



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης Λάρισας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση
ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας σε έκτακτες ανάγκες

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΗΛΙΑΣ ΠΑΡΛΑΝΤΖΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Δρ. ΚΑΖΑΝΤΖΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΛΑΡΙΣΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Ο Δηλών

Ηλίας Παρλάντζας

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνεται το ταξίδι του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών μου. Ένα ταξίδι ιδιόμορφο λόγω των καιρικών συγκυριών, πανδημία Covid-19, με πρωτοφανείς συνθήκες παρακολούθησης των μαθημάτων μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο μεγαλύτερο μέρος του. Οι ειδικές αυτές συνθήκες ωστόσο αποτέλεσαν και το έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Καταρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συνοδοιπόρους συμφοιτητές, για τις στιγμές που διασκεδάσαμε τις δυσκολίες, στηρίξαμε ο ένας τον άλλον, γίναμε ξανά φοιτητές και μοιραστήκαμε τις ανησυχίες, ως φίλοι πρωτίστως με πολλούς από αυτούς, και μετά ως μεταπτυχιακοί εκπαιδευτικοί.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους δικούς μου ανθρώπους που μου παρείχαν ηθική υποστήριξη σε όλο αυτό το διάστημα, καθώς και σε όλους τους ανώνυμους, συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που δώρισαν λίγο από το χρόνο τους για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Θερμές ευχαριστίες όμως απευθύνω και στους καθηγητές του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Δρ. Παναγιώτη Φιτσιλή και Δρ. Νικόλαο Μπλάνα,, μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, για την πολύτιμη συνεισφορά τους στην περαίωση της μελέτης μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την επιβλέπουσα καθηγήτρια, Δρ. Καζαντζή Βασιλική, που με την υποδειγματική καθοδήγησή της, την υπομονή, τις πάντα καίριες και άμεσες υποδείξεις της, συνέβαλλε τα μέγιστα για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου πονήματος.

*“...σε κείνους που ψάχνουν τη γνώση,
μα ίσως από πάντα να ήταν καθηγητές...”*

E.X.A

Περίληψη

Η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία, δάσκαλος και μαθητής βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους, επικοινωνούν όμως με τη βοήθεια των σύγχρονων ψηφιακών μέσων. Ο μαθητής οδηγείται στη γνώση μέσα από τη μελέτη, κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και συμβουλευτικός. Το Μάρτιο του 2020, εξαιτίας του ιού Covid-19, η εκπαίδευση «μεταφέρεται» εσπευσμένα στο διαδίκτυο, για όλες την εκπαιδευτικές βαθμίδες της ελληνικής επικράτειας. Ταυτόχρονα, προτείνεται η εξ αποστάσεως διδασκαλία, ως μέτρο ανάσχεσης του ιού και προστασίας του πληθυσμού. Η μετάβαση έγινε απότομα και αγχωτικά. Αποσκοπούσε αφενός στη διατήρηση επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών, αφετέρου στη συνέχιση της διδασκαλίας, μέχρι οι συνθήκες να επιτρέψουν την επιστροφή στην κανονικότητα. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εξΑΕ, όπως αυτή εφαρμόστηκε στη διάρκεια της καραντίνας. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στην καταγραφή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο μάθησης και στην ανίχνευση των παιδαγωγικών και τεχνικών γνώσεων που διαθέτουν για την εξΑΕ. Επιπρόσθετα, επιχειρεί να προσδιορίσει τους παράγοντες που θεωρούνται καθοριστικοί, από τους εκπαιδευτικούς, για την αποτελεσματικότητά της. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 187 εκπαιδευτικοί της Περιφερειακής ενότητας Λάρισας. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές συμμετείχαν σχεδόν καθολικά στην εξΑΕ, καθώς θεωρούν ότι λόγω των ειδικών συνθηκών ήταν απαραίτητη η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, εμφανίζονται διχασμένοι για τη μελλοντική χρησιμοποίησή της. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως διαθέτουν γνώσεις Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ταυτόχρονα αναφέρουν αδυναμία αξιοποίησής τους στην διδακτική πράξη και έλλειψη εξοικείωσης με τεχνικές εξΑΕ. Επίσης ο φόβος των εκπαιδευτικών για την αντικατάσταση της δια ζώσης από την εξΑΕ στο μέλλον, οδηγεί στην προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ακόμη απουσία χρήσης κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, έλλειψη καθοδήγησης από αρμόδιους φορείς και γενικότερα ασαφή σχεδιασμό και πλαίσιο υποστήριξης της εξΑΕ. Τέλος, τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η μη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές συμβάλλει στην αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων.

Λέξεις – Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθηγητές, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πανδημία, καραντίνα, κορωνοϊός

Abstract

Distance education (DE) is a teaching method in which teachers and students are at a distance from each other, yet communicating with the help of modern digital media. Students are guided to knowledge through the study of appropriately designed educational material, while the role of the teacher is guiding, supportive and advisory. In March 2020, due to the Covid-19 virus, education was "transferred" hastily through the internet, for all educational levels in Greece. At the same time, distance learning is proposed as a measure to curb the virus and protect the population. The transition was abrupt and stressful. On the one hand, it aimed to maintain communication between students and teachers, and on the other hand to continue teaching, until the conditions allow a return to normalcy. The purpose of this study is to investigate the views of Secondary Education teachers about distance education, as it was applied during the lockdown. In particular, the research focuses on recording the attitude of teachers towards this alternative way of learning and on detecting the pedagogical and technical knowledge they have about distance education. In addition, it attempts to identify the factors that are considered by teachers crucial for its effectiveness. The sample of the research consisted of 187 teachers in the secondary education of the prefecture of Larissa. The conclusions showed that almost all teachers fully participated in the distance education, as they considered that due to the special circumstances it was necessary to continue the educational process. However, they appear divided over its future use. Despite the fact that the teachers state that they have knowledge of Information and Communication Technology (ICT), at the same time they report inability of its use in the teaching practice and lack of familiarity with distance education techniques. Also, the fear that teachers have for the replacement of live education by the distance one in the future, leads to their adhesion to the traditional teaching methods. The findings also indicate a lack of use of properly designed educational material, lack of guidance from competent bodies and generally unclear planning and support framework of the distance education. Finally, the results show that not providing equal opportunities to all students contributes to increasing social inequalities.

Keywords: Distance education, teachers, secondary education, pandemic, quarantine, coronavirus

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
Πίνακας Εικόνων.....	7
Ευρετήριο Πινάκων.....	8
Ευρετήριο Διαγραμμάτων.....	10
Πίνακας Συντομογραφιών και Ακρωνυμίων	11
Εισαγωγή.....	12
Κεφάλαιο 1ο: ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	15
1.1 Εισαγωγή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	15
1.2 Ιστορική Αναδρομή.....	15
1.3 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις	16
1.4 Μορφές Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	19
1.4.1 Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Asynchronous Distance Education)	19
1.4.2 Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Synchronous Distance Education)	21
1.4.3 Μεικτή Εκπαίδευση (Blended Learning)	22
1.5 Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	23
1.6 Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	25
Κεφάλαιο 2ο: ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	27
2.1 Οι διαφορές παραδοσιακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	27
2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ.....	28
2.3 Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξΑΕ.....	31
Κεφάλαιο 3ο: ΕΞΑΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΕΚΤΑΚΤΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ	34
3.1 Συνέπειες των πανδημιών στην εκπαίδευση.....	34
3.2 Εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της πανδημίας	37
3.3 Η διαφορά μεταξύ απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης και εξΑΕ	38
Κεφάλαιο 4ο: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	41
4.1 Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).....	41
4.1.1 Λόγοι ίδρυσης ΕΑΠ.....	42
4.2 Η εξΑΕ στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πριν την πανδημία	44
4.3 Η εξΑΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την πανδημία και μετά	45

Κεφάλαιο 5ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
5.1 Προβληματισμοί και χρησιμότητα της έρευνας	49
5.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	49
5.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση	50
5.4 Δείγμα Έρευνας	51
5.5 Ερευνητικό Εργαλείο	52
Κεφάλαιο 6ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	55
6.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	55
6.2 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	60
6.3 Υλοποίηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	63
6.4 Αποτελεσματικότητα της εξΑΕ	68
6.5 Επαγωγική στατιστική - Συσχετίσεις μεταβλητών	80
6.5.1 Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου με βαθμό ετοιμότητας στις απαιτήσεις εξΑΕ	80
6.5.2 Συσχέτιση των ωρών εργασίας στην εξΑΕ και του τομέα απασχόλησης.....	81
6.5.3 Αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και του επιπέδου ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ	83
6.5.4 Συσχέτιση του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε από το διαδίκτυο και της γνώσης για ύπαρξη εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού	84
6.5.5 Συσχέτιση της επιμόρφωσης στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη με το βαθμό ετοιμότητας σε τεχνικές διδασκαλίας εξΑΕ	85
6.5.6 Συσχέτιση βέλτιστων αποτελεσμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους μαθητές, με τα συναισθηματικά οφέλη και τη συνέχιση της διδασκαλίας, ως πλεονεκτήματα της.....	86
6.5.7 Διερεύνηση σχέσεων μεταξύ τριών βασικών στοιχείων της εξΑΕ	87
6.5.8 Συσχέτιση της μη παροχής εξΑΕ σε όλους τους μαθητές με τη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων	87
6.5.9 Συσχέτιση των μεταβλητών φόβος για αντικατάσταση της δια ζώσης από την εξΑΕ με την προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.	89
Κεφάλαιο 7ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	90
7.1 Συμπεράσματα	90
7.2 Προτάσεις.....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	97
1. Ξένες.....	97
2. Ελληνικές.....	101

ΝΟΜΟΘΕΣΙΕΣ.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – Στατιστικοί πίνακες από SPSS.....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – Ερωτηματολόγιο.....	118

Πίνακας Εικόνων

Εικόνα 2-1: Διαφορές παραδοσιακής μορφή εκπαίδευσης με εξΑΕ (Φακουλάς, 2020)	27
Εικόνα 2-2: Οι τέσσερις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ (Σοφός & Κρον 2007).....	29

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 6-1: Περιγραφικά μέτρα για τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους συμμετοχής τους στην εξΑΕ (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα)	62
Πίνακας 6-2: Περιγραφικά μέτρα σε προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση της εξΑΕ (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).....	72
Πίνακας 6-3: Περιγραφικά μέτρα σχετικά με τους παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην εξΑΕ (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα)	74
Πίνακας 6-4: Περιγραφικά μέτρα για τις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ (1 = Διαφωνώ απόλυτα και 5 = Συμφωνώ απόλυτα).....	76
Πίνακας 6-5: Περιγραφικά μέτρα σχετικά για την εξΑΕ κατά τη διάρκεια της καραντίνας	79
Πίνακας 6-6: Πίνακας συνάφειας του μορφωτικού επιπέδου με το βαθμό ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ.....	80
Πίνακας 6-7: Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου X^2 τεστ	81
Πίνακας 6-8: Πίνακας συνάφειας ωρών εργασίας ανά εβδομάδα και τομέα απασχόλησης (δημόσια, ιδιωτική εκπαίδευση).....	82
Πίνακας 6-9: Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου X^2 τεστ	83
Πίνακας 6-10: Παράμετρος V του Cramer.....	83
Πίνακας 6-11: Συσχέτιση της ειδικότητας με το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της εξΑΕ.....	84
Πίνακας 6-12: Συσχέτιση γνώσης ύπαρξης διαθέσιμου εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε από το διαδίκτυο	84
Πίνακας 6-13: Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου X^2	85
Πίνακας 6-14: Παράμετρος V του Cramer.....	85
Πίνακας 6-15: Πίνακας συσχέτισης βέλτιστων αποτελεσμάτων με συναισθηματικά οφέλη και συνέχιση της διδασκαλίας και εκπαίδευσης των μαθητών	86
Πίνακας 6-16: Πίνακας συσχέτισεων μεταξύ τριών βασικών στοιχείων της εξΑΕ.....	87
Πίνακας 6-17: Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου X^2	88
Πίνακας 6-18: Παράμετρος V του Cramer.....	88
Πίνακας 6-19: Αποτελέσματα του συντελεστή rho του Spearman.....	89
Πίνακας 7-1: Ποσοστά εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας.....	107
Πίνακας 7-2: Ποσοστά εκπαιδευτικών στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση.....	107
Πίνακας 7-3: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.....	107
Πίνακας 7-4: Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα.....	107
Πίνακας 7-5: Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο	108
Πίνακας 7-6: Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις ΤΠΕ γνώσεις τους	108

Πίνακας 7-7: Κατανομή του δείγματος με βάση το είδος της εξΑΕ που υλοποίησαν.....	109
Πίνακας 7-8: Ωρες εργασίας του δείγματος εβδομαδιαίως για την εξΑΕ.....	109
Πίνακας 7-9: Ποσοστά εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους συμμετοχής στην εξΑΕ.....	109
Πίνακας 7-10: Προτιμήσεις του δείγματος στις πλατφόρμες σύγχρονης εξΑΕ	110
Πίνακας 7-11: Προτιμήσεις του δείγματος στις πλατφόρμες ασύγχρονης εξΑΕ	110
Πίνακας 7-12: Απαντήσεις δείγματος για εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποίησε στην εξΑΕ	110
Πίνακας 7-13: Επίπεδο ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ	111
Πίνακας 7-14: Δυσκολίες που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί στην εξΑΕ	111
Πίνακας 7-15: Βαθμός εξοικείωσης του δείγματος σε τεχνικές εξΑΕ.....	111
Πίνακας 7-16: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την καθοδήγηση στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού	112
Πίνακας 7-17: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ.....	112
Πίνακας 7-18: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ.....	112
Πίνακας 7-19: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα της εξΑΕ	113
Πίνακας 7-20: Ποσοστιαία κατανομή των δηλώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αξιολόγηση της εξΑΕ	113
Πίνακας 7-21: Κατανομή ποσοστών σχετικά με τους παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εξΑΕ	114
Πίνακας 7-22: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ.....	114
Πίνακας 7-23: Απόψεις του δείγματος για την εξΑΕ όπως εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας	115
Πίνακας 7-24: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος σχετικά με την αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών	115
Πίνακας 7-25: Προτάσεις συμμετεχόντων για βελτίωση της εξΑΕ	115
Πίνακας 7-26: Πίνακας συνάφειας των μεταβλητών έλλειψη επιμόρφωσης με το βαθμό εξοικείωσης με τεχνικές διδασκαλίας εξΑΕ.....	116
Πίνακας 7-27: Πίνακας συνάφειας μεταξύ τη μη παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές και της αύξησης των κοινωνικών ανισοτήτων	117

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 6-1: Κατανομή του δείγματος ανά φύλο	55
Διάγραμμα 6-2: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος ανά κατηγορίες	56
Διάγραμμα 6-3: Ποσοστά εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας.....	56
Διάγραμμα 6-4: Ποσοστά εκπαιδευτικών ανά τομέα εργασίας.....	57
Διάγραμμα 6-5: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας	57
Διάγραμμα 6-6: Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα.....	58
Διάγραμμα 6-7: Ποσοστά κατόχων μεταπτυχιακού και διδακτορικού ανά φύλο	59
Διάγραμμα 6-8: Ποσοστά εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις ΤΠΕ που διαθέτουν.....	59
Διάγραμμα 6-9: Κατανομή του δείγματος με βάση το είδος της εξΑΕ που υλοποίησαν	60
Διάγραμμα 6-10: Ώρες εργασίας του δείγματος εβδομαδιαίως για την εξΑΕ.....	61
Διάγραμμα 6-11: Ποσοστά εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους συμμετοχής στην εξΑΕ	62
Διάγραμμα 6-12: Προτιμήσεις του δείγματος στις πλατφόρμες σύγχρονης εξΑΕ	63
Διάγραμμα 6-13: Προτιμήσεις του δείγματος στις πλατφόρμες ασύγχρονης εξΑΕ	64
Διάγραμμα 6-14: Απαντήσεις δείγματος σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποίησε στην εξΑΕ	65
Διάγραμμα 6-15: Επίπεδο Ετοιμότητας του δείγματος στις απαιτήσεις της εξΑΕ.....	65
Διάγραμμα 6-16: Δυσκολίες που αναφέρει το δείγμα σχετικά με την εξΑΕ.....	66
Διάγραμμα 6-17: Βαθμός εξοικείωσης του δείγματος σε τεχνικές εξΑΕ	67
Διάγραμμα 6-18: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την καθοδήγηση για την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού	67
Διάγραμμα 6-19: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ	68
Διάγραμμα 6-20: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ	69
Διάγραμμα 6-21: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα της εξΑΕ	70
Διάγραμμα 6-22: Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την δήλωση «Προβληματιστήκατε ότι η εξΑΕ μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης στο μέλλον;».....	70
Διάγραμμα 6-23: Δηλώσεις συμμετεχόντων σχετικές με την αξιολόγηση της εξΑΕ.....	71
Διάγραμμα 6-24: Κατανομή ποσοστών σχετικά με τους παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εξΑΕ	73
Διάγραμμα 6-25: Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ.....	75
Διάγραμμα 6-26: Απόψεις του δείγματος για την εξΑΕ όπως εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας	77
Διάγραμμα 6-27: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος σχετικά με την αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών	78
Διάγραμμα 6-28: Προτάσεις συμμετεχόντων για βελτίωση της εξΑΕ	79

Πίνακας Συντομογραφιών και Ακρωνυμίων

ERT	Emergency Remote Teaching
DE	Distance Education
MOOC	Massive Open Online Course
OER	Open Educational Resources
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
εξΑΕ	εξ αποστάσεως Εκπαίδευση
ΚΣ	Καθηγητής / Σύμβουλος
ΤΠΕ	Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνιών
ΠΟΥ	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά πρότυπα αλλάζουν καθώς οι τεχνολογίες εξελίσσονται και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν οι νέες γενιές ανθρώπων, δημιουργώντας ένα νέο πολιτιστικό πλαίσιο. Η βελτίωση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) επιτρέπει τη δημιουργία νέων συνθηκών για πρόσβαση στη μάθηση, σε οποιαδήποτε στιγμή και από οποιοδήποτε χώρο, με τη βοήθεια ψηφιακών συσκευών, καταργώντας τα εκπαιδευτικά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας. Την αυξημένη ζήτηση για καινοτόμους τρόπους παροχής εκπαίδευσης έρχεται να καλύψει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) (Sadeghi, 2019).

Αν και η ύπαρξή της χρονολογείται από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η εξΑΕ έχει εξελιχθεί σύμφωνα με τους κοινωνικούς και τεχνολογικούς μετασχηματισμούς που έχει υποστεί ο κόσμος. Η ανάπτυξη του διαδικτύου και η ευρεία χρήση ψηφιακών εργαλείων τα τελευταία χρόνια, έχει επιφέρει μία νέα μορφή της εξΑΕ, αυτή της ψηφιακής και διαδικτυακής της έκδοσης (Anderson and Rivera-Vargas, 2020).

Σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης δεν απαιτείται η φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή στον ίδιο χώρο, ενώ πολλές φορές δεν απαιτείται ούτε και η ταυτόχρονη συμμετοχή τους (Παρασκευάς, 2015). Ο μαθητής αλληλοεπιδρά με το υλικό, «μαθαίνει» μόνος του και επικοινωνεί με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων με τον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του οποίου είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός (Ευμορφοπούλου και Λιοναράκης, 2015).

Στις αρχές του 2020 η ραγδαία εξάπλωση της πανδημίας Covid-19, οδήγησε πολλές χώρες στην αντικατάσταση της δια ζώσης εκπαίδευσης με αυτή της εξ αποστάσεως, ως αμυντικό εργαλείο στον αγώνα περιορισμού της νόσου. Αν και πολλές χώρες είχαν στον παρελθόν εκτεθεί σε φυσικές και ανθρωπογενείς καταστροφές, η εξΑΕ δεν είχε ποτέ χρησιμοποιηθεί ως λύση σε αυτές τις κρίσεις, στο βαθμό που εφαρμόστηκε στο ξέσπασμα του κορωνοϊού (Al Lily *et al.*, 2020). Πρόσφατα στοιχεία (UNESCO, 2020b), αποδεικνύουν ότι τα σχολεία έκλεισαν σε περισσότερες από 191 χώρες παγκοσμίως, εξαιτίας της πανδημίας. Η διδασκαλία «μεταφέρθηκε» στο διαδίκτυο και η ταχύτητα με την οποία έγινε η μετάβαση ήταν συγκλονιστική και ιδιαίτερα αγχωτική (Hodges *et al.*, 2020).

Η Ελλάδα δεν έμεινε ανεπηρέαστη και τον Μάρτιο του 2020, προχώρησε σε αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων, ενώ παράλληλα εξέδωσε εγκύκλιο για την προαιρετική αξιοποίηση της εξΑΕ, με σκοπό τον περιορισμό των χαμένων διδακτικών ωρών και ταυτόχρονα τη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών (Σταχτέας και Σταχτέας, 2020). Η Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη για κάτι τέτοιο, καθώς η εξΑΕ απαιτεί συνεργασία πολλών διαφορετικών ομάδων, μεγάλο χρόνο προετοιμασίας και ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής (Τσινάκος, 2020).

Με αφετηρία τα δεδομένα εκείνης της περιόδου, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας για την εξΑΕ. Συγκεκριμένα θα καταγραφεί η στάση τους απέναντι στον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε λόγω έκτακτων συνθηκών, θα διερευνηθούν οι παιδαγωγικές και τεχνικές γνώσεις που διαθέτουν για την υλοποίηση εξΑΕ, ενώ τέλος, θα προσδιοριστούν εκείνοι οι παράγοντες, που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς καθοριστικοί για μία αποτελεσματική εξΑΕ.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος. Αναλυτικότερα, στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται ιστορική αναδρομή της εξΑΕ, αποσαφηνίζονται ορισμοί και αναφέρονται οι βασικές μορφές της. Επισημαίνονται επίσης τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτής της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας. Στο 2^ο κεφάλαιο προσδιορίζονται οι βασικές συνιστώσες της εξΑΕ, ενώ παρουσιάζονται και οι διαφορές της με την δια ζώσης εκπαίδευση. Στο 3^ο κεφάλαιο αναφέρονται συνέπειες προηγούμενων πανδημιών στην εκπαίδευση, ενώ επισημαίνεται η διάκριση απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης και εξΑΕ. Τέλος, το 4^ο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ανασκόπηση της εξΑΕ στην Ελληνική επικράτεια. Αρχικά αναφέρεται η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) και ακολουθεί η διερεύνηση της εξΑΕ στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πριν και μετά την πανδημία.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το ερευνητικό τμήμα της. Στο 5^ο κεφάλαιο παρατίθεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη. Αρχικά παρουσιάζονται οι προβληματισμοί και η χρησιμότητα της έρευνας, ενώ ακολουθεί η συγκεκριμενοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων και αναλύεται η

μεθοδολογική προσέγγιση. Γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας και στο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Στο 6ο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας με χρήση διαγραμμάτων, πινάκων και ανάλυση των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό τη συσχέτιση μεταβλητών. Τέλος, στο 7ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Ακολουθούν οι προτάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από αρμόδιους φορείς (Υπουργείο Παιδείας, ΙΕΠ) με στόχο τον ολοκληρωμένο σχεδιασμό της εξΑΕ. Αυτός θα πρέπει να περιλαμβάνει επιμόρφωση εκπαιδευτικών, υλικοτεχνικές υποδομές, δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, ώστε η προετοιμασία της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ανάλογες συνθήκες στο μέλλον να είναι αρτιότερη.

Εφαλτήριο για την επιλογή του παρόντος θέματος αποτέλεσε η ξαφνική και αναγκαία μετατόπιση της διδασκαλίας στην πρώτη φάση της καραντίνας. Ο ερευνητής, ως εκπαιδευτικός, κλήθηκε να δημιουργήσει επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, ενώ παράλληλα, λόγω της ειδικότητάς του (Πληροφορικής) επωμίστηκε και την τεχνική υποστήριξη συναδέλφων και μαθητών του σχολείου. Οι δύο πρόσθετοι ρόλοι προέκυψαν λόγω της παντελούς οργάνωσης της κεντρικής διοίκησης. Όλα αυτά συνετέλεσαν στον προβληματισμό για τον τρόπο εφαρμογής της εξΑΕ ως εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης όταν οι συνθήκες το απαιτούν.

Κεφάλαιο 1ο: ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εισαγωγή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες η τεχνολογική εξέλιξη σε συνδυασμό με τη διαδεδομένη χρήση του διαδικτύου και τη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας προκάλεσε μια τεράστια αλλαγή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) και στον τρόπο που αυτή παρέχεται (Καλογρίδη, 2020). Αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που συνεχώς εξελίσσεται, μεταβάλλεται και προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες (Αργυρίου και Κουτσούμπα, 2016). Η εξΑΕ έρχεται να δημιουργήσει νέες ισορροπίες στη μαθησιακή διαδικασία όπως αυτή διαμορφώνονταν μέσα από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Καθώς υπάρχει μεγάλη βελτίωση στην τεχνολογία, η ζήτηση για καινοτόμους τρόπους παροχής εκπαίδευσης αυξάνεται και οδηγεί σε αλλαγές των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας. Τα ηλεκτρονικά μέσα χρησιμοποιούνται για να διατηρούν τους μαθητές σε επαφή με τους δασκάλους, παρέχουν πρόσβαση στην επικοινωνία μεταξύ μαθητών και διανέμουν το εκπαιδευτικό υλικό μέσω προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Sadeghi, 2019).

1.2 Ιστορική Αναδρομή

Η εξΑΕ υπάρχει για σχεδόν 300 χρόνια από τότε που ο Caleb Phillips από τη Βοστώνη των ΗΠΑ, προσέφερε κατάρτιση στη στενογραφία μέσω εβδομαδιαίων μαθημάτων που κοινοποιούνταν με τη βοήθεια του ταχυδρομείου των ΗΠΑ (Clark, 2020). Στην Αγγλία η μορφή αυτή εκπαίδευσης αφορούσε τη μουσική σύνθεση και στην Γερμανία τη διδασκαλία της γλώσσας. Αρχικά χρησιμοποιούνταν ο όρος εκπαίδευση με αλληλογραφία ενώ ο όρος εκπαίδευση από απόσταση δεν υπήρχε. Ο όρος distance education εισάγεται από τον Γερμανό καθηγητή Boije Holmberg (Μαυροειδής, Γκιόσος και Κουτσούμπα, 2014).

Οι πρώτοι μαθητές της εξΑΕ ήταν κυρίως α) μαθητές που βρίσκονταν σε αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές που γεωγραφικά δεν είχαν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, β) άτομα που λόγω της συνεχής μετακίνησης ή ασθένειας δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν ένα συμβατικό σχολείο και γ) ενήλικες που δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν τη σχολική τους εκπαίδευση (ΙΕΠ και ΕΑΠ, 2020).

Ένας άλλος μεγάλος αριθμός μαθητών εξ αποστάσεως στις Ηνωμένες Πολιτείες ήταν μέλη του στρατού. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός μαθημάτων αλληλογραφίας, όταν πολλοί βετεράνοι έσπευσαν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση που είχαν χάσει ενώ ήταν στο στρατό. Η ίδρυση του British Open University (1969) σηματοδότησε σημαντική ανάπτυξη στην παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Sadeghi, 2019). Μεγάλα επίσης πανεπιστημιακά ιδρύματα, στη Σουηδία, Γαλλία, Γερμανία και Αμερική αναπτύσσουν την εξΑΕ (Βογιατζάκη, 2020).

Έχοντας χρησιμοποιήσει την αλληλογραφία μέσω ταχυδρομείου, το ραδιόφωνο, την τηλεόραση και το τηλέφωνο, στις μέρες μας η εξΑΕ επεκτείνεται σε όλες τις μορφές της σύγχρονης τεχνολογίας: από δορυφόρους έως κινητά τηλέφωνα (Λιοναράκης, 2010). Τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα χρησιμοποιούνται για να διανείμουν το υλικό και να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Αν και η εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να χρησιμοποιήσει και άλλα μέσα όπως τηλεόραση, DVD, εκτυπώσιμο υλικό, εντούτοις η αμεσότητα και η λειτουργικότητα της μάθησης στο διαδίκτυο, την καθιστούν πρώτη επιλογή για πολλούς μαθητές. Μέσα από διαδικτυακά προγράμματα που επωφελούνται των σύγχρονων τεχνολογιών οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν διαδραστικά βίντεο, e-mail, και πίνακες συζητήσεων για να ολοκληρώσουν τα μαθήματά τους (Vlasenko and Bozhok, 2014).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στην ουσία, η εξΑΕ χρονολογείται από τα τέλη του 19ου αιώνα. Από τότε όμως έχει εξελιχθεί σύμφωνα με κοινωνικούς και τεχνολογικούς μετασχηματισμούς που έχει υποστεί ο κόσμος. Στην ψηφιακή και διαδικτυακή της έκδοση δεν αντιπροσωπεύει απαραίτητα ένα εντελώς νέο μοντέλο, αλλά μάλλον μια εξέλιξη του μοντέλου, το οποίο παρέχεται από την ανάπτυξη του Διαδικτύου και την ευρεία χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (Anderson and Rivera-Vargas, 2020).

1.3 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

Η διαρκής εξέλιξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή του χώρου της εκπαίδευσης όπου νέες ευέλικτες εκπαιδευτικές μέθοδοι, έρχονται να προστεθούν (Μαυροειδής, Γκιόσος και Κουτσούμπα, 2014). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία μέθοδο εκπαίδευσης όπου η μαθησιακή διδασκαλία δε λαμβάνει χώρα μέσα σε μια παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας, αλλά τόσο

ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους. Παρόλο που αυτή η απομάκρυνση μπορεί να είναι τόσο χωρική όσο και χρονική, η επικοινωνία μεταξύ τους πραγματοποιείται με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων (Ψήνιαν, 2017).

Ως ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία η εξΑΕ δεν περιορίζεται να κάνει απλά χρήση της τεχνολογίας και των μέσων που αυτή παρέχει, αλλά στοχεύει στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που θα εξασφαλίσουν επικοινωνία μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών (εκπαιδευτικού – μαθητή), μετασχηματίζοντας πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Ταυτόχρονα η εξΑΕ, εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες που δίνονται από περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται για την υλοποίησή της (Σοφός, Κώστας και Παράσχου, 2015; Μανούσου *et al.*, 2020).

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας δημιουργεί μια διάκριση μεταξύ του τι αντιπροσωπεύει η εξΑΕ και η ηλεκτρονική μάθηση, τοποθετώντας το πρώτο στον πιο παραδοσιακό (και στατικό) ορισμό του και το δεύτερο ως άμεση συνέπεια της μαζικοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών και όχι απαραίτητα ως εξέλιξη της εξΑΕ (Anderson and Rivera-Vargas, 2020). Η εξΑΕ εξελίσσεται δυναμικά με αποτέλεσμα να αλλάζει μορφή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται πολλοί όροι για να καθορίσουν δραστηριότητες που είναι ίδιες ή αλληλεπικαλύπτονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως κοινοί όροι αναφέρονται η διαδικτυακή μάθηση (online learning), η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), η εξ αποστάσεως μάθηση (distance learning), η ανοιχτή μάθηση (open learning), η μικτή μάθηση (blended learning) και ευέλικτη μάθηση (flexible learning) (Orr, Weller and Farrow, 2018).

Οι πολυάριθμοι αυτοί όροι μπορούν να προκαλέσουν εννοιολογική σύγχυση. Πολλοί υποστηρίζουν ότι, η διαδικτυακή εκπαίδευση επικεντρώνεται στην συνεργατική μάθηση ενώ η εξΑΕ έχει ως στόχο την ανεξάρτητη μάθηση (Qayyum and Zawacki-Richter, 2018). Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) θεωρείται εξΑΕ που προσεγγίζει τη διαδικασία της μάθησης με διαφορετικό τρόπο στηριζόμενη στις υπηρεσίες διαδικτύου για να επιτύχει τους στόχους της (Παρασκευάς, 2015).

Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την εξΑΕ. Κατά τον Holmberg, όπως αναφέρεται στον Keegan (2001), «η εκπαίδευση από απόσταση περιλαμβάνει τις διάφορες μορφές σπουδών, σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες διεξάγονται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη καθηγητών που βρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας μαζί με τους μαθητές

ωστόσο οι τελευταίοι επωφελούνται από την οργάνωση, καθοδήγηση και τη διδασκαλία που παρέχεται από κάποιο εκπαιδευτικό οργανισμό».

Σύμφωνα με τον Peters, όπως αναφέρεται επίσης στον Keegan (2001), «η εξ αποστάσεως διδασκαλία/εκπαίδευση είναι μια μέθοδος διάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων η οποία χρησιμοποιεί τεχνικά μέσα, με σκοπό την αναπαραγωγή υψηλής ποιότητας υλικό διδασκαλίας, που καθιστά δυνατή την διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών ταυτόχρονα οπουδήποτε ζουν. Είναι μια βιομηχανική μορφή διδασκαλίας και μάθησης».

Βάσει των ισχυρισμών του Παρασκευά (2015), η εξΑΕ συνίσταται στη μορφή εκείνης της εκπαίδευσης, όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος δεν είναι απαραίτητο να βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Σε κάποιες περιπτώσεις το μάθημα λαμβάνει χώρα ακόμη και χωρίς την ταυτόχρονη συμμετοχή τους. Βρίσκει ιδιαίτερη απήχηση στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αποφασίσει μόνος του το χρόνο που θα παρακολουθήσει το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες του αλλά και το χρόνο που θα διαθέσει γι' αυτό.

Παρόμοια και ο Βαβούρας (2018), ορίζει την εξΑΕ ως μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης, που σε όλη τη διάρκεια που συντελείται η μαθησιακή διαδικασία, ο διδάσκοντας με τον διδασκόμενο βρίσκονται σε απόσταση.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το είδος της εκπαίδευσης στην οποία οι μαθητές μπορεί να μην έχουν πάντα φυσική παρουσία σε ένα σχολείο. Με άλλα λόγια μπορούν να μαθαίνουν, να σπουδάζουν επιλέγοντας ένα θέμα στο διαδίκτυο, χωρίς να χρειάζονται να παρευρίσκονται σε ένα σχολικό κτίριο, ένα κολλέγιο ή σε ένα πανεπιστήμιο (Sadeghi, 2019).

Ο Λιοναράκης (2001) ωστόσο, εκτός από την απόσταση που χωρίζει διδάσκοντα και διδασκόμενο αναφέρεται και στην παιδαγωγική διάσταση του ορισμού: «εξ αποστάσεως είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα, προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης». Η έννοια της αυτονομίας προσδιορίζει ότι ο μαθητής είναι υπεύθυνος για την ευρετική του πορεία προς τη μάθηση επιλέγοντας ο ίδιος τη μέθοδο, το περιεχόμενο και τον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής του διαδικασίας (Τσιτλακίδου και Μανούσου, 2013).

1.4 Μορφές Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες η βελτίωση των ΤΠΕ έχει προσδώσει στην εξΑΕ, ως μέθοδο εκπαίδευσης, μία νέα διάσταση. Για την παράδοση διαδικτυακών μαθημάτων έχουν αναπτυχθεί πλατφόρμες που βελτιώνουν τη μάθηση και προωθούν την κριτική σκέψη. Τα νέα αναδυόμενα τεχνολογικά εργαλεία, αποσκοπούν στην ενίσχυση της εξατομικευμένης και άμεσης ανατροφοδότησης, στην αξιολόγηση σύνθετων μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην ενθάρρυνση και την προώθηση της αυτονομίας. Τέτοια εργαλεία για διαδικτυακή μάθηση αποτελούν σύγχρονα συστήματα ιστού ή εργαλεία τηλεδιάσκεψης (π.χ. Blackboard Collaborate, WebEx, Saba Centra, Adobe Connect, Cisco Telepresnece) (Moallem, 2015).

Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Τσαλουκίδης (2019) μπορούμε να διαχωρίσουμε την εξΑΕ σε τρεις διαφορετικές μορφές: σύγχρονη, ασύγχρονη και μικτή ή συνδυαστική.

