

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ»

Διαχείριση κρίσεων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Το σχολείο εν μέσω πανδημίας – Στάσεις των εκπαιδευτικών και
εμπόδια - προκλήσεις

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΖΙΩΓΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΕΛΙΑΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ

ΛΑΡΙΣΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 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 «Δημόσια Διοίκηση και τοπική Αυτοδιοίκηση» 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 στους 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 στους οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση στους συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Ο Δηλών

Ζιώγας Παναγιώτης

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδών «Δημόσια Διοίκηση και Τοπική Αυτοδιοίκηση του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων της σχολής Οικονομικών και Διοικητικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η συγγραφή της διαπραγματεύεται ένα θέμα που δημιουργεί τεράστιους κλυδωνισμούς παγκόσμιας κλίμακας, με άμεσες και σοβαρές επιπτώσεις και στην εκπαίδευση και εν τέλει θέτει μια πρόκληση εύρεσης επιστημονικών απαντήσεων.

Ευχαριστώ θερμά τους Καθηγητές μου, καθώς και τον εξάιρετο Καθηγητή μου κ. Μπελιά Δημήτρη που με τις κατευθύνσεις και τις πολύτιμες συμβουλές του συνέβαλε, με την παράδοση της παρούσας διπλωματικής στην ολοκλήρωση μιας ενδιαφέρουσας πορείας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να προσεγγίσει ζητήματα του επιστημονικού πεδίου της Διαχείρισης κρίσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα, υπό το πρίσμα μιας έκτακτης και επείγουσας κατάστασης όπως είναι μια υγειονομική κρίση, σαν την πανδημία του COVID -19. Το σχολείο εν μέσω πανδημίας βρίσκεται σε αλλαγή και οι κύριοι μοχλοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας βιώνουν μια ταχύτατη και δραματική διαδικασία μετακίνησης από τη φυσική τάξη στην ψηφιακή. Η εργασία επιχειρεί να εντοπίσει ποιες είναι οι αντιλήψεις τους και ποιες οι προκλήσεις και τα εμπόδια που συναντούν. Ως εργαλεία μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες των α) των στάσεων προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση των Lee et al., (2015), β) της προτίμησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των Moralista και Oducado (2020) και γ) των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των Mailizar et al., (2020). Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 234 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο 35 ερωτήσεων. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που αφορούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ η προτίμηση του δείγματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σχετίζεται αρνητικά με όλους τους παράγοντες των στάσεων προς αυτή και των εμποδίων. Επιπλέον, η ανάλυση διακύμανσης ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων, ως προς τα εμπόδια των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι έχοντες περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και άρα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, έδειξαν να υπολείπονται σε γνώσεις, δεξιότητες, εξοικείωση και επιθυμία στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της μέσης ομάδας διδακτικής εμπειρίας.

Συνολικά, διαφαίνεται σαφώς ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της νέας πραγματικότητας, εφόσον η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρνητικό πρόσημο με όλους τους εξεταζόμενους παράγοντες που σχετίζονται με στάσεις, αντιλήψεις και εμπόδια, παρόλο που πιθανώς να λαμβάνουν υπόψη τους πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί αναγκαστική λύση εν μέσω της κρίσης. Εν τέλει όμως δεν παρουσιάζονται ως υπέρμαχοι αυτής.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαχείριση, κρίση, πανδημία, COVID -19, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Abstract

The present study aims to address issues in the scientific field of Crisis Management in the educational community, but in the light of an emergency such as a health crisis, like COVID-19 pandemic. The school in the midst of a pandemic is changing and the main levers of the educational process are experiencing a very fast and dramatic process of moving from the physical classroom to the digital area. The study attempts to identify what their perceptions are and what challenges and barriers they faced.

As a measuring tools were used the scales of a) attitudes towards online (distance) education by Lee et al., (2015), b) preference for distance education by Moralista and Oducado (2020) and c) barriers to distance education of Mailizar et al., (2020). A questionnaire of 35 questions was distributed and the final sample consisted of 234 of Primary school teachers.

The correlation analysis showed that there are positive correlations between the factors related to teachers' attitudes towards distance education, while the sample's preference for distance education is negatively related to all factors of attitudes towards it and obstacles. In addition, the analysis of variance showed statistically significant differences in the teaching experience of the participants, in the barriers of teachers to distance education, those who have more years of teaching experience and therefore older teachers, showed a lack of knowledge, skills, familiarity and preference in the use of distance education by the teachers of the middle group of teaching experience.

Finally, teachers' concerns about managing the new reality is evident, as their preference for distance education has a negative connotation with all of the factors examined in relation to attitudes, perceptions and barriers, although they consider that distance education is a imposed and necessary solution in the midst of the crisis. In conclusion, however, they are not presented as supporters of distance learning education.

KEYWORDS

Management, crisis, pandemic, COVID -19, distance education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ.....	ii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
Abstract.....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	3
1.1 Η έννοια της κρίσης και η διαχείρισή της.....	3
1.2 Υγειονομική κρίση – Η περίπτωση μιας πανδημίας.....	6
1.3 Το σχολείο εν μέσω πανδημίας.....	8
1.4 Η περίπτωση της Ελλάδας.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο - Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΕΜΠΟΔΙΑ.....	19
2.1 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Προσεγγίσεις, ορισμοί.....	19
2.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης.....	21
2.3 Αντιλήψεις, προκλήσεις - εμπόδια.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	29
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	29
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	30
3.3 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	30
3.4 Προφίλ δείγματος.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	34
4.1 Παράγοντες και μεταβλητές.....	34
4.1.1 Στάσεις - αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση.....	34
4.1.2 Εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	36
4.2 Περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων και μεταβλητών της έρευνας....	38

4.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση	38
4.4 Εμπόδια των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.....	40
4.5 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με το διαφορετικό φύλο.....	42
4.6 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με τη διαφορετική ηλικία	43
4.7 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση	44
4.8 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με το διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης	45
4.9 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με τη διδακτική προϋπηρεσία.....	46
4.10 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με την σχέση εργασιακής απασχόλησης	47
4.11 Διαφορές παραγόντων - μεταβλητών σε σχέση με την θέση εργασίας ...	48
4.12 Σχέση μεταξύ παραγόντων και μεταβλητών της έρευνας	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	51
5.1 Συμπεράσματα.....	51
5.2 Περιορισμοί – Μελλοντική έρευνα	54
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	69

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1	Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	33
Πίνακας 4.1	Διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (N=234).....	35
Πίνακας 4.2	Διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας στάσεις προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση (N=234).....	36
Πίνακας 4.3	Περιγραφικά χαρακτηριστικά και δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων και μεταβλητών.....	38
Πίνακας 4.4	Περιγραφικά στοιχεία των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση.....	39
Πίνακας 4.5	Περιγραφικά στοιχεία των εμποδίων των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	41
Πίνακας 4.6	Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με το διαφορετικό φύλο των συμμετεχόντων.....	43
Πίνακας 4.7	Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών ανάλογα με την διαφορετική ηλικιακή ομάδα.....	44
Πίνακας 4.8	Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.....	45
Πίνακας 4.9	Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.....	46
Πίνακας 4.10	Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών ανάλογα με την διαφορετική διδακτική προϋπηρεσία.....	47
Πίνακας 4.11	Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με την σχέση εργασιακής απασχόλησης.....	48
Πίνακας 4.12	Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με την θέση εργασίας.....	49
Πίνακας 4.13	Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και των μεταβλητών της έρευνας.....	50

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1.1	Η επίδραση του Covid-19 στην εκπαίδευση παγκόσμια στις 18/3/2020.....	10
Εικόνα 1.2	Η επίδραση του Covid-19 στην εκπαίδευση παγκόσμια στις 12/4/2020.....	11
Εικόνα 1.3	Η επίδραση του Covid-19 στην εκπαίδευση-Ελλάδα.....	15
Εικόνα 2.1	Ψηφιακή εκπαίδευση και πρόσβαση στο Ίντερνετ.....	23

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανθρώπινη ιστορία έχει καταγράψει μια σειρά σημαντικών και συχνά αιφνίδιων γεγονότων που επηρεάζουν τρομερά τις κοινωνίες και τη λειτουργία τους. Οι κρίσεις είναι γεγονότα που προκύπτουν συνήθως αιφνιδιαστικά και αποτελούν απειλή. Σπάνια μπορούν να προληφθούν εγκαίρως ή να προετοιμαστούν επαρκώς αυτοί οι οποίοι πρόκειται να πληγούν. Αυτές οι καταστάσεις κρίσεων που είναι σύμφωνα με τους Mitroff και Anagnos (2001) αναπόσπαστο στοιχείο των ανθρώπινων κοινωνιών, μπορεί να αφορούν κάθε ατομική, κοινωνική ή οικονομική δραστηριότητα και προφανώς το ενδιαφέρον για την αποτελεσματική διαχείρισή τους είναι έντονο.

Πάρα πολύ πρόσφατα ο κόσμος βρέθηκε αντιμέτωπος με μια εφιαλτική πραγματικότητα. Ολόκληρος ο πλανήτης κηρύχθηκε σε καθεστώς περιορισμού της κυκλοφορίας και της ελεύθερης διακίνησης προσώπων και αγαθών, στην προσπάθεια των κυβερνήσεων όλων των χωρών να ανακόψουν και να ελέγξουν την εξάπλωση ενός νέου ιού που ονομάστηκε Coronavirus disease 2019 - COVID19 ή κορονοϊός.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ) στις 30 Ιανουαρίου 2020 κήρυξε παγκόσμια κατάσταση έκτακτης ανάγκης και στις 11 Μαρτίου 2020 την διαβάθμισε σε κατάσταση πανδημίας. Στις περισσότερες χώρες έκλεισαν τα σύνορα, οι επιχειρήσεις, οι υπηρεσίες, τα σχολεία και ο πληθυσμός έλαβε αυστηρές συστάσεις, περιορισμούς και απαγορεύσεις για δραστηριότητες κάθε είδους, καθώς και για φυσικές αποστάσεις, μετακινήσεις και κοινωνικές επαφές. Προφανώς, αυτή η πανδημία επηρέασε βαθιά και την εκπαίδευση και δημιούργησε ιδιαίζουσες προκλήσεις και δεδομένα, με κύριο στοιχείο την επιβολή της ευέλικτης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Έχει επομένως έντονο και ξεχωριστό ενδιαφέρον ο δημόσιος προβληματισμός για την αντίδραση της σχολικής κοινότητας και των κύριων εκπροσώπων της, των εκπαιδευτικών σε μια πρωτοφανή έκτακτη ανάγκη. Η εκπαίδευση υπήρξε το θεμέλιο της ανάπτυξης κάθε έθνους. Ως εκ τούτου, η βιωσιμότητά της είναι υψίστης σημασίας.

Το σχολείο βρίσκεται εν μέσω πανδημίας. Μέσα σε αυτό το δυσχερές πλαίσιο μιας πρωτόγνωρης και παρατεταμένης κρίσης που επιφέρει αναγκαστικές και επιτακτικές λύσεις, αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζει και προκλήσεις στην υλοποίησή τους και στο αποτέλεσμα που κομίζουν, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση, διατύπωση και εφαρμογή μιας στρατηγικής ή ενός μοντέλου ή μιας «θεραπευτικής» στάσης για την αντιμετώπιση αυτών των ιδιαίτερων καταστάσεων έκτακτης ανάγκης στην εκπαίδευση;

Τίθεται επομένως το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποιες είναι οι αντιλήψεις και τα εμπόδια ή οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εν μέσω της πανδημίας.

Η έρευνα επικεντρώνει το πεδίο της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς η υποστήριξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρίνεται ακόμη πιο σημαντική, αφού καλούνται εκ του ρόλους τους να μυήσουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε ένα πολυεπίπεδο περιβάλλον που εξασφαλίζει κίνητρα και δημιουργεί προϋποθέσεις μαθησιακών, αλλά και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η παρούσα εργασία δομείται σε πέντε κεφάλαια. Στο 1ο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στις σχετικές και υπό εξέταση βιβλιογραφικές πηγές και μέσω αυτών αναπτύσσονται βασικές έννοιες που παρουσιάζονται στην εργασία. Το θεωρητικό πλαίσιο που τίθεται, καταδεικνύει τη διάρθρωση των διατυπώσεων και επιχειρεί μια σύντομη ανασκόπηση βασικών αναφορών στη διαχείριση μιας κρίσης. Αρχικά, αναλύεται η έννοια της κρίσης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε υγειονομικές κρίσεις. Το κεφάλαιο καταλήγει στην περίπτωση μιας πανδημίας και στη διάρρηξη που προκαλεί στην κοινωνία και κατά επέκταση στην εκπαίδευση. Στο 2ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πως αυτή εφαρμόστηκε εν μέσω πανδημίας, τα εμπόδια στην υλοποίησή της, οι προκλήσεις που επέφερε και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη νέα αυτή πραγματικότητα. Στο 3ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα πεδίου. Τεκμηριώνεται ο σκοπός της έρευνας μέσω της συλλογής πρωτογενών δεδομένων, αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία, το δείγμα που εξετάστηκε, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Στο 4ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο 5ο και τελευταίο κεφάλαιο η εργασία καταλήγει στα συμπεράσματά της. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται οι περιορισμοί που υπήρχαν στην έρευνα και παρατίθενται σκέψεις για σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα πεδία μελλοντικής έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση των εξεταζόμενων εννοιών της κρίσης και της διαχείρισής της με αναφορές στις περιπτώσεις των υγειονομικών κρίσεων. Το κεφάλαιο καταλήγει τοποθετώντας το σχολείο απέναντι σε μια πανδημία.

1.1 Η έννοια της κρίσης και η διαχείρισή της

Οι νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και της οικονομίας δημιουργούν κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές ακόμη και υγειονομικές αναταράξεις σε όλες τις περιοχές του πλανήτη με αποτέλεσμα μικρές ή μεγάλες κρίσεις. Τα γεγονότα αυτά ακολουθούν την εξελεγκτική πορεία του ανθρώπινου είδους και ο άνθρωπος θα προσπαθεί εσαεί να τα κατανοήσει και να τα τιθασεύει. Μια κρίση ορίζεται ως απειλή για τις βασικές αξίες, την ασφάλεια των ανθρώπων ή τη λειτουργία κρίσιμων υποδομών που πρέπει να αντιμετωπιστούν επειγόντως υπό συνθήκες βαθιάς αβεβαιότητας (Rosenthal et al., 1989). Ομοίως, ο Glaesser (2006) υποστηρίζει πως η κρίση είναι μια ξαφνική και επικίνδυνη κατάσταση κατά την οποία είναι αναγκαίες αμεσότητες αντιδράσεις και ενόσω προκύπτει μια σοβαρή αλλαγή σε σημαντικές μεταβλητές ενός συστήματος, νοώντας ως σύστημα μια αυτοτελή οντότητα που αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον της, όπως είναι και το σχολείο.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Brock et al., (2001) προσεγγίζοντας την κρίση υπό ένα παιδαγωγικό πρίσμα, εφόσον υποστηρίζουν ότι μια κρίση επέρχεται απρόσμενα και αναπάντεχα, με δυνατότητα να επηρεάσει όλη τη σχολική κοινότητα, δημιουργώντας είτε δομικές, είτε λειτουργικές ανεπάρκειες.

Η διαχείριση κρίσεων (crisis management) σχετίζεται με την προσπάθεια να αποτραπεί ή να εκτονωθεί μια κατάσταση που δυνητικά μπορεί να είναι ή να γίνει επικίνδυνη. Περιλαμβάνει σχεδιασμούς, οργάνωση, καθοδήγηση και έλεγχο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια καταστροφή, ώστε να περιοριστούν στο ελάχιστο οι όποιες επιδράσεις και επιπτώσεις (Heath & Millar, 2004). Η υιοθέτηση σχεδίων, συστημάτων και θεσμών για τη διαχείριση κρίσεων αποτελεί επιτακτική ανάγκη για τις κυβερνήσεις και τους οργανισμούς. Σύμφωνα με τους Boin et al., (2013) η διαχείριση κρίσεων ορίζεται, ως ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει «*το άθροισμα των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων μιας κρίσης*». Στη μελέτη τους οι συγκεκριμένοι συγγραφείς όρισαν ένα πλαίσιο δέκα σημείων που πρέπει να εκτιμηθούν στη διαχείριση μιας κρίσης, ξεκινώντας από την έγκαιρη

διάγνωση της απειλής και ποιους επηρεάζει, την ευαισθητοποίηση που αφορά στο πεδίο εφαρμογής και στο αποτέλεσμα της απειλής, στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων, στον συντονισμό, στη σημασία της λήψης αποφάσεων, στην απόδοση ευθύνης, στη μάθηση και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Η αποτελεσματική διαχείριση σύμφωνα πάντα με τους ίδιους πρέπει να προστατεύει τις ζωές εκείνων που πλήττονται από την κρίση και να αποκαθιστά την εμπιστοσύνη που αισθάνεται η κοινότητα για το οργανωμένο κράτος της.

Οι Mitroff και Anagnos (2001) μέσα από μια συστημική προσέγγιση της διαχείρισης των κρίσεων διατυπώνουν την άποψη ότι ένα σύστημα, όπως είναι ένας οργανισμός πρέπει να είναι προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει τις επιπτώσεις μιας κρίσης, ώστε να μην επηρεαστούν τα υπόλοιπα υποσυστήματα με τα οποία αυτό αλληλοεπιδρά. Καίριο ζητούμενο για την προετοιμασία και την ανταπόκριση στην κρίση είναι η έγκαιρη ανίχνευση προειδοποιητικών σημάτων και η μετάδοσή τους στις δομές που είναι επιφορτισμένες με τη διαχείρισή τους. Υποστηρίζουν επίσης, τη σημασία που έχει η επικοινωνιακή διαχείριση της κρίσης και επισημαίνουν πως κρίσιμος παράγοντας είναι το ποιος και κάτω υπό ποιες συνθήκες αποτυπώνει και αποκαλύπτει τα αληθινά, πραγματικά γεγονότα.

Σύμφωνα με τους Shrivastava et al., (2013) η διαχείριση κρίσεων περιλαμβάνει πολλά βασικά στοιχεία, όπως ανάλυση των αιτιών, κατανόηση των συνεπειών, στρατηγικές πρόληψης κρίσεων και προσαρμογή στο σημείο εξομάλυνσης. Κατά τους ίδιους, ένας εκτεταμένος ορισμός αποτυπώνει τις κρίσεις όχι ως γεγονότα, αλλά ως διαδικασίες που συμβαίνουν και εξαπλώνονται με την πάροδο του χρόνου, του χώρου και των επιπτώσεων που επιφέρουν. Οι περισσότερες κρίσεις χαρακτηρίζονται επίσης από μια φάση επίλυσης συγκρούσεων που περιλαμβάνει κατανομή ευθύνης και διευθέτηση ερωτημάτων ευθύνης. Η κατανόηση μιας κρίσης από την οπτική των διαφόρων εμπλεκόμενων μερών μπορεί να είναι ένα πολύτιμο στοιχείο για τον μετριασμό των συγκρούσεων. Αυτή η φάση μπορεί να περιλαμβάνει επίσης οργανωτική μάθηση, επανασχεδιασμό, αναδιάρθρωση και τελικά να οδηγεί σε ομαλοποίηση.

Από την πλευρά τους οι Dayton και Bernhardsdottir (2015) υποστήριξαν πως όλες οι κρίσεις έχουν την ικανότητα να αναδιαμορφώνουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό τοπίο και να δοκιμάζουν τις γνωστικές, ηθικές και ηγετικές ικανότητες των υπευθύνων λήψης αποφάσεων, αλλά και τις αξίες μιας κοινωνίας. Παρόλα αυτά, η ιστορία είναι γεμάτη με παραδείγματα υπευθύνων λήψης αποφάσεων που παρερμήνευσαν ή υποβάθμισαν τη φύση μιας αναδυόμενης απειλής και απέτυχαν να

ενεργήσουν αποτελεσματικά, ή που έκαναν κακές επιλογές εν μέσω κρίσης, ενισχύοντας τις συνέπειές της.

Υπάρχει περίπτωση μια κρίση να καταφέρει να αποφύγει ή να ελαχιστοποιήσει την απειλή, αλλά γίνεται καταστροφή, όταν η απειλή έχει υλοποιηθεί και έχει προκαλέσει σημαντική ζημιά. Οι Peduzzi et al., (2009) σε μια προσπάθειά τους να υποστηρίξουν την άποψη πως μετά από ένα καταστρεπτικό συμβάν, παρατηρείται ρήγμα στην κοινωνική συνοχή και είναι αναγκαία η άμεση επέμβαση, ανέφεραν τον ορισμό που εξέδωσε το 1984 ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για τη μείωση των φυσικών και τεχνολογικών καταστροφών (United Nations Disaster Reduction Organization - UNSDR). Σύμφωνα με αυτόν *«καταστροφή είναι ένα γεγονός, συγκεντρωμένο στο χώρο και το χρόνο, κατά το οποίο μια κοινότητα υφίσταται σοβαρό κίνδυνο και παρουσιάζει τέτοιες απώλειες σε ανθρώπους και υλικές ζημιές, που η κοινωνική δομή διαλύεται και παρεμποδίζεται η εκπλήρωση όλων ή μερικών από τις ουσιώδεις λειτουργίες της»*.

Η αναφορά σε μια κατάσταση κρίσης σημαίνει πάντα και χειροτέρευση της υπάρχουσας συνθήκης, ενώ συνοδεύεται από την ανάγκη για άμεση αντιμετώπιση των απειλών, που δημιουργούνται από τη μεταβολή της υφιστάμενης κατάστασης. Η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων εξαρτάται από την ικανότητα των διαχειριστών, των υπευθύνων για τη λήψη αποφάσεων, των εμπλεκόμενων οργανισμών και των ενδιαφερόμενων μερών να συνεισφέρουν στις διάφορες συγκεκριμένες φάσεις και δραστηριότητες που απαρτίζουν τη διαχείριση κρίσεων. Σύμφωνα με τον Lagatec (2005) όταν δημιουργήθηκε το πεδίο της διαχείρισης κρίσεων αναφερόταν στις τεχνικές χειρισμού μιας γεωγραφικά προσδιορίσιμης καταστροφής ή σοβαρών διαταράξεων ενός σύνθετου αλλά οριοθετημένου συστήματος. Σκοπός ήταν η παρεμπόδιση της εξέλιξης μη διαχειρίσιμων επιπτώσεων τύπου χιονοστιβάδας ή επιπτώσεων που θα εξασθενούσαν το σύστημα.

Σήμερα σύμφωνα με τον ίδιο, η κατάσταση σε παγκόσμια κλίμακα είναι απείρως πιο σύνθετη και άστατη. Σε όλα τα επίπεδα διαφαίνεται πλήρης διάρρηξη και ανατροπή των δεδομένων του παρελθόντος σε πολλαπλά πεδία που συνδέονται με τους κινδύνους, ειδικότερα στο περιβάλλον, στο παγκόσμιο κλίμα, στη δημόσια υγεία, στις διεθνείς σχέσεις, στους τεχνολογικούς κινδύνους, με παγκόσμιες επιπτώσεις τύπου ντόμινο.

Η σύγχρονη μελέτη της διαχείρισης κρίσεων, επομένως, επιδιώκει να κατανοήσει καλύτερα τις μεταβλητές που συμβάλλουν στην αποτελεσματική

διαχείριση κρίσεων, ώστε οι κοινωνίες να μπορούν να προετοιμαστούν καλύτερα, να αντιδράσουν και να ανακάμψουν από αυτές με τις ελάχιστες πιθανές επιπτώσεις.

Σύμφωνα με τον Karalis (2020) σε πολλές εκ των περιπτώσεων τα προτεινόμενα σχέδια για τη φάση της κρίσης δεν επικεντρώνονται τόσο στις ενέργειες, όσο σε σημεία που αναφέρονται στις συμπεριφορές, στις αξιακές στάσεις, στη σύνθεση των ομάδων που αντιμετωπίζουν την κρίση, με επείγουσα προτεραιότητα την αντίδραση και την αντιμετώπιση της κατάστασης. Η επαναφορά στην πρότερη κατάσταση κανονικότητας περιλαμβάνει *«την αξιολόγηση ή / και την αξιολόγηση όλων των ενεργειών και μέτρων που έχουν ληφθεί, αλλά κυρίως των διδαγμάτων που αντλήθηκαν, δηλαδή ποια είναι τα συμπεράσματα από τη διαχείριση κρίσεων και πώς σχετίζονται με μια καλύτερη προετοιμασία για μια μελλοντική κρίση, την αποφυγή της ή, εάν αυτό δεν είναι δυνατό, την εξάλειψη πιθανών ζημιών».*

1.2 Υγειονομική κρίση – Η περίπτωση μιας πανδημίας

Υγειονομικές κρίσεις δεν είναι η πρώτη φορά που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος. Οι μεταδοτικές ασθένειες συνεχίζουν να απειλούν και να διαταράσσουν τους ανθρώπους. Η ιστορία έχει καταγράψει μια σειρά σημαντικών πανδημιών, όπως ευλογιά, χολέρα, πανούκλα, Νόσος του Δυτικού Νείλου, φυματίωση και πρόσφατα τον ιό της γρίπης H1N1 που ήταν και η πρώτη πανδημική γρίπη του 21^{ου} αιώνα.

Η πανδημία της γρίπης του 1918-1919 υπήρξε μέχρι στιγμής η πιο δραματικά καταστροφική στην παγκόσμια ιστορία, καταγράφοντας περισσότερα από 20 εκατομμύρια θύματα, σε ένα διάστημα μόλις τεσσάρων μηνών (W.H.O. - Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011b). Σύμφωνα με τον Markel (2020) στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας που έμεινε στην ιστορία ως «ισπανική γρίπη», η απαγόρευση της λειτουργία των σχολείων και των δημόσιων συγκεντρώσεων συσχετίστηκαν με χαμηλότερα ποσοστά θνησιμότητας, αλλά ο παγκόσμιος πληθυσμός ήταν μόνο το 28% σε σύγκριση με όσο είναι σήμερα.

Οι πανδημίες, όπως η κρίση COVID-19, είναι πολύ περίπλοκες καταστάσεις έκτακτης ανάγκης με ευρεία γεωγραφική επέκταση ως αμετάβλητο κοινό παρονομαστή που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν μεμονωμένα από μια ομάδα ατόμων ή από μια χώρα ή ένα οργανισμό. Ο Rosenberg (1989) υποστήριξε πως οι πανδημίες ασκούν αφόρητη πίεση στις κοινωνίες που επιτίθενται, καθώς καθιστούν ορατές λανθάνουσες δομές που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα ήταν εμφανείς και αποκαλύπτουν τι πραγματικά έχει σημασία για την κοινωνία. Όπως το έθεσε και ο ίδιος *«οι επιδημίες ξεκινούν μια στιγμή στο χρόνο, προχωρούν σε ένα στάδιο*

περιορισμένο στο χώρο και τη διάρκεια, ακολουθούν μια γραφική γραμμή αυξανόμενης αποκαλυπτικής έντασης, μετακινούνται σε μια κρίση ατομικού και συλλογικού χαρακτήρα και μετά μετακινούνται προς το κλείσιμο». Τέτοιες όμως καταστάσεις απαιτούν πολυεπιστημονικές ομάδες διαχείρισης κρίσεων σε διαφορετικά διοικητικά επίπεδα. Ωστόσο, οι περισσότερες ομάδες διαχείρισης κρίσεων εκπαιδεύονται για αρκετά τοπικές και προσωρινές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, αλλά όχι για διεθνείς και μακροχρόνιες κρίσεις. Είναι αποδεκτό από τη βιβλιογραφία πως οι κύριες φάσεις της διαχείρισης κρίσεων είναι γενικά γνωστές ως πρόληψη, μετριασμός, προετοιμασία, αντίδραση και αποκατάσταση (Heath, 1998). Η κρίση όμως που επέφερε η πανδημία του κορονοϊού παρουσιάζει πρόσθετα προβλήματα, τα οποία καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή αυτών των φάσεων.

Σύμφωνα με τους Thielsch et al., (2020), ένα στοιχείο που παρουσιάζεται στην παρούσα κατάσταση αφορά στην απουσία χρονικού περιορισμού της, αφού χαρακτηρίζεται από μακροπρόθεσμη διάρκεια και απρόβλεπτο τέλος. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι το μέγεθος και η πιθανότητα των συνεπειών. Οι πανδημίες δύνανται να κλιμακωθούν τάχιστα, με σοβαρές συνέπειες, όπως είναι η εκθετικά αυξανόμενη μόλυνση και τα αυξημένα ποσοστά θνησιμότητας. Επιπλέον, οι πιθανές παρενέργειες των μέτρων διαχείρισης κρίσεων, όπως οι οικονομικές απώλειες, κατά τη διάρκεια μιας καραντίνας, μπορούν να οδηγήσουν όσους πλήττονται σε έντονες αντιδράσεις. Επίσης, ως τρίτο στοιχείο οι ίδιοι αναφέρουν το γεγονός πως συμβαίνει ταυτόχρονα και σε πολλά μέρη την ίδια χρονική στιγμή, ενώ τέλος ένα ακόμη στοιχείο είναι η μορφή της απειλής, αφού τέτοιου είδους κρίσης προκαλούν υψηλό βαθμό αβεβαιότητας κατά την αξιολόγηση της κατάστασης, την πρόβλεψη εξελίξεων και τη λήψη αποφάσεων.

Η πανδημία COVID-19 μαίνεται για περισσότερο από ένα έτος και εκτιμάται πως θα χρειαστεί εύλογος χρόνος για το τέλος της. Ενώ ο αριθμός θανάτων COVID-19 δεν αναμένεται να ανταγωνιστεί τους θανάτους της γρίπης του 1918 με οποιονδήποτε τρόπο, ο αντίκτυπος της είναι σημαντικός λόγω της παρατεταμένης φύσης της πανδημίας, αλλά και του διαφορετικού τρόπου ζωής που επιλέγεται προκειμένου να ληφθούν προληπτικά μέτρα για τις επιπτώσεις της. Σύμφωνα με τους Swaggert et al., (2020) παρόλο που οι φυσικές καταστροφές και οι ασθένειες αποτελούν μέρος του ιστού της ζωής, η διεισδυτικότητα και το εύρος της πανδημίας του COVID-19 την ξεχωρίζουν από τις περισσότερες κρίσεις που έχουν επηρεάσει τον κόσμο, αφού τα όσα επέφερε και συνεχίζει να επιφέρει είναι άνευ προηγουμένου, ενώ η παγκόσμια εμβέλειά της την αναγάγει σε πρωτοφανή κρίση στην σύγχρονη ιστορία.

1.3 Το σχολείο εν μέσω πανδημίας

Τα τελευταία 50 χρόνια, όπως διατυπώνει ο Daniel (2020) η ανάπτυξη που σημειώθηκε παγκοσμίως στην παροχή της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται ως τεράστια και αυτό το γεγονός σαφώς συνέβαλλε στην βελτίωση της ανθρώπινης ζωής. Σήμερα, η πανδημία του COVID-19 ήρθε να δημιουργήσει συγκριτικά τη μεγαλύτερη πρόκληση που πιθανώς να έχει αντιμετωπίσει η εκπαίδευση παγκόσμια.

Η πανδημία αποτελεί μια κρίση που αποτυπώνεται πολλαπλώς σε μια κοινωνία, αφού ο όρος αντανακλάται κυρίως αρνητικά στην οικονομία, στην πολιτική, στην εκπαίδευση. Όπως διατύπωσε και ο Barton (1993) «μια κρίση, είναι ένα μεγάλο ζαφνικό γεγονός», με αρνητικά συνήθως αποτελέσματα και επιπτώσεις που μπορεί να βλάψουν σοβαρά ένα οργανισμό.

Οι Tokakis et al., (2018) υπογραμμίζουν ότι «μια κρίση προκαλεί αστάθεια που έχει άμεσο αντίκτυπο στη δομή και τη λειτουργία ενός συστήματος. Αυτό επηρεάζει άτομα και ομάδες και σηματοδοτεί μια δυσλειτουργική περίοδο στην ομαλή ανάπτυξη». Υποστηρίζουν επίσης, διερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία πως παρόλο που υπάρχει ασυμμετρία μεταξύ της πιθανότητας του συμβάντος και του αντίκτυπου του, δηλαδή η πιθανότητα μιας κρίσης θεωρείται γενικά χαμηλή, ο αντίκτυπός της μπορεί να διαταράξει συθέμελα έναν οργανισμό και να δημιουργήσει τέτοιες επισφάλειες που να κρίνουν ακόμη και την επιβίωσή του. Πέραν αυτών, δύναται να επηρεάσει την ασφάλεια, την υγεία και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όπως υποστηρίζουν και οι Brock et al., (2001), αναφερόμενοι στη σχολική κρίση. Γενικά, ο όρος εμπεριέχει μια αρνητική χροιά και σχετίζεται με την συνθήκη κατά την οποία οι άνθρωποι κινδυνεύουν να απολέσουν μια καθημερινότητα, είτε ατομική είτε κοινωνική (Παπαδόπουλος, 1994).

Στις σχολικές κοινότητες αυτή η απώλεια βρήκε την έκφασή της στη διαζώσης εκτέλεση του προγράμματος σπουδών και του ημερήσιου προγράμματος, αλλά και στη διαθεσιμότητα όλων των εκπαιδευτικών δυνάμεων. Το χαρακτηριστικό αυτής της κρίσης, δεν ήταν μόνο πως ήταν παγκόσμια, αλλά πως προέκυψε σχεδόν ταυτόχρονα σε όλες τις χώρες, επιβάλλοντας μια νέα, τεράστιας κλίμακας οικονομική, κοινωνική, εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τη στιγμή της κορύφωσής της, που τέθηκε στα τέλη Μαρτίου 2020, πάνω από το 90% των μαθητών παγκοσμίως ήταν εκτός εκπαιδευτικών δομών (Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO, 2020).

Ο Karalis (2020) από την πλευρά του υποστηρίζει πως αυτή η κρίση έχει δυο ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Το πρώτο αφορά την έντασή της, καθώς καμία πανδημία

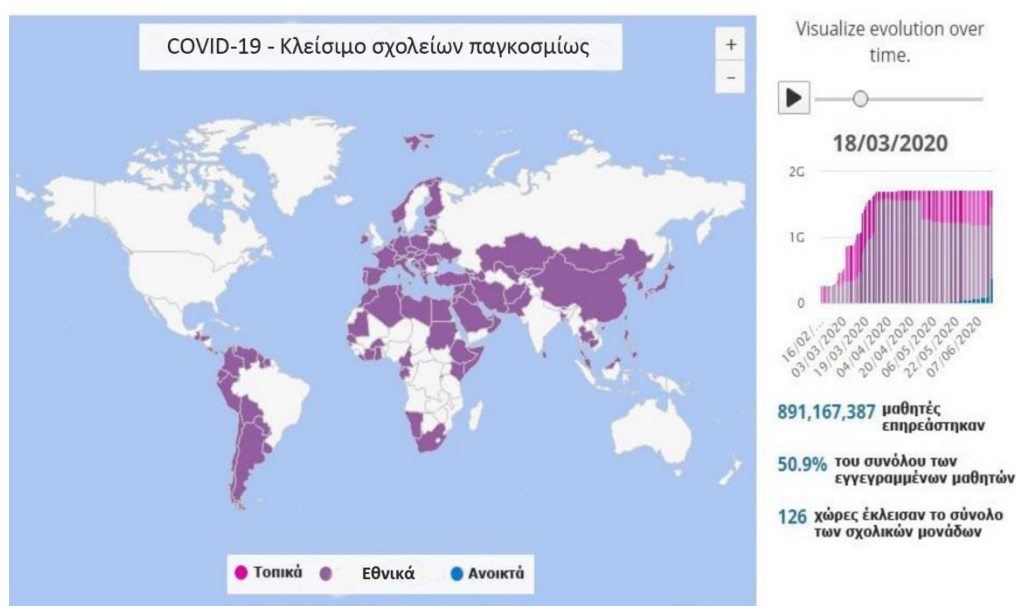
στο παρελθόν δεν έχει προκαλέσει τόσα πολλά προβλήματα στην εκπαίδευση. Ο κύριος λόγος που υπήρξε για πρώτη φορά μια τόσο μεγάλη διαταραχή της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο είναι τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Σε προηγούμενες πανδημίες, σχετικά μικρά ποσοστά του πληθυσμού είχε πρόσβαση στην εκπαίδευση, ειδικά στην δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Το δεύτερο χαρακτηριστικό που δεν είχε παρατηρηθεί σε προηγούμενες κρίσεις, αφορά στο σημείο κατά την αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, διότι φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί απώλεσαν το κύριο στοιχείο της τυπικής εκπαίδευσης, τη δια ζώσης διδασκαλία. Η κρίση δημιούργησε λοιπόν πολλές προκλήσεις και επέβαλλε στην εκπαίδευση αναγκαστικές και ευέλικτες λύσεις, αλλά και λύσεις σχεδιασμένες για αυτό το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Εφόσον πλέον οι υγειονομικές κρίσεις είναι μια πραγματικότητα που επιβάλλει κανόνες κοινωνικής απόστασης και ατομικής υγιεινής, η σχολική κοινότητα πρέπει να βρίσκεται σε ετοιμότητα, με σκοπό τον περιορισμό τέτοιων κινδύνων που μπορούν να την πλήξουν. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η ετοιμότητα αυτή συμβάλλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης, διατηρώντας ταυτόχρονα ακμαία την ψυχολογία όλων των εμπλεκομένων, με μέγιστο ζητούμενο τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, το πιο σημαντικό στοιχείο είναι ίσως, εκτός από τις συνθήκες και τον τρόπο αντιμετώπισής της, οι άνθρωποι που διαχειρίζονται αυτή την κρίση, ως ενεργές μονάδες ενός πολύπλοκου συστήματος, όπως είναι το σχολείο.

Στην περίπτωση της παρούσας κρίσης, τα περισσότερα θεσμικά όργανα του κόσμου επηρεάστηκαν εξίσου. Η παγκόσμια οικονομία δέχθηκε ισχυρότατο πλήγμα, οι επιχειρήσεις έπαυσαν τις δραστηριότητές τους, οι θρησκευτικές λειτουργίες τέθηκαν σε περιορισμό και η εκπαίδευση μεταξύ των άλλων, έχασε την τυπικότητα της δια ζώσης έκφρασής της. Όπως υποστήριζαν οι Cauchemez et al., (2009) η λογική του κλεισίματος των σχολείων κατά τη διάρκεια επιδημιών έγκειται στο ότι περιορίζουν τις κοινωνικές επαφές σε πολλά επίπεδα. Καταρχήν, μειώνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στα σχολεία και κατά δεύτερον, περιορίζουν και τις επαφές των γονέων, οι οποίοι εφόσον αναλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών στο σπίτι, περιορίζουν αναπόφευκτα και τις δικές τους κοινωνικές επαφές και επαγγελματικές δραστηριότητες.

Παρόλο που το κλείσιμο των σχολείων θεωρήθηκε ένας αποτελεσματικός τρόπος ελαχιστοποίησης της εξάπλωσης του ιού, το μέτρο αυτό δημιούργησε τις δικές του προκλήσεις. Για να μειωθεί λοιπόν η μετάδοση του COVID-19, πολλές χώρες αποφάσισαν ευρείας κλίμακας κλείσιμο σχολείων, ακόμη και σε εθνικό επίπεδο. Αυτές

οι δράσεις εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό με βάση υποθέσεις ότι τα οφέλη που προκύπτουν στα κρούσματα της γρίπης, είναι επίσης πιθανό να ισχύουν και για τον COVID-19 (Viner et al., 2020). Μέχρι τις 10 Μαρτίου, ένας στους πέντε μαθητές σε όλο τον κόσμο έμεινε μακριά από το σχολείο λόγω της κρίσης COVID-19 (UNESCO, 2020). Στις 18 Μαρτίου 2020 ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών υπολόγισε ότι 126 χώρες είχαν προχωρήσει στο κλείσιμο των σχολείων τους, εξαιτίας του COVID-19, γεγονός που επηρέασε σχεδόν 892 εκατομμύρια παιδιά και νέους, περίπου το ήμισυ του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού (Εικ.1.1).



Εικόνα 1.1 Η επίδραση του Covid -19 στην εκπαίδευση παγκόσμια στις 18/3/2020 (Πηγή: Απόδοση από Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, 2020)

Σχεδόν ένα μήνα μετά, στις 12 Απριλίου 2020, 194 χώρες αποφάσισαν να κλείσουν τις δομές εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα πάνω από 1,5 δισεκατομμύρια μαθητικού πληθυσμού να απέχει από την τάξη του (Εικ. 1.2). Σύμφωνα με τον γενικό διευθυντή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, Audrey Azoulay (2020) «Ποτέ στο παρελθόν δεν είδαμε εκπαιδευτικές διαταραχές σε τόσο μεγάλη κλίμακα». Η κατάσταση αυτή είχε αρχίσει να εγείρει σειρά προβληματισμών για τις επιδράσεις που μπορεί να έχει στην κοινωνία. Μια έρευνα κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας που διεξήγαγε η διαδικτυακή πλατφόρμα της Ευρώπης για τη σχολική εκπαίδευση (School Education Gateway), για τη διερεύνηση απόψεων σχετικά με τη διαδικτυακή και εξ αποστάσεως διδασκαλία από όλη την Ευρώπη, δείχνουν ότι, αμέσως μετά την εκδήλωση της πανδημίας του COVID-19, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανέρχεται στο 66,9%,

μετέφερε τη φυσική του παρουσία σε διαδικτυακά μαθήματα για πρώτη φορά, ενώ πολλοί εξ αυτών είχαν προβλήματα με την πρόσβαση στην απαιτούμενη τεχνολογία, είτε με υπολογιστές, είτε με τις ταχύτητες του διαδικτύου.



Εικόνα 1.2 Η επίδραση του Covid -19 στην εκπαίδευση παγκόσμια στις 12/4/2020 (Πηγή: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2020)

Οι Viner et al., (2020) παρουσίασαν μια ανασκόπηση του 2018 από 31 μελέτες που ασχολήθηκαν με το αν το κλείσιμο του σχολείου είχε ποσοτική επίδραση στη μετάδοση της γρίπης H1N1. Αναφέρουν λοιπόν στην επισκόπησή τους, ότι το μέτρο αυτό μείωσε την κορυφή της σχετικής επιδημίας κατά μέσο όρο 29,7% και καθυστέρησε την αιχμή κατά μέσο όρο 11 ημερών. Σε μια συστηματική ανασκόπηση του 2015, σχετικά πάλι με τη γρίπη και την εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής απόστασης, συμπεριλαμβανομένου του κλεισίματος του σχολείου, αναφέρεται μια μεγάλη διακύμανση της μείωσης της μετάδοσης (εύρος 1-50%), αλλά σημειώνεται ότι έως και το 70% των μαθητών υπάρχει περίπτωση να συναναστραφούν με τις συνομήλικους τους σε άλλους χώρους, μειώνοντας έτσι και την επίδραση του συγκεκριμένου μέτρου, ενώ μια συστηματική ανασκόπηση του 2020, βρήκε επίσης στοιχεία που συνηγορούν ότι το μέτρο μείωσε τη μετάδοση, ιδίως μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Η συγκεκριμένη κρίση της πανδημίας όμως έχει σύμφωνα με τον Karalis (2020) δυο ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Το πρώτο αφορά την έντασή της, καθώς καμία πανδημία στο παρελθόν δεν έχει προκαλέσει τόσα πολλά προβλήματα στην εκπαίδευση. Ο κύριος λόγος που υπήρξε για πρώτη φορά μια τόσο μεγάλη διαταραχή

της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο είναι τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Σε προηγούμενες πανδημίες, σχετικά μικρά ποσοστά του πληθυσμού είχε πρόσβαση στην εκπαίδευση, ειδικά στην δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Το δεύτερο χαρακτηριστικό που δεν είχε παρατηρηθεί σε προηγούμενες κρίσεις, αφορά στο σημείο κατά την αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, διότι φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί απώλεσαν πολλά στοιχεία της τυπικής εκπαίδευσης, κυρίως ως προς τη σταθερότητα του προγράμματος σπουδών και του ημερήσιου προγράμματος, αλλά και της διαθεσιμότητας όλων των εκπαιδευτικών δυνάμεων. Η κρίση επέβαλλε στην εκπαίδευση ευέλικτες λύσεις, αλλά και λύσεις σχεδιασμένες για αυτό το συγκεκριμένο πρόβλημα. Η απότομη αλλαγή ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν δραματικά προς μια νέα ψηφιακή εποχή, έναν χώρο όπου η τεχνολογία κυριάρχησε σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας και οδήγησε σε τεράστιες αλλαγές με διάφορους τρόπους που αφορούν στην επικοινωνία με τους μαθητές, στην παροχή των διαδικτυακών μαθημάτων και στην αξιολόγηση των μαθητών σε εικονικές τάξεις.

Σύμφωνα με τους Hodges et al., (2020) η μεταφορά σε αυτές τις τάξεις μπορεί να επιτρέψει την ευελιξία της διδασκαλίας και της μάθησης σε όποια χρονική στιγμή και σε όποιο σημείο, αλλά ο χρόνος υλοποίησης αυτής της μετάβασης είναι ιδιαίτερα ταχύς και πρωτόγνωρος. Ανεξάρτητα δε από το πόσο έξυπνη μπορεί να είναι αυτή η λύση, πολλοί εκπαιδευτικοί θα θεωρήσουν πως η διαδικασία είναι πολύ αγχωτική, όντας αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάσουν γρήγορες λύσεις σε όχι και τόσο ιδανικές συνθήκες. Όπως υποστηρίζουν οι Giouvannella et al., (2020) η βιασύνη με την οποία η εκπαιδευτική κοινότητα μεταπήδησε στην διαδικτυακή εκπαίδευση μπορεί να την εμπόδισε να εκμεταλλευτεί τα δυνατά της σημεία και να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς που αυτή θέτει, ζήτημα που πιθανότατα κατά τους ίδιους θα αποτελέσει ένα παρατεταμένο χρονικά δημοφιλές θέμα έρευνας για την ακαδημαϊκή κοινότητα.

Η προστασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Απαιτούνταν προφυλάξεις για να αποφευχθεί η πιθανή εξάπλωση του COVID-19 εντός του σχολείου. Έπρεπε επίσης να ληφθεί μέριμνα για να αποφευχθεί ο στιγματισμός μαθητών και προσωπικού που ενδέχεται να είχαν εκτεθεί στον ιό. Βέβαια, ένας μεταδοτικός ιός δεν κάνει διάκριση μεταξύ συνόρων, εθνικοτήτων, αναπηρίας, ηλικίας ή φύλου. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρέπει να συνεχίσουν να είναι φιλόξενα, με σεβασμό, χωρίς αποκλεισμούς και υποστηρικτικά σε όλους. Τα μέτρα που ελήφθησαν από τα σχολεία μπορούν να αποτρέψουν την είσοδο και την εξάπλωση του COVID-19 από μαθητές και προσωπικό που ενδέχεται να είχαν εκτεθεί

στον ιό, ελαχιστοποιώντας ταυτόχρονα την αναστάτωση και προστατεύοντας τους μαθητές και το προσωπικό από διακρίσεις.

Σύμφωνα με τους Owusu et al., (2020) ακόμα όμως και όταν το κλείσιμο του σχολείου είναι προσωρινό, το μέτρο και σε αυτή τη μορφή, συνεπάγεται υψηλό κοινωνικό και οικονομικό κόστος, καθώς διαταράσσει τη μάθηση μεταξύ των μαθητών. Οι διαταραχές που προκαλεί μια κρίση επηρεάζουν τους ανθρώπους σε όλες τις κοινότητες, αλλά ο αντίκτυπός τους είναι πιο σοβαρός για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, ιδίως για τα παιδιά που ζουν σε συνθήκες χαμηλότερου βιοτικού επιπέδου από άλλα, επιδεινώνοντας τις υπάρχουσες ανισότητες. Η βιβλιογραφική επισκόπηση δείχνει ότι η επιβολή περιορισμών (καραντίνα – lock down) συχνά συνδέεται με αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες. Επιπλέον, ακόμη και αν τα σχολεία παραμείνουν ανοιχτά, η απουσία μαθητών και εκπαιδευτικών είναι πιθανό να αυξηθεί κατά τη διάρκεια επιδημιών, είτε λόγω ασθένειας είτε λόγω του προσωπικού ή των γονέων που λαμβάνουν προληπτικά μέτρα (Viner et al., 2020). Αυτό το παράδειγμα απεικονίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο μιας πανδημίας και υπογραμμίζει τη σημασία της εξέτασης των καλύτερων διαθέσιμων στοιχείων από μια σειρά επιστημονικών κλάδων, έτσι ώστε να εκτιμηθούν οι όποιες συνέπειες και να ληφθούν τα ιδανικά μέτρα αποφυγής.

Διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), το Διεθνές Ταμείο Επείγουσας Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά (UNICEF), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD), αναγνώρισαν το πρόβλημα και ανέλαβαν σημαντικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπισή του. Ειδικότερα, η UNESCO εισήγαγε τους όρους έκτακτης ανάγκης και εκπαιδευτικής διαταραχής για τις επιπτώσεις της κρίσης στα εκπαιδευτικά συστήματα και κάλεσε τις κυβερνήσεις και τους διεθνείς οργανισμούς να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, χρησιμοποιώντας για τις εν λόγω λύσεις τον όρο της διατήρησης της αδιάλειπτης μάθησης και της ευέλικτης ανοικτής εκπαίδευσης, δηλαδή τη συνέχεια της μάθησης με οποιονδήποτε τρόπο, ακόμη και εκτός του επίσημου μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτό προφανώς προέκυψε ως επιλογή, λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση παγκοσμίως και όχι μόνο στις ανεπτυγμένες χώρες, όπου περισσότερο ή λιγότερο η λύση ήταν το διαδίκτυο και οι πλατφόρμες e - learning.

Η UNICEF από την πλευρά της εξέδωσε έναν οδηγό (Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools, 2020) με σκοπό να παρέχει σαφείς και εφαρμόσιμες οδηγίες και γνώμονα την ασφάλεια μέσω της πρόληψης, της έγκαιρης ανίχνευσης και ελέγχου του ιού σε σχολεία και άλλες εκπαιδευτικές

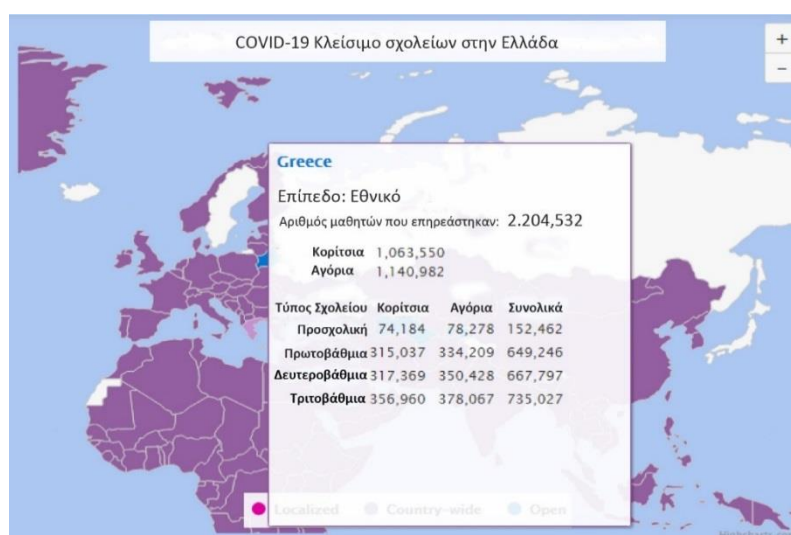
εγκαταστάσεις. Ειδικότερα, όμως στην προσχολική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείων έπρεπε να ανταποκριθούν σε ακόμη πιο δύσκολες συνθήκες, δεδομένης της αντικειμενικής αδυναμίας προσέγγισης ηλεκτρονικών μορφών εκπαίδευσης στις ηλικίες των 4-6 ετών.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Σαΐτη κ.α. (2008) υπάρχουν προγράμματα διαχείρισης κρίσεων που έχει σχεδιάσει ο αρμόδιος κρατικός φορέας, ώστε να βοηθούν τους εμπλεκόμενους της εκπαίδευσης να προετοιμαστούν για σοβαρά και επικίνδυνα ενδεχόμενα τα οποία μπορεί να απειλήσουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις η διαχείριση μιας κρίσης σε ένα σχολικό περιβάλλον εξαντλείται συνήθως σε σενάρια φυσικών καταστροφών και κυρίως σεισμών ή πυρκαγιών και πρόσφατα και σε ζητήματα ενδοσχολικής βίας. Επιπλέον, επισημαίνουν στην έρευνά τους πως η έλλειψη επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης σε θέματα διαχείρισης κρίσεων αποτελεί φραγμό στην έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ξαφνικές εκδηλώσεις κρίσιμων περιστατικών, ενώ τέλος αναδεικνύουν πως το υφιστάμενο εργασιακό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου προκαλεί ιδιαίτερα μεγάλο άγχος στους εκπαιδευτικούς. Ομοίως ο Σαβελλίδης (2011), διατυπώνει πως τα ελληνικά σχολεία δεν είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν σοβαρά γεγονότα κρίσης και η πλειοψηφία τους ελάχιστα έχει αναπτύξει σχέδια διαχείρισης, αν όχι καθόλου, ενώ η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι ελλιπής, συνθήκη όμως που η βιβλιογραφία δείχνει να ισχύει και για άλλες χώρες (Pitcher & Poland, 1992).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε πρόσθετες πιέσεις λόγω του επαγγελματικού τους ρόλου στην υποστήριξη των παιδιών, αφού τις περισσότερες φορές είναι οι πρώτοι που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών σε τέτοιες καταστάσεις και συμμετέχουν πολλές φορές στην παροχή παρεμβάσεων σε αυτά τα πλαίσια, συχνά χωρίς επαρκή υποστήριξη ή εκπαίδευση (Child Bereavement UK, 2018; Zhang et al., 2016). Είναι επομένως ένα κρίσιμο σημείο στρατηγικού σχεδιασμού η δημιουργία ενός ισχυρού δικτύου υποστήριξης και ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία μπορούν, με την πάροδο του χρόνου, να μετριάσουν τις αρνητικές επιπτώσεις των πανδημιών και των φυσικών καταστροφών (Barrett et al., 2012) και εφόσον σχετίζονται με παιδαγωγικά ζητήματα, όπως η λειτουργία της τάξης και το μαθησιακό κλίμα, σαφώς και μπορούν να υποστηρίξουν τον εκπαιδευτικό στην απρόσκοπτη λειτουργία μιας κατά συνθήκη ψηφιακής τάξης

1.4 Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα τον Μάρτιο του 2020 με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Ανάπτυξης και Επενδύσεων, Προστασίας του Πολίτη, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Υγείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, και του Υπουργού Εσωτερικών (ΦΕΚ 783/Β'/10-03-2020) αποφασίστηκε η «επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας». Πάνω από 2 εκ. μαθητές όλων των βαθμίδων επηρεάστηκαν από το καθολικό lock down (καραντίνα) που επιβλήθηκε μπροστά στον κίνδυνο διασποράς του ιού, με τους 317.369 χιλιάδες εξ αυτών να ανήκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Εικ.1.3).



Εικόνα. 1.3 Η επίδραση του Covid -19 στην εκπαίδευση - Ελλάδα

(Πηγή: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2020)

Στην εξέλιξη της κατάστασης η επαναφορά στην πρότερη κατάσταση λειτουργίας των σχολείων διαφαινόταν ανέφικτη, τουλάχιστον άμεσα και επομένως υπό αυτές τις συνθήκες η επιλογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν κατά κάποιον τρόπο μονόδρομος. Στις 16/3/2020 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ανακοίνωσε στη σχολική κοινότητα την έναρξη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αρχικά το μέτρο αφορούσε στα Λύκεια της χώρας (ΥΠΑΙΘ, 2020β), κατόπιν στα Γυμνάσια (ΥΠΑΙΘ, 2020ε) και στη συνέχεια στα Δημοτικά Σχολεία (ΥΠΑΙΘ 2020στ) και στα τέλη Απριλίου στα Νηπιαγωγεία (ΥΠΑΙΘ, 2020η), ενώ στις 19/3/2020 εκδόθηκαν

οδηγίες για την εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠΑΙΘ, 2020γ). Με την έναρξη του σχολικού έτους 2020-2021, εκδόθηκε η υπουργική απόφαση «Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» 120126/ΓΔ4/12-09-2020, τ. Β΄/ ΦΕΚ 3882 και η κοινή Υπουργική απόφαση 131451/ΓΔ4 30-09-2020. τ. Β΄/ΦΕΚ 4264, οι οποίες καθόριζαν για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση «όλως εξαιρετικά» πως «σε περίπτωση έκτακτου ή απρόβλεπτου γεγονότος, το οποίο καθιστά αδύνατη ή ιδιαίτερος δυσχερή τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τμήμα/τμήματα σχολικής μονάδας ή σε ολόκληρη σχολική μονάδα», οι σχολικές μονάδες υποχρεούνται να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η οποία είναι υποχρεωτική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για μαθητές.

Το αρμόδιο Υπουργείο για την Α΄θμια και Β΄θμια εκπαίδευση είχε εξ αρχής ως κύριο σκοπό να εξασφαλίσει πως υπάρχουν οι κατάλληλες τεχνολογικές υποδομές σε όλη τη χώρα. Όμως, όπως υποστηρίζει και ο Αναστασιάδης (2020) δεν υπήρχε ένα σαφές παιδαγωγικό πλάνο που θα πλαισιώσει αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, όπως δεν υπήρχε και ένα συγκεκριμένο σχέδιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεδομένα που οδήγησαν στην «σχολειοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», δηλαδή στην τυπική μεταφορά του προγράμματος των σχολείων σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εν τέλει απλώς στην μετάδοση της πληροφορίας σε περιβάλλον τηλεδιάσκεψης, με αποτέλεσμα τα ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης δασκάλου – μαθητή.

Σύμφωνα επίσης με την Λιακοπούλου (2020) συνδυάζοντας στοιχεία ερευνών, απόψεις εκπαιδευτικών και τις δοθείσες οδηγίες του αρμόδιου υπουργείου, διαφαίνεται ένας επιφανειακός σχεδιασμός που χαρακτηριζόταν από ασάφειες. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλούνταν να αντιμετωπίσει μια καινούρια κρίση υπό δυσμενείς συνθήκες, πριν ακόμη προλάβει να συνέλθει από τη δεκαετή οικονομική κρίση που ταλαιπώρησε απίστευτα την κοινωνία και άφησε υποχρηματοδότηση, υστέρηση σε υποδομές, σε προσβασιμότητα, σε επιμόρφωση και εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο συμπέρασμα τείνει και ο Bates (2020), ο οποίος αναφέρει πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είχαν σχεδόν καμία προειδοποίηση και σχεδόν καμία προετοιμασία για εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης. Επιπλέον, σύμφωνα με την ελληνική εθνική στατιστική υπηρεσία, περίπου το 15% όλων των νοικοκυριών στην Ελλάδα δεν έχουν καθόλου πρόσβαση στο Διαδίκτυο, ενώ ένα 5% έχει μικρές ταχύτητες λήψης δεδομένων, γεγονός που περιορίζει τη χρήση βιντεοδιάσκεψης / ροής ή άλλων τεχνολογιών που χρειάζονται ευρυζωνική πρόσβαση.

Επίσης, στο 5-10% των ελληνικών νοικοκυριών, τα επίπεδα εισοδήματος είναι τόσο χαμηλά που δεν έχουν την ικανότητα να εξασφαλίσουν τον απαραίτητο εξοπλισμό. Αυτό σημαίνει ότι μια στις τέσσερις οικογένειες δεν έχει πρόσβαση στην ηλεκτρονική μάθηση.

Ακόμη όμως και σε πιο οικονομικά προηγμένες χώρες, θα υπάρχει πάντα μια σημαντική μειονότητα νοικοκυριών που δεν θα έχουν επαρκή πρόσβαση στην ηλεκτρονική μάθηση, ακόμη και γιατί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις τεχνολογιών πληροφορικής. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη αξία στην τρέχουσα περίοδο καθώς, το οικογενειακό περιβάλλον και ιδίως οι γονείς καλούνται να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, προκειμένου να αποκτήσουν πρόσβαση στο νέο περιβάλλον εξ αποστάσεως υποστήριξης.

Σημαντική είναι η εικόνα που παρουσιάζει ο Αναστασιάδης (2020) σχετικά με τις τεχνολογικές υποδομές στα σχολεία στην Ελλάδα. Σύμφωνα λοιπόν με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019), μόνο το 2% των δημοτικών σχολείων διαθέτουν άριστο τεχνολογικό εξοπλισμό, τη στιγμή που ο αντίστοιχος μέσος όρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι 37%. Στην Β΄θμια εκπαίδευση το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 15% και αντίστοιχα στην Ε.Ε στο 60%. Αρνητική εντύπωση προκαλούν και τα στοιχεία που παραθέτουν στη μελέτη τους σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων διεθνώς και τις επιπτώσεις της στην αντιμετώπιση κρίσεων και συγκεκριμένα της πανδημίας οι Moreno & Gortazar (2020). Βασιζόμενοι σε μια έρευνα αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2020) παρουσιάζουν μια παγκόσμια αξιολόγηση αναφορικά με την ψηφιακή πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Από αυτά προκύπτει πως η Ελλάδα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατατάσσεται στην τελευταία από τις πέντε ζώνες των χωρών διεθνώς με βάση τη διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα σε ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης, στην τρίτη ζώνη σε σχέση με τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και τεχνολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και στην τέταρτη ζώνη σε σχέση με τους διαθέσιμους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μάθουν πώς να χειρίζονται αποτελεσματικά τις ψηφιακές τεχνολογίες.

Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα πως τα ψηφιακά κενά στην εκπαίδευση είναι σημαντικά για την αντιμετώπιση της κρίσης του COVID-19, αλλά και μελλοντικών κρίσεων, συμπλέοντας με την τοποθέτηση του Διευθυντή Εκπαίδευσης και Δεξιότητων του ΟΟΣΑ Andreas Schleicher που υποστήριξε πως «αυτή η κρίση έχει αποκαλύψει τις πολλές ανεπάρκειες και ανισότητες στα εκπαιδευτικά συστήματα σε

ολόκληρο τον κόσμο», ζήτημα που επισημαίνουν και οι Moralista και Oducado (2020), υποστηρίζοντας πως η διαδικτυακή εκπαίδευση διευρύνει το εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό χάσμα, ενώ δεν επιτυγχάνει να καταστήσει την εκπαίδευση προσιτή για όλους, δημιουργώντας το φαινόμενο του εκπαιδευτικού δυϊσμού, καθώς ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με ιδιαίτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες δεν μπόρεσε εν τέλει να υιοθετήσει την νέα πρακτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΕΜΠΟΔΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνονται αναφορές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πως αυτή εφαρμόστηκε εν μέσω πανδημίας, τα εμπόδια στην υλοποίησή της, οι προκλήσεις που επέφερε και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη νέα αυτή πραγματικότητα.

2.1 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Προσεγγίσεις, ορισμοί

Η διαδικτυακή εκπαίδευση έχει μελετηθεί εδώ και δεκαετίες και η ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο, αν και έχει αποδειχθεί ότι είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση που προσθέτει αξίες στο μαθησιακό περιβάλλον (Bai, Li, & Yeh, 2019). Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης βέβαια δεν είναι κάτι νέο. Μια πρώιμη μορφή του εμφανίζεται στην Αμερική τον 19^ο αιώνα, όταν το Πανεπιστήμιο του Ιλινόις εφήρμοσε πρόγραμμα σπουδών μέσω αλληλογραφίας με το Πανεπιστήμιο του Σικάγο να ακολουθεί λίγα χρόνια αργότερα, ενώ άλλοι ερευνητές, όπως οι Simonson, Smaldino και Zvacek (2014) αναφέρουν πως κατά την περίοδο αυτή έχουν καταγραφεί αντίστοιχες διαδικασίες και σε άλλες χώρες, όπως η Αγγλία και η Σουηδία. Πολύ μετέπειτα, κατά τη δεκαετία του 80' η πρακτική αναπόφευκτα άρχισε να αλλάζει, καθώς η πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία διευκόλυνε την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ κατά τη δεκαετία του 90' το διαδίκτυο και η πρόσβαση σε υψηλότερες ταχύτητες επηρέασαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα, προσεγγίζοντας την επικρατούσα εκπαιδευτική πρακτική (Peters, 2003).

Η τεχνολογία συνέβαλε εμφανώς στην εκπαιδευτική εξέλιξη και η διδασκαλία δεν διεξάγεται πια στον φυσικό οριοθετημένο χώρο της σχολικής αίθουσας (Adcock, 2008). Έτσι, με καίριο σύμμαχο την τεχνολογία ένα νέο είδος εκπαίδευσης που έχει αναπτυχθεί σε όλο τον κόσμο και αναλόγως και στην Ελλάδα είναι η λεγόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Τραχανοπούλου, 2016).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκει εφαρμογή σε δυο εκ των τριών μορφών εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζει ο Καριπίδης (2008) στηριζόμενος στη μελέτη των Βεργίδη και Καραλή (2004). Η αναφορά αφορά στην τυπική μορφή που περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης και στη μη τυπική εκπαίδευση που αναφέρεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν ένα οργανωμένο πλαίσιο και λαμβάνουν χώρα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Για την εκπαίδευση από απόσταση έχουν δοθεί διαχρονικά πολλοί ορισμοί και η διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού δεν είναι εύκολη, καθώς σύμφωνα με τον Traxler (2018) συχνά, όπου υλοποιείται ερμηνεύεται διαφορετικά από τους εμπλεκόμενους. Όμως, ο κοινός τόπος των περισσότερων προσεγγίσεων στηρίζεται σε δυο χαρακτηριστικά, στην απόσταση που χωρίζει διδάσκοντα και διδασκόμενο και στη δόμηση του διδακτικού υλικού. Επιχειρώντας την απόδοση του όρου οι Simonson και Schlosser (2006), υποστηρίζουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως η τυπική εκπαίδευση κατά την οποία γίνεται χρήση διαδραστικής τεχνολογίας για τη σύνδεση των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτών, ενώ ο Αναστασιάδης (2017) την ορίζει ως *«την οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται από απόσταση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθιστώντας δυνατή την κάλυψη των σύγχρονων αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με τα ζητούμενα της νέας εποχής της κοινωνίας της γνώσης»*. Μια απλή προσέγγιση αποτυπώνει ο Λιοναράκης (2001) και την προσδιορίζει σαν την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία φέρνει σε απόσταση τον μαθητή από τον διδάσκοντα και τον φυσικό σχολικό χώρο, με το εκπαιδευτικό κενό που δημιουργείται από αυτήν την απόσταση να γεμίζει εικονικά με τη χρήση της τεχνολογίας (Rahman et al., 2015).

Εξίσου, ο Keegan (2001) επιχειρεί μια απόδοση των κύριων χαρακτηριστικών αυτής της μορφή εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας πως η απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας είναι μόνιμη. Στην έρευνα του προσεγγίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού οργανισμού στη μαθησιακή διαδικασία από τη σκοπιά μιας μάθησης που την ονομάζει *«βιομηχανοποιημένη μάθηση»* και τη διαφοροποιεί σημαντικά από άλλες μορφές. Οι αναφορές του σχετίζονται με την προετοιμασία του υλικού και την υποστήριξη των μαθητών, τη χρήση της τεχνολογίας για την μεταφορά του διδακτικού υλικού, την εξασφάλιση αλληλεπίδρασης προς όφελος του εκπαιδευόμενου, την σχεδόν μόνιμη απουσία της δια ζώσης επαφής μαθησιακής ομάδας και της δυνατότητας περιστασιακών συναντήσεων.

Ο Λιοναράκης (2001) από την πλευρά του της αποδίδει έναν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, υποστηρίζοντας πως είναι *«η εκπαίδευση που διδάσκει τον μαθητευόμενο πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα»*, μέσα από μία συμμετοχική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ανατροφοδοτεί και να υποστηρίζει τις δραστηριότητες των μαθητών. Με την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει έμφαση στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο

συντάσσεται και ο Σφακιωτάκης, (2017), καθώς στόχος αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι «να μάθουν πώς να μαθαίνουν».

Ο Saykili (2018) πρότεινε τον ορισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια μορφή εκπαίδευσης που εκμηδενίζει τη φυσική απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε στον «διαμεσολαβητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας», όπως ονομάζει τον εκπαιδευτικό. Η επαφή δομείται και πραγματοποιείται με προγραμματισμένες και οργανωμένες μαθησιακές επαφές μέσω δύο ή πολλαπλών διαμεσολαβητικών επικοινωνιακών μέσων που επιτρέπουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων και διαμεσολαβητών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών πόρων.

Το αδιαμφισβήτητο στοιχείο είναι πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί δομικό πλέον στοιχείο της εκπαίδευσης (Radovan, 2019), περνώντας βέβαια από διάφορα επίπεδα, μέχρι να αποκρυσταλλωθεί στη σημερινή της κατάσταση, η οποία παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Αργυρίου και Κουτσούμπα (2016) δεν είναι και η τελική, καθώς πρόκειται για ένα διαρκώς εξελισσόμενο πεδίο.

2.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης

Μελέτες, θεωρίες και μέθοδοι αξιολόγησης ερευνούν την ποιοτική εξ αποστάσεως διδασκαλία, αναλύοντας μοντέλα συστηματικού σχεδιασμού και ανάπτυξης και πολλές άλλες επικεντρώνονται σε συγκριτικές αναλύσεις ανάμεσα στην ψηφιακή και τη φυσική τάξη, ως αναπόφευκτη τακτική, ώστε οι υπεύθυνοι λήψης των αποφάσεων να εντοπίσουν τη σχετική αξία αυτής της καινοτομίας, όπως αναφέρουν οι Bernard, et al., (2004). Οι ίδιοι βέβαια υποστήριξαν πως οι ερευνητικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται συνήθως για την εκτίμηση αυτού του φαινομένου είναι εξαιρετικά ανεπαρκείς και οι θεμελιώδεις συγχύσεις σχετίζονται κυρίως με τα διαφορετικά μέσα, τις διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους, τα διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και ούτω καθεξής, σημεία που προσιδιάζουν στο ότι εφόσον υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα στα μεγέθη των αποτελεσμάτων, είναι σχεδόν αδύνατο να προκύψουν με βεβαιότητα συμπεράσματα σχετικά με τις συνθήκες σχεδιασμού, παιδαγωγικής προσέγγισης και τεχνολογίας, προσέγγιση την οποία ασπάζονται και οι Phipps και Merisotis (1999), παρουσιάζοντας παρόλα αυτά στην έρευνά τους την άποψη πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναφερόμενοι κυρίως στην τριτοβάθμια βαθμίδα, εάν σχεδιαστεί προσεκτικά, είναι «τόσο καλή όσο η παραδοσιακή εκπαίδευση», αν και διαφοροποιείται από αυτή κατά πολύ, καθώς είναι διαφορετικές οι καταστάσεις υπό τις οποίες συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016), ενώ οι Dykman και Davis (2008)

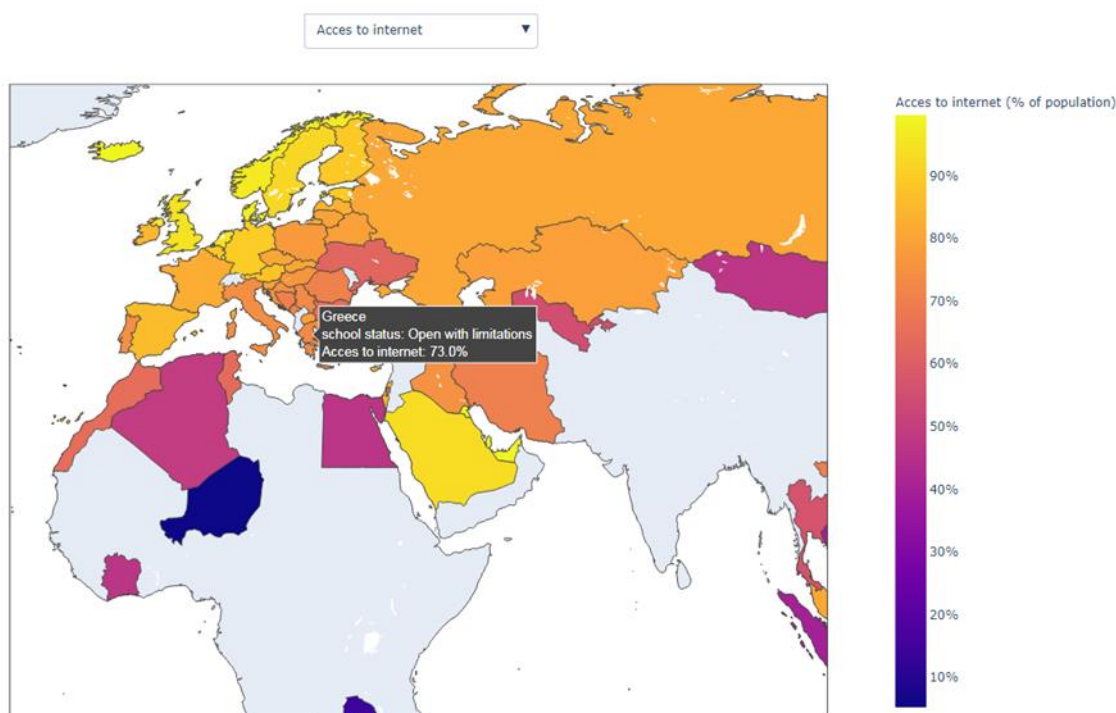
υποστήριζαν πως η λεπτομερής οργάνωση και ο προγραμματισμός είναι το πρώτο βήμα αυτής της πρακτικής.

Το Education Endowment Foundation, ένα ανεξάρτητο φιλανθρωπικό ίδρυμα στην Αγγλία που ασχολείται με μαθητές χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων, προέβη σε μια ταχεία αξιολόγηση στοιχείων της υπάρχουσας βιβλιογραφίας με στόχο να εξετάσει τον πιθανό αντίκτυπο του κλεισίματος του σχολείου στο εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών. Στην έρευνά του (EEF, 2020) κατέληξε πως είναι πολύ δύσκολο η χρήση της τεχνολογίας να υποκαταστήσει τις μαθησιακές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη. Ωστόσο, η παροχή πρόσβασης στη διδασκαλία μέσω της τεχνολογίας, έχει τη δυνατότητα να έχει θετικό πρόσημο στη μάθηση. Βασική όμως πρόκληση είναι να διασφαλιστεί η πρόσβαση στη διδασκαλία σε όλους τους μαθητές. Διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος ένας αριθμός μαθητών με δυσκολία πρόσβασης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, να μην έχει πρόσβαση και στη διδασκαλία, επιδεινώνοντας τον αντίκτυπο του κλεισίματος του σχολείου στο εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Patrinos και Shmis (2020) οι οποίοι παρουσιάζουν αναφορές της Παγκόσμιας Τράπεζα, η χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση, προτού ξεσπάσει η κρίση της πανδημίας COVID – 19 ήταν σχετικά χαμηλή. Τα στοιχεία αποτυπώνουν ένα ποσοστό 20% των χωρών παγκοσμίως να διαθέτει ψηφιακά εργαλεία μάθησης στην εκπαίδευση, ενώ ένα ποσοστό μόνο 10% καταγράφεται να έχει ψηφιακές δεξιότητες μάθησης και να διαθέτει το υλικό διδασκαλίας εκτός του φυσικού χώρου του σχολείου. Επιπλέον, δεν ευρίσκεται στα στοιχεία καμία χώρα που να καταθέτει καθολικό ψηφιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτοί οι αριθμοί αποτυπώνουν το κενό προσπαθειών που πρέπει να καλυφθεί, ώστε τα σχολεία να βρεθούν άμεσα στο περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου να καταστεί βέβαιο πως η μάθηση δεν θα διακοπεί. Γιατί η κρίση δεν σταμάτησε την εκπαίδευση, αλλά σίγουρα την άλλαξε.

Η μετάβαση στη διαδικτυακή μάθηση, όπως έχει πολλάκις ειπωθεί, απαιτεί την προϋπόθεση της πρόσβασης στο διαδίκτυο, της σωστής τεχνολογίας και των δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας. Η Ευρωπαϊκή Πύλη Δεδομένων (European Data Portal) δημιούργησε ένα διαδραστικό χάρτη, συνδυάζοντας δεδομένα ερευνών που διεξήγαγαν ο Οργανισμός για Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) το 2015 και η Παγκόσμια Τράπεζα το 2020, προκειμένου να αποτυπώσει πόσοι μαθητές στην Ευρώπη έχουν πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που επέφερε η κρίση. Για τις ευρωπαϊκές χώρες, το αναπτυσσόμενο μενού του χάρτη εμφανίζει τα μέτρα που

ελήφθησαν στα σχολεία, ο αριθμός των μαθητών που βάλονται και η πρόσβαση στο Διαδίκτυο και σε ψηφιακά εργαλεία. Τα αυξημένα ποσοστά που εμφανίζονται στην εικόνα 2.1, αποτυπώνουν πως η ψηφιακή υποδομή στην Ευρώπη είναι σε αρκετά υψηλό επίπεδο, καθώς τα περισσότερα σχολεία και νοικοκυριά έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο.



Εικόνα 2.1 Ψηφιακή εκπαίδευση και πρόσβαση στο Ίντερνετ
(Πηγή: The European Data Portal)

Όμως, η ψηφιακή υποδομή δεν είναι τόσο εξελιγμένη, συγκρίσιμα με την Ευρώπη, ιδίως σε χώρες της Αφρικής. Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO (2020), οι εκτιμήσεις αναφέρουν αριθμούς που αποτυπώνουν μια διαφορετική εικόνα για την προσέγγιση της διαδικτυακής εκπαίδευσης, εγείροντας ένα τεράστιο ζήτημα μειονεκτικότητας και πρόσβασης στη γνώση. Σύμφωνα με αυτά 826 περίπου εκατομμύρια μαθητές δεν έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή στο σπίτι τους, 706 εκατομμύρια δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και 56 εκατομμύρια δεν έχουν κάλυψη μέσω κινητού δικτύου, είτε 3G είτε 4G. Επιπλέον, σύμφωνα με εκτιμήσεις της Διεθνούς Ένωσης Τηλεπικοινωνιών (ITU), το 82,2% συνολικά των νοικοκυριών στην Αφρική δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ η πρότερη εμπειρία σε καταστάσεις υγειονομικών κρίσεων, κατέδειξαν ότι ο αντίκτυπος που είχαν στην εκπαίδευση είναι πιθανότατα πιο επιζήμιος σε χώρες, όπου καταγράφονται ήδη χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι Hodges et al., (2020) παρουσιάζουν στη μελέτη τους μια περιεκτική περίληψη της έρευνας σχετικά με τη διαδικτυακή διδασκαλία, επικαλούμενοι εννέα διαστάσεις που δίνουν υπόσταση ολιστικού αποτελέσματος. Αναφέρονται στην σημασία του τρόπου, του ρυθμού, της αναλογίας δασκάλου προς μαθητή, στις παιδαγωγικές μεθόδους, στον on-line ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, στον συγχρονισμό της επικοινωνίας μεταξύ τους, στον ρόλο της εξ αποστάσεως αξιολόγησης, στις πηγές ανατροφοδότησης. Σε κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις υπάρχουν επιλογές ή δυσκολίες που αυξομειώνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αναφέρουν μάλιστα πως η μελέτη σχετικά με τους τύπους αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων είναι ένα από τα πιο ισχυρά στοιχεία έρευνας στη διαδικτυακή μάθηση και δείχνει ότι η παρουσία καθενός από αυτούς τους τύπους αλληλεπίδρασης, όταν ενσωματώνεται ουσιαστικά, αυξάνει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε κάθε περίπτωση όμως η ενδεδειγμένη οργάνωση περιλαμβάνει όχι μόνο τον καθορισμό των πληροφοριών, αλλά και την μέριμνα για την υποστήριξη διαφορετικών τύπων αλληλεπιδράσεων που είναι σημαντικές για τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει τη μάθηση τόσο ως κοινωνική, όσο και ως γνωστική διαδικασία και όχι απλώς ως μετάδοση πληροφοριών, θυμίζοντας κατά κάποιον τρόπο την κοινωνική εποικοδομητική θεωρία της μάθησης που υποστήριξε ο Vygotsky (1986), σύμφωνα με την οποία η μάθηση σχετίζεται και με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως είναι και η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο και η διαζώσης συνύπαρξη με συνομήλικους (Driver et al., 1994), απόψεις με τις οποίες συντάσσεται μεγάλο τμήμα της ακαδημαϊκής έρευνας, ανάγοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση σε ένα μείζονος σημασίας ζητούμενο κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Μακροδήμος κ.α., 2017).

Σύμφωνα όμως με τους Hodges et al., (2020) η προσεκτική διαδικασία σχεδιασμού που απαιτείται για την αποτελεσματική λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα απουσιάζει στις περισσότερες εξ αυτών σε περίπτωση μιας κρίσης, ένεκα των τρομερών αλλαγών έκτακτης ανάγκης που αυτή επιφέρει, επικαλούμενοι την έννοια της διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης (Emergency Remote Teaching - ERT), σε μια προσπάθεια διαφοροποίησης από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ ο Αναστασιάδης (2020) αποδίδει τον όρο στα ελληνικά ως «εκπαίδευση από απόσταση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης». Συνεχίζοντας ο ίδιος, επιχειρεί μια ανασκόπηση της έρευνας σχετικά με τον τρόπο που τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετώπισαν διεθνώς την κρίση, συνοψίζοντας πως υπήρξε αρχικά μια πρώτη περίοδο αμηχανίας κατά την διάρκεια του πρώτου περιορισμού τον Μάρτιο του 2020, έως ότου τα

εκπαιδευτικά συστήματα ξεκινήσουν την παροχή κάποιας μορφή υποστήριξης στους μαθητές τους, εστιάζοντας κυρίως στη διασφάλιση τάχιστα πρόσβασης στο διαδίκτυο, στη διανομή εκπαιδευτικού υλικού μέσω ψηφιακών εργαλείων και σε θέματα ισότιμης πρόσβασης κυρίως για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή μαθητές ορεινών και απομακρυσμένων περιοχών. Όλες οι προσπάθειες έτειναν στην τεχνολογική διάσταση του ζητήματος, χωρίς να έχουν καταγραφεί συστηματικές προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των νέων αναγκαστικών λύσεων, ενώ διαφαίνεται να απουσιάζει η παιδαγωγική διάσταση, με ότι αυτό συνεπάγεται για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, θέτοντας αναπόφευκτα και έναν επιπλέον προβληματισμό σχετικά με τον νέο ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω της πανδημίας του COVID -19 και στο κατά πόσο «θα περιοριστεί στην κάλυψη των έκτακτων αναγκών λόγω της πανδημίας στο πλαίσιο μιας τεχνοκεντρικής προσέγγισης ή θα προσανατολιστεί στον εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και μαθητών, ανοίγοντας νέους ορίζοντες διδασκαλίας και μάθησης με έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης».

Εν μέσω λοιπόν της πανδημίας το ζητούμενο δεν είναι η διαμόρφωση μιας νέας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά η ύπαρξη ενός δομημένου σχεδίου που σε άμεσο χρόνο θα οδηγεί σε πληροφορίες και θα παρέχει υποστήριξη σε όλους τους εμπλεκόμενους. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η βαρύτητα δεν δίνεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά στην εξ αποστάσεως υποστήριξη, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Zhang et al., (2020), οι οποίοι αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της ουσιαστικής υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε υποδομές και γνώσεις, ώστε να ανταποκριθούν με επάρκεια στις αντίξοες και πρωτόγνωρες συνθήκες που επιφέρει η κρίση που έχει επέλθει με την πανδημία. Σε κάθε περίπτωση, μια τόσο δύσκολη κατάσταση έκτακτης ανάγκης δύναται να αποτελέσει αφετηρία προβληματισμών και καταλύτη για αλλαγές σχετικά με τις διαδικασίες, το περιεχόμενο, τα εργαλεία και γενικότερα την εν συνόλω φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Giovannella et al., 2020).

2.3 Αντιλήψεις, προκλήσεις και εμπόδια

Όμως, παρά τις εξελίξεις στην τεχνολογία των υπολογιστών, την εκθετική ανάπτυξη των τεχνολογικών εφαρμογών, αλλά και την κρίση της πανδημίας που επιβάλλει πλέον νέες πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί είναι οι βασικοί καθοριστικοί παράγοντες αυτής της αλλαγής, δεδομένου ότι είναι οι πιο ουσιαστικοί αναντικατάστατοι πόροι λειτουργίας ενός σχολείου. Ο εκπαιδευτικός έχει μεν κυρίως

παιδαγωγικό ρόλο, αλλά εξίσου πολυσύνθετο και πολυδιάστατο και καλείται να διαχειριστεί πολύπλοκα και ευαίσθητα ζητήματα, παρόλο που οι εκπαιδευτικές μονάδες ουσιαστικά στερούνται βασικών σχεδίων κατάρτισης ή πόρων (Gurdineer, 2013) και αναμφίβολα συμβάλλει εκτός των άλλων και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη ενός παιδιού.

Ο Fullan (2007) υποστήριξε πως «η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από το τι κάνουν και σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί - είναι τόσο απλή και τόσο περίπλοκη». Ως εκ τούτου, συνάγεται το συμπέρασμα πως οι αντιλήψεις τους και ο τρόπος που εκλαμβάνουν, ενστερνίζονται, βιώνουν και χειρίζονται την νέα πραγματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας, σε σχέση με τη διδασκαλία, με τη δυναμική της τάξης, με την διδακτική εμπειρία ή ακόμη και με την προτίμηση ή όχι που επιδεικνύουν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχει μέγιστη σημασία για το αποτέλεσμα αυτής. Λαμβάνοντας υπόψη και τη θέση του Bumes (2004) που υποστήριξε, επικαλούμενος το μοντέλο αλλαγής του Kurt Lewin, πως η μετάβαση κατά τη διάρκεια μιας αλλαγής συνήθως συνοδεύεται από συναισθήματα δισταγμού και σύγχυσης, γίνεται αντιληπτό πως η πρακτική αυτή αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο. Επιπλέον, η σημασία των νοητικών και ψυχικών εκφάνσεων του ανθρώπου και οι επιπτώσεις τους στην εξ αποστάσεως μάθηση έχει επισημανθεί σε πλείστες μελέτες τα τελευταία χρόνια, με την έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο να δίνει όλο και μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση της σχέσης συναισθήματος και διαδικασίας μάθησης, προς επίρρωση της άποψης ότι το συναίσθημα και η λογική είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες και η αλληλεπίδρασή τους είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της γνωστικών διαδικασιών (O'Regan, 2003; Wosnitza & Volet, 2005).

Την ανησυχία των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως απόδοσή τους, για τη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος με σημαίνον ζητούμενο τον μαθητή ανέδειξαν στη μελέτη τους και οι Stone και Springer (2019). Δεδομένου ότι η εξ αποστάσεως μάθηση γίνεται όλο και πιο κοινός τόπος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν πρέπει να είναι μόνο ατομική τους ευθύνη, αλλά θα πρέπει να εμπλέκεται και ολόκληρη η υπηρεσία τους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται σε ένα οργανωμένο κοινό πλαίσιο στο οποίο όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να δεσμεύονται. Μετέφεραν επίσης την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονταν υποστήριξη, υλικοτεχνική υποδομή και χρόνο για να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως μάθηση.

Οι Moralista και Oducado (2020) υποστήριξαν πως η αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της

πανδημίας χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, καθώς καλούνται να στραφούν σε έναν νέο τρόπο παροχής διδασκαλίας που διαφέρει παρασάγγας από τον παραδοσιακό. Μάλιστα οι ίδιοι διαπιστώνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που έχουν λογικά και μεγαλύτερη εμπειρία, τείνουν να ευνοούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω της πανδημίας, καθώς αξιολογούν την πιθανότητα να νοσήσουν, σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς που έχουν ισχυρή αντίληψη για την ηλεκτρονική μάθηση, αλλά λιγότερα χρόνια εμπειρίας.

Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίσουν διάφορες δυσκολίες ή προκλήσεις ή εμπόδια, όπως τα ονομάζει ο Schoerrp (2005), σύμφωνα με τον οποίο εμπόδιο αποτελεί *«κάθε όρος που καθιστά δύσκολη την πρόοδο ή την επίτευξη ενός στόχου»*. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται διάφορα επίπεδα ταξινόμησης αυτών των εμποδίων, με αποδεκτή τη γενικότερη τάση να γίνεται διαχωρισμός τους με βάση υλικές και άυλες συνθήκες. Ο Ertmer (1999) αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό, την πρόσβαση και την τεχνική υποστήριξη, αλλά και στις παιδαγωγικές μεθόδους και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Στην ίδια λογική κινείται και ο Pelgrum (2001), ενώ οι Quadri et al., (2017) ταξινομούν τα εμπόδια σε τέσσερις τομείς που περιλαμβάνουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τις τεχνολογικές υποδομές και την διοίκηση του οργανισμού. Οι Assareh και Bidokht (2011) ακολουθούν και αυτοί μια προσέγγιση με βάση τέσσερις τομείς που αναφέρονται στους μαθητές με τα εμπόδια να σχετίζονται με οικονομικά προβλήματα, με κίνητρα, με ζητήματα απομόνωσης από συνομηλίκους, με ανεπαρκείς δεξιότητες και εμπειρία ηλεκτρονικής μάθησης, σε εκπαιδευτικούς με τα εμπόδια να σχετίζονται με το επίπεδο γνώσεων και αξιολόγησης, στο πρόγραμμα σπουδών με τα εμπόδια να σχετίζονται με την ποιότητα, τους πόρους, τη διαδικασία διδασκαλίας και την αξιολόγηση και στα σχολεία με τα εμπόδια να σχετίζονται με οργανωτικούς παράγοντες και παράγοντες δομής.

Βέβαια, ένα μεγάλο μέρος των μελετών σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής της διαδικτυακής μάθησης πραγματοποιήθηκαν σε συνθήκες, όπου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν προαιρετική. Σύμφωνα με τους Mailizar et al., (2020), η παρούσα έκτακτη κατάσταση η οποία αναγκάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές να προσαρμοστούν τάχιστα σε αυτή, τονίζει τη σημασία της διερεύνησης των εμποδίων στην ηλεκτρονική μάθηση κατά τη διάρκεια κρίσεων. Οι Bradbury et al., (2020), παρουσίασαν μια μελέτη που διεξήχθη στις ΗΠΑ για να διερευνηθεί ο αντίκτυπος που είχε η πανδημία στους εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης πολιτείας, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετώπισαν από

την αλλαγή της δια ζώσης διδασκαλίας σε εξ αποστάσεως. Σε ένα εκτεταμένο δείγμα αυτών η πανδημία αποτυπώθηκε, ως ένα γεγονός που διέκοψε τις διδακτικές τους πρακτικές, αλλά διατάραξε και την προσωπική τους ζωή. Η έρευνα αποτυπώνει πως μεγάλο μέρος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν υλοποιήθηκε με τις βέλτιστες πρακτικές. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι εξωθήθηκαν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που δεν ήταν γνώριμο και ως εκ τούτου η διδασκαλία και η μάθηση διακυβεύτηκαν συνολικά.

Επιπλέον, οι προκλήσεις για τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών έχουν εξεταστεί από αρκετούς μελετητές (Artacho et al., 2020), καθώς η πανδημία ανέδειξε διαφορές στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και στην ετοιμότητα να διδάξουν ηλεκτρονικά. Σύμφωνα με τους Trust και Whalen (2020), στα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν πρότερη διαδικτυακή διδακτική εμπειρία και χαρακτήριζαν την κατάσταση στην οποία περιήλθαν ως απροετοίμαστη. Ως εκ τούτου, είχαν να αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις σχετικά με την τεχνολογία, την προετοιμασία του διδακτικού υλικού ώστε να είναι έτοιμο και άρτιο να μεταφερθεί σε μια εικονική τάξη, τις επίσημες οδηγίες και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

Η ποιότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι ένα αδιαμφισβήτητο και επείγον πρόβλημα που πρέπει να λυθεί άμεσα, σύμφωνα με τους Zhao et al., (2020) και ολιστικά. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, υποδομή και μέσα, υποστήριξη και επιμόρφωση για να ανταπεξέλθουν ουσιαστικά και να μετουσιώσουν την διδασκαλία σε μαθησιακή εμπειρία με αποτέλεσμα, οι μαθητές ανακαλύπτουν και αυτοί έναν νέο πρωτόγνωρο ρόλο, όπου η αλληλεπίδραση βρίσκεται και αυτή σε απόσταση, ενώ η οικογένεια και κυρίως οι γονείς, εν μέσω ψυχολογικών αναταράξεων, αναλαμβάνουν επιπλέον ευθύνες, ώστε να μπορούν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στο νέο πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ακολουθούμενη μεθοδολογία για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Αρχικά γίνεται αναφορά στον σκοπό της έρευνας και κατόπιν γίνεται αποτύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η δομή του ερωτηματολογίου και η μέθοδος της δειγματοληψίας.

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως ως προς την πραγματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επέβαλε η πρόσφατη και εν εξελίξει υγειονομική κρίση και τις προκλήσεις – εμπόδια που αντιμετωπίζουν εν μέσω μιας εκτεταμένης και ιδιαίτερα σοβαρής κρίσης, όπως η πανδημία COVID 19.

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναπτύχθηκε το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο διερευνά την διαχείριση μιας κρίσης γενικότερα και ειδικότερα μια υγειονομικής και τις επιπτώσεις και αλλαγές που αυτή επέφερε σε ένα σημαντικό σύστημα, όπως είναι το σχολείο, με κύρια αναφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, το πεδίο της έρευνας για αυτή τη μορφή εκπαίδευσης μέχρι πρότινος ήταν εν μέρει διαφορετικό, καθώς επικεντρωνόταν κυρίως σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και μαθητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Rice, 2006). Όμως η έκτακτη κατάσταση που δημιούργησε η υγειονομική κρίση, έφερε στο προσκήνιο καίρια ζητήματα της αντιμετώπισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την πολιτεία, τη σχολική κοινότητα και όλους τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους. Η μελέτη αυτή επικεντρώνεται στα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας. Ο στόχος είναι να διευρυνθεί η γνώση για τη διαχείριση μιας υγειονομικής κρίσης που τοποθετεί την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα πλαίσιο, όπου όλη η διδασκαλία και η μάθηση γίνονται εξ αποστάσεως, όπως στις πρόσφατες εξαιρετικές περιστάσεις της κρίσης του COVID-19.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν: α) η διερεύνηση του βαθμού και των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση, β) η διερεύνηση των ισχυρότερων εμποδίων των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία, γ) η διερεύνηση του βαθμού της προτίμησης των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δ) η διερεύνηση για πιθανές διαφορές λόγω δημογραφικών χαρακτηριστικών στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση, καθώς και στα εμπόδια των εκπαιδευτικών ως προς την

εξ αποστάσεως διδασκαλία, ε) η διερεύνηση συσχετισμών ανάμεσα στις ανωτέρω μεταβλητές.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Εξ αυτών των ζητημάτων δομήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που επικεντρώνονται στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με συνιστώσες τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, απέναντι στην νέα αυτή πραγματικότητα και στις πρωτοφανείς προκλήσεις, εμπόδια που συνάντησαν στην υποχρεωτική, όπως εν τέλει αποτυπώθηκε εφαρμογή της. Στο συγκεκριμένο λοιπόν κεφάλαιο περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και η ερευνητική προσέγγιση.

Πιο συγκεκριμένα τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση;
- β) Ποια είναι ισχυρότερα εμπόδια των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία;
- γ) Ποιος είναι ο βαθμός της προτίμησης των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- δ) Υπάρχουν διαφορές λόγω δημογραφικών χαρακτηριστικών στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση, και στα εμπόδια των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία;
- ε) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών;

3.3 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των εμπειρικών ποσοτικών ερευνών, οι οποίες επικεντρώνονται συνήθως σε πολύ συγκεκριμένα ερωτήματα που συνδέονται με ορισμένες μεταβλητές.

Με βάση τη μορφή των δεδομένων που αναζητούνται σε μια έρευνα, έγινε επίσης η επιλογή μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Σε αυτήν την προσπάθεια, εφαρμόστηκε η ποσοτική έρευνα, επειδή η συλλογή ποσοτικών δεδομένων θεωρήθηκε πιο αποτελεσματική και η ανάλυσή τους μπορεί να επεκταθεί με στατιστικά εργαλεία και μεθόδους. Επίσης, τα ποσοτικά δεδομένα είναι αριθμητικά και μπορούν να παρουσιαστούν σε διαγράμματα και σχήματα, αποτύπωση που διευκολύνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας (Dimitropoulos, 2001). Επιπλέον, η μεθοδολογία αυτή αποσκοπεί στη λεπτομερή περιγραφή και κατανόηση ενός φαινομένου, όπως είναι η πανδημία.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Για την υλοποίηση της έρευνας δημιουργήθηκαν τριάντα πέντε (35) ερωτήσεις 5-βάθμιας Κλίμακας Likert, με κλιμάκωση τιμών ως προς το βαθμό συμφωνίας και εννέα (9) πεδία με δημογραφικά στοιχεία. Η επιλογή χρήσης της 5-βάθμιας κλίμακας έγινε, επειδή δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντήσει πιο ουδέτερα ή να τοποθετηθεί πιο καθαρά, επιλέγοντας μια σαφή πλευρά προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας, στοιχείο που αξιολογείται ως θετικό χαρακτηριστικό. Επιπλέον, κριτήριο αποτέλεσε η συντομία και οικονομία χρόνου επεξεργασίας των στοιχείων. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21.0

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά σε πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας και περιέχει ένα εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας συνοπτικά, η διαβεβαίωση προς τον ερωτώμενο για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των στοιχείων του, η διαδικασία χρήσης της φόρμας και ο εκτιμώμενος χρόνος απάντησης των ερωτήσεων.

Το δεύτερο μέρος αφορά στα αντικείμενα, στις ερωτήσεις των μεταβλητών και το τρίτο μέρος αφορά σε δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε με δυο τρόπους προκειμένου να διασφαλιστεί μια ευρεία συμμετοχή. Όπου κατέστη λοιπόν εφικτό παραδόθηκε ιδιοχείρως και επιπλέον χρησιμοποιήθηκε και ηλεκτρονική πλατφόρμα, λόγω της ευχρηστίας που παρέχει ως εφαρμογή στη συμπλήρωση των ερωτήσεων και στην αυτόματη στατιστική απεικόνιση των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η πλατφόρμα της Google forms, ώστε να εξασφαλιστεί αρτιότητα από τεχνική άποψη, με ζητούμενο την πρόκληση του ερωτώμενου για συμμετοχή στην έρευνα. Ένα επιπλέον κίνητρο αποτέλεσε και η εξασφάλιση της ανωνυμίας των στοιχείων για τον ερωτώμενο και ένα σχετικό εμπόδιο ο επιβεβλημένος περιορισμός μετακινήσεων λόγω καραντίνας που δεν επέτρεπε την εκτεταμένη δια ζώσης επαφή. Οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις ορίστηκαν ως υποχρεωτικές. Επομένως, προϋπόθεση για να υποβληθούν επιτυχώς οι απαντήσεις, ήταν να έχουν συμπληρωθεί όλες.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε χρονικό διάστημα ενός μηνός και συγκεκριμένα από 1 έως 30 Μαρτίου του 2021. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 284 εκπαιδευτικούς, 130 εκ των οποίων παρέλαβαν το ερωτηματολόγιο δια ζώσης με τους 80 εξ αυτών να απαντούν, ενώ 154 έδωσαν τις απαντήσεις τους μέσω της πλατφόρμας.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου, μαζί με το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε και ένα εισαγωγικό κείμενο, ώστε οι συμμετέχοντες να

κατανοήσουν τον σκοπό της έρευνας και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, αλλά και να διαβεβαιωθούν για την εξασφάλιση της ανωνυμίας και της εθελοντικής συμμετοχής τους. Πλέον αυτών θα πρέπει να διασφαλίζονται δύο απαραίτητα στοιχεία που αφορούν στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα (Παππάς, 2002). Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζεται σε συνεχείς μετρήσεις. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο σε περίπτωση που αν επαναλαμβάνονταν οι μετρήσεις, στο ίδιο δείγμα και σε διαφορετικούς χρόνους, θα εμφανιζόταν το ίδιο αποτέλεσμα, δεδομένου βέβαια πως δεν υπάρχει κάποια σημαντική μεταβολή μεταξύ των μετρήσεων. Εξ αυτού, δεν υπήρξε κάποια παρέμβαση στο αρχικό ερωτηματολόγιο, το οποίο υποβλήθηκε πιλοτικά σε δείγμα πέντε (5) εκπαιδευτικών, κυρίως για να αποφευχθεί ενδεχόμενο ζήτημα ασάφειας ή κατανόησης των ερωτήσεων και επομένως αυτές να επαναδιατυπώνονταν με πιο πλήρη σαφήνεια.

Η επιλογή των μεταβλητών και των αντικειμένων τους, έγινε λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της εργασίας, χρησιμοποιώντας στοιχεία από αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις από την ανασκόπηση της ξένης, κατά κύριο λόγο βιβλιογραφίας. Για τη μελέτη αυτή ορίζουμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη γενικότερη προσέγγιση, ως την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής βρίσκεται σε απόσταση από τον εκπαιδευτικό και τον φυσικό χώρο του σχολείου.

Τα αντικείμενα - ερωτήσεις των μεταβλητών έλαβαν ένα αρχικό διαχωρισμό δυο κυρίως μερών και ήταν της λογικής Α΄ Μέρος - Στάσεις προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση και Β΄ Μέρος - Εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο διερευνά αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και εμπόδια – προκλήσεις που λειτουργούν ως φραγμοί επηρεάζουν την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέσω συγκεκριμένων παραγόντων οι οποίοι αποτυπώνονται στις σχετικές ερωτήσεις.

Για την διερεύνηση των στάσεων προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Lee, March και Peters (2015), της οποίας η εγκυρότητα και αξιοπιστία έχουν ελεγχθεί από σχετικές έρευνες (Moralista & Oducado, 2020). Η κλίμακα περιλαμβάνει δέκα τρία (13) θέματα και αντιστοιχούν σε τρεις (3) παράγοντες: «εκπαίδευση μαθητών», «δυναμική της τάξης», «σχολική εμπειρία». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (από 1=«διαφωνώ απόλυτα» έως 5=«συμφωνώ απόλυτα»).

Για την Προτίμηση στην (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση η κλίμακα ήταν μονοθεματική και χρησιμοποιήθηκε βάσει του ερωτηματολογίου των Moralista και

Oducado (2020). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (από 1=«διαφωνώ απόλυτα» έως 5=«συμφωνώ απόλυτα».

Για την διερεύνηση των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Mailizar et al., (2020) η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της οποίας έχει ελεγχθεί στην έρευνά τους. Η κλίμακα περιλαμβάνει είκοσι ένα (21) θέματα και αντιστοιχούν σε τέσσερις (4) παράγοντες: «εμπόδια εκπαιδευτικών», «σχολικά εμπόδια», «εμπόδια σχολικού προγράμματος», «εμπόδια μαθητών». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (από 1=«διαφωνώ απόλυτα» έως 5=«συμφωνώ απόλυτα».

3.4 Προφίλ δείγματος

Ο παρακάτω πίνακας 1 περιέχει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και του προφίλ των ερωτώμενων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Το δείγμα αποτέλεσαν 234 άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, (άνδρες: n=66, γυναίκες n=168) που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Τρικάλων της Θεσσαλίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και η επιλογή των σχολείων όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έγινε τυχαία. Η πλειοψηφία (35.5%, n=83) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας <50 ετών. Το 52.6% (n=123) των εκπαιδευτικών ήταν έγγαμοι με παιδιά και το 47.4% (n=111) των εκπαιδευτικών ήταν άγαμοι, ενώ το 65.8% (n=154) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ και το 34.2% (n=80) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου σπουδών. Το 58.1% (n=136) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 41.9% (n=98) ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με το 8.6% (n=20) να κατέχει θέση ευθύνης (διευθυντής/ντρια-υποδιευθυντής/ντρια) και το 91.5% (n=214) να μην έχουν θέση ευθύνης, ενώ το 31.6% (n=74) είχε διδακτική προϋπηρεσία σε σχολική μονάδα πάνω από 20 έτη (Πίνακας 3.1).

Πίνακας 3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	Ηλικία	Οικογ. Κατάσταση	Διδακτική προϋπηρεσία
Άνδρες 28.2%	>30 16.7%	Άγαμοι 47.4%	0-5 έτη 23.5%
Γυναίκες 71.8%	31-40 33.8%	Έγγαμοι/παιδιά 52.6%	6-10 έτη 28%
	41-50 14.1%		11-15 έτη 18.8%
	<50 35.5%		16-20 έτη 14.1%
			> 20 έτη 31.6%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία τους. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου Κοινωνικών Επιστημών SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 και περιλάμβανε: (1) διερευνητική παραγοντική ανάλυση (κυρίων συνιστωσών) και έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου (Cronbach's α), (2) ανάλυση συσχέτισης των μεταβλητών μεταξύ τους (Pearson r), (3) t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) για την εξέταση τυχόν διαφορών στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο, την εργασιακή απασχόληση, τη σχέση εργασίας και το επίπεδο εκπαίδευσης και (4) ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one way ANOVA) για την εξέταση τυχόν διαφορών στους παράγοντες του ερωτηματολογίου με βάση την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τη διδακτική προϋπηρεσία.

4. 1. Παραγοντικές αναλύσεις

4.1.1 Στάσεις - αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση

Η κλίμακα εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκφραζόταν από είκοσι ένα (21) θέματα. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5/βάθμια κλίμακα Likert (από 1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα). Για την εφαρμογή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, υπολογίστηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών για τον καθορισμό των παραγόντων της κλίμακας. Η ανάλυση ανέδειξε τέσσερις (4) παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω 1.0, οι οποίοι ερμήνευαν το 58,06% της συνολικής διακύμανσης (KMO=.870, Chi Square=2236, 124/.000, df=210) και οι παραγοντικές φορτίσεις κυμάνθηκαν από .40 έως .90. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «εμπόδια εκπαιδευτικών» και συνεισέφερε 33,18% εκφράζοντας πέντε (5) θέματα. Η υψηλή εσωτερική συνοχή του παράγοντα επιβεβαιώθηκε (Cronbach's α =.76). Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «σχολικά εμπόδια» και συνεισέφερε επιπλέον 9,61 % εκφράζοντας έξι (6) θέματα. Η υψηλή εσωτερική συνοχή του παράγοντα επιβεβαιώθηκε (Cronbach's α =.70). Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «εμπόδια σχολικού προγράμματος» και συνεισέφερε επιπλέον 8,01 % εκφράζοντας πέντε (5) θέματα. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής του παράγοντα «εμπόδια σχολικού προγράμματος» έδειξε ότι ο παράγοντας είχε βαθμό αξιοπιστίας Cronbach's α =.67. Ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «εμπόδια μαθητών» και συνεισέφερε επιπλέον 7,25 % εκφράζοντας πέντε (5) θέματα. Η υψηλή

εσωτερική συνοχή του παράγοντα επιβεβαιώθηκε (Cronbach's $\alpha=.77$). Η συνολική εσωτερική συνοχή της κλίμακας ήταν υψηλή (Cronbach's $\alpha=.77$) (Πίνακας 4.1).

Πίνακας 4.1 Διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (N=234)

	Παράγοντες			
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}
1. Δεν έχω επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να χρησιμοποιήσω την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19	.90			
2. Δεν είμαι σίγουρος/η για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19	.78			
3. Έχω εμπειρία στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	.72			
4. Πιστεύω ότι η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι χρήσιμη κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας	.56			
5. Η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας δεν είναι βολική για μένα	.40			
6. Το σχολείο μου δεν διαθέτει σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης		.75		
7. Το σχολείο μου δεν διαθέτει σύνδεση στο Διαδίκτυο		.66		
8. Οι σχολικοί κανονισμοί δεν υποστηρίζουν τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19		.65		
9. Τα σχολικά βιβλία δεν συμφωνούν με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης		.53		
10. Το σχολείο μου δεν παρέχει τεχνική υποστήριξη για χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης		.71		
11. Λόγω του φόρτου εργασίας, δεν έχω αρκετό χρόνο για να προετοιμάσω υλικό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση		.70		
12. Οι πόροι μάθησης και διδασκαλίας που είναι διαθέσιμοι στο σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι σύμφωνοι με το σχολικό πρόγραμμα			.53	
13. Τα σχολεία απαιτούν αξιολογήσεις των μαθητών που δεν συμφωνούν με τη χρήση της			.70	

εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	
14. Τα περιεχόμενα του αντικειμένου διδασκαλίας μου δεν μπορούν να διδαχθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	.68
15. Τα περιεχόμενα του αντικειμένου διδασκαλίας μου είναι δύσκολο να διδαχθούν με τη χρήση της αποστάσεως εκπαίδευσης	.74
16. Τα περιεχόμενα του αντικειμένου μου είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τους μαθητές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	.72
17. Οι μαθητές μου δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	.57
18. Οι μαθητές μου δεν διαθέτουν συσκευές (π.χ. φορητό υπολογιστή και tablet) για τη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	.80
19. Οι μαθητές μου δεν ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	.57
20. Οι μαθητές μου δεν έχουν σύνδεση στο Διαδίκτυο	.87
21. Οι μαθητές μου δεν έχουν πρόσβαση στο σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	.88
Διακύμανση	58.06%
KMO	.870
Bartlett test of sphericity	2236, 124/.000, df=210

4.1.2 Εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η κλίμακα στάσεις προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση εκφραζόταν από δέκα τρία (13) θέματα. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5/βάθμια κλίμακα Likert (από 1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα). Για την εφαρμογή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, υπολογίστηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών για τον καθορισμό των παραγόντων της κλίμακας. Αφού αφαιρέθηκε από τις αναλύσεις το θέμα 8 το οποίο φόρτιζε σε παραπάνω από έναν παράγοντα, η ανάλυση ανέδειξε τρεις (3) παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω 1.0, οι οποίοι ερμήνευαν το 50,36% της συνολικής διακύμανσης (KMO=.808, Chi Square=648, 775/.000, df=78) και οι παραγοντικές φορτίσεις κυμάνθηκαν από .30 έως .86. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «εκπαίδευση μαθητών» και συνεισέφερε 29,47% εκφράζοντας τρία (3) θέματα. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής του παράγοντα «εκπαίδευση μαθητών» έδειξε ότι ο παράγοντας είχε βαθμό αξιοπιστίας (Cronbach's α =.57). Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «δυναμική της τάξης» και συνεισέφερε επιπλέον 11,98 % εκφράζοντας τέσσερα (4) θέματα. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής του παράγοντα «δυναμική της τάξης» έδειξε ότι ο παράγοντας είχε βαθμό αξιοπιστίας (Cronbach's α =.67). Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «σχολική εμπειρία» και συνεισέφερε επιπλέον 8,90 % εκφράζοντας πέντε (5) θέματα. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής του παράγοντα «σχολική εμπειρία» έδειξε ότι ο παράγοντας είχε βαθμό αξιοπιστίας

Cronbach's $\alpha=.61$. Η συνολική εσωτερική συνοχή της κλίμακας ήταν υψηλή (Cronbach's $\alpha=.74$). (Πίνακας 4.2).

Πίνακας 4.2 Διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας στάσεις προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση (N=234)

	Παράγοντες		
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}
1. Η διαδικτυακή εκπαίδευση δεν είναι μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για μάθηση σε σύγκριση με την δια ζώσης εκπαίδευση	.51		
2. Η διαδικτυακή εκπαίδευση δεν είναι μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για μάθηση σε σύγκριση με την δια ζώσης εκπαίδευση	.66		
3. Οι βαθμοί των μαθητών θα είναι χαμηλότεροι σε μια διαδικτυακή τάξη εκπαίδευσης	.60		
4. Υπάρχει λιγότερη αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα		.85	
5. Υπάρχει υψηλός βαθμός αποπροσωποποίησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή εκπαίδευση		.72	
6. Υπάρχει περισσότερη επαγγελματική ανεντιμότητα στα διαδικτυακά μαθήματα		.35	
7. Οι συζητήσεις των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα εκπαίδευσης θα φαίνονται απρόσωπες και θα στερούνται συναισθημάτων σε σύγκριση με τις δια ζώσης τάξεις		.73	
8. Η διαδικτυακή διδασκαλία δεν θα έχει καμία επίδραση στα μαθήματα που κάνω δια ζώσης και στις οδηγίες μου			.67
9. Η διδασκαλία μου δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τεχνολογικά εργαλεία			.37
10. Δεν υπάρχει τρόπος να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί εάν οι μαθητές είναι διαβασμένοι σε μια διαδικτυακή τάξη εκπαίδευσης			.68
11. Είναι δύσκολο να διαχειριστεί κανείς την τεχνολογία των διαδικτυακών μαθημάτων			.79
12. Οι καλές αρχές της δια ζώσης διδασκαλίας μπορούν να μεταφερθούν αποτελεσματικά σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά μαθήματα.			.45
Διακύμανση		50.36%	
KMO		.808	
Bartlett test of sphericity		648, 775/.000, df=78	

4.2. Περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων και μεταβλητών της έρευνας

Από το άθροισμα του σκορ των θεμάτων σε κάθε παράγοντα, διαιρούμενο δια του αριθμού των θεμάτων του παράγοντα δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν α) τους παράγοντες των στάσεων προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση και β) τους παράγοντες των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο παράγοντας «εκπαίδευση μαθητών» σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφάνισε σχετικά υψηλή τιμή (M.O=3.59, T.A=.78). Ο παράγοντας «δυναμική της τάξης» σύμφωνα με τις απαντήσεις εμφάνισε σχετικά υψηλή τιμή (M.O=3.71, T.A=.63). Ο παράγοντας «σχολική εμπειρία» σημείωσε μέτρια τιμή (M.O= 3.09, T.A=.63). Η μεταβλητή «Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση» σημείωσε σχετικά χαμηλή τιμή (M.O= 2.18, T.A=.96).

Ο παράγοντας «εμπόδια εκπαιδευτικών» σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών/τριών εμφάνισε σχετικά χαμηλή τιμή (M.O=2.61, T.A=.75). Ο παράγοντας «σχολικά εμπόδια» εμφάνισε σχετικά χαμηλή τιμή (M.O=2.55, T.A=.69). Ο παράγοντας «εμπόδια σχολικού προγράμματος» σημείωσε σχετικά υψηλή τιμή (M.O= 3.32, T.A=.77). Ο παράγοντας «εμπόδια μαθητών» σημείωσε σχετικά υψηλή τιμή (M.O= 3.06, T.A=.78) (Πίνακας 4.3).

Πίνακας 4.3 Περιγραφικά χαρακτηριστικά και δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων και μεταβλητών

Παράγοντες/μεταβλητές	Αριθμός θεμάτων	M	SD	min	max	Cronbach's α
Εκπαίδευση μαθητών	3	3.59	0.78	1	5	.57
Δυναμική της τάξης	4	3.71	0.63	2	5	.67
Σχολική εμπειρία	5	3.09	0.63	1	5	.61
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2.18	0.96	1	5	
Εμπόδια εκπαιδευτικών	5	2.61	0.75	1	5	.76
Σχολικά εμπόδια	6	2.55	0.69	1	5	.70
Εμπόδια σχολικού προγράμματος	6	3.32	0.77	1	5	.67
Εμπόδια μαθητών	5	3.06	0.78	1	5	.70

4.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί ήταν αναποφάσιστοι/ες εάν η διαδικτυακή διδασκαλία δεν θα είχε καμία επίδραση στα μαθήματα που κάνουν δια ζώσης και στις οδηγίες τους (M.T.=2.63). Επίσης, ήταν αναποφάσιστοι/ες εάν είναι δύσκολο να διαχειριστεί κανείς

την τεχνολογία των διαδικτυακών μαθημάτων (M.T.=2.87) και εάν οι καλές αρχές της δια ζώσης διδασκαλίας μπορούν να μεταφερθούν αποτελεσματικά σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά μαθήματα (M.T.=3.24). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ήταν αναποφάσιστοι/ες εάν οι βαθμοί θα είναι χαμηλότεροι για τους μαθητές στην τάξη διαδικτυακής εκπαίδευσης (M.T.=3.04), εάν υπάρχει περισσότερη επαγγελματική και ακαδημαϊκή ανεντιμότητα (εξαπάτηση, λογοκλοπή) στα διαδικτυακά μαθήματα (M.T.=2.77) και εάν υπάρχει τρόπος να γνωρίζουν εάν οι μαθητές είναι διαβασμένοι σε μια διαδικτυακή τάξη εκπαίδευσης (M.T.=3.03).

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση δεν είναι μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για μάθηση σε σύγκριση με την δια ζώσης (M.T.=3.82) και ότι οι μαθητές μαθαίνουν λιγότερο σε διαδικτυακά μαθήματα εκπαίδευσης (M.T.=3.90). Επίσης, συμφώνησαν ότι υπάρχει λιγότερη αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα (M.T.=4.26), ότι υπάρχει υψηλός βαθμός αποπροσωποποίησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή εκπαίδευση (M.T.=3.95) και ότι η διδασκαλία τους δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τεχνολογικά εργαλεία (M.T.=3.72). Επιπλέον, συμφώνησαν ότι οι συζητήσεις των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα εκπαίδευσης θα φαίνονται απρόσωπες και θα στερούνται συναισθημάτων σε σύγκριση με τις δια ζώσης τάξεις (M.T.=3.87). Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν γενικά υπέρ της διαδικτυακής εκπαίδευσης (M.T.=2.18) (Πίνακας 4.4).

Πίνακας 4.4 Περιγραφικά στοιχεία των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση

Θέματα στάσεων προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση		
Εκπαίδευση μαθητών	M.T.	T.A.
Η διαδικτυακή εκπαίδευση δεν είναι μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για μάθηση σε σύγκριση με την δια ζώσης εκπαίδευση	3.82	1.11
Οι μαθητές μαθαίνουν λιγότερο σε διαδικτυακά μαθήματα εκπαίδευσης	3.90	.94
Οι βαθμοί των μαθητών θα είναι χαμηλότεροι σε μια διαδικτυακή τάξη εκπαίδευσης	3.04	1.01
Δυναμική της τάξης	M.T.	T.A.
Υπάρχει λιγότερη αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα	4.26	.77
Υπάρχει υψηλός βαθμός αποπροσωποποίησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή εκπαίδευση	3.95	.81
Υπάρχει περισσότερη επαγγελματική ανεντιμότητα στα διαδικτυακά μαθήματα	2.77	1.02

Οι συζητήσεις των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα εκπαίδευσης θα φαίνονται απρόσωπες και θα στερούνται συναισθημάτων σε σύγκριση με τις δια ζώσης τάξεις	3.87	.95
Σχολική εμπειρία	M.T.	T.A.
Η διαδικτυακή διδασκαλία δεν θα έχει καμία επίδραση στα μαθήματα που κάνω δια ζώσης και στις οδηγίες μου	2.63	.93
Η διδασκαλία μου δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τεχνολογικά εργαλεία	3.72	1.01
Δεν υπάρχει τρόπος να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί εάν οι μαθητές είναι διαβασμένοι σε μια διαδικτυακή τάξη εκπαίδευσης	3.03	1.04
Είναι δύσκολο να διαχειριστεί κανείς την τεχνολογία των διαδικτυακών μαθημάτων	2.87	.99
Οι καλές αρχές της δια ζώσης διδασκαλίας μπορούν να μεταφερθούν αποτελεσματικά σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά μαθήματα.	3.24	1.00
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	M.T.	T.A.
Συνολικά, είμαι υπέρ της διαδικτυακής εκπαίδευσης	2.18	.96

4.4 Εμπόδια των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα εμπόδια ταξινομήθηκαν σε τέσσερις (4) παράγοντες, δηλαδή εμπόδια εκπαιδευτικών, σχολικά εμπόδια, εμπόδια σχολικού προγράμματος και εμπόδια μαθητών.

Αναφορικά του παράγοντα «εμπόδια εκπαιδευτικών», το σημαντικότερο εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε η κακή εμπειρία στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (M.T.=2.91), ακολουθούμενο με μικρή διαφορά από το εμπόδιο της έλλειψης σιγουριάς και αυτοπεποίθησης για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (M.T.=2.82). Η άνεση και ευκολία της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (M.T.=2.74) και η έλλειψη των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (M.T.=2.42) κατατάχθηκαν στην τρίτη και τέταρτη θέση, αντίστοιχα. Τέλος, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη μη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (M.T.=2.14) ήταν το λιγότερο σημαντικό εμπόδιο.

Σχετικά με τα «σχολικά εμπόδια», το σημαντικότερο εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς ήταν η ασυμβατότητα των σχολικών βιβλίων με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (M.T.=3.02). Το δεύτερο και τρίτο σημαντικότερο εμπόδιο αποτέλεσε η έλλειψη του χρόνου των εκπαιδευτικών για την προετοιμασία του υλικού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (M.T.=2.75) και η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης από το σχολείο (M.T.=2.74), αντίστοιχα. Το τέταρτο και πέμπτο στη σειρά εμπόδιο

αποτελέσαν οι κανονισμοί των σχολείων (Μ.Τ.=2.48) και η έλλειψη συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τα σχολεία (Μ.Τ.=2.47). Το λιγότερο σημαντικό εμπόδια αποτέλεσε η μη διάθεση σύνδεσης στο Διαδίκτυο από το σχολείο (Μ.Τ.=1.84).

Το πιο σημαντικό εμπόδιο για τον παράγοντα «εμπόδια σχολικού προγράμματος» ήταν η δυσκολία στη διδασκαλία του περιεχομένου του αντικειμένου διδασκαλίας μέσω της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μ.Τ.=3.52), ακολουθούμενο από τα εμπόδια της δυσκολίας που αντιμετώπιζαν οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο του αντικειμένου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μ.Τ.=3.44) και της αναντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων της αξιολόγησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μ.Τ.=3.42). Ακολούθησε η ανέφικτη διδασκαλία του περιεχομένου της διδασκαλίας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μ.Τ.=3.15) και η αναντιστοιχία μεταξύ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και του προγράμματος σπουδών (Μ.Τ.=3.08).

Όσον αφορά στα «εμπόδια μαθητών», τα δύο κορυφαία εμπόδια ήταν η έλλειψη γνώσεων της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των μαθητών (Μ.Τ.=3.40) και η έλλειψη πρόσβασης των μαθητών σε έναν υπολογιστή/φορητό υπολογιστή/tablet (Μ.Τ.=3.40). Επιπλέον, η έλλειψη σύνδεσης στο Διαδίκτυο των μαθητών (Μ.Τ.=2.88) και η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Μ.Τ.=2.84) κατατάχθηκαν στη δεύτερη και τρίτη θέση αντίστοιχα, ενώ το λιγότερο σημαντικό εμπόδιο ήταν η έλλειψη πρόσβασης στο σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μ.Τ.=2.76) (Πίνακας 4.5).

Πίνακας 4.5 Περιγραφικά στοιχεία των εμποδίων των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εμπόδια εκπαιδευτικών	Μ.Τ	Τ.Α.
Δεν έχω επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να χρησιμοποιήσω την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19	2.42	1.10
Δεν είμαι σίγουρος/η για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19	2.82	1.02
Έχω εμπειρία στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	2.91	1.18
Πιστεύω ότι η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι χρήσιμη κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας	2.14	.82
Η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας δεν είναι βολική για μένα	2.74	1.08

Σχολικά εμπόδια	M.T	T.A.
Το σχολείο μου δεν διαθέτει σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	2.47	1.20
Το σχολείο μου δεν διαθέτει σύνδεση στο Διαδίκτυο	1.84	.88
Οι σχολικοί κανονισμοί δεν υποστηρίζουν τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19	2.48	.95
Τα σχολικά βιβλία δεν συμφωνούν με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3.02	1.00
Το σχολείο μου δεν παρέχει τεχνική υποστήριξη για χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	2.74	1.23
Λόγω του φόρτου εργασίας, δεν έχω αρκετό χρόνο για να προετοιμάσω υλικό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.75	1.00
Εμπόδια σχολικού προγράμματος	M.T.	T.A.
Οι πόροι μάθησης και διδασκαλίας που είναι διαθέσιμοι στο σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι σύμφωνοι με το σχολικό πρόγραμμα	3.08	.91
Τα σχολεία απαιτούν αξιολογήσεις των μαθητών που δεν συμφωνούν με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3.42	.98
Τα περιεχόμενα του αντικειμένου διδασκαλίας μου δεν μπορούν να διδαχθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3.15	1.05
Τα περιεχόμενα του αντικειμένου διδασκαλίας μου είναι δύσκολο να διδαχθούν με τη χρήση της αποστάσεως εκπαίδευσης	3.52	1.03
Τα περιεχόμενα του αντικειμένου μου είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τους μαθητές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3.44	.99
Εμπόδια μαθητών	M.T.	T.A.
Οι μαθητές μου δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3.40	1.05
Οι μαθητές μου δεν διαθέτουν συσκευές (π.χ. φορητό υπολογιστή και tablet) για τη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3.40	1.05
Οι μαθητές μου δεν ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.84	.93
Οι μαθητές μου δεν έχουν σύνδεση στο Διαδίκτυο	2.88	.94
Οι μαθητές μου δεν έχουν πρόσβαση στο σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	2.76	.95

4.5 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με το διαφορετικό φύλο

Για την εύρεση πιθανών διαφορών σε όλους τους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας λόγω διαφορετικού φύλου του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαίδευση μαθητών, δυναμική της τάξης και σχολική εμπειρία), η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι παράγοντες των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εμπόδια εκπαιδευτικών, σχολικά εμπόδια, εμπόδια σχολικού προγράμματος και εμπόδια μαθητών) και ως ανεξάρτητη το φύλο.

Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικό φύλο ($p > .05$) (Πίνακας 4.6).

Πίνακας 4.6 Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με το διαφορετικό φύλο των συμμετεχόντων

Παράγοντες/μεταβλητές	Διαφορές φύλου		t	p
	M.T. - T.A.	M.T. - T.A.		
	Ανδρών	Γυναικών		
Εκπαίδευση μαθητών	3.57 ± .84	3.60 ± .75	-.216	ns
Δυναμική τάξης	3.71 ± .68	3.71 ± .60	.009	ns
Σχολική εμπειρία	3.19 ± .59	3.05 ± .64	1.538	ns
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.21 ± 1.03	2.17 ± .93	.324	ns
Εμπόδια εκπαιδευτικών	2.62 ± .78	2.60 ± .74	.172	ns
Σχολικά εμπόδια	2.53 ± .63	2.56 ± .71	-.319	ns
Εμπόδια σχολ. προγράμματος	3.25 ± .76	3.35 ± .78	-.884	ns
Εμπόδια μαθητών	2.97 ± .75	3.09 ± .79	-1.029	ns

4.6 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με τη διαφορετική ηλικία

Για την εύρεση πιθανών διαφορών σε όλους τους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας λόγω διαφορετικών ηλικιακών ομάδων του δείγματος (<30, 31-40, 41-50, >50 έτη), χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (one way Anova). Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαίδευση μαθητών, δυναμική της τάξης και σχολική εμπειρία), η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι παράγοντες των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εμπόδια εκπαιδευτικών, σχολικά εμπόδια, εμπόδια σχολικού προγράμματος και εμπόδια μαθητών) και ως ανεξάρτητη η ηλικία.

Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα «εμπόδια εκπαιδευτικών» και της ηλικίας $F_{(3,230)} = 3.85$, $p < .01$. Αναλυτικότερα, η ανάλυση Post - hoc Scheffe, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < .05$) στον παράγοντα «εμπόδια εκπαιδευτικών» με την ηλικιακή ομάδα των >50 ετών να

σημειώνει υψηλότερες τιμές σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών. Σε κάθε μία ηλικιακή ομάδα δόθηκε ένας αριθμός με σκοπό να κατανοηθούν οι διαφορές που έδειξε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe, μεταξύ των ομάδων αυτών στον κάθε παράγοντα και μεταβλητή (Πίνακας 4.7).

Πίνακας 4.7 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών ανάλογα με την διαφορετική ηλικιακή ομάδα

Παράγοντες/μεταβλητές	< 30 (1)	31-40 (2)	41-50 (3)	> 50 (4)	
	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	M.T. (T.A.)	
Εκπαίδευση μαθητών	3.68 ± .81	3.54 ± .66	3.37 ± .68	3.67 ± .89	ns
Δυναμική τάξης	3.81 ± .59	3.76 ± .55	3.51 ± .55	3.70 ± .57	ns
Σχολική εμπειρία	3.02 ± .56	3.02 ± .63	2.98 ± .62	3.24 ± .64	ns
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.28 ± .85	2.22 ± .90	2.39 ± 1.08	2.01 ± 1.00	ns
Εμπόδια εκπαιδευτικών	2.56 ± .72	2.49 ± .68	2.41 ± .75	2.82 ± .79	F=3.85, p<.01 *2-4
Σχολικά εμπόδια	2.46 ± .72	2.63 ± .66	2.56 ± .66	2.51 ± .71	ns
Εμπόδια σχολ. προγράμματος	3.30 ± .60	3.37 ± .77	3.27 ± .78	3.31 ± .85	ns
Εμπόδια μαθητών	3.12 ± .79	3.09 ± .75	2.82 ± .85	3.09 ± .78	ns

p<.05*, * Καθορίζει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων

4.7 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

Για την εύρεση πιθανών διαφορών σε όλους τους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας λόγω διαφορετικής οικογενειακής κατάστασης του δείγματος (άγαμοι, έγγαμοι), πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαίδευση μαθητών, δυναμική της τάξης και σχολική εμπειρία), η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι παράγοντες των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εμπόδια εκπαιδευτικών, σχολικά εμπόδια, εμπόδια σχολικού προγράμματος και εμπόδια μαθητών) και ως ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση.

Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετική οικογενειακή κατάσταση (p>.05) (Πίνακας 4.8).

Πίνακας 4.8 Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

Παράγοντες/μεταβλητές	Διαφορές οικ. κατάστασης		t	p
	M.T. - T.A.	M.T. - T.A.		
	Άγαμοι	Έγγαμοι		
Εκπαίδευση μαθητών	3.60 ± .78	3.58 ± .78	.228	ns
Δυναμική τάξης	3.77 ± .65	3.66 ± .60	1.409	ns
Σχολική εμπειρία	3.04 ± .66	3.14 ± .60	-1.206	ns
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.24 ± 1.02	2.12 ± .91	.961	ns
Εμπόδια εκπαιδευτικών	2.52 ± .67	2.69 ± .81	-1.687	ns
Σχολικά εμπόδια	2.56 ± .69	2.54 ± .69	.211	ns
Εμπόδια σχολ. προγράμματος	3.33 ± .75	3.32 ± .79	.158	ns
Εμπόδια μαθητών	3.02 ± .80	3.09 ± .77	-.624	ns

4.8 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με το διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης

Για την εύρεση πιθανών διαφορών σε όλους τους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας λόγω διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευσης του δείγματος (απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού), πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαίδευση μαθητών, δυναμική της τάξης και σχολική εμπειρία), η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι παράγοντες των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εμπόδια εκπαιδευτικών, σχολικά εμπόδια, εμπόδια σχολικού προγράμματος και εμπόδια μαθητών) και ως ανεξάρτητη το επίπεδο εκπαίδευσης.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στους παράγοντες «σχολική εμπειρία» ($t_{(232)} = 2.887, p < .01$) και «εμπόδια εκπαιδευτικών» ($t_{(232)} = 5.658, p < .001$) σε σχέση με το διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, με τους

απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ να σημειώνουν υψηλότερες τιμές από τους κατόχους μεταπτυχιακού/διδακτορικού (Πίνακας 4.9).

Πίνακας 4.9 Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων

Παράγοντες/μεταβλητές	Διαφορές επιπέδου εκπαίδευσης		t	p
	M.T. - T.A. ΑΕΙ/ΤΕΙ	M.T. - T.A. Msc/Phd		
Εκπαίδευση μαθητών	3.65 ± .79	3.46 ± .74	1.782	ns
Δυναμική τάξης	3.70 ± .62	3.73 ± .65	-.290	ns
Σχολική εμπειρία	3.18 ± .62	2.93 ± .62	2.887	p< .01
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.09 ± .98	2.35 ± .90	-1.962	ns
Εμπόδια εκπαιδευτικών	2.80 ± .74	2.25 ± .63	5.658	p< .001
Σχολικά εμπόδια	2.59 ± .64	2.46 ± .77	1.333	ns
Εμπόδια σχολ. προγράμματος	3.39 ± .74	3.19 ± .81	1.902	ns
Εμπόδια μαθητών	3.09 ± .74	3.00 ± .86	.236	ns

4.9 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με τη διδακτική προϋπηρεσία

Για την εύρεση πιθανών διαφορών σε όλους τους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας λόγω διαφορετικής διδακτικής προϋπηρεσίας του δείγματος (0-5, 6-10, 11-15, 16-20, >20 έτη), χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (one way Anova). Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαίδευση μαθητών, δυναμική της τάξης και σχολική εμπειρία), η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι παράγοντες των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εμπόδια εκπαιδευτικών, σχολικά εμπόδια, εμπόδια σχολικού προγράμματος και εμπόδια μαθητών) και ως ανεξάρτητη η διδακτική προϋπηρεσία.

Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα «εμπόδια εκπαιδευτικών» και της διδακτικής προϋπηρεσίας $F_{(4,229)} = 3.095$, $p < .05$. Αναλυτικότερα, η ανάλυση Post - hoc Scheffe, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < .05$) στον παράγοντα «εμπόδια εκπαιδευτικών» με την ομάδα διδακτικής

προϋπηρεσίας >20 ετών να σημειώνει υψηλότερες τιμές σε σχέση με την ομάδα διδακτικής προϋπηρεσίας 11-15 ετών. Σε κάθε μία ομάδα διαφορετικής διδακτικής προϋπηρεσίας δόθηκε ένας αριθμός με σκοπό να κατανοηθούν οι διαφορές που έδειξε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe, μεταξύ των ομάδων αυτών στον κάθε παράγοντα και μεταβλητή (Πίνακας 4.10).

Πίνακας 4.10 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών ανάλογα με την διαφορετική διδακτική προϋπηρεσία

Παράγοντες/ μεταβλητές	0-5 (1) M.T. (T.A.)	6-10 (2) M.T. (T.A.)	11-15 (3) M.T. (T.A.)	16-20 (4) M.T. (T.A.)	>20 (5) M.T. (T.A.)	
Εκπαίδευση μαθητών	3.60 ± .74	3.51 ± .70	3.58 ± .73	3.40 ± .72	3.70 ± .88	ns
Δυναμική τάξης	3.78 ± .55	3.74 ± .56	3.76 ± .61	3.64 ± .52	3.66 ± .75	ns
Σχολική εμπειρία	3.02 ± .56	3.04 ± .70	2.97 ± .63	3.02 ± .54	3.27 ± .66	ns
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.33 ± .79	2.04 ± 1.03	2.23 ± .98	2.24 ± .93	2.07 ± 1.05	ns
Εμπόδια εκπαιδευτικών	2.56 ± .67	2.48 ± .78	2.36 ± .62	2.62 ± .74	2.83 ± .81	F=3.095, p<.05 *3-5
Σχολικά εμπόδια	2.50 ± .67	2.74 ± .79	2.56 ± .66	2.47 ± .63	2.54 ± .71	ns
Εμπόδια σχολ. προγράμματος	3.33 ± .58	3.32 ± .77	3.36 ± .85	3.37 ± .76	3.27 ± .86	ns
Εμπόδια μαθητών	3.15 ± .75	2.91 ± .85	3.10 ± .72	2.98 ± .69	3.05 ± .86	ns

p<.05*, * Καθορίζει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ομάδων διδακτικής προϋπηρεσίας

4.10 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με την σχέση εργασιακής απασχόλησης

Για την εύρεση πιθανών διαφορών σε όλους τους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας λόγω διαφορετικής σχέσης εργασιακής απασχόλησης του δείγματος (μόνιμοι, αναπληρωτές/ωρομίσθιοι), πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαίδευση μαθητών, δυναμική της τάξης και σχολική εμπειρία), η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι παράγοντες των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εμπόδια εκπαιδευτικών, σχολικά εμπόδια, εμπόδια σχολικού προγράμματος και εμπόδια μαθητών) και ως ανεξάρτητη η σχέση εργασιακής απασχόλησης.

Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετική σχέση εργασίας ($p>.05$) (Πίνακας 4.11).

Πίνακας 4.11 Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με την σχέση εργασιακής απασχόλησης

Παράγοντες/μεταβλητές	Διαφορές σχέσης εργασίας		t	p
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/ρια- Ωρομίσθιος/ια		
Εκπαίδευση μαθητών	3.60 ± .82	3.57 ± .72	1.782	ns
Δυναμική τάξης	3.69 ± .68	3.75 ± .54	-.290	ns
Σχολική εμπειρία	3.14 ± .66	3.03 ± .58	1.338	ns
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.13 ± 1.02	2.24 ± .87	-1.962	ns
Εμπόδια εκπαιδευτικών	2.67 ± .77	2.52 ± .71	5.658	ns
Σχολικά εμπόδια	2.53 ± .68	2.57 ± .70	1.333	ns
Εμπόδια σχολ. προγράμματος	3.32 ± .82	3.33 ± .70	1.902	ns
Εμπόδια μαθητών	3.04 ± .81	3.09 ± .75	.236	ns

4.11 Διαφορές παραγόντων και μεταβλητών σε σχέση με την θέση εργασίας

Για την εύρεση πιθανών διαφορών σε όλους τους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας λόγω διαφορετικής θέσης εργασίας (διευθυντές/υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί) του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκπαίδευση μαθητών, δυναμική της τάξης και σχολική εμπειρία), η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι παράγοντες των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εμπόδια εκπαιδευτικών, σχολικά εμπόδια, εμπόδια σχολικού προγράμματος και εμπόδια μαθητών) και ως ανεξάρτητη η θέση εργασίας.

Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες και τις μεταβλητές της έρευνας μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετική θέση εργασίας ($p>.05$) (Πίνακας 4.12).

Πίνακας 4.12 Διαφορές των παραγόντων και μεταβλητών σύμφωνα με την θέση εργασίας

Παράγοντες/μεταβλητές	Διαφορές θέσης εργασίας		t	p
	Διευθυντής/ρια- Υποδιευθυντής/ρια	Εκπαιδευτικός		
Εκπαίδευση μαθητών	3.37 ± .74	3.61 ± .78	-1.328	ns
Δυναμική τάξης	3.39 ± .65	3.74 ± .62	-2.430	ns
Σχολική εμπειρία	3.02 ± .67	3.10 ± .63	-.559	ns
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2.50 ± 1.192	2.15 ± .93	1.560	ns
Εμπόδια εκπαιδευτικών	2.49 ± .68	2.62 ± .75	-.731	ns
Σχολικά εμπόδια	2.30 ± .71	2.57 ± .69	-1.679	ns
Εμπόδια σχολ. προγράμματος	3.21 ± .86	3.33 ± .76	-.681	ns
Εμπόδια μαθητών	2.78 ± .85	3.08 ± .77	-1.652	ns

4.12 Σχέση μεταξύ παραγόντων και μεταβλητών της έρευνας

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των παραγόντων (στάσεις και εμπόδια) και των μεταβλητών (πρόθεση) της έρευνας, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχετίσεων (Pearson's r).

Η ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων και των μεταβλητών της έρευνας έδειξε στατιστικά σημαντικές και μέτριες συσχετίσεις. Οι υψηλότερες συσχετίσεις εντοπίστηκαν θετικά μεταξύ του παράγοντα «Εκπαίδευση μαθητών» και του παράγοντα «Δυναμική της τάξης» ($r = .53, p < .01$) και μεταξύ του παράγοντα «Εκπαίδευση μαθητών» και του παράγοντα «Σχολική εμπειρία» ($r = .54, p < .01$).

Η δεύτερη μεγαλύτερη τιμή σημειώθηκε μεταξύ του παράγοντα «Εμπόδια εκπαιδευτικών» και του παράγοντα «Σχολική εμπειρία» ($r = .42, p < .01$) και μεταξύ του παράγοντα «Εμπόδια εκπαιδευτικών» και του παράγοντα «Εμπόδια σχολικού προγράμματος» ($r = .42, p < .01$).

Η τρίτη μεγαλύτερη τιμή σημειώθηκε μεταξύ του παράγοντα «Σχολική εμπειρία» και του παράγοντα «Δυναμική της τάξης» ($r = .41, p < .01$) και μεταξύ του παράγοντα «Σχολική εμπειρία» και «Σχολικά εμπόδια» και ($r = .41, p < .01$).

Η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του δείγματος σχετίζεται αρνητικά με όλους τους παράγοντες των στάσεων προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση και των εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε επίπεδο $p < .01$. Παρατηρούμε επίσης, ότι όλοι οι παράγοντες (στάσεις και εμπόδια) συνδέονται μεταξύ τους με θετική σχέση (Πίνακας 4.13).

Πίνακας 4.13 Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και των μεταβλητών της έρευνας

	1	2	3	4	5	6	7	8
Εκπαίδευση μαθητών								
Δυναμική της τάξης	.53**							
Σχολική εμπειρία	.54**	.41**						
Προτίμηση στην εξ αποστ. εκπ/ση	-.39**	-.41**	-.42**					
Εμπόδια εκπαιδευτικών	.33**	.30**	.42**	-.36**				
Σχολικά εμπόδια	.23**	.22**	.41**	-.18**	.36**			
Εμπόδια σχολικού προγράμματος	.37**	.43**	.40**	-	.42**	.50**		
Εμπόδια μαθητών	.28**	.34**	.38**	-.21**	.34**	.50**	.54**	

Σημείωση: ** $p < .01$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης αποτυπώνονται τα ευρήματα της επιχειρούμενης προσέγγισης, όπως προέκυψαν από την έρευνα. Το κεφάλαιο κλείνει με προτάσεις για μελλοντική έρευνα, αλλά και προβληματισμούς για τον ρόλο της εκπαίδευσης.

5.1 Συμπεράσματα

Είναι γεγονός πως, όταν προκύπτουν γεγονότα σε επίπεδο κρίσης και μάλιστα παγκόσμιας κλίμακας, όπως είναι μια πανδημία, διαταράσσεται και η εκπαιδευτική κοινότητα. Η διαχείριση αυτών των καταστάσεων είναι ιδιαίτερης σημασίας και η αποτελεσματική τους αντιμετώπιση εξαιρετικό ζητούμενο. Όπως γλαφυρά διατύπωσαν οι Shrivastava και Statler (2012) *«ζούμε στο μάτι μιας τέλειας καταιγίδας»*, μιας παγκόσμιας κρίσης, κλιματικής, οικονομικής, υγειονομικής οι οποίες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και επιδεινώνουν τις επιπτώσεις τους σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Σε ένα κόσμο λοιπόν με αυξανόμενη πολυπλοκότητα θα πρέπει να αναθεωρηθεί η ικανότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας ως σύνολο, ως οντότητα να αντιδρά στις επείγουσες και καιρίες καταστάσεις, ζητούμενο που επιχειρήθηκε να διερευνηθεί στην παρούσα μελέτη σε ευθυγράμμιση κυρίως με τη διαμορφούμενη κατάσταση της διαλλειματικής εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της απώλειας της δια ζώσης. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται σαφώς ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της νέας πραγματικότητας, εφόσον συνολικά η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρνητικό πρόσημο με όλους τους εξεταζόμενους παράγοντες που σχετίζονται με στάσεις, αντιλήψεις και εμπόδια.

Η στάση τους χαρακτηρίζεται ως αναποφάσιστη απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως προς την επίδραση που μπορεί να έχει στα μαθήματα, στους βαθμούς των μαθητών, στην επιμελή ή όχι προετοιμασία τους για τα μαθήματα, στο διδακτικό πρόγραμμα της δια ζώσης εκπαίδευσης και στη μεταφορά των καλών αρχών αυτής, ως προς την επαγγελματική ανεντιμότητα, ως προς την χρονική δέσμευση για την ανάπτυξη διαδικτυακών εκπαιδευτικών μαθημάτων και τη διαχείριση της τεχνολογίας που απαιτούν και από την άλλη πλευρά χαρακτηρίζεται ως σύμφωνη πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί μια βιώσιμη εναλλακτική λύση συγκριτικά με τη δια ζώσης. Πιθανώς να λαμβάνουν υπόψη τους πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί αναγκαστική λύση εν μέσω της κρίσης, αλλά εν τέλει γενικά δεν

παρουσιάζονται ως υπέρμαχοι αυτής. Σε αυτή την υπόθεση συνηγορούν και περεταίρω τα αποτελέσματα της ανάλυσης του παράγοντα των εμποδίων.

Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η αντίληψη των περισσότερων πως στην εξ αποστάσεως διδασκαλία υπάρχει υψηλός βαθμός αποπροσωποίησης μεταξύ των εμπλεκομένων και πως η πραγμάτωσή της στερείται συναισθημάτων, ενώ υπάρχει και χαμηλός βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών. Παραμένει διάχυτη η εντύπωση ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με την συμβατική, απουσιάζουν τα συναισθήματα και οι μη λεκτικές εκφράσεις που περιέχουν την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, δημιουργώντας κατά τους Jones και Issroff (2005) ακουσίως την εικόνα «*ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στερείται συναισθημάτων*». Ο O'Regan, (2003) υποστηρίζει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται και από θετικά και από αρνητικά συναισθήματα που αντίστοιχα εμποδίζουν ή προωθούν τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίστοιχα, σε ευθυγράμμιση με αυτό το εύρημα, η μελέτη των Cleveland-Innes και Campbell (2012) διατυπώνει πως τα συναισθήματα αποτελούν μια δυναμική που δεν βρήκε τη δέουσα σημασία που θα έπρεπε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εξίσου, οι Rovai και Wighting (2005) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η αίσθηση αποξένωσης που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εκπαίδευσης επηρεάζουν τόσο την κοινωνικότητά του και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, όσο και την ίδια τη μάθηση και το αποτέλεσμα αυτής.

Αναφορικά με τις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί η έρευνα αποτύπωσε, ιδιαίτερα για τις ηλικιακές ομάδες άνω των 50 ετών, πως τον σημαντικότερο φραγμό αποτελεί η κακή εμπειρία που έχουν οι περισσότεροι στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και σε συνέχεια η έλλειψη σιγουριάς και αυτοπεποίθησης, η έλλειψη άνεσης και ευκολίας της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η έλλειψη γνώσεων, επιβεβαιώνοντας κατά πολύ και τα ευρήματα της βιβλιογραφίας που έχει αποτυπώσει τη σημασία της επιμόρφωσης και υποστήριξης των κύριων μοχλών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Giovannella et al., 2020; Zhang et al., 2020; Stone & Springer, 2019). Όμως, όπως υποστηρίζει και ο Αναστασιάδης (2020) δεν έχουν καταγραφεί συστηματικές προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των νέων αναγκαστικών λύσεων, ενώ διαφαίνεται να απουσιάζει η παιδαγωγική διάσταση, με ότι αυτό συνεπάγεται για το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το ίδιο στοιχείο αναφορικά με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και τις μεγαλύτερες σε διδακτική εμπειρία ομάδες προκύπτει και από τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που διαπιστώθηκαν μεταξύ του παράγοντα εμπόδια

εκπαιδευτικών και της διδακτικής προϋπηρεσίας. Στην προκειμένη περίπτωση, η ανάλυση αυτών των παραμέτρων αποτυπώνει τη διαφοροποίηση ως προς το πώς οι ομάδες διδακτικής εμπειρίας αντιλαμβάνονται συγκεκριμένους παράγοντες που αποτελούν φραγμούς. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών υπολείπονται επαρκών γνώσεων, δεξιοτήτων και εξοικείωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την ομάδα 11-15 ετών εμπειρίας. Οι Moralista και Oducado (2020) στη μελέτη τους αποτυπώνουν το εύρημα πως η αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, όμως διαπιστώνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που έχουν και μεγαλύτερη εμπειρία, τείνουν να ευνοούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω της πανδημίας, καθώς αξιολογούν την πιθανότητα να νοσήσουν, σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς που έχουν ισχυρή αντίληψη για την ηλεκτρονική μάθηση, αλλά λιγότερα χρόνια εμπειρίας.

Τέλος, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη μη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν το λιγότερο σημαντικό εμπόδιο, αποδεικνύοντας πιθανώς και την υπόθεση πως η εφαρμογή της εν μέσω κρίσης ήταν αναπόφευκτη.

Σχετικά με τα σχολικά εμπόδια και τα εμπόδια του σχολικού προγράμματος, το σημαντικότερο ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς ήταν η ασυμβατότητα της σχολικής ύλης και η δυσκολία της διδασκαλίας και της μεταφοράς του υλικού τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που δείχνει εν μέρει την βιασύνη του εγχειρήματος, αλλά και την γενική παραδοχή, ενδεχομένως και για κάθε ένα από τα αποτελέσματα της έρευνας, πως η μετακίνηση από τη φυσική τάξη στην ψηφιακή που επέβαλλε η έκτακτη ανάγκη της κρίσης ήταν ταχύτατη και δραματική και πιθανώς να εμπόδιζε την εκπαίδευση να εκμεταλλευτεί τα δυνατά σημεία του ψηφιακού κόσμου και να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς που αυτή η κατάσταση έθεσε.

Σύμφωνα με τον Zawacki-Richter (2009) ο σχεδιασμός και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, είτε με τη δημιουργία νέου, είτε με τον μετασχηματισμό των συμβατικών πηγών, είτε με τη σύνθεση νέου υλικού με την αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων, αποτελεί συνεχώς στοιχείο μείζονος σημασίας στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της νέας κατάστασης το εκπαιδευτικό υλικό αναλαμβάνει σημαντικό μέρος του ρόλου του δασκάλου.

Τέλος, τα πιο σημαντικά εμπόδια που διατύπωσαν στο επίπεδο των μαθητών σχετίζονταν με το ψηφιακό χάσμα και αφορούσαν στην έλλειψη πρόσβασης σε υλικοτεχνική υποδομή (υπολογιστές, tablet, σύνδεση στο internet), σε συνδυασμό με την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στη χρήση της διαδικτυακής

εκπαίδευσης. Τα ευρήματα δείχνουν στοιχεία ανάλογα με αυτά που έχουν εντοπίσει προηγούμενες αναφερόμενες έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές δεν ήταν καλά προετοιμασμένοι ή δεν είχαν τα μέσα για χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης, πόσο μάλλον εν μέσω πανδημίας και επομένως, όταν προκύπτει μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης, είναι σίγουρα δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να φέρουν το αποτέλεσμα που επιθυμούν.

Επίσης, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τα ευρήματα δείχνουν πως οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ σημείωσαν υψηλότερες τιμές από τους κατόχους μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών στον παράγοντα «σχολική εμπειρία» της κλίμακας των στάσεων εκπαιδευτικών προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) διδασκαλία, όπου τα θέματα που συμπεριλήφθηκαν στον ανωτέρω παράγοντα αφορούν στη πλειοψηφία τους αρνητικές στάσεις προς την διαδικτυακή διδασκαλία (π.χ. η διδασκαλία μου δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τεχνολογικά εργαλεία). Συνεπώς, οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικές στάσεις ως προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) διδασκαλία από τους κατόχους μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών.

Επίσης, οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ σημείωσαν υψηλότερες τιμές από τους κατόχους μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών στον παράγοντα «εμπόδια εκπαιδευτικών» ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα ανωτέρω μπορούν να δικαιολογηθούν πιθανώς από το γεγονός ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών είναι πιο εξοικειωμένοι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία, καθώς τα μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα σπουδών διενεργούνται στην πλειοψηφία τους μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Εν τοις πράγμασι λοιπόν, οι ίδιοι έχοντας εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως φοιτητές μεταπτυχιακών προγραμμάτων και υποψήφιοι διδάκτορες, έχουν υιοθετήσει θετικές στάσεις ως προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Για το λόγο αυτό, συνεπώς και τα εμπόδια ως προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί, μπορούν και τα διαχειρίζονται καλύτερα και με αποτελεσματικό τρόπο, για αυτό εξάλλου σημειώνουν χαμηλότερες τιμές στον παράγοντα αυτό.

5.2 Περιορισμοί – Μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη υπόκειται σε δύο σημαντικούς περιορισμούς. Πρώτον, παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ήταν δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπήρχε τρόπος επαλήθευσης της ιδιότητας τους, καθώς το

ερωτηματολόγιο διεξήχθη στο διαδίκτυο. Κατά δεύτερον, το δείγμα αποτελείτο από εκπαιδευτικούς σχολείων της πόλης των Τρικάλων της περιφέρειας Θεσσαλίας και αυτό δεν μπορεί να αποτελέσει βάση γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Κατά την περίοδο της πανδημίας πολλές περιοχές της Ελλάδας ετέθησαν σε διαβάθμιση υψηλού κινδύνου με βάση της επιδημιολογική τους εικόνα, με την Αττική και τη Θεσσαλονίκη να κατέχουν τις πρώτες θέσεις. Πιθανώς αν η έρευνα ήταν πανελλαδική ή λάμβανε δείγμα από τις λεγόμενες «κόκκινες περιοχές», τα αποτελέσματα να διαμορφώνονταν διαφορετικά.

Ωστόσο, τα ευρήματα αυτής της μελέτης μπορεί να χρησιμεύσουν ως προβληματισμό για τους δασκάλους, τη σχολική κοινότητα και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με τα εμπόδια στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε αυτή την καίρια και έκτακτη στιγμή. Ως εκ τούτου, η περαιτέρω έρευνα είναι σημαντική για να αυξηθούν τα δεδομένα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές και οι γονείς τους στη διαχείριση μιας κρίσης που πλήττει ολιστικά την εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι νέες ορίζουσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που επέβαλλε η πανδημία, ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο του σχολείου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η απουσία του φυσικού χώρου του σχολείου εμποδίζει τους μαθητές να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματά τους, τον κόσμο τους. Αναμφίβολα μια κρίση που επιφέρει παρατεταμένο κλείσιμο της σχολικής μονάδας δίνει την ευκαιρία για επαναξιολόγηση του σχολείου.

Σαφώς, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει ανάγκη από πρόσωπα που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μια κοινής κουλτούρας αντιμετώπισης κρίσεων. Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών συστημάτων απαιτούν συγκεκριμένες αντιδράσεις, ώστε κατόπιν σημαντικών γεγονότων που διαταράσσουν την ομαλότητά τους, αυτά να μην καταρρεύσουν. Μέσα σε αυτό το αντίξοο περιβάλλον η εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά κυρίως οι κυβερνητικές αρχές πρέπει να προσεγγίσουν το διακύβευμα της κρίσης και τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση, να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών, να δράσουν συνεργατικά μαζί τους προς όφελος του μαθητή και της οικογένειάς του, να σταθούν δίπλα τους και να δρομολογήσουν ουσιαστικές παρεμβάσεις, γιατί εν τέλει η εκπαίδευση είναι συνώνυμη της υγείας.

Άλλωστε, όπως εύγλωττα διατύπωσε ο Αναστασιάδης (2020) είναι διάχυτη η εκτίμηση ότι *«όταν καταφέρουμε να περάσουμε από αυτή την κρίση, δεν θα επιστρέψουμε στον κόσμο, έτσι όπως τον γνωρίζαμε. Αντίθετα, θα πρέπει να ετοιμάζουμε*

τώρα τα παιδιά μας να αντιμετωπίσουν τον κόσμο, όπως θα είναι στο μέλλον». Και η εκπαίδευση, αν μη τι άλλο, θα διαδραματίσει καίριο ρόλο σε αυτή τη εξαιρετικά περίπλοκη συνθήκη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική Βιβλιογραφία:

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1), 88-128.

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.

Αργυρίου, Μ., & 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(1Α), 654-668.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.

Καριπίδης, Ν. (2008). *Η «Εκπαίδευση Από Απόσταση» Σαν Υποστηρικτική Τεχνική Στη Διδασκαλία Μαθημάτων Της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://dide.dod.sch.gr/imerida2008/3-1.pdf>

Λιακοπούλου, Ε. (2020). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού: Οδηγίες εφαρμογής και υποστήριξη εκπαιδευτικών. 1^ο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, 3-5 Ιουλίου 2020. Ανακτήθηκε από: <https://www.mediapedagogy.gr/econf>

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. 1^ο Πανελλήνιο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001 (σελ. 52-65), Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1), 26-37.

Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2016). Ο ρόλος του καθηγητή - συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 106-122.

Παπάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα Δευτεροβάθμιων Εκπαιδευτικών Οργανισμών* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31635>

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ., & Γουρναρόπουλος, Γ. (2008). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (σσ. 344-354). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σφακιωτάκης, Κ. (2017). Ο ρόλος της οργάνωση μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 14-25.

Τραχανοπούλου, Ι. (2016). Τα Avatars στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 253-265.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020β). Εγκύκλιος, αρ.πρωτ. 38942/Δ2/18-3-2020.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020γ). Εγκύκλιος, αρ.πρωτ. 39317/ΓΔ4/19-3-2020.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020ε). Εγκύκλιος, αρ.πρωτ. 40127/Δ2/23-3-2020.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020στ). Εγκύκλιος, αρ.πρωτ. 40209/Δ1/24-3-2020.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.(2020η). Εγκύκλιος, αρ.πρωτ. 47901/ΓΔ4/22-4-2020.

Υπουργική απόφαση «Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» 120126/ΓΔ4/12-09-2020, τ. Β' / ΦΕΚ 3882.

ΚΥΑ 131451/ΓΔ4 30 Σεπτεμβρίου 2020 Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/Τ.β' ΦΕΚ 4264 «Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/ 12.09.2020 κοινής απόφασης της Υπουργού και της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-2021» (Β' 3882).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Adcock, P. K. (2008). Evolution of teaching and learning through technology. *Teacher Education Faculty Publications*, 56, 37–41.

Artacho, E., Martínez, T., Martín, L., Marín, J., & García, G. (2020). Teacher training and lifelong learning - The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12072852>

Assareh, A., & Bidokht, M. H. (2011). Barriers to e-teaching and e-learning. *Procedia Computer Science*, 3, 791-795.

Bai, J., Li, C., & Yeh, W.C. (2019). Integrating technology in the teaching of advanced Chinese. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 10(1), 73-90.

Barton, L. (1993). *Crisis in organizations: Managing and communicating in the heat of chaos*. Cincinnati: South-Western

Bates, T. (2020). What have we learned from Covid-19 about the limitations of online learning – and the implications for the fall?? Ανακτήθηκε από: <https://www.tonybates.ca/2020/07/04/whathave-we-learned-from-covid-19-about-the-limitations-of-online-learning/>

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79, 1243-1289.

Boin, A., Kuipers, S., & Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration*, 18(1), 79-91.

Bradbury, B. L., Suarez-Sousa, X. P., Coquyt, M., Bockelmann, T. L., & Pahl, A. L. (2020). Teaching Under Crisis: Impact and Implications of the COVID-19 Pandemic on Education in Minnesota. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(2), xx-xx.

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams* (2nd ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Bumes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 972-1002.

Cauchemez S., Ferguson N., Wachtel C., Tegnell, A., Saour, G., Duncan, B., & Nicoll, A. (2009). Closure of schools during an influenza pandemic. *The Lancet*, 9(8), 473-481.

Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 169- 292.

Comfort, L., & Kapucu, N. (2006). Inter-organizational Coordination in Extreme Events: The World Trade Center Attacks. *Natural Hazards*, 39(2), 309-327.

Daniel, S. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. PROSPECTS. Advance online publication.

Dayton, B. W., & Bernhardsdottir, A (2015). *Crisis management*. International Encyclopedia of Peace.

Dimitropoulos, E. G. (2001). *Introduction to the Methodology of Scientific Research. Towards a Systemic Dynamic Model of Scientific Research Methodology* (3rd ed.). Athens: Ellinas.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.

Dykman, C. A., & Davis, C. K. (2008). Online education forum: Part two—teaching online versus teaching conventionally. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 157–164.

Education Endowment Foundation. (2020). Impact of school closures on the attainment gap: Rapid Evidence Assessment. Education Endowment Foundation. Ανακτήθηκε από: [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/EEF\(2020\)_Impact_of_School_Closures_on_the_Attainment_Gap.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/EEF(2020)_Impact_of_School_Closures_on_the_Attainment_Gap.pdf)

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first and second order barriers to change: Strategies for technology integration. *ETR&D*, 7(4), 47-61.

European Commission (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education*. Ανακτήθηκε από: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: The School Teachers' Perspective at the steady state. *Interaction Design & Architectures*, 45, 264-286.

Glaesser, D. (2006). *Crisis management in the tourism industry* (2nd ed.). Burlington: Elsevier.

Gurdineer, E. E. (2013). The impact of demographics, resources, and training on the quality of school crisis plans (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: <https://eric.ed.gov/?id=ED554076>.

Heath, R. (1998). Dealing with the complete crisis - The crisis management shell structure. *Safety Science*, 30(1-2), 139-150.

Heath, R.L., & Millar, D.P. (2004). A Rhetorical Approach to Crisis communication: Management, Communication Processes, and Strategic Responses. In R.L. Heath and D.P. Millar (eds.), *Responding to Crisis: A Rhetorical Approach to Crisis Communication* (pp. 167-187). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review* 3. Ανακτήθηκε από: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Jones, A., & Issroff, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer supported collaborative learning. *Computers & Education*, 44(4), 395-408.

Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lagatoc, P. (2005). *Crisis management in the 21st century "unthinkable" events in "inconceivable" contexts*, CECO-219.

Lee, J., March, L., & Peters, R. (2015). *Faculty training and approach to online education: Is there a connection?*. American University Center for Teaching, Research & Learning. Ανακτήθηκε από: <https://edspace.american.edu/online/wpcontent/uploads/sites/504/2016/03/FacultyTrainingAndApproachToOnlineEducation.pdf>

Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>

Markel, H. (2020). Analysis: Why some schools stayed open during the 1918 flu pandemic. Ανακτήθηκε από: <https://www.pbs.org/newshour/health/analysis-why-some-schools-stayedopen-during-the-1918-flu-pandemic>

Mitroff, I. I., & Anagnos, G. (2001). *Managing crisis before they happen*. New York: American Management Association.

Moralista, R. B., & Oducado, R. M. F. (2020). Faculty perception toward online education in a state college in the Philippines during the coronavirus disease 19 (COVID-19) pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4736-4742.

Moreno, J., & Gortazar, L. (2020). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. Ανακτήθηκε από: <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>

OECD (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-v-ca768d40-en.htm>

O'Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 78- 92.

Quadri, N. N., Muhammed, A., Sanober, S., Qureshi, M. R. N., & Shah, A. (2017). Barriers effecting successful implementation of e-learning in Saudi Arabian universities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(06), 94-107.

Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., & Hanson, D. (2020). The Impact of COVID-19 on Learning – The Perspective of the Ghanaian Student. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 88-101.

Patrinos, H., & Shmis T. (2020). Can technology help mitigate the impact of COVID-19 on education systems in Europe and Central Asia? Ανακτήθηκε από: <https://blogs.worldbank.org/europeandcentralasia/can-technology-help-mitigate-impact-covid-19-education-systems-europe-and>

Peduzzi, P., Dao, H., Herold, C., & Mouton, F. (2009). Assessing global exposure and vulnerability towards natural hazards: The Disaster Risk Index. *Natural Hazards and Earth System Sciences*, 9, 1149-1159.

Pelgrum, W. J. (2001). Obstacle to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computer & Education*, 37, 167-178.

Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 87–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.

Pitcher, G.D., & Poland, S. (1992). *Crisis Intervention in Schools*. New York: Guildford Press.

Radovan, M. (2019). Should I stay, or should I go? Revisiting student retention models in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 29-40.

Rahman, M., Karim, R., & Byramjee, F. (2015). Prospect of distance learning in Bangladesh. *Journal of International Education Research*, 11(3), 173-178.

Rovai, A., & Wighting, M., (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8, 97-110.

Rice, K. (2006). A Comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research and Technology in Education*, 38(4), 425-448.

Rosenberg, C. (1989). What Is an Epidemic? AIDS in Historical Perspective. *Daedalus*, 118(2), 1-17.

Rosenthal, U., Charles, M.T., & Hart, P. (1989). *Coping with Crises: The Management of Disasters, Riots and Terrorism*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas.

Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.

Schoepp, K. (2005). Barriers to technology integration in a technology-rich environment. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 2(1), 1-24.

School Education Gateway (2020). Survey on online and distance learning – Results Ανακτήθηκε από: <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>

Shrivastava, P., Mitroff, I., & Alpaslan, C. M. (2013). Imagining an Education in Crisis Management. *Journal of Management Education*, 37(1), 6-20.

Simonson, M., & Schlosser, L.A. (2006). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms* (3rd ed.). USA: Information Age Publishing.

Stone, C., & Springer, M. (2019). Interactivity, connectedness and "teacher-presence: Engaging and retaining students online. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2), 146-169.

Swaggert, J., Suarez-Sousa, X., Bradbury, B., Coquyt, M., & Mills, C. (2020). *Responding to a natural crisis: Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on practicing school teachers and graduate students in a Midwestern state*. [IRB Approval: 1585446-1.] Department of Leadership and Learning, Minnesota State University Moorhead.

Thielsch, MT., Röseler, S., Kirsch, J., Lamers, C., & Hertel, G. (2020) Managing pandemics Demands, resources, and effective behaviors within crisis management teams. *Applied Psychology*, 70(1), 150-187.

Tokakis, V, Polychroniou, P., & Boustras, G. (2018). Managing conflict in the public sector during crises: the impact on crisis management team effectiveness. *International Journal of Emergency Management*, 14(2), 152-166.

Traxler, J. (2018). Distance Learning - Predictions and Possibilities. *Education Sciences*, 8(1), article 35. <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.

UNESCO (2020). With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis. Paris: The Original. Ανακτήθηκε στις από: <https://en.unesco.org/news/one-five-learners-kept-out-school-unesco-mobilizes-education-ministers-face-covid-19-crisis>

UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response. Ανακτήθηκε από: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>

UNESCO (2020). *The Importance of Monitoring and Improving ICT Use in Education Post-Confinement*. Ανακτήθηκε από: <http://uis.unesco.org/en/blog/importance-monitoring-and-improving-ict-use-education-post-confinement>

Viner R.M., Russell S.J., Croker H., Packer J., Ward J., Stansfield C., et al. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *Lancet Child Adolescent Health*, 4(5), 397–404.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT press.

W.H.O. (2011b). *Comparative Analysis of National Pandemic Influenza Preparedness Plan*. Geneva-Switzerland: WHO. Ανακτήθηκε από: https://www.who.int/influenza/resources/documents/comparative_analysis_php_2011_en/en/

Wosnitza, M., & Volet, S. (2005). Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and Instruction*, 15, 449-464.

Zawacki-Richter, O. (2009). Research Areas in Distance Education: A Delphi Study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.674>

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management, MDPI, Open Access Journal*, 13(3), 1-6.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Το παρακάτω ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας με τίτλο «Διαχείριση κρίσεων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το σχολείο εν μέσω πανδημίας – Προκλήσεις, απόψεις και ρόλος των εκπαιδευτικών» για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημόσια Διοίκηση και Τοπική Αυτοδιοίκηση» του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων της σχολής Οικονομικών και Διοικητικών επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η μέτρηση και αξιοποίηση των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της διαχείρισης μιας κρίσης και κυρίως μιας πρωτόγνωρης κρίσης, όπως αποτελεί η υγειονομική κρίση του κορονοϊού και τον αντίκτυπο που επέφερε στην εκπαίδευση, ιδίως ως προς την πρόκληση της απουσίας της δια ζώσης εκπαίδευσης και την αναγκαστική επιλογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο ενότητες - μέρη, θα χρειαστούν 8-10 λεπτά για την συμπλήρωση του, είναι ανώνυμο και τα στοιχεία του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις για να μπορεί να αξιοποιηθεί η συμμετοχή σας, η οποία έχει εθελοντικό χαρακτήρα.

Α΄ Μέρος - Στάσεις προς την διαδικτυακή (εξ αποστάσεως) εκπαίδευση

Εκπαίδευση μαθητών						
Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 5) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Η διαδικτυακή εκπαίδευση δεν είναι μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για μάθηση σε σύγκριση με την δια ζώσης εκπαίδευση	1	2	3	4	5
2	Οι μαθητές μαθαίνουν λιγότερο σε διαδικτυακά μαθήματα εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
3	Οι βαθμοί των μαθητών θα είναι χαμηλότεροι σε μια διαδικτυακή τάξη εκπαίδευσης	1	2	3	4	5

Δυναμική της τάξης						
Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 5) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Υπάρχει λιγότερη αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
2	Υπάρχει υψηλός βαθμός αποπροσωποποίησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στην διαδικτυακή εκπαίδευση	1	2	3	4	5
3	Υπάρχει περισσότερη επαγγελματική ανεντιμότητα στα διαδικτυακά μαθήματα	1	2	3	4	5
4	Οι συζητήσεις των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα εκπαίδευσης θα φαίνονται απρόσωπες και θα στερούνται συναισθημάτων σε σύγκριση με τις δια ζώσης τάξεις	1	2	3	4	5
Σχολική εμπειρία						
Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 5) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Η χρονική δέσμευση για την ανάπτυξη διαδικτυακών εκπαιδευτικών μαθημάτων είναι συγκρίσιμη με εκείνη της δια ζώσης εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
2	Η διαδικτυακή διδασκαλία δεν θα έχει καμία επίδραση στα μαθήματα που κάνω δια ζώσης και στις οδηγίες μου	1	2	3	4	5
3	Η διδασκαλία μου δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τεχνολογικά εργαλεία	1	2	3	4	5
4	Δεν υπάρχει τρόπος να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί εάν οι μαθητές είναι διαβασμένοι σε μια διαδικτυακή τάξη εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
5	Είναι δύσκολο να διαχειριστεί κανείς την	1	2	3	4	5

	τεχνολογία των διαδικτυακών μαθημάτων					
6	Οι καλές αρχές της δια ζώσης διδασκαλίας μπορούν να μεταφερθούν αποτελεσματικά σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά μαθήματα.	1	2	3	4	5
Προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση						
Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 5) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Συνολικά, είμαι υπέρ της διαδικτυακής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5

Β' Μέρος - Εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εμπόδια εκπαιδευτικών						
Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 5) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Δεν έχω επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να χρησιμοποιήσω την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19	1	2	3	4	5
2	Δεν είμαι σίγουρος/η για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19	1	2	3	4	5
3	Έχω εμπειρία στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
4	Πιστεύω ότι η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι χρήσιμη κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας	1	2	3	4	5

5	Η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας δεν είναι βολική για μένα	1	2	3	4	5
Σχολικά εμπόδια						
Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 5) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Το σχολείο μου δεν διαθέτει σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
2	Το σχολείο μου δεν διαθέτει σύνδεση στο Διαδίκτυο	1	2	3	4	5
3	Οι σχολικοί κανονισμοί δεν υποστηρίζουν τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19	1	2	3	4	5
4	Τα σχολικά βιβλία δεν συμφωνούν με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
5	Το σχολείο μου δεν παρέχει τεχνική υποστήριξη για χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
6	Λόγω του φόρτου εργασίας, δεν έχω αρκετό χρόνο για να προετοιμάσω υλικό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Εμπόδια σχολικού προγράμματος						
Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 5) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Οι πόροι μάθησης και διδασκαλίας που είναι διαθέσιμοι στο σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι σύμφωνοι με το σχολικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
2	Τα σχολεία απαιτούν αξιολογήσεις των μαθητών	1	2	3	4	5

	που δεν συμφωνούν με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης					
3	Τα περιεχόμενα του αντικειμένου διδασκαλίας μου δεν μπορούν να διδαχθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
4	Τα περιεχόμενα του αντικειμένου διδασκαλίας μου είναι δύσκολο να διδαχθούν με τη χρήση της αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
5	Τα περιεχόμενα του αντικειμένου μου είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τους μαθητές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Εμπόδια μαθητών						
Κυκλώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 5) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Οι μαθητές μου δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
2	Οι μαθητές μου δεν διαθέτουν συσκευές (π.χ. φορητό υπολογιστή και tablet) για τη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
3	Οι μαθητές μου δεν ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2	3	4	5
4	Οι μαθητές μου δεν έχουν σύνδεση στο Διαδίκτυο	1	2	3	4	5
5	Οι μαθητές μου δεν έχουν πρόσβαση στο σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1	2	3	4	5