



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

από την

Ελένη Νέρουππου

A.M. 4262021021

ΘΕΜΑ: «Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19»

«The views of primary education teachers for the results of language course teaching during the COVID-19 pandemic»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Παναγιώτης Σταμάτης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2024

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως

«Είναι μπελάς να είσαι μέλος της κοινωνίας, αλλά εάν είσαι αποκλεισμένος από αυτήν είναι τραγωδία.»

Όσκαρ Ουάιλντ

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract	9
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1. ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ.....	14
1.1. Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων.....	14
1.2. Θεωρίες Σχολείου.....	18
1.3. Θεωρίες και Μοντέλα Σχολικής Ανάπτυξης.....	23
1.4. Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα.....	26
1.5. Η πανδημία COVID-19 ως αποσταθεροποιητικός παράγοντας της σχολικής μονάδας 27	
Κεφάλαιο 2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	29
2.1 Διδασκαλία και μάθηση.....	29
2.1.1 Ανάπτυξη της διδασκαλίας.....	29
2.1.2 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού.....	29
2.1.3 Τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας.....	31
2.1.4 Εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία.....	33
2.1.5 Αποτελεσματική μάθηση.....	35
2.2 Επικοινωνία.....	36
2.2.1 Ο σκοπός, οι μορφές και τα μέσα επικοινωνίας.....	36
2.2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία.....	38
2.2.3. Επικοινωνία και κλίμα της σχολικής τάξης.....	39
2.3 Η διδασκαλία της γλώσσας.....	41
Κεφάλαιο 3. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	45
3.1 Θεσμικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	45
3.2 Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο COVID-19.....	46
3.2.1 Πλεονεκτήματα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας.....	46

3.2.2	Μειονεκτήματα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας.....	47
3.2.3	Εμπόδια-δυσκολίες πραγματοποίησης της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας.....	49
Κεφάλαιο 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ		51
4.1	Σκοπιμότητα της έρευνας και στόχοι.....	51
4.2	Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα	52
4.3	Μεθοδολογία της έρευνας	53
4.4	Δείγμα και εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων	53
Κεφάλαιο 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		57
5.1	Περιγραφικά αποτελέσματα	57
5.2	Επαγωγικά αποτελέσματα	73
5.3	Συμπεράσματα.....	78
5.4	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	83
5.5	Αδυναμίες και προβλήματα της έρευνας.....	83
Βιβλιογραφία.....		85
Παράρτημα.....		98

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1	Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες σχετικά με την υπηρεσία των εκπαιδευτικών σε χρόνια	59
Πίνακας 2	Σχολική χρονιά για την οποία απάντησαν οι εκπαιδευτικοί.....	61
Πίνακας 3	Δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Β1, Β2.....	62
Πίνακας 4	Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για 5 από τις παραμέτρους των μαθησιακών στόχων της Γ΄ τάξης.....	63
Πίνακας 5	Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για τις παραμέτρους των μαθησιακών στόχων της Δ΄ τάξης.	65
Πίνακας 6	Δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Γ3.....	67
Πίνακας 7	Διορθωμένος δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Γ3	67

Πίνακας 8 Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης.....	68
Πίνακας 9 Δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Γ4.....	69
Πίνακας 10 Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης ως εκπαιδευτικός.....	70
Πίνακας 11 Δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Δ1	71
Πίνακας 12 Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας.....	72
Πίνακας 13 Οι μαθησιακοί στόχοι μαθητών Δ΄ δημοτικού αναφορικά με τη χρήση τεχνολογικών μέσω από τους εκπαιδευτικούς.....	73
Πίνακας 14 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των διαδικτυακών μαθημάτων της Δ΄ τάξης, ανάλογα με την περιοχή των συμμετεχόντων... ..	74
Πίνακας 15 Μη παραμετρικός έλεγχος μαθησιακών στόχων Γ δημοτικού σχετικά με την παρουσία προσώπου που βοήθούσε τα παιδιά στον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων.....	74
Πίνακας 16 Οι μαθησιακοί στόχοι μαθητών Γ΄ και Δ΄ δημοτικού αναφορικά με την παρουσία υποστηρικτικού προσώπου στο περιβάλλον τους.....	75
Πίνακας 17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την προσβασιμότητα και λειτουργία των διαδικτυακών μαθημάτων, ανάλογα με την περιοχή των συμμετεχόντων.	76
Πίνακας 18 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα των διαδικτυακών μαθημάτων, ανάλογα με την περιοχή των συμμετεχόντων.....	77

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1 Μπάρα ποσοστών του φύλου των συμμετεχόντων.....	57
Γράφημα 2 Διάγραμμα ποσοστών ηλικίας.....	58
Γράφημα 3 Γραφική απεικόνιση των τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών	58
Γράφημα 4 Γραφική απεικόνιση της κατανομής των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών	59
Γράφημα 5 Γραφική απεικόνιση της κατανομής των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	60
Γράφημα 6 Γραφική απεικόνιση της κατανομής της θέσης υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. ..	60
Γράφημα 7 Περιοχή του σχολείου που υπηρέτησαν οι εκπαιδευτικοί	61
Γράφημα 8 Τάξη για την οποία απάντησαν οι εκπαιδευτικοί.....	62

Γράφημα 9 Τύπος εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας	66
Γράφημα 10 Τύπος εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε από τους/τις δασκάλους/ες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας	66

Περίληψη

Η παρούσα εργασία και η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.) του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ) στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων (Μ.Σ.Α.Ε.Μ.). Πραγματεύεται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στην Γ΄ και Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Γίνεται λόγος για τον τρόπο διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας, για τις ανάγκες της οποίας δομήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής (Google form) αποβλέποντας στη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε διαδικτυακά σε ιστότοπους με ομάδες εκπαιδευτικών, προωθήθηκε μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε σχολεία και εκπαιδευτικούς αστικών και αγροτικών περιοχών και τέλος, στάλθηκε στον ευρύτερο εργασιακό κύκλο της ερευνήτριας. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων δεχόταν απαντήσεις από τις 05/05/2023 έως τις 03/12/2023. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ογδόντα επτά (87) εκπαιδευτικούς γενικής ή ειδικής αγωγής και κριτήριο εισόδου αποτέλεσε η διδασκαλία στην Γ΄ ή/και Δ΄ δημοτικού κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2019-2023. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αφού απάντησαν στα ερωτήματα που αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας των μαθητών/τριών της/των τάξης/ων για την/τις οποία/ες έχουν επιλέξει να απαντήσουν, προχωρούν στη συμπλήρωση των ερωτημάτων που αφορούν όχι μόνο στην προσβασιμότητα και λειτουργικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων αλλά και στον αντίκτυπο της τηλεκπαίδευσης, δηλαδή στα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα.

Ακολούθως, διενεργήθηκε η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και η εξέτασή τους μέσα από πίνακες και γραφήματα, τα οποία βοήθησαν στην ευκολότερη παρουσίασή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τις αρνητικές επιπτώσεις της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών και τη μερική διαφοροποίηση αυτών με βάση την τοποθεσία διεξαγωγής των μαθημάτων. Συνεπώς, είναι σημαντικό να υπάρχει συγκεκριμένη μέριμνα εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης τόσο από ειδικούς φορείς όσο και από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, η οποία θα εξασφαλίζει τις απαραίτητες συνθήκες για την εδραίωση της μάθησης και την κοινωνική συναναστροφή τόσο μεταξύ μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλων.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως διδασκαλία, τηλεκπαίδευση, COVID-19, επικοινωνία, μαθησιακά αποτελέσματα, εκπαιδευτικός, μαθητές/τριες

Abstract

The present work and research was carried out within the framework of the Master's Program (MSC) of the Department of Preschool Education Sciences and Educational Design (TEPAES) at the University of the Aegean: Models of Educational Planning and Development (M.S.A.E.M.). It deals with the results of teaching the Language course in the 3rd and 4th grade of primary school during the period of the pandemic COVID-19. This study aims to conduct a quantitative research, for the needs of which a digital questionnaire (Google form) was structured with the purpose of investigating correlations between the results of teaching and the demographic characteristics of the participants.

The questionnaire was shared online on websites made for teachers groups, forwarded via e-mail to schools and teachers in urban and rural areas, and finally, sent to the researcher's wider work circle. The data collection tool was accepting responses from 05/05/2023 to 03/12/2023. The research sample consists of eighty-seven (87) general or special education teachers and the entrance criterion was teaching in the 3rd and/or 4th grade during the school years 2019-2023. The teachers who participated in the survey, after answering the questions regarding the learning outcomes of distance teaching in the class(es), for which they have chosen to answer, proceed to fill in the questions regarding the accessibility and functionality of online courses as well as the impact of distance learning, i.e. on cognitive, behavioral and psychological outcomes.

Subsequently, the quantitative analysis of the data was carried out and their examination through tables and graphs, which helped for an easier representation. The results of the research highlighted the negative effects of urgent distance teaching on students' learning outcomes and their differentiations based on the location of the courses. Therefore, it is important that there is specific care for the implementation of distance education both by specialist agencies and by trained teachers, which will ensure the appropriate conditions for the development of learning and social interaction both between students and between students and teachers .

Key words: distance teaching, distance learning, COVID-19, communication, learning outcomes, teacher, students

Εισαγωγή

Ξεκινώντας, στο πρώτο κεφάλαιο, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μία αναφορά σε θεωρίες που μας βοηθούν να αντιληφθούμε τους σχολικούς οργανισμούς ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος: της κοινωνίας, από την οποία επηρεάζονται αλλά και ασκούν επιρροή. Πρόσφατα, η σχολική πραγματικότητα μεταβλήθηκε και επηρεάστηκε από ένα ιατρικό γεγονός που πήρε σύντομα τεράστιες κοινωνικές διαστάσεις: την εξάπλωση της νόσου COVID-19. Έτσι, μέσα από την ανάλυση της Θεωρίας Κοινωνικών Συστημάτων, της Θεωρίας Σχολείου και των Θεωριών και Μοντέλων Σχολικής Ανάπτυξης αναδύθηκε ο ρόλος του σχολείου ως κοινωνικό σύστημα και εξετάστηκε ο αποσταθεροποιητικός παράγοντας της πανδημίας στον τρόπο που επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου, την μεταβολή της ισορροπίας των σχέσεων, τη μετατόπιση ρόλων και ευθυνών καθώς επίσης και την επικοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μία αναφορά στη θεωρία κοινωνικών συστημάτων των Parsons, Habermas, Luhmann και σε έννοιες- κλειδιά που απασχόλησαν εξίσου τους θεωρητικούς αυτούς, όπως η κοινωνική δράση, η πολυπλοκότητα και η κοινωνική ευταξία, ακόμα κι αν οι τρεις μελετητές καταλήγουν να έχουν αρκετές διαφορές στη διατύπωση των θεωριών τους (Murphy, 1982: 291). Έπειτα, γίνεται αναφορά στις θεωρίες σχολείου, που αποτυπώνουν διάφορες απόψεις και θέματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο κάθε φορά προσεγγίζεται η εκπαίδευση, με βάση διαφορετικές ιδεολογίες, ανάγκες, δεδομένα και αξίες που επικρατούν στην κοινωνία κάθε εποχή, προκειμένου να αναπτυχθούν θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης. Έτσι, δηλώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι αρμοδιότητές του, ο ρόλος των μαθητών και τα καθήκοντά τους όπως επίσης και το κέντρο εστίασης της εκάστοτε θεωρίας στοχεύοντας κάθε φορά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, δηλαδή την επίδοση των μαθητών/τριών.

Στη συνέχεια θίγονται οι θεωρίες και τα μοντέλα σχολικής ανάπτυξης εστιάζοντας στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση ενός συστημικά οργανωμένου σχολείου που καλλιεργεί τις δεξιότητες των παιδιών ανεξαρτήτως κοινωνικού στρώματος και οικογενειακού υποβάθρου (Ξωχέλλης, 2005: 16 στο Κοντάκος, 2016: 54-55). Το νέο αυτό σχολείο βάζει ως βασικό στόχο τη Σχολική Ανάπτυξη ή αλλιώς τη Σχολική Βελτίωση, η οποία μπορεί να επέλθει μέσα από την μετατόπιση της βαρύτητας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των παιδιών και εστιάζοντας στην κουλτούρα των οργανισμών (όπ/π). Η Σχολική Ανάπτυξη, παραπέμπει σε ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο φαινόμενο για την ανάλυση του οποίου χρήζει απαραίτητη η επίκληση σε πολύπλοκες θεωρίες όπως αυτή η θεωρία κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann. Τέλος, αναλύουμε τους τομείς ανάπτυξης της σχολικής μονάδας και καταλήγουμε στους όρους μανθάνον οργανισμός και ευφυές σχολείο (Κοντάκος, 2018).

Η επόμενη υποενότητα του κεφαλαίου της Συστημικής Θεωρίας εστιάζει στην αντίληψη του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος. Εξετάζεται λοιπόν η κατηγορία συστημάτων στην οποία εντάσσεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη χρησιμότητά του. Εντάσσεται στα συστήματα υψηλής πολυπλοκότητας με πολλά μέρη που λειτουργούν μεμονωμένα αλλά και ομαδικά (Γεωργίου, 2000· Σαΐτης, 2008 στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 33). Καταλήγουμε στο γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, που επιδρά στο περιβάλλον του μέσα από την εκπαίδευση των παιδιών και τη μάθηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τη μετάδοση γνώσεων και όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που βοηθάνε στην ένταξη τους στην κοινωνία, στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και στη μετέπειτα συμβίωσή τους με τους συμπολίτες τους (Κελπανίδης, 2002 στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 34).

Η τελευταία ενότητα από το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πανδημία αντιλαμβάνοντάς την ως έναν αποσταθεροποιητικό παράγοντα της σχολικής μονάδας, αφού ξέσπασε και άλλαξε τα δεδομένα της κοινωνικής πραγματικότητας. Συνεπώς, αναλύονται στην ενότητα αυτή οι συνθήκες που επικρατούσαν στη σχολική ζωή κατά την περίοδο της πανδημίας, η επίκληση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε σύγχρονο και ασύγχρονο επίπεδο, τα μέτρα που λήφθηκαν κατά της διασποράς της νόσου του κορωνοϊού και το θεσμικό πλαίσιο που θεσπίστηκε έκτακτα την περίοδο εκείνη. Αναφέρεται, επίσης, ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων και ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων σχετικά με το διάστημα εκείνο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται η διδασκαλία ως μία μορφή επικοινωνίας. Αφού εξεταστούν η ανάπτυξη της διδασκαλίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, το κεφάλαιο αυτό προχωράει με τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας που συχνά υιοθετούνται αλλά και με την εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία που οδηγεί τη διδασκαλία να συμβαδίζει με τις κοινωνικές μεταβολές. Οι παράμετροι αυτές θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση και αυτός είναι ο λόγος που εξετάζεται η αποτελεσματική μάθηση ως τελευταία ενότητα του υποκεφαλαίου. Μετά από τη διδασκαλία, εξετάζεται η επικοινωνία καθώς σχετίζεται με τη διδασκαλία αποτελώντας μία μορφή αλληλεπίδρασης. Μόλις επισημανθούν ο σκοπός, οι μορφές και τα μέσα επικοινωνίας που μπορούν να παρατηρηθούν εντός και εκτός των σχολικών τάξεων, θίγονται οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την επικοινωνία όπως επίσης και η σχέση της επικοινωνίας με το κλίμα της σχολικής τάξης.

Ειδικότερα, εξετάζεται η έννοια της διδασκαλίας και η σχέση της με την επικοινωνία. Στην πρώτη ενότητα, αναλύονται οι όροι διδασκαλία και μάθηση αλλά και έννοιες που σχετίζονται με αυτούς, όπως είναι η ανάπτυξη της διδασκαλίας. Η ανάπτυξη της διδασκαλίας αποτελεί έναν από τους τομείς της σχολικής ανάπτυξης που συνεισφέρει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2005: 16 στο Κοντάκος, 2016: 54-55). Έπειτα, παρομοιάζεται η διδασκαλία με έναν ζωντανό οργανισμό, η αφού έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί και να διαφοροποιηθεί με σκοπό να συμβαδίζει με τις ανάγκες μάθησης των παιδιών, προσφέροντάς όχι μόνο γνώσεις αλλά και ικανότητες, δεξιότητες ή ακόμα και αξίες που θα τους βοηθήσουν να εξελίξουν τη δική τους προσωπικότητα προς όφελος της κοινωνίας στην οποία ζουν. Με μία πιο συστημική ματιά, η πολύπλοκη φύση της διδασκαλίας επηρεάζεται από πολλούς άλλους παράγοντες οι οποίοι φαίνεται ότι δε συνδέονται μαζί της αλλά παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της. Κάποιοι από τους παράγοντες αυτούς είναι η κουλτούρα του σχολείου, οι συνεργασίες που αναπτύσσει, η ενσωμάτωση καινοτομιών, η διασφάλιση ποιότητας και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας (Σταμάτης, 2018: 193-194).

Παρακάτω, γίνεται λόγος για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και τη σχέση που αναπτύσσει με τους/τις μαθητές/τριες. Είναι λογικό πως οι σχέσεις αυτές διαφοροποιούνται σύμφωνα με τα κοινωνικά δεδομένα και τις εξελίξεις της εποχής και για τον λόγο αυτό εξετάζονται κάποια διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας. Τονίζεται πως ο/η εκπαιδευτικός είναι στο σχολείο για να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν, να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, να διδάξει σε αυτά τρόπους, αξίες και στάσεις, να συμβάλλει στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους -μίας προσωπικότητας που συμβαδίζει με τα κοινωνικά ιδεώδη- βάζοντας ως σκοπό τη δημιουργία ατόμων, που θα μπορέσουν να επιβιώσουν αλλά και να βελτιώσουν την κοινωνία στην οποία ζουν.

Αργότερα, στην τρίτη υποενότητα μελετώνται οι τεχνικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας πληθώρα μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της μάθησης, κρίθηκε απαραίτητο να εστιάσουμε σε κάποιες

αξιοσημείωτες μεθόδους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας είναι υψίστης σημασίας και πρέπει να γίνεται με σύνεση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που πρόκειται να συμμετέχουν σε αυτές προκειμένου να επέλθει η μάθηση. Επίσης διαχωρίζεται η έννοια της μεθόδου από την έννοια της τεχνικής για τον λόγο ότι είναι ευρύτερη η πρώτη από τη δεύτερη, αφού πρόκειται για τον τρόπο που παρέχεται η γνώση, μέσα από διάφορες δραστηριότητες που οδηγούν τελικά στη μάθηση. (Noye & Riveteau, 1999: 43-46).

Στη συνέχεια, προσεγγίζεται εννοιολογικά το θέμα των καινοτομιών. Επισημαίνεται πως οι καινοτομίες, ως στενότερος όρος, είναι η έκφραση των αλλαγών που επέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008: 169-170) και διαχωρίζεται από την έννοια της αλλαγής εννοιολογικά μιας και που όταν αναφερόμαστε στην αλλαγή, μιλάμε για την επιβολή θεσμοθετημένων ή μη μεταβολών που βασίζονται σε τετριμμένες ή νέες ιδέες (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008: 169-170• Κωνσταντίνου, 2005). Εν αντιθέσει, ο όρος της καινοτομίας βασίζεται στην εφαρμογή αποκλειστικά νέων και πρωτότυπων προτάσεων που αποσκοπούν στην μεταβολή των στάσεων, στην υλοποίηση νέων προγραμμάτων και στην υιοθέτηση νέων διδακτικών μέσων (Κωνσταντίνου, 2005• Fullan: 1991). Τέλος ξεκαθαρίζεται ότι οι καινοτομίες στην εκπαίδευση εμφανίζονται ως μεταρρυθμίσεις και ως αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω θεσμοθετημένων οργανωτικών μεταβολών (Δακοπούλου, 2008: 167-168).

Στην πέμπτη υποενότητα τίθεται συζήτηση για την αποτελεσματική μάθηση, η οποία σαν έννοια περιέχει τους όρους της αποτελεσματικότητας και της μάθησης. Διευκρινίζεται πως με τον όρο μάθηση αναφερόμαστε στο αποτέλεσμα μίας αλληλεπίδρασης ή αλλιώς διαδικασίας (στην προκειμένη περίπτωση της διδασκαλίας που πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό προς τους/τις μαθητές/τριες) μέσα από το οποίο αναδεικνύεται η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Elliott et al, 2000: 52). Σε κάποιες περιπτώσεις όμως η μάθηση ορίζει την ίδια τη διαδικασία μέσω της οποίας αποκτάται η γνώση. Έτσι, δίνεται το έναυσμα να παρατεθούν οι φορείς και τα πρόσωπα που την επιφέρουν και οι μορφές που μπορεί να πάρει (Mumford, 1999: 3-4).

Στην επόμενη ενότητα το ενδιαφέρον πέφτει στην έννοια της επικοινωνίας. Αρχικά, τονίζεται ότι η διδασκαλία είναι στην ουσία μία μορφή αλληλεπίδρασης και για αυτό σχετίζεται με την επικοινωνία. Έτσι, δίνεται το έναυσμα να εξεταστούν τα στάδια της επικοινωνίας, ο σκοπός, οι μορφές και τα μέσα της. Αργότερα, υπογραμμίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια μίας διδασκαλίας είτε είναι διαδικτυακή είτε δια ζώσης. Δίνεται επίσης έμφαση στις δεξιότητες επικοινωνίας που θα έπρεπε να κατέχουν οι συνομιλούντες προκειμένου να επικοινωνούν σε ίσους όρους. Επί παραδείγματι, γίνεται αναφορά στη στάση και τη θέση που θα έπρεπε να έχουν οι συνομιλητές/τριες μέσα στον χώρο, στη χρήση της οπτικής επαφής μεταξύ τους, στις κινήσεις του σώματος, στους μορφασμούς του προσώπου τους και σε όλα εκείνα τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας (Καζάζη, 1995).

Κατόπιν, υποβάλλεται υπό επεξεργασία η έννοια της επικοινωνίας σε συσχετισμό με το κλίμα της σχολικής τάξης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί πως το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μπορεί να επηρεάσει το κλίμα της σχολικής τάξης αλλά και το αντίστροφο. Δίνεται έτσι το έναυσμα να γίνει μία μικρή αναφορά στο κλίμα της τάξης, που προέρχεται από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες με τους/τις δασκάλους/ες τους (Μπαμπάλης, 2012: 33-35). Αξίζει να σημειωθεί ότι το κλίμα της σχολικής τάξης γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο από τον/την κάθε έναν/μία που το βιώνει, καθώς έχει διαφορετική οπτική και διαμορφώνει διαφορετικά κριτήρια ερμηνείας των

συμπεριφορών, των κινήτρων και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των παρευρισκόμενων (Ματσαγγούρας, 2003:214).

Ακολούθως, προχωράμε σε καινούριο κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στο θεσμικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) και αναπτύσσονται περισσότερες λεπτομέρειες για την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, η οποία έλαβε χώρα κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Αυτό σημαίνει ότι παρατίθενται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στη χρήση της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως επίσης τα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες σε αυτήν κατά την περίοδο διεξαγωγής της.

Για την ακρίβεια, γίνεται λόγος για τον ορισμό της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας ενώ τονίζεται η διαφοροποίησή της από την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Πέρα από αυτό, γνωστοποιούνται οι τρόποι και τα μέσα εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τα οποία υιοθετούνται από την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία μιας και είναι απαραίτητα για την υλοποίησή της, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι έχει μελετηθεί και προβλεφθεί με τον ίδιο τρόπο που έχει συγκροτηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Έπειτα, εμβαθύνουμε στην επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία όπως αυτή έλαβε χώρα κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 αλλάζοντας τις ισορροπίες και τους τρόπους της διδασκαλίας, τους ρόλους των εμπλεκόμενων και την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της. Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται τα πλεονεκτήματα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας τα οποία μπορούν να επέλθουν μέσα από την ενδεδειγμένη προετοιμασία της, που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών και της ετοιμότητάς τους, του επικείμενου διδακτικού αντικειμένου και των διαθέσιμων μέσων που παρέχονται σε διδάσκοντες/ουσες και διδασκόμενους/νες (Λιοναράκης, 2005).

Ακόμα, δίνονται τα μειονεκτήματα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας που αποτρέπουν τη χρήση της για την παροχή εμπειριών μάθησης. Τονίζεται ο περιορισμός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών μεταξύ τους αλλά και με τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς αποστασιοποιούνται και απομονώνονται στα σπίτια τους για λόγους ασφαλείας (Young, 1997; Burdman, 1998). Αναπόφευκτα, το κενό της αλληλεπίδρασης επιδιώκεται να καλυφθεί με άλλους τρόπους, ωστόσο η εμπειρία της επικοινωνίας μέσω επαφής ή αγγίγματος ή ακόμα και η διαπροσωπική, πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία περιορίζονται και δεν μπορούν να αντικατασταθούν (Ali Abdul Khaleq, & R Hadi, 2022: 236).

Τέλος, δίνεται έμφαση στα εμπόδια και τις δυσκολίες πραγματοποίησης της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας που δυσχέραναν ακόμη περισσότερο τη χρήση της. Ένα από αυτά τα εμπόδια ήταν και η ασθενής σύνδεση στο ίντερνετ (Outhwaite, 2020). Όπως είναι λογικό, δεν μπορεί να υπάρξει σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία χωρίς τη χρήση του διαδικτύου και συνεπώς των συσκευών σύνδεσης σε αυτό, το οποίο αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας (Shapiro et al. 2017). Μερικά ακόμα εμπόδια ήταν η ανεπάρκεια τεχνολογικών δεξιοτήτων και η απουσία τεχνογνωσίας στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (Yusuf, 2020: 207), η μετατόπιση και ανταλλαγή ρόλων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η ανεπάρκεια τεχνικών διαδικτυακής επικοινωνίας με τους κηδεμόνες καθώς επίσης και η έλλειψη γνώσεων αναφορικά με τις τεχνικές και παιδαγωγικές στρατηγικές, οι οποίες έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των διαδικτυακών μαθημάτων (Yusuf, 2020: 211).

Κεφάλαιο 1. ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

1.1. Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων

Η θεωρία κοινωνικών συστημάτων βασίζεται στη συστημική προσέγγιση η οποία έχει ολιστικό χαρακτήρα και εξελίχθηκε με σκοπό τη διεπιστημονική μελέτη ολόκληρων συστημάτων και την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συστατικών τους. Η συστημική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τον οργανισμό ως ένα ανοικτό σύστημα και για αυτό αξιοποιείται ως μία τεχνική σφαιρικής αντιμετώπισης προβλημάτων με τη βοήθεια και τη συνεργασία διαφορετικών επιστημών, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνιολογία και η βιολογία (Willke, 1996: 20). Ένα από τα συστήματα που εξετάζει η συστημική είναι το κοινωνικό σύστημα, το οποίο αποτελεί το μεγαλύτερο σύστημα, ενώ ταυτόχρονα απαρτίζεται από άλλα μικρότερα συστήματα.

Η ανάδειξη του τρόπου λειτουργίας ενός κοινωνικού συστήματος τέθηκε στο επίκεντρο των συζητήσεων τον 20^ο αιώνα από πολλούς μελετητές. Στην παρούσα εργασία αξίζει να εξετάσουμε την πορεία ανάπτυξης της θεωρίας κοινωνικών συστημάτων όπως διαμορφώθηκε μέσα από τις θεωρίες του T. Parsons, του J. Habermas και του N. Luhmann. Οι προσεγγίσεις των τριών αυτών θεωρητικών της κοινωνικής θεωρίας στηρίχτηκαν στον λειτουργισμό, με πρωτεργάτη τον T. Parsons, εμβαθύνοντας στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, στην μελέτη των κοινωνικών δομών και φαινομένων (Μαγκλάρας, 2013: 17). Έννοιες όπως η κοινωνική δράση, η πολυπλοκότητα και η κοινωνική ευταξία απασχόλησαν εξίσου τους θεωρητικούς αυτούς, παρόλο που οι τρεις μελετητές καταλήγουν να έχουν αρκετές διαφορές στη διατύπωση των θεωριών τους (Murphy, 1982: 291).

Χρονικά, ο Talcott Parsons ήταν ο πρώτος που διατύπωσε μία συστημικά προσανατολισμένη θεωρία. Θεωρείται, μάλιστα, ο εκπρόσωπος του δομολειτουργισμού καθώς επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στον τρόπο διάρθρωσης/ δομής του κοινωνικού συστήματος και στις λειτουργίες των επιμέρους υποσυστημάτων του, που λαμβάνουν χώρα για την επίτευξη των στόχων (Ritzer, 2012). Για τον Parsons, τα υποσυστήματα της κοινωνίας είναι οι ίδιοι οι δράντες άνθρωποι που την απαρτίζουν και η δράση των ανθρώπων αυτών αποτελεί τη βάση για κάθε κοινωνικό σύστημα, αντίληψη που αναδεικνύει ίσως τις επιρροές του από το έργο του Max Weber.

Ο Murphy (1982: 293-295) γράφει για την ανάλυση του Parsons ότι προσεγγίζει την αυξανόμενη κοινωνική πολυπλοκότητα μέσα από δύο επίπεδα: το διαπροσωπικό και το συστημικό. Στο διαπροσωπικό επίπεδο μάλιστα αναφέρεται στην «διπλή ενδεχομενικότητα» των ρόλων που κατέχουν οι άνθρωποι ως μέλη μίας κοινωνίας και για αυτό οι πράξεις τους πέρα από το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσονται, διέπονται από ποικίλα υποκειμενικά χαρακτηριστικά. Βέβαια, τα δρώντα πρόσωπα λειτουργούν πάντα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αποδεκτός από την κοινωνία και σύμφωνος με τις νόρμες και τους γραπτούς και άγραφους νόμους, διαφορετικά θα κυριαρχούσε η αταξία με αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων να γινόταν όλο και πιο δύσκολη. Έτσι, οι άνθρωποι αναλαμβάνουν ρόλους που ο καθένας έχει ξεχωριστές λειτουργίες, ευθύνες και υποχρεώσεις απέναντι στους υπολοίπους αλλά, ταυτόχρονα, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε μικρότερες κατηγορίες και εν τέλει να συμβάλλουν ομαδικά στην αρμονία του συστήματος (Parsons, 1951: 5- 25).

Ωστόσο, οι ρόλοι αυτοί φαίνονται να είναι προκαθορισμένοι για τον Parsons, που υποστηρίζει ότι διαχωρίζονται από την ανθρώπινη δράση (δηλαδή το υποκειμενικό στοιχείο) και περιορίζουν τις πιθανότητες έκφρασης της κοινωνικής δραστηριότητας. Έτσι λοιπόν, η

ανθρώπινη δράση ίσως είναι τελικά μερικώς προβλέψιμη καθώς εξαρτάται σε μικρό βαθμό από τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά του δράντος και σε μεγαλύτερο από την κοινωνική κατάσταση και τις συνθήκες μέσα στις οποίες μπορεί να εξελιχθεί. Κατά κάποιον τρόπο, ο Parsons (1951: 25-71) εκφράζει τη δύναμη του κοινωνικού συστήματος, που πηγάζει από την προσπάθειά του να προβλέψει και να οριοθετήσει όλες τις παραμέτρους και τις περιπτώσεις μέσα στις οποίες δρα το άτομο, δηλαδή την επιρροή που ασκεί στις αποφάσεις του.

Αργότερα στο έργο του, εμπλουτίζοντας αυτή την θεωρία, δηλώνει ότι οι κοινωνικοί ρόλοι είναι μονάδες που αποτελούν μία κοινωνία και μπορούν να θεωρηθούν ως θεσμοί, πράγμα που ίσως σημαίνει ότι είναι δομικά μέρη της κοινωνίας και ότι ο οποιοσδήποτε θα μπορούσε να αναλάβει έναν ρόλο, μιας και που η δράση των ρόλων είναι σαφώς οριοθετημένη (Parsons, 1978: 37), όπως ακριβώς συμβαίνει με ένα καλογραμμένο θεατρικό σενάριο στο οποίο παρέχονται σαφείς σκηνοθετικές οδηγίες, τις οποίες ο/η ηθοποιός οφείλει να ακολουθήσει με τον δικό του/της ξεχωριστό τρόπο δραματοποίησης. Ο Murphy (1982: 293-295) αναφέρει συγκεκριμένα ότι για τον Parsons «ο στόχος της κοινωνικοποίησης δεν είναι απλώς να μάθει ο κοινωνικοποιούμενος για τον κοινωνικό κόσμο, αλλά να τον ενσωματώσει στην πραγματική δομή της προσωπικότητας του ως τέτοιας» (Parsons, 1953: 24).

Ενδιαφέρον έχει η αντίληψή του για την προσωπικότητα μέσα στα συστήματα κυβερνητικής ιεραρχίας, όπου το κατώτερο μέρος παρέχει ενέργεια και το ανώτερο πληροφορίες. Σε συστημικό επίπεδο, η κοινωνική ευταξία, όπως τονίζει, θα επέλθει μόνο εάν η κοινωνία συλληφθεί και δομηθεί ιεραρχικά. Την κυβερνητική αντίληψη των συστημάτων ενστερνίστηκαν και άλλοι θεωρητικοί και ερευνητές, πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να βρεθεί η ισορροπία μεταξύ της κοινωνικής τάξης και της ελεύθερης βούλησης των μονάδων του συστήματος (Murphy, 1982: 296). Σε αυτού του είδους τα συστήματα, η μόνη περίπτωση κατά την οποία η προσωπικότητα των ατόμων θεωρείται λογική και παρέχει την απαραίτητη ενέργεια για να τίθεται το σύστημα σε λειτουργία, είναι όταν σμιλεύεται ανάλογα με τις υποδείξεις και επιταγές του συστήματος. Έτσι, δεν υπάρχει λόγος αμφιβολίας για την επιβολή της κοινωνικής τάξης, καθώς οι δράσεις των ατόμων μπορούν να ελεγχθούν εξ αρχής, αφού διαμορφώνονται και οριοθετούνται από το ίδιο το σύστημα (Parsons, 1978: 37 στο Murphy, 1982: 297).

Ο Parsons υπήρξε δάσκαλος του, επίσης κοινωνιολόγου, Niklas Luhmann. Ο Luhmann απέρριψε μερικές πτυχές από τις θεωρίες του δασκάλου του, εμβάθυνε και ανέπτυξε κάποιες άλλες πτυχές τους, ενώ παράλληλα στο δικό του έργο φαίνεται πως προσπάθησε να ενώσει διάφορες δομολειτουργικές, συστημικές και κονστρουκτιβιστικές θεωρίες άλλων μεγάλων κοινωνιολόγων (Κοντάκος, 2013: 150). Αυτή η προσπάθεια τον οδήγησε στη διατύπωση μίας ολιστικότερης συστημικής θεωρίας, δίνοντάς του το προνόμιο να γίνει αρκετά πιο συμπεριληπτικός από τον δάσκαλό του και επιτρέποντάς του να εξηγήσει σημαντικά κοινωνικά φαινόμενα. Στο πλαίσιο της εξέλιξης της συστημικής θεωρίας, χωρίζει τα συστήματα σε τρία επιμέρους είδη με βάση την κοινωνική διαφοροποίηση. Ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές μπορούμε να διακρίνουμε τα κοινωνικά συστήματα τα οποία, όπως πιστεύει, εξελίσσονται αδιάκοπα χάρη στην συνεχή κατάτμιση και προσπαθούν να απομειώσουν την πολυπλοκότητα που υπάρχει μεταξύ του περιβάλλοντος και του συστήματος, η οποία διαμορφώνεται από όλα εκείνα τα γεγονότα που είναι πιθανόν να λάβουν χώρα ή αλλιώς τη λεγόμενη «ενδεχομενικότητα» (Luhmann 1971 στο Willke, 1996: 43).

Σύμφωνα με τον Κοντάκο, η πολυπλοκότητα που διέπει τον κόσμο γύρω μας βασίζει την ύπαρξή της στην ενδεχομενικότητα. Ο όρος ενδεχομενικότητα, ο οποίος απασχόλησε και τον Luhmann, αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να εξελιχθεί η πραγματικότητα. Στην ουσία πρόκειται για το ενδεχόμενο, το οποίο μπορεί να συμβεί ή όχι,

μπορεί να υπάρχει ή και να μην υπάρχει, μπορεί να είναι αλλά και να μην είναι, ανάλογα με τις δράσεις και τις αποφάσεις που λαμβάνονται, προσδίδοντας το αίσθημα του απρόβλεπτου και του αβέβαιου. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος αναφέρεται στην διπλή ενδεχομενικότητα που αναδύεται μέσα από την ύπαρξη και την αλληλεπίδραση του διπόλου ego – alter, δηλαδή του «δρώντος» προσώπου και του «άλλου» (Κοντάκος, 2013:150).

Για να καταλάβουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένα σύστημα, θα μπορούσαμε να παρομοιάσουμε το σύστημα ως μία μηχανή που για να λειτουργήσει εξαρτάται από το κάθε μικρό γρανάζι. Η καθεμία μονάδα του συστήματος (στην προκειμένη περίπτωση το κάθε γρανάζι) έχει διαφορετικούς σκοπούς και ρόλους, προσανατολισμένους σε ένα έργο. Έτσι, διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα μέρη του συστήματος, κατέχοντας παράλληλα μία εξειδίκευση που βοηθάει το σύστημα να λειτουργήσει. Ωστόσο, το γρανάζι αυτό οφείλει να παραμένει ενωμένο και σε άμεση αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέρη του συστήματος (στην προκειμένη περίπτωση της μηχανής), να ανταλλάσσει νοήματα και να επικοινωνεί με αυτά και με το περιβάλλον (Μαγκλάρας, 2013: 97-113). Χρησιμοποιώντας τον όρο νόημα, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται και εφαρμόζονται οι δυνατότητες δράσης και ζωής.

Όπως είναι φανερό, ο νέο-λειτουργισμός του Luhmann δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία, την σχέση και την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των μονάδων ενός συστήματος αλλά και μεταξύ του συστήματος και του περιβάλλοντός του, καθώς τα μηνύματα και τα νοήματα επηρεάζουν τη λειτουργία του (Μαγκλάρας, 2013: 96- 103). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι το περιβάλλον στη συστημική θεωρία του Luhmann έχει ξεχωριστή σημασία από το σύστημα. Με τον όρο περιβάλλον εννοείται εκείνος ο χώρος που βρίσκεται έξω από το σύστημα και μέσα του υπάρχει πιθανότητα να περικλείει κι άλλα συστήματα (Κοντάκος, 2017: 49). Ωστόσο, η αυτονομία του συστήματος, ίσως πηγάζει από το γεγονός ότι το ίδιο το σύστημα οριοθετεί το περιβάλλον του και (δεδομένου ότι αναφερόμαστε σε ένα ανοιχτό σύστημα) καθορίζει εάν θα δεχθεί ή όχι τις πληροφορίες που λαμβάνει από αυτό. Συνεπώς, εμφανίζεται μία στενή σχέση μεταξύ της επικοινωνίας και της κοινωνίας η οποία μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική ευταξία (Μαγκλάρας, 2013: 97-113). Είναι εμφανές ότι για τον Luhmann, ένα σύστημα δεν είναι απλό, αφού αποτελείται από μικρότερα ανεξάρτητα δομικά μέρη που λειτουργούν αρμονικά με τις υπόλοιπες μονάδες του (Bertalanffy, 1968).

Μάλιστα, το σύστημα έρχεται σε ισορροπία κάθε φορά, μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαναφοράς και της αυτοποίησης. Η αυτό-αναφορά, όπως ορίζει και η λέξη, αναφέρεται στην αναφορά, από το ίδιο το σύστημα, στα στοιχεία που το αποτελούν και τα οποία εμπερικλείει. Στοιχεία του συστήματος θεωρούνται ακόμα κι εκείνα που προήλθαν από το περιβάλλον του συστήματος αλλά εισέρχονται μέσα σε αυτό, με αποτέλεσμα να λειτουργούν πλέον ως μέρη του (Κοντάκος, 2013: 151). Η αυτό-ποίηση είναι η αναπαραγωγή του συστήματος μέσα από το ίδιο το σύστημα με σκοπό να διατηρεί την ταυτότητα του και τις λειτουργίες του. Δηλαδή, πρόκειται για την ικανότητα του συστήματος να δημιουργεί, ή αλλιώς να γεννάει, τα ίδια του τα μέρη μέσα από τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία του (Luhmann, 1995: 21).

Ένας ακόμη που δέχθηκε επιρροές από τον Talcott Parsons και ασχολήθηκε με βασικά ερωτήματα που αφορούν στην εξασφάλιση της κοινωνικής τάξης, στην έννοια της πολυπλοκότητας και στον λειτουργισμό ήταν ο κοινωνιολόγος Jürgen Habermas, ο οποίος διατύπωσε την θεωρία της επικοινωνιακής ορθολογικότητας. Στη θεωρία αυτή, η διυποκειμενικότητα, ως την μετάδοση και την κατανόηση ενός νοήματος από ένα δρων υποκείμενο σε ένα άλλο ή την αμοιβαία χρήση νοημάτων ως απόρροια του κοινού κώδικα επικοινωνίας, και η έννοια της επικοινωνίας κατέχουν σημαντικό ρόλο (Habermas, 1970: 361-362). Αξίζει να σημειωθεί ότι η διυποκειμενικότητα για την οποία κάνει λόγο ο Habermas δεν αναφέρεται στο υποκείμενο συγκεκριμένα ως ξεχωριστή οντότητα αλλά περισσότερο στην

ανάπτυξη μίας κοινωνικής σχέσης που έχει θετικό πρόσημο βασιζόμενη στην συγκατάθεση και την αποδοχή (Τάσης, 2012).

Στη θεωρία του, αναφέρεται στο καθαρό επικοινωνιακό πράττειν, που συσχετίζεται με τον όρο του Chomsky «γλωσσική ικανότητα» και διατυπώνει τρεις αξιώσεις εγκυρότητας (αλήθειας, ορθότητας, ειλικρίνειας) μέσω των οποίων πραγματοποιείται η επικοινωνία. Οι αξιώσεις εγκυρότητας εντάσσονται σε τρεις διαφορετικούς κόσμους. Στην πρώτη αξίωση εγκυρότητας, παρουσιάζονται τα συμβάντα/ γεγονότα μέσα σε έναν αντικειμενικό κόσμο όπου τα δεδομένα γίνονται αποδεκτά, στη δεύτερη προάγονται οι διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο ενός κοινωνικού κόσμου όπου οι πράξεις συμφωνούν με τις κοινωνικές νόρμες κατά τέτοιον τρόπο ώστε να μη θίγονται τα συμφέροντα κάποιου ατόμου και τέλος, στην τρίτη αξίωση εγκυρότητας παρουσιάζονται οι προσωπικές εμπειρίες σε αντιστοιχία με τον υποκειμενικό/ εσωτερικό κόσμο του υποκειμένου (Habermas, 1970: 370-372).

Ακολούθως, σε περίπτωση που οι αξιώσεις εγκυρότητας αμφισβητηθούν, τότε έρχεται ο διάλογος, ο οποίος στηρίζεται στην ηθική και με τη σειρά του οφείλει να πληροί τις προϋποθέσεις για μία ιδανική επικοινωνιακή κατάσταση. Για να γίνει αυτό εφικτό, σύμφωνα με τον Habermas, οι συνδιαλεγόμενοι/ες έχουν ισότιμο ρόλο στον διάλογο, συμμετέχουν με τη θέλησή τους σε αυτόν, επεξεργάζονται τα δεδομένα που τους δίνονται με τον δικό τους ρυθμό και τους παρέχεται το δικαίωμα να αμφισβητούν τα όσα ακούν. Βέβαια, θα πρέπει και να μπορούν να πάρουν την ευθύνη για όσα λένε διασφαλίζοντας ότι μεταφέρουν αληθείς πληροφορίες στους υπολοίπους. Φαίνεται λοιπόν ότι ο Habermas δίνει ιδιαίτερη αξία στην αλληλεπίδραση των μελών που λαμβάνουν συμμετοχή σε έναν διάλογο αλλά και στον ίδιο τον διάλογο, τον οποίο μάλιστα χωρίζει σε δύο κύριες κατηγορίες: τον θεωρητικό και τον πρακτικό (Τάσης, 2012: 1-2).

Επιπλέον, στη συστημική του θεωρία σημαντικό ρόλο κατέχει το δίπτυχο βιόκοσμος-σύστημα. Τα δύο αυτά υποσυστήματα προκύπτουν από την επεξεργασία του τετραδικού σχήματος του δάσκαλου του Talcott Parsons, το λεγόμενο Π.Ε.Ε.Λ. που συγκεντρώνει τις λειτουργίες των τεσσάρων υποσυστημάτων. Αναλυτικότερα, το αρκτικόλεξο αυτό εξάγεται από τις λέξεις: α) προσαρμογή, β) επίτευξη στόχων, γ) ενσωμάτωση και δ) λανθάνουσα κατάσταση. Η καθεμία από τις λέξεις/φράσεις αναφέρεται στο οικονομικό, πολιτικό, αξιακό και πολιτισμικό υποσύστημα αντίστοιχα (Μαγκλάρας, 2013: 141). Έτσι, ο Habermas χρησιμοποιεί τον όρο «βιόκοσμος» για να συγκεντρώσει την λειτουργία της λανθάνουσας κατάστασης και της ενσωμάτωσης σε αυτό, που ο Τάσης αναφέρει με λίγα λόγια ότι είναι το κοινώς αποδεκτό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο βοηθά τα υποκείμενα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε ίσους όρους, έχοντας κατά νου τις ίδιες συμβάσεις και με κατανοητά νοήματα (Τάσης, 2012:2).

Οι βασικές συνιστώσες του βιόκοσμου είναι ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα, οι οποίες ακολουθούν τη δική τους ξεχωριστή διαδικασία αναπαραγωγής, ώστε να εξασφαλίσουν την αναπαραγωγή του ίδιου του συστήματος. Στην περίπτωση του πολιτισμού, που ορίζεται ως το άθροισμα των κοινών ερμηνευτικών σχημάτων μεταξύ των ατόμων, έχουμε την πολιτισμική αναπαραγωγή που φροντίζει για τη συνέχεια στον χρόνο των παραδοσιακών στοιχείων. Στην περίπτωση της κοινωνίας, δηλαδή το άθροισμα των τυπικών οργανωτικών δομών που εξασφαλίζουν ότι τα υποκείμενα εντάσσονται σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, η αναπαραγωγή γίνεται μέσω της κοινωνικής ενσωμάτωσης που ρυθμίζει τις κοινωνικές ομάδες και τη δράση τους. Στην τελευταία περίπτωση, της προσωπικότητας, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για δράση, για παραδοχή των ευθυνών και για επικοινωνία, η κοινωνικοποίηση μέσω της οποίας κατακτούνται οι ικανότητες αλληλεπίδρασης και αρμονικής συμβίωσης αποτελεί το μέσον αναπαραγωγής (Τάσης, 2012: 2-3, Μαγκλάρας,

2013: 136-142). Έτσι, ενώ η αναπαραγωγή των πτυχών αυτών προμηνύει την συμβολική αναπαραγωγή του βιόκοσμου και την κυριαρχία της ευταξίας, η συνεχής απομόνωσή τους οδηγεί στην αυξητική τάση εξορθολογισμού του βιόκοσμου.

