαμε τα παιδιά.» (Σ10)

Ενδιαφέρον έχει, ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη **διαφοροποίηση στη φιλοσοφία και τους πρακτικές**, που είχαν με τους συναδέλφους τους.

«Τους έδινε πάρα πολύ χρόνο να κάνουνε κατασκευές, ζωγραφιές δηλαδή έλεγε, τώρα θα ζωγραφίσουμε ένα δάσος, σταματούσε ότι έκανε και τους άφηνε να ζωγραφίσουνε ένα δάσος και έφτανε στο διάλειμμα, ζωγραφίζοντας το δάσος και μετά δείξε μου το δάσος. Οπότε ήταν πιο αργός ο ρυθμός της, εγώ ήμουν πιο ταχύρρυθμη» (Σ9)

«Επειδή έβλεπα ότι από τα εννέα παιδιά τα δικά της έμπαιναν μόνο τα πέντε και δουλειά δεν μπορούσε να γίνει, τα απασχολούσε με πράγματα δηλαδή..., τα απασχολούσε να συμπληρώσουμε ένα φύλλο εργασίας, μία ώρα, κάτι που για εμένα είναι αδιανόητο. Μετά στην επόμενη καραντίνα, αποφασίσαμε να μπαίνουμε ταυτόχρονα.» (Σ10)

Μία **πιο ουσιαστική συνεργασία** περιγράφεται από τρεις εκπαιδευτικούς (Σ3, Σ4, Σ12). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί έμπαιναν σε μια διαδικασία να σχεδιάσουν από κοινού την εκπαιδευτική διαδικασία και, μετέπειτα, να την **αξιολογήσουν και να την μετασχεδιάσουν**. Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί παραπάνω, η εκπαιδευτικός Σ4 είχε περισσότερο συμπληρωματικό ρόλο και δεν κατάφερε να μετατρέψει τις διαδικασίες, ώστε να είναι πιο νοηματοδοτημένες για τα παιδιά.

«στις πρώτες βδομάδες ερχόταν σπίτι μου (η συνάδελφος) και φτιάχναμε μαζί το μάθημα, μετά το έκανε η κάθε μία σπίτι της» (Σ4)

«λέγαμε και τί να αλλάξουμε για παράδειγμα, οπότε της λέω, κάτσε να δούμε αυτό, τί μπορούμε να κάνουμε, το δοκιμάζαμε, αν πήγαινε καλά, υπήρχαν πράγματα, που κρατάγαμε δυο βδομάδες, αν κάτι δεν μας άρεσε, το αλλάζαμε, αν δεν μας άρεσε καθόλου, το αλλάζαμε τελείως, οπότε ναι, υπήρχε έτσι» (Σ12)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί Σ2 και Σ11 επισημαίνουν ότι **έμπαιναν περιστασιακά οι συνάδελφοι τους** και, κατά κύριο λόγο, ήταν μόνες τους. Στη περίπτωση της Σ2, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη συμμετοχή της συναδέλφου, ως εμπόδιο, στον προγραμματισμό της, στον οποίο έπρεπε να κάνει υποχωρήσεις. Η εκπαιδευτικός Σ11 θεωρεί ότι οι συνάδελφοι της αποτέλεσαν εμπόδιο για να αξιοποιήσει ασύγχρονα την e-class.

«δούλευε, ας πούμε, εναλλάξ και στη μία και στην άλλη τάξη [...] Αυτό που δεν ένιωσα καλά εκείνο το διάστημα, όχι γιατί έφταιγε η συνάδελφος, απλά γιατί είχε το φιλότιμο να... Δηλαδή λέγαμε θα ασχοληθούμε τώρα με τη θεματική ελιά Όπως λέμε καλή ώρα και τώρα. Έβρισκε, έβρισκε, έβρισκε πράγματα, τα οποία δεν προλαβαίναμε να τα κάνουμε όλα.» (Σ2)

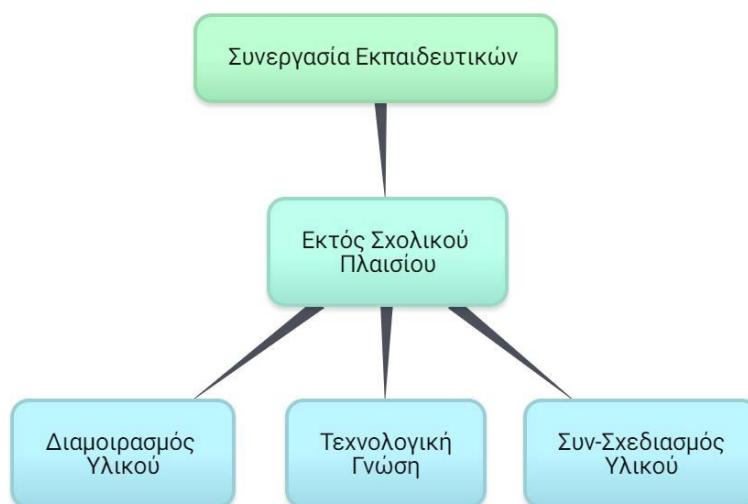
«ήμουν εγώ στο πρωινό τμήμα, οπότε η συνάδελφος έμπαινε μία ή δύο φορές την εβδομάδα. [...] Την e-class δεν την χρησιμοποιήσαμε. Εγώ ήθελα να την χρησιμοποιήσουμε. Την είχα ανοίξει στην αρχή, ανέβαζα κάποιες δραστηριότητες και αυτά. Απλά επειδή οι άλλοι δύο συνάδελφοι δεν το είχαν τόσο με τους υπολογιστές και με αυτά και επειδή ήταν επιλογή μας, μας έδωσε την επιλογή η σύμβουλος μας, δεν την χρησιμοποιήσαμε τόσο.» (Σ11)

Όπως γίνεται κατανοητό, για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν άλλαξε κάτι στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Διατήρησαν **μία τυπική επικοινωνία** αναφορικά με τη θεματολογία και την κατανομή του χρόνου τους. Η πιο ουσιαστική συνεργασία, με **σημάδια αναστοχασμού**, μπορεί να θεωρηθεί αυτή της εκπαιδευτικού Σ12 με τη συνάδελφό της, όπου, έπειτα από αξιολόγηση, ανασχεδίαζαν τη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντική θεωρείται, η επισήμανση της εκπαιδευτικού Σ12, αναφορικά με τη συνάδελφο της. Όπως αναφέρεται στο παρακάτω απόσπασμα, η εκπαιδευτικός παρατήρησε αλλαγή στη συμπεριφορά της συναδέλφου της με την επιστροφή στη δια ζώσης. Η συνάδελφός της φαίνεται να κινητοποιήθηκε, προκειμένου να παρακολουθήσει νέα σεμινάρια και να εντάξει τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«τώρα κάνουμε το eTwinning και τη βλέπω κι αυτή πως έχει εξελιχθεί, γιατί φοβόταν την τεχνολογία, αν και έχει υπολογιστή η Β., αλλά θεωρώ ότι έχει εξελιχθεί, νομίζω την έχω σπρώξει εγώ προς αυτό, θα κάνει και σεμινάρια,

και μου λέει θα τα κάνω, δεν θα σε ενοχλώ, δηλαδή την χαίρομαι πάρα πολύ [...] παρά το γεγονός ότι σχολάει 12:15 και μπορεί να βγει από την τάξη κάθετα, και εγώ πέρυσι καθόμουν να κάνουμε και μαζί κάποια πράγματα με τα παιδιά, δεν είμαστε ξέρες με το ρολόι, δεν είμαστε έτσι» (Σ12)

3.4.2. Συνεργασίες με εκπαιδευτικούς εκτός σχολείου



Διάγραμμα 13: Συνεργασία Εκπαιδευτικών - Εκτός Σχολικής Μονάδας

Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 13, οι κατηγορίες, οι οποίες προκύπτουν, είναι οι εξής: «Διαμοιρασμός υλικού», «Τεχνολογική Γνώση», «Συν-σχεδιασμός υλικού».

Αναφορικά με τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς εκτός σχολικής μονάδας, οι μισοί από τους συμμετέχοντες, (Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ8, Σ11), ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν στο πλαίσιο του **διαμοιρασμού υλικού**. Μάλιστα επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες, ότι αυτή η ανταλλαγή υλικού αυξήθηκε ιδιαίτερα στην περίοδο, που εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως. Δύο εκπαιδευτικοί, (Σ1 και Σ4), ανέφεραν ότι βοηθήθηκαν, σε μεγάλο βαθμό, αναφορικά με το υλικό, από τη σελίδα στο Facebook «Παιδικός Πλανήτης». Αξίζει στο σημείο αυτό, ότι στη συγκεκριμένη σελίδα, προωθούνται, κατά κύριο λόγο, έτοιμα φύλλα εργασίας ή ψηφιακά παιχνίδια κλειστού τύπου. Η ανταλλαγή αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ουσιαστική συνεργασία, καθώς δεν γινόταν κάποια συζήτηση ή κάποια ανταλλαγή απόψεων. Το στοιχείο αυτό αποτυπώνεται στα παρακάτω αποσπάσματα.

«με συναδέλφους μοιράσαμε, είμασταν σε μια ομάδα και με παλαιότερες συναδέλφισσες, που γνώριζα ή έστελνα εγώ το υλικό που είχα ετοιμάσει, ή μου έστελναν αυτοί υλικό που είχαν οι ίδιοι ετοιμάσει. [...] ήταν και ουσιαστική βοήθεια και για μένα» (Σ8)

«Εγώ και με άλλες φίλες, από άλλα νηπιαγωγεία και αυτά, υπήρχε αυτή η δοτικότητα. Δεν το είδε κάποιος «Α! εγώ θα κάνω αυτή την εφαρμογή και

δεν θα το δείξω». Υπήρχε, υπήρχε ανταλλαγή. Νομίζω, ήρθαμε πιο κοντά οι εκπαιδευτικοί.» (Σ11)

«έδωσε αυτή την ευκαιρία και το να γνωρίσεις εργαλεία, και κυρίως οι κοινότητες, θα ξέρεις κι εσύ, όπως είναι της Τάνιας Μάνεση, που ανεβάζουν και ξανά ανεβάζουν και στον Παιδικό Πλανήτη, βλέπεις ότι όλοι έχουν τη διάθεση να ανεβάσουν και επειδή πολλές φορές δεν υπάρχει η διάθεση κριτικής, δηλαδή δεν θα σε κριτικάρει κάποιος, ανεβάζει όποιος θέλει, όποιος θέλει το αφήνει στην άκρη» (Σ1)

Μετά το τέλος της τηλεκπαίδευσης φαίνεται να υποχώρησε αυτός ο διαμοιρασμός υλικού, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.

