



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

**Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΙΚΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ Δ΄ ΤΑΞΗ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΜΕΝΗΣ  
ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ  
ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ**

**Διατριβή Μάστερ**

**Βάσω Αναστασίου**

Μάιος, 2023



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

**Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΙΚΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ Δ΄ ΤΑΞΗ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΜΕΝΗΣ  
ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ  
ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ**

**Βάσω Αναστασίου**

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση τίτλου σπουδών Μάστερ  
στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μάιος, 2023



## ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Με το παρόν έγγραφο πιστοποιείται η διατριβή Μάστερ που ετοιμάστηκε

Από τη Βάσω Αναστασίου

Με Τίτλο Η Εφαρμογή της Μικτής Μάθησης σε Δ΄ Τάξη Δημοτικού Σχολείου ως Μέθοδο Διδασκαλίας Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης στις Ανάγκες Μαθητών με πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα

Η παρούσα Διατριβή Μάστερ εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διπλώματος Μάστερ στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις ..... [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητικός Σύμβουλος: Χαρούλα Αγγελή-Βαλανίδη, Καθηγήτρια

Μέλος Επιτροπής: Ζέλεια Γρηγορίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλος Επιτροπής: Σταυρούλα Φιλίππου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ**

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Τίτλου Μάστερ του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Βάσω Αναστασίου

.....[Υπογραφή]

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές έχουν διαμορφώσει τα τελευταία χρόνια τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις στις οποίες καλείται η εκπαίδευση να ανταποκριθεί. Τόσο ο ψηφιακός μετασχηματισμός, όσο και οι δημογραφικές αλλαγές λόγω των μεταναστευτικών τάσεων είναι φαινόμενα της σημερινής μας κοινωνίας και έχουν επιφέρει την αναγκαιότητα εφαρμογής εντός της σχολικής πραγματικότητας πρακτικών Μικτής Μάθησης (MM) και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες σχολείων και τάξεων με πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Η MM είναι η μάθηση που συνδυάζει τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο στον χώρο της σχολικής τάξης και τη διαδικτυακή διδασκαλία σε χώρο εκτός του σχολείου. Η παρούσα έρευνα μελετά το περιβάλλον μάθησης κατά την εφαρμογή της MM σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικής εκπαίδευσης Δ΄ τάξης (ηλικίας 9-10 ετών) σε δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής της Κύπρου και εξετάζει πως το περιβάλλον μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 ανταποκρίθηκε στις ανάγκες μαθητών και μαθητριών με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές. Διεξήχθη έρευνα δράσης χρονικής διάρκειας τριών σχολικών χρονιών, που αποτέλεσαν τρεις κύκλους έρευνας, κατά την οποία η εκπαιδευτικός ανέλαβε ταυτόχρονα τον ρόλο του ερευνητή. Συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και μαθητριών, τα οποία αναλύθηκαν με περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά κριτήρια. Ακόμη, το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, στο οποίο η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια κατέγραφε αναστοχαστικά σχόλια και παρατηρήσεις, καθώς και τα τεχνουργήματα από τα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, έτυχαν ποιοτικής ανάλυσης για περαιτέρω κατανόηση των υπο-μελέτη πεδίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έκτακτη χρήση της MM, παρά την αρχική αποδιοργάνωση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ανέδειξε τις δυνατότητες της μεθόδου παρέχοντας ένα υποστηρικτικό και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης σε μαθητές και μαθήτριες από περιθωριοποιημένα σύνολα. Παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στην παιδαγωγική πρακτική με αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη MM. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι οι εναλλαγές στο περιβάλλον μάθησης επηρέασαν τη μάθηση ανάλογα με τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, για δημιουργία συλλογικότητας και για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση που παρείχαν.

## ABSTRACT

The rapid social changes of recent years have shaped the demands and challenges to which education is called upon to respond. Both the digital transformation and the demographic changes due to immigration trends are phenomena of our today's society and have brought about the necessity of implementing Blended Learning (BL) and multicultural education that respond to the needs of schools and classes with cultural and linguistic diversity. BL is the learning that combines face-to-face instruction in the classroom and online instruction away from school. This research studies the learning environment during the implementation of BL in 4th grade primary school students (aged 9-10 years) in a public school in an urban area of Cyprus and examines how the learning environment during the COVID-19 pandemic responded to the needs of students with cultural and linguistic differences. Action research was conducted over a period of three school years, which constituted three cycles of research, during which the teacher also acted as a researcher. Quantitative data on the academic performance of the students were collected, which were analyzed using descriptive and inductive statistical criteria. Furthermore, the teacher's diary, in which the teacher/researcher recorded reflective comments and observations, as well as the artifacts from the digital tools used, underwent a qualitative analysis for further understanding of the sub-study areas. The results showed that the emergency use of BL, despite the initial disruption in educational planning, highlighted the possibilities of the method by providing a supportive and flexible learning environment to students from marginalized groups. Variations in pedagogical practice with more effective integration of technology in BL were observed. It was also found that changes in the learning environment affected learning according to the opportunities they provided for interaction, collectivity and personal growth and improvement.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	1
1.1. Εισαγωγή.....	1
1.2 Σκοπός έρευνας.....	5
1.3. Σημασία έρευνας.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	7
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	7
2.1. Μικτή Μάθηση.....	7
2.2. Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.....	12
2.2.1. Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Εκπαίδευση.....	12
2.2.2. Η μάθηση ως κοινωνική εμπειρία .....	16
2.2.3. Προς ένα περιβάλλον μάθησης για όλους.....	20
2.2.4. Η γλώσσα και η συμμετοχή στις κοινωνικές πρακτικές της τάξης.....	21
2.2.5. Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης .....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	27
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	27
3.1. Συμμετέχοντες.....	28
3.2. Μέσα Συλλογής δεδομένων .....	30
3.3. Τεχνολογικά εργαλεία.....	31
3.4. Ερευνητικές διαδικασίες .....	37
3.4.1. Ερευνητικές διαδικασίες σχολικής χρονιάς 2019 – 2020.....	38
3.4.2. Ερευνητικές διαδικασίες σχολικής χρονιάς 2020 – 2021.....	43
3.4.3. Ερευνητικές διαδικασίες σχολικής χρονιάς 2021 - 2022 .....	48
3.5. Ανάλυση δεδομένων .....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	52



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	52
4.1. Στατιστικές Αναλύσεις.....	52
4.1.1. Συνολικές επιδόσεις μαθητών και μαθητριών.....	52
4.1.2. Επίδοση μαθητών σχολικής χρονιά 2019-2020 .....	55
4.1.3. Επίδοση μαθητών σχολικής χρονιάς 2020-2021 .....	57
4.1.4. Επίδοση μαθητή σχολικής χρονιάς 2021-2022 .....	60
4.2. Πρώτος κύκλος: Σχολική χρονιά 2019 – 2020 .....	63
4.2.1. Δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.....	63
4.2.2. Διαδικτυακή διδασκαλία λόγω της πανδημίας.....	67
4.2.3. Επιστροφή στις τάξεις για πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία .....	69
4.3. Δεύτερος κύκλος: Σχολική χρονιά 2020 – 2021 .....	70
4.3.1. Πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία .....	70
4.3.2. Διαδικτυακή διδασκαλία λόγω του κλεισίματος των σχολείων.....	72
4.3.3. Επιστροφή στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.....	77
4.4. Τρίτος κύκλος: Σχολική χρονιά 2021 – 2022 .....	77
4.4.1. Πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία .....	77
4.4.2. Διαδικτυακή διδασκαλία λόγω ασθένειας ή επαφής.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	81
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	81
Μελλοντικές Εφαρμογές και Εισηγήσεις.....	87
Περιορισμοί της Έρευνας .....	88
Σύνοψη .....	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	95

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

1. Συμμετέχοντες Έρευνας ανά Σχολική Χρονιά .....	28
2. Τεχνολογικά Εργαλεία Μάθησης Κατά τη Σχολική Χρονιά 2019-2020 .....	32
3. Τεχνολογικά Εργαλεία Μάθησης Κατά τη Σχολική Χρονιά 2020-2021 .....	34
4. Τεχνολογικά Εργαλεία Μάθησης Κατά τη Σχολική Χρονιά 2021-2022 .....	36
5. Ενδεικτικό Πρόγραμμα του Τμήματος Δ΄ .....	46
6. Κανόνες Συμμετοχής στη Διαδικτυακή Τάξη .....	47
7. Περιγραφικά Στοιχεία για τη Συνολική Επίδοση των Μαθητών ανά Σχολική Χρονιά	52
8. Περιγραφικά Στοιχεία για την Επίδοση στα Ελληνικά των Σχολικών Χρονιών 19-20 & 21-22 .....	53
9. Έλεγχος Σημαντικότητας των Διαφορών στην Επίδοση στα Ελληνικά των Σχολικών Χρονιών 19-20 & 21-22 .....	54
10. Σύγκριση Επίδοσης Μαθητών από Ελληνόφωνο και Μη Γλωσσικό Περιβάλλον .....	55
11. Αριθμός Αναρτήσεων σε portfolio κατά τη Διαδικτυακή Φάση Διδασκαλίας .....	57
12. Λίστα Κριτηρίων της Ρουμπρίκας για Ηλικιακή Ομάδα K-12 της Quality Matters .....	95

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

1. Ορισμός της Μικτής Μάθησης.....	8
2. Κατηγοριοποίηση Μοντέλων Μικτής Μάθησης (Staker & Horn, 2012).....	10
3. Μεθοδολογικά Στάδια Υλοποίησης Έρευνας - Δράσης.....	28
4. Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2019 - 2020 .....	38
5. Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2020 - 2021 .....	43
6. Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2021 - 2022 .....	49
7. Επιδόσεις στα Ελληνικών των M1, M2 και M3 της Σχολικής Χρονιάς 2019-2020 κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία.....	55
8. Επιδόσεις στα Μαθηματικά των M1, M2 και M3 της Σχολικής Χρονιάς 2019-2020 κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία.....	56
9. Επιδόσεις στα Ελληνικών των M4, M5, M6, M7 και M8 της Σχολικής Χρονιάς κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία.....	57
10. Επιδόσεις στα Μαθηματικά των M4, M5, M6, M7 και M8 της Σχολικής Χρονιάς 2020-2021 κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία .....	58
11. Επιδόσεις στα Ελληνικά στη Διαδικτυακή διδασκαλίας κατά τη Σχολική Χρονιά 2020-2021 .....	59
12. Επιδόσεις στα Μαθηματικά στη Διαδικτυακή διδασκαλίας κατά τη Σχολική Χρονιά 2020-2021 .....	59
13. Επιδόσεις στα Ελληνικά του M9 .....	60
14. Επιδόσεις στα Μαθηματικά του M9.....	60
15. Επιδόσεις Ελληνικών του M9 στις Διαδικτυακές Δραστηριότητες κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία.....	62
<i>16. Επιδόσεις Μαθηματικών του M9 στις Διαδικτυακές Δραστηριότητες κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία.....</i>	<i>62</i>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1. Αρχείο «Μάθημα από το Σπίτι #1» .....	40
2. Αρχείο «Μάθημα από το Σπίτι #2» .....	41
3. Αρχείο «Μάθημα από το Σπίτι #6» .....	41
4. Διάταξη Θρανίων με Βάση τα Υγειονομικά Πρωτόκολλα.....	43
5. Ατομικά Αποτελέσματα Μαθητή Εργασίας σε Quizizz.....	96
6. Ατομικά Αποτελέσματα Μαθητή Εργασίας σε Liveworksheets .....	96
7. Συλλογικά Αποτελέσματα σε Wordwall.....	97
8. Συλλογικά Αποτελέσματα σε Kahoot Challenge.....	98
9. Συλλογικά Αποτελέσματα σε Quizizz .....	98
10. Παραγωγή Γραπτού λόγου σε Padlet.....	99

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## 1.1. Εισαγωγή

Η πανδημία του ιού COVID-19 άλλαξε τον κόσμο εν ριπή οφθαλμού. Καθόρισε τον τρόπο με τον οποίο θα ζούμε και θα συνεργαζόμαστε στο μέλλον και ήρθε σε μια περίοδο κατά την οποία, τόσο η Ευρώπη, όσο και ο υπόλοιπος κόσμος βρισκόταν ήδη σε διαδικασία βαθιάς δημογραφικής αλλαγής και κοινωνικού αναβρασμού. Οι αλλαγές αυτές δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα τεκταινόμενα της Εκπαίδευσης (Singh κ.ά., 2021· European Commission, n.d.a). Οι αυξανόμενες τεχνολογικές απαιτήσεις, με την Ευρώπη να θέτει τον ψηφιακό μετασχηματισμό ως μία από τις προτεραιότητές της, απαιτούν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, πιο πολύ από ποτέ (European Commission, n.d.b). Από την άλλη, οι δημογραφικές αλλαγές λόγω των διάφορων μεταναστευτικών τάσεων έχουν δημιουργήσει σχολεία και τάξεις με πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών απαιτεί την υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που να υιοθετεί κατάλληλα κοινωνικά περιβάλλοντα μάθησης ξεφεύγοντας από τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της (Parkhouse κ.ά., 2022· Bennett κ.ά., 2018).

Τόσο η ενσωμάτωση της τεχνολογίας με τις διάφορες μορφές της, όπως είναι η Μικτή Μάθηση (MM), όσο και τα διάφορα περιβάλλοντα μάθησης, έχουν γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες με σκοπό την εξακρίβωση του αντίκτυπου αυτών των εκπαιδευτικών μεθόδων. Στο επίκεντρο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η MM ως μέθοδος διδασκαλίας στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης με μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών.

Η Μικτή Μάθηση, ή αλλιώς Blended Learning, αναφέρεται στη μάθηση που συνδυάζει τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο και τη διδασκαλία με διαδικτυακές δραστηριότητες μειώνοντας ή συμπληρώνοντας τον χρόνο παρακολούθησης στη φυσική τάξη. Τα τελευταία χρόνια η MM καταλαμβάνει όλο και περισσότερο έδαφος στο εκπαιδευτικό πεδίο λόγω του δυναμικού πλαισίου μάθησης που προσφέρει εξαιτίας του συνδυασμού δοκιμασμένων παραδοσιακών μεθόδων μάθησης με καινοτόμες μαθησιακές προσεγγίσεις. Από τις αρχές του 2000, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν υιοθετήσει διάφορες μορφές ανάμειξης των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο με διαδικτυακές προσεγγίσεις με αρκετούς μελετητές να χαρακτηρίζουν τη MM ως η «νέα κανονικότητα» (Dziuban κ.ά., 2018). Οι διάφορες αυτές μορφές αναφέρονται με διάφορα ονόματα, όπως αντεστραμμένη

μάθηση (flipped learning) και υβριδική (hybrid) ανάλογα με την ακολουθία των δραστηριοτήτων, οι οποίες και αλληλοσυνδέονται (Rasheed κ.ά., 2020· Staker & Horn, 2012). Κατά την περίοδο έξαρσης της πανδημίας του κορονοϊού, οι διάφορες μορφές της MM αποτέλεσαν μια αποτελεσματική λύση ανάγκης λόγω του κλεισίματος των σχολείων και της υποχρεωτικής υιοθέτησης των αναγκαίων αποστάσεων για αναχαίτηση της εξάπλωσης του ιού. Οι επηρεαζόμενοι συμμετείχαν εκ περιτροπής σε διαδικτυακά μαθήματα ενώ βρίσκονταν στο σπίτι τους και σε δραστηριότητες δια ζώσης στο σχολείο τους (Arnett, 2020).

Όταν η MM υλοποιείται αποτελεσματικά, παραμένουν τα θετικά στοιχεία της παραδοσιακής πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας ως έχει και ενισχύονται με τα πλεονεκτήματα που παρέχουν τα περιβάλλοντα μάθησης με τη χρήση της τεχνολογίας (Li & Wang, 2022· Rasheed κ.ά., 2020). Οι έρευνες έχουν αναδείξει αρκετά πλεονεκτήματα της MM έναντι της παραδοσιακής μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο. Για παράδειγμα, η MM παρέχει ένα πιο υποστηρικτικό και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και το επίπεδο ικανοποίησης των παιδιών και εξασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή στη διδασκαλία. Ακόμη, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών και μαθητριών, η MM βελτιώνει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα ακόμη και σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Macaruso κ.ά., 2020· Wilkes κ.ά., 2020· Aidinopoulou & Sampson, 2017· Sergis κ.ά., 2017).

Από την άλλη, οι έρευνες έχουν αναδείξει προκλήσεις στην εφαρμογή της MM. Οι προκλήσεις αυτές αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εστιάζοντας στα παιδιά, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης αποτελούν μία σημαντική πρόκληση σύμφωνα με αρκετές έρευνες (Rasheed κ.ά., 2020· Van Laer & Elen, 2017· Boelens κ.ά., 2017), οι οποίες έχουν καταλήξει στο ότι η MM είναι αποτελεσματική μόνο όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατέχουν δεξιότητες αυτορρύθμισης. Άλλες απαραίτητες δεξιότητες αναφέρονται στον τεχνολογικό γραμματισμό και την τεχνολογική επάρκεια των παιδιών. Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αγωνίζονται να ανταπεξέλθουν στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και πολλοί νιώθουν ότι δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση στον τομέα αυτό. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επίσης, αντιμετωπίζουν προκλήσεις στη στήριξη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την παροχή επιμόρφωσης και στη διαχείριση θεμάτων τεχνολογικών υποδομών και κονδυλίων (Arnett, 2020· Rasheed, κ.ά., 2020).

Στις διάφορες μετα-αναλύσεις που έχουν διεξαχθεί για την περαιτέρω διερεύνηση των επιδράσεων, αλλά και των συνθηκών για διασφάλιση της ποιοτικής εφαρμογής της MM, έχουν εντοπιστεί αρκετοί περιορισμοί. Όπως το ότι η πλειοψηφία των ερευνών αφορά την ανώτερη και ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου οι εφαρμογές της MM είναι πολύ περισσότερες, αφού τα πανεπιστημιακά ιδρύματα προσφέρουν όλο και περισσότερα εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών, ιδιαίτερα μετά την πανδημία. Πολύ λίγες έρευνες εστιάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Li & Wang, 2022· Macaruso κ.ά., 2020). Τα ευρήματα σε ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων και σε άλλες επαγγελματικές εκπαιδεύσεις (όπως Health Professions) είναι πιθανό να μην μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα σε άλλο επίπεδο εκπαίδευσης λόγω των διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών, ενώ οι Li και Wang (2022) έχουν διαπιστώσει ότι η συνολική επίδραση της MM σε μαθητευόμενους διαφόρων εκπαιδευτικών επιπέδων είναι σημαντικά στατιστικά διαφορετική. Επιπλέον, πολλές έρευνες δεν δίνουν μια συνολική εικόνα στην εφαρμογή της MM. Όπως για παράδειγμα, υπάρχουν έρευνες που εστιάζονται σε συγκεκριμένη μορφή MM (π.χ., εξετάζουν μόνο την εφαρμογή της αντεστραμμένης μάθησης) ή εστιάζονται σε μία μόνο οπτική (π.χ., των εκπαιδευτικών) ή σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (π.χ., εφαρμόζεται μόνο σε μαθήματα STEM ή μόνο σε μάθημα Ιστορίας) με διαφορές μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων να προκύπτουν χωρίς αυτές να είναι ακόμη ξεκάθαρες (Li & Wang, 2022).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η MM ως μια μέθοδος διδασκαλίας μέσα από το πρίσμα του πλαισίου της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Εκπαίδευσης (ΠΑΕ) για την καλύτερη κατανόηση της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς. Το πλαίσιο της ΠΑΕ ενσωματώνει τις διαφορετικές κοσμοθεωρίες των παιδιών και την πολιτισμική τους μοναδικότητα στη μάθηση. Επικεντρώνεται σε όλα αυτά που «φέρνουν» μαζί τους τα παιδιά στην τάξη και όχι στο «έλλειμμα» και σε αυτά που δεν μπορούν να κάνουν. Η ΠΑΕ είναι συνυφασμένη με κάθε πτυχή της μάθησης, αυξάνει τις προσδοκίες και κάνει τη μάθηση σχετική σε όλους, ιδιαίτερα στους μαθητές και στις μαθήτριες από ιστορικά περιθωριοποιημένα σύνολα (Parkhouse κ.ά., 2022· Bennett κ.ά., 2018). Με την κάθε τάξη να αποτελείται από παιδιά που διαφέρουν ως προς τη φυλή, την εθνικότητα, τη γλώσσα, το φύλο, τη θρησκεία και άλλα χαρακτηριστικά ετερότητας, καθιστά το κάθε μαθησιακό περιβάλλον μοναδικό και ξεχωριστό που αναπόφευκτα μεταβάλλεται και εξελίσσεται συνεχώς. Αυτό καθιστά την εκπαίδευση ως πολύπλευρη, πολύπλοκη και χωρίς προκαθορισμένο σενάριο ή εξίσωση (Gunn κ.ά., 2021).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που εξετάζουν τον αντίκτυπο της εφαρμογής της ΠΑΕ, παρατηρήθηκε βελτίωση της επίδοσης των παιδιών στα τυποποιημένα δοκίμια επιδόσεων και των δεξιοτήτων γραφής. Ακόμη, οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν θετικότερη στάση έναντι της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας και ένιωθαν ότι κατείχαν τον σεβασμό και την εκτίμηση των δασκάλων τους. Επισημαίνεται, επίσης, ότι παρόλο που η ΠΑΕ προσανατολίζεται στην απόδοση ίσων ευκαιριών σε παιδιά από ιστορικά περιθωριοποιημένα σύνολα, επωφελούνται όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες με την ΠΑΕ να έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση, στα κίνητρα μάθησης και την ενδυνάμωση όλων (Parkhouse κ.ά., 2022). Η διδασκαλία ακολουθώντας πολιτισμικά ανταποκρινόμενες πρακτικές εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών και των μαθητριών (Bennett κ.ά., 2018).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα που συνηγορούν στην καθολική υιοθέτηση της ΠΑΕ ένα εύλογο ερώτημα προκύπτει γιατί δεν έχει τύχει μέχρι τώρα ευρείας αποδοχής και διάδοσης. Ακόμη και σε χώρες, όπως οι ΗΠΑ, όπου ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μεγάλη πολιτισμική ανομοιογένεια, δεν έχει εφαρμοστεί εκτενώς παρόλη την αυξανόμενη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης μετά τη δολοφονία του George Floyd (Parkhouse κ.ά., 2022). Η ΠΑΕ δεν αποτελεί απλά μια εκπαιδευτική προσέγγιση, αφού αντικατοπτρίζει μια κοινωνικοπολιτική ιδεολογία έχοντας ταυτόχρονα υποστηρικτές, αλλά και πολέμιους. Συνεπώς, η διασφάλιση της παροχής μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως εναπόκειται στην εκπαιδευτική ηγεσία της κάθε χώρας, αφού οι πρακτικές ορισμένων εκπαιδευτικών και μόνο δεν μπορούν να επιφέρουν από μόνες τους αλλαγές σε συστήματα που παγιώνουν τις ανισότητες. Για ουσιαστική αλλαγή η ΠΑΕ επιβάλλεται να θεσμοθετηθεί, να περάσει μέσα από τους επίσημους θεσμούς στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών έτσι ώστε η αλλαγή στο σχολικό κλίμα να επέλθει μέσα από την ολοκληρωτική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος (Parkhouse κ.ά., 2022).

Όμως, πέραν από τα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητά της, από νομική, αλλά και ηθική άποψη, οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τις δικές τους προσωπικές πεποιθήσεις, έχουν την υποχρέωση να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες νιώθουν ασφαλείς και συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο. Η εκπαίδευση που επιδιώκει την ποιότητα, είναι δυνατή μόνο όταν λαμβάνει υπόψη την ετερότητα διαμορφώνοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη γνωστικών και μαθησιακών δεξιοτήτων και επιδόσεων όλων των μαθητών, συμβάλλοντας στη διακοπή του φαύλου κύκλου του αποκλεισμού των μαθητών από μη προνομιούχα σύνολα. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν

χρησιμοποιούν πρακτικές ΠΑΕ γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ή και την αυτοπεποίθηση για να το πράξουν (Parkhouse κ.ά., 2022). Εμπόδιο στην εφαρμογή τέτοιων πρακτικών είναι τα βαθιά ριζωμένα πιστεύω των εκπαιδευτικών περί ανωτερότητας των φυλών και η αδυναμία διάκρισης των πολιτισμικών διαφορών που είναι «εμφανείς» κατά τη διδασκαλία. Ιδιαίτερη απροθυμία παρατηρείται σε μαθήματα μαθηματικών και επιστήμης λόγω της αντίληψης ότι δεν πρόκειται για κοινωνικά μαθήματα (Κολονου, 2022). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν τις απαραίτητες πρακτικές, που να είναι πολιτισμικά ανταποκρινόμενες, επιβάλλεται η επαγγελματική επιμόρφωσή τους για να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να είναι σε θέση να αξιοποιούν και να ενσωματώνουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και μαθητριών στη διδασκαλία, γεφυρώνοντας, έτσι, τη θεωρία και την πράξη (Parkhouse κ.ά., 2022).

Η διαχείριση, λοιπόν, της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας αφορά όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Συνδέεται άρρηκτα με το μακροεπίπεδο με τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και με το μεσοεπίπεδο με δράσεις εντός της σχολικής μονάδας. Ακόμη, αφορά το μικροεπίπεδο με τις δραστηριότητες στη σχολική τάξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Πολλές χώρες έχουν αναπτύξει προγράμματα για τη στήριξη των μαθητών για να μάθουν τη γλώσσα διδασκαλίας του σχολείου, να αναπτύξουν την επάρκειά τους στην κατανόηση του περιεχόμενου διδασκαλίας και να ενταχθούν ενεργά στα σχολικά δρώμενα. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η υλοποίηση προγράμματος για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία με δράσεις που αφορούν όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία ορίζονται ως τα παιδιά που έχουν τα ίδια βιώσει μετανάστευση ή έχουν μετανάστες γονείς. Πέραν από τη σύνταξη του Κείμενου Πολιτικής για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, έχει αναπτυχθεί μια τράπεζα υποστηρικτικού υλικού για στήριξη των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σε δράση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, n.d.).

## **1.2 Σκοπός έρευνας**

Η παρούσα έρευνα μελετά το περιβάλλον μάθησης κατά την εφαρμογή της MM σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικής εκπαίδευσης Δ' τάξης (ηλικίας 9-10 ετών) σε δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής της Κύπρου και εξετάζει πως το περιβάλλον αυτό ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών και μαθητριών με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:



- Πώς επηρέασε η μικτή μάθηση το περιβάλλον μάθησης μαθητών και μαθητριών Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου κατά την πανδημία του Covid-19;
- Επηρέασε κατά διαφορετικό τρόπο το περιβάλλον μάθησης κατά την εφαρμογή της μικτής μάθησης την επίδοση των μαθητών και μαθητριών Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου με διαφορετικό πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο από την επίδοση των μαθητών και μαθητριών με το κυρίαρχο πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο κατά την πανδημία του Covid-19;

### **1.3. Σημασία έρευνας**

Η ύπαρξη ερευνητικού κενού στη διερεύνηση της επίδρασης της MM στα πλαίσια περιβαλλόντων μάθησης στη δημοτική κυπριακή εκπαίδευση καθιστά την παρούσα έρευνα σημαντική και αναγκαία. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έχουν πρακτική και θεωρητική σημασία.

Αναφορικά με την πρακτική σημασία της έρευνας, τα αποτελέσματα δίνουν κατευθυντήριες γραμμές και πρακτικές συμβουλές σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικά ιδρύματα για την επιτυχή εφαρμογή της MM σε δημοτικά σχολεία, η οποία να ανταποκρίνεται ταυτόχρονα στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αφορούν ιδιαίτερα σχολεία και τάξεις, που λόγω κοινωνικών δημογραφικών αλλαγών, παρουσιάζουν πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Όσον αφορά τη θεωρητική σημασία, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην περαιτέρω διερεύνηση των προκλήσεων και αποτελεσμάτων της MM δίνοντας ερευνητικά δεδομένα για διασαφήνιση των ερευνητικών κενών, που σχετίζονται με την ανταπόκριση της MM στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών και μαθητριών της τάξης, συμπεριλαμβανομένων αυτών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### 2.1. Μικτή Μάθηση

Η τεχνολογία είχε φέρει τις πρώτες αλλαγές στην παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στην ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου η πλήρης διαδικτυακή φοίτηση άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα δημοφιλής τη δεκαετία του 1990. Αποτέλεσε μια οικονομικά βιώσιμη επιλογή για τους φοιτητές, αφού η παρουσία τους στις σχολικές αίθουσες δεν ήταν υποχρεωτική. Παρόλες τις αρχικές προβλέψεις, δεν προέκυψαν τα υποσχόμενα αποτελέσματα και αυτό οδήγησε σταδιακά στην υιοθέτηση της MM ως μια υβριδική μέθοδος που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των δύο μεθόδων, της παραδοσιακής και της πλήρους διαδικτυακής μάθησης. Ήδη αυτός ο υβριδικός συνδυασμός είχε δοκιμαστεί σε επαγγελματικούς χώρους, όπου οι υπάλληλοι εταιριών τύχαιναν κατάρτισης με χρήση υπολογιστών από τις δεκαετίες του 60 και 70. Η χρήση των CD-ROMS και των πρώτων συστημάτων διαχείρισης της μάθησης (Learning Management Systems) ώθησε περαιτέρω εκπαιδευτικούς οργανισμούς και εργοδότες να προσφέρουν διαδραστικότερες μαθησιακές εμπειρίες (Singh κ.ά., 2021).

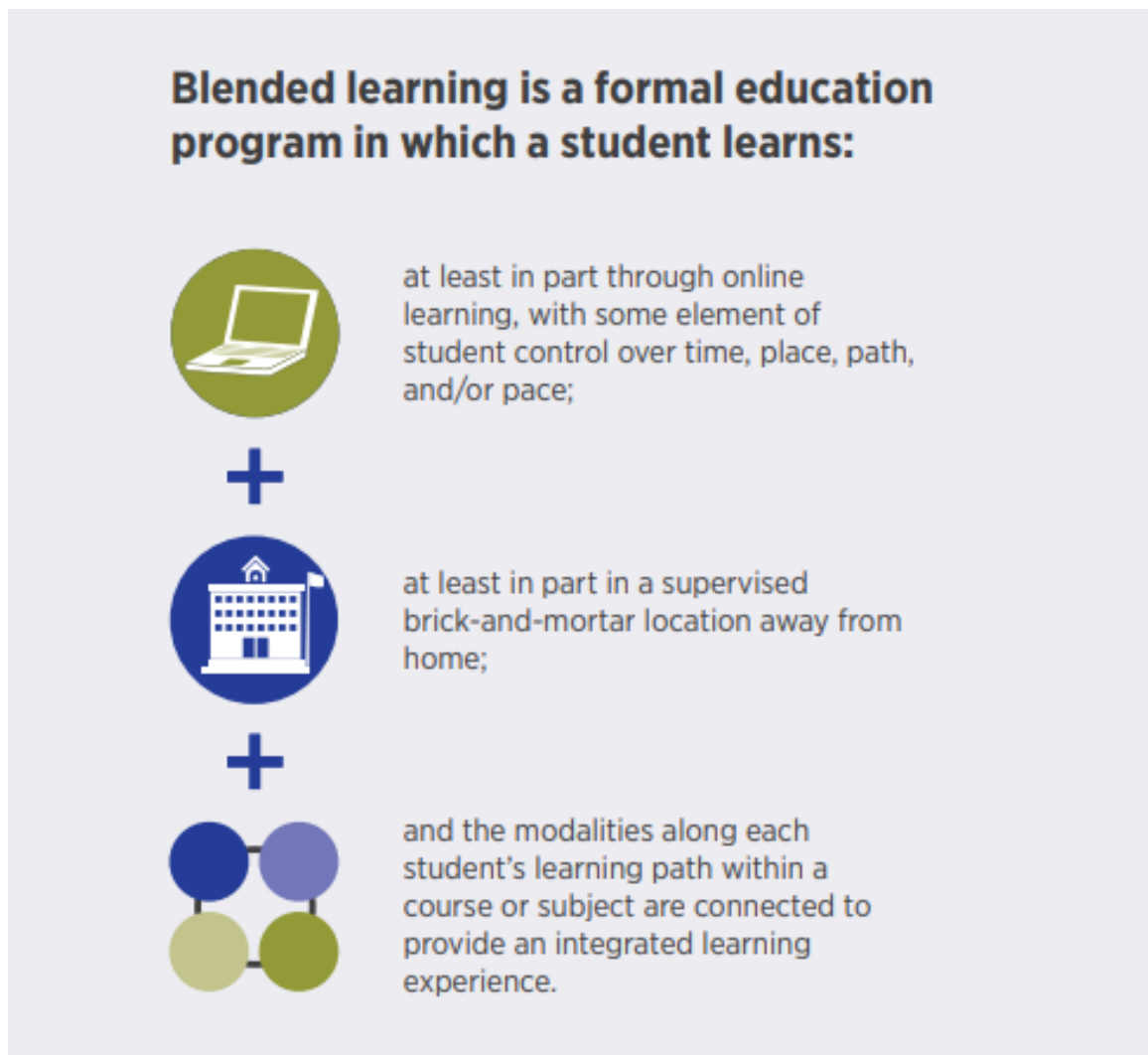
Η οποιαδήποτε χρήση του διαδικτύου και των διάφορων ψηφιακών εργαλείων κατά τη μάθηση ή τη διδασκαλία δεν θεωρούνται αυτομάτως μέθοδοι MM. Πολλές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, όπως η παραδοσιακή διδασκαλία, η διδασκαλία υποστηριζόμενη με τεχνολογία και η πλήρης διαδικτυακή διδασκαλία, παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τη MM, παρόλα αυτά διαφέρουν σε θεμελιώδη σημεία για αυτό και αποκλείονται από αυτή την κατηγορία. Ποιες, όμως, εκπαιδευτικές πρακτικές εμπίπτουν επακριβώς στα πλαίσια της MM; Η αποσαφήνιση γίνεται μέσα από την προσεκτική μελέτη του ορισμού της MM, όπως προτείνεται από τους Staker και Horn (2012) κατά τους οποίους η MM ορίζεται ως η συνισταμένη δύο συνιστωσών. Πρώτο, η MM είναι *«εκπαιδευτικό πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης κατά το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν τουλάχιστον εν μέρει μέσω διαδικτυακής παράδοσης του περιεχομένου του μαθήματος και διαδικτυακής διδασκαλίας παρέχοντας στους μαθητές κάποιο βαθμό ελέγχου στον χρόνο, τον τόπο, την πορεία και/ ή τον ρυθμό»* (σελ.3).

Δεύτερο, η MM, τουλάχιστον εν μέρει, συμβαίνει δια ζώσης σε επιτηρούμενες εγκαταστάσεις μακριά από το σπίτι, όπως είναι το σχολείο, στην παρουσία εκπαιδευτικών.

Οι δύο συνιστώσες, που είναι οι δύο τρόποι λειτουργίας της ΜΜ, συνήθως αλληλοσυνδέονται έτσι ώστε, ό,τι μαθαίνουν οι μαθητές διαδικτυακά, διαμορφώνει τι μαθαίνουν κατά τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, και το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, οι μαθητές συνεχίζουν στον ένα τρόπο εργασίας από το σημείο που έμειναν από τον άλλο τρόπο εργασίας. Οι Staker και Horn (2012) χαρακτήρισαν αρχικά αυτή τη σύνδεση ως θεμελιώδη και ως προαιρετική προσθήκη στον ορισμό. Όμως, σε κατοπινή τους αναθεώρηση (Christensen κ.ά., 2013) πρόσθεσαν τη σύνδεση αυτή στον ορισμό της ΜΜ ως τρίτη συνιστώσα, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 1. Η παρούσα εργασία για τους σκοπούς υλοποίησής της υιοθετεί αυτό τον ορισμό για το τι επακριβώς θεωρείται ΜΜ.

#### Διάγραμμα 1

Ορισμός της Μικτής Μάθησης (Christensen κ.ά., 2013)



Σύμφωνα με τον πιο πάνω ορισμό, έχοντας οι μαθητές μερικό έλεγχο στον χρόνο, τον τόπο, την πορεία και/ή τον ρυθμό μάθησης, σημαίνει ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στο σχολικό ωράριο ή και στο σχολικό έτος, ούτε επίσης περιορίζεται στους τοίχους της αίθουσας διδασκαλίας. Ακόμη, η μάθηση δεν περιορίζεται στην παιδαγωγική που χρησιμοποιείται

από τους εκπαιδευτικούς, αφού διαδραστικά, εκπαιδευτικά λογισμικά επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν με έναν τρόπο προσαρμοσμένο στις ατομικές τους ανάγκες. Επίσης, η μάθηση δεν περιορίζεται στον ρυθμό της ολομέλειας μιας ολόκληρης τάξης μαθητών.

Από τον πιο πάνω ορισμό αποκλείονται μορφές μη τυπικής και άτυπης διαδικτυακής μάθησης, όπως η χρήση εκπαιδευτικών βίντεο και παιχνιδιών στον ατομικό χρόνο των μαθητών. Επίσης, η χρήση των λέξεων «περιεχόμενο» και «διδασκαλία» διαχωρίζει τη διαδικτυακή μάθηση από τη χρήση μόνο των διαδικτυακών εργαλείων. Ακόμη, μαθήματα που διεξάγονται πλήρως διαδικτυακά δεν αποτελούν MM, αφού οι μαθητές δεν παραβρίσκονται σε μαθήματα που διεξάγονται σε σχολικά κτήρια. Επιπλέον, η διδασκαλία υποστηριζόμενη από τεχνολογία (technology-enriched instruction) δεν εμπίπτει στα πλαίσια MM, παρόλη την τεχνολογική ενίσχυση, όπως την ευρεία πρόσβαση στο διαδίκτυο μέσω διαφόρων συσκευών, τη χρήση ψηφιακών εγχειρίδιων, την αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων και εφαρμογών. Αυτό συμβαίνει γιατί η παράδοση του μαθήματος και η διδασκαλία δεν γίνονται απαραίτητα μέσω διαδικτύου, ακόμη όμως και στην περίπτωση που γίνεται, οι μαθητές δεν έχουν έλεγχο στον χρόνο, τον τόπο, την πορεία και/ ή τον ρυθμό μάθησής τους.

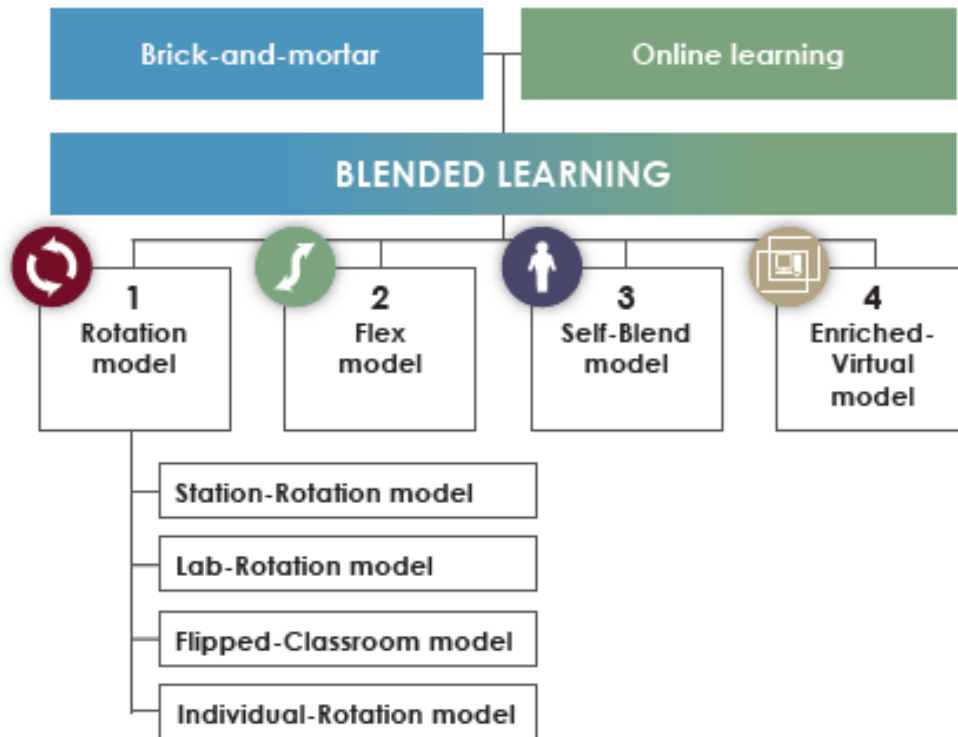
Μέσα από την ενδελεχή μελέτη των υφιστάμενων προγραμμάτων MM στον τομέα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα K-12), έγινε κατηγοριοποίηση από τους Staker και Horn (2012) και προέκυψαν τέσσερις βασικές κατηγορίες μοντέλων: Rotation, Flex, Self-Blend και Enriched-Virtual. Η κατηγοριοποίηση φαίνεται στο Διάγραμμα 2.

Κατά το μοντέλο Rotation model οι μαθητές σε δεδομένο μάθημα ή θέμα εναλλάσσονται στους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, εκ των οποίων τουλάχιστον ένας είναι η διαδικτυακή μάθηση, με ένα σταθερό πρόγραμμα ή σύμφωνα με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Το μοντέλο αυτό υποδιαιρείται στα ακόλουθα τέσσερα υπο-μοντέλα: Station Rotation, Lab Rotation, Flipped Classroom και Individual Rotation. Κατά το υπο-μοντέλο Station Rotation η εναλλαγή στους τρόπους εργασίας γίνεται εντός της σχολικής αίθουσας και κατά το υπο-μοντέλο Lab Rotation η εναλλαγή γίνεται μεταξύ της σχολικής αίθουσας και εργαστηρίου για διαδικτυακή μάθηση. Κατά το υπο-μοντέλο Flipped Classroom η εναλλαγή γίνεται μεταξύ της συμμετοχής σε πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας για πρακτική εξάσκηση μαζί με τον εκπαιδευτικό σε σχολική αίθουσα και της συμμετοχής σε διαδικτυακή διδασκαλία του περιεχομένου του μαθήματος στο σπίτι ή σε άλλη τοποθεσία. Τέλος, στο υπο-μοντέλο Individual Rotation η εναλλαγή στους τρόπους

εργασίας γίνεται εξατομικευμένα για κάθε μαθητή χωρίς απαραίτητα να γίνεται εναλλαγή σε σταθμούς ή τρόπους εργασίας.

## Διάγραμμα 2

Κατηγοριοποίηση Μοντέλων Μικτής Μάθησης (Staker & Horn, 2012)



Στο μοντέλο Flex βασικός πυλώνας είναι η διαδικτυακή μάθηση. Σε αυτό το μοντέλο υπάρχει αυξημένη ευελιξία αφού οι μαθητές προχωρούν από τον ένα τρόπο μάθησης με ένα ρευστό, προσαρμοσμένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα ανά μαθητή. Στο μοντέλο Self-Blend, το οποίο επονομάστηκε στη συνέχεια A La Carte (Christensen κ.ά., 2013), οι μαθητές έχουν την επιλογή να παρακολουθούν κάποια μαθήματα εξολοκλήρου διαδικτυακά και ταυτόχρονα να παρακολουθούν άλλα μαθήματα δια ζώσης στην παρουσία εκπαιδευτικών πρόσωπο με πρόσωπο. Στην υλοποίηση αυτού του μοντέλου δεν συμπεριλαμβάνεται όλο το σχολείο. Αντίθετα, το μοντέλο Enriched Virtual υλοποιείται από όλους τους μαθητές του σχολείου ταυτόχρονα. Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές μοιράζουν τον χρόνο τους μεταξύ της παρακολούθησης μαθημάτων στη σχολική αίθουσα και της διαδικτυακής διδασκαλίας.

Οι ίδιοι ερευνητές (Christensen κ.ά., 2013) χαρακτηρίζουν την πιο πάνω ταξινόμηση ατελή, η οποία και θα συνεχίσει να εξελίσσεται και να επεκτείνεται μαζί με την εξέλιξη του ίδιου του πεδίου. Αποτελεί, βέβαια, πολύ καλό σημείο εκκίνησης για τους εκπαιδευτικούς και τις

σχολικές μονάδες που επιθυμούν την υιοθέτηση της MM στον εκπαιδευτικό τους προγραμματισμό για μια πιο ελκυστική μαθησιακή εμπειρία (Singh κ.ά., 2022).

Επιπλέον, για διασφάλιση της αποτελεσματικής εφαρμογής, αλλά και της διαρκούς αναβάθμισης της MM, έχουν αναπτυχθεί διάφορα πλαίσια εργασίας και ρουμπρίκες, που απλοποιούν τη διαδικασία της βαθμολόγησης και καθιστούν σαφές τους στόχους και τις προσδοκίες. Παρέχουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αξιολόγησης των μαθημάτων MM για εντοπισμό των δυνατών σημείων, αλλά και των αδυναμιών με σκοπό τη βελτίωση. Τα εργαλεία αυτά είναι χρήσιμα σε όλα τα στάδια των μαθημάτων MM, από τον σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην υλοποίηση και στον επανασχεδιασμό. Υπάρχει πληθώρα τέτοιων εργαλείων διαθέσιμα διαδικτυακά (Perris & Mohee, 2020). Ένα παράδειγμα είναι η Ρουμπρίκα για Διασφάλιση Ποιότητας της MM (The Quality Assurance Rubric for Blended Learning) που δημιουργήθηκε για την ανώτερη και ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης μέσα από τη συνεργασία 23 εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Perris & Mohee, 2020). Άλλα παραδείγματα κατάλληλων ρουμπρικών αναπτύχθηκαν από μη κυβερνητικούς οργανισμούς, όπως ο οργανισμός Education Elements (Education Elements, n.d.) και ο οργανισμός Quality Matters (Quality Matters, n.d.). Ο τελευταίος οργανισμός διαχωρίζει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα για πιστοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τόσο πλήρους διαδικτυακής μάθησης, όσο MM. Η λίστα κριτηρίων της ρουμπρίκας για την ηλικιακή ομάδα K-12 έχει πρωτοδημοσιευτεί το 2010 και έκτοτε ακολούθησαν τροποποιήσεις από ομάδα εμπειρών εκπαιδευτικών διαδικτυακής μάθησης με όλες τις αναθεωρήσεις να γίνονται στη βάση της τρέχουσας βιβλιογραφίας. Η πέμπτη και νεότερη έκδοση περιλαμβάνει ειδικά σχόλια για την εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατά την περίοδο της πανδημίας πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν μεθόδους MM και πλήρους διαδικτυακής μάθησης λόγω των υγειονομικών πρωτοκόλλων για αναχαίτηση της διασποράς του ιού του κορονοϊού. Αυτό έγινε σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα με πολλούς εκπαιδευτικούς να έχουν ελάχιστη ή ακόμη καμία εμπειρία σε διαδικτυακά περιβάλλοντα εργασίας. Για αυτό, άλλωστε, προέκυψαν -και αναμενόμενα- δυσκολίες και εμπόδια. Έτσι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, οι οποίοι δίδασκαν και μάθαιναν αντίστοιχα εντός του ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος και των πλαισίων της παραδοσιακής μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο, για να ελαχιστοποιήσουν τον αντίκτυπο της κρίσης στην εκπαίδευση, ασπάστηκαν ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης βασισμένο στην τεχνολογία και στο διαδίκτυο (Singh κ.ά., 2021). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπως τα υφιστάμενα μοντέλα και τα πλαίσια αναφοράς τους, αποτέλεσε

σίγουρα μια πολύ καλή βάση για τη δημιουργία και εξέλιξη μαθημάτων μικτής μάθησης στην περίοδο της αναγκαστικής υιοθέτησης των έκτακτων μέτρων. Από την άλλη, η συγκεκριμένη συγκυρία έδωσε ώθηση στη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και αποτέλεσε ευκαιρία για να διαφανούν τα πλεονεκτήματα και οι δυνατότητες της ΜΜ. Πλέον μένει να διαφανεί ποιους καρπούς θα αποφέρει η εμπειρία της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο απώτερο μέλλον και να ανοίξει τον δρόμο για μεγαλύτερη ψηφιακή πρόσβαση για όλους.

## **2.2. Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία**

Οι προσπάθειες, για στήριξη των εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές για αποτελεσματικότητα σε μια ποικιλόμορφη τάξη, έχουν τις αρχές τους εδώ και τριάντα χρόνια. Υπάρχει ένας μεγάλος όγκος ερευνητικών δεδομένων και πλούσιο υλικό στον τομέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με διάφορες προσεγγίσεις που πρεσβεύουν κοινά δόγματα, οι οποίες, όμως, διαφέρουν ως προς την οπτική και την εστία έμφασής τους. Ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση, αλλά και τις διάφορες ονομασίες που εντοπίζονται, η εκπαίδευση, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και τις ανάγκες τους και ενσωματώνει το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις υπάρχουσες γνώσεις και τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών στη μαθησιακή πράξη με τρόπο ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους (Bennett κ.ά., 2018).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ακολούθως γίνεται προσπάθεια να αποδοθεί αυτό το εύρος προσεγγίσεων, παραθέτοντας θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα από την οπτική της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Εκπαίδευσης, αλλά και από την οπτική γωνία θεωριών στις οποίες η κοινωνική διάσταση της μάθησης αποτελεί την ειδοποιό διαφορά. Σε αυτές συγκαταλέγονται θεωρίες σχετικές με τα περιβάλλοντα μάθησης, τις κοινωνικές πρακτικές στα πλαίσια Κοινοτήτων Πρακτικής, το κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής τάξης. Το εύρος αυτών των προσεγγίσεων φανερώνει πόσο σύνθετη και πολύπλοκη είναι η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.

### **2.2.1. Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Εκπαίδευση**

Η Geneva Gay (2002) παραθέτει πέντε θεμελιώδη ουσιώδη χαρακτηριστικά μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας. Πρώτο χαρακτηριστικό είναι η ανάπτυξη μιας βάσης γνώσεων σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη. Αναγνωρίζοντας ότι κάθε πολιτισμική ομάδα έχει διαφορετικές αξίες, παραδόσεις, στάσεις,

τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, διαφορές οι οποίες εισέρχονται στην τάξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση της συνεισφοράς των διαφορετικών πολιτισμών στα διάφορα γνωστικά πεδία (π.χ., στη Μουσική, στα Μαθηματικά κτλ) παρακάμπτοντας την οπτική της κυρίαρχης κουλτούρας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η συμπερίληψη πολιτισμικά ποικιλόμορφου περιεχόμενου στα σχέδια μαθημάτων, επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας κατάλληλο διδακτικό υλικό, κείμενα, εικόνες και σύμβολα. Τρίτο χαρακτηριστικό είναι η επίδειξη ενδιαφέροντος και η δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων. Σε αυτό το σχολικό κλίμα οι δάσκαλοι καλούνται να δείξουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους έχοντας υψηλές προσδοκίες και εξασφαλίζοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, οι οποίοι λειτουργούν συλλογικά βοηθώντας ο ένας τον άλλο. Τέταρτο χαρακτηριστικό είναι η δημιουργία καναλιών επικοινωνίας με όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο επικοινωνίας της κάθε ομάδας. Πέμπτο χαρακτηριστικό είναι η παράδοση του περιεχομένου του μαθήματος λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ποικιλομορφία μετατρέποντας το μάθημα για κάθε μαθητή πιο ελκυστικό και πιο αντιπροσωπευτικό (Gay, 2002).

Η Gloria Lanson-Billings (1995), μέσα από τις παρατηρήσεις της σε σχολικές τάξεις που φοιτούσε σημαντικός αριθμός Αφροαμερικανών μαθητών, χαρακτηρίζει ως ακρογωνιαίους λίθους στην εφαρμογή μιας Πολιτισμικά Σχετικής Παιδαγωγικής την ενδυνάμωση της συλλογικότητας και τη δημιουργία ενός κλίματος ενδιαφέροντος εντός του σχολείου, όχι μόνο για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά για τη γενικότερη ευημερία τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώξουν κατά τη διδασκαλία να έχουν τρία αποτελέσματα: πολιτισμικές ικανότητες, κοινωνικοπολιτική - κριτική επίγνωση και ακαδημαϊκά αποτελέσματα και επιτυχίες. Με την ενσωμάτωση και αξιοποίηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών στη διδασκαλία, οι μαθητές αποκτούν πολιτισμικές ικανότητες αφού αναγνωρίζουν και εκτιμούν πρώτα τις δικές τους πολιτισμικές καταβολές και αποκτούν, ταυτόχρονα, γνώσεις για τους άλλους πολιτισμούς. Με την κοινωνικοπολιτική επίγνωση οι μαθητές ενδυναμώνονται στο να αναγνωρίζουν κοινωνικές ανισότητες πέρα από τα όρια της τάξης χρησιμοποιώντας τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες για εντοπισμό, ανάλυση και επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Με τις ακαδημαϊκές επιτυχίες εννοείται η πνευματική ανάπτυξη που βιώνουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας στην τάξη και των μαθησιακών τους εμπειριών.

Οι Villegas και Lucas (2002) αναφέρονται σε έξι χαρακτηριστικά ενός πολιτισμικά ανταποκρινόμενου εκπαιδευτικού. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η κοινωνικοπολιτισμική επίγνωση που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για να αντιλαμβάνεται ότι τα πολιτισμικά



χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τη συμπεριφορά των ατόμων, και για να αναγνωρίζει την περίπλοκη σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας στη δημιουργία των κοινωνικών ανισοτήτων. Δεύτερο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει μια θετική στάση για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο. Οι διαφορές αυτές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί. Τρίτο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν την ηθική ευθύνη και την αφοσίωση στην εκπαιδευτική αλλαγή έτσι ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται περισσότερο προς όλους τους μαθητές. Τέταρτο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν στη διδασκαλία οικοδομηστικές στρατηγικές μάθησης για να βοηθήσουν τους μαθητές τους στη διαδικασία οικοδόμησης νέων γνώσεων. Πέμπτο, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν για τις ζωές των μαθητών τους και τις εμπειρίες τους εκτός σχολείου. Έκτο, οφείλουν να εντάξουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία πολιτισμικές πρακτικές αξιοποιώντας τις γνώσεις τους για τους μαθητές με τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση.

Άλλοι ερευνητές (Bennett κ.ά., 2018· Gunn κ.ά., 2021) αναφέρονται σε πέντε θεμελιώδη χαρακτηριστικά που αλληλοσυνδέονται για στήριξη πολυπολιτισμικών τάξεων μικρών ηλικιών. Πρώτο χαρακτηριστικό είναι η δημιουργία μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης κοινότητας εντός της τάξης στην οποία η ποικιλομορφία των μαθητών γίνεται από όλους αποδεκτή και εναγκαλίζεται μέσα από σχέσεις σεβασμού, ενδιαφέροντος και εμπιστοσύνης. Δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η ενεργή γονική εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών. Τρίτο χαρακτηριστικό είναι η κριτική ανάγνωση και ανάλυση κειμένων για αποικοδόμηση των κοινωνικών ανισοτήτων που αναπαριστούν οι γραπτές πηγές. Τέταρτο χαρακτηριστικό είναι η αξιοποίηση πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας στην οποία παρουσιάζονται ποικίλες κουλτούρες, γλώσσες, φύλα και θρησκείες και πέμπτο χαρακτηριστικό είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο υπάρχει έντυπο υλικό πολιτισμικά ανταποκρινόμενο.

Οι ίδιοι ερευνητές (Gunn κ.ά., 2021) αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα της ΠΑΕ διευρύνουν σε μεταγενέστερο στάδιο αυτά τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά με επιπρόσθετες πρακτικές, οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τις μικρές ηλικιακές ομάδες μαθητών: επίδειξη ενδιαφέροντος και φροντίδας, παροχή αναγνωστικών εμπειριών, χρήση προσεγμένου λεξιλογίου, ενσωμάτωση τεχνολογίας και χρήση κατάλληλων στρατηγικών για διαχείριση της τάξης. Η επίδειξη φροντίδας και ενδιαφέροντος, που έχει αναφερθεί και από άλλους ερευνητές, ενδυναμώνει τους δεσμούς μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και μπορεί να γίνει μέσα από απλές πράξεις, όπως το καθημερινό

καλημέρισμα, μέσα από συνομιλίες για την οικογένειά τους και τι κάνουν στον εξωσχολικό χρόνο. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι ιδιαίτερα ευεργετική για δίγλωσσα ή πολύγλωσσα παιδιά για να αποκτήσουν νέο λεξιλόγιο, ενώ η επιλογή αυθεντικών και πολυπολιτισμικών κειμένων πρέπει να γίνεται στη βάση των χαρακτηριστικών των παιδιών, δίνοντας αντιπροσωπευτικά παραδείγματα στα οποία τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν, να χτίσουν τη δική τους ταυτότητα και να αποκτήσουν μια κριτική προσέγγιση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές στρατηγικές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά, που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την κυρίαρχη γλώσσα διδασκαλίας, στην απόκτηση και καλλιέργεια λεξιλογίου. Τέτοιες στρατηγικές είναι η διδασκαλία με εικονογραφήσεις, η χρήση κινήσεων σώματος και η αποσαφήνιση εννοιών. Η τεχνολογία μπορεί να δώσει απεριόριστες ευκαιρίες για εφαρμογή μιας ΠΑΕ, αφού με την κατάλληλη χρήση οι μαθητές μπορούν να έχουν απεριόριστες μαθησιακές πολιτισμικά ανταποκρινόμενες εμπειρίες, όπως πρόσβαση σε διαδικτυακές βιβλιοθήκες, χρήση πολυμεσικού υλικού, τηλεπικοινωνία με ειδικούς και ειδήμονες επί θεμάτων κουλτούρας και πολιτισμού. Σχετικά με τη διαχείριση της τάξης είναι σημαντικό οι δραστηριότητες και οι στρατηγικές να ενισχύουν τις θετικές επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη έχοντας υψηλές προσδοκίες και συχνή αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και οικογενειών.

Συνοψίζοντας, τα πιο πάνω θεωρητικά πλαίσια παρουσιάζουν κοινά στοιχεία τοποθετώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί με αυθεντικό ενδιαφέρον και φροντίδα δημιουργούν στενούς δεσμούς με τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Ενδυναμώνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα από πολυπολιτισμικές μαθησιακές εμπειρίες έτσι ώστε το πολιτισμικό κεφάλαιο τους να γίνεται αποδεχτό και σεβαστό και να ενσωματώνεται στη σχολική πραγματικότητα διαμορφώνοντας, τόσο το περιεχόμενο, όσο και τη διδασκαλία. Έτσι, πέραν από γνώσεις περιεχομένου και παιδαγωγικής, δηλαδή να κατέχει ο εκπαιδευτικός τι να διδάξει και πώς να το διδάξει, μια άλλη διάσταση αναδύεται μέσα από τη μελέτη των πλαισίων εργασίας της ΠΑΕ, όπως οι γνώσεις πολιτισμού.

Πλαισιώνοντας θεωρίες από το πεδίο της ΠΑΕ με έρευνες από τομείς της ψυχολογίας, κοινωνιολογίας και εκπαίδευσης, οι de Groot κ.ά. (2023) αναφέρονται σε μια προσέγγιση δημιουργίας δεσμών (bonding oriented) εντός του σχολικού περιβάλλοντος αναγνωρίζοντας την ανάγκη των ανθρώπων να αισθάνονται τη στενή διασύνδεση με το περιβάλλον τους προκειμένου να αποδώσουν νόημα στη ζωή τους. Έτσι, οι δεσμοί μεταξύ των μελών της ομάδας, ως σημαντικός κοινωνικός μηχανισμός, κατασκευάζουν κοινά νοήματα και δημιουργούν ένα κοινό πολιτισμικό περιβάλλον εντός του σχολείου, ιδιαίτερα ευνοϊκό για

νεοεισερχόμενους μαθητές, όπως μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής βιογραφίας. Αναγνωρίζονται τρεις τρόποι δημιουργίας αυτών των δεσμών. Ο πρώτος τρόπος αναφέρεται στη διαλογική σχέση μεταξύ των μαθητών και τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και ανταλλαγή εμπειριών, συναισθημάτων και σκέψεων μέσα από γόνιμες συζητήσεις. Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες για να ακουστούν και να αποκτήσουν την αίσθηση αποδοχής και την αίσθηση ότι η παρουσία τους εντός του σχολείου έχει αξία. Ο τρίτος τρόπος αναφέρεται στη συνδημιουργία μιας κοινής κουλτούρας εντός της τάξης και του σχολείου.

### **2.2.2. Η μάθηση ως κοινωνική εμπειρία**

Το πως η μάθηση προκύπτει στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος, όπως είναι το σχολείο, είναι αντικείμενο πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων πέραν από τον φακό της ΠΑΕ, η οποία μας προσφέρει τρόπους για το πως τα σχολεία μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ιστορικά περιθωριοποιημένων συνόλων παρέχοντας ίσες ευκαιρίες πρόσβασης. Εστιάζοντας από το μακροεπίπεδο στο μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης, τοποθετείται στο μικροσκόπιο το κοινωνικό γίνεσθαι της κάθε τάξης, του περιβάλλοντος όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση. Κάθε σχολική τάξη αποτελεί και ένα ξεχωριστό περιβάλλον με δική της κουλτούρα, η οποία κατασκευάζεται κοινωνικά από τα ίδια τα μέλη της, μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τους κανόνες, τις αξίες και τις ρουτίνες και ακόμη μέσα από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών που συναποτελούν αυτό το κοινωνικό περιβάλλον. Ο Kramsh (1998) ορίζει την κουλτούρα ως συμμετοχή σε μια διαλογική κοινότητα που μοιράζεται κοινό κοινωνικό χώρο, κοινή ιστορία, κοινές φαντασιώσεις. Ο Levy (2007) χαρακτηρίζει την κουλτούρα ως μανιφέστο μιας ομάδας ή μιας κοινότητας και των ατομικών εμπειριών εντός και εκτός της ομάδας ή της κοινότητας. Ως ανθρώπινα όντα ζούμε κατά τη διάρκεια ολόκληρης μας της ζωής ως μέλη ομάδων, με τα πρώτα χρόνια της ζωής μας οι ομάδες στις οποίες ανήκουμε να επιλέγονται για εμάς. Έτσι, η οικογένεια, η κοινότητα και το σχολείο με τις αντίστοιχες πεποιθήσεις, αξίες και παραδόσεις δημιουργούν τον πρωταρχικό μας προσανατολισμό κουλτούρας. Η κουλτούρα της τάξης αναφέρεται στις κοινές συμπεριφορές, τα συστήματα αξιών, τις πεποιθήσεις, τους άγραφους κανόνες, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και τις σχέσεις αποδοχής σε μια τάξη (Levy, 2007).

Έτσι, εντός της σχολικής μονάδας κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια αποτελεί μέλος μίας τάξης, μιας «κοινότητας», γεγονός που τους δίνει το δικαίωμα ένταξης και συμμετοχής στις «κοινοτικές» δραστηριότητες και πρακτικές της τάξης. Η συμμετοχή σε αυτή την κοινότητα

τάξης περιγράφεται από τον θεωρητικό της εκπαίδευσης Etienne Wenger (1998, 2009) ως συμμετοχή σε «Κοινότητες Πρακτικής» (Communities of Practice). Σύμφωνα με τον ίδιο, μια κοινότητα πρακτικής είναι μια ομάδα ανθρώπων η οποία μοιράζεται ένα κοινό ενδιαφέρον σε ένα πεδίο ανθρώπινης δραστηριότητας και δεσμεύεται σε μια διαδικασία συλλογικής μάθησης, η οποία δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των μελών αυτής της κοινότητας. Κάθε κοινότητα δεν είναι κατ' ανάγκη και κοινότητα πρακτικής. Βασική προϋπόθεση είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, μέσω της οποίας τα μέλη μοιράζονται πρακτικές, εμπειρίες και γνώσεις και τελικά μαθαίνουν συλλογικά. Έτσι, λοιπόν, η γνώση, η μάθηση και το συλλογικό γνωστικό κεφάλαιο είναι με έναν εμφανή τρόπο απότοκα της κοινής δραστηριότητας. Οι Κοινότητες Πρακτικής αποτελούν Κοινότητες Μάθησης.

Η συμμετοχή στην κοινότητα πρακτικής δεν είναι μόνο η βάση για τη μάθηση, αλλά και ο ουσιαστικότερος παράγοντας για την παραγωγή νοήματος: η νοηματοδότηση δηλαδή της γνώσης, η αξία της και η χρηστικότητα της επαναπροσδιορίζεται συνεχώς για το κάθε μέλος της κοινότητας μέσα ακριβώς από τις διαδικασίες συμμετοχής. Η συμμετοχή για τον Wenger είναι κάτι παραπάνω από συνεργασία. Εμπεριέχει σχέσεις συγκρουσιακές, όσο και αρμονικές, διαπροσωπικές όσο και πολιτικές, ανταγωνιστικές όσο και συνεργατικές. Η μάθηση είναι κοινωνική συμμετοχή, δηλαδή μια διαδικασία όπου οι άνθρωποι δεν είναι απλά οι ενεργοί μέτοχοι στην πρακτική της κοινότητας, αλλά είναι, επίσης, μια διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσουν την ταυτότητά τους σε σχέση με αυτή την κοινότητα ανάλογα με το επίπεδο συμμετοχής.

Σε μια κοινότητα πρακτικής παρατηρούνται τρία κύρια επίπεδα συμμετοχής. Ο πυρήνας της ομάδας αποτελείται από μια μικρή σε μέγεθος ομάδα μελών που κινητοποιούν την κοινότητα πρακτικής. Συμμετέχει έντονα στην κοινότητα μέσω συζητήσεων και έργων. Αυτή η ομάδα συνήθως αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους στην καθοδήγηση της ομάδας. Η ενεργή ομάδα παρευρίσκεται και συμμετέχει τακτικά, αλλά όχι στο επίπεδο των ηγετών. Τέλος, η περιφερειακή ομάδα που, ενώ είναι παθητικοί συμμετέχοντες στην κοινότητα, εξακολουθούν να μαθαίνουν από το επίπεδο εμπλοκής τους. Αυτά τα μέλη της κοινότητας έχουν μικρότερο βαθμό ένταξης, είτε λόγω του ότι είναι νεοεισερχόμενα μέλη, είτε γιατί δεν έχουν τον ίδιο βαθμό προσωπικής δέσμευσης στην πρακτική της κοινότητας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι νεοεισαχθέντες σε μια κοινότητα δεν μαθαίνουν μόνο μέσα από την επίσημα καταγεγραμμένη γνώση, αλλά και από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της ομάδας και από αυτά που γνωρίζουν οι παλιότεροι (Wenger, 1998, 2009).

Υπάρχουν παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία της συνεισφοράς γνώσης εντός της κοινότητας πρακτικής, όπως είναι η εμπιστοσύνη, η επαγγελματική πρόοδος, η αίσθηση της

κοινότητας και η συμφωνία αξιών. Η εντιμότητα, η γενναιοδωρία και η ικανότητα των μελών μιας κοινότητας αυξάνει τη συμμετοχή κάποιου. Ακόμη, όσο πιο πολύ συνδέεται η συνεισφορά της γνώσης με την επαγγελματική πρόοδο κάποιου, τόσο η συνεισφορά είναι μεγαλύτερη. Επίσης, όπου η αίσθηση της κοινότητας είναι δυνατότερη, η συμμετοχή στη συνεισφορά της γνώσης είναι μεγαλύτερη. Επιπρόσθετα, όσο υπάρχει μεγαλύτερη συμφωνία αξιών, δηλαδή αναλογία ανάμεσα στις αξίες του ατόμου και στις αξίες της κοινότητας, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή στη συνεισφορά της γνώσης (Sharratt & Usoro, 2003). Σύμφωνα, ακόμη, με τον Wenger (1998, 2009) για να καλλιεργηθούν επιτυχημένες κοινότητες πρακτικής πρέπει να δημιουργούνται ευκαιρίες για ανοιχτό διάλογο εντός της κοινότητας και ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να συζητούν ρητά την αξία και την παραγωγικότητα της συμμετοχής τους στην ομάδα.

Ο τρόπος, λοιπόν, που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και τη μάθηση όπως αυτή προκύπτει στην τάξη τους παρέχει πρόσβαση σε πρακτικές και τρόπους αλληλεπιδράσεις που η κοινότητά τους υιοθετεί. Ανάλογες με τον βαθμό εμπλοκής σε πρακτικές της τάξης είναι οι διαφορετικές κοινωνικές θέσεις που κατασκευάζει ένας μαθητής με συνεπακόλουθες επιρροές και προνόμια. Αυτές τις διαφορετικές κοινωνικές θέσεις, που οι μαθητές κατασκευάζουν καθώς αλληλοεπιδρούν μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη για τη «διόρθωση» τυχών ανισορροπιών κατά τη διδασκαλία και μάθηση. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές είναι δυνατό να ευνοεί τη μάθηση, αλλά από την άλλη είναι επίσης δυνατό να αποτελεί τροχοπέδη σε αυτή, κάτι που σημαίνει ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στις ίδιες ευκαιρίες μάθησης (Brown, 2007).

Το πως η μάθηση προκύπτει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο ψυχολογικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα, εξετάζεται και από άλλους θεωρητικούς μέσα από έρευνες για το περιβάλλον μάθησης και της διερεύνησης των βασικών στοιχείων που εμποδίζουν ή ευνοούν ανάλογα τη μάθηση (Moos, 1973· Rusticus κ.ά., 2022). Έχει διαπιστωθεί ότι περιβάλλοντα μάθησης υψηλής ποιότητας συνδέονται με αυξημένα κίνητρα και επίπεδα ικανοποίησης και ευημερίας καθώς και βελτίωση ακαδημαϊκών επιδόσεων. Το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί, επίσης, να επηρεάσει κοινωνικο-συναισθηματικά την υγεία, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεξιότητες που είναι ζωτικής σημασίας για τη ζωή των μαθητών ως ενήλικες (Rusticus κ.ά., 2022· Cayubit, 2022). Δεδομένων όλων αυτών, έχει πλέον γίνει υποχρέωση των σχολείων να προσφέρουν μαθησιακά περιβάλλοντα που δεν ενισχύουν μόνο τις προοπτικές επιτυχίας των παιδιών, αλλά και προωθούν τον ενθουσιασμό και παρέχουν

ευκαιρίες για συμμετοχή όλων. Ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, ως ένα ανθρώπινο περιβάλλον, δίνει δυνατότητες για προσωπική ανάπτυξη, για δημιουργία σχέσεων και για συμμετοχή στις οργανωτικές δομές (Moos, 1973· Rusticus κ.ά., 2022).

Το περιβάλλον μάθησης αναφέρεται στη βιβλιογραφία από διαφορετικούς ερευνητές ως το κλίμα της τάξης στο οποίο περιλαμβάνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συλλογικές πεποιθήσεις, αξίες και τάσεις που κυριαρχούν εντός της τάξης (Rathmann κ.ά., 2018). Για το κλίμα της τάξης αναφέρονται διάφοροι παράμετροι. Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στις οργανωτικές δομές και στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, όπως για παράδειγμα, η οργάνωση της διδασκαλίας, η παρακολούθηση από τους δασκάλους για το τι γίνεται στην τάξη και οι απαιτήσεις που σχετίζονται με το σχολείο. Η δεύτερη παράμετρος περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών σε τάξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις σε σχέση με τη σχολική εργασία. Τέλος, η τρίτη παράμετρος αφορά στόχους και αξίες των συμμαθητών για τη σχολική εργασία που θεωρούνται σχετικά χαρακτηριστικά της αντίληψης των παιδιών σχολικής ηλικίας για το κλίμα της τάξης (για παράδειγμα, αναμενόμενη προσπάθεια, φιλοδοξίες που σχετίζονται με το σχολείο και την απομάκρυνση από το σχολείο) (Rathmann κ.ά., 2018).

Ο Gruenert (2008) διαχωρίζει το κλίμα της τάξης από την κουλτούρα της τάξης ως δύο όρους με παρόμοια χαρακτηριστικά, οι οποίοι, όμως, εκφράζουν δύο ξεχωριστές έννοιες. Το κλίμα ενός οργανισμού αντιπροσωπεύει τις στάσεις του, ενώ η κουλτούρα του αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις του. Είναι πολύ πιο εύκολη η αλλαγή στις στάσεις παρά η αλλαγή της προσωπικότητας ενός οργανισμού, με την κουλτούρα να διαμορφώνεται μέσα από το κλίμα. Αυτό σημαίνει ότι η διεύθυνση ενός σχολείου πρέπει να ξεκινήσει από την αξιολόγηση του κλίματος για τη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας. Προσθέτει λέγοντας ότι:

*«Τα πάντα γύρω σας, συμπεριλαμβανομένων αυτών που βλέπετε, ακούτε, η αίσθηση και η όσφρηση είναι όλα τεχνουργήματα μιας κουλτούρας. Οι αισθητήριες αυτές αντιδράσεις μας επηρεάζονται από την κουλτούρα επειδή η κουλτούρα χτυπά σε συστήματα πεποιθήσεων και βοηθά στην απόφαση προτιμήσεων, αντιπαθειών, ποιον να εμπιστευτείς, πότε να γυρίσεις σπίτι, τι να φορέσεις, πόσο γρήγορα να οδηγήσεις και πώς να διδάξεις. Η κουλτούρα θα σας παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα ήθη και έθιμα και το πώς πρέπει να αντιδράτε σε ορισμένες καταστάσεις.»* (Gruenert, 2008, σελ 58).

Έτσι, η κουλτούρα της τάξης αποτελείται από τις ανείπωτες και συχνά ασυνείδητες παραδοχές για το πώς οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι θα συμπεριφέρονται κατά τη

διάρκεια των μαθημάτων, όπως πού θα κάθονται, ποιος θα μιλήσει, πότε θα μιλήσει και τι θα πει, ποιοι τύποι συμπεριφοράς εκτιμώνται, ανέχονται ή αποδοκιμάζονται.

Η κουλτούρα της τάξης επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά των μαθητών και του εκπαιδευτικού, το φυσικό περιβάλλον της τάξης και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της τάξης. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αυτά αφορούν ηλικία, φύλο, εθνοτική καταγωγή, το γλωσσικό υπόβαθρο και η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, οι διδακτικές πρακτικές και η μεθοδολογία που εφαρμόζει στην τάξη και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιεί αποτελούν παράγοντες που επηρεάζει την κουλτούρα της τάξης. Το περιβάλλον της τάξης περιλαμβάνει παράγοντες όπως η τοποθεσία της τάξης, η εμφάνισή της, η θέση των μαθητών και ο διαθέσιμος εξοπλισμός. Ακόμη, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, επηρεάζουν την κουλτούρα της τάξης (Hussein, 2016).

### **2.2.3. Προς ένα περιβάλλον μάθησης για όλους**

Καταληκτικά, είναι εμφανές ότι μέσα από όλες τις πιο πάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, είτε αφορούν το μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης, είτε το μικροεπίπεδο της μάθησης, το ξεχωριστό περιβάλλον μάθησης της κάθε τάξης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της μάθησης των μαθητών και των μαθητριών και την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Η κοινότητα της τάξης αποτελεί μια κοινότητα μάθησης και είναι μέσα από τη συμμετοχή τους και την αλληλεπίδραση σε αυτή την κοινότητα που προκύπτει το αποτέλεσμα τα παιδιά να μαθαίνουν. Σε αυτές, λοιπόν, τις προσεγγίσεις που αναγνωρίζεται η κοινωνική διάσταση της μάθησης, εντοπίζονται κοινές αντιλήψεις για το κοινωνικό περιβάλλον μάθησης της τάξης:

α) Πρώτο, το περιβάλλον μάθησης της τάξης επηρεάζεται από τις **ευκαιρίες που δίνονται για αλληλεπίδραση** μεταξύ των μελών της κοινότητας της τάξης, όπως αναφέρεται από τους Wenger στις κοινότητες πρακτικής, αλλά και σε προσεγγίσεις δημιουργίας δεσμών εντός της τάξης (de Groot κ.ά., 2023), δημιουργίας θετικού περιβάλλοντος μάθησης (Moos, 1973· Rusticus κ.ά., 2022) και κλίματος της τάξης (Rathmann κ.ά., 2018). Ακόμη, η Gay (2002) αναφέρεται στη δημιουργία καναλιών επικοινωνίας με όλους τους μαθητές ως ουσιώδες χαρακτηριστικό μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας.

β) Δεύτερο, το περιβάλλον μάθησης της τάξης επηρεάζεται από τις **ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη** που δίνονται στους μαθητές και μαθήτριες. Στις κοινότητες πρακτικής όσο η συνεισφορά της γνώσης συνδέεται με την επαγγελματική πρόοδο κάποιου, τόσο η συνεισφορά στη γνώση είναι μεγαλύτερη (Wenger, 1998, 2009).

Επίσης, η Lanson-Billings (1995) αναφέρεται στην επίτευξη ακαδημαϊκών επιτυχιών και στην ευημερία των παιδιών ως ένα από τα αποτελέσματα που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώξουν.

γ) Τρίτο, το περιβάλλον μάθησης της τάξης επηρεάζεται από τις **ευκαιρίες που καλλιεργούν τη δημιουργία κλίματος συλλογικότητας** στην κοινότητα της τάξης. Η Geneva Gay (2002) αναφέρεται στη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης εκπαίδευσης που δημιουργεί εντός της τάξης ένα κλίμα που ευνοεί τη μάθηση ατόμων από διαφορετική προέλευση. Η τάξη δρα ως μία κοινότητα αλληλοβοήθειας όπου κάθε μέλος είναι υπεύθυνο για τη συλλογική συνεισφορά στον κοινό στόχο. Παρόμοια, οι Bennet κ.ά. (2018) αναφέρονται στη δημιουργία μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης κοινότητας εντός της τάξης όπου η πολυμορφία γίνεται σεβαστή και αποδεκτή μέσα από σχέσεις σεβασμού, ενδιαφέροντος και εμπιστοσύνης. Οι Gunn κ.ά. (2021) αναφέρονται σε ενδυνάμωση δεσμών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ η Lanson – Billings (1995) αναφέρεται στη ενδυνάμωση της συλλογικότητας ως ακρογωνιαίος λίθος. Κατά τον Wenger (1998, 2009) και στις κοινότητες πρακτικής, όπου η αίσθηση της κοινότητας είναι δυνατότερη, η συμμετοχή στη συνεισφορά της γνώσης είναι μεγαλύτερη.

#### **2.2.4. Η γλώσσα και η συμμετοχή στις κοινωνικές πρακτικές της τάξης**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα κοινωνικά περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες για ανοιχτό διάλογο και ανταλλαγή ιδεών εντός της κοινότητας, οι οποίες, όμως, να μην τοποθετούν σε μειονεκτική θέση συγκεκριμένες ομάδες, όπως για παράδειγμα μαθητές και μαθήτριες των οποίων η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η κυρίαρχη γλώσσα της τάξης. Η ίδια η γλώσσα εμπεριέχει την οπτική του κόσμου που αντιπροσωπεύει και προωθεί τις αξίες και τις πολιτισμικές παραδοχές του εκπαιδευτικού συστήματος του οποίου είναι η κυρίαρχη γλώσσα (Kramsch, 1998). Η γλώσσα, συνεπώς, καθορίζει τη συμμετοχή ή όχι σε μία ομάδα, ιδιαίτερα όταν η γλώσσα του σχολείου αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα των μαθητών (Levy, 2007). Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνη τη γλώσσα που κατακτά ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης του γλώσσας, και την οποία μαθαίνει λόγω κάποιων συνθηκών (π.χ., μετά από μετανάστευση). Η κατάκτησή της πραγματοποιείται κυρίως μέσω της επαφής του ατόμου με μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής σε ένα φυσικό περιβάλλον, έστω κι αν ενισχύεται ταυτόχρονα και με την παρακολούθηση κάποιου οργανωμένου μαθήματος, για να ικανοποιήσει άμεσες ανάγκες



του περιβάλλοντός του στο παρόν, όπως στη φοίτηση σε σχολείο, σε επάγγελμα, στην επικοινωνία με το άμεσο περιβάλλον (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, nd). Όταν τα άτομα μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, η κουλτούρα τους τίθεται σε αμφισβήτηση αφού τα διαφορετικά σύστημα αξιών, ιδεών και πιστεύω αντιμετωπίζονται πρόσωπο με πρόσωπο, συγκρίνονται και αντιπαρατίθενται, ευσυνείδητα και υποσυνείδητα, μέσω αισθημάτων ανησυχίας και αβεβαιότητας, βιώνοντας ένα «πολιτισμικό σοκ» σύμφωνα με τον Levy (2007, σελ. 109). Από την άλλη, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ψυχολογική ασφάλεια στα πλαίσια μιας θετικής κουλτούρας έχει ως αποτέλεσμα τη θεαματική βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών και κρίσιμο ρόλο στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η κατάσταση αυτή αναφέρεται στην ασφάλεια που οι μαθητές αισθάνονται στα πλαίσια της τάξης για ανάληψη πρωτοβουλιών, για να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους μοιράζοντας τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους χωρίς την αίσθηση ντροπής, ταπείνωσης και τιμωρίας (Tu, 2021).

Χωρίς αμφιβολία, η δυσκολία κατάκτησης και διαχείρισης της δεύτερης τους γλώσσας δυσχεραίνει την εμπλοκή των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις της κοινότητας της τάξης, γεγονός που πολλές φορές επιφέρει τη δυσμένεια και τους επιβαρύνει με αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως «αργά» ή «τεμπέλικα». Παιδιά με περιορισμένη πρόσβαση στις πρακτικές μάθησης στις τάξεις περιορίζονται στην παθητική κατανάλωση των ιδεών των άλλων μαθητών. Αντίθετα, παιδιά με ενεργητικότερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή και ευκαιρίες μάθησης χρησιμοποιούν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις και πρακτικές για να εδραιώσουν την κυριαρχία τους εντός της ομάδας (Brown, 2007· de Groot κ.ά., 2023).

Η ομαδοποίηση και η απομόνωση, για διοικητική και διδακτική διευκόλυνση, των μαθητών και μαθητριών, των οποίων το οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο διαφέρει από αυτό της πλειοψηφίας, από τις πολιτικές και πρακτικές του σχολείου, αναφέρεται και από άλλους ερευνητές (Watson, 2011). Ελάχιστη προσοχή δίνεται κατά πόσο αυτή η εμπειρία της περιθωριοποίησης είναι θετική ή αρνητική για τους μαθητές και τις μαθήτριες ή για το πώς αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό σύστημα και τη θέση τους σε αυτό. Σε ένα μη ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον αρκετές πρακτικές, που απορρέουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές τους, δημιουργούν επιπρόσθετα εμπόδια στους περιθωριοποιημένους μαθητές και μαθήτριες για την ολοκλήρωση των απαιτήσεων του σχολείου, εξαναγκάζοντάς τους να βιώσουν το αίσθημα της αποτυχίας και ασκώντας πίεση για όλο και περισσότερη αποχή και εγκατάλειψη της προσπάθειας. Συχνά χαρακτηρίζονται και ως μαθητές υψηλού κινδύνου, δηλαδή ως μαθητές που κινδυνεύουν να αποτύχουν στο σχολείο ή να αποτυγχάνουν να κάνουν μια επιτυχημένη μετάβαση στην εργασία. Αν και η

ακαδημαϊκή, κοινωνική και επαγγελματική αποτυχία προβλέπεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η φτώχεια, η γλώσσα, η σύνθεση της οικογένειας και η εθνοτική καταγωγή, η κουλτούρα του σχολείου επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχία ή στην αποτυχία του κάθε μαθητή και μαθήτριας. Για τους μη προνομιούχους μαθητές και μαθήτριες οι ξεκάθαρες αξίες και αρχές της σχολικής κουλτούρας είναι κρίσιμης σημασίας. Η έλλειψη ενός συνεκτικού οράματος, σκοπού ή αξιών δημιουργούν σύγχυση παρέχοντας περισσότερες αποδείξεις για αυτούς ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν την απρόβλεπτη και άγνωστη κουλτούρα που ονομάζεται σχολείο (Watson, 2011). Επιπρόσθετα, σε ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο στο οποίο τυποποιείται τι οι μαθητές και οι μαθήτριες απαιτείται να μάθουν, αυτοί εξαναγκάζονται, είτε να μάθουν το απαιτούμενο περιεχόμενο στον καθορισμένο χρόνο, είτε να αποτύχουν στη μάθηση και να αποκτήσουν μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, σε ένα μαθητοκεντρικό σύστημα, στο οποίο η μάθηση είναι διαφοροποιημένη και κατευθυνόμενη από τους ίδιους μαθητές, λαμβάνονται υπόψη οι εξατομικευμένες ανάγκες και όλοι δύναται να συμμετέχουν ενεργά σε αποφάσεις που αφορούν τη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη (Watson, 2011).

Ερμηνεύοντας την ετερότητα των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και τις χαμηλές επιδόσεις τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί ή ως έλλειψη που πρέπει να αποκατασταθεί, επιβάλλεται αυθαίρετα η αύξηση της επάρκειας στη χρήση της γλώσσας του σχολείου εις βάρος της μητρικής τους γλώσσας. Με την ίδια την κουλτούρα των μαθητών να αποτελεί τη μεταβλητή που «επεξηγεί» τα χαμηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των περιθωριοποιημένων ομάδων, οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία συνήθως οδηγούνται στην ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση και στη συμπερίληψη των παιδιών στην κατηγορία των παιδιών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και λογοθεραπεία (Lam, 2006). Με άλλα λόγια, η πιθανότητα για επιτυχία ή αποτυχία στο σχολείο εναπόκειται στον βαθμό που η κοινωνικοποίησή τους ευθυγραμμίζεται και ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και στις πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος, με τη γλώσσα να είναι μία από αυτές τις πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, στα πλαίσια του πολιτισμικού πλουραλισμού και της απομυθοποίησης μιας ομοιογενούς μονοπολιτισμικής κοινωνίας, ο κάθε ένας έχει το δικαίωμα στη διατήρηση της εθνοτικής και γλωσσικής του κληρονομιάς και κάθε παιδί πρέπει να λαμβάνει τέτοιες ευκαιρίες ώστε να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δυνατότητές του (Lam, 2006).

### 2.2.5. Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης

Η χρήση της τεχνολογίας και η διαδικτυακή πρόσβαση παρέχει νέους χώρους συνάντησης ομάδων και κοινοτήτων, δημιουργώντας συνεπακόλουθα μια ψηφιακή κουλτούρα μεταξύ των μελών των διαδικτυακών ομάδων. Συνεπώς, ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα, τις ιδιότητες του μέλος μιας κοινότητας και τους τρόπους που ένα άτομο γίνεται μέλος σε μια τέτοια κοινότητα, χρειάζονται να επανεξεταστούν και να ερμηνευτούν με βάση τα νέα δεδομένα.

Σύμφωνα με τον Levy (2007) όταν η γλώσσα επικοινωνίας είναι η δεύτερη γλώσσα των ατόμων, τότε ο βαθμός συμμετοχής τους σε αυτές τις ομάδες αποκαλύπτεται. Η ενεργή συμμετοχή σε φόρουμ συζητήσεων είναι ιδιαίτερα απαιτητική για άτομα που μαθαίνουν δεύτερη γλώσσα, ενώ η έλλειψη μη γλωσσικών στοιχείων που υποβοηθούν στην επικοινωνία, όπως, η οπτική επαφή, το βλέμμα, οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα σώματος, δεν ενισχύουν τη συμμετοχικότητα στις κοινές πρακτικές. Ωστόσο, η σύγχρονη επικοινωνία είναι δυνητικά χρήσιμη για την παροχή ενός διαδραστικού περιβάλλοντος σε πραγματικό χρόνο που βοηθά τους μαθητευόμενους να αποκτήσουν περισσότερη επίγνωση των νοημάτων που προκύπτουν από τα συμφραζόμενα, στιγμή σε στιγμή κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής επικοινωνίας. Τα μέλη της ομάδας χρειάζονται να γνωρίσουν πώς κάθε κουλτούρα εκφράζεται και επικοινωνεί μέσω της γλώσσας και πώς να αναγνωρίζουν κανόνες ερμηνειών και πρότυπα χρήσης (Levy, 2007).

Αδιαμφισβήτητα, το κλείσιμο των σχολείων κατά τη διάρκεια της πανδημίας επηρέασε τις κοινωνικές πρακτικές των μαθητών και μαθητριών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Μια από τις επιπτώσεις ήταν η μείωση των κοινωνικών συναναστροφών, που επηρέασε συνεπακόλουθα την κοινωνική ζωή των παιδιών μεταφέροντας τους ξαφνικά και απρόσμενα σε έναν διαδικτυακό κόσμο, νιώθοντας μόνοι στο σπίτι. Η έλλειψη της προσωπικής επαφής με τους συνομηλίκους οδήγησε στην αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας με θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες. Μια θετική συνέπεια ήταν η γρήγορη και συχνή επικοινωνία, η διάθεση περισσότερου χρόνου για κάθε παιδί, ενώ σε κάποιους μαθητές επέφερε ανακούφιση από τις καθημερινές απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής και περισσότερο χρόνο για ενδυνάμωση των σχέσεων εντός της οικογένειας. Στις αρνητικές συνέπειες συγκαταλέγονται η ενίσχυση του διαδικτυακού εκφοβισμού και ο κοινωνικός αποκλεισμός με αισθήματα μοναξιάς, στέρησης και στεναχώριας. Η διαδικτυακή επικοινωνία διατάραξε περισσότερο την κοινωνική ζωή όσων δεν είχαν πρόσβαση σε ΤΠΕ, όσο επίσης και τα άτομα των οποίων η μόνη αλληλεπίδραση με συνομηλίκους ήταν το σχολείο, με τους πιο

ευάλωτους μαθητές να επηρεάζονται αρνητικά περισσότερο από όλους (Poryk, 2021· Herrman κ.ά., 2021) . Ιδιαίτερα για τα παιδιά με μεταναστευτικό βιογραφικό συχνά το σχολείο είναι το μόνο μέρος όπου μπορούν να καθιερώσουν και να διατηρήσουν την κοινωνική τους ζωή. Το σχολείο και οι συμμαθητές είναι σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης και «η άγκυρα στη χώρα υποδοχής, όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και τους γονείς τους» (Poryk, 2021, σελ 533).

Αν και η ταχύτητα μετάβασης από το ένα περιβάλλον στο άλλο επηρέασε την ποιότητα και την πρόσβαση στο περιεχόμενο της μάθησης για όλους τους μαθητές, περισσότερο επηρεάστηκαν τα παιδιά από οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων, παιδιά με ειδικές ανάγκες και παιδιά με δεύτερη γλώσσα (Pittman, κ.ά., 2020). Όπως επισημαίνεται από τα Ηνωμένα Έθνη, με ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών να μην έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο ή σε κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό, η πανδημία παγκοσμίως επέφερε ένα αναδυόμενο ψηφιακό χάσμα στην εκπαίδευση με τις ανισότητες να αποτελούν πραγματική απειλή για τη μάθηση σε μια περίοδο άνευ προηγουμένου εκπαιδευτικής αποδιοργάνωσης (United Nations News, 2020). Στη βιβλιογραφία η ψηφιακή ισότητα και συμπερίληψη σχετίζονται με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια κατάσταση όπου τα άτομα και οι κοινότητες έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες τεχνολογίας που απαιτούνται για τη πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία, τη δημοκρατία και την οικονομία. Οι μελλοντικές εκπαιδευτικές στρατηγικές μετα-κορονοϊού οφείλουν να λάβουν μέτρα για αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος και να στηρίζουν τη δημιουργία διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Pittman κ.ά., 2020).

Από την άλλη, η MM εξορισμού είναι μία ευέλικτη μαθησιακή προσέγγιση κατά την οποία οι μαθητές έχουν οι ίδιοι ορισμένο βαθμό ελέγχου στην ίδια τους τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, οι οποίες μπορεί να προκύπτουν από το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο της προέλευσής τους. Οι Gunn κ.ά. (2021) συμπεριλαμβάνουν την τεχνολογία στο πλαίσιο αναφοράς τους ως μία πρακτική που δίνει απεριόριστους τρόπους εφαρμογής για επίτευξη μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τεχνολογία μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακά βιβλία, πρόσβαση σε ανοιχτές βιβλιοθήκες και άλλες ιστοσελίδες, αυξάνοντας έτσι το εύρος της ποικιλίας του αναγνωστικού υλικού με το οποίο έρχονται σε επαφή εντός μιας συνηθισμένης τάξης. Δίνεται η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αυθεντικές αντιπροσωπευτικές αναπαραστάσεις διαφόρων πολιτισμών αξιοποιώντας βίντεο από το διαδίκτυο και λογισμικά

τηλεδιασκέψεων. Επίσης, μέσω της τεχνολογίας οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν εργαλεία για να δημιουργήσουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για τον δικό τους πολιτισμό, εκφράζοντας και εξωτερικεύοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες που χαρακτηρίζουν την ατομική τους ταυτότητα. Οι Pittman κ.ά. (2020) αναφέρουν ως παράδειγμα πολυγλωσσικών - πολιτισμικών πόρων, για τη δημιουργία παγκόσμιων κοινοτήτων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, τη χρήση γλωσσικών ψηφιακών εργαλείων για λήψη προτάσεων λέξεων κατά την ηλεκτρολόγηση κειμένων για καλλιέργεια λεξιλογίου και ορθογραφικών δεξιοτήτων. Η ανατροφοδότηση, που λαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που μαθαίνουν δεύτερη γλώσσα από αυτά τα περιβάλλοντα, είναι εξίσου κρίσιμη και ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του γραμματισμού όπως οι παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής, ιδιαίτερα όταν έχουν τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης από αυτές τις συσκευές στην καθημερινή τους γραφή και ομιλία. Έτσι, τα εργαλεία αυτά δίνουν ευκαιρίες μάθησης και μαθησιακών επιτευγμάτων σε όλους (Pittman, κ.ά., 2020).

Ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν που να συνηγορούν στη σύνδεση MM με τα κοινωνικά πλαίσια μάθησης, αν και είναι σποραδικά και ελάχιστα και χρειάζονται περισσότερη μελέτη. Σε πειραματική έρευνα οι Macaruso κ.ά. (2020) διερεύνησαν την αναγνωστική ανάπτυξη μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης με τους μαθητές που έλαβαν MM να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που παρακολούθησαν παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ οφέλη παρατηρήθηκαν σε μαθητές από διαφορετική εθνική καταγωγή. Σε πιλοτική έρευνα στην Ινδία η εφαρμογή της MM αναβάθμισε ποιοτικά το επίπεδο εκπαίδευσης μαθητών που φοιτούσαν σε μη προνομιούχα σχολεία, βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματά τους ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Dey & Bandyopadhyay, 2019).

Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση πώς η MM ως μέθοδος διδασκαλίας σε μια ποικιλόμορφη σχολική τάξη, μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων αυτών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά σύνολα. Είναι αναγκαίο να εξεταστεί πώς η MM, η οποία υιοθετήθηκε κατά την πανδημία του Covid-19, επηρέασε το περιβάλλον μάθησης παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης και να διευκρινιστεί κατά πόσο επηρέασε με διαφορετικό τρόπο την επίδοση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο από την επίδοση παιδιών με το κυρίαρχο αντίστοιχο υπόβαθρο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την διεκπεραίωση της έρευνας διεξάχθηκε έρευνα - δράσης, η οποία ως μια συστηματική μεθοδολογία για τη δομημένη παρατήρηση της πρακτικής των εκπαιδευτικών, γεφυρώνει τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη. Πρόκειται για έρευνα κατά την οποία ο ερευνητής είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος εξετάζει τη δράση του στη σχολική τάξη με αντικειμενικό σκοπό τη βελτίωση και την κατανόηση κάποιου φαινομένου. Ο σχεδιασμός της έρευνας - δράσης είναι αναδυόμενος, αφού η μορφή της προκύπτει σταδιακά όσο η κατανόηση του φαινομένου αυξάνεται. Στο επίκεντρό της βρίσκεται η έννοια του αναστοχασμού, ο οποίος εναλλάσσεται κυκλικά με τη δράση του εκπαιδευτικού στην τάξη. Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί συγκεκριμένα μοντέλα οργάνωσης της έρευνας - δράσης, όχι τόσο ως κανονιστικοί και επιτακτικοί οδηγοί, αλλά ως συμβουλευτικές προτάσεις. Ο Lewin τη δεκαετία του '40 παρουσίασε την έρευνα δράσης με τέσσερις φάσεις: σχεδιασμό – δράση – παρατήρηση – στοχασμό. Βασιζόμενος σε αυτό το μοντέλο ο Kemmis πρόσθεσε την επαλληλία των κύκλων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις μεθοδολογικές διαδικασίες της παρούσας έρευνας για την υλοποίηση της έρευνας - δράσης, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής αρχίζει με παρατηρήσεις και περιγραφή μιας υπαρκτής προβληματικής κατάστασης για τον σαφή προσδιορισμό του προβλήματος και την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης. Ακολουθεί η εφαρμογή και η υλοποίηση του σχεδίου δράσης και έπειτα γίνεται αναστοχασμός και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Το σχέδιο δράσης αναθεωρείται και ο κύκλος της έρευνας επαναλαμβάνεται, λαμβάνοντας υπόψη την κατανόηση που αναπτύσσεται στους προηγούμενους κύκλους. Στην παρούσα έρευνα διενεργήθηκαν τρεις κύκλοι με την εφαρμογή του κάθε κύκλου να αναθεωρείται στη βάση των αποτελεσμάτων του προηγούμενου κύκλου.

Διάγραμμα 3  
Μεθοδολογικά Στάδια Υλοποίησης Έρευνας - Δράσης



### 3.1. Συμμετέχοντες

Η ερευνήτρια είναι γυναίκα εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης. Κατά τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, κατά την οποία ξέσπασε η πανδημία, εργαζόταν σε δημόσιο αστικό σχολείο στο 18<sup>ο</sup> έτος της υπηρεσίας της σε δημοτικά σχολεία εκ των οποίων τα 11 χρόνια αφορούσαν διδασκαλία σε Δ΄ τάξη. Η εκπαιδευτικός, επίσης, είχε εμπειρία στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, δεν είχε, όμως, εμπειρία στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση κατά την υλοποίηση του πρώτου κύκλου της έρευνας - δράσης.

Πίνακας 1  
Συμμετέχοντες Έρευνας ανά Σχολική Χρονιά

	Σχολική χρονιά 2019-2020		Σχολική χρονιά 2020-2021		Σχολική χρονιά 2021-2022	
	Σύνολο	Αλλόγλωσσα	Σύνολο	Αλλόγλωσσα	Σύνολο	Αλλόγλωσσα
Αγόρια	11	3	10	1	10	1
Κορίτσια	11	0	11	4	10	0
Σύνολο	22	3	21	5	20	1

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 63 μαθητές και μαθήτριες τριών τμημάτων Δ΄ τάξης αστικού, δημόσιου δημοτικού σχολείου (ηλικίες 9 και 10 ετών). Πρόκειται για τρία διαφορετικά τμήματα Δ΄ τάξης των οποίων η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια ήταν υπεύθυνη για τρεις διαφορετικές, διαδοχικές σχολικές χρονιές, από τη σχολική χρονιά 2019 – 2020 μέχρι και τη σχολική χρονιά 2021-2022. Η εκπαιδευτικός δίδασκε στις τάξεις αυτές τα κύρια μαθήματα των ελληνικών και των μαθηματικών. Μεταξύ άλλων, είχε την παιδαγωγική ευθύνη για κάθε παιδί του τμήματός της, μεριμνώντας για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία του τμήματός της και συμβάλλοντας στη στήριξη όλων των παιδιών, ώστε το κάθε παιδί να αναπτύξει έναν υγιή και δυνατό δεσμό με τη δασκάλα του, το τμήμα και το σχολείο του. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, καθήκον της ήταν να εντοπίζει παιδιά που χρήζουν επιπρόσθετης στήριξης και να προωθεί πρακτικές συμπερίληψης, προς όφελος όλων των παιδιών (ΥΠΑΝ, 2021) .

Όσον αφορά το πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών, στο πρώτο τμήμα της χρονιάς 2019-2020 φοιτούσαν τρία αγόρια (M1, M2 και M3), τα οποία προέρχονταν από μη ελληνόφωνο γλωσσικό οικογενειακό περιβάλλον και συγκεκριμένα από τη Ρωσία, τη Ρουμανία και το Ιράν αντίστοιχα. Τα τρία αγόρια είχαν επιδόσεις στα μαθήματα κάτω από τον μέσο όρο της τάξης. Ο M2 και ο M3 είχαν δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα, όπως δυσκολία στην ανάγνωση που δεν ήταν ρέουσα. Ως παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας δικαιούνταν μια φορά την εβδομάδα 40λεπτη ενισχυτική διδασκαλία από την εκπαιδευτικό της τάξης. Ο χρόνος αυτός αφιερωνόταν σε μαθησιακές δυσκολίες που συναντούσαν στην τάξη. Ο M1 δεν παρουσίαζε ιδιαίτερες γλωσσικές δυσκολίες, παρουσίαζε, όμως, προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνοντας πολύ συχνά ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως καβγάδες και βωμολοχίες.

Από την Δ΄ τάξη της σχολικής χρονιάς 2020 – 2021, 5 παιδιά προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (M4, M5, M6, M7 και M8). Τα τρία παιδιά, οι M4, M5 και M8, είχαν μαθησιακές δυσκολίες με επιδόσεις κάτω του μέσου όρου των επιδόσεων της τάξης και είχαν εγκριθεί για παροχή ειδικής εκπαίδευσης και λογοθεραπείας από εκπαιδευτικό του σχολείου. Παρουσίαζαν δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η M6 ήταν μαθήτρια με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και η M7 είχε επιδόσεις κοντά στον μέσο όρο επιδόσεων της τάξης.

Σχετικά με το τμήμα της σχολικής χρονιάς 2021 – 2022, ένα αγόρι (M9) προερχόταν από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον με τη μητέρα να έχει ρωσική καταγωγή. Ήταν μαθητής εγκεκριμένος για μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης και μαθήματα λογοθεραπείας στο σχολείο. Είχε μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.



Παρουσίαζε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα, πολλές από τις εργασίες του ήταν ανολοκλήρωτες και ασυμπλήρωτες, όπως και η κατ' οίκον εργασία του. Ελάχιστες φορές ήταν συγκεντρωμένος στο μάθημα και δεν συμμετείχε ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Αν και έδειχνε να του αρέσει το σχολείο, εκφραζόταν σε ατομικό επίπεδο μόνο, η επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους συμμαθητές του δεν ήταν συχνή και τα διαλείμματα προτιμούσε να περνά χρόνο με άλλα ρωσόφωνα παιδιά του σχολείου.

### **3.2. Μέσα Συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την επίδοση των μαθητών και μαθητριών στην πρόσωπο με πρόσωπο φάση διδασκαλίας των τριών τμημάτων ετοιμάστηκαν από την εκπαιδευτικό γραπτά δοκίμια τελικών αξιολογήσεων λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους διδασκαλίας στα γνωστικά αντικείμενα των ελληνικών και μαθηματικών, όπως αυτοί αναφέρονται ρητά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων. Οι τελικές αξιολογήσεις διεξήχθησαν στο τέλος των ενοτήτων των μαθημάτων και ήταν πανομοιότυπες και για τα τρία τμήματα. Οι αξιολογήσεις των ελληνικών περιλάμβαναν δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, συμπλήρωσης γραμματικών ασκήσεων και ασκήσεις ορθογραφίας με βάση το λεξιλόγιο της κάθε ενότητας. Οι αξιολογήσεις των μαθηματικών περιλάμβαναν ασκήσεις σε ενότητες περιεχομένου αριθμών, πράξεων, μετρήσεων, γεωμετρίας, άλγεβρας, στατιστικής και πιθανοτήτων.

Για τη διαδικτυακή φάση της διδασκαλίας καταγράφονταν οι βαθμοί από τις ψηφιακές δραστηριότητες, τόσο τελικών, όσο και διαμορφωτικών αξιολογήσεων. Οι ψηφιακές δραστηριότητες ετοιμάστηκαν από την εκπαιδευτικό λαμβάνοντας πάλι υπόψη τους διδακτικούς στόχους των μαθημάτων, όπως και στις έντυπες αξιολογήσεις.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός κατά την περίοδο διεξαγωγής της μικτής μάθησης στο «ημερολόγιο του εκπαιδευτικού» κατέγραφε παρατηρήσεις, αναστοχαστικά σχόλια και οτιδήποτε έκρινε σημαντικό κατά την υλοποίηση των μαθημάτων με απώτερο σκοπό την κατανόηση της φαινομενολογικής πραγματικότητας των μαθητών και μαθητριών της τάξης.

Επιπρόσθετα, συλλέχθηκε υλικό από τις εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, από την εφαρμογή ClassDojo συλλέχθηκαν δεδομένα από τα προσωπικά μηνύματα της εκπαιδευτικού με τους γονείς, από τις αναρτήσεις στο Class stories (κείμενο, φωτογραφίες, βίντεο, σχόλια) και από τα portfolio των παιδιών. Από τις πλατφόρμες μάθησης Microsoft Teams και Google Classroom, που χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα στον δεύτερο και τρίτο κύκλο της έρευνας - δράσης, συλλέχθηκαν δεδομένα όπως αναρτήσεις στον «τοίχο» της

τάξης, μηνύματα στα chats, προσωπικά μηνύματα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, καθώς και υλικό από τους φακέλους αρχείων.

### **3.3. Τεχνολογικά εργαλεία**

Κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς στα τρία τμήματα χρησιμοποιήθηκε το ClassDojo, μιας δωρεάν εφαρμογής διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών (<https://www.classdojo.com>). Η εφαρμογή αυτή μέσα από ένα περιβάλλον παιχνιδοποίησης χρησιμοποιήθηκε για να κινητοποιήσει τα παιδιά και να ενισχύσει θετικές συμπεριφορές. Επίσης, επέτρεπε την απευθείας επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών, είτε συνολικά (για κάποια ανακοίνωση), είτε μεμονωμένα με προσωπικά μηνύματα. Ακόμη, επέτρεπε τη λειτουργία portfolio μέσω της οποίας εργασίες των παιδιών γίνονταν ανάρτηση στον προσωπικό ψηφιακό φάκελό τους και παρουσιάζονταν και στους γονείς τους. Για τα τρία τμήματα δημιουργήθηκαν ξεχωριστές διαδικτυακές τάξεις.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, κατά τον πρώτο κύκλο τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ηλεκτρονικούς υπολογιστές και οθόνες αφής του σχολείου σε μικρές ομάδες. Από τα παιδιά γινόταν κυρίως χρήση έτοιμων εφαρμογών εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice). Άλλα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν με μικρή συχνότητα ήταν το Kahoot, εργαλεία δημιουργίας εικονόλεξων (<https://wordart.com/>) και συγγραφής κώδικα (<https://code.org/minecraft>) και η εφαρμογή Expeditions για δραστηριότητες εικονικής πραγματικότητας.

Κατά τη δεύτερη φάση του πρώτου κύκλου, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν στη διαδικτυακή μάθηση τις προσωπικές τους συσκευές όπως, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, οθόνες αφής, iPads και έξυπνα κινητά τηλέφωνα. Οι εργασίες περιλάμβαναν τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως Microsoft Forms, Google Forms, Kahoot challenge, Padlet και Learning apps. Χωρίς να απαιτείται, γίνονταν εισηγήσεις για χρήση εργαλείων παραγωγής εικονόλεξων, παραγωγής κειμένων με Microsoft Word και εργαλείων παραγωγής βίντεο. Κατά την τρίτη και τελευταία φάση του πρώτου κύκλου με την επιστροφή σε πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία δεν έγινε χρήση τεχνολογικών εργαλείων από τα παιδιά.

Πίνακας 2

Τεχνολογικά Εργαλεία Μάθησης Κατά τη Σχολική Χρονιά 2019-2020

	Πρόσωπο με Πρόσωπο διδασκαλία	Διαδικτυακή διδασκαλία	Πρόσωπο με Πρόσωπο διδασκαλία
<b>Σύστημα διαχείρισης μάθησης</b>	–	–	–
<b>Χρήση συσκευών</b>	H.Y. και οθόνες αφής σε ομάδες	Προσωπικές συσκευές μαθητών, όπως, H.Y., οθόνες αφής, iPads	–
<b>Ψηφιακά εργαλεία</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kahoot</li> <li>• Έτοιμα εφαρμογίδια εξάσκησης (drill and practice)</li> <li>• Εργαλεία δημιουργίας εικονόλεξων <a href="https://wordart.com/">https://wordart.com/</a></li> <li>• Hour of Code <a href="https://code.org/minecraft">https://code.org/minecraft</a></li> <li>• Expedition (εφαρμογή εικονική πραγματικότητας)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Microsoft Forms</li> <li>• Google Forms</li> <li>• Kahoot challenge</li> <li>• Padlet</li> <li>• Learning apps</li> </ul> <p>Προαιρετικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Microsoft Word</li> <li>• <a href="https://wordart.com/">https://wordart.com/</a></li> <li>• Εφαρμογές παραγωγής και επεξεργασίας βίντεο</li> </ul>	–
<b>Ενδεικτικά παραδείγματα</b>	–	<p>Microsoft Forms:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://bit.ly/2yabtYx">https://bit.ly/2yabtYx</a></li> <li>• <a href="https://bit.ly/3oCVaxu">https://bit.ly/3oCVaxu</a></li> <li>• <a href="https://bit.ly/41tIGqD">https://bit.ly/41tIGqD</a></li> </ul> <p>Learning apps:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://bit.ly/3LhFIjw">https://bit.ly/3LhFIjw</a></li> <li>• <a href="https://bit.ly/40IQYdj">https://bit.ly/40IQYdj</a></li> </ul>	–
<b>Εφαρμογή επικοινωνίας</b>	ClassDojo: classroom, message και portfolio		

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία του δεύτερου κύκλου, τόσο στην πρώτη φάση, όσο και στην τρίτη φάση, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν οθόνες αφής λειτουργίας android ιδιοκτησίας του σχολείου σε συνθήκες 1:1, δηλαδή κάθε παιδί εργαζόταν στη δική του συσκευή. Τα ακόλουθα εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία για τη δημιουργία μαθησιακών δραστηριοτήτων από την εκπαιδευτικό για επίτευξη των στόχων διδασκαλίας:

- WORDWALL (<https://wordwall.net/> ) κυρίως για την πρακτική εξάσκηση στους μαθησιακούς στόχους

- Padlet (<https://padlet.com/>) για την παραγωγή γραπτού λόγου
- Quizizz (<https://quizizz.com>) για διαμορφωτική αξιολόγηση και εξάσκηση σε γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες
- Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com>) για εξάσκηση, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση
- Learning apps (<https://learningapps.org>) για πρακτική εξάσκηση
- Minstmeister (<https://www.mindmeister.com>) για καταιγισμό ιδεών
- Pixton (<https://www.pixton.com/>) για τη δημιουργία avatar και εικονογραφημένων ιστοριών
- Kahoot (<https://kahoot.com>) για διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση.

Για εύκολη πρόσβαση στις ψηφιακές δραστηριότητες που αφορούσαν τη χρήση των εργαλείων, δινόταν ο σύνδεσμός τους ως QR code σε έντυπο φυλλάδιο και τα παιδιά σάρωναν τον κώδικα με κατάλληλη εφαρμογή εγκατεστημένη στις οθόνες αφής.

Κατά τη διαδικτυακή φάση της διδασκαλίας της ΜΜ του δεύτερου κύκλου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα της Microsoft TEAMS ως σύστημα διαχείρισης μάθησης και δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια διαδικτυακή τάξη. Επιλέγηκε η συγκεκριμένη πλατφόρμα για τον λόγο ότι παρέχεται δωρεάν σε όλους τους μαθητές των δημοτικών σχολείων λογαριασμός Microsoft 365 από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΙΑΝ) και η πλατφόρμα Teams αποτελεί μέρος της οικογένειας των προϊόντων στον οποίον εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη πρόσβαση. Δεν χρησιμοποιήθηκε κατά την παραδοσιακή διδασκαλία εντός της σχολικής αίθουσας. Συνεχίστηκε η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων που αναφέρθηκαν πιο πάνω κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικτυακή φάση διδασκαλίας τα ακόλουθα:

- Whiteboard.fi (<https://whiteboard.fi>) για εργασίες σε ασπροπίνακα
- Microsoft Forms για διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση
- Microsoft Polls για τη συλλογή των απόψεων των μαθητών
- Microsoft Word για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Πίνακας 3

Τεχνολογικά Εργαλεία Μάθησης Κατά τη Σχολική Χρονιά 2020-2021

	<b>Πρόσωπο με Πρόσωπο διδασκαλία</b>	<b>Διαδικτυακή διδασκαλία</b>
<b>Σύστημα διαχείρισης μάθησης</b>	–	Microsoft Teams
<b>Χρήση συσκευών</b>	οθόνες αφής του σχολείου σε συνθήκες 1:1	προσωπικές συσκευές μαθητών. όπως, Η.Υ., οθόνες αφής, iPads
<b>Ψηφιακά εργαλεία</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• εφαρμογίδια για σάρωση QR code</li> <li>• Wordwall</li> <li>• Padlet</li> <li>• Quizizz</li> <li>• Liveworksheets</li> <li>• Learning apps</li> <li>• Mindmeister</li> <li>• Kahoot</li> <li>• Pixton</li> <li>• Google Forms</li> <li>• Microsoft Forms</li> <li>• <a href="https://wordart.com/">https://wordart.com/</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wordwall</li> <li>• Padlet</li> <li>• Quizizz</li> <li>• Whiteboard.fi</li> <li>• Liveworksheets</li> <li>• Learning apps</li> <li>• Mindmeister</li> <li>• Kahoot</li> <li>• Microsoft Forms</li> <li>• Microsoft Polls</li> <li>• Microsoft Word</li> </ul>
<b>Ενδεικτικά παραδείγματα</b>	Learning apps: <a href="https://bit.ly/40uJISb">https://bit.ly/40uJISb</a> <a href="https://bit.ly/40uQ9V2">https://bit.ly/40uQ9V2</a>  Quizizz: <a href="https://bit.ly/3LkgbVT">https://bit.ly/3LkgbVT</a>	Quizizz: <a href="https://bit.ly/3H6gBxE">https://bit.ly/3H6gBxE</a> <a href="https://bit.ly/3N3FwFB">https://bit.ly/3N3FwFB</a>  Wordwall: <a href="https://bit.ly/3oArBwQ">https://bit.ly/3oArBwQ</a> <a href="https://bit.ly/3N3VIab">https://bit.ly/3N3VIab</a>  Liveworksheets: <a href="https://bit.ly/3UVIGOK">https://bit.ly/3UVIGOK</a> <a href="https://bit.ly/3oAsl56">https://bit.ly/3oAsl56</a>
<b>Εφαρμογή επικοινωνίας</b>	ClassDojo: classroom, message και portfolio	

Τα πλείστα από τα πιο πάνω εργαλεία με την ολοκλήρωση της εργασίας έδιναν άμεση ανατροφοδότηση στα παιδιά και ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός λάμβανε τα αποτελέσματά τους με ακριβείς πληροφορίες, όπως την ορθότητα των απαντήσεων του κάθε παιδιού, του μέσου όρου επίδοσης της τάξης, του χρόνου συμπλήρωσης της εργασίας, των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν. Έτσι, λοιπόν, η εκπαιδευτικός είχε σαφή εικόνα της δουλειάς και της προσπάθειας του κάθε μαθητή, η οποία λειτούργησε ως διαμορφωτική αξιολόγηση καθορίζοντας την κατοπινή πορεία των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, τα πιο πάνω εργαλεία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν από οποιοδήποτε είδος συσκευής, όπως ηλεκτρονικό υπολογιστή, φορητό υπολογιστή, ταμπλέτες αφής διαφόρων λειτουργικών συστημάτων. Τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους διαφορετικές συσκευές για να δουλέψουν από το σπίτι τους, οπότε η χρήση αυτών των εργαλείων διασφάλιζε την πρόσβαση όλων των παιδιών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Δυνατότητα εκτύπωσης φυλλαδίων από το σπίτι δεν υπήρχε από όλα τα παιδιά, οπότε αποφεύχθηκε εντελώς.

Ακόμη, πολλά από τα εργαλεία αυτά δίνουν τη δυνατότητα εξαγωγής των αποτελεσμάτων του κάθε παιδιού ξεχωριστά σε μορφή εικόνας ή pdf. Έτσι, αυτά τα αρχεία με τα αποτελέσματα συμπεριλήφθηκαν στα ψηφιακά portfolio στην εφαρμογή του ClassDojo δίνοντας μια σαφέστερη εικόνα της μαθησιακής επίδοσης στους γονείς, οι οποίοι ενημερώνονταν και με αυτόν τον τρόπο για τις δραστηριότητες της τάξης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, στον τρίτο κύκλο κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε η ψηφιακή πλατφόρμα συστήματος διαχείρισης μάθησης Google Classroom, μιας πλατφόρμας η οποία απλοποιεί τη διανομή και βαθμολόγηση εργασιών, καθώς και τη διαδικασία διαμοιρασμού κοινών αρχείων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, παρόμοια με την πλατφόρμα Microsoft TEAMS. Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και στον δεύτερο κύκλο (Wordwall, Padlet, Quizizz, Liveworksheets, Learning apps, Mindmeister, Kahoot, Pixton, Google Forms, Microsoft Forms). Επιπρόσθετα, στον κύκλο αυτό χρησιμοποιήθηκαν και άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως:

- Google Docs για την παραγωγή γραπτού λόγου, συνεργατικά και ατομικά
- Google Slides για τη δημιουργία παρουσιάσεων
- Jamboard για διαδραστικές εργασίες σε ασπροπίνακα.
- Scratch για δημιουργία Κώδικα
- εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας
- εφαρμογές διερεύνησης του οργανισμού Maths Learning Center (<https://www.mathlearningcenter.org/apps> ) για χρήση ψηφιακών εποπτικών μέσων
- εφαρμογές παραγωγής και επεξεργασίας βίντεο
- εφαρμογές για παραγωγή κώδικα για τα ρομπότ Dash and Dot (<https://www.makewonder.com/>)
- Mentimeter για διαδραστικές παρουσιάσεις (<https://www.mentimeter.com/>).

Η διαδικτυακή διδασκαλία σε αυτό τον κύκλο αφορούσε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών και μαθητριών, για τον λόγο αυτό δεν χρησιμοποιήθηκε σύστημα διαχείρισης μάθησης. Έτσι, όσα παιδιά εργάζονταν διαδικτυακά από τον χώρο του σπιτιού τους

λάμβαναν οδηγίες και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτών των παιδιών γινόταν ασύγχρονα. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Padlet ως ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων, όπου για κάθε ημέρα ξεχωριστά ανέβαιναν οδηγίες, ψηφιακό υλικό και διαδικτυακές δραστηριότητες. Το υλικό που συμπεριλαμβανόταν ήταν σε πλήρη αντιστοιχία με τις δραστηριότητες που διεξάγονταν στην τάξη κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη χρήση της πλατφόρμας Classroom. Οι σελίδες αυτοδιόρθωσης ήταν υλικό το οποίο παραγόταν στην τάξη στον διαδραστικό πίνακα. Ένα τέτοιο παράδειγμα βρίσκεται σε Padlet στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://bit.ly/41D2vvN>

#### Πίνακας 4

*Τεχνολογικά Εργαλεία Μάθησης Κατά τη Σχολική Χρονιά 2021-2022*

	<b>Πρόσωπο με Πρόσωπο διδασκαλία</b>	<b>Διαδικτυακή διδασκαλία</b>
<b>Σύστημα διαχείρισης μάθησης</b>	Google Classroom	–
<b>Χρήση συσκευών</b>	οθόνες αφής του σχολείου σε συνθήκες 1:1	προσωπικές συσκευές μαθητών. όπως, Η.Υ., οθόνες αφής, iPads
<b>Ψηφιακά εργαλεία</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wordwall</li> <li>• Padlet</li> <li>• Quizizz</li> <li>• Learning apps</li> <li>• Liveworshets</li> <li>• Mindmeister</li> <li>• Kahoot</li> <li>• Google Docs</li> <li>• Google Slides</li> <li>• Jamboard</li> <li>• Scratch</li> <li>• Pixton</li> <li>• Google Forms</li> <li>• Google Docs</li> <li>• Scratch</li> <li>• Εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας</li> <li>• Εφαρμογές διερεύνησης του οργανισμού Maths Learning Center</li> <li>• Mentimeter</li> <li>• <a href="https://wordart.com/">https://wordart.com/</a></li> <li>• Εφαρμογές παραγωγής και επεξεργασίας βίντεο</li> <li>• Εφαρμογές παραγωγής κώδικα σε ρομποτική</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wordwall</li> <li>• Padlet</li> <li>• Quizizz</li> <li>• Learning apps</li> <li>• Liveworshets</li> <li>• Mindmeister</li> <li>• Kahoot</li> <li>• Google Docs</li> <li>• Google Slides</li> <li>• Jamboard</li> <li>• Pixton</li> <li>• Google Forms</li> <li>• Google Docs</li> <li>• Jamboard</li> <li>• Εφαρμογές διερεύνησης του οργανισμού Maths Learning Center</li> </ul>

---

<b>Ενδεικτικά παραδείγματα</b>	Padlet:
	<a href="https://bit.ly/41zDZvK">https://bit.ly/41zDZvK</a>
	<a href="https://bit.ly/40pwx4J">https://bit.ly/40pwx4J</a>
	<a href="https://bit.ly/41tEdV4">https://bit.ly/41tEdV4</a>
	<a href="https://bit.ly/3mYtZgb">https://bit.ly/3mYtZgb</a>
	Forms:
	<a href="https://bit.ly/3AhjvLU">https://bit.ly/3AhjvLU</a>
	<a href="https://bit.ly/41sDH9T">https://bit.ly/41sDH9T</a>
	<a href="https://bit.ly/43W92Dx">https://bit.ly/43W92Dx</a>
	Wordwall:
<a href="https://bit.ly/3mX5qAw">https://bit.ly/3mX5qAw</a>	
<a href="https://bit.ly/41z8d1J">https://bit.ly/41z8d1J</a>	
<a href="https://bit.ly/3N0o3hx">https://bit.ly/3N0o3hx</a>	
Quizizz:	
Slides:	
<a href="https://bit.ly/41wGJtM">https://bit.ly/41wGJtM</a>	
Docs:	
<a href="https://bit.ly/3LlGI6f">https://bit.ly/3LlGI6f</a>	
<a href="https://bit.ly/3H3FDNN">https://bit.ly/3H3FDNN</a>	
<b>Εφαρμογή επικοινωνίας</b>	ClassDojo: classroom, message και portfolio

---

### 3.4. Ερευνητικές διαδικασίες

Η σχολική χρονιά για τα τρία τμήματα άρχισε ως είθισται με βάση τις οδηγίες έναρξης που δίνονται κάθε χρόνο από το ΥΠΑΝ. Κάποιες κοινές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και στις τρεις σχολικές χρονιές ήταν η χρήση της δωρεάν εφαρμογής Class Dojo, ο καταρτισμός προγράμματος μαθημάτων, η δημιουργία του κώδικα καλής συμπεριφοράς της τάξης από τα ίδια τα παιδιά, ο καθορισμός του τρόπου και χρόνου επικοινωνίας με τους γονείς και η διεξαγωγή δράσεων για ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών και μαθητριών.

Κατά τις πρώτες εργάσιμες μέρες της κάθε σχολικής χρονιάς εξασφαλίστηκε γραπτώς η γονική συγκατάθεση για τη χρήση της εφαρμογής ClassDojo και από τα τρία τμήματα και ακολούθως δόθηκαν σε κάθε μαθητή και μαθήτρια οι προσωπικοί κωδικοί για ένταξη στις διαδικτυακές τάξεις. Χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ολόκληρης της κάθε σχολικής χρονιάς, ανεξάρτητα από τον τρόπο διδασκαλίας, για ενίσχυση της γονική εμπλοκής και της άμεσης και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς της τάξης. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε για ενίσχυση των καλών συμπεριφορών, αφού τα παιδιά έπαιρναν βαθμούς με τις καλές συμπεριφορές και έχαναν βαθμούς για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές.



Για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των παιδιών, πέραν από τους βαθμούς στην εφαρμογή ClassDojo, ετοιμάζονταν τιμητικά διπλώματα, όπως διπλώματα για την άριστη επίδοση και διπλώματα για την αξιόπαινη προσπάθεια. Γινόταν προσπάθεια όλα τα παιδιά να βραβευτούν προβάλλοντας τα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Ακόμη, κάθε εβδομάδα δινόταν από τη διευθύντρια του σχολείου το βραβείο «Ο μαθητής της εβδομάδας» για τον μαθητή ή τη μαθήτρια που ξεχώριζε σε κάθε τάξη.

Ο κάθε κύκλος έρευνας άρχισε με την παραδοσιακή διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο και στα τρία τμήματα. Όμως, κάθε τμήμα στη συνέχεια ακολούθησε διαφορετική πορεία διδασκαλίας, όπως φαίνονται και στα Διάγραμμα 4, 5 και 6. Η πορεία του κάθε τμήματος, που αποτελεί ξεχωριστό κύκλο έρευνας, επεξηγείται ακολούθως.

### 3.4.1. Ερευνητικές διαδικασίες σχολικής χρονιάς 2019 – 2020

Η σχολική χρονιά 2019 – 2020 άρχισε χωρίς κανένα προϋδεασμό του τι έμελλε να ακολουθήσει με το ξέσπασμα της πανδημίας του κορονοϊού. Έτσι, τα μαθήματα ξεκίνησαν με διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο και χωρίς να υπάρχουν οποιαδήποτε σκέψεις για καταρτισμό πλάνου έκτακτης ανάγκης ή εκπαιδευτικής στρατηγικής υιοθέτησης της ΜΜ ως μέρος της διδασκαλίας. Με το ξέσπασμα της πανδημίας τον Μάρτιο του 2020 η διδασκαλία συνεχίστηκε ως ΜΜ σύμφωνα με το μοντέλο Enriched Virtual model (Staker & Horn, 2012) μέχρι τον Μάιο του 2020. Στη συνέχεια, για αποφυγή συγχρωτισμού, η μάθηση τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2020 συνεχίστηκε ως ΜΜ με το μοντέλο Self-Blend model (Staker & Horn, 2012) για τα μισά παιδιά της τάξης και ως πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία για τα άλλα μισά παιδιά της τάξης, με τους δύο τρόπους διδασκαλίας να εναλλάσσονται με καθορισμένο πρόγραμμα από το ΥΠΑΝ. Η χρονική διαδικασία φαίνεται στο Διάγραμμα 4.

Διάγραμμα 4

*Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2019 - 2020*



Κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία από τον Σεπτέμβριο του 2019 μέχρι και τον Μάρτιο του 2020, για την υλοποίηση των μαθησιακών στόχων, όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δ' τάξης, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες διδακτικές τεχνικές,

όπως συζήτηση, ερωταποκρίσεις, παιχνίδια ρόλων, διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των προϋπάρχουσων γνώσεων και ιδεών των μαθητών για την ενεργή οικοδόμηση των νέων γνώσεων. Οι δραστηριότητες διδασκαλίας οργανώνονταν με μαθητοκεντρική προσέγγιση εμπλέκοντας ενεργά τα παιδιά στη μάθησή τους. Το τυπικό πρόγραμμα μαθημάτων εμπλουτίστηκε με μη τυπικές δραστηριότητες για την παροχή περαιτέρω ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης, εντός και εκτός σχολείου. Ακόμη, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το εργαστήριο των ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου, όπως, επίσης, ταμπλέτες αφής, σε μικρές ομάδες για τον λόγο ότι δεν υπήρχαν αρκετές συσκευές για όλους.

Μετά το αναπάντεχο κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας, τα παιδιά παρέμειναν στο σπίτι τους. Για περίοδο δύο βδομάδων, από τις 10 Μαρτίου μέχρι και τις 23 Μαρτίου, δεν στάλθηκαν μαθήματα λόγω οδηγιών από τη διεύθυνση του σχολείου και το ΥΠΑΝ. Το πρώτο μάθημα έγινε στις 24 Μαρτίου 2020 ως ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα μαθήματα της ημέρας είχαν την μορφή ενός αρχείου pdf με οδηγίες σε συνεχές κείμενο και το οποίο αναρτιόταν καθημερινά στο class story της τάξης της εφαρμογής του ClassDojo.

Το περιεχόμενο της διαδικτυακής διδασκαλίας ετοιμαζόταν καθημερινά από την εκπαιδευτικό σε μορφή αρχείου pdf με τίτλο «Μάθημα από το σπίτι». Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα φαίνονται στις Εικόνες 1, 2 και 3. Συνολικά ετοιμάστηκαν και στάλθηκαν 32 αρχεία, ένα για κάθε μάθημα. Το τελευταίο στάλθηκε στις 19 Μαΐου 2020. Περιλάμβαναν δραστηριότητες με εργασίες στα βιβλία και τετράδια των παιδιών, καθώς και χρήση ψηφιακού υλικού και διαδικτυακών εργαλείων. Μετά τη συμπλήρωση των γραπτών εργασιών στα βιβλία και στα τετράδια, οι μαθητές ή οι γονείς τους έπρεπε να ανεβάσουν σε μορφή φωτογραφίας τις συμπληρωμένες εργασίες στα portfolio των παιδιών. Για τη συμπλήρωση των εργασιών δίνονταν εναλλακτικές επιλογές (π.χ. «Μπορεί να γίνει στο τετράδιο ελληνικών, σε Word, στο portfolio κατευθείαν σε TEXT ή ακόμη και με βίντεο!»). Δόθηκαν, ακόμη, οδηγίες για χρήση δωρεάν εφαρμογιδίων ως εναλλακτική επιλογή για συμπλήρωση εργασιών, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3.

Εικόνα 1  
Αρχείο «Μάθημα από το Σπίτι #1»

## Μάθημα από το σπίτι #1

Γεια σας! Μετά την ενημέρωση του επιθεωρητή μας για τον τρόπο τηλε-εργασίας μας, είμαστε έτοιμοι να αρχίσουμε. Θα σας στέλνω οδηγίες και υλικό και στη συνέχεια όταν τα παιδιά τελειώσουν τις εργασίες τους εσείς θα την ανεβάσετε στο portfolio του παιδιού σας για να την βλέπω και να δίνω ανατροφοδότηση.

Έτσι, ως πρώτη φορά θα δοκιμάσουμε τη χρήση του portfolio από τους γονείς με μία απλή δραστηριότητα που θα κάνουν τα παιδιά:

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ # 1: Φτιάχνω μια ζωγραφιά ή ένα κολλάζ από φωτογραφίες για να δείξω πως περνώ τον χρόνο μου στο σπίτι αυτή την περίοδο. Συνοδεύω τη ζωγραφιά ή το κολλάζ μου με ένα μικρό κείμενο.**

**ΧΡΟΝΟΣ: μέχρι αύριο 25 Μαρτίου**

**Για κάθε ολοκληρωμένη δουλειά, ο μαθητής παίρνει βαθμούς στο Class Dojo.**

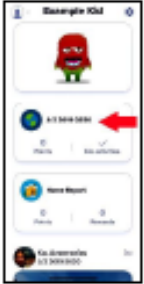
Διευκρινήσεις:

- Η ζωγραφιά μπορεί να γίνει σε ένα χαρτί ή στο τετράδιο των ελληνικών.
- Το κολλάζ από φωτογραφίες μπορεί να γίνει με μια οποιοδήποτε εφαρμογή στο κινητό ή στο τάμπλετ.
- Το κείμενο μπορεί να γραφτεί είτε στο κομπιούτερ (π.χ. Word), είτε με όποια εφαρμογή έχετε στο τάμπλετ, είτε στο τετράδιο.
- Όταν χρησιμοποιείται το τετράδιο των ελληνικών, τα παιδιά να γράφουν πάντα τίτλο και ημερομηνία. Θυμόμαστε: τόνους, τελείες, ρίγα για υπογράμμιση και ωραία γράμματα.
- Όταν τελειώσουν τα παιδιά να βγάλετε μια φωτογραφία της δουλειάς τους (ή το αρχείο ανάλογα με τη μορφή είναι η δουλειά) και να την βάλετε στο portfolio.

Πώς ανεβάζω εργασίες στο portfolio από κινητό:

Βήμα 1<sup>ο</sup>: Ο κάθε γονιός ενώνεται στον λογαριασμό του και μπαίνει στην τάξη μας: κλικ ά' 2 2019-2020.


Πάνω βλέπετε το όνομα του παιδιού σας.



Βήμα 2<sup>ο</sup>: Μπαίνετε τώρα στη σελίδα του κάθε παιδιού δηλαδή στο portfolio. Πατήστε στο σύμβολο +.

Σας δίνει τη δυνατότητα να ανεβάσετε μια εργασία του παιδιού σας.

Έρχεται αμέσως ειδοποίηση στο δάσκαλο για να εγκρίνει.



Εικόνα 2  
 Αρχείο «Μάθημα από το Σπίτι #2»

## Μάθημα από το σπίτι #2

Καλημέρα σας! Συνεχίζουμε σήμερα με γραμματική και συγκεκριμένα με την **απόστροφο**.

Πριν αρχίσουν τις δραστηριότητες τα παιδιά να διαβάσουν στη σελίδα 29 του βιβλίου ανάγνωσης τους κανόνες για την απόστροφο.

---

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ # 1:** Συμπληρώνω το φύλλο εργασίας που βρίσκεται στον σύνδεσμο:  
<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=z-ib7DjOmks2fbqA5mVJGlwGQHfERoSIlknL1QZ57e1UMUHGVtdOTTU4SUVN0jVVOEFZWVZUTVksWl4u>

Η συμπλήρωση μπορεί να γίνει από οποιαδήποτε συσκευή. Οι απαντήσεις έρχονται κατευθείαν σε εμένα.

---

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ # 2:** Ακολουθεί ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Γίργκεν Μπανσέρους «Βρόμικα κόλλα στο γήπεδο». Αναγράφω το απόσπασμα στο τετράδιο των ελληνικών (θυμάμαι τίτλο και ημερομηνία) ή στον ΗΥ\* χρησιμοποιώντας απόστροφο ( ' ). Έπειτα ανεβάζω φωτογραφία ή αρχείο στο portfolio.

(βοήθεια: υπάρχουν πάνω από 10 απόστροφοι στο απόσπασμα)

Μέχρι πριν από δύο μήνες το ποδόσφαιρο το έβρισκα βαρετό. [...] Αν μου έλεγε κανείς τότε ότι θα έπαιζα μια μέρα τερματοφύλακας θα του απαντούσα ότι ήταν τρελός για δέσιμο. [...]

Αλλά πριν από ένα μήνα ήρθε και με θρήκε η Γιάννα. Η καλύτερη ματαδόρισσα του σχολείου. Τα αγόρια δεν πάνον μια μπροστά της. Για αυτό και είναι αρχηγός της ποδοσφαιρικής ομάδας της τάξης μας.

Ήταν το μεγάλο διάλειμμα. Με μια από τις αγαπημένες μου τσίζλες Κάρπεντερ και ένα μπουγάκι γάλα προσπαθούσα να ανταπεξέλθω από την ορθογραφία της προηγούμενης ώρας. Η Γιάννα μου μίλησε. Εσπρωξα την τσίζλα από το αριστερό στο δεξιό μάγουλο και είπα:

- Μπάλα εγώ δεν παίζω. Με στες κάτι άλλο;
- Σε χρειάζομαι για να αναλάβεις μια υπόθεση στα αλήθεια!

\* Όσοι θέλουν να εργαστούν σε ΗΥ μπορούν να βρουν σε ηλεκτρονική μορφή σε Word το απόσπασμα στον ακόλουθο σύνδεσμο:  
<https://drive.google.com/file/d/1tq16yL04pautORdXduihXNY7QzmQ4k1/view?usp=sharing>

---

**Χρόνος για ολοκλήρωση εργασιών: μέχρι αύριο**  
**Με την ολοκλήρωση των εργασιών μαζεύουμε βαθμούς στο Class Dojo**

Εικόνα 3  
 Αρχείο «Μάθημα από το Σπίτι #6»

γ) Φτιάχνω μια δημιουργία με το δωρεάν λογισμικό <https://wordart.com> (ή όποιο άλλο θέλω)

Επιπρόσθετα των εργασιών στα βιβλία και τετράδια των παιδιών, δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς των μαθημάτων ψηφιακές δραστηριότητες με διαδικτυακά εργαλεία, όπως φαίνονται στον Πίνακα 2. Ακόμη δημιουργήθηκαν βίντεο με εικόνες, διαφάνειες και ηχογραφημένες οδηγίες από την εκπαιδευτικό για να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά για διευκόλυνση της μάθησής τους. Τέτοια παραδείγματα από το υλικό που ετοιμάστηκε για τα συγκεκριμένα μαθήματα είναι τα ακόλουθα:

1. <https://bit.ly/3KWcV2C>
2. <https://online.anyflip.com/iwwr/xort/>

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης πραγματοποιήθηκαν τέσσερις τηλεδιασκέψεις με TEAMS. Τα παιδιά δεν είχαν λογαριασμό Microsoft Office 365, οπότε συμμετείχαν στις τηλεδιασκέψεις μέσω συνδέσμου και δεν έγιναν μέλη σε διαδικτυακή τάξη στην πλατφόρμα των TEAMS. Οι τηλεδιασκέψεις διάρκεσαν μία περίπου ώρα. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν και να πουν πως περνούν σε αυτή τη δύσκολη περίοδο. Επίσης, επεξηγήθηκαν απορίες για το περιεχόμενο διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων, κατόπιν οδηγιών από το ΥΠΑΝ, ζητήθηκε όπως οι κάμερες να είναι απενεργοποιημένες και οι γονείς να βρίσκονται μαζί με τα παιδιά.

Για να ανταπεξέλθουν τα παιδιά και να ολοκληρώσουν χωρίς δυσκολία τις εργασίες τους, στο αρχείο των οδηγιών περιλαμβάνονταν συχνά και βοηθητικές πληροφορίες, όπως επεξήγηση δύσκολων λέξεων του κείμενου. Οι εργασίες δεν είχαν ιδιαίτερη δυσκολία ή απαιτήσεις, ούτε και ήταν μεγάλης έκτασης. Γινόταν επανάληψη των όσων ήδη είχαν διδαχτεί στην Δ΄ τάξη αποφεύγοντας τη διδασκαλία νέων εννοιών. Απώτερος σκοπός ήταν η εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών σε μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν χωρίς να υπερφορτιστούν οι γονείς με τη διδασκαλία των παιδιών τους και να δημιουργούνται συνεπακόλουθα εκπαιδευτικές ανισότητες. Συνεπώς, γινόταν πολύ προσεκτική επιλογή από τις εργασίες στα βιβλία και γενικά στο υλικό που τα παιδιά λάμβαναν από την εκπαιδευτικό.

Για να αποφευχθεί ο συγχρωτισμός και για να είναι εφικτό να διατηρούνται οι αναγκαίες αποστάσεις εντός της τάξης που προνοούσαν τα υγειονομικά πρωτόκολλα, τα παιδιά της κάθε τάξης χωρίστηκαν σε 2 ομάδες. Η μία ομάδα ερχόταν στην τάξη και η διδασκαλία γινόταν παραδοσιακά πρόσωπο με πρόσωπο και η άλλη ομάδα βρισκόταν στο σπίτι και εργαζόταν με ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, η οποία είχε τη μορφή οδηγιών όπως γινόταν και στην προηγούμενη φάση διδασκαλίας. Οπότε σε κάθε θρανίο καθόταν έναν παιδί, ενώ έγινε προσπάθεια στον χωρισμό σε κάθε ομάδα να μπουν τα παιδιά με τους φίλους

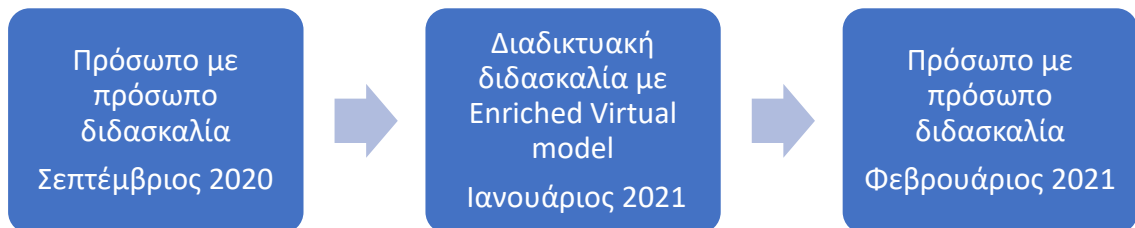
τους. Σε αυτή τη φάση απαγορευόταν ρητώς η ανταλλαγή αντικειμένων. Συνεπώς το διάστημα αυτό δεν χρησιμοποιήθηκαν καθόλου εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν χρησιμοποιήθηκε το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, ούτε χρησιμοποιήθηκαν οι οθόνες αφής. Γινόταν μετωπική διδασκαλία και χρήση ερωταποκρίσεων ως τεχνική διδασκαλίας. Η επιστροφή στο σχολείο μετά το αναγκαστικό κλείσιμο των σχολείων διάρκεσε για κάθε ομάδα 12 μέρες. Η σχολική χρονιά έκλεισε στις 26 Ιουνίου 2020.

### 3.4.2. Ερευνητικές διαδικασίες σχολικής χρονιάς 2020 – 2021

Η σχολική χρονιά 2020-2021 άρχισε με διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο από τον Σεπτέμβριο μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2020. Η διδασκαλία συνεχίστηκε ως MM σύμφωνα με το μοντέλο Enriched Virtual model (Staker & Horn, 2012) για έξι βδομάδες. Ακολούθως, η διδασκαλία συνεχίστηκε στον φυσικό χώρο του σχολείου πρόσωπο με πρόσωπο μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5.

#### Διάγραμμα 5

*Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2020 - 2021*



#### Εικόνα 4

*Διάταξη Θρανίων με Βάση τα Υγειονομικά Πρωτόκολλα*



Το κλείσιμο των σχολείων τον Ιούνιο του 2020 έγινε στη βάση πρωτόγνωρων διαδικασιών με τα κενά και τα προβλήματα να επισημαίνονται και να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό της επόμενης σχολικής χρονιάς. Έτσι, η σχολική χρονιά 2020 – 2021 άρχισε με ιδιαιτερότητες. Στις οδηγίες που δόθηκαν από το ΥΠΑΝ στα δημοτικά σχολεία με την εγκύκλιο «Έναρξη νέας σχολικής χρονιάς και οδηγίες για ομαλή λειτουργία των σχολείων» (Αρ. 7.11.09/20) δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές για την αυστηρή εφαρμογή του ισχύοντος υγειονομικού πρωτοκόλλου, με στόχο τη διασφάλιση της υγείας όλων των μαθητών και μαθητριών και του προσωπικού των σχολείων μας. Μεταξύ άλλων, εντός της αίθουσας διδασκαλίας τα θρανία τοποθετήθηκαν σε συγκεκριμένες αποστάσεις και χρησιμοποιήθηκαν επιπρόσθετες ξύλινες επιφάνειες για να δημιουργηθούν ατομικοί χώροι για κάθε μαθητή έτσι ώστε να μην μοιράζονται θρανία, όπως φαίνεται στην Εικόνα 4. Επιπλέον, με την έναρξη των μαθημάτων επεξηγήθηκε στα παιδιά η σημαντικότητα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων, που πρακτικά σήμαινε την απαγόρευση της ανταλλαγής οτιδήποτε αντικειμένων μεταξύ μαθητών και μαθητριών και της άσκοπης μετακίνησης εντός της σχολικής τάξης και γενικότερα στους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου. Κατά τη διδασκαλία δεν διεξάγονταν συνεργατικές δραστηριότητες και η χρήση εποπτικών μέσων ήταν αποτρεπτική. Τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε μετωπική διάταξη και τα παιδιά ήταν ακίνητα στα ατομικά τους θρανία.

Τα υγειονομικά πρωτόκολλα εφαρμόστηκαν επίσης κατά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία. Η χρήση του εργαστηρίου ηλεκτρονικών υπολογιστών ήταν πλέον απαγορευτική, αφού δεν υπήρχαν αρκετοί υπολογιστές για κάθε ένα παιδί. Όμως, ο Σύνδεσμος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου προχώρησε σε αγορά νέων οθονών αφής, οπότε υπήρχαν πλέον αρκετές συσκευές για χρήση σε συνθήκες εργασίας 1:1, δηλαδή μία οθόνη αφής για κάθε παιδί. Τοποθετήθηκαν στις συσκευές ετικέτες με διακριτικούς αριθμούς έτσι ώστε κάθε παιδί να παίρνει πάντοτε την ίδια συσκευή. Τα παιδιά εργάζονταν με τις οθόνες αφής σε εβδομαδιαία βάση ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε σχεδίου μαθήματος. Οι ψηφιακές δραστηριότητες αφορούσαν κυρίως εξάσκηση και επανάληψη σε μαθησιακούς στόχους και χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογίδια και ιστοσελίδες, όπως Kahoot, Wordwall και Learning Apps, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. Οι σύνδεσμοι για τις ψηφιακές δραστηριότητες δίνονταν σε έντυπη μορφή ως διαδικτυακή διεύθυνση και ως QR code για εύκολη πρόσβαση μέσω σάρωσης.

Όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, λήφθηκε υπόψη ότι κατά την προηγούμενη χρονιά δεν έγινε εφικτή η ενδεδειγμένη κάλυψη της ύλης για κάθε τάξη. Για τον λόγο αυτό ετοιμάστηκε από τους σύμβουλους των μαθηματικών και των ελληνικών συμπληρωματικό

υλικό για κάλυψη αυτών των κενών. Η διδασκαλία εντός της σχολικής τάξης κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία των τμημάτων εμπλουτιζόταν καθημερινά με την κατάλληλη χρήση της τεχνολογίας από την εκπαιδευτικό, όπως με τη χρήση πολυμεσικού υλικού με παρουσιάσεις, βίντεο, ήχο, γραφικές και κινούμενες εικόνες.

Σε αντίθεση με προηγουμένως, αυτή τη χρονιά λήφθηκαν μέτρα για ενδεχόμενη αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας ανάλογα με την έξαρση εξάπλωσης του ιού COVID-19. Κατά τον μήνα Οκτώβριο, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠΑΝ, αποστάλθηκαν σε όλους τους μαθητές σχετικό έντυπο με αναλυτικές οδηγίες εγγραφής και ενεργοποίησης λογαριασμού στην υπηρεσία Microsoft Office 365. Αναφέρθηκε στους γονείς ότι η εγγραφή είναι απαραίτητη για να μπορέσει το παιδί να συμμετέχει, αν χρειαστεί, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι γονείς των μαθητών προχώρησαν στη δημιουργία των λογαριασμών άμεσα. Παράλληλα, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν διαδικτυακές τάξεις στην πλατφόρμα της Microsoft TEAMS και ακολούθως δόθηκε ο κωδικός της κάθε τάξης στους γονείς για να γίνουν μέλη της οι μαθητές και οι μαθήτριες. Ορίστηκαν στη συνέχεια δοκιμαστικές διαδικτυακές συναντήσεις για κάθε τάξη για έλεγχο των συσκευών των εκπαιδευτικών και των μαθητών και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων εγκαίρως.

Η άνοδος των θετικών κρουσμάτων και η αύξηση των νοσηλευόμενων με τη νόσο COVID-19 στα νοσοκομεία οδήγησε για δεύτερη φορά στην απόφαση της κυβέρνησης για απαγόρευση κυκλοφορίας και κλείσιμο των σχολείων κατά τον Ιανουάριο του 2021. Συνεπώς τα σχολεία συνέχισαν τη λειτουργία τους με εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση της πλατφόρμας TEAMS. Η διαδικτυακή τάξη του τμήματος ήταν ήδη έτοιμη και η πλειοψηφία των μαθητών ήταν ήδη μέλη της. Οι ελάχιστοι μαθητές που δεν είχαν ολοκληρώσει όλα τα βήματα ένταξης στη διαδικτυακή τάξη έγινε κατορθωτό μέσα από προσωπική επικοινωνία με τους γονείς να ενταχθούν ως μέλη εγκαίρως. Οι πρώτες οδηγίες στάλθηκαν στους γονείς μέσω του Class Dojo.

Έτσι, από στις 7 Ιανουαρίου 2021, πρώτη μέρα μαθημάτων μετά τις χριστουγεννιάτικες διακοπές, η διδασκαλία μαθημάτων άρχισε διαδικτυακά με εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με οδηγίες του ΥΠΑΝ οι τάξεις Δ', Ε' και Στ' των δημοτικών σχολείων χρησιμοποιούσαν την πλατφόρμα TEAMS για εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση από τις 8:00 π.μ. μέχρι και τις 10:30 π.μ. Η διευθυντική ομάδα του σχολείου κατάρτησε πρόγραμμα μαθημάτων για την τηλεεκπαίδευση των 7 τάξεων. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τέσσερα 30λεπτα μαθήματα με 10λεπτα διαλείμματα στα ενδιάμεσα. Το ενδεικτικό πρόγραμμα μαθημάτων του τμήματος για μία εργάσιμη εβδομάδα φαίνεται στον Πίνακα 5.



Τα διαδικτυακά μαθήματα διάρκεσαν μέχρι τις 5 Φεβρουαρίου 2020 και στις 8 Φεβρουαρίου 2020 η φοίτηση συνεχίστηκε με φυσική παρουσία.

#### Πίνακας 5

##### *Ενδεικτικό Πρόγραμμα του Τμήματος Δ΄*

Ωρα	11/01/2020	12/01/2020	13/01/2020	14/01/2020	15/01/2020
08:00 – 08:30	Ελληνικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Ελληνικά
08:30 – 08:40	Διάλειμμα				
08:40 – 09:10	Ελληνικά	Μαθηματικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Μαθηματικά
09:10 – 09:20	Διάλειμμα				
09:20 – 09:50	Μαθηματικά	Ιστορία	Μαθηματικά	Αγγλικά	Τέχνη
09:50 – 10:00	Διάλειμμα				
10:00 – 10:30	Μουσική	Γυμναστική	Θρησκευτικά	Μαθηματικά	Θρησκευτικά

Η χρήση των TEAMS ήταν για τους μαθητές της Δ΄ τάξης μια καινοφανής εμπειρία, αφού κατά τη διάρκεια της πρώτης καραντίνας (από Μάρτιο ως Μάιο 2020) τα συγκεκριμένα παιδιά εργάστηκαν με ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο στελνόταν από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των Γ΄ τάξεων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Συνεπώς, η πρώτη μέρα διαδικτυακών μαθημάτων αφιερώθηκε στη γνωριμία και εξοικείωση με την πλατφόρμα των TEAMS, καθώς και σε κανόνες λειτουργίας της διαδικτυακής μας τάξης. Επεξηγήθηκε πως τα παιδιά σηκώνουν το «χεράκι» τους για να μιλήσουν και τονίστηκε η αναγκαιότητα να έχουν κλειστό το μικρόφωνό τους συνεχώς παρά μόνο όταν πάρουν την άδεια για να μιλήσουν. Ακόμη, παρουσιάστηκαν τα διάφορα εργαλεία της πλατφόρμας, όπως τα μηνύματα συνομιλίας (chats), ο τοίχος των αναρτήσεων με ανακοινώσεις (posts), οι εργασίες που έχουν να εκτελέσουν (assignments) και τα αρχεία (files) της τάξης, στα οποία τα παιδιά είχαν πρόσβαση σε εποπτικό και βοηθητικό υλικό, καθώς και σε λύσεις ασκήσεων. Οι κανόνες της διαδικτυακής τάξης παρουσιάστηκαν την πρώτη μέρα διαδικτυακών μαθημάτων, επεξηγήθηκαν και στη συνέχεια αναρτήθηκαν στα αρχεία της τάξης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, οι κανόνες αφορούσαν πρακτικά θέματα, όπως, τη φόρτιση των συσκευών, τη χρήση των posts, του chat και του μικροφώνου. Καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, αλλά και τις υπόλοιπες μέρες, οι κάμερες των παιδιών ήταν κλειστές από προεπιλογή του διαχειριστή, αφού σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΑΝ η μετάδοση εικόνας μαθητών/μαθητριών στερείται νομικής βάσης και απαγορεύεται. Αντίθετα, η κάμερα της εκπαιδευτικού ήταν πάντοτε σε λειτουργία κατ' επιλογή για να έχουν τα παιδιά την οπτική εικόνα της δασκάλας τους.

---

Κανόνες συμμετοχής στη διαδικτυακή τάξη



- 
1. Φροντίζουμε η ηλεκτρονική συσκευή μας (H/Y ή laptop ή tablet) να είναι **φορτισμένη καθημερινά**.
  2. Ενημερωνόμαστε από τον **τοίχο (posts)** της διαδικτυακής μας τάξης καθημερινά.
  3. **Δεν γράφουμε ΤΙΠΟΤΕ στον τοίχο (posts)** της τάξης μας! Εκεί δικαιούται να γράφει μόνο ο/η δάσκαλος/δασκάλα και γράφουμε μόνο αν ερωτηθούμε! Αν θέλουμε να επικοινωνήσουμε με τη δασκάλα, τότε **χρησιμοποιούμε το chat MONO!!!!**
  4. **Συνδεόμαστε στην ώρα μας** όταν έχουμε μια προγραμματισμένη συνάντηση.
  5. Κατά τη διάρκεια της σύνδεσης έχουμε **κλειστό το μικρόφωνό** μας.
  6. Όταν θέλουμε να μιλήσουμε, **σηκώνουμε το «χέρι»** μας και περιμένουμε να μας δώσει την άδεια ο/η δάσκαλος/δασκάλα για να μιλήσουμε.
  7. Όταν ο/η δάσκαλος/δασκάλα μας παρουσιάζει κάτι στο πρόγραμμα, **δεν πατούμε κανένα κουμπί στη συσκευή μας** (το πιο πιθανόν είναι να χαθούμε μέσα στο πρόγραμμα).
  8. Όταν μας ζητείται από τον/τη δάσκαλο/δασκάλα να κάνουμε κάτι, τότε **ακολουθούμε πιστά τις οδηγίες του/της**.
  9. Κατά τη σύνδεση, **έχουμε μαζί μας τα σχετικά βιβλία και τετράδια**.
  10. Κατά τη σύνδεση φροντίζουμε **να μην αποσπάται η προσοχή μας από άλλα άτομα ή άλλες δραστηριότητες** (π.χ. την τηλεόραση, παιχνίδια...).
- 

Κατά την οργάνωση της διαδικτυακής διδασκαλίας λαμβάνονταν βέβαια υπόψη οι μαθησιακοί στόχοι των μαθημάτων, όπως γινόταν άλλωστε με τη δια ζώσης εκπαίδευσης, με τις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες να προσαρμόζονται στο διαδικτυακό συγκείμενο της τάξης. Κάθε μάθημα άρχιζε με τη διέγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την παροχή των κατευθυντήριων γραμμών του μαθήματος. Επιδιωκόταν διαρκώς μια πορεία διάγνωσης των αρχικών αντιλήψεων και της οικοδόμησης των νέων γνώσεων μέσα από ένα σύνολο μαθησιακών προσεγγίσεων πλαισιωμένες με τεχνολογία. Αφιερωνόταν χρόνος για εμπέδωση των νέων γνώσεων και την ολοκλήρωση του μαθήματος με ανακεφαλαίωση.

Για την εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος δημιουργήθηκαν σύντομες ψηφιακές δραστηριότητες, οι σύνδεσμοι των οποίων δίνονταν στα παιδιά στο chat της διαδικτυακής συνάντησης. Τα παιδιά μετέβαιναν στις δραστηριότητες τις οποίες ολοκλήρωναν στο χρονικό διάστημα που οριζόταν εξ αρχής και έπειτα επέστρεφαν στα TEAMS για τη

συνέχιση του μαθήματος. Για τις ψηφιακές δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία, τα οποία φαίνονται και στον Πίνακα 3, όπως: WORDWALL, Padlet, Microsoft Forms, Microsoft Polls, Quizizz, Whiteboard.fi, Liveworksheets, Learning apps και Minstmeister.

Τα πλείστα από τα πιο πάνω εργαλεία με την ολοκλήρωση της εργασίας έδιναν άμεση ανατροφοδότηση στα παιδιά και ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός λάμβανε τα αποτελέσματά τους με ακριβείς πληροφορίες, όπως την ορθότητα των απαντήσεων του κάθε παιδιού, του μέσου όρου επίδοσης της τάξης, του χρόνου συμπλήρωσης της εργασίας και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν. Οι ψηφιακές δραστηριότητες ήταν σύντομης διάρκειας, οπότε κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος διεξάγονταν κι άλλες δραστηριότητες, όπως, παρουσιάσεις, συζήτηση, ερωταποκρίσεις, καταγισμός ιδεών, επισήμανση δυσκολιών, διόρθωση λαθών και ανάγνωση. Πριν το τέλος της σύνδεσης δίνονταν οι απαραίτητες οδηγίες για την κατ' οίκο εργασία, για τη συνέχιση δηλαδή της διαδικτυακής μάθησης ασύγχρονα. Αναγράφονταν ως ανάρτηση - post στον τοίχο της τάξης με το τέλος της τηλεδιάσκεψης. Οι εργασίες αυτές είχαν τη μορφή συμπλήρωσης γραπτών εργασιών σε βιβλία αλλά και ψηφιακών δραστηριοτήτων.

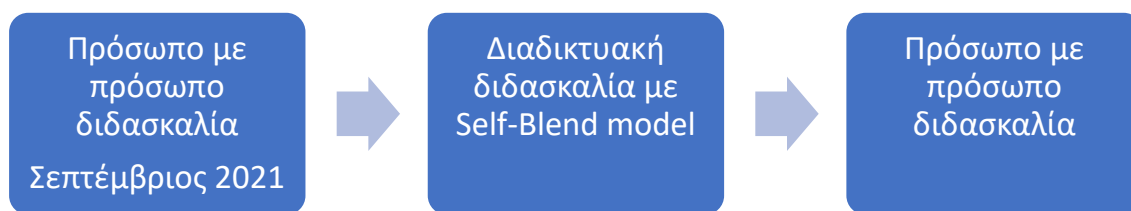
Η επιστροφή στο φυσικό χώρο του σχολείου έγινε στις 8 Φεβρουαρίου 2021 και η μάθηση συνεχίστηκε με πανομοιότυπο τρόπο, όπως στην πρώτη φάση του δεύτερου κύκλου, μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς.

### **3.4.3. Ερευνητικές διαδικασίες σχολικής χρονιάς 2021 - 2022**

Η σχολική χρονιά 2021 – 2022 άρχισε με διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς δεν επιβλήθηκε καθολική απαγόρευση της κυκλοφορίας ή κλείσιμο σχολείων λόγω της έξαρσης της εξάπλωσης του ιού και ακολουθήθηκε διαφορετική τακτική, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 6. Τα παιδιά που είχαν νοσήσει με τον ιό COVID-19, καθώς και τα παιδιά που θεωρήθηκαν στενές επαφές θετικού κρούσματος, παρέμεναν απομονωμένα στο σπίτι τους και λάμβαναν εξατομικευμένα ΜΜ σύμφωνα με το μοντέλο Self-Blend (Staker & Horn, 2012) για όλο το χρονικό διάστημα της καραντίνας, το οποίο οριζόταν από τα ισχύον υγειονομικά πρωτόκολλα. Με το τέλος της καραντίνας, τα παιδιά επέστρεφαν στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου. Τα υπόλοιπα παιδιά συνέχισαν τη φοίτηση με διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο.

## Διάγραμμα 6

Ερευνητική Χρονική Διαδικασία Σχολικής Χρονιάς 2021 - 2022



Παρόμοια με την έναρξη της προηγούμενης χρονιάς, η σχολική χρονιά 2021 – 2022 άρχισε στη βάση των κατευθυντήριων γραμμών από το ΥΠΑΝ για την αυστηρή εφαρμογή του ισχύοντος υγειονομικού πρωτοκόλλου στα δημοτικά σχολεία, με στόχο τη διασφάλιση της υγείας όλων των μαθητών και μαθητριών και του προσωπικού των σχολείων μας. Μια σημαντική διαφορά, μάλλον προσθήκη, από την προηγούμενη χρονιά ήταν η παρουσίαση από όλους Safe Pass και η διεξαγωγή τεστ ταχείας ανίχνευσης αντιγόνου (rapid tests) στο σχολείο κατόπιν γονικής συγκατάθεσης.

Ακόμη, στις αίθουσες διδασκαλίας απομακρύνθηκαν τα διπλά θρανία και οι επιπρόσθετες ξύλινες επιφάνειες και αντικαταστάθηκαν με ατομικά θρανία. Με την έναρξη των μαθημάτων επεξηγήθηκε και πάλι στα παιδιά η σημαντικότητα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων. Κατά τη διδασκαλία δεν διεξάγονταν συνεργατικές δραστηριότητες και η χρήση εποπτικών μέσων ήταν αποτρεπτική, όπως και προηγουμένως. Τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε μετωπική διάταξη και τα παιδιά ήταν ακίνητα στα ατομικά τους θρανία.

Τα υγειονομικά πρωτόκολλα εφαρμόστηκαν, όπως και προηγουμένως, κατά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία. Συνεχίστηκε η χρήση οθονών αφής σε συνθήκες εργασίας 1:1 δηλαδή μία συσκευή για κάθε παιδί. Τα παιδιά εργάζονταν με τις οθόνες αφής συνήθως μία ή δύο φορές τη βδομάδα. Επιπρόσθετα της προηγούμενης χρονιάς, δημιουργήθηκε διαδικτυακή τάξη Google Classroom στην οποία τα παιδιά είχαν πρόσβαση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο. Τα παιδιά είχαν πρόσβαση στις ψηφιακές δραστηριότητες βρίσκοντας τους ανάλογους συνδέσμους στο μάθημα της ημέρας, συνεπώς δεν χρειάζονταν να παίρνουν σε έντυπη μορφή τον σύνδεσμο της δραστηριότητας ως QR code. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, η χρήση της τεχνολογίας έγινε με περισσότερη εστίαση στη βάση θεωριών μάθησης για επίτευξη των στόχων διδασκαλίας. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά συμπεριφοριστικού προτύπου για εξάσκηση και πρακτική σε γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από τη διδασκαλία (π.χ. Kahoot, Wordwall, LearningApps, Quizziz, LiveWorksheets, WordArts κ.ά.). Ακόμη, έγινε χρήση λογισμικών καθοδηγούμενης ανακάλυψης και εξερεύνησης στα πλαίσια του γνωστικού

εποικοδομητισμού (π.χ., Scratch, ρομποτική με τα ρομπότ Dash & Dot, ενσωμάτωση επαυξημένης πραγματικότητας, εφαρμογές Maths Learning Centre) και χρήση λογισμικών έκφρασης, επικοινωνίας και δημιουργικότητας στα πλαίσια κοινωνικοπολιτιστικών θεωριών (π.χ., Padlet, Google slides, Google Docs, Jamboard). Η χρήση των εργαλείων Google, όπως και τα Padlet, χρησιμοποιήθηκαν με συνεργατικό τρόπο, δηλαδή τα παιδιά δούλευαν ταυτόχρονα στο ίδιο αρχείο. Στα Padlet τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να γράψουν σχόλια σε αναρτήσεις συμμαθητών τους κάνοντας like.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς διενεργήθηκαν πάρα πολλά τεστ ταχείας ανίχνευσης αντιγόνου. Βρέθηκαν θετικά κρούσματα κορονοϊού, τα οποία σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου περιορίζονταν στο σπίτι τους σε καραντίνα. Το ίδιο ίσχυε και για τις στενές επαφές των κρουσμάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολύ συχνά να υπάρχουν απουσίες από το σχολείο. Τα παιδιά που βρίσκονταν στο σπίτι λειτουργούσαν εξατομικευμένα σύμφωνα με το μοντέλο μικτής μάθησης Self-Blend. Οπότε, η διαδικτυακή μάθηση κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022 αφορούσε τα συγκεκριμένα παιδιά που βρίσκονταν σε καραντίνα και όχι το σύνολο της τάξης και έλαβε χώρα από το άνοιγμα των σχολείων μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων (7 Ιανουαρίου) μέχρι και τον Μάιο του 2022. Τα παιδιά λάμβαναν τις οδηγίες και το υλικό διδασκαλίας από Padlet και συνέχιζαν να δουλεύουν από το σπίτι, όπως ακριβώς δούλευαν και στην τάξη. Με τη λήξη της καραντίνας τα παιδιά επέστρεφαν στην τάξη για συνέχιση της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας και μάθησης.

### **3.5. Ανάλυση δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές, όσο και ποιοτικές τεχνικές. Για να διαπιστωθεί κατά πόσο επηρέασε με διαφορετικό τρόπο η MM την επίδοση των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο από την επίδοση των μαθητών και μαθητριών με το κυρίαρχο πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο, διενεργήθηκαν ποσοτικές τεχνικές ανάλυσης. Για να διαπιστωθεί πώς επηρέασε η MM το περιβάλλον μάθησης των παιδιών κατά την πανδημία του κορονοϊού ακολουθήθηκε ποιοτική ανάλυση.

Οι αριθμητικές βαθμολογίες των παιδιών, που λήφθηκαν από τα γραπτά και ψηφιακά δοκίμια αξιολογήσεων, έτυχαν ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Στις αναλύσεις έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής (π.χ. μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις), καθώς και χρήση επαγωγικής στατιστικής με χρήση του στατιστικού ελέγχου  $t$  – test για ανεξάρτητα δείγματα για διαπίστωση κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών και

μαθητριών που προέρχονται από ελληνόφωνο οικογενειακό περιβάλλον και των αυτών από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον. Ακόμη, έγινε χρήση της ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής ANOVA για να διαπιστωθεί αν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών ανάλογα με τη σχολική χρονιά διδασκαλίας και το μάθημα.

Επιπρόσθετα, έγινε ποιοτική ανάλυση της διδακτικής πρακτικής της εκπαιδευτικού στη βάση των καταγραμμένων παρατηρήσεων στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού και των τεχνουργημάτων στις ψηφιακές πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τους τρεις κύκλους διδασκαλίας. Για την ποιοτική ανάλυση ακολουθήθηκε η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας (Grounded Theory), που είναι μια ποιοτική μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιεί ένα συστηματικό σύνολο διαδικασιών για την ανάπτυξη με επαγωγικό τρόπο μιας θεωρίας σχετικά με το φαινόμενο διερεύνησης. Σκοπός της είναι η οικοδόμηση μιας θεωρίας που να επαληθεύει και να φωτίζει την υπό μελέτη περιοχή με τρόπο αθροιστικό και εφαρμόσιμο. Η θεμελιώδη θεωρία, όπως αναπτύχθηκε από τους Glaser και Strauss, πληροί ερευνητικά κριτήρια, όπως, η σημαντικότητα, η γενίκευση, η επαλήθευση κ.ά, δίνει, όμως, την ευελιξία στον ερευνητή να εκμαιεύσει και να εξάγει νέες γνώσεις για τα φαινόμενα και νέες θεωρητικές διατυπώσεις (Strauss & Corbin, 1990). Επομένως, με την ποιοτική ανάλυση στη βάση των θεωρητικών πλαισίων της έρευνας από τα οποία απορρέαν οι διδακτικές πρακτικές της εκπαιδευτικού, διαφάνηκε η επαλήθευση ή η διεύρυνση των θεωρητικών πλαισίων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά, παρουσιάζονται τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας σε σχέση με την επίδοση των μαθητών και μαθητριών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία αναλύονται σε τρία μέρη κατά χρονική ακολουθία ανάλογα με τη σχολική χρονιά και τη φάση διδασκαλίας.

#### 4.1. Στατιστικές Αναλύσεις

Για να ελεγχθεί κατά πόσο διαφέρει η συνολική επίδοση των μαθητών ανάλογα με τη σχολική χρονιά διδασκαλίας και το γλωσσικό υπόβαθρο του οικογενειακού περιβάλλοντος, από το οποίο κατάγονται οι μαθητές, έγιναν αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής. Έπειτα, εξετάστηκε ξεχωριστά η επίδοση κάθε μαθητή και μαθήτριας με μεταναστευτικό βιογραφικό ανά σχολική χρονιά για διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχουν τυχόν μοτίβα ή συγκεκριμένες τάσεις στην επίδοση του κάθε παιδιού.

##### 4.1.1. Συνολικές επιδόσεις μαθητών και μαθητριών

Πίνακας 7

*Περιγραφικά Στοιχεία για τη Συνολική Επίδοση των Μαθητών ανά Σχολική Χρονιά*

Σχολική χρονιά	N	ΜΟ	ΤΑ
2019-2020	22	81 %	14.26
2020-2021	21	84 %	17.71
2021-2022	20	88 %	14.28
Σύνολο	63	84 %	15.48

Σημείωση: N = αριθμός συμμετεχόντων, ΜΟ = Μέσος όρος, ΤΑ = Τυπική απόκλιση

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τη συνολική επίδοση των μαθητών και μαθητριών ανά σχολική χρονιά στα ελληνικά και στα μαθηματικά, που προέκυψε από τον υπολογισμό του μέσου όρου των επιδόσεων στα γραπτά δοκίμια των δύο μαθημάτων στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Οι μαθητές της σχολικής χρονιάς 2021-2022 είχαν τον ψηλότερο μέσο όρο συνολικής επίδοσης ( $\bar{X}$  = 88 % ,  $SD$  = 14.28) και αντίθετα, οι μαθητές της σχολικής χρονιάς 2019-2020 είχαν τον χαμηλότερο μέσο όρο συνολικής επίδοσης ( $\bar{X}$  = 81 % ,  $SD$  = 14.26). Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συνολική επίδοση των μαθητών ανάλογα με τη

σχολική χρονιά διδασκαλίας διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής ANOVA. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις συνολικές επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με τη σχολική χρονιά ( $F_{(2, 60)} = 0.91, p > .05$ ). Επιπλέον, δεν υπήρχαν ακόμη στατιστικές διαφορές μεταξύ των μαθητών ανά σχολική χρονιά στα αρχικά διαγνωστικά γραπτά δοκίμια που αφορούσαν αποκτηθέντες γνώσεις και δεξιότητες στο μάθημα των ελληνικών και μαθηματικών από την προηγούμενη τάξη.

Πίνακας 8

*Περιγραφικά Στοιχεία για την Επίδοση στα Ελληνικά των Σχολικών Χρονιών 19-20 & 21-22*

	Γραπτό Δοκίμιο Ελληνικών							
	Ενότητα 1		Ενότητα 2		Ενότητα 4		Ενότητα 5	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Σχολική Χρονιά 19-20	79%	18.37	82%	11.22	83%	15.98	82%	19.48
Σχολική Χρονιά 21-22	93%	6.46	93%	4.91	86%	12.4	93%	14.4

Σημείωση: ΜΟ = Μέσος όρος, ΤΑ = Τυπική απόκλιση

Επαναλήφθηκε ο ίδιος στατιστικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής ANOVA για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στα γραπτά δοκίμια ανά ενότητα και μάθημα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, οι μαθητές της σχολικής χρονιάς 2021-2022 είχαν υψηλότερες επιδόσεις στα γραπτά δοκίμια των ελληνικών σε σύγκριση με τους μαθητές της σχολικής χρονιάς 2019-2020. Οι μαθητές της σχολικής χρονιάς 2021-2022 είχαν μέσο όρο επίδοσης 93% στην ενότητα 1 ( $SD=6.46$ ), 93% στην ενότητα 2 ( $SD=4.91$ ), 86% στην ενότητα 4 ( $SD=12.4$ ) και 93% στην ενότητα 5 ( $SD=14.4$ ). Οι μαθητές της σχολικής χρονιάς 2019-2020 είχαν στις αντίστοιχες ενότητες μέσο όρο επίδοσης 79% ( $SD=18.37$ ), 82% ( $SD=11.22$ ), 83% ( $SD=15.498$ ) και 82% ( $SD=19.48$ ). Οι μαθητές της σχολικής χρονιάς 2019-2020 δεν συμπλήρωσαν άλλες γραπτές αξιολογήσεις στα ελληνικά λόγω των υγειονομικών πρωτοκόλλων που επιβλήθηκαν εξαιτίας την πανδημίας, ενώ η ενότητα 3 των ελληνικών είναι αφιερωμένη σε επετειακά θέματα και δεν βαθμολογήθηκε. Σύμφωνα και με τον Πίνακα 9, οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών στα ελληνικά στις ενότητες 1, 2 και 5 μεταξύ των μαθητών της σχολικής χρονιάς 2019-2020 και των μαθητών της σχολικής χρονιάς 2021-2022 με τους τελευταίους να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους πρώτους ( $F_{(2, 59)} = 4.16, p < .05, F_{(2, 59)}$ )



= 4.14,  $p < .05$  και  $F_{(1, 39)} = 4.19$ ,  $p < .05$  αντίστοιχα). Από πρακτικής άποψης η διαφορά αυτή ήταν μεγάλη και στα τρία δοκίμια των ενότητων 1, 2 και 5 ( $\eta^2 = .27$ ,  $\eta^2 = .27$  και  $\eta^2 = .29$  αντίστοιχα). Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των δύο ομάδων στο γραπτό δοκίμιο της ενότητας 4. Επομένως, στα 3 από τα 4 γραπτά δοκίμια στα ελληνικά σε διδακτέα ύλη της Δ' τάξης εντοπίστηκαν μεταξύ των δύο ομάδων στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 9**

*Έλεγχος Σημαντικότητας των Διαφορών στην Επίδοση στα Ελληνικά των Σχολικών Χρονιών 19-20 & 21-22*

	<b>Πηγή διακύμανσης</b>	<b>Άθροισμα τετραγώνων</b>	<b>Βαθμοί ελευθερίας</b>	<b>Μέσοι Τετραγώνων</b>	<b>F</b>
Ενότητα 1	Μεταξύ των ομάδων	1833.8	2	916.9	4.16*
	Εντός των ομάδων	13002.41	59	220.38	
Ενότητα 2	Μεταξύ των ομάδων	1320.64	2	660.32	4.14*
	Εντός των ομάδων	9404.2	59	159.39	
Ενότητα 5	Μεταξύ των ομάδων	1256.25	1	1256.25	4.19*
	Εντός των ομάδων	11698.78	39	299.97	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Ακολούθως, για να ελεγχθεί κατά πόσο διαφέρει η επίδοση των μαθητών ανάλογα με το γλωσσικό υπόβαθρο της καταγωγής των μαθητών διενεργήθηκε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 10, οι μαθητές που προέρχονται από ελληνόφωνο γλωσσικό οικογενειακό περιβάλλον ( $\bar{X} = 88.58$ ,  $SD = 10.04$ ) είχαν υψηλότερη επίδοση από τους μαθητές που προέρχονται από μη ελληνόφωνο οικογενειακό περιβάλλον ( $\bar{X} = 60.75$ ,  $SD = 18.54$ ). Η χρήση αμφίπλευρου ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0.05$  ( $t = 6.90$ ,  $df = 61$ ,  $p < .001$ ).

Πίνακας 10

Σύγκριση Επίδοσης Μαθητών από Ελληνόφωνο και Μη Γλωσσικό Περιβάλλον

	$\bar{X}$	SD	t	df	p
Ελληνόφωνο*	88.58	10.04			
Μη ελληνόφωνο**	60.75	18.54	6.90	61	<.001

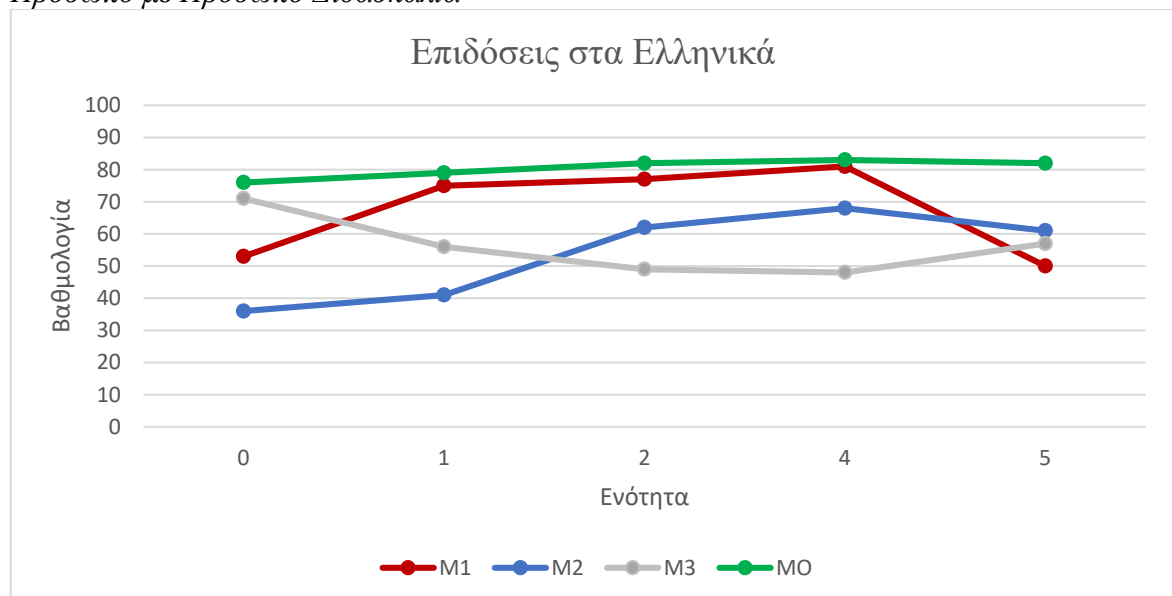
\*N= 53, \*\*N= 9

#### 4.1.2. Επίδοση μαθητών σχολικής χρονιά 2019-2020

Όσο αφορά τους M1, M2 και M3 της σχολικής χρονιάς 2019 – 2020 κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, πριν το ξέσπασμα της πανδημίας, είχαν επιδόσεις κάτω του μέσου όρου της τάξης. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 7, σε όλα τα γραπτά δοκίμια στα ελληνικά οι επιδόσεις των τριών παιδιών ήταν κάτω από το μέσο όρο της τάξης. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται στις επιδόσεις των τριών παιδιών στα γραπτά δοκίμια των μαθηματικών, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 8. Εξαιρέση αποτελεί το γραπτό δοκίμιο των μαθηματικών της ενότητας 2 κατά το οποίο οι μαθητές M1 και ο M2 είχαν υψηλότερη επίδοση ( $\bar{X}_{M1} = 98\%$  και  $\bar{X}_{M2} = 93\%$  αντίστοιχα) από τον μέσο όρο επίδοση της τάξης στο συγκεκριμένο δοκίμιο ( $\bar{X}_{MO} = 91\%$ ).

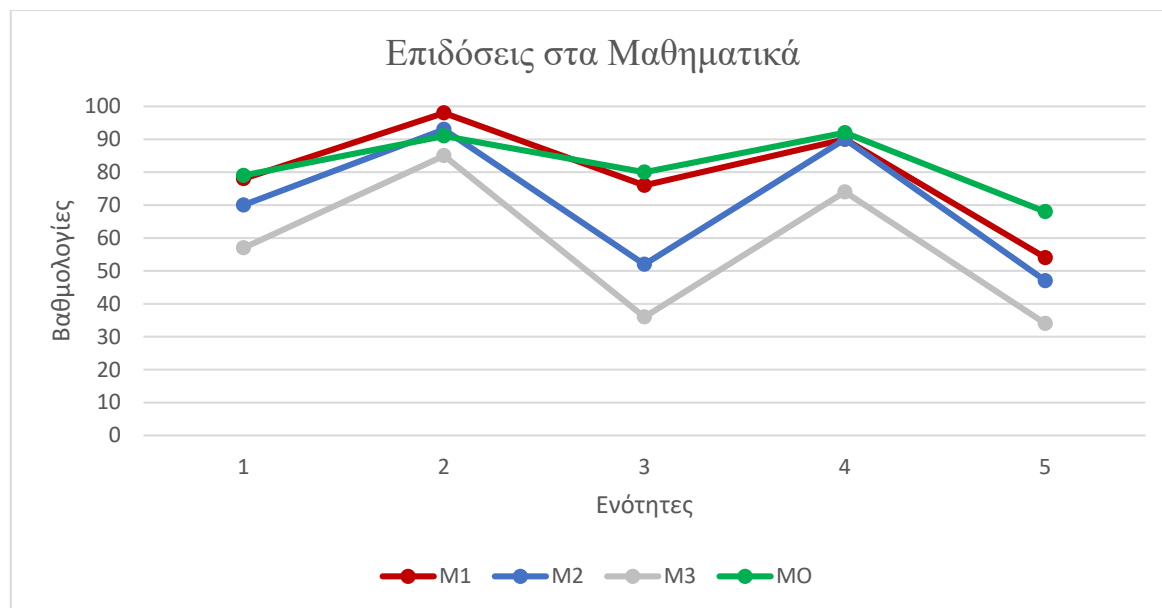
Διάγραμμα 7

Επίδοσεις στα Ελληνικών των M1, M2 και M3 της Σχολικής Χρονιάς 2019-2020 κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία



### Διάγραμμα 8

Επιδόσεις στα Μαθηματικά των M1, M2 και M3 της Σχολικής Χρονιάς 2019-2020 κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία



Κατά τη διαδικτυακή φάση της διδασκαλίας δεν έγιναν γραπτές αξιολογήσεις. Δεν υπάρχουν αριθμητικά δεδομένα για την επίδοσή τους αφού κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος οι μαθητές και οι μαθήτριες, με τη βοήθεια των γονιών τους, αναρτούσαν τις συμπληρωμένες εργασίες τους στα βιβλία και στα τετράδια τους σε μορφή φωτογραφίας ή ανέβαζαν τα σχετικά αρχεία (όπως αρχεία Word και βίντεο) στο ψηφιακό portfolio της εφαρμογής ClassDojo. Η εκπαιδευτικός έδινε ανατροφοδότηση για την ορθότητα των εργασιών και σε περίπτωση που χρειαζόταν κάποια διόρθωση δίνονταν οι απαραίτητες οδηγίες ανατροφοδότησης. Παρόλο που δεν υπάρχουν αριθμητικές βαθμολογίες, η εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών σε αυτή τη φάση φαίνεται από τον αριθμό και το είδος των αναρτήσεων που έγιναν στο portfolio του καθενός. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, ο M1 είχε 39 αναρτήσεις συμπληρωμένων εργασιών, που αποτελεί τον μέσο όρο αναρτήσεων της τάξης. Ο M2 και ο M3 με 7 και 11 αναρτήσεις, αντίστοιχα, δεν είχαν συμπληρώσει όλες τις απαιτούμενες εργασίες τους σε αυτή τη φάση διαδικτυακής μάθησης. Ο μέγιστος αριθμός αναρτήσεων από μαθήτρια της τάξης ήταν 65 αναρτήσεις. Ακόμη, οι αναρτήσεις των τριών μαθητών στο portfolio τους αφορούσαν μόνο φωτογραφίες από τις συμπληρωμένες ασκήσεις στα βιβλία και στα τετράδιά τους. Δεν δημιούργησαν βίντεο και δεν συμπλήρωσαν άλλου είδους εργασίες, όπως ψηφιακές εργασίες σε Word και εικονόλεξα με την εφαρμογή WordArt, όπως έκανε η πλειοψηφία των μαθητών της τάξης, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τις τεχνολογικές δεξιότητές τους.

Πίνακας 11

Αριθμός Αναρτήσεων σε portfolio κατά τη Διαδικτυακή Φάση Διδασκαλίας

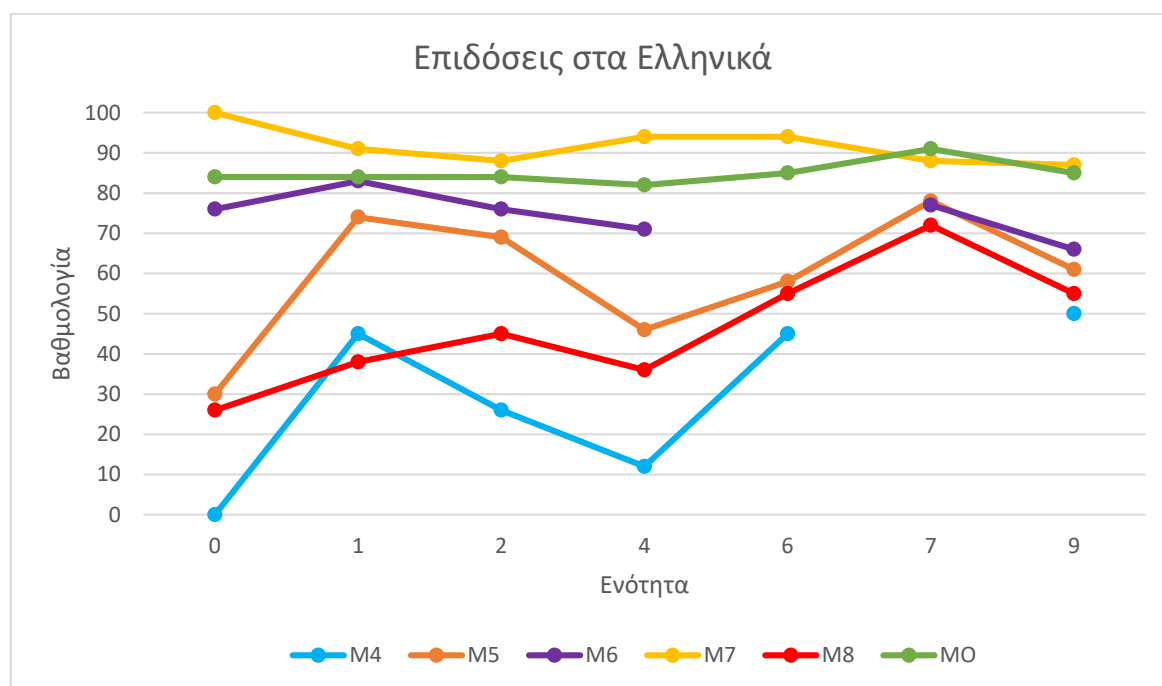
Μαθητής	Αριθμός Αναρτήσεων	Αριθμός Ψηφιακών Εργασιών
M1	39	0
M2	7	0
M3	11	0
Μέσος όρος τάξης	39	2

#### 4.1.3. Επίδοση μαθητών σχολικής χρονιάς 2020-2021

Στο Διάγραμμα 9 και στο Διάγραμμα 10 φαίνονται αντίστοιχα οι επιδόσεις στα ελληνικά και στα μαθηματικά των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό της σχολικής χρονιάς 2020 – 2021 κατά τις δύο φάσεις διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο. Οι M4, M5, M6 και M8 είχαν επιδόσεις κάτω από τον μέσο όρο της τάξης στα γραπτά δοκίμια ελληνικών και μαθητών. Η M7 είχε καλύτερη μαθησιακή εικόνα στα ελληνικά με επιδόσεις πάνω από τον μέσο όρο της τάξης. Στα μαθηματικά παρουσίασε μια πιο ασταθή εικόνα με τις μισές περιπτώσεις να έχει καλύτερη επίδοση από τον μέσο όρο της τάξης και στις άλλες περιπτώσεις να έχει επιδόσεις κάτω από τον μέσο όρο.

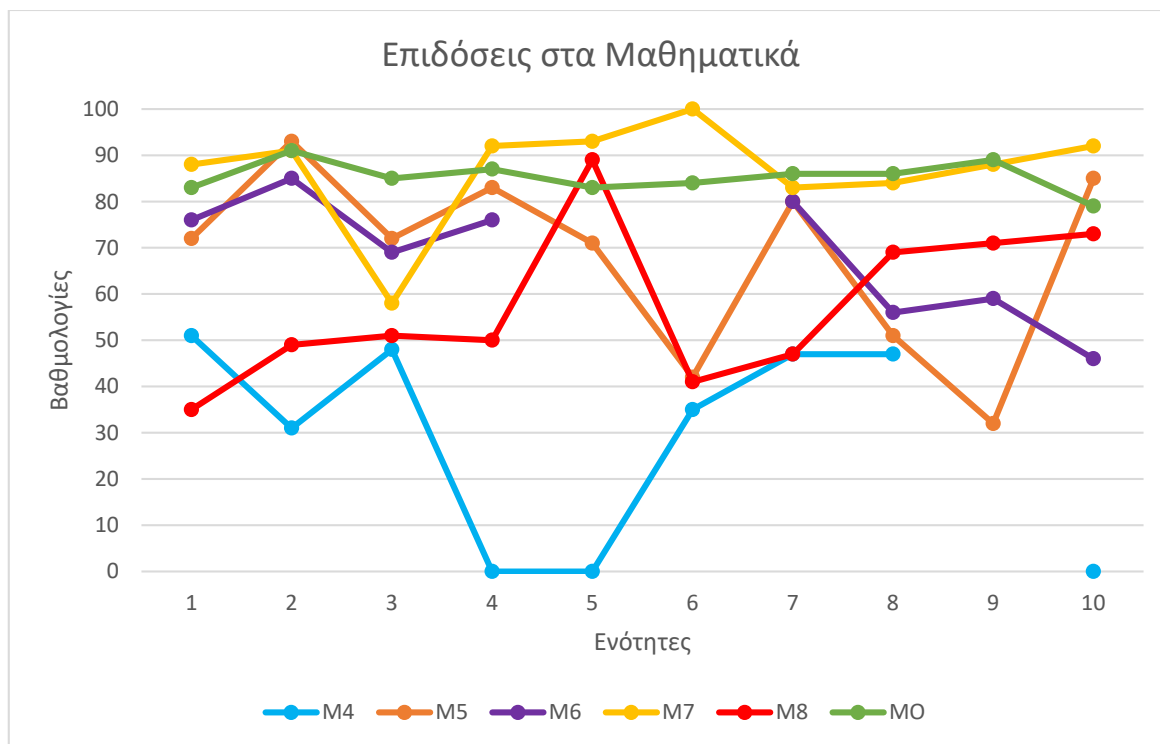
Διάγραμμα 9

Επιδόσεις στα Ελληνικών των M4, M5, M6, M7 και M8 της Σχολικής Χρονιάς κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία



Διάγραμμα 10

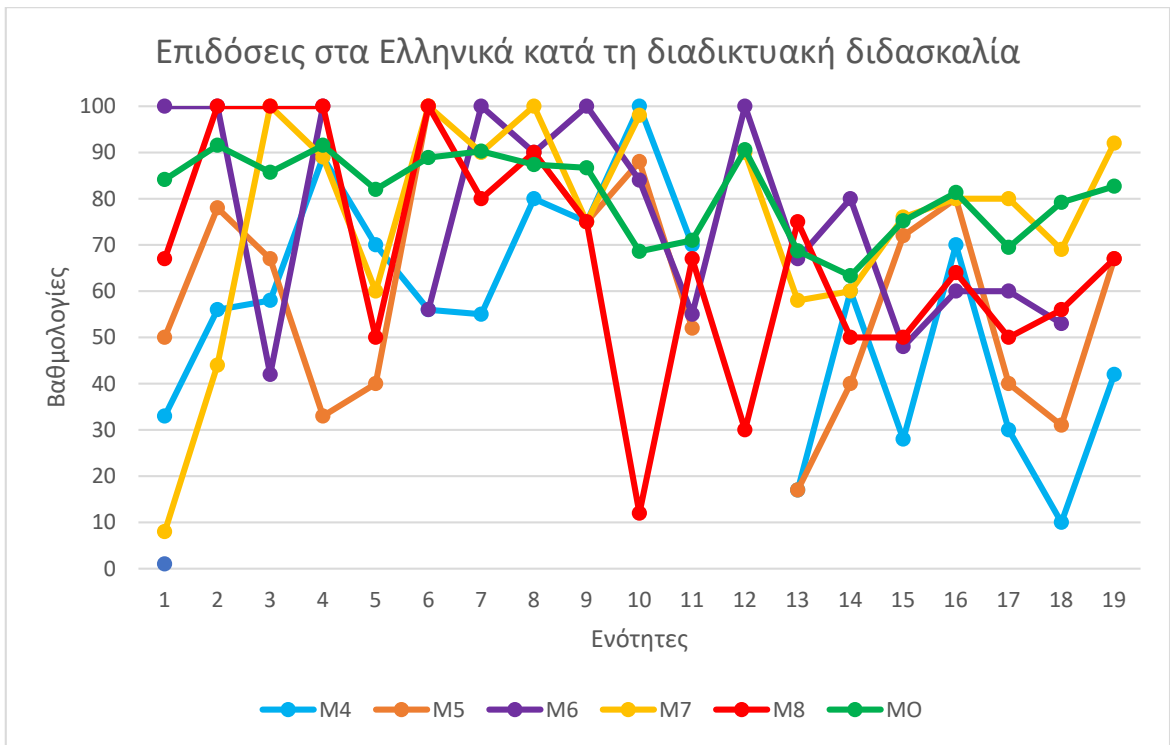
Επιδόσεις στα Μαθηματικά των M4, M5, M6, M7 και M8 της Σχολικής Χρονιάς 2020-2021 κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία



Κατά τη διαδικτυακή φάση διδασκαλίας του δεύτερου κύκλου οι μαθητές παρουσίασαν μια βελτιωμένη μαθησιακή εικόνα σε σύγκριση με τη φάση διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο, τόσο στα ελληνικά, όσο και στα μαθηματικά, όπως φαίνεται στα Διαγράμματα 11 και 12 αντίστοιχα. Αν και η επίδοση των μαθητών M4, M5, M6 και M8 στις ψηφιακές δραστηριότητες δεν είναι σταθερή και δεν ακολουθεί κάποιο μοτίβο παρουσιάζοντας σκαμπανεβάσματα, κάποιες από τις επιδόσεις τους είναι πάνω από τον μέσο όρο της τάξης αγγίζοντας ακόμη και την άριστη επίδοση. Κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, αφού όλες οι επιδόσεις τους ήταν κάτω από τον μέσο όρο. Διαφορές εντοπίζονται στις επιδόσεις της μαθήτριας M7. Στα ελληνικά οι αρχικές επιδόσεις της M7 είναι χαμηλότερες από τον μέσο όρο, όμως, σταδιακά με την πάροδο του χρόνου και την απόκτηση μεγαλύτερης ψηφιακής ευχέρειας, οι επιδόσεις στα ελληνικά βελτιώνονται. Στα μαθηματικά δεν συμβαίνει το ίδιο με όλες τις επιδόσεις του να είναι κάτω από τον μέσο όρο.

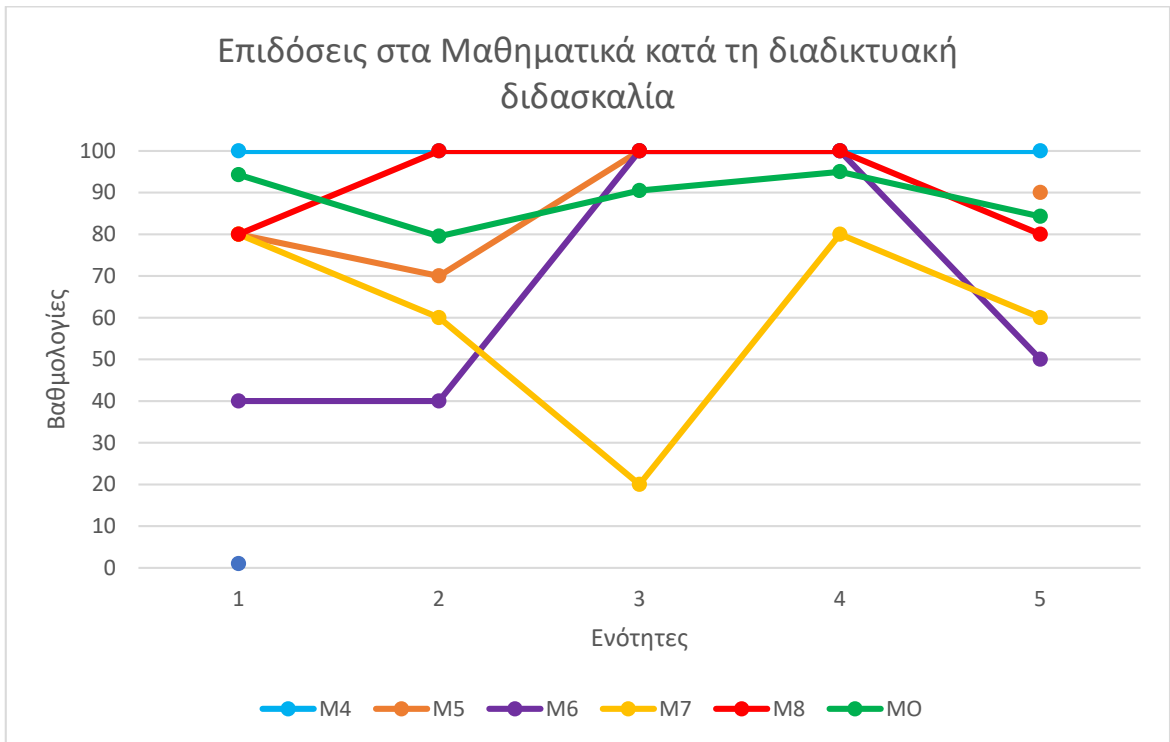
Διάγραμμα 11

Επιδόσεις στα Ελληνικά στη Διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη Σχολική Χρονιά 2020-2021



Διάγραμμα 12

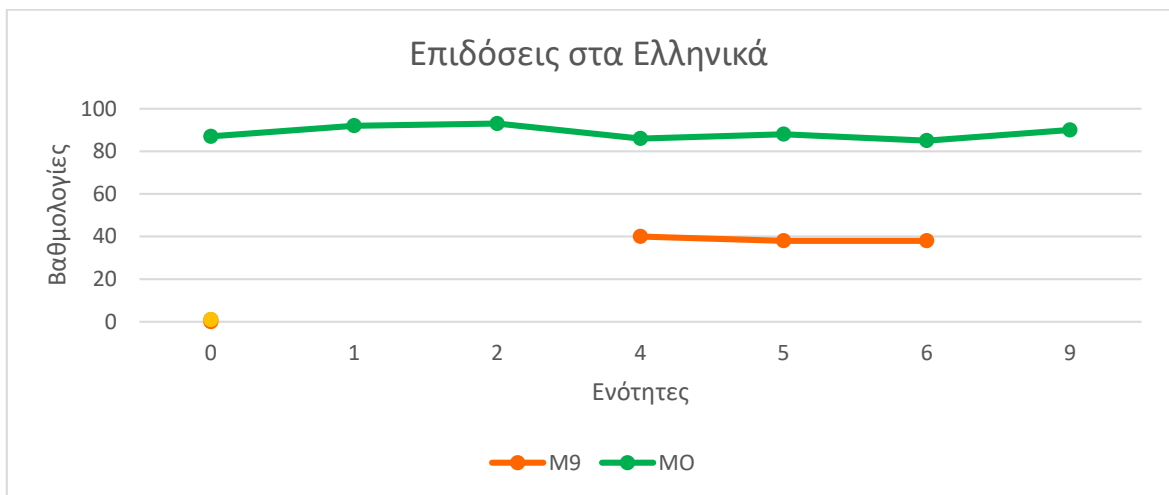
Επιδόσεις στα Μαθηματικά στη Διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη Σχολική Χρονιά 2020-2021



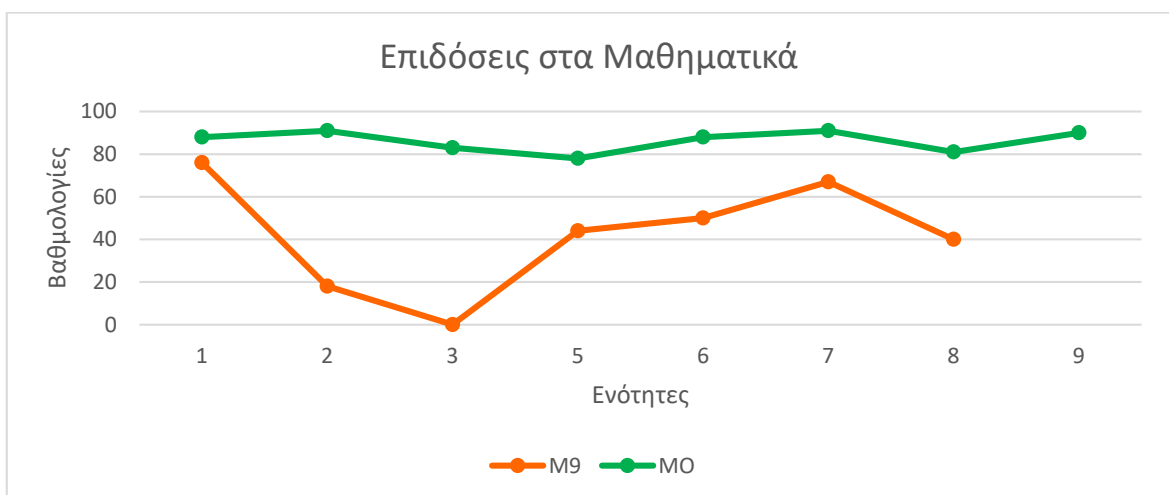
#### 4.1.4.Επίδοση μαθητή σχολικής χρονιάς 2021-2022

Όπως φαίνεται στα Διαγράμματα 13 και 14, ο μαθητής M9 κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία της σχολικής χρονιάς 2021 – 2022 παρουσίασε χαμηλότερες επιδόσεις από τον μέσο όρο επιδόσεων της τάξης του με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δ΄ τάξης, να μην έχουν επιτευχθεί ικανοποιητικά. Ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται στα ελληνικά. Τα γραπτά δοκίμια δεν συμπληρώθηκαν όλα, αφού ο μαθητής M9 παρουσίαζε έλλειψη συγκέντρωσης και αδυναμία να εργαστεί μόνος του χωρίς τη βοήθεια ενός εκπαιδευτικού. Αν και στα μαθηματικά οι επιδόσεις του είναι συγκριτικά καλύτερες από ότι στα ελληνικά, οι επιδόσεις αυτές είναι όλες κάτω από τον μέσο όρο της τάξης.

Διάγραμμα 13  
Επιδόσεις στα Ελληνικά του M9



Διάγραμμα 14  
Επιδόσεις στα Μαθηματικά του M9



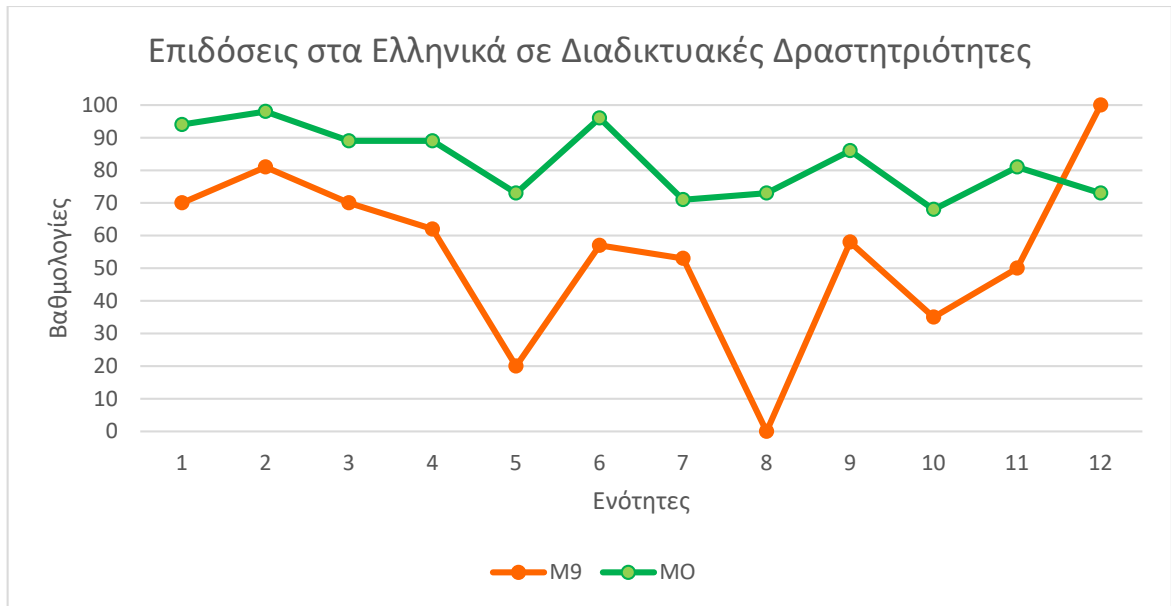
Ο μαθητής Μ9 απουσίαζε από το σχολείο από τις 13 Ιανουαρίου μέχρι και τις 21 Ιανουαρίου 2022 αφού θεωρήθηκε στενή επαφή θετικού κρούσματος λόγω της θέσης του στην τάξη. Την περίοδο αυτή δεν ολοκλήρωσε καμία διαδικτυακή εργασία ή άλλη υποχρέωση. Ο Μ9 δεν ήταν επιμελής με τις κατ' οίκον εργασίες του κατά επανάληψη. Το γεγονός αυτό συζητήθηκε εκτενώς με τη μητέρα του καταλήγοντας στο ότι χρειαζόταν εξειδικευμένη βοήθεια στο διάβασμα κατά τον απογευματινό χρόνο. Την περίοδο της καραντίνας, για λόγους περιορισμού της μετάδοσης του ιού, δεν είχε καμία βοήθεια στο διάβασμα και για αυτό το λόγο δεν έφερε εις πέραν τις σχολικές υποχρεώσεις του.

Διερευνήθηκε, ακολούθως, κατά πόσο η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο διαφοροποίησε τη συμμετοχή και την εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία, αφού η έλλειψη συγκέντρωσης, η μη ενεργή συμμετοχή και η έλλειψη αυτονομίας χαρακτήριζαν μαθησιακά τον μαθητή Μ9. Έτσι, καταγράφηκαν οι επιδόσεις του με το ψηφιακό εργαλείο WordWall, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία, με μεγάλη συχνότητα, κυρίως για πρακτική εξάσκηση διδαχθέντων εννοιών αντικαθιστώντας έντυπα φυλλάδια εργασιών. Από τις 54 δραστηριότητες με χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου που αναρτήθηκαν στο Google Classroom ολοκληρώθηκαν από τον Μ9 οι 29 δραστηριότητες. Οι 9 δραστηριότητες διεξάχθηκαν σε μέρες που ο Μ9 απουσίαζε, είτε λόγω ασθένειας, είτε καραντίνας. Συνεπώς, ο Μ9 ολοκλήρωσε το 64% των εργασιών εξάσκησης σε WordWall κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εντός της τάξης. Δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλείς συμπεράσματα γιατί δεν ολοκληρώθηκαν όλες οι εργασίες, αφού ο Μ9 λάμβανε μαθήματα Ειδικής Εκπαίδευσης και Λογοθεραπείας κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου, οπότε απουσίαζε από την τάξη συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Είναι πολύ πιθανό, όμως, ο λόγος που δεν ολοκληρώθηκαν συγκεκριμένες εργασίες να είναι γιατί δεν ήταν παρόν στην τάξη χωρίς ο ίδιος να απουσιάζει από το σχολείο. Παρόλα αυτά, ο βαθμός ολοκλήρωσης των ψηφιακών δραστηριοτήτων ήταν μεγαλύτερος από τον βαθμό ολοκλήρωσης των γραπτών εργασιών του σε δοκίμια, σε βιβλία και σε τετράδια, τα οποία είχαν ελάχιστες προσεγμένες εργασίες. Όπως φαίνεται στα Διαγράμματα 15 και 16, οι επιδόσεις του Μ9 στα Μαθηματικά είναι καλύτερες από τις επιδόσεις του στα Ελληνικά. Πλησιάζουν τον μέσο όρο της τάξης, κάτι το οποίο δεν συνέβαινε στην περίπτωση των γραπτών δοκιμίων.



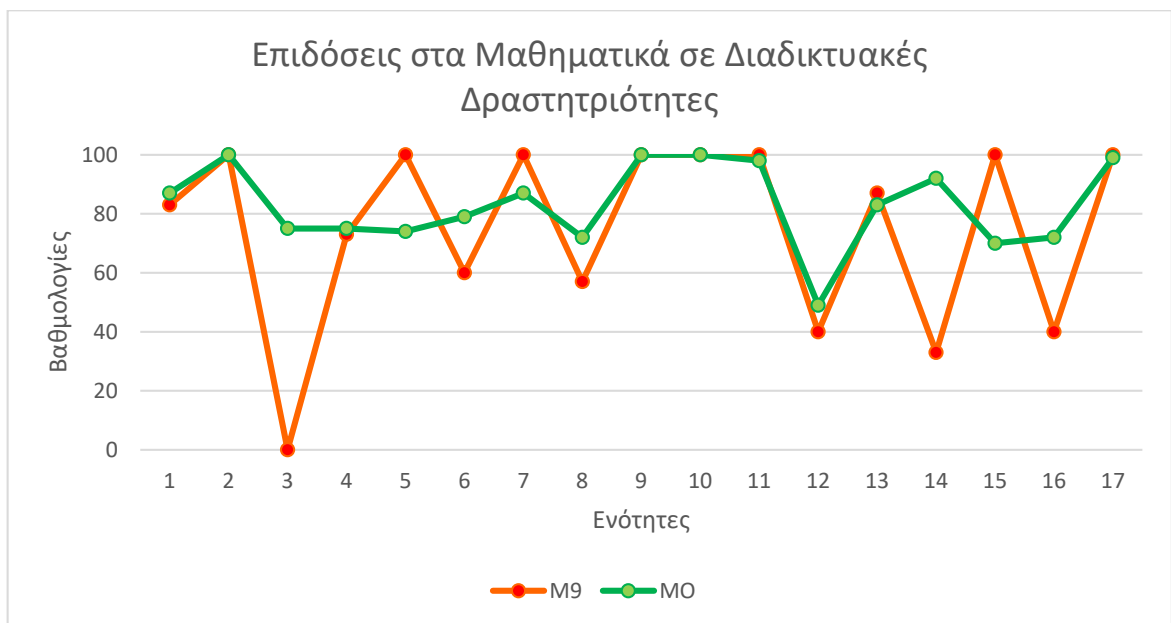
Διάγραμμα 15

Επιδόσεις Ελληνικών του Μ9 στις Διαδικτυακές Δραστηριότητες κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία



Διάγραμμα 16

Επιδόσεις Μαθηματικών του Μ9 στις Διαδικτυακές Δραστηριότητες κατά την Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία



## **4.2. Πρώτος κύκλος: Σχολική χρονιά 2019 – 2020**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία αναλύονται σε τρία μέρη κατά χρονική ακολουθία ανάλογα με τη σχολική χρονιά και τη φάση διδασκαλίας, αρχίζοντας από τα δεδομένα του πρώτου κύκλου.

### **4.2.1. Δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία**

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του πρώτου κύκλου δημιουργήθηκε μέσα από διδακτικές πρακτικές κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ένα θετικό περιβάλλον μάθησης κατά το οποίο η κοινότητα της τάξης αποτέλεσε μια κοινότητα μάθησης. Σε αυτό το περιβάλλον δόθηκαν σε όλα τα παιδιά, ελληνόφωνα και αλλόγλωσσα, ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των παιδιών, καθώς και ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη. Ακόμη, καλλιεργήθηκε ένα κλίμα συλλογικότητας το οποίο ευνόησε τη μάθηση ατόμων από διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

#### *Αλληλεπίδραση*

Κατά τη διάρκεια της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας δόθηκαν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας της τάξης, οι οποίες δεν τοποθετούσαν σε μειονεκτική θέση τα παιδιά με δυσκολίες στη χρήση της επίσημης γλώσσας της τάξης. Συγκεκριμένα, η διάταξη των διπλών θρανίων σε ομάδες επέτρεπε την αλληλεπίδραση των παιδιών με ανοιχτό διάλογο και ανταλλαγή ιδεών. Κάθε ομάδα αποτελείτο από 2 ή 3 θρανία, συνεπώς από 4 μέχρι 6 παιδιά, τα οποία εργάζονταν σε συνεργατικές δραστηριότητες σχεδόν καθημερινά. Για να μπορούν να συνεργαστούν εποικοδομητικά και να υπάρχουν γόνιμες αλληλεπιδράσεις χωρίς να παραγκωνίζονται παιδιά με μαθησιακές ή γλωσσικές δυσκολίες (π.χ., κάποια παιδιά να ακούνε παθητικά τους συμμαθητές τους) δίνονταν συγκεκριμένοι ρόλοι εμπλοκής σε κάθε ένα παιδί, όπως ρόλος συντονιστή, χρονομέτρη, γραμματέα, παρουσιαστή, ομιλητή. Για παράδειγμα, ο συντονιστής της ομάδας είχε καθήκον όλα τα παιδιά στην ομάδα να μιλήσουν με τη σειρά. Οι ρόλοι επεξηγούνταν με σαφήνεια για να γνωρίζει κάθε παιδί τι ακριβώς να κάνει και εναλλάσσονταν ανά διαστήματα. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας ζητείτο και η αξιολόγηση του τρόπου εργασίας. Όπως διαφάνηκε, οι αρχικές δυσκολίες και αντιδράσεις του τύπου «Δεν θέλω να δουλέψω με αυτή την ομάδα» ξεπεράστηκαν και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού όλα τα παιδιά έμαθαν σταδιακά να συνεργάζονται κατά τις μαθησιακές δραστηριότητες με όλους ανεξαιρέτως. Η χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά έδινε

επιπλέον ευκαιρίες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, αφού χρησιμοποιούνταν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών και οι οθόνες αφής του σχολείου σε μικρές ομάδες.

Ένα από τα θέματα που προέκυψαν από τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς ήταν η θέση των παιδιών ανά δύο στο ίδιο θρανίο. Μερικοί γονείς κοριτσιών προσέγγισαν την εκπαιδευτικό αναφέροντας ότι τα παιδιά τους δεν επιθυμούσαν να κάθονται με συγκεκριμένα παιδιά. Το ίδιο αναφέρθηκε και από τα κορίτσια, τα οποία δεν ήθελαν να κάθονται με τα τρία αγόρια M1, M2 και M3 χαρακτηρίζοντας τους «ενοχλητικούς» και «θορυβώδεις». Για αποφυγή οποιασδήποτε περιθωριοποίησης τηρήθηκε κατάλογος θέσεων εξασφαλίζοντας την εναλλαγή με διαφορετικό διπλανό κάθε φορά. Σε συγκεκριμένη περίπτωση κατά τις ώρες επισκέψεων γονέων, μητέρα ενός κοριτσιού παραπονέθηκε ότι η κόρη της κάθεται συνέχεια με συγκεκριμένα παιδιά «πληρώνοντας» το γεγονός ότι είναι φρόνιμο και συνεργάσιμο κορίτσι. Σε αυτήν την περίπτωση η εκπαιδευτικός παρουσίασε τον κατάλογο των θέσεων με σαφείς ημερομηνίες με ποιους κάθισε η κόρη της στην τάξη μέχρι τότε. Πείστηκε ότι ακολουθείται ένα δίκαιο σύστημα και έφυγε ικανοποιημένη.

Άλλο σχετικό μήνυμα από μητέρα κοριτσιού στο ClassDojo, που φανερώνει τη στοχοποίηση των συγκεκριμένων παιδιών είναι το ακόλουθο:

*«Σήμερα η Ε. με ενημέρωσε πως ο Μ1 έβρισε όλες τις μαμάδες! Δεν ξέρω πώς μπορείτε να χειριστείτε αυτό το θέμα αλλά όταν σχολάγανε και άλλα κορίτσια ήταν θυμωμένα και στεναχωρημένα με το θέμα αυτό! Η Ε. συγκεκριμένα έκλαιγε μόλις μπήκε στο αυτοκίνητο!»*

Πολύ συχνά παρατηρούνται ανεπιθύμητες συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών κατά το διάλειμμα. Οι συμπεριφορές αυτές αφορούσαν βρισιές, υποτιμητικά σχόλια, άσχημο λεξιλόγιο, κοινωνικό αποκλεισμό (δηλαδή να αγνοούν συγκεκριμένα παιδιά ή να μην τους παίζουν σε ομαδικά παιχνίδια), απειλές, ακόμη και σωματική βία. Τα περιστατικά αυτά καταγράφονταν και οι γονείς ενημερώνονταν. Με τα παιδιά γίνονταν συζητήσεις ζητώντας να κάνουν οι ίδιοι αναστοχασμό για τη συμπεριφορά τους και να προβληματιστούν ποιους επηρέασε η συμπεριφορά τους. Αποφασίζονταν από κοινό οι μετέπειτα ενέργειες, όπως απολογία, αλλαγή στάσης, ακόμη και συνέπειες (όπως στέρηση παιχνιδιού κατά το διάλειμμα). Τα συχνότερα προβλήματα και οι συχνότεροι τσακωμοί αφορούσαν τον Μ1 .

Όσον αφορά την εφαρμογή ClassDojo, δεν χρησιμοποιήσαν την εφαρμογή οι γονείς του Μ3 λόγω τεχνικών δυσκολιών, συνεπώς δεν υπήρχε η άμεση και αμφίδρομη επικοινωνία όπως με τις οικογένειες των υπόλοιπων παιδιών. Εναλλακτικά, υπήρχε η ώρα επισκέψεων γονέων στο σχολείο, η οποία ήταν μία διδακτική ώρα εβδομαδιαίως. Έρχονταν οι γονείς στο σχολείο

κατόπιν ραντεβού και σε αυτό τον χρόνο γινόταν ενημέρωση για την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών.

### ***Προσωπική ανάπτυξη μέσω των μαθησιακών πρακτικών***

Η ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών, καθώς και η συναισθηματική στήριξη των παιδιών τέθηκε ως προτεραιότητα από την εκπαιδευτικό της τάξης και υλοποιήθηκε με διάφορους τρόπους, όπως απονομή διπλωμάτων, επιβράβευση της προσπάθειας και προβολή των ιδιαίτερων ταλέντων του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Το ακόλουθο μήνυμα από μητέρα στο Class Dojo είναι ενδεικτικό αυτής της προσπάθειας:

*«Καλησπέρα ευχαριστούμε πολύ και ήθελα να σας ευχαριστήσω για τα ενθαρρυντικά λόγια που είπατε στη τάξη για τον Α. για το διαγώνισμα των μαθηματικών. Ήρθε σπίτι ενθουσιασμένος και ένιωσε πολύ καλά με τον εαυτό του.»*

Τα παιδιά εμπλέκονταν ενεργά στη μάθηση με μαθητοκεντρικές δραστηριότητες. Χρησιμοποιούνταν παιγνιώδεις δραστηριότητες με χρήση εποπτικών υλικών και παιχνιδιών για κέντρισμα του ενδιαφέροντος και παροχής κινήτρων για εμπλοκή στο μάθημα, όπως χρήση μπίγκο για εξάσκηση στα μοτίβα πολλαπλασιασμού. Το τυπικό πρόγραμμα μαθημάτων εμπλουτίστηκε με μη τυπικές δραστηριότητες για την παροχή περαιτέρω ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης, εντός και εκτός σχολείου.

Έτσι, προγραμματίστηκαν εκτός σχολείου διάφορες επισκέψεις και συμμετοχές σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως επίσκεψη στο μουσείο παραμυθιού και στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, συμμετοχή σε πρόγραμμα γνωριμίας ολυμπιακών αθλημάτων, συμμετοχή σε εκπαιδευτικό εικαστικό πρόγραμμα στην κρατική πινακοθήκη και συμμετοχή σε πρόγραμμα ρομποτικής. Εντός του σχολείου οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες, όπως επίσκεψη του διάσημου συγγραφέα του ήρωα του Ντετέκτιβ Κλουζ, Γίρκεν Μπανσέρους, επίσκεψη ευρωβουλευτή, επίσκεψη ποδηλατικής ομάδας και διατροφολόγου, πραγματοποίηση έκθεσης βιβλίου και δράσεις φιλαναγνωσίας. Έγινε συνεργασία με τη σύμβουλο των μαθηματικών για υλοποίηση και διεξαγωγή δειγματικού μαθήματος.

Η χρήση της τεχνολογίας για καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών έδινε κίνητρα για εμπλοκή των παιδιών στο μάθημα, τα οποία συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Χρησιμοποιήθηκε το Kahoot, εφαρμογίδα για δημιουργία εικονο-σχημάτων για εξάσκηση στο λεξιλόγιο και ψηφιακά εργαλεία εξάσκησης σε έννοιες που αφορούσαν το μάθημα. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες επαυξημένης πραγματικότητας. Επίσης,

υπήρξε συμμετοχή στην παγκόσμια δράση “Microsoft Global Learning Connection” για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων Mystery Skype μέσω τηλεδιασκέψεων με Skype με τάξεις από διάφορες χώρες (Βιετνάμ, Αίγυπτο, Πολωνία, Μαλαισία) ταξιδεύοντας εικονικά μίλια. Ακόμη, με την επίσκεψη στην τάξη εκπρόσωπου από το εκπαιδευτικό τμήμα της Microsoft Κύπρου πραγματοποιήθηκαν δράσεις για την «Ωρα του Κώδικα» (<https://code.org/minecraft>).

Συχνά, ορισμένα παιδιά δεν ολοκλήρωναν τις εργασίες τους και γινόταν υπενθύμιση για να τις τελειώσουν. Μεταξύ αυτών ήταν οι μαθητές M1, M2 και M3, των οποίων η συγκέντρωση και η συμμετοχή τους στην τάξη ήταν αρκετά μειωμένη. Κατά την ενισχυτική διδασκαλία γινόταν η συμπλήρωση των ατέλειωτων εργασιών, όπως επίσης και επανάληψη των εννοιών που διδάχτηκαν στην τάξη.

### ***Συλλογικότητα***

Για τη δημιουργία του αισθήματος ότι τα παιδιά ανήκουν σε μια κοινότητα, την κοινότητα της τάξης, έγιναν δράσεις τονίζοντας τη συλλογικότητα της ομάδας. Από τις πρώτες μέρες καταρτίστηκε από κοινού ο κώδικας καλής συμπεριφοράς της τάξης μας με κανόνες για σωστή συμπεριφορά στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Σε τακτικά διαστήματα γίνονταν συζητήσεις για τους μαθησιακούς στόχους της τάξης, συζητήσεις κατά τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να αναστοχαστούν για τον βαθμό επίτευξης στόχων σχετικά με τα μαθήματα και τη συμπεριφορά τους. Οι στόχοι αναγράφονταν πάντοτε στον πίνακα, αφορούσαν όλη την τάξη και κάθε μέλος της τάξης ήταν υπεύθυνο για τη συλλογική συνεισφορά στον κοινό στόχο.

Ακόμη, έγιναν δράσεις όπου το αποτέλεσμα αφορούσε τη συλλογική δράση όλων των μαθητών. Τέτοιες δράσεις ήταν η συμμετοχή σε έργο eTwinning κατά το οποίο το τμήμα συνεργάστηκε με διάφορα ευρωπαϊκά σχολεία για ανταλλαγή χριστουγεννιάτικων καρτών και εθίμων των Χριστουγέννων. Άλλη συλλογική δράση ήταν η συμμετοχή σε εκδήλωση με θέμα την κυκλοφοριακή αγωγή, την οποία χορήγησε γνωστή ασφαλιστική εταιρεία και προβλήθηκε από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Με αφορμή τη δράση αυτή δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό βιβλίο μέσα από τη συνεργασία όλων των παιδιών, το οποίο βρίσκεται στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://bit.ly/3UXtAY9>

#### **4.2.2. Διαδικτυακή διδασκαλία λόγω της πανδημίας**

Το αναπάντεχο κλείσιμο των σχολείων και η μετάβαση σε έναν πρωτόγνωρο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης ανέτρεψε κάθε δεδομένο αφήνοντας περισσότερο εκτεθειμένα τις ευάλωτες ομάδες παιδιών. Κάτω από συνθήκες οι οποίες δεν μπορούσαν να ελεγχθούν, το νέο περιβάλλον μάθησης δεν διασφάλιζε για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και ευκαιρίες δημιουργίας κλίματος συλλογικότητας. Ακόμη, είναι αμφίβολο κατά πόσο όλοι οι μαθητές βίωσαν προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση μέσω των μαθησιακών διαδικτυακών πρακτικών, αφού η διαδικτυακή μάθηση δεν ακολούθησε σε αυτό το στάδιο πρακτικές που να διασφαλίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της ΜΜ.

#### ***Αλληλεπίδραση και Συλλογικότητα***

Η μετάβαση από τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο στον διαδικτυακό τρόπο διδασκαλίας έγινε ξαφνικά, χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε εκπαιδευτική στρατηγική ή ετοιμότητα. Σε αυτό το έκτακτο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης δεν υπήρξαν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, όπως ούτε ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών. Υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαιδευτικού και των γονιών, η οποία άλλωστε προϋπήρχε και συνεχίστηκε και σε αυτή τη φάση με το ClassDojo. Με τη μητέρα του Μ3 η επικοινωνία γινόταν τηλεφωνικά. Συνεπακόλουθα, δεν υπήρχε ούτε η δυνατότητα δημιουργίας συλλογικού κλίματος και η ενδυνάμωση της αίσθησης ότι τα παιδιά ανήκουν σε μία κοινότητα. Τα νέα διαδικτυακά δεδομένα δημιούργησαν ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο η κοινωνική διάσταση της μάθησης παραγκωνίστηκε εντελώς.

#### ***Προσωπική ανάπτυξη μέσω των μαθησιακών πρακτικών***

Σε αυτές τις συνθήκες δεν εξασφαλίστηκε η παροχή ίσως ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Αυτό φάνηκε από τον αριθμό και το είδος των αναρτήσεων στα ψηφιακά portfolio των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά αντεπεξήλθαν στις απαιτήσεις των μαθημάτων με τη βοήθεια των γονιών τους με τα portfolio τους να γεμίζουν με εργασίες από την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αν και οι περισσότερες αναρτήσεις αφορούσαν φωτογραφίες των συμπληρωμένων ασκήσεων, αρκετά παιδιά βρήκαν τον χρόνο να δοκιμάσουν ψηφιακά εργαλεία τα οποία δίνονταν ως εναλλακτική επιλογή από την εκπαιδευτικό στα μαθήματα της ημέρας. Τα 15 από τα 22 παιδιά δημιούργησαν εργασίες με ψηφιακά εργαλεία, όπως παραγωγή γραπτού λόγου με τον επεξεργαστή κειμένων Microsoft Word και έφτιαξαν με τη χρήση διαδικτυακών

εφαρμογιδίων εικονόλεξα χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο του μαθήματος της ημέρας. Ακόμη, δημιούργησαν βίντεο για την παραγωγή προφορικού λόγου στα πλαίσια των διδακτικών στόχων. Συνεπώς, αυτά τα παιδιά μπόρεσαν να αξιοποιήσουν ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη το διάστημα αυτό παράγοντας έργο που υπό τις φυσιολογικές συνθήκες δεν θα έκαναν. Ενδεικτικά είναι τα μηνύματα γονιών αυτών των μαθητών:

*«Πόσο ωραία τους διδάσκετε και με το dojo και τα ενδιαφέροντα παιχνίδια που τους στέλνετε!»*

*«Πραγματικά ευχαριστούμε για όλα!! Αν και ήταν πολύ δύσκολες οι συνθήκες αυτής της χρονιάς τα καταφέρατε θαυμάσια και ήσασταν τόσο κοντά στα παιδιά μας!!! Σας ευχαριστούμε για όλα!! Ο Μ. σας στέλλει την αγάπη του!!!»*

*«ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΩ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΟΤΙ ΕΚΑΝΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ... ΚΑΤΩ ΚΑΙ ΑΠΟ ΔΥΣΚΟΛΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ!! ☺»*

Για τα παιδιά με διαφορετικό οικογενειακό γλωσσικό υπόβαθρο δεν παρατηρήθηκε προσωπική ανάπτυξη ή βελτίωση των μαθησιακών τους δεξιοτήτων αυτό το διάστημα, γεγονός που υποδεικνύει τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ μερίδων των μαθητών ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι Μ2 και Μ3 δεν ολοκλήρωναν τις εργασίες τους και τα portfolio τους σε αυτή τη φάση είχαν ελάχιστες εργασίες με 7 και 11 αναρτήσεις αντίστοιχα. Ο Μ1 είχε αναρτήσεις όχι περισσότερες από τον μέσο όρο αναρτήσεων της τάξης, οι οποίες όμως περιορίζονταν σε φωτογραφίες των συμπληρωμένων ασκήσεων. Όσον αφορά τον Μ3 υπήρχαν δυσκολίες στην τηλεφωνική επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τη μητέρα του μαθητή λόγω γλώσσας. Ο Μ3, που δεν είχε πρόσβαση στο ClassDojo, έστειλε φωνητικά μηνύματα στο τηλέφωνο με απορίες. Στην τελευταία επικοινωνία με τη μητέρα του Μ3 η ίδια ανέφερε ότι περιμένουν την άρση της απαγόρευσης των πτήσεων για να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους, αφού οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην Κύπρο ήταν ανυπέρβλητες.

Τέλος, προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση των πρακτικών για εξ αποστάσεως διδασκαλία βίωσε η εκπαιδευτικός του τμήματος για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις αυτής της φάσης όσο καλύτερα γινόταν. Χρειαζόταν αρκετός χρόνος για τη δημιουργία νέου ψηφιακού υλικού, κατάλληλου για να χρησιμοποιηθεί σε αυτή τη φάση, που να είναι προσβάσιμο για όλες τις συσκευές. Ακόμη, υπήρχε μεγάλη αβεβαιότητα στα επόμενα βήματα, αφού πολλές φορές, χωρίς τη χρήση βιβλίων, υπήρξε έλλειψη ιδεών για το περιεχόμενο των επόμενων μαθημάτων. Χωρίς την ακολουθία προτύπων ΜΜ, τα πλείστα μαθήματα δεν είχαν συνοχή, δομή ή ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους. Επιπλέον, χρειαζόταν αρκετός χρόνος για τη διόρθωση των εργασιών που αναρτούσαν οι μαθητές στο portfolio τους. Οι εργασίες αυτές

στέλλονταν με μορφή φωτογραφίας όχι καλής ποιότητας και πολλές φορές τα γράμματα των παιδιών ήταν δυσανάγνωστα. Δεν υπήρχε ωράριο σε αυτή τη φάση. Από το πρωί μέχρι το βράδυ έρχονταν εργασίες από τα παιδιά, μηνύματα από τους γονείς, τους συναδέλφους και από τη διευθύντρια του σχολείου. Γινόταν μεγάλη προσπάθεια η ανατροφοδότηση στις εργασίες των παιδιών να γίνεται το συντομότερο και όσο το δυνατόν λιγότερο ετεροχρονισμένη. Υπήρχε ψυχολογική υπερφόρτωση, άγχος και αβεβαιότητα. Ακόμη, δεν υπήρχε διαμοιρασμός της εργασίας στην ετοιμασία νέου ψηφιακού υλικού από συνάδελφους εκπαιδευτικούς. Ενώ θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια κοινότητα πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σε αυτό το στάδιο, κάτι τέτοιο δεν έγινε, αφού επικρατούσε η αντίληψη ότι αυτό που συνέβαινε ήταν προσωρινό και όταν η πανδημία θα τελείωνε όλοι θα επιστρέφαν στις συνηθισμένες ρουτίνες προ-κορονοϊού.

#### **4.2.3. Επιστροφή στις τάξεις για πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία**

Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης του πρώτου κύκλου δεν ήταν κατορθωτό να δημιουργηθεί κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ένα θετικό περιβάλλον μάθησης λόγω της εφαρμογής των υγειονομικών πρωτοκόλλων και των κοινωνικών αποστάσεων, με την κοινωνική μάθηση παιδιών από διαφορετική πολιτισμική προέλευση να μην ευνοείται αυτό το διάστημα. Δεν δόθηκαν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των παιδιών, ούτε ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργειας κλίματος συλλογικότητας. Ακόμη, υπήρχαν παιδιά που δεν παρουσιάστηκαν στο σχολείο σε αυτή τη φάση. Μεταξύ αυτών ήταν ο Μ2 και ο Μ3.

Η επιστροφή στις τάξεις με φυσική παρουσία με τη λήξη της απαγόρευσης κυκλοφορίας κάθε άλλο ήταν παρά επιστροφή στα γνώριμα λημέρια της τάξης και του σχολείου. Απαγορευόταν ρητώς η ανταλλαγή αντικειμένων. Οι απαραίτητες αλληλεπιδράσεις γίνονταν με τη χρήση αντισηπτικών υγρών κρατώντας αποστάσεις ασφαλείας. Λόγω του το ότι υπήρχε ακόμη άγνοια για τους τρόπους μετάδοσης του ιού, κατόπιν υποδείξεων από τη διεύθυνση του σχολείου, η εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιούσε εποπτικά μέσα και δεν μάζευε φυλλάδια και τετράδια μαθητών για διόρθωμα. Το μάθημα γινόταν με διάλεξη και ερωτοαπαντήσεις και το διόρθωμα των εργασιών γινόταν αποκλειστικά στον πίνακα της τάξης με τους μαθητές να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την αυτοδιόρθωση των εργασιών τους. Στο διάστημα αυτό τέθηκε ως προτεραιότητα η εξοικείωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με τα νέα δεδομένα, με την έμφαση στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων με την κάλυψη της διδακτέας ύλης και την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών να περιορίζεται.



Παντού, στο σχολείο και στις τάξεις, τοποθετήθηκαν αφίσες και πινακίδες υπενθυμίζοντας συνεχώς την τήρηση των νέων κανόνων. Η τήρηση των απαραίτητων αποστάσεων με ευλαβικό τρόπο δεν ήταν πάντοτε εύκολη. Υπήρχαν περιπτώσεις που τα παιδιά βίωναν δυσκολίες και η συμπαράσταση σε αυτά έπρεπε να γίνει από απόσταση. Τέτοια παραδείγματα ήταν το ατύχημα του αδελφού μιας μαθήτρια της τάξης, η οποία είχε ξεσπάσει σε λυγμούς μη ξέροντας αν ο αδελφός της είναι καλά. Μια άλλη μαθήτρια είχε διαπιστωθεί από εξετάσεις ότι πάσχει από διαβήτη και βρισκόταν σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση.

Τα διαλείμματα άλλαξαν εντελώς μορφή περιορίζοντας τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση ακόμη περισσότερο. Δεν επιτρέπονταν οι άσκοπες μετακινήσεις, κάθε τάξη και κάθε παιδί είχε συγκεκριμένο χώρο για διάλειμμα. Τα παιχνίδια που γνώριζαν, όπως μπάλα, δεν ήταν επιτρεπτά και τώρα τα παιδιά έπρεπε να μάθουν να παίζουν και να επικοινωνούν από απόσταση. Οι παιδονόμοι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων επαναλάμβαναν συνεχώς τις ίδιες φράσεις: «Αποστάσεις», «Κρατάτε αποστάσεις». Λόγω της σοβαρότητας των καταστάσεων, τα παιδιά έδειξαν μεγάλη ωριμότητα, εξοικειώθηκαν με τη νέα τάξη πραγμάτων και συνεργάστηκαν άριστα, κάτι το οποίο φαίνεται και στο ακόλουθο μήνυμα μητέρας στο ClassDojo για την επιστροφή στα σχολεία τον Μάιο:

*«Ο Ε.βαθμολόγησε τη μέρα του με 10 σήμερα... Ευχαριστώ πολύ που ήσουν μαζί του και βοήθησες σε αυτό. ☺ Αναλόγως των συνθηκών είμαστε ευχαριστημένοι. Τα παιδιά μάλλον είχαν πολλή ανάγκη να δουν κάποιους φίλους και να μιλήσουν έστω και με αποστάσεις... ☺ Καλή δύναμη. Ευχαριστούμε ξανά γιατί μας κάνετε να νιώθουμε λίγο πιο καλά αφήνοντας τους με μια δασκάλα που συμπαθούν.»*

### **4.3. Δεύτερος κύκλος: Σχολική χρονιά 2020 – 2021**

#### **4.3.1. Πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία**

Στις οδηγίες για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2020 – 2021 από το ΥΠΑΝ λήφθηκαν υπόψη οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας του κορονοϊού. Καταρτίστηκε στρατηγικό σχέδιο και υπήρξε ετοιμότητα για ομαλή μετάβαση από τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο στη διαδικτυακή διδασκαλία σε περίπτωση κλεισίματος των σχολείων για αναχαίτηση της εξάπλωσης του ιού. Ετοιμότητα υπήρχε και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αφού είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν σεμινάρια επιμόρφωσης για τη χρήση της πλατφόρμας TEAMS και άλλων ψηφιακών εργαλείων κατάλληλων για εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη εξοικειωθεί με τους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς περιορισμούς που επέβαλαν τα υγειονομικά πρωτόκολλα από την προηγούμενη σχολική

χρονιά, οπότε ήταν σε θέση να ανταπεξέλθουν ευκολότερα και να επικεντρωθούν πλέον στη δημιουργία ασφαλούς και θετικού περιβάλλοντος μάθησης.

### ***Αλληλεπίδραση***

Οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών ήταν περιορισμένες, όπως ακριβώς και στο χρονικό διάστημα μεταξύ Μάιου και Ιουνίου 2020, όταν τα σχολεία άνοιξαν ξανά μετά το πρώτο καθολικό κλείσιμο. Η διαφορά, βέβαια, ήταν στο γεγονός ότι αυτή τη φορά επέστρεψαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες και όχι οι μισοί, όπως έγινε προηγουμένως. Άρα, ήταν η πρώτη φορά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας που όλα τα παιδιά της τάξης βρίσκονταν και πάλι μαζί. Κατά τη διδασκαλία δεν διεξάγονταν συνεργατικές δραστηριότητες και η χρήση εποπτικών μέσων ήταν αποτρεπτική. Τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε μετωπική διάταξη και τα παιδιά ήταν ακίνητα στα ατομικά τους θρανία. Οι Μ4, Μ5, Μ6 και Μ8 δεν είχαν μεγάλη αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Δεν ήταν παιδιά με ενεργητική και ηγετική συμμετοχή. Ακόμη δεν ήταν δημοφιλή παιδιά και ούτε εκπροσωπούσαν το σύνολο συμμετέχοντα στο συμβούλιο της τάξης.

### ***Προσωπική ανάπτυξη μέσω των μαθησιακών πρακτικών***

Όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, λήφθηκε υπόψη ότι κατά την προηγούμενη χρονιά δεν έγινε εφικτή η ενδεδειγμένη κάλυψη της ύλης για κάθε τάξη. Για τον λόγο αυτό ετοιμάστηκε από τους σύμβουλους των μαθηματικών και των ελληνικών συμπληρωματικό υλικό για κάλυψη αυτών των κενών.

Η χρήση των οθονών αφής στην τάξη σε συνθήκες εργασίας 1:1 έδωσε ευκαιρίες για βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών και αύξηση της τεχνολογικής επάρκειάς τους για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθημάτων χρησιμοποιώντας τεχνολογικά μέσα. Οι σύνδεσμοι για τις ψηφιακές δραστηριότητες δίνονταν σε έντυπη μορφή ως διαδικτυακή διεύθυνση και ως QR code για εύκολη πρόσβαση μέσω σάρωσης. Τα παιδιά ανταποκρίνονταν με ενθουσιασμό στη χρήση της τεχνολογίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ιδιαίτερο ενθουσιασμό έδειχναν για τα παιχνίδια Kahoot!. Μια ενδιαφέρουσα εμπειρία ήταν η διαδικτυακή συνάντηση με αρχαιολόγο από τον αρχαιολογικό χώρο της Κορίνθου. Τα παιδιά «ξεναγήθηκαν» στον χώρο του αρχαιολογικού χώρου και του μουσείου και είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν με την αρχαιολόγο. Ακόμη, διεξάχθηκαν δραστηριότητες στην τάξη για την «Ωρα του Κώδικα».

Στα πλαίσια της ετοιμότητας ορίστηκε η δοκιμαστική συνάντηση του τμήματος στις 30 Οκτωβρίου στις 5:00 μ.μ. και σε αυτή συμμετείχαν 10 μαθητές και μαθήτριες. Δεν

συμμετείχαν οι μαθητές M4, M5, M6, M7 και M8. Η δοκιμαστική συνάντηση κύλησε πολύ ομαλά με ελάχιστα προβλήματα ήχου τα οποία και λύθηκαν στη συνέχεια. Οι υπόλοιποι μαθητές δήλωσαν ότι είχαν ειλημμένες υποχρεώσεις και δεν μπορούσαν να παρευρεθούν. Μόνο ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών δεν είχε ολοκληρώσει τη διαδικασία εγγραφής μέχρι τότε.

### ***Συλλογικότητα***

Ο Κώδικας Καλής Συμπεριφοράς της τάξης καταρτίστηκε από τα ίδια τα παιδιά μέσα από συζήτηση. Λήφθηκαν υπόψη τα υγειονομικά πρωτόκολλα για προστασία από τον κορονοϊό. Έτσι, μπήκαν κανόνες όπως: « Μπαίνουμε στην τάξη τηρώντας τις αποστάσεις και βάζοντας αντισηπτικό» καθώς και «όταν βήχουμε ή φταρνιζόμαστε καλύπτουμε το στόμα και τη μύτη με τον αγκώνα ή ένα χαρτομάντηλο και πλένουμε αμέσως τα χέρια μας». Ακόμη, «είμαστε μια ομάδα και βοηθάμε ο ένας τον άλλο κρατώντας ταυτόχρονα τις αποστάσεις».

### **4.3.2. Διαδικτυακή διδασκαλία λόγω του κλεισίματος των σχολείων**

#### ***Αλληλεπίδραση***

Καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η έναρξη της τηλεδιάσκεψης γινόταν από την εκπαιδευτικό συνήθως γύρω στις 7:45 π.μ. Μέχρι και τις 8:00 π.μ. τα παιδιά συνδέονταν για μάθημα στην ώρα τους, ενώ στο χρονικό διάστημα της αναμονής λαμβάνονταν παρουσίες και δινόταν ευκαιρία στα παιδιά για ελεύθερη συζήτηση για να εκφράσουν τυχόν δυσκολίες και να σχολιάσουν τις πρωτόγνωρες εμπειρίες τους από την καραντίνα. Δεν προέκυψαν προβλήματα απουσιών ή αναφορών σε σοβαρές οικογενειακές δυσκολίες. Ευκαιρίες για ελεύθερη συζήτηση δινόταν και κατά τα δεκάλεπτα διαλείμματα και στο τέλος των μαθημάτων. Επιπλέον, χρησιμοποιείτο και το προσωπικό chat κατά τη διάρκεια όλης της ημέρας, δίνοντας έτσι τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των παιδιών με την εκπαιδευτικό και μεταξύ των ίδιων των παιδιών.

Πολλά παιδιά θέλησαν να χρησιμοποιήσουν το chat των συναντήσεων με μηνύματα και σχόλια, τα οποία όμως δεν είχαν σχέση με το μάθημα. Τα μηνύματα αυτά (όπως «Γεια», «Τι κάνεις;», «Σταμάτα» κτλ) συνοδεύονταν με ιδεογράμματα emoji και ήταν γραμμένα με ευπρεπές λεξιλόγιο. Παρόλα ταύτα αποσπούσε την προσοχή των μελών της ομάδας και γέμιζε το chat με αποτέλεσμα τα σχετικά με το μάθημα μηνύματα, όπως οι σύνδεσμοι για ψηφιακές εργασίες και μηνύματα για παροχή βοήθειας, να χάνονται. Για αυτό το λόγο τα μηνύματα αυτά διαγράφονταν άμεσα. Παρόλες τις προτροπές να σταματήσουν τα άσχετα με το μάθημα μηνύματα, κάποια παιδιά συνέχιζαν αυτή τη συνήθεια. Έτσι,

χρησιμοποιήθηκε το σύστημα βαθμών στο ClassDojo, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήδη στη δια ζώσης εκπαίδευση δίνοντας θετικούς βαθμούς στα παιδιά στο διαδικτυακό μάθημα με την επιθυμητή συμπεριφορά και αρνητικούς βαθμούς σε όσους είχαν ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Όπως φάνηκε, τόσο η διαγραφή των μηνυμάτων, όσο οι προτροπές και οι βαθμοί ποινής και επιβράβευσης, έφεραν τη μείωση των αχρείαστων μηνυμάτων στο chat κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η επιθυμία για αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών δεν σταμάτησε εδώ. Σε χρόνο εκτός των καθορισμένων ωρών μαθημάτων ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες συνδέονταν μόνοι τους για να συνομιλήσουν μεταξύ τους. Επίσης, αντάλλασσαν προσωπικά μηνύματα μεταξύ τους. Υπήρχαν μερικές αναφορές από κάποια παιδιά για μηνύματα με ακατάλληλο περιεχόμενο, όπως βωμολοχίες και απειλές.

### ***Προσωπική ανάπτυξη μέσω των μαθησιακών πρακτικών***

Για διασφάλιση της ποιότητας της διαδικτυακής μάθησης, χρησιμοποιήθηκε το πλαίσιο αναφοράς του οργανισμού Quality Matters «Specific Review Standards from the QM K-12 Rubric» (Quality Matters, n.d.). Το συγκεκριμένο πλαίσιο επιλέγηκε να χρησιμοποιηθεί γιατί αναφέρεται συγκεκριμένα σε ηλικιακές ομάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν προορίζεται για την ανώτερη εκπαίδευση. Το πλαίσιο είναι χρήσιμα σε όλα τα στάδια των μαθημάτων MM, από τον σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην υλοποίηση, στην αξιολόγηση και στον επανασχεδιασμό, παρέχοντας πρακτικές λύσεις (βλέπε Παράρτημα για περισσότερες λεπτομέρειες του πλαισίου). Έτσι, κάθε μάθημα που διεξαγόταν με τηλεδιάσκεψη είχε δομή οργάνωσης, περιλαμβάνοντας αφόρμηση, διδασκαλία νέων εννοιών, χρόνο για εξάσκηση, ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και ανακεφαλαίωση. Υπήρχαν στόχοι διδασκαλίας και για την επίτευξή τους χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία για λήψη διαμορφωτικών και τελικών αξιολογήσεων. Τα πλείστα από αυτά με την ολοκλήρωση της εργασίας έδιναν άμεση ανατροφοδότηση στα παιδιά και ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός λάμβανε τα αποτελέσματά τους με ακριβείς πληροφορίες. Οι προσπάθειες και τα αποτελέσματα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας λειτουργούσαν ως διαμορφωτική αξιολόγηση και καθόριζαν την κατοπινή πορεία των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ένα παράδειγμα της άμεσης ανατροφοδότησης φαίνεται στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://bit.ly/41uJT0U> (για περισσότερα παραδείγματα βλέπε στο Παράρτημα).

Ακόμη, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν διευκόλυναν τη μαθησιακή εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή. Οι κλειστές κάμερες των παιδιών και η απουσία οπτικής εικόνας άλλωστε δεν ήταν δυνατόν να δώσουν πλήρη εικόνα για το πως εργάζονταν τα παιδιά από

το σπίτι τους κατά την ώρα του μαθήματος, ούτε για τη μαθησιακή τους επίδοση, ειδικά αν απλά συμπλήρωναν εργασίες σε βιβλία και τετράδια. Πίσω από τις κλειστές κάμερες τα παιδιά ήταν εύκολο να τραπούν σε παθητικούς δέκτες και να απασχολούνται με οτιδήποτε άλλο εκτός από το μάθημα. Οι ψηφιακές δραστηριότητες ήταν σύντομης διάρκειας, οπότε κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος διεξάγονταν κι άλλες δραστηριότητες, όπως παρουσιάσεις, συζήτηση, ερωταποκρίσεις, καταιγισμός ιδεών, επισήμανση δυσκολιών, διόρθωση λαθών, ανάγνωση. Κατά την επιστροφή στα TEAMS με την ολοκλήρωση της ψηφιακής δραστηριότητας, τα παιδιά καλούνταν να ψηλώσουν ταυτόχρονα και να κατεβάσουν στη συνέχεια το «χεράκι» τους ως ένδειξη ετοιμότητας για την επόμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά, τα οποία δεν ανταποκρίνονταν σε αυτό το κάλεσμα, καλούνταν ονομαστικά να ανοίξουν το μικρόφωνό τους και να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου «Όλα καλά;», «Πώς σου φάνηκε η δραστηριότητα;». Σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις δεν ανταποκρίθηκαν παιδιά.

Πριν το τέλος της σύνδεσης, δηλαδή λίγο πριν τις 10:30 π.μ., δίνονταν οι απαραίτητες οδηγίες για την κατ' οίκο εργασία. Καθημερινά αναγραφόταν ως ανάρτηση - post στον τοίχο της τάξης με το τέλος του μαθήματος. Οι εργασίες αυτές είχαν τη μορφή συμπλήρωσης γραπτών εργασιών σε βιβλία (οριζόταν η σελίδα και η άσκηση) αλλά και ψηφιακών δραστηριοτήτων όπως αυτές οι οποίες γίνονταν στην τάξη, συνήθως όμως μεγαλύτερης διάρκειας. Επιπλέον από τα προαναφερθέντα ψηφιακά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκαν Kahoot challenges και εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου σε Word. Αρκετές φορές, ο σύνδεσμος των ψηφιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες γίνονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος με την ανάρτηση του συνδέσμου στο chat, δινόταν ξανά στην ανάρτηση των κατ' οίκων μαθημάτων για τα παιδιά που δεν είχαν προλάβει να τις ολοκληρώσουν εγκαίρως.

Όσον αφορά τη συνέπεια, η πλειοψηφία των παιδιών ολοκλήρωνε τις εργασίες τους έγκαιρα εντός της προθεσμίας, μεταξύ αυτών και οι Μ4, Μ5, Μ6, Μ7 και Μ8. Πολύ συχνά, αν όχι καθημερινά, γίνονταν αναφορές στις εργασίες των παιδιών. Για την επιβράβευση της συνέπειας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το σύστημα βαθμών στο Class Dojo με τα παιδιά που ολοκλήρωναν με συνέπεια όλες τις εργασίες να επιβραβεύονται με επιπλέον βαθμούς και να επιβραβεύονται με ονομαστική αναφορά. Στα υπόλοιπα παιδιά γίνονταν υπενθυμίσεις (όχι επίπληξη) για τις εργασίες που δεν είχαν ολοκληρώσει σε προσωπικό μήνυμα και δινόταν ο σύνδεσμος της ψηφιακής δραστηριότητας. Συνήθως μετά την υπενθύμιση τα παιδιά ολοκλήρωναν την εργασία τους. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις έγιναν και υπενθυμίσεις για ολοκλήρωση των ημιτελών εργασιών στο ClassDojo για ενημέρωση των γονιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις όπου οι δραστηριότητες είχαν συγκεκριμένη προθεσμία

(όπως, Kahoot challenge, Quizizz) χρειάστηκε να επαναρχίσει η δραστηριότητα για να ολοκληρωθεί από όλα τα παιδιά. Σε μία μόνο περίπτωση μαθητή (από ελληνόφωνο οικογενειακό περιβάλλον) χρειάστηκε η τηλεφωνική επικοινωνία με μητέρα σχετικά με την έλλειψη συνέπειας εκ μέρους του μαθητή, τόσο στην ολοκλήρωση των εργασιών του, όσο και στην έγκαιρη σύνδεσή του στην τηλεδιάσκεψη και στην επιστροφή μετά το διάλειμμα. Σε αυτή την περίπτωση η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί δεν είχε πάντοτε επίβλεψη από την ίδια, η οποία δούλευε με βάρδιες χωρίς σταθερό ωράριο εργασίας. Συνεπώς, προέκυψε πρόβλημα λόγω των μειωμένων δεξιοτήτων αυτορρύθμισης του μαθητή.

Τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες με αρκετά καλές επιδόσεις. Ολοκλήρωναν τις εργασίες τους σε αντίθεση με την περίοδο όπου η διδασκαλία γινόταν πρόσωπο με πρόσωπο. Για παράδειγμα, η Μ8 συμμετείχε στις δραστηριότητες με πολλαπλές προσπάθειες, δηλαδή έπαιζε ξανά και ξανά. Μια λεξιλογική δραστηριότητα στις 12 Ιανουαρίου έγινε από την ίδια 7 φορές. Ο Μ4, που σε διαφορετικό συγκείμενο είχε τις χαμηλότερες επιδόσεις, σε διαδικτυακή άσκηση γραμματικής στις 2 Φεβρουαρίου είχε την ψηλότερη βαθμολογία της τάξης. Ακόμη, ο Μ4 χρησιμοποιούσε τη δυνατότητα αυτόματης μετάφρασης των αναρτήσεων για καλύτερη κατανόηση. Ο Μ6 παρουσίασε άριστες επιδόσεις σε 9 από τις 24 δραστηριότητες με βαθμολογία 100%.

Τα μηνύματα των γονιών στο ClassDojo ήταν πολύ ενθαρρυντικά: *«Παρεμπιπτόντως είναι υπέροχος φέτος το online μάθημα»* και *«κάνεις υπέροχη δουλειά με τα φυλλάδια online που είναι και πιο οικολογικό»*.

### ***Προκλήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διδασκαλίας***

Οι πρώτες μέρες διαδικτυακών μαθημάτων ανέδειξαν διάφορες δυσκολίες. Καταρχήν, φάνηκε ότι η οθόνη του προσωπικού φορητού υπολογιστή της εκπαιδευτικού ήταν «μικρή» για να χωρέσει όλα τα αναγκαία «παράθυρα» που χρησιμοποιούνταν ταυτόχρονα, όπως το διδακτικό εγχειρίδιο σε ψηφιακή μορφή, το υλικό παρουσίασης, τα ψηφιακά εργαλεία κ.ά. και ταυτόχρονα να φαίνονται τα «χεράκια» και τα μηνύματα στο chat χωρίς να προκύπτουν κενά από την εναλλαγή «παραθύρων». Το πρόβλημα αυτό παρακάμφθηκε με τη σύνδεση δεύτερης οθόνης ως προέκτασης της οθόνης του φορητού υπολογιστή. Δεύτερη δυσκολία ήταν η γραφή με το «ποντίκι» σε ψηφιακό ασπροπίνακα (Microsoft Whiteboard) και στα σχολικά εγχειρίδια ψηφιακής μορφής (pdf). Τα γράμματα ήταν δυσανάγνωστα και πολλές φορές σε λάθος θέση με αποτέλεσμα τα παιδιά να διαμαρτύρονται ότι δεν καταλαβαίνουν. Το πρόβλημα αυτό λύθηκε με προσωπική αγορά γραφίδας διευκολύνοντας το γράψιμο με ευανάγνωστα γράμματα και με μεγαλύτερη ταχύτητα και ευχέρεια.

Από την πλευρά των παιδιών, υπήρχε μια μικρή αναμενόμενη δυσκολία στον χειρισμό της πλατφόρμας, όπως για παράδειγμα να βρίσκουν στο chat κατά τη διάρκεια του μαθήματος τον σύνδεσμο της ψηφιακής δραστηριότητας, τον οποίο έπρεπε να επιλέξουν για να μεταβούν άμεσα και γρήγορα για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Αρχικά δεν έβρισκαν τον σύνδεσμο, όμως από τις πρώτες μέρες το πρόβλημα αυτό ξεπεράστηκε με την εξοικείωση των παιδιών με την πλατφόρμα της TEAMS. Αρκετές φορές πρόκυπτε καθυστέρηση μερικών δευτερολέπτων συνήθως για να μπορούν οι μαθητές να δουν τον σύνδεσμο της δραστηριότητας και να μεταβούν σε αυτή με αποτέλεσμα να παραπονιούνται ότι δεν υπάρχει σύνδεσμος. Προφανώς το πρόβλημα αυτό οφείλετο σε κακή διαδικτυακή σύνδεση, αφού δεν παρουσιαζόταν σε όλα τα παιδιά και με όλα τα διαδικτυακά εργαλεία. Η κακή διαδικτυακή σύνδεση επηρέασε επίσης τις περιπτώσεις κοινοποίησης της οθόνη του υπολογιστή της εκπαιδευτικού για να παρακολουθήσουν για διδακτικούς σκοπούς σύντομα βίντεο, όπως από το YouTube.

Τα ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά με ικανοποιητική ευχέρεια, αφού υπήρχε από προηγουμένως εξοικείωση με αρκετά από αυτά κατά την περίοδο διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο στην τάξη. Δυσκολία προέκυψε μόνο στις εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση Microsoft Word, πρόγραμμα στο οποίο τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία. Δεν είχαν γενικά εξοικειωθεί με προγράμματα επεξεργασίας κειμένου μέχρι τότε. Με τη χρήση των προσωπικών chat η εκπαιδευτικός παρείχε εξατομικευμένη βοήθεια όταν τη χρειαζόταν κάποιος μαθητής ή μαθήτρια. Ο Μ7 επικοινωνούσε συχνά για να αναζητήσει βοήθεια, αφού το οικογενειακό της περιβάλλον δεν μπορούσε να την στηρίξει με θέματα τεχνολογίας. Η έλλειψη στήριξης πιθανόν να σχετίζεται με τις χαμηλές επιδόσεις σε ορισμένες διαδικτυακές δραστηριότητες.

Όσον αφορά προβλήματα ήχου και εικόνα, αυτά προέκυψαν κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων. Από τα 21 παιδιά, τα 12 ανέφεραν σε μήνυμα στο chat ότι αντιμετώπισαν τουλάχιστον μία φορά πρόβλημα, όπως να μην ακούνε, να μην ακούγονται τα ίδια τα παιδιά ή πρόβλημα σύνδεσης. Συνολικά, κατά τις 22 ημέρες μαθημάτων με TEAMS καταγράφηκαν 36 αναφορές σε τέτοιου είδους προβλήματα, ενώ το ¼ αυτών των αναφορών αφορούσαν μόνο μία μέρα. Τις υπόλοιπες μέρες αναφέρονταν συνήθως από 0 έως 3 προβλήματα, τα οποία συνήθως λύνονταν με επανεκκίνηση του προγράμματος ή αποχώρηση και επανασύνδεση στην τηλεδιάσκεψη. Από τα 12 παιδιά ένα μόνο παιδί είχε πολύ συχνά προβλήματα (9 αναφορές προβλημάτων).

Πέραν των παιδιών, προβλήματα αντιμετώπισαν ορισμένοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν δυσκολία με τη χρήση της πλατφόρμας των TEAMS. Ένα πρόβλημα που

προέκυψε σε διάφορες διαδικτυακές τάξεις του σχολείου, ήταν πως οι επισκέπτες εκπαιδευτικοί να γίνουν presenters. Για διευκόλυνση των παιδιών και για να μην υπάρχει μπέρδεμα σε ποια τηλεδιάσκεψη γινόταν η σύνδεση, τα παιδιά δεν άλλαζαν chat room όταν είχαν μάθημα με άλλον εκπαιδευτικό (συνήθως μία διδακτική περίοδο την ημέρα). Αντίθετα, άλλαζαν διαδικτυακές τάξεις οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Για διευθέτηση τυχόν προβλημάτων κατά τη διδασκαλία από άλλους εκπαιδευτικούς, η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης δεν αποχωρούσε αλλά παρέμενε η ίδια στην τηλεδιάσκεψη έχοντας κλειστή τη κάμερα και με ετοιμότητα για παροχή βοήθειας όποτε χρειαζόταν.

#### **4.3.3. Επιστροφή στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία**

Από τις 8 Φεβρουαρίου 2020 η φοίτηση συνεχίστηκε με φυσική παρουσία στη σχολική αίθουσα ακολουθώντας σε γενικές γραμμές τον τρόπο λειτουργίας και τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν πριν από το δεύτερο κλείσιμο των σχολείων κατά την πρώτη φάση του δεύτερου κύκλου. Υπήρχε, όμως, ένα έντονο κλίμα συλλογικότητας με συχνές αναφορές στην περίοδο της διαδικτυακής διδασκαλίας ως κάτι που «περάσαμε μαζί». Φαίνεται ότι η απουσία από τις καθημερινές σχολικές συνήθειες κατά την περίοδο της απαγόρευσης της κυκλοφορίας ανέδειξε την αξία του σχολείου ως χώρος κοινωνικοποίησης και συνεύρεσης με φιλικά πρόσωπα. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των παιδιών κατά την τελευταία μέρα των διαδικτυακών μαθημάτων σε γκάλοπ ψηφοφορίας με θέμα «Πεθύμησα το σχολείο;». Μόνο ένα παιδί δήλωσε ότι δεν πεθύμησε το σχολείο. Οι υπόλοιποι δήλωσαν, είτε ότι πεθύμησαν το σχολείο, είτε ότι πεθύμησαν τους φίλους τους στο σχολείο.

#### **4.4. Τρίτος κύκλος: Σχολική χρονιά 2021 – 2022**

##### **4.4.1. Πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία**

###### *Αλληλεπίδραση*

Οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης ήταν περιορισμένες λόγω των ισχύων υγειονομικών πρωτοκόλλων και τις κοινωνικές αποστάσεις που επέβαλλαν αυτά, όπως και προηγουμένως. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν ήταν δυνατό να βρεθούν ο ένας δίπλα από τον άλλο για να εργαστούν και να ανταλλάξουν ιδέες, έτσι υιοθετήθηκε ένα άλλος τρόπος συνεργασίας με τη χρήση της τεχνολογίας δίνοντας άπειρες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, η χρήση των εργαλείων Google (Doc, Slides, Jamboard), όπως και τα Padlet, χρησιμοποιήθηκαν με συνεργατικό τρόπο, δηλαδή τα παιδιά δούλευαν ταυτόχρονα στο ίδιο αρχείο σε ομαδικές εργασίες. Στα Padlet τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να γράφουν σχόλια



σε αναρτήσεις συμμαθητών τους κάνοντας like. Ενδεικτικά παραδείγματα φαίνονται στον Πίνακα 4.

### ***Προσωπική ανάπτυξη μέσω των μαθησιακών πρακτικών***

Στο διάστημα αυτό συνεχίστηκε η προσφορά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, με θέματα όπως η χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία. Η εμπειρία των προηγούμενων σχολικών χρονιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξε τα πλεονεκτήματα ενός συστήματος διαχείρισης μάθησης, όπως είναι η πλατφόρμα μάθησης Microsoft TEAMS, στη διευκόλυνση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η πλατφόρμα αυτή, που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία της σχολικής χρονιάς 2020 – 2021, παρείχε ένα συνεκτικό πλαίσιο για όλες τις πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, στεγάζοντας, παραδίδοντας και παρακολουθώντας όλο το περιεχόμενο της μάθησης και της διδασκαλίας.

Έτσι, για τη συνεχή αποκόμιση ωφελιών από συστήματα διαχείρισης μάθησης, δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό μια δωρεάν διαδικτυακή τάξη Google Classroom για αξιοποίησή της κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Έδωσε τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να κοινοποιεί περιεχόμενο και να ανεβάζει τις εργασίες που οι μαθητές συμπλήρωναν και παράδιναν στη συνέχεια. Ακολούθως, η εκπαιδευτικός διόρθωνε και αξιολογούσε τις εργασίες σε πραγματικό χρόνο. Το Google Classroom επιτρέπει διαφορετικές κλίμακες αξιολόγησης, οπότε οι εργασίες που έχουν παραδοθεί μπορούν να βαθμολογηθούν από τους εκπαιδευτικούς και να επιστραφούν με σχόλια, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να αναθεωρήσουν την εργασία και να την παραδώσουν εκ νέου. Τα παιδιά είχαν σχεδόν απεριόριστο χώρο αποθήκευσης πληροφοριών, που παρέχονται από το Google Drive και μπορούσαν να εργάζονται στο ίδιο αρχείο από διαφορετικές συσκευές ο κάθε ένας χωρίς να παραβιάσουν τις αναγκαίες φυσικές αποστάσεις.

Συνεπώς, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε αυτόν τον κύκλο έγινε στοχευμένα και υλοποιήθηκε στη βάση θεωριών μάθησης για επίτευξη των στόχων διδασκαλίας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν μόνο λογισμικά συμπεριφοριστικού προτύπου για εξάσκηση και πρακτική σε γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από τη διδασκαλία, όπως στις προηγούμενες χρονιές. Έγινε χρήση λογισμικών καθοδηγούμενης ανακάλυψης και εξερεύνησης στα πλαίσια του γνωστικού εποικοδομητισμού και χρήση λογισμικών έκφρασης, επικοινωνίας και δημιουργικότητας στα πλαίσια κοινωνικοπολιτιστικών θεωριών.

Η χρήση της τεχνολογίας ενέπλεκε ενεργά τα παιδιά στη διδασκαλία και στη μάθηση, οι οποίοι επιζητούσαν τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα ρωτώντας καθημερινά «Κυρία

*σήμερα θα κάνουμε τάμπλετς;»*. Ο Μ9 είχε περισσότερη εμπλοκή όταν γινόταν χρήση της τεχνολογία στην τάξη και η συμμετοχή του ήταν αυξημένη σε σύγκριση με άλλες φορές. Η χρήση της τεχνολογίας ήταν ενθαρρυντική και από τους γονείς όλων των παιδιών. Ένα ενδεικτικό σχόλιο από μητέρα ήταν:

*«θέλω να σου πω ευχαριστώ και μπράβο κάνεις εξαιρετική δουλειά με την τεχνολογία σαν βοήθημα στην εκπαίδευση! ! Η προσπάθεια σου αξίζει τον κόπο!»*

Με τη μικρή χαλάρωση των υγειονομικών πρωτοκόλλων έγινε κατορθωτό όπως το τυπικό πρόγραμμα μάθησης εμπλουτιστεί μερικώς με δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης, εντός και εκτός σχολείου. Έτσι, η τάξη συμμετείχε σε εκπαιδευτικό εικαστικό πρόγραμμα στην κρατική πινακοθήκη, παρακολούθησε θεατρική παράσταση και μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Ακόμη, το σχολείο επισκέφτηκαν εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus και είχαν επαφή με τα παιδιά της τάξης. Η τελική ψυχαγωγική εκδρομή του σχολείου σε παραλιακή περιοχή, που διεξάχθηκε τις τελευταίες μέρες της χρονιάς πριν το κλείσιμο για τις θερινές διακοπές, επέφερε μεγάλο ενθουσιασμό σε όλους, λέγοντας ξανά και ξανά πόσο πεθύμησαν τις εκδρομές με λεωφορείο.

### ***Συλλογικότητα***

Ο Κώδικας Καλής Συμπεριφοράς της τάξης καταρτίστηκε από τα ίδια τα παιδιά μέσα από συζήτηση με παρόμοιες διαδικασίες, όπως και την προηγούμενη σχολική χρονιά. Όπως πάντα, ο κώδικας ρύθμιζε τη συμπεριφορά των παιδιών και γινόταν αποδεχτός από όλους, αφού ήταν αποτέλεσμα συλλογικής διαβούλευσης και απόφασης. Λήφθηκαν υπόψη τα υγειονομικά πρωτόκολλα για προστασία από τον κορονοϊό και γράφτηκαν κανόνες για την τήρηση αποστάσεων και τη χρήση αντισηπτικού, τονίζοντας ταυτόχρονα ότι *«είμαστε μια ομάδα και βοηθούμε ο ένας τον άλλο»* κρατώντας ταυτόχρονα τις αποστάσεις.

#### **4.4.2. Διαδικτυακή διδασκαλία λόγω ασθένειας ή επαφής**

Κατά την εξατομικευμένη διαδικτυακή μάθηση που λάμβαναν όσοι απουσίαζαν, το υλικό που συμπεριλαμβανόταν στο Padlet μαθημάτων ήταν σε πλήρη αντιστοιχία με τις ψηφιακές δραστηριότητες που διεξάγονταν στην τάξη κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, οι οποίες κοινοποιούνταν στο Google Classroom. Οι σελίδες αυτοδιόρθωσης στο Padlet ήταν υλικό το οποίο παραγόταν στην τάξη στον διαδραστικό πίνακα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με τη συμμετοχή των παιδιών. Έτσι, οι ψηφιακές δραστηριότητες διεξάγονταν ταυτόχρονα, τόσο από τα παιδιά στην τάξη, όσο και από τα παιδιά που βρίσκονταν στο σπίτι τους σε καραντίνα. Αρκετές φορές είχαν την ευκαιρία τα παιδιά στην τάξη καθώς

εργάζονταν να δουν τα αποτελέσματα των παιδιών σε καραντίνα (π.χ., σε δραστηριότητες κατάταξης και σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε κοινά αρχεία), δημιουργώντας το αίσθημα της «παρουσίας» των παιδιών που απουσίαζαν. Τα παιδιά με το τέλος της απομόνωσή τους επέστρεφαν στο κανονικό πρόγραμμα της τάξης χωρίς καμία δυσκολία ή πρόβλημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Όπως διαφάνηκε από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, κατά τη διάρκεια των τριών κύκλων της έρευνας παρατηρήθηκαν διάφορα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία διέφεραν στις ευκαιρίες που έδιναν στους μαθητές και στις μαθήτριες για αλληλεπίδραση, για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση και για δημιουργία του αισθήματος του ανήκειν σε ένα σύνολο. Οι διαφορές αυτές προέκυψαν και επηρεάστηκαν από τα ισχύον υγειονομικά πρωτόκολλα για αναχαίτιση της διασποράς του ιού του κορονοϊού. Κάποια από αυτά τα περιβάλλοντα μάθησης ευνόησαν περισσότερο μερικές ομάδες παιδιών και αντίθετα έφεραν σε μειονεκτική θέση άλλες ομάδες μαθητών και μαθητριών. Τα παιδιά από μη προνομιούχα σύνολα με πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο διαφορετικό από το κυρίαρχο ήταν περισσότερο ευάλωτοι σε αυτές τις αλλαγές που προέκυψαν στο περιβάλλον μάθησης με την επίδοσή τους να επηρεάζεται, είτε θετικά, είτε αρνητικά, αναλόγως των συνθηκών. Τα πιο πάνω συνάδουν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών για τις επιπτώσεις του πανδημίας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Herrmann, κ.ά., 2021· Singh, κ.ά., 2021· Pittman, κ.ά., 2020· Casimir, κ.ά., 2022· Popyk, 2021).

Στους τρεις κύκλους της έρευνας παρατηρήθηκαν τα διάφορα επίπεδα συμμετοχής στην κοινότητα της τάξης, σύμφωνα με τη θεωρία των Κοινοτήτων Πρακτικής του Wenger (1998, 2009) με τους περισσότερους μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα να ανήκουν σε περιφερειακή ομάδα συμμετοχής με μικρότερο βαθμό συμμετοχής και συνεισφοράς στις πρακτικές της τάξης. Με εξαίρεση τη μαθήτρια M7, οι υπόλοιποι είχαν μειωμένη συμμετοχή στις πρακτικές της τάξης και χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους συμμαθητές τους. Αυτό συνάδει με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Brown, 2007· Watson, 2011· Levy, 2007). Λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία συνήθως οδηγούνται στην ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση και στη συμπερίληψή τους στην κατηγορία των παιδιών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και λογοθεραπεία (Lam, 2006).

Στην πρώτη φάση του πρώτου κύκλου της έρευνας, κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας προ-κορονοϊού, καλλιεργήθηκε ένα θετικό περιβάλλον μάθησης κατά το οποίο δόθηκαν στους μαθητές και στις μαθήτριες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση και ευκαιρίες δημιουργίας κλίματος συλλογικότητας. Σε αυτό το

περιβάλλον ευνοήθηκε η κοινωνική συμμετοχή στη μάθηση από όλα τα παιδιά, ακόμη και από τα παιδιά που προέρχονταν από μη ευνοούμενα σύνολα. Οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση δίνονταν από την εκπαιδευτικό με πολύ προσεγμένο τρόπο έτσι ώστε να μην περιθωριοποιούνται ομάδες παιδιών. Ένα παράδειγμα ήταν ο τρόπος ομαδοποίησης στις ομάδες εργασίες με όλα τα παιδιά να έχουν ευκαιρίες ανταλλαγής ιδεών με όλους ανεξαιρέτως τους συμμαθητές τους μέσα από ένα καθορισμένο σύστημα εναλλαγής θέσεων. Η σημαντικότητα της στάσης των εκπαιδευτικών με πρακτικές που ευνοούν ή δυσχεραίνουν ανάλογα τις προσπάθειες των παιδιών για ολοκλήρωση των απαιτήσεων του σχολείου επισημαίνεται στη βιβλιογραφία (Watson, 2011· Brown, 2007). Τα παιδιά της τάξης διδάχτηκαν και καλλιέργησαν συστηματικά κοινωνικές δεξιότητες στα πλαίσια των συνεργατικών δραστηριοτήτων και δόθηκε χρόνος για εξάσκηση σε μικρές ομάδες, κάτι το οποίο εννόησε τη συμμετοχή των παιδιών που χρησιμοποιούσαν σε αυτά τα δεδομένα τη δεύτερη τους γλώσσα για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν. Σε μια κοινότητα μάθησης μια μικρότερη ομάδα ατόμων διασφαλίζει ότι όλες οι ατομικές φωνές θα ακουστούν, καθώς η ομάδα θα φτάσει στην επίτευξη των μαθησιακών της στόχων μέσα από τη συζήτηση χτίζοντας ο ένας στις ιδέες του άλλου (Geletu & Mihiretie, 2023). Σε αυτά τα πλαίσια η ενεργή εμπλοκή των παιδιών στις μαθησιακές δραστηριότητες ευνοεί τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας και τη γλωσσική ανάπτυξη, αφού όλα τα μέλη της ομάδας νιώθουν ασφαλείς στις διαπροσωπικές τους σχέσεις λόγω της θετικής κουλτούρας που διαχέεται για να συνεισφέρουν και να λάβουν οι ίδιοι γνώσεις (Tu, 2021).

Η χρήση ποικιλίας διδακτικών τεχνικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων αποτέλεσε πλεονέκτημα στη δημιουργία ευκαιριών για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη. Οι Villegas και Lucas (2002) αναφέρουν ως χαρακτηριστικό ενός πολιτισμικά ανταποκρινόμενου εκπαιδευτικού την υιοθέτηση στη διδασκαλία οικοδομηστικών στρατηγικών μάθησης που βοηθούν τους μαθητευόμενους στη διαδικασία οικοδόμησης νέων γνώσεων για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων. Ακόμη, οι οικοδομηστικές πρακτικές διδασκαλίας προϋποθέτουν αλλαγή στον ρόλο του εκπαιδευτικού από ειδήμονα, που ξέρει όλες τις απαντήσεις και κατέχει όλες τις γνώσεις, σε ρόλο διαμεσολαβητή που υποστηρίζει τη μάθηση των παιδιών όταν χρειάζεται.

Κατά το ξέσπασμα της κρίσης της πανδημίας και της υιοθέτησης των έκτακτων μέτρων, οι συνθήκες του περιβάλλοντος μάθησης για τους μαθητές και τις μαθήτριες του πρώτου κύκλου άλλαξαν παντελώς. Το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης που υιοθετήθηκε ως λύση ανάγκης δεν αποτέλεσε ένα θετικό περιβάλλον μάθησης αυξάνοντας τις κοινωνικές ανισότητες εντός της κοινότητας της τάξης. Όπως φάνηκε, οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί του

κράτους ήταν ανέτοιμοι να διαχειριστούν τη μεταφορά της διδασκαλίας και της μάθησης από τους φυσικούς χώρους του σχολείου στον προσωπικό χώρο του κάθε μαθητευόμενου, αφού δεν υπήρχε σχέδιο έκτακτης ανάγκης. Το ίδιο διαδραματίστηκε στα περισσότερα σχολεία ανά την υφήλιο, τα οποία ήταν ανέτοιμα να προσαρμόσουν το περιβάλλον μάθησης στα νέα δεδομένα (Herrmann, κ.ά., 2021· Singh, κ.ά., 2021· Pittman, κ.ά., 2020· Casimir, κ.ά., 2022· Poryk, 2021). Έτσι, η διαδικτυακή μάθηση δεν άρχισε στο σημείο που η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία σταμάτησε με τους δύο τρόπους διδασκαλίας να μην συνδέονται μεταξύ τους. Η σύνδεση αυτή θεωρείται θεμελιώδη στη MM για μια ολοκληρωμένη εμπειρία (Staker & Horn, 2012· Christensen κ.ά., 2013). Ακόμη, η ανεπάρκεια ψηφιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης αποτελούν προκλήσεις στην αποτελεσματική εφαρμογή MM από την πλευρά των παιδιών που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία (Li & Wang, 2021). Οι μαθητές και οι μαθήτριες του πρώτου κύκλου είναι αμφίβολο αν είχαν τεχνολογική επάρκεια για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των διαδικτυακών μαθημάτων με τη χρήση τεχνολογίας, αφού δεν προετοιμάστηκαν για κάτι τέτοιο. Οι M2 και M3 ήταν μαθητές που λάμβαναν ενισχυτική διδασκαλία από την εκπαιδευτικό κατά την παρουσία τους στο σχολείο και δεν παρουσίαζαν δεξιότητες αυτορρύθμισης. Η MM αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ανεπαρκείς δεξιότητες αυτορρύθμισης. Χωρίς την απαραίτητη στήριξη, η οποία να μειώνεται σταδιακά όσο οι δεξιότητές τους βελτιώνονται, οι μαθητές αυτοί θα περιπλανιούνται άσκοπα στο διαδίκτυο μπροστά από την οθόνη τους χωρίς μαθησιακό κέρδος και αποτέλεσμα (Van Laer & Elen, 2016).

Συνεπώς, σε αυτό το περιβάλλον μάθησης κάποιοι επωφελήθηκαν μαθησιακά, κάποιοι άλλοι όχι. Αξιοποίησαν σίγουρα τις δυνατότητες του νέου περιβάλλοντος μάθησης τα παιδιά που ήταν σε θέση να ρυθμίζουν τα ίδια τη μάθησή τους ή είχαν κατάλληλη υποστήριξη από την οικογένειά τους και άδραξαν τις προσφερόμενες ευκαιρίες για νέους τρόπους ψηφιακής έκφρασης, όπως έγινε με πολλά παιδιά του πρώτου κύκλου. Δεν επωφελήθηκαν, όμως, όλα τα παιδιά γεγονός που προέκυψε στα ευρήματα και άλλων ερευνών. Η διαδικτυακή μάθηση σε έρευνα με παιδιά μεταναστών στην Πολωνία αποδείχτηκε ανεπιτυχής με τα παιδιά να δηλώνουν ότι κατακλύζονταν από υλικό που λάμβαναν από τον δάσκαλό τους, το οποίο ήταν δύσκολο να κατανοήσουν και που απαιτούσε πολύ χρόνο και υπερ - προσπάθεια εκ μέρους τους. Αυτή η υπερφόρτωση οδήγησε σε κενά γνώσεων στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν μπορούσαν να συνδράμουν σε αυτή την προσπάθεια (Poryk, 2021). Ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης αναμένουν ότι με το τέλος της πανδημίας θα διευρυνθεί το

ακαδημαϊκό χάσμα μεταξύ των παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα και των παιδιών που προέρχονται από υψηλά στρώματα (Casimir κ.ά., 2022).

Επίσης, η διαδικτυακή επικοινωνία διατάραξε ιδιαίτερα την κοινωνική ζωή όσων δεν είχαν πρόσβαση σε ΤΠΕ μεγεθύνοντας ακόμη περισσότερο το ψηφιακό χάσμα (Pittman, κ.ά., 2020). Διατάραξε, ακόμη, την κοινωνική ζωή των ατόμων των οποίων η μόνη αλληλεπίδραση με συνομηλίκους ήταν το σχολείο, με τους πιο ευάλωτους μαθητές να επηρεάζονται αρνητικά περισσότερο από όλους (Poryk, 2021· Hertzman κ.ά., 2021). Συχνά, για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία το σχολείο και οι συμμαθητές τους είναι οι σημαντικότεροι φορείς κοινωνικοποίησης, με το σχολείο να αποτελεί ένα βασικό χώρο, συχνά τον μοναδικό, για προσαρμογή στη δεύτερη γλώσσα (Poryk, 2021).

Οι εμπειρίες και οι γνώσεις από την κατ' επείγουσα υιοθέτηση της ΜΜ που υλοποιήθηκε χωρίς καθολική επιτυχία κατά τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, οδήγησαν στη λήψη των απαραίτητων μέτρων για αντιμετώπιση ενδεχόμενης νέας κρίσης. Έτσι, η διαδικτυακή φάση του δεύτερου κύκλου εξελίχθηκε υπό διαφορετικές συνθήκες. Υπήρχε στρατηγικός σχεδιασμός εκ μέρους των ιθύνοντων του ΥΠΑΝ και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν σε θέση να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς τους σε θέματα τεχνολογικών υποδομών. Προηγήθηκε, επίσης, κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να ανταπεξέλθουν στη χρήση των απαραίτητων ψηφιακών εργαλείων, όπως την πλατφόρμα μάθησης Microsoft TEAMS. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με τη χρήση των οθονών αφής κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία σε συνθήκες 1:1 απέκτησαν σταδιακά την ψηφιακή ετοιμότητα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων ΜΜ με τη χρήση τεχνολογίας καλλιεργώντας δεξιότητες τεχνολογικού γραμματισμού και τεχνολογικής επάρκειας. Όλα αυτά συγκαταλέγονται στις προκλήσεις που η έρευνα για τη ΜΜ έχει αναδείξει και που αποτέλεσαν τροχοπέδη στην αποτελεσματική εφαρμογή της προηγουμένως (Arnett, 2020· Rasheed κ.ά., 2020). Όλες αυτές οι προσπάθειες συνάδουν με τα ευρήματα ερευνών και σε άλλες χώρες με τα σχολεία να προσαρμόζονται και τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν με εντατικούς ρυθμούς τη χρήση μαθησιακών ψηφιακών εργαλείων (Casimir κ.ά., 2022).

Συνεπώς, η μετάβαση από τον ένα τρόπο λειτουργίας στον άλλο έγινε ομαλά και ακολουθώντας κριτήρια ποιοτικής εφαρμογής και αποτελεσματικότητας και συγκεκριμένα τα κριτήρια του οργανισμού Quality Matters. Δεν χάθηκε διδακτικός χρόνος και τα παιδιά μαζί με την εκπαιδευτικό τους συνέχισαν να μαθαίνουν διαδικτυακά από το σημείο που έμειναν στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Σε αυτό το περιβάλλον μάθησης

επωφελήθηκαν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές και οι μαθήτριες ανεξάρτητα από το γλωσσικό υπόβαθρο. Αυτό συνάδει με ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίζουν ότι η MM μπορεί να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για μάθηση, να ενισχύσει την εμπλοκή και θετικότερες στάσεις για το μάθημα (Li & Wang, 2021). Εξηγείται στο ότι το περιβάλλον μάθησης είναι πιο υποστηρικτικό και ευέλικτο, αφού, σύμφωνα άλλωστε και με τον ορισμό της MM, παρέχει κάποιο βαθμό ελέγχου στον χρόνο, τον τόπο, την πορεία και/ ή τον ρυθμό (Staker & Horn, 2012). Η ευελιξία και η εξατομίκευση μπορούν να μειώσουν το γνωστικό φορτίο και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Li & Wang, 2021). Οι Casimir κ.ά. (2022) υποστηρίζουν ότι η MM, όταν υλοποιείται με κατάλληλο τρόπο επιφέρει θετικά αποτελέσματα ακόμη και σε μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό στυλ ή ιδιαίτερες ανάγκες.

Αντιθέτως, η απουσία ευελιξίας και εξατομικευμένης προσέγγισης στα περιβάλλοντα μάθησης όπου η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία έλαβε χώρα στη βάση των περιορισμών των υγειονομικών πρωτοκόλλων και των κοινωνικών αποστάσεων δεν επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις όλων των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών από μη ευνοούμενα σύνολα. Η μετωπική διδασκαλία, η έμφαση στον προσωπικό χώρο του καθενός, η διατήρηση των αποστάσεων, η απουσία μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων οδήγησαν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης όπου οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, η δημιουργία της συλλογικότητας και οι δυνατότητες για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη ήταν πολύ περιορισμένες. Οι κοινωνικές αποστάσεις μείωσαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, μειώνοντας τη συμμετοχή τους στις κοινωνικές πρακτικές και οι δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις επέβαλαν έναν και μοναδικό ρυθμό μάθησης και διδασκαλίας. Απεναντίας, τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας και ιδιαίτερα του θεωρητικού πλαισίου της ΠΑΕ υποστηρίζουν ότι τα σχολεία πρέπει να είναι ευέλικτα και να προβαίνουν στις απαραίτητες ρυθμίσεις για να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών από μη ευνοούμενα σύνολα παρέχοντας ένα περιβάλλον μάθησης με βάση την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών και των μαθητριών (Watson, 2011· Gay, 2002· Villegas & Lucas, 2002). Συνεπώς, σε ένα περιβάλλον μάθησης κοινωνικών αποστάσεων δεν ευνοείται η μάθηση, όπως δεν ευνοήθηκε η μάθηση των παιδιών με γλωσσικές ετερότητες στον δεύτερο κύκλο κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, τα οποία οδηγήθηκαν σε ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση. Τα παιδιά αυτά είχαν καλύτερες επιδόσεις στη διαδικτυακή φάση της MM, η οποία με τον τρόπο που υλοποιήθηκε, αποτέλεσε ευνοϊκότερο περιβάλλον μάθησης για αυτούς.

Εξαίρεση αποτελεί το περιβάλλον μάθησης κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στον τρίτο κύκλο κατά τη σχολική χρονιά 2021 – 2022, όπου η χρήση συστήματος



διαχείρισης μάθησης και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη βάση θεωριών μάθησης έδωσε ευκαιρίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών μέσω των συνεργατικών δραστηριοτήτων που γίνονταν κατά τις ψηφιακές δραστηριότητες εντός της τάξης, αφού και πάλι οι κοινωνικές αποστάσεις περιόριζαν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Το συγκεκριμένο τεχνολογικό περιβάλλον μάθησης διαμορφώθηκε με βάση τις εμπειρίες εφαρμογής της MM των προηγούμενων δύο σχολικών χρονιών και τις επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν. Τα οφέλη από τη χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης έχουν επισημανθεί και από άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρονται στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών και την αύξηση κινήτρων μάθησης (Rachmadtullah κ.ά., 2020). Η στάση αυτή της εκπαιδευτικού της έρευνας συνάδει με τη στάση κι άλλων εκπαιδευτικών αποτιμώντας τις εμπειρίες από τη MM. Σε πρόσφατη έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν τη θέλησή τους να χρησιμοποιήσουν στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία εργαλεία που χρησιμοποίησαν στη διαδικτυακή μάθηση για να δώσουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε παιδιά που απουσιάζουν από την τάξη, για ένταξη δραστηριοτήτων με ψηφιακές επισκέψεις και με ομιλίες εμπειρογνομόνων (Casimir κ.ά., 2022).

Η αύξηση αυτή στην εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση των οθονών αφής που παρατηρήθηκε στον τρίτο κύκλο δεν θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως χρόνος διασκέδασης ή χρόνος παιχνιδιού από την πλευρά των παιδιών. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η χρήση στη διδασκαλία προσεγγμένων επιλογών εφαρμογών ή δραστηριοτήτων που δημιουργούνται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, όπως έγινε στον δεύτερο και τρίτο κύκλο, έχει ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση των παιδιών με το γνωστικό αντικείμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εάν είναι καλά σχεδιασμένες οι εφαρμογές, τότε το παιδί βιώνει μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση που περιλαμβάνει συμπεριφοριακή, συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή, που μπορεί να μεταφραστεί σε αυξημένο ενδιαφέρον ή ικανότητα στο γνωστικό αντικείμενο. Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει η δυνατότητα οι οθόνες αφής να είναι χρήσιμα εργαλεία εκμάθησης και να βελτιώνουν την επίδοση σε μαθητές δημοτικού επιπέδου όταν χρησιμοποιούνται με σκόπιμο τρόπο και η χρήση υλοποιείται γύρω από μια θεωρία μάθησης (Dubé κ.ά., 2019).

Η ύπαρξη μη σημαντικών στατιστικών διαφορών στις συνολικές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών μεταξύ των τριών κύκλων δεν οδηγεί σε ασφαλείς συμπεράσματα. Η εφαρμογή της MM στις διάφορες φάσεις διδασκαλίας έγινε με πολλές τροποποιήσεις με τα περιβάλλοντα μάθησης που πρόκυπταν κάθε φορά να διαφέρουν σε πολλούς παράγοντες. Για παράδειγμα, διέφεραν στον τρόπο διδασκαλίας, στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και στα υγειονομικά πρωτόκολλα που εφαρμόστηκαν. Δεν υπάρχει τρόπος εξαγωγής

συμπερασμάτων για το ποιοι παράγοντες ακριβώς επηρέασαν την επίδοση των παιδιών στα γραπτά δοκίμια και σε ποιο βαθμό. Το ίδιο ισχύει για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις σε συγκεκριμένα γραπτά δοκίμια στα ελληνικά μεταξύ των παιδιών του πρώτου και του τρίτου κύκλου. Η στοχευμένη ενσωμάτωση της τεχνολογίας αποτέλεσε μία από τις διαφορές μεταξύ των δύο κύκλων, όχι όμως η μόνη. Με τον κάθε κύκλο να παρουσιάζει θετικά και αρνητικά στοιχεία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση στα πλαίσια της MM χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση για εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.

### **Μελλοντικές Εφαρμογές και Εισηγήσεις**

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως η εφαρμογή της MM μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης εκπαίδευσης προς όφελος όλων και ιδιαίτερα των μαθητών και μαθητριών από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν αποτελεσματικές πρακτικές στη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο και εξίσου αποτελεσματικές πρακτικές στη διαδικτυακή μάθηση. Όμως, η επιτυχής εφαρμογή της MM στηρίζεται, τόσο στην αποτελεσματική διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, όσο και στην αποτελεσματική διαδικτυακή μάθηση. Οι δύο αυτοί τρόποι διδασκαλίας είναι αλληλένδετοι και αλληλεξαρτούμενοι, συνεπώς για τη μεγιστοποίηση των θετικών επιδράσεων της MM είναι απαραίτητο να ληφθούν τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα και από τους δύο τρόπους διδασκαλίας, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να παρουσιάσουν σημαντική βελτίωση στην επίδοση και γενικότερα στη μαθησιακή τους εικόνα. Η ενδεικτική βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο αποτελεί ένδειξη των δυνατοτήτων της MM στη διδασκαλία και στη μάθηση παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μεταναστευτική βιογραφία.

Όπως προαναφέρθηκε, η απουσία διαφορών στις συνολικές επιδόσεων μεταξύ των μαθητών και μαθητριών των τριών διαφορετικών σχολικών χρονιών έγκειται στο γεγονός ότι ο κάθε ένας μαθησιακός κύκλος δεν συνδύασε, λόγω των ακραίων συνθηκών που δημιουργήθηκαν, τα θετικότερα στοιχεία του κάθε τρόπου διδασκαλίας ξεχωριστά. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα ευρήματα της έρευνας και να σχεδιάσει MM που να αξιοποιεί στο έπακρο τα θετικά κάθε φάσης και συγκεκριμένα να περιλαμβάνει:

- Πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που να δίνει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση, καθώς και ευκαιρίες δημιουργίας του αισθήματος της συλλογικότητας.

- Διαδικτυακή διδασκαλία με τη χρήση συστήματος διαχείρισης της μάθησης ακολουθώντας αξιόπιστα πρότυπα.
- Χρήση της τεχνολογίας σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας στη βάση θεωριών μάθησης.

Η ΜΜ με τα πιο πάνω χαρακτηριστικά είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί, όχι μόνο σε ακραίες εκπαιδευτικές συνθήκες όπως η πανδημία του κορονοϊού, αλλά και σε περιπτώσεις απουσίας παιδιών από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, όπως για παράδειγμα σε περιπτώσεις ασθενειών. Με τη χρήση της τεχνολογίας και συστημάτων διαχείρισης της μάθησης η οποιαδήποτε απουσία, και ιδιαίτερα παρατεταμένων χρονικών διαστημάτων, δεν θα συνεπάγεται με μαθησιακά κενά και τα παιδιά θα μπορούν να ολοκληρώσουν με ένα ευέλικτο τρόπο οποιεσδήποτε απαιτήσεις αφορούν τους μαθησιακούς στόχους των μαθημάτων.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε η χρονική διάρκεια εφαρμογής του κάθε τρόπου διδασκαλίας. Η διαδικτυακή μάθηση ήταν σχετικά σύντομη σε χρόνο και συνανάλογη του χρόνου εφαρμογής της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Ακόμη, δεν εξετάστηκαν διαφορές μεταξύ των διαφορετικών μοντέλων ΜΜ που χρησιμοποιήθηκαν στους κύκλους της έρευνας, αφού δεν αποτελούσε έμφαση στην παρούσα έρευνα. Για καλύτερη κατανόηση της επίδρασης της ΜΜ στην επίδοση των μαθητών, οι μελλοντικές έρευνες πρέπει να διερευνήσουν τον παράγοντα της διάρκειας εφαρμογής, καθώς και του μοντέλου της ΜΜ που χρησιμοποιείται, για να διασαφηνιστεί κατά πόσο επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, και αν ναι, με ποιο τρόπο.

### **Περιορισμοί της Έρευνας**

Η έρευνα έχει αρκετούς περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα ποσοτικά, αλλά και τα ποιοτικά ευρήματα της παρούσας έρευνας περιορίζουν τη γενίκευση σε άλλα σχολεία, συμμετέχοντες και χώρες. Τα ποσοτικά ερευνητικά αποτελέσματα δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ηλεγμένων συμπερασμάτων αφού το δείγμα των υποομάδων των μαθητών ήταν μικρό και τα στατιστικά αποτελέσματα μπορούν στην καλύτερη περίπτωση να προστεθούν ως αποδεικτικά στοιχεία αυξάνοντας την εγκυρότητα των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Ακόμη, το δείγμα των μαθητών δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα των μαθητών και μαθητριών όλης της Κύπρου. Έτσι, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να ακολουθήσουν μια προσέγγιση μικτών μεθόδων με αντικειμενικές μετρήσεις με το μέγεθος του δείγματος να επιτρέπει τη γενίκευση των

αποτελεσμάτων για καλύτερη ερμηνεία των αλλαγών στο περιβάλλον μάθησης κατά τη χρήση MM.

Η έρευνα περιορίστηκε στην οπτική της εκπαιδευτικού για κατανόηση του περιβάλλοντος μάθησης των μαθητών και μαθητριών των τριών τμημάτων και τα ερευνητικά αποτελέσματα βασίστηκαν σε ποιοτικά δεδομένα από τις καταγραφές και τις παρατηρήσεις της με απώτερο σκοπό την κατανόηση της φαινομενολογικής πραγματικότητας των παιδιών. Δεν εξετάστηκε η οπτική των μαθητών και των μαθητριών (π.χ., μέσα από δομημένες συνεντεύξεις) πώς οι ίδιοι βίωσαν την εναλλαγή στους τρόπους διδασκαλίας κατά τη MM. Άλλοι παράγοντες πιθανόν να εμπλέκονται, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζουν τα περιβάλλοντα μάθησης σε σημαντικό βαθμό και οι οποίοι δεν λήφθηκαν υπόψη ή τουλάχιστον δεν υπέπεσαν στην αντίληψη της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας.

Ακόμη, η διεξαγωγή της MM έγινε στα πλαίσια πολλών περιορισμών που επέβαλαν τα υγειονομικά πρωτόκολλα και οι κοινωνικές αποστάσεις για αναχαίτηση της εξάπλωσης του COVID-19. Άλλος, ακόμη, περιορισμός κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων ήταν η διατήρηση των κλειστών καμερών από την πλευρά των παιδιών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν τις συγκεκριμένες χρονικές συγκυρίες και ενδέχεται να μην εφαρμόζονται σε διαφορετικές συνθήκες, ακόμη και σε μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά του δείγματος, αν και συνάγουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών για τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις από την πανδημία. Παρόλα αυτά δίνουν μια ενδεικτική εικόνα για την αντιμετώπιση της κρίσης που επέφερε η εξάπλωση του ιού και που ανέτρεψε πολλά δεδομένα της καθημερινής ζωής των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

## **Σύνοψη**

Η παρούσα έρευνα μελέτησε το περιβάλλον μάθησης κατά την εφαρμογή της MM κατά την περίοδο της εξάπλωσης του κορονοϊού σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικής εκπαίδευσης Δ' τάξης σε δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής της Κύπρου, εστιάζοντας στις ανάγκες μαθητών και μαθητριών με πολιτισμικές και γλωσσικές ετερότητες. Διεξήχθη έρευνα – δράσης με τον ρόλο του ερευνητή να διεκπεραιώνεται από την εκπαιδευτικό και με χρονική διάρκεια τριών σχολικών χρονιών, που αποτέλεσαν τους τρεις διαφορετικούς κύκλους στην έρευνα. Οι παιδαγωγικές πρακτικές διαφοροποιήθηκαν και με βάση τις νέες γνώσεις και την αποκτηθέντα εμπειρία βελτιώθηκαν και ανταποκρίθηκαν στις αυξανόμενες τεχνολογικές απαιτήσεις των μαθημάτων. Έτσι, από την έκτακτη χρήση της τεχνολογίας χωρίς εκπαιδευτικό σχεδιασμό, που παρατηρήθηκε στον πρώτο κύκλο της έρευνας δημιουργώντας ένα ψηφιακό χάσμα, μεταφερθήκαμε σε ένα άλλο περιβάλλον μάθησης με τη χρήση

κατάλληλων πόρων και πλάνων διδασκαλίας για να στηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία και τις εκπαιδευτικών ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτως των πολιτισμικών τους καταβολών. Η εμπειρία αυτή οδήγησε σε περαιτέρω διαφοροποιήσεις στην παιδαγωγική πρακτική με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη βάση θεωριών μάθησης δίνοντας προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία και στη μάθηση. Η καταναγκαστική χρήση της ΜΜ, παρόλο το χάος που προκάλεσε αρχικά, ανέδειξε εν τέλει τις δυνατότητες της μεθόδου αυτή ανοίγοντας τον δρόμο για μεγαλύτερη ψηφιακή πρόσβαση στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στο διάστημα αυτό της μεταβολής των περιβαλλόντων μάθησης επηρεάστηκαν οι πιο ευάλωτοι μαθητές και μαθήτριες, παιδιά τα οποία προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό οικογενειακό υπόβαθρο. Ένα περιβάλλον που δεν εξασφαλίζει θετικές αλληλεπιδράσεις, ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη, καθώς και ευκαιρίες καλλιέργειας του αισθήματος της συλλογικότητας, είναι επιζήμιο για αυτή την ομάδα μαθητών και μαθητριών. Ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης που παρουσιάζει τα πιο πάνω χαρακτηριστικά είναι δυνατό μέσω της ευελιξίας και της υποστήριξης που προσφέρει αυτό το περιβάλλον να δώσει ίσες ευκαιρίες επιτυχίας επιφέροντας βελτίωση στην επίδοσή τους.

Είναι εύλογο το ερώτημα που προκύπτει, με τη χαλάρωση των κοινωνικών περιορισμών σε μια μετα-κορονοϊό εποχή, κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα επιστρέψουν στις πρακτικές της προ-κορονοϊού εποχής. Ποιες από αυτές τις εμπειρίες και αυτά τα μαθήματα που έχουμε πάρει θα κρατήσουμε οι εκπαιδευτικοί ως παρακαταθήκη των αναμνήσεων όλων των αγωνιωδών προσπαθειών για τη αναπόσπαστη συνέχιση του παιδαγωγικού μας ρόλου έναντι σε κάθε ιό και περιοριστικό διάταγμα; Αν και ένα μέρος των εκπαιδευτικών αναμένεται να ξεχάσει όλα αυτά και να επιστρέψει στα παλιά δεδομένα, τα ευρήματα της έρευνας αυτής είναι υποσχόμενα για τη στήριξη και την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aidinopoulou, V., & Sampson, D. G. (2017). An action research study from implementing the flipped classroom model in primary school history teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 237–247.
- Arnett T. (2020). *The blended learning models that can help schools reopen*. Retrieved from <https://www.christenseninstitute.org/blog/the-blended-learning-models-that-can-help-schools-reopen/>
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., & Leung, C. B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46, 241-248.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017b). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>.
- Brown, R. (2007). Exploring the social positions that students construct within a classroom community of practice. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4), 116-128.
- Brown, R. (2017). Using collective argumentation to engage students in a primary mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 183-199.
- Casimir, O. A., Blake, S. C., Klosky, J. V., & Gazmararian, J. A. (2023). Adaptations to the Learning Environment for Elementary School Children in Georgia during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Child and Family Studies*, 1-14.
- Cayubit, R. F. O. (2022). Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students. *Learning Environments Research*, 25(2), 581-599.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids. *Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation*.
- de Groot, I., Leijgraaf, M., & van Dalen, A. (2023). Towards culturally responsive and bonding-oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103953.
- Dey, P., & Bandyopadhyay, S. (2019). Blended learning to improve quality of primary education among underprivileged school children in India. *Education and Information Technologies*, 24(3), 1995-2016.
- Dubé, A. K., Alam, S. S., Xu, C., Wen, R., & Kacmaz, G. (2019). Tablets as elementary mathematics education tools: A review of research and theory. *Interdisciplinary perspectives on early mathematical minds*. Springer International Publishing.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International journal of educational technology in Higher education*, 15, 1-16.
- Education Elements. (n.d.). Schools grow when people grow. Retrieved from: <https://www.edelements.com/>
- European Commission. (n.d.a). *The impact of demographic change in Europe*. Retrieved from [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/impact-demographic-change-europe\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/impact-demographic-change-europe_en)

- European Commission. (n.d.b). *A Europe fit for the digital age*. Retrieved from [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age_en)
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Geletu, G. M., & Mihiretie, D. M. (2023). Professional accountability and responsibility of learning communities of practice in professional development versus curriculum practice in classrooms: Possibilities and pathways. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100223.
- Gruenert, S. (2008). School culture, school climate: They are not the same thing. *PRINCIPAL-ARLINGTON-*, 87(4), 56.
- Gunn, A. A., Bennett, S. V., Alley, K. M., Barrera IV, E. S., Cantrell, S. C., Moore, L., & Welsh, J. L. (2021). Revisiting culturally responsive teaching practices for early childhood preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 265-280.
- Herrmann, L., Nielsen, B. L., & Aguilar-Raab, C. (2021, June). The Impact of COVID-19 on interpersonal aspects in elementary school. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 635180). Frontiers Media SA.
- Hussein, A. A. (2016). Classroom culture and its impact on English language teaching. *US-China Education Review*, 6(11), 650-656.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kolovou, M. (2022). Embracing Culturally Relevant Education in Mathematics and Science: A Literature Review. *The Urban Review*, 1-40.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- Lam, W. S. E. (2006). Culture and learning in the context of globalization: Research directions. *Review of research in education*, 213-237.
- Levy, M. (2007). Culture, culture learning and new technologies: Towards a pedagogical framework.
- Li, S., & Wang, W. (2022). Effect of blended learning on student performance in K-12 settings: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1254–1272.
- Macaruso, P., Wilkes, S., & Prescott, J. E. (2020). An investigation of blended learning to support reading instruction in elementary schools. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 2839–2852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09785-2>
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments. *American Psychologist*, 28(8), 652–665.
- Parkhouse, H., Bennett, E., Pandey, T., Lee, K., & Johnson Wilson, J. (2022). Culturally Relevant Education as a Professional Responsibility. *Educational Researcher*, 51(7), 474–480. <https://doi.org/10.3102/0013189X221092390>
- Perris, K., & Mohee, R. (2020). *Quality Assurance Rubric for Blended Learning*. Canada: Commonwealth of Learning.
- Pittman, J., Severino, L., DeCarlo-Tecce, M. J., & Kiosoglous, C. (2021). An action research case study: Digital equity and educational inclusion during an emergent COVID-19 divide. *Journal for Multicultural Education*, 15(1), 68-84.

Popyk, A. (2021). The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(sup1), S530-S544

Quality Matters. (n.d.). Course Design Rubric Standards. Retrieved from: <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/PDFs/StandardsfromtheK-12RubricFifthEdition.pdf>

Rachmadtullah, R., Marianus Subandowo, R., Humaira, M. A., Aliyyah, R. R., Samsudin, A., & Nurtanto, M. (2020). Use of blended learning with moodle: Study effectiveness in elementary school teacher education students during the COVID-19 pandemic. *International journal of advanced science and technology*, 29(7), 3272-3277.

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701.

Rathmann, K., Herke, M. G., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms. *PLoS One*, 13(2), e0189335.

Rusticus, S. A., Pashootan, T., & Mah, A. (2023). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research*, 26(1), 161-175.

Sergis, S., Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2017). Investigating the impact of flipped classroom on students' learning experiences: A self-determination theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78(8), 368–378. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017>.

Sharratt, M., & Usoro, A. (2003). Understanding Knowledge-Sharing in Online Communities of Practice. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1(2), pp18-27.

Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140-171.

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 blended learning*. Retrieved from <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Tu, X. (2021). The Role of Classroom Culture and Psychological Safety in EFL Students' Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 760903.

United Nations News (2020), “Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads: UN education agency”, updated 16 Apr. 2020, available at: <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232> (accessed April 2020).

Van Laer, S., & Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22, 1395-1454.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32.

Watson, S. L. (2011). Somebody's gotta fight for them: A disadvantaged and marginalized alternative school's learner-centered culture of learning. *Urban Education*, 46(6), 1496-1525.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.



Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In *Contemporary theories of learning* (pp. 217-240). Routledge.

Wilkes, S., Kazakoff, E. R., Prescott, J. E., Bundschuh, K., Hook, P. E., Wolf, R., ... Macaruso, P. (2020). Measuring the impact of a blended learning model on early literacy growth. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 595–609. <https://doi.org/10.1111/jcal.12429>

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*. Σαββάλας.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (n.d.). *Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία*. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο:  
[https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1712&Itemid=463&lang=el](https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1712&Itemid=463&lang=el)

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου, (2021, 26 Αυγούστου). *Καθήκοντα υπεύθυνου/ης τμήματος στο δημοτικό σχολείο*.  
<https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp12608b>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Πίνακας 12

### Λίστα Κριτηρίων της Ρουμπρίκας για Ηλικιακή Ομάδα Κ-12 της Quality Matters

**K-12**

**Specific Review Standards from the QM  
K-12 Rubric, Fifth Edition for K-12 Reviews**

General Standards	Specific Review Standards	Points
<b>Course Overview and Introduction</b>	1.1 <b>I</b> Instructions make clear to learners how to get started and where to find essential course components.	3
	1.2 <b>C</b> Learners are introduced to the purpose and structure of the course.	3
	1.3 <b>I</b> Minimum technology requirements for the course are clearly stated, and information on how to obtain the technologies is provided.	3
	1.4 <b>I</b> Minimum computer skills and digital literacy skills expected of the learner are clearly stated.	3
	1.5 <b>I</b> Etiquette expectations (sometimes called "netiquette") for online discussions, email, and other forms of communication are clearly stated.	2
	1.6 <b>I</b> Standards of academic integrity are clearly stated.	2
	1.7 <b>C</b> The self-introduction by the instructor is appropriate and is clearly available in the course.	1
	1.8 <b>C</b> Prerequisite knowledge in the discipline and/or required competencies are clearly stated.	1
<b>Learning Objectives (Competencies)</b>	2.1 <b>C</b> Course-level learning objectives or competencies are measurable and describe what learners will be able to demonstrate as a result of successfully completing the course.	3
	2.2 <b>C</b> The module/unit-level objectives or competencies describe outcomes that are measurable and consistent with the course-level objectives.	3
	2.3 <b>C</b> The learning objectives or competencies are aligned with state standards and/or other accepted content standards.	3
	2.4 <b>C</b> Learning objectives or competencies are designed and written for the target student audience.	3
<b>Assessment and Measurement</b>	3.1 <b>C</b> The types of assessments in the course measure the stated learning objectives or competencies, are consistent with learning activities and resources, and their relationship with learning objectives or competencies is clearly stated.	3
	3.2 <b>C</b> Specific and descriptive criteria are provided for the evaluation of learners' work and assist the instructor in determining the level of achievement of learning objectives and competencies.	3
	3.3 <b>C</b> Assessment strategies provide learners with opportunities to reflect on their progress towards meeting course requirements and mastering learning objectives or competencies.	3
	3.4 <b>C</b> Multiple methods of assessment strategies are included, based on the specified learning objectives or competencies and learner need.	3
	3.5 <b>C</b> Expectations for successfully completing the course, earning course credit, and calculating grades are clearly defined for the learner and instructor.	3
<b>Instructional Materials</b>	4.1 <b>C</b> The instructional materials contribute to the achievement of the stated course- and module/unit-level learning objectives or competencies, and their relationship with learning objectives or competencies is clearly stated.	3
	4.2 <b>C</b> Instructional materials are integrated within the context of each lesson, and their intended use is clear.	3
	4.3 <b>C</b> The course content is appropriate to the reading level of the intended learners.	3
	4.4 <b>C</b> The instructional materials have sufficient breadth, depth, and currency.	3
	4.5 <b>C</b> All instructional materials used in the course are appropriately cited.	2
	4.6 <b>C</b> The course content strives to reflect a culturally diverse perspective that is free from bias.	1
	4.7 <b>C</b> The course is free of adult content and avoids unnecessary advertisements.	1
<b>Learning Activities and Learner Interaction</b>	5.1 <b>C</b> The learning activities promote the achievement of the stated learning objectives or competencies, and their relationship with learning objectives or competencies is clearly stated.	3
	5.2 <b>C</b> Learning activities provide opportunities for learner-content interaction that support active learning.	3
	5.3 <b>C</b> Learning activities provide opportunities for learner-instructor and learner-learner interaction.	3
	5.4 <b>C</b> Standards for instructor responsiveness and availability are clearly stated.	3
	5.5 <b>C</b> The requirements for learner interaction are clearly stated.	2
<b>Course Technology</b>	6.1 <b>C</b> Course tools support the learning objectives or competencies.	3
	6.2 <b>I</b> Course tools facilitate student engagement and promote active learning.	3
	6.3 <b>I</b> The course takes advantage of technologies and tools that protect student privacy and maintain confidentiality of student information.	3
	6.4 <b>I</b> Course tools and technologies are current.	2
<b>Learner and Instructor Support</b>	7.1 <b>I</b> The course instructions articulate or link to a clear description of the technical support offered and how to obtain it.	3
	7.2 <b>I</b> Course instructions articulate or link to academic support services and resources that can help learners succeed in the course.	2
	7.3 <b>I</b> The course articulates or links to resources to support effective course facilitation.	2
	7.4 <b>I</b> Course instructions articulate or link to the institution's accessibility policies and services.	3
<b>Accessibility and Usability</b>	8.1 <b>I</b> Course navigation is logical, consistent, efficient, and intuitive.	3
	8.2 <b>C</b> The course design facilitates readability.	3
	8.3 <b>C</b> The course provides accessible text and images in files, documents, LMS pages, and web pages to meet the needs of diverse learners.	3
	8.4 <b>C</b> The course provides alternative means of access to multimedia content in formats that meet the needs of diverse learners.	3
	8.5 <b>I</b> Course multimedia facilitate ease of use.	2
	8.6 <b>I</b> Vendor accessibility statements are provided for all technologies required in the course.	2

## Εικόνα 5

### Ατομικά Αποτελέσματα Μαθητή Εργασίας σε Quizizz

**Quizizz**  
 Quiz Name: εγκλίσεις ρημάτων  
 Student: Achilleas  
 Date: Mon Jan 18 2021 - 10:13 am

100%

Accuracy % (correct / total)

---

12

Total Questions

12

✓ Correct

0

✗ Incorrect

0

🕒 Unattempted

### Questions

No.	Question	Time Taken	Score	Response
1	Έλα εδώ αμειωσί!	3 secs	600	✓ Προσπατική
2	Να πας μια βόλτα με το σκύλο.	4 secs	900	✓ Υποτακτική
3	Πρέπει να περιμένουμε λίγο ακόμα.	6 secs	600	✓ Υποτακτική
4	Παίζω όλη μέρα με τους φίλους μου.	5 secs	900	✓ Οριστική
5	Κουράστηκα πολύ σήμερα.	8 secs	800	✓ Οριστική
6	Λούσε τα μαλλιά σου επιτελικού!	4 secs	800	✓ Προσπατική
7	Μένουμε στο σπίτι όλοι μαζί.	8 secs	700	✓ Οριστική
8	Να πάμε μια βόλτα;	4 secs	700	✓ Υποτακτική
9	Συμμοζέψτε τα δωμάτια σας παιδιά!	5 secs	600	✓ Προσπατική
10	Να προσέχεις στον δρόμο.	3 secs	800	✓ Υποτακτική
11	Παίζουμε κληνηγητό από το πρωί.	5 secs	600	✓ Οριστική
12	Ετοιμάσε γρήγορα τα πράγματά σου!	6 secs	700	✓ Προσπατική

## Εικόνα 6

### Ατομικά Αποτελέσματα Μαθητή Εργασίας σε Liveworksheets

Ανισοσύλλαβα ουδέτερα ουσιαστικά σε -μα - Answers by Παναγιώτης

Θυμάμαι τους τόνους

Να συμπληρώσεις τα κενά βάζοντας τα ουσιαστικά των παρενθέσεων στον κατάλληλο τόνο.

α) Τα ..... συνθήματα ..... (σύνθημα) που ακούγονταν στην πορεία ήταν ποηλιά.

β) Το Σύνταγμα προστασιζεται τα ..... δικαιώματα ..... [δικαίωμα] των ποητών.

γ) Λόγω του υψηλού ..... εισοδήματος ..... [εισοδήμα] πληρώνουν μεγάλα φόρα.

δ) Οι συγγενείς του ..... θυματος ..... [θύμα] ζητούν ν' αποδοθεί δικαιοσύνη.

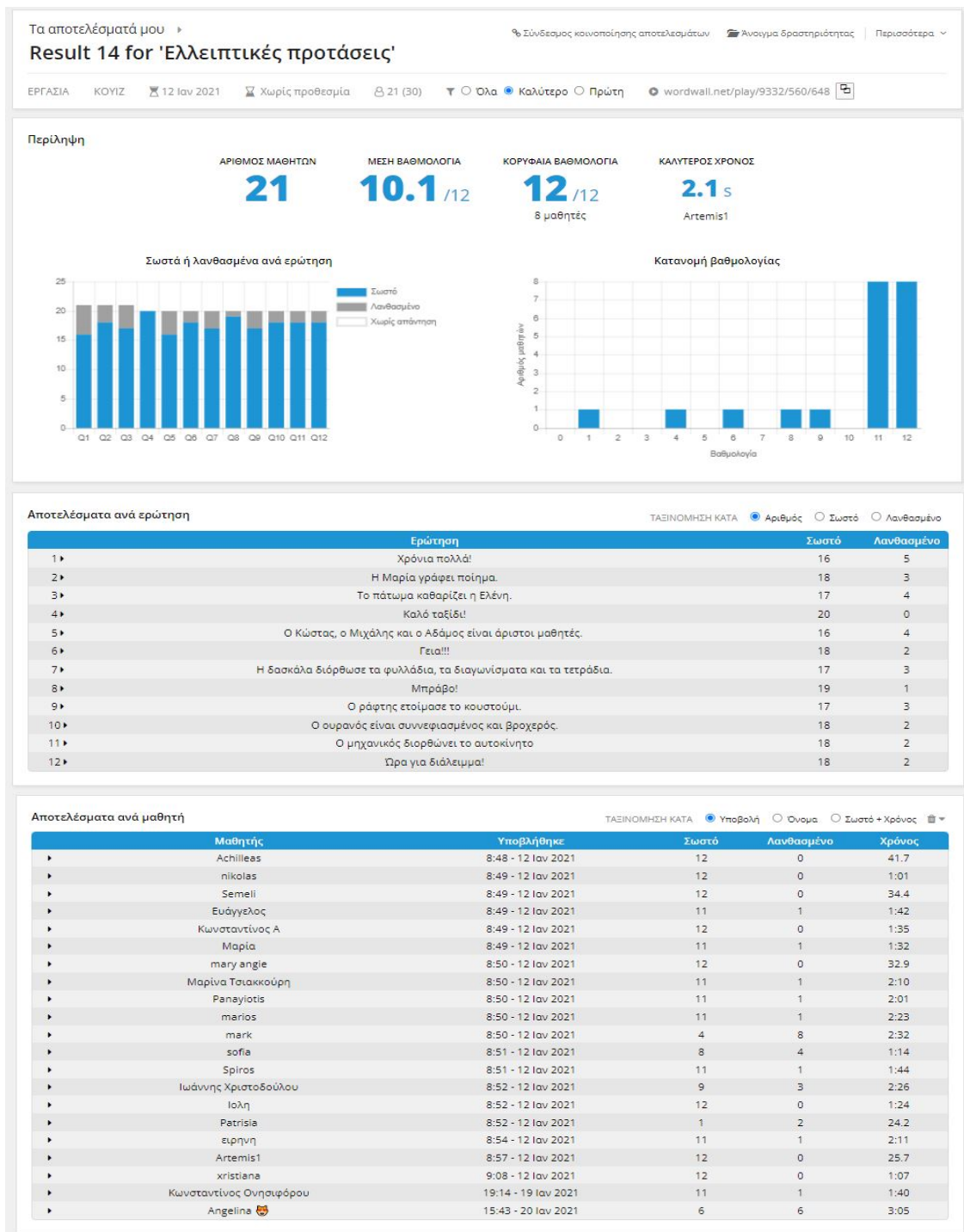
ε) Οι γονείς μου πουήθησαν τα ..... κτήματα ..... [κτήμα] του παππού στο χωριά.

στ) Το παιδιό έμαθαν σήμερα για τη χρήση της τελείας και του ..... κόμμας ..... [κόμμα].

ζ) Τα ..... χαρτονομίσματα ..... (χαρτονόμισμα) έχουν διάφορα ..... σχήματα ..... [σχήμα] και ..... χρώματα ..... (χρώμα), ενώ τα ..... κέρματα ..... [κέρμα] είναι ίδια.

η) Το «Ημερολόγιο ..... καταστροφών ..... » (κατάστρομα) είναι μια ποητική συλλογή του Γ. Σεφέρη.

## Εικόνα 7 Συλλογικά Αποτελέσματα σε Wordwall



Εικόνα 8  
Συλλογικά Αποτελέσματα σε Kahoot Challenge

## Βρες την έγκριση

Assigned kahoot

Finished • Hosted by VasiaAn

**59%**

Correct answers

**21/57**

Didn't finish

**16**

Need help

**0**

Difficult questions

### Players (57)

Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
Artemouska2	1	100%	0	11596
maria	2	100%	0	11425
Mappia	3	100%	0	11410
Jloli 911	4	100%	0	11402
marios andre...	5	100%	0	10851
among us ma...	6	91%	0	10761
hahahahaha	7	91%	0	10701
Artemouska1	8	91%	0	10680
JOLLOOOOO...	9	91%	0	10426
IOLIII	10	91%	0	10383
Spiros50	11	91%	0	10322
Mappia	12	91%	0	10213
EvaggelosYEET	13	91%	0	9980

Εικόνα 9  
Συλλογικά Αποτελέσματα σε Quizizz

Assigned quiz

### Ενότητα 5 - Στον δρόμο με τον Σωτήρη - Ορθογραφία [Edit](#)

January 18th 2021, 10:05 AM (a year ago)

View quiz Flashcards

Accuracy: 51% Questions: 10 Participant Attempts: 21

Participants Questions Overview Tags

Showing: Best attempt Sort By: Score [Email all parents](#)

	Achilleas 1 attempt	✓ 10	100% Accuracy	8400 Score	<a href="#">Email to Parent</a>
	Eirinih1 1 attempt	✓ 10	100% Accuracy	6900 Score	<a href="#">Email to Parent</a>
	Achillea 1 attempt	✓ 10	100% Accuracy	6900 Score	<a href="#">Email to Parent</a>
	Nikolas Christodoulou459 1 attempt	✓ 9 ✗ 1	90% Accuracy	5900 Score	<a href="#">Email to Parent</a>
	Kostasantinos a 1 attempt	✓ 9 ✗ 1	90% Accuracy	5700 Score	<a href="#">Email to Parent</a>
	Evaggelos 1 attempt	✓ 9 ✗ 1	90% Accuracy	5600 Score	<a href="#">Email to Parent</a>

## Εικόνα 10 Παραγωγή Γραπτού λόγου σε Padlet

padlet



Vasia Anastasiou + 15 • 1m

### Η βιβλιοθηκάριος της Βασόρας

Γιατί τα βιβλία πρέπει να σωθούν;

Τα βιβλία πρέπει να σωθούν γιατί μας μαθαίνουν γράμματα



Τα βιβλία πρέπει να σωθούν γιατί είναι βοηθητικά για την μάθηση



Γιατί είναι σημαντικά τα βιβλία για όλους



Τα βιβλία πρέπει να σωθούν γιατί είναι διασκεδαστικά και σε μαθαίνουν διάφορα πράγματα.

Επειδή χωρίς τα βιβλία δεν θα ξέραμε τόσα πολλά πράγματα και γνώσεις!

giati ta diavazoume gia na ginoume morfomenoi.

einai simantika giati mas mathenoun gramata

Τα βιβλία πρέπει να σωθούν γιατί είναι οι καλύτεροι φίλοι των παιδιών

Είναι συμπαντικά γιατί υπάρχουν διαφορα για όλους τους ανθρώπους

Τα βιβλία μας φέρνουν χαρα



Γιατί γράφουν μέσα ιστορίες αληθινές. Είναι κρίμα να τις χάσουμε.



Επειδη τα βιβλία μας κάνουν σοφούς και αν είμαστε σοφοί θα πιάσουμε καλούς βαθμούς και όταν μεγαλώσουμε θα έχουμε ένα καλό επάγγελμα που θα περιμένουμε πολλά λεφτά και θα μπορούμε να κάνουμε την ζωή μας καλύτερη!

Τα βιβλία πρέπει να σωθούν γιατί μας μαθαίνουν πολλά πράγματα.

Τα βιβλία είναι μια πηγή που σημαίνει μάθηση και η μάθηση είναι ζωή. Μαθαίνουμε για ποιήματα, παραμυθια και συνταγες. Επίσης τα βιβλία μας ταξιδεύουν σε ένα αλλιώτικο κόσμο. Όταν διαβάζω ένα βιβλίο γεννιέται κάτι στο μυαλό μου και η φαντασία είναι κάτι πολύ ισχυρό. Ακόμα τα βιβλία πρέπει να σωθούν γιατί στο μέλλον θα είναι κάτι προϊστορικό.



Τα βιβλία, μας μαθαίνουν πράγματα που μπορεί να μην τα ξέραμε πριν.



τα βιβλία μας μαθαίνουν διάφορα πράγματα όπως γράμματα, ιστορίες, ρήματα, τι γινόντουσαν τα παλιά χρόνια, ποιες χώρες κατέχτησαν άλλες χώρες, μας μορφώνουν, περνά ωραία και γρήγορα η ώρα μας.

τα βιβλία πρέπει να σωθούν γιατί χωρίς αυτά η ζωή μας δεν κυλά.

Τα βιβλία μας φωτίζουν με γνώσεις... μας ταξιδεύουν σε άλλες εποχές, σε άλλους πολιτισμούς και σε άλλα μέρη... με αυτά αναπτύσσουμε τη φαντασία μας...

Τα βιβλία πρέπει να σωθούν γιατί μέσα από αυτά μαθαίνεις ένα σωρό γνώσεις. Ένα βιβλίο μπορεί να σε ταξιδέψει σε κόσμους μαγικούς. Ακόμη με την ανάγνωση ενός βιβλίου η ώρα σου περνά ευχάριστα και διασκεδαστικά. Τέλος, με ένα βιβλίο μπορείς να ζήσεις μια ιστορία διαφορετική.



Γιατί, τα παραμύθια που γράφουν οι συγγραφείς, τα γράφουν με φαντασία και μετά αν χαθούν τα βιβλία θα χαθεί και ο κόσμος των συγγραφέων.