



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

(Educational Studies: Teaching Modern Greek Language)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας την εποχή της πανδημίας. Απόψεις νηπιαγωγών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Φοιτήτρια: Κολιοπούλου Αθηνά

Αριθμός μητρώου: 19

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Πλιόγκου Βασιλική

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έλαβε τέλος με πολύ κόπο και με πολλή προσπάθεια μέσω της συμβολής πολύ σημαντικών προσώπων.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, αξιότιμη κυρία Πλιόγκου Βασιλική για την ακαδημαϊκή καθοδήγηση, για τις επιτυχείς παρατηρήσεις και τις στοχευμένες οδηγίες που μου επεσήμανε για όλο αυτό το διάστημα καθώς και για την ψυχολογική υποστήριξη που μου πρόσφερε προκειμένου να έχω θάρρος και ερευνητικό ενδιαφέρον για την ορθή διεκπεραίωσή της.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συναδέλφους μου από τον Νομό Αττικής για τον χρόνο που αφιέρωσαν, προκειμένου να μου απαντήσουν στα ερευνητικά μου ερωτήματα και για την συμμετοχή τους στη συνέντευξη, με αποτέλεσμα η εργασία αυτή να εμπεριέχει όλα τα απαραίτητα στοιχεία και τις κατάλληλες πληροφορίες για την σαφέστερη υλοποίησή της.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένειά μου, η οποία μου συμπαραστάθηκε μέχρι το τέλος του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με υπομονή, αγάπη και κατανόηση για την επιτυχή ολοκλήρωση του.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της εποχής της πανδημίας. Θα γίνει διερεύνηση στο πώς επηρεάστηκε σε γενικό επίπεδο η εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας, πώς επηρεάστηκαν εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά στην αλλαγή του τρόπου εκπαίδευσης και πώς τελικά διδάχθηκε το μάθημα της ελληνικής γλώσσας στα ελληνικά νηπιαγωγεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απουσία των εκπαιδευτικών και των μαθητών από το φυσικό χώρο της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, θα διερευνηθεί αν είχαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και ίσα δικαιώματα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας. Οι μαθητές/μαθήτριες του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος είναι ηλικίας 4-6 ετών προσχολικής εκπαίδευσης δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων του Νομού Αττικής, πληθυκότητας 18-22 παιδιών στη σχολική τάξη. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα 19 εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν σε τυπικά σχολεία κατά την περίοδο της πανδημίας και κλήθηκαν να διδάξουν το μάθημα της γλώσσας μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων για την κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου κατά την σχολική χρονιά 2020-2021. Μέσα από τις συνεντεύξεις φαίνονται οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, να διδάξουν το μάθημα της ελληνικής γλώσσας μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας χρησιμοποιώντας τεχνολογικά μέσα, αλλά και οι προσπάθειες που καταβάλλονται στην δια ζώσης διδασκαλία, προκειμένου οι μαθητές να ενταχθούν και να προσαρμοστούν ξανά στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα ύστερα από το τέλος της καραντίνας και των τοπικών lockdown, ώστε να γίνει σωστή και επαρκής αφομοίωση της γνώσης. Επιπλέον, μέσα από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο στο οποίο εργάζονταν υπήρχαν κοινωνικές ανισότητες και διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο διδασκαλίας εξαιτίας της έλλειψης ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για διδασκαλία κάτω από συνθήκες πανδημίας, αλλά και της ανεπάρκειας τους στη χρήση τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για την διδασκαλία του μαθήματος. Ωστόσο, παρουσιάστηκαν ερωτήματα για διερεύνηση που έγκεινται στις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και στα ίσα δικαιώματα που δίνονται στους μαθητές όλων των κοινωνικών και οικονομικών επιπέδων στην εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας covid-19.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, προσχολική εκπαίδευση, πανδημία covid-19, ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτικών στην πανδημία, δικαιώματα στην εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this research is to teach the Greek language course to preschool children during the pandemic season. It will be investigated how education in general was affected during the pandemic, how teachers, parents and children were influenced in the change of the way of education and how the Greek language lesson was finally taught in Greek primary schools in the absence of teachers and students from physical space of the classroom. In addition, it will be investigated whether during the pandemic all students had equal access opportunities and equal rights to participate in the educational process of language teaching. The students of the qualitative research framework are aged 4-6 years of pre-school education in public and private schools of the Prefecture of Attica, with a population of 18-22 children in the classroom. Structured interviews were used as a data collection tool on a sample of 19 teachers who served in formal schools during the pandemic period and were invited to teach the language course through various activities for the acquisition of oral and written language during the school year 2020-2021. The interviews show the efforts of teachers to adapt to new teaching methods, to teach the Greek language through distance learning using technological means, but also the efforts made in lifelong teaching, in order for students to integrate and adapt again to the daily school reality after the end of the quarantine and the local lockdown, in order to properly and sufficiently assimilate the knowledge. In addition, the qualitative analysis of the interviews shows that the teachers in the school where they worked had social inequalities and differences in the way of teaching due to the lack of readiness of teachers for teaching under pandemic conditions, but also their inadequacy in the use of technological means that used for the teaching of lesson. However, questions arose about exploring the equal opportunities and equal rights given to students of all social and economic levels in education during the covid-19 pandemic.

Keywords: *Greek language teaching, pre-school education, covid-19 pandemic, pandemic teacher readiness and adequacy, rights in education*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	6
Θεωρητικό μέρος Α΄	
Κεφάλαιο 1^ο	
1.1 Γλώσσα.....	8
1.2.Γλώσσα και επικοινωνία.....	9
1.3.Γλώσσα και Κοινωνία.....	10
1.4.Γλώσσα και εκπαίδευση.....	13
1.5.Προφορικός και γραπτός λόγος.....	14
1.6.Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	16
Κεφάλαιο 2^ο	
2.1. Πανδημία και εκπαίδευση.....	19
2.2.Πανδημία και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση.....	23
2.3. Σχολική τάξη ή διαδικτυακή τάξη και γλωσσική διδασκαλία.....	29
Ερευνητικό μέρος Β΄	
Κεφάλαιο 3^ο	
3.1. Μεθοδολογικό Πλαίσιο.....	33
3.2. Σκοπός.....	34
3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	34
3.4. Ερευνητικά εργαλεία.....	36
3.5. Δειγματοληψία της έρευνας.....	36
3.6. Ηθικά διλήμματα.....	37
3.7.Ανάλυση δεδομένων – Ανάλυση Περιεχομένου.....	37
Κεφάλαιο 4ο	
4.1. Συμπεράσματα-Σύνοψη-Αναστοχασμός του ερευνητή.....	47
Βιβλιογραφία.....	49
Παραρτήματα συνεντεύξεων μέρος Γ΄.....	54

Εισαγωγή

Η περίοδος της πανδημίας covid-19 επηρέασε την καθημερινότητα των ανθρώπων παγκοσμίως σε πολλούς τομείς με θετικά και αρνητικά αποτελέσματα. Μέσα από την παγκόσμια αυτή αλλαγή σαφώς επηρεάστηκε έντονα ο τομέας της εκπαίδευσης και τα μέλη αυτής, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Στην εκπαίδευση έγιναν διαφοροποιημένοι τρόποι διδασκαλίας, όπως η εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω της χρήσης τεχνολογικών μέσων και εκπαιδευτικών λογισμικών που προσπαθούσαν να κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία να μοιάζει ζωντανή(livestreaming) και σε απευθείας μετάδοση, χωρίς να υπάρχει μεγάλη διαφορά από την δια ζώσης διδασκαλία και από την φυσική παρουσία των μαθητών και των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη. Σίγουρα αυτό το τεράστιο βήμα στον κόσμο της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της ενημέρωσης έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανακαλύφθηκαν τρόποι και μέσα, τα οποία διευκόλυναν και διευκολύνουν ακόμα και μετά το τέλος της πανδημίας ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, οι οποίες δυσκολεύονται να μετακινηθούν για την απόκτηση της γνώσης όπως ευπαθείς ομάδες ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κινητικές αναπηρίες. Οι διάφορες εκπαιδευτικές πλατφόρμες όπως το Webex, Zoom Video Communications, Microsoft Teams, Big Blue Batton, Go to meeting βοήθησαν στην αμεσότητα της γνώσης και στο να μην χαθούν ώρες διδασκαλίας από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας της δια ζώσης παρουσίας μέσα στη τάξη. Παρόλα αυτά τίθεται το ερώτημα αν αυτός ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης ήταν εξίσου αποδοτικός σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και αν όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν την ίδια ώρα και στιγμή και να μάθουν τα ίδια πράγματα με τους συμμαθητές τους απολαμβάνοντας την ίδια ποιότητα και ποσότητα γνώσης με τους υπόλοιπους.

Στην περίοδο της πανδημίας covid-19 θα θέλαμε να διερευνήσουμε με ποιο τρόπο διδάχθηκε το μάθημα της γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών μέσω της εξ αποστάσεως αλλά και δια ζώσης διδασκαλίας. Συγκρίνοντας αυτούς τους δύο τρόπους μέσα από καθημερινές εμπειρίες εκπαιδευτικών στα ιδιωτικά και δημόσια νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα δούμε ποιες μέθοδοι ακολουθήθηκαν για την κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου, ποιοι μηχανισμοί αναπτύχθηκαν στο νοητικό επίπεδο των μαθητών και ποιοι μηχανισμοί αντιμετώπισαν ελλείψεις. Η γλώσσα αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας, το οποίο ο άνθρωπος πρέπει διαρκώς να το εξελίσσει και να το χρησιμοποιεί για την κοινωνικοποίηση του, για την επικοινωνία του με το περιβάλλον και για την εξωτερίκευση της σκέψης του, των συναισθημάτων του, των απόψεων του και των αντιλήψεων του. Μέσω της χρήσης της γλώσσας, είτε αυτή χρησιμοποιείται σε προφορικό, απλό, καθημερινό και διαλογικό λόγο, είτε χρησιμοποιείται σε γραπτά κείμενα και συγγράμματα, ο άνθρωπος έρχεται πιο κοντά στον πολιτισμό, στη γνώση και στην εξέλιξη. Η προσχολική εκπαίδευση, η οποία είναι υποχρεωτική εκπαίδευση για παιδιά ηλικίας 4-6 ετών παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του λόγου του ατόμου, καθώς είναι μέσο έκφρασης, το οποίο πρέπει να καλλιεργηθεί από την ημέρα γέννησης του ατόμου για την σωστή ανάπτυξη των γνωστικών και επικοινωνιακών λειτουργιών του. Ωστόσο, πάλι τίθεται το ερώτημα αν το μάθημα της γλώσσας ήταν επαρκές για να προσφέρει όλα αυτά τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια που χρειάζονται

οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας, ώστε να μπορούν ακαδημαϊκά, επικοινωνιακά και γνωστικά να κάνουν ομαλή μετάβαση στην βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης.

Στην εποχή της πανδημίας πρέπει να ερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ήταν επαρκές και έτοιμο να αντιμετωπίσει μια τέτοια πρωτόγνωρη κατάσταση υγειονομικής εμβέλειας, η οποία επηρέασε αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα και την οικογένεια επακόλουθα. Τέλος, αυτό που πρέπει να ερευνησουμε ύστερα από τις εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί-νηπιαγωγοί μέσα στη τάξη κατά την σχολική χρονιά 2020-2021 είναι αν δόθηκε στους μαθητές ίση ευκαιρία συμμετοχής στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, αν τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου διδασκαλίας ήταν εξίσου αποδοτικά για όλους και αν είχαν πρόσβαση όλοι οι μαθητές στην ποιοτική και ποσοτική επικοινωνία με την εκπαιδευτικό της διαδικτυακής τάξης.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται στο θεωρητικό μέρος, το οποίο αναφέρεται στο πρώτο κεφάλαιο στη γλώσσα και στις λειτουργίες της στον προφορικό και γραπτό λόγο για παιδιά προσχολικής ηλικίας και στο δεύτερο κεφάλαιο στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει γίνει για την επιρροή της πανδημίας στην εκπαίδευση. Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει επίσης αναφορά για τα δικαιώματα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και στην ίση πρόσβαση τους σε αυτή, καθώς και για την ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών τον καιρό της πανδημίας. Στο δεύτερο μέρος που είναι το ερευνητικό μέρος της εργασίας παρατίθενται όλα τα στοιχεία της έρευνας αυτής. Συγκεκριμένα, στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, το δείγμα, το εργαλείο καθώς και η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας και ανάλυσης των δεδομένων αυτής. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων της έρευνας και διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα, τα οποία είναι διαθέσιμα για περαιτέρω συζήτηση και έρευνα. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές πηγές και τα παραρτήματα των συνεντεύξεων όπως αυτές ειπώθηκαν και καταγράφηκαν από τις εκπαιδευτικούς, που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας.

Θεωρητικό μέρος Α´

Κεφάλαιο 1ο

1.1. Γλώσσα

Ο ορισμός της γλώσσας, όπως ορίστηκε από τον Brown(1973) έχει τριμερή διαχωρισμό (Hartland, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Στο σημασιολογικό μέρος υπάρχει ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο πρέπει να είναι κατανοητό και αντιληπτό για όλους, «ώστε τα αντικείμενα, τα γεγονότα, οι συναισθηματικές καταστάσεις και οι αφηρημένες έννοιες» (Hartland, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999, σ.8) να έχουν συμβολικό χαρακτήρα (Hartland, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ο δεύτερος διαχωρισμός έγκειται στη «μετάθεση» (Hartland, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999, σ.8), όπως την ονομάζει χαρακτηριστικά ο Brown (1973), σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων πρέπει να αφορά γεγονότα που έχουν συμβεί στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον (Hartland, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τέλος, στο τρίτο μέρος ο Brown(1973) αναφέρεται στην «παραγωγικότητα» (Hartland, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999, σ.8), κατά την οποία παράγονται πολλά μηνύματα από «περιορισμένο αριθμό ήχων ή σημασιών» (Hartland, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999, σ.8).

Ένας άλλος ορισμός που δόθηκε για την γλώσσα ήταν αυτός του Sapir(1928) σύμφωνα με τον οποίο η γλώσσα είναι εξ ολοκλήρου από τον άνθρωπο και μια μέθοδος που δεν προέρχεται από το ένστικτο αλλά μάς βοηθάει «να μεταδίδουμε ιδέες, συγκινήσεις και επιθυμίες με τη βοήθεια συμβόλων εκουσίως παραγομένων» (Lyons, 2002,σελ.21). Επιπλέον, ειπώθηκε από τον Haugen(1966) ένας άλλος ορισμός, κατά τον οποίο ο όρος «γλώσσα» χρησιμοποιείται ως πρότυπο, ως γλωσσική νόρμα και αποτελεί το βασικό συστατικό του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος που υφίσταται και υπάρχει (Στασινός, 2015). Ωστόσο, «οι χρήστες μιας γλώσσας δεν χρησιμοποιούν ίδιους γλωσσικούς κανόνες» (Στασινός, 2015, σ. 42).

Ο Skinner υποστήριξε ότι η γλώσσα είναι ένα σύνολο εκφράσεων που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Κατή, 2000), ενώ ο Chomsky(1957), υποστήριξε ότι η γλώσσα αποτελείται από οργανωμένο σύστημα ήχων και εννοιών που αποφέρει πολλές εκφράσεις και προτάσεις (Κατή, 2000).

Είναι αλήθεια ότι έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την λειτουργία, το περιεχόμενο και την χρήση της γλώσσας, πράγμα το οποίο αποδεικνύει το ερευνητικό ενδιαφέρον για την γλωσσική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η γλώσσα αποτελεί το μέσο επικοινωνίας, το οποίο είναι παραγωγικό και αποτελεσματικό τόσο για τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου(εσωτερική ομιλία-inner speech), όσο και για τον εξωτερικό του κόσμο που συναναστρέφεται καθημερινά στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις (Στασινός, 2015). Υπάρχουν διάφορα είδη γλωσσών που συναντάμε στην τέχνη αλλά και στην επιστήμη, όπως η νοηματική γλώσσα, η γλώσσα της μουσικής, η γλώσσα του σώματος, η γλώσσα των μαθηματικών, της πληροφορίας, η ιατρική γλώσσα, η δημοσιογραφική γλώσσα και πολλά άλλα είδη που επιτρέπουν την επικοινωνία (Στασινός, 2015).

1.2. Γλώσσα και επικοινωνία

Σύμφωνα με την γλωσσολογική θεωρία υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα και στην επικοινωνία ως προς το θεωρητικό και το μεθοδολογικό μέρος (Κατή, 2000). Στη γλώσσα υπάρχει το σύστημα των ήχων και εννοιών ενώ στην επικοινωνία υπάρχουν τα διάφορα μέσα που χρησιμοποιούνται για να διατυπωθεί ο γλωσσικός κώδικας(κινήσεις, ήχοι, οσμές και άλλα) (Κατή, 2000). Η αντίληψη του Κριτικού Ορθολογισμού αντιμετωπίζει την επικοινωνία ως μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων, με αποτέλεσμα να γίνεται προσπάθεια στην δόμηση των μηνυμάτων σε σχέση «με την ακολουθία, το πλήθος, το βαθμό κατανόησης», ώστε αυτά να είναι κατανοητά από την πλευρά του αποδέκτη (Friedrich, Χρυσάφιδης, 2000). Ο γραπτός λόγος, μέσω της γραφής, μαζί με τον προφορικό λόγο, μέσω της ανάγνωσης αποτελούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου (Στασινός, 2015).

Ο Saussure διακρίνει την γλώσσα σε σχέση με τον λόγο και την ομιλία. Η γλώσσα ως λόγος είναι «το κοινό σύστημα ήχων και εννοιών που κάθε ανθρώπινη κοινότητα χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει» (Κατή, 2000, σ.24) και η γλώσσα ως ομιλία κάνει χρήση του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας» (Κατή, 2000, σ.25). Επομένως, ο Saussure(1979) δίνει μια τριπλή υπόσταση στη γλώσσα, αφού δηλώνει ότι είναι οικεία ικανότητα του ανθρώπου (λόγος- language), ένας μηχανισμός που προέρχεται από τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, «προϊόν κοινωνικό (γλώσσα-langue) αλλά και πραγμάτωση ως ατομικό προϊόν (parole) (Χατζησαββίδης, χχ., σελ. 1). Αυτός ο τριμερής διαχωρισμός παρουσιάζει τη γλώσσα ως σύστημα κοινωνικού προϊόντος, «άρα συνδέεται με την κοινωνία αλλά και ως ατομική πραγμάτωση συνδέεται με τα άτομα αλλά και σε ευρύτερη κλίμακα συνδέεται με την κοινωνία» (Χατζησαββίδης, χχ, σελ.1). Ο λόγος και η γλώσσα είναι αλληλένδετα μεταξύ τους καθώς αντιπροσωπεύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες ξεδιπλώνονται μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Στασινός, 2015). Επιπλέον, συναντάμε και άλλα επικοινωνιακά μέσα, τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες που είναι τα εξής: παραγλωσσικά μέσα, μη γλωσσικά και μεταγλωσσικά (Στασινός, 2015). Οι παραγλωσσικοί κώδικες περιλαμβάνουν φωνητικά και μη φωνητικά στοιχεία του λόγου που εκφράζουν συναίσθημα, όπως ο τόνος της φωνής, η ταχύτητα εκφοράς του λόγου, το συναισθηματικό άγχος που βιώνει ο ομιλητής (Στασινός, 2015). Στους μη γλωσσικούς κώδικες έχουμε την γλώσσα του σώματος, οι οποίοι περιλαμβάνουν χειρονομίες, μορφασμούς, κινήσεις του σώματος, όπου υπάρχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε σχέση με την χρήση του λόγου, καθώς η μετάδοση των μηνυμάτων είναι πιο ισχυρή (Στασινός, 2015). Ωστόσο, η γλώσσα του σώματος, που ανήκει στην μορφή της μη-λεκτικής επικοινωνίας είναι «όρος παραπλανητικός, διότι χρησιμοποιούμε χαρακτηριστικά τις μη-λεκτικές νύξεις για να αποκρύψουμε ή να διευρύνουμε όσα λέμε με τα λόγια» (Giddens, 2002, σ. 129). Στους μεταγλωσσικούς κώδικες μεγάλη βαρύτητα έχουν οι νοητικές ικανότητες του ατόμου, οι οποίες «του επιτρέπουν να σκέφτεται, να συζητά, να αναλύει και να αξιολογεί την γλώσσα του» (Στασινός, 2015, σ.49), χωρίς να συνδέεται με το μήνυμα που θέλει να μεταφέρει στον συνομιλητή του (Στασινός, 2015).

Έτσι, το άτομο χρησιμοποιώντας την εσωτερική γνώση αποκτά γλωσσική ικανότητα (Κατή, 2000), δηλαδή την τέλεια εφαρμογή της γραμματικής του Chomsky (Hartland,

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999) και όταν χρησιμοποιεί όλη αυτή τη γνώση στην καθημερινή του ζωή φτάνει στη γλωσσική επιτέλεση (Κατή, 2000), η οποία γραμματικά είναι λιγότερο ορθή εξαιτίας της περιορισμένης μνήμης ή αποσυντονισμού της προσοχής (Hartland, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Η επιτέλεση επιτυγχάνεται με την χρήση γλωσσικών κωδίκων όπως είναι ο προφορικός λόγος, ο τόνος ή ο χρωματισμός της φωνής, η γλώσσα του σώματος(χειρονομίες, μορφασμοί) και άλλοι (Στασινός, 2015).

Επιπλέον, η γλώσσα παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο σε πολλά επίπεδα (Δασκαλάκης, 2017), αποτελώντας «ουσιώδες στοιχείο της κοινωνικής ζωής» (Giddens, 2002, σ. 131). Κάνοντας χρήση των γλωσσικών κωδίκων το άτομο αποκτά κοινωνικό ρόλο, δημιουργεί σχέσεις και διαμορφώνει την κοινωνική του ταυτότητα (Δασκαλάκης, 2017). Συνεπώς, όταν κάποιος μαθαίνει τη γλώσσα μαθαίνει και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, αφού προσπαθεί να ανταποκριθεί στα διάφορα συστήματα επικοινωνίας που επιβάλλει η ευρύτερη δομή της κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2017). Σύμφωνα με την θεωρία του Bernstein(1971), οι κώδικες, οι οποίοι αποτελούν γλωσσικές μορφές επικοινωνίας μεταδίδουν πολιτισμικές αξίες, διαχωρίζοντας την κοινωνία σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, ανάλογα με τη ταξική θέση του καθενός και τον βαθμό κοινωνικοποίησής του (Δασκαλάκης, 2017). Η ομιλία μας και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις-διαντιδράσεις μάς βοηθούν να αντιληφθούμε την συμπεριφορά των άλλων στις ανεπίσημες συνομιλίες μαζί τους (Giddens, 2002).

