

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ COVID-19

THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS ON DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PERIOD

Σπυρίδων Τζημίρης
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Πληροφορικής
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
spyrostzim@gmail.com

Χριστιάνα Καρούσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
karousiou.c@unic.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα εμπειρική έρευνα αποτελεί διερεύνηση των απόψεων των σχολικών ηγετών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την τηλεκπαίδευση που εφαρμόστηκε για την άμεση στήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πρωτοφανούς εξάπλωσης του κορονοϊού Covid-19. Οι απόψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων ερευνήθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επικεντρώθηκαν στις προσπάθειες που έκαναν οι διευθυντές για να οργανώσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της και στις προτάσεις τους για τη βελτίωση τής κατάστασης, όσον αφορά στην αποτελεσματικότερη στήριξη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τον αιφνιδιασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με την απόφαση υλοποίησης της τηλεκπαίδευσης, αφού ήταν κάτι το οποίο έλαβε χώρα, χωρίς να υπάρχει ούτε κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση, αλλά ούτε και εξοικείωση με την εφαρμογή ανάλογων πρακτικών. Παρ'όλ' αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες σχολικοί διευθυντές θεώρησαν την τηλεκπαίδευση ως ένα δυναμικό εναλλακτικό εργαλείο σε περιόδους κρίσης, ώστε να μην αποκοπούν οι μαθητές από την επαφή με το σχολείο. Για να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα της τηλεκπαίδευσης, οι διευθυντές προτείνουν να μεριμνήσει η πολιτεία, ώστε να δοθεί η κατάλληλη τεχνολογική υποστήριξη και ηλεκτρονικός εξοπλισμός στους μαθητές, καθώς και να επιμορφωθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσον αφορά στις διευρυμένες δυνατότητες της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην τηλεκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά

Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Covid-19, Διευθυντές, Οργάνωση, Διαχείριση κρίσεων.

Abstract

This empirical research investigates the views of school leaders of primary education, regarding the distance education implemented to support the educational needs of the student population, after the closure of schools due to the rapid spread at an unprecedented scale of coronavirus Covid-19. Semi-structured interviews were used to investigate their views and focused on the organisation of the distance education programme, the difficulties encountered in its implementation and suggestions for improving the situation in terms of supporting educational and learning needs. The results of the research revealed that the educational community was caught off guard regarding the decision to implement e-learning, as it took place without the proper preparation and training and the familiarisation with the implementation of similar practices. Nevertheless, the participants regarded e-learning as a dynamic alternative tool in times of crisis so that students would not be cut off from school procedures. In order to maximise the potentials of e-learning, they suggest that the state should provide the necessary technological support and equipment to students as well as to train school staff regarding the expanded possibilities of using new technologies in e-learning.

Key words

Distance education, Covid-19, Principals, Organisation, Crisis management.

0. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 κλήθηκε να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ελλάδα, η τηλεεκπαίδευση εφαρμόστηκε εσπευσμένα και αξιοποίησε όλα τα διαθέσιμα πληροφοριακά συστήματα, τα υπάρχοντα δίκτυα και εφαρμογές. Στις ειδικές συνθήκες που επιβλήθηκαν, πρωταγωνιστικό ρόλο για την οργάνωση της τηλεεκπαίδευσης διαδραμάτισαν οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι λειτούργησαν ως εμπυχωτές, καθοδηγητές και συντονιστές της όλης διαδικασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σε περιόδους έκτακτης ανάγκης που η δια ζώσης διδασκαλία είναι ανέφικτη (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020), το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αξιοποιήσει τα νέα δεδομένα της ψηφιακής εποχής (Baytiyeh, 2019, Κουμασιδής & Κωτόπουλος, 2019) για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, στοχεύοντας στη διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος για στήριξη των μαθησιακών διαδικασιών (Reezigt, Creemers & de Jong, 2003). Αξιοποιώντας τα σύγχρονα διαδικτυακά και διαδραστικά πολυμέσα (Μυσερλή, 2015), υποστηρίζονται

ευέλικτα (Γκιάσος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2008) και ελκυστικά μαθησιακά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), εξασφαλίζοντας εναλλακτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος τηλεκπαίδευσης βοηθά ταυτόχρονα την ομαλή κοινωνικοποίηση και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι ενεργοποιούνται και εμπλέκονται σε συνεργατικές δράσεις (Πασιαρδή, 2001, Wasonga & Murphy, 2007, Χαραλάμπους, 2000). Διδάσκοντες και διδασκόμενοι αλληλεπιδρούν με τη βοήθεια της διαδικτυακής τεχνολογίας, ανταλλάσσουν υλικό και μηνύματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Clark, 2020, Curran, 2006, Σταχτέας, 2009).

Σε παγκόσμιο επίπεδο η σχολική εξΑΕ εφαρμόζεται με επιτυχία ήδη από τον 19ο αιώνα, με ευρύτατη διάδοση στην Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τις Η.Π.Α. και τον Καναδά (Gurr, 2006, Μανούσου, 2008, Pollock, 2020). Αν και η τηλεκπαίδευση αδυνατεί να υποκαταστήσει τη διά ζώσης διδασκαλία, σε πολλές συνθήκες λειτουργεί συμπληρωματικά για να πολλαπλασιάσει τις εκπαιδευτικές προσλαμβάνουσες των μαθητών και επιστρατεύεται, όταν παρίσταται ανάγκη για ειδικές κατηγορίες μαθητών ή λόγω έκτακτων συνθηκών. Στις περιπτώσεις αυτές, χάρη στην ευελιξία που τη διακρίνει και την απρόσκοπτη προσβασιμότητα (Camilleri, Ehlers & Pawlowski, 2014, Καλογιαννάκης & Καλκάνης, 2018, McLaughlin & Mitra, 2001, Tuomi, 2013) μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές ώστε αυτόνομα και ευρετικά να διατηρήσουν την επαφή με τη γνώση (Βογιατζάκη, 2019, Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010, Cavanaugh, 2001, Choi, 2016, Hannay & Newvine, 2006, Hurlbut, 2018, Λιοναράκης, 2001, 2006, Rosbottom, 2001, Tomei, 2006).

Οι νέες τεχνολογίες καθιστούν πλέον, για όλες τις χώρες, εύκολα υλοποιήσιμη και προσιτή την πολυμορφική και ευέλικτη εξΑΕ, που ξεπερνά τις αγκυλώσεις της συμβατικής εκπαίδευσης (Αλιβίζος, 2015, Anastasiades, 2005, Reed, 2020, Τζιμογιάννης, 2007). Εντούτοις, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχουν οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές μπορούν να αμβλύνουν τις ανισότητες (Reed, 2020, Τζέμου & Σοφός, 2013), αρκεί να διασφαλιστεί από τον εκπαιδευτικό οργανισμό η ενεργητική συμμετοχή και η κοινωνική δικτύωση όλων των μαθητών (Heggart & Yoo, 2018, Pollock, 2020) με κρατική δαπάνη, όπως γίνεται σε πολλά κράτη του εξωτερικού (Chingos & Schwerdt, 2014, Holmberg, 2005, Κόκκαλη & Γεωργιάδη, 2009).

Η εξΑΕ επιστρατεύτηκε εξαιτίας του Covid-19 που έπληξε όλο τον πλανήτη, για να διατηρηθεί η επαφή των μαθητών με τη σχολική πραγματικότητα. κ, κ (Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto & Tambunan, 2020, Habler, Khalayleh & McBurnie, 2020, McAleavy et al., 2020, Özer, 2020, Pollock, 2020, Reed, 2020, Schwartz, Ahmed, Leschitz, Uzicanin & Uscher-Pines, 2020). Παρομοίως και στην Ελλάδα, τον Μάρτιο του 2020 αποφασίστηκε η αναστολή των σχολικών μονάδων και η γενικευμένη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύγχρονης και ασύγχρονης, σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες.

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με το ζήτημα της τηλεεκπαίδευσης που εφαρμόστηκε τον Μάρτιο του 2020 σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Βασικός της στόχος αποτελεί η ανάδειξη των εμποδίων και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι διευθυντές στα πρώτα στάδια της εφαρμογής της εξΑΕ, που ήταν μία πρωτοφανής εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούσε αχαρτογράφητο πεδίο για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η έρευνα διερευνά τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες πρακτικές ακολούθησαν οι διευθυντές για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο του Covid-19;
- Ποιες δυσκολίες εντόπισαν κατά τη διαδικασία αυτή και πώς τις αντιμετώπισαν;
- Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την αρτιότερη οργάνωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που αποτελεί διαδεδομένη πρακτική στην ποιοτική έρευνα (Βρασίδης, 2014, Ζιώγας, 2017) και καταλήγει σε πλούσια και αυθεντικά δεδομένα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

2.3. Πληθυσμός της έρευνας

Για τη διενέργεια της ποιοτικής έρευνας ακολουθήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και το δείγμα αποτελέσαν 15 εν ενεργεία διευθυντές Δημοτικών Σχολείων των νομών Καστοριάς, Κέρκυρας και Κοζάνης.

Το προφίλ τους παρουσιάζεται με βάση το φύλο τους και τη σχετική εμπειρία σε διευθυντική θέση. Η αναλογία ως προς τα δύο αυτά χαρακτηριστικά ήταν τυχαία.

Φύλο:

- **Άνδρες:** 10 άτομα
- **Γυναίκες:** 5 άτομα

Σχετική εμπειρία:

- **1-5 έτη σε διευθυντική θέση:** 8 άτομα
- **6-10 έτη σε διευθυντική θέση:** 5 άτομα
- **11 έτη και πάνω σε διευθυντική θέση :** 2 άτομα

3. Αποτελέσματα

3.1. Οι πρακτικές που ακολούθησαν οι διευθυντές για την υλοποίηση της εξΑΕ κατά την περίοδο του Covid-19

Μετά την ανακοίνωση της αναστολής της λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων από τις 11/03/2020, όλοι οι διευθυντές, σε συνεργασία με τους υποδιευθυντές και τους πληροφορικούς, ασχολήθηκαν με τον συντονισμό και την οργάνωση του προγράμματος της εξΑΕ. Οι κυριότερες πρακτικές που ακολούθησαν, ήταν:

- **επικοινωνία με την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**, έχοντας τον ρόλο του μεσολαβητή, για να μεταφέρουν τις επίσημες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών. Την περίοδο εκείνη βομβαρδίζονταν από νέες διατάξεις που προωθούνταν για τον συντονισμό των διαδικασιών (*«Έπρεπε να μιλάω ταυτόχρονα με την Πρωτοβάθμια, με τους συναδέλφους και με κάποιους από τους γονείς», «Αρχικά περίμενα επίσημες οδηγίες από την Πρωτοβάθμια... μόλις με ενημέρωσαν από την Πρωτοβάθμια άρχισα τα τηλέφωνα»*).
- **επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς**, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα. Για τα πολύ άμεσα θέματα χρησιμοποιούσαν το τηλέφωνο, κινητό ή σταθερό, για τα τυπικά μηνύματα ενημέρωσης τη μαζική αποστολή μηνυμάτων από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και για συζητήσεις μεταξύ τους τις ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (*«φτιάξαμε μία ομάδα στο messenger», «Τις πρώτες μέρες μιλούσα όλη μέρα, λάμβανα μηνύματα στο κινητό, στο email, στο facebook, στο viber, στο messenger, παντού», «με το τηλέφωνο, με email, μέσω facebook, instagram, messenger, viber, ό,τι είχε ο καθένας. Δεν διακόπηκε η επαφή καθ' όλη τη διάρκεια της καραντίνας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς»*).
- **απόκτηση κωδικών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) για εκπαιδευτικούς και γονείς**. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία έπρεπε άμεσα να δημιουργήσουν λογαριασμό στο ΠΣΔ για να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του Webex και σε όλες τις διαδικασίες (*«Κωδικούς βγάλαμε σχετικά εύκολα από την πρώτη μέρα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη», «έβλεπα ότι οι γονείς δεν είχαν ενεργοποιήσει τους λογαριασμούς τους στο Δίκτυο... Τους παίρναμε μετά τηλέφωνα και μάλιστα κάποιοι δεν είχαν μπει ούτε στα email τους να δουν ότι τους έχουμε στείλει εκεί τους κωδικούς», «Από το τηλέφωνο δίναμε οδηγίες, αλλά δεν τα καταφέρνουν εύκολα όλοι με την τεχνολογία»*).

- **χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης**, για να οργανωθεί αποτελεσματικότερα η εξ αποστάσεως διδασκαλία, ειδικά τις πρώτες μέρες, ακόμη και για τα μαθήματα, εφόσον εξυπηρετούσαν καλύτερα και από την επίσημη πλατφόρμα («...κάποιοι δάσκαλοι έκαναν αμέσως skype ή messenger, έκαναν και τα παιδιά κι έκαναν μάθημα από εκεί, γιατί το webex είχε συνέχεια προβλήματα...συνεννοήθηκαν με τους μαθητές και τους γονείς τους να χρησιμοποιούν άλλες πλατφόρμες που ήταν πιο εύκολες και λειτουργούσαν κανονικά. Εγώ συμφώνησα, γιατί έτσι δε χάνονταν μαθήματα και συμφωνούσαν και οι γονείς»).
- **αξιοποίηση ιστοσελίδας του σχολείου ή/και ιστολογίου**, για την αμεσότερη επίσημη ενημέρωση των γονιών («...ενημερώναμε και την ιστοσελίδα του σχολείου, ανεβάζοντας όλες τις διατάξεις για την εξ αποστάσεως, να μπορούν να ενημερώνονται οι γονείς επίσημα από εκεί», «Καταρχήν δημιουργήσαμε ένα blog του σχολείου, το οποίο λειτούργησε από την πρώτη στιγμή και εκεί πέρα ανεβάζαμε μαθήματα. Εκτός από την ιστοσελίδα του σχολείου, δηλαδή, δημιουργήσαμε και αυτό το blog, γιατί ήταν πιο εύκολα διαχειρίσιμο από τους γονείς»).
- **σύνδεσμοι μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών**. Μερικοί διευθυντές φωτοτυπούσαν τις ασκήσεις, τις μοίραζαν στους μαθητές και στη συνέχεια αξιοποιούσαν ακόμα και το παραδοσιακό ταχυδρομείο για να στέλνουν τα φυλλάδια στους δασκάλους («Επικοινωνούσαν οι δάσκαλοι με τους γονείς μέχρι τότε πρέπει να παραδώσουν τις φωτοτυπίες, τις έφερναν στο σχολείο και τις έστελνα με το ταχυδρομείο στον κάθε δάσκαλο. Αυτός τις διόρθωνε και απαντούσε στα παιδιά, στο email των γονιών και ανέβαζε τις σωστές απαντήσεις στην e-class. Αυτό γινόταν κάθε βδομάδα»).
- **διανομή διαθέσιμων ηλεκτρονικών μέσων**. Μετά από αιτήματα και πιέσεις των γονιών, δόθηκαν ηλεκτρονικές συσκευές σε όσους μαθητές δεν είχαν («Κάποιοι μαθητές ήρθαν και πήραν από το σχολείο ένα τάμπλετ, άλλοι ένα λάπτοπ και μετά τα επέστρεψαν όταν τελείωσε όλο αυτό»).
- **συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων**, για να επιλυθούν περαιτέρω ζητήματα που αφορούσαν την τηλεκπαίδευση, κυρίως για παροχή ηλεκτρονικών συσκευών («Ευτυχώς με πρωτοβουλία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου καταφέραμε να εξασφαλίσουμε 12 τάμπλετ τα οποία μού ανέθεσαν να τα δώσω στους μαθητές»).

Με όλους αυτούς τους τρόπους οι διευθυντές επιχειρούσαν να οργανώσουν αποτελεσματικά τα διαδικτυακά μαθήματα, αξιοποιώντας όλα τα υπάρχοντα μέσα και υιοθετώντας πρωτόγνωρες, μέχρι τότε, πρακτικές για τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση, στόχος τους ήταν να πετύχουν τον αρτιότερο συντονισμό και να διευκολύνουν τη συνεργατική επικοινωνία.

3.2. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι διευθυντές κατά την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης

Για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν πρωτόγνωρη η πρακτική της τηλεκπαίδευσης και ειδικά για τους σχολικούς ηγέτες που ήταν επιφορτισμένοι με την οργάνωση όλης της διαδικασίας και πρώτοι έπρεπε να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα. Οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν οι εξής:

- **αιφνιδιασμός.** Ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα βρέθηκε εντελώς απροετοίμαστη για ανάλογες πρακτικές και ειδικά οι διευθυντές δε γνώριζαν τρόπους διοίκησης σε περιόδους κρίσης (*«Ήταν σίγουρα η πιο περίεργη χρονιά που πέρασα. Αισθανόμουν μεγάλο φόρτο», «Ήταν κάτι πολύ δύσκολο...Στην αρχή υπήρχε σύγχυση... Δυσκολευτήκαμε πάρα πολύ...», «Υπήρχε άγχος... βαδίζαμε προς το άγνωστο, σε κάτι που δεν είχαμε εφαρμόσει άλλη φορά. Υπήρχε στρες...», «Ειδικά το πρώτο διάστημα είχε απαιτήσεις και πίεση»*).
- **έλλειψη προγραμματισμού και επιμόρφωσης,** αφού πριν την αναστολή δεν υπήρξε καμία ενημέρωση ούτε επιμόρφωση. Η έλλειψη προγραμματισμού, σε συνδυασμό με την πίεση του χρόνου για τον συντονισμό όλων των εμπλεκομένων, επιβάρυνε την ψυχολογία των διευθυντών (*«Ξαφνικά, από το πουθενά, έπρεπε κάποιος να εφαρμόσει τεχνικές που ποτέ κανείς δεν του είχε δείξει τον τρόπο και να πειραματίζεται μόνος του με το φόβο να αποτύχει. Όλα στα τυφλά, καμία επιμόρφωση, καμία προετοιμασία»*).
- **προβλήματα στην επικοινωνία.** Σε αντίθεση με τη διά ζώσης επικοινωνία και συνεργασία που είχαν συνηθίσει, η τηλεκπαίδευση και η απομάκρυνση από το σχολείο απαιτούσε νέους τρόπους επικοινωνίας (*«Το πιο δύσκολο ήταν η επικοινωνία μεταξύ μας την πρώτη μέρα. Ο ένας μιλούσε τηλεφωνικά με τον άλλον, σε άλλους τα έλεγα, σε άλλους όχι... γινόταν ένα μπέρδεμα. Έπρεπε ταυτόχρονα να μιλάω με την Πρωτοβάθμια, με τους συναδέλφους και με κάποιους από τους γονείς που ήθελαν από την πρώτη στιγμή να τους πούμε τι ακριβώς θα γίνει»*).

- **προχειρότητα και βιασύνη.** Οι διευθυντές είχαν να αντιμετωπίσουν, εκτός όλων των άλλων, και την προχειρότητα και τη βιασύνη που υπήρχε στις ανακοινώσεις, από την πλευρά του Υπουργείου. Το πρώτο διάστημα, κάθε λίγο αναιρούνταν αυτά που είχαν ανακοινωθεί, γιατί δεν είχαν συντονιστεί σωστά και ώσπου να ενημερωθούν όλοι, ήδη τα δεδομένα είχαν αλλάξει («Δουλειές του ποδαριού, γιατί η μία εγκύκλιος αναιρούσε την άλλη», «το μειονέκτημα σε κείνη τη φάση ήταν οι πολλές αλλαγές που ανακοινώνονταν μέρα και μάλιστα χωρίς προγραμματισμό. Ανακοινώνονταν κάτι και αν δεν κυλούσε, την άλλη μέρα άλλαζε. Επίσης, τα πιο πολλά από αυτά που ανακοινώνονταν ήταν εκ των προτέρων ανεφάρμοστα»).
- **ανεπάρκεια πλατφόρμας.** Παρά τις προσδοκίες, το σύστημα αποδείχτηκε ανεπαρκές. Το ΠΣΔ έπεσε μετά την πρώτη μέρα, οι ιστοσελίδες των σχολείων δε λειτουργούσαν, όσοι δεν πρόλαβαν να αποκτήσουν κωδικούς δε γινόταν να μπουν στην πλατφόρμα για περίπου δέκα μέρες και η τηλεκαπαίδευση άρχισε να προχωρά κανονικά μετά την αναβάθμιση του ΠΣΔ («Στην αρχή η πλατφόρμα δεν λειτουργούσε καλά ... οι δάσκαλοι μου έλεγαν πως ανέβαζαν υλικό τη νύχτα, γιατί άλλες ώρες δε γινόταν», «Μεγάλη γελοιοποίηση τις πρώτες μέρες. Όλη την πρώτη εβδομάδα υπήρχε ένταση και εκνευρισμός, από όλες τις πλευρές. Κι έπρεπε εμείς να δικαιολογούμαστε στους γονείς για τα δικά τους λάθη», «...κάθε φορά που είχαν όλοι ανοιχτά μικρόφωνα και κάμερες αυτό κολλούσε», «Το πιο τραγικό ήταν που μας έλεγαν πως όσα παιδιά δεν είχαν υπολογιστή ή κινητό μπορούν να παρακολουθούν από το σταθερό τηλέφωνο! Αυτό εγώ ντρεπόμουν να το πω στους γονείς»).
- **έλλειψη ηλεκτρονικών μέσων,** ειδικά σε οικογένειες που υπήρχαν πολλά παιδιά και περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες («...το θέμα με τους υπολογιστές ήταν πολύ σοβαρό και παρέμενε μέχρι τέλους. Μπορεί να θεωρούμε δεδομένο πως όλα τα σπίτια σήμερα έχουν υπολογιστή, αλλά δεν ισχύει απόλυτα. Δυστυχώς υπάρχουν πολλές οικογένειες με έντονα οικονομικά θέματα που δεν είναι σε θέση να εξασφαλίσουν ούτε τα απαραίτητα για την καθημερινότητα, πόσο μάλλον τα περαιτέρω. Αυτά τα προβλήματα που σε άλλο διάστημα δεν τα γνωρίζαμε, τώρα με την τηλεκαπαίδευση ήρθαν στην επιφάνεια»). Από την πλευρά του, το Υπουργείο απέφευγε να παρουσιάσει τις πραγματικές διαστάσεις της κατάστασης και υποσχόταν δωρεάν ψηφιακά μέσα. Αυτό δυσκόλευε ακόμα περισσότερο τους διευθυντές, που έπρεπε να εξηγούν στους γονείς πως πρόκειται για κάτι που δεν ίσχυε («Οι γονείς όλη μέρα άκουγαν στην τηλεόραση ότι το Υπουργείο μοιράζει

υπολογιστές και τάμπλετ, ότι κάποιιο κάνουν δωρεές στα σχολεία στους φτωχούς μαθητές... Τίποτα τέτοιο δεν ίσχυε», «πρόκειται για ένα σύστημα που μεγαλώνει τις ανισότητες και ευνοεί μόνο τα παιδιά των πλούσιων οικογενειών, με γονείς που είναι και οι ίδιοι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και μπορούν να τα βοηθήσουν. Με την τηλεκπαίδευση τα παιδιά από φτωχές οικογένειες έχασαν πολλές ευκαιρίες και φάνηκε ακόμα περισσότερο η απόσταση από τους συμμαθητές τους»).

- **ανάγκη παρουσίας γονέων.** Για τους μαθητές των Δημοτικών Σχολείων η παρουσία των γονιών καθ' όλη τη διάρκεια των τηλεμαθημάτων κρίνεται απαραίτητη. Τα παιδιά είναι πολύ μικρά για να γνωρίζουν από υπολογιστές, οι γονείς δεν μπορούν να τα εμπιστευτούν μόνα τους ούτε οι μικροί μαθητές μπορούν να αναλάβουν αυτόνομα τη μάθησή τους, όπως μπορεί να γίνει με τα μεγαλύτερα παιδιά («Οι εκπαιδευτικοί που ζορίστηκαν πιο πολύ ήταν αυτοί που είχαν τις μικρές τάξεις. Δίκιο είχαν. Πώς να συνεννοηθείς με τα πρωτάκια από μακριά; Ουσιαστικά τον ρόλο του δασκάλου τον είχαν οι γονείς. Αυτοί έπρεπε να αναλύσουν και να εξηγήσουν το μάθημα και τις ασκήσεις στα παιδιά»).

Οι διευθυντές, επομένως, βίωσαν άμεσα τις δυσχέρειες που αναδύθηκαν για το τολμηρό εγχείρημα της αιφνιδιαστικής και γενικευμένης εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. Αυτά που κυρίως δυσκόλεψαν τα διαδικτυακά μαθήματα ήταν οι τεχνικές αδυναμίες και η ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, καθώς και η έλλειψη των ηλεκτρονικών μέσων.

3.3. Οι προτάσεις των διευθυντών για την αρτιότερη οργάνωση της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τα κυριότερα από όσα προτείνουν οι σχολικοί ηγέτες για την τηλεκπαίδευση είναι τα εξής:

- **έγκαιρος προγραμματισμός και οργάνωση,** από το διάστημα που τα σχολεία είναι ανοικτά και όλες οι διαδικασίες γίνονται διά ζώσης και είναι ευκολότερες («...θα έπρεπε να είχαμε κάπως προετοιμαστεί έγκαιρα και όταν όλοι είμασταν στο σχολείο για να μπορούμε να συνεννοηθούμε καλύτερα»). Μάλιστα, πολλοί προτείνουν να εγγράφονται εξ αρχής όλοι στο ΠΣΔ και να παίρνει κάθε μαθητής έναν κωδικό που θα τον ακολουθεί σε όλη του τη μαθητική ζωή («...κάθε μαθητής θα πρέπει από την εγγραφή του στο σχολείο να παίρνει κωδικούς στο ΠΣΔ... έναν προσωπικό κωδικό που να τον ακολουθεί σε όλα τα μαθητικά του χρόνια, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο... Αυτό πρέπει να γίνεται κάθε χρόνο»).

- **δωρεάν παροχή των αναγκαίων ηλεκτρονικών μέσων**, για να εξασφαλιστεί πως όλοι οι εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, διαθέτουν τα αναγκαία τεχνολογικά μέσα για να συμμετέχουν στην τηλεεκπαίδευση («*οπωσδήποτε να μοιραστούν συσκευές σε όλους τους μαθητές*», «... είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί πως και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν ηλεκτρονικά μέσα και σύνδεση στο διαδίκτυο»). Ένας διευθυντής αναφέρει κάτι που διάβασε και έκρινε ότι είναι πολύ σωστό: «Ένας εκπαιδευτικός που δεν είχε υπολογιστή και ίντερνετ, γιατί εννοείται πως υπάρχουν πολλές τέτοιες περιπτώσεις, έγραψε πως αυτό που συνέβη ήταν σαν να έστειλαν έναν πυροσβέστη να σβήσει μια φωτιά και να έπρεπε να φέρει το πυροσβεστικό όχημα από το σπίτι του».
- **αναβάθμιση πλατφόρμας**, αφού τα τεχνικά προβλήματα ήταν πάρα πολλά, ειδικά το πρώτο διάστημα («...πρέπει να υπάρχουν υποδομές... μία πλατφόρμα αποκλειστικά για τα τηλεμαθήματα», «να υπάρχει ειδική πλατφόρμα του υπουργείου που να σηκώνει πολλά άτομα μαζί, να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαμοιράζουν ψηφιακό υλικό χωρίς να φοβούνται πως θα πέσει το σύστημα»).
- **επιμόρφωση εκπαιδευτικών**. Χρειάζεται να επιμορφωθούν κατάλληλα και εξειδικευμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί για να χρησιμοποιούν άνετα τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Απαραίτητη θεωρούν πως είναι η επιμόρφωση σχετικά με τα εργαλεία της εκπαιδευτικής πλατφόρμας και μάλιστα προτείνουν να λάβει ο καθένας τις ανάλογες γνώσεις για τα μαθήματα που διδάσκει και την τάξη που διδάσκει («Για τους εκπαιδευτικούς αυτό που χρειάζεται είναι συχνή επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητές τους. Όχι βέβαια γενικά, γιατί αυτά τα ξέρουν, αλλά συγκεκριμένα για τις δυνατότητες της πλατφόρμας, να μπορούν να την αξιοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερα»).
- **κατάλληλο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό**, με παιδαγωγικές προδιαγραφές για να ανατρέχουν σ' αυτό, έχοντάς το ως βάση, και να το αξιοποιούν, όταν παρίσταται ανάγκη («Να υπάρχει διαθέσιμο κατάλληλο υλικό, έγκυρο, από το υπουργείο κι όχι να ψάχνει ο καθένας να βρίσκει ιδέες. Όπως υπάρχουν τα βιβλία για κάθε τάξη και για κάθε μάθημα, έτσι να υπάρχει και ψηφιακό υλικό»).
- **προστασία προσωπικών δεδομένων, μαθητών και εκπαιδευτικών**, για να εξασφαλίζεται η ιδιωτικότητα και να προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα και των εκπαιδευτικών και των μαθητών («... το θέμα με τα προσωπικά δεδομένα και τα στοιχεία των μαθητών στο διαδίκτυο ήταν από τα πιο σημαντικά», «...το υπουργείο χρειάζεται μία πλατφόρμα

αποκλειστικά για τα τηλεμαθήματα, που να εξασφαλίζει και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές αρχικά ιδιωτικότητα»).

- **εξασφάλιση προϋποθέσεων για υποχρεωτική σύγχρονη τηλεκπαίδευση.** Κατά την κρίση των διευθυντών, η σύγχρονη τηλεκπαίδευση συνδυασμένη με την ασύγχρονη είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος εξΑΕ, και υπερέχει από την αποκλειστική ασύγχρονη («Εκεί υπάρχει αλληλεπίδραση, η διαδικασία είναι άμεση, συμμετέχουν και οι μαθητές»). Όμως κατανοούν πως το πρώτο διάστημα δεν μπορούσε να γίνει, γιατί δεν υπήρχε η κατάλληλη προετοιμασία και η ανάλογη επιμόρφωση («Δεν επιχείρησε να πειραματιστεί κανείς ιδιαίτερα σ' ένα αντικείμενο που μας ήταν παντελώς άγνωστο. Ακολούθησαν όλοι ένα κοινό δρόμο, μία πεπατημένη και για να μην κάνουν λάθη και για να βοηθάει ο ένας τον άλλον»). Επομένως, προτείνουν να εφαρμόζεται υποχρεωτικά και γενικευμένα η σύγχρονη τηλεκπαίδευση, επειδή προσφέρει αλληλεπίδραση, και βοηθητικά να χρησιμοποιείται και η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, κυρίως για να αποστέλλεται, στις διαθέσιμες πλατφόρμες e-class και e-me, εκπαιδευτικό υλικό και ασκήσεις («... πιστεύω πως καλύτερη είναι η σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά για να γίνει αυτή πρέπει να δώσει το κράτος σε όλους τους μαθητές έναν υπολογιστή...Αν είχαν πάρει όλοι μία συσκευή, τότε μπορούσε να γίνει κανονικό μάθημα. Να συμμετέχουν υποχρεωτικά όλοι οι δάσκαλοι και όλοι οι μαθητές»).

Συνεπώς, οι διευθυντές κρίνουν πως απαιτούνται σημαντικές βελτιώσεις και ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, για να ωφεληθεί ουσιαστικά και ποιοτικά το εκπαιδευτικό σύστημα από την ψηφιακή εκπαίδευση, είτε σε περιόδους κρίσεων είτε όχι. Η αποκτημένη εμπειρία τους μπορεί μελλοντικά να αποτελέσει πολύτιμο οδηγό για την αρτιότερη οργάνωση της τηλεκπαίδευσης.

4. Συσχέτιση αποτελεσμάτων έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία

Η έρευνα κατέδειξε πως οι πρώτοι που ήρθαν αντιμέτωποι με τα προβλήματα οργάνωσης και υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά το πρώτο lockdown (Μάρτιος - Μάιος 2020), ήταν οι σχολικοί ηγέτες. Η εξαιρετική πίεση χρόνου τους δημιούργησε επιπρόσθετο άγχος και πανικό, με δεδομένο πως η τηλεκπαίδευση της περιόδου του Covid-19 έπρεπε να οργανωθεί σε ελάχιστο χρόνο και εκ του μηδενός. Την ευθύνη που έχουν οι διευθυντές για διασφάλιση της απρόσκοπτης παροχής εκπαίδευσης σε περιόδους κρίσης ανέφεραν κι άλλοι ερευνητές που διερεύνησαν τις επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο (Hodges et al., 2020, Whittle, Tiwari, Yan & Williams, 2020). Συμφωνώντας με τη διεθνή βιβλιογραφία

(Aliyyah et al., 2020, Habler et al., 2020, McAleavy et al., 2020, Özer, 2020, Pollock, 2020, Reed, 2020, Schwartz et al., 2020), οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα τονίζουν τα αυξημένα και ιδιαίτερα απαιτητικά καθήκοντα που είχαν να διεκπεραιώσουν το διάστημα της αναστολής των σχολικών μονάδων λόγω του Covid-19.

Επιπλέον, οι διευθυντές αναφέρουν τις διαφορετικές πρακτικές που κλήθηκαν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίες απείχαν άρδην από αυτές που εφαρμόζαν στην σχολική τάξη.. Όπως αναφέρουν και άλλοι ερευνητές (Butler & Sellbom, 2002, Guha, 2000, Pelgrum, 2001, Slaouti & Barton, 2007) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε εξοικείωση με λογισμικά τηλεκπαίδευσης, που γι' αυτούς ως τότε ήταν άγνωστα εργαλεία. Επιπρόσθετα, η ανεπάρκεια στην εφαρμογή πρακτικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατέστησαν τη διαφοροποίηση σε θέματα περιεχομένου και παιδαγωγικών διαδικασιών ακόμη πιο δύσκολη (Inman, Kerwin & Mayes, 1999, Λιοναράκης, 2006, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Η διασπορά του Covid-19 δημιούργησε πρόσθετο άγχος που δυσκόλεψε ακόμα περισσότερο την κατάσταση, όπως ανέδειξαν και οι Σταχτέας & Σταχτέας (2020), γι' αυτό και οι σχολικοί ηγέτες προσπάθησαν να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών με κάθε μέσο. Σύμφωνα με την έρευνα, στις περιπτώσεις που κάποιοι εκπαιδευτικοί δε διέθεταν τα απαιτούμενα ηλεκτρονικά μέσα, οι διευθυντές με αghαστή συνεργασία και τακτική επικοινωνία (Wicks et al., 2010), τους παρείχαν κάποιες από τις διαθέσιμες ψηφιακές συσκευές του σχολείου, όπως έγινε και στο εξωτερικό (Habler et al., 2020).

Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει πως στην εξΑΕ ο ρόλος των σχολικών ηγετών είχε επικεντρωθεί στην υποστήριξη εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, συμφωνώντας με τη διεθνή βιβλιογραφία που καταλήγει πως η μετάβαση σε έναν διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης απαιτεί έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο (Fotheringham et al., 2020, Habler et al., 2020, Pollock, 2020) και έναν νέο τύπο διεύθυνσης τού σχολείου, που παραπέμπει στην «ψηφιακή εκπαιδευτική διοίκηση», όπως κατονομάζεται από την Katina Pollock (2020). Ειδικότερα, οι Fotheringham et al. (2020) τονίζουν πως οι διευθυντές αναλαμβάνουν να κοινοποιούν ηλεκτρονικά τις νέες πληροφορίες και να μεταφέρουν κανόνες και κανονισμούς που συνεχώς διαφοροποιούνται, συμφωνώντας με την παρούσα έρευνα που κατέληξε ότι οι σχολικοί ηγέτες κατά τη διάρκεια αναστολής της λειτουργίας των σχολείων, δυσκολεύτηκαν σε θέματα επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών που χρειαζόταν να ενημερωθούν για τις εξελίξεις και να συντονιστούν με τα νέα δεδομένα. Αντιθέτως, η επικοινωνία και η συνεργασία με άλλους διευθυντές ή τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τούς αποφόρτιζε από το αυξημένο άγχος εκείνης της περιόδου.

Για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τους γονείς των μαθητών, παράλληλα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές πλατφόρμες, οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως και οι ίδιοι αλλά και πλήθος εκπαιδευτικών, κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποίησαν όλα τα

διαθέσιμα μέσα. Παρομοίως και άλλοι ερευνητές έχουν κάνει αναφορά στη χρήση από την πλευρά των εκπαιδευτικών κι άλλων διαθέσιμων μέσων επικοινωνίας (π.χ. sms, facebook, twitter, skype, viber) με τους μαθητές και τους γονείς τους (Heggart & Yoo, 2018, Ismail, Hussin & Darus, 2012), ώστε να τους καθησυχάσουν για την πορεία των μαθημάτων και για τη διατήρηση της επαφής με το σχολείο.

Στη δεδομένη συγκυρία, οι συμμετέχοντες σχολικοί ηγέτες παραδέχονται πως έπρεπε να αξιοποιηθεί το εκπαιδευτικό μεθοδολογικό εργαλείο της σχολικής εξΑΕ. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλοι ερευνητές που ανέδειξαν πως η εκπαίδευση από απόσταση ήταν η προσφορότερη και ασφαλέστερη για την επικινδυνότητα της περιόδου (Aliyyah et al., 2020, Habler, Khalayleh & McBurnie, 2020, McAleavy et al., 2020, Özer, 2020, Pollock, 2020, Reed, 2020, Schwartz et al., 2020), αρκεί η διεύθυνση του σχολείου να μην προβαίνει μόνο στον συντονισμό, (Παπακωνσταντίνου, 2008), αλλά και στην καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησή τους.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αποτυπώνει η διεθνής βιβλιογραφία για την σχολική εξΑΕ σε περιόδους κρίσης, σχετίζεται με την έλλειψη ηλεκτρονικού εξοπλισμού, ειδικά από μαθητές που προέρχονται από μεσαία και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, γεγονός που αυξάνει τις ανισότητες στο χώρο του σχολείου (McAleavy et al., 2020, Moreno & Gortazar, 2020, όπως αναφ. στον Özer, 2020). Στο σημείο αυτό συμφωνεί και η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, τα διοικητικά καθήκοντα που ανέλαβαν οι διευθυντές των σχολείων για τον συντονισμό της εξΑΕ, με κλειστές τις εκπαιδευτικές μονάδες, ήταν ιδιαίτερα απαιτητικά, αλλά το κυριότερο πρόβλημα αφορούσε την έλλειψη ηλεκτρονικών μέσων από πλευράς μαθητών, όπως επισημάνθηκε και από άλλους ερευνητές που μελέτησαν την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας (McAleavy et al., 2020, Pollock, 2020, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Σε παγκόσμιο επίπεδο μεγάλος αριθμός μαθητών δεν έχουν πρόσβαση στους βασικούς ψηφιακούς πόρους που προβλέπονται για την εξΑΕ κι έτσι δημιουργείται ένα ψηφιακό χάσμα (Reed, 2020), που η πολιτεία επιβάλλεται να γεφυρώσει, ακολουθώντας κοινωνική πολιτική (McAleavy et al., 2020, Pollock, 2020). Την ανυπαρξία της έγκαιρης κοινωνικής πολιτικής προσπάθησαν να ξεπεράσουν από μόνοι τους οι διευθυντές, συμφωνώντας και με τους Habler et al. (2020). Οι συμμετέχοντες διευθυντές συνεργάστηκαν με τους γονείς για να βρεθούν οι πιο αδύναμοι οικονομικά και σε κάποιες περιπτώσεις συνεργάστηκαν και με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, για να καλυφθούν οι ανάγκες σε ηλεκτρονικά μέσα. Την περίοδο της πανδημίας υπήρχαν πολλές ανησυχίες για το ψηφιακό χάσμα που δημιουργήθηκε ανάμεσα στους μαθητές, σύμφωνα και με τις διεθνείς έρευνες (McAleavy et al., 2020, Pollock, 2020). Οι μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικά οικογενειακά περιβάλλοντα μάθησης δεν απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές, όπως επισημάνθηκε και από την Pollock (2020), κι έτσι πολλαπλασιάζονται περαιτέρω οι ανισότητες.

Γι' αυτό, όλοι οι σχολικοί ηγέτες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δηλώνουν πως πρέπει η πολιτεία να διασφαλίσει με κρατική δαπάνη την παροχή σύνδεσης στο διαδίκτυο και τα αναγκαία ηλεκτρονικά μέσα σε όλους τους μαθητές, επιβεβαιώνοντας τη διεθνή βιβλιογραφία (Evans, Stacey & Tregenza, 2001, Chingos & Schwerdt, 2014, Holmberg, 2005, Heggart & Yoo, 2018, Κόκκαλη & Γεωργιάδη, 2009, Μίμινου & Σπανακά, 2013, Pollock, 2020, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Επιπλέον, η έρευνα κατέδειξε πως η εκπαιδευτική κοινότητα επηρεάστηκε από την πανδημία και στον ψυχολογικό τομέα, εφόσον κάποια μέλη της, είτε ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες είτε όχι, μπορεί να βιώνουν εντονότερα την ανησυχία μήπως νοσήσουν τα ίδια ή κάποια δικά τους άτομα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Katina Pollock (2020), καθώς και άλλων ερευνητών (Özer, 2020, Zhou et al., 2020) που υποστηρίζουν πως σε αρκετές περιπτώσεις κάποια άτομα επηρεάζονται περισσότερο, πιέζονται και αγχώνονται, και γι' αυτό έχουν ανάγκη από ψυχολογική στήριξη. Ακόμα, υπάρχουν περιπτώσεις οικογενειών, που, από την επακόλουθη οικονομική πτώση μετά την πανδημία, έχουν πληγεί οικονομικά και αυτό έχει τεράστιο ψυχολογικό αντίκτυπο και στα παιδιά, που οπωσδήποτε πρέπει να ληφθεί υπόψη (Pollock, 2020) και να στηριχτούν με γραμμές ψυχολογικής βοήθειας και στήριξης (McAleavy et al., 2020). Γι' αυτό, έρευνες σε διεθνές επίπεδο αναφέρουν την αναγκαιότητα να λειτουργούν σε περιόδους κρίσης και γονικές γραμμές βοήθειας, όχι μόνο για τεχνικά ζητήματα αλλά και για ψυχολογική στήριξη (McAleavy et al., 2020).

Ειδικά για τους μικρούς μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίσιμος και για τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ο ρόλος της γονικής συμμετοχής (Baytiyeh, 2018, McAleavy et al., 2020). Για την περίοδο της καραντίνας, η έρευνα συμφωνεί με άλλους ερευνητές (Baytiyeh, 2018, Ulker et al., 2013) που κατέληξαν πως οι γονείς διαδραμάτισαν σπουδαίο καθοδηγητικό ρόλο, σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη και ασφάλεια στα παιδιά τους, αλλά και αναλαμβάνοντας κάποιες φορές τον ρόλο του βοηθού των εκπαιδευτικών, ειδικά για τις πολύ μικρές τάξεις. Γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα, συμφωνώντας με την Reed (2020), επισημάνθηκε ότι δε συμμετείχαν πολύ ενεργητικά στις διαδικασίες της τηλεεκπαίδευσης οι μαθητές που προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα στα οποία οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν κατάλληλα ή γιατί δεν έχουν εξοικείωση με την τεχνολογία ή γιατί δείχνουν γενικότερη αδιαφορία για την εκπαίδευση.

Επομένως, για να μην καταλήξει η παροχή ασύγχρονης σχολικής τηλεεκπαίδευσης να είναι μία τυπική γραφειοκρατική διαδικασία και να μην εκφυλιστεί η ασύγχρονη σχολική τηλεεκπαίδευση ως μία απλά διεκπεραιωτική συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Μαυρογιώργος, 2008), είναι αναγκαίο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να σεβαστούν την επιβαρυσμένη ψυχολογία όλων των μερών λόγω της πανδημίας και την καταπόνηση των ανθρώπινων πόρων λόγω του αυξημένου παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 2007). Μόνο

έτσι, μπορεί να καταφέρει, οργανωμένα και συστημικά, να διαχειριστεί αποτελεσματικά και την ακατάπαυστη ροή πληροφοριών (Scott, 2003) εκείνης της χρονικής περιόδου και ταυτόχρονα να πετύχει τα μέγιστα ποσοτικά και ποιοτικά οφέλη (Πετρίδου, 2000, Σαΐτης, 2008).

5. Συμπεράσματα

Κατά το πρώτο διάστημα εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης στην Ελλάδα (11/03/2020 έως 31/05/2020), απαιτήθηκε γρήγορη μετάβαση στα νέα δεδομένα (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020) και ενεργοποιήθηκε ο μηχανισμός της εξΑΕ (Hodges et al., 2020, Whittle et al., 2020). Παρότι οι συνθήκες ήταν πρωτόγνωρες για την εκπαιδευτική κοινότητα, η προσαρμογή έγινε ταχύτατα. Ο συντονισμός, η συνεργασία και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και με άλλους διευθυντές έγιναν σχετικά εύκολα, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα. Δυσκολότερη ήταν η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι κλήθηκαν μαζικά να αποκτήσουν κωδικούς στο ΠΣΔ και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Ειδικά το πρώτο διάστημα, οι διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων αντιμετώπισαν σοβαρές δυσκολίες στην οργάνωση των διαδικασιών, εξαιτίας της έλλειψης ξεκάθολου πλαισίου λειτουργίας της τηλεκπαίδευσης και της προχειρότητας σε θέματα οργάνωσης και σχεδιασμών, είτε με αντικρουόμενες διατάξεις είτε με συχνές αλλαγές στους σχεδιασμούς. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δυσχέραιναν την κατάσταση τα τεχνικά προβλήματα στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες, που τότε βιαστικά οργανώνονταν, καθώς και διάφορα προβλήματα στη συνδεσιμότητα.

Επιπλέον, συχνά εξελίπταν τα απαιτούμενα ηλεκτρονικά μέσα και οι ψηφιακές δεξιότητες, και αυτό δυσκόλευε περαιτέρω τη συμμετοχή των μαθητών. Έτσι, προέκυψαν άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση, χωρίς καμία κρατική πρόνοια για να εξασφαλιστούν τα αναγκαία μέσα για την τηλεκπαίδευση (δηλαδή σύνδεση στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικές συσκευές), τουλάχιστον για τα άτομα που δε διέθεταν ανάλογη οικονομική δυνατότητα, ώστε να παρακολουθούν τα μαθήματά τους. Γι' αυτό εξάλλου, από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά το πρώτο διάστημα της πανδημίας, επιλέχτηκε αναγκαστικά η ασύγχρονη εξΑΕ, και οι διευθυντές συνέβαλαν στη διαδικασία με κάθε πρόσφορο μέσο, επιδιώκοντας με τη συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου να αποκομίσουν οι μαθητές τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Αυτό που κυρίως εξασφάλισε η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες e-me και e-class ήταν η επαφή με τη σχολική πρακτική. Το μεγαλύτερο κέρδος ήταν πως εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης υιοθετήθηκαν πρακτικές που θα έπρεπε να εφαρμόζονταν προ πολλού. Η εκπαίδευση, το κρίσιμο διάστημα της πανδημίας, όχι μόνο δεν έμεινε πίσω στις εξελίξεις (Camilleri et al., 2014), αλλά κεφαλαιοποίησε «εν μία νυκτί» το αγαθό της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Επομένως, για να είναι αποτελεσματικότερη η σχολική εξΑΕ απαιτείται έγκαιρος προγραμματισμός, κατάλληλη κι έγκαιρη επιμόρφωση, αναβαθμισμένες και ασφαλείς εκπαιδευτικές πλατφόρμες που προστατεύουν τα προσωπικά δεδομένα για όλους τους εμπλεκόμενους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η δωρεάν παροχή ηλεκτρονικών μέσων και σύνδεσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να παρέχεται τεχνική αλλά και ψυχολογική υποστήριξη σε όσους έχουν ανάγκη.

6. Προτάσεις

Οι διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων βίωσαν άμεσα το όλο εγχείρημα στα πρώτα βήματά του. Επομένως οι απόψεις και η αποκτημένη εμπειρία τους έχουν βαρύνουσα σημασία και οι προτάσεις τους μπορούν να συνεισφέρουν στην επιστημονική προσέγγιση του πεδίου και να καθοδηγήσουν για την αποτελεσματικότερη οργάνωση της εξΑΕ, σύγχρονης και ασύγχρονης. Η γενικευμένη κατεπείγουσα εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης λόγω του covid-19 είναι ένα πεδίο που χρήζει επαρκούς μελέτης. Οπωσδήποτε, για να διαφανούν όλες οι πτυχές της τηλεεκπαίδευσης που προσφέρθηκε το διάστημα της πανδημίας λόγω του covid-19, χρειάζεται να διενεργηθούν ανάλογες έρευνες και μάλιστα σε μεγαλύτερο πληθυσμό και σε τυχαίο δείγμα. Σημαντικό είναι να μελετηθούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματα της τηλεεκπαίδευσης εκείνης της περιόδου με αυτά που είχε η σύγχρονη και υποχρεωτική τηλεεκπαίδευση κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 και η τηλεεκπαίδευση που παρέχεται περιστασιακά και κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος. Επίσης, προκαλεί ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στην τηλεεκπαίδευση, εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ειδικά η διενέργεια μιας μελέτης στον μαθητικό πληθυσμό δύναται να συνεισφέρει σημαντικά, εφόσον η μαθητική φωνή αποτελεί σημαντικό εργαλείο βελτίωσης των σχολικών μονάδων. Τέλος, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει να ερευνηθούν οι απόψεις των γονιών των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων, για να διαπιστωθεί ο ρόλος που ανέλαβαν βοηθώντας τα παιδιά τους στην τηλεεκπαίδευση, οι δυσκολίες που είχαν, καθώς και αν τη θεωρούν αποδοτική μέθοδο διδασκαλίας για περιόδους κρίσεων.

Βιβλιογραφία

Αλιβίζος, Σ. (2015) Διδασκαλία ως φαινόμενο χωροχρονικής αναπλαισίωσης και ο ρόλος των νέων ψηφιακών Μέσων για το σχεδιασμό της. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11, 8-19.

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. & Tambunan, A. R. S. (2020) The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies* 2020, 7, 2, 90-109. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Anastasiades, P. (2005) Synchronous Vs Asynchronous Learning? Principles, Methodology and Implementation Policy of a Blended Learning Environment for Lifelong Learning, at the University of Crete. *Proceedings of the ED-MEDIA 2005 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, (AACE), Montreal, June 27-July 2, 2005 Canada, Association for the Advancement of Computing in Education.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Λιβάνη.
- Baytiyeh, H. (2018) Online learning during post-earthquake school closures. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 27, 215-227. doi:10.1108/dpm-07-2017-0173
- Baytiyeh, H. (2019) Mobile Learning Technologies as a Means of Maintaining Education Delivery In Crisis Situations. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 15, 1-10. doi:10.4018/ijcte.2019070101
- Βογιατζάκη, Ει. (2019) Ρόλοι και δεξιότητες εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 38-42.
- Βρασιδάς, Χ. (2014) *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: Gardet Press.
- Butler, D. & Sellbom, M. (2002) Barriers to adopting technology for teaching and learning. *Educase Quarterly*, 25(2), 22-28.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010) Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal, - The Journal for Open and Distance*
- Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η. & Κουτσούμπα, Μ. (2008) Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 49-60.
- Camilleri, A. F., Ehlers, U. D. & Pawlofski, J. (2014) *State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cavanaugh, C. S. (2001) The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.

- Chingos, M. & Schwerdt, G. (2014) *Virtual Schooling and student learning: evidence from the Florida Virtual School*. Cambridge: Harvard Kennedy School. Retrieved from https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/Taubman/PEPG/research/PEPG14_02.pdf
- Choi, B. (2016) How people learn in an asynchronous online learning environment: the relationships between graduate students' learning strategies and learning satisfaction. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(1), 1-17. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098278.pdf>
- Clark, J., T. (2020) *Clinical Engineering Handbook*, 410-415.
- Curran, V. R. (2006) Tele-education. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 12(2), 57-63.
- Evans, T., Stacey, E. & Tregenza, K. (2001) "Interactive Television in Schools: An Australian study of the tensions of educational technology and change". *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2, 1. Retrieved from <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30001033/stacey-interactivetelevisionin-2001.pdf>
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G., McGill, R. & Wilson, E. (2020) *Pressures and Influences on School Leaders As Policy Makers During COVID-19 (July 3, 2020)*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3642919> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3642919>
- Ζιώγας, Ν. (2017) *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Προπομπός.
- Zhou, X., Snoswell, C., Harding, I., Bambling, M., Edirippulige, S., Bai, Z. & Smith, A. (2020) The role of telehealth in reducing mental health burden from COVID-19. *Telemedicine and e-Health*, 26(4), 377-379.
- Guha, S. (2000) Are we all technically prepared? Teachers' perspectives on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children*. Atlanta, GA, November 8-11.
- Gurr, D. (2006) E-leadership. In S. Dasgupta (Ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies*, 161-164. London, UK: Idea Group Reference.
- Habler, B., Khalayleh, A. & McBurnie, C. (2020) A five-part education response to the COVID-19 pandemic, *EdTech Hub Helpdesk Response*, 5. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3756012>.
- Hannay, M. & Newvine, T. (2006) Perceptions of distance learning: a comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Heggart, K. R. & Yoo, J. (2018) Getting the Most from Google Classroom: A Pedagogical Framework for Tertiary Educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174198.pdf>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmberg, B. (2005) *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: Bibliotheks -und informations system der Universitat Oldenburg. Retrieved from https://uol.de/fileadmin/user_upload/c31/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf
- Hurlbut, A. R. (2018) Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248-266.
- Inman, E., Kerwin, M. & Mayes, L. (1999) Instructor and student attitudes toward distance learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 23 (6), 581-592.
- Ismail, N., Hussin, S. & Darus, S. (2012) ESL Students attitude, learning problems, and needs for online writing. *GEMA Online Journal of Language Studies*. 12(4), 1089-1107.
- Καλογιαννάκης, Μ. & Καλκάνης, Γ. (2018) Editorial. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(2), 4-9. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.19001>
- Κόκκαλη, Α. & Γεωργιάδη, Ει. (2009) Εξ αποστάσεως Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες: Η περίπτωση χωρών της Αυστραλίας και της Αφρικής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 250-259.
- Κουμασιδης, Ι. & Κωτόπουλος, Τρ. (2019) Η δημιουργική γραφή στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 117-123.
- Λιοναράκης, Α. (2001) Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 185-195. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2006) Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Στοιχεία θεωρίας και πράξης*, 11-41. Αθήνα: Προπομπός.
- Μανούσου, Ε. (2008) *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές Πρωτοβάθμιας, ολγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας* (διδακτορική διατριβή). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013) Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.). *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες μάθησης»*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (τόμ.2, μέρος Α', σσ. 78-90) Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>
- Μυσερλή, Ρ. (2015) Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8, 207-215.
- McAlevy, T., Joynes, C., Gibbs, E., Sims, K., Gaible, E., Proctor, J. & Rodney, R. (2020) *What steps are being taken to reach the most disadvantaged students during the period of Covid-19 school closure?* Education Development Trust.
- McLaughlin, M. & Mitra, D. (2001) Theory-based change and change-based Theory: going deeper, going broader. *Journal of Education Change*, 2, 301-323.
- Özer, M. (2020) Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007) Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νεο-τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 41, Απρίλιος-Ιούνιος, 62-72.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. 231-240. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ευ. (2008) Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Πασαρηδή, Γ. (2001) *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ε. (2000) «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.): *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Pelgrum, W. (2001) Obstacles to the integration of ICT in education: results from a world-wide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Pollock, K. (2020) School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration*, 48 (3), 38-45.
- Reed, N. (2020) The Challenges of Online Learning: An Interview with Natalie Reed. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 1(3), 77-80. DOI: <https://doi.org/10.46809/jcsll.v1i3.31>
- Reezigt, G., J., Creemers, B., P., M. & de Jong, R. (2003) Teacher Evaluation in The Netherlands and its Relationship to Educational Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 67-81.
- Rosbottom, J. (2001) Hybrid learning - a safe route into web-based open and distance learning for the computer science teacher. In Proceedings of the 6th annual conference on Innovation and technology in computer science education (ITiCSE '01). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 89-92.
- Σαϊτης, Χ. (2008) Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταχτέας, Χ. (2009) Εισαγωγή στην αξιοποίηση της πληροφορικής και της επιχειρησιακής έρευνας στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020) Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 173-194.
- Schwartz, H., Ahmed, F., Leschitz, J., Uzicanin, A. & Uscher-Pines, L. (2020) *Opportunities and Challenges in Using Online Learning to Maintain Continuity of Instruction in K-12 Schools in Emergencies*. California: RAND Education and Labor.
- Scott, R. W. (2003) *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. NJ: Prentice Hall.
- Slaouti, D. & Barton, A. (2007) Opportunities for practice and development: newly qualified teachers and the use of information and communication technologies in teaching foreign languages in English secondary school contexts. *Journal of In-service Education*, 33(4), 19-24.
- Τζέμου, Χ. & Σοφός, Λ. (2013) Η Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 158-171.
- Τζιμογιάννης, Α. (2007) Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, 355-374. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

- Tomei, L. (2006) The Impact of Online Teaching on Faculty Load: Computing the Ideal Class Size for Online Courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 531-541.
- Tuomi, I. (2013) Open Educational Resources and the Transformation of Education. *European Journal of Education*, 48 (1), 58–78.
- Ulker, R., Ozturk, A. M. & Aslantas, T. (2013) *The Current Status and Future of K-12 Online Education: US Case. Power and Energy / 807: Intelligent Systems and Control / 808: Technology for Education and Learning*. ACTAPRESS. doi:10.2316/p.2013.808-013
- Wasonga, T. A. & Murphy, J. F. (2007) *Co-creating leadership disposition*. *International Studies in Educational Administration*, 35(2), 20-32.
- Wicks, M. et al. (2010) *A National Primer on K-12 Online Learning*. International Association for K-12 Online Learning. USA: INACOL. Retrieved from http://qa.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/iNCL_NationalPrimerv22010web1.pdf
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S. & Williams, J. (2020) Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences, ahead-of-print*. doi:10.1108/ils-04-2020-0099.
- Χαραλάμπους, Ν., (2000) Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>