



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
Π.Μ.Σ.

**«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης την περίοδο του ψηφιακού μετασχηματισμού και της
τηλεκπαίδευσης.*

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: Ιωάννης Πράπας, ΟΕΚ1936

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Μαρία Ψυλλάκη

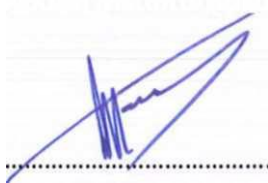
ΠΕΙΡΑΙΑΣ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2021

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, του Πανεπιστημίου Πειραιώς, Π.Μ.Σ. τμήμα «Οικονομική της Εκπαίδευσης και διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» με τίτλο «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο του ψηφιακού μετασχηματισμού και της τηλεεκπαίδευσης» έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και στο σύνολό της. Δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού προγράμματος ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, ούτε είναι εργασία ή τμήμα εργασίας ακαδημαϊκού ή επαγγελματικού χαρακτήρα.

Δηλώνω επίσης υπεύθυνα ότι οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, αναφέρονται στο σύνολό τους, κάνοντας πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Υπογραφή Μεταπτυχιακού Φοιτητή



Όνοματεπώνυμο: Πράπας Ιωάννης

Πειραιάς, Νοέμβριος 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πανδημία του νέου κορονοϊού COVID-19 έκανε την εμφάνισή της σε ανύποπτο χρόνο και επέδρασε στην κοινωνία με τέτοιο τρόπο που άλλαξε πολλά στην εκπαίδευση, στην καθημερινότητα και στις ζωές των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Η αναστολή της λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών μονάδων ήταν ένα από τα πολλά αναγκαία μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η υγεία όλων των εμπλεκόμενων. Η χρήση των νέων τεχνολογιών έδωσε στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων τα εργαλεία εκείνα ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν να διδάσκουν από απόσταση. Η κρίσιμη κατάσταση που δημιουργήθηκε εξ αιτίας της πανδημίας έθεσε τους στόχους της Εκπαίδευσης σε νέο προσδιορισμό μεταλλάσσοντας το εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα σύστημα ώστε να αδράξει την ευκαιρία που του δίνεται από τις νέες τεχνολογίες και να τις χρησιμοποιήσει με τέτοιο τρόπο μεγιστοποιώντας την δυνατότητα συνέχισης στη μάθηση παρά τα εμπόδια που έφερε η αναστολή φοίτησης των μαθητών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αν και οι υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας έκαναν προσπάθειες να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη νέα κρίσιμη κατάσταση με στόχο να ενσωματωθούν ομαλά οι νέες τεχνολογίες στην Εκπαιδευτική διαδικασία, έπρεπε να ξεπεραστούν πολλά και μεγάλα εμπόδια άμεσα και σύντομα. Αν και οι εκπαιδευτικοί έκαναν μεγάλη προσπάθεια για να ανταπεξέλθουν στις νέες ανάγκες των μαθητών, χρειάστηκαν να αναζητήσουν τρόπους για να μπορέσουν να κατανοήσουν το νέο ψηφιακό περιβάλλον στο οποίο έπρεπε να δράσουν. Όμοια οι διευθυντές έπρεπε να εργαστούν ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα δυνατοτήτων στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα είχαν την δυνατότητα να αναμετρηθούν με την κρίση και να ανταποκριθούν στην νέα πρόκληση.

Η εργασία αυτή περιγράφει αρχικά την κατάσταση κρίσης που δημιούργησε η πανδημία και το χρονικό αναστολής των σχολικών μονάδων όπως διαμορφώθηκε μέσα από δύο διαφορετικές περιόδους. Καταγράφει τις ανάγκες εκείνες που οδήγησαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις δυνατότητες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία για να μπορέσουν να εργαστούν από απόσταση αλλά και τα εμπόδια που έπρεπε να αντιμετωπιστούν και να ξεπεραστούν τόσο θεσμικά όσο και σε επίπεδο σχολικών οργανισμών. Στη συνέχεια ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το νέο ρόλο που ανέλαβαν μέσα από τις συνθήκες που διαμορφώθηκαν σε σχέση κυρίως με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και για τον νέο ηγετικό ρόλο των διευθυντών τους σε σχέση με την ψηφιοποίηση των τάξεων του σχολικού οργανισμού.

SUMMARY

The pandemic of the new COVID-19 coronavirus appeared at an unsuspected time and affected society in such a way that it changed a lot in education, in everyday life and in the lives of people around the world. The suspension of the operation of all educational units was one of the many necessary measures to e

nsure the health of all those involved. The use of new technologies has given teachers of all levels the tools to continue teaching introducing new distance learning technics. The critical situation, created by the pandemic, set the goals of Education in a new definition by transforming the educational system into a new one in order to seize the opportunity by the new technologies and to use them in such a way as to maximize the possibility of continuing learning above all obstacles brought by the suspension of students' attendance in educational institutions. Although the services of the Ministry of Education made efforts to respond effectively to the new critical situation in order to integrate the new technologies in the Educational process smoothly, many major obstacles had to be overcome immediately and quickly. Eventhough teachers made a great effort to meet the new needs of their students, they had to look for ways to be able to understand the new digital environment in which they had to act. Similarly, principals had to work to create a climate of opportunity in which teachers would be able to cope with the crisis and meet the new challenge.

This paper first describes the crisis situation created by the pandemic and the time period of suspension of school units as it developed through two different periods. It records the needs that led to distance education, the opportunities given to teachers to use digital tools to be able to work remotely and the obstacles that had to be confronted and overcome both institutionally and at the level of school organizations. This paper researches the views of primary school teachers about the new role they took on due to the newly-formed conditions mainly in relation to the use of digital tools, and also, about the new leadership role of their principals in relation to the digitization of the classrooms of the school organization.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα Καθηγήτρια Κυρία Μαρία Ψυλλάκη για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου τόσο κατά την ανάθεση όσο και κατά την διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ θερμά όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολούθησα για την πολύτιμη καθοδήγηση, για την αμέριστη υποστήριξη και συμπαράστασή τους και για τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιέρωσαν καθ' όλη την διάρκεια της συνεργασίας μας, καθώς οι συνεδρίες μου έδωσαν την έμπνευση, πολύτιμες γνώσεις, συμβουλές αλλά και την πληροφόρηση που χρειαζόμουν για την εκπόνηση και την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να με βοηθήσουν τόσο στην αποστολή όσο και στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Τέλος, ευχαριστώ τους διευθυντές των σχολικών μονάδων με τους οποίους έχω συνεργαστεί, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση.

Πειραιάς, Νοέμβριος 2021

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
----------------	---

A' ΜΕΡΟΣ

1. Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19	13
2. Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	18
2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	18
2.2 Συνοπτική ιστορική εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	22
2.3 Συνδυαστική Μάθηση.....	23
2.3.1 Ερευνητικοί ορισμοί.....,,	23
2.3.2 Ηλεκτρονική μάθηση και συνδυαστική ηλεκτρονική μάθηση.....,,	25
2.3.3 Τα μέσα που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	28
2.4 Μορφές Ηλεκτρονικής Μάθησης.....	29
2.5 Κατηγορίες συστημάτων e-learning.....	32
2.5.1 Ενδεικτικές δυνατότητες ενός L.M.S. για τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	38
2.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	43
3. ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΤΟΥ COVID-19: ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	45
3.1 Πρώτη περίοδος αναστολής λειτουργίας των σχολείων.....	45
3.2 Δεύτερη περίοδος αναστολής λειτουργίας των σχολείων	51
3.3 Επιστρέφοντας στα σχολεία.....	53
4. Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	55
5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.....	58

B' ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή	66
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	66
1.1 Ερευνητικό πρόβλημα.....	66
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	67

1.3 Μέθοδος της έρευνας.....	68
1.4 Επιλογή δείγματος.....	69
1.5 Περιγραφή ερωτηματολογίου.....	69
1.6 Επεξεργασία στοιχείων και ανάλυση δεδομένων.....	71
1.7 Περιορισμοί έρευνας.....	71
1.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	72
2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	72
2.1 Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	72
2.2 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων και πίνακες συχνοτήτων.....	75
2.2.1 Η <u>στάση</u> των εκπαιδευτικών σχέση με εξ αποστάσεως προγράμματα και επιμορφώσεις, τη χρήση ψηφιακών μέσων και ο ρόλος των διευθυντών στην διάθεση και προώθηση αυτών στην δια ζώσης διδασκαλία.....	75
2.2.1.1 Συμπεράσματα.....	79
2.2.2 Η <u>επικοινωνία</u> των συμμετεχόντων με τον δ/ντη τους, τους γονείς και άλλους συναδέλφους, βάση ψηφιακών εργαλείων και ο ρόλος του δ/ντη στην προώθηση ψηφιακών τρόπων επικοινωνίας.....	80
2.2.2.1 Συμπεράσματα.....	93
2.2.3 <u>Συνεργασία</u> ερωτηθέντων με άλλους οργανισμούς και συναδέλφους. Οι απόψεις τους για την ικανότητα του δ/ντη να προωθήσει μέσα από την επικοινωνία έναν τρόπο ανάπτυξης και εφαρμογής ενός σχεδίου ψηφιακού μετασχηματισμού.....	94
2.2.3.1 Συμπεράσματα.....	99
2.2.4 <u>Υποστήριξη</u> : οι δυνατότητες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν το έργο τους με ψηφιακά μέσα από τις δύο αυτές περιόδους.....	99
2.2.4.1 Συμπεράσματα.....	103
2.2.5 Η αναζήτηση εκπαιδευτικών για <u>επιμόρφωση</u> και ο ρόλος του δ/ντη για την υποστήριξή τους στο θέμα αυτό.....	103
2.2.5.1 Συμπεράσματα.....	111
2.3 Η εμπειρία και οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η επιστροφή στην τάξη.....	111
2.3.1 Συμπεράσματα.....	117
2.4 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	118

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	120
ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ.....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	136
1.Γραφήματα.....	136
2.Ερωτηματολόγιο.....	149

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν ένα από τα κύρια σημεία στα οποία επικεντρώνονται οι εθνικές οικονομίες με στόχο την ανάπτυξή τους. Είναι εκείνες που πέρα από το γεγονός πως μπορούν να βελτιώσουν την καθημερινότητα των ανθρώπων, μπορούν να προσφέρουν στην οικοδόμηση ενός σταθερού και οικολογικού κόσμου με απεριόριστες δυνατότητες ανάπτυξης.

Ο τρόπος που οι άνθρωποι μπορούν πλέον αλλά και στο μέλλον θα επικοινωνούν, θα κοινωνικοποιούνται, θα μαθαίνουν και θα εκπαιδεύονται αλλάζει και θα αναπροσαρμόζεται στην ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών. Πολλές επιχειρήσεις ήδη προσπαθούν να ακολουθήσουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στο νέο επιχειρησιακό περιβάλλον με στόχο να παραμείνουν ανταγωνιστικές σε ένα κόσμο που αλλάζει σε μια ψηφιακή εποχή, και να τρέξουν παράλληλα με τους νεοτερισμούς που συμβαίνουν, να αδράξουν τις ευκαιρίες και τα οφέλη που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες υιοθετώντας τις στις δραστηριότητές τους (Chaffey, 2002).

Όπως οι επιχειρήσεις, έτσι και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δε θα πρέπει να μένουν χωρίς την προσπάθεια να προσαρμοστούν σε αυτό το νέο περιβάλλον, αν επιθυμούν να προσφέρουν νέες καινοτόμες ευκαιρίες για μάθηση, κάνοντας την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, να αυξήσουν την αποδοτικότητα, να προσφέρουν ανεξάντλητες πηγές γνώσης, εύκολες στην χρήση, να καθοδηγήσουν σωστά, να εκμηδενίσουν τις αποστάσεις και να φέρνουν σε επαφή ανθρώπους που βρίσκονται χιλιόμετρα μακριά, να ανοίξουν νέους ορίζοντες, να καλύψουν κενά, να καταργήσουν χρονικούς περιορισμούς με την ασύγχρονη επικοινωνία, να απευθυνθούν σε όλους ώστε ο καθένας να μπορεί να βρει οτιδήποτε τον ενδιαφέρει αμέσως, να καταφέρουν να εμπλέκουν ευχάριστα τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία διατηρώντας την προσοχή τους ενεργή, να διευκολύνουν πολύ την ζωή μαθητών και εκπαιδευτικών (Deloitte, 2013).

