



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***«ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝ ΜΕΣΩ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»***

ΑΡΙΑΔΝΗ ΚΟΥΖΕΛΗ

ΡΟΔΟΣ, ***ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2023***

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝ ΜΕΣΩ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»**

**“RELIGIOUS EDUCATION IN THE MIDST OF THE COVID-19 PANDEMIC IN
SECONDARY EDUCATION AND THE USE OF NEW TECHNOLOGIES”**

ΑΡΙΑΔΝΗ ΚΟΥΖΕΛΗ

A.M.: 4132020016

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:

**ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ ΜΟΝΙΜΗ ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

ΡΟΔΟΣ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θρησκευτική Αγωγή εν μέσω πανδημίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών

*

Religious Education in the midst of the Covid-19 pandemic in Secondary Education and the use of New Technologies

ΚΟΥΖΕΛΗ ΑΡΙΑΔΝΗ

Επιβλέπων: Καραμούζης Πολύκαρπος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 13 Οκτωβρίου 2023

1. Καραμούζης Πολύκαρπος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

2. Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

3. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2023

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι ο/η συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Κουζέλη Αριάδνη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μεταπτυχιακή εργασία που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Πρώτα από όλα, θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Καραμούζη Πολύκαρπο, για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη καθ'όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Επίσης, παρακολουθώντας τα μαθήματά του στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, προετοιμάστηκα άρτια για τη συγγραφή της μεταπτυχιακής εργασίας.

Σε αυτό το σημείο, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την πολύτιμη στήριξή τους καθ'όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Τσιρέβελο Νίκο, θεολόγο καθηγητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο οποίος με βοήθησε στην εύρεση θεολόγων εκπαιδευτικών για τη λήψη του δείγματος ώστε να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα δίνοντας χρήσιμες πληροφορίες από την εκπαιδευτική τους εμπειρία πριν και κατά τη διάρκεια του κορονοϊού στη δια ζώσης και στη διαδικτυακή τάξη για τη συγγραφή της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	11
ABSTRACT	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΧΘΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΑ	14
1.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση	14
1.2 Το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα... ..	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΤΠΕ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22
2.1 Ο ρόλος των ΤΠΕ στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης	22
2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση... ..	25
2.3 Απόψεις μαθητών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	28
3.1 Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	28
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση	32
3.3. Εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο κατά την πανδημία	35
3.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας	38
3.5 Απόψεις των μαθητών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	41

4.1 Ερευνητική μεθοδολογία	41
4.2 Σκοπός της έρευνας και θεωρητικό πλαίσιο	44
4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα	47
4.4 Δείγμα της έρευνας	49
4.5 Ερευνητικά Εργαλεία	50
4.6 Διεξαγωγή της έρευνας και τεχνική ανάλυσης δεδομένων.. ..	54
4.7 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	58
5.1. Σκοπός και στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης	58
5.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές ως προς το βασικό σκοπό, τους διδακτικούς και τους θρησκευτικούς στόχους του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.....	63
5.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρησιμότητα και τη σαφήνεια του σκοπού και των στόχων κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.....	66
5.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό επίτευξης του σκοπού και των στόχων του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού... ..	68
5.2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές ως προς τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.....	71
5.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής πριν τον κορονοϊό	77
5.3.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	80
5.3.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την πρόσθεση/αφαίρεση εννοιών από την ύλη κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	83

5.3.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.....	84
5.3.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μέθοδος διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.....	92
5.3.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές διδασκαλίας ή δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	96
5.3.6 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση, εκτός από το φάκελο του μαθήματος, εποπτικού, ψηφιακού ή οπτικοακουστικού υλικού κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	102
5.3.7 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	107
5.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής πριν τον κορονοϊό ...	110
5.4.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	113
5.4.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	117
5.4.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των μαθητών στη ψηφιακή τάξη κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	120
5.4.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εάν ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας σας κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	124
5.4.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές τους στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	126
5.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις καλές πρακτικές/επιμορφώσεις (χρήση εποπτικού υλικού, συμμετοχή σε σεμινάρια κλπ.) που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας και θα μπορούσαν να τις υιοθετήσουν στο μάθημά τους	130
5.5.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την απόκτηση γνώσεων ή διεύρυνση των προϋπάρχουσων γνώσεων σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που	

χρησιμοποίησαν στη ψηφιακή τους τάξη κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.....	132
5.5.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εάν διεξήχθησαν από το Υπουργείο ή το Συντονιστή/Συντονίστρια της Περιφέρειάς σας ή από άλλους φορείς επιμορφωτικές συναντήσεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.....	133
5.5.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των τεχνολογικών εφαρμογών κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	139
5.5.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κινητοποίηση των μαθητών/μαθητριών τους στο ψηφιακό μάθημα χάρη στη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών	141
5.5.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών τους κατά τη διάρκεια του κορονοϊού	145
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	147
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	158
7.1 ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	158
7.2 ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	164
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	171
8.1 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	171

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τη Θρησκευτική Εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Η εργασία περιλαμβάνει το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κύρια μέρη: α) την Θρησκευτική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σήμερα β) τον ρόλο των ΤΠΕ στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και γ) την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δ) την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο κατά την πανδημία. Το ερευνητικό μέρος αφορά την πλήρη περιγραφή της ερευνητικής μεθοδολογίας. Η μέθοδος της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική έρευνα με την χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο ενώ η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι η ανάλυση περιεχομένου ανά κατηγορία. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής εν μέσω πανδημίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εάν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αφορούν τον βασικό σκοπό και τους θρησκευτικούς και διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής που ως εκπαιδευτικοί θέτουν στο καθημερινό μάθημα ή σε μια σειρά μαθημάτων, εάν υπήρξαν αλλαγές στο περιεχόμενο του μαθήματος και τροποποίηση στα μαθήματα ή το διδακτικό υλικό, πώς ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία και εάν υπήρξαν καλές πρακτικές/επιμορφώσεις κατά την περίοδο της πανδημίας που θα μπορούσαν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν στο μάθημά τους. Το δείγμα της έρευνας είναι δεκαέξι θεολόγοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο βασικός σκοπός της έρευνας και οι θρησκευτικοί και διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης δεν άλλαξαν, το περιεχόμενο του μαθήματος τροποποιήθηκε, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και υπήρξαν ελάχιστες επιμορφώσεις σχετικά με τα Θρησκευτικά και τις Νέες Τεχνολογίες κατά την περίοδο της πανδημίας.

Λέξεις-κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, Νέες Τεχνολογίες, Πανδημία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ABSTRACT

This research paper studies Religious Education in the midst of a pandemic in Secondary Education and the utilization of New Technologies. The work includes the theoretical and the research part. The theoretical part consists of four main parts: a) Religious Education in Secondary Education today b) the role of ICT in the Religious Education course and c) the concept of distance education, d) the application of distance school education in Greek school during the pandemic. The research part concerns the full description of the research methodology. The research method chosen is qualitative research using the interview as a research tool, while the method used to analyze the results is content analysis by category. The purpose of this research is to investigate the way of teaching the Religious Education course in the midst of a pandemic in Secondary Education and if theological teachers utilized the New Technologies during distance education. The research questions of the paper concern the basic purpose and the religious and didactic objectives of the Religious Education course that as teachers set in the daily lesson or in a series of lessons, if there were changes in the content of the lesson and modification in the lessons or the teaching material, how teachers and students responded during distance learning and whether there were good practices/trainings during the pandemic that theology teachers could adopt in their course. The sample of the research is sixteen theological teachers of Secondary Education. According to the results, the basic purpose of the research and the religious and teaching objectives of the Religious Education course did not change, the content of the course was modified, the teachers and students responded to the distance learning and there were minimal trainings about Religious and New Technologies during the pandemic period.

Keywords: Religious Education, New Technologies, Pandemic, Secondary Education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η θρησκευτική εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής εν μέσω πανδημίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εάν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από μια σύντομη ιστορική αναδρομή της Θρησκευτικής Αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση. Το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα και τον ρόλο των ΤΠΕ στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής. Οι απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Αγωγή και οι απόψεις μαθητών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Αγωγή. Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο κατά την πανδημία, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας και τις απόψεις των μαθητών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας.

Στη συνέχεια, το ερευνητικό μέρος αποτελείται από την ερευνητική μεθοδολογία. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής: α) Ποιοι ήταν ο βασικός σκοπός και οι θρησκευτικοί και διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής; β) Υπήρξαν αλλαγές στο περιεχόμενο του μαθήματος; γ) Πώς ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία; δ) Υπήρξαν καλές πρακτικές κατά την περίοδο της πανδημίας που θα μπορούσαν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν στο μάθημά τους; Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαέξι θεολόγους εκπαιδευτικούς από κάθε περιφέρεια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά εργαλεία είναι η αφηγηματική και η διερευνητική έρευνα. Το πλάνο της αφήγησης αποτελείται από τέσσερα κύρια ερευνητικά ερωτήματα και χωρίζεται σε δύο χρονικές περιόδους: πριν τον κορονοϊό και κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Αναφέρονται επίσης και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, καταγράφεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η συζήτησή τους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΧΘΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΑ

1.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση

Προκειμένου να επιτευχθεί κατανόηση σε βάθος του θέματος, κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη ιστορική αναδρομή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην εκπαίδευση της Ελλάδας. Υπάρχουν ορισμένοι σημαντικοί παράγοντες από τους οποίους διαμορφώνεται η μορφή και το περιεχόμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης όπως η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ του κράτους και της εκκλησίας σύμφωνα με το σύνταγμα της Ελλάδας (Σαριγκόλης, 2014). Ο ρόλος της εκκλησίας και του χριστιανισμού ήταν καθοριστικός στο τομέα της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Το 1593 όπου πραγματοποιήθηκε η τοπική σύνοδος της Κωνσταντινούπολης αποφασίστηκε η ίδρυση πολλών σχολείων και σχολών όπου οι μαθητές μάθαιναν να διαβάζουν και να γράφουν από εκκλησιαστικά βιβλία. Υπεύθυνος για τη λειτουργία των ιδρυμάτων αυτών ήταν ο τοπικός Μητροπολίτης (Περσελής, 2014).

Σημαντική συμβολή εκείνης της περιόδου είναι ο Αδαμάντιος Κοραΐς ο οποίος επηρεασμένος από το πνεύμα του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού προχώρησε σε διάφορες εκπαιδευτικές καινοτομίες όπως στο διαχωρισμό της θρησκευτικής εκπαίδευσης από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και παράδοση (Μπαλούμη, 2010). Με αυτό τον τρόπο, ορίστηκε η «Κατήχηση» ως μάθημα θρησκευτικών στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η «Κατήχηση» περιείχε ιστορίες από την Παλαιά και την Καινή διαθήκη. Το κράτος ήταν υπεύθυνο για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών μέσω της οποίας απώτερος στόχος ήταν η εκμάθηση των νέων να υπακούουν στην εξουσία (Κατσιαούνης & Ματθαϊάκης, 2008).

Κατά την περίοδο του Αγώνα της Ανεξαρτησίας (1821-1827), η πολιτική εξουσία ήταν η μεγάλη δύναμη της εποχής και υπερίσχυε έναντι των εκκλησιαστικών αρχών στα θέματα της παιδείας. Την περίοδο της Ανασυγκρότησης του Κράτους (1823-1830), ύστερα από την Δ' Εθνοσυνέλευση των Ελλήνων στο Άργος αποφασίστηκε πως κύριος σκοπός της παιδείας θα ήταν η ηθική καλλιέργεια των Ελλήνων και πως η θρησκεία μαζί με την εκπαίδευση θα αποτελούσαν

το μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Το 1830 δημιουργήθηκαν τα πρώτα σχολικά βιβλία για τη θρησκευτική εκπαίδευση, τα οποία ενέκρινε μια επιτροπή Αρχιερέων. Το περιεχόμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης καθορίστηκε από επταμελής επιτροπή, η οποία διορίστηκε με βασιλικό διάταγμα (1833). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχαν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό για τη θρησκευτική εκπαίδευση, διότι τα διατάγματα δεν ανέφεραν τίποτα. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε σύγχυση και κυριαρχούσε η ιδέα ότι το μάθημα των Θρησκευτικών είχε ως στόχο την ηθική ανάπτυξη των πολιτών (Κομνηνού, 2014, σελ. 322).

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι μέχρι τις αρχές του 1850 το κράτος δεν είχε ορίσει τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η ορθόδοξη παράδοση επικρατούσε στο περιεχόμενο του μαθήματος και η Ιερά Σύνοδος ενέκρινε τα σχολικά βιβλία. Στη συνέχεια, έγινε μια προσπάθεια μείωσης των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών με στόχο να «περιθωριοποιείται» κατά κάποιον τρόπο η θρησκευτική εκπαίδευση. Ακολουθώντας τα πρότυπα του ευρωπαϊκού κόσμου, στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1894 και 1897 η θρησκευτική εκπαίδευση χαρακτηριζόταν από μια ηθική διάσταση, η οποία υπερεπεριελάμβανε από τις υπόλοιπες πτυχές της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Το 1913-1914 πραγματοποιήθηκε από τον Ε. Βενιζέλο αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός το οποίο επέφερε αλλαγές στο μάθημα των Θρησκευτικών. Το περιεχόμενο του μαθήματος χωρίστηκε σε κατηγορίες ανάλογα με τους επιστημονικούς θεολογικούς κλάδους: Παλαιά Διαθήκη, Καινή Διαθήκη, Κατήχηση, Λειτουργική, Εκκλησιαστική Ιστορία. Επίσης, εκτός από τον χριστιανισμό προστέθηκε και υλικό από άλλες θρησκείες στο περιεχόμενο του μαθήματος (Ματιάκη, 2020).

Ύστερα από αυτή την περίοδο, ακολούθησε μια περίοδος εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μέχρι το 2003 όπου υπήρξαν βελτιώσεις στην κατάταξη του μαθησιακού αντικειμένου της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, το νομοθετικό διάταγμα του 1969, περιείχε πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της διδασκαλίας ήταν η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας. Δόθηκε έμφαση στη σημασία της ψυχολογίας της θρησκείας για τη θρησκευτική αγωγή, γεγονός που οδήγησε στην καλλιέργεια της θρησκευτικότητας με ψυχοπαιδαγωγικό τρόπο μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών (Ματιάκη, 2020).

Από το 1833 μέχρι το 1982 το μάθημα των Θρησκευτικών πραγματοποιούνταν χωρίς ωστόσο να συνδέεται με την καθημερινή ζωή των μαθητών και την ορθόδοξη πνευματικότητα. Επιπλέον, το μάθημα δεν περιλάμβανε θεολογικά κείμενα και είχε πολλές ελλείψεις. Το έτος 1992, η δημιουργία της ύλης άρχισε να γίνεται με βάση το θέμα που κάθε φορά αναπτυσσόταν και να μην ακολουθείται το σύστημα της συστηματικής διάταξης που υπήρχε τα προηγούμενα έτη. Ένα μειονέκτημα της περιόδου αυτής, όσον αφορά το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ότι δεν περιλάμβανε στοιχεία από άλλες θρησκευτικές παραδόσεις. Προσπάθεια κάλυψης αυτού του κενού έγινε με τη δημιουργία βιβλίων κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 (Περάκης, 2007).

1.2 Το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σήμερα είναι πολύ διαφορετικός από τον τρόπο που διδασκόταν παλαιότερα. Ειδικότερα, το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για πολλά χρόνια είχε το χαρακτήρα της θρησκευτικής κατήχησης στα δόγματα της ορθόδοξου χριστιανικής εκκλησίας. Με την κατήχηση αυτή κατοχυρώνονταν ιδεολογικοπολιτικά η κατασκευή μιας μονοδιάστατης σχέσης μεταξύ του «θρησκευτικού» και «πολιτικού» κόσμου στο όνομα ενός και μοναδικού πολιτισμού, ο οποίος εκφραζόταν μέσα από τις ιδέες του «ελληνοχριστιανισμού». Η ιδέα του «ελληνοχριστιανισμού» κυριάρχησε στη νεοελληνική κοινωνία ως εθνική και πολιτιστική ταυτότητα του νεοέλληνα. Αυτό σημαίνει ότι οτιδήποτε συμφωνούσε με την επίσημη θρησκεία ήταν εθνικό και κατ' επέκταση ελληνικό ενώ ότι ήταν σε αντίθεση με τη θρησκεία ήταν αντεθνικό και για αυτό το λόγο θα έπρεπε να απαγορευθεί. Το εκπαιδευτικό σύστημα προωθούσε τη καλλιέργεια μιας μονόπλευρης σκέψης σε θέματα θρησκείας και πολιτισμού (Καραμούζης, 2008).

Στη σύγχρονη κοινωνία, οι σχολικές τάξεις συνήθως περιλαμβάνουν παιδιά διαφορετικών πολιτισμών, τα οποία πιθανώς να έχουν διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις. Το γεγονός αυτό επηρέασε και τον θρησκευτικό χαρακτήρα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου ο οποίος διαφέρει από τον παλαιότερο ομολογιακό, καθώς σήμερα είναι ουδέτερος. Αυτό σημαίνει ότι σκοπός του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής είναι να μελετήσουν οι μαθητές την θρησκεία με αντικειμενικότητα και να έχουν το δικαίωμα της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης. Οι μαθητές θα πρέπει να προβληματιστούν ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη πίστη τους σε μια

θρησκεία για πολύ σημαντικά θέματα που αφορούν την παρουσία της θρησκείας σε συγκεκριμένες κοινωνίες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το μάθημα γίνεται ενδιαφέρον και για τους μαθητές οι οποίοι δεν ανήκουν σε κάποια θρησκεία (Καραμούζης, 2008).

Οι μαθητές λοιπόν οφείλουν να απαντήσουν σε διάφορα θρησκευτικά ερωτήματα με βάση κοινωνικές αρχές όπως η ελευθερία, η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Όλες οι θρησκείες θα πρέπει να διακατέχονται από αυτό το σύστημα κοινωνικών αρχών. Με αυτό τον τρόπο, οι απόψεις των μαθητών δεν οδηγούν σε διχασμό αλλά στην ελεύθερη αποδοχή διαφορετικών πολιτισμών. Όπως οι μαθητές, με τον ίδιο τρόπο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ουδέτεροι και να προσεγγίζουν τα θρησκευτικά θέματα ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη πίστη τους (Καραμούζης, 2008). Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήχθη από τους Καραμούζης, Φωκίδης και Τσιρέβελος (2019) η θρησκευτική εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητη από την προσωπική θρησκευτική πίστη των εκπαιδευτικών και με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται και ο γνωστικός της χαρακτήρας.

Όσον αφορά τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) για την Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, με την πάροδο του χρόνου και τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις που αυτή προκαλεί, τροποποιούνται και προσαρμόζονται αντίστοιχα στις νέες συνθήκες. Τα πιο σύγχρονα ΠΣ του Δημοτικού-Γυμνασίου (ΦΕΚ 7659/04-03-2020) και του Λυκείου (ΦΕΚ 7739/04-03-2020) παρουσιάζουν αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία αλλά και στα περιεχόμενα και καθιστούν το μάθημα πιο ρεαλιστικό (Τσιρέβελος, 2019). Βασικός στόχος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης αποτελεί ο θρησκευτικός γραμματισμός, η αντιμετώπιση των ακραίων θρησκευτικών στάσεων και η συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις ή και την απουσία αυτών (Γιαγκάζογλου, Νευροκοπλής & Στριλιγκάς, 2013). Ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να αποφασίσει ο ίδιος το υλικό και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει στην τάξη του ώστε να επιτύχει τους μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους του.

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένα υποχρεωτικό σχολικό μάθημα, το οποίο διδάσκεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η οργάνωση και η λειτουργία του βασίζονται στο Σύνταγμα της Ελλάδας, στους νόμους του κράτους και τις αποφάσεις του ΕΔΔΑ. Κύρια αποστολή του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών και των μαθητριών. Το μάθημα διδάσκεται δύο διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα στις τάξεις αυτές και

επισημαίνεται ότι θα πρέπει να είναι συνεχόμενο το δώρο ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο είναι οι ίδιοι ενώ στο Λύκειο είναι διαφορετικοί (ΦΕΚ 7659/04-03-2020); (ΦΕΚ 7739/04-03-2020) .

Ειδικότερα, οι στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο όπως αναγράφονται στο νέο ΠΣ είναι οι εξής: 1) να οικοδομήσει ένα στιβαρό μορφωτικό πλαίσιο/πεδίο γνώσης και κατανόησης της Ορθόδοξης Εκκλησίας, έχοντας ως γνώμονα το αγιογραφικό-βιβλικό της υπόβαθρο, τη δογματική της διδασκαλία, την ηθική της, την εν Αγίω Πνεύματι εμπειρία της, και εν γένει την παράδοσή της, ως πνευματικής και πολιτισμικής κληρονομιάς της Ελλάδας και της Ευρώπης, αλλά και ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης και ηθικής για τον σύγχρονο άνθρωπο, 2) να συνεισφέρει δημιουργικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και μαθητριών, και παράλληλα να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική), 3) να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να προσφέρει τις ευκαιρίες, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν ικανότητες και επάρκειες - αλλά και διαθέσεις και στάσεις ζωής- που χαρακτηρίζουν τον θρησκευτικά εγγράμματο άνθρωπο, καλλιεργώντας παράλληλα την ηθική και κοινωνική του ευαισθησία απέναντι στις σύγχρονες προκλήσεις της εποχής μας, 4) να παρέχει στους μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου, σε διακριτές θεματικές ενότητες, ικανοποιητική κατάρτιση για τις εκφάνσεις του θρησκευτικού φαινομένου, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου, εφόσον αυτές στο πλαίσιό τους, θεωρούνται χώροι έκφρασης πίστης και ορισμένου ηθικού τρόπου ζωής αλλά και σε κάθε περίπτωση αποτελούν πηγές πολιτισμού (ΦΕΚ 7659/04-03-2020).

Η δομή του νέου ΠΣ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο συνοπτικά είναι οι Γενικές Επάρκειες όπου παρουσιάζονται συνοπτικά οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές και μαθήτριες κατά το τέλος της φοίτησής τους στην εν λόγω τάξη. Η τριμερής κατηγοριοποίησή τους (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει: α) Τον ολιστικό χαρακτήρα της θρησκευτικής εκπαίδευσης, καθώς και τις πολλαπλές του διαστάσεις και κλιμακώσεις: από την κατάκτηση, την εμπέδωση και ενίσχυση της γνώσης, έως τη διεύρυνση της ζωής -προσωπικής και κοινωνικής- των μαθητών, β) την αλληλεξάρτησή τους, καθώς η ανάπτυξη μίας Επάρκειας ευνοεί την ανάπτυξη της άλλης και γ)

την αλληλουχία και την ανέλιξή τους από τάξη σε τάξη. Το δεύτερο στοιχείο είναι οι Θεματικές Ενότητες οι οποίες αναπτύσσονται σε τρεις στήλες με βάση τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (το «Γιατί;»), τα περιεχόμενα της διδασκαλίας (το «Τι») και τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται για την υλοποίησή της (το «Πως»). Συγκεκριμένα στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, στη δεύτερη στήλη τα βασικά θέματα της θεματικής ενότητας και στην τρίτη στήλη ενδεικτικές δραστηριότητες (βιωματικές, ομαδικές, δημιουργικής έκφρασης, διαθεματικές και επισκέψεις/εκδηλώσεις/δράσεις) (ΦΕΚ 7659/04-03-2020).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθούν οι στόχοι του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο όπως αναγράφονται στο νέο ΠΣ: α) να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί η θρησκευτική συνείδηση των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και μαθητριών, με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας, β) να συμβάλλει στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών και μαθητριών με επίκεντρο τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, την ηθική της διδασκαλίας και γενικότερα την εν Αγίω Πνεύματι ζωή και παράδοσή της, όπως έχει διατυπωθεί στο έργο των Πατέρων της και εκφραστεί δια των μνημείων του πολιτισμού με στόχο την πρόσκτηση πληροφοριών και γνώσεων για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες, γ) να καλλιεργήσει την ανθρωπιστική και ελληνική παιδεία με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή, δ) να γνωρίσει και να επικοινωνήσει με τον «άλλον» με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της ικανότητας για διάλογο και για σεβασμό απέναντι στην ετερότητα και ε) να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, όχι ως παθητική υιοθέτηση του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως μια διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη δημιουργική και αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη (Εκκλησία, παράδοση, πολιτισμός, θρησκευτικές κοινότητες, θρησκευτική πίστη, τοπικές κοινωνίες, έθνος, προσωπικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις) (ΦΕΚ 7739/04-03-2020).

Όσον αφορά τη δομή του νέου ΠΣ στο Λύκειο είναι η εξής: 1) Θεματικός προσανατολισμός της τάξης: Γενικός τίτλος, 2) Γενικές επάρκειες: παρουσιάζονται συνοπτικά οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά το τέλος της φοίτησής τους στην εν λόγω τάξη. Η κατηγοριοποίηση σε αυτούς τους τρεις τομείς (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τρία στοιχεία τα οποία

αναφέρθηκαν παραπάνω καθώς η δομή του νέου ΠΣ στο Λύκειο δεν παρουσιάζει μεγάλες αλλαγές από τη δομή του νέου ΠΣ στο Δημοτικό και Γυμνάσιο, 3) Θεματικές Ενότητες της τάξης: σε κάθε Διδακτική Ενότητα αναπτύσσεται ένα επιμέρους μορφωτικό περιεχόμενο που προκύπτει από το θεμελιώδες θρησκευτικό θέμα της Θεματικής Ενότητας, με βάση τις παιδαγωγικές έρευνες και γνώσεις για τη μέση εφηβεία, τη σχέση των νέων με την Ορθόδοξη Εκκλησία και το επίπεδο του θρησκευτικού τους γραμματισμού και 4) στο ΠΣ για κάθε Διδακτική Ενότητα περιλαμβάνονται στις ανάλογες στήλες: α) τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, τα οποία περιγράφουν τί καλούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν επιτύχει στο τέλος του μαθήματος και β) οι Δείκτες Αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας: τα στάδια εφαρμογής της βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας καθώς και η θεματολογία αλλά και οι δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε κάθε επιμέρους στάδιο (ΦΕΚ 7739/04-03-2020).

Μια σημαντική αλλαγή στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ότι τα σύγχρονα ΠΣ προτείνουν την απομάκρυνση έως κατάργηση της μετωπικής διδασκαλίας και της αποστήθισης. Είναι φανερό ότι αυτοί οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν βοηθούσαν στην κινητοποίηση των μαθητών και στην ανάπτυξη διαλόγου. Με βάση τα νέα ΠΣ, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθεί τους στόχους της χριστιανικής αγωγής που στοχεύει στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων σωματικά και ψυχικά προσωπικοτήτων (Περσελής, 2003). Σήμερα, το μάθημα υλοποιείται με βάση την εμπειρία των μαθητών και είναι άμεσα συνδεδεμένο με την πραγματική τους ζωή (Γιαγκάζογλου, 2016). Σύμφωνα με τα ΠΣ στο Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο παρέχεται στο μαθητή και στη μαθήτριά του το βιβλίο ενώ στον εκπαιδευτικό παρέχεται και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού ώστε να υποστηρίζεται το διδακτικό του/της έργο (ΦΕΚ 7659/04-03-2020; ΦΕΚ 7739/04-03-2020). Όπως αναφέρουν και οι ερευνητές Bill Cope και Mary Kalantzis στο βιβλίο τους Νέα Μάθηση, η οικοδόμηση της καινούριας γνώσης γίνεται με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, το μοντέλο της Νέας Μάθησης, περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: α) τη βιωματική μάθηση, β) την εννοιολόγηση, γ) την ανάλυση και δ) την εφαρμογή. Κατά τη βιωματική μάθηση υπάρχει η γνωστή όπου οι μαθητές αναστοχάζονται τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντά τους και τις απόψεις τους και η νέα όπου οι μαθητές παρατηρούν ή συμμετέχουν σε άγνωστες μαθησιακές καταστάσεις και εμβαπτίζονται σε νέες καταστάσεις ή περιεχόμενο. Η εννοιολόγηση περιλαμβάνει την εννοιολόγηση με ορολογία όπου οι μαθητές ομαδοποιούν πράγματα σε κατηγορίες, εφαρμόζουν κριτήρια κατηγοριοποίησης των όρων και τους ορίζουν και

η εννοιολόγηση με θεωρία όπου οι μαθητές κάνουν γενικεύσεις χρησιμοποιώντας τις έννοιες, και συνδέουν τους όρους σε εννοιολογικούς χάρτες ή θεωρίες (Kalantzis & Cope, 2013).

Η ανάλυση επιτυγχάνεται είτε με λειτουργικό τρόπο όπου οι μαθητές αναλύουν λογικές συνδέσεις, σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, δομές και λειτουργίες είτε με κριτικό τρόπο όπου οι μαθητές αξιολογούν τις δικές τους απόψεις, ενδιαφέροντα και κίνητρα, καθώς και των άλλων ανθρώπων. Τέλος, η εφαρμογή υλοποιείται είτε με κατάλληλο τρόπο όπου οι μαθητές εφαρμόζουν τη νέα μάθηση σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις και δοκιμάζουν την εγκυρότητα των καταστάσεων αυτών είτε με δημιουργικό τρόπο όπου οι μαθητές κάνουν μια παρέμβαση στον κόσμο που ζουν, η οποία είναι καινοτόμα και δημιουργική ή μεταφέρουν αυτό που έμαθαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα/καταστάσεις. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι τα σύγχρονα ΠΣ ακολουθούν τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού που περιλαμβάνει τις παραπάνω γνωστικές διαδικασίες (Kalantzis & Cope, 2013).

Ο τύπος της αξιολόγησης που ακολουθείται στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο αλλά και το Λύκειο είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση (ΦΕΚ 7659/04-03-2020; ΦΕΚ 7739/04-03-2020). Σύμφωνα με τον Bloom, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως στόχο να πληροφορεί και να ελέγχει τη πορεία του μαθητή προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να κατακτήσει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. Ο έλεγχος αυτός βοηθά τον εκπαιδευτικό αλλά και τον εκπαιδευόμενο να συλλέξουν τις κατάλληλες πληροφορίες και στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας ώστε να κατακτηθεί ο επιδιωκόμενος στόχος (Anderson & Faust, 1975). Εκτός από την διαμορφωτική αξιολόγηση υπάρχουν και άλλοι τύποι αξιολόγησης ωστόσο η διαμορφωτική αξιολόγηση συναντάται στην εκπαίδευση καθώς περιλαμβάνει την ανατροφοδότηση και αναζητά τα αίτια που επέφεραν το συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αυτό γίνεται γιατί στόχος της είναι η βελτίωση μέσω διάφορων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Μανωλάκος, 2010).

Σε αυτά τα ΠΣ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφέρει από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στα παλαιότερα ΠΣ. Στα προηγούμενα ΠΣ, ο εκπαιδευτικός ήταν αυτός που μετέδιδε τη γνώση στον μαθητή ενώ τώρα ο εκπαιδευόμενος δεν λειτουργεί ως αποδέκτης της γνώσης αλλά ως δρων πρόσωπο. Ο μαθητής είναι ενεργός φορέας παραγωγής της μάθησης, των γνώσεων και των νοημάτων (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011). Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών καθώς και η συνεχόμενη εμπλοκή τους είναι απαραίτητες ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα

μαθησιακά αποτελέσματα. Η θρησκευτική γνώση αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον που προωθεί τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα με την αναφορά σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα πρέπει να διακατέχεται από ένα πνεύμα σεβασμού και αποδοχής του διαφορετικού, οφείλει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από διάφορες δημιουργικές και βιωματικές εργασίες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Τσιρέβελος, 2019).

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση σήμερα προσπαθεί να ακολουθήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς ολοένα και περισσότεροι μαθητές προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση και τον διαπολιτισμικό διάλογο, ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις πολιτισμικές διαφορές και την ετερότητα. Οι αποκλίσεις μεταξύ των πολιτισμών κινούν την περιέργεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιθυμεί να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς (LLLPlatform, 2016). Επίσης, η συναναστροφή του ατόμου με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να μειώσει τις προκαταλήψεις και την εχθρότητα απέναντι στον «άλλον» σύμφωνα με τη δια-ομαδική θεωρία επαφής (intergroup contact theory) (Pettigrew & Tropp, 2006). Ο Allport (1954) υποστήριξε ότι οι θετικές επιδράσεις της επαφής μεταξύ ομάδων εμφανίζονται μόνο σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από τέσσερις βασικές προϋποθέσεις: ισότιμη κατάσταση ομάδας εντός της κατάστασης, κοινοί στόχοι, δια-ομαδική συνεργασία και την υποστήριξη των αρχών, των νόμων ή των εθίμων (Pettigrew, 1998). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητήσουν τις κοινές αξίες μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να εφαρμόσουν στην τάξη τους συνεργατικές δραστηριότητες (LLLPlatform, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΤΠΕ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ο ρόλος των ΤΠΕ στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Η θρησκευτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και διακατέχεται από μεγάλη κοινωνική σημασία. Το μάθημα των Θρησκευτικών λειτουργεί ως συμπληρωματικό υλικό για τους μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν και σε άλλους θεσμούς όπως η Εκκλησία προκειμένου να λάβουν την θρησκευτική μόρφωσή τους. Στην εννιάχρονη υποχρεωτική ελληνική εκπαίδευση, κεντρικό ρόλο κατέχει ο Χριστιανισμός ως η επίσημη ορθόδοξη χριστιανική παράδοση της πατρίδας μας (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θρησκευτικών, 2003). Στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι να διαμορφώσει

ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες παρέχοντας την κατάλληλη γνώση ώστε να επιτευχθεί η κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών μέσα από την εκμάθηση της θρησκείας του Χριστιανισμού αλλά και άλλων θρησκειών σε παγκόσμιο επίπεδο (Γιαγκάζογλου, 2006).

Οι Νέες Τεχνολογίες είναι οι τεχνολογίες που συνδέονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς ονομάζονται παγκοσμίως Informational and Communicational Technology (I.C.T.) και στα ελληνικά «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» (Τ.Π.Ε.). Προκειμένου να οριστεί η έννοια των ΤΠΕ θα πρέπει πρώτα να αποσαφηνιστούν δύο άλλοι εννοιολογικοί προσδιορισμοί, αυτοί της επιστήμης της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας της Πληροφορικής. Ο όρος επιστήμη της Πληροφορικής *«αφορά στο σχεδιασμό, υλοποίηση, αξιολόγηση, χρήση και συντήρηση συστημάτων επεξεργασίας της πληροφορίας, καθώς επίσης και στο υλικό των υπολογιστών και του λογισμικού τους»*. Επίσης, ο όρος η τεχνολογία της Πληροφορικής *«ορίζεται ως το σύνολο των υπολογιστικών συστημάτων και των τεχνολογικών εφαρμογών της Πληροφορικής στην κοινωνία»* (Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη & Χαλιώτη, 2018) . Έτσι, λοιπόν, οι ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες παρόμοιες τεχνολογίες και φυσικά με αυτές των επικοινωνιών (Αντύπα, 2008).

Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην θετική ανάπτυξη του παιδιού, σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο αλλά επίσης και στην βελτίωση του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τεχνολογία αναπτύσσεται με ταχύτετους ρυθμούς και αποτελεί ένα από τα κύρια ενδιαφέροντα των παιδιών από την νεαρή ηλικία. Γενικότερα, υπάρχει πρόοδος των ΤΠΕ, με την ενσωμάτωση διαφόρων τεχνολογικών εφαρμογών όπως τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα (smartphones) και υπολογιστές tablet, τα οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ως διαφορετικά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ Θρησκευτικών (2003), ο δάσκαλος που διδάσκει Θρησκευτικά έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πληθώρα οπτικοακουστικών μέσων και να επωφεληθεί από ποικιλόμορφο υλικό, τα οποία είναι τα εξής: 1) το ανακλαστικό διασκόπιο, 2) ο προβολέας διαφανειών, 3) το μαγνητόφωνο για βυζαντινούς ύμνους και ό,τι άλλο κρίνει πρόσφορο ο διδάσκων, 4) εικόνες βυζαντινές για βιωματική προπαρασκευή αλλά και για μελέτη της ορθόδοξης αλήθειας που αυτές εκφράζουν, 5) διασκόπιο, 6) μαγνητοσκόπιο, και 7) ψηφιακούς χάρτες και φωτογραφίες. Επίσης, ο δάσκαλος οφείλει να προτείνει δραστηριότητες που αξιοποιούν διάφορες πηγές πληροφόρησης όπως βιβλιογραφία,

τοπικά ή εθνικά μέσα ενημέρωσης, περιοδικά, υπηρεσίες, δικτυακούς τόπους και προωθούν τη χρήση σύγχρονης τεχνολογίας (Η/Υ) για την επεξεργασία και την παρουσίασή τους (ΔΕΠΠΣ Θρησκευτικών, 2003).

Με αυτόν τον τρόπο, η σημασία των ΤΠΕ κατά το μάθημα των Θρησκευτικών είναι πολύτιμη επειδή κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική και αποτελεσματική σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνολογικές εφαρμογές έχει τη δυνατότητα να δώσει νέες τρόπους προσέγγισης στην παρουσίαση του περιεχομένου στο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς η τεχνολογία αλλάζει συνεχώς (Karakostantaki & Stavrianos, 2021). Επιπλέον, οι μαθητές χρησιμοποιώντας την τεχνολογία μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους εφαρμογές και παρουσιάσεις σε κάθε ενότητα του μαθήματος και να αναζητήσουν στο διαδίκτυο για Βυζαντινά και εκκλησιαστικά μουσεία, εκθέσεις και αρχαιολογικούς χώρους.

Ένας άλλος τρόπος σύγχρονης θρησκευτικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ιστολογίων τα οποία είναι ένας πρωτότυπος τόπος διαδικτυακής θρησκευτικής επικοινωνίας και έκφρασης. Επίσης, παρέχουν μια ολοκληρωμένη εμπειρία στους πιστούς, διότι τους διασυνδέουν καταρχάς με το εσωτερικό των θρησκευτικών τους κοινοτήτων και κατά δεύτερον με τον υπόλοιπο κόσμο. Δυστυχώς, δεν υπάρχει αρκετή έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα παρόλα αυτά διαφαίνεται ότι μέσω του ιστολογίου επιτυγχάνεται η σύνδεση μεταξύ της θρησκείας και του πολιτισμού στα πλαίσια της επικοινωνιακής πρακτικής (Cheong, Halavais & Kwon, 2008). Οι μαθητές χρησιμοποιούν το ιστολόγιο προκειμένου να πληροφορηθούν και να διερευνήσουν την τοπική αλλά και διάφορες άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, να ανακαλύψουν τον τρόπο ζωής των πιστών χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι ίδιοι είναι οπωσδήποτε θρησκευόμενοι καθώς και να κατανοήσουν τη θρησκευτική παρουσία στο διαδίκτυο (Καραμούζης, 2006). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια του ιστολογίου παρουσιάζουν κυρίως ένα θέμα και εφαρμόζουν και την συνεργατική μάθηση με τους μαθητές. Στο ιστολόγιο υπάρχει η δυνατότητα δημοσιεύσεων και συγκεντρώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργείται ένα ημερολόγιο της εκπαιδευτικής πράξης. Είναι πολύ χρήσιμο κατά την αξιολόγηση των μαθητών καθώς και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Καραμούζης, Τούντα & Τσιρέβελος, 2019).

2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με έρευνα της Σοϊλεμεζίδου (2018) που πραγματοποιήθηκε με θέμα τη θρησκευτική εκπαίδευση και χρήση των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια διαδικτυακή έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι δεν πιστεύει ότι γίνεται επαρκής χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία των θρησκευτικών στα σχολεία. Ακόμα, οι ερωτηθέντες της έρευνας δήλωσαν πως χρησιμοποιούν αρκετά τις νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία αλλά λίγο κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών. Μια μερίδα εκπαιδευτικών τονίζουν ότι χρησιμοποιούν λίγο τις νέες τεχνολογίες για την προετοιμασία του, για το μάθημα των θρησκευτικών, στο σπίτι. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μέσα από αυτή την έρευνα ερωτηματολογίων διάφορες εναλλακτικές μεθόδους μάθησης για το μάθημα των θρησκευτικών που προτείνει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής όπως την ιδεοθύελλα, τη μελέτη περίπτωσης, τον εννοιολογικό χάρτη, την ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου και τις δημιουργικές τεχνικές όπως για παράδειγμα τη δημιουργία κολλάζ, τη ζωγραφική κλπ. (Σοϊλεμεζίδου, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με τη χρήση νέων τεχνολογιών το μάθημα των θρησκευτικών θα γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές και ο ρόλος τους θα είναι ενεργός και όχι παθητικός. Σημαντική για τους εκπαιδευτικούς θα ήταν μια επιμόρφωση από το υπουργείο παιδείας σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών στο μάθημα των θρησκευτικών, η οποία όμως δεν έχει υλοποιηθεί όπως καταγράφεται στην έρευνα (Σοϊλεμεζίδου, 2018). Λόγω της έλλειψης επιμορφώσεων, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν είναι εξοικειωμένο στη χρήση νέων τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Amante, 2007; Goktas, Gedik & Baydas, 2013). Ένα θετικό στοιχείο είναι ότι αρκετά σχολεία στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές που συμβάλλουν στη χρήση νέων τεχνολογιών. Ένα ακόμη εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολείο στην πόλη χρησιμοποιούν περισσότερο τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα των θρησκευτικών από ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολείο που βρίσκεται σε χωριό (Σοϊλεμεζίδου, 2018).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός, διότι είναι αυτός που θα επιλέξει και θα διαμορφώσει τα αντίστοιχα λογισμικά και προγράμματα των ΤΠΕ που θα χρησιμοποιήσει καθώς και τις ιστοσελίδες που θα

παρουσιάσει στο μάθημά του (Παύλου, 2020.). Με άλλα λόγια, όπως αναφέρει ο θεολόγος-ιστορικός Νικόλαος Παύλου (2020) οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν τα ερεθίσματα στους μαθητές, οι οποίοι θα τα εφαρμόσουν προκειμένου να αποκτήσουν γνώση. Ωστόσο, σε ορισμένα σχολεία δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο μάθημα των Θρησκευτικών καθώς το αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί που δεν είναι του συγκεκριμένου κλάδου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να μην μεταφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις στους μαθητές και να μην αξιοποιούν και άλλα μέσα όπως η τεχνολογία που μπορεί να κάνει το μάθημα πιο διαδραστικό (Jafralie & Zaver, 2019).

Σε μια έρευνα που διεξήχθη στη Νιγηρία (2009) με σκοπό την αποτελεσματική χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία της θρησκευτικής εκπαίδευσης, παρουσιάστηκαν σημαντικά ευρήματα πάνω στο ζήτημα αυτό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία έχουν φορτωμένο πρόγραμμα σπουδών, τάξεις με μεγάλο αριθμό ατόμων, ανεπαρκείς εγκαταστάσεις υποδομής, επιληπτική ηλεκτρική ενέργεια, δίκαια διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό, κακές τηλεπικοινωνιακές υπηρεσίες και οι μαθητές προέρχονται από γονείς με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, εκπαιδευτικοί που είναι οι χειριστές του προγράμματος σπουδών συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τη διδασκαλία της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί χειριστούν σωστά την εκπαιδευτική τεχνολογία (Adebule, 2009). Οι Iloh και Edozie (2006) υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας της θρησκευτικής εκπαίδευσης και από παραδοσιακός, δασκαλοκεντρικός, διαλεκτικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής να μετατραπεί σε καινοτόμος παιδαγωγική, δηλαδή διαδραστική, συμμετοχική και μαθητοκεντρική.

Προκειμένου, λοιπόν, να είναι αποτελεσματική η χρήση της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία της θρησκευτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι θα πρέπει να ενσωματωθούν κάποιες στρατηγικές στο πρόγραμμα σπουδών. Μία από τις στρατηγικές είναι η επιλογή υλικού βασισμένο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ζητήσουν τη γνώμη των μαθητών όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό ώστε να χρησιμοποιούν το πιο κατάλληλο υλικό στην τάξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι καλό να παρουσιάζουν το υλικό μεθοδολογικά. Αυτό σημαίνει

ότι τα υλικά θα συνδέονται μεταξύ τους ώστε να υπάρχει συνοχή στο μάθημα και οι διδασκόμενοι να κατανοήσουν σε βάθος το θέμα που διδάσκονται (Adebule, 2009).

2.3 Απόψεις μαθητών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα διεξήχθη από τον Γκίκα και την Παπαγεωργίου (2020) με σκοπό να γίνει μια προσπάθεια διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ, με τη δημιουργία εικονικών-ψηφιακών τάξεων, με την χρήση της Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου από το 2009 έως το 2013. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τη μικτή μάθηση, δια ζώσης στην αίθουσα αλλά και μέσω του Διαδικτυακού Περιβάλλοντος Μάθησης (Δ.Π.Μ.). Ταυτόχρονα, οι ερευνητές δημιούργησαν ένα ψηφιακό σύστημα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Μέσα από αυτή την έρευνα, προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα σε σχέση με τις απόψεις των μαθητών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Αγωγή. Ένα από τα αποτελέσματα είναι ότι οι η πλειονότητα των μαθητών θεώρησε χρήσιμη τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και έμειναν πολύ ευχαριστημένοι από τη μέθοδο σχεδίων εργασίας και την κατασκευή ιστολογίου (Γκίκας & Παπαγεωργίου, 2020).

Οι μαθητές αναφέρουν ότι απέκτησαν μια διαφορετική εμπειρία μάθησης του μαθήματος των Θρησκευτικών, εξερευνώντας ένα διαφορετικό τρόπο ανακαλυπτικής μάθησης. Ακόμη, οι μαθητές ανακάλυψαν ένα νέο τρόπο συνεργασίας και έρευνας. Η χρήση του ιστολογίου, ενός συνεργατικού εργαλείου του Web 2.0, τους βοήθησε όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις που περιλαμβάνονται στη σχολική ύλη του μαθήματος των Θρησκευτικών αλλά και ψηφιακού γραμματισμού (Γκίκας & Παπαγεωργίου, 2020). Η έννοια «ψηφιακός γραμματισμός» προσδιορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να συνθέσει περιεχόμενο χρησιμοποιώντας ψηφιακές πλατφόρμες (Sundaramoorthy & Muthazhagan, 2021). Αρκετοί μαθητές απάντησαν ότι δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες και κυρίως μαθητές που βρίσκονται σε σχολεία αγροτικών/ ημιαστικών περιοχών. Επίσης, παρατηρείται μια διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την έρευνα τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο τον ηλεκτρονικό υπολογιστή παρά από ότι τα κορίτσια στην καθημερινότητά τους (Γκίκας & Παπαγεωργίου, 2020).

Η άποψη των μαθητών είναι ότι με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επέκτειναν τις γνώσεις τους για το χώρο του διαδικτύου, χρησιμοποιώντας το συνεργατικό εργαλείο Wiki (Γκίκας & Παπαγεωργίου, 2020). Το Wiki θεωρείται δύσχρηστο στη χρήση του καθώς οι μαθητές αναφέρουν ότι αισθάνονται εξαιρετική πίεση διορθώνοντας τη δουλειά των συμμαθητών τους (Ioannou & Artino, 2009). Από την άλλη πλευρά, μαθητές που χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη πλατφόρμα για συλλογικό γράψιμο, τονίζουν ότι η πλατφόρμα αυτή ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών. Το γεγονός αυτό επισημαίνουν οι μαθητές ότι τους βοήθησε ώστε να βελτιώσουν την ικανότητα γραφής τους (Joni Chao & Lo, 2011). Το Wiki λοιπόν είναι ένα εργαλείο διάσημο για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης στη δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση (Ioannou & Artino, 2009).

Μαθητές δημοτικού θεωρούν ότι γενικότερα οι ΤΠΕ είναι ένα εργαλείο που αποτελεί υψηλό κίνητρο για μάθηση. Επίσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών οι ΤΠΕ τους βοηθούν να συμμετέχουν ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες, να απολαμβάνουν τη μάθηση και να την κάνουν πιο ενδιαφέρουσα κατά την εκμάθηση διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων (Lacey, 2016). Οι μαθητές νιώθουν ότι οι ΤΠΕ θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και συγκεκριμένα να γίνει χρήση των διαδραστικών πινάκων, του διαδικτύου για έρευνα, της πρόσβασης σε συγκεκριμένες πηγές, των ΤΠΕ για εκθέσεις Αγγλικών και δημιουργίας δραστηριοτήτων καλλιτεχνικών. Οι ασκήσεις επανάληψης καθώς και η εργασία για το σπίτι στη θρησκευτική αγωγή αλλά και στα υπόλοιπα μαθησιακά αντικείμενα απαιτούν χρήση ΤΠΕ και επιπλέον οι φορητοί υπολογιστές θα πρέπει να είναι διαθέσιμοι ώστε να παρέχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μηνύματα, σε εκθέσεις και γενικότερα στο διαδίκτυο (Passey, Rogers, Machell & McHugh, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια έννοια την οποία διάφοροι ερευνητές έχουν ορίσει. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε μια αξιοσημείωτη επίδραση στο τομέα της εκπαίδευσης από τη στιγμή που εμφανίστηκε, τον 19ο αιώνα ως μέσο επικοινωνίας. Έχει πάρει διάφορες μορφές και έχει χρησιμοποιήσει μια μεγάλη ποικιλία τεχνολογιών που κυμαίνονται από τις τεχνολογίες του ταχυδρομείου του 19ου αιώνα έως την εικονική πραγματικότητα σήμερα. Η εξ αποστάσεως

εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κορυφαία θέματα που συζητούνται στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια με ιδιαίτερες επιρροές που προέρχονται από το «ανοιχτό» κίνημα, συμπεριλαμβανομένων των μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων (MOOCs) και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων (OER) (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015). Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ως προς τη φύση του τι είναι και τι συνεπάγεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Προηγούμενοι ορισμοί που εξαρτώνται από μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που βασίζονται σε έντυπο υλικό ως μέσο επικοινωνίας και αργότερα οι ορισμοί που βασίζονται στη βιομηχανική άποψη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν αναθεωρηθεί. Αυτό προέκυψε λόγω της προόδου στις τεχνολογίες, η οποία έχει αναδιαμορφώσει τη φύση του εκπαιδευτικού υλικού, τον τρόπο παραγωγής και παράδοσης και τον τρόπο επίτευξης της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο, θα αναθεωρηθούν κριτικά τρεις ορισμοί που αντικατοπτρίζουν ο καθένας μια εποχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τέλος θα δοθεί ένας νέος ορισμός που αντικατοπτρίζει τις συνθήκες του 21ου αιώνα.

Ο Keegan (1980) όρισε την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με περισσότερη σαφήνεια, συγκεντρώνοντας αυτές τις ιδέες από το παρελθόν και εξετάζοντας τη ραγδαία ανάπτυξη του φαινομένου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Keegan χρησιμοποίησε αυτά τα έξι στοιχεία για να ορίσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: 1) διαχωρισμός δασκάλου και μαθητή, 2) επιρροή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, 3) χρήση τεχνικών μέσων, 4) αμφίδρομη επικοινωνία 5) δυνατότητα περιστασιακών σεμιναρίων και 6) συμμετοχή στην πιο βιομηχανική μορφή εκπαίδευσης (σελ. 33) Στο βιβλίο «Handbook of Distance Education» (2013), το οποίο πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει ως σημείο αναφοράς, ο Black τόνισε ότι το 1980 ήταν μια σημαντική χρονιά όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τη συγκεκριμένη χρονιά βελτιώθηκε ο ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς ο Keegan συνέθεσε κυρίαρχες σκέψεις από τα προηγούμενα χρόνια (Moore & Anderson, 2007). Οι Moore & Kearsley επιβεβαίωσαν ότι αυτός έγινε «ο πιο ευρέως αναφερόμενος ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (1996, σελ. 229).

Οι περισσότερες ιστορικές έρευνες συμφωνούν ότι η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υποδηλώνει έναν διαχωρισμό μεταξύ μαθητών και δασκάλων, ο οποίος πρέπει να ξεπεραστεί με κάποιο μέσο τεχνολογίας. Ακόμα και σήμερα, αυτή η γέφυρα απόστασης από την

τεχνολογία επιβεβαιώνεται στους σύγχρονους ορισμούς (Keegan, 2013; National Center for Education Statistics, 2021). Σε αυτά τα δύο κύρια σημεία, οι Simonson και Seepersaud (2019) πρόσθεσαν τα κριτήρια του να είσαι μέρος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, να έχεις αμφίδρομη επικοινωνία και να παρέχεις εξατομικευμένη διδασκαλία. Τα παραπάνω κριτήρια αμφισβητούνται έντονα στις σύγχρονες συζητήσεις καθώς οι ειδικοί στον τομέα αυτό αγωνίζονται να δημιουργήσουν έναν ενιαίο ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η δημιουργία πολλαπλών ορισμών γίνεται ιδιαίτερα προβληματική όταν το άτομο προσπαθεί να ορίσει τι είναι και τι όχι εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ιδίως στον κλάδο της πολιτικής. Ο πιο ευρέως εφαρμοσμένος ορισμός της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση των ΗΠΑ. Το IPEDS είναι το Ολοκληρωμένο Σύστημα Δεδομένων Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα σύστημα δεδομένων έρευνας που συλλέγεται από το National Center for Education Statistics (NCES) και διατίθεται δωρεάν στο διαδίκτυο. Καθώς το IPEDS συλλέγει δεδομένα, ο λειτουργικός ορισμός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που παρέχεται από το NCES είναι ο εξής: «εκπαίδευση που χρησιμοποιεί μία ή περισσότερες τεχνολογίες για την παροχή διδασκαλίας σε μαθητές που είναι χωρισμένοι από τον εκπαιδευτή και για την υποστήριξη της τακτικής και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτή συγχρονισμένα ή ασύγχρονα». Αυτός ο ίδιος ορισμός πληρεί τις προϋποθέσεις για τα σχολεία να λάβουν χρηματοδότηση (NCES, 2021).

Ο Holmberg (1989) προσφέρει έναν ορισμό που εστιάζει στις έννοιες του μαθητή, της εκπαιδευτικής οργάνωσης και της επικοινωνίας: η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια έννοια που καλύπτει τις δραστηριότητες μάθησης-διδασκαλίας στους γνωστικούς και/ή ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς τομείς ενός μεμονωμένου μαθητή και ένας υποστηρικτικός οργανισμός. Χαρακτηρίζεται από μη συνεχόμενη επικοινωνία και μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή, γεγονός που το καθιστά ελκυστικό για ενήλικες με επαγγελματικές και κοινωνικές δεσμεύσεις (Holmberg, 1989 σελ. 168). Ένα από τα δυνατά σημεία αυτού του ορισμού είναι ότι σε αντίθεση με τον ορισμό του Keegan, περιλαμβάνει τους τρεις τομείς μάθησης: 1) γνωστικό (σκέψη), 2) συναισθηματικό (συναίσθημα/συναίσθημα) και 3) ψυχοκινητικό (φυσικό/κινητικό) (Wilson, 2016). Ωστόσο, όπως και ο Keegan, αυτός ο ορισμός ενσωματώνει την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού οργανισμού. Επιπλέον, αυτός ο ορισμός υποδεικνύει έναν μεμονωμένο μαθητή, ενώ η μάθηση θεωρείται ως κοινωνική δραστηριότητα (Bandura, 1971). Ως

εκ τούτου, ο ορισμός αποτυγχάνει να συμπεριλάβει τα μαθησιακά οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν οι εκπαιδευόμενοι από τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ/με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους. Ένα άλλο πλεονέκτημα του ορισμού του Holmberg είναι ότι υπογραμμίζει τη μάθηση ως μια δραστηριότητα χωρίς όρια χρόνου (οποτεδήποτε) και χώρου (οπουδήποτε). Ωστόσο, το γεγονός ότι χαρακτηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μόνο με ασύγχρονη επικοινωνία είναι παγίδα. Στις περισσότερες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ασύγχρονη επικοινωνία μπορεί να είναι η κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας, παρόλο που δεν χρειάζεται να είναι η μοναδική μορφή (Holmberg (1989).

Οι Gunawardena και McIsaac (2004) παρέχουν έναν ευρύτερο ορισμό που συνδυάζει βασικές έννοιες των τριών ορισμών των Rumble (1986), Holmberg (1986) και Keegan (1988). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όρισε τον μαθητή εξ αποστάσεως ως εκείνον που είναι φυσικά χωρισμένος από τον δάσκαλο (Rumble, 1986) και έχει μια προγραμματισμένη και καθοδηγούμενη μαθησιακή εμπειρία (Holmberg, 1986). Επίσης, συμμετέχει σε μια αμφίδρομη δομημένη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που διαφέρει από τη παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας στην τάξη (Keegan, 1988). Η πρώτη διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε αυτόν τον ορισμό είναι ο φυσικός διαχωρισμός του μαθητή και του δασκάλου. Δεύτερον, αυτός ο ορισμός τονίζει επίσης μια προγραμματισμένη και καθοδηγούμενη μαθησιακή εμπειρία, η οποία περιλαμβάνει τη δεύτερη διάσταση. Εξάλλου, ο Gunawardena και ο McIsaac (2004) δεν περιορίζουν την μαθησιακή εμπειρία εντός των ορίων ενός οργανισμού. Υιοθετώντας από τον Keegan (1988) χαρακτηρίζουν επίσης μια ξεχωριστή αμφίδρομη δομημένη μορφή εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν δίνουν σαφείς εξηγήσεις ως προς τη ιδιαιτερότητα αυτής της αμφίδρομης δομής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτός ο ορισμός υπογραμμίζει την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως ξεχωριστή μαθησιακή/διδασκτική εμπειρία, δεδομένου ότι ο μαθητής και ο δάσκαλος είναι φυσικά χωρισμένοι. Επιπλέον, όπως σε όλες τις εκπαιδευτικές προσπάθειες, η καθοδήγηση και ο προγραμματισμός είναι δύο στοιχεία της δομημένης μαθησιακής/διδασκτικής δραστηριότητας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί επίσης κάποια μορφή διαμεσολαβούμενης επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης μεταξύ του/των μαθητή/ών και του/των εκπαιδευτικού/ών, μεταξύ του/των εκπαιδευομένου/ων και των εκπαιδευτικών πόρων και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, η επικοινωνία, η πρόοδος των ΤΠΕ, οι δυνατότητες επικοινωνίας έχουν εξελιχθεί ώστε να περιλαμβάνουν πολυκάναλη και πολυδρομική επικοινωνία εκτός από την αμφίδρομη επικοινωνία (Gunawardena & McIsaac, 2004).

Σύμφωνα με τον Simonson (2012), ένας πιο μοντέρνος ορισμός είναι ο εξής: η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μορφή εκπαίδευσης που φέρνει σε επαφή τους μαθητεύομενους από απόσταση και τους συντονιστές της μαθησιακής δραστηριότητας γύρω από προγραμματισμένες και δομημένες μαθησιακές εμπειρίες μέσω διαφόρων καναλιών πολυμέσων αμφίδρομης ή πολλαπλής διαμεσολάβησης που επιτρέπουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευομένων, διοργανωτών καθώς και μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών πόρων. Αυτός ο ορισμός εστιάζει στον φυσικό διαχωρισμό των μαθητών και των διοργανωτών/εκπαιδευτών της μαθησιακής δραστηριότητας. Η προσεκτική χρήση του «διοργανωτή» συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρίας αναλαμβάνοντας μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή του ως ανεξάρτητος εκπαιδευόμενος. Ο διαχωρισμός των μαθητών είναι αυτός που κάνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μια ξεχωριστή μορφή εκπαίδευσης από την αυτοπροσώπως εκπαίδευση που βασίζεται στην πανεπιστημιούπολη, η οποία επίσης τονίζεται σε αυτόν τον ορισμό (Simonson, 2012).

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει τις προγραμματισμένες και δομημένες μαθησιακές εμπειρίες που συνεπάγεται ότι η μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι τυχαία αλλά μάλλον σκόπιμη (Moore & Kearsley, 2012). Αυτός ο ορισμός, όπως και οι προηγούμενοι ορισμοί, υπογραμμίζει τη χρήση τεχνολογιών για τη μεσολάβηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων, των διοργανωτών/εκπαιδευτών και των πόρων μάθησης. Ωστόσο, αυτό που προσθέτει αυτός ο ορισμός είναι τα κανάλια επικοινωνίας πολλαπλών κατευθύνσεων εκτός από τα κανάλια αμφίδρομης επικοινωνίας. Η πολυδρομική επικοινωνία αναφέρεται σε έναν εμπλουτισμένο τρόπο επικοινωνίας από αμφίδρομη επικοινωνία μέσω πρόσφατων προσφορών που βασίζονται στο διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένων βιντεοδιασκέψεων, καναλιών μέσω κοινωνικής δικτύωσης και φόρουμ συζητήσεων (Moore & Kearsley, 2012).

3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είναι εντελώς διαφορετικός από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην παραδοσιακή διδασκαλία. Στην παραδοσιακή διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός αλληλοεπιδρά φυσικά με τους διδασκόμενους στον ίδιο χώρο και χρόνο (Καρατζά, Πιερράκου, Τζικόπουλος & Αποστολάκης, 2005). Επίσης, εφαρμόζεται η

δασκαλοκεντρική προσέγγιση όπου ο εκπαιδευτής βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας και παρουσιάζει σταδιακά τη νέα γνώση στους μαθητές. Συνήθως ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με τη μορφή διαλέξεων το εκπαιδευτικό υλικό και δεν δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρέμβουν. Σκοπός είναι οι μαθητές να αποστηθίσουν τη συγκεκριμένη γνώση ώστε να μπορέσουν να αποδώσουν με επιτυχία στις εξετάσεις (Ταμπάκη, 2021). Σε αντίθεση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός αλλάζει ρόλο. Αναλυτικότερα, κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι εκπαιδευτές αφού δημιουργήσουν τα διαδικτυακά μαθήματα, αλλάζουν ρόλο, δηλαδή υποχωρούν από το προσκήνιο και καθοδηγούν αργά τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία ελέγχοντας τη συζήτηση και κοιτώντας το υλικό από διαφορετική οπτική γωνία ή επαναφέροντας τη διαδικασία ξανά στο θέμα του μαθήματος» (Palloff & Pratt, p. 18).

Κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία ο εκπαιδευτής αλλά και οποιοσδήποτε άλλος συμμετέχει σε αυτή, δεν έχει οπτικές ενδείξεις οι οποίες θα μπορέσουν να βοηθήσουν το άτομο είτε να στείλει είτε να λάβει μηνύματα, να αξιολογήσει γρήγορα ή να λάβει διορθωτικά μέτρα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να καταλάβει εάν κάποιος σκέφτεται μια περίπλοκη ιδέα, κρατάει σημειώσεις ή εάν ετοιμάζεται να κάνει έναν σχολιασμό. Στην ψηφιακή τάξη, τα συναισθήματα αλλά και η κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μαθητές δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά από τον εκπαιδευτή. Με άλλα λόγια, ο ψηφιακός δάσκαλος δεν γνωρίζει εάν οι μαθητές είναι κουρασμένοι, μπερδεμένοι, απογοητευμένοι ή βαριούνται ή εάν κοιμούνται, συζητούν ο ένας με τον άλλον ή εάν έχουν εγγραφεί στο μάθημα. Για αυτό το λόγο, απαιτείται από τους εκπαιδευτές της Ανοικτής και Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να έχουν αυξημένες δεξιότητες γραπτής παρουσίασης, τεχνικές ικανότητες, τεχνικές εικονικής διαχείρισης και την ικανότητα να εμπλέκουν τους μαθητές μέσω εικονικής επικοινωνίας (Berge & Collins, 1995). Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν καταφέρει με επιτυχία να διεξάγουν μαθήματα εξ αποστάσεως καθώς καταγράφουν σε χαρτί τις απαντήσεις των μαθητών με αμεσότητα και τόνο συνομιλίας.

Ωστόσο, σύγχρονες εφαρμογές όπως το Webex, Zoom και άλλες διαδικτυακές πλατφόρμες προσφέρουν μέσω της κάμερας στον εκπαιδευτικό να καταλάβει εάν ο μαθητής παρακολουθεί το μάθημα. Αυτό επιτυγχάνεται εφόσον όλοι οι μαθητές έχουν ανοικτές τις κάμερές τους. Επίσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να σχολιάσουν στο παράθυρο συνομιλίας κατά τη διάρκεια που παρουσιάζει το μάθημα ο εκπαιδευτικός ή ακόμα να σηκώσουν χέρι (Webex, 2022). Μια από τις

σημαντικότερες δυνατότητες που προσφέρει η πλατφόρμα του Zoom είναι η καταγραφή της βιντεοκλήσης. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποθηκεύει κάθε φορά το μάθημα και να ανατρέχει όποτε το επιθυμεί γεγονός το οποίο τον βοηθά και στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του (Zoom, 2022).

Πολύ μεγάλος αριθμός σπουδών με θέμα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σχετίζονται με τον ρόλο του δασκάλου. Ειδικότερα, μέσα από αρκετές μελέτες αποδεικνύεται ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών όχι μόνο σε παραδοσιακά περιβάλλοντα αλλά και σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Είναι γεγονός ότι η πρόσβαση σε εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς υψηλού επιπέδου αποτελεί την κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό κλάδο (Χρυσοστόμου, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται ως προς τον χρόνο στις εξής μορφές: α) ασύγχρονη, β) σύγχρονη και γ) μεικτή-πολυμορφική εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντική η επισήμανση αυτών των μορφών, διότι με αυτό τον τρόπο θα γίνει αντιληπτός ο διαφορετικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε καθεμία από αυτές. Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία και χωρίς περιορισμούς στο χώρο και στο χρόνο (Αλιβίζος Σοφός & Παράσχου, 2015). Επιπλέον, αυτός ο τύπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται κυρίως στο εκπαιδευτικό υλικό που διαμοιράζεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων, το οποίο μπορεί να προσφέρεται από την αρχή ολόκληρο ή σταδιακά. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, διαχωρίζει το υλικό ανά μάθημα καθώς επίσης και τους εκπαιδευομένους σε ομάδες. Επιπλέον, επικοινωνεί με τους εκπαιδευομένους του μέσω forums ή μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Τραχανοπούλου, 2016). Όσον αφορά την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την απευθείας διδασκαλία και μετάδοση του μαθήματος σε πραγματικό χρόνο από τον εκπαιδευτικό μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας που συνδέονται οι εκπαιδευόμενοι. Οι εικονικές αίθουσες των διαδικτυακών πλατφόρμων προσφέρουν διάφορες δυνατότητες όπως χρήση ηλεκτρονικού ασπροπίνακα, οπτικοακουστικής επικοινωνίας, εφαρμογών από κοινού και διάφορα άλλα πράγματα τα οποία απαιτούν δίκτυα υψηλών ταχυτήτων (Χρυσοστόμου, 2020). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, σε αυτό τον τύπο εκπαίδευσης καλείται να υλοποιήσει το μάθημα με παρόμοιο τρόπο που υλοποιεί το παραδοσιακό μάθημα, παροτρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν σε αυτό μέσω συζήτησης και διάφορων ομαδικών εργασιών

(Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών, 2017). Τέλος, στην μεικτή- πολυμορφική εκπαίδευση συνδυάζεται ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας με τον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συγκεντρώνει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ώστε να επιτύχει στο έργο του (Καλαμπίχης, 2020).

3.3 Εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο κατά την πανδημία

Σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) στις 20 Απριλίου 2020, οι περισσότερες χώρες έκλεισαν τα σχολεία τους για να προστατεύσουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Ως εκ τούτου, οι κυβερνήσεις αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν προληπτικές πολιτικές προκειμένου να έχουν τον ιό υπό έλεγχο. Στον τομέα της εκπαίδευσης, πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα χρησιμοποίησαν την τεχνολογία και ειδικότερα τις υπάρχουσες τεχνολογικές πλατφόρμες όπως το Moodle (UNESCO, 2020). Αυτή η κατάσταση επηρέασε αρνητικά την πολιτιστική προετοιμασία των μαθητών γιατί το σχολείο είναι ο χώρος όπου οι μαθητές θα μάθουν, θα παίξουν, θα μοιραστούν και θα μιλήσουν με τους δασκάλους τους. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να γνωριστούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν έναν βαθμό εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Το κλείσιμο των σχολείων είχε δραματικό αντίκτυπο σε όλες τις ηλικίες, γιατί η κοινωνικοποίηση και η ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων είναι στοιχεία που διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ατόμου όχι μόνο στη νεαρή αλλά και στις μεγαλύτερες ηλικίες (Cambí, 2006; Frabboni, 2009).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19, όταν οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να ξεκινήσουν ένα αναδυόμενο πρόγραμμα σπουδών με κύριο μέσο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έγινε αντιληπτό ότι τα αποτελέσματα από αυτό το είδος διδασκαλίας δεν ήταν τα ίδια σε όλες τις χώρες, καθώς ορισμένες χώρες είχαν ήδη ετοιμάσει ένα ειδικό πρόγραμμα έκτακτης ανάγκης. (Εθνικό Κέντρο Εκπαίδευσης και Οικονομίας, 2020). Συγκεκριμένα, η κυβέρνηση της Φινλανδίας παρείχε εθνική χρηματοδότηση για την περίοδο από το 2015 έως το 2019, προκειμένου να προετοιμάσει ένα δίκτυο εκπαιδευτικών/ξεναγών που θα λειτουργούσαν ως μέντορες σε συναδέλφους σε διάφορα θέματα. Ένα από αυτά ήταν η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας με τεχνολογία και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συναδέλφων τους στον τομέα αυτό μέσω ατομικής και ομαδικής υποστήριξης (Finnish National Agency for Education, 2018). Ωστόσο, υπήρχαν χώρες που δεν είχαν προϋπάρχον πρόγραμμα σπουδών και ως εκ τούτου αντιμετώπισαν

πολλά προβλήματα στη μετάβαση από το παραδοσιακό στο ψηφιακό μοντέλο διδασκαλίας (Εθνικό Κέντρο Εκπαίδευσης και Οικονομίας, 2020).

Για παράδειγμα είναι η Ελλάδα, η οποία δεν είχε προσχεδιασμένο αναδυόμενο πρόγραμμα σπουδών κατά τη διάρκεια κρίσης όπως η κρίση της πανδημίας Covid-19. Ως αποτέλεσμα, όλοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα Webex (λογισμικό Cisco), το e-me ή το e-class. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε το Webex. Αποτέλεσμα ήταν να υπερφορτωθεί το σύστημα και το μάθημα να γινόταν με μεγάλα διαλείμματα. Επίσης δεν υπήρχε καθοδήγηση για τους εκπαιδευτικούς (Νικηφόρος, Τζαναβάρης & Κερμανίδης, 2020). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι δυνατότητες και οι λειτουργίες της κάθε πλατφόρμας.

Το Webex είναι το εργαλείο το οποίο χρησιμοποίησαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα κατά την περίοδο του κορονοϊού. Πιο συγκεκριμένα, τα βασικά χαρακτηριστικά του εργαλείου είναι τα εξής: α) διαμοιρασμός οθόνης, όπου οι συμμετέχοντες διαμοιράζονται όλη ή κομμάτι της οθόνης ώστε να βλέπουν την εικόνα που τους δείχνει ο εκπαιδευτής, β) σχολιασμός, ο οποίος επιτυγχάνεται με τα γραφικά εργαλεία που υπάρχουν και παρομοιάζουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία όπως αυτή του σχολικού πίνακα, γ) παρουσιαστής, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως παρουσιαστής και έτσι η ψηφιακή διδασκαλία παρομοιάζει ολόένα και περισσότερο με την παραδοσιακή διδασκαλία, δ) ψηφοφορία, όπου ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ερωτήσεις απλών ή πολλαπλών επιλογών και απαιτείται από τους μαθητές να απαντήσουν άμεσα (τις απαντήσεις αυτές τις λαμβάνει άμεσα και ο εκπαιδευτικός), ε) ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων, ο κάθε συμμετέχων μπορεί να στείλει άμεσα μήνυμα σε όλους τους συμμετέχοντες ή ιδιωτικά, στ) ανταλλαγή αρχείων, όπου οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία ανταλλάσσουν αρχεία κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει δώσει τα κατάλληλα δικαιώματα, η) δυνατότητα ενεργοποίησης ή απενεργοποίησης ήχου και εικόνας από τον εκπαιδευτικό/διαχειριστή του διαδικτυακού μαθήματος με αποτέλεσμα να έχει τον έλεγχο της ηλεκτρονικής τάξης και θ) δημιουργία ομάδων εργασίας, όπου επιτυγχάνεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση καθώς οι μαθητές υλοποιούν ομαδικές εργασίες (Webex, 2022; Καλαμπίχης, 2021).

