

Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας: Πεποιθήσεις και Εμπειρίες Εκπαιδευτικών

Χαράλαμπος Μουζάκης¹, Γεώργιος Κουτρομάνος², Κωνσταντίνα Τσώλη²
mouzakis.charalampos@ac.eap.gr, koutro@primedu.uoa.gr, nadtsol@primedu.uoa.gr
¹ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ² Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση των πεποιθήσεων (συμπεριφορικών και ελέγχου) και των εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας λόγω της πανδημίας του COVID-19. Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) τριών δημοτικών σχολείων της Αττικής και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω online ερωτηματολογίου. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε μια σειρά πεποιθήσεων που είχαν σχέση με τα πλεονεκτήματα (π.χ., μεγαλύτερη αξιοποίηση ψηφιακών πόρων) και τα μειονεκτήματα (π.χ., τεχνικά προβλήματα, μη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων) της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας, αλλά και με παράγοντες που θα την διευκόλυναν μελλοντικά (π.χ., επιμόρφωση, βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής). Επίσης, από την ανάλυση των δεδομένων, αναδείχθηκαν συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές διδασκαλίας (π.χ., εισήγηση, συζήτηση) και ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών (π.χ., ανάθεση δραστηριοτήτων, επιβραβεύσεις), καθώς και το είδος των ψηφιακών εργαλείων και του υλικού που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ΕΑΔ.

Λέξεις κλειδιά: Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία, Πεποιθήσεις, Εμπειρίες, Εκπαιδευτικοί, COVID-19

Εισαγωγή

Από τις αρχές του 2020 που ανακοινώθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2020) ότι ο COVID-19 αποτελεί πανδημία, προκλήθηκε μια παγκόσμια υγειονομική κρίση με τεράστιες οικονομικές (Shafi, Liu, & Ren, 2020), ψυχολογικές (Islam et al., 2020) και κοινωνικές επιπτώσεις (Dwivedi et al., 2020). Για τον περιορισμό της διάδοσης της πανδημίας, εφαρμόστηκαν μέτρα μερικής ή ολικής αναστολής της λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών δομών, με συνέπεια πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο να καταφύγουν στην εφαρμογή μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Affouneh, Salha, & Khlaif, 2020). Σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν ξαφνικά «να εντάξουν συστηματικά στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς τους, και όχι ευκαιριακά όπως γινόταν μέχρι σήμερα, ψηφιακά περιβάλλοντα και πρακτικές ηλεκτρονικής μάθησης» (Τζιμογιάννης, 2020, σ. 5). Ταυτόχρονα, σε επιστημολογικό επίπεδο ξεκίνησε η συζήτηση σχετικά με το αν οι εν λόγω μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να ενταχθούν εννοιολογικά στον όρο «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία» (ΕΑΔ), ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τη μεταφορά της διδασκαλίας από τη φυσική τάξη σε διαδικτυακά περιβάλλοντα σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, με σκοπό την άμεση εξασφάλιση της πρόσβασης των μαθητών στη διδασκαλία και τη μαθησιακή τους στήριξη (Hodge et al., 2020).

Με βάση τις εμπειρίες από την εφαρμογή της ΕΑΔ σε περιπτώσεις συντελεσμένων φυσικών ή ανθρωπογενών καταστροφών (Davies & Bentrovato, 2011), η πρακτική αυτή προκρίθηκε,

σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, ως πρόσφορο μέτρο για την αντιμετώπιση των συνθηκών που επέφερε η πανδημία COVID-19. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Αναστασιάδης (2020) «πολλές χώρες προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν τη νέα κατάσταση στο εκπαιδευτικό τους σύστημα με ένα πλέγμα μέτρων το οποίο ποικίλει ανάλογα με τις τοπικές και εθνικές ιδιαιτερότητες, το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, την εξοικείωση με τη φιλοσοφία της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και εν τέλει ζητήματα που άπτονται της κουλτούρας και της ιδιοσυγκρασίας των κοινωνιών ιδιαίτερα σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης» (σ. 24). Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η διαδικτυακή μάθηση και η ΕΑΔ, παρότι δεν συνιστούν νέες μεθοδολογίες, υιοθετήθηκαν ως επείγουσες λύσεις προκειμένου να διασφαλίσουν τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης (Bawa, 2020). Στη χώρα μας, με την εφαρμογή των πρώτων έκτακτων μέτρων αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων ξεκίνησε η αξιοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020α) ενώ από τον Σεπτέμβριο του 2020 έγινε υποχρεωτική με σκοπό την κάλυψη της διδακτέας ύλης (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020β).

Σε διεθνές ερευνητικό επίπεδο, αναπτύσσεται έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη των πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν στην ΕΑΔ και την ανάδειξη των προσωπικών τους θεωρήσεων, των μεθοδολογικών τους προσεγγίσεων και των διδακτικών τους πρακτικών (Kiernan, 2020). Οι Williamson, Eynon, & Potter (2020) χαρακτηρίζουν τις πρακτικές αυτές ως «την παιδαγωγική της πανδημίας», η οποία αποτελεί ένα νέο πεδίο μελέτης που προσελκύει ερευνητές από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι οι επιστήμες της αγωγής, η ψυχολογία, η πληροφορική, η βιομηχανία της τεχνολογίας, κλπ. Κοινή παραδοχή αποτελεί η εκτίμηση πως, παρότι οι πρακτικές αυτές εφαρμόστηκαν εν μέσω μιας υγειονομικής κρίσης, αναμένεται να αφήσουν ισχυρό αποτύπωμα στη μετά-COVID εποχή, καθώς θα οδηγήσουν στη μετάβαση σε πιο αποκεντρωμένα, πολύμορφα, ανοικτά και αυτόνομα περιβάλλοντα εκπαίδευσης (Hillman et al., 2020; UNESCO, 2020). Ο Anderson (2020) θεωρεί πως η πανδημία συνιστά μια γενεσιουργό συνθήκη ενός ευρύτατου πεδίου εκπαιδευτικής έρευνας η οποία θα αναμορφώσει τα σχολεία, την ιδέα της εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση στον 21ο αιώνα. Για τους Williamson et al. (2020), η ιδέα αυτή «καθιστά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς δρώντα υποκείμενα, οι δραστηριότητες και οι εμπειρίες των οποίων μελετώνται και αναλύονται προκειμένου να διερευνηθούν οι δυνατότητες της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και οι προοπτικές της για το μέλλον» (σ. 112).