Ακόμη, πέρα από τη συμβολική αναπαραγωγή, ο Habermas αναγνωρίζει ότι υπάρχει και η υλική αναπαραγωγή. Η συγκεκριμένη λαμβάνει χώρα στο σύστημα. Με τον όρο σύστημα προσπαθεί να αποτυπώσει τη δράση που είναι προσανατολισμένη στην εξουσία και τα χρήματα και για αυτό, όπως ξεκαθαρίζει και ο ίδιος, λειτουργεί λιγότερο με βάση την επικοινωνιακή ορθολογικότητα και περισσότερο με βάση την εργαλειακή ορθολογικότητα, τα εμπειρικά κίνητρα. Σύμφωνα με τα όσα λέει, οι πράξεις που προσανατολίζονται με βάση τα πεδία της οικονομίας και του πολιτικού συστήματος αρχίζουν σταδιακά να αναμιγνύονται στους τομείς του βιόκοσμου, προσπαθώντας να τον ρυθμίσουν και να επηρεάζουν βασικούς θεσμούς και αξίες της κοινωνίας μεταβάλλοντας τις ισορροπίες και φυσικά προκαλώντας τον αποικισμό και την αποξήρασή του. Για αυτόν τον λόγο, καταλήγει σε μία κριτική κοινωνική θεωρία σύμφωνα με την οποία η κατάσταση αυτή μπορεί να βελτιωθεί με τη χρήση του διαλόγου που βασίζεται στην ηθική όπως επίσης και σε έναν εξορθολογισμό που αποσκοπεί στην αυτονόμηση των ατόμων και εν τέλει στην ανατροπή του αποικισμού (Τάσης, 2012: 3-4).

1.2.Θεωρίες Σχολείου

Οι θεωρίες σχολείου αποτυπώνουν διάφορες απόψεις και θέματα που αφορούν στον τρόπο που κάθε φορά προσεγγίζεται η εκπαίδευση, με βάση διαφορετικές ιδεολογίες και αξίες που επικρατούν στην κοινωνία, προκειμένου να αναπτυχθούν θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης. Είναι λογικό, να υπάρχουν περισσότερο παραδοσιακές θεωρίες που επικεντρώνονται στο πλήθος των γνώσεων και παραμερίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών και πιο σύγχρονες θεωρίες που συμβαδίζουν με τις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας δίνοντας βάση στη συστημική ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών, ώστε να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Κάθε μοντέλο μεριμνά, ώστε να εκφράζει τους ρόλους, τη θέση, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που κατέχουν σε αυτό οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί αλλά και η ίδια η διαδικασία της διδασκαλίας. Αξίζει η ανάλυση των μοντέλων αυτών προκειμένου να διερευνηθούν όλες οι παράμετροι μέσα από τις οποίες αναδύεται η αξία που δίνεται στην αγωγή (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 38).

Στην κατηγορία των μακρο-κοινωνικών θεωριών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική πλευρά των ανθρώπων και για αυτό οι σκοποί, οι λειτουργίες και η δομή της εκπαίδευσης ελέγχονται από εξωτερικά για την εκπαίδευση συστήματα. Μία από τις βασικότερες μακρο-κοινωνικές θεωρίες σχολείου είναι βασισμένη στον δομολειτουργισμό του Talcott Parsons, όπως αναλύθηκε και παραπάνω. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο Parsons δίνει μεγάλη αξία στη δομή και τις λειτουργίες της κοινωνίας μέσα από τις οποίες θεωρεί ότι μπορεί να υπάρξει αρμονία. Για να γίνει αυτό εφικτό, αναλύει τον ρόλο της εκπαίδευσης, ως ένα από τα συστήματα που απαρτίζουν την κοινωνία, δηλαδή ως μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος που συμβάλλει αρμονικά στην διεκπεραίωση των στόχων του και στη λειτουργία του. Στην περίπτωση για την οποία κάνει λόγο ο Parsons, στόχος είναι η κοινωνικοποίηση των πολιτών από νεαρή κι όλη ηλικία και η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου. Μέσα από αυτές τις δύο διαδικασίες, τα μέρη και οι δομές της κοινωνίας συμβάλλουν στην ευταξία (Γκλέζου, 2017).

Αρχικά, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κοινωνικοποίηση των μελών της κοινωνίας διότι αυτή ξεκινάει από νεαρή κιόλας ηλικία στο οικογενειακό περιβάλλον και αργότερα στο σχολικό περιβάλλον. Η κοινωνικοποίηση αφορά στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην

κοινωνική ζωή και στη συνύπαρξη με τους άλλους μέσα από την τήρηση κανόνων, την υιοθέτηση κοινών αξιών και την ανάληψη ρόλων. Το σχολείο προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες για την ένταξη τους στην κοινωνία με το να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες και να τους μεταδίδει τις διάφορες αξίες και τους κανόνες που διέπουν τη συγκεκριμένη κοινωνία. Έπειτα, μία ακόμα λειτουργία που καλείται να εφαρμόσει το σχολείο είναι η κοινωνική επιλογή, η οποία αναφέρεται στο μοίρασμα των ρόλων που πρόκειται να υιοθετήσουν οι πολίτες μέσα στην κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες κατάλληλα, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες και επιβραβεύει την καλή τους απόδοση με το να τους/τις διαχωρίζει σε κατηγορίες ανάλογα με τις κλίσεις τους, ώστε να επιλεγθούν για τον καταλληλότερο τομέα της κοινωνίας (ό/π).

Μία ακόμα μακρο-κοινωνική θεωρία σχολείου είναι αυτή που βασίζεται στην μαρξιστική ιδεολογία. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, ο διττός ρόλος της εκπαίδευσης έγκειται από τη μια πλευρά στην παροχή χρήσιμων γνώσεων για την επαγγελματική ασχολία με την οποία πρόκειται να καταπιαστούν οι μαθητές/τριες (Λάσκος, 2006: 15,16). Το σχολείο, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, δεν αποτελεί το μοναδικό μέσον διαμόρφωσης συμπεριφορών και προσωπικοτήτων, καθώς η αγωγή του ανθρώπου συνεχίζεται μέσα από τη συμβίωσή του με τους άλλους, την αλληλεπίδραση που έχει με αυτούς και κυρίως μέσα από την εργασία του. Έτσι, συνδέεται η μάθηση με την εμπειρία και η θεωρία με την πράξη, δίνοντας κατά κάποιο τρόπο ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία στη βιωματική μάθηση. Η βιωματική μάθηση όμως συμβαίνει μόνο στο εργασιακό περιβάλλον, καθώς στις σχολικές μονάδες η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες είναι καθολική και αποσκοπεί στην διαιώνιση των ιδεολογικών αρχών που διέπουν τη συγκεκριμένη κοινωνία και στην προετοιμασία τους για οποιαδήποτε ασχολία προκειμένου να εξελιχθούν, ανεξαρτήτως θέσης, κατεύθυνσης και ειδικότητας. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι δίνονται οι γενικές βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχτούν αργότερα για να μπορέσουν να αλληλεπιδρούν με τους συμπολίτες τους και να συνεχίσουν να μαθαίνουν (Μπαλτάς, 2018: 67-68).

Αρκετά χρόνια αργότερα από την μαρξιστική θεωρία, διατυπώθηκε μία άλλη θεωρία με αφορμή την ανάγκη που προέκυψε στις κοινωνικές επιστήμες για μία καθολική γλώσσα, ώστε να μπορούν να περιγράφουν και να εννοιολογούν τα ερευνητικά προβλήματα που συναντώνται σε διάφορους κλάδους. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση, γνωστή ως θεσμισμός, αποδίδεται στην απογοήτευση που προκάλεσαν οι κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες δεν δρούσαν πλέον σχετικά αυτόνομα αλλά είχαν καταφέρει να εξορθολογιστούν για την επιδίωξη ιδιωτικών συμφερόντων. Η θεωρία των θεσμών, βέβαια έχει επαναπροσδιοριστεί με αποτέλεσμα να μπορούμε να μιλάμε για παλιά και νεότερη θεσμική σκέψη (Meyer & Rowan, 2006).

Σύμφωνα με τους Meyer και Rowan (2006) η αναγνώριση των νέων τρόπων με τους οποίους θα μπορούσαν να μελετηθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γίνεται με πολύ αργό ρυθμό σε αντίθεση με τις ραγδαίες αλλαγές που προκλήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα εκείνη την εποχή και αυτό, γιατί οι κοινωνικές εξελίξεις προκαλούν όπως φαίνεται νέες θεσμικές πρακτικές. Οι τρεις κύριες αλλαγές που άλλαξαν τη θεσμική πραγματικότητα στην εκπαίδευση αφορούν: α) στην παροχή περισσότερων επιλογών εκπαίδευσης, όπως είναι τα φροντιστήρια και οι ιδιωτικές επαγγελματικές σχολές, β) στην στενότερη σύνδεση και την επιβολή ελέγχου των πρακτικών που ακολουθούν οι άλλοτε αυτόνομοι οργανισμοί και φυσικά γ) στον κεντρικότερο ρόλο που κατέχει πλέον η εκπαίδευση στην κοινωνία αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομία.

Σε μία θεσμική ανάλυση των Meyer et al (στο Meyer & Rowan, 2006) αποτυπώνεται η πρώτη μορφή της θεσμικής θεωρίας στην οποία φαίνεται ότι η ανάγκη για τη διατήρηση της νομιμότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων τα οδηγεί να συνδέονται χαλαρά μεταξύ των

επιπέδων ιεράρχησής τους. Η εφαρμογή χαλαρών δεσμών μεταξύ υψηλότερων και κατώτερων επιπέδων στις βαθμίδες της εκπαίδευσης συμβάλλουν με έναν παράδοξο τρόπο στη σταθερότητα του οργανισμού για μεγάλες χρονικές περιόδους. Έτσι, είναι φανερό ότι η κυβέρνηση και τα επαγγέλματα τα ίδια ελέγχουν την εκπαίδευση με την επιβολή της συμμόρφωσης της στους κανόνες, τις γνώσεις και τις αξίες που πρεσβεύουν, εξασφαλίζοντας την επιτυχία τους. Αργότερα, η θεσμική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών οργανισμών όχι μόνο με τις κρατικές υποδείξεις αλλά και με τις προτιμήσεις των ιδιωτών ανέδειξε ότι τελικά τους περιόρισε, τους υπονόμωσε και προσπάθησε να τους αλλάξει, ώστε να συμμορφώνονται παθητικά παραμερίζοντας την αποτελεσματικότητά τους.

Με βάση τη θεωρία αυτή, χαρακτηριστικό των κοινωνικών θεσμών, άρα και της εκπαίδευσης, είναι η ενδεχόμενη μορφή που μπορούν να πάρουν σε βάθος χρόνου αλλά και από τόπο σε τόπο. Στο παράδειγμα της εκπαίδευσης, ο κύριος σκοπός της θεωρίας των θεσμών είναι να αναδεικνύει τα κίνητρα και τα οφέλη επιλογής της συγκεκριμένης αυτής μορφής που παίρνει κάθε φορά αλλά και τους κινδύνους που οδήγησαν στον αποκλεισμό των άλλων πιθανών μορφών εκπαίδευσης. Αυτό που διερευνά η θεσμική ανάλυση, πέρα από τις εναλλακτικές, είναι ποια κοινωνική ομάδα ευνοείται ή μειονεκτεί από την ακολουθία των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων, πώς συνδέεται η εκπαίδευση με άλλους κοινωνικούς θεσμούς της κοινωνίας, τους περιορισμούς που εμφανίζουν και οι πρακτικές που ακολουθεί (όπ/π).

Η ανάγκη για κατανόηση της ψυχοσύνθεσης και του τρόπου δόμησης της προσωπικότητας των παιδιών αναδύθηκε με την πάροδο των χρόνων και έφερε στο επίκεντρο τη δημιουργία μεθόδων διδασκαλίας που είναι προσανατολισμένες προς τις ανάγκες και τον τρόπο μάθησης των παιδιών. Προκειμένου, λοιπόν, να δοθούν οι κατάλληλες βάσεις και να προταθούν οι κατάλληλες μέθοδοι και τα εργαλεία, διάφοροι θεωρητικοί και ερευνητές έχουν καταλήξει σε θεωρίες όπως είναι η ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud, στην οποία βέβαια έχει ασκηθεί κριτική από πολλούς.

Ο Freud μέσα από τη θεωρία του προσπάθησε να καταλάβει, να αναλύσει και να αιτιολογήσει την συμπεριφορά των ανθρώπων, στηριζόμενος σε καινούργιες τεχνικές που εισήγαγε ο ίδιος. Έτσι, από την εκπαίδευση, που είναι προσανατολισμένη στις γνώσεις, περνάμε στην αγωγή, η οποία επικεντρώνεται στον ψυχισμό και τις συμπεριφορές των παιδιών. Από τον/την δάσκαλο/α περνάμε στον/ην παιδαγωγό, ο/η οποίος/α αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες ως ξεχωριστές οντότητες, αξίες σεβασμού, με ανάγκες και ενδιαφέροντα και για αυτό προσαρμόζει τη διδασκαλία του/της ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές/τριες έχουν πλέον ενεργητικό ρόλο στη μάθηση και μπορούν να εκφραστούν, να μοιραστούν προβληματισμούς και να εμπιστευθούν τον/ την δάσκαλο/α τους (Ατζίνα, 1999).

Οι πληροφορίες που βοήθησαν τους/τις παιδαγωγούς να επωφεληθούν από την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud προήλθαν από δύο κύρια μέρη της. Ένα απ' αυτά βρίσκεται στο γεγονός ότι ο Βιεννέζος γιατρός χώρισε την ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη των παιδιών σε τρία στάδια ανάλογα με τη βιολογική λειτουργία από την οποία αντλούν ικανοποίηση. Όπως αναλύει ο ίδιος στο έργο του, στο πρώτο στάδιο της ζωής η ικανοποίηση αντλείται από το στόμα, αργότερα μετατοπίζεται στον πρωκτό και τελικά στα γεννητικά όργανα (Feldman, 2011: 56-59). Σε όλα τα στάδια, ωστόσο, το παιδί μαθαίνει να κρατάει τις ορμές του, προκειμένου να συμπεριφέρεται με έναν κοινωνικά ορθό τρόπο (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 48).

Επίσης, χώρισε την προσωπικότητα των ανθρώπων σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση φέρει την ονομασία «εκείνο» ή αλλιώς «αυτό» και αφορά στα εγγενή ένστικτα, όπως είναι η πείνα, τα οποία ο άνθρωπος προσπαθεί να ικανοποιήσει για να φθάσει στην ηδονή. Το «εκείνο»

αναφέρεται στον εαυτό όπως θα μπορούσε να υπάρχει έξω από τα κοινωνικά πλαίσια. Η δεύτερη διάσταση της προσωπικότητας για τον Freud είναι το «εγώ» το οποίο προσπαθεί με έναν τρόπο να περιορίσει τα πρωτόγονα ένστικτα και να υιοθετήσει έναν εξορθολογισμένο τρόπο συμπεριφοράς που θα είναι σύμφωνος με τους κανόνες της κοινωνίας, ώστε να μπορέσει να ενσωματωθεί σε αυτήν. Το «εγώ» αποτελείται από τη συνειδητή πλευρά του εαυτού, που ρυθμίζει την προσωπικότητα (Feldman, 2011: 56-59).

Η τρίτη διάσταση που δίνει ο Freud στην οργάνωση του εαυτού είναι το «υπερεγώ» και αναφέρεται στη συνείδηση, στον ιδανικό εαυτό που προσπαθούν όλοι να κατακτήσουν έχοντας στο μυαλό τους συγκεκριμένες ηθικές και κοινωνικές διδαχές που έχουν δεχθεί. Όπως φαίνεται, στη διαμόρφωση του «υπερεγώ» συμβάλλουν αρχικά η οικογένεια, έπειτα το σχολείο και η εκπαίδευση που δέχεται το παιδί και στη συνέχεια η συναναστροφή του με άλλους σημαντικούς για αυτό ανθρώπους (Feldman, 2011: 56-59). Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την ψυχαναλυτική θεωρία συμβαίνει κυρίως μέσω της διάστασης του «υπερεγώ» καθώς οι μαθητές εσωτερικεύουν όλες εκείνες τις αξίες και τα ερεθίσματα που δέχονται από τον περίγυρό τους προκειμένου να προσπαθήσουν να συμπεριφερθούν με ανάλογο τρόπο που θα γίνεται αποδεκτός από την κοινωνία (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 48).

Εκείνη η μικρο-προοπτική θεωρία που συνίσταται από ένα σύνολο απόψεων διάφορων θεωρητικών είναι αυτή του συμβολικού ιντεραξιονισμού. Ο συμβολικός ιντεραξιονισμός πραγματεύεται την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ του δράντος υποκειμένου και ενός άλλου, ετέρου του. Κύριο μέσο έκφρασης των υποκειμένων είναι τα σύμβολα, τα νοήματα και οι κινήσεις τους. Συνήθως, τα μέλη της ίδιας κοινωνίας που έρχονται σε επικοινωνία μπορούν να αποκωδικοποιήσουν με σωστό τρόπο τις χειρονομίες και τη σημασία των λεκτικών ή μη λεκτικών συμβόλων, ώστε η επικοινωνία να γίνεται με αποτελεσματικότερο τρόπο, χωρίς κενά, παραλείψεις και παρεξηγήσεις (Ritzer, 2012). Αυτά τα νοήματα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν ένα είδος ανατροφοδότησης για τον συνομιλητή, καθώς οδηγεί στη ρύθμιση της συμπεριφοράς του και στην προσαρμογή του στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των άλλων.

Έτσι, τα νοήματα των ανθρώπων οφείλουν να εκφράζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι συμβατά με τις απόψεις και τις ανάγκες των συνανθρώπων τους (Τζωρτζάκη 2012: 14). Ο George Herbert Mead αναφέρεται σε αυτήν την κοινωνική πλευρά του εαυτού που ακολουθεί τις κοινωνικές νόρμες και τις αποδεκτές από την κοινωνία συμπεριφορές ως «me», διαχωρίζοντας την από την προσωπική πλευρά, την οποία και ονομάζει «I» και που διαμορφώνεται από τον ίδιο τον άνθρωπο στην προσπάθειά του να ασκήσει κριτική στο «me», επηρεασμένος από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τους εταίρους του (Κελπανιδης, 2012: 641-642).

Οι βάσεις για τη θεωρία του συμβολικού ιντεραξιονισμού μπορεί να τέθηκαν από τον G. H. Mead, όμως υπήρξαν και άλλοι θεωρητικοί που συνέβαλαν στη διαμόρφωση αυτής της θεωρίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του μαθητή του, Blumer (1969), ο οποίος βασισμένος στη θεωρία του δασκάλου του, αναφέρει ότι οι άνθρωποι είναι αυτοί που νοηματοδοτούν τα διάφορα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα γύρω τους (στο Moore, 2012). Ο Blumer (1969: 2) εστίασε την προσοχή στην αλληλεπίδραση του δράντος προσώπου με τον κόσμο, στην θεώρηση αυτών των δύο με την προοπτική μίας δυναμικής λειτουργίας και στην ικανότητά του δράντος προσώπου να μπορεί να ερμηνεύει τα νοήματα που λαμβάνει από τον κόσμο γύρω του.

Ο Goffman, το 1996, παρομοίασε τους ανθρώπους με ηθοποιούς και την αλληλεπίδραση που έχουν, με την δραματοποίηση. Κάθε φορά που έρχονται σε επικοινωνία αποτελεί μία καινούργια αφορμή για αυτούς, να αναλάβουν και να δραματοποιήσουν έναν ρόλο. Επίσης,

ανέλυσε τον τρόπο με τον οποίον τα άτομα παρουσιάζουν τον εαυτό τους στους άλλους προκειμένου να προκαλέσουν τις εντυπώσεις και τις αντιδράσεις που επιθυμούν. Για αυτό και πολλές φορές οι συμπεριφορές τους ποικίλλουν ανάλογα με τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνονται και τις καταστάσεις στις οποίες βρίσκονται. Όταν επιτυγχάνουν να υπάρξει συμφωνία μεταξύ της εικόνας που εκφράζουν στην πραγματικότητα και της αντίληψης που έχουν σκοπό να δημιουργήσουν οι άλλοι για αυτούς, τότε έχουν καταφέρει να κατευθύνουν, να ελέγξουν και να διαχειριστούν τις εντυπώσεις που προκαλούνται. Αυτό μπορεί να γίνει με τα μέσα που διαθέτουν σε αυτή την κατηγορία που ο ίδιος ονομάζει «front stage», δηλαδή τα μέσα που υπάρχουν στο προσκήνιο όπως είναι ο τόνος της φωνής, η αμφίεση και το ύφος (Shamus, 2020: 13-15).

Υπάρχει βέβαια και μία άλλη περιοχή την οποία ονομάζει «back stage», δηλαδή παρασκήνια, όπου τα άτομα φυλάνε συνήθως τα καταπιεσμένα για αυτά γεγονότα. Σε αυτή την περιοχή τα άτομα εκδηλώνουν τον πραγματικό τους εαυτό και καταπιάνονται με την εξονυχιστική διερεύνηση των ατελειών που πιθανότατα υπάρχουν στον τρόπο και τα μέσα με τα οποία εκτίθενται στο προσκήνιο και φυσικά την ανακατασκευή τους μέσα από συνεχείς πρόβες, χωρίς την παρουσία κοινού, για την βελτιστοποίηση του αποτελέσματος, δηλαδή της εικόνας τους (Shamus, 2020: 69-71).

Παρόμοια αντίληψη είχε και ο Charles Horton Cooley, ο οποίος εισήγαγε τη θεωρία του καθρεπτισμένου εαυτού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα άτομα οραματίζονται τις καθώς πρέπει συμπεριφορές και έπειτα τις ενσαρκώνουν. Επομένως, κατασκευάζουν μία εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εμφανίζονται στους άλλους, αντιδρούν στα συναισθήματα που προκαλούνται από τις κρίσεις των άλλων και εν τέλει εξελίσσονται βασισμένοι στις κριτικές που τους ασκούνται. Η πρόοδος για τον εαυτό τους επέρχεται βασισμένη σε αυτό που πιστεύουν ότι βλέπουν οι άλλοι σε αυτούς με σκοπό να γίνονται αποδεκτοί και να ταιριάζουν (Siljanovska & Stojcevska, 2018: 63)

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση της κοινωνικής πλευράς του εαυτού μέσα από την εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων, που βοηθάει τα άτομα να αποκωδικοποιούν και να εκφράζουν νοήματα σε οποιαδήποτε κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Συνήθως, η διαμόρφωση των ατομικών χαρακτηριστικών ποικίλλει και μεταβάλλεται συνεχώς, καθώς στηρίζεται στις αντιλήψεις της κοινωνίας και τις περιστάσεις, που αλλάζουν με ραγδαίο ρυθμό, ακολουθώντας τις αλλαγές που συμβαίνουν σε τεχνολογικό, εκπαιδευτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο. Πάντως, ο συμβολικός ιντεραξιονισμός στην εκπαίδευση προϋποθέτει την παρουσία προσδοκιών για την εφαρμογή των κανόνων και την ανταπόκριση στα καθήκοντα των μαθητών αλλά με αυτόν τον τρόπο απορρίπτει την ανάπτυξη μίας διαφορετικής και πρωτότυπης συμπεριφοράς, απορρίπτοντας τις αποκλίνουσες οντότητες (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 51).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η ερμηνευτική παιδαγωγική ή αλλιώς νοολογική παιδαγωγική θεωρία σχολείου η οποία έχει αναπτυχθεί μεταξύ άλλων και από τον Γερμανό φιλόσοφο και ιστορικό Wilhelm Dilthey (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 52). Η ερμηνευτική αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την μελέτη και την ανάλυση ιστορικών και παιδαγωγικών φαινομένων και προβλημάτων, που δεν μπορούν να εξεταστούν μέσω εμπειρικών μεθόδων, διότι για να επιτευχθεί χρειάζεται α) η επιστράτευση των βιωμάτων και των γνώσεων του ερμηνευτή, β) η προσπάθεια αντιστοιχίας των ερμηνειών με τα κοινωνικά περιβάλλοντα και γ) η διαρκής επανάληψη της απόπειρας ερμηνείας με στόχο τη σταδιακή εμβάθυνση και αποτελεσματικότερη κατανόηση του αντικειμένου (Ξωχέλλης, 1997:98, Πυργιωτάκης, 1999: 105).

Σύμφωνα με την ερμηνευτική θεωρία που ανέπτυξε ο Dilthey, η γνώση των ατόμων αντλείται από την εμπειρία, για αυτό και οι άνθρωποι ξεκινάνε από μικρή κιόλας ηλικία να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι. Τα βιώματα και τα γεγονότα φέρουν από μόνα τους ένα νόημα και για αυτό χρειάζεται μία επιστήμη που τα αποκωδικοποιεί, τα ερμηνεύει και τα κατανοεί συνάμα. Ο ίδιος διακρίνει τα κοινωνικά από τα φυσικά φαινόμενα και εμβαθύνει στην εξήγηση των ιστορικών γεγονότων εκ των έσω, δίνοντας βάση στο πολιτιστικό πλαίσιο και τον ψυχισμό των ανθρώπων, καθώς όπως υποστηρίζει οι άνθρωποι είμαστε ιστορία (Κρίβας, 1999: 58). Επίσης, στην προσπάθεια συγκρότησης μιας καθαρά παιδαγωγικής επιστήμης που διαφοροποιείται από τη φιλοσοφία, τη θεολογία και τις φυσικές επιστήμες, αποδίδει ξεχωριστό χαρακτήρα στην έννοια της ερμηνείας και της εξήγησης όταν πρόκειται για την μελέτη των συμπεριφορών των μαθητών/τριών, καθώς είναι ακατόρθωτη η γενίκευση αλλά όχι η εμβάθυνση στον τρόπο που οι συμμετέχοντες/ουσες βιώνουν τη διδασκαλία και στον λόγο για τον οποίο αντιδρούν (Κρίβας, 1997: 48, Ξωχέλλης, 1997 :103-107).

Καταλήγοντας, η εννοιολογική παιδαγωγική θεωρία προσπαθεί να αναδείξει την ιστορικότητα, την κοινωνικότητα και την πολιτιστική πλευρά του ανθρώπου με μοναδικό σκοπό την εξέλιξη και την βελτίωση του ίδιου αλλά και της κοινωνίας. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, πέρα από τη μόρφωση, είναι οι ικανότητες και οι δεξιότητες που λειτουργούν υποστηρικτικά στην κοινωνική ζωή του. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους, παρέχοντας τους τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες που θα τους/τις βοηθήσουν για να βγουν στον έξω κόσμο ενώ παράλληλα τους/τις αντιμετωπίζουν σαν ξεχωριστές ολοκληρωμένες προσωπικότητες που έχουν τα δικά τους αισθήματα, ανάγκες, σκέψεις και προβληματισμούς (Ανδριώτη, 2014: 17-18). Έτσι, αναδεικνύεται και η σχέση που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, η οποία βασίζεται στην κατανόηση, την εμπάθεια και την υποστήριξη που δίνεται κυρίως προς τους/τις μαθητές/τριες για την επίτευξη μιας αποτελεσματικότερης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2011 στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 52).

1.3.Θεωρίες και Μοντέλα Σχολικής Ανάπτυξης

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι κάθε θεωρία σχολείου αναπτύχθηκε με βάση τα δεδομένα και τις ανάγκες της κάθε εποχής με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητα του σχολείου, η οποία κρίνεται και από την σχολική απόδοση των μαθητών. Αρχικά, δόθηκε έμφαση στην ποσότητα των γνώσεων και ταυτόχρονα σε όλα τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά που απαρτίζουν το σχολείο προκειμένου να διαμορφωθεί ένα σχολικό κλίμα στο οποίο προάγεται η μάθηση. Αργότερα, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση ενός συστημικά οργανωμένου σχολείου που καλλιεργεί τις δεξιότητες των παιδιών ανεξαρτήτως κοινωνικού στρώματος και οικογενειακού υποβάθρου (Ξωχέλλης, 2005: 16 στο Κοντάκος, 2016: 54-55).

Έπειτα, έλαβαν χώρα αξιολογικές μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν στην διδασκαλία, στην εκπαίδευση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών. Το νέο αυτό σχολείο γίνεται αντιληπτό με έναν περισσότερο συστημικό τρόπο και βάζει ως βασικό στόχο τη Σχολική Ανάπτυξη ή αλλιώς τη Σχολική Βελτίωση, η οποία μπορεί να επέλθει μέσα από την μετατόπιση της βαρύτητας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των παιδιών και εστιάζοντας στην κουλτούρα των οργανισμών (όπ/π). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι όταν κάνουμε λόγο για Σχολική Ανάπτυξη, αναφερόμαστε σε ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο φαινόμενο για την ανάλυση του οποίου χρήζει απαραίτητη η επίκληση σε πολύπλοκες θεωρίες.

Η θεωρία σχολικής ανάπτυξης, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις θεωρίες του σχολείου πήρε διάφορες μορφές μέχρι να καταλήξει στην μορφή με την οποία την ξέρουμε σήμερα, ανάλογα με την εποχή και τις επιρροές των θεωρητικών και των ερευνητών που την εξέφρασαν. Πολλοί ήταν εκείνοι που προσπάθησαν να εκφράσουν μία τέτοια θεωρία, την οποία για να μπορέσουμε σήμερα να αποτυπώσουμε, θα πρέπει να παραπέμψουμε στην θεωρία κοινωνικών συστημάτων όπως εκφράστηκε από τον N. Luhman, να αναλύσουμε τους τομείς ανάπτυξης σχολικής μονάδας και να καταλήξουμε στους όρους μανθάνον και ευφύες σχολείο (Κοντάκος, 2018).

Με λίγα λόγια, ο N. Luhman εκφράζοντας τη θεωρία κοινωνικών συστημάτων και συνεπώς αναλύοντας τον τρόπο οργάνωσης μιας κοινωνίας, διέκρινε τα συστήματα σε τρεις κατηγορίες με αποτέλεσμα να διαφοροποιεί τα μέρη της κοινωνίας και να υπονοεί την πολυπλοκότητα που εμπερικλείει η κοινωνία στο σύνολο της. Το νόημα που δίνεται στην πολυπλοκότητα είναι η συμμετοχή του συστήματος σε πάρα πολλές καταστάσεις, ενώ φαίνεται να συνδέεται και με την ενδεχομενικότητα κατά την οποία εκδηλώνονται πάρα πολλές και απρόβλεπτες συμπεριφορές. Συνεπώς, η πολυπλοκότητα συναντάται σε όλες τις σχολικές μονάδες, αφού μέσα σε αυτές λαμβάνουν χώρα άπειρες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων, τα οποία μάλιστα υιοθετούν συγκεκριμένους ρόλους που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του συστήματος και του δίνουν τη δυνατότητα της αυτοποίησης, ώστε να βελτιώνεται συνεχώς (Κοντάκος, 2016: 83- 84).

Η συνεχής αυτή σχολική βελτίωση ή αλλιώς σχολική ανάπτυξη συμβαίνει μέσα από την ανάπτυξη των λειτουργιών της σχολικής μονάδας. Στις αρχικές θεωρίες σχολικής ανάπτυξης δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη διδασκαλίας στην ανάπτυξη προσωπικού και στην οργανωσιακή ανάπτυξη και έπειτα απασχόλησαν τους ερευνητές η ανάπτυξη ηγεσίας και management, η ανάπτυξη κλίματος του σχολείου και κλίματος τάξης, η ανάπτυξη εσωτερικών και εξωτερικών συνεργασιών και τέλος, η ανάπτυξη και διασφάλιση της ποιότητας. Η κάθε μία από αυτές τις λειτουργίες έχει άμεση σχέση με τις υπόλοιπες και βρίσκεται σε μία συστημική συνάρτηση μαζί τους. Η ανάπτυξη της μιας λειτουργίας μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη τον υπολοίπων και εν τέλει στην ανάπτυξη ολόκληρου του σχολικού οργανισμού ή ακόμα και του εκπαιδευτικού συστήματος (όπ/π: 69-70).

Φαίνεται ότι η Σχολική Ανάπτυξη είναι ένα καθολικά συστημικό φαινόμενο και για αυτόν τον λόγο η έμφαση δεν δίνεται αποκλειστικά και σφαιρικά στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά επικεντρώνεται στον ίδιο τον σχολικό οργανισμό για τον οποίο είναι υπεύθυνα τα μέλη του. Ωστόσο, πριν από το 1980, ο όρος χρησιμοποιούταν κυρίως στις περιπτώσεις αναφοράς στην διάρθρωση των εκπαιδευτικών κτηρίων όπως επίσης και στις αλλαγές που δέχονταν για την εύρυθμη λειτουργία τους (Παπαδόπουλος, 2018). Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2018), στην προσπάθεια αποτύπωσης της έννοιας «Σχολική Ανάπτυξη», οι ερευνητές δανείστηκαν θεωρίες και ορολογίες από τον τομέα της «Οργανωσιακής Ανάπτυξης».

Η **Οργανωσιακή Ανάπτυξη** αφορά στις αποφάσεις που λαμβάνουν τα μέλη ενός οργανισμού, στους στόχους που θέτουν, στις δράσεις που κάνουν και στην αξιολόγηση όλων αυτών, στοχεύοντας στην αλλαγή και στην αποτελεσματικότητά του, ώστε να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες εργασίας είτε αυτό σημαίνει βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και συνεπώς αύξηση της επίδοσής τους (κίνημα ανθρωπίνων σχέσεων) είτε προσωπική ικανοποίηση. Η προσωπική ικανοποίηση τίθεται ως παράμετρος της οργανωσιακής ανάπτυξης λίγο αργότερα, με τον εμπλουτισμό του κινήματος ανθρωπίνων σχέσεων από τον K. Lewis, ο οποίος παρατήρησε μεταξύ άλλων και τον φαύλο κύκλο που διαγράφουν τα στάδια αλλαγών: απόψυξη, κίνηση, ανάψυξη. Πάντως, η Σχολική Ανάπτυξη μέσα από την Οργανωσιακή

Ανάπτυξη βλέπουμε ότι απευθύνεται στον οργανισμό στο σύνολό του, ως κοινωνικό σύστημα (Κοντάκος, 2018β).

Από το 1980 και μετά, κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα βιβλία που αναφέρονται στη Σχολική Ανάπτυξη ως την πρόοδο που διαγράφουν οι σχολικοί οργανισμοί αλλά και ως την έννοια που ενώνει το σχολείο με την κοινωνία ως ένα υποσύστημα της κοινωνίας. Τότε, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αξία του σχολείου για την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών, στον τρόπο διάρθρωσης/ οργάνωσής του και στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Rolf & Tillmann, 1980: 242f, 243ff στο Παπαδόπουλος, 2018). Με αυτόν τον τρόπο η οργανωσιακή ανάπτυξη παίρνει μία περισσότερο παιδαγωγική χροιά και ανοίγει το δρόμο για την εισαγωγή μοντέλων και μεθόδων όπως είναι η θεσμική διαδικασία.

Το σχολείο διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους οργανισμούς σύμφωνα με την κατάταξη του Mitzberg (1992), ο οποίος το εντάσσει στην κατηγορία της επαγγελματικής γραφειοκρατίας, πράγμα που σημαίνει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν πιστοποιημένη κατάρτιση και μπορούν να δρουν ανεξάρτητα αλλά αναπτύσσοντας άμεση σχέση με τους μαθητές τους (Mitzberg 1992 στο Κοντάκος, 2018β). Εν τούτοις, η **Παιδαγωγική Οργανωσιακή Ανάπτυξη** μειονεκτεί στην ανάπτυξη καινοτομιών και συνεπώς στην ένταξη τεχνολογικών μέσων στο σχολείο, που σύμφωνα με τη θεωρία του Luhmann, οφείλεται στον τρόπο διαμόρφωσης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Κοντάκος, 2018β).

Από την Παιδαγωγική Οργανωσιακή Ανάπτυξη περνάμε στην **Παιδαγωγική Σχολική Ανάπτυξη** η οποία δίνει περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία και στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών για την προαγωγή της αυτονομίας τους. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, θέτονται στόχοι ανάπτυξης της διδακτικής κουλτούρας με την παροχή υποστηρικτικών μέσων, εργαλείων και επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και της μαθησιακής κουλτούρας με την προώθηση τεχνικών αποτελεσματικότερης μάθησης για τους μαθητές. Έρχονται, λοιπόν, στο επίκεντρο η ανάπτυξη της διδασκαλίας και η ανάπτυξη του προσωπικού που αποτελούν δύο από τους έξι τομείς της σχολικής ανάπτυξης. Έτσι υπάρχουν περισσότερο καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί που βοηθάνε στην ανάπτυξη περισσότερο αυτόνομων προσωπικοτήτων (όπ/π).

Λίγο αργότερα κάνει την εμφάνισή του το μοντέλο της **Σχολικής Ανάπτυξης ως Συστημικής Συνάφειας**, το οποίο οργανώνεται σε τρεις τομείς άμεσα συνυφασμένους που αλληλοεπηρεάζονται. Αρχικά, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του σχολικού μάντζμεντ, δηλαδή στην σχολική οργάνωση η οποία επέρχεται με μία αποτελεσματική διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η ανάπτυξη της διδασκαλίας αποτελεί τον δεύτερο τομέα που κατέχει επίσης σημαντική θέση στην πορεία της σχολικής εξέλιξης και αφορά κυρίως τον προγραμματισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και στην εφαρμογή αξιολόγησης της επίδοσης. Ο τρίτος τομέας, ο οποίος επιδράει συστημικά στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας, αφού μπορεί να εξελιχθεί και ο ίδιος, είναι η ανάπτυξη του προσωπικού που λαμβάνει χώρα κυρίως ατομικά και εστιάζει στην ανάπτυξη ικανοτήτων που βοηθάνε τη διδασκαλία αλλά και την συνεργασία μεταξύ των δασκάλων (όπ/π).

Αξίζει να αναφερθούμε στο γεγονός πως ακόμα και σήμερα πολλοί είναι εκείνοι που επικρίνουν το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται τις μεταρρυθμίσεις στο σύνολό του, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις μικρές ιδιαιτερότητες που εμφανίζουν οι διαφορετικές σχολικές μονάδες ανάλογα με τον τόπο, την κοινωνία και την οργανωσιακή κουλτούρα τους (Κοντάκος, 2016: 56). Η ανάγκη για την παραχώρηση ενός βαθμού ελευθερίας και αυτονομίας των σχολείων έρχεται στο προσκήνιο ως απάντηση στο πρόβλημα, σύμφωνα με την αντίληψη ότι το σχολείο αποτελεί μία «παιδαγωγική μονάδα δράσης» (Fend, 1986 στο Κοντάκος, 2018β). Κατά αυτόν τον τρόπο, άνοιξε ο δρόμος προς την Σχολική Ανάπτυξη ως

Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων, η οποία μπορεί να επέλθει εκ των έσω, με βάση τις αποφάσεις που λαμβάνουν, τις λειτουργίες που καθορίζουν και τις δράσεις που πραγματοποιούν τα στελέχη του σχολείου, στο πλαίσιο της αυτόνομης δράσης του και ανταποκρινόμενο στην ιδέα ότι το ίδιο το σχολείο αποτελεί «κινητήρια δύναμη της εξέλιξης» (Dalín et al. 1990 στο Κοντάκος, 2018β). Έτσι, το κέντρο εστίασης της σχολικής ανάπτυξης μεταφέρεται στην ανάπτυξη, βελτίωση και ευχαρίστηση όλων των επιπέδων και υποσυστημάτων του σχολείου, των λειτουργιών αυτού καθώς και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, της διοίκησης, της διδασκαλίας και της μάθησης.

Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του σχολείου, τη μέριμνα για την βελτίωση της λειτουργίας του και την αύξηση της ποιότητας του έργου του. Το βάρος της υλοποίησης και της ανάληψης ευθυνών για όλα τα παραπάνω πέφτει στην ίδια τη σχολική μονάδα, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, τον/την διευθυντή/ντρια, το προσωπικό, τους/τις μαθητές/τριες ακόμα και τους γονείς, δημιουργώντας ένα αυτοαναφορικό, αυτό-ποιητικό και αυτόνομο σύστημα με καθαρά προσδιορισμένους στόχους και μέσα με τα οποία θα μπορέσει να φθάσει στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Παρατηρούμε ότι το σχολείο υιοθετεί όλες εκείνες τις λειτουργίες που προσδιορίζουν έναν μανθάνοντα οργανισμό, ώστε να εξελίσσεται βαθμιαία και να μετατρέπεται σε έναν τέτοιο οργανισμό με το να «*παράγει και να αναπαράγει συνεχώς την εκπαίδευση και τον εαυτό του*» (Κοντάκος, 2016: 84). Πλέον, το σχολείο είναι ικανό να διαχειρίζεται και να ανταποκρίνεται στα δεδομένα και στα γεγονότα, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη διεκπεραίωση εργασιών και δράσεων καθώς και να είναι ευέλικτο προς τις αλλαγές που αποσκοπούν στην κατάκτηση των στόχων του.

1.4. Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα

Σύστημα νοείται το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων από τα οποία αποτελείται το σύστημα και τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται. Αυτά τα επιμέρους στοιχεία αποτελούν τα υποσυστήματα ενός συστήματος, που μπορεί να εκτελούν διαφορετικές λειτουργίες αλλά είναι όλα προσανατολισμένα στους στόχους του συστήματος (Καμπουρίδης, 2002, Epstein, 2001: 38). Τα συστήματα με βάση τις επιρροές που δέχονται ή δεν δέχονται από τους εξωτερικούς παράγοντες μπορεί να είναι κλειστά ή ανοιχτά, με βάση τις τακτικές ή όχι μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό τους μπορεί να είναι δυναμικά ή στατικά και με βάση τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ των υποσυστημάτων του μπορεί να είναι πολύπλοκα ή απλά (Καραντζής, 2019).

Η κοινωνία είναι από μόνη της ένα σύστημα στο οποίο εμπερικλείονται αλλά μικρότερα υποσυστήματα που μπορούν να χαρακτηριστούν και ως κοινωνικά συστήματα. Τέτοιου είδους κοινωνικά συστήματα είναι το οικονομικό, το πολιτιστικό, το πολιτικό, το τεχνολογικό ή ακόμα και η εκπαίδευση. Αυτά τα συστήματα ως υποσυστήματα της κοινωνίας βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν (Καρακατσούλης, 2004).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, δηλαδή δέχεται επιρροές από το περιβάλλον του αλλά και το ίδιο επιδρά σε αυτό μέσα από την μάθηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τη μετάδοση γνώσεων, προσωπικών χαρακτηριστικών και προσόντων των μαθητών/τριών, που βοηθάνε στην ένταξη τους στην κοινωνία, στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και στη μετέπειτα συμβίωσή τους με τους συμπολίτες τους (Κελπανίδης, 2002 στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 34). Επιπρόσθετα, είναι ένα σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας καθώς απαρτίζεται από τους δασκάλους, τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς των μαθητών, τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και την ευρύτερη κοινωνία, μέρη που αποτελούν τα υποσυστήματά του. Όλοι αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν

ατομικά με ξεχωριστές λειτουργίες και καθήκοντα αλλά και συνεργατικά αποσκοπώντας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και συνεπώς στη διεκπεραίωση των στόχων του (Γεωργίου, 2000· Σαΐτης, 2008 στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 33).

1.5. Η πανδημία COVID-19 ως αποσταθεροποιητικός παράγοντας της σχολικής μονάδας

Η πανδημία, λοιπόν, ήρθε και άλλαξε τα δεδομένα της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Με τα πρώτα κρούσματα στην Ελλάδα τον Μάρτιο του 2020, έπειτα από κρατικές συστάσεις, οι πολίτες κλείστηκαν στα σπίτια τους και τα σχολεία έκλεισαν τις πόρτες τους. Μετά από λίγο καιρό υιοθετήθηκε η τακτική της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (ΦΕΚ Β 5044/2020). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πρόκειται για μία επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό δεν είχε τον απαραίτητο χρόνο για να προετοιμαστεί και να επιμορφωθεί καταλλήλως.

Όπως είναι φυσικό, μεταβλήθηκε το ωράριο των μαθημάτων τόσο σε χρονική διάρκεια όσο και σε ώρες διεξαγωγής. Οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να κατέχουν τεχνικό εξοπλισμό και να ξοδεύουν, πλέον αναγκαστικά, περισσότερες ώρες μπροστά από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές τους (ΦΕΚ Β 5044/2020). Η επικοινωνία μεταβλήθηκε και βρέθηκαν καινούριοι τρόποι αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, που όμως δύσκολα θα λέγαμε ότι μπόρεσαν να αντικαταστήσουν τις παλιές μεθόδους. Κάθε μέλος του σχολείου που είχε πρόσβαση στα σχολικά μαθήματα, εγγράφηκε στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο με μοναδικό χρήστη και κωδικό πρόσβασης, ώστε να έχει πρόσβαση στις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (ΦΕΚ Β 1859/2020). Το περιβάλλον επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/τριων μεταφέρθηκε και έγινε ψηφιακό. Η αποστολή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στους γονείς και η τηλεφωνική επικοινωνία είναι δύο από τους τρόπους που επικράτησαν.

Το περιεχόμενο των μαθημάτων ήταν κυρίως επαναληπτικό, βασισμένο σε ενότητες που είχαν ήδη διδαχθεί, ώστε να δουλευτούν καλύτερα (ΦΕΚ Β 1859/2020). Δεν υπήρχε πλέον διαθέσιμο από υλικό ούτε υπήρχε η δυνατότητα υλοποίησης δραστηριοτήτων που χρειάζονταν ομαδικότητα και συνεργασία. Ορισμένα μαθήματα, όπως η γυμναστική και η φυσική, μεταβλήθηκαν εξ ολοκλήρου. Το πείραμα και η σωματική άσκηση δεν ήταν διαθέσιμα προς διεξαγωγή στα σπίτια των μαθητευόμενων και των εκπαιδευτικών. Σε άλλα μαθήματα, όπως η γλώσσα, η παραγωγή γραπτού λόγου δεν έδινε πια την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να τριγυρνούν στην τάξη και να βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες που ήθελαν βοήθεια ή ακόμα και να επισημάνουν τον σωστό τρόπο γραφής ανάλογα με τα λάθη του καθενός/μιάς.