1.4.1 Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Asynchronous Distance Education)

Με τον όρο Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Asynchronous Distance Education) εννοείται η εκπαιδευτική διαδικασία μη πραγματικού χρόνου, όπου τα δύο συμβαλλόμενα μέρη, εκπαιδευτικός και μαθητής, αλληλοεπιδρούν περιοδικά και με χρονική καθυστέρηση (Τσαλουκίδης, 2019). Παρόλου που η επικοινωνία δεν είναι προκαθορισμένη, η ασύγχρονη εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο ευέλικτη σε σχέση με την σύγχρονη (Βαβούρας, 2018). Σε αυτή τη μορφή εξΑΕ, βασική συνιστώσα αποτελεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, με το οποίο θα αλληλοεπιδράσουν οι εκπαιδευόμενοι (ΙΕΠ - Υ.ΠΑΙ.Θ, 2020).

Στα πρώτα μοντέλα ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπου δεν υπήρχε αποτελεσματική επικοινωνία, ήταν εμφανής η απουσία αλληλεπίδρασης μαθητή-δασκάλου, αλλά και μεταξύ μαθητών (Lim, 2017).

Βασικό χαρακτηριστικό της ασύγχρονης εξΑΕ είναι η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού, από οποιοδήποτε μέρος και σε οποιοδήποτε χρόνο. Αυτό συμβαίνει 24 ώρες την ημέρα, 7 ημέρες την εβδομάδα και παρέχει στους διδασκόμενους περισσότερο χρόνο να μελετήσουν και να προβληματιστούν πάνω στο υλικό που τους διανέμετε (Lim, 2017). Τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, διευκολύνουν επίσης τον εκπαιδευόμενο να αποφασίσει ο ίδιος το χώρο αλλά και το χρόνο κατά τον οποίο θα

αλληλοεπιδράσει με το εκπαιδευτικό υλικό (Παρασκευάς, 2015), το οποίο είναι δομημένο σε μικρές ενότητες που συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο μάθημα. Η ασύγχρονη προετοιμασία της τάξης οδηγεί σε εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί πολλές φορές (Oranburg, 2020).

Καθώς οι μαθητές δεν χρειάζεται να απαντήσουν άμεσα στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, μπορούν μέσα από το διαδίκτυο, να αναζητήσουν βιβλιογραφικές πηγές και να οδηγηθούν στην αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, με βάση τον προσωπικό ρυθμό εκπαίδευσής τους. Η εξΑΕ προάγει τη συνεργατική μάθηση μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε ιστοχώρους συζητήσεων, διευκολύνει άτομα με αναπηρία ή άτομα με περιορισμό στην πρόσβαση να συμμετέχουν ισότιμα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Το χαμηλό κόστος και η απόκτηση τίτλων σπουδών αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό παράγοντα που καθιστά ελκυστική την εξΑΕ (Τσαλουκίδης, 2019).

Στην ασύγχρονη εκπαίδευση δεν απαιτείται η φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας ενώ ο ρόλος του είναι περισσότερο ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός και εμπλέκει τους διδασκόμενους στη διεργασία της μάθησης, με απώτερο σκοπό την αυτόνομη μάθηση (Τσιτλακίδου και Μανούσου, 2013). Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός ενημερώνει και επικαιροποιεί το εκπαιδευτικό υλικό και παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός. Μέσα από την μέτρηση των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας εκτιμάται η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας (Lim, 2017)

Η απουσία δημιουργίας κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των μελών της ομάδας, σε συνδυασμό με την καθυστερημένη ανατροφοδότηση, δημιουργεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ασύγχρονης εξΑΕ. Αν και σε αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας η αλληλεπίδραση των ομάδων είναι λιγότερη προσωπική, λιγότερο φιλική, εντούτοις εμφανίζεται περισσότερο προσανατολισμένη στην επίλυση των ερωτημάτων που τίθενται, και κατά συνέπεια περισσότερο αποτελεσματική (Moallem, 2015).

Τα οφέλη της πρόσωπο με πρόσωπο παραδοσιακής διδασκαλίας απουσιάζουν κατά την ηλεκτρονική μάθηση, ενώ ο μεγάλος όγκος πληροφοριών που διατίθεται στο διαδίκτυο μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους σε απομάκρυνση από την κατάλληλη για τις σπουδές τους γνώση, γεγονός που θα έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία (Randall, 2015).

Μειονεκτήματα επίσης της εξΑΕ, αποτελούν η ανυπαρξία συμβολαίων μάθησης, η απαίτηση των μαθητών για επικοινωνία και οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτής για τη μάθηση. Η αδυναμία επίλυσης αυτών των προβλημάτων ενδέχεται να ωθήσει τους εκπαιδευόμενους ακόμη και σε εγκατάλειψη των προγραμμάτων εξΑΕ που παρακολουθούν (Kohan *et al.*, 2017).

Σύμφωνα με τον Lim (2017), η μάθηση με εργαλεία ασύγχρονης εξΑΕ απαιτεί πάντα περισσότερο χρόνο στην ανατροφοδότηση. Ο χρόνος αυτός γίνεται πολλαπλάσιος όταν οι διαδικτυακές τάξεις είναι αριθμητικά μεγάλες, γεγονός που συνεπάγεται τη δυσκολία άμεσης απάντησης του εκπαιδευτικού σε μηνύματα των μαθητών του. Ο χρόνος ενασχόλησης του εκπαιδευτικού αυξάνεται, καθώς περιλαμβάνει, όχι μόνο τη δημιουργία του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και τον χρόνο που απαιτείται για επικοινωνία και ανατροφοδότηση των μαθητών του. Επιπρόσθετα, ασάφειες του εκπαιδευτικού υλικού, σε συνδυασμό με την απουσία άμεσης πρόσβασης στον εκπαιδευτικό, δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Τσαλουκίδης, 2019).

Η χρήση ασύγχρονων εργαλείων απαιτεί και τεχνικές γνώσεις, ενώ εμπόδια μπορεί να ανακύψουν από δυσλειτουργίες του διαδικτύου, με αποτέλεσμα τη δυσκολία πρόσβασης στην εκπαιδευτική πλατφόρμα και κατά συνέπεια στο εκπαιδευτικό υλικό. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται η εκπαίδευση στις τεχνολογίες και των δύο μερών, εκπαιδευτικού και μαθητών.

1.4.2 Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Synchronous Distance Education)

Ο Τσαλουκίδης (2019) ορίζει την σύγχρονη εξΑΕ ως «ένα εκπαιδευτικό γεγονός πραγματικού χρόνου, το οποίο καθοδηγείται από τον εκπαιδευτή και όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται την ίδια χρονική στιγμή στο διαδίκτυο και επικοινωνούν μεταξύ τους».

Αφορά μία μέθοδο διδασκαλίας, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές, συνενυρίσκονται σε εικονικούς χώρους διδασκαλίας για την παράδοση των μαθημάτων (Moallem, 2015). Η επικοινωνία γίνεται σε πραγματικό χρόνο, με άμεση και ταυτόχρονη συνεργασία δασκάλου και μαθητή (ΙΕΠ - Υ.ΠΑΙ.Θ, 2020). Ουσιαστικά αναφερόμαστε σε μια τηλεδιάσκεψη, η οποία υλοποιείται με λογισμικά (πλατφόρμες διαδικτυακής

τηλεδιάσκεψης), τα οποία επιτρέπουν στους χρήστες να βρίσκονται ταυτόχρονα (online) σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (Αντωνίου και Μπακρατσάς, 2011).

Η σύγχρονη διαδικτυακή διδασκαλία μοιάζει περισσότερο με τη διδασκαλία στην τάξη, οπότε μπορεί να είναι ευκολότερη, όταν οι καταστάσεις απαιτούν γρήγορη εναλλαγή σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, ειδικά όταν ο εκπαιδευτής έχει ήδη αναπτύξει υλικό παρουσίασης και μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη (Oranburg, 2020).

Αυτή η μορφή εξΑΕ υλοποιείται με σύγχρονα λογισμικά, τα οποία σε συνδυασμό με τις δυνατότητες του διαδικτύου υποστηρίζουν ήχο και οπτική επαφή των συμμετεχόντων. Τα λογισμικά αυτά ενσωματώνουν παράλληλα, πληθώρα άλλων δυνατοτήτων, όπως διαμοιρασμό οθόνης και αρχείων, ταυτόχρονη επεξεργασία δεδομένων, λειτουργία ανάτασης του χεριού (hand raising), δυνατότητα ψηφοφορίας, χωρισμού των εκπαιδευομένων σε ομάδες για εκτέλεση εργασιών, ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, ακόμη και εγγραφή του μαθήματος και αποθήκευση, ως αρχείο βίντεο, για μεταγενέστερη χρήση (Τσαλουκίδης, 2019).

Ο βαθμός επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων είναι πολύ υψηλός. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μελών οδηγεί σε βελτίωση της απόδοσης της ομάδας. Επιτυγχάνονται μεγαλύτερα επίπεδα συμμετοχής, με αποτέλεσμα οι διαφορετικές προοπτικές που υπάρχουν μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση με την ομάδα, να οδηγούνται σε σύγκλιση (Moallem, 2015).

1.4.3 Μεικτή Εκπαίδευση (Blended Learning)

Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω μορφών, οδηγεί στη μεικτή ή υβριδική εκπαίδευση, όπου επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των θετικών στοιχείων, τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης (Τσαλουκίδης, 2019). Ο βαθμός αποτελεσματικότητας είναι υψηλός (Κόκκινος, 2005), ενώ οι δύο μορφές μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται ή να λειτουργούν συνδυαστικά, με απώτερο σκοπό την επίτευξη ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος μάθησης (Αναστασιάδης, 2005, 2008).

Στα περιβάλλοντα συνδυασμένης μάθησης η ενσωμάτωση των δύο μορφών (διαδικτυακή μάθηση, μάθηση πρόσωπο με πρόσωπο) εξασφαλίζει ευελιξία πρόσβασης και χρήσης της γνώσης. Η ενσωμάτωση αυτή παρέχει οφέλη για τους μαθητές, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η μείωση του κόστους και η βελτίωση αποδοτικότητας του χρόνου,

καθώς δεν απαιτείται η φυσική παρουσία σε μία παραδοσιακή τάξη διδασκαλίας. Για την κατάκτηση της γνώσης χρειάζεται συνεργασία της online μάθησης με την αυτο-μάθηση εκτός σύνδεσης (Medina, 2018).

Σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης υπάρχει δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, ανταλλάσσονται ιδέες και απόψεις μεταξύ των εκπαιδευομένων, ενώ δεν μπορεί να αναπτυχθεί το αίσθημα της απομόνωσης. Επιπλέον κατά την ασύγχρονη περίοδο ο μαθητής καθορίζει ο ίδιος την πορεία του προς τη μάθηση με βάση το χρόνο που διαθέτει και τον ρυθμό που θέλει να μελετήσει (Τσαλουκίδης, 2019).

Η μεικτή εκπαίδευση, θεωρείται ως μια στρατηγική ψηφιακής παιδείας, που υποστηρίζει την ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού και επιτρέπει στους μαθητές να επωφεληθούν από τους πόρους, όχι μόνο σε τεχνολογικό επίπεδο, αλλά και σε παιδαγωγικό, δηλαδή σε σχέση με την ανάπτυξη κοινότητας και τις συνεργατικές ευκαιρίες μάθησης (Medina, 2018).

Κατά τον Bao (2020) η διδασκαλία αυτού του είδους διακρίνεται σε δύο φάσεις: τη φάση αυτοαπασχόλησης εκτός σύνδεσης και τη διαδικτυακή φάση διδασκαλίας. Στη πρώτη, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν τη βιβλιογραφία για το μάθημα και να υποβάλουν σύντομα άρθρα, με βάση την ανάγνωση που έχουν κάνει πριν από την τάξη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν ανατροφοδότηση στις εργασίες των μαθητών και να γνωρίζουν τα γνωστικά επίπεδα τους. Στη διαδικτυακή φάση διδασκαλίας, μέσα από συζήτηση, οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες με βάση αυτά που έχουν διαβάσει. Με τον τρόπο αυτό δεν θα μάθουν διαφορούμενες, κατακερματισμένες και επιφανειακές γνώσεις αλλά θα βιώσουν τη βαθιά μάθηση κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

1.5 Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Παρά τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας σε όλους τους τύπους της εξΑΕ, στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά, στις ελλείψεις και τις προκλήσεις αυτού του τρόπου εκπαίδευσης. Η πιο κοινή κριτική προσέγγιση βασίζεται στην απουσία πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης του δασκάλου με το μαθητή, όπως συμβαίνει μέσα σε μια συμβατική αίθουσα διδασκαλίας (Anderson and Rivera-Vargas, 2020). Η αδυναμία αυτή

στη διαδικτυακή μάθηση, περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Li *et al.*, 2013).

Στην παραδοσιακή διδασκαλία η γλώσσα του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και η φωνή των εκπαιδευτικών είναι όλα σημαντικά εργαλεία διδασκαλίας. Ωστόσο, όταν ένα μάθημα αλλάξει σε διαδικτυακή διδασκαλία, η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου υπόκεινται σε περιορισμούς, καθώς είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν αυτά τα εργαλεία μέσω οθονών και μόνο η «φωνή» θα μπορούσε να λειτουργήσει πλήρως. Ως εκ τούτου, στη διαδικτυακή διδασκαλία, η «φωνή» του εκπαιδευτικού θα πρέπει να έχει τέτοιο ρυθμό, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να συλλάβουν βασικά σημεία γνώσης (Bao, 2020).

Επιπρόσθετα το μεγάλο μέγεθος πολλές φορές των εικονικών τάξεων με την τάση των μαθητών να απενεργοποιούν τις κάμερες τους, λόγω ανησυχιών σχετικά με την προστασία της ιδιωτικής ζωής, οδηγούν σε περιορισμένη ή προβληματική επικοινωνία (Peachey 2017).

Λίγοι είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η εξΑΕ μπορεί να προσφέρει την ίδια εμπειρία, με αυτή που βιώνουν οι μαθητές μέσα σε μια τάξη. Έρευνες των Gossenheimer (2017) και Shachar (2010) αποδεικνύουν ότι μαθητές με εξΑΕ επιτυγχάνουν συχνά μαθησιακά αποτελέσματα που δεν διαφέρουν σημαντικά από εκείνα των μαθητών που παρακολουθούν μια παραδοσιακή διδασκαλία (Shachar and Neumann, 2010; Gossenheimer *et al.*, 2017).

Σε σύγκριση με τις παραδοσιακές διαλέξεις στην τάξη, ο έλεγχος για το εάν οι μαθητές παρακολουθούν τη διαδικτυακή τάξη είναι σαφώς μικρότερος, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην παρακολουθούν τα μαθήματα όσο θα έπρεπε. Επομένως, η πρόοδος της διαδικτυακής διδασκαλίας και η μαθησιακή της αποτελεσματικότητα, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ενεργητική μάθηση υψηλού επιπέδου των μαθητών εκτός τάξης. Για το λόγο αυτό, στην εξΑΕ πρέπει να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι, που θα ενισχύσουν την ενεργή μάθηση των μαθητών εκτός τάξης (Bao, 2020).

Στα μειονεκτήματα της εξΑΕ θα πρέπει να αναφερθεί και το κόστος εξοπλισμού και της πρόσβασης στο διαδίκτυο καθώς μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό (ΙΕΠ και ΕΑΠ, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, η αιφνίδια

εναλλαγή σε διαδικτυακή μάθηση, εξαιτίας έκτακτων συνθηκών, συνοδεύεται από δυσκολίες προσαρμογής στη διαδικτυακή τάξη καθώς η απρόσωπη επικοινωνία δεν βοηθά στην σωστή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.6 Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στην εξΑΕ η απουσία διαπροσωπικής επαφής στην παραδοσιακή της μορφή, μεταξύ του δασκάλου και μαθητή, αντικαθίσταται από τη χρήση μέσων επικοινωνίας. Στις μέρες μας κατά κύριο λόγο αυτό γίνεται με το διαδίκτυο και τους υπολογιστές, ενώ παλαιότερα χρησιμοποιούνταν το ταχυδρομείο, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση ακόμη και οι κασέτες βίντεο. Βασικό χαρακτηριστικό της εξΑΕ αποτελεί η δυνατότητα παρακολούθησης των μαθημάτων ακόμη και από άτομα που λόγω της γεωγραφικής περιοχής που διαμένουν ή άλλων προβλημάτων τους, αδυνατούν να παρευρεθούν με φυσική παρουσία, στο χώρο διεξαγωγής του μαθήματος (Παρασκευάς, 2015).

Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του Moallem (2015), τα σύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα με την εξέλιξη της τεχνολογίας, παρέχουν πολλές δυνατότητες επικοινωνίας και έχουν δώσει την ευκαιρία για υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης σε πραγματικό χρόνο, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Οι δυνατότητες αυτών των σύνθετων εργαλείων επικοινωνίας με την παροχή εικονικών, αλλά διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών, προσομοιάζουν την παραδοσιακή, πρόσωπο με πρόσωπο, διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν υψηλά επίπεδα ελέγχου των μαθητών και ελευθερία αυτονομίας στη μάθηση.

Επιπρόσθετα μέσα από την εξΑΕ επιτυγχάνεται η βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, με την παρακολούθηση μαθημάτων άλλων εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας τους με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων (Παρασκευάς, 2015).

Ενθαρρύνεται η συνεργατική μάθηση καθώς τα σύγχρονα εργαλεία διαδικτυακής διδασκαλίας παρέχουν στο δάσκαλο τη χρήση της λειτουργίας «breakout rooms» (Peachey, 2017). Η λειτουργία αυτή σημαίνει ότι ο δάσκαλος μπορεί να χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες αναθέτοντας τους ένα θέμα για συζήτηση και να παρακολουθεί αυτές τις συζητήσεις που διεξάγονται σε διαφορετικές εικονικές αίθουσες.

Και ο Τσαλουκίδης (2019) στην έρευνά του μεταξύ των πλεονεκτημάτων της εξΑΕ αναφέρει την κατάργηση εμποδίων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, την παροχή ευελιξίας και εξοικονόμησης του χρόνου, την πρόσβαση σε πολλές πηγές γνώσεων και τον καθοδηγητικό - συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα επισημαίνει, ότι η εξΑΕ παρέχει δυνατότητα συνεχιζόμενης κατάρτισης, προσφέρεται σε χαμηλό κόστος, ενώ η πορεία προς τη μάθηση διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου.

Κεφάλαιο 2ο: ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Οι διαφορές παραδοσιακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τα βασικά σημεία που διαφοροποιούν την εξΑΕ από τη συμβατική είναι α) η ύπαρξη φυσικής απόστασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, β) η έλλειψη μιας μαθησιακής ομάδας, γ) το εκπαιδευτικό υλικό που διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη της μαθησιακής διδασκαλίας, δ) η χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων και ε) η ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Βαβούρας, 2018).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζει ο Φακουλάς (2020), αν και βασικός σκοπός και των δύο μορφών εκπαίδευσης αποτελεί η μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές μέσα από την εκάστοτε μαθησιακή διαδικασία, εντούτοις παρουσιάζουν και διαφορές (Εικόνα 2-1).

Παραδοσιακή εκπαίδευση	Εξ 'αποστάσεως εκπαίδευση
Συνήθως ομοιογενής πληθυσμός	Όχι απαραίτητα ομοιογενής πληθυσμός
Διδασκαλία με τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή	Διδασκαλία χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή
Μετακινήσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων στο χώρο διδασκαλίας	Διδασκαλία στο χώρο του εκπαιδευόμενου
Παραδοσιακή Διδασκαλία	Αυτό-ελεγχόμενη και εξατομικευμένη μάθηση
Άμεση επικοινωνία	Συνεργασία και άμεση ή έμμεση επικοινωνία από απόσταση
Βασική πηγή γνώσης αποτελεί το εγχειρίδιο	Πρόσβαση σε διάφορες πηγές γνώσης
Μελέτη σε καθορισμένο πλαίσιο	Ο εκπαιδευόμενος επιλέγει το ρυθμό παρακολούθησης σύμφωνα με το πρόγραμμα του

Εικόνα 2-1: Διαφορές παραδοσιακής μορφή εκπαίδευσης με εξΑΕ (Φακουλάς, 2020)

Με βάση των παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η εξΑΕ στηρίζεται περισσότερο στην αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών, που μόνοι τους ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μάθουν. Οι εμπλεκόμενοι δε δεσμεύονται από την παρουσία τους σε ένα φυσικό χώρο ενώ η χρήση τεχνολογικών μέσων τους δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε πολλαπλές πηγές γνώσεις

Η υλοποίηση της εξΑΕ θα πρέπει να συντελείται λαμβάνοντας υπόψη τα παρακάτω βασικά σημεία (ΙΕΠ - Υ.ΠΑΙ.Θ, 2020):

- Τον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων και των αποτελεσμάτων που αναμένονται
- Τον καθορισμό των διαδικασιών και των τεχνικών για τον έλεγχο του αποτελέσματος της μαθησιακής διαδικασίας
- Τη χρησιμοποίηση ψηφιακού υλικού προσαρμοσμένου κατάλληλα για την εξΑΕ
- Τη δημιουργία περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης ελκυστικού για τον εκπαιδευόμενο.

Κατά τον Bao (2020) στη διαδικτυακή εκπαίδευση διακρίνουμε πέντε βασικές συνιστώσες: (α) υψηλή συνάφεια μεταξύ του διαδικτυακού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της μάθησης των μαθητών, (β) αποτελεσματική παράδοση σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές πληροφορίες, (γ) επαρκή υποστήριξη που παρέχεται από καθηγητές στους μαθητές. (δ) συμμετοχή υψηλής ποιότητας για τη βελτίωση του εύρους και του βάθους της μάθησης των μαθητών και (ε) σχέδιο έκτακτης ανάγκης για την αντιμετώπιση απροσδόκητων περιστατικών διαδικτυακών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η μεγάλη τεχνολογική εξέλιξη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα τοποθετεί τη εξΑΕ σε ένα νέο πλαίσιο όπου το περιβάλλον μάθησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μετασχηματίζεται. Γίνεται περισσότερο καινοτόμο, παρέχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ υπόσχεται και μεγαλύτερη διαλογικότητα με τους μαθητές (Γκελαμέρης, 2015).

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ διαφοροποιείται από αυτόν της συμβατικής διδασκαλίας. Αποκτά μία νέα διάσταση κατά την οποία ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι, μαζί με όλα τα υπόλοιπα, συμβουλευτικός, ενθαρρυντικός, καθοδηγητικός και ταυτόχρονα επικοινωνιακός (Paralamproukos, 2020). Η εξΑΕ αποτελεί μια μεθοδολογία εκπαίδευσης που ωθεί το μαθητή να μάθει μόνος του (αυτομάθηση) μέσα από την προσωπική του πορεία προς τη γνώση. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση του κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού και το ρόλο που αναλαμβάνει ο διδάσκοντας ως εμπνευστής και καθηγητής - σύμβουλος του μαθητή (Λιοναράκης, 2001).

Η εξΑΕ θα πρέπει να βρίσκεται σε σύνδεση με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ώστε οι μαθητές μόνοι τους και αυτόνομα να οδηγούνται στην κατάκτηση της γνώσης. Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν ενστερνιστεί αυτή τη μεθοδολογία διδασκαλίας, η οποία κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο στην πορεία προς τη γνώση (Καλογρίδη, 2020). Ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζεται ως μονάδα που συνεργάζεται με τον δάσκαλο και αλληλοεπιδρά με τους άλλους μαθητές (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος και Μασσαρά, 2015).

Η αξιολόγηση του δασκάλου, μέσα από σχόλια και παρατηρήσεις, αποτελεί πληροφόρηση για την πορεία της μάθησης του εκπαιδευομένου. Ο δάσκαλος είναι πλέον συντονιστής πολλών διεργασιών μάθησης και ο αναβαθμισμένος ρόλος του, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για μια επιτυχημένη εξ αποστάσεως διδασκαλία (Ηλιάδου, 2011). Στην ευρετική πορεία προς τη γνώση οι μαθητές ως σημείο αναφοράς έχουν τον δάσκαλο, καθώς ο τελευταίος κατέχει το γνωστικό αντικείμενο, κατανοεί τις ανάγκες τους και στέκεται αρωγός, καθοδηγητής και εμπνευστής στις προσπάθειές τους (Papalamprakopoulos, 2020).

Με βάση τα παραπάνω στην εξΑΕ μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις βασικές συνιστώσες: Το δάσκαλο, το μαθητή, το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) και το μέσο (Εικόνα 2-2) (Κρον και Σοφός, 2007). Στην συμβατική μορφή εκπαίδευσης η σχέση αυτή είναι τριαδική καθώς απουσιάζει το μέσο.



Εικόνα 2-2: Οι τέσσερις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ (Σοφός & Κρον 2007)

Ο νέος ρόλος του καθηγητή, που δύσκολα και επίπονα γίνεται αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να συνδυαστεί με αλλαγές και εκπαιδευτικές καινοτομίες. Διδακτικά ο ρόλος του διδάσκοντα περιορίζεται, εντούτοις καλείται να γίνει σύμβουλος,

εμπυχωτής και καθοδηγητής του μαθητή ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να υποστηρίζει το διδακτικό υλικό (Παπαδημητρίου και Λιοναράκης, 2010).

Αν και στην εξΑΕ απουσιάζει η προσωπική επαφή θα πρέπει ο διδάσκοντας να φροντίζει για την ύπαρξη επικοινωνίας με τους μαθητές του, καθώς από το βαθμό που αυτή θα επιτευχθεί, θα εξαρτηθεί και η ποιότητα της εξΑΕ (Paralamprakoroulos, 2020). Η καλή επικοινωνία άλλωστε βοηθά στη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος (Τουβλατζής και Καλογιαννάκης, 2015), αποτρέπει την ανάπτυξη συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης ενώ λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στην έλλειψη αμεσότητας και προσωπικής επαφής (Ζυγούρης και Μαυροειδής, 2011). Ο μαθητής αποφασίζει πότε θα επικοινωνήσει, με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων, με τον σύμβουλο καθηγητή, ο οποίος με τη σειρά του είναι υπεύθυνος, για την δημιουργία ενός πλαισίου υποστήριξης μέσω του οποίου επιτυγχάνεται, η αυτόνομη και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Τσιτλακίδου και Μανούσου, 2013).

Στην εξΑΕ, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει συνεχώς τους μαθητές του και να τους ενθαρρύνει σε όλη την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Αν όμως από την πλευρά του εκπαιδευτικού, υπάρχουν δυσχέρειες στη χρήση της τεχνολογίας, τότε αναπόφευκτα θα επηρεαστεί η ποιότητα της επικοινωνίας. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε μείωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για μελέτη, στην ανάπτυξη συναισθημάτων απομόνωσης ως αποτέλεσμα της έλλειψης ενθάρρυνσης και εμπύχωσης από τον εκπαιδευτικό (Παπαδημητρίου και Λιοναράκης, 2010). Η κινητοποίηση των εκπαιδευομένων θα πρέπει να είναι συνεχής ώστε να υποστηρίζει τις προσπάθειές τους και να μην αποτελέσει αιτία εγκατάλειψης των σπουδών τους (Zhubreva, 2016).

Η ψηφιακή μάθηση αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τους φόβους πολλών δασκάλων, δεν απαιτείται από τον δάσκαλο να γίνει ο εμπειρογνώμονας, ο ειδικός της τεχνολογίας. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ασχοληθεί με τα στοιχεία σχεδιασμού μαθημάτων για ψηφιακή μάθηση, έτσι ώστε να μπορεί να βελτιώσει το πρόγραμμα μάθησης που θα έχει ο μαθητής. Απαιτεί επίσης, ο καθηγητής να αισθάνεται άνετα με το να κινείται προς έναν ρόλο διαμεσολαβητή και καθοδηγητή του μαθητή παρά να είναι ο γνώστης όλων των πραγμάτων (Carrier, Damerow and Bailey, 2017).

Επιπλέον καθώς η εξΑΕ εξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς, αξιώνει από τους εκπαιδευτικούς, να παρακολουθούν τις μεταβαλλόμενες τεχνολογίες, τις θεωρίες της μάθησης και τις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Jowsey *et al.*, 2020). Ως ακρογωνιαίος λίθος της εξΑΕ, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Η έννοια της ετοιμότητας αναφέρεται στην εμπειρία και τη γνώση στη χρήση της τεχνολογίας. Για να είναι επιτυχής η εξΑΕ, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι με στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας που απαιτούνται για την διεξαγωγή αποτελεσματικών μαθημάτων εξΑΕ (Orhan and Beyhan, 2020).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλύτης για όλη αυτή τη διαδικασία. Γι' αυτό πρέπει να εκπαιδευτεί και να έχει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εκμεταλλευτεί την τεχνολογία λειτουργικά και αποτελεσματικά (Tziforoulos, 2020). Οι τεχνικές απαιτήσεις της διαδικτυακής διδασκαλίας είναι πολύ μεγαλύτερες από την παραδοσιακή διδασκαλία (Bao, 2020), ενώ αυτός ο σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας απαιτεί ένα «νέο και εκτεταμένο σύνολο δεξιοτήτων» (Peachey, 2017).

2.3 Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξΑΕ

Σε όλες τις μορφές της εξΑΕ το εκπαιδευτικό υλικό είναι μείζονος σημασίας, καθώς θα πρέπει να αναπτύσσεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αλληλοεπιδρά με τους μαθητές, σε συνδυασμό πάντα με τις παιδαγωγικούς παραμέτρους (Ψήνιας, 2017). Ενώ στην παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης το έργο του διδάσκοντα υποστηρίζει τη διδασκαλία του, στην εξΑΕ αυτός που πραγματικά διδάσκει, είναι το διδακτικό υλικό. Το τελευταίο συμπληρώνει το έργο του εκπαιδευτικού και ενθαρρύνει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης (Λιοναράκης, 2001), ώστε μέσα από τη μελέτη του να κατακτήσουν τη γνώση. Ο δάσκαλος ωστόσο, το υποστηρίζει και ταυτόχρονα λειτουργεί συμβουλευτικά και εμπνευστικά (Σοφός, Κώστας και Παράσχου, 2015).

Οι βασικές αρχές τις οποίες θα πρέπει να ικανοποιεί το εκπαιδευτικό υλικό της εξΑΕ για να θεωρείται κατάλληλο συνοψίζονται στα παρακάτω (ΙΕΠ - Υ.ΠΑΙ.Θ, 2020):

- Η ύπαρξη ενός οδηγού μελέτης, στον οποίο θα προσδιορίζεται η σειρά με την οποία πρέπει να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό και ο εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται για τη μελέτη του.

- Οι μαθησιακοί στόχοι και τα αποτελέσματα από τη μελέτη της κάθε ενότητας πρέπει να ξεκάθαροι, ώστε ο εκπαιδευόμενος να γνωρίζει τι θα μελετήσει, γιατί θα το μελετήσει και πως θα το αξιοποιήσει.
- Επειδή η εξΑΕ μπορεί να είναι ασύγχρονη θα πρέπει να προβλέπεται στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού παραδείγματα, ύπαρξη βοηθητικών κειμένων, πρόσθετες ηλεκτρονικές πηγές κ.ά., ώστε ο εκπαιδευόμενος να έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει πιθανά δυσνόητα σημεία του υλικού.
- Απαιτείται η ύπαρξη δραστηριοτήτων ώστε να επιτυγχάνεται αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Αυτά θα πρέπει να γίνονται στην αρχή, ενδιάμεσα και στο τέλος μελέτης της κάθε ενότητας.
- Αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων και μέριμνα, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αλληλοεπιδράσουν με το ψηφιακό υλικό που τους παρέχεται. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό τα τεχνολογικά μέσα που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι.
- Σωστή ανατροφοδότηση - αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ώστε ο εκπαιδευόμενος να προβεί με κατάλληλες υποδείξεις σε αναθεώρηση των λανθασμένων απαντήσεων του και να μην αποτελεί παθητικό αποδέκτη των σωστών απαντήσεων.
- Η τρόπος παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού (βίντεο, εικόνες, ήχος) θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από καλαισθησία και συνοχή, ώστε ο εκπαιδευόμενος ευχάριστα να αλληλοεπιδρά με αυτό, σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.
- Η χρήση των πηγών του υλικού πρέπει να είναι σύμφωνη με όσα ορίζει ο νόμος για τα πνευματικά δικαιώματα.
- Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι εύκολα προσβάσιμο με σαφείς οδηγίες σχετικές με αυτό.

Οι γενικές αρχές μάθησης και διδασκαλίας που ακολουθούνται κατά το σχεδιασμό διδακτικού υλικού θα πρέπει επίσης να τηρούνται κατά τη δημιουργία υλικού για την εξΑΕ, όπου το υλικό αναλαμβάνει να είναι και ο διδάσκοντας (Σουβατζόγλου, 2016). Το εκπαιδευτικό υλικό σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς στόχους διατηρούν τον βασικότερο ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία της εξΑΕ. Απλές ηλεκτρονικές σημειώσεις συνήθως λειτουργούν ανασταλτικά στην πορεία μάθησης του διδασκόμενου. Το υλικό θα

πρέπει να εμπλουτίζεται με δυναμικά στοιχεία, δυνατότητα την οποία παρέχουν τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, παρέχοντας ένα πλαίσιο μάθησης δημιουργικό και ευχάριστο (Σοφός, Κώστας και Παράσχου, 2015).

Σύμφωνα με τον Holmberg (2002) η αλληλοεπιδραστικότητα του εκπαιδευτικού υλικού ενεργοποιεί και ενθαρρύνει το μαθητή να φτάσει στη επιθυμητή γνώση μέσα από μια εσωτερική διαδικασία. Το υλικό θα πρέπει, αφενός να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλέξει τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό μελέτης και αφετέρου, να τον καθοδηγεί στο τρόπο που θα μελετήσει, να υποστηρίζει την ανακαλυπτική μάθηση, να παρέχει δυνατότητα ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης. Τέλος, πρέπει να υποδεικνύει στο μαθητή, τα σημεία εκείνα που πρέπει να αποφύγει κατά την μελέτη (Κοτέ, 2014).

Επιπλέον το εκπαιδευτικό υλικό έχει το ρόλο του διδάσκοντα που είναι πάντα έτοιμος να συμβάλλει στην επίτευξη της μάθησης, καθώς καθοδηγεί τον μαθητή να διερευνήσει μόνος του τη γνώση. Ο σχεδιασμός του, σε όποια μορφή και να είναι αυτό, είναι απαιτητικός καθώς θα πρέπει να ακολουθεί θεωρίες μάθησης με έμφαση στους στόχους και στα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν (Καραγιάννη και Αναστασιάδης, 2016). Για τη δημιουργία ενός μαθήματος που είναι κατάλληλα δομημένο για να χρησιμοποιηθεί ως υλικό σε εξΑΕ απαιτούνται 6 έως 9 μήνες ανά αντικείμενο, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος των ομάδων που συνεργάζονται για την παραγωγή του (Τσινάκος, 2020).

Το διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί ένα σημαντικό, ολοκληρωμένο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, που επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν συνδέσεις μεταξύ αυτών που έχουν μάθει και άλλων πηγών γνώσης και εμπειρίας (Zhang, Burgos and Dawson, 2019). Η αλληλεπίδραση μαθητή – εκπαιδευτικού υλικού ήταν πάντα βασικό συστατικό των συστημάτων εξΑΕ. Η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια, μείωσε δραστικά το κόστος αποθήκευσης και διανομής αυτού του υλικού, όπως για παράδειγμα την ποσότητα του (σε πολλές μορφές) που μπορεί να αποθηκευτεί και να διανεμηθεί παγκοσμίως, ακόμη και μέσω δικτύων cloud στις μέρες μας. Αυτό οδήγησε στην ικανότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού με σχεδόν μηδενικό κόστος, όπως αποδεικνύεται από τον πολλαπλασιασμό των Μαζικά Ελεύθερων Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs) από το 2012 και μετά.