«Ενισχύθηκε περισσότερο λόγω της εξ αποστάσεως, [...] συνεχίζουν να μου δίνουν ιδέες και να τους δίνω ιδέες, για κάποια πράγματα, όχι όμως στο βαθμό που ήταν πέρυσι» (Σ8)

«Αλλά, όταν γυρίσαμε μας φαινόταν παράξενο που... δεν ξέρω τί κάνεις σήμερα, ενώ τα ψιλοκανονίζαμε μαζί.» (Σ11)

Μία ίσως πιο εποικοδομητική συνεργασία, είναι αυτή που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς Σ10 και Σ12, οι οποίοι **σχεδίαζαν από κοινού υλικό**, το συζητούσαν και το μετέτρεπαν έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πλαισίου τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε κοινότητες εκπαιδευτικών, όπως αυτή της παιδαγωγικής Freinet και του e-twinning. Η συγκεκριμένη συνεργασία φαίνεται να συνεχίζεται και μετά το τέλος της εξ αποστάσεως διαδικασίας, όχι όμως στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο.

«προγράμματα e-twinning, είμαστε μία ομάδα, είμαστε τρία-τέσσερα νηπιαγωγεία και νηπιαγωγοί [...] στην εξ αποστάσεως συνεργαζόμουνά πάρα πολύ, με την Μ. συγκεκριμένα. Ουσιαστικά τις παρουσιάσεις τις κάναμε από κοινού [...] Επειδή υπήρχαν συνεργατικές δράσεις, έπρεπε εκ των πραγμάτων να μιλάμε, να συνεργαζόμαστε, να φτιάχνουμε βιβλία ηλεκτρονικά, να τα ενσωματώνουμε, φυσικά, υπήρχε πολύ μεγάλη επικοινωνία.» (Σ10)

«τα κορίτσια τα άλλα που ήταν στην ομάδα του eTwinning, τους στέλναμε [...] οπότε η μία έστελνε στην άλλη και κάθε μία έπαιρνε, πατούσε εκεί» (Σ12)

Μία ακόμα κατηγορία, που αναπτύχθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι αυτή της **ανταλλαγής τεχνολογικής γνώσης**. Δύο εκπαιδευτικοί, (Σ4 και Σ5), αναφέρουν ότι συνάδελφοί τους, πιο εξοικειωμένοι με την πλατφόρμα του Webex, τους βοήθησαν, ώστε να μάθουν κάποιες από τις λειτουργίες της.

«με βοήθησαν πάρα πολύ οι άλλοι συνάδελφοι, γιατί κάναμε ειδικά με τις κοπέλες από την πρώτη μου δουλειά, τις πρώτες βδομάδες, κάναμε ένα Webex, που η μία κοπέλα που είχε κάνει το β' επιπέδου, μας εξηγούσε πώς δουλεύει, τί κάνεις, πώς μοιράζεις δωμάτια, πώς ανοίγεις μικρόφωνα, κλείνεις, από μόνοι μας» (Σ4)

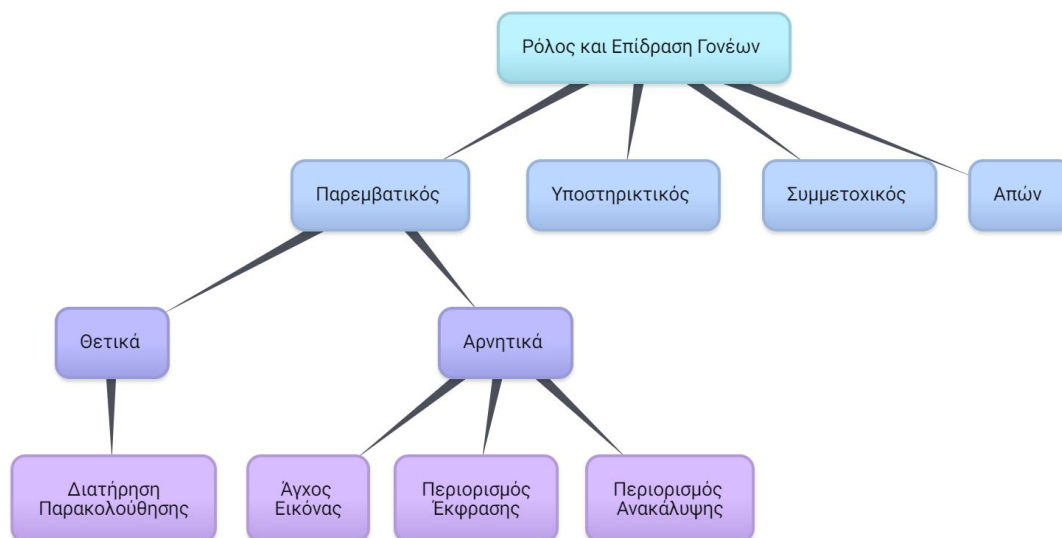
«Κάποια λίγο βοήθεια σε κάποια τεχνικά θέματα, που κάποια μπορεί να ήξερε λίγο περισσότερο, βοηθούσε.» (Σ5)

Στις δύο κατηγορίες, αυτής του διαμοιρασμού του υλικού και της ανταλλαγής τεχνολογικής γνώσης, ενδεχομένως να στράφηκαν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να **αντισταθμίσουν την έλλειψη της επιμόρφωσης**. Η επιμόρφωση, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, σχετικά με τις ΤΠΕ, έγινε μετά το τέλος της εξ αποστάσεως. Αυτή η ανάγκη για αντιστάθμιση φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα.

«Μου προσέφερε, μέσω της κοινότητας των εκπαιδευτικών, που ενεργοποιήθηκαν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί στη διαμοίραση του υλικού. Τότε βλέπεις το κομμάτι της επιμόρφωσης, αυτό που λείπει, που είναι το βασικότερο, το αντικατέστησαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Για μένα το πολύ θετικό ήταν αυτό, ότι έβλεπες δουλειές από τις οποίες μπορούσες να πάρεις πολλές ιδέες και να εντάξεις κι εσύ στη δική σου μαθησιακή διαδρομή σε σχέση με τα παιδιά.» (Σ1)

Γίνεται αντιληπτό από τα όσα έχουν αναφερθεί για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ότι ενισχύθηκε η επικοινωνία των εκπαιδευτικών, κυρίως στο επίπεδο του διαμοιρασμού υλικού. Ενδεχομένως, ο διαμοιρασμός του υλικού να μην μπορεί να ενταχθεί στην ουσιαστική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, ίσως όμως να αποτέλεσε μία ευκαιρία για εκείνους να δουν νέες ιδέες και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να στέκεται κριτικά απέναντι στο υλικό και να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες του εκάστοτε πλαισίου του. Επιπλέον, η επικοινωνία, μεταξύ των εκπαιδευτικών, φάνηκε να ενισχύθηκε, προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν σε μία πρωτόγνωρη συνθήκη. Τόσο αναφορικά με το επίπεδο της συνδιδασκαλίας, όσο και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών εκτός σχολικής μονάδας, η συνεργασία δεν φάνηκε να υπήρξε ουσιαστική, αλλά μόνο εφήμερη.

3.5. Ο ρόλος και η επιρροή των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία



Διάγραμμα 14: Ρόλος Γονέων στην Εξ Αποστάσεως

Ο ρόλος και η επιρροή των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, ήδη έχει αρχίσει να αποτυπώνεται από τις παραπάνω ενότητες. Έχει επισημανθεί παραπάνω η επίδραση που είχαν στα κριτήρια σχεδιασμού και στους στόχους, που έθεταν οι εκπαιδευτικοί. Στην ενότητα αυτή, θα αναλυθεί το πώς οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν τον ρόλο των γονέων και την επιρροή, που είχαν στη διαδικασία.

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών, εννέα από τους δώδεκα, (Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12), θεώρησε ότι υπήρξε κάποιος βαθμός **παρέμβασης** από τους γονείς. Η παρέμβαση αυτή εντοπίστηκε στις απαντήσεις των παιδιών ή στις κατασκευές τους. Ο παράγοντας των γονέων, που επενέβαιναν στη διαδικασία, φαίνεται να περιορίζει την ανακάλυψη της γνώσης από τα παιδιά, την ελευθερία της έκφρασης και τη δημιουργικότητά τους. Αυτή η παρέμβαση αποτυπώνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«γιατί το έβλεπα και στις ζωγραφιές τους. Τους έλεγα ζωγραφίστε με όποιον τρόπο μπορείτε, αλλά έβλεπα την παρέμβαση των γονιών στο σχέδιο που θα έδειχναν σε ένα λεπτό τα παιδιά στην οθόνη.» (Σ6)

«Υπήρχανε δύο παππούδες καταπληκτικοί, που πεταγόντουσαν και απαντούσανε. Ας πούμε, «Πού βλέπεις σε αυτές τις εικόνες μία διαφορά;» «Πες το δέντρο ρε, πες το δέντρο, το δέντρο ρε, το δέντρο» «Τώρα μιλάει ο Γιώργος, δεν μιλάει ο Νίκος» «Ναι, ναι, το δέντρο να πει, το δέντρο.»» (Σ9)

«Τους έλεγα ας πούμε να φτιάξουν χριστουγεννιάτικο δεντράκι και τους έδινα πολύ απλά υλικά-προτάσεις, γιατί ήταν τα πάντα κλειστά. Έβλεπα κάτι υπερπαραγωγές και έβλεπα και το άλλο που πραγματικά είχε προσπαθήσει.» (Σ11)

Τέσσερεις εκπαιδευτικοί, (Σ6, Σ8, Σ9, Σ12), θεώρησαν ότι αυτή η παρέμβαση οφείλεται στο **άγχος των γονέων** για την εικόνα των παιδιών τους και **στις προσδοκίες**, που έχουν για εκείνα. Ο εκπαιδευτικός Σ8 εισάγει στην εξίσωση και τον παράγοντα της σύγκρισης μεταξύ των παιδιών από τους γονείς. Ενώ, η εκπαιδευτικός Σ9 επισημαίνει την επίδραση, που είχε σε κάποια παιδιά αυτή η παρέμβαση, καθώς γυρνώντας στη φυσική τάξη ένοιωθαν ανασφάλεια για τη δράση τους και περίμεναν την επιβεβαίωση της εκπαιδευτικού σε κάθε βήμα τους.