Με την επιστροφή των μαθητών στα θρανία, τίποτα δεν ήταν πια το ίδιο. Έπρεπε να τηρούνται τα μέτρα και οι κανόνες υγιεινής που είχαν θεσπιστεί από τους κρατικούς φορείς. Έτσι, όλοι όφειλαν να κρατούν τρία μέτρα απόστασης από τους γύρω τους, να πλένουν και να καθαρίζουν τακτικά τα χέρια τους με αντιβακτηριακά απολυμαντικά και το κυριότερο: να φορούν μάσκα στην περιοχή του προσώπου. Χάθηκε λοιπόν η επικοινωνία και τα μηνύματα που δίνουν οι εκφράσεις του προσώπου και η στάση του σώματος (Α.Π. 64075/Δ3/27-05-2020). Χάθηκε και το ομαδικό παιχνίδι, μαζί και το άγγιγμα. Χάθηκε η αλληλεπίδραση και οι ομαδικές δραστηριότητες. Τη θέση τους πήραν η συζήτηση, η ατομικότητα και η έμφαση στην προσωπική υγιεινή.

Στην τάξη, οι μαθητές δεν κάθονταν πια σε ομάδες. Τα θρανία όφειλαν να είναι διαταγμένα το ένα πίσω από το άλλο. Στις περιπτώσεις που ήταν εφικτό οι μαθητές/τριες κάθονταν μόνου/ες τους σε ένα θρανίο. Ακόμα, το μοίρασμα υλικού ήταν πλέον παρελθόν. Κάθε μαθητής και μαθήτρια όφειλε να έχει μεριμνήσει για το δικό του γραφικό υλικό, προκειμένου να μη

χρειαστεί να δανειστεί από άλλους/άλλες. Τα παράθυρα ανοίγονταν συχνά, για να αερίζεται ο εσωτερικός χώρος (ΦΕΚ 1739/5.Β' /6-5-2020). Ακόμα και τον χειμώνα, τα παράθυρα όφειλαν να παραμένουν ανοιχτά ακόμα και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Πολλά ήταν εκείνα τα μεγάλα ή μεσαία σχολεία που μοιράστηκαν στα δύο. Η προσέλευση και αναχώρηση των μαθητών στο σχολείο γινόταν από δύο πόρτες, ώστε να γίνεται ευκολότερη η διαδικασία ελέγχου της βεβαίωσης του αρνητικού διαγνωστικού για τον COVID-19 που όφειλαν να φέρνουν οι μαθητές ανά δύο ημέρες αλλά και να αποφεύγεται ο συνωστισμός. Η προσευχή αρχικά γινόταν στις τάξεις του σχολείου, ενώ αργότερα λάμβανε χώρα σε δύο προαύλια. Οι μαθητές προαυλιζόνταν εναλλάξ σε ομάδες των τάξεων (ΦΕΚ Α 64/2020). Η κάθε τάξη είχε τον δικό της χώρο στο προαύλιο και δεν επικοινωνούσε με τους/τις μαθητές/τριες των άλλων τάξεων. Το παιχνίδι έπρεπε να λαμβάνει χώρα προσεκτικά και με διαφορετικούς όρους σύμφωνους με τους κανόνες υγιεινής καθώς η χρήση μπάλας απαγορεύτηκε. Οι εφημερίες των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν. Μόλις τελείωνε το διάλλειμα για τις μικρές τάξεις, άρχιζε το διάλλειμα για τις μεγάλες (ΦΕΚ 1739/5.Β' /6-5-2020). Έτσι, τα παιδιά δεν έρχονταν σε επαφή με όλα τα παιδιά του σχολείου.

Η είσοδος των γονέων στον σχολικό χώρο, έγινε σπανιότερη και αυστηρότερη. Σε περίπτωση εισόδου, όφειλαν να φέρουν βεβαίωση αρνητικού διαγνωστικού ελέγχου κορωνοϊού ή και πιστοποιητικό εμβολιασμού. Ακόμα και οι βαθμοί δε μοιράζονταν πια ταυτόχρονα για όλες τις τάξεις, ώστε να αποφευχθεί ο συγχρωτισμός. Η τηλεφωνική επικοινωνία και η ηλεκτρονική αλληλογραφία πήρε πρωταγωνιστική θέση στην ενημέρωση των γονέων και των κηδεμόνων. Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να είναι εμβολιασμένοι, διαφορετικά θα έπρεπε να διεξάγουν επίσης διαγνωστικό έλεγχο κατά του COVID-19. Σε περίπτωση νοσήματος που οφείλεται στον κορωνοϊό, εκπαιδευτικοί και μαθητές δικαιούνταν επιπλέον ημέρες απουσίας/ άδειας (ΦΕΚ Β 2031/2020, ΦΕΚ Α 64/2020).

Κεφάλαιο 2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1 Διδασκαλία και μάθηση

2.1.1 Ανάπτυξη της διδασκαλίας

Η ανάπτυξη της διδασκαλίας αποτελεί έναν από τους πρώτους τομείς σχολικής ανάπτυξης που απασχόλησε τους θεωρητικούς και τους ερευνητές και που μάλιστα συμβάλλει εξίσου στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2005: 16 στο Κοντάκος, 2016: 54-55). Σαν ένας ζωντανός οργανισμός, η διδασκαλία μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί προκειμένου να συμβαδίζει πάντα με τις ανάγκες μάθησης του/της διδασκόμενου/μενης, δίνοντας του/της πρόσβαση όχι μόνο σε γνώσεις αλλά και σε ικανότητες, δεξιότητες ή ακόμα και αξίες που θα τον/την βοηθήσουν να αναπτύξει τη δική του/της προσωπικότητα προς όφελος της κοινωνίας στην οποία ζει. Επίσης, οφείλει να συμβαδίζει και να αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους τομείς της Σχολικής Ανάπτυξης, αφού και η ίδια η διδασκαλία αποτελεί ένα υποσύστημα του σχολείου, μία εξ ολοκλήρου συστημική διαδικασία ως μέρος ενός ευρύτερου όλου. Με μία πιο συστημική ματιά, η πολύπλοκη φύση της διδασκαλίας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που φαίνεται να μη συνδέονται με αυτήν αλλά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της, όπως είναι η κουλτούρα του σχολείου, οι συνεργασίες που αναπτύσσει, η ενσωμάτωση καινοτομιών, η διασφάλιση ποιότητας και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας (Σταμάτης, 2018: 193-194).

Η διδασκαλία θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μία μορφή επικοινωνίας που προσπαθεί ως ενοποιητικός παράγοντας να ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ των συστημάτων και των πρωταγωνιστών τους. Στην τάξη, η επικοινωνία μετουσιώνεται σε διδασκαλία κατά τη διάρκεια της οποίας ο/η εκπαιδευτικός έρχεται σε αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες του/της και καταφέρνει να φτιάξει το κατάλληλο κλίμα για τη δημιουργία παιδαγωγικών σχέσεων και την ανάπτυξη ιδεών (Κιτσαράς, 2001, Κοσσυβάκη, 1998 στο Σταμάτης, Φαρριανού 2017). Για την επίτευξη των σκοπών της, στη διδασκαλία συμμετέχουν κι άλλα συστήματα όπως το διδακτικό αντικείμενο. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο κατέχουν τα μέσα, οι μέθοδοι και το περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου λαμβάνει χώρα προκειμένου να επέλθει η μάθηση. Αυτό που αξίζει να τονιστεί είναι ότι ανάλογα με τις συνθήκες και την εποχή, το μοντέλο διδασκαλίας διαφοροποιείται, η έμφαση δίνεται σε διαφορετικό σύστημα και η μάθηση πραγματοποιείται κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Fykaris, Mitsi 2014: 5-7).

2.1.2 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία που υπάρχει στα μοντέλα διδασκαλίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού μέσα στη σχέση που αναπτύσσει με τους/τις μαθητές/τριες διαφέρει και τροποποιείται σύμφωνα με τα κοινωνικά δεδομένα και εξελίξεις. Πάντως, ο/η εκπαιδευτικός είναι στο σχολείο για να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν, να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, να διδάξει σε αυτά τρόπους, αξίες και στάσεις, να συμβάλλει στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους -μίας προσωπικότητας που συμβαδίζει με τα κοινωνικά ιδεώδη- βάζοντας ως σκοπό τη δημιουργία ατόμων, που θα μπορέσουν να επιβιώσουν αλλά και να βελτιώσουν την κοινωνία στην οποία ζουν.

Σε ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι, ως πομπός, να μεταδώσει τις πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι αποτελούν τους δέκτες. Η μετάδοση της πληροφορίας αποτελεί το μήνυμα που πρέπει να αποκωδικοποιηθεί

και γίνεται γνώση μέσα από την επεξήγηση, την εξάσκηση, την επανάληψη και φυσικά την προσπάθεια αποστήθισης και διαρκούς μελέτης των μαθητών/τριων (Πυργιωτάκης, 2011 στο Σταμάτης, 2018: 195). Ακόμα, σε ένα τέτοιο μοντέλο διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός εξετάζει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του μέσω γραπτών διαδικασιών και ταξινομεί βαθμολογικά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών του. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας απαντάται στην παραδοσιακή αντίληψη με βάση την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι δομημένο κατά τέτοιον τρόπο ώστε να αντιστέκεται στον χρόνο και σε κάθε αλλαγή (Χαραλάμπους, 2000 στο Fykaris, Polyxeni, 2014: 5) δίνοντας κυρίαρχο και καθοριστικό ρόλο στον/στην εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α πρέπει να προγραμματίσει τη διδασκαλία του, για να μεταδώσει τις γνώσεις του/της στους/στις μαθητές/τριες χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις τους (Ματσαγγούρας, 2011).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας κατά το οποίο η διδακτική του αντικειμένου παραχωρεί τη θέση της στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου (Κοσσυβάκη, 2006). Σε αυτήν την περίπτωση, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες είναι ταυτόχρονα πομποί αλλά και δέκτες της πληροφορίας, γεγονός που επιτρέπει την άνθιση της επικοινωνίας και του διαλόγου, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, την καθιέρωση ενός ασφαλούς κλίματος και συνεπώς την ελεύθερη έκφραση (Μπαμπάλης, 2014). Τα παιδιά αποκτούν ενεργό ρόλο και γίνονται το επίκεντρο της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Ο/η εκπαιδευτικός τους δίνει το έναυσμα για να αρχίσουν να αναρωτιούνται, να προβληματίζονται, να πειραματίζονται. Σε ένα τέτοιο μοντέλο διδασκαλίας, ο/η δάσκαλος/α κατέχει έναν περισσότερο υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό ρόλο (Κοσσυβάκη, 2006: 473), βοηθώντας τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να αποκτήσουν δεξιότητες και καλλιεργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στο οποίο διανθίζουν όχι μόνο οι παιδαγωγικές αλλά και οι προσωπικές τους σχέσεις (Σταμάτης, 2013 στο Σταμάτης, 2018: 196).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο/η εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχο και ενεργό ρόλο, ο οποίος καθορίζεται πολλές φορές από το εκπαιδευτικό σύστημα και προσδιορίζεται από τον τρόπο διδασκαλίας και την στοχοθεσία. Είναι φυσικό ο ρόλος αυτός να διαφοροποιείται ως προς την οπτική μελέτης του καθώς οι περιστάσεις ποικίλουν και τα δεδομένα/παράμετροι προς εξέταση αλλάζουν κάθε φορά. Σύμφωνα με τον Δερμιτζάκη και τον Ιωαννίδη (2001: 6-8) ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται μέσα από την επαγγελματική και θεωρητική του κατάρτιση. Γενικότερα, πέρα από τη σχέση του/της με τους/τις μαθητές/τριες, ο ρόλος ενός/ μίας εκπαιδευτικού είναι να επιμορφώνεται συνεχώς και να αναπτύσσει μία κριτική και δημιουργική σκέψη, να εντάσσει και να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του/ της, να ενημερώνεται και να πράττει με βάση τις ανθρώπινες αξίες, να αντιλαμβάνεται τον κόσμο σφαιρικά, να προσαρμόζεται στα καινούργια δεδομένα και να μεριμνεί για την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων.

Σε κάθε περίπτωση, ένας/μία δάσκαλος/α είναι συγχρόνως α) λειτουργός, αφού ασκεί λειτουργικό έργο για την κοινωνία στην οποία ζει, β) επιστήμονας, καθώς γνωρίζει σε βάθος τα διδακτικά αντικείμενα, γ) παιδαγωγός, αφού καθοδηγεί τα παιδιά και τους προσφέρει ερεθίσματα μέσω της εκπαίδευσης, δ) ψυχολόγος/ σύμβουλος, που ακούει τους προβληματισμούς των μαθητών/τριών και επιδιώκει να τους καθοδηγήσει σε επιθυμητές συμπεριφορές και ε) διαμεσολαβητής που μεριμνεί για τη διαμόρφωση ευπόληπτων πολιτών, ώστε να περάσουν στην κοινωνία και να αφήσουν τη δική τους ιστορία (Δερμιτζάκης, Ιωαννίδης, 2004: 6-8 · Καλαϊτζοπούλου, 2001: 16-17).

2.1.3 Τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας πληθώρα μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η επιλογή των τεχνικών αυτών είναι υψίστης σημασίας και πρέπει να γίνεται με σύνεση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που πρόκειται να συμμετέχουν σε αυτές προκειμένου να επέλθει η μάθηση. Η έννοια της μεθόδου είναι ευρύτερη από την έννοια της τεχνικής καθώς πρόκειται για τον τρόπο που παρέχεται η γνώση, μέσα από διάφορες δραστηριότητες που οδηγούν τελικά στη μάθηση. Οι μέθοδοι διδασκαλίας δύνανται να χρησιμοποιηθούν για να εντάξουν τα παιδιά στη διδασκαλία έμπρακτα, ώστε να μπορούν να συσχετίσουν τα όσα έμαθαν με την πράξη ή να μπορούν να ανακαλύψουν όσα επιθυμεί να τους διδάξει ο/η εκπαιδευτικός (Noye & Piveteau, 1999: 43-46).

Η παλαιότερη και συχνότερη μέθοδος διδασκαλίας, η οποία συναντάται μέχρι σήμερα στα δασκαλοκεντρικά μοντέλα είναι η μετωπική. Ένας/ μία εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη μετωπική μέθοδο, τοποθετεί τους/τις μαθητές/τριες απέναντι του/της, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί μαζί τους, να τους/τις ελέγχει και να τους/τις κατευθύνει εκεί όπου ο/η ίδιος/ίδια θέλει να φθάσουν. Σε αυτήν την μέθοδο διδασκαλίας, ο/η δάσκαλος/α συνήθως προετοιμάζει από πριν κάθε λεπτομέρεια της διδασκαλίας και δεν αποκλίνει από αυτήν καθώς επίσης και μιλά περισσότερο ενώ τα παιδιά παρακολουθούν. Εάν εντάξει στη συζήτηση τους/τις μαθητές/τριές, τότε ο/η εκπαιδευτικός κάνει χρήση της μεθόδου της συζήτησης και όχι της εισήγησης, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα μάθησης (Jaques, 2004).

Αργότερα, άρχισε να εντάσσεται σιγά-σιγά στις τάξεις η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, η οποία χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στα μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, το σύνολο των μαθητών/τριών μίας τάξης χωρίζεται σε μικρότερες υπο-ομάδες (συνήθως των δύο έως πέντε ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους, ώστε να υπάρχει ανομοιογένεια) στις οποίες το κάθε μέλος έχει διαφορετικό ρόλο. Είναι σημαντικό, τα θρανία της τάξης να είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν τη συνεργασία (Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2002). Έπειτα, τους δίνεται το θέμα ή υποθεματική προς μελέτη και με την υποστήριξη του/της δασκάλου/ας, επεξεργάζονται τα δεδομένα τους ισάξια, προχωρούν σε εποικοδομητική συζήτηση με τη συμμετοχή όλων των μελών και καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα (Ζωγόπουλος, 2013).

Η συζήτηση αλλά και η αντιπαράθεση στην οποία μπορεί να προβούν τα μέλη της ομάδας συγκαταλέγονται επίσης στις μεθόδους διδασκαλίας μιας και που οι μαθητές μοιράζονται τις απόψεις τους, αναλύουν από διαφορετικές πτυχές το υπό εξέταση ζήτημα. Το τελευταίο από τα στάδια της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου είναι η αξιολόγηση ή η αυτοαξιολόγηση ή η ετεροαξιολόγηση. Η μέθοδος αυτή φέρνει τους/τις μαθητές/τριες πιο κοντά, αναπτύσσει μεταξύ τους το αίσθημα της εμπιστοσύνης, τους/τις βάζει να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά θέτοντας κοινούς στόχους. Έτσι, ενθαρρύνεται όχι μόνο η ομαδική και ατομική μάθηση αλλά και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Oortwijn et al, 2008 στο Ζωγόπουλος, 2013).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος χρησιμοποιείται έντονα στην περίπτωση του σχεδίου εργασίας (project), το οποίο λειτουργεί σαν συνδετικός κρίκος μεταξύ θεωρίας, προβληματισμού και εφαρμογής των γνώσεων και η αξιοποίηση του μπορεί να είναι διαθεματική χρησιμοποιώντας τη βιωματική μάθηση. Για την εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας ως μεθόδου διδασκαλίας απαιτείται η συμμετοχή όλων των μελών μίας τάξης και ο μοιρασμός των βιωμάτων τους με τους υπολοίπους. Έναυσμα για την αξιοποίηση της μεθόδου μπορεί να

αποτελέσουν οι προβληματισμοί, οι ανησυχίες και οι απορίες των ίδιων των μαθητών/τριών, που προκαλούνται είτε μέσα από το μάθημα είτε από τις κοινωνικές εξελίξεις και τα όσα λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ζουν (Χρυσυφίδης, 1994: 17). Έπειτα, ακολουθεί ο προγραμματισμός και η υλοποίηση των ασκήσεων και δραστηριοτήτων με τη χρήση διαφόρων άλλων τεχνικών, όπως είναι ο καταγιγισμός ιδεών. Ακολουθεί η διεκπεραίωση του προγράμματος και η δημιουργία ενός τελικού προϊόντος, το οποίο στη συνέχεια παρουσιάζεται και αξιολογείται (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 2005: 84).

Μία ακόμη μέθοδος διδασκαλίας, η οποία εμφανίζει ομοιότητες με τα σχέδια εργασίας, είναι η επίλυση προβλημάτων (problem solving). Κατά την υλοποίηση αυτής της μεθόδου εξετάζεται ένα υπαρκτό πρόβλημα που αφορά την κοινωνία και συνεπώς τα ίδια τα παιδιά. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνδυάζεται αρκετές φορές με τη μέθοδο ανάλυσης περιπτώσεων κατά τον συνδυασμό των οποίων οι μαθητές/τριες εξετάζουν τα δεδομένα και τις πληροφορίες που αφορούν στο πρόβλημα αυτό με σκοπό να βρουν λύσεις. Από τις λύσεις που έχουν προταθεί για την επίλυση του ζητήματος, υιοθετείται η λύση που φαίνεται να είναι η πιο κατάλληλη και ρεαλιστικά υλοποιήσιμη. Τότε, τίθεται σε εφαρμογή η δημιουργία ενός σχεδίου δράσης, στο οποίο αναφέρονται τα βήματα και οι δράσεις που θα πραγματοποιηθούν με μοναδικό σκοπό την αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι δράσεις αυτές στο τέλος αξιολογούνται και συζητούνται στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης (Καλοπούλου, 2012).

Μία σημαντική βιωματική μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και με την παρουσία εκπαιδευτικών είναι η πειραματική μέθοδος. Μέσα από τον πειραματισμό, για την εφαρμογή του οποίου ακολουθούνται συγκεκριμένα στάδια και βήματα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν τον κόσμο και να καταλήξουν σε καινούρια για αυτά συμπεράσματα, να επιβεβαιώσουν τις υποψίες τους ή ακόμα και τα δεδομένα γεγονότα και τέλος να απορρίψουν κάποια υπόθεση ή λύση που είχαν προηγουμένως σκεφτεί (Καλοπούλου, 2012). Φαίνεται λοιπόν, πως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρει μεγαλύτερα περιθώρια μάθησης και ανάπτυξης σημαντικών κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Courau, 2000: 28).

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τάξη, θα έλεγε κάποιος ότι πέρασε κρίση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19, καθώς τηρήθηκαν τα μέτρα προστασίας, όπως η τήρηση αποστάσεων, ενώ σε κάποιες περιόδους χρειάστηκε, για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, να γίνει η χρήση τηλεδιασκέψεων ή ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να κάνουν χρήση ηλεκτρονικών μέσων διδασκαλίας και να εντάσσουν στον προγραμματισμό τους τεχνικές αξιοποιώντας την τεχνολογία, ώστε να πλαισιώσουν τη διδασκαλία τους και να επιτρέψουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης κατά τη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας. Ωστόσο, υπήρχαν αρκετά εμπόδια στον έλεγχο της πορείας των τεχνικών και των μεθόδων που χρησιμοποιούσαν (UNESCO, 2020:6). Η πιο γνωστή μέθοδος που ακολουθήθηκε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η ανεστραμμένη τάξη. Πρόκειται για τη μέθοδο κατά την οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάσουν από το σπίτι αυτό που κανονικά θα είχαν διδαχθεί στην τάξη και έπειτα, έρχονται στο σχολείο για να εξασκηθούν πάνω σε αυτά που έμαθαν σε συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Bergman & Sams, 2012).

Για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα, που θα επιτρέπουν την καταγραφή και παρουσίαση της νέας γνώσης από τον/την διδάσκοντα/ουσα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται κατανοητή από τα παιδιά όταν μελετούν μόνα τους. Έτσι, οι μαθητές/τριες μεριμνούν για την ατομική τους προετοιμασία εκ των προταίρων και τους δίνεται η δυνατότητα αργότερα, μέσα στην τάξη να εργαστούν σε ομάδες και να εξασκήσουν τα όσα έμαθαν στο

σπίτι τους. Με τρόπους σαν κι αυτόν προωθείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών όπως επίσης και η αυτονομία τους (Bergman & Sams, 2012, Musallam, 2010). Η περίοδος της πανδημίας αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος για την εξέλιξη της μεθόδου αυτής, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να μοιραστούν μέσω διαδικτύου το υλικό που θα έπρεπε να μελετήσουν οι μαθητές/τριές τους. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μπορούσαν να δημιουργήσουν ομάδες μαθητών σε ξεχωριστή σύσκεψη ώστε να αλληλεπιδρούν και να επεξεργάζονται το θέμα τους ομαδικά.

2.1.4 Εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία

Αρχικά, προσεγγίζοντας εννοιολογικά το θέμα των καινοτομιών, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι καινοτομίες, ως στενότερος όρος, είναι η έκφραση των αλλαγών που επέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008: 169-170). Βέβαια, ως όρος συγγέεται με τον όρο της αλλαγής καθώς βρίσκονται πολύ κοντά εννοιολογικά. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, η αλλαγή αφορά στον οριστικό μετασχηματισμό μίας κατάστασης, δημιουργώντας μία διαφορετική συνθήκη (2002:122). Πρόκειται στην ουσία για την επιβολή θεσμοθετημένων ή μη μεταβολών που βασίζονται σε τετριμμένες ή νέες ιδέες (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008: 169-170· Κωνσταντίνου, 2005). Εν αντιθέσει, ο όρος της καινοτομίας βασίζεται στην εφαρμογή αποκλειστικά νέων και πρωτότυπων προτάσεων που αποσκοπούν στην μεταβολή των στάσεων, στην υλοποίηση νέων προγραμμάτων και στην υιοθέτηση νέων διδακτικών μέσων (Κωνσταντίνου, 2005· Fullan: 1991). Βέβαια, οι καινοτομίες στην εκπαίδευση εμφανίζονται ως μεταρρυθμίσεις, δηλαδή ως τον επαναπροσδιορισμό των πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος και ως αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω θεσμοθετημένων οργανωτικών μεταβολών (Δακοπούλου, 2008: 167-168).

Η εισαγωγή καινοτομιών μπορεί να επέλθει με δύο τρόπους. Στην πρώτη περίπτωση, οι αλλαγές, που πρόκειται να γίνουν βάσει των καινούργιων ιδεών, μπορούν να επέλθουν βαθμιαία και με φυσικό τρόπο, ώστε να υπάρχει μία ομαλή μετάβαση από την μία κατάσταση στην άλλη και τα ενεργά υποκείμενα να δεχθούν την αλλαγή αυτή. Έτσι, πραγματοποιούνται μικρές μεταβολές και χαράζεται μία ευκολοδιάβατη πορεία, στο τέλος της οποίας τα υποκείμενα δρουν με σιγουριά και αυτοπεποίθηση, καθώς οι καινοτομίες έχουν αφομοιωθεί και έχουν ενταχθεί στον οργανισμό. Στη δεύτερη περίπτωση, οι αλλαγές παίρνουν μία πιο απότομη μορφή και πραγματοποιούνται από τη μία στιγμή στην άλλη. Με αυτόν τον τρόπο, τη στιγμή που καταργούνται οι προηγούμενες πρακτικές, εισάγονται οι νέες που μεταμορφώνουν τον οργανισμό σε κάτι διαφορετικό. Συνεπώς, είναι λογικό να αυξάνεται η αβεβαιότητα για τις πρακτικές που ακολουθούνται (Elias, Zins, Graczyk, 2003). Αυτό σημαίνει ότι προτιμάται η σταδιακή υιοθέτηση καινοτομιών στην εκπαίδευση, η οποία θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των κοινωνικών μεταβολών και κρίσεων.

Σε επίπεδο τάξης, η εισαγωγή καινοτομιών πραγματοποιείται με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο, όταν κάνουμε λόγο για εκπαιδευτικές καινοτομίες αναφερόμαστε στις δράσεις που μεταβάλλουν τους στόχους, τα περιεχόμενα, τα μέσα και τις μεθόδους της διδασκαλίας ως μέρη του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και το κλίμα, τις σχέσεις, τις αρχές και την κουλτούρα των ατόμων που είναι μέλη ενός σχολείου όπως επίσης και του ίδιου του σχολικού οργανισμού (Γιαννακάκη, 2005: 246). Συνήθως, οι καινοτομίες στηρίζονται σε ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές πρακτικές μάθησης, που κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών, ενώ παράλληλα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του οργανισμού και μεριμνούν για την εύρυθμη λειτουργία του (Stoll, 2006).

Από την εισαγωγή καινοτομιών περνάμε στο δεύτερο στάδιο: την εφαρμογή τους. Η εφαρμογή των καινοτομιών μπορεί να κρατήσει πολύ καιρό -ακόμα και χρόνια- μέχρι να παρθεί η απόφαση να θεσμοθετηθεί και να νομιμοποιηθεί από το κράτος. Η γραφειοκρατική διαδικασία θεσμοθέτησης των καινοτομιών μπορεί, ωστόσο, να αποτελέσει εμπόδιο στο έργο των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι οι καινοτομίες δεν έχουν εισαχθεί ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν έχουν αναπτυχθεί με τη συμβολή του σχολείου, δεν έχουν δοκιμαστεί και έτσι, δε δίνονται μεγάλα περιθώρια προσαρμογής και παρέκκλισης από την καινοτομία, καθώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να την εφαρμόζουν άκριτα και κατά γράμμα (Δακοπούλου, 2008· Everard & Morris, 1999 στο Βότση, 2016). Επιπλέον, οι καινοτομίες που θεσμοθετούνται από τον κρατικό οργανισμό συνήθως γίνονται αντιληπτές ως κρατική παρέμβαση στο έργο των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή τους, που είναι υποχρεωτική, παίρνει τη μορφή της επιβολής (Μαυρογιώργος, 2008).

Για τους λόγους αυτούς, προτιμάται η εφαρμογή των καινοτομιών να λαμβάνει χώρα για κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα περιθώρια βελτίωσης των τακτικών και των μεθόδων που χρησιμοποιεί. Έτσι, οι καινοτομίες δοκιμάζονται, παραλλάσσονται, έρχονται στα μέτρα της σχολικής μονάδας και της επιτρέπουν να λειτουργεί ομαλά. Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται, γίνονται μέρος της αλλαγής και προσηλώνονται στον στόχο και στις ευθύνες που έχουν αναλάβει (Πολυζοπούλου, 2018 στο Βότση, 2016). Σε αυτήν την περίπτωση, κάνουμε λόγο για μία αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική που επιτρέπει στη σχολική μονάδα να αναπτύξει δράσεις που δεν αποκλίνουν μεν από τις επίσημες αρχές της διδασκαλίας, αλλά της επιτρέπουν να αναπτύξει μία εσωτερική πολιτική που βασίζεται στις αρχές της συμμετοχικότητας, του προγραμματισμού, της συνεργασίας, της αξιολόγησης, του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης (Δακοπούλου, 2008·Μαυρογιώργος, 2008).

Τέλος, το τελευταίο στάδιο που λαμβάνει χώρα, έπειτα από την εφαρμογή των καινοτομιών, είναι αυτό κατά το οποίο αποφασίζεται εάν η καινοτομία θα υιοθετηθεί και θα εσωτερικευθεί στον σχολικό οργανισμό αποτελώντας κομμάτι της λειτουργίας του είτε εάν θα απορριφθεί και ίσως επανέλθει στο μέλλον έπειτα από βελτιώσεις και τροποποιήσεις. Μία καινοτομία κρίνεται επιτυχής και μπορεί να ενσωματωθεί στο σχολείο όταν έχει υλοποιηθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες όπως για παράδειγμα όταν υπάρχει μέριμνα για την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, όταν γίνεται καταμερισμός εργασίας και υπάρχει η ανάλογη ανάληψη ευθυνών, όταν γίνεται αποδεκτή από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μεταξύ των οποίων έχει ευδοκιμήσει ένα θετικό κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης και φυσικά, όταν δεν υλοποιούνται αντικρουόμενες μέθοδοι (Κυθραιώτης, 2015·Χαλκιαδάκη, 2018).

Αδιαμφισβήτητα υπάρχουν αρκετοί ακόμα παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία ειδικότερα αλλά και στη σχολική μονάδα γενικότερα. Οι κυριότεροι από αυτούς που αφορούν στη φύση της καινοτομίας είναι η πολυπλοκότητα που εμφανίζει κατά την εφαρμογή της, η ποιότητά της, ο σκοπός και τα οφέλη που θα επιφέρει στην τάξη ή το σχολείο αντίστοιχα. Βέβαια, υπάρχουν και εξωτερικοί παράγοντες που μπορεί να αποδειχθούν πολύ σημαντικοί για την εφαρμογή μίας καινοτομίας όπως είναι για παράδειγμα ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής μονάδας και το ποσοστό αυτονομίας της, η παροχή και η διαθεσιμότητα του ανθρωπίνου δυναμικού και των μέσων, η σχολική κουλτούρα, το κλίμα, το όραμα και οι στόχοι της σχολικής μονάδας, οι προσωπικότητα και η διάθεση χρόνου από τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία τους με άλλους φορείς και η ετοιμότητα της ευρύτερης κοινωνίας, η προετοιμασία των μαθητών/τριών για να δεχθούν την αλλαγή καθώς επίσης και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας (Μπάτος, 2017).

Πρακτικά, οι καινοτομίες που εφαρμόζονται στη διδασκαλία παίρνουν τη μορφή είτε προγραμμάτων είτε μεθόδων διδασκαλίας. Προγράμματα που αποτελούν καινοτομία για την ελληνική πραγματικότητα είναι αυτά που επιτρέπουν την επικοινωνία και τη συνδιδασκαλία μεταξύ μαθητών διαφορετικών σχολείων όπως το e-Twinning ή ακόμα και μαθητών διαφορετικών χωρών όπως το Erasmus+. Άλλες μορφές καινοτομίας συναντάμε με την υιοθέτηση και ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία καθώς και με την ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού που επιτρέπει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μελών μίας τάξης ακόμη και έξω από αυτήν. Πρόσφατα, το ΥΠΑΙΘ ένταξε στο ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων του Δημοτικού σχολείου το μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσονται τέσσερις θεματικές ενότητες ακολουθώντας δράσεις και τεχνικές που είναι στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών. Πάντως ο σκοπός όλων αυτών των προγραμμάτων είναι η ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων μαθητών/τριών, που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράσεις, η καλλιέργεια βασικών αρχών συνεργασίας και επικοινωνίας όπως επίσης και η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα τους/τις βοηθήσουν να ανακαλύψουν μόνοι/ες τους τη γνώση στο πλαίσιο διαθεματικών και διεπιστημονικών μαθημάτων.

2.1.5 Αποτελεσματική μάθηση

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η φράση «αποτελεσματική μάθηση» περιέχει τους όρους της αποτελεσματικότητας και της μάθησης, είναι αξιόλογο να διευκρινιστούν. Με τον όρο μάθηση αναφερόμαστε στο αποτέλεσμα μίας αλληλεπίδρασης ή αλλιώς διαδικασίας (στην προκειμένη περίπτωση της διδασκαλίας που πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό προς τους/τις μαθητές/τριες) μέσα από το οποίο αναδεικνύεται η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Elliott et al, 2000: 52). Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση κατά την οποία η μάθηση χρησιμοποιείται ως όρος για να ορίσει την ίδια τη διαδικασία μέσω της οποίας αποκτάται η γνώση. Έχοντας αυτούς τους ορισμούς κατά νου, θα μπορούσαμε να καταλάβουμε ότι η μάθηση παίρνει αρκετές μορφές και διακρίνεται σε πολλές κατηγορίες. Για παράδειγμα, μπορεί να επέλθει από επίσημους φορείς, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς να αποτελέσει μία τυπική και καθολικά προσδιορισμένη διαδικασία. Από την άλλη μεριά, μπορεί να πάρει μία πιο άτυπη μορφή και να επιτευχθεί μέσα από τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα που δεχόμαστε από το περιβάλλον μας. Ωστόσο, θα ήταν άστοχο να πιστεύουμε πως εφόσον υπάρχουν τα βιώματα και οι διδασκαλίες, τότε έχει επέλθει και η μάθηση (Mumford, 1999: 3-4).

Στην προσπάθεια διερεύνησης της έννοιας της μάθησης και των τρόπων μέσα από τους οποίους λαμβάνει χώρα αυτή, εκφράστηκαν πολλές διαφορετικές θεωρίες και μοντέλα μάθησης και τα στάδια αυτών. Μερικές από αυτές είναι η κλασική και η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση, η κοινωνική γνωστική μάθηση, η μάθηση ανακάλυψης κ.ά.. Έτσι, η μάθηση, μπορεί να λάβει χώρα μέσα από διαφορετικές διαδικασίες και τεχνικές, όπως έχει αναφερθεί άλλωστε και παραπάνω, που δεν μπορούν όμως να αποβούν αποτελεσματικές για όλους (Elliott et al, 2000: 32). Ανάλογα με την προσωπικότητα, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του καθενός, σχηματίζεται ένα προσωπικό προφίλ μάθησης, το οποίο αναδεικνύει τους τρόπους μέσα από τους οποίους μαθαίνουμε αλλά και τον ρυθμό μάθησής μας (Elliott et al, ό.π.:52· Mumford, 1999: 3-4). Εντούτοις, το μόνο σίγουρο είναι ότι για να μπορέσει να λάβει χώρα απαιτείται η θέληση και η ύπαρξη κινήτρων από τους/τις ενδιαφερόμενους/ες, καθώς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση άλλα και την επίδοσή τους (Elliott et al, ό.π.: 433).

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της μάθησης, ως όρος χρησιμοποιείται για να εκφράσει ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες έχουν κατακτηθεί στον επιθυμητό βαθμό και

αξιοποιούνται από τον/την μαθητεύομενο/η για όσο αυτός/η θεωρεί απαραίτητο και χρήσιμο και τέλος, συσχετίζονται και ομαδοποιούνται με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις (Mortimore, 1993: 291). Βέβαια, αρκετοί είναι αυτοί που μπορεί να συγχέουν την έννοια της αποτελεσματικότητας με αυτήν της αποδοτικότητας. Ωστόσο, η ειδοποιός αναφορά τους είναι ότι η αποδοτικότητα αναφέρεται στην κατάκτηση του αποτελέσματος μεν, στον μικρότερο δυνατό χρόνο με τη μικρότερη δυνατή προσπάθεια, δε (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, 2010). Λέγοντας ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης, καταλήγουμε να κάνουμε λόγο για τον τρόπο και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τον/την διδάκτορα, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος, τα συλ μάθησης των ίδιων των μαθητών/τριών, τα μαθησιακά αποτελέσματα, την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών/τριών και την ικανοποίηση που αυτοί/ες αντλούν από την μάθηση και τη διδασκαλία (Soffer & Nachmias, 2018 · Lynch, 1998 · Jones, 1996).

2.2 Επικοινωνία

2.2.1 Ο σκοπός, οι μορφές και τα μέσα επικοινωνίας

Συνεκτιμώντας τα όσα επισημάνθηκαν παραπάνω, να τονιστεί ότι η διδασκαλία είναι στην ουσία μία μορφή αλληλεπίδρασης και για αυτό σχετίζεται και με την επικοινωνία, που λαμβάνει χώρα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Ωστόσο, δεν έχουμε διευκρινίσει μέχρι τώρα τον ορισμό της επικοινωνίας και τα στάδια αυτής. Με τον όρο επικοινωνία αναφερόμαστε στη διαδικασία που πραγματοποιείται μεταξύ ενός πομπού κι ενός δέκτη. Η διαδικασία αυτή είναι κυρίως η ανταλλαγή κωδικοποιημένων λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων ή συμβόλων που φέρουν πληροφορίες αλλά και η αποκωδικοποίηση, επεξεργασία και ερμηνεία αυτών. Για να υπάρξει σωστή συνεννόηση μεταξύ των ανθρώπων που επικοινωνούν χρειάζεται να έχουν έναν κοινό κώδικα τον οποίον χρησιμοποιούν για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων (Αναγνωστοπούλου, 2005 · Μπαμπινιώτης, 1980 · Μπουραντάς, 1992 · Νικολάου, 2006: 81-82). Έτσι, μόλις ο δέκτης αποκωδικοποιήσει το μήνυμα, παίρνει αυτός τη θέση του πομπού, στην οποία συλλαμβάνει μία νέα ιδέα/ απόκριση, την κωδικοποιεί και τη μεταδίδει στον δέκτη που προηγουμένως είχε τη θέση του πομπού. Η κυκλική αυτή διαδικασία της επικοινωνίας και η εναλλαγή ρόλων χρησιμοποιούνται για το μοίρασμα των σκέψεων, των συναισθημάτων, των στάσεων και των απόψεων των ανθρώπων (Νικολάου, 2006: 82-83).

Η επικοινωνία στην εκπαίδευση καθίσταται απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας είτε αυτή αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών, είτε τη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή, είτε τη σχέση των μαθητών ή ακόμα και τη σχέση που αναπτύσσουν τα μέλη της σχολικής μονάδας με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας. Μάλιστα, σύμφωνα με τους McCroskey, Richmond & McCroskey (2006) η επικοινωνία και γενικότερα η αλληλεπίδραση, αποτελεί μία από τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη μαθησιακή και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (στο Σταμάτης, 2017). Θα μπορούσαμε ίσως να πούμε ότι εντός της σχολικής τάξης η επικοινωνία μετουσιώνεται σε διδασκαλία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές και χτίζει προσωπικές σχέσεις (Κιτσαράς, 2001 · Κοσσυβάκη, 1998 στο Σταμάτης, Ψαρριανού 2017). Η λεκτική επικοινωνία με την προφορική της μορφή μπορεί να αξιοποιηθεί σε συνεδριάσεις εκπαιδευτικών ή μαθητών/τριών, στην τυπική ή άτυπη συζήτηση εκπαιδευτικών με μαθητών/τριών και στην ενημέρωση γονέων. Από την άλλη μεριά, η λεκτική επικοινωνία στη γραπτή της μορφή μπορεί να αξιοποιηθεί στις

δημοσιεύσεις που αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων, στην έκδοση εφημερίδων ή και στον πίνακα της σχολικής τάξης.

Βέβαια, να διευκρινίσουμε ότι η επικοινωνία δεν υφίσταται μόνο διαμέσου των λέξεων, των γραπτών και της συζήτησης, ώστε να εκφράσουμε με φωνήματα και γραμματικούς κανόνες τις σκέψεις μας, αυτό δηλαδή που ορίζουμε ως λεκτική επικοινωνία και η οποία χωρίζεται σε προφορική και γραπτή. Υπάρχουν εξίσου σημαντικοί μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας, τους οποίους μάλιστα χρησιμοποιούμε καθημερινά εντός αλλά και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος μέσω των κινήσεων και τη στάση του σώματος μας, ώστε να εξωτερικεύσουμε τη διάθεσή μας και τον εσωτερικό μας κόσμο γενικότερα (Σταμάτης, 2005 στο Σταμάτης & Ψαριανού, 2017 · Μαλικιόση-Λοΐζου, 1993).

Δηλαδή, κάνουμε λόγο για τη μη λεκτική επικοινωνία, που όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιείται για να εκφράσουμε τη διάθεση, τα συναισθήματα και τις σκέψεις με έναν τρόπο πέρα από τις λέξεις αλλά με τη βοήθεια μη γλωσσικών στοιχείων. Τα μη λεκτικά μηνύματα διαθέτουν μεγάλο εύρος και είναι δυνατόν να μεταδοθούν με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά στην πρώτη εντύπωση που διαμορφώνεται κατά τη θέαση των άλλων ατόμων, δηλαδή της εξωτερικής τους εμφάνιση, του σώματος, του προσώπου, των κινήσεων και της στάσης τους σώματός τους γενικότερα, του ντυσίματος κλπ.. Έπειτα, λαμβάνονται υπόψη όλοι εκείνοι οι παράγοντες που βοηθούν τη λεκτική επικοινωνία να εκφραστεί, όπως είναι: ο τόνος και η σταθερότητα της φωνής, το κόμπιασμα, η σιγή, οι παύσεις, η ταχύτητα και η καθαρότητα ομιλίας, οι κινήσεις, οι χειρονομίες και η στάση του σώματος (Argyle, 2013 · Birdwistell, 1970 στο Γιάννου, 2013). Τέλος, η τελευταία πηγή που κάποιος μπορεί να αντλήσει μη λεκτικά μηνύματα είναι η διαμόρφωση του προσωπικού και επαγγελματικού χώρου των επικοινωνούντων, η επιλογή των χρωμάτων σε αυτούς, η χρήση και η τοποθέτηση των επίπλων, η εγγύτητα των συνομιλούντων στον χώρο κ.ά. (Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, 2012).

Πέρα από τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία που μπορούν να θεωρηθούν ταυτόχρονα μορφές και μέσα επικοινωνίας, υπάρχουν κι άλλες μορφές επικοινωνίας που συναντάμε σε ένα σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα σε μία τάξη. Αρχικά, η ενδοπροσωπική επικοινωνία που αφορά στη συζήτηση που κάνουμε με τον εαυτό μας, μία προσωπική ενδοσκοπική σκέψευση και προβληματισμών, ενώ παράλληλα αποτελεί το στάδιο επεξεργασίας των ερεθισμάτων που έχουμε δεχθεί από το περιβάλλον μας (Goldstein et al., 2001 · Lederman, 2002 στο Σταμάτης, 2011: 15). Μία ακόμα μορφή επικοινωνίας είναι η διαπροσωπική. Αυτή η μορφή επικοινωνίας, σε αντίθεση με την ενδοπροσωπική, αφορά στην επικοινωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, που όταν είναι ισότιμα απέναντι στον διάλογο, τότε υπάρχει συμμετρική επικοινωνία, ενώ όταν κάποιος/α υπερτερεί και εξουσιάζει τον/την άλλον/η, τότε υπάρχει η συμπληρωματική επικοινωνία (Watzlawick et al., 2005 στο Σταμάτης, 2011: 16). Στη σχολική μονάδα, ανάλογα με το αν απευθύνεται ο/η εκπαιδευτικός σε ανώτερο, κατώτερο ή ισόβαθμο ιεραρχικά άτομο, τότε θα λέγαμε ότι η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα είναι ανοδική, καθοδική ή οριζόντια αντίστοιχα (Montana & Charnow, 2004, στο Σταμάτης, 2011: 16).

Μέσα στη σχολική τάξη όπου ένας/μία εκπαιδευτικός κάνει μάθημα στους/στις μαθητές/τριες με τον παραδοσιακό τρόπο της διάλεξης, θα λέγαμε ότι η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα έχει τη μορφή της ομαδικής επικοινωνίας. Σε αυτήν την περίπτωση ο ομιλητής είναι κυρίως ένας και οι ακροατές περισσότεροι. Αυτή η μορφή επικοινωνίας μπορεί να λάβει χώρα και μέσω του διαδικτύου εφόσον οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το διαδικτυακό μάθημα που προσφέρεται από τον/την εκπαιδευτικό. Η ειδοποιός διαφορά της ομαδικής επικοινωνίας από τη μαζική, είναι ότι στην ομαδική επικοινωνία επιτρέπεται στους ακροατές να εκφράζονται και να παίρνουν τον λόγο ενώ στη μαζική οι ακροατές συνηθίζουν να

παραμένουν σιωπηλοί (Burr, 2002 · Gordon, 2005, στο Σταμάτης, 2011: 16). Μία ακόμα μορφή επικοινωνίας είναι η διαπολιτισμική. Η διαπολιτισμική επικοινωνία αναφέρεται στην επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετική εθνικότητα ή ανήκουν σε διαφορετική φυλή. Στο σχολείο, αυτή η επικοινωνία επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση του διαδικτύου αλλά και με την εφαρμογή προγραμμάτων που επιτρέπουν τα ταξίδια σε διαφορετικά μέρη ή ακόμα και την ανταλλαγή μαθητών (Brooklyn Derr et al., 2002 στο Σταμάτης, 2011: 17). Τέλος για τα άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας υπάρχει η υποστηρικτική επικοινωνία η οποία με τη βοήθεια μέσων όπως γλωσσικών πινάκων, συμβόλων, μορφασμών, εκφράσεων κλπ. Κάνει εφικτή την επικοινωνία για εκείνο το άτομο που δυσκολεύεται να ακούσει ή να μιλήσει (Beukelman & Mirenda, 1995, στο Σταμάτης, 2011: 18).

Ένας τελευταίος τρόπος επικοινωνίας που έχει ενταχθεί σχετικά πρόσφατα στη σχολική πραγματικά είναι ο ηλεκτρονικός. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν, πια, ηλεκτρονικές συσκευές όπως είναι ο υπολογιστής, το κινητό ή ακόμα και το τάμπλετ, για να επικοινωνήσουν με τους γονείς αλλά και τους μαθητές τους. Μέσω αυτών των μέσων στέλνουν μηνύματα, προβάλλουν βίντεο και εικόνες, αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους και τους ενημερώνουν (Κεσσοπούλου & Τσιμπιδάκη, 2021). Όλες οι μορφές και τα μέσα επικοινωνίας που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να συνδυαστούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας και να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο από τον/την εκπαιδευτικό. Η μία μορφή επικοινωνίας έρχεται, τελικά, για να συμπληρώσει την άλλη και να πλαισιώσουν μαζί την επιτυχημένη επικοινωνία.

