

Τηλεκπαίδευση στο σχολείο και η επίδραση της πανδημίας

Κατσάνος Πολυχρόνης

Καθηγητής Πληροφορικής, Α/θμια Εκπαίδευση
chroniskatsanos@gmail.com

Περίληψη

Η πανδημία που έπληξε τον πλανήτη στα τέλη του 2019 επιτάχυνε ριζικά τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αποτίμηση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την τηλεεκπαίδευση και η ανίχνευση των απόψεών τους σχετικά με τις μορφές και τα εργαλεία τηλεεκπαίδευσης που χρησιμοποίησαν, τα θετικά στοιχεία, αλλά και τις δυσκολίες που προέκυψαν από την εφαρμογή της. Η έρευνα είχε ως δείγμα 15 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Κορινθίας. Η συλλογή των δεδομένων ακολούθησε την ποιοτική μέθοδο και πιο συγκεκριμένα τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης. Από τα αποτελέσματά της προέκυψε αμφισημία αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της τηλεεκπαίδευσης, ενώ διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί έκαναν καθολική χρήση των τεχνολογιών σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Ως θετικά σημεία αποτιμούν την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής και τον χωροχρονικό απεγκλωβισμό και ως δυσκολίες επισημαίνουν ελλείψεις και προβλήματα σε σχέση με τον εξοπλισμό, την επιμόρφωση και την επιβάρυνση του φόρτου εργασίας τους.

Λέξεις Κλειδιά: τηλεεκπαίδευση, σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Με τον όρο τηλεεκπαίδευση ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιγράφεται η μεθοδολογία εκπαίδευσης η οποία διεκπεραιώνεται μέσω διαδραστικών συστημάτων επικοινωνίας, μακριά από την τάξη, χωρίς τη φυσική επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων προσώπων. (Schlosser & Simonson, 2009). Σ' αυτή τη μορφή μάθησης, σκοπός του διδάσκοντα είναι η διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων προκειμένου να επιτευχθεί η εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία με την προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας που χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση στις δυνατότητες που παρέχουν τα σύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Μανούσου κ.ά., 2021).

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση εμφανίζεται με τρεις μορφές: ως αυτοδύναμη και ανεξάρτητη, ως συμπληρωματική της συμβατικής εκπαίδευσης και ως μεικτή/συνδυαστική εκπαίδευση (Μιμίνου & Σπανάκα, 2013). Για πολλά χρόνια αφορούσε εκπαιδευόμενους εκτός των σχολικών ιδρυμάτων, όπως εργαζόμενους ή κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών, οι οποίοι αδυνατούσαν να συμμετέχουν με φυσική παρουσία στη διδασκαλία, ενώ Η πανδημία, ωστόσο, του SARS –COV-2 αποτέλεσε την καλύτερη αφορμή για την ενσωμάτωσή της στη σχολική πραγματικότητα (Bozkurt & Sharma, 2020), καθιστώντας τη, μάλιστα, για μεγάλο χρονικό διάστημα κυρίαρχη στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τις περισσότερες χώρες του κόσμου να την υποστηρίζουν ενεργά (Huang, et al., 2020). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν έναν ολωσδιόλου ψηφιακό χαρακτήρα στη διδασκαλία τους και να ενσωματώσουν πρωτόφαντους για αυτούς πόρους και εργαλεία στα προγράμματα σπουδών (Erumit, 2020).

Μία πληθώρα ερευνών σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα επωφελείται από την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης τον καιρό της πανδημίας (Τσοούκας, 2021), αντιμετωπίζει, ωστόσο, και πολλές δυσκολίες (Burke & Dempsey, 2020). Τα σχολεία επωφελούνται, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διδάσκουν σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, ξεπερνώντας το πρόβλημα κατασκευής επιπλέον αιθουσών διδασκαλίας, ενώ τα ψηφιακά μέσα τους παρέχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν ανεξάρτητα από χωροχρονικούς προσπορισμούς (Berg, 2016). Από την άλλη, ωστόσο, οι τεχνικές δυσκολίες

που ανακύπτουν, η μείωση της αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, η χαμηλή παρακίνηση των μαθητών και ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης της τάξης αποτελούν ορισμένα από τα μειονεκτήματα που έχουν συνδεθεί ερευνητικά με την τηλεκπαίδευση (Sarıkaya, 2021 · Uzun, et al., 2021).

Χαρακτηριστικά της τηλεκπαίδευσης

Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί προκειμένου να στοιχειοθετήσουν την πρακτική της τηλεκπαίδευσης. Η πλέον εναργής ερμηνεία σε αυτό που συνιστά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτού του τύπου είναι ότι τόσο η δραστηριότητα του μαθητή όσο και εκείνη του διδάσκοντος συμβαίνουν εξ αποστάσεως (Radovan, 2019), παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία ανεξαρτέτως (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016).

Βασική προϋπόθεση για τη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης είναι η κατοχή πολλαπλών μαθησιακών ικανοτήτων από την πλευρά των διδασκομένων, αλλά και των απαιτούμενων μέσων τεχνολογίας (Τσούκας, 2021). Από την άλλη, η γεωγραφική απόσταση είναι σύμφυτη με την έννοια της τηλεκπαίδευσης, επομένως και ο χρόνος αποτελεί κρίσιμο παράγοντα προσδιορισμού της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Παράλληλα στα βασικά χαρακτηριστικά της συγκαταλέγονται η ευελιξία που προσδίδει στη εκπαιδευτική πρακτική, η εύκολη προσβασιμότητα και η πληθώρα των διευκολύνσεων που προσφέρει (Radovan, 2019). Επιπρόσθετα, μέσα από επαρκώς σχεδιασμένα προγράμματα, είναι δυνατόν να γεφυρωθούν πολιτιστικές και κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές (Μακροδήμος, κ.ά., 2017).

Η επίδραση της πανδημίας στην εκπαίδευση

Η πανδημία του κορονοϊού, η οποία έχει τις απαρχές της στα τέλη του 2019, επηρέασε βαθιά σημαντικές πτυχές της καθημερινής ζωής παγκοσμίως (Uzun et al., 2021), καθιστώντας σε αρκετές περιπτώσεις αναγκαία τη λήψη μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης, κυρίως σε χώρους όπου οι κανόνες της κοινωνικής απόστασης ήταν δύσκολο να τηρηθούν, όπως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Στο πλαίσιο αυτό, η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ανεστάλη σχεδόν σε περισσότερες από 190 χώρες. Υπολογίζεται, μάλιστα, ότι περισσότεροι από 1,57 δισεκατομμύρια μαθητές έχουν επηρεαστεί από το κλείσιμο των σχολείων (UNESCO, 2020), ενώ τόσο αυτοί όσο και οι εκπαιδευτικοί τους αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στις καινοφανείς μαθησιακές συνθήκες που διαμορφώθηκαν (Alper, 2020).

Η κατάσταση που διαβιούμε έφερε στην επιφάνεια τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, που κλήθηκαν να αναμετρηθούν με την πρόκληση του δύσκολου εγχειρήματος της εσπευσμένης παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, ανέδειξε τις υπάρχουσες ανισότητες ως προς την επί ίσοις όροις πρόσβαση στο σύστημα (Di Petro et al., 2020). Κατέδειξε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ελλιπώς καταρτισμένοι και γι αυτό τον λόγο ανέτοιμοι να περάσουν σε επιτυχημένη εφαρμογή του μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bergdahl & Nouri, 2020). Αυτή η αδυναμία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό όχι τόσο στον ψηφιακό αναλφαριθμητισμό τους, όσο στην έλλειψη προηγούμενης παρόμοιας διδακτικής εμπειρίας σε εξ αποστάσεως ψηφιακά περιβάλλοντα (Di Petro, et al., 2020), όπως και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Ballona, et al., 2020).

Από την άλλη, ωστόσο, έρευνες καταδεικνύουν ότι η τηλεκπαίδευση συνέβαλε στην τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία, την επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων, την ενίσχυση της ικανοποίησης από την εξατομίκευση της διδασκαλίας και την παροχή αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Iivari et al., 2020).

Ερωτηματικά εγείρονται και γύρω από το ζήτημα μιας μελλοντικής κυριαρχίας της τηλεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονης αντικατάστασης της διαζώσης εκπαίδευσης, αφού έρευνες επισημαίνουν ότι η πρώτη, με τη μορφή που έλαβε κατά

τη διάρκεια της πανδημίας, δε διαθέτει τον απαραίτητο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να μπορεί να χαρακτηριστεί ως μορφή εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (Μανούσου, κ.ά., 2020).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές πως κρίνεται απαραίτητη η χάραξη μιας καλά στοχοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής, στην οποία κεντρικό ρόλο θα παίζει η επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και μαθητών και η ισότιμη πρόσβαση σε συσκευές και λογισμικό όλων των μαθητών και εκπαιδευτικών ανεξαιρέτως (Vlachopoulos, 2020).

Μορφές και εργαλεία επικοινωνίας διδασκόντων-διδασκομένων στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση τον καιρό της πανδημίας

Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων την περίοδο της πανδημίας έλαβε τρεις μορφές: *σύγχρονη (synchronous e-learning)*, *ασύγχρονη (asynchronous e-learning)* και *μικτή-συνδυαστική*. Στο πρώτο είδος η εκπαιδευτική διαδικασία εκτυλίσσεται σε πραγματικό χρόνο, με την αξιοποίηση τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας εικονικής τάξης (Skylar, 2009). Το λογισμικό που κατά κόρον χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη χώρα μας την περίοδο της πανδημίας ήταν το Webex, η πρόσβαση στο οποίο ήταν για την εκπαιδευτική κοινότητα δωρεάν και υπό την ομπρέλα του Υπουργείου Παιδείας. Πρόκειται για λογισμικό υψηλής πολυπλοκότητας και απαιτήσεων, το οποίο κατέστησε απαραίτητη την εξάσκηση μαθητών και εκπαιδευτικών ώστε να δύναται να αξιοποιηθεί σε όλο του το εύρος (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Διαθέτει μία ποικιλία εφαρμογών και εργαλείων για την υποστήριξη της διδακτικής πρακτικής (κοινή χρήση δεδομένων, «άρση του χεριού», διενέργεια δημοσκοπήσεων, ανταλλαγή μηνυμάτων, μεταφορά αρχείων, παρουσιάσεις, διαμοιρασμό σε ομάδες κλπ) και την επίτευξη μιας αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διεργασία (Αναγνωστόπουλος κ.ά., 2007), η οποία, ωστόσο, παίρνει έναν έντονα μαθητοκεντρικό προσανατολισμό (Μπαλαούρας, 2002). Το γεγονός αυτό, βέβαια, δεν υποβαθμίζει τον ρόλο του διδάσκοντα, ο οποίος γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός και εμπυχωτικός, ενώ, συνάμα, προϋποθέτει την υψηλή επιμόρφωση και κατάρτισή του, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώνει ένα ιδανικό μαθησιακό ψηφιακό περιβάλλον (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτυγχάνεται χωρίς να απαιτείται η ταυτόχρονη επικοινωνία διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς η αλληλεπίδραση των τελευταίων με το εκπαιδευτικό υλικό και τους λοιπούς εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται χωρίς χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς (Μπαλαούρας, 2002). Παρέχει, επιπλέον, στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα της αυτορρύθμισης της μάθησης (Hrastisnki, 2008), ενώ για τη διεκπεραίωσή της δεν απαιτούνται υψηλές οικονομικές και τεχνικές προδιαγραφές (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020) · το γεγονός αυτό εξηγεί και την άμεση εφαρμογή της το πρώτο διάστημα επιβολής των συνθηκών εγκλεισμού εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19, τον Μάρτιο του 2020.

Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση παρέχεται μέσα από ειδικές πλατφόρμες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις εικονικές τους τάξεις και οργανώνουν τα μαθήματά τους με το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγουν. Οι διδασκόμενοι αλληλοεπιδρούν με το υλικό, φέρουν εις πέρας τις εργασίες και τις δραστηριότητες που το συνοδεύουν, επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, διαμοιράζονται αρχεία σε χρόνο και ρυθμό της αρεσκείας τους, ακολουθώντας τα χρονοδιαγράμματα των εκπαιδευτικών τους και σε διαφορετικό χρόνο (Rasmitadila, et al., 2020). Οι πλατφόρμες που κυρίως αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση τον καιρό της πανδημίας ήταν δύο: α) η *e-class*, του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και β) η *e-me*, του Ψηφιακού Σχολείου (Μανούσου, κ. ά., 2021).

Ως τώρα γνωρίζαμε, επίσης, ότι τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης δύνανται να αξιοποιηθούν ως μέσα αλληλεπίδρασης, δικτύωσης και ψυχαγωγίας, αλλά και προώθησης

επαγγελματικών δραστηριοτήτων (Whiting & Williams, 2013). Επιπρόσθετα, στα οφέλη τους αναφέρεται και η διευκόλυνση στη διάδοση της γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Voiononta & Anraamidou, 2018). Η παιδαγωγική τους προσέγγιση ή τα τεχνολογικά τους εργαλεία, ωστόσο, δεν τα εμποδίζει να καταταχθούν σε σύγχρονες και ασύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας (Oztoğ et al., 2013). Στο πλαίσιο αυτό, μία από τις πλατφόρμες που υποβοηθούν τη νέα πραγματικότητα της τηλεεκπαίδευσης είναι και το Facebook (Duggan et al., 2015).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στο βασικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στο σχολείο και την επιτακτική της χρήση στον καιρό της πανδημίας του ιού covid-19. Συγκεκριμένα, σκοπός της ήταν η συλλογή δεδομένων από την εκπαιδευτική κοινότητα και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων γύρω από το εκπαιδευτικό έργο τον καιρό της πανδημίας και της καθολικής χρήσης της τηλεεκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε ήταν τα ακόλουθα:

- Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί την εμπειρία τους από την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης;
- Ποιες μορφές και εργαλεία τηλεεκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αντισταθμίσουν το πρόβλημα της έλλειψης φυσικής παρουσίας στο σχολείο;
- Ποια πλεονεκτήματα, αλλά και δυσκολίες αναδύθηκαν από την επιτακτική χρήση της τηλεεκπαίδευσης στον καιρό της πανδημίας;

Σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα, για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων αξιοποιήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ποιοτική, η οποία επιτρέπει την ανάδειξη των απόψεων και των εμπειριών των υποκειμένων της έρευνας (Creswell, 2011), ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στην επίτευξη μιας πιο συνολικής θεώρησης του θέματος που ερευνάται (Κεδράκα, 2008). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη, διάρκειας 25-30 λεπτών (Robson, 2010).. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και προκαθορισμένες, αλλά με τη δυνατότητα αναδιάταξης ανάλογα με τη ροή του λόγου του συμμετέχοντα, ενώ δυνατότητα δόθηκε στην αλλαγή της διατύπωσης με παροχή διευκρινίσεων (Robson, 2010).

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων της Περιφερειακής Ενότητας Κορινθίας, προερχόμενοι από 4 διαφορετικές σχολικές, εκ των οποίων οι πέντε υπηρετούσαν ως στελέχη εκπαίδευσης. Οι δέκα (10) από αυτούς ήταν γυναίκες και οι πέντε (05) άνδρες, με μέσο όρο ηλικίας τα 52 έτη και ετών υπηρεσίας τα 24. Σε καθέναν από αυτούς δόθηκαν κωδικοποιημένα ονόματα (ψευδώνυμο), προκειμένου να ενισχυθεί η ανωνυμία τους.

Της διενέργειας των συνεντεύξεων προηγήθηκε η διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων, με τη συμμετοχή τριών εκπαιδευτικών, με στόχο να αναδειχθούν εκφραστικές αδυναμίες ή/και δυσλειτουργίες του ερευνητικού εργαλείου. Τα δεδομένα που ελήφθησαν από τις συνεντεύξεις αυτές δεν αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

Μετά την οριστικοποίηση του ερευνητικού εργαλείου, ζητήθηκε έγκριση από όλους τους συμμετέχοντες ανεξαιρέτως, την οποία και απέστειλαν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ακολούθως, με τον ίδιο τρόπο τους διαβιβάστηκαν οδηγίες σχετικές με τη διαδικασία, τον χρόνο, τον τρόπο της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, όπως και η διαβεβαίωση για την τήρηση εχεμύθειας ως προς τα στοιχεία της ταυτότητάς τους, αλλά και χρήσης των δεδομένων μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Οι συνεντεύξεις, λόγω των μέτρων προστασίας, πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά με τη μέθοδο της τηλεδιάσκεψης και την αξιοποίηση της πλατφόρμας Zoom. Οι διάλογοι των συνεντεύξεων καταγράφηκαν ηλεκτρονικά με την έγκριση των συμμετεχόντων, μεταγράφηκαν σε γραπτή μορφή, και έπειτα αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, γεγονός που μας

βοήθησε να κατανοήσουμε σε βάθος τις απόψεις των συμμετεχόντων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων σε πέντε στάδια (Τσιώλης, 2018), προκειμένου να προσδιοριστούν τα θέματα που θα μπορούσαν να καθορίσουν καλύτερα τις ερευνώμενες διαστάσεις σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και να εξαχθούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ασφάλεια τα συμπεράσματα της έρευνας.

Αποτελέσματα

Η ποιοτική έρευνα που παρουσιάζεται πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2021, κατά τη διάρκεια του τρίτου κύματος της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη άποψη για τη νέα πραγματικότητα που προκάλεσε η πανδημία, καθώς και εμπειρία στην εφαρμογή της τηλεκαίδευσης. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εξετάστηκαν σε τρεις τομείς: μορφές τηλεκαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το πρώτο διάστημα της πανδημίας, πλεονεκτήματα και δυσκολίες που αναδύθηκαν από την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης στον καιρό της πανδημίας.

Αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμπεραίνεται ότι υπάρχει διάσταση απόψεων, καθώς επτά από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επρόκειτο για *αρνητική εμπειρία*, με τις διευθύνσεις των σχολείων συχνά να ασκούν «έντονη πίεση» (Σ3) και «ασφυκτικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Σ7) και να «προκαλούν έντονο άγχος» στους εκπαιδευτικούς (Σ11), ενώ παράλληλα εμφάνισαν εικόνα «αδυναμίας διαχείρισης της νέας κατάστασης» (Σ6). Χαρακτηριστικά, μάλιστα, και τα πέντε (5) στελέχη που ερωτήθηκαν έκαναν λόγο για «έντονα αγχωτική διαδικασία» (Σ2), που προκάλεσε «πανικό στην αρχή και μεγάλο άγχος προκειμένου να διεκπεραιωθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ζητήματα, όπως η καταγραφή των απουσιών, η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, η έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων κλπ» (Σ8).

Ωστόσο, πέντε (5) ερωτώμενοι εξέφρασαν θετική άποψη, καθώς για αυτούς «αποδείχτηκε τελικά μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόκληση» (Σ9), που «αναζωογόνησε το ενδιαφέρον (των εκπαιδευτικών) για τη μαθησιακή διαδικασία» (Σ1) και «συνέβαλε στην επαγγελματική τους αναβάθμιση» (Σ13) και «τον εμπλουτισμό της καθημερινής διδακτικής πρακτικής» (Σ4).

Μορφές και πόροι για την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης το πρώτο διάστημα της πανδημίας

Από τις απαντήσεις του δείγματος τεκμαίρεται ότι κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής της τηλεκαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς τόσο η σύγχρονη όσο και η ασύγχρονη μορφή τηλεκαίδευσης και ως επί το πλείστον τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας λογισμικά (πλατφόρμα webex, e-me, e-class) είτε επειδή ήταν «υποχρεωμένοι» (Σ2) και «παρέχονταν δωρεάν» (Σ10) είτε και επειδή διαθέτουν μία «ποικιλία εφαρμογών διδασκαλίας και αξιολόγησης της μάθησης» (Σ7) και χρήσεων «ακόμα και για την ενημέρωση των γονέων σε απογευματινές ώρες» (Σ1). Στα θετικά των παραπάνω λογισμικών οι ερωτώμενοι ανέφεραν και τη δυνατότητά τους (πχ e-me) να ενσωματώνουν διάφορα εργαλεία, όπως για παράδειγμα «το “Preceden”, για την παρακολούθηση του χρονοδιαγράμματος των προς παράδοση εργασιών» (Σ12), «το “Prezi”, για να δημιουργούν οι μαθητές παρουσιάσεις για τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί, με δυνατότητα δημοσιοποίησής τους» (Σ7), αλλά και «την εφαρμογή “cooledit”, με την οποία οι μαθητές μαγνητοφωνούν ηχητικά μηνύματα με ερωτήσεις για το μάθημα» (Σ5).

Υπήρξαν, ωστόσο, και έξι (6) εκπαιδευτικοί οι οποίοι έκαναν χρήση λογισμικών και εκτός των παραπάνω, όπως για παράδειγμα: «το προσωπικό (μου) ιστολόγιο, για ένα πιο αλληλεπιδραστικό μάθημα» (Σ6), το «Skype, για να έχουμε πιο ζωντανή επικοινωνία» (Σ 8), τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης: «το facebook με το messenger κυρίως για να τους στέλνω

ασκήσεις και θεωρία» (Σ13), το «Viber» (Σ9), αλλά και το «Ocam, στο οποίο έκανα εγγραφή κάποια μαθήματα σε video», καθώς και το «Microsoft Teams, που είναι ιδιαίτερα βολικό για συνεργατικά έγγραφα» (Σ1).

Όσον αφορά τα μέσα διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία (11 στους 15) ότι χρησιμοποίησαν τον «προσωπικό (τους) υπολογιστή» κυρίως επειδή «δεν υπήρχε πλεονάζων διαθέσιμος εξοπλισμός από το σχολείο για να δανειστούν» (Σ7) και μόλις δύο (2) υπολογιστή που τους «παρείχε το σχολείο» (Σ8 και Σ14). Δύο (2) ερωτώμενοι, επίσης, ανέφεραν ότι το πρώτο τουλάχιστον διάστημα, πριν την οργάνωση της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας από το Υπουργείο Παιδείας, έκαναν χρήση τους «κινητού τηλεφώνου» για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Σ6 και Σ15), αφού «τα σύγχρονα smartphones είναι στην ουσία μικροί υπολογιστές και προσφέρουν όλες τις δυνατότητες για τηλεκαίδευση» (Σ15).

Αναφορικά με τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας διαπιστώνεται μία δυστοκία των ερωτώμενων όσον αφορά τη χρήση τους, λόγω «άγνοιας» (Σ13), «επιφυλακτικότητάς για τα οφέλη τους στους μαθητές» (Σ6) και «τεχνοφοβίας» (Σ3). Εκείνοι που έκαναν περισσότερο χρήση αυτών ήταν οι καθηγητές πληροφορικής και οι δάσκαλοι με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι προφανώς έχουν και τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες. Ως τέτοια μέσα αναφέρθηκαν τα «e-books» (Σ9) και η «γραφίδα» (Σ1).

Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης στον καιρό της πανδημίας

Σημαντικά δεδομένα συλλέχθηκαν και αναφορικά με τα θετικά στοιχεία που αναδύθηκαν από τη χρήση της τηλεκαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Ως το πλέον σημαντικό αναφέρθηκε ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με πλούσιο πολυμεσικό υλικό (13 ερωτώμενοι) και, ως εκ τούτου, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών-κυρίως των πιο αδιάφορων στη φυσική τάξη- (9 ερωτώμενοι), καθώς «τα video, οι ψηφιακές περιηγήσεις στα μουσεία και τις βιβλιοθήκες, οι παρουσιάσεις κλπ έδωσαν μια νέα πνοή στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ3) και την έκαναν «πιο ελκυστική» (Σ5). Η δυνατότητα αξιοποίησης καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και εργαλείων «απαγορευτικών για χρήση στις φυσικές αίθουσες που δε διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή» (Σ7) ενίσχυσε την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά, ο Σ9 αναφέρει ότι «η αξιοποίηση του "google earth" στο μάθημα της γεωγραφίας ενεργοποίησε όλους τους μαθητές και ιδίως τους χαμηλού ενδιαφέροντος για το μάθημα».

Στα θετικά οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν και την άρση των χωροχρονικών για τη μάθηση περιορισμών, αφού «για πρώτη φορά δόθηκε η ευκαιρία επικοινωνίας και υποστήριξης των μαθητών εκτός σχολικού ωραρίου» (Σ2). Παράλληλα, η ευελιξία στην προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό υλικό στις πλατφόρμες της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνετέλεσε στο να «επιλύονται πιο άμεσα απορίες και τα ερωτήματα των μαθητών, αφού τα κατέγραφαν κατά τον χρόνο μελέτης τους» (Σ4), ενώ ταυτόχρονα η τηλεκαίδευση «έλυσε το πρόβλημα των μαθητών που απουσιάζουν λόγω ασθένειας ή κακών καιρικών συνθηκών» (Σ6).

Το δείγμα επισημαίνει, επίσης, μέσα από τις απαντήσεις του, τη θετική συμβολή της εφαρμογής της τηλεκαίδευσης στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (5 ερωτώμενοι). Η ανάγκη τους για βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων και απόκτηση γνώσεων χρήσης των πλατφορμών και εργαλείων τηλεκαίδευσης συνετέλεσε στην «παρακολούθηση επιμορφώσεων, σεμιναρίων, συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης» (Σ3), προκειμένου να καταστούν ικανοί διαχειριστές της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαμορφώθηκε υπό το πρίσμα της πανδημίας του Covid-19. Υπό αυτή την έννοια σημειώθηκε «ενεργός ενασχόληση με ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και μάλιστα κυρίως παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως» (Σ6). Η «ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων με τους συναδέλφους» (Σ10) γύρω από την «οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας» (Σ12)

συνέβαλε, επιπλέον, στον «εμπλουτισμό των γνώσεων σε θέματα αξιοποίησης της τεχνολογίας σε περιβάλλον τηλεκπαίδευσης» (Σ15), καθώς και την «αυτοβελτίωσή (τους)» (Σ1) ως εκπαιδευτικών.

Άλλοι ερωτώμενοι επισήμαναν ως θετικό στοιχείο την ενίσχυση της «συνεργατικής μάθησης» (Σ6) ως αποτέλεσμα της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι πλατφόρμες σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για «εργασία σε ομάδες μέσα σε επιμέρους “δωμάτια”» (Σ4) ή την «κοινή χρήση συνεργατικών εγγράφων» (Σ7).

Τέλος, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που υπογράμμισαν ως θετικό στοιχείο την καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για την ενήλικη ζωή των μικρών μαθητών (3 ερωτώμενοι) και κυρίως των «ψηφιακών», όπως επισήμαναν και οι τρεις. Επομένως, όπως υπογραμμίζει ο Σ8, η τηλεκπαίδευση συνέβαλε στον «ψηφιακό εγγραμματοτισμό των νέων» (Σ11), ενισχύοντας, παράλληλα, και άλλες δεξιότητες, όπως «της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας, της συνεργατικότητας» (Σ5).

Δυσκολίες που αναδύθηκαν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, ωστόσο, αναδύθηκαν και οι δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι περισσότεροι ερωτώμενοι εστίασαν κυρίως στην έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και ψηφιακών υποδομών (12 ερωτώμενοι). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις κοινωνικές ανισότητες που προέκυψαν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, αφού «υπήρχε σημαντικός αριθμός μαθητών που δεν διέθετε τεχνολογικό εξοπλισμό» (Σ2), «όπως οι Ρομά και οι προσφυγόπαιδες» (Σ1), ενώ και «τα ελάχιστα tablets που διατέθηκαν από δωρεές στο σχολείο δεν επαρκούσαν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τόσο ως ποσότητα όσο και ως προς τις δυνατότητές τους» (Σ6).

Επιπλέον, οι ερωτώμενοι ανέφεραν ως δυσκολία την έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας αναφορικά με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από απόσταση (10 ερωτώμενοι). Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι την άνοιξη του 2020, όταν για πρώτη φορά επιβλήθηκαν συνθήκες εγκλεισμού «η κατάσταση ήταν πολύ δύσκολη» (Σ8), επειδή τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους δεν είχαν δεξιότητες «χρήσης των εφαρμογών της τηλεκπαίδευσης» (Σ3). Παράλληλα, επισημαίνουν την καθυστερημένη ενεργοποίηση του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά μια οργανωμένη κατάρτισή τους σε θέματα τηλεκπαίδευσης, η οποία «καθυστέρησε περίπου ένα χρόνο» (Σ11). Η μόνη βοήθεια που είχαν τουλάχιστον τον πρώτο χρόνο της τηλεκπαίδευσης φαίνεται πως ήταν αυτή των συναδέλφων τους «της Πληροφορικής» (Σ1,5,9), που τους παρείχαν ευρεία τεχνική υποστήριξη («δημιουργία λογαριασμών στις ψηφιακές πλατφόρμες» (Σ5), «επίλυση τεχνικών προβλημάτων» (Σ12), «επιμόρφωση στις λειτουργίες της πλατφόρμας» (Σ1). Συνάμα, το δείγμα υπογραμμίζει τα σοβαρά προβλήματα που καθημερινά βίωναν σχετικά «με τη σύνδεση των μαθητών στις πλατφόρμες» (Σ15), αφού. «δεν γνώριζαν πως να συνδεθούν, να γίνουν μέλη και να χρησιμοποιούν τις διαθέσιμες λειτουργίες» (Σ2). Έτσι, αναγκάζονταν να καταναλώνουν «πολύτιμο διδακτικό χρόνο για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων», τα οποία αναδύονταν καθημερινά» (Σ3), γεγονός που αναμφισβήτητα προσέβαλε την ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου.

Την οικονομική επιβάρυνση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών και των οικογενειών τους για αγορά εξοπλισμού επισημαίνουν, επιπρόσθετα, 8 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως δυσκολία που προέκυψε από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Ειδικότερα, από τις απαντήσεις τους συμπεραίνεται ότι «επωμίστηκαν ένα μεγάλο χρηματικό κόστος για προμήθεια τεχνολογικού εξοπλισμού» (Σ4) για αγορά «laptops, καμερών μικρόφωνων και ακουστικών» (Σ13), «γραφίδων» (Σ4) και «smartphones» (Σ7), αλλά και για «αναβάθμιση της ταχύτητας της σύνδεσης (μου) στο διαδίκτυο» προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης.

Η τηλεκπαίδευση, ωστόσο, επηρέασε για αρκετούς από τους ερωτώμενους (7 ερωτώμενοι) και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της τάξης, κυρίως λόγω «του φαινομένου των κλειστών καμερών» (Σ12), αλλά και της περιορισμένης εφαρμογής πρακτικών «ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» (Σ1). Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για αδυναμία της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης «να αναπληρώσει τη δια ζώσης επικοινωνία, όσο και ελκυστική να είναι» (Σ10) και επισημαίνουν ότι παρατηρήθηκε έντονο το φαινόμενο της «ψευδούς» παρουσίας στην ψηφιακή τάξη, αφού πολλοί «φαινόταν να είναι συνδεδεμένοι στην webex, αλλά επί της ουσίας δεν παρακολουθούσαν το μάθημα με τη δέουσα προσοχή» (Σ2), προκαλώντας, μεταξύ άλλων, και προβλήματα «διαχείρισης της τάξης» (Σ14). Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν ότι η τηλεκπαίδευση συνετέλεσε στο «να χαθεί η φυσική επαφή (μας) με τους μαθητές» (Σ9) και να «κλωνιστούν σε κάποιο βαθμό οι σχέσεις που μέχρι τότε είχαν χτίσει μεταξύ τους-κυρίως οι μαθητές, λόγω της κοινωνικής τους αποστασιοποίησης» (Σ2) και «της μη ουσιαστικής συμμετοχής τους στη εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ3).

Στις δυσκολίες που προέκυψαν, ωστόσο, για τους εκπαιδευτικούς από την επιμήκυνση του εργασιακού τους χρόνου και την επιβάρυνση του φόρτου εργασίας τους αναφέρθηκαν στις απαντήσεις τους εννέα (9) ερωτώμενοι. Πιο συγκεκριμένα, οι «ατελείωτες ώρες για την προετοιμασία του μαθήματος της επόμενης ημέρας» (Σ3), «η αφιέρωση πολλών ωρών κάθε ημέρα για τη δημιουργία κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού» (Σ7) και «η συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου (των εκπαιδευτικών) εξαιτίας της ανάγκης για προσωπική ενασχόληση με την επιμόρφωση» (Σ8) συνέβαλαν στο να βιώνουν υψηλά επίπεδα «άγχους» (Σ1) και «πνευματικής και σωματικής εξουθένωσης»(Σ12).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον αρνητικό ρόλο διάφορων δύσκολων ενδοοικογενειακών καταστάσεων στο πλαίσιο είτε των δικών τους οικογενειών είτε των μαθητών τους στην ομαλή διεξαγωγή του έργου τους την περίοδο της πανδημίας. Αναλυτικότερα, η «παροχή εκπαίδευσης μέσα από το σπίτι» (Σ2) και μάλιστα «με ταυτόχρονη παρουσία όλων των μελών της οικογένειας συχνά στον χώρο παροχής ή παρακολούθηση στους μαθημάτων» (Σ8) αναφέρονται από τους ερωτώμενους ως σημαντικά εμπόδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον καιρό της πανδημίας.

Συμπεράσματα

Η πανδημία του Covid-19 έχει επιφέρει σημαντικές συνέπειες και αναμόρφωσε μία πληθώρα διαστάσεων του ανθρώπινου βίου. Σε μια προσπάθεια περιορισμού των επιπτώσεών της, οι περισσότερες χώρες του κόσμου προέβησαν σε αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών και καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη χώρα μας χιλιάδες εικονικές τάξεις ξεπήδησαν στον κυβερνοχώρο προκειμένου να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διεργασία υπό συνθήκες πανδημίας, στοιχείο που αποτέλεσε το έναυσμα για τη διενέργεια της παρούσας ποιοτικής έρευνας.

Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν τεκμαίρεται ότι υπάρχει μία αμφισβημία απόψεων αναφορικά με τον αντίκτυπο της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους ίδιους. Ειδικότερα, αρκετοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι δεν ήταν έτοιμοι σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων να εφαρμόσουν την τηλεκπαίδευση γι αυτό και αποτιμούν την πρωτόγνωρη γι αυτούς παιδαγωγική εμπειρία ως αρνητική. Στις απαντήσεις τους, μάλιστα, επισημαίνουν το έλλειμμα υποστήριξης που συνάντησαν από τις διευθύνσεις των σχολείων τους και την επίσημη Πολιτεία.

Κατ' άλλους, ωστόσο, επρόκειτο για μία θετική και ενδιαφέρουσα εμπειρία, με σημαντικά οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία και τον επαγγελματισμό τους, αφού ενεργοποίησε διδάσκοντες και διδασκόμενους και επαύξησε το ενδιαφέρον τους γι αυτήν (Flack et. al., 2020. Σχεδόν καθολικά, ωστόσο, τα υποκείμενα της έρευνας επισημαίνουν ότι η δια ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη και η αξία της αδιαμφισβήτητη, όπως άλλωστε υπογραμμίζουν και οι Di Pietro et al.(2020).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έκαναν καθολική χρήση τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αξιοποίησαν κατά κόρον τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας λογισμικά (e-me, e-class, πλατφόρμα Webex έχουν πρωταρχικό ρόλο στη σύγχρονη και την ασύγχρονη επικοινωνία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς) για διαχειριστικούς και υπηρεσιακούς λόγους (αφού βρίσκονταν «υπό την ομπρέλα» του Υπουργείου Παιδείας). Ωστόσο, δεν ήταν λίγοι και εκείνοι που χρησιμοποίησαν λογισμικά και εφαρμογές εκτός των προαναφερόμενων, όπως τα προσωπικά τους ιστολόγια, λογισμικά καταγραφής και αναπαραγωγής βίντεο και ήχου και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Facebook, Viber κλπ).

Ως προς τα μέσα διδασκαλίας οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογράμμισαν, σχεδόν συντριπτικά, ότι χρησιμοποίησαν κυρίως τον προσωπικό τους εξοπλισμό και ελάχιστα δανείστηκαν εξοπλισμό από τα σχολεία τους, καθώς και αυτά παρουσίαζαν αντίστοιχες ελλείψεις. Πρόκειται κυρίως για τους προσωπικούς τους υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, μικρόφωνα, γραφίδες, κινητά τηλέφωνα και tablets. Ταυτόχρονα, όμως, εμφανίζονται διστακτικοί και επιφυλακτικοί όσον αφορά τη χρήση κατάλληλων για τηλεκπαίδευση εποπτικών μέσων, εξαιτίας των μειωμένων δεξιοτήτων χρήσης τους, της τεχνοφοβίας, αλλά και της αδυναμίας τους να τα εντάξουν εποικοδομητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε οπωσδήποτε είχε και θετικές διαστάσεις. Ως τέτοιες οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής και τον εμπλουτισμό της με πολυμεσικό υλικό, την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μάθηση και την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, την άρση των χωροχρονικών περιορισμών, την τόνωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης μεταξύ των μαθητών και την καλλιέργεια από την πλευρά τους δεξιοτήτων που μελλοντικά θα τους φανούν πολύ χρήσιμες στην ενήλικη ζωή τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία πήρε μια νέα πνοή, εύρημα που συμφωνεί με εκείνα των Radovan (2019) και Iivari et al., (2020), που εξίσου αποτιμούν θετικά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης όσον αφορά την ανανέωση και τον εμπλουτισμό της με καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία.

Τέλος, η έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές τους, αλλά και το πλήθος των τεχνικών προβλημάτων που εκατέρωθεν αντιμετώπισαν, επισημαίνονται ως υψίστης σημασίας δυσκολίες που αναδύθηκαν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Ανάλογα, και οι Karakaya et al. (2021) καταλήγουν στην έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης λόγω δικών τους τεχνικών ελλείψεων. Για την κάλυψη των ελλείψεων αυτών, μάλιστα, αρκετοί αναγκάστηκαν σε οικονομική επιβάρυνση, γεγονός που επέτεινε ακόμη περισσότερο το άγχος και την αγωνία τους (Uzun, et al., 2021). Το ευρήματα αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συνάφεια με εκείνα των Rasmitadila et al., (2020), οι οποίοι επισημαίνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών αδυνατούσε να συμμετέχει στα εξ αποστάσεως μαθήματα είτε λόγω έλλειψης κατάλληλου εξοπλισμού είτε λόγω προβλημάτων σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Τα προβλήματα αυτά, σύμφωνα με τη θεώρηση αρκετών υποκειμένων της έρευνας, ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες, αφού αποτελούν τροχοπέδη για μαθητές με χαμηλό οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα του Raj (2020), που κάνει λόγο για διεύρυνση του χάσματος ανάμεσα στους προνομιούχους και μη προνομιούχους μαθητές. Την επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων, ωστόσο, επισημαίνουν και η έρευνα των Bergdahl και Nouri (2020), που αναφέρει ότι το κλείσιμο των σχολείων και η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας τους δημιούργησε άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, επέφερε ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Επιπρόσθετα, η έλλειψη μέριμνας για έγκαιρη οργανωμένη επιμόρφωση από την πλευρά της επίσημης Πολιτείας και του Υπουργείου Παιδείας υπογραμμίζεται από τους συνεντευξαζόμενους ως παράγοντας που δυσχέρανε τη διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης.

(Reimers & Schleicher, 2020). Οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αποδείχτηκαν ανεπαρκείς αναφορικά με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας τους Σταχτέα & Σταχτέα (2020). Οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να αναζητήσουν μόνοι τους κατάλληλες πηγές και πόρους ενίσχυσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ την ίδια στιγμή οι καθηγητές Πληροφορικής τους παρείχαν αξιόλογη τεχνική υποστήριξη

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και δη της τηλεκπαίδευσης, οδηγεί, συνάμα, και σε επαύξηση του εργασιακού φόρτου και επιμήκυνση του εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών, όπως άλλωστε επισημαίνουν και οι Μουζάκης κ.ά. (2004). Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των μαθημάτων σε διαδικτυακό περιβάλλον, η παραγωγή κατάλληλου για τους σκοπούς της εξ αποστάσεως διδασκαλίας διδακτικού υλικού, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα καινούργια ψηφιακά εργαλεία, η επιμόρφωση και η εξ αποστάσεως επικοινωνία και συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς τους επαύξησαν δραματικά τον χρόνο ενασχόλησής τους με την παιδαγωγική και διδακτική τους διάσταση, ενισχύοντας, ακόμη περισσότερο, το άγχος και τα επίπεδα εξουθένωσής τους (Niemi & Kousa, 2020).

Η τηλεκπαίδευση, ωστόσο, φαίνεται πως επενέργησε αρνητικά και στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της τάξης. Η απουσία της προσωπικής επαφής και της άμεσης αλληλεπίδρασής τους κλόνησε τις σχέσεις τους και χαλάρωσε τους δεσμούς οικειότητας που μέχρι τότε είχαν διαμορφωθεί ως αποτέλεσμα της καθημερινής δια ζώσης επαφής τους.

Τέλος, διάφορες ενδοοικογενειακές καταστάσεις (όπως η ταυτόχρονη παρουσία όλων των μελών της οικογένειας κατά την ώρα της διδασκαλίας) αποδεικνύεται ότι δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία, αφού προκαλούν απόσπαση της συγκέντρωσης από το μάθημα και δυσκολίες εστίασης της προσοχής τους. Όπως, άλλωστε, αναφέρουν οι Kaymak Özmen & Demir (2012). μαθητές που μελετούν σε σιωπηλά περιβάλλοντα, χωρίς φωνές και παρουσία τρίτων ατόμων, εστιάζουν καλύτερα την προσοχή τους στη διδασκαλία.

Η υγειονομική κρίση του Covid-19 και η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση άλλαξαν ριζικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι νέες τεχνολογίες και η εσπευσμένη εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης αναμόρφωσαν τον κλασικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη, καθιστώντας τον ακόμα πιο απαιτητικό και πολύπλοκο. Η γνώση και εφαρμογή ενδεδειγμένων για τις σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης δεξιοτήτων και πρακτικών και η με κάθε τρόπο θωράκιση των εκπαιδευτικών αποτελούν πλέον το κλειδί για μια αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων.

Αναφορές

Alper, A. (2020). Distance education at K-12 level during the pandemic process: case study. *Journal of National Education*, 49(1): 45-67.

Ballova Mikuškova, E., & Verešova, M. (2020). Distance education during Covid-19: The perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78 (6): 884 – 906.

Berg, G. A. (2016). *Distance learning*. Encyclopedia Britannica.

Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Tech Know Learn*, 25 (3):443-459.

Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal Of Distance Education*, 15(1): i-Vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.

Burke, J. & Dempsey, M. (2020). *Covid-19 Practice in primary schools in Ireland report*. National University Of Ireland Maynooth, Ireland. <https://www.into.ie/App/Uploads/2020/04/Covid-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.Pdf>

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Duggan, M., Ellison, N. B., Lampe, C., Lenhart, A., & Madden, M. (2015). *Demographics of key social networking platforms*, Pew Research Center, Washington, USA.

Erumit, S. (2020). The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 30 (1): 1-20.

Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning during Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55: 1-6.

Iwai, Y. (2020). Online learning during the covid-19 pandemic: What do we gain and what do we lose when classrooms go virtual?. *Scientific American* (ηλεκτρονική πηγή). <https://blogs.scientificamerican.com/observations/online-learning-during-the-covid-19-pandemic>.

Kaymak Özmen, S., & Demir, Ö. (2012). An Investigation of Primary School Students' Views Regarding the Process of Concentration. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1): 135-154.

Mιμίνου Α., & Σπανάκα, Α. (2013). Εκπαίδευση εξ αποστάσεως: καταγραφή και συζήτηση βιβλιογραφικής αναθεώρησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επεξεργασία), *7ο Συνέδριο Open and Distance Education. Μεθοδολογία μάθησης (8-10 Νοεμβρίου 2013)*, (τόμ. 7, Τεύχος 2^Α): 78-90. Αθήνα: ΕΑΠ - Ελληνικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Niemi, H., & 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

Oztok, M., Zingaro, D., Brett, C., & Hewitt, J. (2013). Exploring asynchronous and synchronous tool use in online courses. *Computers & Education*, 60 (1): 87-94 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2012.08.007>.

Radovan, M. (2019). Should I stay or go? Re-examine the student retention model in distance education. *Turkish Online Distance Education Magazine*, 20(3): 29-40.

Rasmitadila, R., 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.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Sarikaya, I. (2021). Teaching writing in emergency distance education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2): 1923-1945.

Schlosser, L. A., & Simonson, M. R. (2009). *Distance Education: Definitions and Glossary of Terms* (2nd ed.). Information Age.

Skylar, A. A. (2009). A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. *Issues in Teacher education*, 18(2): 69-84.

Stepanyan, K., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2013). Sustainable e-Learning: Toward a Coherent Body of Knowledge. *J. Educ. Technol. Soc.*, 16: 91–102. https://doi.org/https://www.j-ets.net/ETS/journals/16_2/9.pdf.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *School closures caused by coronavirus (Covid-19)* (ηλεκτρονική πηγή). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Uzun, E., Kar, E. & Ozdemir, Y. (2021). Examining first –grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Educational Process International Journal*, 10 (3): 13-38.

Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communication*, 10(1), 16–19.

Voivonta, T., & Avramidou, L. (2018). Facebook: A potentially valuable educational tool? *Educational Media International*, 55(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439708>.

Whiting, A., & Williams, D. (2013). Why people use social media: A uses and gratifications approach. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 16(4): 362–369. <https://doi.org/10.1108/QMR-06-2013-0041>.

Αναγνωστόπουλος, Α., Περιβολαρόπουλος, Λ. & Κώσης, Κ. (2007). Η χρήση του προγράμματος Centra για σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία του τρίτου νόμου του Νεύτωνα. Στο: *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση»*: 1139-1148. Ιωάννινα.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καραγιάννη Δ., & Αναστασιάδης Π. (2016). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τα δημοτικά σχολεία: Σχεδιάστε και αναπτύξτε ένα πιλοτικό τυπωμένο εγχειρίδιο για την εξαγωγική μέθοδο: "Βιώσιμη ανάπτυξη και ανανεώσιμες πηγές ενέργειας". *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 5 (1Α): 97-110.

Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Ηλεκτρονική πηγή. http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/registered/eap/eke51_methodologia_lispis_sinentefxis_kedraaka.pdf

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ. & Χαρτοφύλακα, Γ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1): 19-37. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.26762>.

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ. & Καραγιάννη, Ε. (2020). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Στο Α. Λιοναράκης, Α. Κόκκος, Θ. Ορφανουδάκης, Α. Εμβαλωτής & Ν. Γραμμένος (Επιμ.), *Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση»*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μουζάκης Χ., Μπαλαούρας Π., Ρουσάκης Ι., & Ματθαίου Δ. (2004). Αξιοποίηση Περιβαλλόντων Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*: 287-296) Αθήνα: 29 Σεπτεμβρίου -3 Οκτωβρίου 2004.

Μπαλαούρας, Π., (2002). *Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση: Αξιολόγηση της πορείας εισαγωγής της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Λειτουργίας και Διαχείρισης Δικτύων.

Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες της Αγωγής* (2): 173-194.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*: 97-125. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Τσούκας, Ε. (2021). Πολιτικές ενεργοποίησης της τηλεκαπίδευσης σε καιρό πανδημίας Covid-19 (2020-21) στην Ελλάδα. Η πρόσληψη και η αποδοχή της από τους εκπαιδευτές. Η περίπτωση των ΔΙΕΚ Αττικής (Διπλωματ.εργασία). Αθήνα:ΕΑΠ.