



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΟΓΩ COVID19:
ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**THE TRANSFORMATION OF EDUCATION DUE TO COVID19:
READINESS, STRATEGIES AND OBSTACLES IN THE APPLICATION
OF DISTANCE LEARNING IN SECONDARY EDUCATION**

του

ΚΟΥΚΟΥΛΕΤΣΟΥ Γ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Επιβλέπων καθηγητής: Σταμπούλης Μιλτιάδης, Αναπληρωτής καθηγητής, Τμήμα ΕΚΠ

Επόπτης Β΄: Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών
Σπουδών

Επόπτης Γ΄: Στυλιανή Γκιώση, Τακτική Λέκτορας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών
Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα ΕΚΠ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης

Σεπτέμβριος, 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης (στην Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε., καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Ευχαριστίες

Με την παράδοση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τον Καθηγητή, κ. Σταμπουλή Μιλτιάδη για την αμέριστη εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, την χρήσιμη καθοδήγηση και την πολύτιμη συμπαράστασή του σε όλη την διάρκεια της εκπόνησής της, τον Καθηγητή, κ. Ζαφειρόπουλο Κωνσταντίνο, για τις ανεκτίμητες συμβουλές του στη στατιστική επεξεργασία της εργασίας, χωρίς τις οποίες θα ήταν αδύνατη η περαίωσή της αλλά και την Λέκτορα, κα. Στυλιανή Γκιώση που βοήθησε μέγιστα στον προσανατολισμό και την εμβάθυνση της εργασίας.

Ευχαριστώ τη σύζυγό μου και τα παιδιά μου για την αντοχή που έδειξαν σε όλη την διάρκεια εκπόνησης του εγχειρήματος αυτού. Αφιερώνεται στη Μάξυ.

Περίληψη

Ο Covid-19 επηρέασε όχι μόνο την υγεία και την οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας, τον τρόπο μάθησης αλλά και τον τρόπο επικοινωνίας των μαθητών με τους δασκάλους τους. Επηρέασε τους τρόπους με τους οποίους γίνεται το μάθημα σε όλα τα επίπεδα και ανέτρεψε πάγιες τακτικές παράδοσης ελέγχου και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πραγματική πρόκληση ήταν η γρήγορη μετάβαση από την δια ζώσης διδασκαλία σε αυτήν από απόσταση με την σύγχρονη αλλά και την ασύγχρονη μορφή της. Η αλλαγή δεν υιοθετήθηκε εύκολα ούτε από τους μαθητές αλλά ούτε από τους εκπαιδευτικούς ενώ παρατηρήθηκαν και φαινόμενα αποκοπής μαθητών από διδασκαλία από απόσταση λόγω μη πρόσβασης σε αξιόπιστη σύνδεση αλλά και λόγω μη επαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού. Έπρεπε όμως να γίνει αφενός λόγω της αβεβαιότητας του χρόνου επιστροφής στην κανονικότητα αλλά και της μη δυνατότητας διακοπής της μάθησης σε ειδικότητες νευραλγικές για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας πχ υγειονομικοί – νοσοκόμοι αλλά και άλλοι επαγγελματίες του κλάδου υγείας συνολικά. Η παρούσα έρευνα είναι μια απάντηση στις δραματικές αλλαγές παγκόσμιες αλλά και εθνικές του εκπαιδευτικού τοπίου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πως αυτές επηρέασαν τις στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών οι οποίες μετασχηματίστηκαν ώστε να ανταπεξέλθουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Ετοιμότητα, μετασχηματισμός, εμπόδια, στρατηγικές, μετάπτωση, σύγχρονη, ασύγχρονη, Covid19, διδασκαλία από απόσταση, τηλεκπαίδευση, ΤΠΕ.

Abstract

Covid-19 has affected not only health and the economy globally but also the way of teaching, the way of learning and the way students communicate with their teachers. It affected the ways in which the lesson is done at all levels and overturned fixed delivery tactics of control and evaluation of the educational process. The real challenge was the rapid transition from face-to-face teaching to distance teaching in its synchronous and asynchronous form. The change was not easily adopted neither by the students nor by the teachers, while phenomena of students being cut off from distance learning due to lack of access to a reliable connection and insufficient technological equipment were also observed. But it had to be done, on the one hand, due to the uncertainty of the time of return to normality, but also due to the impossibility of interrupting learning in specialties critical to the smooth functioning of society, for example, health professionals - nurses, but also other professionals in the health sector as a whole. The present research is a response to the dramatic global and national changes in the educational landscape in secondary education and how these affected the attitudes, abilities and skills of teachers which were transformed to cope with the specific learning environment.

Key words: Readiness, transformation of education, obstacles, strategies, transition, platforms for learning, Covid19, ICT, Emergency Remote Learning (ERT), distant learning.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	1
Θεωρητικό μέρος	2
A. Η εκπαίδευση πριν από την πανδημία	2
A1. Το τρίπτυχο Γνώσεις - Ικανότητες - Δεξιότητες των εκπαιδευτικών	2
A2. Η έννοια της γνώσης για τον εκπαιδευτικό	3
A2.1 Συμπεριφορισμός (Behaviorism)	3
A2.2 Γνωστικές θεωρίες (Cognitivism)	4
A2.3 Εποικοδομητισμός (Constructivism)	5
A2.4 Κονεκτιβισμός (Connectivism)	7
A3. Ικανότητες και δεξιότητες ενός εκπαιδευτικού	8
A3.1 Εγκάρσιες ικανότητες ενός εκπαιδευτικού	8
A3.2 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού	8
B: Η μετασηματισμένη εκπαίδευση της μετα-Covid εποχής	12
B1. Μετάπτωση: ένα σημείο τομής για την εκπαίδευση	13
B1.1 Ασύγχρονη εκπαίδευση - το πρώτο βήμα	14
B1.2 Σύγχρονη εκπαίδευση - το δεύτερο βήμα	18
B1.3 Η γενιά Z (Generation Z)	22
B2. ΚΣΕ και ο ρόλος των ΤΠΕ στην μετάδοση της γνώσης	24
B3. Ο μετασηματισμός	31
Πρακτικό μέρος	40
Γ. Η καθοδήγηση του Υπουργείου Παιδείας για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση	40
Γ1. Τα προβλήματα της σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας εκπαίδευσης στις συνεντεύξεις .	41
Γ2. Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ερωτηματολόγιο OTRQ	44
Γ2.1 Δείγμα	44
Γ2.2 Ερευνητικά εργαλεία	47
Γ2.3 Ερωτηματολόγιο ετοιμότητας για διδασκαλία από απόσταση OTRQ	47
Γ2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων και επεξεργασία	48
Γ3. Αποτελέσματα στατιστικής μελέτης του OTRQ	49
Γ3.1 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου OTRQ	49
Γ3.2 Τα επίπεδα της ετοιμότητας και των υποκλιμάκων της	50
Γ4. Συσχετίσεις του ερωτηματολογίου OTRQ	52
Γ4.1 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων αυτής	52
Γ4.2 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων με δημογραφικά.	54
Γ4.3 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων με ηλικία	54
Γ4.4 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων με επίπεδο σπουδών	55

Γ4.5 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων με ΤΠΕ	56
Γ5. Διαφοροποιήσεις ερωτηματολογίου OTRQ	57
Γ5.1 Διαφοροποίηση της ετοιμότητας με το φύλο	57
Γ5.2 Διαφοροποίηση ετοιμότητας με θέση ευθύνης	59
Γ5.3 Διαφοροποίηση ετοιμότητας με την ηλικία	60
Γ5.4 Διαφοροποίηση ετοιμότητας με επίπεδο σπουδών	62
Γ5.5 Διαφοροποίηση ετοιμότητας με ΤΠΕ	64
Γ6. Συνεντεύξεις συντονιστών εκπαίδευσης για την τηλεκπαίδευση και τις συνέπειες	66
Γ6.1 Δείγμα της έρευνας μέσω συνεντεύξεων	68
Γ6.2 Ερευνητικά εργαλεία	68
Γ6.3 Διαδικασία πραγματοποίησης των συνεντεύξεων και επεξεργασία	69
Γ6.4. Συμπεράσματα-παρατηρήσεις των συνεντεύξεων	70
Γ7. Συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμοί	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακας 31 Μ.Ο. και Τ.Α. όλων των προτάσεων του OTRQ	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Συνεντεύξεις σε τέσσερις Συντονιστές Εκπαίδευσης της Βθμιας	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Συνοπτικές απαντήσεις των Συντονιστών εκπαίδευσης	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Βιβλιογραφία	120
Ιστοσελίδες-Ιστότοποι:	129

Εισαγωγή

Η πανδημία του Covid 19 με τους εγκλεισμούς που ακολούθησαν ανάγκασαν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους με αυτήν, φορείς και ανθρώπους σε έναν μετασχηματισμό του τρόπου αντίληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με πράξη νομοθετικού περιεχομένου, επιτράπηκε η δυνατότητα πραγματοποίησης των μαθημάτων διαδικτυακά. Η μετάπτωση αυτή έγινε πολύ γρήγορα και οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μειωμένα επίπεδα ετοιμότητας για τηλεκπαίδευση ανταποκρινόμενοι παρόλα αυτά στην διαφοροποιημένη αυτή εκπαίδευση. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, οι στρατηγικές που έπρεπε να εφαρμόσουν και τα εμπόδια που έπρεπε να ξεπεραστούν αποτελεί το αντικείμενο της έρευνας της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Σε παρόντα χρόνο η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας μετρήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στις νέες δεξιότητες που απαιτήσε ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης ενώ για τα εμπόδια και τις δυσκολίες που χρειάστηκε να ξεπεραστούν, τέσσερις συντονιστές εκπαίδευσης της περιοχής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, έδωσαν συνέντευξη απαντώντας σε σχετικές ερωτήσεις. Ακολούθησε στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου και ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας με τα συμπεράσματά της φιλοδοξούν να φωτίσουν μια ακόμη γωνία - αυτή της μαθητικής κοινότητας και των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, της πανδημίας που ενέσκηψε, ώστε να είμαστε περισσότερο έτοιμοι στο μέλλον.

Θεωρητικό μέρος

Α.Η εκπαίδευση πριν από την πανδημία

Α1. Το τρίπτυχο Γνώσεις - Ικανότητες - Δεξιότητες των εκπαιδευτικών

Το 2002, η ΕΕ με ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, που αφορούσε στη δια βίου μάθηση, κάλεσε τα κράτη μέλη να βελτιώσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους για την Κοινωνία της Γνώσης. Έτσι υιοθετήθηκαν τρεις σχετικές πολιτικές και τα συγκεκριμένα κείμενα, των συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, αποτέλεσαν κατευθυντήριες γραμμές της πορείας αυτής. Το πρώτο (1) από τα κείμενα των συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το 2007. Το δεύτερο (2) Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προετοιμασία των νέων στο 21ο αιώνα: Ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία των σχολείων, το 2008 και το τρίτο (3) Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού συμβουλίου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών, το 2009 σύμφωνα με το Council of the European Union, 2002b (όπ. αναφ. στο Stéger, 2014:3).

Αργότερα υιοθετήθηκαν τρία συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου τα οποία έγιναν κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρώπης.

Στο 1ο από τα Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (κείμενο 1ο) ζητείται από τα κράτη μέλη να πάρουν μέτρα προς την κατεύθυνση της αύξησης του επιπέδου των προσόντων και του βαθμού της πρακτικής εμπειρίας (προϋπηρεσίας) που είναι απαραίτητα για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών (Council of the European Union, 2007; C 300/8), ενώ ταυτόχρονα να παρέχουν ικανοποιητική από άποψη πηγών, βασισμένη στη συνεργασία και ελεγχόμενη ποιοτικά, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους (Stéger, 2014:3).

Στο 2ο συμπέρασμα του Συμβουλίου καλούνται τα κράτη-μέλη, με τη στήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission), να συνεργαστούν ώστε να γίνει πιο ελκυστικό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να φροντίσουν ώστε οι αρχάριοι

εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν δομημένη υποστήριξη με στόχο τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη και να βελτιωθεί επίσης ο τρόπος πρόσληψης αλλά και κατάρτισης των διευθυντών των σχολείων σύμφωνα με το Council of the European Union, 2008 (όπ. αναφ. στο Stéger, 2014:3).

Στο 3ο κείμενο συμπερασμάτων η Ευρωπαϊκή ένωση αλλά και το ευρωπαϊκό Συμβούλιο επέστησε την προσοχή στο γεγονός ότι η **“γνώση, οι δεξιότητες αλλά και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών** σε συνδυασμό με την ποιοτική σχολική ηγεσία είναι οι πιο σημαντικοί συντελεστές επιτυχίας υψηλού μαθησιακού αποτελέσματος” (Council of the European Union, 2009b:5).

A2. Η έννοια της γνώσης για τον εκπαιδευτικό

Αναφερόμαστε στην παιδαγωγική γνώση που πρέπει να έχει κάθε εκπαιδευτικός όχι στη γνώση γνωστικού περιεχομένου του διδακτικού του αντικειμένου, που ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει όσο στη γνώση των θεωριών μάθησης που βοηθούν τόσο στην ικανότητα να εναλλάσσει τους διδακτικούς τρόπους μάθησης όσο και να αναγνωρίζει και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής. Η έννοια λοιπόν της γνώσης είναι συνυφασμένη με τις θεωρίες μάθησης που πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει. Μέσα από αποδεκτές θεωρίες μάθησης είναι εφικτά μαθησιακά αποτελέσματα που μπορούν να μετρηθούν αλλά και να συγκριθούν από άλλους ερευνητές ή και συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Μεταξύ των παραπάνω θεωριών πιο διαδεδομένες είναι: α) οι σχολές που θεωρούν τη μάθηση ως μία διαδικασία απόκτησης της γνώσης (συμπεριφοριστικές), β) αυτές που θεωρούν τη μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης (γνωστικές - γνωστικός εποικοδομισμός), γ) εκείνες που θεωρούν τη μάθηση ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες (κοινωνικοπολιτισμικές-κοινωνικός εποικοδομητισμός) και δ) εκείνες που θεωρούν ότι η μάθηση στηρίζεται στον συνδυασμό πληροφοριών ακόμα και ασύμβατων που προέρχονται από εξειδικευμένους κόμβους (κονεκτιβισμός).

A2.1 Συμπεριφορισμός (Behaviorism)

Από τα τέλη του 1920 έως τα τέλη του 1930 ο Skinner ανακάλυψε τους νόμους της λειτουργικής μάθησης. Μαζί με τους συνεργάτες του πρότεινε τη θεωρία στην οποία η συμπεριφορά ενισχύεται από το κίνητρο και ότι αυτή η συμπεριφορά είναι συνάρτηση των συνεπειών της. Έτσι το άτομο τείνει να επαναλαμβάνει συμπεριφορές που οδηγούν σε

θετικές συνέπειες ενώ αποφεύγει αυτές που οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα. Έτσι οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς αυξάνουν την πιθανότητα η συμπεριφορά να επαναληφθεί ή όχι (Schlinger, 2021:3).

Στη θεωρία του Skinner υπάρχει και η αρνητική ενίσχυση της συμπεριφοράς που πρέπει να αποφευχθεί όμως είναι δισδιάκριτα τα όρια της τιμωρίας και της αρνητικής συμπεριφοράς. Επιπλέον μια αρνητική ενίσχυση μπορεί να σου πει τι να μην κάνεις και όχι τι να κάνεις (Skinner, 1992:176).

Στον συμπεριφορισμό ο δάσκαλος: συλλέγει, παρουσιάζει τα σωστά ερεθίσματα, στα οποία θα επικεντρώσει την προσοχή και την προσπάθεια των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ενισχύει τους δεσμούς μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων με επαναλήψεις και χρήση εξωτερικών θετικών ή αρνητικών ενισχυτών. (O'Donohue & Kitchener, 1999).

Οι συμπεριφοριστές δε μελετούν τις νοητικές καταστάσεις των υποκειμένων τους. Γι' αυτούς δεν είναι προσβάσιμα τα «πιστεύω» τους, οι προσδοκίες τους, οι προθέσεις τους όπως και τα κίνητρά τους, το μόνο που προέχει να γίνει είναι η περιγραφή της συμπεριφοράς και όχι η εξήγησή της. Υποστηρίζουν πως μόνο οι δημόσια παρατηρήσιμες συμπεριφορές θα μπορούσαν να εξεταστούν «αντικειμενικά» (Fryling & Hayes, 2015).

A2.2 Γνωστικές θεωρίες (Cognitivism)

Μια προφανής κριτική στον συμπεριφορισμό είναι ότι αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως ένα «μαύρο κουτί», όπου ό,τι εισάγεται και ό,τι εξάγεται είναι γνωστό και μετρήσιμο, αλλά ό,τι συμβαίνει μέσα σε αυτό αγνοείται ή παραβλέπεται. Ωστόσο, οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα συνειδητής σκέψης, λήψης αποφάσεων, συναισθημάτων και την ικανότητα να εκφράζουν ιδέες μέσω του κοινωνικού διαλόγου τα οποία είναι όλα σημαντικά για τη μάθηση. Επομένως, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τι συμβαίνει μέσα στο μαύρο κουτί.

Σύμφωνα με τον Fontana (Fontana, όπως αναφέρεται στον Bates, 2019, σ.75) οι γνωστικοί έχουν επικεντρωθεί στον εντοπισμό νοητικών διεργασιών- εσωτερικών και συνειδητών αναπαραστάσεων του κόσμου- που θεωρούν ότι είναι απαραίτητες για την ανθρώπινη μάθηση και συνοψίζει ως εξής: «Η γνωστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι αν θέλουμε να κατανοήσουμε τη μάθηση δεν μπορούμε να περιοριστούμε σε παρατηρήσιμη συμπεριφορά, αλλά πρέπει επίσης να ασχοληθούμε με την ικανότητα του μαθητή να

αναδιοργανώσει διανοητικά το ψυχολογικό του πεδίο (δηλαδή τον εσωτερικό του κόσμο των εννοιών, αναμνήσεων κλπ.) σε σχέση με την εμπειρία. Αυτή η τελευταία προσέγγιση δίνει έμφαση όχι μόνο στο περιβάλλον, αλλά και στην πορεία στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει και προσπαθεί να κατανοήσει το περιβάλλον. Βλέπει το άτομο ως ενεργό παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία που προσπαθεί, σκόπιμα, να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που δέχεται από τον εξωτερικό κόσμο.»

Οι πιο διαδεδομένες γνωστικές θεωρίες στην εκπαίδευση είναι αυτές που βασίζονται στην ταξινόμηση των μαθησιακών στόχων του Bloom, οι οποίες έχουν σχέση με την ανάπτυξη διαφορετικών μαθησιακών δεξιοτήτων ή τρόπων μάθησης. Ο Bloom και οι συνάδελφοί του ισχυρίστηκαν ότι υπάρχουν τρεις σημαντικοί τομείς μάθησης: νοητικός (cognitive), συναισθηματικός (affective) και ψυχοκινητικός (psychomotor). Η γνωστική θεωρία εστιάζει στη νοητική περιοχή (Bates, 2019). Στόχος της ταξινόμησης Bloom είναι να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν και στις τρεις περιοχές, δημιουργώντας μια πιο ολιστική μορφή εκπαίδευσης. Το 2000 ο Anderson και ο Krathwohl τροποποίησαν την ταξινόμηση του Bloom προσθέτοντας τον τομέα δημιουργικότητας (creating).

A2.3 Εποικοδομητισμός (Constructivism)

Κύριοι εκπρόσωποι του εποικοδομητισμού είναι: ο Dewey, ο Vygotsky, ο Bandura, ο Piaget και ο Bruner.

Ο Dewey θεωρούσε ότι η γνώση δεν είναι μια πράξη ενός εξωτερικού θεατή, αλλά κάποιου που συμμετέχει μέσα στη φυσική και την κοινωνική σκηνή. Το αληθινό αντικείμενο της γνώσης βρίσκεται στις συνέπειες της κατευθυνόμενης δράσης κι επομένως το κριτήριο της γνώσης βρίσκεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται για να διασφαλιστούν οι συνέπειες κι όχι σε μεταφυσικές συλλήψεις της φύσης του πραγματικού (Παυλής, 2015).

Ο Vygotsky, υποστηρικτής του κοινωνικού εποικοδομητισμού, πίστευε ότι η μάθηση είναι μία συνεργατική διαδικασία και ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι θεμελιώδης για τη γνωστική ανάπτυξη. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν δουλεύουν συνεργατικά με εκείνους των οποίων το επίπεδο είναι υψηλότερο από το δικό τους επιτρέποντάς τους να ολοκληρώσουν καθήκοντα τα οποία δεν μπορούν να κάνουν μόνοι τους. Οι τάξεις των εποικοδομηστών είναι μαθητοκεντρικές, ενώ ο δάσκαλος εντοπίζει σε κάθε παιδί σε ποιο σημείο ανάπτυξης βρίσκεται και οικοδομεί πάνω στις εμπειρίες του (πλαίσιο στήριξης του

Vygotsky). Ο δάσκαλος εμπνυχώνει, διευκολύνει, καθοδηγεί τους μαθητές στην προσπάθειά τους να «ανακαλύψουν» τη νέα γνώση (René van der Veer, 2020).

Ο Bandura, ως κοινωνικός εποικοδομητιστής, μελέτησε την έμμεση μάθηση και οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από την απλή παρατήρηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, μιμούμενα συχνά τις συμπεριφορές των άλλων. Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή ως η θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Στην προσπάθειά του να αποδείξει ότι η παιδική επιθετικότητα αναπτύσσεται όταν αυτή εκδηλώνεται ως πρότυπο από τους ενήλικες, ο Μπαντούρα πραγματοποίησε το πολύ γνωστό πείραμα του με την κούκλα Bobo.

Ο Piaget, υποστηρικτής του γνωστικού εποικοδομητισμού πίστευε πως όλα τα παιδιά περνάνε από 4 στάδια γνωστικής ανάπτυξης:

(α) Αισθησιοκινητικό στάδιο (γέννηση – 2 ετών)

(β) Προλειτουργικό-προσυλλογιστικό (2-6) (νηπιακή ηλικία)

(γ) Συγκεκριμένες λειτουργίες – Λογική σκέψη (6-12) (παιδική ηλικία) και

(δ) Τυπική/Αφαιρετική λογική σκέψη (12-τέλος της εφηβείας)

με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν υψηλή ικανότητα συλλογισμού, ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Αντέδρασε στην ιδέα ότι οι μαθητές είναι παθητικοί και απλά αντιδρούν σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Όπως σε έναν υπολογιστή το μυαλό δέχεται πληροφορίες, επεξεργάζεται αυτή την πληροφορία και στη συνέχεια χρησιμοποιεί αυτή την πληροφορία για να παράγει μαθησιακά αποτελέσματα (Δημητριάδης, 2015).

Η «ανακαλυπτική» μάθηση του Bruner. Σύμφωνα με τον Bruner οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από διερευνητικές διαδικασίες (discovery learning): Το πείραμα - τη δοκιμή - την επαλήθευση ή τη διάψευση. Ο Bruner συνιστά στους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν τη χρήση της διάλεξης και άλλων παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων γιατί οδηγούν στην απομνημόνευση, σε μια στατική και στείρα μάθηση. Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης οδηγεί στην αυτοεκπλήρωση και αυτοϊκανοποίηση του μαθητή. Ο μαθητής ικανοποιείται με το να βρίσκει μόνος του λύσεις σε προβλήματα και εξαρτάται λιγότερο από εξωτερικές αμοιβές (βαθμοί, κ.λ.π.) (Takaya, 2013).

A2.4 Κονεκτιβισμός (Connectivism)

Η θεωρία του κονεκτιβισμού (Connectivism) έχει εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια και έχει σχέση με τη ψηφιακή κοινωνία. Η θεωρία αυτή, που ακόμα αναπτύσσεται, είναι πολύ αμφιλεγόμενη και έχει πολλούς επικριτές. Στον κονεκτιβισμό είναι οι συλλογικές συνδέσεις μεταξύ όλων των «κόμβων» σε ένα δίκτυο που καταλήγουν σε νέες μορφές γνώσης. Η γνώση δημιουργείται πέρα από το επίπεδο των μεμονωμένων ανθρώπων και συνεχώς μεταβάλλεται. Η γνώση στα δίκτυα δεν ελέγχεται ούτε δημιουργείται από κανέναν επίσημο οργανισμό, αν και οι οργανισμοί θα πρέπει να «συνδέονται» σε αυτόν τον κόσμο της συνεχούς ροής πληροφοριών και να αντλούν νόημα από αυτόν. Η γνώση στον κονεκτιβισμό είναι ένα χαοτικό, μεταβαλλόμενο φαινόμενο καθώς οι «κόμβοι» έρχονται και φεύγουν καθώς οι πληροφορίες ρεουν στα δίκτυα που συνδέονται με χιλιάδες άλλα δίκτυα. Οι οπαδοί του κονεκτιβισμού υποστηρίζουν ότι το διαδίκτυο αλλάζει την ουσιαστική φύση της γνώσης (Bates, 2019).

Σύμφωνα με τον Siemens (Siemens, όπως αναφέρεται στον Bates, 2019, σ.86) «Ο σωλήνας είναι πιο σημαντικός από το περιεχόμενο μέσα στον σωλήνα». Ο Downes προσθέτει ότι «στον κονεκτιβισμό δεν υπάρχει πραγματική έννοια μεταφοράς, δημιουργίας ή οικοδόμησης της γνώσης». Οι πρακτικές για να μάθουμε μοιάζουν περισσότερο με την ανάπτυξη του εαυτού μας και της κοινωνίας με συγκεκριμένους συνδεδεμένους τρόπους. Για τον Siemens είναι οι συνδέσεις και ο τρόπος με τον οποίο ρεουν οι πληροφορίες που καταλήγουν στη γνώση η οποία υπάρχει πέρα από το άτομο. Η μάθηση γίνεται η ικανότητα αξιοποίησης σημαντικών ροών πληροφοριών, και το να ακολουθήσει κάποιος αυτές τις ροές είναι σημαντικό. Ο κονεκτιβισμός παρουσιάζει ένα μοντέλο μάθησης που αναγνωρίζει τις τεκτονικές αλλαγές στην κοινωνία όπου η μάθηση δεν είναι πλέον μια εσωτερική, ατομική δραστηριότητα αλλά ορίζεται ως ενεργή γνώση η οποία μπορεί να βρίσκεται έξω από τον εαυτό μας π.χ. εντός ενός οργανισμού ή μιας βάσης δεδομένων (Bates, 2019).

A3. Ικανότητες και δεξιότητες ενός εκπαιδευτικού

A3.1 Εγκάρσιες ικανότητες ενός εκπαιδευτικού

Εγκάρσιες ικανότητες ορίζονται από την UNESCO (2015:4), ο κριτικός και καινοτόμος τρόπος σκέψης, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την “παγκόσμια ιθαγένεια” την αίσθηση δηλαδή ότι είσαι “πολίτης του κόσμου”. Αναφορά υπήρξε και παλαιότερη χωρίς το όνομα αυτό, UNESCO (2015:185) ως οι δεξιότητες οι απαραίτητες για να ανταποκριθούμε στις ανάγκες του 21ου αιώνα, για να αναπτύξουμε τη δημιουργικότητα, τις αξίες που προσφέρονται από την δημοκρατία και γενικά όσες δεξιότητες κρίνονται απαραίτητες για την καθημερινότητα και την επαγγελματική ζωή.

Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, οι παραπάνω ικανότητες διαμορφώνουν νέες παιδαγωγικές που για την ανώτατη εκπαίδευση αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος των φοιτητών αναμορφώνεται και τους επαναπροσδιορίζει περισσότερο σαν παραγωγούς γνώσης παρά σαν καταναλωτές (Kotzé & Du Plessis, 2003; Neary & Winn, 2009) οπ. αναφ. Atenas et al. (2015).

Ο Zuliani (2008) αναφέρει ότι οι εγκάρσιες δεξιότητες προέκυψαν από την κυκλοφορία προσωπικού της τοπικής αγοράς της Τουλούζης όταν δραστηριότητες σχετιζόμενες με συστήματα ελέγχου ανάγκασαν τους εργαζόμενους στις εταιρίες πληροφορικής να μετακινούνται γρήγορα από τη μια βιομηχανία στην άλλη πράγμα που υπαγόρευε τον επαναπροσανατολισμό των τεχνικών και των μηχανικών της εταιρείας.

Σύμφωνα με το IBE (2013) εγκάρσιες δεξιότητες δεν είναι όσες σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή μια περιοχή ακαδημαϊκής γνώσης αλλά όσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα ευρύ πλήθος καταστάσεων αλλά και συνθηκών εργασίας.

Μια παραγωγική και γεμάτο νόημα ζωή προϋποθέτει υιοθέτηση με επιτυχία των αλλαγών και οι δεξιότητες αυτές βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή, είναι δε ολοένα και αυξανόμενης ζήτησης (UNESCO UNEVOC).

Ο ιδρυτής της γνωστικής ψυχολογίας, Ulrich Naiser, συμπεραίνει ότι η γνωστική δραστηριότητα ενός ατόμου, εξηγείται καλύτερα αν συσχετιστεί με την απόκτηση δεξιοτήτων, όπ. ανάφ στη Dochevska (2020:2).

A3.2 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού

Τεχνικές διδασκαλίας: Για την τεχνική της διδασκαλίας οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν με την άποψη που διατυπώνεται από τον Σαίτη (2008) ότι πρόκειται

για σύνολο στρατηγικών με σκοπό να βοηθήσουν τον μαθητή και το περιβάλλον του στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2005, Τριλιανός, 2004, Χαραλαμπίδης, 1987, Gagne, 1979).

Εκπαιδευτικό κλίμα: Η κουλτούρα ενός οργανισμού ή το κλίμα ενός οργανισμού έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό κλίμα το οποίο με την σειρά του διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις των μελών του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει αλλά και να δέχεται, τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να συντελεί στη δημιουργία ενός κλίματος που ευνοεί τη μάθηση.

Διδακτικοί στόχοι: Πρόκειται για τη θεμελιώδη δεξιότητα που αφορά στους εκπαιδευτικούς. Οι ερευνητές συμφωνούν (Cooper, 2011, Σαΐτης, 2008) ότι οι στόχοι πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένοι ξεκάθαροι και κατανοητοί από όλους τους εκπαιδευόμενους. Η επιτυχία της εφαρμογής των διδακτικών στόχων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σαφήνειά τους (Tenbrink, 1981).

Σχεδιασμός: Δεν εννοείται διδασκαλία χωρίς να προηγηθεί σχεδιασμός. Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί καθιερώνουν και χρησιμοποιούν επαναλαμβανόμενες διαδικασίες όπως τακτική συλλογή εργασιών, διανομή υλικού με μια εναλλαγή μεθόδων για τη χρήση σε διαφορετικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2005) και (Morine-Dersheimer, 2000).

Συμμετοχή μαθητών: Σύμφωνα με τον Shostak (Cooper et al., 2011:85), υπάρχουν τρεις βασικές συνιστώσες εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η πρώτη είναι οι **Προγραμματισμένες ενάρξεις** που αναφέρονται στις πρωταρχικές ενέργειες ή δηλώσεις ώστε να εγκαθιδρυθεί κανάλι επικοινωνίας με τις εμπειρίες των μαθητών. Οι **Προγραμματισμένες συζητήσεις** που σκοπό έχουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση είναι η δεύτερη συνιστώσα προς την κατεύθυνση της συμμετοχής των μαθητών ενώ οι **προγραμματισμένες καταλήξεις** αναφέρονται ως οι ενέργειες ή δηλώσεις οι σχεδιασμένες να οδηγήσουν στα κατάλληλα συμπεράσματα για την εμπέδωση της μάθησης.

Προβληματισμός: Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές, η τοποθέτηση ερωτήσεων και προβληματισμών αποτελεί δεξιότητα κλειδί για τη διδασκαλία. Οι Sadker & Zittleman (Cooper et al., 2011:109) χρησιμοποιούν τη γνωστική περιοχή της ταξινόμησης του Bloom ώστε να αναγνωρίσουν επτά (7) τακτικές που αποτελεσματικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν. Η τεχνική αναφέρεται και ως προσέγγιση του Covey και συνίσταται στο 1)

Να κάνεις τις απαραίτητες ερωτήσεις, 2) να διαφοροποιείς τις ερωτήσεις, αφού οι μαθητές διαφέρουν στην ετοιμότητα, στο τρόπο (στυλ μάθησης) που μαθαίνουν αλλά και στο υπόβαθρο γνώσης τους, 3) να γίνονται ερωτήσεις "βάθους", που είναι σχεδιασμένες να ακολουθούν την πρώτη απάντηση του μαθητή και γι αυτές είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πολύ καλά το περιεχόμενο διδασκαλίας αλλά και τους μαθητές. Λέγονται και διερευνητικές ερωτήσεις και εστιάζουν λιγότερο στο περιεχόμενο και περισσότερο ατομικά στον κάθε μαθητή. Η τέταρτη τακτική είναι 4) να θέτει ερωτήσεις "διαπλάτυνσης" της γνώσης. Σε αυτές συγκαταλέγονται ερωτήσεις του στύλ "Πως πιστεύετε ότι θα ήταν η ζωή χωρίς τους υπολογιστές;" 5) Να κάνεις χρήση χρόνου αναμονής (Sadker, 2022). Σε μια συνηθισμένη τάξη οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι περιμένουν **λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο** την απάντηση μιας ερώτησης που έχουν θέσει. Θύματα και οι ίδιοι, αυτού του μικρού χρόνου αναμονής, τείνουν να δίνουν τον λόγο στον μαθητή που σήκωσε γρηγορότερα το χέρι! 6) να μην επιλέγει τους μαθητές που συμμετέχουν αλλά να φροντίζει προσωπικά για την συμμετοχή όλων και 7) να δίνει χρήσιμη ανατροφοδότηση.

Διαφοροποιημένη μάθηση : Η διαφοροποιημένη μάθηση, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2022:17) μπορεί διαφοροποιηθεί ως προς

- 1) το περιεχόμενο: αυτό ορίζεται ως οι γνώσεις και οι έννοιες που κατακτούν οι μαθητές για να πετύχουν τους στόχους τους
- 2) την επεξεργασία: που περιγράφει πως οι μαθητές συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία για να κατανοήσουν το περιεχόμενο
- 3) το τελικό προϊόν: που συνίσταται στο πως οι μαθητές δείχνουν ότι γνωρίζουν και τι εφαρμόζουν,
- 4) το μαθησιακό περιβάλλον: περιγράφει τον χώρο, τις σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας.

Η διαφοροποίηση γίνεται σύμφωνα με

- 1) τη μαθησιακή ετοιμότητα: όρος που περιγράφει πόσο κοντά βρίσκονται μαθητές στους διδακτικούς στόχους
- 2) τα ενδιαφέροντα: που είναι επιθυμίες, κλίσεις, ταλέντα που κινητοποιούν τον μαθητή
- 3) το μαθησιακό προφίλ: που είναι οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνει καλύτερα ο μαθητής .

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η δεξιότητα που έχει ένας εκπαιδευτικός να διδάσκει διαφοροποιημένα του δίνει την δυνατότητα να καταλαβαίνει καλύτερα τους μαθητές ώστε να

κεντρίσει το ενδιαφέρον τους για τη συμμετοχή στη, μαθησιακή διαδικασία με στόχο την ευθύνη και την αυτονομία τους ώστε να αξιοποιηθούν οι δυνατότητές τους.

Πολιτισμικά ανταποκρινόμενη μάθηση : Ο τρόπος έκφρασης, ο τρόπος που μαθαίνουμε, ο τρόπος που δουλεύουμε πχ μόνοι ή σε ομάδα είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας του πολιτισμού μας. Αν προτιμούμε να εκφράζουμε αυθόρμητα τη γνώμη μας ή είμαστε περισσότερο συγκρατημένοι ή αν προτιμούμε μια δραστηριότητα περισσότερο προσωποποιημένη ή όχι έχει να κάνει με τον πολιτισμό μας (Παντελιάδου, 2022:32). Η δεξιοότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη διδασκαλία του και να παροτρύνει τους μαθητές να δουλέψουν με τρόπους που είναι περισσότερο αποδοτικοί για αυτούς, κρίνεται πολύ χρήσιμη αλλά και εντελώς απαραίτητη στην περίπτωση που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Διαχείριση τάξης : Σύμφωνα με τους Weinstein & Weber (Cooper et al., 2016) ο όρος διαχείριση της τάξης δεν σημαίνει μόνο πειθαρχία αλλά γενικεύεται ώστε να συμπεριλάβει “... όλες τις ενέργειες που ένας εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει ώστε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο να εμπνέει το σεβασμό, την τάξη, την παραγωγικότητα. Η διαχείριση της τάξης πρέπει να υποστηρίζει και να διευκολύνει την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση έτσι αποτελεσματική διαχείριση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών στην διαχείριση θυμού, στην επικοινωνία στη διαχείριση συγκρούσεων και στην ικανότητα για αυτορρύθμιση (Weinstein et al., 2004).

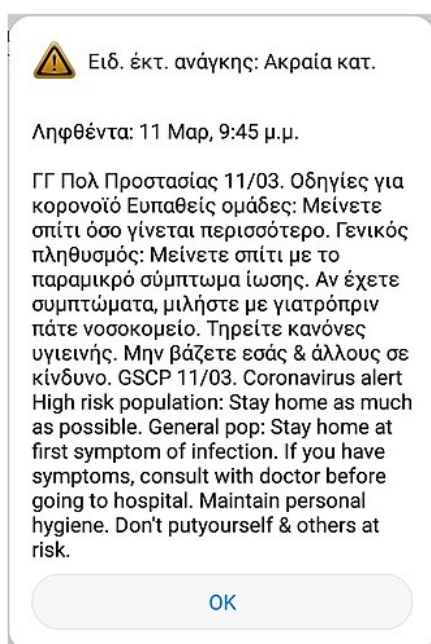
Συνεργατική μάθηση : Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Leighton (1995), συνεργατική μάθηση είναι “...πως να βρεις απαντήσεις χρησιμοποιώντας τη διαθέσιμη (στην ομάδα εμπειρία), πως να αντιλαμβάνεσαι τις διαφορές στο ταλέντο ως ευκαιρίες εμπλουτισμού της σκέψης και πως η συλλογική πρόοδος υποστηρίζεται από ομότιμους (συμμαθητές) που συμμετέχουν σε μορφές ηγεσίας και διαπραγμάτευσης. Από το 1960, οι έρευνες και οι πρακτικές της συνεργατικής μάθησης στηρίχθηκαν στη εργασία των Kurt Lewin και Morton Deutsch οι οποίοι μελέτησαν την επίπτωση που έχουν οι συνθήκες συνεργασίας και ανταγωνισμού στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Σημαντικά στοιχεία δείχνουν ότι στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εμπλέκονταν σε συνεργατικές δραστηριότητες επιλύονται οι συγκρούσεις που ανακύπτουν με ειρηνικούς και παραγωγικούς τρόπους. Η δεξιοότητα ενός εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί την εργασία σε

ομάδες, ενισχύοντας το συνεργατικό κλίμα και να μετασχηματίζει κάθε εμπόδιο σε μια δυνατότητα, ενισχύοντας την απόκτηση της γνώσης ως συλλογικό αγαθό, είναι πολύτιμη και εξαιρετικά χρήσιμη για το μέλλον. Όλοι μαζί μπορούμε να φτάσουμε μακρύτερα αλλά και γρηγορότερα σε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα.

Εκτίμηση : Σύμφωνα με τον TenBrink (2016), ο όρος εκτίμηση έχει αρχίσει να αντικαθιστά τον όρο αξιολόγηση αν και οι δύο όροι αναφέρονται στην ίδια διαδικασία. Η καινούργια ορολογία, της εκτίμησης, εμβαθύνει τον ρόλο της αξιολόγησης. Οι στρατηγικές που αφορούν στην εκτίμηση περιλαμβάνουν περισσότερα από την δημιουργία τεστ και φύλλων αξιολόγησης. Γενικά οι στρατηγικές αυτές, όταν σχεδιαστούν σωστά, δίνουν πληροφορίες για συμπεριφορές, δεξιότητες, ιδέες, στάσεις, χαρακτηριστικά που αφορούν στην πραγματική ζωή και που είναι απαραίτητα για την καθημερινότητα. Άρα οι στρατηγικές της εκτίμησης σχεδιάζονται ώστε να πληροφορηθεί (ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής) για συνθήκες οι οποίες είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην πραγματικότητα πέρα από το σχολικό ή το ακαδημαϊκό περιβάλλον.

B: Η μετασχηματισμένη εκπαίδευση της μετα-Covid εποχής

Στις 11 Μαρτίου 2020, το παρακάτω μήνυμα, σταλμένο από τη ΓΓ Πολιτικής προστασίας έδινε οδηγίες για τις ευπαθείς ομάδες να μείνουν στο σπίτι όσο περισσότερο.



Η παραμονή στο σπίτι συμπεριλάμβανε και τον μαθητικό αλλά και όλο το εκπαιδευόμενο πληθυσμό μιας και είχαμε και κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και δομών της εκπαίδευσης. Το μήνυμα παρότρυνε να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής. Την αρχική έκκληξη ακολούθησε η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς και σιγά σιγά και από τους μαθητές ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν μπορούσε να διακοπεί επ' αόριστον και ότι οι συνέπειες μιας τέτοιας επιλογής θα ήταν περισσότερο ολέθριες από τη με οποιοδήποτε τρόπο τη συνέχιση της διδασκαλίας.

Εικόνα 1

B1. Μετάπτωση: ένα σημείο τομής για την εκπαίδευση

Τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας αναγκάστηκαν να κλείσουν λόγω της πανδημίας για πρώτη φορά το πρώτο τετράμηνο του 2020 και συγκεκριμένα από τις 8 Μαρτίου 2020 έως τις 12 Απριλίου 2020 οπότε και ακολούθησε η επίσημη αργία του Πάσχα. Στη συνέχεια μετά τις καλοκαιρινές διακοπές, στο τελευταίο τετράμηνο του έτους χρειάστηκε να κλείσουν για ακόμη μια φορά στις 02 Νοεμβρίου του 2020 έως στις 18 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους. Στη συνέχεια από 8 έως 10 Ιανουαρίου 2021 και από 13 Ιανουαρίου 2021 έως 14 Απριλίου του 2021. Το κλείσιμο το σχολείων αφορούσε σε σύνολο 4429 δημοτικά και 5607 Νηπιαγωγεία (Α θμια) και σε 1818 γυμνάσια και 1327 Γενικά λύκεια (Β θμια)(Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2022:67). Οι προηγούμενοι αριθμοί αφορούν την σχολική χρονιά 2019-2020. Αν στο αριθμό των ΓΕΛ προστεθεί ο αριθμός των ΕΠΑΛ μιλάμε για πλήθος μαθητών που υπερβαίνει 1.175.000, στο οποίο πρέπει να προστεθεί και ο αριθμός των φοιτητών της πανεπιστημιακής και της τεχνολογικής εκπαίδευσης, που την σχολική χρονιά 2019-2020 αριθμούσε σύνολο 503.994 άτομα. Φυσικά στους παραπάνω αριθμούς πρέπει να προστεθούν και το διδακτικό προσωπικό, που χωρίς τα ΕΠΑΛ αριθμούσε τη σχολική χρονιά 2019-2020 172.706 άτομα.