2.2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια μίας διδασκαλίας, πόσο μάλλον μίας διαδικτυακής διδασκαλίας. Οι περισσότεροι από αυτούς οφείλονται κυρίως στην ικανότητα των συνομιλούντων να τηρούν τους κανόνες μίας συζήτησης και να μπαίνουν στη θέση του/της συνομιλητή/ήτρια τους. Για παράδειγμα, η στάση και η θέση που έχουν οι συνομιλητές/τριες μέσα στον χώρο μπορεί να αποβεί καταστροφικός παράγοντας για την επικοινωνία. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στην περίπτωση που δεν έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους, χάνουν το νόημα που προσδίδουν οι κινήσεις του σώματος, οι μορφασμοί του προσώπου και όλα τα άλλα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας η (Καζάζη, 1995).

Αυτά τα μη λεκτικά μηνύματα που προσδίδουν νόημα στα λεγόμενα, ίσως χάνονται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια μίας διαδικτυακής διδασκαλίας εφόσον μάλιστα δεν υπάρχει ο απαραίτητος εξοπλισμός. Σε αυτήν την περίπτωση, γίνεται μία προσπάθεια να μειωθεί η απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων, όμως, τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα δεν είναι ίδια σε αριθμό και σε αξία με τα ερεθίσματα που θα δίνονταν κατά τη διάρκεια μίας διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στην τάξη (Gamage, 2022: 138). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μηνύματα που δίνονται από ασύνειδους παράγοντες, όπως είναι τα μέσα της μη λεκτικής επικοινωνίας, είναι σημαντικό να συμβαδίζουν με τα λεγόμενα που ειπώνονται από τους ομιλητές. Αδιαμφισβήτητα, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία πρέπει να είναι ξεκάθαρες και σαφείς (Lubienetzki & Schüler-Lubienetzki, 2022: 59).

Ιδιαίτερα σημαντικά για την έκβαση της επικοινωνίας είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας. Αρχικά, πρέπει να γίνονται γνωστοί οι στόχοι και οι σκοποί της αλληλεπίδρασης από όλους τους/τις συνομιλητές/τριες και φυσικά, να εκφράζουν τις ειλκρινείς τους απόψεις και ιδέες, χωρίς να υποκρίνονται (Μπουραντάς, 2001). Σε διαφορετική περίπτωση, τα μηνύματα που περνιούνται ίσως είναι λανθασμένα. Επίσης, η χρήση απλού και κατανοητού λεξιλογίου είναι απαραίτητη,

ειδικότερα όταν πρόκειται για συναναστροφές με παιδιά μικρής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν αναπτύξει το λεξιλόγιό τους ακόμα, προκειμένου να αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις. Έτσι, η αμεσότητα και η σαφήνεια κάνουν το μήνυμα πιο κατανοητό και προσιτό στους/στις παραλήπτες/τριες. Προαιρετικά, η επανεξέταση της επικοινωνίας και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτή, ίσως λειτουργήσει υποστηρικτικά στην αποδοχή των μηνυμάτων ή ακόμα και στη βελτίωση του τρόπου επικοινωνίας των συνδιαλεγόμενων (Lubienetzki & Schüler-Lubienetzki, ό.π.: 59-61).

Επιπρόσθετα, οι ομιλητές/τριες οφείλουν να περιμένουν τον/τη συνομιλητή/τρια τους να ολοκληρώσει και έπειτα να αποκριθούν. Σε περίπτωση που διακόψουν το άτομο με το οποίο συνδιαλέγονται, δείχνουν ότι δεν το έχουν σε εκτίμηση και ως εκ τούτου η επικοινωνία διαμορφώνεται διαφορετικά (Gülbahar, 2020: 231-234). Η εκτίμηση που τρέφουν οι συνομιλητές και η σχέση που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους μπορεί να λειτουργούν ανασταλτικά για την ανάπτυξη της επικοινωνίας (Lubienetzki & Schüler-Lubienetzki, ό.π.: 59). Στην ίδια κατηγορία ανήκει και η ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι συνδιαλεγόμενοι/ες. Αυτό σημαίνει ότι εάν οι συνομιλητές/τριες δεν είναι σε θέση να δεχθούν μία άλλη άποψη ή οπτική από τη δική τους ή έστω από αυτήν που περίμεναν, τότε η επικοινωνία δεν οδηγεί πουθενά (Lubienetzki & Schüler-Lubienetzki, ό.π.: 60).

Τέλος, εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν εξίσου την έκβαση της επικοινωνίας. Παράδειγμα σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να αποτελέσει ο εξωτερικός θόρυβος, που μπορεί όχι μόνο να αποσπάσει την προσοχή των ατόμων που προσπαθούν να επικοινωνήσουν αλλά και να λειτουργήσει αποθαρρυντικά για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Είναι εξίσου λογικό, στην περίπτωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εξωτερικός παράγοντας που επηρεάζει την επικοινωνία να αποτελεί η συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο, το σήμα και τα τεχνολογικά μέσα που αξιοποιούνται. Επίσης, η επιλογή της κατάλληλης στιγμής έχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους/τις συναδέλφους/ισσες καθώς ο φόρτος εργασίας και η πίεση του διδακτικού χρόνου οδηγεί στον περιορισμό της προσωπικής επικοινωνίας (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

2.2.3. Επικοινωνία και κλίμα της σχολικής τάξης

Η διδασκαλία, που όπως έχει ήδη τονιστεί είναι μία μορφή αλληλεπίδρασης, στηρίζεται στην επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων/ουσών και διδασκόμενων. Το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μπορεί να επηρεάσει το κλίμα της σχολικής τάξης αλλά και το αντίστροφο. Το κλίμα της τάξης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη και προέρχεται από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες με τους/τις δασκάλους/ες τους (Μπαμπάλης, 2012: 33-35). Αξίζει να σημειωθεί ότι το κλίμα της σχολικής τάξης γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο από τον/την κάθε έναν/μία που το βιώνει, καθώς έχει διαφορετική οπτική και διαμορφώνει διαφορετικά κριτήρια ερμηνείας των συμπεριφορών, των κινήτρων και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των παρευρισκόμενων (Ματσαγγούρας, 2003:214).

Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται σε μία σχολική τάξη καθορίζεται με τη σειρά της από τον τρόπο έκφρασης των αλληλεπιδρώντων/ουσών, τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί και συνεχίζουν να αναπτύσσονται, τις στάσεις και τις απόψεις των εμπλεκόμενων, τις πρακτικές που υιοθετούνται αλλά και από τα συναισθήματα που προκαλούνται (Μπαμπάλης, 2012: 33-35). Αυτό σημαίνει ότι αναδύονται δυναμικές που στηρίζονται στα συναισθήματα και στα βιώματα που αποκομίζουν οι διδάσκοντες/ουσες και οι μαθητές/τριες από τη σχολική ζωή (Sink and Spencer, 2005: 38).

Η αξία της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης φαίνεται από τις πρώτες κιόλας έρευνες, οι οποίες μελέτησαν αρχικά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν από τους διδάσκοντες/ουσες, τις δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές δραστηριότητες που εφαρμόζαν καθώς επίσης και τη λεκτική επικοινωνία του/της δασκάλου/ας απέναντι στους/στις μαθητές/τριες (Anderson, 1939; Withall, 1949 στο Wang et al, 2020: 2). Αργότερα, το ενδιαφέρον των ερευνών μοιράστηκε και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών καταλήγοντας στο γεγονός ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών επηρεάζονται από το κλίμα που επικρατεί, το οποίο διαμορφώνεται όχι μόνο από τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται αλλά και από τις σχέσεις που αναπτύσσονται (Jones et al., 2008 στο Wang et al, 2020: 2). Βέβαια, έχει ερευνηθεί από τις Pianta and Hamre ο βαθμός στον οποίο η **καθοδήγηση, η συναισθηματική υποστήριξη και η οργάνωση της τάξης** ως παράγοντες διαμόρφωσης της δυναμικής αλληλεπίδρασης δασκάλου/ας-μαθητή/τριας επηρεάζουν πέρα από τα μαθησιακά αποτελέσματα, και την ανάπτυξη των παιδιών (2009).

Λέγοντας ότι η δυναμική αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα στην τάξη, βασίζεται στην αποτελεσματική καθοδήγηση και υποστήριξη, εννοούμε την παροχή ανατροφοδότησης που είναι χρήσιμη για τα παιδιά, τα ενθαρρύνει και τα βοηθάει να κατακτήσουν τη γνωστική μάθηση. Επίσης, η χρήση τεχνικών βελτίωσης και άσκησης της κριτικής σκέψης μέσω διαλόγου και άλλων ασκήσεων με τη μορφή προκλήσεων, που εστιάζουν στην εξερεύνηση εννοιών και ιδεών, είναι υψίστης σημασίας για τη σύνδεση της πρότερης γνώσης με την καινούρια (Lipowsky et al., 2009 στο Fauth et al., 2014). Ακόμα, η κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη παρέχεται στα παιδιά μέσω του σεβασμού που δείχνει ο/η εκπαιδευτικός σε αυτά, τη θετική ανατροφοδότηση, την ανταπόκριση στα αιτήματά τους και τις ιδιαίτερες συναισθηματικές ανάγκες τους, το ενδιαφέρον, η φροντίδα, όπως επίσης και μέσω των προσωπικών συζητήσεων που αναπτύσσει για τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους μέσα και έξω από το σχολείο (Quin, 2017; Ryan & Patrick, 2001).

Η οργάνωση της τάξης, ως ο εναπομείναντας παράγοντας διαμόρφωσης της δυναμικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, στηρίζεται στη θέσπιση κανόνων και καθημερινών ρουτινών, στη διαχείριση συγκρούσεων, στην αποτελεσματική ρύθμιση συμπεριφορών και στην εφαρμογή στρατηγικών που ενθαρρύνουν τις θετικές συμπεριφορές (Seidel & Shavelson, 2007 στο Fauth et al., 2014). Όλες αυτές οι πρακτικές βοηθούν τα παιδιά να θυμούνται και να αναγνωρίζουν τις επιτρεπόμενες συμπεριφορές, να αυτονομούνται, να αντιλαμβάνονται την αξία της αλληλεπίδρασης και να προβλέπουν καταστάσεις. Έτσι, δημιουργείται ένα παραγωγικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης, που λειτουργεί ομαλά και υποστηρικτικά στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών καθώς τους παρέχει πληθώρα κινήτρων μάθησης (Hosenfeld, & Klieme, 2013; Miller & Wang, 2019 στο Fauth et al., 2014).

Η κατάλληλη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης είναι αυτή που παρέχει ευκαιρίες μάθησης, κοινωνικοσυναισθηματικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης μέσα από όλες αυτές τις διαδικασίες και πρακτικές που προσφέρουν κοινά βιώματα για εκπαιδευτικούς και μαθητικό δυναμικό (Wang et al, 2020: 2). Ο Shein έχει εκφράσει παρόμοιες δράσεις και πρακτικές που βοηθούν στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος επικοινωνίας που προωθεί την επικοινωνία στη σχολική τάξη. Παράδειγμα αποτελούν η διαμόρφωση του χώρου στη σχολική αίθουσα έτσι ώστε να μην αποκόπτεται κάποιος/α από τους/τις μαθητές/τριες στην μεταξύ τους επικοινωνία και να έχει το αίσθημα του «ανήκειν» ως μέλος μίας ομάδας είτε διατάσσοντας τα θρανία είτε στολίζοντας τον χώρο. Ακόμα, εξέφρασε τη σημαντικότητα της θερμοκρασίας μέσα στην τάξη στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης και συγκέντρωσης καθώς και το μέγεθος της τάξης το οποίο πρέπει να είναι ανάλογο του μεγέθους της ώστε να

ευνοείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών ενώ ταυτόχρονα να υπάρχει τάξη και πειθαρχία. Τέλος, ο τρόπος διδασκαλίας, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, οι τακτικές που εφαρμόζονται και φυσικά η διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης (Ballantine & Hammack, 2015: 341- 349).

2.3 Η διδασκαλία της γλώσσας

Τα παιδιά ξεκινούν από μικρή ηλικία να έχουν γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον τους, που τους βοηθούν στην κατάκτηση της γλώσσας. Η γλωσσική ικανότητα διαμορφώνεται από το είδος της επαφής και της δυναμικής αλληλεπίδρασης που έχουν τα παιδιά με το περιβάλλον αυτό. Η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται με την επιβολή έμφυτων διαδικασιών οι οποίες επιφέρουν αποτελέσματα αρχικά με αργούς ρυθμούς. Ίσως η διαδικασίες αυτές να μην είναι γνωστές, ωστόσο είναι βέβαιο πως με τη συνεχή ομιλία και την έκθεση σε ερεθίσματα που δίνονται από το άμεσο περιβάλλον του, το παιδί κατακτά τη γλώσσα και πολλές φορές γλωσσικούς κανόνες τους οποίους χρησιμοποιεί εμπειρικά και όχι συνειδητά (Νημά, 2004: 16-17). Αυτό λοιπόν σημαίνει ότι η χρήση της γλώσσας, όσο το παιδί είναι σε ηλικία που δεν πάει σχολείο, γίνεται κυρίως μέσα από την κοινωνική δράση.

Στο σχολικό πλαίσιο η κατάκτηση της γλώσσας πραγματοποιείται με έναν περισσότερο οργανωμένο τρόπο μέσα από το μάθημα της γλώσσας. Αρκετοί θεωρητικοί και ψυχολόγοι όπως ο Bloomfield και ο Skinner έχουν εκφράσει πληθώρα θεωριών μάθησης για την γλωσσική ανάπτυξη, όπως για παράδειγμα η θετική ενίσχυση, η μάθηση μέσω μίμησης και η επανάληψη. Ο Chomsky από την άλλη, θεωρεί ότι η γλώσσα κατακτιέται με έναν ομαλό, εγγενή και φυσιολογικό τρόπο, έπειτα από την έκθεση σε αυτήν και όχι μέσα από τη διδακτική της. Για αυτό τον λόγο οι γλωσσικές ικανότητες εξετάζονται μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών και η γλωσσική ανάπτυξη έρχεται έπειτα από τη συμμετοχή τους ή την απλή παρατήρησή των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα γύρω τους. Η θεωρία του Chomsky δέχτηκε, επίσης κριτική από θεωρητικούς ψυχολόγους οι οποίοι υποστηρίζουν πως τα παιδιά αγωνίζονται και καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια να επικοινωνήσουν γλωσσικά πρώτα με τους φροντιστές τους και έπειτα με το ευρύτερο περιβάλλον (Μήτσης, 1996: 35).

Είναι λοιπόν εμφανές ότι το περιβάλλον επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών η οποία μπορεί να χωριστεί σε διαφορετικά στάδια ανάλογα με την ηλικία και τις ικανότητες που κατακτούνται κάθε φορά. Έτσι, τα βρέφη από φθόγγους παίρνουν σε σύντομο χρονικό διάστημα στην απόκτηση λέξεων και στη σύνδεση αυτών με κάποιο νόημα. Έπειτα από μερικά χρόνια, έχουν κατακτήσει πλέον την ικανότητα να διαμορφώνουν απλές προτάσεις με λιγιστές λέξεις χωρίς αυτό να σημαίνει ότι λείπει η υποτακτική και παρατακτική σύνδεση. Με την πάροδο των χρόνων, όσο πιο πολλές εμπειρίες αποκτά το παιδί τόσο περισσότερο πληθαίνουν τα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει για τις έννοιες (Νημά, 2004: 19). Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική και οικονομική θέση στις οικογένειες του παιδιού μπορεί να επηρεάσει τη γλωσσική κατάκτηση του με τον ίδιο τρόπο που μπορεί να επηρεάσει τις εμπειρίες του και την έκθεση του σε διαφορετικά ερεθίσματα.

Μόλις το παιδί είναι σε ηλικία για να παρακολουθήσει τα σχολικά μαθήματα, έχει ήδη επέλθει η πρωτογενής λεξιλογική ανάπτυξη. Το σχολικό περιβάλλον, ωστόσο, υποστηρίζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών/τριών και την ερμηνευτική διευκρίνιση των λέξεων. Έπειτα, δίνεται έμφαση στη δομή και τη σύνταξη του λόγου, στην ύπαρξη δευτερευουσών προτάσεων και στην ανάλυση των γραμματικών φαινομένων (Νημά, 2004: 24-25). Παρόλα αυτά, η διδακτική της γλώσσας στα σχολεία πρέπει να λαμβάνει υπόψη το επίπεδο των

μαθητών και των μαθητριών, ώστε να καθορίζει στοχευμένα του σκοπούς και τους στόχους της. Κύριος στόχος είναι συνήθως η βελτιστοποίηση των επικοινωνιακών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην άσκηση και την ενδυνάμωση των γλωσσικών ικανοτήτων τους ενώ παράλληλα λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον και οι απαιτήσεις της καθημερινότητάς τους. Έτσι η γλώσσα και η χρήση της μπορεί να γίνει αντιληπτή ως το μέσον κοινωνικής δραστηριοποίησης, το οποίο χρησιμοποιείται για την αλληλεπίδραση με σκοπό τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμα, κύριος σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας, η οποία χρησιμοποιείται και για τη διαμόρφωση της σκέψης, είναι η καλλιέργεια της προκειμένου να οδηγήσει στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών (Νημά, ό.π.: 25-28).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη δεν υπάρχει μόνο μέσα από την διδακτική της γλώσσας, καθώς οι απαιτήσεις των υπόλοιπων μαθημάτων στο πλαίσιο της διαθεματικότητας αλλά και της καθημερινότητας οδηγούν τα παιδιά να ασκούνται στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στον αναστοχασμό και στην μεταεπικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο, οι άνθρωποι από μικρή ηλικία δεν μένουν αποκλεισμένοι από τις πληροφορίες που παίρνουν από τον περίγυρό τους, μπορούν να ανταποκριθούν λεκτικά σε ερεθίσματα, να επιχειρηματολογήσουν, με εκφράσουν τις απόψεις τους και να έρθουν σε αντιπαράθεση. Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι κύριοι σκοποί της διδακτικής της γλώσσας είναι η ανταπόκριση στις επικοινωνιακές απαιτήσεις του λόγου, ο στοχασμός και η επικοινωνία των σκέψεων τους και τέλος, η διεύρυνση και η χρήση της επικοινωνιακής τους συμπεριφοράς με σύνεση και ασφάλεια (Μήτσης, 1996: 223).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα δημοτικά σχολεία ορίζεται από συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους και εστιάζει σε πέντε βασικούς άξονες: τον προφορικό λόγο, τον γραπτό λόγο, την ανάγνωση, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη λογοτεχνία και τον ψηφιακό γραμματισμό (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 14-17). Κάθε κατηγορία αποσκοπεί σε συγκεκριμένες και ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές ανάλογα με το ηλικιακό τους εύρος. Οι γενικοί στόχοι του μαθήματος είναι καθολικοί για όλες τις τάξεις και θέλουν τους/τις μαθητές/τριες να εξασκηθούν στην κατανόηση και την παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου ανάλογα με την συνθήκη παραγωγής τους, να αναπτύξουν και να βελτιώσουν την ικανότητα της ανάγνωσης, της ακρόασης, της επιχειρηματολογίας, της διατύπωσης όπως επίσης και τις συγγραφικές τους ικανότητες, να εξοικειωθούν με τα λογοτεχνικά κείμενα, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να διακρίνουν τις λειτουργίες της γλώσσας και τη δομή της σε κάθε επίπεδο (λεκτικό, προτασιακό, κειμενικό) και τέλος, να αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες και να τις αξιολογούν (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ό.π.: 14-17). Η εξάσκηση των μαθητών στο γραπτό λόγο και η συγγραφή του σύμφωνα με τους κανόνες, που πρέπει να ακολουθούνται, βοηθά τους μαθητές στη δόμηση της σκέψης τους καθώς ακολουθείται η ίδια λογική και εφαρμόζονται παρόμοια βήματα, όπως είναι η συλλογή πληροφοριών, η οργάνωση και η μετουσίωση των ιδεών τους σε κείμενο, μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται το κατάλληλο λεξιλόγιο, ώστε να ολοκληρωθεί τελικά το νόημα του (Ματσαγγούρας, 2001: 69-72).

Όπως φαίνεται, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καταγράφονται οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας της γλώσσας για κάθε τάξη του δημοτικού ξεχωριστά αλλά και ανά δύο. Αναφορικά με την τρίτη και την τετάρτη δημοτικού, η οποία εξετάζεται στην παρούσα έρευνα είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι στην παραγωγή προφορικού λόγου τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν στην προσεκτική ακρόαση, τη διατύπωση ερωτημάτων, την εξιστόρηση, την ακριβή επιχειρηματολογία με αυτοπεποίθηση, την ερμηνεία και αξιολόγηση των προθέσεων και των συναισθημάτων των συνομιλητών τους μέσα από τα εκφραστικά μέσα, τον διαχωρισμό στα είδη του προφορικού λόγου (περιγραφή, αφήγηση, οδηγία κλπ) και στην

εκτίμηση αισθητικών μορφών του όπως οι θεατρικές παραστάσεις, στην αφήγηση μέσω ανάκλησης της μνήμης, την αφήγηση και την περιγραφή γεγονότων και αντικειμένων, τη συνδιαλογή, την επιλογή κατάλληλου ύφους και τη χρήση πλούσιου λεξιλογίου (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ό.π.: 19-20).

Αναφορικά με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και της γραφής, τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν κυρίως στη σωστή χρήση του γραπτού λόγου αλλά και την αποτύπωσή του με κατάλληλο ύφος και με κατάλληλη μορφή ανάλογα με τους σκοπούς και το πλαίσιο της επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα αποβλέπουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών ως προς την ανάγνωση και κατανόηση του περιεχομένου κάθε είδους κειμένου που είναι κατάλληλο για την ηλικία τους, την συνολική ή τμηματική ανάγνωση σιωπηρά ή δυνατά που αποσκοπεί στην ανεύρεση πληροφοριών, τη σύγκριση και το διαχωρισμό των κειμενικών ειδών, την αναγνώριση του υφους τους, την αναγνώριση και τον διαχωρισμό των επιμέρους στοιχείων ενός κειμένου, και την αξιολόγηση του τρόπου οργάνωσής του, τη διαμόρφωση κριτικής και θετικής στάσης προς τα βιβλία, τη σωστή εκφορά και χρήση ύφους και τόνου φωνής που αρμόζει στο περιεχόμενο που διαβάζει μεγαλόφωνα, των εντοπισμό των διαφορών μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, την εξοικείωση με τους ιδιωματισμούς και με τους κανόνες της ελληνικής γλώσσας και τέλος στην χρήση της αναγνωστικής ικανότητας σε διαφορετικά περιβάλλοντα ώστε να ικανοποιηθούν οι κοινωνικές τους ανάγκες για επικοινωνία (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ό.π.: 23-24).

Πέρα από την ανάγνωση τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν στην παραγωγή γραπτού λόγου και στη γραφή. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές καλούνται να γράφουν καθαρά με σωστή ορθογραφία και την εφαρμογή γραμματικών κανόνων, σε κατάλληλη για την ηλικία τους ταχύτητα κείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εντός και εκτός σχολικής μονάδας. Ακόμα, στοχεύουν στην ορθή γραφή, τονισμό και στίξη όχι μόνο στο μάθημα της γλώσσας αλλά και στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα των οποίων τα κείμενα μπορούν να διαχωρίσουν ανάλογα με το είδος τους. Επίσης τα παιδιά καλούνται να αντιγράψουν μικρά αποσπάσματα κειμένων χωρίς λάθη, να τα διαμορφώνουν σε διαφορετικό είδος λόγου, να συντάσσουν διαφορετικά κείμενα που απευθύνονται σε διαφορετικούς ανθρώπους για διαφορετικούς σκοπούς, να εξιστορούν εγγράπτως γεγονότα που έχουν ή δεν έχουν βιώσει, να διαχωρίζουν τον προφορικό από το γραπτό λόγο και τις λειτουργίες τους, να χρησιμοποιούν περιόδους με υποτακτική σύνδεση των προτάσεων και συνοχή στο νόημά τους, να κάνουν χρήση συνδετικών λέξεων και τέλος να έχουν εμπιστοσύνη στο γράψιμό τους (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ό.π.: 27-28).

Σχετικά με την λογοτεχνία, κύριος σκοπός είναι η εξοικείωση των παιδιών με την ελληνική και την παγκόσμια λογοτεχνία. Για τον λόγο αυτό οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να κατανοούν τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς και τις ιδέες που θέλουν να μεταδώσουν, να εξοικειωθούν τη δομή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, να αναπαράγουν και να εξηγούν το νόημα των κειμένων με το απαραίτητο λεξιλόγιο, να έρχονται σε επαφή και αναγνωρίζουν απλά κείμενα νεότερης λογοτεχνίας και τέλος να προσεγγίζουν κείμενα που αποτελούν ορόσημα για την ελληνική λογοτεχνία (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ό.π.: 30-31).

Όσον αφορά εμπλουτισμό και στη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών, αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την έκθεση τους σε διαφορετικές θεματικές ενότητες και την ενθάρρυνση αξιοποίησης λέξεων γενικού και ειδικού περιεχομένου, μέσα από την ετυμολογία και κατανόηση της σημασίας αλλά και της πολυσημίας των λέξεων, από την εξοικείωσή τους με τα σημασιολογικά πεδία της κυριολεξίας - μεταφοράς, συνώνυμα - αντώνυμα, από την παραγωγή και σύνθεση λέξεων, την αλφαβητική κατανομή τους, την παραγωγή ακρονύμων και τέλος, την κατάλληλη επιλογή λεξιλογίου ανάλογα με τις συνθήκες και τους σκοπούς της επικοινωνίας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ό.π.: 32-33).

Σκοπός της γραμματικής είναι η συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας σε κειμενικό, προτασιακό και λεξικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται τα δομικά μέρη και τα στοιχεία μιας πρότασης, να αντιλαμβάνονται ότι ο λόγος στηρίζεται στα ονόματα και στα ρήματα, να διαπιστώνουν ότι η πρόταση λειτουργεί ως μονάδα μέσα σε ένα μεγαλύτερο όλων και περιβάλλεται από τα συμφραζόμενα, να μπορεί να ξεχωρίζει τα δομικά μέρη και τα συστατικά μιας παραγράφου, να αναγνωρίζει τον ρόλο των κειμενικών δεικτών, να αναλύει και να δομεί προτάσεις με παρατακτική και υποτακτική σύνδεση, να ξεχωρίζει το συντακτικό ρόλο των γλωσσικών στοιχείων, να κλίνει ρήματα ουσιαστικά επίθετα και αντωνυμίες, να ξεχωρίζει τα συστατικά των λέξεων και τον ρόλο των καταλήξεων και τέλος να διαμορφώνει φράσεις των οποίων οι λέξεις συμφωνούν σε γένος, αριθμό και πτώση (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ό.π.: 35-37).

Τέλος για τη διαχείριση της πληροφορίας στα αναλυτικά προγράμματα προτείνουν την κατάκτηση του εντοπισμού και της αξιολόγησης των πληροφοριών μέσα από διαφορετικές πηγές αλλά και την ανάλυση και σύνθεση των πληροφοριών αυτών. Μετέπειτα, στις επόμενες τάξεις γίνεται λόγος για την αποτελεσματική γραπτή επικοινωνία των μαθητών, η οποία προϋποθέτει την οργάνωση της σκέψης και την επεξεργασία των ερεθισμάτων που δέχονται από το περιβάλλον (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ό.π.: 39).

Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από σχέδια εργασίας, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, τη διαθεματικότητα, και τη λογοτεχνία. Φαίνεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν και στην ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών καθώς κάνουν λόγο για τη δημιουργία του αισθήματος της αυτοπεποίθησης στις δυνατότητες συγγραφής γραπτού λόγου και την άντληση ευχάριστων συναισθημάτων κατά την διάρκεια αυτού.

Κεφάλαιο 3. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Θεσμικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) απευθύνεται στην εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα ενόσω ο/η διδάσκων/ουσα δε βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τον/την μαθητή/τρια. Η διδασκαλία πραγματοποιείται στηριζόμενη στα τεχνολογικά μέσα και στον διαμοιρασμό εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσω διαδικτύου. Βέβαια, διαφέρει από την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, η οποία λαμβάνει χώρα μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις ανάγκης προκειμένου να μη διακοπεί η ροή της διδασκαλίας που είχε προγραμματιστεί και να πραγματοποιηθεί αυτή, έστω με τη μορφή της εξ αποστάσεως (Bozkurt & Sharma, 2020). Για αυτόν τον λόγο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι προκειμένου να διεξαχθεί, χρησιμοποιεί κάποια από τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι έχει μελετηθεί και προβλεφθεί με τον ίδιο τρόπο που έχει συγκροτηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας τέθηκαν σε εφαρμογή κάποια μέτρα πρόληψης και καταπολέμησης της νόσου SARS CoV 2, όπως είναι για παράδειγμα: ο περιορισμός των μετακινήσεων και η υποχρεωτική χρήση μάσκας σε όλους τους δημόσιους χώρους, η τήρηση των αποστάσεων μεταξύ ατόμων και η συμμόρφωση με τους κανόνες υγιεινής (Ν. 4682/2020 Α 76/3-4-2020) . Στον τομέα της εκπαίδευσης, τέθηκε πρώτα σε εφαρμογή η προαιρετική εφαρμογή της ασύγχρονης ή και σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία πήρε σύντομα υποχρεωτική μορφή για όλες τις εκπαιδευτικές δομές ως μέρος των μέτρων που λήφθηκαν για την αντιμετώπιση και τον περιορισμό της νόσου COVID-19 (ΦΕΚ Β 731/2020).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μεταβλήθηκαν ραγδαία και δεν υπήρξε αρκετός χρόνος προετοιμασίας και οργάνωσης της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο εξοπλισμός και οι γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών ήταν μάλλον ανεπαρκείς για την διεκπαιρέωσή της. Η αρχική εφαρμογή της έγινε στις 16 Μαρτίου 2020 μόνο για τους/τις καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες της Γ΄ Λυκείου τριών εκ των νομών της Ελλάδας, ωστόσο επεκτάθηκε σε όλα τα λύκεια μέσα σε μία εβδομάδα (Φ8/38091/Δ4/16-03-2020). Όπως δείχνουν τα δεδομένα, προτεραιότητα δόθηκε στην Γ΄ Λυκείου, η οποία προετοιμαζόταν για τις πανελλήνιες εξετάσεις και αργότερα επεκτάθηκε στις υπόλοιπες τάξεις και βαθμίδες, στο πλαίσιο αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των δομών εκπαίδευσης, οι οποίες τότε βρίσκονταν στον κίνδυνο της πανδημίας (ΦΕΚ 42/Α/25-2-2020, 63.Ν 4648/2020, ΦΕΚ Α΄ 96/2020, ΦΕΚ Β΄ 1859/2020). Τα δημοτικά εφάρμοσαν την επείγουσα ΕξΑΕ μόλις μία εβδομάδα αργότερα απ΄ότι τα λύκεια, στις 24/03/2020. Εώς τις 31/03/2020 όλες οι βαθμίδες είχαν ενταχθεί στο καθεστώς της ΕξΑΕ. Έτσι, οι συμμετέχοντες/ουσες σε αυτήν (δάσκαλοι/ες και μαθητές/τριες) όφειλαν να έχουν στην κατοχή τους τον απαραίτητο εξοπλισμό για την λειτουργία της καθώς η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρήζει σύνδεσης στο διαδίκτυο, ηλεκτρονικών/ φορητών υπολογιστών, ηχείων, καμερών και εφαρμογών.

Το θετικό είναι ότι οι σκοποί της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας που έλαβε χώρα το διδακτικό έτος 2019- 2020, κυμαίνονταν αρχικά προς την διατήρηση της επαφής των μαθητών/τριών με των διδακτικών αντικειμένων, την επανάληψη της γνώσης και την απασχόλησή τους με εκπαιδευτικά θέματα (Φ8/38091/Δ4/16-03-2020). Το αμέσως επόμενο σχολικό έτος (2020- 2021) όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες ήταν πλέον υποχρεωμένες να εφαρμόσουν την ΕξΑΕ (όρος που χρησιμοποιείται στις υπουργικές αποφάσεις, θέλοντας να

εκφράσουν την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία), ειδικά για τους/τις εμπλεκόμενους/ες οι οποίοι/ες ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ή τους/τις ήδη νοσούντες/ούσες, αντικαθιστώντας τη δια ζώσης διδασκαλία και διδάσκοντας καινούριο περιεχόμενο στους/στις μαθητές/τριες (ΥΑ 120126/ΓΔ4 - ΦΕΚ Β' 3882/12.09.2020).

Λίγο αργότερα του ίδιου έτους δημοσιεύθηκαν ακόμα πιο συγκεκριμένες οδηγίες που αφορούσαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ορίζοντας συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα διδασκαλίας και παραθέτοντας τα διαθέσιμα μέσα που υπάρχουν για τον εμπλουτισμό της σύγχρονης ΕξΑΕ. Ως επίσημη πλατφόρμα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης ορίστηκε η Cisco Webex, στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούσαν να εγγραφούν με τους κωδικούς τους από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο του Υπουργείου Παιδείας. Στην εν λόγω υπουργική απόφαση που δημοσιεύθηκε, ορίζονται ομάδες εξυπηρέτησης των εκπαιδευτικών σε τεχνικά θέματα, ώστε να παρέχεται ένα είδος υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς που είναι τεχνολογικά αναλφάβητοι ή σε αυτούς που συναντούν προβλήματα κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Στο πρώτο επίπεδο εξυπηρέτησης των εκπαιδευτικών ορίζονται υπεύθυνοι ο/η διευθυντής/ντρια και ένας/μία εκπαιδευτικός που κατέχει ψηφιακές δεξιότητες (Αρ. Πρωτ. 155692/ΓΔ4). Στο μεταξύ οι εκπαιδευτικοί φρόντιζαν για την εξ αποστάσεως επιμόρφωσή τους, είτε μέσω σεμιναρίων, είτε μέσω γνωστών, παιδιών και φίλων που μπορούσαν να τους βοηθήσουν στον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας και των διαδικτυακών πλατφορμών (Sharma, 2021: 4,5, Hatip, 2020). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αξιοποίησαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προς όφελος τους, δημιουργώντας και λαμβάνοντας μέρος σε ομάδες στις οποίες μπορούσαν να ανταλλάσσουν εμπειρίες και καλές πρακτικές για την επιτυχή εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, αλληλοϋποστηριζόμενοι (Αναστασιάδης, 2020: 37).

3.2 Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο COVID-19

3.2.1 Πλεονεκτήματα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Με την επιβολή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας άλλαξαν οι ισορροπίες και ο τρόπος της διδασκαλίας, οι ρόλοι των εμπλεκόμενων και η εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό δεν είναι κατά ανάγκη αρνητικό, καθώς όταν γίνεται σωστή χρήση των τεχνολογικών διαθέσιμων μέσων και η διδασκαλία επικεντρώνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, μπορούν να υπάρξουν αρκετά οφέλη. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για να υπάρξει η λεγόμενη αποτελεσματική μάθηση είναι η ενδεδειγμένη προετοιμασία της, που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών και της ετοιμότητάς τους, του επικείμενου διδακτικού αντικείμενου και των διαθέσιμων μέσων που παρέχονται σε διδάσκοντες/ουσες και διδασκόμενους/νες (Λιοναράκης, 2005).

Αρχικά, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού μεταβλήθηκε κι από «αυθεντία» έγινε περισσότερο συντονιστικός και εμπνευστικός ενώ παράλληλα έδειχνε μεγαλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση για την κατάσταση που είχαν να διαχειριστούν οι μαθητές/τριές του/της (Παπαδημητρίου, 2014). Μέσα σε αυτό το διάστημα, φρόντισε, ώστε να δημιουργήσει ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης, όπου ενισχύεται η προσωπική μάθηση και η προσωπική προσπάθεια των παιδιών να διαχειριστούν προς όφελός τους τη διαθέσιμη γνώση ενώ προσπαθούν να την κατακτήσουν (Μπαλιάμης, 2018, Μουζάκης και συν., 2009).

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι το περιβάλλον μάθησης μεταφέρθηκε από τις σχολικές τάξεις στο σπίτι, ένας χώρος μέσα στον οποίο οι μαθητές/τριες νιώθουν οικεία και ίσως εκπέμπει ένα αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να λειτουργήσουν ελεύθερα, πιο ήρεμα και χωρίς πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό χωρίς άγχος και βιασύνη, παίρνουν τον χρόνο τους για τη διεκπεραίωση των εργασιών τους και φυσικά καταβάλουν προσωπική προσπάθεια (Mukhtar, Javed, Arooj κ.ά.). Δίνεται, συνεπώς, περισσότερη αυτονομία και ελευθερία στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, οι διδασκόμενοι/νες αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους και το αίσθημα της ευθύνης (Bol & Garner, 2011), το οποίο τους/τις οδηγεί στην επίλυση των ασκήσεων τους και στην προσπάθειά τους να συμβαδίζουν με την υπόλοιπη τάξη. Τα παραπάνω, περιγράφουν μία αυτορρυθμιζόμενη μάθηση όπου τα παιδιά προσπαθούν να αυτοελέγχονται, να συγκρατούνται και να διαχειρίζονται τις συμπεριφορές τους προς όφελός τους (Pintrich, 2000).

Από αυτήν την άποψη, οι μαθητευόμενοι/ες μπορούν να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα γνώσεων καθώς επίσης τους δίνεται η δυνατότητα να εντρυφήσουν σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης, αφού τους παρέχεται ο χρόνος να διαβάσουν ατομικά, να αναστοχαστούν και να δομήσουν τη σκέψη τους πριν απαντήσουν (Gerbic, 2005· Locke & Daly, 2006 στο Westberry, 2009: 43). Επίσης, ο χρόνος γίνεται για τους/τις μαθητές/τριες ένα διαχειρίσιμο και μετρήσιμο μέγεθος, το οποίο μπορούν να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν με σύνεση. Ακολουθούν το πρόγραμμα που τους δίνεται, κρατούν την επαφή με τα μαθήματα, παρακολουθούν τα διαδικτυακά μαθήματά τους υπεύθυνα, συνδεδεμένοι/ες τις ώρες παρακολούθησης που έχουν προκαθοριστεί και κάνοντας τα διαλλείματά τους ατομικά. Το αισθητηριακό ερέθισμα του σχολικού κουδουνιού πλέον δεν υπάρχει για να τους υπενθυμίσει το ημερήσιο χρονοδιάγραμμά τους κι έτσι τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα απέναντι στη διαχείριση του χρόνου και σέβονται ατομικά τα χρονικά περιθώρια (Perry & Pilati, 2011).

Ένα ακόμη από τα πλεονεκτήματα έγκειται στην ευκολία διεκπαιρέωσης των μαθημάτων και στην παροχή πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων τα οποία είναι διαθέσιμα ανά πάσα στιγμή και μπορούν να διεγείρουν την όραση, την αφή, την ακοή και να αξιοποιήσουν την κίνηση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητευόμενοι/νες αποκτούν πρόσβαση στην πληροφορία όποτε το επιθυμούν και οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν εργαλεία που προηγουμένως είχαν αγνοήσει, ανανεώνοντας το υλικό τους (Aithal & Shubhrayotsna, 2016· Perry & Pilati, 2011· Anderson, 2008 στο Σουτόπουλος, & Γεωργίτσας, 2021: 147).

3.2.2 Μειονεκτήματα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Παρόλο που υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα στην πραγματοποίηση μίας επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, την ίδια στιγμή υπάρχει πληθώρα μειονεκτημάτων που αποτρέπουν τη χρήση της για την παροχή εμπειριών μάθησης. Αρχικά, περιορίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριων μεταξύ τους αλλά και με τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς αποστασιοποιούνται και απομονώνονται στα σπίτια τους για λόγους ασφαλείας (Young, 1997; Burdman, 1998). Αναπόφευκτα, το κενό της αλληλεπίδρασης επιδιώκεται να καλυφθεί πολλές φορές μέσα από πλατφόρμες συζήτησης ή βιντεοκλήσεων ή κοινωνικής δικτύωσης ωστόσο, η εμπειρία της επικοινωνίας μέσω επαφής ή αγγίγματος ή ακόμα και η διαπροσωπική, πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία περιορίζονται και δεν μπορούν να αντικατασταθούν (Ali Abdul Khaleq, & R Hadi, 2022: 236).

Σύμφωνα με τον Tinto (1975), τα κίνητρα για μάθηση επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συμμαθητές τους και τα μέλη της σχολικής μονάδας (Tinto, 1998). Ακολουθώντας τη σκέψη αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εφόσον περιορίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, παρουσιάζεται σημαντική αλλαγή στην προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά για να κατακτήσουν τη μάθηση και στη σύνδεσή τους με το γνωστικό αντικείμενο (Duffy et al, 2018· Hasebrook, et al 2003)). Εξ άλλου, οι συνθήκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μεταφέρουν το βάρος και την ευθύνη της μάθησης και της συμμετοχής στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δουλεύουν μόνοι/ες τους, χωρίς τη βοήθεια κάποιου εξειδικευμένου ατόμου (Bol & Garner, 2011) αλλά με τον υποστηρικτικό ρόλο που έχουν αναλάβει τα συγγενικά τους πρόσωπα με τα οποία συζούν.

Για αυτόν τον λόγο, η εξ αποστάσεως διδασκαλία ίσως αποδεικνύεται λιγότερο αποτελεσματική από τη δια ζώσης διδασκαλία, καθώς τα παιδιά δεν έχουν την λεπτομερή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αλλά στηρίζονται στην αφαιρετική προσπάθεια των κοντινών τους ατόμων για να τους βοηθήσουν (Hameed et al, 2008:4). Πολλές φορές χρειάζονται διευκρινήσεις και επεξηγήσεις που δεν μπορούν να έχουν μέσω της τηλεκπαίδευσης (ειδικά της ασύγχρονης) και στρέφονται στα κοντινά τους πρόσωπα με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαστρεβλώσεις ή παρεξηγήσεις και εν τέλει να μην επέρχονται τα επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης (Σταχτέας και Σταχτέα, 2020).

Ακόμα, η δια ζώσης διδασκαλία δε στοχεύει αποκλειστικά στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες υστερούν εμφανώς στην ηλεκτρονική μάθηση (Ali Abdul Khaleq, & R Hadi, 2022:236).. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες βοηθάνε τους/τις μαθητές/τριες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και στον τρόπο έκφρασής τους, ώστε να γίνονται αντιληπτοί/ες και να περνούν τα μηνύματα στα οποία στοχεύουν. Για παράδειγμα, μπορεί οι ίδιοι/ες και οι εκπαιδευτές τους να κατέχουν εξαιρετικές ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά να μην μπορούν να τις διοχετεύσουν και να τις μοιραστούν με τους λοιπούς λόγω έλλειψης τεχνολογικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τήρησης βασικών κανόνων αλληλεπίδρασης μέσω διαδικτύου.

Επιπλέον, είναι δύσκολο να ελεγχθεί ή και να αποτραπεί η λογοκλοπή και η χρήση υλικού που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα τόσο από τους/τις εκπαιδευτές όσο και από τους/τις εκπαιδευόμενους/νες (Ali Abdul Khaleq, & R Hadi, 2022: 236). Οι πληροφορίες στο διαδίκτυο βρίσκονται σε αφθονία και αυτό ίσως βοηθά τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης, καθώς υπάρχει υλικό για κάθε τύπο μαθητή/τριας, τάξης και βαθμίδας, όμως οι χρήστες του διαδικτύου μπορεί να πέσουν πολύ εύκολα στην παγίδα της κλοπής υλικού, ακόμη και χωρίς να είναι εσκεμμένη. Βέβαια, το γεγονός αυτό γεννά ερωτήματα για την κρίση με την οποία επιλέγεται το υλικό, για την έλλειψη της ικανότητας του διαχωρισμού μεταξύ έγκυρης, συναφής πληροφορίας και προσβασιμότητας από τους μαθητές αλλά και την εφαρμογή γρήγορων διαδικασιών αντιγραφής- επικόλλησης (Arkorful, 2014: 34) .

Επίσης, η εξ αποστάσεως διδασκαλία καθιστά αναξιόπιστα τα δεδομένα που συλλέγονται κατά την εξ αποστάσεως αξιολόγηση. Ακόμα και εάν δίνεται στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένες οδηγίες για την επιβολή της εξέτασης, δεν μπορεί να ελεγχθεί ο τρόπος με τον οποίον διεξάγονται οι δοκιμασίες (Ali Abdul Khaleq & R Hadi, 2022: 236). Για τον λόγο αυτό, είναι δύσκολο να ρυθμιστεί ένας διαυγής τρόπος αξιολόγησης, που αποτρέπει την αντιγραφή και τη συμβουλευτική από τρίτους ενώ η διαδικασία μπορεί να καταλήξει σε δεδομένα που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Dowling et al. (2003) οι οποίοι αναφέρουν ότι η διδασκαλία μέσω διαδικτύου μπορεί να εμφανίσει θετικά αποτελέσματα μόνο εφόσον μετρηθεί μέσα από εξειδικευμένους τρόπους συλλογικής αξιολόγησης.

Ως εκ των πραγμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τη φύση και τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία θετικών επιστημών που χρήζουν πρακτικών εφαρμογών. Με την τηλεκπαίδευση, καταργήθηκαν τα εργαστήρια φυσικών επιστημών, η χρήση απτού υλικού για την εκμάθηση των μαθηματικών, η αναπαραγωγή πειραμάτων και η ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων. Ίσως η τηλεκπαίδευση να ταιριάζει περισσότερο στη διδασκαλία των θεωρητικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Μία δεύτερη, σημαντική διάσταση του ίδιου επιχειρήματος είναι η αδυναμία διδασκαλίας των απαραίτητων δεξιοτήτων ζωής που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός ανθρώπου όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων. Δεξιότητες σαν κι αυτές, βοηθούν τελικά τα άτομα να βρουν μία θέση κοινωνικά και εργασιακά, να πορευθούν στη ζωή τους μαζί με τους συμπολίτες τους (Walmsley, 2003 στο Hameed et al, 2008:4)

Τέλος, τα διαθέσιμα μέσα και οι τεχνολογικές γνώσεις που κατέχουν οι συμμετέχοντες σε μία εξ αποστάσεως διδασκαλία παίζουν σημαντικό ρόλο για την έκβαση θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων καθώς επηρεάζουν τα κίνητρα και την αποδοτικότητα των μαθητών/τριών και των δασκάλων τους (Shapiro et al., 2017). Οι τεχνολογικές τους δεξιότητες πρέπει να αρκούν, ώστε να πραγματοποιούν βασικές λειτουργίες μέσω υπολογιστή όπως η εγγραφή στις πλατφόρμες, το «κατέβασμα» υλικού από το διαδίκτυο αλλά και η διαχείριση των πλατφορμών αξιολόγησης (Dellanna, et al 2000). Οι κοινωνικά ευάλωτες ομάδες που δεν ήταν πλήρως εξοπλισμένες για να υποδεχθούν τα ραγδαία αυτή αλλαγή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, φάνηκε να αποκλείονται από τη διαδικασία, διευρύνοντας το χάσμα που υπήρχε ανάμεσα σε αυτούς/ες και τους/τις πιο τυχερούς/ες συμμαθητές/τριες τους (Eyles, Gibbons & Montebruno, 2020). Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρατηρείται, επίσης, συμφύρηση σε ορισμένες ιστοσελίδες με αποτέλεσμα να υπολειπονται ή να «πέφτουν». Αυτό εμποδίζει τη διεκπεραίωση των διαδικασιών και πολλές φορές είναι αρκετά κοστοβόρο σε χρόνο και χρήματα.