Κεφάλαιο 3ο: ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΕΚΤΑΚΤΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

3.1 Συνέπειες των πανδημιών στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διαταραχθεί κατά τη διάρκεια μιας επιδημίας, καθώς οι άνθρωποι επιδιώκουν να περιορίσουν τον κίνδυνο μόλυνσης πηγαίνοντας σε δημόσιους χώρους, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων (Meyers and Thomasson, 2017). Μετά από παρατεταμένη διακοπή από την επίσημη μάθηση, οι μαθητές επιστρέφουν στα σχολεία με κενά στις γνώσεις τους. Είναι επίσης πιθανό, να μην έχουν επωφεληθεί όλοι οι μαθητές εξίσου, από τις διάφορες απομακρυσμένες μαθησιακές προσεγγίσεις που υιοθετούνται. Σε ακραίες περιπτώσεις, οι μαθητές μπορεί να μην επιστρέψουν καν στο σχολείο, καθώς μπορεί να εργάζονται για να βοηθήσουν οικονομικά τις οικογένειές τους, ενώ βρίσκονται εκτός σχολείου (Habler *et al.*, 2020)

Οι πανδημίες και οι μη θεραπευόμενες ασθένειες, μπορεί να εξαπλωθούν γρήγορα καθώς ο κόσμος είναι στη σύγχρονη εποχή περισσότερο συνδεδεμένος. Τα κρούσματα SARS το 2003, η γρίπη H1N1 το 2009, ο Έμπολα μεταξύ του 2013 και του 2016 και το ξέσπασμα του ιού Zika το 2015, αλλά και παλαιότερες πανδημίες, παρέχουν ευρείες ενδείξεις για το κόστος των μεταδοτικών ασθενειών. Εκτός από τις άμεσες επιπτώσεις που έχουν οι μεταδοτικές ασθένειες στην υγεία, τα ανεξέλεγκτα κρούσματα της νόσου μπορεί επίσης να λειτουργήσουν ως σοκ στην οικονομία, καθώς οι άνθρωποι προσπαθούν να μετριάσουν τον κίνδυνο έκθεσής τους. Ένα από τα μέτρα που λαμβάνονται συχνά είναι το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων όλων των βαθμίδων (Meyers and Thomasson, 2017).

Εξαιτίας της βουβωνικής πανώλης ή πανούκλας το 1665, οι πανεπιστημιούπολεις σε όλη την Αγγλία άδειασαν μετά από εντολές των αρχών για «κοινωνική απόσταση». Καθώς δεν υπάρχουν αρχεία για επίσημη ή άτυπη εκπαίδευση οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση σταμάτησε εκείνη την περίοδο. Την ίδια περίοδο ο Ισαάκ Νεύτων επέστρεψε από το Πανεπιστήμιο του Cambridge και κατά τη διάρκεια αυτής της απομονωμένης περιόδου, έκανε θεμελιώδεις ανακαλύψεις στα Μαθηματικά και τη Φυσική που άλλαξαν την επιστήμη (Shama and Ikbal, 2020).

Κατά την επιδημία της πολυεμυλίτιδας το 1916 στην Αμερική, ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού καθυστέρησε να ξεκινήσει το σχολείο με αποτέλεσμα τα άτομα

αυτά να αποκτήσουν λιγότερη εκπαίδευση σε σχέση με εκείνα που είχαν την ίδια ηλικία αλλά δεν επηρεάστηκαν από ασθένεια και κλείσιμο σχολείου (Meyers and Thomasson, 2017). Επιπλέον τα παιδιά που ήταν αρκετά μεγάλα και είχαν εναλλακτικές λύσεις στην αγορά εργασίας (εκείνα που ήταν μεταξύ 14 και 17 ετών) και ζούσαν σε περιοχές που είχαν πληγεί περισσότερο από την πανδημία, είχαν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από παιδιά παρόμοιας ηλικίας που ζούσαν σε περιοχές με χαμηλότερη νοσηρότητα.

Χαμηλότερα ποσοστά εκπαίδευσης είχαν και τα άτομα που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας της γρίπης του 1918 σε σύγκριση με άλλες ομάδες (Almond, 2006). Επιπλέον η εκπαίδευση που έλαβαν τα μεγαλύτερα αδέλφια σε σύγκριση με τους αδερφούς τους που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας του 1918 ήταν κατά τρεις μήνες μεγαλύτερη (Parman, 2012).

Εξαιτίας του ιού του Έμπολα, πέντε εκατομμύρια παιδιά στην Αφρική αντιμετώπισαν τα κλείσιμο των σχολείων (Sifferlin, 2014). Τα σχολεία στη Σιέρρα Λεόνε έκλεισαν για εννέα μήνες και τα σχολεία στη Γουινέα και τη Λιβερία έκλεισαν για έξι (Sifferlin, 2014; Paye-Layleh, 2015). Στη Νιγηρία, τα σχολεία που έπρεπε να ανοίξουν τον Αύγουστο παρέμειναν κλειστά μέχρι τον Οκτώβριο (*BBC News*, 2014). Λόγω της επιδημίας Έμπολα της Δυτικής Αφρικής, τα ποσοστά παιδικής εργασίας, παραμέλησης, σεξουαλικής κακοποίησης και οι εγκυμοσύνες εφήβων αυξήθηκαν, ενώ πολλά ήταν τα παιδιά που δεν επέστρεψαν ποτέ στο σχολείο (Child, 2020).

Η πανδημία SARS του 2009 ήταν η πρώτη περίπτωση κατά την εποχή του Διαδικτύου, όπου ήταν δυνατή η παροχή διαδικτυακής εκπαίδευσης, αλλά επίσης υπογράμμισε τις δυσκολίες διατήρησης της εκπαιδευτικής συνέχειας κατά το κλείσιμο του σχολείου (Shama and Iqbal, 2020).

Στο πλαίσιο του Covid-19 πολλές χώρες στράφηκαν σε ψηφιακές τεχνολογίες για να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς τους. Οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες χώρες παρακολουθούν διαδικτυακά σεμινάρια για να συμπληρώσουν τις ικανότητες και τις στρατηγικές διδασκαλίας τους στη εξΑΕ. Η ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης και των πρακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ικανοποιητικών παιδαγωγικών μεθόδων που σχετίζονται με τη διδασκαλία σε έκτακτες ανάγκες (Toquero and Talidong, 2020).

Τα οφέλη της διεξαγωγής διαδικτυακών σεμιναρίων μεταξύ των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη βελτιωμένη κατανόηση της ηλεκτρονικής μάθησης και τη δημιουργία επικοινωνιακών ηλεκτρονικών χαρτοφυλακίων που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν παραγωγικά (Polanco-Bueno, 2013). Πολλά πανεπιστήμια σε ολόκληρο τον κόσμο εκμεταλλεύονται τις ψηφιακές τεχνολογίες για να φτάσουν σε μεγαλύτερες απομακρυσμένες αγορές και να προσεγγίσουν φοιτητές που μπορούν να σπουδάσουν εξ αποστάσεως, εντελώς διαδικτυακά (Traxler, 2018).

Οι κυβερνήσεις πρέπει να σκεφτούν πώς να υποστηρίξουν την επιστροφή στην πλήρη σχολική εκπαίδευση και πώς να αντιμετωπίσουν τα κενά μάθησης που σχετίζονται με την κρίση για να διευκολύνουν την ανάκαμψη (Habler *et al.*, 2020).

Κατά τους Meyers και Thomasson (2017), οι βραχυπρόθεσμες διακοπές στη λειτουργία του σχολείου μπορεί να έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών που έχουν πληγεί. Τα μεγαλύτερα παιδιά, που βρίσκονται σε νόμιμη ηλικία εργασίας, μπορούν να επιλέξουν να εγκαταλείψουν το σχολείο και να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό, μετά από παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων, αποκτώντας έτσι χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από ότι θα μπορούσαν να είχαν. Αρνητικές είναι οι επιπτώσεις και στα μικρότερα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με σχολική διακοπή, ακόμη και για μικρό χρονικό διάστημα, ενώ οι κοινωνικές ανισότητες διευρύνονται μετά από παρατεταμένο κλείσιμο του σχολείου κατά τη διάρκεια μιας πανδημίας (Cauchemez *et al.*, 2009).

Ανεξάρτητα όμως από τις αρνητικές επιπτώσεις του κλεισίματος των σχολείων ιστορικά δεδομένα από τις πανδημίες του 1918 – 1919 (Ισπανική Γρίπη), 1957 (Ασιατική Γρίπη και του 1978 (Ρωσική Γρίπη), αποδεικνύουν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι μεταφορείς της γρίπης (Glezen, 1996), γι' αυτό και οι στρατηγικές μετριασμού των επιδημιών περιλαμβάνουν αναγκαστικά το κλείσιμο των σχολείων. Αυτό από μόνο του μπορεί να μην είναι σε θέση να ξεπεράσει μια επιδημία, αλλά όταν διατηρηθεί για τουλάχιστον 8 εβδομάδες, θα μπορούσε να καθυστερήσει την αιχμή της επιδημίας για έως και μια εβδομάδα, παρέχοντας επιπλέον χρόνο για να εφαρμοστεί μια δεύτερη πιο αποτελεσματική παρέμβαση, όπως ο εμβολιασμός (Lee *et al.*, 2010).

3.2 Εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της πανδημίας

Η εξάπλωση της πανδημίας Covid-19 επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνίας και ειδικότερα την εκπαίδευση, η οποία οδηγήθηκε σε μια εκπαιδευτική κρίση, για την οποία κανείς δεν ήταν προετοιμασμένος (Bozkurt and Sharma, 2020). Η πανδημία Covid-19 είναι πρωτίστως κρίση υγείας. Η κρίση αποκρυσταλλώνει το δίλημμα που αντιμετώπισαν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, μεταξύ του κλεισίματος των σχολείων (μείωση της κοινωνικής επαφής και διάσωση ζώων) και της διατήρησής τους (επιτρέποντας στους εργαζόμενους να εργάζονται και να διατηρούν την οικονομία) (Burgess and Sievertsen, 2020).

Τα κράτη έλαβαν πρωτοφανή μέτρα για να ανταποκριθούν στην απειλή για τη δημόσια υγεία. Μέτρα που αποσκοπούσαν στην προώθηση της κοινωνικής απόστασης. Η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων, είχε ως αποτέλεσμα οι τάξεις να «μετατοπιστούν» στο σπίτι και τη διεξαγωγή μαθημάτων, βασισμένα σε μοντέλα εξΑΕ (Golberstein, Wen and Miller, 2020).

Το κλείσιμο των σχολείων παγκοσμίως, επηρέασε εκατομμύρια μαθητές, ενώ τα αποτελέσματα των επιπτώσεων δεν είναι ακόμη γνωστά (Bozkurt and Sharma, 2020). Η σοβαρή βραχυπρόθεσμη διαταραχή έγινε αισθητή από πολλές οικογένειες σε όλο τον κόσμο: η σχολική εκπαίδευση στο σπίτι δεν ήταν μόνο ένα τεράστιο σοκ για την παραγωγικότητα των γονέων, αλλά και για την κοινωνική ζωή και μάθηση των παιδιών. Η διδασκαλία «μεταφέρθηκε» στο διαδίκτυο, σε μια δοκιμαστική και πρωτοφανή κλίμακα, που εκτός από τις βραχυπρόθεσμες, είχε και μακροπρόθεσμες συνέπειες, για τις πληγείσες ομάδες, αυξάνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Burgess and Sievertsen, 2020). Η νέα αυτή αναγκαστική μορφή εκπαίδευσης μπορεί να επιτρέψει την ευελιξία της διδασκαλίας και της μάθησης, οπουδήποτε και οποτεδήποτε, όμως η ταχύτητα με την οποία έγινε η μετάβαση ήταν συγκλονιστική και συνάμα ιδιαίτερα αγχωτική (Hodges *et al.*, 2020a).

Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αποτελεσματική, ανεξάρτητα από το πού συμβαίνει (Fisher, Frey and Hattie, 2020). Η παγκόσμια επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης στο σπίτι, εξαιτίας της πανδημίας, στην αρχή μπορεί να θεωρήθηκε αρκετά θετική. Αλλά συνήθως, αυτή η μορφή εκπαίδευσης θεωρείται συμπλήρωμα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο (Burgess and Sievertsen, 2020).

3.3 Η διαφορά μεταξύ απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης και εξΑΕ

Η πανδημική διδασκαλία στα μέσα του 2020 δεν ήταν πραγματικά εξ αποστάσεως μάθηση, αλλά μάλλον διδασκαλία κρίσεων (Fisher, Frey and Hattie, 2020). Οι καλά σχεδιασμένες διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες, διαφέρουν ουσιαστικά από τα μαθήματα που προσφέρονται στο Διαδίκτυο, ως απάντηση σε μια κρίση ή καταστροφή. Αυτές οι διαφορές θα πρέπει να γίνουν κατανοητές, κατά την αξιολόγηση αυτής της απομακρυσμένης διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε στη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 (Hodges *et al.*, 2020a).

Δεν υπήρχαν συγκεκριμένες συστάσεις για προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξΑΕ. Οι γενικές συστάσεις επεσήμαναν, τη σημασία της διατήρησης της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και τη διδασκαλία μέσω διαδικτύου, κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές στις παιδαγωγικές μεθόδους και τον τρόπο αξιολόγησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, πρακτικές που χρησιμοποιούνταν στη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, μεταφέρθηκαν στα διαδικτυακά περιβάλλοντα. Υπήρχαν όμως διαφορετικές και σε ορισμένες περιπτώσεις καινοτόμες εμπειρίες (Flores and Gago, 2020).

Καθώς η μάθηση μέσω διαδικτύου έχει το στίγμα ότι είναι χαμηλότερης ποιότητας από τη μάθηση πρόσωπο με πρόσωπο, πολλοί υποστηρίζουν ότι η αιφνίδια εφαρμογή της, λόγω του Covid-19, ενίσχυσε αυτή την άποψη, καθώς δεν υπήρχε ένας επαρκής σχεδιασμός, ώστε να εκμεταλλευτεί πλήρως τα πλεονεκτήματα και της δυνατότητες της μάθησης, που μπορεί να επιτευχθεί με αυτόν τον τρόπο (Hodges *et al.*, 2020a).

Η αποτελεσματική μάθηση μέσω διαδικτύου, προκύπτει από προσεκτικό, εκπαιδευτικό σχεδιασμό, που έχει αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας. Και αυτή η προσεκτική διαδικασία σχεδιασμού, απουσιάζει στις περισσότερες περιπτώσεις, που συμβαίνουν αλλαγές λόγω έκτακτης ανάγκης. Ο προσεκτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει, όχι μόνο τον προσδιορισμό του περιεχομένου που θα καλύψει, αλλά και την προσεκτική φροντίδα για το πώς θα υποστηρίξει διαφορετικούς τύπους αλληλεπιδράσεων που είναι σημαντικοί για τη διαδικασία μάθησης (Branch and Dousay, 2015).

Για αυτό πολλοί προτείνουν έναν άλλο ορισμό για τον τύπο της διδασκαλίας που παρέχεται σε αυτές τις πιεστικές περιστάσεις: απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης (ERT - Emergency Remote Teaching). Ο εναλλακτικός αυτός όρος

χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές για να καταστήσει σαφή αντίθεση με αυτό που ονομάζεται υψηλής ποιότητας διαδικτυακή εκπαίδευση (Hodges *et al.*, 2020a).

Η «απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης», ως προσωρινή λύση, υιοθετήθηκε προκειμένου να μετριαστούν οι επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση. Ορισμένοι βλέπουν αυτήν την άνευ προηγουμένου, γρήγορη και αναγκαστική μετατόπιση, ως μια ευκαιρία για αλλαγή της εκπαίδευσης, ή ακόμη και μιας «επανάστασης», που πρέπει να συνεχιστεί. Άλλοι είναι πιο προσεκτικοί και αμφισβητούν τις επιπτώσεις από την άποψη της δικαιοσύνης. Είναι σαφές ότι τα θέματα των ανισοτήτων και του αποκλεισμού στην εκπαίδευση έγιναν ακόμη πιο ορατά και κρίσιμα, κατά τη διάρκεια και μετά την περίοδο Covid (Bozkurt and Sharma, 2020).

Ενώ οι εκπαιδευτικές μετατοπίσεις, ως απάντηση στην πανδημία, μπορεί να έχουν στηριχθεί στις καλύτερες προθέσεις, αυτές οι αποφάσεις ενδέχεται να μην ανταποκρίνονται πλήρως στην καθημερινή πραγματικότητα ορισμένων δασκάλων, των γονέων και των μαθητών που ζουν σε απομακρυσμένες ή περιθωριοποιημένες περιοχές. Για αυτούς η μετάβαση στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης συνεπάγεται αυτόματα διεύρυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Aguliera and Nightengale-Lee, 2020).

Το πλαίσιο της ERT είναι καινοτόμο στην έμφαση που δίνει στη μετατόπιση σταθερών και μεταβλητών, για χρήση σε απρογραμμάτιστες ή έκτακτες καταστάσεις απομακρυσμένης διδασκαλίας. Συνεπώς δε στηρίζεται σε μια προγραμματισμένη παιδαγωγική προσέγγιση (Whittle *et al.*, 2020). Αν και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν αναγκαστικά σε μια διαδικασία προσαρμογής και μάθησης μαζί με τους μαθητές τους, οι λιγότερες ώρες πραγματικής αλληλεπίδρασης στις τάξεις επηρέασαν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bozkurt and Sharma, 2020).

Άλλωστε ο τυπικός χρόνος προγραμματισμού, προετοιμασίας και ανάπτυξης διαδικτυακών μαθημάτων είναι μεγάλος και δεν μπορεί να επιτευχθεί σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, καθώς οι χρόνοι παράδοσης των μαθημάτων σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πολλοί μικροί. Επιπλέον, είναι πρακτικά αδύνατο ο κάθε εκπαιδευτικός, να γίνει ξαφνικά ειδικός στη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση (Hodges *et al.*, 2020a).

Οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές και οι δάσκαλοι διδάσκουν και μαθαίνουν, έχουν αλλάξει ως αποτέλεσμα της μη λειτουργίας των σχολείων λόγω της εξάπλωσης του

Covid-19. Το νέο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, συνεπάγεται μια συνεχή διαδικασία προσαρμογής εκ μέρους όλων των ενδιαφερομένων. Ανακύπτουν ευκαιρίες για μάθηση και αναμόρφωση των παραδοσιακών ρόλων και πρακτικών (Bozkurt and Sharma, 2020). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως προετοιμασμένοι και επαγγελματικά εκπαιδευμένοι για ERT, ενώ αγωνίζονται επίσης με τις προκλήσεις που προκύπτουν από την έλλειψη ετοιμότητας, κατά την απότομη μετάβαση από το συμβατικό, στο διαδικτυακό πρόγραμμα σπουδών (Toquero and Talidong, 2020).

Κεφάλαιο 4ο: Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Πριν το κλείσιμο των σχολείων το Μάρτιο του 2020, η εξΑΕ έβρισκε κυρίως εφαρμογή σε ερευνητικές δράσεις πανεπιστημίων ή σε άλλες δράσεις, ως συμπληρωματική μορφή διδασκαλίας, δηλαδή υποστήριζε την παραδοσιακή διδασκαλία (ΙΕΠ και ΕΑΠ, 2020).

Με την εμφάνιση της πανδημίας διαμορφώνεται ένα νέο πλαίσιο, κατά το οποίο η εκπαίδευση παρέχεται εξ αποστάσεως σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ως αναγκαίο μέτρο διαφύλαξης της δημόσιας υγείας και των νέων κοινωνικών καταστάσεων που επιβάλλονται (Αναστασιάδης, 2017). Το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων σε όλα τα επίπεδα στην Ελλάδα, στις 10 Μαρτίου (μία ημέρα πριν από την κήρυξη της πανδημίας του ΠΟΥ), υπογράμμισε την ανάγκη και τη σημασία της 100% τεχνολογικά υποστηριζόμενης εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Bonk et al., 2020).

4.1 Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ)

Στην Ελλάδα η εξΑΕ είναι περισσότερο συνδεδεμένη με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Μίμινου, 2012) και την ίδρυσή του το 1992, σε μια περίοδο κατά την οποία η εξΑΕ είναι άγνωστη στην Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Άλλωστε την περίοδο εκείνη διεθνώς η εξΑΕ αφορούσε ασύγχρονη μορφή εκπαίδευσης, καθώς το κόστος για την υλοποίηση τηλεδιάσκεψης ήταν ιδιαίτερα υψηλό και συνήθως το κατέβαλλαν πανεπιστημιακά ιδρύματα (Αναστασιάδης, 2017). Το ΕΑΠ, είναι το μόνο δημόσιο πανεπιστήμιο, που υιοθετεί και λειτουργεί το μοντέλο της εξΑΕ σε όλη την Ελλάδα από την ίδρυσή του (Bonk et al., 2020).

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στην επίσημη ιστοσελίδα του ΕΑΠ (www.eap.gr), αποστολή του είναι η «εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας. Στους σκοπούς του ΕΑΠ εντάσσεται η προαγωγή της επιστημονικής έρευνας και η ανάπτυξη τεχνολογίας και μεθοδολογίας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση».

Αποτελεί το 19^ο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Ελλάδας και είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ), αυτοτελές και αυτοδιοικούμενο. Ο Ν.2552/97 (ΦΕΚ 266/24-12-1997) καθορίζει τη λειτουργία του ενώ τροποποιήσεις του περιλαμβάνονται σε άρθρα

μεταγενέστερων νόμων. Παρέχει στους αποφοίτους του όλα τα επαγγελματικά δικαιώματα, που προβλέπονται από το ισχύον νομικό πλαίσιο της χώρας (*Αποστολή του ΕΑΠ*, 2020).

4.1.1 Λόγοι ίδρυσης ΕΑΠ

Η αρχική τυπική εκπαίδευση αδυνατεί να καλύψει εφ' όρου ζωής, σε επίπεδο γνώσεων, τον σύγχρονο άνθρωπο στις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζει. Οι επιστήμες και η τεχνολογία εξελίσσονται συνεχώς, απαιτώντας διαρκή επιμόρφωση, ενημέρωση και εξειδίκευση των εργαζομένων. Το μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, ευνοεί την ανάπτυξη ανοικτών συστημάτων εκπαίδευσης, που θα παρέχουν σε όλους ίσες ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης (*Λόγοι ίδρυσης του ΕΑΠ*, 2020).

Οι περιορισμοί της παραδοσιακής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (φυσική παρουσία σε μια αίθουσα, εισαγωγή με εξετάσεις, κάλυψη μικρού ηλικιακού φάσματος, έλλειψη απόκλισης από τη αρχική επιλογή για μόρφωση των φοιτητών), δεν υφίστανται στα ανοικτά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο χώρος, ο χρόνος και ο ρυθμός μελέτης καθορίζονται από τους φοιτητές, που επιλέγουν τους κύκλους σπουδών που επιθυμούν να παρακολουθήσουν, ενώ παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους, ανεξαρτήτου ηλικίας (*Λόγοι ίδρυσης του ΕΑΠ*, 2020)

Το ΕΑΠ αποτελεί ουσιαστικά τον επίσημο φορέα που παρέχει εξΑΕ στην Ελλάδα (Βασάλα, Μουλά και Λιοναράκης, 2016). Φοιτητές του είναι άτομα που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, τόσο κοινωνικά όσο και δημογραφικά. Τα συγγράμματα αποστέλλονται από το ΕΑΠ ταχυδρομικά στους φοιτητές. Η επικοινωνία με τους καθηγητές γίνεται μέσω e-mail, ενώ υπάρχουν και προκαθορισμένες ομαδικές συναντήσεις για την υποστήριξη των φοιτητών (Διονυσοπούλου, 2016). Υπάρχει επίσης δυνατότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας σε συγκεκριμένο τρίωρο μέσα στην εβδομάδα (Σαρακατσάνου και Βασάλα, 2016).

Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου (ΚΣ) στο ΕΑΠ είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την κάλυψη των αναγκών των φοιτητών (Κουνατίδου, Μαυροειδής και Λιοναράκης, 2020). Η πρόοδος στη μάθηση είναι άμεσα συνυφασμένη με την επικοινωνία μεταξύ του ΚΣ και των σπουδαστών του, ενώ η συνεισφορά της είναι πολύ μεγαλύτερη όταν καλύπτει

τις εξατομικευμένες ανάγκες των φοιτητών, εκπαιδευτικές και συναισθηματικές (Σαρακατσάνου και Βασάλα, 2016).

Συνεπώς ο ρόλος του διδάσκοντα στην εξΑΕ είναι πιο απαιτητικός. Χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, καθώς πρέπει να γεφυρώσει το χάσμα που δημιουργείται από την έλλειψη διαπροσωπικής επικοινωνίας και ταυτόχρονα πρέπει να συγκεντρώνει όλα εκείνα τα στοιχεία ενός διδάσκοντα της συμβατικής εκπαίδευσης (Papalamprakopoulos, 2020).

Στην επίσημη ιστοσελίδα του ΕΑΠ (www.eap.gr, τελευταία ενημέρωση 15/1/2020) παρατίθενται ενδιαφέροντα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία και τις δράσεις τους. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω:

- 16.706 ενεργοί πτυχιακοί φοιτητές
- 23.989 ενεργοί μεταπτυχιακοί φοιτητές
- 108 υποψήφιοι διδάκτορες
- 48 προσφερόμενα προγράμματα σπουδών (θεματικές ενότητες ετήσιας και εξαμηνιαίας διάρκειας)
- 397 προσφερόμενες θεματικές ενότητες
- 5 προσφερόμενες εργαστηριακές θεματικές ενότητες
- 19.160 προσφερόμενες θέσεις για το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020
- 46.069 συνολικά απόφοιτοι (εκ των οποίων 16.462 πτυχιακοί, 29.607 μεταπτυχιακοί, 80 διδακτορικοί)
- 746 εκδοθέντα βιβλία από το ΕΑΠ
- 68.602 (μέγεθος έντυπης συλλογής βιβλιοθήκης)
- 164.859 Ηλεκτρονικά Βιβλία
- 12 Βάσεις Δεδομένων
- 64 Ηλεκτρονικά Περιοδικά
- 30.219 διπλωματικές εργασίες αναρτημένες στο Ιδρυματικό Αποθετήριο
- 69 Διδακτορικές Διατριβές αναρτημένες στο Ιδρυματικό Αποθετήριο
- Συνεργασίες με 45 Φορείς και Ιδρύματα στο πλαίσιο του διαδανεισμού
- 5 ενεργά κοινωνικά μέσα δικτύωσης (Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube, Google My Business)

4.2 Η εξΑΕ στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πριν την πανδημία

Στην Ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί οργανισμοί που να προσφέρουν εξ αποστάσεως διδασκαλία αυτοδύναμα. Αυτό οφείλεται αρχικά σε έλλειψη χρηματοδότησης και σε άστοχες πολιτικές που υιοθετούνται από την εκάστοτε κυβέρνηση, παράγοντες που συντηρούν μία «αντίσταση» έναντι της εξΑΕ (Σκουλαρίδου και Μαυροειδής, 2016). Κυρίως εκπαιδευτικοί με διάθεση να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, ερευνητές ή ιδιωτικά σχολεία, προσπαθούν να εντάξουν την εξΑΕ ως συμπληρωματική της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Πριν την εμφάνιση της πανδημίας τον Μάρτιο του 2020, ο ρόλος της εξΑΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν συμπληρωματικός ως προς τη βασική εκπαίδευση, καθώς τα εργαλεία που αυτή παρέχει, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου (Ευμορφοπούλου και Λιοναράκης, 2015). Πεδίο εφαρμογής της ήταν κυρίως δράσεις εκτός διδακτικού προγράμματος (e-Twinning, προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά κ.ά.). Αξιοποιήθηκε επίσης από καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας όπως η «αντεστραμμένη διδασκαλία» (Γαρίου κ.ά., 2015).

Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα e-tutoring αποτελεί το πρώτο πρόγραμμα για μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου σε πραγματικό (σύγχρονο) χρόνο πραγματοποιούνταν διαδικτυακές συνεδρίες καθηγητών – μαθητών. Εφαρμόστηκε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2012 - 2013 από το Αμερικανικό Κολλέγιο της Ελλάδος (Pierce) και σκοπός του ήταν να παράσχει δωρεάν βοήθεια στους μαθητές του τις απογευματινές ώρες. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τη λήξη του σχολικού έτους 2015-2016 (Δουκάκης και Μιχαλοπούλου, 2016).

Το Διαδικτυακό εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο Edmodo, χρησιμοποιήθηκε επίσης ευρύτατα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα από το ηλεκτρονικό του περιβάλλον, παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών τάξεων, στις οποίες αναρτώνται από τους εκπαιδευτικούς ανακοινώσεις στους μαθητές, ανατίθενται εργασίες, βαθμοί, ενώ δίνεται και η δυνατότητα συμμετοχής σε ηλεκτρονικές κοινότητες διαφορετικών εκπαιδευτικών αντικειμένων. Το Edmodo προωθεί επίσης την ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων ή και άλλων χωρών (Λύχγου, 2017).

Σύμφωνα με τους Κελενίδου, Αντωνίου και Παπαδάκη (2017), υπάρχει η ανάγκη θεσμοθέτησης ενός φορέα που θα είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία της σχολικής εξΑΕ με

ταυτόχρονο προσδιορισμό του πλαισίου λειτουργίας της. Καθώς πολλά σχολεία διαθέτουν κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό και προσωπικό που διαθέτει ψηφιακές δεξιότητες, η απαγκίστρωση του σχολείου από τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση της εξΑΕ ως συμπληρωματική. Μαθησιακές δυσκολίες θα αμβλυνθούν ενώ θα δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα που δεν διδάσκονται στο σχολείο τους (Κελενίδου, Αντωνίου και Παπαδάκης, 2017)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση τα τελευταία χρόνια προωθεί την πρόσβαση σε Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους (OER – Open Educational Resources) για αξιοποίησή της σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε στην Ελλάδα το Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών αντικειμένων (Φωτόδεντρο), για χρήση από τον Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με σκοπό τον εμπλουτισμό της συμπληρωματικής εξΑΕ. Στη Φωτόδεντρο επιχειρήθηκε να συγκεντρωθεί εκπαιδευτικό υλικό και ταυτόχρονα να «ανέβουν» σε ψηφιακή μορφή τα σχολικά εγχειρίδια (Σκουλαρίδου και Μαυροειδής, 2016).

4.3 Η εξΑΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την πανδημία και μετά

Η εμφάνιση της πανδημίας Covid-19 στα τέλη του 2019 και η μετέπειτα εξάπλωσή της σε ολόκληρη την υφήλιο, διατάραξε τις ισορροπίες της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Περισσότερες από 100 χώρες οδηγήθηκαν σε κλείσιμο σχολείων σε εθνικό επίπεδο, επηρεάζοντας σχεδόν το 90% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού. Με βάση τα στοιχεία της UNESCO, 1,5 δις του εκπαιδευτικού πληθυσμού έμεινε εκτός σχολείων (Giannini, 2020), ενώ η αναστολή λειτουργίας τους έχει επίσης εκτεταμένες οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες (Amprofo et al., 2020).

Η Ελλάδα δεν έμεινε ανεπηρέαστη και τον Μάρτιο του 2020 προχώρησε σε αναστολή της λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων. Αντί της παραδοσιακής διδασκαλίας προτάθηκε η ψηφιακή μάθηση, αφενός να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου, να επιτευχθεί η συναισθηματική στήριξη των μαθητών.

Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας με τον Νόμο 4686/2020 θεσπίζει την παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσής. Συγκεκριμένα στο άρθρο 63 αναφέρεται: «Είναι

δυνατή η, κατά παρέκκλιση κάθε άλλης διάταξης, παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση μέσων τεχνολογίας σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν δύνανται να παρακολουθήσουν δια ζώσης την εκπαιδευτική διαδικασία είτε λόγω καθολικής ή μερικής αναστολής ή απαγόρευσης λειτουργίας εκπαιδευτικής δομής είτε για άλλον λόγο που ανάγεται σε έκτακτο ή απρόβλεπτο γεγονός. Η ταυτόχρονη διδασκαλία σε μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν στο μάθημα με φυσική παρουσία και σε άλλους μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν εξ αποστάσεως επιτρέπεται μόνο σε περίπτωση επιδημικών νόσων. Σκοπός της παρεχόμενης δυνατότητας όλων των ανωτέρω περιπτώσεων είναι αποκλειστικά η παροχή εκπαίδευσης».

Μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, αιφνίδια, εκπαιδευτικοί και μαθητές, βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα που οδηγούσε σε αλλαγή των εκπαιδευτικών τους συνηθειών (Τουρκαμπί, 2020). Τα μαθήματα συνεχίστηκαν με μορφές εξΑΕ, μέσω σύγχρονων και ασύγχρονων ηλεκτρονικών τάξεων, ενώ αξιοποιήθηκε ψηφιακό υλικό από πλατφόρμες του Υπουργείου Παιδείας, στις οποίες είχαν πρόσβαση όλοι οι εμπλεκόμενοι (Κολυβάς, 2020).

Η προαιρετική αξιοποίηση της τηλεεκπαίδευσης αποσκοπούσε στην συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, στη διατήρηση της επαφής με την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι χαμένες ώρες να είναι όσο το δυνατόν λιγότερες (Σταχτέας και Σταχτέας, 2020). Άλλωστε στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας που αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του τονίζεται ότι, «η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν υποκαθιστά τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά διατηρεί στενή την επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (Υ.ΠΑΙ.Θ- Οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, 2020).

Ωστόσο η Ελληνική Εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη για κάτι τέτοιο, καθώς η εξΑΕ απαιτεί μεγάλο χρόνο προετοιμασίας, εξειδίκευση και συνεργασία πολλών ομάδων (Τσινάκος, 2020). Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ανταπεξέλθουν στη νέα πραγματικότητα, χωρίς καμία προηγούμενη προετοιμασία, ενώ υπήρξε μηδενική υλικοτεχνική υποστήριξη και ο καθένας αγωνιζόταν με τα μέσα που διέθετε ο ίδιος (Τσουρέκας, 2020). Σε συνθήκες πανδημίας και κοινωνικής απομόνωσης οι προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς ήταν άμεσες και πρωτόγνωρες. Σε αυτές συγκαταλέγονταν και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιούνταν άμεσα από τους μαθητές (Μητρέλης, 2020).

Αυτό που συνέβη την Άνοιξη του 2020 στην Ελλάδα, και στο κόσμο γενικότερα, ήταν ERT, ως προσωρινή λύση, για να αντιμετωπιστεί μία κρίση όπως αυτή του Covid-19. Πρωταρχικός της σκοπός είναι η προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας, σε εξΑΕ λόγω έκτακτων φαινομένων. Με την καταστολή όμως της κρίσης τα μαθήματα θα συνεχιστούν στην παραδοσιακή μορφή. Αυτό άλλωστε αποτελεί το σημείο διαφοροποίησης της ERT με την εξΑΕ (Τσινάκος, 2020).

Παρά τις μεγάλες δυσκολίες, με βάση τα επίσημα στοιχεία που δημοσιεύθηκαν στον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας (2020), κατά τη διάρκεια αυτής της άνευ προηγουμένου κατάστασης, υπήρξε μια ευρεία απάντηση στην εφαρμογή εξΑΕ, τόσο ασύγχρονης όσο και σύγχρονης, με μεγάλη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Το υπουργείο προχώρησε επίσης στη διανομή τεχνολογικού εξοπλισμού με βάση των αριθμό των μαθητών και των σχολείων που το χρειάζονταν πραγματικά (Mantzikos and Lappa, 2020).

Τα εντυπωσιακά όμως αριθμητικά δεδομένα εγείρουν πολλά ερωτηματικά σε θέματα παιδαγωγικής και κοινωνικής φύσεως από την εξΑΕ, όπως η άνιση πρόσβαση όλων των μαθητών, η κατάργηση των εξετάσεων ως διαγνωστικό εργαλείο για μαθησιακά αποτελέσματα, η έλλειψη γνώσεων των γονέων για επίβλεψη των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα και ο εμπλουτισμός του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Παπάζογλου, 2020).

Επιπλέον, μαθητές με αναπηρία (π.χ με προβλήματα ακοής), μπορεί να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες κατά τη διάρκεια μαθημάτων εξΑΕ που διενεργούνται σε πραγματικό χρόνο με τηλεδιάσκεψη. Στα μαθήματα αυτά δεν υπάρχει πρόβλεψη για υποτιτλισμό σε όσα λέει ο καθηγητής στην κάμερα. Αυτό είναι ένα σημαντικό εμπόδιο για τα άτομα με προβλήματα ακοής που πρέπει να βασίζονται στην ανάγνωση των χειλιών (Mantzikos and Lappa, 2020).