Ζούμε πλέον στην εποχή όπου οι αλλαγές είναι όχι μόνο συνεχείς, αλλά μέρος μιας καθημερινότητας. Αλλάζει ο τρόπος που η κοινωνία και η οικονομία αναπτύσσεται, αλλάζει η κουλτούρα, οι αξίες, αλλάζει η ηγεσία σε όλα τα επίπεδα. Ο κόσμος εισέρχεται μέσα από την υψηλή τεχνολογία και καθοδηγείται σε ένα μέλλον που μοιάζει να είναι απρόβλεπτο. Η διείσδυση των ψηφιακών τεχνολογιών πυροδοτεί θεμελιώδεις αλλαγές στις δεξιότητες, την κουλτούρα, τα κίνητρα και τις δομές μίας εταιρείας (Wade, 2015).

Στο νέο περιβάλλον αλλάζει ακόμα και η έννοια της δημοκρατίας, οι κοινωνικές προσδοκίες αυξάνονται, οι πολίτες αναζητούν πιο ανθρώπινη ηγεσία. Αυτό το δεδομένο δεν είναι πλέον

προαιρετικό – είναι η ουσία στις νέες επιταγές στην ηγεσία των ανθρώπων και των οργανισμών (Γριβοπούλου, Καρακατσάνη, 2021). Οι ηγέτες, πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον όπου οι άνθρωποι αναπτύσσονται, και έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν γρήγορα αποφάσεις με βάση τα δεδομένα, μειώνοντας την πολυπλοκότητα και τη γραφειοκρατία και αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα και τη συμμετοχικότητα, θα πρέπει να δημιουργούν και να μεταδίδουν το όραμά τους, να σκέφτονται γόνιμα και παραγωγικά ώστε να οδηγούν στην καινοτομία, να έχουν ευελιξία, να προωθούν την συνέργεια και την αλλαγή (Παπαλόη, 2012). Ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν αφορά μόνο την υιοθέτηση της τεχνολογίας, αλλά τη δημιουργία μίας κουλτούρας καινοτομίας, όπου τα εκθετικά αποτελέσματα δεν είναι απλά μια δυνατότητα, αλλά το βασικό ζητούμενο (Heilig et.al, 2017). Οι επιχειρήσεις συνειδητοποιούν πως πρέπει να αναπτύξουν ηγέτες με πολυεπίπεδες ηγετικές ικανότητες, που να μπορούν να διοικούν διαφορετικές ομάδες, να λαμβάνουν αποφάσεις, να δίνουν προτεραιότητα στις επενδύσεις. Στην πραγματικότητα κανείς δεν μπορεί να προβλέψει ποιος ακριβώς θα είναι ο νέος τρόπος λειτουργίας των επιχειρήσεων στην Ψηφιακή Εποχή, όμως σίγουρα όσοι καινοτομήσουν και προσαρμοστούν έγκαιρα θα οδηγήσουν την κούρσα (Wade, 2015, Fischer et.al.,2020).

Από τον Μάρτιο του 2020, όταν η εξάπλωση του κορονοϊού οδήγησε στην αναστολή λειτουργίας πολλών υπηρεσιών, παρατηρήσαμε την σχεδόν φυσική Εισαγωγή της Τηλεργασίας στη ζωή μας, στον Δημόσιο αλλά και στον Ιδιωτικό τομέα, βεβαιώνοντας πως το lockdown βοήθησε τον ψηφιακό μετασχηματισμό να αναπτυχθεί ραγδαία. Το Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών είχε άλλωστε υπολογίσει ότι το 32.8% όσων εργάζονται στην Ελλάδα θα μπορούσαν να δουλεύουν από άλλο χώρο, χωρίς τη φυσική παρουσία στο χώρο εργασίας (Παρατηρητήριο Ψηφιακού Μετασχηματισμού ΣΕΒ, 2019). Οι τεχνολογίες πληροφοριών, αλλιώς ΤΠΕ, το επιτρέπουν πλέον με προσιτό σε όλους τρόπο κυρίως με τις τεχνολογίες VPN αλλά και ειδικών Internet Platforms (Microsoft Teams , Zoom, Webex Teams, το εργαλείο στο χώρο εργασίας Slack – zoom και Slack δουλεύουν στις πλατφόρμες Amazon Web Services). Η Τηλεργασία μπορεί πλέον να ενσωματωθεί στην πολιτική των εταιρειών είτε ως μόνιμη για κάποιους εργαζόμενους που θα το έχουν βασικό στοιχείο εργασίας τους, είτε περιστασιακά με τις αντίστοιχες οικονομικές αποδοχές. Δίπλα σε αυτήν αναδεικνύεται δυναμικά η ανάγκη ενίσχυσης της Κυβερνο-Ασφάλειας με την χρήση μοντέρνας Υψηλής Τεχνολογίας Network Security. Μια επιχείρηση ή ένας εκπαιδευτικός οργανισμός καλείται πλέον να ανταποκριθεί – στην περίοδο της πανδημίας ακόμα πιο άμεσα και σύντομα- στις απαιτητικές και περίπλοκες απαιτήσεις του ψηφιακού μετασχηματισμού.

Για να τα καταφέρουν χρειάζεται, όπως θα συζητηθεί άλλωστε στην εργασία αυτή, να γίνει ένας πετυχημένος συνδυασμός τόσο του ανθρώπινου παράγοντα με τις τεχνολογικές και ψηφιακές εξελίξεις όσο και με τις επιχειρησιακές διαδικασίες και λειτουργίες (Reis et.al, 2018, Sousa, Rocha, 2019).

Από τον Μάρτιο του 2020 ξεκινάει και η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων σε όλη τη χώρα (ΚΥΑ Αρ. ΔΙ/ΓΠ.οικ. 16838/2020 ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020), και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας κλήθηκαν να προχωρήσουν απρόσκοπτα στη μεταφορά των μαθημάτων σε διαδικτυακή μορφή (Αρ.Πρωτ.Φ8/38092/Δ4/16-03-2020 και Αρ.Πρωτ. 43962/Η2/07-04-2020). Στο πρώτο lockdown τον Μάρτιο του 2020, αρκετοί δάσκαλοι που δεν είχαν επαρκείς γνώσεις υπολογιστών, δίστασαν μπροστά στην αλλαγή, αρνήθηκαν να συνεργαστούν με την σύγχρονη τηλεεκπαίδευση ενώ διστακτικά προχωρούσαν στην χρήση της ασύγχρονης. Σύμφωνα με την εγκύκλιο που στάλθηκε στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς το δεύτερο lockdown (ΥΠΑΙΘ, 2020 κ,η), οι εκπαιδευτικοί όφειλαν πλέον να πραγματοποιούν όλα τα μαθήματα διαδικτυακά, εφόσον παραμένει ο κίνδυνος διασποράς του κορονοϊού COVID-19, από το Νηπιαγωγείο έως την προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο, σε μαθητές που δεν δύνανται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία (ΚΥΑ120126/ΓΔ4 – ΦΕΚ 3882/Β/12-9-2020). Επομένως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική και ένα νέο πρόγραμμα μαθημάτων έπρεπε να πραγματοποιηθεί online. Οι εκπαιδευτικοί που δεν εμφανίζονται για τα online μαθήματα αντιμετωπίζουν πειθαρχικές συνέπειες. Η προσπάθεια βέβαια να κρατηθεί η εκπαίδευση σε πρόγραμμα εν μέσω της πανδημίας διευκολύνθηκε από το παλιομοδίτικο, συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (Αναστασιάδης, 2020α).

Προφανώς η ταχεία εξάπλωση της νόσου προκαλεί δυναμικές αναταράξεις στην Εκπαίδευση και οι επικεφαλής θα πρέπει να πάρουν μαθήματα από την παρατεταμένη ύφεση σε όλους τους κοινωνικούς τομείς (Αναστασιάδης, 2020). Παρόλα αυτά, δημιουργούνται σημαντικές ευκαιρίες και σε κάθε περίπτωση νικητές θα βγουν όσοι προσαρμοστούν άμεσα στις νέες συνθήκες και δεν θα μείνουν στάσιμοι περιμένοντας να καταλαγιάσει η τρικυμία της κρίσης είτε ανήκουν στον επιχειρησιακό, είτε στον εκπαιδευτικό κόσμο. Μια τέτοια συγκυρία δείχνει ότι μόνο οι ηγέτες που προετοιμάζονται επαρκώς και με σχέδιο είναι αυτοί που ιστορικά δικαιώνονται. Αυτό άλλωστε συνέβαινε πάντα στην Ιστορία των Επιχειρήσεων. Η ηγεσία δεν έχει να κάνει με τίτλους, κύρος και επιβολή της εξουσίας. Ηγέτης είναι οποιοσδήποτε αναλαμβάνει την ευθύνη να αναγνωρίσει τις προοπτικές των ανθρώπων και των ιδεών, και έχει το θάρρος να βοηθήσει αυτές τις προοπτικές να εξελιχθούν (Σαΐτης, 2008).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας περιγράφεται η πορεία της εξέλιξης της πανδημίας του νέου κορονοϊού και σημειώνονται οι λόγοι που οδήγησαν στην αναστολή των σχολείων και την ανάγκη να προχωρήσουν οι μαθητές μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αφού γίνει προσπάθεια προσέγγισης του όρου της, παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο οι συνθήκες μέσα στις οποίες η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε και, ανατρέχοντας στην σύγχρονη βιβλιογραφία, καταγράφεται ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα από την αναδυόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη το νέο πλαίσιο που διαμορφώθηκε στην Εκπαίδευση από την εκδήλωση της πανδημίας και μετά, σκοπός είναι να διερευνηθεί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς:

-πόσο εξοικειωμένοι ήταν οι ίδιοι κατά την πρώτη περίοδο της αναστολής των σχολείων, τόσο με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, όσο και με τα ψηφιακά περιβάλλοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - περίοδο κατά την οποία δεν ήταν υποχρεωτική,

-πώς διαμορφώνεται ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών απέναντι στην υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κυρίως σε ό,τι αφορά την ετοιμότητά τους στη χρήση ψηφιακών μέσων, έπειτα από μεσοδιάστημα των δύο περιόδων.

Η εργασία αυτή σκοπεύει να δώσει συμπεράσματα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατά πόσο ο διευθυντής του σχολείου, προκειμένου να βοηθήσει τον οργανισμό του να προηγηθεί στην τηλεεκπαίδευση, ανέλαβε ανάλογο ηγετικό ρόλο αναπτύσσοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα που ένας ψηφιακός ηγέτης χρειάζεται:

- να γνωρίζει τις ψηφιακές τεχνολογίες και τις τάσεις τους,

-να είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να υποστηρίξει τα άτομα στον οργανισμό, που θα βοηθήσουν στη δημιουργία και στην εφαρμογή της αλλαγής,

-να ενισχύει την απαιτούμενη αλλαγή στην κουλτούρα του οργανισμού, για να πραγματοποιηθεί ο ψηφιακός μετασχηματισμός,

-να επικοινωνεί το ψηφιακό όραμα της εταιρείας, εσωτερικά και εξωτερικά,

-να καθοδηγεί εσωτερικά προγράμματα κατάρτισης του προσωπικού στην επίτευξη ψηφιακών δεξιοτήτων και να παρακολουθούν την πρόοδο,

-να ενεργοποιεί συνεργασίες όπως ο ψηφιακός κόσμος απαιτεί.

Μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα, η έρευνα αφορούσε τη Β΄ περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας σχετικά με δύο διακριτές φάσεις μετά την εκδήλωση της πανδημίας, καλύπτοντας α) την περίοδο αρχικά από τον Μάρτιο 2020 όπου η τηλεκπαίδευση δεν ήταν υποχρεωτική, και β) την περίοδο του Νοεμβρίου 2020 και έπειτα όπου η τηλεκπαίδευση επιβλήθηκε, αποτυπώνοντας την εμπειρία των εκπαιδευτικών, τόσο τη δική τους σε σχέση με την χρήση ψηφιακών εργαλείων και ψηφιακών μέσων, όσο και με τη συνεργασία με τους διευθυντές τους μέσα από τις σημαντικές αλλαγές που έλαβαν χώρα σε αυτό το διάστημα. Επίσης, έγινε προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων μέσα από τις δύο διαφορετικές περιόδους κατά πόσο οι διευθυντές κινητοποιήθηκαν από το γεγονός της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης και πως λειτούργησε γι' αυτούς το μεσοδιάστημα της μη υποχρεωτικής και υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19

Ο νέος κορονοϊός COVID-19 εισέβαλε απροσδόκητα στη ζωή μας και στη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων σε ολόκληρο τον πλανήτη. Το φθινόπωρο του 2019 το νέο αυτό στέλεχος κορονοϊού (SARS-CoV2) πρωτοεμφανίστηκε στην Κίνα και έπειτα από μερικούς μήνες θα λάβει επίσημα την επιστημονική ονομασία "COVID-19" από τον W.H.O. (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2020). Στην πόλη Wuhan από όπου ξεκίνησε η μετάδοση του ιού επηρέασε σχεδόν αστραπιαία την καθημερινότητα των κατοίκων και παρά τα μέτρα που πήραν οι αρχές της πόλης, ο ιός μεταδόθηκε γρήγορα και στις άλλες χώρες του κόσμου χαρακτηρίζοντας την μετάδοση αυτή σαν μια από τις γρηγορότερα εξελισσόμενες και χειρότερες πανδημίες που κατέγραψε η ιστορία.