Πάντως, η Almosa (2002) υποστηρίζει πως παρά τα αρνητικά της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισής τους που κάνουν τη χρήση της αρκετά ευεργετική.

3.2.3 Εμπόδια-δυσκολίες πραγματοποίησης της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τα όσα αναφέρθηκαν σχετικά με αυτά, είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι υπήρξαν και αρκετά εμπόδια που δυσχέραναν ακόμη περισσότερο τη χρήση της. Ένα από αυτά τα εμπόδια ήταν και η ασθενής σύνδεση στο ίντερνετ (Outhwaite,2020). Όπως είναι λογικό, δεν μπορεί να υπάρξει σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία χωρίς τη χρήση του διαδικτύου και συνεπώς των συσκευών σύνδεσης σε αυτό, το οποίο αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας (Shapiro et al. 2017). Οι οικογένειες που δεν είχαν εξασφαλίσει μέχρι την έναρξη της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τον εξοπλισμό και τη σύνδεσή τους στο διαδίκτυο, αποκλείστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τη διδασκαλία αυτή (Montacute, 2020: 5,9,11). Οι οικογένειες που βρίσκονταν σε απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα περιοχές, μπορεί να είχαν εξασφαλίσει τη σύνδεσή τους, όμως αυτή να αποδείχθηκε ανεπαρκής καθώς το σήμα παρέμενε ασθενές σε αυτές τις περιοχές, ιδίως κατά τη χειμερινή περίοδο.

Ένα ακόμη εμπόδιο για τη διεξαγωγή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στάθηκε η ανεπάρκεια τεχνολογικών δεξιοτήτων και η απουσία τεχνογνωσίας στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, γεγονός που καθιστούσε αδύνατη τη χρήση διαδικτυακών μέσων με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Yusuf, 2020: 207). Η εκπαίδευση στα διαδικτυακά εργαλεία αποδείχθηκε αρκετά χρονοβόρα, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις έγινε με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών σε ένα υποστηρικτικό κλίμα αλληλεγγύης προς τους συναδέλφους τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των εφαρμογών που χρησιμοποιήθηκαν (τις πλείστες περιπτώσεις λόγω ειδικότητας), αλλά και όσοι ήξεραν έστω τα ελάχιστα για τη λειτουργία των τεχνολογικών μέσων ανέλαβαν να υποστηρίξουν και να επιμορφώσουν, έστω και άτυπα, τους/τις συναδέλφους/ισσες τους (Yusuf, 2020: 210-211). Παρόλα αυτά, η αδυναμία παροχής τεχνολογικής υποστήριξης άμεσα και έγκυρα λειτούργησε ως ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας (Verawardina et al, 2020).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι άνθρωποι περιορίστηκαν στα σπίτια τους, έπειτα από τις κρατικές οδηγίες και εντολές που δόθηκαν και για αυτόν τον λόγο πολύ συχνά τον ρόλο του εκπαιδευτή υιοθετούσαν οι γονείς ή τα πολύ κοντινά πρόσωπα των μαθητών. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι ίδιοι είχαν πλήρης επίγνωση των πρακτικών και των μεθόδων που έπρεπε να ακολουθηθούν ούτε ότι οι μαθητές/τριες είχαν τον απαραίτητο χώρο που χρειάζεται για να μελετούν και για να παρακολουθούν με άνεση τα διαδικτυακά τους μαθήματα (Montacute, 2020: 4). Το γεγονός αυτό αποτέλεσε μία κοινωνική πρόκληση για τα δεδομένα της τηλεεκπαίδευσης καθώς στάθηκε αρκετές φορές ως εμπόδιο για την υλοποίησή της.

Δύο ακόμη σημαντικές παράμετροι που στάθηκαν εμπόδιο στην πραγματοποίηση της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι η ανεπάρκεια τεχνικών διαδικτυακής επικοινωνίας με τους κηδεμόνες καθώς επίσης και η έλλειψη γνώσεων αναφορικά με τις τεχνικές και παιδαγωγικές στρατηγικές, οι οποίες έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των διαδικτυακών μαθημάτων (Yusuf, 2020: 211). Χωρίς αμφιβολία, η εκτέλεση των μεθόδων και των διαδικασιών μίας συμβατικής διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός σχολικού χώρου διαφέρει σε πολλά με την υλοποίηση μίας διαδικτυακής διδασκαλίας, αφού αλλάζουν τα διαθέσιμα μέσα, οι συνθήκες επικοινωνίας, οι τρόποι προσέγγισης της πληροφορίας και διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού. Αναδύεται επίσης η ανάγκη για μία πιο διαδραστική διδασκαλία που κάνει χρήση εικόνων, βίντεο και παιχνιδιών προκειμένου να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών (Mukhtar et al, 2020). Για αυτό, τα πλάνα διδασκαλίας τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν στα καινούρια δεδομένα (Trust & Whalen, 2020).

Κεφάλαιο 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπιμότητα της έρευνας και στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας κατά την περίοδο της πανδημίας. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την εισαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στον τομέα της εκπαίδευσης, στα πλαίσια ελέγχου της διασποράς της νόσου COVID-19 και συνεπώς της αναστολής της λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών. Αυτό το γεγονός αποτέλεσε μία καινούργια εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς της χώρας, οι οποίοι κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας χωρίς να έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η εκπαίδευση των παιδιών στηρίχτηκε στην αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων, άγνωστων έως τότε στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πρωτόγνωρων μεθόδων διδασκαλίας για τα δεδομένα της εποχής. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή δυσκολιών που αντιμετώπισαν εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στην τρίτη και τετάρτη δημοτικού και κατά συνέπεια την καταγραφή κενών ή δυσκολιών που εμφάνισαν οι μαθητές τους, δηλαδή στα αποτελέσματα της διδασκαλίας αυτής και τις επιπτώσεις της στην πρόοδο των μαθητών τους.

Μέχρι και σήμερα οι περισσότερες μελέτες περίπτωσης έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στην καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών όσον αφορά στις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στις εμπειρίες εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας και στα μέσα στα οποία κατέφυγαν για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της διδασκαλίας. Κρίθηκε, λοιπόν, απαραίτητο να ερευνηθούν και τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Σε αυτήν την περίπτωση, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται σε μαθητές τρίτης (Γ΄) και τετάρτης (Δ΄) δημοτικού και στα μαθησιακά τους αποτελέσματα στο μάθημα της γλώσσας, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και που συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν, στην ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και πώς αυτή επηρέασε τη σημερινή τους απόδοση, μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών τους. Πρακτικά, θα βοηθήσει την εκπαιδευτική κοινότητα να αντιληφθεί την επίδραση της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στους μαθητές τρίτης και τετάρτης δημοτικού προκειμένου να βελτιωθούν οι μελλοντικές συνθήκες πραγματοποίησης της και να γίνει πιο αποτελεσματική σε μελλοντική εφαρμογή της.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας ερευνητικής εργασίας όπως προκύπτουν από τον σκοπό της εργασίας και τα επιθυμητά αποτελέσματά της είναι:

- Η διερεύνηση και αποτύπωση των αρνητικών επιπτώσεων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην κάλυψη των μαθησιακών στόχων κατά τη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στους μαθητές και τις μαθήτριες της τρίτης δημοτικού.
- Η διερεύνηση και αποτύπωση των αρνητικών επιπτώσεων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην κάλυψη των μαθησιακών στόχων κατά τη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στους μαθητές και τις μαθήτριες της τετάρτης δημοτικού.
- Ο προσδιορισμός του τύπου του εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε από μαθητές/τριες και δασκάλους/ες.
- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό παρουσίας των μαθητών/τριων στα διαδικτυακά τους μαθήματα.

- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες συνδεσιμότητας των μαθητών/τριών τους στα διαδικτυακά μαθήματα.
- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την παρουσία και διαθεσιμότητα υποστηρικτικών στη μαθησιακή διαδικασία και βοηθητικών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία προσώπων στο σπίτι των μαθητών/τριών.
- Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την προσαρμοστικότητα που έδειξαν οι μαθητές/τριές τους στη διαδικασία της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας.
- Η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ενθουσιασμό που έδειξαν οι μαθητές τους ως προς την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία.
- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον χρόνο που ξόδεψαν οι μαθητές/τριες τους μπροστά από τις οθόνες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.
- Η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το εάν οι μαθητές/τριες τους ανακάλυψαν καινούριους τρόπους μάθησης κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης.
- Η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.
- Η καταγραφή των γνωστικών αποτελεσμάτων της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.
- Η καταγραφή των συμπεριφορικών αποτελεσμάτων της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.
- Η διερεύνηση των επιπτώσεων της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας στον ψυχολογικό κόσμο των μαθητών/τριων μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους.

4.2 Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα

Οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας συνοψίζονται στις παρακάτω:

- Τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας της γλώσσας κατά την περίοδο της πανδημίας διαφέρουν ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, την εξοικείωσή τους με τα τεχνολογικά μέσα και τον τόπο στον οποίον βρίσκεται η σχολική μονάδα.
- Η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους στόχους που κατέκτησαν οι μαθητές που δεν είχαν βοήθεια στο σπίτι σε σχέση με τους στόχους που κατέκτησαν οι μαθητές που είχαν βοήθεια στο μάθημα της γλώσσας.
- Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας διαφέρει από περιοχή σε περιοχή.
- Η ύπαρξη υποστηρικτικών εργαλείων και ανθρώπων συμβάλει στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων από τους μαθητές.
- Τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τόπο διεξαγωγής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα εξής:

- Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας της γλώσσας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, την εξοικείωσή τους με τα τεχνολογικά μέσα και τον τόπο στον οποίο βρίσκεται η σχολική μονάδα;
- Διαφέρουν οι στόχοι που κατέκτησαν οι μαθητές που δεν είχαν βοήθεια στο σπίτι σε σχέση με τους στόχους που κατέκτησαν οι μαθητές που είχαν βοήθεια στο μάθημα της γλώσσας κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;
- Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας διαφέρει από περιοχή σε περιοχή;
- Συμβάλλει η ύπαρξη υποστηρικτικών εργαλείων και ανθρώπων στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων από τους μαθητές.
- Τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την περιοχή διεξαγωγής της τηλεεκπαίδευσης;
- Πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή των μαθητών/τριών τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

4.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι ερευνητική και για την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέχθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 22/05/2023 έως 3/12/2023 με ψηφιακό τρόπο με την συμπλήρωση διαδικτυακών ερωτηματολογίων που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στην τρίτη και τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου κατά την περίοδο της πανδημίας. Έτσι, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19.

Η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας επιλέχθηκε για τη συμβολή της στην ανάλυση και επεξεργασία μεγάλου όγκου απαντήσεων που δόθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξαχθούν τα απαραίτητα συμπεράσματα για το θέμα που διερευνάται. Οι απαντήσεις συγκεντρώνονται ποσοτικά, κατηγοριοποιούνται και επεξεργάζονται ως αριθμητικά δεδομένα, ώστε στο τέλος να μετατραπούν και να αναλυθούν ως στατιστικά δεδομένα. Μέσα από τα στατιστικά δεδομένα εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα που οδηγούν στην καταγραφή των αποτελεσμάτων της ποσοτικής αυτής έρευνας. Τα συμπεράσματα μίας ποσοτικής έρευνας θεωρούνται πιο αξιόπιστα και έγκυρα από αυτά των ποιοτικών ερευνών, δεδομένου ότι ο/η ερευνητής/τρια αποστασιοποιείται και μπορεί να κρατήσει μία πιο ουδέτερη στάση κατά την επεξεργασία τους.

Τέλος, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η ποσοτική αυτή έρευνα συνδέεται με το πεδίο των επιστημών της αγωγής και της ανάπτυξης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

4.4 Δείγμα και εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Ως δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί της τρίτης ή/και τετάρτης δημοτικού σε όλη την Ελλάδα, ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας ή ειδικότητας. Πιο συγκεκριμένα, για της ανάγκες της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αυτοί οφείλουν να είχαν διδάξει στη Γ' ή/και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου με τη μέθοδο της ασύγχρονης ή σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023.

Έπειτα από τη σε βάθος μελέτη του θέματος της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, της επικοινωνίας στη διδασκαλία και της συστημικής θεωρίας και έπειτα από τη συγγραφή του θεωρητικού κομματιού της παρούσας εργασίας δομήθηκε ένα ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια αποκλειστικά για τις ανάγκες αυτής της έρευνας, στο περιβάλλον της πλατφόρμας Google Forms. Στους συμμετέχοντες δόθηκε ο διαδικτυακός σύνδεσμος μέσω email, προσωπικού μηνύματος σε πλατφόρμες όπως το Viber ή ακόμα και σε μορφή κοινοποίησης σε ομάδες εκπαιδευτικών στα κοινωνικά δίκτυα, ο οποίος αντιστοιχούσε σε αυτό το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής. Στο ερωτηματολόγιο διευκρινίζεται ο σκοπός και ο φορέας της έρευνας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται καθώς επίσης εγγυάται την ανωνυμία των απαντήσεων και την εμπιστευτικότητά τους.

Σε μία πρώτη φάση, δόθηκε πιλοτικά σε 5 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να εξεταστούν ενδεχόμενα τυπογραφικά ή μη λάθη, να ληφθούν υπόψη τυχόν παρερμηνείες και να χρονομετρηθεί η διάρκεια συμπλήρωσής του. Ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων, λοιπόν, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο καθώς η χρήση του από τους συμμετέχοντες και η επεξεργασία του από την ίδια την ερευνήτρια μπορεί να γίνει ευκολότερη και αμεσότερη. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει στη συλλογή και καταγραφή δεδομένων από περισσότερους εκπαιδευτικούς ενώ μάλιστα διευκολύνει τη μεταμόρφωση των απαντήσεων τους σε αριθμητικά δεδομένα.

Τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου μπορούν να χωριστούν σε πέντε (5) βασικές ενότητες/άξονες. Επίσης, τα ερωτήματα που τέθηκαν είναι κυρίως κλειστού τύπου εκτός από μία ερώτηση δημογραφικού περιεχομένου. Οι ερωτήσεις στο σύνολό τους είναι δεκαέξι (16) ενώ ορισμένες από αυτές περιλαμβάνουν υποερωτήματα.

Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων, αποτελείται από εννέα (9) ερωτήσεις και εξετάζει κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων προκειμένου να διερευνηθεί μετέπειτα το ενδεχόμενο επιρροής των απόψεων τους από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και ο βαθμός συσχέτισής τους με τις απαντήσεις που δόθηκαν σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Έτσι, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν το φύλο τους (άνδρας, γυναίκα), την ηλικία τους, τις σπουδές τους, την ειδικότητά τους, τα έτη υπηρεσίας τους, το παρόν εργασιακό τους καθεστώς (αναπληρωτής/τρια, μόνιμος/η με οργανική θέση, μόνιμος/η σε διάθεση/ με απόσπαση, ωρομίσθιος/α), τη σχολική χρονιά (ή τις σχολικές χρονιές) που δίδαξαν με τηλεκπαίδευση και την τάξη (ή τις τάξεις) που είχαν εκείνη τη χρονιά (Γ', Δ', Γ' και Δ') και τέλος, την περιοχή του σχολείου υπηρεσίας εκείνη τη χρονιά (αστική, ημιαστική, αγροτική).

Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνει δύο κύριες ερωτήσεις (B1, B2) αναφορικά με την κατάκτηση μαθησιακών στόχων. Στην πρώτη ερώτηση εξετάζει μέσω δεκατριών υποερωτημάτων/ δηλώσεων, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό που πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων των μαθητών της Γ' δημοτικού. Στόχος αυτών των ερωτημάτων είναι να αναδείξει αργότερα τον βαθμό στον οποίο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν τα μαθήματα διδασκαλίας και ότι ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για τη χρήση της τηλεκπαίδευσης. Τα ερωτήματα τέθηκαν ως εξής: «Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες: στην ανάγνωση, στην προφορική έκφραση, στην παραγωγή γραπτού λόγου (περιγραφή, αφήγηση...), στην χωροταξική αντίληψη του γραπτού, στην ακολουθία οδηγιών, στη διατύπωση γνώμης με επιχειρήματα, στην έκφραση των συναισθημάτων, στην εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων (καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών), στην χρήση σημείων στίξης (τελεία, κόμμα, απόστροφος, ερωτηματικό, διαλυτικά, ενωτικό), στην εκμάθηση των χρόνων των ρημάτων, στην κλίση ουσιαστικών και επιθέτων, στην

επεξεργασία λέξεων (σύνθετων, αντίθετων κ.λπ.), στην εκμάθηση και χρήση προσωπικών αντωνυμιών».

Η δεύτερη ερώτηση της δεύτερης ενότητας μοιάζει σε πολλά σημεία με την πρώτη, όμως αυτή τη φορά στοχεύει στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αρνητική επιρροή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων των μαθητών/τριών της Δ΄τάξης του δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε και πάλι να απαντήσουν με βάση την κλίμακα συμφωνίας «Καθόλου, Λίγο, Ούτε πολύ ούτε λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ». Αυτήν τη φορά, είχαν δεκαπέντε υποερωτήματα στη δήλωση «Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες» τα οποία αναγράφονται ως εξής: «στην ανάγνωση, στην προφορική έκφραση, στην παραγωγή γραπτού λόγου (περιγραφή, αφήγηση, οδηγίες, πρόσκληση...), στην χωροταξική αντίληψη του γραπτού, στην ακολουθία οδηγιών, στη διατύπωση γνώμης με επιχειρήματα, στην έκφραση των συναισθημάτων, στην εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων (καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών, οικογένειες λέξεων...), στην χρήση σημείων στίξης, στην κλίση των ρημάτων, στην κλίση ουσιαστικών και επιθέτων, στην επεξεργασία λέξεων (σύνθετων, αντίθετων κ.λπ.), στη διάκριση των μερών του λόγου, στη διάκριση και χρήση αντωνυμιών, στη διάκριση και χρήση επιρρημάτων».

Για κάθε μία από τις παραπάνω πτυχές της ερώτησης, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν ανάμεσα σε πέντε βαθμίδες συμφωνίας- διαφωνίας της κλίμακας Likert ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους στις καταφατικές προτάσεις (Sprooren et al. 2007:669). Έτσι δόθηκε η διαβάθμιση: «Καθόλου, Λίγο, Ούτε πολύ ούτε λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ». Κάνοντας χρήση της κλίμακας αυτής, οι ερωτώμενοι/νες μπορούν να απαντήσουν σε μικρό χρονικό διάστημα είκοσι οχτώ (28) ερωτήσεις. Η ερευνήτρια έκρινε απαραίτητη τη χρήση αυτού του εργαλείου δεδομένης της πρακτικότητας και αμεσότητας του, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη ότι είναι πιθανό να επηρεάσει τις απαντήσεις που δίνονται, με τον τρόπο που καταγράφει τις ερωτήσεις (Hasson & Arnetz 2007:2).

Στην τρίτη ενότητα θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η προσβασιμότητα και η λειτουργικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων μέσα από τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου (Γ1, Γ2, Γ3, Γ4). Οι δύο πρώτες ερωτήσεις σκοπεύουν στην ανάδειξη του εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς ενώ οι επόμενες δύο ερωτήσεις που μετρήθηκαν με βάση τη κλίμακα Likert δίνοντας τη διαβάθμιση: «διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα» σκοπεύουν στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης στο περιβάλλον των μαθητών και το δικό τους αντίστοιχα.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία στο παρακάτω ερώτημα (Γ3) και στα υποερωτήματά του: «Πιστεύετε ότι με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές/τριες: παρακολούθησαν λιγότερα μαθήματα, παρακολούθησαν τα ίδια μαθήματα που θα παρακολουθούσαν στη δια ζώσης διδασκαλία, είχαν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό για την παρακολούθηση των μαθημάτων, είχαν δυσκολίες σύνδεσης λόγω αδύναμου σήματος, είχαν στο περιβάλλον τους άτομο/άτομα που μπορούσαν να τους/τις βοηθήσουν με τον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων., είχαν στο περιβάλλον τους άτομο/άτομα που μπορούσαν να τους/τις βοηθήσουν με τα μαθήματά τους, προσαρμόστηκαν εύκολα στον καινούργιο τρόπο διδασκαλίας, χρησιμοποιούσαν με ευκολία τις πλατφόρμες στις οποίες ανεβάζατε υλικό, ήταν ενθουσιασμένοι/ες με τα διαδικτυακά μαθήματα, ανακάλυψαν καινούριους τρόπους μάθησης, ξόδεψαν περισσότερο χρόνο μπροστά σε οθόνες».

Παρόμοιες ήταν και οι ερωτήσεις που τέθηκαν για την εξέταση των συνθηκών που επικράτησαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο δικό τους περιβάλλον (Γ4): «Ως εκπαιδευτικός, με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης: είχατε τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό για την διεξαγωγή των μαθημάτων, είχατε δυσκολίες σύνδεσης λόγω αδύναμου σήματος, είχατε στο περιβάλλον σας άτομο που μπορούσε να σας βοηθήσει με τον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων., νιώθατε αυτοπεποίθηση για την χρήση των τεχνολογικών μέσων, ήσασταν κατάλληλα προετοιμασμένος/η, ανακαλύψατε καινούριους τρόπους διδασκαλίας, χρησιμοποιούσατε με ευκολία τις πλατφόρμες, ήσασταν ενθουσιασμένος/η με τα διαδικτυακά μαθήματα, συνεργαστήκατε περισσότερο απ' ότι συνήθως με τους γονείς, ξοδέψατε περισσότερο χρόνο μπροστά σε οθόνες, πετύχατε τους στόχους των μαθημάτων, καλύψατε την διδακτέα ύλη, υποβάλατε τους μαθητές σε κάποιου είδους γραπτής αξιολόγησης, ο ρόλος σας ήταν υποστηρικτικός στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών».

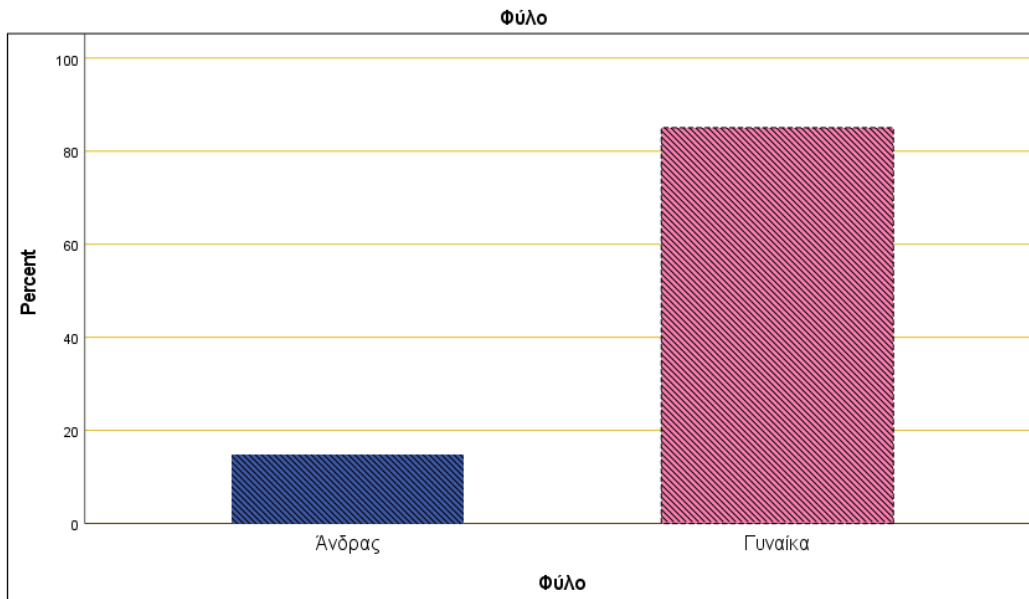
Η τέταρτη και τελευταία ενότητα ερωτήσεων περιέχει μία μόνο ερώτηση (Δ1) η οποία δίνεται για να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς ορισμένα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες: «Θεωρώ ότι, κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, οι μαθητές: είχαν λιγότερες εργασίες για το σπίτι, ανταπεξήλθαν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του μαθήματος, απέκτησαν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες απ' αυτές που θα αποκτούσαν αν η σχολική μονάδα ήταν ανοιχτή, είχαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους, είχαν κίνητρα για μάθηση, δυσκολεύτηκαν στην έκφραση και επικοινωνία, δυσκολεύτηκαν να συμβαδίσουν με την ύλη, δυσκολεύτηκαν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, κατέκτησαν σε μεγάλο μέρος τους γνωστικούς στόχους, συμμετείχαν στο μάθημα, οι μαθητές που ήταν αδύναμοι μαθησιακά κατάφεραν να συμβαδίσουν , οι μαθητές που ήταν μαθησιακά δυνατοί κατάφεραν να συμβαδίσουν, είχαν πρόσβαση σε ένα ήσυχο μέρος για να διαβάσουν, είχαν χρόνο για να διαβάσουν τα μαθήματά τους.» Στις ερωτήσεις αυτές, οι συμμετέχοντες απάντησαν και πάλι με βάση τη κλίμακα Likert και είχαν να επιλέξουν μεταξύ των διαβαθμίσεων: «διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα».

Κεφάλαιο 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Περιγραφικά αποτελέσματα

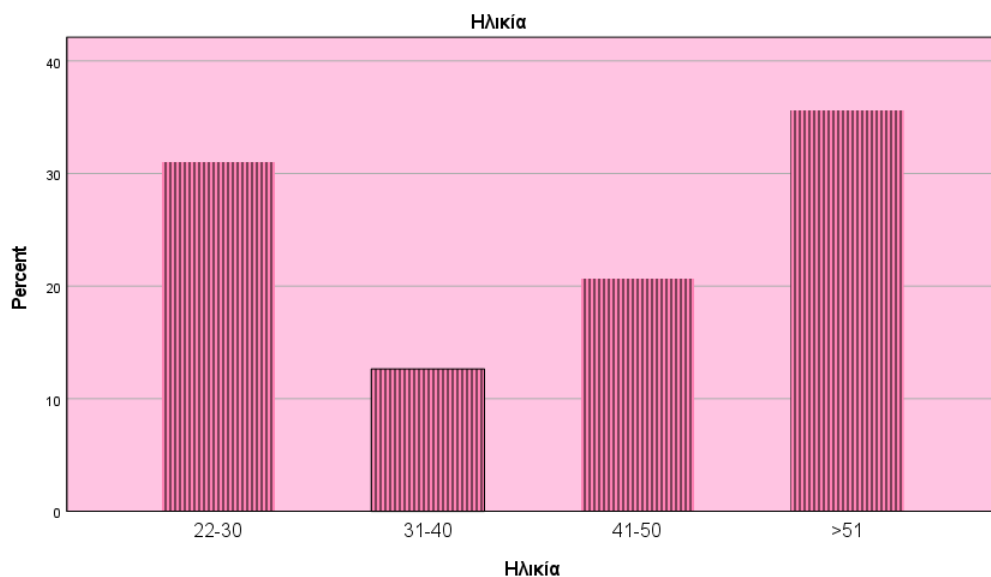
5.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 87 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους το 85,1% (N=74) δήλωσε ότι είναι γυναίκες, ενώ μόλις το 14,9% (N=13) δήλωσε ότι είναι άνδρες.



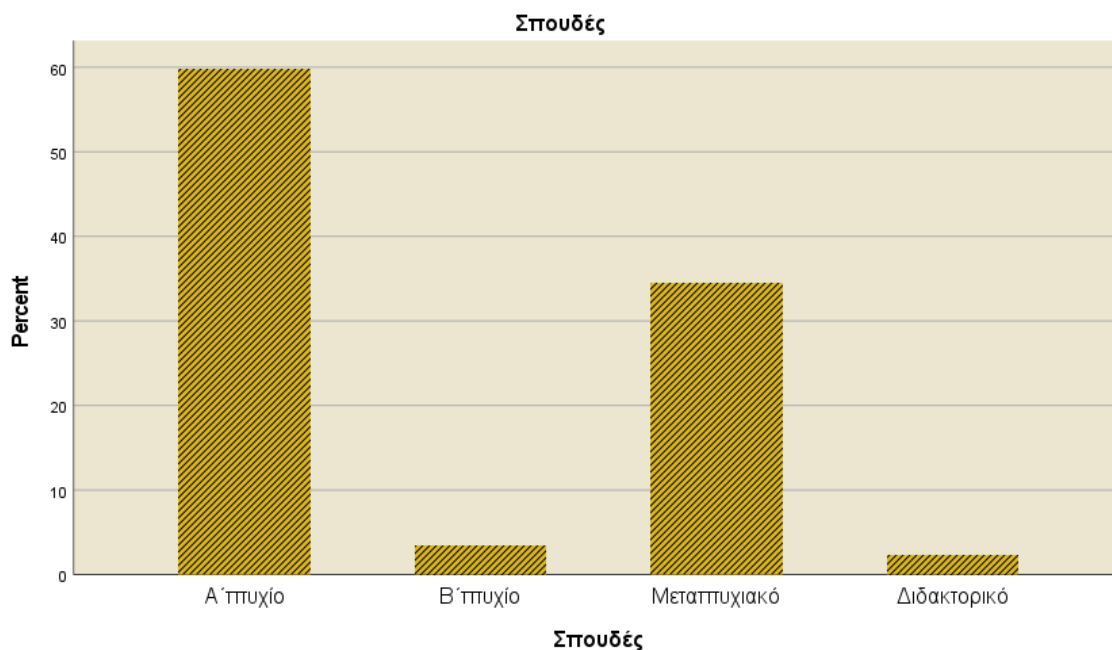
Γράφημα 1 Μπάρα ποσοστών του φύλου των συμμετεχόντων

Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα στην οποία βρίσκονται οι συμμετέχοντες, υπήρχαν 4 εύρη ηλικιών από τα οποία θα έπρεπε να επιλέξουν το ένα. Την κατηγορία 22-30 επέλεξαν 27 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 31%. Την αμέσως επόμενη κατηγορία 31-40 επέλεξαν 11 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 12,6%. Την κατηγορία 41-50 επέλεξαν 18 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 20,7% ενώ οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς επέλεξαν την κατηγορία άνω των 51 με 31 απαντήσεις σε ποσοστό 35,6%.



Γράφημα 2 Διάγραμμα ποσοστών ηλικίας

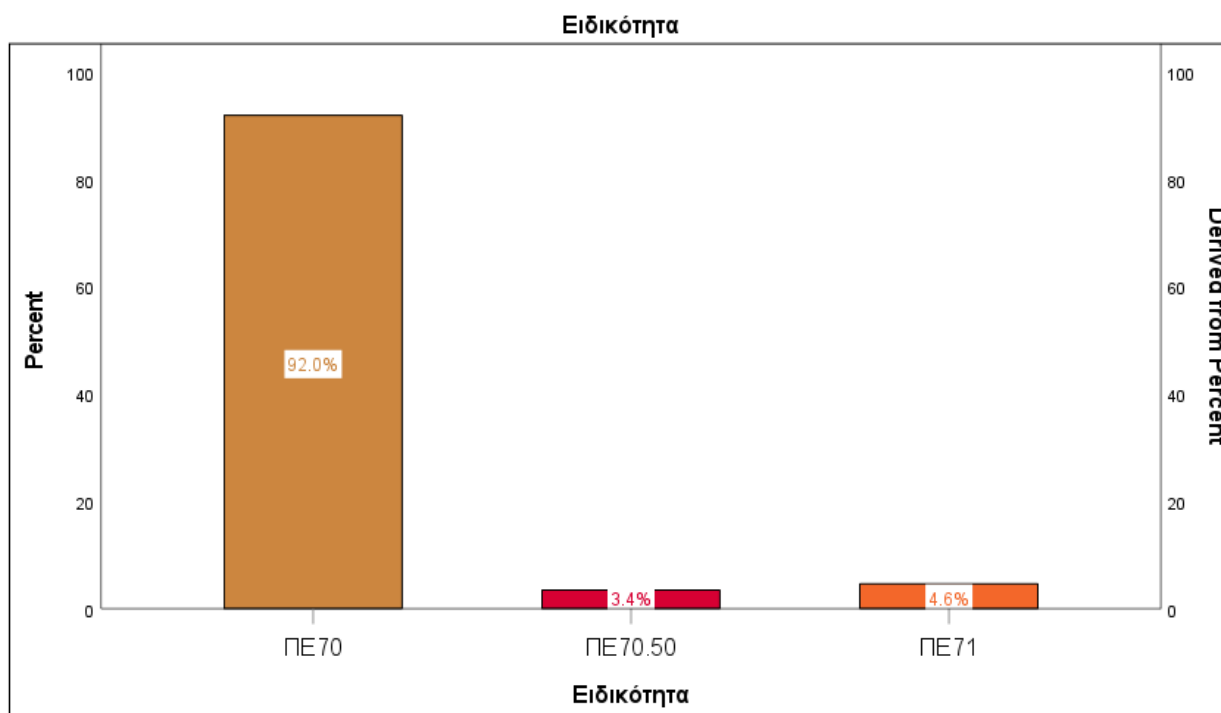
Σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων/ερωτηθεισών, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε ποσοστό 59,8% (52 απαντήσεις) ανέφεραν πως είναι κάτοχοι ενός πτυχίου. Ακόμα, 30 από αυτούς δήλωσαν πως έχουν τουλάχιστον έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σε ποσοστό 34,5%. Μόλις 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου σπουδών και έτσι ανέρχονται στο 3,4% , ενώ μόνο 2 είναι αυτοί που κατέχουν διδακτορικό τίτλο, σε ποσοστό 2,3%.



Γράφημα 3 Γραφική απεικόνιση των τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών

Έπειτα, εξετάστηκε η ειδικότητα με την οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα. Φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (92%) αποτελείται από εκπαιδευτικούς δασκάλους/δασκάλες που ανήκουν στον κλάδο ΠΕ70, δίνοντας 80 απαντήσεις. Έπειτα, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής του κλάδου ΠΕ71 σε ποσοστό 4,6% με 4

απαντήσεις και τέλος, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70.50 που δουλεύουν ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε ποσοστό 3,4% με 3 απαντήσεις.



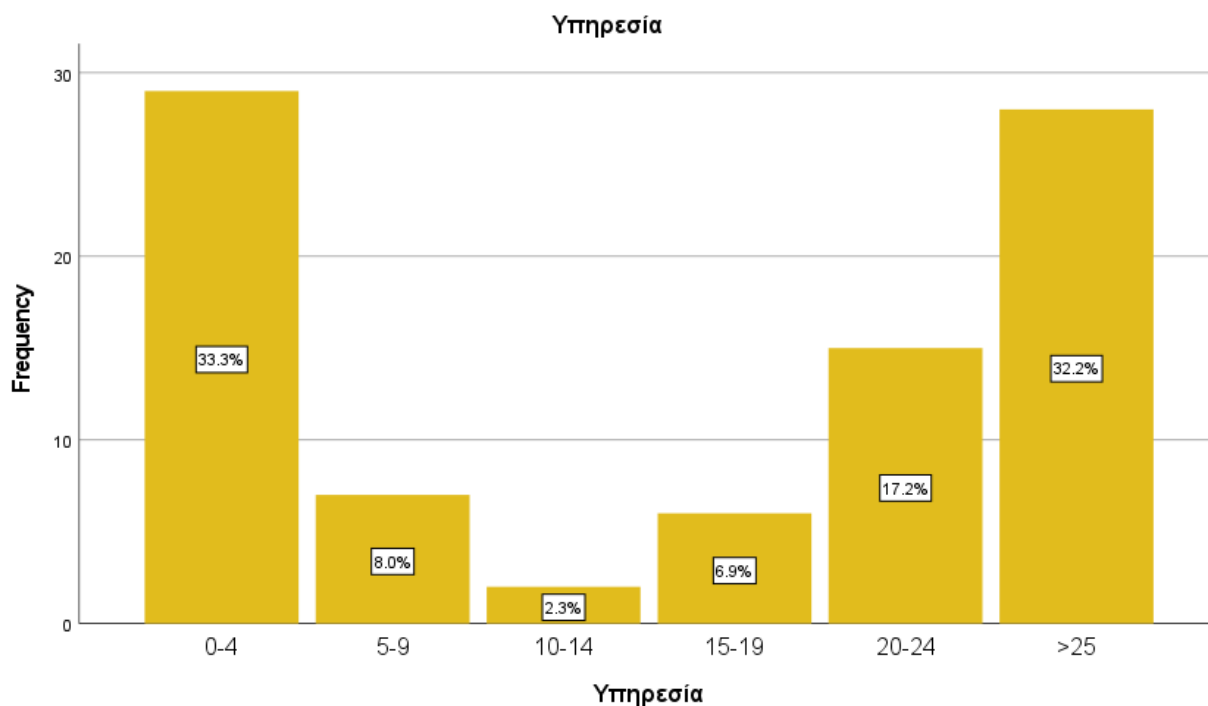
Γράφημα 4 Γραφική απεικόνιση της κατανομής των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών

Επιπλέον, φθάνοντας στην ερώτηση, που αφορά στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, βλέπουμε ότι υπήρχαν 6 διαφορετικές απαντήσεις, η καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό εύρος χρόνων υπηρεσίας. Οι 29 εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 33,3%) δήλωσαν ότι έχουν 0-4 χρόνια υπηρεσίας και οι 28 (σε ποσοστό 32,2%) δήλωσαν ότι έχουν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας. Το εύρος 20-24 χρόνια υπηρεσίας έρχεται τρίτο στις επιλογές των εκπαιδευτικών με 15 απαντήσεις που αντιστοιχούν σε ποσοστό 17,2%. Οι λιγότερο δημοφιλείς απαντήσεις ήταν κατά σειρά το εύρος 5-9 χρόνια υπηρεσίας με 7 απαντήσεις (σε ποσοστό 8%), το εύρος 15-19 με 6 απαντήσεις (σε ποσοστό 6,9%) και το εύρος 10-14 με 2 απαντήσεις (σε ποσοστό 2,3%).

Πίνακας 1 Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες σχετικά με την υπηρεσία των εκπαιδευτικών σε χρόνια

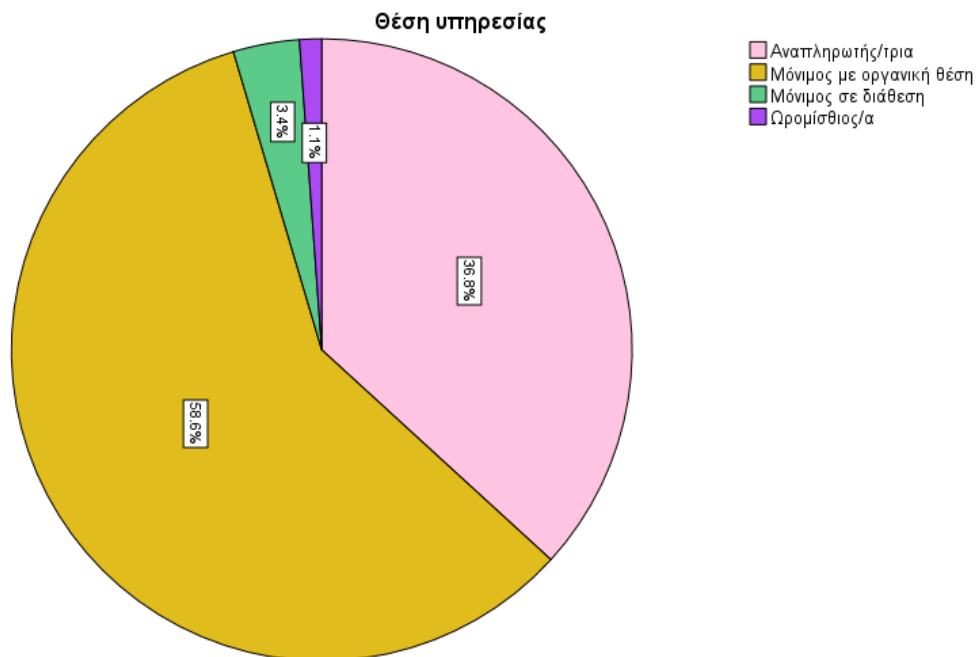
Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-4	29	33.3	33.3	33.3
5-9	7	8.0	8.0	41.4
10-14	2	2.3	2.3	43.7
15-19	6	6.9	6.9	50.6
20-24	15	17.2	17.2	67.8
>25	28	32.2	32.2	100.0
Total	87	100.0	100.0	



Γράφημα 5 Γραφική απεικόνιση της κατανομής των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Εν συνεχεία, στην ερώτηση που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, με 51 απαντήσεις, υπηρετούν ως μόνιμοι με οργανική θέση (ποσοστό 58,6%), ενώ οι λιγότεροι εξ αυτών, με μία μόνο απάντηση (ποσοστό 1,1%) υπηρετούν ως ωρομίσθιοι. Ακόμα, 32 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι αναπληρωτές/τριες (ποσοστό 36,8%) και 3 ακόμη (ποσοστό 3,4%) ότι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε διάθεση.



Γράφημα 6 Γραφική απεικόνιση της κατανομής της θέσης υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Επόμενη ερώτηση στη σειρά βρίσκεται η σχολική χρονιά για την οποία επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν, δεδομένου ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία διήρκησε και υιοθετήθηκε για αρκετές χρονιές. Μεγάλος αριθμός απαντήσεων (N=25) δόθηκε για τη χρονιά 2020-2021 (ποσοστό 43% επί του συνόλου των θετικών απαντήσεων). Δεύτερη κατά σειρά προτίμησης χρονιά είναι η σχολική χρονιά 2022-2023 με 25 απαντήσεις και ποσοστό 25% επί του συνόλου των θετικών απαντήσεων, ακολουθεί η χρονιά 2021-2022 με 21 απαντήσεις και ποσοστό 21% επί του συνόλου των θετικών απαντήσεων και τέλος, η χρονιά 2019-2020 η οποία ήταν και η πρώτη χρονιά που υιοθετήθηκε η τακτική της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω της πανδημίας του κοροναϊού, με 11 απαντήσεις και ποσοστό 11% επί του συνόλου των θετικών απαντήσεων.

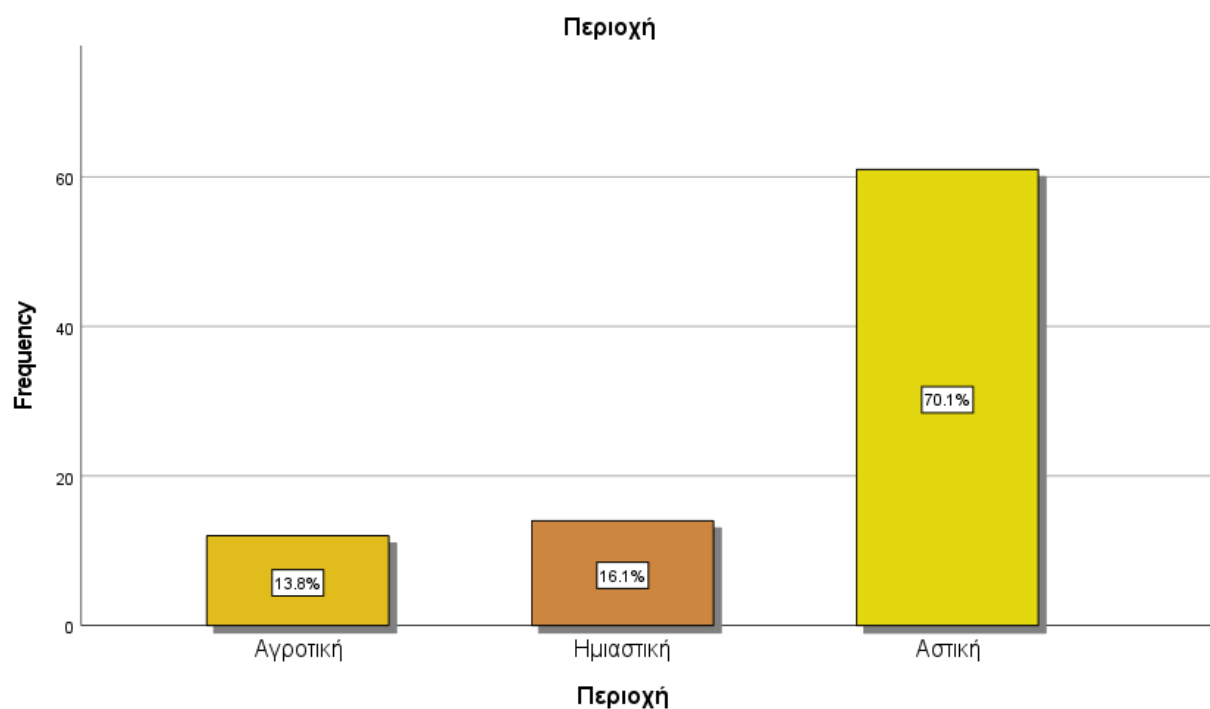
Πίνακας 2 Σχολική χρονιά για την οποία απάντησαν οι εκπαιδευτικοί

Σχολική χρονιά για την οποία επιθυμείτε να απαντήσετε

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Χρονιά αναφοράς ^a	2019-2020	11	11.0%	12.6%
	2020-2021	43	43.0%	49.4%
	2021-2022	21	21.0%	24.1%
	2022-2023	25	25.0%	28.7%
Σύνολο		100	100.0%	114.9%

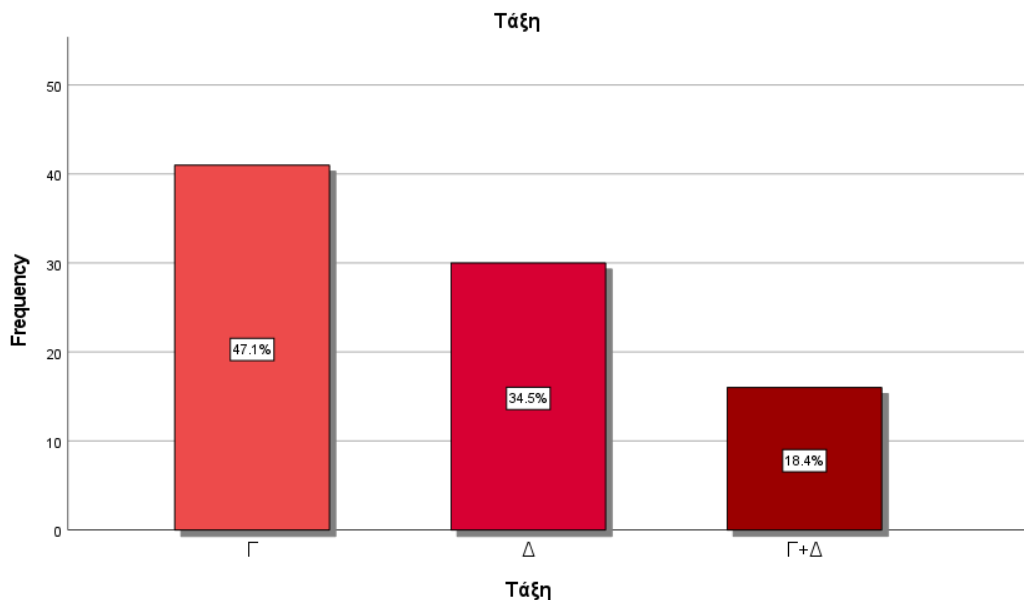
a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Έπειτα, στην ερώτηση στην οποία οι συμμετέχοντες/ουσες έπρεπε να δηλώσουν την περιοχή του σχολείου που υπηρέτησαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς που επέλεξαν να απαντήσουν, φαίνεται πως οι περισσότεροι από αυτούς/ες με 61 απαντήσεις (ποσοστό 70,1%) επέλεξαν την αστική περιοχή, 14 επέλεξαν την ημιαστική περιοχή (ποσοστό 16,1%) και 12 επέλεξαν την αγροτική περιοχή (ποσοστό 13,8%).



Γράφημα 7 Περιοχή του σχολείου που υπηρέτησαν οι εκπαιδευτικοί

Η τελευταία από τις ερωτήσεις, που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων/ουσών είναι η δήλωσης προτίμησης για την τάξη ή τις τάξεις για τις οποίες θα ήθελαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί στις επόμενες ερωτήσεις. Σε αυτήν την ερώτηση 41 εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι απάντησαν την Γ΄ τάξη (ποσοστό 47,1%), 30 εκπαιδευτικοί απάντησαν για τη Δ΄ τάξη (ποσοστό 34,5%) και 16 εκπαιδευτικοί απάντησαν για τη Γ΄ και Δ΄ τάξη μαζί (ποσοστό 18,4%).



Γράφημα 8 Τάξη για την οποία απάντησαν οι εκπαιδευτικοί

5.1.2. Μαθησιακοί στόχοι Γ΄ δημοτικού

Περνώντας στους μαθησιακούς στόχους ανά τάξη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την άποψή τους στην κλίμακα Likert σχετικά με το εάν πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να κατακτήσουν τους μαθησιακούς τους στόχους (όπου 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Ούτε πολύ ούτε λίγο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Για την ανάλυση της αξιοπιστίας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγινε χρήση του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha (Cronbach, 1951 στο Μούτσιος-Ρέντζος, 2014). Σύμφωνα με τη θεωρία του δείκτη αυτού, εάν βρεθεί να είναι σε τιμές άνω του 0,8 τότε τα ερωτήματα θεωρούνται αξιόπιστα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας προκύπτει από όλα τα ερωτήματα που μετρήθηκαν στην κλίμακα Likert για να εξετάσουν τους μαθησιακούς στόχους. Ο δείκτης έδειξε ότι $\alpha=0,95$ το οποίο φανερώνει ότι οι ερωτήσεις μπορούν να εξεταστούν στο θέμα το οποίο ερευνάται.

Πίνακας 3 Δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων B1, B2

<u>Reliability Statistics</u>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.958	28

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα τείνουν να συμφωνούν στο ότι

υπάρχουν ορισμένοι στόχοι που επηρεάστηκαν αρνητικά από την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεντρώσει σχετικά υψηλούς μέσους όρους στις παρακάτω παραμέτρους:

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, οι πρωταγωνιστές πιστεύουν σε ποσοστό 82,5% ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους μαθητές «στην παραγωγή γραπτού λόγου (περιγραφή, αφήγηση...» (Μ.Ο.: 4,12, Τ.Α.: 0,91), σε ποσοστό 66,7% πιστεύουν ότι η αρνητική επιρροή ήταν εμφανής «στην έκφραση των συναισθημάτων» (Μ.Ο.: 3,84, Τ.Α.: 1,03) και «στην χωροταξική αντίληψη του γραπτού» (Μ.Ο.: 3,79, Τ.Α.: 0,98), ενώ σε ποσοστό 65% πιστεύουν ότι επηρεάστηκαν με αρνητικό τρόπο και «στη χρήση σημείων στίξης (τελεία, κόμμα, απόστροφος, ερωτηματικό, διαλυτικά, ενωτικό)» (Μ.Ο.: 3,74, Τ.Α.: 0,95) (Πίνακας 4).

Επακόλουθα, φαίνεται ότι το 64,9% των πρωταγωνιστών πιστεύει πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους μαθητές «στην εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων (καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών)» (Μ.Ο.: 3,72, Τ.Α.: 0,94), το 70,1% ότι τους επηρέασε «στην προφορική έκφραση» (Μ.Ο.: 3,70, Τ.Α.: 0,89) και το 61,5% «στην ακολουθία οδηγιών» (Μ.Ο.: 3,68, Τ.Α.: 0,98) (Πίνακας 4).

Οι επόμενες κατά σειρά απαντήσεις που συγκέντρωσαν τους υψηλότερους μέσους και των οποίων η μεσαία παρατήρηση (διάμεσος) κυμαίνεται στο 4 (Συμφωνώ) είναι: «στη διατύπωση γνώμης με επιχειρήματα» (Μ.Ο.: 3,67, Τ.Α.: 1,02) την οποία υποστήριξαν το 66,7 των συμμετεχόντων/ουσών, «στην επεξεργασία λέξεων (σύνθετων, αντίθετων κ.λπ.)» (Μ.Ο.: 3,56, Τ.Α.: 0,95) και «στην ανάγνωση (Μ.Ο.: 3,49, Τ.Α.: 0,89)» τις οποίες υποστήριξαν το 59,6% αντίστοιχα και τέλος, «στην εκμάθηση των χρόνων των ρημάτων (Μ.Ο.: 3,39, Τ.Α.: 0,82)» την οποία επέλεξαν το 50,9% των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4).

Από την άλλη, οι απαντήσεις που είχαν διάμεσο 3, συγκέντρωσαν ποσοστά υπό του 50% στις πλειοψηφικές τους απαντήσεις και οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να μη συμφωνούν για τον βαθμό που επηρεάστηκαν οι μαθησιακοί στόχοι από την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης ήταν αυτές που αφορούσαν «στην εκμάθηση και χρήση προσωπικών αντωνυμιών» (Μ.Ο.: 3,37, Τ.Α.: 0,90) καθώς φαίνεται ότι το 47,4% πιστεύει ότι επηρεάστηκε αρνητικά από την εξ αποστάσεως διδασκαλία αλλά και «στην κλίση ουσιαστικών και επιθέτων» (Μ.Ο.: 3,26, Τ.Α.: 0,81) που συγκέντρωσε το ποσοστό 42,1% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4 Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για 5 από τις παραμέτρους των μαθησιακών στόχων της Γ' τάξης.

		Ανάγνωση	Προφορικά	Γραπτός λόγος	Χωροταξική αντίληψη	Ακολουθία οδηγιών	Γνώμη με επιχειρήματα	Έκφραση συναισθημάτων	Ορθογραφία	Στίξη	Χρόνοι	Κλίση ουσ, επιθ	Επεξεργασία λέξεων	Προσωπικές αντωνυμίες
Καθόλου	Count	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
	Column Valid N %	1,8	,0	,0	1,8	1,8	1,8	,0	1,8	1,8	1,8	,0	,0	,0
Λίγο	Count	8	8	5	5	6	9	8	5	5	7	11	10	11
	Column Valid N %	14,0	14,0	8,8	8,8	10,5	15,8	14,0	8,8	8,8	12,3	19,3	17,5	19,3

Ούτε πολύ ούτε λίγο	Count	14	9	5	13	15	9	11	14	14	20	22	13	19
	Column Valid N %	24,6	15,8	8,8	22,8	26,3	15,8	19,3	24,6	24,6	35,1	38,6	22,8	33,3
Πολύ	Count	30	32	25	24	23	27	20	26	25	27	22	26	22
	Column Valid N %	52,6	56,1	43,9	42,1	40,4	47,4	35,1	45,6	43,9	47,4	38,6	45,6	38,6
Πάρα πολύ	Count	4	8	22	14	12	11	18	11	12	2	2	8	5
	Column Valid N %	7,0	14,0	38,6	24,6	21,1	19,3	31,6	19,3	21,1	3,5	3,5	14,0	8,8
Total	Mean	3,49	3,70	4,12	3,79	3,68	3,67	3,84	3,72	3,74	3,39	3,26	3,56	3,37
	Standard Deviation	,89	,89	,91	,98	,98	1,02	1,03	,94	,95	,82	,81	,95	,90
	Median	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3

Στον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι όλες οι ερωτήσεις εκτός από δύο, έχουν μαζέψει το μεγαλύτερο ποσοστό γύρω από την απάντηση 4, η οποία αντιστοιχεί στη θέση «Πολύ». Αυτό ίσως να σημαίνει ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα δείχνουν να πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες στην κατάκτηση 11 τουλάχιστον από τους 13 μαθησιακούς στόχους που δόθηκαν. Επίσης, είναι εμφανές ότι 6 από τους 13 μαθησιακούς στόχους για τους οποίους ρωτήθηκαν, έλαβαν μηδενικές προτιμήσεις στην απάντηση «Καθόλου», γεγονός που ίσως δείχνει ότι δεν πιστεύουν ότι η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει μηδενικά αρνητικά αποτελέσματα.

5.1.3. Μαθησιακοί στόχοι Δ' δημοτικού

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για την επόμενη σειρά ερωτήσεων, οι οποίες αφορούν στη Δ' τάξη. Κάποιοι από τους μαθησιακούς στόχους που εξετάστηκαν αναφέρονται στον ίδιο τομέα στον οποίον αναφέρονταν και τα ερωτήματα της προηγούμενης ερώτησης (B1). Ωστόσο, έχουν προστεθεί και επιπλέον ερωτήματα, μαζί με τα οποία το πλήθος των ερωτημάτων ανέρχεται στα 15.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του Πίνακα 5, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο των δηλώσεων τους δείχνουν να πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους μαθητές της Δ' τάξης στην κατάκτηση όλων των μαθησιακών στόχων που εξετάστηκαν. Εμβαθύνοντας, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των ερωτημάτων: «στην ανάγνωση» (Μ.Ο.: 3,7, Τ.Α.: 0,94), «στην προφορική έκφραση» (Μ.Ο.: 3,65, Τ.Α.: 1,02), «στην παραγωγή γραπτού λόγου (περιγραφή, αφήγηση, οδηγίες, πρόσκληση...)» (Μ.Ο.: 4,22, Τ.Α.: 0,79), «στην χωροταξική αντίληψη του γραπτού» (Μ.Ο.: 3,96, Τ.Α.: 0,84), «στην ακολουθία οδηγιών» (Μ.Ο.: 3,5, Τ.Α.: 1,01), «στη διατύπωση γνώμης με επιχειρήματα» (Μ.Ο.: 3,72, Τ.Α.: 0,96), «στην έκφραση των συναισθημάτων» (Μ.Ο.: 3,78, Τ.Α.: 0,96), «στην εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων (καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών, οικογένειες λέξεων...)» (Μ.Ο.: 3,93, Τ.Α.: 0,8), «στην χρήση σημείων στίξης» (Μ.Ο.: 3,83, Τ.Α.: 1), «στην κλίση των ρημάτων» (Μ.Ο.: 3,41, Τ.Α.: 1), «στην κλίση ουσιαστικών και επιθέτων» (Μ.Ο.: 3,43, Τ.Α.: 1), «στην επεξεργασία λέξεων (σύνθετων, αντίθετων κ.λπ.)» (Μ.Ο.: 3,76, Τ.Α.: 0,92), «στη διάκριση των μερών του λόγου» (Μ.Ο.: 3,63, Τ.Α.: 0,95), «στη διάκριση και χρήση αντωνυμιών» (Μ.Ο.: 3,67, Τ.Α.: 1,03), «στη διάκριση και χρήση επιρρημάτων» (Μ.Ο.: 3,65,

T.A.: 1,02), βρίσκεται γύρω από το 4,00 το οποίο αντιστοιχεί στην επιλογή «Πολύ» στην κλίμακα Likert.

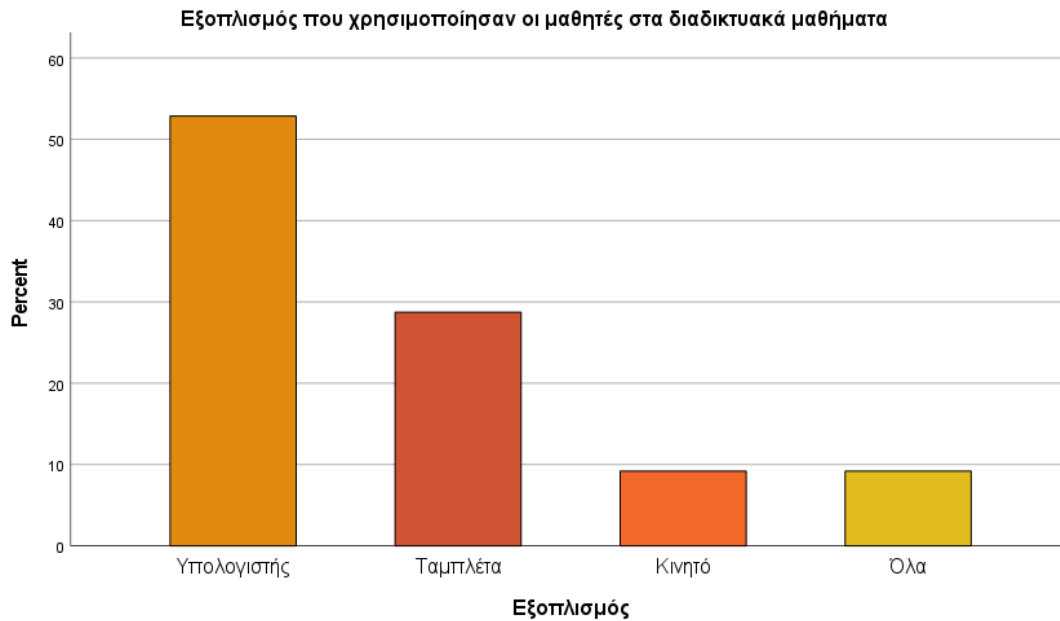
Η σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά την κατάκτηση των στόχων των μαθητών της Δ' τάξης είναι εμφανής καθώς όλες οι ερωτήσεις συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά στις απαντήσεις συμφωνίας. Αξιοσημείωτη είναι η παράμετρος του προφορικού λόγου, η οποία συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών, ύψους 82,6%. Πέραν από τον γραπτό λόγο, οι πρωταγωνιστές της έρευνας φαίνεται να πιστεύουν ότι επηρεάστηκαν αρνητικά η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών αφού το 73,9% των απαντήσεων συμφώνησαν με τη δήλωση, αλλά και η ικανότητα επεξεργασίας λέξεων, καθώς οι θετικές απαντήσεις ανταποκρίνονται στο ποσοστό 71,7%. Τέλος, το 67,4% φαίνεται να πιστεύει ότι η ανάγνωση και η χωροταξική αντίληψη είναι δύο ακόμα από τις παραμέτρους που επηρεάστηκαν αρνητικά λόγω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για τις παραμέτρους των μαθησιακών στόχων της Δ' τάξης.

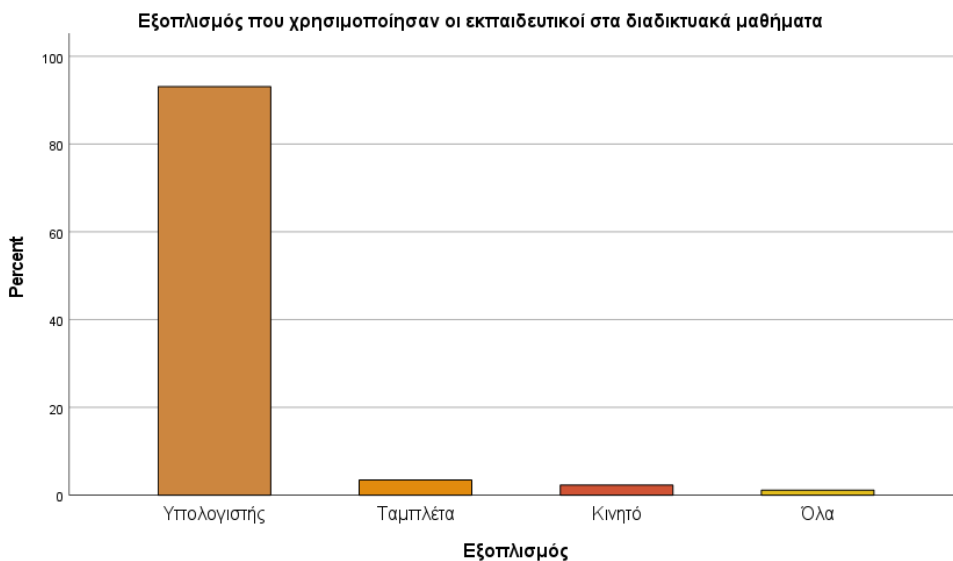
		Ανάγνωση	Προφορικά	Γραπτός λόγος	Χωροταξική αντίληψη	Ακολουθία οδηγιών	Γνώμη με επιχειρήματα	Έκφραση συναισθημάτων	Ορθογραφία	Στίξη	Κλίση ρημάτων	Κλίση ουσιαστικών,	Επεξεργασία λέξεων	Διάκριση μερών λόγου	Αντωνυμίες	Επιρρήματα
Καθόλου	Count	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
	Column Valid N %	,0	2,2	,0	,0	2,2	2,2	2,2	,0	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2
Λίγο	Count	7	5	1	1	7	4	2	2	3	8	8	4	5	6	5
	Column Valid N %	15,2	10,9	2,2	2,2	15,2	8,7	4,3	4,3	6,5	17,4	17,4	8,7	10,9	13,0	10,9
Ούτε πολύ ούτε λίγο	Count	8	13	7	14	13	11	15	10	12	14	13	8	11	10	13
	Column Valid N %	17,4	28,3	15,2	30,4	28,3	23,9	32,6	21,7	26,1	30,4	28,3	17,4	23,9	21,7	28,3
Πολύ	Count	23	17	19	17	18	21	16	23	17	17	18	25	22	19	17
	Column Valid N %	50,0	37,0	41,3	37,0	39,1	45,7	34,8	50,0	37,0	37,0	39,1	54,3	47,8	41,3	37,0
Πάρα πολύ	Count	8	10	19	14	7	9	12	11	13	6	6	8	7	10	10
	Column Valid N %	17,4	21,7	41,3	30,4	15,2	19,6	26,1	23,9	28,3	13,0	13,0	17,4	15,2	21,7	21,7
Total	Median	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	Mean	3,70	3,65	4,22	3,96	3,50	3,72	3,78	3,93	3,83	3,41	3,43	3,76	3,63	3,67	3,65
	Standard Deviation	,94	1,02	,79	,84	1,01	,96	,96	,80	1,00	1,00	1,00	,92	,95	1,03	1,02

5.1.4. Προσβασιμότητα και λειτουργικότητα διαδικτυακών μαθημάτων

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις που ακολουθούν είναι μάλλον δημογραφικές καθώς ζητούν από τους πρωταγωνιστές να επιλέξουν ή να δηλώσουν τον τύπο του εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε από τους ίδιους αλλά και τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 52,9% (N= 46), ότι οι μαθητές τους χρησιμοποίησαν, ως επί των πλείστον, υπολογιστή για τις ανάγκες των διαδικτυακών μαθημάτων και σε ποσοστό 28,7% (N=25) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν ταμπλέτα (Γράφημα 4.9), ενώ η συντριπτική πλειονότητα, σε ποσοστό 93,1% (N= 81) δήλωσε ότι έκανε χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών παρά ταμπλετών και κινητών (Γράφημα 4.8).



Γράφημα 9 Τύπος εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας



Γράφημα 10 Τύπος εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε από τους/τις δασκάλους/ες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Η επόμενη συστάδα ερωτήσεων, επικεντρώνεται στην προσβασιμότητα και στη λειτουργικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων και ζητά την άποψη των πρωταγωνιστών σχετικά με τις συνθήκες εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. Με σκοπό να εξεταστεί η αξιοπιστία των ερωτημάτων έγινε χρήση, για άλλη μία φορά, του στατιστικού δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha. Βρέθηκε ότι ο δείκτης ανέρχεται στο 0,72, το οποίο σημαίνει ότι είναι αποδεκτός (Πίνακας 6). Αφαιρώντας τις ερωτήσεις Γ3i, Γ3iv και Γ3xi, παρατηρούμε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας αυξάνεται στο 0,78 αριθμός που αποτελεί τη μεγαλύτερη τιμή που μπορεί να πάρει για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις (Πίνακας 7). Ωστόσο, η διαφορά είναι μικρή και ο δείκτης δεν αλλάζει βαθμίδα ώστε να γίνει αρκετά καλός ή τέλειος (Tavakol & Dennick, 2011: 54). Για τον λόγο αυτό, θα εξεταστούν όλες οι ερωτήσεις.

Πίνακας 6 Δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Γ3

<i>Reliability Statistics</i>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.723	11

Πίνακας 7 Διορθωμένος δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Γ3

<i>Reliability Statistics</i>		
Cronbach's Alpha		
Cronbach's Alpha	Based on Standardized Items	N of Items
.782	.783	8

Μία άλλη σημαντική παράμετρος που ερευνηθήκε είναι: οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Σε αυτή την συστάδα υποερωτημάτων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση τη κλίμακα Likert (όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα, 5= Συμφωνώ απόλυτα). Αναλύοντας την κατανομή των δεδομένων του Πίνακα 8, διαπιστώνεται ότι οι πρωταγωνιστές απέφυγαν να συμφωνήσουν απόλυτα με τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν ενώ τόλμησαν να διαφωνήσουν απόλυτα σε πολλές από αυτές. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι σε μεγάλο αριθμό ερωτήσεων, από αυτήν τη συστάδα, δε δίστασαν να κρατήσουν ουδέτερη στάση, καθώς η διάμεσος των ερωτήσεων Γ3v, Γ3vi, Γ3vii, Γ3viii, Γ3x είναι 3 (Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Βλέποντας την Τυπική Απόκλιση των ερωτήσεων αυτών, καταλαβαίνουμε ότι η ουδετερότητα των εκπαιδευτικών ίσως προκύπτει από τη μη κανονική κατανομή των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι σε μεγάλο βαθμό διασκορπισμένες γύρω από τη Μέση Τιμή. Υπάρχουν, ωστόσο και ορισμένες ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί προς μία κατεύθυνση (Πίνακας 8).

Παράδειγμα αποτελεί το πρώτο ερώτημα, μέσα από το οποίο οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν οι μαθητές τους παρακολούθησαν λιγότερα μαθήματα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία από ότι παρακολουθούσαν στη δια ζώσης, βρέθηκε ότι 77 στους 87 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν θετικά. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η συντριπτική πλειονότητα σε ποσοστό 88,5% πιστεύει πως οι μαθητές απουσίαζαν συχνότερα σε καθεστώς τηλεκπαίδευσης (Μ.Ο.: 3,86, Τ.Α.: 0,41) και σε ποσοστό 77% δεν πιστεύει πως παρακολούθησαν τα ίδια μαθήματα που θα είχαν παρακολουθήσει στη δια ζώσης διδασκαλία (Μ.Ο.: 1,98, Τ.Α.: 0,902). Σε δύο ακόμα ερωτήματα που αξίζει να αναφερθούν και στα οποία συμφώνησαν οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους, φαίνεται ότι σε ποσοστό 89,7% απάντησαν πως οι μαθητές τους είχαν δυσκολίες σύνδεσης λόγω αδύναμου σήματος (Μ.Ο.: 3,84, Τ.Α.: 0,55) αλλά και πως το 85,1% πιστεύει ότι ξόδεψαν περισσότερο χρόνο μπροστά σε οθόνες (Μ.Ο.: 3,76, Τ.Α.: 0,65) (Πίνακας 8).

Έπειτα, όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δώσουν την άποψή τους σχετικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό που είχαν στην κατοχή τους οι μαθητές και οι μαθήτριες τους, διαφώνησαν σε ποσοστό 73,5% πως ο εξοπλισμός τους ήταν ο απαραίτητος για την διεκπεραίωση της τηλεκπαίδευσης (Μ.Ο.: 2,05, Τ.Α.:0,93). Παρομοίως, διαφώνησαν σε ποσοστό 43,6% και στο ερώτημα που αναφερόταν στο γεγονός πως οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν με ευκολία τις πλατφόρμες που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και στις οποίες ανέβαζαν το εκπαιδευτικό υλικό τους (Μ.Ο.: 2,64, Τ.Α.: 0,90). Ακόμα, στην ερώτηση σχετικά με το εάν οι μαθητές τους προσαρμόστηκαν εύκολα στο καινούργιο τρόπο διδασκαλίας, το 49,4% διαφώνησε με αυτή την άποψη και μόλις το 19,5% συμφώνησε (Μ.Ο.: 2,61, Τ.Α.: 0,91). Τέλος, στην ερώτηση που ζητούσε την άποψη των εκπαιδευτικών για τον ενθουσιασμό που έδειξαν οι μαθητές/τριές τους στα διαδικτυακά μαθήματα, 46 στους 87 εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 52,8%, απάντησαν πως οι μαθητές/τριες τους δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό (Μ.Ο.: 2,45, Τ.Α.:1) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8 Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης.

		Λιγότερη παρακολούθηση	Ίδια παρακολούθηση	Απαραίτητος εξοπλισμός	Αδύναμο σήμα	Άτομο για τεχνολογία	Άτομο για μαθήματα	Προσαρμογή	Εύκολη χρήση πλατφορμών	Ενθουσιασμός	Νέοι τρόποι μάθησης	Περισσότερο χρόνο οθόνες
Διαφωνώ απόλυτα	Count	0	29	27	2	4	3	8	9	17	3	2
	Column Valid N %	,0	33,3	31,0	2,3	4,6	3,4	9,2	10,3	19,5	3,4	2,3
Διαφωνώ	Count	2	38	37	1	11	15	35	29	29	24	4
	Column Valid N %	2,3	43,7	42,5	1,1	12,6	17,2	40,2	33,3	33,3	27,6	4,6
Ούτε συμφωνώ ούτε	Count	8	13	15	6	43	40	27	33	26	35	7
	Column Valid N %	9,2	14,9	17,2	6,9	49,4	46,0	31,0	37,9	29,9	40,2	8,0
Συμφωνώ	Count	77	7	8	78	29	29	17	16	15	25	74
	Column Valid N %	88,5	8,0	9,2	89,7	33,3	33,3	19,5	18,4	17,2	28,7	85,1
Συμφωνώ απόλυτα	Count	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Column Valid N %	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
Total	Median	4	2	2	4	3	3	3	3	2	3	4
	Mean	3,86	1,98	2,05	3,84	3,11	3,09	2,61	2,64	2,45	2,94	3,76
	Standard Deviation	,41	,90	,93	,55	,80	,80	,91	,90	1,00	,84	,65

Οι παραπάνω απόψεις των πρωταγωνιστών της έρευνας φαίνεται να διατυπώνουν την ανησυχία τους για τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι/ες κατά τη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και η απουσία σήματος, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση μίας τέτοιου είδους διδασκαλίας. Ίσως, η απουσία τους να ήταν και ο λόγος που οι μαθητές/τριες δεν παρακολούθησαν στον ίδιο βαθμό την τηλεκπαίδευση αλλά απουσίαζαν συχνότερα. Ακόμα, φαίνεται πως η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης δεν ήταν εύχρηστη για όλους, αφού χωρίς την καθοδήγηση και την παρουσία του/της δασκάλου/ας οι μικροί/ες μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των πλατφορμών που χρησιμοποιήθηκαν. Για αυτό, ενδεχομένως, η τηλεκπαίδευση να καθήλωσε τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, με αποτέλεσμα να παρατείνει την εκθέσή τους μπροστά από τις οθόνες.

Η ανάλυση αξιοπιστίας για τις επόμενες κατά σειρά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, έγινε και πάλι υπολογίζοντας τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Ο δείκτης για τις ερωτήσεις αυτές ανέρχεται, όπως φαίνεται, στο 0,80 γεγονός που αναδεικνύει την συνέπεια των απαντήσεων των πρωταγωνιστών και την αξιοπιστία της κλίμακας (Πίνακας 9).

Πίνακας 9 Δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Γ4

<i>Reliability Statistics</i>		
	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
.806	.812	13

Περνώντας στην ανάλυση των ευρημάτων, αξίζει να επισημανθεί ότι οι πρωταγωνιστές απέφυγαν για ακόμα μία φορά να συμφωνήσουν απόλυτα με κάποια από τα ερωτήματα που δόθηκαν, ενώ φαίνεται και πάλι ότι προτίμησαν στην πλειονότητά τους να κρατήσουν μία ουδέτερη στάση στις ερωτήσεις Γ4vii, Γ4xi και Γ4xii. Το γεγονός αυτό ίσως σημαίνει ότι δεν είχαν ή δεν ήθελαν να εκφέρουν άποψη επί των θεμάτων ή ακόμα και να υποδηλώνει ότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που είναι σχετικά σκεπτικοί με τις συνθήκες με βάση τις οποίες διεξήχθη η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Έτσι, οι πρωταγωνιστές στο 43,7% δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για το αν χρησιμοποίησαν με ευκολία τις πλατφόρμες της τηλεκπαίδευσης, σε ποσοστό 51,7% δηλώνουν αναποφασιστικότητα σχετικά με την επίτευξη των στόχων των μαθημάτων και σε ποσοστό 39,1% δεν απαντούν ξεκάθαρα στην ερώτηση εάν κάλυψαν τη διδακτέα ύλη (Πίνακας 10).

Τα ερωτήματα των οποίων η Μέση Τιμή κυμαίνεται γύρω από το 3 (2,50-3,50) και των οποίων η Διάμεσος είναι ίση με την τιμή 3(ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) είναι τα περισσότερα. Για την ακρίβεια, οι πρωταγωνιστές φαίνονται αναποφασιστοι και σκεπτικοί για την επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού τους (Μ.Ο: 2,68, Τ.Α.: 1,12), για τις γνώσεις που είχαν ως προς τη χρήση του εξοπλισμού αυτού (Μ.Ο: 2,72, Τ.Α.: 1,02), για την ετοιμότητά τους στην εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Μ.Ο: 2,60, Τ.Α.: 1,09), για την αξιοποίηση νέων τρόπων διδασκαλίας (Μ.Ο: 3,33, Τ.Α.: 0,84), για την ευκολία χρήσης των εφαρμογών που ήταν απαραίτητες για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης (Μ.Ο: 2,99, Τ.Α.: 0,84), για τον βαθμό στον οποίο συνεργάστηκαν με τους γονείς των μαθητών/τριών τους (Μ.Ο: 2,72, Τ.Α.: 1), για την επίτευξη των στόχων των μαθημάτων (Μ.Ο: 2,66, Τ.Α.: 0,80) και την κάλυψη της διδακτέας ύλης (Μ.Ο: 2,75, Τ.Α.: 0,93) (Πίνακας 10).

Υπάρχουν πολλοί λόγοι, οι οποίοι να επηρεάζουν τη διαμόρφωση υψηλών ποσοστών σε μετριοπαθής τάσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα υψηλά αυτά ποσοστά ίσως οφείλονται στην ασάφεια των ερωτήσεων ή στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή άποψη επί του θέματος ή ακόμα και στο ενδεχόμενο να μην μπορούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Από την άλλη μεριά, αξιοσημείωτα πλειοψηφικά ποσοστά δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για να εκφράσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη σύνδεση τους στα διαδικτυακά μαθήματα λόγω αδύναμου σήματος (ποσοστό 75,9%), να ξεκαθαρίσουν πως δεν ήταν ενθουσιασμένοι με τα διαδικτυακά μαθήματα (ποσοστό 67,8%) και πως οι συνθήκες τούς οδήγησαν να ξοδεύουν περισσότερο χρόνο μπροστά από τις οθόνες (ποσοστό 83,9%). Ακόμα, οι περισσότεροι πιστεύουν ότι ο ρόλος τους με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης υπήρξε αρκετά υποστηρικτικός στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών (ποσοστό 78,2) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10 Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης ως εκπαιδευτικός.

		Απαραίτητος εξοπλισμός	Αδύναμο σήμα	Άτομο για τεχνολογία	Αυτοπειθής τεχνολογικών μέσων	Κατάλληλη προετοιμασία	Νέοι τρόποι διδασκαλίας	Εύκολη χρήση πλατφορμών	Ενθουσιασμός	Συνεργασία με γονείς	Περισσότερο χρόνο οθόνες	Επίτευξη στόχων μαθήματος	Διδακτέα ύλη	Γραπτή αξιολόγηση	Ψυχική ενδυνάμωση μαθητών
Διαφωνώ απόλυτα	Count	15	2	23	12	16	3	4	24	11	4	8	9	17	0
	Column Valid N %	17,2	2,3	26,4	13,8	18,4	3,4	4,6	27,6	12,6	4,6	9,2	10,3	19,5	,0
Διαφωνώ	Count	27	7	27	24	28	12	19	35	25	3	24	24	29	7
	Column Valid N %	31,0	8,0	31,0	27,6	32,2	13,8	21,8	40,2	28,7	3,4	27,6	27,6	33,3	8,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	16	12	18	27	18	25	38	18	28	7	45	34	18	12
	Column Valid N %	18,4	13,8	20,7	31,0	20,7	28,7	43,7	20,7	32,2	8,0	51,7	39,1	20,7	13,8
Συμφωνώ	Count	29	66	19	24	25	47	26	10	23	73	10	20	23	68
	Column Valid N %	33,3	75,9	21,8	27,6	28,7	54,0	29,9	11,5	26,4	83,9	11,5	23,0	26,4	78,2
Συμφωνώ απόλυτα	Count	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Column Valid N %	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
Total	Median	3,00	4,00	2,00	3,00	2,00	4,00	3,00	2,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	4,00
	Mean	2,68	3,63	2,38	2,72	2,60	3,33	2,99	2,16	2,72	3,71	2,66	2,75	2,54	3,70

5.1.5 Γνωστικά, συμπεριφορικά, ψυχολογικά αποτελέσματα

Οι 14 τελευταίες ερωτήσεις θέτονται από την ερευνήτρια προκειμένου να εξετάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ως μία νέα, αναπάντεχη συνθήκη στη σχολική πραγματικότητα. Πριν αναφερθούμε στα ευρήματα και στον σχολιασμό τους, αξίζει να αναφερθεί ότι αυτές οι παράμετροι αναλύθηκαν και πάλι μέσω της ανάλυσης Cronbach's alpha, έτσι ώστε να ελεγχθεί η αξιοπιστία τους. Ο δείκτης υπέδειξε την τιμή $\alpha = 0,73$ (Πίνακας 11). Αυτό σημαίνει ότι τα ερωτήματα μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα και ότι ο δείκτης είναι αποδεκτός.

Πίνακας 11 Δείκτης αξιοπιστίας ερωτήσεων Δ1

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.731	.714	14

Ρίχνοντας μία σύντομη ματιά στον πίνακα 12, είναι εύκολο να καταλάβουμε και πάλι ότι οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν στο σύνολό τους να συμφωνήσουν απόλυτα με τα ερωτήματα που δόθηκαν. Δε δίστασαν, όμως, να διαφωνήσουν απόλυτα με αυτά, συγκεντρώνοντας ακόμα και το μεγαλύτερο ποσοστό (47,1%) στην επιλογή «Διαφωνώ απόλυτα» αναφορικά με την πρόταση που δηλώνει πως οι μαθητές τους απέκτησαν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, από αυτές που θα αποκτούσαν εάν τα μαθήματα γινόντουσαν δια ζώσης και η σχολική μονάδα ήταν ανοιχτή και προσβάσιμη. Επομένως, το συνολικό ποσοστό 89,6% των πρωταγωνιστών φαίνεται να διαφωνεί με αυτή την άποψη (Πίνακας 12).

Υψηλά ποσοστά διαφωνίας με τιμή 73,6% απαντήθηκαν στην ερώτηση που αφορούσε στην ικανότητα των μαθησιακά αδύναμων μαθητών, να συμβαδίσουν με την ύλη, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των διαδικτυακών μαθημάτων. Αντίθετα, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 60,9%) φαίνεται πως οι μαθησιακά δυνατοί μαθητές κατάφεραν να συμβαδίσουν (Πίνακας 12). Μπορούμε να καταλάβουμε, λοιπόν, ότι ίσως εξ αιτίας των διαδικτυακών μαθημάτων, να διευρύνθηκε το κενό που υπήρχε μεταξύ αδύναμων και δυνατών μαθησιακά μαθητών.

Βέβαια υπάρχουν και άλλα ερωτήματα τα οποία συγκέντρωσαν τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του τέταρτου ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν πως οι μαθητές τους κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων είχαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους ποσοστό 68,9% ενώ φαίνεται να πιστεύουν ότι δυσκολεύτηκαν στην έκφραση και την επικοινωνία τους (ποσοστό 67,8%) όπως επίσης και στην ανάληψη πρωτοβουλιών (ποσοστό 63,2%). Μπορούμε εύκολα να παρατηρήσουμε ότι η τυπική απόκλιση σε αυτές τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω κυμαίνεται από 0,70 έως 0,98 (Πίνακας 12). Το γεγονός αυτό εκφράζει τη μέτρια διακύμανση στις απόψεις των

εκπαιδευτικών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρξαν κάποιοι που αποκλίνουν από την πλειοψηφία.

Πίνακας 12 Ποσοστά, διάμεσοι, μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας

		Λιγότερες εργασίες	Ανταπεξήλθαν	Γνώσεις/ δεξιότητες	Αλληλεπίδραση	Κίνητρα μάθησης	Δυσκολία έκφρασης	Δυσκολία ύλης	Πρωτοβουλίες	Κατάκτηση γνωστικών στόχων	Συμμετοχή	Αδύναμοι μαθητές συμβαδίζουν	Δυνατοί μαθητές συμβαδίζουν	Μέρος για διάβασμα	Χρόνο για διάβασμα
Διαφωνώ απόλυτα	Count	5	7	41	27	25	3	0	2	17	5	28	6	15	7
	Column	5,7	8,0	47,1	31,0	28,7	3,4	,0	2,3	19,5	5,7	32,2	6,9	17,2	8,0
	Valid N %														
Διαφωνώ	Count	12	26	37	33	25	7	10	11	25	20	36	10	29	7
	Column	13,8	29,9	42,5	37,9	28,7	8,0	11,5	12,6	28,7	23,0	41,4	11,5	33,3	8,0
	Valid N %														
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	18	39	8	17	32	18	26	19	32	37	15	18	33	35
	Column	20,7	44,8	9,2	19,5	36,8	20,7	29,9	21,8	36,8	42,5	17,2	20,7	37,9	40,2
	Valid N %														
Συμφωνώ	Count	52	15	1	10	5	59	51	55	13	25	8	53	10	38
	Column	59,8	17,2	1,1	11,5	5,7	67,8	58,6	63,2	14,9	28,7	9,2	60,9	11,5	43,7
	Valid N %														
Συμφωνώ απόλυτα	Count	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Column	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
	Valid N %														
Total	Median	4	3	2	2	2	4	4	4	3	3	2	4	2	3
	Mean	3,34	2,71	1,64	2,11	2,20	3,53	3,47	3,46	2,47	2,94	2,03	3,36	2,44	3,20
	Standard Deviation	,93	,85	,70	,98	,93	,79	,70	,80	,97	,87	,93	,94	,91	,90

Ένα ακόμη από τα ερωτήματα που αξίζει να σχολιαστούν είναι το ερώτημα που αφορά στα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Οι πρωταγωνιστές διαφώνησαν με την άποψη ότι οι μαθητές/τριες είχαν κίνητρα για μάθηση κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε ποσοστό 57,4%. Βέβαια, αποδέχτηκαν σε ποσοστό 58,6% το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες τους δυσκολεύτηκαν να συμβαδίσουν με την ύλη, ενώ σε ποσοστό 48,2% αρνήθηκαν το γεγονός ότι κατέκτησαν σε μεγάλο μέρος τους γνωστικούς στόχους που είχαν θέσει. Αυτό ίσως οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στο 50,5% πως οι μαθητές τους δεν είχαν πρόσβαση σε ένα ήσυχο μέρος για να διαβάσουν. Ίσως αυτός να ήταν και ο λόγος που οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 59,8% δήλωσαν ότι οι μαθητές/τριες τους έπαιρναν λιγότερες εργασίες για το σπίτι κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων (Πίνακας 12).

5.2 Επαγωγικά αποτελέσματα

Μετά από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, θεωρήθηκε σκόπιμο να ακολουθηθεί η επαγωγική στατιστική ανάλυση προκειμένου να περάσουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το συγκεκριμένο δείγμα. Έπειτα από τη διεκπεραίωση του επαγωγικού ελέγχου Kolmogorov-Smirnov μιας και που το δείγμα ανέρχεται στους 87 συμμετέχοντες (DeCoster, 2001:10), βρέθηκε ότι δεν ακολουθείται η κανονικότητα σε κάποια από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου και η μηδενική υπόθεση (πως το δείγμα είναι στατιστικώς σημαντικό) θα έπρεπε να απορριφθεί, οπότε κρίθηκε σκόπιμο να επιλεγθούν μη παραμετρικά κριτήρια για την ανάπτυξη της επαγωγικής στατιστικής αυτών των ερωτημάτων (βλ. Παράρτημα, πίνακας 1). Για τον λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε η μέθοδος Mann-Whitney U προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφορές που υπάρχουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαφορετικούς πληθυσμούς σχετικά με μία ή περισσότερες μεταβλητές και να εξεταστεί η στατιστική τους διαφορά που πιθανώς υπάρχει.

5.2.1. Μαθησιακοί στόχοι Γ' και Δ' δημοτικού

- Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας της γλώσσας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, την εξοικείωσή τους με τα τεχνολογικά μέσα και τον τόπο στον οποίο βρίσκεται η σχολική μονάδα;

Από την ανάλυση που έγινε, βρέθηκε ότι κανένας μαθησιακός στόχος δεν παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών (Παράρτημα, Πίνακας 6). Ακόμα, φαίνεται πως δεν ισχύει το ίδιο εάν εξετάσουμε τους μαθησιακούς στόχους που κατέκτησαν οι μαθητές σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν αυτοπεποίθηση στον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων. Στα περισσότερα ερωτήματα, το τεστ μπορεί να έδειξε ότι δε φαίνεται στατιστικώς σημαντική διαφορά (Παράρτημα, Πίνακας 8), ωστόσο, στους μαθησιακούς στόχους της Δ' δημοτικού που αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στη γραμματική, όπως η εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων, η χρήση σημείων στίξης, η κλίση των ρημάτων, των ουσιαστικών και η επεξεργασία λέξεων, φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά με όσους απαντούν ότι δεν ένιωθαν αυτοπεποίθηση στον χειρισμό της τεχνολογίας, να παραδέχονται την αρνητική επίδραση της τηλεεκπαίδευσης σε αυτούς τους παράγοντες.

Πίνακας 13 Οι μαθησιακοί στόχοι μαθητών Δ' δημοτικού αναφορικά με τη χρήση τεχνολογικών μέσων από τους εκπαιδευτικούς.

	Test Statistics ^a		Αυτοπεποίθηση τεχνολογικών μέσων			
	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)	Διαφωνώ		Συμφωνώ	
			Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Ορθογραφία	67.500	.031	4.14	.573	3.55	.820
Στίξη	56.500	.013	4.05	.865	3.27	.647
Κλίση ρημάτων	60.000	.022	3.57	1.076	2.73	.786
Κλίση ουσιαστικών, επιθέτων	67.500	.047	3.62	1.071	2.91	.831
Επεξεργασία λέξεων	66.000	.030	3.86	.964	3.18	.874

a. Grouping Variable: Αυτοπεποίθηση τεχνολογικών μέσων

b. Not corrected for ties.

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την περιοχή για την αρνητική επιρροή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα της Γ' δημοτικού, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($p < 0,05$) άρα οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό (βλ. Παράρτημα, πίνακα 3). Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο και για τα μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν στην Δ' δημοτικού. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε αστικές περιοχές πιστεύουν περισσότερο ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες στη διατύπωση γνώμης με επιχειρήματα ($U = 158,000$, $p = 0,044$), στην έκφραση των συναισθημάτων ($U = 142,500$, $p = 0,018$), και στην επεξεργασία λέξεων ($U = 144,000$, $p = 0,015$).

Πίνακας 14 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των διαδικτυακών μαθημάτων της Δ' τάξης, ανάλογα με την περιοχή των συμμετεχόντων.

	Test Statistics ^a				Έλεγχος σημαντικότητας	
	Περιοχή				U	P
	Αγροτική	Standard	Αστική	Standard		
Mean	Deviation	Mean	Deviation			
Γνώμη με επιχειρήματα	3,31	1,01	3,93	,87	158,000	,044
Έκφραση συναισθημάτων	3,31	1,01	4,03	,85	142,500	,018
Επεξεργασία λέξεων	3,31	1,01	4,00	,79	144,000	,015

- Διαφέρουν οι στόχοι που κατέκτησαν οι μαθητές που δεν είχαν βοήθεια στο σπίτι σε σχέση με τους στόχους που κατέκτησαν οι μαθητές που είχαν βοήθεια στο μάθημα της γλώσσας κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;

Ακόμα, φαίνεται πως ισχύει κάτι παρόμοιο και στην περίπτωση που εξετάσουμε τους μαθησιακούς στόχους που κατέκτησαν οι μαθητές σε σχέση με το εάν είχαν στο περιβάλλον τους άτομα που να μπορούσαν να τους βοηθήσουν στον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων. Παρόλο που τα περισσότερα ερωτήματα δε δείχνουν στατιστικώς σημαντική διαφορά, στα ερωτήματα που εξετάζουν για τη Γ' τάξη την προφορική έκφραση, τη χρήση σημείων στίξης, την κλίση ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων, τη διάκριση και χρήση αντωνυμιών αλλά και την έκφραση των συναισθημάτων, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δεδομένα (Πίνακας 13). Αυτό σημαίνει ότι φαίνεται να υπάρχει κάποια είδους σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και ότι συνεπώς, η ύπαρξη ενός τεχνολογικά εγγράμματος ανθρώπου στο περιβάλλον των παιδιών ίσως να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση αυτών των στόχων της Γ' τάξης.