Τον Σεπτέμβριο του 2020, με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας δημοσιεύει νέα Υπουργική απόφαση σχετικά με την παροχή σύγχρονης εξΑΕ για το σχολικό έτος 2020-21. Στην απόφαση αυτή ορίζεται ότι «εφόσον παραμένει ο κίνδυνος διασποράς του κορωνοϊού, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως

εκπαίδευση σε μαθητές που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία» (Υ.Α 120126/ΓΔ4/12-9-2020).

Επιπρόσθετα η Υπουργική απόφαση 131451/ΓΔ4, άρθρο 2, θεσμοθετεί την παροχή εξΑΕ σε οποιαδήποτε περίπτωση έκτακτου ή απρόβλεπτου γεγονότος που δυσχεραίνει τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ίδια απόφαση ορίζεται ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στην εξΑΕ καθίσταται υποχρεωτική.

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί στην εφαρμογή της εξΑΕ σε συνθήκες πανδημίας. Υποστηρίζουν ωστόσο, ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους, για να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας. Όμως δεν εμφανίζονται διαθέσιμοι να υποστηρίξουν την ενσωμάτωση της τηλεεκπαίδευσης, στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία, όταν τα σχολεία επιστρέψουν στην κανονικότητά τους (Σταχτέας και Σταχτέας, 2020).

Κεφάλαιο 5ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Προβληματισμοί και χρησιμότητα της έρευνας

Το 2020 θα μείνει πιθανότατα στην ιστορία ως η χρονιά κατά την οποία ο κόσμος άλλαξε εξαιτίας της εμφάνισης και εξάπλωσης σε παγκόσμιο επίπεδο της πανδημίας Covid-19. Ολόκληρη η ανθρωπότητα βίωσε καταστάσεις που νωρίτερα αδυνατούσε να φανταστεί: απαγορεύτηκαν οι δημόσιες συναθροίσεις, άνθρωποι μείνανε χωρίς δουλειά, τα σχολεία έκλεισαν για μεγάλο χρονικό διάστημα, αεροπλάνα σταμάτησαν να πετούν και οι κυβερνήσεις αναγκάστηκαν να εγκρίνουν τεράστια πακέτα διάσωσης των οικονομιών και των κοινωνιών τους.

Στην Ελλάδα τα μέτρα για την προφύλαξη από την πανδημία κορυφώθηκαν το χρονικό διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος 2020. Ανάμεσα στα άλλα επιβλήθηκε το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε όλες τις βαθμίδες. Το Υπουργείο Παιδείας καθιέρωσε εκτάκτως την εξΑΕ, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και φοιτητών. Μαθητές, δάσκαλοι και καθηγητές βρέθηκαν πολύ γρήγορα αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα που επιβλήθηκε αιφνίδια. Οι διαδικασίες ωστόσο και τα μέσα για την υλοποίησή της εξΑΕ σε πολλές περιπτώσεις αμφισβητήθηκαν.

Για να διαπιστώσουμε αν η εξΑΕ μπορεί να υποκαταστήσει, σε ώρες ανάγκης, βασικές λειτουργίες της συμβατικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Με γνώμονα αυτό, επιχειρήθηκε η παρούσα έρευνα με την ελπίδα, ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν, θα δρομολογήσουν μελλοντικά εξελίξεις στο χώρο της εξΑΕ. Ευελπιστούμε επίσης, η μελέτη των αποτελεσμάτων να προσθέσει μία επιπλέον πτυχή στη διαμόρφωση μιας ποιοτικής εξΑΕ, με άρτιο πλαίσιο, προετοιμασία και υποδομές, με σκοπό τα οφέλη της να καλύπτουν βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν απαιτείται.

5.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν νωρίτερα σχετικά με τους προβληματισμούς της έρευνας, βασικός σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας για την εξΑΕ ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας σε έκτακτες ανάγκες.

Συγκεκριμένα θα γίνει προσπάθεια:

- να καταγραφεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εναλλακτικό αυτό τρόπο μάθησης και διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για το πόσο καλά θεωρούν ότι είναι προετοιμασμένοι, σε σχέση με τις παιδαγωγικές και τεχνικές τους γνώσεις, για αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης
- να προσδιοριστούν οι παράγοντες που θεωρούνται καθοριστικοί από τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

5.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να διερευνήσει τα ερωτήματα που προαναφέρθηκαν και να οδηγηθεί, όσο αυτό είναι δυνατό, σε ασφαλή συμπεράσματα. Καθώς επιδιώκεται η εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, η έρευνα χαρακτηρίζεται ως ποσοτική (Κασιμάτη, 2011) και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Η τεχνική αυτή είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στη συγκέντρωση πληροφοριών, όταν αυτές αφορούν περιγραφικά δεδομένα για απόψεις, στάσεις ή συμπεριφορές (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος και Κουτσογιάννης, 2015).

Με τη μέθοδο αυτή μπορούμε να προσεγγίσουμε οικονομικά, ανώνυμα και σε μικρό χρονικό διάστημα, ένα μεγάλο μέγεθος του πληθυσμού προκειμένου να συλλέξουμε αξιόπιστα και επαρκή δεδομένα. Κρίνεται απαραίτητο να συγκεντρωθεί αντιπροσωπευτικός αριθμός ερωτηματολογίων (δείγμα) σε σχέση με το μέγεθος του πληθυσμού, ώστε να απαντηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά έχουν τεθεί παραπάνω. Ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας με σκοπό να διερευνήσουμε τις απόψεις τους.

Καθώς το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με Google Forms, η συγκέντρωση των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας ήταν ηλεκτρονική. Έγινε εξαγωγή αυτών σε αρχείο Excel και ακολούθησε η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences) για επεξεργασία και εξαγωγή συμπερασμάτων.

5.4 Δείγμα Έρευνας

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων σε μια έρευνα θα πρέπει να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν στοιχεία για όλα τα μέλη ενός πληθυσμού. Αυτό όμως πολλές φορές είναι δύσκολο, είτε γιατί η πρόσβαση σε όλα τα μέλη του πληθυσμού μπορεί να είναι ανέφικτη, είτε γιατί απαιτείται χρόνος και επιπλέον κόστος. Αυτό οδηγεί στη χρήση τεχνικών δειγματοληψίας με τις οποίες επιλέγουμε ένα υποσύνολο, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, το οποίο ονομάζεται δείγμα. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων του δείγματος έχει ως σκοπό, την αναγωγή των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα (Saunders, Lewis and Thornhill, 2009).

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου του 2020. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας. Αποκτήθηκε ένας αριθμημένος κατάλογος όλων των εκπαιδευτικών (σύνολο 1800) που ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Λάρισας, ο οποίος αποτέλεσε το πλαίσιο δειγματοληψίας.

Για την δημιουργία του δείγματος ακολουθήθηκε η τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας με πιθανότητες, καθώς η δυσκολία συλλογής στοιχείων από όλο τον πληθυσμό, όπως προαναφέρθηκε, είναι ανέφικτη. Σε αυτή την τεχνική σε κάθε περίπτωση του πληθυσμού αντιστοιχίζεται και ένας αριθμός. Αρχικά επιλέγεται τυχαία ένας αριθμός και με βάση αυτόν τον αριθμό, συστηματικά επιλέγονται όλοι οι υπόλοιποι, μέχρι να σχηματιστεί το επιθυμητό δείγμα. Για την επιλογή των περιπτώσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια διαδικτυακή γεννήτρια τυχαίων αριθμών ή ένα υπολογιστικό φύλλο (Saunders, Lewis and Thornhill, 2009). Η τεχνική αυτή μας επιτρέπει να επιλέξουμε το δείγμα μας χωρίς μεροληψία και κατά συνέπεια αυτό θεωρείται αντιπροσωπευτικό ολόκληρου του πληθυσμού.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω χρησιμοποιήθηκε γεννήτρια τυχαίων αριθμών. Για κάθε τιμή που αυτή παράγαγε, εντοπίζονταν ο αντίστοιχος αριθμός του εκπαιδευτικού στον ονομαστικό κατάλογο. Ο εκπαιδευτικός αυτός αποτέλεσε μία περίπτωση του δείγματος και η διαδικασία συνεχίστηκε μέχρι να προκύψει το ζητούμενο μέγεθος του δείγματος.

Βάσει των ισχυρισμών των Saunders et al (2009:266), για μέγεθος πληθυσμού ανάλογο της έρευνάς μας, το δείγμα πρέπει να είναι 290 εκπαιδευτικοί όταν το επίπεδο εμπιστοσύνης κυμαίνεται στο 95% και το περιθώριο λάθους στο 5%. Σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς στάλθηκε το ερωτηματολόγιο και συνολικά απάντησαν 187. Ως εκ τούτου το ποσοστό απόκρισης διαμορφώνεται στο 64%, που θεωρείται ικανοποιητικό για τη διεξαγωγή μιας στατιστικής ανάλυσης.

5.5 Ερευνητικό Εργαλείο

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, στην αρχή του οποίου υπήρχε επιστολή που εξηγούσε τους στόχους της έρευνας, ενώ αναγράφονταν και τρόποι επικοινωνίας με τον ερευνητή σε περίπτωση που χρειαζόνταν διευκρινίσεις. Δημιουργήθηκε με Google Forms για να αποσταλεί εύκολα και γρήγορα στους ερωτώμενους. Τα ερωτηματολόγια ως εργαλεία συλλογής δεδομένων εμφανίζουν μία σειρά από πλεονεκτήματα: α) σε σύντομο χρονικό διάστημα μπορούν να διανεμηθούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων και να συλλεχθούν οι απαντήσεις, β) είναι περισσότερο οικονομικά σε σχέση με άλλες μεθόδους, γ) ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τους ερωτώμενους άρα αυτοί μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και δ) οι τρόποι ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται είναι τυποποιημένοι (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος και Κουτσογιάννης, 2015).

Αφού προηγήθηκε η μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας για την εξΑΕ συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο. Σε μια πιλοτική του εφαρμογή στάλθηκε σε έντεκα (11) καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων και διαφορετικών σχολείων, ώστε να εντοπιστούν τυχόν ασάφειες, αδυναμίες ή λάθη, να προσδιοριστεί ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του και γενικότερα να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου της έρευνάς μας. Μετά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σταδίου διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Παράλληλα διενεργήθηκε και πιλοτικός έλεγχος για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία αναφέρεται σε σχέση με τη δυνατότητα του ερωτηματολογίου να μετρά αυτά που θέλουμε να μετρήσουμε. Αυτό αποκαλείται εσωτερική συνέπεια και μπορεί να υπολογιστεί με διάφορους τρόπους. Από τους πιο διαδεδομένους είναι ο συντελεστής Alpha του Crobach, ο οποίος μετρά τη συνέπεια των

απαντήσεων. Οι τιμές του συντελεστή κυμαίνονται από 0 μέχρι 1. Συγκεκριμένα οι τιμές πάνω από 0,7 εξασφαλίζουν ότι οι ερωτήσεις που έχουμε συμπεριλάβει στο ερωτηματολόγιό μας μετρούν το ίδιο πράγμα (Saunders et al, 2009). Η εφαρμογή του Cronbach's Alpha στο παρόν ερωτηματολόγιο έδειξε τιμές ανά ενότητα μεταξύ 0,705 και 0,756, ενώ η τιμή του συνολικά στο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε στο 0,770. Άρα ο συντελεστής είχε τιμές που εξασφαλίζουν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Η σύνθεση ενός ερωτηματολογίου θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ερωτήσεις που ακολουθούν μία λογική σειρά, έχουν μικρό μήκος και είναι σε γλώσσα απλή και κατανοητή, με σκοπό να διασφαλιστεί η μέγιστη συνεργασία των ερωτώμενων (Λιαπούρη, 2019). Στο ερωτηματολόγιο συμπεριελήφθησαν ερωτήσεις κλειστού τύπου που προσφέρουν το πλεονέκτημα της εύκολης στατιστικής επεξεργασίας των στοιχείων που συλλέγονται. Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα της εύκολης και γρήγορης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Κυριακίδου, 2011).

Σε πολλές ερωτήσεις του ερευνητικού μας εργαλείου υπάρχει η δυνατότητα επιλογής μίας ή περισσότερων απαντήσεων ενώ περιλαμβάνει και ερωτήσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, με αριθμούς από το 1 έως το 5 (βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων), ώστε οι απαντήσεις που θα συλλεχθούν να εκφράζουν καλύτερα τις απόψεις τους.

Η διάρθρωση του ερωτηματολογίου (Παράρτημα II) αποτελείται από τέσσερις (4) ενότητες. Ο χρόνος συμπλήρωσής του κυμαίνεται στα 10 λεπτά περίπου.

Η πρώτη ενότητα με τίτλο «Δημογραφικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή Κατάσταση», περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις που αφορούν τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Η δεύτερη ενότητα, με τίτλο «Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση», αποτελείται από 4 ερωτήσεις. Σκοπός της ενότητας αυτή είναι να μας παρέχει πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εξΑΕ την Άνοιξη του 2020, χρονικό διάστημα κατά το οποίο τα σχολεία ήταν κλειστά για την αποφυγή εξάπλωσης της πανδημίας Covid-19. Η τρίτη ενότητα, «Υλοποίηση εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης/διδασκαλίας», αποτελείται από 10 ερωτήσεις, μέσα από τις οποίες επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο υλοποιήθηκε η εξΑΕ (χρήση πλατφόρμας, εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, καθοδήγηση και υποστήριξη στην εξΑΕ). Τέλος, στην τελευταία

ενότητα με τίτλο «Αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», περιλαμβάνονται 10 ερωτήσεις που στοχεύουν στη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που θεωρούνται σημαντικοί από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρξει μία αποτελεσματική εξΑΕ, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν.

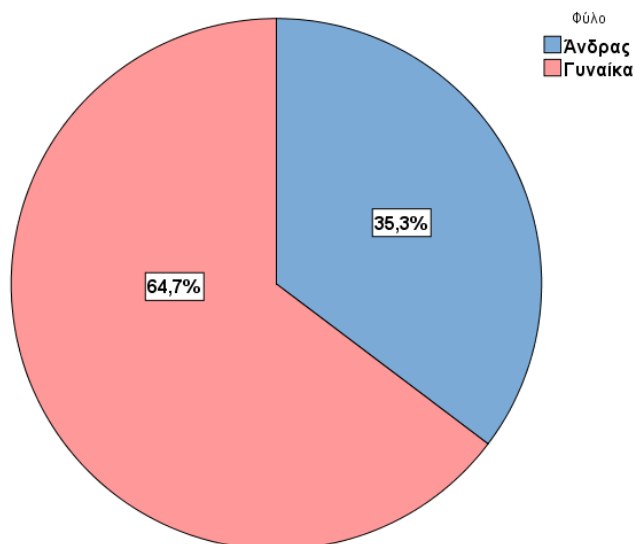
Κεφάλαιο 6ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

- **Φύλο**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου 2020 με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας για την εξΑΕ, ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης σε περιπτώσεις έκτακτων συνθηκών.

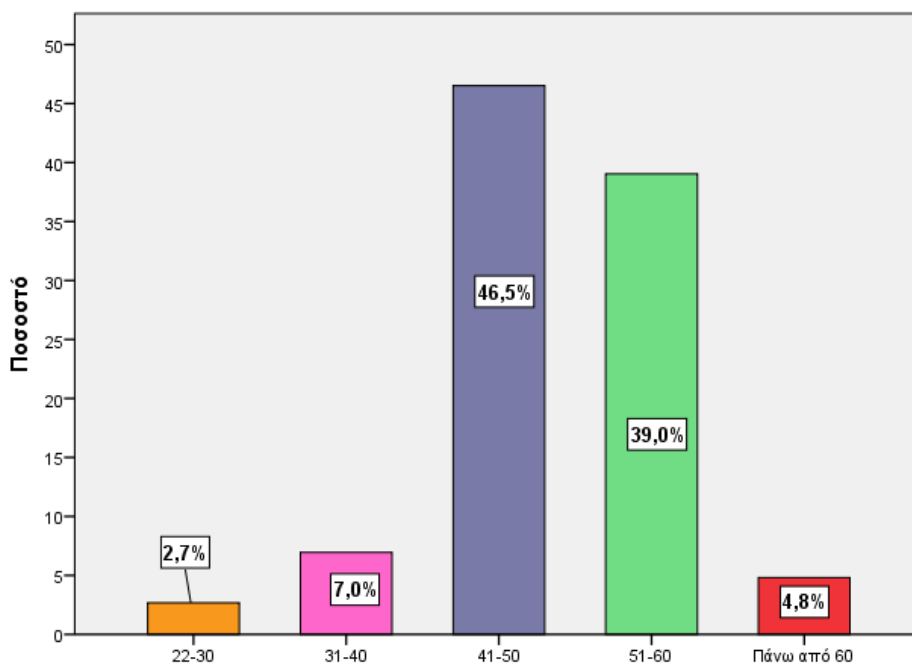
Στην έρευνα συμμετείχαν 187 εκπαιδευτικοί με το ποσοστό των ανδρών να κυμαίνεται στο 35,3% (66 άντρες), ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν το 64,7% (121 γυναίκες).



Διάγραμμα 6-1: Κατανομή του δείγματος ανά φύλο

- **Ηλικία**

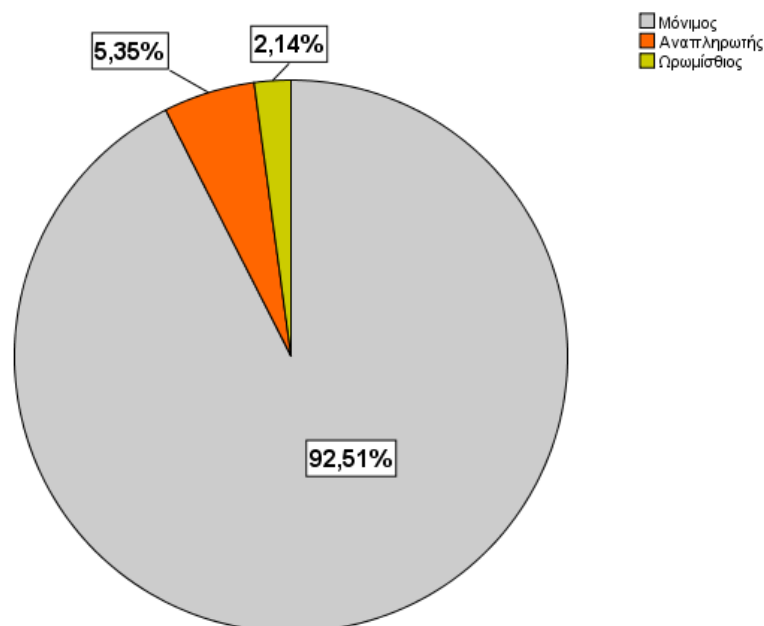
Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή του δείγματός μας παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των καθηγητών βρίσκεται στην κατηγορία 41-50 με ποσοστό 46,5%, ενώ ακολουθεί η ηλικιακή κατηγορία 51-60 με ποσοστό 39%. Το μικρότερο ποσοστό συγκεντρώνει η κατηγορία 22-30 με ποσοστό 2,7% ενώ οι κατηγορίες 31-40 και Πάνω από 60 εμφανίζονται με ποσοστά 7% και 4,8% αντίστοιχα (Διάγραμμα 6-2).



Διάγραμμα 6-2: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος ανά κατηγορίες

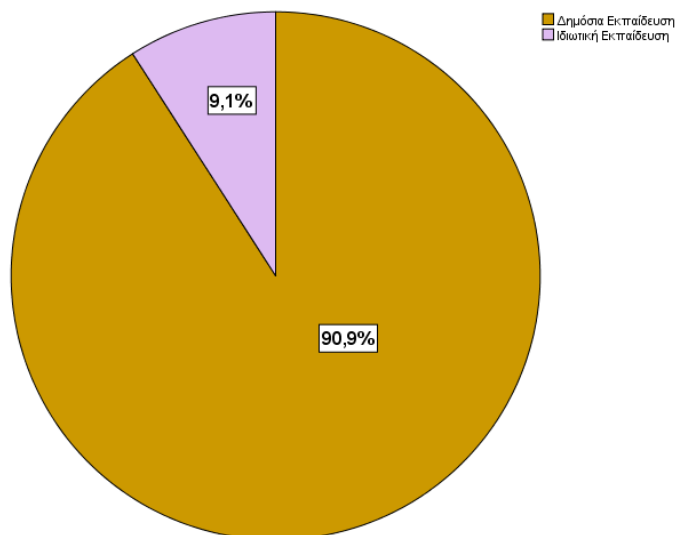
- **Σχέση εργασίας και τομέας εργασίας**

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων διαπιστώνουμε στο παρακάτω διάγραμμα ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματός μας, ποσοστό 92,51%, ενώ τα ποσοστά αναπληρωτών και ωρομισθίων κυμαίνονται σε 5,35% και 2,14%.



Διάγραμμα 6-3: Ποσοστά εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας

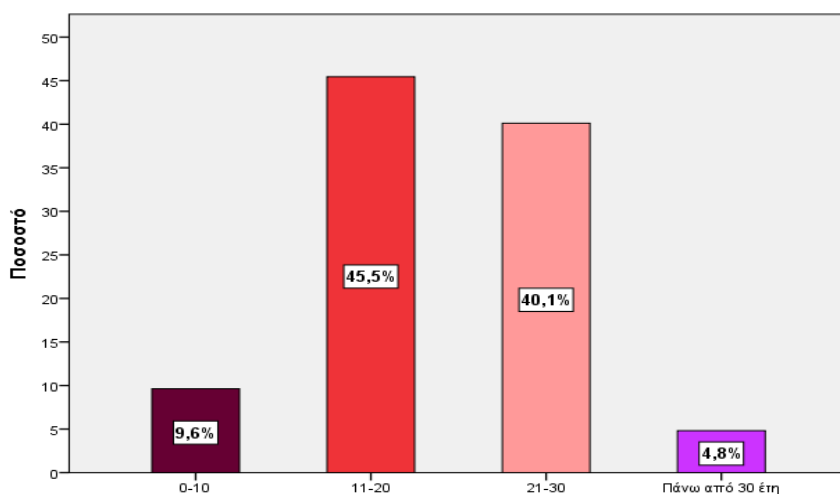
Σχετικά με τον τομέα εργασίας των συμμετεχόντων, από την μελέτη του διαγράμματος 6-4, παρατηρούμε ότι το συντριπτικό ποσοστό αυτών απασχολούνταν στη δημόσια εκπαίδευση (90,9%). Στην ιδιωτική εκπαίδευση εργάζονταν μόνο το 9,1% αυτών.



Διάγραμμα 6-4: Ποσοστά εκπαιδευτικών ανά τομέα εργασίας

- **Χρόνια υπηρεσίας**

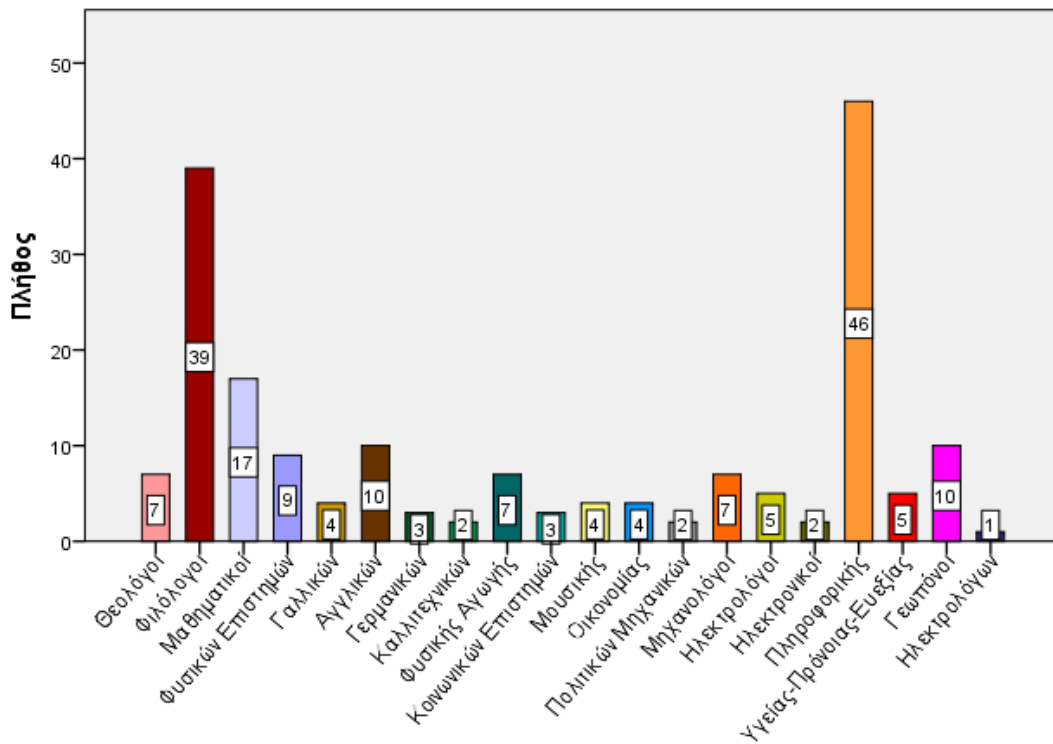
Εξετάζοντας το δείγμα σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας (Διάγραμμα 6-5) διαπιστώνουμε ότι οι κατηγορίες 11-20 και 21-30 χρόνια, συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά με τιμές 45,5% και 40,1% αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας αποτελούν το 4,8% ενώ μέχρι 10 έτη υπηρεσίας συγκεντρώνει το 9,6%. Αθροιστικά 85,6% των εκπαιδευτικών, έχει υπηρεσία από 11 έως 30 χρόνια.



Διάγραμμα 6-5: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

- **Κλάδος - Ειδικότητα**

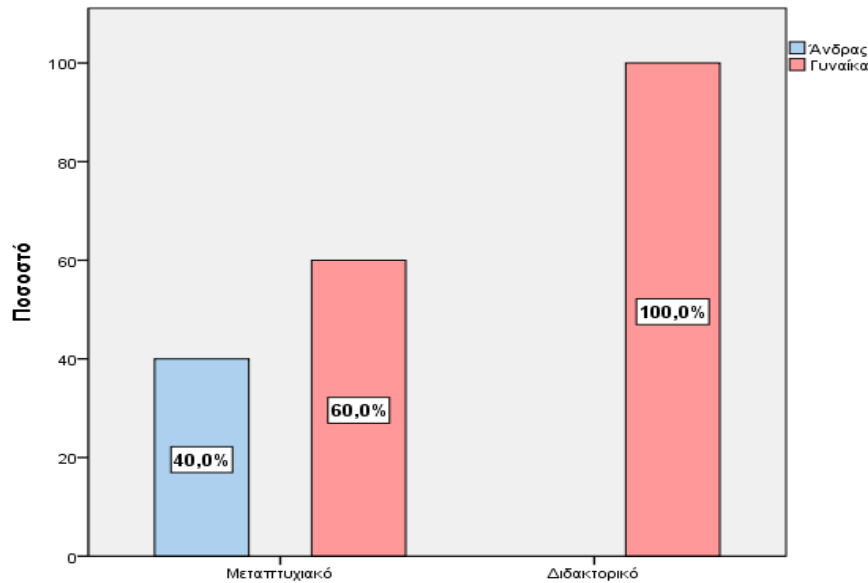
Λαμβάνοντας υπόψη τον κλάδο των συμμετεχόντων στην έρευνα, διαπιστώνουμε ότι, οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα Πληροφορικής είναι αυτοί που συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό (24,6%) ενώ ακολουθούν οι φιλόλογοι σε ποσοστό 20,9%. Οι μαθηματικοί εμφανίζονται με ποσοστό 17% ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες συμμετέχουν με παρόμοια περίπου ποσοστά (Διάγραμμα 6-6).



Διάγραμμα 6-6: Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα

- **Μορφωτικό επίπεδο**

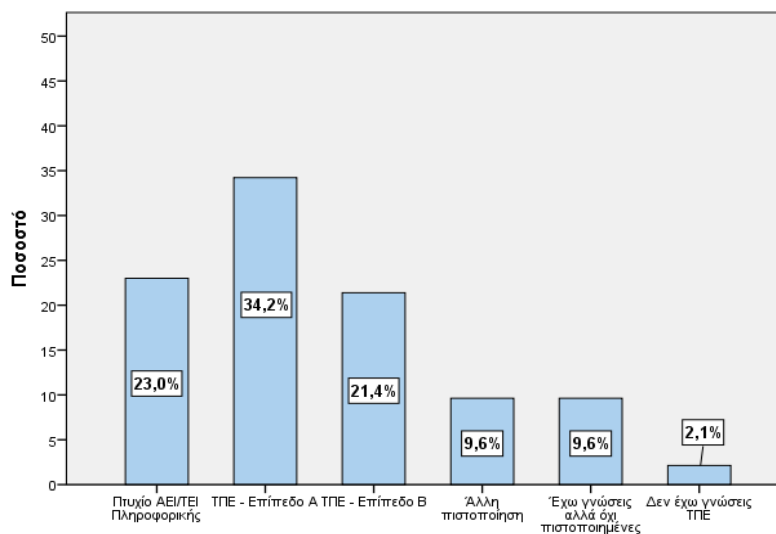
Αναλύοντας τα δεδομένα σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στον έρευνα μας, διαπιστώνουμε ότι, το 52,9% αυτών διαθέτουν βασικό πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 45,5% αυτών είναι κάτοχοι και μεταπτυχιακού, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,6%) διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα. Η απεικόνιση όμως των μεταβλητών φύλο και μορφωτικό επίπεδο (Διάγραμμα 6-7), αποδεικνύει ότι το 60% αυτών που κατέχουν μεταπτυχιακό είναι γυναίκες, έναντι 40% που είναι άντρες. Οι τρεις εκπαιδευτικοί που διαθέτουν διδακτορικό είναι γυναίκες.



Διάγραμμα 6-7: Ποσοστά κατόχων μεταπτυχιακού και διδακτορικού ανά φύλο

- **Γνώσεις ΤΠΕ**

Παρακάτω απεικονίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις ΤΠΕ που διαθέτουν. Παρατηρούμε ότι, αθροιστικά το 97,9% των εκπαιδευτικών διαθέτουν γνώσεις ΤΠΕ. Αν εξαιρέσουμε τους πτυχιούχους Πληροφορικής, διαπιστώνουμε ότι οι υπόλοιπες κατηγορίες, συγκεντρώνουν ποσοστό 74,8%. Μόνο 4 συμμετέχοντες (2,1%) δήλωσαν ότι δεν έχουν γνώσεις ΤΠΕ. Συνεπώς, το επίπεδο γνώσεων ΤΠΕ των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιητικό και μπορούν να ανταποκριθούν στις τεχνικές απαιτήσεις της εξΑΕ.

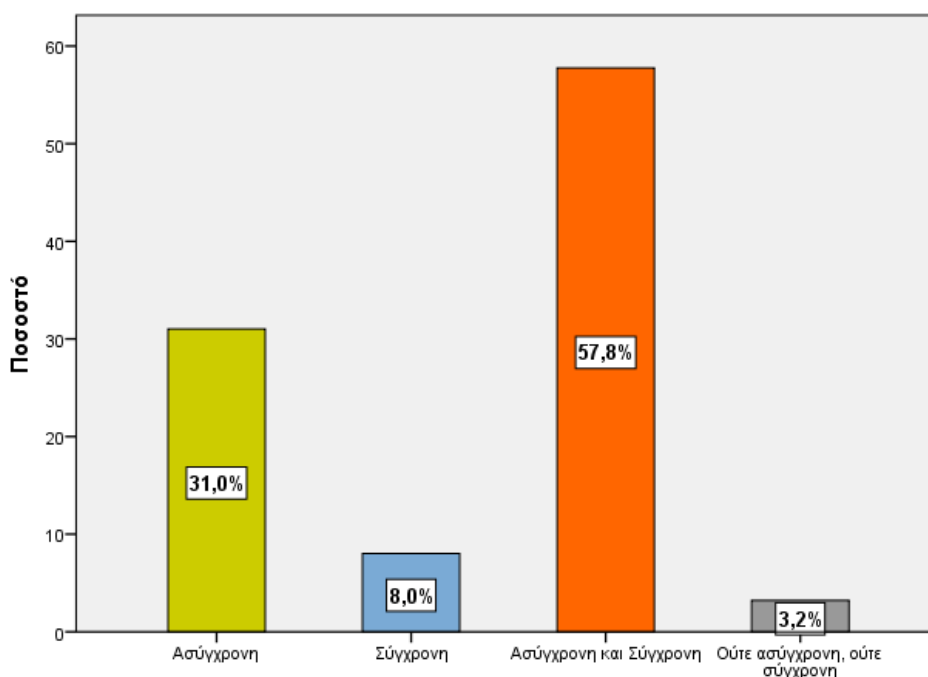


Διάγραμμα 6-8: Ποσοστά εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις ΤΠΕ που διαθέτουν

6.2 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εξΑΕ. Διερευνάται το είδος της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που παρείχαν (σύγχρονη ή ασύγχρονη), οι ώρες που εργάστηκαν ενώ καταγράφονται οι δηλώσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με τους λόγους συμμετοχής τους στην εξΑΕ στη διάρκεια του κορωνοϊού.

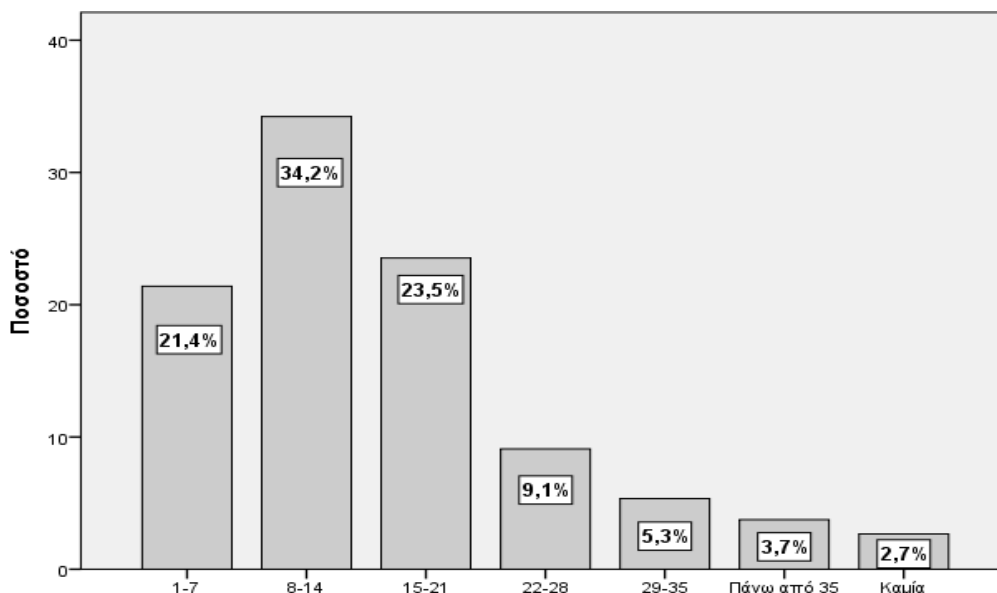
Όσον αφορά το είδος της εξΑΕ που υλοποίησαν οι συμμετέχοντες (Διάγραμμα 6-9), διαπιστώνουμε ότι, περισσότεροι από τους μισούς (57,8%) παρείχαν μεικτή εκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη), ενώ ακολουθεί η ασύγχρονη με ποσοστό 31%. Αντίθετα η σύγχρονη μορφή εξΑΕ συγκεντρώνει χαμηλό ποσοστό (8%). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 3,2% δεν υλοποίησε καμία μορφή εξΑΕ. Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας, συμμετείχαν στην εξΑΕ οποιασδήποτε μορφής με ποσοστό 96,8%.



Διάγραμμα 6-9: Κατανομή του δείγματος με βάση το είδος της εξΑΕ που υλοποίησαν

Τα παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6-10) απεικονίζει τις εβδομαδιαίες ώρες εργασίας του δείγματος για την εξΑΕ. Το μεγαλύτερο ποσοστό (34,2%) απασχολήθηκε από 8–14 ώρες, το 23,5% εργάστηκε από 15-21 ώρες, ενώ στην τρίτη θέση βρίσκονται αυτοί που εργάστηκαν από 1-7 ώρες με ποσοστό 21,4%. Περισσότερες από 21 ώρες

εργάστηκε αθροιστικά το 18,1% των συμμετεχόντων, ενώ μόνο 5 από τους 187 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 2,7%) που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως δεν εργάστηκαν καμία ώρα.

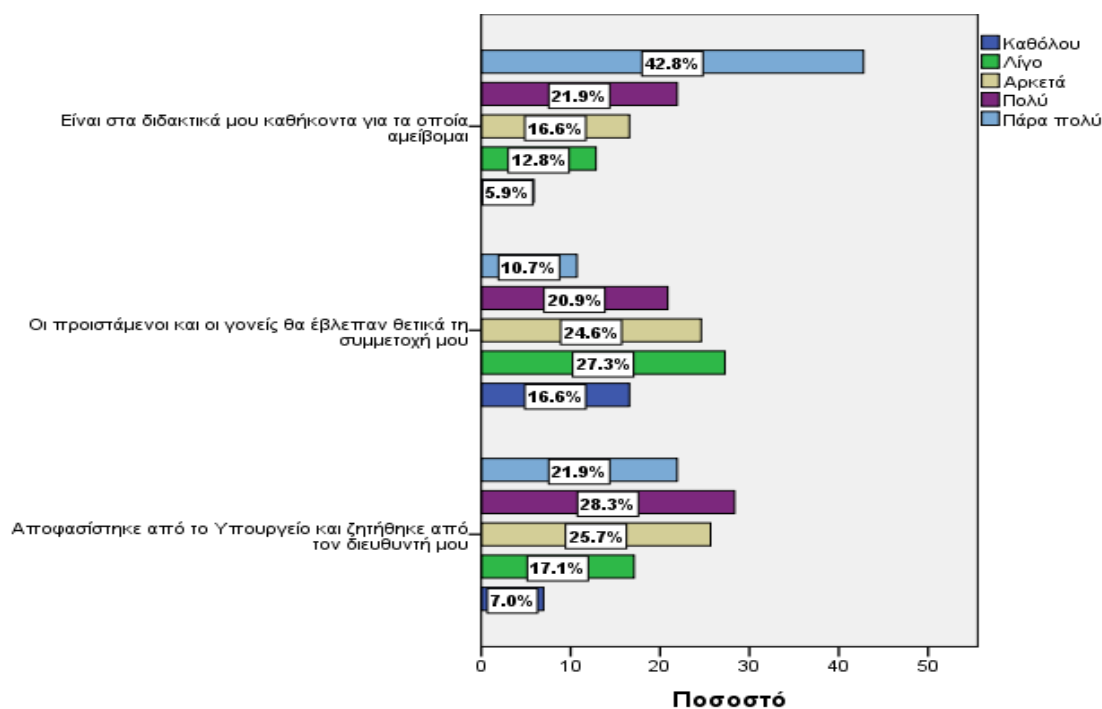


Διάγραμμα 6-10: Ωρες εργασίας του δείγματος εβδομαδιαίως για την εξΑΕ

- **Λόγοι συμμετοχής στην εξΑΕ**

Στον παρακάτω διάγραμμα εμφανίζονται τα ποσοστά των δηλώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους συμμετοχή τους στην εξΑΕ.

Παρατηρούμε ότι αναφορικά με την δήλωση «Αποφασίστηκε από το Υπουργείο και ζητήθηκε από τον διευθυντή μου», το μεγαλύτερο ποσοστό (28,3%) συγκεντρώνει η απάντηση Πολύ και ακολουθεί η απάντηση Αρκετά με ποσοστό (25,7%). Σχετικά με την δήλωση «Οι προϊστάμενοί μου και οι γονείς θα έβλεπαν θετικά τη συμμετοχή μου», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται στο Λίγο και Αρκετά με ποσοστά 27,3% και 24,6% αντίστοιχα. Μόνο το 10,7% αυτών απαντά Πάρα πολύ. Τέλος, για τη δήλωση «Είναι στα διδακτικά μου καθήκοντα για τα οποία αμείβομαι», η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (42,8%) τάσσεται με την απάντηση Πάρα πολύ και ακολουθεί η απάντηση Πολύ με ποσοστό 21,9%. Εξετάζοντας αθροιστικά τα ποσοστά της θετικής στάσης (Πολύ και Πάρα πολύ) για την κάθε δήλωση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι σε ποσοστό 64,7% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εξΑΕ μέσα στα διδακτικά τους καθήκοντα, για τα οποία αμείβονται ενώ ακολουθεί η πρόταση η δήλωση Αποφασίστηκε από το Υπουργείο με 50% και έπεται η τρίτη δήλωση με ποσοστό 31,6%.



Διάγραμμα 6-11: Ποσοστά εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους συμμετοχής στην εξΑΕ

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα για τις δηλώσεις σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εξΑΕ. Παρατηρούμε ότι, τον μεγαλύτερο βαθμό συγκεντρώνει η πρόταση «Είναι στα διδακτικά μου καθήκοντα για τα οποία αμείβομαι (Μ.Τ = 3,83, Τ.Α = 1,27). Αντίστοιχα η δήλωση «Οι προϊστάμενοι και οι γονείς θα έβλεπαν θετικά τη συμμετοχή μου» συγκεντρώνει τον μικρότερο βαθμό (Μ.Τ = 2,82, Τ.Α = 1,24).

Πίνακας 6-1: Περιγραφικά μέτρα για τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους συμμετοχής τους στην εξΑΕ (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα)

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Θεσπίστηκε από το Υπουργείο και ζητήθηκε από τον Διευθυντή μου	187	1	5	3,41	1,203
Οι προϊστάμενοι και οι γονείς θα έβλεπαν θετικά τη συμμετοχή μου	187	1	5	2,82	1,244
Είναι στα διδακτικά μου καθήκοντα για τα οποία αμείβομαι	187	1	5	3,83	1,271

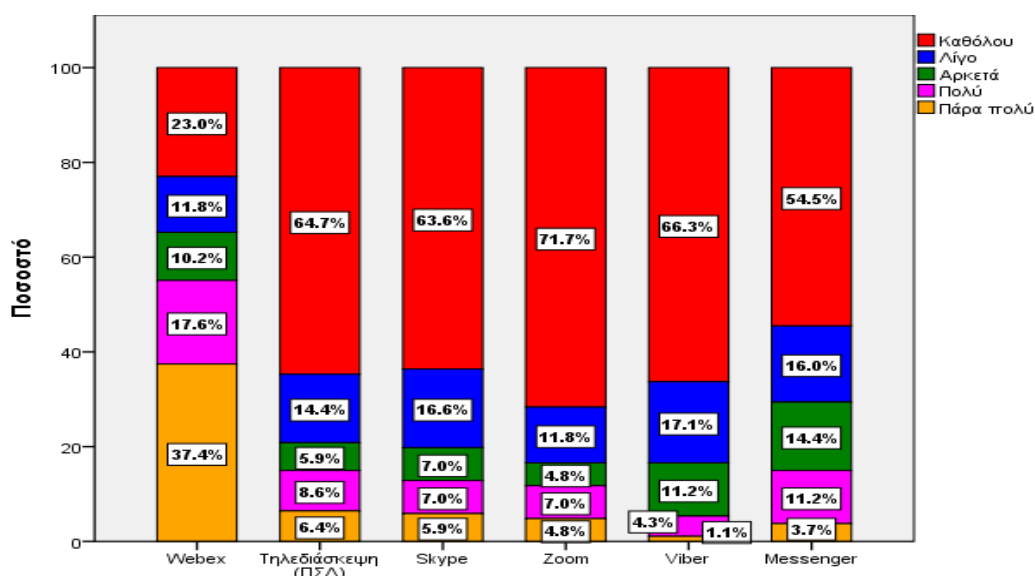
6.3 Υλοποίηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Όσον αφορά την υλοποίηση της εξΑΕ εξετάζονται παράγοντες, όπως οι πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν (σύγχρονες, ασύγχρονες), το εκπαιδευτικό υλικό, ο βαθμός ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ, ο τρόπος ενημέρωσης, η παροχή υποστήριξης και οι δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί.

- **Σύγχρονες και ασύγχρονες πλατφόρμες υλοποίησης εξΑΕ**

Σχετικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για πλατφόρμες σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Διάγραμμα 6-12), διαπιστώνουμε ότι, το 37,4% αυτών δήλωσαν πως χρησιμοποίησαν Πάρα πολύ το Webex, ενώ Πολύ απάντησε το 17,6% αυτών. Το 23% των συμμετεχόντων απάντησε πως δεν το χρησιμοποίησε Καθόλου. Οι υπόλοιπες πλατφόρμες χρησιμοποιήθηκαν πολύ λιγότερο. Άλλωστε η απάντηση Καθόλου για τις πλατφόρμες, Τηλεδιάσκεψη, Zoom, Viber, Messenger, κινείται σε ποσοστά μεταξύ 54,5% και 71,7%.

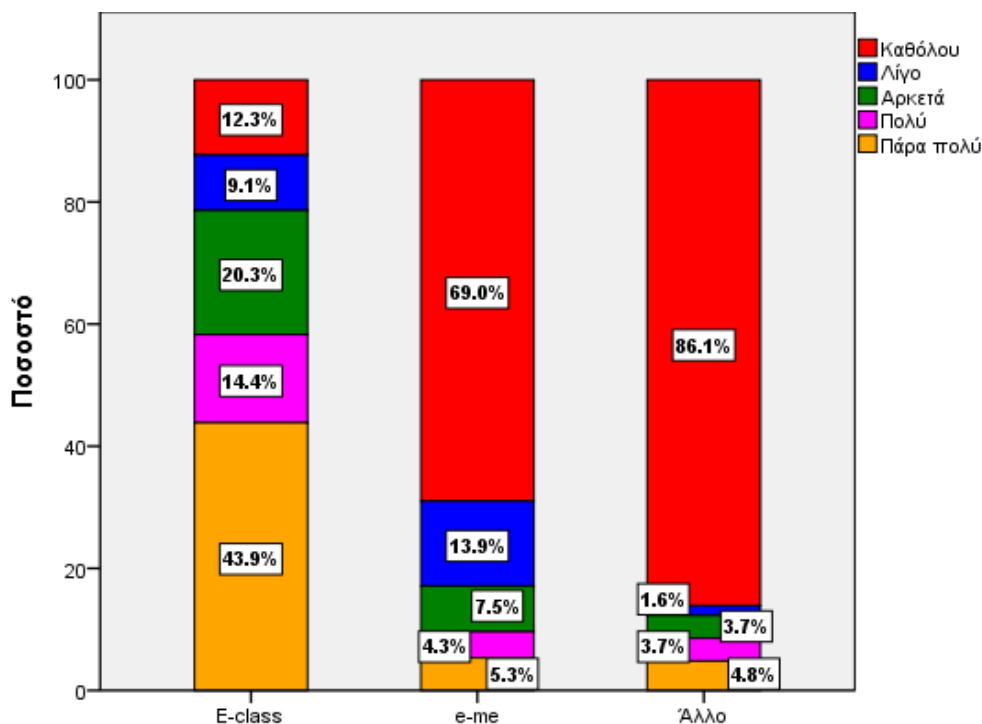
Η ευρεία προτίμηση των εκπαιδευτικών στο Webex, μπορεί να εξηγηθεί, καθώς η συγκεκριμένη πλατφόρμα είχε προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας, για την σύγχρονη εξΑΕ, το χρονικό διάστημα της καραντίνας.



Διάγραμμα 6-12: Προτιμήσεις του δείγματος στις πλατφόρμες σύγχρονης εξΑΕ

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων για ασύγχρονες πλατφόρμες (Διάγραμμα 6-13), παρατηρούμε, ότι η πλατφόρμα E-class, που υποστηρίζεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, χρησιμοποιήθηκε περισσότερο σε ποσοστό 87,7%

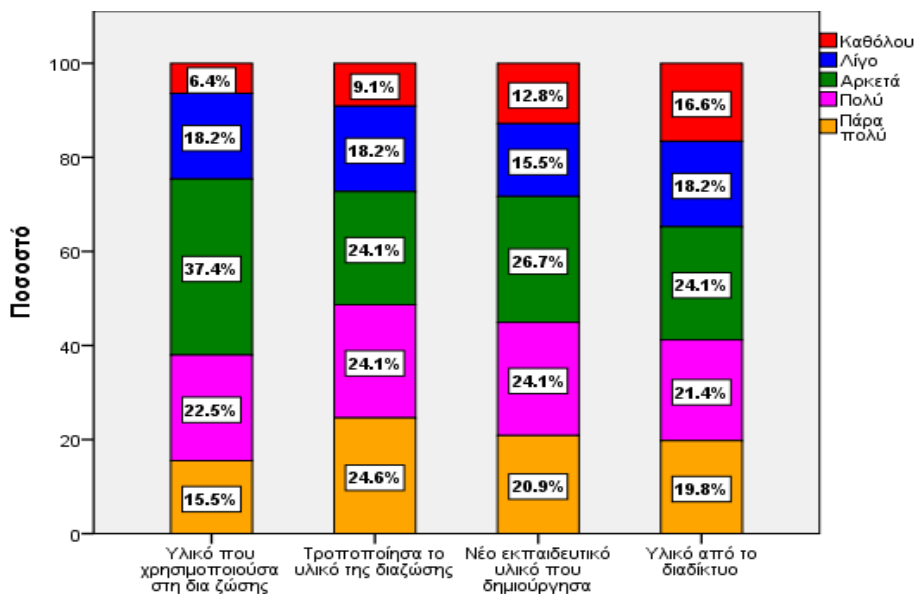
(αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ). Αντίστοιχα η πλατφόρμα e-me δε φαίνεται να προτιμάται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς καθώς ποσοστό 69%, δήλωσε πως δεν την χρησιμοποίησε Καθόλου. Ένα ποσοστό ίσο με 13,% δήλωσε ότι χρησιμοποίησε διαφορετική, ασύγχρονη πλατφόρμα, από τις δύο προαναφερόμενες.



Διάγραμμα 6-13: Προτιμήσεις του δείγματος στις πλατφόρμες ασύγχρονης εξΑΕ

- **Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά την εξΑΕ**

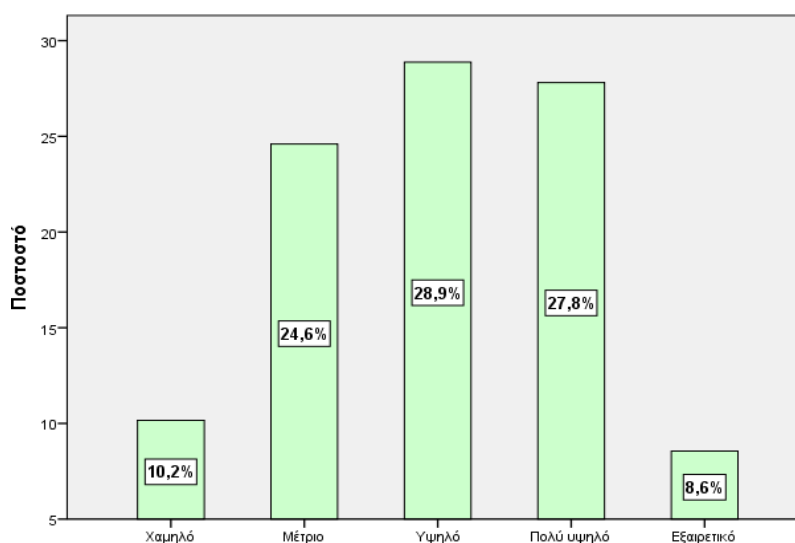
Η μελέτη των απαντήσεων για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, ανέδειξε πως η απάντηση Αρκετά, στη δήλωση «αυτό που χρησιμοποίησα και στη δια ζώσης διδασκαλία», προηγείται έναντι των υπολοίπων. Από τη μελέτη του διαγράμματος θεωρούμε ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ισοκατανέμονται στις υπόλοιπες δηλώσεις. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις σχετικά με χρήση εκπαιδευτικού υλικού από το διαδίκτυο (φωτόδεντρο, διαδραστικά βιβλία), καθώς η αρνητική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών (απάντηση Λίγο και Καθόλου) εμφανίζουν αθροιστικά ποσοστό 34,8%.



Διάγραμμα 6-14: Απαντήσεις δείγματος σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποίησε στην εξΑΕ

- **Επίπεδο ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ**

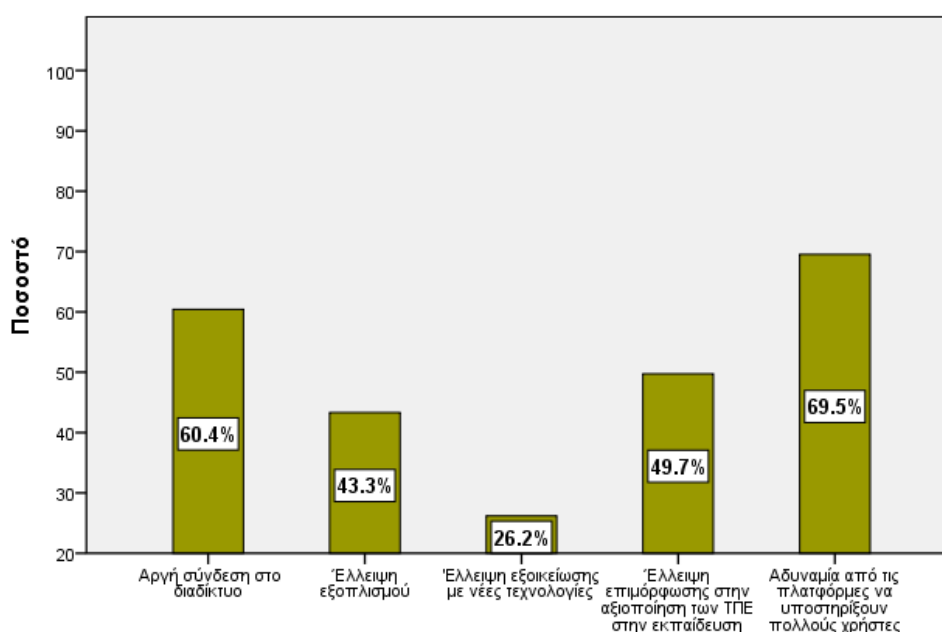
Αναφορικά με το επίπεδο ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ (Διάγραμμα 6-15), διαπιστώνουμε ότι, 54 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως διαθέτουν υψηλό επίπεδο ετοιμότητας (ήτοι ποσοστό 28,9%) ενώ στην επιλογή Πολύ υψηλό απαντά το 27,8% αυτών. Λαμβάνοντας υπόψη και αυτούς που απαντούν εξαιρετικό (8,6%), γίνεται αντιληπτό ότι αθροιστικά το 65,2% του δείγματος εμφανίζεται έτοιμο στις απαιτήσεις της εξΑΕ, καθώς μόνο 10,2% θεωρούν ότι είχαν χαμηλό βαθμό ετοιμότητας.



Διάγραμμα 6-15: Επίπεδο Ετοιμότητας του δείγματος στις απαιτήσεις της εξΑΕ

- **Δυσκολίες στην εξΑΕ**

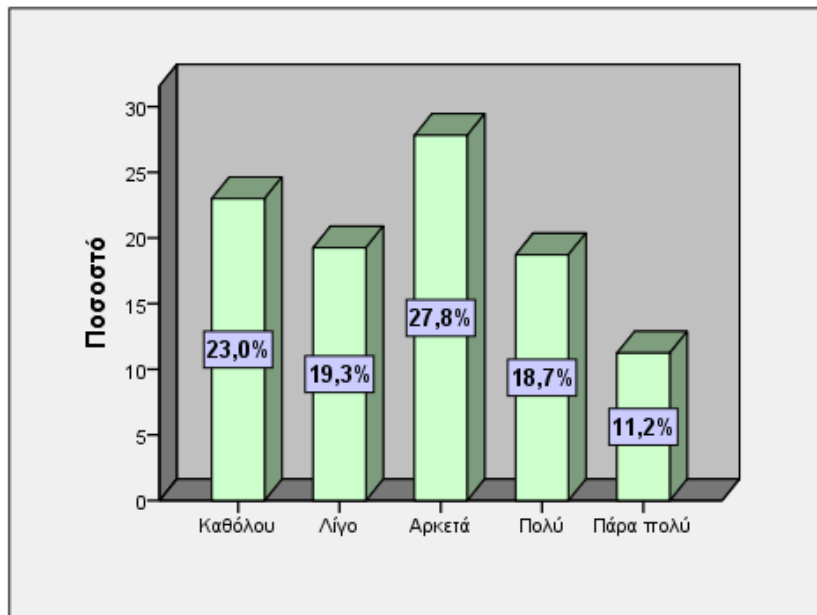
Παρακάτω παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της εξΑΕ. Συγκεκριμένα το 69,5% των συμμετεχόντων, συγκαταλέγει στις απαντήσεις του, την αδυναμία των πλατφορμών να υποστηρίξουν μεγάλο αριθμό χρηστών, ενώ το 60,4% αυτών την αργή σύνδεση στο διαδίκτυο. Ακολουθεί με ποσοστό 49,7% η έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενώ η έλλειψη εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες αναφέρεται ως δυσκολία από το 26,2% των συμμετεχόντων. Συμπερασματικά ο κάθε εκπαιδευτικός ανέφερε κατά μέσο όρο 2,49 δυσκολίες που αντιμετώπισε στην εξΑΕ.



Διάγραμμα 6-16: Δυσκολίες που αναφέρει το δείγμα σχετικά με την εξΑΕ

- **Εξοικείωση με εξ αποστάσεως τεχνικές διδασκαλίας**

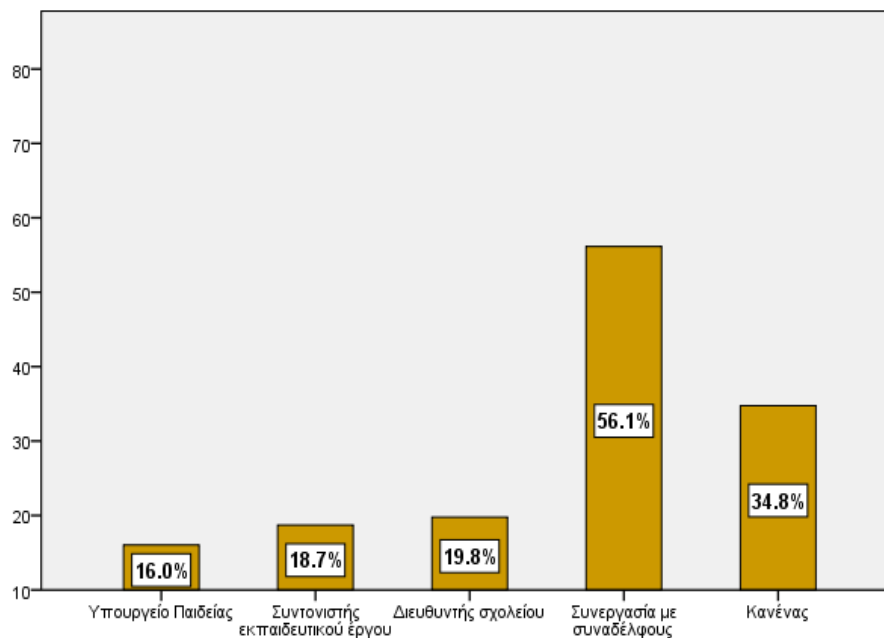
Αναφορικά με το πόσο εξοικειωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τεχνικές διδασκαλίας από απόσταση, διαπιστώνουμε (Διάγραμμα 6-17) ότι το 27,8% αυτών θεωρεί ότι είναι αρκετά εξοικειωμένοι. Οι περισσότεροι όμως εκπαιδευτικοί (42,3%) δηλώνουν ότι είναι Λίγο έως Καθόλου εξοικειωμένοι, ενώ τεχνικά έτοιμο θεωρεί τον εαυτό μόνο το 29,9% αυτών (Πολύ και Πάρα πολύ).



Διάγραμμα 6-17: Βαθμός εξοικείωσης του δείγματος σε τεχνικές εξΑΕ

- **Καθοδήγηση στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού**

Το διάγραμμα που ακολουθεί απεικονίζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, σχετικά με το ποιους θεωρούν εκείνοι, ότι τους καθοδήγησαν στην επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.



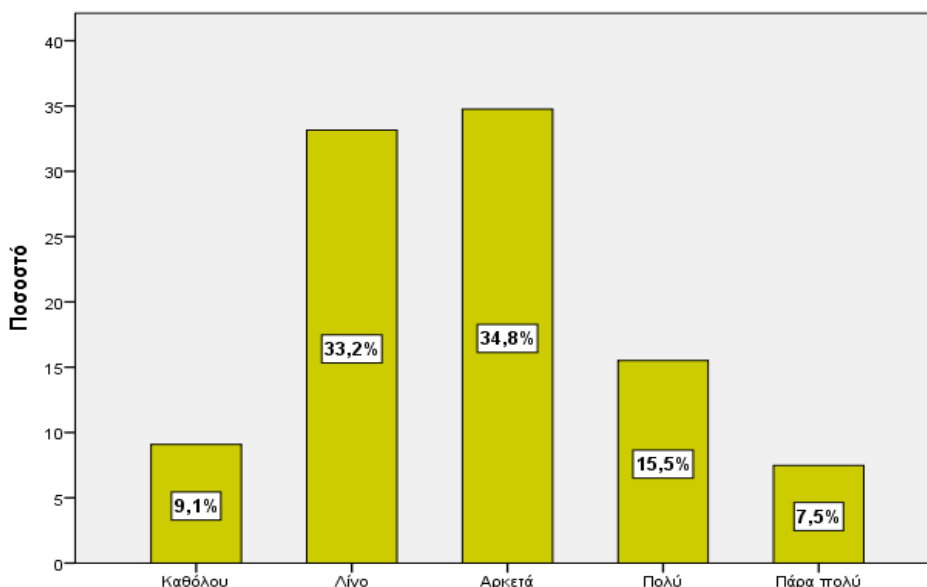
Διάγραμμα 6-18: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την καθοδήγηση για την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού

Συχνότερα αναφέρεται «η συνεργασία με τους συναδέλφους», την οποία συγκαταλέγει στις απαντήσεις του το 56,1% του δείγματος. Ακολουθεί η απάντηση «Κανένα» η οποία αναφέρεται από το 34,8% των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι οι αρμόδιοι φορείς, Υπουργείο Παιδείας και Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, επιλέγονται ανάμεσα στις απαντήσεις, μόνο από το 16% και 17% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

6.4 Αποτελεσματικότητα της εξΑΕ

Στην παρούσα ενότητα του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι, που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς καθοριστικοί, ως προς την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ.

Από τη μελέτη του παρακάτω διαγράμματος, γίνεται αντιληπτό ότι, ουδέτεροι εμφανίζονται 65 εκπαιδευτικοί τους δείγματός μας (ήτοι 34,8%) σχετικά με την ερώτηση, αν θεωρούν ότι η εξΑΕ ήταν αποτελεσματική κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Ένα επίσης υψηλό ποσοστό (33,2%) απαντά Λίγο, ενώ η απάντηση Καθόλου συγκεντρώνει ποσοστό 9,1%. Θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση απαντά το 23% (Πολύ και Πάρα πολύ) των εκπαιδευτικών.

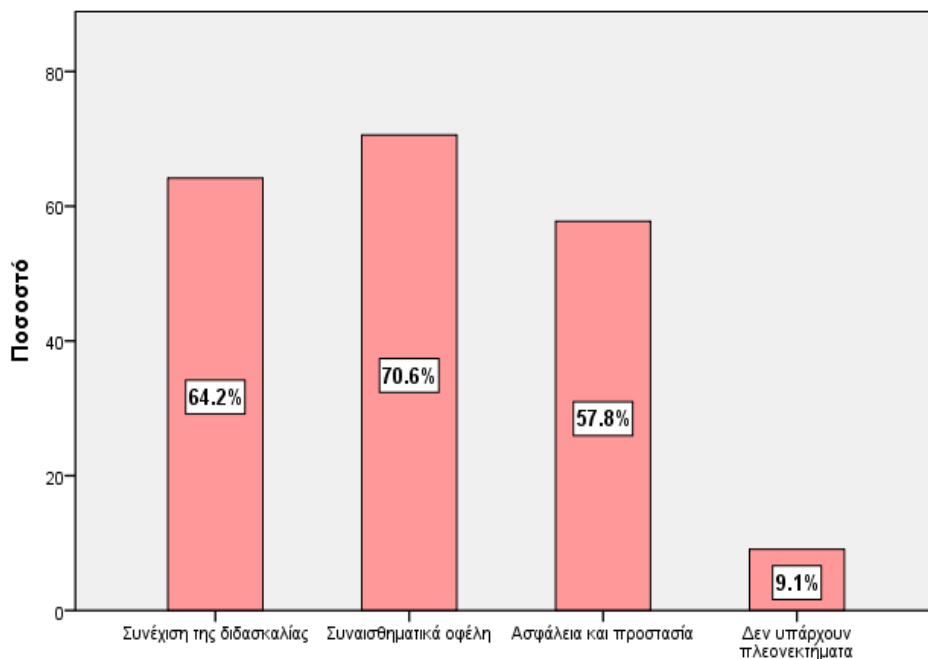


Διάγραμμα 6-19: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ερώτηση «η εξΑΕ ήταν αποτελεσματική στη διάρκεια της καραντίνας;»

- **Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εξΑΕ**

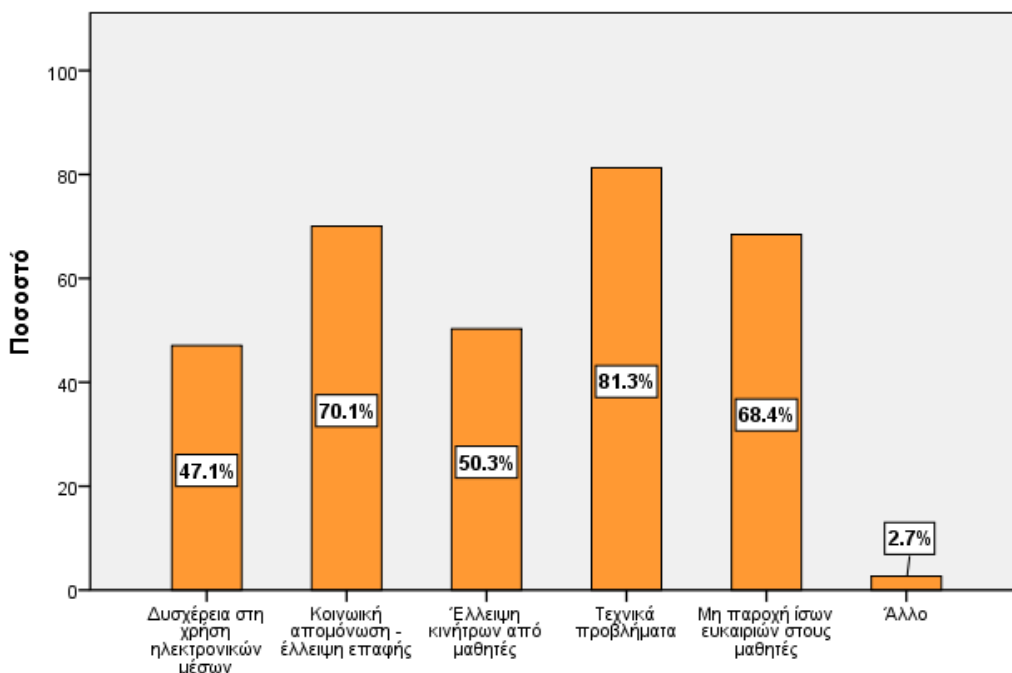
Στα επόμενα διαγράμματα (6-20 και 6-21) παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξΑΕ.

Συγκεκριμένα το 70,6% των εκπαιδευτικών ανέφερε μεταξύ των πλεονεκτημάτων της εξΑΕ τα «Συναισθηματικά οφέλη», το 64,2% τη «Συνέχιση της διδασκαλίας» και 57,8% την «Ασφάλεια και προστασία». Η απάντηση «Δεν υπάρχουν καθόλου πλεονεκτήματα» αναφέρθηκε από το 9,1% των συμμετεχόντων.



Διάγραμμα 6-20: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ

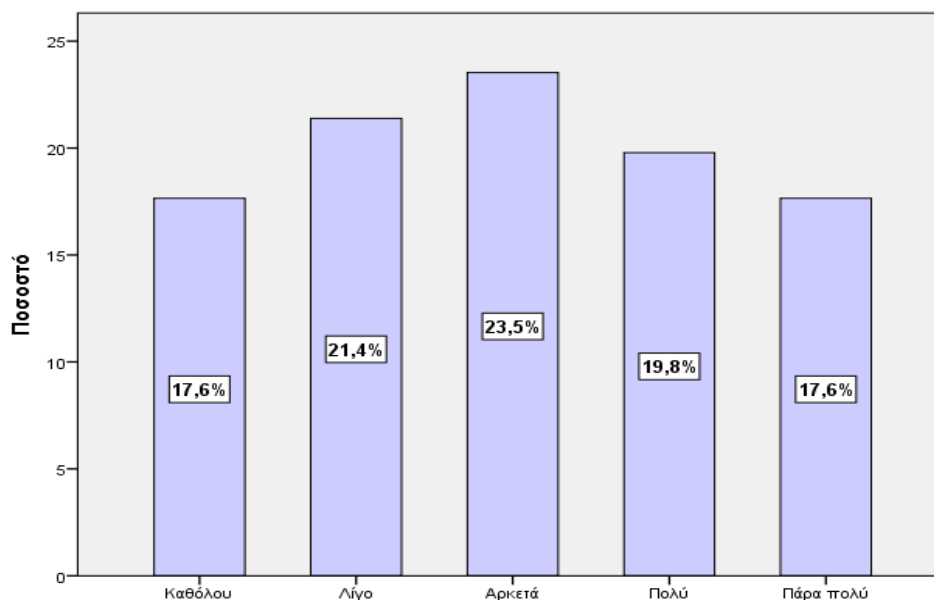
Αναφορικά με τα μειονεκτήματα της εξΑΕ, τα «Τεχνικά προβλήματα» είναι εκείνο με το υψηλότερο ποσοστό καθώς αναφέρεται από το 81,3% των εκπαιδευτικών. Το 70,1% του δείγματος αναφέρει την «Κοινωνική απομόνωση – Έλλειψης επαφής» και το 68,3% την «Μη παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές». Τέλος, η «Δυσχέρεια στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων» αναφέρθηκε ως μειονέκτημα από το 47,1% του δείγματος. Συνεπώς, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν κατά μέσο όρο 2,01 πλεονεκτήματα και 3,19 μειονεκτήματα για την εξΑΕ.



Διάγραμμα 6-21: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα της εξΑΕ

- **Προβληματισμός σχετικά με την αντικατάσταση της δια ζώσης από την εξΑΕ**

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ερώτηση «Προβληματιστήκατε ότι η εξΑΕ μπορεί να υποκαταστήσει την δια ζώσης στο μέλλον;», απεικονίζονται στο διάγραμμα 6-22.

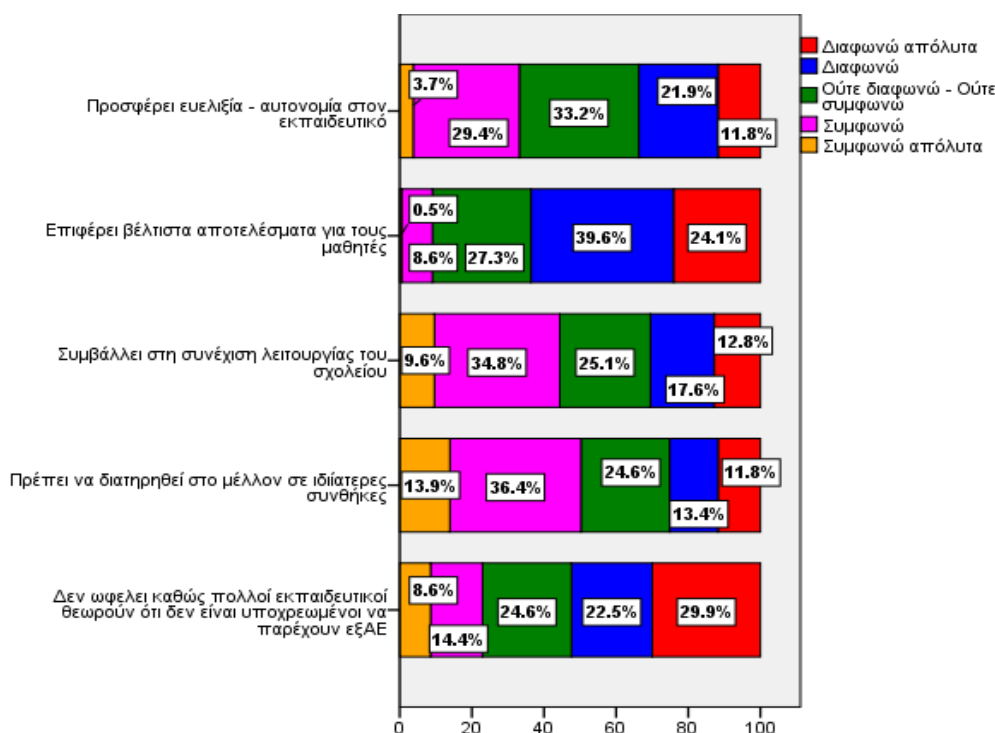


Διάγραμμα 6-22: Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την δήλωση «Προβληματιστήκατε ότι η εξΑΕ μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης στο μέλλον;»

Από το διάγραμμα γίνεται φανερό ότι η απάντηση Αρκετά συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό (23,5%), ενώ οι απαντήσεις Καθόλου και Πάρα πολύ εμφανίζονται με το ίδιο ποσοστό (17,6%). Ωστόσο, θα λέγαμε ότι οι επιλογές των συμμετεχόντων δίστανται και κατανέμονται σε όλες τις απαντήσεις, με μικρές αποκλίσεις, χωρίς να υπάρχει υπερβολική συγκέντρωση σε κάποια από αυτές.

- **Αξιολόγηση της εξΑΕ κατά τη διάρκεια της καραντίνας**

Στο διάγραμμα 6-23 απεικονίζονται τα ποσοστά απαντήσεων του δείγματος, σε δηλώσεις σχετικές με την αξιολόγηση της εξΑΕ.



Διάγραμμα 6-23: Δηλώσεις συμμετεχόντων σχετικές με την αξιολόγηση της εξΑΕ

Η απάντηση Διαφωνώ στη δήλωση «Επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές» είναι αυτή που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (39,6%), Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την διατήρηση της εξΑΕ στο μέλλον σε ιδιαίτερες συνθήκες, σε αθροιστικό ποσοστό 50,3%.

Σχετικά με τη δήλωση «Προσφέρει ευελιξία – αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή της» παρατηρούμε ότι 33,2% των ερωτώμενων παραμένουν ουδέτεροι, 33,3% είναι θετικοί και 33,7% αυτών είναι αρνητικοί.

Στη δήλωση «η εξΑΕ επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τάσσεται αρνητικά με ποσοστό 63,7%, ενώ ουδέτεροι παραμένει το 27,3% αυτών. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (9,1%) εμφανίζονται θετικοί (Συμφωνώ και Συμφωνώ απόλυτα) με την συγκεκριμένη δήλωση.

Αναφορικά με τη δήλωση «Δεν ωφελεί καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν εξΑΕ», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Διαφωνούν ή Διαφωνούν απόλυτα, με ποσοστά 22,5% και 29,9% αντίστοιχα. Ουδέτεροι παραμένουν οι 24,6% αυτών, ενώ θετικοί στη δήλωση εμφανίζεται το 23% του δείγματός μας.

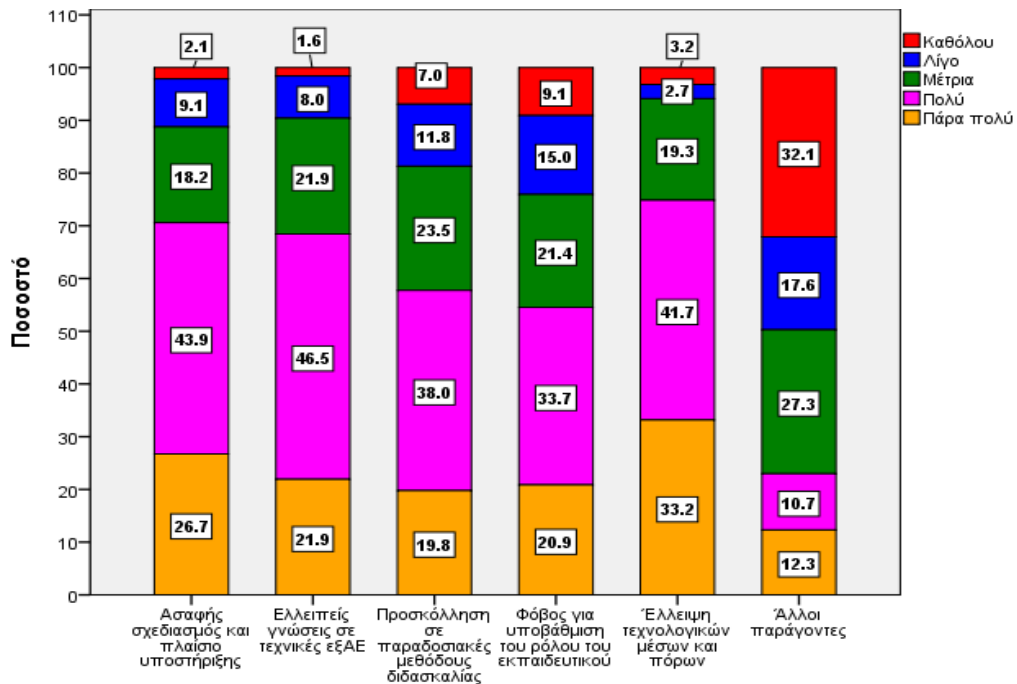
Πίνακας 6-2: Περιγραφικά μέτρα σε προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση της εξΑΕ (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα)

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Προσφέρει ευελιξία - αυτονομία στον εκπαιδευτικό	187	1	5	2,91	1,064
Επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές	187	1	5	2,22	,928
Συμβάλλει στη συνέχιση λειτουργίας του σχολείου	187	1	5	3,11	1,191
Πρέπει να διατηρηθεί στο μέλλον σε ιδιαίτερες συνθήκες	187	1	5	3,27	1,207
Δεν ωφελεί καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν εξΑΕ	187	1	5	2,49	1,288

Από την μελέτη όμως του παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι στις δηλώσεις σχετικά με την αξιολόγηση της εξΑΕ τον μεγαλύτερο βαθμό συγκεντρώνει η πρόταση «Πρέπει να διατηρηθεί στο μέλλον σε ιδιαίτερες συνθήκες» (Μ.Τ = 3,27, Α.Τ = 1,20) και ακολουθεί η δήλωση «Συμβάλλει στη συνέχιση λειτουργίας του σχολείου» (Μ.Τ = 3,11, Α.Τ = 1,19). Ωστόσο η εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξΑΕ δεν επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές (Μ.Τ = 2,22, Α.Τ = 0,92)

- **Παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εξΑΕ**

Στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6-24) απεικονίζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε δηλώσεις που τους τέθηκαν, για τους παράγοντες εκείνους που θεωρούν ότι λειτουργούν ή λειτούργησαν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εξΑΕ.



Διάγραμμα 6-24: Κατανομή ποσοστών σχετικά με τους παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εξΑΕ

Όσον αφορά τη δήλωση αναφορικά με τον ασαφή σχεδιασμό και το πλαίσιο υποστήριξης της εξΑΕ οι ερωτώμενοι απαντούν Πολύ και Πάρα πολύ με ποσοστά 43,9% και 26,7% αντίστοιχα. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,1%) επιλέγει την απάντηση Καθόλου.

Στην δήλωση σχετικά με το εάν οι ίδιοι έχουν ελλειπείς γνώσεις σε τεχνικές εξΑΕ πάλι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (68,4%) συγκεντρώνεται στις επιλογές Πολύ και Πάρα πολύ. Τα ποσοστά αυτών που διαφωνούν είναι και σε αυτή την πρόταση πολύ χαμηλά (Λίγο: 8% και Καθόλου: 1,6%) ενώ Μέτρια απαντά το 21,9% του δείγματος.

Σε ποιο βαθμό η προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εξΑΕ το 38% των συμμετεχόντων απαντά Πολύ και ακολουθεί η απάντηση Μέτρια με ποσοστό 23,5%. Αθροιστικά μόνο το 18,8% θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας επιδρά Καθόλου ή Λίγο στην εξΑΕ.

Αναφορικά με τη δήλωση «Φόβος για υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού», παρατηρώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, θα λέγαμε ότι δεν εμφανίζουν μεγάλες διαφορές σε σχέση με τους προηγούμενους παράγοντες. Την απάντηση Πολύ επιλέγει το 33,7%, ενώ Πάρα πολύ απαντά το 20,9% των εκπαιδευτικών. Μέτρια απαντά το 21,4% ενώ η απάντηση Καθόλου συγκεντρώνει ποσοστό 9,1%.

Η έλλειψη τεχνολογικών μέσων και πόρων θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως ένας παράγοντας, η επίδραση του οποίου είναι καθοριστική για την υλοποίηση της εξΑΕ καθώς το 74,9% απαντά Πολύ και Πάρα πολύ, ποσοστό υψηλότερο σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους παράγοντες. Ουδέτεροι εμφανίζεται το 18,3% αυτών, ενώ οι απαντήσεις Λίγο και Καθόλου συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά. (2,7% και 3,2% αντίστοιχα).

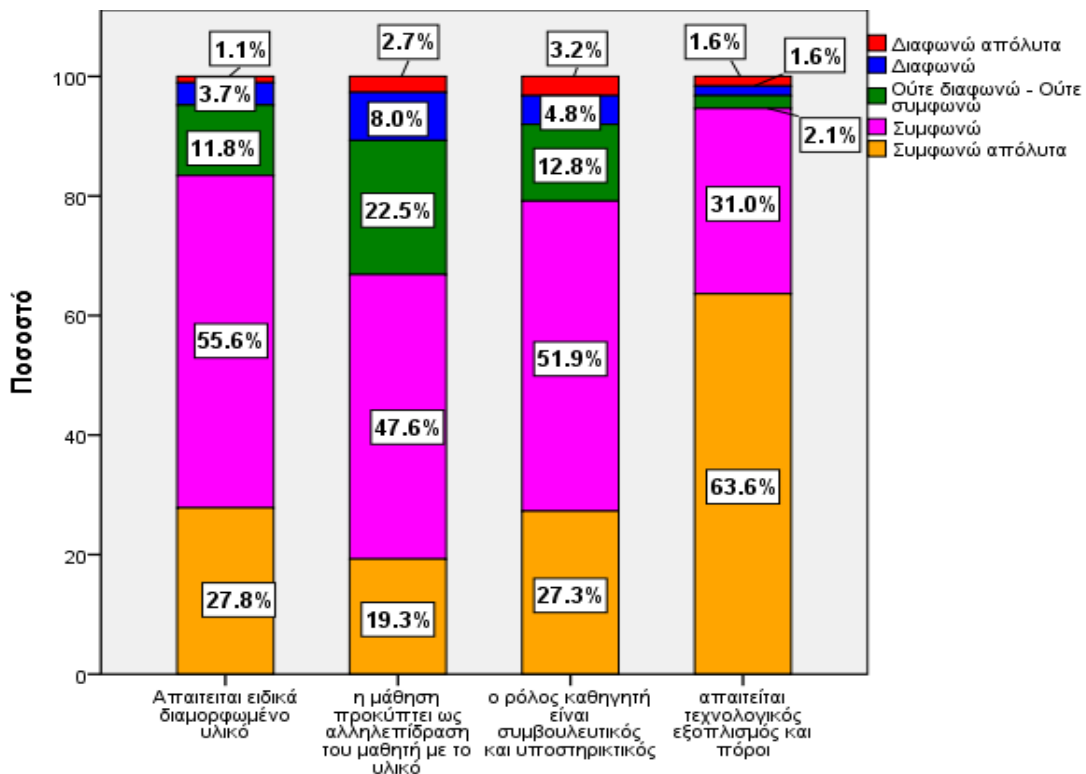
Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6-3 την μεγαλύτερη βαθμολογία συγκεντρώνει η έλλειψη τεχνολογικών μέσων και πόρων (Μ.Τ = 3,99, Α.Τ = 0,96) και ακολουθεί ο ασαφής σχεδιασμός και πλαίσιο υποστήριξης (Μ.Τ = 3,84, Α.Τ = 0,99). Μικρότερη τιμή εμφανίζει η επιλογή άλλοι παράγοντες (Μ.Τ = 2,53, Α.Τ = 1,36).

Πίνακας 6-3: Περιγραφικά μέτρα σχετικά με τους παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην εξΑΕ (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα)

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Ασαφής σχεδιασμός και πλαίσιο υποστήριξης	187	1	5	3,84	,992
Ελλιπείς γνώσεις σε τεχνικές εξΑΕ	187	1	5	3,79	,930
Προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας	187	1	5	3,52	1,142
Φόβος για υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού	187	1	5	3,42	1,230
Έλλειψη τεχνολογικών μέσων και πόρων	187	1	5	3,99	,962
Άλλοι παράγοντες	187	1	5	2,53	1,361

- **Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ**

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να διατυπώσουν την άποψή τους σε τέσσερις (4) προτάσεις, σχετικές με τα βασικά σημεία της εξΑΕ. Οι προτάσεις αυτές και τα ποσοστά του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6-25).



Διάγραμμα 6-25: Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ

Η απαίτηση ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 55,6%. Αν υπολογίσουμε και αυτούς που συμφωνούν απόλυτα (27,8%) τότε αθροιστικά η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (83,4%) θεωρεί καθοριστικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ. Αρνητικά τάσσεται μόνο το 4,8% , ενώ ουδέτεροι εμφανίζονται το 11,8% αυτών.

Στη δήλωση «η μάθηση προκύπτει κυρίως ως αλληλεπίδραση του μαθητή με το εκπαιδευτικό υλικό» 47,6% συμφωνούν, 19,3% συμφωνούν απόλυτα, ενώ ουδέτεροι δηλώνει το 22,5% των συμμετεχόντων. Διαφωνεί ή Διαφωνεί απόλυτα το 8%, του δείγματος.

Σχετικά με τον συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ διαπιστώνουμε ότι, σε αυτή την πρόταση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν στην κατηγορία Συμφωνώ (51,9%), ενώ έπονται εκείνοι που συμφωνούν απόλυτα 27,3%. Αρνητικά τάσσεται μόνο το 8% των εκπαιδευτικών (Διαφωνώ και Διαφωνώ απόλυτα).

Τέλος, οι απαιτήσεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό και πόρους θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς καθοριστικός παράγοντας καθώς Συμφωνεί ή Συμφωνεί απόλυτα το 94,6% των εκπαιδευτικών.

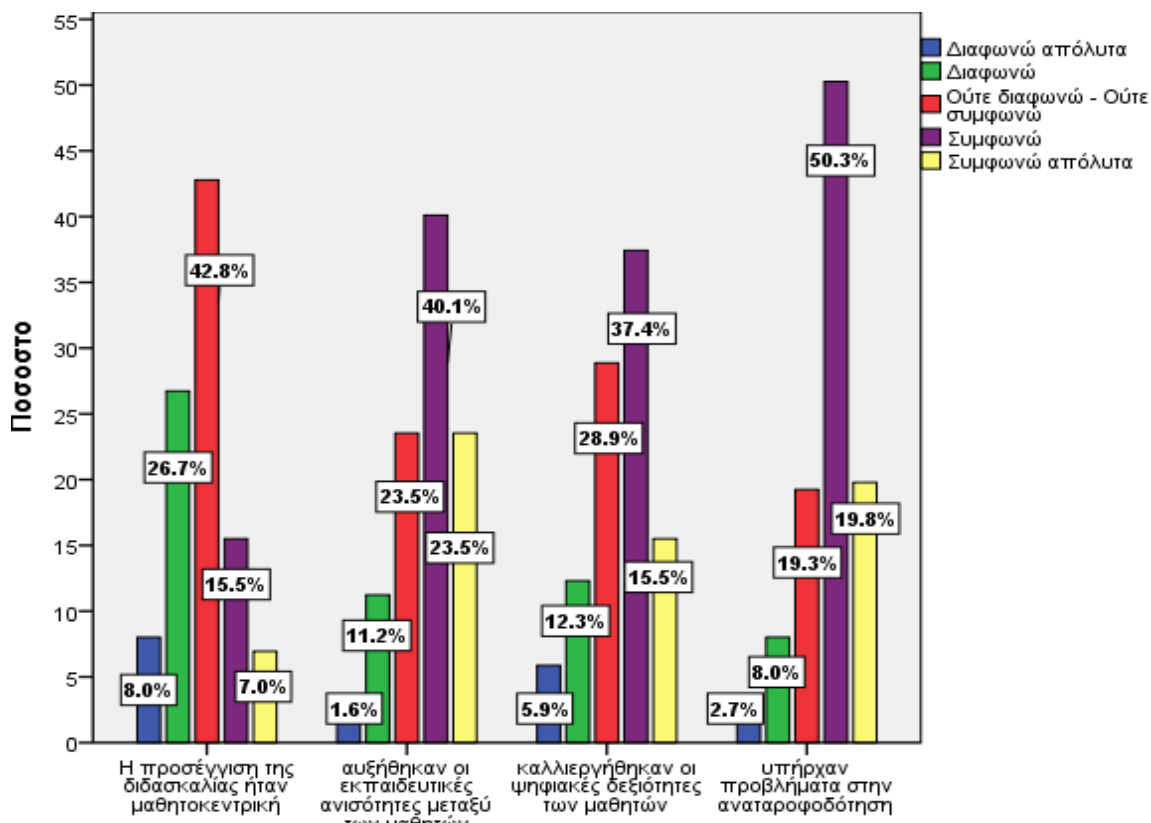
**Πίνακας 6-4: Περιγραφικά μέτρα για τις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ
(1 = Διαφωνώ απόλυτα και 5 = Συμφωνώ απόλυτα)**

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Απαιτείται ειδικά διαμορφωμένο υλικό	187	1	5	4,05	,801
η μάθηση προκύπτει ως αλληλεπίδραση του μαθητή με το υλικό	187	1	5	3,73	,953
ο ρόλος καθηγητή είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός	187	1	5	3,95	,941
απαιτείται τεχνολογικός εξοπλισμός και πόροι	187	1	5	4,53	,764

Συμπερασματικά, με βάση τον Πίνακα 6-4, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στην εξΑΕ απαιτείται τεχνολογικός εξοπλισμός και πόροι (Μ.Τ = 4,53, Τ.Α = 0,76), απαιτείται ειδικά διαμορφωμένο υλικό (Μ.Τ = 4,05, Τ.Α = 0,80) και ο ρόλος του καθηγητή είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός (Μ.Τ = 3,95, Τ.Α = 0,94). Μικρότερος εμφανίζεται ο βαθμός συμφωνίας στην πρόταση «η μάθηση προκύπτει ως αλληλεπίδραση του μαθητή με το υλικό» (Μ.Τ = 3,73, Τ.Α = 0,95).

- **Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εξΑΕ όπως εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας**

Το παρακάτω διάγραμμα απεικονίζει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν την εξΑΕ όπως αυτή εφαρμόστηκε στη διάρκεια της καραντίνας (Άνοιξη του 2020).



Διάγραμμα 6-26: Απόψεις του δείγματος για την εξΑΕ όπως εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας

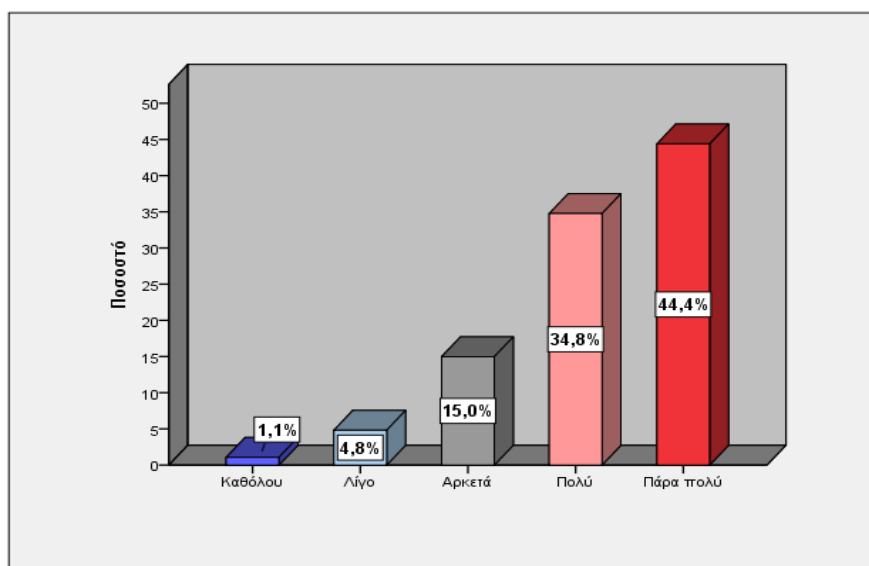
Μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το εάν η προσέγγιση της διδασκαλίας ήταν μαθητοκεντρική στην εξΑΕ, το μεγαλύτερο ποσοστό παραμένει ουδέτερο (42,8%). Διαφωνία εκφράζει το 34,7% αυτών (Διαφωνώ και Διαφωνώ απόλυτα), ενώ συμφωνεί με την πρόταση το 22,5% (άθροισμα Συμφωνώ και Συμφωνώ απόλυτα).

Σχετικά με την αύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών λόγω της εξΑΕ, το 63,6% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Μόνο το 12,% εκφράζει διαφωνία ενώ ουδέτερο δηλώνει το 23,5% αυτών.

Όσον αφορά τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων διαμορφώνεται στο 52,9% ενώ Ουδέτεροι εμφανίζονται το 28,9% αυτών και διαφωνεί το 18,2%.

Τέλος, από το ίδιο διάγραμμα παρατηρούμε ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (70,1%) θεωρούν ότι υπήρχαν προβλήματα στην ανατροφοδότηση. Διαφωνία οποιουδήποτε βαθμού εκφράζει το 10,7% αυτών.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξΑΕ αύξησε τον φόρτο εργασίας τους. Αυτό φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6-27), από το οποίο διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα του δείγματος μας θεωρούν σε ποσοστό 70,1% (απαντήσεις Πολύ και Πάρα πολύ) ότι η εργασία τους με την εξΑΕ αυξήθηκε. Μόνο ένα ποσοστό 15% απαντά ουδέτερα και ένα 5,9% αυτών απαντά αρνητικά (Καθόλου και Λίγο).



Διάγραμμα 6-27: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος σχετικά με την αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών

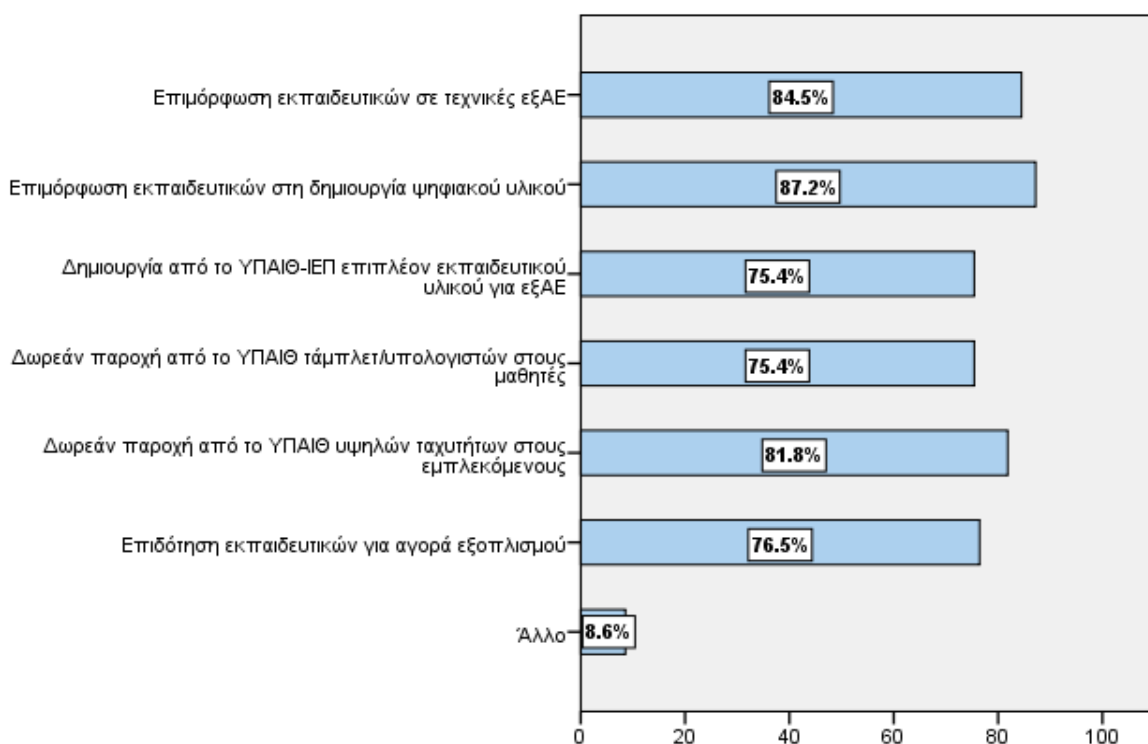
Καταλήγοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η εξΑΕ όπως εφαρμόστηκε, αύξησε το φόρτο εργασίας τους (Μ.Τ = 4,17, Τ.Α = 0,92), εμφάνισε προβλήματα στην ανατροφοδότηση (Μ.Τ = 3,73, Τ.Α = 0,99) και καλλιέργησε τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών (Μ.Τ = 3,44, Τ.Α = 1,07). Ο βαθμός συμφωνίας όμως είναι μικρότερος όσον αφορά την πρόταση ότι στην εξΑΕ η προσέγγιση της διδασκαλίας ήταν μαθητοκεντρική (Μ.Τ = 2,87, Τ.Α = 1,00) (Πίνακας 6-5).

Πίνακας 6-5: Περιγραφικά μέτρα σχετικά για την εξΑΕ κατά τη διάρκεια της καραντίνας

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Η προσέγγιση της διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρική	187	1	5	2,87	1,004
αυξήθηκαν οι κοινωνικές ανισότητες	187	1	5	3,73	,998
καλλιεργήθηκαν οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών	187	1	5	3,44	1,078
προβλήματα στην ανατροφοδότηση	187	1	5	3,76	,949
Αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών	187	1	5	4,17	,927

- **Προτάσεις για τη βελτίωση της εξΑΕ**

Όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση της εξΑΕ τα αποτελέσματα των απαντήσεων τους απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα.



Διάγραμμα 6-28: Προτάσεις συμμετεχόντων για βελτίωση της εξΑΕ

Η «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δημιουργία ψηφιακού υλικού» αναφέρεται περισσότερο μεταξύ των προτάσεων από το 87,2% των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η πρόταση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες» με ποσοστό 84,5%. Χαμηλότερο ποσοστό (75,4%) συγκεντρώνουν οι προτάσεις «Δημιουργία από το ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ επιπλέον υλικού για εξΑΕ» και «Δωρεάν παροχή τάμπλετ/υπολογιστών στους μαθητές».

Καθώς η καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό, διαπιστώνουμε ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρόσφερε κατά μέσο 4,89 προτάσεις για βελτίωση της εξΑΕ

6.5 Επαγωγική στατιστική - Συσχετίσεις μεταβλητών

6.5.1 Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου με βαθμό ετοιμότητας στις απαιτήσεις εξΑΕ

Θέλουμε να διερευνήσουμε α) ποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο και β) αν επηρεάζει το μορφωτικό επίπεδο το βαθμό ετοιμότητας. Για να απαντήσουμε στο πρώτο μας ερώτημα δημιουργούμε τον παρακάτω πίνακα συνάφειας.

Πίνακας 6-6: Πίνακας συνάφειας του μορφωτικού επιπέδου με το βαθμό ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ

Μορφωτικό επίπεδο		Επίπεδο ετοιμότητας για εξΑΕ					Total
		Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό	Πολύ υψηλό	Εξαιρετικό	
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Count	13	30	25	22	9	99
	% within Μορφωτικό Επίπεδο	13,1%	30,3%	25,3%	22,2%	9,1%	100,0%
Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Count	6	16	29	30	7	88
	% within Μορφωτικό Επίπεδο	6,8%	18,2%	33,0%	34,1%	8,0%	100,0%
Total	Count	19	46	54	52	16	187
	% within Μορφωτικό Επίπεδο	10,2%	24,6%	28,9%	27,8%	8,6%	100,0%

Από την εξέταση του πίνακα προκύπτει ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού έχουν μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητας από τους κατόχους πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ. Αναλυτικότερα στην κατηγορία Υψηλό εμφανίζονται με ποσοστό 33%, στην κατηγορία Πολύ υψηλό με 34,1% ποσοστά υψηλότερα από εκείνα των κατόχων βασικού πτυχίου.

Μόνο στην κατηγορία Εξαιρετικό υστερούν ελάχιστα με ποσοστό 8% έναντι 9,1% των υπολοίπων.

Για να απαντήσουμε στη δεύτερη ερώτησή μας θα χρησιμοποιήσουμε επαγωγική στατιστική και συγκεκριμένα των έλεγχο των υποθέσεων. Για το σκοπό αυτό ορίζουμε τη μηδενική (H_0) υπόθεση και την εναλλακτική (H_1) ως εξής:

H_0 : Το μορφωτικό επίπεδο και ο βαθμός ετοιμότητας δεν έχουν σχέση

H_1 : Το μορφωτικό επίπεδο και ο βαθμός ετοιμότητας έχουν σχέση

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος των υποθέσεών μας, εφαρμόζουμε το μη παραμετρικό στατιστικό X^2 τεστ (Πίνακας 6-7).

Πίνακας 6-7: Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου X^2 τεστ

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,997 ^a	4	,092
Likelihood Ratio	8,105	4	,088
Linear-by-Linear Association	4,294	1	,038
N of Valid Cases	187		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,53.

Από την εξέταση του πίνακα διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση δεν μπορεί να απορριφθεί ($p = 0,088 > 0,05$). Συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και του βαθμού ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ.

6.5.2 Συσχέτιση των ωρών εργασίας στην εξΑΕ και του τομέα απασχόλησης

Στην παρούσα έρευνα θέλουμε να διερευνήσουμε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της εξΑΕ. Για το λόγο αυτό θα εξετάσουμε α) αν οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης εργάστηκαν περισσότερες ώρες στην εξΑΕ έναντι εκείνων του δημοσίου και β) εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του τομέα εργασίας και των ωρών εργασίας. Για το λόγο αυτό σχηματίζουμε τον παρακάτω πίνακα διπλής εισόδου με τις απαραίτητες μεταβλητές (τομέας απασχόλησης, ώρες εργασίας ανά εβδομάδα).

Πίνακας 6-8: Πίνακας συνάφειας μεταξύ ωρών εργασίας ανά εβδομάδα και τομέα απασχόλησης (δημόσια, ιδιωτική εκπαίδευση)

		Ωρες εργασίας ανά εβδομάδα				Total
		1-14	15-28	> 35	Καμία ώρα	
Δημόσια Εκπαίδευση	Count	101	50	14	5	170
	% within Τομέας εργασίας	59,4%	29,4%	8,2%	2,9%	100,0%
Ιδιωτική Εκπαίδευση	Count	3	11	3	0	17
	% within Τομέας εργασίας	17,6%	64,7%	17,6%	0,0%	100,0%
Total	Count	104	61	17	5	187
	% within Τομέας εργασίας	55,6%	32,6%	9,1%	2,7%	100,0%

Όσον αφορά το πρώτο μας ερώτημα παρατηρούμε ότι στις κατηγορίες (15-28 και >35) που εκφράζουν περισσότερες ώρες εργασίας ανά εβδομάδα, οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης εργάστηκαν σαφώς περισσότερο, καθώς τα ποσοστά τους (64,7% και 8,2% αντίστοιχα) εμφανίζονται διπλάσια από τα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. Στην κατηγορία 1-14 ώρες, προηγούνται οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου με ποσοστό 59,4% έναντι 17,6% εκείνων του ιδιωτικού τομέα. Τέλος, 5 εκπαιδευτικοί του δημοσίου δήλωσαν ότι δεν εργάστηκαν καθόλου, ενώ δεν υπήρξε αντίστοιχη δήλωση από τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα εργάστηκαν περισσότερες ώρες σε σχέση με τους συναδέλφους της στην δημόσια εκπαίδευση.

Για να προσδιορίσουμε τη σχέση μεταξύ τομέα εργασίας και ωρών εργασίας διατυπώνουμε τον ακόλουθο έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του τομέα εργασίας και των ωρών εργασίας

H_1 : Υπάρχει σχέση μεταξύ του τομέα εργασίας και των ωρών εργασίας

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος των υποθέσεων χρησιμοποιούμε το στατιστικό κριτήριο X^2 , γνωστό ως κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας ή κριτήριο ελέγχου πινάκων συνάφειας (Πίνακας 6-9). Καθώς $p = 0,005 < 0,05$, η H_0 απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η H_1 . Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ωρών εργασίας και τομέα απασχόλησης.

Από τον έλεγχο της παραμέτρου V του Cramer (Πίνακας 6-10), διαπιστώνουμε την ένταση της συσχέτισης των δύο μεταβλητών. Καθώς $V_c = 0,261$ θεωρούμε ότι μεταξύ των

δύο μεταβλητών υπάρχει σχέση, μέτρια θετική. Άρα οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα είναι πιθανό να εργάστηκαν περισσότερες έναντι εκείνων του δημοσίου.

Πίνακας 6-9: Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου χ^2 τεστ

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,755 ^a	3	,005
Likelihood Ratio	13,332	3	,004
Linear-by-Linear Association	5,396	1	,020
N of Valid Cases	187		

Πίνακας 6-10: Παράμετρος V του Cramer

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,261	,005
Cramer's V	,261	,005
N of Valid Cases	187	

6.5.3 Αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και του επιπέδου ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και του επιπέδου ετοιμότητάς τους, στις απαιτήσεις της εξΑΕ, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής rho του Spearman, ο οποίος μπορεί να μας δώσει την ένταση της σχέσης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Για το λόγο αυτό τα υποκείμενα τις έρευνας ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με την ειδικότητά τους. Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν ήταν οι Θεωρητικές και Τεχνικές ειδικότητες. Οι φιλόλογοι, ξενόγλωσσοι, μουσικής, φυσικής αγωγής και παρόμοιες ειδικότητες με θεωρητικό υπόβαθρο τοποθετήθηκαν στην κατηγορία Θεωρητικές ειδικότητες, ενώ οι μαθηματικοί, οι φυσικών επιστημών, πληροφορικοί κ.ά. κατατάχθηκαν στις τεχνικές ειδικότητες καθώς είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με χρήση υπολογιστή και γενικότερα τεχνολογικών μέσων, στοιχεία απαραίτητα για την υλοποίηση εξΑΕ.

Καθώς ο συντελεστής του Spearman έχει τιμή rho = 0,142 και p = 0,052 > 0,05 (Πίνακας 6-11) συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των

δύο μεταβλητών. Συνεπώς η επίδραση της ειδικότητας (θεωρητική ή τεχνική) δεν επηρεάζει το επίπεδο ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ ή διαφορετικά το επίπεδο ετοιμότητας δεν επηρεάζεται από την ειδικότητα του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 6-11: Συσχέτιση της ειδικότητας με το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της εξΑΕ

		Ειδικότητα	Επίπεδο ετοιμότητας για εξΑΕ
Spearman's rho	Ειδικότητα	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,142
		N	187
	Επίπεδο ετοιμότητας για εξΑΕ	Correlation Coefficient	,142
		Sig. (2-tailed)	,052
		N	187

6.5.4 Συσχέτιση του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε από το διαδίκτυο και της γνώσης για ύπαρξη εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού

Για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στο υλικό που χρησιμοποιήθηκε από το διαδίκτυο και τη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά την εξΑΕ, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή συσχέτισης rho του Spearman. (Πίνακας 6-12).

Πίνακας 6-12: Συσχέτιση μεταξύ γνώσης ύπαρξης διαθέσιμου εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε από το διαδίκτυο

		Υλικό από το διαδίκτυο	Ύπαρξη επίσημου εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού
Spearman's rho	Υλικό από το διαδίκτυο	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,334**
		N	187
	Ύπαρξη επίσημου εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού	Correlation Coefficient	,334**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	187

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι $rho = 0,334$. Αυτή η τιμή δείχνει μία μέτρια, θετική σχέση, καθώς η πιθανότητα αυτός ο συντελεστής να συμβαίνει μόνο συμπτωματικά είναι μικρότερη ή ίση με 0,01 (1%). Συνεπώς η τιμή του

συντελεστή συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντική. Καταλήγουμε επομένως στο συμπέρασμα ότι καθώς αυξάνεται η γνώση των εκπαιδευτικών για διαθέσιμο, εγκεκριμένο υλικό, αυξάνεται και η χρήση του υλικού από το διαδίκτυο.

6.5.5 Συσχέτιση της επιμόρφωσης στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη με το βαθμό ετοιμότητας σε τεχνικές διδασκαλίας εξΑΕ

Θέλουμε να μελετήσουμε κατά πόσο η επιμόρφωση σε ζητήματα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, επηρεάζει το βαθμό εξοικείωσης με τεχνικές διδασκαλίας της εξΑΕ. Για το λόγο αυτό διατυπώνονται η μηδενική (H_0) και εναλλακτική (H_1) υπόθεση, ώστε να εξεταστεί η ανεξαρτησία των δύο μεταβλητών, με εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας (Chi-square test of Independence). Συγκεκριμένα:

H_0 : Ο βαθμός εξοικείωσης σε τεχνικές διδασκαλίας εξΑΕ δεν επηρεάζεται από την έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη.

H_1 : Ο βαθμός εξοικείωσης σε τεχνικές διδασκαλίας εξΑΕ επηρεάζεται από την έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιοποίηση νέων τεχνολογικών στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο Πίνακας 6-13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο χ^2 , υπολογίζοντας ταυτόχρονα και την παράμετρο V του Cramer (Πίνακας 6-14).

Πίνακας 6-13: Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,576 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	20,512	4	,000
Linear-by-Linear Association	12,582	1	,000
N of Valid Cases	187		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,44.

Πίνακας 6-14: Παράμετρος V του Cramer

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal		
Phi	,324	,001
Cramer's V	,324	,001
N of Valid Cases	187	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Καθώς $p = 0,001 < 0,05$, προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και συνεπώς η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται. Από την παράμετρο V του Cramer ($V_c=0,324$), συμπεραίνουμε την ύπαρξη μιας μέτριας, θετικής σχέσης. Συνεπώς η έλλειψη επιμόρφωσης σε ζητήματα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, επηρεάζει μέτρια το βαθμό εξοικείωσης σε τεχνικές εξΑΕ.

6.5.6 Συσχέτιση βέλτιστων αποτελεσμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους μαθητές, με τα συναισθηματικά οφέλη και τη συνέχιση της διδασκαλίας, ως πλεονεκτήματα της

Για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στα βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές και τα πλεονεκτήματα, όπως τα συναισθηματικά οφέλη και τη συνέχιση της διδασκαλίας και εκπαίδευσής τους, εφαρμόστηκε έλεγχος με τον μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης rho του Spearman (Πίνακας 6-15).

Πίνακας 6-15: Πίνακας συσχέτισης βέλτιστων αποτελεσμάτων με συναισθηματικά οφέλη και συνέχιση της διδασκαλίας και εκπαίδευσης των μαθητών

			Βέλτιστα αποτελέσματα της εξΑΕ για τους μαθητές
Spearman's rho	Βέλτιστα αποτελέσματα της εξΑΕ για τους μαθητές	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 187
	Συνέχιση της διδασκαλίας και εκπαίδευσης των μαθητών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,279** ,000 187
	Συναισθηματικά οφέλη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,094 ,201 187

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Βάση των τιμών του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

α) ανάμεσα στα βέλτιστα αποτελέσματα της εξΑΕ και τη συνέχισης της διδασκαλίας υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση ($\rho = 0,279$, $p < 0,01$). Αυτή χαρακτηρίζεται ασθενής προς μέτρια, θετική σχέση.

β) ανάμεσα στα αποτελέσματα της εξΑΕ και τα συναισθηματικά οφέλη ο συντελεστής συσχέτισης ($\rho = 0,094$, $p > 0,05$) είναι μηδενικός και χαρακτηρίζεται μη στατιστικά σημαντικός.

Συνεπώς τα συναισθηματικά οφέλη δεν σχετίζονται με τα βέλτιστα αποτελέσματα της εξΑΕ, σε αντίθεση με τη συνέχιση της διδασκαλίας που σχετίζεται.

6.5.7 Διερεύνηση σχέσεων μεταξύ τριών βασικών στοιχείων της εξΑΕ

Στην εξΑΕ η μάθηση προκύπτει από την αλληλοεπίδραση του μαθητή με το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό. Ταυτόχρονα σε αυτή την πορεία προς τη μάθηση ο ρόλος του διδάσκοντα είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Για να διερευνηθούν σχέσεις μεταξύ των τριών αυτών παραγόντων εφαρμόστηκε έλεγχος με το συντελεστή rho του Spearman (Πίνακας 6-16).

Πίνακας 6-16: Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ τριών βασικών στοιχείων της εξΑΕ

			Απαιτείται ειδικά εκπαιδευτικό διαμορφωμένο υλικό	η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το υλικό	ο καθηγητής συμβουλεύει και υποστηρίζει
Spearman's rho	Απαιτείται ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό	Correlation Coefficient	1,000	,398**	,398**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	187	187	187
	η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το υλικό	Correlation Coefficient	,398**	1,000	,466**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	187	187	187
	ο καθηγητής συμβουλεύει και υποστηρίζει	Correlation Coefficient	,398**	,466**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	187	187	187

Εξετάζοντας τη σχέση των μεταβλητών, προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση, μέτριας ισχύος, και μάλιστα θετική για όλους τους πιθανούς συνδυασμούς. Αναλυτικότερα το εκπαιδευτικό υλικό και η μάθηση που προκύπτει ως αλληλοεπίδραση του μαθητή με το υλικό συσχετίζονται μέτρια και θετικά ($\rho = 0,398$, $p < 0,01$). Παρόμοια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού με τη μάθηση ως αλληλοεπίδραση με το υλικό συσχετίζονται θετικά, μέτρια προς έντονα ($\rho = 0,466$, $p < 0,01$). Τέλος, και ο ρόλος του εκπαιδευτικού με το υλικό συσχετίζονται επίσης, μέτρια θετικά ($\rho = 0,398$, $p < 0,01$).

6.5.8 Συσχέτιση της μη παροχής εξΑΕ σε όλους τους μαθητές με τη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων

Για να διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στη μη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και τη δημιουργία ή αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων

εφαρμόζουμε το στατιστικό κριτήριο X^2 (Πίνακας 6-17) για να γίνει ο έλεγχος των υποθέσεων H_0 και H_1 .

H_0 : Η μη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές δεν δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες.

H_1 : Η μη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες μεταξύ τους.

Πίνακας 6-17: Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου X^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,517 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	36,499	4	,000
Linear-by-Linear Association	30,324	1	,000
N of Valid Cases	187		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,95

Πίνακας 6-18: Παράμετρος V του Cramer

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal		
Phi	,417	,000
Cramer's V	,417	,000
N of Valid Cases	187	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Από τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται καθώς $p < 0,05$, συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και τη δημιουργία ή την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ωστόσο το X^2 τεστ, αν και ελέγχει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, δεν μας προσδιορίζει πόσο αυτές συσχετίζονται. Συνεπώς για να εξεταστεί ο βαθμός συσχέτισης εμφανίζουμε την παράμετρο V του Cramer (Πίνακας 6-18).

Η τιμή της παραμέτρου V του Cramer ($V_c=0,417$) υποδηλώνει, μέτρια προς ισχυρή, θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Άρα η μη παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές ως μειονέκτημα της εξΑΕ, δημιουργεί ή διευρύνει τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ τους.

6.5.9 Συσχέτιση των μεταβλητών φόβος για αντικατάσταση της δια ζώσης από την εξΑΕ με την προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Για να διερευνήσουμε αν η προσκόλληση των εκπαιδευτικών σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας κατά την εξΑΕ, συσχετίζεται με το φόβο που νιώθουν για αντικατάσταση της συμβατικής εκπαίδευσης από την εξΑΕ, υπολογίζουμε τον συντελεστή συσχέτισης rho του Spearman (Πίνακας 6-19).

Πίνακας 6-19: Αποτελέσματα του συντελεστή rho του Spearman

			Φόβος για υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού	Προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας
Spearman's rho	Φόβος για υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	1,000	,301**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	187	187
	Προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας	Correlation Coefficient	,301**	1,000
Sig. (2-tailed)		,000	.	
N		187	187	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι $p < 0,01$, συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Καθώς η τιμή του συντελεστή του Spearman $\rho = 0,301$, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική, ασθενής προς μέτρια σχέση. Επομένως ο φόβος των εκπαιδευτικών για αντικατάσταση της δια ζώσης από την εξΑΕ συσχετίζεται με την προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν κατά την εξΑΕ.

Κεφάλαιο 7ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συμπεράσματα

Τον Μάρτιο του 2020 το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, μπροστά στον κίνδυνο εξάπλωσης της πανδημίας Covid-19, λαμβάνει την απόφαση για αναστολή της λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων, στα πλαίσια λήψης μέτρων για την ανάσχεση μετάδοσης του κορωνοϊού. Ταυτόχρονα ενεργοποιεί ψηφιακά εργαλεία που επέτρεπαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να διατηρήσουν την επαφή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξαιτίας αυτών των έκτακτων συνθηκών που βίωσε η χώρα, η εκπαίδευση «μεταφέρθηκε» στο διαδίκτυο και η μετάβαση αυτή ήταν βίαιη και αγχωτική.

Έχοντας ως εφελτήριο τα δεδομένα εκείνης της περιόδου, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας για την εξΑΕ, ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε λόγω των ειδικών συνθηκών της πανδημίας. Ειδικότερα, αποσκοπεί να καταγράψει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο αυτό τρόπο μάθησης και διδασκαλίας, ενώ παράλληλα ερευνάται ο βαθμός προετοιμασίας τους, δηλαδή οι τεχνικές και παιδαγωγικές γνώσεις που διαθέτουν για την εξΑΕ. Τέλος, προσδιορίζει τους παράγοντες εκείνους που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς καθοριστικοί για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την ιδιαίτερη περίοδο της Άνοιξης του 2020, κατά την οποία εφαρμόστηκε η εξΑΕ, για πρώτη φορά σε τέτοια έκταση, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Με βάση τα στοιχεία της έρευνάς μας οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θα λέγαμε ότι είναι μέσης ηλικίας καθώς τα τελευταία χρόνια δεν έχουν πραγματοποιηθεί διορισμοί. Οι γυναίκες εμφανίζονται αριθμητικά διπλάσιες από τους άντρες, ενώ λαμβάνοντας υπόψη τα χρόνια υπηρεσίας του δείγματος, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι έμπειροι στην δουλειά τους. Διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσεων ΤΠΕ και γενικότερα υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς το ποσοστό αυτών που διαθέτουν επιπλέον τίτλους σπουδών (μεταπτυχιακού και διδακτορικού) ξεπερνά το 45%.

Όσον αφορά το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξΑΕ, διαπιστώνουμε από την ανάλυση που προηγήθηκε, την σχεδόν καθολική συμμετοχή (96,8%) των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, παρέχοντας οποιαδήποτε μορφής εξΑΕ (σύγχρονης, ασύγχρονης ή μεικτής), εύρημα που συνάδει με αντίστοιχη έρευνα (Σταχτέας και Σταχτέας, 2020). Το 2/3 σχεδόν των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι η παροχή εξΑΕ είναι μέσα στα διδακτικά τους καθήκοντα για τα οποία αμείβεται, ενώ δεύτερη έρχεται η δήλωση «Αποφασίστηκε από το Υπουργείο και ζητήθηκε από τον διευθυντή μου», με ποσοστό 50%. Καθώς η αξιοποίηση της εξΑΕ εκείνη την περίοδο ήταν προαιρετική, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν το υψηλό αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών για την συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας, όταν μάλιστα το 99% αυτών δηλώνουν ότι, με την εξΑΕ ο φόρτος εργασίας τους αυξήθηκε. Επιπλέον η έρευνα δεν ανέδειξε επηρεασμό της στάσης των εκπαιδευτικών από παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με προηγούμενες έρευνες (Τσουρέκας, 2020; Θάνος, 2020).

Η έρευνά μας ανέδειξε τη συσχέτιση του τομέα εργασίας (δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση) με την ώρες εργασίας ανά εβδομάδα. Μετά την εφαρμογή των κατάλληλων ελέγχων διαπιστώθηκε η ύπαρξη μίας θετικής, μέτριας σχέσης ($p = 0,005 < 0,05$, $V_c=0,261$), η οποία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα είναι πιθανό να εργάστηκαν περισσότερες ώρες έναντι εκείνων του δημοσίου κατά τη διάρκεια της εξΑΕ.

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να ανιχνευτούν οι παιδαγωγικές και τεχνικές γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με την εξΑΕ, ως εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης. Στα συμπεράσματα της έρευνας μπορεί να καταγραφεί ο υψηλός βαθμός ετοιμότητας (παιδαγωγικά) των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της εξΑΕ, καθώς το 65,2% θεωρεί ότι έχει βαθμό ετοιμότητας μεταξύ υψηλού και εξαιρετικού, εύρημα που συνάδει με προηγούμενη έρευνα (Σταχτέας και Σταχτέας, 2020). Ο βαθμός ετοιμότητας όμως, δε φαίνεται να επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των υποκειμένων καθώς η διενέργεια στατιστικού ελέγχου, επιβεβαίωσε την ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p = 0,088 > 0,05$). Απουσία σχέσης διαπιστώθηκε και κατά την συσχέτιση του βαθμού ετοιμότητας με την ειδικότητα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (θεωρητικές και τεχνικές ειδικότητες) καθώς $\rho = 0,142$ και $p = 0,052 > 0,05$.

Όμως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσεων ΤΠΕ (97,2%), εντούτοις αναφέρουν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί γι' αυτούς δυσκολία για την υλοποίηση εξΑΕ (49,7%). Η δήλωση αυτή, συμφωνεί με την παραδοχή των συμμετεχόντων, ότι δεν είναι εξοικειωμένοι σε τεχνικές διδασκαλίας από απόσταση (42,3%) και αποδεικνύεται από την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p = 0,001 < 0,05$, $V_c=0,324$). Η ανακολουθία μεταξύ γνώσεων ΤΠΕ που διαθέτουν και έλλειψη αξιοποίησής τους στην εξΑΕ επισημαίνεται και σε προηγούμενες έρευνες (Σταχτέας, 2020; Θάνος, 2020). Ο συνδυασμός του βαθμού ετοιμότητας και της έλλειψης αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί στο συμπέρασμα της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικές δράσεις, που θα αναδείξουν την παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ και την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως βασικό εργαλείο για την επίτευξη μιας επιτυχημένης εξΑΕ.

Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εξΑΕ, η δήλωση «Αυτό που χρησιμοποιούσα και στη δια ζώσης», αν και ελάχιστα, προηγείται στις συνολικές θετικές απαντήσεις (αρκετά-πολύ-πάρα πολύ), έναντι των υπολοίπων δηλώσεων. Παράλληλα, παρουσιάζει ενδιαφέρον, η αρνητική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών (34,8%) σχετικά με τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού από το διαδίκτυο. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στην έλλειψη γνώσης που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί για την ύπαρξη εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού καθώς οι στατιστικοί έλεγχοι αποκάλυψαν την ύπαρξη μέτριας θετικής σχέσης της συγκεκριμένης μεταβλητής, με το υλικό που χρησιμοποιήθηκε από το διαδίκτυο.

Πιθανότατα, η γνώση για κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, να συνδέεται και με την έλλειψη καθοδήγησης στην επιλογή του, που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις «η συνεργασία με τους συναδέλφους» (56,1%) και «Κανένας» (34,8%) είναι αυτές που εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά, όσον αφορά την καθοδήγηση που είχαν οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή υλικού. Αρμόδιοι φορείς όπως Το Υπουργείο Παιδείας και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου συγκεντρώνουν ποσοστά χαμηλά (16% και 18,7% αντίστοιχα), γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό και εγείρει ερωτήματα σχετικά με την ετοιμότητα της Πολιτείας, να ανταποκριθεί, στις απαιτήσεις, της κατάστασης που είχε δημιουργηθεί αιφνίδια, εκείνη την περίοδο.

Αναζητώντας τους παράγοντες που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς καθοριστικοί για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ (3^ο ερευνητικό ερώτημα), η έρευνα ανέδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία. Καταρχάς, ουδέτεροι (34,8%) εμφανίζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ, όπως εφαρμόστηκε στη διάρκεια της καραντίνας, ενώ αρνητικά τάσσεται το 42,3% αυτών. Πιθανότατα αυτό να οφείλεται στα μειονεκτήματα της εξΑΕ που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί, με τα τεχνικά προβλήματα (αργή σύνδεση στο διαδίκτυο, αδυναμία πλατφορμών), την κοινωνική απομόνωση και μη παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές, να εμφανίζονται περισσότερο συχνά στις απαντήσεις τους. Επιπρόσθετα η έρευνα κατέδειξε ότι η μη παροχή ίσων ευκαιριών φαίνεται να επιδρά και στη δημιουργία ή την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών, εύρημα που συνάδει με αντίστοιχο σε ανάλογη έρευνα (Θάνος, 2020). Στην ίδια έρευνα επισημαίνονται επίσης, τα τεχνικά προβλήματα ως μέρος των δυσκολιών της εξΑΕ.

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (63,7%) δε συμφωνούν ότι η εξΑΕ επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα στους μαθητές, εντούτοις οι μισοί (50,3%) θεωρούν ότι πρέπει να διατηρηθεί στο μέλλον αν υπάρξουν ιδιαίτερες συνθήκες. Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ, τα συναισθηματικά οφέλη (70,6%) και η συνέχιση της διδασκαλίας και εκπαίδευσης των μαθητών (64,2%), είναι εκείνα που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η έρευνα αποδεικνύει την ύπαρξη, ασθενή προς μέτρια, θετικής σχέσης ($r_{ho} = 0,279$, $p < 0,01$), μόνο μεταξύ των βέλτιστων αποτελεσμάτων και της δυνατότητας που παρέχει η εξΑΕ όσον αφορά τη συνέχιση της εκπαίδευσης των μαθητών σε ιδιαίτερες συνθήκες. Αντίστοιχα τα συναισθηματικά οφέλη δεν φαίνεται να συσχετίζονται με τα βέλτιστα αποτελέσματα της εξΑΕ. Η συνέχιση της διδασκαλίας σε ιδιαίτερες συνθήκες που δυσχεραίνουν την προσέλευση σε κανονικές τάξεις υποστηρίζεται και σε έρευνα της Μωυσή (2020).

Στα ενδιαφέροντα συμπεράσματα της έρευνας συγκαταλέγονται επίσης η έλλειψη τεχνολογικών μέσων και πόρων (94,2%), και οι ελλειπείς γνώσεις σε τεχνικές εξΑΕ (90,3%) ως οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εξΑΕ. Ο ασαφής σχεδιασμός χωρίς την ύπαρξη ενός πλαισίου υποστήριξης έπεται στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως ανασταλτικός επίσης παράγοντας. Ο ρόλος του υλικοτεχνικού εξοπλισμού αναφέρεται ως βασικό στοιχείο κατά τη διενέργεια εξΑΕ και σε προηγούμενες έρευνες (Γσουρέκας, 2020; Θάνος, 2020).

Σημαντικό εύρημα της έρευνας, αποτελεί η αποκάλυψη ότι, η προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αν και λειτουργεί λιγότερο ανασταλτικά στην υλοποίηση εξΑΕ, εντούτοις, συσχετίζεται με τον φόβο που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για αντικατάσταση της δια ζώσης εκπαίδευσης από την εξ αποστάσεως στο μέλλον. Αυτό, ίσως εξηγεί, γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία στην εξΑΕ, την Άνοιξη του 2020, δεν ήταν μαθητοκεντρική. Ο προβληματισμός αυτό αναδεικνύεται και σε αντίστοιχη έρευνα (Μωυσή, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βασικά σημεία για μια επιτυχημένη εξΑΕ αποτελούν ο τεχνολογικός εξοπλισμός και οι πόροι, το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, ο ρόλος του καθηγητή που είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός ενώ η μάθηση προκύπτει ως αλληλοεπίδραση του μαθητή με το υλικό. Όλα αυτά, που αναφέρονται στη θεωρητική προσέγγιση τους θέματος, ως βασικές συνιστώσες της εξΑΕ, αναδεικνύονται και από την ύπαρξη θετικών σχέσεων έπειτα από εφαρμογή των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων. Αναλυτικότερα το εκπαιδευτικό υλικό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συσχετίζονται με τη μάθηση, μέτρια και θετικά, ενώ θετική είναι και η συσχέτιση ανάμεσα στο ρόλο του εκπαιδευτικού και το ειδικά διαμορφωμένο υλικό.

Όσον αφορά τώρα τις προτάσεις για τη βελτίωση της εξΑΕ ο κάθε εκπαιδευτικός συνεισφέρει σύμφωνα με την έρευνα κατά μέσο όρο 4,89 απαντήσεις. Τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ψηφιακού υλικού (87,2%), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές εξΑΕ (84,5%), η πρόσβαση στο διαδίκτυο των εμπλεκομένων (81,8%), η επιδότηση εκπαιδευτικών για αγορά εξοπλισμού (76,5%), η παροχή υπολογιστών στους μαθητές (75,4%) και τέλος, η δημιουργία από το ΥΠΑΙΘ επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού για εξΑΕ (74,5%).

Καταλήγοντας, θα πρέπει να αναφερθεί η έλλειψη πλούσιας βιβλιογραφίας σε ανάλογες έρευνες, καθώς για πρώτη φορά η εξΑΕ εφαρμόστηκε καθολικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της ελληνικής επικράτειας. Οτιδήποτε στη βιβλιογραφία αφορά εξΑΕ, αναφέρεται, είτε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε σε μεμονωμένες δράσεις στην Δευτεροβάθμια ή Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως συμπληρωματική όμως διδασκαλία με την δια ζώσης εκπαίδευση. Ελάχιστες είναι οι έρευνες, πρόσφατα δημοσιευμένες, που κάνουν αναφορά στο χρονικό διάστημα που επικεντρώνεται η έρευνα (Άνοιξη του 2020).

7.2 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, σχετικά με την εξΑΕ, ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, λόγω της πανδημίας την Άνοιξη του 2020. Καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία εκείνη την περίοδο είχε «μεταφερθεί» στο διαδίκτυο, απότομα και αγχωτικά, οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας ίσως να έχουν επηρεαστεί σε κάποιο βαθμό. Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, ώστε να εξαχθούν περισσότερα και ασφαλή συμπεράσματα.

Η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, ανέδειξε την καθολική συμμετοχή τους στην εφαρμογή εξΑΕ, καθώς οι ιδιαίτερες συνθήκες το απαιτούσαν, για να μην διακοπεί η εκπαίδευση των μαθητών. Ουσιαστικά όμως υπήρξε μία μορφή επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Hodges *et al.*, 2020b), που διαφέρει από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αποτελεί μία πρόσκαιρη λύση, όταν δεν επιτρέπεται λόγω συνθηκών η φυσική παρουσία, για τη συνέχιση της εκπαίδευσης των μαθητών, μέχρι να επανέλθει στην κανονική της μορφή. Η απότομη αντικατάσταση της δια ζώσης από την εξΑΕ, οδήγησε σε ένα «ανορθόδοξο» και «αντιφατικό» συνδυασμό: οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ανταπεξέλθουν στη νέα κατάσταση, με τρόπους και μέσα που χρησιμοποιούσαν και στην δια ζώσης διδασκαλία. Κάτι τέτοιο όμως είναι σε αντίθεση με τις αρχές και τη φιλοσοφία της εξΑΕ.

Επιπρόσθετα, η απουσία γενικότερου σχεδιασμού, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και η μηδενική υποστήριξη, εξηγεί τη χαμηλή αποτελεσματικότητα της εξΑΕ, που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά καθολικά στην Ελληνική Επικράτεια. Είναι προφανές, ότι απαιτείται ένας ολοκληρωμένος σχεδιασμός της εξΑΕ από τους αρμόδιους φορείς, ώστε σε ανάλογες περιόδους κρίσεων στο μέλλον, η εφαρμογή της να επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα. Με γνώμονα την προσωρινότητα της κατεπείγουσας εξΑΕ θα πρέπει η σχολική ζωή να μπορεί να μεταφερθεί στο διαδίκτυο, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να διατηρήσουν την καθημερινή τους επικοινωνία και το ωρολόγιο πρόγραμμα να συνεχίζεται με τη βοήθεια των κατάλληλων εργαλείων.

Στους άμεσα εμπλεκόμενους, μαθητές και εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να εξασφαλιστεί ο κατάλληλος εξοπλισμός και η απρόσκοπτη πρόσβαση στο διαδίκτυο με ιδιαίτερα υψηλές ταχύτητες (και τα δύο αναδείχθηκαν ως προβλήματα από την έρευνα). Με τον τρόπο αυτό θα αποφευχθούν ζητήματα πρόσβασης ανάλογα με αυτά που υπήρξαν στην εφαρμογή της

εξΑΕ την Άνοιξη του 2020, αλλά ταυτόχρονα θα επιτρέψουν και την αξιοποίηση των εργαλείων εξ αποστάσεων εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί, από τους αρμόδιους φορείς, στο σχεδιασμό επιμορφωτικών παρεμβάσεων σχετικών με τις τεχνικές εξΑΕ, καθώς η έρευνα ανέδειξε την αδυναμία των εκπαιδευτικών σε αυτές. Οι επιμορφώσεις αυτές θα πρέπει να μην έχουν απλά ακαδημαϊκό χαρακτήρα αλλά να είναι στοχευμένες στη μεθοδολογία προετοιμασίας ενός μαθήματος εξΑΕ και στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού μέσα από πρακτική εξάσκηση. Ιδιαίτερα χρήσιμο θα ήταν επίσης, να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εκπαίδευση των μαθητών σε εργαλεία εξΑΕ, ώστε και αυτοί να είναι προετοιμασμένοι, σε περίπτωση που οι συνθήκες το απαιτήσουν ξανά.

Το πεδίο της εξΑΕ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελληνική επικράτεια, παρέχει πρόσφορο έδαφος, είτε ως μία μέθοδο διδασκαλίας, είτε ως επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω ειδικών συνθηκών. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία από τις πρώτες προσπάθειες διερεύνησης ενός τμήματος της εξΑΕ, ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, βασισμένη σε δεδομένα της 1^{ης} περιόδου καραντίνας (Άνοιξης 2020). Σκόπιμο θα ήταν να επαναληφθεί η έρευνα για την 2^η περίοδο καραντίνας (Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2020), ώστε να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις και να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Πρόσθετο ερευνητικό ενδιαφέρον, μπορούν να αποτελέσουν οι απόψεις των μαθητών για την εξΑΕ, καθώς είναι και οι ίδιοι άμεσα εμπλεκόμενοι, σε αυτή τη μαθησιακή διαδικασία, που επιβάλλεται λόγω ειδικών συνθηκών.

Άλλωστε η εξΑΕ θεσμοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης σε έκτακτες συνθήκες. Η μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ευελπιστούμε να προσθέσει μία επιπλέον πτυχή στη διαμόρφωση μιας ποιοτικής εξΑΕ, με σκοπό τα οφέλη της να καλύπτουν τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, όταν η φυσική παρουσία στην τάξη καθίσταται δύσκολη, λόγω συνθηκών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Ξένες

Aguliera, E. and Nightengale-Lee, B. (2020) 'Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity', *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), pp. 471–478. doi: 10.1108/ILS-04-2020-0100.

Almond, D. (2006) 'Is the 1918 influenza pandemic over? Long-term effects of in utero influenza exposure in the post-1940 US population', *Journal of political Economy*, 114(4), pp. 672–712.

Ampofo, E. T. *et al.* (2020) 'The Upsurge of COVID-19 Cases Amidst the Reopening of Schools in Ghana: The Role of Teachers as Frontline Workers', *Education*, 8(3), pp. 96–102.

Anderson, T. and Rivera-Vargas, P. (2020) 'A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective', *Digital Education Review*, (37), pp. 208–229.

Bao, W. (2020) 'COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University', *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), pp. 113–115.

BBC News (2014) 'Ebola outbreak: Nigeria closes all schools until October', 27 August. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-africa-28950347> (Accessed: 20 October 2020).

Bonk, R. J. *et al.* (2020) 'Pedagogy in the Time of Pandemic: From Localisation to Glocalisation', *Journal of Education, Innovation, and Communication*, pp. 17–64.

Bozkurt, A. and Sharma, R. C. (2020) 'Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic', *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp. i–vi.

Branch, R. M. and Dousay, T. A. (2015) 'Survey of instructional design models', *Indiana: Association for Educational Communications and Technology*.

Burgess, S. and Sievertsen, H. H. (2020) 'Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education', *VoxEU.org*, 1 April. Available at: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education> (Accessed: 15 September 2020).

Carrier, M., Damerow, R. M. and Bailey, K. M. (2017) *Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory, and Practice*. Taylor & Francis.

Cauchemez, S. *et al.* (2009) 'Closure of schools during an influenza pandemic', *The Lancet infectious diseases*, 9(8), pp. 473–481.

Child, T. L. (2020) 'Pandemic school closures: risks and opportunities', *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), p. 341.

- Clark, J. T. (2020) 'Chapter 62 - Distance education', in Iadanza, E. (ed.) *Clinical Engineering Handbook (Second Edition)*. Academic Press, pp. 410–415. doi: 10.1016/B978-0-12-813467-2.00063-8.
- Fisher, D., Frey, N. and Hattie, J. (2020) *The Distance Learning Playbook, Grades K-12: Teaching for Engagement and Impact in Any Setting*. Corwin Press.
- Flores, M. A. and Gago, M. (2020) 'Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses', *Journal of Education for Teaching*, 0(0), pp. 1–10. doi: 10.1080/02607476.2020.1799709.
- Giannini, S. (2020) *Come Together, now!*, UNESCO. Available at: https://en.unesco.org/voices/covid19_unprecedented_education_emergency (Accessed: 22 October 2020).
- Glezen, W. P. (1996) 'Emerging infections: pandemic influenza', *Epidemiologic reviews*, 18(1), pp. 64–76.
- Golberstein, E., Wen, H. and Miller, B. F. (2020) 'Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents', *JAMA pediatrics*.
- Gossenheimer, A. N. et al. (2017) 'Impact of distance education on academic performance in a pharmaceutical care course', *PloS one*, 12(4), p. e0175117.
- Haßler, B. et al. (2020) 'A five-part education response to the COVID-19 pandemic'.
- Hodges, C., Moore St., Lockee B., Trust T. and Bond A. (2020a) 'The difference between emergency remote teaching and online learning', *Educause Review*, 27.
- Hodges, C., Moore St., Lockee B., Trust T. and Bond A. (2020b) 'The difference between emergency remote teaching and online learning', *Educause Review*, 27.
- Holmberg, B. (2002) 'Εκπαίδευση εξ αποστάσεως', *Θεωρία & Πράξη (μετάφραση), Αθήνα: Έλλην.*
- Jowsey, T. et al. (2020) 'Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review', *Nurse education in practice*, p. 102775.
- Keegan, D. (2001) 'Η εξ'αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ευρώπη στην αυγή της τρίτης χιλιετίας" στο Θέσεις και προβληματισμοί για την εξ'αποστάσεως εκπαίδευση', *Αθήνα: Προπομπός.*
- Kohan, N. et al. (2017) 'Self- directed learning barriers in a virtual environment: a qualitative study', *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(3), pp. 116–123.
- Kron, F. and Σοφός, Α. (2007) 'Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών', *Μετάφραση Νούσια Έλενα & Γεμενετζή Έβα, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.*

- Lee, B. Y. *et al.* (2010) ‘Simulating School Closure Strategies to Mitigate an Influenza Epidemic’, *Journal of public health management and practice : JPHMP*, 16(3), pp. 252–261. doi: 10.1097/PHH.0b013e3181ce594e.
- Li, Y. *et al.* (2013) ‘Investigation and study on college students’ online learning behavior’, *Electrification Educ. Res*, 11, pp. 59–65.
- Lim, F. P. (2017) ‘An analysis of synchronous and asynchronous communication tools in e-learning’, *Advanced Science and Technology Letters*, 143(46), pp. 230–234.
- Mantzikos, C. N. and Lappa, C. S. (2020) ‘DIFFICULTIES AND BARRIERS IN THE EDUCATION OF DEAF AND HARD OF HEARING INDIVIDUALS IN THE ERA OF COVID-19: THE CASE OF GREECE-A VIEWPOINT ARTICLE’, *European Journal of Special Education Research*, 6(3).
- Medina, L. C. (2018) ‘Blended learning: Deficits and prospects in higher education’, *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1).
- Meyers, K. and Thomasson, M. A. (2017) *Paralyzed by panic: Measuring the effect of school closures during the 1916 polio pandemic on educational attainment. 0898–2937*. National Bureau of Economic Research.
- Moallem, M. (2015) ‘The impact of synchronous and asynchronous communication tools on learner self-regulation, social presence, immediacy, intimacy and satisfaction in collaborative online learning’, *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(3), p. 55.
- Oranburg, S. (2020) *Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors*. SSRN Scholarly Paper ID 3553911. Rochester, NY: Social Science Research Network. doi: 10.2139/ssrn.3553911.
- Orhan, G. and Beyhan, Ö. (2020) ‘Teachers perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during Covid-19 pandemic’, *Social Sciences and Education Research Review Volume 7, Issue 1, 2020*, p. 8.
- Orr, D., Weller, M. and Farrow, R. (2018) ‘Models for online, open, flexible and technology enhanced higher education across the globe—a comparative analysis’.
- Papalamprakopoulos, P. (2020) ‘Teaching in distance education. The role of the Teacher (full text in Greek)’, *Academia*, (20–21), pp. 218–233.
- Parman, J. (2012) ‘Childhood health and sibling outcomes: the shared burden of the 1918 influenza pandemic’, *Work. Pap., Coll. William & Mary, Williamsburg, VA*.
- Paye-Layleh, J. (2015) *Liberia schools reopen after 6-month Ebola closure*, *Stars and Stripes*. Available at: <https://www.stripes.com/news/africa/liberia-schools-reopen-after-6-month-ebola-closure-1.329736> (Accessed: 22 October 2020).
- Peachey, N. (2017) ‘Synchronous Online Teaching’, *Digital Language Learning and Teaching*, pp. 143–155.

- Polanco-Bueno, R. (2013) 'Blogs, Webinars and Significant Learning: A Case Report on a Teacher Training Program for College Teachers', *Higher Learning Research Communications*, 3, p. 56. doi: 10.18870/hlrc.v3i1.72.
- Qayyum, A. and Zawacki-Richter, O. (2018) 'Open and Distance Education in a Digital Age', in Qayyum, A. and Zawacki-Richter, O. (eds) *Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas: National Perspectives in a Digital Age*. Singapore: Springer (SpringerBriefs in Education), pp. 1–8. doi: 10.1007/978-981-13-0298-5_1.
- Randall, J. G. (2015) 'Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self-Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training'.
- Sadeghi, M. (2019) 'A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations', *International Journal of Research in English Education*, 4(1), pp. 80–88.
- Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009) *Research methods for business students*. Pearson education.
- Shachar, M. and Neumann, Y. (2010) 'Twenty years of research on the academic performance differences between traditional and distance learning: Summative meta-analysis and trend examination', *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2).
- Shama, S. and Iqbal, J. (2020) 'EDUCATION DURING A PANDEMIC: A feasibility study of online classes in Bangladesh to counteract potential study gaps caused by COVID-19 related lockdowns'.
- Sifferlin, A. (2014) 'Million Kids Aren't in School Because of Ebola', *Time* (12/17 2014).
- Toquero, C. M. and Talidong, K. J. (2020) 'Webinar Technology: Developing Teacher Training Programs for Emergency Remote Teaching amid COVID-19', *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(3), pp. 200–203.
- Traxler, J. (2018) 'Distance Learning—Predictions and Possibilities', *Education Sciences*, 8(1), p. 35. doi: 10.3390/educsci8010035.
- Tzifopoulos, M. (2020) 'In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece', *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), pp. 1–14.
- Vlasenko, L. and Bozhok, N. (2014) 'Advantages and disadvantages of distance learning'.
- Whittle, C. *et al.* (2020) 'Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises', *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), pp. 311–319. doi: 10.1108/ILS-04-2020-0099.
- Zhang, J., Burgos, D. and Dawson, S. (2019) 'Advancing open, flexible and distance learning through learning analytics', *Distance Education*, 40(3), pp. 303–308. doi: 10.1080/01587919.2019.1656151.

