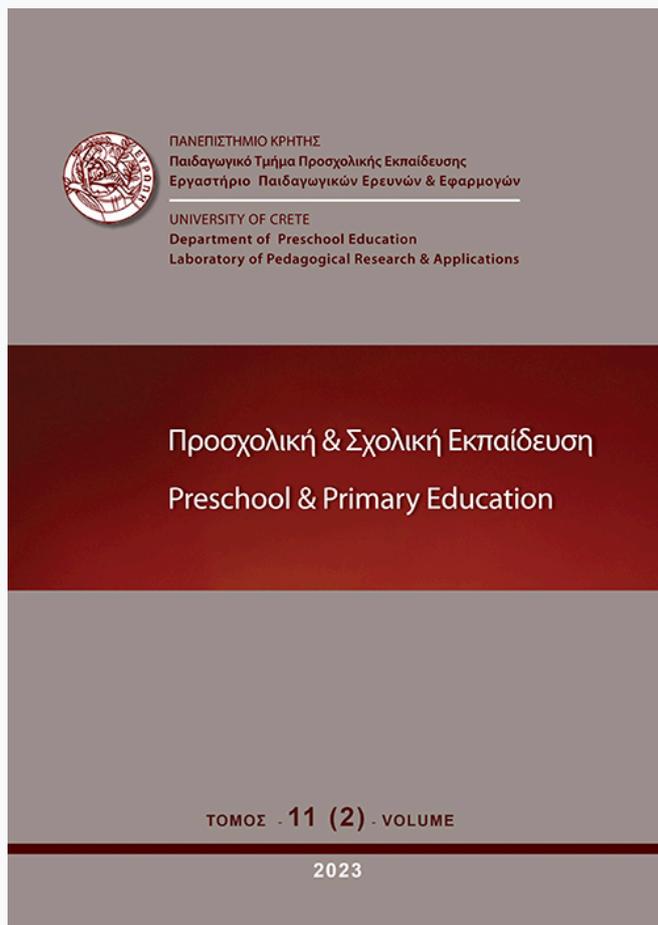


Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 2 (2023)

Νοέμβριος 2023



Η «παιδαγωγική της ενσυναίσθησης» στο «Διαδικτυακό Σχολείο» της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής

Γεώργιος Κόσσυβας

doi: [10.12681/ppej.31995](https://doi.org/10.12681/ppej.31995)

Copyright © 2025, Γεώργιος Κόσσυβας



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κόσσυβας Γ. (2023). Η «παιδαγωγική της ενσυναίσθησης» στο «Διαδικτυακό Σχολείο» της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Preschool and Primary Education*, 11(2), 207–237. <https://doi.org/10.12681/ppej.31995>

Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης στο «Διαδικτυακό Σχολείο» της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής κατά την πανδημία Covid-19

Γεώργιος Κόσσυβας

Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής

Περίληψη. Η αναστολή της λειτουργίας των σχολείων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 ως απότοκο της επέκτασης της πανδημίας COVID-19 κατέστησε αναγκαία την ίδρυση ενός «Διαδικτυακού Σχολείου» για την εκπλήρωση των σύνθετων αναγκών των ευπαθών μαθητών. Αυτή η εργασία ασχολείται με τη δημιουργία ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος ασφάλειας και φροντίδας, στο οποίο δίδαξαν ευπαθείς εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας την παιδαγωγική της ενσυναίσθησης, μια ολιστική προσέγγιση για την ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των ευπαθών μαθητών. Η εν λόγω έρευνα είναι ποιοτική. Ελήφθησαν 50 συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου από εκπαιδευτικούς και 15 από μαθητές και εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών και να ανιχνεύσει τις διαστάσεις που ενδυνάμωσαν μαθητές και εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης είχε παρακινητική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ευπαθών μαθητών. Αναδύθηκαν τέσσερις παιδαγωγικές συνιστώσες της ενσυναίσθησης: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική. Τέλος, η τηλεεκπαίδευση, ομόχρονη και ετερόχρονη, πρόταξε την ελπίδα για μια ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, προσδίδοντας βαρύνουσα σημασία στο βίωμα της παιδαγωγικής σχέσης στη νέα «κανονικότητα» μετά την πανδημία.

Λέξεις κλειδιά: Διαδικτυακό Σχολείο, ενσυναίσθηση, συνιστώσες ενσυναίσθησης, ομόχρονη και ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, ευπαθείς μαθητές και εκπαιδευτικοί, πανδημία COVID-19, παιδαγωγική σχέση.

Summary. The lockdown of schools' during the 2020-2021 academic year as a result of the expansion of the COVID-19 pandemic necessitated the establishment of an online school that could cover the complex needs of vulnerable students. This paper examines the establishment of an online environment of safety, care and warmth, in which vulnerable teachers taught by stressing the pedagogy of empathy, and a holistic approach to the development of cognitive and emotional skills of vulnerable students. Qualitative research was carried out to assess the degree of empathy vulnerable teachers showed vulnerable students. Fifty open-ended interviews were conducted with teachers and 15 with students, and the qualitative content analysis method was used for the results. The purpose of the research is to examine the effect of the pedagogy of empathy on students' learning achievements and to investigate the dimensions that empowered students and

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Γεώργιος Κόσσυβας, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, Ξενίας 24, 11528. e-mail: gkosyvas@gmail.com

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

teachers. The findings indicate that the pedagogy of empathy was implemented to a certain extent and had a motivating effect on the academic performance of vulnerable students. Four pedagogical components of empathy emerged: cognitive, affective, communicative and socio-cultural. Finally, distance education, synchronous and asynchronous, offered hope for a high-quality inclusive education by giving weight to the experience of the pedagogical relationship in the new "normality" after the pandemic.

Keywords: Online School; empathy; components of empathy; synchronous and asynchronous online learning; vulnerable students and teachers; social emotional development; COVID-19 pandemic; pedagogical relationship.

Εισαγωγή

Από τις αρχές του 2020, η λοίμωξη COVID-19, που γεννήθηκε από τον κορωνοϊό SARS-CoV-2, βύθισε την ανθρωπότητα στην πανδημία, με αποτέλεσμα οι περισσότερες χώρες του κόσμου να κηρυχθούν σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης (Sumadi et al., 2022). Τα σχολεία ήταν αντιμέτωπα με αντίξοες καταστάσεις, ανέστειλαν τη δια ζώσης λειτουργία τους (König et al., 2020) και σύμφωνα με εκτιμήσεις της UNESCO περίπου ενάμιση δισεκατομμύριο (1.500.000.000) μαθητές και φοιτητές επηρεάστηκαν από το κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών (UNESCO, 2020) και έλαβαν μέρος σε μια ξαφνική και πρωτόγνωρη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που ονομάστηκε «τηλεκπαίδευση έκτακτης ανάγκης» (remote emergency teaching) (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022 · Hodges et al., 2020). Η απότομη και βιαστική μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία των σχολικών μονάδων στη σχολική τηλεκπαίδευση, ομόχρονη ή/και ετερόχρονη, βρήκε απροετοίμαστους τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με ελλιπή τεχνολογικό εξοπλισμό, αργή σύνδεση στο διαδίκτυο και ανεπαρκή πρότερη εμπειρία στον σχεδιασμό της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ωθήθηκαν προς τις άγνωστες πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης (Bubb & Jones, 2020 · Le, 2022 · Trust & Whalen, 2021). Με τον τρόπο αυτό, η διαδικτυακή μάθηση βρέθηκε διεθνώς στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην Ελλάδα, με την καθολική εφαρμογή της διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης (Hodges et al., 2020 · Hodges & Barbour, 2021), προσφέρθηκε σχολική τηλεκπαίδευση, η οποία αποσκοπούσε στην ταχεία υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Η προσωρινή αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και τα περιοριστικά μέτρα που ελήφθησαν από τον Μάρτιο του 2020 είχαν ως αποτέλεσμα σε σύντομο χρονικό διάστημα να συντελεστεί μια αξιοσημείωτη στροφή από την εκ του σύνεγγυς διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ανάγκη για γρήγορη εφαρμογή της σχολικής τηλεκπαίδευσης έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με την αλλαγή του τρόπου εργασίας τους, την επιμόρφωσή τους καθώς και τις κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες τις οποίες δημιούργησε η τηλεκπαίδευση έκτακτης ανάγκης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022). Κατά την πρώτη φάση εφαρμογής δόθηκε προτεραιότητα στην τεχνολογική διάσταση της τηλεκπαίδευσης έναντι της παιδαγωγικής διάστασης του εγχειρήματος, σύμφωνα με την τεχνοκεντρική παράδοση, κατά την οποία τα ψηφιακά μέσα συνδέονται κυρίως με το μάθημα της Πληροφορικής (Κουτσογιάννης, 2020).

Το «κλείσιμο» των σχολείων λόγω της ραγδαίας διασποράς του κορωνοϊού «άνοιξε» νέες προοπτικές για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα τεχνολογικά εργαλεία και την παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Οι εκπαιδευτικοί, αφού οικειοποιήθηκαν την τεχνογνωσία που απαιτούσαν οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, προσαρμόστηκαν στο νέο περιβάλλον της διαδικτυακής μάθησης και υλοποίησαν στις τάξεις τους ψηφιακά μαθήματα. Στην πλειονότητά τους διαχειρίστηκαν με υπευθυνότητα και ευαισθησία την εκπαιδευτική κρίση. Κατά την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν ακάματες προσπάθειες,

επαγγελματισμό και αλληλοϋποστήριξη (Κόσσυβας, 2023 · Σοφός, 2020), συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός ψηφιακού άλματος (Azorín, 2020 · Λιοναράκης κ.ά., 2021). Οι υπάρχουσες τεχνολογικές υποδομές και το εύρος των διαθέσιμων ψηφιακών μέσων αξιοποιήθηκαν στον νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, συμβάλλοντας μεταξύ άλλων και στην εφαρμογή της Διχρόνιας ή Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης (Kosyvas, 2022a · Martin et al., 2020 · Utomo & Ahsanah, 2022), ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που επιχειρεί να συγκεράσει την ομόχρονη με την ετερόχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση (Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning).

Δύο ευάλωτες ομάδες, με τις οποίες συνδέθηκε η σχολική τηλεκπαίδευση και αποτελούν τον πυρήνα αυτής της εργασίας, ήταν οι ευπαθείς μαθητές και οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί με σοβαρές παθήσεις, οι οποίοι έχρηζαν ειδικής ιατρικής θεραπείας ή τακτικών επισκέψεων στα νοσοκομεία. Επειδή η διαρκής απειλή της πανδημίας COVID-19 έθετε σε σοβαρό κίνδυνο την υγεία τους, το Υ.ΠΑΙ.Θ. αποφάσισε την ίδρυση των «διαδικτυακών τμημάτων» (Κοινή Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 3882/τ.Β'/12-9-2020). Στις έκτακτες συνθήκες η τηλεκπαίδευση αποτέλεσε το πλέον πρόσφορο μέσο για τη διατήρηση της επαφής των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής κατά το διδακτικό έτος 2020-2021 σχεδίασε και υλοποίησε το «Διαδικτυακό Σχολείο». Πρόκειται για ένα συστηματικό εγχείρημα τηλεκπαίδευσης, στο οποίο πεντακόσιοι πενήντα ένας (551) ευπαθείς εκπαιδευτικοί πρόσφεραν διδασκαλία την οποία παρακολούθησαν χίλιοι ενενήντα έξι (1096) ευπαθείς μαθητές (εγκύκλιος ΠΔΕ Αττικής υπ' αρ. πρωτ. Φ.22.2/15916/23-10-2020). Οι εν λόγω μαθητές, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, εξαιτίας σοβαρών προβλημάτων υγείας ανήκαν σε ομάδες αυξημένου κινδύνου (Κοινή Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 3780/Β'/8-9-2020). Οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί ανήκαν και αυτοί σε ομάδες αυξημένου κινδύνου και σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις είχαν εξασφαλίσει ειδική άδεια απουσίας. Μετά από αιτιολογημένη ιατρική γνώμатеυση και για να προστατέψουν την υγεία τους μπορούσαν να διδάσκουν εξ αποστάσεως στα διαδικτυακά τμήματα (Κοινή Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 1856/τ.Β'/15-5-2020, Εγκύκλιος υπ' αρ. 136503/Ε3/8-10-2020). Επειδή και στις δύο περιπτώσεις η υγεία τους διέτρεχε σοβαρό κίνδυνο κατά τη δια ζώσης διδασκαλία, η συμμετοχή τους στη σχολική τηλεκπαίδευση κρίθηκε επιβεβλημένη. Σε εφαρμογή των προηγούμενων διατάξεων η διδασκαλία οργανώθηκε αποκλειστικά εξ αποστάσεως, με τη συγκρότηση «διαδικτυακών τμημάτων» (Κόσσυβας, 2023 · Kosyvas, 2022a).

Το Διαδικτυακό Σχολείο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) Αττικής ήταν ένα προστατευμένο περιβάλλον μάθησης και φροντίδας, που υλοποιήθηκε με οργανωμένη ομόχρονη και ετερόχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ολόκληρο το διδακτικό έτος 2020-2021. Συνεχίστηκε και κατά το διδακτικό έτος 2021-2022, ωστόσο η παρούσα εργασία μελετά το πρώτο έτος λειτουργίας του. Το σχολείο αυτό αγκάλιασε εκπαιδευόμενους με σοβαρά προβλήματα υγείας από την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή, από διαφορετικές σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητας της Π.Δ.Ε. Αττικής. Αφού είχε αποκτηθεί μια πρώτη εμπειρία από τον Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο 2020 σχετικά με την εφαρμογή της σχολικής τηλεκπαίδευσης στα σχολεία, κατά τον σχεδιασμό του Διαδικτυακού Σχολείου δόθηκε βαρύνουσα σημασία στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και στη μελετημένη εφαρμογή τους, έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν ως «καλές πρακτικές», καθώς και στη συναισθηματική σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών (Κόσσυβας, 2023).

Καθώς ο κλοιός της πανδημίας γινόταν όλο και πιο ασφυκτικός, η κοινωνική απομόνωση και ο εγκλεισμός μαθητών και εκπαιδευτικών είχε αλγεινές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία τους και άρχισαν να εκδηλώνονται αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβος, ανασφάλεια, άγχος ή κατάθλιψη, και αιφνίδια μεταβολή στη συμπεριφορά τους (Brooks et al., 2020 · Σταχτέας & Σταχτέας, 2020 · Τοάπου κ.ά., 2022). Για την αναχαίτιση των

επιπτώσεων της πανδημίας στους ευπαθείς μαθητές, ήταν απαραίτητη μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία, εκτός από την υποστήριξη της μάθησης, θα μπορούσε να ενδυναμώσει την ενσυναίσθηση και την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, δηλαδή την ικανότητα υπέρβασης και θετικής προσαρμογής στις αντιξοότητες που εμφανίζονται στη ζωή (Masten & Motti-Stefanidi, 2020 · Testa, 2022).

Η ενσυναίσθηση έχει αναγνωριστεί ως βασικό συστατικό της κοινωνικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης και της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης. Διάφορα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων στο σχολικό πλαίσιο (Brunelle et al., 2020 · Cojocaru, 2023 · Hatzichristou et al., 2022 · Malti et al., 2016 · Mondri et al., 2021). Είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό τη διατήρηση της σωματικής και ψυχικής ευεξίας (Batson, 2009 · Hatzichristou et al., 2012 · Jones et al., 2019 · Taylor et al., 2020).

Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στη μάθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Εάν οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και ευπρόσδεκτοι, συμμετέχουν πλήρως στις μαθησιακές δραστηριότητες. Παρόλο που υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών για τα οφέλη της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στη μάθηση και την επίδοση (Carlson & Dobson, 2020 · Damianidou & Phtiaka, 2016 · Davis, 2018 · Liew et al., 2010 · Preston & de Waal, 2002 · Wilce & Fenigsen, 2016), η έρευνα για την εφαρμογή της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης κατά την ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση είναι περιορισμένη. Ειδικότερα, από όσο γνωρίζουμε, απουσιάζουν παντελώς μελέτες που στρέφουν την ερευνητική ματιά σε μαθητές με σοβαρές παθήσεις οι οποίοι διδάχθηκαν από ευπαθείς εκπαιδευτικούς κατά την περίοδο της πανδημίας σε περιβάλλοντα μικτής διαδικτυακής μάθησης.

Με αυτές τις διαπιστώσεις η παρούσα ερευνητική εργασία φιλοδοξεί να καλύψει ένα αδιερεύνητο κενό και η αναγκαιότητά της είναι επιβεβλημένη. Μέλημά της είναι η διερεύνηση και κατανόηση των απόψεων ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Π.Δ.Ε. Αττικής σχετικά με την εμπειρία τους από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στο Διαδικτυακό Σχολείο. Η διερεύνηση και μελέτη των αντιλήψεών τους για τη σχολική τηλεκπαίδευση ανάγεται σε θέμα υψηλού ερευνητικού ενδιαφέροντος. Ως εκ τούτου, η εργασία αυτή αποσκοπεί να συνεισφέρει στην κατά το δυνατόν πληρέστερη ανάλυση και βαθύτερη κατανόηση των πρακτικών και των επιπτώσεων της τηλεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού και διαδικτυακή μάθηση

Η ενσυναίσθηση απασχολεί την επιστήμη για σχεδόν έναν αιώνα, με πολυάριθμους και ποικίλους ορισμούς (Batson, 2009 · Cuff et al., 2014 · Howe, 2013). Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα να βάζει κανείς τον εαυτό του στη θέση ενός άλλου προσώπου, να βιώνει την κατάσταση του, να μοιράζεται τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, να κατανοεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό την εμπειρία του, τα βαθύτερα κίνητρα της συμπεριφοράς του, να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου (Davis, 2018 · Decety & Svetlova, 2012 · Hatfield et al., 2009 · Riess, 2017).

Η ενσυναίσθηση συχνά συγχέεται με τη συμπάθεια. Ένα άτομο μπορεί να συμπάσχει στην οδύνη κάποιου άλλου, αλλά να μην αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα που την προκαλούν. Παρότι και οι δύο συναισθηματικές αντιδράσεις αναφέρονται στην αντίληψη των συναισθημάτων ενός άλλου, με την ενσυναίσθηση αποσκοπούμε στην κατανόηση των άλλων, ενώ με τη συμπάθεια συμμετέχουμε στη συναισθηματική εμπειρία τους, όπως για

παράδειγμα όταν εκφράζουμε τον οίκτο μας για μια κακοτυχία (Clark, 2010 · Eisenberg & Fabes, 1990).

Η ενσυναίσθηση είναι ένα διαπροσωπικό φαινόμενο το οποίο έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών κλάδων, όπως της νευρολογίας, της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας και της ψυχοθεραπείας (Decety & Jackson, 2004 · Stephan & Finlay, 1999 · Wang et al., 2022). Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση έχει βαρύνουσα σημασία στην ανάπτυξη επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων (Coutinho et al., 2014). Αποτελεί μία από τις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ενσυναίσθηση στηρίζεται, σύμφωνα με τον Goleman, στην αυτεπίγνωση του ατόμου. Γνωρίζοντας κανείς τον εαυτό του, μπορεί να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου (Goleman, 1995). Ο Rogers περιέγραψε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να εισέρχεται στον εσωτερικό κόσμο του άλλου, να βιώνει τα συναισθήματά του ως να ήταν εκείνος στη θέση του, χωρίς να ταυτίζεται με αυτόν (Rogers, 1969, 1975). Η ενσυναίσθηση θεωρείται από τους μελετητές ως πολυδιάστατη δομή. Στη βιβλιογραφία οι επικρατέστερες διαστάσεις της είναι τέσσερις: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική.

Γνωστική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να μπορεί κάποιος να λαμβάνει την οπτική γωνία του άλλου προσώπου, να μπαίνει στη θέση του συνομιλητή του, να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του και τον τρόπο που σκέφτεται και αντιδρά στα γεγονότα της ζωής του (Eslinger, 1998 · Hogan, 1969 · Rankin et al., 2005). Η γνωστική ενσυναίσθηση τονίζει τον ρόλο της γνωστικής επεξεργασίας στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου (Barbar, 2011 · Eisenberg & Strayer, 1987 · Hogan, 1969). Παραπέμπει στην ικανότητα κατανόησης του άλλου με την οικοδόμηση προσωπικών αναπαραστάσεων μέσω συνειδητών διαδικασιών (Preston & Hofelich, 2012). Με νοητική ευελιξία κάποιος προσπαθεί να διεισδύσει στη θέση του άλλου και να κατανοήσει τα αίτια των συναισθημάτων του, χωρίς να βρίσκεται ο ίδιος σε αντίστοιχη κατάσταση (Decety & Jackson, 2004 · Walter, 2012).

Η *συναισθηματική ενσυναίσθηση* έχει ως πυρήνα τη συγκινησιακή εμπειρία και αναφέρεται στη βίωση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου. Το άτομο αναπαράγει τα ίδια συναισθήματα με άλλα άτομα, τα μοιράζεται και αισθάνεται παρόμοια βιώματα (Rankin et al., 2005 · Stotland & Dunn, 1963). Η ενσυναίσθηση είναι κατά βάση συναισθηματικό φαινόμενο (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004 · Mehrabian & Epstein, 1972 · Preston & de Waal, 2002). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ικανότητά του να βιώνει την ψυχική κατάσταση των μαθητών του (Hamre & Pianta, 2005 · Preston & de Waal, 2002). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί υγιείς συναισθηματικούς δεσμούς με αυτούς και είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα θετικά και αρνητικά συναισθήματά τους, να εκφράζει κατανόηση και συμπόνια γι' αυτά και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις ανάγκες τους.

Η *επικοινωνιακή ενσυναίσθηση* αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να μπορεί να δείξει σε ένα άλλο άτομο ότι κατανόησε τη συναισθηματική του κατάσταση και αυτό να μπορεί να το μεταβιβάσει στον συνομιλητή του με ακρίβεια και ειλικρίνεια (Xiao et al., 2016). Η επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης τονίζεται από ερευνητές της προσωποκεντρικής κατεύθυνσης, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη συμβουλευτική ως θεραπευτικό εργαλείο για τη βαθύτερη κατανόηση του άλλου προσώπου (Rogers, 1957 · Wilkins, 1997). Τα πρόσωπα αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν πληροφορίες και επιτυγχάνουν αμοιβαία κατανόηση. Η επικοινωνία, η διαπροσωπική αλληλεπίδραση και ο διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή οδηγούν στην αυτορρύθμιση και την αμοιβαία κατανόηση (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003 · Rogers, 1957 · Wilkins, 1997). Το πλούσιο περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης έχει μια αμφίδρομη επικοινωνιακή διάσταση, είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης η οποία διαμεμβεται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο και συγκαθορίζεται από τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση. Υπό αυτό το πρίσμα η

επικοινωνιακή ενσυναίσθηση αποσκοπεί στον αυτοκαθορισμό και τη χειραφέτηση του ατόμου (Χρυσοφίδης, 2006).

Τέλος, υπάρχει η *κοινωνικο-πολιτισμική ενσυναίσθηση*. Κοινωνική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κατανόησης των ανθρώπων και η απόκτηση γνώσης για τις συνθήκες και τις καταστάσεις της ζωής και τις κοινωνικές ανισότητες (Segal, 2011 · Segal et al., 2017 · Segal & Wagaman, 2017). Η πολιτισμική ενσυναίσθηση εστιάζει στην αλληλεγγύη, τον σεβασμό της διαφορετικότητας, και αναπτύσσει ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Dyche & Zayas, 2001 · Shimizu, 2000). Συμβάλλει στην καλλιέργεια πολλαπλών οπτικών στους μαθητές, στην άμβλυνση των πολιτισμικών συγκρούσεων, και αποσκοπεί στην αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Garcia et al., 2012).

Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ρόλου του και ουσιαστικό συστατικό της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Feshbach & Feshbach, 2009 · Meyers et al., 2019 · Swan & Riley, 2015). Συνδέεται με την προσπάθειά του να νιώθει τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα των μαθητών του προκειμένου να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους και να συμπάσχει με αυτούς (Tettegah & Anderson, 2007). Ο ψυχολόγος Carl Rogers ήταν ο πρώτος που ανέδειξε την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, επισημαίνοντας τη βαρύνουσα σημασία της για τη μάθηση και την αλλαγή (Rogers, 1969).

Στην καθημερινή διδασκαλία, η ενσυναίσθηση συνδέεται στενά με τις διαπροσωπικές ανταλλαγές εκπαιδευτικού-μαθητή (Boyer, 2010 · Parsons & Brown, 2001 · Rogers & Webb, 1991). Οι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν απλώς γνώσεις, αλλά και συναισθήματα, στάσεις και αξίες, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης και ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών. Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί διεισδύουν στην οπτική γωνία των μαθητών, κατανοούν τις εσωτερικές σκέψεις και τα συναισθήματά τους, χειρίζονται τους μαθητές με ζεστό, υποστηρικτικό και στοργικό τρόπο. Η ενσυναίσθηση διακρίνει τους εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς και η ικανότητα να συμπάσχουν με τους μαθητές αποτελεί ουσιαστικό μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης και της δημιουργίας παραγωγικών σχέσεων (Narinasamy & Hasmah, 2013 · Nieto, 2006).

Επιπλέον, η επικοινωνία με ενσυναίσθηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν τους μαθητές τους καθιστούν τα μαθήματά τους ελκυστικά και βελτιώνουν τη μάθηση, τα κίνητρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Bozkurt & Ozden, 2010 · Cooper, 2004). Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών έχει θετικό αντίκτυπο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και μειώνει τη βίαιη συμπεριφορά (Ikiz, 2009 · Schutz & DeCuir, 2002).

Στην πολυδιάστατη ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, η διαπροσωπική, πολιτισμική και κοινωνική συνιστώσα έχει βαρύνουσα σημασία. Η διαπροσωπική ενσυναίσθηση αναφέρεται στη γνώση της εσωτερικής κατάστασης του μαθητή, τις πιθανές δυσκολίες του στα μαθήματα και την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού με ευαισθησία (Batson, 2009). Η κοινωνική ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ικανότητά του να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητών του στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, να αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών στον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε αυτές τις διαφορές παρέχοντας κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές που τη χρειάζονται. Η κοινωνική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοεί τις οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες των μαθητών του (Segal, 2011) και συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Η κοινωνική ενσυναίσθηση παρέχει ένα πλαίσιο για πιο αποτελεσματικές κοινωνικές πολιτικές, που αντιμετωπίζουν τις ανισότητες και υποστηρίζουν

την κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη για όλους τους ανθρώπους (Segal & Wagaman, 2017). Η πολιτισμική ενσυναίσθηση εστιάζει στην κατανόηση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και αναπτύσσει ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Συμβάλλει στην καλλιέργεια πολλαπλών οπτικών στους μαθητές, την άμβλυνση των πολιτισμικών συγκρούσεων και αποσκοπεί στην αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Garcia et al., 2012 · Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008 · McAllister & Irvine, 2002). Οι πολιτισμικές και κοινωνικές καταστάσεις αναφέρονται στις πρόσθετες πιέσεις που βιώνουν οι μαθητές λόγω της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τους θέσης, της πολιτισμικής τους ταυτότητας ή της τακτικής νοσηλείας τους εξαιτίας χρόνιων προβλημάτων υγείας.

Όσο καλύτερα κατανοεί ο εκπαιδευτικός τις ποικίλες προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις των εκπαιδευομένων, τόσο περισσότερο συμπάσχει γνωστικά και συναισθηματικά με αυτούς. Όταν ένας μαθητής είναι ανήσυχος, ο εκπαιδευτικός με υψηλή ενσυναίσθηση αισθάνεται ένα αρνητικό συναίσθημα, το οποίο στη συνέχεια μεταφράζεται σε ανησυχία και συμπόνια. Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού ενέχει επίσης θετικά συναισθήματα ως απάντηση σε ανάλογα συναισθήματα των μαθητών. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής είναι ευχαριστημένος, ενθουσιασμένος ή ανακουφισμένος, ο εκπαιδευτικός είναι πιθανό να αισθάνεται χαρούμενος ή περήφανος (Meyers et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση αφιερώνουν χρόνο για να γνωρίσουν τα πραγματικά προβλήματα των μαθητών τους. Για παράδειγμα, αφουγκράζονται αν μαθητές με σοβαρά προβλήματα υγείας μπορεί να αισθάνονται τον φόβο της αποτυχίας και μαθητές πρόσφυγες χωρίς καλή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να αισθάνονται ανασφάλεια. Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την «ενεργητική ακρόαση», επιδεικνύουν ευελιξία στην παράδοση των κατ' οίκον εργασιών και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις πραγματικές τους δυνατότητες, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους, ώστε να φτάσουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο. Διατηρούν, επίσης, υψηλά πρότυπα ακαδημαϊκών επιδόσεων για τους μαθητές τους (Bond, 2012 · Janusik, 2002). Καταβάλλουν προσπάθειες για την άρση πιθανών φραγμών μάθησης εφαρμόζοντας συμπεριληπτικές πρακτικές και παρέχοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η ενσυναίσθηση του διδάσκοντος βελτιώνει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου και οδηγεί σε καλύτερη μάθηση. Η γνωστική συνιστώσα κατανόησης της ενσυναίσθησης συνδέεται με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναστείλουν τις χαμηλές επιδόσεις και τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών (Hamre & Pianta, 2005). Εάν οι μαθητές απουσιάζουν από τα μαθήματα, δεν εκτελούν τις εργασίες τους και δείχνουν χαμηλές επιδόσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν τις κοινωνικές και ατομικές συνθήκες κάθε μαθητή.

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται σημαντική αύξηση της έρευνας για τα περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης, την πρόκληση της αναδυόμενης «ψηφιακής ενσυναίσθησης» και τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις που μεσολαβούν καθώς η ψηφιακή τεχνολογία χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στη διδασκαλία και τη μάθηση (Artino, 2012 · Hastie et al., 2007 · Humphry & Hampden-Thompson, 2019 · Jones & Gallen, 2015 · Kear et al., 2012 · Stern et al., 2015). Η ψηφιακή ενσυναίσθηση αναφέρεται στο ενδιαφέρον και τη φροντίδα για τους άλλους, εκφράζεται όμως με τη μεσολάβηση του υπολογιστή.

Η διδασκαλία στη διαδικτυακή τάξη είναι μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών στο διαδικτυακό περιβάλλον επηρεάζουν την εμπλοκή τους στη μάθηση και την επίτευξη γνωστικών αποτελεσμάτων (Hastie et al., 2007 · Johnson & Bratt, 2009 · Price et al., 2007). Πολλές από τις υπάρχουσες μελέτες τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή για την υποστήριξη της μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της φροντίδας, της συμβουλευτικής και της υποστήριξης των μαθητών (Bryde, 2001 · Johnson &

Bratt, 2009 · Kopp et al., 2012 · Richardson, 2009 · Price et al., 2007). Η έρευνα σχετικά με τα συναισθήματα που εμπλέκονται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης συμβάλλει επίσης στη γνώση σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Borup et al., 2012). Ετερόχρονοι τρόποι διαδικτυακής επικοινωνίας (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, γραπτά μηνύματα) ενσωματώνονται στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, κατά την πανδημία COVID-19 οι σύγχρονοι τρόποι επικοινωνίας αξιοποιήθηκαν και οι ερευνητές έχουν διερευνήσει τα ιδιαίτερα οφέλη, τις δυνατότητες και τις προκλήσεις τους (Humphry & Hampden-Thompson, 2019).

Η ενσυναίσθηση και το συναίσθημα του ανήκειν κατά την τηλεκπαίδευση επηρεάζει ευνοϊκά τη μαθησιακή διαδικασία και προωθεί τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Holmberg, 2003). Η ψηφιακή ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού μπορεί να ανακουφίσει τους μαθητές από το στρες και τον ψυχικό πόνο και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους (Howe, 2013). Καθώς τα μαθήματα γίνονται διαδικτυακά, τα επίπεδα άγχους μερικών μαθητών μπορεί να αυξάνονται. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών τους, εκφράζουν την ικανοποίησή τους, όταν οι μαθητές κατανοούν τις έννοιες και αναπτύσσουν δεξιότητες ή εκφράζουν εμπειρίες από την προσωπική τους ζωή. Η ενσυναίσθησή τους εκδηλώνεται στην επικοινωνία, τη συμπεριφορά και τις ενέργειές τους.

Η ενσυναίσθηση και οι θετικές σχέσεις δασκάλου/μαθητή συσχετίζονται με την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους (Barile et al., 2012 · Cornelius-White, 2007 · Liew et al., 2010 · Pianta & Stuhlman, 2004). Όταν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο και ενέργεια για να γνωρίσουν απομονωμένους ή αποθαρρημένους μαθητές, για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν την ιδιαίτερη κατάστασή τους και να αναπτύξουν πλήρως την προσωπικότητά τους, ωφελούν τους μαθητές αυτούς, ενισχύοντας παράλληλα την ανθεκτικότητά τους (Feshbach & Feshbach, 2009 · Kosynvas, 2022c · Roorda et al., 2017). Στις περιπτώσεις αυτές κατάλληλες ερωτήσεις και ενεργητική ακρόαση λειτουργούν καλά (Fontana et al., 2015). Μεταξύ άλλων συνιστάται η στρατηγική της ανασκόπησης και η ενσωμάτωση συνεντεύξεων παρακίνησης, για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Miller & Rollnick, 2012 · Reinke et al., 2011).

Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια ισχυρή σχέση με τους μαθητές τους και δημιουργούν ένα θετικό περιβάλλον μάθησης. Βασική αρχή για την αποτελεσματική διαδικτυακή διδασκαλία είναι οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν μια ρεαλιστική κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών των μαθητών, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα διδασκαλίας στις ικανότητες των μαθητών. Στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης συχνά οι μαθητές και ο εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν για τον ρυθμό της μάθησης. Στην τηλεκπαίδευση οι μαθητές τείνουν να είναι αυτόνομοι, να αναλαμβάνουν τον έλεγχο της μάθησής τους και να αναζητούν συμβουλές και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ή συμμαθητές, όταν οι έννοιες ή οι οδηγίες δεν είναι σαφείς (Fuller, 2012).

Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού είναι μια βασική εκπαιδευτική ικανότητα, η οποία μπορεί να συμβάλει στην εδραίωση ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Όμως η εν λόγω δεξιότητα δεν έχει διερευνηθεί κατά την τηλεκπαίδευση που έλαβε χώρα κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 σε τάξεις ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο η διερεύνηση της ψηφιακής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης αποτελεί μέρος των διαδικτυακών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους (Pekrun, 2006 · Smith & Bondi, 2009 · Webb, 2012). Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία μελετάται η ενσυναίσθηση των ευπαθών εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους, οι παιδαγωγικές διαστάσεις της και η επίδρασή της στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους και αποσκοπεί στη διερεύνηση της εμπειρίας κοινωνικών υποκειμένων (Fraenkel et al., 2016). Το πεδίο της έρευνας αφορούσε στην εφαρμογή και τα αποτελέσματα των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύχθηκαν στο Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις και οι εμπειρίες των ευπαθών εκπαιδευτικών και των ευπαθών μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία και συγκεκριμένα το διδακτικό έτος 2020-21. Στην εν λόγω ποιοτική έρευνα η μεθοδολογία είναι μικτή και οι ποιοτικές μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν είναι: α) η ημιδομημένη συνέντευξη και β) η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Bryman, 2017 · Cohen et al., 2017 · Creswell & Poth, 2016).

Σκοπός της έρευνας: Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της επίδρασης της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών και στην ανίχνευση και κατανόηση των διαστάσεων οι οποίες στο περιβάλλον της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης ενδυνάμωσαν μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Ερευνητικά ερωτήματα: Η παρούσα εργασία εστιάζει την ερευνητική ματιά της στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης στο περιβάλλον της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης διαμόρφωσε τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών;
- Ποιες παιδαγωγικές διαστάσεις της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης συνέβαλαν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών; Να περιγράψετε τη φύση αυτών των διαστάσεων κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία και τη μάθηση.

Δείγμα της έρευνας: Στην έρευνα συμμετείχαν πενήντα (50) ευπαθείς εκπαιδευτικοί και δεκαπέντε (15) ευπαθείς μαθητές. Τα βασικά κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν η καταλληλότητα/ένταξη σε ευπαθή ομάδα, η εμπειρία από την τηλεκπαίδευση, η δυνατότητα συμμετοχής στον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, η ετοιμότητα και η επάρκεια ανταπόκρισης στις απαιτήσεις διεξαγωγής της έρευνας. Οι συμμετέχοντες έδειξαν προθυμία συμμετοχής στην έρευνα και ανταποκρίθηκαν θετικά στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Ερευνητικό εργαλείο και συλλογή δεδομένων: Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί διαδεδομένη πρακτική στην ποιοτική έρευνα (Ruslin et al., 2022). Είναι η πιο ανοιχτή και ευέλικτη μορφή συνέντευξης, η οποία επιτρέπει την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση, διασφαλίζει τον έλεγχο της διαδικασίας και την καθοδήγηση των συμμετεχόντων, ενθαρρύνει την ελεύθερη διατύπωση σκέψεων και οδηγεί σε πλούσια και αυθεντικά δεδομένα (Creswell & Poth, 2016). Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκαν δύο ερευνητικά πρωτόκολλα (εκπαιδευτικών και μαθητών) με κατάλληλα διατυπωμένες «ανοιχτές» ερωτήσεις (open-ended questions) (Ruslin et al., 2022 · Tasker & Cisneroz, 2019).

Οι βασικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προς τους εκπαιδευτικούς ήταν οι ακόλουθες: Πώς βιώσατε τη συμμετοχή σας ως εκπαιδευτικός στο Διαδικτυακό Σχολείο κατά την περίοδο της πανδημίας; Μπορείτε να περιγράψετε τις σχέσεις που αναπτύξατε με τους μαθητές σας, στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης, ομόχρονης και ετερόχρονης; Πώς αξιολογείτε τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών σας;

Προς τους μαθητές υποβλήθηκαν οι ακόλουθες ερωτήσεις: Πώς σας φάνηκε το Διαδικτυακό Σχολείο; Σας άρεσε ή όχι; Γιατί; Τι συναισθήματα νιώσατε κατά την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές σας μέσα από τις ψηφιακές πλατφόρμες; Πήγατε καλά στα μαθήματα; Μάθατε όσα περιμένατε; Οι συνεντεύξεις των διδασκόντων του Διαδικτυακού Σχολείου πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή στις 9 Ιουνίου 2021 για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στις 23 Ιουνίου 2021 για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω τηλεδιασκέψεων. Οι

συνεντεύξεις με τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους κατά τον μήνα Ιούνιο 2021 με γραπτή καταγραφή του περιεχομένου των τηλε-συνεντεύξεων. Τα ονόματα των μαθητών είναι ψευδώνυμα.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας: Στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Creswell & Poth, 2016 · Elo & Kyngas, 2008) οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε κείμενα. Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε μια σταθερή συγκριτική μέθοδος, η οποία βοήθησε στον εντοπισμό κοινών θεμάτων, στην οργάνωση σε κατηγορίες και στην οριοθέτηση των δεδομένων. Διαμορφώθηκαν κατηγορίες ανάλυσης και μονάδες καταγραφής με έννοιες-κλειδιά για κάθε ομάδα συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί/ μαθητές) σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell & Poth, 2016 · Fraenkel et al., 2016). Από την ανάγνωση των κειμένων προσδιορίστηκαν οι κοινές κατηγορίες που αντιπροσωπεύουν τα κύρια θέματα των ευρημάτων, τα οποία στοιχειοθετούνται από ένα δείγμα σκέψεων και συναισθημάτων, όπως πλέκονται και εξυφαίνονται στις αφηγήσεις των ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου. Οι κατηγορίες ανάλυσης (ενσυναίσθηση και μαθησιακά αποτελέσματα, διαπροσωπική/κοινωνική ενσυναίσθηση, γνωστική ενσυναίσθηση, συναισθηματική ενσυναίσθηση, συμμετοχή σε συνεργατικές/βιωματικές διαδικτυακές πρακτικές,) διευκολύνουν την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων κάθε ομάδας (εκπαιδευτικών και μαθητών).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Διακρίνονται δύο (2) βασικές κατηγορίες: επίδραση της ενσυναίσθησης στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών στο περιβάλλον της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης και παιδαγωγικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης.

Ενσυναίσθηση και μαθησιακά επιτεύγματα στο περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είχαν διαφορετικές διδακτικές εμπειρίες, που συνέβαλαν σε διαφορετικές εξηγήσεις για τον ρόλο της ενσυναίσθησης. Από τα ακόλουθα παραθέματα συνάγεται η θετική επίδραση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών:

Εκπαιδευτικός 1: *Ενσυναίσθηση για τους εκπαιδευτικούς σημαίνει να μπορούμε να μπούμε στη θέση του μαθητή. Να μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε πώς σκέφτονται και πώς αισθάνονται οι μαθητές μας. Χωρίς ενσυναίσθηση, δεν ενδιαφερόμαστε για τους μαθητές μας, για τις προσπάθειες που καταβάλλουν να μάθουν, τις δυσκολίες τους και την πρόδοό τους. Αν δεν έχουμε ενσυναίσθηση, είμαστε αναποτελεσματικοί και είναι αδύνατο να διδάξουμε με επιτυχία.*

Εκπαιδευτικός 2: *Υπήρχε συναισθηματική επαφή με τα παιδιά. Η ζεστή σχέση μας είχε θετική επίδραση στη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών.*

Εκπαιδευτικός 3: *Με εξέπληξαν με τις επιδόσεις τους.*

Εκπαιδευτικός 4: *Η δύναμη της ενσυναίσθησης που υπήρχε μεταξύ μας ενίσχυε την όρεξη των μαθητών για μάθηση και τους παρακινούσε σε μεγαλύτερη προσπάθεια και επιτυχία.*

Εκπαιδευτικός 5: *Αισθανόμουν απογοήτευση, όταν ορισμένοι μαθητές μου δεν είχαν καλή απόδοση. Έκανα ό,τι μπορούσα για να τους δώσω επιπλέον ευκαιρίες για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Καθώς οι μαθητές έβλεπαν ότι νοιαζόμουν για αυτούς, ανταποκρίνονταν όλο και περισσότερο στα μαθήματα.*

Το ενδιαφέρον, η φροντίδα, η υποστήριξη και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου ήταν σημαντικές πτυχές διευκόλυνσης της μάθησης των μαθητών. Η σχέση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αναγνωρίζεται επίσης από τους ίδιους τους μαθητές:

Γιώτα (μαθήτρια Δημοτικού): *Με το χαμόγελο και την ευγένειά της, η δασκάλα μου με έσπρωχνε να μάθω το μάθημα.*

Φατιμά (μαθήτρια Γυμνασίου): *[Οι καθηγητές] μάς βοηθούσαν με αγάπη και αυτό με έκανε να μεγαλώσω τους βαθμούς μου.*

Θανάσης (μαθητής Λυκείου): *Τα ψηφιακά μαθήματα με βοήθησαν μέσα στην πανδημία να ολοκληρώσω με ασφάλεια τα μαθήματά μου και να πάρω πολύ καλούς βαθμούς. Όταν μελετώ το υλικό στην πλατφόρμα, φαντάζομαι τους καθηγητές να διδάσκουν στην τάξη.*

Μαρία (μαθήτρια Λυκείου): *Είχα τέλειες σχέσεις με όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, κατανοούσαν τα προσωπικά μου θέματα και η βελτίωση των επιδόσεών μου κατά τη διάρκεια της χρονιάς οφείλεται μόνο σε αυτούς. Το ψηφιακό σχολείο μου έδωσε τη δύναμη να ολοκληρώσω την προετοιμασία μου για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις για να επιτύχω το όνειρό μου (η μαθήτρια επέδειξε αξιοσημείωτη επιτυχία και εισήχθη λίγο αργότερα στο πανεπιστήμιο).*

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών του Διαδικτυακού Σχολείου αποδίδονται κυρίως στη φροντίδα και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους. Τα μαθησιακά επιτεύγματα ενισχύθηκαν από τις παιδαγωγικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης.

Παιδαγωγικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών κατά τη μικτή διαδικτυακή μάθηση

Η ενσυναίσθηση που παρατηρήθηκε στο περιβάλλον της ομόχρονης και ετερόχρονης διαδικτυακής μάθησης είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές αλληλοδιαπλέκονται μεταξύ τους. Με βάση τα δεδομένα θα διακρίνουμε τέσσερις συνιστώσες: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή, κοινωνική-πολιτισμική.

Γνωστική ενσυναίσθηση και προσαρμογή στις ανάγκες τηλεκπαίδευσης των μαθητών: Βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου ήταν να ανταποκριθούν στον κάθε μαθητή, στις σύνθετες ανάγκες και τις γνωστικές δεξιότητες και ικανότητές του. Από τις συζητήσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς προέκυψαν μεταξύ άλλων οι ακόλουθες ενδεικτικές απόψεις:

Εκπαιδευτικός 3: *Στις δύσκολες συνθήκες της πανδημίας έπρεπε στα διαδικτυακά μαθήματα να δώσω αποτελεσματικές λύσεις στις αδυναμίες και ανεπάρκειες της εκπαίδευσης.*

Εκπαιδευτικός 6: *Με καταλάβαιναν και τους καταλάβαινα και είναι αυτό που τους βοήθησε να πάρουν ευκολότερα τις γνώσεις. Χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία βοήθησα όσο μπορούσα τη μάθησή τους.*

Εκπαιδευτικός 7: *Διάλεγα το ψηφιακό διδακτικό υλικό με αγάπη. Έφτιαχνα κατάλληλα παραδείγματα που ενδιέφεραν όλους τους μαθητές, εργασίες και ασκήσεις που «μιλούσαν» στους ευπαθείς μαθητές του Διαδικτυακού Σχολείου και ανταποκρίνονταν στις ικανότητές τους.*

Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις ενός πολυσύνθετου ρόλου. Οι μαθητές γνώριζαν ότι ο εκπαιδευτικός ήταν παρών και προσιτός, αλλά δεν ήταν υπερβολικός στις απαιτήσεις του.

Εκπαιδευτικός 8: *Επειδή η διδασκαλία γινόταν από απόσταση, προσπαθούσα η επικοινωνία μου με τους μαθητές να είναι αποτελεσματική. Έδινα ανατροφοδότηση στις εργασίες των μαθητών μου. Τα σχόλιά μου ήταν λεπτομερή και εξατομικευμένα. Προσπαθούσα να εξηγώ τα λάθη των μαθητών αλλά και να τους παρακινώ να εργάζονται σκληρότερα, για να βελτιωθούν και να επιτύχουν.*

Εκπαιδευτικός 3: *Έπρεπε να υποστηρίξω διαδικτυακά τους ευπαθείς μαθητές που είχαν δυσκολίες στη μάθησή τους.*

Εκπαιδευτικός 9: *Προετοίμαζα τα διαδικτυακά μαθήματα σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών αλλά έβαζα μια «προσωπική πινελιά» σε κάθε μαθητή ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του.*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και προσαρμοσαν τη διδασκαλία τους στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν την ιδιαιτερότητα της μάθησης κάθε μαθητή και προχωρούσαν στην οργάνωση εξατομικευμένης διδασκαλίας, με σκοπό την επίτευξη των στόχων μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν συχνούς ελέγχους για την αξιολόγηση της μάθησης. Έλεγχαν συχνά αν οι μαθητές κατανοούσαν τα διαδικτυακά μαθήματα ανοίγοντας διάλογο σχετικά με μια περιοχή ή ένα ζήτημα που έκριναν απαραίτητο.

Εκπαιδευτικός 10: *Στα δια ζώσης μαθήματά μου ο έλεγχος της κατανόησης ήταν σημαντικός. Ακόμη πιο σημαντικός ήταν στην τηλεκπαίδευση, κυρίως στις περιπτώσεις στις οποίες οι ευπαθείς μαθητές δεν κατανοούσαν τις έννοιες.*

Στο Διαδικτυακό Σχολείο οι μαθητές δέχθηκαν με ικανοποίηση τα μαθήματα της ομόχρονης και ετερόχρονης σχολικής τηλεκπαίδευσης και αισθάνονταν απελευθερωμένοι από το σχολικό πρόγραμμα. Οι ακόλουθες απόψεις των μαθητών είναι ενδεικτικές:

Ελένη¹ (μαθήτρια Δημοτικού): *Στην ψηφιακή μας τάξη μαθαίναμε και παίζαμε.*

Κώστας (μαθητής Δημοτικού): *Μου άρεσε πολύ αυτό το διαφορετικό σχολείο. Έμαθα πολλές νέες γνώσεις. Θα πάω στην επόμενη τάξη χωρίς κενά.*

Κατερίνα (μαθήτρια Γυμνασίου): *Τα μαθήματα ήταν πολύ καλά οργανωμένα στις ψηφιακές πλατφόρμες. Αναρτούσα τακτικά τις ηλεκτρονικές εργασίες μου. Όταν συναντούσα δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί με βοηθούσαν.*

Γιώργος (μαθητής Λυκείου): *Πήρα πολλές γνώσεις από το ψηφιακό σχολείο, χωρίς πιεστικό τρόπο. Έκανα ψηφιακές εργασίες και τις έστελνα στους καθηγητές μου. Οι καθηγητές γνώριζαν τις γνώσεις που χρειαζόμασταν και μας έβαζαν να βλέπουμε βιντεομαθήματα και να απαντάμε σε ερωτήσεις. Μαθαίναμε τη θεωρία στο σπίτι και μας εξηγούσαν τις απορίες μας στο σχολείο. Λύναμε στην τάξη τις πιο δύσκολες ασκήσεις [...]. (ο μαθητής πέρασε στο πανεπιστήμιο)*

Μαρία (μαθήτρια Λυκείου): *Το Διαδικτυακό Σχολείο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής με βοήθησε να παρακολουθήσω όλα τα μαθήματα της τελευταίας τάξης και να τελειώσω το Λύκειο.*

Ελένη (μαθήτρια Δημοτικού): *Όταν έλειπα, [η δασκάλα μου] αφιέρωνε χρόνο για να μου εξηγήσει τα μαθήματα που είχα χάσει.*

Η γνωστική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ήταν σημαντική για τη διαμόρφωση ενός θετικού μαθησιακού κλίματος και για την ανάπτυξη αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών. Η ικανότητα των ενσυναίσθητων εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε αυτές οδήγησε τους μαθητές σε μεγαλύτερη συμμετοχή και επιτυχία κατά την ψηφιακή εκπαιδευτική διαδικασία.

Συναισθηματική ενσυναίσθηση και ψυχική ανθεκτικότητα: Στο περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έδειξαν υψηλή ενσυναίσθηση προς τους ευπαθείς μαθητές τους, προσφέροντας υποστήριξη και φροντίδα για τη διασφάλιση συναισθηματικής ευεξίας σε εκείνους που διέτρεχαν κίνδυνο λόγω σοβαρών παθήσεων.

Εκπαιδευτικός 3: *Καταφέραμε τα παιδιά να αισθανθούν τάξη. Κάθε τάξη ήταν μια ζεστή αγκαλιά.*

Εκπαιδευτικός 11: *Άκουγα με προσοχή τις περιγραφές των συναισθημάτων των μαθητών, την ανησυχία τους για τον κίνδυνο μετάδοσης του κορονοϊού και τους φόβους τους για τα προβλήματα υγείας.*

Εκπαιδευτικός 12: *Οργανώσαμε μαζί με ψυχολόγους από το Κ.Ε.Σ.Υ. διαδικτυακές συναντήσεις με μερικά παιδιά για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Σε αυτές τις συναντήσεις τα παιδιά ήταν μαζί με τους γονείς τους.*

¹ Τα ονόματα των μαθητών και μαθητριών είναι ψευδώνυμα.

Εκπαιδευτικός 13: *Άκουσα τα συναισθήματα που βίωσε κάθε μαθητής και αναγνώρισα τη διαφορετική σωματική και ψυχική του κατάσταση. [...] Η ενσυναίσθηση προς τα παιδιά δεν σημαίνει ότι είμαστε φίλοι.*

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του Διαδικτυακού Σχολείου επέδειξαν αξιοσημείωτη ανθεκτικότητα απέναντι στα προσωπικά τους προβλήματα και την απειλή της νόσου του νέου κορονοϊού. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ήταν συνεχής.

Εκπαιδευτικός 2: *Οι μαθητές μου έδιναν χαρά και δύναμη για να καταφέρω να είμαι υγιής και ζωντανή.*

Εκπαιδευτικός 4: *Ζητούσα από αυτά τα παιδιά να κάνουν κάτι περισσότερο, να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια.*

Εκπαιδευτικός 14: *Στο Διαδικτυακό Σχολείο αισθανόμουν ασφάλεια και μου έδωσε δύναμη για να αντέξω τις δυσκολίες.*

Εκπαιδευτικός 15: *Νομίζω ότι είναι δύσκολο να έχεις ενσυναίσθηση, αν δεν βιώνεις παρόμοια προβλήματα υγείας με τους μαθητές σου.*

Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί ήταν ενήμεροι για τη συναισθηματική κατάσταση των διαδικτυακών μαθητών τους και δημιούργησαν ένα κλίμα ασφάλειας, φροντίδας, ζεστασιάς, αποδοχής και εμπιστοσύνης. Ήταν περήφανοι για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους και για τη συμμετοχή τους σε ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εγχείρημα.

Εκπαιδευτικός 6: *Αυτό ήταν χρέος προς τα παιδιά αλλά και δική μου ανάγκη.*

Εκπαιδευτικός 7: *Έμεινα απολύτως ευχαριστημένη από την παιδαγωγική προσφορά μου, τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μου με τα παιδιά και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών που είχαν ανάγκη. Ήταν ηθική υποχρέωση να προσφέρω ό,τι περισσότερο μπορούσα.*

Εκπαιδευτικός 3: *Τα παιδιά ήταν οι κριτές του εκπαιδευτικού μου έργου. Αυτή είναι η πραγματική αναγνώριση της προσπάθειάς μου.*

Στις απαντήσεις τους οι μαθητές τόνισαν την «αίσθηση του ακήκειν» και τη σύφιξη των φιλικών δεσμών μεταξύ τους. Μαθητές και εκπαιδευτικοί, που δεν γνωρίζονταν, ενίσχυσαν τα σημεία επαφής τους, καλλιέργησαν ζεστές σχέσεις μεταξύ τους και κατάφεραν να αποτελέσουν διαδικτυακή κοινότητα μάθησης.

Ηλέκτρα (μαθήτρια Δημοτικού): *Αυτή τη χρονιά έζησα μια μοναδική σχολική εμπειρία. Στην αρχή τα συναισθήματά μου ήταν παράξενα, γιατί ήμασταν μεταξύ μας όλοι άγνωστοι και οι μαθητές και οι δάσκαλοι. Πολύ γρήγορα όμως έκανα φίλιες με τα παιδιά και γίναμε όλοι μια πολύ ωραία ομάδα.*

Ελένη (μαθήτρια Δημοτικού): *Η δασκάλα μου ήταν ζεστή και υπομονετική. Μου έλεγε ότι όλοι κάνουμε λάθη και ένιωθα ανακούφιση, ότι κανείς δεν πετυχαίνει χωρίς προσπάθεια, κι αυτό μου έδινε δύναμη, ότι η ζωή δεν σταματά και πρέπει να προχωράμε μπροστά. Ήμουν πολύ χαρούμενη. Με τους συμμαθητές μου γίναμε μια δυνατή ομάδα. Όταν ήμουν στο νοσοκομείο περίμενα με χαρά να συναντήσω τις φίλες μου.*

Φατιμά (μαθήτρια Γυμνασίου): *Υπήρχε κάτι κοινό με τους καθηγητές μας, υπήρχε συμπόνια. Η φιλόλογός μας δεν μίλαγε πολύ. Με τη σιωπή της καταλάβαινα τι ήθελε να πει. Μπορούσα να μιλώ ελεύθερα και να λέω πώς ένιωθα.*

Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου δεν περιορίστηκαν απλώς στην επίτευξη των γνωστικών στόχων, αλλά επιχείρησαν μια ολιστική προσέγγιση της ζωής κάθε παιδιού, παρατηρώντας με λεπτή προσοχή τις ιδιαιτερότητες της συμπεριφοράς του και προσπαθώντας να μπουν στον ψυχικό του κόσμο. Η εξωτερικευση συναισθημάτων των μαθητών και η ικανότητα συναισθηματικής ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών και μαθητών βελτιώθηκαν μέσω εκπαίδευσης και πρακτικής, γεγονός που συνέβαλε στην ανάπτυξη επιτυχημένων σχέσεων μεταξύ τους καθώς και στην προαγωγή της μάθησης και της ευημερίας τους.

Επικοινωνιακή ενσυναίσθηση και διαδικτυακή συμμετοχή των μαθητών: Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των κινητών τηλεφώνων στην καθημερινή ζωή έφεραν στο προσκήνιο την «ψηφιακή ενσυναίσθηση», δηλαδή το ενδιαφέρον και τη φροντίδα για

τους άλλους, που γίνεται με τη μεσολάβηση ψηφιακών μέσων. Ορισμένοι μαθητές χαρακτήρισαν το Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής ως μια λύση έκτακτης ανάγκης, που ανταποκρινόταν στην πανδημία, και αναφέρθηκαν σε προβλήματα όπως η αργή ταχύτητα διαδικτύου και η έλλειψη ηλεκτρονικού εξοπλισμού.

Δημήτρης (μαθητής Γυμνασίου): Το Διαδικτυακό Σχολείο ήταν ένα σχολείο ανάγκης. Σε αυτό το διαφορετικό σχολείο γνώρισα νέους συμμαθητές, γίναμε διαδικτυακοί φίλοι και επικοινωνούμε. Γνώρισα επίσης νέους καθηγητές, που δίδασκαν εξ αποστάσεως. Με βοήθησαν να μη μείνω πίσω στα μαθήματα. Οι καθηγητές μας και εμείς χρησιμοποιούσαμε Webex και E-Class. Ήταν ένας καλός συνδυασμός.

Θανάσης (μαθητής Λυκείου): Στις πρώτες τηλεδιασκέψεις η επικοινωνία ήταν δύσκολη. Δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε. Ορισμένες φορές καθυστερούσαμε να συνδεθούμε στο Internet. Όμως, σύντομα η κατάσταση βελτιώθηκε. [...] Το σχολείο ήταν απροετοίμαστο για τέτοιες έκτακτες συνθήκες.

Η επικοινωνιακή σχέση ήταν αμφίδρομη και οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, συναποφάσιζαν με τον εκπαιδευτικό και εκφράζονταν στην εν γένει ψηφιακή δραστηριότητα. Από τα πρώτα διαδικτυακά μαθήματα οι εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να ορίσουν ξεκάθαρους κανόνες συνεργασίας για όλους.

Εκπαιδευτικός 16: Στα πρώτα μαθήματα στην Webex, έδωσα τεχνικές οδηγίες για τη χρήση της πλατφόρμας e-class, την έρεση του διδακτικού υλικού και την ανάρτηση των εργασιών των μαθητών, καθώς και συνολικές συμβουλές για την επιτυχία των διαδικτυακών μαθημάτων. Από το πρώτο μάθημα, σε μια εισαγωγική συζήτηση, ενθάρρυνα τους μαθητές να επικοινωνούν τόσο μαζί μου όσο με τους συμμαθητές τους. Ζήτησα τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Οι μαθητές διατύπωσαν ερωτήσεις και άκουσα τις επιφυλάξεις τους. Καθιέρωσα εβδομαδιαίες συζητήσεις πάνω σε θέματα που απασχολούσαν τους μαθητές. Γρήγορα αναπτύχθηκε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Εκπαιδευτικός 6: Οι μαθητές ήταν χαρούμενοι με την τηλεκπαίδευση, δέχτηκαν ευχάριστα την επικοινωνία μέσω Webex και E-Class. Τους άρεσε η επικοινωνία σε μικρές ομάδες και η διαδικασία να ψάχνουν μόνοι τους τη λύση σε διάφορα ερωτήματα.

Εκπαιδευτικός 17: Με ενσυναίσθηση και επικοινωνία φροντίζω τις εσωτερικές ανάγκες τους. Ξέρουν ότι είμαι μαζί τους. Αλληλεπιδρώ τακτικά με τους μαθητές μου.

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διευκόλυνε την ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Η οργάνωση συζητήσεων ομόχρονης φωνητικής επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο ενίσχυσε την ενσυναίσθηση, τη βαθύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών και την εμπιστοσύνη. Η ανατροφοδότηση ήταν ατομική και συλλογική. Πολύ σημαντικές ήταν οι δραστηριότητες υποστήριξης και ανατροφοδότησης που έλαβαν χώρα εκτός του πλαισίου της σχολικής τάξης, με χρήση γραπτών μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο ή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Καθώς οι μαθητές μελετούσαν στο σπίτι, οι εκπαιδευτικοί ήταν διαθέσιμοι και ανοιχτοί, βρίσκοντας ποικιλία τρόπων για να διατηρήσουν την επαφή μαζί τους, δείχνοντας ψηφιακή ενσυναίσθηση.

Εκπαιδευτικός 18: Βρίσκομαι σε τακτική επαφή με τους μαθητές μου στα διαδικτυακά μαθήματα και δίνω εξατομικευμένα σχόλια σε κάθε μαθητή για τις εργασίες του. Η χρήση WhatsApp ή Viber στο κινητό τηλέφωνο μου επέτρεψε να αυξήσω την ταχύτητα των απαντήσεών μου, όταν δεν είχα πρόσβαση σε υπολογιστή.

Εκπαιδευτικός 19: Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου είμαστε διαθέσιμοι ακόμα και εκτός του ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας. Οι μαθητές και οι γονείς μπορούσαν να επικοινωνούν ηλεκτρονικά με email και τηλεφωνικά όποτε αισθάνονταν την ανάγκη. Χρησιμοποιούσαμε τακτικά Instagram, Viber και Messenger ή άλλους τρόπους ανταλλαγής μηνυμάτων.

Παρά τις δυσκολίες, οι ενσυναίθητοι εκπαιδευτικοί κέντρισαν το ενδιαφέρον των ευπαθών μαθητών, δημιούργησαν ευκαιρίες για δράση και κατάφεραν να τους κινητοποιήσουν κατά το δυνατόν, σε ένα ψηφιακό περιβάλλον δημιουργικής διαδικτυακής μάθησης.

Εκπαιδευτικός 7: Υπήρξαν δυσκολίες στην επίτευξη ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μαθητών στο μάθημα. Κατά τη σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση προσπαθούσα να κεντρίσω το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών με παιγνιώδη τρόπο, έτσι ώστε να είναι συγκεντρωμένοι στα μαθήματα. Για να μην είναι παθητικοί, έθετα ερωτήματα ή προβλήματα για συνεργατική διερεύνηση σε μικρές ομάδες ή σε ολόκληρη την τάξη. Πιστεύω ότι τα κατάφερα.

Εκπαιδευτικός 8: Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων καλούσα ονομαστικά μαθητές και μαθήτριες σε τακτά διαστήματα να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να επιβεβαιώσουν την παρουσία τους, για παράδειγμα να σχολιάσουν ή να σημειώσουν στο chat, ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικός 20: Η τηλεκπαίδευση οδήγησε σε καλή διδασκαλία, συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης με τους διαδικτυακούς μαθητές μου και είναι εξίσου σημαντική όσο ηδία ζωής διδασκαλία στην τάξη.

Εκπαιδευτικός 21: Προσπαθώ να φανταστώ πώς οι μαθητές μου θα λάβουν γνώσεις είτε από αναρτημένα γραπτά κείμενα είτε από βιντεοσκοπημένα μαθήματα.

Οι παρατηρήσεις μάς δείχνουν ότι στις ομόχρονες συζητήσεις οι μαθητές συμμετείχαν σε περισσότερες ανταλλαγές, επικοινωνώντας αμφίδρομα, ενώ οι αλληλεπιδράσεις με ετερόχρονους τρόπους μάθησης επικεντρώθηκαν πολύ περισσότερο στις εργασίες των μαθητών, χρησιμοποιώντας κυρίως μονόδρομη επικοινωνία με λιγότερο διαδραστικές ανταλλαγές. Καθώς οι μαθητές συμμετείχαν στη λήψη των αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είχαν αυξημένες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, στη συνεργασία και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Κώστας (μαθητής Δημοτικού): *Γίναμε όλοι φίλοι και συνεχίζουμε να μιλάμε μεταξύ μας. Κατάλαβα ότι είναι πολύ όμορφο να συνεργάζομαι με τους φίλους μου.*

Μαρία (μαθήτρια Λυκείου): *Παρότι η επικοινωνία μας γινόταν μέσω ψηφιακών εργαλείων, αισθανόμουν ότι βρίσκονταν πάντα δίπλα μου. Οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν χρόνο και μετά το τέλος του μαθήματος για να ακούσουν τα προσωπικά μας προβλήματα.*

Κατερίνα (μαθήτρια Γυμνασίου): *Οι σχέσεις μεταξύ μας ήταν πολύ καλές. Δεν είχαμε τσακωμούς. Επικρατούσε σεβασμός και συνεννόηση. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ζητούσαν τη δική μας γνώμη. Μας έβαζαν να συζητάμε και να αποφασίζουμε όλοι μαζί. Αυτό μου άρεσε, γιατί μας υπολόγιζαν.*

Γιώτα (μαθήτρια Δημοτικού): *Το μάθημα ήταν ξεκούραστο και χαλαρό. Μου άρεσε όταν η δασκάλα μάς έβαζε να μιλάμε με τους συμμαθητές μας και να ψάχνουμε την απάντηση. Τα μαθήματα είχαν φωτογραφίες, εικόνες και βίντεο. Ήταν εύκολα.*

Οι τηλεδιασκέψεις προσέφεραν υψηλή κοινωνική παρουσία, η οποία ωφέλησε τόσο τις επικοινωνιακές όσο και τις παιδαγωγικές εμπειρίες των μαθητών, καθώς οι συμμετέχοντες μπορούσαν να βλέπουν ο ένας τον άλλον σε πραγματικό χρόνο και να ακούν ο ένας τη φωνή του άλλου κατά τη διάρκεια της ομόχρονης επικοινωνίας.

Κοινωνική και πολιτισμική ενσυναίσθηση: Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου διαμόρφωσαν μια ολιστική προσέγγιση, που ευνοούσε τη συναισθηματική ενδυνάμωση και την ενταξιακή συμπερίληψη.

Εκπαιδευτικός 1: *Προσπάθησα να καταλάβω κάθε παιδί, πέρα από την απόκτηση των γνώσεων που ζητά το σχολείο. Χρειαζόταν να προσέχω τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών, να γνωρίσω τις χρόνιες παθήσεις τους, να αφογκραστώ τις ανάγκες τους.*

Εκπαιδευτικός 6: *Μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβανόμαστε ότι η ζωή δεν είναι μόνο ευχάριστες στιγμές, ότι ο πόνος και τα βάσανα είναι μέρος της ζωής. Όμως καταφέραμε να αντέξουμε στις δυσκολίες. Μας ένωσαν οι τακτικές επισκέψεις στα νοσοκομεία, τα σοβαρά προβλήματα υγείας μας και η κοινή επιθυμία μας να τα ξεπεράσουμε και να γίνουμε καλά.*

Εκπαιδευτικός 5: *Είχα ενήλικες μαθητές, με σοβαρές παθήσεις. Ελεϊδή και εγώ ανήκω στις ομάδες αυξημένου κινδύνου, αισθανόμουν μια εσωτερική παρόρμηση να τους βοηθήσω. Προσπαθήσαμε μαζί και καταφέραμε να σταθούμε όρθιοι και να παραμείνουμε ασφαλείς [...] Πρέπει οπωσδήποτε να υπάρξει συνέχεια για να υποστηρίξουμε αυτές τις ομάδες τις ευπαθείς,*

τους ανθρώπους που δεν ζούνε δημοκρατική ισότητα στην εκπαίδευση εξαιτίας ακριτικών ή δύσβατων περιοχών.

Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν τακτικά με τους γονείς των ευπαθών μαθητών και συζητούσαν θέματα παιδαγωγικής υποστήριξης. Οι γονείς βοήθησαν τα παιδιά τους στη χρήση της τεχνολογίας και ανέλαβαν σημαντικό ρόλο στην παρακολούθηση της μάθησης στο σπίτι με βάση τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της διαδικτυακής μάθησης άλλαξε τη ζωή της οικογένειας και οι γονείς βρέθηκαν αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις. Η αρμονική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων ήταν αναγκαία για τη σχολική πρόοδο των εκπαιδευομένων και καθοριστική για την ασφάλεια και την ψυχική τους υγεία.

Εκπαιδευτικός 1: Πήρα χρήσιμες πληροφορίες από τους γονείς και τον Διευθυντή του σχολείου προέλευσης. Επίσης είχα την υποστήριξη του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου σε θέματα παιδαγωγικά και επιστημονικά και έλαβα μέρος στις επιμορφώσεις.

Εκπαιδευτικός 22: Πρώτα απ' όλα, προσπάθησα να κατανοήσω καλύτερα τους μαθητές και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Επικοινωνώ με τις οικογένειές τους και προσπάθησα να μάθω τα οικογενειακά τους προβλήματα και έδωσα συμβουλές στην οικογένεια. Καθώς γνώριζα περισσότερα στοιχεία για τους μαθητές μου, αισθανόμουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση.

Οι μαθητές ανέπτυξαν τη δική τους ενσυναίσθηση προς τους συμμαθητές τους για τις υγειονομικές συνθήκες που βίωναν. Αναγνώρισαν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και μοιράστηκαν τις συναισθηματικές και κοινωνικές καταστάσεις τους στο πλαίσιο του Διαδικτυακού Σχολείου.

Κώστας (μαθητής Δημοτικού): Είδα ότι κι άλλοι συμμαθητές έχουν παρόμοια προβλήματα.

Δημήτρης (μαθητής Γυμνασίου): Όταν ήμουν στο νοσοκομείο, μου έλειπαν οι συμμαθητές μου. Περίμενα με ανυπομονησία να τους ξανασυναντήσω στην πλατφόρμα.

Μαρία (μαθήτρια Λυκείου): Είχα τέλειες σχέσεις με όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, κατανοούσαν τα προσωπικά μου θέματα.

Γιώργος (μαθητής Λυκείου): Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν πολύ καλά τις ανάγκες μας και τα προσωπικά προβλήματα υγείας. Ήξεραν τις αδυναμίες μας στα μαθήματα και μας βοηθούσαν να τις ξεπεράσουμε.

Ελένη (μαθήτρια Δημοτικού): Στο Διαδικτυακό Σχολείο τα μαθήματα γίνονταν μέσα από την πλατφόρμα και δεν φοβόμουν να κολλήσω την ασθένεια του κορωνοϊού.

Η αποδοχή της ετερότητας από τους μαθητές της έρευνας είχε θετικό αντίκτυπο στην προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης, του αμοιβαίου σεβασμού και της συμπεριληψης στις διαδικτυακές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν συμπεριληπτικές πρακτικές που βοηθούσαν στην έκφραση της πολιτισμικής ταυτότητας και καθιστούσαν δυνατή την αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους.

Φατιμά (μαθήτρια Γυμνασίου): Στο ψηφιακό σχολείο γνώρισα φίλες και συνεχίζουμε να μιλάμε και να επικοινωνούμε. Με την Κατερίνα γίναμε πολύ στενές φίλες. Όταν δυσκολεόμαι στα Μαθηματικά, μου κάνει φροντιστήριο. Μου τα εξηγεί πολύ απλά. Της δίδαξα κι εγώ μερικές λέξεις από την πατρίδα μου και της άρεσε πολύ.

Κατερίνα (μαθήτρια Γυμνασίου): Είμαι πολύ χαρούμενη που κάνω εύκολα φίλιες με νέους συμμαθητές. Με τη Φατιμά γίναμε φίλες και μου άρεσε να μαθαίνω για τις συνήθειες και τις παραδόσεις της χώρας της.

Γιώργος (μαθητής Λυκείου): Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να είναι ίδια. Διαφέρουν στην καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την κουλτούρα τους και βιώνουν διακρίσεις και μπορεί να μένουν στο περιθώριο. Έχω φίλους πρόσφυγες και έχω μάθει πολλά για την κουλτούρα τους. Ευτυχώς στο Διαδικτυακό Σχολείο οι καθηγητές μας δεν θεωρούν ότι η διαφορά είναι ελάττωμα και δείχνουν ίση μεταχείριση, οι συμμαθητές μας είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στα δικαιώματά τους.

Σε ένα συμπεριληπτικό ψηφιακό περιβάλλον ίσων ευκαιριών στη διδασκαλία και τη μάθηση, οι διαδικτυακοί μαθητές ανέπτυξαν πολιτισμική ενσυναίσθηση και εμπιστοσύνη

προς τους διαφορετικούς συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, διδακτικές μεθόδους και ψηφιακό υλικό, προκειμένου να χειριστούν με επιτυχία τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Η συμπεριληπτική στάση είναι μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, που προσπαθούν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές των διαδικτυακών τάξεων.

Εν κατακλείδι, η ενσυναίσθηση των ευπαθών εκπαιδευτικών αναφέρεται στην πολυδιάστατη ικανότητά τους να βλέπουν τον κόσμο από την πλευρά των μαθητών τους, να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους (Davis, 2018 · Howe, 2013). Σύμφωνα με όσα εκτέθηκαν, ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου στις τέσσερις παιδαγωγικές συνιστώσες (γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή, κοινωνική-πολιτισμική) ήταν υψηλός. Η ενσυναίσθηση ήταν σημαντική ικανότητα των εκπαιδευτικών, που βοήθησε στην καλλιέργεια και εμπέδωση εύρωστων σχέσεων με τους ευπαθείς μαθητές τους, στην εδραίωση κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας, ενδιαφέροντος, αποδοχής και εμπιστοσύνης στις διαδικτυακές τάξεις, στην υποστήριξη της μάθησης και στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και των αναγκαίων δεξιοτήτων για την επιτυχία στο σχολείο και την καθημερινή ζωή τους. Τα αποτελέσματα που εκτέθηκαν συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Διαστάσεις της Παιδαγωγικής της Ενσυναίσθησης σε περιβάλλον της ομόχρονης και ετερόχρονης Διαδικτυακής Μάθησης

Πίνακας 1 Ερευνητικά ευρήματα

Διαστάσεις ενσυναίσθησης	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές
Γνωστική ενσυναίσθηση	ενεργός ακρόαση, κατανόηση, υποστήριξη	αλληλεπίδραση, ενεργητική μάθηση
Συναισθηματική ενσυναίσθηση/ψυχική ανθεκτικότητα	συμπόνια, υπομονή, εκπλήρωση του παιδαγωγικού ρόλου, ανθεκτικότητα	συναισθηματική εμπλοκή, έκφραση αντοχής
Επικοινωνιακή ενσυναίσθηση	διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ψηφιακή ενσυναίσθηση	ψηφιακή ενσυναίσθηση επικοινωνία, αυτονομία, χειραφέτηση
Κοινωνική και πολιτισμική ενσυναίσθηση	σεβασμός και αποδοχή, ασφάλεια	διασφάλιση υγείας, αποδοχή της ετερότητας

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Το Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής αποτέλεσε ένα συνεργατικό εγχείρημα τηλεκπαίδευσης, που δεν άφησε στο περιθώριο τους ευπαθείς μαθητές. Ήταν συνδυασμός Τεχνικής/Ψηφιακής, Διοικητικής και Παιδαγωγικής υποστήριξης, που αγκάλιασε τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Κόσσυβας, 2023).

Η διαταραγμένη περίοδος της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 έθεσε σημαντικές προκλήσεις για την ψυχική ανθεκτικότητα και την ευημερία των σχολικών κοινοτήτων ενώ ο αντίκτυπος για τις ευάλωτες ομάδες των ανυπεράσπιστων μαθητών ήταν εντονότερος, επισκιάζοντας πολλές πτυχές της προσωπικής τους ζωής (Hatzichristou et al., 2022). Τα αυστηρά περιοριστικά μέτρα που επιβλήθηκαν επηρέασαν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και οδήγησαν στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων σε παιδιά και ενήλικες (Brooks et al., 2020 · Brunelle et al., 2020 · Tran et al., 2020). Επιπλέον, η αναστολή της λειτουργίας των σχολείων και η έλλειψη άμεσης επαφής με φίλους και συμμαθητές προκάλεσαν άγχος σε πολλά παιδιά και αλλαγές στη συμπεριφορά τους (Σταχτιάς &

Σταχτέας, 2020). Ο αντίκτυπος της πανδημίας στην ψυχική υγεία και ευημερία των παιδιών και εφήβων ήταν καταφανής.

Στον αντίποδα της πανδημικής κατάστασης οικοδομήθηκε ένας ισχυρός συνδετικός κρίκος: το Διαδικτυακό Σχολείο της ΠΔΕ Αττικής. Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, τα μέλη των σχολικών τάξεων (εκπαιδευτικοί - μαθητές) στην αρχή δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, καθώς ανήκαν σε σχολεία διαφορετικών περιοχών. Οι ευπαθείς μαθητές και εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου κατάφεραν να σχηματίσουν *ανθεκτικές διαδικτυακές ομάδες μάθησης*, στις οποίες κάθε μαθητής αισθανόταν ισότιμο μέλος. Ο ομόχρονος τρόπος επικοινωνίας επηρέασε θετικά το «αίσθημα του ανήκειν», το συναίσθημα ασφάλειας και αυτοπροστασίας, τη διαδικτυακή συνεργασία, και βελτίωσε τις κοινωνικές δεξιότητες. Μολονότι οι σοβαρές παθήσεις πολλών μαθητών εμπόδιζαν την τακτική επαφή με τους συνομηλίκους τους, κατάφεραν να συνδεθούν στις κοινότητες μάθησης του Διαδικτυακού Σχολείου και να ενισχύσουν τις δεξιότητες ανθεκτικότητας και προσαρμογής στις δυσκολίες (Hatzichristou et al., 2012· Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Οι ανθεκτικές κοινότητες λειτούργησαν επουλωτικά ως προς τα προβλήματα που καταπονούσαν τους μαθητές.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητά τους τόνισε τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων υψηλής ποιότητας σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Συγκεκριμένα, επισήμαναν αμοιβαία την ευεργετική ενσυναίσθηση τόσο με τους δασκάλους τους όσο και με τους συμμαθητές τους. Αυτό το γεγονός δραστηριοποίησε τα κίνητρά τους, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι μαθητές επισήμαναν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης και τον επακόλουθο αντίκτυπο των μοντέλων συνεργασίας. Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, δεν ήταν δύσκολο για αυτούς να εντοπίσουν τη δημιουργία ανθρώπινου δικτύου που δημιουργήθηκε από το Διαδικτυακό Σχολείο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής κατά την πανδημία Covid19.

Αναπόφευκτα, η εποχή της παγκόσμιας πανδημίας απαιτούσε μεγαλύτερη εστίαση στην παροχή ποιοτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της φοίτησης στο σχολείο, υποστηρίζοντας έτσι τους μαθητές με κάθε δυνατό τρόπο να αναπτυχθούν γνωστικά. Η διαδικτυακή μάθηση συνέβαλε στη διασφάλιση της υγείας των ευάλωτων ομάδων εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν τακτικά με τους γονείς των μαθητών και συζητούσαν διάφορα παιδαγωγικά θέματα, για να στηρίξουν τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι ευπαθείς μαθητές όσο και οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί, καθώς είχαν να αντιμετωπίσουν σωματικές και ψυχολογικές δυσκολίες, χρειάζονταν περαιτέρω υποστήριξη. Οι προαναφερθείσες συνθήκες αναπόφευκτα αποτέλεσαν την αφετηρία για την προσέγγιση της ενσυναίσθησης στο Διαδικτυακό Σχολείο Αττικής.

Η συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών ήταν αλληλένδετη με τις γνωστικές αλληλεπιδράσεις (Hamre & Pianta, 2005· Liew et al., 2010) που συντελέστηκαν κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στο Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής και συνυφαίνεται με την επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν τους διδακτικούς στόχους του μαθήματός τους, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων, την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, της επιμονής και της αυτοπεποίθησης (Hatzichristou et al., 2022· Τσάπου κ.ά, 2022). Μερικές δραστηριότητες αντικαταστάθηκαν από άλλες, που προσαρμόστηκαν καλύτερα στις κοινωνικο-συναισθηματικές συνθήκες κάθε διαδικτυακής τάξης και τις εσωτερικές ανάγκες των ευπαθών μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μεριμνούσαν για τα συναισθήματά τους θέτοντας προσωπικά και επαγγελματικά όρια, προκειμένου να αποφύγουν το άγχος και την εξουθένωση (Κόσσυβας κ.ά., 2023).

Ένα από τα σημαντικά ευρήματα αυτής της εργασίας είναι ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου προς τους μαθητές τους ήταν υψηλός. Η ενσυναίσθηση ήταν πολυδιάστατη: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή, κοινωνικο-πολιτισμική. Αυτοί ήταν οι βασικοί παράγοντες της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης που συνέβαλαν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων επηρέασε την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής διδασκαλίας και της μάθησης. Ανάλογα ευρήματα έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για μη ευπαθείς μαθητές (Artino & Jones, 2012 · Damianidou & Phtiaka, 2016 · Fontana et al., 2015 · Holmberg, 2003 · Kumi-Yeboah, 2020 · Mwangi et al., 2015 · Zorza et al., 2013). Η επαφή ευπαθών μαθητών και ευπαθών εκπαιδευτικών καλλιέργησε συνθήκες αμοιβαίας κατανόησης. Η ενσυναίσθηση λόγω προβλημάτων υγείας και παρόμοιων βιωμάτων νόσησης ωφέλησε την ευδοκίμηση στενών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές και διανοητικές τους καταστάσεις, να «μπαινούν στη θέση τους» και με κατάλληλα παιδαγωγικά ενεργήματα να τους υποστηρίζουν αναλόγως. Η ενεργητική ακρόαση και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ήταν πολύτιμα στοιχεία για την υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών, τις ψηφιακές αλληλεπιδράσεις και την τόνωση της συμμετοχής (Hastie et al., 2007 · Liew et al., 2010 · Bond, 2012 · Jones & Gallen, 2015 · Roorda et al., 2017 · Testa, 2022).

Κατά την πανδημία οι μαθητές έχασαν το γέλιο, τη χαρούμενη διάθεση, τη γνήσια επικοινωνία και στερήθηκαν το όνειρο και την ελπίδα. Έτσι, στο Διαδικτυακό Σχολείο αναδύθηκε η Παιδαγωγική της Ελπίδας, που τονίζει την απεριόριστη ενσυναίσθηση για την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση (Freire, 2021). Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου έδωσαν βαρύνουσα σημασία στην ολιστική κατανόηση των αναγκών των διαδικτυακών κοινοτήτων, θέτοντας σε εφαρμογή την παιδαγωγική της ενσυναίσθησης η οποία παραπέμπει στην ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, αντί να περιορίζεται μονομερώς σε γνωστικούς στόχους. Η χρησιμότητα της άσκησης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τονίζεται σε μερικές μελέτες (Jones et al., 2019 · Malti et al., 2016 · Mondri et al., 2021). Στο πλαίσιο της «παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης» οι εκπαιδευτικοί συνδέθηκαν πραγματικά με τους μαθητές τους, μοιραζόμενοι τις δικές τους εμπειρίες στην αντιμετώπιση των προβλημάτων υγείας τους συνέβαλαν στην ανθεκτικότητα των μαθητών. Είναι ζωτικής σημασίας να σημειωθεί ότι τα οφέλη από την ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων με τους μαθητές τονίζονται επίσης στη βιβλιογραφία (Cranton, 2006 · Stipek, 2006). Στο πλαίσιο της «παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης» ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως σύμβουλος και εμπυχωτής διευκολύνοντας την επαφή του μαθητή με τη γνώση και διασφαλίζοντας την ομαλή ψυχολογική εξέλιξή του. Στη μαθησιακή διαδικασία κυριαρχούσε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αποδοχής, ελευθερίας και αγάπης (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης ήταν ένα μέσο ελπίδας (Freire, 2021), λύτρωσης και ανακούφισης από τις ανησυχίες της οδυνηρής πανδημίας αλλά και από τους προσωπικούς φόβους. Προσέφερε στους μαθητές του Διαδικτυακού Σχολείου συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως συναισθηματική ενδυνάμωση, ενίσχυση της ετοιμότητας, αυτοεκτίμηση και ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι μαθητές εμπιστευόνταν τους εκπαιδευτικούς και κατά την επικοινωνία μετέφεραν σε αυτούς καταστάσεις της συναισθηματικής τους ζωής. Συναφή αποτελέσματα έχουν καταγραφεί σε ανάλογες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά και τους εφήβους μη ευπαθών κατηγοριών (Carlson & Dobson, 2020 · Hodges & Barbour, 2021 · Nikiforos et al., 2020 · Scorgie, 2010 · Taylor et al., 2017 · Wilce & Fenigsen, 2016).

Ο υψηλός βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ήταν το βασικό γνώρισμα επιτυχίας της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης στο Διαδικτυακό Σχολείο της ΠΔΕ Αττικής. Οι

ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τη βαθμίδα, την τάξη και το γνωστικό τους αντικείμενο, δεν έθεσαν μόνο γνωστικούς στόχους, αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικούς (Cojocaru, 2023 · Hamre & Pianta, 2005 · Jones et al., 2019), όπως: να εδραιωθεί ένα ασφαλές περιβάλλον στις διαδικτυακές τάξεις, οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, και να βελτιώσουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, όπως αυτογνωσία, αυτορρύθμιση και θετική αυτοεικόνα. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι έφηβοι αποκτούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα, να θέσουν και να επιτύχουν θετικούς στόχους, να αισθάνονται και να δείχνουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, να εδραιώνουν και να διατηρούν θετικές σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις. Η ενσυναίσθηση ήταν η ψυχολογική βάση που αιμοδότησε τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύοντας τα κίνητρα για περαιτέρω αφοσίωση και δέσμευση στη μάθησή τους. Είχε θετική επίδραση στην εμπλοκή των μαθητών στην ψηφιακή μάθηση και την επιτυχία τους και διαμόρφωσε την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Kosyvas, 2022b · Liew et al., 2010 · Pianta & Stuhlman, 2004). Παράλληλα, η ανθεκτικότητα των μαθητών οδήγησε σε αύξηση της δέσμευσής τους, που στη συνέχεια είχε ως αποτέλεσμα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (πολλοί μαθητές εισήχθησαν στο Πανεπιστήμιο). Είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι ορισμένες μελέτες συνδέουν την ανθεκτικότητα των μαθητών με την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Cooper, 2011 · Fuller, 2012 · Hammermeister et al., 2020 · Jennings & Greenberg, 2009 · Meyers et al., 2019 · Mwangi et al., 2015 · Sarwar et al., 2010). Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης αποδείχτηκε λυσιτελής, καθώς ενίσχυσε την ανθεκτικότητα, παρακίνησε τους μαθητές στη μάθηση και συνέβαλε σε αύξηση των επιδόσεών τους.

Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις

Η πανδημία COVID-19 επέφερε αναστολή στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία των σχολικών μονάδων της χώρας μας. Μέσα στη δίνη της υγειονομικής κρίσης, η Π.Δ.Ε. Αττικής, στο πλαίσιο των ρυθμίσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ., προχώρησε στην οργάνωση και λειτουργία του Διαδικτυακού Σχολείου κατά το διδακτικό έτος 2020-21, διασφαλίζοντας την υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών, πασχόντων από υποκείμενα νοσήματα υψηλού και αυξημένου κινδύνου ή από ανίατες ασθένειες. Το εν λόγω σχολείο άρεσε σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν με επιτυχία στην ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση και ήταν ευχαριστημένοι από τη διεξαγωγή της, συγκομίζοντας πλούσιες εμπειρίες. Το Διαδικτυακό Σχολείο ήταν μια εστία μάθησης και αγωγής, ένα καινοτόμο και συνεργατικό εγχείρημα φροντίδας και αγάπης, το οποίο προσφέροντας ένα προστατευτικό περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης και ζεστασιάς δεν άφησε στο περιθώριο μαθητές με σοβαρές παθήσεις, διασφαλίζοντας την αύξηση των ίσων ευκαιριών και την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, κάνοντας πράξη το συμπεριληπτικό όραμα μιας ποιοτικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης. Αποτέλεσε ένα ψηφιακό σχολείο που στέφθηκε με επιτυχία χάρη στις πολύμοχθες προσπάθειες όλων των συμμετεχόντων (Κόσσυβας, 2023).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει και να περιγράψει εάν και κατά πόσον η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης συνέβαλε στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών και στην ενδυνάμωση μαθητών και εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας τα ερευνητικά ερωτήματα εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Το πρώτο συμπέρασμα το οποίο συνάγεται είναι ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης των ευπαθών εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου προς τους ευπαθείς μαθητές τους ήταν υψηλός και η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης που εφαρμόσαν είχε θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνοντας την εκτεταμένη ατροφία των κοινωνικών σχέσεων, το έλλειμμα γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων και την εσωτερικευση φόβων και ανησυχιών, που ενισχύθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, προσπάθησαν να κατανοήσουν ολιστικά τις ανάγκες των ευπαθών μαθητών. Ενώ στην αρχή υπήρχε συναισθηματική απόσταση και κενό εμπιστοσύνης από την πλευρά των μαθητών, καθώς δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, σύντομα τους ένωσε η κοινή συμμετοχή τους στις ψηφιακές κοινότητες μάθησης και βίωσαν τη σύσφιξη φιλικών και αλληλέγγυων δεσμών.

Οι εν λόγω κοινότητες αποτέλεσαν ανθεκτικά κοινωνικά κύτταρα, που ενδυνάμωναν τα μέλη καθώς αυτά συνδέονταν μεταξύ τους. Καλλιέργησαν τη διαδικτυακή συνεργασία, την «αίσθηση του ανήκειν» και το συναισθηματικό ασφάλειας ως σταθερά σημεία αναφοράς για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ως πηγή υποστήριξης εκπαιδευτικών και μαθητών. Το Διαδικτυακό Σχολείο είχε πολλαπλά οφέλη για τις ευπαθείς μαθητικές ομάδες. Συνέβαλε στη διατήρηση της συναισθηματικής τους ισορροπίας και του ενδιαφέροντός τους για τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην εδραίωση σχέσεων αμοιβαίας κατανόησης και αγάπης με τους συμμαθητές τους και κυρίως με τους εκπαιδευτικούς τους. Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης, την οποία έθεσαν σε εφαρμογή οι διδάσκοντες, ήταν μια μεταμορφωτική δύναμη της εκπαίδευσης, η οποία παρακίνησε τους μαθητές σε βιωματική μάθηση, ικανοποίησε τις ψυχολογικές τους ανάγκες και βελτίωσε τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Έδωσε μία λύση στον υπαρκτό κίνδυνο απομόνωσης και περιθωριοποίησης των ευπαθών μαθητών, μειώνοντας ταυτόχρονα το δυσβάστακτο άγχος των οικογενειών τους για τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους. Η κατανόηση των βαθύτερων προβλημάτων υγείας και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές καθόρισαν τη σχολική πρόοδο. Η ενσυναίσθηση ήταν το βασικό γνώρισμα επιτυχίας της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης. Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης τόνωσε την ανθεκτικότητα και τα θετικά συναισθήματα των μαθητών, ενίσχυσε την αφοσίωση και δέσμευσή τους στη διαδικτυακή μάθηση και συνέβαλε σε αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους.

Το δεύτερο συμπέρασμα, το οποίο εξάγεται από την προηγούμενη παρουσίαση και συζήτηση των ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας, φανερώνει ότι η ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης κατά την ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση οδήγησε στην πολύπλευρη ενίσχυση της δυναμικής της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές, μέσα από την καλύτερη παρατήρηση του εαυτού τους και του άλλου, μπαίνοντας στη θέση του άλλου, βελτίωσαν την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους και ανέπτυξαν καλύτερη συνεργασία. Η ενσυναίσθηση είναι πολυδιάστατη. Κατά την εφαρμογή της μικτής διαδικτυακής μάθησης ανιχνεύτηκαν και σκιαγραφήθηκαν τέσσερις διαστάσεις της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης, οι οποίες συνέβαλαν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή, κοινωνικο-πολιτισμική. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκλίνουν με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επιβεβαιώνοντας το πλαίσιο των διαστάσεων της ενσυναίσθησης.

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα, το οποίο συνάδει με τη σφαίρα ενδιαφερόντων αυτής της έρευνας, είναι ότι η σχολική τηλεκπαίδευση εξασφάλισε κατά την περίοδο της πανδημίας στους ευπαθείς εκπαιδευτικούς *το βίωμα της παιδαγωγικής σχέσης*. Το ειλικρινές ενδιαφέρον προς τους μαθητές τους και η καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους αποτέλεσαν απόδειξη ενός αισθήματος προσωπικής επιβεβαίωσης κατά τη διάρκεια της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων και

επαναπροσδιόρισαν την αξία του παιδαγωγικού ρόλου τους στη φυσική τάξη. Το Διαδικτυακό Σχολείο με την αδιάλειπτη προσφορά των εκπαιδευτικών κατάφερε να λειτουργήσει προς όφελος των μαθητών αναπτύσσοντας δυνάμεις που απάλυναν τον φόβο και δυνάμωσαν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία, την ανθεκτικότητα και τη γνήσια προσωπική σχέση και επικοινωνία. Με βάση αυτό το εύρημα και στρέφοντας την προσοχή μας προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της εκ του σύνεγγυς εκπαίδευσης στις σχολικές τάξεις, το ζήτημα της ποιότητας της παιδαγωγικής σχέσης στη δια ζώσης διδασκαλία αποκτά βαρύνουσα σημασία τόσο για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών όσο για την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η εδραίωση εύρωστων παιδαγωγικών σχέσεων αποτελεί ένα ζητούμενο για την «κανονικότητα» της εποχής μετά την πανδημία.

Περιορισμοί της έρευνας: Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις των ευπαθών εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου οι οποίοι εφάρμοσαν την ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, και συγκεκριμένα στην περιοχή αρμοδιότητας της Π.Δ.Ε. Αττικής κατά την πανδημία COVID-19 και κατά το διδακτικό έτος 2020-21. Η παρούσα έρευνα αντικατοπτρίζει τις απόψεις ενός μικρού δείγματος μαθητών που συμμετείχαν στο Διαδικτυακό Σχολείο. Επιπλέον, δεν υπάρχουν ποσοτικά αποτελέσματα που να υποδεικνύουν πλήρως τη θετική επίδραση της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Είναι επίσης σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι το εγχείρημα αξιολογήθηκε συνολικά στις δύο βαθμίδες, ενώ η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφέρουν από την άποψη πολλών εκπαιδευτικών πτυχών. Με βάση αυτούς τους περιορισμούς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιδέχονται περαιτέρω έλεγχο και δεν προσφέρονται για γενικεύσεις στον ευρύτερο εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, τα εκτεθέντα ερευνητικά ευρήματα προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για περιπτώσεις εκπαιδευτικών με παρόμοια χαρακτηριστικά.

Προτάσεις: Αναφορικά με τους μαθητές με σοβαρές παθήσεις η τηλεκπαίδευση ανέδειξε την ανάγκη σχεδιασμού κατάλληλων διδακτικών και συναισθηματικών προσεγγίσεων διαδικτυακής διδασκαλίας ως απάντηση σε πιθανές μελλοντικές κρίσεις, αλλά και προγραμμάτων μικτής μάθησης (συνδυασμός δια ζώσης διδασκαλίας και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης) στις συνθήκες της «κανονικότητας». Υπό αυτό το πρίσμα, δράσεις ανάπτυξης της ενσυναίσθησης είναι ανάγκη να καλλιεργούνται στο Πρόγραμμα Σπουδών με τρόπο φυσικό και αυθεντικό. Εκτός από τους ευπαθείς μαθητές, οι «κατ' οίκον διδασκόμενοι» μαθητές θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα συνδυαστικό πρόγραμμα μικτής μάθησης (για παράδειγμα ο δάσκαλος θα μπορούσε να διδάσκει εκ του σύνεγγυς στο σπίτι του μαθητή και τα άλλα μαθήματα να γίνονται με ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση). Ανάλογες περιπτώσεις αποτελούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και οι μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, τους οποίους η κοινωνία καλείται να αποδεχτεί χωρίς καμιά μορφή διάκρισης, διαφυλάσσοντας έτσι την κοινωνική συνοχή. Η διεύρυνση της εκπαίδευσης σε ολοένα και ευρύτερους κύκλους μαθητών δεν συνοδεύεται με λυσιτελείς δομές υποστήριξης. Υπό αυτή την έννοια, νέες έρευνες οφείλουν να εγκύψουν στη μελέτη του συμπεριληπτικού σχολείου του μέλλοντος, με έμφαση στην ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων μέσα από το βλέμμα και τα βιώματα των μαθητών.

Θερμές ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του Διαδικτυακού Σχολείου για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα και για την προσφορά τους στο Διαδικτυακό Σχολείο καθώς και όλα τα μέλη της Ομάδας Συντονισμού και Συνεργασίας της Π.Δ.Ε. Αττικής για τη συνεχή υποστήριξη του πρωτόγνωρου συνεργατικού εγχειρήματος.

Αναφορές

- Artino, A. (2012). Emotions in online learning environments: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 137-140. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.04.001>
- Artino, A., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390.
- Barbar, M.G. (2011). Empathy heals: Learn to walk a mile in their shoes... *International e-Journal of Science, Medicine & Education* 5(2), 1-2. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-011-9652-8>
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00>
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). MIT Press.
- Bond, C. D. (2012). An overview of best practices to teach listening skills. *International Journal of Listening*, 26(2), 61-63. <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2012.677660>
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.001>
- Boyer, W. (2010). Empathy development in teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 313-321. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0419-8>
- Bozkurt, T., & Ozden, M. S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 231-234. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.078>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brunelle, K., Abdulle, S., & Gorey, K. M. (2020). Anxiety and depression among socioeconomically vulnerable students with learning disabilities: Exploratory meta-analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(4), 359-367. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00631-w>

- Bryde, B. R. (2001). *Online tutoring: Networking preservice teachers and K-12 students*. Teacher Clearinghouse.
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In J. Brannen (Ed), *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge.
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Γιαβρίνης, Π., & Φερεντινίου, Ο. (2022). Επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση στην εποχή της καραντίνας, απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2022, 53-69. <https://doi.org/10.26248/.v2022i1.1574>
- Carlson, D. J., & Dobson, T. (2020). Fostering empathy through an inclusive pedagogy for career creatives. *International Journal of Art & Design Education*, 39(2), 430-444. DOI:[10.1111/jade.12289](https://doi.org/10.1111/jade.12289)
- Clark, A. (2010). Empathy and sympathy: Therapeutic distinctions in counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(2), 95-101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.17744/mehc.32.2.228n116thw397504>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Observation. In *Research methods in education* (pp. 542-562). Routledge.
- Cojocar, S. (2023). Transformative Social and Emotional Learning (T-SEL): The experiences of teenagers participating in volunteer club activities in the community. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4976. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064976>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21. DOI: [10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x](https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x)
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Coutinho, J. F., Silva, P. O., & Decety, J. (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: Recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 541-548. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cou0000021>
- Cranton, P. (2006). Fostering authentic relationships in the transformative classroom. *New directions for adult and continuing education*, 109, 5-13. <https://doi.org/10.1002/ace.203>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cuff, B., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. (2014). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach* (1st edition, 1994). Routledge.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Decety, J., & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.05.003>

- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2016). A critical pedagogy of empathy: making a better world achievable. *Pedagogies: An International Journal*, 11(3), 235-248. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2016.1195741>
- Dyche, L., & Zayas, L. H. (2001). Cross-cultural empathy and training the contemporary psychotherapist. *Clinical Social Work Journal*, 29, 245-258. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1010407728614>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behaviour. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00991640>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its Development*. Cambridge University Press.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process, *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eslinger, P. J. (1998). Neurological and neuropsychological bases of empathy. *European Neurology*, 39(4), 193-199. <https://doi.org/10.1159/000007933>
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-97). Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008>
- Fontana, P. C., Cohen, S. D., & Wolvin, A. D. (2015). Understanding listening competency: A systematic review of research scales, *International Journal of Listening*, 29, 148-176.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2016). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). McGraw Hill.
- Freire, P. (2021). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Fuller, R. G. (2012). Building empathy in online courses: Effective practical approaches. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 8(4), 38-48 <https://doi.org/10.4018/jicte.2012100104>
- Garcia, B., Lu, Y. E., & Maurer, K. (2012). Cultural empathy. *Field Educator*, 2(2), 1-8.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hammermeister, J., Mount, S. E., Jordan, C., Briggs, L., & Galm, R. (2020). The relationship between mental fitness skills, psychological resilience, and academic achievement among first generation college students. *College Student Journal*, 54(1), 13-24.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hastie, M., Chen, N., & Kuo, Y. (2007). Instructional design for best practice in the synchronous cyber classroom. *Educational Technology & Society*, 10(4), 281-294.
- Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y.-C. L. (2009). Emotional contagion and empathy. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 19-30). MIT Press.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Georgakakou-Koutsonikou, N., & Yfanti, T. (2022). A multilevel approach for assessing needs and supporting school communities during the COVID-19 pandemic: University, schools, and community interconnections. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 11(2), 89-97. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/2157-3891/a000036>
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2012). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl, J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 253-272). Routledge.
- Hodges, C. B., & Barbour, M. K. (2021). Assessing learning during emergency remote education. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 85-98. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1208>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. In Moore, M. & Anderson, W. G. (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 79-86). Lawrence Erlbaum.
- Howe, D. (2013). *Empathy: What it is and why it matters*. Palgrave Macmillan.
- Humphry, D., & Hampden-Thompson, G. (2019). Primary school pupils' emotional experiences of synchronous audio-led online communication during online one-to-one tuition. *Computers & Education*, 135, 100-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.003>
- Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2057-2062. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.361>
- Janusik, L. A. (2002). Teaching listening: What do we do? What should we do? *International Journal of Listening*, 16(1), 5-39. <https://doi.org/10.1080/10904018.2002.10499047>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, G. M., & Bratt, S. E. (2009). Technology education students: e-tutors for school children. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 32-41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x>
- Jones, M. H., & Gallen, A.-M. (2015). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education & Teaching International*, 53(6), 616-626. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1025808>
- Jones, S., Farrington, C. A., Jagers, R., Brackett, M., & Kahn, J. (2019). *Social, emotional, and academic development: A research agenda for the next generation*. National Commission on social, emotional, and academic development. The Aspen Institute.
- Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J., & Donelan, H. (2012). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. *Computers & Education*, 58(3), 953-963. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.015>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kopp, B., Matteucci, M. C., & Tomasetta, C. (2012). E-tutorial support for collaborative online learners: An exploratory study on experienced and inexperienced e-tutors. *Computers & Education*, 58(1), 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.019>
- Κοσμάπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κόσσυβας, Γ. (2023). Η ομόχρονη και ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση κατά την πανδημία COVID19: το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Μέντορας*, 20, 239-275.
- Κόσσυβας, Γ., Μουταβελής, Α. Αποστολόπουλος, Κ. & Φερεντίνος, Σ. (2023). Εξουθένωση των εκπαιδευτικών, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 25, 51-75.
- Kosyvas, G. (2022a). Outlining the educational achievement of a Greek online school during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Engineering and Technology Research*, Special Issue: CIE 43-48

- Kosyvas, G. (2022b). Mutual empathy of vulnerable students and teachers and its impact on students' personal well-being and academic performance through the online school operated by the Regional Directorate of Education of Attica, Greece during the Covid-19 pandemic. *Developmental and Adolescent Health*, 2(2), 16-21. <https://doi.org/10.54088/kktuj>
- Kosyvas, G. (2022c). Empowering resilience of vulnerable students with serious health problems during the Covid-19 pandemic: The case of the online school of the regional directorate of education of Attica. In N. Paleologou & E. Samsari (Eds.), *IAIE 2022 Conference Proceedings. Intercultural Education on the Move: Facing Old and New Challenges* (pp. 154-158), International Association for Intercultural Education.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Το ελληνικό σχολείο στην εποχή του κορωνοϊού: από την τεχνολειτουργική στην πολιτική προσέγγιση. Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο. Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κίνδυνου* (σσ. 549-555). Νήσος.
- Kumi-Yeboah, A. (2020). Educational resilience and academic achievement of immigrant students from Ghana in an urban school environment. *Urban Education*, 55(5), 753-782. <https://doi.org/10.1177/0042085916660347>
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Γκ., Χαρτοφύλακα, Α., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Σ. (2021). Editorial. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 4-5. <https://doi.org/10.12681/jode.26726>
- Le, N. (2022). Literature review on the barriers to online learning during Covid-19 pandemic. *Open Access Library Journal*, 9(9), 1-9. <https://doi.org/10.4236/oalib.1109219>
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51-64. <https://doi.org/10.1016%2Fj.ecresq.2009.07.005>
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 15(1), 1-15.
- Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 718-731. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822>
- Martin, F., Polly, D., & Rithzaupt, A.D. (2020). Bichronous online learning: Blending asynchronous and synchronous online learning. *EDUCAUSE Review* 8. Retrieved from: <https://er.educause.edu/articles/2020/9/bichronous-online-learning-blending-asynchronous-and-synchronous-online-learning>
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95-106. <https://doi.org/10.1007%2Fs42844-020-00010-w>
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67 (3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). Guilford Press.

- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(6), 1-43. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ireri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu, *International Journal of School and Cognitive Psychoogy*, 1-5, County, Kenya. <http://dx.doi.org/10.4172/ijscp.S2-003>
- Narinasamy, I., & Hasmah, W. (2013). Caring teacher in developing empathy in moral education. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 1-19.
- Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: What teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17(5), 457-473. <https://doi.org/10.1080/14675980601060443>
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19 pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research, Special Issue: CIE*. <https://doi.org/10.24018/ejeng.2020.0.CIE.2305>
- Parsons, S. C., & Brown, P. U. (2001). Educating for diversity: An invitation to empathy and action. *Action in Teacher Education*, 23(3), 1-4. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-0-12-800649-8.00005-5>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-72. <https://doi.org/10.1017/s0140525x02000018>
- Preston, S. D., & Hofelich, A. J. (2012). The many faces of empathy: Parsing empathic phenomena through a proximate, dynamic-systems view of representing the other in the self. *Emotion Review*, 4(1), 24-33. <https://doi.org/10.1177/1754073911421378>
- Price, L., Richardson, J. T. E., & Jelfs, A. (2007). Face-to-face versus online tutoring support in distance education. *Studies in Higher Education*, 32(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03075070601004366>
- Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18(1), 28-36. <https://doi.org/10.1097/01.wnn.0000152225.05377.ab>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. Guilford.
- Richardson, J. T. E. (2009). Face-to-face versus online tutoring support in humanities courses in distance education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(1), 69-85. <https://doi.org/10.1177/1474022208098303>
- Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of patient experience*, 4(2), 74-77. <https://doi.org/10.1177/1474022208098303>
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0045357>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001100007500500202>

- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 174-181. <https://doi.org/10.1177/002248719104200303>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29. <http://dx.doi.org/10.9790/7388-1201052229>
- Sarwar, M., Inamullah, H., Khan, N., & Anwar, N. (2010). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(8), 19-23. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i8.140>
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7
- Scorgie, K. (2010). Fostering empathy and understanding: A longitudinal case study pedagogy. In C. Forlin (Ed), *Teacher education for inclusion* (pp. 110-118). Routledge.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research* 37 (3), 266-277. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01488376.2011.564040>
- Segal, E. A., Gerdes, K. E., Lietz, C. A., Wagaman, M. A., & Geiger, J. M. (2017). *Assessing empathy*. Columbia University Press.
- Segal, E. A., & Wagaman, M. A. (2017). Social empathy as a framework for teaching social justice. *Journal of Social Work Education*, 53(2), 201-211. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1266980>
- Shimizu, H. (2000). Japanese cultural psychology and empathic understanding: Implications for academic and cultural psychology. *Ethos*, 28(2), 224-247.
- Smith, M., & Bondi, L. (2009). *Emotion, place and culture*. Taylor and Francis.
- Σοφός, Α. (2020). Μάθηση από το σπίτι λόγω κορωνοϊού; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν. Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο. Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κινδύνου* (σσ. 563-576). Αθήνα: Νήσος.
- Σταχτέας, Π., & Σταχτέας, Φ. (2020). Η πανδημία Covid-19 ως παράγοντας επιδείνωσης των ανισοτήτων υγείας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 154, 129-148. <https://orcid.org/0000-0002-1657-4696>
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/0022-4537.00144>
- Stern, R. S., Harding, T. B., Holzer, A. A., & Elbertson, N. A. (2015). Current and potential uses of technology to enhance SEL. What's now and what's next. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullott (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*, (pp. 516-531), Guilford Publications.
- Stipek, D. (2006). Relationships. *Educational Leadership*, 64(1), 46-49.
- Stotland, E., & Dunn, R. E. (1963). Empathy, self-esteem, and birth order. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 532-540. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0042891>
- Sumadi, C. D., Hidayat, A., & Agustina, I. (2022). Literature study: Analysis of learning facilities in the pandemic era on the effectiveness of online learning in elementary school. *Widyagogik: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 9(2), 183-190. <https://doi.org/10.21107/widyagogik.v9i2.13808>

- Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: Empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220-233. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120>
- Tasker, T. J., & Cisneroz, A. (2019). Open-ended questions in qualitative research. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 21(1/2), 119-122.
- Taylor, R., Thomas-Gregory, A., & Hofmeyer, A. (2020). Teaching empathy and resilience to undergraduate nursing students: A call to action in the context of Covid-19. *Nurse education today*, 94, 104524. <https://doi.org/10.1016%2Fj.nedt.2020.104524>
- Testa, D. (2022). Supporting vulnerable students: Staff and parents speak, *Health Education Journal*, 81(3) 280-292. <https://doi.org/10.1177/00178969211073681>
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Tran, P.B.T., Pham, N.H.N., Nguyen, M.H., & Le, A.T. (2020). Effect of the social distancing measures on the spread of COVID-19 in 10 highly infected countries. *Science of the Total Environment*, 742, 140430, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.140430>
- Trust, T., & Whalen, J. (2021). Emergency remote teaching with technology during the COVID-19 pan- demic: using the whole teacher lens to examine educator's experiences and insights. *Educational Media International*, 58(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930479>
- Τσάπου, Κ., Ψαρρά, Ε., Κωνσταντίνου, Ι., Καββαδάς, Δ., Χεριστανίδης, Σ., Σιδηρόπουλος, Ε., & Παπαζήσης, Γ. (2022). Ο κοινωνικο-ψυχολογικός αντίκτυπος της πανδημίας COVID-19 στην ελληνική κοινωνία, *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 39(1), 89-97.
- Υπ' αρ. 55339/8-9-2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση, «Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ... » (ΦΕΚ, 3780, Β').
- Υπ' αρ. ΔΙΔΑΔ/Φ.64/346/9011/15-5-2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση, «Καθορισμός ομάδων αυξημένου κινδύνου για σοβαρή λοίμωξη COVID 19» (ΦΕΚ, 1856, Β').
- Υπ' αρ. πρωτ. 136503/Ε3/8-10-2020 Εγκύκλιος, «Ενημέρωση για άδειες εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ-ΕΒΠ βάσει ρυθμίσεων για την αντιμετώπιση της ανάγκης περιορισμού της διασποράς του κορονοϊού».
- Υπ' αρ. πρωτ. Φ.22.2/15916/23-10-2020 Εγκύκλιος Π.Δ.Ε. Αττικής «Οδηγίες προσ. τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους Δ/ντες Σχολικών Μονάδων για την εφαρμογή της εξ αποστάξεως εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2020-21 μέσω των "Διαδικτυακών Τμημάτων"».
- Υπ' αρ. 120126/ΓΔ4/12-9-2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση «Παροχή σύγχρονης εξ αποστάξεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021» (ΦΕΚ 3882, Β').
- UNESCO (2020). COVID-19 education response. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives>
- Utomo, D. T. P., & Ahsanah, F. (2022). The implementation of bichronous online learning: EFL students' perceptions and challenges. *Journal of English Language Teaching*, 11(2). <https://doi.org/10.15294/elt.v11i2.54273>
- Χρυσοαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17. <https://doi.org/10.15294/elt.v11i2.54273>
- Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101112, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>

- Webb, S. (2012). Online tutoring and emotional labour in the private sector. *Journal of Workplace Learning*, 24(5), 365-388.
- Wilce, J., & Fenigsen, J. (2016). Emotion pedagogies: What are they, and why do they matter? *Ethos*, 44(2), 81-95. <https://doi.org/10.1111/etho.12117>
- Wilkins, P. (1997). Empathy: A desirable quality for effective interpersonal communication? *Applied Community Studies*, 3(2), 35-45.
- Xiao, B., Imel, Z. E., Georgiou, P., Atkins, D. C., & Narayanan, S. S. (2016). Computational analysis and simulation of empathic behaviors: A survey of empathy modeling with behavioral signal processing framework. *Current Psychiatry Reports*, 18, 1-11. <https://doi.org/10.1007%2Fs11920-016-0682-5>
- Zorza, J. P., Marino, J., de Lemus, S., & Mesas, A. A. (2013). Academic performance and social competence of adolescents: Predictions based on effortful control and empathy. *The Spanish journal of psychology*, 16, E87. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.87>

Παρελήφθη: 26.11.2022, Αναθεωρήθηκε: 18.4.2023, Εγκρίθηκε: 19.4.2023