Το e-me είναι μια ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα η οποία προσφέρεται για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η πλατφόρμα αυτή προωθεί τη μάθηση, τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη δικτύωση όλων των ανθρώπων της σχολικής κοινότητας. Αποτελεί ένα

προσωπικό περιβάλλον εργασίας κάθε εκπαιδευτικού και μαθητή. Επίσης, είναι ένας ασφαλής χώρος συνεργασίας, επικοινωνίας, ανταλλαγής αρχείων και αξιοποίησης ψηφιακού περιεχομένου και χώρος κοινωνικής δικτύωσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Διαθέτει ένα πλαίσιο για υποδοχή εξωτερικών εργαλείων και εφαρμογών καθώς και χώρο για δημοσιοποίηση και ανάδειξη της δουλειάς των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Οι λειτουργίες αυτής της πλατφόρμας είναι οι εξής όπου ο κάθε χρήστης έχει τη δυνατότητα να: α) δημιουργήσει το δικό του προφίλ, β) αναζητήσει, προσθέσει και διαχειριστεί επαφές, γ) δημιουργήσει χώρους συνεργασίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές και να επικοινωνήσει μέσω αναρτήσεων στον τοίχο της Κυψέλης, δ) επικοινωνήσει με βιντεοκλήσεις, κλήσεις ήχου και να στείλει ή να λάβει μηνύματα σε πραγματικό χρόνο μεταξύ επαφών, ε) στείλει ειδοποιήσεις σε πραγματικό χρόνο από κυψέλες, χρήστες και εφαρμογές, ζ) έχει προσωπικό χώρο αρχείων στο υπολογιστικό περιβάλλον, η) δημιουργήσει προσωπικά ιστολόγια και ιστολόγια κυψέλης, θ) διαθέτει αποθετήριο μικροεφαρμογών για ενεργοποίηση στην e-me, δημιουργήσει διαδραστικά μαθησιακά αντικείμενα/ εκπαιδευτικούς πόρους, δημιουργήσει και να αναθέσει εργασίες σε μέλη της Κυψέλης, να οργανώσει και να προβάλλει τη δουλειά μαθητών και εκπαιδευτικών, να δημιουργήσει προσωπικό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων, να μεταβεί στο αποθετήριο που έχει διαδραστικά σχολικά βιβλία, να μεταβεί στο πανελλήνιο αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο LOR» και στο εικονογραφημένο λεξικό φυσικής για το σχολείο (Ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me, 2022).

Το e-class είναι ένα ψηφιακό σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων το οποίο υποστηρίζει την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση. Με τη βοήθεια αυτού του εργαλείου, ο εκπαιδευτής αλληλοεπιδρά και έχει συνεχή επικοινωνία με τον εκπαιδευόμενο. Επίσης, το σύστημα αυτό υποστηρίζει την ηλεκτρονική οργάνωση, αποθήκευση και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, χωρίς τον χωρικό και χρονικό περιορισμό που υπάρχει στην παραδοσιακή διδασκαλία, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Βασικοί είναι οι ρόλοι του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί εύχρηστα και λειτουργικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, αποθηκεύοντας εκεί το εκπαιδευτικό υλικό που διαθέτει (σημειώσεις, παρουσιάσεις, κείμενα, εικόνες κλπ.). Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εισέρχονται εύκολα σε αυτή την πλατφόρμα χωρίς περιορισμούς και δεσμεύσεις και να έχουν πρόσβαση στη γνώση (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2022).

3.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι όταν κλήθηκαν να διδάξουν εξ αποστάσεως τους μαθητές τους διακατέχονταν από έντονο άγχος, αγωνία και αμφιβολία διότι δεν ήταν σίγουροι εάν το αποτέλεσμα θα ήταν επιτυχές (Γιασιράνης & Σοφός, 2021; Joshi, Scheinin, Miranda & Piispa, 2020). Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές ήταν σχετικά αδιάφοροι όσον αφορά το διαδικτυακό μάθημα και φοβόνταν ότι οι μαθητές συμπλήρωναν τις εργασίες τους αντιγράφοντας από τα βιβλία και το υλικό που τους παρείχαν διαδικτυακά (Γιασιράνης & Σοφός, 2021; Niemi & Kousa, 2020). Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι εμπόδιο κατά τη διδασκαλία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρξαν τα τεχνικά προβλήματα όπως εξοπλισμού, συνδεσιμότητας, ταχύτητας Internet αλλά και τα προβλήματα που σχετίζονται με τους μαθητές όπως εξοικείωση με την πλατφόρμα καθώς και την προετοιμασία των μαθημάτων όπως τα προβλήματα χρήσης του λογισμικού. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί ανέτρεχαν στην ομάδα υποστήριξης του σχολείου τους ή αναζητούσαν οδηγίες στο διαδίκτυο ή παρακολουθούσαν κάποια σεμινάρια ή αναζητούσαν βοήθεια από τους συναδέλφους τους στο ίδιο ή άλλο σχολείο ή από φίλους ή συγγενείς τους (Γιασιράνης & Σοφός, 2021).

Μια μερίδα εκπαιδευτικών είτε παρουσίασε έλλειμμα ψηφιακών ικανοτήτων είτε θεώρησε ότι δεν είναι υποχρεωτική η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή αντιμετώπισε προβλήματα προσβασιμότητας με αποτέλεσμα να μην λάβει μέρος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η εκπαιδευτική κοινότητα να απαιτήσει ριζικές αλλαγές όσον αφορά την ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την παιδαγωγική χρήση της τεχνολογίας, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τις νέες διαστάσεις στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και άλλα (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021). Σύμφωνα με έρευνα της Μιχαηλίδου (2021) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία τους βοήθησε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους και παράλληλα τους δημιούργησε την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη.

Κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν επίσης ότι οι μαθητές απομονώθηκαν καθώς δεν υπήρχε η φυσική επικοινωνία που υπάρχει στην παραδοσιακή διδασκαλία. Ωστόσο, μέσω των διαδικτυακών πλατφόρμων είχαν τη δυνατότητα να δουν ο ένας τον άλλον και να στείλουν μηνύματα (Webex, 2022). Ένα πλεονέκτημα που αναγνωρίζουν οι

εκπαιδευτικοί είναι ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι λύση σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές δεν μπορούν να παραστούν στην τάξη λόγω ασθένειας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα μαθήματα μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες αξιοποίησης του εκπαιδευτικού περιεχομένου και διαφωνούν στο γεγονός ότι η ενσωμάτωση των διαδικτυακών μαθητών προωθεί την επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Μια ακόμη διαφωνία των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον ίδιο τον μαθητή και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες (Καλαμπίχης, 2021).

Εκτός από τα παραπάνω, προκύπτει από διάφορες έρευνες κυρίως σε χώρες όπως τη Βραζιλία και την Ινδονησία, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναποτελεσματική την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διότι αντιμετωπίζουν πρόβλημα κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς. Στην αρχή της πανδημίας, οι γονείς ήταν ενθουσιασμένοι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια όμως, το ενδιαφέρον μειώθηκε λόγω της μη επαρκούς τεχνολογικής γνώσης των γονιών αλλά και επειδή ορισμένοι γονείς έχασαν τη δουλειά τους και δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να δαπανούν χρήματα για υπηρεσίες διαδικτύου (Rasmitadila, et al., 2020; Wenczenovicz, 2020).

3.5 Απόψεις των μαθητών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας

Οι μαθητές θεωρούν ότι δεν πρέπει να βασίζονται αποκλειστικά στην ασύγχρονη εκπαίδευση κάνοντας χρήση μόνο του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο είναι από τη μια πλευρά παραστατικό και απλό, αλλά θα πρέπει να συμμετέχουν και στη σύγχρονη εκπαίδευση μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας. Επίσης, οι μαθητές εκφράζουν την απογοήτευσή τους, διότι στη διαδικτυακή πλατφόρμα δεν μπορούν να βλέπουν όλους τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, ένα από τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως επισημαίνουν οι μαθητές είναι ότι ακόμα και εάν αρρωστήσουν για πολύ καιρό έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν το μάθημά τους από τον υπολογιστή στο σπίτι τους. Ένα μειονέκτημα είναι ότι τα τεχνικά προβλήματα σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών δυσχέραιναν την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στο ψηφιακό μάθημα. Υπήρχαν πολλές διακοπές στην επικοινωνία και αλλαγές στο πρόγραμμα μαθημάτων λόγω των προβλημάτων που αντιμετώπιζε η εκπαιδευτική πλατφόρμα (Κατσιάπη & Βαλασίδου, 2021).

Επιπλέον, οι μαθητές δήλωσαν ότι είχαν πρωτόγνωρα συναισθήματα κατά την έναρξη των διαδικτυακών μαθημάτων καθώς ήταν διαφορετική η αίσθηση του εικονικού κόσμου από ότι του πραγματικού. Οι μαθητές αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «είναι σαν να ήρθε όλη η τάξη στο δωμάτιό μου». Ακόμη, οι μαθητές επισημαίνουν ότι άλλαξε η επικοινωνία με τους καθηγητές τους και έγινε πιο στενή καθώς αντάλλαζαν μηνύματα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή στην εφαρμογή viber (Κατσιάπη & Βαλασίδου, 2021). Ένας από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα των Κατσιάπη & Βαλασίδου (2021) αναφέρει ότι αντιμετώπιζε δυσκολία κατά τη σύνδεσή του στην πλατφόρμα Webex επειδή δεν είχε τις κατάλληλες τεχνολογικές γνώσεις.

Η πολύωρη καθιστική ζωή που απαιτεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκανε τους μαθητές να υποφέρουν από προβλήματα ψυχολογικά και σωματικά. Για αυτό το λόγο, οι μαθητές επιδίωκαν τη θετική στήριξη αλλά και την επιστροφή στην παραδοσιακή διδασκαλία της πραγματικής τάξης (Addimando, Leder & Zudini, 2021; Κατσιάπη & Βαλασίδου, 2021). Παρόλα αυτά οι μαθητές τονίζουν ότι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα από τα μαθησιακά αποτελέσματα της παραδοσιακής μάθησης για πολλούς λόγους. Ένας από τους λόγους είναι ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές άφθονο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο υπό κανονικές συνθήκες δεν μπορεί να το δώσει με φωτοτυπίες στην τάξη σε κάθε ενότητα. Ένας άλλος λόγος είναι ότι το εκπαιδευτικό υλικό στη διαδικτυακή πλατφόρμα είναι πολυμεσικό με αποτέλεσμα να βοηθά τους μαθητές στη μάθηση ανάλογα με το ποιον τύπο μάθησης (π.χ. ακουστικός, οπτικός κλπ.) έχει ο κάθε μαθητής. Ο πολυμεσικός τρόπος αναπαραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, δηλαδή μέσω βίντεο, εικόνας αλλά και άλλων εφαρμογών, παρακινεί τους μαθητές να διαβάσουν περισσότερο και να κάνουν και επανάληψη πιο εύκολα (Κατσιάπη & Βαλασίδου, 2021).

Πολύ ενδιαφέρουσες είναι και οι απόψεις των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες εκτός της Ελλάδας. Οι Φινλανδοί μαθητές αναφέρουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έχει προκαλέσει κόπωση, γεγονός που αναφέρουν και Ιταλοί μαθητές (Addimando, Leder & Zudini, 2021) και έχει μειώσει το κίνητρό τους για μάθηση (Niemi & Kousa, 2020). Ορισμένοι Φινλανδοί μαθητές παραπονέθηκαν ότι οι εργασίες για το σπίτι ήταν πολύ περισσότερες από ό,τι όταν η εκπαίδευση ήταν πρόσωπο με πρόσωπο (Niemi & Kousa, 2020), ενώ οι Ιταλοί μαθητές ανέφεραν ότι η εργασία ήταν λιγότερη κατά τη διάρκεια της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης (Addimando, Leder & Zudini, 2021). Αναφέρουν επίσης την έλλειψη κοινωνικοποίησης με άλλα άτομα ως μειονέκτημα (Addimando, Leder & Zudini, 2021).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η έλλειψη κοινωνικής επαφής των μαθητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας είχε αρνητική επίδραση στη μάθησή τους (Johnston, Foy, Mulligan & Shanks, 2021). Τους έλειπε η παραδοσιακή διδασκαλία και οι φίλοι τους (Niemi & Kousa, 2020· Addimando, Leder & Zudini, 2021). Συνήθως, οι μαθητές σε ένα ιταλικό δημοτικό σχολείο αναφέρουν ότι τους λείπει «μια στοργική χειρονομία», όπως ένα χτύπημα στο κεφάλι ή πρακτική βοήθεια σε μια δραστηριότητα, πράγματα που δεν μπορούν να αντικατασταθούν από απομακρυσμένη φωνητική υποστήριξη (Addimando, Leder & Zudini, 2021). Το θετικό είναι ότι οι Ιταλοί μαθητές αναφέρουν ότι ξυπνούσαν αργότερα το πρωί καθώς δεν χρειάστηκε να μετακινηθούν για να ξεκινήσουν το μάθημα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αναφέρουν ότι παρότι είχαν λιγότερη εργασία για το σπίτι, είχαν χάσει τις εκδρομές, τις χειροτεχνίες ή άλλες δραστηριότητες που έκαναν και απολάμβαναν πριν την πανδημία (Addimando, Leder & Zudini, 2021).

Σε έρευνα των Μακεδόνα, Θόδη, Χασάπη και Διακόνου, Φανίδη & Πουλούδη (2021), οι 38 μαθητές από τους 174 που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, δήλωσαν ότι δεν παρακολούθησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διότι α) η συμμετοχή ήταν προαιρετική στην τηλεκπαίδευση, β) λόγω των συνθηκών τα μέσα που είχαν στο σπίτι δεν ήταν αρκετά (για παράδειγμα η τηλεργασία του μαθητή συνέπιπτε με την τηλεργασία των γονέων ή και των αδερφών), γ) η συμμετοχή ήταν προαιρετική και δ) τις ίδιες ώρες είχαν οι μαθητές εξωσχολικές δραστηριότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ερευνητική μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα ποιοτικής μεθόδου καθώς χρησιμοποιεί μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας προκειμένου να συλλέξει δεδομένα κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αναφέρονται εκτενώς σε επόμενη υποενότητα του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, ακολουθείται από την ερευνήτρια αυτή η μέθοδος έρευνας καθώς συγκεντρώνει ποιοτικά δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια αναλύει, συγκρίνει και προσπαθεί να εξηγήσει τις διαφορές και τις συσχετίσεις που προκύπτουν μεταξύ τους (Creswell, 2016, σελ.543). Οδηγός μελέτης αυτής της έρευνας αποτελεί η αφηγηματική έρευνα, η οποία είναι μια μορφή ποιοτικής έρευνας. Η αφηγηματική

έρευνα ακολουθεί τα βασικά στάδια της ποιοτικής έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα, η ερευνήτρια θέτει ένα βασικό πρόβλημα, το οποίο προσπαθεί να κατανοήσει μέσα από τη διερεύνηση των μεταβλητών (Creswell, 2016, σελ.16).

Σκοπός της έρευνας κατά την ποιοτική προσέγγιση είναι να ανακαλύψει νέες όψεις του προβλήματος που εξετάζεται και όχι να ελέγξει τις ήδη υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, όπως γίνεται στην ποσοτική έρευνα (Τσιώλης, 2013). Στο συγκεκριμένο είδος έρευνας, παρότι η αναφορά στη βιβλιογραφία είναι απαραίτητη ώστε να αιτιολογηθεί η σημασία της μελέτης του προβλήματος, δεν διαδραματίζει ωστόσο τον πρωτεύοντα ρόλο. Τα περισσότερα στοιχεία συλλέγονται από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι λαμβάνουν εκούσια μέρος στην έρευνα. Στην αφηγηματική έρευνα μπορεί να μελετηθεί η εμπειρία ενός ή περισσότερων ατόμων ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας (Creswell, 2016, σελ.509). Όταν τα άτομα αφηγούνται ιστορίες, εμπλέκονται σε μια αντιληπτική δραστηριότητα κατά την οποία ταξινομούν τα δεδομένα με έναν συγκεκριμένο μοτίβο το οποίο αναπαριστά την εμπειρία τους (Branigan, 1992, σελ.3)

Κατά τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνήτρια αναδιατυπώνει τις ιστορίες των ατόμων, δίνοντας έμφαση στο πρόβλημα, τους χαρακτήρες, το πλαίσιο, τις πράξεις και τη λύση (Ollerenshaw & Creswell, 2000 οπ.αναφ. στο Creswell, 2016, σελ.509). Τα δεδομένα, τα οποία προκύπτουν μέσα από τις ιστορίες, τις συνεντεύξεις, τις αφηγήσεις, τις ανεπίσημες συζητήσεις, τις φωτογραφίες και τις σημειώσεις, τις αναμνήσεις των συμμετεχόντων, ονομάζονται κείμενα πεδίου (*field texts*) (Clandinin & Connelly, 2000 οπ.αναφ. στο Creswell, 2016, σελ.509). Στις συνεντεύξεις ή συνομιλίες η ερευνήτρια θέτει ανοικτές ερωτήσεις, με αποτέλεσμα ο ερωτώμενος να έχει την ευχέρεια να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς να αισθάνεται πίεση. Κατά κάποιον τρόπο, η ερευνήτρια κατευθύνει το λόγο του ερωτώμενου, θέτοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις ώστε να συλλέξει τα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να διεξάγει την έρευνά του. Τα γενικά αυτά ερωτήματα, πολλές φορές οδηγούν σε μη αναμενόμενες απαντήσεις, γεγονός το οποίο συμβάλλει θετικά κατά την ερευνητική διαδικασία, καθώς προκύπτουν νέες ερευνητικές υποθέσεις προς διερεύνηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ.463).

Η ερευνήτρια, αναλύοντας τα στοιχεία που συλλέγει από τους συμμετέχοντες, ανακαλύπτει νέα δεδομένα που την βοηθούν να εμβαθύνει στην ουσία του ερευνητικού προβλήματος (Creswell, 2016, σελ.18). Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα που χρησιμοποιεί

τη στατιστική ως μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων, στην ποιοτική έρευνα αναλύονται λέξεις ή εικόνες, τις οποίες ταξινομεί η ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη διάφορα κριτήρια ή διαστάσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ.34). Η ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει θέματα ή κατηγορίες που αναδύονται μέσω των ιστοριών που αφηγήθηκαν οι συμμετέχοντες (Creswell, 2016, σελ.509). Ειδικότερα, στην αφηγηματική έρευνα χρησιμοποιείται η τεχνική της επαναφήγησης (*restorying*), κατά την οποία η ερευνήτρια γράφει ξανά τις ιστορίες των συμμετεχόντων δίνοντας έμφαση σε σημαντικά στοιχεία όπως, ο χρόνος, ο τόπος, η πλοκή και η σκηνή (Creswell, 2016, σελ.511).

Αξίζει να τονισθεί ότι, ο ρόλος της ερευνήτριας καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας είναι αναστοχαστικός (Creswell, 2016, σελ.19). Ο αναστοχασμός είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο, στη συγκεκριμένη περίπτωση η ερευνήτρια σκέφτεται τις δικές τους σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, συναισθήματα, προσωπικά βιώματα σχετικά με το πρόβλημα που ερευνά και προσπαθεί να αντιληφθεί σε ποιες αλλαγές οφείλει να προβεί ώστε τα συμπεράσματά του να μην επηρεάζονται από τις προσωπικές του εμπειρίες (Taylor, 2000, σελ.3; Creswell, 2016, σελ.19). Εκτός από την προσωπική αναστοχαστικότητα, απαραίτητη είναι και η επιστημολογική αναστοχαστικότητα κατά την οποία οι ερευνητές ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν τις αξίες τους, τις πράξεις τους, τις προσδοκίες τους, καθώς και τις επιλογές που κάνουν κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας (λ.χ. διαμόρφωση ερευνητικού ερωτήματος, παραγωγή δεδομένων, συγγραφή αποτελεσμάτων, κ.ά.) (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ.124).

Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετώνται οι απόψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την μετάβαση από την δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας και με ποιον τρόπο αξιοποίησαν τις νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία τους. Για τη μελέτη του παραπάνω θέματος θεωρήθηκε κατάλληλη από την ερευνήτρια η αφηγηματική έρευνα. Ο κύριος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μορφή ποιοτικής έρευνας είναι ότι εστιάζει στις αφηγήσεις ενός ή περισσότερων ατόμων (Creswell, 2016, σελ.22). Σύμφωνα με την Casey (1995/1996) τα είδη των μορφών της αφηγηματικής έρευνας είναι τα εξής: αυτοβιογραφίες, βιογραφίες, κείμενα για τη ζωή, προσωπικές αναφορές, προσωπικές αφηγήσεις, αφηγηματικές συνεντεύξεις, προσωπικά τεκμήρια, τεκμήρια ζωής, ιστορίες και ιστορικά ζωής, προφορικές ιστορίες,

εθνοϊστορίες, εθνοβιογραφίες, αυτοεθνοβιογραφίες, εθνοψυχολογίες, εθνογραφίες επικεντρωμένες σε πρόσωπα, λαϊκές αναμνήσεις, λατινοαμερικάνικα testimonios, πολωνικά απομνημονεύματα). Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιούνται οι προσωπικές αφηγήσεις καθώς οι εκπαιδευτικοί αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες από την εξ αποστάσεως διδασκαλία τους κατά την περίοδο της πανδημίας. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας.

4.2 Σκοπός της έρευνας και θεωρητικό πλαίσιο

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί ο τρόπος διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εάν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Γίνεται αντιληπτό από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ότι υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που έχουν δημοσιευτεί πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα ως μεθοδολογική προσέγγιση διότι αυτός ο τύπος έρευνας βοηθά τον ερευνητή να συλλέξει στοιχεία όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους που στην προκειμένη περίπτωση είναι η διαδικτυακή τάξη. Η ποιοτική έρευνα είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος καθώς προσφέρει περιγραφή σε βάθος ενός ειδικού προγράμματος, μιας πρακτικής ή ενός πλαισίου (Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2013).

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί προτιμώμενη μέθοδος των ερευνητών που εντάσσονται στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, χωρίς ωστόσο να αποκλείουν και την χρήση της ποσοτικής έρευνας όταν θεωρείται αναγκαία. Η λέξη παράδειγμα σημαίνει η άποψη του ερευνητή για τον κόσμο. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει την κατανόηση της διαδικασίας που απαιτεί μια σχέση αιτίου-αποτελέσματος χωρίς να χρειάζεται η σύγκριση ή η χρήση ενός ποσοτικού εργαλείου μέτρησης. Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι διερευνητική, δηλαδή δεν περιλαμβάνει σχέση αιτίου-αποτελέσματος. Στην διερευνητική έρευνα, ο ερευνητής έχει μια αντίληψη και υλοποιεί παρατηρήσεις προκειμένου να κατανοήσει το συγκεκριμένο ζήτημα (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Ο ερευνητής χρησιμοποιεί την διερευνητική έρευνα ώστε να θέσει τα θεμέλια για την δημιουργία μιας πιο εκτεταμένης έρευνας. Η υλοποίηση αυτής της έρευνας αποσκοπεί στην

παροχή γνώσης στην ερευνήτρια σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η συλλογή των δεδομένων στην διερευνητική έρευνα περιλαμβάνει την παρατήρηση και την διεξαγωγή μια μη δομημένης έρευνας που εμπερικλείει το άτομο που είναι το πιο εξειδικευμένο στο τομέα της έρευνας. Κατά την ανάλυση των δεδομένων της διερευνητικής έρευνας είναι απαραίτητο να περιλαμβάνεται μια συνέντευξη και a content summary ώστε να πιστοποιηθεί με αυτό τον τρόπο η αυθεντικότητα της έρευνας και να παρατηρηθεί και η συμπεριφορά των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της έρευνας (Swaraj, 2019).

Η φύση του ερευνητικού ερωτήματος από μόνο του μπορεί να οδηγήσει την ερευνήτρια να επιλέξει την ποιοτική έρευνα. Ο Patton (2002) αναγνωρίζει τους παρακάτω τύπους ερευνητικών ερωτημάτων όπου η ποιοτική έρευνα θεωρείται κατάλληλη: α) το επίκεντρο της έρευνας είναι η διαδικασία, η υλοποίηση ή η ανάπτυξη ενός προγράμματος, β) το πρόγραμμα δίνει έμφαση σε εξατομικευμένα αποτελέσματα, γ) απαιτούνται λεπτομερείς, σε βάθος πληροφορίες σχετικά με ορισμένους πελάτες ή προγράμματα, δ) το επίκεντρο είναι η διαφορετικότητα, οι ιδιοσυγκρασίες και οι μοναδικές δεξιότητες που παρουσιάζονται μεταξύ των ατόμων, ε) ο στόχος είναι η κατανόηση της θεωρίας του προγράμματος, δηλαδή τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων ως προς τη φύση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν και πώς οι ενέργειές τους θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα (Mertens, 2020).

Ακόμη, ο Patton (2002) αναφέρει ότι η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου πρέπει να είναι κατάλληλη σε τρεις περιπτώσεις. Πρώτον, επειδή πολλά προγράμματα εκπαίδευσης και ψυχολογίας βασίζονται στις ανθρωπιστικές επιστήμες, οι προγραμματισμένοι χρήστες της έρευνας μπορεί να προτιμούν τον τύπο της προσωπικής επαφής και δεδομένων που προκύπτουν από μια ποιοτική έρευνα. Τα άτομα που πρόκειται να υλοποιήσουν την έρευνα θα πρέπει να εμπλέκονται στις αποφάσεις σχετικά με την επιλογή των μεθόδων ώστε τα αποτελέσματα της έρευνάς τους να είναι αξιόπιστα και χρήσιμα. Δεύτερον, η ποιοτική μέθοδος μπορεί να επιλεγεί όταν μη αποδεκτό, έγκυρο, αξιόπιστο, κατάλληλο ποσοτικό εργαλείο είναι διαθέσιμο για τα επιθυμητά αποτελέσματα ενός προγράμματος. Ένας τρίτος λόγος επιλογής της ποιοτικής μεθόδου είναι η ανάγκη προσθήκης βάθους σε μια ποσοτική μελέτη. Η χρήση μικτής μεθόδου μπορεί να προσφέρει εύρος, βάθος και αριθμητικά δεδομένα τα οποία δίνουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα φαινόμενα υπό μελέτη. Για παράδειγμα, σε μια ποσοτική έρευνα οι ερωτώμενοι συνήθως δίνουν τις απαντήσεις τους κυκλώνοντας ένα νούμερο σε μια κλίμακα Likert με πέντε επιλογές σε

κάθε ερώτηση. Οι συμπληρωματικές συνεντεύξεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τον καθορισμό του νοήματος που αποδίδεται στις αριθμητικές αξιολογήσεις τους (Mertens, 2020).

Ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι το πεδίο εφαρμογής της είναι αρκετά περιορισμένο, με αποτέλεσμα τα ευρήματά της να μην είναι πάντοτε ευρέως γενικεύσιμα. Επιπλέον, οι ερευνητές θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με αυτές τις μεθόδους για να εξασφαλίσουν ότι οι ίδιοι δεν επηρεάζουν τα δεδομένα με τρόπους που το μεταβάλλουν σημαντικά και ότι δεν ενσωματώνουν προσωπικές προκαταλήψεις κατά την ερμηνεία των ευρημάτων τους. Οι ποιοτικοί ερευνητές εξασκούνται σε μεγάλο βαθμό ώστε να είναι ικανοί να εξαλείψουν ή να μειώσουν τους παραπάνω τύπους ερευνητικής μεροληψίας (Crossman, 2021).

Επιπρόσθετα, η ποιοτική έρευνα δημιουργεί υποκειμενικές «περιοχές» πληροφοριών. Κατά την υλοποίηση της ποιοτικής μεθόδου οι ερευνητές συνδέουν όλα τα δεδομένα τους προκειμένου να βρουν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τις δυνατότητες αυτών που εμπλέκονται στη διαδικασία ανάγνωσης των μη φραστικών συνθηματικών του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα, στην κατανόηση που και πότε οι συμπληρωματικές ερωτήσεις είναι σημαντικές και στην υπενθύμιση καταγραφής κάθε απάντησης. Επειδή, λοιπόν, ο κάθε ερευνητής μπορεί να ερμηνεύσει τα δεδομένα με πολλαπλούς τρόπους, κάποιες φορές μπορεί να δίνονται διαφορετικές ερμηνείες κατά την ανάλυση των δεδομένων και επομένως τα συμπεράσματα είναι διαφορετικά. Αυτό συμβαίνει διότι ο κάθε ερευνητής αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τη λήψη κάθε πληροφορίας (Mertens, 2020).

Ένα άλλο στοιχείο που εμφανίζεται στις ποιοτικές έρευνες είναι η επανάληψη. Παρόλο που το μικρό δείγμα στην ποιοτική έρευνα μπορεί να θεωρείται πλεονέκτημα, μπορεί ταυτόχρονα να αποτελέσει και πρόβλημα όταν οι ερευνητές προσπαθούν να συλλέξουν ένα ολοκληρωμένο φάκελο πληροφοριών για ένα ειδικό δημογραφικό χαρακτηριστικό. Σε αυτή την περίπτωση είναι αναγκαία η υλοποίηση πολλών συνεντεύξεων και συναντήσεων εξερεύνησης ώστε να κατανοήσουν οι ερευνητές ποιες θα είναι οι πιθανές συνέπειες μιας μελλοντικής επιλογής. Όταν το δείγμα είναι αρκετά μικρό, τότε τα άτομα αυτά είναι πιθανό να μην προσφέρουν ολοκληρωμένη εικόνα της ομάδας που μελετάται. Χωρίς την ύπαρξη πολλών συμπληρωματικών συναντήσεων με τους άλλους συμμετέχοντες, δεν υπάρχει περίπτωση να αποδειχθεί η αυθεντικότητα των δεδομένων (Mertens, 2020).

Η ποιοτική έρευνα δεν προσφέρει στατιστικά δεδομένα. Με αυτό τον τρόπο, η ποσότητα των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί μπορεί να είναι υπερβολικά μεγάλη αλλά μπορεί να μην είναι χρήσιμη. Με άλλες ερευνητικές μεθόδους έχεις άλλες δυνατότητες σύγκρισης των πληροφοριών, τις οποίες η ποιοτική μέθοδος δεν τις προσφέρει. Ένα ακόμη μειονέκτημα είναι ότι η ποιοτική έρευνα απαιτεί χρόνο προκειμένου να ολοκληρωθεί. Ορισμένες μελέτες οι οποίες έχουν τεράστια ποσότητα δεδομένων χρειάζονται μήνες, χρόνια ή ακόμα και δεκαετίες για να αναλυθούν. Για αυτό το λόγο, απαιτείται από τους ερευνητές να δεσμευτούν για μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε να εξασφαλίσουν ότι τα αποτελέσματα θα είναι όσο πιο ακριβή γίνεται (Mertens, 2020).

4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι ήταν ο βασικός σκοπός και οι θρησκευτικοί και διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης;
2. Υπήρξαν αλλαγές στο περιεχόμενο του μαθήματος;
3. Πώς ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία;
4. Υπήρξαν καλές πρακτικές κατά την περίοδο της πανδημίας που θα μπορούσαν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν στο μάθημά τους;

Αναλυτικότερα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους σκοπούς του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης η ερευνήτρια προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για το ποιοι είναι οι σκοποί του μαθήματος, οι οποίοι καθορίζουν το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί. Είναι σημαντικό μέσα από αυτό το ερώτημα να γίνει κατανοητό εάν επιτεύχθηκαν οι σκοποί του μαθήματος και εάν οι σκοποί αυτοί είναι χρήσιμοι για τους μαθητές. Ο ρόλος του μαθητή στην τάξη θα πρέπει να είναι ενεργητικός γεγονός το οποίο επιτυγχάνεται όταν οι σκοποί του μαθήματος είναι σαφείς ως προς τους μαθητές.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο η ερευνήτρια διερευνά εάν υπήρξαν αλλαγές στο περιεχόμενο του μαθήματος, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να αναφέρουν συγκεκριμένα ποιες αλλαγές έκαναν στο περιεχόμενο του μαθήματός τους ώστε η θεματολογία να συνδέεται με θέματα της επικαιρότητας όπως η πανδημία. Επίσης, οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξηγήσουν τις διαφορές μεταξύ του περιεχομένου του μαθήματος πριν την πανδημία και κατά τη

διάρκεια της πανδημίας. Εκτός από αυτό, είναι αναγκαίο να αναφερθεί σε αυτό το μέρος της αφήγησης εάν οι αλλαγές αποδείχθηκαν κατάλληλες για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επίσης, οι συμμετέχοντες θεολόγοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αφηγηθούν την σύνδεση που έκαναν οι μαθητές τους σχετικά με την θρησκεία και την υγεία κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην ψηφιακή τους τάξη. Θα πρέπει να διερευνηθεί εάν η θρησκευτική τους γνώση υπερίσχυσε ή στράφηκαν προς την επιστήμη εξαιτίας της πανδημίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι άνθρωποι σε περιόδους κρίσης έχουν την τάση να στρέφονται στη θρησκεία και την προσευχή για υποστήριξη και ενδυνάμωση (Γιαννούλης & Γιαννούλη, 2021). Οπότε, μέσα από αυτό το ερευνητικό ερώτημα θα γίνει φανερό εάν οι μαθητές λόγω της πανδημίας ανέπτυξαν στενότερη σχέση με τη θρησκεία και πώς αυτό βελτίωσε την κατάσταση της υγείας τους ή εάν συνέβη το αντίθετο, δηλαδή οι μαθητές να απομακρύνθηκαν από την θρησκεία και αντικαταστάθηκε η θρησκευτική γνώση με την επιστημονική.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο είναι πώς ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, η ερευνήτρια διερευνά εάν οι εκπαιδευτικοί ανταπεξήλθαν στις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας και εάν οι μαθητές συμμετείχαν στην ψηφιακή τους τάξη όπως συμμετείχαν στην παραδοσιακή τους τάξη. Επίσης, εκτός από την παρουσία τους, είναι απαραίτητο να αναζητήσει η ερευνήτρια εάν ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής. Επιπλέον, κατά πόσο ήταν οι εκπαιδευτικοί εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες και σε ποιο επίπεδο ψηφιακού αλφαριθμητισμού βρίσκονται.

Στο τέταρτο και τελευταίο ερώτημα η ερευνήτρια διερευνά εάν υπήρξαν καλές πρακτικές κατά την περίοδο της πανδημίας που θα μπορούσαν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν στο μάθημά τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες προκειμένου να υλοποιήσουν το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με σκοπό να αποκτήσουν ή να διευρύνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν. Είναι σημαντικό η ερευνήτρια να διερευνήσει εάν ορισμένες τεχνολογικές εφαρμογές ήταν αποδοτικές και κινητοποίησαν τους μαθητές, οι οποίοι με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν ήταν ενεργοί, να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα.

4.4 Δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία στη συγκεκριμένη ποιοτική αφηγηματική έρευνα στοχεύει, όπως αναφέρει ο Patton (2002), στην εύρεση περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες (*information-rich cases*), τις οποίες ο ερευνητής μπορεί να μελετήσει σε βάθος και να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με καίριας σημασίας θέματα για τον σκοπό της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 81). Στην παρούσα ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, κατά την οποία η ερευνήτρια επιλέγει συγκεκριμένα άτομα και χώρους για να κατανοήσει το υπό μελέτη φαινόμενο. Η ερευνήτρια επιλέγει, επίσης, ποια στρατηγική θα χρησιμοποιήσει ανάλογα με το ερευνητικό πρόβλημα και τα ερωτήματα που επιδιώκει να απαντηθούν στην έρευνά του. Σε μια ποιοτική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθούν παραπάνω από μια στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswell, 2016, σελ. 206-207).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, κατά την οποία η ερευνήτρια επιλέγει ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον πληθυσμό που τον ενδιαφέρει, τα οποία έχοντας τα κατάλληλα προσόντα, γνώσεις και κοινωνικές επαφές τον οδηγούν στον εντοπισμό και άλλων μελών του πληθυσμού (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ.82). Η εννοιολογική σημασία του «πληθυσμού» εδώ αποτελεί «το σύνολο των περιπτώσεων που μπορεί να ενδιαφέρουν τους ερευνητές, είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για ομάδες, οργανισμούς, χώρες, ή ακόμη και για καταστάσεις, γεγονότα, χρονικές περιόδους ή κοινωνικό-πολιτισμικές διαδικασίες, κ.ά. (Marshall, 1996· Robson, 2007 οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 80).

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν, ύστερα από συνεννόηση με τον επιβλέποντα, δεκαέξι θεολόγοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διάφορες περιφέρειες της Ελλάδας. Για την υλοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια διαδικτυακή προσωπική αφήγηση μεγάλης διάρκειας, μέσω της πλατφόρμας Zoom, με τον/την κάθε θεολόγο εκπαιδευτικό ώστε η ερευνήτρια να συλλέξει τα κατάλληλα δεδομένα για την έρευνα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα αυτή αλλά υπήρχαν και ορισμένοι οι οποίοι ήθελαν περισσότερες διευκρινήσεις εκτός από το μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (φόρμα συναίνεσης) που τους στάλθηκε ώστε να οριστεί η μέρα και η ώρα της συνάντησης για την υλοποίηση της αφήγησης. Στη συνέχεια, αφού οι εκπαιδευτικοί καθόρισαν την προτιμώμενη μέρα και ώρα, η ερευνήτρια έστειλε προσκλήσεις μέσω του Zoom ως υπενθύμιση για το συγκεκριμένο γεγονός.

4.5 Ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν περισσότερα από ένα ερευνητικά εργαλεία. Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου η ερευνήτρια να καταγράψει τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες και διαπιστώσεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής εν μέσω πανδημίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εάν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια είναι οι προσωπικές αφηγήσεις. Είτε το έχουμε σκεφτεί, είτε όχι, οι αφηγήσεις, προφορικές ή γραπτές, αποτελούν ένα ξεχωριστό είδος που όλοι γνωρίζουμε και χρησιμοποιούμε. Στην πραγματικότητα, όλοι λέμε ιστορίες καθημερινά περιγράφοντας γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή μας. Χρησιμοποιώντας την αφήγηση ως μέσο εξιστόρησης των προσωπικών μας βιωμάτων, κάθε ιστορία που δημιουργείται, αποτελεί μια συνεκτική πλοκή με αρχή, μέση, τέλος- παρελθόν, παρόν και μέλλον. Επιπλέον, η αφήγηση αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εργαλείο, διότι μετατρέπει την εμπειρία του παρελθόντος σε ουσιαστική μάθηση, βοηθά το άτομο να συνειδητοποιήσει καλύτερα τον εαυτό του και προοιωνίζει το μέλλον (McAlpine, 2016).

Σύμφωνα με τους Connolly και Clandinin (1988) η αφήγηση ορίζεται ως η δημιουργία νοήματος από την προσωπική εμπειρία μέσω μιας διαδικασίας αναστοχασμού στην οποία κυριαρχεί η εξιστόρηση συμπεριλαμβάνοντας τις μεταφορές και τη λαϊκή γνώση. Η αφήγηση αποτελεί ανακατασκευή της εμπειρίας. Η έμφαση που δίνεται στην εμπειρία βασίζεται στη ρεαλιστική θεωρία του John Dewey, κατά την οποία « η ατομική εμπειρία αποτελεί κεντρικό πρίσμα για την κατανόηση ενός ατόμου». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι εμπειρίες διαδέχονται η μία την άλλη (Creswell, 2016, σελ.509). Κάθε ατομική εμπειρία συνδέεται με μια παρελθοντική εμπειρία και οδηγεί σε μια μελλοντική εμπειρία (Clandinin & Connolly, 2000, σελ.2).

Η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθεί το μοντέλο της αφηγηματικής δομής ως τρισδιάστατος χώρος, το οποίο πρότειναν οι Clandinin και Connolly (2000). Κατά την αφηγηματική έρευνα, η ερευνήτρια θα πρέπει να λάβει υπόψη του τρία σημαντικά στοιχεία, τα οποία καθιστούν την αφήγηση μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο (Clandinin, Orr & Pushor, 2007). Πρώτο χαρακτηριστικό αποτελεί η συνέχεια (*continuity*). Η αφήγηση, όπως

αναφέρουν οι Clandinin και Rosiek, αποτελεί μια μορφή αναπαράστασης που περιγράφει την ανθρώπινη εμπειρία όπως αυτή εκτυλίσσεται μέσα στο χρόνο (Clandinin & Rosiek, 2006, σελ.40). Η σημασία της συνέχειας προέρχεται από τις φιλοσοφικές απόψεις σχετικά με την εμπειρία όπου « η τυπική ποιότητα της εμπειρίας μέσω του χρόνου θεωρείται εγγενώς αφηγηματική» (Crites, 1971, σελ.291). Στο στάδιο ανάλυσης της αφήγησης, η ερευνήτρια κατατάσσει τα γεγονότα σε μια χρονολογική σειρά προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του αφηγητή. Με αυτόν τον τρόπο, κατασκευάζεται το «χρονολόγιο των εμπειριών», το οποίο « αναφέρεται στο γεγονός ότι η ερευνήτρια αναλύει και γράφει για τη ζωή του ατόμου χρησιμοποιώντας μια χρονική σειρά ή μια χρονολόγηση των γεγονότων» (Creswell, 2016, σελ.510).

Το δεύτερο στοιχείο που πρέπει να λάβει υπόψη του η ερευνήτρια είναι η αλληλεπίδραση, προσωπική και κοινωνική (*sociality*). Η προσωπική αλληλεπίδραση αναφέρεται στα συναισθήματα, τις ελπίδες, τις επιθυμίες, τις αντιδράσεις και τις προδιαθέσεις της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων. Η κοινωνική αλληλεπίδραση επικεντρώνεται στο περιβάλλον, ειδικότερα στους παράγοντες, τις δυνάμεις, τους ανθρώπους και οτιδήποτε άλλο διαμορφώνει το περιβάλλον του καθενός, όχι μόνο των συμμετεχόντων αλλά και του ίδιας της ερευνήτριας.

Οι Clandinin και Connolly (2006) εντοπίζουν μια ακόμη πτυχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη σχέση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα. Στην αφηγηματική έρευνα, η ερευνήτρια συνεργάζεται με τους συμμετέχοντες καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να νιώθουν άνετα (Moen, 2006). Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια δεν θα πρέπει να είναι επικριτική αλλά να θεωρεί ισάξιο της τον αφηγητή. Στο παρελθόν, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει ότι ο λόγος τους δεν εισακούστηκε, γεγονός το οποίο τους στιγμάτισε, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να εκφέρουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Fetterman, 1998 οπ.αναφ. στο Moen, 2006, σελ.62). Οι ιστορίες που αφηγούνται τα άτομα είναι το αποτέλεσμα μιας συρροής κοινωνικών επιρροών στην εσωτερική ζωή του ατόμου, στο περιβάλλον του και στο μοναδικό προσωπικό του ιστορικό (Clandinin & Rosiek, 2006, σελ.41).

Τέλος, το τρίτο χαρακτηριστικό είναι ο χώρος (*place*). Με τον όρο «χώρο» οι Clandinin και Connolly (2000) εννοούν τα συγκεκριμένα αληθινά, φυσικά και τοπολογικά όρια του

χώρου όπου διεξάγονται η έρευνα και τα γεγονότα. Η ακρίβεια του χώρου αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο, διότι ο χώρος μπορεί να αλλάζει καθώς στο συγκεκριμένο είδος έρευνας μελετώνται τα γεγονότα με χρονολογική σειρά. Η ερευνήτρια οφείλει να σκεφτεί την επίδραση που έχει ο κάθε χώρος στην εμπειρία του ατόμου (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). Αφού η ερευνήτρια συλλέξει τις αφηγήσεις, στη συνέχεια τις επαναφηγείται δίνοντας έμφαση στα σημαντικά στοιχεία όπως ο χρόνος, ο τόπος, η πλοκή και η σκηνή (Connelly & Clandinin, 1990 οπ.αναφ. στο Creswell, 2016, σελ.517). Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο, διότι μέσα από τη μελέτη των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών μπορούμε να κατανοήσουμε τις προσδοκίες τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαίδευση των προσφύγων. Οι προφορικές περιγραφές των εκπαιδευτικών βοηθούν την ερευνήτρια να εξετάσει, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τη στάση τους και τα προβλήματά τους απέναντι στο συγκεκριμένο φαινόμενο (Cortazzi, 1993).

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται το πλάνο της αφήγησης που θα χρησιμοποιήσει η ερευνήτρια προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα της έρευνας:

Συλλογή δημογραφικών χαρακτηριστικών του θεολόγου εκπαιδευτικού:

Αρχικά η ερευνήτρια, πριν αρχίσει να συλλέγει πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει στη συγκεκριμένη εργασία, συλλέγει πληροφορίες για το προφίλ του κάθε θεολόγου εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάστηκε κατά την περίοδο της πανδημίας. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνήτρια διερευνά τα δημογραφικά στοιχεία δηλαδή τον τύπο του σχολείου, τον αριθμό των μαθητών και το ακαδημαϊκό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, την διδακτική εμπειρία αλλά και την εκπαίδευση που έχει λάβει ο θεολόγος εκπαιδευτικός σχετικά με την χρήση Νέων Τεχνολογιών στην τάξη. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια διερευνά με τη χρήση της αφηγηματικής δομής τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία και για αυτό το λόγο χωρίζει την αφήγηση σε δύο χρονικές περιόδους: α) την περίοδο του κορονοϊού (παρελθόν) και β) κατά τη διάρκεια του κορονοϊού (παρόν). Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται από την ερευνήτρια να αναφέρει συγκεκριμένα περιστατικά που συνέβησαν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πριν το κορονοϊό:

- Ποιοι ήταν ο βασικός σκοπός, οι διδακτικοί και θρησκευτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης; (αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα)
- Ποιο ήταν το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης; (αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα)
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης; (αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα)
- Χρησιμοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης; (αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα)
- Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης; (αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα)

Κατά την διάρκεια του κορονοϊού:

- Άλλαξαν ο βασικός σκοπός, οι διδακτικοί και οι θρησκευτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και εάν ναι, γιατί; (αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα)
 - Είναι χρήσιμοι και σαφείς ο σκοπός και οι στόχοι αυτοί;
 - Επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος;
 - Άλλαξαν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στους μαθητές του;
- Άλλαξε το περιεχόμενο του μαθήματος; (αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα)
 - Ποιες ενότητες προστέθηκαν/αφαιρέθηκαν και για ποιο λόγο;
 - Συνδέεται η θεματολογία του μαθήματος με θέματα της επικαιρότητας όπως η πανδημία;
 - Επιλέξατε άλλη μέθοδος διδασκαλίας και ποια ήταν αυτή;
 - Επιλέξατε άλλες τεχνικές διδασκαλίας ή δραστηριότητες για να πετύχετε τους στόχους διδασκαλίας σας;
 - Χρησιμοποιήσατε εκτός από το βιβλίο του μαθήματος και κάποιο άλλο εποπτικό, ψηφιακό ή οπτικοακουστικό υλικό;
 - Οι αλλαγές ήταν οι κατάλληλες ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος;

- Πώς ανταπεξήλθατε εσείς ως εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές σας κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία; (αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα)
 - Ανταπεξήλθατε ως εκπαιδευτικός στις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας;
 - Συμμετείχαν οι μαθητές σας στην ψηφιακή τάξη όπως συμμετείχαν στην παραδοσιακή τάξη;
 - Κινητοποίησε ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας σας το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης;
 - Κατά πόσο ως εκπαιδευτικός είστε εξοικειωμένος με τις Νέες Τεχνολογίες;
 - Σε ποιο επίπεδο ψηφιακού αλφαριθμητισμού βρίσκεστε εσείς ως εκπαιδευτικός και οι μαθητές σας;
- Υπήρξαν καλές πρακτικές (χρήση εποπτικού υλικού, συμμετοχή σε σεμινάρια κλπ.) κατά την περίοδο της πανδημίας που θα μπορούσατε ως θεολόγος εκπαιδευτικός να υιοθετήσετε στο μάθημά σας; (αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα)
 - Αποκτήσατε γνώσεις ή διευρύνετε τις προϋπάρχουσες γνώσεις σας σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσατε στη ψηφιακή σας τάξη;
 - Ήταν οι τεχνολογικές εφαρμογές αποτελεσματικές;
 - Κινητοποίησαν οι τεχνολογικές εφαρμογές τους μαθητές, οι οποίοι με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν ήταν ενεργοί, να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα;
 - Κρίνετε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές σας παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί; Εάν όχι, έγιναν περισσότερο ή λιγότερο δημιουργικοί;

4.6 Διεξαγωγή της έρευνας και τεχνική ανάλυσης δεδομένων

Η ανωνυμία της παρούσας έρευνας διασφαλίστηκε, χάρη στην άδεια προσωπικής αφήγησης που έλαβε ο επιβλέπων καθηγητής από τη συνέλευση καθηγητών του τμήματος. Ύστερα από τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνήτρια συνέλεξε τα ποιοτικά δεδομένα σε ένα φάκελο και ξεκίνησε με την ανάλυση των δεδομένων, η οποία είναι αρκετά χρονοβόρα διαδικασία. Η απομαγνητοφώνηση κατά την ανάλυση των δεδομένων είναι απαραίτητη καθώς δημιουργεί μια θεωρητική «ευαισθησία», φέρνοντας την ερευνήτρια πιο κοντά στα δεδομένα

και δίνοντας τη δυνατότητα να σχολιάσει και να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο συλλέγει τα δεδομένα (Strauss & Corbin, 1990). Στην συγκεκριμένη εργασία, η ερευνήτρια απομαγνητοφώνησε δέκα προσωπικές αφηγήσεις, οι οποίες είχαν καταγραφεί με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου τηλεδιάσκεψης Zoom, χρησιμοποιώντας το λογισμικό απομαγνητοφώνησης HyperTRANSCRIBE (Lewins & Silver, 2020). Στη συνέχεια, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού HyperRESEARCH. Το πλεονέκτημα αυτών των λογισμικών, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, είναι ότι προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαστείς και να αναπτύξεις ένα σύστημα οργάνωσης των δεδομένων που βοηθά στην εξερεύνηση διάφορων δυνατοτήτων ανάλυσης των δεδομένων και ερμηνείας τους. Επίσης, η ερευνήτρια χρησιμοποιώντας τα λογισμικά αυτά δημιουργεί και μοιράζεται μεγάλα πακέτα δεδομένων, τα οποία είναι εύκολα προσβάσιμα και επιτρέπει την ανάλυση δευτερογενών ποιοτικών πακέτων δεδομένων (Hesse-Biber, 2010).

Το λογισμικό HyperTRANSCRIBE (βλ. Παράρτημα I) επιτρέπει στην ερευνήτρια να βλέπει ή να ακούει το βίντεο κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης και να κρατά σημειώσεις (memos) ταυτόχρονα. Υπάρχει μια ενιαία διεπιφάνεια για το βίντεο και το απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Επιπλέον, επιτρέπει τη χρονοσήμανση στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο, γεγονός το οποίο βοηθά την ερευνήτρια να θυμάται σε ποιο σημείο σταμάτησε η απομαγνητοφώνηση. Το συγκεκριμένο λογισμικό υποστηρίζει κοινές μορφές (formats) βίντεο όπως AVI, QuickTime, MPEG-2, MPEG-4. Όσον αφορά το χρόνο, υπάρχουν διάφορες επιλογές που μπορεί να χρησιμοποιήσει η ερευνήτρια όπως για παράδειγμα να προσθέσει ορισμένα δευτερόλεπτα όταν ξεκινά ένα μέρος του βίντεο που επιθυμεί να απομαγνητοφωνήσει. Εκτός από αυτή τη συγκεκριμένη ρύθμιση, η ερευνήτρια μπορεί να προσθέσει συντομεύσεις κειμένου ώστε να γίνει η διαδικασία απομαγνητοφώνησης πιο γρήγορα (Hesse-Biber, 2010).

Το λογισμικό HyperRESEARCH (βλ. Παράρτημα II) χρησιμοποιείται σε πολλούς και διάφορους τομείς και μορφές ανάλυσης, διευκολύνει την ομαδική εργασία και επιτρέπει την κωδικοποίηση και την ανάκτηση δεδομένων με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης. Επίσης, το λογισμικό αυτό δημιουργεί πολύπλοκες κατηγορίες κωδικών, συνοπτικές σημειώσεις για έγγραφα δεδομένων, υπερσυνδέσεις καθώς συμβάλλει και στην κατασκευή θεωρίας (έλεγχος

υποθέσεων, γνωστική χαρτογράφηση και λίστες κωδικών). Ένα άλλο χρήσιμο στοιχείο είναι ότι συνδέει τα ποιοτικά με τα ποσοτικά δεδομένα (εξάγει πίνακες, εισάγει ποσοτικά δεδομένα) και παρέχει αναλυτικές συνοπτικές εκθέσεις (Hesse-Biber 2010; Hesse-Biber, Dupuis & Kinder, 1991).

Χρησιμοποιώντας τη τεχνική ανάλυσης των Corbin & Strauss (2015) αρχικά η ερευνήτρια αναζητά για τα αυθόρμητα διαλείμματα του προφορικού λόγου που προκύπτουν στο αφηγηματικό κείμενο. Τα σημεία αυτά, που είναι είτε ένα τμήμα λόγου είτε μια παράγραφος, χρησιμοποιούνται ως «διακοπές» του λόγου. Η διακοπή συνήθως συμβολίζει την αλλαγή θέματος. Για την ερευνήτρια είναι πολύ θετικό να υπάρχουν αυτές οι διακοπές ώστε να αναλύει τμηματικά το αφηγηματικό κείμενο και όχι ολόκληρο. Σε αυτό το σημείο, η ερευνήτρια αρχίζει την κωδικοποίηση γραμμή προς γραμμή, χρησιμοποιώντας μια πραγματική επαγωγική προσέγγιση. Ωστόσο αφού η διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης είναι διερευνητική και οδηγεί στον προσδιορισμό μιας ιδέας, η ερευνήτρια διατυπώνει ερωτήσεις για τα δεδομένα και εφαρμόζει πολλές στρατηγικές πριν τη δημιουργία ιδέας (Corbin & Strauss, 2015).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ανατρέχει ξανά σε κάθε τμήμα κειμένου και το αναλύει λεπτομερώς γραμμή προς γραμμή ώστε να επιβεβαιώσει αρχικές ερμηνείες και εάν είναι ικανοποιημένη από το αποτέλεσμα ξεκινά να κωδικοποιεί γύρω από την αρχική ιδέα, αναζητώντας εξηγήσεις και αναρωτώμενη «Τι λένε και κάνουν οι άνθρωποι;». Κατά τη διάρκεια αυτής της ανάλυσης, η ερευνήτρια χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές ανάλυσης όπως η σύγκριση, ο προβληματισμός, οι διάφορες ερμηνείες μιας λέξης, η χρήση της εμπειρίας ζωής, η ερμηνεία της γλώσσας και των συναισθημάτων, η αναζήτηση λέξεων που υποδηλώνουν τον χρόνο και η σκέψη με όρους μεταφοράς και παρομοίωσης. Συνήθως οι αρχικές ιδέες αποτελούν στη συνέχεια και τις κατηγορίες, όμως αυτό δεν συμβαίνει πάντα οι κατηγορίες μπορεί να προκύψουν από τις μετέπειτα ιδέες της ερευνήτριας. Οι κατηγορίες μπορεί να αλλάξουν προκειμένου να ταιριάζουν καλύτερα με τα δεδομένα. Για αυτό το λόγο η μέθοδος αυτή ονομάζεται εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (Grounded Theory), διότι η ερευνήτρια αξιολογεί συνεχώς τις ερμηνείες των δεδομένων. Κύριες ιδέες που επαναλαμβάνονται στις αφηγήσεις προσθέτουν περισσότερες ιδιότητες και διαστάσεις σε μια ιδέα (Strauss & Corbin, 1998). Με τη βοήθεια του λογισμικού HyperRESEARCH, η

ερευνήτρια κατά την κωδικοποίηση έχει τη δυνατότητα να κρατά σημειώσεις. Ύστερα από το στάδιο της κωδικοποίησης, η ερευνήτρια κάνει τη μετα-κωδικοποίηση όπου στόχος είναι η μείωση των δεδομένων. Ειδικότερα, συγκεντρώνει παρόμοιες ιδέες γύρω από μια ευρύτερη ιδέα (Hesser-Biber, 2010).

4.7 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι το μέγεθος του δείγματος. Παρότι το δείγμα αποτελείται από δεκαέξι εκπαιδευτικούς που είναι ένας ικανοποιητικός αριθμός ατόμων για μια ποιοτική έρευνα και εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία από σχεδόν όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας, το μέγεθός του δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για αρκετούς λόγους. Πρώτον, διότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών είναι γενικά μικρός οπότε δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τις απόψεις τους. Δεύτερον, η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαφέρει σημαντικά από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό καθώς το κάθε σχολείο διαθέτει τον δικό του εξοπλισμό όσον αφορά τις Νέες Τεχνολογίες και επίσης το επίπεδο του ψηφιακού αλφαριθμητισμού είναι διαφορετικό. Επιπλέον, υπάρχει και χρονικός περιορισμός καθώς η έρευνα πρέπει να υλοποιηθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η συλλογή ποσοτικών δεδομένων από τους μαθητές καθώς το στάδιο συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο όπου οι μαθητές δεν βρίσκονται στο σχολείο. Με αυτό τον περιορισμό δεν εφαρμόστηκε η μικτή μέθοδος η οποία θα οδηγούσε στη τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά τις δυσκολίες της έρευνας ήταν η μη ύπαρξη εκτεταμένης βιβλιογραφίας πάνω στο ζήτημα αυτό καθώς η πανδημία του κορονοϊού είναι κάτι το οποίο συνέβη για πρώτη φορά στην ανθρωπότητα. Το θέμα, επίσης, είναι εστιασμένο στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής και τη πανδημία, γεγονός το οποίο δυσκόλεψε την ερευνήτρια κατά τη διαδικασία ανεύρεσης επιστημονικού υλικού καθώς η πλειονότητα των ερευνών που έχουν δημοσιευτεί μέχρι τώρα είναι για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την πανδημία σε γενικότερο πλαίσιο κι όχι για το συγκεκριμένο μάθημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Προφίλ εκπαιδευτικών και σκοπός και στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Όσον αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών, τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι βρίσκονταν σε Πρότυπα σχολεία ενώ οι υπόλοιποι δώδεκα εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βρίσκονταν σε δημόσια Γυμνάσια ή Λύκεια. Ο κάθε εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει είκοσι με είκοσι δύο μαθητές στην τάξη του.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (συνολικά δεκαέξι) αναφέρουν ως απάντηση στην ερώτηση για τον σκοπό και τους στόχους του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης ότι ο βασικός σκοπός και οι στόχοι (θρησκευτικοί και διδακτικοί) του μαθήματος καθορίζονται από το Υπουργείο. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν στις συνεντεύξεις τους ότι τους ακολουθούν [*«Πρώτα από όλα σαν εκπαιδευτικός ακολουθώ τον βασικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους που θέτει το Υπουργείο σε κάθε τάξη» (E2), «Ακολουθούμε πάντα τους βασικούς σκοπούς όπως προβλέπονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Υπουργείου» (E3), «Οι διδακτικοί και οι θρησκευτικοί στόχοι τίθενται από το πρόγραμμα έτσι όπως είναι δοσμένο από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (E8), «Κάθε εκπαιδευτικός εξαρτάται από το Πρόγραμμα σπουδών και από τον Οδηγό σπουδών. Αυτοί οι οδηγοί σπουδών υπάρχουν. Στο διαδίκτυο μπορείτε να τους κατεβάσετε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (E15)].*

Αναλυτικότερα, ο βασικός σκοπός είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός [*«Να αποκτήσουν αυτή την αντίληψη περί θρησκευτικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζεται σε κάποιους άξονες: Ο σκοπός μου είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός δηλαδή να μάθουν τα βασικά στοιχεία της θρησκείας» (E2), «οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, να επιδράσει δηλαδή αυτή η διδακτική εμπειρία ή δυνατόν και στις στάσεις ζωής τους φυσικά μακριά από κάθε έννοια προσηλυτισμού»(E4), «Όταν λέμε θρησκευτικό γραμματισμό εννοούμε το να μπορέσει ο μαθητής να αποκτήσει τη δυνατότητα να κατανοεί έννοιες, εικόνες, σχήματα, σύμβολα, συμβολισμούς, γενικεύσεις και όχι μόνο να τα κατανοεί αλλά να μπορεί να τα διατυπώνει, να μπορεί να επιχειρηματολογεί, να μπορεί να διαλέγεται επιχειρηματολογώντας για αυτό που πιστεύει ή για αυτό που θέλει να καλλιεργήσει και να αναπτύξει (...) για να μπορέσει*

ο μαθητής να οδηγηθεί στις προσωπικές του επιλογές, να επιλέξει τελικά έτσι και να εφαρμόσει αυτές τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά. (Ε6)»].

Εκτός από τον θρησκευτικό γραμματισμό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο βασικός σκοπός περιλαμβάνει και την καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών [*«Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης με κριτήριο βέβαια πάντα τις γραφές, την Αγία Γραφή και την παράδοση της εκκλησίας έτσι η οποία βέβαια ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης συνδέεται με την ανάπτυξη της ταυτότητας του νέου ανθρώπου έτσι και της ολόπλευρης ανάπτυξής του»* (Ε6), *«Ο βασικός σκοπός προφανώς είναι η καλλιέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης ή της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών να φέρει τους μαθητές σε επαφή με το χώρο της θρησκείας»* (Ε3), *«Τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον εαυτό τους»* (Ε11)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς διαπιστώνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό σχολείο δεν ασχολούνται με το μάθημα των Θρησκευτικών για αυτό το λόγο έχει ως επιπρόσθετο βασικό σκοπό, εκτός δηλαδή από τους παραπάνω σκοπούς που θέτει το Υπουργείο, **την ανάδειξη της σημασίας του μαθήματος:** [*«Ο βασικός σκοπός είναι να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, να κατανοήσουν έτσι τις αξίες της Ορθόδοξης Θρησκείας αφού μιλάμε για ορθόδοξο μάθημα, να κατανοήσουν πολλές φορές έννοιες και όρους που δεν τους ξέρουν, που δεν τους έχουν διδαχθεί ενώ θα ήθελα να πω ότι πολλές φορές τα παιδιά που έρχονται στο Γυμνάσιο κάνουν για πρώτη φορά Θρησκευτικά, δηλαδή οι δάσκαλοι στο Δημοτικό, στην πλειοψηφία δεν θα πω για όλους δεν ασχολούνται σχεδόν καθόλου με το μάθημα των Θρησκευτικών. Αυτό είναι κοινή ομολογία σε όλες τις περιοχές που έχω διδάξει, δηλαδή τα παιδιά μου λένε ότι τα έβγαζαν έξω και έπαιζαν μπάλα, τα έβαζαν και ζωγράφιζαν, προσπαθούσαν να προχωρήσουν στα μαθηματικά, στη γλώσσα, την ιστορία δηλαδή καλύπτουμε τα κενά τους πάντα μιλάω για την πλειοψηφία όχι για όλους. Συγκεκριμένα, φέτος στις αρχές της χρονιάς που προσπαθούσα να εξηγήσω στα παιδιά τι είναι η Παλαιά και η Καινή Διαθήκη, τι είναι η παράδοση της Εκκλησίας κλπ. και τους είπα να μου πουν μια ιστορία που θυμόνταν, μια ιστορία που τους είχε κάνει εντύπωση είτε από την Παλαιά είτε από την Καινή Διαθήκη αφού κανένα παιδάκι δεν σήκωνε το χέρι του, ένα παιδάκι σήκωσε το χέρι του και μου λέει «Μπορείτε να μας πείτε μερικές ιστορίες γιατί δεν ξέρουμε καμία όχι γιατί δεν θυμόμαστε αλλά δεν ξέρουμε καμία γιατί δεν έχουμε κάνει καθόλου Θρησκευτικά»*

(E8)]. Είναι σημαντικό λοιπόν σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία του μαθήματος γιατί υπάρχουν και οι αντιρρήσεις: [*«Τι τα θέλουμε τα Θρησκευτικά έχουμε τόσα μαθήματα;»*], *«Στο εξωτερικό δεν κάνουν Θρησκευτικά εμείς γιατί να κάνουμε;»*, *«Δεν καταλαβαίνουμε και τις αλλαγές που έχουν γίνει ώστε στο μάθημα που συντελούνται και συμβαδίζουν με τις αλλαγές στην κοινωνία κλ.π. (E8)»]* διότι το βλέπουν πολλές φορές σαν ένα επιπλέον μάθημα μόνο.

Γίνεται κατανοητό από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι ο βασικός σκοπός ταυτίζεται με τους θρησκευτικούς στόχους του μαθήματος [*«Στους θρησκευτικούς στόχους, να προβληματιστούν πάνω και γύρω από το θρησκευτικό φαινόμενο, να προβληματιστούν γύρω από οντολογικά ερωτήματα όπως Θεός, άνθρωπος, κόσμος. Επίσης, να έρθουν σε επαφή με άλλα θρησκευόμενα και άλλους πολιτισμούς, πολιτισμικές μάλλον πραγματικότητες αλλά συνάμα να καλλιεργήσουν ή να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις και για τη δική τους θρησκευτική περιοχή που είναι ο ορθόδοξος χώρος.»(E3)*]. Ύστερα από την παρέμβαση του Συμβουλίου της Επικρατείας, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό [*«Από το 2019 επενέβη το Συμβούλιο της Επικρατείας στο μάθημά μας που μας άλλαξε και τους θρησκευτικούς στόχους. Ενώ μέχρι τότε είχαμε ένα μάθημα φυσικά σε μεγάλο βαθμό, ασχολούμενο με τον Χριστιανισμό και την Ορθόδοξη Ανατολική Θεολογία εντούτοις δεν παραβλέπαμε καθόλου ούτε τα άλλα δόγματα, ούτε τις άλλες θρησκείες με έναν τρόπο πολύ πλουραλιστικό και σύγχρονο και μοντέρνο. Δυστυχώς το Συμβούλιο της Επικρατείας επενέβη σε αυτό και ζήτησε να γίνει το μάθημα πιο στοχευμένα ορθόδοξο, σχεδόν κατηχητικό. Αυτό όπως καταλαβαίνετε αλλάζει τους διδακτικούς και θρησκευτικούς στόχους του μαθήματος και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης εν γένει. Ωστόσο, η αντίληψή μου είναι αυτά που σας είπα στην αρχή. Ο στόχος είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός και όχι η κατηχητική επίδραση στους μαθητές μας.»(E4)*], *«Γενικά εγώ έτσι όπως δουλεύω υπάρχει ένα πρόγραμμα σπουδών είτε είναι καινούριο είτε είναι παλιό. Τώρα εμείς είχαμε την τύχη να έχουμε πολύ ωραία προγράμματα σπουδών τα οποία τα ακολουθούσα με πολλές δραστηριότητες. Ο βασικός στόχος δεν έχει καμία σχέση με κατήχηση ή να συναχθεί κάποιος σε μια θρησκεία.» (E12)*, [*«Υπάρχει μια αναστάτωση και μια ανακολουθία τέλος πάντων αλλά το βασικό σας λέω είναι το να βιώσουν τα παιδιά το θρησκευτικό αίσθημα, να συζητήσουν, να προβληματιστούν και πέρα από το δογματικό κομμάτι ας πούμε το να μάθουν βασικά δογματικά στοιχεία της πίστης για εμένα είναι το να μάθουν να*

συζητάνε και να εκφράζουν και τις όποιες ενστάσεις τους, να μην διστάζουν να μιλήσουν και να πάρουν απαντήσεις στο βαθμό που είναι δυνατόν» (E9)].

Όσον αφορά τους διδακτικούς στόχους, τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ως σημαντικό διδακτικό στόχο το **άνοιγμα στην ετερότητα** [«Στους διδακτικούς στόχους θα έβαζα σαν βασικό την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ανοχή απέναντι στο διαφορετικό.»(E3), «Όμως στα μαθήματα προσπάθησα οι μαθητές και οι μαθήτριες να καλλιεργήσουν κάποιες τάσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με το άνοιγμα στην ετερότητα, αυτός είναι ένας βασικός μου στόχος και ειδικά στην περιοχή που ήμουν εκπαιδευτικός, οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και θρησκευτικές παραδόσεις θα έλεγα, αυτό έχει πιο πολύ ενδιαφέρον αλλά και σε αυτό τον τόπο που βρίσκομαι τώρα που είναι ομοιογενείς οι τάξεις των μαθητών και των μαθητριών έκανα αυτή την προσπάθεια για το άνοιγμα στην ετερότητα γιατί είναι πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες» (E2), «Ο βασικός στόχος του μαθήματος είναι οι άνθρωποι να μπορούν να εγκλιματιστούν, να προσαρμοστούν στα δεδομένα σύμφωνα με τα δεδομένα του σχολείου σε μια θρησκεία η οποία είναι επικρατούσα να γνωρίσουν όλες τις άλλες αλλά και γενικώς να είναι πολύ ανοιχτοί στο να μπορούν να γνωρίζουν και τη δική τους θρησκεία και των άλλων» (E12), «πώς θα διαμορφώσουν σταθερές αξίες σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, τον άλλον, τον διαφορετικό άνθρωπο» (E15), «Διδακτικός στόχος του μαθήματός μου είναι ο σεβασμός του άλλου και του διαφορετικού» (E7), «Η αποδοχή του άλλου αποτελεί διδακτικός στόχος του μαθήματος» (E16)].

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς έχουν ως διδακτικό στόχο τη **βιωματική μάθηση** [«στους διδακτικούς στόχους τώρα που ακόμα πιο πολύ εξειδικευόμαστε για μένα σημαντικός στόχος πρώτος έτσι διδακτικός είναι **η μάθηση να είναι βιωματική**. Να ξεκινάμε δηλαδή από το βίωμα του μαθητή και να τελειώνουμε σε αυτό. Αυτό το βίωμα να το παίρνουμε, να δίνουμε δηλαδή μια αφορμή ό,τι έννοια θέλουμε να διδάξουμε να ξεκινήσουμε από το βίωμά του, από την καθημερινότητά του. Αυτό το βίωμα να το νοηματοδοτήσουμε θεολογικά, να το αναλύσουμε μετά μέσα από δραστηριότητες, κείμενα και αυτά και στο τέλος ο μαθητής να αναστοχαστεί πάνω σε αυτή την εμπειρία και σε όλη αυτή τη διαδικασία, να αξιολογηθεί αλλά και να επαναπροσδιορίσει το βασικό του θέμα και να δοκιμάσει τις τυχόν επιδράσεις που αυτό μπορεί να έχει στη ζωή του» (E6), «το μάθημα θα πρέπει να είναι βιωματικό (...) να βιώσουν

τα παιδιά το θρησκευτικό αίσθημα, να συζητήσουν, να προβληματιστούν και πέρα από το δογματικό κομμάτι ας πούμε το να μάθουν βασικά δογματικά στοιχεία της πίστης για εμένα είναι το να μάθουν να συζητάνε και να εκφράζουν και τις όποιες ενστάσεις τους, να μην διστάζουν να μιλήσουν και να πάρουν απαντήσεις στο βαθμό που είναι δυνατόν» (E9), «Κάθε φορά να θέτω τους βασικούς στόχους, διδακτικούς που είχε το κάθε μάθημα έτσι όπως γινόταν δηλαδή τους βασικούς στόχους που είχε κάθε μάθημα δηλαδή η κατανόηση που θα είχε θα διαβάζαμε το μάθημα, βιωματικά και όλα αυτά τα πράγματα και τι στόχο είχε το κάθε μάθημα» (E11), «Δουλεύουμε βιωματικά δηλαδή ξεκινάμε πάντα από κάτι πολύ γενικό που δεν έχει καμία θρησκευτική έννοια και μετά βάζουμε και τη θρησκευτική έννοια και μετά το κλείνουμε βάζοντας και το γενικό και το θρησκευτικό» (E12), «το βίωμα αποτελεί διδακτικός στόχος» (E16)].