Τα χαρακτηριστικά της πανδημίας ήταν η άμεση και ραγδαία εξάπλωσή της, επειδή ο ίδιος ο ιός έχει μια τέτοια δομή, στην οποία οφείλεται η υψηλή μεταδοτικότητά του. Ραγδαία ήταν και τα ποσοστά θνησιμότητας. Οι έρευνες οι οποίες ακόμα και σήμερα δεν σταματούν να διεξάγονται, επιβεβαιώνουν ότι τόσο τα άτομα μεγάλης ηλικίας, όσο και εκείνα με υποκείμενα νοσήματα όπως είναι τα καρδιαγγειακά νοσήματα, ο διαβήτης, οι χρόνιες αναπνευστικές ασθένειες και ο καρκίνος έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάσουν σοβαρές επιπλοκές από τον κορονοϊό, εάν μολυνθούν (W.H.O, 2020) πέρα από τον πονόλαιμο, την ρινική καταρροή, τον επίμονο βήχα και φτέρνισμα, τη δυσκολία στην αναπνοή ή την κόπωση που είναι κάποια από τα συμπτώματα του Covid-19.

Το πρώτο διάστημα της εξάπλωσης του ιού δεν σημειώνονται αξιόπιστες θεραπείες για να αντιμετωπίσουν τον ιό τα άτομα που νοσούν από αυτόν (Onyema, et al. 2020), αν και σε ολόκληρο τον κόσμο ήταν σε διαρκή εξέλιξη τόσο ερευνητικές προσπάθειες για την εύρεση του κατάλληλου κλινικού εμβολίου που θα δυσχέραινε την εξάπλωσή του όσο και καμπάνιες για τα μέτρα πρόληψης και προστασίας από τους πολίτες. Το διάστημα αυτό οι πολίτες καλούνται να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και τις συνήθειες στην καθημερινότητα τους συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό κατά το μέγιστο στην διάδοση και εξάπλωση του ιού (Van Bavel et al. 2020). Μερικά από τα μέτρα που προτείνονται για τον περιορισμό της εξάπλωσης της πανδημίας και συνίστανται στην αλλαγή των ατομικών συνθηκών της καθημερινότητας των πολιτών είναι: η εντεταμένη προσοχή στην προσωπική υγιεινή, όπως το προσεκτικό πλύσιμο χεριών, η συχνή χρήση απολυμαντικών με βάση το αλκοόλ, η καλή φροντίδα για υγιεινή διατροφή πλούσια σε βιταμίνες και ιχνοστοιχεία, άλλες πρακτικές προσωπικής προστασίας όπως είναι η χρήση ειδικής μάσκας προσώπου, η απόσταση στις κοινωνικές επαφές και η δυνατή απομάκρυνση από αυτές, η αποφυγή αγγίγματος του προσώπου και ελαχιστοποίηση των επαφών με τους άλλους πολίτες μέσω της αυτο-απομόνωσης στο σπίτι, η αποφυγή μη απαραίτητων ταξιδιών και συγκεντρώσεων σε κλειστούς και ανοιχτούς χώρους (McIntyre, 2020). Εάν οι πολίτες δεν υιοθετούσαν νέους κανόνες συμπεριφοράς και δεν μπορούσαν να συμμορφωθούν σε αυτούς ή να τηρούν αυστηρά νέους κανονισμούς και τις συμβουλές που θεσπίζονται από τις δυνάμεις της πολιτικής προστασίας για την υπεράσπιση της δημόσιας υγείας, οι συνέπειες της πανδημίας θα μπορούσαν να είναι ακόμα να είναι πιο σοβαρές. (Onyema et al., 2021). Αν και τα πρώτα εμβόλια ήδη τις αρχές του 2021, αρχίζουν να κατασκευάζονται και ξεκίνησαν να εφαρμόζονται στον γενικό πληθυσμό, οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η αλλαγή συμπεριφοράς των ανθρώπων συμβάλει κατά το μέγιστο στον περιορισμό της διάδοσης της πανδημίας η οποία αφορά ένα παγκόσμιο πρόβλημα που συνιστά τον καλύτερο δυνατό συντονισμό δράσης και συνεργασία από όλες τις χώρες για την επιτυχή αντιμετώπιση της επιδημίας και την διαχείριση των συνεπειών αυτής (Φαναράς, 2020). Για το λόγο αυτό, τα Ηνωμένα Έθνη υπολόγισαν 2 δισεκατομμύρια δολάρια για την στήριξη των παγκόσμιων προσπαθειών για τις έρευνες στην αντιμετώπιση των σοβαρών συνεπειών του κορονοϊού COVID-19 (Onyema et al., 2021).

Κατά το ξέσπασμα της πανδημίας οι δυτικές κυβερνήσεις αποδείχτηκαν να είναι σχεδόν απροετοίμαστες, ασχέτως με το εάν η διακυβέρνηση είχε σχέση με την πρόληψη σε στρατηγικό επίπεδο (Tufekci, 2020), και το ότι δεν είχαν διερευνηθεί οι ανάγκες που επιβάλλει μια πανδημία, ούτε είχαν υπολογιστεί οι πιθανές συνέπειές της σε ατομικό, κοινωνικό, οικονομικό

και πολιτικό επίπεδο. Μόλις ξεσπά οι πανδημία στις χώρες της δύσης και μετρώντας τις αρνητικές συνέπειες που αυτή αφήνει πρωτίστως στο σύστημα υγείας, υιοθετείται και εφαρμόζεται η γενική αρχή της προφύλαξης (general precautionary principle) (Taleb et al., 2014) κατά την οποία η κρίση που δημιουργείται από την πανδημία μέσα σε πρωτόγνωρες για την κοινωνία συνθήκες, έρχεται να καλυφθεί από προσεγγίσεις διαχείρισης της και να δοκιμαστούν εκεί όπου υπάρχει αδυναμία. Με την έννοια αυτή, λαμβάνονται επείγουσες δράσεις που ντύνονται με τον μανδύα της καλύτερης οργάνωσης. Η επιστήμη από τη μια αναλαμβάνει τον ηγετικό της ρόλο, δημιουργούνται κύκλοι επιστημονικών συζητήσεων, οργανώνονται συνεργασίες στην επιστημονική κοινότητα. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης καθώς και οι πλατφόρμες επικοινωνίας από την άλλη γίνονται ο φορέας πληροφόρησης των πολιτών που αφορά όχι μόνο την πρόληψη αλλά και την εξέλιξη της κρίσιμης κατάστασης. Η γενική αρχή είναι ότι οι πολίτες χρειάζεται να δεχτούν τα νέα μέτρα που εκπονούνται από τις κυβερνήσεις, πολλά εκ των οποίων χαρακτηρίζονται ως περιοριστικά και να τα εφαρμόσουν, αναμένοντας πάντα και τα οικονομικά μέτρα στήριξης της κοινωνίας (Rogoff, 2020).

Στην Ελλάδα κατά την περίοδο της πανδημίας έρευνες όπως της διαNEOσις (Γεωργακόπουλος, 2020) κατέγραψαν την γνώμη των Ελλήνων για το κράτος, την υγεία, την γνώση και τις ευθύνες των ειδικών. Σύμφωνα με αυτή, σχεδόν 7 στους 10 Έλληνες πίστευαν ότι το ξέσπασμα της πανδημίας είχε μια θετική επίδραση στο πως αναπτύχθηκε η αλληλεγγύη με τους συμπολίτες ιδιαίτερα μέσα από τις επικοινωνιακές δράσεις, την υποστήριξη των επιστημόνων από τους χαιρετισμούς στα μπαλκόνια, τις μαζικές συγκεντρώσεις σε ανοικτούς χώρους κατά την χαλάρωση των μέτρων κ.ά. Σύμφωνα με την γνώμη των περισσότερων πολιτών τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έπαιξαν από τη μια έναν καθοριστικό ρόλο στην πληροφόρηση και την ενημέρωση ιδιαίτερα για την ατομική ευθύνη που ο πολίτης χρειάζεται να υιοθετεί. Από την άλλη, οι δύσκολες συνθήκες που προβλήθηκαν από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης όπως εικόνες θανάτου, απελπισίας στις εντατικές κ.α. δημιούργησε στους περισσότερους πολίτες μια έντονη ψυχολογική πίεση. Ήταν όμως και αυτή που οδήγησε στην ανάγκη για κοινωνική συνοχή για να αντιμετωπιστεί η πρωτόγνωρη κατάσταση που βίωνε ο πληθυσμός (Tsekeris & Zeri, 2020).

Από την άλλη μεριά του Ατλαντικού, στις ΗΠΑ, οι περισσότεροι πολίτες αναφέρονται να βιώνουν την πανδημία υπό το πρίσμα των πολιτικών τους πεποιθήσεων (Bertand et al., 2020), καθώς και της εμπιστοσύνης τους στα ΜΜΕ (Briscese, 2020). Αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι πολίτες στις Ηνωμένες Πολιτείες αντιμετωπίζουν την πανδημία βάση των όσων ακούν από τους πολιτικούς και τα ΜΜΕ που τους υποστηρίζουν, κάτι που μπορεί να μην

συμφωνεί με τη γενική εικόνα της ενημέρωσης (Bursztyn et al., 2020). Αντιμετωπίζοντας την πανδημία με αυτό τον τρόπο, αρκετοί πολίτες φαίνεται να μεροληπτούν πολλές φορές προς μια άποψη, η οποία όμως δεν συμφωνεί πάντα με εκείνες τις επιστημονικές, και ο αρνητισμός που δημιουργείται απέναντι στα επιβεβαιωμένα μέτρα πρόληψης να γίνεται κτήμα συμπεριφοράς των πολιτών που δεν βοηθάει στην κρίση (Baumeister, 2020). Η υποκειμενικότητα της «Αυθεντίας» στην οποία ο κάθε πολίτης ακολουθεί, δημιουργεί εμπόδια πολύπλευρης ενημέρωσης και έτσι η τελική αντιμετώπιση της πανδημίας να δυσχεραίνεται (McIntyre, 2020). Όσο αφορά την Ελλάδα πάντως η ενημέρωση για τον νέο ιό ξεκινά από την τηλεόραση πρωτίστως και έπειτα τα ειδησεογραφικά μέσα (Φαναράς, 2020), το διαδίκτυο, τους επαγγελματίες υγείας, το ραδιόφωνο, τον κοινωνικό περίγυρο και τέλος τις εφημερίδες αν και η ιστοσελίδα Media Analysis (2020) φέρνει τους περισσότερους Έλληνες να ενημερώνονται για την πανδημία αρχικά από το διαδίκτυο, την τηλεόραση, τα ιστολόγια και τέλος από το ραδιόφωνο και τις εφημερίδες. Η ενημέρωση στην Ελλάδα πάντως χαρακτηρίζεται πολύπλευρη και αυτό γιατί η πανδημία οδηγεί σε μια κατάσταση που επιδρά σε πολλούς τομείς που ενδιαφέρουν τους πολίτες και δεν δύναται να αντιμετωπιστεί αυστηρά με μία και μόνο διαδικασία.