Αν υπολογίσουμε στο σύνολο και την εκπαίδευση ενηλίκων (Κέντρα Δια Βίου Μάθησης κα), για τα οποία δεν υπάρχει καταγραφή αλλά από τον συνολικό πληθυσμό, υπολογίζεται ότι πάνω λοιπόν 1.800.000 άτομα, μόνο στην Ελλάδα, έπρεπε από τις 8 Μαρτίου του 2020 και μετά, να αλλάξουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την διδασκαλία, το μαθησιακό αποτέλεσμα που αυτή αποσκοπεί, να αλλάξουν το τρόπο επικοινωνίας μεταξύ τους, τον τρόπο που σκέφτονται αλλά πάνω απ όλα έπρεπε να δημιουργήσουν μια κουλτούρα μάθησης πολύ γρήγορα και βασιζόμενοι σε κάτι που γνώριζαν πρώτη φορά, την εκπαίδευση από απόσταση.

Η μεταφορά όλης της μαθησιακής διαδικασίας ηλεκτρονικά (on line), ονομάστηκε μετάπτωση από τον συμβατικό στον ηλεκτρονικό τρόπο διδασκαλίας ή απλά **μετάπτωση** και την Ελλάδα ακολούθησαν και άλλες χώρες. Όπως αναφέρει στην έκθεσή της, η UNESCO (2020), 1,56 δισεκατομμύρια εκπαιδευόμενοι, στο ανώτατο σημείο (κορύφωση) της πανδημίας-10 Απριλίου 2020, δηλαδή το 90,1% του συνόλου των εκπαιδευμένων, βρέθηκαν εκτός σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών δομών γενικότερα όπ.ανάφ και οι Γούλας & Καραλής (2020) αλλά και (Dryden & Peterson, 2020).

Δύο μέρες μετά τη δημοσίευση της σχετικής Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου (ΠΝΠ) (ΦΕΚ 55Α/11-3-2020), με το άρθρο 12 της οποίας επιτράπηκε η δυνατότητα

πραγματοποίησης των μαθημάτων διαδικτυακά, τα περισσότερα πανεπιστήμια ήταν σε θέση να ανακοινώσουν τους τρόπους μετάπτωσης.

B1.1 Ασύγχρονη εκπαίδευση - το πρώτο βήμα

Η πλατφόρμα GUnet eclass όπως λεγόταν παλαιότερα η Open eClass, αποτελεί την πρόταση του δικτύου GUnet, που είναι ακαδημαϊκό, δημιουργήθηκε από την πανεπιστημιακή κοινότητα, με σκοπό την υποστήριξη της υπηρεσίας Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης ενώ διανέμεται ελεύθερα ως λογισμικό ανοιχτού κώδικα.

Ο Μάρτιος του 2003, είναι η χρονολογία έναρξης της διάθεσης της πλατφόρμας και από τότε χρησιμοποιείται από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα της Ελλάδας, σχεδόν στο σύνολό τους. Πλήθος άλλοι οργανισμοί, που δραστηριοποιούνται σε δράσεις Ασύγχρονης εκπαίδευσης και Κατάρτισης, χρησιμοποιούν επίσης την πλατφόρμα.

Η πλατφόρμα e class χρησιμοποιήθηκε για να υποστηρίξει την εκπαίδευση από απόσταση (τηλεκπαίδευση), στην Β Θμια εκπαίδευση, κατά την διάρκεια της 1ης καραντίνας **για πρώτη φορά**, στην ασύγχρονη της μορφή τον Μάρτιο 2020 και παρέμεινε για χρήση σε κάθε σχολική χρονιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ιστοσελίδα ομάδας υποστήριξης (*Αναλυτική Περιγραφή Open Eclass*, 2017), «...ακολουθεί την φιλοσοφία του λογισμικού ανοιχτού κώδικα και διανέμεται ελεύθερα χωρίς την απαίτηση αδειών χρήσης και συντήρησης». Το δίκτυο GUnet, (Greek Universities network), που αποτελεί την ομάδα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης του Πανελληνίου Ακαδημαϊκού Διαδικτύου, υποστηρίζει την πλατφόρμα ενώ «...κάθε εγκατάσταση της πλατφόρμας υποστηρίζεται από τους τοπικούς διαχειριστές οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την καλή λειτουργία της πλατφόρμας, καθώς και την εξυπηρέτηση των αιτημάτων των εγγεγραμμένων χρηστών (εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων)»

Η πλατφόρμα αυτή παρέχει τις ακόλουθες δυνατότητες, που παρουσιάζονται συνοπτικά

A. Υποστηρίζει ρόλους χρηστών

Υπάρχουν ρόλοι χρηστών διακριτοί, υποστηρίζονται τρεις (3) βασικοί σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 1 αλλά και ενδιάμεσοι ρόλοι, βοηθητικοί αυτών που αναφέρονται.

Πίνακας 1. Βασικοί διακριτοί ρόλοι χρηστών της eclass

A/A	Βασικοί ρόλοι	Αρμοδιότητες-δυνατότητες
1	Εκπαιδευτής	Υπεύθυνος για την δημιουργία και την διαχείριση μαθημάτων
2	Εκπαιδευόμενος	Εγγραφή στα μαθήματα Συμμετοχή σε ομάδες εργασίας Συμμετοχή σε συζητήσεις Συμμετοχή σε ασκήσεις αξιολόγησης
3	Διαχειριστής	Δημιουργεί και ελέγχει λογαριασμούς χρηστών Διαχειρίζεται μαθήματα Διαχειρίζεται τον εξυπηρετητή

B. Υποστηρίζει κατηγορίες μαθημάτων

Υπάρχουν επίσης και διακριτές κατηγορίες μαθημάτων, οι οποίες είναι τρεις: **Ανοιχτά μαθήματα** ελεύθερης πρόσβασης όπου μπορούν να έχουν πρόσβαση ακόμη και άτομα που δεν διαθέτουν λογαριασμό, **ανοιχτά με εγγραφή**: με πρόσβαση σε αυτά ατόμων με λογαριασμό στη πλατφόρμα, **κλειστά μαθήματα**: με πρόσβαση μόνο από τον υπεύθυνο μαθήματος και τέλος **ανενεργά μαθήματα**: που δεν είναι ορατά στον κατάλογο παρά μόνο από τον υπεύθυνο εκπαιδευτή.

Γ. Δομή του ηλεκτρονικού μαθήματος

Το ηλεκτρονικό μάθημα της eclass αποτελείται από 17 υποσυστήματα (εργαλεία συστήματος) και 4 εργαλεία διαχείρισης σε αρθρωτή δομή. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτής μπορεί να ελέγχει το περιβάλλον ενεργοποιώντας ή όχι τα συγκεκριμένα υποσυστήματα. Παρακάτω στον πίνακα 2 φαίνονται αναλυτικά τα εργαλεία του συστήματος και διαχείρισης της πλατφόρμας eclass.

Πίνακας 2. Εργαλεία συστήματος και διαχείρισης της πλατφόρμας

A/ A	Εργαλεία	Περιγραφή
1	Ατζέντα	Διαλέξεις, συναντήσεις, αξιολογήσεις χρονικά.
2	Έγγραφα	Αποθήκευση και οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού.
3	Ανακοινώσεις	Ενημέρωση εγγεγραμμένων χρηστών.
4	Περιοχές συζητήσεων	Χώρος ανταλλαγής απόψεων και ιδεών.
5	Ομάδες εργασίας	Συλλογή από εγγεγραμμένους χρήστες και με δυνατότητα διαμοιρασμού αρχείων.
6	Σύνδεσμοι-χρήσιμες πηγές	Πηγές από το διαδίκτυο που αφορούν στο μάθημα.
7	Εργασίες εκπαιδευομένων	Επιτρέπει τη διαχείριση, υποβολή και βαθμολόγηση, ηλεκτρονικά, του μαθήματος.
8	Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης	Επιτρέπει την εξάσκηση των εκπαιδευομένων.
9	Περιγραφή μαθήματος	Πληροφορίες σχετικά με την ύλη, τους στόχους, τις δραστηριότητες κλπ.

10	Γλωσσάριο	Διαχείριση ορολογίας του μαθήματος.
11	Ηλεκτρονικό βιβλίο	Εισαγωγή, διαχείριση, παρουσίαση βιβλίων (HTML).
12	Πολυμέσα	Αποθήκευση, διάθεση οπτικοακουστικού υλικού.
13	Γραμμή Μάθησης	Οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού σε ενότητες ως δραστηριότητες μαθησης (SCROM).
14	Κουβέντα	Δυνατότητα ανταλλαγής γραπτών μηνυμάτων σε πραγματικό χρόνο (chat).
15	Τηλεσυνεργασία	Πίνακας (whiteboard) με δυνατότητα επικοινωνίας ήχου και εικόνας.
16	Ερωτηματολόγια	Δυνατότητα δημιουργίας δημοσκοπήσης.
17	Wiki	Επεξεργασία από κοινού περιεχομένων κειμένων.
18	Χώρος Ανταλλαγής Μηνυμάτων	Ανταλλαγή μηνυμάτων εκπαιδευομένων-εκπαιδευτών.
19	Βαθμολόγιο	Καταγραφή βαθμολογίας.
20	Παρουσιολόγιο	Καταγραφή παρουσιών – απουσιών.
21	Στατιστικά	Στατιστικά στοιχεία χρηστών.

Παράλληλα, επειδή η συγκεκριμένη πλατφόρμα αναβαθμίζεται συνεχώς σημαντικοί άξονες στον σχεδιασμό και την ανάπτυξή της «... αποτελούν η προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις, η ευελιξία, η ευκολία στη χρήση, η δυνατότητα αναβάθμισης και επέκτασης, η ελεύθερη διάθεση χωρίς την απαίτηση αδειών χρήσης και συντήρησης, οι μικρές λειτουργικές απαιτήσεις, η ανεξαρτησία από το υποκείμενο Λειτουργικό Σύστημα, η χρήση

ανοικτών προτύπων, η δυνατότητα ολοκλήρωσης της πλατφόρμας με άλλες δικτυακές υπηρεσίες, η πολυγλωσσική υποστήριξη, οι ξεκάθαρες λειτουργικές δομές (εγγραφή, πρόσβαση, δημιουργία μαθήματος, διαχείριση κλπ), καθώς και η συνεχής υποστήριξη από το Πανελλήνιο Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (GUnet).» (Αναλυτική Περιγραφή Open Eclass, 2017).

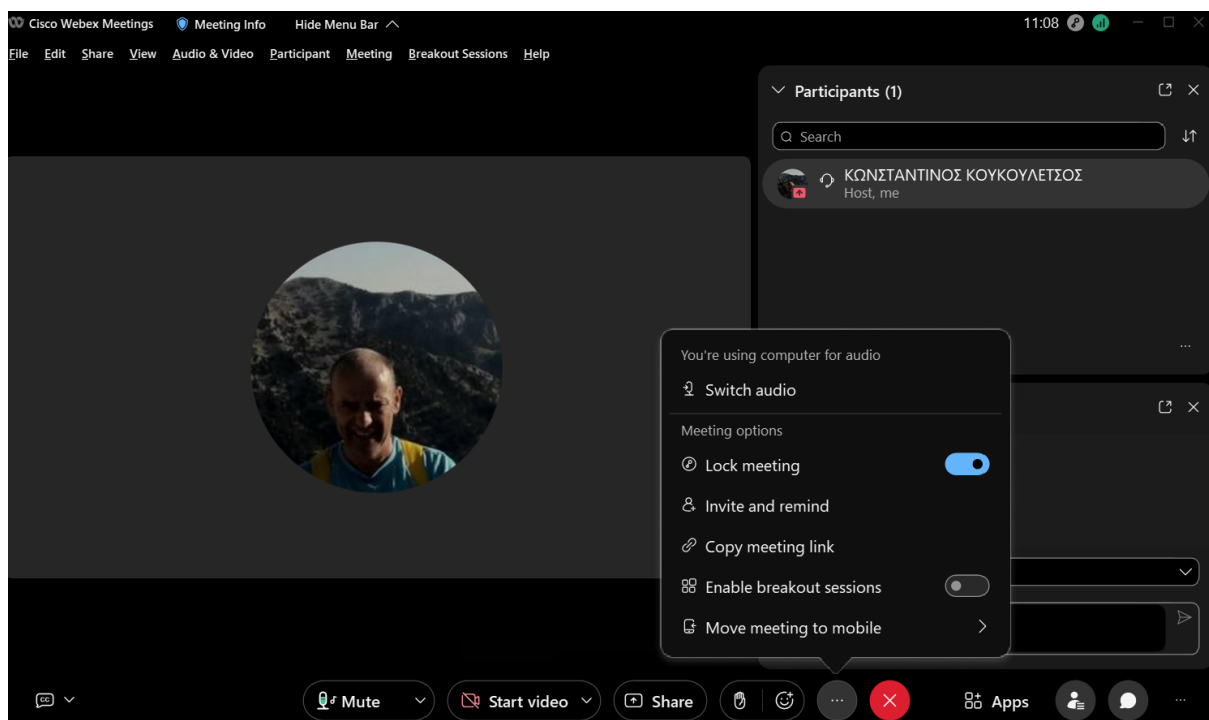
B1.2 Σύγχρονη εκπαίδευση - το δεύτερο βήμα

Τα σχολεία, αναγκάστηκαν να κλείσουν και 2η φορά, από 2 Νοεμβρίου 2020, 2η καραντίνα (λοκνταουν), αυτή τη φορά όμως στη διάθεση των εκπαιδευτικών, εκτός από την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, υπάρχει και μια πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης από την εταιρεία Cisco, με το όνομα Cisco Webex Meetings. Το πρώτο σύγχρονο μάθημα τηλεεκπαίδευσης λαμβάνει χώρα στην Ελλάδα στις 3 Νοεμβρίου 2020 για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το Υπουργείο Παιδείας εξασφαλίζει ένα ολοκληρωμένο σύστημα τηλεεκπαίδευσης (LMS) για όλους του εκπαιδευτικούς ενώ το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο υποστηρίζει τη σύνδεση όσων έχουν λογαριασμό σε αυτό δηλαδή μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η εταιρεία υποστηρίζει και σύνδεση μέσω φυλλομετρητή η οποία όμως δεν έχει όλες τις δυνατότητες της εφαρμογής για υπολογιστή και είναι και πιο αργή (λόγω απομακρυσμένης σύνδεσης του υπεύθυνου εξυπηρετητή). Η ίδια εταιρεία στην ιστοσελίδα της (Cisco Webex, 2019) υπόσχεται ότι όλοι οι ενδιαφερόμενοι συμπεριλαμβάνονται και κανένας δεν “μένει πίσω” ενώ ισχυρίζεται πως μπορεί κάποιος να δημιουργήσει “ελκυστικές εμπειρίες”, ότι μπορεί (η εφαρμογή) να απομακρύνει τον θόρυβο, να κάνει “διαδραστικές δημοσκοπήσεις”, υπάρχει ηλεκτρονικός πίνακας στο οποίο μπορούν να γράφουν όλοι σε πραγματικό χρόνο, δυνατότητα αποστολής μηνυμάτων αλλά και κουβεντούλα (chat), μπορεί να διαμοιραστεί ολόκληρη η οθόνη ή κάποια εφαρμογή άλλη του υπολογιστή, ξεχωριστές συνεδρίες (Breakout sessions). Η ηλεκτρονική αίθουσα προσφέρει δυνατότητα αναμονής των μαθητών, σε προθάλαμο, έως ότου του επιτραπεί η είσοδος από τον υπεύθυνο καθηγητή και υποστηρίζεται και η ανοικτή (unlocked) λειτουργία του meeting. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της εταιρείας “...Το Webex ενσωματώνεται απρόσκοπτα σε 100+ κορυφαίες εφαρμογές όπως την Google, το twitter, τα Windows και πολλές άλλες”.

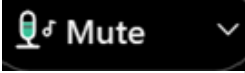

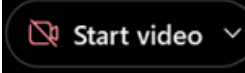





Στην εικόνα 1 που ακολουθεί φαίνεται το μενού της εφαρμογής που αντικρίζει ο εκπαιδευτικός όταν ξεκινά μια νέα συνεδρία.


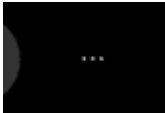
Εικόνα 2. Το περιβάλλον του Webex Meeting



Στην εικόνα είναι ενεργοποιημένο (πατημένο) το εικονικό κουμπί με τις τρεις τελίτσες ώστε να φανεί το αναδυόμενο μενού. Την ίδια λογική εμφανίζουν όλα τα κουμπιά ελέγχου αλλά και τα κουμπιά που ελέγχουν τα εργαλεία του συστήματος διαχείρισης μάθησης από απόσταση (LMS) τα οποία συνοπτικά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 3. Η φορά παρουσίασης είναι ανάποδη των δεικτών του ρολογιού ξεκινώντας από το κουμπί που ελέγχει τη λειτουργία του μικροφώνου.

Πίνακας 3. Εργαλεία και κουμπιά ελέγχου του Webex Meeting

	Λειτουργία-κουμπί	Περιγραφή
1		Άνοιγμα και κλείσιμο του μικροφώνου αλλά και έλεγχος της εφαρμογής που χρησιμοποιεί το μικρόφωνο για να λειτουργήσει.
2		Άνοιγμα και κλείσιμο της κάμερας αλλά και δυνατότητα λειτουργίας μη ενσωματωμένης (εξωτερικής κάμερας).
3		Κουμπί διαμοιρασμού αρχείο ή εφαρμογής ακόμη και ολόκληρης της οθόνης.
4		Ηλεκτρονικό σήκωμα χεριού (για να πάρει τον λόγο) και συναισθήματος μέσω εικόνας (emoji)
5		Δεξί κουμπί τερματισμού της συνεδρίας.
6		Αριστερό κουμπί ελέγχου εφαρμογής του ήχου και δυνατότητας κλειδώματος της αίθουσας (μετά την έναρξη) δυνατότητα λίστας προσκεκλημένων, δυνατότητα αντιγραφής της διεύθυνσης της συνεδρίας, αλλά και δυνατότητα μοιρασμού των συμμετεχόντων σε ομάδες .
7		Κουμπί προτεινόμενων εκπαιδευτικών εφαρμογών και αναζήτησης άλλων.
8		Κουμπί προβολής λίστας συμμετεχόντων στη σύσκεψη

9		Δημιουργία χώρου ανταλλαγής μηνυμάτων.
10		Δημιουργία χώρου ερωτήσεων – απαντήσεων. Δημιουργία χώρου σημειώσεων.

Στο μενού εντολών που υπάρχει στο πάνω μέρος του πάνελ υπάρχουν εκτός των **τυπικών δυνατοτήτων** (close, save, save as κλπ) που υπάρχουν σε κάθε εφαρμογή του υπολογιστή ρυθμίσεις σε κάθε λεπτομέρεια της εργασίας που το κάθε κουμπί που περιγράψαμε επιτελεί καθώς και πολλές περισσότερες δυνατότητες ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζουν:

File: Υπάρχει εκτός των άλλων (τυπικών δυνατοτήτων) δυνατότητα να ανοίξεις αρχεία που έχεις δημιουργήσει με τις δημοσκοπήσεις ή αρχεία ερωτήσεων - απαντήσεων ή αρχεία που αφορούσαν στα μηνύματα (chat) και αποφάσισης να αποθηκεύσεις και δυνατότητα μεταφοράς των αρχείων αυτών.

Edit: Ξεχωρίζουμε τη δυνατότητα επεξεργασίας σε οποιαδήποτε γραμματοσειρά και σε όποιο μέγεθος βολεύει, αλλά και τη δυνατότητα επισήμανσης πάνω στη σελίδα.

Share: Που διαμοιράζει όπως και το κουμπί που βρίσκεται στο κάτω μέρος του πάνελ. Μπορεί να διαμοιραστούν οθόνη ή εφαρμογή, αρχεία, εικόνα κάμερας αλλά και “μαυροπίνακας” (προστέθηκε αργότερα και ονομάστηκε whiteboard).

Audio & Video: Που ελέγχει με αναλυτικό τρόπο με ποιά εφαρμογή λειτουργεί ο ήχος και η εικόνα στη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης με δυνατότητα αλλαγή ή προσαρμογής αυτού/της όταν πχ διαμοιράζεις ένα βίντεο ή μια κινούμενη εικόνα με ήχο κλπ.

Participant: Που ελέγχει τους συμμετέχοντες στη σύσκεψη, να ακουστούν ή όχι αλλά και αποδίδει δικαιώματα σε κάθε χρήστη ανάλογα με τις ανάγκες του τηλεμαθήματος. Ξεχωρίζει η δυνατότητα να γίνει ο ίδιος Παρουσιαστής (Presenter) ή Οικοδεσπότης (Host - Co Host) ή να κρατά σημειώσεις (Note Taker).

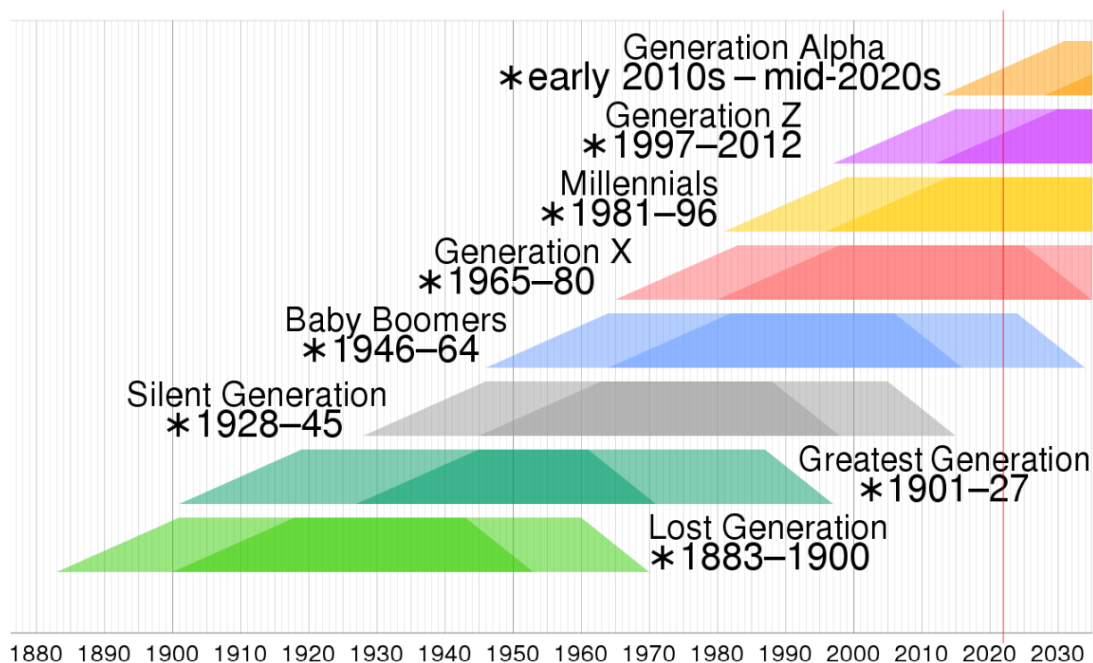
Meeting Options: Κουμπί ελέγχου της τηλεδιάσκεψης. Ανάμεσα στα άλλα ελέγχει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ανοίγουν κάμερες, να συμμετέχουν στη συζήτηση (chat), να κρατούν (ηλεκτρονικά) σημειώσεις, να σηκώνουν το χέρι, να δείχνουν ή όχι συναισθήματα (emoji) να μεταφέρουν αρχεία και άλλα.

Breakout Sessions: Δίνει την δυνατότητα διαχωρισμού σε ομάδες είτε από τον εκπαιδευτή είτε τυχαία είτε με επιλογή συμμετεχόντων, δυνατότητα ανάθεσης εργασιών, μετακίνησης

του εκπαιδευτή μέσα στον ηλεκτρονικό χώρο της κάθε ομάδας, δυνατότητα αποστολής σε όλους μηνύματος προτεραιότητας π.χ. τερματισμός των ομάδων σε 5 λεπτά και άλλα.

B1.3 Η γενιά Z (Generation Z)

Στο σημείο αυτό είναι καλό να γίνει μια αναφορά στους αποδέκτες της διδασκαλίας από απόσταση είτε στη σύγχρονη είτε στην ασύγχρονη μορφή, στους μαθητές που ανήκουν σε μια ιδιαίτερη γενιά η οποία δεν γνώρισε τον κόσμο πριν το ίντερνετ η λεγόμενη γενιά Z ή κατά άλλους γνωστή και ως Zoomers ή και iGen κατά το iPod και iPad της Apple. Η γενιά αυτή αφορά άτομα που γεννήθηκαν τέλη της δεκαετίας του 1990 έως τις αρχές της δεκαετίας του 2010 και ειδικότερα σύμφωνα με την παρακάτω εικόνα η γενιά Z περιλαμβάνει όλα τα άτομα με χρονολογία γέννησης από 1997 έως 2012.



CC BY-SA 4.0
File: Generation timeline.svg
Uploaded: 13 January 2022

Εικόνα 3. Ονομασίες γενεών στον δυτικό κόσμο

Η γενιά Z, η οποία βρίσκεται αυτά τα χρόνια στην εφηβεία της, είναι η γενιά που μεγάλωσε έχοντας συνεχή πρόσβαση στο ίντερνετ και σε όλες τις ψηφιακές τεχνολογίες μέσω φορητών συσκευών, τηλεφώνων, τάμπλετ και φορητών υπολογιστών. Αν και αναφέρονται ως “ψηφιακοί ιθαγενείς” (digital natives), επειδή αισθάνονται άνετα με την χρήση της τεχνολογίας και είναι εξοικειωμένοι με ένα πλήθος από ψηφιακές εφαρμογές και πλατφόρμες κοινωνικών δικτύων και τα τελευταία δύο χρόνια και με αρκετές πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης λόγω της πανδημίας εντούτοις αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και ψηφιακά εγγράμματοι. Όπως επισημαίνει ο Συντονιστής Γ ερώτηση 5 συμπεριφέρονται πολύ καλά ως χρήστες αποφεύγουν όμως τις δυσκολίες που προκύπτουν λόγω τεχνικών ζητημάτων πχ μη αναγνώριση του μικροφώνου από μια εφαρμογή και συχνά εγκαταλείπουν την προσπάθεια εύκολα όταν κάτι δεν δουλεύει αμέσως. Σύμφωνα με την wikipedia η γενιά Z χαρακτηρίζεται από εγκράτεια ταυτόχρονα όμως είναι και μια ριψοκίνδυνη γενιά ("Generation Z," 2006).

Η εκτεταμένη και σε μεγάλο βαθμό ακούσια χρήση της τεχνολογίας με τη μεγάλη ευκολία πρόσβασης λόγω φορητότητας των συσκευών, κινητό τηλέφωνο - τάμπλετ και άλλα εμποδίζει την ομαλή νευρολογική ανάπτυξη του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Steyer (2012) (όπως αναφέρεται στον Turner, 2015:9) “οι χαμηλότερες γνωστικές περιοχές που διεγείρουν και ωθούν τη μάθηση, για την γενιά Z, ενεργοποιούνται συνεχώς και σε μεγάλο βαθμό καθώς βομβαρδίζονται από μηνύματα κειμένου, ειδοποιήσεις λειτουργίας των εφαρμογών, αναβαθμίσεις και ενημερώσεις αλλά και πακέτα προσφορών βιντεοπαιχνιδιών ή άλλων.” Την ίδια στιγμή η γενιά Z στηρίζεται στη χρήση μηχανών αναζήτησης και “βλέπει” την απάντηση χωρίς να διαβάσει αυτήν, δημιουργώντας έτσι ένα καινούργιο τρόπο σκέψης, που περιλαμβάνει την συνεχή ροή πληροφορίας που πολλές φορές είναι ασυνεχής και άλλες φορές επικαλύπτεται κιόλας (Palaiogeorgiou et al., 2016).

Όπως αναφέρει η Strauss, (2019) στο άρθρο της, τα αποτελέσματα της έρευνας του Εθνικού Κέντρου Στατιστικής για Εκπαιδευτικά θέματα (NCES) των ΗΠΑ, ήταν αποκαρδιωτικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 42000 μαθητές από 14 χώρες και χρησιμοποιήθηκαν δύο δεξιότητες που ονομάστηκαν “ψηφιακός γραμματισμός” (computer and information literacy) και “υπολογιστική σκέψη” (computational thinking). Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί υπολογιστή για έρευνα,

δημιουργία και επικοινωνία ώστε να συμμετέχει αποτελεσματικά στο σπίτι, το σχολείο, στο χώρο εργασίας αλλά και στην κοινωνία. Η δεύτερη, αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει πτυχές προβλημάτων του πραγματικού κόσμου που είναι κατάλληλες να επιλυθούν και να προσεγγιστούν με έναν υπολογιστή δημιουργώντας έναν αλγόριθμο. Μόνο το 2% από την γενιά Z, που ονομάζονται “ιθαγενείς της τεχνολογίας” ή “ψηφιακοί ιθαγενείς” μπόρεσαν να επιτύχουν μέγιστο σκορ στις παραπάνω δύο δεξιότητες ενώ μόνο το 19% από 42000 μαθητές από 14 χώρες και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα μπορούσαν να δουλέψουν ανεξάρτητα χρησιμοποιώντας του υπολογιστές ως εργαλεία διαχείρισης και συγκέντρωσης της γνώσης.

Συμπερασματικά ο ίδιος ο Turner (2015:10) προτείνει την χρήση της τεχνολογίας ώστε να μπορέσεις να “συνδεθείς” με ένα παιδί της γενιάς Z **βοηθητικά μονάχα**, αφού αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο ενισχυτικά και όχι να αντικαταστήσει την δια ζώσης επικοινωνία ενώ ειδικοί προτείνουν, για την δημιουργία της σύνδεσης, ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τον τρόπο χρήσης αυτής (της τεχνολογίας) από το παιδί (μαθητή) και τις ικανότητες που απέκτησε αυτό από την χρήση της. Όπως σωστά θέτει και ο Συντονιστής Α, με τον τρόπο αυτό θεωρεί ο μαθητής πιο οικεία την τεχνολογία, “σαν κάτι δικό του” και έτσι αυξάνεται η συμμετοχή στη εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα παραπάνω αποτελούν τμήμα της γνώσης που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη διδασκαλία από απόσταση, ειδικά στην σύγχρονη της μορφή, με τις πλατφόρμες της τηλεεκπαίδευσης λόγω πανδημίας covid19 κάτι που πριν δεν ήταν απαραίτητα να ληφθεί υπόψη από τους εκπαιδευτικούς μια και η δια σόζης διδασκαλία έγκειται σε ένα άλλο τρόπο και περιβάλλον μάθησης τελείως διαφορετικό.

B2. ΚΣΕ και ο ρόλος των ΤΠΕ στην μετάδοση της γνώσης

Αναφερόμαστε στο ρόλο των ΤΠΕ όταν αυτά χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση της γνώσης με οποιοδήποτε τρόπο σύμφωνα με την θεωρία του R.Mayer (2002) που αφορά τη μάθηση με τη χρήση πολυμέσων. Η μάθηση λοιπόν λαμβάνει χώρα όταν ο μαθητής δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις από λέξεις και εικόνες που του παρουσιάζονται. Στον παραπάνω ορισμό συμπεριλαμβάνονται “...περιβάλλοντα που βασίζονται σε βιβλία που αποτελούνται από κείμενο και εικονογραφήσεις, περιβάλλοντα υπολογιστών που

αποτελούνται από αφήγηση και κινούμενα σχέδια και εικονικά περιβάλλοντα παιχνιδιών που αποτελούνται από διαδραστική ομιλία και κινούμενους μικρόκοσμους”, (Mayer, 2002:85). Ο R Mayer αναρωτιέται εάν η ανθρώπινη μάθηση είναι πράγματι βαθύτερη όταν οι εξηγήσεις ενός φαινομένου παρουσιάζονται με τη μορφή λέξεων και εικόνων παρά μόνο με τη μορφή λέξεων και εξερευνά την φύση της μάθησης με την χρήση πολυμέσων.

Πίνακας 4 Οι δυο προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό πολυμέσων

Σχεδίαση	Σημείο εκκίνησης	Στόχος	Προβλήματα
Με επίκεντρο την τεχνολογία	Οι δυνατότητες της τεχνολογίας πολυμέσων	Η παροχή πρόσβασης στην πληροφορία	Πως θα γίνει η χρήση της τεχνολογίας «αιχμής» στη σχεδίαση πολυμεσικών μηνυμάτων
Με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο	Οι τρόποι με τους οποίους δουλεύει το ανθρώπινο μυαλό	Η βοήθεια στη γνωστική προσέγγιση	Πως θα γίνει ενσωμάτωση της τεχνολογίας ώστε να υποστηριχθεί η ανθρώπινη γνωστική διαδικασία

Από Mayer (2001b). Επαναεκτυπώθηκε κατόπιν άδειας. Δικαιώματα 2001 Cambridge University Press

Βασισμένος στις αναλύσεις του Norman (1993) παρακάτω ο ίδιος καταθέτει έναν προβληματισμό ότι στον σχεδιασμό της μάθησης με πολυμέσα προσπαθώντας να υιοθετηθούν ολοένα και υψηλότερου επιπέδου τεχνολογίες αγνοείται η φύση του μαθητή (ή μαθητευόμενου), του ατόμου που μαθαίνει. Χωρίς να λογαριάζει πως κάποιος μαθαίνει υπονοείται ότι ο μαθητής θα πρέπει να προσαρμοστεί στις νέες τεχνολογίες. Καταλήγει διαπιστώνοντας τελικά ότι στον σχεδιασμό των πολυμέσων με σκοπό τη μάθηση σε μεγαλύτερο βαθμό πρέπει να τίθεται ως προϋπόθεση ο σχεδιασμός να είναι μαθητοκεντρικός ώστε να υποστηρίζει του τρόπους με τους οποίους ένα άτομο μαθαίνει σύμφωνα και με τους

Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Lambert & McCombs, 1998, (όπως αναφέρεται στον Mayer 2002).

Η έρευνα περιλαμβάνει εννέα φαινόμενα που σχετίζονται με τη μάθηση όταν αυτή συντελείται με τη βοήθεια πολυμέσων και τα συμπεράσματα αυτής βρίσκονται σε συμφωνία με τη γνωστική θεωρία μάθησης με τη βοήθεια πολυμέσων.

Καταλήγοντας ο Mayer διαπιστώνει ότι οι θεωρίες μάθησης ενισχύονται όταν προσπαθούν να εξηγήσουν πως οι άνθρωποι μαθαίνουν σε πρακτικές καταστάσεις εκπαίδευσης όπως τα πολυμεσικά μαθησιακά περιβάλλοντα

Αναλυτικότερα η γνωστική θεωρία μάθησης με πολυμέσα του Mayer στηρίζεται σε τρεις υποθέσεις. Την υπόθεση ότι οι άνθρωποι κατέχουν δύο ξεχωριστά κανάλια επικοινωνίας αλλά και πρόσληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας, ένα οπτικό μέσω του οποίου δέχονται εικόνες ή και γραπτό κείμενο αλλά και ένα ακουστικό κανάλι μέσω του οποίου δέχονται και επεξεργάζονται ηχητικά σήματα και πληροφορίες. Την υπόθεση ότι υπάρχει περιορισμός στην ποσότητα του υλικού οπτικού ή ακουστικού που χωράει σε κάθε κανάλι και αυτό έχει επιπτώσεις στη μάθηση και τη τρίτη υπόθεση. Έτσι οι παραπάνω υποθέσεις είναι συμβατές με την γνωστική θεωρία μάθησης του Mayer (1996,1999b) , ότι οι άνθρωποι εμπλέκονται στη μάθηση επιλέγοντας την πληροφορία, οργανώνοντας την σε αναπαραστάσεις και νοητικά μοντέλα και ενσωματώνοντας τη νέα μάθηση στην παλαιότερη σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Τρεις υποθέσεις της γνωστικής θεωρίας μάθησης με πολυμέσα

Υπόθεση	Περιγραφή	Σχετικές αναφορές
Διπλά κανάλια	Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για την επεξεργασία οπτικής και ακουστικής επεξεργασίας δυο ξεχωριστά κανάλια	Paivio, 1986; Baddeley, 1992
Περιορισμένη χωρητικότητα	Υπάρχει περιορισμός στη ποσότητα του υλικού που μπορεί κάποιος να επεξεργαστεί σε κάθε κανάλι ταυτόχρονα	Baddeley, 1992; Chandler & Sweller, 1991

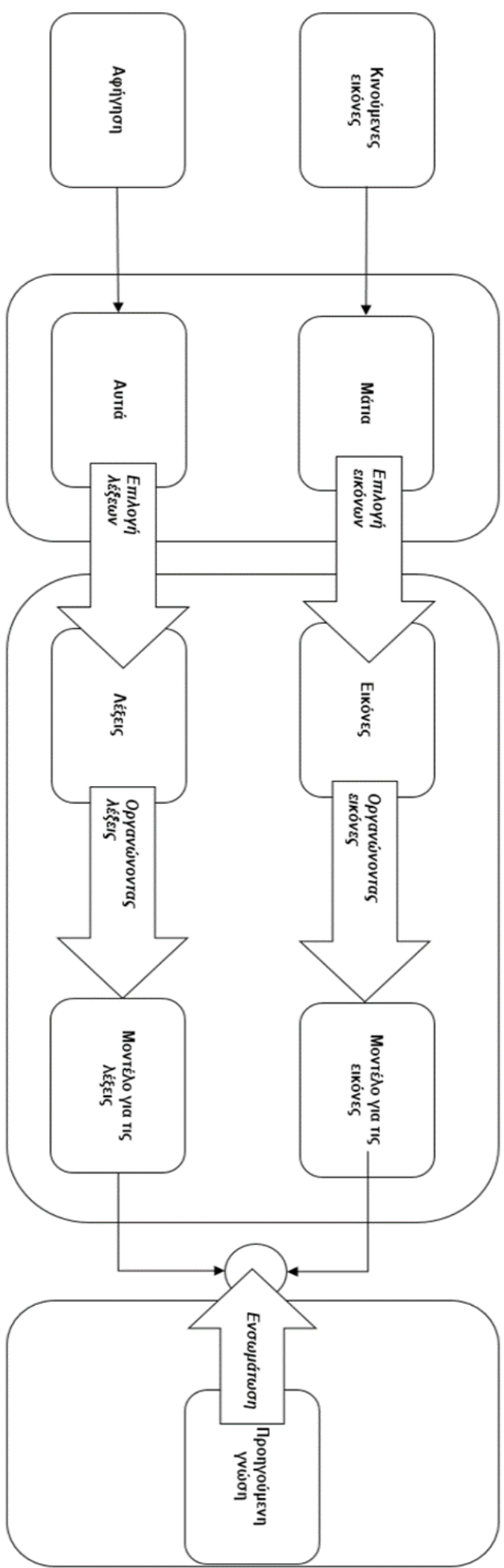
Ενεργή
επεξεργασία

Οι άνθρωποι συμμετέχουν στην ενεργό μάθηση από παρακολουθώντας το σχετικό εισερχόμενο υλικό, οργανώνοντας το επιλεγμένο υλικό σε μια συνεκτική νοητική αναπαράσταση και ενσωματώνοντας τις νοητικές αναπαραστάσεις με άλλες γνώσεις.

Mayer 1999b,
Wittrock, 1989

Από Mayer (2001b). Επαναεκτυπώθηκε κατόπιν άδειας. Δικαιώματα 2001 Cambridge University Press

ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΜΝΗΜΗ ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΜΝΗΜΗ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ ΜΝΗΜΗ



Η γνωστική θεωρία της μάθησης με πολυμέσα περιλαμβάνει τον Πίνακα 6

Πίνακας 7. Εννέα αποτελέσματα μάθησης με πολυμέσα

Φαινόμενο ή εφέ σχετιζόμενο με την μάθηση	Καλύτερη μεταφορά γνώσης όταν
Πολυμεσικό εφέ	... ένα μήνυμα περιέχει <i>λέξεις</i> και <i>εικόνες</i> , από ότι μόνο λέξεις.
Χωρικής γειτνίασης εφέ	...τυπωμένες λέξεις βρίσκονται <i>κοντά</i> παρά μακριά από τις αντίστοιχες εικόνες.
Χρονικής γειτνίασης εφέ	...αφήγηση και κινούμενες εικόνες παρουσιάζονται <i>ταυτόχρονα</i> παρά διαδοχικά.
Εφέ συνοχής	...μη σχετικές λέξεις,εικόνες αλλά και ήχοι <i>δεν</i> συμπεριλαμβάνονται.
Εφέ του τρόπου	...ένα μήνυμα περιέχει κινούμενες <i>εικόνες</i> και <i>αφήγηση</i> από κινούμενες εικόνες και κείμενο που προβάλλεται στην οθόνη.
Εφέ πλεονασμού	...ένα μήνυμα περιέχει κινούμενες <i>εικόνες</i> και <i>αφήγηση</i> από ένα που περιέχει κινούμενες εικόνες, αφήγηση και κείμενο που προβάλλεται στην οθόνη.
Εφέ προετοιμασίας	... <i>προηγείται</i> προετοιμασία στις συνιστώσες (μάθησης) παρά όταν <i>έπονται</i> αυτές.
Εφέ σηματοδότησης	...η αφήγηση είναι <i>σηματοδοτημένη</i> π χ αριθμημένη παρά όταν δεν είναι.
Αρχή εξατομίκευσης	...οι <i>λέξεις</i> συγκροτούν στυλ <i>συζήτησης</i> παρά στυλ επίσημο.

Το πολυμεσικό εφέ σημαίνει ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα όταν δέχονται πληροφορίες ή μηνυμάτα ή επεξηγήσεις με λέξεις και εικόνες από ότι μόνο με τη χρήση λέξεων. Σε πρώτη άποψη, φαίνεται παράδοξο αφού οι λέξεις και οι εικόνες που αφορούν ένα αντικείμενο ή μια αρχή μάθησης μεταφέρουν την ίδια πληροφορία. Παρόλα αυτά σύμφωνα με τον Mayer (2002:106) σε σχετική έρευνα αποδείχθηκε ότι οι εικόνες ενίσχυσαν τη μάθηση και οδήγησαν σε βαθύτερη κατανόηση των εννοιών που διδάχθηκαν με τον τρόπο αυτό.

Σε ένα ακόμη πείραμα που ακολούθησε παρατηρήθηκε διαφορά στο αποτέλεσμα μάθησης (Mayer,2002:108) σε διδασκαλία που παραδόθηκε με πολυμεσικό τρόπο (χρήση πολυμέσων πχ παρουσιάσεις με εικόνες και κείμενο) και οι τυπωμένες λέξεις βρίσκονταν **κοντά** παρά μακριά από τις εικόνες πχ έξω από το πλαίσιο της εικόνας της παρουσίασης θεωρείται μακριά και κάπως απομονωμένη από την εικόνα, μια λεπτομέρεια που θα περνούσε απαρατήρητη αν δεν υπήρχε το συγκεκριμένο πείραμα. Το φαινόμενο ονομάστηκε εφέ χωρικής γειννίας (της πληροφορίας).

Στην ίδια έρευνα εντοπίζεται διαφορά στη μεταφορά της γνώσης όταν αφήγηση και κινούμενες εικόνες παρουσιάζεται **ταυτόχρονα** παρά διαδοχικά με την ταυτόχρονη παρουσίαση να οδηγεί σε “βαθύτερη” μάθηση αλλά και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Το σχετικό φαινόμενο ονομάζεται εφέ χρονικής γειννίας.

Οι μη σχετικές λέξεις ή εικόνες με το αντικείμενο μάθησης ή και μη σχετικοί ήχοι -τεχνική που πολλές φορές χρησιμοποιείται για να εντυπωσιάσει, διαπιστώνεται ότι **δεν** συνεισφέρει στην καλή μεταφορά της γνώσης και η σχετική αναφορά γίνεται στη σελ 113 της ίδιας εργασίας. Το φαινόμενο ονομάζεται εφέ συνοχής.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι επίπτωση στη μεταφορά γνώσης έχει και ο τρόπος μεταφοράς του μηνύματος πχ η αφήγηση και οι κινούμενες εικόνες οδηγούν σε βαθύτερη μάθηση από κινούμενες εικόνες και (ίδιο) κείμενο που προβάλλεται στην οθόνη αν και μεταφέρουν την ίδια πληροφορία και θα υπέθετε κανείς ότι δεν θα υπάρχει διαφορά. Το φαινόμενο ονομάζεται εφέ του τρόπου (Mayer,2002:118).

Εντύπωση προκαλεί και το γεγονός ότι αύξηση της ποσότητας της πληροφορίας που μεταφέρεται π χ αφήγηση, κινούμενες εικόνες και ταυτόχρονη προβολή (ίδιου) κειμένου στην οθόνη **δεν** προκαλεί βαθύτερη μάθηση ούτε οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Mayer,2002:122), έχουμε δηλαδή κορεσμό στην πληροφορία που μπορεί να επεξεργαστεί ο μαθητής που μαθαίνει με την χρήση πολυμέσων. Το φαινόμενο ονομάζεται εφέ του πλεονασμού.

Το φαινόμενο ή εφέ της προετοιμασίας σηματοδοτεί ότι και στη μάθηση σε πολυμέσα (με πολυμεσικό τρόπο) επένδυση σε συνιστώσες ή ενότητες της μάθησης όταν *προηγηθεί* της εκπαίδευσης με πολυμεσικό τρόπο έχει καλύτερα αποτελέσματα γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες θεωρίες μάθησης (Mayer 2002:125). Άρα και στον τρόπο μάθησης με πολυμέσα υπάρχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα όταν προηγηθεί σχετική προετοιμασία του αντικειμένου της διδασκαλίας με πολυμεσικό τρόπο ή των συνιστωσών αυτού.

Ένα επίσης αρκετά εντυπωσιακό φαινόμενο, στη μεταφορά της γνώσης με πολυμέσα, είναι το εφέ της σηματοδότησης, που δηλώνει ότι μια δεικτοδοτημένη πχ αριθμημένη αφήγηση ή μια αφήγηση οργανωμένη σε τίτλους ή που χρησιμοποιεί ίδιες λέξεις κλειδιά για τα συμπεράσματα οδηγεί σε βαθύτερη μάθηση και έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από μια απλή μη σηματοδοτημένη αφήγηση. Διαπιστώνεται (Mayer 2002:128) ότι η σηματοδοτημένη αφήγηση καθοδηγεί την επεξεργασία του υλικού που γίνεται από τον μαθητή και γι αυτό οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αφού τον κάνει να επιλέγει σχετικές λέξεις και να οργανώνει αυτές σε μια συνεκτική αλυσίδα αιτίου - αποτελέσματος. Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι σηματοδοτημένη και μη αφήγηση με πολυμέσα περιέχουν την ίδια ποσότητα πληροφορίας, αφού η σηματοδότηση δεν προσθέτει πληροφορία, εντούτοις όμως έχουν διαφορετικό αποτέλεσμα στην μεταφορά της γνώσης αλλά και στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με την γνωστική θεωρία μάθησης με χρήση πολυμέσων οι μαθητές μαθαίνουν σε βάθος όταν οι λέξεις που παρουσιάζονται σε μορφή συζήτησης παρά σε επίσημο στυλ έτσι κοινωνικά στοιχεία που περιέχονται σε στυλ συζήτησης κυριαρχούν οδηγώντας σε βαθύτερες διαδικασίες μάθησης (Αρχή της εξατομίκευσης).

Παρόλο που τα κείμενα του Mayer υπήρχαν από το 2001 εντούτοις σύμφωνα με τους Frey and Sutton (2010) μέχρι και το 2010 δεν υπήρχε ένα συνοπτικό και ταυτόχρονα περιεκτικό μοντέλο ή ένα σετ από κατευθυντήριες γραμμές για εκπαιδευτικό σχεδιασμό το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και για εκτίμηση και αξιολόγηση παρόμοιων πρότζεκτ που ήδη υπάρχουν και να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών ώστε να γίνει αυτό καλύτερο.

B3. Ο μετασχηματισμός

Σύμφωνα με τη θέση στην έρευνα της Watts (2021), στις ΗΠΑ οι αντιλήψεις για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν κοινές στις

συνεντεύξεις δασκάλων και γονέων σε παιδιά δημοτικού καθώς και η έντονη επίδραση της (πανδημίας) στο περιβάλλον μάθησης με σημαντική οπισθοδρόμηση.

Για τη μετασχηματισμένη εκπαίδευση από τους 15 ερωτώμενους **γονείς και δασκάλους**, το 100% ανέφεραν δυσκολία εμπλοκής, από τους μαθητές του **νηπιαγωγείου** (δηλ από τους γονείς τους), στις διάφορες μορφές εναλλακτικής μάθησης, λόγω της τηλεεκπαίδευσης. Τα παραδείγματα που αναφέρει είναι η βιντεοσκόπηση μιας δραστηριότητας στο Instagram, δημιουργία μιας ομάδας Facebook (Watts, 2021:70).

Σύμφωνα με την έρευνα του (Demuyakor, 2020) όπως αναφέρει ο/η Kamani (2021:14) οι φοιτητές από την Γκάνα, που σπούδαζαν στην Κίνα κατά τη διάρκεια της πανδημίας “...**πάλευαν να συμμετάσχουν**” σε μια ποιοτική τηλεεκπαίδευση αφού είχαν πληρώσει για καλύτερη διαδικτυακή σύνδεση που απαιτούνταν για τα μαθήματα που γίνονταν από απόσταση. Περαιτέρω η ίδια έρευνα αποκάλυψε πως οι φοιτητές ήταν απογοητευμένοι από τη τηλεεκπαίδευση και αντιμετώπιζαν ίντερνετ **χαμηλής ταχύτητας** στους κοιτώνες τους.

Σε μια άλλη έρευνα που έγινε από τον Ruey (2010), στο Ηνωμένο Βασίλειο, επαγγελματική ανάπτυξη προσπάθησε να επιτευχθεί σε ενήλικες αλλά μέσω διαδικτυακά βασισμένου μαθήματος και στις αρχές του εποικοδομητισμού. Το μάθημα είχε να κάνει με την διαχείριση εγγράφων και λογιστικών φύλλων της Microsoft , με συνεντεύξεις, δημοσκοπήσεις και παρατηρήσεις στο διαδίκτυο. Η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία **των ενηλίκων** πράγματι ασχολήθηκαν και συνεργάστηκαν μεταξύ τους και η επαγγελματική ανάπτυξη επιτεύχθηκε. Η έρευνα καταλήγει ότι για να πετύχεις υψηλής ποιότητας μάθηση, κατάλληλες αξιολογήσεις και ισχυρές “**διευκολύνσεις**” θα πρέπει να εφαρμοστούν, και να ενισχυθούν όπ.αναφ. Kamani (2021:24).

Ο/η Kamani (2021:27) κάνει μια παρόμοια έρευνα σε ενήλικες στην Αίγυπτο, σχεδιάζοντας δραστηριότητες διαδικτυακές (on line), στηριζόμενος στις αρχές του εποικοδομητισμού και εφαρμόζοντας κατάλληλες αξιολογήσεις αλλά και ισχυρές “**διευκολύνσεις**” καταλήγοντας στα ίδια συμπεράσματα, επισημαίνοντας ότι για τα μαθήματα εξ αποστάσεως “διευκολύνσεις” σημαίνει “...ότι στους συμμετέχοντες **δόθηκαν διαφορετικοί τρόποι να συμμετέχουν ενεργά** στην τάξη και αυτό μπορεί να γίνει επίσημα ή επίσημα ή σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, μέσω συζητήσεων (chat). ” . Αναφέρει επίσης ότι πρόκειται για μια τεχνική που εκτός από την Αίγυπτο δούλεψε και στον Καναδά.

Η έρευνα της Nickel (2021) μελετά πως αντιμετώπισαν οι **καθηγητές μουσικής στα γυμνάσια**, στις ΗΠΑ αλλά και στην Ισπανία, την πανδημία του Covid-19, λόγω των απαγορεύσεων που επιβλήθηκαν στα δια ζώσης μαθήματα και πως υιοθέτησαν ένα “υβριδικό

”στυλ διδασκαλίας. Εφαρμόζοντας την τεχνική της μελέτης περίπτωσης εξέτασε την διδασκαλία και τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν στα μουσικά σύνολα των γυμνασίων.

Μια πρώτη εκτίμηση της Nickel (2021:4) είναι πως οι πολλαπλές μεταβάσεις από τη μια εκπαιδευτική μορφή πχ δια ζώσης, στην άλλη - εξ αποστάσεως, προκάλεσαν διακοπές στη μάθηση των μαθητών, αύξηση του άγχους των δασκάλων που προσπαθούσαν να σχεδιάσουν σε κάθε ενδεχόμενο.

Στη σελίδα 28 η Nickel (2021) διαπιστώνει πως η θεωρία, της διδασκαλίας μουσικής για δασκάλους που διδάσκουν στα μουσικά σύνολα (μπάντες), **προϋπήρχε** και ήταν διαθέσιμη σε αυτούς (του δασκάλους), πολύ πριν από οποιαδήποτε ψηφιακή τάξη και βίντεο με δυνατότητα κουβέντας (chat) και αναφερόμενη στο βιβλίο του Wenger : Κοινότητες της Εξάσκησης (Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity) που εκδόθηκε το 1998, σημειώνει ότι ο συγγραφέας συμπεριλαμβάνει μια **εικονική κοινότητα** ως ένα παράδειγμα Κοινότητας Εξάσκησης (CoP). Ο Wenger συγκεκριμένα γράφει «Σε έναν παγκόσμιο ιστό υπολογιστών, οι άνθρωποι συγκεντρώνονται σε εικονικούς χώρους και αναπτύσσουν κοινούς τρόπους επιδίωξης των κοινών τους συμφερόντων» (1998:7).

Οι Alshehri et al. (2020) σε μια έρευνα που αφορά εκπαιδευτικούς στη Σαουδική Αραβία γράφουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν **χαμηλή συμμετοχή** των φοιτητών, κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, για το υπόλοιπο του εαρινού εξαμήνου.

Οι Katzman and Stanton (2020) διαπιστώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής και ψυχικής υγείας στους φοιτητές του Χάρβαρντ (Harvard College) στις ΗΠΑ και προτείνουν την ενσωμάτωση περισσότερων μαθημάτων στην κριτική σκέψη τη **διαχείριση συναισθημάτων και συγκρούσεων**.

Παρατηρούνται από πολλούς ερευνητές (Katzman & Stanton, 2020; Kuhfeld et al., 2020; Nichols, 2020), κατά την διάρκεια της άνοιξης του 2020 (1η καραντίνα) **προβλήματα προσβασιμότητας** στα μαθήματα τηλεκπαίδευσης.

Πολλοί ερευνητές (Johnson et al., 2021; Joseph & Lennox, 2021; Kaschub, 2020; Webster et al., 2021), προτείνουν στους δασκάλους, **περισσότερη προετοιμασία** και επαγγελματική ανάπτυξη ειδικά στη χρήση της τεχνολογίας.

Στην έρευνα τους, που διενεργήθηκε σε ένα πανεπιστήμιο της πολιτείας του Tennessee, οι Carrigan et al., (2021) αναφέρουν ότι “...εξαιτίας της απότομης και γρήγορης μετάβασης από την δια ζώσης διδασκαλία στη διδασκαλία από απόσταση πολλοί εκπαιδευτικοί **εξαναγκάστηκαν** στη χρήση ποικίλης τεχνολογίας **πολύ γρήγορα** με πολύ **λίγη ή και καθόλου εκπαίδευση**.” ενώ στη συνέχεια αναφέρεται ως αποτέλεσμα ότι τα σχολεία ήρθαν αντιμέτωπα με προβλήματα όπως η εξουθένωση των εκπαιδευτικών, **η**

αποτελεσματική επικοινωνία, η έλλειψη ίσων ευκαιριών, θέματα απουσιών και έλλειψη **μαθησιακού αποτελέσματος**.

Λίγο παρακάτω, στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως “...η **απότομη μετάβαση** στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (λόγω της πανδημίας) αποθάρρυνε εκπαιδευτικούς και μαθητές” (Carrigan et al., 2021:54).

Όπως αναφέρει ο Saavedra (2020) είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να είναι ενεργοί και δημιουργικοί στον **καθορισμό τρόπων** ώστε να συνεχιστεί η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων.

Οι Hodges et al. (2020) αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο “...υποχρεώθηκαν να επιτύχουν **εξαιρετικά κατορθώματα** στην παροχή εκπαίδευσης όπως δεν είχε βιωθεί ποτέ από όσους συμμετείχαν σε αυτή”. Αναφέρει επίσης ότι “..πολλές από τις εμπειρίες της τηλεκπαίδευσης δεν ήταν **πλήρως ανεπτυγμένες ή καλά σχεδιασμένες**”, ενώ μιλά για εκπαιδευτικούς “Μακ Γκαϊβερς” που έπρεπε να αυτοσχεδιάσουν γρήγορες λύσεις σε μη ιδανικές συνθήκες.

Οι Hodges et al. (2020:9) καταλήγουν τονίζοντας ότι μια τέτοιας έκτασης πανδημία προκαλεί αναστάτωση στις ζωές όλων, ανεξάρτητα με τη σχέση τους με τις εκπαιδευτικές δομές, που σημαίνει ότι είναι πιθανό η σύνδεση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να μην είναι προτεραιότητα για όλους και τονίζει ότι «...ως αποτέλεσμα **ασύγχρονες δραστηριότητες** μπορεί να είναι και πιο λογικό να τεθούν. » ενώ συμπληρώνει ότι οι πολιτικές **αξιολόγησης** πρέπει να αναθεωρηθούν στη βάση της πανδημίας (να εξορθολογιστούν) και δίνει ως παράδειγμα το Τμήμα Εκπαίδευσης των ΗΠΑ που χαλάρωσε κάποιες από τις απαιτήσεις του αλλά και τις πολιτικές του λόγω Covid19.

Οι Hodges et al. (2020:9) διαχωρίζουν την τηλεκπαίδευση, που αναφέρουν ως ERT (Emergency Remote Learning), από την εκπαίδευση από απόσταση (Online Learning) εντοπίζοντας την διαφορά σε δύο βασικά σημεία: τον **προσεκτικό σχεδιασμό** και τη **μεγάλης χρονικής διάρκειας προετοιμασία** που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση από απόσταση σε αντίθεση με την τηλεκπαίδευση. Αναφέρουν δε χαρακτηριστικά ότι “... όσοι έχουν δημιουργήσει προγράμματα εξ αποστάσεων μπορούν να πιστοποιήσουν ότι αποτελεσματική μάθηση στην εκπαίδευση από απόσταση, στοχεύει στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης που υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους όχι μόνο διδακτικά αλλά και με συμμετοχή σε θέματα παράλληλα - συναφή του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και σε θέματα κοινωνικά”. Αναγνωρίζουν λοιπόν στη μάθηση, όχι μόνο μια γνωστική, αλλά και μια κοινωνική διαδικασία έτσι αυτή (η μάθηση) πρέπει να λάβει υπόψη διάφορους τύπους αλληλεπίδρασης (**προσεκτικός σχεδιασμός**) που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση

μαθητή-περιεχομένου (διδασκαλίας), την αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή και μαθητή - εκπαιδευτικού. Ένας προσεκτικός λοιπόν σχεδιασμός πρέπει όχι μόνο να αναγνωρίσει αλλά και να ενσωματώσει και να υποστηρίξει τους διάφορους τύπους αλληλεπίδρασης που είναι σημαντικοί ώστε να έχουμε μαθησιακό αποτέλεσμα. Για τη μεγάλης χρονικής διάρκειας προετοιμασία δε, οι Hodges et al. (2020) αναφέρουν χαρακτηριστικά “...ένας τυπικός προγραμματισμός και χρονικής ανάπτυξης ενός πλήρους πανεπιστημιακού αντικειμένου (μαθήματος) για διδασκαλία (εκπαίδευση) από απόσταση, είναι **έξι με εννιά μήνες πριν** αυτό ξεκινήσει **διαδικτυακά**”. Είναι προφανές ότι καμία από τις παραπάνω προϋποθέσεις δεν συνέτρεξαν όταν κατά την διάρκεια της πανδημίας όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σχολεία έκλεισαν και μετασχηματίστηκε όλο το εκπαιδευτικό πεδίο σε ψηφιακή μορφή.

Σε πλήρη αντίθεση, η τηλεεκπαίδευση (ERT), είναι σύμφωνα με τους Hodges et al. (2020), μια προσωρινή μετάβαση (της παράδοσης) της διδασκαλίας με μια εναλλακτική μορφή λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών ενώ ο **πρωταρχικός στόχος** δεν είναι να αναδημιουργήσει ένα ανθεκτικό εκπαιδευτικό οικοσύστημα (όπως αυτό που προϋπήρχε του κορονοϊού) αλλά να παρέχει “... **προσωρινή πρόσβαση** στην παράδοση (της διδασκαλίας) και στην υποστήριξη αυτής με έναν τρόπο εύκολο να στηθεί (να λειτουργήσει) και **αξιοπίστα προσβάσιμη** κατά την διάρκεια της κρίσης.” Αναφέρεται επίσης, από τους ίδιους ερευνητές, ότι αυτό που παίζει κρίσιμο ρόλο σε μια τέτοια μετάβαση, είναι οι ομάδα υποστήριξης του πανεπιστημιακού ιδρύματος για την μετάπτωση, την ψηφιακή μεταφορά της διδασκαλίας, η οποία ομάδα δεν είναι δυνατόν να παρέχει τα **ίδια επίπεδα υποστήριξης** με αυτά που παρείχε πριν την κρίση, σημειώνουν δε ότι “...το μοντέλο υποστήριξης μπορεί να περιλαμβάνει πλήρη σχεδιασμό του μαθήματος, που πρόκειται να γίνει από απόσταση, (παροχή) δυνατοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, ανάπτυξης του περιεχομένου, εκμάθησης και διαχείρισης του συστήματος (που θα χρησιμοποιηθεί) αλλά και δημιουργία (αρχείων) πολυμέσων σε συνεργασία με (άλλους) ειδικούς του πανεπιστημίου. Είναι επίσης πολύ τυπικό ότι τα μέλη του ιδρύματος να έχουν διαφορετική ευχέρεια στα ψηφιακά μέσα που απαιτούν υποστήριξη ένα προς ένα, κάτι που είναι πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο για όλο το πανεπιστήμιο σε μικρό χρόνο.

Ο Shisley (2020) ορίζει την τηλεεκπαίδευση (ERT) “... ως μια ενοποίηση μεγάλης ποσότητας διδακτικού υλικού που ενώ είχε προετοιμαστεί να διδαχθεί “δια ζώσης”, διδάχθηκε από απόσταση”, ενώ λίγο παρακάτω συμπληρώνει πως “... επειδή η δραστηριότητες (του διδακτικού υλικού) είναι **κυρίως σχεδιασμένες** για αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο (**δια ζώσης**) μπορεί να μην υποστηρίζουν ενεργή μάθηση από

απόσταση, μην επιτρέποντας την **αλληλεπίδραση** μαθητών με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.”

Τα προηγούμενα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό ισχύσαν για τα σχολεία, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας, σε όλα τα επίπεδα και για όλη τη διάρκεια της καραντίνας αλλά και ειδικότερα και για τους καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης που είναι το αντικείμενο της εργασίας. Την πλατφόρμα της υποστήριξε το GUnet, όμως δεν υπήρξε η δυνατότητα για αναλυτική και στοχευμένη στις ανάγκες της κάθε ειδικότητας υποστήριξη όπως ανέφερε ο Συντονιστής Α περισσότερο 1) υποστηρίχθηκαν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους σχηματίζοντας ομάδες μάθησης είτε στα κοινωνικά δίκτυα είτε και άτυπες 2) από τον/τους πληροφορικούς της σχολικής μονάδας ή και καθηγητές με δεξιότητες που σχημάτισαν μια ομάδα υποστήριξης 3) Από τα ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακά κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) με ομάδες στήριξης από συντονιστές εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Συντονιστής Α (και Γ) : “... Τώρα έπρεπε να μάθουμε καινούργια εργαλεία αλλά η αλήθεια είναι πως η ανταπόκριση των συναδέλφων ήταν πάρα πολύ μεγάλη, δηλαδή δεν ξέρω, πραγματικά το πολύ **μεγάλο κουράγιο, το θάρρος, η αγάπη** για την δουλειά τους (**commitment**), τους κάναν να ανταποκριθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό και να μουν στο σωστό δρόμο. Βέβαια εντάξει έλειπε η τεχνογνωσία, έλειπε η εμπειρία αλλά υπήρχε πολύ μεγάλη διάθεση και νομίζω ότι ανταποκρίθηκαν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Τα αποτελέσματα βεβαια δεν ήταν πολυ.... τα εξαιρετικά που θα θέλαμε αλλά ήταν αναμενόμενο. Η **ανταπόκριση** όμως ήταν πάρα πολύ μεγάλη.” Λίγο παρακάτω σε ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή των συναδέλφων στις επιμορφώσεις αυτές που διενεργήθηκαν από το ΠΕΚΕΣ αναφέρθηκε στην απάντηση Α2 “ Α2 ...Ναι ,ναι 500,600 άτομα. Κάναμε δηλαδή καμιά **δεκαπενταριά (15) επιμορφώσεις** συνολικά όλα μαζί ήτανε, απ’ότι είδαμε και με την άλλη συνάδελφο, είχαν παρακολουθήσει γύρω στις 9500 άτομα που σημαίνει, ναι ερχόταν οι συνάδελφοι να ακούσουν πράγματα. ” και 4) Οι οδηγίες από το υπουργείο στην ιστοσελίδα του σχολικού δικτύου 5) Οι οδηγίες στη ιστοσελίδα της εταιρείας (Webex) αλλά και 6) Συμβουλές (FAQ) που αναφέρονται σε προβλήματα που αντιμετώπισαν συνάδελφοι σε όλο τον κόσμο γενικά.

Μπορούμε ως κατάληξη να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Συντονιστή Α, απαντώντας στην ερώτηση 4 Ε4 “...Υπήρχαν κάποιες γενικές οδηγίες από το Υπουργείο αλλά στηρίχθηκε (η τηλεεκπαίδευση) πάρα πολύ στην... στον **πατριωτισμό** ας πούμε, τελικά **κάποιων συναδέλφων**, κάποιων ανθρώπων. Έγινε και μια μεγάλη ομάδα από αρκετούς

χιλιάδες καθηγητές που αντάλασσαν πληροφορίες, τις αγωνίες, την εμπειρία τους. Ναι, μεταξύ μας **πιο πολύ αυτορυθμιστήκαμε** και όχι έτσι κεντρικά, ώστε να μπορέσει αυτό το πράγμα να λειτουργήσει.”

Οι συγγραφείς Hodges et al. (2020) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν πρέπει να ξεχαστεί, όταν η πανδημία θα είναι ένα μακρινό γεγονός με το επιχείρημα ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικές δομές μπορεί να χρειαστεί να κλείσουν εξαιτίας μιας άλλης καταστροφής ή μια κακοκαιρίας ή και για κάποιο απροσδόκητο-αναπάντεχο λόγο και συνεπώς οι τεχνολογία αλλά και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν θα είναι **χρήσιμες**. Μια γενικότερη αξιολόγηση θα πρέπει επίσης να γίνει αφενός επειδή **η κλίμακα** στην οποία συνέβη αυτό ήταν πάρα πολύ μεγάλη αφετέρου επειδή κάτι τέτοιο θα είναι χρήσιμο για το μέλλον.

Ο Shisley (2020:6) επίσης αναγνωρίζει ότι “...επειδή οι εκπαιδευτικοί είχαν **εξαιρετικά λίγο χρόνο** στην διάθεσή τους για να μάθουν τις πλατφόρμες της νέας τεχνολογίας και τα εκπαιδευτικά εργαλεία της, ώστε να πραγματοποιήσουν τηλεκπαίδευση μπορεί να υπάρξει και **επανάληψη** της διδασκαλίας.”

Όπως αναφέρεται στον Wan (2020), ο Συντονιστής εκπαιδευτικής υποστήριξης στην ευρύτερη περιοχή του Λος Άντζελες, D. Caguioa “...αυτή την στιγμή (Άνοιξη του 2020) προσπαθούμε, παράλληλα με το σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, να εμπλέξουμε τους γονείς και τις οικογένειες ώστε να γίνουν και αυτές μέρος των εκπαιδευτικών σχεδίων των μαθητών μας, ειδικά τώρα που τα σχολεία συνεχίζουν να είναι κλειστά.” Παρακάτω ο ίδιος Συντονιστής παρατηρεί χαρακτηριστικά ότι “...μπορεί να μην είναι αυτό που ονομάζουμε **τυπική εκπαίδευση** αλλά παραμένει σημαντικό να γνωρίζουν οι γονείς τι συμβαίνει **αυτή την ώρα** με τα παιδιά και τους δασκάλους τους”

Η διευθύντρια εικονικής και μικτής (υβριδικής) μάθησης της μητροπολιτικής περιοχής του Γουέην στην Ινδιανάπολη των ΗΠΑ, M.Eaton σημειώνει “...συγκεντρώσαμε όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούσαμε και επειδή οι πληροφορίες ήταν πάρα πολλές και διαρκώς άλλαζαν και εμπλουτίζοταν γυρίζαμε σε ένα κοινόχρηστο έγγραφο που είχαμε δημιουργήσει και έτσι **αυξάνοταν συνεχώς η ικανότητα** των εκπαιδευτικών με τόσο γρήγορα τρόπο που δεν θα γινόταν αν δεν υπήρχε η κατάσταση αυτή” ,όπ.αναφ. Wan (2020).

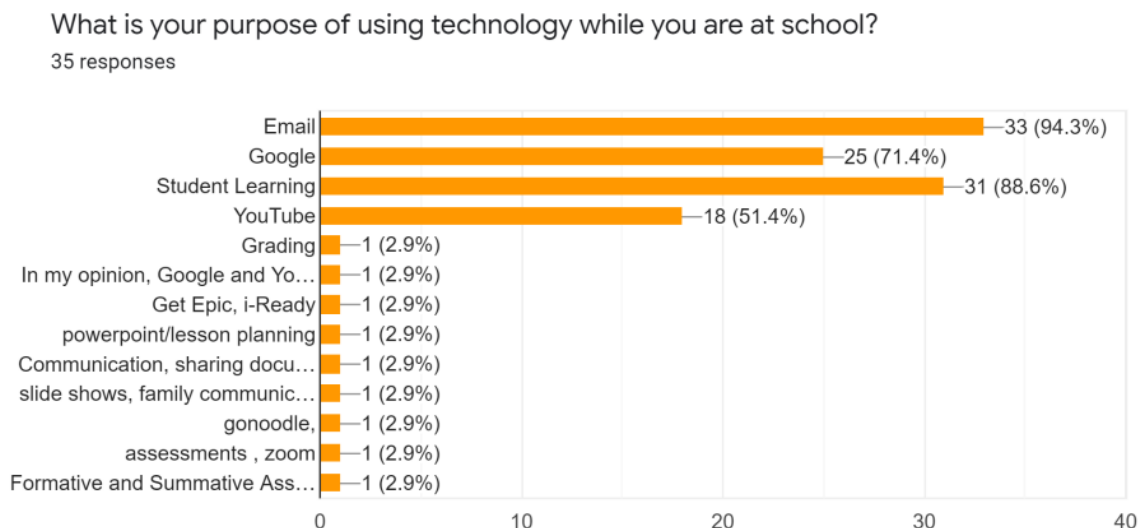
Σύμφωνα με τον O’Donnell (2021), το πρώτο αποτέλεσμα της έρευνας, που έγινε σε καθηγητές πανεπιστημίου, σε μια από τις βορειοανατολικές πολιτείες των ΗΠΑ “...15 από τους 76 εκπαιδευτικούς εξέφρασαν την άποψη ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι μια **ταυτόχρονη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας** η οποία δεν είναι

δυνατή να συμβεί (να μάθεις και να διδάξεις) όταν δεν υπάρχει **καθόλου βοήθεια** με την πηγή της τεχνολογίας.”

Ένα ακόμη συμπέρασμα της εργασίας του O'Donnell (2021), είναι ότι ποσοστό 89,5% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύει ότι η **έλλειψη εξοπλισμού** ήταν ένα βασικό εμπόδιο στη χρήση της τεχνολογίας ενώ το 95% θεωρεί εμπόδιο και την **έλλειψη χρηματοδότησης**.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, που η ανάπτυξη των υπολογιστών - οθόνη αφής, υπολογιστική ικανότητα πολλαπλό περιβάλλον επεξεργασίας, είναι αρκετά παλιά. Σε μια έρευνα των Wachira and Keengwe (2010), στην οποία συμμετείχαν 20 καθηγητές-15 γυναίκες και 5 άντρες, ενός πανεπιστημίου των κεντροδυτικών πολιτειών των ΗΠΑ, τα εμπόδια στην χρήση της τεχνολογίας για την διδασκαλία των μαθηματικών κατηγοριοποιήθηκαν σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα **εξωτερικά** εμπόδια που ανακάλυψε η έρευνα ήταν η **διαθεσιμότητα** της τεχνολογίας και η **αναξιπιστία** ενώ τα εσωτερικά εμπόδια ήταν η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη τεχνογνωσίας, άγχος και αυτοπεποίθηση (έλλειψη). Τα εμπόδια αυτά είναι **παρόμοια** με αυτά που αναφέρει ο O'Donnell (2021) για την χρήση της τεχνολογίας στην τάξη αλλά και όσα προέκυψαν κατά την πανδημία που εξετάζουμε.

Πίνακας 8. Ποιος ο σκοπός χρήσης της τεχνολογίας όταν κάνετε δια ζώσης διδασκαλία



Στην ίδια εργασία ο O'Donnell (2021), ρώτησε τους καθηγητές ποια η χρήση της τεχνολογίας όταν βρίσκονταν στο σχολείο και πήρε τον παραπάνω πίνακα με τις στατιστικές

χρήσεις των εφαρμογών. Προσέξτε ότι όλες οι εφαρμογές που χρειάστηκαν κατά την διάρκεια της πανδημίας **χρησιμοποιούνται ελάχιστα** πχ Επικοινωνία και κοινόχρηστα έγγραφα 2,9% (Communication and sharing documents), αξιολογήσεις και zoom 2,9% (assessments and zoom).

Μια κοινή απάντηση των μαθητών, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην διάρκεια της πανδημίας, ήταν ότι “...δεν καταλάβαιναν πως **να χρησιμοποιήσουν** το πρόγραμμα στο οποίο οι καθηγητές τοποθετούσαν τις εργασίες και τα προβλήματα που σχετίζονταν με την **ασύρματη σύνδεση** (wifi).”, αναφέρει ο O’Donnell (2021:35).

Σύμφωνα με μια έρευνα των Montrieux et al. (2015:20), που έγινε σε 18 καθηγητές και 39 μαθητές, στην περιοχή της Φλαμανδίας (Flanders) του Βελγίου, σε ένα σχολείο στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν τάμπλετ για την διδασκαλία και αποτέλεσε ομάδα στόχο (focus group) τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν: **Οι αντιλήψεις** των καθηγητών για τις συσκευές τάμπλετ είχαν αντίκτυπο στην **διδασκτική** τους πρακτική. Αυτό ήταν το πρώτο συμπέρασμα. Οι καθηγητές αλλά και οι μαθητές βρήκαν τη χρήση του τάμπλετ εύκολη, με δυνατότητα εύκολης και γρήγορης αναζήτησης επιπρόσθετου υλικού-αυτό ήταν το δεύτερο συμπέρασμα ενώ το τρίτο συμπέρασμα ήταν ότι οι καθηγητές δήλωσαν την ανάγκη **παραίτητο υποστήριξης** στην διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές που απορρέουν από την χρήση της τεχνολογίας ως πηγή γνώσης αναφέροντας επίσης την ανάγκη **επαγγελματικής ανάπτυξης** για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις τάξεις τους.

Αξιοσημείωτο είναι και το συμπέρασμα για τις **εγκάρσιες δεξιότητες**. Η έρευνα που έκανε η Dochevska (2020:8), σχετικά με τις εγκάρσιες δεξιότητες ενός εκπαιδευτικού και αν αυτές βοηθούν ή όχι στην τηλεκπαίδευση, έδειξε ότι οι εγκάρσιες δεξιότητες είναι ουσιαστικές για τη διδασκαλία από απόσταση ενώ **σχετίζονται θετικά** με την ανάπτυξη των εγκάρσιων δεξιοτήτων των φοιτητών και με την **ποιότητα** της διδασκαλίας από απόσταση.

Πρακτικό μέρος

Γ. Η καθοδήγηση του Υπουργείου Παιδείας για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το Υπουργείο Παιδείας εξασφάλισε μια πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης που ήταν σε προαιρετική χρήση από τους καθηγητές την περίοδο πριν την πανδημία. Έτσι πολλοί καθηγητές είχαν ήδη κωδικούς πρόσβασης του πανελλήνιου σχολικού δικτύου και χρησιμοποιούσαν και άλλες εφαρμογές όπως το μέγλ του πανελλήνιου σχολικού δικτύου. Η χρήση της πλατφόρμας αυτής δεν ήταν γενικευμένη και στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιούνταν σαν αποθετήριο εργασιών και σημειώσεων από όσους καθηγητές είχαν τη διάθεση αυτή.

Μερικά κομμάτια αναφοράς της eclass περιγράφονταν στα ΚΣΕ των τελευταίων χρόνων, στα προγράμματα δηλαδή επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών χωρίς όμως να λάβει η χρήση τους υποχρεωτικό χαρακτήρα

Τα πράγματα άλλαξαν όταν στη διάρκεια της πανδημίας χρειάστηκε να βγάλουν όλοι κωδικούς σύνδεσης - μαθητές αλλά και καθηγητές και η χρήση της να καταστεί υποχρεωτικά στην διάρκεια του 1ου λοκνταουν ως ένας τρόπος να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία που είχε σταματήσει τόσο ξαφνικά.

Το Υπουργείο Παιδείας εξασφάλισε και δωρεάν λογαριασμούς και στην πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης σύγχρονης (Webex) που είναι ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης από απόσταση για εκπαιδευτικούς ενώ υπήρχαν στην διάθεση των μαθητών και δωρεάν δεδομένα για τη σύνδεση τους στο ηλεκτρονικό μάθημα μέσω κινητού ή ταμπλετ.

Δεν υπήρχε όμως πέρα από κάποιες γενικές οδηγίες ένας συντονισμός και μια υποστήριξη στην εκμάθηση και την διαχείριση τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης πλατφόρμας ενώ όπως αναφέρει και ο Συντονιστής Α, απαντώντας στην ερώτηση Ε4 “...περισσότερο μόνοι μας αυτο ρυθμιστήκαμε” ενώ το συμπέρασμα υποστηρίζεται από τις απαντήσεις και των τεσσάρων συντονιστών της Εκπαίδευσης.

Παραθέτουμε παρακάτω την ιστοσελίδα της παραπομπής για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων.

Πίνακας 9. Ιστοσελίδα οδηγιών στην περίπτωση προβλημάτων



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων



Τηλεδιάσκεψη WebEx για Εκπαιδευτικούς

Αρχική Πρόσβαση Οδηγίες Υποστήριξη

Είσοδος Μαθητή | Σύνδεση Εκπαιδευτικού ➔

Οδηγίες

Σε περίπτωση που αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα είτε με τη δημιουργία του λογαριασμού σας στο WebEx είτε με τη χρήση της υπηρεσίας WebEx, παρακαλούμε μελετήστε τα παρακάτω βοηθητικά αρχεία. Αν το πρόβλημα παραμένει, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ομάδα υποστήριξης του σχολείου σας.

NEO!! - Αδυναμία εισόδου εκπαιδευτικού στην εφαρμογή (desktop application) Webex
Αλλαγή συνδέσμου στο Webex λόγω αλλαγής βαθμίδας εκπαιδευτικού
Συχνές Ερωτήσεις - Απαντήσεις, FAQ. (pdf)
Οδηγός Εκπαιδευτικού για σύγχρονη ΕΞΑΕ με το Webex Meetings από το ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδος
Αλλαγή συνδέσμου του προσωπικού δωματίου και της ηλεκτρονικής αίθουσας εκπαιδευτικών (pdf)
Οδηγίες για την επιβεβαίωση των μαθητών σε Webex Meetings (pdf)
Για εκπαιδευτικούς: Εγκατάσταση και χρήση της εφαρμογής Cisco Webex Meetings για υπολογιστές (pdf)
Διαδικασία αρχικής εγγραφής εκπαιδευτικών και χρήσης της υπηρεσίας τηλεδιάσκεψης με την πλατφόρμα Cisco WebEx με πιστοποίηση από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. (pdf)

ΠΗΓΗ <https://webex.sch.gr/docs.php>

Γ1. Τα προβλήματα της σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας εκπαίδευσης στις συνεντεύξεις .

Τα προβλήματα που εμφάνισε η πλατφόρμα της σύγχρονης εκπαίδευσης, που υποστηρίζεται από την ακαδημαϊκή κοινότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας 1ο και 2ο λοκνταουν ήταν η εκμάθηση της από τους εκπαιδευτικούς (και τους μαθητές) επειδή ως επι το πλείστον δεν χρησιμοποιούνταν πριν από την πανδημία αν και υπήρχε η δυνατότητα.

Επίσης άργησε πολύ να δρομολογηθεί η εφαρμογή της (έκδοση κωδικών και διαμοιρασμός τους) μετά από το πρώτο λοκνταουν όπως σωστά επισήμανε η Συντονίστρια Γ και δεν υποστήριζε όλους τους τύπους αρχείων στο αποθετήριο της.

Όταν χρησιμοποιούνταν από όλες τις σχολικές μονάδες αν και ασύγχρονη, η πλατφόρμα εμφάνιζε μεγάλους χρόνους απόκρισης και ήταν πολύ αργή όπως αναφέρει η συντονίστρια Β.

Παρόλα αυτά υπάρχει ομάδα βοήθειας (helpdesk) και η απάντηση σε ερώτηση ήταν με μέγιστη διάρκεια μιας μέρας. Επίσης υπήρχαν οδηγίες χρήσης στην διεύθυνση (www.openeclass.org)

Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άργησαν γενικά να μάθουν όλες τις δυνατότητες της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης σύμφωνα με την άποψη του συντονιστή Β όπως απαντά στην ερώτηση Ε3α.

Παρόλες τις φιλότιμες προσπάθειες υπήρξε μια έλλειψη συντονισμού (Συντονιστής Γ,Ε4).

Η ασύγχρονη πλατφόρμα δεν έχει την αμεσότητα της επικοινωνίας και είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθεί σύγχρονα (Συντονιστής Β).

Δεν μπορεί να κάνει διαμορφωτική αξιολόγηση (Συντονιστής Γ) ενώ οι δυνατότητες αξιολόγησης που έχει ρούμπρικες, πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και άλλα θεωρούνται συγκεκριμένης εμβέλειας και ελέγχουν συγκεκριμένες δυνατότητες (Συντονιστής Δ,Ε5).

Από την συντονίστρια Γ αναφέρθηκε ότι παρόλα αυτά τα προβλήματα η πλατφόρμα συνετέλεσε στην εξωστρέφεια του σχολείου, με την έννοια ότι οι γονείς και κηδεμόνων είχαν άμεση επαφή με τις εργασίες που δίνονταν και στην συνέχεια ζητούνταν να ανέβουν στον σέρβερ που φιλοξενούσε την πλατφόρμα της eclass (Συντονιστής Γ, Ε7).

Η συντονίστρια Β θεωρεί ότι η υποχρεωτικότητα της ασύγχρονης στο 1ο λοκνταουν έδειξε αποτελέσματα και ανέδειξε δυσκολίες στην χρήση. (Συντονιστής Γ,Ε2). Επίσης αναφέρει ότι η πλατφόρμα ασύγχρονης eclass άργησε να δουλέψει καλά περίπου ένα μήνα μετά το λοκνταουν και αναφέρει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι κάποια εκπαιδευτικά βίντεο που είχαν ετοιμάσει καθηγητές δεν ανέβαιναν. Αυτές οι τεχνικές δυσκολίες θεωρεί ότι αποθάρρυναν του μαθητές και είχαν ως συνέπεια χαμηλή συμμετοχή.

Η συντονίστρια Γ θεωρεί ότι οι μαθητές χάνουν σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο (Συντονιστής Γ,Ε6).

Η συντονίστρια Δ θεωρεί ότι το μενού της eclass δυσκολεύει τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Συντονιστής Δ,Ε2).

Τα προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά τη χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια των λοκνταουν όπως επισημάνθηκαν από τις συνεντεύξεις των τεσσάρων συντονιστών εκπαίδευσης ήταν αρχικά η εκμάθησή της από τους εκπαιδευτικούς (και από τους μαθητές) αλλά και οι τεχνικές διαχείρισής της όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Συντονιστής Α απαντώντας στην ερώτηση Ε1 “το πρώτο πρόβλημα ήταν να δείχνει ο καθηγητής αυτά που έπρεπε να δείχνει γιατί μερικές φορές δείχναμε την οθόνη μας και φαίνονταν και πράγματα που δεν έπρεπε.”

Τα προβλήματα σύνδεσης με τον ήχο - ακουστικά που δεν δούλευαν ή έκαναν διακοπές ήταν πολύ συχνό φαινόμενο.

Οι μαθητές που λόγω κακής σύνδεσης ή υπέρβασης της χωρητικότητας της σύνδεσης πετάγονταν έξω από την εικονική τάξη χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Συντονιστή Β ότι οι μαθητές μπαινόβγαιναν, ερώτηση 1, ενώ ο καθηγητής έχοντας κάνει διαμοιρασμό οθόνης ή αρχείου και διδάσκοντας ταυτόχρονα δυσκολευόταν να παρακολουθήσει την κίνηση αυτή (μετά έπρεπε να δώσει και την άδεια για να εισέλθει ο μαθητής πάλι μέσα στην ηλεκτρονική αίθουσα (εφόσον αυτή ήταν κλειδωμένη για την συγκεκριμένη συνεδρία). Γεγονότα τέτοιου είδους ήταν συχνά και έχουν την ιδιαίτερη σημασία τους για την καταχώρηση απουσιών εκτός της συχνής διακοπής της ροής του μαθήματος.

Έλειπε η τεχνογνωσία, (Συντονιστής Α, Ε2) ενώ μιλά για “...παθογένεια του συστήματος.” αφού για να γίνει ένα σωστό μάθημα τηλεεκπαίδευσης “... χρειάζεται μια πάρα πολύ μεγάλη προετοιμασία, να υπάρχει μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων που ετοιμαζουν τα μαθήματα, να υπάρχει πολύ μεγάλη τεχνική υποστήριξη” .

Ο Συντονιστής Α κρίνει τα εργαλεία της πλατφόρμας όπως πχ τον χωρισμό σε ομάδες και τις δημοσκοπήσεις (polling), την δυνατότητα ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, δυνατότητες πολύ χρήσιμες, που χρησιμοποιήθηκαν στο δεύτερο λοκνταου,ν επανέρχεται όμως στο θέμα της σύνδεσης και της σταθερότητα της.

Βλέπει αξία στην ευκολία με την οποία η πλατφόρμα διαμοιράζει οποιονδήποτε τύπο αρχείου και επισημαίνει ότι ο γρήγορος χρόνος εφαρμογής ήταν η κύρια αιτία για την δύσπιστη στάση των εκπαιδευτικών.

Τεχνικά προβλήματα στην εκμάθηση της πλατφόρμας διαπιστώνει και ο συντονίστρια Β στην ερώτηση Ε1. Η ίδια επισημαίνει την ανάγκη συμμετοχής με υπολογιστές όχι παλαιάς τεχνολογίας. Στην ίδια ερώτηση ο Συντονιστής Γ απαντά ότι η πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης είχε τεχνολογικές απαιτήσεις και χρειαζόταν πόρους του υπολογιστή για τη σύνδεσης με τον πάροχο λέγοντας “- οι καθηγητές δεν είχαν τις σωστές υποδομές στα σπίτια τους, σύνδεση και τα αντίστοιχα μηχανήματα αλλά το ίδιο και οι μαθητές ...” ενώ βρίσκει τα εργαλεία της πλατφόρμας ικανά για μαθησιακά αποτελέσματα, ερώτηση Ε3α λέγοντας “...όσοι το έκαναν με ομαδούλες, προσπαθούσαν να εμπλέξουν του μαθητές ώστε να είναι ενδιαφέρον (το μάθημα), αυτοί σε μεγάλο βαθμό είχαν πολύ καλά, μαθησιακά αποτελέσματα.” (η δυνατότητα break out rooms της πλατφόρμας) .

Το θέμα των τεχνολογικών απαιτήσεων της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης επανέρχεται και στη συνέντευξη του συντονιστή Δ, ερώτηση Ε3β όταν απαντά ότι μια απλή γραμμή σύνδεσης -όχι με οπτικές ίνες δεν ήταν αρκετή για μια τετραμελή οικογένεια εκπαιδευτικών.

Για τα εργαλεία της πλατφόρμας όπως παράδειγμα οι πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις ή η δυνατότητα δημοσκοπήσης ο Συντονιστής Δ ερώτηση Ε6, θεωρεί ότι δεν είναι αρκετά σημειώνοντας “...αλλά και οι καθηγητές από την πλευρά τους αναγκάστηκαν να βάλουν ερωτήσεις, οι οποίες απαντιώτουσαν με Ναι ή Όχι και Σωστό ή Λάθος, πολλαπλής επιλογής χωρίς να μπορεί ο μαθητής να παράγει κείμενο. Σε αυτό το σημείο έχασαν...”

Επειδή λοιπόν τα προβλήματα που ανέκυψαν ήταν πολλά, χρειάστηκε δε να επιλύονται άμεσα ή όσο το δυνατόν γρηγορότερα, αλλιώς δεν είχε νόημα, έπρεπε οι καθηγητές να αναπτύξουν μια νέα δεξιότητα αυτή την ετοιμότητας για διαδικτυακή διδασκαλία. Μια νέα πρόκληση, σημαντική και για το μέλλον είναι η ικανότητα αξιολόγησης της νέας αυτής δεξιότητας που ονομάστηκε ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για διαδικτυακή διδασκαλία ή απλά ετοιμότητα έτσι ώστε να μπορέσει να προσφερθεί και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση αλλά και κατάρτιση σε όσους το έχουν ανάγκη. Για την μέτρηση της ετοιμότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο OTRQ.

Γ2.Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών,ερωτηματολόγιο OTRQ

Γ2.1 Δείγμα

Το δείγμα μας (Πίνακας 1) αποτελείται από 204 εκπαιδευτικούς Β Θμιας εκπαίδευσης 61 άντρες και 143 γυναίκες. Το 48% αυτών έχουν ηλικία από 46 έως 55 χρονών ενώ η συντριπτική πλειοψηφία 78,6% είναι έγγαμοι.

Πίνακας 10. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (N=204).

	Κατηγορίες	N=204	Ποσοστά
Ηλικία	25-35 χρ	14	6,9%
	36-45 χρ	19	9,3%
	46-55 χρ	98	48,0%
	56-65 χρ	71	34,8%
	Πάνω από 65 χρ	2	1,0%
Φύλο	Άντρας	61	29,9%
	Γυναίκα	143	70,1%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	162	78,6%
	Άγαμος	29	14,1%
	Άλλο	15	7,3%

Περιοχή στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα	Αστική	164	80,4%
	Ημιαστική	28	13,7%
	Αγροτική	12	5,9%
Πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ	Καθόλου	24	11,8%
	Α' επιπέδου	81	39,7%
	Β' επιπέδου	85	41,7%
	ΠΕ86	14	6,9%
Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο	33	16,2%
	ΓΕΛ	153	75,0%
	ΕΠΑΛ	18	8,8%
Επίπεδο σπουδών	ΑΕΙ/ΤΕΙ	80	39,2%
	Δεύτερο πτυχία	11	5,4%
	Μεταπτυχιακό	85	41,7%
	Δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό	11	5,4%
	Διδακτορικό	17	8,3%
Θέση ευθύνης	Διευθυντής	14	6,9%
	Υποδιευθυντής	16	7,8%

	Χωρίς θέση ευθύνης	174	85,3%
Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία	1-10 χρ	30	14,7%
	11-20 χρ	61	29,9%
	21-30 χρ	84	41,2%
	πάνω από 30 χρ	29	14,2%

Γ2.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για να μετρήσουμε την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 30 ερωτήσεων, στο εξής OTRQ. Πρόκειται για ένα εργαλείο που σχεδιάστηκε, επικυρώθηκε και εφαρμόστηκε από τους Somaya Hosny, Mona Ghaly, Mona Hmoud Al Sheikh, Mohamed Hany Shehata, Abdel Halim Salem και Hani Atwa το 2021 από και στο εξής θα αναφέρονται (Hosny et al,2021). Η εφαρμογή του εργαλείου ετοιμότητας έγινε σε 217 μέλη ΔΕΠ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων των ιατρικών σχολών στην Αίγυπτο, την Σαουδική Αραβία και στο Μπαχρέιν.

Γ2.3 Ερωτηματολόγιο ετοιμότητας για διδασκαλία από απόσταση OTRQ

Για το ερωτηματολόγιο ετοιμότητας εκπαιδευτικών OTRQ, για διδασκαλία από απόσταση ζητήθηκε άδεια χρήσης από τους δημιουργούς, που δόθηκε όπως φαίνεται στο Παράρτημα Α της εργασίας ενώ η μετάφρασή του στα ελληνικά έγινε από τον ερευνητή. Πρόκειται για μια αυτο-αναφορική κλίμακα που περιλαμβάνει τριάντα (30) στοιχεία (προτάσεις) και μετρά πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν από απόσταση με την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι τριάντα (30) προτάσεις συγκροτούν πέντε (5) υποκλίμακες κάθε μια από τις οποίες μετρά συγκεκριμένες δεξιότητες απαραίτητες ώστε να πραγματοποιηθεί διδασκαλία από απόσταση. Η υποκλίμακα Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων (TCDS1), ελέγχει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει δεξιότητες διαχείρισης ζητημάτων που ανακύπτουν από την διδασκαλία από

απόσταση και περιέχει δώδεκα (12) προτάσεις (π.χ. “Ξέρω να ελέγχω τις εργασίες του μαθητή για λογοκλοπή”). Η υποκλίμακα Ψηφιακή Επικοινωνία (DS2) αποτελείται από έξι (6) προτάσεις και μετρά πόσο καλή είναι η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (π.χ. “Νιώθω άνετα να χρησιμοποιώ τα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνώ με μαθητές και συναδέλφους”). Η υποκλίμακα Βασικές δεξιότητες Η/Υ (BCS3) μετρά τη χρήση στις βασικές εφαρμογές του ηλεκτρονικού υπολογιστή και περιέχει πέντε (5) προτάσεις (π.χ. “Μπορώ να χρησιμοποιώ εργαλεία του Microsoft Office όπως το Word και το PowerPoint, για να δημιουργώ έγγραφα και παρουσιάσεις.”), ενώ υπάρχει και η υποκλίμακα που μετρά Προχωρημένες δεξιότητες Η/Υ ACS4, που περιλαμβάνει τρεις (3) προτάσεις (π.χ. “Μπορώ να κρυπτογραφώ (να κλειδώνω με κωδικούς πρόσβασης) αρχεία στον προσωπικό μου υπολογιστή για να προστατεύω προσωπικά δεδομένα”). Η τελευταία υποκλίμακα ονομάζεται Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης LMS5, μετρά πόση άνεση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί τα εργαλεία ενός συστήματος μάθησης στην ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθήματος, αποτελείται από τέσσερις προτάσεις (π.χ. “Χρησιμοποιώ άνετα το σύστημα διαχείρισης μάθησης για την καταγραφή και την αναφορά των βαθμών των μαθητών”). Κάθε πρόταση βαθμολογείται με κλίμακα Λικερτ από το 1, “Διαφωνώ απολύτως” έως το 5, “Συμφωνώ απολύτως”. Το εργαλείο λοιπόν OTRQ μετρά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για διδασκαλία από απόσταση, ως συνάρτηση πέντε παραγόντων δηλαδή πέντε υποκλιμάκων που αναφέρθηκαν παραπάνω και παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας υψηλό εμφανίζοντας άλφα του Cronbach $\alpha=0,93$ για την ετοιμότητα (σύνολο των ερωτήσεων του εργαλείου OTRQ), αποτέλεσμα που συμφωνεί με την αξιοπιστία των δημιουργών (Hosny et al,2021) αφού αυτοί μέτρησαν $\alpha=0,94$. Έτσι αποδεικνύεται η υψηλή εσωτερική συνοχή του εργαλείου που κρίνεται η καλύτερη δυνατή.

Γ2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων και επεξεργασία

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε με την αποστολή των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή (google forms), μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η συμμετοχή του δείγματος στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη, οι συμμετέχοντες όμως είχαν την υποχρέωση να δηλώσουν την διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου. Ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 10 λεπτά. Συνολικά αποστάλθηκαν 206 ερωτηματολόγια από τα οποία απαντήθηκαν τα 204 (99%). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταχωρήθηκαν αυτόματα σε φύλλο excel και

αφού έλαβαν οι μεταβλητές τις κατάλληλες τιμές, έγινε εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων στο πρόγραμμα στατιστικής jamonί,ver2.2 από (The jamonί project,2021) και ακολούθησε η επεξεργασία τους. Δεν χρησιμοποιήθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο. Η έρευνα διενεργήθηκε από 27/03/2022 έως 16/06/2022 δηλαδή σε χρονική διάρκεια 2,5 μηνών.

Γ3. Αποτελέσματα στατιστικής μελέτης του OTRQ

Γ3.1 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου OTRQ

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου μετρήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας ή αλλιώς δείκτης α του Cronbach. Υπολογίστηκαν επίσης οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων όπως φαίνεται στον πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 11. Μέσοι όροι,τυπικές αποκλίσεις και δείκτης αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Cronbach's α
Ετοιμότητα για διδασκαλία από απόσταση	3,91	0,61	0,93
Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων	3,34	0,76	0,87
Ψηφιακή Επικοινωνία	4,29	0,63	0,77
Βασικές δεξιότητες Η/Υ	4,77	0,39	0,76
Προχωρημένες δεξιότητες Η/Υ	4,00	1,00	0,73
Χρήση Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης	3,92	0,91	0,88

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Cronbach's α
Ετοιμότητα για διδασκαλία από απόσταση	3,91	0,61	0,93
Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων	3,34	0,76	0,87

Παρατηρούμε ότι η κλίμακα ετοιμότητα που μετρά πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας να διδάξουν από απόσταση εμφανίζει α Cronbach 0,93 ενώ υψηλότερη εσωτερική συνοχή εμφανίζει η υποκλίμακα “Χρήση Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης” με $\alpha=0,88$ και ακολουθεί η “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων” με $\alpha=0,87$ ενώ η υποκλίμακα “Ψηφιακή Επικοινωνία” έχει $\alpha=0,77$ με τις “Βασικές δεξιότητες Η/Υ” με $\alpha=0,76$ να ακολουθούν που κρίνεται πολύ καλό και ενώ το μικρότερο α εμφανίζει η υποκλίμακα “Προχωρημένες δεξιότητες Η/Υ”, $\alpha=0,73$ που κρίνεται ικανοποιητικά αποδεκτό.

Γ3.2 Τα επίπεδα της ετοιμότητας και των υποκλιμάκων της

Με βάση τον υπολογισμό, από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) καταγράφηκε ο Πίνακας 11 όλων των υποκλιμάκων από τον οποίο προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Β θμιας εκπαίδευσης δηλώνουν αρκετά υψηλό επίπεδο ετοιμότητας για διδασκαλία από απόσταση με Μ.Ο.=3,91 και Τ.Α.=0,61 που αφορούν όλες τις υποκλίμακες της ετοιμότητας στο σύνολό της.

Εμφανίζουν πολύ υψηλό επίπεδο στην υποκλίμακα “**Βασικές δεξιότητες Η/Υ**” (Μ.Ο.=4,77 , Τ.Α.=0,39), υποκλίμακα που αφορά αφορά τις δεξιότητες διαχείρισης αρχείων και δημιουργίας εγγράφων με χρήση των εφαρμογών του Microsoft Office, αποστολής και λήψης email, περιήγησης στο διαδίκτυο για εκπαιδευτικό υλικό και εξοικείωσης με ένα σύστημα διαχείρισης εκμάθησης. Στην υποκλίμακα αυτή η πρόταση με την υψηλότερη τιμή είναι η “4.Μπορώ να στέλνω και να λαμβάνω email, συμπεριλαμβανομένου του ανοίγματος και της αποστολής συνημμένων email. “ με Μ.Ο.=4,90 και Τ.Α.0,397 ενώ

αυτή με την χαμηλότερη τιμή είναι η **“16. Είμαι εξοικειωμένος με τουλάχιστον μία σύγχρονη διαδικτυακή πλατφόρμα διδασκαλίας, όπως Webex, Zoom, Microsoft Teams, Canvas... κ.λπ.”** με M.O.=4,53 και T.A.=0,71.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δυσκολεύονται στο σχεδιασμό μαθημάτων και τις δεξιότητες που απαιτεί η διαδικτυακή διδασκαλία (M.O.=3,34 , T.A=0,76). Η υποκλίμακα αυτή, που ονομάζεται **“Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων”** αφορά τον σχεδιασμό μαθημάτων και εκπαιδευτικού υλικού για διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση, την αριστεία στη διαδικτυακή διδασκαλία και την αναζήτηση ανάπτυξης τέτοιων δεξιοτήτων. Η πρόταση με την υψηλότερη τιμή είναι η **“30.Κατανοώ την νομοθεσία περί πνευματικών δικαιωμάτων και τις οδηγίες για Δίκαιη Χρήση, κατά την χρήση αντιγεγραμμένου υλικού στην εκπαίδευση.”** με M.O.=4,17 και T.A.=1,10 ενώ αυτή με την χαμηλότερη τιμή είναι η πρόταση **“ 18. Μου αρέσει να δίνω διαδικτυακές διαλέξεις στους μαθητές μου για το μεγαλύτερο μέρος διδασκαλίας των μαθημάτων.”** με M.O.=2,44 και T.A.=1,21.

Στη **“Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης”** εμφανίζουν επίπεδο αρκετά υψηλό με M.O.=3,92 και T.A.=0,91. Η υποκλίμακα αυτή έχει την ερμηνεία, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με άνεση και εμπιστοσύνη, τη χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης στην ανάπτυξη και διαχείριση μαθημάτων. Στην υποκλίμακα αυτή η υψηλότερη τιμή εμφανίζει η πρόταση **“13.Χρησιμοποιώ άνετα τα εργαλεία διαχείρισης του συστήματος μάθησης (όπως: ανέβασμα εκπαιδευτικού υλικού [υλικό ανάγνωσης, αρχεία ήχου/βίντεο...], σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, δημοσίευση σχολίων, δημιουργία φόρουμ... κ.λπ.) για διευκόλυνση της μάθησης από τους μαθητές. ”** με M.O.=4,08 και T.A.=1,03 ενώ την χαμηλότερη τιμή έχει η πρόταση **“14.Χρησιμοποιώ άνετα το σύστημα διαχείρισης μάθησης ή άλλα διαδικτυακά εργαλεία αξιολόγησης (όπως: κουίζ, εξετάσεις, εργασίες, ρουμπρίκες... κλπ.) για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. ”** με M.O.=3,67 και T.A.=1,09.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν πολύ υψηλή ικανότητα στην **“Ψηφιακή Επικοινωνία”** με (M.O.=4,29, T.A.=0,63) που σημαίνει ότι αντιμετωπίζουν με επιτυχία την προφορική και γραπτή επικοινωνία για την παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές. Η πρόταση με την υψηλότερη τιμή είναι η **“9.Νιώθω άνετα να επικοινωνώ μέσω της ομιλίας.”** με M.O.=4,66 και T.A.=0,73 ενώ αυτή με την χαμηλότερη τιμή η **“10.Νιώθω άνετα να χρησιμοποιώ τα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνώ με μαθητές και συναδέλφους. “** με M.O.=3,80 και T.A.=1,29 με μεγάλη όμως τυπική απόκλιση στο δείγμα των συμμετεχόντων.

Υψηλή ικανότητα εμφανίζουν επίσης και στις “**Προχωρημένες δεξιότητες Η/Υ**” με Μ.Ο.=4,00 και Τ.Α.=1,00 υποκλίμακα που αφορά τις δεξιότητες κρυπτογράφησης αρχείων και εγγραφής ήχου και βίντεο. Η υψηλότερου μέσου όρου πρόταση αυτής της υποκλίμακας είναι η “**6.Μπορώ να γράφω ήχο/βίντεο χρησιμοποιώντας τηλέφωνο, tablet ή υπολογιστή.**” με Μ.Ο.=4,32 και Τ.Α.=1,03 ενώ χαμηλότερη τιμή έχει η πρόταση “**3.Μπορώ να κρυπτογραφή (να κλειδώνω με κωδικούς πρόσβασης) αρχεία στον προσωπικό μου υπολογιστή για να προστατεύω σημαντικά δεδομένα.**” με Μ.Ο.=3,57 και Τ.Α.=1,49.

Γ4. Συσχετίσεις του ερωτηματολογίου OTRQ

Γ4.1 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων αυτής

Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων και την ετοιμότητα στο σύνολό της. Τα αποτελέσματα αναφέρονται στο παρακάτω πίνακα 3α

Πίνακας 12. Συσχετίσεις ετοιμότητας με τις υποκλίμακες

	Ετοιμότητα	Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας	Ψηφιακή επικοινωνία	Βασικές δεξιότητες Η/Υ	Προχωρημένες δεξιότητες Η/Υ
Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας	0.82 ***				
Ψηφιακή ή	0.80 ***	0.63 ***			

επικοινωνία					
Βασικές δεξιότητες H/Y	0.75 ***	0.51 ***	0.62 ***		
Προχωρημένες Δεξιότητες H/Y	0.83 ***	0.53 ***	0.53 ***	0.53 ***	
Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης	0.91 ***	0.71 ***	0.67 ***	0.66 ***	0.67 ***

Παρατηρούμε ότι η ετοιμότητα σχετίζεται θετικά και ικανοποιητικά με όλες τις υποκλίμακες συγκεκριμένα με τη “χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης” με ($r=0,91, p<0,001$), με την υποκλίμακα “Προχωρημένες δεξιότητες H/Y”, με ($r=0,83, p<0,001$), με τις “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας”, με ($r=0,82, p<0,001$), με την υποκλίμακα “Ψηφιακή επικοινωνία” ($r=0,80, p<0,001$) και τις “Βασικές δεξιότητες H/Y” ($r=0,75, p<0,001$) και η συσχέτιση εμφανίζει σημαντικότητα $p<0,001$ είναι δηλαδή στατιστικά σημαντικές. Όλες οι υποκλίμακες σχετίζονται θετικά μεταξύ τους, οι συσχετίσεις είναι όλες μεγαλύτερες του 0,50, άρα ικανοποιητικές ενώ τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά. Την μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων εμφανίζουν οι “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας” με τη “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης” με ($r=0,71, p<0,001$) ενώ με την υποκλίμακα “Βασικές δεξιότητες H/Y” εμφανίζει τη μικρότερη συσχέτιση ($r=0,51, p<0,001$). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι υποκλίμακες συσχετίζονται ικανοποιητικά με την ετοιμότητα στο σύνολό της.

Γ4.2 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων με δημογραφικά.

Διενεργήθηκε έλεγχος συσχετίσεων της ετοιμότητας και των υποκλιμάκων της με την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, το επίπεδο σπουδών τους καθώς και την πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής. Επειδή τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος είναι σε κατηγορίες διενεργήθηκε συσχέτιση Spearman τα αποτελέσματα της οποίας αναφέρονται παρακάτω

Γ4.3 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων με ηλικία

Η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με την ετοιμότητα και τις υποκλίμακες της όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 33.

Πίνακας 13. Συσχετίσεις κλιμάκων με ηλικία

	Ετοιμότητα	Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας	Ψηφιακή επικοινωνία	Βασικές δεξιότητες H/Y	Προχωρημένες δεξιότητες H/Y	Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης
Ηλικία	-0,11	-0,11	-0,07	-0,09	-0,08	-0,15*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Οι συντελεστές συσχέτισης Spearman κυμαίνονται από $r_s = -0,07$ έως $r_s = -0,15$, είναι δηλαδή χαμηλοί και μόνο στην υποκλίμακα “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης” είναι $r_s = -0,15$ με στάθμη σημαντικότητας $p < 0,05$.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι στη “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης”, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα να χειρίζονται πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους.

Γ4.4 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων με επίπεδο σπουδών

Διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης Spearman ετοιμότητας και υποκλιμάκων της με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα με αποτέλεσμα τον παρακάτω πίνακα

Πίνακας 14. Συσχετίσεις κλιμάκων με επίπεδο σπουδών

	Ετοιμότητα	Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας	Ψηφιακή επικοινωνία	Βασικές δεξιότητες H/Y	Προχωρημένες δεξιότητες H/Y	Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης
Επίπεδο σπουδών	0,29***	0,24***	0,20**	0,22**	0,24***	0,28***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Συμπεραίνουμε ότι το Επίπεδο σπουδών σχετίζεται με χαμηλή τιμή (small effect) σύμφωνα με τον (Cohen, 1988) με την κλίμακα της ετοιμότητας και τις υποκλίμακες της και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό. Ειδικότερα το επίπεδο σπουδών σχετίζεται με την ετοιμότητα στο σύνολό της με ($r_s=0,29$, $p < 0,001$), με την υποκλίμακα “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας” με ($r_s= 0,24$, $p < 0,001$), με την “Ψηφιακή επικοινωνία” ($r_s=0,20$, $p < 0,001$), με την υποκλίμακα “Βασικές δεξιότητες H/Y” με ($r_s=0,22$, $p < 0,001$), με τις “Προχωρημένες δεξιότητες H/Y” ($r_s=0,24$, $p < 0,001$) και με την “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης” με ($r_s=0,28$, $p < 0,001$). Η συσχέτιση είναι χαμηλή έχει όμως χαμηλή στάθμη σημαντικότητας, μπορούμε άρα το συμπέρασμα να γενικευθεί επομένως το επίπεδο σπουδών συσχετίζεται με την ετοιμότητα και τις υποκλίμακα της.

Άρα οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους, πέρα από το βασικό πτυχίο, αποκτώντας για παράδειγμα ένα δεύτερο πτυχίο ή ένα μεταπτυχιακό εμφανίζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για διαδικτυακή διδασκαλία από τους συναδέλφους τους που δεν συνέχισαν τις σπουδές τους. Το συμπέρασμα αφορά στην ετοιμότητα αλλά και σε κάθε μια από τις υποκλίμακες της

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αυξάνει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Γ4.5 Συσχέτιση ετοιμότητας και υποκλιμάκων με ΤΠΕ

Έγινε έλεγχος συσχετίσεων της ετοιμότητας και των υποκλιμάκων της με ΤΠΕ, την πιστοποιημένη δηλαδή γνώση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 15. Συσχετίσεις κλιμάκων με ΤΠΕ

	Ετοιμότητα	Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας	Ψηφιακή επικοινωνία	Βασικές δεξιότητες Η/Υ	Προχωρημένες δεξιότητες Η/Υ	Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης
ΤΠΕ	0,25***	0,17*	0,13	0,22**	0,31***	0,19**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Η πιστοποιημένη γνώση υπολογιστών συσχετίζεται θετικά όμως με χαμηλή τιμή όμως (Cohen, 1988) και αναλυτικότερα με την ετοιμότητα στο σύνολό της εμφανίζει ($r_s=0,25$, $p < 0,001$), με τις “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας” με ($r_s=0,17$, $p < 0,05$), με την υποκλίμακα “Ψηφιακή επικοινωνία” με ($r_s=0,13$, $p < 0,063$), με τις “Βασικές δεξιότητες” με ($r_s=0,22$, $p < 0,01$), με την υποκλίμακα “Προχωρημένες δεξιότητες Η/Υ” ($r_s=0,31$, $p < 0,001$) και τελικά με την “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης” με ($r_s=0,19$, $p < 0,01$). Η συσχέτιση είναι χαμηλή επειδή όμως είναι στατιστικά σημαντική το συμπέρασμα μπορεί να γενικευθεί και άρα η πιστοποιημένη γνώση υπολογιστών ΤΠΕ συσχετίζεται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για διδασκαλία από απόσταση.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, που έχουν αποκτήσει την πιστοποίηση ΤΠΕ Α' επιπέδου εμφανίζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για διαδικτυακή διδασκαλία από όσους συναδέλφους τους δεν πήραν την πιστοποίηση αυτή ενώ όσοι έχουν πιστοποιηθεί στις ΤΠΕ Β' επιπέδου εμφανίζουν μεγαλύτερο επίπεδο ετοιμότητας από αυτούς Α' επιπέδου και όσοι δεν έχουν αποκτήσει πιστοποίηση στις ΤΠΕ.

Γ5. Διαφοροποιήσεις ερωτηματολογίου OTRQ

Γ5.1 Διαφοροποίηση της ετοιμότητας με το φύλο

Ελέγχουμε την υπόθεση αν υπάρχει διαφοροποίηση της ετοιμότητας και των υποκλιμάκων αυτής με το φύλο.

Υ6. Το φύλο του εκπαιδευτικού δεν διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την ετοιμότητα τους

Για τον σκοπό αυτό, αφού η μεταβλητή φύλο είναι ανεξάρτητη πραγματοποιούμε t-test και ελέγχουμε αν η στάθμη σημαντικότητας είναι $p > .05$. Ισχύει ότι $p = 0,674$ δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην ετοιμότητα για διδασκαλία από απόσταση στο φύλο του εκπαιδευτικού δηλαδή οι άντρες (Μ.Ο.=4,04 Τ.Α.=0,668) και γυναίκες (Μ.Ο.=4,08 Τ.Α.=0,596) εκπαιδευτικοί εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα ετοιμότητας.

Πίνακας 16..Στατιστικά ομάδας –Ετοιμότητα με το φύλο

	Φύλο	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ετοιμότητα	Άντρας	61	4,04	0,668
	Γυναίκα	143	4.08	0.596
Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας	Άντρας	61	3,26	0,822
	Γυναίκα	143	3.38	0.730
Ψηφιακή επικοινωνία	Άντρας	61	4,19	0,669
	Γυναίκα	143	4.33	0.615

Βασικές δεξιότητες H/Y	Αντρας	61	4,72	0,418
	Γυναίκα	143	4.79	0.373
Προχωρημένες δεξιότητες H/Y	Αντρας	61	4,24	0,957
	Γυναίκα	143	3.90	1.010
Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης	Αντρας	61	3,77	1,062
	Γυναίκα	143	3.98	0.832

Για την ετοιμότητα και τις υποκλίμακες της ισχύει αντίστοιχα $t(202)=-0,422$ και $p=0,674$ για την υποκλίμακα “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας” $t(202)=-1,071$ και $p=0,285$, για την υποκλίμακα “Ψηφιακή επικοινωνία” $t(202)=-1,3483$ και $p=0,140$, για την υποκλίμακα 3 ”Βασικές δεξιότητες H/Y” $t(202)=-1,188$ και $p=0,236$, για την υποκλίμακα 4 “Προχωρημένες δεξιότητες H/Y” $t(202)=2,271$ και $p=0,024$, για την υποκλίμακα 5 “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης” είναι $t(202)=-1,491$ και $p=0,137$.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι άντρες και γυναίκες δεν εμφανίζουν διαφορά στη ετοιμότητα για διδασκαλία από απόσταση στο σύνολο αλλά και σε όλες τις υποκλίμακες της με στάθμη σημαντικότητας $p=0,05$.

Γ5.2 Διαφοροποίηση ετοιμότητας με θέση ευθύνης

Διερευνήθηκε αν η θέση ευθύνης έχει επίπτωση στην ετοιμότητα στο σύνολό τους αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που είναι διευθυντές ή υποδιευθυντές είναι περισσότερο έτοιμοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για διδασκαλία από απόσταση.έτσι διατυπώθηκε η υπόθεση:

Υ5: Η θέση ευθύνης έχει επίπτωση στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών,συγκεκριμένα διαφοροποιεί τα επίπεδα της ετοιμότητας που αυτοί που παρουσιάζουν για την διδασκαλία από απόσταση.

Ο έλεγχος της υπόθεσης έγινε με την πραγματοποίηση one way Anova ανάμεσα στις μεταβλητές της ετοιμότητας - εξαρτημένη μεταβλητή και της μεταβλητής “θέση ευθύνης” για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση της ετοιμότητας.

Πίνακας 17. Διαφοροποίηση ετοιμότητας με θέση ευθύνης.

	Θέση ευθύνης	N	M.O.	T.A.
Ετοιμότητα	Διευθυντής/ντρια	14	4,21	0,559
	Υποδιευθυντής/ντρια	16	4,39	0,327
	Χωρίς θέση ευθύνης	176	3,99	0,706

$F(2, 25,2)=7,66$ $p=0,020$

Επειδή για την διαφοροποίηση της ετοιμότητας με την θέση ευθύνης εμφανίζει στάθμη σημαντικότητας $p<.01$ αποφασίστηκε η διενέργεια του Levene's τεστ για την ομοιογένεια του δείγματος προς έλεγχο της υπόθεσής μας για το οποίο παρατηρήθηκε $F(2,201)=3,98$ και $p=0,02$ άρα το αποτέλεσμα της διαφοροποίησης ως προς τις ομάδες είναι στατιστικά σημαντικό επομένως για να δούμε ποια ομάδα των εκπαιδευτικών διαφέρει ως προς την ετοιμότητα της διενεργούμε Post Hoc ανάλυση.

Το συμπέρασμα είναι ότι οι ομάδα των υποδιευθυντών παρουσιάζει να είναι περισσότερο έτοιμη (M.O.=4,39 , T.A.=0,327) για τη διδασκαλία από απόσταση από την

ομάδα των διευθυντών (M.O.=4,21 , T.A.=0,559) και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική με στάθμη σημαντικότητας $p=0,002$. Οι δύο άλλες ομάδες, δηλαδή η ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν θέση ευθύνης (M.O.= 3,99, T.A.=0,706) με την ομάδα των διευθυντών (M.O.=4,21 , T.A.=0,559) δεν φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ως προς την ετοιμότητα.

Η θέση ευθύνης λοιπόν έχει επίπτωση στην ετοιμότητα των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων ο οποίοι εμφανίζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα από τους διευθυντές και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό άρα η υπόθεση μας επαληθεύεται μερικώς μοναχα για τους υποδιευθυντές.

Γ5.3 Διαφοροποίηση ετοιμότητας με την ηλικία

Ελέγχουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση της ετοιμότητας ή των υποκλιμάκων της με την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα αυτή. Διατυπώνεται η υπόθεση

Υ3.Υπάρχει διαφοροποίηση της ετοιμότητας με την ηλικία. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο έτοιμοι.

Ο έλεγχος της υπόθεσης έγινε με διενέργεια One Way ANOVA (Welch's) η οποία για την μεταβλητή της ετοιμότητας, στο σύνολό της έδωσε $F(4, 7,40)=2,28$ αλλά μη στατιστικά σημαντικό. Για τις υποκλίμακες όμως “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων” και “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης” έδωσε αντίστοιχα $F(4, 7,91)= 5,55$ με στάθμη σημαντικότητας $p=0,02$ και $F(4, 10,48)=35,85$ με στάθμη σημαντικότητας $p<0,001$ δηλαδή αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας 18. Διαφοροποίηση στις Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων με την ηλικία.

	Ηλικία	N	M.O	T.A.
Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων	25-35	14	3,93	0,632
	36-45	19	3,36	0,904
	46-55	78	3,27	0,693
	56-65	91	3,35	0,790
	65 άνω	2	2,54	0,295

Έτσι αποφασίστηκε η διενέργεια Post-Hoc τεστ για να βρούμε ποιες ηλικιακές ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους. Η διαφορά εμφανίστηκε μόνο στην υποκλίμακα “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων” για την οποία η ομάδα των εκπαιδευτικών με ηλικία 25-35 και (M.O.=3,93 , T.A.=0,632) εμφανίζει υψηλότερο μέσο όρο από την ομάδα που αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία 46-55 και (M.O.=3,27 , T.A.=0,693) με στάθμη σημαντικότητας $p=0,015$ στη διαφορά μέσων όρων και επίσης υψηλότερο μέσο όρο και από την ηλικιακή ομάδα 56-65 χρονών με (M.O.=3,35 , T.A.=0,790) με $p=0,043$ στη διαφορά μέσων όρων.

Η ομάδα λοιπόν των εκπαιδευτικών με ηλικία 25-35 χρονών, εμφανίζει διαφορά με τις ηλικιακές ομάδες των 56-65 χρονών και αυτών με ηλικία που κυμαίνεται από 46-55 χρονών στην υποκλίμακα “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού

μαθημάτων”, στατιστικά σημαντική άρα η υπόθεση 3 (Y3) επαληθεύεται μερικώς, μόνο για την ομάδα αυτή.

Οι υπόλοιπες ομάδες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ τους ως προς την ετοιμότητα συνολικά αλλά και ως προς υποκλίμακες της.

Συμπερασματικά μετά την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 25 έως 35 χρονών παρουσιάζουν μια σημαντικά στατιστικά διαφοροποίηση στην υποκλίμακα της ετοιμότητας “Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων ” από τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46 έως 55 χρονών και από όσους έχουν ηλικία 56 έως 65 χρονών, εμφανίζοντας υψηλότερο μέσο όρο στην υποκλίμακα αυτή. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, ως προς την ετοιμότητα και τις υποκλίμακες τις μεταξύ των υπολοίπων ομάδων.

Η ομάδα 4 εξαιρέθηκε από τα αποτελέσματα επειδή αποτελείται μονάχα από δύο (2) ερωτώμενους.

Γ5.4 Διαφοροποίηση ετοιμότητας με επίπεδο σπουδών

Διερευνήθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση στην ετοιμότητα διδασκαλίας από απόσταση στους εκπαιδευτικούς του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο των σπουδών. Έτσι διατυπώθηκε η υπόθεση:

Y4. Το επίπεδο σπουδών δεν διαφοροποιεί τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για διδασκαλία από απόσταση.

Η υπόθεση ελέγχθηκε με διενέργεια ANOVA το οποίο έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες του πίνακα 13.

Πίνακας 19. Στατιστικά ομάδας Ετοιμότητα και επίπεδο σπουδών

	Επίπεδο Σπουδών	N	M.O.	T.A.
Ετοιμότητα	ΑΕΙ/ΤΕΙ	80	3,90	0,612
	Δεύτερο πτυχίο	11	3,74	0,414
	Μεταπτυχιακό	85	4,18	0,609
	Δεύτερο πτυχίο και Μεταπτυχιακό	11	4,39	0,602
	Διδακτορικό	17	4,28	0,539

$F(4, 34,8)=5,09$ $p=0,002$

Επειδή η στάθμη σημαντικότητας είναι $p<0,05$ διενεργήθηκε και Post Hoc των Games-Howell ώστε να διαπιστωθεί ποιές ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ώστε να ελεγχθεί η υπόθεσή μας.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό (M.O.=4,18 , T.A.=0,609) εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητας από τους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (M.O.=3,90 , T.A.=0,612) χωρίς όμως να έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους και το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό με στάθμη σημαντικότητας $p=0,028$. Η ίδια ομάδα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, (M.O.=4,18 , T.A.=0,609) διαφοροποιούνται ως προς την ετοιμότητα και από όσους εκπαιδευτικούς συνέχισαν τις σπουδές τους, αποκομίζοντας δεύτερο πτυχίο, (M.O.=3,74 , T.A.=0,414) και η διαφοροποίηση εμφανίζει στάθμη σημαντικότητας $p=0,046$. Η ομάδα των εκπαιδευτικών που έχει και δεύτερο πτυχίο (M.O.=3,74 , T.A.=0,414) υστερεί στην ετοιμότητα και από όσους εκπαιδευτικούς έχουν μεταπτυχιακό (M.O.=4,18 , T.A.=0,609) με την διαφοροποίηση αυτή να είναι επίσης στατιστικά σημαντική με στάθμη σημαντικότητας $p=0,046$.

Επομένως υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα για διδασκαλία από απόσταση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους άρα η υπόθεση 4 δεν επαληθεύεται.

Να παρατηρήσουμε ότι ομάδα των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα (δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό) δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ετοιμότητα με καμία από τις άλλες ομάδες των εκπαιδευτικών.

Γ5.5 Διαφοροποίηση ετοιμότητας με ΤΠΕ

Αναζητήθηκε αν υπάρχει υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν πιστοποίηση ΤΠΕ Α΄ και Β΄ επιπέδου με όσους κατέχουν αλλά και με τους καθηγητές πληροφορικής.

Υ1.Οι καθηγητές με ειδικότητα την πληροφορική θα διαφέρουν με όλες τις υπόλοιπες ομάδες.

Υ2.Η πιστοποίηση Α΄ και Β΄ επιπέδου θα διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς από όσους δεν έχουν την πιστοποίηση αυτή.

Για τον σκοπό αυτό διενεργήθηκε στο δείγμα ANOVA το οποίο έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις ομάδες σύμφωνα με τον πίνακα 11.

Πίνακας 20. Ετοιμότητα με ΤΠΕ

	Πιστοποιημένη ΤΠΕ	N	M.O.	T.A.
Ετοιμότητα	Χωρίς πιστοποίηση	24	3,91	0,635
	ΤΠΕ Α επιπέδου	81	3,94	0,644
	ΤΠΕ Β επιπέδου	85	4,15	0,581
	ΠΕ86	14	4,51	0,292

F(3 , 55,0)=10,8 p<,001

Επειδή η διαφοροποίηση στην ετοιμότητα έχει στάθμη σημαντικότητας $<,001$ διενεργήθηκε και τεστ Levene's . Αφού και σε αυτό το τεστ για την ετοιμότητα παρατηρήθηκε $F(3, 200)=3,98$ και $p=0,003$, δηλαδή αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό ($<,05$) συμπεραίνουμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα στις ομάδες μεταξύ τους. Για να βρούμε τις διαφορές ανάμεσα στις ομάδες διενεργήθηκε post Hoc των Games-Howell. Το Post-Hoc τεστ έδειξε ότι οι καθηγητές πληροφορικής (Μ.Ο.=4,51 , Τ.Α.=0,292) διαφέρουν ως προς τις υπόλοιπες ομάδες, τους εκπαιδευτικούς χωρίς πιστοποίηση (Μ.Ο.=3,91 , Τ.Α.=0,635) και $p<,01$, τους εκπαιδευτικούς με πιστοποίηση Α επιπέδου (Μ.Ο.=3,94 , Τ.Α.=0,644) , και $p<,001$ και αυτούς με πιστοποίηση Β' επιπέδου (Μ.Ο.= 4,15, Τ.Α.=0,581) , και $p<,01$. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική για τις προαναφερόμενες ομάδες άρα **επαληθεύεται** η υπόθεση 1.

Ακολουθεί ο πίνακας 12 με τις διαφορές του Μ.Ο.

Πίνακας 21. Διαφορές του Μ.Ο. ετοιμότητας – ειδικότητας και ΤΠΕ

	Χωρίς πιστοποίηση	ΤΠΕ Α' επιπέδου	ΤΠΕ Β' επιπέδου
Ετοιμότητα			
ΤΠΕ Α' επιπέδου	-0,0244		
ΤΠΕ Β' επιπέδου	-0,242	-0,218	
ΠΕ86	-0,596**	-0,572***	-0,354**

* $p<,05$, ** $p<,01$, *** $p<,001$

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες που έχουν πιστοποίηση Α' και Β' επιπέδου τόσο μεταξύ τους όσο και με την ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν έχει πιστοποίηση στα ΤΠΕ, όσον αφορά την ετοιμότητα στην

διδασκαλία από απόσταση.το γεγονός επισημάνθηκε και απο τους τέσσερις συντονιστές εκπαίδευσης, ερώτηση 3β (E3β).

Επομένως η Υ2 δεν επαληθεύεται.

Γ6. Συνεντεύξεις συντονιστών εκπαίδευσης για την τηλεεκπαίδευση και τις συνέπειες

Από την αρχική εφαρμογή του, που περιλάμβανε σύνδεση υπολογιστών για στρατιωτική και στη συνέχεια για ακαδημαϊκή χρήση ήταν θέμα χρόνου να έχει εφαρμογή και στην εκπαίδευση με πληθώρα εφαρμογών

Καθώς το internet χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση όλο και περισσότερα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τους μαθήματα, προγράμματα σπουδών αλλά και πιστοποιήσεις εξ ολοκλήρου διαδικτυακά. Πολλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τα μαθήματα αυτά, τα οποία πρόσφεραν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με εξατομικευμένο πρόγραμμα βολικό στον κάθε εκπαιδευτικό αλλά και μορφή επίσης φιλική όπως αναφέρει ο Hung (2016) αλλά και οι (Ching & Hursh, 2014; Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit, & McCloskey, 2009)

Όπως αναφέρεται (Leszczyński et al., 2018:5) η παράδοση μαθημάτων με τη χρήση πολυμέσων που από εδώ και μετά θα αναφέρεται ως ομάδα Γ είχε τον μεγαλύτερο ρυθμό ανάπτυξης της γνώσης στηριζόμενο στο μοντέλο του Peter Bramley από τα άλλα δύο μοντέλα μαθημάτων που προετοιμάστηκαν για ένα συγκεκριμένο σκοπό και στα οποία χρησιμοποιήθηκαν:

Μάθημα Α: κείμενο-γραφικό (σχέδια και γραφήματα) υλικό σε μορφή γραφικών αρχείων χωρίς όμως να περιέχονται κινούμενα σχέδια, ήχοι ή υπερσύνδεσμοι. Μόνο κείμενα, φωτογραφίες και γραφήματα περιέχονταν στο μάθημα αυτό. Μπορούσες εύκολα να περιηγηθείς στις σελίδες του αρχείου αυτού.

Μάθημα Β: Οπτικοακουστικό υλικό με ήχο σε ένα εκπαιδευτικό βίντεο που περιέχει συγκεκριμένο μάθημα, ίδιο με του Α χωρίς όμως πρόσβαση σε διαδραστικές εργασίες.

Τα παραπάνω μαθήματα διατέθηκαν στους μαθητές για 14 ημέρες για να το προσπελάσουν και να το μελετήσουν. Επίσης δημιουργήθηκε και γραμμή βοήθειας (on line

help desk). Κατά τη διάρκεια του ίδιου του μαθήματος, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν δεδομένα παρακολούθησης του αριθμού, της ημερομηνίας και της ώρας πρόσβασης στο μάθημα – όπως και τον αριθμό και τις φορές που οι μαθητές είχαν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και πληροφορίες για το λειτουργικό συστήματα που χρησιμοποιούσαν.

Σε ανάλυση τεστς που αφορούσαν στο μάθημα δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων Α, Β και Γ παρόλα αυτά ο ρυθμός ανάπτυξης της γνώσης 30 μέρες μετά την παράδοση του μαθήματος εμφανίζει σημαντική διαφορά στις ομάδες Γ και Β με την Γ ομάδα να κατακτά καλύτερα αποτελέσματα. Πρέπει να αναφερθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν ευρυζωνικές συνδέσεις αρα δεν υπάρχει πρόβλημα στον ρυθμό των μετάδοσης, ανάγνωσης και επεξεργασίας των δεδομένων.

Η γνωστική θεωρία μάθησης με πολυμέσα θεμελιώθηκε από τον Mayer (2002:86) η οποία ορίζεται ως:

“Η μάθηση (με τη βοήθεια) πολυμέσων συμβαίνει όταν ο μαθητής δημιουργεί μια νοητική αναπαράσταση από λέξεις και εικόνες που έχουν παρουσιαστεί. Αυτός ο ορισμός είναι αρκετά ευρύς ώστε να περιλαμβάνει περιβάλλοντα που βασίζονται σε βιβλία και που αποτελούνται από κείμενο και εικονογραφήσεις, περιβάλλοντα υπολογιστών, που αποτελούνται από αφήγηση και κινούμενα σχέδια και εικονικά περιβάλλοντα παιχνιδιών, που αποτελούνται από διαδραστική ομιλία και κινούμενους μικροκοσμούς”.

Σε μια αναλυτική αναφορά της ΕΕ, που προετοιμάστηκε από το Ευρωπαϊκό Ειδικό Δίκτυο για τα Οικονομικά της εκπαίδευσης, (Directorate-General for Education et al., 2019:13) υποστηρίζεται πως δεν υπάρχει ένα μοναδικό παιδαγωγικό ή θεωρητικό μοντέλο που να καθοδηγεί την επιτυχημένη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στα σχολεία. Για την ακρίβεια η μαθησιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης στα σχολεία μέσω ψηφιακών τεχνολογιών και η ενσωμάτωσή τους στο πρόγραμμα σπουδών, απαιτούν μια σκόπιμη σύνθεση παιδαγωγικών (μεθόδων) η οποία θα ανταποκρίνεται στο περίπλοκο εσωτερικό παιχνίδι μεταξύ του περιεχομένου της μάθησης, της φύσης των μαθητευόμενων, της σκοπιμότητας της μάθησης αλλά της κουλτούρας για την πειθαρχία κλπ.

Στην ίδια αναλυτική αναφορά της ΕΕ, τονίζεται πως για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία στις βαθιά ριζωμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις αν ο στόχος είναι να μη δαμάσουμε μόνο τις ψηφιακές τεχνολογίες βασισμένες σε παραδοσιακές τακτικές. Το ίδιο αναφέρεται και στη συνέντευξη της Συντονίστριας Γ, η οποία θεωρεί ότι το βασικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών είναι ότι έκαναν μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο

προσπάθησαν δηλαδή να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή τάξη με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που λειτουργεί η τάξη στην δια ζώσης διδασκαλία.

Γ6.1 Δείγμα της έρευνας μέσω συνεντεύξεων

Το δείγμα της έρευνας μας αποτελούνταν από τέσσερις συντονιστές της Βθμιας εκπαίδευσης της περιοχής της Θεσσαλονίκης, όλοι τους με προϋπηρεσία πάνω από είκοσι χρόνια στην δημόσια εκπαίδευση, οι οποίοι στην διάρκεια της πανδημίας, υπηρετούσαν και είχαν υπό την ευθύνη τους μεγάλο πλήθος σχολείων της περιοχής.

Οι συντονιστές εκπαίδευσης έζησαν από κοντά όλες τις αναταράξεις που έφερε το απότομο κλείσιμο των σχολείων αλλά και την ανάγκη συνέχισης της μαθησιακής διδασκαλίας με μετασχηματιστικό τρόπο αυτή την φορά ασύγχρονα και στη συνέχεια σύγχρονα.

Όλοι οι παραπάνω συντονιστές εκπαίδευσης, ανήκουν στις ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών που προσέφεραν αμέριστη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που αναζητούσαν επαγγελματική ανάπτυξη, ψηφιακή ενδυνάμωση στις νέες τεχνολογίες στις δύσκολες περιόδους όπου οι μετακινήσεις επιτρεπόταν μόνο για συγκεκριμένο λόγο.

Η υποστήριξη αφορούσε σε επιμορφώσεις που έγιναν μέσω της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης και ο Συντονιστής Α, κατόπιν επίμονης επανάληψης ερώτησης αποκάλυψε ότι σε έναν πρόχειρο υπολογισμό που έκανε υπολόγισε πως πάνω από 9500 εκπαιδευτικοί μπήκαν στις επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν συνολικά.

Γ6.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για την επεξεργασία των δεδομένων που αποκτήθηκαν από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση είναι η μέθοδος αναγνώρισης, ανάλυσης και αναφοράς θεμάτων (προτύπων) που βρίσκονται μέσα στα δεδομένα των συνεντεύξεων έτσι ώστε να εμφανίζεται μια οργάνωση και μια (πλούσια) περιγραφή των δεδομένων σύμφωνα με τους Braun and Clarke (2006:4). Ο Boyatzis (1998) επισημαίνει ότι πολλές φορές η θεματική ανάλυση πηγαίνει ακόμη πιο πέρα εξηγώντας διάφορες προοπτικές του αντικειμένου της έρευνας.

Για την θεματική ανάλυση αν και χρησιμοποιείται ευρέως δεν υπάρχει ξεκάθαρη άποψη για το τι είναι και τι δεν είναι ακριβώς θεματική ανάλυση και με ποιιά βήματα την εκτελείται. Υπάρχουν επίσης διάφορα είδη θεματικής ανάλυσης-ανάλυση περιεχομένου ή

αφηγηματική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Braun & Wilkinson (2003: 30) ένα είδος θεματικής ανάλυσης είναι “...όταν, για παράδειγμα, τα δεδομένα υποβάλλονται σε ποιοτική ανάλυση για **συχνά επαναλαμβανόμενα θέματα ή όρους**”.

Η παραπάνω μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης ακολουθήθηκε στη έρευνά μας, για την επεξεργασία των συνεντεύξεων των τεσσάρων συντονιστών εκπαίδευσης, στους οποίους έγινε ημιδομημένη συνέντευξη με πλήθος ερωτήσεων δέκα (10). Αρχικά αναζητήθηκαν επαναλαμβανόμενοι όροι ή θέματα τα οποία ανέκυσαν κατά τις απαντήσεις των κοινών ερωτήσεων, σε κάθε έναν από τους ερωτώμενους, είτε κοινή λέξη είτε κοινό νόημα (θέμα) της απάντησης και για την οργάνωση αυτών δημιουργήθηκε ο πίνακας 2000, με τίτλο: Ενοποίηση απαντήσεων συντονιστών εκπαίδευσης.

Ο πίνακας περιέχει την κοινή λέξη ή το νόημα της απάντησης καθενός των τεσσάρων συντονιστών εκπαίδευσης και με αυτόν το τρόπο η σύγκριση (συμφωνία ή διαφωνία) των απαντήσεων γίνεται πιο εύκολη.

Στην πρώτη στήλη υπάρχει ο αριθμός της κάθε ερώτησης πχ E7 ενώ ερώτηση με παρόμοια υποθέματα κατηγοριοποιείται με το γράμμα α,β,γ πχ E3β. Στις υπόλοιπες στήλες αναφέρονται οι συντονιστές εκπαίδευσης οι οποίοι δηλώνονται ως Συντονιστής Α,Β,Γ και Δ αντίστοιχα ώστε να προστατευτεί η ανωνυμία τους, απαραίτητη προϋπόθεση για την συμμετοχή αυτών στην έρευνα (Urquhart, 2013).

Γ6.3 Διαδικασία πραγματοποίησης των συνεντεύξεων και επεξεργασία

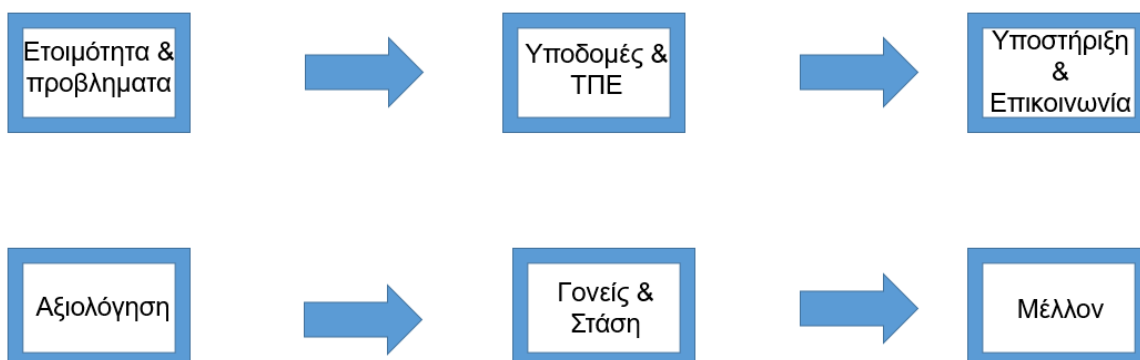
Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω πρόσκλησης στην ηλεκτρονική αίθουσα του ερευνητή (πλατφόρμα Webex) κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας που προηγήθηκε της τηλεδιάσκεψης.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, με την σύμφωνη άδεια των ερωτώμενων και απομαγνητοφωνήθηκαν έτσι υπάρχουν και γραπτώς αναλυτικά στο παράρτημα Γ της εργασίας αυτής.

Ο χρόνος πραγματοποίησης των συνεντεύξεων αυτών ήταν το χρονικό διάστημα Μαΐου - Ιουνίου 2022 και συγκεκριμένα για τον Συντονιστή Α 10η Μαΐου, για τον Συντονιστή Β η 13η Μαΐου, για τον Συντονιστή Γ η 19η Μαΐου ενώ για τον Συντονιστή Δ η 8η Ιουνίου.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων έγιναν με στόχο τη αποτύπωση του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης λόγω πανδημίας και πως αντιμετωπίστηκαν τα

προβλήματα που ανέκυψαν, όπως αυτά έφτασαν στους άμεσα υπεύθυνους συντονιστές εκπαίδευσης σύμφωνα με τον παρακάτω θεματικό σχεδιάγραμμα:



Εικόνα 4. Θεματικό σχεδιάγραμμα των ερωτήσεων των συνεντεύξεων

Γ6.4. Συμπεράσματα-παρατηρήσεις των συνεντεύξεων

Οι απαντήσεις των συντονιστών εκπαίδευσης με βάση τη θεματική ανάλυση όπως περιγράφηκε αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες οι οποίοι περιέχουν και τις διατυπώσεις των ερωτήσεων.

Πίνακας 22. Ερώτηση 1 και απαντήσεις

E1 Κατά την διάρκεια της πανδημίας και υπήρχαν δυο λοκνταουν και αναγκαστική επιλογή τηλεεκπαίδευσης στη σύγχρονη αλλά και στην ασύγχρονη μορφή. Ποια τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν πρώτιστα;

- A**
1. Η **χρήση** της πλατφόρμας
 2. Η **διαχείριση** της κουβεντούλας (chat) μεταξύ των μαθητών
 3. **Τεχνικά** προβλήματα σύνδεσης, ήχου και διαμοιρασμού.
 4. Το «μπες-βγες» των μαθητών.

- B**
1. **Χρήση** της πλατφόρμας.
 2. **Τεχνικά** προβλήματα.

- Γ 1. **Εξοικείωση** με την πλατφόρμα.
2. **Υποδομές**, σύνδεση και μηχανήματα.

- Δ 1. **Ηλικία**.
2. **Χρήση** της πλατφόρμας.
-

Παρατηρούμε ότι η χρήση (ή εξοικείωση) με την πλατφόρμα επαναλαμβάνεται από όλους τους Συντονιστές κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων τους αποτυπώνοντας το μείζον πρόβλημα που προέκυψε στην αναγκαστική επιλογή τηλεεκπαίδευσης κατά την πανδημία.

Το ίδιο συμβαίνει και με τον όρο τεχνικά προβλήματα και υποδομές.

Ερευνητές εντοπίζουν ως εμπόδια στην μετασχηματισμένη εκπαίδευση, που αφορά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, ήδη από το 2001, την έλλειψη εξοπλισμού, την μη εμπιστοσύνη σε αυτόν, την έλλειψη της τεχνικής υποστήριξης, (Snoeyink and Ertmer 2001) και (Wachira & Keengwe, 2010), συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται και στην εργασία από τις απαντήσεις των συντονιστών.

Σύμφωνα με την Anderson (2020), η κρίση ανέδειξε ανισότητες στη μάθηση, όχι μόνο ανάμεσα σε αυτούς που διαφοροποιούνταν στον εξοπλισμό και στο εύρος της μπάντας του ίντερνετ (εκπαιδευτικοί και μαθητές) αλλά και ανάμεσα σε αυτούς που είχαν ή δεν είχαν τις δεξιότητες να αυτοκαθοδηγούν την μάθηση αλλά και σε αυτούς (τους μαθητές), των οποίων οι γονείς είχαν (ή δεν είχαν) χρόνο να αφιερώσουν βοηθώντας.

Σύμφωνα με τους Johnson et al.(2016) τα εμπόδια κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες: 1) η πρόσβαση, 2) η εκπαίδευση, και 3) η υποστήριξη.

Η ηλικία ως εμπόδιο που αναφέρθηκε από τον συντονιστή Δ αναφέρεται επίσης στην έρευνα του Wong (2020) ο οποίος γράφει “...η εκμάθηση του διαδικτυακού εργαλείου ήταν αποθαρρυντική ειδικά για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.”

Ακολουθεί η ερώτηση E2 με τον πίνακα 23 απαντήσεων ύστερα από την θεματική ανάλυση

Πίνακας 23 Ερώτηση 2 και απαντήσεις

E2 Πόσο έτοιμοι ήταν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διαδικασία της ασύγχρονης αρχικά και σύγχρονης στη συνέχεια τηλεεκπαίδευσης και πως ανταποκρίθηκαν κατά την εκτίμησή σας;

-
- A** 1. Δεν ήταν **προετοιμασμένοι**
2. Μεγάλο θάρρος, **κουράγιο** και αγάπη (commitment)
- B** 1. Δεν ήταν **έτοιμοι**.
2. **Ανταπόκριση** με πολύ **διάθεση** και φιλότιμο
- Γ** 1. Δεν ήταν **προετοιμασμένοι**
2. **Ανταποκρίθηκαν** πολύ καλά με βάση τις συνθήκες
3. Οι ΠΕ86 δεν είχαν πρόβλημα.
- Δ** 1. Ξεκίνησαν από το **μηδέν**
2. Πολύ μεγάλη **θέληση**, έδωσαν τον καλύτερο τους εαυτό
-

Οι συντονιστές απαντούν όλοι πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι για αυτό που ήρθε και ανάγκασε ολόκληρη την εκπαίδευση σε ένα ψηφιακό μετασχηματισμό παρόλα αυτά η ανταπόκριση ήταν με θετικό πρόσημο. επαναλαμβανόμενοι όροι, ίδιου νοήματος με έντονα γράμματα στον πίνακα.

Η συμπεριφορά αυτή αναφέρεται ως δέσμευση (ή αφοσίωση) στον παιδαγωγικό στόχο των εκπαιδευτικών και αναφέρεται στην εργασία των Situmorang et al. (2021) οι οποίοι σημειώνουν πως «...οι καθηγητές εθελοντικά χρησιμοποιούσαν το χρόνο τους ώστε να συνεχίζουν να υποστηρίζουν τους μαθητές τους.»

Οι ίδιοι ερευνητές (Situmorang et al., 2021), σε ποιοτική ανάλυση σε αποσπάσματα συνεντεύξεων ανάμεσα σε 30 καθηγητές ιδιωτικού πανεπιστημίου, συμπεραίνουν ότι «..οι καθηγητές (και οι μαθητές) δεν ήταν έτοιμοι για μάθημα από απόσταση.»

Η επόμενη ερώτηση Ε3α με τον πίνακα της 24

Πίνακας 24 Ερώτηση 3α και απαντήσεις

Ε3α Ως Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου είσαστε άμεσο σημείο αναφοράς κατά την εφαρμογή του 1ου και του 2ου λοκνταουν. Υπήρξε διαφορά στην αντιμετώπιση τους.

A 1.Μεγάλη διαφορά

2.Δημιουργία παρουσιάσεων,ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής,εργασία σε ομάδες (breakout sessions) και άλλα.

B 1.Ναι

2.Βοήθησε η ασύγχρονη εκπαίδευση που είχε προηγηθεί στο 1^ο λοκντάουν

Γ 1.Ναι

2.Όμως έκαναν μάθημα όπως στην τάξη

Δ 1.Πολύ περισσότερο έτοιμοι

2.ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας επιμορφώσεις- όχι από το Υπουργείο

3.Συναδελφική αλληλεγγύη

Οι συντονιστές εντοπίζουν όλοι διαφορά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ανάμεσα στο πρώτο και το δεύτερο λοκνταουν δεν εντοπίζουν όμως τις διαφορές στα ίδια σημεία-δηλαδή στα ίδια θέματα-έχουμε δηλαδή έλλειψη κοινών όρων.

Ο Συντονιστής Γ συμφωνεί με τον Meyer , (2011) ότι η χρήση της τεχνολογίας με τρόπο ώστε να παράγει «παραδοσιακά» μαθησιακά αποτελέσματα κρίνεται από τους ειδικούς ως προσέγγιση της τεχνολογίας με υποβαθμισμένο τρόπο αφού και ο ίδιος λέει ότι έκαναν μάθημα εξ αποστάσεως όπως έκαναν και στην τάξη - τακτική που δεν παράγει μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο Συντονιστής Β συμφωνεί με έρευνα των Situmorang et al. (2021) οι οποίοι αναφέρουν ότι «...η προηγούμενη χρονιά (σημ. 2020) της πανδημίας είχε διδάξει στους εκπαιδευτικούς τον τρόπο ώστε να αγκαλιάσουν την νέα κατάσταση-εξάλλου υπήρχαν πια πολλές πηγές στο διαδίκτυο δωρεάν υποστήριξης της διδασκαλίας από απόσταση.», λέγοντας ότι βοήθησε η ασύγχρονη εκπαίδευση του 1ου λοκνταουν που προηγήθηκε.

Ο Συντονιστής Α εντοπίζει την διαφορά στην εξοικείωση με την πλατφόρμα και την χρήση των εργαλείων που αυτή προσφέρει ενώ ο Συντονιστής Δ βλέπει στην συναδελφική υποστήριξη και αλληλεγγύη.

Η ερώτηση E3β με τον πίνακα της 25

Πίνακας 25 Ερώτηση 3β και απαντήσεις

E3β Υλικοτεχνική υποδομή των καθηγητών κατά γενική ομολογία δεν ήταν επαρκής και υποστηρικτικές δομές ΤΠΕ Α και Β επιπέδου υπήρξαν επαρκείς;

A 1. **Όχι** δεν ήταν **επαρκείς**

B 1. **Δεν διδάχθηκαν** πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης

Γ 1. Στο Β' επίπεδο **δεν υπήρχαν** «κομμάτι» για την εξ αποστάσεως διδασκαλία

Δ 1. **Όχι** δεν ήταν **επαρκείς**

Στην ερώτηση αυτή η απάντηση εμφανίζει πολλούς επαναλαμβανόμενους όρους, τόσο για την υλικοτεχνική υποδομή όσο και τις υποδομές πιστοποίησης Α' και Β' επιπέδου. Υπάρχει λοιπόν πλήρης συμφωνία σε αυτήν την ερώτηση των συντονιστών.

Η ερώτηση αυτή ανήκει στον ίδιο θεματικό άξονα με την επόμενη της Ερώτηση 4 αλλά και την προηγούμενή της.

Η ερώτηση 4 και ο πίνακας της 26 δίνονται παρακάτω

Πίνακας 26 ερώτηση 4 και απαντήσεις

E4 Σε μια έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (Πενσυλβανία) στην πόλη της Φιλαδέλφειας εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ένιωσαν ότι δεν υποστηρίχθηκαν αρκετά από την διοίκηση όσον αφορά την μετάπτωση από τον συμβατικό στον ηλεκτρονικό τρόπο

A 1. Υπήρχαν κάποιες γενικές οδηγίες από το Υπουργείο.

2. **Μόνοι αυτορυθμιστήκαμε.**

3. Διενέργεια **επιμορφώσεων από ΠΕΚΕΣ.**

4. Υποστηρικτικές ομάδες από καθηγητές - **συναδελφικότητα.**

B 1.Υπήρξε μια **έλλειψη συντονισμού** όμως ήρθε ξαφνικά κάτι πολύ μεγάλο.

2.**Όλοι μας** καταβάλαμε μεγάλη προσπάθεια.

Γ 1.**Κεντρικά,όχι** δεν υποστηριχθήκαμε.

2.Υπήρξαν **προτοβουλίες ατόμων**:Συντονιστών,διευθυντών και προϊσταμένων,καθηγητών πληροφορικής.

3.Με το που μπήκαν πολλοί εκπαιδευτικοί οι πλατφόρμες έγιναν πολύ αργές.

4.Υποστηρίζαμε **ο ένας τον άλλον**.

Δ 1.Το Υπουργείο **«πιάστηκε στον ύπνο»**.

2.Υποστηριχθήκαμε **μεταξύ μας**.

Οι φράσεις “*..γενικές οδηγίες*” του (Α) με την “*έλλειψη συντονισμού*” του (Β), την “*κεντρικά όχι..*” του Γ και “*..πιάστηκε στον ύπνο*” του Δ δηλώνουν απερίφραστα κοινό νόημα και σηματοδοτούν την έλλειψη υποστήριξης κεντρικά και την διάθεση για παραπάνω στήριξη επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η υποστήριξη έγινε από ομάδες συναδέλφων και συντονιστών, διευθυντών και προϊσταμένων όπως δηλώνουν οι φράσεις “*μόνοι αυτορυθμιστήκαμε*”, “*επιμορφώσεων από ΠΕΚΕΣ*” , “*συναδελφικότητα*” του Α, “*Όλοι μας*” του Β, “*προτοβουλίες ατόμων*” και “*ο ένας τον άλλον*” του Γ και “*μεταξύ μας*” του Δ.

Σε άρθρο της η Anderson (2020), αναφέρει ότι ο τρόπος με οποίο επιβλήθηκε η τηλεκπαίδευση, στη διάρκεια μια νύχτας, **χωρίς εκπαίδευση** αλλά και πολλές φορές χωρίς το απαραίτητο εύρος σύνδεσης (του παρόχου), θα αφήσει σε πολλούς, μια «...πικρή γεύση στα χείλη» για όλη αυτή την «άσκηση» ενώ στην έρευνα τους, οι Rahayu & Wirza, (2020:3) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «... αν η κυβέρνηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν την διδασκαλία από απόσταση, αυτοί θα το έκαναν, όμως δήλωσαν ότι χρειάζεται **περισσότερη εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακών** ώστε το αποτέλεσμα να είναι **ικανοποιητικό**».

Στη συνέχεια η ερώτηση 5 με τον πίνακα 27 των απαντήσεων.

E5 Η επικοινωνία είναι το κλειδί της τηλεκπαίδευσης. Η συμμετοχή των μαθητών στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, παρότι υψηλή ήταν με χαμηλό ποσοστό ενεργής συμμετοχής ενώ υπήρχαν και μαθητές που συνδέονταν και μετά δεν τους ξανακούγαμε μέχρι το τέλος του μαθήματος. Γιατί πιστεύετε ότι συνέβη αυτό;(Γενιά της τεχνολογίας του ιντερνετ και των gadgets **ΑΝΤΙΦΑΣΗ**).

A 1.Δεν υπάρχει η **κουλτούρα** να κοπιάσουμε για κάτι σωστό που πρέπει να γίνει.

2.Δεν βρήκαν και **ευχάριστη την διαδικασία**.

3.Βλέπουν το ιντερνετ έτσι όπως το θέλουν όχι όπως γίνεται **χρήσιμο** για την μάθηση.

B 1.Δεν είναι η γενιά της **επικοινωνίας**.

2.**Ενισχύθηκε η απομόνωση** με την τηλεκπαίδευση.

3. Χάσαμε την **γλώσσα του σώματος**.

Γ 1.Οι μαθητές είχαν μάθει να δουλεύουν σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο...**αυτό άλλαξε**.

2.Η γενιά αυτή είναι χρήστες της τεχνολογίας δεν είναι συμμετέχοντες ή δημιουργοί

3.Δεν είχαν **κίνητρο**.

Δ 1.Δεν ήθελαν να **ζοριστούν**.

2.Δεν υπήρχαν και **επιπτώσεις ή συνέπειες** της μη παρακολούθησης.

3.Πέρασε το ενδιαφέρον των μαθητών,για το **κάτι καινούργιο**.

Οι φράσεις “κουλτούρα” , “Δεν ...τη διαδικασία” του Α , “Ενισχύθηκε η απομόνωση” του Β, “...αυτό άλλαξε ” του Γ και “...να ζοριστούν” με “κάτι καινούργιο” του Δ συντονιστή δηλώνουν ότι το μαθησιακό πλαίσιο άλλαξε - μετασχηματίστηκε και, σε αυτό συμφωνούν όλοι τους, η διαδικασία αυτή δυσκολεύει μαθητές και εκπαιδευτικούς μιλώντας για “ μη ευχάριστη διαδικασία” και “γίνεται..χρήσιμο” ο Α ,”ενισχύθηκε η απομόνωση ” του Β ενώ έχει

ενδιαφέρον ότι οι αιτίες διαφοροποιούνται ως προς τον συντονιστή “...κίνητρο” για τον Γ και “...επιπτώσεις ή συνέπειες” για τον Δ και “γλώσσα του σώματος” για τον Β.

Οι συντονιστές συμφωνούν για την έλλειψη της επικοινωνίας αν και δίνουν διαφορετικές ερμηνείες αλλά και στην έλλειψη συμμετοχής ενώ στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνεται η βιβλιογραφία. Συμφωνούν επίσης στο χαμηλότερο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σε έρευνα των Bond et al. (2018), που έγινε στο πανεπιστήμιο του Oldenburg, 57% των φοιτητών βρίσκουν μαγνητοσκόπηση των διαλέξεων χρήσιμη σε αντίθεση με το 27% των καθηγητών, μια δυνατότητα που **δεν την είχαμε** στην έκδοση του Webex που χρησιμοποιήθηκε. Στο ίδιο συμπέρασμα συγκλίνουν και οι Gosper et al., (2018); Marcelo & Yot-Domínguez, (2018). Μια τέτοια δυνατότητα θα βελτιώνε τη συμμετοχή των μαθητών της Ελλάδας αφού θα τους παρείχε μια επιπλέον δυνατότητα επικοινωνίας και συμμετοχής αφού παρατηρούνταν πολλές διακοπές στον ήχο και τον διαμοιρασμό.

Ο Thomson (2010) δηλώνει ότι η επικοινωνία είναι το κατάλληλο και ουσιαστικό στοιχείο για την τηλεεκπαίδευση.

Ο επικεφαλής εκπαίδευσης του OECD, A.Schleicher συμφωνώντας με τον συντονιστή Γ αναφέρει ότι το (εκπαιδευτικό) περιβάλλον που δημιουργήθηκε δεν δημιουργεί τις ίδιες συνθήκες επιτυχίας για τον καθένα και δεν είναι μόνο θέμα πρόσβασης. Θα πρέπει επισημαίνει «...να ξέρεις πως να μαθαίνεις μόνος σου, πως να διαχειρίζεσαι στον χρόνο σου αλλά και να έχεις εσωτερικό κίνητρο μάθησης. »

Η γλώσσα του σώματος που αναφέρει ο Συντονιστής Β επισημαίνεται στην συνέντευξη ενός φοιτητή στην έρευνα του Wong (2020:3) ότι η αλληλεπίδραση που υπάρχει στη δια ζώσης διδασκαλία δεν υποκαθίσταται ακόμη και με ανοιχτή κάμερα ενώ παρόμοια αναφέρει και ο Brooke (2020:34) «... σε εμπόδια επικοινωνίας που είναι δύσκολο να ξεπεραστούν χωρίς φυσική επαφή (δια ζώσης) όπως τα πολιτισμικά εμπόδια».

Ακολουθεί η ερώτηση 6 με τον πίνακα 28 των απαντήσεων.

Πίνακας 28 ερώτηση 6 με απαντήσεις.

Ε6 Υπάρχει σκεπτικισμός για την αξιοπιστία της αξιολόγησης των τεστ της τηλεκπαίδευσης, πολλοί μιλούν για μια χρονιά χαμένη και μείωση του πόσα έμαθαν οι μαθητές δηλαδή του μαθησιακού αποτελέσματος. Τι γνώμη έχετε για αυτό.

A 1. Ναι δεν ήταν όντως **ισοδύναμο κεφάλαιο** (μαθησιακά) με αυτό που ξέραμε ως τώρα.

2. **Η χρονιά υστερεί πάρα πολύ** σε αυτό που θα γινόταν δια ζώσης-όχι όμως επειδή δεν δούλεψαν οι συνάδελφοι αλλά γιατί απαιτείται χρόνος, τεχνογνωσία, υποστήριξη.

3. Αναμενόμενο το **χαμηλό μαθησιακό αποτέλεσμα**.

B 1. Δεν μπορεί να γίνει **διαμορφωτική αξιολόγηση με τηλεκπαίδευση**.

2. Η χρονιά δεν ήταν χαμένη-δεδομένων των συνθηκών. Ήταν με **λιγότερα (μαθησιακά) αποτελέσματα**. Όλα τα θέματα αντιμετωπίζονται συγκριτικά.

Γ 1. **Δύο χρονιές χαμένες**. Οι μαθητές έχασαν όχι μόνο σε γνωστικό αλλά σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο.

2. Ήταν και το λοκνταουν, επιβαρυνόμενο οικογενειακό περιβάλλον, έτσι **μειώθηκε και η αποδοχή** στο σχολείο, το εξ αποστάσεως σχολείο.

Δ 1. Τα τεστ μέσω Webex είναι **μερικώς αναξιόπιστα**.

2. Με το polling ή το Σωστό – Λάθος οι μαθητές **δεν μπορούν να παράγουν λόγο**.

3. Πολλοί καθηγητές στο 1^ο λοκντάουν χρησιμοποίησαν FB ή Viber ή email το αποτέλεσμα **όμως δεν είναι επίσημο ούτε μετρήσιμο**.

Οι εκφράσεις “...ισοδύναμο κεφάλαιο”, “Η χρονιά υστερεί πάρα πολύ” και “χαμηλό μαθησιακό αποτέλεσμα.” του Α με τις “διαμορφωτική αξιολόγηση με τηλεκπαίδευση” και με “λιγότερα (μαθησιακά) αποτελέσματα” του Β, με τις “Δύο χρονιές χαμένες”, “μειώθηκε και η αποδοχή” του συντονιστή Γ και με τις εκφράσεις “μερικώς αναξιόπιστα”, “δεν μπορούν να παράγουν λόγο”, “όμως δεν είναι επίσημο ούτε μετρήσιμο” δηλώνουν όλες την μείωση του μαθησιακού αποτελέσματος αλλά και την αδυναμία αδιάβλητης αξιολόγησης μέσω της

τηλεκπαίδευσης. Σε αυτό τη σημείο, η μετασχηματισμένη εκπαίδευση φαίνεται να υστερεί έναντι της διαζώσης και σε αυτό συνηγορεί και η διενέργεια των πανελλαδικών κάθε χρονιάς δια ζώσης και χωρίς να έχει βρεθεί τρόπος για αδιάβλητες εξετάσεις τηλεκπαίδευσης.

Σε αυτό το σημείο η βιβλιογραφία φαίνεται να συμφωνεί και πάλι όταν μιλά για “αντιγραφή στην αξιολόγηση” αναφέρει ο Osterlind (2002) ότι για την αξιολόγηση αν και υπάρχει βιβλιογραφία για τεστ και κουίζ και αξιολογήσεις όταν πρόκειται για τηλεκπαίδευση ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε απομακρυσμένη παρακολούθηση και έτσι δεν μπορεί να ελέγξει ή να ρυθμίσει την **αντιγραφή στην αξιολόγηση** ενώ η Flaherty (2020) είναι ισχυρός υποστηρικτής της σημαντικής τροποποίησης των συστημάτων βαθμολόγησης, επειδή κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι εκπαιδευόμενοι δεν αποκομίζουν στον ίδιο βαθμό τις εμπειρίες μάθησης και έτσι αυτο κάνει την **αξιολόγηση περίπλοκη**.

Η αναφορά των Adedoyin & Soykan, (2020) για την αξιολόγηση που αφορά στα πανεπιστημιακά ιδρύματα συμφωνεί με την άποψη που αναφέρθηκε παραπάνω ενώ και ο Wong (2020:3) αναφέρει ότι κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο συγκαταβατικοί ακόμη και με τις προθεσμίες των εργασιών.

Υπάρχει μια κοινή συνισταμένη αυτή του χαμηλότερου μαθησιακού αποτελέσματα για αιτίες που διαφοροποιούνται πάλι όμως. Πάλι έχουμε και σε αυτό το πεδίο έναν μετασχηματισμό αυτής της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με την δια ζώσης όπου υπάρχει μια μεγαλύτερη ανοχή έναντι του αποτελέσματος μάθησης ενώ έχουμε και μειωμένα ανακλαστικά σε κοινωνικό - συναισθηματικό επίπεδο ενώ δεν υπάρχει τρόπος για διενέργεια αδιάβλητων εξετάσεων από απόσταση μιλώντας για αντικειμενική δυσκολία αξιολόγησης. Ακολουθεί η ερώτηση 29 με τον πίνακα των απαντήσεων 7.

Πίνακας 29 ερώτηση 7 με απαντήσεις.

E7 Πιστεύετε ότι η ενεργοποίηση των γονέων-κηδεμόνων είναι εφικτή και σε ποιο βαθμό είναι σημαντική στην εκπαίδευση από απόσταση; Έπρεπε μήπως και αυτοί να εκπαιδευτούν ως ένα βαθμό ώστε να έχουμε μαθησιακά αποτελέσματα.

A 1. Μόνο αν οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά τους δηλ είναι ενημερωμένοι και έχουν το κουράγιο να ακούσουν τους ειδικούς τότε η εμπλοκή

τους είναι προς τη **σωστή κατεύθυνση** αλλιώς μπορεί να δημιουργήσουν και προβλήματα.

- B** 1. Ναι είναι σημαντική όταν γίνει προς τη **σωστή κατεύθυνση**. Όχι όμως έτσι «αφού το ξέρεις πέστο» ή «Ότι διαβάζαμε πριν » που ακουγόταν στο Webex.
2. Η ενεργοποίηση συντελεί στην εξωστρέφεια του σχολείου.
- Γ** 1. **Δεν είναι απαραίτητη**. Το τεχνικό μέρος το κατέχουν καλύτερα οι μαθητές.
2. Ο εκπαιδευτικός **πρέπει να παρακινήσει** τον μαθητή να συμμετέχει, **όχι ο γονιός**.
- Δ** 1. Στη Βθμια ο γονιός **πρέπει να έχει την εποπτεία**. Να καταλάβει ότι όταν όταν ο γιος ή η κόρη έχει μάθημα πρέπει να είναι παρών και να έχει δίπλα του ένα τετράδιο όχι ξαπλωμένος.

Οι συντονιστές δεν συμφωνούν όλοι για την ενεργοποίηση των γονέων και κηδεμόνων. Οι εκφράσεις “είναι ενημερωμένοι”, “να ακούσουν τους ειδικούς” “σωστή κατεύθυνση” “του Α με την έκφραση “..την σωστή κατεύθυνση” του Β και την έκφραση “πρέπει να έχει την εποπτεία” του Δ δηλώνουν σαφή θετική τοποθέτησή τους ως προς την συμμετοχή και ενεργοποίηση των γονέων και κηδεμόνων στην τηλεκπαίδευση όμως και οι τρεις συμφωνούν πως αυτή πρέπει να γίνει αφού “εκπαιδευτούν” και αυτοί.

Ο Συντονιστής Γ διαφωνεί με μια τέτοια εξέλιξη δεν την θεωρεί “απαραίτητη” και ότι οι μαθητές “πρέπει να παρακινήθουν ...” από τον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τους (Rahayu & Wirza, 2020) το μάθημα εξ αποστάσεως είναι επιτυχημένο όταν όλοι οι ενδιαφερόμενοι το υποστηρίζουν και σε αυτούς – εκτός από το σχολείο την κυβέρνηση και τους σχετιζόμενους φορείς συμπεριλαμβάνονται και η οικογένεια (του μαθητή). Οι γονείς πρέπει να παρακολουθούν τα παιδιά τους έχοντας εποπτεία και οι μαθητές έδειξαν λιγότερο ενδιαφέρον για την διδασκαλία από απόσταση, επειδή και οι γονείς δεν ήξεραν **το ρόλο τους**.

Οι τρεις από τους τέσσερις συντονιστές εκπαίδευσης (Α,Β,Δ) συμφωνούν στην ενεργοποίηση των γονέων και κηδεμόνων μόνο υπό την προϋπόθεση ότι θα ενημερωθούν από ειδικούς δηλαδή όταν αυτή γίνει προς την σωστή κατεύθυνση γιατί σε αντίθετη περίπτωση η συμμετοχή τους μπορεί να προκαλέσει και προβλήματα. Ο Συντονιστής Γ θεωρεί ότι η ενεργοποίηση των γονέων και κηδεμόνων δεν είναι απαραίτητη και ότι είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να παρακινήσει τον μαθητή.

Ακολουθεί η ερώτηση 8 με τον πίνακα των απαντήσεων 30.

Πίνακας 30 ερώτηση 8 με απαντήσεις.

Ε8 Αν ανταποκρινόμενοι οι εκπαιδευτικοί στις αυξανόμενες μαθησιακές ανάγκες της πανδημίας οδηγούμαστε προς ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης για το μέλλον;

- Α** 1.Και το ένα **χρειάζεται** (σύγχρονη - ασύγχρονη) και το άλλο (η δια ζώσης).
2.Είναι ένα **εργαλείο πολύ χρήσιμο**.
- Β** 1. Είναι ένα **εργαλείο**,πρέπει να ξέρουμε τα όρια του,θα λειτουργήσει **συμπληρωματικά**.
2. Όπως το πραγματικό εργαστήριο ήρθε στην εκπαίδευση,όπως το εικονικό εργαστήριο έτσι και αυτό.Δεν πετάμε ποτέ ένα **εργαλείο**.
- Γ** 1. Ήρθε για να **μείνει**,και η τηλεεκπαίδευση και η τηλεργασία.
2. Όποιος είναι καλύτερα εξοικειωμένος με το περιβάλλον αυτό είναι προς **όφελός του**.
- Δ** 1. Η δια ζώσης διδασκαλία **δεν αντικαθίσταται**.
2. Η σύγχρονη και η ασύγχρονη εκπαίδευση μπορούν να **λειτουργήσουν συμπληρωματικά** π χ φυσικές καταστροφές.
-

Οι φράσεις “χρειάζεται”, “εργαλείο πολύ χρήσιμο” του Α με τις φράσεις “εργαλείο”, “λειτουργήσει συμπληρωματικά” του Β και τις “για να μείνει..” , ”όφελος του” του Γ με τη φράση “συμπληρωματικά” του Δ δηλώνουν συμφωνία των συντονιστών ως προς τη χρήση της τηλεκπαίδευσης στο μέλλον κατά κύριο λόγο συμπληρωματικά με τη δια ζώσης διδασκαλία. Ειδικά ο Συντονιστής Δ δηλώνει απερίφραστα ότι η ”... δια ζώσης διδασκαλία δεν υποκαθίσταται”.

Ο G.Flanik, υπεύθυνος του γραφείου πληροφόρησης του Πανεπιστημίου του Μπάλντουιν έγραψε ότι η κρίση της πανδημίας έδωσε τη δυνατότητα σε όλους να χρησιμοποιήσουν **τα εργαλεία** την μάθησης από απόσταση των Η/Υ και αυτό από μόνο του είναι ένα τεράστιο κατόρθωμα. Επίσης ότι ο τρόπος αυτός της διδασκαλίας θα γίνει ένας (ακόμη) αποδεκτός (μετασχηματισμένος), οπ.αναφ. (Adedoyin & Soykan, 2020).

Οι Giovannella, Carlo & Passarelli, Marcello & Persico, Donatella. (2020) , σε άρθρο τους που αφορά τα οικοσυστήματα μάθησης στην Ιταλία δίνουν μια άλλη προοπτική που εμφανίζει ομοιότητες με τη θέση και των τεσσάρων συντονιστών για το μέλλον. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «...πρέπει τελικά (όταν όλη αυτή η αναταραχή λόγω πανδημίας περάσει) να φροντίσουμε για την υλοποίηση ενός διαλειτουργικού, βιώσιμου, βασισμένου στο σύννεφο (cloud), **ανοιχτού και εύκολου στην πρόσβαση** και στη χρήση, σπονδυλωτού μαθησιακού περιβάλλοντος ικανού να ικανοποιήσει βασικές ανάγκες δασκάλων και μαθητών και να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για τη σταδιακή εισαγωγή **πιο προηγμένων παιδαγωγικών πρακτικών**».

Υπάρχει συμφωνία των συντονιστών για τη χρησιμότητα της τηλεκπαίδευσης στο μέλλον και των πλατφορμών διαχείρισης μάθησης στη βέβαιη χρήση τους συμπληρωματικά στο μέλλον χωρίς να υποκαθίσταται η δια ζώσης εκπαίδευση. Μιλάνε για όφελος που θα λειτουργήσει παράλληλα με τη διασωσης εκπαίδευση και στις δύσκολες καταστάσεις θα μπορεί να την υποκαταστήσει.

Χαρακτηριστικό είναι ένα δημοσίευμα του esos (www.esos.gr) αποκαλυπτικό για τις μελλοντικές διαθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, παραθέτουμε τον τίτλο του δημοσιεύματος σε έντονα γράμματα:

Το υπουργείο Παιδείας προχωρά σε μετασχηματισμό των συμβατικών Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού περιεχομένου σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο ανοιχτού κώδικα, το οποίο θα είναι διαδραστικό και θα είναι προσβάσιμο σε όλους.

και ακολουθεί μια διευκρίνιση

Το ψηφιακό περιεχόμενο θα ενταχθεί σε διαδικτυακό ψηφιακό περιβάλλον στο πλαίσιο του έργου, το οποίο θα διαθέτει δυνατότητες τεχνητής νοημοσύνης, δυναμικής ενημέρωσης και θα συνεργεί με τις κοινότητες των εκπαιδευτικών(δημοσίευμα www.esos.gr) τον Ιούλιο 2022.

Ακολουθεί η τελευταία ερώτηση Ε9 των συνεντεύξεων και ο πίνακας 4.9 με τις απαντήσεις των συντονιστών εκπαίδευσης.

Πίνακας 31 ερώτηση 9 με απαντήσεις

Ε9 Οι στάσεις αναφέρονται γενικά ως ένα διαρκές αρνητικό ή θετικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή ζήτημα. Ποιά η εκτίμηση σας για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεεκπαίδευση;

A 1. Είναι **σύνθετο** το φαινόμενο.**Θετικά και αρνητικά συναισθήματα** υπάρχουν και άρα υπάρχει ανάδραση. Οι εκπαιδευτικοί **προβληματίστηκαν**.

2.Η **αρνητική τοποθέτηση** έχει να κάνει με την **επιβολή** αυτού του πράγματος να γίνει κάπως με το ζόρι-θέλετε δεν θέλετε κάντε το.

3.Τα **αρνητικά** είναι ένα καλό σημάδι ώστε να μην επαναληφθούν τα λάθη την επόμενη φορά.

4. Τα **θετικά** σημαίνει ότι κάποιοι συνάδελφοι είδαν την αξία της τηλεεκπαίδευσης και τις δυνατότητες της.

B 1. Πρόκειται για ένα **ιστορικό γεγονός** (η πανδημία) πρέπει να απομακρυνθεί για να **κρίνεις σωστά**.

2. Περνώντας από τα σχολεία ακούω **«όχι άλλη τηλεεκπαίδευση»**.

3. Η εκπαίδευση, είναι εκπαίδευση προσώπων και η δια ζώσης επικοινωνία είναι **αναντικατάστατη**.

Γ 1.Οι εκπαιδευτικοί το είδαν σαν **αναγκαίο κακό**, να περισώσουμε ότι μπορούμε δηλαδή **επικουρικά**, καθαρά επικουρικά.

2.Δεν πείστηκαν για την **χρησιμότητα τους** (σύγχρονη –ασύγχρονη).

Δ 1.Εξαρτάται από την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού.

2.Όπως όταν βλέπουμε ένα ποτήρι μισοάδειο ή μισογεμάτο,αυτό ακριβώς συμβαίνει εδώ,μπορώ να το δω **θετικά ή αρνητικά**.

Υπάρχουν και θετικές και αρνητικές απόψεις. Οι εκφράσεις “*σύνθετο*”, “*θετικά και αρνητικά*” , “*...προβληματιστηκαν*” του Α με τις “*...ιστορικό γεγονός*”, “*...για να κρίνεις σωστά*” του Β, και τις “*αναγκαίο κακό*”, “*επικουρικά*” του συντονιστή Γ και τις φράσεις “*θετικά ή αρνητικά*” του Δ δηλώνουν ότι η κοινή εκτίμηση είναι πως δύσκολα μπορεί να δοθεί μια καταφατική απάντηση. Παρόλα αυτά μετρώντας τις λέξεις αρνητικού περιεχομένου (σε πλήθος), θα λέγαμε ότι μαλλον η στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην τηλεκπαίδευση είναι περισσότερο αρνητικού προσήμου, βλέποντας την κυρίως “*επικουρικά*” και σαν “*αναγκαίο κακό*” θεωρώντας την δια ζώσης “*αναντικατάστατη*”.

Κάπως έτσι διαγράφεται η στάση των εκπαιδευτικών και στη βιβλιογραφία όπου **θετική στάση** των εκπαιδευτικών στην χρήση της τεχνολογίας συμπεραίνει και ο Carlo Giovannella, του πανεπιστημίου της Ρώμης (university of Rome Tor Vergata) σε μια έρευνα που έγινε στα σχολεία της Ιταλίας οπ.αναφ. οι Rahayu & Wirza (2020).

Όμως ο Klapproth (2020) αναφέρει ότι για να συνεισφέρουν τα σχολεία στην ενίσχυση της θέλησης των εκπαιδευτικών για τη χρήση της τεχνολογίας πρέπει να τους εφοδιάσουν με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή (hardware) αλλά και τα προγράμματα (software), υπονοώντας μια αρνητική στάση αφού πρέπει να ενισχυθεί η θέληση.

Η Anderson (2020), αναφέρει ότι λόγω του τρόπου εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης και της ταχύτητας της, για πολλούς αυτό έχει συνδεθεί **με απογοητεύσεις** στη διάρκεια σύνδεσης, με λοκνταουν και με άσκοπη αναζήτηση στο μενού εφαρμογών που δεν έβγαζαν νόημα.

Και οι τέσσερις συντονιστές έχουν διαμορφώσει την αντίληψη ότι η στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι στη τηλεκπαίδευση, δεν είναι ενιαία και ότι το φαινόμενο, λόγω της συνθετότητάς του, είναι περίπλοκο και δύσκολο να εξηγηθεί. Θα λέγαμε ότι μια κοινή συνισταμένη είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι - κατά την εκτίμηση των συντονιστών διαφοροποιημένοι στον ίδιο περίπου ποσοστό υποστηρικτών και μη, της τηλεκπαίδευσης. Επανέρχεται στις απαντήσεις το θέμα της χρησιμότητας της τηλεκπαίδευσης,

αδιαμφισβήτητο και αποδεκτό από όλους- το γεγονός της ξαφνικής επιβολής της σε πολύ γρήγορο χρόνο που δημιούργησε μια αρνητική κυρίως στάση.

Γ7. Συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμοί

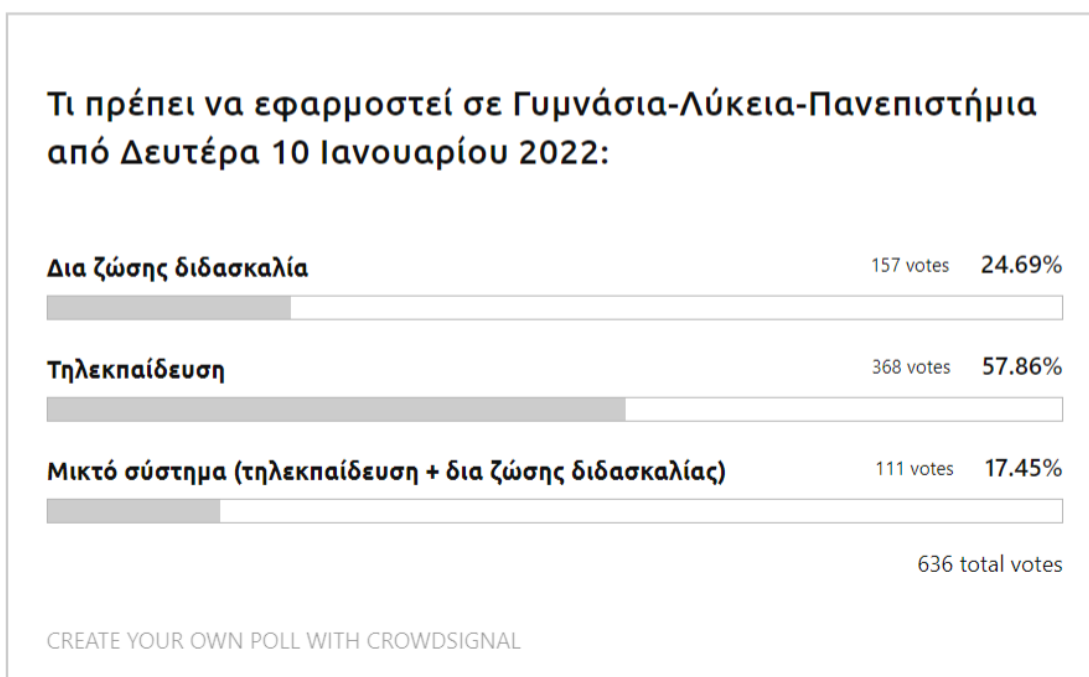
Γενικά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Β θμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας δεν ήταν έτοιμοι για την αντιμετώπιση της πανδημίας, στο 1ο λοκνταουν, ώστε να συνεχίσουν τα μαθηματα με τηλεεκπαίδευση στη σύγχρονη αλλά και την ασύγχρονή της μορφή παρόλο που η θεωρία μάθησης με πολυμέσα του Mayer ήταν γνωστή πολύ πιο πριν αλλά και το VHS πρότζεκτ που είχε επισημάνει από νωρίς τις δεξιότητες και ικανότητες διαφορετικές στην εκπαίδευση από απόσταση και την δια ζώσης διδασκαλία. Υπήρχαν αντικειμενικές δυσκολίες όπως ότι δεν εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μαθητών αλλά και δυσκολίες διαχείρισης της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης αλλά και δυσκολίες που δεν λαμβάνουν υπόψη καθόλου τις νέες συνθήκες που είχαν δημιουργηθεί - έτσι συνέχισαν να κάνουν μάθημα με τον τρόπο που έκαναν στην τάξη, στη διασώζης διδασκαλία αναμένοντας παραδοσιακά μαθησιακά αποτελέσματα.

Εμφάνισαν όμως θάρρος, κουράγιο και αγάπη μεγάλη θέληση και ξεκινώντας από το μηδέν έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό.

Σαν επιστέγασμα παραθέτουμε τη δημοσκόπηση που είναι δηλωτική των διαθέσεων των εκπαιδευτικών που διαβάζουν την σελίδα αυτή δύο χρόνια μετά την πανδημία.

Το μικτό ποσοστό δηλαδή το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ψηφίζουν υπέρ της ... σε Γυμνάσια-Λύκεια-Πανεπιστήμια

Σε λίγη ώρα θα γίνει η επίσημη ανακοίνωση σχετικά με το άνοιγμα των σχολείων. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: Αν εξαιρέσουμε τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά, τι θα θέλατε να εφαρμοστεί σε Γυμνάσια-Λύκεια-Πανεπιστήμια από Δευτέρα 10 Ιανουαρίου 2022; Δια ζώσης διδασκαλία, τηλεκπαίδευση ή ένα μικτό σύστημα τηλεκπαίδευσης και δια ζώσης διδασκαλίας;



Εικόνα 6. Δημοσκόπηση εκπαιδευτικών

τηλεκπαίδευσης και μικτό σύστημα (τηλεκπαίδευση και δια ζώσης διδασκαλία) αμέσως μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων του 2021 υπερβαίνει το ποσοστό του 75% και είναι ενδεικτικό της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για μαθήματα εξ αποστάσεως, από την έρευνα της ιστοσελίδας Physicsgg(2022).

Δεν υποστηρίχθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας - πέρα από κάποιες γενικές οδηγίες έδειξαν όμως συναδελφική αλληλεγγύη και υποστήριξη. Οι γνώσεις που είχαν αποκτήσει από τις πιστοποιημένες επιμορφώσεις Β και Α επιπέδου δεν ήταν επαρκείς.

Τα πράγματα πήγαν καλύτερα κατά τη διάρκεια του 2ου λοκνταουν όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ταυτόχρονα τη σύγχρονη και την ασύγχρονη πλατφόρμα εκπαίδευσης, προβλήματα υποδομών και χρήσης είχαν λυθεί, έστω και όχι σε απόλυτο βαθμό, είχαν δημιουργηθεί ομάδες αλληλουποστήριξης καθώς και μεγαλύτερες π χ από τα ΠΕΚΕΣ Μακεδονίας, που υποκατέστησαν ως ένα βαθμό τις μεγάλες ομάδες σχεδιασμού που

απαιτούνται για την εκπαίδευση από απόσταση και όχι μόνο για τηλεκπαίδευση ενώ καλλιέργησαν ψηφιακές δεξιότητες όπως αναζήτηση συνεχούς υποστήριξης, ενημέρωση για νέες εκπαιδευτικές εφαρμογές, επαγγελματική ανάπτυξη που αφορά στην ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών αλλά και αναζήτηση διαφόρων τρόπων επικοινωνίας και συμμετοχής των μαθητών ακόμη και χρήση διαφοροποιημένης μάθησης.

Η δημιουργία ομάδων μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, η διαχείριση του chat (κουβεντούλα) της κάθε πλατφόρμας, αλλά και η δημιουργία παρουσιάσεων έγιναν αναπόσπαστο μέρος της τηλεκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αριθμούν 204 άτομα και εμφάνισαν τη δεξιότητα της ετοιμότητας για διδασκαλία από απόσταση με μέσο όρο 3,91 δηλαδή σχεδόν 4,00 με άριστα της κλίμακας το 5,00 ενώ στη υποκλίμακα “Βασικές δεξιότητες Η/Υ” εμφανίζουν Μ.Ο.=4,77 δηλαδή σχεδόν άριστα.

Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία 25-35 χρονών, οι νέοι σε “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης” (δηλαδή τις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης) έχουν Μ.Ο.=3,92 με άριστα το 5,00. Οι μικρότεροι σε ηλικία δηλαδή εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια διαφορά στις “Δεξιότητες ψηφιακής διδασκαλίας” σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους ενώ η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει την ετοιμότητα για τηλεκπαίδευση.

Η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με την ετοιμότητα και τις υποκλίμακες της. Ειδικά στη “Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης”, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα να χειρίζονται πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους.

Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών αυξάνει τις δεξιότητες της ετοιμότητας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους, πέρα από το βασικό πτυχίο, αποκτώντας για παράδειγμα ένα δεύτερο πτυχίο ή ένα μεταπτυχιακό εμφανίζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για διαδικτυακή διδασκαλία από τους συναδέλφους τους που δεν συνέχισαν τις σπουδές τους. Το συμπέρασμα αφορά όχι μόνο στην ετοιμότητα, αλλά και σε κάθε μια από τις υποκλίμακες της

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αυξάνει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Οι πιστοποιήσεις στις ΤΠΕ έπαιξαν επίσης ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, που έχουν αποκτήσει την πιστοποίηση ΤΠΕ Α' επιπέδου εμφανίζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για διαδικτυακή διδασκαλία από όσους συναδέλφους τους δεν πήραν την πιστοποίηση αυτή ενώ όσοι έχουν πιστοποιηθεί στις ΤΠΕ Β' επιπέδου εμφανίζουν μεγαλύτερο επίπεδο ετοιμότητας από αυτούς Α' επιπέδου και όσους δεν έχουν αποκτήσει πιστοποίηση στις ΤΠΕ.

Η κρίση λοιπόν της πανδημίας, έκανε όλους τους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν από την αρχή, αντιμετωπίζοντας κάτι καινούργιο.

Παρόλα αυτά, η επεξεργασία του ερωτηματολογίου έδειξε την ομάδα των υποδιευθυντών να εμφανίζεται περισσότερο έτοιμη από αυτή των διευθυντών. Ίσως οι υποδιευθυντές να αισθάνθηκαν και περισσότερο το βάρος της τηλεκπαίδευσης που αφορούσε το κάθε σχολείο χωριστά.

Οι καθηγητές με ειδικότητα πληροφορική διαφέρουν ως προς την ετοιμότητα από τις υπόλοιπες ομάδες εκπαιδευτικών ενώ η πιστοποίηση Α και Β επιπέδου δεν διαφοροποιεί την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Αυτό που φαίνεται να διαφοροποιεί την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι το επίπεδο σπουδών, με τους εκπαιδευτικούς που συνέχισαν τις σπουδές τους να εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο ετοιμότητας.

Παρόλα αυτά για μαθησιακά αποτελέσματα με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας προϋποθέτουν την δημιουργία μιας νέας κουλτούρας μάθησης, μιας ψηφιακά μετασχηματιζόμενης μάθησης που στηρίζεται στους πυλώνες του εσωτερικού κινήτρου που πρέπει να υπάρχει (ή να μπορεί να καλλιεργηθεί στους μαθητές, ικανότητες ή δεξιότητες που θα πρέπει οι μαθητές να αναπτύξουν ώστε να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν αλλά και μια αποδοχή από όλους του φορείς της εκπαίδευσης πως για ένα θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα πρέπει όλοι να συμμετέχουμε με προσοχή και ευαισθησία εκπαιδευτικοί, διοίκηση, γονείς αλλά και φορείς με επίκεντρο πάντα το μαθητή και τις ανάγκες του.

Ο τρόπος δημιουργίας μιας κουλτούρας μάθησης, που να ενσωματώνει εκτός από τον παραδοσιακό και τον μετασχηματισμένο ψηφιακό χαρακτήρα που άγαρμπα και με μεγάλες δυσκολίες δημιουργήθηκε κατά την διάρκεια της πανδημίας, είναι ίσως αντικείμενο μελλοντικής μελέτης, θα δημιουργήσει όμως ένα μαθησιακό οικοσύστημα. ένα περιβάλλον μάθησης ανθεκτικό, προσβάσιμο από τον καθένα, οποτεδήποτε και άρα πιο δίκαιο.

Επειδή η παρούσα έρευνα, έγινε σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών της Β θμιας εκπαίδευσης (N=204) συνίσταται η περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών όσον αφορά το πλήθος αλλά και η επέκτασή της και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης όπως την Α θμια και την Γ θμια.

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις της ποιοτικής έρευνας, οι συντονιστές εκπαίδευσης Α,Β,Γ και Δ, είχαν περιοχή ευθύνης τα σχολεία της ανατολικής Θεσσαλονίκης, έτσι η έρευνα είναι περιορισμένη γεωγραφικά. Θα ήταν ενδιαφέρουσα μια έρευνα που θα συμπεριλάμβανε συντονιστές από άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα, ιδιαίτερος απομακρυσμένων περιοχών ώστε να γίνει συγκριτική μελέτη των απαντήσεων μεταξύ τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου

Dear Koukouletsos,

Thank you for your email.

You have my permission to use the questionnaire, provided that you give the authors the due credit and citation.

Unfortunately, I don't have a Greek version.

Best of luck,

Hani

...



Dr. Hani Salem Mohamed Atwa, MD, PhD (MedEdu)

Associate Professor of Medical Education, Faculty of Medicine, Suez Canal University, Egypt and College of Medicine and Medical Sciences, Arabian Gulf University, Bahrain

00201224576171 | 0097335635809 | doctorhani2000@yahoo.com

www.themedfomscu.org

Ismailia, EGYPT | ORCID: orcid.org/0000-0002-0099-4100



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακας 31 Μ.Ο. και Τ.Α. όλων των προτάσεων του ΟΤΡΟ

Υποκλίμακα 1 της Ετοιμότητας

Δεξιότητες διαδικτυακής διδασκαλίας και σχεδιασμού μαθημάτων	Μ.Ο	Τ.Α
17.Περιμένω ότι η διαδικτυακή διδασκαλία θα πάρει περισσότερο χρόνο από τη διαζώση διδασκαλία, και είμαι προετοιμασμένος γι' αυτό.	3.57	1.27
18. Μου αρέσει να δίνω διαδικτυακές διαλέξεις στους μαθητές μου για το μεγαλύτερο μέρος διδασκαλίας των μαθημάτων.	2.44	1.21
19.Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενσωματώνω διαδικτυακές δραστηριότητες μάθησης που συνδέονται με εφαρμογές του πραγματικού κόσμου (δηλαδή, χρησιμοποιώντας πραγματικές περιπτώσεις, αντανακλώντας την εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινότητα... κ.λπ.).	3.47	1.13
22.Αισθάνομαι άνετα να διεξάγω διαδραστικές μαθησιακές δραστηριότητες (π.χ. συζητήσεις σε μικρές ομάδες,δραστηριότητες πρότζεκτ PBL, TBL, σεμινάρια...) όπου οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και τον δάσκαλό τους.	3.12	1.17
23.Ξέρω να ελέγχο τις γραπτές εργασίες του μαθητή για λογοκλοπή.	2.88	1.38
24. Είμαι πάντα πρόθυμος να συμμετέχω ως εκπαιδευόμενος σε διαδικτυακά εργαστήρια, φόρουμ συζητήσεων, διαδικτυακά σεμινάρια... κ.λπ., για να ενημερώσω τις γνώσεις και τις δεξιότητές μου στη διαδικτυακή διδασκαλία.	3.82	1.21
25.Είμαι προσανατολισμένος στο διαδικτυακό προγραμματισμό μαθημάτων.	2.81	1.14
26.Είμαι καλός στη δημιουργία διαδικτυακού διδακτικού υλικού (π.χ. διαλέξεις, φυλλάδια, εγχειρίδια, εργασίες... κ.λπ.).	3.59	1.19
27. Είμαι σε θέση να δημιουργώ χρονοδιαγράμματα για τον εαυτό μου και να τα τηρώ.	3.93	1.02
28.Νιώθω άνετα να γράφω μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα βασισμένα στην ταξινόμηση του γνωστικού τομέα. (Θυμάμαι, Καταλαβαίνω, Εφαρμόζω, Αναλύω, Υπολογίζω και Δημιουργώ).	3.20	1.11
29.Νιώθω άνετα να σχεδιάζω διαδικτυακές διαδραστικές δραστηριότητες μάθησης που παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους, τον καθηγητή τους και το περιεχόμενο των μαθημάτων.	3.13	1.16

30.Κατανοώ την νομοθεσία περί πνευματικών δικαιωμάτων και τις οδηγίες για Δίκαιη Χρήση, κατά την χρήση αντιγεγραμμένου υλικού στην εκπαίδευση.	4.17	1.10
--	------	------

Υποκλίμακα 2 της Ετοιμότητας

Ψηφιακή επικοινωνία	M.O	T.A
8.Νιώθω άνετα να επικοινωνώ μέσω της γραφής.	4.47	0.82 7
9.Νιώθω άνετα να επικοινωνώ μέσω της ομιλίας.	4.66	0.72 9
10.Νιώθω άνετα να χρησιμοποιώ τα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνώ με μαθητές και συναδέλφους.	3.80	1.29 4
11.Είμαι έτοιμος να ανταποκριθώ έγκαιρα σε αιτήματα επικοινωνίας μαθητών και συναδέλφων.	4.28	0.91 9
20.Είμαι πρόθυμος να παρέχω έγκαιρη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση για την επίδοση των μαθητών.	4.14	0.89 0
21. Είμαι στη διάθεση των μαθητών μου σε τακτική βάση για ερωτήσεις και βοήθεια.	4.40	0.80 3

Υποκλίμακα 3 της Ετοιμότητας

Βασικές δεξιότητες Η/Υ	M.O	T.A.
1.Μπορώ να χρησιμοποιώ εργαλεία του Microsoft Office, όπως το Word και το PowerPoint, για να δημιουργώ έγγραφα και παρουσιάσεις.	4.70	0.623
2.Μπορώ να διαχειρίζομαι αρχεία στον υπολογιστή μου, και να εκτελώ ενέργειες όπως αντιγραφή, μετακίνηση, μετονομασία και διαγραφή αρχείων ή φακέλων.	4.88	0.416

4.Μπορώ να στέλνω και να λαμβάνω email, συμπεριλαμβανομένου του ανοίγματος και της αποστολής συνημμένων email.	4.90	0.397
5.Μπορώ να χρησιμοποιώ προγράμματα περιήγησης στο Διαδίκτυο, όπως το Google Chrome, το Firefox ή το Safari, και να εντοπίζω πηγές για τη διδασκαλία.	4.84	0.485
16. Είμαι εξοικειωμένος με τουλάχιστον μία σύγχρονη διαδικτυακή πλατφόρμα διδασκαλίας, όπως Webex, Zoom, Microsoft Teams, Canvas... κ.λπ.	4.53	0.712

Υποκλίμακα 4 της Ετοιμότητας

Προχωρημένες δεξιότητες Η/Υ	M.O.	T.A.
3.Μπορώ να κρυπτογραφώ (να κλειδώνω με κωδικούς πρόσβασης) αρχεία στον προσωπικό μου υπολογιστή για να προστατεύω σημαντικά δεδομένα.	3.57	1.49
6.Μπορώ να γράφω ήχο/βίντεο χρησιμοποιώντας τηλέφωνο, tablet ή υπολογιστή.	4.32	1.03
7.Μπορώ να προσθέτω αρχεία ήχου/βίντεο στις παρουσιάσεις μου.	4.11	1.19

Υποκλίμακα 5 της Ετοιμότητας

Χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης	M.O.	T.A.
12.Χρησιμοποιώ άνετα τα εργαλεία διαχείρισης του συστήματος μάθησης για την ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθήματος.	4.05	0.999
13.Χρησιμοποιώ άνετα τα εργαλεία διαχείρισης του συστήματος μάθησης (όπως: ανέβασμα εκπαιδευτικού υλικού [υλικό ανάγνωσης, αρχεία ήχου/βίντεο...], σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, δημοσίευση σχολίων, δημιουργία φόρουμ... κ.λπ.) για διευκόλυνση της μάθησης από τους μαθητές.	4.08	1.029
14.Χρησιμοποιώ άνετα το σύστημα διαχείρισης μάθησης ή άλλα διαδικτυακά εργαλεία αξιολόγησης (όπως: κουίζ, εξετάσεις, εργασίες, ρουμπρίκες... κ.λπ.) για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.	3.67	1.094

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Συνεντεύξεις σε τέσσερις Συντονιστές Εκπαίδευσης της Βθμιας

Συνέντευξη του Συντονιστή Α

E1. Κατά την διάρκεια της πανδημίας και υπήρχαν δυο λοκνταουν και αναγκαστική επιλογή τηλεεκπαίδευσης στη σύγχρονη αλλά και στην ασύγχρονη μορφή. Ποια τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν πρώτιστα;

A1. Τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν κυρίως ήταν ότι δεν ξέραμε τη χρήση της πλατφόρμας με την οποία θα δουλεύαμε, δηλαδή ήταν στους περισσότερους άγνωστες οι τεχνικές της διαχείρισης της πλατφόρμας, οπότε λοιπόν το πρώτο πρόβλημα ήταν να μπορεί κανείς να δείχνει αυτά που έπρεπε να δείξει, γιατί μερικές φορές δείχναμε την οθόνη μας με αποτέλεσμα να φαίνονται και πράγματα που δεν έπρεπε και να δυσκολευτούμε στην διαχείριση. Μετα έπρεπε ταυτόχρονα να μπορούμε να διαχειριστούμε το chat με τους μαθητές μας που έγραφαν διάφορα πράγματα, να διαχειριστούμε τον ήχο τους, το μπες-βγες δηλαδή κυρίως ήταν τα τεχνικά προβλήματα που έπρεπε πρώτα να αντιμετωπίσουμε ήταν δηλαδή τεχνικής φύσεως τα πρώτα-πρώτα προβλήματα... μετά βέβαια υπήρξε μια σειρά και από άλλα προβλήματα.

E2. Πόσο έτοιμοι ήταν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία της ασύγχρονης αρχικά και σύγχρονης στη συνέχεια τηλεεκπαίδευσης και πως ανταποκρίθηκαν κατά την εκτίμησή σας;

A2. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δεν ήταν προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο γιατί δεν είχαν ούτε εκπαιδευτεί ούτε είχαν ασχοληθεί με αυτά τα θέματα ούτε είχαν επιμορφωθεί σε αυτά εδώ πέρα. Εκεί βέβαια. σε εκείνον τον καιρό, όπου υπήρχε ο φόβος της πανδημίας, ξεκινούσαν οι πρώτες αρρώστιες σε κάποια συγγενικά μας πρόσωπα, υπήρξαν προβλήματα

υγείας, όλη αυτή η κατάσταση ήταν πραγματικά πολύ δύσκολη και έπρεπε ταυτόχρονα κανείς να διαχειριστεί την οικογένεια του, τον εαυτό του, τους μαθητές του και αυτό όλο την διαδικασία της ασύγχρονης και της σύγχρονης. Στη σύγχρονη τα πράγματα ήταν όπως τα κουβεντιάσαμε στο ξεκίνημα. Η ασύγχρονη... δεν την πολυ χρησιμοποιούσαμε γιατί είχαμε το δια ζώσης μάθημα και μπορούσαμε και επικοινωνούσαμε με τους μαθητές μας με διαφορετικό τρόπο. Τώρα έπρεπε να μάθουμε καινούργια εργαλεία αλλά η αλήθεια είναι πως η ανταπόκριση των συναδέλφων ήταν πάρα πολύ μεγάλη, δηλαδή δεν ξέρω, πραγματικά το πολύ **μεγάλο κουράγιο, το θάρρος, η αγάπη** για την δουλειά τους (**commitment**), τους κάναν να ανταποκριθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό και να μπουν στο σωστό δρόμο. Βέβαια εντάξει έλλειπε η τεχνογνωσία, έλειπε η εμπειρία αλλά υπήρχε πολύ μεγάλη διάθεση και νομίζω ότι ανταποκρίθηκαν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Τα αποτελέσματα βεβαια δεν ήταν πολύ... τα εξαιρετικά που θα θέλαμε αλλά ήταν αναμενόμενο. Η ανταπόκριση όμως ήταν πάρα πολύ μεγάλη.

E2. Έχω υπόψη μου στις επιμορφώσεις που κάνατε, στην τελευταία είχατε πάνω από 500 άτομα συνδεδεμένα..

A2. Ναι, ναι 500-600 άτομα κάναμε δηλαδή καμιά δεκαπενταριά (15) επιμορφώσεις συνολικά όλα μαζί ήτανε, απ'ότι είδαμε και με την άλλη συνάδελφο, είχαν παρακολουθήσει γύρω στις 9500 άτομα που σημαίνει ναι ερχόταν οι συνάδελφοι να ακούσουν πράγματα.

E3α. Ως Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου είσαστε άμεσο σημείο αναφοράς κατά την εφαρμογή του 1ου και του 2ου λοκνταουν. Υπήρξε διαφορά στην αντιμετώπιση τους;

A3α. Ασυζητητί ! Ήταν τα πράγματα πολύ καλύτερα και πλέον δεν κυνηγούσαμε την τεχνική αλλά πλέον λειτουργούσαμε με τη φιλοσοφία και με την ποιότητα μιας καλής τηλεκπαίδευσης. Είχαν μπει πλέον τα πλαφόν ώστε απεγκλωβισμένοι από την δυσκολία, την τεχνική δυσκολία, την λειτουργία δηλαδή να μπορούμε να ετοιμάζουμε πλέον τις παρουσιάσεις (PowerPoint) μας, τις ερωτήσεις της πολλαπλής επιλογής, να έχουμε ..να δημιουργούμε ομάδες, να κάνουμε ομάδες (breakout session), να μπορούν οι μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες πλέον ήταν τα πράγματα πολύ καλύτερα, είχαμε πλεον και ένα ποιοτικό αποτέλεσμα.

E3β. Υλικοτεχνική υποδομή των καθηγητών κατά γενική ομολογία δεν ήταν επαρκής και υποστηρικτικές δομές ΤΠΕ Α και Β επιπέδου υπήρξαν επαρκείς;

A3β. Η υποδομή των καθηγητών δεν ήταν αυτή που έπρεπε.

E3β. Στη περιοχή που μένω δεν μπορούσα να έχω πρόσβαση σε οπτική ίνα (100Mbps) οπότε με το που διαμοίραζα...

A3β. Αμέσως ναι, είχαμε κρασαρίσματα, τα παιδιά μπαίνουν και βγαίνουν, είχαμε και την παθογένεια του συστήματος, προβλήματα με τον ήχο, κυνηγούσαμε πάρα πολλά πράγματα δηλαδή για να γίνει ένα σωστό μάθημα τηλεκπαίδευσης, ξέρουμε ότι χρειάζεται μια πάρα πολύ μεγάλη προετοιμασία, να υπάρχει μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων που ετοιμαζουν τα μαθήματα, να υπάρχει πολύ μεγάλη τεχνική υποστήριξη, εμείς εδώ καλούμεθα, ένας καθηγητής, ένας συνάδελφος, μια καθηγήτρια να γίνει κάτι χειρότερο από σαμπουάν δηλαδή λέμε δύο σε ένα, εδώ ήμασταν δέκα σε ένα για να μπορέσουμε να τα καταφέρουμε.

Ακριβώς ήταν Ήταν λάθος αυτό!

A4. Σε μια έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (πολιτεία Πενσυλβανια) στην πόλη της Φιλαδέλφειας, εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ένιωσαν ότι δεν υποστηρίχθηκαν αρκετά από τη διοίκηση όσον αφορά την μετάπτωση από τον συμβατικό στον ηλεκτρονικό τρόπο διδασκαλίας. Πιστεύετε ότι στη δική μας περίπτωση (ελληνική) ισχύει κάτι ανάλογο; Μπορούσε να γίνει κάτι διαφορετικά ώστε να δράσει υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς;

E4. Υπήρχαν κάποιες γενικές οδηγίες από το Υπουργείο αλλά στηρίχθηκε πάρα πολύ στην... στον πατριωτισμό ας πούμε, τελικά κάποιων συναδέλφων, κάποιων ανθρώπων. Έγινε και μια μεγάλη ομάδα από αρκετούς χιλιάδες καθηγητές που αντάλλασσαν πληροφορίες, τις αγωνίες, την εμπειρία τους. Ναι μεταξύ μας πιο πολύ αυτορυθμιστήκαμε και όχι έτσι κεντρικά, ώστε να μπορέσει αυτό το πράγμα να λειτουργήσει.

A5. Η επικοινωνία είναι το κλειδί της τηλεκπαίδευσης. Η συμμετοχή των μαθητών στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, παρότι υψηλή ήταν με χαμηλό ποσοστό ενεργής συμμετοχής ενώ υπήρχαν και μαθητές που συνδέονταν και μετά δεν τους ξανακούγαμε μέχρι το τέλος του μαθήματος. Γιατί πιστεύετε ότι συνέβη αυτό; (Γενιά της τεχνολογίας του ίντερνετ και των gadgets ANTIΦΑΣΗ).

E5. Ναι. Τα παιδιά κάνουν κάτι όταν τους αρέσει και όταν το νιώθουν ότι είναι κάτι δικό τους και κάτι που θα τους κάνει να περάσουν ευχάριστα εεε δεν έχουμε έτσι και γενικά ως λαός την κουλτούρα να πούμε ότι θα κάνουμε μερικές φορές και κάτι το οποίο επειδή είναι το σωστό και πρέπει ας μην είναι και τόσο ευχάριστο και ας είναι λίγο κοπιαστικό. Έχουμε μάθει να καταφέρνουμε ορισμένα πράγματα και τα καταφέρνουμε πολύ καλά όταν μας αρέσει, και είναι πολύ καλό αυτό. Τώρα σε αυτή την περίπτωση δεν υπήρξαν οι μηχανισμοί για να πείσουμε τους μαθητές και να τους κάνουμε να το δουν ότι αυτό ήταν κάτι όμορφο

κάτι ωραίο για να κάτσουν μαζί με εμάς, μέχρι το τέλος του μαθήματος γι αυτό ήταν και αυτό που λέτε ότι συνδεόταν ήταν μια καλή ευκαιρία να μην παρακολουθήσουν μάθημα, να κάνουν κάτι άλλο γιατί βασικά δεν τους ευχαριστούσε αυτή η διαδικασία ολοκληρη. Μην ξεχνάμε ότι και μες' την τάξη, λίγο - πολύ τα ίδια πράγματα είναι: μπαίνουμε να κάνουμε μάθημα, έχουμε 15 - 20 μαθητές, οι δυο (2) -τρεις (3) δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, οι άλλοι μας ανέχονται τους ανεχόμαστε και προσπαθούμε να βγάλουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο τέλος. Και εδώ ήταν τα ίδια πράγματα, μόνο που εδώ ήταν πολύ πιο εύκολο για ένα μαθητή να μην παρακολουθήσει. Του ήταν τεχνικά πιο εύκολο. Άρα λοιπόν έχουν ασχοληθεί με την τεχνολογία τα παιδιά αλλά έχουν ασχοληθεί στο κομμάτι που τους ενδιαφέρει και με τον τρόπο που τους ενδιαφέρει όχι τόσο για να μάθουν όσο για να περάσουν καλά. Εμείς θέλαμε να τους κάνουμε να μάθουν πέντε πράγματα και γι αυτό η αντίφαση, ξέρετε ήταν η γενιά του ίντερνετ έτσι όπως το θέλουν αυτά τα παιδιά και όχι έτσι όπως είναι χρήσιμο για την μάθηση.

Ε6. Υπάρχει σκεπτικισμός για την αξιοπιστία της αξιολόγησης των τεστ της τηλεεκπαίδευσης, πολλοί μιλούν για μια χρονιά χαμένη και μείωση του πόσα έμαθαν οι μαθητές δηλαδή του μαθησιακού αποτελέσματος. Τι γνώμη έχετε για αυτό.

Α6. Είναι έτσι, ακριβώς είναι έτσι. Ίσως πει κανείς ότι υπάρχουν κάποιες χώρες οι οποίες μπορούν και το χρησιμοποιούν και έχουν πολύ καλά αποτελέσματα. Ναι το χρησιμοποιούν χρόνια, είναι δομημένο, έχουν δει τις παθογένειες, τις έχουν λύσει και αφού έχουν ασχοληθεί συστηματικά και με έναν δομημένο τρόπο έχουν τελικά ένα προϊόν το οποίο δουλεύει. Τώρα εμείς μέσα σε δύο χρόνια προσπαθήσαμε να κάνουμε κάτι που άλλες χώρες το κάνουν 7-10 ή και 15 χρόνια και ακόμη ψάχνονται. Συνεπώς δεν μπορούμε να πούμε ότι ήταν ο τρόπος αυτός της τηλεεκπαίδευσης και όλο αυτό το οποίο έμαθαν τα παιδιά και αξιολογήθηκαν ήταν όντως ισοδύναμο κεφάλαιο με αυτό που ξέραμε, όχι. Τώρα αν αυτό το πράγμα χρησιμοποιηθεί συστηματικά και κάποιες ώρες γίνονται με αυτόν τον τρόπο και μπει στην δομή της εκπαίδευσης και αναλάβει το υπουργείο και δώσει ειδικούς να χτίσουν τέτοια μαθήματα, οι καθηγητές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς... αν κάποιος καθηγητής έχει να διδάξει 48 ώρες μάθημα και τις 12 τις κάνει με αυτό τον τρόπο, μόνο σιγά σιγά, χρόνο με τον χρόνο θα γίνονται και αυτά αξιόπιστα και θα γίνουν καλά! Αλλά για εμάς ήταν μια χρονιά, δεν θα την ελεγα ακριβώς "χαμένη" αλλά οπωσδήποτε υστερεί πάρα πολύ σε αυτό που θα γινόταν με το δια ζώσης. Όχι γιατί δεν δούλεψαν οι συνάδελφοι, ίσα ίσα δούλεψαν πολύ περισσότερο αλλά ένα πράγμα για να το μάθεις θέλει χρόνο, θέλει τεχνογνωσία, θέλει

υποστήριξη - αυτά δεν υπήρχαν οπότε ήταν αναμενόμενο οπότε ήταν αναμενόμενο να έχουμε αυτό το χαμηλό μαθησιακό αποτέλεσμα.

E7. Πιστεύετε ότι η ενεργοποίηση των γονέων - κηδεμόνων είναι εφικτή και σε ποιο βαθμό είναι σημαντική στην εκπαίδευση από απόσταση; Έπρεπε μήπως και αυτοί να εκπαιδευτούν ως ένα βαθμό ώστε να έχουμε μαθησιακά αποτελέσματα.

A7. Είναι αλήθεια πως οι γονείς πρέπει να εκπαιδεύονται γιατί κανείς δεν γεννιέται γονιός ξαφνικά γίνεται γονιός και έχει ένα δύο, τρία πόσα παιδιά έχει ή και περισσότερα και προφανώς τα μεγαλώνει με χίλια δύο λάθη, δεν γεννιόμαστε γονείς, γεννιόμαστε για κάτι άλλο και κάποια στιγμή μας προκύπτει. Έτσι λοιπόν πρέπει ο γονέας να εκπαιδευτεί για το πως πρέπει να συμπεριφερθεί σε ορισμένα πράγματα, μιλάω γενικά τώρα. Από κει και πέρα όταν το παιδί μπαίνει σε μια εκπαίδευση από απόσταση και ένας γονιός έχει ένα παιδί που είναι στη Β΄θμια ως υποθέσουμε Β΄ Λυκείου και το παιδί του έχει κάνει τρία χρόνια νηπιαγωγείο, μερικές φορές με τον παιδικό σταθμό, έξι (6) χρόνια δημοτικό εννιά (9) και έχει κάνει άλλα τέσσερα (4) ε δεκατρία (13) χρόνια το παιδί κάνει μάθημα με έναν τρόπο και ξαφνικά πρέπει να κάνει με άλλον ο γονιός ούτε καν το ξερει συνεπώς να , θα πρεπε οι γονείς να ενημερωθούν πως μπορούν να βοηθήσουν...και προφανώς αν μπορούσαν και ενημερωνόταν σωστά και είχαν και το κουράγιο να ακούσουν τους ειδικούς και να κινηθούν προς τη σωστή κατεύθυνση, θα βοηθούσε. Από κει και πέρα τώρα ο γονιός όμως κατά κάποιο τρόπο νομίζει ότι το κατέχει το θέμα γιατί έτσι αγαπάει το παιδί, θέλει να το βοηθήσει αλλά δεν έχει τεχνογνωσία, μπορεί να κάνει και λάθος στο τέλος, οπότε η ενεργοποίηση των γονέων και κηδεμόνων μπορεί να γίνει μόνο αν οι γονείς μπορούν ουσιαστικά να βοηθήσουν τα παιδιά στην εκπαίδευση από απόσταση, αλλιώς μπορεί να δημιουργήσουν και προβλήματα.

E8. Αν ανταποκρινόμενοι οι εκπαιδευτικοί στις αυξανόμενες μαθησιακές ανάγκες της πανδημίας οδηγούμαστε προς ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης για το μέλλον;

A8. Μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ και πρέπει να γίνει προς αυτή την κατεύθυνση γιατί εκεί οδηγούμαστε όχι μόνο λόγω πανδημίας, αλλά γιατί είναι ένα εργαλείο πολύ χρήσιμο και το ένα χρειάζεται και το άλλο πλέον χρειάζεται.

E9. Οι στάσεις αναφέρονται γενικά ως ένα διαρκές αρνητικό ή θετικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή ζήτημα. Ποιά η εκτίμηση σας για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεκπαίδευση;

A9. Είναι αρκετά σύνθετο τώρα αυτό το φαινόμενο. Πιστεύω κατ αρχήν και μόνο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν και θετικά και αρνητικά συναισθήματα είναι καλό. Είναι καλό με την έννοια πως φαίνεται ότι εδώ υπάρχει μια ανάδραση, φαίνεται ότι τους προβληματίσε, φαίνεται ότι ασχολήθηκαν αν οι συνάδελφοι δεν είχαν κανένα συναίσθημα θα λέγαμε ότι δεν ασχολήθηκαν καν με το θέμα.

Είναι αλήθεια ότι κατά την διάρκεια της πανδημίας εμφανίστηκαν πρόσωπα είτε από κυβερνητικές θέσεις είτε από αντιπολιτευτικές θέσεις ή οτιδήποτε άλλο, οι οποίοι εκφράζουν διάφορες καταστάσεις! Καταλαβαίνουμε αμέσως μέσα σε αυτό το βαρύ φόρτο εργασίας που είχαμε, όλοι μας πάνω σε αυτό θέλαμε ένα ήρεμο περιβάλλον, θέλαμε ένα έτσι πιο, ένα περιβάλλον κατανόησης, ένα περιβάλλον συνεργασίας, ενώ η τηλεκπαίδευση έχει κατεξοχήν την έννοιά της συνεργασίας του καθηγητή με τους μαθητές έτσι λοιπόν και εμείς οι καθηγητές περιμέναμε μια συνεργασία από τα υψηλότερα προς τα χαμηλότερα, λόγω η δύσκολη κατάσταση, λόγω του μικρού πανικού, λόγω της απειρίας, δεν μεταφέρθηκε με σωστό τρόπο αυτό, οπότε είναι σίγουρα δεδομένο ότι υπάρχει μια **αρνητική** τοποθέτηση των συναδέλφων για την τηλεκπαίδευση κυρίως με τον τρόπο ίσως που έπρεπε να γίνει εε, με όλα αυτά τα τεχνικά ζητήματα κλπ, και προφανώς υπήρχε και στοχοποίηση προσώπων και καταστάσεων σε αυτό εδώ. Από την άλλη πλευρά όμως αρκετοί συνάδελφοι είδαν την αξία της τηλεκπαίδευσης και είδαν την δυνατότητα να μιλούν με τα παιδιά, να λύνουν κάποιες ασκήσεις πολύ εύκολα να τους λένε κάντε ένα κλικ τώρα και κάποια παιδιά να ανοίγουν να βλέπουν δηλαδή φάνηκε η χρησιμότητά της συνεπώς γενικά θα λέγαμε ότι υπήρχαν και αρνητικά και θετικά συναισθήματα και είναι καλό σημάδι αυτό γιατί τα μεν θετικά δείχνουν ότι μπορεί να προχωρήσει τα δε αρνητικά είναι ένα καλό σημάδι για να μην επαναληφθούν (τα λάθη) στα επόμενα βήματα που θα γίνουν. Αλλά ναι η στάση των εκπαιδευτικών είχε και τα δύο αλλά μπορώ να πω ότι το κυριότερο ήταν ότι υπήρξε σαν μια **επιβολή αυτού του πράγματος να γίνει κάπως με το ζόρι** θέλετε δεν θέλετε κάντε το με αυτόν τον τρόπο κάντε το, ενώ θα μπορούσε να προσεγγιστεί από πλευράς αν θέλετε έτσι υπευθύνων, λιγάκι πιο ήπια, να εξηγηθεί να βοηθηθεί ο συνάδελφος να είναι δηλαδή ένα πιο συνεργατικό το όλο κλίμα. Εδώ ήταν λίγο πιο σκληρά κατευθυνόμενα από την άλλη πλευρά όμως υπήρχαν και τα θετικά γιατί φάνηκαν αρκετές ωφέλειες, ας πούμε μια συνεδρίαση συλλόγου μπορούσαμε να την κάνουμε από το σπίτι μας και μάλιστα με μια άνεση, να έχουμε και τα χαρτιά μας μπροστά να λέμε την άποψη μας. Υπήρχαν και θετικά.

Συνέντευξη του Συντονιστή Β

E1. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας και υπήρχαν δυο λοκνταουν και αναγκαστική επιλογή τηλεκπαίδευσης στη σύγχρονη αλλά και στην ασύγχρονη μορφή. Ποια τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν πρώτιστα;

A1. Το ένα είναι η άγνοια αυτής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς όταν κάτι δεν ξέρεις πρέπει πρώτα να μάθεις τι είναι αυτό και τι δυνατότητες έχει και τι μπορείς να κάνεις και αφού κανείς μάθαινε μετά ερχόταν τα τεχνικά προβλήματα τα οποία μπορεί μεν να ήξερες αλλά να μην είχες την δυνατότητα να κάνεις αυτά που θέλεις λόγω των τεχνικών προβλημάτων ή να τα εφαρμόσεις ...το πρώτο λοιπόν η άγνοια της μεθόδου και της αξιοποίησής της και το δεύτερο τα τεχνικά (τεχνολογικά) προβλήματα.

E2. Πόσο έτοιμοι ήταν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διαδικασία της ασύγχρονης αρχικά και σύγχρονης στη συνέχεια τηλεκπαίδευσης και πως ανταποκρίθηκαν κατά την εκτίμησή σας;

A2. Θα αρχίσω από το τελευταίο. Η ανταπόκριση γενικά ήταν ... έδειξε το φιλότιμο των εκπαιδευτικών που ξεκίνησαν πολλοί από αυτούς από το μηδέν να προσπαθούν να γίνουν έτοιμοι...εε. Έτοιμος δεν μπορείς να είσαι όταν κάτι δεν το ξέρεις και σου παρουσιάζεται ξαφνικά. Για παράδειγμα μια ομάδα εκπαιδευτικών που δούλευε με e-twinning μπορεί να είχε μάθει σε κάποιες πλατφόρμες και να ήξερε πέντε πράγματα, αλλά για το μεγάλο πλήθος των εκπαιδευτικών που δεν είχε ποτέ ασχοληθεί με αυτό η ετοιμότητα ήταν στη διάθεσή τους αλλά από εκεί και έπειτα υπήρχε ένας πάρα πολύ μεγάλος δρόμος να διανυθεί που δεν ήταν δυνατόν από το Φεβρουάριο που σταμάτησε το σχολείο μέχρι τον Ιούνιο που τελείωσε η σχολική χρονιά να μπορέσει να καλυφθεί αυτό το κενό της μη ετοιμότητας χωρίς να σημαίνει μη ετοιμότητα στη διάθεση. **Η διάθεση ήταν πολύ καλή ..τα αποτελέσματα ήταν άλλα.**

E3a. Ως Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου είσατε άμεσο σημείο αναφοράς κατά την εφαρμογή του 1ου και του 2ου λοκνταουν. Υπήρξε διαφορά στην αντιμετώπιση τους.

A3a. Ναι δεν είναι θέμα αφομοίωσης αλλά σαφώς ήταν περισσότερο έτοιμοι διότι έμαθαν κάποια πράγματα ιδίως με τις ασύγχρονες πλατφόρμες έκαναν πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια και έμαθαν αρκετά πράγματα ώστε να δουλεύουν τις ασύγχρονες πλατφόρμες και να εκμεταλλεύονται όσες δυνατότητες τους δίνονται επειδή το σύγχρονο δεν ήταν

υποχρεωτικό την πρώτη φορά λίγο ξεκίνησε μια δυσκολία στο θέμα του σύγχρονου που σιγά σιγά έγινε προσπάθεια να υπερνικηθεί και αυτή. Άρα λοιπόν την πρώτη φορά ξεκίνησε η ετοιμασία στο ασύγχρονο έγινε πολύ μεγάλη προσπάθεια και ήταν έτοιμοι την δεύτερη φορά και ξεκίνησε πια, η διαδικασία ετοιμότητας στην ασύγχρονη διαδικασία.

E3β. Υλικοτεχνική υποδομή των καθηγητών κατά γενική ομολογία δεν ήταν επαρκής και υποστηρικτικές δομές ΤΠΕ Α και Β επιπέδου υπήρξαν επαρκείς;

A3β. Δεν ήταν μόνο αυτό, επιτρέψτε μου να πω, για τις τεχνικές δομές είναι θέμα και συσκευών γενικά. Δύο γονείς για παράδειγμα εκπαιδευτικοί με δύο παιδιά χρειάζονται τέσσερις συσκευές συνολικά ποιο σπίτι θα μπορούσε να έχει πάνω από δύο υπολογιστές και πολύ λέω και αν υπάρχουν τέσσερα παιδάκια δεν είναι μόνο η οπτικές ίνες και η περιοχή αν έχει ή όχι είναι και θέματα οικονομικά τα οποία δεν μπορούσαν να καλυφθούν εύκολα. Επίσης για τις δομές ΤΠΕ Α και Β εννοείται ότι χρειαστήκαμε να μάθουμε και άλλα. Επειδή είμαι επιμορφώτρια Β επιπέδου δεν διδάσκαμε ποτέ πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ιδιαίτερα στο Β επίπεδο. Δεν ξέρω στη δική σας εκπαίδευση;

E3β. Όχι και εγώ έκανα και Α και Β επιπέδου ΤΠΕ ...ήταν διαχείριση του υπολογιστή όχι διαχείριση μαθήματος δηλαδή πλατφόρμες εκπαίδευσης, καθόλου δεν είχαμε

A3β. Ναι στο Β επίπεδο υπήρχε διαχείριση μαθήματος ήταν διδακτική αλλά βασισμένη σε κάποια εργαλεία που δουλευόταν τότε πιο πολύ (πριν να προκύψει η πανδημία), τα εργαλεία έπρεπε να τα μάθουμε εκείνο που μπορεί να βοήθησε όχι του Α επιπέδου όσο του Β επιπέδου είναι στην διδακτική αντιμετώπιση κάποιων εργαλείων.

E3β Ναι.. σωστά

A3β. Δηλαδή εκεί είχαν αυτό το πλεονέκτημα.

E3β. Ωστε να είμαστε έτοιμοι να τα κάνουμε χρήση όταν προέκυπε η ανάγκη λέτε..

A3β. Ναι αλλά όχι για τις συγκεκριμένες πλατφόρμες και τα συγκεκριμένα εργαλεία (τηλεκπαίδευσης) τα οποία έπρεπε πρώτα να τα μάθουμε και μετά να δούμε τι γίνεται.

E4. Σε μια έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (πολιτεία Πενσυλβανία) στην πόλη της Φιλαδέλφειας εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ένιωσαν ότι δεν υποστηρίχθηκαν αρκετά από την διοίκηση όσων αφορά την μετάπτωση από τον συμβατικό στον ηλεκτρονικό τρόπο διδασκαλίας. Πιστεύετε ότι στην δική μας περίπτωση (ελληνική) ισχύει κάτι ανάλογο; Μπορούσε να γίνει κάτι διαφορετικά ώστε να δράσει υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς;

A4. Ποιο ήταν το μειονέκτημα, είναι ότι ήρθε ξαφνικά. Αν έλεγαν ετοιμαστείτε μέσα σε ένα χρονικό διάστημα...εδώ έπρεπε από την πρώτη μέρα ο εκπαιδευτικός να είναι πλήρως

έτοιμος ...και από την πρώτη μέρα ... δηλαδή...μπορεί κάποιος να ήταν και καταρτισμένοι...εγώ προσωπικά μπορώ να πω ότι δεν είχα ασχοληθεί καθόλου με αυτές τις πλατφόρμες που σημαίνει ότι και εγώ έπρεπε με ταχύτητα πολύ μεγαλύτερη από τους άλλους εκπαιδευτικούς ...να επιμορφωθώ για να μπορέσω να βοηθήσω τους άλλους...Ήρθε δηλαδή (η πανδημία) σαν ένας χείμαρρος που έπρεπε σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να δώσει αποτελέσματα. Αυτό ήταν το μειονέκτημα...**και πραγματικά υπήρξε μια έλλειψη συντονισμού** ...ο καθένας μας φέρει ...εγώ δεν μπορώ να πω ότι δεν έχω και εγώ ένα μερίδιο ευθύνης...ο καθένας μας ας δούμε τι μερίδιο ευθύνης έχει ...οι μόνοι που δεν ευθύνονται είναι οι εκπαιδευτικοί που έπρεπε να λειτουργήσουν όλο αυτό το σύστημα...**γιατί κατέβαλαν όλες τις φιλότιμες προσπάθειες για να το κάνουν.** Κάνουμε τον αναστοχασμό μας και ίσως πρέπει να ετοιμαζόμαστε για άλλους τέτοιους κατακλυσμούς.

E5. Η επικοινωνία είναι το κλειδί της τηλεεκπαίδευσης. Η συμμετοχή των μαθητών στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, παρότι υψηλή ήταν με χαμηλό ποσοστό ενεργής συμμετοχής ενώ υπήρχαν και μαθητές που συνδέονταν και μετά δεν τους ξανακούγαμε μέχρι το τέλος του μαθήματος. Γιατί πιστεύετε ότι συνέβη αυτό;(Γενιά της τεχνολογίας του ιντερνετ και των gadgets ΑΝΤΙΦΑΣΗ).

A5.Είναι μια ενισχυμένη κατάσταση... η γενιά αυτή είναι γενιά της τεχνολογίας όπως λέτε του ιντερνετ και των gadgets αλλά **δεν είναι η γενιά της επικοινωνίας**...Χαρακτηριστικό σε μια παρέα όλοι παίζουν με τα κινητά τους και κανένας δεν μιλάει με τον άλλον. Δεν υπάρχει αντίφαση, καμία αντίφαση είναι η γενιά της τεχνολογίας αλλά όχι της επικοινωνίας. Δεν επικοινωνούν δεν έχουν μάθει να επικοινωνούν τα παιδιά. Και ενώ μέσα στην τάξη έχουμε και την λεγόμενη γλώσσα του σώματος, με την οποία μπορούμε να παρακινήσουμε με ένα βλέμμα με μια κίνηση ενός χεριού με την δική μας μετακίνηση μέσα στην τάξη αυτό απουσίαζε από την τηλεεκπαίδευση γιατί δεν μπορούσε να γίνει, δεδομένου ότι υπάρχουν και προσωπικά δεδομένα και δεν μπορούσαμε να υποχρεώσουμε τους μαθητές να ανοίξουν κάμερα. Αν ήταν υποχρεωμένοι να ανοίξουν κάμερα και μπορούσε να προστατευτεί η ιδιωτικότητα του σπιτιού τους, τότε κάτι θα είχε καλυφθεί. Όσο όμως δεν μπορούμε να προστατεύσουμε την ιδιωτικότητα του σπιτιού δεν έχουμε το δικαίωμα να τους ζητήσουμε να ανοίξουν κάμερα και να έχουμε μια επικοινωνία πλέον με το σώμα μας γιατί αυτή είναι επικοινωνία η επικοινωνία του προσώπου δεν είναι πατάω ένα σήμα και δείχνω και πάει και έρχεται αυτό δεν είναι επικοινωνία. Άρα λοιπόν δεν υπάρχει καμία αντίφαση ίσα ίσα ενισχύθηκε η απομόνωση θα σας πω προσωπικά όταν εγώ συμμετέχω σε τηλεεκπαιδεύσεις

αισθάνομαι ότι είμαι σε απομόνωση,σε κλουβί ... δεν αισθάνομαι ότι είμαι με κάποιους άλλους και επικοινωνώ.

E5.Ναι είναι σημαντικό αυτό,η μη λεκτική επικοινωνία από τις..

A5.Αυτό είναι επικοινωνία το άλλο δεν είναι..είναι μετάδοση σημάτων.

E6.Υπάρχει σκεπτικισμός για την αξιοπιστία της αξιολόγησης των τεστ της τηλεκπαίδευσης, πολλοί μιλούν για μια χρονιά χαμένη και μείωση του πόσα έμαθαν οι μαθητές δηλαδή του μαθησιακού αποτελέσματος, τι γνώμη έχετε για αυτό.

A6.Εε τώρα το χαμένη είναι γενικότερο ας ξεκινήσουμε πρώτα με την αξιολόγηση και μετά θα δούμε τι εννοούμε χρονιά χαμένη. Η αξιολόγηση μέσα από την τηλεκπαίδευση μπορεί να γίνει αν εξασφαλιστούν ασφαλιστικές δικλίδες οι οποίες να επαναλάβω κάτι που είπα και πριν... σε κάτι που μας ήρθε ως κατακλυσμός δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν όλα αυτά. Εδώ τα πανεπιστήμια που ήταν και πιο έτοιμα και παρουσίασαν και εκεί προβλήματα στο θέμα της αξιολόγησης...πόσο μάλλον που στη Βθμια δεν αξιολογούμε μόνο τις τυπικές γνώσεις αυτό γίνεται στην τελική αξιολόγηση η ενδιάμεση αξιολόγηση είναι διαμορφωτική. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι κάτι πολύ πιο πολύπλοκο που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με τα απλά τεστ, που μπορούσαμε να κάνουμε είτε μέσω της eclass είτε μέσω της eme, με τις ημερομηνίες, τις προθεσμίες με αυτά...δηλαδή οι άλλες χώρες που το εφαρμόζουν έχουν μια παράδοση ετών και σίγουρα έχουν κάνει και κάποιες διορθωτικές κινήσεις όταν έβλεπαν κάποια προβλήματα, εμείς δεν προλάβαμε, μας ήρθε και έπρεπε αμέσως να το αντιμετωπίσουμε. Τώρα η χρονιά η χαμένη εε είναι αν την δει κανείς συνολικά όχι μόνο ως προς το γνωστικό κομμάτι γιατί δεν υπήρχε η παρακίνηση τόσο των μαθητών όσο και προς το παιδαγωγικό κομμάτι ...γι αυτό δεν ήταν εκπαίδευση, έτσι όπως την είχαν συνηθίσει τα παιδιά και αυτά αν είχαν προετοιμαστεί λίγο λίγο πιο εύκολα θα ήταν και αυτά τους ήρθε ξαφνικά και το αντιμετώπισαν με την ανωριμότητα της ηλικίας τους. Δηλαδή χαμένη;...με λιγότερα αποτελέσματα ...ίσως και ελάχιστα από αυτά που θα είχαμε αν είμασταν δια ζώσης, αλλά πάλι αν σκεφτούμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε αν είχαμε εντελώς κλειστά τα σχολεία θα ήταν καλύτερα; Όλα τα θεματα αντιμετωπίζονται συγκριτικά.

E6.Στο πλαίσιο δηλαδή..

A6. Στο πλαίσιο των συνθηκών στις οποίες ζούμε.

E7. Πιστεύετε ότι η ενεργοποίηση των γονέων-κηδεμόνων είναι εφικτή και σε ποιο βαθμό είναι σημαντική στην εκπαίδευση από απόσταση; Έπρεπε μήπως και αυτοί να εκπαιδευτούν ως ένα βαθμό ώστε να έχουμε μαθησιακά αποτελέσματα.

A7. Εννοείται ότι έπρεπε και αυτοί να εκπαιδευτούν με την εξής διαφορά εεε,πολλές φορές υπήρχε ενεργοποίηση γονέων και κηδεμόνων όχι όμως έτσι όπως θα τη θέλαμε...μερικοί γονείς ψιθύριζαν στα παιδιά “αφού το ξέρεις πέστο” ή “έλα σου το είπα αυτό είναι αυτό που διαβάσαμε πριν” αυτό δεν είναι ενεργοποίηση των γονέων και κηδεμόνων.

E7. Είναι προς λάθος κατεύθυνση δηλαδή.

A7. Ακριβώς,ακριβώς ήθελαν μια αγωγή και οι γονείς όπως όλοι μας όπως είπα πριν πρώτα εγώ παίρνω την ευθύνη, μετά οι γονείς που είμαστε μεγαλύτεροι, μετά οι εκπαιδευτικοί και μετά τα παιδιά. Ήμασταν ανέτοιμοι γενικότερα γιατί μας ήρθε ξαφνικά και έπρεπε ξαφνικά να δώσουμε λύσεις. Σαφώς και πρέπει και οι γονείς να μπουν στο παιχνίδι και να μάθουν τι μπορούν να κάνουν. Να πω όμως και κάτι θετικό; Έχουμε περιπτώσεις που έρχονται φέτος γονείς στα σχολεία και λένε “είδαμε τι δουλειά κάνετε”.

E7.Δηλαδή συνετέλεσε στην εξωστρέφεια του σχολείου όλο αυτό...

A7.Έτσι. Το σωστό ήταν ότι είδαν τι δουλειά γίνεται και πιθανόν έτσι μπορούν να το εκμεταλλευτούν θετικά και να δουν πως μπορούν να βοηθήσουν το παιδί. Άρα λοιπόν πρέπει να υπάρξει ενεργοποίηση των γονέων προς τη σωστή κατεύθυνση θέλει και αυτό τον χρόνο του.

E8. Αν ανταποκρινόμενοι οι εκπαιδευτικοί στις αυξανόμενες μαθησιακές ανάγκες της πανδημίας οδηγούμαστε προς ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης για το μέλλον;

A8. Θα μου επιτρέψετε να απαντήσω γενικότερα τώρα ήρθε αυτό το εργαλείο (πλατφόρμες μάθησης), παλαιότερα αν θυμάστε είχαν έρθει οι προσομοιώσεις πιο παλιά ήταν το πραγματικό εργαστήριο, δεν ξεκίνησε με το εικονικό εργαστήριο! Είχαμε πραγματικά εργαστήρια, μετά ήρθαν οι προσομοιώσεις μετά έρχεται αυτό...κανένα εργαλείο δεν είναι άχρηστο αρκεί να ξέρουμε τα όρια του και πως μπορεί συμπληρωματικά να δράσει με όλα τα υπόλοιπα εργαλεία που έχουμε στα χέρια μας. Ποτέ λοιπόν δεν πετάμε ένα εργαλείο ποτέ όμως και δεν απολυτοποιείται. Ας πούμε για παράδειγμα τώρα στη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, που πολλοί εκπαιδευτικοί την εφάρμοσαν και πριν, η ύπαρξη μιας τέτοιας ασύγχρονης πλατφόρμας θα βοηθήσει πολύ περισσότερο.

E8.Θα αυξήσει την δημιουργικότητα του μαθητή;

A8.Θα δώσει την δυνατότητα να επικοινωνήσουμε πριν το μάθημα με κάτι...όχι με το email το οποίο ήταν προσωπικό, με κάτι το οποίο θα είναι επίσημο, θα είναι ενταγμένο στη διδακτική διαδικασία και θα διευκολύνει καποιες άλλες μεθοδολογίες, για αυτό λέω κανένα εργαλείο δεν είναι απόβλητο, κανένα όμως δεν είναι απόλυτο. Αναπόσπαστο κομμάτι; Μπορεί...μπορεί να γίνει. Δεν μπορούμε να το αφήσουμε πάντως ένα νέο εργαλείο.

E9. Οι στάσεις αναφέρονται γενικά ως ένα διαρκές αρνητικό ή θετικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο,αντικείμενο ή ζήτημα. Ποιά η εκτίμηση σας για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεκπαίδευση;

A9. Όπως λένε ότι ένα ιστορικό γεγονός πρέπει να απομακρυνθεί για να μπορέσεις να το κρίνεις σωστά,αισθάνομαι ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεκπαίδευση δεν θα φανεί τώρα αμέσως,γιατί την έχουμε συνδέσει με πάρα πολλά άλλα γεγονότα και καταστάσεις, τα οποία μας δημιουργούν συναισθήματα άλλους περισσότερο αρνητικά,γιατί τους θυμίζει έναν αποκλεισμό, τους θυμίζει ότι δεν μπορούσαν να δουν ένα πρόσωπο, δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν με κάποιους άλλους, ότι τα παιδιά μας, μας ήρθαν με γνωστικά κενά και με δυσκολία και με δυσκολία στην προσαρμογή των σχολείων προσωπικά η γενική αντίληψη είναι...περνώντας και από το σχολείο...όχι πια τηλεκπαίδευση ποτέ... πια τηλεκπαίδευση. Αισθάνομαι όμως ότι όταν απομακρυνθούν όλα αυτά τα αρνητικά τότε θα φανεί η χρησιμότητα της τηλεκπαίδευσης για τη δημιουργία για παράδειγμα μιας κοινότητας η οποία δεν θα την εμποδίζουν η αποστάσεις και θα μπορούσε να συνεργάζεται και σύγχρονα για ουσιαστικότερα αποτελέσματα. Παράδειγμα εσείς συμμετέχετε με τον σειсмоγράφο σε ένα δίκτυο. Αν αυτό το δίκτυο συνεχίζει να λειτουργεί διαδικτυακά ως κοινότητα τι θα πούμε όχι στην τηλεκπαίδευση;

E9.Σωστά γιατί μας ενώνουν κοινά ενδιαφέροντα και καταργούνται τα γεωγραφικά όρια.

A9.Ακριβώς, εκείνο όμως που πρέπει να διαπιστώσουμε είναι τι είναι, πότε χρειάζεται για τι επαναλαμβάνω η εκπαίδευση είναι εκπαίδευση προσώπων, πρέπει το πρόσωπο να αναδεικνύεται και σαφώς αναδεικνύεται και σαφώς αναδεικνύεται στην δια ζώσης επικοινωνία, η οποία είναι αναντικατάστατη, πρέπει όμως ξαναλέω όταν φύγουν όλα αυτά τα αρνητικά με τα οποία συνδέουν την τηλεκπαίδευση να τη δούμε στις πραγματικές τις διαστασεις και νομίζω ότι ούτε θα έχουμε μια αρνητική εντελώς στάση ούτε ούτε υπερβολικά θετική στάση, μια πραγματική στάση για να εκμεταλλευτούμε τα πραγματικά της οφέλη.

E9.Σας ευχαριστούμε πολύ.

A9.Ευχαριστώ και εγώ πάρα πολύ για την ανταλλαγή απόψεων.

Συνέντευξη του Συντονιστή Γ

E1. Κατά την διάρκεια της πανδημίας και υπήρχαν δυο λοκνταουν και αναγκαστική επιλογή τηλεκπαίδευσης στη σύγχρονη αλλά και στην ασύγχρονη μορφή. Ποια τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν πρώτιστα;

A1. Ωραία, εδώ να πούμε ότι υπήρχε μια βασική διαφορά μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου λοκνταουν κατά το δεύτερο λοκνταουν ήταν υποχρεωτική η τηλεκπαίδευση, κατά το πρώτο λοκνταουν ήταν μεν υποχρεωτική η τηλεκπαίδευση αλλά εντός εισαγωγικών άργησε να γίνει υποχρεωτική και αυτό το οποίο χρησιμοποίησαν οι καθηγητές περισσότερο ήταν το ασύγχρονο κομμάτι και λιγότερο το σύγχρονο κομμάτι. Στο δεύτερο λοκνταουν ήταν υποχρεωτική η τηλεκπαίδευση και αυτό το οποίο χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν το σύγχρονο κομμάτι και πολύ πολύ λιγότερο το ασύγχρονο κομμάτι. Τα προβλήματα τα οποία έπρεπε να αντιμετωπιστούν πρώτα ήταν ότι έπρεπε να εξοικειωθούν τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές με την πλατφόρμα το ένα ήταν αυτό ...με τα εργαλεία. Το δεύτερο που ήταν...ήταν στο πρώτο λοκνταουν με βάση την προαιρετικότητα η τηλεκπαίδευση δούλεψε στο ασύγχρονο κομμάτι δηλαδή λίγες φορές δούλεψε στο σύγχρονο. Άρα πιο πολλά αποτελέσματα μπορούμε να πάρουμε όσων αφορά το δεύτερο λοκνταουν και αυτό το οποίο ήταν ότι έπρεπε με τις υποδομές-οι καθηγητές δεν είχαν τις σωστές υποδομές στα σπίτια τους σύνδεση και τα αντίστοιχα μηχανήματα αλλά το ίδιο και οι μαθητές ...ήταν πιο πολύ τεχνικής φύσεως δηλαδή οι υποδομές και η εξοικείωση με το περιβάλλον.

E2. Πόσο έτοιμοι ήταν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τη διαδικασία της ασύγχρονης αρχικά και σύγχρονης στη συνέχεια τηλεκπαίδευσης και πως ανταποκρίθηκαν κατά την εκτίμησή σας;

A2. Θέλετε να μιλήσω γενικά, μπορώ να μιλήσω μόνο για την ειδικότητά μου;

E2. Και γενικά και για την ειδικότητά σας.

A2. Ωραία...γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι...καθόλου. Προηγήθηκαν πάρα πολλές επιμορφώσεις, είτε αν θέλετε ενδοσχολικές επιμορφώσεις ή κάποιες επιμορφώσεις που έγιναν από τα ΠΕΚΕΣ, ή από συντονιστές ή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν κάποια βίντεο στο Youtube. Άλλα παρόλο που δεν ήταν όμως έτοιμοι μιλάω γενικά, ανταποκρίθηκαν με βάση τις συνθήκες στο πόσο ... **έπρεπε γρήγορα να ανταποκριθούν και με βάση ότι δεν είχαν καλή σχέση με τα ΤΠΕ και τα συγκεκριμένα εργαλεία και πλατφόρμες ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ καλά** θα έλεγα, με βάση τις συνθήκες. Τώρα οι καθηγητές πληροφορικής δεν είχαν κανένα πρόβλημα ή και αν αγνοούσαν εύκολα

μπορούσαν να τις μάθουν και όντως τις έμαθαν και υποστήριξαν και τους υπόλοιπους συναδέλφους.

E3α. Ως Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου είσαστε άμεσο σημείο αναφοράς κατά την εφαρμογή του 1ου και του 2ου λοκνταουν.Υπήρξε διαφορά στην αντιμετώπιση τους.

E3β.Υλικοτεχνική υποδομή των καθηγητών κατά γενική ομολογία δεν ήταν επαρκής και υποστηρικτικές δομές ΤΠΕ Α και Β επιπέδου υπήρξαν επαρκείς;

A3α3β. Αυτό στο οποίο οι καθηγητές είχαν πρόβλημα ήταν ναι μεν την πρώτη φορά, τις πρώτες μέρες όσον αφορά την εξοικείωση με την πλατφόρμα με τα εργαλεία κλπ αλλά το δεύτερο ήταν ότι δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν παιδαγωγικά και **στην ουσία έτσι όπως έκαναν το μάθημα στην τάξη το έκαναν ακριβώς το ίδιο στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση** με αποτέλεσμα να μην έχουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αποτυχία ήταν ακριβώς εδώ ... έτσι όπως έκαναν το μάθημα στην τάξη το μετέφεραν ακριβώς...λοιπόν και ...

E3α3β. Απολύτως κατανοητό

A3α3β....και στο εξ αποστάσεως...παύση...παύση ...γι αυτό είχαμε και την διαρροή των μαθητών εντός εισαγωγικών, ενώ όσοι το έκαναν με ομαδούλες, προσπαθούσαν να εμπλέξουν του μαθητές ώστε να είναι ενδιαφέρον (το μάθημα) αυτοί σε μεγάλο βαθμό είχαν πολύ καλά, μαθησιακά αποτελέσματα. Άρα επομένως ναι μεν μπορεί να ήξεραν, να είχαν πάρει ΤΠΕ Α και Β επιπέδου αλλά στην ουσία τότε το Β επίπεδο δεν μιλούσε για το κομμάτι της εξ αποστάσεως, **ίσως και να μην είχαν εντρυφήσει πάρα πολύ στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις.**

E3α3β. Σωστά...κατανοητό.

E4. Σε μια έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (Πενσυλβανια) στην πόλη της Φιλαδέλφειας εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ένιωσαν ότι δεν υποστηρίχθηκαν αρκετά από τη διοίκηση όσον αφορά τη μετάπτωση από το συμβατικό στον ηλεκτρονικό τρόπο διδασκαλίας. Πιστεύετε ότι στην δική μας περίπτωση (ελληνική) ισχύει κάτι ανάλογο; Μπορούσε να γίνει κάτι διαφορετικά ώστε να δράσει υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς;

A4. Εδώ να πούμε το ...εδώ να πούμε το εξής: λίγο έως πολύ έπρεπε να ξεκινήσουν άμεσα καθηγητές χωρίς να είναι προετοιμασμένοι για αυτό ...Δεν πρόλαβαν να προετοιμαστούν. Άρα επομένως ένιωσαν ότι δεν υποστηρίχθηκαν και αυτό διότι στο πρώτο λοκνταουν που ήταν και το πιο δύσκολο όταν προσπαθούσαμε να κάνουμε επιμόρφωση εεε κάποια βιντεάκια να ανεβάσουμε ή οτιδήποτε άλλο δεν δούλευε η eclass, δούλευε πάρα πολύ καλά η

eme, η eclass άργησε να δουλέψει καλά ...πέρασε ένας μήνας, αυτός ο μήνας ήταν πάρα πολύ βασικός, άργησε δηλαδή οι πλατφόρμες που είχαν την eclass και eme πολλοί πέρασαν στο Zoom, είχε το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο μια δική του πλατφόρμα κλπ αλλά δεν μπορούσε να υποστηρίξει μεγάλο αριθμό γενικά δεν υποστηρίχθηκαν ...οι πλατφόρμες δεν ήταν έτοιμες.

E4.Μμμμμ

A4...με το που μπήκαν **πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί οι πλατφόρμες έγιναν πάρα πολύ αργές με αποτέλεσμα να αχρηστευθούν** ένα είναι αυτό. Το δεύτερο είναι οι επιμορφώσεις οι οποίες έγιναν και έγιναν και επιμορφώσεις...

E4...ναι

A4. ...αλλά θεωρώ ότι δεν έγιναν κεντρικά και υπήρχε αυτό το διάχυτο ...ναι ότι δεν υποστηριχθήκαμε...έγιναν ...αν θέλετε με πρωτοβουλίες ατόμων είτε συντονιστών είτε διευθυντών είτε καθηγητών πληροφορικής είτε ΠΕΚΕΣ δεν έγινε κεντρικά δηλαδή ένας χρόνος πολύτιμος, αρκετός χρόνος ίσως και ένας μήνας χάθηκε από αυτό...οι καθηγητές απογοητεύτηκαν...δεν μπορούσε να γίνει κάτι διαφορετικά, διότι το είχαμε συζητήσει, πιάστηκε και το Υπουργείο Παιδείας κατά κάποιο τρόπο απροετοίμαστο με την έννοια. Οι δομές που είχε το eclass εξυπηρετούσαν έναν αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών που θα έπρεπε να εξυπηρετούσαν το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών...δεν είναι τόσο εύκολο, θα έπρεπε να αγοραστούν...θα έπρεπε να πέσει χρήμα...αλλά πριν πέσει χρήμα έπρεπε να γίνει ένας διαφορετικός σχεδιασμός και αυτό θέλει χρόνο... αλλά παρόλες όμως τις δυσκολίες και με βάση τα δεδομένα, πιστεύω και με βάση τα δεδομένα, πιστεύω εεε σχετικά καλά ανταποκρίθηκε το Υπουργείο Παιδείας και τα στελέχη του...σχετικά καλά πάλι λέω...

E4...και οι περισσότεροι είπατε, έκαναν ομάδες υποστήριξης ...

A4....ο ένας τον άλλον...ναι ναι.

E5. Η επικοινωνία είναι το κλειδί της τηλεκπαίδευσης. Η συμμετοχή των μαθητών στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, παρότι υψηλή ήταν με χαμηλό ποσοστό ενεργής συμμετοχής ενώ υπήρχαν και μαθητές που συνδέονταν και μετά δεν τους ξανακούγαμε μέχρι το τέλος του μαθήματος. Γιατί πιστεύετε ότι συνέβη αυτό; (Γενιά της τεχνολογίας του ιντερνετ και των gadgets ANTIΦΑΣΗ).

A5.Όχι δεν υπάρχει αντίφαση σε αυτό,είναι ότι οι μαθητές. Καταρχήν οι πολύ καλοί μαθητές συνέχισαν να είναι πολύ καλοί μαθητές, αυτοί δεν επηρεάστηκαν, αντίθετα όμως οι μέτριοι

και οι πολύ κακοί μαθητές επηρεάστηκαν αρνητικά. Αυτούς τους χάσαμε. Οι καλοί μαθητές είχαν κίνητρο. Διάφορα κίνητρα...άρα συνέχισαν οι μέτριοι και κακοί μαθητές που δεν είχαν τόσο ισχυρά κίνητρα όντως τους χάσαμε. Οι μαθητές είχαν μάθει να δουλεύουν σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο...αυτό άλλαξε ωραία..και επειδή άλλαξε και μάλιστα εδώ πέρα ...δηλαδή και πέρα από τα τεχνικά ζητήματα τα οποία τους πήγαν πίσω και τους αποθάρρυναν αλλά μην νομίζετε ότι και στη τάξη μέσα μας παρακολουθούν οι μαθητές...απλώς φάνηκε τώρα πιο έντονα ποιοι μας παρακολουθούν και ποιοι όχι.

E5. Αποτυπώθηκε ουσιαστικά...

A5. Ναι αποτυπώθηκε ουσιαστικά αυτό που συμβαίνει στην τάξη.

E5....δηλαδή μια μικρογραφία της τάξης...

A5...μια μικρογραφία της τάξης ναι, δηλαδή στην τάξη ναι αν μπορούσε να κάνει ο καθηγητής ομάδες στην τάξη ... αν δούλευε με ομάδες και συνέχισε να δουλεύει και εδώ με ομάδες με τα breakout rooms εντάξει. Αν δεν έκανε ομάδες στην τάξη ...θα άρχιζε να δουλεύει ποτέ με ομάδες εδώ στο Webex; Με τίποτα. Θεωρώ ότι αποτυπώθηκε ναι...**Μπορεί να είναι η γενιά του ίντερνετ και του gadget αλλά είναι γενιά ως χρήστες...δεν είναι ως δημιουργοί...δεν είναι ως συμμετέχοντες και αυτό φάνηκε.** Δεν υπάρχει καμία αντίφαση,όχι.

E6. Υπάρχει σκεπτικισμός για την αξιοπιστία της αξιολόγησης των τεστ της τηλεκπαίδευσης, πολλοί μιλούν για μια χρονιά χαμένη και μείωση του πόσα έμαθαν οι μαθητές δηλαδή του μαθησιακού αποτελέσματος. Τι γνώμη έχετε για αυτό.

A6. Ναι όντως έχασαν και σε γνωστικό επίπεδο έχασαν και σε κοινωνικοσυναισθηματικό -επικοινωνιακό επίπεδο ήταν όντως δυο χρονιές χαμένες. Διότι πέρα από αυτό είχαν οι μαθητές και την επιβάρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον, ένα δύσκολο οικογενειακό όλοι κλεισμένοι, όλοι με λοκνταουν, με οικονομικά προβλήματα, με συναισθηματικά με κοινωνικά προβλήματα και αυτό επιβάρυνε περισσότερο την απόδοσή τους στο σχολείο, στο εξ αποστασεως σχολείο.

E7. Πιστεύετε ότι η ενεργοποίηση των γονέων-κηδεμόνων είναι εφικτή και σε ποιο βαθμό είναι σημαντική στην εκπαίδευση από απόσταση; Έπρεπε μήπως και αυτοί να εκπαιδευτούν ως ένα βαθμό ώστε να έχουμε μαθησιακά αποτελέσματα.

A7. Επειδή τώρα μιλάμε για Βθμια δεν μιλάμε για Αθμια,στη Αθμια στη προσχολική πρώτες τάξης ήταν απαραίτητος ο γονέας για να βάλει το παιδί μέσα στην πλατφόρμα ώστε να είναι σίγουρος ότι όλα δουλεύουν αλλά θεωρώ ότι για την Βθμια ο γονέας δεν χρειάζεται, δεν χρειάζεται για το τεχνικό κομμάτι πιο πολύ τα καταφέρνουν οι μαθητές αλλά και αν ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να παρακινήσει τον μαθητή να συμμετέχει θα τον παρακινήσει ο γονιός; Δεν νομίζω. Άρα λοιπόν δεν νομίζω ότι καν για μένα συζητάμε για ενεργοποίηση γονέων και κηδεμόνων, δεν νομίζω ότι η ενεργοποίησή τους θα ήταν σημαντική στην εκπαίδευση από απόσταση...στην Α θμια ναι, Β θμια όχι.

E8. Αν ανταποκρινόμενοι οι εκπαιδευτικοί στις αυξανόμενες μαθησιακές ανάγκες της πανδημίας οδηγούμαστε προς ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης για το μέλλον;

A8. Ήρθε για να μείνει και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές, ήρθε για να μείνει...τηλεργασία αλλά και τηλεεκπαίδευση, επιτάχυνε δηλαδή η πανδημία τις διαδικασίες αυτές. Εγώ πιστεύω ότι ήρθε για να μείνει και όποιος είναι καλύτερα εξοικειωμένος με το περιβάλλον αυτό, αυτό είναι εις όφελός του.

E8...άρα θα το χρειαστούμε σίγουρα ξανά...

A8.Ναι

E9. Οι στάσεις αναφέρονται γενικά ως ένα διαρκές αρνητικό ή θετικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή ζήτημα. Ποιά η εκτίμηση σας για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεκπαίδευση;

A9. Εγώ πιστεύω ότι το είδαν οι εκπαιδευτικοί σαν ένα αναγκαίο κακό ότι μπορούμε να περισώσουμε, να περισώσουμε εννοώ κατά την διάρκεια των δύο λοκνταουν, το βλέπουν άρα επικουρικά, καθαρά επικουρικά,...παύση...πιστεύω ότι δεν θα το χρησιμοποιήσουν, δεν το χρησιμοποιούν, δηλαδή δεν χρησιμοποιούν την eclass ούτε την eme στη Α θμια δηλαδή πολύ μικρό ποσοστό συνεχίζει να την χρησιμοποιεί και φέτος, το βλέπουν σαν αναγκαίο κακό, δεν πείστηκαν για την έστω και μικρή χρησιμότητά τους.

E9. Ναι ευχαριστούμε πάρα πολύ.

A9. Πιστεύω να βοήθησα. Αντίο

Συνέντευξη του Συντονιστή Δ

E1. Κατά την διάρκεια της πανδημίας και υπήρχαν δυο λοκνταουν και αναγκαστική επιλογή τηλεκπαίδευσης στη σύγχρονη αλλά και στην ασύγχρονη μορφή. Ποια τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν πρώτιστα;

A1. Για τους οικονομολόγους έτσι, λοιπόν το πρόβλημα ήταν ότι οι περισσότεροι οικονομολόγοι, όπως και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν πως θα μπορέσουν να κάνουν μαθήματα μέσα από τη σύγχρονη αλλά και μέσα από την ασύγχρονη μορφή που τους ζήτησε το υπουργείο. Κακά τα ψέματα, ειδικά στη Θεσσαλονίκη, οι οικονομολόγοι είναι μιας κάποιας ηλικίας, δεν έχουμε διδαχθεί ποτέ στο πανεπιστήμιο αντίστοιχους τρόπους επικοινωνίας, όσοι συνάδελφοι είχαν την τύχη ή την ευκαιρία να διδάξουν μαθήματα στο ανοιχτό πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) ή τέλος πάντων κάπου που να χρειάζονταν αυτού του είδους η μορφή επικοινωνίας και διδασκαλίας, το ήξεραν αλλά αυτοί ήταν ελάχιστοι. Ουσιαστικά...

E1. Η χρήση δηλαδή της πλατφόρμας..

A1. Ουσιαστικά εκείνο το οποίο ζόρισε όλους ήταν ότι δεν γνώρισαν το κομμάτι αυτό της τεχνολογίας.

E2. Πόσο έτοιμοι ήταν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διαδικασία της ασύγχρονης αρχικά και σύγχρονης στη συνέχεια τηλεκπαίδευσης και πως ανταποκρίθηκαν κατά την εκτίμησή σας;

A2. Με πολύ μεγάλη θέληση! Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών νομίζω πως έδωσε τον καλύτερό της εαυτό...και το λέω αυτό -θα πω και κάποια πράγματα που μπορεί να μην χρειάζονται τι πιστεύω όμως, ότι τα σχολεία μας δουλεύουν για το λόγο ότι υπάρχει καλή θέληση από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών. ...πάυση... υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είπαν όχι δεν το μαθαίνω τώρα ή δεν θέλω να το μάθω ή θα βγω στη σύνταξη και δεν το έμαθαν ποτέ και έκαναν μισή δουλειά αλλά οι περισσότεροι έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό και επένδυσαν πάρα πολύ σε αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας.

E2. Άρα πιστεύετε δηλαδή στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών;

A2. Ναι, ναι ξεκίνησαν από το μηδεν...σε γενικές γραμμές ξεκίνησαν από το μηδέν.

E3α. Ως Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου είσατε άμεσο σημείο αναφοράς κατά την εφαρμογή του 1ου και του 2ου λοκνταουν. Υπήρξε διαφορά στην αντιμετώπιση τους;

A3α. Εννοείται, εννοείται...πολύ περισσότερο έτοιμοι εεε όχι λόγω του ότι το υπουργείο έκανε κάτι αλλά λόγω του ότι κάποια ΠΕΚΕΣ και κάποιοι συνάδελφοι βοήθησαν πάρα πολύ με αυτά τα οποία έγραψαν και με αυτά τα οποία...με την μέθοδο της τηλεδιάσκεψης μας έμαθαν...λέω μας έμαθαν γιατί και **πολλοί συντονιστές δεν γνωρίζαμε πολλά πράγματα** για παράδειγμα το ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας Πελοποννήσου με τον κύριο Πα... έκανε εξαιρετική δουλειά...εξαιρετική μάθαμε πάρα πολλά από τα εγχειρίδια τα οποία έβγαλε και τα έβγαζε...τα οποία τα βελτίωνε συνέχεια. Όπως επίσης και με τη δουλειά που έκαναν κάποιοι συνάδελφοι, μέσα από τα δικά μας τα ΠΕΚΕΣ -το είπαμε πιο μπροστά, που μας μύησε με έναν πολύ ομαλό τρόπο για το πως πρέπει να χειριστούμε αυτές τις πλατφόρμες.

E3α. Έγιναν δηλαδή ομάδες αλληλουποστήριξης...

A3α. Ναι και τα ΠΕΚΕΣ έπαιζαν πολύ μεγάλο ρόλο σε αυτό.

E3β. Υλικοτεχνική υποδομή των καθηγητών κατά γενική ομολογία δεν ήταν επαρκής και υποστηρικτικές δομές ΤΠΕ Α και Β επιπέδου υπήρξαν επαρκείς

A3β. Όχι, όχι όχι δεν ήταν επαρκείς ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, το γνωρίζεις πολύ καλά, ότι στη πραγματικότητα, ο καθένας έβαλε, τον δικό του υπολογιστή τον δικό του μαυροπίνακα, τα δικά μας εργαλεία. Σε δεύτερο, τρίτο στάδιο τα σχολεία βρήκαν κάποια tablets τα οποία έδωσαν σε κάποιους καθηγητές ή σε κάποιους μαθητές αλλά αρχικά ότι έγινε έγινε με δικό μας υλικό.

E3β. Η προσωπική εμπειρία μου δείχνει ότι και μια απλή γραμμή όχι οπτική ίνα (100Mbps) δεν ήταν αρκετή για σύνδεση των παιδιών και με σύζυγο εκπαιδευτικό ...

A3β. Ναι αυτό δεν το έθιξα αλλά το είχαμε και εμείς, έτσι...το είχαμε και εμείς αυτό το πράγμα.

E4. Σε μια έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (πολιτεία Πενσυλβάνια) στην πόλη της Φιλαδέλφειας εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ένιωσαν ότι δεν υποστηρίχθηκαν αρκετά από την διοίκηση όσον αφορά την μετάπτωση από τον συμβατικό στον ηλεκτρονικό τρόπο διδασκαλίας. Πιστεύετε ότι στην δική μας περίπτωση (ελληνική) ισχύει κάτι ανάλογο; Μπορούσε να γίνει κάτι διαφορετικά ώστε να δράσει υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς;

A4. Φαντάζομαι ότι και το ίδιο το υπουργείο “πιάστηκε στα πράσα”, φαντάζομαι ότι δεν περίμεναν κάτι τέτοιο και όταν ήταν τόσης μεγάλης εμβέλειας και το ίδιο το υπουργείο δεν μπορούσε να κάνει πολλά πράγματα οπότε να μην φορτώνουμε όλα.. **ότι δεν έκανε κάτι το υπουργείο..πιθανώς δεν έκανε τόσο γρήγορα το υπουργείο** ή θα μπορούσε να κάνει ίσως

και κάτι περισσότερο αλλά νομίζω ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός...όχι να μην το πω ανοχής αλλά και το υπουργείο πιάστηκε στον ύπνο ...δεν περίμενε ούτε αυτο αυτό το οποίο έγινε.

E4. Δηλαδή κατευθείαν ήρθε κάτι πολύ μεγάλο οπότε δεν μπορούσε να το στηρίξει..

A4 .Ίσως,να πω κάτι γιατί έχω και επαφές και με τα ιδιωτικά σχολεία, τα ιδιωτικά σχολεία κάποια μαθήματα, πολύ πριν την πανδημία, τα δίδασκαν με αυτό τον τρόπο ή μπορούσαν οι καθηγητές, είχαν επιμορφωθεί σε αυτήν την τεχνολογία. Αυτό είναι κάτι που ίσως θα μπορούσε να κάνει και το υπουργείο, δηλαδή με κάποια σεμινάρια όλοι να ξέρουμε και ας είναι αχρείαστα. **Αλλά ήρθε ξαφνικά, τόσο απότομα, νομίζω ότι δεν θα μπορούσε να ανταπεξέλθει.**

E4.Σωστά. Ίσως και αν μπορούσαμε να επιλέξουμε μια πλατφόρμα .. όχι κάτι συγκεκριμένο αφού τελικά δεν ήταν όλες ίδιες...

A4. Ναι...ναι

E5. Η επικοινωνία είναι το κλειδί της τηλεκπαίδευσης. Η συμμετοχή των μαθητών στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, παρότι υψηλή ήταν με χαμηλό ποσοστό ενεργής συμμετοχής ενώ υπήρχαν και μαθητές που συνδέονταν και μετά δεν τους ξανακούγαμε μέχρι το τέλος του μαθήματος. Γιατί πιστεύετε ότι συνέβη αυτό; (Γενιά της τεχνολογίας του ιντερνετ και των gadgets ΑΝΤΙΦΑΣΗ).

A5. Όταν πέρασε το ενδιαφέρον των μαθητών, για το κάτι καινούργιο, εγώ νομίζω ότι επαναπαύθηκαν στο ότι αφού δεν με βλέπει ο καθηγητής ή αφού δεν μπορεί να με ελέγξει ο καθηγητής γιατί εγώ να ζοριστώ! Είναι αυτό το γιατί εγώ να ζοριστώ...κακά τα ψέματα είναι παιδιά πάνω στην εφηβεία, παιδιά τα οποία κάνουν την επανάστασή τους, είναι παιδιά τα οποία, γι αυτό το οποίο αποφάσισαν να ανοίξουν τον υπολογιστή και μετά να φαίνεται ότι είναι μέσα αλλά στην πραγματικότητα δεν ήταν, δεν θα είχαν κάποια επίπτωση, άμεση. Αυτό δεν μπορούσαν να το καταλάβουν, ότι χάνουν με αυτό τον τρόπο και δεν ξέρω αν υπάρχει παρακάτω ερώτηση, εγώ πιστεύω ότι με αυτό το σύστημα ο καλός μαθητής δεν έχασε...παρακολουθούσε και στο σχολείο ... παρακολουθήσε και με αυτόν το τρόπο. Απλώς τα σχολεία έχασαν τους μεσαίους μαθητές, αυτό το λέω με μεγάλη πεποίθηση, έχασαν τους μεσαίους μαθητές. Όταν το μάθημα γίνεται δια ζώσης, το γεγονός ότι θα κοιτάξεις τον μαθητή στα μάτια, τον μεσαίο μαθητή, και θα του πεις “έλα βρε Κώστα μίλησε...Μαρία τι λες εσύ γι αυτό για να το δούμε έτσι”...έχεις κερδίσει τον μαθητή και όχι μόνο τον έχεις κερδίσει, θα προσπαθήσει περισσότερο ο μαθητής να αποδώσει. Όταν είναι πίσω από μια οθόνη που φαίνεται ένα μόνο ονοματάκι χωρίς καν το πρόσωπό του, τον έχεις χάσει...τον μεσαίο. Για ένα 20%-30% που πηγαionoέρχονται χωρίς σκοπό αυτοί χαμένοι ήταν έτσι και

αλλιώς. Αλλά το μεγάλο κακό έγινε στους μεσαίους μαθητές που ήταν ένα 50%κατά την άποψή μου.

E5.Σε αυτό το σημείο συμφωνήσατε όλοι...δηλαδή οι καλοί μαθητές εμφανίζουν μια αντοχή σε όλα τα περιβάλλοντα ενώ οι μεσαίοι αυτοί που βρίσκονται στο 15-16 αυτοί χάθηκαν ναι...

A5.Ναι,ναι...ναι

E6. Υπάρχει σκεπτικισμός για την αξιοπιστία της αξιολόγησης των τεστ της τηλεκπαίδευσης, πολλοί μιλούν για μια χρονιά χαμένη και μείωση του πόσα έμαθαν οι μαθητές δηλαδή του μαθησιακού αποτελέσματος.Τι γνώμη έχετε για αυτό.

A6.Πιστεύω ότι πράγματι το επίπεδο των μαθητών, σε γενικές γραμμές έχει “πέσει”. Τα τεστ αυτά τα οποία γίνονταν μέσω του webex μερικώς μπορούσαν να είναι αξιόπιστα. Έτσι πιστεύω εγώ. Με το να μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο σύστημα polling αν θυμάμαι καλά το σωστό ή λάθος ή να γράψουν κάτι με μια λεξούλα μόνο δεν είναι ότι καλύτερο γιατί διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές δεν μπορούν να παράγουν λόγο. Αυτό το έναν κανόνα στη φυσική ένα στα μαθηματικά ή στην οικονομία μπορεί να λένε το κατάλαβα ή αυτό έτσι όπως το βλέπω είναι σωστό αλλά όταν του πεις γράψτο εκεί θα γράψει άλλα αντί άλλων. Άρα μέσα από το σύστημα, αυτό, αξιολόγησης νομίζω ότι και εκεί έχασαν οι μαθητές. Αλλά και οι καθηγητές από την πλευρά τους αναγκάστηκαν να βάλουν ερωτήσεις, οι οποίες απαντούσαν με Ναι ή Όχι και Σωστό ή Λάθος, πολλαπλής επιλογής χωρίς να μπορεί ο μαθητής να παράγει κείμενο. Σε αυτό το σημείο έχασαν...

E6. Δηλαδή δεν ήταν ολοκληρωμένος ο τρόπος αξιολόγησης λέτε..

A6. Ναι,ναι. Έπειτα να πω και κάτι άλλο. Πάρα πολλοί καθηγητές, την πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε το σύστημα, έστελναν μέσα από Facebook ή μέσα από Viber ερωτήσεις και ασκήσεις και περίμεναν μέσα από το προσωπικό τους email απαντήσεις από τους μαθητές. Αυτό σαν προσπάθεια είναι πολύ καλή γιατί δείχνει την προσπάθεια του καθηγητή αλλά το αποτέλεσμα δεν είναι το μετρήσιμο που θέλουμε, το επίσημο.

E6.Επίσης είναι διαβλητό...δεν ξέρουμε ποιός το έκανε τεστ...

A6.Ναι ακριβώς.

E7.Πιστεύετε ότι η ενεργοποίηση των γονέων-κηδεμόνων είναι εφικτή και σε ποιο βαθμό είναι σημαντική στην εκπαίδευση από απόσταση; Έπρεπε μήπως και αυτοί να εκπαιδευτούν ως ένα βαθμό ώστε να έχουμε μαθησιακά αποτελέσματα.

A7. Σε μικρότερες τάξεις οπωσδήποτε είναι κάτι που είναι απαραίτητο. Ωραία! Στο λύκειο πιστεύω πως οι μαθητές γνωρίζουν περισσότερα από τους γονείς τους, σε γενικές γραμμές. Το ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν την εποπτεία των παιδιών τους είτε μικρών είτε μεγάλων εδώ ναί. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να έχουμε τον γονιό με το μέρος μας. Έλα όμως που τα τελευταία χρόνια ο γονιός είναι σε αντιπαράθεση με τους καθηγητές σε πάρα πάρα πολλές περιπτώσεις και αντί να βοηθάει χαλάει το κλίμα.

E7. Είναι λίγο απέναντι ...

A7. Ναι βέβαια..

E7. Βεβαία η εργασία αφορά στη Β θμια εκπαίδευση οπότε λέτε ότι δεν είναι απαραίτητη..

A7. Είναι απαραίτητο να έχει την εποπτεία του παιδιού στο σπίτι-τι εννοώ την εποπτεία: κάπου να καθίσει μαζί του, να μιλήσει και να καταλάβει ο μαθητής, ο γιός η κόρη ότι είναι μάθημα ότι στον υπολογιστή θα πρέπει να είναι παρών και να έχει δίπλα του και ένα τετράδιο να γράφει και όχι στο κρεβάτι ξαπλωμένος με τον καφέ και να μισοκοιμάται. Εκεί σε εκείνο το σημείο ο γονιός πρέπει να παίζει ρόλο.

E7. Άρα ήθελαν και τον έλεγχο...

A7. Σωστά. Εποπτεία και έλεγχος. Σωστά σε εκείνο το σημείο κρίνω ότι έπρεπε.

E8. Αν ανταποκρινόμενοι οι εκπαιδευτικοί στις αυξανόμενες μαθησιακές ανάγκες της πανδημίας οδηγούμαστε προς ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης για το μέλλον;

A8. **Συμπληρωματικά ναι.** Να υποκαταστήσει αυτός ο τρόπος διδασκαλίας τη δια ζώσης διδασκαλία ποτέ. Αλλά να το σκεφτούμε λίγο διαφορετικά, για ποιον λόγο να μην στείλει ο καθηγητής, σε περιόδους που είχαμε γρίπη, τα προηγούμενα χρόνια που έλειπαν πάρα πολλοί μαθητές, για ποιο λόγο ο καθηγητής να μην μπορεί να στείλει το υλικό μέσω της e-me ή της eclass να στείλει το υλικό στους μαθητές που έλειπαν. Νομίζω πως είναι απαραίτητο. Γι αυτό και λέω να δουλέψει, όχι να κάνει δύο φορές το μάθημα, αλλά να το στείλει στους μαθητές που έλειπαν γιατί είναι φοβερό να λέμε εντάξει πηγαίνε και ρώτα τον συμμαθητή σου τι μάθημα είχαμε...όχι είναι δουλειά του καθηγητή. **Σε αυτή την περίπτωση θα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο αυτό το οποίο έμαθε ο καθηγητής στα χρόνια της πανδημίας.** Όπως επίσης και ορισμένες φορές που κλείνει τελείως το σχολείο...πάνω στην Φλώρινα ξέρουμε ότι μερικές φορές κλείνει το σχολείο για δυο τρεις μέρες...δεν είναι διακοπές. Για ποιο λόγο να μην έχει ο μαθητής έστω μια επαφή με τον καθηγητή του σε αυτή την περίπτωση. Μπορεί να ακούγεται λιγάκι εναντίον των εκπαιδευτικών αλλά έτσι πρέπει να γίνεται. Έκλεισε το σχολείο, πολύ ωραία το μάθημα θα γίνει, ίσως όχι με τον ίδιο ρυθμό, αλλά τα παιδιά θα

έχουν κάτι να κάνουν στο σπίτι, οι καθηγητές θα έχουν να παραδώσουν κάτι, θα μπορούν να παρακολουθήσουν τον καθηγητή τους έστω και για λίγο. Είναι κάτι το οποίο...γι αυτό και λέω **να δουλέψει συμπληρωματικά** .

E8. Άρα ήρθε για να μείνει...

A8. Αν το εκμεταλλευτούμε σωστά με έναν θετικό τρόπο, με ένα σωστό τρόπο μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχουμε. Αν ήρθε να αντικαταστήσει πλήρως το σχολείο θα κάνουμε μια τρύπα στο νερό... **Το δια ζώσης δεν αντικαθίσταται.**

E9. Οι στάσεις αναφέρονται γενικά ως ένα διαρκές αρνητικό ή θετικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή ζήτημα. Ποιά η εκτίμηση σας για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεκπαίδευση;

A9. Όπως όταν βλέπουμε ένα ποτήρι που κάποιος λέει ότι εγώ το βλέπω μισογεμάτο ...εγώ το βλέπω μισοάδειο έτσι ακριβώς συμβαίνει και εδώ. Εξαρτάται από την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού. Αν λοιπόν εγώ πω ότι θα το δω θετικά πράγματι θα προσπαθήσω να πάρω τα θετικά της τηλεκπαίδευσης και να τα χρησιμοποιήσω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, εάν το δω από την αρχή αρνητικά, νομίζω ότι θα παραιτηθώ θα βολεψτώ και εγώ ίσως και δεν θα κάνω την δουλειά που θα μπορούσα να κάνω ώστε να ωφεληθούν οι μαθητές. Δεν ξέρω αν σας κάλυψα;

E9. Βεβαίως ευχαριστούμε πολύ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Συνοπτικές απαντήσεις των Συντονιστών εκπαίδευσης

Πίνακας 32. Ενοποίηση απαντήσεων των Συντονιστών εκπαίδευσης

	Συντονιστής Α	Συντονιστής Β	Συντονιστής Γ	Συντονιστής Δ
E1.	<p>1.Χρήση της πλατφόρμας</p> <p>2.chat</p> <p>3.Τεχνικά προβλήματα</p>	<p>1.Χρήση της πλατφόρμας</p> <p>2. Τεχνικά προβλήματα</p>	<p>1.Εξοικείωση με την πλατφόρμα.</p> <p>2.Υποδομές σύνδεση,μηχανήματα</p>	<p>1.Ηλικία</p> <p>2.Χρήση της πλατφόρμας</p>
E2.	<p>1.Δεν ήταν προετοιμασμένοι</p> <p>2.Μεγάλο θάρρος,κουράγιο και αγάπη(commitment)</p>	<p>1.Δεν ήταν έτοιμοι</p> <p>2.Ανταπόκριση με πολύ διάθεση και φιλότιμο</p>	<p>1. Δεν ήταν προετοιμασμένοι</p> <p>2. Ανταποκρίθηκαν πολύ καλά με βάση τις συνθήκες</p> <p>3.Οι πε86 δεν είχαν πρόβλημα</p>	<p>1.Ξεκίνησαν από το μηδέν</p> <p>2.Πολύ μεγάλη θέληση,έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό</p>
E3α	<p>1.Μεγάλη διαφορά</p> <p>2.Δημιουργία παρουσιάσεων,ερωτήσεων πολλαπλής επιλογή, εργασία σε ομάδες (break out sessions)</p>	<p>1.Ναι.</p> <p>2.Βοήθησε η ασύγχρονη εκπαίδευση</p>	<p>1.Ναι</p> <p>2.Όμως έκαναν μάθημα όπως στην τάξη</p>	<p>1.Πολύ περισσότερο έτοιμοι</p> <p>2.ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας(όχι λόγω του υπουργείου)</p> <p>3.Συναδελφική αλληλεγγύη</p>

E3β	1. Όχι δεν ήταν επαρκείς	1. Δεν διδαχθήσαν πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης	1. Στο Β επίπεδο δεν υπήρχαν «κομμάτι» για εξ αποστάσεως διδασκαλία	1. Όχι δεν ήταν επαρκείς
E4.	1. Υπήρχαν κάποιες γενικές οδηγίες από το Υπουργείο 2. Μόνοι αυτορυθμιστήκαμε 3. Δημιουργία επιμορφώσεων από ΠΕΚΕΣ 4. Υποστηρικτικές ομάδες από καθηγητές-συναδελφικότητα	1. Υπήρξε μια έλλειψη συντονισμός όμως ήρθε ξαφνικά κάτι πολύ μεγάλο 2. Όλοι μας καταβάλαμε μεγάλη προσπάθεια	1. Κεντρικά όχι δεν υποστηριχθήκαμε. 2. Υπήρξαν πρωτοβουλίες ατόμων: Συντονιστών, διευθυντών, καθηγητών πληροφορικής 3. Με το που μπήκαν πολλοί εκπαιδευτικοί οι πλατφόρμες έγιναν πολύ αργές 4. Υποστηρίξαμε ο ένας τον άλλον	1. Το Υπουργείο «πιάστηκε στον ύπνο» 2. Υποστηρίχθηκε μεταξύ μας
E5.	1. Δεν υπάρχει η κουλτούρα να κοπιάσουμε για κάτι σωστό που πρέπει να γίνει 2. Δεν βρήκαν και ευχάριστη την διαδικασία 3. Βλέπουν το ιντερνετ έτσι όπως το θέλουν όχι όπως γίνεται χρήσιμο για την μάθηση	1. Δεν είναι η γενιά της επικοινωνίας 2. Ενισχύθηκε η απομόνωση με την τηλεεκπαίδευση 3. Χάσαμε την γλώσσα του σώματος	1. Οι μέτριοι και οι κακοί μαθητές επηρεάστηκαν. 2. Η γενιά αυτή είναι χρήστες της τεχνολογίας δεν είναι συμμετέχοντες ή δημιουργοί	1. Δεν ήθελαν να ζοριστούν 2. Δεν υπήρχαν και επιπτώσεις ή συνέπειες της μη παρακολούθησης 3. Χάσαμε ένα βλέμμα ενίσχυσης της συμμετοχής.

<p>E6.</p>	<p>1. Ναι δεν ήταν όντως ισοδύναμο κεφάλαιο (μαθησιακά) με αυτό που ξέραμε ως τώρα.</p> <p>2. Η χρονιά υστερεί πάρα πολύ σε αυτό που θα γινόταν δια ζώσης-όχι όμως επειδή δεν δούλεψαν οι συνάδελφοι αλλά γιατί απαιτείται χρόνος, τεχνογνωσία, υποστήριξη.</p> <p>3. Αναμενόμενο το χαμηλό μαθησιακό αποτέλεσμα.</p>	<p>1. Δεν μπορεί να γίνει διαμορφωτική αξιολόγηση με τηλεεκπαίδευση</p> <p>2. Η χρονιά δεν ήταν χαμένη-δεδομένων των συνθηκών. Ήταν με λιγότερα (μαθησιακά) αποτελέσματα. Όλα τα θέματα αντιμετωπίζονται συγκριτικά</p>	<p>1. Δύο χρονιές χαμένες. Οι μαθητές έχασαν όχι μόνο σε γνωστικό αλλά σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο</p> <p>2. Ήταν και το λοκνταουν, επιβαρυνμένο οικογενειακό περιβάλλον, έτσι μειώθηκε και η αποδοχή στο σχολείο, το εξ αποστάσεως σχολείο.</p>	<p>1. Τα τεστ μέσω Webex είναι μερικώς αναξιόπιστα</p> <p>2. Με το polling ή το Σωστό – Λάθος οι μαθητές δεν μπορούν να παράγουν λόγο.</p> <p>3. Πολλοί καθηγητές στο 1^ο λοκντάουν χρησιμοποίησαν FB ή Viber ή email το αποτέλεσμα όμως δεν είναι επίσημο ούτε μετρήσιμο</p>
<p>E7.</p>	<p>1. Μόνο αν οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά τους δηλ είναι ενημερωμένοι και έχουν το κουράγιο να ακούσουν τους ειδικούς τότε η εμπλοκή τους είναι προς τη σωστή κατεύθυνση αλλιώς μπορεί να δημιουργήσουν και προβλήματα.</p>	<p>1. Ναι είναι σημαντική όταν γίνει προς την σωστή κατεύθυνση. Όχι όμως έτσι «αφού το ξέρεις πέστο» ή «Ότι διαβάζαμε πριν» που ακουγόταν στο Webex.</p> <p>2. Η ενεργοποίηση συντελεί στην εξωστρέφεια του σχολείου.</p>	<p>1. Δεν είναι απαραίτητη. Το τεχνικό μέρος το κατέχουν καλύτερα οι μαθητές</p> <p>2. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακινήσει τον μαθητή να συμμετέχει όχι ο γονιός</p>	<p>1. Στη Βθμια ο γονιός πρέπει να έχει την εποπτεία. Να καταλάβει ότι όταν ο γιος ή η κόρη έχει μάθημα πρέπει να είναι παρών και να έχει δίπλα του ένα τετράδιο όχι ξαπλωμένος</p>

<p>E8.</p>	<p>1.Και το ένα χρειάζεται (σύγχρονη - ασύγχρονη) και το άλλο (η δια ζώσης).</p> <p>2.Είναι ένα εργαλείο πολύ χρήσιμο.</p>	<p>1. Είναι ένα εργαλείο,πρέπει να ξέρουμε τα όρια του,θα λειτουργήσει συμπληρωματικά.</p> <p>2. Όπως το πραγματικό εργαστήριο,όπως το εικονικό εργαστήριο έτσι και αυτό.Δεν πετάμε ποτέ ένα εργαλείο.</p>	<p>1. Ήρθε για να μείνει,και η τηλεκπαίδευση και η τηλεργασία.</p> <p>2. Όποιος είναι καλύτερα εξοικειωμένος με το περιβάλλον αυτό είναι προς όφελός του</p>	<p>1. Η δια ζώσης διδασκαλία δεν αντικαθίσταται. Η σύγχρονη και η ασύγχρονη εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά πχ φυσικές καταστροφές</p>
<p>E9.</p>	<p>1. Είναι σύνθετο το φαινόμενο.Θετικά και αρνητικά συναισθήματα υπάρχουν και άρα υπάρχει ανάδραση. Οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν</p> <p>2.Η αρνητική τοποθέτηση έχει να κάνει με την επιβολή αυτού του πράγματος να γίνει κάπως με το ζόρι-θέλετε δεν θέλετε κάντε το.</p> <p>3.Τα αρνητικά είναι ένα καλό σημάδι να μην επαναληφθούν τα λάθη την επόμενη φορά</p> <p>4. Τα θετικά σημαίνει ότι κάποιοι συνάδελφοι είδαν την αξία της τηλεκπαίδευσης και τις δυνατότητες της.</p>	<p>1. Πρόκειται για ένα ιστορικό γεγονός (η πανδημία) πρέπει να απομακρυνθεί για να κρίνεις σωστά</p> <p>2. Περνώντας από τα σχολεία ακούω «όχι άλλη τηλεκπαίδευση»</p> <p>3. η εκπαίδευση είναι εκπαίδευση προσώπων η δια ζώσης επικοινωνία είναι αναντικατάστατη</p>	<p>1.Οι εκπαιδευτικοί το είδαν σαν αναγκαίο κακό,να περισώσουμε ότι μπορούμε δηλαδή επικοινωνικά,καθαρά επικοινωνικά.</p> <p>2.Δεν πείστηκαν για την χρησιμότητα τους (σύγχρονη –ασύγχρονη)</p>	<p>1.Εξαρτάται από την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού</p> <p>2. Όπως όταν βλέπουμε ένα ποτήρι μισοάδειο ή μισογεμάτο,αυτό ακριβώς συμβαίνει εδώ,μπορώ να το δω θετικά ή αρνητικά</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1–13.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>

Alshehri, Y. A., Mordhah, N., Alsibiani, S., Alsobhi, S., & Alnazzawi, N. (2020). How the regular teaching converted to fully online teaching in Saudi Arabia during the coronavirus COVID-19. *Creative Education*, 11, 985-996. [https://doi.org/10.4236](https://doi.org/10.4236/ce.2020.117071)

[/ce.2020.117071](https://doi.org/10.4236/ce.2020.117071)

Anderson, J. (2020, March 30). *How coronavirus is changing education*. Quartz. Retrieved August 21, 2022, from <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>

Atenas, J., Havemann, L., & Priego, E. (2015). *Open Data as Open Educational Resources: Towards transversal skills and global citizenship*. *Open Praxis*, 7(4), 377–389.

Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age – Second Edition*.

Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. Retrieved from

<https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>

Bond, M., Marín, V.I., Dolch, C. et al. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *Int J Educ Technol High Educ* 15, 48 (2018). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>

Boyatzis, R.E. 1998: *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. and Wilkinson, S. 2003: Liability or asset? Women talk about the vagina. *Psychology of Women Section Review* 5, 28/42.

Brooke, M. (2020). Seeking to Reduce Physical Distancing Using Socratic Dialogue in Teacher Feedback. *International Journal of TESOL Studies*, 2(3), 32–40. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.16>

Carrigan, A. M., Jones, M. S., & Ogilvie, C. N. (2021). The impact of a global pandemic on education (Order No. 28491609). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2528477759). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-global-pandemic-on-education/docview/2528477759/se-2?accountid=14631>

Ching, C. C., & Hursh, A. W. (2014). Peer modeling and innovation adoption among teachers in online professional development. *Computers & Education*, 73, 72–82.

Cooper, J. M. (Ed.). (2011). *Classroom teaching skills* (9th ed). Brookes/Cole.

Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8–19.

Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and Online Learning in Higher Institutions of Education: A Survey of the Perceptions of Ghanaian International Students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*. 10(3). <https://doi.org/10.29333/ojcm/8286>

Directorate-General for Education, Y., European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Conole, G., Beblavý, M., & Brown, M. (2019). *Education outcomes enhanced by*

the use of digital technology: reimagining the school learning ecology. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/965566>

Dochevska, J. (2020). *TRANSVERSAL SKILLS CORRELATION TO ONLINE EDUCATION*. Pedagogy Journal, Book 7s/2020 – Special Edition, Year XCII – Sports Education on the Balkans during a Pandemic.

Flaherty, C. (2020, April 23). *Grading for a Pandemic. Inside Higher Ed*.

<https://www.insidehighered.com/news/2020/04/23/how-lenient-or-not-should-professors-be-students-right-now> [Google Scholar]

Frey, B. A., & Sutton, J. M. (2010). *A Model for Developing Multimedia Learning Projects*. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(No 2), 491–508.

https://www.researchgate.net/profile/Jann-Sutton/publication/268344258_A_Model_for_Developing_Multimedia_Learning_Projects/links/57a1c32a08aeef8f311d0943/A-Model-for-Developing-Multimedia-Learning-Projects.pdf

Fryling, M. J., & Hayes, L. J. (2015). Similarities and Differences Among Alternatives to Skinner's Analysis of Private Events. *The Psychological Record*, 65(3), 579–587.

<https://doi.org/10.1007/s40732-015-0130-7>

Gagne, R. & Briggs, L., (1979), *Principles of instructional design*, Holt, Rinehart & Winston, N. York.

Generation Z. (2006, February 9). Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved July 4, 2022, from https://en.wikipedia.org/wiki/Generation_Z

Gosper, M., Green, D., McNeill, M., Phillips, R., Preston, G., Woo, K. (2008). The impact of web-based lecture technologies on current and future practices in learning and teaching.

Retrieved from https://www.mq.edu.au/lih/altc/wblt/docs/report/ce6-22_final2.pdf.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE. Retrieved August 9, 2022, from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Hung, M.-L. (2016). Teacher readiness for online learning: *Scale development and teacher perceptions*. *Computers & Education*, 94, 120–133.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.012>

IBE. (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf
Retrieved 07/16, 2020.

Johnson, A. M., M. E. Jacovina, D. E. Russell, and C. M Soto. (2016). “Challenges and Solutions When Using Technologies in the Classroom.” *In Adaptive Educational Technologies for Literacy Instruction*, edited by S. A. Crossley and D. S. McNamara, 13–29. Taylor & Francis.

Joseph, D., & Lennox, L. (2021). Twists, turns, and thrills during COVID-19: Music teaching and practice in Australia. *Music Education Research*, 23(2), 241-255.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1906852>

Kamani, F. (2021). *An autobiographical snapshot: The impact of covid-19 on online adult learning in international development* (Order No. 28414877). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2561511441). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/autobiographical-snapshot-impact-covid-19-on/docview/2561511441/se-2?accountid=14631>

Katzman, N. F., & Stanton, M. P. (2020). The integration of social emotional learning and cultural education into online distance learning curricula: Now imperative during the COVID-19 pandemic. *Creative Education*, 11, 1561-1571.
<https://doi.org/10.4236/ce.2020.119114>

Kaschub, M. (2020). Making music education future-ready. *Music Educators Journal*, 106(4), 19-20.

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>

Leighton, M. S. (1995). *Model Strategies in Bilingual Education: Professional Development* (1st ed., Vol. 1). Purdue University Libraries.

Leszczyński, P., Charuta, A., Łaziuk, B., Gałązkowski, R., Wejnarski, A., Roszak, M., & Kołodziejczak, B. (2018). *Multimedia and interactivity in distance learning of resuscitation guidelines: a randomised controlled trial*. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1337035>

Nickel, B. J. (2021). High School Band Communities of Practice During COVID-19: A Multiple case study [PhD dissertation]. CASE WESTERN UNIVERSITY.

Nichols, B. E. (2020). Equity in music education: Access to learning during the pandemic and beyond. *Music Educators Journal*, 107(1), 68-70.

O'Donnell, M. (2021). *How does the use of technology impact a Student's education after the global pandemic of COVID-19?*(Order No. 28869218). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2618462177). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/how-does-use-technology-impact-student-s/docview/2618462177/se-2?accountid=14631>

Osterlind, S. J. (2002). *Constructing test items: Multiple-choice, constructed-response, performance, and other formats* (2nd Ed.). Kluwer Academic. [\[Google Scholar\]](#)

Palaigeorgiou, G., & Grammatikopoulou, A. (2016). *Benefits, barriers and prerequisites for Web 2.0 learning activities in the classroom. Interactive Technology and Smart Education*, 13(1), 2–18. doi:10.1108/itse-09-2015-0028

Marcelo, C., & Yot-Domínguez, C. (2018). From chalk to keyboard in higher education classrooms: Changes and coherence when integrating technological knowledge into pedagogical content knowledge. *Journal of Further and Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1429584>.

Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 41, pp. 85–139). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(02\)80005-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6)

Montrieux, H., Vanderlinde, R., Schellens, T., & de Marez, L. (2015). Teaching and Learning with Mobile Technology: A Qualitative Explorative Study about the Introduction of Tablet Devices in Secondary Education. *PLOS ONE*, 10(12), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144008>

Moreira, J. A. , Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 351-364.

Morine-Dersheimer, G. (2000). Greta Morine-Dersheimer University of Virginia. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 679–680. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00018-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00018-4)

Norman, D. A. (1993). *Things that make us smart*. Reading, MA: Addison-Wesley.

O’Donohue, W. T., & Kitchener, R. F. (Eds.). (1999). *Handbook of behaviorism*. Academic Press.

Rahayu, R. P., & Wirza, Y. (2020). Teachers’ Perception of Online Learning during Pandemic Covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392–406. <https://doi.org/10.17509/jpp.v20i3.29226>

René van der Veer. (2020). *Vygotsky’s Pedology of the School Age*. Information Age

Reinboth, C. (2021, August 23). *Lessons learned from distance teaching of basic statistics during the COVID-19 pandemic*. Hc:41091 | Humanities CORE. Retrieved August 21, 2022, from <https://hcommons.org/deposits/item/hc:41091/>

Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic [Web log post]. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>

Sadker, D. (2022). SOUL! Fulfilling the Promise of Your Professional Life as a Teacher and Leader: by Timothy D. Kanold. Solution Tree. © 2021. 272 pages. ISBN: 978-1951075651. Kappa Delta Pi Record, 58(1), 47–47. <https://doi.org/10.1080/00228958.2022.2005437>

Schlinger, H. D. (2021). The impact of B. F. Skinner’s science of operant learning on early childhood research, theory, treatment, and care. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1089–1106. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1855155>

Shisley, S. (2020). Emergency remote learning compared to online. *Learning Solutions*. Retrieved from <https://learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote-learning-compared-to-online-learning>

Situmorang, K., Pramusita, S. M., Nugroho, D. Y., & Sihombing, M. R. (2021). English Teachers’ Reflections and Lessons Learned in Language Teaching During COVID-19 Pandemic. *EDUVELOP*, 5(1), 50–61. <https://doi.org/10.31605/eduvelop.v5i1.1111>

Skinner, B. (1992). *Verbal Behavior*. B.F.Skinner Foundation Reprint Series.

Snoeyink R, Ertmer P (2001) Thrust into technology: how veteran teachers respond. *J Educa Technol Syst* 30(1):85–111

Stéger, C. (2014). Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. *European Journal of Education*, 49(3), 332–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12089>

Strauss, V. (2019, November 16). Today's kids might be digital natives — but a new study shows they aren't close to being computer literate. *The Washington Post*.
<https://www.washingtonpost.com/education/2019/11/16/todays-kids-may-be-digital-natives-new-study-shows-they-arent-close-being-computer-literate/?outputType=amp>

Takaya, K. (2013). *Learning by Discovery*. Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-6781-2>

Tenbrink, T. D. (1981). *Evaluation Practical Guide for Teachers*. Narcea.
Unesco (Ed.). (2005). *Rapport mondial de l'UNESCO: vers les sociétés du savoir*. Editions UNESCO.

Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest. *The Journal of Individual Psychology*, 71(2), 103–113. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0021>

UNESCO UNEVOC, TVETipedia Glossary. from <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577> Retrieved 07/16, 2020.

Urquhart, C. (2013). *Grounded Theory for Qualitative Research: A Practical Guide*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526402196>

Watts, R. M. (2021). A qualitative study with parents and teachers on the impact of COVID-19 on children's school readiness: National and international perspectives (Order No. 28647192). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2598945804).

Wachira, P., & Keengwe, J. (2010). Technology Integration Barriers: Urban School Mathematics Teachers Perspectives. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 17–25. doi:10.1007/s10956-010-9230-y

Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Egan Loiacono, C. A., & Killian, C. (2021). Physical education in the COVID era: Considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. *Journal of Teaching in Physical Education, 40*(2), 327-336.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/0022487103259812>

Wong, J. O. (2020). A Pandemic in 2020, Zoom and the Arrival of the Online Educator. *International Journal of TESOL Studies, 2*(3), 82–99. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.19>

Zuliani, J.-M. (2008). *The Toulouse Cluster of On-board Systems: A Process of Collective Innovation and Learning*. *European Planning Studies, 16*(5), 711–726.
doi:10.1080/09654310802049331

Ελληνική βιβλιογραφία :

Γούλας, Χ., & Καραλής, Θ. (2020, July 5). Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων ΙΝ.Ε. Γ.Σ.Ε.Ε. - Δημοσιεύσεις Κείμενα Παρέμβασης - ΙΝΕ. Retrieved August 4, 2022, from https://ineobservatory.gr/publication_cat/publications/kimena-paremvasis/

Ματσαγγούρας, Γ. Η, (1995) *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Κατά Ομάδες*, Γρηγόρης, Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η., (2005), *Θεωρία της διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα

Παντελιάδου, Σ., (2022, July 6). ΟΠΣ Επιμόρφωσης - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Σύνδεση στον ιστότοπο [Slides]. ΙΕΠ.

<https://elearning.iep.edu.gr/study/login/index.php?id=2519>

Παυλής, Δ. (2015). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας στον Πραγματισμό του JOHN DEWEY*.

Αθήνα. ΕΚΠΑ. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας

Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής. Διδακτορική Διατριβή.

Σαΐτης, Χ., (2008), *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα

Τριλιανός, Α., (2004), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, ττ. Α' & Β', Αθήνα

Χαραλαμπίδης, Β., (1994, 2001), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*, Gutenberg, Αθήνα.

Ιστοσελίδες-Ιστότοποι:

PHYSICSGG. (2022, January 4). Η τηλεεκπαίδευση επιστρέφει στα σχολεία εξαιτίας της κακοκαιρίας. Physicsgg. Retrieved January 4, 2022, from

<https://physicsgg.me/2022/01/23/%ce%b7-%cf%84%ce%b7%ce%bb%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7-%ce%b5%cf%80%ce%b9%cf%83%cf%84%cf%81%ce%ad%cf%86%ce%b5%ce%b9-%cf%83%cf%84%ce%b1-%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b5/>

Cisco Webex. (2019, May 22). Webex Help Center. Webex by Cisco. Retrieved August 6, 2022, from

<https://help.webex.com/en-us/landing/ld-n0bl93g-WebexApp#Manage-notifications>

Dreyden-Peterson, S. (2020). *Learning and community in a time of crisis*. Retrieved from

<https://www.gse.harvard.edu/news/uk/20/04/learning-andcommunity-time-crisis>

Wan, T. (2020, April 21). What Does Remote Professional Development Look Like for Online Teachers? EdSurge. Retrieved August 11, 2022, from <https://www.edsurge.com/news/2020-04-21-what-does-remote-professional-development-look-like-for-online-teachers>

Αναλυτική Περιγραφή Open eclass. (2017, October 27). https://docs.openeclass.org/el/3.12/Detail_description. Retrieved August 5, 2022, from <https://github.com/gunet/openeclass>

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2022, March 1). ΕΛΛΑΣ ΜΕ ΑΡΙΘΜΟΥΣ. Ελληνική Στατιστική Αρχή. Retrieved August 3, 2022, from <https://www.statistics.gr/el/greece-in-figures>

Δημητριάδης Σ. (2015). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό ΣΕΑΒ, ΚΑΛΛΙΠΟΣ Ανακτήθηκε από: <https://www.ebooks4greeks.gr/theories-mathshs-kai-ekpaideytiko-logismiko>