1.3. Γλώσσα και Κοινωνία

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1950, μια παράλληλη διαδρομή στην κοινωνιογλωσσολογία έχει διερευνήσει τις κοινωνικές διαφορές στον τρόπο οργάνωσης της ομιλίας. Η πιο εξέχουσα προσωπικότητα είναι ο Bernstein(1924–2000), ο οποίος το 1958 πρότεινε ότι η εκπαιδευτική αποτυχία μεταξύ της εργατικής τάξης μπορεί να οφείλεται στη χρήση αυτού που ο Bernstein αργότερα αποκάλεσε «περιορισμένο» κώδικα. Ο κύριος ισχυρισμός του Bernstein είναι ότι λόγω της υποτιθέμενης «σχεσιακής» οικογένειας όπου οι ρόλοι είναι σιωπηλοί και όχι διαπραγματεύσιμοι τα παιδιά της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν πολύ πιο σιωπηλό τύπο γλώσσας, διότι λείπουν επίθετα και επιρρήματα, χρησιμοποιώντας στερεότυπες φράσεις, που δεν διαφοροποιούν σαφώς την αιτία και το αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας εντολές και ερωτήσεις, και χρησιμοποιώντας «τυπική κυκλικότητα» που εμφανίζεται με φράσεις όπως «Είναι φυσικό, έτσι δεν είναι;». Τα παιδιά της μεσαίας τάξης μπορούν να χρησιμοποιήσουν έναν «επεξεργασμένο κώδικα», ο οποίος δεν περιέχει τις σιωπηρές ελλείψεις των περιορισμένων κωδίκων (Kerswill, 2009).

Οι δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από δομημένη ανισότητα που εκφράζεται μέσω ενός ταξικού συστήματος που είναι τόσο ιεραρχικό (λειτουργικό) όσο και δυνητικά συγκρουσιακό. Στη χρήση της γλώσσας βρίσκουμε τόσο τη διαβάθμιση κατά κοινωνική τάξη όσο και την τάση για διαφορές πολωμένη. Η τάξη αλληλοεπιδρά με το φύλο και η χρήση της γλώσσας από άνδρες και γυναίκες διαφέρει μέσα σε μια τάξη. Επομένως, η χρήση της γλώσσας έχει τη δύναμη να μας πει για τις ίδιες τις κοινωνικές δομές (Kerswill, 2009).

Σύμφωνα με την θεωρία του Habermas το κοινωνικό υποκείμενο για να αποτελεί μέλος μιας κοινωνικής ομάδας και ευρύτερα της κοινωνίας πρέπει να έχει αφομοιώσει τους κανόνες αυτής και να έχει ολοκληρωθεί κοινωνικά μέσω της επικοινωνιακής δράσης (Δασκαλάκης, 2017). Η επικοινωνιακή δράση κατακτάται μέσω της γλώσσας, η οποία δημιουργεί και τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία «αποτελούν κριτήρια ορθολογικότητας του επικοινωνιακού πράττειν των υποκειμένων που στοχεύει στην διατομική συνεννόηση» (Δασκαλάκης, 2017, σελ. 152). Η θεωρία της επικοινωνιακής δράσης υποστηρίζει ότι η κοινωνία εμπεριέχει τον βίοκοσμο και το σύστημα (Δασκαλάκης, 2017). Ο βίοκοσμος αποτελείται από το πολιτιστικό επίπεδο που αναπαράγεται μέσω της συνεργασίας, την κοινωνική ένταξη-ενσωμάτωση-συμπερίληψη που διευκολύνει την επικοινωνία και «τη διαμόρφωση των ατομικών ταυτοτήτων που συγκροτείται μέσω της κοινωνικοποίησης» (Δασκαλάκης, 2017, σελ. 152). Ως προς το σύστημα υπάρχει η θεωρία ότι αποτελεί την αναγκαία δομή μέσα στην οποία δημιουργείται ο βίοκοσμος και η δράση αυτή υλοποιείται μέσω του χρήματος και της εξουσίας με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αυτονομία και ανεξαρτησία στο υποκείμενο, τα οποία παίζουν μεσολαβητικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων (Δασκαλάκης, 2017). Στη σχολική τάξη υπάρχουν διάφορες κοινωνικές κατηγορίες, που ωστόσο μπορούν να προβλέψουν τις συμπεριφορές των άλλων και τις προσδοκίες που έχουν από τα υποκείμενα (Δασκαλάκης, 2017).

Ο Bernstein(1975) υποστήριξε ότι τα παιδιά από διαφορετικές καταγωγές διαμορφώνουν διαφορετικούς κώδικες ή μορφές έκφρασης στα πρώτα στάδια της ζωής τους, που έχουν σαν συνέπεια να επηρεάζουν την μεταγενέστερη εκπαιδευτική τους πορεία (Giddens, 2002). Ο τρόπος χρήσης της γλώσσας ήταν η βασική παρατήρηση του Bernstein κυρίως όταν σύγκρινε φτωχούς και πλούσιους μαθητές (Giddens, 2002). Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά της εργατικής τάξης έχει έναν *περιορισμένο κώδικα*, δηλαδή μια μορφή ομιλίας που έχει άμεση σχέση με το πολιτιστικό επίπεδο της περιοχής των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Giddens, 2002). Τα μέλη αυτής της κοινωνικής τάξης θεωρούν τις αξίες και τους κανόνες δεδομένους και δεν εκφράζονται με λόγια, η κοινωνικοποίηση είναι άμεση, χρησιμοποιούν επιβραβεύσεις για να διορθώσουν την συμπεριφορά και δεν γίνεται συζήτηση με πιο αφηρημένες έννοιες, διαδικασίες ή σχέσεις (Giddens, 2002). Όσον αφορά τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης, ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται είναι ο *περίτεχνος κώδικας* στον οποίο χρησιμοποιούνται οι λέξεις και φράσεις που είναι κατάλληλες και συγκεκριμένες στις διάφορες καταστάσεις που χρησιμοποιούνται, καθώς και ότι τα παιδιά αυτής της κοινωνικής τάξης χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες (Giddens, 2002). Για παράδειγμα η μητέρα της εργατικής τάξης θα αναφέρει στο παιδί της ότι δεν υπάρχει άλλο γλυκό για να φάει, ενώ η μητέρα της μεσαίας τάξης θα αναφέρει ότι τα γλυκά δεν είναι υγιεινά και ότι βλάπτουν τα δόντια (Giddens, 2002).

Όλες αυτές οι χρήσεις της γλώσσας σύμφωνα με την θεωρία του Bernstein επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο, δηλαδή ο μαθητής της εργατικής τάξης δεν θα εκφράσει απορίες και δεν θα έχει τόση περιέργεια για τον κόσμο όσο ο μαθητής της μεσαίας τάξης (Giddens, 2002). Επιπλέον, οι αφηρημένες έννοιες δυσκολεύουν την κατανόηση του παιδιού αλλά και η εφαρμογή των κανόνων πειθαρχίας (Giddens, 2002). Τέλος, οι γλωσσικές συνήθειες του μαθητή μπορεί να διαφέρουν από αυτές του δασκάλου με αποτέλεσμα οι πληροφορίες του δασκάλου να είναι δυσνόητες στα παιδιά

και να μην καταφέρουν να αντιληφθούν τις αρχές που θέλει ο εκπαιδευτικός να μεταδώσει στους μαθητές του (Giddens, 2002).

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον αγγλοσαξωνικό κόσμο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μεσοαστικών οικογενειών «γνωρίζουν πλουσιότερο λεξιλόγιο (ενεργητικό και παθητικό)» απ' ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Χατζησαββίδης, χχ). Σημαντικό αποτέλεσμα στις έρευνες είναι επιπλέον «η συντακτική δομή που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο λόγο τους σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας τους» (Χατζησαββίδης, χχ). «Διαπιστώνεται και σ' αυτές τις έρευνες ότι τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών τάξεων χρησιμοποιούν απλούστερη συντακτική δομή στο λόγο τους απ' ότι τα παιδιά των ανωτέρων κοινωνικών τάξεων» (Χατζησαββίδης, χχ). Ωστόσο σε έρευνες που έγιναν για τη σχέση φύλου και γλωσσικής επάρκειας διαπιστώθηκε ότι «τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας απ' ότι τα αγόρια» (Χατζησαββίδης, χχ). Τέλος, έγιναν προσπάθειες «να διερευνηθεί ο ρόλος της τηλεόρασης στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, ο ρόλος των γονέων στην επίδοση των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας κ.α.» (Χατζησαββίδης, χχ).

Η θεωρητική προσέγγιση του Bourdieu αναφέρεται στην ταξική διάκριση σε συνάρτηση με την εκπαίδευση και απαντά στο ερώτημα πώς η γλώσσα επηρεάζεται από αυτές τις στάσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι τα παιδιά των ευκατάστατων οικογενειών δεν είναι μόνο κληρονόμοι της περιουσίας των οικογενειών τους, αλλά και φορείς της κουλτούρας και της αντίληψης που μεταφέρει κάθε παιδί από την οικογένειά του (Δασκαλάκης, 2017). Έτσι, αυτή η κουλτούρα προδιαγράφει την επιτυχημένη σχολική ζωή. Ο γλωσσικός κώδικας εντάσσεται στην «συμβολική βία», διότι «η γλώσσα που είναι το μέσο για την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων αποτελεί στοιχείο αξιολόγησης όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την προέλευση τους, διευρύνοντας την κοινωνική ανισότητα, χωρίς να αναγνωρίζεται ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας για τα παιδιά που δεν είναι προικισμένα από το περιβάλλον τους με εσωτερικευμένο μορφωτικό κεφάλαιο» (Δασκαλάκης, 2017, σελ.123). «Το κράτος για τους δικούς του λόγους επιβάλλει στο σχολείο την επίσημη μορφή της γλώσσας, την οποία δε χρησιμοποιούν συνήθως τα μέλη των κατωτέρων κοινωνικών τάξεων στη μεταξύ τους επικοινωνία» (Χατζησαββίδης, χχ). Κατά συνέπεια, τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν είναι εξοικειωμένα με τη σχολική γλώσσα, αφού η γλώσσα του περιβάλλοντος, στο οποίο μεγαλώνουν, είναι διαφορετική απ' αυτήν του σχολείου (Χατζησαββίδης, χχ). Με άλλα λόγια οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σχολείο, για να αξιολογηθούν θετικά, έχουν την υποχρέωση να προσαρμόζουν το λόγο τους σε μια μορφή της μητρικής τους γλώσσας, η οποία επιβάλλεται τόσο από τις επικοινωνιακές καταστάσεις που παρουσιάζονται στο σχολείο όσο και από την κυρίαρχη κοινωνικά άποψη περί «σωστής γλώσσας» (Χατζησαββίδης, χχ). Συνεπώς, η αποτυχία του μαθητή στην σχολική επίδοση του και η αδυναμία του να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις και στις απαιτήσεις του σχολείου αποτελούν ευθύνη του ίδιου του ατόμου (Δασκαλάκης, 2017). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την δύναμη που έχει το μορφωτικό κεφάλαιο επηρεάζοντας το ρόλο του σχολείου και κατά συνέπεια την κοινωνία και την ευρύτερη δομή της (Δασκαλάκης, 2017).

Επομένως, «οι γλωσσικές στάσεις που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή συγκεκριμένες ομάδες της καθορίζουν πολιτικές αποφάσεις θεσμών και ενσωματώνονται στον γλωσσικό σχεδιασμό αυτής της κοινωνίας και την κυριότερη έκφρασή του, την εκπαίδευση» (Κακριδή-Φερράρι, 2007, σελ. 3).

1.4.Γλώσσα και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Dewey(1922), η εκπαίδευση διακρίνεται στην τυπική εκπαίδευση, που σχετίζεται με την άμεση διδασκαλία και τη φοίτηση στο σχολείο, από την ευρύτερη έννοια της με φυσικό και τυχαίο τρόπο εκπαίδευσης που αποκομίζει κάθε άτομο ζώντας με άλλα άτομα (Πρίντεζη, 2020). Ωστόσο, ο όρος «εκπαίδευση» χρησιμοποιείται σε σχέση με την οργανωμένη αγωγή και μάθηση μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο μιας ομάδας ή της πολιτείας ευρύτερα (Πρίντεζη, 2020). Πρόκειται για «μορφή προγραμματισμένης και σκόπιμης διαδικασίας μάθησης» (Δασκαλάκης, 2017, σελ. 20). Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση, η μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών με ηθικούς κανόνες, καθώς και η καλλιέργεια της συναισθηματικής αγωγής του ατόμου (Δασκαλάκης, 2017).

Η εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο συμβάλλει στην ενσωμάτωση του ατόμου σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ώστε να του δημιουργήσει και να του διαμορφώσει την συνείδηση του για το σύνολο, εξασφαλίζοντας έτσι την κοινωνική αλληλεγγύη και συνοχή (Δασκαλάκης, 2017).

Το σχολείο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό φορέα καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς διαμορφώνει συμπεριφορές, αξίες και αρχές μέσω των γνώσεων, της παιδείας και της γλώσσας (Δασκαλάκης, 2017). Σύμφωνα με τον Ίλιτς, τα παιδιά μέσα στα σχολεία μαθαίνουν πολλά περισσότερα από ότι διδάσκονται μέσω των μαθημάτων (Giddens, 2002). Ωστόσο, το σχολείο είναι και ο χώρος που μπορεί να δημιουργηθεί η κοινωνική ανισότητα λόγω της διαφοράς που υπάρχει στη σχολική και στην ομιλούμενη γλώσσα από άτομα προερχόμενα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Δασκαλάκης, 2017). Ο Bernstein υποστήριξε ότι τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα όταν έρχονται στο σχολείο μιλούν άμεσα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν την αυστηρή, αφηρημένη γλώσσα και τις περισσότερες φορές θεωρούνται ανυπάκουα (Δασκαλάκης, 2017). Οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιείται η γλώσσα συνδέεται με τις πολιτιστικές αντιλήψεις, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές στα ενδιαφέροντα και στις προτιμήσεις (Giddens, 2002) και με τη σειρά τους αυτές επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών λόγω επιπλέον των κοινωνικο-οικονομικών διαφορών (Στασινός, 2015).

Επιπλέον, στη σύγχρονη εκπαίδευση ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχετίζεται με την επαφή και την επικοινωνία των πολιτισμών, την αποδοχή και την κοινωνική αλληλεγγύη σε μια κοινωνία με οργάνωση και «αποτελεί φορέα πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των λαών» (Στασινός, 2015, σελ. 162).

Συνεπώς, είναι αλήθεια ότι τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και επικοινωνιακές (Κατή, 2000). Στην έρευνα που έκανε η Health επεσήμανε ότι σε μια φτωχή γειτονιά κοινότητας νέγρων που οι ενήλικες δεν διάβαζαν ποτέ βιβλία στα παιδιά τους πήγαιναν στο σχολείο χωρίς να είναι εξοικειωμένα με τον

γραπτό λόγο (Κατή, 2000). Στη μεσαία κοινωνική τάξη η Health παρατήρησε ότι τα παιδιά ακούν και αφηγούνται πολλές ιστορίες με φανταστικά στοιχεία, αφού η φαντασία βοηθάει στον εμπλουτισμό της σκέψης (Κατή, 2000). «Έχει μεγάλη σημασία στο σχολείο να αντιμετωπίζονται οι μαθητές σαν ομόγλωσσοι, εφόσον είναι επίσης γνωστό ότι οι διάφορες ποικιλίες της ελληνικής που μιλούν διάφορες κοινωνικές ομάδες, διάλεκτοι τοπικές και διάλεκτοι κοινωνικές, διαφέρουν από την πρότυπη γλώσσα στη σύνταξη, τη φωνολογία και μέρος του λεξιλογίου» (Φραγκουδάκη, 2007, σελ. 14). Σύμφωνα με όλες τις επιστήμες της γλώσσας, «η πρότυπη γλώσσα δεν είναι πιο σωστή, είναι όμως κατάλληλη για διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας από τη σχολική. Καταλληλότητα στη γλώσσα σημαίνει να επιλέγει ο ομιλητής τα γλωσσικά στοιχεία, τη σύνταξη, το ύφος με τα οποία παράγεται το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει» (Φραγκουδάκη, 2007, σελ. 22).

Η γλωσσική διδασκαλία θα έπρεπε να στηρίζεται στις προηγούμενες κατακτημένες γλωσσικές γνώσεις των παιδιών, να τις «καλλιεργεί αυτές τις κατακτημένες γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες και να τις διευρύνει με νέες επικοινωνιακές ανάγκες που απαιτούν καινούριες γλωσσικές γνώσεις και επικοινωνιακές ικανότητες» (Φραγκουδάκη, 2007, σελ. 23). Αντίθετα, το σχολείο επιμένει «στη μία «σωστή» εκδοχή του λόγου, αγνοεί τις κεκτημένες ικανότητες στη μητρική γλώσσα, και όχι μόνο δεν τις αξιοποιεί αλλά τις στιγματίζει, συνεπώς δεν οδηγεί τα παιδιά να καταλάβουν ότι στο σχολείο και στην κοινωνία υπάρχουν διαφορετικές από αυτές που ήδη γνωρίζουν επικοινωνιακές ανάγκες, που απαιτούν νέες γνώσεις, εφόσον η χρήση της πρότυπης ποικιλίας παράγει διαφορετικά νοήματα από τη χρήση της καθημερινής τους γλώσσας» (Φραγκουδάκη, 2007, σελ. 23).

Επομένως, είναι πολύ σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η γλώσσα στο σχολείο και πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα στο σπίτι (Κατή, 2000). Πρέπει να δοθεί βαρύτητα στις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχει αποκτήσει το παιδί και να συμπεριληφθούν όλα αυτά τα στοιχεία στα αναλυτικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας (Κατή, 2000).

1.5. Προφορικός και γραπτός λόγος

Ο προφορικός λόγος(ομιλία) και ο γραπτός λόγος(γράψιμο) αποτελούν τους δύο βασικούς τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου, οι οποίοι ξεχωρίζουν για την αμοιβαιότητά τους, «αφού μπορεί ο ένας να μεταγραφεί στον κώδικα του άλλου χωρίς μεγάλες απώλειες νοήματος» (Πολίτης, 2001). Ο προφορικός λόγος είναι γενικά άμεσος και οικείος και ικανοποιεί γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινότητας μεταξύ των συνομιλητών, ενώ ο γραπτός λόγος τις περισσότερες φορές αποτελεί μέσο τυπικής ή επίσημης επικοινωνίας (Πολίτης, 2001). Ωστόσο, η προφορική συνομιλία στην καθημερινότητα ορίζεται ως η πιο κοινή και άμεση μορφή αλληλεπίδρασης μέσω του λόγου και της ομιλίας (Αλφιέρης, 2014).

Η κοινωνιολογική προσέγγιση του Harold Garfinkel εστίασε στον άνθρωπο, ο οποίος αποτελεί μια κοινωνική οντότητα και ενεργεί όταν συνομιλεί με τον διπλανό του, συνειδητοποιεί την κοινωνική συνθήκη μέσα στον χρόνο και χώρο, που αυτή εξελίσσεται και λαμβάνει χώρα (Στασινός, 2015). Για αυτό τον λόγο ο προφορικός

λόγος έχει τη δυναμική του φορτίου της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών (Πολίτης, 2001). «Οι συνομιλητές έχουν οπτική επαφή και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, τα βλέμματα, ακόμη και οι σιωπές συστήνουν ένα ολόκληρο δίκτυο παράλληλων σημασιών δίπλα στις εκφρασμένες, που βοηθά και τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν κατάλληλα το περιεχόμενο των λόγων του τρέχοντος ομιλητή» (Πολίτης, 2001, σελ. 1). Επιπλέον, ο προφορικός λόγος επειδή εκφέρεται γρήγορα, υπάρχουν περιορισμένες δυνατότητες ο άνθρωπος να θυμάται αυτό που συνέβη στην βραχυπρόθεσμη μνήμη του, οπότε πρέπει να ελέγχει τα λεγόμενα του-αν το μήνυμα που ήθελε να περάσει εκπληρώθηκε στη ροή των λεγόμενων του- «και ταυτόχρονα να τον οργανώνει προς τα εμπρός, εν σειρά προς ό,τι έχει προηγηθεί αλλά και σε σχέση με το οργανωτικό σχέδιο όλου του λόγου» (Πολίτης, 2001, σελ. 1). Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, αν το μήνυμα του ομιλητή έφτασε στον αποδέκτη κατάλληλα, έτσι ώστε να μην υπάρχει περίπτωση να χαθεί το δικαίωμα του λόγου (Πολίτης, 2001).

Η γλωσσολογική προσέγγιση των γλωσσολόγων John Sinclair και Malcolm Coulthard εστιάζει στην γλωσσολογική ανάλυση του λόγου, δηλαδή στη γλωσσική δομή του λόγου (Στασινός, 2015). Ο προφορικός λόγος «περιλαμβάνει πολλές συντακτικά ατελείς προτάσεις ή ακολουθίες ανολοκλήρωτων φράσεων, χρησιμοποιεί ευρύτατα την παράταξη και την ασύνδετη συμπαράθεση προτάσεων, προτιμά πολλές φορές την προτασιακή δομή θέμα-σχόλιο, περιλαμβάνει πολλές επανεκκινήσεις, που βελτιώνουν προηγούμενες διατυπώσεις, χαρακτηρίζεται από αφθονία λέξεων ασαφούς σημασίας, είναι διάσπαρτος από "πραγματολογικά μόρια"» (Πολίτης, 2001, σελ.1). Επομένως, «ο προφορικός λόγος διαθέτει μια τελείως διαφορετική γραμματική οργάνωση από αυτή του γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να αποκαλυφθεί από την εξέταση στοιχείων όπως τα λεξικά συμπλέγματα, που επισημαίνουν τη διαπλοκή λεξικών και γραμματικών φαινομένων» (Γούτσος, 2014, σελ. 20).

Τέλος, η διαφορά του προφορικού λόγου από τον γραπτό έγκειται στη δομή της συνομιλίας, δηλαδή ο λόγος πρέπει να έχει αρχή και τέλος, απαιτείται η συνεργασία τουλάχιστον δύο ατόμων, οι συνομιλητές συσκέφτονται και αυτοσχεδιάζουν προκειμένου να φτάσουν στο συμπέρασμα και στη σωστή δομή της συνομιλίας τους (Στασινός, 2015) και μέσα από την προσπάθεια τους να γνωριστούν εκφράζουν και ανταλλάσσουν συναισθήματα, διαπραγματεύονται και καταλήγουν σε μια επιτυχημένη επικοινωνιακή πράξη (Πολίτης, 2001).