2. Ελληνικές

Αναστασιάδης, Π. (2005) 'Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του «Ψηφιακού Δυϊσμού»'.

Αναστασιάδης, Π. (2008) 'Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής-Πολυμορφικής-Μάθησης Κοινωνικο-Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο: Αναστασιάδης, Π.(Επ.)', Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, pp. 17–91.

Αναστασιάδης, Π. (2017) '«ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς', *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), pp. 88–128. doi: 10.12681/jode.14057.

Αντωνίου, Κ. και Μπακρατσάς, Μ. (2011) *Αξιολόγηση και παραμετροποίηση της πλατφόρμας σύγχρονης τηλεδιάσκεψης Big Blue Button για την υποστήριξη εκπαιδευτικών σεναρίων*. Aristotle University of Thessaloniki.

Αποστολή του ΕΑΠ (2020). Available at: <https://www.eap.gr/el/to-eap/istoria/apostoli> (Accessed: 11 October 2020).

Αργυρίου, Μ. και Κουτσούμπα, Μ. (2016) '10 + 1 Θεωρίες για την πολυμορφική διάσταση του Moodle ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση', *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1A). doi: 10.12681/icodl.684.

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. και Μασσαρά, Χ. (2015) 'Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση', *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2A).

Βαβούρας, Θ. (2018) *Αξιολόγηση προγραμμάτων ανοικτής εκπαίδευσης και προτάσεις για το σχεδιασμό τους*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Available at: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/44298> (Accessed: 23 May 2020).

Βασάλα, Π., Μουλά, Ε. και Λιοναράκης, Α. (2016) 'Το άγχος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο', *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1A). doi: 10.12681/icodl.715.

Βογιατζάκη, Ε. (2020) 'Ρόλοι και δεξιότητες εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση', *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1B), pp. 38–42. doi: 10.12681/icodl.2154.

Γαρίου, Α. *et al.* (2015) 'Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση-Έρευνα δράσης’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2A).

Γκελαμέρης, Δ. Β. (2015) ‘Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον’, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), pp. 51–71. doi: 10.12681/jode.9820.

Διονυσοπούλου, Ι. (2016) ‘Η εκπαιδευτική κουλτούρα ως πηγή προβλημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στο Ε.Α.Π.’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1A). doi: 10.12681/icodl.739.

Δουκάκης, Σ. και Μιχαλοπούλου, Γ. (2016) ‘Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. Το Pierce e-tutoring online program. Αποτίμηση της λειτουργίας του’, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), pp. 143–165.

Ευμορφοπούλου, Ε. και Λιοναράκης, Α. (2015) ‘Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2A).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) ‘Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα’.

Ζυγούρης, Φ. και Μαυροειδής, Η. (2011) ‘Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΚΕΕ ΕΝ. ΑΠ.’, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), pp. 69–86.

Ηλιάδου, Χ. (2011) ‘Επικοινωνία Καθηγητή–Συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις ΣΕΠ της ΘΕ ΕΚΠ65 του ΕΑΠ’, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), pp. 6–20.

Θάνος, Θ. (2020) *Ταχύρρυθμο φροντιστήριο κοινωνικών ανισοτήτων, Η Εφημερίδα των Συντακτών*. Available at: https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/244183_tahyrhythmo-frontistirio-koinonikon-anisotiton (Accessed: 6 December 2020).

ΙΕΠ - Υ.ΠΑΙ.Θ (2020) *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό μαθημάτων εξ αποστάσεως*.

ΙΕΠ και ΕΑΠ (2020) ‘Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜΟΟC):«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση»’, in *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές*.

Καλογρίδη, Σ. (2020) ‘Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1A), pp. 115–126. doi: 10.12681/icodl.2429.

Καραγιάννη, Δ. και Αναστασιάδης, Π. (2016) ‘Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξάε με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας»’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1A), pp. 97–110. doi: 10.12681/icodl.502.

Κασιμάτη, Α. (2011) ‘Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία-Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας’.

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. και Παπαδάκης, Σ. (2017) ‘Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας.’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2A), pp. 168–184.

Κόκκινος, Δ. (2005) ‘Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Νέες προκλήσεις για τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες’, *Πρακτικά 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, ΤΕΙ Αθήνας, 1-3 Δεκεμβρίου 2005*.

Κολυβάς, Γ. (2020) ‘Μοντελοποίηση, σχεδιασμός και υλοποίηση ανοικτού διαδικτυακού εξατομικευμένου περιβάλλοντος μάθησης για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ)’.

Κοτέ, Δ. (2014) ‘Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: μελέτη και ανάπτυξη πρότυπης πλατφόρμας.’ Available at: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17263> (Accessed: 7 August 2020).

Κουνατίδου, Θ., Μαυροειδής, Η. και Λιοναράκης, Α. (2020) ‘Βασικοί άξονες αξιολόγησης των διδασκόντων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και σημαντικότητά τους για την μάθηση και την ικανοποίηση των φοιτητών. Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού πανεπιστημίου’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(3A), pp. 226–238. doi: 10.12681/icodl.2340.

Κυριακίδου, Χ. (2011) ‘Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.’

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. και Κουτσογιάννης, Κ. (2015) ‘Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων’. Available at: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5360> (Accessed: 29 October 2020).

Λιαπούρη, Ν. (2019) ‘Υλοποίηση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας για την διερεύνηση των φοιτητών του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας στην συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακό τμήμα.’ Available at: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/8307> (Accessed: 29 October 2020).

Λιοναράκης, Α. (2001) ‘Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης’, *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.

Λιοναράκης, Α. (2010) ‘Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε’;, *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ (Ιστολόγιο Ανάκτησης σε περίπτωση προβλήματος στον Blogger)*, 17 March. Available at: <https://tinyurl.com/y5kdy6l6> (Accessed: 24 September 2020).

Λόγοι ίδρυσης του ΕΑΠ (2020). Available at: <https://www.eap.gr/el/> (Accessed: 11 October 2020).

Λύχγου, Ε. (2017) 'Η χρήση του edmodo στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου', *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), pp. 76–87.

Μανούσου, Ε. *et al.* (2020) 'Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές, Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα MOOC: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση', *ΕΑΠ, ΙΕΠ*. Available at: <https://learn.eap.gr/mod/url/view.php?id=9042> (Accessed: 18 October 2020).

Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι. και Κουτσούμπα, Μ. (2014) 'Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση', *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), pp. 88–100. doi: 10.12681/jode.9814.

Μητρέλης, Α. (2020) 'Ανοικτή επιστήμη και σχολείο: ανιχνεύοντας τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης'.

Μίμινου, Α. (2012) 'Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην υπρεσία της σχολικής εκπαίδευσης. Συγκριτική καταγραφή πηγών αναφορικά με τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.' Available at: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19894> (Accessed: 7 October 2020).

Μουσή, Ν. (2020) 'Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία'. Available at: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13027> (Accessed: 4 December 2020).

Παπαδημητρίου, Σ. Θ. και Λιοναράκης, Α. (2010) 'Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση', *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), pp. 106–122. doi: 10.12681/jode.9754.

Παπάζογλου, Μ. (2020) 'Για μια ουσιαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση | Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ', *Newsroom*, 16 May. Available at: <https://www.kathimerini.gr/society/1078577/gia-mia-oysiastiki-ex-apostaseos-ekpaideysi> (Accessed: 20 October 2020).

Παρασκευάς, Μ. (2015) 'Η εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας'. Available at: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/411> (Accessed: 22 September 2020).

Σαρακατσάνου, Ε. και Βασάλα, Π. (2016) 'Διαμεσολαβημένη διαπροσωπική επικοινωνία σπουδαστών και Καθηγητών-Συμβούλων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση', *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α). doi: 10.12681/icodl.731.

Σκουλαρίδου, Ε. και Μαυροειδής, Η. (2016) 'Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων-Φωτόδεντρο', *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την*

Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 12(2), pp. 56–72.

Σουβατζόγλου, Β. (2016) ‘Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gagné’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1A), pp. 222–237.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. και Παράσχου, Β. (2015) *Online Distance Education*. Available at: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/182> (Accessed: 22 September 2020).

Σταχτέας, Χ. και Σταχτέας, Φ. (2020a) ‘Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας’, *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), pp. 173–194.

Σταχτέας, Χ. και Σταχτέας, Φ. (2020b) ‘Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας’, *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), pp. 173–194.

Τουβλατζής, Σ. και Καλογιαννάκης, Μ. (2015) ‘Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συναισθήματα εκπαιδευομένων: μελέτη περίπτωσης για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο’, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1A). doi: 10.12681/icodl.17.

Τουρκαμπί, Α. (2020) ‘Τηλεδιασκέψεις και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στην εποχή της πανδημίας του Covid-19: Μελέτη περίπτωσης εφαρμογή τους στο πλαίσιο μιας Δευτεροβάθμιας Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα’.

Τσαλουκίδης, Ν. (2019) *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στη βασική υποστήριξη της ζωής: ανάλυση κόστους - αποτελεσματικότητας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Επιστημών Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Οικονομικών Επιστημών. Available at: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/45416> (Accessed: 23 May 2020).

Τσινάκος, Α. (2020) *Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία: Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή – Ανοικτές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Available at: <https://edu.ellak.gr/2020/04/02/ex-apostaseos-didaskalia-ti-ine-afto-pou-ginete-stin-ellada-ke-se-olo-ton-kosmo-afti-ti-stigmi/> (Accessed: 18 August 2020).

Τσιτλακίδου, Ε. και Μανούσου, Ε. (2013) ‘Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία’, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), pp. 47–61. doi: 10.12681/jode.9801.

Τσουρέκας, Σ. (2020) ‘Αποτίμηση της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας (Emergency Remote Teaching) που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας του ιού COVID-19, από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς’.

Υ.Α 131451/ΓΔ4 - ΦΕΚ 4264/Β/30-9-2020 (no date) *e-nomothesia.gr* | *Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας*. Available at: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-131451-gd4.html> (Accessed: 22 October 2020).

Υ.ΠΑΙ.Θ- Οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (2020). Available at: <https://www.minedu.gov.gr/anastoli-leitourgias-ekpraideftikon-monadon/44445-21-03-2020-odigies-gia-tin-eks-apostaseos-ekpraidefsi> (Accessed: 17 October 2020).

Ψήνιας, Α. (2017) 'Εκπαιδευτικό υλικό για διδασκαλία εξ αποστάσεως για μαθήματα υποδομής πληροφορικής'. Available at: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34196> (Accessed: 22 September 2020).

ΝΟΜΟΘΕΣΙΕΣ

Νόμος 4686/2020 – ΦΕΚ Α 96/12-05-2020, Βελτίωση της μεταναστευτικής νομοθεσίας, τροποποίηση διατάξεων των νόμων 4636/2019 (Α' 169), 4375/2016 (Α' 51), 4251/2014 (Α' 80) και άλλες διατάξεις

Υπουργική Απόφαση 120126/ΓΔ4 – ΦΕΚ Β' 3882/Β/12-9-2020. «Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021».

Υπουργική Απόφαση. 131451/ΓΔ4 - ΦΕΚ Β' 4264/Β/30-9-2020. Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/12.09.2020. «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-2021».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – Στατιστικοί πίνακες από SPSS

Πίνακας 7-1: Ποσοστά εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μόνιμος	173	92,5	92,5	92,5
Αναπληρωτής	10	5,3	5,3	97,9
Ωρομίσθιος	4	2,1	2,1	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-2: Ποσοστά εκπαιδευτικών στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση

Τομέας Εργασίας	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δημόσια Εκπαίδευση	170	90,9	90,9	90,9
Ιδιωτική Εκπαίδευση	17	9,1	9,1	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-3: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

Ηλικιακή Ομάδα	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 – 10	18	9,6	9,6	9,6
11 – 20	85	45,5	45,5	55,1
21 – 30	75	40,1	40,1	95,2
Πάνω από 30 έτη	9	4,8	4,8	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-4: Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Θεολόγοι	7	3,7	3,7	3,7
Φιλολόγοι	39	20,9	20,9	24,6
Μαθηματικοί	17	9,1	9,1	33,7
Φυσικών Επιστημών	9	4,8	4,8	38,5
Γαλλικών	4	2,1	2,1	40,6
Αγγλικών	10	5,3	5,3	46,0

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Γερμανικών	3	1,6	1,6	47,6
Καλλιτεχνικών	2	1,1	1,1	48,7
Φυσικής Αγωγής	7	3,7	3,7	52,4
Κοινωνικών Επιστημών	3	1,6	1,6	54,0
Μουσικής	4	2,1	2,1	56,1
Οικονομίας	4	2,1	2,1	58,3
Πολιτικών Μηχανικών	2	1,1	1,1	59,4
Μηχανολόγοι	7	3,7	3,7	63,1
Ηλεκτρολόγοι	5	2,7	2,7	65,8
Ηλεκτρονικοί	2	1,1	1,1	66,8
Πληροφορικής	46	24,6	24,6	91,4
Υγείας-Πρόνοιας	5	2,7	2,7	94,1
Γεωπόνοι	10	5,3	5,3	99,5
Ηλεκτρολόγων	1	,5	,5	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-5: Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	99	52,9	52,9	52,9
Μεταπτυχιακό	85	45,5	45,5	98,4
Διδακτορικό	3	1,6	1,6	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-6: Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις ΤΠΕ γνώσεις τους

Γνώσεις ΤΠΕ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	43	23,0	23,0	23,0
Πληροφορικής				
ΤΠΕ - Επίπεδο Α	64	34,2	34,2	57,2
ΤΠΕ - Επίπεδο Β	40	21,4	21,4	78,6
Άλλη πιστοποίηση	18	9,6	9,6	88,2
Έχω γνώσεις αλλά όχι πιστοποιημένες	18	9,6	9,6	97,9
Δεν έχω γνώσεις ΤΠΕ	4	2,1	2,1	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-7: Κατανομή του δείγματος με βάση το είδος της εξΑΕ που υλοποίησαν

Είδος εξΑΕ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ασύγχρονη	58	31,0	31,0	31,0
Σύγχρονη	15	8,0	8,0	39,0
Ασύγχρονη και Σύγχρονη	108	57,8	57,8	96,8
Ούτε ασύγχρονη, ούτε σύγχρονη	6	3,2	3,2	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-8: Ώρες εργασίας του δείγματος εβδομαδιαίως για την εξΑΕ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-7	40	21,4	21,4	21,4
8-14	64	34,2	34,2	55,6
15-21	44	23,5	23,5	79,1
22-28	17	9,1	9,1	88,2
29-35	10	5,3	5,3	93,6
Πάνω από 35	7	3,7	3,7	97,3
Καμία	5	2,7	2,7	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-9: Ποσοστά εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους συμμετοχής στην εξΑΕ

	Αποφασίστηκε από το Υπουργείο και ζητήθηκε από τον Διευθυντή μου	Οι προϊστάμενοι και οι γονείς θα έβλεπαν θετικά τη συμμετοχή μου	Είναι στα διδακτικά μου καθήκοντα για τα οποία αμείβομαι
Καθόλου	7,0%	16,6%	5,9%
Λίγο	17,1%	27,3%	12,8%
Αρκετά	25,7%	24,6%	16,6%
Πολύ	28,3%	20,9%	21,9%
Πάρα πολύ	21,9%	10,7%	42,8%

Πίνακας 7-10: Προτιμήσεις του δείγματος στις πλατφόρμες σύγχρονης εξΑΕ

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Webex	23,0%	11,8%	10,2%	17,6%	37,4%
Τηλεδιάσκεψη (ΠΣΔ)	64,7%	14,4%	5,9%	8,6%	6,4%
Skype	63,6%	16,6%	7,0%	7,0%	5,9%
Zoom	71,7%	11,8%	4,8%	7,0%	4,8%
Viber	66,3%	17,1%	11,2%	4,3%	1,1%
Messenger	54,5%	16,0%	14,4%	11,2%	3,7%
Άλλο	84,0%	4,3%	3,2%	4,3%	4,3%

Πίνακας 7-11: Προτιμήσεις του δείγματος στις πλατφόρμες ασύγχρονης εξΑΕ

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
E-class	12,3%	9,1%	20,3%	14,4%	43,9%
e-me	69,0%	13,9%	7,5%	4,3%	5,3%
Άλλο	86,1%	1,6%	3,7%	3,7%	4,8%

Πίνακας 7-12: Απαντήσεις δείγματος για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποίησε στην εξΑΕ

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αυτό που είχα στη δια ζώσης	6,4%	18,2%	37,4%	22,5%	15,5%
Τροποποίησα της δια ζώσης	9,1%	18,2%	24,1%	24,1%	24,6%
Νέο εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησα	12,8%	15,5%	26,7%	24,1%	20,9%
Υλικό από το διαδίκτυο	16,6%	18,2%	24,1%	21,4%	19,8%

Πίνακας 7-13: Επίπεδο ετοιμότητας στις απαιτήσεις της εξΑΕ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Εξαιρετικό	16	8,6	8,6	8,6
Πολύ υψηλό	52	27,8	27,8	36,4
Υψηλό	54	28,9	28,9	65,2
Μέτριο	46	24,6	24,6	89,8
Χαμηλό	19	10,2	10,2	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-14: Δυσκολίες που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί στην εξΑΕ

Δυσκολίες στην εξΑΕ	Responses		Percent of
	N	Percent	Cases
Αργή σύνδεση στο διαδίκτυο	113	24,2	60,4
Έλλειψη εξοπλισμού	81	17,4	43,3
Έλλειψη εξοικείωσης με νέες τεχνολογίες	49	10,5	26,2
Έλλειψη επιμόρφωσης στη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση	93	20,0	49,7
Αδυναμία από τις πλατφόρμες να Υποστηρίξουν μεγάλο αριθμό χρηστών	130	27,9	69,5
Total	466	100,0	249,2

Πίνακας 7-15: Βαθμός εξοικείωσης του δείγματος σε τεχνικές εξΑΕ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	21	11,2	11,2	11,2
Πολύ	35	18,7	18,7	29,9
Αρκετά	52	27,8	27,8	57,8
Λίγο	36	19,3	19,3	77,0
Καθόλου	43	23,0	23,0	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-16: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την καθοδήγηση στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού

Καθοδήγηση στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Υπουργείο Παιδείας	30	11,0	16,0
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου	35	12,9	18,7
Διευθνήτης σχολείου	37	13,6	19,8
Συνεργασία με συναδέλφους	105	38,6	56,1
Κανένας	65	23,9	34,8
Total	272	100,0	145,5

Πίνακας 7-17: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	17	9,1	9,1	9,1
Λίγο	62	33,2	33,2	42,2
Αρκετά	65	34,8	34,8	77,0
Πολύ	29	15,5	15,5	92,5
Πάρα πολύ	14	7,5	7,5	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-18: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ

Πλεονεκτήματα εξΑΕ	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Συνέχιση της διδασκαλίας	120	31,8 %	64,2 %
Συναισθηματικά οφέλη	132	35,0 %	70,6 %
Ασφάλεια και προστασία	108	28,6 %	57,8 %
Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	17	4,5 %	9,1 %
Total	377	100,0 %	201,6 %

Πίνακας 7-19: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα της εξΑΕ

Μειονεκτήματα εξΑΕ	Responses		Percent of
	N	Percent	Cases
Δυσχέρεια στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων	88	14,7 %	47,1 %
Κοινωνική απομόνωση - έλλειψη επαφής	131	21,9 %	70,1 %
Έλλειψη κινήτρων από μαθητές	94	15,7 %	50,3 %
Τεχνικά προβλήματα	152	25,4 %	81,3 %
Μη παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές	128	21,4 %	68,4 %
Total	598	100,0 %	319,8 %

Πίνακας 7-20: Ποσοστιαία κατανομή των δηλώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αξιολόγηση της εξΑΕ

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
προσφέρει ευελιξία - αυτονομία στον εκπαιδευτικό	11,8%	21,9%	33,2%	29,4%	3,7%
Επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές	24,1%	39,6%	27,3%	8,6%	0,5%
Συμβάλλει στη συνέχιση λειτουργίας του σχολείου	12,8%	17,6%	25,1%	34,8%	9,6%
Πρέπει να διατηρηθεί στο μέλλον σε ιδιαίτερες συνθήκες	11,8%	13,4%	24,6%	36,4%	13,9%
Δεν ωφελεί καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν	29,9%	22,5%	24,6%	14,4%	8,6%

Πίνακας 7-21: Κατανομή ποσοστών σχετικά με τους παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εξΑΕ

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ασαφής σχεδιασμός και πλαίσιο υποστήριξης	2,1%	9,1%	18,2%	43,9%	26,7%
Ελλειπείς γνώσεις σε τεχνικές εξΑΕ	1,6%	8,0%	21,9%	46,5%	21,9%
Προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας	7,0%	11,8%	23,5%	38,0%	19,8%
Φόβος για υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού	9,1%	15,0%	21,4%	33,7%	20,9%
Έλλειψη τεχνολογικών μέσων και πόρων	3,2%	2,7%	19,3%	41,7%	33,2%
Άλλοι παράγοντες	32,1%	17,6%	27,3%	10,7%	12,3%

Πίνακας 7-22: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές συνιστώσες της εξΑΕ

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ - Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Απαιτείται ειδικά διαμορφωμένο υλικό	1,1%	3,7%	11,8%	55,6%	27,8%
η μάθηση προκύπτει ως αλληλεπίδραση του μαθητή με το υλικό	2,7%	8,0%	22,5%	47,6%	19,3%
ο ρόλος καθηγητή είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός	3,2%	4,8%	12,8%	51,9%	27,3%
απαιτείται τεχνολογικός εξοπλισμός και πόροι	1,6%	1,6%	2,1%	31,0%	63,6%

Πίνακας 7-23: Απόψεις του δείγματος για την εξΑΕ όπως εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η προσέγγιση της διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρική	8,0%	26,7%	42,8%	15,5%	7,0%
αυξήθηκαν οι κοινωνικές ανισότητες	1,6%	11,2%	23,5%	40,1%	23,5%
καλλιεργήθηκαν οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών	5,9%	12,3%	28,9%	37,4%	15,5%
προβλήματα στην ανατροφοδότηση	2,7%	8,0%	19,3%	50,3%	19,8%

Πίνακας 7-24: Κατανομή συχνότητας του δείγματος σχετικά με την αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	2	1,1	1,1	1,1
Λίγο	9	4,8	4,8	5,9
Αρκετά	28	15,0	15,0	20,9
Πολύ	65	34,8	34,8	55,6
Πάρα πολύ	83	44,4	44,4	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Πίνακας 7-25: Προτάσεις συμμετεχόντων για βελτίωση της εξΑΕ

Προτάσεις για βελτίωσης της εξΑΕ	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε νέες τεχνολογίες	158	17,3%	84,5%

Προτάσεις για βελτίωσης της εξΑΕ	Responses		Percent of
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δημιουργία ψηφιακού υλικού	163	17,8%	87,2%
Δημιουργία από το ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ επιπλέον υλικού για εξΑΕ	141	15,4%	75,4%
Δωρεάν παροχή τάμπλετ/υπολογιστών στους μαθητές	141	15,4%	75,4%
Δωρεάν παροχή υψηλών ταχυτήτων στους εμπλεκόμενους	153	16,7%	81,8%
Επιδότηση εκπαιδευτικών για αγορά εξοπλισμού	143	15,6%	76,5%
Άλλο	16	1,7%	8,6%
Total	915	100,0%	489,3%

Πίνακας 7-26: Πίνακας συνάφειας των μεταβλητών έλλειψη επιμόρφωσης με το βαθμό εξοικείωσης με τεχνικές διδασκαλίας εξΑΕ

	Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη	Εξοικείωση με τεχνικές διδασκαλίας εξΑΕ					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Όχι	Count	12	17	32	16	17	94
	Expected Count	21,6	18,1	26,1	17,6	10,6	94,0
	% within έλλειψη επιμόρφωσης	12,8%	18,1%	34,0%	17,0%	18,1%	100,0%
Ναι	Count	31	19	20	19	4	93
	Expected Count	21,4	17,9	25,9	17,4	10,4	93,0
	% within έλλειψη επιμόρφωσης	33,3%	20,4%	21,5%	20,4%	4,3%	100,0%
Total	Count	43	36	52	35	21	187
	Expected Count	43,0	36,0	52,0	35,0	21,0	187,0
	% within έλλειψη επιμόρφωσης	23,0%	19,3%	27,8%	18,7%	11,2%	100,0%

Πίνακας 7-27: Πίνακας συνάφειας μεταξύ τη μη παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές και της αύξησης των κοινωνικών ανισοτήτων

Μη παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές * αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων - Crosstabulation							
		Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων					
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε		Συμφωνώ απόλυτα	Total
				διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ		
Όχι	Count	2	12	23	20	2	59
	Expected Count	,9	6,6	13,9	23,7	13,9	59,0
	% within Μη παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές	3,4%	20,3%	39,0%	33,9%	3,4%	100,0%
	% of Total	1,1%	6,4%	12,3%	10,7%	1,1%	31,6%
	Count	1	9	21	55	42	128
Ναι	Expected Count	2,1	14,4	30,1	51,3	30,1	128,0
	% within Μη παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές	0,8%	7,0%	16,4%	43,0%	32,8%	100,0%
	% of Total	0,5%	4,8%	11,2%	29,4%	22,5%	68,4%
	Count	3	21	44	75	44	187
	Expected Count	3,0	21,0	44,0	75,0	44,0	187,0
Total	% within Μη παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές	1,6%	11,2%	23,5%	40,1%	23,5%	100,0%
	% of Total	1,6%	11,2%	23,5%	40,1%	23,5%	100,0%

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π – Ερωτηματολόγιο

Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας για τη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας σε έκτακτες ανάγκες

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο μιας έρευνας που διεξάγεται για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Τον Μάρτιο του 2020, εξαιτίας της ραγδαίας εξάπλωσης του Covid-19, οι σχολικές μονάδες έκλεισαν και κρίθηκε επιβεβλημένη η συνέχιση των μαθημάτων μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Θέμα της έρευνας είναι η: «Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας σε έκτακτες ανάγκες».

Η συμμετοχή σας στην έρευνα γίνεται ανώνυμα, δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν, θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Συνεπώς παρακαλείστε να απαντήσετε ελεύθερα και με ειλικρίνεια.

Για τυχόν παρατηρήσεις ή διευκρινίσεις, μπορείτε να απευθύνεστε στο τηλέφωνο 6973204502, καθώς και στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις: iliaparl@uth.gr, parlantzhl@gmail.com.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμησης
Ηλίας Παρλάντζας
Πληροφορικός – 1^ο ΕΠΑΛ Αγιάς

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δρ Καζαντζή Βασιλική

*** Απαιτείται**

Δημογραφικά Στοιχεία - Υπηρεσιακή Κατάσταση

1. Φύλο *

- Άνδρας
 Γυναίκα
 Άλλο

2. Ηλικία *

- 22 - 30 ετών
 31 - 40 ετών
 41- 50 ετών
 51 - 60 ετών
 Πάνω από 60

3. Εργαζόσασταν στην: *

- Δημόσια Εκπαίδευση
 Ιδιωτική Εκπαίδευση

4. Σχέση εργασίας που είχατε: *

- Μόνιμος/η
 Αναπληρωτής/τρια
 Ωρομίσθιος/α

5. Χρόνια υπηρεσίας: *

- 0 - 10 έτη
 11 - 20 έτη
 21 - 30
 Πάνω από 30 έτη

6. Εκπαιδευτική δομή στην οποία υπηρετούσατε (περισσότερες από μία πιθανές απαντήσεις)

- Γυμνάσιο
 Λύκειο
 Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ)
 Ειδικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

7. Μέγεθος σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών) *

8. Κωδικός κλάδου/ ειδικότητας (π.χ ΠΕ02, ΠΕ86) *

9. **Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο ***

- Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

10. **Έχετε πιστοποιημένες γνώσεις ΤΠΕ; (επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο) ***

- Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Πληροφορικής
- ΤΠΕ - Επίπεδο Α
- ΤΠΕ- Επίπεδο Β
- Άλλη Πιστοποίηση (π.χ ECDL, GLOBAL κτλ.)
- Έχω γνώσεις αλλά όχι πιστοποιημένες
- Δεν έχω γνώσεις ΤΠΕ

Συμμετογή των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

11. **Τι υπολογιστικό εξοπλισμό χρησιμοποιήσατε για την εξ αποστάσεως διδασκαλία; ***
(περισσότερες από μία πιθανές απαντήσεις)

- Σταθερό υπολογιστή με ηχεία, μικρόφωνο και προεραιτικά κάμερα
- Laptop
- Tablet
- Κινητό τηλέφωνο (smartphone)
- Τίποτα από τα παραπάνω

12. **Είδος της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (σύγχρονης / ασύγχρονης) που υλοποιήσατε: ***

- Μόνο ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία
- Μόνο σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία
- Ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία
- Ούτε ασύγχρονη, ούτε σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία

13. **Πόσες ώρες κατά μέσο όρο την εβδομάδα εργαστήκατε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; ***

- 1 - 7
- 8 - 14
- 15 - 21
- 22 - 28
- 29 - 35
- Πάνω από 35
- Καμία

14. Δηλώστε πόσο ισχύουν για εσάς οι παρακάτω προτάσεις σχετικά με τους λόγους που συμμετείχατε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία στη διάρκεια του κορωνοϊού *
(επιλέξτε μία έλλειψη ανά σειρά)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αποφασίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια ζητήθηκε από τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι προϊστάμενοί μου (διευθυντές, υπουργείο) και οι γονείς θα έβλεπαν θετικά τη συμμετοχή μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θεώρησα ότι συμπεριλαμβάνεται στα διδακτικά μου καθήκοντα για τα οποία αμείβομαι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Υλοποίηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης / διδασκαλίας

15. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε την καθεμία από τις παρακάτω πλατφόρμες: *
(επιλέξτε μία έλλειψη ανά σειρά). *

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Webex	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τηλεδιάσκεψη (ΠΣΔ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zoom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άλλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Σε τι βαθμό χρησιμοποιήσατε την καθεμία από τις παρακάτω ασύγχρονες πλατφόρμες εξ αποστάσεως διδασκαλίας; *

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
e-class (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άλλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Ποιο ήταν το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήσατε; *
(επιλέξτε μία έλλειψη ανά σειρά)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αυτό που χρησιμοποιούσα και στη διαζώσης διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τροποποίησα το υλικό που χρησιμοποιούσα στη διαζώσης διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Νέο εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησα ο ίδιος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποίησα ή τροποποίησα εκπαιδευτικό υλικό που βρήκα στο διαδίκτυο (π.χ φωτόδεντρο, διαδραστικά βιβλία κ.ά)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Ποιο πιστεύετε ότι ήταν το επίπεδο ετοιμότητάς σας, στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, στην έναρξη της εφαρμογής της; *

(1=χαμηλό, 2=μέτριο, 3=υψηλό, 4=πολύ υψηλό, 5=εξαιρετικό)

	1	2	3	4	5	
Χαμηλό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εξαιρετικό

19. Από ποιον ενημερωθήκατε για τον τρόπο εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας; *

(περισσότερες από μία πιθανές απαντήσεις)

- Το Υπουργείο
- Τον Συντονιστή Εκπαίδευσης
- Τον Διευθυντή
- Από συναδέλφους
- Τα Μ.Μ.Ε
- Άλλο
- Δεν είχα ενημέρωση

20. Υποστήριξη στην εξ αποστάσεως διδασκαλία παρασχέθηκε από: *

(επιλέξτε μία έλλειψη ανά σειρά)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
ΥΠΑΙΘ - ΙΕΠ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δ/ντής-ντρια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συναδέλφους-ισσες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαδίκτυο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Ποιες ήταν οι δυσκολίες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; *

(περισσότερες από μία πιθανές απαντήσεις)

- Αργή σύνδεση στο διαδίκτυο
- Έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού
- Έλλειψη εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες
- Έλλειψη επιμόρφωσης σε ζητήματα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη
- Αδυναμία των πλατφορμών να υποστηρίξουν μεγάλο εκπαιδευτικό πληθυσμό

22. Είχατε εξοικείωση με τεχνικές διδασκαλίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

23. Γνωρίζατε την ύπαρξη επίσημου εγκεκριμένου διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού που μπορούσε να αξιοποιηθεί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

24. Για την επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού σας καθοδήγησε; *
(περισσότερες από μία πιθανές απαντήσεις)

- Το Υπουργείο Παιδείας
- Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας
- Η συνεργασία με τους συναδέλφους
- Κανένας

Αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

25. Θεωρείτε ότι ήταν αποτελεσματική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της καραντίνας; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

26. Ποια ήταν τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της καραντίνας; (περισσότερες από μία πιθανές απαντήσεις) *

- Συνέχιση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των μαθητών
- Συναισθηματικά οφέλη (υποστήριξη μαθητών)
- Ασφάλεια και προστασία της δημόσιας Υγείας
- Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα

27. Ποια ήταν τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της καραντίνας; * (περισσότερες από μία πιθανές απαντήσεις)

- Δυσχέρεια στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων
- Κοινωνική απομόνωση - έλλειψη προσωπικής επαφής
- Έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος των μαθητών
- Τεχνικά προβλήματα
- Μη παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές
- Άλλο

28. Προβληματιστήκατε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αντικαταστήσει τη διαζώσης στο μέλλον; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

29. Πώς αξιολογείτε τον «προαιρετικό» χαρακτήρα της σχολικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας;
 * (επιλέξτε μία έλλειψη ανά σειρά)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ - Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Προσφέρει ευελιξία/αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβάλλει στη συνέχιση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρέπει να διατηρηθεί στο μέλλον σε περίπτωση ιδιαίτερων συνθηκών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν ωφελεί καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν εξ αποστάσεως διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες λειτούργησαν και γενικότερα λειτουργούν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας; *
(επιλέξτε μία έλλειψη ανά σειρά)

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ασαφής σχεδιασμός και ελλιπές πλαίσιο υποστήριξης της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ελλιπείς γνώσεις σε τεχνικές εξ αποστάσεως διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φόβος για πιθανή υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη τεχνολογικών μέσων και πόρων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άλλοι παράγοντες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία: *
(επιλέξτε μία έλλειψη ανά σειρά)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ - Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
απαιτείται ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η μάθηση προκύπτει κυρίως από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το εκπαιδευτικό υλικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και υποστηρικτικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
απαιτείται τεχνολογικός εξοπλισμός και πόροι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία όπως εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας *
(επιλέξτε μία έλλειψη ανά σειρά)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ - Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η προσέγγιση της διδασκαλίας ήταν μαθητοκεντρική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργήθηκαν νέες ή αυξήθηκαν οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καλλιεργήθηκαν οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπήρχαν προβλήματα ως προς την ανατροφοδότηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Πιστεύετε ότι ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

34. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας; *
(περισσότερες από μία πιθανές)

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ψηφιακού υλικού
- Δημιουργία από το ΥΠΑΙΘ - ΙΕΠ επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Δωρεάν παροχή από το ΥΠΑΙΘ τάμπλετ/υπολογιστών σε μαθητές
- Δωρεάν παροχή από το ΥΠΑΙΘ υψηλών ταχυτήτων στους εμπλεκόμενους
- Επιδότηση των εκπαιδευτικών για αγορά σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού
- Άλλο

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας