

## Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 17, Αρ. 1 (2021)

Η εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση την περίοδο του COVID19

Volume 17

ISSN 1791-9312

Number 1

2021

# Open Education

The Journal for Open and Distance Education  
and Educational Technology

Ειδικό Τεύχος - Αφιέρωμα

*Η εξ Αποστάσεως Σχολική εκπαίδευση  
την περίοδο του Covid - 19*

A periodical electronic publication of the  
Scientific Association: Hellenic Network  
of Open and Distance Education

**Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και ψηφιακή αφήγηση: η υλοποίηση εν μέσω πανδημίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη**

*Βασιλική Ιωακειμίδου, Κατερίνα Βλαχαστέργιου,  
Θοδωρής Σούρρας, Νίκη Λιόπα, Θάνια Κοκκινιά, Ελένη  
Σούλα, Φαίδρα Τσαλαμπαμπούνη*

doi: [10.12681/jode.26329](https://doi.org/10.12681/jode.26329)

Βιβλιογραφική αναφορά:

**Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και ψηφιακή αφήγηση: η υλοποίηση εν μέσω πανδημίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη**

**Distance school education and digital storytelling: the development of an educational program on inclusion in the context of pandemic**

**Βασιλική Ιωακειμίδου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

ΣΕΠ ΕΑΠ

[silviioakimidou@yahoo.gr](mailto:silviioakimidou@yahoo.gr)

<https://orcid.org/0000-0003-2262-9806>

**Κατερίνα Βλαχοστέργιου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

[katerina152@gmail.com](mailto:katerina152@gmail.com)

**Θοδωρής Σούρρας**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

[teo.souras@gmail.com](mailto:teo.souras@gmail.com)

**Νίκη Λιόπα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

[nikiliopa@gmail.com](mailto:nikiliopa@gmail.com)

**Θάνια Κοκκινιά**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

[efigeorge@yahoo.gr](mailto:efigeorge@yahoo.gr)

**Ελένη Σούλα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

[elenisoula@gmail.com](mailto:elenisoula@gmail.com)

**Φαίδρα Τσαλαμπαμπούνη**

Εκπαιδευτικός

[tsalababouni.phaedra@gmail.com](mailto:tsalababouni.phaedra@gmail.com)

## Summary

During the first lockdown (March - May 2020), due to the COVID19 pandemic, distance education in Greece became an option, not imperative, for teachers and students. Quick responses and effective planning became essential as no one was prepared for a social and educational crisis of this scale. New roles and experiences arose for all stakeholders in the educational scene (Αναστασιάδης, 2020) as they were now called upon to find ways of retaining the classroom experience all the while maximizing the benefits of online learning opportunities.

Students learn far and beyond the traditional curriculum or the traditional classroom. They learn in many different circumstances, different contexts, they even learn

through alternative educational activities and practices together with reference groups, like other classmates and teachers (Shelly et al., 2012). This paper presents a case study of two public elementary schools with shared premises that implemented distance education from the very beginning of the transition to distance learning. Furthermore, they developed an educational programme by creating digital stories on the theme of inclusion. The main research questions were:

- how can an educational programme be developed in a distance learning context using digital storytelling without previous experience and under unique circumstances,
- what benefits but also constraints may arise in such a context for those involved in the educational process.

A short literature review on distance school education shows that there is an urgent need for quality in distance education on pedagogical terms. Distance education is not about technology or the tools used, it's about pedagogy: needs, targets, learning design, assessment for learning and enhancement. Some vital points for the effectiveness of this process are support among teachers and experts, organization and preparation, discerning and utilizing any chance for active learning, students' and teachers' overload (Bates, 2020). After all, distance education is about pedagogical principals and values, trust, vision and passion (Olcott, 2020).

Digital storytelling is another field that is evolving alongside technology and it has been used in various educational contexts (Robin, 2016· de Jager et al., 2017· Saritepeci, 2021) as it attracts participants' attention and interest, it facilitates co-operation and engagement among other benefits (Μελιάδου κ.ά., 2011· Robin, 2016· Ψώμος, & Κορδάκη, 2016· Μανούσου, Ιωακειμίδου, & Παπαδημητρίου, 2017).

In the case presented in this paper the aforementioned educational approaches were combined. Digital storytelling as a teaching / learning tool offers possibilities that may be easily transferrable from the traditional on-site classroom to a distance education setup.

In more detail, in the context of a European funded Erasmus+ programme called "Inclusive Schools" the 44<sup>th</sup> and 152<sup>nd</sup> Elementary Schools in Athens started working on issues related to diversity and inclusion with the support of a coordinator teacher provided by the British Council, one of the partners of this programme. Twelve teachers teaching various subjects in those schools participated in the programme together with 120 students from 6 classes. The programme had already began its implementation, when schools suspended their operation because of the pandemic. Teachers and students in those two schools began distance education almost immediately and that may be what prompted the teachers to think about the possibility of continuing the programme. The idea of using digital storytelling in distance education was presented as a means of continuing the programme in an attractive and engaging way for all the students participating (ages 6 -12 years old.)

Indeed, the characters designed for the programme to represent diversity and to be used with the official material in posters and cards, became the heroes of the students' digital stories. Each class created, step by step, a story about the adventures of one or two of those heroes. To begin with, the students created their heroes' identities, their habits, likes and dislikes. The next step was getting ready for a trip so the students' worked on their luggage, then they created maps depicting their travels. Gradually, the

stories were built upon, adding various incidents until the conclusion of each story. Each week, every class had a task to prepare concerning the next part of the hero's journey and this was presented in a weekly teleconference where all the students and teachers from the 6 classes were invited to participate. At the 8<sup>th</sup> and final teleconference, the finished digital stories were presented and a discussion followed as an opportunity for reflection and a chance for all the stakeholders to talk about their experience and their feelings.

This paper attempts to highlight students' and teachers' experience through group interviews. 6 teachers, one from each class, and 40 students from 2 classes at the age of 10 years old, (the average age of the students participating), were asked to answer questions about the distance learning experience, their role, benefits and challenges they faced.

Students enjoyed their participation in the online implementation of the programme. They had fun and they realized that this is an alternative way to learn. It was really interesting for them to cooperate with younger and older students. They developed digital skills and despite some technical problem they are grateful that distance education offered them the option to keep in touch with their classmates and their teachers.

The teachers state that distance education offered solutions in difficult times. They even declare that maybe they should consider to use mixed methods of learning combining traditional and distance education in order to benefit from both. The programme was an opportunity for their students to do something different beyond the traditional lessons and to work in teams creatively. Digital storytelling worked effectively for younger and older students attracting their interest and engaging them deeply. Their role was differentiated as they acted as facilitators organizing and managing processes. There were some technical constraints and some anxiety as there was no previous experience in such efforts at a distance.

The online implementation of the programme seems that had a positive impact for both students and teachers. They both felt they had a very interesting experience, they felt that distance education offered them new insight in their practices. As it concerns inclusion:

- Distance education is inclusive from its nature as it was used in order to secure each child's right to education. The notion of inclusion is closely connected to democratic principles and values of open and distance education (Μανούσου κ.ά., 2020).
- In this inclusive context students of different ages and classes in two elementary schools interacted and worked collaboratively under a common theme and methodology. This is added value for distance education as it would be very difficult to occur on a regular basis in the face to face context, mainly due to lack of time, space and equipment.
- Students who did not come back to school when they resumed operation had the chance through the ongoing teleconferences to stay connected to their classmates and their teachers through educational procedures.
- Even teachers' collaboration under difficult circumstances operated as an example to follow.

The pandemic came to agitate consolidated perceptions, to challenge traditional education in order to reestablish views and practices. Both face to face and distance education require of the teachers to create a flexible, inclusive, creative, student centered learning environments in order to provide opportunities that stimulate, activate and engage students to learn. The educational world should be ready to offer this type of learning opportunities in a way that could easily be transferred from natural to virtual classroom and vice versa, utilizing the advantages that each situation offers.

This research is not suitable for generalizations or drawing unshakable conclusions as more efforts are needed and in depth work and research. Another important factor that this research does not include is the role of parents, even though teachers unofficially commented that they received positive comments from their part. Despite all that, this experience may trigger new research and provides a good example on how innovating educational programmes can be developed for distance education. In any case, the aim and challenge for distance education remains high quality in every aspect of the learning design that is characterized by creative choices for teachers but mostly for their students.

### **Keywords**

*Distance school education, digital storytelling, educational program, inclusion, elementary school*

### **Περίληψη**

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του πρώτου lockdown λόγω της πανδημίας στην Ελλάδα η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ήταν προαιρετική για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το συγκεκριμένο άρθρο αναφέρεται σε μια μελέτη περίπτωσης δύο συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που ξεκίνησαν να αξιοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων και μάλιστα υλοποίησαν εξ αποστάσεως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δημιουργώντας ψηφιακές αφηγήσεις με θέμα τη συμπερίληψη. Μετά από μια σύντομη θεωρητική τοποθέτηση, περιγράφεται το πρόγραμμα και καταγράφεται η εξ αποστάσεως εμπειρία μαθητών και εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της συζήτησης που διαμορφώνεται αναδεικνύεται ο ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο αυτή, καθώς και των βασικών εμπλεκόμενων σε αυτή, οφέλη που προέκυψαν αλλά και δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν.

### **Λέξεις-κλειδιά**

*Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, ψηφιακή αφήγηση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συμπερίληψη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

### **Εισαγωγή**

Οι μαθητές δε μαθαίνουν αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος μιας συμβατικής τάξης, αλλά και μέσα από εναλλακτικές εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές με ομάδες αναφοράς, για παράδειγμα

συμμαθητές και δασκάλους (Shelly et al., 2012). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όταν για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανακοινώθηκε αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας τους, η εξ αποστάσεως, όπως αυτή κλήθηκε να υπηρετήσει τη σχολική πραγματικότητα, αποτέλεσε πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. Προέκυψαν πολλά ερωτήματα κυρίως σε σχέση με τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να είναι λειτουργική και σε εξ αποστάσεως πλαίσιο. Τουλάχιστον κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών (Μάρτιος – Απρίλιος 2020) υπήρξε εστίαση στα βασικά μαθησιακά αντικείμενα με αποτέλεσμα να «παγώσουν» ή να μην υλοποιηθούν καθόλου εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδίαζαν οι εκπαιδευτικοί για τις τάξεις τους.

Το παρόν άρθρο εστιάζει στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη σε δυο συστεγαζόμενα δημοτικά σχολεία που αξιοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση σε εξ αποστάσεως πλαίσιο. Τα βασικά ερωτήματα που διερευνώνται είναι στην ουσία:

- α) πώς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί σε μια ιδιαίτερη και χωρίς προηγούμενη εμπειρία εξ αποστάσεως εκπαιδευτική συνθήκη αξιοποιώντας την ψηφιακή αφήγηση,
- β) ποια οφέλη και δυσκολίες ενδέχεται να προκύψουν για τους εμπλεκόμενους από μια τέτοια διαδικασία.

Αρχικά, λοιπόν, γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση γύρω από την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση όπως αυτή διαμορφώθηκε τους πρώτους μήνες της πανδημίας του COVID19 σε μια προσπάθεια να αποδοθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η δράση, στη συνέχεια καταγράφονται βασικοί προσανατολισμοί στην ψηφιακή αφήγηση κυρίως σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση να τεκμηριωθεί η επιλογή της, περιγράφεται εν συντομία η εξ αποστάσεως εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη και αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, επιχειρείται μια πρώτη ανάλυση ποιοτικού τύπου ερευνητικών δεδομένων που προέρχονται από ομαδικές συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς και αναδεικνύουν αφενός τη δουλειά τους και αφετέρου την εμπειρία στο πρόγραμμα. Ο συνδυασμός δεδομένων από διαφορετικούς ανθρώπινους πόρους, μαθητές και εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική επισκόπηση διασφαλίζουν και την απαραίτητη μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Τέλος, διαμορφώνεται μια συζήτηση γύρω από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

### **Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας**

Οι απαρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανιχνεύονται κάποιους αιώνες πριν και η εξέλιξή της ακολουθεί την εξέλιξη της τεχνολογίας και προφανώς την αξιοποιεί (Sumner, 2000) προκειμένου να βελτιώνει τόσο τις διαδικασίες όσο και τα παραγόμενα αποτελέσματα. Ακριβώς όμως επειδή πρόκειται για εκπαίδευση η έμφαση δε βρίσκεται στην τεχνολογία παρότι αυτή αποτελεί απαραίτητη συνθήκη, αλλά σε παιδαγωγικές διαστάσεις, στην εξέλιξη και την αξιοποίησή τους για τη διαρκή βελτίωση του περιεχομένου, του πλαισίου και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Anderson & Dron, 2011).

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (εξΑΣΕ), λοιπόν, δεν αποτελεί ένα σύγχρονο δημιούργημα, αλλά ξεκίνησε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> – αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα για να καλύψει



ανάγκες μαθητών που ζούσαν σε περιοχές μακριά από σχολικές δομές όπου θα μπορούσαν να παρακολουθούν μαθήματα με φυσική παρουσία (Βασάλα, 2005). Η εξΑΣΕ μπορεί να λειτουργήσει είτε αυτοδύναμα ως ισότιμη μορφή εκπαίδευσης με τη συμβατική, είτε συμπληρωματικά προς τη συμβατική ή ακόμα και με υβριδική μορφή εκπαίδευσης που συνδυάζει τη συμβατική με την εξ αποστάσεως, τη μεικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση - blended learning (Βασάλα, 2005· Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου, & Καραγιάννη, 2020).

Στο πλαίσιο της πανδημίας του COVID19 η εξΑΣΕ κλήθηκε να προσφέρει στηρίγματα προκειμένου να επαναφέρει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών μετά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ακριβώς αυτή η απρόοπτη προσωρινή μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη συμβατική στην εξ αποστάσεως λόγω έκτακτων αναγκών, καθώς η ιδιότυπη εφαρμογή της χωρίς προηγούμενη εμπειρία σε τόσο καθολική εφαρμογή, χωρίς προετοιμασία, επιμόρφωση και με ελλείψεις υποδομές σε επίπεδο τεχνολογικού εξοπλισμού έφερε στο προσκήνιο τον καινούριο όρο «έκτακτη απομακρυσμένη διδασκαλία» – “emergency remote teaching” που προσπαθεί να περιγράψει και να αποδώσει την ιδιαίτερη παρούσα συνθήκη και εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hodges, Moore, Locke, Trust, & Bond, 2020).

Ο εκπαιδευτικός κόσμος βρέθηκε αμήχανος να αναρωτιέται πώς θα γίνει επανεκκίνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση. Προσαρμόζοντας στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση όσα ο Λιοναράκης (2001) αναγνωρίζει ως βασικούς πυλώνες στην εξ αποστάσεως λειτουργία πανεπιστημιακών ιδρυμάτων μια λογική απάντηση αφορά μικρούς, ρεαλιστικούς, εφικτούς στόχους, αφενός επειδή δεν υπάρχει πρότερη εμπειρία και αφετέρου επειδή χρειαζόμαστε μερικές σίγουρα κερδισμένες μάχες για σταθεροποιήσουμε τις θέσεις μας και να εδραιώσουμε σταδιακά τη μεγάλη νίκη. Πρώτος και βασικότερος όλων των στόχων είναι να παραμείνουν οι εκπαιδευτικοί κοντά στους μαθητές τους με κάθε πρόσφορο μέσο. Διερευνούν και καταγράφουν ανάγκες και δυνατότητες. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον τις ανάγκες της τάξης τους, είναι όμως σημαντικό να επαναπροσδιοριστούν αυτές οι ανάγκες στο καινούριο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής συνθήκης. Ανάλογα θα ιεραρχηθούν προτεραιότητες, θα μετασχηματιστούν οι στόχοι, θα επιλεγθούν τα τεχνολογικά εργαλεία, θα διαμορφωθούν διαδικασίες και δραστηριότητες που δυναμικά θα αξιολογούνται και θα επανασχεδιάζονται προκειμένου να προωθείται η αλληλεπίδραση και να εξελίσσεται ποιοτικά η μαθησιακή εμπειρία των μαθητών.

Με στόχο τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας στη μαθησιακή εμπειρία είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν κάθε δυνατότητα προκειμένου να παραμένουν οι παρεμβάσεις τους σύμφωνες με τους σύγχρονους προσανατολισμούς της παιδαγωγικής. Για παράδειγμα, χρειάζεται η παροχή υποστήριξης σε διαφοροποιημένο πλαίσιο να εστιάζει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, του κριτικού εγγραμματισμού στα μέσα και στην τεχνολογία, σε αξίες και δικαιώματα όπως η ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος στη μαθησιακή διαδρομή.

Προφανώς η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη για αυτόν τον απότομο μετασχηματισμό. Ακόμα και σήμερα σχεδόν έναν χρόνο μετά την αρχή της πανδημίας ζητούμενο και παρά τις προσπάθειες διάφορων φορέων εξακολουθεί να

παραμένει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφού ο ρόλος τους είναι διαφοροποιημένος με νέες απαιτήσεις (Παπαδημητρίου, & Λιοναράκης, 2009) δεδομένου ότι η επιθυμητή στοχοθεσία αφορά ένα μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μακριά από «παραδοσιακού» τύπου δασκαλοκεντρικές επιλογές (Αναστασιάδης, 2020) αφού τώρα πια η εστίαση δεν είναι στα τεχνολογικά εργαλεία αλλά στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Η μεταφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική δεν είναι μια απλή διαδικασία οπότε απαιτούνται μικρά προσεκτικά βήματα με κατάλληλη υποστήριξη από συναδέλφους και ειδικούς στην εξΑΕ και τις ΤΠΕ, με καλή οργάνωση και προετοιμασία, με εναλλακτικές διδακτικές / μαθησιακές προσεγγίσεις και δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες ενεργητικής μάθησης, με διαχείριση του φόρτου εργασίας για τους εκπαιδευτικούς (Bates, 2020). Τελικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν έχει να κάνει τόσο με τεχνολογικά εργαλεία, όσο έχει να κάνει με παιδαγωγικές αρχές και αξίες, εμπιστοσύνη, όραμα και πάθος (Olcott, 2020).

### **Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο**

Ένα άλλο πεδίο που επηρεάζεται από την εξέλιξη της τεχνολογίας είναι και η ψηφιακή αφήγηση, η οποία ξεκινώντας από την απλή αφήγηση που συμπορεύεται με τον άνθρωπο εξελίσσεται με την παρέμβαση της τεχνολογίας που στην ουσία συνδυάζει το περιεχόμενο με διάφορα μέσα (κείμενα, εικόνες, προφορική καταγεγραμμένη αφήγηση, μουσική, βίντεο) και την τέχνη της αφήγησης (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος, & Μειμάρης, 2011· Barber, 2016· Robin, 2016· de Jager, Fogarty, Tewson, Lenette, & Boydell, 2017).

Ο Barber (2016) προτρέπει στην αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως ένα συνεργατικό εργαλείο διερεύνησης που αξιοποιεί την τεχνολογία στις ανθρωπιστικές επιστήμες, οπότε η ανάπτυξη μιας ψηφιακής αφήγησης μπορεί να εξελιχθεί τόσο σε διδακτικό αντικείμενο όσο και σε διδακτική μεθοδολογία σε διεπιστημονικό επίπεδο εμπλέκοντας τους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς σε διερευνήσεις προσανατολισμένες προς την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τον ψηφιακό εγγραμματισμό και την πολιτειότητα. Στα οφέλη που μπορεί να αποφέρει η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση σύμφωνα με έρευνες αναφέρονται μεταξύ άλλων (Μελιάδου κ.ά., 2011· Robin, 2016· Ψώμος, & Κορδάκη, 2016): η διευρυμένη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεργασία, τα κίνητρα μάθησης και η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, οι πολλαπλοί εγγραμματισμοί (π.χ. ψηφιακός, εγγραμματισμός στα μέσα, στον προφορικό λόγο, στον γραπτό λόγο, στην αφήγηση), η ανάδειξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων, η βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητών, σύζευξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, υποστήριξη και ένταξη όλων των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές μαθαίνουν να οργανώνουν τις ιδέες τους, να θέτουν κατάλληλες ερωτήσεις, να εκφράζουν τη γνώμη τους, να δομούν αφηγήσεις, ενώ όταν μοιράζονται τις αφηγήσεις με συμμαθητές μαθαίνουν να ασκούν και να δέχονται εποικοδομητική κριτική, κάτι που προωθεί δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνεργασία και κοινωνικές δεξιότητες (Robin, 2016).

Οι Μελιάδου κ.ά. (2011: 619) αποδίδουν μια ενδιαφέρουσα διάσταση τόσο στην ακρόαση όσο και την αφήγηση ιστοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία επισημαίνοντας ότι οι μαθητές αρχίζουν να εξασκούν τις επικοινωνιακές τους



δεξιότητες, «δομούν περιεχόμενο και επεξεργάζονται πληροφορίες για να κατασκευάσουν νόημα». Η ψηφιακή αφήγηση προσφερόμενη ως «παιγνιώδης δραστηριότητα διερευνήσεων, πειραματισμών, αλληλεπίδρασης» εξελίσσεται σε έναν «έναν εναλλακτικό τρόπο για να παράγουν τα παιδιά τη δική τους κατανόηση του κόσμου γύρω τους» (Μανούσου κ.ά., 2017).

Η ψηφιακή αφήγηση έχει αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση σε πολλά μαθήματα και projects, κάτι που αποτυπώνεται σε πληθώρα ερευνών (Robin, 2016· de Jager et al., 2017· Saritereci, 2021). Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προτείνεται και σε έρευνα των Kotluk & Kocakaya (2016), αλλά μάλλον ως εργαλείο που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες, στη συγκεκριμένη έρευνα για το μάθημα των Φυσικών Επιστημών, που θα υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών τους, άρα όχι ως δημιουργία μαθητών, αλλά εκπαιδευτικών.

### Η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη

Τη σχολική χρονιά 2019-2020 υλοποιήθηκε ένα Erasmus+ πρόγραμμα με τίτλο «Inclusive Schools» (<https://inclusiveschools.net/gr/>) με τη σύμπραξη επτά εταιριών και 90 συνεργαζόμενων σχολείων και φορέων στην Ευρώπη (Εικόνα 1). Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.



Εικόνες 1. Η επίσημη αφίσα του προγράμματος “Inclusive Schools”

Δύο από τα σχολεία που εφάρμοσαν το πρόγραμμα ήταν το 44° & 152° Δ. Σ. Αθηνών με κύριο φορέα επικοινωνίας και συνεργασίας το Βρετανικό Συμβούλιο. Συγκεκριμένα συμμετείχαν στο πρόγραμμα 12 εκπαιδευτικοί: έξι δάσκαλοι τμημάτων, οι δύο διευθυντές, η μουσικός, μια γυμνάστρια, ένας δάσκαλος του τμήματος ένταξης και μια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Συμμετείχαν 6 από τα 18 τμήματα των δυο σχολείων, συνολικά 120 μαθητές και μαθήτριες από την Α, Γ, Δ και ΣΤ τάξη.

Ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος προέβλεπε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συνεργασία με εκπαιδευτικό που είχε συμβουλευτικό, καθοδηγητικό ρόλο και παιδαγωγικό ρόλο αφού μπήκε τέσσερις ώρες σε κάθε τμήμα και υλοποίησε δραστηριότητες με μαθητές, καθώς επίσης και έναν οδηγό με προτεινόμενες δραστηριότητες. Πράγματι μετά από έναν πρώτο κύκλο δύο μηνών με δράσεις στο σχολείο (Εικόνες 2,3,4,5) αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε γονείς που τα παιδιά τους συμμετείχαν στο πρόγραμμα, σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και βέβαια αποτυπώθηκαν οι ιδέες των μαθητών προκειμένου να διαμορφωθεί ένα σχέδιο δράσης με στόχο το άνοιγμα μέσω πρακτικών συμπερίληψης προς την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Στο σημείο που ξεκίνησε η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν ανακοινώθηκε η αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω της πανδημίας.



Εικόνες 2,3,4,5. Δραστηριότητες στο πλαίσιο του προγράμματος που υλοποιήθηκαν δια ζώσης

Κατά τη διάρκεια των πρώτων εβδομάδων που ξεκίνησε η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία υπήρξαν οι πρώτοι προβληματισμοί και συζητήσεις για την εξέλιξη του προγράμματος. Αναζητήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι

επικοινωνίας και τελικά αποφασίστηκε να πραγματοποιείται μια τηλεδιάσκεψη ανά εβδομάδα, στην οποία συμμετείχαν προαιρετικά όσοι μαθητές ήθελαν από τα τμήματα των δύο σχολείων που υλοποιούσαν το πρόγραμμα με τους δασκάλους τους και τη συνεργάτιδα από το Βρετανικό Συμβούλιο. Η ιδέα ήταν να αξιοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση με αφορμή ήρωες (Εικόνα 6), εκφραστές διάφορων ικανοτήτων, που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες διάχυσης του προγράμματος (αφίσα, κάρτες, έντυπο και ψηφιακό υλικό που παρήχθη).



Εικόνες 6. Οι ήρωες του «Inclusive Schools»

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως για οκτώ εβδομάδες, από τις 30/4/2020, όταν πραγματοποιήθηκε μια πρώτη, θα λέγαμε αναγνωριστική, «πilotική» τηλεδιάσκεψη, έως τις 18/6/2020 που έγιναν οι τελικές παρουσιάσεις σε μια μεγάλη ολομέλεια. Η διάρκεια των τηλεδιασκέψεων ήταν περίπου μιάμισης ώρας, αλλά είχε προηγηθεί δουλειά και επεξεργασία μέσα στην εβδομάδα ανάλογα με το ζητούμενο και τις ιδιαίτερες συνθήκες σε κάθε τμήμα. Πριν από κάθε τηλεδιάσκεψη οι μαθητές λάμβαναν μια πρόσκληση σε τηλεδιάσκεψη που έδινε και το στίγμα όσων θα ακολουθούσαν (Εικόνες 7,8,9).





Εικόνες 7,8,9. Οι προσκλήσεις για τηλεδιάσκεψη στο πλαίσιο του προγράμματος

Οι ήρωες μοιράστηκαν και «υιοθετήθηκαν» ένας από τα πρωτόκια και δύο από κάθε άλλο τμήμα. Κάθε εβδομάδα οι επιμέρους ομάδες είχαν να ετοιμάσουν σε ψηφιακή μορφή διάφορα στοιχεία σε σχέση με τους ήρωες τους και να τα παρουσιάσουν στην τηλεδιάσκεψη της ολομέλειας των 6 τμημάτων. Αρχικά, για παράδειγμα, έπρεπε αρχικά να ετοιμάσουν τις ταυτότητες των ηρώων: το όνομα και το επίθετό τους, τι τους αρέσει, τι τους κάνει χαρούμενους, τι φοβούνται, τα ταλέντα και τα όνειρά τους (Εικόνα 9).



**Ο ήρωας της συμπερίληψης.**

**Ταυτότητα** - ποιος είναι; Έχει όνομα; Ηλικία; Οικογένεια; Κατοικία; Τι πρέπει να ξέρουμε για αυτόν/αυτήν/αυτό;



Το όνομά του είναι Ροδόλης, είναι 15 ετών, έχει 2 γονείς έναν αδερφό ποδήλατο κι έναν ξάδερφο πατίνι. Του αρέσουν τα στρογγυλά πράγματα γι' αυτό το αγαπημένο του φαγητό είναι η πίτσα και τα αγαπημένα του φρούτα το μήλο και το πορτοκάλι.

**Με τι χαιρετά;**

**Προσωπικότητα:** Το αγαπημένο του παιχνίδι είναι το ρόλλυ ζουτ και το τραμπλίνο. Του αρέσει να πιγαίνει σε πάρκο (και ιδιαίτερα μανά). Φοβάται το σκοτάδι, γ' αυτό φοβάται και τη μάσκα, δε θέλει να κάνει κούνια γιατί φοβάται τα όψη. Επίσης δε θέλει να χρησιμοποιήσει τον ρόλο για να κινείται, γι' αυτό και περπατάει με τα χέρια. Τέλος φοβάται όλα τα υπόλοιπα σχήματα εκτός από τον κύκλο, καθώς και τα σχηματ αντιμέμνα.

**Τι φοβάται;**

**Ταλέντα/χόμπυ:** Είναι πάρα πολύ καλός στις γυμναστικές επιδείξεις, αλλά στο κατακόρυφο δεν τον πιάνει κανείς.

**Επιθυμίες/όνειρα:** Όσορό του είναι να αποκτήσει πόδια. Όταν μεγαλώσει θα ήθελε να γίνει νίντζα σφοδρής. Αν δε τα καταφέρει, θα προσπαθήσει να γίνει αρχιτέκτονας για να δημιουργεί κατασκευές και κτίρια με βάση τη δική του αισθητική.

**Τι άλλο:** Είναι δημιουργικός καθώς θέλει να γίνει αρχιτέκτονας για να δημιουργήσει έναν κόσμο όπως τον φαντάζεται ο ίδιος.

Δε τι πιστεύει, Τι αρέσει έχει, Με τι αρέσει παρουσιάζει έναν τέτοιο άνθρωπο.

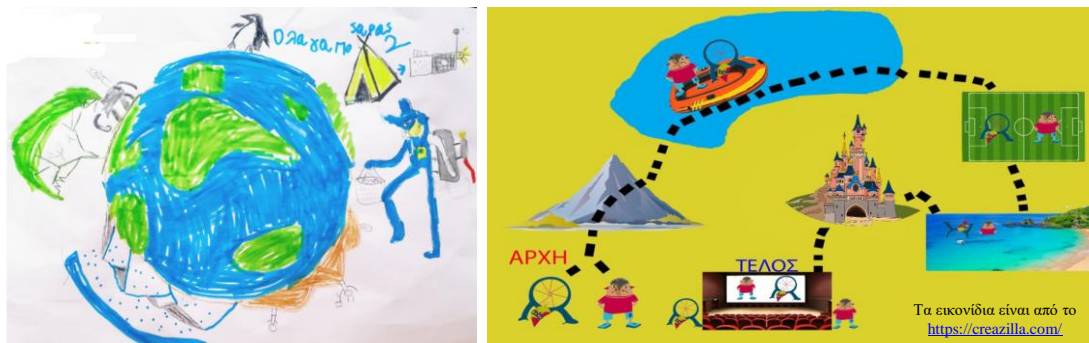
Εικόνα 9. Η ταυτότητα των ηρώων

Αφού αποφασίστηκε ότι οι ήρωες θα έφευγαν ταξίδι για να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, τότε ζητήθηκε από τις ομάδες να αποφασίσουν και να παρουσιάσουν όσα θα έπαιρναν οι ήρωες στη βαλίτσούλα τους (Εικόνες 10, 11, 12).



Εικόνα 10, 11, 12. Η βαλίτσα των ηρώων

Σταδιακά χτίστηκαν οι χάρτες των διαδρομών που ακολούθησαν οι ήρωες. Επινοήθηκαν εμπόδια και λύσεις στα προβλήματα των πρωταγωνιστών. Διαμορφώθηκε ένας χάρτης (Εικόνες 13, 14) όπου αποτυπώνονταν τα βασικά σημεία της διαδρομής τους.



Εικόνες 13, 14. Ο χάρτης της διαδρομής



Μετά από διάφορα επεισόδια στις ιστορίες, για τα οποία αξιοποιήθηκαν ζωγραφιές των παιδιών και ψηφιακά εργαλεία (Εικόνες 15, 16, 17), κορυφώθηκε η δράση και διαμορφώθηκε το τέλος τους.



Εικόνες 15, 16, 17. Στιγμιότυπα από επεισόδια των ψηφιακών ιστοριών

Οι ψηφιακές αφηγήσεις (Εικόνες 18, 19) παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και επιχειρήθηκε ένας σύντομος αναστοχασμός σε σχέση με τη συνολικότερη εμπειρία. Κάποιες από αυτές τις ψηφιακές ιστορίες έμειναν στη μορφή των παρουσιάσεων και κάποιες εξελίχθηκαν σε μικρά βιντεάκια 4-5 λεπτών με πολύ απλή επεξεργασία αρχείων power point.



Εικόνες 18, 19. Στιγμιότυπα από τις ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν

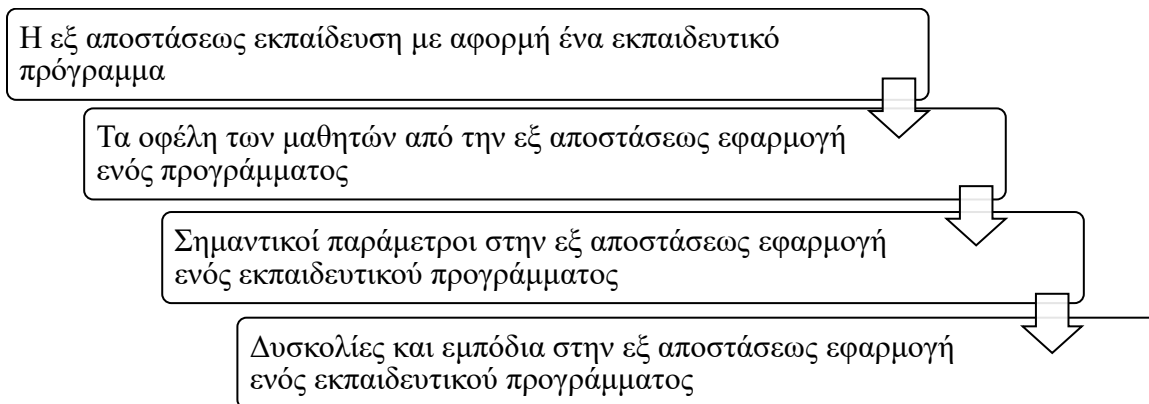
Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος εξ αποστάσεως η συνεργάτιδα από το Βρετανικό Συμβούλιο επισκέφθηκε τα τμήματα, σε εξωτερικό χώρο του σχολείου λόγω των μέτρων, και μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες αποτυπώθηκαν εντυπώσεις, εκφράστηκαν συναισθήματα και κάπως έτσι έκλεισε το πρόγραμμα.



### Η έρευνα με αφορμή την εξ αποστάσεως εφαρμογή του προγράμματος

Στο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος διαμορφώθηκε μια μικρής έκτασης έρευνα ως μελέτη περίπτωσης με σκοπό την ανάδειξη της εμπειρίας των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών από την εξ αποστάσεως εφαρμογή του προγράμματος. Στην ουσία, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρείται να απαντηθούν στην παρούσα εργασία αποτέλεσαν και τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της ερευνητικής εφαρμογής που καταγράφεται εδώ.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δύο δια ζώσης ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με 40 μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μία συνέντευξη με το σύνολο των μαθητών σε κάθε τμήμα στην τάξη τους διάρκειας περίπου μιας διδακτικής ώρας 40 λεπτών. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε και μια ομαδική διαδικτυακή συνέντευξη μέσω Webex διάρκειας περίπου μισής ώρας με τους 6 εκπαιδευτικούς των τμημάτων, αφού αυτοί είχαν κεντρικό ρόλο στην εξ αποστάσεως εφαρμογή του προγράμματος. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τους παρακάτω θεματικούς άξονες:



Στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν έγινε ανάλυση περιεχομένου, δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες με βάση τους θεματικούς άξονες και αναζητήθηκαν μοτίβα.

### Ανάλυση δεδομένων

Από τον όγκο των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν καταγράφονται εδώ αντιπροσωπευτικές απαντήσεις ανά θεματικό άξονα και ερώτηση με στόχο την ανάδειξη της εμπειρίας των εμπλεκομένων.

#### Δεδομένα μαθητών

- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αφορμή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Κατά τη διάρκεια του πρώτου lockdown (Μάρτιος – Μάιος 2020) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κλήθηκε να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία και η υλοποίηση του προγράμματος εντάσσεται σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο που προφανώς απασχολεί και τους μαθητές.

Ερώτηση: Πώς σας φάνηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αφορμή το πρόγραμμα για τη συμπερίληψη;

M1: «Μου άρεσε που βρισκόμασταν έστω κι από απόσταση. Μου άρεσε που μοιραζόμασταν πολλές στιγμές μαζί. Μου άρεσε που στις δύσκολες στιγμές εμείς κάναμε μαθήματα, δεν τα αφήσαμε πίσω και δεν αφήσαμε και το πρόγραμμα.»

M2: «Ηθελα να πω ότι άμα δεν υπήρχε το διαδίκτυο και η εξ αποστάσεως όπως παλιά, εμείς τώρα θα καθόμαστε, δε θα μπορούσαμε να βρεθούμε με τους φίλους μας και με την κυρία μας διαδικτυακά έστω.»

M3: «Εμένα μου φάνηκε πολύ ωραίο και διασκεδαστικό. Τώρα ξέρουμε πώς γίνεται και έτσι το μάθημα.»

M5: «Ήμασταν από τον υπολογιστή και είναι διαφορετικό αυτό. Ήμασταν μόνοι στο σπίτι, αλλά μαζί στον υπολογιστή!»

- Τα οφέλη των μαθητών από την εξ αποστάσεως εφαρμογή ενός προγράμματος. Ακόμα και ως ένα είδος αναστοχασμού είναι ενδιαφέρον ένας απολογισμός που μπορεί να αναδείξει την προστιθέμενη αξία της υλοποίησης ενός προγράμματος. Η ερώτηση που ακολουθεί στόχευε να αναδείξει οφέλη που προέκυψαν.

Ερώτηση: Ποια ήταν τα οφέλη από την εξ αποστάσεως εφαρμογή του προγράμματος;

M4: «Μου φάνηκε σημαντικό ότι βρεθήκαμε μαζί διαδικτυακά. Έτσι μπορούσαμε κάπως να βλέπουμε τον Α., τον Γ. και τα άλλα παιδιά που δεν έρχονταν σχολείο.»

M5: «Χάρηκα που συνεχίστηκαν οι τηλεδιασκέψεις την Πέμπτη, γιατί μου άρεσαν πάρα πολύ. Περνούσα πολύ ωραία στις τηλεδιασκέψεις και ήταν πολύ ωραία ιδέα. Είδαμε πώς φτιάχνονται ιστορίες στον υπολογιστή και είναι πολύ ωραίο.»

M12: «Ναι, φτιάξαμε τους ήρωες, την ταυτότητά τους, τα πράγματά τους, το ταξίδι και τα εμπόδια που βρήκαν μπροστά τους και τελικά το τέλος της περιπέτειάς τους.»

M13: «Μπορώ να φτιάξω κι εγώ μια τέτοια ιστορία δική μου, νομίζω... Μπορεί να με βοηθήσει και ο Α. που τα ξέρει όλα στον υπολογιστή. Ή καλύτερα να φτιάξουμε κι άλλη ιστορία όλοι μαζί...»

M14: «Έμαθα πολλά πράγματα που έχουν να κάνουν με την τεχνολογία. Προχωρήσαμε σαν κόσμος γενικά στην τεχνολογία, τηλεδιάσκεψη, επικοινωνία με φίλους με διάφορα μέσα.»

M15: «Έχουμε μάθει την τεχνολογία, γιατί μπαίναμε στις τηλεδιασκέψεις και τώρα μπορούμε να κάνουμε και ιστορίες.»

- Σημαντικοί παράμετροι στην εξ αποστάσεως εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος

Σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης είναι τα στοιχεία εκείνα που άρεσαν και ευχαριστήθηκαν οι μαθητές. Από αυτά μπορούν να προκύψουν και σημεία κλειδιά

που μπορούν να τους παρακινήσουν, να τους κινητοποιήσουν και να τους εμπλέξουν ποιοτικά και αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Ερώτηση: Υπάρχει κάτι που σας άρεσε περισσότερο στο πρόγραμμα;

M2: «Μου άρεσε, γιατί ήμασταν στο σπίτι κλεισμένοι και δεν είχαμε πολλά πράγματα να κάνουμε και αυτό ήταν κάπως σαν διασκέδαση.»

M6: «Εμένα μου άρεσε η ιστορία που φτιάξαμε και την δείξαμε στα άλλα παιδιά και μας έδειξαν και εκείνα τις δικές τους.»

M7: «Ναι, ήταν ωραίο που μαζευόμασταν και βλέπαμε παιδιά και από άλλες τάξεις και είχαν όλοι φτιάξει κάτι και το έδειχναν.»

M8: «Ήταν πολύ ωραίες και διαφορετικές οι ιστορίες και σκέφτομαι τι θα γινόταν αν συνεχίζαμε... Οι ψηφιακές, όπως τις είχαμε πει, ιστορίες είναι ένας ενδιαφέρων τρόπος να δουλεύουμε μαζεύοντας τις ιδέες όλων των παιδιών.»

M9: «Μου άρεσε που φτιάξαμε τους ήρωες με τις βαλίτσες τους και έκαναν το ταξίδι, τότε που εμείς δεν μπορούσαμε να πάμε πουθενά.»

M10: «Είχε πλάκα η ιστορία μας. Μου άρεσε πώς τη φτιάξαμε. Εγώ ήμουν στο χωριό και μαζευόμασταν με τους φίλους μου για να δούνε και αυτοί την ιστορία που φτιάχναμε και ήταν πολύ ωραία.»

- Δυσκολίες και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος

Σε κάθε προσπάθεια προκύπτουν ανασταλτικοί παράγοντες και είναι σημαντικό να αναδεικνύονται προκειμένου να υπάρξει ανάλογος σχεδιασμός και πρόβλεψη σε μελλοντικές εφαρμογές, αλλά και εμβάθυνση στην εμπειρία που διαμορφώθηκε.

Ερώτηση: Σας δυσκόλεψε κάτι;

M3: «Εγώ έμαθα να χειρίζομαι το Webex και να κάνω τηλεδιασκέψεις και να φτιάχνω ιστορίες με τους συμμαθητές μου. Υπήρχαν όμως τεχνικές δυσκολίες. Ξέρετε, μικρόφωνα, κάμερες...»

M11: «Κάποιες φορές δεν ήταν καλό το ίντερνετ. Όμως παρά τις δυσκολίες, είχαμε επικοινωνία.»

M16: «Μάθαμε πράγματα παρά τις δυσκολίες. Καλύτερα από το τίποτα...»

Οι μαθητές εκφράζουν την ικανοποίησή τους αφού έστω και εξ αποστάσεως είχαν την ευκαιρία να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους. Διαπίστωσαν ότι μπορεί και με αυτόν τον τρόπο μα γίνεται μάθημα και ακόμα καλύτερα να διασκεδάζουν φτιάχνοντας συλλογικές ψηφιακές ιστορίες αξιοποιώντας δομικά στοιχεία της

αφήγησης. Τους άρεσε η αλληλεπίδραση με μαθητές άλλων τάξεων και παρά τις τεχνικές δυσκολίες οι εξ αποστάσεως δημιουργημένες ιστορίες έδωσαν την ευκαιρία στους ήρωές τους να ταξιδεύουν τη στιγμή που όλοι άλλοι δεν μπορούσαν λόγω της πανδημίας να το κάνουν!

### ***Δεδομένα εκπαιδευτικών***

Έτερος πυλώνας στην εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από τους μαθητές είναι οι εκπαιδευτικοί και έχει ιδιαίτερη σημασία η διερεύνηση της εμπειρίας τους με βάση τον διαφοροποιημένο τους ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ερώτηση: Πώς σας φάνηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αφορμή το πρόγραμμα για τη συμπερίληψη;

Δ1: «*Η εξ αποστάσεως μας έδωσε τη δυνατότητα να ολοκληρώσουμε με κάποιον τρόπο το πρόγραμμα.*»

Δ2: «*Ήταν μια λύση ανάγκης. Στην πορεία αποδείχθηκε ότι μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα άλλα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ένα από αυτά ήταν ότι βρεθήκαν πολλές τάξεις μαζί και είδαμε και μικρά παιδάκια και μεγάλα. Είχε ανοίξει πολύ η ψαλίδα και αυτό το θεώρησα πολύ θετικό. ... Θεωρώ ότι μπορεί να γίνεται στο σχολείο δουλειά χωριστά και όλοι μαζί ταυτόχρονα εξ αποστάσεως να παρουσιάζουν αυτά που έκαναν.*»

Δ3: «*...θεωρώ ότι για τα παιδιά ήταν ένα κίνητρο, ένας άγνωστος παράγοντας, να δουν πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα που κάναμε στο σχολείο μέσα από αυτήν την πλατφόρμα, δηλαδή εξ αποστάσεως.*»

Δ4: «*... ήταν μια χαρούμενη διαδικτυακή ανάπαυλα από τα μαθήματα.*»

Ερώτηση: Μπορείτε να αναφερθείτε στον ρόλο σας σε αυτό το πλαίσιο; Διαφοροποιείται από τον ρόλο σας στη συμβατική τάξη;

Δ2: «*Καθοδηγητικός ήταν ο ρόλος μου απέναντι στα παιδιά. ... Τους εξηγούσα, τους καθοδηγούσα πώς θα το κάνουν...*»

Δ4: «*Θεωρώ ότι ο ρόλος μου ήταν υποστηρικτικός...*»

Δ1: «*Επειδή τα παιδιά ήταν Α' δημοτικού, έπρεπε να δουλέψουμε πολλά πράγματα μαζί...*»

Δ6: «*Ενώ σκέφτομαι ότι δια ζώσης θα μου ήταν εμένα πιο εύκολο να τους βάλω σε μια διαδικασία να κάνουμε αυτό, εκείνο, το άλλο, παρ' όλα αυτά εξ αποστάσεως τα παιδιά έμπαιναν σε μια διαδικασία, γιατί το είχαν ανάγκη. Είχαν περισσότερο χρόνο, ήταν κάτι που τους έδινε κάτι να ασχοληθούν πέρα από το γενικότερο κλίμα και τον εγκλεισμό, είχαν διάθεση να το κάνουν, οπότε μπορεί ο δικός μου ρόλος να μην ήταν τόσο να τους ενεργοποιήσω όσο ήταν ένα κομμάτι που το αναζητούσαν και το παίρναν επάνω τους. Κι επειδή ήταν μεγάλης ηλικίας παιδιά, μπαίνουν πολύ πιο εύκολα σε αυτό, γιατί πραγματικά τους έδινε ένα άνοιγμα, μια διέξοδο σε όλο αυτό που βίωναν.*»

Δ3: «*Εξ αποστάσεως εσύ ήσουν περισσότερο καθοδηγητικός. ... Εγώ που είχα Γ' δημοτικού, από τη στιγμή που έδωσα μια γραμμή, λίγο προς τα πού θα πάει το πρόγραμμα, είδα ότι κάποια παιδιά αυτενέργησαν. Έφτιαξαν πραγματάκια, τα παρουσίασαν και μπήκαμε σε συζήτηση να το κρατήσουμε, να το αφήσουμε, να το αλλάξουμε κάπως. Δηλαδή υπήρχε μια βάση από τα παιδιά και πάνω εκεί δουλεύαμε. Όχι όπως τα πολύ μικρά που έπρεπε η δασκάλα να το ξεκινήσει, να το δουλέψει, να το*

πάρει αρκετά επάνω της. Ούτε βέβαια όπως τα παιδιά της ΣΤ' που η δασκάλα το άφησε και το έφτιαζαν όλο μόνα τους τα παιδιά. Δηλαδή έψαζαν, βρήκαν πληροφορίες, το συζήτησαν, το έφτιαζαν μόνα τους τα παιδιά.»

Δ1: «Εξ αποστάσεως ήταν περισσότερη η ευθύνη πάνω μας για το πώς θα τρέξει το πρόγραμμα και ήταν περισσότερο το άγχος, αλλά νομίζω ότι τα πήγαμε καλά. Ήταν λίγο πιο δύσκολο για μας, αλλά η εμπειρία μας μας βοήθησε.»

Αναπτύχθηκε έντονος προβληματισμός στην εκπαιδευτική κοινότητα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οπότε είναι ενδιαφέρον να αποτυπωθούν οι εντυπώσεις των εκπαιδευτικών από την εξ αποστάσεως εφαρμογή του προγράμματος.

Ερώτηση: Μπορείτε να αναφέρετε οφέλη για τους μαθητές σας από την εξ αποστάσεως εφαρμογή του προγράμματος;

Δ4: «Ισότητα, συμμετοχή, σεβασμός στη διαφορετικότητα, ..., εμπιστοσύνη στον εαυτό τους...»

Δ2: «Στην αρχή παλεύαμε με την τηλεδιάσκεψη, πώς θα γίνει αυτό. Ήταν κάτι καινούριο, ακουγόμαστε, δεν ακουγόμαστε και όλοι ήμασταν κάπως παγωμένοι. Στην πορεία όμως βρίσκεις τον δρόμο σου και αυτό φάνηκε.»

Δ3: «Είχαν την ευκαιρία τα πρωτάκια να ακούσουν τα εκτάκια. Όσο το πρόγραμμα έτρεχε στο σχολείο, αυτό δεν υπήρχε. Η κάθε τάξη το έτρεχε χωριστά και απλά είχαμε προγραμματίσει ένα τελικό παραδοτέο όπου θα κάναμε μια γιορτή όλοι μαζί και εκεί θα βλέπαμε το αποτέλεσμα, ενώ τώρα καθώς το τρέχαμε εξ αποστάσεως ήταν τρομερό ότι έβλεπε ο καθένας τη δουλειά που έχει κάνει ο άλλος, βήμα βήμα και όχι απλώς το τελικό αποτέλεσμα. Εγώ το θεωρώ πολύ σημαντικό αυτό. Δε θα το είχαμε αυτό το όφελος δια ζώσης.»

Δ2: «Η αυτονομία φάνηκε στα μεγάλα παιδιά της ΣΤ' τάξης. Πραγματικά τα παιδιά εκεί είχαν το πάνω χέρι.»

Δ5: «Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά αυτενεργούν και παίρνουν πρωτοβουλίες περισσότερο.»

Δ1: «Δε ήταν σχεδιασμένο εξ αρχής για τόσο μικρά παιδιά το πρόγραμμα, αλλά εμείς επιμείναμε να το τρέξουμε και με αυτά τα παιδιά. Και τελικά και το τρέξαμε και μπόρεσαν τα παιδάκια και συμμετείχαν και εξ αποστάσεως.»

Δ2: «Αμα το δώσεις με ορισμένο τρόπο, κάνει για όλους τελικά.»

Ερώτηση: Υπάρχει κάτι που σας άρεσε περισσότερο στην εξ αποστάσεως εφαρμογή του προγράμματος;

Δ1: «Τα παιδιά έμπαιναν με πολύ καλή διάθεση σε όλο αυτό... Το έβλεπαν σαν κάτι διαφορετικό πέρα από τα μαθήματα...»

Δ1: «Υπήρχε μια στοχοθεσία. Υπήρχε κάτι που ήξεραν τα παιδιά ότι πρέπει να προετοιμάσουν.»

Δ4: «Η συνεργασία ήταν σημαντική... Τα παιδιά περίμεναν με πολλή χαρά τη συνεργάτιδα του Βρετανικού Συμβουλίου.»

Δ5: «Δόθηκαν διάφορες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης διαφορετικής ηλικίας μαθητών.»

Δ6: «Ακούγονταν φωνές μέσα σε μια συνάντηση από όλα τα τμήματα. Που αυτό ακόμα κι αν ήμασταν στο σχολείο, δεν ξέρω πόσο θα μπορούσε να γίνει. Να συναντηθούμε έξι



τιμήματα σε κάποιον χώρο και να μπορούμε να δουλέψουμε έτσι... Υπήρχε η δυνατότητα να δουν τι κάνουν οι άλλες τάξεις, να δουν τι κάνουν οι υπόλοιποι.»

Δ1: «Την ώρα που κάναμε τις τηλεδιασκέψεις, ενώ ήταν πάρα πολλά τα παιδιά, όσοι έμπαιναν ήταν με όρεξη να δουν και να ακούσουν τι έφτιαζαν τα άλλα παιδιά.»

Δ5: «Νομίζω πως η έγνοια ήταν τα μεγάλα παιδιά να μη χλευάσουν, να μη βαρεθούν, να μην αποπάρουν τους μικρούς, αλλά δε συνέβη τίποτα τέτοιο. Κάθε άλλο.»

Δ1: «Ήταν ενδιαφέρον ότι η εργασία ήταν κοινή. Ο καθένας την έδινε με τον τρόπο του, αλλά η εργασία ήταν κοινή. Δεν υπήρχε διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία, αλλά ο καθένας έδινε ό,τι κατάφερε και αυτό ήταν σεβαστό.»

Δ2: «...ήταν διαφορετικοί μαθητές, από διαφορετικές τάξεις και διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης και θέασης των πραγμάτων, δηλαδή αλλιώς το έβλεπαν, αλλά ήταν εξίσου σημαντικό αυτό που έλεγαν τα μικρά και το παρατηρούσαν με μεγάλο θαυμασμό οι μεγάλοι και επίσης και τα μικρά έβλεπαν πώς διάβαζαν, πώς φέρονταν οι μεγάλοι της έκτης και πραγματικά πρόσεχαν όλα.»

Δ5: «Κάπως οι μεγάλοι λειτούργησαν ως πρότυπο για τους μικρότερους, ίσως και οι μεγάλοι να απέκτησαν λίγο παραπάνω αυτοπεποίθηση νιώθοντας ότι κάποιος τους ακούει.»

Δ2: «Έβλεπαν με σοβαρότητα, με υπευθυνότητα τη δουλειά. Έβλεπαν ότι γίνεται κάτι σοβαρό εδώ και είμαστε μικροί μεγάλοι εδώ. Αλλά να πούμε και για τους δασκάλους, ότι μπήκαν τόσο δάσκαλοι σε ένα πρόγραμμα μέσα. ... Μου άρεσε πολύ και η συνεργασία που υπήρχε των εκπαιδευτικών. Άρα και παιδιών διαφόρων ηλικιών και δασκάλων.»

Δ6: «Στα οφέλη ήταν και το μήνυμα που δώσαμε στα παιδιά της συνέχειας του προγράμματος, ότι βρίσκουμε εναλλακτικούς τρόπους, ότι ακόμα κι αν είμαστε σε μια δύσκολη συνθήκη που δεν την έχουμε ξανά αντιμετωπίσει το μήνυμα είναι ότι υπάρχει τρόπος να βρεθούμε, να ενωθούμε, να προχωρήσουμε, ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι να κάνουμε πράγματα.»

Δ5: «Αυτό είναι το μήνυμα: είμαστε εδώ και το παλεύουμε. Θα το πετύχουμε, γιατί το θέλουμε. Θα είμαστε μαζί και θα το παλεύουμε.»

Δ1: «Και για μας ήταν μοναδική εμπειρία, γιατί ήταν η πρώτη φορά που δούλεψα πρόγραμμα εξ αποστάσεως Και πρώτη φορά στην εξ αποστάσεως και πρώτη φορά πρόγραμμα εξ αποστάσεως!»

Δ5: «Και συνεργατικά!»

Δ1: «Και γίνεται. Το είχα πιστέψει από την αρχή ότι μπορούμε να το κάνουμε αυτό το πράγμα. Εγώ το σκεφτόμουν και σαν διέξοδο. Τι ευχάριστο μπορούμε να κάνουμε. ... Τα παιδιά το είχαν ανάγκη αυτό, γιατί υπήρχε και πολύς φόβος στην αρχή της πανδημίας.»

Δ1: «Επίσης σημαντικός παράγοντας ήταν η συνεργάτης του Βρετανικού με την ίδια καλή διάθεση των εκπαιδευτικών. ... Όταν ο συντονιστής, ας το πούμε έτσι, έχει την όρεξη, την προθυμία να δουλέψει, ενώ ήταν κλεισμένη στο σπίτι, ενώ είχε διακοπεί όλη της η δουλειά...»

Σε ένα πρόγραμμα, όπως σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχουν δυσκολίες, παρουσιάζονται εμπόδια και αυτά είναι σημαντικό να εντοπίζονται προκειμένου να λαμβάνονται υπόψη σε μελλοντικούς σχεδιασμούς και να αναδεικνύονται πρακτικές αντιμετώπισης.

Ερώτηση: Σας δυσκόλεψε κάτι;



Δ1: «Επειδή τα παιδιά ήταν μικρά έπρεπε να πάρω χρόνο και από τα μαθήματα για να προετοιμάσουμε κάποια πράγματα, τη στιγμή που ήταν ήδη μικρότερες οι ώρες λόγω της εξ αποστάσεως. ... Δηλαδή για μας, για την πρώτη, έπαιρνε λίγο παραπάνω χρόνο.»

Δ4: «Στην εξ αποστάσεως τα τεχνικά προβλήματα που κατά καιρούς ταλαιπωρούσαν τότε τον έναν και τότε τον άλλο...»

Δ1: «Ήταν πολλά τα παιδιά που συνδέονταν, στην αρχή ήταν λίγο χαοτικό, λίγο δύσκολο στην αρχή να το χειριστούμε, στην πορεία το βρήκαμε καλύτερα. Αν το κάναμε τώρα, θα ήταν πολύ πιο εύκολο.»

Δ5: «Ήμασταν στην αρχή και δεν ξέραμε αν το εργαλείο αντέχει και τόσο κόσμο... »

Δ6: «Ο αστάθμητος παράγοντας της τεχνολογίας που δεν μπορούσαμε να ελέγξουμε. Αν τα μπορέσουν όλα να μούνε, αν θα μας πετάξει έξω το σύστημα, δηλαδή μια αγωνία για πράγματα που δεν περνούσαν από το χέρι μας.»

Δ3: «Εμένα αυτό που με δυσκόλευε περισσότερο ήταν το πώς θα μπορέσω να διαχειριστώ τις ιδέες. Δηλαδή, μπαίναμε κάποια x άτομα και από την κεντρική ιδέα που θα ξεκινούσα να δώσω εγώ ακουγόντουσαν άλλες δεκαπέντε διαφορετικές προτάσεις από τα παιδιά. Το δύσκολο για μένα ήταν πώς θα μπορέσω να τους έχω όλους ικανοποιημένους. Δηλαδή από τη μία είναι καλό, ότι κάθε παιδί έχει τη δική του ιδέα, ότι μέσα από την πλατφόρμα μπορούν και πρέπει να ακουστούν όλοι. Από την άλλη εσύ έχεις να διαχειριστείς δεκαπέντε προτάσεις και ιδέες και παραμέτρους, τις οποίες πρέπει να τις μπλέξεις όλες μαζί. Βέβαια αυτό είχε το αποτέλεσμα που είδαμε όλοι στο τέλος, δηλαδή ιστορίες τόσο φανταστικές και συναρπαστικές. Αυτή ήταν όμως η δυσκολία μου πώς θα τα βάλουμε όλα κάτω και τα συνθέσουμε και θα τα δέσουμε σε ένα τελικό αποτέλεσμα έτσι ώστε να μη μείνει κανένας απέξω, παραμερισμένος ή απογοητευμένος.»

Δ5: «Πράγματι αυτό ήταν ένα άγχος, ιδιαίτερα όταν γυρίσαμε δια ζώσης στην τάξη και μπαίναμε σε τηλεδιασκέψεις βάζοντας στην ομάδα και όσους δεν επέστρεψαν στο σχολείο για να φτιάξουμε την ιστορία μας όλοι μαζί χωρίς να αφήνουμε κανέναν απέξω, να έχουν όλοι τον χρόνο να μιλήσουν, γιατί το είχαν ανάγκη αφού δε βρίσκονταν όλοι μαζί στο σχολείο, να εκφράσουν τις ιδέες τους, προλάβουμε να φτιάξουμε όσα έπρεπε ως ομάδα να παρουσιάσουμε και να μη μείνει κάποιος να σκέφτεται ότι εγώ είχα την ιδέα, αλλά δεν... Εντωμεταξύ ήταν τεταρτάκια με τρομερές ιδέες που έπεφταν με τη μορφή καταιγίδας και χρειάζονταν ελιγμοί και διαχείριση για έρθουν όλα σε μια σειρά χωρίς να νιώσει κανένας ότι δεν ακούστηκε, ότι δεν υλοποιήθηκε η ιδέα του με κάποιον τρόπο...»

Δ3: «Και το εργαλείο περιόριζε, γιατί τότε, για παράδειγμα, δεν είχαμε τη δυνατότητα για breakout sessions»

Δ5: «Βέβαια αυτή η διάθεση να βάλουν, να βάλουν, να βάλουν, δείχνει και πόσο μέσα ήταν τα παιδιά σε όλο αυτό.»

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, από την πλευρά τους αναγνωρίζουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρόσφερε την ευκαιρία να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα και μάλιστα με τρόπο διασκεδαστικό που κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών. Μάλιστα η εξ αποστάσεως εφαρμογή του προγράμματος ευνόησε την αλληλεπίδραση μαθητών διαφορετικών ηλικιών προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να βιώσουν αξίες που σχετίζονται άμεσα με τη συμπερίληψη, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η αποδοχή διαφορετικών οπτικών, διαφορετικών τρόπων εργασίας. Μάλιστα οι

εκπαιδευτικοί φτάνουν στο σημείο να αναστοχάζονται τρόπους αξιοποίησης τόσο της συμβατικής όσο και της εξ αποστάσεως με μικτά μοντέλα. Βλέπουν τον ρόλο τους περισσότερο καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και ταυτόχρονα όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι μαθητές τόσο αποτραβιούνται στο παρασκήνιο αφήνοντας τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αυτονομούνται. Στα οφέλη της όλης εμπειρίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την καλή διάθεση και την όρεξη των μαθητών να συμμετέχουν, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, την απαραίτητη οργάνωση και δομή της διαδικασίας και το κυρίαρχο μήνυμα πώς ακόμα και σε δύσκολες στιγμές δεν τα παρατάμε, είμαστε εδώ και το παλεύουμε όμορφα. Τέλος, στις δυσκολίες αναφέρονται ο χρόνος, η τεχνικές δυσκολίες με το ασταθές δίκτυο κυρίως, καθώς και η διαχείριση των ιδεών των μαθητών.

### **Συζήτηση - Συμπεράσματα**

Η εξ αποστάσεως υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπερίληψη πρόσφερε ευκαιρίες διερεύνησης και αναστοχασμού δυνατοτήτων και περιορισμών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο αυτό. Τόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται πως ενεργοποίησαν δημιουργικά τους μαθητές με την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Έτσι κι αλλιώς ζητούμενο για την εξ αποστάσεως αποτελεί η προώθηση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων (Φιλιπούσης, & Αναστασιάδης, 2019· Αναστασιάδης, 2020) και η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για τη δημιουργία του επιθυμητού δημιουργικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης (Μελιάδου κ.ά., 2011).

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί σε μια πρωτόγνωρη εκπαιδευτική συνθήκη από απόσταση και που διατρέχει την εργασία φαίνεται πως κομβικές διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως η ευελιξία και ο κατάλληλος συνεργατικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός με προσαρμογές και μετασχηματισμούς σε επίπεδο πρακτικών, εργαλείων, χειρισμών χρειάζεται να αξιοποιηθούν προκειμένου να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως χωρίς μεγάλη, όσο ποιοτική διαφοροποίηση στη στοχοθεσία ή τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα κατά τη διδακτική / μαθησιακή διαδρομή.

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως παρά τις αγωνίες και τα άγχη τους μπόρεσαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάλιστα δε δίστασαν να προχωρήσουν στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αναγνωρίζοντας πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως που σύμφωνα και με τις δηλώσεις τους η επιλογή της ήταν μονόδρομος. Φτάνουν μάλιστα στο σημείο να προτείνουν την υιοθέτηση μιας υβριδικής μορφής μεικτή εκπαίδευση κατά περίπτωση, προκειμένου να αποκομίζονται τα θετικά και της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τοποθέτηση πολύ συμβατή με όσα προκύπτουν και βιβλιογραφικά (Βασάλα, 2005· Μανούσου κ.ά., 2020).

Σε ό,τι αφορά τη στόχευση του προγράμματος στη συμπερίληψη, όπως φάνηκε από τις δηλώσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, αυτή δουλεύτηκε σε διάφορα επίπεδα:

- Το βίωμα της ίδιας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έρχεται με συμπεριληπτική διάθεση να μην αφήσει μαθητές εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έννοια της συμπερίληψης είναι άμεσα συνυφασμένη με τις δημοκρατικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μανούσου κ.ά., 2020).

- Στο πλαίσιο εφαρμογής της στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μαθητές διαφορετικών ηλικιών και τάξεων στο δημοτικό σχολείο έρχονται να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με κοινή μεθοδολογία και θέμα τη συμπερίληψη και τη διαφορετικότητα. Αυτή η ευκαιρία μάλιστα προβάλλεται ως προστιθέμενη αξία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Μαθητές που δεν επέστρεψαν στο σχολείο όταν αυτά άνοιξαν είχαν την ευκαιρία μέσω του προγράμματος, που συνέχισε να τρέχει εξ αποστάσεως, να έρχονται σε επαφή με συμμαθητές, δασκάλους μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών.
- Ακόμα και η συνεργασία των εκπαιδευτικών υπό δύσκολες συνθήκες λειτούργησε ως παράδειγμα και πρότυπο καλής πρακτικής για όλους τους εμπλεκόμενους.

Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι διαφοροποιημένος. Αυτό προφανώς προκύπτει βιβλιογραφικά (Παπαδημητρίου, 2009· Αναστασιάδης, 2020), αλλά φαίνεται να το συνειδητοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επισημαίνοντας τον καθοδηγητικό και ενθαρρυντικό, τον διαχειριστικό και οργανωτικό του χαρακτήρα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός ιδιαίτερα στην προσπάθειά του να μυήσει τους μαθητές του στην ψηφιακή αφήγηση και μάλιστα εξ αποστάσεως. Μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού σε ένα διασπαστικό περιβάλλον, όπως είναι η τηλεδιάσκεψη στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και σε πλαίσιο συλλογικής εργασίας με αξιοποίηση μέσων είναι να επαναφέρει και να αναπλαισιώνει τις παρεμβάσεις και τις ιδέες των μαθητών με τρόπο που να διατηρείται νοηματική συνοχή προκειμένου να υποστηρίζονται να οικοδομούν νέες γνώσεις με νόημα γι' αυτούς (Laurillard, Stratfold, Luckin, Plowman & Taylor, 2000). Δυσκολίες, κυρίως τεχνικού τύπου όπως η συνδεσιμότητα, κάμερες και μικρόφωνα, υπήρξαν που όμως φαίνεται πως δεν αποτέλεσαν τροχοπέδη για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αντιμετωπίστηκαν ως πρόκληση.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τα οφέλη των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών προκύπτουν σε διάφορα επίπεδα. Ένα σημείο στο οποίο εστιάζει η παρούσα εργασία αφορά την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης από τους μαθητές σε εξ αποστάσεως σχολικό πλαίσιο για τις ανάγκες ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση αποτέλεσε λύση και ταυτόχρονα ένα εργαλείο συλλογικής δημιουργικής έκφρασης. Βήμα βήμα οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τα δομικά συστατικά μιας αφήγησης, τα συνδύασαν, αξιοποίησαν ψηφιακά εργαλεία και πηγές για να φτάσουν σε ένα τελικό ομαδικό αποτέλεσμα. Κάθε εβδομάδα η πρόοδος της ομαδικής δουλειάς παρουσιαζόταν στην ολομέλεια, η ομάδα έπαιρνε ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, μέχρι την τελική πανηγυρική παρουσίαση και το κλείσιμο με αναστοχασμό στο σχολείο πια δια ζώσης. Οι μαθητές είναι φανερό από τις δηλώσεις τους ότι έμειναν ευχαριστημένοι, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν κομβικά στοιχεία της αφήγησης, τη δομή και τη διδακτική / μαθησιακή πορεία που ακολουθήθηκε και βέβαια τον ρόλο της τεχνολογίας. Μάλιστα δηλώνουν έτοιμοι να αξιοποιήσουν και μόνοι τους ή με την παρέα τους το εργαλείο αυτό.

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισε συνολικότερα η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα την Άνοιξη του 2020 με το πρώτο lockdown αρχίζουν και καταγράφονται πια και στη βιβλιογραφία (Αναστασιάδης, 2020). Από τη διερεύνηση της παρούσας εφαρμογής φάνηκε ότι κυρίαρχοι ανασταλτικοί παράγοντες στην εξ αποστάσεως υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η έλλειψη εξοικείωσης σε εκείνη την φάση

εκπαιδευτικών και μαθητών με τα τεχνολογικά εργαλεία που κλήθηκαν να αξιοποιήσουν, αλλά και οι περιορισμοί που το ίδιο το εργαλείο τηλεδιασκέψεων έθετε τότε, όπως η αδυναμία εργασίας σε ομάδες. Ο χρόνος που εκπαιδευτικοί και μαθητές έπρεπε να διαθέσουν δεν προκύπτει ως μια δυσκολία που αντιμετωπίστηκε, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με τον χρόνο των μαθημάτων, αλλά και τον απαιτούμενο χρόνο για την ποιοτική και αποτελεσματική διαχείριση της ομάδας έτσι ώστε ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων να είναι ο επιθυμητός.

Παρότι θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι αν δεν είχαν κλείσει τα σχολεία, το πρόγραμμα θα είχε εξελιχθεί πολύ δυναμικά και θα είχαν υλοποιηθεί καίριες παρεμβάσεις, εντούτοις σε μια περίοδο πρωτόγνωρη για όλους, σε μια περίοδο που η εκπαιδευτική κοινότητα έψαχνε τα πατήματά της, το πρόγραμμα στα δύο συστευαζόμενα σχολεία έμεινε όρθιο, πρόσφερε ευκαιρίες εναλλακτικής επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάδειξης διαφορετικών οπτικών και αλληλεπίδρασης με μεγαλύτερα και μικρότερα παιδιά, συνεργασίας και βελτίωσης πρακτικών για τους εκπαιδευτικούς κυρίως μέσα από τη συνεργασία τους. Το πρόγραμμα σύμφωνα με τους συμμετέχοντες λειτούργησε ως κίνητρο και προκάλεσε το ενδιαφέρον όλων προκειμένου να διαπιστώσουν πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί εξ αποστάσεως. Ανέδειξε στα μάτια τους πώς η εξ αποστάσεως μπορεί να αξιοποιηθεί και πέρα από τα αυστηρά πλαίσια συγκεκριμένων διακριτών μαθημάτων. Αποτέλεσε μια ευχάριστη διέξοδο εν μέσω καραντίνας και η διάθεση συμμετοχής αναδεικνύει και τον βαθμό εμπλοκής και δέσμευσης των εμπλεκόμενων.

Συμπερασματικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών που με τον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό δίνει ευκαιρίες υλοποίησης ακόμα σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχολικό πλαίσιο εμπερικλείοντας όλους τους μαθητές. Οι μαθητές ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες ηλικίες παίρνουν πρωτοβουλίες και αυτενεργούν περισσότερο, ενώ μαθητές κάθε ηλικίας συμμετέχουν με προσαρμογές και κατάλληλες παρεμβάσεις. Μάλιστα προσφέρει δυνατότητες αλληλεπίδρασης μαθητών που δύσκολα θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν και να συμπράξουν δια ζώσης σε σχολικές μονάδες που υπολείπονται υποδομών για παράδειγμα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών εξ αποστάσεως είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και λιγότερο παρεμβατικός όσο πιο μεγάλες είναι οι ηλικίες των μαθητών. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση προσφέροντας ευκαιρίες ανάπτυξης ψηφιακών και δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η πανδημία του COVID19 ήρθε να ταρακουνήσει παγιωμένες αντιλήψεις, να προκαλέσει τη συμβατική εκπαίδευση να επαναπροσδιορίσει πρακτικές. Ο Αναστασιάδης (2020) οραματίζεται ένα νέο σχολείο που θα αξιοποιήσει ως αφορμή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα ευέλικτα, συμπεριληπτικά, μαθητοκεντρικά και δημιουργικά προκειμένου να προσφέρονται σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες πλούσιες σε ερεθίσματα προκειμένου να ενεργοποιούνται, να κινητοποιούνται και να μαθαίνουν. Ο εκπαιδευτικός κόσμος χρειάζεται να βρίσκεται σε ετοιμότητα να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης που εύκολα θα μεταφέρονται από την τάξη στην εικονική τάξη και το αντίστροφο αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της μιας και της άλλης συνθήκης ως προστιθέμενη αξία.



Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια προφανώς δεν προσφέρεται για γενικεύσεις αφού απαιτούνται περισσότερες και σε μεγαλύτερο βάθος διερευνήσεις. Μπορεί όμως να αποτελέσει εφαλτήριο για νέες έρευνες και κυρίως ένα παράδειγμα πώς και εξ αποστάσεως μπορούν να υλοποιούνται καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης προς όφελος πάντα των μικρών μαθητών. Επιπλέον, ένας παράγοντας καταλυτικός για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στον οποίο δεν εστίασε η παρούσα προσέγγιση είναι οι γονείς. Και παρότι άτυπα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ένθερμη υποστήριξη και και τα πολύ θετικά σχόλια που έλαβαν από γονείς, αυτό δεν αποτυπώθηκε σε ερευνητικό επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση, στόχευση έτσι κι αλλιώς για την εξΑΣΕ, μετά το ξεπέρασμα πια των τεχνολογικών εμποδίων, θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου με δημιουργικές επιλογές και δυνατότητες έκφρασης για εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως για τους μαθητές τους. Είκοσι χρόνια πριν ο Λιοναράκης (2001: 39) έγραφε πως ζητούμενο είναι μια «προσβάσιμη και ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους». Το διακύβευμα παραμένει το ίδιο, πιο επίκαιρο από ποτέ.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου, 2020 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506/21066>.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97. Retrieved on 4 January, 2021 from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826>.
- Bates, A. (2020). "Advice to those about to teach online because of the corona-virus". *Online Learning and Distance Education Recourses*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου, 2020 από <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/>.
- Barber, L.F. (2016). *Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy*. *Cogent Arts & Humanities*, 3(1), 1-14. Retrieved on 4 January, 2021 from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23311983.2016.1181037?needAccess=true>.
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 53-80). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K.M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582. Retrieved on 2 February, 2021 from <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2970&context=tqr>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved on 30 December, 2020 from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Distance Education Tool in Physics Instruction: An Application with Pre-service Physics Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 17(1), 87-99. Retrieved on 5 January, 2021 from [https://www.researchgate.net/publication/290211885\\_Researching\\_and\\_evaluating\\_digital\\_storytelling\\_as\\_a\\_distance\\_education\\_tool\\_in\\_physics\\_instruction\\_An\\_application\\_with\\_pre-service\\_physics\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/290211885_Researching_and_evaluating_digital_storytelling_as_a_distance_education_tool_in_physics_instruction_An_application_with_pre-service_physics_teachers)

- Laurillard, D., Stratfold, M., Luckin, R., Plowman, L., & Taylor, J. (2000). Affordances for Learning in a Non Linear Medium. *Journal of Interactive Media in Education*, 2. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου, 2021 από <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2000-2/>.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Καραγιάννη, Ε. (2020). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Στο Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση». Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου, 2021 από [https://drive.google.com/file/d/1dpqRk8\\_VI7tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view](https://drive.google.com/file/d/1dpqRk8_VI7tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view).
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες: η ψηφιακή αφήγηση σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, & Α., Αποστολίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Ο Σχεδιασμός της Μάθησης»*, Αθήνα, 23-26 Νοεμβρίου 2017, 6(B), 185-198. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου, 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1163/1269>.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μειμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης»*, Λουτράκι, 4-6 Νοεμβρίου 2011 (615-627). Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου, 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681/693>.
- Olcott, D. (2020). In Search of Zorba: Are You Fit to Lead an Online Distance Education Organisation? *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 6-19. Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου, 2020 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9749/21104>.
- Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2009). Ο Ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο "Open & Distance Learning for Global Collaboration & Educational Development"*, 27-29 Νοεμβρίου, 2009, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου, 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/437/400>.
- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29. Retrieved on 5 February, 2021 from <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104/pdf>.
- Saritepeci, M. (2021). Students' and Parents' Opinions on the Use of Digital Storytelling in Science Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 193-213. Retrieved on 24 February, 2021 from <https://link-springer-com.proxy.eap.gr/article/10.1007/s10758-020-09440-y>
- Schelly, C., Cross, J.E., Franzen, W., Hall, P., & Reeve, S. (2012). How to Go Green: Creating a Conservation Culture in a Public High School Through Education, Modeling, and Communication. *The Journal of Environmental Education*, 43(3), pp. 143-161. Retrieved on 21 June, 2020 from [https://is.muni.cz/el/fss/jaro2014/HEN597/um/47510652/Schelly\\_et\\_al\\_2012\\_How\\_to\\_Go\\_Green\\_Creating\\_a\\_Conservation\\_Culture.pdf](https://is.muni.cz/el/fss/jaro2014/HEN597/um/47510652/Schelly_et_al_2012_How_to_Go_Green_Creating_a_Conservation_Culture.pdf).
- Sumner, J. (2000). Serving the System: a critical history of distance education. *Open Learning*, 15(3), 264-285. Retrieved on 4 January, 2021 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.9656&rep=rep1&type=pdf>.
- Φιλίππου, Γ., & Αναστασιάδης, Π., (2019). Η Τηλεδιάσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Επικοινωνιακής Διδακτικής Προσέγγισης με έμφαση στην Κοινωνική Παρουσία. Στο Α. Lionarakis, Ε. Manousou, V. Ioakimidou, M. Niari, A. Angeli, K. Sfakiotaki, & V. Koutzeklidou (Επιμ.), *Πρακτικά του 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Διαμορφώνοντας από Κοινού το Μέλλον της Εκπαίδευσης»*, 10(A), 106-119. Ανακτήθηκε στις 4 Φεβρουαρίου, 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2355>



Ψώμος, Π., & Κορδάκη, Μ. (2016). Άμεσα και έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη των ψηφιακών αφηγήσεων. Στο Α., Μικρόπουλος, Ν., Παπαχρήστος, Α., Τσιάρα, & Π., Χαλκή (Επιμ.), *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Πανελληνίου & Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Ιωάννινα, 23-25 Σεπτεμβρίου 2016* (359-367). Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου, 2021 από <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2419.pdf>.