Μέσα από τη βιωματική μάθηση, γίνεται κατανοητό στους μαθητές ότι τα Θρησκευτικά έχουν άμεση επαφή με την καθημερινότητα των ανθρώπων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αξίζει να επισημανθεί είναι το εξής: [«Για να μην τα πολυλογώ βρέθηκε ένα κοριτσάκι στη Β' Λυκείου ήμασταν, μια εξαιρετική μαθήτρια, άριστη μαθήτρια, ένα πολύ συγκροτημένο πλάσμα, η οποία δεν θα ξεχάσω στην αρχή της χρονιάς ήταν πολύ αντιδραστική με αντιμετώπιζε με τρομερή ειρωνεία και απαξίωση γιατί το μάθημά μου ήταν τα Θρησκευτικά. Σιγά σιγά όμως το παιδί έβρισκε ενδιαφέρον και άρχισε να συμμετέχει όλο και πιο πολύ και το αποκορύφωμα ήταν στο τέλος στην ανατροφοδότηση που ζήτησα από τα παιδιά για το μάθημα αυτό που έγραψε και είπε ήταν το εξής: «Δεν πίστευα ποτέ ότι τα Θρησκευτικά μπορεί να έχουν άμεση σχέση με τη ζωή μας». Εγώ εκεί συγκλονίστηκα, συγκινήθηκα πολύ και λέω κοίτα να δεις ένα παιδί που έχει τέτοια αντίδραση από που βγαίνει αυτό; Αυτό βγήκε από τη βιωματική διδασκαλία...»(E6)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ως διδακτικό στόχο **την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας** [«Οι δικοί μας διδακτικοί στόχοι αφορούν την (...) και τη διαπολιτισμικότητα» (E16), «Στους διδακτικούς στόχους θα έβαζα σαν βασικό τη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επαφής, καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας» (E3)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς θέτουν ως διδακτικό στόχο **το μάθημα να είναι ευχάριστο** στους μαθητές [«ο στόχος μου είναι να θυμούνται ότι τα Θρησκευτικά για αυτούς ήταν ένα απέραντο χαμόγελο και τα παιδιά να μην βαριούνται, γιατί ουσιαστικά όλοι τους η καθημερινότητα και η πραγματικότητα ήταν μέσα από τον υπολογιστή» (E1), «Δηλαδή να μην

το βλέπουν σαν μια ώρα παιχνιδιού από τη μία αλλά σαν κάτι ευχάριστο που τους κάνει και λίγο πιο δημιουργικούς αυτό... να μπορούν τα παιδιά να νιώθουν όμορφα μέσα στην τάξη»(E7), «στον πρώτο μου βασικό και στόχο ας πούμε ήταν θέλω οι μαθητές να φεύγουν χαρούμενοι, ευχαριστημένοι, να κατανοούν, να γνωρίζουν και να θέλουν να ξανακάνουμε μάθημα Θρησκευτικών» (E11)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς έχουν ως διδακτικό στόχο να συζητούν με τους μαθητές για τη **διαμόρφωση του μαθήματος** [*«Ακολουθώ το Πρόγραμμα Σπουδών. Είναι πολύ συγκεκριμένοι οι στόχοι του Νέου Προγράμματος Σπουδών και τους ακολουθώ κατά γράμμα. Εάν προκύψει βέβαια κάτι άλλο από τα παιδιά δεν αρνούμαι να κάνω και κάτι άλλο.»* (E5), *«Με τα παιδιά συζητούσαμε τι θα πούμε σε αυτό το μάθημα, τι θέλουμε να μάθουμε και στο τέλος της ενότητας έτσι κάναμε και έναν απολογισμό ας πούμε ότι το καταλάβαμε τελικά το μάθημα; Και μπορώ να πω ότι είχαν αποτέλεσμα δηλαδή όταν συζητάς λες και ξανά λες πράγματα στα παιδιά τα θυμούνται τους μένει αυτό το πράγμα»* (E8)].

Εκτός από τους παραπάνω διδακτικούς στόχους, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν και επιπλέον στόχους. Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι διδακτικός τους στόχος είναι να **ευαισθητοποιήσουν** τους μαθητές απέναντι στη **σύγχρονη θρησκευτική και κοινωνική πραγματικότητα**. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ως διδακτικό στόχο **την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης** των μαθητών [*«Διδακτικός μου στόχος είναι η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών»* (E10)]. Ακόμη, ένας άλλος εκπαιδευτικός τονίζει ότι **δεν θα υιοθετήσει λανθασμένες διδακτικές τακτικές** που έζησε ως μαθητής [*«Λέω ότι δεν θα κάνω ό,τι αρνητικό έζησα ως εκπαιδευτικός μαθητής»* (E1)]. Ένας μόνο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι **η ενσυναίσθηση** αποτελεί διδακτικός στόχος του μαθήματός του [*«Η ενσυναίσθηση είναι ένας από τους διδακτικούς μου στόχους»* (E7)]. Ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι ο κύριος διδακτικός του στόχος είναι η **κοινωνικοποίηση** του παιδιού με επιμέρους στόχους όπως την **αγάπη προς το πλησίον**, την **αμοιβαιότητα**, την **αλληλεγγύη** και την **κοινωνικότητα**.

5.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές ως προς το βασικό σκοπό, τους διδακτικούς και τους θρησκευτικούς στόχους του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απαντώντας στην ερώτηση αναφέρουν εάν άλλαξαν ο βασικός σκοπός, οι διδακτικοί και οι θρησκευτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του κορονοϊού και εάν όντως άλλαξαν αιτιολογούν (*Άλλαξαν ο βασικός σκοπός, οι διδακτικοί και οι θρησκευτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και εάν ναι, γιατί;*)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι **ο βασικός σκοπός** καθώς και **οι θρησκευτικοί και οι διδακτικοί στόχοι**, οι οποίοι καθορίζονται από το **Υπουργείο δεν άλλαξαν** [*«Οπότε αυτό δεν άλλαξε ούτε κατά τον κορονοϊό, ούτε και πριν τον κορονοϊό» (E1), «Δεν άλλαξαν οι στόχοι γιατί και το βασικό σκοπό κάθε τάξης στο μάθημα των Θρησκευτικών και τους ειδικούς στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τα θέτει το Υπουργείο» (E2), «Όχι, δεν άλλαξαν. Παρέμειναν οι ίδιοι, δεν προβλεπόταν εξάλλου από το νομοθετικό πλαίσιο κάποια αλλαγή σε ότι αφορά τους στόχους. Άρα παρέμειναν οι ίδιοι όπως ήταν και πριν, δηλαδή καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης με τους διδακτικούς και θρησκευτικούς στόχους όπως τους περιέγραφα και προηγουμένως» (E3), «Όχι, δεν άλλαξε. Δεν θα μπορούσε και να αλλάξει κατά τη γνώμη μου.» (E4), «Όχι, δεν άλλαξα κανένα στόχο στη διάρκεια του κορονοϊού.»(E5), «Ωστόσο, ο βασικός σκοπός, οι διδακτικοί στόχοι και οι θρησκευτικοί στόχοι πάντα παραμένουν οι ίδιοι» (E6), «Ουσιαστικά δεν άλλαξαν ο βασικός σκοπός, οι θρησκευτικοί και οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος» (E7), «Όχι, δεν άλλαξε ούτε ο βασικός σκοπός ούτε οι διδακτικοί στόχοι δηλαδή το μάθημα σε εμένα τουλάχιστον γίνονταν σαν να ήμουν στο σχολείο, δεν προσπάθησα να κάνω κάτι άλλο. Ακολουθούσα το πρόγραμμα και μάλιστα είχαμε τελειώσει και τα βιβλία μια χαρά. Ειδικά τη δεύτερη χρονιά που γίνονταν ανελλιπώς τα μαθήματα» (E8), «δεν άλλαξε ο σκοπός και οι στόχοι» (E9), «Δεν άλλαξαν ο σκοπός και οι στόχοι του Υπουργείου απλά πέρασαν σε δεύτερη μοίρα» (E10), «Δεν θα έλεγα ότι άλλαξε ο σκοπός και οι στόχοι» (E11), «Δεν άλλαξε απολύτως τίποτα και έχω την εντύπωση ότι δεν άλλαξε και στα παιδιά, γιατί δούλεψα πάρα πολύ εξ αποστάσεως, ολόκληρη χρονιά. Τίποτα δεν άλλαξε. Είχα ακριβώς τα ίδια προσδοκώμενα» (E12), «Δεν θα έλεγα ότι άλλαξαν ο σκοπός και οι στόχοι.» (E13), «Εγώ πιστεύω πως δεν άλλαξαν και δεν θα έπρεπε και να αλλάζουν. Οι βασικοί στόχοι δεν έχουν αλλάξει» (E14), «Ο σκοπός και οι στόχοι δεν έχουν αλλάξει.» (E15), «Νομίζω ότι οι στόχοι του μαθήματος δεν πρέπει να αλλάζουν. Όταν αλλάζουν καταργούμε το ίδιο το μάθημα νομίζω.» (E16)].*

Ωστόσο, δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι **οι διδακτικοί στόχοι** που θέτουν αυτοί ως εκπαιδευτικοί στο μάθημά τους **άλλαξαν** [*«Όμως όπως είχα πει πιο πριν εγώ πάντα βάζω δικούς μου στόχους που έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια στάσεων, δεξιοτήτων εδώ πέρα το άνοιγμα προς την ετερότητα από την πανδημία και μετά έγινε εμπύχωση των παιδιών, προσπάθεια για κοινωνικοποίηση για αυτό τους δούλενα πολύ με ομάδες και τους έλεγα ενώ μια εργασία μπορεί να γίνει σε ένα τέταρτο επειδή δεν κάναμε διαλείμματα ένας στόχος που τέθηκε ήταν να μπορούμε να επικοινωνήσουμε έστω από τα σπίτια μας ο καθένας και όταν μπαίνουν τα παιδιά σε ομάδες όπως ξέρεις είναι μόνα τους εντάζει πάντα περνούσα και εγώ να τους δω αλλά μπορούν να ανοίξουν την κάμερα, να πουν και άλλα πράγματα εκτός μαθήματος. Το ήξερα εγώ αυτό, αλλά έδωσα έμφαση στην κοινωνικοποίηση, δηλαδή στην κοινωνική ανταλλαγή και επικοινωνία των παιδιών. Αυτός ο στόχος άλλαξε και κυρίως την αλληλεγγύη, δηλαδή ότι μπορούμε παρότι είμαστε σε αυτή την απόσταση να στηρίζουμε ο ένας τον άλλον και να τους ενδυναμώνω, να τους εμπυχώσω, να μην φοβούνται γιατί αυτό λίγο το συνειδητοποίησα από κάποια παιδιά. Επειδή ήταν κάτι άγνωστο, κάτι καινούριο για όλους και για εμάς τους ίδιους. Επομένως, αυτοί οι στόχοι τέθηκαν: **εμπύχωση, ενδυνάμωση, κοινωνικοποίηση και επικοινωνία.**» (E2), «Ναι, άλλαξε. Έγινε αποκλειστικά μόνο η **ψυχολογική υποστήριξη**, διότι λόγω του εγκλεισμού τα παιδιά δεν είχαν ανάγκη για κάτι περισσότερο από ότι ψυχολογική υποστήριξη. Δηλαδή πέρασε σε δεύτερη μοίρα το γνωστικό κομμάτι. Λαμβάνω επίσης υπόψη και τους στόχους που έχει και το ίδιο το μάθημα από το Υπουργείο.» (E10)].*

Πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι παρόλο που οι στόχοι δεν άλλαξαν **προστέθηκε** ως στόχος η **ψυχική ενδυνάμωση** των μαθητών [*«Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να κάνω υποστηρικτική διδασκαλία προς τα παιδιά και ψυχολογική, να τα ενθαρρύνω, αν και τα παιδιά στήριζαν εμάς κι όχι εμείς τα παιδιά, τα νιάτα δεν έχουν αδιέξοδα σε πρώτη φάση εμείς βλέπουμε λίγο μαύρα τα πράγματα, οι μεγαλύτεροι. Εντούτοις λοιπόν παρείχα αυτή την υποστήριξη στα παιδιά, προσπάθησα με αυτή την έννοια δηλαδή επηρεάστηκε το μάθημά μου αλλά όχι το περιεχόμενο.» (E4), «Όμως μπορεί να μην άλλαξαν αλλά για εμένα προστέθηκαν κάποιοι στόχοι οι οποίοι δεν είναι ίσως τόσο έντονοι στη δια ζώσης διδασκαλία. Ποιοι είναι αυτοί οι στόχοι; Η ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών δηλαδή η έννοια μου ήταν πάντα σε κάθε μάθημα σε κάθε ώρα πώς μέσα από αυτό που θα κάνουν τα παιδιά να ενδυναμωθούν ψυχικά και αυτή η ψυχική ενδυνάμωση γίνεται με πολλούς τρόπους και κυρίως με την κινητοποίησή τους. Να κινητοποιηθούν. Να ακουστούν μέσα στην τάξη, να ακουστεί η φωνή τους. Κάποιους να τους δώσει σημασία να του πει έλα X τι λες εσύ*

για αυτό; Ότι εγώ μιλάω στην X, μιλάω στον Ψ, στον K προσωπικά.» (E6), «Πρώτα από όλα να έχουμε μια επικοινωνία με τους μαθητές μας σε ένα επίπεδο χωρίς να ξέρουμε πολύ καλά τι συμβαίνει, αρχίσαμε να καταλαβαίνουμε ότι κάτι δεν πάει καλά και η ανάγκη μας η πρώτη ήταν να στηρίζουμε ψυχολογικά τους μαθητές μας» (E11), «Είτε να τα κρατήσουμε σε εγρήγορση ψυχολογική, συναισθηματική λόγω εγκλεισμού.» (E13), «Ουσιαστικά μου δεν άλλαξε ο στόχος απλά προστέθηκε και αυτό της ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών» (E7)]

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι παρόλο που οι στόχοι δεν άλλαξαν **προστέθηκε** ως στόχος η **ενεργοποίηση** των μαθητών [*«Κάποιος να τους δώσει και αξία και σημασία που πολλές ώρες τα παιδιά δεν ξέρουμε και τι βιώνουν μέσα στο σπίτι σε αυτές τις καταστάσεις και δύσκολες συνθήκες τέλος πάντων για εμένα προστέθηκαν αυτό η ψυχική ενδυνάμωση, η ψυχική ευφορία και η ενεργοποίηση όλων των παιδιών αυτό» (E6), «Στην πράξη δεν άλλαξαν αλλά η αλήθεια είναι στην ενεργοποίηση που προσπαθούσαμε να έχουμε απέναντι στα παιδιά» (E13)].*

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι παρόλο που οι στόχοι δεν άλλαξαν **προστέθηκε** ως στόχος η **ψυχική ευφορία** των μαθητών [*«βέβαια και η ψυχική τους ευφορία το να νιώσουν καλά να μην βαρεθούν, να μην κουραστούν είναι πολύ σημαντικό αυτό για τα παιδιά» (E6)].*

5.2.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρησιμότητα και τη σαφήνεια του σκοπού και των στόχων κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Ως υποερώτημα του παραπάνω κύριου ερωτήματος, το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί, ήταν εάν ο σκοπός και οι στόχοι αυτοί είναι χρήσιμοι και σαφείς. (*Είναι χρήσιμοι και σαφείς ο σκοπός και οι στόχοι αυτοί;*)

Οι δεκαπέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ο βασικός σκοπός και οι θρησκευτικοί και διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν κατά τη διάρκεια του κορονοϊού και αναφέρθηκαν στο προηγούμενο ερώτημα **είναι χρήσιμοι και σαφείς** [*«Ξεκάθαρα είναι, τους αναφέρω στα παιδιά και από εκεί και πέρα αναφέρω ότι όλα αυτά θα γίνουν, δηλαδή το να μην βαριούνται και να έχουν ένα χαμόγελο δεν σημαίνει ότι θα είναι η ώρα του παιδιού. Θα είναι η ώρα η δικιά τους η ώρα του παιδιού με αυτή την έννοια είναι η ώρα η δικιά τους να αμφισβητήσουν να ρωτήσουν να εκμεταλλευτούν τη δυνατότητα που έχουν στο εξάωρο εφτάωρο*

οκτάωρο του σχολείου να πάνε τη σκέψη τους λίγο παρακάτω και να χαλαρώσουν από το αυστηρό πρόγραμμα, το βαρύ που έχουν και να δουν μπορούν να σκεφτούν έξω από το κουτί ή έχουμε συνέχεια της παραγαλίας εδώ.» (E1), «Ναι, πιστεύω πως ναι και από τη δική μου πλευρά αλλά πιστεύω ότι έγιναν κατανοητοί και από τα παιδιά. Αυτό μπορεί να το αντιληφθεί κανείς με τις δημιουργίες που έκαναν και ενδεχομένως να σου δείξω κάποιες εργασίες τους πιο μετά» (E2), «Ήταν σαφείς ο σκοπός και οι στόχοι σε κάθε διδακτική ενότητα αφού ακολουθήθηκε η ίδια η μεθοδολογία, δηλαδή τα ίδια σχέδια μαθημάτων, τα οποία χρησιμοποιούσα πριν τον κορονοϊό, τα ίδια ακριβώς χρησιμοποίησα και στη συνέχεια, θέτοντας τους ίδιους στόχους ελαφρώς τροποποιημένα ή μάλλον ελαφρώς μειωμένους τους στόχους ως προς τον αριθμό τους και την πολλαπλότητά τους για τις ανάγκες της κάλυψης του χρόνου των διδακτικών ενοτήτων» (E3), «Ναι, βέβαια τους θεωρώ χρησιμότετους και σαφέστατους» (E5), «Ναι, φυσικά πάρα πολλοί χρήσιμοι και σαφείς και είναι καταρχήν στόχοι και σκοποί αυτοί οι οποίοι, αυτοί που είπα όπου έχουν ερευνηθεί και καταγραφεί από επιστήμονες από παιδαγωγούς είναι εμπνευσμένοι από τη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική δεν είναι τυχαίοι στόχοι, δεν είναι κάποιος που τους κατέβασε από το μυαλό του έτσι έχουν ερευνηθεί ότι είναι αποτελεσματικοί, έχουν γίνει πειραματικές έρευνες πάνω σε αυτούς» (E6), «Ήταν χρήσιμοι και σαφείς και έκανα στο τέλος ειδικά τότε μετά το εξάμηνο με τη Webex, έκανα και μι αξιολόγηση δική μου με τα παιδιά, δηλαδή τους έθεσα κάποια ερωτήματα στο polling και εκεί βγάλαμε και κάποια συμπεράσματα και είδαμε ότι ήταν ένα δίωρο που είχαμε τέλος πάντων εμείς μέσα στην εβδομάδα που ένιωθαν όμορφα, που συνεργάζονταν γιατί κάναμε ομαδοσυνεργατικές δουλιτσες που ξέφευγαν από την καθημερινότητα του σπιτιού και καταφέραμε να μείνουμε πολύ δημιουργικοί» (E7), «Ναι, ναι ήταν χρήσιμοι και σαφείς, παρόλο που δεν υπήρχε έτσι καμία ενημέρωση, καμία επιμόρφωση ούτε από τους συμβούλους ούτε από το Υπουργείο και τα λοιπά και ο κάθε καθηγητής έκανε αυτό που νόμιζε καλύτερο οι στόχοι έτσι όπως είχαν τεθεί από το Υπουργείο, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ήταν σαφείς» (E8), «Νομίζω ναι οι στόχοι είναι χρήσιμοι και σαφείς» (E9), «Ναι, ήταν απαραίτητοι οι στόχοι» (E10), «Για μένα είναι πολύ σαφείς και ο σκοπός πολύ σαφής και ο στόχος πολύ σαφής αλλά βέβαια σε μια τάξη καμιά φορά κάτι χάνουμε. Μερικές φορές ενώ έχεις ένα στόχο και έναν σκοπό θεωρώ ότι κάποιες φορές όχι πολύ συχνά αλλά κάποιες φορές ακούς λίγο που θέλει να σε πάει η τάξη. Κατά τη διάρκεια του κορονοϊού ήταν χρήσιμοι και σαφείς οι στόχοι» (E11), «Ήταν χρήσιμοι και σαφείς οι στόχοι αυτοί» (E12), «Ναι, έχοντας πάντα τη συνείδηση ότι απώτερος στόχος μου είναι εκείνος αλλά

πάντα όπως και μέσα στην τάξη δεν με ενδιαφέρει απλά να κάνω το μάθημα. Με ενδιαφέρει πρώτα να ενταχθεί το παιδί μέσα στην τάξη, να ενδιαφερθεί δηλαδή για το σύνολο, για το αντικείμενο, να εκφράσει τον εαυτό του και μετά να προχωρήσουμε και όντως στους στόχους αυτούς καθατούς δηλαδή στην ύλη να το πω έτσι. Οι στόχοι είναι σαφείς και χρήσιμοι.» (E13), «Ναι, βεβαίως, βεβαίως. Οι διδακτικοί στόχοι όπως είπαμε είναι πάντα οι ίδιοι. Οι θρησκευτικοί μας το ίδιο αφού δεν αλλάξαμε αυτό είναι η επικοινωνία, η επαφή των παιδιών με την Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση, κάνουμε και τα άλλα θρησκευόμενα όταν η ύλη το επιτρέπει» (E14), «Ο σκοπός και οι στόχοι είναι σαφείς και χρήσιμοι» (E15), «Σκοπός είναι αυτοί οι στόχοι να καταγράφονται και να αναφέρονται κατά την ώρα της διδασκαλίας. Κοιτάζτε αρκετά σαφείς πάντοτε βέβαια χρειάζεται και το προσωπικό στοιχείο του καθηγητή, δεν είναι νεφελώδεις πάντως η στοχοθεσία του μαθήματος. Δεν πιστεύω να είναι νεφελώδης ή ουτοπική» (E16)].

*Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι **δυσκολεύεται να απαντήσει** στο ερώτημα αυτό καθώς το μάθημα των Θρησκευτικών επηρεάστηκε από την πανδημία [*«Δυσκολεύομαι να απαντήσω, γιατί πατάω σε δύο βάρκες. Αυτό θα με δυσκολεύει καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησής μας. Θα σας απαντώ με βάση τις πεποιθήσεις μου περί του μαθήματος. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση επηρεάστηκε από την πανδημία, γιατί η Θρησκευτική Εκπαίδευση βασίζεται στη σχέση και οι σχέσεις πλήγηκαν από την πανδημία. Δηλαδή η προσωπική επαφή με τα παιδιά παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην Εκπαίδευση και ειδικά στη Θρησκευτική Εκπαίδευση.»(E4)]**

5.2.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό επίτευξης του σκοπού και των στόχων του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Δεύτερο υποερώτημα του παραπάνω κύριου ερωτήματος που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί είναι σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος (Επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος;)

*Εννιά από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν σε **υψηλό βαθμό** [*«Ναι, επιτεύχθηκαν σε υψηλό βαθμό και αποτελεσματικά» (E2), «Ναι επιτεύχθηκαν σε υψηλό βαθμό, χωρίς να νιώσουν τα παιδιά πιεσμένα από το μάθημά μου, είχαν μια εργασιούλα που έπρεπε να παραδώσουν, γιατί δεν**

μπορούσαμε να γράφουμε διαγωνίσματα.» (E7), «Ναι, σε εμένα ναι και μπορώ να πω σε κάποιες περιπτώσεις καλύτερα από το σχολείο και γιατί το λέω αυτό σε καμία περίπτωση η εξ αποστάσεως δεν αντικαθιστά τη δια ζώσης διδασκαλία.» (E8), «Ναι, σε ένα μεγάλο ποσοστό» (E10), «Ναι, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, είχε πολύ γνωστικό κομμάτι, πολύ περισσότερο γνωστικό κομμάτι εγώ το δούλεψα με Powerpoint φυσικά περισσότερο» (E11), «Ναι, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό και αυτό έγινε αντιληπτό μέσα από τα αποτελέσματα» (E12), «Ναι, επιτεύχθηκαν αρκετά σε ένα μεγάλο βαθμό, πιστεύω όμως εγώ ότι δεν αντικαθίσταται το δια ζώσης μάθημα και αυτό δεν είναι μόνο δική μου άποψη αλλά σχεδόν το σύνολο των συναδέλφων που κάναμε τις συνεδριάσεις και λέγαμε τις παρατηρήσεις μας, το δια ζώσης μάθημα τουλάχιστον μέχρι τώρα.» (E14), «Ναι, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό και αυτό έγινε αντιληπτό και από την ανταπόκριση των μαθητών» (E16)].

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν **τα επιχειρήματα** των εκπαιδευτικών στο μάθημα των οποίων ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν σε **υψηλό βαθμό**. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο σκοπός και οι στόχοι επιτεύχθηκαν σε υψηλό βαθμό και αυτό γίνεται φανερό από την **αξιολόγηση** των μαθητών και την αυτοαξιολόγησή του [«Αν κρίνω από το παράγωγο υλικό που δημιούργησαν στα περισσότερα μαθήματα αλλά και από τη συμμετοχή τους, νομίζω ότι επιτεύχθηκαν σε υψηλό βαθμό και αποτελεσματικά και για τα τρία σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αυτό φαίνεται πρώτον από τη συμμετοχή ότι σε όλα τα μαθήματα συμμετείχαν τα περισσότερα παιδιά παρόλο που είχαν κλειστές κάμερες έγινε με τέτοιο διαδραστικό τρόπο οπότε ήταν αναγκασμένα να συμμετάσχουν, δεν μπορούσαν να κάνουν αλλιώς και πιστεύω ότι αυτό τους βοήθησε δηλαδή δεν έκανα μονολόγους, να αρχίσω να μιλάω και να κάνω. Αλλά είτε είχαμε κάποιο βιντεάκι είτε κάποιες εικόνες και κυρίως δημιουργούσαν πράγματα με ψηφιακά εργαλεία. Από εκεί κρίνω ότι ήταν αποτελεσματικοί σε μεγάλο βαθμό.» (E2)]. Ένας άλλος εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση **συμμετείχαν** ακόμα και οι μαθητές που ήταν παθητικοί στη δια ζώσης διδασκαλία [«Μερικά παιδιά όμως που ένιωθαν άβολα μέσα στην τάξη, που ντρέπονταν να σηκώσουν το χέρι τους που για οποιοδήποτε λόγο δεν συμμετείχαν, τους δόθηκε η ευκαιρία στο εξ αποστάσεως μάθημα να πουν και αυτά τη γνώμη τους. Ένιωθαν πιο ελεύθερα.»(E8)]. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί **δεν επιχειρηματολόγησαν**.

Πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν σε **κάποιο βαθμό** [*«Σε κάποιο βαθμό ναι γιατί κατά βάση επικρατούσε μια γενικότερη αντίληψη ότι θα συνδεθούμε στο μάθημα αλλά δεν μπορούν να μας πάρουν και γραμμή εάν είμαι στο κρεβάτι μου ή όχι γιατί τις κάμερες συνήθως τις είχαμε κλειστές.»* (E1), *«Ναι, οι βασικοί στόχοι... ο βασικός σκοπός πάντοτε θεωρώ ότι επιτυγχανόταν σε ότι αφορά τους στόχους όχι όλους στην πληρότητά τους»* (E3), *«Ο σκοπός και οι στόχοι επιτεύχθηκαν σε κάποιο βαθμό και αυτό αποδείχτηκε από τους μαθητές οι οποίοι θυμόνταν τι είχαν διδαχθεί στην τάξη»* (E6), *«Θεωρώ ότι σε κάποιο βαθμό γινόταν προσπάθεια, γινόταν μάθημα δεν ανταμώσαμε ποτέ με τα παιδιά να λέμε ότι τάχα κάνουμε μάθημα ή δεν θα κοιτάζω τις απουσίες.»* (E9), *«Επιτεύχθηκαν σε κάποιο βαθμό καθώς αρκετοί μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα με το διαδίκτυο και δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή»* (E15)].

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν **τα επιχειρήματα** των εκπαιδευτικών στο μάθημα των οποίων ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν σε **κάποιο βαθμό**. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι **αδυνατούσαν να ελέγξουν τους μαθητές** [*«Σε κάποιο βαθμό ναι γιατί κατά βάση επικρατούσε μια γενικότερη αντίληψη ότι οκ θα συνδεθούμε στο μάθημα αλλά δεν μπορούν να μας πάρουν και γραμμή εάν είμαι στο κρεβάτι μου ή όχι γιατί τις κάμερες συνήθως τις είχαμε κλειστές. Προσπαθούσαμε να μοιράσουμε το λόγο στα παιδιά και εκεί καταλαβαίναμε λίγο πολύ τι γίνεται. Συνήθως τα παιδιά κατέφευγαν έτσι. Υπήρχαν δυο τρία τέσσερα παιδιά τα οποία μιλούσαν άλλα παιδιά τα οποία δεν απαντούσαν καθόλου απλά συνδέονταν άλλοι δεν συνδέονταν και καθόλου, λοιπόν, αλλά πάλι έχοντας ως σκοπό αυτό που σας είπα και για την τάξη μέσα έτσι και στο μάθημα θεωρώ έστω για το μάθημα των Θρησκευτικών ότι υπήρχε ανταπόκριση.»* (E1), *«υπήρχε μια χαλαρότητα από τη μεριά των παιδιών, την οποία δεν μπορούσα να ελέγξω»*(E5)]. Ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι υπήρξε **περιορισμός χρόνου** στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία [*«ο βασικός σκοπός πάντοτε θεωρώ ότι επιτυγχανόταν σε ότι αφορά τους στόχους όχι όλους στην πληρότητά τους διότι λόγω του χρόνου χρειάστηκε να κάνω κάποιες αλλαγές.»*(E3)]. Δύο εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι ορισμένοι μαθητές αντιμετώπισαν **προβλήματα με τις Νέες Τεχνολογίες** (για παράδειγμα είτε δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή είτε αντιμετώπιζαν προβλήματα με το διαδίκτυο) [*«Αυτό το ξέρω και από τους γονείς των παιδιών που ακριβώς κατά την περίοδο της καραντίνας πολλά παιδιά δεν είχαν τη δυνατότητα να έχουν προσωπική πρόσβαση σε υπολογιστή στο δικό τους χώρο ας πούμε.»* (E1),

«Κατά τη διάρκεια της πανδημίας όμως υπήρχε το εξής πρόβλημα γενικότερα σε πολλά σχολεία στην πατρίδα μας. Υπήρχαν μαθητές που δεν είχαν καλή σύνδεση με το διαδίκτυο. Υπήρξαν μαθητές που δεν είχαν πρόσβαση με υπολογιστή. Παρακολουθούσαν από το κινητό τους.» (E15)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν σε **μικρό βαθμό** [*«Επιτεύχθηκαν σε μικρό βαθμό»(E4), «Όχι, έτσι όπως το περίμενα, δηλαδή οι στόχοι ήταν αυτοί αλλά το μάθημα μέσω του διαδικτύου είχε πολλά προβλήματα» (E5), «Κατά τη διάρκεια της δεύτερης καραντίνας που κάναμε κανονική τηλεεκπαίδευση θεωρούσα ότι επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι, αλλά τελικά δεν έμειναν πολλά πράγματα στα παιδιά να το πω έτσι ουδέτερα.» (E13)].*

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν **τα επιχειρήματα** των εκπαιδευτικών στο μάθημα των οποίων ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν σε **μικρό βαθμό**. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί **δεν επιχειρηματολόγησαν**.

Ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι το μάθημα μέσω διαδικτύου είχε πολλά προβλήματα και το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετώπισε ήταν **η χαλαρότητα των μαθητών** την οποία δεν μπορούσε να ελέγξει. Για αυτό τον λόγο, ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος δεν επιτεύχθηκαν στο βαθμό που επιθυμούσε ο εκπαιδευτικός παρότι υπήρχε ο σχεδιασμός ώστε να υλοποιηθεί διαδικτυακά το μάθημα [*«Όχι, έτσι όπως το περίμενα, δηλαδή οι στόχοι ήταν αυτοί αλλά το μάθημα μέσω του διαδικτύου είχε πολλά προβλήματα και οι στόχοι δεν επιτεύχθηκαν όχι γιατί δεν υπήρχε ο σχεδιασμός αλλά υπήρχε μια χαλαρότητα από τη μεριά των παιδιών, την οποία δεν μπορούσα να ελέγξω.» (E5)].*

5.2.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές ως προς τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Τρίτο υποερώτημα του παραπάνω κύριου ερωτήματος είναι εάν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις των μαθητών άλλαξαν κατά τη διάρκεια του κορονοϊού (*Άλλαξαν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στους μαθητές του;*)

Έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς απαντούν ότι άλλαξαν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις που επιθυμούσε ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στους μαθητές του. Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι άλλαξαν οι δεξιότητες και οι γνώσεις ενώ οι στάσεις που επιθυμούσε ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στους μαθητές του δεν άλλαξαν. Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι άλλαξαν μόνο οι δεξιότητες ενώ οι γνώσεις και οι στάσεις δεν άλλαξαν. Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι άλλαξαν οι δεξιότητες και οι στάσεις ενώ δεν άλλαξαν οι γνώσεις. Ένας μόνο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι άλλαξαν οι στάσεις ενώ οι δεξιότητες και οι γνώσεις δεν άλλαξαν.

Δεκαπέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι άλλαξαν οι δεξιότητες που επιθυμούσε να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι καλλιέργησαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια του κορονοϊού τη δεξιότητα του **ψηφιακού γραμματισμού** [*«Λοιπόν άλλαξαν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις όσον αφορά κατά τη διάρκεια του κορονοϊού υπήρξε η δυνατότητα να ενημερωθούμε για πάρα πολλές εφαρμογές όπως τα λέω εγώ, πολλά tools, που υπήρξαν και από Έλληνες συναδέλφους μου και Αμερικάνους παρακολουθούσα που είχαν τη δυνατότητα πολλών εφαρμογών κάτι το οποίο μπορεί να μπει και στη δια ζώσης εκπαίδευση όπως έτσι κι αλλιώς θα έκανα και πριν με πολύ μεγαλύτερη πληθώρα εργαλείων μετά τον κορονοϊό σε συνδυασμό με τον υπολογιστή και τον βιντεοπροβολέα.»*(E1), *«Όσον αφορά τις δεξιότητες, μπήκαμε στην έννοια του ψηφιακού γραμματισμού ... Από την πανδημία και μετά μπήκαμε στο ψηφιακό γραμματισμό, δηλαδή τα πρώτα μαθήματα που έκανα ως τηλεδιασκέψεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες ήταν να θέσω τους κανόνες και να τους ξεναγήσω πώς λειτουργούμε.»* (E2), *«Σε ότι αφορά τις δεξιότητες των μαθητών, έπρεπε οι μαθητές να είναι πιο εξοικειωμένοι, να αποκτήσουν μια δεξιότητα στο ψηφιακό γραμματισμό, τον οποίον δεν τον είχαν πριν, δεν τον είχαμε χρησιμοποιήσει σε τόσο μεγάλο βαθμό πριν»* (E3), *«Καταρχήν, δεξιότητες είναι να μπορούν να χειρίζονται τα ψηφιακά εργαλεία που έχουμε»* (E4), *«Οι δεξιότητες οπωσδήποτε χρειάζονταν περισσότερες δεξιότητες ως προς τη τεχνολογία έτσι, γιατί έπρεπε σε κάθε δραστηριότητα να πούμε «Πατήστε το κουμπί αυτό, κάντε αυτό μπειτε στο σύνδεσμο» πράγματα που τα παιδιά δεν τα είχαν ξανασυναντήσει ωστόσο επειδή τα παιδιά έχουν μια μεγάλη εξοικείωση με την τεχνολογία, το κατάφερα»* (E6), *«Νομίζω είναι το κομμάτι της χρήσης και μου το είπαν όλα ότι ένα καλό που μας άφησε όλο αυτό είναι ότι γίναμε ειδικοί στη τεχνολογία και στη χρήση της. Δηλαδή μικρά παιδάκια τώρα πρώτης και δευτέρας να κάνουν, ας πούμε παρουσιάσεις, να*

κάνουν ηλεκτρονικές αφίσες, να κάνουν παιχνίδια ηλεκτρονικά, δηλαδή να αυτό πιστεύω. Άλλαξαν οι δεξιότητες, λοιπόν, γιατί απέκτησαν και δεξιότητες ψηφιακού αλφαριθμητισμού» (E7), «Επομένως, προσπαθούσαμε να καλλιεργήσουμε τέτοιες δεξιότητες για τη χρήση του υπολογιστή κ.λπ. στην αρχή ήταν δύσκολο δεν υπήρχε καμία ενημέρωση»(E8), «Ήθελα να καλλιεργήσω κατά τη διάρκεια του κορονοϊού και τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών.. για παράδειγμα εκεί που τους ζητούσα ένα κείμενο γραπτό ως τώρα, τώρα τους ζήτησα ένα ψηφιακό κείμενο στο word ας πούμε να το βλέπεις το εκτιμάς βλέπεις ότι κάποια παιδιά νομίζω ότι αναγκάστηκαν να γράψουν γιατί πολλοί και μικροί και μεγάλοι χρησιμοποιούμε τους υπολογιστές για παιχνίδι ενίοτε και όχι για να γράψουμε ένα Word» (E9), «Στις δεξιότητες άλλαξαν γιατί πια δεν είχαμε τη δια ζώσης επικοινωνία, οπότε έπρεπε να καλλιεργήσουμε στους μαθητές τις ψηφιακές τους δεξιότητες» (E10), «Τις ψηφιακές δεξιότητες αν και ήδη τα παιδιά είναι τόσο προχωρημένα γιατί τους λέω «Ελάτε παιδιά να κάνετε αυτό και το κάνουν» ενώ εγώ δεν είμαι πολύ καλή στα ψηφιακά. Οπότε εννοείται τις ψηφιακές είναι αυτονόητο.» (E11), «Κοιτάζτε εάν το πάρουμε πολύ στενά οι δεξιότητες σε σχέση με την τεχνολογία προφανώς αναπτύχθηκαν αφήστε που τα παιδιά τις είχαν ήδη αυτές οι δικές μου αναπτύχθηκαν νομίζω πιο πολύ. Αλλά και τα παιδιά που δεν είχαν με το ζόρι τα καημένα κάποια παραπάνω τεχνική/δεξιότητα ανέπτυξαν μέχρι εκεί.» (E12), «Όσον αφορά τις δεξιότητες προσπάθησα να τους καλλιεργήσω τις ψηφιακές. Αυτή ήταν η μόνη μου προσπάθεια, δηλαδή και μέσω Webex και rolling θα κάναμε ας πούμε και συνεργατικά φύλλα και συμμετοχικά φύλλα και όλα αυτά. Ήμουν χαρούμενος όταν τα κάναμε και πολλά παιδιά τη χρονιά που πέρασε μου είπαν ότι είναι το μόνο που θυμόμαστε όλα αυτά αλλά και πάλι δεν θα έλεγα ότι είμαι ικανοποιημένος κάτι άλλαξε να.» (E13)].

Δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι άλλαξαν οι γνώσεις που επιθυμούσε να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του. Αναλυτικότερα, επτά από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι καλλιεργήσαν στους μαθητές τους γνώσεις ως προς την **τεχνολογία και τα τεχνολογικά μέσα** [«Λοιπόν άλλαξαν οι γνώσεις καθώς κατά τη διάρκεια του κορονοϊού υπήρξε η δυνατότητα να ενημερωθούμε για πάρα πολλές εφαρμογές όπως τις λέω εγώ, πολλά εργαλεία, που υπήρξαν και από Έλληνες συναδέλφους και Αμερικάνους τους οποίους παρακολουθούσα και είχαν τη δυνατότητα αξιοποίησης πολλών εφαρμογών κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί και στη δια ζώσης εκπαίδευση όπως έτσι κι αλλιώς θα έκανα και πριν με πολύ μεγαλύτερη πληθώρα εργαλείων μετά τον κορονοϊό σε συνδυασμό με τον υπολογιστή και τον βιντεοπροβολέα. Για παράδειγμα, στο σχολείο που βρίσκομαι τώρα, κάθε

αίθουσα έχει βιντεοπροβολέα οπότε αυτό μου δίνει τη δυνατότητα να συνδέομαι με τον υπολογιστή και να μπορέσω τις γνώσεις που καλλιέργησα κατά την περίοδο του κορονοϊού να τις μεταφέρω στους μαθητές.» (E1), «Χρησιμοποίησαν και τα παιδιά την τεχνολογία για να προσεγγίσουν το μάθημα. Έμαθαν και αυτά μέσα από βίντεο που τους ανέβαζα ή που βλέπαμε στο διαδίκτυο, έψαξαν και αυτά παραπάνω γιατί και στα άλλα μαθήματα χρειάστηκαν πράγματα. Νομίζω είναι το κομμάτι της χρήσης και μου το είπαν όλα ότι ένα καλό που μας άφησε όλο αυτό είναι ότι γίναμε εξπέρ στη τεχνολογία και στη χρήση της. Απέκτησαν δηλαδή γνώσεις του ψηφιακού κόσμου» (E7), « Σε κάποιο επίπεδο άλλαξαν οι γνώσεις καθώς οι μαθητές έμαθαν να χειρίζονται την τεχνολογία» (E13), «Πιστεύω άλλαξαν οι γνώσεις των παιδιών σε σχέση με την επαφή με το ψηφιακό σύστημα» (E14), «Όσον αφορά τις γνώσεις χρησιμοποιήσαμε διάφορες εφαρμογές όπως το padlet, την e-me, τη Google drive και το Gmail μέσα από τις οποίες οι μαθητές έμαθαν το ψηφιακό κόσμο» (E15), « Όσον αφορά τις γνώσεις των μαθητών ως προς το ψηφιακό περιβάλλον οπωσδήποτε άλλαξαν.» (E16)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι άλλαξαν οι γνώσεις με την έννοια ότι **εμπλουτίστηκαν** και αυτό γίνεται αντιληπτό από το παράγωγο υλικό [*«Πιστεύω πρώτον όσον αφορά τις γνώσεις, πιστεύω ότι επιτεύχθηκαν με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και το παράγωγο υλικό.»* (E2)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζει ότι άλλαξαν οι γνώσεις των μαθητών και αυτό γίνεται φανερό από τη **χαμηλότερη επίδοσή τους** [*«Όσον αφορά τις γνώσεις έπεσε πάρα πολύ ο πήχης, διότι τα παιδιά εκ των πραγμάτων είχαν και δυσκολία να συμμετέχουν αλλά και οι περισσότεροι δεν συμμετείχαν ήταν περισσότερο δηλαδή το μάθημα σαν ραδιόφωνο, σαν να κάνουν ραδιόφωνο»* (E10)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι άλλαξαν οι γνώσεις των μαθητών διότι ο εκπαιδευτικός καλλιέργησε την **έννοια της ενσυναίσθησης** [*«Ναι, την ενσυναίσθηση περισσότερο... στο δικό μας μάθημα δεν είναι όπως τα άλλα μαθήματα δηλαδή και το πρακτικό κομμάτι δεν είναι να μάθω να λύσω ασκήσεις ή να μάθω χρόνους ή γραμματική ή ιστορία. Το γνωστικό δηλαδή περισσότερο είναι βίωμα και αυτό προσπαθούσα να περάσω στους μαθητές ότι δεν με ενδιαφέρει τόσο πολύ να μάθουν την ημερομηνία ή να θυμούνται κάποιο ιστορικό γεγονός. Αυτά με τη συνεχή επανάληψη προσπαθούσα να τους τα κάνω να τα θυμούνται και σε ένα βαθμό το πέτυχα αλλά περισσότερο με την ενσυναίσθηση για αυτό το λόγο τους έδειχνα*

ιστορίες, τους έδειχνα βίντεο πάρα πολύ, συζητούσαμε κλπ. έτσι ώστε να προσπαθούν να τα θυμηθούν.» (E8)].

Δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι άλλαξαν οι στάσεις των μαθητών. Ειδικότερα, τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι υπήρχε **χαλαρότητα** από την πλευρά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος την περίοδο του κορονοϊού [«Πρώτα από όλα κάποιιοι από αυτούς έμαθαν ότι μπορείς χωρίς κόστος να κοιμάσαι την ώρα του μαθήματος. Δηλαδή έμπαιναν μέσα στην τάξη, προσποιούνταν ότι ήταν παρόντες εσύ φώναζες το όνομά τους αν το άκουγαν ξυπνούσαν και έλεγαν δεν έχω καλό σήμα και αυτό το διαπιστώνεις πάρα πολύ εύκολα από το γεγονός ότι όταν τελείωνε η διδακτική ώρα πάντα υπήρχε ένας, δύο, τρεις, πέντε που έμεναν μέσα γιατί δεν είχαν παρακολουθήσει καθόλου. Μάλιστα μου εκμυστηρεύτηκε μαθητής μου ο οποίος παρακολουθούσε το μάθημα ραβδίζοντας ελιές στο χωράφι από το κινητό του. Άλλος μου εκμυστηρεύτηκε φυσικά δεν τα είπα ποτέ μέσα στην τάξη ότι από το τέννις, ήταν τρεις-τέσσερις που ενώ εγώ φώναζα κάποιο όνομα έτρεχαν ασθμαίνοντας για να πουν κάτι και φυσικά αρκετοί από αυτούς ήταν στο κρεβάτι τους και κοιμόνταν, οπότε υπήρχε μια μεγάλη ποικιλία σχετικά με το τι έκαναν και που βρίσκονταν οι μαθητές.»(E4), «Η καλλιέργεια του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος που ήταν ο στόχος, αυτό επιτεύχθηκε σε ένα καλό βαθμό. Οι εργασίες όμως αυτό που ήθελα τα παιδιά από μόνα τους να βρίσκουν υλικό και να φέρνουν, αυτό ενώ στο δια ζώσης μάθημα επειδή υπήρχε ο έλεγχος ήταν πιο εύκολο ή τουλάχιστον το καταφέραμε, στην εξ αποστάσεως δεν μπόρεσε να επιτευχθεί γιατί υπήρχε μια χαλαρότητα στους μαθητές. Οι μαθητές παραπονούνταν ότι δεν μπορούσαν να βρουν υλικό, δεν είχαν διαδίκτυο, σταματούσε το σύστημα να λειτουργεί κλπ.»(E5), «Από εκεί και πέρα κοίταξε είχαν ήταν ενθουσιασμένοι λίγο στην αρχή, σταδιακά ήταν πολύ πιο ενθουσιασμένοι γιατί κατάλαβαν ότι τι ωραία τι καλά μπορώ να κοιμάμαι και να έχω το κινητό κλπ. δεν με βλέπει κανείς και πιο σταδιακά ήταν ακόμα πιο ενθουσιασμένοι γιατί τα είχαν κλείσει όλα και έκαναν τάχα ότι είναι εκεί. Μιλώ γενικά που μιλούσαμε και με συναδέλφους κλπ. Κουράστηκαν τα παιδιά μετά, κουράστηκαν και άρχισαν να τους λείπει και η τάξη κλπ. και εμείς το ίδιο.» (E11), «Δεν είναι τόσο εφικτό μέσω ψηφιακού περιβάλλοντος να ελέγξεις τη συμμετοχή των μαθητών, γιατί δεν είναι η δια ζώσης παρακολούθηση του μαθήματος ή η δια ζώσης διδασκαλία. Η συμμετοχή των μαθητών δεν ήταν η ίδια σε σχέση με πριν τον κορονοϊό, υπήρξε χαλαρότητα κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Υπήρξαν προβλήματα όσον αφορά την προσήλωση των

παιδιών, την απόλυτη παρακολούθησή τους, τα οποία τα αντιμετώπισαν όλοι οι συνάδελφοι.» (E16)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι άλλαξαν οι στάσεις των μαθητών. Αναλυτικότερα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί θέλησαν να εμπυχώσουν, να στηρίξουν, να ενδυναμώσουν και να καλλιεργήσουν το αίσθημα της υπευθυνότητας στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια του κορονοϊού [*«Όσον αφορά τις στάσεις εάν κρίνω, αυτό που είπα για την εμπύχωση και ότι μετά μου είπαν ότι μας άρεσαν στα μαθήματα ότι συζητούσαμε, είχαμε χρόνο, δεν μας πιέζατε, πιστεύω ότι επιτεύχθει σε μεγάλο βαθμό αλλά αυτό είναι προσωπική μου εκτίμηση. Αυτός ο στόχος άλλαξε και κυρίως την αλληλεγγύη, δηλαδή ότι μπορούμε παρότι είμαστε σε αυτή την απόσταση να στηρίζουμε ο ένας τον άλλον και να τους ενδυναμώσω, να τους εμπυχώσω, να μην φοβούνται γιατί αυτό το συνειδητοποίησα από κάποια παιδιά. Επειδή ήταν κάτι άγνωστο, κάτι καινούριο για όλους και για εμάς τους ίδιους. Επομένως, αυτοί οι στόχοι τέθηκαν: εμπύχωση, ενδυνάμωση, κοινωνικοποίηση και επικοινωνία.»*(E2), *«Μέσα από αυτό όμως αναδείχθηκαν και παιδιά που ένιωσαν αρκετά υπεύθυνοι απέναντι σε αυτή τη διαδικασία και στήριζαν το μάθημα κατά τη διάρκεια του κορονοϊού»* (E4)].

Επίσης, τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι άλλαξαν οι στάσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών επιθυμούσε να καλλιεργήσει την **προσήλωση στο μάθημα και τη θέληση για συμμετοχή** [*«Έτσι, έχουμε άλλες απαιτήσεις δηλαδή έπρεπε να είναι προσηλωμένα, δεν είχαν τη δυνατότητα της φυσικής παρουσίας. Αυτό που επιθυμούσαμε ας πούμε ήταν να είναι λίγο πιο συγκεντρωμένα. Να έχουν μια πιο θετική διάθεση απέναντι στα παιδιά.»* (E6), *«Νομίζω ότι έγιναν πιο θετικά, ιδιαίτερα τα παιδιά του Γυμνασίου που τα είχα δύο χρόνια, εκεί που ήμασταν στην Webex και τα λοιπά, έγιναν πιο θετικά και είδαν ότι είναι ένα μάθημα πολύ πιο ανοικτό και ένα μάθημα που μπορεί να τα βοηθήσει στη ζωή τους το κατάλαβαν αυτό πάρα πολύ και ας ήταν μικρά παιδιά πρώτης, δευτέρας και τρίτης Γυμνασίου»* (E7), *«Δηλαδή εάν το συγκρίναμε εάν είχαμε το ίδιο μάθημα πριν και κατά τη διάρκεια του κορονοϊού μπορεί ας πούμε σε κανονικές συνθήκες σε μια τάξη να μιλούσαν μόνο δύο μαθητές. Παρόλα αυτά μέσω της συμμετοχής στη διαδικτυακή συζήτηση και των υπολοίπων λειτουργιών (για παράδειγμα να δείξουν, να μοιράσουν αυτοί την οθόνη κλπ.) υπήρχε συμμετοχικότητα κατά διαστήματα.»* (E9), *«Σίγουρα θα έπρεπε να είναι πιο προσηλωμένοι στο ψηφιακό μάθημα αλλά αυτό δεν μπορείς εύκολα μέσω του ψηφιακού περιβάλλοντος να το*

ελέγξεις. Αυτό ελέγχεται περισσότερο η προσήλωση στην τάξη, στο μάθημα δια ζώσης. Στο ψηφιακό μάθημα είναι πολύ δύσκολο αυτό να ξέρεις εάν όλοι ενδιαφέρονται για το ίδιο ή εάν όλοι μετέχουν για το ίδιο.» (E16)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι άλλαξε η στάση των μαθητών καθώς οι μαθητές **δεν συμμετείχαν** στο μάθημα των Θρησκευτικών κατά τη περίοδο του κορονοϊού. [*«Τα παιδιά εκ των πραγμάτων είχαν και δυσκολία να συμμετέχουν αλλά και οι περισσότεροι δεν συμμετείχαν ήταν περισσότερο δηλαδή το μάθημα σαν ραδιόφωνο, σαν να κάνουμε ραδιόφωνο και οι στάσεις άλλαξαν, γιατί έπρεπε να λειτουργήσουν τα παιδιά μέσω της τηλεεκπαίδευσης.» (E10)].*

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι άλλαξαν οι στάσεις των μαθητών καθώς δεν υπήρχε φυσική παρουσία και οι μαθητές ένιωθαν **απομονωμένοι** [*«Άλλαξε γιατί δεν έχεις την τάξη σου μπροστά να επικοινωνήσεις προσωπικά με το κάθε παιδί να του δώσεις, να δείξεις την αντίδρασή σου, να του δώσεις αυτό που θέλει φυσικά άλλαξε. Τα παιδιά έπρεπε να είναι συγκεντρωμένα σε μια οθόνη και απομονωμένα εν τω μεταξύ βέβαια. Η απομόνωση ήταν πολύ δύσκολη για αυτά.» (E14)].*

5.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής πριν τον κορονοϊό

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής βασίζεται στο **Πρόγραμμα Σπουδών και στους σκοπούς** που θέτει όχι μόνο το Υπουργείο αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί [*«Όχι, όχι, όχι, επειδή χρησιμοποιούσαμε αντίστοιχα και εγώ το> δηλαδή και εγώ έχω μεν και εγώ το βιβλίο όπως ονομάζετε ο φάκελος ουσιαστικά αλλά το έχω σε ηλεκτρονική μορφή και χρησιμοποιώ πολύ την ηλεκτρονική μορφή του βιβλίου. Δεν με δυσκόλεψε αυτό γιατί αντίστοιχα το παρουσίαζα στο Webex, στο ηλεκτρονικό βιβλίο και αντίστοιχα ανέβαζα τις ενότητες στην e-class που ήταν η πλατφόρμα που χρησιμοποιούσαμε στη Δευτεροβάθμια.»(E1), «Όπως είπα και πιο πριν πάντα ακολουθώ αυτά που θέτει το Υπουργείο βέβαια προσθέτω και δικό μου υλικό που έχει σαν σκοπό τον θρησκευτικό γραμματισμό, δηλαδή να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη βασική θρησκευτική έννοια, να μην γίνεται κατήχηση αλλά για αυτό το λόγο ακολουθώ και τη βιωματική μέθοδο, δηλαδή πάντα ξεκινάω από την εμπειρία των παιδιών και καταλήγω στην εμπειρία των*

παιδιών δηλαδή αφού διδάξω τη θρησκευτική γνώση.»(E2), «Θα αρχίσω από το δεύτερο, λέγοντας ότι το περιεχόμενο δεν άλλαξε. Θα επαναλάβω όπως είπα και στο προηγούμενο ερώτημα το νομικό πλαίσιο είναι αυστηρά καθορισμένο στα Προγράμματα Σπουδών που δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να αλλάξει το περιεχόμενο. Το περιεχόμενο του μαθήματος και αυτό συνάδει η ερώτηση αυτή με τους βασικούς σκοπούς που ανέφερα προηγουμένως. Για παράδειγμα, για την καλλιέργεια της διαφορετικότητας, της ανοχής των άλλων θρησκειών, απέναντι σε άλλες θρησκείες, την καλλιέργεια της ορθόδοξης συνείδησης, του πολίτη, του παγκόσμιου πολίτη θα έλεγα όχι απλά Ευρωπαίου πλέον μην μένουμε σε αυτό, είναι παγκόσμιος ο πολίτης που θα πρέπει να στρέψουμε τον μαθητή. Αυτό, λοιπόν, είναι συνυφασμένο και με τους βασικούς στόχους που ανέφερα προηγουμένως.»(E3), «Όχι, το περιεχόμενο παρέμεινε το ίδιο και δεν άλλαξε. Ποιο ήταν το περιεχόμενο; Αναλόγως την τάξη το περιεχόμενο είναι στοχευμένο από το Πρόγραμμα Σπουδών. Είμαι από αυτούς που υπηρετούν το Πρόγραμμα Σπουδών τροποποιώντας το βέβαια αναλόγως το υλικό που έχω απέναντι αλλά πάντα μένω δεν αυτενεργώ βασικά, κατ' εξαίρεση αυτενεργώ.»(E4), «Όχι, δεν άλλαξε καθόλου ο περιεχόμενο, ήταν πάλι βάση του Προγράμματος Σπουδών, μόνο που για να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρων ή για να γίνει πιο ελαφρύ, κάναμε δραστηριότητες πολλές πάνω στις δυο μεγάλες περιόδους Χριστουγέννων και Πάσχα, ιδίως το Πάσχα. Εκεί δηλαδή μέσα στην τάξη δεν θα χαλούσα τόσο χρόνο πάνω στις γιορτές και στις δραστηριότητες. Αυτό ήταν η μόνη αλλαγή. Κατά τ' άλλα ήμασταν πάντα σύμφωνοι με το Πρόγραμμα Σπουδών.»(E5), «Το περιεχόμενο είναι αυτό που μας δίνουν τα προγράμματα σπουδών και το σχολικό εγχειρίδιο. Δεν άλλαξε το περιεχόμενο. Κάναμε το μάθημά μας. Εγώ τώρα τι δηλαδή να αρχίσω να λέω τις διδακτικές ενότητες δεν έχει νόημα νομίζω ότι απαντάω.» (E6), «Το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής ήταν ανάλογα πάλι με το γνωστικό αντικείμενο και την τάξη τώρα είναι πάρα πολλά αυτά που θα μπορούσα να σας πω.» (E7), «Όχι, δεν νομίζω ότι άλλαξε το περιεχόμενο, ακολουθήσαμε τα ίδια τα βιβλία, ήταν αυτό που λέγαμε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την ορθόδοξη παράδοση, να προσεγγίσουν την εκκλησία και να δουν με ποιον τρόπο γιατί γίνεται αυτό, γιατί τους εξηγούσα ότι ο Χριστιανός δεν είναι ένας άνθρωπος ξεκομμένος από την κοινωνία. Έτσι, είμαστε όλοι οι άνθρωποι, τι στάση θα πρέπει να κρατάμε απέναντι στα κοινωνικά γεγονότα, απέναντι στην αδικία, απέναντι σε διάφορα, απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες.» (E8), «Το περιεχόμενο του μαθήματος βασίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών και επίσης δεν άλλαξε. Σας είπα η κατεύθυνση πλέον είναι βιωματική όσον το δυνατόν δηλαδή να μην απλώς περιγράφει τις

έννοιες αλλά να προσπαθείς να βάλεις τα παιδιά σε διαδικασία να τα βιώσουν όταν μιλάς για επικοινωνία με το Θεό ας πούμε πρώτα εστιάζεις στην αξία της επικοινωνίας στην καθημερινότητα και βλέπεις ότι ναι και λειτουργεί αυτό δηλαδή ούτε να περιαιτολογήσω ούτε να το γενικεύσω αλλά βλέπεις ότι έχει αντίκρισμα και στη σχέση τη δική μας ας πούμε τα παιδιά γιατί μιλάμε για κάτι μπορεί για δύσκολες έννοιες ενδεχομένως αλλά με άλλη λογική δεν του λες του άλλου κάτσε διάβασε από εδώ ως εδώ ή αυτό που σου γράφω είναι αυτό που ισχύει» (E9), «Το περιεχόμενο του μαθήματος βασίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών και δεν άλλαξε παρέμεινε το ίδιο. Το περιεχόμενο ήταν η Θρησκευτική ενημέρωση και να αναπτύξουν οι μαθητές γνώσεις πάνω σε διάφορα θρησκευτικά ζητήματα που αφορούν και τον Χριστιανισμό και τις υπόλοιπες θρησκείες. Δεν άλλαξε παρέμεινε το ίδιο.» (E10), «Εγώ δεν το άλλαξα. Συνέχισα να ακολουθώ το βιβλίο εάν εννοείς αυτό. Δεν έκανα κάτι άλλο. Όχι, συνέχισα να δουλεύω με τις ενότητες αυτές και μάλιστα κρατούσαμε και βιβλίο ύλης ας πούμε αλλά συνεχίζαμε με αυτό. Τώρα από εκεί και πέρα επειδή ήμασταν συνέχεια στον υπολογιστή εμένα δεν μου αρέσει γενικότερα να είμαι συνέχεια στην οθόνη, δηλαδή δεν το χρησιμοποιούσα στην τάξη μου πάρα πολλές φορές π.χ. να κάνω κάθε φορά Powerpoint. Από εκεί και πέρα προσπαθούσα να είμαι μέσα στα πλαίσια αυτά ίσως κάποιο τραγούδι, ίσως κάτι άλλο εκεί αλλά το μάθημα ναι, κανονικά.» (E11), «Το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής βασίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Εγώ συνέχισα κανονικά και κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Όπως κλείσαμε, συνεχίσαμε την επόμενη ημέρα κανονικά. Έχουμε τετράδιο, δουλεύαμε τις δραστηριότητες μας κανονικά δουλεύαμε.» (E12), «Και πάλι το ίδιο στην ουσία δεν άλλαξε αλλά αν μια τάξη δεν ήταν κινητοποιημένη μπορεί η αλήθεια είναι να είχα και μια ολόκληρη ώρα διδασκαλίας στο να κινητοποιήσω ψυχολογικά, συναισθηματικά τα παιδιά, να εκφραστούν δηλαδή το περιεχόμενο τυπικά δεν άλλαξε. Το περιεχόμενο βασιζόταν στο Πρόγραμμα Σπουδών. Εάν κατάφερα να ξεκινήσω το μάθημα, το μάθημα θα κάναμε.» (E13), «Το περιεχόμενο του μαθήματος είπαμε προηγουμένως είναι να αποκτήσει το παιδί γνώσεις ούτως ώστε να αφού έρθει σε επαφή με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και φυσικά και με τα άλλα θρησκευόμενα αυτές οι γνώσεις να συμβάλλουν στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής τους συνείδησης. Αυτό είναι το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Δεν άλλαξε θεωρώ.»(E14), «Προσαρμόστηκε. Κοιτάζτε να δείτε προσαρμόστηκε με βάση τους φακέλους των μαθημάτων. Υπήρχαν στα προγράμματα σπουδών από το 2016 μέχρι τώρα οι μαθητές έχουν βιβλία Θρησκευτικών που είναι φάκελοι μαθημάτων.» (E15), «Δεν άλλαξε το περιεχόμενο, το πώς το δίνεις οπωσδήποτε

αλλά νομίζω εάν αλλάζαμε την μορφή θα κάναμε ένα είδος αίρεσης και δεν είναι δυνατόν να γίνει αυτό. Το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής βασίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών.» E16)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **άλλαξαν τη σειρά διδασκαλίας** των μαθημάτων και **μείωσαν τις ενότητες** [«Εκείνο το οποίο άλλαξα ήταν η σειρά της διδασκαλίας των μαθημάτων. Για παράδειγμα, κάποιες ενότητες που έκρινα ότι είναι πιο εύκολο οι μαθητές να τις παρακολουθήσουν και να τις προσεγγίσουν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τις έβαλα σε προτεραιότητα, ελπίζοντας ότι όταν θα επιστρέφαμε στο σχολείο θα έβαζα τις άλλες ενότητες τις οποίες έκρινα ως μη δόκιμες. Δεν ήρθαν έτσι τα πράγματα οπότε αναγκάστηκα προς το τέλος της χρονιάς να διαχειριστώ και εκείνες τις ενότητες θα έλεγα με επιτυχία.»(E3), «Δεν κάνω κάτι ξεχωριστό εγώ δεν διδάσκω άλλα ντάλων. Ό,τι λέει το εγχειρίδιο έτσι και κατά τη διάρκεια του κορονοϊού το ίδιο έτσι δεν άλλαξε τίποτα. Απλά όπως είπα πριν μειώθηκαν λίγο οι διδακτικές ενότητες.» (E6)].

5.3.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Οι δεκατέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **δεν άλλαξε** το περιεχόμενο του μαθήματος [«Όχι, όχι το περιεχόμενο δεν άλλαξε.»(E1), «Θα αρχίσω από το δεύτερο, λέγοντας ότι το περιεχόμενο δεν άλλαξε» (E3), «Όχι, το περιεχόμενο παρέμεινε το ίδιο και δεν άλλαξε.» (E4), «Όχι, δεν άλλαξε καθόλου ο περιεχόμενο, ήταν πάλι βάση του Προγράμματος Σπουδών, μόνο που για να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον ή για να γίνει πιο ελαφρύ, κάναμε δραστηριότητες πολλές πάνω στις δυο μεγάλες περιόδους Χριστουγέννων και Πάσχα, ιδίως το Πάσχα.»(E5), «Το περιεχόμενο είναι αυτό που μας δίνουν τα προγράμματα σπουδών και το σχολικό εγχειρίδιο. Δεν άλλαξε το περιεχόμενο. Κάναμε το μάθημά μας. Εγώ τώρα τι δηλαδή να αρχίσω να λέω τις διδακτικές ενότητες δεν έχει νόημα νομίζω ότι απαντάω.»(E6), «Κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν άλλαξε κάτι στο περιεχόμενο. Δεν άλλαξε κάτι. Αυτό παρέμεινε, δεν άλλαξε. Δηλαδή κάναμε κανονικά το μάθημά σας όπως θα κάναμε και στην κανονική τάξη. Σίγουρα με προσαρμογές, θα το δούμε και παρακάτω νομίζω σε ερωτήματα, προσαρμόζαμε κάποια πράγματα αλλά όχι το περιεχόμενο σαν περιεχόμενο δεν άλλαξε. Αυτό.» (E7), «Όχι, δεν νομίζω ότι άλλαξε το περιεχόμενο, ακολουθούσαμε τα ίδια τα βιβλία, ήταν αυτό που λέγαμε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την ορθόδοξη παράδοση, να προσεγγίσουν την

εκκλησία και να δουν με ποιον τρόπο γιατί γίνεται αυτό, γιατί τους εξηγούσα ότι ο Χριστιανός δεν είναι ένας άνθρωπος ξεκομμένος από την κοινωνία.»(E8), «Όχι δεν άλλαξε. Σας είπα η κατεύθυνση πλέον είναι βιωματική όσον το δυνατόν δηλαδή να μην απλώς περιγράφει τις έννοιες αλλά να προσπαθείς να βάλεις τα παιδιά σε διαδικασία να τα βιώσουν όταν μιλάς για επικοινωνία με το Θεό ας πούμε πρώτα εστιάζεις στην αξία της επικοινωνίας στην καθημερινότητα και βλέπεις ότι ναι και λειτουργεί αυτό δηλαδή ούτε να περιαιτολογήσω ούτε να το γενικεύσω αλλά βλέπεις ότι έχει αντίκρισμα και στη σχέση τη δική μας ας πούμε τα παιδιά γιατί μιλάμε για κάτι μπορεί για δύσκολες έννοιες ενδεχομένως αλλά με άλλη λογική δεν του λες του άλλου κάτσε διάβασε από εδώ ως εδώ ή αυτό που σου γράφω είναι αυτό που ισχύει» (E9), «Το περιεχόμενο δεν άλλαξε παρέμεινε το ίδιο. Το περιεχόμενο ήταν η Θρησκευτική ενημέρωση και να αναπτύξουν οι μαθητές γνώσεις πάνω σε διάφορα θρησκευτικά ζητήματα που αφορούν και τον Χριστιανισμό και τις υπόλοιπες θρησκείες. Δεν άλλαξε παρέμεινε το ίδιο.» (E10), «Εγώ δεν το άλλαξα. Συνέχισα να ακολουθώ το βιβλίο εάν εννοείς αυτό.» (E11), «Όχι εγώ συνέχισα κανονικά. Όπως κλείσαμε, συνεχίσαμε την επόμενη ημέρα κανονικά. Το περιεχόμενο δεν άλλαξε. Έχουμε τετράδιο, δουλεύαμε τις δραστηριότητες μας κανονικά δουλεύαμε.» (E12), «Και πάλι το ίδιο στην ουσία δεν άλλαξε αλλά αν μια τάξη δεν ήταν κινητοποιημένη μπορεί η αλήθεια είναι να είχα και μια ολόκληρη ώρα διδασκαλίας στο να κινητοποιήσω ψυχολογικά, συναισθηματικά τα παιδιά, να εκφραστούν δηλαδή το περιεχόμενο τυπικά δεν άλλαξε. Εάν κατάφερα να ξεκινήσω το μάθημα, το μάθημα θα κάναμε.» (E13), «Το περιεχόμενο του μαθήματος είπαμε προηγουμένως είναι να αποκτήσει το παιδί γνώσεις ούτως ώστε να αφού έρθει σε επαφή με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και φυσικά και με τα άλλα θρησκευόμενα αυτές οι γνώσεις να συμβάλλουν στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής τους συνείδησης. Αυτό είναι το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Δεν άλλαξε θεωρώ.»(E14), «Δεν άλλαξε το περιεχόμενο, το πώς το δίνεις οπωσδήποτε αλλά νομίζω εάν αλλάζαμε την μορφή θα κάναμε ένα είδος αίρεσης και δεν είναι δυνατόν να γίνει αυτό.» (E16)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος **προσαρμόστηκε** [«Το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης προσαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Όπως είπα και πιο πριν πάντα ακολουθώ αυτά που θέτει το Υπουργείο βέβαια προσθέτω και δικό μου υλικό που έχει σαν σκοπό τον θρησκευτικό γραμματισμό, δηλαδή να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη βασική θρησκευτική έννοια, να μην γίνεται κατήχηση αλλά για αυτό το λόγο ακολουθώ και τη βιωματική

μέθοδο, δηλαδή πάντα ξεκινάω από την εμπειρία των παιδιών και καταλήγω στην εμπειρία των παιδιών δηλαδή αφού διδάξω τη θρησκευτική γνώση. Το περιεχόμενο έχει να κάνει με θέματα ετερότητας με βάση τον Χριστιανισμό ή και τις άλλες θρησκείες ανάλογα με την τάξη, με θέματα θρησκείας και τέχνης – σε αυτό το πλαίσιο πάλι χρησιμοποίησα μετά την πανδημία θέματα κοινωνικής αλληλεγγύης δηλαδή πώς μπαίνουμε σε μια διαδικασία παρόλο που είμαστε σε απόσταση, να δούμε τον άλλον, να τον συναντήσουμε τον άλλον και να προχωρήσουμε από κοινού. Αυτή είναι και η έννοια της Εκκλησίας αλλά σε καμία περίπτωση δεν προσπάθησα να κάνω ούτε κατήχηση στα παιδιά. Κυρίως να ανακαλύψουν τη θρησκευτική γνώση και αναζητήσουν τα ίδια στοιχεία που θα είναι χρήσιμα για τη ζωή τους. Και πριν αλλά και κατά τη διάρκεια αλλά αυτή η συνάντηση ήταν πλέον ψηφιακή η συνάντηση και συνδέεται με αυτό που είπαμε με τις ψηφιακές δεξιότητες. Κυρίως να έχουν συναισθήματα, να ξεφύγουμε από το δίπολο – αυτό το αναφέρω για τη δεύτερη χρονιά της πανδημίας – εμβολιασμένοι ή μη εμβολιασμένοι αλλά αναδείχθηκε και ένα άλλο θέμα ότι θρησκεία και επιστήμη μπορούν να συμπορευτούν. Αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντικό για εμένα, ήταν ένας στόχος δηλαδή να αναδείξουμε τη συμπόρευση θρησκείας και επιστήμης και γενικά Χριστιανισμού και επιστήμης. Αυτό που ήθελα να τους πω είναι είτε είστε θρησκευόμενοι είτε μη θρησκευόμενοι, εμπιστευτείτε την επιστήμη. Ειδικά για εμάς τους θεολόγους ο Θεός έδωσε λέγοντάς το λίγο θεολογικά τη λογική και την ελευθερία στον άνθρωπο για να ανακαλύψει ο άνθρωπος πώς ο Θεός δημιούργησε τον κόσμο. Επομένως είναι ένα βασικό στοιχείο αυτό, τα παιδιά να αισθανθούν ασφαλή με την επιστήμη. Τα θέματα της κοινωνικής αλληλεγγύης που είπαμε είχαν να κάνουν με περισσότερο με το να βλέπουμε τον άλλον σαν φίλο μας. Δηλαδή να έχουμε μια φιλική στάση ζωής. Όχι εχθρική, ούτε ανησυχητική αλλά να είναι < να έχουμε τη φιλία κι όχι την αφιλία σαν πρότυπο. »(E2), «Προσαρμόστηκε. Κοιτάζτε να δείτε προσαρμόστηκε με βάση τους φακέλους των μαθημάτων. Υπήρχαν στα προγράμματα σπουδών από το 2016 μέχρι τώρα οι μαθητές έχουν βιβλία Θρησκευτικών που είναι φάκελοι μαθημάτων. Οι φάκελοι αυτοί έχουν μέσα τους όχι τα γνωστά δοκίμια όπως είχαμε στα παλιότερα βιβλία των Θρησκευτικών που αναλύαμε συγκεκριμένα μαθήματα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Αλλά ήταν η έννοια και από κάτω αποσπάσματα από πάρα πολλά βιβλία. Χαρακτήριζα τους φακέλους των μαθημάτων κινητή βιβλιοθήκη όπου ο εκπαιδευτικός προσάρμοζε ανάλογα το μαθητικό του δυναμικό, το μάθημά του. Πριν τον κορονοϊό στη σχολική τάξη επιλέχθηκαν αποσπάσματα που ήταν προσαρμοσμένα για την δια ζώσης. Κατά τη διάρκεια του κορονοϊού έπρεπε να είναι απαλλαγμένα τα παιδιά από δύσκολα τέτοια κείμενα, να είναι

όσο γίνεται πιο συγκεκριμένα διότι και η ώρα της διδασκαλίας εκεί δεν ήταν δίωρη, ήταν 35λεπτη με 45λεπτη και καταλαβαίνετε μέχρι να φύγει από το ένα μάθημα να μπει στο δικό μου καταλαβαίνετε τη δυσκολία που είχαν τα παιδιά. Οπότε ήταν στοχευμένη μάλλον μια έως δυο δραστηριότητες με ένα προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα με ταυτόχρονη αξιολόγηση στο τέλος. Συνεπώς άλλαξαν και προσαρμόστηκαν σε ανάγκες τηλεκπαίδευσης.» (E15)].

5.3.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την πρόσθεση/αφαίρεση ενοτήτων από την ύλη κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Έντεκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **δεν έγινε κάποια αλλαγή** όσον αφορά τις θεματικές ενότητες του μαθήματος [*«Δεν θυμάμαι να έκανα αλλαγή σε αυτό. Όχι, δεν έκανα κάποια αλλαγή, όπως θα το πήγαινα το μάθημα στην τάξη αντίστοιχα το πήγα στην εξ αποστάσεως, δηλαδή χρησιμοποιώ λόγω του αντικειμένου ας πούμε 25^η Μαρτίου για παράδειγμα, θυμάμαι χαρακτηριστική περίπτωση τη δεύτερη φορά.»*(E1), *«Δεν αφαίρεσα τίποτα από τις ενότητες αντιθέτως εργάστηκα να τις μεταποιήσω ψηφιακά, δηλαδή αυτό που σκέφτηκα είναι η πανδημία μας έδωσε τώρα μια λειτουργία άλλη. Ότι είμαστε διαρκώς σε ένα εργαστήριο Πληροφορικής.»*(E2), *«Δεν ήταν καμία αδύνατον να πραγματοποιηθεί. Όλες μπορούσαν να πραγματοποιηθούν απλά κάποιες ήταν πολύ πιο εύκολο να τις διαχειριστούμε, να τις διαχειριστώ μέσα από τη ψηφιακή τάξη. Για αυτό και τις έβαλα σε μια προτεραιότητα. Όμως όλες ήταν δυνατόν να τις διαχειριστώ γιατί δεν ήταν καμία αδύνατη, υπήρχαν όμως οι δυσκολίες που υπήρχαν για αυτό το λόγο έβαλα τις προτεραιότητες προηγουμένως»*(E3), *«Όχι, όλες τις ενότητες τις επεξεργάστηκαν με το δικό τους τρόπο και με το δικό τους υλικό και ίσα ίσα επειδή ακριβώς είχαν τη δυνατότητα να βρίσκουμε υλικό από το διαδίκτυο με αποσπάσματα από το Youtube, με εικόνες πάρα πολλές κάτι που δεν είναι πάντα εφικτό μέσα στο δια ζώσης γιατί η αίθουσα του προτζέκτορα μπορεί να μην είναι εύκαιρη, μπορεί οτιδήποτε.»*(E5), *«Όχι, νομίζω ότι θα έκανα δια ζώσης έκανα και στην εξ αποστάσεως και κάνω εξακολουθώ να κάνω όπως τα έκανα και στην πανδημία.»* (E7), *«Όχι, εγώ δεν είχα ενότητες που δεν μπορούσα να τις διδάξω. Τις δίδαξα όλες τις ενότητες και μάλιστα τη δεύτερη χρονιά που είχαμε μεγάλο διάστημα πανδημίας επειδή δεν είχαμε και αργίες κλπ. εκδρομές που γίνονταν άλλες φορές καθίσαμε και τελειώσαμε το βιβλίο, δηλαδή τελειώσαμε όλες τις ενότητες ακόμη και σε δραστηριότητες που μπορεί να γίνονται στον πίνακα, τις έκανα εγώ διαμοιρασμό, έφτιαχνα ας πούμε ένα αρχείο και έκανα διαμοιρασμό και ρωτούσα τα παιδιά να πουν τη γνώμη τους»*(E8), *«Δεν έγινε κάποια αλλαγή, η*

ύλη που γινόταν στη δια ζώσης γινόταν και στην εξ αποστάσεως.»(E9), «Ναι, εγώ έκανα ακριβώς ότι έκανα από πριν. Όχι, δεν αφάιρεσα κάτι στην ύλη μου. Πήγαινα κανονικά.» (E11), «Ούτε αφάιρεσα ούτε πρόσθεσα. Κανονικά το πήγα όπως θα το πήγαινα. Ίσως πήγαινε λίγο πιο αργά. Μπες και βγες χάναμε λίγο χρόνο αυτό.» (E12), «Όχι δεν υπήρχαν ενότητες που είτε να προσθέσατε είτε να αφαιρέσατε κάτι κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας» (E14)]. Πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι **αφαιρέθηκαν ενότητες** λόγω μείωσης του χρόνου διδασκαλίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση [*«Τροποποίησα την ύλη, μείωσα την ύλη πάρα πολύ γιατί αφενός μεν η διδακτική ώρα ήταν αρχικά τριανταπέντε λεπτά, δεν ήταν ούτε καν σαρανταπέντε καλά ποτέ δεν είναι σαρανταπέντε, σαρανταπέντε είναι το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά μέχρι να ξεκινήσει το μάθημα και να τακτοποιηθούν οι μαθητές χάνεται κάποιος χρόνος αλλά αυτό ήταν τριανταπέντε λεπτά που σημαίνει ότι φυσικά τροποποιήθηκε πάρα πολύ το περιεχόμενο.»*(E4), *«Όχι, για εμένα δεν υπήρχε αυτό. Εγώ επέλεξα τα μαθήματα που θα επέλεγα κανονικά όταν θα έκανα και στο μάθημά μου, γιατί εγώ ούτως η άλλως χρησιμοποιούσα Νέες Τεχνολογίες και αξιοποίησα και τώρα και προσάρμοσα το μάθημά μου εδώ. Δεν προσέθεσα ή αφάιρεσα κάτι εξαιτίας της νέας συνθήκης. Ό,τι θα έκανα το έκανα. Απλά το έκανα με διαφορετικό τρόπο. Τώρα εάν αφαιρέθηκαν, αφαιρέθηκαν εκ των πραγμάτων, όχι ότι εγώ επέλεξα να αφαιρέσω.»*(E6), *«Όχι, δεν άλλαζαν οι ενότητες απλά ήταν λιγότερες αυτές που διδάχθηκαν διότι δεν προλάβαμε να ολοκληρώσουμε αυτές τις οποίες θα έπρεπε να έχουμε κάνει εάν το μάθημα γινόταν δια ζώσης.»*(E10), *«Οι ενότητες που βγάλαμε είναι πολύ λιγότερες, γιατί δεν ήταν πραγματικές οι συνθήκες.»* (E13), *«Βεβαίως υπήρξαν πολλές τέτοιες ενότητες και μάλιστα ενότητες που μπορούσαμε στη δια ζώσης διδασκαλία να είναι ένα συνεχόμενο δίωρο. Στην εξ αποστάσεως μπορεί να πήγαν, να τράβηξε η διδασκαλία τους και 3 και 4 ώρες καταλάβατε. Δεν μπορούσε να υλοποιηθεί όλο αυτό. Αν το κάναμε αυτό θα ήταν χωρίς λόγο, δηλαδή δεν θα είχε νόημα. Βεβαίως και μια έννοια διδάχθηκε και τρεις και τέσσερις και πέντε φορές. Εμείς οι θεολόγοι δεν μας έθεσαν ποτέ το πρόβλημα να τελειώσουμε μια διδακτέα ύλη. Αυτή είναι η ομορφιά του μαθήματος.»*(E15), *«Όχι, δεν αφάιρεσα ενότητες. Όλα επιτεύχθηκαν.»* (E16)].

5.3.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συνδέεται η θεματολογία του μαθήματος με θέματα της επικαιρότητας όπως η πανδημία. Αναλυτικότερα, δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ένα από τα θέματα που συζητήθηκε είναι το ζήτημα της **Θείας Κοινωνίας** [«Ναι, συνδέεται. Ειδικά σε μεγαλύτερες τάξεις που μπορούν να σηκωθούν και πιο φιλοσοφικού περιεχομένου συζητήσεις συνδέεται στην έννοια της ελευθερίας πολύ, στην έννοια της επί-Κοινωνίας ουσιαστικά, δηλαδή η Εκκλησία από μόνη της είναι μια κοινωνία, επικοινωνία είτε με τον θείο Λόγο, εν αρχή ο Λόγος και ο Λόγος είναι προς το Θεό, είναι κυρίαρχο στοιχείο το θέμα της επικοινωνίας και της δια ζώσης επικοινωνίας και είδαμε ότι στην πανδημία η ανάγκη των ανθρώπων να επικοινωνήσουν, έκανε πολλά, χορωδίες ιντερνετικές, συνέδρια ιντερνετικά, η ανάγκη της επικοινωνίας. Αυτό το συνδέαμε με την έννοια της κοινωνίας ως εκκλησιαστική κοινότητα και Θεία Κοινωνία γιατί ας πούμε δεν μπορούμε να πάμε στην εκκλησία; Αν κολλάει ο κορονοϊός στην εκκλησία, αν κολλάει από την Θεία Κοινωνία. Όλα αυτά λοιπόν ήταν συνδυαστικά.»(E1), «Ένα άλλο θέμα είναι με τη Θεία Κοινωνία. Ναι, και με τη Θεία Κοινωνία έγινε ένα μεγάλο ζήτημα. Για παράδειγμα εγώ έλεγα στα μαθήματα πριν την πανδημία ότι κοινωνούμε όλοι από το ίδιο το ποτήρι για να δείξουμε την ενότητά μας, για να δείξουμε ότι είμαστε αδέρφια μεταξύ μας. Εδώ τίθεται ένα θέμα και υπάρχει μια δυσκολία. Όταν είσαι στην τάξη, είναι κλειστή η πόρτα. Εννοείται ότι τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν ότι πει ο δάσκαλος. Βέβαια πολλές φορές παρεξηγημένα άλλα λέω εγώ και άλλα καταλαβαίνουν, αλλά αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Ένα θέμα όμως που υπήρχε ο κίνδυνος είναι ότι μπορούσε να σε ακούσει ένας φανατισμένος γονέας γιατί εγώ εξέφρασα την εξής άποψη σε αυτό το ερώτημα: ότι παραμένουμε αδέρφια και ότι πρέπει να κοινωνούμε αλλά για εμάς ιερό είναι το σώμα και το αίμα του Χριστού. Ο τρόπος μετάδοσης, αυτή είναι και η θέση της Εκκλησίας μάλλον η θεολογική θέση της Εκκλησίας, γιατί δεν την εξέφρασε επίσημα ο τρόπος μετάδοσης και αυτό τους είπα, το κοχλιάριο το κουταλάκι εισήχθη στην Εκκλησία σε όλους τους Χριστιανούς κατά τον 9^ο με 10^ο αιώνα. Παλιά το χρησιμοποιούσαν μόνο για να κοινωνήσουν τα μωρά και μόνο για τους ετοιμοθάνατους. Αυτούς δηλαδή που δεν μπορούσαν να πιουν από το ποτήρι όπως ένα μωρό. Άρα παλιά κοινωνούσαμε όλοι από το ποτήρι. Τον 9^ο αιώνα επειδή λιγόστεψαν οι ιερείς άλλαξε αυτός ο τρόπος. Εδώ ήθελε λίγο προσοχή πώς θα το εξηγήσεις στα παιδιά και για να το καταλάβουν και εγώ για αυτό τους είπα ότι κάλλιστα θα μπορούσαμε^ Για παράδειγμα, ο ιερέας φοράει γάντια και μάσκα να εμβαπτίζει το Σώμα στο Αίμα του Χριστού δηλαδή το ψωμί στο κρασί και να πηγαίνει ο κάθε Χριστιανός να κοινωνά μόνος του όπως γίνεται στην αρχαία

λειτουργία του Αγίου Ιακώβου. Δηλαδή θέλω να πω ότι συζητήθηκαν τέτοια θέματα. Οι απόψεις των μαθητών από τη δική μου την εμπειρία είναι ότι κολλάς απόλυτα. Αυτή ήταν και η άποψη των γονιών τους, οι περισσότεροι. Όσοι εκφράστηκαν. Εγώ για αυτό προσπάθησα να τους δώσω και λίγο τη θεολογική θέση, την ανοιχτή.» (E2), «Συζητήσαμε για όλα αυτά τα θέματα αλλά δεν είχαμε καμία ακραία τοποθέτηση. Ήταν πράγματα τα οποία οι μαθητές τα αποδέχονταν και τα είχαν μέσα τους τακτοποιήσει, διότι προφανώς γνώριζαν εξ αρχής τη θέση της Εκκλησίας πάνω στο θέμα της Θείας Κοινωνίας ή του πόνου.» (E3), «Επίσης, το ζήτημα της Θείας Κοινωνίας συζητήθηκε πάρα πολύ. Εκεί δεν υπάρχει μέση λύση, ή κοινωνάς ή δεν κοινωνάς. Αν κοινωνάς γιατί κοινωνάς, εάν δεν κοινωνάς γιατί δεν κοινωνάς. Άρα εκεί δεν υπάρχουν συμβιβασμοί. Βεβαίως συζητήθηκε πάρα πολύ εκεί.» (E4), «Κοίταξε να δεις σε όλα τα μαθήματα αυτό που είπα και στην αρχή είναι στόχος να φέρουμε το μάθημά μας στην καθημερινότητά μας. Και αυτό γινόταν σχεδόν κάθε φορά. Σχεδόν κάθε φορά έτσι δηλαδή μιλάγαμε για την προσευχή για παράδειγμα ή μιλάγαμε για την Εκκλησία. Τώρα θα πω ένα παράδειγμα χαρακτηριστικό έτσι. Υπάρχουν πολλά αλλά θα πω ένα. Όταν κάναμε το κεφάλαιο για την Εκκλησία υπήρχε εκεί μια προσευχή που έβαλα στα παιδιά μια δραστηριότητα έτσι λίγο να την συζητήσουν μεταξύ τους, να κάνουν μια εργασία και ένα ερώτημα τώρα στο διαδικτυακό εννοώ, ένα ερώτημα ήταν.. α συγγνώμη αυτή η προσευχή έλεγε ότι η Εκκλησία προσεύχεται υπέρ των πλεόντων, αυτών που είναι στη θάλασσα για τους γέρους, για τους νέους, δεν ξέρω αν την ξέρεις μια ευχή της Θείας Λειτουργίας που σε γενικές γραμμές αναφέρει περιπτώσεις ανθρώπων για τους οποίους προσεύχεται η Εκκλησία και τους έβαλα την εξής δραστηριότητα. Τους λέω εάν η Εκκλησία, εάν ο Χρυσόστομος έγραφε αυτή τη προσευχή σήμερα, βρισκόταν στην εποχή μας τώρα που είναι ο κορονοϊός ποιες άλλες περιπτώσεις ανθρώπων θα προσέθετε σε αυτήν την προσευχή για να προσευχηθεί όλοι η Εκκλησία για ποιους; Και τα παιδιά είπαν για τους αρρώστους, για αυτούς που είναι στο νοσοκομείο, που είναι διασωληνομένους, για τους νοσοκόμους, για τους γιατρούς, για τους συγγενείς των αρρώστων έτσι οπότε φέραμε λοιπόν το θέμα του κορονοϊού στην τάξη, το φέραμε στη καθημερινότητά μας είπαμε τι κάνει η Εκκλησία έτσι.»(E6), «Πάρα πολύ. Πάρα πολύ συνδέθηκε γιατί όπως και εσείς το νιώσατε είναι οι άνθρωποι σαν και εσένα δηλαδή και όλοι μας αναδύθηκαν πολλά υπαρξιακά θέματα και ζητήματα από τη χρήση του Μυστηρίου της Θείας Ευχαριστίας και τον τρόπο που γίνεται από την απουσία μας από την λατρεία γιατί θυμάστε ότι δεν μπορούσαμε να συμμετέχουμε. Αυτό το να συνδέσουμε την ύπαρξή μας και να αποκτήσουμε το νόημα και την ελπίδα και την αισιοδοξία με τον Θεό, θεωρώ ότι είχε πολύ

σχέση, θεωρώ ότι είχε πάρα πολύ σχέση και φάνηκε και από τις εργασίες των παιδιών.»(E7), «Ναι εννοείται. Για παράδειγμα υπήρχε μεγάλο θέμα εξ αρχής με το θέμα με τον τρόπο της μετάληψης έτσι; Εκεί ας πούμε χωρίς να συμβουλευτώ κανέναν δηλαδή καμιά φορά μπορεί να παίζει και το κεφάλι του κανένας σε τέτοιες περιπτώσεις εστίασα πολύ στις απόψεις του κ. Χ που ήταν κοσμήτορας στη Θεολογική σχολή της Θεσσαλονίκης ο οποίος είχε μια ιδιαίτερη ερμηνεία και τοποθέτηση πάνω στα του εκκλησιασμού και της Θείας Μετάληψης στη κορύφωση του κορονοϊού ... εντάξει πάνω σε αυτό το θέμα δεν συμβουλευτήκα κανέναν δηλαδή εκεί μπορεί ας πούμε ενδεχομένως εγώ σαν εκπαιδευτικός να είχα πρόβλημα από τον Χ,Ψ,Ω επιβλέποντα αλλά ένιωθες συγχρόνως ότι ήμουν τουλάχιστον κοντά στον παλμό των παιδιών στην ανησυχία τους. Ήταν μια ενδιαφέρουσα συνθήκη να βλέπεις.»(E9), «Ένα βασικό παράδειγμα, το οποίο αντιμετωπίσαμε οι θεολόγοι ήταν η Θεία Ευχαριστία και το εάν μεταδίδετε μέσω αυτής η νόσος του κορονοϊού. Ήταν ένα από τα ζητήματα τα οποία ανέκυψαν ήδη από τις πρώτες ημέρες της πανδημίας.»(E10), «Αυτό ακριβώς το οποίο λέει η Εκκλησία μας αιώνες τώρα ότι σε τέτοιες περιόδους δύσκολες που δεν είναι μόνο τωρινές πάντα υπήρχαν οι αντίστοιχες περίοδοι και αντίστοιχα προβλήματα πανδημίες και επιδημίες μέσα στον ιστορικό χρόνο σε ότι αφορά τη Θεία Λατρεία αναφέραμε αυτό το οποίο λέει ο Άγιος Νικόδημος ο Αγιορείτης στο πηδάλιο ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι που μπορεί κάποιος στο ζήτημα της θρησκείας και της κοινωνίας να κοινωνήσει το Σώμα και το Αίμα του Χριστού. Αυτά αναφέρθηκαν και εδώ διαπίστωσα ότι οι μαθητές αλλά και οι οικογένειές τους που είχαν κάποια σχέση με την εκκλησία πρώτη φορά τα άκουγαν. Πρώτη φορά άκουγαν αυτούς τους εναλλακτικούς τρόπους. Για αυτό το λόγο έχει γίνει βέβαια και πολύ μεγάλη συζήτηση τα δύο-τρία τελευταία χρόνια και μέσα στην εκκλησία και γενικότερα στο θεολογικό κόσμο αλλά βρίσκει όμως σθεναρή αντίσταση από ομάδες ευσεβιστικές, παραθηρησκευτικές τώρα οι χαρακτηρισμοί είναι λίγο γνωστοί που παραμένουν αγκυλωμένοι, κολλημένοι στο δικό τους κόσμο.» (E15), «Ένα θέμα που ανέφεραν κάποιοι άλλοι συνάδελφοι ήταν για παράδειγμα η Θεία Κοινωνία ότι κάποιοι μαθητές ότι το έφεραν αυτό ως θέμα στην τάξη. Δεν ξέρω εσείς αν έχετε κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα.» (E16)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνει **την ανάγκη της επικοινωνίας** κατά τη διάρκεια του κορονοϊού [«Ειδικά σε μεγαλύτερες τάξεις που μπορούν να σηκωθούν και πιο φιλοσοφικού περιεχομένου συζητήσεις συνδέεται στην έννοια της ελευθερίας πολύ, στην έννοια της επί-Κοινωνίας ουσιαστικά, δηλαδή η Εκκλησία από μόνη της είναι μια κοινωνία, επικοινωνία είτε με τον θείο Λόγο, εν αρχή ο Λόγος και ο Λόγος είναι προς το Θεό, είναι

κυρίαρχο στοιχείο το θέμα της επικοινωνίας και της δια ζώσης επικοινωνίας και είδαμε ότι στην πανδημία η ανάγκη των ανθρώπων να επικοινωνήσουν, έκανε πολλά, χορωδίες ιντερνετικές, συνέδρια ιντερνετικά, η ανάγκη της επικοινωνίας.»(E1)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζει το θέμα της θεοδικίας ή ανθρωποδικίας [*«Επίσης, ο Θεός είναι τιμωρός γιατί ο Θεός αν είναι αγάπη και επιτρέπει όλο αυτό το πράγμα; Είχαμε το θέμα της θεοδικίας ή ανθρωποδικίας όπως το λέω εγώ. Ναι, οι μαθητές έφεραν τέτοιες συζητήσεις και εκεί η δική μου προσπάθεια ήταν και το υλικό ήταν πάλι η ενότητα. Να μην διχαστούμε. Να μην φοβηθούμε, αλλά να δείξουμε εμπιστοσύνη στην επιστήμη και στην πίστη μας, όσοι πιστεύουν στο Θεό να έχουν πίστη στο Θεό ότι θα υπερβούμε και αυτές τις δυσκολίες. Ναι, οι μαθητές έφεραν τέτοια θέματα.»(E2), «Διάφορες ήταν οι απόψεις των μαθητών για το αν ο Θεός είναι τιμωρός. Είναι οι μαθητές που λένε ότι φταίει ο άνθρωπος, είναι οι μαθητές που λένε ότι ο Θεός αν ήθελε θα μπορούσε να βοηθήσει και γιατί δεν το κάνει; Είναι άλλες απόψεις μαθητές που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει Θεός, είναι από όλα. Χάνεται λίγο ο ήχος σας.»(E5), «Πολύ τα απασχόλησαν και με τους γονείς τους συζητούσαν, τους απασχολούσε αυτό το θέμα, πάντα τους απασχολεί γιατί επιτρέπει ο Θεός γιατί; Τι είναι αυτό που τόσο πολύ πια και επιτρέπει να πεθαίνουν τα παιδιά στην Αφρική από την πείνα, να πεθαίνει τόσος κόσμος που θεωρούσαν ότι δεν έφταιγε εξαιτίας αυτής της πανδημίας μας τα μετέφεραν αυτά τα ερωτήματα. Βέβαια είχαν προβληματιστεί πάρα πολύ... Προσπάθησα να τα εμψυχώνω και να πω ότι είμαστε στην αγκαλιά του Θεού και πιστεύουμε ότι ο Θεός δεν επιτρέπει κάτι για να μας βασανίσει, για να μας ταλαιπωρήσει. Κάτι θέλει να μας δείξει. Είναι ένα σκούντημα και αυτό στη ζωή μας ένα ταρακούνημα για να καταλάβουμε πράγματα και να αλλάξουμε τρόπο σκέψης και ζωής.»(E14)].*

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνει **το θέμα της ασθένειας και του πόνου της ανθρώπινης ψυχής** το οποίο είναι άμεσα συνυφασμένο με τη ψυχολογία των μαθητών [*«Το θέμα της ασθένειας, της ανθρώπινης φύσης για παράδειγμα είναι μια ενότητα η οποία είναι συνυφασμένη, μάλλον είναι συνδεδεμένη με την φθορά ή τον θάνατο διαφορετικά. Είναι ένα θέμα, μια μεγάλη ενότητα την οποία την διαχειριζόμαστε. Είναι μέσα στη θεματολογία του μαθήματος, ανήκει δηλαδή στο περιεχόμενο του μαθήματος. Κατά συνέπεια ήταν κάτι το οποίο το αντιμετωπίσαμε. Όπως για παράδειγμα, την έννοια του πόνου και την έννοια της ασθένειας και αυτό είναι μέσα στη θεματολογία του «Πώς στέκεται δηλαδή ο άνθρωπος απέναντι*

σε μια οδυνηρή στιγμή της ζωής του ή σε μια απώλεια κάποιου φιλικού του προσώπου;». Είναι θέματα τα οποία τα διαχειριζόμαστε. Καθώς επίσης, επειδή η πανδημία άπτεται και άλλων θεμάτων όπως κοινωνιολογικών, περιβαλλοντικών, ανθρωπολογικών γενικότερα είναι και αυτά θέματα τα οποία τα διαχειριστήκαμε, η ψυχολογία των μαθητών πολύ βασικό, η διαχείριση του άγχους τους, η διαχείριση της αγωνίας τους, η μοναξιά την οποία ένιωσαν είναι μέσα στην θεματολογία του μαθήματος τα οποία τα αντιμετωπίσαμε κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και με έξτρα παρεμβάσεις τις οποίες έκανα καλώντας στο μάθημα πάντοτε, στη διάρκεια του μαθήματος ας πούμε «ειδικούς» ή πιο έμπειρους από εμένα, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς από το Α' ΚΕΔΑΣΥ όπου έκαναν παρεμβάσεις στους μαθητές πάνω σε αυτά τα θέματα τα οποία εμείς προηγουμένως όμως είχαμε συζητήσει μέσα στην τάξη.... Είχαν την ανάγκη να ανοιχτούν και να μιλήσουν, δηλαδή να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της απομόνωσης το οποίο ένιωθαν αλλά και του φόβου που τους δημιουργούσε η πρώτη τουλάχιστον καραντίνα, η αγωνία που επέφερε και είχε πολύ μεγάλη ανταπόκριση και μετέφεραν και τα προσωπικά τους αλλά και τα οικογενειακά τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζαν. Έχω κάνει μια έρευνα πάνω σε αυτό αν θέλετε να σας τη στείλω.»(E3), «Εγώ διατήρησα και ενημέρωσα τους μαθητές μου πάνω σε ζητήματα τα οποία ήδη είχαμε θίξει και για προηγούμενες απορίες των μαθητών για ασθένειες βέβαια με πιο θεωρητικό πλαίσιο και όχι τόσο βιωματικά που είναι και η θεολογία της Εκκλησίας ότι είναι μυστήριο και δεν μεταδίδει καμιά ασθένεια. Παράλληλα είχαμε και το ζήτημα του εκκλησιασμού και το εάν μεταδίδετε η νόσος μέσα στην Εκκλησία όπου εκεί εντάζει εννοείται ότι θα έπρεπε να τηρούνται τα μέτρα προστασίας»(E10), «Όμως θυμάμαι στα πρωτάκια είχαμε εκεί ένα θέμα για το φυσικό περιβάλλον για το πόσο το σεβόμαστε. Εκεί μπορούσαμε να λέμε το τι σεβόμαστε, πόσο σεβόμαστε μέχρι που το πάμε εάν εκεί μπαίνει ο Θεός οπότε έμπαινε και το θέμα της υγείας, της ευρωστίας κλ.π.» (E12)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι οι παρακάτω θεματικές ενότητες συνδέθηκαν με τον κορονοϊό [«Η αναφορά στην πανδημία ήταν στα μαθήματα με θεματικές ενότητες **Τιμωρία, Αμαρτία, Σκοπός της ζωής, ο άνθρωπος ως προστάτης του περιβάλλοντος, ο άνθρωπος ως δημιουργός**, αυτά τα παραδείγματα από όσο θυμάμαι είχαν να κάνουν με το θέμα της πανδημίας. Επίσης ενότητες όπως **Η παραγγελία του Θεού προς τον άνθρωπο, Εργάζεσαι και Φυλλάτειν**, όλα αυτά μέσα από την Παλιά Διαθήκη είχαν να κάνουν με το κατά πόσο ο άνθρωπος προστατεύει το περιβάλλον και κατά πόσο είναι υπεύθυνος και πώς ο Θεός είναι τιμωρός, δηλαδή είχαν να κάνουν με την πανδημία τα μαθήματα.»(E5), «Ναι,

αφορά το μάθημα της **Βιοηθικής**, το μάθημα για τους **ασθενούντες**, μαθήματα όπως για παράδειγμα, **ο Καλός Σαμαρείτης και το πώς βοηθάμε τον συνάνθρωπο, η σχέση με τον συνάνθρωπο, η επικοινωνία, η τεχνολογία** δηλαδή έχει τέτοια πολλά μαθήματα τα οποία μπορούσαν να τα εντάξουμε στο πλαίσιο και στη βιωματικότητα των παιδιών στην πανδημία.»(E10), «Για παράδειγμα, **ο σεβασμός στη φύση, στη δημιουργία του κόσμου** εκεί κάπως επειδή είπαμε για το πώς ο άνθρωπος καταστρέφει καμιά φορά τον εαυτό του ή τον κόσμο εκεί νομίζω έγινε αναφορά, αλλά δεν άλλαξα εγώ την ύλη για να το πάω να το κολλάω εκεί μόνο όταν ένιωθαν τα παιδιά την ανάγκη και ταίριαζε. Αυτό το θυμάμαι εκεί τώρα άλλη ενότητα δεν μου έρχεται αυτή τη στιγμή. Να σας πω την αλήθεια μπορεί και να μην ήθελα να το πάω και πολύ εκεί γιατί επειδή υπήρχε αυτό το ευαίσθητο θέμα κάποιιοι ήταν. Εγώ δηλαδή μόνο όταν πήγαινε. Ας πούμε και **στον Άσωτο υιό** θα μπορούσαμε να πούμε και το κάναμε. Μόνο εάν ταίριαζε απολύτως γιατί εκεί όπως καταλαβαίνεις την εξ αποστάσεως είχα μικρά παιδιά μαζί με τα μικρά παιδιά είχα και πολλούς γονείς από δίπλα. Το μόνο που δεν ήθελα ήταν να γίνει κάτι παρεξηγήσιμο γιατί τα παιδιά έπρεπε να περάσουν καλά οπότε ο καθένας άλλος ήταν εμβολιασμένος άλλος δεν ήταν οπότε τεχνηέντως μπορεί και να το απέφευγα αυτό το αντίθετο δηλαδή από άλλους. Μόνο εάν κάτι έλεγε κάποιος από μόνος του και ήθελε πολύ προσοχή γιατί εκεί υπήρχε όλη η οικογένεια από πίσω.» (E12), «Λοιπόν κοιτάζτε ας ξεκινήσουμε από την Γ' Λυκείου ζητήματα που σχετίζονται με **την επιστήμη, την τεχνολογία και τη γενετική** η πανδημία ήταν ένα πολύ καλό παράδειγμα. Επιστημονικό θα έλεγα παράδειγμα. Γιατί το λέω επιστημονικό παράδειγμα; Είναι όρος που χρησιμοποιεί ο Τόμας Κουν, ένα πολύ ωραίο του βιβλίο είναι «Η εποχή των επαναστάσεων», ένα εξαιρετικό βιβλίο. Για την Γ' Λυκείου αυτά συζητήθηκαν εν μέρει με παιδιά τα οποία είχαν κλίση περισσότερο προς τις θετικές κατευθύνσεις που θέλουν να σπουδάσουν ιατρική, και τέτοιες επιστήμες. Στη Β' Λυκείου ενότητες που σχετίστηκαν με την πανδημία μισό λεπτό δώστε μου λίγο χρόνο να τα δω εδώ. Σίγουρα, με την έννοια **της λύτρωσης**, το πώς λυτρώνεται ο άνθρωπος, σίγουρα με την έννοια **της αθεΐας**, σίγουρα με κοινωνικά προβλήματα όπως είναι **ο πολίτης, τα στερεότυπα, ο διάλογος, η εκκοσμικευμένη κοινωνία** την οποία ζούμε, η **πολυπολιτισμικότητα** είναι πάρα πολύ ωραίες έννοιες, εξαιρετικές έννοιες. Με ζητήματα που σχετίζονται με ηθικά προβλήματα όπως **βιοηθική**. Αυτά είναι έννοιες οι οποίες η πανδημία μπορούσε να μπει ως παράδειγμα, επιστημονικό παράδειγμα και να συζητηθούν πτυχές της κατά την ώρα του μαθήματος στην εξ αποστάσεως πάντοτε εκπαίδευση. Και στην Α' Λυκείου νομίζω αφορά ζητήματα εξειδικευμένα

βέβαια εκεί όπως είναι η έννοια της **Θρησκευτικότητας** και της **Εκκλησιαστικής κοινότητας** εδώ μπαίνουμε σε ζητήματα και έννοιες που σχετίζονται με **την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την Εκκλησία, την Θεία Ευχαριστία**, αυτά συζητήθηκαν.» (E15)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει **το θέμα διαχωρισμού της επιστήμης από την Εκκλησία** [«Αυτό το αντιμετωπίσαμε πάντοτε στο πλαίσιο της ελευθερίας επιλογής που έχει ο κάθε άνθρωπος σε καμιά περίπτωση δεν δαιμονοποιήσαμε την επιστήμη γενικότερα την επιστήμη. Έτσι, βάλουμε την επιστήμη πάνω και πάνω από όλα την εξειδικευμένη επιστήμη ιατρική, το τι ακριβώς πρέπει να πει ακόμη και σε έναν πιστό άνθρωπο στην Εκκλησία. Βεβαίως είναι διακριτοί οι ρόλοι αλλά σε καμιά περίπτωση αυτό το οποίο, αυτή η υστερία που κυκλοφόρησε στο διαδίκτυο της δαιμονοποίησης της επιστήμης σε καμιά περίπτωση προσωπικά εγώ απέναντι στους μαθητές μου δεν την υιοθέτησα. Σε καμιά περίπτωση... Όχι, να πω την αλήθεια νιώθω ευτυχής που δεν είχα απέναντί μου μαθητικό δυναμικό, παιδιά, μαθητές και μαθήτριες που να σταθούν απέναντί μου με επικριτικό λόγο για αυτά τα οποία πίστεψα, είπα και συζητήσαμε μέσα στη σχολική τάξη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όχι, σε καμιά περίπτωση. Συναδέλφους, ναι.» (E15)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζει ότι το μάθημα πάντα συνδέεται με τη **ζωή και το θάνατο** [«Θα ξεκινήσω με το κομμάτι του φόβου σε πρώτη φάση. Το άγχος το οποίο δημιουργεί, ο θάνατος ο οποίος ήρθε σε επαφή, το θέμα της ζωής και του θανάτου. Ο θάνατος ήταν κάτι το οποίο τρόμαζε τα παιδιά μέχρι να συνειδητοποιήσουν, η αρρώστια, ο θάνατος, ο φόβος, η θεραπεία, ποια είναι η πραγματική θεραπεία σε κάποια πράγματα. Φυσικά επίσης η αλληλεγγύη, ο αλτρουισμός δηλαδή συζητούσαμε πάρα πολύ για το πως οι άνθρωποι οι οποίοι δεν σκέφτονται τον εαυτό τους καθόλου και η θυσία και η προσφορά προς τον άλλον άνθρωπο, προς τον ασθενή, προς τον οποιοδήποτε έτσι το τι έκαναν οι γιατροί, οι νοσοκόμες, οι επιστήμονες, ποιες άλλες θεματικές ενότητες να σκεφτώ, η ελπίδα στο θάνατο όλα μας τα θέματα ήταν έτσι βοηθήσαν πάρα πολύ και ιστορικά είπαμε κάποια πράγματα γιατί στην Εκκλησιαστική Ιστορία για χολέρες, για πανούκλες για ...κάναμε πράγματα για τη θέση της γυναίκας θυμάμαι, οι άνθρωποι οι οποίοι αγωνίστηκαν εκεί τώρα στο προσθέτω και αφαιρώ τώρα δεν ξέρω.»(E11), «Πάντα υπάρχουν οι ερωτήσεις των μαθητών σχετικά όχι μόνο με το μάθημα αλλά και σχετικά με τη ζωή. Το μάθημα πάντα συνδέεται με τη ζωή, πάντα συνδέεται με την επικαιρότητα και με τις συνθήκες δεν μπορείς να το αποβάλλεις αυτό όπως και η μετάδοση τους

μαθητές του άγχους του καθημερινού για τα ποσοστά των κρουσμάτων, των ανθρώπων που ακόμα και στην οικογένειά τους προσβλήθηκαν από τον ιό είναι θέματα τα οποία καλείσαι οπωσδήποτε να τα συζητήσεις και όσο μπορείς να αποβάλλεις το άγχος από τους μαθητές. Ένας σκοπός του μαθήματος είναι η αποβολή του άγχους από τους μαθητές και η προσπάθεια για την άρση της φοβίας γενικά που έχουν. Νομίζω είναι ένα σημαντικό θέμα αυτό.(E16)»].

5.3.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μέθοδος διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Οκτώ από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι επέλεξαν τη **βιωματική** μέθοδο διδασκαλίας [*Έκανα πιο διασκεδαστική τη μορφή του μαθήματος γιατί από τη στιγμή που γινόταν διαδικτυακά και δεν βλέπαμε τα πρόσωπα γινόταν λίγο σαν ραδιόφωνο η κατάσταση οπότε όταν ξεκινούσα την εισήγηση αφού μου το έλεγαν και οι μανάδες και οι πατεράδες των παιδιών ήταν σαν να ακούγαμε ραδιοφωνική εκπομπή, δηλαδή μπαίναμε μέσα και τους έλεγα ‘Good morning, Vietnam’ όπως ήταν ο Robbie Williams στην ταινία για το Βιετνάμ και τέτοια πράγματα. Για να τους δώσουμε λίγη ζωντάνια ότι παιδιά είμαστε εδώ, είστε όλοι μέρα φυτεμένοι στους υπολογιστές, στα παιχνίδια ok καταλαβαίνω μαζί σας πάμε! Ρωτούσα έναν έναν αυτή την τακτική αναγκαστικά χρησιμοποιούσα μόνο στο Webex. Στη τάξη μέσα πάλι υπάρχει το διασκεδαστικό με άλλη μορφή όμως.»(E1), «Γενικά ακολουθώ τη βιωματική και τη διερευνητική τεχνική και αυτές τις ακολούθησα και εξ αποστάσεως, γιατί η μέθοδος είναι εργαλείο. Ένα εργαλείο όπως είναι ένα κατσαβίδι και το χρησιμοποιείς για να βιδώσεις το ψυγείο, το ντουλάπι και στο αυτοκίνητο κάτι. Τη βιωματική μέθοδο χρησιμοποιώ με τα τέσσερα στάδια, τη διερευνητική με τα πέντε στάδια, εγώ απλώς τις έκανα κάποιες αλλαγές και τις μετέφερα εξ αποστάσεως.»(E2), «Κοιτάζτε τα μέσα συνήθως .. μέσα προβολών κλπ δεν υπάρχουν στα σχολεία. Αυτό στο οποίο εστίαζα ήταν να είναι βιωματικό, πολλή συζήτηση και πέρα από τα λόγια δηλαδή να αφήνεις στον άλλον τη δυνατότητα να εκφραστεί, δηλαδή ακόμα και το χειρότερο που θα ήθελε να πει για αυτό που συμβαίνει να στο πει, δηλαδή χωρίς αυθεντία του τύπου εδώ είμαστε εμείς λέμε αυτά δεν μιλάμε και βγάζουμε τη δουλειά μας και είμαστε κύριοι. Οπότε αυτό είχε πολλά απρόοπτα κατά καιρούς αλλά άφησε όμως κάτι δηλαδή πιστεύω ότι δεν θυμάται κανείς να πιέστηκε ή να καταπιέστηκε ή να κατευθύνθηκε εκεί δηλαδή ακόμα και σε ένα διαγώνισμα κάποιος μπορεί να μου γράψει ό,τι θέλει στο βαθμό που καλύπτει τα ερωτήματα. Δεν θα πάω εγώ να του τραβήξω το αυτί και να του πω «Τι πήγες και έγραψες εκεί πέρα;» και*

αυτό με ενδιαφέρει πολύ, δεν ξέρω τώρα που θα με βγάλει αλλά τέλος πάντων» (E9), «Βιωματική, ομαδοσυνεργατική εντάζει κάναμε *artful thinking* και εγώ χρησιμοποιώ γενικότερα όλες τις μεθόδους που υπάρχουν στο ... έχουμε ένα ολόκληρο κατεβατό από διάφορες δράσεις. Οι θεολόγοι εάν θα δεις στο ΙΕΠ έχει πάρα πολύ ωραία πράγματα. Βιωματική, ομαδοσυνεργατική πιο πολύ και μετωπική διδασκαλία. Αυτό. Δεν μπορούσαμε να κάνουμε το βιωματικό ακριβώς αλλά κάτι κάναμε θυμάμαι. Κάτι διαλόγους κάναμε σαν θέατρο κάπως έτσι θυμάμαι» (E11), «Κοιτάζτε επειδή μας βοηθάει πολύ και το Πρόγραμμα Σπουδών ανεξαρτήτως εάν εγώ ήξερα δουλεύω με βιωματική μέθοδο, με συγκεκριμένα στάδια και διερευνητική πιο πολύ βιωματική και η διερευνητική βιωματική είναι δηλαδή με συγκεκριμένα στάδια μαθήματος. Αυτά έκανα και στο εξ αποστάσεως. Είχαμε συγκεκριμένα πατήματα και αυτά συνεχίσαμε να κάνουμε.»(E12), «Προσπαθούμε τώρα να εκσυγχρονιστούμε και εμείς οι θεολόγοι βεβαίως και επιβάλλεται αυτό γιατί πρέπει να φτιάξουμε πολίτες που να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη κοινωνία. Πάντα χρησιμοποιούσα, προσπαθούσα δηλαδή γιατί οι γνώσεις μου όπως είπα δεν είναι τέλειες είναι μέτριες χρησιμοποιούσα το βίντεο, είχαμε μεγάλη αίθουσα εκδηλώσεων με βιντεοπροβολέα και πάντα χρησιμοποιούσα αυτή την αίθουσα αρκετές ώρες και τους έδειχνα βίντεο, κείμενα, εικόνες, τραγούδια, έχουμε διαδραστικούς πίνακες δόξα τω θεό στο σχολείο μας είναι, έχουμε κάποιες αίθουσες και κανονίζαμε το ωρολόγιο πρόγραμμα έτσι προ κορονοϊού ούτως ώστε να το χρησιμοποιούμε όποτε το είχαμε ιδιαίτερη ανάγκη ο κάθε συνάδελφος ασ πούμε για να τους δείχνουμε πράγματα χρησιμοποιώντας το λάπτοπ μας κλπ.»(E14)]

Εννιά από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι επέλεξαν τη **ομαδοσυνεργατική** μέθοδο διδασκαλίας [*«Σίγουρα ναι, δεν ήταν μόνο μια μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποίησα, ήταν πολλές, διαφορετικές. Αυτό το οποίο έκανα ήταν πολλές φορές σαν καινούρια μέθοδο που δεν την είχα κάνει ποτέ, ήταν ο χωρισμός των μαθητών σε δωμάτια όπου εκεί μπορούσαν να αυτενεργήσουν, να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά και να έχουμε ένα αποτέλεσμα. Αυτό στην τάξη το χρησιμοποιούσα βέβαια, στην ομαδοσυνεργατική αλλά όχι με τη μορφή της εξ αποστάσεως όπου ο καθηγητής λείπει και οι μαθητές ουσιαστικά δουλεύουν εντελώς μόνοι τους.»*(E3), *«Υπάρχει η δυνατότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, το Webex δίνει αυτή τη δυνατότητα αλλά πρώτον εγώ άργησα να την μάθω γιατί κανένας δεν μας έδειξε τίποτα, μας είπαν μπείτε εκεί και κολυμπήστε. Φρόντισα και έμαθα αλλά τα παιδιά άλλοτε δεν το έβρισκαν, άλλοτε δεν γινόταν, άλλοτε^ μέχρι να το δουλέψουν αυτό πέρασε καιρός»* (E4), *«Ναι, μάλιστα τους χώριζα σε ομάδες με τη βοήθεια του Webex.»* (E5),

«Ναι ναι. Εγώ κοίταξε να δεις χρησιμοποιώ πάρα πολύ την ομαδοσυνεργατική στο δια ζώσης και την έκανα και στο Webex. Ναι μπράβο εκεί στο Webex είχαμε τα breakout sessions οπότε τα αξιοποίησα κατά κόρον.» (E6), «Χρησιμοποιούσα και πριν πάρα πολύ βιωματικές μεθόδους. Και τώρα δηλαδή και πριν και πάντα. Προσπάθησα λοιπόν όσο γίνεται αυτό μέσα στη Webex να συμβεί, να το συνεχίσω όπως σας είπα. Υπήρχαν δυσκολίες, δεν ήταν τόσο εύκολο γιατί αλλιώς να είμαστε μέσα στην τάξη και να δουλεύουμε στις ομάδες (29:38) μας και να βγάζουμε τα αποτελέσματα και να τα βλέπουμε όλοι και αλλιώς να είμαστε χωρισμένοι και ...»(E7), «Σε κάθε μάθημα κάναμε ομαδοσυνεργατικά, δουλεύαμε αυτά χρησιμοποιήσαμε κατά την πανδημία.»(E7), «Αυτό δηλαδή μου δόθηκε η δυνατότητα πάρα πολύ να δείχνω 2 με 5 λεπτά κάτι και να κάνουμε συζήτηση και ομαδική εργασία μετά πάνω σε αυτό.»(E8), «Βιωματική, ομαδοσυνεργατική εντάξει κάναμε artful thinking και εγώ χρησιμοποιώ γενικότερα όλες τις μεθόδους που υπάρχουν στο ... έχουμε ένα ολόκληρο κατεβατό από διάφορες δράσεις. Οι θεολόγοι εάν θα δεις στο ΙΕΠ έχει πάρα πολύ ωραία πράγματα. Βιωματική, ομαδοσυνεργατική πιο πολύ και μετωπική διδασκαλία. Αυτό. Δεν μπορούσαμε να κάνουμε το βιωματικό ακριβώς αλλά κάτι κάναμε θυμάμαι. Κάτι διαλόγους κάναμε σαν θέατρο κάπως έτσι θυμάμαι»(E11), «Στην πραγματική τάξη χρησιμοποιώ ομάδες ή δραστηριότητες interaction δηλαδή που τα παιδιά θα μπορούν είτε να κάνουν παιχνίδια είτε να σηκώνονται, διάδραση, να σηκώνονται, να συμμετέχουν είτε στον πίνακα είτε ως αφόρμηση στην αρχή. Όλα αυτά δεν μπορούσαμε.» (E13), «Και οι δύο μέθοδοι λαμβάνοντας υπόψη βέβαια πάντοτε και μια άλλη μέθοδο και τεχνική ταυτόχρονα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που είναι ίσως η πεμπτουσία της διδακτικής πράξης στη διδακτική μας πράξη και ειδικά αυτό μπορεί να επιτευχθεί και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνονται μέσα από τη Webex, πολλά τέτοια εργαλεία, πλατφόρμες διαδικτυακές να υπάρχουν ομάδες, να διαμορφώσεις ομάδες και εξ αποστάσεως σε μαθητές για να κάνεις το μάθημά σου. Χρησιμοποιήθηκε λοιπόν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που είναι πιστεύω η πεμπτουσία της διδακτικής μας πράξης. Δίχως ομάδα σε ένα σύγχρονο σχολείο δεν μπορείς να διδάξεις και ειδικά στο Λύκειο. Πρέπει δηλαδή να δημιουργούνται μικρές ομάδες με πολλές τέτοιες τεχνικές που μπορείς να κάνεις πολύ ευχάριστες και ωραίο μάθημα και οι μαθητές μετά ως ολομέλεια να πάρουν πάρα πολλά πραγματάκια από τη διδασκαλία μας. Βεβαίως τέτοιες τεχνικές και τέτοιες μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται και κατά τη διάρκεια της πανδημίας και πριν.»(E15), «Στην τάξη χρησιμοποιώ πολύ την εργασία κατά ομάδες, αλλά και την εξατομικευμένη εργασία γιατί μερικά παιδιά ενδεχομένως να είχαν μαθησιακές δυσχέρειες έτσι

ώστε προσπαθώ να προσαρμόσω το μάθημα κάθε φορά και στις δικές του δυνατότητες. Αυτά τα πράγματα ακολουθήθηκαν και στο ψηφιακό περιβάλλον και νομίζω ότι οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίθηκαν και στην εργασία μεταξύ τους αλλά είχαμε βέβαια και τη χρησιμοποίηση του ψηφιακού περιβάλλοντος για την αποστολή εργασιών, είχαμε και το τσατ, είχαμε και άλλα θέματα βέβαια μέσα από τις πλατφόρμες του Υπουργείου παιδείας βοήθησαν αυτά ήταν βοηθητικά μέσα και νομίζω ότι ευεργέτησαν τη μάθηση. Δεν την απώθησαν ούτε την περιόρισαν.»(E16)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι επέλεξαν τη **διερευνητική** μέθοδο διδασκαλίας [«Γενικά ακολουθώ τη βιωματική και τη διερευνητική τεχνική και αυτές τις ακολουθήσα και εξ αποστάσεως, γιατί η μέθοδος είναι εργαλείο. Ένα εργαλείο όπως είναι ένα κατσαβίδι και το χρησιμοποιείς για να βιδώσεις το ψυγείο, το ντουλάπι και στο αυτοκίνητο κάτι. Τη βιωματική μέθοδο χρησιμοποιώ με τα τέσσερα στάδια, τη διερευνητική με τα πέντε στάδια, εγώ απλώς τις έκανα κάποιες αλλαγές και τις μετέφερα εξ αποστάσεως.»(E2), «Λοιπόν για διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας να σας πω τώρα πάνω σε αυτό ... με περισσότερες πηγές δηλαδή αυτό που σας είπα στο βαθμό που μπορούσαμε ανοίγαμε και τα παιδιά πολλές φορές γίνονταν οι οικοδεσπότες ας πούμε της συνάντησης και καμιά φορά έβρισκαν και οι ίδιοι πληροφοριακό υλικό έτσι οπότε υπήρχε περισσότερο το διερευνητικό αυτό, δηλαδή το να μπορέσεις και αξιοποιώντας δοσμένες πηγές που είχα εγώ στην Eclass ή και αυτοί ανοίξουν τα παιδιά και να συζητήσουμε, να πούμε... και πιο συμμετοχικό .. αυτό που σας είπα δηλαδή μέσα στην τάξη μπορεί να μην μπορούσες να εισπράξεις τόσο άμεσα το ότι συμμετέχουν είκοσι άτομα, είκοσιτέσσερα ξέρω εγώ ..»(E9), «Κοιτάζτε επειδή μας βοηθάει πολύ και το Πρόγραμμα Σπουδών ανεξαρτήτως εάν εγώ ήξερα δουλεύω με βιωματική μέθοδο, με συγκεκριμένα στάδια και διερευνητική πιο πολύ βιωματική και η διερευνητική βιωματική είναι δηλαδή με συγκεκριμένα στάδια μαθήματος. Αυτά έκανα και στο εξ αποστάσεως. Είχαμε συγκεκριμένα πατήματα και αυτά συνεχίσαμε να κάνουμε.»(E12)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι επέλεξαν τη **δασκαλοκεντρική** μέθοδο διδασκαλίας [«Ναι, γενικά χρησιμοποιούμε στο σχολείο τον χωρισμό σε ομάδες, το οποίο δεν μπορούσε να γίνει άρα πλέον έγινε περισσότερο δασκαλοκεντρική η διδασκαλία.»(E10), «Βιωματική, ομαδοσυνεργατική εντάζει κάναμε *artful thinking* και εγώ χρησιμοποιώ γενικότερα όλες τις μεθόδους που υπάρχουν στο ... έχουμε ένα ολόκληρο κατεβατό

από διάφορες δράσεις. Οι θεολόγοι εάν θα δεις στο ΙΕΠ έχει πάρα πολύ ωραία πράγματα. Βιωματική, ομαδοσυνεργατική πιο πολύ και μετωπική διδασκαλία. Αυτό. Δεν μπορούσαμε να κάνουμε το βιωματικό ακριβώς αλλά κάτι κάναμε θυμάμαι. Κάτι διαλόγους κάναμε σαν θέατρο κάπως έτσι θυμάμαι» (E11)].

5.3.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές διδασκαλίας ή δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επέλεξαν ψηφιακές τεχνικές διδασκαλίας ή δραστηριότητες, άλλες τεχνικές τις προσάρμοσαν ή τις μείωσαν για να πετύχουν τους στόχους διδασκαλίας τους [«Οι δραστηριότητες > όχι ιντερνετικά ήταν οι δραστηριότητες αυτές που μας έδινε το Webex ουσιαστικά το να μπορώ να τους δείχνω το υλικό όπως θα τους το έδειχνα ή να τους χωρίζω σε ομάδες. Από εκεί και πέρα οι δραστηριότητες που γίνονταν ήταν με βάση τα ψηφιακά εργαλεία (Kahoot, Liveworksheets και Edpuzzle) που είχαμε όπως αυτά τα δύο που ανέφερα. Είναι όμως και πολλά άλλα, δηλαδή δραστηριότητα ας πούμε έκανα μέσα στον κορονοϊό τη δυνατότητα και ανέβασα υλικό και έφτιαξα μια ιστοσελίδα και ένα blog αντίστοιχα και έβαζα υλικό αντίστοιχα ώστε να μπορούνε και εκεί να αντλώ υλικό από τους συναδέλφους που είχαν φτιάξει πολύ ωραίο υλικό, πολλοί συνάδελφοί μου έκαναν εξαίση δουλειά, λοιπόν, οπότε μια από αυτές τις δραστηριότητες ήταν και αυτό, η δημιουργία blog και ιστοσελίδας που μπορούσαμε να αντλήσουμε υλικό με τέτοιου τύπου δραστηριότητες και να τις χρησιμοποιήσουμε στην τάξη.[..]Τώρα που θυμήθηκα όταν ερχόμασταν στο σχολείο και αυτό τους πόρωσε πάρα πολύ αυτό που θα σας πω ουσιαστικά ήταν δεν θυμάμαι την εφαρμογή αλλά ήταν με παζλ.»(E1), «Ναι, σωστά, **έντεχνος συλλογισμός ή artful thinking**. Ωστόσο, και τις τεχνικές όπως **ο ρόλος στον τοίχο** άλλαξα. Δεν ήμουν στην αίθουσα για να απλώσω ένα χαρτί αλλά το ανάρτησα διαδικτυακά και έγραφαν τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο ήταν και πιο διαδραστικό, γιατί γράφαμε όλοι ταυτόχρονα, ήταν και πολύ παιχνιδιάρικο αυτό. Το γεγονός αυτό παρακινούσε τους μαθητές. Επομένως κάποια πράγματα είτε τη μέθοδο την προσάρμοσα στα πλαίσια της εξ αποστάσεως και κάποιες τεχνικές τις τροποποίησα για να γίνει > Να υπάρχει αυτή η δυνατότητα της αλληλεπίδρασης. Με ενδιέφερε η αλληλεπίδραση όπως και στην τάξη. Αυτό είναι στοίχημα δικό μου να συμμετέχουν όλα τα παιδιά.»(E2), «Ναι, έκανα **το εκπαιδευτικό δράμα και την ανακριτική καρτέλα**. Για παράδειγμα, είναι μια τεχνική που λέγεται **διάδρομος συνείδησης**. Να την βρω μια στιγμή να σας την δείξω. Αυτή για παράδειγμα, δεν μπορεί να γίνει εξ

αποστάσεως γιατί μπαίνουν σε μια σειρά και ο ένας μιλάει με τον άλλον. Θα σας δείξω μια φωτογραφία να καταλάβετε ως λειτουργεί. Αυτό δεν μπορεί να γίνει εξ αποστάσεως. Θα σας πω όμως τι αλλαγή έκανα. Όταν χρησιμοποιώ το διάδρομο συνείδησης θέτω στους μαθητές μου ένα δίλημμα, στο οποίο πρέπει να αποφασίσουν. Υπάρχει λοιπόν η μια φωνή, η μια σειρά που λέει κάνα την πράξη και η άλλη σειρά, που στέκεται απέναντι λένε ένα επιχείρημα να μην κάνεις την πράξη. Κάποιος περνάει στο ενδιάμεσο και του μιλούν ταυτόχρονα. Αυτό καταλαβαίνετε ότι δεν μπορούσε να γίνει όταν είμαστε εξ αποστάσεως. Έκανα όμως προσαρμογή. Θα σας το δείξω στο Radlet πάλι όπου πήραμε τους ρόλους, δηλαδή τους μοίρασα δεξιά και αριστερά και γράφαμε ένα θετικό> Κάποιος πήρε το ρόλο όπου έπρεπε να περάσει ανάμεσα δηλαδή να τα διαβάσει και έγραφαν δεξιά και αριστερά τα παιδιά. Τώρα ψάχνω να τα βρω στο radlet. Αυτά όμως είναι προσαρμογές. Επειδή εμένα δεν μου αρέσει να τους λέω, σχετικά με τις **εκτρώσεις** θεωρώ ότι είναι ένα δύσκολο θέμα, εγώ **τους βάζω σε ένα δίλημμα**: τους λέω μια ιστορία ότι μετά από πέντε χρόνια, ο κολλητός ή η κολλητή σου τους παντρεύεις και μένει έγκυος η γυναίκα αλλά στον προγεννητικό έλεγχο τους λένε ότι το παιδί έχει μια αρρώστια. Να το αφήσουν να ζήσουν ή όχι; Εδώ πέρα τους χώρισα στη μέση και λέω «Είσαι φίλος ή φίλη, δώσε μια συμβουλή να προχωρήσουν σε προγεννητικό έλεγχο ή να μην προχωρήσουν» και γράφουν τα παιδιά τα επιχειρήματά τους. Το ίδιο το κάναμε όπως σας έδειξα στην προηγούμενη φωτογραφία απλώς μιλάνε στην τάξη. Εδώ γράφουν, παίρνουν τα παιδιά τον ρόλο του φίλου ή της φίλης που θα συμβουλέψουν το ζευγάρι και αποφασίζουν στο τέλος συζητώντας στην ολομέλεια για τις εκτρώσεις κ.λπ.» (E2), «Βεβαίως. Για παράδειγμα, όλες **οι ασκήσεις αξιολόγησης ήταν ηλεκτρονικές** και δεν αναφέρομαι τώρα στα **exit polls**, στα σύντομα αλλά αναφέρομαι στα διαγνωστικά αλλά και στα κανονικά τεστ και διαγωνίσματα, τα οποία τους έβαλα μέσω της **e-class**. Αναφέρομαι σε διάφορες άλλες δραστηριότητες ψηφιακές για παράδειγμα τους έδωσα να μου φτιάξουν **ψηφιακό μουσείο, ψηφιακούς χάρτες, τα κουίζ, δηλαδή ερωτηματολόγια και διάφορα σταυρόλεξα**. Πολλά παιχνίδια και πολλές δραστηριότητες ψηφιακές χρησιμοποιούσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος προκειμένου να πετύχω αυτό το οποίο ήθελα και βασικός στόχος εδώ είναι να είσαι σε εγρήγορση οι μαθητές και να εργάζονται, να μην έχουν φύγει δηλαδή μπροστά από τον υπολογιστή τους.»(E3), «**Η τεχνική ήταν**> ό,τι κάναμε στην τάξη και κάτι λιγότερο, δηλαδή απευθείας διάλεξη, τους έδινα ένα **case study** για λίγα λεπτά να επεξεργαστούν μια έννοια, ένα γεγονός ή να διαβάσουν ένα κείμενο. Επιχείρησα να διαβάζουμε κείμενα και να ενεργοποιώ τους μαθητές να διαβάζουν αυτοί αλλά πάρα πολύ συχνά το

εγκατέλειμα γιατί είχαν πολύ κακή σύνδεση οπότε δεν ακούγαμε τίποτα αρκετά συχνά. Οπότε διάβαζα εγώ. Χρησιμοποίησα τις τεχνικές που χρησιμοποίησα στην τάξη αλλά πολύ λιγότερες. Την **ομαδοσυνεργασία**, χρησιμοποιώ **το εκπαιδευτικό δράμα**, δηλαδή να παίζουν ρόλους μέσα στην τάξη, **το artful thinking**, δηλαδή **διδασκαλία μέσα από την τέχνη**, συχνά **ζωγραφική** αλλά και **μουσική** και **αρχιτεκτονική**. Χρησιμοποιώ επίσης **τη δημιουργική γραφή**, να τους βάλω να τροποποιήσουν ή να δημιουργήσουν ένα κείμενο δικό τους ή να γράψουν από ένα περιστατικό τι έγινε πριν ή μετά με διάφορες τέτοιες τεχνικές δημιουργικής γραφής. Το Webex μου έδωσε εργαλεία που δεν τα είχα όπως ας πούμε το να τους δείχνω ένα **βίντεο**, ένα **απόσπασμα** ήταν πάρα πολύ εύκολο με το Webex. Μου έλυσε τα χέρια, ένα **Powerpoint** γιατί για να δείξω στο σχολείο που ήμουν αυτά έπρεπε να κάνω μάχη νωρίτερα, να κάνω σχέδιο ποιος θα πάρει τον **προτζέκτορα** και πώς θα τον πάω και πώς θα γίνει, δεν έχουμε διαδραστικούς πίνακες ή προτζέκτορες για όλες τις τάξεις, για ελάχιστες έχουμε. Χρησιμοποιώ **τον πίνακα ή τα κινητά**. Τους λέω δηλαδή να βγάλουν τα κινητά τους και να δούμε ή να ακούσουμε κάτι, έχω εκτυπώσει στίχους τραγουδιών και τους βάζω να τους ακούσουν ή βάζω ένα μαθητή να πάει να κατεβάσει από ελεύθερο wifi, γιατί οι τάξεις πολλές φορές δεν έχουν σήμα. Τα κινητά τα θεωρώ καλά εργαλεία για την τάξη στην περίπτωση που δεν έχουμε υπολογιστές.»(Ε4), «Όχι, δουλεύαμε όπως δουλεύαμε μέσα στην τάξη δηλαδή με τους **σχεδιασμούς του μαθήματος και των διδακτικών στόχων, επεξεργασία του υλικού, ομάδες, τελικό προϊόν**. Αυτό που δεν μπόρεσα να κάνω είναι κάποιες τεχνικές όπως όταν είμαστε μέσα στην τάξη όπως στη γωνιά της μάθησης, την τροχιά της μάθησης, αλλά δουλέψαμε κανονικά το **artfulthinking**, τις **ομάδες το 5Π+Γ** όλα αυτά τα δουλέψαμε κανονικά. Δεν μπορούσαμε να δουλέψουμε κάποιες τεχνικές όπου τα παιδιά πρέπει να σηκωθούν όρθια και να πηγαίνουν στα μέρη της τάξης, κάποιες τεχνικές που ήθελαν δηλαδή κίνηση. Όλες οι τεχνικές που ήθελαν κίνηση δεν μπόρεσαν να γίνουν άλλα όλες οι υπόλοιπες τεχνικές διδασκαλίας έγιναν κανονικά διαδικτυακά αυτό. Γίνονται οι πρώτες βιωματικές όπως η **ιδεοθύελλα**. Ξεκινάμε με πολύ απλές τεχνικές, επεξεργαζόμαστε **το θέμα σε ομάδες**. Κατόπιν παρουσιάζεται η δουλειά των ομάδων στην ολομέλεια και γίνονται συζητήσεις πάνω σε αυτό. Επιστρέφουμε στο αρχικό μας ερώτημα και για ποιο λόγο γίνεται αυτό το θέμα και υπάρχει ένα καινούριο κείμενο που εξηγεί και μπαίνουν κάποιες δραστηριότητες αξιολόγησης πολύ απλές όπως ένα **ημερολόγιο αναστοχασμού**, κάτι δηλαδή που δείχνει ότι οι μαθητές κατανόησαν το θέμα και ως εκπαιδευτικός κατάλαβα ότι έφτασα στο στόχο μου. Δεν πετύχαινε πάντα. Γυρνούσαμε ξανά εάν δεν πήγαινε καλά. Χρησιμοποιούσα αυτά και μια

επιπλέον εφαρμογή που μου άρεσε και άρεσε πολύ και στα παιδιά, **το Kahoot**, αυτό ήταν για μέσα στην τάξη αλλά τελικά με τα κινητά τους και με πάρα πολύ προσπάθεια γιατί εγώ δεν είμαι πολύ γρήγορη στις τεχνολογίες αλλά τους άρεσε πάρα πολύ. Αυτό ήταν το καινούριο το Kahoot. Α και την ηλεκτρονική τάξη **το eclass**, το οποίο δεν το χρησιμοποιούσα όταν κάναμε ^ α και για το πριν να πω ότι πριν τον κορονοϊό είχαμε κάνει ομάδα στο Facebook και κάναμε δουλειές με την έγκριση των γονέων βέβαια, είχαν όλα τα παιδιά τώρα δεν μιλάω για ακριβώς πριν τον κορονοϊό αλλά για τρία χρόνια πριν τον κορονοϊό και κάναμε εργασίες, ανεβάζαμε εκεί πέρα τις δουλειές μας και τις παρουσιάζαμε μετά και στο τέλος της χρονιάς σε όλο το σχολείο.»(E5), «**Διάλογος, συζήτηση, brainstorming** μπορεί να ξεκινήσουμε με ένα **brainstorming** με ένα **Powerpoint**, με μια εικόνα, με ένα βίντεο, με ένα μικρό βίντεο, επεξεργασία, σχολιασμός. Ήθελα να ξεκινάω το μάθημα και τους έβαζα ένα **τραγούδι** ή ένα μικρό μικρό **βιντεάκι** χαρούμενο με παιδιά που να τραγουδούν, να χορεύουν και επέλεγα **τραγούδια** ζωντανά, χαρούμενα.. λοιπόν κάποια στιγμή μέσα στα πολλά που τους έβαζα ειδικά είχα ένα τμήμα πρώτη ώρα που πρώτη ώρα έπρεπε να ξυπνούν 8 ώρα να κάνουν μάθημα. Οπότε πριν ξεκινήσω λοιπόν όσο έμπαιναν τα παιδιά εγώ τους είχα βάλει το τραγούδι του Πάριου, το «Καλημέρα, τι κάνεις; Να είσαι πάντα καλά», το οποίο είχε και **βίντεο-κλιπάκι** ας πούμε, είχε ωραίες εικόνες οπότε ξεκινούσαμε έτσι «Ω καλημέρα παιδιά τι κάνετε; Τι γίνεται;». Εγώ άρχιζα και τους έλεγα «Καλημέρα, X, καλημέρα, X1» και απαντούσαν «Καλημέρα, κυρία» και τους έλεγα «Έλα παιδί μου ζύπνα εδώ είμαστε!» (γέλιο). Ήθελα να τους ξυπνήσω, να τους κάνω να νιώσουν χαρά, να νιώσουν ότι έλα εδώ είμαστε παιδιά να τους ανέβει λίγο η διάθεση. Οπότε από αυτή την άποψη **της εικόνας, του ήχου**, δηλαδή τι έκανα εγώ είχα προετοιμάσει πάντα το μάθημά μου, έβρισκα τι θα κάνω αυτό ήθελε μια προετοιμασία έτσι ...»(E6), «Ναι, ναι είναι και αυτά που χρησιμοποίησα δηλαδή τους έστελνα πάρα πολύ υλικό στο **eclass** που μπορεί να ήταν **σταυρόλεξα**, μπορεί να ήταν **παιχνίδια γνώσεων**, ήταν **παζλ** δηλαδή έστελνα στα πιο μικρά **εικόνες** που είχαν θέματα από το μάθημά μας και αυτά έπρεπε να φτιάξουν το παζλ για να δούμε την εικόνα και να την ολοκληρώσουν. Φτιάξαμε όπως σας είπα **radlet** ξέρετε τι είναι το **padlet**, **ψηφιακός πίνακας** είναι με τις δουλειές τους. Εργασίες κάναμε και πριν και τις ανεβάζαμε στο **radlet** και υπήρχαν και στου σχολείου **την ιστοσελίδα**, τι άλλο άλλαξα; Να σκεφτώ τους ανέβαζα **παρουσιάσεις** που τις έκανα ούτως η άλλως όμως και πριν τις παρουσιάσεις μου εγώ, είχα δηλαδή υλικό για αυτό και βίντεο αυτά.»(E7), «Κάποιες φορές το έκανα και αυτό, δηλαδή είχα βάλει ας πούμε επειδή τα παιδιά έχουν μεγάλη απόσταση από το μάθημα των Θρησκευτικών

όπως ζαναείπα, κάποια στιγμή είχα βάλει στην Α Λυκείου που κάναμε για τις γιορτές, τους είχα χωρίσει σε ομάδες και τους είχα βάλει να φτιάξουν ένα **ημερολόγιο, να διαλέξουν κάθε ομάδα των τεσσάρων ατόμων** ένα μήνα και να κάνουν ένα ημερολόγιο, δηλαδή ποιες γιορτές έχει ο Ιανουάριος κλπ. Στη ψηφιακή τάξη όχι κυρίως αυτό ότι τους πρόβαλα **μικρά βιντεάκια, κάποιο τραγούδι**, κάποια τέτοια και προσπαθούσα να τους δείξω, θυμάμαι στη Β Λυκείου που κάναμε για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους έδειχνα, έτσι μικρά βίντεο πώς ξεκίνησαν τα ανθρώπινα δικαιώματα κλπ. και μετά ακολουθούσε **συζήτηση, εργασίες** κλπ.» (E8), «Υπάρχει μια ωραία τεχνική της **ανοικτής γυάλας** που αφού λειτουργήσουν οι ομάδες και βγάλουν τα πορίσματά τους βγαίνει ένας εκπρόσωπος σε ένα ημικύκλιο. Εκπροσωπεί την ομάδα του. Κάθε ομάδα έχει εξετάσει μια διαφορετική πτυχή ενός θέματος και εκφράζουν τις απόψεις τους ανά ομάδα και συζητάνε οι εκπρόσωποι και μπορεί κάποιος να θέλει να ζητήσει κάτι συμπληρωματικό, να ρωτήσει, δηλαδή κάτι το οποίο και λειτουργεί ομαδοσυνεργατικά και βγαίνει μετά μπροστά για περαιτέρω επεξεργασία και με τη δυνατότητα κάποιου εξτρα δηλαδή αυτά θεωρώ στο μυαλό μου είναι όλα αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. **Δραματοποίηση** στο βαθμό του δυνατού έκανα και πριν. Αυτό δηλαδή και υπήρχε ενθάρρυνση από τα σχολικά εγχειρίδια και το πρόγραμμα σπουδών. Ναι, στο βαθμό του δυνατού κάναμε δραματοποίηση. Η δραματοποίηση ας πούμε **παιχνίδια ρόλων** ας το θέσουμε έτσι. Ναι στο βαθμό του δυνατού κοιτάζτε δεν μπορούσαμε να κάνουμε και πολλά. Μια τεχνική είναι και η **συζήτηση και ο διάλογος** και αυτό είναι μια» (E9), «Τεχνικές ήταν μέσα από δραστηριότητες είτε από **βίντεο** είτε μέσω **ιδεοθύελλας** που χρησιμοποιούσαμε αρκετά ή μέσα από τις δραστηριότητες που μπορείς να χρησιμοποιήσεις από ομάδες. Η ιδεοθύελλα διατηρήθηκε σε ένα κομμάτι, θα μπορούσαμε μέσω της τεχνολογίας να περάσω και **εικόνες** και **βίντεο** το οποίο το χρησιμοποίησα λίγο περισσότερο.» (E10), «Χρησιμοποιώ πάρα πολύ το *Artful thinking* δηλαδή βλέπουμε μια εικόνα και την βλέπεις την σκέφτεσαι και αναρωτιέσαι. Αυτό το έκανα συνέχεια και συνέχισα να το κάνω το 5X2 δηλαδή ακούγαμε ένα τραγούδι και τους έλεγα γράψτε μου 5, 10 λέξεις. Γράψτε μου αυτό, τι σκέφτεστε με αυτό. Στην αφόρμηση βιωματικά πολλές φορές ρωτούσα τα παιδιά πώς είναι αυτό για εσάς εάν αυτό εκείνο, τον καταϊγισμό ιδεών και το ανάποδο καταϊγισμό ιδεών τι δεν είναι αυτό, αυτό πολλές φορές το έγραφαν τον καταϊγισμό ιδεών τον έγραφαν και τους ήταν και πολύ ωραίο στη ψηφιακή τάξη. Στην τάξη μου πολλές φορές εγώ έκανα τον κύκλο της συνείδησης, τον διάδρομο κάναμε τέτοια αυτό που μπορέσαμε και κάναμε ήταν ότι εάν ερχόταν, παίζαμε ρόλους τον ρόλο τον κάναμε πιο εύκολα ας πούμε αν ήσουν ο Απόστολος Παύλος τι θα ήθελες να μας πεις για

αυτό το πράγμα ή καμιά φορά εκεί ίσως μπλέξαμε καμιά φορά και τον κορονοϊό έτσι πολύ λίγο για αυτό σου είπα με νύξεις. Φαντάσου τώρα ας πούμε τον τάδε να .. τον Απόστολο Παύλο θυμάμαι να είσαι αυτό και να έρθεις εδώ τι θα έλεγες για αυτό ή για εκείνο. Αυτό λέγεται δραματοποίηση. Περιγραφή τεχνικών: Σκέψου, συζήτησε, μοιράσου. Το ξέρεις αυτό; Το 5Π+1Γ δηλαδή παίρνεις ένα κείμενο ας πούμε και τους το διαβάζεις. Συνήθως όχι πολύ μεγάλο για να μην βαριούνται και έχεις τα 5Π+ 1Γ πού πώς πότε ποιος και γιατί. Λοιπόν το ημερολόγιο αναστοχασμού το δουλέψαμε και αυτό. Εντάξει τα μοτίβα της τέχνης όλα τα κάναμε. Τις αντιγνωμίες που τις έκανα στο ΕΠΑΛ μια φορά δηλαδή δουλέψανε μεταξύ τους πες εσυ πες εσυ και για λίγο βέβαια γιατί στο παραπάνω αρχίζει το Παγωμένη εικόνα, κολάζ, radlet, παζλ» (E11), «**Ομάδες** κάναμε συνέχεια. Οπότε έμπαινα κι εγώ μέσα στην ομάδα και υπήρχε και ένας έλεγχος γιατί αυτά συνήθως μερικά που δεν έκαναν τίποτα^ στην ομάδα ο ένας ας πούμε το θέμα στην εξ αποστάσεως ήταν ότι όταν ένας έκλεινε τα μικρόφωνα και δεν μιλούσε καθόλου ο άλλος γκρίνιαζε. Χρησιμοποίησα λοιπόν για να τους χωρίσω σε ομάδες τα **break out sessions**. Τη **δημιουργική γραφή** τη χρησιμοποίησα εξ αποστάσεως αποστάσεως και το **annotation** καμιά φορά το χρησιμοποιούσα. Ναι βέβαια την κάναμε. Και **φωτογραφίες** συνέχεια δουλεύαμε εξ αποστάσεως, **artful thinking** συνέχεια δουλεύαμε, έβγαζα εγώ τη φωτογραφία, έγραφαν αυτά στο τετράδιο οπότε τους έλεγα εγώ όταν θα έρθω θα πάρω τετράδια, τέλος πάντων το κρατούσαν, ήταν ας πούμε σαν να είμασταν εκεί, σαν εντάξει» (E12). «Με το Webex κάναμε **συνεργατικά φύλλα** κατεξοχήν, εντάξει το ότι χρησιμοποιούσα ας πούμε **τα έγγραφα** ή κάποιες **εικόνες ή βίντεο** αυτό είναι αυτονόητο, και το **rolling** για να ενεργοποιήσει ακόμα πιο κοιμισμένα παιδιά το **roling**, σαν ψηφοφορία ας πούμε.. Στο Webex έκανα **συνεργατικά φύλλα google doc** ας πούμε με **διαμοιρασμό** και να μπαίνουν πεντάδες παιδιών σε ένα συγκεκριμένο **συνεργατικό έγγραφο google doc** έτσι να απαντήσουν σε ομάδες δηλαδή γιατί στο Webex μπορούσες να χωρίσεις ομάδες .. το **rolling** αλλιώς μετωπικά ναι. Ή προσπαθώντας με άλλα παιχνιδάκια να σηκώσουν το χέρι όσοι αυτό ας πούμε. Ή δίνοντας το λόγο με διάλογο.» (E13), «Μπορεί να ξεκινήσω το μάθημα με ένα **τραγούδι** το οποίο τους αρέσει και πάρα πολύ και μάλιστα βοηθούν αν δυσκολευτούμε εμείς κάπου αυτά τρέχουν να βοηθήσουν και να το παρουσιάσουν στην ομάδα, έχουν τον τρόπο τους και τις γνώσεις και τους άρεσε πάρα πολύ να ξεκινήσουμε από την ανάλυση ενός τραγουδιού, να δούμε τι λέει αυτό και να πάμε μετά να επικεντρωθούμε στα βασικά σημεία και να το πάμε εκεί που θέλουμε το μάθημα. Ή ένα **κείμενο** μπορούσα να τους το διαβάσουμε, να το ανεβάσω και να ξεκινήσουμε από εκεί με ερωτήσεις, προσπαθούμε να κάνουμε πιο το

μάθημα να μην είναι δασκαλοκεντρικό, να είναι επίκεντρο ο μαθητής» (E14), «Κοιτάζτε σας είπα και στην αρχή ότι από τη Θεατρική αγωγή έχουμε υιοθετήσει πάρα πολλές τέτοιες τεχνικές διδασκαλίας όπως η **ιδεοθύελλα**, δηλαδή ο **καταιγισμός ιδεών**, στη διάρκεια της πανδημίας χρησιμοποίησα αρκετά τον **έντεχνο συλλογισμό** δηλαδή ένας **πίνακας ζωγραφικής**, **ένα έργο τέχνης**, το πώς οι μαθητές από το πολύ απλό μοτίβο το τι βλέπω, τι σκέφτομαι και τι αναρωτιέμαι μέχρι το πολύ πιο σύνθετο αν αυτό είναι μια ιστορία στη μέση τι έχει προηγηθεί και τι έπεται. Τέτοιες τεχνικές, μια τεχνική πάρα πολύ καλή, **ο ρόλος στον τοίχο**: στην εξ αποστάσεως μπορεί να είναι σε ένα φύλλο εργασίας, η ανθρώπινη μορφή που μπορεί να την ανεβάσεις, να φαίνεται στην οθόνη σου και οι μαθητές με διάφορες πένες, εργαλεία που τους δίνεις τη δυνατότητα να γράψουν είτε εκτός είτε εντός του περιγράμματος αυτό το οποίο αισθάνονται. Αυτό το οποίο νιώθουν, σκέφτονται. Μπορούν να γίνουν ή μπορεί να σταλεί σε παιδιά που δεν είναι εξοικειωμένα με την Νέα Τεχνολογία, να ανέβει στην eclass, ασύγχρονη και σύγχρονη εκπαίδευση τα ονομάζουν αυτά, να ανέβει στην eclass να το πάρει, να το δουλέψει όσο γίνεται πιο συχνά την ώρα του μαθήματος και να το ανεβάσει εκεί να το πάρει στο σπίτι του. Ο **διάδρομος συνείδησης** είναι εξαιρετικός, είναι πολύ καλή έτσι πρακτική, τεχνική για διδασκαλία το οποίο όμως είναι δύσκολο να γίνει.»(E15), «Πλέον για τη διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο **διαδραστικός πίνακας**, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα **άρθρο εφημερίδας**, ένα **άρθρο από το διαδίκτυο**, ένα **κείμενο** σχετικό με την ύλη από μια άλλη πηγή από ένα περιοδικό ή από μια ιστοσελίδα.»(E16)].

5.3.6 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση εκτός από το φάκελο του μαθήματος εποπτικού, ψηφιακού ή οπτικοακουστικού υλικού κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Οι δεκαπέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι εκτός από το βιβλίο του μαθήματος **χρησιμοποίησαν και κάποιο άλλο εποπτικό, ψηφιακό ή οπτικοακουστικό υλικό.**

Δώδεκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι εκτός από το φάκελο του μαθήματος και **εποπτικό υλικό** [«Ναι, όπως χρησιμοποιώ πάντα το **προσωπικό μου ιστολόγιο**. Αυτή τη φορά βρήκα και πιο πολλά **βίντεο**, γιατί ήταν και πιο εύκολο^ όταν λέω βίντεο, δεν εννοώ να δούμε μια **ταινία**, να δούμε **αποσπάσματα ή πιο πολλές εικόνες** γιατί πλέον βλέπαμε

όλοι.» (E2), «Το **Annotate** είναι μια εφαρμογή που έχει το ίδιο το Webex και τι κάνεις ανεβάζω εγώ ένα Word, εδώ έχω φωτογραφία από Annotate κοίτα θα στο εξηγήσω. Δεν ξέρω αν μπορείς να το δεις. Θα σου πω ένα παράδειγμα από τα πολλά που έχουμε κάνει. Είχαμε ένα μάθημα στη Α' Λυκείου για τις γιορτές και ως αφόρμηση τώρα δεν το λέμε αφόρμηση, παλιά το λέγαμε για να καταλάβεις λίγο τι κάνω το βίωμα είναι το πρώτο στάδιο το βιώνοντας έτσι, τους ανεβάζω ένα Word το οποίο το βλέπουν όλοι και γράφω στο κέντρο του Word που έχω ανεβάσει γιορτή και τους λέω θέλω να μου πείτε όταν ακούτε τη λέξη γιορτή τι σας έρχεται στο μυαλό; Κάνουμε ουσιαστικά ένα *brainstorming*, **To Google drive** είπαμε. Επίσης μέσα από την ομαδοσυνεργατική δουλεύω με πολλά πράγματα που τα κάνω και στη δια ζώσης, ένα κειμενάκι, να κάνουν δημιουργική γραφή, αυτό που είναι να γράψουν ιστορίες, να βρουν μια εικόνα να την παρουσιάσουν δηλαδή πάρα πολλά πράγματα. Στην ομαδοσυνεργατική μπορείς να κάνεις πάρα πολλά πράγματα.» (E6), «Χρησιμοποίησα το **Wordwall** που φτιάχναμε συνεφέλεξα τώρα δεν τις θυμάμαι κι όλες, υπήρχαν κάποιες άλλες που φτιάχναμε ψηφιακές αφίσες που είναι, δεν θυμάμαι τώρα απέξω να σας τις πω. Εννοείται ότι χρησιμοποίησα οπτικό υλικό από το **Φωτόδεντρο**, από τον Αίσωπο που είναι αποθετήρια που έχουν υλικό για το μάθημά μας, βίντεο κλπ. από άλλους συναδέλφους. Τι άλλο χρησιμοποίησα; Είναι αρκετές εφαρμογές αλλά τώρα αυτή τη στιγμή δεν τις έχω καταγράψει, μπορώ να σας τις στείλω στη συνέχεια αν θέλετε» (E7), «Ναι, χρησιμοποιούσα αρκετό υλικό που υπήρχε στο διαδίκτυο κυρίως **blog συναδέλφων** κλπ. ή **σχέδια μαθήματος**, χρησιμοποίησα αρκετές φορές αυτά. Βέβαια τα προσάρμοζα στο επίπεδο των δικών μου μαθητών. Έτσι είχα φτιάξει και εγώ κάποια σχέδια μαθήματος τα οποία τα χρησιμοποίησα και μετά την τάξη. Ναι, ναι είχα προσθέσει **βίντεο**, ερωτήσεις ας πούμε που είχαν να κάνουν με το εποπτικό υλικό τα οποία στην τάξη δεν μπορούσαν δηλαδή τους έλεγα δεν βλέπαμε όμως τα παιδιά δεν είχαν άποψη να (πούνε πάνω εκεί) ενώ στο διαδίκτυο που μπορούσαν ήταν πιο εύκολο.» (E8) Δημοσιεύματα, άρθρα εφημερίδων. Τι έγινε αυτό που έκανα σε μεγάλο βαθμό ήταν να χρησιμοποιώ ταινίες, γιατί έκανα μάθημα και Θρησκευτικών και Κοινωνικής και πολιτικής Αγωγής συχνά που ήταν 2^η ανάθεση για εμάς για πολλά χρόνια και τους έδινα σχετικές ταινίες, οι οποίες μετά δηλαδή η καινοτομία η δική μου ας πούμε ήταν αυτή με ταινίες κοινωνικού περιεχομένου, θρησκευτικού περιεχομένου όπως το κατά Ματθαίον του Παζολίνι που μετά όμως είχανε και μια συζήτηση να μην δηλαδή ήταν απλώς η ώρα του παιδιού» (E9), « Το **βίντεο** που έπεσε κοντά στο Πάσχα και αφορούσε τη τελετή του Αγίου Φωτός στα Ιεροσόλυμα. Και **εικόνες**. Τις εικόνες τις βρήκα είτε στο Google είτε φωτογραφίες από βιβλία

που έχω εγώ. Τις φωτογράφιζα και τις πέρναγα μετά.»(E10), «Από το **Youtube** είδαμε κάποια πράγματα, ακούσαμε και είδαμε και **εικόνες**» (E11), «**Φωτογραφίες** κυρίως, κανένα μικρό **βιντεάκι** και τα δικά μας τα τετράδια» (E12), «Ναι, **εικόνες, βίντεο, συνδέσμους από άλλα sites**, δραστηριότητες από το **Φωτόδεντρο**» (E13), «Τους ανέβαζα **κείμενα και εικόνες**, από **ιστολόγια** και από **θεολογικές ιστοσελίδες** υπάρχουν πάρα πολλές και ναι μας βοηθούσαν. Α ναι από το **Φωτόδεντρο** σωστά και από πολλών συναδέλφων σε σχολεία» (E14), «Το ψηφιακό υλικό είναι πάντοτε το **Youtube**, τα **βιντεάκια** πάντοτε σας είπα προσαρμοσμένα σε ανάγκες ολιγόλεπτα στις ανάγκες του μαθήματος, ένα **τραγούδι** που μπορεί να ακούσει κάποιος, αρκετό τέτοιο υλικό.»(E15), «**Εικόνες και βίντεο από το Youtube, το Φωτόδεντρο και διάφορα ιστολόγια.**» (E16)].

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι εκτός από το φάκελο του μαθήματος και **ψηφιακό υλικό** [«*Τώρα όπως τα βλέπω γρήγορα εδώ στο blog διαβάζοντας την εικόνα της Ανάστασης, για παράδειγμα, χρησιμοποιούσα την εφαρμογή Genially, μετά το Learning Apps είναι μια άλλη εφαρμογή που μπορείς να δημιουργήσεις πολύ όμορφα πράγματα. Για παράδειγμα, εγώ το δημιούργησα στα γεγονότα ζωής του Χριστού. Το Worldwall, το οποίο το έβαλα στο «Βρείτε τι γιορτάζει/θυμάται η Εκκλησία κάθε μέρα της Μεγάλης Εβδομάδας». Κάτω από την εικόνα» είχα βάλει εικόνες της Μεγάλης Εβδομάδας, είχα βάλει τα περιεχόμενα και τους ζητούσα να αντιστοιχήσουν. Φυσικά έχοντας κάνει νωρίτερα μια «προσέγγιση». Ναι και μετά τους έβαζα να βρουν και να αντιστοιχήσουν. Αυτά όλα είναι και σε μορφή παιχνιδιού. Το Thinglink το χρησιμοποίησα στην Ανάσταση, έχει μια εικόνα της Ανάστασης με διάφορα καρφίτσωμένα είτε βίντεο είτε εικόνες είτε χάρτες από την περιοχή των Ιεροσολύμων, το ιστορικό δεδομένο, το ιστορικό πλαίσιο, η θεολογική ανάλυση. Μετά το Postermywall που έφτιαζαν ένα poster εδώ, μέρη του ναού, διακόσμηση του τέμπλου, Worldwall επίσης. Μια άλλη εφαρμογή επίσης που πολύ βοήθησε ήταν η Sway από το Office ουσιαστικά, που ετοιμάζαμε παρουσιάσεις. Είναι μια παραπλήσια εφαρμογή που μπορεί να θυμίζει κάπου το PowerPoint αλλά είναι πιο παιχνιδιάρικη, πιο ενδιαφέρουσα. Ωστόσο, πριν τον κορωνοϊό χρησιμοποιούσα το Kahoot και πιο απλές μορφές όπως ήταν το ηλεκτρονικό σταυρόλεξο. Το ηλεκτρονικό σταυρόλεξο το χρησιμοποιούσα πάρα πολύ και σε διαγωνίσματα, δηλαδή διαμόρφωνα μικρά τεστ/ διαγωνίσματα και τους έδινα ουσιαστικά έτσι παιχνίδια ας πούμε, όπως το κρυπτόλεξο το χρησιμοποιού για παράδειγμα την περίοδο των Τριών Ιεραρχών που έχει ανακατεμένες πολλές λέξεις και βρίσκουν αντίστοιχα τα παιδιά προτάσεις. Αυτά όλα τα βάζω πάντα σε μια διαδικασία*

παιχνιδιού. Οπότε τα παιδιά να μην είναι κάτι κλασσικό ζερό> X το τρέχουνε X. Από το YouTube πατούσα για παράδειγμα το όνομα της εφαρμογής π.χ. *Liveworksheets* και μου έβγαζε βιντεάκια και από Έλληνες αλλά ειδικά από ξένους είχε πολύ περισσότερο υλικό που έδειχναν πώς διαμόρφωναν την τάξη τους αρχικά πριν τον κορονοϊό αλλά μετά πώς ήταν ουσιαστικά αυτά τα tools κατά την περίοδο του κορονοϊού. Εκεί βοηθήθηκα πάρα πολύ, γιατί έδειχναν βήμα βήμα πώς να το κάνεις.(E1), Χρησιμοποίησα, δηλαδή, πολλά ψηφιακά εργαλεία. Δεν είναι μόνο το **padlet**. Χρησιμοποίησα το **slido**, την **ψηφιακή αφίσα**, **ψηφιακό κόμικ**, υπάρχουν όλα στο ιστολόγιό μου. Εργαλεία που καλλιεργούν τη διαδραστικότητα και την επικοινωνία. Εργαλεία όπου μπορούν να συμμετέχουν όλοι, να δημιουργούν όλοι όπως το **Postermymwall**. Για να μην τα αναφέρω όλα τώρα, χρησιμοποίησα πάρα πολλά εργαλεία όπου τα παιδιά X ήτανX καλλιεργήσαν τη διαδραστικότητα και τη δημιουργικότητα. Θα σας στείλω και μερικές **ψηφιακές αφίσες** που έκαναν τα παιδιά. Έκαναν **google maps**, τώρα τα θυμάμαι και εγώ ένα ένα, δηλαδή δημιουργήσαμε τόσα πολλά που δεν τα θυμάμαι κιόλας. Γράψαμε κείμενα, γράψαμε συνεργατικά κείμενα, χρησιμοποίησα και το **Google Archives** όπου είναι συνεργατικά έγγραφα. Επίσης, χρησιμοποίησα το **Φωτόδεντρο** του Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή πάρα πολλά πέρα από το προσωπικό μου ιστολόγιο. Να! Διαδραστικές αφίσες με το **Glogster** και όλα αυτά είναι δωρεάν λογισμικά να το πούμε και αυτό δηλαδή οι μαθητές δεν κάνουν κάποια συνδρομή μόνο εγώ έκανα μια συνδρομή στο **Padlet** αλλά δεν πλήρωναν τα παιδιά ήταν δική μου η συνδρομή.(E2), Το **Padlet** (Ψηφιακός πίνακας και σχολιασμός με κείμενο συνεργατικά), το **Postermymwall**, **Timetoast** κάνεις το **Timeline** που είναι η χρονογραμμή, επίσης τους έκανα από μια εφαρμογή που λέγεται **Nearpod.com** είναι μια εφαρμογή που φτιάχνεις μάθημα ολόκληρο, διαδικτυακό και έχει όμως πολλές δυνατότητες, δηλαδή μπορείς να βάλεις μια εικόνα και έναν τίτλο, να γυρίσεις σελίδα και να βάλεις ένα βίντεο έχει τη δυνατότητα να σταματήσεις το βίντεο και να βάλεις επιτόπου την ερώτηση και τα παιδιά εκείνη την ώρα που τρέχει το βίντεο, να απαντήσουν. Το **Padlet** και τα **breakout sessions** τα έχω ακούσει ξανά. Στο **Thinklink** με αφορμή τη γιορτή των Χριστουγέννων είναι μια εφαρμογή που έχει ως πούμε ένα δέντρο θα το έχεις δει, πατάς σε ένα αστεράκι του δέντρου και σου βγάζει τα κάλαντα. Μετά πατάς ένα άλλο αστεράκι και σου βγάζει μια ιστορία, πατάς ένα άλλο αστεράκι και σου βγάζει ένα quiz αυτά τα έχει βάλει αυτός που το έχει φτιάξει. Εγώ το χρησιμοποίησα πολύ λίγο για τη γιορτή των Φώτων που ήθελα κάποια πράγματα να πούμε και πήρα ένα **Thinklink** και τους έδειξα έτσι αποσπασματικά κάποια πράγματα, Επίσης, έφτιαξα εγώ ένα **Ebook creator** όχι όμως με τα παιδιά αλλά με κείμενα που

είχαμε κάνει σε ομαδοσυνεργατική με τα παιδιά δηλαδή είχαμε δουλέψει κάποια κείμενα σε ένα μάθημα, στο μάθημα της συγχώρεσης ας πούμε ομαδοσυνεργατικά και πήρα αυτά εγώ τα κειμενάκια (E6), Ναι, βεβαίως το *radlet*. Εκεί οι μαθητές δυσκολεύτηκαν. Δεν το γνώριζαν έπρεπε να τους^ ξεφύγαμε λίγο από τη διδασκαλία κάθε αυτό του μαθήματος και προσπάθησα να τους μνήσω, να τους εξηγήσω πώς γίνεται; Πώς γράφουν; Πώς η ομάδα μπορεί να φτιάξει ένα τετραγωνάκι;» (E15).

Έντεκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι εκτός από το φάκελο του μαθήματος και **οπτικοακουστικό υλικό** [*«Για παράδειγμα, στο οπτικοακουστικό υλικό το **Youtube**, συνηθισμένο, χρησιμοποίησα το **Thinklink**, το **Artstep**, το **Google Earth**, πάρα πολύ για τους χάρτες που ανέφερα προηγουμένως»* (E3), *«Οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, **YouTube** χρησιμοποίησα, **MP3**, χρησιμοποίησα **εικόνες από το ίντερνετ**, φωτοτυπίες δεν μπορούσα να τους στείλω αλλά τους έστειλα αρχεία... τους έλεγα για παράδειγμα πηγαίνετε στη ταδε σελίδα, έχει μια **εικόνα** εκεί, τι βλέπω, τι καταλαβαίνω, τι θα ήθελα να ξέρω για παράδειγμα, επεξεργαζόμαστε εικόνα τώρα.»* (E4), *«Ναι, χρησιμοποίησα εκτός από το φάκελο μαθήματος, **τραγούδια, εικόνες και βίντεο από το YouTube**»* (E5), *«Το **βίντεο** που έπεσε κοντά στο Πάσχα και αφορούσε τη τελετή του Αγίου Φωτός στα Ιεροσόλυμα. Και **εικόνες**. Τις εικόνες τις βρήκα είτε στο Google είτε φωτογραφίες από βιβλία που έχω εγώ. Τις φωτογράφιζα και τις πέρναγα μετά.»*(E10), *«Από το **Youtube** είδαμε κάποια πράγματα, ακούσαμε και είδαμε και **εικόνες**»* (E11), *«Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζει ότι δεν χρησιμοποίησε το φάκελο του μαθήματος αλλά μόνο εποπτικό, ψηφιακό ή οπτικοακουστικό υλικό. Το βιβλίο δεν το χρησιμοποίησα καθόλου είναι η αλήθεια. Δεν μπορούσα εξάλλου να το χρησιμοποιήσω διότι και στην τάξη από ότι θυμάμαι, δεν το πολυχρησιμοποιούσα. Στα εποπτικά μέσα πάρα πολλά ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιούσα.»*(E3), *«**Φωτογραφίες** κυρίως, κανένα μικρό **βιντεάκι** και τα δικά μας τα τετράδια»* (E12), *«Ναι, **εικόνες, βίντεο, συνδέσμους από άλλα sites, δραστηριότητες από το Φωτόδεντρο**»* (E13), *«Τους ανέβαζα **κείμενα και εικόνες, από ιστολόγια και από θεολογικές ιστοσελίδες** υπάρχουν πάρα πολλές και ναι μας βοηθούσαν. Α ναι από το Φωτόδεντρο σωστά και από πολλών συναδέλφων σε σχολεία.»* (E14), *«Το ψηφιακό υλικό είναι πάντοτε το **Youtube**, τα **βιντεάκια** πάντοτε σας είπα προσαρμοσμένα σε ανάγκες ολιγόλεπτα στις ανάγκες του μαθήματος, ένα **τραγούδι** που μπορεί να ακούσει κάποιος, αρκετό τέτοιο υλικό.»*(E15), *«**Εικόνες και βίντεο από το Youtube, το Φωτόδεντρο και διάφορα ιστολόγια.**»* (E16)].

5.3.7 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Οι δεκαπέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **οι αλλαγές ήταν κατάλληλες** ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος [*«Οι αλλαγές ήταν κατάλληλες. Αυτά είναι αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη δια ζώσης. Απλά πρέπει να υπάρχει βιντεοπροβολέας, να υπάρχει προτζέκτορας και να υπάρχει υπολογιστής. Φυσικά τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν το κινητό τους ή το tablet τους.»*(E1), *«Νομίζω πως ναι. Αυτό που είπα και πιο πριν και φαίνεται και από τις εργασίες που έστειλα, επιτεύχθηκε ο στόχος της διαδραστικότητας, του θρησκευτικού και του ψηφιακού γραμματισμού. Επομένως, ναι νομίζω ότι λειτούργησαν και ήταν κάτι που το θέλαμε.»*(E2), *«Πιστεύω πως ναι. Βέβαια, ποτέ δεν μπορείς να είσαι 100% σίγουρος αν οι αλλαγές σου είναι 100% οι καλύτερες, οι πιο κατάλληλες. Εγώ πιστεύω πως οι αλλαγές που έκανα, ήταν κατάλληλες διότι διαπίστωσα ότι πέτυχα ένα ενδιαφέρον των μαθητών να είναι δίπλα στον υπολογιστή και να συμμετέχουν, γιατί είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο και να μην έχουν φύγει μακριά.»*(E3), *«Ναι, οι αλλαγές ήταν οι κατάλληλες και δεν αφαίρεσα κάτι άλλο εκτός από αυτό.»* (E5), *«Οι αλλαγές που έκανα ως προς αυτά τα ψηφιακά ας πούμε και όλα αυτά είναι κατάλληλες βέβαια ακριβώς. Ήταν ακριβώς για αυτό το μάθημα, για το εξ αποστάσεως.»*(E6), *«Νομίζω ναι ήταν οι κατάλληλες, γιατί όπως τίποτα δεν έμεινε ίδιο με αυτά που κάναμε πριν την πανδημία στη ζωή μας και γενικότερα έτσι και στο σχολείο τα πράγματα έπρεπε να αλλάζουν για να μπορέσουμε να κυλήσουμε και να κάνουμε δουλίτσα αλλά είχαμε πολλή δουλειά από την πλευρά του εκπαιδευτικού.»*(E7), *«Ναι, ναι, οι αλλαγές ήταν προσαρμοσμένες ώστε τα παιδιά να μην βαριούνται καταρχάς, να μην είναι το μάθημα υπερβολικό γιατί είχαν ένα εφτάωρο συνεχόμενο.»* (E8), *«Ναι πιστεύω ήταν κατάλληλες απλά ουσιαστικά ανταποκριθήκαμε σε ένα ... σε μια πρόκληση δεν προλάβουμε να αναπτύξουμε πιστεύω τόσο ικανοποιητικά τις δεξιότητές μας ούτε η κοινότητα η εκπαιδευτική μοιράστηκε ούτε μοιράζεται πιστεύω επαρκώς τα επιτεύγματά της.»* (E9), *«Ήταν αυτές τις οποίες θεώρησα ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν λίγο περισσότερο οι μαθητές, οι οποίες ξανασημειώνω, οι οποίοι ήταν περισσότερο από ακροατές έως αδιάφοροι και μη συμμετέχοντες.»* (E10), *«Οι προσαρμογές εννοώ ήταν οι κατάλληλες. Εννοείται γιατί ο στόχος παρέμενε ο μαθητής να βρίσκεται σε μια... να έχει κίνητρο. Να μην φύγει από αυτό, να μην φύγει από την οθόνη όσο μπορώ να τον κρατήσω κοντά μου.»* (E11), *«Έκανα λίγες αλλαγές αλλά*

νομίζω να ήταν κατάλληλες. Προσαρμογές ουσιαστικά έκανα. Προσαρμογές των ήδη υπαρχόντων.» (E12), «Εκ του αποτελέσματος μάλλον θα πω ότι έκανα το καλύτερο δυνατό. Βέβαια εντάζει κάποιος να είναι ακόμα πιο προετοιμασμένος αλλά θεωρώ ότι είναι αναντικατάστατο το δια ζώσης μάθημα.» (E13), «Πιστεύω αυτές οι αλλαγές που είπα που δεν ήταν πάρα πολλές σε εμένα, δεν ήταν πάρα πολλές. Προσπάθησα να συνεχίσω αυτό τον τρόπο, νομίζω ότι ανταποκρίθηκα σε αυτό.» (E14), «Οι αλλαγές ήταν ως προς το μάθημα^ προσπάθησα εγώ ο ίδιος να είναι όσο γίνεται περισσότερο προς τις δυνατότητες και τις ικανότητες/ δεξιότητες μάλλον των μαθητών. Εκεί όταν γνωρίζεις τους μαθητές μιας τάξης, των τάξεών σου, ξέρεις πώς να προσαρμόσεις κατάλληλα και το μάθημά σου.» (E15), «Ναι, ως ένα σημείο ήταν αρκετά καλή, όχι και στο απόλυτο αλλά ως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό. Η απόλυτη επιτυχία είναι και πολύ δύσκολη, είναι και υποκειμενική, δεν είναι πάντοτε αντικειμενική. Ως ένα μεγάλο σημείο νομίζω να.» (E16)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι **οι αλλαγές άλλοτε ήταν πετυχημένες και άλλοτε όχι** [«Άλλοτε πετυχημένες άλλοτε όχι. Σιγά σιγά διαπίστωνα την καταλληλότητα ή την μη καταλληλότητα των αλλαγών αυτών. Κάποιες λειτούργησαν, κάποιες όχι.» (E4)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνει ότι εντός των αλλαγών αυτών ήταν και η **χρήση διαφόρων τεχνολογικών μέσων** που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη δια ζώσης [«Οι αλλαγές ήταν κατάλληλες. Αυτά είναι αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη δια ζώσης. Απλά πρέπει να υπάρχει βιντεοπροβολέας, να υπάρχει προτζέκτορας και να υπάρχει υπολογιστής. Φυσικά τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν το κινητό τους ή το tablet τους. Εγώ είχα υπολογιστή μαζί μου πάντα και από εκεί και πέρα έπαιρνα βιντεοπροβολείς σε σχολεία που ήμουν από όποτε έβρισκα εύκαιρο βιντεοπροβολέα ή καλό βιντεοπροβολέα. Γενικά φορτωμένος πάντα πήγαινα στην τάξη έστηνα μετά ξέστηνα για να πάω στην άλλη τάξη. Τα τελευταία πριν πάω στο Μουσικό είχα πάρει ένα μικρό βιντεοπροβολέα για να μπορώ να δείχνω στα παιδιά και να είμαι αυτοδύναμος. Έχτισα λοιπόν με αυτόν τον τρόπο τη λογική του μαθήματος που διαφορετικά δεν θέλω να κάνω όχι δεν μπορώ, δεν θέλω. Αφού φέτος στο Μουσικό τώρα το θυμήθηκα ένα άλλο που δεν το ανέφερα καθόλου ήταν το QR code που χρησιμοποιώ πάρα πολύ. Δηλαδή ετοίμαζα ολόκληρα μαθήματα, τα φόρτωνα στο QR code και τα παιδιά πήγαιναν και σκάναραν, άνοιγαν το μάθημα στο κινητό τους στο Γεννάδι που μπορούσαμε

να έχουμε ίντερνετ για παράδειγμα, όταν πηγαίναμε στο δια ζώσης και αντίστοιχα τα παιδιά απαντούσαν σε ό,τι τους είχα έτοιμο. Εκεί έβαζα και τα Bitmoji, είχα φτιάξει και τα Bitmoji όπως είναι στο email μου αν είδατε έχει μια φατσούλα στο email μου.» (E1)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι με τις κατάλληλες αλλαγές επιτεύχθηκε ο στόχος της **διαδραστικότητας** [«*Νομίζω πως ναι. Αυτό που είπα και πιο πριν και φαίνεται και από τις εργασίες που έστειλα, επιτεύχθηκε ο στόχος της διαδραστικότητας, του θρησκευτικού και του ψηφιακού γραμματισμού. Επομένως, ναι νομίζω ότι λειτούργησαν και ήταν κάτι που το θέλαμε.*» (E2)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι εντός των αλλαγών αυτών ήταν και η **μείωση της ώρας** [«*Ναι, ήταν λιγότερη. Συνέπτυξα το μάθημα και σε κάποιες ενότητες δεν στάθηκα.*»(E5), «*Ναι, αυτό ήταν η ώρα ήταν πολύ λιγότερη δηλαδή έφευγε ένα πράγμα που το κάναμε στο σχολείο, νομίζω το κάναμε διπλή ώρα ίσως και παραπάνω. Αλλά να σας πω δεν με απασχολούσε εμένα αυτό καθόλου γιατί εκεί υπήρχαν άλλα θέματα.*» (E12)].

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι με τις κατάλληλες αλλαγές επιτεύχθηκε η **κινητοποίηση** των μαθητών [«*Πιστεύω πως ναι. Βέβαια, ποτέ δεν μπορείς να είσαι 100% σίγουρος αν οι αλλαγές σου είναι 100% οι καλύτερες, οι πιο κατάλληλες. Εγώ πιστεύω πως οι αλλαγές που έκανα, ήταν κατάλληλες διότι διαπίστωνα ότι πέτυχα ένα ενδιαφέρον των μαθητών να είναι δίπλα στον υπολογιστή και να συμμετέχουν, γιατί είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο και να μην έχουν φύγει μακριά.*»(E3), «*Ναι, ναι, οι αλλαγές ήταν προσαρμοσμένες ώστε τα παιδιά να μην βαριούνται καταρχάς, να μην είναι το μάθημα υπερβολικό γιατί είχαν ένα εφτάωρο συνεχόμενο. Καμιά φορά μου έλεγαν αφήστε μας πέντε λεπτά ας πούμε είχαμε ένα εφτάωρο συνεχόμενο και μετά διάβασμα για όλα τα υπόλοιπα και κάπου το μάθημα των Θρησκευτικών έτσι θα έπρεπε να είναι πιο χαλαρό από όλα από άποψη απαιτήσεων όχι από άποψη μείωσης του μαθήματος αυτό που είχα να τους πω τους τα έλεγα εγώ απλώς θα έπρεπε να είναι έτσι, να δουλεύουμε, να το κάνουμε με χαρά ας πούμε και εκεί και το οπτικοακουστικό υλικό έπαιξε το ρόλο του στο ότι ήταν να μάθουν με το οποίο τους εξηγούσα, έβλεπαν, καταλάβαιναν περισσότερα πράγματα.*»(E8), «*Ήταν αυτές τις οποίες θεώρησα ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν λίγο περισσότερο οι μαθητές, οι οποίες ξανασημειώνω, οι οποίοι ήταν περισσότερο από ακροατές έως αδιάφοροι και μη συμμετέχοντες. Δηλαδή ένα παράδειγμα να σου πω, άκουγα την ώρα που μιλάγαμε με κάποιους μαθητές, κάποια στιγμή άνοιξε κάποιος*

το μικρόφωνό του εκείνη την ώρα έπαιζε πίστα, έπαιζε Nintendo στον υπολογιστή και παράλληλα είχε και το Webex.» (E10), «Εννοείται γιατί ο στόχος παρέμενε ο μαθητής να βρίσκεται σε μια... να έχει κίνητρο. Να μην φύγει από αυτό, να μην φύγει από την οθόνη όσο μπορώ να τον κρατήσω κοντά μου.» (E11)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζει ότι εντός των αλλαγών αυτών ήταν και **η προσαρμογή των ενοτήτων και η αξιολόγηση** [«Συνέπτυξα το μάθημα και σε κάποιες ενότητες δεν στάθηκα. Δεν αφαίρεσα ενότητες αλλά υλικό από τις ενότητες. Η αξιολόγηση περιλάμβανε λιγότερες ερωτήσεις και κυρίως με δουλειά γραπτή, η οποία όταν ανέβαινε στο eclass, ομαδικά κυρίως και κάποιες φορές ατομικά, δηλαδή υπήρχαν δουλειές που έμπαιναν και τα παιδιά έπρεπε να τις ανεβάσουν σε ορισμένο χρόνο, υπήρχε ένας χρόνος να ανεβούν αυτές στο eclass. Ναι, δεν ήταν γραπτά πάντα, ήταν και προφορική η αξιολόγηση. Στον κορονοϊό αναγκαστικά ανέβαιναν οι δουλειές των μαθητών στο eclass.» (E5)].

5.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής πριν τον κορονοϊό

Οι δεκαπέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **χρησιμοποιούνται** οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής [«Πριν τον κορονοϊό και από άλλους συναδέλφους που ξέρω χρησιμοποιούσαν τις Νέες Τεχνολογίες. Μάλιστα μπορώ να πω ότι από τους θεολόγους κατά βάση χρησιμοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες από τα διάφορα μέρη που έχω γυρίσει και έχω γυρίσει πολλά μέρη στην Ελλάδα ως αναπληρωτής. Πάντα είχαν να λένε έναν καλό λόγο για τους θεολόγους που είχαν περάσει και το πόσο εξελιγμένοι ήταν όσον αφορά τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.»(E1), «Ναι και υπάρχει και σχετική οδηγία. Εγώ όπως είπα χρησιμοποιώ και για τα μαθήματα σαν εποπτικό υλικό, δηλαδή να παρουσιάσω υλικό αλλά και σαν δημιουργία ακόμη και τα βιντεάκια που έκαναν τα παιδιά. Όμως από την πανδημία και μετά, κυριάρχησε αυτό το πράγμα. Τώρα που κάνουμε δια ζώσης μαθήματα πάλι χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες» (E2), «Εγώ χρησιμοποιούσα πάρα πολύ από πριν τον κορονοϊό τις Νέες Τεχνολογίες. Όλα αυτά τα εργαλεία που ανέφερα προηγουμένως για να τα χρησιμοποιήσω στην εξ αποστάσεως οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί από πριν ...Εμείς επειδή είμαστε σε Πειραματικό σχολείο, αυτά τα πράγματα τα κάνουμε, είναι αυτονόητα, είναι στοιχείο του Πειραματικού σχολείου πέρα ότι μου αρέσει εμένα πάντα να βάζω κάτι καινούριο και βλέπω ότι αυτό εξυπηρετεί και γοητεύει τους μαθητές ... Στο σχολείο έχουμε φτιάξει και δεύτερο εργαστήριο

πληροφορικής. Πέρα από τους σταθερούς υπολογιστές υπάρχουν και άλλοι είκοσι φορητοί που μπορεί να τους παίρνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του, την ώρα που έχει μάθημα να μπαίνει στο τμήμα, να κάνει τη σύνδεση από το διάλειμμα, έχει λίγη κούραση βέβαια αυτό αλλά προκειμένου να κάνει τη δουλειά του θα γίνει. Παίρνω τους φορητούς υπολογιστές, τα λάπτοπ και τα μοιράζω στους μαθητές. Δίνω ένα λάπτοπ ανά δύο μαθητές. Έντεκα ουσιαστικά είναι τα λάπτοπ. Υπάρχει σταθερό ίντερνετ, κάναμε τις συνδέσεις και δουλεύαμε μέσα στην τάξη μας.» (E3), «Ναι, στο βαθμό που μου επιτρεπόταν από τις συνθήκες. Όπως σας είπα ήταν λίγοι οι προτζέκτορες θα μπορούσα να πω σπάνια. Αλλά μπορούσα να χρησιμοποιήσω αρκετά συχνά το κινητό μου όταν ήθελα να τους^ ειδικά όταν είχα ένα μουσικό κομμάτι να τους δείξω, να επεξεργαστούμε ή τα κινητά τους εάν ήθελα κάτι άλλο να δούμε.» (E4), «Ναι, έχω επιμορφωθεί και η τεχνολογία θεωρώ ότι είναι βοήθημα. Εγώ χρησιμοποίησα εικόνες, τραγούδια με στίχους, αποσπάσματα ταινιών, μουσική, Powerpoint αυτά» (E5), «Ναι, όσον αφορά εμένα ναι, γιατί σας είπα επειδή ήμουν σε ιδιωτική εκπαίδευση πολλά χρόνια και εκεί είχαμε και διαδραστικό πίνακα και υπολογιστή και προτζέκτορα σε κάθε τάξη, ήταν μέσα στη διδασκαλία μου αυτό το πράγμα. Χρησιμοποιούνται και πολλοί, πάρα πολλοί συνάδελφοι θεολόγοι πλέον έχουν εντάξει, δηλαδή και πριν την πανδημία. Και τώρα πλέον όμως δεν γίνεται αλλιώς πλέον είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, αυτό το κομμάτι της χρήσης της Τεχνολογίας.»(E7), «Ναι, ναι χρησιμοποιούσα στο βαθμό που μπορούσα γιατί μέσα στην τάξη δυστυχώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες από όσα σχολεία έχω δουλέψει και είναι πολλά τα σχολεία που έχω δουλέψει, ένα σχολείο στην Αθήνα είχε σε κάθε το οποίο είναι Πρότυπο, το Βαρβάκειο συγκεκριμένα αυτό είχε σε όλες τις αίθουσες προτζέκτορα οπότε εκεί μπορούσαμε να δείξουμε, να κάνουμε ότι θέλαμε τα υπόλοιπα σχολεία προσπαθούσαμε με το διαθέσιμο υλικό. Μερικές φορές κουβαλούσα και εγώ τον υπολογιστή μου γενικά δεν ήταν εύκολο κάθε φορά γιατί ήταν και οι αποστάσεις κλπ. αλλά προσπαθούσαμε με τα μέσα που διαθέταμε να δείχνω στα παιδιά. Δηλαδή το χρησιμοποιούσα και πριν.» (E8), «Ναι, ναι χρησιμοποιούσα τις Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής και πριν τον κορονοϊό.» (E9), «Ναι, ναι τις χρησιμοποιούσα πάντα ναι και βιντεοπροτζέκτορα, υπολογιστή πάντα τα χρησιμοποιούσα ναι. Έχει το σχολείο. Ναι, έχει σε όλες τις τάξεις. Σχεδόν κάθε φορά το χρησιμοποιώ.» (E10), «Φυσικά ναι και τον προτζέκτορα ένα διάστημα είχαμε κάνει ομάδες μέσα με τα Facebook με αυτά. Ήταν και μια φάση, μια εποχή τότε που είχε παίζει πολύ αυτό. Εγώ ιστοσελίδα δεν είχα. Δεν τα κατάφερα όλα αυτά τα χρόνια να έχω ιστοσελίδα πάρα πολλοί συνάδελφοι όμως στο μάθημα έχουν ιστοσελίδα,

εργασίες που έρχονταν και πήγαιναν. Ναι.» (E11), «Όταν λέμε Νέες τι να εννοήσουμε τώρα σε ένα δημόσιο σχολείο για να συννενοηθούμε. Ωραία, εγώ τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιώ πάρα πολύ το τάμπλετ μου, μου έχει λύσει τα χέρια γιατί δεν έχει στα σχολεία που πηγαίνω τίποτα. Τάμπλετ, κανένα ηχειάκι να βάλουμε τα τραγούδια μας, αυτά με το τάμπλετ το έχουν μάθει τα παιδιά και έχω βολευτεί αφού τώρα που έχω προτζέκτορα με το τάμπλετ νομίζω όταν πάω μια φωτογραφία πάνω τους βλέπω κι εγώ καλύτερα έτσι από το να την βλέπουν όλοι μαζί. Το χρησιμοποιώ πολύ.»(E12), «Προσπαθούσα ναι, προσπαθούσα. Όχι, προχωρημένα επειδή είχα κάνει και του Β επιπέδου κατάλαβα ότι δεν ήταν προχωρημένο. Δηλαδή συνεργατικά φύλλα με τις Νέες Τεχνολογίες ή διαδραστικό πίνακα δεν έχω χρησιμοποιήσει όχι. Χρησιμοποιούσα όμως προτζέκτορα, βίντεο αυτά είναι αυτονόητα.» (E13), «Ναι, είπαμε και διαδραστικό πίνακα και τον βιντεοπροβολέα.» (E14), «Βεβαίως όλες τις νέες τεχνολογίες. Το σχολείο μας είναι το Πρότυπο Γενικό Λύκειο Μυτιλήνης, είναι πλήρως εξοπλισμένο σε Νέες Τεχνολογίες με διαδραστικούς πίνακες, κάθε τάξη έχει τον δικό της ηλεκτρονικό υπολογιστή, τον δικό της διαδραστικό πίνακα. Είμαστε από τα σχολεία που είμαστε οργανωμένα και όλοι οι εκπαιδευτικοί είμαστε πολύ καλοί γνώστες των Νέων Τεχνολογιών, δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα, δεν έχουμε τα προβλήματα που συναντούν άλλοι εκπαιδευτικοί που ψάχνουν να βρουν αίθουσα για να κάνουν το μάθημά τους με Νέες Τεχνολογίες.»(E15), «Ναι, τα ίδια που σας είπα προσπαθούσα να τα χρησιμοποιήσω και πριν τον κορονοϊό. Ναι, ακριβώς. Τον προτζέκτορα, τον διαδραστικό πίνακα, το ίντερνετ, τη σύνδεση ίντερνετ μέσω προτζέκτορα αρκετά πράγματα ανάλογα με το μάθημα κάθε φορά και ανάλογα βέβαια και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σου δίνει ψηφιακά εφόδια. Πρώτον έχεις πρόσβαση στο ίντερνετ, μπορείς να παίρνεις πηγές που αναφερθήκαμε προηγουμένως.»(E16)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνει ότι **δεν χρησιμοποιούνται** οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής [«*Ηξερα κάποια αλλά στο σχολείο δεν είναι εύκολο να τα χρησιμοποιήσεις αυτά γιατί εμείς στο σχολείο δεν έχουμε ίντερνετ. Εκείνη την ώρα του μαθήματος δεν μπορούσα να κάνω padlet στο σχολείο ενώ στο διαδικτυακό μάθημα το έκανα εκείνη την ώρα. Εκείνη την ώρα τα παιδιά έψαχναν από το ίντερνετ, έβρισκαν και έβαζαν. Όταν στο σχολείο δεν έχω ίντερνετ τα παιδιά δεν έχουν όλα υπολογιστές, το κινητό δεν το πολυχρησιμοποιούμε για διδακτική χρήση μέσα στην τάξη. Εγώ αυτό που κάνω στην τάξη, εγώ προσωπικά τουλάχιστον με τις δυνατότητες που έχω όμως πάντα κινούμαι δηλαδή τι είναι*

το Powerpoint που όμως δεν το χρησιμοποιώ μετωπικά. Το Powerpoint καμιά στιγμή κάποιες φορές γίνεται λίγο ξέρες, μπορεί να γίνει πολύ βαρετό εάν μιλάς μόνο εσύ» (E6)].

5.4.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ανταπεξήλθαν μέσω της **χρήσης των Νέων Τεχνολογιών** [*«Πριν τον κορονοϊό και από άλλους συναδέλφους που ξέρω χρησιμοποιούσαν τις Νέες Τεχνολογίες. Μάλιστα μπορώ να πω ότι από τους θεολόγους κατά βάση χρησιμοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες από τα διάφορα μέρη που έχω γυρίσει και έχω γυρίσει πολλά μέρη στην Ελλάδα ως αναπληρωτής. Πάντα είχαν να λένε έναν καλό λόγο για τους θεολόγους που είχαν περάσει και το πόσο εξελιγμένοι ήταν όσον αφορά τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.»* (E1), *«Πιο πολύ έφτιαξα το eclass για να το καταλάβουν τα παιδιά. Να είναι λειτουργικό για τα παιδιά, εκεί έδωσα έμφαση. Γιατί το eclass λειτουργούσε σαν υλικό αποθηκευτικό των εργασιών. Να έχουμε την επικοινωνία στο των εργασιών. Να έχουμε την επικοινωνία στο eclass, για να είμαι κι εγώ εξασφαλισμένος για να μην λείει κάποιος γονέας πώς επικοινωνείς κλπ. Επομένως, πιο πολύ χρόνο μου πήρε να τα μεταφέρω στο eclass αυτά και από εκεί και πέρα όλα τα άλλα ήταν έτοιμα για εμένα γιατί χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες.»*(E2), *«Εγώ χρησιμοποιούσα πάρα πολύ από πριν τον κορονοϊό τις Νέες Τεχνολογίες. Όλα αυτά τα εργαλεία που ανέφερα προηγουμένως για να τα χρησιμοποιήσω στην εξ αποστάσεως οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί από πριν. Για παράδειγμα, το Artstep, ένα ψηφιακό μουσείο όπως φτιάχνεις για παράδειγμα την Ορθόδοξη εικονογραφία, βάζεις μάλλον δείγματα από όλες τις εποχές, τα στάδια εξέλιξης της εικονογραφίας δεν μπορείς να το φτιάξεις καθοδηγώντας από τον υπολογιστή. Πρέπει να το ξέρουν από πριν. Ένα ψηφιακό χάρτη όπου θα τοποθετηθούν πάνω όλα τα βυζαντινά μνημεία για παράδειγμα, δεν μπορείς να το φτιάξεις εξ αποστάσεως άρα χρησιμοποιούσα όλα αυτά τα εργαλεία από πριν και χρειάστηκε απλά να τα φέρω πάλι στην επιφάνεια ενώ τα γνώριζαν οι μαθητές για να χρησιμοποιηθούν και στην καραντίνα.»* (E3), *«Πρωτόγνωρο για εμένα και για τα παιδιά. Με απασχόλησε πάρα πολύ το ζήτημα, έκανα ό,τι μπορούσα, παρακολούθησα πάρα πολλά σεμινάρια. Δεν σας κρύβω ότι από ένα σημείο και μετά ήταν τόσες πολλές οι τεχνικές και τόσα πολλά τα εργαλεία που εγώ χάθηκα και είπα σταματάω εδώ. Δεν το άντεχα πια αυτό το πράγμα. Αυτός ο πληθωρισμός, ψηφιακών μέσων και εργαλείων και μάλιστα ο πειρασμός να πρέπει να είσαι από αυτούς που παρακολουθούν τις εξελίξεις νομίζω*

ότι είναι μεγάλος πειρασμός για τον εκπαιδευτικό να μην νιώσει ανεπαρκής και λίγος.»(E4), «Ναι, τις βρήκα εγώ τις ανακάλυψα μέσα από σεμινάρια, μέσα από άλλους συναδέλφους τι κάνανε, υπήρξε και μεταξύ μας και κάποια αλληλοεπιμόρφωση μέσα από το Facebook έχω μια φίλη που μου έδειξε το Nearpod. Μια φιλόλογος και το έκανα. Μια άλλη μου είπε το ένα το Annotate, ένα σεμινάριο κάποια τα ανακάλυψα μόνη μου από το ίντερνετ ή η ιδέα για το τσατ το ανακάλυψα μόνη μου ας πούμε.» (E6), «Στην αρχή ήταν τρομερό σοκ εγώ νομίζω ότι δεν το έχω και πολύ με τις Νέες Τεχνολογίες. Τα κάνω όλα βέβαια αλλά τα κάνω με το ζόρι. Δεν τα κάνω με ευχαρίστηση. Στην αρχή υπήρχε μεγάλο σοκ, αλλά στο σχολείο εγώ πάντα έχω μια τάση να λέω σε όλα ναι ακόμα και αν δυσκολεύομαι πάρα πολύ. Μπορεί να σκάσω θα πω ναι. Στην αρχή κανένας δεν ήθελε να κάνει εξ αποστάσεως είχαν αρχίσει κάποια σχολεία και εμείς δεν είχαμε αρχίσει. Τώρα να περιμένει ένα ολόκληρο σχολείο με πολλοί καλούς καθηγητές να λέει όχι στην εξ αποστάσεως κάναμε συνεδριάσεις και εγώ είπα ναι τους τράβηξα και τους άλλους γιατί ντρέπονταν ήταν τρομερό σοκ στην αρχή νόμιζα ότι θα ανακαλύψω την Αμερική. Τελικά είδα ότι δεν ήταν τίποτα. Πραγματικά το Webex δούλευε πάρα πολύ καλά. Εγώ και το Zoom και ένα άλλο τώρα που δουλεύαμε στο ΙΕΠ το teams νομίζω θα με δυσκολέψει, το Webex ήταν φοβερό δηλαδή εγώ τουλάχιστον δεν είχα κανένα θέμα άλλοι είχαν εγώ δεν είχα ποτέ.»(E12)].

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι ανταπεξήλθαν με τη βοήθεια των **επιμορφώσεων** [«Πρωτόγνωρο για εμένα και για τα παιδιά. Με απασχόλησε πάρα πολύ το ζήτημα, έκανα ό,τι μπορούσα, παρακολούθησα πάρα πολλά σεμινάρια.»(E4), «Άλλα όλοι αναπτύχθηκαν ειδικά οι μεγάλοι άνθρωποι αναπτύχθηκαν πολύ. Με το ζόρι δηλαδή επιμορφώθηκαν και μάθαμε πολλά καινούρια πράγματα και νομίζω είναι ωραίο αυτό.»(E12), «Σας είπα ότι δεν δυσκολεύτηκα, υπήρχε η αντίστοιχη επιμόρφωση είτε ενδοσχολική κάναμε και τέτοιες δράσεις στο σχολείο μας ενδοσχολικά γιατί υπήρξαν ίσως κάποιοι συνάδελφοι που δυσκολεύτηκαν στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, υπήρχε η ενδοσχολική επιμόρφωση, την οποία παρακολουθούσαμε όλοι μας οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντες και μη γνωρίζοντες τη Webex και όλο αυτό το υλικό και ταυτόχρονα εξωσχολικά μέσω της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εδώ του ΠΕΚΕΣ Βορείου Αιγαίου και των σχολικών συμβούλων υπήρξαν σεμινάρια απογευματινά τα οποία μπαίναμε και παίρναμε την κατάλληλη θα λέγαμε έτσι γνώση για να χρησιμοποιήσουμε και να ανταπεξέλθουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε αυτές τις συνθήκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.»(E15), «Όχι, πάρα πολλές γιατί ήταν τα παιδιά συνήθως είναι εξοικειωμένα με τα ψηφιακά θέματα. Σίγουρα οι ενήλικοι είναι λιγότεροι

εξοικειωμένοι αν και πολλοί έχουν κάνει μεγάλη πρόοδο σε αυτά με επιμορφώσεις κλπ.»(E16)]. Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι πολύ μεγάλο ρόλο είχε η **προσωπικότητα του καθηγητή** [*«Αυτό είναι βέβαια και το άλφα και το ωμέγα ότι είναι στην προσωπικότητα του καθηγητή να κερδίσει τους μαθητές. Εδώ είναι που λέει κι ο Κορνήλιος Καστοριάδης ότι πρέπει να υπάρχει ερωτική διάσταση με τον καθηγητή, δηλαδή ερωτική με την έννοια ότι ο μαθητής πρέπει να είναι ερωτευμένος ο μαθητής με το δάσκαλο γιατί έτσι προάγεται η γνώση. Όση τεχνολογία και να χρησιμοποιήσουμε, εάν εμείς δεν το έχουμε τα παιδιά δεν πρόκειται να ανταποκριθούν και τεχνολογικά δεν πρόκειται να ανταποκριθούν, γιατί θα καταλάβουν ότι είτε τους παραδίδεις ξερά είτε τους πετάς μια άσκηση ηλεκτρονική είναι το ίδιο και το αυτό.»(E1)].*

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι είχε **πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας** η εξ αποστάσεως διδασκαλία [*«Με πολύ κόπο και πάρα πολύ δουλειά. Ήθελε διπλάσιο χρόνο δουλειάς, προετοιμασίας, γιατί ήταν όλο στημένο διαδικτυακά. Έπρεπε να υπάρχει υλικό που να είναι εύχρηστο, αυτό. Με πολύ κόπο. Τα παιδιά πιο χαλαρά όμως.»(E5), «Εγώ όπως σας είπα με πάρα πολλή προσωπική δουλειά, πολλές ώρες δουλειάς και αφοσίωσης πάνω σε αυτό πέρα από τα σεμινάρια που και αυτά ήταν ώρες που ήμασταν καθηλωμένοι με πολύ δηλαδή προσωπική προσπάθεια και πολλές ώρες δουλειάς»(E7), «Νομίζω ότι ανταπεξήλθα θετικά βέβαια αυτό είχε μεγάλο φόρτο εργασίας από μέρους μου δηλαδή κάθε απόγευμα θα έπρεπε να καθίσουμε να ετοιμάσω το υλικό για την επόμενη ημέρα δεδομένου των συνθηκών ας πούμε, χανόταν και ο χρόνος στο μπήκα/βγήκα, κοβόταν η σύνδεση μερικές φορές είχαμε να λύσουμε και τέτοια προβλήματα.» (E8)].*

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο για **οργάνωση της ύλης** κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία και για **ψηφιακή ξενάγηση** των μαθητών στα διάφορα εργαλεία [*«Το πρώτο πράγμα όπως είπα και πιο πριν ήταν^ εγώ πρώτα από όλα έπρεπε να οργανώσω την ύλη. Να γίνει ψηφιακή. Αν και τα περισσότερα είναι ηλεκτρονικά, δηλαδή ακόμη και ένα φύλλο εργασίας που έβγαζα φωτοτυπία στην τάξη, υπάρχει μέσα είναι ηλεκτρονικό. Επομένως και επειδή είχα το ιστολόγιο δεν έχασα πολύ χρόνο. Πιο πολύ έφτιαξα το eclass για να το καταλάβουν τα παιδιά. Να είναι λειτουργικό για τα παιδιά, εκεί έδωσα έμφαση. Γιατί το eclass λειτουργούσαν σαν υλικό αποθηκευτικό των εργασιών. Να έχουμε την επικοινωνία στο των εργασιών. Να έχουμε την επικοινωνία στο eclass, για να είμαι κι εγώ εξασφαλισμένος για να μην λέει κάποιος*

γονέας πώς επικοινωνείς κλπ. Επομένως, πιο πολύ χρόνο μου πήρε να τα μεταφέρω στο eclass αυτά και από εκεί και πέρα όλα τα άλλα ήταν έτοιμα για εμένα γιατί χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες.»(E2)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι ήταν πολύ **δύσκολη η κινητοποίηση** των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία [«Με δυσκολία, γιατί χανόταν η προσωπική επαφή που μετράει περισσότερο οπότε αυτό χανόταν και στην εξ αποστάσεως ήταν πολύ πολύ δύσκολο γιατί ουσιαστικά μιλούσα μόνος μου σχεδόν, έκανα ραδιόφωνο και οι μαθητές δεν ανταποκρίνονταν. Συνήθως από ότι έλεγαν και μετά ήταν ξαπλωμένοι και έπαιζαν με το κινητό ή έπαιζαν παιχνίδια ή το άφηναν ανοικτό και έφευγαν δεν υπήρχε συμμετοχή.»(E10), «Θεωρώ ότι έκανα το καλύτερο δυνατόν, τις πρώτες ώρες ήταν ακόμα πιο δύσκολα, η κινητοποίηση των παιδιών δηλαδή.»(E13), «Πάρα πολύ και αυτό χαιρόμουν είναι τόσο ωραίο. Πάρα πολύ ευρηματικά. Όταν τα έχεις βέβαια μπροστά είναι αλλιώς γιατί θα προκαλέσεις το ενδιαφέρον στο παιδί με κάποιο τρόπο θα συμμετέχει.» (E14)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι οι μαθητές **απουσίαζαν** από το μάθημα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία [«Ναι, είναι πολύ μεγάλη ματαιώση. Πάρα πολύ. Ακυρωτικό, ματαιωτικό, έκανα μάθημα και με πέντε παιδιά. Έκανα μάθημα με πέντε παιδιά, από τα οποία μιλούσαν τα τρία. Ειδικά τον πρώτο καιρό.»(E4), «Δηλαδή ήταν πολύ τραγικό κάποια στιγμή που φτάσαμε εγώ ας πούμε να έχω σημειωμένες τις απουσίες ολωνών για παράδειγμα στο βαθμό που μπορούσα και κάποιοι να μην έχουν βάλει ούτε μια απουσία.»(E9), «Με δυσκολία, γιατί χανόταν η προσωπική επαφή που μετράει περισσότερο οπότε αυτό χανόταν και στην εξ αποστάσεως ήταν πολύ πολύ δύσκολο γιατί ουσιαστικά μιλούσα μόνος μου σχεδόν, έκανα ραδιόφωνο και οι μαθητές δεν ανταποκρίνονταν. Συνήθως από ότι έλεγαν και μετά ήταν ξαπλωμένοι και έπαιζαν με το κινητό ή έπαιζαν παιχνίδια ή το άφηναν ανοικτό και έφευγαν δεν υπήρχε συμμετοχή.»(E10)].

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι **αντιμετώπισαν δυσκολίες σύνδεσης** είτε από την πλευρά τους είτε από την πλευρά των μαθητών [«Οι μαθητές που είναι πιο αδιάφοροι, πιο αδύναμοι κλπ, φαντάζομαι ότι ήταν απλοί θεατές παρότι και εάν προσπαθούσα να τους εντάξω μέσα στις ομαδοσυνεργατικές πάντα υπήρχαν τα παιδιά που ... και για λόγους ψυχολογικούς να σας πω και για λόγους σε σχέση με την τεχνολογία δεν είχαν όλα τον υπολογιστή, πολλά παιδιά ήταν από ένα τηλέφωνο ή από ένα tablet, υπήρχαν και αυτές

οι δυσκολίες, δεν είχαν όλα την πρόσβαση, το ίντερνετ το καλό αυτό.»(E7), «Νομίζω ότι ανταπεξήλθα θετικά βέβαια αυτό είχε μεγάλο φόρτο εργασίας από μέρους μου δηλαδή κάθε απόγευμα θα έπρεπε να καθίσουμε να ετοιμάσω το υλικό για την επόμενη ημέρα δεδομένου των συνθηκών ας πούμε, χανόταν και ο χρόνος στο μπήκα/βγήκα, κοβόταν η σύνδεση μερικές φορές είχαμε να λύσουμε και τέτοια προβλήματα.» (E8), «Αισθάνομαι ναι ότι τα παιδιά είχαν μια αξιοπρέπεια. Προσπάθησα τα προβλήματα να μην τα αρχίσουμε τα γνωστά να μην παίρνουν υπολογιστές. Οι γονείς να προσπαθούν. Το σχολείο μου είναι στη Νέα Φώκια, σε ένα χωριό της Χαλκιδικής όπου εκεί κάποιες φορές είχαν προβλήματα και με το ρεύμα όταν έβρεχε όταν έκανε. Εντάξει με αξιοπρέπεια.» (E11), «Εδώ είναι ένα θέμα, ενώ μπαίναμε στη ψηφιακή τάξη ήταν όλοι παρόντες ενώ σας είπα είχαμε αυτές τις δυσκολίες που ήταν ελάχιστα σε κάθε τάξη, ένα δύο όμως κατά τη διάρκεια του μαθήματος αυτό δεν είναι μόνο δική μου παρατήρηση είναι όλων των ειδικοτήτων οι συνάδελφοι είδαμε ότι όταν έκανες ερώτηση π.χ. «Έλα που είσαι Γιώργο μου;» για δευτερόλεπτα ο Γιώργος δεν απαντούσε. Έστειλε στο messenger ο άλλος μήνυμα είχαν συνεννοηθεί αυτά και αμέσως έλεγε ο Γιώργος «Αμέσως εδώ κυρία ναι πέστε μου σας παρακαλώ γιατί μπλόκαρε το σύστημα δεν άκουσα την ερώτησή σας και αμέσως» (E14)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι οι μαθητές δήλωσαν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν **χαμένος χρόνος** [«Οι μαθητές το γενικό πλαίσιο παραμένει ότι ήταν χαμένος χρόνος. Αυτό τους μένει.» (E13)].

5.4.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι **ανταπεξήλθαν** στις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι **ανταπεξήλθαν με επιτυχία** [«Ναι, πάρα πολύ!» (E1), «Ναι, πολύ καλά και νομίζω σε υψηλό βαθμό. Δεν το λέω για να περιαιτολογήσω, γιατί ήταν κάτι που χρησιμοποιούσα απλώς έδωσα περισσότερη έμφαση.»(E2), «Νομίζω ανταπεξήλθα εξαιρετικά και με το παραπάνω»(E6), «Ανταπεξήλθα, νομίζω με επιτυχία αλλά με πολλή δουλειά.»(E7), «Ναι, ναι ανταπεξήλθα νομίζω θετικά.» (E8)].

Πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι **ανταπεξήλθαν με δυσκολία** [«Ναι, πιστεύω πως ναι. Κουράστηκα βέβαια γιατί ήταν κάτι καινούριο και πιστεύω ότι όλοι οι

συνάδελφοι κουράστηκαν γιατί για όλους ήταν κάτι καινούριο, κάτι αγχωτικό.»(E3), «Προσπάθησα να ανταπεξέλθω και ως ένα σημείο τα κατάφερα. Όλα με τη βοήθεια της ψηφιακής εκπαίδευσης.» (E4), «Με πολύ κόπο αλλά ναι.» (E5), «Πιστεύω πως προσπάθησα εντάξει δεν υπάρχει κανένας να σου χτυπήσει την πλάτη και να σου πει καλά τα πήγες αλλά στο βαθμό του δυνατού και υπερβολικά δηλαδή όσα δεν είχα κάνει ας πούμε από άποψη για τόσο καιρό γιατί για ένα διάστημα έκανα επιμορφώσεις μετά λέω εντάξει για τα μόρια και για όλα αυτά δεν αξίζει ούτε θέλω αλλά τα δυο τελευταία χρόνια δυομιση έχω παρακολουθήσει πάρα πολλά πράγματα κι όλα έχουν κάποιο αντίκρισμα και προσπαθώ να μοιραστώ πράγματα που μαθαίνω με συναδέλφους αλλά δεν νομίζω ότι υπάρχει κουλτούρα του μοιράσματος ας πούμε μαθαίνεις πχ πώς να σχετικό και άσχετο πώς να λειτουργήσει μια ομάδα σε ένα πρόγραμμα.» (E9), «Με δυσκολία, ναι.»(E10)].

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ανταπεξήλθαν στις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας αλλά ήταν **κουραστικό** [*«Κουράστηκα βέβαια γιατί ήταν κάτι καινούριο και πιστεύω ότι όλοι οι συνάδελφοι κουράστηκαν γιατί για όλους ήταν κάτι καινούριο, κάτι αγχωτικό. Ήταν ένα πείραμα το οποίο δεν γνωρίζαμε κατά πόσο πετυχαίνει εκείνη την ώρα, κατά πόσο τον μαθητή τον έχουμε ακροατή πραγματικά ή έχει απουσιάσει και έχει φύγει και κάναμε μια προσπάθεια να τον συγκρατούμε δίπλα μας. Αυτό ήταν αρκετά κουραστικό και ψυχοφθόρο αλλά πιστεύω ότι σε αυτές τις νέες συνθήκες, ναι μπορέσαμε στο βαθμό βέβαια που μπορούσε να γίνει αυτό διότι μία τάξη ψηφιακή δεν μπορεί να συγκριθεί και να έχει το ίδιο αποτέλεσμα με μια κανονική τάξη που λειτουργεί κάτω από κανονικές συνθήκες.»(E3), «Με πολύ κόπο αλλά ναι.» (E5), «Ήταν μεγάλη η ψυχολογική επιβάρυνση την οποία εισέπραττες χωρίς παράλληλα να εισπράττεις τη χαρά της εκπαίδευσης.» (E10), «Η κούραση ξέρεις τώρα να .. εντάξει μια προετοιμασία ήταν. Εγώ επειδή ανήκω στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κάναμε 200 χλμ κάθε μέρα για να πάμε στην εργασία μας επί χρόνια κάνουμε ήταν πολύ θετικό το ότι ήμουν στο σπίτι μου. Παρόλα αυτά ένιωθα την ευθύνη. Υπήρχε αυτό το πράγμα ότι 9 με 1 και τόσο θα πρέπει να είσαι εκεί. Εντάξει δεν θέλω να πω πια ότι κουραζόμουν κιόλας αλλά εντάξει.» (E11)].*

Έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ανταπεξήλθαν αλλά **ο φόρτος εργασίας ήταν περισσότερος** κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία [*«Ανταπεξήλθα, νομίζω με επιτυχία αλλά με πολλή δουλειά. Πολλές ώρες, ώρες μετά το μάθημα δηλαδή πολλή μεγάλη προετοιμασία για να πάει κάτι καλά και να κυλήσει σωστά και να τραβήξει όσο περισσότερο*

γίνεται το ενδιαφέρον των παιδιών που ήταν σε ένα δωμάτιο και πολύ από αυτούς βαριόνταν να σηκωθούν από το κρεβάτι τους ας πούμε για να παρακολουθήσουν.»(E7), «Ήταν πολύ μεγαλύτερος ο φόρτος εργασίας και η ψυχολογική επιβάρυνση την οποία εισέπραττες χωρίς παράλληλα να εισπράττεις τη χαρά της εκπαίδευσης.»(E10), «Σε κάποιες φάσεις είχε πολύ. Ειδικά στην αρχή για να οργανώσω το eclass τα είχα παίξει νόμιζα ότι δεν θα μπορέσω καθόλου αλλά εντάξει σιγά σιγά έγινε τώρα που το σκέφτομαι ήταν σοκ τρομερό. Έπαιρνε ο ένας τον άλλον τηλέφωνο μπαίναμε μόνοι μας οι καθηγητές για να το μάθουμε λίγο. Ο μαθηματικός ανεβάζει μια άσκηση και είναι εντάξει, ο θεολόγος ειδικά το μάθημα που κάνω εγώ δεν ανέβαινε με τίποτα στο eclass στην αρχή. Γιατί δεν κάναμε στην αρχή σύγχρονη κάναμε μόνο ασύγχρονη. Έπρεπε να βάλω φωτογραφία, να εξηγήσω δηλαδή ήταν για εμένα, πράγματα που τα έλεγα ή τελείωναν είχε φόρτο. Τώρα εάν το πείτε αυτό σε κανέναν θα γελάσει ο κόσμος, αλλά εγώ σας λέω τι έκανα εγώ. Το ασύγχρονο είχε περισσότερη δουλειά, το σύγχρονο για εμένα ήταν πολύ καλύτερο.»(E12), «Ναι, γιατί για να ετοιμάσω όταν ήθελα να^ όταν βλέπεις ότι δεν υπάρχει ενδιαφέρον για να κινητοποιηθούν, για να ετοιμάσεις όλο αυτό το υλικό και εννοείται. Θέλει σε κάθε μάθημα να ετοιμάσεις θαύματα να το πω έτσι γιατί με τη διαζώσης διδασκαλία, έχεις την προσωπική επαφή, να μπορείς να συμμετέχεις, να μιλήσεις να κινητοποιηθείς με την ανθρώπινη διάσταση ας πούμε. Ενώ στο Λύκειο και με κλειστές κάμερες και ο καθένας την κουβέρτα του, δεν γινόταν. Έπρεπε να προετοιμάσεις πράγματα πολύ περισσότερος χρόνος και λιγότερο το feedback ας πούμε.»(E13), «Βεβαίως γιατί όπως σας είπα δεν είμαι τόσο το επίπεδό μου στα ψηφιακά, είναι μέτριο. Έπρεπε να ασχοληθώ να βρω τα κείμενα, να ανεβάσω στο eclass ερωτήσεις, να βρω τι θα τους παρουσιάσω, πώς θα το παρουσιάσω στο Webex την άλλη ημέρα βεβαίως. Περισσότερο χρόνο.»(E14), «Βεβαίως υπήρχε φόρτος εργασίας διότι ένα θεολογικό εξ αποστάσεως μάθημα είτε με ασύγχρονη είτε με σύγχρονη εκπαίδευση θέλει την απαραίτητη προετοιμασία. Όχι μόνο εγώ αλλά και η σύζυγός μου που είναι νηπιαγωγός είχαμε δύο υπολογιστές. Ευτυχώς η κόρη μας βέβαια σπουδάζει στα Γιάννενα αλλά εμείς ήμασταν ο καθένας με τον δικό του υπολογιστή. Έχουμε τώρα έναν εδώ κεντρικό, άλλον έναν που έχω εγώ αυτή τη στιγμή και άλλος ένας που υπάρχει στην τραπεζαρία. Τρεις υπολογιστές.» (E15)].

Ένας μόνο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι **ο φόρτος εργασίας ήταν ο ίδιος** και για την εξ αποστάσεως αλλά και για την παραδοσιακή διδασκαλία [«Υπήρχε ένας φόρτος εργασίας δεν θα έλεγα περισσότερο ή λιγότερο. Υπήρχε ένας φόρτος εργασίας αλλά και

στην τάξη σίγουρα υπάρχει ένας φόρτος εργασίας σημαντικός. Θεωρώ ότι ήταν ο ίδιος φόρτος εργασίας.» (E16)].

5.4.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των μαθητών στη ψηφιακή τάξη κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς **συμμετείχαν** [«Συμμετείχαν και μπορώ να πω ότι το ιδιαίτερο που αποκόμισα και από τις επαφές μου από τους συναδέλφους είναι ότι δόθηκαν οι ευκαιρίες σε παιδιά τα οποία μέσα στην παραδοσιακή τους τάξη δεν μιλούσαν, ντρέπονταν, στη ψηφιακή τάξη απόκτησαν λόγο.» (E1), «Ναι, και ενδεχομένως και αυτή είναι εμπειρική παρατήρηση που θα κάνω τώρα, ότι πολλά παιδιά ίσως επειδή δεν μιλούσαν και έγραφαν στο Padlet, έκαναν τη ψηφιακή αφίσα, έκαναν τα κείμενά τους, συμμετείχαν πιο πολύ.» (E2), «Γενικά οι μαθητές συμμετείχαν και αυτό το διαπίστωσα από τις εργασίες τους και από την συμμετοχικότητά τους όταν τους χώριζα στα δωμάτια, ήξερα ότι ανά πάσα στιγμή θα ήταν εκεί. Ξέρω ότι συμμετείχαν.»(E3), «Ναι κυρίως όταν υπήρχε κάτι διαδραστικό πολύ οι μαθητές συμμετείχαν πολύ.» (E6), «Νομίζω το είπα αυτό. Οι μαθητές που πάντα συμμετείχαν, οι μαθητές δηλαδή που ενδιαφέρονται που συμμετέχουν στην κανονική τάξη, το ίδιο έκαναν και στην ηλεκτρονική οι καλοί μαθητές τέλος πάντων.» (E7), «Συμμετείχαν και καλύτερα γιατί ένιωθαν πιο ελεύθερα.»(E8), «Ναι εάν μιλάμε για το eclass ας πούμε και συμμετείχαν και το είχα και σαν .. ακόμα και φέτος μέχρι το Γενάρη μέχρι το Δεκέμβρη που πήραν βαθμούς Γενάρη.. ήμουν σας λέω ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς που από όσο ξέρω την αξιοποιούσαν ακόμα, γιατί μπορούσες να βάζεις μια άσκηση εκεί πέρα.» (E9), «Συμμετείχαν οι μαθητές στη ψηφιακή τάξη όπως συμμετέχουν και στη δια ζώσης διδασκαλία» (E12), «Συμμετείχαν. Μάλιστα αυτό που είδα από τα ζωηρά παιδάκια που ίσως μέσα στην τάξη να κουράζονταν περισσότερο όταν τους έβαζες μια δραστηριότητα και έλεγες μπορείτε να βοηθήσετε, να ανεβάσουμε αυτό τώρα ξέρω εγώ δυσκολεύομαι, μπορεί να τους το έλεγα και στην πραγματικότητα αλλά μπορεί και όχι να το χρησιμοποιούσα πολλές φορές και εκεί ναι τα έβλεπες ότι εκεί ήταν έτοιμα να βοηθήσουν. Αυτό μόνο άλλωστε αυτά που ήταν και στην προ κορονοϊού που παρακολουθούσαν ανελλιπώς το ίδιο και τώρα στη διαδικτυακή τάξη.» (E14), «Ναι, ναι βέβαια υπήρχε μεγάλη συμμετοχή. Πολύ μεγάλη συμμετοχή.»(E16)].

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **ντροπαλοί** μαθητές που δεν μιλούσαν στη παραδοσιακή τάξη, **συμμετείχαν** στη ψηφιακή τάξη. [«Συμμετείχαν και μπορώ

να πω ότι το ιδιαίτερο που αποκόμισα και από τις επαφές μου από τους συναδέλφους είναι ότι δόθηκαν οι ευκαιρίες σε παιδιά τα οποία μέσα στην παραδοσιακή τους τάξη δεν μιλούσαν, ντρέπονταν, στη ψηφιακή τάξη απέκτησαν λόγο.» (E1), «Απλώς κάποια παιδιά που ήταν ντροπαλά στην τάξη, είδα να συμμετέχουν στο chat, να δίνουν τις απαντήσεις ενώ κάποια που ήταν πιο πολύ του προφορικού λόγου είδα ότι ήταν συμμαζεμένα, δεν ξέρω για ποιο λόγο.»(E2), «Συνάντησα όμως και λίγα παραδείγματα μαθητών οι οποίοι ανοίχτηκαν και τους δόθηκε η ευκαιρία να ανοιχτούν, διότι δεν είχαν απέναντί τους την αίσθηση ότι κάποιος άλλος υπάρχει και θα τους μπλοκάρει. Υπήρχε αυτό σε λίγες περιπτώσεις αλλά υπήρχε.» (E3), «Ναι, ενώ στη παραδοσιακή τάξη ας πούμε μπορεί κάποιος να ντρεπόταν οτιδήποτε. Εκεί είχαν περισσότερο αέρα ας το πούμε έτσι περισσότερη ελευθερία ένιωθαν στο να πουν τη γνώμη τους, δηλαδή συμμετείχαν πάρα πολύ.» (E8)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι **παιδιά στο φάσμα του αυτισμού** που στο δια ζώσης μάθημα δεν συμμετείχαν, στη ψηφιακή τάξη **συμμετείχαν** πάρα πολύ. [«Αυτό που μου έκανε εμένα φοβερή εντύπωση είναι ότι υπήρχαν παιδιά που ενώ στο δια ζώσης δεν μπορούσαν στο εξ αποστάσεως πετούσαν. Τους ταίριαζε το στυλ. Ειδικά δεν ξέρω αν ασχολείστε τα παιδιά στο φάσμα, είχαν φοβερή επιτυχία με το εξ αποστάσεως, ήταν στρατιώτες δηλαδή, άνθισαν αυτά τα παιδιά» (E12)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι κάποιους μαθητές η **τεχνολογία τους κινητοποίησε** πιο πολύ. [«Ναι, συμμετείχαν οι μαθητές όταν υπήρχε κάτι διαδραστικό» (E6), «Νομίζω το είπα αυτό. Οι μαθητές που πάντα συμμετείχαν, οι μαθητές δηλαδή που ενδιαφέρονται που συμμετέχουν στην κανονική τάξη, το ίδιο έκαναν και στην ηλεκτρονική οι καλοί μαθητές τέλος πάντων. Τώρα βέβαια κάποια παιδιά επειδή τους άρεσε ας πούμε μια δραστηριότητα μπορεί να μην την κάναμε στην κανονική τάξη να συμμετείχαν. Για παράδειγμα, ο ένας που του άρεσε πολύ να χρησιμοποιεί τις ψηφιακές δεξιότητες τον κινητοποίησε λίγο παραπάνω αυτό.» (E7), «Εγώ θα πω το εξής νέμεν αλλάξα σχολείο αλλά ήταν κάποιοι που μέσω Webex μπορεί να είχαν μεγαλύτερη άνεση να μιλήσουν, έβλεπες και αυτό, γιατί είναι κάποιοι μαθητές που είναι καλοί μόνο για να διεκπεραιώσουν και έβλεπες κάποιους ανθρώπους για αυτό ο καθένας έχει τη νοημοσύνη του και τις δεξιότητές του, δηλαδή έβλεπες ότι κάποιοι βρήκαν χώρο στην τηλεκπαίδευση να εκφραστούν περισσότερο ή να δείξουν πώς μπορούν να γίνουν αυτοί οι υποδοχείς εκεί, οι οικοδεσπότες και να προβάλλουν να ανοίξουν την οθόνη ή να τους

λες ας πούμε με μια πολύ ωραία ευγένεια και άνεση να κάνουν μια περιήγηση στους συνδέσμους που έχεις δώσει να περιγράφουν.» (E9)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι μαθητές **συμμετείχαν** περισσότερο στην ψηφιακή τάξη μέσω της **διαδικτυακής συζήτησης** [*«Είναι παρόντες βέβαια και έχω και τη δυνατότητα να τους ενεργοποιήσω και να τους βλέπω και να με βλέπουν. Στη ψηφιακή τάξη μπορούν να ισχυριστούν τα πάντα και δεν μπορείς να τους διαψεύσεις. Επίσης, όταν δεν απαντούσαν το έγγραφαν στο τσατ και έγγραφα ονομαστικά έναν μαθητή/μαθήτρια εάν μας ακούει να απαντήσει ή γράψε στο τσατ. Εκεί καταλάβαινα εάν το συγκεκριμένο παιδί ήταν παρόν.»* (E4), *«Ναι στη Webex ας πούμε και αυτό ήταν από τους τρόπου και στην επιμόρφωση την οποία κάναμε εκ των υστέρων πέρυσι για να κρατήσει ενεργοποιημένους τους μαθητές στην τηλεκπαίδευση και πρέπει να τους ενεργοποιήσεις από την αρχή όχι να πεις «Α, ωραία ξεκινάμε!»», πρέπει να τους πεις κάτι, κάτι πιο χαλαρό, πώς είστε τι έγινε, ένας αγώνας που παίχτηκε χτες ας πούμε κάτι που έγινε ιδιαίτερο, να το συζητήσεις και μετά να τους έχεις όσο γίνεται σε μια κατάσταση που να γράψουν κάτι στο τσατ πχ πείτε μου συμφωνείτε με αυτό, διαφωνείτε με αυτό»* (E9), *«Ναι, βέβαια. Παρόλο που ήταν πολύ απλό, το τσατ ήταν πάρα πολύ ωφέλιμο για τα παιδιά. Πολλές φορές ερωτήσεις στο μάθημα επάνω στην κάθε ενότητα, στην κάθε έννοια επάνω. Σε real time, όπως στην τάξη ακριβώς. Το τσατ ήταν πιο άμεσο γιατί είναι σαν να σου ανταποκρίνεται εκείνη τη στιγμή μέσα στην τάξη.»* (E16)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι υπήρξαν μαθητές που δεν ντρέπονταν στην τάξη αλλά **ντρέπονταν στο εξ αποστάσεως** [*«Και αυτοί όμως που συμμετείχαν, δεν μπορώ να πω ότι έπαιζαν παιχνίδι ή έβλεπαν κάτι άλλο, γιατί μετά μου έστειλαν email «Κύριε, ξέρετε ντρέπομαι.»», δηλαδή είχα μια ή δυο περιπτώσεις τέτοιες. Τα παιδιά αυτά δεν ντρέπονταν στην τάξη αλλά ντρέπονταν στο εξ αποστάσεως.»* (E2)].

Έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς **δεν συμμετείχαν** [*«Όχι, δεν συμμετείχαν στη ψηφιακή τάξη όπως συμμετείχαν στην παραδοσιακή τάξη. Είναι παρόντες στη παραδοσιακή τάξη και έχω και τη δυνατότητα να τους ενεργοποιήσω και να τους βλέπω και να με βλέπουν. Στη ψηφιακή τάξη μπορούν να ισχυριστούν τα πάντα και δεν μπορείς να τους διαψεύσεις. Επίσης, όταν δεν απαντούσαν το έγγραφαν στο τσατ και έγγραφα ονομαστικά έναν μαθητή/μαθήτρια εάν μας ακούει να απαντήσει ή γράψε στο τσατ. Εκεί καταλάβαινα εάν το συγκεκριμένο παιδί ήταν παρόν.»* (E4), *«Όχι δεν συμμετείχαν τόσο, υπήρχε χαλαρότητα από τη*

μεριά των μαθητών. Ακόμα και παιδιά που ήταν συνεπή χαλάρωσαν αρκετά.» (E5), «Όχι, σε ένα τεράστιο ποσοστό.»(E10), «Νομίζω πως ναι αρχικά πολύ αργότερα εγώ ξαναεπισημαίνω το σημείο ότι υπήρξαν κάποιοι μαθητές οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην τάξη την παραδοσιακή και πήραν τον λόγο και έλεγαν κάποια πράγματα, δηλαδή ένιωσαν πιο άνετα να πουν κάποια πράγματα.» (E11), «Όχι, δεν συμμετείχαν τόσο πολύ στο Webex εγώ τους εξανάγκαζα αλλά και πάλι ως αποτέλεσμα όχι δεν συμμετείχαν τόσο πολύ.»(E13), «Όχι. Υπήρξαν προβλήματα σύνδεσης, υπήρξαν προβλήματα μαθητών που^ αδιάφοροι ας πούμε, ήταν κάπως αδιάφοροι, απλά έμπαιναν και άκουγαν, συμμετείχαν, υπήρχε ένας τέτοιος αριθμός μαθητών, υπήρχε το πρόβλημα ότι δεν άνοιγαν τις κάμερές τους, ελάχιστα ήταν οι μαθητές που άνοιγαν τις κάμερές τους, ήταν κλειστή η κάμερα, ένιωθα ότι κάποια στιγμή ότι ήταν βουβός κινηματογράφος στο μάθημα, δεν μπορώ να το παραλείψω αυτό.» (E15)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι μαθητές **δεν συμμετείχαν λόγω προβλημάτων σύνδεσης** [«Απουσίες υπήρχαν όχι όμως πολλές. Ήταν πιο πολύ στα παιδιά που δεν είχαν καλό υπολογιστή, έμπαιναν με το κινητό και όλα αυτά, που δεν μπορούσαν> Υπήρξε για παράδειγμα, φοιτήτρια που προσπαθούσε να κάνει με σταθερό τηλέφωνο μάθημα, οπότε υπήρχαν αυτές οι δυσκολίες. Τα παιδιά δεν είχαν κατάλληλο εξοπλισμό. Δεν είχαν κατάλληλο εξοπλισμό, υπήρχε δυσκολία σε αυτό.»(E5), «Όχι. Υπήρξαν προβλήματα σύνδεσης, υπήρξαν προβλήματα μαθητών που^ αδιάφοροι ας πούμε, ήταν κάπως αδιάφοροι, απλά έμπαιναν και άκουγαν, συμμετείχαν, υπήρχε ένας τέτοιος αριθμός μαθητών, υπήρχε το πρόβλημα ότι δεν άνοιγαν τις κάμερές τους, ελάχιστα ήταν οι μαθητές που άνοιγαν τις κάμερές τους, ήταν κλειστή η κάμερα, ένιωθα ότι κάποια στιγμή ότι ήταν βουβός κινηματογράφος στο μάθημα, δεν μπορώ να το παραλείψω αυτό.»(E15)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς σημειώνει ότι οι μαθητές **δεν συμμετείχαν** διότι υπήρξε **σταδιακή κούραση** [«Νομίζω πως ναι αρχικά πολύ αργότερα εγώ ξαναεπισημαίνω το σημείο ότι υπήρξαν κάποιοι μαθητές οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην τάξη την παραδοσιακή και πήραν τον λόγο και έλεγαν κάποια πράγματα, δηλαδή ένιωσαν πιο άνετα να πουν κάποια πράγματα. Οι καλοί μαθητές ήταν αυτοί οι οποίοι συνέχισαν να συμμετέχουν. Σταδιακά άρχισαν να κουράζονται τα παιδιά όμως ψιλοβαριόνταν δηλαδή ρωτούσα «Είσαι εδώ; Κοιμάσαι; Που είσαι;» ενώ στην αρχή δεν ήταν αυτό.» (E11)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνει ότι παιδιά που ήταν περισσότερο του **προφορικού λόγου δεν συμμετείχαν** στην ψηφιακή τάξη [*«Κάποια παιδιά που ήταν πιο πολύ του προφορικού λόγου, όχι απόλυτα αυτό, μιλάω για λίγα άτομα είδα ότι πήγαν πιο πίσω.» (E2)*].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι η μη συμμετοχή των μαθητών οφείλεται στο γεγονός ότι **δεν υπήρχε διαδραστικότητα** στη ψηφιακή τάξη σε σχέση με τη παραδοσιακή τάξη [*«Βέβαια, η συμμετοχή δεν είναι εκεί που θα ήθελα, δηλαδή δεν είχε τη διαδραστικότητα του να είμαι εγώ μέσα στην τάξη, να συζητάω, να παίρνει ο μαθητής την πληροφορία, να παίρνω εγώ την αντίδραση και να γίνεται αυτή η ώσμωση που γίνεται μέσα στην τάξη ανάμεσα στον καθηγητή και στο δάσκαλο δεν υπήρχε αυτή η αμεσότητα. Πιστεύω όμως ότι ήταν εκεί. Βέβαια εξαιρέσεις και παραδείγματα που έχω αναφορές που γινόταν η είσοδος αλλά όχι και η παραμονή. Αυτό είναι ένα μικρό ποσοστό μαθητών που πιστεύω ούτως ή άλλως δεν είχαν ενδιαφέρον για κανένα μάθημα, δεν είναι απλά ότι αφορούσε μόνο το ένα μάθημα.» (E3)*].

5.4.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εάν ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας σας κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας κινητοποίησε **πάρα πολύ** το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής [*«Πάρα πολύ. Είναι νομίζω από τις φάσεις που περίμεναν τα παιδιά να συνδεθούν τουλάχιστον.» (E1)*, *«Ναι, περισσότερο. Αυτό φαίνεται και από τις εργασίες αλλά και από τη συμμετοχή των παιδιών που δεν έχαναν το μάθημα. Μάλιστα, μια φορά μου έπεσε εμένα το ρεύμα, δεν μπόρεσα να μπω να κάνω μάθημα και έλαβα email «Κύριε, γιατί δεν ήσασταν σήμερα; Δεν μας ενημερώσατε» και τους εξήγησα ότι δεν είχα ρεύμα. Πιστεύω πως τους κινητοποίησε, ήταν ένα διαφορετικό μάθημα, πιο δημιουργικό.» (E2)*, *«Κοίταξε να δεις θα έλεγα πως ειδικά στο επαγγελματικό Λύκειο θα το σημειώσω αυτό ιδιαίτερα. Εκεί είδα κάτι που δεν φανταζόμουν ότι θα το δω δηλαδή είδα ένα ενδιαφέρον περισσότερο δηλαδή σαν να είχαν ένα χώρο. Δεν ξέρω αν ξέρεις από τεχνικά λύκεια πώς είναι; Θέλουν να χτυπήσουν το κουδούνι, να πάνε να καπνίσουν, να λύσουν τις διαφορές τους, βαριούνται έχουν προβλήματα κλπ. Εδώ τώρα στην οθόνη σε εμένα δεν ξέρω, μπορεί να έτυχε δεν ξέρω πήγε πολύ καλά, δηλαδή μιλούσαν τα παιδιά ρωτούσαν και μάλιστα το*

συζητούσαν κιόλας ήταν απίστευτο δηλαδή λέω πως ...κινητοποίησε .. εντάζει ναι ίσως. Είδα μια μεγαλύτερη συμμετοχή στο ΕΠΑΛ.» (E11)].

Ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας **κινητοποίησε** το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής [*«Ναι, θα έλεγα ναι ότι τους κινητοποίησε. Ο τρόπος που γινόταν το μάθημα ότι κάθε μέρα χρησιμοποιούσαν το ψηφιακό υλικό κλπ. δηλαδή μου έλεγαν και τα παιδιά «Πω πω κυρία δεν το ξέραμε ότι γράφετε τόσο γρήγορα» ένα παράδειγμα ας πούμε, τους έγραφα κάτι ή το ήξεραν ότι μπορεί να μην το ήξεραν και τέτοια γιατί στην τάξη δεν μπορούσαμε να τα κάνουμε δηλαδή δόθηκαν και άλλες δυνατότητες οι οποίες θα έπρεπε κανονικά να υπάρχουν και στην καθημερινή τάξη έτσι γιατί σε καμία περίπτωση δεν αντικαθίσταται το ψηφιακό μάθημα από τη δια ζώσης διδασκαλία. Απλώς δινόταν η ευκαιρία. Ενδιαφέρθηκαν τα παιδιά, δεν μπορώ να πω ότι δεν ενδιαφέρθηκαν.» (E8), «Με αυτά τα λίγα tricks ναι. Δηλαδή στο rolling στη ψηφοφορία ή στα συνεργατικά φύλλα ναι. Αλλά πάντα συγκρίνουμε με το δια ζώσης για αυτό θα με ακούσετε ότι δεν είμαι ικανοποιημένος. Ναι, συμμετείχαν και ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας κινητοποίησε τους μαθητές.» (E13), «Μόνο αυτό που είπα ότι τους κινητοποίησε, δηλαδή τους άρεσε να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και πιστεύω ότι κάτι θα τους έμεινε και από αυτό σίγουρα. Αλλά γενικά δεν έκανα μεγάλες αλλαγές όπως είπα προσπάθησα ότι κάνω το δια ζώσης μάθημα να το κάνω και στη διαδικτυακή τάξη.» (E14)].*

Ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας κινητοποίησε **αρκετά** το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής [*«Κινητοποίησε στο βαθμό που θα μπορούσα να χρησιμοποιώ τα εργαλεία που σας είπα όπως το YouTube, εκεί έκανα μια καλή προσπάθεια, γιατί ας πούμε ήθελα ένα μικρό κομμάτι, δέκα δευτερόλεπτα από κάτι. Το είχα. Μπορούσα να το κάνω επιτόπου. Επίσης, αν είχα μια καλή ιδέα εκείνη τη στιγμή, το έβρισκα εκείνη τη στιγμή. Αυτό κράτησε την τάξη. Οπότε σε αυτή την ερώτηση, ναι μπορώ να απαντήσω θετικά. Κινητοποίησε. Εν μέρει κινητοποίησε.» (E4), «Πιστεύω ναι, θα έλεγα ναι. Με βάση όλα αυτά που είπαμε. Τώρα δεν ξέρω τι άλλο να πω έτσι όπως έγινε ναι. Όλες αυτές οι εφαρμογές κινητοποίησαν αρκετά το ενδιαφέρον των μαθητών» (E6), «Νομίζω ναι το έχουμε ήδη πει. Νομίζω ίσως λίγο περισσότερο από τα άλλα μαθήματα θα έλεγα εγώ, γιατί είχε τη δυνατότητα μέσα από πολύ υλικό που υπήρχε και παρουσιάσεις και βίντεο και όλα αυτά τα αποθετήρια που χρησιμοποιούσαν το υλικό, νομίζω ναι τους κινητοποίησε περισσότερο από ότι πριν.» (E7),*

«Νομίζω ναι. Κοιτάζετε επειδή υπήρχε ελευθερία, ναι νομίζω ότι κάτι έγινε. Το χάρηκα και εγώ και όταν χαιρέται και κάποιος που διδάσκει νομίζω κάτι περνάει και παρακάτω. Νομίζω ναι.» (E9), «Αρκετά, αλλά δεν φτάνει αυτό οπωσδήποτε πρέπει να υπάρχει και ενδιαφέρον από το μαθητή αλλά και καλή δημιουργική μέθοδος από τον καθηγητή. Δεν είναι πανάκεια το ψηφιακό θέλω να σας πω.» (E16)].

Ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας **δεν κινητοποίησε** το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής [«Όχι, κάτι περισσότερο από ότι πριν. Δεν θα το έλεγα. Γιατί ήταν κάτι γνωστό, το κάναμε ούτως ή άλλως μέσα στην τάξη. Γενικά η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν άρεσε σε κανέναν. Άρα δεν μπορεί να κινητοποίησε περισσότερο τους μαθητές. Όσον αφορά τον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας γινόταν από πριν άρα δεν ήταν κάτι καινούργιο ώστε να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές. Θα έλεγα στον ίδιο βαθμό όπως πριν τους ήταν ενδιαφέρον, έτσι και κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξακολούθησε.» (E3), «Όχι, καμία διαφορά. Δεν είδα να εντυπωσιάζονται οι μαθητές από τη ψηφιακή τάξη.» (E5), «Όχι, δεν κινητοποίησε ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας σας το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής.» (E10), «Να σας πω τώρα επειδή εμείς δουλεύουμε με αυτό το συγκεκριμένο τρόπο νομίζω σε εμένα αμέσως κατάλαβαν ότι συνεχίζετε παρόμοια δηλαδή δεν άλλαξα κάτι εγώ δραματικά. Τώρα εάν ένας καθηγητής έκανε άλλο μάθημα και το άλλαξε ίσως εκεί να μετριέται. Σε εμένα δεν νομίζω. Νομίζω δεν είχε κάποια δραματική αλλαγή.» (E12), «Αυτό είναι ένα δύσκολο ερώτημα, το σκεφτόμουν πώς θα σας το απαντήσω όταν το διάβασα, δεν μπορώ να σας απαντήσω, θέλει κάποια έρευνα αυτό, κάποιο ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές μας. Γενικότερα, από συζητήσεις που γίνονται κατόπιν κορονοϊού και το φέρνουμε ως παράδειγμα, σας μεταφέρω αυτό που λέει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών και μαθητριών. Τους κούρασε, το ήθελαν το σχολείο. Τους κούρασε η ψηφιακή τάξη. Τους κούρασε. Ένωσαν κουρασμένα τα παιδιά και οι ίδιοι οι γονείς το είπαν.»(E15)].

5.4.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές τους στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι πριν τον κορονοϊό ως πρακτική χρησιμοποιούσαν τη **συμμετοχή σε επιμορφώσεις** σχετικές με τα Θρησκευτικά και τις Νέες Τεχνολογίες [«Πριν από τον κορονοϊό υπήρχαν πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια και στην Ρόδο για θεολόγους και για δασκάλους και οι συντονιστές έκαναν.» (E2), «Πριν τον κορονοϊό

υπήρχαν επιμορφώσεις τις οποίες και παρακολουθούσα. Στη διάρκεια του κορονοϊού οι επιμορφώσεις που γίνονταν ήταν χρηστικές για το διαδίκτυο δηλαδή πώς ανεβάζουμε βαθμολογία, πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορες εφαρμογές όπως το Kahoot για παράδειγμα, ήταν μέσα σε ένα πλαίσιο επιμόρφωσης, πώς περνάμε ηλεκτρονικά τις απουσίες, τι γίνεται με την ηλεκτρονική τάξη, δεν ήταν στο αντικείμενο των Θρησκευτικών αλλά ήταν πρακτικά πώς θα μπορούμε να τα βγάλουμε πέρα και υπήρξαν πολλές τέτοιου είδους. Όχι για το μάθημα σαν μάθημα αλλά για όλα τα μαθήματα.» (E5), «Α ναι αυτό που μπορεί εγώ να έμαθα στα σεμινάρια ... ναι βέβαια βέβαια υπήρξαν πολλές θα έλεγα πάρα πολλές. Για κάποιον που θέλει και ψάχνει, εγώ και σεμινάρια παρακολούθησα και η ένωση ρητορικής έκανε και άλλοι φορείς έκαναν και το πανεπιστήμιο έκανε κάποια πράγματα ..»(E6), «Γίνονταν για ένα διάστημα παρακολούθησα αρκετές κυρίως για θεατρική εκπαίδευση εδώ στο ΔΗΠΕΘΕ Ιωαννίνων για εννοιολογικούς χάρτες, για κάποια πράγματα βασικά τα είχα παρακολουθήσει, κάτι για Etwinning γενικώς αλλά μετά έχω, υπάρχει και αυτή η θεσσαλική εταιρεία η ΕΠΕΚ εάν έχετε ακουστά, εντάξει δεν είναι τόσο φημισμένα τα πτυχία της. Πριν τον κορονοϊό είχα παρακολουθήσει από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου για σχολικό εκφοβισμό, ένα πολύ καλό σεμινάριο. Πάρα πολλά για διοίκηση στην εκπαίδευση, για απλά τι γίνεται ακόμα και που είναι καλοκαίρι τώρα και ακόμα δεν το έκανα, πρέπει να ταξινομήσω το υλικό από όλα αυτά δηλαδή είναι πολύ σημαντικό, πέρα από το εμπειρικό και τον απόηχο ότι έχεις κάνει να μπορέσεις να το μεταφέρεις. Αλλά για να το υποστηρίξεις δυστυχώς πέρα από τα ευχολόγια χρειάζεται να έχεις καλές συνδέσεις διαδικτύου σε όλες τις τάξεις, να έχεις διαδραστικούς σε όλες τις τάξεις γιατί αλλιώς τώρα είναι ένα περίεργο σχήμα.» (E9), «Εμείς επειδή είχαμε αλλάξει μάθημα οι θεολόγοι, είχαμε αλλάξει βιβλία τη τελευταία πενταετία κάναμε συνέχεια επιμορφώσεις. Οπότε αυτό δούλεψε και παράλληλα αλλά και μέσα στην πανδημία όπου εκεί γνώρισα και τον κ. Κυριακουλόπουλο σε διαδικτυακή επιμόρφωση για το νέο μάθημα των Θρησκευτικών και για τα νέα βιβλία που θα έρθουν μετά από μερικά χρόνια. Κάναμε λοιπόν επιμορφώσεις και πριν και μάλιστα το 2017 ήμουν και εγώ επιμορφωτής για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και είχαμε συνεχείς επιμορφώσεις αλλά και φέτος κάναμε πάλι επιμόρφωση. Ήταν και πάνω στις Νέες Τεχνολογίες και στα Θρησκευτικά, τα οποία για εμένα ήταν γνωστά κομμάτια. Έγιναν επιμορφώσεις αλλά ήταν για ανθρώπους που ήταν σε πιο αρχάριο επίπεδο από εμένα.»(E10), «Οι συνάδελφοί μας οι θεολόγοι έκαναν μια πάρα πολύ ωραία επιμόρφωση και από αυτήν έμαθα κι εγώ αυτά τα poll αυτά δεν τα ήξερα. Οι θεολόγοι οι συνάδελφοι που μας έκαναν ήταν πάρα

πολύ καλό, επιμορφωθήκαμε. Εγώ δηλαδή σαν μέτρια προς το αρχάρια τώρα κατάλαβα κάποια πράγματα.»(E11), «Κοιτάζετε εκείνη την περίοδο υπήρχε ένας φοβερός καταγισμός. Τώρα επειδή δεν ήξερα ότι θα με ρωτήσετε θα τα έψαχνα ας πούμε. Εγώ έμπαινα σε όλα, οι συνάδελφοι μεταξύ μας, το ΠΕΚΕΣ, το ΙΕΠ, και βέβαια υπήρχε και η γκρίνια των εκπαιδευτικών «Γιατί να τα κάνω εγώ όλα αυτά;» ήμασταν όλοι μέρα μπροστά στον υπολογιστή όλο το απόγευμα έκανα κάτι εγώ. Τώρα με επιμόρφωνε ο ένας μετά με επιμόρφωνε ένας άλλος, υπήρχε όμως πολύ πλούσιο εγώ παρακολούθησα πολλά από αυτά. Έχω την εντύπωση γιατί έτσι μαθαίνω εγώ μόνη μου πιο πολύ δηλαδή η αυτομόρφωση πιο πολύ με βοήθησε αλλά υπήρχαν πολλές ευκαιρίες τις οποίες πήγα παντού εγώ. Η σύμβουλός μας, η παιδαγωγική, το ΙΕΠ, υπήρχαν πάρα πολλά.» (E12), «Πριν τον κορονοϊό είχαν γίνει λίγα σεμινάρια σχετικά με τα Θρησκευτικά και τις Νέες Τεχνολογίες όταν αλλάζαν τα Αναλυτικά προγράμματα το 2016 είχαμε κάνει.» (E13), «Μόνο οι σύμβουλοι των φιλολόγων έκαναν κάποια επιμόρφωση και κανα δυο φιλόλογοι από το σχολείο μας προσπάθησαν να το παρακολουθήσουν αυτό το σεμινάριο.» (E14), «Ναι, βεβαίως υπήρχαν επιμορφώσεις και πριν τον κορονοϊό. Εγώ έχω αρκετές επιμορφώσεις παρακολουθήσει, σεμινάρια μέσω των συμβούλων πάντοτε του μαθήματος των Θρησκευτικών, των σχολικών συμβούλων, των συντονιστών εκπαίδευσης όπως ονομάστηκαν.»(E16)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι πριν τον κορονοϊό **δεν υπήρχαν επιμορφώσεις** [*«Δεν υπήρχαν σεμινάρια πιο νωρίς για Θρησκευτικά και Νέες Τεχνολογίες» (E1), «Δεν υπήρχαν ειδικά σεμινάρια για τους θεολόγους ή ειδικά για κάποια συγκεκριμένη ειδικότητα τουλάχιστον στη δική μας την περιφέρεια.»(E3), «Δεν νομίζω, δεν υπήρχαν επιμορφώσεις εγώ εντάξει έχω παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια τα οποία δεν είχαν άμεση σχέση με το μάθημά μου. Το ένα είχε ίσως. Ένα σεμινάριο που είχα παρακολουθήσει για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το οποίο με ενδιέφερε γιατί έχω διδάξει σε σχολείο διαπολιτισμικό με μαθητές πρόσφυγες δηλαδή και μετανάστες. Μάλιστα είχα ένα τμήμα στην Αθήνα αυτό. Είχα ένα τμήμα με ανήλικα ασυνόδευτα. Και ήταν εντελώς διαφορετικό από τη συνηθισμένη τάξη και παρόλο που στην πλειοψηφία τους ήταν μουσουλμάνοι δεν ήταν Χριστιανοί βέβαια γιατί ήταν πρόσφυγες από την Συρία κλπ και παρακολουθούσαν όλα το μάθημα. Παρακολουθούσαν όλα.» (E8)].*

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι πριν τον κορονοϊό ως πρακτική χρησιμοποιούσαν διάφορες **τεχνικές και εργαλεία** [*«Καλές πρακτικές που χρησιμοποιούμε*

συνήθως πριν τον κορονοϊό είναι όλα αυτά που έχουμε συζητήσει σήμερα δηλαδή ένας θεολόγος^ ειδικά οι θεολόγοι έχουν ένα^ ότι ακούω βέβαια συζητώντας και με άλλες ειδικότητες οι οποίοι δηλώνουν άγνοια και για το εκπαιδευτικό δράμα και για τη τέχνη, τη χρήση της τέχνης. Μόνο κάποιοι φιλόλογοι είναι λίγο υποπετυμένοι και αυτοί έχοντας παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια, σε εμάς είναι by the book αυτό δηλαδή η εκπαίδευσή μας αλλά και η επιμόρφωση που κάνουμε είναι αυτό.[..] Ναι αλλά το book τι λέει, λέει χρησιμοποιήστε διάφορες τεχνικές, δηλαδή brainstorming. Πάρα πολλά μαθήματα ξεκινούν με brainstorming, σε πολλά μαθήματα επίσης χρησιμοποιούμε την παγωμένη εικόνα, την ανακριτική καρέκλα, τη γραμμή μάθησης, δηλαδή τεχνικές ή ο ρόλος στον τοίχο που είναι τεχνικές δράσεις, μέσα από δραστηριότητα.[..] Για παράδειγμα ορισμένα εργαλεία είναι τα εξής: όταν έδειξα τους πίνακες, να δημιουργήσω ψηφιακές τάξεις με την έννοια ότι την ώρα του μαθήματος τα παιδιά μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με την τέχνη και μέσα από αυτό να κάνουμε Θεολογία.»(E4)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι ως πρακτική χρησιμοποιούσαν ένα **δίκτυο** που είχαν δημιουργήσει οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης [«Ναι, υπήρξαν γιατί η αλήθεια είναι ότι είχαμε ένα δίκτυο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είχαμε ένα δίκτυο εμείς οι θεολόγοι, δηλαδή είχαμε ομάδες στο Facebook και τα λοιπά που μοιραζόμασταν και αυτό το έχουν και άλλοι εκπαιδευτικοί και είναι δεν ξέρω αν το έχετε ακούσει υπάρχουν ομάδες αλληλοβοήθειας που ο καθένας ανέβαζε τη δουλειά του και έδινε τη δυνατότητα στους άλλους να μπου, να πάρουν ιδέες και είχαμε και σαν θεολόγοι αλλά και με τους υπόλοιπους συναδέλφους όλων των βαθμίδων ακόμα και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ναι μου έδωσαν αφορμή για δημιουργικές ιδέες κλπ. και σεμινάρια τα οποία και συμμετείχα και παρουσίασα και εγώ το Padlet.» (E7)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ως πρακτική χρησιμοποιούσαν πάντα **εποπτικό υλικό** [«Κοιτάζτε να δείτε πριν τον κορονοϊό πρακτικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί γενικότερα στο μάθημα^ που χρησιμοποιούσα είναι αυτές οι οποίες σας είπα δηλαδή ότι το εποπτικό υλικό είναι μέρος της διδασκαλίας της καθημερινής διδασκαλίας. Το φλασάκι μου δηλαδή είναι φτιαγμένο και προσαρμοσμένο κάθε μέρα θα έλεγα, διαμορφωμένο με τις διαφάνειές μου, είναι αδύνατον να κάνω μάθημα χωρίς να έχω εποπτικό υλικό είτε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε στο χέρι με ένα χαρτόνι, όπου θα σχεδιάσω ένα περίγραμμα ανθρώπινο για να κάνουμε αυτή τη δραστηριότητα στο ρόλο στον τοίχο, μαρκαδόρους τέτοια

πράγματα, τα χρησιμοποιούμε και εποπτικό πάντοτε υλικό. Και κατά τη διάρκεια της πανδημίας βέβαια τα αντίστοιχα ηλεκτρονικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήσαμε.»(E15)].

5.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις καλές πρακτικές/επιμορφώσεις (χρήση εποπτικού υλικού, συμμετοχή σε σεμινάρια κλπ.) που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας και θα μπορούσαν να τις υιοθετήσουν στο μάθημά τους

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **ο Καιρός έκανε επιμορφωτικά σεμινάρια** κατά την περίοδο της πανδημίας [*«Όχι γίνονταν από φορείς όπως ο «Καιρός» στους θεολόγους» (E1), «Εγώ συμμετείχα σε καλές πρακτικές, ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «Καιρός», είμαι μέλος με κάλεσε μαζί με μια ομάδα συναδέλφων και κάναμε εξ αποστάσεως σεμινάριο. Ιδιωτική πρωτοβουλία ήταν αυτή.» (E2), « Ο Καιρός υλοποιούσε εκπαιδευτικά σεμινάρια για τους θεολόγους» (E6), «Ο σύνδεσμος λέγεται Καιρός ή ψάχνοντας εγώ συμμετείχα και σε κάποια άλλα σεμινάρια. Αλλά όχι δεν ήταν επίσημα, μας έκαναν ένα σεμινάριο εξοικείωσης να το πω έτσι του Webex στην πρώτη καραντίνα από εκεί και πέρα μόνοι μας ότι κάναμε.» (E13)].*

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι **το Υπουργείο υλοποίησε επιμορφωτικά σεμινάρια** κατά την περίοδο της πανδημίας [*«Το Υπουργείο την επόμενη χρονιά έκανε σεμινάρια για ενημέρωση. Εμείς είχαμε βγάλει τα μάτια μας όμως να ενημερωθούμε πώς γίνεται και πώς στήνεται η eclass ή μόνοι τους συνάδελφοι έφτιαχναν βιντεάκια που μας το παρουσίαζαν. Δηλαδή δεν ήταν από επίσημο φορέα, ήταν καθαρά αυτοδιαχειριστικό όλο αυτό το κομμάτι. Μετά όμως έγιναν πάρα πολλά μικρά σεμινάρια τέτοιου τύπου, κάθε τρεις και λίγο γίνονταν ημερίδες, μικρά σεμινάρια για αυτά τα θέματα μέσω του Webex, του Zoom κ.λπ.»(E1)].*

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι **το Υπουργείο δεν υλοποίησε επιμορφωτικά σεμινάρια** κατά την περίοδο της πανδημίας [*«Πέρα από τα τεχνικά προβλήματα που είχε το Υπουργείο ότι έπεφτε το σύστημα ήταν ένα θέμα ότι δεν είχαν γίνει σεμινάρια για το πώς χρησιμοποιούμε κάποια εργαλεία.»(E2), «Δεν υπήρξαν ειδικά σεμινάρια για τους θεολόγους ή ειδικά για κάποια συγκεκριμένη ειδικότητα τουλάχιστον στη δική μας την*

περιφέρεια.»(E3), «Δεν μας κάλεσαν οι σύμβουλοί μας για κάτι ούτε και από το Υπουργείο είδα μια σημαντική προσπάθεια να μας επιμορφώσουν σε αυτό.» (E14)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ως καλή πρακτική τη **δημιουργία προσωπικού ιστολογίου** [«Σαφέστατα. Μπήκα στη διαδικασία να φτιάξω μια ηλεκτρονική τάξη, να φτιάξω ένα blog, να φτιάξω ιστοσελίδα, μα βρω όλα αυτά τα tools τα οποία με βοήθησαν τότε και τα κρατάω τώρα οφείλονται σε αυτό το κομμάτι.» (E1), «Το είδα αυτό στο προσωπικό σας ιστολόγιο.» (E2)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι οι **Σύμβουλοι/Συντονιστές έκαναν επιμορφώσεις** [«Μια επιμορφωτική συνάντηση που υπήρξε αν θυμάμαι καλά δεν αφορούσε τη διαχείριση της τάξης αλλά αφορούσε τη διαχείριση του άγχους των μαθητών για τους θεολόγους πάντα μιλώ από τον Σύμβουλο/Συντονιστή» (E3), «Επίσης, οι σύμβουλοι κάνουν επιμορφώσεις στους θεολόγους.» (E6), «Μας καλούσαν οι σύμβουλοι μια δυο φορές το χρόνο το πολύ δυο φορές ο σύμβουλος γενικά πράγματα όχι όμως εδώ στη περιοχή μας τουλάχιστον δεν ήταν τόσο έντονη η προσπάθεια αυτή.» (E14)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι **δεν υπήρξαν σεμινάρια** για τους θεολόγους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του κορονοϊού [«Δεν υπήρξαν σεμινάρια κατά την περίοδο του κορονοϊού.» (E5), «Επιμορφώσεις τώρα κατά την περίοδο της πανδημίας όχι, δεν υπήρχαν τουλάχιστον κεντρικά δεν μας επιμόρφωσαν σε τίποτα ότι κάναμε από μόνοι μας.» (E8)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ως καλή πρακτική τη **χρήση εποπτικού/ψηφιακού υλικού** [«Το φλασάκι μου δηλαδή είναι φτιαγμένο και προσαρμοσμένο κάθε μέρα θα έλεγα, διαμορφωμένο με τις διαφάνειές μου, είναι αδύνατον να κάνω μάθημα χωρίς να έχω εποπτικό υλικό είτε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε στο χέρι με ένα χαρτόνι, όπου θα σχεδιάσω ένα περίγραμμα ανθρώπινο για να κάνουμε αυτή τη δραστηριότητα στο ρόλο στον τοίχο, μαρκαδόρους τέτοια πράγματα, τα χρησιμοποιούμε και εποπτικό πάντοτε υλικό. Και κατά τη διάρκεια της πανδημίας βέβαια τα αντίστοιχα ηλεκτρονικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήσαμε.»(E15), «Ναι, οπωσδήποτε βρήκα υλικό και το έχω αποθηκεύσει βεβαίως. Βέβαια ήταν σημαντικό αυτό βέβαια. Υπήρχε και υπάρχει μια πληθώρα υλικού η οποία ανάλογα με τη στιγμή, με το μάθημα, με την κατάσταση, με το ενδιαφέρον των μαθητών χρησιμοποιείτε νομίζω είναι σημαντικό.» (E16)].

5.5.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την απόκτηση γνώσεων ή διεύρυνση των προϋπάρχουσων γνώσεων σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν στη ψηφιακή τους τάξη κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Εννιά από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **απέκτησαν γνώσεις** σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν στη ψηφιακή τους τάξη [*«Ναι, απέκτησα πάρα πολλές γνώσεις. Πάρα πολλά εργαλεία τα έμαθα κατά τη διάρκεια του κορονοϊού, παρακολουθώντας τα βίντεο στο Youtube.»*(E1), *«Ναι, απέκτησα γνώσεις»* (E4), *«Ναι, απέκτησα γνώσεις πώς να χειρίζομαι την ηλεκτρονική μου τάξη στο Webex και το δωμάτιο που δεχόμαστε τους γονείς. Με τις ώρες, πώς κανονίζουμε το ημερολόγιο, αυτό ήταν κάτι άγνωστο για εμένα.»* (E5), *«Ναι, ναι απέκτησα γνώσεις σε πολύ μεγάλο βαθμό.»* (E6), *«Ναι, απέκτησα αλλά με προσωπική δουλειά πάνω σε αυτό δηλαδή ο τρόπος που το απέκτησα ήταν τα βιντεάκια που έφτιαχναν οι καλοί συνάδελφοι με οδηγίες βήμα βήμα και τις εφάρμοζα.»* (E7), *«Ναι, ναι πάρα πολύ. Απλά χρειάζομαι καινούριο υπολογιστή. Προφανώς και αυτό που συμβαίνει τώρα ας πούμε έχει να κάνει πιθανόν και με αυτό, γιατί θες και τα κατάλληλα εργαλεία. Δηλαδή εγώ για παράδειγμα, λόγω συνθηκών θα μπορούσε κάλλιστα να μην έχω όπως και άλλοι συνάδελφοι που ξέρω να μην έχω δίκτυο στο σπίτι μου. Ευτυχώς είχα υπολογιστή και είχα σύνδεση. Κάποια στιγμή φρόντισα να την αναβαθμίσω κιόλας για να έχω καλύτερα αποτελέσματα αλλά λόγω μηχανήματος προφανώς για να είναι 100στάρτα η σύνδεση δεν έχει τόσο καλά αποτελέσματα. Ναι, σαφώς όλοι κάτι κερδίσαμε.»* (E9), *«Ναι, αναγκαστικά ναι απέκτησα γνώσεις.»* (E13), *«Οπωσδήποτε. Όταν κλήθηκα να είμαι έτοιμη να κάνω το μάθημά μου στο Webex, στο Eclass και αυτά οπωσδήποτε ναι ασχολήθηκα και οι γνώσεις μου αυξήθηκαν. Πιστεύω ότι καλλιεργήθηκαν ναι. Σε ένα βαθμό εντάξει.»* (E14), *«Ναι, αποκτήσαμε γνώσεις μέσα από τις συναντήσεις και τα σεμινάρια που κάναμε»* (E15)].

Επτά από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι **διεύρυναν τις προϋπάρχουσες γνώσεις** τους σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν στη ψηφιακή τους τάξη [*«Πιστεύω πως ναι και εγώ ο ίδιος επιμορφώθηκα, είδα κάποια πράγματα δηλαδή τα ανέπτυξα περισσότερο. Για παράδειγμα, έμαθα την εφαρμογή Postermyswall. Κάποιες από αυτές τις εφαρμογές τις είχα μάθει από σεμινάρια το 2014, το 2013, δηλαδή πολύ παλιά και μετά τα έφαξα. Κάποια τα γνώρισα και εγώ σαν επιμορφούμενος, δηλαδή σαν εκπαιδευτικός πάντα με*

ενδιέφερε. Αλλά άλλο να το βλέπεις το 2013 και άλλο μετά.»(E2), «Ναι, απέκτησα και διεύρυνα τις προϋπάρχουσες γνώσεις μου ναι για τη ψηφιακή μου τάξη. Τα κάνω και τώρα αυτά τα συνεχίζω, δηλαδή και τώρα έχω εκτός από την δια ζώσης τάξη έχω και την eclass που συνέχεια τη δουλεύω. Το ξέρουν τα παιδιά και μπαίνουν μέσα και λειτουργούμε λίγο με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης δηλαδή να δουν κάτι και μετά να το δουλέψουμε στο σχολείο.» (E7), «Ναι, ναι πολύ πάρα πολύ, γιατί αναγκάστηκα καθημερινά να ψάχνω, να βρίσκω υλικό το οποίο θα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο για τα παιδιά οπότε διεύρυνα κατά πολύ τις γνώσεις μου σε μεγάλο βαθμό.» (E8), «Βέβαια μόνο να σου πω ότι επειδή ήμουν τότε και στο Λύκειο όταν μου στάλθηκε τότε για πρώτη φορά το Webex δεν είχα ιδέα το τι είναι αυτό το πράγμα. Τι είναι αυτό λέω; Γιατί μου το στείλατε; Πώς θα μπω μέσα; Βεβαίως και διεύρυνα και ανέπτυξα τις δεξιότητές μου και λέω μπράβο εντάξει μια χαρά και αυτό και εκείνο. Ναι φυσικά.» (E11), «Ναι, όσο να είναι κάπως διευρύνθηκαν αυτά. Με το ζόρι αλλά διευρύνθηκαν κάπως ναι. Μάθαμε εργαλεία, πράγματα, που δεν τα χρησιμοποιούσαμε πριν.» (E12), «Ναι, σας το είπα και προηγουμένως ναι. Υπάρχει σίγουρα μια περισσότερη, μια διεύρυνση και των γνώσεων των δικών μας υπάρχει, ναι.» (E16)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι **ούτε απέκτησαν γνώσεις ούτε διεύρυναν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους** σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν στη ψηφιακή τους τάξη [*«Δεν θα έλεγα ότι απέκτησα κάτι παραπάνω, δεν βρήκα κάτι επιπλέον να βάλω, δηλαδή ότι χρησιμοποιούσα το χρησιμοποίησα. Δεν χρειάστηκα δηλαδή να ψάξω κάτι είτε για να βρω κάτι καινούριο για να κινητοποιήσω το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί ήταν μια διαδικασία που ήδη εφαρμοζόταν και είχε μια αποτελεσματικότητα. Αρα δεν έκανα κάτι παραπάνω.»*(E3), *«Όχι, ήταν πράγματα που γνώριζα.»* (E10)].

5.5.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εάν διεξήχθησαν από το Υπουργείο ή το Συντονιστή/Συντονίστρια της Περιφέρειάς σας ή από άλλους φορείς επιμορφωτικές συναντήσεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι διεξήχθησαν από το **Υπουργείο** συναντήσεις σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες [*«Από το Υπουργείο έγινε τη δεύτερη*

χρονιά, έγιναν διάφορες επιμορφώσεις και από τους συντονιστές μας και από τους συντονιστές της περιφέρειας έγιναν διάφορες τέτοιες ενημερώσεις. Οι περισσότεροι ομιλητές είχαν το πλαίσιο της επικοινωνίας, να επικοινωνήσουμε να μην χαθούμε και γινόταν και μια παρουσίαση του μαθήματος δηλαδή για παράδειγμα πώς έκανε κάποιος συνάδελφος ένα μάθημα.» (E1), «Το Υπουργείο σας είπα από την αρχή μας είπε το εξής «Πάρτε ένα λογαριασμό στο Webex και ξεκινήστε». Μας έστειλαν κάποιες οδηγίες σε ένα μακροσκελές PDF που έπρεπε να το διαβάσουμε εμείς και να κάνουμε δοκιμές. (E4), Κοιτάζτε έγιναν σίγουρα για την τηλεκπαίδευση, παρακολούθησα μέσω ΙΕΠ πέρυσι τον Μάιο, Ιούνιο την επιμόρφωση που είχαμε να κάνουμε και σενάριο στο τέλος κλπ.» (E9), «Πολύ αργά αλλά έδινε όμως τη δυνατότητα σε ενδοσχολική επιμόρφωση, σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις από το Υπουργείο. Ειδικά με την αξιολόγηση την φετινή που έγινε σε κάθε σχολείο, την εσωτερική αξιολόγηση την οποία την υλοποιήσαμε με πολύ έτσι ωραίο τρόπο στο σχολείο μας και σε αυτό σταθήκαμε πολύ καλά, υπεύθυνα απέναντι και ήταν απαραίτητη προσωπικά πιστεύω αυτή η αξιολόγηση. Υπήρξαν τέτοιες ενδοσχολικές επιμορφώσεις και στις Νέες Τεχνολογίες. Με τα Θρησκευτικά πάντοτε υπήρχε στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ήταν αναρτημένα τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και όλες οι τεχνικές. Εκεί ο εκπαιδευτικός που ήθελε να πάρει την απαραίτητη έτσι γνώση μπορούσε να προσφύγει εκεί. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στάθηκε στο ύψος των περιστάσεων θα έλεγα.» (E15)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι είχαν **βοήθεια από τους συναδέλφους σχετικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών** [*«Δείζτε μας βήμα βήμα, δηλαδή τις εφαρμογές που καθίσαμε μόνοι μας και τις μάθαμε, δείζτε τες βήμα βήμα γιατί πάρα πολλοί όχι θεολόγοι μόνο αλλά όλων των αντικειμένων δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες. Υπήρχαν άτομα που καλώς ή κακώς δεν ξέρουν να ανοίγουν υπολογιστή, δεν είχαν χρησιμοποιήσει ποτέ υπολογιστή και έρχεται ο κορονοϊός και τους λέει μάθημα από υπολογιστή. Οπότε υπήρξαν συνάδελφοι έτσι που έφτιαζαν διάφορα τέτοια βίντεο και παρουσίαζαν τη διαδικασία του χτισίματος μέσα από αυτές τις ψηφιακές εφαρμογές. (E1), Μάλιστα πολλοί συνάδελφοι το σαββατοκύριακο πριν ξεκινήσουμε τα διαδικτυακά μαθήματα, έμπαινε ο ένας στην τάξη του άλλου για να δούμε πώς γίνεται, πώς δουλεύει. Στη συνέχεια με ιδιωτική πρωτοβουλία, βοήθησαν πολύ συνάδελφοι που γνώριζαν και δημιούργησαν βίντεο στο YouTube τα οποία τα παρακολουθούσαμε και μας βοήθησαν πάρα πολύ.» (E4)].*

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι διεξήχθησαν σεμινάρια από **θεολογικές σχολές και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση** [*«Οπότε στα Θρησκευτικά συζητήσαμε με τον σύμβουλό μας, ο οποίος ήταν πολύ υποστηρικτικός και αργότερα η Θεολογική σχολή του ΕΚΠΑ νομίζω ότι είναι πάρα πολύ μπροστά σε αυτό το ζήτημα καθώς και το Πανεπιστήμιου του Αιγαίου.»(E4), «Έγιναν διαλέξεις και από τον Συντονιστή και από την Δευτεροβάθμια.(E5), Έγινε από το ΕΚΠΑ από το τμήμα Πρακτικής Άσκησης που μας έκαναν που ήταν διαδραστικό και δεν ήταν μια απλή εισήγηση δηλαδή κάναμε εφαρμογή των... τώρα έγιναν και από άλλους φορείς. Νομίζω έγιναν και από τις περιφέρειες κάποια σεμινάρια κλ.π. αλλά εκεί ήταν κυρίως παρουσιάσεις δηλαδή να βλέπουμε και να έγιναν πολλά που δεν ξέρω και λίγο μας κούρασαν κιόλας όλα αυτά να σου πω από ένα σημείο και μετά. Αυτές που έκανα από τη θεολογική σχολή τα σεμινάρια αυτά όντως με βοήθησαν, γιατί ήταν διαδραστικά».(E7)].*

Πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **δεν διεξήχθησαν από το Υπουργείο ή το Συντονιστή της Περιφέρειας** [*«Απλά το Υπουργείο σαν θεσμός δεν έκανε, αλλά μόνο οι Συντονιστές έκαναν πολύ πιο αργά.» (E2), «Όχι, καθόλου. Τουλάχιστον τα δύο χρόνια που ήμουν εκεί όχι καθόλου ούτε από το Υπουργείο ούτε από τον Συντονιστή.»(E8), « Ε όχι δεν νομίζω ότι έκανε το Υπουργείο κάποια επιμόρφωση.»(E12), «Από τους φορείς που λέτε για το μάθημα των Θρησκευτικών όχι καθόλου. Ούτε από τον Συντονιστή. Κατηγορηματικά όχι από τον συντονιστή γιατί μας έστειλε στην πρώτη каранτίνα κάποιες ασύγχρονες τάξεις που τις έστησε χωρίς περιεχόμενο, τίποτα. Και βρεθήκαμε να κολυμπάμε στα βαθιά.»(E13), «Από το Υπουργείο δεν έγινε κάτι. Ούτε από τον συντονιστή της περιφέρειας. Όχι, τουλάχιστον σε εμάς τους θεολόγους σας είπα και πριν έμαθα από τους φιλόλογους ότι είχαν μια προσπάθεια.»(E14)].*

Εννιά από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι διεξήχθησαν από το **Συντονιστή της Περιφέρειά σας** [*«Από τον Συντονιστή τουλάχιστον σε εμάς στα Θρησκευτικά δεν ήταν καθόλου βήμα βήμα η προσέγγιση ήταν καθαρά η παρουσίαση ενός μαθήματος. Πώς θα γίνει όμως αυτό το μάθημα; Πώς θα χτιστεί; Λέμε το Liveworldsheets θα το βρεις, πώς το ανοίγεις, πώς ανεβάζεις το PDF, πώς κάνεις την άσκηση πολλαπλών επιλογών ή αντιστοίχισης ή συμπλήρωσης κενών; Αυτό το μόνο που έκανε ήταν να ανεβάσει ένα έτοιμο PDF και να λέει ότι στη τάδε άσκηση επιλέγουμε, στη τάδε άσκηση αντιστοιχούμε κλπ. Αλλά πώς το φτιάχνεις αυτό; Δηλαδή οι συνάδελφοι αυτό ζητούσαν να μάθουν πώς φτιάχνετε αυτό όχι ποια εφαρμογή απλά χρησιμοποιείς.»(E1), «Όχι, ήταν θέμα του Συντονιστή. Το Υπουργείο δεν έκανε μαζικά. Ήταν*

θέμα του Συντονιστή σε κάθε περιφέρεια. Εμάς ο Συντονιστής της περιφέρειάς μας στη Θεσσαλονίκη, γιατί στη Ρόδο είχε βγει στη σύνταξη και δεν είχαμε Συντονιστή, έκανε κάποιες επιμορφώσεις αλλά οι περισσότερες ήταν όχι τόσο διαδραστικές, όχι τόσο παρουσιάσεις. Για παράδειγμα, παρουσίαζα εγώ την εργασία που έκανα. Ίσως αυτό οφείλεται ότι ήταν και πάρα πολλά άτομα. Συνδέονταν 150 με 170 άτομα.» (E2), «Οπότε στα Θρησκευτικά συζητήσαμε με τον σύμβουλό μας, ο οποίος ήταν πολύ υποστηρικτικός και αργότερα η Θεολογική σχολή του ΕΚΠΑ νομίζω ότι είναι πάρα πολύ μπροστά σε αυτό το ζήτημα καθώς και το Πανεπιστήμιό του Αιγαίου.»(E4), «Έγιναν διαλέξεις από τον Συντονιστή και από την Δευτεροβάθμια. Τα σεμινάρια ήταν σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες. Ο Συντονιστής όμως είχε, ανέβαζε υλικό στο eclass και ήταν συγκεκριμένο αυτό για τα Θρησκευτικά.»(E5), «Είχα κάνει και για τους μέντορες, τα έκαναν και στους μέντορες και έκαναν και για τους υπόλοιπους νομίζω διάφοροι φορείς όχι μόνο το ΕΚΠΑ δηλαδή και κάποιοι σύμβουλοι, συντονιστές κλ.π. σε διάφορες περιφέρειες έκαναν.»(E7), «Κοιτάζτε να σας πω είναι και θέμα επιμορφωτή εκεί πέρα. Εκεί πέρα ο επιμορφωτής που είχαμε από την Κομοτηνή ο κύριος Καμέας ήταν .. είχε το καλό ότι δημιουργούσε συζητήσεις δηλαδή δεν ήταν καμιά φορά μπορεί να τύχει σε μια επιμόρφωση και να είναι δραματική ή όπως τώρα αυτή που είχα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία άσχετα με το ότι ήταν καλοκαίρι μπορούσε ο εκπαιδευτής και την έκανε ευχάριστη σε σημείο ας πούμε στο διάλειμμα πχ 2 φορές επειδή μου αρέσει και η μουσική ας πούμε και αυτά έστειλα ένα σύνδεσμο με ένα σχετικό κομμάτι τη μία, την άλλη φορά έστειλα κάτι σχετικό και το έβαλε καλή ώρα στη οθόνη στο διάλειμμα να παίζει το τραγούδι αυτό, δηλαδή έβλεπες μια διάθεση σε εμένα δεν φάνηκε κουραστικό δεν ξέρω ή δεν είμαι από τους ανθρώπους που θα κάτσει να έχει ανοικτό τον υπολογιστή και να κάνει κάτι άλλο ας πούμε κατά κανόνα.» (E9), «Εγώ έχω τον Συντονιστή της Αττικής. Ο συντονιστής έκανε μονόλογο και στην ουσία δεν ήταν Νέες Τεχνολογίες. Ένα κείμενο διαβάζει και βάζει και έναν βιντεοπρωτόζεκτορα. Αυτό ουσιαστικά κάνει και το θεωρεί Νέες Τεχνολογίες. Μας προέβαλλε εφαρμογές όπως το διαδίκτυο, το Youtube, το Google να βρούμε αυτά τα κλασσικά.»(E10), «Έκαναν πολλές εμείς είχαμε και μία σύμβουλο νομίζω συντονιστές είχαν γίνει αυτοί, ήταν συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου αλλά για εμάς ήταν και σύμβουλος παιδαγωγικός λέγεται στο σχολείο. Οπότε η γυναίκα είναι πολύ δραστήρια και τώρα είναι δηλαδή έτσι πολύ και μας έκανε και πολλές συναντήσεις και ειδικά για το εξ αποστάσεως» (E12), «Από τον συντονιστή, αλλά ο συντονιστής από το Υπουργείο καθοδηγείται δεν δρα

αυτοβούλως. Έχει τον προσωπικό του τομέα αλλά έχει ένα σχέδιο, το Υπουργείο θέτει ένα πλώνα συγκεκριμένο και ο κάθε συντονιστής το παρουσιάζει ανάλογα και με την πείρα.»(E16)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι **ο Καιρός** [«Στους θεολόγους, ο πρώτος που έκανε ήταν ο «Καιρός» άμεσα. Τα σχολεία έκλεισαν 12-13 Μαρτίου και μετά από έναν μήνα έγιναν τα πρώτα μαθήματα αλλά είναι ιδιωτικός φορέας. Δεν είναι κρατικός ή συνδικαλιστικός φορέας, είναι η επιστημονική ένωση των θεολόγων.»(E2), «Πάντα. Εμείς είμαστε του διαδραστικού. Ο Καιρός τώρα δεν θυμάμαι και καλά τα είχα κάνει τόσες φορές μπορεί και να μην πήγα στους ανθρώπους αλλά μπορεί να έκανε και πάνω από μια φορά.»(E12), «Αυτό που έκανε ο Καιρός ήταν διαδραστικό.» (E13)].

Έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι επιμορφωτικές συναντήσεις ήταν **απλές εισηγήσεις** και ακολουθούσαν τον τρόπο των διαλέξεων [«Ξεκινώντας από το δεύτερο υποερώτημα του υποερωτήματος είναι ότι πολλοί έκαναν απλή εισήγηση.»(E1), «Με αυτή την μορφή του μονολόγου πάλι έγινε. Μια τυπική διαδικασία που έπρεπε να γίνει και να πούμε ότι επιμορφωθήκαμε. Δεν είχε έναν ουσιαστικό λόγο.» (E3), «Όχι, δεν υπήρξε διαδραστική λειτουργία, ήταν απλές εισηγήσεις. Υπήρξαν όμως ερωτήματα τα οποία προσπαθούσαν να απαντήσουν με πρακτικό τρόπο οι άνθρωποι αυτοί. Δηλαδή δεν το έκανα εγώ γιατί δεν μπορούσαν να μπαίνουν^ όταν έχεις ένα μεγάλο ακροατήριο ψηφιακό δεν μπορείς να κάνεις τον κάθε ακροατή να συμμετέχει ενεργά, να έχει δικαιώματα δηλαδή να μπαίνει να λειτουργεί, να κάνει διαμοιρασμό, αυτό χάνεται μετά, χάνεται η μπάλα. Αλλά προσπαθούσαν να συγκεντρώνουν τα ερωτήματά μας και τις απορίες μας και να τα συμπεριλάβουν στην παρουσίασή τους.»(E4), «Έγιναν διαλέξεις και από τον Συντονιστή και από την Δευτεροβάθμια.»(E5), «Τώρα ο συντονιστής ο δικός μας ούτε ξέρει τι θα πει Webex ούτε το Powerpoint δεν ξέρει οπότε δεν παρακολούθησα την απλή εισήγησή του.» (E6), «Εγώ έχω τον Συντονιστή της Αττικής. Ο συντονιστής έκανε μονόλογο και στην ουσία δεν ήταν Νέες Τεχνολογίες. Ένα κείμενο διαβάζει και βάζει και έναν βιντεοπρωτόκοτο. Αυτό ουσιαστικά κάνει και το θεωρεί Νέες Τεχνολογίες. Μας προέβαλλε εφαρμογές όπως το διαδίκτυο, το Youtube, το Google να βρούμε αυτά τα κλασσικά.»(E10)].

Έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι επιμορφωτικές συναντήσεις είχαν **διαδραστική λειτουργία** [«Στον «Καιρό» τα περισσότερα σεμινάρια ήταν και διαδραστικά» (E2), «Ο συντονιστής μας έκανε το εξής, με αυτή την έννοια είχε μια μερική

διαδραστικότητα δηλαδή και ο ίδιος έκανε εισηγήσεις και παρουσίασε το Webex αλλά και με εκπαιδευτικούς που είχαν μια εξοικείωση πάνω σε αυτό τους ανέθεσε να παρουσιάσουν μερικά μαθήματα. Δηλαδή κάποιιοι από εμάς ανέλαβαν ρόλο επιμορφωτή, άτυπα επιμορφωτή. [...] Όχι, διαδραστικά με την έννοια που χρησιμοποιούμε την λέξη, δηλαδή της συμμετοχικότητας στο πεδίο όχι. Δεν μπορεί να γίνει. Μόνο μικρές ομάδες μπορούν να γίνουν διαδραστικά, να τα χωρίσεις σε ομάδες, να πάνε σε ψηφιακές τάξεις να γίνει δουλειά εκεί, να παρουσιαστεί μετά στην ολομέλεια αυτό θα μπορούσες να το πεις διαδραστικότητα» (E4), «Ελάχιστες ήταν διαδραστικές. Θυμάμαι μια που μας έκανε ένας καθηγητής πανεπιστημίου που μας έβαζε κάτι να γράφουμε. Αυτός είναι στη διδακτική των Θρησκευτικών στο ΕΚΠΑ. Στα νέα προγράμματα στη βιωματική διδασκαλία και σε όλες αυτές τις επιμορφώσεις και αυτά. Είχα παρακολουθήσει αυτόν στην αρχή που μας έδειχνε λίγο τα εργαλεία του Webex. Μέσα από το learning ΕΚΠΑ, μέσα από ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως που έχει τέλος πάντων. Έκανε ένα δωρεάν σεμινάριο ας πούμε, το είχαμε παρακολουθήσει τέλος πάντων. Αυτός εκεί που έκανε ας πούμε μας έδειχνε το Annotate μας έλεγε ελάτε γράψτε. [...] Ναι τους ήξερα ας πούμε η τάδε ένα που έκανε ήταν διαδραστικό. Μας έδειχνε το Google drive και μας χώρισε σε ομάδες, έδειξε στους συναδέλφους το breakout sessions εντάξει εγώ το ήξερα αλλά τέλος πάντων εγώ ήταν διαδραστικό.»(E6), «Έγινε από το ΕΚΠΑ από το τμήμα Πρακτικής Άσκησης που μας έκαναν που ήταν διαδραστικό και δεν ήταν μια απλή εισήγηση δηλαδή κάναμε εφαρμογή των... τώρα έγιναν και από άλλους φορείς. Νομίζω έγιναν και από τις περιφέρειες κάποια σεμινάρια κλπ αλλά εκεί ήταν κυρίως παρουσιάσεις δηλαδή να βλέπουμε και να έγιναν πολλά που δεν ξέρω και λίγο μας κούρασαν κιόλας όλα αυτά να σου πω από ένα σημείο και μετά. Αυτές που έκανα από τη θεολογική σχολή τα σεμινάρια αυτά όντως με βοήθησαν, γιατί ήταν διαδραστικά. Είχα κάνει και για τους μέντορες, τα έκαναν και στους μέντορες και έκαναν και για τους υπόλοιπους νομίζω διάφοροι φορείς όχι μόνο το ΕΚΠΑ δηλαδή και κάποιιοι σύμβουλοι, συντονιστές κλπ σε διάφορες περιφέρειες έκαναν. Ναι, και συμμετείχαμε δηλαδή μας χώρισαν σε ομάδες, μας έβαλαν να συμμετέχουμε σε ένα polling, τι είναι αυτό το polling, πώς θα το αξιοποιήσουμε; Μας έβαλαν να δούμε πώς μπορούμε να ανεβάσουμε το υλικό όλα ήταν πολύ κατανοητό. Αλλά υπήρχαν και κάποια άλλα πανεπιστήμια, ας πούμε και το πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής είχε βάλει πολύ ωραία βίντεο για την εξ αποστάσεως με οδηγίες δηλαδή και αυτό ήταν χρήσιμο, που δεν ήταν σεμινάριο αλλά έβρισκες το βίντεο, το παρακολουθούσες, έμπαινες μέσα εκεί και τα έδειχνε βήμα βήμα και αυτό ήταν ωραίο που είχα παρακολουθήσει και οι συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου

κάνανε αλλά όχι κάτι τρομερό στην δική μας την περίπτωση, να το θυμάμαι δηλαδή.»(E7), «Ναι, ναι ήταν όλα διαδραστικά τα σεμινάρια.» (E11), «Ναι, βέβαια διεξήχθησαν και ήταν διαδραστικές οι συναντήσεις.» (E16)].

5.5.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των τεχνολογικών εφαρμογών κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Η συγκεκριμένη ερώτηση εξετάζει εάν οι τεχνολογικές εφαρμογές ήταν αποτελεσματικές κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.

Δεκατέσσερις από τους δεκαέξι συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι **οι τεχνολογικές εφαρμογές είναι αποτελεσματικές** [«Ναι, ναι. Ήταν πολύ αποτελεσματικές. Καλό είναι να επιλέγεις τρεις με τέσσερις εφαρμογές και πολλές μπορεί να λέω εφαρμογές τις οποίες χρησιμοποιείς γιατί και τα παιδιά θέλουν μια σταθερότητα, θέλουν μεν την ποικιλία αλλά θέλουν και μια σταθερότητα σε ένα περιβάλλον γιατί τώρα από το κινητό τους τα παιδιά όταν θα μπουνε, χάνονται.»(E1), «Ναι, πάρα πολύ. Και το Prezi που χρησιμοποίησα ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικό. Ωστόσο, όλα αυτά απαιτούν και την απαραίτητη εξοικείωση, τον απαραίτητο χρόνο εξοικείωσης.» (E2), «Πιστεύω πως ναι. Δεν είδα κάποιο αρνητικό σημείο. Δεν είδα κάποιο κενό. Δεν είδα κάτι που να με βάλει σε μια αμφιβολία για την αποτελεσματικότητά τους. Είδα ότι είχε ένα αποτέλεσμα, ότι τα πράγματα κύλησαν καλά.» (E3), «Σε ικανοποιητικό βαθμό ναι. Αν ο στόχος μας είναι να κρατήσουμε την τάξη και να μην διαλυθούν όλα, ναι σε μεγάλο βαθμό το πραγματοποιήσαμε. Επετεύχθη ο στόχος. Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη ζωντανή διδασκαλία.»(E4), «Ναι ναι πολύ αποτελεσματικές. Στο είπα και πολλές φορές ότι τα παιδιά συμμετείχαν, έγραφαν στο τσατ, έγραφαν ωραίες ιστορίες θυμόνταν μετά στο τέλος της χρονιάς που σου είπα όλα αυτά.»(E6), «Ναι, ήταν γιατί με κάποιο τρόπο θα έπρεπε να κρατήσεις όσο το δυνατόν περισσότερο αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών οπότε δεν γίνεται αλλιώς. Δεν γινόταν αλλιώς ήταν, για μένα ήταν πολύ σημαντικό.» (E7), «Ναι, ναι ήταν πολύ αποτελεσματικές. Θα είχαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και για αυτά αλλά και για τους γονείς. Οι γονείς μου έλεγαν ότι τα παιδιά ήταν πολύ ευχαριστημένα. Μου έλεγαν «Μπράβο. Τα παιδιά έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα.» Ακολουθούσαν με μεγάλο ενδιαφέρον.»(E8), «Ναι ήταν και είναι απλά θεωρώ ότι θέλει ένα πλαίσιο στήριξης του και από εδώ και πέρα είτε κλείνουν τα σχολεία είτε όχι» (E9), «Εάν κατάλαβες έχω χωρίσει τη χρονική διάρκεια του κορονοϊού στην αρχή και στο μετά. Ως ένα σημείο αρχικά ναι δηλαδή δημιουργήθηκε, είχε ένα

αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν μια ενέργεια κλπ. να μην είναι κλεισμένα στο σπίτι και πάθουν και κάτι.» (E11), «Ναι, ναι μια χαρά ήταν και να φανταστείτε κι εγώ είμαι έτσι όπως είμαι μια χαρά ήταν.» (E12), «Ναι, αποτελεσματικές. Εάν δεν είχα κάνει εγώ Β1 επίπεδου θα ήταν ένα χάος, επειδή είχα κάνει Β1 Επίπεδο οι εφαρμογές αυτές που μας έδειχναν ήταν στο Β2 επίπεδο που και πάλι εάν δεν έχεις κάνει, εάν δεν το έχεις διδαχθεί δηλαδή όχι.» (E13), « Για αρχή ήταν καλό αυτό το σύστημα το Webex ας πούμε που λειτουργήσαμε στην ουσία εντάζει αυτό τουλάχιστον χρησιμοποιούσαμε. Καλό ήταν για αυτή την περίοδο. Εντάζει είπαμε ότι δεν ήταν πλήρες, δεν ήταν αυτό που θα θέλαμε αλλά για αρχή νομίζω ήταν καλά.» (E14), «Βεβαίως, βεβαίως ήταν οι εφαρμογές μου λόγω του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου και στο σπίτι μου την οικία μου δεν είχαμε αυτό το πρόβλημα. Μπορεί να ήταν άλλοι συνάδελφοι που να μην μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν να έχουν μόνο έναν υπολογιστή και ταυτόχρονα να θέλει να το χρησιμοποιήσει και κάποιος άλλος. Τέτοιο πρόβλημα δεν συνάντησα εγώ.» (E15), «Ναι, οι τεχνολογικές εφαρμογές ήταν αρκετά αποτελεσματικές» (E16)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές είναι αποτελεσματικές αλλά **απαιτείται ένα πλαίσιο στήριξης** καθώς υπήρξαν αρκετές δυσλειτουργίες κατά τη διάρκεια των ψηφιακών μαθημάτων [«Ναι ήταν και είναι απλά θεωρώ ότι θέλει ένα πλαίσιο στήριξης του και από εδώ και πέρα είτε κλείνουν τα σχολεία είτε όχι. Δηλαδή η λογική αυτή άνοιξε κάτι μπορεί παράλληλα δεν ξέρω πολλοί συνάδελφοι να μην την αξιοποίησαν καν. Άλλοι βρήκαν άλλες παραμέτρους εγώ την e-me ναι μεν επιμορφώθηκα για αυτήν αλλά δεν ασχολήθηκα. Το θέμα είναι αυτό ένα παιδί ας πούμε όταν του λέω εγώ για παράδειγμα μπες στην e-class και να μου λέει μέχρι τον Γενάρη έχω ξεχάσει τον κωδικό πράγμα που σημαίνει ότι κανείς άλλος δεν τον ζήτησε, αυτό δημιουργεί ένα θέμα, μια δυσλειτουργία..... εάν πας στη διεύθυνση ή στην υποδιεύθυνση και να έχεις χάσει το κωδικό σου σου δίνει έναν άλλον κωδικό. Μπορεί να υπάρχει ένα τεχνικό θέμα. Αλλά για εμένα ήταν προαπαιτούμενο ας πούμε το να έχεις ασχοληθεί με αυτά για να πάρεις το επιθυμητό μέγιστο στη βαθμολογία σου. Ήταν κάτι που το είχαμε ξεκαθαρίσει ένα βασικό θα ασχοληθείτε με αυτό άμα θέλετε να έχετε το βαθμό που θέλετε.» (E9)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές είναι αποτελεσματικές αλλά **με την πάροδο του χρόνου κούρασαν, απομόνωσαν και απομάκρυναν από τη γνώση τους μαθητές** [«Εάν κατάλαβες έχω χωρίσει τη χρονική

διάρκεια του κορονοϊού στην αρχή και στο μετά. Ως ένα σημείο αρχικά ναι δηλαδή δημιουργήθηκε, είχε ένα αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν μια ενέργεια κλπ. να μην είναι κλεισμένα στο σπίτι και πάθουν και κάτι. Σταδιακά όμως αυτό το πράγμα κούρασε. Πάρα πολύ κούρασε τα παιδιά, ήθελαν να ζαναεπιστρέψουν να γυρίσουν. Κι όχι μόνο κούρασε, απομόνωσε, απομάκρυνε από τη γνώση. Εγώ ένιωθα ότι η ενέργεια των παιδιών πέφτει.» (E11)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές **δεν είναι αποτελεσματικές** [*«Ναι, εντάξει δεν με εξιτάρισαν οι τεχνολογικές εφαρμογές. Για παράδειγμα, το Kahoot. θέλει πάρα πολύ χρόνο για πολύ μικρό αποτέλεσμα. Μπορώ να βρω άλλα πράγματα πολύ πιο ενδιαφέροντα. Δεν το απορρίπτω να το κάνω μια φορά ως παιχνίδι αλλά όχι δεν θα το υιοθετούσα να το βάλω οπωσδήποτε στην εβδομαδιαία μου διδασκαλία.»* (E5), *«Οι εφαρμογές ως εφαρμογές είναι αποτελεσματικές απλά δεν έφεραν κανένα αποτέλεσμα στην πράξη. Δεν έφεραν κανένα αποτέλεσμα γιατί δεν συμμετείχαν οι μαθητές. Οι μαθητές εκ προοιμίου είχαν απορρίψει την τηλεκπαίδευση.»* (E10)].

5.5.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κινητοποίηση των μαθητών/μαθητριών τους στο ψηφιακό μάθημα χάρη στη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών

Δεκατρείς από τους δεκαέξι μαθητές δηλώνουν ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές κινητοποίησαν τους μαθητές οι οποίοι με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν ήταν ενεργοί, **να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα** [*«Ναι, κινητοποιήθηκαν γιατί πολλοί από αυτούς απέκτησαν αυτοπεποίθηση γιατί δεν έρχονταν σε καθημερινή επαφή με τους συμμαθητές τους που μπορεί να τους κορόιδευαν ή να ένιωθαν άβολοι οι ίδιοι και ουσιαστικά έτσι αυτενέργησαν»* (E1), *«Ναι, εάν και εγώ είμαι γενικά σε σχολεία όπου συμμετέχουν οι μαθητές. Θεωρώ ναι γιατί ήταν κάτι διαφορετικό. Ήταν ο ψηφιακός κόσμος σαν εργαλείο μάθησης και το αποδεικνύουν οι εργασίες που συμμετέχουν 90% με 95% των παιδιών συμμετέχουν σε αυτές τις εργασίες.»* (E2), *«Όπως είπα και προηγουμένως ένας καλός μαθητής συμμετείχε και πριν και τώρα. Ένας κακός μαθητής, ένας μαθητής ούτε αδιάφορος δεν έχω τέτοια περίπτωση κακού ή αδιάφορου μαθητή, έχω μαθητή σιωπηλού δηλαδή σε αυτόν που του αρέσει να ακούει αλλά να μην είναι ενεργός. Αυτό συνέχισε να το κάνει και κατά τη διάρκεια της καραντίνας εννοείται αλλά όταν κλήθηκε να μπει μέσα στα δωμάτια και να συμμετάσχει στην ομάδα, η ίδια η ομάδα*

τον παρέσυρε στο να συμμετέχει και να προσθέτει και αυτός το δικό του κομμάτι που ήθελε ώστε να βγει το αποτέλεσμα που εγώ του ζητούσα μέσα από τα φύλλα εργασίας. Έγιναν δηλαδή ενεργοί οι μαθητές σε ένα βαθμό μέσω της ομαδοσυνεργατικής διάδρασης.» (E3), «Ειδικά σας είπα τα παιδιά τα οποία ήταν πολύ κλειστά και αγοραφοβικά στο φάσμα του αυτισμού, σε αυτά είδα μεγάλες αλλαγές θετικές. Οι συνεπείς μαθητές ήταν ενεργοί ούτως ή άλλως θα ήταν και στο κρυφό σχολειό να τους έβαζες αυτοί θα δούλευαν. Οι άλλοι αποθρασύνθηκαν, οι μαθητές της ήσσοнос προσπάθειας, οι μαθητές της λούφας και της παραλλαγής ανέδειξαν^ το απογείωσαν, απογείωσαν αυτή τους την πλευρά.» (E4), «Κάποιοι που δεν μιλούσαν στην παραδοσιακή τάξη στην ψηφιακή τάξη συμμετείχαν.» (E5), «Βέβαια κινητοποίησαν πολύ οι τεχνολογικές εφαρμογές τους μαθητές οι οποίοι με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν ήταν ενεργοί, να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα. Βέβαια παρατηρήθηκε και μια διαφορά των μαθητών δηλαδή κάποιιοι που μπορεί να ήταν πιο ενεργοί στη δια ζώσης μπορεί να μην ήταν κάποιιοι όχι όλοι να μην ήταν τόσο ενεργοί στο διαδικτυακό.» (E6), «Ναι, ναι τους κινητοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τους κινητοποίησαν και έβλεπα και παιδάκια έτσι κυρίως την πρώτη χρονιά.» (E8), «Ναι χωρίς να έχω κάνει ότι θα μπορούσα να κάνω.. αυτό που σας είπα πιστεύω ότι κάποιιοι ένιωσαν οικείο το περιβάλλον έτσι για να παρουσιάσουμε κάτι έτσι κάποιιοι που δεν μιλάει, κάποιιοι περιπτώσεις ανθρώπων που δεν μιλούσαν τόσο έντονα στην τάξη αλλά ήταν μέρες που το διασκέδασαν το χάρηκαν το πήραν πάνω τους» (E9), «Ναι ναι το είπα αυτό υπήρχαν κάποιιοι μαθητές που πραγματικά κινητοποιήθηκαν, έγραψαν, είπαν, μιλήσαν, ζωγραφίσαν, συμμετείχαν. Δεν ξέρω εάν ακούγονται πολύ αγγελικά πλασμένα αλλά εντάξει.» (E11), «Εγώ νομίζω σε εμένα είχαμε πάνω κάτω τα ίδια. Όσα παιδιά είχα που να είναι στο φάσμα του αυτισμού τους ταίριαζε πολύ αυτός ο τρόπος και στα παιδιά που είναι στο φάσμα τώρα εμείς μιλάμε παιδιά στο φάσμα πολύ λειτουργικά. Έρχονται σε κανονικό σχολείο είναι λειτουργικότητα. Τους ταίριαζει και ο υπολογιστής. Νομίζω αυτή η ησυχία και η στοχοπροσήλωση. Όλα είναι συγκεκριμένα 1, 2, 3, και θα μπω σε αυτό το κουτί θα μπω εδώ θα μπω εκεί θα πατήσω εδώ.» (E12), «Κάποιιοι τεχνολογικές εφαρμογές ναι κινητοποίησαν τους μαθητές» (E13), «Ναι, συμμετείχαν τους άρεσε όταν τους έβαζες δραστηριότητες» (E14), «Ναι, υπήρχε και αυτό σίγουρα υπήρχε. Το ψηφιακό βοηθάει και τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσχέρειες είτε είναι δυσλεκτικά, το ψηφιακό τους βοηθάει περισσότερο γιατί πολλές φορές το βλέπουν και ως μια μορφή δημιουργικού παιχνιδιού και είναι και πιο απαλλαγμένα από το άγχος της καθημερινής παρακολούθησης, ιδίως στους μαθητές με μαθησιακή δυσκολία το ψηφιακό τους βοηθάει πολύ.»(E16)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς σημειώνουν ότι οι μαθητές **απέκτησαν αυτοπεποίθηση** στο ψηφιακό μάθημα σε σύγκριση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας [*«Κινητοποιήθηκαν γιατί πολλοί από αυτούς απέκτησαν αυτοπεποίθηση γιατί δεν έρχονταν σε καθημερινή επαφή με τους συμμαθητές τους που μπορεί να τους κοροΐδευαν ή να ένιωθαν άβολοι οι ίδιοι και ουσιαστικά έτσι αυτενέργησαν. Για πολλούς λόγους μπορούν να πέσουν θύματα bullying είτε για την εξωτερική τους εμφάνιση, είτε για τον τρόπο που μιλάνε, είτε για τη τόπο καταγωγής τους, είναι δυστυχώς τα δύσκολα θέματα που ερχόμαστε να αντιμετωπίσουμε. Χαρακτηριστικά θυμάμαι μια μαθήτρια τη σχολική χρονιά το 2020-2021 στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου κάναμε Webex και τους είχα ετοιμάσει διάφορες παρουσιάσεις, είχα βρει έτοιμες διαφάνειες με το Sway. Τα πήγε περίφημα η μαθήτρια αυτή η οποία ήταν από την Αλβανία 100% η καταγωγή της και την ρώτησα «Από που τα ξέρεις όλα αυτά;» και μου απάντησε «Του πατέρα μου αρέσει πολύ η ιστορία και μου διάβαζε ιστορία παρότι δεν ήταν η ιστορία μου, παρότι δεν ήταν η θρησκεία της η ίδια ήταν η πρώτη και η καλύτερη με διαφορά και στις δύο κατηγορίες που σας είπα και στις θρησκευτικές γνώσεις αλλά και στις ιστορικές γνώσεις.» (E1), «Ναι, ναι τους κινητοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τους κινητοποίησαν και έβλεπα και παιδάκια έτσι κυρίως την πρώτη χρονιά. Παιδάκια τα οποία δεν κάνανε τίποτα ας πούμε στην τάξη γιατί ντρέπονταν, γιατί ήταν αδύναμοι μαθητές. Τους δόθηκε η δυνατότητα να μιλήσουν τα παιδιά. Είναι πιο εξοικειωμένα από εμάς τους μεγάλους σε σχέση με την τεχνολογία οπότε το έβλεπαν και λίγο σαν παιχνίδι και τους κίνησε το ενδιαφέρον κλπ. κινητοποιήθηκαν πολύ από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας πάρα πολύ.» (E8), «Ναι χωρίς να έχω κάνει ότι θα μπορούσα να κάνω.. αυτό που σας είπα πιστεύω ότι κάποιος ένιωσαν οικείο το περιβάλλον έτσι για να παρουσιάσουμε κάτι έτσι κάποιος που δεν μιλάει, κάποιες περιπτώσεις ανθρώπων που δεν μιλούσαν τόσο έντονα στην τάξη αλλά ήταν μέρες που το διασκέδασαν το χάρηκαν το πήραν πάνω τους» (E9)].*

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι μαθητές συμμετείχαν στο ψηφιακό μάθημα και έγιναν ενεργοί μέσω της **ομαδοσυνεργατικής διάδρασης** [*«Όπως είπα και προηγουμένως ένας καλός μαθητής συμμετείχε και πριν και τώρα. Ένας κακός μαθητής, ένας μαθητής ούτε αδιάφορος δεν έχω τέτοια περίπτωση κακού ή αδιάφορου μαθητή, έχω μαθητή σιωπηλού δηλαδή σε αυτόν που του αρέσει να ακούει αλλά να μην είναι ενεργός. Αυτό συνέχισε να το κάνει και κατά τη διάρκεια της καραντίνας εννοείται αλλά όταν κλήθηκε να μπει μέσα στα δωμάτια και να συμμετάσχει στην ομάδα, η ίδια η ομάδα τον παρέσυρε στο να συμμετέχει και να προσθέτει και αυτός το δικό του κομμάτι που ήθελε ώστε να βγει το*

αποτέλεσμα που εγώ του ζητούσα μέσα από τα φύλλα εργασίας. Έγιναν δηλαδή ενεργοί οι μαθητές σε ένα βαθμό μέσω της ομαδοσυνεργατικής διάδρασης. Υπήρχαν όμως και στιγμές φαντάζομαι όπου οι μαθητές κάθονταν είτε κοντά είτε μακριά από τον υπολογιστή τους αδρανείς.» (E3), «Δεν χρησιμοποιώ μετωπική διδασκαλία, δηλαδή το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας εξετάζω παραδίδω και τα λοιπά. Δεν το έκανα αυτό. Πάντα υπάρχει κάτι, το ομαδοσυνεργατικό. Θεωρώ ότι όλες αυτές οι τεχνικές κινητοποιούν τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό.» (E5)].

Τρεις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι οι μαθητές που **βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες** έγιναν πιο ενεργοί στο ψηφιακό μάθημα σε σύγκριση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας [«Ειδικά σας είπα τα παιδιά τα οποία ήταν πολύ κλειστά και αγοραφοβικά στο φάσμα του αυτισμού, σε αυτά είδα μεγάλες αλλαγές θετικές.» (E4), «Εγώ νομίζω σε εμένα είχαμε πάνω κάτω τα ίδια. Όσα παιδιά είχα που να είναι στο φάσμα του αυτισμού τους ταίριαζε πολύ αυτός ο τρόπος και στα παιδιά που είναι στο φάσμα τώρα εμείς μιλάμε παιδιά στο φάσμα πολύ λειτουργικά.» (E12), «Ναι, υπήρχε και αυτό σίγουρα υπήρχε. Το ψηφιακό βοηθάει και τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσχέρειες είτε είναι δυσλεκτικά, το ψηφιακό τους βοηθάει περισσότερο γιατί πολλές φορές το βλέπουν και ως μια μορφή δημιουργικού παιχνιδιού και είναι και πιο απαλλαγμένα από το άγχος της καθημερινής παρακολούθησης, ιδίως στους μαθητές με μαθησιακή δυσκολία το ψηφιακό τους βοηθάει πολύ.» (E16)].

Δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές **δεν κινητοποίησαν** τους μαθητές οι οποίοι με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν ήταν ενεργοί, να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα [«Ένα πολύ μικρό ποσοστό θα έλεγα ότι είναι αυτοί που βοηθήθηκαν μέσω της τεχνολογίας. Όχι πολλά παιδιά. Λίγα παιδιά κινητοποιήθηκαν μέσω της τεχνολογίας. Αυτοί που είναι οι απόμακροι και εξακολουθούσαν να παραμένουν απόμακροι τελικά λίγοι ήταν αυτοί που η τεχνολογία τους βοήθησε σε αυτό θεωρώ.» (E7), «Όχι, όχι δεν κινητοποίησαν οι τεχνολογικές εφαρμογές του μαθητές.» (E10)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι υπήρξε σταδιακή πτώση του ενδιαφέροντος των μαθητών λόγω **κούρασης** κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης [«Στην αρχή παρόλες τις δυσκολίες τους φάνηκε λίγο ευχάριστο αυτό. Κατά τον δεύτερο χρόνο όμως εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρξαν κάποια κόπωση των

μαθητών, διότι σας είπα το περιβάλλον να είσαι μπροστά σε μια οθόνη επί μια σειρά ωρών και ταυτόχρονα το απόγευμα να στέλνεις εργασίες στο φροντιστήριό σου, ήταν δύσκολο για τα παιδιά. Φάνηκε η κόπωσή τους στο τέλος. Ήθελαν να ανοίξουν τα σχολεία, το ζητούσαν αυτό.» (E15)].

Ένας από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι ορισμένοι μαθητές αντιμετώπισαν **τεχνικό πρόβλημα** κατά τη διάρκεια του κορονοϊού [«Κοιτάζτε πέρα από αυτούς που έλεγαν, δήλωναν στη διεύθυνση εγκαίρως ότι έχουν τεχνικό πρόβλημα και είχαν την κάλυψη, σε μια περίπτωση που έμπαιναν κανονικά και δεν με είχε πετάξει εμένα έξω το σύστημα .. όταν με πετούσε έξω δεν έβαζα απουσίες κάπου χανόταν η αίσθηση ας πούμε αλλά όταν είχαμε κανονική ροή σας λέω εγώ έβαζα πχ και τις δήλωσα και στο τέλος που ήταν μεγάλος μπελάς ας πούμε να ψάχνεις και να βάζεις αναδρομικά με τέτοιο τρόπο ας πούμε σπαστές απουσίες» (E9)].

5.5.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών τους κατά τη διάρκεια του κορονοϊού

Έξι από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς παρέμειναν το **ίδιο δημιουργικοί** [«Κατά βάση παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί, δηλαδή οι μαθητές οι οποίοι θα ασχολούνταν πολύ έντονα μέσα στην τάξη, ασχολήθηκαν και πολύ έντονα και στο Webex.» (E1), «Νομίζω να παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί σε άλλη μορφή, στη ψηφιακή μορφή. Απλώς άλλαξε ο τρόπος της δημιουργικότητας, γιατί ουσιαστικά και εκεί στόχευσα στο να αλλάξουν εργαλεία.» (E2), «Νομίζω ότι παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί με μικρές εξαιρέσεις αυτών των μαθητών που είδαν την Webex σαν μια ευκαιρία ότι δεν κάνουμε μάθημα. Θεωρούσαν δηλαδή ότι δεν είναι μάθημα, ότι είναι μια ευκαιρία να κοιμηθούν παρατεταμένα αλλά αυτό δεν γινόταν μόνο σε ένα μάθημα αλλά γινόταν σε όλα τα μαθήματα.» (E3), «Νομίζω ότι παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί, γιατί άμα πεις τις ομαδοσυνεργατικές κάναμε και στο δια ζώσης και στο διαδικτυακό.» (E6), «Νομίζω ότι οι μαθητές ήταν το ίδιο δημιουργικοί. Υπήρχαν τάξεις που δεν έλειπε κανένας και υπήρχαν και τάξεις όπου ορισμένοι μαθητές κοιμόνταν. Στο δια ζώσης δεν θα μπορούσαν να το κάνουν αυτό εκεί το έκαναν.» (E12), «Οι μαθητές παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί είτε στη δια ζώσης είτε στη ψηφιακή διδασκαλία. Πάντοτε πιστεύω στη δημιουργικότητα των μαθητών είτε πριν τον κορονοϊό είτε κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Δεν μπορώ να πιστέψω ότι ένα παιδί δεν είναι δημιουργικό. Όταν δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα στους μαθητές είτε ψηφιακά είτε στη δια ζώσης διδασκαλία μπορεί να αποδείξει ότι μπορεί να καταφέρει πολλά πράγματα. Τα παιδιά

είναι δημιουργικά. Δεν είναι κοιμισμένα. Θέλουν απλώς το κατάλληλο κίνητρο για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτό. Μην καταδικάζουμε τους μαθητές μας. Οι μαθητές μας έχουν μέσα τους πολλά πράγματα να δημιουργήσουν, εμείς είμαστε αυτοί που θα τους δώσουμε το κίνητρο για να δημιουργήσουν. Έχουν τη δημιουργικότητα μέσα τους.» (E15)].

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές που δεν ήταν ενεργοί, **ενεργοποιήθηκαν πολύ περισσότερο στη ψηφιακή τάξη** [«Θα εστιάζω σε αυτούς τους οποίους μέσα στην τάξη για τους λόγους που είπαμε δεν ήταν ενεργοί, ενεργοποιήθηκαν πολύ περισσότερο. Κατά βάση όμως είναι τα ίδια, δηλαδή οι μαθητές οι οποίοι θα ασχολούνταν πολύ έντονα μέσα στην τάξη, ασχολήθηκαν και πολύ έντονα και στο Webex.» (E1), «Προσπάθησα να τους κρατάω σε μια ζωντάνια και σε μια εγρήγορση είτε κάνοντάς τους ερωτήσεις απευθείας είτε βάζοντάς τους σε ομαδοσυνεργατικές κλπ. που είπα προηγουμένως, κυρίως όμως κάνοντάς τους ερωτήσεις ξαφνικά χωρίς να ζητάω ποιος σηκώνει χέρι και αυτό τους είχε σε μια ένταση, ώστε να μην λείπουν από εκεί και να ακούν αυτό το οποίο εγώ ήθελα να γίνει.» (E3), «Εγώ θα έλεγα ότι έγιναν περισσότερο δημιουργικοί. Η δική μου άποψη είναι αυτή, δηλαδή κινητοποιήθηκε το σύνολο των μαθητών ενώ σε μια παραδοσιακή τάξη ήταν δεδομένος ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν κάποιοι δεν συμμετέχουν κλπ. εκεί κινητοποιήθηκαν όλα.» (E8)].

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ένα μειονέκτημα του Webex είναι ότι οι μαθητές **δεν έχουν συστηματική επαφή με το μάθημα ή δεν έκαναν μάθημα καθόλου** [«Το μειονέκτημα του Webex είναι ότι έδωσε τη δυνατότητα να μην γίνεται συστηματική επαφή με το μάθημα, γιατί μπορούσες να ανοίξεις το κινητό, να συνδεθείς και να είσαι κάτω από τα σκεπάσματα. Ακουγόταν ο μαθητής που τον είχε πάρει ο ύπνος. Ένας άλλος μαθητής άνοιξε το ηχείο όταν του απηύθυνα το λόγο και ακουγόταν μέσα να παίζει ηλεκτρονικά παιχνίδια και έλεγε «Κύριε τι με ρωτήσατε;» και απαντούσα «Τι να σε ρωτήσω εσένα, έχεις περάσει στην επόμενη πίστα, στο μάθημα θα δώσεις σημασία;» =γέλιο Οπότε παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί και υπήρχε μόνο αυτό το μειονέκτημα που σας ανέφερα.» (E1), «Νομίζω ότι παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί με μικρές εξαιρέσεις αυτών των μαθητών που είδαν την Webex σαν μια ευκαιρία ότι δεν κάνουμε μάθημα. Θεωρούσαν δηλαδή ότι δεν είναι μάθημα, ότι είναι μια ευκαιρία να κοιμηθούν παρατεταμένα αλλά αυτό δεν γινόταν μόνο σε ένα μάθημα αλλά γινόταν σε όλα τα μαθήματα. Είχα μια τέτοια περίπτωση που έμπαινα μέσα, ήξερα ότι θα κοιμηθεί, το ήξερα από

πριν αυτό, βγαίναμε διάλειμμα, έμπαινε το επόμενο τμήμα και στη μέση της επόμενης ώρας ήταν ακόμα μέσα.» (E3)].

Πέντε από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς παρέμειναν **λιγότερο δημιουργικοί** [*«100% έγιναν λιγότερο δημιουργικοί οι μαθητές μου. Η πανδημία ήταν μια καταστροφή. Η τηλεκπαίδευση περιέσωσε, έσωσε ότι μπορούσε να σωθεί αλλά γενικά ήταν μια καταστροφή και οι συνέπειες της καταστροφής αυτής, η ανάταξη της καταστροφής θα πάρει τουλάχιστον δύο με τρία χρόνια.»* (E4), *«Λιγότερο δημιουργικοί, πολύ λιγότερο δημιουργικοί.»* (E5), *«Ήταν πολύ λιγότερο δημιουργικοί. Ήταν μηδαμικοί και η δημιουργικότητά τους και η παραγωγικότητά τους.»* (E10), *«Αυτή η ερώτηση μου φαίνεται αρκετά δύσκολη αλλά τείνω ότι τα παιδιά έγιναν λιγότερο δημιουργικά. Δεν μπορώ να πω ότι οι μαθητές των οποίων δεν έβλεπα τα μάτια τους παρέμεναν το ίδιο δημιουργικοί. Αισθάνομαι ότι και εγώ όπως και οι μαθητές μου ας πούμε προσπαθούσαν να φανούν αντάξιοι των περιστάσεων.»* (E11), *«Νομίζω ότι οι μαθητές έγιναν λιγότερο δημιουργικοί. Αυτό που σας είπα και πριν τουλάχιστον μέχρι τώρα δεν μπορεί η διαζώσης τάξη να αντικατασταθεί.»* (E14)].

Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς παρέμειναν **περισσότερο δημιουργικοί** [*«Οι μαθητές έγιναν περισσότερο δημιουργικοί γιατί ήταν ένας τρόπος ειδικά στην πρώτη φάση της πανδημίας που δεν είχαμε τη Webex, η δημιουργικότητα ήταν ένας τρόπος να τους κρατήσω και σε επικοινωνία μαζί μου και να τους βοηθήσω να περάσουν μέσα στο σπίτι που ήταν κλεισμένα τα παιδιά πιο εύκολα. Να έχουν χρόνο να φτιάχνουν πράγματα δηλαδή και να χρησιμοποιούν τα χέρια τους αλλά και τον υπολογιστή τους για να φτιάζουν πράγματα. Έγιναν περισσότερο δημιουργικοί οι μαθητές σε αυτό να είμαι σίγουρη.»* (E7), *«Εγώ θα έλεγα ότι έγιναν περισσότερο δημιουργικοί. Η δική μου άποψη είναι αυτή, δηλαδή κινητοποιήθηκε το σύνολο των μαθητών ενώ σε μια παραδοσιακή τάξη ήταν δεδομένος ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν κάποιιοι δεν συμμετέχουν κλπ. εκεί κινητοποιήθηκαν όλα. Δηλαδή είχα ελάχιστους μαθητές που δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Ελάχιστους.»* (E8), *«Για να είμαι ειλικρινής θα μπορούσαν να γίνουν σε ιδανικές συνθήκες και πιστεύω μπορούν να γίνουν πολύ περισσότερο δημιουργικοί εάν όλα τα όσα κατορθώσαμε τέλος πάντων και αναγκαστήκαμε να κάνουμε εντός ή εκτός εισαγωγικών επι τηλεκπαίδευσης εάν συνεχίσουν να αξιοποιούνται δηλαδή εάν μπορούν τα παιδιά να κάνουν παρουσιάσεις, καταπληκτικές αλλά να μάθουν κιόλας δεν αρκεί ας πούμε καμιά φορά βλέπεις ας πούμε παρουσιάσεις και ξεχνούν τις βασικές αρχές δηλαδή δεν μπορείς*

να φορτώσεις μια διαφάνεια με του κόσμου την πληροφορία, δηλαδή θέλει όχι απλώς διεκπαιρέωση, αλλά ουσιαστική επιμόρφωση σε βάθος.» (E9), «Νομίζω έγιναν περισσότερο δημιουργικοί. Νομίζω ναι. Το είδα μετά και μέσα στην τάξη το πως συμμετείχαν, το πως δρούσαν, το ενδιαφέρον τους αυξήθηκε το πώς έκαναν τις διάφορες εργασίες, το πώς είχαν πρόσβαση σε πηγές του διαδικτύου. Είδα υπήρχε μια ωφέλεια σε αυτό τον τομέα.» (E16)].

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι λίγοι έγιναν πιο δημιουργικοί ενώ οι υπόλοιποι έγιναν λιγότερο δημιουργικοί. [«Λίγοι μαθητές γίνανε πιο δημιουργικοί. Ναι, αυτό που είπαμε και πριν. Δεν ξέρω κατά πόσο μόνιμο αποτέλεσμα είχε αυτό βέβαια. Οι άλλοι έγιναν λιγότερο δημιουργικοί.» (E13)].

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τη Θρησκευτική Εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Αρχικά το θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Αρχικά, το θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα. Στη δεύτερη θεματική ενότητα περιγράφεται ο ρόλος των ΤΠΕ στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, αναφέρονται οι απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Αγωγή και οι απόψεις μαθητών για τη χρήση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Αγωγή. Στη τρίτη θεματική ενότητα περιγράφεται η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο κατά την πανδημία. Αναλυτικότερα, αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας και οι απόψεις των μαθητών για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας.

Η έρευνα που διεξήχθη για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας με θέμα τη Θρησκευτική Εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών ανέδειξε κυρίως τον βασικό σκοπό και στόχους του μαθήματος, το περιεχόμενο του μαθήματος, την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και εάν υπήρξαν καλές πρακτικές/επιμορφώσεις πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας που θα μπορούσαν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν στο μάθημά τους. Η ποιοτική έρευνα με την χρήση συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο έλαβε χώρα με δεκαέξι θεολόγους εκπαιδευτικούς ως δείγμα, των οποίων και οι απόψεις παρουσιάστηκαν στο σχετικό κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση κάθε φορά το ερευνητικό ερώτημα και με βάση δύο χρονικούς άξονες (πριν και κατά τη διάρκεια του κορονοϊού) και παρουσιάστηκαν.

Το πρώτο κύριο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον βασικό σκοπό, τους διδακτικούς και τους θρησκευτικούς στόχους του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Αρχικά, διερευνήθηκε το ερώτημα αυτό πριν τον κορονοϊό. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο βασικός σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος καθορίζονται από το Υπουργείο και τους ακολουθούν. Βασικός σκοπός είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός και η καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών. Ο βασικός σκοπός ταυτίζεται με τους θρησκευτικούς στόχους του μαθήματος. Όσον αφορά τους διδακτικούς στόχους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει το άνοιγμα στην ετερότητα και τη βιωματική μάθηση. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι ο βασικός σκοπός και οι θρησκευτικοί και διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι καθορίζονται από το Υπουργείο δεν άλλαξαν. Παρόλα αυτά λόγω του κορονοϊού, προστέθηκε ως στόχος η ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών. Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο βασικός σκοπός και οι θρησκευτικοί και διδακτικοί στόχοι είναι χρήσιμοι και σαφείς.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν σε υψηλό βαθμό. Αυτό έγινε φανερό από την αξιολόγηση των μαθητών και την αυτοαξιολόγησή τους. Επίσης, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμμετείχαν και μαθητές που ήταν παθητικοί στη δια ζώσης διδασκαλία. Σε αντίθεση με αυτή την άποψη των εκπαιδευτικών, υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών που αναφέρει ότι ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος υλοποιήθηκαν σε κάποιο βαθμό. Αυτό συνέβη διότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να ελέγξουν τους μαθητές, υπήρχε περιορισμός χρόνου και οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα με τις Νέες Τεχνολογίες. Τέλος, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ότι ο σκοπός και οι στόχοι του

μαθήματος επιτεύχθηκαν σε μικρό βαθμό και αυτό εξαιτίας της χαλαρότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι άλλαξαν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις που επιθυμούσε ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στους μαθητές του κατά τη διάρκεια του κορονοϊού σε σχέση με πριν τον κορονοϊό. Αναλυτικότερα, δεκαπέντε εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι άλλαξαν οι δεξιότητες που επιθυμούσε να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι καλλιέργησαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια του κορονοϊού τη δεξιότητα του ψηφιακού γραμματισμού. Δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι άλλαξαν οι γνώσεις που επιθυμούσε να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του. Αναλυτικότερα, επτά εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι καλλιέργησαν στους μαθητές τους γνώσεις ως προς την τεχνολογία και τα τεχνολογικά μέσα. Δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι άλλαξαν οι στάσεις των μαθητών. Ειδικότερα, τέσσερις εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι υπήρχε χαλαρότητα από την πλευρά των μαθητών κατά την περίοδο του κορονοϊού. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θέλησαν να καλλιεργήσουν την προσήλωση στο μάθημα και τη θέληση για συμμετοχή.

Όσον αφορά το δεύτερο κύριο ερευνητικό ερώτημα ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης βασίζεται κυρίως στο Πρόγραμμα Σπουδών και στους σκοπούς που θέτει όχι μόνο το Υπουργείο αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν άλλαξε το περιεχόμενο του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Όσον αφορά τις ενότητες του μαθήματος, έντεκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν έγινε κάποια αλλαγή. Πέντε εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αφαιρέθηκαν ενότητες λόγω της μείωσης του χρόνου διδασκαλίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συνδέεται η θεματολογία του μαθήματος με θέματα της επικαιρότητας όπως η πανδημία. Κύρια θέματα που συζητήθηκαν στην διαδικτυακή τάξη είναι το ζήτημα της Θείας Κοινωνίας, την ανάγκη για επι-Κοινωνία, το θέμα της θεοδικίας ή ανθρωποδικίας, το θέμα της ασθένειας και του πόνου της ανθρώπινης ψυχής, το θέμα του διαχωρισμού της επιστήμης από την Εκκλησία, το θέμα της ζωής και του θανάτου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι συνέδεσαν αρκετές θεματικές ενότητες με τον κορονοϊό όπως

Τιμωρία, Αμαρτία, Σκοπός της ζωής, ο άνθρωπος ως προστάτης του περιβάλλοντος, ο άνθρωπος ως δημιουργός κλπ.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν οι εξής: η βιωματική, η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας αναφέρει ότι [*«Κοιτάζτε τα μέσα συνήθως .. μέσα προβολών κλ.π. δεν υπάρχουν στα σχολεία. Αυτό στο οποίο εστίαζα ήταν να είναι βιωματικό, πολλή συζήτηση και πέρα από τα λόγια δηλαδή να αφήνεις στον άλλον τη δυνατότητα να εκφραστεί, δηλαδή ακόμα και το χειρότερο που θα ήθελε να πει για αυτό που συμβαίνει να στο πει, δηλαδή χωρίς αυθεντία του τύπου εδώ είμαστε εμείς λέμε αυτά δεν μιλάμε και βγάζουμε τη δουλειά μας και είμαστε κύριοι. Οπότε αυτό είχε πολλά απρόοπτα κατά καιρούς αλλά άφησε όμως κάτι δηλαδή πιστεύω ότι δεν θυμάται κανείς να πιέστηκε ή να καταπιέστηκε ή να κατευθύνθηκε εκεί δηλαδή ακόμα και σε ένα διαγώνισμα κάποιος μπορεί να μου γράψει ό,τι θέλει στο βαθμό που καλύπτει τα ερωτήματα.» (E9)]. Ένας άλλος εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας τονίζει ότι [*«Σίγουρα ναι, δεν ήταν μόνο μια μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποίησα, ήταν πολλές, διαφορετικές. Αυτό το οποίο έκανα ήταν πολλές φορές σαν καινούρια μέθοδο που δεν την είχα κάνει ποτέ, ήταν ο χωρισμός των μαθητών σε δωμάτια όπου εκεί μπορούσαν να αυτενεργήσουν, να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά και να έχουμε ένα αποτέλεσμα. Αυτό στην τάξη το χρησιμοποιούσα βέβαια, στην ομαδοσυνεργατική αλλά όχι με τη μορφή της εξ αποστάσεως όπου ο καθηγητής λείπει και οι μαθητές ουσιαστικά δουλεύουν εντελώς μόνοι τους.»(E3), «Σίγουρα ναι, δεν ήταν μόνο μια μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποίησα, ήταν πολλές, διαφορετικές. Αυτό το οποίο έκανα ήταν πολλές φορές σαν καινούρια μέθοδο που δεν την είχα κάνει ποτέ, ήταν ο χωρισμός των μαθητών σε δωμάτια όπου εκεί μπορούσαν να αυτενεργήσουν, να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά και να έχουμε ένα αποτέλεσμα. Αυτό στην τάξη το χρησιμοποιούσα βέβαια, στην ομαδοσυνεργατική αλλά όχι με τη μορφή της εξ αποστάσεως όπου ο καθηγητής λείπει και οι μαθητές ουσιαστικά δουλεύουν εντελώς μόνοι τους.» (E3)]. Ένας άλλος εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας επισημαίνει ότι [*«Λοιπόν για διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας να σας πω τώρα πάνω σε αυτό ... με περισσότερες πηγές δηλαδή αυτό που σας είπα στο βαθμό που μπορούσαμε ανοίγαμε και τα παιδιά πολλές φορές γίνονταν οι οικοδεσπότες ας πούμε της συνάντησης και καμιά φορά έβρισκαν και οι ίδιοι πληροφοριακό υλικό έτσι οπότε υπήρχε περισσότερο το διερευνητικό αυτό, δηλαδή το να μπορέσεις και αξιοποιώντας δοσμένες πηγές που είχα εγώ στην Eclass ή και αυτοί ανοίξουν τα παιδιά και να συζητήσουμε, να πούμε... και πιο***

συμμετοχικό .. αυτό που σας είπα δηλαδή μέσα στην τάξη μπορεί να μην μπορούσες να εισπράξεις τόσο άμεσα το ότι συμμετέχουν είκοσι άτομα, εικοσιτέσσερα ζέρω εγώ ..» (E9)].

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επέλεξαν ψηφιακές τεχνικές διδασκαλίας ή δραστηριότητες, άλλες τεχνικές τις προσαρμοσαν ή τις μείωσαν για να πετύχουν τους στόχους διδασκαλίας τους. Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να αναφέρω ότι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν διάφορα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποίησαν όπως εκτός από το Eclass και τη Webex το Kahoot, Liveworksheets, Edpuzzle, και Padlet. Τεχνικές διδασκαλίας που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι το artful thinking, την παγωμένη εικόνα, το κολάζ, το παζλ, τη δημιουργική γραφή, το ημερολόγιο αναστοχασμού, το διάλογο, την ιδεοθύελλα, τον καταγιισμό ιδεών, τον έντεχνο συλλογισμό, τον ρόλο στον τοίχο και το διάδρομο συνείδησης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο ρόλος στον τοίχο υλοποιήθηκε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά αυτόν τον τρόπο: *[«στην εξ αποστάσεως μπορεί να είναι σε ένα φύλλο εργασίας, η ανθρώπινη μορφή που μπορεί να την ανεβάσεις, να φαίνεται στην οθόνη σου και οι μαθητές με διάφορες πένες, εργαλεία που τους δίνεις τη δυνατότητα να γράψουν είτε εκτός είτε εντός του περιγράμματος αυτό το οποίο αισθάνονται. Αυτό το οποίο νιώθουν, σκέφτονται. Μπορούν να γίνουν ή μπορεί να σταλεί σε παιδιά που δεν είναι εξοικειωμένα με την Νέα Τεχνολογία, να ανέβει στην eclass, ασύγχρονη και σύγχρονη εκπαίδευση τα ονομάζουν αυτά, να ανέβει στην eclass να το πάρει, να το δουλέψει όσο γίνεται πιο συχνά την ώρα του μαθήματος και να το ανεβάσει εκεί να το πάρει στο σπίτι του» (E16)].*

Δεκαπέντε εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εκτός από το βιβλίο του μαθήματος χρησιμοποίησαν εποπτικό, ψηφιακό και οπτικοακουστικό υλικό. Δώδεκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποίησαν το εξής εποπτικό υλικό (*προσωπικό ιστολόγιο, βίντεο, εικόνες, Annotate, Google Drive, Worldwall, Φωτόδεντρο, blog συναδέλφων, σχέδια μαθήματος, Youtube, φωτογραφίες, τραγούδι*). Τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εκτός από το φάκελο του μαθήματος, χρησιμοποίησαν και ψηφιακό υλικό (*Genially, Learning Apps, Worldwall, Thinklink, Postermymwall, Sway, Kahoot, ηλεκτρονικό σταυρόλεξο, κρυπτόλεξο, Liveworksheets, Padlet, Slido, ψηφιακή αφίσα, ψηφιακό κόμικ, Google Archives, Φωτόδεντρο, Glogster, Timetoast, Timeline, Nearpod, Ebook creator*). Έντεκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι εκτός από το φάκελο μαθήματος, χρησιμοποίησαν και οπτικοακουστικό υλικό (*εικόνες, τραγούδια, βίντεο, Youtube, φωτογραφίες, κείμενα, ιστολόγια*).

Οι εκπαιδευτικοί έκαναν αλλαγές ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος. Μια από τις αλλαγές ήταν η χρήση των διαφόρων τεχνολογικών μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη δια ζώσης διδασκαλία. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι με τις κατάλληλες αλλαγές επιτεύχθηκε ο στόχος της διαδραστικότητας. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη μείωση της ώρας ως αλλαγή. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι με τις κατάλληλες αλλαγές επιτεύχθηκε η κινητοποίηση των μαθητών και ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι εντός των αλλαγών αυτών ήταν και η προσαρμογή ενοτήτων και η αξιολόγηση [*«Συνέπτυξα το μάθημα και σε κάποιες ενότητες δεν στάθηκα. Δεν αφαίρεσα ενότητες αλλά υλικά από τις ενότητες. Η αξιολόγηση περιλάμβανε λιγότερες ερωτήσεις και κυρίως με δουλειά γραπτή, η οποία όταν ανέβαινε στο eclass, ομαδικά κυρίως και κάποιες φορές ατομικά, δηλαδή υπήρχαν δουλειές που έμπαιναν και τα παιδιά έπρεπε να τις ανεβάσουν σε ορισμένο χρόνο, υπήρχε ένας χρόνος να ανεβούν αυτές στο eclass. Ναι, δεν ήταν γραπτά πάντα, ήταν και προφορική η αξιολόγηση. Στον κορονοϊό αναγκαστικά ανέβαιναν οι δουλειές των μαθητών στο eclass.» (E5)].*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι χρησιμοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και πριν τον κορονοϊό. Ωστόσο, μόνο ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι δεν χρησιμοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αυτός ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι [*«Ηξερα κάποια αλλά στο σχολείο δεν είναι εύκολο να τα χρησιμοποιήσεις αυτά γιατί εμείς στο σχολείο δεν έχουμε ίντερνετ. Εκείνη την ώρα του μαθήματος δεν μπορούσα να κάνω padlet στο σχολείο ενώ στο διαδικτυακό μάθημα το έκανα εκείνη την ώρα. Εκείνη την ώρα τα παιδιά έψαχναν από το ίντερνετ, έβρισκαν και έβαζαν. Όταν στο σχολείο δεν έχω ίντερνετ τα παιδιά δεν έχουν όλα υπολογιστές, το κινητό δεν το πολυχρησιμοποιούμε για διδακτική χρήση μέσα στην τάξη. Εγώ αυτό που κάνω στην τάξη, εγώ προσωπικά τουλάχιστον με τις δυνατότητες που έχω όμως πάντα κινούμαι δηλαδή τι είναι το Powerpoint που όμως δεν το χρησιμοποιώ μετωπικά. Το Powerpoint καμιά στιγμή κάποιες φορές γίνεται λίγο ξέρεις, μπορεί να γίνει πολύ βαρετό εάν μιλάς μόνο εσύ» (E6)].*

Έξι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ανταπεξήλθαν μέσω της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών και με τη βοήθεια επιμορφώσεων. Τρεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είχε πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Τρεις εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ήταν πολύ δύσκολη η κινητοποίηση των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές απουσίαζαν από το μάθημα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Τέσσερις από

τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες σύνδεσης είτε από την πλευρά τους είτε από την πλευρά των μαθητών.

Παρόλα αυτά, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ανταπεξήλθαν στις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας. Πέντε εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ανταπεξήλθαν με δυσκολία. Τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ανταπεξήλθαν στις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας αλλά ήταν κουραστικό. Έξι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ανταπεξήλθαν αλλά ο φόρτος εργασίας ήταν περισσότερο κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Μόνο ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι ο φόρτος εργασίας ήταν ο ίδιος και για την εξ αποστάσεως αλλά και για την παραδοσιακή διδασκαλία.

Δέκα εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη ψηφιακή τάξη όπως συμμετείχαν και στην παραδοσιακή τάξη. Τέσσερις από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ντροπαλοί μαθητές που δεν μιλούσαν στην παραδοσιακή τάξη συμμετείχαν στη ψηφιακή τάξη. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι παιδιά στο φάσμα του αυτισμού που στο δια ζώσης μάθημα δεν συμμετείχαν, στη ψηφιακή τάξη συμμετείχαν πάρα πολύ. Τρεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κάποιους μαθητές η τεχνολογία τους κινητοποίησε πολύ. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές συμμετείχαν περισσότερο στη ψηφιακή τάξη μέσω της διαδικτυακής συζήτησης. Υπήρχαν και μαθητές που δεν συμμετείχαν λόγω προβλημάτων σύνδεσης, κούρασης, έλλειψη διάδρασης, έλλειψη αλληλεπίδρασης.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και αυτό γίνεται φανερό και από τη συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία η οποία παρέμεινε σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με τη συμμετοχή τους στη παραδοσιακή διδασκαλία.

Το τέταρτο κύριο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Ως πρακτική πριν τον κορονοϊό, δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις σχετικά με τα Θρησκευτικά και τις Νέες Τεχνολογίες. Τρεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν υπήρχαν επιμορφώσεις. Ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι πριν τον κορονοϊό ως πρακτική χρησιμοποιούσαν διάφορες τεχνικές και εργαλεία [*Καλές πρακτικές που χρησιμοποιούμε συνήθως πριν τον κορονοϊό είναι όλα αυτά που έχουμε συζητήσει σήμερα δηλαδή ένας θεολόγος^ ειδικά οι θεολόγοι έχουν ένα^ ότι ακούω βέβαια συζητώντας και με άλλες ειδικότητες οι οποίοι δηλώνουν άγνοια και για το εκπαιδευτικό δράμα και για τη τέχνη, τη χρήση της τέχνης. Μόνο κάποιοι*

φιλόλογοι είναι λίγο υποπετυμένοι και αυτοί έχοντας παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια, σε εμάς είναι *by the book* αυτό δηλαδή η εκπαίδευσή μας αλλά και η επιμόρφωση που κάνουμε είναι αυτό]. Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει ότι ως πρακτική χρησιμοποιούσε ένα δίκτυο που είχαν δημιουργήσει οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Κατά τη διάρκεια του κορονοϊού αυξήθηκαν οι επιμορφώσεις σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και τα Θρησκευτικά από το Υπουργείο, τον Συντονιστή κάθε περιφέρειας και τον Καιρό (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος). Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι το Υπουργείο δεν υλοποίησε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά την περίοδο της πανδημίας και δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν υπήρξαν σεμινάρια για τους θεολόγους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι απέκτησε γνώσεις σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι διεξήχθησαν από το Υπουργείο συναντήσεις σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες ήταν είτε απλές εισηγήσεις ή είχαν διαδραστική λειτουργία. Δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές είναι αποτελεσματικές και επίσης δεκατρείς εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι εφαρμογές αυτές κινητοποίησαν τους μαθητές να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα. Τέλος, η πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο δημιουργικότητας σε σχέση με πριν τον κορονοϊό.

Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος είναι απαραίτητη η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών σε ένα πιο μεγάλο δείγμα θεολόγων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την διδακτική τους εμπειρία πριν τον κορονοϊό αλλά και κατά τη διάρκεια του κορονοϊού. Επίσης, θα ήταν ακόμη πιο ενδιαφέρον εάν προστεθεί και ένας ακόμη χρονικός άξονας που είναι μετά τον κορονοϊό. Με αυτόν τον τρόπο, θα υπάρχει μια συνολική εικόνα σχετικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση και την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Ελλάδα.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

7.1 ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adebule, I. O. (2009). The Effective use of Educational Technology for Religious Education Teaching: Learning Amongst Secondary Schools in Lagos State, Nigeria. *International Journal of Learning*, 15(12). <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46041>

Addimando, L., Leder, D. & Zudini, V. (2021). Teaching and learning in the Covid-19 era: The experience of an Italian primary school class. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(1), 60-67.

Amante, L. (2007). The ICT at Elementary School and Kindergarten: reasons and factors for their integration. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 3, 49-62.

Anderson, R. & Faust, G. (1975). *Educational Psychology. The Science of Instruction and Learning*, New York: Dodd, Mead & Co.

Artino, A. R., & Ioannou, A. (2009). Wiki and threaded discussion for online collaborative activities: Students' perceptions and use. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 1(1), <https://doi.org/10.4304/jetwi.1.1.97-106>

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York City: General Learning Press.

- Branigan, E. (1992). *Narrative Comprehension and Film*. London/New York: Routledge.
- Berge, Z. L., & Collins, M. (1995). Computer-mediated scholarly discussion groups. *Computers & Education*, 24(3), 183-189. [https://doi.org/10.1016/0360-1315\(95\)00010-J](https://doi.org/10.1016/0360-1315(95)00010-J)
- Cambi, F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari Editori Laterza.
- Casey, K. (1995/1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- Chao, Y. C. J., & Lo, H. C. (2011). Students' perceptions of Wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language. *Interactive Learning Environments*, 19(4), 395-411. <https://doi.org/10.1080/10494820903298662>
- Cheong, P. H., Halavais, A., & Kwon, K. (2008). The chronicles of me: Understanding blogging as a religious practice. *Journal of media and religion*, 7(3), 107-131. <https://doi.org/10.1080/15348420802223015>
- Clandinin D.J. & Connelly, F.M. (1988b). Narrative meaning: focus on teacher education. *Elements*, 19(2), 16.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1016/B978-008043349-3/50013-X>
- Clandinin, D.J., Orr, A.M., & Pushor, D. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58 (1),21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Clandinin, D.J. & Rosiek, J. (2006). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D.J. Clandinin (Eds.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 40,41). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2006). Narrative inquiry. In J.L. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.) *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 480). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: Routledge.

Creswell, J. W. (2016). *Research in Education. Design, Conduct and Evaluate Quantitative and Qualitative Research*. Athens Ion.

Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 291. <https://doi.org/10.1093/jaarel/XXXIX.3.291>

Crossman, J. (2021). Qualitative research writing: surveying the vista. In *Handbook of Qualitative Research Methodologies in Workplace Contexts*. Edward Elgar Publishing.

Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo Sellerio.

Finnish National Agency for Education (2018). *Facts express 3C-Tutor teachers' activities in basic education in Finland*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/195451_oph_faktaa_express_3c_2018_englanti_sivut.pdf

Gunawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen, (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 355-395) (2nd edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Goktas, Y., Gedik, N., Baydas, O. (2013). Enablers and barriers to the use of ICT in primary schools in Turkey: A comparative study of 2005–2011. *Computers & Education*, 68, 211-222. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.002>

Hesse-Biber, S., Dupuis, P. & Kinder, T.S. (1991). HyperRESEARCH: A Computer Program for the Analysis of Qualitative Data with an Emphasis on Hypothesis Testing and Multimedia Analysis. *Qualitative Sociology*, 14(4), 289-306. <https://doi.org/10.1007/BF00989642>

Hesse-Biber, S. (2010) Analyzing Qualitative Data: With or without software. [Powerpoint presentation] <https://www.bumc.bu.edu/crro/files/2010/07/Hesse-Bieber-4-10.pdf>

Holmberg, B. (1986) Improving study skills for distance students. *Open Learning*, 2(15), 29-33. <https://doi.org/10.1080/0268051860010306>

Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203973820>

Iloh, G.O. & Edozie, G.C. (2006). Pedagogical renewal and professional development of Nigerian primary school teachers in the 21st century. *Journal of Curriculum Association of Nigeria*, 14(2).

Jafralie, S.N., & Zaver, A. (2019). Teaching Religious Education: The Ethics and Religious Culture Program as Case Study. *FIRE: Forum for International Research in Education*.
<https://doi.org/10.32865/fire201951136>

Joshi, M., Scheinin, M., Miranda, L., & Piispa, J. (2020). Reports from the Field: Primary School in Brazil Using Finnish Innovation Pedagogy to Create Meaningful Online Education during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 473-478.
<https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.446>

Karakostantaki, E., & Stavrianos, K.S. (2021). The use of ICT in teaching religious education in primary school. *Education and Information Technologies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10417-8>

Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance education*, 1(1), 13-36.
<https://doi.org/10.1080/0158791800010102>

Keegan, D. (1988). Problems in defining the field of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(2), 4-11. <https://doi.org/10.1080/08923648809526619>

Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315004822>

Lacey, A. (2016). *Key factors that engaged year 5/6 students in a religious education curriculum* (Doctoral dissertation, Australian Catholic University).

Lewins, A. & Silver, C. (2020). *HyperRESEARCH™ Version 4.5: Distinguishing features*. CAQDAS Networking Project. <https://www.surrey.ac.uk/sites/default/files/2020-09/hyperresearch.pdf>

LLLPLATFORM, (2016). *Intergrating refugees and migrants through education building bridges in divided societies*. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2019, από <http://lllplatform.eu/lll/wp->

[content/uploads/2015/10/LLL-Platform-Policy-Paper-Refugees-and-migrants-and-inclusive-education-Sept-2016.pdf](#)

McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Estonian Journal of education*, 4(1), 32-57.

Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (5th ed.)*. Sage publications.

Moen, T. (2006). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 62. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>

Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.). (2007). *Handbook of distance education* (pp. 89-108). Mahwah, NJ, USA: L. Erlbaum Associates.

Moore, M. G., & Kearsley, G. G. (1996). *Distance education: A system view*. Wadsworth.

National Center for Education Statistics. (2021). *Distance Education in College: What Do We Know From IPEDS?* Retrieved from [https://nces.ed.gov/blogs/nces/post/distance-education-in-college-what-do-we-know-from-ipeds#:~:text=Distance%20education%20\(DE\)%20is%20defined,on%20their%20own%20schedules%2C%20DE](https://nces.ed.gov/blogs/nces/post/distance-education-in-college-what-do-we-know-from-ipeds#:~:text=Distance%20education%20(DE)%20is%20defined,on%20their%20own%20schedules%2C%20DE)

National Center on Education and the Economy (2020). *How did the world's highest performing education systems approach distance learning?* <https://ncee.org/wp-content/uploads/2020/06/NCEE-Top-Performers-Distance-Learning-June-2020Final.docx.pdf>

Nikiforos, S., Tzanavaris, S. & Kermanidis, K.L. (2020). Post-pandemic pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19 pandemic through eyes of the teachers. *European journal of engineering research and science*, 1-5. <https://doi.org/10.24018/ejers.2020.0.CIE.2305>

Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352-369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2000, October). Making the Transition: Helping Teachers To Teach Online. For full text: <http://www.educause.edu/conference/e2000/proceedings.html>. for full text: <http://www.educause.edu/asp/doclib/abstract.asp?ID=EDU0006.html>.

Passey, D., Rogers, C. G., Machell, J., & McHugh, G. (2004). The Motivational Effect of ICT on Pupils: A Department for Education and Skills Research Project 4RP/2002/050-3.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>

Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <https://doi.org/10.29333/ejecs/388>

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. sage.

Rumble, G. (1986). *The planning and management of distance education*. London: Croom Helm.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *COVID-19 Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Simonson, M. (2012). MOOC madness. *Distance Learning*, 9(4), 3.

Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance foundations of distance education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc

Simonson, M., & Seepersaud, D. (2019). Annual Proceedings of Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology Presented at the Annual Convention

of the Association for Educational Communications and Technology (42nd, Las Vegas, Nevada, 2019). Volume 2. *Association for Educational Communications and Technology*.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.

Sundaramoorthy, S., & Muthazhagan, B. (2021). Human-Computer Interaction System for Improving Digital Literacy Among Speech-and Hearing-Impaired in Developing Countries. In *Digital Literacy and Socio-Cultural Acceptance of ICT in Developing Countries* (pp. 139-156). Springer, Cham.

Taylor, B. J. (2000). *Reflective Practice: A Guide for Nurses and Midwives*. United Kingdom: Open University Press.

Webex. 2022. <https://www.webex.com/>

Wenczenovicz, T.J. (2020). Distance learning, face to face difficulties: perspectives times of COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1750-1768. <https://doi.org/10.21723/riace.v15i4.13761>

Wilson, L. O. (2016). *Three Domains of Learning – Cognitive, Affective, Psychomotor*. Retrieved March 14, 2016, from *The Second Principle*: <http://thesecondprinciple.com/instructional-design/threedomainsoflearning/>

Zoom. 2022. <https://zoom.us/>

7.2 ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλιβίζος, Σ., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Αντύπα, Σ. (2008). Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: η περίπτωση του προγράμματος Εξειδίκευσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.

Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη, & Χαλιώτη (2018). Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 47-57.

Γιαγκάζογλου, Σ., Νευροκοπλής, Α., Στριλιγκάς, Γ. (Επιμ.). (2013). Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Αθήνα: Αρμός.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2016) (επιμ.), Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, ΙΕΠ, Αθήνα, σ. 47.

Γιαγκάζογλου Στ., «Πρόσωπο και ετερότητα. Δοκίμιο για μια θεολογία της ετερότητας», *Ινδικτος* 21/2006, σσ. 87-125.

Γιαννούλης, Κ. & Γιαννούλη, Β. (2021). Θρησκευτικότητα και πνευματικότητα στην εποχή της πανδημίας COVID-19: Μια ανασκόπηση διερεύνησης των συναισθηματικών παραμέτρων. *Εγκέφαλος*, 58, 42-47.

Γιασιράνης, Σ., & Σοφός, Α. Λ. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 136-144.

Γκίκας, Α. & Παπαγεωργίου, Ε. (2020). Διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε. στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μικτή Μάθηση και Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης. Πρακτικά Εργασιών 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 23-25 Οκτωβρίου 2015, Λάρισα, σελ. 1-10.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θρησκευτικών/ ΦΕΚ τ. Β' αρ. φύλλου 303/13-3-2003.

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών. 2017. *Τι είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αι ποιες διευκολύνσεις παρέχει;* Ανάκτηση από <https://www.spoudase.gr/arthra/ti-einai-i-ex-apostaseos-ekpaideysi-kai-poiies-dieykolyynseis->

[parechei/#:~:text=%CE%A4%CE%B9%20%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9%20%CE%B7%20%CE%B5%CE%BE%20%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CF%82,%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%8E%CE%BD%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.](#)

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου, 2019, από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Καλαμπίχης, Ε. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19* (Doctoral dissertation, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ευρωπαϊκής πολιτικής και Διακυβέρνησης, Σχολή Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).

Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, μτφρ. Γ. Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική.

Kalantzis, M., Core, B. & Arvanitis, E., 2011, «Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων», Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Γιάννενα, σελ. 27-58.

Καραμούζη, Π. (2008). *Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Από την πατερναλιστική χειραγώγηση στη θρησκευσιολογική διερεύνηση*. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 41-53.

Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε. & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα. Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕΛΘΕ), 2(1), 61-86.
<http://doi.org/10.30457/30420195>

Καραμούζης Π. «Θρησκευτική αγωγή και νέες τεχνολογίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια απόπειρα προσέγγισης της θρησκευτικής ετερότητας στην κοινωνία της πληροφορίας». Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, με θέμα: «Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες». Πνευματικό Κέντρο Δήμου Κορυδαλλού, 30 Οκτωβρίου -1 η Σεπτεμβρίου 2006.

Καραμούζης, Π., Τούντα, Δ., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Blogging. Μια σύγχρονη κουλτούρα Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 3, 208-221.

Καρατζά, Μ., Πιερράκου, Χ., Τζικόπουλος, Α., & Αποστολάκης, Ι. (2005). Οι αναπαραστάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το συζητητικό ούζο πολυλογιστές και τη χρήση τους. Στο Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου «Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση». Σύρος.

Κατσιάπη, Χ. (2021). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού. Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας Γ' Λυκείου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 176-193.

Κατσιαούνης, Β., & Ματθαϊάκης, Α. (2008). *Το μάθημα των θρησκευτικών και η διδασκαλία του στη Α/βάθμια εκπαίδευση κατά την τελευταία δεκαετία* (Bachelor's thesis).

Κομνηνού, Ι. (2014). Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική

Κουκουνάρα-Λιάγκη, Μ. (2015). Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 331-341.

Μακεδόνας, Χ., Χασάπης, Σ., Θώδης, Γ., Διακόνου, Μ., Φανίδης, Χ. & Πουλούδη, Μ.(2020). Απόψεις των μαθητών του Πρότυπου Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης σχετικά με την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση την περίοδο της Άνοιξης 2020.

Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 1*, 1-8.

Μιχαηλίδου, Α. (2021). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών τους σε περιόδους κρίσης.

Μπαλούμη, Σ. Χ. Β. (2010). *Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις του Αδαμαντίου Κοραή και η επίδρασή τους στη σχολική θρησκευτική αγωγή κατά το 19ο αιώνα* (No. GRI-2010-5877). Aristotle University of Thessaloniki.

Παύλου, Ν. (2020). Το μάθημα των Θρησκευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Προτάσεις επικαιροποίησης του μαθήματος. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/44505207/%CE%A4%CE%9F_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91_%CE%A4%CE%A9%CE%9D_%CE%98%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%99%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%A3_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%99%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%A3

Περσελής, Ε. (2003). Κατήχηση και Παιδεία. Μελετήματα Χριστιανικής Θρησκευτικής Αγωγής, Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 16.

Περσελής, Π. Ε., Εξουσία και θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, εκδ.Γρηγόρη, Αθήνα 2014.

Περάκης, Η., Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών, εκδ. Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 2007.

Σαρίγκολης, Β. Ν. (2014). *Εμείς και οι ‘άλλοι’ στα βιβλία των Θρησκευτικών του δημοτικού σχολείου (1968-69 & 2005). Η οικουμενική διάσταση της Ορθόδοξης θεολογίας και η στάση της έναντι της ετερότητας* (No. GRI-2014-13411). Aristotle University of Thessaloniki.

Σοϊλεμεζίδου, Φ. (2018). Θρησκευτική εκπαίδευση και χρήση των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια διαδικτυακή έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ταμπάκη, Ε. (2021). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης: αντιλήψεις εκπαιδευτικών της ΔΕ Αιτωλοακαρνανίας.

Τραχανοπούλου, Ι. (2016). Τα Avatars Στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 253-265.

Τσιρέβελος, Ν. (2019). Θρησκευτική εκπαίδευση και θρησκευτικές ετερότητες. Το πέρασμα από την εθνικιστική κατανόηση της θρησκείας στην οικουμενικότητα της ορθοδοξίας και τον θρησκευτικό πλουραλισμό. Ηλεκτρονικό περιοδικό της Ιεράς Μητροπόλεως Κυρηναίας, 6-7, 65-84.

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σελ. 271-292). Αθήνα: Ίων.

Χρυσοστόμου, Α. (2020). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την προσωρινή απαγόρευση λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορονοϊού COVID-19. Μεταπτυχιακή διπλωματική Εργασία ΔΠΜΣ Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων. Ανακτήθηκε από <https://edutech-thesis.uniwa.gr/wpcontent/uploads/sites/207/2020/08/COVID1.p>

Ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me. (2022). <https://auth.e-me.edu.gr/?eme=https://e-me.edu.gr/&cause=no-token&eat=a91996b36fa1a58f81a40d22233d83cf>

Νόμοι/ Νομοθεσίες

«Περί συστάσεως Γυμνασίου εις Ναύπλιον», (ΕτΚ 41/16.12.1833).

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, ΤΕΥΧΟΣ δεύτερο, Αρ. Φύλλου 698, 4 Μαρτίου 2020, ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 31585/Δ2, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, ΤΕΥΧΟΣ δεύτερο, Αρ. Φύλλου 699, 4 Μαρτίου 2020, ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 31603/Δ2, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου.

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

8.1 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ε: Ποιοι ήταν ο βασικός σκοπός, οι διδακτικοί και θρησκευτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής που θέτετε ως εκπαιδευτικοί σε κάθε μάθημά σας ή σε μια σειρά μαθημάτων; Πρώτα θα μου πείτε για την περίοδο πριν τον κορονοϊό και μετά θα μου πείτε για την περίοδο κατά τη διάρκεια του κορονοϊού.

Ο2: Πρώτα από όλα σαν εκπαιδευτικός ακολουθώ τον βασικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους που θέτει το Υπουργείο σε κάθε τάξη. Εγώ διδάσκω στο Πρώτο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης βέβαια πριν τον κορονοϊό ήμουν στο Βενετόκλειο Πρώτο Λύκειο Ρόδου και την πρώτη περίοδο της πανδημίας και τη δεύτερη χρονιά της πανδημίας ήμουν στο Πρώτο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης Μανώλης Ανδρόνικος. Πριν τον κορονοϊό ακολουθούσα τους βασικούς σκοπούς που θέτει το Υπουργείο και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τους ειδικούς στόχους κάθε μαθήματος. Όμως στα μαθήματα προσπάθησα οι μαθητές και οι μαθήτριες να καλλιεργήσουν κάποιες τάσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με το άνοιγμα στην ετερότητα, αυτός είναι ένας βασικός μου στόχος και ειδικά στη Ρόδο όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και θρησκευτικές παραδόσεις θα έλεγα, αυτό έχει πιο πολύ ενδιαφέρον αλλά και εδώ πέρα στη Θεσσαλονίκη που είναι ομοιογενείς οι τάξεις των μαθητών και των μαθητριών έκανα αυτή την προσπάθεια για το

άνοιγμα στην ετερότητα γιατί είναι πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Τώρα, να πω και για μετά την πανδημία;

E: Τώρα το ερώτημα είναι κατά τη διάρκεια του κορονοϊού άλλαξαν ο βασικός σκοπός, οι διδακτικοί και οι θρησκευτικοί στόχοι του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής και εάν ναι, γιατί;

O2: Ωραία, κατά τη διάρκεια της πανδημίας και στα δυο σχολεία που ανέφερα πιο πριν> α ήμουν και στο Δεύτερο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης ήμουν ταυτόχρονα σε δύο σχολεία μην το ξεχάσω που λέγεται Δεύτερο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Λευκός Πύργος»^

E: Ήσουν σε δύο ταυτόχρονα σχολεία κατά τη διάρκεια του κορονοϊού έτσι;

O2: Σε τρία ήμουν τελικά!

E: Α! Σε τρία; Μπράβο!

O2: Κοίτα με το που μπήκαμε στην πανδημία ήμουν Ρόδο, Βενετόκλειο Πρώτο Λύκειο Ρόδου με θητεία και αξιολόγηση έρχομαι Θεσσαλονίκη εκείνο το καλοκαίρι και είμαι τις περισσότερες ώρες στο Μανώλης Ανδρόνικος στο Πρώτο Πρότυπο Λύκειο και για πέντε ώρες την εβδομάδα πήγαινα στο Δεύτερο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης Λευκός Πύργος. Έχουν και τα ονόματα και ξεχνιέμαι. Οπότε σε αυτούς έκανα τηλεδιάσκεψη.

E: Αφού ήσουν σε αυτά τα δυο στη Θεσσαλονίκη, ήσουν και στο σχολείου της Ρόδου;

O2: Όχι. Ήμουν μόνο Θεσσαλονίκη αποκλειστικά όπως είμαι και τώρα Θεσσαλονίκη απλώς τώρα είμαι σε ένα σχολείο. Δεν άλλαξαν οι στόχοι γιατί και το βασικό σκοπό κάθε τάξης στο μάθημα των Θρησκευτικών και τους ειδικούς στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τα θέτει το Υπουργείο. Όμως όπως είχα πει πιο πριν εγώ πάντα βάζω δικούς μου στόχους που έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια στάσεων, δεξιοτήτων εδώ πέρα το άνοιγμα προς την ετερότητα από την πανδημία και μετά έγινε εμφύχωση των παιδιών, προσπάθεια για κοινωνικοποίηση για αυτό τους δούλενα πολύ με ομάδες και τους έλεγα ενώ μια εργασία μπορεί να γίνει σε ένα τέταρτο επειδή δεν κάναμε διαλείμματα ένας στόχος που τέθηκε ήταν να μπορούμε να επικοινωνήσουμε έστω από τα σπίτια μας ο καθένας και όταν μπαίνουν τα παιδιά σε ομάδες όπως ξέρεις είναι μόνα τους εντάξει πάντα περνούσα και εγώ να τους δω αλλά μπορούν να ανοίξουν την κάμερα, να πουν και άλλα πράγματα εκτός

μαθήματος. Το ήξερα εγώ αυτό, αλλά έδωσα έμφαση στην κοινωνικοποίηση, δηλαδή στην κοινωνική ανταλλαγή και επικοινωνία των παιδιών. Αυτός ο στόχος άλλαξε και κυρίως την αλληλεγγύη, δηλαδή ότι μπορούμε παρότι είμαστε σε αυτή την απόσταση να στηρίζουμε ο ένας τον άλλον και να τους ενδυναμώνω, να τους εμπυγχώσω, να μην φοβούνται γιατί αυτό λίγο το συνειδητοποίησα από κάποια παιδιά. Επειδή ήταν κάτι άγνωστο, κάτι καινούριο για όλους και για εμάς τους ίδιους. Επομένως, αυτοί οι στόχοι τέθηκαν: εμπύχωση, ενδυνάμωση, κοινωνικοποίηση και επικοινωνία.

E: Ωραία. Είναι χρήσιμοι και σαφείς ο σκοπός και οι στόχοι αυτοί;

O2: Ναι, πιστεύω πως ναι και από τη δική μου πλευρά αλλά πιστεύω ότι έγιναν κατανοητοί και από τα παιδιά. Αυτό μπορεί να το αντιληφθεί κανείς με τις δημιουργίες που έκαναν και ενδεχομένως να σου δείξω κάποιες εργασίες τους πιο μετά.

E: Ωραία, θεωρείτε ότι επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος;

O2: Ναι, γιατί πάντα σε όλα τα μαθήματα αξιολογώ. Αξιολογώ και εμένα δηλαδή η αξιολόγηση των μαθητών έχει να κάνει πάντα και με τη δική μου την αυτοαξιολόγηση. Αν κρίνω από το παράγωγο υλικό που δημιούργησαν στα περισσότερα μαθήματα αλλά και από τη συμμετοχή τους, νομίζω ότι επιτεύχθηκαν σε υψηλό βαθμό και αποτελεσματικά και για τα τρία σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αυτό φαίνεται πρώτον από τη συμμετοχή ότι σε όλα τα μαθήματα συμμετείχαν τα περισσότερα παιδιά παρόλο που είχαν κλειστές κάμερες έγινε με τέτοιο διαδραστικό τρόπο οπότε ήταν αναγκασμένα να συμμετάσχουν, δεν μπορούσαν να κάνουν αλλιώς και πιστεύω ότι αυτό τους βοήθησε δηλαδή δεν έκανα μονολόγους, να αρχίσω να μιλάω και να κάνω. Αλλά είτε είχαμε κάποιο βιντεάκι είτε κάποιες εικόνες και κυρίως δημιουργούσαν πράγματα με ψηφιακά εργαλεία. Από εκεί νομίζω> κρίνω ότι ήταν αποτελεσματικοί σε μεγάλο βαθμό.

E: Πολύ ωραία. Άλλαξαν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στους μαθητές του;

O2: Ναι. Πιστεύω πρώτον όσον αφορά τις γνώσεις, πιστεύω ότι επιτεύχθηκαν με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και το παράγωγο υλικό. Όσον αφορά τις δεξιότητες, μπήκαμε στην έννοια του ψηφιακού γραμματισμού που αυτό δεν το είχα και εγώ στο μυαλό μου και το λέω συμπληρωματικά και στην πρώτη ερώτηση. Ο σκοπός μου είναι ο

θηρσκευτικός γραμματισμός και αυτό λίγο να μπει αν θες στην πρώτη ερώτηση. Είναι ο θηρσκευτικός γραμματικός δηλαδή να μάθουν τα βασικά στοιχεία της θηρσκευείας. Από την πανδημία και μετά μπήκαμε στο ψηφιακό γραμματισμό, δηλαδή τα πρώτα μαθήματα που έκανα ως τηλεδιασκέψεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες ήταν να θέσω τους κανόνες να κάνουν το συμβόλαιο πώς> μάλλον πρώτα να τους ξεναγήσω πώς λειτουργούμε. Για το eclass εγώ χρησιμοποίησα το eclass και όχι το e-me σαν πλατφόρμα. Στόχος μου λοιπόν ήταν να τους δείξω πώς λειτουργεί το Webex δηλαδή τους έλεγα για παράδειγμα «Σηκώστε το χέρι όλοι τώρα!», «Πού είναι το χέρι; Πάνω δεξιά όπου το έχει η πλατφόρμα.» δηλαδή^

E: Κατάλαβα.

O2: Τα πρώτα μαθήματα δεν είχαν να κάνουν με Θηρσκευτικά της τηλεδιάσκεψης, είχαν να κάνουν καθαρά με τη δεξιότητα του ψηφιακού γραμματισμού. Όταν είχαμε μια άσκηση να δημιουργήσουμε μια ψηφιακή αφίσα που αυτά πλέον είναι εύκολα για τα παιδιά, πρώτα έπρεπε να τους εξηγήσω πέρα από το θηρσκευτικό περιεχόμενο πώς θα κάνουμε αυτή τη ψηφιακή αφίσα, τι θα ψάξουμε, πού θα ψάξουμε. Έκανα κι εγώ τα φύλλα που ούτως ή άλλως τα έχω στον υπολογιστή, τα φύλλα εργασίας τα έχω στον υπολογιστή και οι μαθητές τα έπαιρναν σε ηλεκτρονική μορφή. Όλα αυτά απαιτούσαν να μάθουν τα παιδιά ότι ο υπολογιστής, το κινητό είναι ένα εργαλείο και επικοινωνίας και παιχνιδιού αλλά και ένα εργαλείο που μπορούμε να δουλέψουμε στο σχολείο και να δημιουργήσουμε ωραία πράγματα. Επομένως ναι είχαμε αυτή την αλλαγή και πιστεύω ότι σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές και οι μαθήτριές μου κατόρθωσαν να καλλιεργήσουν και τον θηρσκευτικό γραμματισμό αλλά και τις ψηφιακές δεξιότητες. Όσον αφορά τις στάσεις εάν κρίνω, αυτό που είπα για την εμπύχωση και ότι μετά μου είπαν ότι μας άρεσαν στα μαθήματα ότι συζητούσαμε, είχαμε χρόνο, δεν μας πιέζατε, πιστεύω ότι επιτεύχθει σε μεγάλο βαθμό αλλά αυτό είναι προσωπική μου εκτίμηση.

E: Κατάλαβα Ποιο ήταν το περιεχόμενο του μαθήματος της Θηρσκευτικής Αγωγής πριν τον κορονοϊό και άλλαξε το περιεχόμενο του μαθήματος κατά τη διάρκεια του κορονοϊού;

O2: Όπως είπα και πιο πριν πάντα ακολουθώ αυτά που θέτει το Υπουργείο βέβαια προσθέτω και δικό μου υλικό που έχει σαν σκοπό τον θηρσκευτικό γραμματισμό, δηλαδή να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη βασική θηρσκευτική έννοια, να μην γίνεται κατήχηση αλλά για αυτό το λόγο ακολουθώ και τη βιωματική μέθοδο, δηλαδή πάντα ξεκινάω από την εμπειρία των παιδιών και καταλήγω στην εμπειρία των παιδιών δηλαδή αφού διδάξω

τη θρησκευτική γνώση. Το περιεχόμενο έχει να κάνει με θέματα ετερότητας με βάση τον Χριστιανισμό ή και τις άλλες θρησκείες ανάλογα με την τάξη, με θέματα θρησκείας και τέχνης – σε αυτό το πλαίσιο πάλι χρησιμοποίησα μετά την πανδημία θέματα κοινωνικής αλληλεγγύης δηλαδή πώς μπαίνουμε σε μια διαδικασία παρόλο που είμαστε σε απόσταση, να δούμε τον άλλον, να τον συναντήσουμε τον άλλον και να προχωρήσουμε από κοινού. Αυτή είναι και η έννοια της Εκκλησίας αλλά σε καμία περίπτωση δεν προσπάθησα να κάνω ούτε κατήχηση στα παιδιά. Κυρίως να ανακαλύψουν τη θρησκευτική γνώση και αναζητήσουν τα ίδια στοιχεία που θα είναι χρήσιμα για τη ζωή τους.

E: Αυτό που αναφέρατε ως στόχο να συναντήσουν τον άλλον το εφαρμόζατε κατά τη διάρκεια του κορονοϊού;

O2: Και πριν αλλά και κατά τη διάρκεια αλλά αυτή η συνάντηση ήταν πλέον ψηφιακή η συνάντηση και συνδέεται με αυτό που είπαμε με τις ψηφιακές δεξιότητες. Κυρίως να έχουν συναισθήματα, να ξεφύγουμε από το δίπολο – αυτό το αναφέρω για τη δεύτερη χρονιά της πανδημίας – εμβολιασμένοι ή μη εμβολιασμένοι αλλά αναδείχθηκε και ένα άλλο θέμα ότι θρησκεία και επιστήμη μπορούν να συμπορευτούν. Αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντικό για εμένα, ήταν ένας στόχος δηλαδή να αναδείξουμε τη συμπόρευση θρησκείας και επιστήμης και γενικά Χριστιανισμού και επιστήμης. Αυτό που ήθελα να τους πω είναι είτε είστε θρησκευόμενοι είτε μη θρησκευόμενοι, εμπιστευτείτε την επιστήμη. Ειδικά για εμάς τους θεολόγους ο Θεός έδωσε λέγοντάς το λίγο θεολογικά τη λογική και την ελευθερία στον άνθρωπο για να ανακαλύψει ο άνθρωπος πώς ο Θεός δημιούργησε τον κόσμο. Επομένως είναι ένα βασικό στοιχείο αυτό, τα παιδιά να αισθανθούν ασφαλή με την επιστήμη. Τα θέματα της κοινωνικής αλληλεγγύης που είπαμε είχαν να κάνουν με περισσότερο με το να βλέπουμε τον άλλον σαν φίλο μας. Δηλαδή να έχουμε μια φιλική στάση ζωής. Όχι εχθρική, ούτε ανησυχητική αλλά να είναι < να έχουμε τη φιλία κι όχι την αφιλία σαν πρότυπο.

E: Ποιες ενότητες προστέθηκαν/αφαιρέθηκαν και για ποιο λόγο (π.χ. κάποιες θεματικές ενότητες μπορεί να ήταν αδύνατον να υλοποιηθούν εξ αποστάσεως);

O2: Δεν αφαίρεσα τίποτα από τις ενότητες αντιθέτως εργάστηκα να τις μεταποιήσω ψηφιακά, δηλαδή αυτό που σκέφτηκα είναι η πανδημία μας έδωσε τώρα μια λειτουργία άλλη. Ότι είμαστε διαρκώς σε ένα εργαστήριο Πληροφορικής. Στην Ελλάδα, στα περισσότερα σχολεία το εργαστήριο Πληροφορικής είναι κάτι δύσκολο να το αξιοποιήσουμε για πολλούς λόγους

είτε γιατί υπολειτουργεί είτε γιατί θα έχουν οι καθηγητές Πληροφορικής μάθημα κλπ. Εγώ είδα ότι ήταν μια ευκαιρία να μην αφαιρέσω καμία ενότητα από αυτές που επιλέγω. Εννοείται ότι από όλες τις διδακτικές ενότητες, δεν τις κάνουμε όλες δεν προλαβαίνουμε. Επομένως είτε εντός της πανδημίας είτε μετά την πανδημία πάντα κάνουμε μια επιλογή αλλά ποια ήταν η προεργασία μου: μεταποίησα το υλικό σε ψηφιακό υλικό, δηλαδή πώς θα είμαστε διαδραστικοί, πώς θα μπορέσουν να απαντήσουν όλα τα παιδιά ακόμα και χωρίς να μιλήσουν. Για παράδειγμα, χρησιμοποίησα το Padlet οπότε τους έλεγα μια ερώτηση πάνω στο υλικό που δουλεύουμε για παράδειγμα «Τι σημαίνει καλός Σαμαρείτης; Γράψτε ή ανεβάστε μια εικόνα ή ένα τραγούδι όλοι. Μην παίρνετε το λόγο, έχετε δέκα λεπτά» ή μπορεί οι μαθητές να το κάνουν αυτό σε ομάδες σε μια άλλη ερώτηση. Επομένως δεν άλλαξα τις ενότητες, ακολούθησα αυτές που είχα, όπως είπα ίσως έθεσα κάποια θέματα κοινωνικής αλληλεγγύης ή θέματα επιστήμης παραπάνω. Ενδεχομένως αυτό σίγουρα το έκανα αλλά η προσπάθεια ήταν να γίνουμε ένα ψηφιακό εργαστήριο όλοι μαζί με τα παιδιά.

E: Μάλιστα. Η έντυπη μορφή που υπάρχει το βιβλίο, υπάρχει και σε ψηφιακή μορφή έτσι στο eclass;

O2: Ακριβώς, ναι τους το έδειχνα μερικές φορές το βιβλίο. Δηλαδή μου είχε τύχει κάποια παιδιά να πουν ότι δεν έχουν βιβλίο και αυτό το κάνω και τώρα στα μαθήματα, δηλαδή εάν κάποιος δεν έχει, έχω το ηλεκτρονικό βιβλίο στο ίντερνετ και το βλέπουμε από εκεί. Ναι, αυτό το έκανα. Βέβαια εγώ χρησιμοποίησα και το ιστολόγιό μου.

E: Πριν τον κορονοϊό με ποιο τρόπο υλοποιούσατε το μάθημα; Είχατε PowerPoint ή κάποιο άλλο μέσο;

O2: Όχι, χρησιμοποίησα ιστολόγιο το οποίο είναι δημόσιο και νομίζω το χρησιμοποιούν πολλοί συνάδελφοι. Θα σας το στείλω τώρα. Το ιστολόγιο λέγεται «Η τέχνη του θεολογείν» είναι ανοιχτά μαθήματα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφοροι συνάδελφοι και όπως περιηγείστε σε αυτό θα δείτε τα μαθήματα Λυκείου. Από το 2015 και μετά χρησιμοποίησα το ιστολόγιο, δηλαδή το βλέπουν τα παιδιά στη τάξη. Βέβαια εγώ είμαι σε σχολεία που έχουν διαδραστικό πίνακα σε όλες τις αίθουσες αυτό βέβαια δεν συμβαίνει σε όλα τα σχολεία στην Ελλάδα. Στη Ρόδο που δεν υπήρχε διαδραστικός πίνακας σε όλες τις αίθουσες, έπαιρνα μαζί μου τον προτζέκτορα. Αυτό το έκανα στα μαθήματα και πριν την πανδημία. Τα Πρότυπα Λύκεια έχουν παντού διαδραστικό πίνακα οπότε μας λύνει τα χέρια. Επομένως τα παιδιά

βλέπουν εικόνες, βλέπουν βίντεο ακούν ήχους. Όλα αυτά τα έχω στο blog. Θα σας στείλω τώρα να δείτε ένα μάθημα εντελώς ενδεικτικά το οποίο το χρησιμοποίησα και πριν την πανδημία. Μου επιτρέπετε να κάνω διαμοιρασμό οθόνης;

E: Ναι, βέβαια.

O2: Επειδή μερικοί αντιγράφουν το υλικό χωρίς να κάνουν αναφορά του ονόματός μου για αυτό το λόγο κάποιους συνδέσμους τους έχω αποσύρει δεν υπάρχουν. Εντελώς ενδεικτικά μπήκα στο μάθημα «Η μεταμορφωτική δύναμη της προσευχής στην Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση» Α' Λυκείου. Όπως θα δείτε και στο ιστολόγιό μου, υπάρχουν παντού εικόνες τις οποίες τις χρησιμοποιώ διδακτικά. Για παράδειγμα, εδώ βλέπετε σε εικόνα την προσευχή του «Πάτερ ημών», την οποία δείχνω στα παιδιά και τώρα που είμαστε στην τάξη αλλά και στην πανδημία. Οπότε ό,τι βλέπετε αυτή τη στιγμή το έβλεπαν και τα παιδιά. Επίσης, βλέπαμε και βίντεο με τις κατάλληλες ρυθμίσεις στο Zoom και στο Webex και μετά παρακάτω όπως θα δείτε υπάρχουν ερωτήσεις δημιουργικές για παράδειγμα «Πάρτε το ρόλο του ιερέα και σκεφτείτε ποια είναι τα συναισθήματά του». Πολλά από αυτά, πάμε τώρα στο Padlet, τα χρησιμοποιούσαν και απαντούσαν τα παιδιά στο Padlet όπως ανέφερα και πιο πριν. Για παράδειγμα, εδώ βλέπετε την ενότητα «Χριστιανισμός και Ετερότητα».

E: Μπράβο. Θέτατε μια ερώτηση;

O2: Ναι, κάναμε βέβαια το μάθημα, ρωτούσαμε, βλέπαμε ένα κείμενο, δηλαδή και το «Χριστιανισμός και Ετερότητα» δεν πήγαινε έτσι κατευθείαν. Το ερώτημα που τους έθεσα σε αυτή την ενότητα ήταν «Ποια είναι η ευθύνη μας ως Χριστιανοί για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από την ετερότητα;». Έτσι βλέπεις> αυτή ήταν η τελευταία ερώτηση. Τους έδινα ένα τέταρτο να καθίσουν, εδώ υπάρχει ένα τραγούδι του Bob Dylan, ανέβαζαν τραγούδια ή οτιδήποτε άλλο σχετικό με το θέμα και μετά συζητούσαμε. Ρωτούσα τον κάθε μαθητή «Γιατί ανέβασες αυτό το τραγούδι;» ή «Εσύ έβαλες την φωτογραφία με παιδί που έχει αναπηρία, πες μας για ποιο λόγο επέλεξες αυτή τη φωτογραφία;» κλπ. Έτσι με βάση το δικό τους υλικό γινόταν η συζήτηση και το μάθημα.

E: Μάλιστα, κατάλαβα. Αυτό τον τρόπο διδασκαλίας χρησιμοποιούσατε και πριν τον κορονοϊό;

O2: Ναι. Το Padlet το χρησιμοποίησα πολύ επί κορονοϊού ενώ το ιστολόγιο το χρησιμοποιώ σε όλα τα μαθήματα καθημερινά. Δεν υπάρχει μάθημα, γιατί θα δείτε έχω όλα τα μαθήματα αναρτημένα. Το Padlet το χρησιμοποιούσα πριν τον κορονοϊό μια φορά το δίμηνο να κάνουμε κάτι με θέμα «Χριστιανισμός και Ετερότητα» όπως βλέπετε. Ωστόσο επί κορονοϊού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν βασικό εργαλείο για να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, γιατί κάποια παιδιά δεν ήθελαν να μιλήσουν, είχαν προβλήματα με το μικρόφωνο. Οπότε είχαν το χρόνο τους να το ανεβάσουν και εάν δεν προλαβαίναμε να ολοκληρώσουμε το βλέπαμε στο επόμενο μάθημα και το συζητούσαμε. Τα πάντα αξιοποιούνται διδακτικά, τίποτα δεν μένει, δεν είναι δηλαδή για να περνάει ο χρόνος.

E: Ναι, κατάλαβα. Στο ιστολόγιό σας δεν αλλάξατε κάτι; Οι ενότητες ήταν αυτές που είχατε και πριν γενικά;

O2: Ναι.

E: Οκ. Για να το δημιουργήσετε αυτό το ιστολόγιο, βάλατε τις ενότητες του Υπουργείου και προσθέσατε σε αυτές δικό σας υλικό;

O2: Βέβαια. Ίσως κάποια να είναι κοινά με το βιβλίο. Για παράδειγμα, σε αυτή την ενότητα έχει τα κείμενα εδώ, δηλαδή το τονίζω λέω στο ερώτημα αυτό θα μας βοηθήσουν τα κείμενα του βιβλίου. Δεν τα ανεβάζω τα κείμενα. Λειτουργώ στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Είναι τρία με τέσσερα κείμενα τα οποία τα δουλεύουμε σε ομάδες.

E: Μάλιστα.

O2: Να προσθέσω ότι όπως δούλευα σε ομάδες στην τάξη, έτσι δούλευα σε ομάδες με το Webex. Εμένα μου έλυνε τα χέρια κιόλας αλλά εδώ έχω την προσευχή του «Πάτερ ημών» σε μετάφραση. Αυτό δεν υπάρχει στο βιβλίο, είναι δικό μου υλικό. Ούτε αυτό το βίντεο υπάρχει.

E: Ναι, πολύ ωραία. Πολύ καλή δουλειά και είμαι σίγουρη ότι το μάθημα γίνεται πολύ ενδιαφέρον με αυτόν τον τρόπο.

O2: Σας ευχαριστώ πολύ. Προσπαθώ να μην κάνω το μάθημα ως κατήχηση και κήρυγμα αλλά να υπάρχει ο διάλογος και οι μαθητές να γίνονται δημιουργικοί μέσα από αυτό. Εγώ χρησιμοποιώ πέρα από αυτά τις τεχνικές του έντεχνου συλλογισμού, οι οποίες χρησιμοποιούνται και πριν την πανδημία και μετά γιατί έχει να κάνει με εικόνες, δηλαδή τώρα

μπορεί να σας δείξω αυτή την εικόνα και με κάποια εργαλεία όπως την βλέπει, την παρατηρεί και την σκέφτεται ο κάθε μαθητής/μαθήτρια, να δουλέψουμε και να βγει το μάθημα με δύο ή τρεις εικόνες. Επίσης, χρησιμοποιώ πολύ και το εκπαιδευτικό δράμα δηλαδή για παράδειγμα όπως είναι η Παραβολή του καλού Σαμαρείτη, δεν ξέρω αν τη θυμάστε, όπου παίρνουμε ρόλους. Επιστρέφει ο Σαμαρείτης ή ο Ιουδαίος όπου έφαγε το ξύλο στο χωριό του και τι τον ρωτούν οι συγχωριανοί του; Τα παιδιά παίρνουν ρόλους και απαντούν. Αυτό καταφέραμε και το κάναμε εξ αποστάσεως. Δεν κάναμε τα πάντα από το εκπαιδευτικό δράμα αλλά έκανα πολλές αλλαγές δηλαδή ακόμη και ο ρόλος στον τοίχο> Ο ρόλος στον τοίχο είναι μια τεχνική όπου κάνεις το περίγραμμα ενός ανθρώπου, αυτή την ιδέα την πήραμε από τον κινηματογράφο και το θέατρο, και μπαίνουμε όλοι σε αυτόν τον ρόλο. Για παράδειγμα, μιλούσαμε για θέματα οικολογίας και εκκλησίας και κάνω το περίγραμμα ενός παπά και λέω θα σας διαβάσω ένα μικρό απόσπασμα ή μπορούμε και να το δούμε κιόλας από το διαδίκτυο, είτε του Οικουμενικού Πατριάρχη Βαρθολομαίου είτε του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας ο οποίος μιλάει για θέματα οικονομίας, οικολογίας και εκκλησίας σε επιχειρηματίες.

E: Μάλιστα.

O2: Κάνουμε το περίγραμμα και το κολλάω στον τοίχο τους λέω «Μπείτε όλοι σε αυτό τον ρόλο και πείτε μου τι σκέφτεται ο Πατριάρχης ή ο Αρχιεπίσκοπος την ώρα που τους μιλάει;» και μετά τους λέω «Αλλάζτε όλοι ρόλο^ Όταν λέω «τι σκέφτεται ο Πατριάρχης, γράψτε όλοι μέσα». Να σας δείξω και κάποια φωτογραφία για να το κατανοήσετε καλύτερα.

E: Ναι εάν έχετε βεβαίως θα ήθελα να το δω σε εικόνα.

O2: Ορίστε μπορείτε να το δείτε εδώ. Μετά λοιπόν τους λέω «Γράψτε έξω από το περίγραμμα τι σκέφτονται οι υπόλοιποι που τον ακούν». Εδώ βλέπετε στην εικόνα ένα παράδειγμα από την ιστορία «Ο Ιησούς και η μοιχαλίδα γυναίκα» όπου χρησιμοποίησα την ίδια τεχνική. Αγόρια και κορίτσια αντιπροσωπεύουν την γυναίκα που απάτησε τον άνδρα της και ετοιμάζουν να την σκοτώσουν με πέτρες και γράφουν εδώ οι μαθητές^ Αυτά τα έχω διδαχθεί εδώ από τους κ. Γώγου και κ. Μπάρλο. Οι μαθητές μετά αλλάζουν ρόλο και γίνονται οι Φαρισαίοι που πετάν τις πέτρες και γράφουν έξω από τον τοίχο.

E: Εξαιρετικό!

O2: Ο έντεχνος συλλογισμός είναι με πίνακες ζωγραφικής. Αυτή είναι η μοιχαλίδα, η γυναίκα που απάτησε τον άνδρα της, ο Ιησούς κάτω και οι Φαρισαίοι. Ρωτάω λοιπόν τους μαθητές «Τι γνωρίζετε για αυτή την ιστορία, ποια ερωτήματα σας προκαλεί και τι θα θέλατε να ανακαλύψετε;». Υπάρχει και ο έντεχνος συλλογισμός που χρησιμοποιούμε εικόνες και χωρίζω έναν πίνακα σε μέρη και τους λέω «Τι θέλετε να δείτε από αυτό τον πίνακα;». Αυτό γίνεται και εξ αποστάσεως και δια ζώσης. Να προσθέσω στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάναμε ρόλο στον τοίχο απλώς έγραφαν ψηφιακά τα παιδιά. Τους έφτιαχνα το περίγραμμα και τα παιδιά έπαιρναν τον ρόλο και έγραφαν μέσα. Έκανα πολλές αλλαγές όπου δεν γινόταν να το υλοποιήσω όπως γίνεται στην δια ζώσης αλλά νομίζω σχεδόν όλες τις τεχνικές κατάφερα να τις κάνω και εξ αποστάσεως. Στο προσωπικό μου ιστολόγιο έχω και εργασίες μαθητών και μαθητριών να δείτε. Θα σας το στείλω και αυτό. Οι εργασίες αυτές έγιναν κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

E: Οκ. Συνδέεται η θεματολογία του μαθήματος με θέματα της επικαιρότητας όπως η πανδημία; Ανέφεραν τα παιδιά συζητήσεις από το σπίτι στο μάθημα; Περιγράψτε μου την εμπειρία σας...

O2: Ναι, τα παιδιά πραγματικά έφεραν συζητήσεις. Μάλιστα είχαμε συζητήσεις μεταξύ θρησκείας και επιστήμης, όπως ανέφερα και πιο πριν. Επίσης, ο Θεός είναι τιμωρός γιατί ο Θεός αν είναι αγάπη και επιτρέπει όλο αυτό το πράγμα; Είχαμε το θέμα της θεοδικίας ή ανθρωποδικίας όπως το λέω εγώ. Ναι, οι μαθητές έφεραν τέτοιες συζητήσεις και εκεί η δική μου προσπάθεια ήταν και το υλικό ήταν πάλι η ενότητα. Να μην διχαστούμε. Να μην φοβηθούμε, αλλά να δείξουμε εμπιστοσύνη στην επιστήμη και στην πίστη μας, όσοι πιστεύουν στο Θεό να έχουν πίστη στο Θεό ότι θα υπερβούμε και αυτές τις δυσκολίες. Ναι, οι μαθητές έφεραν τέτοια θέματα.

E: Εκτός από το θέμα της θεοδικίας κάποιο άλλο θέμα που ανέφεραν τα παιδιά;

O2: Ένα άλλο θέμα είναι με τη Θεία Κοινωνία. Ναι, και με τη Θεία Κοινωνία έγινε ένα μεγάλο ζήτημα. Για παράδειγμα εγώ έλεγα στα μαθήματα πριν την πανδημία ότι κοινωνούμε όλοι από το ίδιο το ποτήρι για να δείξουμε την ενότητά μας, για να δείξουμε ότι είμαστε αδέρφια μεταξύ μας. Εδώ τίθεται ένα θέμα και υπάρχει μια δυσκολία. Όταν είσαι στην τάξη, είναι κλειστή η πόρτα. Εννοείται ότι τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν ότι πει ο δάσκαλος. Βέβαια πολλές φορές παρεξηγημένα άλλα λέω εγώ και άλλα καταλαβαίνουν, αλλά αυτό είναι ένα άλλο θέμα.

Ένα θέμα όμως που υπήρχε ο κίνδυνος είναι ότι μπορούσε να σε ακούσει ένας φανατισμένος γονέας γιατί εγώ εξέφρασα την εξής άποψη σε αυτό το ερώτημα: ότι παραμένουμε αδέρφια και ότι πρέπει να κοινωνούμε αλλά για εμάς ιερό είναι το σώμα και το αίμα του Χριστού. Ο τρόπος μετάδοσης, αυτή είναι και η θέση της Εκκλησίας μάλλον η θεολογική θέση της Εκκλησίας, γιατί δεν την εξέφρασε επίσημα ;02 ο τρόπος μετάδοσης και αυτό τους είπα, το κοχλιάριο το κουταλάκι εισήχθη στην Εκκλησία σε όλους τους Χριστιανούς κατά τον 9^ο με 10^ο αιώνα. Παλιά το χρησιμοποιούσαν μόνο για να κοινωνήσουν τα μωρά και μόνο για τους ετοιμοθάνατους. Αυτούς δηλαδή που δεν μπορούσαν να πιουν από το ποτήρι όπως ένα μωρό. Άρα παλιά κοινωνούσαμε όλοι από το ποτήρι. Τον 9^ο αιώνα επειδή λιγότεψαν οι ιερείς άλλαξε αυτός ο τρόπος. Εδώ ήθελε λίγο προσοχή πώς θα το εξηγήσεις στα παιδιά και για να το καταλάβουν και εγώ για αυτό τους είπα ότι κάλλιστα θα μπορούσαμε^ Για παράδειγμα, ο ιερέας φοράει γάντια και μάσκα να εμβαπτίζει το Σώμα στο Αίμα του Χριστού δηλαδή το ψωμί στο κρασί και να πηγαίνει ο κάθε Χριστιανός να κοινωνά μόνος του όπως γίνεται στην αρχαία λειτουργία του Αγίου Ιακώβου. Δηλαδή θέλω να πω ότι συζητήθηκαν τέτοια θέματα. Οι απόψεις των μαθητών από τη δική μου την εμπειρία είναι ότι κολλάς απόλυτα. Αυτή ήταν και η άποψη των γονιών τους, οι περισσότεροι. Όσοι εκφράστηκαν. Εγώ για αυτό προσπάθησα να τους δώσω και λίγο τη θεολογική θέση, την ανοιχτή.

E: Οι ιερείς λοιπόν να φορούν γάντια και μάσκα και να αλλάζουν το κουταλάκι;

O2: Όχι, χωρίς κουταλάκι. Να το βάζεις σε ένα δίσκο.

:03

E: Κάποιο άλλο θέμα που προέκυψε. Λογικά θα υπήρχε το δίπολο εμβολιασμένοι και μη εμβολιασμένοι;

O2: Δεν είχα αυτό το θέμα γενικά. Τη δεύτερη χρονιά που ήμουν στη Θεσσαλονίκη, δεν έδωσα και εγώ βέβαια πολλά περιθώρια γιατί αυτό δημιουργεί έριδα. Εμένα με ενδιαφέρει η συμφιλίωση. Εγώ τους μίλησα για την εμπιστοσύνη ή ανέδειξα θέματα και από τον εκκλησιαστικό χώρο που φαίνεται η εμπιστοσύνη στην επιστήμη από τα θρησκευτικά περιβάλλοντα. Δηλαδή επίτηδες και εγώ δεν άφησα να γίνουν τέτοιες συζητήσεις, γιατί το σχολείο είναι κοινότητα όπου πρέπει να συνυπάρχουν μέσα από τη διαφορετικότητά μας. Είχαμε μαθητές που εξέφρασαν επιφυλάξεις. Αυτό είναι αλήθεια. Αλλά αυτό που με ενδιέφερε

εμένα ήταν να ακουστούν αυτές οι επιφυλάξεις αλλά κυρίως να μάθουμε να συνεργαζόμαστε, να είμαστε ενωμένοι και πάνω από όλα να εμπιστευόμαστε την επιστήμη.

E: Οκ. Ένα άλλο υποερώτημα πάνω σε αυτή την ενότητα που συζητάμε είναι: Επιλέξατε άλλη μέθοδος διδασκαλίας και ποια ήταν αυτή; Αναφέρατε προηγουμένως ότι χρησιμοποιήσατε κατά τη διάρκεια του κορονοϊού αλλά και πριν την τεχνική του έντεχνου συλλογισμού, σωστά.

O2: Ναι, σωστά, έντεχνος συλλογισμός ή artful thinking. Γενικά ακολουθώ τη βιωματική και τη διερευνητική τεχνική και αυτές τις ακολούθησα και εξ αποστάσεως, γιατί η μέθοδος είναι εργαλείο. Ένα εργαλείο όπως είναι ένα κατσαβίδι και το χρησιμοποιείς για να βιδώσεις το ψυγείο, το ντουλάπι και στο αυτοκίνητο κάτι. Τη βιωματική μέθοδο χρησιμοποιώ με τα τέσσερα στάδια, τη διερευνητική με τα πέντε στάδια, εγώ απλώς τις έκανα κάποιες αλλαγές και τις μετέφερα εξ αποστάσεως. Ωστόσο, και τις τεχνικές όπως ο ρόλος στον τοίχο άλλαξα. Δεν ήμουν στην αίθουσα για να απλώσω ένα χαρτί αλλά το ανάρτησα διαδικτυακά και έγραφαν τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο ήταν και πιο διαδραστικό, γιατί γράφαμε όλοι ταυτόχρονα, ήταν και πολύ παιχνιδιάρικο αυτό. Το γεγονός αυτό παρακινούσε τους μαθητές. Επομένως κάποια πράγματα είτε τη μέθοδο την προσαρμόσα στα πλαίσια της εξ αποστάσεως και κάποιες τεχνικές τις τροποποίησα για να γίνει> Να υπάρχει αυτή η δυνατότητα της αλληλεπίδρασης. Με ενδιέφερε η αλληλεπίδραση όπως και στην τάξη. Αυτό είναι στοίχημα δικό μου να συμμετέχουν όλα τα παιδιά.

E: Δηλαδή το εκπαιδευτικό δράμα το κάνατε διαδικτυακά έτσι;

O2: Ναι, το έκανα και την ανακριτική καρτέκλα. Για παράδειγμα, είναι μια τεχνική που λέγεται διάδρομος συνείδησης. Να την βρω μια στιγμή να σας την δείξω. Αυτή για παράδειγμα, δεν μπορεί να γίνει εξ αποστάσεως γιατί μπαίνουν σε μια σειρά και ο ένας μιλάει με τον άλλον. Θα σας δείξω μια φωτογραφία να καταλάβετε πώς λειτουργεί. Αυτό δεν μπορεί να γίνει εξ αποστάσεως. Θα σας πω όμως τι αλλαγή έκανα. Όταν χρησιμοποιώ το διάδρομο συνείδησης θέτω στους μαθητές μου ένα δίλημμα, στο οποίο πρέπει να αποφασίσουν. Υπάρχει λοιπόν η μια φωνή, η μια σειρά που λέει κάνε την πράξη και η άλλη σειρά, που στέκεται απέναντι λένε ένα επιχείρημα να μην κάνεις την πράξη. Κάποιος περνάει στο ενδιάμεσο και του μιλούν ταυτόχρονα. Αυτό καταλαβαίνετε ότι δεν μπορούσε να γίνει όταν είμαστε εξ αποστάσεως. Έκανα όμως προσαρμογή. Θα σας το δείξω στο Padlet πάλι όπου πήραμε τους ρόλους, δηλαδή τους μοίρασα δεξιά και αριστερά και γράφαμε ένα θετικό> Κάποιος πήρε το ρόλο όπου έπρεπε

να περάσει ανάμεσα δηλαδή να τα διαβάσει και έγραφαν δεξιά και αριστερά τα παιδιά. Τώρα ψάχνω να τα βρω στο padlet. Αυτά όμως είναι προσαρμογές. Σχεδόν τα πάντα, τα <προσάρμοσα>

E:<Οπότε> στα πάντα κάνατε κάποιες αλλαγές για να μπορέσετε να τα κάνετε;

O2: Ναι, να το βρήκα! Εδώ είναι το βλέπετε που λέει βιοηθική;

E: Ναι, αμέ.

O2: Επειδή εμένα δεν μου αρέσει να τους λέω, σχετικά με τις εκτρώσεις θεωρώ ότι είναι ένα δύσκολο θέμα, εγώ τους βάζω σε ένα δίλημμα: τους λέω μια ιστορία ότι μετά από πέντε χρόνια, ο κολλητός ή η κολλητή σου τους παντρεύεις και μένει έγκυος η γυναίκα αλλά στον προγεννητικό έλεγχο τους λένε ότι το παιδί έχει μια αρρώστια. Να το αφήσουν να ζήσουν ή όχι; Εδώ πέρα τους χώρισα στη μέση και λέω «Είσαι φίλος ή φίλη, δώσε μια συμβουλή να προχωρήσουν σε προγεννητικό έλεγχο ή να μην προχωρήσουν» και γράφουν τα παιδιά τα επιχειρήματά τους. Το ίδιο το κάναμε όπως σας έδειξα στην προηγούμενη φωτογραφία απλώς μιλάνε στην τάξη. Εδώ γράφουν, παίρνουν τα παιδιά τον ρόλο του φίλου ή της φίλης που θα συμβουλέψουν το ζευγάρι και αποφασίζουν στο τέλος συζητώντας στην ολομέλεια για τις εκτρώσεις κ.λπ.

E: Πάρα πολύ ωραία τεχνική!

O2: Αφού δεν μπορούσαμε να είμαστε στην ίδια τάξη, έκανα κι εγώ κάποιες αλλαγές, δηλαδή προσαρμογές.

E: Οκ, μάλιστα. Χρησιμοποιήσατε εκτός από το βιβλίο του μαθήματος και κάποιο άλλο εποπτικό, ψηφιακό ή οπτικοακουστικό υλικό;

O2: Ναι, όπως χρησιμοποιώ πάντα το προσωπικό μου ιστολόγιο. Αυτή τη φορά βρήκα και πιο πολλά βίντεο, γιατί ήταν και πιο εύκολο^ όταν λέω βίντεο, δεν εννοώ να δούμε μια ταινία, να δούμε αποσπάσματα ή πιο πολλές εικόνες γιατί πλέον βλέπαμε όλοι. Χρησιμοποίησα, δηλαδή, πολλά ψηφιακά εργαλεία. Δεν είναι μόνο το padlet. Χρησιμοποίησα το slido, την ψηφιακή αφίσα, ψηφιακό κόμικ, υπάρχουν όλα στο ιστολόγιό μου. Εργαλεία που καλλιεργούν τη διαδραστικότητα και την επικοινωνία. Εργαλεία όπου μπορούν να συμμετέχουν όλοι, να δημιουργούν όλοι όπως το Postermywall. Για να μην τα αναφέρω όλα τώρα, χρησιμοποίησα

πάρα πολλά εργαλεία όπου τα παιδιά Χ ήτανΧ καλλιεργήσαν τη διαδραστικότητα και τη δημιουργικότητα. Θα σας στείλω και μερικές ψηφιακές αφίσες που έκαναν τα παιδιά. Έκαναν google maps, τώρα τα θυμάμαι και εγώ ένα ένα, δηλαδή δημιουργήσαμε τόσα πολλά που δεν τα θυμάμαι κιόλας. Γράψαμε κείμενα, γράψαμε συνεργατικά κείμενα, χρησιμοποίησα και το Google Archives όπου είναι συνεργατικά έγγραφα.

E: Μάλιστα.

O2: Μπορώ επίσης να σας δείξω και τις εργασίες των παιδιών.

E: Ναι, ρίχνω μια ματιά τώρα στο ιστολόγιό σας και βλέπω τις επιστολές που έχουν γράψει οι μαθητές σας που παίρνουν ρόλος όπως για παράδειγμα Πρίσκιλλα και Ακύλας.

O2: Ναι, μπαίνουμε σε ρόλους και αυτό είναι το εκπαιδευτικό δράμα, αλλά έχει να κάνει με τη γραφή. Δηλαδή τα παιδιά μπαίνουν σε έναν ρόλο. Για παράδειγμα, είσαι Χριστιανός του 2^{ου} αιώνα, σε κυνηγάνε, τι σκέφτεσαι; Αυτό είναι εκπαιδευτικό δράμα.

E: Ναι, πάρα πολύ ωραίο, το βλέπω τώρα.

O2: Παρακάτω βλέπετε τις αφίσες που έκαναν τα παιδιά με βάση το θρησκευτικό μάθημα. Τα παιδιά έκαναν τις αφίσες σε ομάδες και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δεν τους βάζω σχεδόν ποτέ εργασία στο σπίτι. Για τα Θρησκευτικά θεωρώ ότι η εργασία στο σπίτι δεν βοηθάει, γιατί τα παιδιά είναι πιεσμένα με τα υπόλοιπα μαθήματα κυρίως της κατεύθυνσής τους και πόσο μάλλον την περίοδο της πανδημίας που ήταν μια δύσκολη περίοδος. Επομένως τις κάναμε την ώρα του μαθήματος. Τους χώριζα σε ομάδες και ήξερα ότι μια ψηφιακή αφίσα μπορούν αν την κάνουν σε δέκα λεπτά. Τους έδινα δεκαπέντε με είκοσι λεπτά όχι για να μην κάνω μάθημα, γιατί ούτως ή άλλως εγώ περνούσα από όλες τις ομάδες, αλλά για να μπορούν να πουν και δύο πράγματα. Δεν είχαμε διαλείμματα. Αυτό νομίζω ήταν μεγάλο αστόχημα. Για παράδειγμα, στις έντεκα τελείωναν τα Θρησκευτικά και αμέσως ένα λεπτό μετά άρχιζε η Ελληνική Γλώσσα. Στο Google map, κάναμε πάρα πολλά. Δημιουργήσαμε ασταμάτητα.

E: Την αφίσα με ποιο εργαλείο την δημιούργησαν τα παιδιά;

O2: Με το Postermywall ή τους άφηνα ελεύθερους να επιλέξουν γιατί είναι και παιδιά Λυκείου. Υπάρχουν πολλά εργαλεία πάντως. Επίσης, χρησιμοποίησα το Φωτόδεντρο του Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή πάρα πολλά πέρα από το προσωπικό μου ιστολόγιο. Να!

Διαδραστικές αφίσες με το Glogster και όλα αυτά είναι δωρεάν λογισμικά να το πούμε και αυτό δηλαδή οι μαθητές δεν κάνουν κάποια συνδρομή μόνο εγώ έκανα μια συνδρομή στο Padlet αλλά δεν πλήρωναν τα παιδιά ήταν δική μου η συνδρομή.

E: Τα εργαλεία αυτά τα χρησιμοποιούσατε πριν τον κορονοϊό;

O2: Τα χρησιμοποιούσα εγώ αλλά όχι τόσο τακτικά. Έχουμε δημιουργήσει μέχρι και βίντεο και κατά τη διάρκεια της πανδημίας και πριν την πανδημία. Αλλά θέλω να σας πω και ψηφιακές αφίσες θα βρείτε παλιές που δημιούργησαν οι μαθητές μου το 2016, το 2017 αλλά δεν το κάναμε τόσο τακτικά. Βέβαια δεν έκανα και σε κάθε μάθημα ψηφιακή αφίσα για να μην παρεξηγηθώ κιόλας αλλά τα χρησιμοποιούσα πιο συχνά όλα αυτά τα εργαλεία.

E: Πριν τον κορονοϊό πώς οι μαθητές δημιουργούσαν την ψηφιακή αφίσα; Έμπαιναν από το κινητό τους;

O2: Σε μια περίοδο μας άφηναν να χρησιμοποιούμε τα κινητά. Εμείς ήμασταν και σε ένα πρόγραμμα στη Ρόδο στο Βενετόκλειο για την αξιοποίηση των κινητών στην τάξη. Επομένως εγώ τους έδινα ένα κινητό σε ομάδες, δηλαδή το κινητό του ενός μαθητή το χρησιμοποιούσε όλη η ομάδα. Έψαχναν όλοι μαζί ή αλλιώς πηγαίναμε στο εργαστήριο.

E: Πηγαίνατε όταν ήταν ελεύθερο;

O2: Ναι, συνεννοούμουν εγώ^ εδώ βλέπετε παλιές ψηφιακές αφίσες του 2017, τα σύμβολα του Ιουδαϊσμού. Όλα αυτά είναι παλιότερα βέβαια απλώς από ένα σημείο και μετά έγιναν πιο συχνά.

E: Γενικά στο μάθημα το ψηφιακό είχατε απουσίες από μαθητές που δεν ήθελαν να μπουν ή δεν μπορούσαν να συνδεθούν;

O2: Στην πρώτη περίοδο της πανδημίας γενικά υπήρχαν απουσίες γιατί έλεγε όταν ξεκίνησε, έλεγε και το Υπουργείο ότι δεν είναι υποχρεωτικό. Μετά όχι δεν είχα απουσίες. Τώρα εάν κάποιος ήταν θετικός στον κορονοϊό, τότε ναι θα απουσίαζε αλλά ήταν οι καθιερωμένες. Εδώ είναι το κανάλι μου και θα δεις βίντεο που έγιναν κατά την πανδημία αλλά και βίντεο που έγινε και πριν την πανδημία, όπως αυτό με τίτλο «Χριστιανικά μνημεία Ανατολικής και Δυτικής τεχνολογίας της Ρόδου».

E: Αυτά τα βίντεο τα έχουν δημιουργήσει οι μαθητές;

O2: Ναι, τίποτε δεν είναι δικό μου. Εγώ απλώς είμαι ο υπεύθυνος καθηγητής.

:05'

E: Οι αλλαγές ήταν οι κατάλληλες ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος;

O2: Νομίζω πως ναι. Αυτό που είπα και πιο πριν και φαίνεται και από τις εργασίες που έστειλα, επιτεύχθηκε ο στόχος της διαδραστικότητας, του θρησκευτικού και του ψηφιακού γραμματισμού. Επομένως, ναι νομίζω ότι λειτούργησαν και ήταν κάτι που το θέλαμε.

E: Ωραία. Πριν τον κορονοϊό χρησιμοποιούνταν οι Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής;

O2: Ναι και υπάρχει και σχετική οδηγία. Εγώ όπως είπα χρησιμοποιώ και για τα μαθήματα σαν εποπτικό υλικό, δηλαδή να παρουσιάσω υλικό αλλά και σαν δημιουργία ακόμη και τα βιντεάκια που έκαναν τα παιδιά. Όμως από την πανδημία και μετά, κυριάρχησε αυτό το πράγμα. Τώρα που κάνουμε δια ζώσης μαθήματα πάλι χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες.

E: Μάλιστα, πώς ανταπεξήλθατε εσείς ως εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές σας κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

O2: Το πρώτο πράγμα όπως είπα και πιο πριν ήταν^ εγώ πρώτα από όλα έπρεπε να οργανώσω την ύλη. Να γίνει ψηφιακή. Αν και τα περισσότερα είναι ηλεκτρονικά, δηλαδή ακόμη και ένα φύλλο εργασίας που έβγαζα φωτοτυπία στην τάξη, υπάρχει μέσα είναι ηλεκτρονικό. Επομένως και επειδή είχα το ιστολόγιο δεν έχασα πολύ χρόνο. Πιο πολύ έφτιαξα το eclass για να το καταλάβουν τα παιδιά. Να είναι λειτουργικό για τα παιδιά, εκεί έδωσα έμφαση. Γιατί το eclass λειτουργούσε σαν υλικό αποθηκευτικό των εργασιών. Να έχουμε την επικοινωνία στο των εργασιών. Να έχουμε την επικοινωνία στο eclass, για να είμαι κι εγώ εξασφαλισμένος για να μην λείπει κάποιος γονέας πώς επικοινωνεί κλπ. Επομένως, πιο πολύ χρόνο μου πήρε να τα μεταφέρω στο eclass αυτά και από εκεί και πέρα όλα τα άλλα ήταν έτοιμα για εμένα γιατί χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες.

E: Άρα μεταφέρατε το υλικό σας στο eclass και το οργανώσατε εκεί έτσι;

O2: Ναι, για να επικοινωνώ πολύ με τα παιδιά εκεί. Στην αρχή εγώ έλεγα στα παιδιά και εκεί ήταν η απειρία μου, να μου απαντήσουν όπου θέλουν messenger ή στα δύο μου email. Βρέθηκα λοιπόν να παίρνω εργασίες από τριάντα διαφορετικά μέτωπα και ήμουν σαν τρελός

ή έχω και το πανεπιστήμιο όμως εγώ δηλαδή έπαιρνα από φοιτητές, έπαιρνα από μαθητές, έπαιρνα από παντού. Άρχισα να χτυπάω το κεφάλι μου στο τοίχο, λέω τι κάνω; Εγώ είμαι για να απαντάω μόνο με email εδώ πέρα. Οπότε μετά που λίγο το οργάνωσα και τους είπα «Οι εργασίες στο eclass στο σημείο που λέει εργασίες.» Αφιέρωσα χρόνο στα παιδιά και τους έκανα ένα μάθημα όπου τους έδειξα το eclass. Τους είπα ότι εδώ μόνο θα βάζετε τις εργασίες, εδώ μόνο μηνύματα για να τα έχω σε ένα χώρο. Το ίδιο έκανα και μετά για τους φοιτητές στο πανεπιστήμιο. Τους έλεγα «Στείλτε μου μόνο σε αυτό το email. Δεν θα απαντάω αλλού, να το γνωρίζετε.» Στους φοιτητές ήμουν πιο αυστηρός, στους μαθητές όχι τόσο. Επομένως, άρχισα να οργανώνομαι λίγο και εγώ, γιατί στην αρχή τους έλεγα να στείλουν παντού. Ήταν τρελοκομείο αυτό το πράγμα. Να βλέπω παντού εργασίες, να μη ξέρω ονόματα. Να είναι φοιτητές, να είναι μαθητές... Επομένως, εκεί το οργάνωσα και λέω eclass και το σχολικό email, γιατί έχω και ένα email του σχολείου. Βέβαια, δεν μου πήρε πολύ χρόνο η οργάνωση στο eclass, γιατί τα είχα όλα στο ιστολόγιό μου. Εγώ έχω φακέλους στον υπολογιστή μου με τα κείμενα, οπότε απλώς όσο χρόνο έκανα για να ανεβούν. Αυτό που θέλω να τονιστεί είναι ότι τα πρώτα μαθήματα τα αφιέρωσα για να κάνω ψηφιακή ξενάγηση στα παιδιά στα εργαλεία. Δεν μιλούσαμε για τα Θρησκευτικά, δουλεύαμε με παραδείγματα τα εργαλεία «Πώς ανεβάζω μια εργασία; Πώς ανεβάζω ένα αρχείο;». Αυτό ήταν βασικό.

E: Οπότε ανταπεξήλθατε ως εκπαιδευτικός στις νέες αυτές συνθήκες διδασκαλίας;

O2: Ναι, πολύ καλά και νομίζω σε υψηλό βαθμό. Δεν το λέω για να περιαυτολογήσω, γιατί ήταν κάτι που χρησιμοποιούσα απλώς έδωσα περισσότερη έμφαση.

E: Ωραία, επόμενη ερώτηση: Συμμετείχαν οι μαθητές σας στην ψηφιακή τάξη όπως συμμετείχαν στην παραδοσιακή τάξη;

O2: Ναι, και ενδεχομένως και αυτή είναι εμπειρική παρατήρηση που θα κάνω τώρα, ότι πολλά παιδιά ίσως επειδή δεν μιλούσαν και έγραφαν στο Padlet, έκαναν τη ψηφιακή αφίσα, έκαναν τα κείμενά τους, συμμετείχαν πιο πολύ. Κάποια παιδιά που ήταν πιο πολύ του προφορικού λόγου, όχι απόλυτα αυτό, μιλάω για λίγα άτομα είδα ότι πήγαν πιο πίσω. Επομένως, ναι και νομίζω ότι γενικά συμμετείχαν όλα τα παιδιά, δηλαδή πιστεύω το 90% με 95% της τάξης συμμετείχε απόλυτα. Βέβαια εγώ είμαι σε Πρότυπο σχολείο αλλά και στο Βενετόκλειο που είναι σαν το Πρότυπο της Ρόδου με παιδιά υψηλού επιπέδου. Μαθητές, δηλαδή, που ξέρουν γιατί είναι στο Λύκειο. Έχουν πρωτιές στην Ελλάδα. Δεν είναι δηλαδή παιδιά> Μέχρι και η

Τρίτη Λυκείου συμμετείχε. Πολλές φορές στην Τρίτη Λυκείου τα παιδιά δεν συμμετέχουν στα Θρησκευτικά, σε εμένα βέβαια συμμετέχει και στα δια ζώσης και στο εξ αποστάσεως και φαίνεται από τις εργασίες που έκαναν. Εάν θέλετε να σας στείλω και εργασίες μαθητών αλλά μην δημοσιευτούν τα ονόματά τους για τυπικούς λόγους.

E: Ναι, ναι το γνωρίζω. Σας ευχαριστώ πολύ και θα ήθελα να δω ορισμένες από τις εργασίες τους.

O2: Ό,τι θέλετε.

E: Από ότι καταλαβαίνω τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες πλούσιες γιατί δεν είχαν θέματα όσον αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό;

O2: Όχι, οι περισσότεροι όχι. Στη Ρόδο ίσως, αλλά μιλάμε για ένα μικρό ποσοστό των παιδιών. Είναι ευκατάστατες οι οικογένειες σε γενικές γραμμές. Είναι ελάχιστες οι εξαιρέσεις.

E: Επίσης, οι μαθητές που συμμετείχαν προφορικά στην τάξη, αυτοί συμμετείχαν και στη συζήτηση και στο Webex;

O2: Οι περισσότεροι ναι. Αυτοί που συμμετέχουν^ γενικά εγώ έχω μαθητές που συμμετέχουν, συμμετέχει όλη η τάξη να το πούμε έτσι. Έχω δηλαδή το δίλημμα πάντα ποιον να σηκώσω τώρα από όλους;

E: Αυτό είναι πολύ καλό! =γέλιο

O2: Ας πούμε τα παιδιά είχαν μάθει να σηκώνουν το ηλεκτρονικό χέρι και έκανα ένα ερώτημα εγώ όπως «Τι είπε ο Χρηστός;». Σήκωναν οι μαθητές το ηλεκτρονικό χέρι και έβλεπες δεκαεπτά με δεκαοκτώ χέρια όπως έβλεπα και στην τάξη πολλά χέρια. Επομένως μετά σκέφτηκα να λειτουργήσω πολύ με τα ψηφιακά εργαλεία και αντί για να μιλάμε τόσο, να δημιουργούμε και να μιλούν και τα παιδιά μεταξύ τους. Να εκτονώνονται. Απλώς κάποια παιδιά που ήταν ντροπαλά στην τάξη, είδα να συμμετέχουν στο chat, να δίνουν τις απαντήσεις ενώ κάποια που ήταν πιο πολύ του προφορικού λόγου είδα ότι ήταν συμμαζεμένα, δεν ξέρω για ποιο λόγο.

E: Κατάλαβα.

O2: Και αυτοί όμως που συμμετείχαν, δεν μπορώ να πω ότι έπαιζαν παιχνίδι ή έβλεπαν κάτι άλλο, γιατί μετά μου έστειλαν email «Κύριε, ξέρετε ντρέπομαι.», δηλαδή είχα μια ή δυο περιπτώσεις τέτοιες. Τα παιδιά αυτά δεν ντρέπονταν στην τάξη αλλά ντρέπονταν στο εξ αποστάσεως. Τώρα αυτό είναι άλλης επιστήμης νομίζω.

E: Ναι, έχετε δίκιο. Κινητοποίησε ο ψηφιακός τρόπος διδασκαλίας σας το ενδιαφέρον των μαθητών σας για το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής;

O2: Ναι, περισσότερο. Αυτό φαίνεται και από τος εργασίες αλλά και από τη συμμετοχή των παιδιών που δεν έχαναν το μάθημα. Μάλιστα, μια φορά μου έπεσε εμένα το ρεύμα, δεν μπόρεσα να μπω να κάνω μάθημα και έλαβα email «Κύριε, γιατί δεν ήσασταν σήμερα; Δεν μας ενημερώσατε» και τους εξήγησα ότι δεν είχα ρεύμα. Πιστεύω πως τους κινητοποίησε, ήταν ένα διαφορετικό μάθημα, πιο δημιουργικό.

E: Κατά πόσο ως εκπαιδευτικός είστε εξοικειωμένος με τις Νέες Τεχνολογίες;

O2: Αρκετά καλά. Σε υψηλό επίπεδο, δηλαδή προχωρημένο επίπεδο.

E: Οκ. Σε ποιο επίπεδο ψηφιακού αλφαριθμητισμού βρίσκεστε εσείς ως εκπαιδευτικός και οι μαθητές σας;

O2: Εγώ όπως είπα σε υψηλό επίπεδο, πάρα πολύ προχωρημένο, κάνω σεμινάρια για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στο πανεπιστήμιο στα Τύρανα και εδώ πέρα στην Ελλάδα έκανα και σεμινάρια από το Υπουργείο, είμαι επιμορφωτής Α' στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε αυτά τα ζητήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οπότε είμαι σε αρκετό. Τώρα οι μαθητές θα μπορούσαν να απαντήσουν οι ίδιοι αλλά προσπάθησα να εξοικειωθούν^ όπως είπα και σε κάποιο άλλο μέρος της συνέντευξης ότι αφιέρωσα χρόνο για να κάνουμε μάθημα Θρησκευτικών και να δούμε την πλατφόρμα, το κάθε εργαλείο. Επομένως, νομίζω ότι ήταν αρκετά. Επειδή σήμερα όλα αυτά τα λογισμικά νομίζω ότι είναι και πολύ εύκολα και για τα παιδιά και για εμάς. Μάλλον αφού είναι εύκολα για εμάς, είναι ακόμη πιο εύκολα και για τα παιδιά. Πιστεύω ότι ήταν σε πολύ καλό επίπεδο και όπως έκανες και εσύ την ωραία παρατήρηση είναι από οικογένειες αρκετά ευκατάστατες έως πλούσιες. Επομένως, είχαν και καλά εργαλεία, δηλαδή δεν είχαν κινητό ή tablet και να σου λέει τώρα κολλάει, μπορεί να κολλούσε κάτι. Είχαμε δηλαδή υπερφόρτωση, αλλά οι περισσότεροι δεν είχαν πρόβλημα. Διαμοίραζαν την οθόνη, τους έβλεπα στις ομάδες και είχαν ανοικτά δέκα με δεκαπέντε

παράθυρα που έβλεπες ότι εργάζονται πάνω σε αυτό που θέσαμε. Έψαχναν για εικόνες, έψαχναν για υλικό.

E: Όταν λέτε ότι κάνατε σεμινάρια, εννοείται με θέμα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Θρησκευτικά; Ή γενικότερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

O2: Κοίτα επειδή είμαι εκπονητής στα καινούρια Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, έκανα την επιμόρφωση εξ αποστάσεως στους καθηγητές των Προτύπων και Πειραματικών Λυκείων και αναγκαστικά ενσωματώνεις και τις τεχνικές της εξ αποστάσεως. Για παράδειγμα, παρόλο που τους λέω τι είναι τα Νέα Προγράμματα για να τα καταλάβουν και εδώ τους τα κάνω διαδραστικά. Επίσης, είμαι επιμορφωτής Α' στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο Υπουργείο, που δεν έχει να κάνει με Θρησκευτικά. Έχει να κάνει με την ένταξη ομάδων, Ρομά, με ειδικές ανάγκες, παιδιά με μεταναστευτικό πολιτισμικό υπόβαθρο και επειδή ήμουν επιμορφωτής και στο Νότιο Αιγαίο ταυτόχρονα και στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, αυτά γίνονται εξ αποστάσεως αναγκαστικά και για να είναι διαδραστική η επιμόρφωση δεν μπορείς σε τρεις ώρες που ήταν το κάθε μάθημα να τους μιλάω. Άρα ότι έκανα με τα παιδιά σε πιο υψηλό επίπεδο το έκανα και με τους εκπαιδευτικούς. Ίδια μέθοδο ακολουθώ, απλώς αλλάζουν τα περιεχόμενα, δηλαδή άλλη εικόνα θα δώσω στα παιδιά, άλλη στους ενήλικες ας πούμε και άρα έχει και θεωρία και θρησκευτική εκπαίδευση και άλλα διάφορα. Επίσης και με τον κ. Γ έχουμε συνεργαστεί το οποίο τρέχει και τώρα σε ένα σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

E: Στους μαθητές εξηγούσατε τις εφαρμογές και αμέσως τα καταλάβαιναν, δεν αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες;

O2: Ναι, ναι. Μπορώ να πω ότι μερικές φορές έμαθα από τους μαθητές μου πράγματα. Μου έδειχναν διάφορες λειτουργίες που δεν γνώριζα εγώ.

E: Άρα ήταν αρκετά προχωρημένοι και οι μαθητές;

O2: Ναι, ναι.

E: Πριν τον κορονοϊό, ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής; Ενώ κατά τη διάρκεια του κορονοϊού, Υπήρξαν καλές πρακτικές/επιμορφώσεις (χρήση εποπτικού υλικού, συμμετοχή σε σεμινάρια κλπ.) κατά την

περίοδο της πανδημίας που
θα μπορούσατε ως θεολόγος εκπαιδευτικός να υιοθετήσετε στο μάθημά σας;

O2: Πριν από τον κορονοϊό υπήρχαν πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια και στην Ρόδο με Χ και για θεολόγους και για δασκάλους και οι συντονιστές είχαν κάνει. Όταν όμως μπήκαμε στην πανδημία, κάπου τα πράγματα πάγωσαν. Βέβαια ήταν και ο τρόμος για το καινούριο, υπήρχε και ο φόβος της αρρώστιας. Πέρα από τα τεχνικά προβλήματα που είχε το Υπουργείο ότι έπεφτε το σύστημα ήταν ένα θέμα ότι δεν είχαν γίνει σεμινάρια για το πώς χρησιμοποιούμε κάποια εργαλεία. Εγώ συμμετείχα σε καλές πρακτικές, ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «Καιρός», είμαι μέλος με κάλεσε μαζί με μια ομάδα συναδέλφων και κάναμε εξ αποστάσεως σεμινάριο. Ιδιωτική πρωτοβουλία ήταν αυτή.

E: Α, εξ αποστάσεως σεμινάρια σε θεολόγους;

O2: Ναι. Σε θεολόγους αλλά από ότι έμαθα μπήκαν και άλλοι. Προσπαθώ να βρω και την ανάρτηση και να σας τη στείλω. Ο Σύνδεσμος των θεολόγων ουσιαστικά έκανε εξ αποστάσεως σεμινάριο, που ήταν πέντε, έξι δεν θυμάμαι πόσα μαθήματα ήταν. Μια σειρά μαθημάτων όπου έμπειροι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μου μέσα γιατί ήμουν επιμορφωτής κάναμε τέτοιο σεμινάριο για τους συναδέλφους για να δείξουμε το δείξουμε το eclass, το e-me, τώρα ψάχνω να βρω και την ανάρτηση.

E: Μπράβο, γιατί οι εκπαιδευτικοί ήθελαν βήμα βήμα.

O2: Ορίστε βρήκα την ανάρτηση «Καλές πρακτικές» στις 21 Οκτωβρίου. Επίσης, και η Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου έκανε, τώρα που βρίσκω τις ειδήσεις όπου συμμετείχα. Δύο λοιπόν έγιναν από τον Πανελλήνιο Θεολογικό Σύνδεσμο ο Καιρός και μία από την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου αλλά μπορεί να ήταν και άλλα. Μπορεί να έγιναν και άλλες. Έχει περάσει και αρκετός καιρός από τότε. Έγιναν και άλλες επιμορφωτικές συναντήσεις. Θα σας τις στείλω όλες τις επιμορφώσεις να τις έχετε.

:05'

O2: Μετά βέβαια το Υπουργείο έδωσε κάποιες οδηγίες για τις πλατφόρμες κλπ. αλλά νομίζω ότι ήταν σε μια καθυστέρηση. Κατά την άποψή μου δηλαδή θα έπρεπε να γίνει πιο νωρίς. Έτσι νομίζω εγώ.

E: Κατάλαβα. Ναι, ναι.

O2: Να, το βρήκα! Ο «Καιρός» έκανε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα «Εκπαίδευση από απόσταση στα Θρησκευτικά», το οποίο είχε έξι συναντήσεις. Στην πρώτη ήταν Θρησκευτικά από απόσταση, θα τα βρείτε όλα αναλυτικά στις αναρτήσεις. Σας στέλνω όλους τους συνδέσμους.

E: Τέλεια, σας ευχαριστώ πολύ! Αυτές οι συναντήσεις ήταν όλες για Θρησκευτικά;

O2: Όλες για Θρησκευτικά ήταν.

E: Τα σεμινάρια που έκανε ο «Καιρός» ήταν πληρωτικά;

O2: Όχι, όλα αυτά ήταν δωρεάν. Είναι δωρεάν. Ο «Καιρός» ουσιαστικά με το που μπήκαμε στην πανδημία αμέσως μετά το Πάσχα έκανε> Εντάξει τον πρώτο καιρό δεν γνωρίζαμε τι συμβαίνει λόγω της πανδημίας. 28 Απριλίου του 2020, δηλαδή ένα μήνα μετά την πανδημία έκανε για τους θεολόγους.

E: Κατευθείαν!

O2: Κατευθείαν. Ψάχνω να βρω να δω τη συμμετοχή, γιατί ήταν μεγάλη η συμμετοχή και δεν ήταν μόνο θεολόγοι γιατί έχει να κάνει με εργαλεία. Δεν είχε να κάνει μόνο με το θέμα. Εμείς, δηλαδή, δεν κάναμε το περιεχόμενο των Θρησκευτικών, τι είπε ο Χρήστος κλπ, αλλά κάναμε πώς αυτά θα τα κάνεις μάθημα.

E: Ακριβώς, αυτό ήθελαν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή να τους δείξει κάποιος πώς θα γίνει το μάθημα.

O2: Μπράβο! Πώς δηλαδή θα τα μεταφέρεις όλα αυτά. Εγώ ό,τι σας έδειξα είναι αυτά που κάναμε με τους μαθητές. Δεν τους έδειξα κάτι διαφορετικό και επειδή εγώ έχω γράψει και ένα βιβλίο στα αλβανικά.

E: Το είδα αυτό στο προσωπικό σας ιστολόγιο! Είναι η αλβανική γλώσσα αυτή;

O2: Ναι, δεν μιλάω αλβανικά, το μετέφρασαν. Είναι Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Εκπαίδευση. Θέλω να το δημοσιεύσω και στην Ελλάδα αλλά δεν έχω χρόνο λίγο να τα συμμαζέψω. Γιατί την ίδια περίοδο έκανα και στην Αλβανία. Έκανα τέτοια σεμινάρια και στην Αλβανία.

E: Πώς κάνατε αυτά τα σεμινάρια; Με κάποιον μεταφραστή/μεταφράστρια;

O2: Ναι, έχω μια πολύ καλή μεταφράστρια. Εξαιρετική συνάδελφος, θεολόγος, η οποία μεταφράζει δηλαδή πώς μιλάμε εμείς συνέχεια μεταφράζει εκεί ή στα Αγγλικά σε κάποιους. Αλλά επειδή πολλοί δεν μιλάνε Αγγλικά, έχουμε τα Αλβανικά.

E: Ωραία, και έχετε δημοσιεύσει αυτό το βιβλίο στην Αλβανία.

O2: Ναι και έχω δημοσιεύσει και κάποια άρθρα με θέμα «Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτικά», τώρα είναι υπό δημοσίευση και άλλα δύο άρθρα. Έχω και ένα στα αγγλικά. Επιστημονικά κείμενα είναι αυτά.

E: Ωραία, ας προχωρήσουμε στην επόμενη ερώτηση. Αποκτήσατε γνώσεις ή διευρύνατε τις προϋπάρχουσες γνώσεις σας σχετικά με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσατε στη ψηφιακή σας τάξη;

O2: Πιστεύω πως ναι και εγώ ο ίδιος επιμορφώθηκα, είδα κάποια πράγματα δηλαδή τα ανέπτυξα περισσότερο.

E: Από τις εφαρμογές που μου αναφέρατε για παράδειγμα το Postermywall, το ψάξατε μόνος σας;

O2: Ναι, αυτά ναι. Κάποιες από αυτές τις εφαρμογές τις είχα μάθει από σεμινάρια το 2014, το 2013, δηλαδή πολύ παλιά και μετά τα έψαξα. Κάποια τα γνώρισα και εγώ σαν επιμορφούμενος, δηλαδή σαν εκπαιδευτικός πάντα με ενδιέφερε. Αλλά άλλο να το βλέπεις το 2013 και άλλο μετά.

E: Οκ. Κατά τη διάρκεια του κορονοϊού διεξήχθησαν από το Υπουργείο ή το Συντονιστή/Συντονίστρια της Περιφέρειάς σας ή από άλλους φορείς επιμορφωτικές συναντήσεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες; Αν ναι, είχαν διαδραστική λειτουργία ή ήταν απλές εισηγήσεις και ακολουθούσαν τον τρόπο των διαλέξεων (π.χ. μακρύς διδακτικός μονόλογος); Επίσης, έχετε ανακοινώσεις από το Υπουργείο σε email ή σε κάποια άλλη μορφή;

O2: Όχι, ήταν θέμα του Συντονιστή. Το Υπουργείο δεν έκανε μαζικά. Ήταν θέμα του Συντονιστή σε κάθε περιφέρεια. Εμάς ο Συντονιστής της περιφέρειάς μας στη Θεσσαλονίκη, γιατί στη Ρόδο είχε βγει στη σύνταξη και δεν είχαμε Συντονιστή, έκανε κάποιες επιμορφώσεις αλλά οι περισσότερες ήταν όχι τόσο διαδραστικές, όχι τόσο παρουσιάσεις. Για παράδειγμα,

παρουσίαζα εγώ την εργασία που έκανα. Ίσως αυτό οφείλεται ότι ήταν και πάρα πολλά άτομα. Συνδέονταν 150 με 170 άτομα.

E: Από το Υπουργείο γιατί αναφέρθηκε και σε άλλη συνέντευξη, έγιναν αργότερα οι συναντήσεις αυτές;

O2: Ναι, έγιναν πολύ πιο αργά. Απλά το Υπουργείο σαν θεσμός δεν έκανε, αλλά μόνο οι Συντονιστές έκαναν πολύ πιο αργά. Έκαναν, δηλαδή, την επόμενη χρονιά. Στους θεολόγους, ο πρώτος που έκανε ήταν ο «Καιρός» άμεσα. Τα σχολεία έκλεισαν 12-13 Μαρτίου και μετά από έναν μήνα έγιναν τα πρώτα μαθήματα αλλά είναι ιδιωτικός φορέας. Δεν είναι κρατικός ή συνδικαλιστικός φορέας, είναι η επιστημονική ένωση των θεολόγων. Την πρώτη χρονιά ήμουν Ρόδο που δεν είχαμε Συντονιστή και τη δεύτερη χρονιά έκανε ο Συντονιστής της περιφέρειας Θεσσαλονίκης, αλλά ήταν πιο πολύ παρουσίαση καλών πρακτικών.

E: Άρα ήταν ουσιαστικά σαν εισήγηση, σαν διάλεξη;

O2: Ναι, σαν διάλεξη. Δηλαδή πως σας έδειξα εγώ κοιτάζτε τι έκαναν τα παιδιά κάπως έτσι με πιο πολλές λεπτομέρειες. Ενώ στον «Καιρό» τα περισσότερα ήταν και διαδραστικά. Όχι, όλα αλλά τα περισσότερα ήταν.

E: Ήταν οι τεχνολογικές εφαρμογές αποτελεσματικές;

O2: Εννοείτε στις επιμορφώσεις;

E: Όχι, γενικότερα εννοώ στο μάθημα.

O2: Δηλαδή τις εφαρμογές που χρησιμοποίησα εγώ με τα παιδιά στο μάθημα;

E: Ναι.

O2: Ναι, πάρα πολύ. Και το Prezi που χρησιμοποίησα ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικό. Ωστόσο, όλα αυτά απαιτούν και την απαραίτητη εξοικείωση, τον απαραίτητο χρόνο εξοικείωσης.

E: Κινητοποίησαν οι τεχνολογικές εφαρμογές τους μαθητές, οι οποίοι με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν ήταν ενεργοί, να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα;

O2: Ναι, εάν και εγώ είμαι γενικά σε σχολεία όπου συμμετέχουν οι μαθητές. Θεωρώ ναι γιατί ήταν κάτι διαφορετικό. Ήταν ο ψηφιακός κόσμος σαν εργαλείο μάθησης και το αποδεικνύουν οι εργασίες που συμμετέχουν 90% με 95% των παιδιών συμμετέχουν σε αυτές τις εργασίες.

E: Κρίνετε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριά σας παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί; Εάν όχι, έγιναν περισσότερο ή λιγότερο δημιουργικοί;

O2: Νομίζω ναι παρέμειναν το ίδιο δημιουργικοί σε άλλη μορφή, στη ψηφιακή μορφή. Απλώς άλλαξε ο τρόπος της δημιουργικότητας, γιατί ουσιαστικά και εκεί στόχευσα στο να αλλάξουν εργαλεία. Τίποτα άλλο, γιατί τα περιεχόμενα ήταν τα ίδια. Απλώς μαζί με τον Θρησκευτικό γραμματισμό, βάλαμε και το ψηφιακό γραμματισμό.

E: Ωραία, πάρα πολύ ωραία. Τέλος, θα ήθελα να μου πείτε λίγο για την εκπαιδευτική σας εμπειρία. Από πότε είστε εκπαιδευτικός;

O2: Εγώ διορίστηκα το 2009 με γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ το 2008. Δούλεβα πιο παλιά σε εκκλησιαστικά ΙΕΚ και κατηχητικά. Δεν εργάστηκα ως αναπληρωτής, έγινα κατευθείαν μόνιμος. Πέρασα κατευθείαν με τις εξετάσεις και έγινα μόνιμος. Ήμουν μέχρι το 2020 στη Ρόδο και δύο χρόνια είμαι με θητεία στο Υ.

E: Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας και το χρόνο σας.

O2: Ωραία, καλή σας επιτυχία εύχομαι!

E: Ευχαριστώ πολύ!