Πίνακας 15 Μη παραμετρικός έλεγχος μαθησιακών στόχων Γ δημοτικού σχετικά με την παρουσία προσώπου που βοηθούσε τα παιδιά στον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων

	Test Statistics ^a					
			Άτομο για τεχνολογία			
	Mann-Whitney	Asymp. Sig.	Διαφωνώ		Συμφωνώ	
U	(2-tailed)	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	
Προφορικά	32.500	.026	4.29	.756	3.35	.933

Στίξη	24.500	.008	4.29	.488	3.20	1.005
Χρόνοι	24.000	.007	3.86	.378	2.90	.912
Κλίση ουσ,επιθ	28.500	.015	3.71	.488	2.85	.875
Προσωπικές αντωνυμίες	29.500	.019	3.86	.690	2.90	.912
Έκφραση συναισθημάτων	34.000	.038	4.43	.535	3.45	1.099

a. Grouping Variable: Άτομο για τεχνολογία

b. Not corrected for ties.

- Συμβάλλει η ύπαρξη στο περιβάλλον των παιδιών υποστηρικτικών εργαλείων και ανθρώπων στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων από τους μαθητές;

Τέλος, φαίνεται πως η παρουσία ατόμων στο περιβάλλον των παιδιών, που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν με τα μαθήματά τους, δεν σχετίζεται με την κατάκτηση πολλών από τους γλωσσικούς μαθησιακούς στόχους που επηρεαστήκαν από την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στη Γ' δημοτικού φαίνεται πως μόνο η ανάγνωση σχετίζεται και μάλιστα θετικά, με την παρουσία υποστηρικτικού ατόμου στον χώρο ενώ στη Δ' δημοτικού φαίνεται να σχετίζονται αρνητικά η ακολουθία οδηγιών, η διάκριση μερών του όλου, η διάκριση και χρήση των αντωνυμιών και των επιρρημάτων (Πίνακας 17). Έτσι, η παρουσία ατόμου για τη Δ' δημοτικού ίσως να λειτούργησε αποτρεπτικά για την κατάκτηση των συγκεκριμένων στόχων. Φαίνεται, ωστόσο, πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους που κατακτήθηκαν και τον τεχνολογικό εξοπλισμό που πιθανώς κατείχαν οι μαθητές/τριες (Παράρτημα, Πίνακας 10).

Πίνακας 16 Οι μαθησιακοί στόχοι μαθητών Γ' και Δ' δημοτικού αναφορικά με την παρουσία υποστηρικτικού προσώπου στο περιβάλλον τους

	Test Statistics ^a					
	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)	Άτομο για μαθήματα			
			Διαφωνώ		Συμφωνώ	
			Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Ανάγνωση	56.000	.020	3.91	.539	3.26	.733
Ακολουθία οδηγιών	36.500	.033	3.00	.775	3.77	1.092
Διάκριση μερών λόγου	32.500	.018	3.09	.944	4.00	.816
Αντωνυμίες	35.000	.026	3.18	.982	4.08	.862
Επιρρήματα	38.500	.046	3.18	.982	4.00	.913

a. Grouping Variable: Άτομο για μαθήματα

b. Not corrected for ties.

5.1.2. Προσβασιμότητα και λειτουργικότητα διαδικτυακών μαθημάτων

- Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας διαφέρει από περιοχή σε περιοχή;
- Πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή των μαθητών/τριών τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μεθόδου Mann-Whitney U δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους και στον τρόπο λειτουργίας και προσβασιμότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Παράρτημα Πίνακας 2). Εν συνεχεία, για τις ανάγκες της ανάλυσης θεωρήθηκε σκόπιμη η ομαδοποίηση των απαντήσεων «Αγροτική» και «Ημιαστική» στη δημογραφική ερώτηση που ζητούσε την περιοχή των πρωταγωνιστών.

Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε ότι στην ερώτηση Γ4 μπορεί οι συμμετέχοντες να μην παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις τους με βάση το φύλο, όμως παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) σε κάποια από τα ερωτήματα με βάση την περιοχή τους. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τα ερωτήματα: «Νιώθατε αυτοπεποίθηση για την χρήση των τεχνολογικών μέσων» ($U = 425,500$, $p < 0,001$), «Ανακαλύψατε καινούριους τρόπους διδασκαλίας» ($U = 471,500$, $p < 0,001$), «Ήσασταν κατάλληλα προετοιμασμένος/η» ($U = 473,000$, $p = 0,002$), «Χρησιμοποιούσατε με ευκολία τις πλατφόρμες» ($U = 565,500$, $p = 0,024$), «Ήσασταν ενθουσιασμένος/η με τα διαδικτυακά μαθήματα» ($U = 559,500$, $p = 0,023$) (Πίνακας 18).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο ($Mn = 3,31$) αναφορικά με την αυτοπεποίθηση στη χρήση τεχνολογικών μέσων, από ότι οι εκπαιδευτικοί στις αστικές περιοχές ($Mn = 2,48$). Το ίδιο ισχύει και για την ικανότητα τους να ανακαλύψουν καινούριους τρόπους διδασκαλίας καθώς ο μέσο όρος των συμμετεχόντων των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών ($Mn = 3,77$) είναι φανερά μικρότερος από ότι ο μέσος όρος των συμμετεχόντων από τα αστικά κέντρα ($Mn = 3,15$). Επίσης, παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο στην κατάλληλη προετοιμασία για την εξ αποστάσεως διδασκαλία ($Mn = 3,15$), από ότι οι εκπαιδευτικοί στις αστικές περιοχές ($Mn = 2,36$). Βρέθηκε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ως περιοχή τους την αγροτική ή ημιαστική, παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο αναφορικά με τη διάσταση του ενθουσιασμού που έδειξαν στα διαδικτυακά μαθήματα ($Mn = 2,50$) από ότι οι εκπαιδευτικοί στις αστικές περιοχές αντίστοιχα ($Mn = 2,02$) (Πίνακας 18).

Πίνακας 17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την προσβασιμότητα και λειτουργία των διαδικτυακών μαθημάτων, ανάλογα με την περιοχή των συμμετεχόντων.

	Test Statistics ^a				Έλεγχος σημαντικότητας	
	Περιοχή				U	P
	Αγροτική	Αστική				
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation		
Αυτοπεποίθηση τεχνολογικών μέσων	3,31	,93	2,48	,96	425,500	<,001

Κατάλληλη προετοιμασία	3,15	1,05	2,36	1,03	473,000	,002
Νέοι τρόποι διδασκαλίας	3,77	,57	3,15	,89	471.500	<,001
Εύκολη χρήση πλατφορμών	3,31	,68	2,85	,87	565,500	,024
Ενθουσιασμός	2,50	,91	2,02	,96	559,500	,023

5.2.3 Γνωστικά, συμπεριφορικά, ψυχολογικά αποτελέσματα

- Τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την περιοχή διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μεθόδου Mann-Whitney U δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους και στα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα που ίσως αυτή να είχε. Από την άλλη πλευρά, όπως είναι φανερό, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) σε κάποια από τα ερωτήματα με βάση τον διαχωρισμό περιοχής όπου δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, όμως όχι σε όλα (Παράρτημα Πίνακας 2). Τα ερωτήματα που εξέτασαν τα εν προκειμένω αποτελέσματα και είναι άξια να σχολιαστούν είναι: «Πετύχατε τους στόχους των μαθημάτων» ($U=569,500$, $p=0,024$) και «Ο ρόλος σας ήταν υποστηρικτικός στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών» ($U=586,000$, $p=0,008$) (Πίνακας 19).

Η έρευνα δείχνει ότι η μεγαλύτερη παραγωγικότητα κατά την διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων παρουσιάζει υψηλότερο μέσο όρο στις αγροτικές περιοχές ($Mn=2,96$) από ότι οι εκπαιδευτικοί στις αστικές περιοχές αντίστοιχα ($Mn=2,52$). Όπως φαίνεται, ήταν επίσης περισσότερο υποστηρικτικοί με τους μαθητές τους από ότι οι συμμετέχοντες από τα αστικά κέντρα καθώς ο μέσος όρος των τιμών ανέρχεται στο 3,96 ενώ των εκπαιδευτικών αστικών κέντρων στο 3,59. Τέλος, βρέθηκε ότι δήλωσαν πως χειρίστηκαν με μεγαλύτερη ευκολία τις διαθέσιμες πλατφόρμες καθώς παρουσίασαν υψηλότερο μέσο όρο ($Mn=3,31$) από αυτό των εκπαιδευτικών των αστικών κέντρων ($Mn=2,85$) (Πίνακας 19).

Πίνακας 18 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα των διαδικτυακών μαθημάτων, ανάλογα με την περιοχή των συμμετεχόντων

	Test Statistics ^a				Έλεγχος σημαντικότητας	
	Περιοχή				U	P
	Αγροτική	Αστική	Mean	Standard Deviation		
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation		
Επίτευξη στόχων μαθήματος	2,96	,60	2,52	,85	569,500	,024
Ψυχική ενδυνάμωση μαθητών	3,96	,20	3,59	,69	586,000	,008

5.3 Συμπεράσματα

Είναι φανερό ότι η παρούσα εργασία μελέτησε τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσα κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να ρίξει φως στις συνθήκες διεξαγωγής των μαθημάτων κατά την περίοδο της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, να ενισχύσει βιβλιογραφικά τον τομέα της ανάπτυξης της διδασκαλίας, της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας καθώς επίσης και των αποτελεσμάτων αυτής.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίστηκε, αρχικά, η ανάγκη σύνδεσης της σχολικής και της κοινωνικής πραγματικότητας στηριζόμενη σε ένα περισσότερο παιδαγωγικό πλαίσιο. Το σχολείο ως σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας, διέπεται από ένα ορισμένο θεσμικό πλαίσιο, τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό και τα αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν. Κάθε διαδικασία που λαμβάνει χώρα έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Οι εξελίξεις, όμως, τρέχουν στην κοινωνία που ζούμε, με αρκετά γρήγορο ρυθμό και αυτό πολλές φορές αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για να επέλθει η ανάπτυξη της διδασκαλίας και συνεπώς η μάθηση. Μία τέτοια περίπτωση ραγδαίας εξέλιξης των γεγονότων αποτέλεσε και η περίπτωση της πανδημίας COVID-19. Για τον λόγο αυτό, η ανάπτυξη της διδασκαλίας και δει της επείγουσας εξ αποστάσεως, οφείλει να γίνεται από γνώστες εκπαιδευτικούς και να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες αλλά και τις ικανότητες όλων των συμμετεχόντων. Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί να προσπαθούν ομαδικά να κατακτήσουν τους στόχους που έχουν πρώτα τεθεί και μελετηθεί.

Σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία των μαθητών/τριών λαμβάνει ο/η δάσκαλος/α και αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα πρόσωπα ως οι πρωταγωνιστές της παρούσας έρευνας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ήταν παρόντες και παρούσες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και τη βίωσαν μαζί με τους/τις μαθητές/τριες ως κάτι πρωτόγνωρο και νέο. Από τα αποτελέσματα που έδειξε η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, φαίνεται ότι οι πρωταγωνιστές αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από γυναίκες παρά από άντρες. Ηλικιακά, η πληθυσμιακή ομάδα που έδωσε τις περισσότερες απαντήσεις ήταν η κατηγορία άνω των 51 με μικρή, όμως, διαφορά από την δεύτερη μεγαλύτερη πληθυσμιακή ομάδα, η οποία ήταν από 22 έως 30 χρονών. Όσον αφορά στις σπουδές, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απάντησαν είναι κάτοχοι ενός πτυχίου ενώ αρκετοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού. Αυτό επιβεβαιώνει την τάση των εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται και να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις του κλάδου.

Ένα ακόμα εύρημα παρατίθεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα αποτελούνται από δασκάλους και δασκάλες γενικής παιδείας ενώ διακρίνεται ότι το πλήθος των συμμετεχόντων παρουσιάζει ανομοιογένεια στα χρόνια υπηρεσίας τους, αφού οι περισσότεροι από αυτούς φαίνεται να μην έχουν μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 0 έως 4 χρόνια ενώ σχεδόν ισόποσοι είναι όσοι δήλωσαν πως είναι έμπειροι με υπηρεσία άνω των 25 χρόνων. Για τον λόγο αυτό καθόλου περίεργο δεν είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη σχολική μονάδα ως αναπληρωτές έχουν συγκεντρώσει παρόμοιο ποσοστό με όσους έχουν χαμηλή προϋπηρεσία γεγονός που μαρτυρά ότι η νέα γενιά εκπαιδευτικών εργάζονται ως αναπληρωτές. Τα ευρήματα συμπίπτουν με την έρευνα της Κωφίδου (2021: 59), σύμφωνα με την οποία πολλοί δεν έχουν σταθερή βάση και αλλάζουν συνεχώς σχολικές μονάδες για να εργαστούν σε διαφορετικές περιοχές και φυσικά κάτω από διαφορετικές συνθήκες, δεδομένου ότι η κάθε σχολική μονάδα είναι ένας αυτοποιητικός οργανισμός που οργανώνεται και λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία και μία μόνιμη θέση στη σχολική τους μονάδα δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να λάβουν μέρος σε μία έρευνα που εξετάζει τις απόψεις τους πάνω στο θέμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της, παρά οι νέοι εκπαιδευτικοί που ίσως έχουν μικρή εμπειρία, παρόλο που όλοι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιο ποσοστό εμπειριών από την τηλεκπαίδευση μιας και που αποτέλεσε ένα πρωτόγνωρο φαινόμενο για όλους/ες. Σαφώς όμως, ο/η κάθε εκπαιδευτικός βίωσε με διαφορετικό τρόπο την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε υπολογιστή για την διεκπεραίωση των διαδικτυακών μαθημάτων γεγονός που δείχνει την ετοιμότητά τους και τη γρήγορη ανταπόκρισή τους στις εξελίξεις. Η έρευνα που διεξήγαγε η Γιαννίκη (2022) σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβαδίζει με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καθώς έδειξε ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν την επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού για την κάλυψη των αναγκών της τηλεκπαίδευσης. Η Παπαδοπούλου (2021) ανέδειξε επίσης την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνθήκες της τηλεκπαίδευσης οδηγώντας τα συμπεράσματα της έρευνάς της και της παρούσας να έρχονται σε συμφωνία.

Στις ενότητες που εξέτασαν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τους στόχους που κατακτήθηκαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, η μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύει ότι η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά ορισμένους από τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών αλλά όχι όλους, όσοι εξετάστηκαν. Είναι λογικό, μέσα στους στόχους που επηρεάστηκαν αρνητικά να εντάσσονται ο τρόπος ανάγνωσης των μαθητών/τριών, η παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και η χρήση των σημείων στίξης, η χωροταξική αντίληψη των μαθητών προς το γραπτό τους αλλά και η εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων, η οποία με τη σειρά της επηρεάστηκε άμεσα κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Φαίνεται, ακόμα, ότι η επεξεργασία των λέξεων έγινε δυσκολότερη, αφού η εξάσκηση των μαθητών δεν ήταν πλέον η ίδια, η διδασκαλία είχε αλλάξει μορφή και το βάρος της εκπαίδευσης μετατοπίστηκε από τον/την εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του στον/στην μαθητή/τρια, την προσπάθειά του/της, τα κίνητρα και την αυτονομία του/της. Τα ευρήματα αυτά συμπνέουν με τα ευρήματα των ερευνών των Catalano (2021), Φουρλά (2023) και Yu (2021) οι οποίοι αποδέχονται την επιρροή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών, με τον δεύτερο μάλιστα να αποδίδει αυτό το γεγονός στην έλλειψη αυτορρύθμισης που χαρακτηρίζει το νεαρό της ηλικίας.

Ένας ακόμη μαθησιακός στόχος που επηρεάστηκε αρνητικά με τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι η έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών/τριων. Μία ερμηνεία των απόψεων, όσων συμφώνησαν ότι επηρεάστηκε η έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών/τριών, έγκειται στη μείωση του προσωπικού χρόνου αλληλεπίδρασης εκπαιδευτή με εκπαιδευόμενο, γεγονός που συνεπάγεται αλλαγή στις ισορροπίες των σχέσεων μεταξύ τους όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας της Φουρλάς (2023). Ήταν, φαίνεται, δυσκολότερη η ανάπτυξη εμπιστοσύνης για τον διαμοιρασμό των συναισθημάτων, την ίδια στιγμή που η εξέλιξη της διδασκαλίας γινόταν μέσω διαδικτύου. Δυστυχώς, περιορίστηκαν και οι κατ' ιδίαν συναντήσεις εκπαιδευτικών με μαθητές/τριες, οπότε όλα εκείνα που ήθελαν να μοιραστούν τα παιδιά με τους/τις δασκάλους/ες τους, θα έφταναν πλέον στα αυτιά όχι μόνο των συμμαθητών/τριών τους αλλά και των οικογενειών αυτών, δεδομένου ότι ο ήχος έφτανε και μεταδιδόταν στον ευρύτερο χώρο που υπήρχαν οι δέκτες (Φουρλά, 2023).

Ακόμη ένας τομέας ανάπτυξης των μαθητών, που επηρεάστηκε είναι η προφορική έκφραση τους εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Φουρλά

(2023) και Moore (2013). Οι μαθητές εξασκούν την προφορική τους έκφραση κάθε φορά που τους δίνεται ο λόγος, ακόμα και στις συνομιλίες με τους συνομηλίκους τους. Το διάστημα της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές για να πάρουν τον λόγο και να μιλήσουν στην τάξη όφειλαν να σηκώσουν το εικονικό χέρι που υπήρχε στην πλατφόρμα της σύγχρονης διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο, ωστόσο, ήταν ακόμα πιο δύσκολο για τα παιδιά να εκφραστούν αυθόρμητα και ελεύθερα χωρίς περιορισμούς, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις τα μικρόφωνα ήταν κλειστά για την αποφυγή θορύβων και παρεμβολών στο διαδικτυακό μάθημα (Moore, 2013). Απόρροια του γεγονότος αυτού ήταν τα παιδιά να περιορίσουν και την προφορική επικοινωνία που είχαν με τους συμμαθητές/τριες τους εύρημα που συμβαδίζει με τα ευρήματα της έρευνας των Κατσιάπη και Βαλασίδου (2021)

Μολονότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία είχε αρκετά αρνητικά αποτελέσματα στο μάθημα της γλώσσας της τρίτης και τετάρτης δημοτικού, οι γραμματικοί στόχοι, όπως είναι για παράδειγμα η εκμάθηση και χρήση προσωπικών αντωνυμιών καθώς επίσης και η κλίση ουσιαστικών και επιθέτων, φαίνεται ότι δεν επηρεάστηκαν σημαντικά. Διαπιστώθηκε επίσης, πως σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς, που στο σύνολό τους έκαναν χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης, τα παιδιά χρησιμοποίησαν τόσο τους υπολογιστές τους όσο και ταμπλέτες για την παρακολούθηση των μαθημάτων και την επεξεργασία των καθηκόντων τους παρόλο που πολλές έρευνες αναδεικνύουν την έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού από την πλευρά των μαθητών (Μαλισιόβα, 2020, Φουρλά, 2023).

Έπειτα, στην επαγωγική ανάλυση που ακολούθησε, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας της γλώσσας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών ή τον τεχνολογικό εξοπλισμό που πιθανώς κατείχαν οι μαθητές/τριες. Όμως, τα ευρήματα ήταν διαφορετικά για ορισμένους από τους μαθησιακούς στόχους σχετικά με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα τεχνολογικά μέσα και τον τόπο στον οποίο βρίσκεται η σχολική μονάδα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δε νιώθουν αυτοπεποίθηση στον χειρισμό της τεχνολογίας, επηρεάζουν αρνητικά την επίδραση της τηλεκπαίδευσης στους μαθησιακούς στόχους της Δ' δημοτικού ως προς την εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων, τη χρήση σημείων στίξης, την κλίση των ρημάτων, των ουσιαστικών και την επεξεργασία λέξεων. Ακόμα, οι μαθητές/τριες της Δ' τάξης που βρίσκονται σε αστικές περιοχές επηρεάστηκαν αρνητικότερα στη διατύπωση γνώμης με επιχειρήματα, στην έκφραση των συναισθημάτων και στην επεξεργασία λέξεων. Ωστόσο, τα ευρήματα από άλλες έρευνες δείχνουν ότι η επίδοση των μαθητών/τριών αυξήθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας (Gonzalez et al, 2020).

Επιπλέον, η ύπαρξη ενός τεχνολογικά εγγράμματος ανθρώπου στο περιβάλλον των παιδιών ίσως να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση των στόχων της Γ' τάξης καθώς φαίνεται να επηρεάζονται η προφορική έκφραση, η χρήση σημείων στίξης, η κλίση ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων, η διάκριση και χρήση αντωνυμιών αλλά και η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Είναι άξιο αναφοράς πως η παρουσία ατόμου για τη Δ' δημοτικού ίσως να λειτούργησε αποτρεπτικά για την κατάκτηση ορισμένων στόχων όπως η ακολουθία οδηγιών, η διάκριση μερών του όλου, η διάκριση και χρήση των αντωνυμιών και των επιρρημάτων, όμως στη Γ' δημοτικού φαίνεται πως μόνο η ανάγνωση σχετίζεται με την παρουσία υποστηρικτικού ατόμου στον χώρο και μάλιστα θετικά. Αυτό σημαίνει ότι σε μικρότερες ηλικίες, η βοήθεια από μεγαλύτερα άτομα είναι σημαντικότερη για την κατάκτηση των στόχων των μαθημάτων ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις αυτό μπορεί να αποβεί καταστρεπτικό.

Επακόλουθα, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής των διδασκαλιών που παρακολούθησαν οι μαθητές και οι μαθήτρες τους κατά τη

διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ποικίλουν σε ορισμένα ερωτήματα αλλά συγκλίνουν σε κάποια από αυτά. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές/τριές τους παρακολούθησαν λιγότερα μαθήματα κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης από αυτά που θα παρακολουθούσαν στη διαζώση διδασκαλία καθώς, όπως δηλώνουν, οι μαθητές/τριες τους απουσίαζαν συχνότερα στην πρώτη περίπτωση. Αυτό, βέβαια, ίσως οφείλεται στις αδυναμίες σύνδεσης των μαθητών/τριών στο διαδίκτυο λόγω αδύναμου σήματος και στην αδυναμία τους να εξοπλιστούν κατάλληλα για την παρακολούθηση των διαδικτυακών μαθημάτων, αφού ο τεχνολογικός εξοπλισμός που είχαν στην κατοχή τους δεν ήταν ο απαραίτητος όπως αναφέρουν οι έρευνες της Φουρλά (2023: 74). Τα ευρήματα σχετικά με την έλλειψη εξοπλισμού στις οικογένειες των παιδιών επαληθεύονται και από άλλες έρευνες όπως αυτή των Meeter, Bele, den Hartogh, Bakker, de Vries και Plak. (2020).

Ωστόσο, παρόλο που πολλοί από τους/τις μαθητές/τριες απουσίαζαν από τα μαθήματα, φαίνεται ότι στο σύνολό τους ξόδεψαν περισσότερο χρόνο μπροστά από τις οθόνες, δηλαδή στη χρήση τεχνολογικών μέσων. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί και στο ότι δυσκολεύτηκαν να χρησιμοποιήσουν τις πλατφόρμες, όπου ανέβαινε το εκπαιδευτικό υλικό προς μελέτη του οποίου, όφειλαν να συνδεθούν στα μαθήματα. Η δυσκολία τους αυτή, τους ώθησε να ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στη χρήση των τεχνολογικών μέσων προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους εύρημα που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Μαλίσιοβα (2022). Απόρροια αυτού του γεγονότος είναι ότι τα παιδιά δεν προσαρμόστηκαν εύκολα στον καινούργιο τρόπο διδασκαλίας και συνεπώς δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τα μαθήματα αυτά γεγονός που επιβεβαιώνεται στην έρευνα της Μαλίσιοβα (2022). Στην επιδείνωση αυτών των δεδομένων ίσως συνέβαλε και η ανικανότητα των εκπαιδευτικών να συμβουλέψουν και να περάσουν τις τεχνολογικές τους γνώσεις, εάν αυτές υπήρχαν, στα παιδιά ώστε να κάνουν τη χρήση των τεχνολογικών μέσων ευκολότερη. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν να αντιμετωπίσουν αρκετά εμπόδια που λειτούργησαν ως ανασταλτικός παράγοντας για την μάθηση.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες απέφυγαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν απόλυτα σε πολλά από τα ερωτήματα που τους δόθηκαν αφού προτίμησαν να κρατήσουν μία σχετικά ουδέτερη στάση ακόμα και σε ερωτήματα που αφορούσαν στις προσωπικές τους εμπειρίες. Έτσι, βλέπουμε τους εκπαιδευτικούς να είναι σχετικά σκεπτικοί αναφορικά με τις συνθήκες, με βάση τις οποίες υλοποιήθηκε η εξ αποστάσεως διδασκαλία καθώς και για τα αποτελέσματα αυτής. Για τον λόγο αυτό, δεν έχουμε αρκετά στοιχεία, ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό ευκολίας χρήσης των πλατφορμών της τηλεκπαίδευσης από τους ίδιους, την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν από τους ίδιους για τους/τις μαθητές/τριές τους στο μάθημα της γλώσσας αλλά και σχετικά με το ερώτημα που αφορούσε στην κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Διαπιστώθηκε, επίσης, η ανησυχία τους για την επάρκεια των τεχνολογικού εξοπλισμού τους και τις γνώσεις που είχαν για τη χρήση του. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν ήταν έτοιμοι/ες και κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για την εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας και για την ανάπτυξη νέων τρόπων διδασκαλίας μέσω αυτής. Είναι γεγονός, βέβαια, ότι δεν επιμορφώθηκαν πριν από τη χρήση της και σε πολλές περιπτώσεις ήταν αυτοδίδακτοι/ες για τον λόγο αυτό η ανάγκη για επιμόρφωσή τους τονίζεται επίσης από την έρευνα των Σταχτέα & Σταχτέα (2020). Αυτό συνέβη, διότι δεν υπήρχε κάποιο πλαίσιο που να υποστήριζε το έργο των εκπαιδευτικών τη δεδομένη χρονική στιγμή και να προωθούσε τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό τους, ιδίως όταν αυτοί/ες στο σύνολό τους είναι άτομα με πάνω από 50 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι/ες δυσκολεύτηκαν στην χρήση των εφαρμογών και απευθύνθηκαν σε δικά τους άτομα που μπορούσαν να τους βοηθήσουν στην πρακτική εφαρμογή τους.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι χάθηκε η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία εύρεσης αξιόπιστων εφαρμογών και μέσων που μπορούσαν να υποστηρίξουν τη συνεργασία γονέων και δασκάλων με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της διδασκαλίας και συνεπώς, την βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών. Οι πλατφόρμες που ήταν διαθέσιμες εκείνη τη στιγμή για τη διεξαγωγή της εκπαίδευσης ήταν: η ηλεκτρονική τάξη, στην οποία ανεβαίνει το εκπαιδευτικό υλικό προς μελέτη, πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης στις οποίες πραγματοποιείται η εξ αποστάσεως σύγχρονη διδασκαλία και η ηλεκτρονική αλληλογραφία σε ένα δίκτυο στο οποίο συμμετέχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί αλλά όχι γονείς.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο γεγονός ότι και οι ίδιοι αντιμετώπισαν δυσκολίες συνδεσιμότητας στα διαδικτυακά μαθήματα λόγω αδύναμου σήματος Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο πως όμοια με τους/τις μαθητές/τριες, έτσι και οι εκπαιδευτικοί ξόδεψαν περισσότερο χρόνο μπροστά από τις οθόνες, εύρημα που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Μαλισιόβα (2022) ενώ προσπάθησαν να είναι υποστηρικτικοί/ες στην ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών, προκειμένου να βιώσουν όσο πιο ομαλά γίνεται αυτή τη μεταβολή και τη διαρρύθμιση στη διδασκαλία. Η αλλαγή συνθηκών και περιβάλλοντος δεν ήταν φυσικά εύκολη. Εν τούτοις, προσπάθησαν οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν τους/τις μαθητές/τριες στην ιδεολογία και στον τρόπο εκπαίδευσης μέσω διαδικτυακών μαθημάτων.

Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά απέκτησαν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων από αυτές που θα αποκτούσαν εάν τα μαθήματα γινόντουσαν δια ζώσης και σε περίπτωση που σχολική μονάδα ήταν ανοιχτή και προσβάσιμη σε όλους τους. Αντίθετα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν αρνητική άποψη σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εύρημα που συμπνέει με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπως αυτή της Μαλισιόβα (2022). Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι μερικά από τα γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την περιοχή διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους και περισσότερο υποστηρικτικοί καθώς οι μαθητές τους κατέκτησαν κάποιους στόχους καθώς επίσης χειρίζονταν με μεγαλύτερη ευκολία τα τεχνολογικά μέσα.

Μπορούμε, επίσης, να πούμε ότι η διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης όσο εύκολη ή δύσκολη κι αν φάνηκε στον καθένα και την κάθε μία, δεν ήταν ουσιαστική καθώς δεν υπήρχε συγκεκριμένο πλαίσιο που να υποβοηθούσε στην κατάκτηση των στόχων των μαθητών/τριών. Έτσι, οι μαθησιακά αδύναμοι/ες μαθητές/τριες που παρουσιάζουν ανικανότητα να συμβαδίσουν με την ύλη, δεν κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους και να δείξουν συνέπεια απέναντι στα καθήκοντά τους. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο στους/στις μαθησιακά δυνατούς/ες μαθητές/τριες καθώς κατάφερα να συμβαδίσουν με το επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο, οι αδύναμοι/ες μαθησιακά μαθητές/τριες έγιναν ακόμα πιο αδύναμοι/ες, ενώ οι μαθησιακά δυνατοί/ες μαθητές/τριες απέκτησαν περισσότερες γνώσεις, διευρύνοντας το χάσμα που υπήρχε μεταξύ τους εύρημα που επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Κατσιάπη και Βαλασίδου (2021) αλλά και της Μαλισιόβα (2022).

Βρέθηκε, ακόμα, ότι από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης επηρεάστηκαν η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και συνεπώς η επικοινωνία και ο τρόπος έκφρασης τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και στην έρευνα που διεξάγει από τη Μαλισιόβα (2022). Μία ακόμα παράμετρος που επηρεάστηκε είναι και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές καθώς δεν δόθηκαν οι απαραίτητες ευκαιρίες κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων. Αντίθετα, φαίνεται ότι παραιτήθηκαν από τη διαδικασία καθώς δεν είχαν αρκετά

κίνητρα για μάθηση. Αυτό ίσως οφείλεται και στο γεγονός ότι δυσκολεύτηκαν να συμβαδίσουν με την ύλη και ότι ήταν αρκετά δύσκολο για αυτούς να κατακτήσουν μεγάλο μέρος των γνωστικών στόχων που είχαν θέσει. Διαπιστώθηκε επίσης ότι τα παιδιά δεν είχαν πρόσβαση στην πλειονότητά τους σε ένα ήσυχο μέρος, που θα μπορούσε να τους παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για να διαβάσουν και να εξασκηθούν. Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν με εκείνα τα ευρήματα των ερευνών των Thomas και Rogers (2020) και Ferri, Grifoni, & Guzzo (2020) αλλά και ερευνών που έγιναν σε άλλες χώρες όπως των Owusu-Fordjour, Koomson, και Hanson (2020).

5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με κύριο σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στις τάξεις Γ' και Δ' δημοτικού, όπως αυτή εξελίχθηκε κατά την περίοδο του COVID-19 λόγω της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Θα ήταν σκόπιμο να διενεργηθεί μία παρόμοια έρευνα, που θα εστιάζει και στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού σχολείου προκειμένου να εξεταστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα της γλώσσας και το αντίκτυπο της τηλεκπαίδευσης στη μάθηση των παιδιών. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα άλλων μαθημάτων, όπως είναι: τα μαθηματικά, η φυσική, η ιστορία, η γεωγραφία, η μουσική κ.ά. και ο τρόπος με τον οποίο αυτά επηρεάστηκαν από την εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Εμπλουτίζοντας το θέμα της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα μπορούσε επίσης να διενεργηθεί έρευνα σχετικά με τις ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις της διδασκαλίας μέσω διαδικτύου αλλά και τις αντίστοιχες επιπτώσεις, που είχε η εξάπλωση της πανδημίας και ο κατ'οίκον περιορισμός. Επιπλέον, αξίζει να διερευνηθεί το αντίκτυπο της τηλεκπαίδευσης και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες (γυμνασίου, λυκείου και πανεπιστημίου). Τέλος, η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών σε πανελλαδικό, πανευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον κλάδο της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας.

Οι παραπάνω έρευνες θα μπορούσαν να προσθέσουν στα μεθοδολογικά τους εργαλεία ερωτηματολόγια που βρίσκονται σε έντυπη μορφή αλλά και συνεντεύξεις με σκοπό να προσελκύσουν τις απόψεις των ίδιων των μαθητών/τριών, των γονέων και κηδεμόνων τους, των εκπαιδευτικών, των συμβούλων της εκπαίδευσης αλλά και των διευθυντών/ντριών με σκοπό τη διαμόρφωση μίας σφαιρικής άποψης σχετικά με τα θέματα. Έτσι, οι έρευνες θα διεξαγόntonταν τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο.

5.5 Αδυναμίες και προβλήματα της έρευνας

Μολονότι η παρούσα έρευνα είχε ενδιαφέρον τόσο ως προς το θέμα και την προσέγγισή του όσο και ως προς τη διεξαγωγή του, αξίζει να αναφερθούν μερικές αδυναμίες και περιορισμοί που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ειδικότερα όταν πρόκειται για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αρχικά, ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών στο δείγμα της έρευνας υπήρξε αρκετά μικρός, παρά το μεγάλο χρονικό περιθώριο διεξαγωγής της. Ήταν δύσκολο να βρεθούν πρόθυμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες πληρούσαν τα κριτήρια για να συμμετέχουν στην έρευνα. Για τον λόγο αυτό, παρόλο που προσεγγίστηκαν χιλιάδες εκπαιδευτικοί μέσω ομάδων, μόνο 87 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν στην έρευνα. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν και να εξαχθούν με ασφάλεια ώστε να ισχύουν για όλο τον πληθυσμό στο σύνολό του.

Ακόμα, το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο, συντάχθηκε από την ερευνήτρια και δόθηκε στους πρωταγωνιστές χωρίς να είναι σταθμισμένο. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει ελεγχθεί η καταλληλότητα και η αξιοπιστία του καθώς επίσης κι ότι τα ερωτήματα που εμφανίζονται σε αυτό ίσως δεν παρατίθενται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκμαιεύουν αληθινές απαντήσεις. Για τον λόγο αυτό είναι εύκολο να υποθέσουμε πως οι ερωτήσεις ίσως να επηρεάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο έχουν τεθεί. Επίσης, η επιλογή σύνταξης ενός ερωτηματολογίου, που βασίζεται στη μέθοδο των πολλαπλών απαντήσεων, περιορίζει τον βαθμό έκφρασης των συμμετεχόντων και αποκλείει πολλές φορές απαντήσεις που ενδεχομένως η ερευνήτρια να μην είχε τη δυνατότητα να προβλέψει ως πιθανές περιπτώσεις έκφρασης της πραγματικότητας. Ίσως, η επιλογή μίας περισσότερο ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων να μπορούσε να αναδείξει αβίαστα, τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο του COVID-19.

Τέλος, μία ακόμα από τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την περίοδο συγγραφής της παρούσας εργασίας είναι η απουσία ποικίλων βιβλιογραφικών πηγών που θα μπορούσαν να προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τα αποτελέσματα αυτής. Η κύρια πηγή πληροφοριών αναφορικά με το κεφάλαιο που σχολιάζει την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας, αποτέλεσαν διαδικτυακοί ιστότοποι κρατικοί και μη, αλλά και η μελέτη των διατάξεων, υπουργικών αποφάσεων, ΦΕΚ και διαρρυθμίσεων που έλαβαν χώρα τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Paradimitriou, S. T. (2020). Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 49-66.
- Αθανασίου, Α. (2020). *Οι απόψεις των διδασκόντων/ουσών για τη λειτουργία της γλώσσας και τη γλωσσική διδασκαλία στο σημερινό Λύκειο: Μια Κριτική Ανάλυση Λόγου*.
- Αθανασούλα –Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.(Τομ.Α΄)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Αναστασιάδης Π. *Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοικτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης»*. *Ανοικτή Εκπαίδευση* 2020, 16, 20-48.
- Ανδρεαδάκης Ν., & Καδιανάκη Μ. (2010). *Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού*. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2010.271>
- Ατζίνα, Λ. (1999). *Ο εισαγωγικός λόγος για την ψυχανάλυση στην Ελλάδα: Παιδαγωγοί και προοδευτικοί εκπαιδευτικοί*. *Δοκίμες*, 8, 157-176. https://www.academia.edu/32186172/%CE%B4%CE%BF%CE%BA%CE%B9%CE%BC%CE%20%AD%CF%82_dokimes_1994_2016_%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%95%CE%20%A7%CE%9F%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%91
- Βότση, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας*. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Gutenberg.
- Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα*. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα*. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γιαννίκη, Ε. (2022). *Κίνητρα και εμπόδια των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 (2020-2021)*.

- Γιάννου, Β. (2013). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή: η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία του με μαθητές, μαθήτριες* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Γκλέζου, Ν. (2019). Η θεωρία κοινωνικοποίησης του Parsons στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 152. <https://doi.org/10.12681/edusc.1704>
- Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α' (2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 165-211), Ε. Α. Π.
- Δερμιτζάκης, Μ. & Ιωαννίδη, Β. (2004). *Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού-Αξιοποίηση αρχών της προαγωγής της υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Τμητικός Τόμος Λουκά Σπάρου, 329-339.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2013). *Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ*. Περιοδικό «*Τα εκπαιδευτικά*». ISSN 1792-7102. Τεύχος 105-106 (σελ. 60-73)
- Καραγιάννη, Ε., & Κλαδάκης, Ι. (2012). *Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012
- Κατσιάπη, Χ. & Βαλασίδου, Α. (2021). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού. Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας Γ' Λυκείου. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 17 (2), 176-193 Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου, 2022, από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25391>
- Καυάλη, Δ. (2023). Διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των μαθημάτων της Γλώσσας και της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού.
- Κεσσοπούλου, Μ., & Τσιμπιδάκη, Α. (2021). *Ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας την περίοδο της πανδημίας COVID-19*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10(1), 137-160.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα
- Κοντάκος, Α. (2013). *Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας Κοινωνικών Συστημάτων του N. Luhmann*. Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (Επιστ. Επιμ. Σειράς), Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 6: Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα, σ. 148-162. Αθήνα: Διάδραση
- Κοντάκος, Α. (2016) *Σκέψεις για μια πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης*. Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση, τ.8, 67-95

- Κοντάκος, Α. (2018). *Βήματα στη διαμόρφωση μιας θεωρίας σχολικής ανάπτυξης ή ανάπτυξης σχολικών μονάδων*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Π.Μ.Σ: Σχολική συμβουλευτική και καθοδήγηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Gutenberg
- Κούρτη, Ε. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: θεωρητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Μάγια
- Κούρτη, Ε. (2011). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διερεύνηση και συνεργασία. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Γρηγόρης
- Κρίβας, Σ. (1999). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική Θεματική*. Gutenberg.
- Κωνσταντίνου Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Καντζηλάρη.
- Κωφίδου, Κ. (2021). *Η εργασιακή επισφάλεια και οι συνέπειές της: η περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*.
- Λαζάρου, Μ., Παπαγεωργιάκης, Π., & Φούζας, Γ. (2016). *Η εισαγωγή και εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών ως παράγοντας διοικητικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση*. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 503-516.
- Λάσκος, Χ. (2006). *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15030>
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). *Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση*. Στο: Δ. Λιοναράκης, Α. (2001β). *Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε;* Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τομ. Α , (σσ. 185-194). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο: Λιοναράκης Α.(επιμ), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*(σσ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης*. Στο: *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, (σελ. 13- 38). Πάτρα: Ε.Α.Π
- Μαγκλάρας, Β. (2013). *Θεωρίες κοινωνικών συστημάτων. Parsons, Luhmann, Habermas*. Σιδέρης.

- Μαλέτσκος, Α. (2015). *Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Μαλικιόση - Λοΐζου, Μ. (1993). "Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού." Αθήνα: Νέα Παιδεία, τεύχος 67.
- Μαλισιόβα, Α. (2022). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 μέσα από τα μάτια των παιδιών: απόψεις και προβληματισμοί μαθητών/-τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(7Α), 93-105.
- Μανδήλας, Α. (2018). Η επιχειρηματολογική επιστολή: ένα σενάριο διδασκαλίας της γλώσσας για το δημοτικό σχολείο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δάρδανος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ.
- Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (2η έκδ.). Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (2η έκδ.). Ε.Α.Π.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Gutenberg, 1996
- Μπαλιάμης, Π. (2018). *Αποτίμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο γνώσεων. Διερεύνηση του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής των επιμορφωμένων. περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μεσσηνίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Μπαλάς, Α. (2018). *Ο ριζοσπαστισμός στο χώρο της παιδαγωγικής: από το Γληνό στην Κριτική Θεωρία*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής, Θεωρητικές, Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Ιστορία και στην Τοπική Ιστορία. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/956/BaltasAthanasios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2014). *Από την Αγωγή στην Εκπαίδευση. Επισημάνσεις στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Διάδραση
- Μπαμπινιώτης Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Β' έκδ.*, Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα
- Μπάτος, Κ. (2017). *Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις και πρακτικές διευθυντών του Νομού Κορινθίας*.
- Νημά, Ε. (2004). *Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία*. Επιστημονικό βήμα, 3, 15-29.
- Νικολάου, Γ. (2006). *Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη*.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1997). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαδάκη-Μιχαλίδη, Ε. (2012). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014). *Ο ρόλος των διδασκόντων και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης τους σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2021). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον καιρό της πανδημίας: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την ετοιμότητα, τις προκλήσεις και τις μετά-COVID εκπαιδευτικές πρακτικές*.
- Περπερίδης, Π. (2008). *Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Φιλοσοφίας). <https://ikee.lib.auth.gr/record/109096/files/gri-2008-1867.pdf>
- Πολυζοπούλου, Α. (2018). *Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/τρια*. Χώροι για το παιδί/Η Χώροι του παιδιού;, 1, 1133-1149. doi.org/10.12681/%CF%87%CF%80.1474
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Σαμαρά, Σ. (2003). *Λογισμικό εφαρμογών για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο. Γενική επισκόπηση-Παιδαγωγική αξία και χρήση Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*.
- Σουτόπουλος, Ν., & Γεωργίτσης, Ν. (2021). *Στάσεις, αντιλήψεις και ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας για την ΕξΑΕ κατά την έκτακτη περίσταση Μαρτίου-Μαΐου 2020 λήψης μέτρων πρόληψης του ΥΠΑΙΘ κατά του COVID-19*. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 145-153.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας Σ. (χχ). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 13. Ανακτήθηκε στις 20/1/2024. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005) "*Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία*", Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Διάδραση.

- Σταμάτης, Π. Ι., & Ψαρριανού, Ι. Ε. (2018). *Διερεύνηση της κινησιακής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια διδακτικών δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 63.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2018). «Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδασκαλίας με επικοινωνιακά "χαρακτηριστικά"». Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τ. 10, Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εφαρμογές της Συστημικής Προσέγγισης και η Εκπαιδευτική Μηχανική της, σελ. 193-208, Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-81-1
- Σταχτιάς, Χ., & Σταχτιάς, Φ. (2020). *Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας*. Επιστήμες Αγωγής, 2020
- Τζωρτζάκη, Μ. (2012). *Κατασκευή ταυτότητας στο διαδίκτυο*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Σύρος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και Συστημάτων, Σχεδίαση Διαδραστικών και Βιομηχανικών Προϊόντων και Συστημάτων.
- Φουρλά, Ε. (2023). *Ανισότητες και τηλεκπαίδευση την περίοδο του Covid 19. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία*.
- Φύκαρης, Ι. & Μήτση, Π. (2014). *Η μετάβαση της διδακτικής από την παραδοσιακή πλαισίωση στη μετανεωτερική προοπτική: Τάσεις και δυνατότητες*. <https://docplayer.gr/5266861-I-metavasi-tis-didaktikis-aro-tin-paradosiaki-plaisiosi-sti-metaneoteriki-prooptiki-taseis-kai-dynatotites.html>
- Χαραλάμπους, Ν., (2000). *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Στο Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα : «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Τάσεις και εφαρμογές». 8-9 Δεκεμβρίου 2000, Θεσσαλονίκη. <https://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>
- Χρυσafίδης Κ. (1994). *Βιοματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Gutenberg

Μεταφρασμένη

- Ballantine & Hammack (2015) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Μία συστημική ανάλυση*. (Γούβας Δ., Γουβιάς Δ. Επιμ.) (Κοσμά Υ., Κουρμεντάλα-Νταμπαράκη Γ. Μετ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J., (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. (Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου Επιμ., Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Κίζικας Δ. Μετ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου Ανάπτυξη*. (Μπεξεβέγκης Η. Επιμ.) (Αντωνοπούλου Ζ. Μετ.). Gutenberg.

Ritzer, G & Stepnisky J. (2012). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία (2η έκδοση)*. (Κολοκύθα Μ. Επιμ.). (Χρηστίδης Ε. Γ., Βρεττού Μ. Μετ.). Κριτική.

Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία*. (Λίβος Ν. Μετ.) Κριτική.

Ξενογλώσση

Aithal, P. S. and Aithal, Shubhrajyotsna, (2016). *Impact of On-Line Education on Higher Education System*. International Journal of Engineering Research and Modern Education (IJERME), Vol. 1(1), pp. 225-235, 2016 ISSN: 2455–4200, DOI/10.5281/zenodo.161113., Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2977427>

Ali ABDUL KHALEQ, M., & R Hadi, N. (2022). *Impact of e-learning in pharmacy and medical education, advantages and disadvantages of its adoption in higher education*. Minar International Journal of Applied Sciences and Technology.

Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Second Edition. AU Press Canada. Athbasca University

Argyle, M. (2013). *"Bodily Communication"*. New York: Routledge

Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). *The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education*. International journal of instructional technology and distance learning, 12(1), 29-42.

Arkorful, Valentina. (2014). *The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education..* 2. 396.

Birdwhistell, R. (1970) *"Kinesics and context: essays on body motion communication"*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Birdwistell, R. L. (1970). *The cistercian sign language*. A study in non verbal communication.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2747599/mod_folder/content/0/COMPLEMENTAR%20-%201969%20-%20Blumer%20-%20Symbolic%20Interactionism.pdf

Bol, L., & Garner, J. K. (2011). *Challenges in supporting self-regulation in distance education environments*. Journal of Computing in Higher Education, 23, 104-123.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi.

Catalano, A. J., Torff, B., & Anderson, K. S. (2021). Transitioning to online learning during the COVID-19 pandemic: Differences in access and participation among students in disadvantaged school districts. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(2), 258-270.

- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of test*. Psychometrika, 16, 297-334.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). *Implementation, Sustainability, and Scaling Up of Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools*. *School Psychology Review*, 32(3), 303–319. <https://doi.org/10.1080/02796015>.
- Emua, C.I. & Ogunjemilua, A.A. (2022). *E-Learning and Its Implication on Teaching and Learning Process for Educational Sustainability*, *Journal of Economic, Social and Educational Issues*, 2(2), 125-133.
- Eyles, A., Gibbons, S., & Montebruno, P. (2020). COVID-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?.
- Faheem, S. A. M. E. E. N. A., & Aparna, P. A. L. L. E. (2014). *Interpersonal communication skills in academic and scholastic perspective: Barriers and solutions*. *International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences*, 2(12), 63-72.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). *Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes*. *Learning and instruction*, 29, 1-9.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. *Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. *Die Deutsche Schule*. 78(3), 275-293
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). *Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations*. *Societies*, 10(4), 86.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Cassel ISBN:0304324221
- Gamage, A. N. K. K. (2022). *Importance of effective communication to minimize disputes in construction projects*. *Sch J Eng Tech*, 7, 128-140.
- Gerbic, P. (2006). *To post or not to post: Undergraduate student perceptions about participating in online discussions*. Paper presented at the Proceedings of the 23rd annual ASCILITE conference, University of Sydney, Australia. Retrieved from the ASCILITE website: <http://www.ascilite.org.au>
- Gonzalez, T., De la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*. arXiv preprint arXiv:2004.09545.
- Gülbahar, B. (2020). *Teachers' views about the communication between school principal and teachers*. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 221-237. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/56190/710956>
- Habermas, J. (1970). *Towards a theory of communicative competence*. *Inquiry*, 13(1-4), 360–375. <http://dx.doi.org/10.1080/00201747008601597>
- Hameed, S. Badii, A. & Cullen, A. J. (2008). *Effective e-learning integration with traditional learning in a blended learning environment*. *European and Mediterranean conference on information system*, (25-26).

- Harris, T. E., & Sherblom, M. D. (2010). *Applied Organizational Communication: Theory and Practice in a Global Environment*.
- Hasson D., Arnetz B. B. (2007). *Validation and Findings Comparing VAS vs. Likert Scales for Psychosocial Measurements*. International Electronic Journal of Health Education, 8: 178-192.
- Jones, B. L., *Self-Efficacy and Personal Goals in Classroom Performance: The Effect of Task Experience*, PhD Dissertation, Graduate School of Management, Kent State University (1996).
- Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). *Systems theories: Their origins, foundations, and development*. In J. S. Jordan (Ed.), *Systems theories and a priori aspects of perception* (pp. 47-74). Elsevier Science. [http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115\(98\)80017-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115(98)80017-4)
- Locke, T., & Daly, N. (2006). *Politeness and face in digitally reconfigured e-learning spaces. Paper presented at the Language, Culture and Technologies Conference*, (May 2006), Kaunas University of Technology. Retrieved from <http://www.cceol.com>
- Lubienetzki, U., Schüler-Lubienetzki, H. (2022). *Disturbed Communication. In: How We Talk to Each Other - The Messages We Send With Our Words and Body Language*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64437-9_4
- Luhmann, N. (1971). *Sinn als Grundbegriff der Soziologie*. (Habermas J. & Luhmann N. Eds.). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005). *Social systems*. (Bednarz Jr. Ed). Stanford Univ. Press. https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=zVZQW4gxXk4C&oi=fnd&pg=PR9&dq=introduction+to+social+systems+theory&ots=7GJPN78JVVQ&sig=r1_ygu7gj_ADbEPqRMcoV9ipwZA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Lynch, T.G., Woelfl, N.N. and Steele, D.J., *Learning style influences student examination performance*. The American J. of Surgery, 176, 62-66 (1998).
- Meeter, M., Bele, T., Den Hartogh, C., Bakker, T., De Vries, R. E., & Plak, S. (2020). *College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders*.
- Mele, C., Pels, J., & Polese, F. (2010). *A brief review of systems theories and their managerial applications*. Service science, 2(1-2), 126-135. https://doi.org/10.1287/serv.2.1_2.126
- Meyer, H. D., Rowan, B. (2006). *Institutional Analysis and the study of Education*. State University of New York Press, Albany. https://www.academia.edu/6427023/Institutional_Analysis_and_the_Study_of_Education
- Montacute, R. (2020). *Social mobility and COVID-19*. The Sutton Trust. Διαθέσιμο στο <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-and-Social-Mobility-1.pdf>
- Moore, L. (2012). *Symbolic Interactionism and Moral Hazards in Higher Education*. *Administrative Issues Journal*, 2(2), 26–39. <https://doi.org/10.5929/2012.2.2.3>
- Moore, M. G. (Ed.). (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.

- Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., & Sethi, A. (2020). *Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era: Online learning during COVID-19 pandemic era*. Pakistan Journal of Medical Sciences, 36(COVID-19-19 - S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID-19-S4.2785>
- Mumford, A. (1999). *Effective learning*. CIPD Publishing.
- Murphy, J. W. (1982). TALCOTT PARSONS AND NIKLAS LUHMANN: TWO VERSIONS OF THE SOCIAL" SYSTEM". *International Review of Modern Sociology*, 291-301.
- Outhwaite, L. (2020). *Inequalities in Resources in the Home Learning Environment* (No. 2); Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education: London, UK.
- Owusu-Fordjour, C.; Koomson, C.K.; Hanson, D. The impact of Covid-19 on learning-the perspective of the Ghanaian student. *Eur. J. Educ. Stud.* 2020. [CrossRef]
- Parsons, T. (1951). *THE SOCIAL SYSTEM*. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/The-Social-System-by-Talcott-Parsons.pdf>
- Parsons, T. (1953). *"The Superego and the Theory of Social Systems*. In T. Parsons, R.F. Bales, and E.A. Shils (eds.), *Working Papers in the Theory of Action*, pp. 13-29. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1970). On Building Social System Theory: A Personal History. *Daedalus*, 99(4), 826–881. <http://www.jstor.org/stable/20023975>
- Parsons, T. (1978). *Action Theory and the Human Condition*. New York: The Free Press.
- Perry, E. H., & Pilati, M. L. (2011). Online learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 95-104.
- Peter Mortimore (1993) *School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching, School Effectiveness and School Improvement*, 4:4, 290-310, DOI: 10.1080/0924345930040404
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). *Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity*. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.
- Poyatos, F. (Ed.). (1997). *Nonverbal Communication and Translation: New perspectives and challenges in literature, interpretation and the media* (Vol. 17). John Benjamins Publishing.
- Rolff, H.-G., & Tillmann, K.-J. (1980). *Schulentwicklungsforschung. Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive*. In: H.-G. Rolff, K. Klemm, K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 1). Weinheim: Juventa, S.237-264
- Routledge.Hatip, A. (2020). *The Transformation of Learning During COVID-19 Pandemic Towards The New Normal Era*. [online] Sciencedirect.com.

https://www.researchgate.net/publication/346530773_The_Transformation_Of_Learning_During_COVID-19_Pandemic_Towards_The_New_Normal_Era

- Shamus, K. (2020). Erving Goffman, *The presentation of self in everyday life* (1959). *Duke University Press*, 32(2), 397-404. Web: https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). *Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers*. *Computers & Education*, 110, 35-50.
- Sharma, V. (2021). *Digital Platforms in Post COVID-19: Transform Challenges into Opportunities. Teaching And Learning In COVID Era* (ISBN 978-81- 946006-9-5). doi: 10.1007/s11125-020-09464-3
- Siljanovska, L., & Stojcevska, S. (2018). *A Critical Analysis of Interpersonal Communication in Modern Times of the Concept “ Looking Glass Self (1902) ” By Charles Horton Cooley*. *SEEU Review*, 13(1), 62–74. <https://doi.org/10.2478/seeur-2018-0007>
- Soffer, T., & Nachmias, R. (2018). *Effectiveness of learning in online academic courses compared with face-to-face courses in higher education*. *Journal of Computer assisted learning*, 34(5), 534-543. <https://doi.org/10.1111/jcal.12258>
- Spooren P., Mortelmans D., Denekens J. (2007). *Student evaluation of teaching quality in her education: development of an instrument based on 10 Likert-scales*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32/6: 667-679.
- Stoll, L. (2006). *The future of educational change: system thinkers in action: response to Michael Fullan*. *Educational Change*. 7(3), 123–127. . <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0004-5>
- Thomas, M.S.; Rogers, C. Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects* 2020, 1.
- Thomas, M.S.C., Rogers, C. (2020). *Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis*. *Prospects* 49, 87–90. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Verawardina, U., Asnur, L., Lubis, A.L., Hendriyani, Y., Ramadhani, D., Dewi, I.P., Darni, R., Betri, T.J., Susanti, W., & Sriwahyuni, T. (2020). *Reviewing Online Learning Facing the COVID-19 Outbreak*.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). *Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis*. *Developmental Review*, 57, 100912.
- Westberry, N. C. (2009). *An activity theory analysis of social epistemologies within tertiary-level eLearning environments* (Thesis, Doctor of Philosophy (PhD)). University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10289/4184>
- Whitchurch, G. G., & Constantine, L. L. (1993). Systems theory. *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*, 325-355.

Yu, Z. (2021). The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 14.

Yusuf, B.N. (2020). *Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the COVID-19 outbreaks*. *Adv. Soc. Sci. Res. J.*, 7, 205–212. [CrossRef]

Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Β. Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας- Θράκης και Ηπείρου. Ανασύρθηκε στις 18/04/2010 από το, http://artemis.eap.gr/ICODL2009/ICODL_5/My%20Webs/ICODL/A1-PDF/23.pdf

Υπουργικές αποφάσεις, Νόμοι και Διατάγματα

Υ.Α. ΑΡ.ΠΡ. 64075/Δ3, Επαναλειτουργία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανακτήθηκε από το: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%95%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3_%CE%95%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A3_%CE%A3%CE%9C%CE%95%CE%91%CE%95_%CE%A0_%CE%95_final_27_5_2020.pdf

Υ.Α. Αρ. Πρωτ. : 155692/ΓΔ4, Οδηγίες και πληροφορίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, ανακτήθηκε από το: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/155692_%CE%93%CE%944_14_11_20_%CE%95%CE%9E_%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%95%CE%A9%CE%A3_%CE%A0%CE%95_%CE%94%CE%95.pdf

Υ.Α. Αριθμ. Δια/ΓΠ.οικ. 16397/2020, ΦΕΚ 731/Β/9-3-2020. Επιβολή του μέτρου προσωρινής απαγόρευσης των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών λειτουργιών με φυσική παρουσία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων των Περιφερειακών Ενοτήτων Ηλείας, Αχαΐας και Ζακύνθου για το χρονικό διάστημα από 9.3.2020 έως και 18.3.2020, όπως ανακτήθηκε από το <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/upourgike-apophase-dia-gp-oik-16397-2020.html>

Φ8/38091/Δ4/16-03-2020 Διαβίβαση Οδηγιών Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, όπως ανακτήθηκε από το <https://blogs.sch.gr/dipearg/files/2020/03/38091-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%92%CE%99%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%97-%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%A9%CE%9D-%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3-%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A9%CE%9D-%CE%95%CE%9E-%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%95%CE%A9%CE%A3-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%CE%A3-2020.pdf>

Ν. 4682/2020 [Α 76/3-4-2020](#), ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4682 Κύρωση: α) της από 25.2.2020 Π.Ν.Π. «Κατεπείγοντα μέτρα αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης κορωνοϊού» (Α' 42),

β) της από 11.3.2020 Π.Ν.Π. «Κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών της εμφάνισης του κορωνοϊού COVID-19 και της ανάγκης περιορισμού της διάδοσής του» (Α΄ 55) και γ) της από 14.3.2020 Π.Ν.Π. «Κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης της ανάγκης περιορισμού της διασποράς του κορωνοϊού COVID-19» (Α΄ 64) και άλλες διατάξεις.

Υ.Α. Αριθμ. 57233/Υ1/2020, ΦΕΚ 1859/Β/15-5-2020. Σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, όπως ανακτήθηκε από το <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpraidouse/upourgike-apophase-57233-y1-2020.html>

Υ.Α. 120126/ΓΔ4/2020 (ΦΕΚ 3882/Β΄ 12.9.2020), Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021, όπως ανακτήθηκε από το: https://elinyae.gr/sites/default/files/2020-09/3882%CE%B2_2020.pdf

ΦΕΚ 303Β/13-03-2003

ΦΕΚ 304Β/13-03-2003

Ιστότοποι

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%95%CE%9F%CE%94%CE%A5_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82_%CE%A3%CE%9C%CE%95%CE%91%CE%95.pdf

<https://www.consilium.europa.eu/el/policies/coronavirus/timeline/>

<https://COVID-19.gov.gr/nomothesia-gia-ton-COVID-19/>

Παράρτημα

Σύνδεσμος για το ερωτηματολόγιο:

<https://forms.gle/5sn4Ke4wHtMiZ9BN9>

Ερωτηματολόγιο

Ονομάζομαι Ελένη Νέρουππου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά στο αντίκτυπο της τηλεκπαίδευσης και τα αποτελέσματά της στο μάθημα της γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Δίνεται στο πλαίσιο της διπλωματικής ερευνητικής μου εργασίας και σας διαβεβαιώνω ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές καθώς και ότι θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Για τον λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

A. Δημογραφικά στοιχεία:

1. Φύλο	Άνδρας Γυναίκα Άλλο:
2. Ηλικία	22-30 31-40 41-50 >51
3. Σπουδές	A' Πτυχίο B' Μεταπτυχιακό Πτυχίο Διδακτορικό Άλλο:
4. Ειδικότητα	
5. Έτη υπηρεσίας	0-4 5-9 10- 14 15-19 20- 24

	>25
6. Υπηρετείτε στη σχολική μονάδα ως	Αναπληρωτής/τρια Μόνιμος/η με οργανική θέση Μόνιμος/η σε διάθεση/ με απόσπαση Ωρομίσθιος/α
7. Σχολική χρονιά για την οποία επιθυμείτε να απαντήσετε	2019-2020 2020- 2021 2021- 2022 2022- 2023
8. Περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετήσατε το σχολικό έτος 2020- 2021	Αγροτική Ημιαστική Αστική
9. Τάξη για την οποία επιθυμείτε να απαντήσετε	Γ΄ Δ΄ Γ΄ και Δ΄

B. Μαθησιακοί στόχοι ανά τάξη (Ανακατεύθυνση ανάλογα με την απάντηση που δίνεται στο ερώτημα Α.8Α και Α.8Β)

1. Ανακατεύθυνση Γ΄ τάξη

Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες:

(Σημειώστε, για καθένα κριτήριο ξεχωριστά, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ
Στην ανάγνωση					
Στην προφορική έκφραση					
Στην παραγωγή γραπτού λόγου					
Στην χωροταξική αντίληψη του γραπτού					
Στην ακολουθία οδηγιών					
Στη διατύπωση γνώμης με επιχειρήματα					
Στην έκφραση των συναισθημάτων					
Στην εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων					
Στην χρήση σημείων στίξης					
Στην εκμάθηση των χρόνων των ρημάτων					
Στην κλίση ουσιαστικών και επιθέτων					
Στην επεξεργασία λέξεων					
Στην εκμάθηση και χρήση προσωπικών αντωνυμιών					

2. Ανακατεύθυνση Δ΄ τάξη

Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες:

(Σημειώστε, για καθένα κριτήριο ξεχωριστά, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε πολύ	Πολύ	Πόρα πολύ
Στην ανάγνωση					
Στην προφορική έκφραση					
Στην παραγωγή γραπτού λόγου					
Στην χωροταξική αντίληψη του γραπτού					
Στην ακολουθία οδηγιών					
Στη διατύπωση γνώμης με επιχειρήματα					
Στην έκφραση των συναισθημάτων					
Στην εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων					
Στην χρήση σημείων στίξης					
Στην κλίση των ρημάτων					
Στην κλίση ουσιαστικών και επιθέτων					
Στην επεξεργασία λέξεων					
Στη διάκριση των μερών του λόγου					
Στη διάκριση και χρήση αντωνυμιών					
Στη διάκριση και χρήση επιρρημάτων					

Γ. Διαδικτυακά μαθήματα, προσβασιμότητα και λειτουργικότητα

1. Εξοπλισμός που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στα διαδικτυακά μαθήματα	Υπολογιστή Ταμπλέτα Κινητό τηλέφωνο Άλλο.....
2. Εξοπλισμός που χρησιμοποιήσατε στα διαδικτυακά μαθήματα	Υπολογιστή Ταμπλέτα Κινητό τηλέφωνο

	Άλλο.....
--	-----------

3. Πιστεύετε ότι με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές/τριες:

(Σημειώστε, για καθένα κριτήριο ξεχωριστά, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι)

	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ
Παρακολούθησαν λιγότερα μαθήματα					
Παρακολούθησαν τα ίδια μαθήματα που θα παρακολουθούσαν στη δια ζώσης διδασκαλία					
Είχαν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό για την παρακολούθηση των μαθημάτων					
Είχαν δυσκολίες σύνδεσης λόγω αδύναμου σήματος					
Είχαν στο περιβάλλον τους άτομο/άτομα που μπορούσαν να τους/τις βοηθήσουν με τον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων.					
Είχαν στο περιβάλλον τους άτομο/άτομα που μπορούσαν να τους/τις βοηθήσουν με τα μαθήματά τους					
Προσαρμόστηκαν εύκολα στον καινούργιο τρόπο διδασκαλίας					
Χρησιμοποιούσαν με ευκολία τις πλατφόρμες στις οποίες ανεβάζατε υλικό					
Ήταν ενθουσιασμένοι/ες με τα διαδικτυακά μαθήματα					
Ανακάλυψαν καινούριους τρόπους μάθησης					
Ξόδεψαν περισσότερο χρόνο μπροστά σε οθόνες					

4. Ως εκπαιδευτικός, με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης:

(Σημειώστε, για καθένα κριτήριο ξεχωριστά, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι)

	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ
Είχατε τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό για την διεξαγωγή των μαθημάτων					
Είχατε δυσκολίες σύνδεσης λόγω αδύναμου σήματος					
Είχατε στο περιβάλλον σας άτομο που μπορούσε να σας βοηθήσει με τον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων.					
Νιώθατε αυτοπεποίθηση για την χρήση των τεχνολογικών μέσων					
Ήσασταν κατάλληλα προετοιμασμένος/η					
Ανακαλύψατε καινούριους τρόπους διδασκαλίας					
Χρησιμοποιούσατε με ευκολία τις πλατφόρμες					
Ήσασταν ενθουσιασμένος/η με τα διαδικτυακά μαθήματα					
Συνεργαστήκατε περισσότερο απ' ότι συνήθως με τους γονείς					
Ξοδέψατε περισσότερο χρόνο μπροστά σε οθόνες					
Πετύχατε τους στόχους των μαθημάτων					
Καλύψατε την διδακτέα ύλη					
Υποβάλατε τους μαθητές σε κάποιου είδους γραπτής αξιολόγησης					

Ο ρόλος σας ήταν υποστηρικτικός στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών					
--	--	--	--	--	--

Δ. Γνωστικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα (αντίκτυπος στην εκπαίδευση)

1. Θεωρώ ότι, κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, οι μαθητές:

(Σημειώστε, για καθένα κριτήριο ξεχωριστά, επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι)

	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ
Είχαν λιγότερες εργασίες για το σπίτι					
Ανταπεξήλθαν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του μαθήματος					
Απέκτησαν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες απ' αυτές που θα αποκτούσαν αν η σχολική μονάδα ήταν ανοιχτή					
Είχαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους					
Είχαν κίνητρα για μάθηση					
Δυσκολεύτηκαν στην έκφραση και επικοινωνία					
Δυσκολεύτηκαν να συμβαδίσουν με την ύλη					
Δυσκολεύτηκαν στην ανάληψη πρωτοβουλιών					
Κατέκτησαν σε μεγάλο μέρος τους γνωστικούς στόχους					
Συμμετείχαν στο μάθημα					
Οι μαθητές που ήταν αδύναμοι μαθησιακά κατάφεραν να συμβαδίσουν					

Οι μαθητές που ήταν μαθησιακά δυνατοί κατάφεραν να συμβαδίσουν					
Είχαν πρόσβαση σε ένα ήσυχο μέρος για να διαβάσουν					
Είχαν χρόνο για να διαβάσουν τα μαθήματά τους					

ΠΙΝΑΚΕΣ

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ανάγνωση	.340	16	<.001	.815	16	.004
Προφορικά	.298	16	<.001	.846	16	.012
Γραπτός λόγος	.256	16	.006	.827	16	.006
Χωροταξική αντίληψη	.289	16	<.001	.849	16	.013
Ακολουθία οδηγιών	.240	16	.014	.884	16	.044
Γνώμη με επιχειρήματα	.197	16	.096	.880	16	.039
Έκφραση συναισθημάτων	.197	16	.098	.870	16	.027
Ορθογραφία	.240	16	.014	.884	16	.044
Στίξη	.240	16	.014	.884	16	.044
Χρόνοι	.323	16	<.001	.759	16	<.001
Κλίση ουσ.επιθ	.300	16	<.001	.794	16	.002
Επεξεργασία λέξεων	.330	16	<.001	.827	16	.006
Προσωπικές αντωνυμίες	.359	16	<.001	.798	16	.003
Ανάγνωση	.268	16	.003	.869	16	.026
Προφορικά	.224	16	.031	.884	16	.045
Γραπτός λόγος	.256	16	.006	.827	16	.006
Χωροταξική αντίληψη	.276	16	.002	.872	16	.029
Ακολουθία οδηγιών	.306	16	<.001	.827	16	.006
Γνώμη με επιχειρήματα	.359	16	<.001	.798	16	.003
Έκφραση συναισθημάτων	.207	16	.066	.882	16	.041
Ορθογραφία	.327	16	<.001	.838	16	.009
Στίξη	.283	16	.001	.845	16	.011
Κλίση ρημάτων	.271	16	.003	.793	16	.002
Κλίση ουσιαστικών, επιθέτων	.272	16	.002	.787	16	.002
Επεξεργασία λέξεων	.348	16	<.001	.729	16	<.001
Διάκριση μερών λόγου	.393	16	<.001	.750	16	<.001
Αντωνυμίες	.251	16	.008	.888	16	.051
Επιρρήματα	.278	16	.002	.871	16	.028
Λιγότερη παρακολούθηση	.	16	.	.	16	.
Ίδια παρακολούθηση	.300	16	<.001	.794	16	.002
Απαραίτητος εξοπλισμός	.313	16	<.001	.825	16	.006
Αδύναμο σήμα	.	16	.	.	16	.
Άτομο για τεχνολογία	.411	16	<.001	.676	16	<.001
Άτομο για μαθήματα	.287	16	.001	.807	16	.003
Προσαρμογή	.272	16	.002	.787	16	.002
Εύκολη χρήση πλατφορμών	.240	16	.014	.884	16	.044

Ενθουσιασμός	.220	16	.037	.892	16	.061
Νέοι τρόποι μάθησης	.268	16	.003	.796	16	.002
Περισσότερο χρόνο οθόνες	.466	16	<.001	.466	16	<.001
Απαραίτητος εξοπλισμός	.335	16	<.001	.777	16	.001
Αδύναμο σήμα	.480	16	<.001	.507	16	<.001
Άτομο για τεχνολογία	.167	16	.200*	.868	16	.025
Αυτοπεποίθηση τεχνολογικών μέσων	.273	16	.002	.788	16	.002
Κατάλληλη προετοιμασία	.207	16	.065	.858	16	.018
Νέοι τρόποι διδασκαλίας	.271	16	.003	.793	16	.002
Εύκολη χρήση πλατφορμών	.236	16	.018	.809	16	.004
Ενθουσιασμός	.260	16	.005	.878	16	.037
Συνεργασία με γονείς περισσότερο	.212	16	.053	.894	16	.064
Περισσότερο χρόνο οθόνες	.466	16	<.001	.466	16	<.001
Επίτευξη στόχων μαθήματος	.382	16	<.001	.695	16	<.001
Διδακτέα ύλη	.314	16	<.001	.850	16	.014
Γραπτή αξιολόγηση	.247	16	.010	.806	16	.003
Ψυχική ενδυνάμωση μαθητών	.414	16	<.001	.644	16	<.001
Λιγότερες εργασίες	.480	16	<.001	.507	16	<.001
Ανταπεξέληκαν σε απαιτήσεις	.411	16	<.001	.676	16	<.001
Περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες	.348	16	<.001	.729	16	<.001
Αλληλεπίδραση	.224	16	.030	.851	16	.014
Κίνητρα μάθησης	.220	16	.037	.892	16	.061
Δυσκολία έκφρασης και επικοινωνίας	.382	16	<.001	.695	16	<.001
Δυσκολία ύλης	.431	16	<.001	.591	16	<.001
Ανάληψη πρωτοβουλιών	.348	16	<.001	.729	16	<.001
Κατάκτηση γνωστικών στόχων	.212	16	.053	.894	16	.064
Συμμετοχή	.276	16	.002	.872	16	.029
Αδύναμοι μαθητές συμβαδίζουν	.216	16	.044	.846	16	.012
Δυνατοί μαθητές συμβαδίζουν	.264	16	.004	.781	16	.002
Ήσυχο μέρος για διάβασμα	.278	16	.002	.871	16	.028
Χρόνο για διάβασμα	.311	16	<.001	.829	16	.007

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παράρτημα 1 Πίνακας sample test Kolmogorov Smirnov

	Test Statistics ^a			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
Λιγότερη παρακολούθηση	461.000	552.000	-.430	.667
Ίδια παρακολούθηση	444.500	3219.500	-.464	.642
Απαραίτητος εξοπλισμός	462.500	553.500	-.234	.815
Αδύναμο σήμα	455.500	546.500	-.575	.565
Άτομο για τεχνολογία	435.000	526.000	-.597	.550
Άτομο για μαθήματα	423.500	514.500	-.738	.461
Προσαρμογή	362.000	453.000	-1.496	.135
Εύκολη χρήση πλατφορμών	357.500	3132.500	-1.549	.121
Ενθουσιασμός	358.000	3133.000	-1.524	.128
Νέοι τρόποι μάθησης	466.000	3241.000	-.189	.850
Περισσότερο χρόνο οθόνες	473.500	564.500	-.144	.885
Απαραίτητος εξοπλισμός	419.500	510.500	-.763	.446
Αδύναμο σήμα	413.000	504.000	-1.082	.279
Άτομο για τεχνολογία	452.500	3227.500	-.351	.725
Αυτοπεποίθηση τεχνολογικών μέσων	395.500	3170.500	-1.058	.290
Κατάλληλη προετοιμασία	386.000	3161.000	-1.174	.240
Νέοι τρόποι διδασκαλίας	470.500	561.500	-.138	.890
Εύκολη χρήση πλατφορμών	461.500	3236.500	-.248	.804
Ενθουσιασμός	408.500	3183.500	-.908	.364
Συνεργασία με γονείς περισσότερο	325.000	416.000	-1.934	.053
Περισσότερο χρόνο οθόνες	470.000	3245.000	-.205	.838
Επίτευξη στόχων μαθήματος	479.000	570.000	-.026	.979
Διδακτέα ύλη	443.500	534.500	-.469	.639
Γραπτή αξιολόγηση	435.500	526.500	-.562	.574
Ψυχική ενδυνάμωση μαθητών	376.000	467.000	-1.735	.083
Λιγότερες εργασίες	443.500	3218.500	-.507	.612
Ανταπεξέληκαν σε απαιτήσεις	386.500	477.500	-1.201	.230
Περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες	465.500	556.500	-.204	.838
Αλληλεπίδραση	394.000	3169.000	-1.088	.277
Κίνητρα μάθησης	409.500	3184.500	-.896	.370
Δυσκολία έκφρασης και επικοινωνίας	414.500	3189.500	-.961	.337

Δυσκολία ύλης	466.000	557.000	-.203	.839
Ανάληψη πρωτοβουλιών	436.000	3211.000	-.625	.532
Κατάκτηση γνωστικών στόχων	450.500	541.500	-.379	.704
Συμμετοχή	476.000	3251.000	-.063	.950
Αδύναμοι μαθητές συμβαδίζουν	463.000	3238.000	-.227	.820
Δυνατοί μαθητές συμβαδίζουν	402.000	3177.000	-1.077	.282
Ήσυχο μέρος για διάβασμα	437.000	3212.000	-.552	.581
Χρόνο για διάβασμα	479.500	570.500	-.019	.985

a. Grouping Variable: Φύλο

Παράρτημα 2 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων Γ3, Γ4, Δ1 με βάση το φύλο.

	Test Statistics ^a			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Λιγότερη παρακολούθηση	705.500	2596.500	-1.467	.142
Ίδια παρακολούθηση	773.000	2664.000	-.198	.843
Απαραίτητος εξοπλισμός	644.000	2535.000	-1.467	.142
Αδύναμο σήμα	765.000	2656.000	-.491	.623
Άτομο για τεχνολογία	792.500	1143.500	-.005	.996
Άτομο για μαθήματα	763.000	2654.000	-.300	.764
Προσαρμογή	707.500	2598.500	-.837	.403
Εύκολη χρήση πλατφορμών	630.500	981.500	-1.587	.112
Ενθουσιασμός	787.500	2678.500	-.053	.958
Νέοι τρόποι μάθησης	674.500	2565.500	-1.165	.244
Περισσότερο χρόνο οθόνες	751.000	2642.000	-.628	.530
Απαραίτητος εξοπλισμός	656.500	2547.500	-1.318	.187
Αδύναμο σήμα	782.500	2673.500	-.130	.897
Άτομο για τεχνολογία	703.000	2594.000	-.864	.387
Αυτοπεποίθηση τεχνολογικών μέσων	425.500	2316.500	-3.542	<.001
Κατάλληλη προετοιμασία	473.000	2364.000	-3.080	.002

Νέοι τρόποι διδασκαλίας	471.500	2362.500	-3.300	<.001
Εύκολη χρήση πλατφορμών	565.500	2456.500	-2.249	.024
Ενθουσιασμός	559.500	2450.500	-2.278	.023
Συνεργασία με γονείς περισσότερο	765.500	2656.500	-.265	.791
Περισσότερο χρόνο οθόνες	744.500	2635.500	-.704	.482
Επίτευξη στόχων μαθήματος	569.500	2460.500	-2.263	.024
Διδακτέα ύλη	625.500	2516.500	-1.632	.103
Γραπτή αξιολόγηση	727.500	1078.500	-.630	.528
Ψυχική ενδυνάμωση μαθητών	586.000	2477.000	-2.663	.008
Λιγότερες εργασίες	648.000	2539.000	-1.527	.127
Ανταπεξέθηκαν σε απαιτήσεις	668.000	2559.000	-1.237	.216
Περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες	747.000	1098.000	-.472	.637
Αλληλεπίδραση	733.500	1084.500	-.579	.562
Κίνητρα μάθησης	673.000	2564.000	-1.171	.242
Δυσκολία έκφρασης και επικοινωνίας	775.500	1126.500	-.197	.844
Δυσκολία ύλης	705.000	2596.000	-.930	.353
Ανάληψη πρωτοβουλιών	707.000	1058.000	-.930	.352
Κατάκτηση γνωστικών στόχων	738.500	2629.500	-.528	.597
Συμμετοχή	728.500	2619.500	-.635	.525
Αδύναμοι μαθητές συμβαδίζουν	699.500	2590.500	-.919	.358
Δυνατοί μαθητές συμβαδίζουν	706.500	2597.500	-.918	.359
Ήσυχο μέρος για διάβασμα	702.500	2593.500	-.884	.377
Χρόνο για διάβασμα	758.000	2649.000	-.352	.725

a. Grouping Variable: Περιοχή

Παράρτημα 3 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων Γ3, Γ4, Δ1 με βάση την περιοχή.

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Ανάγνωση	350.500	1091.500	-.194	.846
Προφορικά	349.000	539.000	-.225	.822
Γραπτός λόγος	325.000	1066.000	-.658	.510
Χωροταξική αντίληψη	347.000	1088.000	-.250	.803
Ακολουθία οδηγιών	325.500	1066.500	-.631	.528
Γνώμη με επιχειρήματα	343.000	533.000	-.325	.745
Έκφραση συναισθημάτων	283.000	1024.000	-1.380	.168
Ορθογραφία	340.500	1081.500	-.369	.712
Στίξη	347.000	1088.000	-.251	.802
Χρόνοι	347.000	537.000	-.257	.797
Κλίση ουσ, επιθ	354.000	544.000	-.126	.899
Επεξεργασία λέξεων	335.500	1076.500	-.459	.646
Προσωπικές αντωνυμίες	340.000	1081.000	-.375	.708

a. Grouping Variable: Περιοχή

Παράρτημα 4 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων B1 για την Γ' δημοτικού με βάση την περιοχή των συμμετεχόντων

Test Statistics^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Ανάγνωση	181.000	317.000	-1.466	.143
Προφορικά	181.500	317.500	-1.410	.159
Γραπτός λόγος	191.000	327.000	-1.222	.222
Χωροταξική αντίληψη	209.500	345.500	-.744	.457
Ακολουθία οδηγιών	193.500	329.500	-1.124	.261
Γνώμη με επιχειρήματα	158.000	294.000	-2.012	.044
Έκφραση συναισθημάτων	142.500	278.500	-2.363	.018
Ορθογραφία	237.500	373.500	-.062	.950
Στίξη	175.500	311.500	-1.560	.119
Κλίση ρημάτων	173.500	309.500	-1.604	.109
Κλίση ουσιαστικών, επιθέτων	195.500	331.500	-1.076	.282
Επεξεργασία λέξεων	144.000	280.000	-2.432	.015
Διάκριση μερών λόγου	223.000	359.000	-.420	.675
Αντωνυμίες	210.500	346.500	-.714	.475
Επιρρήματα	217.500	353.500	-.542	.588

a. Grouping Variable: Περιοχή

Παράρτημα 5 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων B2 για την Δ' δημοτικού με βάση την περιοχή των συμμετεχόντων.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Ανάγνωση	215.000	270.000	-.459	.646	
Προφορικά	210.000	265.000	-.581	.561	
Γραπτός λόγος	212.500	1340.500	-.510	.610	
Χωροταξική αντίληψη	224.500	279.500	-.232	.816	
Ακολουθία οδηγίων	148.500	203.500	-1.907	.057	
Ορθογραφία	179.500	234.500	-1.239	.215	
Στίξη	206.000	261.000	-.645	.519	
Χρόνοι	220.500	275.500	-.330	.741	
Κλίση ουσ,επιθ	230.500	285.500	-.101	.920	
Επεξεργασία λέξεων	226.000	281.000	-.201	.841	
Προσωπικές αντωνυμίες	229.000	1357.000	-.133	.894	
Ανάγνωση	147.000	888.000	-.156	.876	.898 ^b
Προφορικά	147.500	183.500	-.136	.892	.898 ^b
Γραπτός λόγος	150.000	891.000	-.063	.950	.966 ^b
Χωροταξική αντίληψη	140.000	881.000	-.368	.713	.744 ^b
Ακολουθία οδηγίων	87.500	123.500	-1.959	.050	.061 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	132.500	873.500	-.601	.548	.579 ^b
Ορθογραφία	101.000	137.000	-1.602	.109	.146 ^b
Στίξη	143.000	179.000	-.274	.784	.809 ^b
Κλίση ρημάτων	130.000	871.000	-.667	.505	.540 ^b
Κλίση ουσιαστικών, επιθέτων	145.000	181.000	-.213	.832	.853 ^b
Επεξεργασία λέξεων	149.500	185.500	-.080	.937	.943 ^b
Διάκριση μερών λόγου	141.000	177.000	-.341	.733	.765 ^b
Αντωνυμίες	127.000	163.000	-.761	.447	.485 ^b
Επιρρήματα	122.000	158.000	-.908	.364	.400 ^b

a. Grouping Variable: Φύλο

b. Not corrected for ties.

Παράρτημα 6 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων B1, B2 για την Γ' και Δ' δημοτικού με βάση το φύλο.

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Ανάγνωση	38.000	248.000	-1.907	.056	.081 ^b
Προφορικά	32.500	242.500	-2.220	.026	.036 ^b
Γραπτός λόγος	37.000	247.000	-1.933	.053	.072 ^b
Χωροταξική αντίληψη	49.500	259.500	-1.199	.230	.263 ^b
Ακολουθία οδηγίων	44.000	254.000	-1.521	.128	.162 ^b
Ορθογραφία	42.000	252.000	-1.625	.104	.130 ^b
Στίξη	24.500	234.500	-2.641	.008	.009 ^b
Χρόνοι	24.000	234.000	-2.698	.007	.009 ^b
Κλίση ουσ,επιθ	28.500	238.500	-2.423	.015	.019 ^b
Επεξεργασία λέξεων	46.000	256.000	-1.397	.162	.198 ^b
Προσωπικές αντωνυμίες	29.500	239.500	-2.347	.019	.022 ^b
Ανάγνωση	39.500	117.500	-1.121	.262	.310 ^b
Προφορικά	30.500	108.500	-1.738	.082	.095 ^b
Γραπτός λόγος	50.000	128.000	-.314	.753	.808 ^b
Χωροταξική αντίληψη	45.000	123.000	-.683	.495	.554 ^b
Ακολουθία οδηγίων	48.500	126.500	-.408	.683	.702 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	34.500	112.500	-1.448	.148	.169 ^b
Ορθογραφία	52.000	130.000	-.154	.877	.917 ^b
Στίξη	35.000	113.000	-1.416	.157	.193 ^b
Κλίση ρημάτων	40.500	118.500	-.995	.320	.345 ^b
Κλίση ουσιαστικών, επιθέτων	45.000	123.000	-.665	.506	.554 ^b
Επεξεργασία λέξεων	49.000	127.000	-.408	.683	.754 ^b
Διάκριση μερών λόγου	44.500	89.500	-.701	.483	.508 ^b
Αντωνυμίες	40.500	85.500	-1.010	.313	.345 ^b
Επιρρήματα	40.500	85.500	-1.010	.313	.345 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	56.000	266.000	-.819	.413	.464 ^b
Έκφραση συναισθημάτων	34.000	244.000	-2.076	.038	.048 ^b
Έκφραση συναισθημάτων	46.500	124.500	-.560	.575	.602 ^b

a. Grouping Variable: Άτομο για τεχνολογία

b. Not corrected for ties.

Παράρτημα 7 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων Β1, Β2 για την Γ' και Δ' δημοτικού με βάση την παρουσία ατόμου για τα τεχνολογικά μέσα

Test Statistics ^a					
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Ανάγνωση	150.000	360.000	-.689	.491	.557 ^b

Προφορικά	138.000	348.000	-1.070	.285	.341 ^b
Γραπτός λόγος	131.500	341.500	-1.246	.213	.244 ^b
Χωροταξική αντίληψη	142.000	352.000	-.898	.369	.407 ^b
Ακολουθία οδηγιών	144.000	354.000	-.836	.403	.442 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	128.500	338.500	-1.354	.176	.209 ^b
Έκφραση συναισθημάτων	153.000	363.000	-.544	.586	.619 ^b
Ορθογραφία	132.000	342.000	-1.254	.210	.257 ^b
Στίξη	113.500	323.500	-1.864	.062	.085 ^b
Χρόνοι	119.000	329.000	-1.695	.090	.125 ^b
Κλίση ουσ, επιθ	118.500	328.500	-1.680	.093	.117 ^b
Επεξεργασία λέξεων	129.000	339.000	-1.339	.180	.220 ^b
Προσωπικές αντωνυμίες	123.000	333.000	-1.522	.128	.158 ^b
Ανάγνωση	74.500	140.500	-1.721	.085	.104 ^b
Προφορικά	101.500	167.500	-.581	.561	.584 ^b
Γραπτός λόγος	93.000	159.000	-.970	.332	.389 ^b
Χωροταξική αντίληψη	82.500	148.500	-1.386	.166	.194 ^b
Ακολουθία οδηγιών	75.500	141.500	-1.688	.091	.113 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	87.000	153.000	-1.207	.228	.271 ^b
Έκφραση συναισθημάτων	89.000	155.000	-1.100	.271	.307 ^b
Ορθογραφία	67.500	133.500	-2.159	.031	.056 ^b
Στίξη	56.500	122.500	-2.478	.013	.017 ^b
Κλίση ρημάτων	60.000	126.000	-2.287	.022	.027 ^b
Κλίση ουσιαστικών, επιθέτων	67.500	133.500	-1.988	.047	.056 ^b
Επεξεργασία λέξεων	66.000	132.000	-2.175	.030	.051 ^b
Διάκριση μερών λόγου	92.000	158.000	-.976	.329	.367 ^b
Αντωνυμίες	81.500	147.500	-1.414	.157	.180 ^b
Επιρρήματα	85.500	151.500	-1.236	.216	.238 ^b

a. Grouping Variable: Αυτοπεποίθηση τεχνολογικών μέσων

b. Not corrected for ties.

Παράρτημα 8 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων B1, B2 για την Γ' και Δ' δημοτικού με βάση την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη χρήση τεχνολογικών μέσων

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Ανάγνωση	56.000	246.000	-2.318	.020	.037 ^b
Προφορικά	95.500	161.500	-.417	.676	.703 ^b
Γραπτός λόγος	92.000	282.000	-.572	.567	.611 ^b
Χωροταξική αντίληψη	97.500	163.500	-.321	.748	.767 ^b
Ακολουθία οδηγιών	103.000	169.000	-.067	.947	.966 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	93.000	283.000	-.513	.608	.641 ^b
Έκφραση συναισθημάτων	87.000	153.000	-.783	.433	.471 ^b
Ορθογραφία	90.000	280.000	-.655	.513	.553 ^b
Στίξη	90.000	280.000	-.649	.516	.553 ^b
Χρόνοι	74.000	264.000	-1.387	.165	.200 ^b
Κλίση ουσ, επιθ	70.500	260.500	-1.543	.123	.145 ^b
Επεξεργασία λέξεων	94.000	284.000	-.471	.638	.672 ^b
Προσωπικές αντωνυμίες	78.500	268.500	-1.164	.244	.268 ^b
Ανάγνωση	59.000	125.000	-.795	.427	.494 ^b
Προφορικά	56.000	122.000	-.935	.350	.392 ^b
Γραπτός λόγος	65.500	131.500	-.383	.701	.733 ^b
Χωροταξική αντίληψη	55.500	146.500	-.995	.320	.361 ^b
Ακολουθία οδηγιών	36.500	102.500	-2.128	.033	.041 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	70.500	161.500	-.061	.951	.955 ^b
Έκφραση συναισθημάτων	71.500	162.500	.000	1.000	1.000 ^b
Ορθογραφία	48.500	114.500	-1.438	.151	.186 ^b
Στίξη	64.500	130.500	-.430	.667	.691 ^b
Κλίση ρημάτων	64.000	130.000	-.461	.645	.691 ^b
Κλίση ουσιαστικών, επιθέτων	57.000	123.000	-.900	.368	.424 ^b
Επεξεργασία λέξεων	47.000	113.000	-1.557	.120	.167 ^b
Διάκριση μερών λόγου	32.500	98.500	-2.376	.018	.022 ^b
Αντωνυμίες	35.000	101.000	-2.221	.026	.035 ^b
Επιρρήματα	38.500	104.500	-1.994	.046	.055 ^b

a. Grouping Variable: Άτομο για μαθήματα

b. Not corrected for ties.

Παράρτημα 9 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων B1, B2 για την Γ' και Δ' δημοτικού με βάση την ύπαρξη ατόμων που να τους βοηθάει στα μαθήματα.

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Ανάγνωση	64.000	1145.000	-.227	.821	.860 ^b
Προφορικά	60.000	1141.000	-.424	.672	.738 ^b
Γραπτός λόγος	46.000	1127.000	-1.039	.299	.365 ^b
Χωροταξική αντίληψη	61.500	1142.500	-.329	.742	.768 ^b
Ακολουθία οδηγιών	47.500	53.500	-.942	.346	.388 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	59.500	65.500	-.426	.670	.708 ^b
Έκφραση συναισθημάτων	59.000	65.000	-.436	.663	.708 ^b
Ορθογραφία	47.000	53.000	-.970	.332	.388 ^b
Στίξη	46.000	52.000	-1.012	.311	.365 ^b
Χρόνοι	63.000	69.000	-.270	.787	.829 ^b
Κλίση ουσ, επιθ	58.000	64.000	-.487	.627	.679 ^b
Επεξεργασία λέξεων	60.000	66.000	-.398	.691	.738 ^b
Προσωπικές αντωνυμίες	66.000	72.000	-.131	.896	.922 ^b
Ανάγνωση	79.000	100.000	-.625	.532	.587 ^b
Προφορικά	56.500	77.500	-1.572	.116	.135 ^b
Γραπτός λόγος	71.000	92.000	-.977	.329	.385 ^b
Χωροταξική αντίληψη	86.000	582.000	-.305	.760	.794 ^b
Ακολουθία οδηγιών	80.500	101.500	-.546	.585	.615 ^b
Γνώμη με επιχειρήματα	72.500	93.500	-.892	.373	.408 ^b
Έκφραση συναισθημάτων	80.000	101.000	-.563	.573	.615 ^b
Ορθογραφία	90.000	111.000	-.135	.893	.920 ^b
Στίξη	82.000	578.000	-.478	.633	.673 ^b
Κλίση ρημάτων	91.500	112.500	-.065	.948	.952 ^b
Κλίση ουσιαστικών, επιθέτων	76.000	572.000	-.739	.460	.506 ^b
Επεξεργασία λέξεων	82.500	578.500	-.489	.625	.673 ^b
Διάκριση μερών λόγου	85.500	106.500	-.339	.735	.763 ^b
Αντωνυμίες	78.500	574.500	-.629	.529	.560 ^b
Επιρρήματα	90.000	586.000	-.130	.897	.920 ^b

a. Grouping Variable: Απαραίτητος εξοπλισμός

b. Not corrected for ties.

Παράρτημα 10 Πίνακας ελέγχου στατιστικής διαφοράς των ερωτημάτων B1, B2 για την Γ' και Δ' δημοτικού με βάση τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό που κατείχαν