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος μπορεί να είναι διαφορετικά είδη λόγου αλλά είναι ισότιμα και ισάξια (Αυδή, χχ). Ο προφορικός λόγος στο παρελθόν είχε υποτιμηθεί, με αποτέλεσμα ο γραπτός λόγος να έχει μεγαλύτερη αξία. Έτσι, η διδασκαλία της γλώσσας παραμέλησε τον προφορικό λόγο και έδωσε βαρύτητα στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου (Αυδή, χχ).

Ο γραπτός λόγος δεν εστιάζει στην αμφίδρομη επικοινωνία, όπως ο προφορικός λόγος αλλά στην διανομή πληροφοριών στον χώρο και στον χρόνο (Πολίτης, 2001). Σε ένα γραπτό κείμενο ο συγγραφέας είναι άγνωστος και απόμακρος για τον αναγνώστη και δεν υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση (Στασινός, 2015). Το ύφος είναι τυπικό, οι προτάσεις μεγάλες και λεπτομερείς συμπεριλαμβάνοντας πολλές δευτερεύουσες

(Στασινός, 2015). Σύμφωνα με τον Halliday(1987, 1989), στον γραπτό λόγο υπάρχουν δευτερεύουσες προτάσεις ενώ στον προφορικό λόγο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν λίγες λέξεις σε κάθε πρόταση με αρκετά ουσιαστικά και ρήματα (Στασινός, 2015). Ο γραπτός λόγος διαφέρει από τον προφορικό και ως προς τη χρήση της γλώσσας. Στον γραπτό λόγο διακρίνουμε «μεγάλη ποικιλία υποτακτικών συνδέσμων και συνδετών, μετακειμενικούς δείκτες, δηλαδή λέξεις που δείχνουν τα μέρη της οργάνωσης του κειμένου, όπως οι όροι μιας απαρίθμησης, ονοματικές φράσεις, όπου αφθονούν οι προσδιοριστικοί όροι, παθητική σύνταξη, πρόταξη και εστίαση σε συστατικά του κατηγορήματος και προτασιακή δομή υποκείμενο-κατηγορημα» (Πολίτης, 2001, σελ. 1).

Συμπερασματικά, στην ανθρώπινη κοινωνία που απαρτίζεται από διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές γλώσσες υπάρχουν στοιχεία που ανήκουν στον γραπτό λόγο και διεισδύουν στον προφορικό, αλλά και το αντίστροφο, όπως για παράδειγμα όταν το άτομο βρίσκεται σε μία διάλεξη(προφορικός λόγος) καταγράφει τα λεγόμενα του ομιλητή(γραπτός λόγος) (Στασινός, 2015). Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τον μαθητή στο σχολείο όταν προσπαθεί να περάσει τα προφορικά στοιχεία του εκπαιδευτικού σε γραπτό λόγο και το αντίθετο.

1.6.Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησης τους αρχίζουν να κατακτούν τη γλώσσα και να εμπλέκονται σε γλωσσικά ερεθίσματα στο περιβάλλον στο οποίο ζουν. Έρευνες της Νευροεπιστήμης έδειξαν ότι η γλώσσα έχει ισχυρό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του εγκεφάλου των βρεφών. «Μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές φθάνουν στο άκρο να υποστηρίζουν ότι ο αριθμός των λέξεων που καθημερινά ακούει ένα βρέφος αποτελεί τον μοναδικό και σπουδαιότερο προάγγελο της μετέπειτα ευφυΐας, της επιτυχίας στο σχολείο και της κοινωνικής ικανότητας» (Τριάρχου, 2015, σελ. 3), ειδικά όταν αυτές οι λέξεις εκφέρονται από αγαπημένα πρόσωπα και πρόσωπα κλειδιά για το βρέφος (Τριάρχου, 2015).

Στην αρχή τα βρέφη παράγουν ήχους και αυτοί οι ήχοι σιγά σιγά διαμορφώνονται σε λέξεις αυξάνοντας έτσι το λεξιλόγιο των παιδιών με ουσιαστικά, ρήματα και ολοκληρωμένα νοήματα (Τάφα, 2001). Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά έχουν μάθει τους κανόνες και τα τέσσερα βασικά στοιχεία της γλώσσας τους - φωνολογικό στοιχείο(φωνήματα, βασικές μονάδες ομιλίας), συντακτικό(σειρά και λειτουργία λέξεων), σημασιολογικό στοιχείο(εννοιολογικό περιεχόμενο λέξεων και προτάσεων), πραγματολογικό στοιχείο(κανόνες για σωστή επικοινωνία)-και τα εφαρμόζουν στον προφορικό λόγο (Τάφα, 2001). Εφαρμόζοντας, επομένως, όλα τα παραπάνω ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, όπου σκέφτεται και ελέγχει τη δομή του προφορικού του λόγου χρησιμοποιώντας τους γλωσσικούς τύπους, τότε αναφερόμαστε στη «μεταγλωσσική επίγνωση» ή «μεταγλωσσική ενημερότητα» (Τάφα, 2001). «Η μεταγλωσσική επίγνωση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αντιληφθεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από τις λέξεις, που είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μία έννοια, να διακρίνουν τα μορφήματα, τις συλλαβές και τα φωνήματα από τα οποία συγκροτούνται και να γνωρίζουν ότι οι προτάσεις που σχηματίζονται έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή. Παρέχει δηλαδή βάσεις για την απόκτηση μιας

βαθύτερης κατανόησης των δομικών χαρακτηριστικών και των λειτουργιών της προφορικής γλώσσας. Διευκολύνει επίσης το παιδί να συνειδητοποιήσει την αμοιβαία αντιστοιχία μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου» (Κανδεράκη, 2013, σελ. 18).

Η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων συνδέεται με την κατάκτηση της αποκωδικοποίησης των λέξεων, την κατανόηση των κειμένων, την ανάπτυξη του λεξιλογίου κ.λπ. Η γλωσσική διδασκαλία, επομένως, και οι τεχνικές οργάνωσής της είναι ορθότερο να διαμορφώνονται «με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη σκέψη του παιδιού, τη γνωστική του ανάπτυξη και τη γλωσσική ωριμότητα που αντιστοιχεί στο νοητικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται» (Δημητριάδου, 2005, σελ.1).

Στη προσχολική εκπαίδευση, στο επίπεδο του προφορικού λόγου στόχος είναι τα νήπια να μάθουν να διηγούνται, να περιγράφουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση/ενημερότητα μέσα από την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων. Στο επίπεδο του γραπτού λόγου, βασικός στόχος είναι η επαφή με την διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής σε σχεδόν όλες τις δραστηριότητες της τάξης (Τζακώστα, χχ). Είναι πολύ σημαντικός παράγοντας η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, διότι η δεξιότητα αυτή θα βοηθήσει στην απόκτηση ικανότητας ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, 2001).

Επιπλέον, η άμεση κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας υποδηλώνει και την μελλοντική εξέλιξη του μαθητή στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στα χρόνια της σχολικής ηλικίας (Τάφα, 2001).

Ωστόσο, αν τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας σημαίνει ότι πρώτα υπήρχαν δυσκολίες στην διάκριση των φωνημάτων και των λέξεων, όπου εκεί θα πρέπει να γίνουν πρώιμες παρεμβάσεις από ειδικούς θεραπευτές για την βελτίωση των μαθητών (Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με την έρευνα της Τάφα(2001), η Clay(1985, 1989) υποστηρίζει ποιες πρέπει να είναι οι σωστές δραστηριότητες για την αποκόμιση της γνώσης του γραπτού λόγου, όπου χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: α) διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα, β)διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, γ) ξεχωρίζουμε τις λέξεις του κειμένου και δίνουμε στα παιδιά να το κατανοήσουν, δ)τα γράμματα διακρίνονται σε κεφαλαία και πεζά, ε)στη λέξη διακρίνουμε το πρώτο και τελευταίο γράμμα, στ)επισημαίνουμε στα παιδιά ότι ένα βιβλίο έχει αρχή και τέλος και ζ) τα βασικά σημεία στίξης είναι η τελεία, το κόμμα και το ερωτηματικό (Τάφα, 2001).

Επιπλέον, στην έρευνα της Τάφα(2001), η Goodman(1986) επεσήμανε ότι τα παιδιά στην ηλικία των 5 ετών αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι διαβάζουμε το κείμενο και όχι τις εικόνες, αυτός είναι και ο λόγος εξάλλου που τα παιδιά όταν διαβάζουν δείχνουν με το δάχτυλο τους την εικόνα (Τάφα, 2001).

Η γλωσσική επάρκεια των μαθητών επιτυγχάνεται, σύμφωνα με έρευνες επιπλέον με την εξοικείωση στην ανάγνωση όχι μόνο από το σχολικό περιβάλλον αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δημητριάδου, 2005). Παρόλα αυτά αν παρουσιαστούν πολύπλοκες δυσκολίες οι οποίες συχνά εμφανίζονται κατά την εκμάθηση της δεξιότητας αυτής συνήθως η έρευνα «προσανατολίζεται στην αναγνώριση ενός ελλείμματος στο παιδί, το οποίο μπορεί να είναι οργανικής,

γνωστικής, κοινωνικο-συναισθηματικής ή κοινωνικο-οικογενειακής προέλευσης» (Δημητριάδου, 2005).

Επομένως, ο γραπτός λόγος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας πραγματοποιείται σε τρία εξελικτικά στάδια. Αρχικά τα παιδιά αναζητούν κριτήρια για να διαχωρίσουν την γραφή από τη ζωγραφική, αφού και στα δύο χρησιμοποιούνται γραμμές. Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γράφουν έναν ορισμένο αριθμό γραμμμάτων, χωρίς να γράφουν αυτά τα γράμματα με την ίδια σειρά και χρησιμοποιώντας τόσα γράμματα όσα είναι το μέγεθος του αντικειμένου που απεικονίζεται (Τάφα, 2001). Τέλος, στο τρίτο στάδιο τα παιδιά ανακαλύπτουν την συλλαβική γραφή, όπου το παιδί για κάθε συλλαβή γράφει ένα γράμμα επειδή η συλλαβή αποτελεί την μονάδα ήχου που αντιλαμβάνεται και κατανοεί (Τάφα, 2001). Τα παιδιά, λοιπόν, ηλικίας 4-7 ετών χρησιμοποιούν την αντιγραφή, την επανάληψη, την κατεύθυνση, είναι ευέλικτα, την αποθήκευση πληροφοριών, την σύγκριση, την συντομογραφία και το κενό (Τάφα, 2001).

Τα παιδιά, λοιπόν, μέσα από τα πολλαπλά ερεθίσματα που λαμβάνουν από την γέννηση τους ως την προσχολική ηλικία κατακτούν τον αναδυόμενο γραμματισμό, ο οποίος γραμματισμός ως όρος έχει αναθεωρηθεί και νοείται γενικότερα ο έντυπος λόγος και όχι μόνο ο τυπικός γραπτός λόγος (Μανωλίτση, 2016). Επιπλέον, «ο όρος “προσχολικός γραμματισμός” (early childhood literacy) χρησιμοποιείται για να συμπεριληφθούν όχι μόνο οι αρχικές γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, αλλά και οι ευρύτερες πρακτικές που συνοδεύουν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας (early childhood), κατά την οποία το παιδί συνήθως φοιτά σε προσχολικά ιδρύματα» (Μανωλίτση, 2016, σελ. 6).

Σύμφωνα με την έρευνα του Μανωλίτση(2016), η Goodman αναφέρει ότι τα ερεθίσματα που έχουν τα παιδιά τόσο στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στο σχολικό πλαίσιο που εισέρχονται αργότερα, αποκτούν εμπειρίες από τους πρώτους 6 μήνες της ζωής τους συμμετέχοντας σε δραστηριότητες και αναπτύσσοντας παράλληλα τον προφορικό και γραπτό λόγο που είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους. Οι τρεις βασικές αρχές που αναπτύσσονται είναι οι εξής (Μανωλίτση, 2016):

- ✓ Η *σχεσιακή αρχή* κατά την οποία ο προφορικός και γραπτός λόγος μεταδίδουν νοήματα, ο προφορικός αναπαρίσταται από τον γραπτό, τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος μεταδίδουν μηνύματα.
- ✓ Η *λειτουργική αρχή* κατά την οποία τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν μηχανισμούς αντιληπτικής ικανότητας για ποιον λόγο χρησιμοποιούμε τον γραπτό λόγο.
- ✓ Η *γλωσσική αρχή* κατά την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται την διαδικασία οργάνωσης της γλώσσας, ώστε να γίνει εφικτό το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Όλες αυτές οι αρχές οικοδομούνται από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, οι οποίες ενδέχεται να διατηρηθούν αλλά και να ενισχυθούν με νέες δεξιότητες και νέες αρχές, οι οποίες οφείλονται στην επαφή και στη σχέση των παιδιών με τα γραπτά κείμενα (Μανωλίτση, 2016).

Κεφάλαιο 2ο

2.1. Πανδημία και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας άλλαξε ως προς τον τρόπο προσέγγισης και διαφοροποιήθηκε ως προς τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης. Ο κόσμος της τεχνολογίας και της πληροφορίας ήρθε να αντικαταστήσει την άμεση επικοινωνία και επαφή, την χρήση του βιβλίου, τον γραπτό λόγο με την παραδοσιακή του μορφή. Ο υπολογιστής και τα ψηφιακά μέσα πήραν τη θέση όλων αυτών και η απόσταση εκμηδενίστηκε αφού όλοι επικοινωνούσαν από όποιο μέρος και τοποθεσία και αν βρίσκονταν. Δόθηκε επομένως μια νέα διάσταση στην εκπαίδευση πιο ευέλικτη και πιο διαδραστική. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα αν αυτή την ευελιξία και την προσβασιμότητα στην τεχνολογία και στην εκπαίδευση την είχαν όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτου ηλικίας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, μορφωτικού επιπέδου, φύλου και πολιτισμικού επιπέδου.

Η πανδημία του COVID-19 ανατάραξε τα εκπαιδευτικά συστήματα στις περισσότερες χώρες του κόσμου, περιορίζοντας τις δυνατότητες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές όλων των επιπέδων και στις περισσότερες χώρες, ειδικά για ασθενέστερους οικονομικά μαθητές, για αυτούς που περιθωριοποιούνται και για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλες αυτές οι καταστάσεις προέκυψαν από την πανδημία και από άλλες συνέπειες και επιπτώσεις όπως μειωμένο οικογενειακό εισόδημα, έλλειψη βασικών καθημερινών αναγκών όπως το φαγητό, συναισθηματική ανασφάλεια, αυξημένη ενδοοικογενειακή βία και άλλα γεγονότα που απασχόλησαν ευρύτερα την κοινότητα και το κοινωνικό σύνολο (Reimers, 2022). Κυριότερες από αυτές τις πολιτικές μεταρρυθμίσεις ήταν τα μέτρα που πάρθηκαν για εγκλεισμό στις οικογενειακές εστίες με απομάκρυνση από την κοινωνία και τις καθημερινές δραστηριότητες που στέρησαν τη δυνατότητα πολλών ανθρώπων για εργασία, κλείσιμο των επιχειρήσεων και μείωση των συχνών συναντήσεων και διεπαφών για οποιοδήποτε λόγο και σκοπό συμπεριλαμβάνοντας έτσι την διδασκαλία και τη μάθηση. Η αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας σε σχολεία και πανεπιστήμια προκάλεσε περιορισμένες ευκαιρίες στην εκπαίδευση των μαθητών, προκαλώντας απομάκρυνση από τη σχολική και εκπαιδευτική διαδικασία και, σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποιοι να εγκαταλείψουν το σχολείο (Reimers, 2022).

Ενώ τα περισσότερα σχολεία εφάρμοσαν εναλλακτικές μεθόδους για να συνεχίσουν το σχολείο κατά την περίοδο της πανδημίας που δεν ήταν εφικτή η δια ζώσης διδασκαλία, αυτές οι μεταρρυθμίσεις και διαφοροποιήσεις ήταν ποικίλες στην αποτελεσματικότητα τους και κατέστησαν τους μαθητές σε διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα με διάφορους βαθμούς επιτυχίας. Εκτός από την έλλειψη μάθησης και την απομάκρυνση από την μαθησιακή διαδικασία ύστερα από τη διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας και από την μη αποτελεσματική χρήση των εναλλακτικών μορφών της εκπαίδευσης, άλλες άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις της πανδημίας μείωσαν την δυνατότητα των οικογενειών για την υποστήριξη των παιδιών και των νέων στην εκπαίδευσή τους (Reimers, 2022).

Τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί βίωσαν δυσμενείς οικονομικές συνθήκες, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις οδήγησαν σε επισιτιστική ανασφάλεια και σε πολλές άλλες προκάλεσαν άγχος που επηρέασαν την ισορροπία της ψυχικής υγείας. Η ευκαιρία για μάθηση μειώθηκε επίσης και σε όσα άτομα είχαν στενούς συγγενείς που

είχαν μολυνθεί από τον ιό, καθώς και από τους περιορισμούς στη μάθηση που προέκυψαν από τους μαθητές που έπρεπε να μάθουν στο σπίτι, και από τους δασκάλους που έπρεπε να διδάξουν από το σπίτι, όπου οι απαιτήσεις της σχολικής εργασίας είχαν αυξηθεί μαζί με άλλες οικογενειακές ανάγκες, συχνά μοιράζοντας περιορισμένο χώρο και χρόνο, αλλά και την πρόσβαση σε συνδεσιμότητα και ψηφιακές συσκευές που θα έπρεπε να έχουν (Reimers, 2022). Η πανδημία επηρέασε επίσης τα εκπαιδευτικά συστήματα και σχολεία. Επιβαρυνμένοι με πολλαπλές νέες απαιτήσεις για τις οποίες ήταν απροετοίμαστοι, και σε πολλές περιπτώσεις με ανεπαρκείς πόρους, την ικανότητα των ηγετών της εκπαίδευσης, οι οποίοι επίσης βίωναν τους προαναφερθέντες επιβαρυντικούς παράγοντες που αντιμετώπισαν οι μαθητές και καθηγητές, συντέλεσαν στην επιδείνωση της κατάστασης στον τομέα της εκπαίδευσης (Reimers, 2022).

Στις 26 Ιανουαρίου, η Κίνα ήταν η πρώτη χώρα που εφάρμοσε εθνικό lockdown σε σχολεία και πανεπιστήμια. Καθώς, η UNESCO κυκλοφόρησε την πρώτη παγκόσμια έκθεση για τον εκπαιδευτικό αντίκτυπο της πανδημίας στις 3 Μαρτίου 2020, είκοσι δύο χώρες είχαν κλείσει σχολεία και πανεπιστήμια ως μέρος των μέτρων για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού, επηρεάζοντας 290 εκατομμύρια μαθητές (Reimers, 2022). Αργότερα, η ανακοίνωση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, στις 11 Μαρτίου 2020, ότι ο COVID-19 ήταν μια παγκόσμια πανδημία, είχε ως αποτέλεσμα ο αριθμός των χωρών που έκλεισαν τα σχολεία να αυξηθεί γρήγορα. Τις επόμενες ημέρες 79 χώρες έκλεισαν τα σχολεία (Reimers, 2022). Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών δεν είχε πρόσβαση στις διαδικτυακές συναντήσεις λόγω έλλειψης συνδεσιμότητας, όπως φαίνεται σε έκθεση της UNESCO τον Μάιο του 2020. Στην Αφρική, το 80% των παιδιών δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι τους. Το 49% στην Ασία, το 34% στα αραβικά κράτη, το 39% στη Λατινική Αμερική, το 20% στην Ανατολική Ευρώπη και την Κεντρική Ασία και 14% στη Δυτική Ευρώπη και Βόρεια Αμερική (Reimers, 2022).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν επιβεβαίωσαν επίσης ότι οι περισσότερες κυβερνήσεις δημιούργησαν εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης κατά την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά, μέσω ποικίλων τρόπων συμπεριλαμβανομένων των διαδικτυακών πλατφορμών, της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου και των πακέτων διδασκαλίας σε έντυπη μορφή. Οι κυβερνήσεις υιοθέτησαν επίσης στοχευμένα μέτρα για την υποστήριξη της πρόσβασης σε αυτές τις πλατφόρμες για περιθωριοποιημένους μαθητές και μαθητές που υπολείπονταν οικονομικά και κοινωνικά, παρέιχαν συσκευές ή επιδοτούμενα προγράμματα χορήγησης διαδικτυακής σύνδεσης και υποστήριξαν το εκπαιδευτικό προσωπικό (Reimers, 2022).

Η κρίση του COVID-19 ανάγκασε τα σχολεία να κλείσουν σε 188 χώρες, διαταράσσοντας σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερων από 1,7 δισεκατομμυρίων παιδιών, νέων και των οικογενειών τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, εφαρμόστηκαν λύσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για να διασφαλιστεί η συνέχεια της εκπαίδευσης και μεγάλο μέρος της τρέχουσας συζήτησης επικεντρώνεται στη γνώση και στη μόρφωση που αποκόμισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Ωστόσο, ενώ αυτή η πιθανή απώλεια μάθησης μπορεί να είναι μόνο προσωρινή, άλλες έρευνες δηλώνουν ότι εξαιτίας της έλλειψης της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας, όπως και οι περιορισμένες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, η απομάκρυνση από την σχολική διαδικασία και από το εκπαιδευτικό

σύστημα θα έχουν μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτό το φαινόμενο απομάκρυνσης από την εκπαίδευση απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή (OECD, 2020).

Οι εκπρόσωποι των χωρών που συμμετείχαν στην ετήσια συνάντηση του έργου Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Πολιτικών του ΟΟΣΑ (Ιούνιος 2020) εξέφρασαν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για τη μέτρηση της πιθανής μαθησιακής απώλειας που σχετίζεται με το κλείσιμο σχολείων. Στην έρευνα του OECD-Harvard Graduate School of Education, οι συνέπειες από το κλείσιμο των σχολείων στη πορεία της εκπαίδευσης εκτιμήθηκε ότι είναι τουλάχιστον 2 μήνες χαμένης και ελλιπούς διδασκαλίας για τουλάχιστον μισούς μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου βρέθηκαν λύσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως διαδικτυακές τάξεις, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές και μάθηση με τη βοήθεια υπολογιστή και εφαρμόστηκαν για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ σχολείων και μαθητών, αλλά οι συνολικές αρνητικές συνέπειες στη μάθηση παραμένουν αβέβαιες (OECD, 2020).

Η εκπαίδευση παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στα παιδιά, στην υγεία και στην ευημερία των εφήβων και έχει διαρκείς επιπτώσεις στη ζωή τους ως ενήλικες. Εδώ τίθεται ο προβληματισμός που έχει προκαλέσει η παγκόσμια πανδημία με αποτέλεσμα να έχει προκληθεί μεγάλη αναστάτωση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και της εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο. Η UNESCO υπολογίζει ότι 1,2 δισεκατομμύρια παιδιά σχολικής ηλικίας δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω του COVID και λόγω των κλειστών σχολείων όπου από τα τέλη Μαρτίου έως τον Απρίλιο του 2020, περισσότερο από το 90% των συνολικών εγγεγραμμένων μαθητών σε όλο τον κόσμο ήταν περιορισμένοι στο σπίτι τους μεταφέροντας την εκπαιδευτική διαδικασία από το σχολείο στο σπίτι. Με πολλούς τρόπους, η προσαρμογή στον COVID-19 έχει γίνει ένα τεράστιο, διεθνές κοινωνικό πείραμα που όχι μόνο έχει προκαλέσει σοβαρές ελλείψεις στη μάθηση κατά τη διάρκεια του lockdown αλλά αναμένεται να μειώσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο μακροπρόθεσμο μέλλον (Jalongo, 2021).

Μεταξύ 12 και 27 Μαρτίου 2020 σε έρευνα που έγινε από εκπαιδευτικούς 89 χωρών αναφέρθηκε στα ακόλουθα μέτρα που πρέπει να υλοποιηθούν για την βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης μετά το τέλος της πανδημίας (Jalongo, 2021):

- Να εξασφαλιστεί το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο για τους μαθητές
- Να υποστηριχθούν οι μαθητές που έχουν ελλειπίες δεξιότητες για ανεξάρτητη μελέτη,
- Να υπάρχει υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς σε διάφορους τομείς όπως αυτός της ιατρικής, της ψυχικής υγείας, της επαγγελματικής ανάπτυξης),
- Να αλλάξουν και να υπάρξει αναθεώρηση στις πρακτικές που ακολουθούνται για την αποφοίτηση,
- Να τροποποιηθεί ο τρόπος αξιολόγησης, οι προτεραιότητες που δίνονται στις αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών και
- Να υπάρχουν δικαιώματα συμμετοχής σε κοινωνικά προγράμματα και υπηρεσίες καθώς και είδη πρώτης ανάγκης, όπως τρόφιμα σε μαθητές που έχουν ανάγκη.

Η ίδια διεθνής ομάδα εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι υπήρχαν (Jalongo, 2021):

- ✓ μειωμένες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλες οικογένειες, συνομηλίκους και μέλη της κοινότητας
- ✓ απειλές για την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών, των οικογενειών και των παιδαγωγών
- ✓ οικονομικές αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και τη βιωσιμότητα του προγράμματος
- ✓ διαταραχές στη συνέχεια της μάθησης
- ✓ περιορισμένη πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες και άλλες μορφές υποστήριξης για τις οικογένειες
- ✓ αρνητικές επιπτώσεις στην αντίληψη των μαθητών για την αξία της μελέτης και της μάθησης
- ✓ δραστικές μειώσεις στο χρόνο διδασκαλίας και κυρίως στην δια ζώσης διδασκαλία
- ✓ εφαρμογή μέτρων για τη συνέχιση της μάθησης των μαθητών κατά το κλείσιμο των σχολείων
- ✓ ελλιπής ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν την ψηφιακή μάθηση
- ✓ ερωτήματα για το πότε και πώς να ανοίξουν ξανά τα σχολεία
- ✓ αναπροσαρμογή στον χώρο της σχολικής τάξης
- ✓ διάφοροι τρόποι πρακτικής άσκησης, για επαγγελματική κατάρτιση μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μια νέα μέθοδος, η οποία είναι όλο και πιο διαδεδομένη στα ανοιχτά εκπαιδευτικά συστήματα και συγχρόνως παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, μετά τις τελευταίες εξελίξεις και το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων λόγω του COVID-19, ήταν η μόνη πολιτική και εκπαιδευτική λύση προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία (Foti, 2020).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Ελλάδας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν άμεσα στη συντριπτική πλειοψηφία τους και οργάνωσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ασύγχρονη και σύγχρονη μορφή της προκειμένου να διατηρούν επικοινωνία με τους μαθητές τους και να ανταποκρίνονται ως αρωγοί της οικογένειας σε αυτή την απότομη και ξαφνική κατάσταση που όλοι κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν (Foti, 2020). Βρίσκονταν σε σύνδεση με περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης που ενσωματώνουν πλήθος αλληλεπιδράσεων και δυνατότητες επικοινωνίας σεβόμενα τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών και των οικογενειών τους, τα οποία αποτέλεσαν χρήσιμα όργανα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Foti, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη το κάλεσμα της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών να αξιοποιήσει τις δυνατότητες των τεχνολογικών μετασχηματισμών για ποιοτική, δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, η Μόνιμη Αποστολή της Ιαπωνίας στα Ηνωμένα Έθνη συνεργάστηκε με την UNESCO για να οργανώσει έναν διάλογο υψηλού επιπέδου στο περιθώριο της 76ης συνόδου της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2021). Συγκεντρώνοντας βασικούς ενδιαφερόμενους φορείς, η εκδήλωση τόνισε τις άνευ προηγουμένου τεχνολογικές αλλαγές στην εκπαίδευση, τόσο ως μέσο

για τον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων του COVID-19 όσο και ως μια τάση που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Επίσης, διερεύνησε ευκαιρίες για να ξεκλειδώσει τις δυνατότητες του Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού Συνασπισμού για ανάκτηση και περαιτέρω προώθηση της Βιώσιμης Ανάπτυξης μέσω καινοτόμων τεχνολογικών λύσεων (UNESCO, 2021). Η κα Στεφανία Τζιαννίνι, Βοηθός Γενική Διευθύντρια για την Εκπαίδευση της UNESCO, υπενθύμισε την ασφαλή επαναλειτουργία των σχολείων και επέστησε την προσοχή στα σχεδόν 120 εκατομμύρια μαθητές που εξακολουθούν να πλήττονται από το κλείσιμο σχολείων σε 60 χώρες (UNESCO, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, προέτρεψε τη διεθνή κοινότητα να διασφαλίσει την πρόσβαση στην εξ αποστάσεως και την υβριδική μάθηση για όλους, εξασφαλίζοντας κατάλληλα ψηφιακά μέσα και επαρκή κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς. Υπογράμμισε την επείγουσα ανάγκη να γίνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα πιο προσαρμοστικά και ανθεκτικά σε μελλοντικές παρόμοιες καταστάσεις, με στόχο να λειτουργήσει η τεχνολογία για την ένταξη, την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Υπενθυμίζοντας την «ψηφιακή επανάσταση που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19», ενημέρωσε ότι η UNESCO και οι εταίροι της εργάζονται για την έναρξη μιας Διακήρυξης για τη συνδεσιμότητα και την εκπαίδευση (UNESCO, 2021). Υπενθυμίζοντας τη σημασία της συνδεσιμότητας, των δασκάλων και της ισότητας των φύλων, τόνισε την ανάγκη να εξοπλιστούν όλοι οι μαθητές με ψηφιακές δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπιστούν επίσης οι οξυμένες διαφορές μεταξύ των φύλων στην πρόσβαση στην τεχνολογία. Τόνισε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τον κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να εξελιχθούν επαγγελματικά και να καταρτιστούν, για να μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες (UNESCO, 2021). Παρά την ταχεία δράση των κυβερνήσεων και των εταίρων τους για τη διασφάλιση της συνέχειας της μάθησης, το κλείσιμο των σχολείων λόγω COVID-19 παρεμπόδισε το δικαίωμα των παιδιών και των νέων σε συμπεριληπτική και ποιοτική εκπαίδευση σε χώρες σε όλο τον κόσμο, σύμφωνα με την Γενική Διευθύντρια της UNESCO για την Εκπαίδευση Στεφανία Τζιαννίνι (UNESCO, 2021).

2.2. Πανδημία και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Ζούμε εν μέσω μιας από τις μεγαλύτερες απειλές στη ζωή μας για την παγκόσμια εκπαίδευση, μια γιγαντιαία εκπαιδευτική κρίση. Ήδη βιώναμε μια παγκόσμια κρίση, καθώς πολλοί μαθητές πήγαιναν στο σχολείο, αλλά δεν μάθαιναν τις θεμελιώδεις δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή. Ο δείκτης «μαθησιακής φτώχειας» της Παγκόσμιας Τράπεζας - το ποσοστό των παιδιών που δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν στην ηλικία των 10 ετών - ήταν 53% των παιδιών σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος - πριν ξεκινήσει η πανδημία (Saavedra, 2020). Πολλά μπορούν να γίνουν για να μειωθεί τουλάχιστον ο αντίκτυπος μέσω στρατηγικών εξ αποστάσεως μάθησης. Οι πλουσιότερες χώρες είναι καλύτερα προετοιμασμένες να προχωρήσουν σε διαδικτυακές στρατηγικές μάθησης, αν και με πολλή προσπάθεια και προκλήσεις για δασκάλους και γονείς. Σε χώρες με μεσαίο εισόδημα και φτωχότερες χώρες, η κατάσταση είναι πολύ μικτή και υπάρχει, η οποία κινδυνεύει να ενισχυθεί. Πολλά παιδιά δεν έχουν πρόσβαση σε γραφική ύλη, σύνδεση στο διαδίκτυο, φορητό υπολογιστή στο σπίτι ή υποστηρικτικούς γονείς. Αυτό που πρέπει να γίνει είναι αυτές

οι ανισότητες, να μην επεκταθούν περαιτέρω, ώστε να υπάρχει ακόμη μεγαλύτερη αρνητική επίδραση στη μάθηση των φτωχών παιδιών (Saavedra, 2020).

Πλούσιες χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες φιλοξενούν μικρά παιδιά που ζουν σε εξαιρετικά ευάλωτα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που πεινούν και που παραμελούνται (Jalongo, 2021). Ακόμη και μεταξύ των παιδιών των οποίων οι βασικές ανάγκες ικανοποιούνται συστηματικά, η εκπαιδευτική ευαισθησία παραμένει: ιδίως στην προσχολική ηλικία και στα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού που είναι πιο ευάλωτα καθώς συχνά δεν ανταποκρίνονται στη διαδικτυακή μάθηση και βρίσκονται σε μια κρίσιμη στιγμή κοινωνικής, γνωστικής και πνευματικής ανάπτυξης (Jalongo, 2021). Μια μελέτη στην Κίνα διαπίστωσε ότι οι γονείς αντιστάθηκαν ή ακόμη και απέρριψαν την διαδικτυακή μάθηση επειδή θεώρησαν ότι ήταν αναποτελεσματική, ότι τα μικρά παιδιά τους δεν ήταν αρκετά ανεξάρτητα ως μαθητές για να επωφεληθούν από αυτό, και ότι οι ίδιοι οι γονείς δεν είχαν ούτε χρόνο ούτε εξειδίκευση για να αποδεχτούν και να μπου σε ρόλο διδασκαλίας (Jalongo, 2021).

Επιπλέον, η υποστήριξη των γονέων για την κατ' οίκον εκπαίδευση χρειαζόταν περισσότερο από ποτέ για να παρέχουν στα παιδιά τις καλύτερες συνθήκες μάθησης και να τα υποστηρίζουν στις σπουδές τους κατά το κλείσιμο των σχολείων. Ωστόσο, δεν λαμβάνουν όλες οι ομάδες μαθητών το ίδιο ενδιαφέρον και το ίδιο ποσοστό γονικής υποστήριξης (OECD, 2020). Μια μελέτη που διεξήχθη στην Ολλανδία διαπίστωσε ότι κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων, σχεδόν όλοι οι γονείς τόνισαν τη σημασία της επιπλέον βοήθειας στα παιδιά τους να συμβαδίζουν με τις σπουδές τους στο σπίτι και κυρίως οι μαθητές από οικογένειες με ευνοϊκό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, οι οποίοι έλαβαν περισσότερη γονική υποστήριξη και είχαν πρόσβαση σε περισσότερους εκπαιδευτικούς πόρους από εκείνους που προέρχονταν από μειονεκτικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτιστικά υπόβαθρα (OECD, 2020).

Μερικοί γονείς, όπως οι γονείς των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών ενδέχεται να μην μπορούν να εργαστούν από το σπίτι ή να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το σπίτι λόγω της περιορισμένης εκπαίδευσης ή/και έλλειψης επάρκειας στη γλώσσα διδασκαλίας (OECD, 2020).

Στη Νορβηγία, τα σχολεία παρέμειναν ανοιχτά για διάφορους μαθητές που αναγνωρίστηκαν ως ευάλωτοι μαθητές, όπως μαθητές με ιδιαίτερα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές με γονείς που εργάζονται σε βασικές παραγωγικές μονάδες και μαθητές που δεν μπορούσαν να είναι στο σπίτι για άλλους λόγους, όπως λόγω ενδοοικογενειακής βίας και αρνητικές συμπεριφορές σε οικογενειακά περιβάλλοντα (OECD, 2020). Στη Σουηδία δεν υπήρξε κανένα κλείσιμο σχολείων κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 για να διασφαλιστεί ότι τα μικρά παιδιά και οι ευάλωτοι μαθητές θα μπορούσαν να έχουν συνέχεια στην πρόσβαση στις επαφές τους με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς (OECD, 2020). Στην Ελλάδα, εξαιρουμένου του μη υποχρεωτικού μέρους του ωρολόγιου προγράμματος σπουδών, κάθε εβδομάδα κλεισίματος των σχολείων αντιπροσωπεύει περίπου 24 ώρες δια ζώσης διδασκαλίας στο σχολείο (γυμνάσιο – λύκειο), δηλαδή το 3% του ετήσιου υποχρεωτικού χρόνου διδασκαλίας. Τα σχολεία αναγκάστηκαν να αντικαταστήσουν αυτή τη φορά την διδασκαλία στη τάξη με τη διαδικτυακή μάθηση και εκπαίδευση στο σπίτι, όπου στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν πιο εύκολο από δασκάλους και γονείς

(OECD, 2020). Στην Πορτογαλία, περίπου 800 σχολεία σε όλη τη χώρα φιλοξενούσαν παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονταν σε υπηρεσίες που παρείχαν βασικές ανάγκες των πολιτών, καθώς και ενίσχυαν την επισιτιστική υποστήριξη σε μαθητές με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο (OECD, 2020).

Στην Ιρλανδία, το Υπουργείο Παιδείας παρείχε πολυάριθμους πόρους διαδικτυακά για να υποστηρίξει τους γονείς κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Μεταξύ των διαθέσιμων υλικών, υπάρχει αρκετό έντυπο υλικό που παρείχε καθοδήγηση για τη συνέχεια της σχολικής φοίτησης για γονείς παιδιών στα δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, δίνονται ειδικά έντυπα αφιερωμένα σε γονείς παιδιών που κινδυνεύουν από εκπαιδευτικά και μορφωτικά ελλείμματα και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (OECD, 2020). Στην Πορτογαλία, οικογένειες με παιδιά κάτω των 12 ετών (που δεν επέστρεψαν στο σχολείο μετά τις καλοκαιρινές διακοπές 2020) έλαβαν πρόσθετη οικονομική στήριξη από την κυβέρνηση. Αυτή η υποστήριξη έχει επεκταθεί σε οικογένειες με παιδιά που πάσχουν από χρόνια ασθένεια ή σωματικές κινητικές αναπηρίες, ακόμη και αν είναι άνω των 12 ετών (OECD, 2020).

Σύμφωνα με έρευνα του οργανισμού Save the children οι βαθιές περικοπές στον προϋπολογισμό στην εκπαίδευση και η αυξανόμενη φτώχεια που προκαλείται από την πανδημία του COVID-19 θα μπορούσαν να αναγκάσουν τουλάχιστον 9,7 εκατομμύρια παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο για πάντα μέχρι το τέλος του 2021, με εκατομμύρια άλλα να μένουν πίσω στη μάθηση (Save the children, 2020). Επιπλέον, τα κορίτσια είναι πιθανό να επηρεαστούν πολύ χειρότερα από τα αγόρια, με πολλά να αναγκάζονται σε πρόωρο γάμο ειδικότερα σε κοινωνίες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Καθώς οι επιπτώσεις της ύφεσης που προκλήθηκε από τον COVID-19 πλήττουν τις οικογένειες, πολλά παιδιά μπορεί να αναγκαστούν να εγκαταλείψουν το σχολείο και να εισέλθουν στην αγορά εργασίας (Save the children, 2020).

Η αναφορά του οργανισμού Save Our Education αποκαλύπτει τις καταστροφικές επιπτώσεις που πρόκειται να έχει στη μάθηση η επιδημία του COVID-19. Σε ένα σενάριο προϋπολογισμού μεσαίου εύρους, ο οργανισμός εκτιμά ότι η ύφεση θα αφήσει έλλειμμα 77 δισεκατομμυρίων δολαρίων στις δαπάνες για την εκπαίδευση σε ορισμένες από τις φτωχότερες χώρες του κόσμου τους επόμενους 18 μήνες. Σε ένα σενάριο χειρότερης περίπτωσης, σύμφωνα με το οποίο οι κυβερνήσεις μετατοπίζουν πόρους από την εκπαίδευση σε άλλους τομείς αντιμετώπισης του COVID-19, ο αριθμός αυτός θα μπορούσε να ανέλθει στα εκπληκτικά 192 δισεκατομμύρια δολάρια μέχρι το τέλος του 2021 (Save the children, 2020).

Πριν από την πανδημία, 258 εκατομμύρια παιδιά και έφηβοι ήταν ήδη εκτός σχολείου. Ένας δείκτης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων δείχνει ότι σε 12 χώρες, κυρίως στη Δυτική και Κεντρική Αφρική, αλλά και στην Υεμένη και το Αφγανιστάν, τα παιδιά διατρέχουν εξαιρετικά υψηλό κίνδυνο να μην επιστρέψουν στο σχολείο μετά την άρση του lockdown – ειδικά τα κορίτσια (Save the children, 2020). Σε άλλες 28 χώρες τα παιδιά διατρέχουν μέτριο ή υψηλό κίνδυνο να μην επιστρέψουν στο σχολείο ύστερα και από τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των διευρυμένων ανισοτήτων (Save the children, 2020). Συνολικά, η Save the Children υπολογίζει ότι περίπου 9,7 εκατομμύρια παιδιά θα μπορούσαν να αναγκαστούν να εγκαταλείψουν το σχολείο μέχρι το τέλος του 2021.

Επί του παρόντος, περισσότερα από 1 δισεκατομμύριο παιδιά είναι εκτός σχολείου λόγω της παγκόσμιας πανδημίας (Save the children, 2020).

Τα παιδιά σε αυτές τις χώρες παγιδεύονται επίσης σε έναν φαύλο κύκλο κινδύνου: αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εξαναγκαστούν σε παιδική εργασία και, τα έφηβα κορίτσια κινδυνεύουν ιδιαίτερα από βία λόγω φύλου, εφηβική εγκυμοσύνη, η οποία αυξάνεται όσο μεγαλώνει εκτός σχολείου. Οι ίδιοι κίνδυνοι επηρεάζουν άμεσα την ικανότητά τους να επιστρέψουν στο σχολείο (Save the children, 2020). Σε συνδυασμό με την απότομη μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση, το ξέσπασμα του COVID-19 θα μπορούσε να είναι ένα σκληρό πλήγμα για εκατομμύρια παιδιά. Σε πολλές χώρες, η Save the Children έχει παράσχει υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως βιβλία και υλικό εκμάθησης κατ' οίκον για την υποστήριξη των μαθητών κατά τη διάρκεια του lockdown, σε στενή συνεργασία με κυβερνήσεις και δασκάλους για την παροχή μαθημάτων και υποστήριξης μέσω του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης, του τηλεφώνου, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των εφαρμογών ανταλλαγής μηνυμάτων (Save the children, 2020). Παρά τις προσπάθειες των κυβερνήσεων και των οργανισμών, περίπου 500 εκατομμύρια παιδιά δεν είχαν πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πολλά από τα φτωχότερα παιδιά μπορεί να μην έχουν εγγράμματους γονείς που να μπορούν να τα βοηθήσουν. Έχοντας χάσει μήνες μάθησης, πολλά παιδιά θα δυσκολευτούν να καλύψουν τη διαφορά, αυξάνοντας την πιθανότητα εγκατάλειψης (Save the children, 2020). Η Save the Children προειδοποιεί ότι το κλείσιμο των σχολείων σημαίνει πολύ περισσότερα από την απώλεια της εκπαίδευσης για πολλά παιδιά – αφαιρώντας ασφαλή μέρη όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν με φίλους, να τρώνε γεύματα και να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών για την ψυχική τους υγεία. Οι δάσκαλοι είναι συχνά ανταποκριτές πρώτης γραμμής και προστάτες για τα παιδιά που μπορεί να υποφέρουν από κακοποίηση στο σπίτι. Με το κλείσιμο των σχολείων, αυτές οι διασφαλίσεις καταργούνται (Save the children, 2020).

Σύμφωνα με την UNESCO(2021) η έρευνα που πραγματοποιήθηκε περιλαμβάνει μια ανασκόπηση δημοσιευμένης έρευνας και μια μεγάλης κλίμακας έρευνα οργανισμών που εργάζονται παγκοσμίως για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, καθώς και στη διερεύνηση δεδομένων που συλλέχθηκαν σε τοπικές κοινότητες στο Μπαγκλαντές, την Ακτή Ελεφαντοστού, την Κένυα, το Μάλι και το Πακιστάν (UNESCO, 2021). Τέσσερις κύριοι τομείς στους οποίους έχουν παρατηρηθεί έμφυλες επιπτώσεις είναι (UNESCO, 2021):

- ❖ Οι απαιτήσεις των νοικοκυριών για κορίτσια και αγόρια, ιδιαίτερα στα φτωχότερα περιβάλλοντα, περιόρισαν την ικανότητά τους να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο αυξημένος χρόνος που περνούσαν τα κορίτσια στο σπίτι συχνά έφερνε μεγαλύτερο βάρος οικιακών ευθυνών, όπως τεκμηριώνεται στο Μπαγκλαντές, τον Ισημερινό, την Αιθιοπία, τον Νίγηρα, το Πακιστάν και τη Σιέρα Λεόνε και άλλα περιβάλλοντα χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος. Η συμμετοχή των αγοριών συχνά περιοριζόταν από την ανάγκη να αποκτήσουν εισόδημα: το ένα τρίτο των ερωτηθέντων σε μια έρευνα σε 55 χώρες ανέφεραν αύξηση του επιπολασμού της παιδικής εργασίας που σχετίζεται με το κλείσιμο σχολείων COVID-19.

- ❖ Το ψηφιακό χάσμα των φύλων περιόρισε σημαντικά την ικανότητα των κοριτσιών να μαθαίνουν μέσω του διαδικτύου. Σε χώρες με ερευνητικό δείγμα τα έφηβα κορίτσια ηλικίας 15 έως 19 ετών είχαν λιγότερες πιθανότητες από τα αγόρια να έχουν χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο τους τελευταίους 12 μήνες και λιγότερα από αυτά είχαν κινητό τηλέφωνο. Μεταξύ των μαθητών που ερωτήθηκαν σε τρεις περιφέρειες στο Πακιστάν, το 44% των κοριτσιών, σε σύγκριση με το 93% των αγοριών, ανέφεραν ότι έχουν κινητό τηλέφωνο. Κορίτσια που δεν είχαν κινητά τηλέφωνα ανέφεραν ότι βασίζονταν στις συσκευές των συγγενών τους, συνήθως εκείνων που ανήκαν στους πατέρες τους.
- ❖ Τα περιορισμένα ερευνητικά δείγματα που είναι διαθέσιμα μέχρι σήμερα σχετικά με τα ποσοστά επιστροφής στα σχολεία δείχνουν επίσης ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων. Μια μελέτη που διεξήχθη σε τέσσερις κομητείες στην Κένυα διαπίστωσε ότι το 16% των κοριτσιών και το 8% των αγοριών ηλικίας 15 έως 19 ετών απέτυχαν να εγγραφούν ξανά κατά τη διάρκεια των δύο μηνών μετά την επαναιειτουργία του σχολείου στις αρχές του 2021, αναφέροντας την αδυναμία πληρωμής των διδάκτρων ως κύριο λόγο.
- ❖ Πέρα από την εκπαίδευση, το κλείσιμο των σχολείων έχει επηρεάσει την υγεία των παιδιών, ιδίως την ψυχική υγεία, την ευημερία και την προστασία τους. Τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερο στρες, άγχος και κατάθλιψη από τα αγόρια σε 15 χώρες σε όλο τον κόσμο. Οι μαθητές ανέφεραν υψηλά επίπεδα απομόνωσης και άγχους. Φόβοι για αυξημένη εγκληματικότητα και βία αναφέρθηκαν επίσης από αγόρια, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα που επηρεάστηκαν από την κρίση.

Καθώς οι κυβερνήσεις έφεραν λύσεις εξ αποστάσεως μάθησης σε ευρεία κλίμακα για να ανταποκριθούν στην πανδημία, η ταχύτητα και η γρήγορη εξέλιξη της τεχνολογίας ήταν προφανώς η προτεραιότητα και όχι η ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση. Οι αρχικές απαντήσεις για τον COVID-19 φαίνεται να έχουν αναπτυχθεί με λίγη προσοχή στη συμπερίληψη, αυξάνοντας τον κίνδυνο αυξημένης περιθωριοποίησης. Υπάρχουν εξαιρέσεις: το σχέδιο της Γκάνας αναγνωρίζει εμπόδια που σχετίζονται με το φύλο στη μελέτη κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων, ενώ η Ρουάντα υποστηρίζει οι εγκυμονούσες κοπέλες και οι έφηβες μητέρες οφείλουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους (UNESCO, 2021).

Οι περισσότερες χώρες σε όλες τις εισοδηματικές κοινωνικές ομάδες αναφέρουν ότι παρέχουν στους εκπαιδευτικούς διαφορετικές μορφές υποστήριξης. Ωστόσο, λίγα προγράμματα βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τους κινδύνους και τις κοινωνικές ανισότητες λόγω φύλου που προέκυψαν κατά το κλείσιμο του COVID-19. Οι γυναίκες δασκάλες αναμένεται επίσης σε μεγάλο βαθμό να αναλάβουν διττό ρόλο για να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της μάθησης για τους μαθητές τους, κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων (UNESCO, 2021).

Ο κ. Tetsuya Kimura, Πρέσβης, Οικονομικών, Κοινωνικών και Υποθέσεων Διαχείρισης των Ηνωμένων Εθνών υπενθύμισε ότι η πανδημία επιτάχυνε τον ψηφιακό μετασχηματισμό παγκοσμίως καθώς πάνω από το ήμισυ του παγκόσμιου πληθυσμού στράφηκε σε έναν νέο τρόπο ζωής και μάθησης. Ωστόσο, προειδοποίησε ότι η αυξημένη εξάρτηση από τις ψηφιακές λύσεις μετά την COVID-19 μπορεί να εγκυμονεί ορισμένους κινδύνους – όπως ο πιθανός αποκλεισμός παιδιών χωρίς διαδίκτυο καθώς

και περαιτέρω κατακερματισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως (UNESCO, 2021). Ο κ. Kimura υποστήριξε την προσεκτική αξιολόγηση των μεταβαλλόμενων ρόλων και των νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους δασκάλους σε υβριδικά συστήματα μάθησης, διασφαλίζοντας ότι ο ρόλος τους στην προώθηση της ευημερίας και της ανάπτυξης των παιδιών διαδραματίζεται καλά μέσω της τεχνολογίας. Τόνισε την ανάγκη να γίνουν επενδύσεις σε ψηφιακές υποδομές και ανθρώπινους πόρους που απαιτούν μια προσέγγιση για ολόκληρη την κοινωνία και θέτουν ως επίκεντρο τον άνθρωπο και την συμπερίληψη όλων των πολιτών και των παιδιών (UNESCO, 2021).

Επιπλέον, μέσω της συνεργασίας και της διερεύνησης νέων μεθόδων χρήσης των τεχνολογικών μέσων τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητών αναπτύχθηκαν ψηφιακές δεξιότητες, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και έγινε αντιληπτό ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό (Frohn, 2021). Επομένως, η συμμετοχή και η επικοινωνία, μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος κατάλληλου για μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής διαρροής ή σε κίνδυνο απόρριψης και μη κοινωνικής συμπερίληψης ακόμα και όταν γίνεται χρήση ψηφιακών μέσων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και εκτίμησης με στόχο τις σωστές μεθόδους διδασκαλίας (Frohn, 2021).

Κατά συνέπεια, οι ανισότητες που δημιουργήθηκαν οφείλονταν στους οικονομικούς πόρους και στις συνθήκες διαβίωσης αν υπήρχε κατάλληλο περιβάλλον και χώρος ηρεμίας για ανάγνωση και γραφή, για επιτυχή μάθηση και εκπαίδευση κυρίως για μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής διαρροής (Frohn, 2021). Ένας άλλος βασικός παράγοντας που προκάλεσε κοινωνική ανισότητα ήταν το πολιτιστικό κεφάλαιο της κάθε οικογένειας που αποτελεί τη βάση των παιδιών τους, καθώς επίσης και αν υπήρχε ο κατάλληλος τεχνικός εξοπλισμός με αντάρχεια για όλη την οικογένεια, ώστε να καλλιεργηθούν οι ψηφιακές δεξιότητες, οι κοινωνικές, οι γλωσσικές και οι συναισθηματικές (Frohn, 2021). Η κρίση αυτή, η οποία εντείνει την κοινωνική ανισότητα μπορεί από την άλλη πλευρά να σταθεί ως απαρχή μιας νέας πραγματικότητας που καταρρίπτει την ανισότητα αναπτύσσοντας νέες μορφές δραστηριοτήτων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όπου θα μπορούν να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα σε κάθε μάθημα (Frohn, 2021).

Τέλος, όλα τα παραπάνω οφείλονται και στην εκπαιδευτική δημόσια πολιτική που ακολουθείται αλλά και στη διαγενεακή κινητικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης από την πλευρά των γονιών, δηλαδή αν οι γονείς θέλουν να διαθέσουν χρήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους ή όχι (Γιαννακόπουλος, Ντεμούσης, 2015). Το γεγονός αυτό θα δημιουργήσει κοινωνικές ανισότητες και πάλι λόγω του ότι οι πιο ευκατάστατες οικονομικά οικογένειες θα προτιμήσουν την ιδιωτική εκπαίδευση σε αντίθεση με κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά ασθενέστερα στρώματα που θα διαθέσουν λιγότερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Όταν, λοιπόν, γίνεται αναφορά στην «ισότητα των ευκαιριών» σε μια κοινωνία τότε χρειάζεται η γνώση μιας σειράς παραγόντων που συνήθως δεν είναι άμεσα διαθέσιμοι ή προφανείς και για αυτό γίνεται διερεύνηση στο οικογενειακό υπόβαθρο και οικείο περιβάλλον του ατόμου

(Γιαννακόπουλος, Ντεμούσης, 2015). «Η δημόσια παρέμβαση θα μπορούσε να συμβάλλει στην αύξηση της κινητικότητας είτε μέσω της επένδυσης σε παιδιά με χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων είτε μέσω της χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης (με στόχο τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων των περιορισμών ρευστότητας). Μάλιστα, η αποτελεσματικότητα της δημόσιας πολιτικής, στην επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου των παιδιών, εξαρτάται από το εάν η δημόσια και η ιδιωτική επενδυτική δαπάνη υποκαθιστούν η μια την άλλη» (Γιαννακόπουλος, Ντεμούσης, 2015, σελ. 144) και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι δημόσιες επενδύσεις, οι κοινωνικές ανισότητες και η κατανομή της πολιτικής εξουσίας στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών (Γιαννακόπουλος, Ντεμούσης, 2015).

2.3. Σχολική τάξη ή διαδικτυακή τάξη και γλωσσική διδασκαλία

Η Διδακτική επιστήμη προτείνει μεθόδους και εναλλακτικές αρχές στη διδασκαλία και στην οργάνωση της σχολικής τάξης, στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει διπλό ρόλο ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας και την οργάνωση της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2003). Η σχολική τάξη αποτελεί έναν φυσικό και δομημένο χώρο με κύριο στοιχείο την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας διευκολύνοντας την χρήση του χώρου, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2003). Οι εγκαταστάσεις του σχολείου και της σχολικής αίθουσας μαζί με τον κατάλληλο εξοπλισμό α) προσφέρουν φυσικά και συναισθηματικά ερεθίσματα, β) έμμεσα φαίνεται τι πρόκειται να γίνει στη τάξη, γ) δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2003). Μέσα στη σχολική αίθουσα αναπτύσσεται η ομάδα, η οποία αλληλοεπιδρά με συγκεκριμένους κανόνες, είναι μια ομάδα εργασίας, οργανωμένη, η οποία θα επιτύχει κάποιους σκοπούς και λειτουργεί πάντα μαζί με τον δάσκαλο (Postic, 1998).

Επιπλέον, η αυλή αποτελεί συμπλήρωμα της σχολικής τάξης και του σχολείου ευρύτερα, καθώς εκεί συμβαίνουν πολλές λειτουργίες της τάξης, με πιο σημαντική το διάλειμμα, το οποίο εκτός από ξεκούραση και ανάπαυλα είναι και χρόνος ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των συμμαθητών και ομαδικού παιχνιδιού (Ματσαγγούρας, 2003). Η παιδαγωγική μορφή που έχει η αυλή ως φυσικός χώρος, σύμφωνα με τους ειδικούς προσφέρει ένα πλαίσιο ανάπτυξης ποικίλων δραστηριοτήτων με στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003).

Επομένως, η δια ζώσης διδασκαλία παρουσιάζεται με διάφορες μορφές οι οποίες μπορεί να είναι δασκαλοκεντρικές, μαθητοκεντρικές, μεικτές αλλά και ομαδοκεντρικές στοχεύοντας στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003), μη εξαιρουμένου κανενός μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς όπως είχε επισημάνει και ο μεγάλος παιδαγωγός Janusz Korczak τα παιδιά έχουν δικαιώματα και ισότητα απέναντι σε όλες τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι οι ενήλικες, όπως «το δικαίωμα έκφρασης, συνεταιρισμού, διαχείρισης συγκρούσεων, αλλά και την υποχρέωση του παιδιού στην εργασία για το ίδιο και την κοινότητα» (Πλιόγκου, Καρακατσάνη, 2020, σελ.166). Ωστόσο, αυτές οι έννοιες θα πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά, ώστε να είναι κατανοητές και εφαρμόσιμες από όσο μικρότερη ηλικία είναι δυνατό μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες και μέσα από βιώματα που τους προσφέρει το σχολικό

περιβάλλον (Πλιόγκου, Καρακατσάνη, 2020). Για αυτό τον λόγο ο Korczak ζήτησε επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης και των δικαιωμάτων του παιδιού με γνώμονα τον σεβασμό και τη δημοκρατία (Πλιόγκου, Καρακατσάνη, 2020).

Από την δεκαετία του 1970 και έπειτα οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών άρχισαν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση (Γρόλλιος, 2003). Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius αναφέρθηκε στην Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση (A.A.E.), η οποία αναφέρεται στη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων με στόχο την διαμόρφωση ενός άλλου τρόπου διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεγαλύτερη ευελιξία «από άποψη χρόνου, χώρου, περιεχομένου, επιλογής πρόσβασης σε ειδικότητες και πόρους διδασκαλίας και/ή για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως πρόσβασης σε εκπαιδευτικά συστήματα» (Γρόλλιος, 2003, σελ. 129). Επίσης, η ΑΑΕ διοχετεύει την γνώση ως πληροφορία και διδασκαλία και όχι ως εκπαίδευση, δηλαδή δίνει γενικές πληροφορίες και γενική μόρφωση (Γρόλλιος, 2003). Ένα σημαντικό ζήτημα που τέθηκε επιπλέον με την προώθηση της ΑΑΕ και κυρίως από το 1970 με την ίδρυση του πρώτου Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Αγγλίας, το οποίο θεωρήθηκε ότι είχε προοδευτικούς στόχους και σκοπούς για την εξέλιξη και την ευελιξία στην εκπαίδευση ήταν το ζήτημα της «εικονικής πραγματικότητας» σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν παρουσιάζεται μόνο ως πληροφορία αλλά και ως εικόνα (Γρόλλιος, 2003).

Το 1995 στη Συνθήκη του Μάαστριχτ η ΑΑΕ χαρακτηρίστηκε ως κατάλληλη παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία απευθυνόταν κυρίως σε άτομα που για λόγους υγείας δεν μπορούσαν να φοιτήσουν στα παραδοσιακά σχολεία ή σε άτομα που για λόγους οικογενειακών, οικονομικών και υγείας δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τις σπουδές που είχαν προγραμματίσει (Γρόλλιος, 2003).

Η ΑΑΕ εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται ως σήμερα κυρίως στα Πανεπιστήμια, όμως την περίοδο της πανδημίας εφαρμόστηκε και στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο για λόγους υγείας και υπερμετάδοσης του ιού COVID-19. Η εκπαίδευση αναπτύχθηκε για να ενισχύσει τις δεξιότητες της γραφής, ανάγνωσης και της μαθηματικής γνώσης δίνοντας πρόσβαση στα έντυπα μέσα και πιο συγκεκριμένα στο σχολικό εγχειρίδιο (Giddens, 2002). Ωστόσο, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των μέσων που χρησιμοποιούνται θα φέρουν την επανάσταση και στη σχολική τάξη με την «άφιξη της εικονικής πραγματικότητας του υπολογιστή και την τάξη χωρίς τοίχους» (Giddens, 2002, σελ. 564). Δεν αποκλείονται επιπλέον και οι κοινωνικές ανισότητες πρόσβασης από τις ευκαιρίες που δίνονται στον καθένα για αυτό τον τρόπο μάθησης (Δασκαλάκης, 2017).

Στην εποχή μας πλέον και κυρίως στις σχολικές μονάδες η τεχνολογία εμφανίζεται με την επικράτηση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά και σε εξωσχολικό πλαίσιο γίνεται εκμάθηση σωστής χρήσης και διαχείρισης της τεχνολογίας προκειμένου το σχολείο να γίνει ένα φιλικό πεδίο δράσης (Δασκαλάκης, 2017). Στο εκπαιδευτικό σύστημα που εντάσσονται οι τεχνολογικές μέθοδοι επιτρέπουν στον χρήστη «να έχει οπτική επαφή, ηχητική επικοινωνία με συνομιλητές από απόσταση, να στέλνει ή να λαμβάνει μηνύματα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να αναζητά πληροφορίες και υλικό για κάθε είδους πληροφορία καθώς και να εργάζεται από κοινού

ή σε συνεργασία μέσω ειδικών εργαλείων(whiteboard)» (Δασκαλάκης, 2017, σελ. 453).

Ως προς την διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πολυαισθητηριακό και δυναμικό μέσο διδασκαλίας προωθώντας έτσι πολλούς στόχους μάθησης σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα μέσω εναλλακτικών μορφών βιβλίων σε ηλεκτρονική μορφή όπως είναι τα e-books ή στην απομνημόνευση γνώσεων, κάτι το οποίο είναι χρήσιμο τόσο στην παραδοσιακή τάξη αλλά και στην ψηφιακή τάξη (Δασκαλάκης, 2017). Επίσης, η γλώσσα προγραμματισμού Logo στοχεύει στην εμπλοκή των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων και στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας αλλαγή στο κλίμα της τάξης, όπου η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών είναι απαραίτητη με το ρόλο του δασκάλου να είναι περισσότερο συντονιστικός και να προσπαθεί να παρέχει περισσότερες γνώσεις και πληροφορίες στους μαθητές του (Δασκαλάκης, 2017). Αυτά όλα για να τα επιτύχει χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο το διαδίκτυο για να προβάλλει στη τάξη του επιπρόσθετες πληροφορίες για τα σχέδια και τις δραστηριότητες που αξιολογεί συμβάλλοντας ουσιαστικά σε μια ποικιλία ερεθισμάτων που απευθύνεται σε όλα τα στυλ μάθησης και σε όλες τις δυνατότητες που μπορεί να έχει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά (Δασκαλάκης, 2017).

Το Instruction Technology Council(ITC) ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «τη διαδικασία παροχής μόρφωσης και μορφωτικών δυνατοτήτων σε τοποθεσίες απομακρυσμένες από μια κλειστή αίθουσα, από ένα κτίριο ή από μια περιοχή προς άλλες αίθουσες, κτίρια και περιοχές με τη χρήση εικόνας, ήχου, πολυμέσων, υπολογιστών ή με τον συνδυασμό των παραπάνω με παραδοσιακές μεθόδους μάθησης» (Δασκαλάκης, 2017, σελ.459).

Παρόλα αυτά εντοπίζονται και μειονεκτήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και επακόλουθα με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην περίπτωση που δεν βρίσκονται όλοι μαζί στην σχολική αίθουσα, η έλλειψη κοινωνικοποίησης, ελλιπής και μη επαρκής αξιολόγηση και η δυσκολία εύρεσης προγραμμάτων στην μητρική γλώσσα του εκπαιδευόμενου (Δασκαλάκης, 2017).

Η γλωσσική τεχνολογία είναι ένας νέος όρος, ο οποίος εντάσσεται στη χρήση της γλώσσας όπως αυτή χρησιμοποιείται μέσω της τεχνολογίας και των τεχνολογικών μέσων, η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου ενός κειμένου, τα οποία χρησιμεύουν στη σωστή συνεργασία και συναλλαγή των ανθρώπων αλλά και στον διαμοιρασμό γνώσεων και απόψεων (Gavrilidou, Koutsombogera, Patrikakos, Piperidis, 2012). Στη γλωσσική τεχνολογία δεν υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια και διαφοροποιήσεις, αλλά ούτε και διακρίσεις ως προς τις δεξιότητες χρήσης της γλώσσας, αντίθετα μπορούμε να βρούμε πληροφορίες, να επαληθεύσουμε την ορθογραφία και τη γραμματική των λέξεων και των γραπτών κειμένων, να διαβάσουμε τις κριτικές για την αγορά ενός προϊόντος διαδικτυακά και για το κατάστημα που το προμηθεύει, να ακολουθήσουμε φωνητικές οδηγίες από ένα σύστημα πλοήγησης αυτοκινήτου(GPS), να κάνουμε μεταφράσεις γραπτών κειμένων (Gavrilidou, Koutsombogera, Patrikakos, Piperidis, 2012). Η γλωσσική τεχνολογία ή με άλλα λόγια υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης, χρήση κινητών τηλεφώνων, εξ αποστάσεως μέσα

διδασκαλίας, λογισμικά γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας μπορούν να συγκαταλέγονται στις διάφορες μορφές ενισχυτικής τεχνολογικής ανάπτυξης, που βοηθούν στην καταπολέμηση της «αναπηρίας» της γλωσσικής ποικιλότητας (Gavrilidou, Koutsombogera, Patrikakos, Piperidis, 2012, σελ. 6), κάνοντας τις γλωσσικές κοινότητες και τις κοινωνικές ομάδες πιο προσιτές και συνεργάσιμες μεταξύ τους (Gavrilidou, Koutsombogera, Patrikakos, Piperidis, 2012).

Όσον αφορά την κατάκτηση των ψηφιακών δεξιοτήτων στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου την περίοδο της πανδημίας έγινε ένα μεγάλο βήμα όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές χρησιμοποίησαν την τεχνολογία για ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων πέρα από το πλαίσιο της σχολικής τάξης όπως είναι στο μάθημα της γλώσσας, των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε σχέση με την βαθμίδα του νηπιαγωγείου η εξ αποστάσεως διδασκαλία εφαρμόστηκε αρχικά σε ασύγχρονη μορφή προκειμένου να μην χαθεί η επικοινωνία και η διεπαφή εκπαιδευτικών-μαθητών ιδιαίτερα μετά από αυτήν την πρωτόγνωρη και δύσκολη κατάσταση την οποία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν (Foti, 2021). Ωστόσο και στην ελληνική κοινωνία δεν θα υπήρχαν ίσες ευκαιρίες και ισότητα στην διαδικτυακή πρόσβαση και στα τεχνολογικά μέσα, παρόλα αυτά η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της χρήσης κινητών τηλεφώνων υπό την επίβλεψη των γονιών, η χρήση των tablet και των φορητών υπολογιστών βοήθησαν τα παιδιά του νηπιαγωγείου να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, εξέλιξη στον τρόπο σκέψης και λύσεις επίλυσης προβλημάτων σε δύσκολες καταστάσεις (Foti, 2021).

Ερευνητικό μέρος Β΄

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στη παρούσα εργασία θα πραγματοποιηθεί ποιοτική έρευνα, καθώς σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να μελετήσει σε βάθος τις στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα, μια κατάσταση ή ένα σύνολο γεγονότων (Καραγεώργος, 2002). Σύμφωνα με την έρευνα των Ίσαρη και Πουρκού(2015) οι Denzin & Lincoln, (2005: 3) αναφέρουν τον ορισμό της ποιοτικής έρευνας, ο οποίος υποστηρίζει ότι η ποιοτική έρευνα αναφέρεται σε έναν κόσμο πραγματικό, δηλαδή «είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο» (Ίσαρη, Πουρκός, 2015, σελ.12-13). Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτό το είδος έρευνας είναι οι συνεντεύξεις, οι συνομιλίες, οι φωτογραφίες, οι μαγνητοφωνήσεις, καθώς και οι σημειώσεις σε ημερολόγια (Ίσαρη, Πουρκός, 2015), τα οποία τα υποκειμένα της έρευνας έχουν ως καθημερινό υλικό καταγραφής των προσωπικών τους βιωμάτων και εμπειριών μέσα στη σχολική αίθουσα. Συνεπώς, «η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο» (Ίσαρη, Πουρκός, 2015, σελ.12-13), δηλαδή η έρευνα πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο μέσα στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων της έρευνας, δίνοντας νόημα ή ερμηνεύοντας τα γεγονότα βάσει των εννοιών και των νοημάτων που μεταφέρουν οι ίδιοι οι άνθρωποι σε αυτά (Ίσαρη, Πουρκός, 2015).

Τα γενικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας σε σύγκριση με την ποσοτική έρευνα είναι τα εξής (Καραγεώργος, 2002):

- ✓ Τα γεγονότα συμβαίνουν σε πραγματικό χρόνο, δηλαδή είναι πραγματικές εμπειρίες που έχουν συμβεί και λάβει χώρα στο σχολικό περιβάλλον
- ✓ Γίνεται συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων και χρησιμοποιούνται λέξεις και εικόνες και όχι αριθμοί ή αριθμητικά σύμβολα
- ✓ Δίνεται βαρύτητα στην συνεργασία των υποκειμένων του δείγματος, στην αλληλεπίδραση και στη διαδικασία
- ✓ Γίνεται επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, όπου ο ερευνητής συγκεντρώνει πρώτα τα δεδομένα του και στη συνέχεια διαμορφώνει τα ερωτήματα της έρευνας του και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή
- ✓ Ο ερευνητής θέλει να ξέρει «τι σκέφτονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα»
- ✓ (Καραγεώργος, 2002, σελ. 276). Επιπλέον, είναι σημαντικό για τον ερευνητή και την έρευνα του να γνωρίζει ποιες είναι «οι προϋποθέσεις, τα κίνητρα, οι αιτίες, οι στόχοι και οι αξίες των ερευνητών και πιθανώς να αποτελέσουν ερωτήματα έρευνας» (Καραγεώργος, 2002, σελ. 277), αφού ο ερευνητής θα έχει αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, «για τη σαφή οριοθέτηση της έννοιας της ποιοτικής έρευνας είναι αναγκαία η διασαφήνιση διαφορετικών επιπέδων της μεθόδου της επιστημονικής έρευνας. Η έννοια της μεθόδου μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αναφέρεται στην επιστημολογία της έρευνας, στις προϋποθέσεις

σχετικά με τα θεμέλια και τις δυνατότητες της γνώσης. Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, στη θεωρητική ανάλυση και οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος και των τρόπων διερεύνησής του. Ο τρίτος τρόπος αναφέρεται στις επιμέρους μεθόδους που υιοθετούνται, δηλαδή στις ερευνητικές στρατηγικές και τεχνικές» (Ισαρη, Πουρκός, 2015, σελ. 14).

Τέλος, η ποιοτική έρευνα θα βοηθήσει στη παρούσα έρευνα στον αναστοχασμό του ερευνητή μέσα από τα φαινόμενα, τα γεγονότα και τα εμπλεκόμενα υποκείμενα που μελετά εξετάζοντας τα κοινωνικά δρώμενα (Τσιώλης, 2014).

3.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την διδασκαλία του μαθήματος της νέας ελληνικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας από τις νηπιαγωγούς των διαφόρων περιοχών της Ελλάδας. Θα κατατεθούν απόψεις νηπιαγωγών για τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της νέας ελληνικής γλώσσας που είθισται να ακολουθούν, για την διαζώσης και την εξ αποστάσεως διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας κατά τη διάρκεια της πανδημίας και κατά πόσο αυτή η νέα μέθοδος διδασκαλίας ωφέλησε τους μαθητές, βρήκε επαρκείς και έτοιμους τους εκπαιδευτικούς και αν η γνώση ήταν ουσιαστική και αποτελεσματική. Επιπλέον, θα διερευνηθεί και θα διατυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αν υπήρχε ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση και αν όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα είχαν την ευκαιρία και το δικαίωμα να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία έχοντας τα κατάλληλα και απαραίτητα ψηφιακά μέσα και εργαλεία που απαιτούνταν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Για παράδειγμα, θα γίνει αναφορά στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί στην διαζώσης διδασκαλία, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και να κάνουν τις συγκρίσεις τους.

3.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας προκύπτουν μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, από την διερεύνηση εκπαιδευτικού υλικού, από το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας να διερευνηθεί ο τρόπος που διδάχθηκε το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας και ποια μέσα χρησιμοποιήθηκαν για να επιτευχθούν οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας και της κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων κατά την διάρκεια της πανδημίας. Επίσης, θα υποβληθούν ερωτήματα σχετικά με τις κοινωνικές αλλαγές και τις κοινωνικές ανισότητες που επέφερε η περίοδος της πανδημίας διαταράσσοντας την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και το δικαίωμα για όλους στην μάθηση και την μόρφωση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα χωρίστηκαν και κατανεμήθηκαν σε τρεις άξονες, οι οποίοι έχουν υποερωτήματα σχετικά κάθε φορά με τον αντίστοιχο άξονα. Οι άξονες και τα υποερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

❖ **1ος Άξονας ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης:**

- i. Ποιες πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι γλωσσικές δεξιότητες που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας;
- ii. Με ποιες μεθόδους διδάσκετε την καλλιέργεια του προφορικού λόγου;
- iii. Με ποιες μεθόδους διδάσκετε την καλλιέργεια του γραπτού λόγου;
- iv. Θεωρείτε ότι οι μέθοδοι που ακολουθείτε αποδίδουν στην κατανόηση της γλώσσας από μέρους των μαθητών; Αξιολογήστε τις πρακτικές που εφαρμόζετε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

❖ **2ος Άξονας ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της ψηφιακής τάξης:**

- i. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας ακολουθήσατε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την διάρκεια της πανδημίας στην τάξη σας, προκειμένου να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών σας; Περιγράψτε.
- ii. Ποια ψηφιακά μέσα χρησιμοποιήσατε για την διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας κατά την διάρκεια της πανδημίας;
- iii. Αν σας καλούσα να αξιολογήσετε το εκπαιδευτικό σας έργο στο μάθημα της γλώσσας κατά τη διάρκεια της πανδημίας, πώς θα το αξιολογούσατε κάνοντας αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση; Θα αλλάζατε κάτι στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών;
- iv. Μέσα από την εμπειρία που αποκομίσατε από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε κατά τη γνώμη σας θεωρείτε ότι βοήθησε στον καλύτερο δυνατό τρόπο αποκόμισης της γνώσης; Ποιον τρόπο διδασκαλίας θα συστήνατε μελλοντικά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, την δια ζώσης ή τον μεικτό τρόπο μάθησης και διδασκαλίας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

❖ **3ος Άξονας ίσων κοινωνικών δικαιωμάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας:**

- i. Τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήσατε ήταν εύχρηστα και προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές της τάξης;
- ii. Αντιμετώπισατε περιστατικά κοινωνικής ανισότητας κατά την διάρκεια της πανδημίας στην ψηφιακή σας τάξη; Αν ναι περιγράψτε ποια ήταν αυτά και πώς τα αντιμετώπισατε;
- iii. Όλοι οι μαθητές έχουν ίσα δικαιώματα στην πρόσβαση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εσείς πώς αντιλαμβάνεστε αυτή την άποψη, ποιες πρακτικές ακολουθήσατε για να την υπερασπιστείτε; Αναφέρετε παραδείγματα.
- iv. Θεωρείτε ως εκπαιδευτικός της τάξης ότι ήσασταν επαρκής στην αντιμετώπιση μιας τέτοιας πρωτότυπης διαδικασίας διδασκαλίας;
- v. Ποια ήταν η συνεισφορά των οικογενειών των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σας έργο;
- vi. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ήταν επαρκείς και σε ετοιμότητα για να διδάξουν εξ αποστάσεως; Υπήρχαν κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών; Αιτιολογήστε.

- vii. Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας θεωρείται ότι έδινε ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

3.4. Ερευνητικά εργαλεία

Στη παρούσα ερευνητική εργασία θα γίνει ποιοτική έρευνα μέσω ερευνητικής δομημένης συνέντευξης(structured interview) σε δείγμα 19 εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ60-ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ. Όταν αναφερόμαστε σε συνέντευξη εννοούμε τη συνέντευξη που θα χρησιμοποιήσουμε για την συλλογή δεδομένων, τα οποία θα μας καθοδηγήσουν στο ερευνητικό μας έργο (Καραγεώργος, 2002). Η συνέντευξη ως εργαλείο θεωρείται πιο έγκυρη συγκριτικά με το ερωτηματολόγιο, αφού ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ζητά διευκρινιστικές απαντήσεις από τον συνεντευξιαζόμενο σε περίπτωση που κάτι δεν είναι τόσο κατανοητό και ευκρινές στην έρευνα του εμβαθύνοντας περισσότερο (Καραγεώργος, 2002).

Χαρακτηριστικό της δομημένης συνέντευξης είναι ότι οι ερωτήσεις και η σειρά που υποβάλλονται είναι η ίδια για όλους/όλες και είναι συγκεκριμένες (Καραγεώργος, 2002). Με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής δεν θα αμφιβάλλει για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων του, αφού όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ακολουθούν τις ίδιες ερωτήσεις (Καραγεώργος, 2002).

Η συνέντευξη ως διαδικασία έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι οι ερευνητές «διερευνούν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες» (Ισαρη, 2015, σελ. 99), αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες και τις καθημερινές συμπεριφορές των ανθρώπων, έχουν άμεση επαφή με τους ερωτώμενους και μπορούν να είναι ευέλικτοι στην επικοινωνία τους σχεδιάζοντας κάθε φορά τις ερωτήσεις που θέλουν να υποβάλουν ανάλογα με την κατάσταση και το ερευνητικό ενδιαφέρον (Ισαρη, 2015). Τα μειονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι η συνέντευξη αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία λόγω της συλλογής δεδομένων και της ανάλυσης αυτών, είναι απαραίτητη η πιστή τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας με σεβασμό και εχεμύθεια στον ερωτώμενο, καθώς και η δημιουργία άνετου και θετικού κλίματος (Ισαρη, 2015). Επίσης, είναι δύσκολη διαδικασία καθώς τα δεδομένα μιας συνέντευξης παραπέμπουν σε καθημερινές ανθρώπινες δραστηριότητες που μπορούν να απαντηθούν και χωρίς ερευνητικό πλαίσιο (Ισαρη, 2015). Τέλος, η συνέντευξη λόγω της αμεσότητας και της επικοινωνιακής σχέσης που έχει, καλλιεργεί ένα κλίμα συναισθηματικού περιεχομένου (Καραγεώργος, 2002).

3.5. Δειγματοληψία της έρευνας

Στη παρούσα έρευνα το δείγμα μας είναι 19 εκπαιδευτικοί γένους θηλυκού-φυσικά πρόσωπα κλάδου Νηπιαγωγών ΠΕ60 κάποιες με μεταπτυχιακές σπουδές και κάποιες άλλες με προπτυχιακές, με εργασιακή εμπειρία από 5-17 έτη περίπου ηλικίας 29-49 ετών περίπου. Τα υποκείμενα έχουν εργαστεί σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία ή μόνο σε ιδιωτικά σχολεία ή μόνο σε δημόσια σχολεία του Νομού Αττικής. Ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις τους κυμαίνεται από 15-25 παιδιά αγόρια και κορίτσια

προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών, διαφόρων κοινωνικών και οικονομικών επιπέδων, διαφορετικού ή ομοιογενούς πολιτισμικού υπόβαθρου με διαφοροποίηση στην προϋπάρχουσα γνώση τους, στα γνωστικά τους ερεθίσματα και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η επιλογή αυτού του δείγματος έγινε καθώς η ερευνήτρια διαμένει στο Νομό Αττικής και ο κλάδος ΠΕ60 είναι ένας κλάδος πιο πολύ γυναικοκρατούμενος.

3.6. Ηθικά διλήμματα

Στην ποιοτική έρευνα και στην δομημένη συνέντευξη υπάρχουν ηθικά διλήμματα και κανόνες δεοντολογίας προς τους συνεντευξιαζόμενους, οι οποίοι αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Η ποιοτική έρευνα έχει άμεσο και προσωπικό χαρακτήρα με τον συνεντευξιαζόμενο για αυτό τον λόγο θα πρέπει πριν την έναρξη των ερωτημάτων να γίνουν κάποιες διευκρινήσεις οι οποίες προστατεύουν τα προσωπικά δεδομένα των υποκειμένων της έρευνας. Αρχικά, γίνεται ενημέρωση για τα δικαιώματα που έχουν τα υποκείμενα αν θέλουν να μην απαντήσουν σε κάποιο ερευνητικό ερώτημα, να αποχωρήσουν από την διαδικασία ή να απαντήσουν με συντομία (Ισαρη, Πουρκός, 2015). Επιπλέον, ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει την ανωνυμία των υποκειμένων, να προστατεύσει τα προσωπικά δεδομένα, να μην δημιουργήσει αρνητικό κλίμα ή δυσχερή θέση στον ερωτώμενο σε περίπτωση που θέλει να αποφύγει κάποιο ερώτημα λόγω τραυματικής εμπειρίας και αν τα υποκείμενα του ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να προσπαθήσει να μην δημιουργήσει ψυχολογικές και συναισθηματικές αναταραχές από τα προσωπικά τους βιώματα (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

3.7. Ανάλυση δεδομένων – Ανάλυση Περιεχομένου

Στην ανάλυση δεδομένων της ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής γνωρίζει από πριν ότι εξετάζει κάποιο κοινωνικό φαινόμενο και γεγονός που απασχολεί τα πρόσωπα-υποκείμενα της κοινωνίας, το οποίο το βιώνουν σε καθημερινή βάση και αναπαράγεται μέσα από την εμπειρία τους σε πρακτική βάση (Τσιώλης, 2015). Κατά συνέπεια ο ερευνητής οφείλει να μελετήσει σε βάθος, να κατανοήσει και να βιώσει την κοινωνική συνθήκη του συνομιλητή του και του ερευνητικού του δείγματος μπαίνοντας στη θέση του και δίνοντας ερμηνεία στα λεγόμενα του (Τσιώλης, 2015). Ο ερευνητής των κοινωνικών θεμάτων οφείλει «να αναλύσει τα συστήματα αναφορών και τις νοηματοδοτήσεις των δρώντων υποκειμένων εντός ενός χωροχρονικά ορισμένου κοινωνικού πλαισίου προτού προβεί σε εννοιολογικές κατηγοριοποιήσεις και στη διατύπωση υποθέσεων» (Τσιώλης, 2015, σελ. 4). Αυτό το ορίζει η αρχή της ανοικτότητας, η οποία είναι και ευέλικτη στα ερευνητικά πεδία που λαμβάνει χώρα (Τσιώλης, 2015).

Στη παρούσα έρευνα θα γίνει θεματική ανάλυση (thematic analysis) των δεδομένων και των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής προσπαθεί με οργανωμένο τρόπο να βρει, να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει τα νοήματα του συνόλου των δεδομένων του (Τσιώλης, 2015) δίνοντας «γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες» (Τσιώλης, 2015, σελ. 7). Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τον οδηγό της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης,

2018). Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται εύκολα και συχνά στην ποιοτική έρευνα, διευκολύνει τον νέο ερευνητή εμπλουτίζοντας σημαντικές δεξιότητες, απαραίτητες για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων του ερευνητή (Ισαρη, Πουρκός, 2015). «Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα» (Ισαρη, Πουρκός, 2015,σελ. 116). Η θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διεξάγεται σε έξι στάδια σύμφωνα με την θεωρία των Braun και Clarke (2006) στην έρευνα των Ίσαρη και Πουρκού (2015).

Θεματική ανάλυση

Εξοικείωση με τα δεδομένα

Στο πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης ο ερευνητής οφείλει να εξοικειωθεί με τα δεδομένα που έχει συγκεντρώσει, να εντοπίσει τα θέματα και τα νοήματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις του δείγματος του και στο δεύτερο στάδιο να κωδικοποιήσει την ανάλυση των δεδομένων του (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα μέσω δομημένης συνέντευξης, κατά την οποία έλαβαν μέρος 19 Νηπιαγωγοί Ανώτατης Εκπαίδευσης, με εκπαιδευτική εμπειρία στα ιδιωτικά και δημόσια σχολεία του Νομού Αττικής. Ανταποκρίθηκαν και απάντησαν στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία χωρίζονταν σε τρεις άξονες με άλλα υποερωτήματα. Ο πρώτος άξονας ερωτημάτων αναφερόταν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε θεωρητικό επίπεδο ποια είναι τα κριτήρια και οι εκπαιδευτικοί στόχοι για τους ίδιους προκειμένου ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να είναι έτοιμο γλωσσικά προφορικά και γραπτά, να έχει εξοικειωθεί με την μητρική του γλώσσα και να έχει ομαλή μετάβαση και σχολική ετοιμότητα για την βαθμίδα του δημοτικού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρέθεσαν τις μεθόδους που ακολουθούν στην σχολική αίθουσα για να διδάξουν τον προφορικό και γραπτό λόγο και να κάνουν αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση αν οι μέθοδοι τους είναι επαρκείς και κατάλληλοι, για να κατανοήσουν τα παιδιά την γλωσσική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν και σε αυτές τις απαντήσεις θεωρώντας ότι πράττουν τις σωστές μεθόδους κρίνοντας από την απόδοση των μαθητών τους.

Στον δεύτερο άξονα ερωτημάτων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της ψηφιακής τάξης. Η περίοδος της πανδημίας COVID-19, κατά ομολογία, των νηπιαγωγών ήταν μια δύσκολη περίοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπου προσπαθούσαν να βρουν αξιόλογες και εποικοδομητικές μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, προκειμένου να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, να κρατήσουν ζωνφόρο το ενδιαφέρον τους, να χρησιμοποιήσουν κατάλληλο εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό και να καλλιεργήσουν ήπιες ψηφιακές δεξιότητες στα παιδιά της προσχολικής, όπως προβλέπει και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αυτής της ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι χρησιμοποίησαν ψηφιακό υλικό, το οποίο ήταν διασκεδαστικό, επιμορφωτικό και χρήσιμο για εμπλουτισμό γνώσεων για την προσχολική ηλικία και κατέβαλλαν κάθε δυνατή προσπάθεια, για να προσεγγίσουν την διδασκαλία της

γλώσσας όσο πιο εύκολα μπορούσαν την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ωστόσο, θεώρησαν ότι η εκπαιδευτική πολιτική ήταν ανεπαρκής και ανέτοιμη αυτή την περίοδο λέγοντας παράλληλα ότι δεν υπήρχαν άλλες δυνατές επιλογές παρά μόνο η εξ αποστάσεως διδασκαλία και σίγουρα μελλοντικά θα προτιμήσουν την δια ζώσης διδασκαλία, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ μικρά για αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας, διότι χρειάζονται περισσότερο την επαφή με τον ενήλικα και την κοινωνικοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος.

Τέλος, στον τρίτο άξονα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που σχετίζονταν με την ισότητα των κοινωνικών δικαιωμάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήσαν στο ψηφιακό τους μάθημα ήταν εύχρηστα και προσβάσιμα σε όλα τα παιδιά και οι ίδιοι απάντησαν ότι ήταν εύχρηστα και προσβάσιμα. Επίσης, ρωτήθηκαν αν αντιμετώπισαν περιστατικά κοινωνικής ανισότητας μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των οικογενειών και μεταξύ των συναδέλφων τους. Εδώ διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις, οι οποίες πιο πολύ εστίασαν στην διαφοροποίηση και στην κοινωνική ανισότητα που εμφανίζεται ανάμεσα σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, καθώς και στα διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα που συνάντησαν κάποιοι συνάδελφοι στην σχολική τους τάξη κυρίως σε δημόσιο σχολείο, στις διάφορες ηλικιακές ομάδες που ανήκαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς κάποιοι ήταν μεγαλύτεροι σε ηλικία και δεν είχαν αρκετές ψηφιακές γνώσεις σε σύγκριση με μικρότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς που είχαν καλύτερη διάδραση και διεπαφή με τα τεχνολογικά μέσα. Τέθηκαν θέματα κοινωνικών-οικονομικών-ακαδημαϊκών διακρίσεων και διακρίσεις τεχνικού εξοπλισμού που τα ιδιωτικά σχολεία παρείχαν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς εν αντιθέσει με τα δημόσια σχολεία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται την άποψη των ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και εκπαίδευση για όλους, παρόλα αυτά θεωρούν ότι πρακτικά κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο ή στη παρούσα φάση τουλάχιστον δεν εφαρμόζεται. Ακόμη, ρωτήθηκαν αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν επαρκείς και έτοιμοι να διαχειριστούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία και απάντησαν ότι δεν ήταν έτοιμοι αλλά κατέβαλλαν προσπάθειες να ανταποκριθούν στο έργο τους. Τέλος, δεν συμφωνούν με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε για την εξ αποστάσεως διδασκαλία την περίοδο της πανδημίας, καθώς δημιουργήθηκαν περισσότερες κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των οικογενειών και των μαθητών, εκτέθηκαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ψηφιακή τάξη ενώπιον των συμμαθητών και των οικογενειών τους και δεν είχαν όλα τα μέλη της οικογένειας την ευχέρεια πολλών ηλεκτρονικών συσκευών και διαδικτύου.

Κωδικοποίηση

Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης είναι η κωδικοποίηση που γίνεται αναφορά σε κάθε κείμενο ξεχωριστά και δημιουργείται ένας κώδικας ή περισσότεροι κώδικες ομαδοποιημένοι ανάλογα με τα νοήματα που θέλει να δώσει ο ερευνητής, στα δεδομένα που αναλύει στο συγκεκριμένο μέρος του δείγματος του και εκφράζει διάφορα συναισθήματα(π. χ. αίσθημα φόβου ή έκφραση ανησυχίας κ.ά.) (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

1^{ος} άξονας ερωτήσεων

Οι νηπιαγωγοί στο ερώτημα για το ποιες πρέπει να είναι οι γλωσσικές δεξιότητες που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας αναφέρθηκαν στην

φωνολογική ενημερότητα, στο λεξιλόγιο, στην κατανόηση βασικών γραμματικών συντακτικών και φωνολογικών φαινομένων, στον οπτικοκινητικό συντονισμό, στην ικανότητα γραφής (λεπτή κινητικότητα), στην αναγνώριση γραμμάτων, στην προφορική και γραπτή επικοινωνία (να παράγουν κείμενα , να περιγράφουν με λογική σειρά κτλ), στην σχετική εξοικείωση - επαφή με τα διαφορετικά είδη λόγου (λογοτεχνικός, χρηστικός λόγος), στην κατανόηση και παραγωγή αποτελεσματικού επικοινωνιακά προφορικού λόγου, είτε μέσα σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες ή στα πλαίσια αναδιηγήσεων.

Στην ερώτηση για το ποιες μεθόδους ακολουθούν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν

στις καθημερινές δραστηριότητες ή διαθεματικές δραστηριότητες στις γωνιές όπως το παιχνίδι ρόλων, στην εξάσκηση με παραμύθια, τραγούδια, ποιήματα / λίμερικ και λαχνίσματα, με παροιμίες, αινίγματα, συμπλήρωση προτάσεων ή με τεχνικές συνέντευξης και περιγραφικού λόγου, εκφράζοντας εμπειρίες και απόψεις είτε στα πλαίσια της οργανωμένης συζήτησης, είτε εξατομικευμένα, μέσω της δανειστικής βιβλιοθήκης, με συχνές αναφορές σε ήθη και έθιμα διαφόρων ελληνικών περιοχών και αναφορά σε ιδιώματα και διαλέκτους για το άκουσμα της διαφορετικότητας των ελληνικών λέξεων, με αφηγήσεις ιστοριών που να ακολουθείται συγκεκριμένη χρονική ακολουθία και χρησιμοποιώντας τα γράμματα του αλφάβητου ως έναυσμα για να κινητοποιηθούν τα παιδιά να βρουν λέξεις από το ίδιο γράμμα κάθε φορά.

Στην ερώτηση για το ποιες μεθόδους ακολουθούν στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν

σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης (καρτελάκια στα συρτάρια με τα ονόματα τους, πίνακες αναφοράς), σε δραστηριότητες συγγραφής μικρών κειμένων ανα περίπτωση όπως κάρτες, προσκλητήρια, τίτλοι ζωγραφικών έργων με αντιγραφή λέξεων όταν αυτές ζητούνται αυθόρμητα από τα παιδιά, σε κινητικά παιχνίδια που τα βοηθούν να κατανοήσουν την σημασία της θέσης των φωνημάτων στον χώρο, στον αναδυόμενο εγγραμματισμό και στην αυθόρμητη ανάγκη (κατά)γραφής, στο κρυπτόλεξο, που υποβοηθά στην ανακαλυπτική μάθηση και στο εικονόλεξο για την αποκωδικοποίηση γραμμάτων, στη δημιουργία και καταγραφή προτάσεων αλλά και λέξεων σε καθημερινό επίπεδο (νήπια) αλλά και στην αυθόρμητη καταγραφή ιδεών ή στη δημιουργία κειμένων ή ποιημάτων /λίμερικ, που υποβοηθούν την εξελικτική πορεία της προγραφής, στην προσπάθεια γραφής του ονόματος και λέξεων σχετικών με το θέμα που συζητάμε κάθε φορά και στην αποτύπωση των ιδεών των παιδιών στον πίνακα της τάξης.

Στην τελευταία ερώτηση του πρώτου άξονα ερωτήσεων οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι οι μέθοδοι που ακολουθούν στη τάξη τους αποδίδουν στην κατανόηση της γλώσσας από μέρους των μαθητών και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι

οι μέθοδοι τους ανταποκρίνονται γιατί το βλέπουν από την απόδοση των παιδιών, από την πορεία τους μέχρι το τέλος της χρονιάς και ότι πολλοί μαθητές έχουν σπάσει τον κώδικα γραφής μέχρι να τελειώσουν το νηπιαγωγείο.

2^{ος} άξονας ερωτήσεων

Στον δεύτερο άξονα ερωτήσεων έγινε αναφορά στο ποιες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την διάρκεια της πανδημίας στην τάξη τους προκειμένου να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ότι χρησιμοποίησαν

power point που έγραφαν τα ονόματα των παιδιών σε καρτέλες διαφορετικού χρώματος, το ίδιο για τις ημέρες, μήνες, δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης αλλά και καλλιέργειας προφορικού και γραπτού λόγου, συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, πρωτότυπα κείμενα και ιστορίες, τραγούδια κ.α. και με τη βοήθεια συνεργατικών εγγράφων γινόταν η καταγραφή της επεξεργασίας, liveworksheets, padlet, παρουσιάσεις, παράθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, ιστοσελίδα wordwall για γλωσσικά παιχνίδια.

Τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν

annotate, , slide share , e books , κουίζ, <https://eyzhn.edu.gr/class-material/>, Power point, και εφαρμογές για κατασκευή κουίζ και άλλων παιχνιδιών με γράμματα και λέξεις, webex (ψηφιακή τάξη-σύγχρονη) και e-class (ψηφιακή τάξη-ασύγχρονη), blogsch.gr, liveworksheets, kahoot, whiteboard, ιδεοκαταγραφή-συννεφόμελο, εκπαιδευτικά λογισμικά, παρουσιάσεις, word, εργαλεία της eme, ιστοσελίδα wordwall, διάφορα λογισμικά σε εκπαιδευτικά sites.

Στην αυτοαξιολόγηση που όφειλαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για το εκπαιδευτικό τους έργο στο μάθημα της γλώσσας κατά τη διάρκεια της πανδημίας και αν θα άλλαζαν κάτι στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών τους, η πλειοψηφία θεώρησε

Ότι δεν θα άλλαζε κάτι γιατί η διδασκαλία έγινε με παιγνιώδη τρόπο, υπήρχε αλληλεπίδραση και τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον, υπήρχε διαδραστικότητα, αμεσότητα και κυριαρχούσε η εικόνα που καλλιέργησε την φαντασία, θα χρησιμοποιούσαν τις ίδιες τεχνικές και ίσως τις εμπλούτιζαν με πιο απαιτητικό υλικό, όπως εισαγωγή στην γραφή μικρών προτάσεων. Ωστόσο, κάποιες νηπιαγωγοί υποστήριζαν ότι κάποια ψηφιακά εργαλεία μπορούν να εμπλουτίσουν την διαδικασία επιβάλλεται όμως να υπάρχει εξοικείωση με αυτά σε ικανοποιητικό βαθμό και είναι απαραίτητη η βελτίωση των εκπαιδευτικών λογισμικών, διότι είναι αρκετά ελλιπές το γλωσσικό αντικείμενο και ο εκπαιδευτικός πρέπει κάθε φορά να δημιουργεί κάτι νέο.

Στην έρευνα αυτή ενδιέφερε πολύ τον ερευνητή να αφουγκραστεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και αν θεώρησαν μέσα από την εμπειρία τους ότι η μέθοδος αυτή βοήθησε στον καλύτερο δυνατό τρόπο αποκόμισης της γνώσης. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντική η άποψη τους αν προτιμούν την εξ

αποστάσεως διδασκαλία, την δια ζώσης ή τον μεικτό τρόπο μάθησης και διδασκαλίας σε μελλοντική παρόμοια κατάσταση ή σε πάγια βάση. Οπότε οι απαντήσεις σε αυτό το θέμα ήταν ότι

η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε κατά την πανδημία βοήθησε πολύ ιδίως την δεύτερη χρονιά που εφαρμόστηκε η τηλεκπαίδευση, την δια ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί να την αντικαταστήσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε καμία περίπτωση, τα παιδιά έχουν ανάγκη να είναι στον φυσικό τους χώρο και αυτός είναι το σχολείο και όχι η οθόνη, παρατηρήθηκε έντονη αποχή από την καθημερινή ψηφιακή σύγχρονη επαφή με τον /την εκπαιδευτικό, η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στην προσχολική ηλικία δεν αρμόζει απόλυτα, διότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά κατά κύριο λόγο τους ενήλικες, η μαθησιακή διαδικασία στη σύγχρονη προσπάθεια να ακολουθήσει το μοντέλο της δια ζώσης πράγμα που δυσκόλευε κάποιες φορές και χανόταν το ενδιαφέρον, η ώρα και η διάρκεια επίσης ήταν ακατάλληλες για αυτή την ηλικία και μελλοντικά θα ήταν καλύτερο να γίνει συνδυασμός ασύγχρονης και σύγχρονης διδασκαλίας ώστε οι μαθητές/-τριες να μπορούν να εμπλακούν ενεργά χωρίς μεγάλα κενά ή αν υπάρχει πρόβλημα/έλλειψη τεχνολογικών μέσων, να μη χάνει επαφή με το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, η επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού και ο εμπλουτισμός του ήδη υπάρχοντος θα εξυπηρετούσε καλύτερα, με ορθή χρήση και παιδαγωγική καθοδήγηση, ο εκπαιδευτικός οργανώνει καλύτερα το διδακτικό του έργο εστιάζοντας στις ανάγκες του κάθε μαθητή και οι μαθητές δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να εκδηλώσουν τυχόν απορίες, απευθυνόμαστε σε παιδιά νηπιαγωγείου και όχι δημοτικού ή γυμνασίου που λένε οι εκπαιδευτικοί «ανοίξτε τα βιβλία στη σελίδα τάδε και ξεκινάμε μάθημα», απαιτείται βιωματική μάθηση. Επίσης η μεικτή διαδικασία μάθησης είναι ευέλικτη και χρήσιμη μόνο όταν ο/η εκπαιδευτικός κρίνει απαραίτητη και σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες της κάθε ηλικιακής ομάδας(προνήπια-νήπια).

3^{ος} άξονας ερωτήσεων

Στον τρίτο άξονα διερευνώνται τα κοινωνικά δικαιώματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας και αν υπήρχαν ανισότητες στην εκπαίδευση. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται αν τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήσαν ήταν εύχρηστα και προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές της τάξης και οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι

χρησιμοποιούσαν ψηφιακά εργαλεία εύχρηστα και προσβάσιμα σε όλους όπως το WEBEX και το Microsoft teams για ιδιωτικά και δημόσια σχολεία και ότι μπορεί να δυσκολεύονταν στην αρχή αλλά αργότερα με την βοήθεια των γονιών τους και των εκπαιδευτικών εξοικειώθηκαν στη χρήση τους.

Σε επόμενη ερώτηση ενδιαφέρει τον ερευνητή να εντοπίσει αν υπήρξαν περιστατικά κοινωνικής ανισότητας κατά την διάρκεια της πανδημίας στην ψηφιακή τάξη και πώς τα αντιμετώπισαν.

κάποιοι εκπαιδευτικοί κυρίως των ιδιωτικών σχολείων αλλά και των δημόσιων υποστήριζαν ότι δεν είχαν περιστατικά κοινωνικής ανισότητας, παρά μόνο σε περιπτώσεις οικογενειών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ότι όλα τα παιδιά είχαν πρόσβαση είτε μέσω υπολογιστή είτε μέσω τάμπλετ στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ωστόσο υπήρξαν και περιστατικά παιδιών που δεν είχαν πρόσβαση στο

διαδίκτυο ή σε τάμπλετ, διότι χρησιμοποιούνταν από αδέρφια που ήταν στο δημοτικό και συνέπιπταν οι ώρες διδασκαλίας.

Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει μέσα από την έρευνα είναι αν όλοι οι μαθητές έχουν ίσα δικαιώματα στην πρόσβαση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ποιες πρακτικές ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί για να υποστηρίξουν αυτή την άποψη. Ωστόσο, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν ότι σε θεωρητικό πλαίσιο τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, γιατί κάτι τέτοιο πρακτικά δεν ισχύει και έθεσαν και άλλους προβληματισμούς κοινωνικής ανισότητας όπως η πρόσβαση στις κτιριακές εγκαταστάσεις ατόμων με κινητικές αναπηρίες, σχολικός εξοπλισμός κλπ. Οι εκπαιδευτικοί έφεραν παραδείγματα για το πώς λειτουργούν μέσα στη τάξη τους

υπήρχαν κάποια παιδιά που ενίοτε δεν είχαν καλή σύνδεση και έστελνα φύλλα εργασίας ή δραστηριότητες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η δική μου προσπάθεια ήταν η χρήση της e-Class και της δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τα παιδιά που απουσίαζαν από τη σύγχρονη αλλά και την καθημερινή ανάρτηση της παρουσίας του μαθήματος, με υπερσυνδέσμους, σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τους γονείς, προσάρμοσα το διδακτικό περιεχόμενο ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν και τα παιδιά που δεν μπορούσαν να έχουν ενήλικα βοηθό (φωνητικά μηνύματα με οδηγίες), έδινα έντυπο υλικό σε γονείς που δεν είχαν πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό, πιστεύω ότι ανισότητες υπάρχουν και στην πρόσβαση των παιδιών με αναπηρίες, κυρίως κινητικές, οι οποίες οφείλονται στις εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους και στην απουσία των κατάλληλων υποδομών από τα γενικά σχολεία.

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ερωτηθούν αν ήταν επαρκείς σε μια τέτοια πρωτότυπη διαδικασία διδασκαλίας. Υπήρχαν ποικίλες απαντήσεις όπως ότι

ήταν μια πρόκληση που εκτιμώ ότι ανταπεξήλθα επαρκώς, έκανα ότι καλύτερο μπορούσα στην δεδομένη στιγμή και περίσταση, πάντα υπήρχε διαδραστικό και ενδιαφέρον πρωτότυπο υλικό, με βάση τον ελάχιστο χρόνο προετοιμασίας που υπήρξε και την απουσία σχετικής επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, η εκπαιδευτική μου μέθοδος ήταν αρκετά ικανοποιητική.

Το άλλο ερώτημα που τέθηκε ήταν η συνεισφορά των οικογενειών των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό έργο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπειρία τους ήταν ότι

οι οικογένειες των μαθητών αν και το μάθημα γινόταν μεσημέρι δεν παράβλεπαν να 'βάζουν' τα παιδιά στην τηλεκπαίδευση και να είναι δίπλα τους συνεχώς, οι γονείς τήρησαν την συνέπεια συμμετοχής, ένα όχι αμελητέο ποσοστό αυτών βοήθησε τα παιδιά, με την καθοδήγηση μας, να συμμετέχει στις συναντήσεις, να ολοκληρώνει εργασίες και μετά την λήξη της συνεδρίας, να συγκεντρώνει υλικό, κάθε οικογένεια κατέβαλε κάθε υλική και ψυχική προσπάθεια για να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία, η επικοινωνία ήταν δύσκολη και η συνεργασία περιορισμένη, ακολούθησαν πιστά τις οδηγίες, όπως κλείσιμο των μικροφώνων, υπήρχαν όμως και γονείς που θεωρούσαν την τηλεκπαίδευση περιττή σε αυτή την ηλικία, υπήρχαν γονείς που έλεγαν τις απαντήσεις στα παιδιά και εκείνα πετάγονταν παίρνοντας τον λόγο από τους άλλους.

Σε επόμενο ερώτημα στον τρίτο άξονα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ήταν επαρκείς και σε ετοιμότητα για να διδάξουν εξ αποστάσεως και αν υπήρχαν κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προσπάθησαν πολύ για την εκπαιδευτική διαδικασία, σίγουρα κάποιες στιγμές φάνηκαν ανεπαρκείς και ανέτοιμοι, ωστόσο αντιμετώπισαν ανισότητες κυρίως σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία, διότι έπαιξε ρόλο ο τεχνικός εξοπλισμός, η καθοδήγηση και η ποικιλία στο εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, τέθηκε το θέμα του ορίου ηλικίας των εκπαιδευτικών, όπου εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δεν είχαν το κατάλληλο τεχνολογικό υπόβαθρο σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας που ήταν πιο άνετοι στη χρήση ψηφιακών μέσων. Παρέθεσαν κάποιες απόψεις ως εξής

θεωρώ ότι έπρεπε να υπάρχει επιμόρφωση για την όλη διαδικασία, όποτε δεν ήμασταν επαρκείς, υπήρχε ανισότητα σχετικά με τις ηλικίες γιατί μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν βασικές δεξιότητες του υπολογιστή σε σχέση με τους νέους, οι εκπαιδευτικοί στα ιδιωτικά ήταν καλύτερα καταρτισμένοι με οδηγίες και συμβουλές σε σχέση με τους δημόσιους υπάλληλους, κάποιιοι μπορεί να μην είχαν υπολογιστή ή δίκτυο και έπεφτε το βάρος σε αυτούς, ενώ έπρεπε να πέφτει το βάρος στη πολιτεία, η επιμόρφωσή μας ήταν κυρίως θεωρητική και περισσότερο χαοτική παρά διευκολυντική, η φύση του αντικειμένου της δουλειάς, που δεν βασίζεται στην διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης αλλά στην διάδραση και την διεπιστημονικότητα χρειάζεται εξειδικευμένο τρόπο προσέγγισης, οι κοινωνικές ανισότητες εντοπίστηκαν κυρίως στην εξειδίκευση κάποιων στις ΤΠΕ και στην έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, κοινωνικές ανισότητες γιατί έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψη τους για την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας και αν αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης έδινε ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Πολλοί ανταποκρίθηκαν λέγοντας ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν ήταν σωστή ωστόσο όμως δεν υπήρχαν άλλες επιλογές στη παρούσα κατάσταση έκτακτης υγειονομικής ανάγκης και ότι πολλά παιδιά ήταν χωρίς τεχνολογικό εξοπλισμό ή διαδίκτυο. Η πολιτεία, ωστόσο, ανέφεραν φρόντισε με voucher για την αγορά tablet να εφοδιάσει οικογένειες ασθενέστερες οικονομικά, προκρίμενου οι μαθητές να μην χάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, εντόπισαν τις κοινωνικές ανισότητες ως εξής

πολλά παιδιά δεν είχαν υπολογιστή ή έμπαιναν από κινητά ή δεν υπήρχε δίκτυο και εκτυπωτής, η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν κοινή για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια και αυτό έχρηζε βελτίωσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματική σε τμήματα μεγάλου αριθμού (ανω των 7) νηπίων κυρίως επειδή γίνεται ακόμα δυσκολότερη η συγκέντρωση της προσοχής, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα νήπια βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ταυτόχρονη παρουσία των γονέων γεγονός που από μόνο του δημιουργεί ανισότητες, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω εγγενών περιορισμών δεν καλλιεργεί εξίσου όλους τους τύπους νοημοσύνης, ήταν «το μη χείρον βέλτιστον» στις πρωτόγνωρες καταστάσεις που βιώσαμε ούτως ώστε να μην χάσουν τα παιδιά την επαφή με το σχολείο, δεν ανταποκρινόταν με επιτυχία στις ακαδημαϊκές και συναισθηματικές ανάγκες του κάθε μαθητή, η εξ αποστάσεως δεν έδινε ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, αφού δεν είχαν όλα

τα παιδιά πρόσβαση σε υπολογιστή και σε ίντερνετ, το μόνο θετικό ήταν τα voucher που δόθηκαν για φτωχότερες οικογένειες για την αγορά tablet.

Αναζήτηση των θεμάτων

Σε αυτό το στάδιο της ανάλυσης εμφανίζονται θέματα ή υποθέματα προς διερεύνηση και ο ερευνητής συνδυάζει αυτά τα θέματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά του δεδομένα (Ισαρη, Πουρκός, 2015). Τα θέματα που αναδύονται από την παρούσα έρευνα σχετίζονται με την διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στην προσχολική ηλικία κατά την περίοδο της πανδημίας. Επίσης, αναδύονται ερευνητικά δεδομένα για το ποιες μεθόδους διδασκαλίας ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου στην δια ζώσης διδασκαλία και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο του lockdown COVID-19. Ακόμη, το θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε την ίδια περίοδο αναδύει ερευνητικά δεδομένα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν αρχικά από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, από το εκπαιδευτικό σύστημα ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων, από τις δυνατότητες και τις διευκολύνσεις που παρέχονται στους/στις εκπαιδευτικούς των εκάστοτε σχολικών μονάδων, αλλά και από την μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο από την πλευρά των μαθητών.

Επανεξέταση των θεμάτων

«Στο επίπεδο αυτό αξιολογείται αν ο αναδυόμενος χάρτης θεματικός χάρτης απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό, και εντοπίζονται μονάδες νοήματος που ενδεχομένως δεν είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική κωδικοποίηση» (Ισαρη, Πουρκός, 2015, σελ. 118). Στην έρευνα των Ισαρη, Πουρκού (2015) υποστηρίζεται ότι «οι Lincoln και Cuba (1985) συστήνουν η ανάλυση του ερευνητικού υλικού να σταματά όταν δεν αναδύεται καμία νέα πληροφορία με επιπρόσθετη ανάλυση δεδομένων» (Ισαρη, Πουρκός, 2015, σελ. 119). Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα δεν αναδύονται άλλα θέματα εκτός από αυτά που προαναφέρθηκαν στο στάδιο της αναζήτησης των θεμάτων.

Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Στο στάδιο αυτό παρουσιάζονται τα θέματα όπως έχουν διαμορφωθεί από τον θεματικό χάρτη των δεδομένων και προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος (Ισαρη, Πουρκός, 2015). Στον πρώτο άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων γίνεται διερεύνηση για τις μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης στον προφορικό και γραπτό λόγο. Στον δεύτερο άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων γίνεται διερεύνηση για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της ψηφιακής τάξης, για τα ψηφιακά εργαλεία, τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών και για την αξιολόγηση της δια ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στον τρίτο άξονα ερευνητικών ερωτημάτων γίνεται διερεύνηση για τα ίσα κοινωνικά δικαιώματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, για την ευχρηστία των ψηφιακών εργαλείων, για την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε,

για τις κοινωνικές ισότητες/ανισότητες που προκάλεσε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ανάμεσα σε μαθητές και για την επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Στο στάδιο αυτό που είναι και το τελευταίο της θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke συγκεντρώνεται «το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων» (Ισαρη, Πουρκός, 2015, σελ. 119), όπου είναι απαραίτητη η συνεκτικότητα και η λογική συνέχεια των ερευνητικών δεδομένων χωρίς επαναλήψεις αλλά με απόλυτη σύνδεση των θεμάτων (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία ποιοτικής έρευνας η ερευνήτρια χωρίζει τα ερευνητικά του ερωτήματα σε τρεις άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα και βασιζόμενος στις απόψεις και στις απαντήσεις 19 νηπιαγωγών-εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων του Νομού Αττικής καταλήγει στα ευρήματα του και στην έκθεση των δεδομένων του. Προκύπτουν, λοιπόν, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης, για την καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας και η προετοιμασία ομαλής μετάβασης των μαθητών στην βαθμίδα του δημοτικού. Επίσης, προκύπτουν θέματα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, κοινωνικοποίησης, ομαδικότητας, συνεργασίας και ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα αναδύονται οι δυσκολίες και οι ευκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας στην ψηφιακή τάξη, για την χρήση των ψηφιακών εργαλείων, για τις γνώσεις, την κατάρτιση και την επιμόρφωση που έπρεπε να έχουν για να διαχειριστούν μια τέτοια πρωτόγνωρη κατάσταση, για την ομαδοποίηση των μαθητών τους στη ψηφιακή τάξη και για το αν κρίνουν καλύτερη την δια ζώσης διδασκαλία, την εξ αποστάσεως ή τον μεικτό τρόπο μάθησης. Επιπλέον, υπήρξαν προβληματισμοί για τις κοινωνικές ανισότητες που προκάλεσε η πανδημία τόσο από τους χειρισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και από τον τρόπο λειτουργίας της ψηφιακής τάξης για τους εξής λόγους:

- ✓ Η έκθεση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπροστά στους συμμαθητές τους και τις οικογένειες αυτών
- ✓ Οι διάφορες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών και η γνώση για τα τεχνολογικά μέσα που δημιουργούν αυθόρμητα κοινωνικές ανισότητες
- ✓ Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών για να έχουν τον κατάλληλο και επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό για να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ✓ Οι διακρίσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μαθητές που εργάζονται και φοιτούν αντίστοιχα σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία του Νομού Αττικής
- ✓ Το διαφοροποιημένο και ανομοιογενές πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών της τάξης κυρίως στα δημόσια σχολεία της Αθήνας
- ✓ Η ακαταλληλότητα της ώρας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω του μικρού ορίου(4-6 ετών) της ηλικίας των μαθητών

- ✓ Οι υποχρεώσεις και οι απαιτήσεις του οικογενειακού προγραμματισμού με δύο και περισσότερα παιδιά για να ανταποκριθούν στην τεχνολογική κάλυψη κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων
- ✓ Η ανεπάρκεια και η έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε παρόμοιες καταστάσεις
- ✓ Η πρωτοποριακή, απότομη και ξαφνική ένταξη των ψηφιακών μέσων στην προσχολική εκπαίδευση με την μεθοδολογία της εξ αποστάσεως και της σύγχρονης/ασύγχρονης εκπαίδευσης κυρίως στην διδασκαλία της γλώσσας, των μηχανισμών της και στην αφομοίωση της μητρικής γλώσσας.

Κεφάλαιο 4^ο

4.1. Συμπεράσματα-Σύνοψη-Αναστοχασμός της ερευνήτριας

Στην παρούσα έρευνα συμπεραίνοντας και συνοψίζοντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση, την μεθοδολογία της έρευνας και την ανάλυση από τα ερευνητικά δεδομένα, η ερευνήτρια αντιλαμβάνεται ότι η περίοδος της πανδημίας ήταν μια πρωτόγνωρη και δύσκολη κατάσταση, η οποία ανατάραξε όλους τους κλάδους και κυρίως την εκπαίδευση. Η περίοδος αυτή, ο εγκλεισμός, το lockdown και η αποχή από τα κοινωνικά δρώμενα προκάλεσε συναισθηματικές, κοινωνικές, ακαδημαϊκές και πνευματικές ελλείψεις τόσο στους ενήλικες όσο και στους ανήλικους. Η εκπαίδευση δοκιμάστηκε αρνητικά κυρίως στις μικρότερες ηλικίες αφού στέρησε από τους μαθητές το φυσικό τους περιβάλλον που ήταν το σχολείο και το προαύλιο, την κοινωνικοποίηση, το βιωματικό παιχνίδι, την διαδραστική διδασκαλία και την άμεση επαφή και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Ωστόσο, η περίοδος της πανδημίας δημιούργησε νέες δυνατότητες και νέες ευκαιρίες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες να έρθουν σε επαφή με τα νέα τεχνολογικά μέσα, τα ψηφιακά εργαλεία και τα ψηφιακά λογισμικά, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ψηφιακές δεξιότητες, να κληθούν να επιμορφωθούν για περαιτέρω γνώση και να εξασκηθούν σε νέες μεθόδους.

Όλη αυτή η πρωτοπορία στην εκπαίδευση προκάλεσε κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες ενδεχομένως να μην είχαν εμφανιστεί, να είχαν επιλυθεί ή να είχαν εξομαλυνθεί αλλά μέσα από την παρούσα συγκυρία αναδύθηκαν και πάλι. Ανισότητες οι οποίες απασχόλησαν γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, διεθνείς οργανισμούς, εκπαιδευτικά ερευνητικά κέντρα και την εκπαιδευτική παγκόσμια κοινότητα. Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε προκάλεσε δυσάρεστες, αλλά έδωσε και λύσεις ιδιαίτερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην έναρξη για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που μέχρι πρότινος αυτός ο τρόπος διδασκαλίας μαζί με την σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση εφαρμοζόταν μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Εκπαίδευσης κατέβαλαν μεγάλες προσπάθειες σε όλη τη διάρκεια της πανδημίας χρησιμοποιώντας προσβάσιμα και εύχρηστα τεχνολογικά εργαλεία σε όλους τους μαθητές, προκειμένου να είναι επαρκείς και έτοιμοι να διδάξουν με κατάλληλες μεθόδους το μάθημα της γλώσσας, παρά όλα αυτά η έλλειψη τεχνικού εξοπλισμού, η έλλειψη υποστήριξης εκπαιδευτικού υλικού και πρωτότυπων ψηφιακών λογισμικών, η υπερφόρτωση του διαδικτύου, η

ελλιπής και καθυστερημένη χρονικά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από την πλευρά της Πολιτείας επέφεραν κοινωνικές διακρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τις μεθόδους και τις πρακτικές που ακολουθούσαν μέσα στη τάξη τους στην δια ζώσης διδασκαλία για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών προσχολικής ηλικίας, χωρίς να κάνουν πολλές διαφοροποιήσεις και χωρίς να προσαρμόσουν ιδιαίτερα το μάθημα τους σύμφωνα με την μεθοδολογία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Παρόλα αυτά μέσα από το ερευνητικό δείγμα προκύπτει η θέλησή τους, η προθυμία τους και η κοινωνική τους ενσυναίσθηση να προβούν σε παρόμοιες διδακτικές μεθόδους και ακόμα πιο εξελικτικές σε περιπτώσεις μελλοντικών καταστάσεων εκτάκτου ανάγκης, όπως αυτή της πανδημίας COVID-19, διότι ενδιαφέρονται για τους μαθητές τους και είναι υπερασπιστές των αρχών της συμπερίληψης όλων των παιδιών στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην εκπαίδευση και στη μάθηση ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή, την σεξουαλική ταυτότητα, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

Αλφιέρης, Α. (2014). Ζητήματα ιδεολογίας σε προφορικά δεδομένα. Στο Γούτσος, Δ. (2014). Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα ανακτήθηκε στις 17/10/21 από <https://www.openbook.gr/o-proforikos-logos-sta-ellinika/>

Αυδή, Α.(γγ). Προφορικός και γραπτός λόγος. Έκφραση-Έκθεση Α' Λυκείου, τ. Α', ενότητα "Ο λόγος"

Γιαννακόπουλος, Ν., Ντεμούσης, Μ. (2015). Εκπαιδευτικές ανισότητες και διαγενεακή κινητικότητα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Γιαννακόπουλος, Ν., Ντεμούσης, Μ. (2015). Οικονομική της εκπαίδευσης. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, κεφ 8. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3520>

Γούτσος, Δ. (2014). Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα ανακτήθηκε στις 17/10/21 από <https://www.openbook.gr/o-proforikos-logos-sta-ellinika/>

Γρόλλιος, Γ. (2003). Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Δασκαλάκης, Δ.(2017). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση

Δημητριάδου, Κ (2005). «Η Γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως εργαλείο των διαδικασιών μάθησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση», Τα Εκπαιδευτικά, τεύχ. 73-74, σσ. 9-23 ανακτήθηκε στις 18/10/21 από http://www.pi-schools.gr/publications/dea/dea24_25.pdf

Friedrich, H., Χρυσοφίδης, Κ. (επιμ.), Νούσια, Ε. (μτφρ) (2000). Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές. Αθήνα: Τυπωθήτω

Foti, P. (2021). Digcomp και Digcomp edu στο ελληνικό σχολείο. Πλαίσιο Ψηφιακών Ικανοτήτων στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. European Journal of Education Studies - Volume 8 | Issue 6, ανακτήθηκε στις 20/10/21 από <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3743>

Giddens, A., Τσαούσης, Δ. (μτφρ, επιμ.)(2002). Κοινωνιολογία. Αθήνα: Gutenberg

Hartland, J., Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.)(1999). Γλώσσα και Σκέψη. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ (στ' έκδοση)

Ίσαρη, Φ.(2015). Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων, https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5821/3/02_chapter_04.pdf. Στο Ίσαρη,

Φ., Πουρκός, Μ.(2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών ανακτήθηκε στις 20/12/21 από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ.(2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών ανακτήθηκε στις 20/12/21 από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Lyons, J. (2002). Εισαγωγή στη Γλωσσολογία. Επικοινωνία και Κουλτούρα. Αθήνα: Πατάκης

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα ανακτήθηκε στις 15/10/21 από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/9_Kakridi_Staseis_studies_history_thema_03_index%5B1%5D.pdf

Κανδεράκη, Μ. (2013). Διαθεματικές Γλωσσικές Δραστηριότητες. Εκπαιδευτικό Υποστηρικτικό Υλικό. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα

Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας

Κατή, Δ.(2000). Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας

Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4(1), 3-34. doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Πλιόγκου, Β., Καρακατσάνη, Δ.(2020). Όλα τα δάκρυα είναι αλμυρά. Όποιος το κατανοεί, μπορεί να ασκεί αγωγή, όποιος δεν το συναισθάνεται, δεν μπορεί. Τα παιδαγωγικά εργαλεία του παιδαγωγού Janusz Korczak και οι εκπαιδευτικές χρήσεις τους. Στο Πλιόγκου, Β., Καρακατσάνη, Δ.(2020). Σύγχρονες Τάσεις στην Παιδαγωγική θεωρία και Πρακτική: Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια. Αθήνα: Gutenberg

Πολίτης, Π.(2001). Προφορικός και γραπτός λόγος [A10] ανακτήθηκε στις 17/10/21 από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html

Postic, M., Τουλούπης, Δ. (μτφρ) (1998). Η Μορφωτική Σχέση. Αθήνα: Gutenberg

Πρίντεζη, Α. (2020). Ηθική Εκπαίδευση: Θεωρητικές Βάσεις και Πρακτική Εφαρμογή σε Διεθνές Επίπεδο. Στο Πλιόγκου, Β., Καρακατσάνη, Δ.(2020). Σύγχρονες Τάσεις στην Παιδαγωγική θεωρία και Πρακτική: Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια. Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ. (2015). Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Αθήνα: Gutenberg

Τάφα, Ε. (2001). Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τζακώστα, Μ. (χχ). Η διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα στο νηπιαγωγείο: μια θεώρηση του ΔΕΠΠΣ υπό το πρίσμα της γλωσσολογικής θεωρίας της Καθολικής Γραμματικής ανακτήθηκε στις 18/10/21 από <https://docplayer.gr/12571436-I-didaskalia-toy-glossikoy-kodika-sto-nipiagogeio-mia-theorisi-toy-depps-ypo-to-prisma-tis-glossologikis-theorias-tis-katholikis-grammatikis.html>

Τριάρχου, Λ. 2015. Ζητήματα νευρογλωσσολογίας. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Τριάρχου, Λ. 2015. Νευροβιολογικές βάσεις στην εκπαίδευση. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 7 ανακτήθηκε στις 18/10/21 από <http://hdl.handle.net/11419/5174>

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική ανακτήθηκε στις 4/12/21 από https://www.researchgate.net/publication/283496435_G_Tsioles_Methodoi_kai_tech_nikes_analyses_sten_poiotike_koinonike_ereuna_Athena_Kritike_2014

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο. Σελ. 473-498 ανακτήθηκε στις 26/12/21 από https://www.researchgate.net/publication/296014223_Analyse_poiotikon_dedomenon_dilemmata_dynatotetes_diadikasies

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας ανακτήθηκε στις 26/12/21 από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD433/ME%CE%98%CE%9F%CE%94%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91/Thematic_Analysis_Tsiolis_2018.pdf

Φραγκουδάκη, Α.(2007). “Κλειδιά και αντικλειδιά: Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου”. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) ανακτήθηκε στις 17/10/21 από <https://www.openbook.gr/glwssa-tou-spitiou-kai-glwssa-tou-sxoleiou/>

Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ). Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση ανακτήθηκε στις 15/10/2021 από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/glossa_koinonia.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ.). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: Συμπέρασμα από μια "Μελέτη Περίπτωσης" (Case Study) ανακτήθηκε στις 15/10/21 από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_c1/pop02.html

Ξενόγλωσση

Brown, R. (1973). A First Language: The early stages. MA: Harvard University Press, Cambridge referred to Hartland, J., Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (επιμ.)(1999). Γλώσσα και Σκέψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (στ' έκδοση)

Braun, V., 7 Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ.(2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών ανακτήθηκε στις 17/12/21 από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies - Volume 5 | Issue 1* retrieved 17/10/21 from <https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/3080>

Frohn, J. (2021). Troubled schools in troubled times: How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken. *European Educational Research Journal*, Vol. 20(5) 667–683 retrieved 21/11/21 from <https://doi.org/10.1177%2F14749041211020974>

Gavriliidou, M., Koutsombogera, M., Patrikakos, A., Piperidis, S. (2012). The Greek Language in the Digital Age. *Metanet: White paper series* retrieved 18/10/21 from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-28936-1_2.pdf

Haugen, E. (1966). Dialect, language, nation. *American Anthropologist*, 68(6). 922-935. Στο Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg

Jalongo, M. (2021). The Effects of COVID-19 on Early Childhood Education and Care: Research and Resources for Children, Families, Teachers, and Teacher Educators. *Early Childhood Education Journal* (2021) 49:763–774 <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01208-y>

Kerswill, P. (2009) Language and social class. In: Culpeper, Jonathan, Katamba, Francis, Kerswill, Paul, McEnery, Anthony, Wodak, Ruthand McEnery, Tony, (eds.) *English language*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 358-372 retrieved 20/10/21 from <https://eprints.whiterose.ac.uk/75331/>

OECD (2020). OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures retrieved 30/10/21 from <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>

OECD (2020). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings retrieved 10/10/21 from <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/>

OECD (2020). School Education during COVID -19: were teachers and students ready? Retrieved 20/10/21 from <http://www.oecd.org/education/Greece-coronavirus-education-country-note.pdf>

Reimers, F. (2022). Primary and Secondary Education during Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity during a Pandemic, Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>

Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic retrieved 30/10/21 from <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>

Save the children (2020). Almost 10 million children may never return to school following Covid-19 lockdown retrieved 10/10/21 from <https://www.savethechildren.net/news/almost-10-million-children-may-never-return-school-following-covid-19-lockdown>

UNESCO (2021). International community rallies behind technological transformations for quality, equitable and inclusive education retrieved 8/10/21 from <https://en.unesco.org/news/international-community-rallies-behind-technological-transformations-quality-equitable-and>

UNESCO (2021). When schools shut: New UNESCO study exposes failure to factor gender in COVID-19 education responses retrieved 15/10/21 from <https://en.unesco.org/news/when-schools-shut-new-unesco-study-exposes-failure-factor-gender-covid-19-education-responses>

Μέρος Γ΄

Παραρτήματα συνεντεύξεων

Εκπαιδευτικός 1

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Γυναίκα
2. Ηλικία: 29
3. Ιδιότητα: Νηπιαγωγός
4. Σπουδές: ΑΕΙ-Μεταπτυχιακό
5. Χρόνια Προϋπηρεσίας: 5
6. Επιμορφώσεις για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων: καμία

1ος Άξονας ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης:

- i. Ποιες πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι γλωσσικές δεξιότητες που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας;
Φωνολογική ενημερότητα, λεξιλόγιο και συντακτικό ανάλογο της ηλικίας του, οπτικοκινητικός συντονισμός, ικανότητα γραφής (λεπτή κινητικότητα), αναγνώριση γραμμάτων.
- ii. Με ποιες μεθόδους διδάσκετε την καλλιέργεια του προφορικού λόγου;
Προφορικές οδηγίες, ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνία μεταξύ της ομάδας, παιχνίδια φωνολογικής ενημερότητας.
- iii. Με ποιες μεθόδους διδάσκετε την καλλιέργεια του γραπτού λόγου;
Αναγνώριση και αντιγραφή του ονόματος, εκμάθηση γραμμάτων, εκμάθηση φωνημάτων.
- iv. Θεωρείτε ότι οι μέθοδοι που ακολουθείτε αποδίδουν στην κατανόηση της γλώσσας από μέρος των μαθητών; Αξιολογήστε τις πρακτικές που εφαρμόζετε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.
Ναι, θεωρώ ότι βοηθούν τα παιδιά. Όταν όλα γίνονται μέσα από το παιχνίδι σίγουρα βοηθά τα παιδιά αυτής της ηλικίας να ανταποκριθούν.

2ος Άξονας ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της ψηφιακής τάξης:

- i. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας ακολουθήσατε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την διάρκεια της πανδημίας στην τάξη σας, προκειμένου να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών σας; Περιγράψτε.
Χρησιμοποίησα παιχνίδια φωνολογικής ενημερότητας, αντιστοίχιση εικόνων, βρες τα αντίθετα με εικόνες, περιγραφή εικόνων, συζήτηση με την ομάδα.

- ii. Ποια ψηφιακά μέσα χρησιμοποιήσατε για την διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας κατά την διάρκεια της πανδημίας;
Δημιουργία παιχνιδιών- φύλλων εργασίας στο word, στο power point και στο wordwall.
- iii. Αν σας καλούσα να αξιολογήσετε το εκπαιδευτικό σας έργο στο μάθημα της γλώσσας κατά τη διάρκεια της πανδημίας, πώς θα το αξιολογούσατε κάνοντας αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση; Θα αλλάζατε κάτι στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών; Θεωρώ ότι ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά τα παιδιά με αυτές τις δραστηριότητες. Πιθανότατα να εστίαζα περισσότερο σε χωροχρονικές έννοιες.
- iv. Μέσα από την εμπειρία που αποκομίσατε από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε κατά τη γνώμη σας θεωρείτε ότι βοήθησε στον καλύτερο δυνατό τρόπο αποκόμισης της γνώσης; Ποιον τρόπο διδασκαλίας θα συστήνατε μελλοντικά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, την δια ζώσης ή τον μεικτό τρόπο μάθησης και διδασκαλίας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
Η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αρκετά ενδιαφέρουσα σε περιπτώσεις ανάγκης. Ωστόσο, δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τη δια ζώσης διδασκαλία, καθώς δεν μπορεί να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός το κάθε παιδί ξεχωριστά, αλλά στηρίζεται (σε αυτές τις ηλικίες) στη βοήθεια των γονέων, οι οποίοι πολλές φορές θεωρούν ότι αξιολογούνται και κρίνονται οι ίδιοι μέσα από αυτή τη διαδικασία και αντί να βοηθούν το παιδί το καταπιέζουν.

3ος Άξονας ίσων κοινωνικών δικαιωμάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας:

- i. Τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήσατε ήταν εύχρηστα και προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές της τάξης;
Ήταν προσβάσιμα και εύχρηστα καθώς οι οικογένειες που απευθυνόμασταν ήταν ευκατάστατες. Στα δημόσια σχολεία και σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα πιθανότατα να μην είναι πάντα διαθέσιμα.
- ii. Αντιμετωπίσατε περιστατικά κοινωνικής ανισότητας κατά την διάρκεια της πανδημίας στην ψηφιακή σας τάξη; Αν ναι περιγράψτε ποια ήταν αυτά και πώς τα αντιμετώπισατε;
Όχι.
- iii. Όλοι οι μαθητές έχουν ίσα δικαιώματα στην πρόσβαση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εσείς πώς αντιλαμβάνεστε αυτή την άποψη, ποιες πρακτικές ακολουθήσατε για να την υπερασπιστείτε; Αναφέρετε παραδείγματα.
Φυσικά και έχουν ίσα δικαιώματα. Ωστόσο αυτό δεν είναι κάτι που ισχύει στη πράξη. Πολλές οικογένειες δεν μπορούν να υποστηρίξουν αυτή τη διαδικασία λόγω έλλειψης εξοπλισμού. Στη δική μου τάξη όμως δεν αντιμετώπισα κάτι τέτοιο, επειδή εργαζόμουν σε ιδιωτικό σχολείο.

- iv. Θεωρείτε ως εκπαιδευτικός της τάξης ότι ήσασταν επαρκής στην αντιμετώπιση μιας τέτοιας πρωτότυπης διαδικασίας διδασκαλίας; Θεωρώ ότι ανταποκρίθηκα παραπάνω από ικανοποιητικά.
- v. Ποια ήταν η συνεισφορά των οικογενειών των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σας έργο; Οι περισσότεροι γονείς ήταν εξαιρετικά βοηθητικοί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Βρίσκονταν δίπλα στα παιδιά τους ώστε να τα βοηθούν κυρίως με τη χρήση του υπολογιστή.
- vi. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ήταν επαρκείς και σε ετοιμότητα για να διδάξουν εξ αποστάσεως; Υπήρχαν κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών; Αιτιολογήστε. Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι για αυτό. Στους μεγαλύτερους σε ηλικία δεν υπήρχε η τεχνογνωσία, ενώ στη δημόσια εκπαίδευση αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και προβλήματα εξοπλισμού.
- vii. Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας θεωρείτε ότι έδινε ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας. Σε καμία περίπτωση δεν έδινε ίσες ευκαιρίες. Όπως προανέφερα, δεν είχαν όλοι οι μαθητές πρόσβαση σε υπολογιστή, αλλά ούτε και οι γονείς τη γνώση για τη χρήση του. Το κράτος δεν μερίμνησε σε καμία περίπτωση για τη κάλυψη αυτών των αναγκών.