Στο πλαίσιο αυτό, ουσιώδης θεωρείται η αναζήτηση του νοήματος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν στη διδασκαλία τους, καθώς και οι πεποιθήσεις τους ή οι συνήθειες που συνειδητά ή ασυνείδητα ενσωμάτωσαν στις πρακτικές τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που συνόδευσαν την εφαρμογή της ΕΑΔ κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Mishra, Gupta, & Shree, 2020). Με βάση τα ανωτέρω, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εξετάσει τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19. Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς και αναφέρονται στο: (α) Ποιες είναι οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις τους σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ΕΑΔ; (β) Ποιες είναι οι πεποιθήσεις ελέγχου σχετικά με τους παράγοντες ή τις συνθήκες που εμποδίζουν και θα διευκολύνουν την ΕΑΔ; (γ) Ποιες διδακτικές πρακτικές εφάρμοσαν και τι είδους ψηφιακό περιεχόμενο χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της ΕΑΔ;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση βρέθηκε αναμφισβήτητα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, σχεδόν σε όλον τον κόσμο, όπου μέσα στη κρίση που επέφερε η πανδημία COVID-19, ερευνητές και εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους για να βελτιώσουν τις δυνατότητες της διδασκαλίας σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας. Όπως επισημαίνει ο Τζιμογιάννης (2020), «η μετανάστευση των διδασκόντων στις ψηφιακές τάξεις (σύγχρονες και ασύγχρονες) δεν θα είναι προσωρινή. Η κανονικότητα που θα δημιουργηθεί μετά την πανδημία και το σχολείο του μέλλοντος έχουν να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις και νέες παιδαγωγικές συνθήκες, οι οποίες αλλάζουν τις συνήθειες εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις και προωθούν το κίνητρο της μάθησης και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων» (σ. 5). Σε ερευνητικό επίπεδο, αυξάνονται οι επιστημονικές εργασίες που εστιάζουν στις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της ΕΑΔ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, οι Code, Ralph, & Forde (2020) εξέτασαν τις επιπτώσεις της ΕΑΔ σε 42 εκπαιδευτικούς του κλάδου της Πληροφορικής. Διαπίστωσαν πως η ΕΑΔ δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών, εξαιτίας της έλλειψης της υότιμης πρόσβασής τους σε ψηφιακά εργαλεία και πηγές εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αυτό είχε ως συνέπεια τη μικρή κινητοποίηση των μαθητών για τη συμμετοχή στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η Talidong (2020) εξέτασε τις στρατηγικές διδασκαλίας 20 εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν θετική απέναντι στην ΕΑΔ καθώς την χαρακτήρισαν ωφέλιμη για τους μαθητές. Ωστόσο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως αντιμετώπιζαν συνεχώς προβλήματα διασύνδεσης στο διαδίκτυο, διακοπές στην εικόνα και τον ήχο και άλλα τεχνικά προβλήματα. Για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια, τραγούδια, εννοιολογικοί χάρτες, αφήγηση, και διαδικτυακές συζητήσεις.

Οι Cardullo et al. (2021) διερεύνησαν τις απόψεις 141 εκπαιδευτικών ως προς τις προκλήσεις, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ΕΑΔ. Ως πλεονεκτήματα αναφέρθηκαν η παροχή της διδασκαλίας χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς, η ποικιλία ψηφιακού περιεχομένου, η δυνατότητα μελέτης με βάση τον προσωπικό ρυθμό μάθησης και η καλλιέργεια της αυτορρύθμισης των μαθητών. Τα μειονεκτήματα αφορούσαν κυρίως τις άνισες ευκαιρίες μάθησης λόγω τεχνικών προβλημάτων και εξοπλισμού, την έλλειψη εμπόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας, καθώς και την απουσία ενεργού εμπλοκής των μαθητών κατά τη διδασκαλία. Οι Yıldırım & Elverici (2021) εξέτασαν τις απόψεις 176 εκπαιδευτικών ενός ιδιωτικού σχολείου στην Τουρκία για την ΕΑΔ. Διαπίστωσαν πως οι περισσότερες δυσκολίες των εκπαιδευτικών οφείλονταν στα τεχνικά προβλήματα και το έλλειμμα εμπόρφωσής τους σε μεθόδους που θα τους βοηθούσαν να αντιστρέψουν το χαμηλό επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών για συμμετοχή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2021. Σε αυτή συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) που προέρχονταν από τρία δημοτικά σχολεία της Αττικής, κατόπιν βολικής δειγματοληψίας. Από αυτούς, οι 23 (65,7%) ήταν γυναίκες και 12 (34,3%) άνδρες. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν τα 42 έτη. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα online ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε κλειστές ερωτήσεις για δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις για τις

συμπεριφορικές πεποιθήσεις (behavioural beliefs) και τις πεποιθήσεις ελέγχου (control beliefs) των εκπαιδευτικών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ΕΑΔ καθώς και τους παράγοντες που την εμποδίζουν ή θα μπορούσαν να την βελτιώσουν μελλοντικά στη βάση της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς του Ajzen (1991). Η τρίτη ενότητα αποτελούνταν από τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις και αποσκοπούσε στην αποτύπωση των εμπειριών των εκπαιδευτικών ως προς τις διδακτικές πρακτικές που εφάρμοσαν και το ψηφιακό υλικό που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της ΕΑΔ στη βάση θεματικών αξόνων που αναδεικνύονται από αντίστοιχες έρευνες (Cardullo et al., 2021; Moser, Wei, & Brenner, 2021; Yıldırım & Elverici, 2021). Για την επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία ακολούθησε τα στάδια που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006) και αναφέρονται στην επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων και αναζήτηση θεμάτων και μοτιβών που έχουν σημασία, στον εντοπισμό και την οργάνωση των δεδομένων σε βασικές μονάδες νοημάτων (κατηγοριοποίηση), στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα, στην επανεξέταση των θεμάτων, προκειμένου να αποκτήσουν εσωτερική ομοιογένεια και εξωτερική ετερογένεια, στη διαμόρφωση του χάρτη των κατηγοριών και των θεμάτων, και στη συγγραφή των ευρημάτων.

Αποτελέσματα

Οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση των συμπεριφορικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, τα κύρια πλεονεκτήματα από την ΕΑΔ, εστιάζουν: (α) στη διατήρηση της επαφής των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία, (β) τη μεγαλύτερη αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων και (γ) την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων. Σε ό,τι αφορά τη διατήρηση της επαφής, η ΕΑΔ συνέβαλε στη διατήρηση της επαφής του μαθητή με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μαθητική ζωή (N=10), στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (ιδιαίτερα στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση) (N=12), στην παρακολούθηση των διδακτικών αντικειμένων και την κάλυψη της διδακτέας ύλης, (N=9) και στη στοιχειώδη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (N=6). Σχετικά με το ψηφιακό υλικό, η εφαρμογή της ΕΑΔ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αποτέλεσε το έναυσμα για περισσότερη αξιοποίηση ψηφιακών μαθησιακών πόρων (N=10), τη χρήση ποικιλίας τεχνολογικών μέσων για την υποστήριξη της μάθησης (N=10), και την παραγωγή ψηφιακού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε με εφαρμογές Ιστού 2.0, είτε με άλλα εργαλεία (N=6). Τέλος, ως προς τη καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων, αυτή αφορούσε τόσο τους εκπαιδευτικούς, όπου η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού κλάδου κλήθηκε να έρθει σε επαφή με νέα τεχνολογικά μέσα, γεγονός το οποίο αύξησε σημαντικά τον βαθμό εμπλοκής του με τις ΤΠΕ (N=9), όσο και τους μαθητές, καθώς δημιουργήθηκε ένα αυθεντικό πεδίο πρακτικής εξάσκησης των μαθητών στις ΤΠΕ (N=8).

Ως προς τα μειονεκτήματα, οι συμπεριφοριστικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών εστίασαν: (α) στη διδακτική πράξη και τον ψυχοκοινωνικό τομέα της διδασκαλίας, (β) στις ψηφιακές δεξιότητες, (γ) στον τεχνολογικό παράγοντα, και (δ) στην προετοιμασία των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις απαιτήσεις της ΕΑΔ. Σε ό,τι αφορά τη διδακτική πράξη, η έλλειψη διαδραστικότητας και ουσιαστικής επαφής με τους μαθητές (N=8) είχε ως συνέπεια οι μαθητές να περιορίζονται σε «ρόλο παθητικού δέκτη» παράλληλα με την ψυχολογική τους πίεση λόγω των περιοριστικών μέτρων μετακίνησης (N=6). Συχνά, η διδακτική διαδικασία περιορίζεται στη μετωπική διδασκαλία λόγω των απρόβλεπτων διακοπών του ήχου και της εικόνας και της έλλειψης κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες της ΕΑΔ που να καλύπτει όλες τις τάξεις (N=7). Στο Webex αναφέρθηκαν προβλήματα με τον έλεγχο της

ολομέλειας της τάξης (N=4), ενώ στα εργαλεία ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης η έλλειψη αλληλεπίδρασης με μηνύματα (N=3). Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν περιπτώσεις αδυναμίας διατήρησης του αισθήματος ασφάλειας που πρέπει να χαρακτηρίζει μια σχολική τάξη, καθώς λόγω διαρροής των συνδέσμων συνδέονταν στο Webex άτομα που δεν ανήκαν στη συγκεκριμένη τάξη (N=4). Επίσης, αναφορές έγιναν για τη διατάραξη του κλίματος της διδασκαλίας από παρεμβάσεις γονέων κατά τη διάρκεια του μαθήματος (N=3). Ως προς το ψυχο-κοινωνικό κλίμα, προέκυψε πως όταν η διδασκαλία υλοποιείται αποκλειστικά μέσω της τεχνολογίας, το αποτέλεσμα είναι να μην καθίσταται εφικτή η ανάπτυξη διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (N=15), να παραβλέπεται ο συναισθηματικός παράγοντας για τη μάθηση και να αποδυναμώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (N=9). Ουσιαστικά, δεν συντελείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών και ενδυναμώνονται συμπεριφορές όπως είναι η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (N=6). Επίσης, αναφέρθηκε πως οι «μαθητές των μικρών τάξεων» δεν έχουν την ωριμότητα που απαιτεί η εξ αποστάσεως μάθηση (N=5).

Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της τεχνολογίας, ως κύρια μειονεκτήματα αναφέρθηκαν οι ελλείψεις σε απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (N=14) και η αδυναμία σύνδεσης και οι χαμηλές ταχύτητες στο διαδίκτυο (N=12). Η μη εξασφάλιση των απαιτούμενων τεχνολογικών μέσων από τους μαθητές είχε ως συνέπεια την περιθωριοποίηση ενός αξιοσημείωτου αριθμού μαθητών, ιδιαίτερα από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, ως μιας νέας μορφής μαθητικής διαρροής (N=7). Επιπρόσθετα, η περιορισμένη εξοικείωση των μαθητών με τις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης και τα επιμέρους υπολογιστικά εργαλεία και τις διαδικτυακές εφαρμογές δημιουργούσε καθυστερήσεις στην υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων (N=6), ενώ το έλλειμμα στις ψηφιακές δεξιότητες των γονέων και η άγνοιά τους για το εγχείρημα δεν τους επέτρεπε να παράσχουν ουσιαστική στήριξη στα παιδιά τους (N=4). Επιπλέον, διατυπώθηκε, ως παραδοχή, η αρνητική στάση συναδέλφων-εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ και η μη κατοχή των απαιτούμενων ψηφιακών δεξιοτήτων λόγω της ανύπαρκτης επιμόρφωσής τους (N=6).

Οι πεποιθήσεις ελέγχου των εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις ελέγχου ως προς τους παράγοντες που εμπόδιαν περισσότερο την ΕΑΔ έχουν σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή και κυρίως με την απουσία κατάλληλου εξοπλισμού για μαθητές και εκπαιδευτικούς (N=15), καθώς και την ύπαρξη τεχνικών προβλημάτων (N=10). Ένας άλλος παράγοντας αφορά τον εκπαιδευτικό. Το δείγμα ανέφερε την έλλειψη γνώσεων που οι ίδιοι έχουν για την υλοποίηση της ΕΑΔ (N=6), την αρνητική στάση των συναδέλφων τους απέναντι στις ΤΠΕ (N=4) και την έλλειψη επιμόρφωσή τους (N=2). Ακολουθεί ως σημαντικός παράγοντας ο μαθητής και ό,τι έχει σχέση με την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων τους να ανταποκριθούν στην ΕΑΔ (N=8), την έλλειψη υποστήριξής τους από την οικογένεια (N=6) καθώς και τη μη εμπλοκή τους στο μάθημα (N=5). Ακόμη ένας άλλος παράγοντας που εμπόδισε την ΕΑΔ είχε σχέση με την έλλειψη κατάλληλου ψηφιακού υλικού (N=6) και τη δυσκολία εύρεσης υλικού με ελεύθερα πνευματικά δικαιώματα (N=4). Οι πεποιθήσεις ελέγχου, ως προς τους παράγοντες που θα διευκολύνουν την ΕΑΔ μελλοντικά, εστιάζουν στην ανάγκη για την επιμόρφωσή τους στη διαχείριση της διδασκαλίας σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (N=8), στην εξοικείωση των μαθητών με τις πλατφόρμες του ΥΠΑΙΘ (N=7), καθώς και στην ενημέρωση των γονέων για τον ρόλο τους στην ΕΑΔ (N=5). Η προμήθεια νέου εξοπλισμού για μαθητές και εκπαιδευτικούς (N=12), η διασφάλιση υψηλότερων ταχυτήτων σύνδεσης στο διαδίκτυο (N=11), και η παραγωγή κατάλληλου υλικού για την ΕΑΔ (N=14) αναδείχθηκαν, επίσης, ως οι βασικές προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ΕΑΔ.

Εμπειρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο ανάδειξης των εμπειριών των εκπαιδευτικών από την ΕΑΔ, αναδείχθηκαν οι πρακτικές που αξιοποίησαν κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Όσον αφορά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αντιστοιχίσουν μεταξύ τους το επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων της τάξης τους και τα ψηφιακά μέσα που είχαν στη διάθεσή τους (N=6) με τις επιδιώξεις του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών τους (N=5). Οι προϋποθέσεις αυτές έθεταν περιορισμούς στις μεθοδολογικές επιλογές τους με συνέπεια να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την προσαρμογή των διδακτικών στόχων σε μικρότερης χρονικής διάρκειας διδακτική ώρα (N=9), την επιλογή των καταλληλότερων ψηφιακών εργαλείων (N=8), την αναζήτηση ψηφιακού περιεχομένου ή την παραγωγή νέου ψηφιακού υλικού (N=7) και την ανατροφοδότηση των μαθητών τους (N=4). Επίσης, υπήρχε ιδιαίτερη προετοιμασία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N=2).

Σε ό,τι αφορά στις διδακτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ΕΑΔ στο Webex, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τεχνικές, όπως εισήγηση ή διάλεξη ή παρουσίαση (N=10), συζήτηση ή διάλογο ή ερωταποκρίσεις ή ανάκληση πρότερων γνώσεων (N=13), ομάδες εργασίας (N=5), καταγιγισμό ιδεών (N=6), οπτικοακουστικό υλικό (π.χ., βίντεο, κινούμενες εικόνες, πολυτροπικά κείμενα) (N=20), (διαδραστικό) ψηφιακό υλικό (π.χ., ηλεκτρονικές ασκήσεις, κουίζ, ηλεκτρονικό βιβλίο, λεξικό, αναζήτηση και χρήση διαδικτύου/ιστοσελίδας/πλατφόρμας) (N=18), παιχνίδια, παιχνιδιοποίηση (N=4) και ανεστραμμένη τάξη (N=2). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιοποίησαν, επίσης, τεχνικές ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών κατά την ΕΑΔ, όπως παρουσίαση εργασιών από τους ίδιους τους μαθητές (N=5), συζήτηση ή διάλογο ή ερωταποκρίσεις ή ερωτηματολογία (N=12), ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (N=5), ανάθεση δραστηριοτήτων και υλικού προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών (N=6), ψηφιακά παιχνίδια (N=11), επιβραβεύσεις (π.χ., γραπτά σχόλια στο chat και αξιολόγηση με χρήση emojis) (N=6), και ανεστραμμένη τάξη (N=2).

Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων περιλάμβανε μορφές διαμορφωτικής (N=11) και αθροιστικής-τελικής αξιολόγησης (N=9). Στο επίπεδο τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν γραπτές εργασίες ανοικτής ανάπτυξης (N=15), προφορικές ερωτήσεις (N=11), τεστ με κλειστές ερωτήσεις (N=9), ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών (N=8), ψηφοφορίες (N=7), διαδραστικά παιχνίδια (N=6), κουίζ (N=5), παρουσίαση εργασιών ατομικής έρευνας (N=4) και παρουσίαση συνεργατικών ερευνών (N=2). Σε ό,τι αφορά τα πληροφοριακά συστήματα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ΕΑΔ, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αξιοποίησαν τα διαδραστικά σχολικά βιβλία, τα οποία αποτέλεσαν το βασικό ψηφιακό υλικό (N=22), την ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα E-me (N=5), τα εργαλεία του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (N=3) και τα σενάρια από την πλατφόρμα Αίσωπος (N=2). Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν και πλατφόρμες που δεν έχουν δημιουργηθεί από το ΥΠΑΙΘ, με σκοπό την παροχή οδηγιών και υλικού για το εξ αποστάσεως μάθημα όπως είναι το Edmodo, το Playposit και το Wakelet (N=4). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αξιοποίησαν ποικιλία ψηφιακών πηγών, οι οποίες επιλέγονταν ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας και περιλάμβαναν μαθησιακά αντικείμενα από το «Φωτόδεντρο», όπως ασκήσεις διερεύνησης (N=16), ψηφιακά βίντεο (N=14), ασκήσεις πρακτικής και εξάσκησης (N=11), μικροπειράματα (N=9) και πολυμεσικές παρουσιάσεις (N=8). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν διαδικτυακά εργαλεία (N=14) συνεργατικής δημιουργίας (π.χ., padlet, linoit, jigsaw), προσομοιώσεων (π.χ., phet), δημιουργίας κουίζ (π.χ., Kahoot, Googleforms) εννοιολογικής χαρτογράφησης (π.χ., Bubbl.us) και ψηφιακής αφήγησης (π.χ., Storybird). Το οπτικοακουστικό υλικό αποτέλεσε μια ιδιαίτερα χρησιμοποιούμενη κατηγορία

περιχομένου (N=16), η οποία περιλάμβανε βίντεο από το YouTube, από ιστοσελίδες ή και από ιστολόγια άλλων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και φωτογραφίες από διαδικτυακές πλατφόρμες (π.χ., Unsplash και flickr). Για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, άντλησαν παρουσιάσεις μαθημάτων και φύλλα εργασίας από ιστοσελίδες άλλων εκπαιδευτικών (N=4) και πληροφορίες από την Wikipedia (N=2). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν το δικό τους υλικό προκειμένου να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε φάσης της διδασκαλίας (N=19). Τέλος, για την υποστήριξη της συνεργασίας με τους μαθητές τους στο Webex, οι εκπαιδευτικοί (N=7), αξιοποίησαν εφαρμογές ασπρονίνακα (π.χ., Openboard, Whiteboard.fi και Xournal++), εργαλεία όπως είναι οι γραφίδες (N=2) και εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα όπως είναι το DroidCam.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στην ανάδειξη των πεποιθήσεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας (ΕΑΔ) στη χώρα μας. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί σχηματοποίησαν τις πεποιθήσεις τους ως προς τα πλεονεκτήματα (διατήρηση της επαφής με την εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποίηση ψηφιακών πόρων και καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων) και τα μειονεκτήματα (έλλειμμα προσωπικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επιπτώσεις στο ψυχο-συναισθηματικό τομέα, παθητική στάση προς τη μάθηση, ποικίλα τεχνικά προβλήματα και ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση) της ΕΑΔ. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συνάφεια με αυτά αντίστοιχων πρόσφατων διεθνών ερευνών (Carretero Gomez et al., 2021; Cardullo et al., 2021; Moser et al., 2021).

Μέσα στις πιεστικές απαιτήσεις της καθημερινής πράξης, σε συνθήκες υγειονομικής κρίσης, οι εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν το διδακτικό τους ρεπερτόριο εντάσσοντας στις πρακτικές τους ψηφιακό υλικό για την προσέλευση του μαθητικού ενδιαφέροντος, ψηφιακό περιεχόμενο και διαδραστικά εργαλεία για την υποστήριξη της παρουσίασης της διδασκαλίας ύλης και διδακτικές τεχνικές που μετέτρεπαν το κυρίαρχο ύφος της επικοινωνίας από πληροφοριακό σε καθοδηγητικό. Επίσης, υιοθέτησαν εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές προκειμένου να επιδώσουν τη μαθητική συμμετοχή και να ενισχύσουν τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση. Οι παράμετροι αυτές αποτελούν αντικείμενο ευρύτερου ενδιαφέροντος για τη διεθνή βιβλιογραφία στο πλαίσιο αναζήτησης προϋποθέσεων αποτελεσματικής εφαρμογής της ΕΑΔ (Carretero Gomez et al., 2021; Code et al., 2020).

Παρά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ως προς το βολικό δείγμα, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχεδιασμού της διδασκαλίας σε περιβάλλοντα ΕΑΔ, η καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών, οι τεχνολογικές υποδομές, η ποιότητα του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιχομένου και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, αποτελούν ευρήματα, τα οποία εντάσσονται στα πεδία που αναμένεται να απασχολήσουν τη μελλοντική έρευνα στο πλαίσιο διαμόρφωσης συγκροτημένων μεθοδολογικών προτάσεων για την ΕΑΔ.

Αναφορές

- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 1(2), 1–3.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Anderson, J. (2020). The coronavirus pandemic is reshaping education, 30 March. Retrieved 3 March 2021 from <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>.

- Bawa, P. (2020). Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. *Computers & Education Open*, 1, 100016.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Cardullo, V., Wang, C.-H., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 2397-7604.
- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., & Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?* EUR 30559 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi: 10.2760/135208, JRC123654.
- Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419-431.
- Davies, L., & Bentrovato, D. (2011). Understanding education's role in fragility; Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia. *IIEP research papers*. International Institute for Educational Planning, Paris.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L. D., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N. P., Sharma, S. K., & Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55, 102211.
- Hillman, T., Rensfeldt, A. B., & Ivarsson, J. (2020). Brave new Platforms: A Possible Platform Future for Highly Decentralised Schooling. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 7-16.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-15.
- Islam, S. M. D. U., Bodrud-Doza, M., Khan, R. M., Haque, M. A., & Mamun, M. A. (2020). Exploring COVID-19 stress and its factors in Bangladesh: a perception-based study. *Heliyon*, 6(7), e04399.
- Kiernan, J. E. (2020). Pedagogical commentary: Teaching through a pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 2, 100071.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.
- Moser, K. M., Wei, T., & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 102431.
- Schuck, R., & Lambert, R. (2020). "Am I Doing Enough?" Special Educators' Experiences with Emergency Remote Teaching in Spring 2020. *Education Science*, 10(11), 320.
- Shafi, M., Liu, J., & Ren, W. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on micro, small, and medium-sized Enterprises operating in Pakistan. *Research in Globalization*, 2, 100018.
- Talidong, K. J. (2020). Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196-201.
- UNESCO (2020). *Global Education Coalition*. Paris.
- Williamson, B., Eynon, P., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- World Health Organization (WHO) (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020. Retrieved 3 March 2021 from www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020
- Yıldırım, K., & Elverici, S. (2021). Examining emergency remote teaching: A case study in a private school. *European Journal of Education Studies*, 8(1), 153-178.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 16(2), 20-48.
- Τζιμογιάννης, Α. (2020). Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση: Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις και προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13(1/2), 1-6.
- Υ.ΠΑΙ.Θ., (2020α). Αρ. Πρωτ. Φ8/38091/Δ4/16-3-2020 εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.ΠΑΙ.Θ., (2020β). Αρ. Πρωτ. 120126/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β' 3882/12.09.2020) Υπουργική Απόφαση.