«Το ότι υπήρχαν οι γονείς δίπλα στα παιδιά ήταν ένα εμπόδιο. Εμπόδιο στο να μπορέσουν να αναπτύξουν, αυτό που θα ζητούσα να αναπτύξουν ούτως ή αλλιώς και στο σχολείο αν ήτανε. Μην τυχόν και το πούνε λάθος, μην τυχόν και δεν ακουστεί σωστά.» (Σ6)

«δηλαδή από τους δέκα έξι γονείς που συμμετείχαν, υπήρχαν τέσσερεις, πέντε, που είναι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό στον αριθμό, όπου ναι, είχανε παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιες φορές ήταν καλή παρέμβαση, τις περισσότερες φορές έβλεπες ότι ήταν η ανησυχία, η προσδοκία του ίδιου του γονέα και όχι του παιδιού.» (Σ8)

«Έλα να παίξουμε, «Από τί αρχίζει το όνομά σου Αντρέα;» «Πες Α». Αυτό είναι η καλή περίπτωση. Ο Αντρέας δεν ζωγράφισε ένα δέντρο, που δεν είχε βάλει η μαμά πάνω το χεράκι, ο Αντρέας δεν έστειλε ούτε μισή εργασία, που να μην ήταν εργασία της μαμάς και ο Αντρέας είναι μόνο ένα παράδειγμα, είναι πολλές οι περιπτώσεις [...] Έγκριση, και γι αυτό το λόγο, σου λέω, ξεκινήσαμε να λέμε «φτιάξε ..» «Έτσι, κυρία, έτσι;» και είχε κάνει μόνο μια γραμμή πριν να φτιάξει την επόμενη, στο φτιάχνω ένα σπιτάκι» (Σ9)

«μία ήταν σίγουρα, οι οποίοι ήταν.. Κάποια στιγμή πήγε τουαλέτα και κάτι ρωτήσαμε και είπε ο πιτσιρικάς πολύ αυθόρμητα κάτι και μετά μου στέλνει μήνυμα με άγχος στο πριβέ «Συγγνώμη είχα πάει», «Καλέ μην αγχώνεστε», λέω, «τί είπε πια το παιδί». Δηλαδή θέλω να σου πω ότι εντάξει, το οποίο βέβαια το έχει το άγχος και στην πορεία και φαίνεται.» (Σ12)

Προκειμένου να περιοριστεί η παρέμβαση των γονέων στη διαδικασία, η εκπαιδευτικός Σ9 αναφέρει ότι, πριν το δεύτερο κλείσιμο των σχολείων, επικοινωνήσε με τους γονείς. Στη συνάντηση αυτή, επιχείρησε να επικοινωνήσει στους γονείς τον τρόπο υποστήριξης, που χρειαζόταν από εκείνους. Ωστόσο, δεν άλλαξε κάτι μετά από αυτή την επικοινωνία.

«εγώ μετά που ανοίξαμε και πριν ξανακλείσουμε, τους μάζεψα σε ένα Webex καληώρα και τους εξήγησα τί θέλω από εκείνους και πως θα πρέπει να βοηθάνε τα παιδιά τους και πόσο δεν έχει νόημα να απαντάμε εμείς στη θέση τους. Παρόλα αυτά τελικά, δεν άλλαξε στάση ουσιαστικά κανένας.» (Σ9)

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο, που αναδεικνύεται, είναι ένα **δίπολο** σχετικά με την **παρουσία των γονέων**. Από τη μία, εκφράζεται το αρνητικό στοιχείο της **παρέμβασης** τους στη διαδικασία και, στον αντίποδα, η **αναγκαιότητα της παρουσίας τους**. Τέσσερεις εκπαιδευτικοί, (Σ1, Σ7, Σ8, Σ9), επισήμαναν ότι, πέρα από την οποιαδήποτε παρέμβαση είχαν οι γονείς, η παρουσία τους ήταν αναγκαία, προκειμένου να υλοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται στα παρακάτω αποσπάσματα.

«Κοίτα, έχει πολύ δυσκολίες, οι γονείς μπορεί να είναι παρεμβατικοί, αλλά αν δεν ήταν εκεί, δεν πιστεύω ότι θα τα κατάφερνα» (Σ1)

«Το θετικό είναι ότι ήταν άκρως συνεργάσιμοι οι γονείς, δηλαδή ήταν συνεργάσιμοι, πρώτα από όλα, μου τα συνδέανε, μπαίνανε μέσα, γιατί ξέρω περιπτώσεις συναδέλφων που δεν μπαίνανε όχι τα μισά, ούτε δυο τρία κάθε φορά. Είναι σημαντικό πράγμα ότι υπήρχε μια συνέχεια και μια συνέπεια. Δεν λέγανε, α! δεν πειράζει, μπαίνανε, για να συμμετέχουν, όπως μπορούσε ο καθένας. Αυτό ήταν το θετικό. Τώρα το αρνητικό, το ότι δεν μπορούσαν κάποιιοι, εκ των πραγμάτων, γιατί δεν είχαν τις γνώσεις, τις παιδαγωγικές, δεν έχουνε σπουδάσει οι άνθρωποι για να ξέρουνε να βοηθήσουνε το παιδί σωστά, όπως πρέπει, αυτό θεωρώ πως δεν είναι δικό τους λάθος, εντάξει, δεν μπορούσανε παραπάνω» (Σ7)

«υπήρχαν περιπτώσεις που μου ερχόντουσαν ζωγραφίες από τους γονείς. Υπήρχαν ερωτήσεις, υπήρχαν παρεμβάσεις μέσα, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως. Ναι, υπήρχαν και παρεμβάσεις από τους γονείς, «Α, δεν ακούω, κύριε Γ. εξηγήστε καλύτερα αυτό, γιατί ο Κώστας δεν..» [...] στο νηπιαγωγείο να είναι πάντα ένας ενήλικας δίπλα, για το άνοιγμα κλείσιμο του μικροφώνου. Γιατί τα παιδιά θέλουν να μιλάνε όλα μαζί, γιατί δεν υπάρχει αυτό το σηκώνουμε το χεράκι, δεν μπορούσαν εύκολα να το καταλάβουν όλο αυτό» (Σ8)

Πέρα όμως από το αρνητικό πρόσημο, που δόθηκε στην παρέμβαση των γονέων, δύο εκπαιδευτικοί, (Σ2, Σ3), έδωσαν θετική υπόσταση σε αυτή. Επισήμαναν ότι, οι γονείς βοηθούσαν στο να **μην αποσπάται το παιδί και να παρακολουθεί τη διαδικασία**. Ωστόσο, το γεγονός αυτό, ίσως, να μπορούσε να εκφραστεί και ως πίεση προς τα παιδιά στο να συνεχίσουν να παρακολουθούν.

«Σαφώς γίνονται παρεμβατικοί. Γιατί; Γιατί ένα παιδί μπορεί να έχει κουραστεί, άρα ο γονιός θα πρέπει με κάποιο τρόπο να το σπρώξει για να βγάλει ένα αποτέλεσμα σε αυτό που εσύ ζητάς εκείνη τη στιγμή» (Σ2)

«είχαμε πολύ καλή συνεργασία με τους γονείς, δηλαδή ήταν διαθέσιμοι [...] Για μένα είναι αναπόφευκτο να είναι δίπλα και αν δεν είναι συνέχεια, θα πρέπει να είναι σχετικά κοντά, στον ίδιο χώρο για να μπορούν να τα

επαναφέρουν, γιατί δεν μπορούν και τα ίδια τα παιδιά να διατηρήσουν την προσοχή τους σε μια οθόνη, χωρίς κάτι να κάνουν» (Σ3)

Μία επιπλέον κατηγορία, που αναδείχθηκε, είναι αυτή της υποστήριξης, που ένωσαν οι εκπαιδευτικοί από την παρουσία των γονέων. Εφτά εκπαιδευτικοί, (Σ1, Σ2, Σ3, Σ7, Σ9, Σ11, Σ12), επισήμαναν ότι, τουλάχιστον ένα μέρος των γονέων, ήταν **υποστηρικτικοί στη διαδικασία**, γεγονός που, όπως εκφράζουν, βοήθησε στην πιο ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Η σημασία της υποστήριξης της διαδικασίας από τους γονείς μπορεί να κατανοηθεί στο παρακάτω απόσπασμα από την εκπαιδευτικό Σ3. Η απουσία των γονέων, στο συγκεκριμένο παράδειγμα, περιόρισε τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία, γεγονός, που η εκπαιδευτικός δεν μπόρεσε να διαχειριστεί, λόγω της απόστασης. Η εκπαιδευτικός Σ12 επισημαίνει επίσης τη σημασία της υποστήριξης της διαδικασίας από τους γονείς.

«κάναμε ακόμη και κυνήγι θησαυρού, με τη βοήθεια των γονιών [...] Η απογοήτευση του ενός, που ήταν στο σπίτι της γιαγιάς και δεν ήταν στο σπίτι του και δεν του είχαν βάλει τα αυγά εκεί που έπρεπε να τα βάλουμε. Ήττα, ήττα μεγάλη [...] Δεν μπορέσαμε να τη διαχειριστούμε, δηλαδή το παιδί απλά κοίταγε» (Σ3)

«Το θετικό είναι ότι ήταν άκρως συνεργάσιμοι οι γονείς, δηλαδή ήταν συνεργάσιμοι, πρώτα από όλα, μου τα συνδέανε, μπαίνανε μέσα, γιατί ξέρω περιπτώσεις συναδέλφων που δεν μπαίνανε όχι τα μισά, ούτε δυο τρία κάθε φορά. Είναι σημαντικό πράγμα ότι υπήρχε μια συνέχεια και μια συνέπεια. Δεν λέγανε, α δεν πειράζει, μπαίνανε, για να συμμετέχουν, όπως μπορούσε ο καθένας.» (Σ7)

«αυτοί που συμμετείχαν ήταν οι διακριτικοί, που ήταν ότι χρειαστείτε με χαρά να συμμετάσχουμε, αυτοί που αφήνανε λίγο χώρο στα παιδιά περισσότερο» (Σ12)

Η τελευταία κατηγορία, που αναδείχθηκε από τα δεδομένα, είναι αυτή των γονέων, που ήταν **απόντες από τη διαδικασία**. Ουσιαστικά, σε αυτή τη κατηγορία εντάχθηκαν οι γονείς, οι οποίοι συνέδεαν τα παιδιά στο Webex και δεν παραβρίσκονταν στον χώρο. Την κατηγορία αυτή την επισήμαναν, πέντε εκπαιδευτικοί (Σ4, Σ5, Σ9, Σ10, Σ12). Η απουσία των γονέων χαρακτηρίστηκε τόσο θετικά, όσο και αρνητικά. Θετικά χαρακτηρίστηκε, καθώς δεν υπήρχε η παρέμβαση, που αναφέρθηκε παραπάνω. Αντίστοιχα, αρνητικά χαρακτηρίστηκε, καθώς δεν υπήρχε η υποστήριξη, που χρειαζόνταν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά, προκειμένου να συμμετέχουν στη διαδικασία.

«Εμάς, οι πιο πολλοί απλά τα αφήνανε και φεύγανε και δεν ασχολούντανε καθόλου. Δεν υπήρχε κάποιος που να ενδιαφερθεί πάρα πολύ» (Σ4)

«υπήρχαν τρεις, που έμαθαν στα παιδιά τους πώς να δουλεύουν το Webex και εξαφανίστηκαν, πράγμα αρκετά καλό μεν, επειδή τα παιδιά όντως δεν

είχανε προβλήματα να χειριστούνε τον υπολογιστή, πολύ κακό όμως όταν ανέθετα κάτι, γιατί τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να μεταφέρουνε αυτό που ανέθεσα» (Σ9)

«Απόντες ήταν. Απόντες [...] δεν είχαν μολύβι, δεν είχαν στυλό, δεν είχαν μαρκαδόρο, δεν είχαν φύλλα, ενώ πριν κλείσουμε, επειδή το ψυλλιαστήκαμε, είχαμε στείλει υλικό. Είχαμε στείλει μαρκαδόρους, φύλλα λευκά, γιατί μπορεί κάποιος να μην έχει. Είχαν περάσει οι γονείς και σε όλους είχαν δώσει ένα πακέτο με πράγματα» (Σ10)

Τέλος, η εκπαιδευτικός Σ10 επισημαίνει ότι, η **επιθυμία των γονέων** ήταν να τους σταλούν φύλλα εργασίας από τη νηπιαγωγό, προκειμένου να απασχολούν τα παιδιά. Η επιθυμία αυτή, ενδεχομένως να συνδέεται με τις πεποιθήσεις, που είχαν οι συγκεκριμένοι γονείς για την εκπαιδευτική διαδικασία και με τις δικές τους εμπειρίες.

«Ξέρεις τι ζητάγανε; Στείλε μας 50 σελίδες φύλλα εργασίας, να τα τυπώσω, να τους τα δώσω, που εγώ αυτό το πράγμα δεν το κάνω. Δεν το έκανα και δεν το κάνω.» (Σ10)

Επίλογος Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Έγινε αναφορά, στον τρόπο που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί στην τηλεκπαίδευση, στο πόσα παιδιά συμμετείχαν από κάθε πλαίσιο και, κυρίως, στους λόγους που κάποια παιδιά έμειναν εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν οι αλλαγές, που επήλθαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφορικά με τα κριτήρια σχεδιασμού των εκπαιδευτικών, τους στόχους που θέτουν και το πώς μεταβλήθηκαν οι πρακτικές και ο ρόλος τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την επίδραση αυτής της εμπειρίας στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, αναφορικά με τις πρακτικές τους και τον τρόπο σχεδιασμού των δράσεών τους. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον τρόπο και τον βαθμό, που συνεργάστηκαν με εκπαιδευτικούς εντός του σχολικού τους πλαισίου, αλλά και με εκπαιδευτικούς εκτός. Τέλος, αναλύθηκε ο ρόλος των γονέων και η επιρροή που είχε στη διαδικασία, μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών, ο οποίος σε κάθε πλαίσιο ήταν διαφορετικός. Με βάση τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν, στο επόμενο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί η σύγκρισή τους με την παρούσα βιβλιογραφία.

Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα Έρευνας και Συζήτηση

Τα συμπεράσματα και η συζήτηση των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται, στο κεφάλαιο αυτό, με βάση τον σκοπό της έρευνας και τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματά της. Τα σημαντικότερα στοιχεία, που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη, αναλύονται σε σχέση με τη βιβλιογραφία, όπως αυτή περιγράφηκε στο πρώτο κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα σχετικά με το κάθε ερευνητικό ερώτημα θα παρατεθούν ξεχωριστά, ωστόσο και τα τέσσερα στοιχεία, που μελετήθηκαν έχουν συνδεδετικά στοιχεία. Επιπλέον, πραγματοποιείται μία κριτική ανάλυση, σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας και τις μελλοντικές μελέτες, που δύναται να προκύψουν από την παρούσα εργασία.

4.1. Αλλαγές, που επέφερε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της.

Μέσα από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία (Kim, 2020; Dvir & Orpenheimer, 2020; Huber & Helm, 2020; Dias et al., 2020; Amenduni et al., 2021; Lopez-Noguero et al., 2021) έχει αναδειχθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην πρωτόγνωρη και αναγκαία συνθήκη, **κατέφυγαν σε κλειστές πρακτικές, αναπαραγωγικού χαρακτήρα**. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν και ως «**ασφαλείς**» πρακτικές, με την έννοια ότι τις επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί σε καινοφανείς συνθήκες και έχουν μεγάλη διαφορά στον χρόνο προετοιμασίας τους (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017). Το γεγονός αυτό αναδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατέφυγαν σε κλειστού χαρακτήρα διαδικασίες, οι οποίες είτε παρέπεμπαν σε διαλέξεις, είτε σε ψηφιοποιημένες παραλλαγές των φύλλων εργασίας. Το αποτέλεσμα αυτό είναι συμβατό και με τις έρευνες των Rahmadi (2020), Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. (2021) και Νικολοπούλου (2022), οι οποίες ανέδειξαν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στις έρευνες, έδινε έμφαση σε αναπαραγωγικές ασκήσεις μνήμης, ακολουθώντας μία **συμπεριφοριστική προσέγγιση**. Η **μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών**, για τη συγκεκριμένη συνθήκη, φαίνεται να επηρέασε και τις δραστηριότητες που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί, όπως εντοπίζεται και στην έρευνα των Dias et al. (2020). Εκπαιδευτικοί, (Σ1, Σ4, Σ7, Σ9, Σ12), που, στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, βασίζονται σε πιο ανοικτές διαδικασίες ανακάλυψης της γνώσης, αναγνώριζαν ότι η διαδικασία ήταν δασκαλοκεντρική και βασισμένη σε αναπαραγωγικού τύπου διαδικασίες. Παρότι όμως αναγνώριζαν ότι ήταν μία μη νοηματοδοτημένη διαδικασία, φάνηκε ότι δεν μπόρεσαν να την αντιστρέψουν. Μόνη εξαίρεση είναι οι εκπαιδευτικοί Σ3 και Σ12, οι οποίες, μέσα από **αναστοχαστικές διαδικασίες**, κατάφεραν να μετατρέψουν κάποιες δράσεις, που αξιολόγησαν ως μη νοηματοδοτημένες και να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στις ανάγκες των παιδιών. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ καλή γνώση της τεχνολογίας και η εκπαιδευτικός Σ12 είναι επιμορφώτρια του επιπέδου B2, σχετικά με τις νέες τεχνολογίες. Ενδεχομένως, η

εξοικείωση με τα τεχνολογικά μέσα να της πρόσφερε έναν μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας.

Η μετατόπιση αυτή κατανοήθηκε και από **τα κριτήρια σχεδιασμού**, που λάμβαναν υπόψη τους οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Τα κριτήρια ήταν κατά κύριο λόγο **εξωγενή**, όπως ο **χρόνος** και η **παρουσία των γονέων**, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Η μάθηση, η οποία βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του κάθε παιδιού, συνδέεται με ανοικτές και ευέλικτες διαδικασίες, που σχεδιάζονται και επανασχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό (Sousa et al., 2019; Moss et al., 2000). Στην παρούσα συνθήκη, αναδείχθηκε ότι οι σχεδιασμοί των εκπαιδευτικών ήταν πολύ **εστιασμένοι** και ακολουθούνταν βήμα προς βήμα, **χωρίς περιθώρια ευελιξίας**. Το γεγονός αυτό συνδέθηκε με τον φόβο των εκπαιδευτικών στο να διαχειριστούν κάποιο «κενό» στη διαδικασία, λόγω της απόστασης. Η μη ύπαρξη ευέλικτων διαδικασιών οδήγησε στον περιορισμό του αυθορμητισμού και της αξιοποίησης των ιδεών των παιδιών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι άλλαξε ο ρόλος τους στη διαδικασία, καθώς είτε ένιωσαν ότι έγιναν **περισσότερο καθοδηγητικοί**, είτε ότι το κέντρο της διαδικασίας ήταν εκείνοι, αντί για τα παιδιά. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να συγκριθεί και με αυτό της έρευνας των Dvir και Schatz-Orpenheimer (2020), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ότι βρέθηκαν απέναντι σε μία πρωτόγνωρη κατάσταση και ότι έπρεπε να αναθεωρήσουν τον τρόπο, που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, προκειμένου να την κατανοήσουν και να ανταπεξέλθουν σε αυτή.

Στην έρευνα των Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. (2021), επισημάνθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το **αναντικατάστατο της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας**, καθώς και ο φόβος για μια εκ νέου εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Παρόμοια τοποθετήθηκαν και οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας, εκφράζοντας τόσο την άποψή τους, ότι δεν μπορεί να αντικατασταθεί η δια ζώσης, όσο και το αντίστοιχο άγχος τους για την πιθανότητα επανάληψης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισήμαναν ότι, μέσα στο σχολείο, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και είναι μέλη μίας ομάδας. Αντίθετα, στην εξ αποστάσεως **απουσίαζε η επαφή** και σε μεγάλο βαθμό η **επικοινωνία μεταξύ των παιδιών**. Γίνεται αντιληπτό, ότι εξέφρασαν την άποψή τους ότι μία τέτοια διαδικασία δεν μπορεί να είναι λειτουργική για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, αφού έχουν ανάγκη για αλληλεπίδραση και επαφή με τους συμμαθητές τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η **βιωματική και η συνεργατική μάθηση** έλειψαν από την εξ αποστάσεως διαδικασία. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι επιχείρησαν να αξιοποιήσουν τη λειτουργία των breakout sessions, όμως οι δράσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν, κυρίως, για την επικοινωνία των παιδιών και όχι για την ανάπτυξη κάποιας συνεργατικής δραστηριότητας.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι εφαρμόζεται χωρίς περιορισμούς χρόνου και τοποθεσίας (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα από τα βασικά της πλεονεκτήματα, κάτι που την ανέδειξε ως επιλογή στη συνθήκη της Πανδημίας. Ωστόσο, σε αντίθεση με τη σχεδιασμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως σε έκτακτη συνθήκη, σημαίνει μια προσωρινή αλλαγή σε μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, λόγω της κρίσης (Hodges et al., 2020, Αναστασιάδης, 2020). Για την καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα έπρεπε να έχει διασφαλιστεί και η δυνατότητα καθολικής συμμετοχής των παιδιών. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι κάτι τέτοιο δεν είχε εξασφαλιστεί, καθώς, ανάλογα με το πλαίσιο, δεν συμμετείχε το 8% - 54% των παιδιών. Ως βασικοί λόγοι μη συμμετοχής αναδείχθηκαν η **έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού**, η **διαφορετική μητρική γλώσσα** και η **εργασία των γονέων**, κατά τις ώρες υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με δεδομένο ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε ως μία λύση ανάγκης και όχι ως επιλογή, θα έπρεπε να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των παιδιών, ώστε ορισμένα να μην αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κοινωνικές ανισότητες, πέρα από οικονομικές, είναι και μορφωτικές, καθώς αφορούν και στην άνιση πρόσβαση στα πνευματικά αγαθά (Ασκούνη, 2003). Γίνεται αντιληπτό ότι σε τέτοιες συνθήκες, κατά τις οποίες αποκλείονται κάποια παιδιά από τη μαθησιακή διαδικασία, οι κοινωνικές ανισότητες διευρύνονται. Η συμμετοχή των παιδιών δεν περιορίζεται στην εξασφάλιση της υλικότεχνικής υποστήριξης των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Υπάρχουν μεγαλύτερες δυσκολίες, που θα πρέπει να αντιμετωπίζονται. Οι δυσκολίες αυτές είναι πιθανό να αφορούν στην προσωπική επαφή, που έχουν ανάγκη τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και σε πιθανές μαθησιακές δυσκολίες, που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά, όπως αναδείχθηκε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πέρα από τις δυσκολίες, που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί, προέκυψαν και κάποια θετικά, μέσα σε αυτή την αναγκαία συνθήκη. Στην έρευνα των Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. (2021), οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν, αναδείξαν ως κυριότερο θετικό σημείο τη συνέχιση της επικοινωνίας με τα παιδιά σε αυτή την έκτακτη ανάγκη. Στην παρούσα έρευνα, επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες η **διατήρηση της επικοινωνίας με τα παιδιά**, ως ένα θετικό στοιχείο. Επιπλέον όμως, επισημάνθηκε, από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, η αίσθηση ότι εκτιμήθηκε, σε μεγαλύτερο βαθμό, η δουλειά τους από τους γονείς. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, το **άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς τους γονείς** αποτέλεσε ευκαιρία, ώστε οι γονείς να γνωρίσουν τη δουλειά, που γίνεται στο νηπιαγωγείο τους. Η παρουσία των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία σχολιάστηκε με πολλούς τρόπους από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός, που θα αναπτυχθεί περισσότερο, παρακάτω.

4.2. Πώς επηρέασε η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται την εκπαιδευτική διαδικασία, όταν επέστρεψαν στη δια ζώσης διδασκαλία;

Ο εκπαιδευτικός, μπαίνοντας σε διαδικασία αναστοχασμού και δρώντας ως ερευνητής και αυτο-κριτικός της πρακτικής του, μπορεί να την αξιολογήσει και, κατά επέκταση, να τη μετατρέψει, προς όφελος των παιδιών (Φρυδάκη, 2015). Έχει ενδιαφέρον, ότι κάποιοι, από τους συμμετέχοντες, μπήκαν σε **διαδικασία να αξιολογήσουν την πρακτική τους και να την τροποποιήσουν**, επιστρέφοντας στη δια ζώσης. Η εκπαιδευτικός Σ4 επισημαίνει, ότι συνειδητοποίησε την αξία του να δίνει περισσότερες επιλογές στα παιδιά, σχετικά με τον τρόπο που επιθυμούν να εργαστούν. Επιπλέον, συλλέγοντας στοιχεία για το πλαίσιο της σε ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης, συνειδητοποίησε, ότι θα πρέπει να είναι πιο σαφής και βασισμένη σε συγκεκριμένα παραδείγματα, η επικοινωνία με τους γονείς. Μία ακόμα νηπιαγωγός (Σ3) συνειδητοποίησε ότι είχε σημασία να κάνει λιγότερα, σε ποσότητα πράγματα, αλλά με έναν πιο ενδιαφέροντα τρόπο για τα παιδιά. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί με πιο τεχνική και παραδοσιακή κατανόηση του ρόλου τους, με την επιστροφή τους στη δια ζώσης, διατήρησαν τους πιο συγκεκριμένους σχεδιασμούς, μειώνοντας πιθανώς τα περιθώρια ευελιξίας.

Έχει γίνει σαφές, ότι η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε μία τελείως διαφορετική και πρωτόγνωρη εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα. Φάνηκε, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, επιστρέφοντας στη φυσική τάξη, **αξιοποίησε πιο συστηματικά, στοιχεία**, που έλειψαν από την εξ αποστάσεως διαδικασία. Ανέφεραν, ότι έδωσαν έμφαση σε διαδικασίες ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης, καθώς και στο φυσικό παιχνίδι των παιδιών. Όλα αυτά τα στοιχεία απουσίαζαν σε μεγάλο βαθμό από την τηλεκπαίδευση, παρότι κρίνονται απαραίτητα για τα παιδιά. Το αποτέλεσμα αυτό εντοπίζεται και στην έρευνα των Jimogianni et al. (2021), στην οποία οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την πρόθεσή τους να αποφύγουν τις δασκαλοκεντρικές διαδικασίες με την επιστροφή τους στη δια ζώσης εκπαίδευση.

Επισημάνθηκε, ως θετικό στοιχείο, ο **εμπλουτισμός του υλικού** τους στον τομέα της τεχνολογίας, που πλέον θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, πρέπει να στεκόμαστε κριτικά απέναντι στη χρήση ψηφιακών λογισμικών, ώστε η ένταξή τους στη διαδικασία να έχει νόημα και προστιθέμενη αξία. Επιπλέον, αναδείχθηκε η χρήση των τεχνολογιών με σκοπό την παιχνιδοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την αξιοποίηση του υλικού, που σχεδιάστηκε για την εξ αποστάσεως. Η παιχνιδοποίηση της διαδικασίας επιτυγχάνεται, όταν αξιοποιούνται στοιχεία των παιχνιδιών, όπως οι πόντοι και οι ανταμοιβές, ουσιαστικά όμως τα παιδιά δεν παίζουν κάποιο παιχνίδι, αλλά αξιοποιούν μόνο στοιχεία αυτών (Grande-de-Prado et al., 2020). Όπως αναφέρει ο Nicholson (2018),

όταν απλά παιχνιδιοποιείται η διαδικασία χωρίς νόημα, υπάρχει μία επιφανειακή χρήση των παιχνιδιών και οι μαθητές σύντομα θα χάσουν το ενδιαφέρον τους.

Γίνεται αντιληπτό ότι **λίγες ήταν οι ουσιαστικές αλλαγές**, που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές τους. Σημαντικό είναι να επισημανθεί, ότι εκπαιδευτικοί που εφάρμοζαν πιο ανοικτές πρακτικές στη δια ζώσης εκπαίδευση, ένιωσαν ότι είναι κάτι που πρέπει να ενθαρρύνουν και να τονώσουν επιστρέφοντας εκ νέου στη δια ζώσης.

4.3. Συνεργασίες, που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πώς εξελίχθηκαν με την επιστροφή στη δια ζώσης.

Η εικόνα, που επικρατεί στα περισσότερα σχολεία, είναι αυτή του μοναχικού εκπαιδευτικού, ο οποίος διδάσκει μόνος του στην τάξη του (Φρυδάκη, 2015). Ωστόσο, η ανάπτυξη **συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών** κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, στο πλαίσιο μίας ανοικτής και δημοκρατικής εκπαίδευσης (Moss, 2019). Η παρούσα συνθήκη έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με νέες διαδικασίες, για τις οποίες δήλωσαν ότι δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά ούτε και την απαραίτητη υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς. Η κατάσταση αυτή αποτέλεσε ευκαιρία για την **ενθάρρυνση της επικοινωνίας** μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε διαφορετικά επίπεδα. Ένα επίπεδο, που αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα, ήταν αυτό της **ανταλλαγής τεχνολογικών γνώσεων**, σχετικά με τη λειτουργία της πλατφόρμας και των λογισμικών. Οι εκπαιδευτικοί, με αυτόν τον τρόπο, προσπάθησαν να αντισταθμίσουν την έλλειψη σχετικών επιμορφώσεων, αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το στοιχείο της μη κατάλληλης προετοιμασίας και υποστήριξης έχει επίσης αναδειχθεί στις έρευνες των Nikiforos et al. (2020) και των Hatzichristou et al. (2021), με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε Ελληνικά σχολεία. Επιπλέον, στην έρευνα των Hatzichristou et al. (2021) επισημαίνεται η επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων, με σκοπό την υποστήριξη.

Η ανάγκη της συνεργασίας αναδεικνύεται και από τους Oosterhoff et al. (2020), καθώς οι ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία του ουσιαστικού διαλόγου, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συν-οικοδομήσουν κοινή γνώση, να είναι αναστοχαστικοί και αυτόνομοι. Σε περιόδους κρίσης, η συνεργατική κουλτούρα, μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, κρίνεται ακόμα πιο αναγκαία (Huber & Helm, 2020), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν στα παιδιά νοηματοδοτημένη εκπαίδευση. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών **δεν ανέπτυξε κάποια μορφή ουσιαστικής συνεργασίας** με σκοπό την συνοικοδόμηση της εμπειρίας και την παροχή πιο νοηματοδοτημένων εκπαιδευτικών εμπειριών. Η επικοινωνία, κατά κύριο λόγο, βασίστηκε στην **ανταλλαγή υλικού έτοιμου για χρήση**. Ακόμα και σε περιπτώσεις συνδιδασκαλίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι χώριζαν τον χρόνο με τον εκάστοτε συνάδελφο και σχεδίαζαν ατομικά ο καθένας για τη δική του ώρα. Υπήρχε μία

βασική επικοινωνία, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν επικαλυπτόμενες δραστηριότητες. Είναι εμφανές ότι, στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, αναπτύχθηκε μία τυπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρξαν και τρεις περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπήκαν σε διαδικασίες αξιολόγησης και επανασχεδιασμού των δράσεών τους, από κοινού με τους συναδέλφους τους.

Με την επιστροφή στη δια ζώσης, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι μειώθηκε ο βαθμός διαμοιρασμού υλικού και επικοινωνίας μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, να τονίζει ότι αυτή η ενθάρρυνση της επικοινωνίας λειτούργησε μόνο ως απάντηση στην καινούργια συνθήκη.

4.4. Ο ρόλος και η επιρροή των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία

Σύμφωνα με την παρούσα βιβλιογραφία, η **συνεργασία με τις οικογένειες** των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει χαρακτηριστεί **αναγκαία** για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα και ως μία από τις κυριότερες δυσκολίες της (Almodovar et al., 2021; Dias et al. 2020;). Οι γονείς, στην παρούσα συνθήκη, αναδείχθηκαν σε σημαντικούς συνεργάτες των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσει να υλοποιηθεί η διαδικασία της εξ αποστάσεως (Zhou, et al., 2020; Αναστασιάδης, 2020; Nikolouroulou, 2022). Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, εξέφρασαν μέσα από τις αφηγήσεις τους αυτό το **δίπολο**, που από τη μία είναι η **ανάγκη παρουσίας των γονέων** και από την άλλη, η **δυσκολία από την παρουσία τους**, λόγω των **παρεμβάσεών** τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η παρουσία των γονέων είχε μεγάλη επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζοντάς την σε διαφορετικά επίπεδα. Εντοπίστηκε ότι **επηρέασαν τον σχεδιασμό** των πρακτικών είτε αυτό είχε να κάνει με την επιλογή θεματολογίας, είτε με τον τρόπο προσέγγισής τους. Επιπλέον, επισημάνθηκε η **έντονη παρέμβαση**, ορισμένων γονέων, σε κατασκευές και στις απαντήσεις, που έδιναν τα παιδιά στους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό φαίνεται να συνέβαλε στον περιορισμό της έκφρασης των παιδιών, σε συνδυασμό με τις κλειστές δραστηριότητες, που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Γενικότερα, ο ενεργός ρόλος των γονέων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός σε μία ανοικτή παιδαγωγική διαδικασία, η οποία δίνει έμφαση στις σχέσεις, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της (Moss, 2019). Το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι υπήρχε ένα ποσοστό γονέων, οι οποίοι ήταν ιδιαίτερα **υποστηρικτικοί**, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψή τους ότι, χωρίς τη βοήθεια των γονέων, δεν θα μπορούσαν να υλοποιήσουν τόσο τη σύγχρονη, όσο και την ασύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, ο τρόπος συμμετοχής των γονέων επηρεάζεται και από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση (Dahlberg et al. 2013). Η υποστήριξη από τους γονείς θεωρήθηκε κομβική, ιδιαίτερα για την πραγματοποίηση βιωματικών δράσεων, στις οποίες

χρειαζόταν επικοινωνία και συντονισμός από κοινού με τον εκπαιδευτικό. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι γονείς επιθυμούσαν να τους δοθούν μία σειρά από φύλλα εργασίας. Αυτή η επιθυμία συνδέεται άμεσα με τις αντιλήψεις τους για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, αλλά ενδεχομένως συνδέονται και με τις δικές τους εμπειρίες από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η **επιθυμία των γονέων** για στενά οργανωμένες δραστηριότητες και φύλλα εργασίας αναδείχθηκε και στην έρευνα των Stites et al. (2021). Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν μπορεί να γενικευθεί, από την παρούσα έρευνα, καθώς εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο και τον διαθέσιμο χρόνο, που έχουν οι γονείς στη διάθεσή τους.

Μία μερίδα γονέων χαρακτηρίστηκε ως **απούσα από τη μαθησιακή διαδικασία**. Το στοιχείο αυτό κρίθηκε αρνητικά, κατά κύριο λόγο, από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η απουσία τους περιόριζε τη συμμετοχή των παιδιών τους στη διαδικασία. Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι, όπως ήταν μία πρωτόγνωρη συνθήκη για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ήταν και για τους γονείς. Συνεπακόλουθα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιήσεις στον χρόνο, που είχαν στη διάθεσή τους οι γονείς, αλλά και στο τί γνώσεις είχαν οι ίδιοι, καθώς είναι δύσκολο να βοηθήσεις το παιδί σου να μάθει κάτι, που εσύ δεν γνωρίζεις και κατανοείς (Androusou & Ιακονου, 2020). Για παράδειγμα, θα πρέπει να συνυπολογίζεται η έλλειψη χρόνου, λόγω εργασίας, αλλά και γνώσεων ως προς τη χρήση των τεχνολογιών, καθώς και το γεγονός ότι κάποιοι γονείς ενδέχεται να μην γνωρίζουν Ελληνικά.

Η ένταξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε μία από τις προκλήσεις, που είχαν να αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, λόγω αυτής, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πραγματοποιήθηκε **ένα άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς**. Πιθανόν, να ήταν μία ευκαιρία να αυξηθεί η συμμετοχή των γονέων στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, κάτι τέτοιο δεν αναπτύχθηκε μέσα από τα αποτελέσματα, που προέκυψαν. Ενδεχομένως, να είναι ένα ενδιαφέρον για περαιτέρω μελέτη.

4.5. Περιορισμοί Έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσέφερε στοιχεία και μία καλύτερη εικόνα για το πώς εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Ωστόσο χρειάζεται προσοχή, καθώς τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, λόγω του μικρού δείγματος της έρευνας. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν μόνο νηπιαγωγοί δημοσίων σχολείων. Στα ιδιωτικά σχολεία, ενδεχομένως, το πλαίσιο εφαρμογής της εξ αποστάσεως να ήταν διαφορετικό, επηρεάζοντας και τα δεδομένα, που θα συλλέγονταν. Πέρα από το μικρό δείγμα όμως, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και ακόμα δύο παράγοντες. Το κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και η μαθησιακή διαδικασία είναι πολύπλοκη, γεγονός που αναδείχθηκε και από την παρούσα μελέτη.

Επιπλέον, δεδομένου ότι πρόκειται για μία κοινωνική, ποιοτική έρευνα, θα πρέπει επισημανθεί και ο δικός μου ρόλος, ως ερευνήτριας. Σε μία εκπαιδευτική έρευνα, τόσο ο ερευνητής όσο και ο/η συμμετέχοντας κατέχουν αναπόφευκτα συγκεκριμένες οπτικές και γνώσεις και έτσι επηρεάζονται από την εκάστοτε συνθήκη και πλαίσιο (Moss, 2015). Έτσι, πριν πραγματοποιηθεί κάποια γενίκευση, θα πρέπει πρώτα να εξεταστεί αν συνυπολογίζονται οι παραπάνω παράγοντες.

Το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, μέσω διαδικτύου, ενδεχομένως να δημιούργησε κάποιο περιορισμό στα δεδομένα. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που οι συνεντεύξεις είχαν πραγματοποιηθεί δια ζώσης, πιθανόν η ανίχνευση και αξιοποίηση κάποιων μη λεκτικών στοιχείων να οδηγούσαν σε περαιτέρω ερωτήσεις εμβάθυνσης. Ωστόσο, μέσω των εξ αποστάσεως συνεντεύξεων, δόθηκε η ευκαιρία να γίνουν συνεντεύξεις και με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία εκτός Αθηνών.

Τέλος, ίσως να είχε ενδιαφέρον να είχαν συλλεχθεί δεδομένα και με την αξιοποίηση άλλων μεθόδων. Για παράδειγμα, θα μπορούσα να είχα ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς να μου αποστείλουν κάποιες από τις δραστηριότητες, που ανέπτυξαν κατά την εξ αποστάσεως, ώστε να υπάρχει μία καλύτερη κατανόηση της συνθήκης. Επιπλέον, ενδεχομένως να είχε νόημα, να δοθεί στους εκπαιδευτικούς και ένα συμπληρωματικό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να αναπτύξουν περαιτέρω τις εμπειρίες τους. Τα παραπάνω δεν πραγματοποιήθηκαν, λόγω του περιορισμού στον χρόνο.

4.6. Πιθανές Προεκτάσεις Έρευνας

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί με ποικίλους τρόπους, ώστε να μελετηθούν περαιτέρω τα ευρήματά της. Ενδεικτικά, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί και μία οριζόντια ανάλυση των δεδομένων. Μέσα από μία τέτοια ανάλυση, θα μπορούσε να μελετηθεί η πορεία, που ακολούθησε ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, προκειμένου να κατανοηθεί σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό. Η δημιουργία του προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού θα επέτρεπε να πραγματοποιηθούν πιο στοχευμένες συγκρίσεις, οι οποίες πιθανόν να αναδείκνυαν κάποια μοτίβα, μέσα από τις ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων.

Με δεδομένο ότι το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας, θα είχε ενδιαφέρον μία έρευνα, με συμμετέχοντες νηπιαγωγούς τόσο του δημοσίου, όσο και του ιδιωτικού τομέα. Σε μία τέτοια έρευνα, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις ανάμεσα στα δύο πλαίσια εφαρμογής, αναφορικά με τις πρακτικές, που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τη συμμετοχή των παιδιών, τον ρόλο των γονέων, αλλά και των ιδιοκτητών των ιδιωτικών σχολείων.

Μία ακόμα πιθανή προέκταση θα μπορούσε να αφορά στη μελέτη του κατά πόσον άλλαξε ο τρόπος, που αντιμετώπισαν τις δύο φάσεις της εξ αποστάσεως

εκπαιδευτικής διαδικασίας, με πρώτη φάση να θεωρείται η περίοδος Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου και δεύτερη, η περίοδος Φεβρουαρίου-Μαρτίου. Μία τέτοια έρευνα, ενδεχομένως, να έβαζε τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους, ανάμεσα στις δύο περιόδους και να σκεφτούν τί θα μπορούσαν ή τί έκαναν διαφορετικά. Βέβαια γεγονός είναι, ότι στη συγκεκριμένη έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επισήμαναν διαφοροποιήσεις. Ενδεχομένως όμως, αν υπήρχαν πιο στοχευμένες ερωτήσεις, σχετικά με αυτό το θέμα, τότε να αναδεικνύονταν πιο ρητά κάποιες διαφοροποιήσεις. Επιπλέον, με δεδομένο ότι στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με πάνω από δεκαπέντε χρόνια προϋπηρεσίας, σημασία θα είχε, σε μία μελλοντική έρευνα, να μελετηθεί το πώς ανταπεξήλθαν σε αυτή τη συνθήκη νέοι εκπαιδευτικοί, χωρίς προηγούμενη εμπειρία, σε συνάρτηση με τη επιρροή, που πιθανώς να είχαν οι σπουδές τους.

Τέλος, μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη, προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, αναφορικά με το ρόλο των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Ίσως, σε μία μελλοντική έρευνα να έχει ενδιαφέρον να συμμετέχουν τόσο εκπαιδευτικοί, όσο και γονείς, προκειμένου να αποκτηθεί μία ευρύτερη εικόνα, από διαφορετικές οπτικές.

Επίλογος

Ο βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν, σε ένα πρώτο επίπεδο, να διερευνηθούν και να κατανοηθούν οι αλλαγές, που συντελέστηκαν, κατά τη μεταφορά από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία και, σε ένα δεύτερο, να γίνει αντιληπτό το πώς αυτή η εμπειρία επηρέασε τους εκπαιδευτικούς κατά την επιστροφή τους στη δια ζώσης. Μέσα από τα συμπεράσματα της έρευνας, κατάφερα να έχω μία καλύτερη εικόνα για το τί έλαβε χώρα στο διάστημα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πώς ανταπεξήλθαν οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσα από τις αφηγήσεις των νηπιαγωγών, μου δημιουργήθηκαν εντυπώσεις και προβληματισμοί.

Θετική εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι δημιουργήθηκαν συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, ακόμα και σε ένα επίπεδο ανταλλαγής και διαμοιρασμού υλικού, με δεδομένο ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει έναν πιο ατομικό τρόπο εργασίας. Ωστόσο, με την επιστροφή στην φυσική τάξη, οι συνεργασίες αυτές δεν συνεχίστηκαν.

Προβληματισμοί δημιουργήθηκαν, αναφορικά με το κατά πόσον αυτή η συνθήκη παρείχε ίσες ευκαιρίες και κατά πόσο θα διευρυνθεί η διαφοροποίηση ανάμεσα στα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, που δεν είχαν ίση πρόσβαση, με τα παιδιά των υψηλότερων. Η πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά στο δημόσιο σχολείο, θα έπρεπε να είχε διασφαλιστεί και να μην αποκλείεται η συμμετοχή κάποιων παιδιών. Επιπλέον, σκέψεις και προβληματισμούς μου προκάλεσε το γεγονός ότι δεν αναπτύχθηκαν δραστηριότητες βιωματικού και

ανακαλυπτικού χαρακτήρα, που να απαιτούν τη συνεργασία και αλληλεπίδραση των παιδιών. Η μάθηση γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρουσα, όταν τη μοιράζεσαι με άλλους, ανταλλάσσεις απόψεις και σκέψεις, κάτι που δεν μπορείς να κάνεις αν η διαδικασία της μάθησης είναι απλά ακούω και απαντώ σε ερωτήσεις. Η σκέψη του άλλου μπορεί να πυροδοτήσει μία δική σου σκέψη, να σε οδηγήσει σε μονοπάτια, που δεν θα βρισκόσουν διαφορετικά και να σου γεννήσει απορίες και προβληματισμούς, που δεν ήξερες ότι έχεις. Στη συγκεκριμένη όμως συνθήκη, επικράτησε η ατομική εργασία των παιδιών, σε αναπαραγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό, ίσως, να μην έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους σκέψεις και ιδέες. Αναδείχθηκε ότι η διαζώσης εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να αντικατασταθεί, καθώς η επαφή, η αλληλεπίδραση και το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία κοινότητα, αυτή της τάξης, δεν μπορεί να μεταφερθεί, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Al-Arimi, A. M. A.-K. (2014). Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
- Amenduni, F., Ligorio, M.R., Chillemi, M.G., & Barzano, G. (2021) Teaching Remotely During a Pandemic: Impact of Smart-Working on Teachers' Professional Identities. In Wheatley, D., Hardill, I., & Buglass, S. (Eds.). (2021). *Handbook of Research on Remote Work and Worker Well-Being in the Post-COVID-19 Era*: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6754-8>
- Androusou, A., & Iakovou, M. (2020). Refugee children's integration in Greece: Training future teachers to face new educational challenges. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 162–175. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765090>
- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), pp. 554–570. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Atilés, J. T., Almodóvar, M., Chavarría Vargas, A., Dias, M. J. A., & Zúñiga León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: Challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66–78. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>
- British Educational Research Association [BERA] (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition, London. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*, (4th ed). Oxford: Oxford University Press.
- Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M., & Robb, M. (2014). *Understanding Research with Children and Young People*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526435637>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). SAGE Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203371114>
- Dias, M. J. A., Almodóvar, M., Atilés, J. T., Vargas, A. C., & Zúñiga León, I. M. (2020). Rising to the Challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID-19 era. *Childhood Education*, 96(6), 38–45. <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1846385>

- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586–595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639–656. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 215824401452263. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Faulkner, D. et al. (1991). *Methodology Handbook*. The Open University
- Gao, J. & Brooks, C. (2020). Education in quarantine: what can we learn from early childhood educators in China?. Retrieved from <https://bit.ly/2BcPQZb>
- Grande-de-Prado, M., García-Martín, S., Baelo, R., & Abella-García, V. (2020). Edu-Escape Rooms. *Encyclopedia*, 1(1), 12–19. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>
- Gray, E. D. (2009). *Doing Research in the Real World*. (2nd ed). London: SAGE Publications.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42(6), 590–615. <https://doi.org/10.1177/01430343211041697>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.
- Huang, L. (2021). Experienced Efl Teachers' Professional Identity Construction: from Face-to-Face to Online Teaching. Proceedings of the 2021 International Conference on Information Technology, Education and Development.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to Emergency Remote Teaching Due to the COVID-19 Pandemic: An Investigation of Greek Teachers' Beliefs and Experiences. In A. Reis, J. Barroso, J. B. Lopes, T. Mikropoulos, & C.-W. Fan (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* (pp. 320–329). Springer International Publishing.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878033>

- Kawulich, B. B. (2017). Coding and Analyzing Qualitative Data. In Wyse, D., Selwyn, N., Smith E. & Suter, L.E. (2017). *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*. London, SAGE.
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2021). Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., & García-Lázaro, I. (2021). The Educational Community in the Face of COVID-19. Discursive Analysis on Vulnerability and Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6716. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136716>
- Mason J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτική έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Midkiff, S. F., & DaSilva, L. A. (2000, August). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. In *International Conference on Engineering Education* (Vol. 2000, pp. 14-18).
- Minedu (2020). Ανακοινώσεις της Υπουργού Νίκης Κεραμέως για τα νέα κυβερνητικά μέτρα πρόληψης που αφορούν και την εκπαιδευτική κοινότητα. <https://bit.ly/3zFliYB>
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, C., & Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 420–428. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2011.01.005>
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-Envisioning the Early Childhood Worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Moss, P. (2012). Readiness, Partnership, a Meeting Place? Some Thoughts on the Possible Relationship between Early Childhood and Compulsory School Education. *FORUM*, 54, 355. <https://doi.org/10.2304/forum.2012.54.3.355>
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315779904>
- Moss, P. (2015). Where am I? Position and Perspective in Researching Early Childhood Education. In Farrell, A., Kagan, S., & Tisdall, E. (2015). *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473920859>
- Moss, P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315265247>
- Moss, P., Dillon, J., & Statham, J. (2000). The “child in need” and “the rich child”: Discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy - CRIT SOC POLICY*, 20, 233–254. <https://doi.org/10.1177/026101830002000203>

- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education, 94*(1), 44–49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering Research and Science*. <https://doi.org/10.24018/ejers.2020.0.CIE.2305>
- Nikolopoulou, K. (2022). Online Education in Early Primary Years: Teachers' Practices and Experiences during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences, 12*(2), 76. <https://doi.org/10.3390/educsci12020076>
- OECD (2020). A framework to guide education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD.
- Oosterhoff, A. M. G., Oenema-Mostert, I. C. E., & Minnaert, A. E. M. G. (2020). Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education, 96*, 103176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103176>
- Palaiologou, I. (2017). Assessing children's play: Reality or illusion? The case of early years foundation stage in England. *Early Child Development and Care, 187*(8), 1259–1272. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1295233>
- Rahmadi, F. (2020). WhatsApp Group for Teaching and Learning in Indonesian Higher Education: What's Up?.
- Roberts-Holmes, G. (2019). School readiness, governance and early years ability grouping. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1463949119863128>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (Fourth Edition). Wiley.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5-21). London: Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching, 22*(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences—incorporating pre-service teachers as 'communities of practice'. *Teaching and teacher education, 22*(1), 77-83.
- Sousa, D., Grey, S., & Oxley, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. *Policy Futures in Education, 17*(1), 41–58. <https://doi.org/10.1177/1478210318818002>

- Steed, E. A., & Leech, N. (2021). Shifting to Remote Learning During COVID-19: Differences for Early Childhood and Early Childhood Special Education Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 789–798. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01218-w>
- Stites, M. L., Sonneschein, S., & Galczyk, S. H. (2021). Preschool Parents' Views of Distance Learning during COVID-19. *Early Education and Development*, 32(7), 923–939. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1930936>
- Tzimopoulos, N., Petros, P., & Maria, I. (2021). Emergency remote teaching in Greece during the first period of the 2020 Covid-19 pandemic. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 19–27. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.003>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Whalley, M. (2007). *Involving Parents in their Children's Learning*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446278888>
- Zhou, M., & Jiangnan School, Zhenjiang 212008, Jiangsu, China. (2020). "School's Out, But Class's On", The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as an Example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501–519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕΞΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5. <https://doi.org/10.12681/jode.9809>
- Αναστασιάδης, (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοικτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2003). *Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Στο κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., Γιαλαμάς, Β., Ραγκούση, Μ., & Σφυρόρα, Μ. (2021). Πανδημία Covid-19 Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Ερευνητική Έκθεση. http://www.icte.ecd.uoa.gr/images/announcements/covid19_report.pdf
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf>
- Γ. Τσιώλης (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας*. Σελ. 97-125.

- Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ
 Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των
 τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης.
 Στο: Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές
 εφαρμογές, ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ
- Παπαδημητρίου, Σ. Θ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή—Συμβούλου και η
 ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή
 Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την
 Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 106. <https://doi.org/10.12681/jode.9754>
- Πρωτόπαπας, Κυριαζής, & Στόγιας (2021). Η Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
 τον καιρό του COVID-19: Η άποψη των εκπαιδευτικών.. Διεθνές Συνέδριο για την
 Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11, 46-60
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Στο Αυγητίδου, Σ.,
 Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν,
 παρεμβαίνουν, αναστοχάζονται*. Αθήνα : Gutenberg
- Φραγκάκη, Μ., & Λιοναράκης, Α. (2009). Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής
 Κοινότητας Μάθησης: Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από
 Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 29-53.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική
 ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της
 Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πεδίο

Βιβλιογραφία Ιστοσελίδων

- <https://bit.ly/3q7PH0J> Για προληπτικούς λόγους κλείνουν όλα τα σχολεία και τα
 πανεπιστήμια της χώρας για τις επόμενες 14 ημέρες.
- <https://bit.ly/3mFDCh9>. Επιτυχής η πρώτη εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.
 ΥΠΑΙΘ
- <https://bit.ly/3q03jLI> Οδηγίες για Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. ΥΠΑΙΘ.
- <https://bit.ly/3CHKqAi> Κάλυψη διδαχθείσας ύλης και κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης
- <https://bit.ly/3byKhTU> Οδηγίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
- <https://bit.ly/3zFliYB> Ανακοινώσεις της Υπουργού Νίκης Κεραμέως για τα νέα κυβερνητικά
 μέτρα πρόληψης που αφορούν και την εκπαιδευτική κοινότητα
- <https://bit.ly/3bz3xka> Οδηγίες και πληροφορίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Παράρτημα Α: Ενημερωτικό Φυλλάδιο

Τίτλος Έρευνας

«Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο: Διλήμματα που έθεσε η τηλεεκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές»

Ονομάζομαι Τουρνή Φωτεινή και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στο διδρυματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση».

Θα ήθελα να σας προσκαλέσω να συμμετάσχετε στην έρευνά μου.

Πραγματοποιώ την έρευνα για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο στην περίοδο της πανδημίας. Στόχος μου είναι να διερευνηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας και η οπτική, αναφορικά με το θέμα αυτό.

Μέσα από αυτό το έντυπο θα επιχειρήσω να σας απαντήσω σε τυχόν ερωτήσεις, που μπορεί να έχετε, αναφορικά με τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Ωστόσο, αν έχετε οποιαδήποτε άλλη ερώτηση, μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Οι τρόποι επικοινωνίας βρίσκονται στο τέλος του εντύπου.

Τι θα σας ζητηθεί;

Θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις, ώστε να κατανοηθεί η οπτική σας για το θέμα. Οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιούνται σε μέρα και ώρα, που θα σας εξυπηρετεί, μέσω κάποιας εφαρμογής τύπου skype. Θα έχουν διάρκεια 40 έως 50 λεπτών περίπου και θα ηχογραφούνται.

Η συμμετοχή σας είναι υποχρεωτική;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε οποιαδήποτε στιγμή να αποχωρήσετε.

Θα ξέρει κάποιος ότι συμμετείχα;

Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων είναι κύριας σημασίας. Μέσα στην εργασία δεν θα γίνεται αναφορά στο όνομά σας, ούτε σε κάποιο άλλο στοιχείο που να αποκαλύπτει την ταυτότητά σας. Το όνομά σας θα αντικατασταθεί με κάποιον κωδικό, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία και τα δεδομένα θα είναι αποθηκευμένα με ασφαλή τρόπο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα εμπεριέχονται στη διπλωματική εργασία μου και τα δεδομένα θα διατηρηθούν μόνο για όσο χρονικό διάστημα χρειάζεται για την εκπόνηση της εργασίας.

Στοιχεία Επικοινωνίας

Αν έχετε οποιαδήποτε άλλη ερώτηση, πριν την τελική σας απόφαση, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου μέσω:

Email: f.tourni@gmail.com

Κινητό τηλέφωνο: 6974357477

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο που διαθέσατε για να διαβάσετε αυτό το ενημερωτικό φυλλάδιο και να σκεφτείτε για τη συμμετοχή σας.

Τουρνή Φωτεινή

Παράρτημα Β: Ερωτήσεις Συνέντευξης

Ερωτήσεις Ημι-δομημένης συνέντευξης

Γενικά - Προσωπικά στοιχεία

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως νηπιαγωγός;
2. Τι σπουδές έχετε κάνει;
3. Σε ποια περιοχή βρίσκεται το νηπιαγωγείο στο οποίο εργαζόσασταν κατά την περίοδο, που εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
4. Πόσα παιδιά συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Για ποιούς λόγους δεν συμμετείχαν; (αν υπήρχαν παιδιά που δεν συμμετείχαν)
5. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις ΤΠΕ; Αν ναι, τί είδους σεμινάρια ήταν; Η συμμετοχή σας ήταν ανεξάρτητη ή συνδεδεμένη με την παρούσα συνθήκη;
6. Τί είδους εξ αποστάσεως επικοινωνία είχατε με τα παιδιά; (Σύγχρονη ή/και Ασύγχρονη)
7. Τί δυνατότητες σας παρείχε το νηπιαγωγείο στο οποίο εργαζόσαστε;

Πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

8. Τί κριτήρια λαμβάνετε περισσότερο υπόψη σας, όταν σχεδιάζατε ένα μάθημα δια ζώσης;
9. Τι περιλάμβανε, κατά κύριο λόγο, το υλικό που διαμορφώνατε;
10. Ποιοι θα λέγατε ότι είναι οι βασικοί σας στόχοι στην δια ζώσης;
11. Πριν το κλείσιμο των σχολείων, χρησιμοποιούσατε κάποιου είδους τεχνολογία στο νηπιαγωγείο; Αν ναι, μπορείτε να την περιγράψετε
12. Συνεργαζόσασταν με άλλους νηπιαγωγός; Με ποιο τρόπο;
13. Τί είδους συνεργασία και επικοινωνία είχατε με τους γονείς, πριν την διαδικασία της τηλεκπαίδευσης;

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

14. Άλλαξαν τα κριτήρια που λαμβάνετε υπόψη για να σχεδιάσετε ένα μάθημα; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
15. Τί περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, το υλικό που διαμορφώνατε για την εξ αποστάσεως και κατά πόσο διαφοροποιήθηκε σε σχέση με αυτό που χρησιμοποιούσατε στην δια ζώσης επικοινωνία;
16. Ποιοι θα λέγατε ότι ήταν οι βασικοί στόχοι, που είχατε θέσει στην εξ αποστάσεως διαδικασία;
17. Σε τί θα λέγατε ότι διαφέρουν από τους στόχους της δια ζώσης;

18. (Θα μπορούσατε να δώσετε ένα παράδειγμα δραστηριότητας)
19. Τροποποιήθηκε ο ρόλος σας ως νηπιαγωγός; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
20. Προσέφεραν ευκαιρίες τα τεχνολογικά μέσα;
21. Δημιουργήθηκαν προκλήσεις από τα τεχνολογικά μέσα; Αν ναι, πως επηρέασαν τον τρόπο, που οργανώνετε το μάθημα;
22. Ποια ήταν για εσάς η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στην δια ζώσης εκπαίδευση και στην εξ αποστάσεως;
23. Ποιος ο ρόλος των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
24. Συνεργαστήκατε με συναδέλφους για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
25. Αναπτύχθηκαν κάποιες άλλες συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων; Είτε από το ίδιο σχολείο, είτε από διαφορετικό;

Επίδραση της τηλεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία

26. Θεωρείτε ότι η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άλλαξε με κάποιο τρόπο τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
27. Τί θεωρείτε ότι σας πρόσφερε στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, η εμπειρία της εξ αποστάσεως;
28. Παρατηρήσατε αλλαγές στον τρόπο που δομείτε, διαχειρίζεστε την μαθησιακή διαδικασία, μετά την εμπειρία της τηλεκπαίδευσης;
29. Πώς επηρέασε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τον τρόπο, που συνεργάζεστε με τους συναδέλφους σας, όταν επιστρέψατε στη δια ζώσης διδασκαλία;
30. Άλλαξε ο ρόλος των γονέων; (Συνεχίστηκαν συνεργασίες, αν υπήρχαν)

Και μία τελευταία ερώτηση αναφορικά με το σύνολο της εμπειρίας. Αναθεωρήσατε ή ξανά σκεφτήκατε κάποιες από τις πρακτικές σας, μέσα από τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης;