

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

**Ο ρόλος της τηλεόρασης στη διαχείριση της πανδημίας Covid-19:
το παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Λεωνίδας Πάσιος

ΑΘΗΝΑ 2023

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Ιωάννα Βώβου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Μπέττυ Τσακαρέστου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Νίκος Μπακουνάκης, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Λεωνίδας Πάσιος, 2023

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

*Στην οικογένειά μου, τους καθηγητές μου
και όλους όσους πίστεψαν και πιστεύουν σ' εμένα*

Ευχαριστίες

Για την περάτωση του συγκεκριμένου πονήματος, καθοριστική ήταν η συμβολή ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους, σ' αυτό το σημείο, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω εγκάρδια. Εν πρώτοις, θα ήθελα να απευθύνω τις θερμές μου ευχαριστίες στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. **Ιωάννα Βόβου** για την επίβλεψη της διπλωματικής μου εργασίας, την άοκνη καθοδήγηση και υποστήριξή της, την αγαστή συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα, αλλά και για την αμέριστη εμπιστοσύνη που δείχνει στο πρόσωπό μου ήδη από τις προπτυχιακές μου σπουδές. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους υπόλοιπους δύο καθηγητές που πλαισίωσαν την τριμελή εξεταστική επιτροπή την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. **Μπέττυ Τσακαρέστου** και τον Καθηγητή κ. **Νίκο Μπακουνάκη** για το ενδιαφέρον τους απέναντι στο ερευνητικό μου εγχείρημα.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην αφυπηρετήσασα Επίκουρη Καθηγήτρια κ. **Χαρίκλεια Τσοκανή**, για το ουσιαστικό ενδιαφέρον και την εξίσου πολύτιμη υποστήριξή της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την κ. **Σοφία Παπαδημητρίου**, Προϊσταμένη του Τμήματος Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και τον κ. **Νικόλαο Μαρίνη**, μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διευθυντή του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου για τις συνεντεύξεις που προθυμοποιήθηκαν να μου παραχωρήσουν και τις σημαντικές πληροφορίες που γενναιόδωρα μου προσέφεραν, φωτίζοντας πτυχές της έρευνάς μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1ο: Εκπαίδευση και Τηλεόραση.....	10
1.1 Εισαγωγή στην εκπαίδευση και τις θεωρίες μάθησης.....	10
1.2 Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.....	13
1.3 Παιδί και τηλεόραση: μια αμφιλεγόμενη σχέση.....	17
1.3.1 Οι επιδράσεις των ΜΜΕ.....	18
1.3.2 Αποφάνσεις για τη σχέση του παιδιού με την τηλεόραση.....	19
1.4 Η τηλεόραση ως εκπαιδευτικό μέσο.....	24
Κεφάλαιο 2ο: Ιστορική θεμελίωση και διαχρονική εξέλιξη του θεσμού της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης.....	27
2.1 Η διεθνής εικόνα του θεσμού της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης.....	27
2.2 Ο θεσμός της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην Ελλάδα.....	32
2.3 Αξιολόγηση της ελληνικής Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης.....	36
Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία Έρευνας :.....	39
3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	39
3.2 Μεθοδολογικό Πλαίσιο.....	40
Κεφάλαιο 4ο: Η Εκπαιδευτική Τηλεόραση στη σκιά της Covid-19.....	42
4.1.1 Συνοπτικό χρονικό της Covid-19.....	42
4.1.2 Η τηλεόραση στα χρόνια της Covid-19.....	43
4.2 Το πρόγραμμα «Μαθαίνουμε στο Σπίτι».....	46
4.3 Το πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Ασφαλείς».....	48
4.4 Αναλυτική προσέγγιση των προγραμμάτων.....	50
4.4.1 Η αναπαράσταση της σχολικής αίθουσας.....	50
4.4.2 Το μοντέλο της συνδιδασκαλίας.....	52
4.4.3 Νέα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	53
4.4.4 Χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας.....	55
4.4.5 Το στοιχείο της θεατρικότητας.....	56
4.4.6 Ενθαρρύνοντας τη συμμετοχικότητα.....	58
Συμπεράσματα.....	62
Βιβλιογραφία.....	64
Παράρτημα.....	70

Περίληψη

Η πανδημία της Covid-19 επηρέασε σημαντικούς θεσμούς της κοινωνίας μας, μεταξύ των οποίων βρίσκεται και η εκπαίδευση. Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας, στο πλαίσιο των μέτρων αναχαίτισης της πανδημίας, κατέστησαν τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μοναδικό εργαλείο μάθησης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του ρόλου που διαδραμάτισε το τηλεοπτικό μέσο στην υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά το διάστημα των δύο lockdowns, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στην Ελλάδα, με τα προγράμματα «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*» (EPT2, Μάρτιος - Ιούλιος 2020) και «*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*» (EPT2, Νοέμβριος 2020 - Μάρτιος 2021). Τα συγκεκριμένα προγράμματα, τα οποία συνδιοργανώθηκαν από την *Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση* και το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (IEΠ)*, φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και παρουσιάστηκαν μέσα από τη συχνότητα της Δημόσιας Τηλεόρασης, περιλάμβαναν εκπομπές οι οποίες κάλυπταν το σύνολο των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας τη σχολική ύλη.

Κεντρικός άξονας του ερευνητικού μας εγχειρήματος είναι η εξέταση του τρόπου με τον οποίο η σχολική διδασκαλία μετετράπη σε εκπαιδευτικό τηλεοπτικό πρόγραμμα, μελετώντας συγχρόνως, τα μέσα που αξιοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία, τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν προκειμένου να αντιμετωπιστούν αναμενόμενες προκλήσεις και τις νέες προοπτικές που δημιουργήθηκαν για την εκπαίδευση. Η έρευνά μας στηρίχθηκε στην παρακολούθηση και ανάλυση του συνόλου των εκπομπών και σε στοιχεία που αντλήθηκαν μέσα από ημιδομημένες ποιοτικές συνεντεύξεις με βασικά στελέχη των δύο αρμόδιων φορέων που ανέλαβαν την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε, είναι πως τα τηλε-μαθήματα προώθησαν το μοντέλο της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας μια πληθώρα μέσων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και έχοντας ως κύριο σκοπό τη διατήρηση της επαφής των μαθητών με το σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις - Κλειδιά: Εκπαιδευτική Τηλεόραση, πανδημία, Covid-19, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τηλεόραση

Abstract

Covid-19 pandemic has affected important institutions of our society, including education. The suspension of school units and the interruption of face-to-face teaching, as part of the measures to prevent the pandemic, made distance learning the only learning tool.

The aim of this paper is to study the role of the television medium in supporting the distance education process, during the period of Covid-19 pandemic in Greece and especially, during the two lockdowns, with the programmes «*We learn at home*» (EPT2, March - July 2020) and «*We learn safe*» (ERT2, November 2020 - March 2021). These television programmes, which were co-organised by the *Educational Television* and the *Institute of Educational Policy* (IEP), bodies of the Ministry of Education and Religious Affairs and broadcasted on Greek Public Television, covered all the subjects of primary education, following the school curriculum.

The central focus of our research project is to examine the way in which school teaching was transformed into an educational television programme, studying at the same time, the tools used in teaching, the practices that were adopted in order to face anticipated challenges and the new perspectives that came up for education. Our research was based on the study and analysis of all the programmes and also, on data obtained through semi-structured qualitative interviews with key staff of the two relevant institutions that were in charge of the implementation of those television programmes.

Our findings prove that those educational television programmes promoted the model of student-centred education, utilising a variety of tools during the educational process and having as a main purpose the maintenance of students' contact with the school environment.

Keywords: Educational Television, pandemic, Covid-19, distance learning, television

Εισαγωγή

Η ενσκήψασα πανδημία του κορωνοϊού (Covid-19) απεδείχθη μια εξαιρετικά ιδιάζουσα και πρωτόγνωρη συγκυρία, αποτελώντας τη θρυαλλίδα μιας σειράς μεταβολών σε κάθε πτυχή της παγκόσμιας κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής. Στην προσπάθεια αντιμετώπισης μιας τόσο απειλητικής για την ανθρωπότητα υγειονομικής κρίσης, όμοια της οποίας δεν έχει γνωρίσει άλλοτε ο αιώνας μας, η κοινωνική πραγματικότητα άρχισε να μεταμορφώνεται με αστραπιαίους ρυθμούς, μη θυμίζοντας σε τίποτα τις προηγούμενες εποχές. Το κλείσιμο των χωρικών συνόρων, οι αυστηροί περιορισμοί κυκλοφορίας, ο επιβεβλημένος εγκλεισμός στα σπίτια, οι απαγορεύσεις συναθροίσεων, η αναστολή λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων, επιχειρήσεων και χώρων πολιτισμού, η τηλεργασία, η αναβολή κάθε κοινωνικής εκδήλωσης, η υποχρεωτική χρήση προστατευτικής μάσκας και η τακτική διενέργεια διαγνωστικών τεστ είναι μερικά μόνο από τα μαζικά μέτρα που υιοθέτησαν οι κυβερνήσεις προκειμένου να αναχαιτίσουν την εξάπλωση του φονικού ιού και να θωρακίσουν τις χώρες τους.

Όπως ήταν επόμενο, από την έκτακτη συνθήκη της πανδημίας κλονίστηκαν στρατηγικοί τομείς της χώρας μας, όπως η οικονομία, ο τουρισμός, ο πολιτισμός, η βιομηχανία και πολλοί άλλοι. Πλάι σ' αυτούς, ξεχωρίζει για το ισχυρό πλήγμα που δέχθηκε, ο θεσμός της εκπαίδευσης (Ράπτης, 2020). Ποτέ ξανά εν καιρώ ειρήνης δεν υπάρχουν περιπτώσεις μιας τόσο παρατεταμένης αναστολής της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σύγχρονη ιστορία της χώρας μας. Ενώπιον αυτής της πρόκλησης, το *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων* προσπάθησε να εξασφαλίσει λύσεις, έτσι ώστε να συνεχιστεί η εκπαίδευση των μαθητών όλων των βαθμίδων για το διάστημα που η πανδημία δεν θα επέτρεπε την επιστροφή στις σχολικές αίθουσες και συνεπώς στην κανονικότητα.

Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν το βασικό εργαλείο που προορίστηκε γι' αυτό το σκοπό. Παράλληλα, μια ακόμη πρωτοβουλία ήρθε να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Το Υπουργείο αποφάσισε να αξιοποιήσει το τηλεοπτικό μέσο και συγκεκριμένα, την *Εκπαιδευτική Τηλεόραση*, έναν πολυετή θεσμό που τελεί υπό την αιγίδα του, προς υποστήριξη του εξ αποστάσεως διδακτικού έργου (Παπαδημητρίου, 2020). Άμεσα ξεκίνησε η παραγωγή εκπαιδευτικών τηλεοπτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στη σχολική ύλη για την κάλυψη αναγκών των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται φυσικά, για τα προγράμματα «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*» (EPT2, Μάρτιος - Ιούλιος 2020) και «*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*» (EPT2, Νοέμβριος 2020 - Μάρτιος 2021) που κάλυψαν δύο κρίσιμες περιόδους της πανδημίας στη χώρα μας. Έτσι, η τηλεόραση, ένα μέσο που κυριάρχησε κατά την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού στην ενημέρωση και την ψυχαγωγία του κοινού, βρέθηκε παράλληλα, να εξυπηρετεί και εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Στη μελέτη αυτού του εγχειρήματος αφιερώνεται η εργασία μας, η οποία ως κύριο στόχο της έχει την εξέταση του τρόπου με τον οποίο η σχολική εκπαίδευση διοχετεύτηκε διά του τηλεοπτικού μέσου στο μαθητικό πληθυσμό. Με βάση τους στόχους μας λοιπόν, το πόνημά μας αποκτά την παρακάτω δομή: ένα πρώτο κεφάλαιο, διαιρεμένο σε σχετικά υποκεφάλαια, επιχειρεί να αποσαφηνίσει θεμελιώδεις έννοιες, όπως η *εκπαίδευση*, η *μάθηση*

και η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, αλλά και να διερευνήσει όψεις της σχέσης του παιδιού με την τηλεόραση, καταλήγοντας στη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου γύρω από τον παιδευτικό ρόλο του μέσου και τη συνεισφορά του στην τυπική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, έπεται το δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο πραγματεύεται την ιστορική εξέλιξη του θεσμού της *Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης* τόσο σε διεθνές, με παραδείγματα από τον ευρωπαϊκό, αμερικανικό και ασιατικό χώρο, όσο και σε εγχώριο επίπεδο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια προσπάθεια αποτίμησης του ρόλου που διαδραμάτισε η ελληνική *Εκπαιδευτική Τηλεόραση* όλες αυτές τις δεκαετίες λειτουργίας της. Το τρίτο κατά σειρά κεφάλαιο παρουσιάζει το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνάς μας. Ειδικότερα, σ' αυτό διατυπώνουμε πρωτίστως, τα ερευνητικά μας ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσουμε να αναζητήσουμε απαντήσεις και κατόπιν, περιγράφουμε τα μεθοδολογικά βήματα που θα ακολουθήσουμε κατά τη διεξαγωγή της εμπειρικής μας έρευνας.

Το τέταρτο και εκτενέστερο κεφάλαιο ξεκινά με μια συνοπτική καταγραφή της πορείας που διέγραψε η πρόσφατη πανδημία του κορωνοϊού στη χώρα μας, σκιαγραφώντας τον πολυδιάστατο ρόλο της τηλεόρασης κατά την περίοδο εκείνη και περιγράφοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκε το εγχείρημα των εκπαιδευτικών τηλεοπτικών προγραμμάτων (τηλε-μαθημάτων) που μελετούμε, για να δώσει τη σκυτάλη στην ανάλυση των ανωτέρω παραγωγών. Η εργασία αποπερατώνεται με την καταγραφή των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων στα οποία μας οδήγησε η έρευνά μας, χωρίς να παραλείπεται και η επισήμανση των περιορισμών που αυτή συνάντησε κατά τη διεξαγωγή της.

Κεφάλαιο 1ο: Εκπαίδευση και Τηλεόραση

1.1 Εισαγωγή στην εκπαίδευση και τις θεωρίες μάθησης

Η εκπαίδευση συνιστά ένα θεμελιώδες, αναφαίρετο δικαίωμα και πολύτιμο αγαθό για τον άνθρωπο, συμβάλλοντας στην πνευματική του ανάπτυξη, στην τελείωση της προσωπικότητάς του, στην κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίησή του, στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και συνεπώς, της ποιότητας ζωής του. Συγχρόνως, λογίζεται ως σημαντικό εφόδιο για την πρόοδο της κοινωνίας, την ενδυνάμωση των δημοκρατικών θεσμών, την εξέλιξη των επιστημών, την οικονομική μεγέθυνση και την πολιτιστική ανάπτυξη.

Όπως είναι φυσικό, για ένα κοινωνικοποιημένο ον, όπως ο άνθρωπος, η πνευματική καλλιέργεια έχει ισόβια ισχύ, με αποτέλεσμα μεγάλο μέρος αυτής να πραγματώνεται εκτός των σχολικών και πανεπιστημιακών δομών, διαπερνώντας τα όρια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Προς επίρρωση της άποψής μας, η Αλεξάνδρα Κορωναίου αποφαίνεται πως *«η εκπαιδευτική πράξη καθίσταται μια διαδικασία που δεν περιορίζεται στο χώρο (το σχολείο) και το χρόνο (περίοδος νεότητας), αλλά επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και πέραν των σχολικών τειχών»* (Κορωναίου, 2001:17). Την ίδια άποψη ενστερνίζονται και οι ακαδημαϊκοί Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός (2016), οι οποίοι αντιλαμβάνονται την αγωγή ως μια διαδικασία που ακολουθεί τον άνθρωπο σε ολόκληρη την πορεία της ζωής του.

Αν και η έννοια της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ευρέως, με αποτέλεσμα, συχνά να συγχέεται με παρεμφερείς όρους, όπως η αγωγή, η μόρφωση ή η κατάρτιση, στην πραγματικότητα περιγράφει κάτι πολύ συγκεκριμένο: *«τις θεσμοθετημένες από την Πολιτεία διαδικασίες που παρέχονται από τα σχολεία και επιδιώκουν την καλλιέργεια γνώσεων και άλλων μορφωτικών αγαθών»* (Πασιάς κ.ά., 2016:25). Ο Παύλος Μάραντος με τη σειρά του, ορίζει την εκπαίδευση ως *«την οργανωμένη και συγκεκριμένη μορφή παιδείας, δηλαδή αγωγής και μόρφωσης, που παρέχεται στους νέους από το σχολείο»* (Μάραντος, 2001:37), χαρακτηρίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια *«επικοινωνιακή διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές»* με σκοπό *«τη μάθηση, τη μόρφωση - διαμόρφωση πνεύματος, ψυχής, σώματος»*. (Μάραντος, 1999:151). Η επισήμανση της επικοινωνιακής διάστασης έρχεται να φωτίσει τη στενή σύνδεση που υφίσταται ανάμεσα στις επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Επικοινωνίας.

Όπως φανερώνει και ο τελευταίος ορισμός, ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι η μάθηση, μια έννοια που παρουσιάζεται ως *«αποτέλεσμα της διδασκαλίας»* (Μάραντος, 1999:151). Οι ερευνητές της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας ορίζουν τη μάθηση ως τη *«σχετικά μόνιμη αλλαγή στις γνώσεις, τις δεξιότητες ή τη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της εμπειρίας»* (O'Donnell et al., 2021:44), ενώ η παιδαγωγική επιστήμη την ερμηνεύει ως το σύνολο των *«ενεργειών με τις οποίες τα άτομα κατακτούν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, αξίες και εμπειρίες με τις οποίες αντλούν τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους»* (Πασιάς κ.ά., 2016:31), εντάσσοντάς τη στην κατηγορία των μέσων

αγωγής, πλάι στη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον έπαινο, την αμοιβή και την ποινή.

Ως προς τους τρόπους μάθησης, σύμφωνα με το Σιμάτο (1995), καταγράφεται μια πληθώρα θεωριών. Αρχικά συναντάμε τις *συμπεριφοριστικές θεωρίες* που θέλουν το άτομο να μαθαίνει μέσω ερεθισμάτων, αντιδράσεων, εκφράσεων κ.ά., με τη μάθηση για τους συμπεριφοριστές να είναι «*η αλλαγή συμπεριφοράς ενός οργανισμού προς μία ορισμένη κατεύθυνση*» (Σιμάτος, 1995:32). Τη σκυτάλη παίρνουν οι *γνωστικές θεωρίες*, σύμφωνα με τις οποίες ο άνθρωπος κατανοεί τον κόσμο χάρη στη δυνατότητά του να επεξεργάζεται και να ερμηνεύει πληροφορίες, καθιστώντας τη μάθηση «*αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές*» (Σιμάτος, 1995:34). Στη συνέχεια, ακολουθούν οι *κοινωνικογνωστικές θεωρίες*, ένας συγκερασμός των δύο προηγούμενων θεωριών, που κατά τη διαδικασία της μάθησης δίνουν έμφαση τόσο στη σημασία των εξωτερικών ερεθισμάτων όσο και στην ικανότητα του ανθρώπου να ερμηνεύει τις πληροφορίες που λαμβάνει. Τέλος, η *πληροφορική θεωρία*, με κύριους εκφραστές τους Shannon και Weaver, αποδέχεται τη μάθηση ως αποτέλεσμα μιας κωδικοποιημένης πορείας του μηνύματος από τον πομπό στο δέκτη.

Ειδική μνεία αξίζει ακόμη, να γίνει στους φορείς που συντελούν στην αγωγή του ατόμου. Το σχολείο είναι ίσως ο πιο δημοφιλής από αυτούς, καθώς εκλαμβάνεται ως ένας «*θεμελιώδης θεσμός της κοινωνίας, ένας θεσμός μεταβίβασης οργανωμένης γνώσης και κοινωνικοποίησης*», ο οποίος «*μεταβιβάζει αρχές, αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς στις νέες γενιές*». (Μάραντος, 1999:190). Οι καθηγητές Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός (2016) πλάι στο σχολείο και στον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένη η σχολική ζωή, προσθέτουν την οικογένεια, τον εκπαιδευτικό, την Εκκλησία, τις συναναστροφές με τους συνομηλίκους, το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει ο άνθρωπος και τέλος, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) ως σημαντικούς παράγοντες αυτής της μακράς παιδευτικής διαδικασίας.

Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο όπου διαχρονικά λαμβάνουν χώρα διαρκείς αλλαγές και τροποποιήσεις (Ελευθεριάδης & Μαντουβάλου, 1985). Η διαμόρφωση αυτής της αναντίρρητα καθοριστικής διαδικασίας διάπλασης και γαλούχησης των μελλοντικών πολιτών, αξιολογείται ως ένα πολύ ευαίσθητο θέμα. Η οργάνωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και του τρόπου διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων είναι για πολλούς ένα ακανθώδες ζήτημα, γύρω από το οποίο κατά καιρούς δημιουργούνται έριδες μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών, παιδαγωγών, πολιτικών παρατάξεων, πνευματικών ανθρώπων, ακαδημαϊκών και εκκλησιαστικών λειτουργών. Αφορμές αυτών των εντάσεων στέκονται άλλοτε αλλαγές σε σχολικά εγχειρίδια (λ.χ. η αλλαγή των σχολικών συγγραμμάτων στο μάθημα των Θρησκευτικών), άλλοτε τροποποιήσεις της διδακτέας ύλης (π.χ. η αφαίρεση του κεφαλαίου για τον Παρευξέινιο Ελληνισμό από την εξεταστέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις το 2015) και άλλες φορές πρωτοβουλίες για εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων στη σχολική διδασκαλία, με πρόσφατο παράδειγμα αυτό της σεξουαλικής αγωγής ή για αξιοποίηση νέων μεθόδων

διδασκαλίας, όπως προγράμματα της Εκπαιδευτικής και Σχολικής Τηλεόρασης ή πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω ενδεικτικές περιπτώσεις είναι ικανές αφενός για να αντιληφθούμε τη βαρύτητα που δίνεται στην εκπαίδευση από ένα ετερόκλητο σύνολο υποκειμένων κι αφετέρου να συνειδητοποιήσουμε πως το θέμα της σχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, περισσότερο διχάζει, παρά ενώνει τους πολίτες, με το λόγο αυτής της συχνής κι έντονης διχογνωμίας να μην είναι άλλος από την ανησυχία για το πόσο ορθή και ωφέλιμη θα είναι η παιδεία που θα λάβει ο νεαρός μαθητής.

1.2 Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα δε την τελευταία τετραετία, κατά την οποία η πανδημία του κορωνοϊού (Covid-19) έχει εγκαινιάσει μια νέα, πρωτόγνωρη πραγματικότητα, σαφώς πολύ διαφορετική από την προηγούμενη, μία από τις έννοιες που πρωταγωνιστούν στην καθημερινότητά μας, ακόμη και αυτή τη στιγμή που η υγειονομική κρίση δείχνει να έχει αμβλυνθεί, είναι εκείνη της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (εξΑΕ).

Πρώτα απ' όλα, πρέπει να καταστεί σαφές πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει τις ρίζες της βαθιά στο χρόνο και πως σε καμία περίπτωση δεν είναι δημιούργημα των τελευταίων ετών, παρόλο που η επισημοποίηση του όρου πραγματοποιήθηκε, σύμφωνα με ερευνητές, μόλις το 1982 (Gunawardena & Mcisaac, 2004· Αναστασιάδης, 2014). Πρόκειται λοιπόν, για μια πρακτική που συνιστά αποτέλεσμα πλήθους κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών μεταβολών, οι οποίες οδήγησαν στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης με την υπέρβαση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και τη μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός των ορίων της σχολικής αίθουσας. Είναι αδιαμφισβήτητο, πως η άνοδος του διαδικτύου και της τεχνολογίας αναβάθμισε σημαντικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμβάλλοντας παράλληλα στην ευρεία διάδοση του όρου που πιθανώς το προηγούμενο διάστημα να μην ήταν τόσο διαδεδομένος και κατανοητός, όσο στη σημερινή εποχή. Το διαδίκτυο ωστόσο, είναι υπεύθυνο και για τη σύγχυση που επικρατεί σήμερα, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να ταυτίζεται, εσφαλμένα, μονάχα με την ηλεκτρονική μάθηση (*e-learning*), την εκπαίδευση δηλαδή μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη και οι λοιπές της διαστάσεις.

Ας ξεκινήσουμε όμως, με την απόπειρά μας να αποσαφηνίσουμε την έννοια που μας απασχολεί και να μελετήσουμε τις μορφές και τα συνηθέστερα μέσα τηλεκπαίδευσης που συναντάμε. Οι Gunawardena & Mcisaac (2004) περιγράφουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια διαδικασία μάθησης κατά την οποία ανάμεσα στο μαθητή και τον καθηγητή διαφέρουν ο τόπος ή και ο χρόνος. Με παρόμοιο τρόπο, η διευθύντρια της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης*, Σοφία Παπαδημητρίου, σημειώνει πως ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» δηλώνει «*το σύνολο των μορφών εκπαίδευσης, το οποίο παρέχει οργανωμένες ευκαιρίες μάθησης σε διδασκόμενους, που μελετούν ατομικά και αποκομμένοι από τον διδάσκοντα ως προς τον χώρο και τον χρόνο*» (Παπαδημητρίου, 2020:192). Αν θελήσουμε, με δικά μας λόγια, να διατυπώσουμε έναν ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορούμε να πούμε πως συνιστά μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος βρίσκονται πρωτίστως, σε διαφορετικό χώρο, με τη φυσική απόσταση που τους χωρίζει, να γεφυρώνεται συνήθως (και όχι απαραίτητως) με τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

Σε δεύτερη φάση, με βάση την παράμετρο του χρόνου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαιρείται σε δύο κατηγορίες: τη *σύγχρονη* και την *ασύγχρονη*. Ειδικότερα, η πρώτη μορφή έχει να κάνει με τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πραγματικό χρόνο, με την ταυτόχρονη συμμετοχή και άμεση αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, χάρη στις δυνατότητες που τους παρέχει η εκάστοτε ψηφιακή πλατφόρμα

(π.χ. ήχος, εικόνα, φόρμα ζωντανής συνομιλίας-chat κτλ). Η ελληνική κυβέρνηση, στο πλαίσιο των έκτακτων μέτρων που έλαβε κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού, όρισε, εν συντομία, τη «*σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση*», μια μέθοδο που άλλωστε υιοθέτησε για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ως «*την απευθείας μετάδοση μαθήματος σε πραγματικό χρόνο με τη χρήση κατάλληλων μέσων τεχνολογίας*» (ΦΕΚ 1859/Β/15-5-2020). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα αυτής της κατηγορίας, υπογραμμίζονται «*η ευελιξία στο χρόνο και στον τόπο*» και «*ο επαρκής χρόνος αντίδρασης ή αλληλεπίδρασης του διδασκόμενου*» (Αναστασιάδης, 2014:7), με την τηλεδιάσκεψη να αποτελεί τη βασικότερη μορφή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Από την άλλη, η *ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση* αφορά στην αλληλεπίδραση απομακρυσμένων εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε διαφορετικό χρόνο, αποτελώντας έτσι, μια μέθοδο που προσφέρει «*ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό μάθησης*» (Αναστασιάδης, 2014:7). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διδασκαλία και η μάθηση λαμβάνουν χώρα συνήθως σε ανάλογες πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. ηλεκτρονικές τάξεις - e-classes κ.ά.), ενώ εφικτές είναι και παραδοσιακές μέθοδοι, όπως η αλληλογραφία, οι βιντεοκασέτες κ.ά. Στις αδυναμίες αυτής της μορφής τηλεεκπαίδευσης επισημαίνονται η έλλειψη ουσιαστικής επαφής και ο χαμηλός βαθμός διάδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες, με το μοντέλο που συχνά προωθείται να είναι εκείνο της συνδυαστικής χρήσης σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο καθηγητής Πάνος Αναστασιάδης (2014) μάλιστα, τονίζει πως δεν θα πρέπει να εκλαμβάνουμε τις δύο παραπάνω κατηγορίες ως ανταγωνιστικές έννοιες, αλλά ως δύο αλληλένδετες μεθόδους που όταν εφαρμόζονται από κοινού καθιστούν πιο τελεσφόρα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του σήμερα ο διδάσκων, στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης, είναι περισσότερα και πιο ανεπτυγμένα από κάθε άλλη φορά. Η Σοφία Παπαδημητρίου (2017) διαχωρίζει τα οπτικοακουστικά μέσα που αξιοποιούνται για τέτοιους σκοπούς σε «*παραδοσιακά*» και «*νέα ψηφιακά*» μέσα. Οι τηλεδιασκέψεις, τα λογισμικά ασύγχρονης εκπαίδευσης, οι διαφάνειες (slides), οι βιντεοδιαλέξεις, τα διαδικτυακά σεμινάρια (webinars), οι εικονικές τάξεις, οι ταινίες, τα DVD, τα CD, τα ψηφιακά παιχνίδια¹, οι ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές παραγωγές είναι ορισμένα μόνο από τα ποικίλα, εύχρηστα μέσα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ευρέως, μεμονωμένα ή και συνδυαστικά, κατά τη διάρκεια τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Κατά την ίδια, η χρήση ψηφιακών μέσων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης «*προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να προσεγγίσουν εξατομικευμένη μάθηση ακολουθώντας ο καθένας τον προσωπικό του ρυθμό μελέτης*» (Παπαδημητρίου, 2017:83), με απαραίτητη πάντα, την καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού.

Διατρέχοντας την πορεία εξέλιξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρατηρούμε πως, πριν την εμφάνιση της πανδημίας στην Ελλάδα, η συγκεκριμένη πρακτική προτεινόταν από αρκετούς θεωρητικούς ως μια μη υποχρεωτική μέθοδος που θα λειτουργούσε

¹ Για τη χρήση μαθησιακών ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση βλ. και Prensky, M. (2007). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι* (επιμ. Μ. Μειμάρης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

συμπληρωματικά στη σχολική εκπαίδευση και υποστηρικτικά στο διδακτικό έργο του δασκάλου, καλύπτοντας αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εισαγωγή των σύγχρονων τεχνολογιών στο χώρο του σχολείου ήδη από τη δεκαετία του 1990, η προσθήκη σχετικών μαθημάτων στα αναλυτικά προγράμματα και η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με την πληροφορική, διευκόλυνε μάλιστα, την προαιρετική υλοποίησή της (Αναστασιάδης, 2014). Παρόλα αυτά, για μια αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέμενε μέχρι πρόσφατα μια «εκ του περισσού πολυτέλεια» (Ράπτης, 2020:22).

Η πανδημία του κορωνοϊού διαφάνηκε ως ένας καταλυτικός παράγοντας για την εντυπωσιακή ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας. Η αναγκαιότητα πλήρωσης του κενού που είχε δημιουργήσει η αναστολή λειτουργίας κάθε εκπαιδευτικής δομής κατά τις περιόδους των αυστηρών, περιοριστικών μέτρων ενάντια στην εξάπλωση του ιού SARS-CoV-2² κατέστησε τις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές μεθόδους μοναδικά εργαλεία συνέχισης του διδακτικού έργου. Σχετικά σύντομα, εκτός από τις δημόσιες και ιδιωτικές σχολικές μονάδες, όπου η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα, με τις σχετικές υπουργικές αποφάσεις να ορίζουν την άμεση και απαραίτητη υιοθέτησή της από το σύνολο των διδασκόντων³, δομές όπως φροντιστήρια, κέντρα ξένων γλωσσών, πανεπιστήμια, ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης κ.ά. συνέχισαν τη διδασκαλία των μαθημάτων, καθώς ακόμη και τη διενέργεια εξετάσεων, μέσα από διάφορες ψηφιακές πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπως το *Skype*, το *Skype for Business*, το *Microsoft Teams*, το *Google Meet* και το *Zoom*.

Μπορούμε, μάλιστα, να προσθέσουμε, πως η πανδημία, εκτός από τη συμβολή της στην ανάδειξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε βασικό μέσο μάθησης κατά τις περιόδους έξαρσης του κορωνοϊού στη χώρα μας⁴, όπως και στην εξοικείωση του κοινού μ' αυτή, οδήγησε επιπλέον, στη νομιμοποίηση της τηλεεκπαίδευσης και στην περαιτέρω χρήση της στη σχολική εκπαίδευση, με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε Περιφέρειας να ορίζουν πλέον, με σχετικές ανακοινώσεις τους, την υποχρεωτική διεξαγωγή της σε κάθε έκτακτη συνθήκη κατά την οποία κρίνεται αδύνατη ή και επισφαλής η διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία (λ.χ. δυσμενείς καιρικές συνθήκες, φυσικές καταστροφές, περιστατικά καταλήψεων σχολικών κτιρίων κ.ά.). Μια διαφορετική εικόνα επικρατεί προς το παρόν, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου με πρόσφατες, σχετικές διατάξεις⁵, ορίζεται ρητά η υποχρεωτικότητα της δια ζώσης διεξαγωγής κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τυχόν εξ αποστάσεως παραδόσεις μαθημάτων (εφόσον αυτές δεν προβλέπονται από τον επίσημο κανονισμό σπουδών του

² Βλ. ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020
ΦΕΚ 956/Β/21-3-2020

³ Βλ. ΦΕΚ 1859/Β/15-2-2020, σύμφωνα με το οποίο καθιερώθηκε η δωρεάν χρήση της ειδικά διαμορφωμένης ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings της εταιρείας Cisco Hellas A.E. για τη σύγχρονη εξ' αποστάσεως διδασκαλία στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

⁴ Με το ΦΕΚ 3882/Β/12-9-2020, θεσπίζεται η υποχρέωση παροχής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους διδάσκοντες για ολόκληρο το σχολικό έτος 2020-2021, κάθε φορά που οι υγειονομικές συνθήκες δεν επιτρέπουν τη διά ζώσης διδασκαλία μαθημάτων για το σύνολο ή μέρος του μαθητικού κοινού.

⁵ Βλ. ΚΥΑ 48760/Ζ1/2022 - ΦΕΚ 2131/Β/30-4-2022

τμήματος) να μην προσμετρώνται στο σύνολο των παραδόσεων που απαιτούνται προκειμένου να θεωρηθεί ένα μάθημα επαρκώς διδαγμένο και κατάλληλο να εξεταστεί.

Συνοψίζοντας, με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, εύκολα συνειδητοποιούμε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, από τα χρόνια της υγειονομικής κρίσης και ύστερα, έχει εμφανίσει σημαντικά βήματα ανάπτυξης στη χώρα μας, με το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών και μαθητών, παρά τις πρώτες ανησυχίες και δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετώπισαν, να έχει εξοικειωθεί με αυτή. Οι νέες προοπτικές που ανοίγονται στη διδασκαλία και τη μάθηση χάρη σ' αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης είναι σίγουρα πολλές και κατά κύριο λόγο, ωφέλιμες. Μολαταύτα, χρειάζεται οπωσδήποτε να τονίσουμε πως η τηλεεκπαίδευση δεν πρέπει να νοείται ως ένας τρόπος υποσκελισμού ή/και υποκατάστασης της διά ζώσης εκπαίδευσης, αλλά ως μια συμπληρωματική μέθοδος που θα αξιοποιείται προς ενίσχυση της τελευταίας και θα εξελίσσεται με σεβασμό στα καθιερωμένα διδακτικά και παιδαγωγικά μοντέλα.

1.3 Παιδί και Τηλεόραση: μια αμφιλεγόμενη σχέση

Η σχέση του παιδιού με την τηλεόραση αποτελεί ανέκαθεν αντικείμενο προβληματισμού για την πλειοψηφία των γονέων και σε δεύτερη φάση για τους παιδαγωγούς, τους εκπαιδευτικούς, τους ψυχολόγους, τους λοιπούς ειδικούς και όλους εκείνους που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με τη φροντίδα και την αγωγή του παιδιού, αλλά και τη μελέτη της παιδικής ηλικίας. Συχνά, στη συζήτηση που αναπτύσσεται γύρω από αυτή τη σχέση αναζητούνται απαντήσεις σε μια σειρά από κοινότοπα πια, ερωτήματα που τίθενται στο δημόσιο διάλογο σχετικά με το αν μπορεί να προταθεί μια κατάλληλη ηλικία από την οποία το παιδί θα μπορεί να ξεκινήσει να παρακολουθεί με ασφάλεια τηλεόραση, με το πόσο χρόνο πρέπει να αφιερώνει αυτό στην παρακολούθηση τηλεόρασης, ποια προγράμματα είναι ωφέλιμα για εκείνο και ποια έχουν επιβλαβή ρόλο στην ψυχοσύνθεσή του, αν η παρακολούθησή τους θα πρέπει να γίνεται υπό την εποπτεία ενός ενήλικα και πόσο συχνός πρέπει να είναι ο γονικός έλεγχος, αν βλάπτει η τηλεόραση την υγεία του παιδιού, αν επηρεάζει τις επιδόσεις του στο σχολείο, αν αποξενώνει την οικογένεια, αν ευθύνεται για την όξυνση του φαινομένου της νεανικής παραβατικότητας και αν εν τέλει, μπορεί το εν λόγω μέσο να διαδραματίσει έναν εκπαιδευτικό ρόλο για το νεαρό κοινό του.

Όλες αυτές οι απορίες φυσικά δεν προέκυψαν το τελευταίο διάστημα. Πρόκειται για διαχρονικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώνονται από τα πρώτα κιόλας χρόνια εμφάνισης του τηλεοπτικού μέσου, όταν εκείνο άρχισε να προσελκύει το ενδιαφέρον του παιδικού κοινού και με τα προγράμματά του να επενδύει συχνά πάνω στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Ωστόσο, σήμερα, η εξέλιξη των αντίστοιχων επιστημών και η πλήθυνση των ερευνητικών δραστηριοτήτων σχετικά με το παιδί και το ρόλο του πλάι στην τηλεόραση έχει αναδείξει την ανάγκη εύρεσης άμεσων απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα.

Όπως έχει υποστηριχθεί, «τα μέσα επικοινωνίας εμπλέκονται σε πρωτογενές επίπεδο με την ψυχική και κοινωνική μας ζωή» (Ντάβου, 2005:38), με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η αντικειμενική μελέτη των επιδράσεων που αυτά ασκούν στο κοινό τους, είτε αυτό αποτελείται από τηλεθεατές, είτε από αναγνώστες ή χρήστες. Εντούτοις, μια πλειάδα θεωρητικών έχει επιχειρήσει να προσεγγίσει το θέμα της σχέσης του παιδιού με το τηλεοπτικό μέσο, εστιάζοντας κυρίως, στις επιρροές που το τελευταίο δύναται να ασκήσει στο παιδικό κοινό. Η εξέταση των επιστημονικών αυτών μελετών θα καταστεί κατά την άποψή μας, πιο σαφής και αποτελεσματική αν καταφέρουμε πρωτίστως, να παρακολουθήσουμε συνοπτικά την εξελικτική πορεία των θεωριών σχετικά με τις επιδράσεις των μέσων.

1.3.1 Οι επιδράσεις των ΜΜΕ

Σύμφωνα με το μεγάλο θεωρητικό της μαζικής επικοινωνίας Ντένις ΜακΚουέλ (2003), οι πρώτες παρατηρήσεις γύρω από τις επιδράσεις των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στο άτομο ξεκινούν με την ανατολή του 20ου αιώνα, όταν η μεγάλη απήχηση του Τύπου, του κινηματογράφου και του ραδιοφώνου θα οδηγήσει πολλούς στο να υποστηρίζουν πως τα ΜΜΕ «ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση απόψεων και πεποιθήσεων» (ΜακΚουέλ, 2003:479), με το περιεχόμενό τους να επηρεάζει καταλυτικά την ανθρώπινη συμπεριφορά. Την άποψη αυτή περί *παντοδυναμίας των μέσων* έρχονται να ενισχύσουν η ανάπτυξη της διαφήμισης και περιστατικά προπαγάνδας, ιδίως όταν συγκεντρωτικά καθεστώτα θα αξιοποιήσουν τα μέσα, εκμεταλλευόμενα τη δυνατότητά τους να προσελκύουν ένα μαζικό κοινό, για να αναρριχηθούν στην εξουσία. Αντιπροσωπευτικό θεωρητικό μοντέλο που αντικατοπτρίζει τις ισχυρές επιρροές των μέσων στα ακροατήριά τους είναι αυτό της *«υποδόριας σύριγγας»*, το οποίο θέλει τα μέσα, σαν άλλες ιατρικές βελόνες, να εισέρχονται επιμελώς στην επιδερμίδα και να *«εμβολιάζουν γνώμες και απόψεις, με στόχο να κατευθύνουν το κοινό και τις ενέργειές του»* (Νίκα, 2007:26). Μεταγενέστερες μάλιστα, έρευνες θα κρούσουν τον κώδωνα του κινδύνου για τα παιδιά, όταν θα αποδείξουν πόσο ευάλωτα είναι απέναντι στα μέσα.

Από τη δεκαετία του 1940 και εξής φαίνεται να μετριάζονται οι απόλυτες απόψεις περί άσκησης συμπεριφορικών επιδράσεων αποκλειστικά από τα ΜΜΕ, όταν θα ξεκινήσει να μελετάται και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει το κοινό. Αναλυτικότερα, καθοριστικός θα αποδειχθεί ο ρόλος των διαφόρων κοινωνικών παραγόντων *«στη διαμόρφωση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών των ακροατηρίων, καθώς και για τον τρόπο που [αυτά] επιλέγουν τα ΜΜΕ, δίνουν προσοχή και ανταποκρίνονται στα μηνύματά τους»* (ΜακΚουέλ, 2003:480), χωρίς βεβαίως να αναιρείται η άποψη πως τα μέσα έχουν τη δυνατότητα να ασκούν επιδράσεις. Ωστόσο, η άφιξη και η εξάπλωση του τηλεοπτικού μέσου κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 θα κάνει αρκετούς να αναθεωρήσουν σύντομα για την θέση περί περιορισμένων επιδράσεων από τα ΜΜΕ, όταν θα γίνει αντιληπτή η *«μεγαλύτερη δύναμη έλξης»* και οι *«φαινομενικά σοβαρές κοινωνικές επιπλοκές»* (ΜακΚουέλ, 2003:481-482) που το εν λόγω μέσο μπορεί να επιφέρει. Όπως συμπληρώνει ο ΜακΚουέλ, η τηλεόραση αντιμετώπιστηκε επικριτικά από ένα μεγάλο μέρος ερευνητών, οι οποίοι, υιοθετώντας μοντέλα και θεωρήσεις από την επιστήμη της ψυχολογίας⁶, προσπαθούσαν να εντοπίσουν αλλαγές στη συμπεριφορά και τις στάσεις του κοινού έπειτα από την έκθεσή τους στο περιεχόμενο του μέσου. Στο επίκεντρο και πάλι βρέθηκαν τα παιδιά, με την τηλεόραση να μετατρέπεται σε εξιλαστήριο θύμα για κάθε μεταβολή στη συμπεριφορά, τις συνήθειες και τις επαφές τους.

Από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, οι ερευνητές αναδιατυπώνουν το ερώτημα που θέτουν κατά την προσέγγιση της σχέσης του κοινού με τα μέσα και έτσι, σύμφωνα με τη Γαζή (2020), η προβληματική τους μετατίθεται από το *«τι επιφέρουν τα ΜΜΕ στο άτομο»* στο *«τι κάνει το άτομο με τα μέσα»*. Η νέα αυτή διάσταση, που προϋποθέτει την παραδοχή πως το

⁶ Για τις επιρροές της επιστήμης της ψυχολογίας στη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας βλ. και Γαζή, 2020.

κοινό παύει να διαδραματίζει μονάχα έναν παθητικό ρόλο και να συνιστά άθυρμα των μέσων και εκείνων που έχουν τον έλεγχο τους, ευνόησε την ανάπτυξη της θεωρίας των «*χρήσεων και ικανοποιήσεων (uses and gratifications theory)*». Η συγκεκριμένη θεωρία, θεμελιωτής της οποίας υπήρξε ο Elihu Katz και στην ανάπτυξή της συνέβαλε καίρια ο λειτουργισμός, ένα ρεύμα που «*αντιμετώπισε τα ΜΜΕ σαν να καλύπτουν ποικίλες ανάγκες της κοινωνίας*» (ΜακΚουέλ, 2003:446), υποστηρίζει πως το άτομο χρησιμοποιεί τα μέσα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, προκειμένου να ικανοποιήσει συγκεκριμένους σκοπούς, κάνοντας ταυτόχρονα ευκρινή τον ενεργό του ρόλο απέναντι στα ΜΜΕ⁷ (ΜακΚουέλ, 2003· Νίκα, 2007). Σύμφωνα με τη Νίκα (2007), η θεωρία των «*χρήσεων και ικανοποιήσεων*» αποτέλεσε το εναρκτήριο λάκτισμα για την ανάπτυξη προγραμμάτων που προωθούσαν την εκπαίδευση και τον εγγραμματισμό στα μέσα (*media literacy*) στην Ευρώπη της δεκαετίας του 1980.

Οι έρευνες αναφορικά με τις επενέργειες των μέσων στο άτομο συνεχίζονται μέχρι σήμερα, χωρίς όμως, να έχει προκύψει ομογνωμία μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το χαρακτήρα και το μέγεθος αυτών των επιδράσεων (ΜακΚουέλ, 2003). Εκείνο βέβαια, που κάνει ακόμη πιο ενδιαφέρουσα, αλλά και περίπλοκη τη μελέτη, είναι η ένταξη του διαδικτύου και των σύγχρονων ψηφιακών μέσων, που βρίσκονται σε φάση ραγδαίας ανάπτυξης, στη συζήτηση, με τις ερευνητικές δραστηριότητες των επιστημόνων να περιστρέφονται τώρα πια γύρω από το νέο ερώτημα «*τι κάνουν οι αλγόριθμοι στο άτομο*» (Γαζή, 2020).

1.3.2 Αποφάνσεις για τη σχέση του παιδιού με την τηλεόραση

Παρά την εμφάνιση και την εξάπλωση μιας πληθώρας νέων μέσων που σαγηνεύουν το παιδικό κοινό χάρη στις καινοτόμες δυνατότητες που του προσφέρουν, η τηλεόραση συνεχίζει να κατέχει έναν πρωτεύοντα ρόλο στην καθημερινή του ζωή, συντροφευοντάς το ήδη από τα πρώτα νηπιακά του χρόνια (Κούρτη, 2004). Η σχέση του παιδιού με την τηλεόραση παρουσιάζει πολλές αποχρώσεις. Μέχρι τούδε, οι ερευνητές που επιχειρούν να ερμηνεύσουν αυτή την ιδιόμορφη σχέση, δεν έχουν καταφέρει να καταλήξουν σ' ένα κοινό συμπέρασμα που να αναιρεί όλες τις προηγούμενες θεωρίες και να προβάλλει μια ασφαλή, σταθερή, ομόφωνη άποψη γύρω από το θέμα, με συνέπεια την αναπόφευκτη διαίρεσή τους σε αντίθετα στρατόπεδα. Ακόμη και μέσα στις διαφορετικές παρατάξεις στις οποίες έχουν χωριστεί όμως, δεν υπάρχουν ενδείξεις που να φανερώνουν την ύπαρξη ενός ειρηνικού κλίματος συμφωνίας και συνεργασίας, με άλλους να παραμένουν πιο μετριοπαθείς και διαλλακτικοί και άλλους να διατηρούν μια ακραιφνώς άτεγκτη στάση.

Αξίζει, πρώτα πρώτα, να αναφέρουμε, πως η κυρίαρχη αντίληψη που είναι βαθιά ριζωμένη στη συνείδηση της κοινωνίας μας για το παιδί, μοιάζει με αυτή που επικρατεί στο μύθο του *απολλώνιου παιδιού*, ο οποίος ανά τα χρόνια έχει εμπνεύσει αρκετούς φιλοσόφους και πρόσφατα έχει απασχολήσει τον Chris Jenks (2020) στη μελέτη του για την παιδική ηλικία. Το απολλώνιο παιδί, σε αντιδιαστολή με το ατίθασο διονυσιακό, «*είναι μια*

⁷ Ένα ενεργό κοινό, κατά τη Νίκα, μπορεί μεταξύ άλλων «*να αντιστέκεται στις επιρροές των μηνυμάτων*» και «*να αξιολογεί τις πληροφορίες που δέχεται από τα ΜΜΕ*» (Νίκα, 2007:31).

απεικόνιση του παιδιού ως ένα αθώο και ευάλωτο ον που χρήζει φροντίδα και διακριτικό έλεγχο» (Jenks, 2020:19)⁸. Αυτή την εικόνα λοιπόν, μοιάζει να εγκολλώνεται μεγάλο μέρος της κοινωνία μας για τον παιδικό πληθυσμό.

Έτσι, δίχως να εθελουφλούμε, οφείλουμε να παραδεχτούμε πως, η πιο συνήθης άποψη, που ξεκινά να διατυπώνεται στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και εξακολουθεί να υιοθετείται αδιάλειπτα μέχρι σήμερα, είναι εκείνη που θέλει τα παιδιά ανδράποδα των μέσων μαζικής ενημέρωσης κι αδύναμους αποδέκτες των επιζήμιων επιδράσεων της τηλεόρασης. Διαπρύσιος υποστηρικτής αυτής της θέσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ο Νιλ Πόστμαν (Neil Postman). Ο Αμερικανός θεωρητικός, ο οποίος με το έργο του άσκησε δριμύτατη κριτική ενάντια στο τηλεοπτικό μέσο, υποστηρίζοντας πως αυτό καταφέρει να «διαβρώνει την παιδική ηλικία και την εξαφανίζει, καθώς καταργεί την έννοια του μυστικού και καταλύει το αίσθημα της ντροπής» (Μακρυγιάννη, 2012:53), φαίνεται να ασπάζεται θεωρίες επιστημόνων που περιγράφουν το παιδί ως ένα εξαιρετικά αδύναμο ον το οποίο χρήζει διαρκούς επιτήρησης και καθοδήγησης προκειμένου να μην παρασυρθεί και εξοκειλεί.

Οι θέσεις που εξέφρασε ο εμπειριστής φιλόσοφος John Locke αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία ο Πόστμαν θεμελίωσε τη δική του θεωρία για το παιδί και τη σχέση του με την τηλεόραση. Πιο συγκεκριμένα, ο τελευταίος επέλεξε να σταθεί στη δημοφιλή θεωρία που αποκρυστάλλωσε ο Locke πως «κατά τη γέννηση το μυαλό είναι μια άγραφη πλάκα, *tabula rasa*» (Πόστμαν, 2002:144), μια άποψη που, κατά τον ίδιο, έθεσε άμεσα σε εγρήγορση γονείς και παιδαγωγούς σχετικά με την προσεκτική ανατροφή και φροντίδα των παιδιών. Στη σημερινή εποχή, κατά την οποία «οι γονείς έχουν χάσει τον έλεγχο γύρω από το επικοινωνιακό περιβάλλον των παιδιών» (Πόστμαν, 2002:153), ο Πόστμαν θέλησε να αναπτύξει την παραπάνω θεωρία υπογραμμίζοντας πως «το παιδί είναι ένα αδιαμόρφωτο άτομο, το οποίο, μέσα από τη δυνατότητα της ανάγνωσης, την εκπαίδευση, τη λογική, τον αυτοέλεγχο και την ντροπή μπορεί να εξελιχθεί σε έναν πολιτισμένο ενήλικα» (Πόστμαν, 2002:146).

Μέσα σε μια επικίνδυνη λοιπόν, κοινωνία, στην οποία θανατώνεται η παιδική ηλικία (Νίκα, 2007), με το παιδί να πολιορκείται αδυσώπητα και να λαβώνεται από τα δηλητηριασμένα βέλη της τηλεόρασης, ο Πόστμαν ζητά να πάρουμε τον έλεγχο στα χέρια μας, περιορίζοντας τη χρήση των μέσων από τα παιδιά και ασκώντας επανειλημμένα κριτική στα θέματα που αυτά πραγματεύονται και τις αξίες που προάγουν. Ο ίδιος μάλιστα, αποδοκιμάζοντας τον ελλιπή ρόλο της σχολικής εκπαίδευσης, ζητά μια πιο ουσιώδη και υπεύθυνη προσέγγιση των μέσων από το σχολείο, σημειώνοντας χαρακτηριστικά πως «θα πρέπει να διδάσκουμε τους μαθητές πως να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, παρά πως να χρησιμοποιούνται από αυτήν» (Πόστμαν, 2002:200).

Η Μπετίνα Ντάβου ανατρέχοντας κι αυτή στον Πόστμαν επιλέγει να σταθεί στην άποψή του πως τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας εξαλείφουν την παιδική ηλικία, καθώς «καταργούν τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενηλικότητας»

⁸ Βλ. και Jenks, 2020 σ.107-114.

(Ντάβου, 2005:31). Κατά τον Πόστμαν, η εκτίμησή του αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι, ιδίως κατά την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, οι νεαροί τηλεθεατές, σαν άβουλα όντα, αρκούνται απλώς στην παθητική κατανάλωση μιντιακού περιεχομένου χωρίς να δύνανται να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να ερμηνεύσουν αυτά που παρακολουθούν ή να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους. Επιπρόσθετα, ο ίδιος ισχυρίζεται πως δεν υπάρχει μέριμνα για περιεχόμενο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών, με συνέπεια να αλλοιώνεται η έννοια της «παιδικής ηλικίας», να εξαφανίζεται η αθωότητα που τη συνοδεύει και τα παιδιά να καλούνται να προσαρμοστούν σ' έναν κόσμο αποκλειστικά για ενήλικες, τον οποίο έχουν δημιουργήσει τα μέσα.

Η ερευνήτρια ωστόσο, επιλέγοντας να συμπεριλάβει στη συζήτηση και κάποια αντίθετη, με αυτή του Πόστμαν, άποψη, στηριζόμενη στη θεωρία του Buckingham, αναφέρει πως τα μέσα όχι μόνο δεν συγχέουν την παιδική με την ενήλικη ηλικία, απειλώντας την πρώτη ηλικιακή κατηγορία με εξαφάνιση, αλλά απομακρύνουν όλο και περισσότερο τα παιδιά από τους ενήλικες, κάνοντας αγεφύρωτο το ήδη υπάρχον χάσμα μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, η απόσταση ανάμεσα στις δύο ομάδες μεγαλώνει εξαιτίας του γεγονότος ότι τα παιδιά, χάρη στην ταχύτερη εξοικείωσή τους με τις τεχνολογίες, είναι περισσότερο έμπειρα στη χρήση των μέσων και στην κατανάλωση περιεχομένου⁹, σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι, στην πλειοψηφία τους, προσπαθούν να αφομοιώσουν με αργούς ρυθμούς τη νέα πραγματικότητα, αδυνατώντας όπως είναι αναμενόμενο να ελέγξουν συνάμα τις κινήσεις των παιδιών τους και να θέσουν όρια στη χρήση των μέσων. Μολοντούτο, όπως διαπιστώνει και η καθηγήτρια, μέσα από μια τέτοια συλλογιστική πορεία, μπορεί το κέντρο βάρους να μετακινείται πια από τα παιδιά, ωστόσο σε δυσχερή θέση έρχονται αυτή τη φορά οι ίδιοι οι ενήλικες, οι οποίοι δυσκολεύονται να συμβαδίσουν μαζί τους και να κατανοήσουν τις λειτουργίες των νέων μέσων.

Η Δήμητρα Μακρυνιώτη (2012) διακρίνει μια «τάση τεχνοφοβίας» να διατρέχει ολόκληρο το έργο του Νιλ Πόστμαν, η οποία βεβαίως χαρακτηρίζει και άλλους στοχαστές που ακολούθησαν τα βήματα του Αμερικανού επιστήμονα. Η κινδυνολογία και οι αναφορές περί αρνητικών επιδράσεων των μέσων στην ανθρώπινη συμπεριφορά κυριαρχούν στις έρευνες γύρω από τη σχέση των παιδιών με αυτά (Κούρτη, 2012), καθώς συχνά, είναι το πρώτο στοιχείο στο οποίο επιλέγουν να επικεντρωθούν οι ερευνητές. Μελετώντας πιο συγκεκριμένα, τις βλάβες που μπορεί να προκαλέσει η τηλεόραση στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, αφότου εκείνα εκτεθούν στο περιεχόμενό της, πολλοί ερευνητές τοποθετούν σε πρώτη θέση την πρόκληση ψυχικού τραύματος (Ντάβου, 2005).

Η Ντάβου (2005) έχοντας εξετάσει τα γνωρίσματα του ψυχικού τραύματος¹⁰, όπως τα απαριθμεί η επιστήμη της ψυχολογίας, συνειδητοποιεί πως τα ΜΜΕ (μεταξύ των οποίων ασφαλώς, βρίσκεται και η τηλεόραση) έχουν τη δυνατότητα να εγείρουν μια πληθώρα

⁹ Όπως παρατηρεί και η Σοφία Παπαδημητρίου (2017) τα παιδιά πλέον, κατά την παρακολούθηση τηλεόρασης είναι ικανά να αξιολογούν το περιεχόμενό της και να διαχειρίζονται με ευκολία τα μηνύματα και τις επιδράσεις της.

¹⁰ ήτοι «βίαιος κλωνισμός (σοκ) και ρήξη της συνέχειας των ψυχικών και σωματικών λειτουργιών» (Ντάβου, 2005:119-120).

συναισθημάτων στο άτομο μεταβάλλοντας εύκολα την ψυχική του κατάσταση, χωρίς ωστόσο, να έχει καταγραφεί μέχρι τώρα, πως μπορούν να του ασκήσουν επιδράσεις που παραπέμπουν σε ψυχικό τραύμα. Η ίδια προσθέτει πως τα ΜΜΕ πιθανώς δημιουργούν ένα «μεσοποιημένο τραύμα», το οποίο διαφέρει από το ψυχικό, καθώς δεν κλονίζει με βίαιο τρόπο την ψυχή του ατόμου, επηρεάζοντας κατά κύριο λόγο την αντίληψη του ατόμου για τον κόσμο και όχι την ψυχή και το σώμα του. Επίσης, οι συνέπειές του δεν είναι άμεσες και έκδηλες, καθώς μπορούν να γίνουν ορατές μόνο με την πάροδο του χρόνου. Για την αντιμετώπισή του συστήνεται μια πιο προσεκτική αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που εκπέμπουν τα μέσα.

Όσον αφορά τη χρήση του τηλεοπτικού μέσου από τα παιδιά, ο Αντώνης Γαρδικιώτης (2012), διερευνώντας τις ανησυχίες των γονέων απέναντι σ' αυτό το φαινόμενο, κάνει αναφορά στη σημασία της «γονικής διαμεσολάβησης» (*parental mediation*). Ο ίδιος προσδιορίζει τη «γονική διαμεσολάβηση» ως «τη συμπεριφορά κατά την οποία οι γονείς καθορίζουν κανόνες και εκδηλώνουν μια ερμηνευτική προσέγγιση, μεταχειριζόμενοι το μέσο ως αντικείμενο για κριτική εκτίμηση, όπως θα έκαναν για τα κοινωνικά γεγονότα» (Γαρδικιώτης, 2012:227), αναγνωρίζοντας τρεις κατηγορίες αυτής. Η πρώτη ονομάζεται «περιοριστική διαμεσολάβηση» και συμπυκνώνει τα όρια που βάζουν οι γονείς στα παιδιά τους για το είδος και τη διάρκεια των προγραμμάτων που θα παρακολουθήσουν. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στη «συμπαρακολούθηση», κατά την οποία η θέαση τηλεόρασης από τα παιδιά γίνεται με τη συντροφιά των γονέων, ενώ η τελευταία, με τίτλο «διδασκτική διαμεσολάβηση» περιλαμβάνει τη συζήτηση μεταξύ τους σε μια προσπάθεια ερμηνείας του περιεχομένου των προγραμμάτων. Η πρακτική της γονικής διαμεσολάβησης έρχεται, όπως παρατηρούμε, να ισορροπήσει κάπως την κατάσταση και να δώσει λύση στους προβληματισμούς σχετικά με τις αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να υποστούν οι νέοι σε περίπτωση ανεξέλεγκτης χρήσης του τηλεοπτικού μέσου.

Ωστόσο, για να αποφύγουμε την υιοθέτηση μιας μονοδιάστατης οπτικής, πρέπει να διασαφηνίσουμε πως υπάρχουν θεωρητικοί που θα έκριναν προαιρετική, αν όχι περιττή, τη γονική διαμεσολάβηση και την τοποθέτηση κάθε άλλης ασφαλιστικής δικλείδας, καθώς, κατά τις εκτιμήσεις τους, τα παιδιά είναι πλέον, ικανά να αξιολογούν τα τηλεοπτικά προγράμματα και γενικώς, να γνωρίζουν καλά το ρόλο και τις λειτουργίες της τηλεόρασης.

Οι θεωρίες τους στηρίζονται στο γεγονός πως τα σύγχρονα παιδιά μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον όπου τα μέσα κατέχουν δεσπόζουσα θέση. Η παρακολούθηση, λόγου χάρη, τηλεοπτικών προγραμμάτων είναι μια συνήθεια που ξεκινά από τη νηπιακή τους - αν όχι από τη βρεφική - ηλικία και συνεχίζεται με αμείωτους ρυθμούς κατά την παιδική και την περίοδο της εφηβείας. Οποσδήποτε η επαφή τους με το τηλεοπτικό περιεχόμενο δεν ξεκινά ξαφνικά σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά συνιστά μέρος μιας μακροχρόνιας πορείας διαρκούς πειραματισμού με το μέσο. Οι επίμονες συζητήσεις γύρω από τηλεοπτικές παραγωγές και ταινίες είναι κυρίαρχες στο σπίτι, το σχολείο, στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες και στις παρέες με τους φίλους τους, με τα παιδιά να σχολιάζουν, να συγκρίνουν, να επιδοκιμάζουν και να απορρίπτουν προγράμματα, κάνοντας εμφανή την εξοικείωσή τους με το τηλεοπτικό περιεχόμενο.

Η Ευαγγελία Κούρτη αντικρούει την άποψη περί παθητικότητας και αδράνειας του παιδιού, προτάσσοντας το επιχείρημα πως *«κάθε παιδί κάνει τη δική του ανάγνωση του κειμένου/προϊόντος των ΜΜΕ ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον που του προσφέρεται»* (Κούρτη, 2004:118). Παρόμοια θέση παίρνει και ο Σιμάτος, ο οποίος διατείνεται πως *«η παρακολούθηση της τηλεόρασης είναι μια ενεργητική και ενσυνείδητη διαδικασία»* (Σιμάτος, 1995:149) με διάφορους παράγοντες να επηρεάζουν τον τρόπο αποκωδικοποίησης των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων από το παιδί.

Στην ίδια λογική κινείται επίσης και η Σοφία Παπαδημητρίου, η οποία μιλά για μια αρκετά ανεπτυγμένη ικανότητα των παιδιών *«να αξιολογούν το περιεχόμενο στην τηλεόραση, να διαχειρίζονται συναισθηματικά ερεθίσματα και αντιδράσεις [και] να διακρίνουν το πραγματικό από το φανταστικό περιεχόμενο»* (Παπαδημητρίου, 2017:75). Η διευθύντρια της *Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης*, εξαιρεί ακόμη, τη συμβολή του τηλεοπτικού μέσου στη γνωστική και κοινωνική ωρίμανση των παιδιών, συμπληρώνοντας πως το πρώτο επιτελεί εκπαιδευτικές λειτουργίες, ευνοεί τη γλωσσική τους ανάπτυξη και συνεισφέρει στην κοινωνικοποίησή τους.

Τέλος, ο Shalom Fisch (2005), εξηγεί πως οι επιστημονικές μελέτες που δημοσιεύονται, στην πλειοψηφία τους, θίγουν μονάχα τις φθοροποιές επιδράσεις, παραμερίζοντας, σκόπιμα ή μη, τα πλεονεκτήματα των μέσων για τα παιδιά. Ο συγγραφέας, αν και δεν διστάζει να αποδεχθεί την εκδοχή πως η τηλεόραση μπορεί να προκαλέσει αρνητικές επιδράσεις στο νεαρό κοινό, δεν θεωρεί πως αυτές είναι επαρκείς για να εκτοπίσουν όλες εκείνες τις θετικές μεταβολές που το ίδιο μέσο μπορεί να φέρει στις ζωές των παιδιών. Ο ίδιος προτείνει να μην προβαίνουμε σε συμφурμούς και γενικεύσεις και να αναγνωρίζουμε την αξία τηλεοπτικών προγραμμάτων που ωφελούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.

1.4 Η τηλεόραση ως εκπαιδευτικό μέσο

Στην εποχή μας, αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός πως οι τεχνολογικές εξελίξεις επιτρέπουν στα μέσα επικοινωνίας να αναπτύσσονται με ασθματικούς ρυθμούς εμπλουτίζοντας τις λειτουργίες τους και ενσωματώνοντας συνεχώς νέες δυνατότητες για το κοινό. Λογικό επακόλουθο αυτών των εξελίξεων, είναι οι μεταβολές αρχικά στη φύση των ανθρώπινων σχέσεων και έπειτα, στην ποσότητα αλλά και στον τρόπο διακίνησης της πληροφορίας (Ντάβου, 2005). Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, τα μέσα κατάφεραν να εισέλθουν στον εργασιακό χώρο, στην εκπαίδευση, στις επιστήμες, στη ζώνη του πολιτισμού και σε δεκάδες άλλους τομείς, φανερώνοντας πως μπορούν να εξυπηρετήσουν πολλούς σκοπούς προς ενίσχυση του κάθε πεδίου. Η συνδρομή της τηλεόρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το θέμα με το οποίο θα καταπαιστούμε στο υποκεφάλαιο αυτό.

Εν πρώτοις, η βιβλιογραφική επισκόπηση αποδεικνύει πως δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που έχουν επιχειρήσει να προσεγγίσουν το τηλεοπτικό μέσο με απώτερο σκοπό να ανιχνεύσουν σ' αυτό παιδευτικές λειτουργίες και στη συνέχεια να εξετάσουν τη συμβολή του στην τυπική εκπαίδευση, αλλά και ακόμη, να το αντιπαραβάλουν με το σχολείο καταγράφοντας ομοιότητες και αποκλίσεις στους ρόλους τους. Οι Ελευθεριάδης και Μαντουβάλου (1985) ήταν από εκείνους που, από πολύ νωρίς, προέβλεψαν πως τα μέσα και κατά κύριο λόγο η τηλεόραση, μπορούν να διαδραματίσουν έναν επιμορφωτικό ρόλο για το κοινό, αλλά και να αναβαθμίσουν σημαντικά την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το γεγονός ότι στην εποχή τους, πριν τη διάδοση του διαδικτύου, η τηλεόραση αποτελούσε *«το πιο μαζικό από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης»* και συνάμα *«το πιο δημοκρατικό μέσο για τη μετάδοση της γνώσης»* εισχωρώντας σε κάθε σπίτι, ενημερώνοντας το κοινό και επηρεάζοντας την αντίληψη για τον κόσμο που το περιβάλλει, τους οδήγησε στο συμπέρασμα πως *«η τηλεόραση παίζει ένα ρόλο παιδευτικό και παιδαγωγικό»* (Ελευθεριάδης & Μαντουβάλου, 1985:18), μαζί με όλους τους υπόλοιπους που της αναγνωρίζονται.

Σύντομα, το ενδιαφέρον των θεωρητικών από τον ευρύτερα παιδαγωγικό ρόλο της τηλεόρασης θα μετατοπιστεί στη συνεισφορά του μέσου στην υποβοήθηση της σχολικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όταν τα τρωτά σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος έρθουν στην επιφάνεια. Ο Κάστορας (1990) αποφαινεται πως η τηλεόραση συνιστά ένα πολύτιμο σύνεργο στα χέρια του εκπαιδευτικού, με το οποίο εκείνος μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας του, καλύπτοντας τις διευρυμένες μαθησιακές ανάγκες που έχουν προκύψει. Κατά τον ίδιο, η εξέλιξη της τεχνολογίας ευνοεί την υλοποίηση των παραπάνω στόχων. Το συνδρομητικό ρόλο των εποπτικών μέσων διδασκαλίας - ανάμεσα στα οποία κατατάσσονται και οι τηλεοπτικές παραγωγές - στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης παραδέχεται και ο Αναστάσιος Σιμάτος (1995), ο οποίος θεωρεί τη χρήση τους βασική προϋπόθεση προκειμένου να μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια εποικοδομητική εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι προτάσεις περί πλήρους ενσωμάτωσης της τηλεόρασης στο σύνολο των σχολικών μονάδων και υποστηρικτής χρήσης αυτής κατά τη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων, άρχισαν να πληθαίνουν στις αρχές του 21ου αιώνα, όταν οι μελέτες

ενισχύθηκαν και οι επιστήμονες διέκριναν στο μέσο έναν ισχυρό εκπαιδευτικό ρόλο που μοιάζει αρκετά με εκείνον του σχολείου (Κορωναίου, 2001· Κούρτη, 2004). Με βάση την τελευταία παρατήρηση, η Κορωναίου (2001) προέβη σε σύγκριση του σχολικού θεσμού και της τηλεόρασης, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στη φύση τους. Ειδικότερα, το πρώτο κοινό χαρακτηριστικό που η καθηγήτρια ξεχωρίζει, αφορά στην ικανότητα των δύο θεσμών να συγκεντρώνουν στους κόλπους τους ένα μεγάλο μέρος νεαρού πληθυσμού και να αποτελούν δύο από τους βασικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησής του. Τόσο το σχολείο όσο και η τηλεόραση δηλαδή, είναι δύο χώροι, όπου οι νέοι αφιερώνουν πολλές ώρες από την καθημερινή τους ζωή και από τους οποίους προετοιμάζονται, με διαφορετικά βέβαια μέσα, για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Η δεύτερη ομοιότητα που καταφέρνουμε να αλιεύσουμε έχει να κάνει με την ικανότητα του σχολείου και της τηλεόρασης να «*δροουν στο ευρύτερο πεδίο του πολιτισμού και της επικοινωνίας*» (Κορωναίου, 2001:71). Με άλλα λόγια, το σχολείο είναι ένας θεσμός που προάγει τη μετάδοση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς επιχειρώντας να συμβάλλει στην πρόοδο της κοινωνίας μας. Με τον ίδιο τρόπο και η τηλεόραση αποτελεί ένα παράθυρο παρακολούθησης των εξελίξεων στην κοινωνία και τον πολιτισμό μας, ενημερώνοντάς μας για γεγονότα και προωθώντας επιτεύγματα που αλλάζουν τη ζωή μας. Το συμπέρασμα λοιπόν, είναι πως οι παραπάνω δύο φορείς υποστηρίζουν την «*πολιτιστική ανάπτυξη*», την κοινωνική πρόοδο και ενώνουν το κοινό.

Μολαταύτα, οι δύο αντιπαραβαλλόμενοι θεσμοί διατηρούν επίσης και σημαντικές αποστάσεις μεταξύ τους, όσον αφορά το ρόλο και το χαρακτήρα τους. Πιο αναλυτικά, η πρώτη διαφορά εντοπίζεται, σύμφωνα με την καθηγήτρια, στους σκοπούς που αυτοί εξυπηρετούν, με το σχολείο, από τη μία, να προσπαθεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη, να διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες και να προσφέρει στους νέους κίνητρα αμφισβήτησης και την τηλεόραση, από την άλλη, να επιμένει στην αναπαραγωγή παγιωμένων αντιλήψεων, χωρίς να αφήνει περιθώρια εναντίωσης. Στη συνέχεια, μία ακόμη διαφορά έρχεται να προστεθεί και αυτή τη φορά, αφορά στον χαρακτήρα τους. Το σχολείο, όπως σημειώνεται, είναι ένας θεσμός, η λειτουργία του οποίου διέπεται από κανόνες και ποινές και στηρίζεται στην υποχρεωτικότητα, ενώ στο χώρο του πραγματοποιείται μια «*επίπονη διανοητική εργασία*» (Κορωναίου, 2001:73). Στον αντίποδα, η τηλεόραση είναι ένα μέσο συνδεδεμένο με την ψυχαγωγία¹¹, απαλλαγμένο από τη σοβαρότητα του ανωτέρω θεσμού, με τη χρήση της συχνά να γίνεται «*δίχως κόπο και τελική σκοπιμότητα*» (Κορωναίου, 2001:74). Επομένως, πάντοτε και ιδιαίτερα κατά την αξιοποίηση της τηλεόρασης για εκπαιδευτικούς σκοπούς, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τις διαφορετικές λειτουργίες που φέρουν ο σχολικός θεσμός και το τηλεοπτικό μέσο, προκειμένου να προβούμε σε αποδοτικούς σχεδιασμούς, προς όφελος της μαθητικής κοινότητας (Ελευθεριάδης & Μαντουβάλου, 1985· Κάστορας, 1990· Μάραντος, 1999· Κορωναίου, 2001).

Ένας άρτια οργανωμένος σχεδιασμός πίσω από τα εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα, μπορεί να είναι επωφελής για το δάσκαλο και το μαθητή, βελτιώνοντας τις συνθήκες διδασκαλίας, αποφέροντας μαθησιακά οφέλη και το σπουδαιότερο, επιδρώντας με

¹¹ Όπως επιβεβαιώνουν και οι Ελευθεριάδης και Μαντουβάλου (1985), ειδικά για το παιδικό κοινό, το τηλεοπτικό πρόγραμμα είναι συσχετισμένο με στιγμές χαλάρωσης και ψυχαγωγίας.

ενδυναμωτικό τρόπο στη συμπεριφορά και την ψυχosύνθεση του τελευταίου. Σύμφωνα με τον Fisch, οι παραγωγές της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, όταν είναι λεπτομερώς επιμελημένες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες του παιδικού κοινού, *«μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές των παιδιών σ' ένα ευρύ φάσμα θεματικών τομέων»* (Fisch, 2005:11). Επιπλέον, η Παπαδημητρίου (2017) μάς πληροφορεί για την ύπαρξη επιστημονικών τεκμηριώσεων που συνδέουν την όξυνση της κριτικής ικανότητας των παιδιών με την παρακολούθηση αξιολογών ταινιών της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης.

Εν κατακλείδι, η εξάπλωση θεωριών που αντιμετωπίζουν τα μέσα ως *«ένα πολύ ισχυρό παράγοντα αγωγής»* (Πασιάς κ.ά., 2016:42), έχει επιτρέψει τη σταδιακή αποκατάσταση της φήμης του τηλεοπτικού μέσου, την έγκαιρη αναγνώριση των παιδευτικών του λειτουργιών και τη διατύπωση προτάσεων για εκτεταμένη αξιοποίησή του στο χώρο της εκπαίδευσης. Πολλοί ευελπιστούν πως μέσα από μία γόνιμη συνεργασία του εκπαιδευτικού συστήματος και της ραδιοτηλεόρασης (Κάστορας, 1990) μπορεί να προκύψει ένας αποτελεσματικός προγραμματισμός και να επιτευχθούν μεγάλες αλλαγές στη διδασκαλία και τη μάθηση. Εκείνο όμως, που οφείλουμε να έχουμε κατά νου, είναι πως σε καμία περίπτωση, η τηλεόραση *«δεν μπορεί να υποκαταστήσει το δάσκαλο»* (Κάστορας, 1990:62), να αναπληρώσει την αλληλεπίδραση, την ανατροφοδότηση και την επικοινωνία που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Ελευθεριάδης & Μαντουβάλου, 1985) κατά την «ιερή» διαδικασία της διδασκαλίας στην οποία μετέχουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του. Για το λόγο αυτό, τα εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα πρέπει ορθότερα να προσεγγίζονται ως υποστηρικτικά εργαλεία διδασκαλίας, παρά ως αυτόνομα μέσα εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 2ο: Ιστορική θεμελίωση και διαχρονική εξέλιξη της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης

2.1 Η διεθνής εικόνα του θεσμού της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης

Στις μέρες μας, αρκετοί είναι, ίσως, εκείνοι που θεωρούν πως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια ριζοσπαστική επινόηση που τοποθετείται αποκλειστικά στη σύγχρονη εποχή και είναι επακόλουθο της τεχνολογικής προόδου, των διαρκών εξελίξεων, της υπέρβασης του παρωπιδισμού, της διεύρυνσης των πνευματικών οριζόντων και της αναζήτησης νέων μορφών εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τη μονότονη και περιοριστική «παραδοσιακή εκπαίδευση». Η άποψη αυτή, όπως επισημάναμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, δεν ευσταθεί, καθώς οι ανησυχίες για εξεύρεση νέων, καινοτόμων τρόπων μάθησης προέκυψαν πολύ πριν τα σπουδαία τεχνολογικά επιτεύγματα, που χρόνια αργότερα θα έκαναν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μια ακόμη πιο εύκολη υπόθεση.

Η εμφάνιση των πρώτων εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης εντοπίζεται ήδη στα μέσα του 19ου αιώνα με τα περίφημα μαθήματα δι' αλληλογραφίας, κατά τα οποία το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό αποστέλλοταν από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο μέσω των ταχυδρομικών υπηρεσιών, με τις τελευταίες να αποτελούν το μοναδικό δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο εμπλεκόμενους και να καθιστούν συχνά την εκπαιδευτική διαδικασία αρκετά χρονοβόρα και φυσικά, λιγότερο διαδραστική (Gunawardena & Mcisaac, 2004). Όταν στις αρχές του επόμενου αιώνα, οι τεχνολογικοί πειραματισμοί των πρώτων σκαπανέων οδηγήσουν στη γέννηση του κινηματογράφου και στην εφεύρεση του ραδιοφώνου και αργότερα, της τηλεόρασης, η ήδη θερμή επιθυμία μετατροπής της γνώσης σε ένα αγαθό προσιτό στο σύνολο των ανθρώπων, οπουδήποτε και αν αυτοί βρίσκονται και κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες ζουν, βρήκε πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθεί.

Σε πολλές χώρες, το ραδιόφωνο και η τηλεόραση αξιοποιήθηκαν πολύ σύντομα και για εκπαιδευτικούς, μεταξύ άλλων, σκοπούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το **βρετανικό BBC**¹², το οποίο σύμφωνα με τους Vicente & Lucas (2020), το 1924, μόλις δύο χρόνια μετά την ίδρυσή του, καταφέρνει να εισέλθει με τις εκπαιδευτικού χαρακτήρα ραδιοφωνικές εκπομπές του στο χώρο των σχολείων, εγκαινιάζοντας μάλιστα, το μακρόβιο μοντέλο που θέλει τα εκπαιδευτικά προγράμματα να μεταδίδονται από τους δημόσιους ραδιοτηλεοπτικούς φορείς¹³. Για τους συγγραφείς, η επίσημη εμφάνιση της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης μπορεί να τοποθετηθεί χρονικά στις αρχές της δεκαετίας του 1950, μόλις η κοινωνία έχει βγει από τον πιο αιματηρό και ολέθριο πόλεμο, και το BBC είναι και πάλι για τους ίδιους ένας από τους πρώτους φορείς που καινοτομεί και σ' αυτό το πεδίο.

¹² Σύμφωνα με τους Camacho & Manvell (2022), το BBC πρωτοστάτησε στην παραγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο για το ραδιόφωνο, όσο και για την τηλεόραση.

¹³ Όπως μας ενημερώνει η Σοφία Παπαδημητρίου (2017), πέρα από το έργο του BBC, δεν συναντάμε άλλες παρόμοιες προσπάθειες στο Ηνωμένο Βασίλειο, καθώς δεν υπάρχουν αμιγώς εκπαιδευτικοί τηλεοπτικοί ή ραδιοφωνικοί σταθμοί στην Αγγλία, την Ουαλία, τη Σκωτία και την Ιρλανδία. Σημαντική είναι για την ίδια, η πλατφόρμα «*Teachers TV*» η οποία διαδραμάτισε έναν αξιόλογο ρόλο με την παροχή υποστηρικτικού υλικού στους εκπαιδευτικούς για τα σχολικά μαθήματα.

Ειδικότερα, το BBC σε συνεργασία με την IBA¹⁴, την Ανεξάρτητη Αρχή που ρυθμίζει τις ραδιοτηλεοπτικές μεταδόσεις στο Ηνωμένο Βασίλειο, ξεκινά την παραγωγή και την προβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία διακρίνονταν σε προγράμματα που εξυπηρετούσαν αμιγώς εκπαιδευτικούς σκοπούς και απευθύνονταν σε σχολεία και πανεπιστήμια και προγράμματα με μια πιο γενική και ελεύθερη θεματολογία, τα οποία ωστόσο, ήταν επωφελή για το κοινό, έχοντας έναν ανεπίσημο επιμορφωτικό χαρακτήρα.

Σταθμός βεβαίως στην πορεία του BBC υπήρξε η έναρξη της συνεργασίας του με το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου (OU¹⁵), το οποίο σύμφωνα με μια πληθώρα μελετητών αποτελεί την πιο δυναμική και ρηξικέλευθη περίπτωση εξ' αποστάσεως ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, βασισμένης στην πολυμεσικότητα (Κορωναίου, 2001· Παπαδημητρίου, 2017· Vicente & Lucas, 2020· Camacho & Manvell, 2022). Αναλυτικότερα, το βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το μεγαλύτερο σήμερα πανεπιστημιακό ίδρυμα στο Ηνωμένο Βασίλειο και το μεγαλύτερο ακαδημαϊκό ίδρυμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παγκοσμίως, ιδρύθηκε το 1969 και δέχτηκε τους πρώτους του φοιτητές το 1971. Από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, με πολύτιμο αρωγό στο όραμά του το BBC, ενσωμάτωσε στην εκπαιδευτική αποστολή του τη χρήση ντοκιμαντέρ, ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών, καθώς και βιντεοσκοπημένων διαλέξεων, προάγοντας τη διά βίου μάθηση και την ισότητα στη μόρφωση. Η επιτυχής πορεία του συνεχίζεται και στην ψηφιακή εποχή, θέτοντας σε λειτουργία, από τον Οκτώβριο του 2013, την εκπαιδευτική πλατφόρμα «*FutureLearn*», η οποία διαθέτει δωρεάν διαδικτυακά μαθήματα. Όπως πληροφορούμαστε από την επίσημη ιστοσελίδα του¹⁶, όλα αυτά τα χρόνια περισσότεροι από 2.000.000 φοιτητές του έχουν ολοκληρώσει σπουδές προπτυχιακού, μεταπτυχιακού και διδακτορικού επιπέδου, οι οποίες στηρίχθηκαν στη μάθηση μέσα από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, επιβεβαιώνοντας απόψεις θεωρητικών, όπως αυτή της Αλεξάνδρας Κορωναίου, πως πρόκειται για «*το πιο επιτυχημένο παράδειγμα πολύπλοκης χρήσης οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση*» (Κορωναίου, 2001:45).

Στην απέναντι όχθη του Ατλαντικού, οι **Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής** ήταν επίσης από τις πρώτες χώρες που αξιοποίησαν το ραδιόφωνο και την τηλεόραση για εκπαιδευτικής φύσεως σκοπούς. Η εκκίνηση γίνεται μέσα στο 1920, όταν δημιουργούνται οι πρώτοι εκπαιδευτικοί ραδιοφωνικοί σταθμοί σε χώρους πανεπιστημίων και κολλεγίων. Οι πρώτες αποφάσεις για τη σύσταση τηλεοπτικών καναλιών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο λαμβάνονται το 1952 και το Μάιο του 1953 ξεκινά να εκπέμπει στο Χιούστον του Τέξας, το κανάλι *KHUT*, ο πρώτος εκπαιδευτικός τηλεοπτικός σταθμός των ΗΠΑ.

Κατά την ίδια δεκαετία, δίνεται η δυνατότητα σε σπουδαστές των *City Colleges of Chicago* να αποκτήσουν τίτλους σπουδών μέσα από την παρακολούθηση ειδικά διαμορφωμένων τηλεοπτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, πραγματοποιούνται τα πρώτα πειράματα με την εισαγωγή τηλεοράσεων σε σχολικές αίθουσες και την προβολή

¹⁴ International Broadcasting Authority

¹⁵ The Open University

¹⁶ www.open.ac.uk/

συνοδευτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στους μαθητές κατά τη διάρκεια των παραδόσεων με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας (Levin & Hines, 2003). Όπως αναφέρουν οι Allen και Thompson (2019), η μεγάλη ώθηση θα δοθεί κατά τη δεκαετία του 1960, με τους εκπαιδευτικούς τηλεοπτικούς σταθμούς στα τέλη της δεκαετίας να αγγίζουν τους 175 στο σύνολό τους. Σήμερα, τόσο στις ΗΠΑ, όσο και στον **Καναδά**, υπάρχουν σταθμοί των οποίων το ημερήσιο πρόγραμμα είναι εμπλουτισμένο με ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών εκπομπών. Επιπλέον, κράτη της **Λατινικής Αμερικής** έχουν εντάξει την εκπαιδευτική τηλεόραση στη ροή των σταθμών τους, όχι μόνο για την υποστήριξη της σχολικής διδασκαλίας, αλλά και για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και την ευαισθητοποίηση συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων για κρίσιμα ζητήματα (Camacho & Manvell, 2022).

Επιστρέφοντας ξανά στην Ευρώπη, σε πολλές χώρες της, σύμφωνα με μελέτες της Σοφίας Παπαδημητρίου (2017), συναντάμε σήμερα αξιόλογες περιπτώσεις υποστήριξης της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης από τα μέσα. Στη **Σουηδία**, για παράδειγμα, οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί τηλεοπτικοί σταθμοί που λειτουργούν, έχουν αναλάβει την παραγωγή προγραμμάτων που μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του συνόλου των τηλεθεατών, με παραγωγές που απευθύνονται ακόμη και σε άτομα προσχολικής ηλικίας. Στην **Τσεχία**, όπου δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί τηλεοπτικοί σταθμοί, ένας δημόσιος τηλεοπτικός σταθμός έχει εμπλουτίσει το καθημερινό πρόγραμμά του με εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά, ενώ και στη **Γερμανία**, η κρατική τηλεόραση προβάλλει εκπομπές με επιμορφωτικό χαρακτήρα για άτομα κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου.

Η **Γαλλία** είναι μια ακόμη ευρωπαϊκή χώρα που προωθεί συντονισμένα εκπαιδευτικές παραγωγές μέσα από τη δημόσια τηλεόραση και το ραδιόφωνό της. Σύμφωνα με τους Camacho & Manvell (2022), περισσότερες από τις μισές παραγωγές της κρατικής ραδιοφωνίας αφορούν σε εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εκπομπές με θέματα για τις τέχνες, τα γράμματα, τις επιστήμες και την πολιτιστική κληρονομιά, ενώ σχεδόν το 15% των τηλεοπτικών εκπομπών εστιάζει στην εκπαίδευση ενηλίκων, χωρίς βεβαίως να απουσιάζουν από τη ροή προγράμματα απευθυνόμενα σε μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς.

Εκείνο όμως, που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον είναι μια από κοινού πρωτοβουλία της δημόσιας τηλεόρασης (*France Télévisions*) και της γαλλικής κυβέρνησης, αντίστοιχη της ελληνικής, η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά το πρώτο διάστημα εμφάνισης της πανδημίας του κορωνοϊού (Covid-19), όταν ανάμεσα στα περιοριστικά μέτρα που τέθηκαν σε εφαρμογή, βρισκόταν και εκείνο της αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Νεολαίας και Αθλητισμού της χώρας, σε σύμπραξη με τους δημόσιους τηλεοπτικούς σταθμούς *France 4*, *France 5* και *France 2* οργάνωσε το εκπαιδευτικό τηλεοπτικό πρόγραμμα «*La Maison Lumni*», το οποίο αποσκοπούσε στη συνέχιση της σχολικής εκπαίδευσης την περίοδο του υποχρεωτικού εγκλεισμού για τους μαθητές όλων των βαθμίδων¹⁷.

¹⁷Βλ. και την αντίστοιχη επίσημη ανακοίνωση στην ιστοσελίδα της κρατικής τηλεόρασης www.france.tv/france-4/la-maison-lumni/ (πρόσβαση στις 20/01/2023).

Το εν λόγω πρόγραμμα, το οποίο σε αρκετά σημεία παρουσιάζει ομοιότητες με το ελληνικό που αναλύουμε σε επόμενο κεφάλαιο, ξεκίνησε να προβάλλεται από το *France 4* την 23η Μαρτίου 2020 και περιελάμβανε εκπαιδευτικές εκπομπές, βασισμένες στη σχολική ύλη, στις οποίες συμμετείχαν δάσκαλοι και καθηγητές, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ζώνη μεταδιδόταν καθημερινά, Δευτέρα έως Παρασκευή από την κρατική τηλεόραση και είχε οκτάωρη διάρκεια. Μέσα σ' αυτές τις οκτώ ώρες, η κάθε ομάδα μαθητών παρακολουθούσε τη δική της ζώνη με τα αντίστοιχα μαθήματα. Έτσι, οι εκπομπές που απευθύνονταν στους μαθητές του δημοτικού και κάλυπταν κυρίως μαθήματα γαλλικής γλώσσας και μαθηματικών προβάλλονταν από τις 09:00 το πρωί μέχρι τη 12η μεσημβρινή. Οι εκπομπές για τους μαθητές γυμνασίου με μαθήματα γλώσσας, μαθηματικών, αγγλικών, ιστορίας, φυσικής και γεωγραφίας μεταδίδονταν από τις 02:00 το μεσημέρι μέχρι και τις 04:00 το απόγευμα και στη συνέχεια, τη σκυτάλη λάμβαναν οι εκπομπές για τους μαθητές λυκείου, οι οποίες είχαν διάρκεια 45 λεπτών και προβάλλονταν μέχρι και τις 04:45 μ.μ. με επιπλέον μαθήματα αυτό της χημείας και εκείνο των επιστημών ζωής και τεχνολογίας (S.V.T.). Το συνεργατικό αυτό εγχείρημα της γαλλικής κυβέρνησης και της δημόσιας τηλεόρασης της χώρας στέφθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα με μεγάλη επιτυχία.

Η γειτονική **Ιταλία** συνιστά, σύμφωνα με σύγχρονους ερευνητές, όπως οι Carelli & Sfardini (2022) και οι Camacho & Manvell (2022), μία από τις χώρες όπου αναπτύχθηκε ταχύτατα και αποτελεσματικά ο θεσμός της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, κατορθώνοντας μάλιστα, κατά τα πρώτα χρόνια της εμφάνισής του, να καλύψει σημαντικά κενά της δημόσιας εκπαίδευσης και να συμβάλει στην αντιμετώπιση δυσχερειών με τις οποίες βρέθηκαν αντιμέτωποι οι μαθητές. Η ιταλική εκπαιδευτική τηλεόραση ξεκίνησε τη λειτουργία της το 1958, όταν ακόμη στη χώρα μας η άφιξη του τηλεοπτικού μέσου φάνταζε ουτοπία. Η κρατική ραδιοτηλεόραση *RAI* είναι αυτή, η οποία, σ' ένα μονοπωλιακό καθεστώς, από την ίδρυσή της έως σήμερα, επιχειρεί να φέρει εις πέρας μια παιδαγωγική αποστολή με αμιγώς εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και παραγωγές με έναν έμμεσο εκπαιδευτικό ρόλο για παιδιά και ενήλικες. Το 1966 η Εκπαιδευτική Τηλεόραση καταφέρνει να εισέλθει στο μεγαλύτερο μέρος των νοικοκυριών, αποτελώντας το μοναδικό μέσο εκπαίδευσης για μαθητές οι οποίοι διέμεναν σε περιοχές όπου ακόμη δεν υπήρχαν σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα τέλη του αιώνα, το 1997 ιδρύεται ο σταθμός *Rai Educational*, ο οποίος εκπέμπει μέσω των συχνοτήτων *Rai Edu1* και *Rai Edu2* παρέχοντας πλήρες εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Το 2009 ακολούθησε η μετονομασία των παραπάνω δύο σταθμών σε *Rai Scuola* και *Rai Storia*.

Στα χρόνια της πανδημίας του κορωνοϊού (Covid-19), με αφετηρία το Φεβρουάριο του 2020, το RAI σε συνεργασία με το ιταλικό Υπουργείο Παιδείας υλοποιούν μια σειρά σχεδίων υποστήριξης της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Έτσι, τίθεται σε λειτουργία η on-demand ψηφιακή πλατφόρμα *RaiPlay* η οποία λειτούργησε ως αποθετήριο εκπαιδευτικού υλικού για μαθήματα όπως η ιστορία, η λογοτεχνία, η μουσική κ.ά., ενώ ξεκινούν να προβάλλονται εκπομπές με σχολικό προσανατολισμό, την παρουσίαση των οποίων έχουν

αναλάβει εκπαιδευτικοί, όπως το «*La scuola in tivù*» με ημίωρες εκπαιδευτικές εκπομπές, το «*La banda dei fuoriclasse*» με περιεχόμενο κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 6 έως 14 ετών κ.ά.

Στην **Κύπρο**, δεν συναντάμε επίσημη, θεσμική κατοχύρωση της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης. Παρόλα αυτά όμως, το αρμόδιο Υπουργείο (ΥΠ.Π.Α.Ν.), έχει προβεί σε δράσεις ενίσχυσης της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως η δημιουργία ιστοσελίδων με υποστηρικτικό υλικό για τη σχολική εκπαίδευση¹⁸, ενώ σε συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς τηλεοπτικούς σταθμούς έχει δημιουργήσει κατά διαστήματα εκπομπές επιμορφωτικού χαρακτήρα. Εν μέσω της πανδημίας, ξεχώρισε το τηλεοπτικό πρόγραμμα «*Μένω σπίτι και μαθαίνω από την τηλεόραση*», μια συμπαραγωγή του ΡΙΚ, του Πανεπιστημίου Κύπρου και του εγχώριου Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας με εκπομπές για τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Τόσο κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης όσο και πριν από αυτή, γόνιμη έχει αποδειχθεί η ισχυρή συνεργασία του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας με το αντίστοιχο ελληνικό και τη Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης της χώρας μας, που έχει ως οδηγό στη διάθεση ελληνικών εκπαιδευτικών παραγωγών στη νήσο, για την κάλυψη των αναγκών του κυπριακού μαθητικού - και όχι μόνο - πληθυσμού.

Τέλος, ειδική μνεία αξίζει να γίνει στην περίπτωση της **Ιαπωνίας**, η οποία, σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, αποτελεί τρανό παράδειγμα επιτυχούς αξιοποίησης της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου για την επιμόρφωση του πληθυσμιακού συνόλου. Σύμφωνα και πάλι με το ερευνητικό δίδυμο Camacho & Manvell (2022), η δημόσια ραδιοτηλεόραση της ασιατικής χώρας, *NHK*, έχει αναλάβει την παραγωγή τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με τα τελευταία στοιχεία να θέλουν τις εκπομπές αυτές να φτάνουν τουλάχιστον στο 90% των σχολικών μονάδων, φανερώνοντας έτσι, τη θεαματική απορρόφησή τους από τη δημόσια εκπαίδευση. Συγχρόνως, ειδικά προγράμματα παράγονται για άτομα με ειδικές ανάγκες και ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, προσφέροντας σε όλους ίσες δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση. Με την ευρεία αποδοχή των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων από εκπαιδευτικούς, μαθητές, φοιτητές και απλούς πολίτες μπορούμε να πούμε πως προδιαγράφεται ευνοϊκά το μέλλον της ιαπωνικής Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα παραπάνω παραδείγματα μάς επέτρεψαν να αντιληφθούμε πως ο θεσμός της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης, ένας θεσμός άρρηκτα συνδεδεμένος, σε πολλές περιπτώσεις, με τη σύγχρονη ιστορία πολλών χωρών, εξακολουθεί να αναπτύσσεται διεθνώς με αλματώδεις ρυθμούς, συνεισφέροντας στο σύνθετο έργο της σχολικής εκπαίδευσης, δίνοντας ισάριθμες ευκαιρίες επιμόρφωσης στον ενήλικο πληθυσμό και προωθώντας παράλληλα, την αξία της διά βίου μάθησης, που συνιστά ακρογωνιαίο λίθο για την ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας. Η τεράστια συμβολή του στον εκδημοκρατισμό της γνώσης είναι αδιαμφισβήτητη και θα ήταν ευτύχημα, αν ακόμη περισσότερες χώρες προχωρήσουν σύντομα στη θέσπισή του.

¹⁸ Βλ. την ειδική ιστοσελίδα του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση: elearning.schools.ac.cy/index.php/el/ (πρόσβαση στις 20/01/2023).

2.2 Ο θεσμός της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην Ελλάδα

Το τηλεοπτικό μέσο εμφανίστηκε και εξελίχθηκε στην Ελλάδα πολύ αργότερα, σε σχέση με άλλες χώρες, με αποτέλεσμα να σημειωθεί καθυστέρηση και στη θέσπιση του θεσμού της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης, ο οποίος, όπως είδαμε, είχε υιοθετηθεί επιτυχώς από δεκάδες χώρες άμα τη εμφανίσει της τηλεόρασης. Οι πρώτες ενέργειες για την καθιέρωση του νέου αυτού, για την εποχή, μέσου γίνονται στη μετεμφυλιακή Ελλάδα, έπειτα από μια περίοδο πολιτικής αστάθειας και σημαντικών οικονομικών δυσχερειών. Ύστερα από πολλές χρονοτριβές κι έχοντας προηγηθεί, στην αυγή της δεκαετίας του 1960, η δημιουργία ενός βραχύβιου τηλεοπτικού σταθμού και οι πρώτες πειραματικές εκπομπές στη Διεθνή Έκθεση Θεσσαλονίκης από τη ΔΕΗ, το Φεβρουάριο του 1966 η τηλεόραση ξεκινά την επίσημη λειτουργία της στη χώρα μας.

Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της εμφάνισής της, φαίνεται πως στο πεδίο ενδιαφέροντος των στελεχών που διηύθυναν το πρόγραμμά της, βρισκόταν σε περίοπτη θέση το παιδικό κοινό, κυριαρχώντας η άποψη πως το μέσο αυτό πέρα από τη συμβολή του στην ενημέρωση και τη ψυχαγωγία των θεατών, θα μπορούσε να διαδραματίσει έναν αξιόλογο παιδαγωγικό ρόλο (Βώβου, 2010· Κούρτη, 2010)¹⁹. Ενώ ακόμη η ελληνική τηλεόραση βρισκόταν στα σπάργανα, εκπαιδευτικού χαρακτήρα ψήγματα, εκτός από τις λοιπές παραγωγές²⁰, μπορούμε να εντοπίσουμε ήδη στα πρώτα προγράμματά της για παιδιά, τα οποία ήταν απλές, σύντομες αναμεταδόσεις παραστάσεων θεάτρου σκιών, κουκλοθεάτρου και θεάτρου μαριονέτας, χωρίς βεβαίως να φημίζονται για την αισθητική και τεχνική τους αρτιότητα²¹. Τα επόμενα χρόνια, όταν η εξοικείωση με τους κώδικες του μέσου βελτιωθεί, το παιδικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με νέες παραγωγές, όπως σειρές, παραμύθια, ντοκιμαντέρ, μουσικές εκπομπές και κινούμενα σχέδια για να προστεθούν στα χρόνια της Μεταπολίτευσης, εκπομπές με μαθήματα χορού, μουσικής, φωτογραφίας και μουσικής, οι οποίες επιτελούσαν έναν πιο εναργή εκπαιδευτικό ρόλο, καλλιεργώντας νέες δεξιότητες στο παιδικό - και όχι μόνο - κοινό.

Στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, με την επαναφορά της δημοκρατικής νομιμότητας κι όταν πια οι συνθήκες έχουν ωριμάσει²², τίθενται οι βάσεις για ένα πιο

¹⁹ Η Ιωάννα Βώβου (2010) δικαιολογεί τη βαρύτητα που δόθηκε στον επιμορφωτικό ρόλο της τηλεόρασης, υπογραμμίζοντας πως κατά την εποχή εκείνη, η ίδια η διαδικασία της επικοινωνίας γινόταν αντιληπτή ως μια διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας.

²⁰ Όπως αναφέρει η Ιωάννα Βώβου, «η μορφωτική αποστολή της τηλεόρασης δεν εκφράζεται μόνο μέσα από τα προγράμματα που δηλώνουν ανοιχτά το χαρακτήρα τους, αλλά διαχέεται εν πολλοίς σε όλα τα προγράμματα» (Βώβου, 2010:108). Τρανό παράδειγμα που τεκμηριώνει την παραπάνω παρατήρηση, αποτελεί με βεβαιότητα, η μεταγενέστερη πρώτη ελληνική παιδική σειρά, «Ο κήπος με τα αγάλματα» (ΕΡΤ, 10/1-14/2/1981) βασισμένη στο ομώνυμο μυθιστόρημα της Ελένης Σαραντίτη, η οποία αν και δεν εντάχθηκε επισήμως υπό τη σκέπη της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης*, επιτέλεσε εμμέσως έναν αξιόλογο εκπαιδευτικό ρόλο, ευαισθητοποιώντας το νεαρό κοινό σε ζητήματα πολιτιστικής κληρονομιάς.

²¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε πως η *Τηλεόραση των Ενόπλων Δυνάμεων (ΤΕΔ)*, σύμφωνα με την Κούρτη (2010), μόλις το 1967, διέθετε σύντομο πρόγραμμα με τίτλο «Ένα τέταρτο για τα παιδιά».

²² Σύμφωνα με τους Πασιά, Φλουρή και Φωτεινό (2016), κατά τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης σημειώνονται καθοριστικές τομές στην παιδεία, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης για όλες τις βαθμίδες, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και η υποχρεωτική 9ετής εκπαίδευση για τους νέους.

οργανωμένο και συντονισμένο εγχείρημα, το οποίο θα συνέβαλλε αφενός στην υποστήριξη της σχολικής εκπαίδευσης και αφετέρου στην κάλυψη αναγκών ορισμένων πληθυσμιακών ομάδων, όπως οι αναλφάβητοι (Μάραντος, 1999:229). Δύο χρόνια λοιπόν, μετά την ίδρυση της ΕΡΤ (1975), τον Αύγουστο του 1977, λίγο πριν την έναρξη του νέου σχολικού έτους, με τον Γεώργιο Ράλλη στο θώκο του Υπουργού Παιδείας, θεσμοθετείται και στη χώρα μας η *Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση*, η λειτουργία της οποίας ανατίθεται στη δημόσια τηλεόραση. Ανάμεσα στους τότε πρωταρχικούς στόχους της συγκαταλέγονται η υποστήριξη της σχολικής εκπαίδευσης και του διδακτικού έργου, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η προαγωγή της δια βίου μάθησης (Παπαδημητρίου, 2013). Η λειτουργία της, σύμφωνα με τον Παύλο Μάραντο (1999), ο οποίος, μεταξύ άλλων, καταγράφει και την ιστορική εξέλιξή της, ξεκίνησε επίσημα τη 10η Οκτωβρίου 1977, με τις πρώτες εκπομπές να προβάλλονται καθημερινά σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια για μία ώρα περίπου το πρωί και άλλη μία το απόγευμα, δίνοντας έμφαση στα μαθήματα της φυσικής, της χημείας και της γεωγραφίας και διατηρώντας έναν αμιγώς σχολικό χαρακτήρα, ο οποίος θα τη συνοδεύει για μια τριετία, μέχρι την αρχή της νέας δεκαετίας. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι πως παρά την ονομασία της που παραπέμπει σε μια συνύπαρξη της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αξιοποιήθηκε μονάχα το τηλεοπτικό μέσο, χωρίς να παραχθούν ποτέ ραδιοφωνικές εκπομπές με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, πλην ορισμένων ηχητικών εκπομπών (podcasts) τα τελευταία έτη.

Από το 1980 και εξής, νέα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε ένα πιο ευρύ κοινό, έρχονται να προστεθούν πλάι σε εκείνα που μέχρι τότε, κάλυπταν απλώς τη σχολική ύλη και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αναβαθμίζοντας το χαρακτήρα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης από σχολικό σε ευρέως εκπαιδευτικό (Μάραντος, 1999²³· Κορωναίου, 2001· Κούρτη, 2004). Η γαλλική σειρά κινουμένων σχεδίων *«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν... ο άνθρωπος»* (*«Il était une fois... l'homme»*) που προβλήθηκε από τη συχνότητα της ΕΡΤ σε ελληνική μεταγλώττιση²⁴, αποτέλεσε και στη χώρα μας το δημοφιλέστερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρουσιάζοντας με εύληπτο τρόπο την εξέλιξη του ανθρώπου και εν γένει της κοινωνίας μας από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι τη σύγχρονη εποχή. Ένα χρόνο αργότερα, η ίδρυση της *Διεύθυνσης Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης* στο χώρο του Υπουργείου Παιδείας έρχεται να συνδράμει στον καλύτερο συντονισμό του έργου και να φέρει στην επιφάνεια το θέμα της παραγωγής ελληνικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύντομα, νέες εκπαιδευτικές παραγωγές κάνουν την εμφάνισή τους, όπως η παιδική εκπομπή *«Μην το πετάς»* (ΕΡΤ, 1982-1983) που είχε στόχο να μυήσει τα παιδιά στην οικιακή οικονομία και την ανακύκλωση, η πολυθεματική *«Χίλιοποδαρούσα»* (ΕΡΤ, 1983-1987) η οποία στο μεγαλύτερο μέρος της ενθάρρυνε τη συμμετοχικότητα των τηλεθεατών με ενότητες, όπως *«Γράψτε την Ιστορία»*, *«Γυρίστε μια ταινία»*, *«Βρες την παροιμία»* κ.ά. Στο τέλος της δεκαετίας ωστόσο, οι σχέσεις του Υπουργείου Παιδείας με την ΕΡΤ πλήττονται σοβαρά και το 1991 τα ανυπέβλητα προβλήματα στη συνεργασία τους θα

²³ Όπως σημειώνει ο Μάραντος (1999), στην Ελλάδα, σε αντίθεση με διεθνείς περιπτώσεις, δεν υπήρξε διαχωρισμός της εκπαιδευτικής από τη σχολική τηλεόραση. Πρόκειται ουσιαστικά, για μια Εκπαιδευτική Τηλεόραση στην οποία συνυπάρχουν επιμορφωτικά και σχολικής φύσεως προγράμματα.

²⁴ Η μετάδοση μεταγλωττισμένων ξένων προγραμμάτων αποτελεί συχνή πρακτική, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης. (βλ. Μάραντος, 1999).

οδηγήσουν στη λήξη αυτής, με την ET1 να σταματά την προβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σε μια προσπάθεια αναπλήρωσης του κενού που έχει προκύψει, το Υπουργείο Παιδείας, ακολουθώντας την τάση της εποχής, ξεκινά τη διάθεση βιντεοκασετών με εκπαιδευτικό υλικό στα σχολεία της χώρας, γεγονός που θα οδηγήσει και στην κάλυψη ενός μέρους των σχολικών μονάδων με τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό (τηλεοράσεις και συσκευές αναπαραγωγής βίντεο)²⁵. Τα επόμενα χρόνια, αντίστοιχες βιντεοκασέτες θα διατεθούν και σε σχολεία του εξωτερικού, μεριμνώντας για τον απόδημο Ελληνισμό.

Το 1992, η σύναψη συνεργασίας του Υπουργείου Παιδείας με τον τηλεοπτικό σταθμό ET2 της κρατικής τηλεόρασης, θα επαναφέρει την Εκπαιδευτική Τηλεόραση στους δέκτες του κοινού, με μονόωρη προβολή προγραμμάτων τις καθημερινές, εργάσιμες ημέρες και τριώρη το πρωινό του Σαββάτου, όταν η πλειοψηφία του παιδικού κοινού βρίσκεται στο σπίτι, απαλλαγμένο από σχολικές υποχρεώσεις.

Η πορεία που θα ακολουθήσει η Εκπαιδευτική Τηλεόραση το επόμενο διάστημα, εκπέμποντας από το δεύτερο πια κανάλι της δημόσιας τηλεόρασης, είναι σχετικά σταθερή, αλλά επιβαρυνμένη με αρκετά προβλήματα στον οργανωτικό τομέα, όπως το περιορισμένο προσωπικό και η έλλειψη απαραίτητων πόρων (Μάραντος, 1999). Παρόλα αυτά, η Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης ξεκινά να δημιουργεί τις πρώτες δικές της εκπαιδευτικές παραγωγές.

Στις αρχές του 21ου αιώνα, μια σειρά μελετητών (Μάραντος, 1999· Κορωναίου, 2001· Κούρτη, 2004 κ.ά.) θέλουν την Εκπαιδευτική Τηλεόραση, ύστερα από ισχυρούς κλυδωνισμούς, να έχει χαθεί από το προσκήνιο, διακρίνοντας στασιμότητα στην πορεία της και αναποτελεσματικότητα στο έργο της, σε μια περίοδο ραγδαίων εξελίξεων. Υιοθετώντας μια μιντιακή οπτική, μπορούμε να πούμε πως οι προκλήσεις του νέου αιώνα που ανέτειλε, τουλάχιστον στο χώρο των μέσων, υπήρξαν μεγάλες· το παραδοσιακό επικοινωνιακό μοντέλο είχε αρχίσει να υποχωρεί, το μιντιακό τοπίο βρισκόταν σε μια φάση ταχύτατου μετασχηματισμού και η μετάβαση από το πρώτο στο δεύτερο στάδιο του παγκόσμιου ιστού (Web 2.0), στο στάδιο του «διαδραστικού ιστού», όπως συνηθίζεται να αναφέρεται λόγω των νέων δυνατοτήτων που προσέφερε στο χρήστη, ισχυροποίησε ακόμη περισσότερο το διαδίκτυο.

Σε μια εποχή λοιπόν, με κυρίαρχα γνωρίσματα τη διαδραστικότητα, την πολυμεσικότητα, τη δικτύωση, την ψηφιοποίηση και τη σύγκλιση, ο θεσμός της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης καλείται όχι μόνο να επιβιώσει, αλλά και να καταφέρει να εξελιχθεί. Από τέλη της πρώτης δεκαετίας του 2000, η Εκπαιδευτική Τηλεόραση φαίνεται να ανταποκρίνεται στα κελεύσματα της νέας εποχής, αναπτύσσοντας μια πολυδιάστατη δραστηριότητα στο διαδίκτυο. Το 2009 ξεκινά τη λειτουργία του ο επίσημος ιστότοπός της,

²⁵ Σύμφωνα με τον Παύλο Μάραντο (1999) μέχρι το έτος 1994, 3.000 σχολικές μονάδες εκ των 15.000 πανελληνίως είχαν αποκτήσει τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό.

www.edutv.gr και δύο χρόνια αργότερα, το 2011, η «πλατφόρμα νεανικής δημιουργίας» www.i-create.gr, ένας χώρος συνεργασίας, ενεργού συμμετοχής, επικοινωνίας και δημιουργικότητας για τους μαθητές²⁶. Εξέχουσα θέση ανάμεσα στις δραστηριότητες της τελευταίας πλατφόρμας καταλαμβάνει η παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού από το μαθητικό κοινό, που όπως αποδεικνύεται, «αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για μάθηση, καλλιέργει ψηφιακές, ατομικές και συνεργατικές δεξιότητες και εμπνέει τους σημερινούς μαθητές» (Παπαδημητρίου, 2017:82), επιτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν την κινηματογραφική γλώσσα και να παρουσιάσουν με τρόπο παραστατικό και κατανοητό δύσκολες συχνά, θεματικές ενότητες. Συγχρόνως, η Εκπαιδευτική Τηλεόραση διατηρεί πυκνή παρουσία και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media). Το Σεπτέμβριο του 2010 δημιουργείται λογαριασμός στο Twitter, (@EduTV_Greece), ο οποίος από τον Απρίλιο του 2019 μέχρι και σήμερα παραμένει ανενεργός, και το Νοέμβριο της ίδιας χρονιάς λογαριασμός στην πλατφόρμα YouTube (@EducationalTVGreece). Ακόμη, τον Ιανουάριο του 2011 ξεκινά τη λειτουργία της η σελίδα *Educational Radiotelevision & Social Media* στο Facebook. Την ψηφιακή παρουσία της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης συμπληρώνουν ένα ιστολόγιο (blog)²⁷, όπου προωθούνται δράσεις, διαγωνισμοί, ηχητικές εκπομπές (podcasts) και άλλες πρωτοβουλίες που λαμβάνονται κατά καιρούς, καθώς και η σελίδα «Φωτόδεντρο i-create»²⁸ που αποτελεί, σύμφωνα με τη σχετική περιγραφή που δίνεται, το «Πανελλήνιο Αποθετήριο μαθητικών δημιουργιών της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ένα μέρος, ουσιαστικά, όπου προβάλλονται οι δημιουργίες μαθητών από διάφορα μέρη της Ελλάδας.

Παράλληλα, η μετάδοση των εκπομπών της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης συνεχίστηκε μέσα από τη συχνότητα της δημόσιας τηλεόρασης (ET1), μέχρι και τον Ιούνιο του 2013, όταν και διακόπηκε η λειτουργία της EPT (2013-2015). Τον Οκτώβριο του 2017 ανακοινώνεται η νέα συνεργασία της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης με τον τηλεοπτικό σταθμό της Βουλής των Ελλήνων και ένα χρόνο μετά, την 6η Οκτωβρίου 2018, ξεκινά επίσημα η λειτουργία εκπαιδευτικής ζώνης στον εν λόγω σταθμό, το περιεχόμενο της οποίας, στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό, στην προβολή μαθητικών δημιουργιών. Η συγκεκριμένη ζώνη με τίτλο «Εκπαιδευτική Τηλεόραση» εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι και σήμερα στο κανάλι της Βουλής, με διάρκεια μίας μόνο ώρας, το πρωί του Σαββάτου (10:00-11:00).

²⁶ Βλ. και σ. 81-82 στο Παπαδημητρίου, 2017.

²⁷ Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://blogs.sch.gr/dertv/>

²⁸ Διαθέσιμη στη διεύθυνση: <http://photodentro.edu.gr/i-create/>

2.3 Αξιολόγηση της ελληνικής Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης

Η ανάγκη αξιολόγησης ενός αιιθαλούς θεσμού, όπως εκείνου της ελληνικής *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης* που παρά τις όποιες κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές μετρά σαράντα και πλέον έτη λειτουργίας, είναι αδήριτη. Κατά καιρούς, αρκετοί σύγχρονοι ερευνητές, λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική δραστηριότητά της, έχουν προβεί σε μια αποτίμηση του έργου της και στην περίπτωση αυτή οι απόψεις τους φαίνεται να συγκλίνουν.

Ορισμένα εύλογα ερωτήματα που προκύπτουν και πιθανώς να τέθηκαν κι από τους ίδιους τους επιστήμονες στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν τον εν λόγω θεσμό, έχουν να κάνουν με τον αν η *Εκπαιδευτική Τηλεόραση* στη χώρα μας κατόρθωσε να εκπληρώσει τους μεγαλεπήβολους στόχους που τη συνοδεύουν από την ίδρυσή της, αν κατάφερε να υποστηρίξει και κυρίως, να αναβαθμίσει τη σχολική εκπαίδευση, να εισχωρήσει στις σχολικές αίθουσες, να αναπροσαρμόσει και να εμπλουτίσει το τυποποιημένο σχολικό πρόγραμμα, να αποτελέσει εύχρηστο εργαλείο ενισχυτικής διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό και καινοτόμο μέσο μάθησης για τον μαθητή, να διευρύνει την ακτινοβολία της και να αποκτήσει, ως ένας θεσμός που προάγει την παιδεία αλλά και τη διά βίου μάθηση, μια περίοπτη θέση μέσα στην κοινωνία. Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δυστυχώς δεν είναι αισιόδοξες και για μια μεγάλη μερίδα μελετητών ο θεσμός της εκπαιδευτικής τηλεόρασης στην Ελλάδα έχει αποτύχει (Ελευθεριάδης & Μαντουβάλου, 1985· Κάστορας, 1990· Κορωναίου, 2001· Κούρτη, 2004)²⁹.

Οι λόγοι αυτής της τόσο έκδηλης αποτυχίας σχετίζονται αφενός με την παράλειψη μιας άμεσης και ουσιαστικής συγκριτικής μελέτης ανάμεσα στο σχολείο και την τηλεόραση με σκοπό να επισημανθούν οι διαφορές στις λειτουργίες και τους στόχους τους, να ακροαστούν οι ανάγκες και να προκύψει ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός (Κορωναίου, 2001) και αφετέρου με την ελλιπή - ή και ανύπαρκτη - ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων γύρω από την εκπαιδευτική τηλεόραση και την αξιοποίησή της (Κούρτη, 2004). Όπως παρατηρούν οι Ελευθεριάδης και Μαντουβάλου (1985), είναι αδύνατο για έναν τέτοιο θεσμό να διαγράψει μια επιτυχή πορεία, στηριζόμενος μονάχα στην παραγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία όλων εκείνων που άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με αυτόν. Οι ίδιοι μάλιστα, τονίζουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λόγω της τριβής τους, γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις τεράστιες ανάγκες και ελλείψεις της σχολικής εκπαίδευσης. Μετέπειτες έρευνες ακαδημαϊκών αποκαλύπτουν τη σοβαρή ανεπάρκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 με τις αποσπασματικές πολιτικές που χαράσσονται εκείνες τις περιόδους, να μην ευοδώνουν, κάνοντας αισθητή την απουσία μιας «ριζικής και εκτεταμένης εκπαιδευτικής

²⁹ Η Αλεξάνδρα Κορωναίου κάνει λόγο για «γενικευμένη αποτυχία της εκπαιδευτικής τηλεόρασης» (Κορωναίου, 2001:74), η Ευαγγελία Κούρτη για «ένα θεσμό που υπάρχει μόνο στα χαρτιά» (Κούρτη, 2004:125), ενώ ο επικοινωνιολόγος Σταύρος Κάστορας θεωρεί «τα αποτελέσματά της δυσανάλογα με τις αρχικές μεγάλες ελπίδες που έφερε μαζί της» (Κάστορας, 1990:61).

μεταρρύθμισης» (Πασιάς κ.ά., 2016:643) και καθιστώντας προβληματική την ελληνική εκπαίδευση.

Το εγχείρημα της ίδρυσης της ελληνικής *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης* από την αρχή, δεν συνάντησε ευήκοα ώτα. Σε σύντομο χρονικό διάστημα από την καθιέρωσή στη χώρα μας κυριάρχησε η αντίληψη πως στο χώρο του σχολείου «ο ρόλος της είναι μάλλον περιθωριακός» (Ελευθεριάδης & Μαντουβάλου, 1985:14), αν όχι περιττός κι ανεπιθύμητος³⁰. Όταν η τηλεόραση άρχισε να αποκτά περισσότερη ισχύ, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990 με την ίδρυση σωρείας ιδιωτικών καναλιών και των πολλαπλών ευκαιριών θεάματος, αυτή «κατηγορείτο από εκπαιδευτικούς και γονείς ως υπεύθυνη για κάθε πρόβλημα» (Νίκα, 2007:6), σωματικό, ψυχολογικό ακόμη και κοινωνικό, χωρίς να δηλώνεται ποτέ ξεκάθαρα η εξαίρεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τη δριμεία κριτική που ασκείτο. Εδώ λοιπόν, γεννάται το εξής ερώτημα: πως το τηλεοπτικό μέσο θα καταφέρει να γίνει αποδεκτό ως ένας δίαυλος μάθησης, όταν στους κόλπους του σχολείου και της οικογένειας διαγωνίζονται παγιωμένες αντιλήψεις που ως επί το πλείστον στηρίζονται σε αυθαίρετους συλλογισμούς και παράτολμες γενικεύσεις;

Οι σκληροπυρηνικές απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων και η επιφυλακτική στάση απέναντι στα τηλεοπτικά προγράμματα, αλλά και προς το ίδιο το μέσο, που ουσιαστικά συντέλεσαν στο γεγονός της περιθωριοποίησης της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, δικαιολογείται εν μέρει, καθώς, όπως σημειώσαμε προωτέρα, δεν υπήρξε έγκαιρη μέριμνα της πολιτείας για οργανωμένη πληροφόρηση γύρω από τις παραγωγές της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, τη διαφοροποίησή τους από τα λοιπά προγράμματα, το ρόλο τους και τη θέση τους στη σχολική αλλά και στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Να προσθέσουμε στο σημείο αυτό, πως κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς για αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης πειραματικά, στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας, χωρίς οι ίδιοι αλλά και το ακροατήριό τους να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα, σίγουρα συνιστούν πρόσκαιρες πρακτικές και δεν επαρκούν για να μιλήσουμε σήμερα για αποτελεσματική χρήση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

Ο Παύλος Μάραντος (1999) αναγνωρίζει το σημαίνοντα ρόλο που είχε η ίδρυση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης για την ελληνική κοινωνία, αλλά παρατηρεί πως αυτός επισκιάστηκε και δεν αναδείχθηκε ποτέ όσο θα έπρεπε, εξαιτίας των πλείστων οικονομικών και οργανωτικών προβλημάτων που αντιμετώπισε από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της και τα οποία, για τον ίδιο, είναι απόρροιας της έλλειψης σαφούς προγραμματισμού, αποτελεσματικών μελετών και απαραίτητων χρηματοδοτήσεων από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό άλλωστε, συμπυκνώνει και με αμεσότητα στις φράσεις του πως η ελληνική *Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση* «στήθηκε εν μία νυκτί», με την ίδρυσή της να πιάνει «πολλούς στον ύπνο» και τη λειτουργία της να ανατίθεται σ' έναν «προβληματικό οργανισμό», όπως η ΕΡΤ (Μάραντος, 1999:228-233). Για τον Μάραντο μάλιστα, ο εξοβελισμός της τηλεόρασης

³⁰ Για τον Χαραμή (2012), οι λόγοι που το τηλεοπτικό μέσο απορρίφθηκε από το σχολικό περιβάλλον, έχουν να κάνουν αφενός με την επικρατούσα άποψη πως το πρώτο είχε σχεδιαστεί αποκλειστικά για ψυχαγωγικούς σκοπούς και αφετέρου με το γεγονός πως το σχολικό πρόγραμμα υπήρξε αυστηρά οριοθετημένο, χωρίς περιθώρια για πειραματισμούς.

από την εκπαίδευση είναι επίσης, επακόλουθο του φόβου που αισθάνθηκαν οι άνετοιμοι εκπαιδευτικοί απέναντι σ' αυτό το παρείσακτο μέσο που, κατά την εκτίμησή τους, ήταν απειλή για την εύρυθμη, παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει, «η συνύπαρξη με ένα τεχνητό κατασκεύασμα δημιουργεί σε πολλούς προβλήματα. Ως αντίδραση νοείται κυρίως η μη χρήση» (Μάραντος, 1999:229). Για τους παραπάνω λόγους, ο συγγραφέας αποδίδει ισάριθμες ευθύνες σε εμπλεκόμενα κυβερνητικά στελέχη, ηγετικά μέλη της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης* και εκπαιδευτικούς.

Συνελόντι ειπείν, η *Εκπαιδευτική Τηλεόραση* στην Ελλάδα για δεκαετίες, διαδραμάτισε έναν επιφανειακό ρόλο, χωρίς φιλοδοξίες για κάτι πιο ουσιαστικό και ωφέλιμο. Αυτό τουλάχιστον μαρτυρούν η αδυναμία της να πετύχει ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση και η υποτονική παρουσία που διατήρησε μέχρι πρόσφατα, με ελάχιστες αξιοσημείωτες μεταβολές. Για πολλούς αποτελεί ένα «*θετικό εγχείρημα το οποίο όμως ανήκει στο παρελθόν*» (Κούρτη, 2004:126), χωρίς το σχολείο να κατόρθωσε ποτέ να το απορροφήσει, χωρίς οι δρόμοι τους ποτέ να διασταυρωθούν, με αξιόλογες παραγωγές της να περνούν γοργά στη λήθη, πολλές ευκαιρίες ανάπτυξης να μην αξιοποιούνται εγκαίρως είτε λόγω αδιαφορίας, είτε λόγω διστακτικότητας, πολλούς εκπαιδευτικούς να μην γνωρίζουν, να αμφισβητούν ή να αδυνατούν να διαχειριστούν τις δυνατότητές της κι άλλους τόσους μαθητές να αγνοούν ακόμη και την ύπαρξή της. Πρέπει βεβαίως, να επισημάνουμε πως η εκπαιδευτική τηλεόραση σε καμία περίπτωση δεν είναι εν γένει, ένας θεσμός που χωλαίνει διεθνώς, και πως αυτή η δυσλειτουργία παρατηρείται αποκλειστικά σε εγχώριο επίπεδο. Αυτό επιβεβαιώνουν και τα διεθνή παραδείγματα που είδαμε πρωτότερα.

Οι ενθαρρυντικές πρωτοβουλίες που λαμβάνονται και προωθούνται τα τελευταία χρόνια στα ψηφιακά περιβάλλοντα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης³¹, με κίνητρα συμμετοχής και δημιουργικότητας για τους μαθητές, στην προσπάθεια μύησής τους στον ψηφιακό εγγραμματοισμό, ασφαλώς λειτουργούν αντισταθμιστικά και νοούνται ως εφελτήριο για ένα ευοίωνο μέλλον. Είναι εξάλλου, ευτυχές το γεγονός πως το διαδίκτυο κατάφερε να βγάλει την Εκπαιδευτική Τηλεόραση από το τέλμα στο οποίο είχε περιέλθει, εμπνέοντας διαρκώς τα σημερινά στελέχη της για νέα εγχειρήματα και κάνοντάς τα να συνειδητοποιήσουν, σχετικά γρήγορα, τις δυνατότητές του προς όφελος του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, θα ήταν πλάνη αν υποστηρίζαμε πως αυτές είναι ικανές να μας κάνουν να λησμονήσουμε, ως διά μαγείας, την επί τριακονταετίας τουλάχιστον, κατά κοινή ομολογία, περιπετειώδη και ατελέσφορη πορεία της, τη δυσκαμψία και την παρακμή στην οποία, πολύ πρόωρα, είχε βυθιστεί, εξαιτίας λανθασμένων χειρισμών.

³¹ Βλ. τους ιστότοπους που παρουσιάσαμε στην προηγούμενη υποενότητα, κατά τον ψηφιακό μετασχηματισμό της ελληνικής Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης.

Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έχουμε σημειώσει, η πρωτοφανής υγειονομική κρίση του νέου κορωνοϊού (Covid-19) άφησε ανεξίτηλο το αποτύπωμά της στην κοινωνία και στάθηκε ικανή να κλονίσει νευραλγικούς τομείς της. Από τους κλυδωνισμούς της, φυσικά, δεν γλίτωσε ούτε ο θεσμός της εκπαίδευσης, ο οποίος, μέσα σε σύντομο διάστημα, βρέθηκε αντιμέτωπος με πάμπολλες και ισχυρότατες προκλήσεις, κάποιες εκ των οποίων, ίσως να μπορούν να συγκαταλεχθούν στις κρισιμότερες της ιστορικής πορείας της. Δεν είναι άλλωστε, τυχαίο το γεγονός πως ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής κοινότητας έχει στρέψει το ενδιαφέρον του στη μελέτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνάρτηση με την πανδημία της Covid-19.

Οι πλείστες και διαφορετικές πτυχές του θέματος, επιτρέπουν στον εκάστοτε ερευνητή να αξιολογήσει ποια διάσταση απ' όλες τον ερεθίζει και στην οποία επιθυμεί να εντρυφήσει. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι λοιπές συναφείς πρακτικές που καλλιεργήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας, είναι αδιαμφισβήτητα μία από τις επιμέρους θεματικές που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο επιστημονικό ενδιαφέρον. Στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία επιλέγει να κινηθεί και η εργασία μας, η οποία επιχειρεί να διερευνήσει τη συμβολή του τηλεοπτικού μέσου στην ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας, κατά τις περιόδους των δύο γενικευμένων lockdowns που επιβλήθηκαν από την κυβέρνηση σε μια προσπάθεια αναχαίτισης του πανδημικού κύματος. Δύο εποπτευόμενοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η *Εκπαιδευτική Τηλεόραση* και το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, σε συνεργασία με την *EPT*, τη δημόσια ελληνική τηλεόραση, οργάνωσαν για τον παραπάνω σκοπό, δύο κύκλους τηλε-μαθημάτων, βασισμένων στη σχολική ύλη, οι οποίοι έφεραν τους τίτλους «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*» και «*Μαθαίνουμε Ασφαείς*», αντίστοιχα.

Η προβληματική της εργασίας μας έγκειται στον τρόπο με τον οποίο η σχολική διδασκαλία μετετράπη σε τηλεοπτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Γύρω από αυτόν τον κεντρικό άξονα πηγάζουν αρκετά επιμέρους ερωτήματα, τα οποία καθορίζουν την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει η έρευνά μας. Αυτά λοιπόν, μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: με ποιες προκλήσεις βρέθηκε αντιμέτωπη η οργάνωση των συγκεκριμένων τηλεοπτικών παραγωγών, ποιες πρωτοβουλίες ελήφθησαν προκειμένου να διαχειριστούν οι εν λόγω προκλήσεις, ποιες νέες προοπτικές γέννησε αυτό το εγχείρημα, ποιες μέθοδοι διδασκαλίας υιοθετήθηκαν από τους διδάσκοντες, έτσι ώστε να εκπληρωθούν οι εκπαιδευτικοί και μαθησιακοί στόχοι των βιντεομαθημάτων, ποια η σημασία του σκηνηκού χώρου των εκπομπών για το τηλεοπτικό - μαθητικό κοινό και τέλος, ποιος διαφαίνεται πως ήταν ο σκοπός της σύστασης των συγκεκριμένων τηλεοπτικών προγραμμάτων: η κάλυψη της σχολικής ύλης ή η διατήρηση επαφής των μαθητών με το σχολείο;

3.2 Μεθοδολογία έρευνας

Στην απόπειρά μας να έχουμε, αφενός, τη δυνατότητα να σχηματίσουμε μια πλήρη εικόνα γύρω από το εγχείρημα, το οποίο αποφασίσαμε να εξετάσουμε κι αφετέρου, να καταφέρουμε να εξασφαλίσουμε ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε παραπάνω, η εργασία μας στηρίχθηκε στην παρακολούθηση του συνόλου των εκπαιδευτικών εκπομπών (τηλε-μαθημάτων) που παρήχθησαν κατά τις δύο φάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας, την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού. Ειδικότερα, στο πεδίο της μελέτης μας βρέθηκαν τα βιντεομαθήματα που παρήχθησαν στο πλαίσιο τόσο του τηλεοπτικού προγράμματος «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*» (EPT2, 2020), όσο και του προγράμματος «*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*» (EPT2, 2020-2021) που ακολούθησε την αμέσως επόμενη σχολική χρονιά, τα οποία έχουν ψηφιοποιηθεί και διατίθενται ταξινομημένα, ανάλογα με τις τάξεις στις οποίες απευθύνονται, στον επίσημο ιστότοπο της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης* (edutv.minedu.gov.gr) για κατ' απαίτηση (on demand) παρακολούθηση και ελεύθερη εκπαιδευτική χρήση.

Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώσαμε νωρίτερα, η μελέτη μας επικεντρώνεται στο περιεχόμενο των συγκεκριμένων τηλεοπτικών εκπομπών, επιχειρώντας να εξετάσει και να ερμηνεύσει συγκεκριμένες πρακτικές που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο αυτών, κατά τη διάρκεια μετατροπής των σχολικών μαθημάτων σε τηλεοπτικές εκπομπές για τη ζώνη της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης*. Η ανάλυση που ακολουθούμε στη συνέχεια, διαρθρώνεται σε έξι κατηγορίες που αφορούν τη διάσταση του χώρου, το μοντέλο της συνδιδασκαλίας, τα μέσα που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της ιδιότυπης διδακτικής πράξης, το επικοινωνιακό πλαίσιο, το στοιχείο της θεατρικότητας και τέλος, την ενθάρρυνση της συμμετοχικής διάστασης. Όπως έχει αποδειχθεί, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική μέθοδος που προτιμάται από την επιστημονική κοινότητα και υιοθετείται ευρέως στο πεδίο της επικοινωνίας (Bryman, 2017), επιτρέποντας στον εκάστοτε κοινωνικό ερευνητή να κινηθεί με ευχέρεια στην ανάγνωση και την εις βάθος ανάλυση σύνθετων μιντιακών προϊόντων, όπως είναι οι διαφημίσεις, οι τηλεοπτικές σειρές, οι εκπομπές, τα πρωτοσέλιδα εφημερίδων κ.ά.

Όσον αφορά τον τρόπο προσέγγισης ενός οπτικοακουστικού υλικού, η Κορωνοαίου υποστηρίζει πως «*κάθε μεμονωμένη εικόνα επιτελεί μια διπλή λειτουργία: εκφραστική και πληροφορική*» (Κορωνοαίου, 2001:37), διακρίνοντας τρία διαδοχικά και αλληλένδετα επίπεδα ανάγνωσής της. Το πρώτο από αυτά είναι το *περιγραφικό επίπεδο* που αντιπροσωπεύει το θεατό περιεχόμενο της εικόνας, εκείνο δηλαδή, που προσλαμβάνει ο παρατηρητής απευθείας, μέσω της αίσθησης της όρασης. Πρόκειται, κατά την ίδια, γι' αυτό που η σημειωτική επιστήμη ονομάζει *δήλωση* ή *καταδήλωση*. Ακολουθεί το *ερμηνευτικό επίπεδο* (*παραδήλωση* ή *συμπαράδηλωση* κατά τους σημειολόγους) το οποίο σχετίζεται με την απόπειρα του θεατή να αποδώσει σημασία στην εικόνα, να ανιχνεύσει, δηλαδή, στοιχεία και να ερμηνεύσει το περιεχόμενό της ανάλογα με το αξιακό του σύστημα, το ιδεολογικό υπόβαθρο και τα ενδιαφέροντά του. Έτσι, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με μια καθαρά υποκειμενική διαδικασία επεξεργασίας και απόδοσης ενός βαθύτερου νοήματος. Η φάση αυτή επηρεάζεται σημαντικά, σύμφωνα με την καθηγήτρια,

από ένα τρίτο επίπεδο ανάγνωσης, το οποίο αφορά στην *τεχνική διάσταση* της εικόνας, σε όλα εκείνα τα τεχνικά χαρακτηριστικά (λ.χ. φωτισμός, εστίαση, φίλτρα, γωνία λήψης κ.ά), για την ακρίβεια, που επιδρούν στην οπτική που υιοθετούμε κατά τη διάρκεια νοηματοδότησης του περιεχομένου της εικόνας.

Κρίνοντας πως θα ήταν ωφέλιμο για τους ερευνητικούς μας σκοπούς, η συλλογή των δεδομένων μας ενισχύθηκε, επιπρόσθετα, μέσα από ημιδομημένες ποιοτικές συνεντεύξεις που ελήφθησαν από βασικά στελέχη των δύο συνεργαζόμενων φορέων, οι οποίοι ανέλαβαν από κοινού την οργάνωση του εγχειρήματος που μελετούμε: την κ. **Σοφία Παπαδημητρίου**, Προϊσταμένη του Τμήματος Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και τον κ. **Νικόλαο Μαρίνη**, εκπαιδευτικό (ΠΕ70), μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και Διευθυντή του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου, στους χώρους του οποίου μάλιστα, διεξήχθη η βιντεοσκόπηση των προγραμμάτων κατά τις δύο φάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις, με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια, απομαγνητοφωνήθηκαν και παρατίθενται αυτούσιες στο χώρο του *Παραρτήματος*, στο τέλος της εργασίας μας.

Κεφάλαιο 4ο: Η Εκπαιδευτική Τηλεόραση στη σκιά της Covid-19

4.1.1 Συνοπτικό χρονικό της πανδημίας Covid-19

Η πανδημία του κορωνοϊού Covid-19 έπεσε ως κεραυνός εν αιθρία στην οικουμένη κατά την εκπνοή της δεύτερης δεκαετίας του 21ου αιώνα. Κανείς δεν μπορούσε να προβλέψει τις ανατροπές και τις δυσχερείς καταστάσεις που θα ακολουθούσαν έπειτα από την ανίχνευση του πρώτου κρούσματος που είχε προσβληθεί από το νέο στέλεχος κορωνοϊού SARS-CoV-2 στην πόλη Γουχάν της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας μόλις το Δεκέμβριο του 2019. Η ραγδαία εξάπλωση της νόσου και ο πρώτος θάνατος τον Ιανουάριο του 2020 από τον σχεδόν αχαρτογράφητο νέο ιό προκάλεσαν το πρώτο κύμα ανησυχίας στην επιστημονική κοινότητα και τα κυβερνητικά επιτελεία των χωρών. Λίαν συντόμως, οι επιστήμονες συνηγόρησαν πως οδηγούμαστε πλησίτοι σε μια σοβαρή υγειονομική κρίση, με τις πρώτες ενδείξεις που μαρτυρούσαν πως βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια πρωτοφανή υγειονομική απειλή να μην είναι άλλες από την υψηλή μεταδοτικότητα του ιού, το μεγάλο διάστημα επώασης, τα υψηλά ποσοστά θνησιμότητας, τις σοβαρές επιπλοκές τόσο για τις ευπαθείς ομάδες και τους ανοσοκατεσταλμένους όσο και για τον υγιή πληθυσμό, την έλλειψη εξειδικευμένης ιατρικής αγωγής και τρόπων πρόληψης (πχ εμβόλια) και την ανησυχία για επερχόμενες παραλλαγές και μεταλλάξεις. Στις 11 Μαρτίου 2020 ο *Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ)*, ο μεγαλύτερος διεθνώς κατοχυρωμένος φορέας που διαχειρίζεται ζητήματα δημόσιας υγείας, έρχεται να χαρακτηρίσει την εν λόγω υγειονομική κρίση ως «πανδημία».

Στην ελληνική επικράτεια, η επίσημη καταγραφή του πρώτου κρούσματος κορωνοϊού σημειώνεται στη Θεσσαλονίκη την 26η Φεβρουαρίου 2020, επιβεβαιώνοντας τις προβλέψεις ειδικών και κυβέρνησης πως ο ιός, κατά την ιλιγγιώδη πορεία του, δεν θα αργούσε να εμφανιστεί και στη χώρα μας. Ένα μήνα νωρίτερα μάλιστα, το Υπουργείο Υγείας και ο *Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας (ΕΟΔΥ)* είχαν προβεί σε κατάρτιση σχεδίου δράσης για τη θεραπεία και νοσηλεία ασθενών που θα προσβάλλονταν από τον ιό, οργανώνοντας νοσοκομεία αναφοράς ανά υγειονομική περιφέρεια.

Η εκπαίδευση υπήρξε ένας από τους πρώτους χώρους, όπου ξεκίνησαν οι προτάσεις και η εφαρμογή μέτρων για την αναχαίτιση της εξάπλωσης του κορωνοϊού. Από τα τέλη του Φλεβάρη και εξής επιβάλλεται διαδοχικά το μέτρο της προσωρινής αναστολής λειτουργίας μεμονωμένων σχολικών μονάδων της χώρας όπου εντοπίζονται κρούσματα ή άμεσες επαφές της μαθητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας με αυτά³², ενώ επίσης, αναστέλλονται οι εκπαιδευτικές εκδρομές αρχικά στο εξωτερικό³³ και στη συνέχεια, εντός της χώρας³⁴. Το μέτρο της καθολικής απαγόρευσης λειτουργίας όλων των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών δομών και ιδρυμάτων της χώρας για την προστασία της δημόσιας υγείας ξεκινά την εφαρμογή του την 11η Μαρτίου και έπειτα από συνεχείς επικαιροποιήσεις επεκτείνεται μέχρι και την 10η Μαΐου³⁵. Η επαναλειτουργία των σχολείων θα οριστεί την

³² Βλ. π.χ. ΦΕΚ 647/Β/27-2-2020, ΦΕΚ 668/Β/2-3-2020, ΦΕΚ 701/Β/4-3-2020 κ.ά.

³³ Βλ. ΦΕΚ 666/Β/28-2-2020.

³⁴ Βλ. ΦΕΚ 727/Β/8-3-2020.

³⁵ Βλ. ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020 και ΦΕΚ 956/Β/21-3-2020.

11η Μαΐου για την τρίτη τάξη του λυκείου, την 18η Μαΐου για τις υπόλοιπες δύο τάξεις και το γυμνάσιο και την 1η Ιουνίου για τα δημοτικά σχολεία. Όπως αποδεικνύεται, είναι η πρώτη φορά στη σύγχρονη ιστορία της χώρας που, κάτω από ειρηνικές συνθήκες, αναστέλλεται η λειτουργία των σχολείων για ένα τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα.

Τα μέτρα, βεβαίως, πέρα από το χώρο της εκπαίδευσης, εξαπλώνονται και στους υπόλοιπους τομείς: το εμπόριο, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τον τουρισμό, τον αθλητισμό, την ψυχαγωγία. Σταδιακά απαγορεύονται οι δημόσιες συναθροίσεις και τα διακρατικά ταξίδια, κλείνουν οι συνοριακοί σταθμοί, αναστέλλεται η λειτουργία επιχειρήσεων, χώρων λατρείας, αναψυχής και πολιτισμού και τίθενται περιορισμοί στις μετακινήσεις για να οδηγηθεί σύντομα η χώρα σε ένα πρωτόγνωρο καθεστώς αυστηρού περιορισμού (lockdown) από την 23η Μαρτίου έως και την 4η Μαΐου 2020, όταν ξεκινά η βαθμιαία αποκλιμάκωση των μέτρων.

Το επόμενο φθινόπωρο, ένα δεύτερο κύμα της πανδημίας αρχίζει να πλήττει και πάλι σφοδρά τη χώρα μας οδηγώντας στην εκ νέου επιβολή lockdown, παρόμοιου με εκείνου της περασμένης άνοιξης, από την 7η Νοεμβρίου 2020 έως και τα μέσα του Ιανουαρίου της νέας χρονιάς. Η χαλάρωση των περιοριστικών μέτρων από την κυβέρνηση κυρίως για την εξυπηρέτηση του τουρισμού και την τόνωση της οικονομίας και ταυτόχρονα, η μη τήρηση των βασικών κανόνων προστασίας από τους πολίτες κατά την καλοκαιρινή περίοδο θεωρήθηκαν από τους ειδικούς βασικές αιτίες της έξαρσης των κρουσμάτων που παρατηρήθηκε το διάστημα εκείνο και της ισχυρής πίεσης που δέχθηκε το σύστημα υγείας, καθιστώντας αναπόφευκτο το lockdown.

Η νέα χρονιά ξεκίνησε με πολλές ελπίδες για νίκη στην άنيση μάχη με τον κορωνοϊό. Σημαντικό εφόδιο στη φαρέτρα των κρατικών μηχανισμών υπήρξαν τα εμβόλια. Η άμεση άφιξη τους και στη χώρα μας και η οργάνωση του εθνικού προγράμματος εμβολιασμού ενάντια στον ιό, απέτρεψαν την επανάληψη ενός τρίτου γενικού lockdown, αποσυμπέσαν, όσο ήταν εφικτό, την κατάσταση και επανέφεραν αργά μεν, αλλά αποτελεσματικά δε, την κοινωνία σ' ένα καθεστώς κανονικότητας, χωρίς βεβαίως, ακόμη και αυτή τη στιγμή, να μπορούμε να μιλήσουμε για εξάλειψη του κορωνοϊού, παρά για μια αισθητή άμβλυνση του φαινομένου.

4.1.2 Η τηλεόραση στα χρόνια της Covid-19

Η τηλεόραση, όπως και τα λοιπά μέσα ενημέρωσης, έντυπα και ηλεκτρονικά, «παραδοσιακά» και «νέα», όπως εξακολουθούν να τα διαχωρίζουν κάποιοι βάσει της αρχαιότητάς τους, αποτέλεσε έναν από τους βασικούς διαύλους ενημέρωσης του κοινού, ειδικά κατά το πρώτο διάστημα εμφάνισης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-CoV-2. Όπως επαληθεύει έρευνα που διεξήχθη από το *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης* σε δύο φάσεις κατά το πρώτο δίμηνο (Μάρτιος - Απρίλιος 2020) του επιβληθέντος γενικού

απαγορευτικού (lockdown) στη χώρα μας³⁶, το διαδίκτυο με τις ενημερωτικές ιστοσελίδες και η τηλεόραση υπήρξαν τα δύο κυρίαρχα μέσα στην καθημερινή πληροφόρηση του κοινού, με την τελευταία μάλιστα, να διαγράφει ανοδική πορεία κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας και να αποκτά μια ακόμη πιο ισχυρή θέση στις προτιμήσεις του.

Η επιλογή των δύο παραπάνω μέσων δεν προκαλεί κάποια ιδιαίτερη εντύπωση και φαίνεται πως είναι αντιπροσωπευτική της κατάστασης στην οποία είχε περιέλθει, με τη σειρά της, η ελληνική κοινωνία την άνοιξη του 2020. Με την καθημερινότητα να έχει υποστεί πρωτόγνωρες αλλαγές, τις μετακινήσεις και τις κοινωνικές επαφές να έχουν περιοριστεί και την τηλεργασία καθώς και την τηλεεκπαίδευση να έχουν εισέλθει ολοκληρωτικά στις ζωές των ανθρώπων, το διαδίκτυο και η τηλεόραση αποτέλεσαν τα δύο μέσα στα οποία αναλωνόταν η καθημερινή ζωή του ατόμου κατά τη διάρκεια του lockdown. Ειδικότερα, το διαδίκτυο είχε καταστεί μεταξύ άλλων, χώρος εργασίας, εκπαίδευσης, αγορών, εξυπηρέτησης και κάλυψης υποχρεώσεων, ενώ η τηλεόραση, το πιο εύχρηστο μέσο στο περιβάλλον του σπιτιού για κάθε μέλος της οικογένειας, χώρος ψυχαγωγίας, αποφόρτισης, καθώς και συμπληρωματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των εγχειρημάτων που εφάρμοσε η *Εκπαιδευτική Τηλεόραση*. Συνεπώς, και τα δύο αυτά πολυχρηστικά μέσα πρωταγωνίστησαν, κάτω από τις προαναφερθείσες συνθήκες και στην ενημέρωση του κοινού.

Μολαταύτα, εκείνο που παρατηρούμε είναι πως η τηλεόραση αξιοποιήθηκε περισσότερο από κάθε άλλο μέσο κατά τη διαδικασία επικοινωνίας και επαφής του κυβερνητικού επιτελείου, της επιστημονικής επιτροπής και των υπόλοιπων αρμόδιων φορέων, που είχαν επιστρατευτεί για την αντιμετώπιση της πανδημίας, με τον πολίτη. Ειδικότερα, από την πρώτη στιγμή που ο κορωνοϊός έκανε την εμφάνισή του στη χώρα μας, ο Έλληνας Πρωθυπουργός Κυριάκος Μητσοτάκης επέλεγε το τηλεοπτικό μέσο προκειμένου να απευθύνει αρχικά, τα διαγγέλματά του και τις εκκλήσεις του για τήρηση των κανόνων υγιεινής προς τον ελληνικό λαό. Όταν στη συνέχεια, το Μάρτιο του 2020, η κατάσταση άρχισε να οξύνεται και η επιβολή πιο αυστηρών μέτρων αναχαίτισης της πανδημίας κρινόταν πια αδήριτη, η τηλεόραση αποτέλεσε το πρώτο σημείο ανακοίνωσης των νέων αποφάσεων από τον επικεφαλής της Ελληνικής Κυβέρνησης, προτού ακόμη υπάρξει επικύρωση αυτών σε αντίστοιχα επίσημα έγγραφα και φυσικά, εφαρμογή τους.

Η ραγδαία εξέλιξη της πανδημίας ωστόσο, απέδειξε νωρίς πως τα τακτικά διαγγέλματα, τα διαφημιστικά σποτ και οι επιμέρους δημοσιογραφικές καλύψεις, στο πλαίσιο του κυβερνητικού και ιατρικού ρεπορτάζ των μέσων, δεν επαρκούσαν προκειμένου να κρατείται το κοινό διαρκώς κι εγκαίρως ενημερωμένο γύρω από την καλπάζουσα πορεία του κορωνοϊού, τα επίσημα επιστημονικά δεδομένα, την επικαιροποίηση των μέτρων και τη χάραξη νέων έκτακτων σχεδίων. Για τους παραπάνω, κυρίως, λόγους, αποφασίστηκε η συγκρότηση ειδικής επιτροπής ενημέρωσης αφενός για τα επιδημιολογικά δεδομένα διεθνώς και σε εγχώριο επίπεδο και αφετέρου για την εξέλιξη των κυβερνητικών μέτρων, στο πλαίσιο διαχείρισης της πανδημίας.

³⁶ Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της έρευνας του ΑΠΘ είναι διαθέσιμα στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://www.auth.gr/wp-content/uploads/%CE%94%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%BF-%CE%A4%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85-99.pdf> (πρόσβαση στις 20/02/2023).

Στο διάγγελμα της 17ης Μαρτίου 2020³⁷, ο Πρωθυπουργός ανακοίνωσε, μεταξύ άλλων, την αναβάθμιση του Γενικού Γραμματέα Πολιτικής Προστασίας, Νίκου Χαρδαλιά, σε Υφυπουργό και τη συμμετοχή του, μαζί με τον Καθηγητή Λοιμωξιολογίας της Ιατρικής Σχολής του ΕΚΠΑ και επικεφαλής της Ειδικής Επιτροπής Εμπειρογνομόνων Λοιμωξιολόγων του Υπουργείου Υγείας, Σωτήρη Τσιόδρα, σε καθημερινή ενημερωτική ζώνη για την εξέλιξη της πανδημίας στην Ελλάδα.

Στις 06:00 το απόγευμα της επόμενης ημέρας λοιπόν, ξεκίνησε η πρώτη ζωντανή τηλεοπτική ενημέρωση του κοινού μέσα από τη συχνότητα της ΕΡΤ και σε απευθείας αναμετάδοση από τους υπόλοιπους ιδιωτικούς σταθμούς πανελλαδικής εμβέλειας. Ο Σωτήρης Τσιόδρας, ως εκπρόσωπος του Υπουργείου Υγείας, ήταν εκείνος που είχε αναλάβει την πληροφόρηση γύρω από το συνολικό αριθμό των κρουσμάτων, τον αριθμό των ημερήσιων μολύνσεων και θανάτων από τον κορωνοϊό, τα νέα ευρήματα της ιατρικής κοινότητας, τις επισημάνσεις και τις εισηγήσεις της επιστημονικής επιτροπής. Ο Νίκος Χαρδαλιάς, ως αρμόδιος του συντονισμού του κρατικού μηχανισμού για την πανδημία, προχωρούσε, με τη σειρά του, σε ανακοινώσεις για επικαιροποίηση, εφαρμογή νέων ή άρση των υφιστάμενων μέτρων και για κυρώσεις σε όσους δεν συμμορφώνονταν με αυτά, καθώς και σε συστάσεις προς τους πολίτες. Στην καθημερινή ενημέρωση συμμετείχε ακόμη, ο Αναπληρωτής Υπουργός Υγείας Βασίλης Κοντοζαμάνης καλύπτοντας ζητήματα που αφορούσαν το εθνικό σύστημα υγείας, ενώ, όποτε κρινόταν σκόπιμο, επενέβαινε και ο τότε Υπουργός Υγείας Βασίλης Κικίλιας. Αμέσως μετά τις εισηγήσεις, ακολουθούσαν διευκρινιστικές ερωτήσεις από τους διαπιστευμένους δημοσιογράφους που παρακολουθούσαν τη συνεδρίαση προς τους παριστάμενους. Έπειτα από την κλιμακωτή άρση των μέτρων τον Μάιο του 2020 και κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού η καθημερινή τηλεοπτική ενημέρωση ελαττώθηκε, για να επανέλθει ξανά από το επόμενο φθινόπωρο με τον Επίκουρο Καθηγητή της Ιατρικής Σχολής του ΕΚΠΑ, Γκίκα Μαγιορκίνη, αυτή τη φορά, στο πηδάλιο, πλάι στον Υφυπουργό Νίκο Χαρδαλιά.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η έλευση του κορωνοϊού ισχυροποίησε την τηλεόραση (Carelli & Sfarini, 2022), καθιστώντας τη βασικό μέσο στο κυβερνητικό έργο για τη διαχείριση της πανδημίας. Ασφαλώς και τα προηγούμενα χρόνια, πολύ πιο πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας, η τηλεόραση έχει χρησιμοποιηθεί από κυβερνητικούς αξιωματούχους και πρόσωπα με θεσμικούς ρόλους, προκειμένου να επικοινωνήσουν με το κοινό και να το καθοδηγήσουν σε κρίσιμες, για τη χώρα, στιγμές. Η ιδιαίτερη περίπτωση που δημιούργησε ωστόσο, η πανδημία, μια περίπτωση πολύ πιο απαιτητική, όπως φάνηκε, ευμετάβλητη, αλλά και χρονοβόρα, συγκριτικά με περιπτώσεις άλλων αιφνίδιων γεγονότων όπως είναι μια τρομοκρατική ενέργεια, μια φυσική καταστροφή ή ένα μεγάλο δυστύχημα, κατέδειξε την ανάγκη δημιουργίας ενός διαύλου διαρκούς επικοινωνίας με τον πολίτη και εξάντλησης κάθε δυνατότητας που το μέσο ήταν σε θέση να προσφέρει. Έτσι, η τηλεόραση στα χρόνια της Covid-19, διαδραμάτισε έναν πολυσχιδή ρόλο ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης, καθοδήγησης κι εκπαίδευσης του κοινού.

³⁷ Το διάγγελμα του Πρωθυπουργού Κυριάκου Μητσοτάκη, την 17η Μαρτίου 2020, διατίθεται στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=BPqfWO3A1jY> (πρόσβαση στις 20/02/2023).

4.2 Το πρόγραμμα «Μαθαίνουμε στο Σπίτι»

Η κυβερνητική απόφαση περί αναστολής της λειτουργίας πάσης φύσεως εκπαιδευτικών μονάδων για λόγους ασφαλείας, την κρίσιμη άνοιξη του 2020, ήγειρε αμέσως ανησυχίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς σχετικά με τους τρόπους συνέχισης της σχολικής διδασκαλίας. Όπως ήταν αναμενόμενο, μιας και δεν υπήρχε πρωτότερη ολοκληρωμένη εμπειρία, η μέθοδος της τηλεκπαίδευσης συνάντησε ορισμένα κωλύματα στην εφαρμογή της. Το γεγονός πως η εξοικείωση με τις ψηφιακές πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ήταν ίδια για το σύνολο των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών και πως ένα μέρος των νοικοκυριών στερούταν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό ή/και την πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθυστέρησε την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης και ακόμη και όταν αυτή εν τέλει, κατάφερε να εφαρμοστεί για όλες τις σχολικές βαθμίδες, δεν επέτρεψε τη συμμετοχή ολόκληρης της μαθητικής κοινότητας. Διά του λόγου το αληθές, την περίοδο εκείνη, πολλά δημοσιογραφικά ρεπορτάζ ανέδειξαν τις χαοτικές ανισότητες που έφερε στην επιφάνεια η πανδημία του κορωνοϊού, παρουσιάζοντας νεαρούς μαθητές σε περιοχές του ορεινού όγκου της χώρας, να αναζητούν σύνδεση στο διαδίκτυο σε καφενεία και κοινοτικά γραφεία, προκειμένου να παρακολουθήσουν τα εξ αποστάσεως μαθήματά τους, με το ασθενές σήμα, ωστόσο, να δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την παρακολούθηση και τη συμμετοχή τους.

Απέναντι στις νέες προκλήσεις που δημιουργούνταν στην εκπαίδευση, κάτω από αυτές τις δύσκολες για την κοινωνία συνθήκες, το *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*, σε συνεργασία με το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, το οποίο συνιστά εποπτευόμενο φορέα του πρώτου, έθεσαν επί τάπητος το θέμα της αξιοποίησης της ζώνης της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης*, συνάμα με την εφαρμογή σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, προς υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω βιντεομαθημάτων. Αποβάλλοντας λοιπόν, τον μέχρι τότε γενικό, εκπαιδευτικό, επιμορφωτικό χαρακτήρα της, η *Εκπαιδευτική Τηλεόραση* θα μεταμορφωνόταν, εν καιρώ πανδημίας, σε μια σχολική πλέον τηλεόραση με περιεχόμενο που θα συμβάδιζε με τη διδακτέα ύλη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύντομα, με τη δημοσίευση επίσημης πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος και τη δημιουργία αντίστοιχου μητρώου υποβολής αιτημάτων συμμετοχής, αναζητήθηκαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να πλαισιώσουν εθελοντικά τις εκπομπές αυτές. Αν και αρχικά, όπως πληροφορούμαστε, οι συμμετοχές παρέμεναν περιορισμένες εξαιτίας της εύλογης επιφύλαξης των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο αυτό εγχείρημα, έπειτα από την προβολή των πρώτων εκπομπών και την αφομοίωση του χαρακτήρα τους, οι υποψηφιότητες αυξήθηκαν θεαματικά. Το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, ως παιδαγωγικός υπεύθυνος του προγράμματος, στελέχωσε επιστημονική επιτροπή, αρμόδια για την αξιολόγηση των βιογραφικών και των δυνατοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, τη διενέργεια συνεντεύξεων μαζί τους και την τελική επιλογή ή απόρριψή τους. Ακολούθως, δημοσιεύτηκε πρόσκληση και για διερμηνείς της νοηματικής

γλώσσας, οι οποίοι θα εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της παράλληλης μετάφρασης που θα διέθεταν οι εκπομπές προς διευκόλυνση των μαθητών με προβλήματα ακοής.

Το πρόγραμμα «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*» (EPT2, 2020) ήταν η πρώτη από τις δύο σειρές εκπομπών που προβλήθηκαν από την ελληνική κρατική τηλεόραση στο πλαίσιο της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με την εμφάνισή του να είναι σχεδόν ταυτόχρονη με την εφαρμογή του μέτρου περί καθολικής αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Περίπου δύο εβδομάδες μετά την παύση της δια ζώσης σχολικής εκπαίδευσης, τη 10η πρωινή της Δευτέρας 30 Μαρτίου 2020, το εν λόγω πρόγραμμα ξεκινά να προβάλλεται μέσα από τη συχνότητα της EPT2, με τις πρώτες τρεις εκπομπές που μεταδόθηκαν εκείνη την ημέρα να αφορούν επαναλήψεις στην ύλη των μαθημάτων της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Φυσικής των τελευταίων τριών τάξεων του Δημοτικού.

Η επιλογή του τίτλου που έφερε η παραγωγή δεν ήταν τυχαία: εκ μέρους των διοργανωτών υπήρξε πρόνοια προκειμένου αυτός να είναι παρεμφερής με το γενικό σύνθημα «*Μένουμε Σπίτι*» που προωθούσε το Υπουργείο Υγείας στην εκστρατεία του για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού. Με αυτό τον τρόπο, γινόταν - και γίνεται και σε μεταγενέστερο χρόνο - ξεκάθαρο στο τηλεοπτικό κοινό πως οι εν λόγω εκπαιδευτικές παραγωγές αποτελούσαν μέρος του ευρύτερου συντονισμένου έργου της Πολιτείας για τη διαχείριση της πανδημίας. Αν θελήσουμε να σταθούμε περισσότερο στον τίτλο, μπορούμε να πούμε πως το πρώτο (α) πληθυντικό ρηματικό πρόσωπο («*μαθαίνουμε*») υποδηλώνει συμμετοχικότητα και αμεσότητα, παρακινώντας το μαθητικό κοινό να παρακολουθήσει τις εκπομπές, ενώ ο εμπρόθετος προσδιορισμός του τόπου («*στο σπίτι*») δηλώνει σαφέστατα τον χώρο που λαμβάνει πλέον, εκτάκτως, χώρα η διαδικασία της μάθησης, τονίζοντας παράλληλα, για ακόμη μια φορά, την ανάγκη περιορισμού των μετακινήσεων και παραμονής στο οικιακό περιβάλλον.

Η προβολή των βιντεομαθημάτων ήταν καθημερινή και είχε συνολική διάρκεια δύο ολόκληρων ωρών, από τις 10 το πρωί μέχρι τη 12η μεσημβρινή, με το κάθε ένα από αυτά να διαρκεί περίπου 20 λεπτά. Αν και οι πρώτες εκπομπές κάλυπταν βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ιστορία και η φυσική, στη συνέχεια, το περιεχόμενό τους εμπλουτίστηκε με την προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων, όπως η γεωγραφία, τα θρησκευτικά, η φυσική αγωγή, η μουσική, τα εικαστικά, η θεατρική αγωγή, οι ξένες γλώσσες των αγγλικών, των γαλλικών και των γερμανικών, η μελέτη περιβάλλοντος, η πληροφορική (ΤΠΕ), η κοινωνική και πολιτική αγωγή, ενώ προστέθηκε υλικό για την ευέλικτη ζώνη και το νηπιαγωγείο.

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε και μετά τη λήξη του σχολικού έτους, με τα τελευταία βιντεομαθήματα στη γλώσσα, την πληροφορική, τη μουσική, τα μαθηματικά και την ιστορία του δημοτικού να προβάλλονται το Σάββατο 4 Ιουλίου 2020. Σύμφωνα με τη Σοφία Παπαδημητρίου (2020), από τις εκπομπές αυτής της πρώτης τρίμηνης φάσης πέρασαν 67 εκπαιδευτικοί, 12 διερμηνείς της νοηματικής γλώσσας και 2 κωφοί νοηματιστές, με την απήχησή τους στο κοινό να είναι εντυπωσιακά μεγάλη και τη θεαματικότητά τους, κατά τον κ. Μαρίνη, να αγγίζει το 60%.

4.3 Το πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Ασφαλείς»

Το Νοέμβριο της ίδιας χρονιάς, όταν το δεύτερο κύμα της πανδημίας σφυροκοπούσε ανηλεώς τη χώρα μας, κάνοντας αναπόδραστη την ανάγκη επιβολής ενός δεύτερου καθολικού lockdown, στα πρότυπα εκείνου της προηγούμενης άνοιξης, ξεκινά να οργανώνεται εκ νέου το ήδη γνώριμο εγχείρημα της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης* και του *Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής* γύρω από την παραγωγή τηλε-μαθημάτων. Αυτή τη φορά, ο τίτλος των εκπομπών αλλάζει και προσαρμόζεται ξανά στο σλόγκαν που κυριάρχησε στα ενημερωτικά σποτ και στις υπόλοιπες καμπάνιες ευαισθητοποίησης που είχαν στηθεί. Έτσι, από το περίφημο «*Μένουμε Ασφαλείς*» προέκυψε το «*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*», που δίνει έμφαση στο αίσθημα της ασφάλειας και παραπέμπει στην ανάγκη τήρησης των προβλεπόμενων μέτρων προστασίας.

Ήδη από την έναρξη της σχολικής χρονιάς είχε ξεκινήσει η τηλεοπτική και διαδικτυακή προβολή σύντομων σποτ, αναφορικά με τα μέτρα προστασίας από τον κορωνοϊό στο χώρο της εκπαίδευσης, τα οποία είχαν υιοθετήσει το παραπάνω σύνθημα, ενώ είχε σχεδιαστεί και ομώνυμη, σχετική ιστοσελίδα (*mathainoumeasfaleis.gov.gr*) με οδηγίες για τη λειτουργία των σχολείων, την τηλεεκπαίδευση, τα μέτρα προστασίας και τα υγειονομικά πρωτόκολλα.

Τη Δευτέρα 16 Νοεμβρίου 2020, την πρώτη μέρα εφαρμογής του μέτρου αναστολής λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών δομών της χώρας, ξεκινά να μεταδίδεται στην πρωινή ζώνη της ΕΡΤ2 το πρόγραμμα «*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*» (ΕΡΤ2, 2020-2021), μια συνέχεια του προγράμματος «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*», με σκοπό την ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και κατόπιν αξιολόγησης από την αρμόδια επιτροπή, οι ικανότεροι επάνδρωσαν εθελοντικά τα βιντεομαθήματα πάνω στην ύλη του δημοτικού σχολείου και τις δράσεις του νηπιαγωγείου. Όπως και στις προηγούμενες παραγωγές, έτσι και σ' αυτές, η οργάνωση της τηλεοπτικής διδασκαλίας ήταν αποτέλεσμα ενός συγκερασμού των κατευθυντήριων οδηγιών της επιστημονικής επιτροπής του ΙΕΠ και της διακριτικής ευχέρειας του εκπαιδευτικού.

Το πρόγραμμα, το οποίο περιελάμβανε ημερησίως κατά μέσο όρο 8 εκπομπές, προβαλλόταν καθημερινά από την 9η πρωινή μέχρι τις 12 το μεσημέρι, με μεγαλύτερη, κατά μία ώρα, διάρκεια από το περσινό. Επιπλέον, σε αντίθεση με εκείνο, εξ αρχής δόθηκε ισότιμη βαρύτητα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με τις εκπομπές των πρώτων κιόλας ημερών προβολής, για παράδειγμα, να καλύπτουν πλήρως τα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών, της μελέτης περιβάλλοντος, της ιστορίας, της γεωγραφίας, της φυσικής αγωγής, της θεατρικής αγωγής, της πληροφορικής (ΤΠΕ), των αγγλικών και της γερμανικής γλώσσας διαφόρων τάξεων του δημοτικού, ως αποτέλεσμα της προϋπάρχουσας εμπειρίας και εξοικείωσης γύρω από τον τρόπο οργάνωσης του εγχειρήματος.

Τρεις εβδομάδες μετά την πρεμιέρα της παρούσας εκπαιδευτικής ζώνης, τη Δευτέρα 7 Δεκεμβρίου 2020, ξεκινά να προβάλλεται και η πρώτη εκπομπή του συγκεκριμένου προγράμματος για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Επρόκειτο για μια πολυπρόσωπη παραγωγή με τίτλο «Μια αφήγηση έσπασε...χιλιάδες ιδέες σκόρπισαν», η οποία κρατούσε συντροφιά στο νηπιακό κοινό, μώνοντας το στον κόσμο της παραμυθιακής αφήγησης. Η εκπομπή, υπό τον ίδιο ακριβώς τίτλο, συνέχισε να προβάλλεται και τις επόμενες ημέρες με αυτοτελή επεισόδια που κάθε φορά παρουσίαζαν παραμυθιακές ιστορίες.

Ενδιαφέρον έχει επίσης, ο τρόπος με τον οποίο είχε οργανωθεί το ημερήσιο πρόγραμμα των βιντεομαθημάτων. Όπως συνέβαινε κατά την πρώτη φάση του εγχειρήματος, έτσι και στη δεύτερη, τα μαθήματα δεν είχαν ταξινομηθεί με τυχαίο τρόπο εντός του προγράμματος, αλλά ακολουθούσαν μια ιεραρχική σειρά που παραπέμπει στην εκπαιδευτική πορεία που ακολουθεί ο μαθητής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, από νωρίς το πρωί, το τηλεοπτικό πρόγραμμα ξεκινά με εκπομπές για την Α και Β τάξη, έπονται οι εκπομπές για την Γ και τη Δ και το πρόγραμμα κλείνουν οι εκπομπές για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, την Ε και τη ΣΤ. Η δομή αυτή φαίνεται να δημιουργεί μια αίσθηση της συνέχειας και να προλαμβάνει τη σύγχυση που προκαλεί ένα άναρχα ταξινομημένο περιεχόμενο.

Το πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Ασφαλείς» συνέχισε την προβολή του, μέσα από τη συχνότητα της ΕΡΤ2, μέχρι και τις αρχές του Μαρτίου του 2021. Χάρη στη μεγαλύτερη διάρκεια που είχε η εν λόγω εκπαιδευτική ζώνη, οι εθελοντές εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στις εκπομπές ήταν σαφώς περισσότεροι από εκείνους του προγράμματος «Μαθαίνουμε στο Σπίτι». Σύμφωνα με υπολογισμούς της κ. Σοφίας Παπαδημητρίου, στη δεύτερη φάση των βιντεομαθημάτων συναντούμε περί τους 80 - 85 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εκείνο που πρέπει να συμπληρωθεί, είναι πως οι υπεύθυνοι φορείς, αφουγκραζόμενοι τις ανάγκες και τις προτάσεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, αποφάσισαν να διατηρήσουν το συνολικό οπτικοακουστικό υλικό που παράχθηκε τις δύο σχολικές χρονιές και μετέπειτα από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής τηλεοπτικής ζώνης, διαθέτοντας το για «κατ' απαίτηση» (on demand) προβολή στο διαδίκτυο. Έτσι, το σύνολο των εκπομπών και των δύο παραγωγών είναι πλέον καθολικά προσβάσιμο και βρίσκεται αναρτημένο στην επίσημη ιστοσελίδα της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης* (edutv.minedu.gov.gr). Τα βίντεο έχουν ταξινομηθεί ανά τάξη και κάθε ένα από αυτά φέρει ευδιάκριτο τίτλο με το γνωστικό αντικείμενο και τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα την οποία πραγματεύεται. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα αξιολόγησης του υλικού από τους χρήστες μέσω βαθμολόγησης, ενώ από τεχνικής άποψης, προσφέρεται εικόνα υψηλής ευκρίνειας (HD) η οποία μπορεί να φτάσει μέχρι και τα 1080 pixels. Με αυτή την πρακτική, μπορούμε να πούμε πως ανταμείβεται και προβάλλεται η κοπιώδης εθελοντική εργασία εκπαιδευτικών και τεχνικών που εργάστηκαν εντατικά κάτω από δύσκολες συνθήκες το διάστημα της πανδημίας, ενώ παράλληλα, εφοδιάζεται με σύγχρονο, υποστηρικτικό υλικό η πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4.4 Αναλυτική προσέγγιση των προγραμμάτων

4.4.1 Η αναπαράσταση της σχολικής τάξης

Ένα από τα πρώτα οργανωτικά ζητήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι φορείς, οι οποίοι συνεργάστηκαν για την υλοποίηση του εγχειρήματος που μελετούμε, ήταν η εξασφάλιση του κατάλληλου χώρου, όπου θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η βιντεοσκόπηση των εκπομπών. Αν και οι πρώτες διαβουλεύσεις ήθελαν το χώρο αυτό να βρίσκεται στο συγκρότημα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η επιστημονική ομάδα που είχε αναλάβει την εποπτεία του έργου και την καθοδήγηση των συμμετεχόντων σ' αυτό με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος, υπέδειξε ως τον πλέον κατάλληλο χώρο την ίδια τη σχολική αίθουσα. Ο λόγος αυτής της πρότασης είχε να κάνει, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συνεντευξιαζομένων μας, με το γεγονός ότι η σχολική τάξη είναι ένα μέρος οικείο και φιλικό στα μάτια του μαθητή, συγκριτικά με μια άχρωμη, ξένη αίθουσα, μια σκηνή ή κάποιο στούντιο. Έτσι, αποφασίστηκε η διαδικασία αυτή, προς όφελος της μαθητικής κοινότητας, να λάβει χώρα στις αίθουσες του Ιου Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου.

Αξίζει να υπογραμμίσουμε, στο σημείο αυτό, πως η επιστήμη της επικοινωνίας μπορεί να προσφέρει μια άκρως διαφωτιστική ερμηνεία γύρω από το σκεπτικό αυτής της επιλογής. Αν και η έννοια του χώρου φαντάζει ως κάτι διαμετρικά αντίθετο με την επικοινωνιακή πράξη και τις θεωρίες των μέσων, στην πραγματικότητα, αυτό δεν ισχύει. Τις τελευταίες δεκαετίες, μια πλειάδα ερευνητών του εξειδικευμένου πεδίου των *μέσων επικοινωνίας δι εντοπισμού* (locative media) καταπιάνονται με τη διεξοδική μελέτη της ευρύτερης έννοιας του περιβάλλοντος, εντός του οποίου συμβαίνει η επικοινωνιακή πράξη. Οι θεωρητικοί του συγκεκριμένου τομέα συμερίζονται την άποψη πως οι έννοιες του «χώρου» (*space*) και του «τόπου» (*place*), αν και εκλαμβάνονται από πολλούς ως ταυτόσημες, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς την ακριβή σημασία τους. Ο πρώτος, πιο συγκεκριμένα, όρος χρησιμοποιείται για να αποδώσει τα κοινώς αποδεκτά υλικά στοιχεία που συνθέτουν ένα περιβάλλον, όπως είναι το μέγεθος, η έκταση και τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά. Αυτός ο αντικειμενικός χαρακτήρας απουσιάζει από τη δεύτερη έννοια, η οποία σχετίζεται με έναν υποκειμενικό τρόπο ερμηνείας του περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική διάσταση (Gazi et al., 2018). Με άλλα λόγια, ως χώρος ορίζεται ένα ουδέτερο, χωρίς κάποια ιδιαίτερη σημασία για το άτομο, περιβάλλον, ενώ ως τόπος ένα περιβάλλον με το οποίο υπάρχει συναισθηματική εμπλοκή. Όπως επισημαίνουν οι Altman και Zube (1989) η απόδοση ψυχολογικής σημασίας είναι εκείνη που μετατρέπει έναν χώρο σε τόπο.

Η σχολική αίθουσα συνιστά ένα μέρος όπου ο μαθητής περνά ένα μεγάλο - αν όχι το μεγαλύτερο - χρονικό διάστημα της καθημερινότητάς του. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον συνεργάζεται με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, κοινωνικοποιείται, συμμετέχει σε δραστηριότητες, αποκομίζει νέες γνώσεις, εκφράζει τις απόψεις και τις ανησυχίες του και λαμβάνει κίνητρα να ξεδιπλώσει τα ταλέντα του. Η σχολική τάξη γι' αυτόν, όντας λοιπόν, ένα μέρος οικείο, προσιτό, φιλικό, άνετο και ασφαλές, έχει αποκτήσει την ιδιότητα του τόπου. Πρόκειται πια, για ένα περιβάλλον στο οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των νεαρών

μαθητών αρέσκει να βρίσκεται και να αλληλεπιδρά με το δάσκαλο και τους συνομήλικους συμμαθητές. Επομένως, η πίστη αναπαράστασή της, στο πλαίσιο των βιντεομαθημάτων, μόνο επωφελής θα μπορούσε να αποδειχθεί για τον ίδιο, συμβάλλοντας στην παρακολούθηση των προγραμμάτων με ενδιαφέρον και προσήλωση, πολύ περισσότερο από ένα άγνωστο, ανοίκειο στούντιο που θα ήταν απλώς ένας ακόμη ουδέτερος χώρος.

Εμβαθύνοντας στην ανάλυση του σκηνικού, διαπιστώνουμε πως το κάδρο συντίθεται από ποικίλα στοιχεία που, κατά την εκτίμησή μας, αντικατοπτρίζουν το διεπιστημονικό και πολυθεματικό χαρακτήρα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Όπως, άλλωστε, μαρτυρά και η ίδια η σύνθεση των αναλυτικών προγραμμάτων, η σημερινή σχολική τάξη έχει μετατραπεί σε ένα χώρο όπου διασταυρώνονται δεκάδες διαφορετικές επιστήμες, σε μια προσπάθεια προαγωγής της σφαιρικής παιδείας και της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή. Τα γενικά πλάνα του σκηνοθέτη μάς επιτρέπουν να έχουμε μια πλήρη αίσθηση του χώρου και των αντικειμένων που δεσπόζουν σ' αυτόν. Έτσι, πλάι στο διδάσκοντα συναντάμε έναν - μεγάλων διαστάσεων - επιτοίχιο, λευκό πίνακα μαρκαδόρου, μια ξύλινη έδρα - διαχρονικό σύμβολο της υπεροχής του έναντι του ακροατηρίου του - όπου έχουν τοποθετηθεί ο φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι σημειώσεις που συμβουλευεται, διάφορα διακοσμητικά πινάκια και ράφια βιβλιοθήκης τόσο εκ δεξιών όσο και αριστερά του, που κρατούν περικλειστο το σκηνικό. Στη βιβλιοθήκη ξεχωρίζουν χαρούμενες παιδικές ζωγραφιές, δύο υδρόγειες σφαίρες, μικροσκόπια, ένα τηλεσκόπιο, διάφορα εγχειρίδια και σημειωματάρια, ένα επιτραπέζιο φωτιστικό, μια ηλεκτροστατική μηχανή Wimshurst και ένα στερεοφωνικό συγκρότημα, δημιουργώντας ένα πολύ αληθοφανές περιβάλλον μάθησης. Οφείλουμε να προσθέσουμε, πως υπάρχουν περιπτώσεις που το σκηνικό μεταβάλλεται, ανάλογα με τις ανάγκες του γνωστικού αντικείμενου, όπως λ.χ. στο μάθημα της φυσικής αγωγής, το οποίο διεξάγεται σε διαφορετικό, μεγαλύτερο χώρο, όπου προστίθενται στρώματα, μπάλες άσκησης, στεφάνια ρυθμικής γυμναστικής, κώνοι, ράβδοι και λοιπά όργανα.

Στις εκπομπές του νηπιαγωγείου το σκηνικό προσαρμόζεται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα του κοινού. Στο κάδρο λοιπόν, παρουσιάζεται ένας έντονα διακοσμημένος χώρος, όπου κυριαρχεί η εναλλαγή ζωηρών χρωμάτων. Πιο συγκεκριμένα, στην επιφάνεια του κόκκινου τοίχου, πίσω ακριβώς από τον νηπιαγωγό, υπάρχουν αναρτημένες πολλές παιδικές ζωγραφιές, ενώ τριγύρω του εντοπίζονται ξύλινες βιβλιοθήκες με δεκάδες παραμύθια, ξύλινα αντικείμενα, παιχνίδια, άβακες που προορίζονται για την εκτέλεση στοιχειωδών αριθμητικών πράξεων και διάφορες κατασκευές.

Στα περισσότερα βιντεομαθήματα που αφορούν το δημοτικό, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στέκει όρθιος, σε μετωπική στάση προς την κάμερα, διατηρώντας καθόλη τη διάρκεια της εκπομπής οπτική επαφή με το θεατή. Κατ' εξαίρεση, όταν το απαιτούν οι συνθήκες (λ.χ. κατά τη διάρκεια ενός πειράματος ή για την παραγωγή μουσικής μέσω κάποιου μουσικού οργάνου), ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρίσκεται καθισμένος στο έδρανό του, εξακολουθώντας να έχει οπτική επαφή με το φακό και να απευθύνεται στο θεατή. Η θέση του είναι, κυρίως, στο κέντρο του κάδρου ή σε κάποια ακριανή πλευρά όταν χειρίζεται τον υπολογιστή του ή επιθυμεί να φαίνονται όσα έχουν γραφεί στον πίνακα. Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, είναι πιο σύνηθες οι παιδαγωγοί να βρίσκονται καθιστοί από την έναρξη

μέχρι και τη λήξη της εκπομπής, ασχολούμενοι με κάποια δραστηριότητα, όπως η ανάγνωση παραμυθιού ή οι χειροτεχνίες. Παρόλα αυτά, και οι ίδιοι προσπαθούν, πέρα από τις στιγμές της προσφώνησης και αυτοσύστασης και της αποφώνησης, να έχουν συχνή επαφή με την κάμερα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Όσον αφορά στη θέση της κάμερας, παρατηρούμε πως αυτή παραμένει στατική, με τη γωνία λήψης, επίσης, να διατηρείται πάντοτε ίδια και τα πλάνα να εναλλάσσονται τακτικά από πιο γενικά σε πιο κοντινά και τανάπαλιν. Τέλος, στο κάτω δεξιά μέρος της οθόνης, σε μικρότερο τηλεοπτικό παράθυρο, βρίσκεται ο διερμηνέας της νοηματικής γλώσσας προς εξυπηρέτηση των κωφών και βαρήκοων τηλεθεατών³⁸.

4.4.2 Το μοντέλο της συνδιδασκαλίας

Όπως είδαμε νωρίτερα, το επιτελείο των παιδαγωγών που προθυμοποιήθηκαν να στελεχώσουν εθελοντικά τα βιντεομαθήματα και στις δύο φάσεις, ήταν αρκετά μεγάλο. Δεκάδες εκπαιδευτικοί, ίσως για πρώτη φορά στην επαγγελματική τους πορεία, βρέθηκαν μπροστά από τις κάμερες, σε μια αλλιώτικη σχολική αίθουσα, χωρίς ζωντανό ακροατήριο, αναλαμβάνοντας την παρουσίαση εκπομπών που ήταν αφιερωμένες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, με πολλούς από αυτούς να κάνουν επαναλαμβανόμενες εμφανίσεις. Οπωσδήποτε, ο ρόλος με τον οποίο είχαν επιφορτιστεί ήταν εξαιρετικά απαιτητικός, καθώς με επιδεξιότητα έπρεπε να φέρουν εις πέρας, κάθε φορά, μια νέα εκπομπή που θα κατόρθωνε να είναι εύστοχη, κατανοητή και ελκυστική για τους μαθητές.

Αν και στις περισσότερες παραγωγές για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου συναντάμε συνήθως έναν μόνο εκπαιδευτικό που διαδραματίζει το διττό ρόλο του παρουσιαστή και του δασκάλου, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το μοντέλο της συνδιδασκαλίας που προωθήθηκε μέσα από ένα μεγάλο σύνολο εκπομπών, με δύο, κυρίως, εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν από κοινού την παρουσίαση του μαθήματος. Το μοντέλο αυτό το συναντάμε στα μαθήματα των τριών ξένων γλωσσών (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά), των Εικαστικών, της Φυσικής Αγωγής, της Θεατρικής Αγωγής και της Μουσικής, καθώς και σ' ένα μικρό μέρος διαθεματικών μαθημάτων. Στις εκπομπές που απευθύνονταν στο νηπιαγωγείο, το παραπάνω μοντέλο είναι πιο σύνηθες με τους συμμετέχοντες συχνά να ξεπερνούν τους δύο.

Όπως μας αναφέρει ο εκπρόσωπος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στη συνέντευξή του, ο βασικός λόγος εφαρμογής αυτού του μοντέλου ήταν η δημιουργία μιας πιο ζωντανής ατμόσφαιρας. Πράγματι, παρακολουθώντας τις εκπομπές, αντιλαμβανόμαστε πως η συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών αναβαθμίζει σημαντικά την ποιότητά τους, προωθώντας την αλληλεπίδραση, καλλιεργώντας ένα συνεργατικό κλίμα, ευνοώντας την ανάπτυξη διαλόγου και αίροντας τη μονοτονία, στην οποία πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει μια συνεχής, ανιαρή αφήγηση. Άλλωστε, και ο ίδιος ο καλλιτεχνικός χαρακτήρας των περισσότερων εκ των παραπάνω μαθημάτων επιβάλλει τη συνεργασία εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι τους και ο μαθητής να αναγνωρίσει τη χρησιμότητά τους

³⁸ Βλ. και το οπτικό υλικό που παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

στη ζωή και την ψυχοσύνθεσή του. Πρέπει να τονιστεί πως έρευνες των τελευταίων δεκαετιών βλέπουν τη συνδιδασκαλία ως μια καινοτόμα εκπαιδευτική μέθοδο με σημαντική συνεισφορά στις επιδόσεις, την πρόοδο και τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, προτείνοντας την εφαρμογή της και στο πεδίο της ειδικής αγωγής (Friend et al., 1993).

Η συνδιδασκαλία, στο πλαίσιο των βιντεομαθημάτων, μπορεί να ιδωθεί ακόμη, ως μια ευκαιρία αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και επιτυχούς κάλυψης των αδυναμιών στον τρόπο διδασκαλίας τους. Μέσα από τον από κοινού σχεδιασμό του τρόπου παράδοσης του μαθήματος και των ενεργειών προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, πιθανώς να τους δόθηκε η ευκαιρία να καταφέρουν να οργανώσουν με αρτιότερο τρόπο τη ροή των εκπομπών τους που χαρακτηρίζονταν από μια συνεχή και απαιτητική εναλλαγή δραστηριοτήτων. Ένα τέτοιο παράδειγμα, είναι οι εκπομπές για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, που σε κάθε μία από αυτές παρουσιάζονται πολλές, συνεχόμενες δραστηριότητες (π.χ. παντομίμα, ζωγραφική, παιχνίδι με μαριονέτες κτλ), οι οποίες απαιτούν συνεχή εγρήγορση και συνεργασία θεατρολόγων, προκειμένου να ολοκληρωθούν.

4.4.3 Νέα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού τηλεοπτικού προγράμματος, το οποίο θα στηρίζεται στην επίσημη σχολική ύλη και θα επιχειρεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες εκμάθησης για το νεαρό μαθητή, μια εξίσου μεγάλη πρόκληση είναι η εύρεση των κατάλληλων μέσων που θα υποστηρίζουν τη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, μια απλή διάλεξη, όσο επιμελημένη, άρτια, διαδραστική κι αν είναι, δεν είναι οπωσδήποτε αρκετή, έτσι ώστε να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον ενός ατόμου που βρίσκεται στην τρυφερή και ανέμελη παιδική ηλικία. Γι' αυτό λοιπόν, η εξασφάλιση των ενδεδειγμένων εργαλείων που θα τεθούν στη διάθεση του εκπαιδευτή και θα καταστήσουν τη διδασκαλία, πρωτίστως, ενδιαφέρουσα και ελκυστική για το μαθητή και στη συνέχεια, σαφή και κατανοητή για τον ίδιο, είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να κάνουμε λόγο για ένα αποδοτικό εγχείρημα.

Σε αμφοτέρως τις τηλεοπτικές παραγωγές που οργανώθηκαν στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εξαιτίας της υγειονομικής συγκυρίας στη χώρα μας, το μαθητικό κοινό που μπήκε στη διαδικασία να τις παρακολουθήσει, απήλαυσε το προνόμιο της πολυμεσικής εκπαίδευσης, το οποίο, ενδεχομένως, να μην βρισκόταν ξανά στην ευνοϊκή θέση να το απολαύσει, όταν θα επέστρεφε στο σχολικό περιβάλλον, λόγω αντικειμενικών δυσκολιών. Πιο αναλυτικά, αυτό που παρατηρεί κανείς, είναι πως, κατά τη διάρκεια των βιντεομαθημάτων, γίνονται συνεχείς προσπάθειες διοχέτευσης της σχολικής ύλης και της γνώσης γενικότερα, στο κοινό μέσα από ποικίλους διαύλους. Ο πίνακας είναι σαφώς, ένα παραδοσιακό μέσο διδασκαλίας, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό, με χειρόγραφο τρόπο, να απλοποιήσει ή να εξηγήσει μια έννοια, να συμπυκνώσει μια μακροσκελή διάλεξη, να υπογραμμίσει τα σημαντικότερα σημεία ενός μαθήματος ή και να εξασκήσει τους μαθητές του. Το μέσο αυτό, λοιπόν, ως αναπόσπαστο στοιχείο της σχολικής αίθουσας κυριάρχησε - απολύτως δικαιολογημένα - ως μέσο διδασκαλίας καθόλη τη διάρκεια των βιντεομαθημάτων. Ωστόσο, η εικόνα ενός εκπαιδευτικού που επιλέγει να παραδίδει προφορικά το μάθημά του

και παράλληλα, να σημειώνει διαρκώς στον πίνακα κατά τη διάρκεια μιας εκπομπής, δεν προδιαθέτει ευχάριστα το μαθητή να παρακολουθήσει το πρόγραμμα με πλήρη αφοσίωση.

Με κεντρικό στόχο τον περιορισμό αυτού του τελευταίου φαινομένου, έγιναν ενέργειες ένταξης μιας πληθώρας μέσων στη διδασκαλία. Πρώτα απ' όλα, η ύλη των περισσότερων μαθημάτων αποτυπώθηκε με ευσύνοπτο, αλλά ουσιώδη τρόπο σε διαφάνειες (slides), οι οποίες, μέσω της λειτουργίας διαμοιρασμού οθόνης, προβάλλονταν στους τηλεοπτικούς δέκτες, με τον εκπαιδευτικό να έχει τον πλήρη έλεγχο τους από το φορητό του υπολογιστή. Με αυτό τον τρόπο, επιτεύχθηκε η διατήρηση μιας ομαλής ροής στη διδασκαλία και αποφεύχθηκαν οι πλατειασμοί, αλλά και ο ορατός κίνδυνος σύγχυσης των τηλεθεατών, εξαιτίας της συσσώρευσης ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών. Μια τέτοια πρακτική απλοποίησης της σχολικής ύλης έρχεται βεβαίως να επαληθεύσει τις απόψεις που κατέθεσαν οι συνεντευξιαζόμενοί μας πως τα τηλε-μαθήματα, στο μεγαλύτερο μέρος τους, ήταν απαλλαγμένα από τον σκοπό της αυστηρής κάλυψης της διδακτέας ύλης. Οι εκπομπές αυτές, όπως πρωτίστως αποδεικνύεται με την εφαρμογή της παρούσας μέθοδου, αλλά και με την υιοθέτηση και άλλων πρακτικών που θα έχουμε την ευκαιρία να δούμε παρακάτω, είχαν ως προτεραιότητα να συμβάλουν στη διατήρηση της επαφής με το σχολικό περιβάλλον και στην παροχή ερεθισμάτων στο κοινό, παρά στην αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών.

Μία ακόμη καινοτόμα μέθοδος διδασκαλίας είχε να κάνει με την αξιοποίηση των ψηφιακών σχολικών εγχειριδίων, των περίφημων «διαδραστικών βιβλίων», στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που κατά τις παραδόσεις των μαθημάτων τους έκαναν χρήση των σχολικών βιβλίων που διατίθενται σε ψηφιακή μορφή στην ειδικά σχεδιασμένη πλατφόρμα *ebooks.edu.gr* του Υπουργείου Παιδείας. Οι ίδιοι, μέσω της δυνατότητας κοινής χρήσης της οθόνης του υπολογιστή τους, άλλοτε επέλεγαν να συνδυάζουν τις παραδόσεις τους με ακριβείς παραπομπές στα αντίστοιχα χωρία του σχολικού βιβλίου κι άλλοτε καλούσαν τους τηλεθεατές να ακολουθήσουν και εκείνοι τις οδηγίες τους, προκειμένου να μεταφερθούν στο ψηφιακή πλατφόρμα και να συμμετάσχουν σε διαδραστικές ασκήσεις που περιείχαν τα εμπλουτισμένα, ψηφιακά σχολικά συγγράμματα.

Επιπλέον, σε αρκετές εκπομπές ο εκπαιδευτικός, χάρη στον τεχνολογικό εξοπλισμό που διέθετε, συχνά διάνθιζε τη διάλεξή του, προβάλλοντας πρόσθετο οπτικοακουστικό υλικό (εικόνες και σύντομα βίντεο), το οποίο αφενός συνέβαλλε στην πληρέστερη παρουσίαση και ευκολότερη κατανόηση εννοιών που πραγματευόταν και αφετέρου ανανέωνε τη ροή και το περιεχόμενο του μαθήματος, προλαμβάνοντας συναισθήματα πλήξης εκ μέρους των μαθητών, με τα οποία συνδέεται συχνά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Πιερρή κ.ά, 2021).

Στα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων εξ αποστάσεως διδασκαλίας, εκτός από τα ως άνω ψηφιακά μέσα, έρχονται να προστεθούν και πολλά υποστηρικτικά, φυσικά εργαλεία, όπως χάρτες, μουσικά όργανα, αριθμητικά όργανα, κάρτες, κατασκευές, πόστερ, κολάζ κ.ά, των οποίων η συνεισφορά ήταν ομοίως καθοριστική για την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παραδείγματα ευφυούς αξιοποίησης τέτοιων μέσων εντοπίζουμε πολλά, όπως στο μάθημα της Γεωγραφίας για την

πέμπτη και την έκτη δημοτικού (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, ΕΡΤ2 - επ 78), όπου η διδάσκουσα επιλέγει να παρουσιάσει στους μαθητές τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, όχι μέσα από έναν έτοιμο, αλλά από έναν πρωτότυπο, συναρμολογούμενο γεωγραφικό χάρτη που αποτελείται από ζωγραφίες των διαμερισμάτων ή στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, ΕΡΤ2 - επ. 118), όπου η εκπαιδευτικός πληροφορεί για τις ιδιότητες των φυτών, έχοντας δημιουργήσει ένα τρισδιάστατο κολάζ στο οποίο σταδιακά προσθέτει τα εικονίδια των στοιχείων που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη ενός φυτού (χώμα, νερό, ήλιος, αέρας κτλ). Η χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διάρκεια των βιντεομαθημάτων, μπορεί επίσης, να λογιστεί ως επέκταση της προσπάθειας ενσωμάτωσης όσο το δυνατόν περισσότερων μέσων στη σχολική διδασκαλία, μιας προσπάθειας που αναπτύσσεται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αφότου έρευνες έχουν αποδείξει την ευεργετική συμβολή τους στις επιδόσεις των μαθητών (Σιμάτος, 1995).

4.4.4 Χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας

Είναι κοινώς γνωστό, πως τα περισσότερα τηλεοπτικά προγράμματα, εκτός των μυθοπλαστικών παραγωγών και ολίγων ακόμη εξαιρέσεων, επιχειρούν, μέσω διαφόρων τακτικών, να απευθύνονται στο θεατή, να τον συμπεριλαμβάνουν στη συντροφιά τους και να διατηρούν συνεχή επαφή μαζί του καθόλη τη διάρκεια της ροής τους. Την εν λόγω στάση, δεν μπορούσαν παρά να υιοθετήσουν και οι εκπομπές που εξετάζουμε, με τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να δημιουργήσουν στο μαθητή την εντύπωση πως αφενός η εκπομπή είναι ζωντανή και αφετέρου πως η τηλεόραση δεν είναι απλώς μια ηλεκτρική συσκευή, αλλά ένα μέσο που επιτρέπει την οπτική και ακουστική επαφή μαζί του.

Μελετώντας, πρώτα απ'όλα, το επικοινωνιακό πλαίσιο, συνειδητοποιούμε πως στην πλειονότητα των βιντεομαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να απευθύνονται στο κοινό τους κάνοντας χρήση του δεύτερου (β) ενικού ή πληθυντικού προσώπου, όπως ακριβώς συνηθίζεται και στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας. Η χρήση των συγκεκριμένων ρηματικών προσώπων αποπνέει ασφαλώς, μια αίσθηση οικειότητας, ζωντάνιας και αμεσότητας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός φιλικού κλίματος ανάμεσα στους ίδιους και το ακροατήριό τους. Πολύ συχνά, σε διάφορα σημεία της διάλεξής τους, θέλοντας να εντάξουν και τον εαυτό τους στο σύνολο των μαθητών και να ταυτιστούν μαζί τους, στην προσπάθειά τους να τους ευαισθητοποιήσουν, να τους συμβουλευθούν ή να τους κάνουν να αισθανθούν τη στήριξη και το ενδιαφέρον τους, επιλέγουν το πρώτο (α) πληθυντικό πρόσωπο, το οποίο είναι συνυφασμένο με την αίσθηση της συλλογικότητας και της καθολικότητας. Όσον αφορά το ύφος, μπορούμε να πωσ αυτό εναρμονίζεται με την περίσταση και συνήθως είναι απλό, οικείο, αυθόρμητο, παραστατικό και εύληπτο στο παιδικό κοινό. Βεβαίως, υπάρχουν πολλές στιγμές που το ύφος γίνεται εύθυμο, θεατρικό και παιγνιώδες, ενώ δεν απουσιάζουν οι φορές που αυτό αποκτά παραιναιτικό τόνο, μιας και πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας βασικό στοιχείο είναι προφανώς, η διδακτική διάθεση.

Εκ μέρους των διδασκόντων, λαμβάνονται τακτικά αρκετές πρωτοβουλίες, όπως η διατύπωση ερωτήσεων, η αναμονή για απαντήσεις και η προσποίηση της οπτικής επαφής,

που από τη μία, γεφυρώνουν την απόσταση με το κοινό τους και αίρουν τους χωροχρονικούς περιορισμούς, δημιουργώντας μια αίσθηση εγγύτητας και από την άλλη, προλαμβάνουν συναισθήματα πλήξης, μοναξιάς και μονοτονίας και πάνω απ' όλα, τονώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, φανερώνοντας, εν τέλει, το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του συνολικού εγχειρήματος. Για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις, παρατηρούμε η διδασκαλία να συνοδεύεται από ερωτήσεις και ασκήσεις εμπέδωσης με τη μορφή αντιστοίχισης ή πολλαπλής επιλογής, με τους εκπαιδευτικούς άλλοτε να περιμένουν στωικά τις απαντήσεις των τηλεθεατών και άλλοτε να τους καλούν να απαντήσουν μέσα σε μια συγκεκριμένη προθεσμία, θέτοντας αντίστροφη χρονομέτρηση σε κάποιο μέρος της οθόνης (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 136).

Έπειτα, σε εκπομπή για το αντικείμενο των Μαθηματικών, διακρίνουμε μια εκπαιδευτικό να ζητά τη βοήθεια των μαθητών κατά τη διάρκεια μαθηματικών πράξεων, επιβραβευόντάς τους για τις σωστές απαντήσεις που υποτίθεται πως της δίνουν (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 154), ενώ σε άλλη εκπομπή για το μάθημα της Γεωγραφίας, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας με κάρτες, η εκπαιδευτικός συγχαίρει τους μαθητές για τις γνώσεις τους, δηλώνοντάς τους πως είναι πολύ χαρούμενη που θυμούνται τη θεωρία των νησιωτικών συμπλεγμάτων (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 145).

Παραδείγματα μπορούμε να αντλήσουμε επίσης και από τα καλλιτεχνικά μαθήματα, στα οποία, υπό συνθήκες κανονικότητας, η συμμετοχικότητα των μαθητών είναι απαραίτητη. Έτσι, σε εκπομπή για τη Μουσική των πρώτων τάξεων του δημοτικού, μια μουσικός καλεί τα παιδιά να τραγουδήσουν μαζί της, συγχαίροντας τα για την καλλιφωνία και το μελωδικό αποτέλεσμα (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 46), ενώ σε βιντεομάθημα για τη Θεατρική Αγωγή, η διδάσκουσα επιβραβεύει τους μαθητές για την ανταπόκρισή τους κατά τη διάρκεια μιας χειροτεχνίας (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 116). Ακόμη, σε εκπομπή που προορίζεται για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η γυμνάστρια ζητά από τους μαθητές να ξεκινήσουν και εκείνοι από το σπίτι τις ασκήσεις εκγύμνασης που τους παρουσιάζει, προσποιούμενη πως έχει οπτική επαφή μαζί τους και μπορεί να παρακολουθεί και να γνωρίζει τις κινήσεις τους (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 155).

4.4.5 Το στοιχείο της θεατρικότητας

Όπως έχει αποδειχθεί πολλάκις, με εκπομπές και σειρές της τηλεόρασης, ένα τηλεοπτικό προϊόν οφείλει να προσαρμόζεται στο ύφος και το χαρακτήρα του κοινού το οποίο επιχειρεί να προσεγγίσει, έτσι ώστε να καταφέρει να γίνει ενδιαφέρον, ελκυστικό και προσφιλές σ' αυτό. Για να κατανοήσουμε καλύτερα την παραπάνω θέση, αρκεί να συλλογιστούμε πόσο ανιαρές θα φάνταζαν οι αθλητικές εκπομπές αν απουσίαζαν από τις δημοσιογραφικές αφηγήσεις η ταχύτητα, ο δυναμισμός, η θέρμη και η αγωνία, αλλά και πόσο αναποτελεσματικά και απωθητικά θα ήταν τα παιδικά προγράμματα για το νεαρό κοινό, αν χαρακτηρίζονταν από αυστηρότητα, άκαμπτο ύφος και δυσνόητο λεξιλόγιο, θυμίζοντας περισσότερο πολιτικές εκπομπές ή τηλεμαχίες, παρά ψυχαγωγικές ή εκπαιδευτικές παράγωγες.

Τα βιντεομαθήματα της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης*, ως επί το πλείστον, κατάφεραν να διατηρήσουν ένα χαλαρό, φιλικό αλλά και διαδραστικό χαρακτήρα που θα τα έκανε προσιτά και ευχάριστα στο κοινό. Αυτό βεβαίως, δεν σημαίνει πως δεν υπήρξαν και εξαιρέσεις, με ορισμένους εκπαιδευτικούς, πιθανώς λόγω της αμηχανίας και του άγχους που ένιωθαν κατά την έκθεσή τους στην τηλεοπτική κάμερα, να μην κατορθώνουν να δημιουργήσουν το κατάλληλο ύφος στην εκπομπή τους, διατηρώντας μια πιο ουδέτερη και λιγότερο εκφραστική στάση. Εκείνοι όμως, που αποφάσισαν να διαδραματίσουν έναν πιο εκδηλωτικό ρόλο, εξωτερικεύοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, ήτοι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πλαισίωσαν τις εκπομπές, φαίνεται πως σ' ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας τους, ενέταξαν το στοιχείο της θεατρικότητας.

Τις τελευταίες δεκαετίες, γίνονται συστηματικές προσπάθειες ένταξης του θεατρικού στοιχείου στη διαδικασία διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικείμενου, με όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς να περνούν στην υιοθέτησή του, θέλοντας να ενισχύσουν τη μεταδοτικότητά τους και παράλληλα να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και τη βελτίωση των επιδόσεών τους (Rabin & Smith, 2012· Gaetano, 2015). Όπως διατείνεται, άλλωστε, η Σμυρναίου (2018), η υιοθέτηση του θεατρικού στοιχείου, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (λ.χ. με ένα παιχνίδι ρόλων), ευνοεί ιδιαίτερα τη διαδραστικότητα και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των νέων. Πάνω σ' αυτή την τάση, μοιάζει να στηρίχθηκαν και οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να αναλάβουν την παρουσίαση των βιντεομαθημάτων, επιθυμώντας έτσι, να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, αλλά και να προσφέρουν ένα πιο ενδιαφέρον και λιγότερο μονότονο πρόγραμμα στους μαθητές που τους παρακολουθούσαν.

Το παιγνιώδες ύφος, τα ευφυολογήματα, τα λογοπαίγνια, η εναλλαγή χρωματικών αποχρώσεων στη φωνή, η διάθεση για τραγούδι και χορό, η έντονη κινητική δραστηριότητα και η υπόδυση ρόλων είναι τα βασικότερα χαρακτηριστικά θεατρικότητας που συναντά κανείς, παρακολουθώντας τις εκπομπές αυτές. Τα βιντεομαθήματα του Νηπιαγωγείου, όπως είναι επόμενο, κρατούν τα πρωτεία, καθώς στο σύνολό τους βρίθουν τέτοιων στοιχείων. Σ' ένα από αυτά, φερειπείν, παρακολουθούμε μια νηπιαγωγό να έχει παρατάξει απέναντί της τέσσερα λούτρινα αρκουδάκια, με τα οποία υποδύεται πως συνομιλεί, ενώ στη συνέχεια, στην παρέα έρχεται να προστεθεί μια χάρτινη φιγούρα ενός συγγραφέα παιδικής λογοτεχνίας με την οποία επίσης, αναπτύσσει συζήτηση, σαν να επρόκειτο για ζωντανή οντότητα (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 62). Με αυτή την ευθύμη πρακτική, η εκπαιδευτικός ελκύει αμέσως το ενδιαφέρον των παιδιών, κάνοντάς τα να αισθανθούν οικεία, καθώς μιμείται μια συχνή συνήθειά τους, όπως είναι το παιχνίδι με κούκλες, φιγούρες ζώων και άλλους χαρακτήρες.

Το θεατρικό στοιχείο συναντάται επίσης, διάχυτο και σε μια μεγάλη μερίδα βιντεομαθημάτων για τις τάξεις του δημοτικού. Εκτός από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, της οποίας φυσικά, συνιστά θεμελιώδες χαρακτηριστικό, δόσεις θεατρικότητας εντοπίζει κανείς, άλλοτε σε μικρό βαθμό και άλλοτε σε μεγαλύτερο, τόσο σε βασικά μαθήματα όσο και σ' εκείνα που έχουν μια δευτερεύουσα θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, σε προγράμματα που καλύπτουν το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας,

ο εκπαιδευτικός, αντιγράφοντας τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική αίθουσα, προσποιείται πως διδάσκει απέναντι σ' ένα πολυάριθμο ακροατήριο μαθητών, στους οποίους απευθύνει ερωτήσεις, αποκαλώντας τους με φανταστικά ονόματα και κατόπιν, τους συγγαίρει για τις σωστές απαντήσεις που δίνουν (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, EPT2 - επ. 136, 152). Μια άλλη εκπαιδευτικός σε εκπομπή για το μάθημα των Αγγλικών, διδάσκει τους μύθους του Αισώπου στην αγγλική γλώσσα και παρουσιάζει το θρυλικό μύθο της αλεπούς και του κόρακα, κρατώντας στο δεξί της χέρι το ομοίωμα ενός κορακιού με το οποίο συνομιλεί και αλληλεπιδρά (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 66).

Τέλος, αξιομνημόνευτη είναι η περίπτωση των βιντεομαθημάτων για τη γαλλική γλώσσα, όπου σε ορισμένες εκπομπές η θεωρία καλύπτεται πλήρως μέσω ολοκληρωμένων θεατρικών δράσεων. Κατά τη διάρκεια αυτών, οι δύο εκπαιδευτικοί που συνήθως, συμμετέχουν στη διδασκαλία, φέρνουν εις πέρας ένα παιχνίδι ρόλων, το οποίο υποστηρίζεται από την ανάλογη διακόσμηση και τα κατάλληλα αντικείμενα. Παραδείγματος χάρη, σε μάθημα για τις θεματικές ενότητες των καιρικών φαινομένων και του ρουχισμού, οι εκπαιδευτικοί προσποιούνται πως οργανώνουν ένα ταξίδι, παρουσιάζοντάς μας ένα προς ένα τα ρούχα που έχουν συμπεριλάβει στη βαλίτσα τους, ακολουθώντας μάλιστα, τις υποδείξεις του δελτίου καιρού, το οποίο προβάλλουν και στις οθόνες μας μέσα από το φορητό υπολογιστή τους (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, EPT2 - επ. 52). Σε άλλη εκπομπή, οι καθηγήτριες γαλλικών στήνουν ένα πάρτι γενεθλίων, διακοσμώντας την αίθουσα με μπαλόνια, δώρα, ευχετήριες κάρτες και λοιπά συναφή είδη, παραθέτοντας ακόμη και έναν πλούσιο μπουφέ με παιδικές λιχουδιές, στην προσπάθειά τους να διδάξουν στους μαθητές τους το αντίστοιχο λεξιλόγιο. Με αυτές τις πρωτοβουλίες, η αίθουσα μοιάζει να μετατρέπεται σε θεατρική σκηνή, θολώνοντας τα όρια μεταξύ μαθήματος και θεατρικής δράσης και επιτρέποντας τη βαθύτερη εμπύθιση του μαθητή. Μέσα σ' ένα τέτοιο διαδραστικό περιβάλλον, ο ίδιος αφομοιώνει αποτελεσματικότερα και ταχύτερα θεωρίες και έννοιες, ακόμη κι αν πρόκειται για την πρώτη φορά που τις συναντά, σε αντίθεση με μια απλή διάλεξη, η οποία δεν επαρκεί, αν δεν ακολουθήσει επιπρόσθετη, προσωπική μελέτη εκ μέρους του.

4.4.6 Ενθαρρύνοντας τη συμμετοχικότητα

Η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διάρκεια της πανδημίας Covid-19 αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη διαδικασία για την πλειοψηφία του μαθητικού κοινού. Η στέρηση της φυσικής παρουσίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας, η έλλειψη αλληλεπίδρασης και αμεσότητας κατά την εκπαιδευτική πράξη, καθώς και η διαρκής τεχνολογική διαμεσολάβηση που φανέρωσε την περιορισμένη εξοικείωση πολλών με τις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί πως άφησαν αρνητικό αποτύπωμα στις ευαίσθητες ψυχές των μαθητών, συνιστώντας τις πρώτες αιτίες διέγερσης συναισθημάτων άγχους, ταραχής, εξάντλησης και ανίας, κάνοντας, παράλληλα, αρκετούς από αυτούς να αδιαφορούν για το μάθημα και να ανυπομονούν κάθε φορά για την ταχύτερη ολοκλήρωσή του (Πιερρή κ.ά., 2021).

Η μονοτονία, η απουσία διάδρασης και η παθητικότητα του εκπαιδευόμενου είναι κάποια χαρακτηριστικά για τα οποία αποδοκιμάζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση,

οποιαδήποτε μορφή κι αν λαμβάνει. Η περιορισμένη οπτική επαφή του δασκάλου με το μαθητή και σε χειρότερες περιπτώσεις, η παντελής απουσία αυτής, όταν λ.χ. το μάθημα πραγματοποιείται χωρίς τη χρήση καμερών, όταν η διδασκαλία γίνεται μέσα από τηλεοπτικά βιντεομαθήματα ή όταν προτιμούνται μέθοδοι ασύγχρονης εκπαίδευσης, συνεπάγονται αδυναμία ελέγχου του εκπαιδευόμενου, άγνοια σχετικά με το αν αυτός κατορθώνει να αφομοιώσει όσα του διδάσκονται, καθώς και αν φυσικά, παραμένει παρών ή έχει αποχωρήσει από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιλέγοντας να εστιάσουμε στη μέθοδο των βιντεομαθημάτων, κατά τη διάρκεια των οποίων υφίσταται πλήρης απώλεια επαφής μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ο μοναδικός τρόπος επαγρύπνησης του μαθητή - τηλεθεατή είναι η προσφορά κινήτρων που θα τον κινητοποιήσουν, θα τον επαναφέρουν από την αδράνεια σε μια πιο ενεργητική κατάσταση, ωθώντας τον να συμμετάσχει σε προτεινόμενες δραστηριότητες και κόντοντάς τον να αισθανθεί χρήσιμος και πολύτιμος κοινωνός στο εκπαιδευτικό έργο. Ο κυρίαρχος τρόπος επίτευξης όλων των παραπάνω είναι η τακτική παρουσίαση συνοδευτικών δράσεων, κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά την παράδοση του θεωρητικού πλαισίου του μαθήματος, που θα βοηθήσουν το μαθητή να προσεγγίσει ένα γνωστικό αντικείμενο, ενεργοποιώντας τις δικές του δυνάμεις, υπό την ενθάρρυνση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Εκείνο που έκαναν ξεκάθαρο τα τηλεοπτικά προγράμματα «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*» και «*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*», είναι πως οι χειροτεχνίες, οι κατασκευές, τα πειράματα και οι λοιπές δράσεις δεν αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο των νηπιακών τάξεων, αλλά μπορούν να βρουν πλείστες ευκαιρίες εφαρμογής και στο πλαίσιο των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Αξιόλογα παραδείγματα μπορούμε να εντοπίσουμε σε αρκετά βιντεομαθήματα, ξεκινώντας από εκείνα που αφορούν στο μάθημα της Φυσικής, όπου κάθε παράδοση συνοδεύεται από σχετικά πειράματα. Έτσι, η ίδια εκπαιδευτικός άλλοτε εξηγεί το στατικό ηλεκτρισμό, παρουσιάζοντας αναλυτικά τα βήματα δημιουργίας ενός κλειστού ηλεκτρικού κυκλώματος, αποτελούμενο από μπαταρίες, καλώδια και λαμπάκι φωτισμού (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 8), άλλοτε διδάσκει τις ιδιότητες του φωτός, προτείνοντας πειράματα με φακούς και διάφορα αντικείμενα, όπως καλαμάκια, αλουμινόχαρτο και χαρτόνι (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 14), άλλες φορές προσεγγίζει τις θεωρίες της θέρμανσης και της ψύξης υλικών σωμάτων, κάνοντας δοκιμές με θερμό και κρύο νερό (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, EPT2 - επ. 29) και άλλες πάλι, διδάσκει τις ιδιότητες του ήχου, καλώντας τους μαθητές να δημιουργήσουν κουδουνίστρες με όσπρια στο εσωτερικό τους ή ένα «ποτηροτηλέφωνο» αποτελούμενο από σπάγκο και δύο πλαστικά ποτήρια (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, EPT2 - επ. 56).

Στην όξυνση της φαντασίας και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της επινοητικότητας του μαθητή φαίνεται πως γενναιόδωρα επενδύουν τα προγράμματα που καλύπτουν μαθήματα με καλλιτεχνικό προσανατολισμό, όπως η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική και τα Εικαστικά. Ειδικότερα, μπορούμε να πούμε, πως μέσα από τα συγκεκριμένα βιντεομαθήματα, εξυπηρετούνται δύο σκοποί: αφενός, επιχειρείται η αισθητική καλλιέργεια των νέων, η επαφή τους με τις τέχνες και η διαμόρφωση πολιτιστικής συνείδησης και αφετέρου παρέχονται εναύσματα ενεργητικής συμμετοχής και βιωματικής μάθησης που όχι

μόνο, θα επαναφέρουν το μαθητή σε μια ενεργητική θέση, αλλά ακόμη, θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει εις βάθος το γνωστικό αντικείμενο μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Μουσικής, συναντάμε έναν εκπαιδευτικό που προσπαθεί να κάνει κατανοητές τις ιδιότητες των πνευστών οργάνων μέσα από την παρουσίαση διαφόρων ευφάνταστων τρόπων κατασκευής αντίστοιχων μουσικών οργάνων, καλώντας γονείς και μαθητές να συνεργαστούν (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, EPT2 - επ. 111). Ακολούθως, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, δεν είναι λίγες οι φορές, που οι εκπαιδευτικοί προτείνουν στους μαθητές να ακολουθήσουν τα βήματά τους προκειμένου να κατασκευάσουν μαριονέτες από πρόχειρα υλικά (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 116), να δημιουργήσουν φιγούρες του θεάτρου σκιών (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, EPT2 - επ. 121) ή και ακόμη πιο απλά, να παίξουν με τις λέξεις και να εξασκηθούν στη δημιουργία χαρακτήρων μέσω αναγραμματισμών (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, EPT2 - επ. 58).

Κατόπιν, μια πληθώρα δραστηριοτήτων συμπεριλαμβάνεται, όπως είναι αναμενόμενο, στα βιντεομαθήματα που είναι αφιερωμένα στα Εικαστικά και στην Ευέλικτη Ζώνη, δύο μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος που στηρίζονται κατά κόρον στη δημιουργικότητα και τη συμμετοχικότητα. Έτσι, σε μάθημα για τον κινηματογράφο, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, μια κινηματογραφίστρια, αφότου εξηγήσει τη βασική θεωρία της έβδομης τέχνης, καλεί τους τηλεθεατές να δημιουργήσουν τις δικές τους μακέτες, ως προσομοίωση των κινηματογραφικών σκηνών (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 118), ενώ στο σύνολο των εκπομπών για το μάθημα των Εικαστικών, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν πρωτότυπες χειροτεχνίες και να εξελίξουν τις ζωγραφικές τους ικανότητες. Αξίζει να προσθέσουμε, πως συχνά το περιεχόμενο των τελευταίων εκπομπών προσαρμόζεται στις επικείμενες θρησκευτικές εορτές, με τους μαθητές άλλοτε καλούνται να δημιουργήσουν όμορφα διακοσμητικά για τις λαμπάδες τους ενόψει της γιορτής του Πάσχα (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 50) ή κατά τη δεύτερη φάση των βιντεομαθημάτων, το χειμώνα του 2020, να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν χριστουγεννιάτικες εικόνες (*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*, EPT2 - επ. 134). Αυτή την προσαρμογή στη θεματολογία των εκπομπών, μπορούμε να την εκλάβουμε ως μια προσπάθεια των υπευθύνων να διευκρινίσουν εξαρχής πως τα βιντεομαθήματα δεν ήταν αποστασιοποιημένα από την πραγματικότητα, αλλά αντιθέτως ακολουθούσαν πιστά όλες τις εξελίξεις της κοινωνικής ζωής. Η άποψή μας μάλιστα, επαληθεύεται από τις συνεχείς αναφορές των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της πανδημίας, στο καθεστώς περιορισμού (lockdown) και στην ανάγκη τήρησης των μέτρων προστασίας από τον κορωνοϊό.

Εκτός βεβαίως από τις εικαστικές και άλλες δημιουργίες, η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνεται, επιπλέον, μέσα από τη χρήση των ψηφιακών σχολικών βιβλίων, που, όπως έχουμε σημειώσει παραπάνω, αποτέλεσαν ένα από τα καινοτόμα μέσα που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των βιντεομαθημάτων. Πιο αναλυτικά, ανατρέχοντας στη διαδικτυακή πλατφόρμα των εμπλουτισμένων σχολικών εγχειριδίων, όπου τους παρέπεμπε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές μπορούσαν να εξασκηθούν σε σύντομες διαδραστικές ασκήσεις, ελέγχοντας κάθε φορά το βαθμό στον οποίο έχουν εμπεδώσει την ενότητα που διδάχθηκαν. Ένα τέτοιο παράδειγμα, εντοπίζουμε, λόγου χάρη, στο μάθημα των Μαθηματικών, όπου μια ολόκληρη εκπομπή, διάρκειας 25

περίπου λεπτών, αποτελώντας τη συνέχεια προηγούμενου βιντεομαθήματος, το οποίο κάλυψε τη θεωρία γύρω από το εμβαδόν, προορίζεται αποκλειστικά για εξάσκηση του μαθητή μέσα από δραστηριότητες των ψηφιακών βιβλίων. Η εκπαιδευτικός λοιπόν, οδηγεί το κοινό της στο περιβάλλον της αντίστοιχης πλατφόρμας, καλώντας το να αναζητήσει στο ψηφιακό βιβλίο ασκήσεις υπολογισμού του εμβαδού διαφόρων γεωμετρικών σχημάτων και να προσπαθήσει να τις επιλύσει, σε πραγματικό χρόνο, με τη βοήθειά της (*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*, EPT2 - επ. 206). Οποσδήποτε, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε, πως με την υιοθέτηση μιας τέτοιας τακτικής, μαζί με την ευκαιρία διαδραστικής εξάσκησης του μαθητή, επιτυγχάνεται, ταυτόχρονα, η εξοικείωση του με τα εύχρηστα ψηφιακά εργαλεία και το ειδικά σχεδιασμένο υλικό που έχει διατεθεί στις επίσημες διαδικτυακές πλατφόρμες του Υπουργείου, προς ενίσχυση της σχολικής εκπαίδευσης.

Κοντολογίς, διαπιστώνουμε πως οι κατηγορίες που μόλις παρουσιάσαμε, συμπυκνώνουν σημαντικές διαστάσεις των τηλεοπτικών παραγωγών που μας απασχολούν, εξυπηρετώντας σε επαρκές επίπεδο τους σκοπούς και τα ερωτήματα που συνόδευαν την έρευνά μας. Εκτός από την πληροφόρηση και το σχηματισμό μιας σφαιρικής εικόνας γύρω από την οργάνωση του συγκεκριμένου εγχειρήματος της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης* στα χρόνια της πανδημίας, καταφέραμε να διεισδύσουμε στο περιεχόμενο των εκπομπών και να ερμηνεύσουμε πρακτικές που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο αυτής της ιδιότυπης τηλε-διδασκαλίας. Έτσι, η μελέτη αυτή μας επέτρεψε να εξαγάγουμε τα συμπεράσματά μας αναφορικά με το χαρακτήρα και το σκοπό των προγραμμάτων, που ταυτίζεται με την προσπάθεια διατήρησης της επαφής των μαθητών με το σχολείο, τον καθοριστικό ρόλο του σκηνικού χώρου μιας και εξετάζουμε οπτικό υλικό, τα νέα διδακτικά μοντέλα που προωθήθηκαν, τα καινοτόμα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης που τέθηκαν στη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών, τα επικοινωνιακά τεχνάσματα που επινοήθηκαν για την αντιμετώπιση βασικών προκλήσεων που σχετίζονται με την αδράνεια και την παθητικότητα του δέκτη, καθώς και για μεθόδους που υποστήριξαν τη διαδραστικότητα και τη συμμετοχικότητα, αναβαθμίζοντας το χαρακτήρα των εκπομπών.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση, ένας από τους πιο καίριους θεσμούς της κοινωνίας μας, ασφαλώς και δεν βγήκε αλώβητη μέσα από τη λαίλαπα της υγειονομικής κρίσης του κορωνοϊού (covid-19). Όπως και οι λοιποί στρατηγικής σημασίας τομείς, ειδικά το πρώτο διάστημα της πανδημίας, βρέθηκε αντιμέτωπη με πρωτόγνωρες προκλήσεις, τις οποίες χρειάστηκε να διαχειριστεί έγκαιρα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η - έστω και τροποποιημένη - λειτουργικότητά της και να προληφθεί το ενδεχόμενο παράλυσης, που σίγουρα, θα επέφερε ένα ανυπολόγιστο κόστος για την κοινωνία.

Η σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε ένα εργαλείο, το οποίο αναπτύχθηκε αστραπιαία, προκειμένου να αναπληρώσει - όσο δύσκολο και αν αποδείχθηκε - τη διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Η ισχυροποίηση του τηλεοπτικού μέσου καθόλη τη διάρκεια της πανδημίας, όπως πιστοποιείται μέσα από έγκυρες επιστημονικές πηγές, ευνόησε τη λήψη αποφάσεων περί αξιοποίησής του προς υποστήριξη της τηλεεκπαίδευσης, με μια αξιόλογη πρωτοβουλία να λαμβάνεται και στη χώρα μας, γνωρίζοντας διεθνή αναγνώριση.

Οι εκπαιδευτικές τηλεοπτικές εκπομπές που εναρμονίστηκαν με τη σχολική ύλη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προβλήθηκαν μέσα από τη ζώνη της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, τα περίφημα βιντεομαθήματα, υπήρξαν μια καινοτόμα πρακτική που ενίσχυσε στο έπακρο το σύνθετο και παράτολμο έργο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αρκεί μόνο να συλλογιστεί κανείς το σύνολο των εθελοντών εκπαιδευτικών και των υπολοίπων συντελεστών που συνεργάστηκαν για την υλοποίηση των παραγωγών, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάστηκαν, το σύνολο των εκπομπών που παρήχθησαν, την ποιότητά τους και την ανταπόκριση που έδειξε το κοινό, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσει αφενός το μέγεθος και την άρτια οργάνωση του εγχειρήματος και αφετέρου τη σπουδαιότητα και την πολυτιμότητά του.

Μέσα από την εξέταση των τηλεοπτικών αυτών παραγωγών, γίνεται ευχερώς αντιληπτό πως τα βιντεομαθήματα, παρά το γεγονός πως προέκυψαν ανέλπιστα και βιαστικά κάτω από έκτακτες συνθήκες, δεν έπαψαν να συνιστούν μια πρωτοβουλία με γνήσιο παιδαγωγικό χαρακτήρα. Από την πρώτη μέχρι και την τελευταία στιγμή, υπηρέτησαν με μεθοδικότητα, σταθερότητα και συνέπεια την ολόπλευρη πνευματική ανάπτυξη, τη διανοητική διάπλαση και την ηθική αρτίωση του μαθητικού πληθυσμού. Αν θελήσουμε να αποδώσουμε, εν συντομία, την κατεύθυνση που ακολουθήθηκε κατά τη διδασκαλία, μπορούμε να πούμε πως η αυτή παρέμεινε προσανατολισμένη περισσότερο στο μαθητή και λιγότερο στην ύλη των γνωστικών αντικειμένων, με κύρια προτεραιότητα την ουσιαστική κατανόηση και όχι απλώς την κάλυψη μιας θεματικής ενότητας και της σχολικής ύλης, γενικότερα. Σύμμαχοι στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και στην υπέρβαση αναμενόμενων εμποδίων που προκύπτουν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπήρξαν οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετήθηκαν και η αξιοποίηση μιας πληθώρας εργαλείων, καθιστώντας τη μάθηση διαδραστική, ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.

Αξίζει να αποσαφηνιστεί πως τα βιντεομαθήματα δεν αποτέλεσαν αντιγραφή της τυπικής σχολικής διδασκαλίας. Θα ήταν πλάνη αν υποστηρίζαμε πως τα εν λόγω προγράμματα συστάθηκαν με αυτοσκοπό να αντικαταστήσουν το ρόλο του σχολείου, να αναπληρώσουν χαμένες διδακτικές ώρες και να αναλάβουν την πλήρη προετοιμασία των μαθητών. Το χαλαρό κλίμα διδασκαλίας, ο επαναληπτικός χαρακτήρας των μαθημάτων, η διάθεση για εξάσκηση και ο ευέλικτος τρόπος διαχείρισης της σχολικής ύλης είναι κάποια από τα στοιχεία που, ακόμη και στη δεύτερη - και εκτενέστερη - φάση του εγχειρήματος, όταν υπήρξε η πρόθεση να παρουσιαστούν νέες θεματικές ενότητες, με τις οποίες οι μαθητές έρχονταν πρώτη φορά σε επαφή, μαρτυρούν πως βασικός στόχος των προγραμμάτων ήταν να διατηρήσουν το μαθητή σε εγρήγορση, να τον κρατήσουν σε επαφή με το περιβάλλον του σχολείου και τις δραστηριότητές του.

Βεβαίως, ένα τόσο ρηξικέλευθο έργο, εκτός από την επίτευξη πολλών εκπαιδευτικών στόχων, δεν θα μπορούσε να μην συνδράμει στην ενδυνάμωση της *Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης*. Τα βιντεομαθήματα κατάφεραν να συγκεντρώσουν ένα αθρόο σύνολο μαθητών, το οποίο μεγαλώνοντας στην εποχή του διαδικτύου και των φορητών συσκευών, πιθανώς να αγνοούσε την ύπαρξη του ιστορικού θεσμού και τον επιμορφωτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το τηλεοπτικό μέσο, περιλαμβάνοντας μάλιστα, ειδική εκπαιδευτική ζώνη αφιερωμένη σ' αυτό το σκοπό. Κάτω από αυτή τη συγκυρία, μέσα από την παρακολούθηση των συγκεκριμένων εκπομπών και την τακτική χρήση του μέσου, οι σύγχρονοι μαθητές εξοικειώθηκαν περισσότερο με την τηλεόραση, διαπιστώνοντας πως είναι ικανή να διαδραματίσει κι έναν εκπαιδευτικό ρόλο, εξίσου σημαντικό με τον ψυχαγωγικό, με τον οποίο είναι συνυφασμένη.

Λίγο πριν ολοκληρώσουμε, οφείλουμε να επισημάνουμε ορισμένους περιορισμούς, τους οποίους συνάντησε το ερευνητικό μας εγχείρημα κατά τη διεξαγωγή του. Αρχικά, ο πρώτος εξ αυτών έχει να κάνει με τον επίκαιρο χαρακτήρα του θέματος που επιλέξαμε να προσεγγίσουμε. Ειδικότερα, πρέπει να σημειώσουμε πως η εμφάνιση και η κορύφωση της πανδημικής κρίσης στη χώρα μας, καθώς και η πρωτοβουλία των βιντεομαθημάτων, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, απέχουν ελάχιστα χρονικά από την περίοδο διενέργειας της έρευνάς μας. Μόλις μέσα στη χρονιά κατά την οποία συγγράφεται η παρούσα εργασία, ήρθαν ολοκληρωτικά τα περιοριστικά μέτρα απέναντι στον κορωνοϊό και κηρύχθηκε επίσημα η λήξη της πανδημίας από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Πιθανώς λοιπόν, με την απόφασή μας αυτή να εξετάσουμε μια τόσο πρόσφατη περίπτωση, να μην δημιουργούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις μιας αποστασιοποιημένης και μεστής προσέγγισης του θέματος. Φυσικά, επ' ουδενί, μια τέτοια παραδοχή δεν μπορεί να εμποδίσει τη διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης γύρω από μια καθοριστική πρωτοβουλία, όπως αυτή των βιντεομαθημάτων. Απλώς, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε πως είθισται να υποστηρίζεται ότι ο χρόνος είναι ο πλέον κατάλληλος για να αποφανθεί για την ορθότητα και τη λυσιτέλεια διαφόρων πρακτικών.

Επιπρόσθετα, όπως είναι επόμενο, ένα νωπό ζήτημα, όπως εκείνο της εκπαίδευσης στη σκιά της υγειονομικής κρίσης, συνεπάγεται έναν περιορισμένο αριθμό βιβλιογραφικών

πηγών, σχετικών με την εξέλιξη της πανδημίας στην ελληνική επικράτεια, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη χώρα την περίοδο αυτή, το ρόλο της τηλεόρασης στη διαχείριση του κορωνοϊού και ακόμη πιο συγκεκριμένα, με την καθιέρωση του εγχειρήματος των τηλε-μαθημάτων. Ειδικά, όσον αφορά την τελευταία περίπτωση, η βιβλιογραφία παραμένει ελλιπής, με τις ελάχιστες επιστημονικές δημοσιεύσεις που εντοπίζουμε γύρω από την αξιοποίηση των βιντεομαθημάτων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να υιοθετούν, σε πρώτο στάδιο, έναν περισσότερο περιγραφικό και πληροφοριακό, παρά ερμηνευτικό, χαρακτήρα. Έτσι, ο ερευνητής που καταπιάνεται με ένα τόσο πρωτότυπο θέμα, προσπαθεί να φωτίσει, όσο το δυνατόν, περισσότερες πτυχές του, χωρίς να έχει παράλληλα, πολλές δυνατότητες να εξετάσει και να αξιολογήσει διαφορετικές θέσεις άλλων επιστημόνων.

Συνελόντι ειπείν, η παρούσα ερευνητική εργασία ολοκληρώνεται με τη φιλοδοξία να αποτελέσει ένα κραταιό έρεισμα πάνω στο οποίο θα θεμελιωθούν νέα ερευνητικά πονήματα γύρω από το εγχείρημα της αξιοποίησης των τηλε-μαθημάτων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, στα χρόνια της πανδημίας. Ευελπιστούμε λοιπόν, η συγκεκριμένη ερευνητική μας απόπειρα να ιδωθεί ως ένα ισχυρό έναυσμα για μια πιο σφαιρική και πολυπρισματική μελέτη των παραγωγών αυτών, που θα συνεισφέρει στην εξαγωγή νέων παρατηρήσεων και στην ανάπτυξη ενός πολυφωνικού διαλόγου, προς ενίσχυση του πολυδιάστατου και διαρκώς εξελισσόμενου επιστημονικού πεδίου της επικοινωνίας και των μέσων.

Βιβλιογραφία

Allen, S., & Thompson R. J. (2019). *Television in the United States*. Retrieved November 20, 2022, from <https://www.britannica.com/art/television-in-the-United-States>

Altman, I. & Zube, E. (1989). *Public Places and Spaces*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5601-1>

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 10, 5-32. Doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9809>

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

Βώβου, Ι. (2010). Στοιχεία για μια μετα-ιστορία της ελληνικής τηλεόρασης: Το μέσο, η πολιτική και ο θεσμός. Στο Ι. Βώβου (διεύθ.), *Ο κόσμος της τηλεόρασης: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ανάλυση προγραμμάτων και ελληνική πραγματικότητα* (σ. 93-140). Αθήνα: Ηρόδοτος.

Gazi, A., Rizopoulos, C., & Christidis, Y. (2018). Localizing emotions: Soundscape representations through Smartphone Use. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23 (2), 69–85. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22791

Γαζή, Α. (2020). Δίαυλοι επιρροής γνώμης, μέσα και τεχνολογία. Στο Π. Ιωαννίδης & Η. Τσαουσάκης (επιμ.), *2019: Οι πρώτες εκλογές μετά το μνημόνιο. Η ακτινογραφία της ψήφου*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Camacho, J. A. & Manvell, R. (2022). *Educational Broadcasting*. Retrieved November 20, 2022, from <https://www.britannica.com/technology/broadcasting/Educational-broadcasting>

Γαρδικιώτης, Α. (2012). Πως αντιδρούν οι γονείς στους «κινδύνους» της τηλεόρασης; Στάσεις προς την τηλεόραση, προσλαμβανόμενη επιρροή στα παιδιά και γονική διαμεσολάβηση. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας - Ά Τόμος* (σ. 225-242). Αθήνα: Ηρόδοτος.

Carelli, P., & Sfardini, A. (2022). Educational Television Goes Digital. Children's Television and Italian Public Service Broadcasting During the COVID-19 Pandemic. *VIEW Journal of European Television History and Culture*, 11(21), 95–103. Doi: <http://doi.org/10.18146/view.281>

Ελευθεριάδης, Π., & Μαντουβάλου, Σ. (1985). *Σύγχρονη εκπαίδευση και τηλεόραση*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Fisch, S. (2005). Children's learning from television. *TelevIZion*, 18, 10-14.

Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-Teaching: An Overview of the Past, a Glimpse at the Present, and Considerations for the Future. *School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10. Doi: 10.1080/1045988X.1993.9944611

Gaetano, O. (2015). Education to Theatricality: Expressive Arts as Pedagogy of Creativity. *International Journal of Social Science Studies*, 3, 87-95. Doi: 10.11114/ijsss.v3i3.745

Gunawardena, C. N., & Mcisaac, M.S. (2004). Distance Education. In D.H. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications & technology* (pp. 355-395). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Jenks, C. (2020). *Παιδική Ηλικία*. (επιστ. επιμ. Φ. Κουγιουμουτζάκη, μτφρ. Μ. Γκαντώνα). Αθήνα: Gutenberg.

Κάστορας, Στ. (1990). *Οπτικοακουστικά μέσα μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κορωναίου, Α. (2001). *Εκπαιδύοντας εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούρτη, Ε. (2004). Εκπαίδευση και τηλεόραση. Στο Δ. Λεβεντάκος (σύντ.), *Τηλεόραση και ελληνική κοινωνία* (σ. 113 -133). Αθήνα: Εικόν.

Κούρτη, Ε. (2010). Το παιδικό πρόγραμμα πάει στην αγορά. Στο Ι. Βώβου (διεύθ.), *Ο κόσμος της τηλεόρασης: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ανάλυση προγραμμάτων και ελληνική πραγματικότητα* (σ. 373 - 415). Αθήνα: Ηρόδοτος.

Κούρτη, Ε. (επιμ.) (2012). *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας - Α Τόμος*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

KYA 48760/Z1/2022

Levin, R. A., & Hines, L. M. (2003). Educational Television, Fred Rogers, and the History of Education. *History of Education Quarterly*, 43(2), 262-275. Doi:10.1111/j.1748-5959.2003.tb00123.x

ΜακΚουέλ, Ν. (2003). *Η θεωρία της μαζικής επικοινωνίας για τον 21ο αιώνα* (επιμ. Σ. Παπαθανασόπουλος, μτφρ. Κ. Μεταξιά). Αθήνα: Καστανιώτης.

Μακρυνιώτη, Δ. (2012). Επαναπροσδιορίζοντας την παιδική ηλικία. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας* - Ά Τόμος (σ. 45-69). Αθήνα: Ηρόδοτος.

Μάραντος, Π. (1999). *Εκπαίδευση και μέσα μαζικής ενημέρωσης: η χρήση των ΜΜΕ στην εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μάραντος, Π. (2001). *Εκπαίδευση και μέσα μαζικής ενημέρωσης: εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

Νίκα, Β. (2007). *Αγωγή και εκπαίδευση στα ΜΜΕ: σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Ντάβου, Μπ. (2005). *Η παιδική ηλικία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας: μετατροπές της παιδικής κατάστασης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

O'Donnell, M. A., Reeve M., & Jeffrey S. (2021). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: αναστοχασμός για δράση* (επιστ. επιμ. Γ. Μανωλίτσης, Φ. Αντωνίου, μτφρ. Δ. Τομαράς). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδημητρίου, Σ. (2013). Αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στη σύγχρονη σχολική εκπαίδευση. Στο Α. Σοφός & Κ. Βάρναλης (επιμ.), *Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Ίων.

Παπαδημητρίου, Σ. (2017, Νοέμβριος 23-26). *Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση 2.0: Ψηφιακός γραμματισμός στα οπτικοακουστικά μέσα σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης* (Πρακτικά συνεδρίου). 9th International Conference in Open & Distance Learning, Αθήνα. Doi: <https://doi.org/10.12681/icodl.1050>

Παπαδημητρίου, Σ. (2020, Ιούλιος 3-5). *Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην επείγουσα εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19* (Πρακτικά συνεδρίου). 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο: «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις - Αντιλήψεις - Σενάρια - Προοπτικές - Προτάσεις», Αθήνα. Doi: <https://doi.org/10.12681/online-edu.3226>

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πόστμαν, Ν. (2002). *Η πυξίδα του μέλλοντος* (επιμ. Στ. Παπαθανασόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.

Πιερρή, Ε., Καρατράντου, Α., Κουτρομάνος, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2021, Νοέμβριος, 26-28). *Αρνητικά συναισθήματα μαθητών/τριών κατά την επείγουσα*

απομακρυσμένη διδασκαλία στην περίοδο της πανδημίας του COVID-19: Άγχος και Πλήξη μαθητών/τριών Β/θμιας Εκπαίδευσης (Πρακτικά συνεδρίου). 11ο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: εμπειρίες, προκλήσεις, προοπτικές, Αθήνα. Doi: <https://doi.org/10.12681/icodl.3509>

Rabin, C., & Smith, G. (2012). Stories from Five Decades: How One Teacher's Theatricality, Courage, and Creativity Shaped a Life's Work. *Action in Teacher Education*, 34, 381-391.

Ράπτης, Α. (2020, Ιούλιος 3-5). *Πανδημία και παιδεία* (Πρακτικά συνεδρίου). 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο: «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις - Αντιλήψεις - Σενάρια - Προοπτικές - Προτάσεις», Αθήνα. Doi: <https://doi.org/10.12681/online-edu.3208>

Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και εκπαίδευση: επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Σμυρναίου, Ζ. (2018). *Νέες εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

ΦΕΚ 647/Β/27-2-2020

ΦΕΚ 666/Β/28-2-2020

ΦΕΚ 668/Β/2-3-2020

ΦΕΚ 701/Β/4-3-2020

ΦΕΚ 727/Β/8-3-2020

ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020

ΦΕΚ 956/Β/21-3-2020

ΦΕΚ 1859/Β/15-2-2020

ΦΕΚ 2131/Β/30-4-2022

ΦΕΚ 3882/Β/12-9-2020

Vicente, P., & Lucas, M. (2020). Educational Television. In D. Merskin (ed.) *The SAGE International Encyclopedia of Mass Media and Society* (pp. 527-528). Thousand Oaks: SAGE Publications. Doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781483375519.n211>

Χαραμής, Π. (2012). Πλευρές της σχέσης του παιδιού με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Ο ρόλος του σχολείου. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας - Β' Τόμος* (σ. 13-27). Αθήνα: Ηρόδοτος.

Παράρτημα

1. Συνέντευξη κας Σοφίας Παπαδημητρίου (Σ.Π.), Προϊσταμένης του Τμήματος Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

Πως προέκυψε η απόφαση για αξιοποίηση του τηλεοπτικού μέσου στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τις περιόδους των δύο lockdowns στη χώρα μας και ποιοι φορείς κλήθηκαν να συνεργαστούν για την υλοποίηση των προγραμμάτων;

Σ.Π.: Το Μάρτιο του 2020, ύστερα από αναστολή λειτουργίας σε σχολεία και πανεπιστήμια, σε όλες, δηλαδή, τις εκπαιδευτικές δομές, κρίθηκε απαραίτητο να αξιοποιηθούν κάποια ψηφιακά εργαλεία για να πραγματοποιηθεί η εξ'αποστάσεως διδασκαλία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ουσιαστικά, αναπτύχθηκαν τρεις άξονες: η σύγχρονη, η ασύγχρονη εκπαίδευση και το κομμάτι που μας ενδιαφέρει, η Εκπαιδευτική Τηλεόραση, που αξιοποιήθηκε γιατί είναι ένα δυναμικό μέσο μαζικής επικοινωνίας και έχει αξιοποιηθεί και σε παλαιότερα πλαίσια σε πανεπιστημιακό κυρίως επίπεδο, αλλά και στη σχολική εκπαίδευση για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι φορείς ήταν το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ (ενν: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) που είναι εποπτευόμενος φορέας και η τηλεόραση βέβαια, η ΕΡΤ.

Πόσοι ήταν συνολικά οι εκπαιδευτικοί που πλαισίωσαν τις παραγωγές και ποια η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής τους;

Σ.Π.: Στην πρώτη φάση, στην εκπομπή «Μαθαίνουμε στο Σπίτι» ήταν 67 εκπαιδευτικοί, 12 διερμηνείς της ελληνικής νοηματικής γλώσσας και 2 κωφοί νοηματιστές. Αρχικά, έγινε μία πρόσκληση για να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γιατί (ενν: η εκπομπή) εστίασε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα μαθήματα δηλαδή ήταν για το δημοτικό και το νηπιαγωγείο. Κλήθηκαν λοιπόν, να εκδηλώσουν το ενδιαφέρον τους εκπαιδευτικοί που είχαν παραγάγει εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή, που μπορούσε να αξιοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο αυτό των μαθημάτων και που ενδιαφερόντουσαν να πάρουν μέρος στη βιντεοσκόπηση μαθημάτων που θα προβληθούν από την ΕΡΤ. Υπήρχε αρκετά μεγάλη ανταπόκριση, η επιλογή έγινε από το ΙΕΠ και συνεχίστηκε με μία πρόσκληση, μια εβδομάδα μετά περίπου, για την ελληνική νοηματική γλώσσα, όπου και εκεί υπήρχε πολύ μεγάλη ανταπόκριση και συμμετείχαν και οι διερμηνείς που σας είπα.

Στη δεύτερη φάση, πόσοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν;

Σ.Π.: Στη δεύτερη φάση, οι εκπαιδευτικοί ήταν γύρω στους 80-85, πιο πολλοί. Ήταν και πιο μεγάλη η διάρκεια που είχε η ζώνη.

Πως οργανώθηκε το περιεχόμενο κάθε εκπομπής; Αφέθηκε στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού ή δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες σχετικά με την ύλη και τον τρόπο με τον οποίο το μάθημα θα διδαχθεί;

Σ.Π.: Ένας συνδυασμός και των δύο. Λοιπόν, υπήρχαν κατευθυντήριες (ενν: οδηγίες), υπήρχε προτεραιότητα αρχικά σε κάποια μαθήματα, όπως ας πούμε στη γλώσσα, στα

μαθηματικά, στη φυσική και στην ιστορία, δηλαδή ξεκίνησε με προτεραιότητα σ' αυτά τα μαθήματα και σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού και το πρόσθετο υλικό που είχε για να υποστηρίξει τη διδασκαλία. Ήταν ένας συνδυασμός των δύο αξόνων.

Με ποια κριτήρια ρυθμίστηκε η συχνότητα παραγωγής εκπομπών για κάθε γνωστικό αντικείμενο; Δόθηκε προτεραιότητα σε ορισμένα μαθήματα έναντι κάποιων άλλων;

Σ.Π.: Όπως σας είπα, στην αρχή δόθηκε σ' αυτά (ενν: τα προαναφερθέντα μαθήματα) γιατί ο στόχος ήταν να κρατηθεί η επαφή των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία, στην πρώτη φάση τουλάχιστον. Να κρατηθεί κάποια επαφή με τη διδασκαλία και τα μαθήματά τους. Λοιπόν, δόθηκε προτεραιότητα σ' αυτά, αλλά σκεφτείτε ότι έγινε και πολύ γρήγορα, σχεδόν αμέσως με το που έκλεισαν τα σχολεία, ωστόσο, στη συνέχεια αναπτύχθηκαν και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα και εμπλουτίστηκαν οι διδασκαλίες με μελέτη περιβάλλοντος, ξένες γλώσσες, αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, όλα τα μαθήματα, κοινωνική και πολιτική αγωγή, θεατρική, μουσική και εικαστικά. Η προβολή ήταν καθημερινή, ένα δίωρο με μαθήματα, γύρω στα 10 - 15 λεπτά το κάθε βίντεο-μάθημα και προσπάθησαν στη συνέχεια, να υποστηριχθεί όλο το εύρος των αντικειμένων.

Θεωρείτε πως η επιλογή της σχολικής αίθουσας ως βασικό σκηνικό των εκπομπών, μέσα στο οποίο κινούταν ο εκπαιδευτικός, είχε κάποια σημασία για το μαθητή - θεατή;

Σ.Π.: Ναι, είχε κάποια σημασία, να έχει το γνώριμο περιβάλλον, ουσιαστικά, που είναι στην καθημερινότητά του. Βέβαια έχει κάποια σημασία, δεν είναι κάτι εξωπραγματικό. Έχει κάποια σημασία.

Σκοπός των εν λόγω εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν η κάλυψη μέρους της σχολικής ύλης ή η διατήρηση επαφής των μαθητών με το σχολείο;

Σ.Π.: Στην πρώτη φάση, ήταν η διατήρηση της επαφής. Στη δεύτερη φάση της πανδημίας, δηλαδή αυτή που ξεκίνησε από το Νοέμβριο του 2020 και μετά, μέχρι το Μάρτιο - Απρίλιο του 2021, εκεί τότε υπήρχε διδασκαλία, η οποία ακολουθούσε το αναλυτικό πρόγραμμα με μία μεγαλύτερη συστηματικότητα και χρονική σειρά κατά κάποιο τρόπο. Δηλαδή, ακολουθούσε λίγο το πνεύμα του αναλυτικού προγράμματος.

Προσέφερε αυτή η ιδιαίτερη μορφή τηλεκπαίδευσης νέες προοπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Σ.Π.: Όπως σας είπα στην αρχή, τηλεκπαίδευση εφαρμόζεται σε διάφορα πλαίσια, σε άλλες χώρες πιο πολύ. Στην Ελλάδα είχαμε μέχρι πρότινος, μόνο στην τριτοβάθμια. Σίγουρα προσέφερε και σίγουρα μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με μία διαφορετική μορφή εκπαίδευσης. Για πάρα πολλούς ήταν κάτι πρωτόγνωρο. Πρώτη φορά χρησιμοποιούσαν τέτοια εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και την Εκπαιδευτική Τηλεόραση. Είχε μεγάλο αντίκτυπο και το γνωρίσανε σε μεγάλο εύρος. Εγώ μάλιστα, τώρα βλέπω και στη συνέχεια και μου έχει κάνει εντύπωση ότι είναι πιο εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί με όλα αυτά τα εργαλεία πλέον, σε σχέση με πριν την πανδημία. Ήταν μια πρόκληση δηλαδή, την γνωρίσανε και κατά κάποιο τρόπο και ακόμη και τώρα, βλέπω ότι χωρίς να είναι υποχρεωτικό, αρκετές φορές αξιοποιούνται διάφορα... τα βίντεο ας πούμε, που έχουν αναρτηθεί στις πλατφόρμες. Γιατί όλα αυτά τα βίντεο κατ'

απαίτηση είναι αναρτημένα στο edutv και στο φωτόδεντρο, το αποθετήριο. Έχουν πολύ μεγάλη επισκεψιμότητα και στη συνέχεια, δηλαδή τα αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στα σχολεία. Είχε ανταπόκριση, όπως φαίνεται.

Ποιες ήταν οι προκλήσεις που κλήθηκε να αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο εγχείρημα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης; Αντιμετωπίστηκαν όλες;

Σ.Π.: Λοιπόν, πολλές προκλήσεις, γιατί έγινε σε πολύ γρήγορο διάστημα. Έπρεπε να υπάρξει ανταπόκριση και σε δύσκολες συνθήκες, γιατί στα γυρίσματα ήταν επικίνδυνο και για τους ίδιους να υπάρξει μετάδοση. Αντιμετωπίστηκαν... Μπορεί μεμονωμένα να υπήρχαν κάποια προβλήματα για τα οποία έγινε προσπάθεια να καλυφθούν και να βελτιωθούν στη συνέχεια και από τις απόψεις των γονέων που παίρναμε. Έγινε προσπάθεια να γίνει βελτίωση. Καθώς προχωρούσαμε υπήρχε και περισσότερος χρόνος βέβαια, απ' ό,τι ας πούμε, την πρώτη εβδομάδα του εγχειρήματος. Νομίζω ότι αντιμετωπίστηκαν σε καλό επίπεδο, με τη γνωριμία του κόσμου και με το οπτικοακουστικό υλικό, όπως αξιοποιείται. Κατακτήθηκαν κάποια πράγματα, τα οποία τα κρατάμε και για τη συνέχεια, μετά την πανδημία.

Τελικά τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα κατάφεραν να εκπληρώσουν τους σκοπούς για τους οποίους συστάθηκαν; Υπάρχουν στοιχεία που να αποτυπώνουν την απήχησή τους;

Σ.Π.: Ναι, έχουμε στοιχεία. Έχουμε μετρήσεις που έγιναν για τα ποσοστά τηλεθέασης, για τις μεταδόσεις. Η πρώτη εκπομπή είχε 51% τηλεθέαση στους μαθητές. 125.000 παιδιά δημοτικού σχολείου ανταποκρίθηκαν στις πρώτες εκπομπές. Έχουμε και στη συνέχεια, τα στοιχεία της Nielsen. Έχουμε αρκετά στατιστικά στοιχεία. Υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση από μαθητές και συνήθως, αρκετά μαζί με τους γονείς τους στις πρώτες εκπομπές. Επίσης, υπάρχουν τα στοιχεία από το υλικό που έχει αναρτηθεί στις πλατφόρμες στο edutv έχουμε την επισκεψιμότητα δηλαδή και στο αποθετήριο «φωτόδεντρο». Κυρίως όμως, στο edutv που αναρτούνταν αμέσως μετά, έχουμε πολύ μεγάλα ποσοστά επισκεψιμότητας και συνεχίζουν, αλλά τότε ειδικά, εκείνο το διάστημα, πάρα πολλοί μαθητές και εκπαιδευτικοί τα αξιοποιούσαν και μετά την τηλεοπτική προβολή. Δηλαδή, τα αξιοποιούσαν κατ' απαίτηση και στις πλατφόρμες. Σε μία πλατφόρμα, ξέρετε ότι το υλικό αυτό, το βίντεο, μπορεί να ενσωματωθεί. Εκτός από την προβολή τους, (ενν: τα βίντεο) ισχυροποιούνται πάρα πολύ με τη διάθεσή τους κατ' απαίτηση, οπότε και εδώ η επισκεψιμότητα που βλέπουμε, ήταν πάρα πολύ μεγάλη, αν μπειτε και δείτε τα νούμερα. Μετά την πανδημία, συνεχίζουν να τα επισκέπτονται (ενν: τα βίντεο). Όχι με τον ίδιο ρυθμό, αλλά με αρκετά μεγάλο ρυθμό.

Θεωρείτε πως ένα τέτοιο εγχείρημα, το οποίο θα περιλαμβάνει αποκλειστικά εκπομπές με σχολικό περιεχόμενο, θα μπορούσε να συνεχίσει τη λειτουργία του και εκτός συνθηκών πανδημίας, παράλληλα με τη λειτουργία του σχολείου, καλύπτοντας τις ανάγκες όσων δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ή και επιμορφωτικές ανάγκες του κοινού;

Σ.Π.: Ναι, θεωρώ πως ένα πρόγραμμα σαν κι αυτό θα μπορούσε να συνεχίσει να προβάλλεται και μετά την πανδημία, μαζί με το σχολείο για τις ανάγκες όχι μόνο των μαθητών, αλλά και όλων των υπολοίπων. Έχει γίνει συζήτηση γύρω από αυτό το ενδεχόμενο.

2. Συνέντευξη κ. Νικολάου Μαρίνη (Ν.Μ.), Μέλους του Διοικητικού Συμβουλίου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διευθυντή του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου

Ποιος ήταν ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων "Μαθαίνουμε στο Σπίτι" και "Μαθαίνουμε Ασφαλείς" στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά τις περιόδους των δύο lockdowns στη χώρα μας;

Ν.Μ.: Η Εκπαιδευτική Τηλεόραση, όπως προέκυψε την περίοδο του κορωνοϊού, ήταν μια ιδέα, η οποία συζητήθηκε από το ΙΕΠ (ενν: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και το Υπουργείο Παιδείας, με την κυρία Υπουργό, την κυρία Κεραμέως και μετά την εφαρμογή της προέκυψε το αποτέλεσμα που είδαμε όλοι στις οθόνες μας. Το ΙΕΠ ήταν ο παιδαγωγικός υπεύθυνος του προγράμματος και είχε ορίσει και την επιστημονική ομάδα για την παρακολούθηση. Όπως καταλαβαίνετε, δεν θα μπορούσε να γίνει κάτι τυχαία. Θα έπρεπε να έχει επιστημονική καθοδήγηση για το ποια μαθήματα θα γίνουν, πως θα γίνουν κτλ.

Ποια ήταν η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που πλαισίωσαν αυτές τις παραγωγές;

Ν.Μ.: Στην αρχή, δημιουργήθηκε μητρώο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να στείλουν αιτήματα. Ωστόσο, δεν μπαίνει ο άλλος εύκολα χωρίς να γνωρίζει τι ακριβώς (αυτό) είναι. Είναι ο φόβος της έκθεσης στο κοινό, ο φόβος του κορωνοϊού, δεν υπήρχαν κιόλας τότε εμβόλια, παρά μόνο μάσκες και γάντια. Όπως καταλαβαίνετε, δηλαδή, ήταν πολύ δύσκολο το εγχείρημα. Έτσι, ξεκινήσαμε από ανθρώπους εκπαιδευτικούς που ήξερα και εγώ, ήξερε και το Ινστιτούτο, ήξερε το Υπουργείο, δηλαδή, ξεκίνησε ουσιαστικά με προτροπή προς γνωστούς μας που ξέραμε και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και τη δουλειά τους. Μόλις λοιπόν άρχισαν να προβάλλονται τα πρώτα μαθήματα, άρχισαν και οι εγγραφές στο μητρώο, οι οποίες ήταν πάρα πάρα πολλές. Οι συνάδελφοι το αγκάλισαν και έκαναν πάρα πολλές αιτήσεις. Υπήρχε μία επιτροπή λοιπόν, από πανεπιστημιακό και σχολικό σύμβουλο, έπαιρναν συνεντεύξεις, αξιολογούσαν τα βιογραφικά και ακολούθως τους έστελναν να κλείσουν ραντεβού για να παρουσιάσουν την ενότητα για την οποία είχαν επιλεγεί. Γινόταν δηλαδή, η αξιολόγηση του βιογραφικού από την επιτροπή του ΙΕΠ.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά στις εκπομπές ή υπήρχε κάποια αμοιβή;

Ν.Μ.: Εθελοντικά. Δεν υπήρχε ούτε χρηματική αποδοχή, ούτε τίποτα. Ούτε οι συνάδελφοι, ούτε εμείς, ούτε κανένας άλλος δεν λάβαμε τίποτα. Μόνο μία βεβαίωση. Εθελοντικά το έκαναν οι συνάδελφοι, για άλλη μια φορά. Και αυτό το πρόγραμμα στηρίχθηκε στην καλή διάθεση των δασκάλων, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας γενικότερα.

Πως οργανώθηκε το περιεχόμενο κάθε εκπομπής; Αφέθηκε στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού ή δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες σχετικά με την ύλη και τον τρόπο με τον οποίο το εκάστοτε μάθημα θα διδαχθεί;

Ν.Μ.: Υπήρχε συνδυασμός. Δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες, υπήρχε παρακολούθηση του μαθήματος και την ώρα λειτουργίας για να δούμε λάθη κτλ και στην επεξεργασία που γινόταν μετά το μάθημα, αλλά παράλληλα, όπως γίνεται και στις τάξεις, ο εκπαιδευτικός έχει

την ευχέρεια να διαχειριστεί ο ίδιος το μάθημά του. Εκεί δεν υπήρχαν οδηγίες. Ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε το μάθημα και αν υπήρχαν κάποια λάθη, γίνονταν κάποιες παρεμβάσεις για διορθώσεις. Προσπαθούσαμε, ει δυνατόν, να είναι προσομοίωση της τάξης. Αυτό μας ενδιέφερε κυρίως.

Σε αρκετές εκπομπές είδαμε να εφαρμόζεται το μοντέλο της συνδιδασκαλίας, με δύο συνήθως εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται κατά τη διάρκεια των βιντεομαθημάτων. Ποια η σημασία αυτής της πρακτικής;

N.M.: Αυτό έγινε κυρίως σε μαθήματα, τα οποία έπρεπε να περιλαμβάνουν και άλλες δράσεις. Στο νηπιαγωγείο δηλαδή, γινόταν ένα διαδραστικό μάθημα, μια δραστηριότητα και έπρεπε να έχεις δρώμενα, μουσική, χρειαζόταν βοήθεια για να μετακινήσουν αντικείμενα, ήταν πιο θεατρικό το μάθημα. Και στη μουσική πολλές φορές, κάποιος έπαιζε πιάνο, κάποιος έπρεπε να τραγουδήσει. Κυρίως σε αυτά τα μαθήματα γινόταν, γιατί αυτό ήταν πιο ζωντανό. Πλαισιωνόταν δηλαδή, με αυτές τις δράσεις για να είναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα και να τραβήξει τα παιδιά. Εξάλλου και στις τάξεις πολλές φορές έτσι γίνεται. Απλά συχνά δεν υπάρχει η πολυτέλεια να έχουμε ορχήστρα ή οτιδήποτε άλλο. Σε ένα πρόγραμμα που είχαμε κάνει για τον κινηματογράφο, είχαν έρθει δύο άτομα, γιατί δεν μπορούσε να το κάνει όλο μόνη της η συνάδελφος και ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον.

Θεωρείτε πως το σκηνικό της σχολικής αίθουσας μέσα στο οποίο κινούταν ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του βιντεομαθήματος είχε κάποια σημασία για το μαθητή - θεατή;

N.M.: Στην αρχή είχε αποφασιστεί να γίνει σε μια αίθουσα του ΙΕΠ, όμως, επειδή διαπιστώσαμε και μετά από συζήτηση με ειδικούς και με συμβούλους του ΙΕΠ, με την επιστημονική ομάδα, ότι θα έπρεπε να έχουμε την προσομοίωση, να βλέπουν τη σχολική τάξη τα παιδιά και να μην είναι σ' έναν άψυχο χώρο που είναι ξένος προς αυτά. Έπρεπε να είναι φιλικό το περιβάλλον, διότι απευθυνόμασταν σε παιδιά του δημοτικού και σε παιδιά του νηπιαγωγείου. Όπως καταλαβαίνετε λοιπόν, αυτό έπαιξε παρά πολύ μεγάλο ρόλο. Έπρεπε να υπάρχει ο πίνακας και έπρεπε να υπάρχει η τάξη του παιδιού. Να βλέπει δηλαδή, ένα φιλικό περιβάλλον. Οι εκπομπές έγιναν εδώ, στο σχολείο μας, το 1ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου και για τις ανάγκες τους χρησιμοποιήθηκαν 7 αίθουσες.

Σκοπός των εν λόγω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κατά την εκτίμησή σας, ήταν η κάλυψη μέρους της σχολικής ύλης ή η διατήρηση επαφής των μαθητών με το σχολείο;

N.M.: Κινήθηκαν διαφορετικά την πρώτη (ενν: σχολική) χρονιά και διαφορετικά τη δεύτερη. Την πρώτη χρονιά κλείσαμε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η επιλογή λοιπόν, ήταν να κάνουμε επαναλήψεις στην ίδια διδαχθείσα ύλη και να πάμε και λίγο παρακάτω, όπου μας επέτρεπε. Κινήθηκαμε δηλαδή, σ' αυτή την κατεύθυνση. Τη δεύτερη χρονιά όμως, που κλείσαμε νωρίς - γιατί δεν ξέραμε και για πόσο καιρό θα κλείσουμε - προέκυψε και αυτή η αναγκαιότητα. Εκεί λοιπόν, κάναμε μαθήματα παρακάτω. Είχαμε επιστημονική ομάδα εδώ από τρεις συμβούλους του ΙΕΠ πάνω στις ενότητες των μαθημάτων που κάνουν στο σχολείο και εκεί, μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, πηγαίναμε να καλύψουμε ύλη που είναι πιο κάτω. Και όταν άνοιξαν τα σχολεία, τα είχαν ξαναακούσει τα παιδιά, όσα τα είχαν ακούσει. Βέβαια, η ακροαματικότητα ήτα πολύ πολύ υψηλή. Την πρώτη χρονιά είχε φτάσει το 60%. Ήταν πολύ

υψηλή η ακροαματικότητα, οπότε θεωρούμε πως βοήθησε αυτό αρκετά. Απλά είχε διαφορετική κατεύθυνση την πρώτη χρονιά με τη δεύτερη, λόγω του χρόνου που κλείσαμε.

Ποιες ήταν οι προκλήσεις που κλήθηκε να αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο εγχείρημα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης; Αντιμετωπίστηκαν όλες;

N.M.: Προκλήσεις είχαμε πολλές και είχαν να κάνουν και με τους συναδέλφους που έρχονταν εδώ και με το προσωπικό που ήταν εδώ και κάναμε τα γυρίσματα, με όλους. Μία πρόσκληση ήταν το άγνωστο. Δεν ξέραμε τι θα έχουμε μπροστά μας, τι θα μας βρει. Μην νομίζετε ότι δεν φοβόμασταν εδώ που ήμασταν. Δεν ξέραμε αν η μάσκα ή τα γάντια παρέχουν την προστασία που πρέπει, αν είχαμε κάλυψη. Το πρώτο ήταν αυτό. Το ίδιο πρόβλημα που είχαμε εμείς, το είχαν και οι συνάδελφοι. Το ίδιο πρόβλημα το είχε και η επιστημονική επιτροπή που ήταν εδώ. Αυτό ήταν το ουσιαστικότερο. Κυρίως ήταν αυτοί οι φόβοι. Ότι προέκυπτε, οποιαδήποτε πρόκληση, είτε εκπαιδευτική είτε οτιδήποτε άλλο, πιστεύω πως αντιμετωπίστηκε. Αντιμετωπίστηκε και γι' αυτό ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα αισίως και είχε και καλές κριτικές, γιατί ασχολήθηκαν όλα τα μέσα. Είχαμε εδώ παρουσία τηλεοπτικών μέσων. Η ΕΡΤ, ο ΣΚΑΪ, το Mega, ο ANTI, είχαν ασχοληθεί όλα τα κανάλια της χώρας και όχι μόνο. Είχαμε και αποστολή από το εξωτερικό γιατί (ενν: το εγχείρημα) θεωρήθηκε καινοτόμο πρακτική. Να προσθέσω πως ένα άλλο πρόβλημα που είχαμε πολλές φορές ήταν ότι κάποιοι συνάδελφοι είχαν και αυτοί κορωνοϊό, υπήρχαν ακυρώσεις τελευταία στιγμή, οπότε έπρεπε εκείνη τη στιγμή να προσπαθήσεις να βρεις λύσεις. Δηλαδή, προέκυπταν προβλήματα ουσιαστικά που θα έπρεπε να τα καλύψεις. Αυτά ήταν τα πιο δύσκολα, γιατί δεν μπορούσες να βρεις άλλα άτομα να έρθουν αμέσως και να κάνουν μάθημα. Ήταν πολυσύνθετο αυτό το κομμάτι. Υπήρχαν προκλήσεις, υπήρχαν ζητήματα, τα οποία τελικά, πιστεύω πως λύθηκαν. Ξέφυγαν και κάποια πράγματα, θεμιτό είναι αυτό.

Προσέφερε αυτή η ιδιαίτερη μορφή τηλεκπαίδευσης νέες προοπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία;

N.M.: Πιστεύω πως, ναι. Υπάρχει το αρχείο, υπάρχει στο WebTv και μάλλον θα μπει και στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ τώρα, στην αρχική σελίδα. Υπάρχουν τα μαθήματα, υπάρχει το αρχείο. Πολλές διδασκαλίες ήταν εξαιρετικές, χωρίς κανένα λάθος. Σε ένα σεμινάριο που κάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι, γιατί χρησιμοποιείται το υλικό, ή σε κάποια σχολεία, δείχνεις τις διδασκαλίες, διερευνείς, βλέπεις τα λάθη, βλέπεις τις πρακτικές, βλέπεις καινοτομίες, οπότε αυτό το αρχείο είναι πάρα πολύ σημαντικό. Μάλιστα, το πρόγραμμα θεωρήθηκε καινοτόμο πρακτική, όχι μόνο από την Ελλάδα, αλλά είχαμε ενδιαφέρον και από το εξωτερικό, καθώς είχαμε αποστολή από το Associated Press. Είχαμε για 4 μέρες 4 άτομα αποστολή, τα οποία ήρθαν εδώ και πήραν συνεντεύξεις. Η Washington Post έγραψε ολοσέλιδο αφιέρωμα. Όταν λοιπόν, λένε και από το εξωτερικό ότι είναι καινοτόμο πρακτική, σημαίνει ότι κάτι έδωσε και άφησε. Κληρονομιά έχει αφήσει σίγουρα, αρκεί να θέλουμε να τη χρησιμοποιήσουμε.

Αν και μου έχετε απαντήσει εν μέρει, τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα κατάφεραν να εκπληρώσουν τους σκοπούς για τους οποίους συστάθηκαν;

N.M.: Νομίζω, ναι. Και τη μία χρονιά και την άλλη. Προσπάθησαν να κρατήσουν το παιδί κοντά στο σχολείο και στο περιβάλλον της τάξης. Θεωρώ ότι αυτό το προσέφεραν στο

έπακρο και κράτησαν ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών, όσο μπορεί να το κρατήσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα παρακολουθούσαν (ενν: τα προγράμματα) πιο εύκολα, σε σχέση με την τηλεκπαίδευση που έκαναν. Είναι πιο φιλικό το γυαλί.

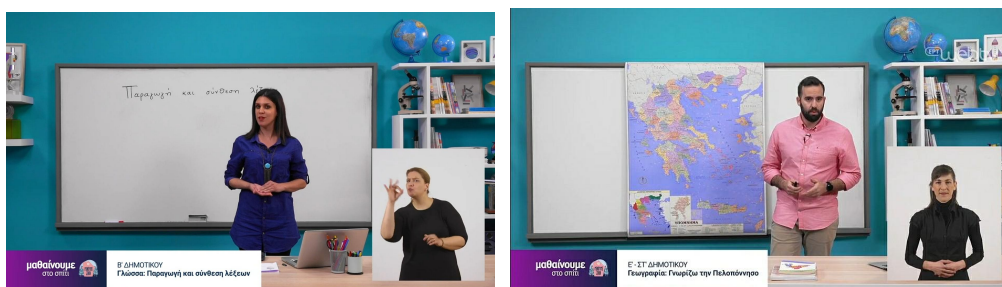
Αξιοποιείται τώρα πια, υπό συνθήκες κανονικότητας, υλικό που είχε παραχθεί για τις ανάγκες εκείνων των παραγωγών, από εκπαιδευτικούς του σχολείου σας προς υποστήριξη των μαθημάτων τους;

N.M.: Αρκετές φορές και όχι μόνο από εμάς, αλλά και από άλλα σχολεία. Όπως μου λένε και οι σχολικοί σύμβουλοι, μπαίνουν και κάνουν πολλές φορές δειγματικές διδασκαλίες. Είναι υλικό προς χρησιμοποίηση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα πανεπιστήμια και παντού.

Τέλος, ένα τέτοιο εγχείρημα, το οποίο θα περιλαμβάνει αποκλειστικά εκπομπές με σχολικό περιεχόμενο, πιστεύετε πως θα μπορούσε να συνεχίσει τη λειτουργία του και εκτός συνθηκών πανδημίας, παράλληλα με τη λειτουργία του σχολείου;

N.M.: Είχε γίνει μία τέτοια συζήτηση και με το Υπουργείο και με την Υπουργό. Ήταν όλοι θετικοί. Και το ΙΕΠ και εμείς και η ΕΡΤ, όταν είχε γίνει μία συζήτηση των φορέων. Το πρόβλημα όμως, υπήρχε στο ωράριο. Πότε θα προβληθούν; Τα παιδιά εδώ είναι μέχρι τις 17:00. Θεωρώ πως μετά το σχολείο τα παιδιά θα ασχοληθούν με κάτι διαφορετικό. Δεν μπορούμε να τα φορτώνουμε. Το κάθε πράγμα πρέπει να γίνεται στον καιρό του και κάτω από τις συνθήκες που πρέπει. Δεν είναι εύκολο και για τους χρόνους των παιδιών, αλλά και για τους χρόνους των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν και λειτουργικά προβλήματα. Έπεσε η ιδέα, συζητήθηκε, αλλά δεν είναι εύκολα υλοποιήσιμη και δεν υπάρχει και λόγος να φορτώσεις και άλλο τα παιδιά.

3. Οπτικό υλικό από τις παραγωγές «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*» και «*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*».



3.1 Στιγμιότυπα από εκπομπές του προγράμματος «*Μαθαίνουμε στο Σπίτι*» (ΕΡΤ2, 2020).

Πηγή: <https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/mathainoume-sto-spiti>



3.2 Στιγμιότυπα από εκπομπές του προγράμματος «*Μαθαίνουμε Ασφαλείς*» (ΕΡΤ2, 2020-2021).

Πηγή: <https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/mathainoume-asfaleis>