Η επίδρασή της δημιουργεί κι άλλου είδους κρίσεις, όχι μόνο στην υγεία, όπως είναι π.χ. κρίση στην εκπαίδευση, στον τεχνολογικό τομέα, στην οικονομία, στις οικογενειακές και διαπροσωπικές σχέσεις, στα ΜΜΕ, στην κοινωνικό-πολιτιστική διάσταση του κράτους κ.ά., δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις σε πάρα πολλούς τομείς και δύναται να εντυπωθούν εντός της μνήμης του κάθε πολιτισμού στον πλανήτη (Δεμερτζής, 2020). Σύμφωνα με τον Gauchet (2020), αρκετοί άλλοι κύκλοι επιστημόνων θα κληθούν να παραλάβουν τη σκυτάλη διαχείρισης της κρίσης από την πανδημία όταν οι ιατροί, σε ό,τι αφορά τον τομέα τους τουλάχιστον, θα την έχουν θέση υπό έλεγχο. Η κρίση της υγείας εξελίχθηκε γρήγορα σε μια οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική κρίση. Οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι πιθανά να κληθούν στην αντιμετώπιση των συνεπειών που έκαναν την εμφάνισή τους ήδη με το ξέσπασμα της πανδημίας. Αναμφισβήτητα ο κόσμος βιώνει πρωτόγνωρες καταστάσεις οι οποίες θα έχουν σημαντικές κοινωνικές, ψυχολογικές και οικονομικές επιπτώσεις, η έκταση, η ένταση και η διάρκεια των οποίων δεν μπορεί ακόμη να εκτιμηθεί. Η επέλαση του κορονοϊού είναι γεγονός ότι μετέβαλε την καθημερινότητα στη ζωή των ανθρώπων σε πολλούς τομείς. Μια σειρά κοινωνικών και οικονομικών συνεπειών που προκλήθηκαν θα πρέπει να μελετηθούν, καθώς και ζητήματα που σχετίζονται με τις επιπτώσεις από την απώλεια χιλιάδων

ανθρώπων, την επιδείνωση του βιοτικού επιπέδου μεγάλου τμήματος πολιτών, την απώλεια θέσεων εργασίας, την πτώχευση ή την συρρίκνωση επιχειρήσεων, κλπ.

Ένας από τους κλάδους, ο οποίος δεν έμεινε ανεπηρέαστος από τις συνθήκες αυτές, είναι και ο κλάδος της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Telli Yamamoto και Altun (2020), η εκπαίδευση είναι ο τομέας που επηρεάζεται περισσότερο από την πανδημία COVID-19 μετά τον τομέα της υγείας. Το ξέσπασμα της πανδημίας επέδρασε αρνητικά και στον τομέα της Παιδείας και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες παγκοσμίως (Onyema et al, 2021). Η πανδημία του COVID-19 επηρέασε αρνητικά τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, δημιουργώντας την παύση όλων των εκπαιδευτικών δομών, σοβαρές ανακατατάξεις στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, άλλαξε τα σχέδια σταδιοδρομίας πολλών νέων. Σε μια προσπάθεια καταπολέμησης της πανδημίας τόσο τα σχολεία στις χώρες του δυτικού κόσμου παρέμειναν κλειστά, όσο και σε άλλες χώρες (Onyema et al., 2021). Στην κατεύθυνση αυτή η Διεθνής Ένωση Πανεπιστημίων που λειτουργεί υπό την αιγίδα της UNESCO, πραγματοποίησε μια γενικού περιεχομένου έρευνα από 25/3 έως 17/4 σε σχέση με τις επιπτώσεις της πανδημίας στην ανώτατη εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από στοιχεία της, την 1η Απριλίου 2020 έκλεισαν τα σχολεία και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε 185 χώρες επηρεάζοντας κατ' αυτό τον τρόπο 1.5 δισεκατομμύριο μαθητές/σπουδαστές, το οποίο αποτελεί το 89.4% των συνολικά εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παγκοσμίως (UNESCO, 2020). Το κλείσιμο του σχολείου δημιουργεί υψηλό κοινωνικό, εκπαιδευτικό και οικονομικό κόστος. Το ξέσπασμα της πανδημίας διατάραξε την Εκπαίδευση στο σύνολό της, ειδικά στην αρχή με κλειστές τις πόρτες της, κάτι που ανησυχεί την εκπαιδευτική κοινότητα βλέποντας να μην έρχεται έγκαιρα μια αξιόπιστη λύση. Για το λόγο αυτό, η πανδημία λόγω του COVID-19 δημιούργησε την ανάγκη ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο να εισάγουν την τεχνολογία καθώς και μεθόδους ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, τόσο σε επίπεδο διαχείρισης / διοίκησης σχολείων όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας (επιβολή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) (Foti, 2020, pp. 19-40). Η πανδημία από τον COVID-19 άλλαξε έμμεσα το τοπίο του εκπαιδευτικού συστήματος και στην Ελλάδα. Η κυβέρνηση εξέδωσε κανονισμούς για τη διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης μέσω ψηφιακών συστημάτων και ανάπτυξης κατάλληλων τεχνολογιών/ πλατφορμών (Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis, 2020).

Αναμφίβολα, όταν το σχολείο κλείσει για μεγάλο διάστημα χωρίς να είναι προγραμματισμένο, αυτό συνεπάγεται με την πιθανή πρόκληση σοβαρών προβλημάτων τόσο στους μαθητές, στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην κοινωνία σε γενικότερο πλαίσιο. Θα

μπορούσε να επιδράσει αρνητικά τόσο στο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον όσο και στην απόδοση των μαθητών. Όταν οι μαθητές δεν ασχολούνται με το σχολείο παραγωγικά, αυτό μπορεί να προκαλέσει αδράνεια και να οδηγήσει σε εμπλοκή των νέων σε παράνομες πράξεις, χάσιμο όρεξης για μάθηση και αρνητική ακαδημαϊκή επίδοση (Αναστασιάδης, Π. 2020). Το Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Νόσων των ΗΠΑ (CDC) παρουσίασε επίσης τις ανησυχίες με το κλείσιμο των σχολείων και τις επιπτώσεις αυτού (UNESCO, 2020). Στο άρθρο που παρουσίασε, σημειώνεται ότι το κλείσιμο ενός σχολείου είναι ένα πολύ αμφιλεγόμενο ζήτημα και πιθανόν να έχει αρνητικές επιπτώσεις σε μεγάλο αριθμό μαθητών που φοιτούν στις διάφορες σχολικές βαθμίδες. Από ένα τέτοιο γεγονός επηρεάζεται η ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, ιδιαίτερα σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή με τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, που συχνά χρειάζονται τη συχνή σωματική προσοχή και καθοδήγηση από τους δασκάλους τους και εκπαιδευτές τους.

2. Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Σε μια προσπάθεια να οριστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για μια μορφή εκπαίδευσης, κατά την οποία ο διδάσκοντας διαχωρίζεται από τον διδασκόμενο κυρίως σε σχέση με τον χώρο άλλα και το χρόνο (Perraton, 1988). Ο διδασκόμενος έχει την ευελιξία να επιλέξει τον τόπο που θα εργαστεί, τον χρόνο που θα μελετήσει αλλά και το ρυθμό που θα εκτελέσει τις εργασίες του και θα μελετήσει (Λιοναράκης, 1999) αποκτώντας έτσι την ευκαιρία να προσδιορίζει ο ίδιος τον έλεγχο στη μαθησιακή διαδικασία (Jonassen, 1992) ενώ ο από απόσταση διδάσκοντας διατηρεί μια ασυνεχή επικοινωνία η οποία πραγματοποιείται τόσο με την αποστολή έντυπου υλικού όσο και με διάφορες μορφές τεχνολογίας (Keegan, 1986, Garrison & Shale, 1987).

Μαζί με την ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται μια σειρά από όρους, που συχνά ταυτίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως αυτό-μάθηση, διανεμημένη μάθηση, ανοιχτή μάθηση και συχνότερα e-learning, online learning. Αν και στην πραγματικότητα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με κανέναν από τους όρους αυτούς, μπορεί παρόλα αυτά να τους συμπεριλαμβάνει.

Σύμφωνα με τον Moore (1977) η διδασκαλία από απόσταση μπορεί να οριστεί σαν μια οικογένεια των διδακτικών μεθόδων μέσα στην οποία οι διδακτικές συμπεριφορές δεν εκτελούνται στον ίδιο χρόνο με τις μαθησιακές συμπεριφορές αλλά διενεργούνται ξεχωριστά, και ο εκπαιδευτής με τον εκπαιδευόμενο διευκολύνουν την επικοινωνία τους με την αποστολή

εντύπων ή σημειώσεων, με τη χρήση ηλεκτρονικών ή άλλων συσκευών. Έτσι, η έννοια της διαδικασίας της εκπαίδευσης μπορεί να μελετηθεί τόσο σε σχέση με τη διδακτική μέθοδο, τη διδακτική και μαθησιακή συμπεριφορά και την επικοινωνία, όσο και με το μέσο το οποίο διευκολύνει τη διαδικασία.

Ο Holmberg (1989) υποστηρίζει για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ότι συντελείται με πολλές διαφορετικές μορφές μελέτης που αφορούν πολλά επίπεδα χωρίς όμως να υπάρχει η άμεση ή η συνεχής επίβλεψη εκπαιδευτών, όντας στις ίδιες αίθουσες διδασκαλίας με τους διδασκόμενους, με τους δεύτερους να επωφελούνται από τον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία ενός υποστηρικτικού οργανισμού. Με τον ορισμό συγκεκριμενοποιείται η έννοια της σωματικής απόστασης, γίνεται όμως σαφής και η σπουδαιότητα του ρόλου του υποστηρικτικού οργανισμού.

Ο Shale (1990, *οπ. αναφ. στο Zhao et al., 2005*) πιο απλά δηλώνει ότι η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που γίνεται από απόσταση. Αν και η δήλωσή του αυτή δεν παράγει έναν νέο ορισμό, αλλά μια ιδεολογία. Ο Shale υποστηρίζει πως όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που βοηθούν την εκπαίδευση ως διαδικασία, όταν ο δάσκαλος και ο εκπαιδευόμενος μπορούν να συναντηθούν πρόσωπο-με-πρόσωπο, συνιστούν και τη διαδικασία της εκπαίδευσης όταν αυτοί είναι σε απόσταση, σε διαφορετικό χώρο ή τόπο. Έτσι, υπάρχουν έννοιες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για να προκύψει ένας ολοκληρωμένος ορισμός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: οι έννοιες της εκπαίδευσης, της διαδικασίας, του εκπαιδευτή, του σπουδαστή και της σωματικής απόστασης.

Ο Λιοναράκης (1998, *οπ. αναφ. στο Λιοναράκης, 2006*) χαρακτηρίζει τον όρο *εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* ως ανεπαρκή, και ότι αυτός δημιουργεί από μόνος του πρόβλημα, αφού μπορεί να αποπροσανατολίσει επειδή ερμηνεύει μόνο την απόσταση σε σχέση με τον τόπο και το χώρο ενώ δεν αναφέρεται σε εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά δεδομένα. Θα ήταν ίσως σωστότερο για τον όρο να υιοθετήσει την έννοια της πολυμορφικότητας, την οποία χαρακτηρίζει ως μια αντίληψη, μια διάσταση, μια φιλοσοφία και μια μεθοδολογία συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, χωρίς να μειώνεται η σημασία της απόστασης στον χώρο ή τον τόπο, ο όρος για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αποσυνδεόταν από την εννοιολογική κυριαρχία της διάστασης αυτής. Ο Λιοναράκης (2006) αναφέρει ότι σαν *εκπαίδευση* θα κατατασσόταν με ακρίβεια στη σφαίρα των παιδαγωγικών, των εκπαιδευτικών θεσμών και των επιστημών της αγωγής, ενώ η πολυμορφικότητα θα τόνιζε τις διαφορετικές πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: πολυδιάστατη, προσαρμόσιμη, ποιοτική,

αποτελεσματική, εξ αποστάσεως, πρόσωπο-με-πρόσωπο, συμβατική, διαθεματική, όλων των βαθμίδων, συμπληρωματική, ψηφιακή κάθε τύπου, με δυνατότητες πολλών εναλλακτικών επιλογών και προσαρμογών. Ο Λιοναράκης (2006) σχολιάζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής διδάσκεται και ενεργοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να ερευνά μόνος του και να μαθαίνει από μόνος του, να είναι αυτόνομος.

Κατά τον Desmond Keegan (1993) αναφέρονται πέντε σημεία που θα πρέπει να σημειωθούν στην προσπάθεια να οριστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη χαρακτηρίζουν: α) την απόσταση που μπορεί να έχει ο δάσκαλος με τον μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (αυτό διαχωρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη συμβατική πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση), β) τον εκπαιδευτικό οργανισμό που μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο που σχεδιάζεται και προετοιμάζεται το εκπαιδευτικό υλικό στον σχεδιασμό, καθώς τον τρόπο που υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους σε σχέση με τις υπηρεσίες που παρέχει (αυτό διαχωρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την ιδιωτική μελέτη και τα προγράμματα αυτομάθησης), γ) την επιλογή των τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιούνται (έντυπα, βίντεο, ηλεκτρονικά μέσα, υπολογιστή, διαδίκτυο) για να φέρουν σε επαφή τον εκπαιδευτή και τον σπουδαστή και να μεταδώσουν το περιεχόμενο του αντικειμένου που διδάσκεται, δ) την ευκαιρία για μια αμφίδρομη επικοινωνία, που θα διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να αρχίσει διάλογο και να επωφεληθεί από τις συζητήσεις (αυτό διαχωρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από άλλες χρήσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση), ε) την ημι-μόνιμη έλλειψη παρουσίας της ομάδας μάθησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να διδάσκονται περισσότερο ατομικά παρά ομαδικά, έχοντας τη δυνατότητα να συναντηθούν με τα άλλα μέλη που παρακολουθούν την ίδια διαδικασία τόσο πρόσωπο - με πρόσωπο όταν το επιθυμήσουν είτε με ηλεκτρονικά μέσα, για διδακτικούς σκοπούς ή για κοινωνικοποίησή τους.

Οι Schlosser & Simonson (2009, οπ. αναφ. στο Simonson et al., 2015) επικεντρώνονται στα πέντε αυτά σημεία του Keegan και θεωρούν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η επίσημη εκπαίδευση που ορίζει ένας εκπαιδευτικός φορέας, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι ανήκουν μεν σε μια ομάδα μάθησης, βρίσκονται όμως σε απόσταση από αυτή και η επικοινωνία τους βασίζεται σε συστήματα αλληλεπιδραστικών τηλεπικοινωνιών τα οποία τους συνδέουν με τους εκπαιδευτές τους. Κατά τους Simonson et al. (2015) ο ορισμός αυτός επίκειται σε τέσσερα συστατικά:

- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει έναν εκπαιδευτικό φορέα σαν αφετηρία όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο, που θέτει ένα πρόγραμμα σπουδών, που θα έχει σαν σκοπό την απόκτηση ενός πιστοποιημένου διπλώματος, κάτι που την ξεχωρίζει από την αυτό-μελέτη.

- Ο εκπαιδευτής και ο σπουδαστής έχουν απόσταση σε χώρο, σε τόπο και ίσως και σε χρόνο.

- Οι τηλεπικοινωνίες έχουν σημαντικό ρόλο για την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων και αξιοποιούνται κατάλληλα, Η επικοινωνία μπορεί να γίνει με σύγχρονα μέσα, στον ίδιο δηλαδή χρόνο επικοινωνίας δασκάλου μαθητή ή ασύγχρονα, σε διαφορετικό χρόνο. Όμως η σημαντικότητα του περιεχομένου, του σκοπού και των εκπαιδευτικών στόχων δεν αλλοιώνονται.

- Υπάρχουν πόροι που είναι κατάλληλα σχεδιασμένοι ώστε να βοηθούν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και να είναι έτσι παιδαγωγικά επιλεγμένοι ώστε να οργανώνονται σε μαθησιακές εμπειρίες που προωθούν τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένων των πόρων που μπορούν να παρατηρηθούν, να ψηλαφιστούν, να ακουστούν, ή να ολοκληρωθούν.

Τέλος, οι Simonson et al. (2015) υπογραμμίζουν ότι θα πρέπει όλα τα συστατικά να μπορούν να ισχύουν, διαφορετικά το αποτέλεσμα θα είναι διαφορετικό από αυτό που ορίζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σύμφωνα πάντως με τον Λιοναράκη (2001), με την βοήθεια της τεχνολογίας η απόσταση εκμηδενίζεται και δεν είναι καθοριστική για την ποιότητα της μάθησης. Ο Devlin (1993) βέβαια τονίζει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι *μαθητοκεντρική*, επιτρέποντας ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αποτελεσμάτων και ουσιαστική αποδοχή των ατομικών διαφορών, που χάρη στην ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας ξεπερνάει το εμπόδιο της απόστασης όσο η τεχνολογική έρευνα προχωράει με το χρόνο. Ο Vertecchi (1993) σημειώνει ότι προκειμένου να ξεπεραστεί το εμπόδιο της απόστασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου θα πρέπει να δοθεί σημασία στην εκπαιδευτική δομή και τη διδακτική χρήση του κάθε μέσου που προσφέρει η τεχνολογία και όχι στις όποιες τεχνικές λύσεις που μπορεί να παραχθούν.

Ο κάθε ένας από τους ορισμούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσπαθεί να οριοθετήσει την πρακτική ή να εντοπίσει βασικές αρχές μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευσης που όμως δεν μπορεί να είναι ούτε επεξηγηματικός, ούτε να προτείνει πρακτικές για το μέλλον (Garrison, 2000). Για το λόγο αυτό, κάθε ορισμός θα χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη, επειδή η

πολυπλοκότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξετάζεται βάση μιας θεωρίας χρήσιμης κάθε φορά, ώστε να προσδιορίσει την πρακτική επάνω στο πεδίο (Simonson et al., 2015).

2.2 Συνοπτική ιστορική εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Αν και στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίστηκε πολύ πρόσφατα ως νέα μορφή εκπαίδευσης, στις ΗΠΑ (Illinois State University το 1874, University of Chicago το 1891) στον Καναδά (Queen's University-Ontario το 1889) και στην Αυστραλία (University of Queensland-Brisbane το 1893) εμφανίστηκε ως ένα εκπαιδευτικό μοντέλο εδώ και περισσότερο από έναν αιώνα. Αν και αρχικά το μοντέλο αυτό ξεκίνησε με μια μορφή αλληλογραφίας κυρίως μέσω ταχυδρομείου τα παλιότερα χρόνια, την αποστολή βιβλίων και σημειώσεων, στην πορεία σημαντικό ρόλο έπαιξε το ραδιόφωνο και στη συνέχεια η τηλεόραση με εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα τελευταία χρόνια σημαντική είναι η προσφορά της σύγχρονης τεχνολογίας αφού μέσω δορυφόρων, η εκπαιδευτική αυτή μορφή εκπαίδευσης εξελίσσεται με σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία όπως έξυπνα τηλέφωνα, υπολογιστές κ.α. Παρατηρείται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξελίχθηκε μέσα από τέσσερις γενιές μεθόδων οι οποίες ακολουθούσαν την πρόοδο της τεχνολογίας με την πάροδο του χρόνου (Σοφός κ.α., 2015). Πιο συγκεκριμένα:

-το *Μοντέλο Αλληλογραφίας*, 19ος αι. – δεκαετία '60 (Correspondence Model): βασίστηκε κυρίως στη αποστολή βιβλίων, έντυπου υλικού και σημειώσεων μέσω ταχυδρομείου,

-το *Πολυμεσικό Μοντέλο*, Δεκαετία '60 – δεκαετία '80 (Multimedia Model): χρησιμοποίησε τόσο έντυπο υλικό όσο και σε κασέτες ήχου, βιντεοκασέτες, τεχνολογίες διαδραστικού βίντεο,

- το *Τηλεματικό Μοντέλο*, Δεκαετία '80 – δεκαετία '90 (Telelearning Model): βασίστηκε σε εφαρμογές που βοήθησαν την τηλεπικοινωνία εφαρμόζοντας μια μορφή σύγχρονης από απόστασης εκπαίδευσης (Videoconferencing, Audioteleconferencing),

-το *Ευέλικτο Μαθησιακό Μοντέλο*, Δεκαετία '90 – σήμερα (Flexible Learning Model): με τη βοήθεια των νέων ΤΠΕ χρησιμοποίησε τη σύνδεση μέσω του Διαδικτύου και δίνει ευκαιρία για καλύτερη, συχνότερη, γρήγορη επικοινωνία διδασκόντων και διδασκομένων και επίσης προσφέρει σε αυτούς την ευκαιρία να έχουν πρόσβαση στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τα οποία μπορούν να αποκτήσουν μια διαλεκτική σχέση.

Αν και το τέταρτο μοντέλο από πολλούς εκπαιδευτικούς φορείς δεν έχει ακόμα υιοθετηθεί, έχει ήδη αρχίσει να κάνει την εμφάνισή του. Αναδύεται με την βοήθεια των νέων τεχνολογιών

ένα πέμπτο μοντέλο, το *Έξυπνο Ευέλικτο Μαθησιακό Μοντέλο* (Intelligent Flexible Learning Model) που εκμεταλλεύεται τα σύγχρονα διαδικτυακά διαδραστικά πολυμέσα (Interactive multimedia online) καθώς και τη πρόσβαση στο διαδίκτυο (Taylor, 2003).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι ξεκομμένη από τα τεχνολογικά νέα δεδομένα όπως αυτά εξελίσσονται στην ψηφιακή εποχή, και εκμεταλλεύομενη τις δυνατότητες που αυτά προσφέρουν, εφαρμόζει πιο ευέλικτα, ανοιχτά και μικτά, συνδυαστικά μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης (Anastasiades, 2008, Polydoros, G., Alasona, N. 2021).

2.3 Συνδυαστική Μάθηση

2.3.1 Ερευνητικοί ορισμοί

Στις πιο σύγχρονες διδακτικές πρακτικές συγκαταλέγεται η «συνδυαστική» μάθηση (blended learning), η οποία αφορά στο συνδυασμό εργαλείων και τεχνικών της δια ζώσης διδασκαλίας και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Από μια άποψη, η συνδυαστική μάθηση δεν είναι κάτι καινούριο αφού η μάθηση για να επιτευχθεί χρειάζεται να συνδυαστούν διαφορετικά περιβάλλοντα, δραστηριότητες και μέσα. Η συνδυαστική μάθηση αφορά μια μέθοδο διδασκαλίας, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής, μετέχει στη μαθησιακή διαδικασία μέσω δραστηριοτήτων δια ζώσης (στο συνήθη χώρο του σχολείου) και μέσω δραστηριοτήτων εξ αποστάσεως (με σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο) με τη συνδρομή των ψηφιακών τεχνολογιών. Τα βασικά πλεονεκτήματα χρήσης της «συνδυαστικής» μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς πρόκειται για πρακτική που αξιοποιεί και συνδυάζει τόσο το γνώριμο, όσο και το πρωτότυπο και καινοτόμο, την επικοινωνία δια ζώσης και την επικοινωνία μέσα από το διαδίκτυο, τη σύγχρονη και την ασύγχρονη διδασκαλία και μάθηση και τη μεγάλη προστιθέμενη μαθησιακή αξία (Anastasiades, 2008). Ο Elliot Masie (2002), αναφέρει τη χρήση δύο ή περισσότερων ξεχωριστών μεθόδων εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει συνδυασμούς του τύπου: ανάμειξη παραδοσιακής διδασκαλίας με ηλεκτρονική διδασκαλία, ανάμειξη ηλεκτρονικής διδασκαλίας με πρόσβαση στο διδακτικό προσωπικό, ανάμειξη διευθυντικής κατάρτισης με ηλεκτρονικές δραστηριότητες εκμάθησης. Το e-Learning Centre ορίζει τη συνδυαστική μάθηση ως «τη μαθησιακή λύση που δημιουργήθηκε από το συνδυασμό της παραδοσιακής διδασκαλίας, της ηλεκτρονικής μάθησης, της αυτοεκμάθησης με ένα μείγμα μέσων» (e-Learning Centre, 2005). Σύμφωνα με την Driscoll (2002), ο όρος μεικτή - συνδυαστική μάθηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις:

□ Το συνδυασμό ή την ανάμειξη ποικίλων μορφών δικτυακής τεχνολογίας (π.χ. σύγχρονη, ασύγχρονη,) με σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικού στόχου.

□ Το συνδυασμό παιδαγωγικών προσεγγίσεων (π.χ. εποικοδομισμό, συμπεριφορισμό κ.ά.) με στόχο την παραγωγή θετικού μαθησιακού αποτελέσματος με ή και χωρίς τη χρήση διδακτικής τεχνολογίας.

□ Το συνδυασμό οποιασδήποτε μορφής διδακτικής τεχνολογίας με πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.

□ Το συνδυασμό ή την ανάμειξη διδακτικής τεχνολογίας σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες (Driscoll, 2002).

Η «συνδυαστική» μάθηση παρέχει δυνατότητες στο διδακτικό και μαθησιακό επίπεδο, με πρακτικές ενεργοποίησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Ο συνδυασμός διαφορετικών μαθησιακών εργαλείων και διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης, μπορεί να την καταστήσει εξαιρετικά αποδοτική μέθοδο (Γκαλαμέρης, 2015). Παράλληλα, μέσω αυτής μπορεί να εξασφαλιστεί ποικιλομορφία στο εκπαιδευτικό υλικό, ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία και ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Με την έννοια αυτή η συνδυαστική μάθηση αποτελεί έναν ευέλικτο όρο που αναφέρεται σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση με περισσότερη ευαισθησία στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου πραγματοποιείται η εκπαίδευση (Schank, 2005). Τα τριτοβάθμια ιδρύματα τα οποία διδάσκουν τα μαθησιακά αντικείμενα μέσω μιας αμιγούς ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τη *Συνδυαστική ηλεκτρονική μάθηση* (blended e-learning) συνδυάζοντας ή αναμειγνύοντας μεθόδους σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης με τη βοήθεια της διαδικτυακής τεχνολογίας, όπως εικονικές τάξεις (e-classroom, virtual classroom), ηχο-εικονο-διασκέψεις (audio-video-conference), ομάδες συζητήσεων- επικοινωνίας (discussion groups-fora), υπηρεσίες γραπτών μηνυμάτων (chat) με την υποστήριξη ολοκληρωμένων Συστημάτων Διαχείρισης Εκπαίδευσης (Instructional Management systems-IMS) που προσθέτουν τη λειτουργικότητα της επαναχρησιμοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού.

Όμως, αν και το e-learning κρίνεται ιδιαίτερα επαναστατικό, πολλοί ερευνητές επικρίνουν την ηλεκτρονική εκπαίδευση καθώς τη συγκρίνουν με την παραδοσιακή, συμπεραίνοντας πως δεν ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Johnson, Aragon, Shaik & Palma- Rivas, 2000). Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006), ένα ζήτημα που θέτει ερευνητικά και ακαδημαϊκά προβλήματα είναι το ότι η συνεχής χρήση της τεχνολογίας καθώς και των δυνατοτήτων της

μπορούν να οδηγήσουν στην μηχανιστική αντίληψη, ενώ παράλληλα η πληθώρα των εννοιών της πληροφορικής μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση όταν τα αποτελέσματα βιώνονται και από όχι τόσο καλές εκπαιδευτικές πρακτικές. Ακόμη κι αν κάποιος υποθέσει ότι το e-learning βασίζεται πάνω σε ένα κατάλληλο παιδαγωγικό υπόβαθρο και πληρούνται οι απαραίτητες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, πολλοί ερευνητές δείχνουν ανησυχία σχετικά με τεχνολογικές παραμέτρους και το κατά πόσο αυτές είναι κατάλληλες σε σχέση με την ποιότητα της παρεχόμενης πρόσβασης, την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν και να υιοθετούν τις σύγχρονες τεχνολογίες, την ανάγκη για τεχνική υποστήριξη και τις μεθόδους παροχής της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Packman, Jones, Miller & Thomas, 2004, Smith, Murphy & Mohoney, 2003). Οι δυσκολίες της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης οφείλονται στην μικρή εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με την πληροφορική και την έλλειψη των δεξιοτήτων πλοήγησης. Το βέβαιο είναι ότι για την εμπλοκή στο e-learning χρειάζεται επαρκής προετοιμασία και προγενέστερη εμπειρία των μελών που απαρτίζουν την εκπαίδευση (εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτικού φορέα). Για μια αποτελεσματική χρήση των ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται τα ιδρύματα να αποκτήσουν τις κατάλληλες υποδομές στην τεχνολογία, τη συνεχή προσπάθεια των εκπαιδευτικών φορέων να προσαρμόσουν τον σχεδιασμό τους στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, να διαχειριστούν το υψηλό κόστος της τεχνολογίας, να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις, που θα βασίζονται σε μια επιχειρηματική στρατηγική σε ό, τι αφορά την παράδοση, την αποτελεσματικότητα και την αποδοχή των μαθημάτων (Saade, 2003).

2.3.2 Ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) και συνδυαστική ηλεκτρονική μάθηση (blended e-learning)

Το e-learning, που στα ελληνικά αποδίδεται ως *Τηλεκπαίδευση*, αποτελεί μια διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με βασικό εργαλείο τις νέες τεχνολογίες και υιοθετώντας σαν πρωτεύον μέσο επικοινωνίας το διαδίκτυο. Μπορεί να εισάγει στα μέσα που κάνει χρήση αρκετά από εργαλεία που έχει αναπτύξει η πληροφορική, ώστε να μεταμορφώσει τις στατικές σελίδες ενός βιβλίου ή ενός τόπου σε δυναμικές, με κίνηση, με παραπομπή σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις, με ενσωμάτωση βίντεο αλλά και σε ζωντανή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (Γκαλαμέρης, 2015). Οι όροι τηλεκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση (στα αγγλικά e-learning) χρησιμοποιούνται παράλληλα και υποστηρίζουν και οι δύο την δυνατότητα μάθησης μέσω των ηλεκτρονικών μέσων. Αναφέρονται και οι δύο στη συνεργατική εκπαίδευση και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων και δασκάλων αλλά και στη δυνατότητα να συνεργαστούν οι μαθητές μεταξύ τους, κάτι που συμβαίνει φυσικά στην

κανονική, πραγματική τάξη. Τα μαθήματα κατά την ηλεκτρονική μάθηση γίνονται κι αυτά σε τάξη, μόνο που αυτή είναι εικονική, ψηφιακή από τον υπολογιστή και οι συνεργαζόμενοι βρίσκονται σε απόσταση (Αναστασιάδης, 2004, 2008).

Η προσπάθεια βέβαια να μεταφραστεί ο όρος e-learning στα ελληνικά ως «τηλεκπαίδευση» δεν εξηγεί ακριβώς την έννοια του όρου. Ο όρος τηλεκπαίδευση αναφέρεται περισσότερο στη χρήση σύγχρονων ηλεκτρονικών μέσων για την οργάνωση της εκπαίδευσης, όπως διαδίκτυο και τηλεπικοινωνίες. Ο όρος e-learning είναι γενικότερος και περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί τους πόρους του διαδικτύου ή τις τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας γενικότερα. Το “e-Learning”, ως μεθοδολογία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι η διαδικασία εκμάθησης όπου όμως η εκπαίδευση, ή ακριβέστερα η μαθησιακή διαδικασία, εκτελείται μέσα από τις σύγχρονες τεχνολογίες, όπως προγράμματα υπολογιστών και τηλεπικοινωνιακά προηγμένα συστήματα (Rosenberg, 2001). Ο εκπαιδευόμενος έχει συνήθως πλήρη έλεγχο του ρυθμού προόδου, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει διαθέσιμη, αν το επιθυμεί, υποστήριξη από τον εκπαιδευτή ή ειδικό του θέματος. Η υποστήριξη είναι απαραίτητη, αφού στην αντίθετη περίπτωση θα μιλούσαμε μόνο για αυτοεκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να γίνει με άλλα μέσα, π.χ. βιβλίο ή CD-ROM. Στην ουσία, η ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται η χρήση νέων τεχνολογιών για τη πιο γρήγορη μετάδοση της γνώσης από τον δάσκαλο προς τους μαθητές, μέσα σε ένα ευέλικτο περιβάλλον, όπου οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν τον τόπο, το χρόνο και την ποσότητα της γνώσης με την οποία θα ασχοληθούν. Στην Αυτοδιδασκαλία ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευεται μόνος του χρησιμοποιώντας όποιο μέσο κρίνει αυτός κατάλληλο (βιβλία, CBT, Internet κλπ.). Στην *Ημιαυτόνομη Εκπαίδευση* ισχύει ότι και στην Αυτοδιδασκαλία μόνο που υπάρχει και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα επικοινωνίας με τον υπεύθυνο εκπαιδευτή είτε με φυσική παρουσία στην τάξη, είτε μέσω δικτύου (Internet, E-mail κλπ.) είτε μέσω audio ή/και video conference και προφανώς τις ώρες εκείνες θεωρείται ότι έχουν σύγχρονη εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση (e-Learning) ή “*Τηλεκπαίδευση*” εμπεριέχει συνεργατική εκπαίδευση και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών καθώς και μεταξύ εκπαιδευόμενων, όπως δηλαδή συμβαίνει σε μια παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας. Εξ άλλου τα ηλεκτρονικά σεμινάρια γίνονται σε “τάξη”. Απλά αυτό που συμβαίνει στο e-Learning είναι ότι ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους και η έννοια της “τάξης” δημιουργείται εικονικά – π.χ. από τον υπολογιστή. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία μπορεί να είναι με ασύγχρονη συνεργασία

(asynchronous collaboration), με σύγχρονη συνεργασία (synchronous collaboration) ή με εξατομικευμένο ρυθμό (self-based) (Moore and Kearsley, 1996).

Παρακάτω παρατίθεται μια σύντομη ορολογία που αναφέρεται στο αντικείμενο της εκπαίδευσης από απόσταση διεθνώς καθώς και η μετάφρασή της στα ελληνικά (Δημητριάδης, 2004)

Διεθνής όρος (αγγλικά)	Απόδοση στα ελληνικά	Απόδοση στα ελληνικά
Open & distance learning (ODL)	Ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ)	Προγράμματα εκπαίδευσης που προσφέρονται από απόσταση (με ποικίλα μέσα) και είναι ανοιχτά σε κάθε ενδιαφερόμενο
Distance education	Εκπαίδευση από απόσταση	Προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση (με ποικίλα μέσα). Η έμφαση δίνεται στην οργάνωση της εκπαίδευσης από τον οργανισμό που παρέχει το πρόγραμμα
Distance learning	Μάθηση από απόσταση	Η μάθηση μέσω συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Η έμφαση δίνεται στην εμπειρία της μάθησης του εκπαιδευόμενου από απόσταση.
Teleeducation	Τηλεκπαίδευση	Όρος περίπου αντίστοιχος με τον «εκπαίδευση από απόσταση». Αναφέρεται περισσότερο στη χρήση σύγχρονων ηλεκτρονικών μέσων για την οργάνωση της εκπαίδευσης, όπως Διαδίκτυο και Τηλεπικοινωνίες.
Telelearning	Τηλεμάθηση	Όρος περίπου αντίστοιχος με τον όρο «μάθηση από απόσταση». Αναφέρεται περισσότερο στην εμπειρία της μάθησης με χρήση σύγχρονων

		ηλεκτρονικών μέσων (π.χ. τηλεόραση, βίντεο, διαδίκτυο)
e-learning	η-μάθηση	Η εμπειρία της μάθησης με χρήση ηλεκτρονικών μέσων (κυρίως του διαδικτύου)
Web Based Training	Κυριολεκτικά : «Κατάρτιση βασισμένη στον Παγκόσμιο ιστό» ή «τηλεκατάρτιση»	Προγράμματα κατάρτισης, επιμόρφωσης και γενικότερης εκπαίδευσης από απόσταση που προσφέρονται με χρήση υπηρεσιών διαδικτύου.

Τεχνικά, όταν ένα άτομο διδάσκεται από τον υπολογιστή, τότε παίρνει μέρος σε μια «*εικονική εκπαίδευση*». «Εικονικά σχολεία» είναι σχολεία που δεν έχουν τοίχους, κτίρια ή τάξεις και η γεωγραφική υπόσταση δεν λαμβάνεται υπόψη. Τα «εικονικά σχολεία» δεν εμφανίζονται σε κανένα χάρτη και τόσο οι ανάγκες, όσο και τα ενδιαφέροντα που εξυπηρετούν διασκορπίζονται σε ένα ευρύ γεωγραφικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτές διδάσκουν χρησιμοποιώντας την τεχνολογία, το διαδίκτυο ή συνδυασμό τους. Τα «εικονικά σχολεία» αναφέρονται σε προγράμματα που προσφέρουν ποικίλα εικονικά μαθήματα. (Hrastinski, 2008, 2020). Στις εικονικές τάξεις μπορούν ακόμα να συνδυαστούν παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνολογικά εργαλεία επικοινωνίας και διαχείρισης προωθώντας ένα ηλεκτρονικό σύστημα μάθησης. Σε ένα τέτοιο σύστημα μπορεί να διευκολυνθεί η κοινωνική παρουσία και να προωθηθεί η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευόμενων μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται στη συνεργασία, ώστε να γίνεται έντονη η εικονική συμμετοχή. Ως εικονική συμμετοχή λογίζεται η αίσθηση που δημιουργείται σε κάποιον, αν και είναι σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον, νομίζει ότι είναι στην πραγματικότητα (Panagiotakopoulos et al., 2013).

2.3.3 Τα μέσα που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα **μέσα** που έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι τα εξής (Σοφός κ.α., 2015):

- Κινούμενη εικόνα
- Ηλεκτρονικές συλλογές υλικού που μπορούν να διαχειριστούν οι χρήστες (ePortfolios)

- Ηλεκτρονικό σύστημα υποστήριξης της απόδοσης (electronic performance support system) ένα πρόγραμμα το οποίο δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες
- Προσωπικοί υπολογιστές παλάμης (PDA)
- Συσκευές αναπαραγωγής αρχείων ήχου με υποστήριξη πολυμέσων
- Εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στις τεχνολογίες του διαδικτύου
- Ψηφιακά πολυμέσα (multimedia CD-ROM)
- Σελίδες διαδικτύου και διαδικτυακές κοινότητες (web 2.0)
- Ηλεκτρονικοί χώροι ασύγχρονης συζήτησης και σύγχρονης συζήτησης
- Λογισμικό υποστήριξης συνεργασίας
- Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
- Ημερολόγια διαδικτύου (blogs)
- Εγκυκλοπαίδειες που διαχειρίζονται οι χρήστες
- Αξιολόγηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή
- Εκπαιδευτικό κινούμενο σχέδιο
- Εξομοιωτές
- Παιχνίδια
- Σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS) ή Εικονικό Περιβάλλον Εκπαίδευσης (Virtual Learning Environment)
- Ηλεκτρονικά συστήματα ψηφοφορίας
- Διανομή συλλογών ψηφιακών αρχείων σε πολλούς παραλήπτες με υπηρεσίες του διαδικτύου (podcasting)

2.4 Μορφές Ηλεκτρονικής Μάθησης

Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να έχει δύο μορφές: Αυτή του Pure e-learning, κατά το οποίο η εκπαίδευση, σύγχρονη και ασύγχρονη γίνεται αποκλειστικά εξ αποστάσεως και εκείνη του Blended e-learning, το οποίο συνδυάζει τη διά ζώσης και την εξ αποστάσεως μάθηση με την υποστήριξη των τεχνολογιών του διαδικτύου. Η *Μεικτή Μάθηση* δίνει περισσότερες ευκαιρίες

για μετάβαση από την εκπαίδευση στην παραδοσιακή τάξη στην ηλεκτρονική, αφού μπορεί να συνδυάσει και τους δύο τρόπους εκπαίδευσης (Γκαλαμέρης, 2015). Η αποτελεσματικότητά της έγκειται στο ότι μπορεί να αυξήσει την αποδοτικότητα στην μάθηση μέσα στην αίθουσα ενώ διευκολύνει την συζήτηση και επιτρέπει την επανάληψη της γνώσης έξω από αυτή. Μέσω των εργασιών αυτών ο εκπαιδευόμενος μπορεί να έχει ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, να κατασκευάζει νέα γνώση με αναδόμηση ήδη κατεκτημένων νοητικών μοντέλων (Πολύδωρος, 2016). Η Συνδυαστική ηλεκτρονική μάθηση (είναι δυνατό να έχει χαρακτήρα:

- Ασύγχρονης εκπαίδευσης (Asynchronous Shared Learning ASL) η οποία δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή των μαθητών και των εισηγητών. Οι μαθητές δεν είναι ανάγκη να βρίσκονται συγκεντρωμένοι μαζί στον ίδιο χώρο ή την ίδια χρονική στιγμή. Αντίθετα, μπορούν να επιλέγουν μόνοι τους το προσωπικό τους εκπαιδευτικό χρονικό πλαίσιο και να συλλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με αυτό. Σαν προϋπόθεση σημειώνεται ότι υπάρχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο ο μαθητής μπορεί να το μελετήσει είτε κατά τη διάρκεια που αποφασίζει να το προσπελάσει είτε το αποθηκεύσει και το μελετά σε χρόνο που εκείνος μπορεί να επιλέξει. Η ασύγχρονη εκπαίδευση είναι περισσότερο ευέλικτη από την σύγχρονη. Στο είδος αυτό της εκπαίδευσης ανήκει η Αυτοδιδασκαλία και η Ημιαυτόνομη Εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2008).

- Σύγχρονης εκπαίδευσης (Synchronous Shared Learning SSL) απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των μαθητών και των εισηγητών. Το πλεονέκτημά της είναι ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου γίνεται σε “πραγματικό χρόνο”, και κατά την διάρκειά της μπορούν να ανταλλάσσουν εκτός από απόψεις και εκπαιδευτικό υλικό. Η ταυτόχρονη εμπλοκή μπορεί να επιτευχθεί είτε με το να βρίσκονται στον ίδιο χώρο (τάξη κλπ.) είτε με το να είναι διασυνδεδεμένοι μέσω δικτύου που επιτρέπει audio ή/και video conference, καθίσταται δηλαδή δυνατή η «πρόσωπο με πρόσωπο» διδασκαλία από απόσταση ενώ επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα ανταλλαγής αρχείων, και ηλεκτρονικού μαυροπίνακα (Amiti, 2020).

Η εκπαίδευση από απόσταση απαιτεί την ανάπτυξη επικοινωνιακής υποδομής που να επιτρέπει την ανεξάρτητη επικοινωνία των εκπαιδευόμενων με τους εκπαιδευτές ή άλλους εκπαιδευόμενους και την εργασία σε ομάδες. Η επικοινωνία αυτή επιτυγχάνεται μέσω ειδικών εκπαιδευτικών εφαρμογών κάνοντας χρήση βασικών υπηρεσιών διαδικτύων, όπως ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ή προηγμένων υπηρεσιών διαδικτύων, όπως η συνδιάσκεψη. Εστιάζοντας στο διαδίκτυο (Internet), οι υπηρεσίες – εφαρμογές που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για την επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (E-mail), ο παγκόσμιος ιστός World Wide Web (WWW) και οι ηλεκτρονικές ομάδες συζητήσεων (news groups). Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση, μέσω τέτοιων υπηρεσιών, να διεξάγουν συζητήσεις ενταγμένοι σε ομάδες εργασίας (workgroups), να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτές τους, να συμμετέχουν σε ομάδες ειδικών ενδιαφερόντων (newsgroups) και να ανταλλάσσουν απόψεις μέσα από αυτές, να διερευνούν και να πλοηγούνται σε διάφορες πληροφορίες μέσω του www κλπ. (Παπαφιλίππου, Ν., Τσιάτσος, Θ., Μανούσου, Ε., Λιοναράκης, Α., 2016).

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2005, 2008) οι δύο μορφές εκπαίδευσης δεν είναι ανταγωνιστικές γιατί πρωτίστως ο χώρος και το εκπαιδευτικό υλικό και για τις δυο κατηγορίες είναι το ίδιο. Αυτό που τις διαφοροποιεί είναι μόνο ο παράγοντας του χρόνου αλλά δεν τις εμποδίζει από το να αλληλοσυμπληρώνονται. Μπορεί να εφαρμόζονται μαζί έτσι ώστε να υποστηρίζουν τους στόχους της διδασκαλίας. Η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση δίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αμεσότητα της επαφής του δασκάλου με τους μαθητές. Οι μαθητές αν και βρίσκονται μακριά από τον δάσκαλο, έχουν μαζί του οπτικοακουστική επικοινωνία με τέτοιο τρόπο που εξαλείφονται οι αποστάσεις δίνοντας μια άλλη διάσταση στο αντικείμενο της μάθησης. Η σύγχρονη εκπαίδευση δύναται να μετατραπεί σαν ασύγχρονη με τη μέθοδο της βιντεοσκόπησης. Έτσι, όταν ο δάσκαλος κάνει ένα μάθημα και το βιντεοσκοπήσει το υλικό αυτό μπορεί να αποσταλεί στον μαθητή και να μελετηθεί σε δεύτερο χρόνο. Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση μπορεί να εμπλουτίσει επίσης το μάθημα που μαγνητοσκοπείται με περισσότερες παραπομπές για ενημέρωση, βιβλιογραφία, ευκαιρίες για σχολιασμό και συζήτηση. Για όλα αυτά πιθανότατα να μην υπάρχει χρόνος κατά τη σύγχρονη διδασκαλία οπότε καλύπτεται ο χρόνος αυτός με την ασύγχρονη. Συνολικά, από τη μια μεριά η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθούν διαδικτυακά μαθήματα σύμφωνα με το ρυθμό και το πρόγραμμα που επιθυμούν, εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο μάθησης με κατάλληλο υλικό, όπως διαλέξεις, δίνει και εργασίες και ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση και σε όλο αυτό το υλικό οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευελιξία να έχουν πρόσβαση όταν και όποτε θελήσουν. Από την άλλη η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση θέλει τους μαθητές και τους δασκάλους να συνδέονται την ίδια στιγμή, θέτοντας μια συγκεκριμένη ώρα για συνεδρίες διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, οι ασύγχρονες στρατηγικές βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να δομήσουν καλύτερα τις σκέψεις τους, να εξετάσουν τα θέματα με περισσότερο χρόνο στο ρυθμό που μπορούν και επιθυμούν. Οι σύγχρονες στρατηγικές δίνουν στους εκπαιδευόμενους πρόσβαση σε στιγμιαία

ανατροφοδότηση και άμεσες απαντήσεις σε ερωτήσεις, αφού η επικοινωνία γίνεται σε πραγματικό χρόνο που οι μαθητές είναι αφοσιωμένοι στο μάθημα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η τηλεεκπαίδευση και στις δύο μορφές της για να πετύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτονται, έχει τη δυνατότητα να διεξαχθεί εφαρμόζοντας διαφορετικά τον τρόπο διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ομάδας, τις παιδαγωγικές αρχές και στρατηγικές μάθησης Έτσι μπορεί να είναι καθοδηγούμενη (guided), αυτόνομη (self-directed), εξατομικευμένη (self-paced), ή ομαδοσυνεργατική (collaborative) (Hrastinski, 2008).

2.5 Κατηγορίες συστημάτων e-learning

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις τεχνολογίες του Διαδικτύου και του Web, για την παροχή και δημιουργία μαθησιακών εμπειριών από απόσταση. Πρέπει όμως να καθοριστεί ποιος τύπος του e-Learning χρειάζεται να υλοποιηθεί ανάλογα με τον τρόπο που θέλει ο εκπαιδευτής να μεταδώσει την πληροφορία (Παναγιωτακόπουλος κ.α., 2003). Αυτό μπορεί να το διαχειριστεί μέσα από πολλές διαφορετικές κατηγορίες και οι πιο σημαντικές παρουσιάζονται όπως ακολουθούν:

Απλά συγγραφικά εργαλεία (authoring tools)

Τα συστήματα συγγραφής αποτελούν πακέτα που δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας Λογισμικού και χωρίς να απαιτείται εξειδικευμένη γνώση προγραμματισμού. Αφορούν τυποποιημένα εργαλεία παραγωγής Λογισμικού που μπορούν πολύ εύκολα να δημιουργήσουν ένα λογισμικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς χωρίς όμως αυτό να κοστίζει σε χρήμα ή σε χρόνο. Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο λογισμικό χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν τεχνικές οπτικού προγραμματισμού. Δημιουργούν συνήθως ένα multimedia περιεχόμενο εύκολα όπως για παράδειγμα παρουσιάσεις στο Microsoft Powerpoint και το Macromedia Director, οι οποίες δημιουργούν ένα παραγόμενο Λογισμικό σε αρχεία που μπορούν να εκτεθούν εύκολα και γρήγορα στο Internet χωρίς να χρειάζεται η εγκατάσταση κάποιου ιδιαίτερου συστήματος στον υπολογιστή.

Τα σημερινά συστήματα συγγραφής Λογισμικού χωρίζονται σε δύο κατηγορίες (Μαράκης Β., 2000):

- στα συστήματα συγγραφής Λογισμικού υπερμέσων (*hypermedia authoring*) με τα οποία υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης εφαρμογής πολυμέσων που αποτελούνται από σελίδες που μπορεί να μην εμφανίζονται γραμμικά.

-και στα συστήματα διαχείρισης τάξης (*class management systems*) τα οποία αφορούν μέσα ανάπτυξης υπηρεσιών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), χώρων συζήτησης (chat rooms), χώρων ανάρτησης ανακοινώσεων (bulletin boards), τηλεδιάσκεψης (teleconference) κ.λ.π

Συστήματα προσομοίωσης αίθουσας διδασκαλίας (virtual Classrooms)

Αποτελούν σύγχρονα εργαλεία τα οποία συντελούν στην οπτικοακουστική επαφή διδάσκοντα και διδασκομένων χωρίς να είναι αναγκαία και η διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού από αυτά. Με τον τρόπο αυτό, ένα μάθημα μπορεί να διδαχθεί κανονικά αλλά όμως ο εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι να είναι σε διαφορετικό τόπο ο καθένας και να χρησιμοποιεί τεχνολογίες τηλεδιάσκεψης (Videoconference/Teleconference) (Mavroidis et al. 2013). Όταν μάλιστα στην ταυτόχρονη επαφή που έχουν οι συμμετέχοντες υπάρχει η δυνατότητα στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης με την ενεργή συμμετοχή τους σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, τότε πρόκειται για Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (Interactive Videoconference/Teleconference) (Αναστασιάδης, 2017). Μέσω της τεχνολογίας της τηλεδιάσκεψης βρίσκονται όλοι σε μία εικονική αίθουσα διδασκαλίας. Το μάθημα διεξάγεται έτσι ώστε να προσφέρει τις ίδιες ή και παραπάνω δυνατότητες με αυτές που δίνονται και σε μία κανονική τάξη. Με τον όρο εικονικές τάξεις λογίζονται οι ηλεκτρονικές τάξεις όπου η διδασκαλία γίνεται ολόκληρη, ή στο μεγαλύτερο μέρος της, διαδικτυακά, με σύγχρονους ή ασύγχρονους τρόπους επικοινωνίας (Taylor & McNair, 2018). Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν εικονικά σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον έχουν όμως το αίσθημα ότι παρακολουθούν το μάθημα δια ζώσης. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευόμενοι ουσιαστικά κινούνται σε ένα σύστημα κατά το οποίο διευκολύνεται η κοινωνική παρουσία και να προωθείται η κοινωνικοποίηση των διδασκόμενων μέσα από συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η εικονική συμμετοχή (Panagiotakopoulos et al., 2013).

Η τηλεδιάσκεψη μπορεί να δώσει στους εκπαιδευόμενους ένα σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον ενώ μπορεί να γίνει μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας με κοινά σημεία με αυτή της δια ζώσης, γιατί παρέχει τόσο οπτικά, ακουστικά όσο και λεκτικά ερεθίσματα (υπό την κατάλληλη καθοδήγηση του διδάσκοντα) ενώ οι μαθητές δεν έχουν το αίσθημα της απομόνωσης. Σαν εκπαιδευτικό εργαλείο επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να μπορούν να επικοινωνήσουν πρόσωπο με πρόσωπο και να βοηθηθούν σε πραγματικό χρόνο από τον εκπαιδευτή (Wu et al., 2013). Η επικοινωνία μέσω ήχου, κειμένου, βίντεο αλλά η δυνατότητα που έχουν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με την επιλογή emotions

αυξάνει την αλληλεπίδραση σε σχέση με άλλους τρόπους ηλεκτρονικής διαδικτυακής μάθησης. Η κοινωνικοσυναισθηματική αλληλεπίδραση ενδυναμώνεται, ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία (Panagiotakopoulos et al., 2013; Wu et al., 2013). Η τηλεπαρουσία παίρνει υπόσταση και οι μαθητές βιώνουν την εμπειρία της παρουσίας σε ένα ιδιαίτερο περιβάλλον που τους μεταφέρει ένα μέσο επικοινωνίας. (Meyer, 2015). Η επιτυχημένη τηλεπαρουσία στην εκπαίδευση εξαρτάται από το πρόγραμμα σπουδών, τη συνεργασία και τις μεθόδους διδασκαλίας (Meyer, 2015)

Συστήματα διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems - LMS)

Τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems LMS) σχεδιάστηκαν αρχικά για να βοηθήσουν επιχειρήσεις και οργανισμούς να υποστηρίξουν τους εργαζόμενους τους με παρακολουθήσεις επιμορφώσεων και κατάρτισης. Σαν στόχο από την αρχή είχαν να κάνουν όσο πιο απλή γίνεται τη μάθηση μέσα από τη διαχείριση ενός προγράμματος προσφερόμενου από τον οργανισμό (Ρετάλης, 2004, Μούστου, 2015). Για το λόγο αυτό σχεδιάζονται ποιοτικά προγράμματα μέσα από τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν εφαρμογές έτσι ώστε να υποστηρίξουν την επιχείρηση και να προκειμένου έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να οργανώσει ολοκληρωμένες εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Ράπτης-Ράπτη, 2007).

Για την Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος να έχει πρόσβαση στο δίκτυο και την ασύγχρονη διάθεση του υλικού της κάθε ενότητας. Για το λόγο αυτό πρέπει να χρησιμοποιηθεί ένα λογισμικό για να μπορέσει αυτό να γίνει. Το λογισμικό αυτό ονομάζεται πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης ή Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακού Υλικού (Learning Management System, LMS) (Μούστου, 2015). Το λογισμικό διαχείρισης μαθημάτων (Course Management System), ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης Learning Management System (LMS) ή ένα σύστημα εικονικής μάθησης (Virtual Learning Environment – VLE), αποτελεί ένα σύνολο λογισμικών ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα από το διαδίκτυο ηλεκτρονικά μαθήματα παρέχοντας συγχρόνως ολοκληρωμένες υπηρεσίες Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης.

Είναι ένας σχεδιασμένος πληροφοριακός χώρος, ο οποίος μέσω της πληθώρας πολυμεσικών εργαλείων που παρέχει, επιτυγχάνει την αρμονική και αποτελεσματική συνεργασία με περιβάλλοντα παραδοσιακής εκπαίδευσης, προσφέροντας έτσι σ'όσους συμμετέχουν σε αυτά την ευκαιρία, όχι απλά να έρθουν σε επαφή με ετερογενείς τεχνολογίες, αλλά να τις υιοθετήσουν στην εκπαιδευτική τους πορεία (Μιχαλούδη, 2007).

Η υλοποίηση ενός μαθήματος μπορεί να περιλαμβάνει την εγγραφή και αναγνώριση των χρηστών, τη δημοσίευση του διδακτικού υλικού, κοινόχρηστη περιοχή αποθήκευσης αρχείων, αρχεία παρακολούθησης επιδόσεων και ενεργειών των χρηστών και άλλα και στοχεύουν να καλύψουν την ανάγκη συνεργατικής μάθησης (Alachiotis et al., 2019). Τα περιβάλλοντα LMS (πλατφόρμες) μπορούν να υποστηρίξουν τρεις τύπους μαθημάτων ανάλογα με τη βούληση του εκπαιδευτή:

-Τα ανοιχτά μαθήματα στα οποία έχει πρόσβαση ελεύθερα οποιοσδήποτε χρήστης ακόμα και χωρίς εγγραφή.

- Τα ανοιχτά σε εγγραφή μαθήματα στα οποία μπορεί να έχει πρόσβαση ένας μόνο χρήστης εφόσον έχει κάνει εγγραφή στην πλατφόρμα και διαθέτει κάποιον κωδικό πρόσβασης.

-Τα κλειστά μαθήματα στα οποία μπορεί να εγγραφεί ένας χρήστης που διαθέτει κωδικό πρόσβασης στην πλατφόρμα εφόσον του το επιτρέψει ο εκπαιδευτής.

Οι χρήστες των συστημάτων LMS είναι οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτές και οι διαχειριστές και η χρήση που κάνουν στο σύστημα ορίζεται από τον ρόλο που τους έχει ανατεθεί και βάση αυτού καθορίζονται τα δικαιώματα και οι δυνατότητές τους. Έτσι ο διαχειριστής μπορεί να έχει τη διαχειριστική ή και εκπαιδευτική δυνατότητα επέμβασης σε κάθε διαδικασία. Ο εκπαιδευτής οφείλει να διαχειρίζεται την οργάνωση της ύλης, την ανάρτηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και αναλαμβάνει την ανάπτυξη και υποστήριξη μαθημάτων μέσα σε ένα LMS. Οι εκπαιδευτές από τη μια μπορούν να χρησιμοποιούν μια πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης που τους παρέχεται, και να διαχειρίζονται τη γνώση κάνοντας με τη βοήθεια των υπηρεσιών της πλατφόρμας ανάρτηση του επεξεργασμένου ηλεκτρονικά εκπαιδευτικού υλικού, να σχεδιάζουν την πορεία και την εξέλιξη της ύλης του μαθήματός τους και να οργανώνουν το μάθημα (Radwan et al., 2014). Οι εκπαιδευόμενοι από την άλλη έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στις ενότητες των μαθημάτων, να εργάζονται σε ασκήσεις που τους δίνονται, να μελετούν το υλικό, να αξιολογούν την πρόοδό τους, να συζητούν και να ενημερώνονται για σχετικά με το εξεταζόμενο αντικείμενο θέματα έχοντας μια ασφαλή πρόσβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον ανεξάρτητα από τον χώρο και τον τόπο που βρίσκονται. Οι βασικοί χρήστες αυτών των λογισμικών με την βοήθεια αυτών των ολοκληρωμένων συστημάτων LMS μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ψηφιακά προστατευμένο και οργανωμένο (Κόκκινος, 2006).

Τα συστήματα είναι βασισμένα κυρίως στη θεωρία του Εποικοδομητισμού και αντιμετωπίζουν την μάθηση ως ενεργό διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευόμενοι

κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση δεδομένου ότι προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Προσπαθούν να παρέχουν αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες, ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος ώστε να ενθαρρύνεται η έκφραση και η προσωπική εμπλοκή (Καλούρη-Ψυχάρης, 2008, Σολομωνίδου, 2006)

Για το λόγο αυτό κινούνται στους παρακάτω άξονες:

-Ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να έχει ενεργή στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό υλικό, την αυτοδιδασκαλία και να είναι μαθησιακά αυτόνομος. Έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τα μαθήματα ή ενότητες, να επεξεργαστεί μέρος από το προσφερόμενο υλικό που επιθυμεί και να διαχειριστεί την επιμόρφωσή του στο χρόνο που επιθυμεί. Βρίσκεται μπροστά σε ένα εκπαιδευτικό υλικό για το οποίο μπορεί να αποκτήσει μια συνολική άποψη και να επιλέξει τις εργασίες που του παρέχονται μέσα από μια πληθώρα εργαλείων που μπορεί να αξιοποιηθούν για επικοινωνία με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους που παρακολουθούν το σύστημα, να οργανώσουν τις ώρες των μαθημάτων, να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με την απόδοση τόσο τη δική τους όσο και της ομάδας, σχηματίσουν σε διαφορετικές ομάδες μαθημάτων με διαφορετικά δικαιώματα ανά ομάδα και άλλες βοηθητικές λειτουργίες, ανάλογα με τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθήματος.

-Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επεξεργαστεί το υλικό μέσα από ποικίλες γλώσσες επικοινωνίας όπως κείμενα, εικόνες πολυμέσα και το αντικείμενο που τον ενδιαφέρει με τη σχετική θεματολογία μέσα από ένα ευρύ ηλεκτρονικό περιεχόμενο.

-Ο εκπαιδευόμενος αναπτύσσει την κριτική σκέψη.

-Ο εκπαιδευόμενος συνεργάζεται και μαθαίνει μαζί με τους άλλους κι από τους άλλους ερευνώντας κι αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους στα πλαίσια της ομάδας του.

Ο εκπαιδευόμενος κινείται ουσιαστικά σε μια 'τάξη' - εργαστήριο το οποίο του δίνει τη δυνατότητα να εξελίξει τις ικανότητές του βασιζόμενος όχι στη μονότονη και στεία πληροφορία του σχολικού βιβλίου αλλά έχοντας στη διάθεσή του ποικίλα εργαλεία που θα τον βοηθήσουν να ανακαλύψει, να ερμηνεύσει και να αναπαραστήσει τον κόσμο. Ο εκπαιδευτής από την άλλη φροντίζει να ανανεώνει τα εργαλεία αυτά και να τα εμπλουτίζει με νέο υλικό προϋποθέτοντας πάντα το περιβάλλον να γίνεται σταδιακά όσο πιο οικείο για τους μαθητές, το υλικό ενδιαφέρον και τα εργαλεία εύχρηστα ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να τα οικειοποιηθούν και να επέμβουν με τις νέες γνώσεις που αποκτούν και τις ιδέες τους (Πολύδωρος, 2016). Αυτή είναι μια πρώτη καινοτομία του L.M.S (Bojonić et al., 2020: ο

εμπλουτισμός, η ανανέωση, η ποικιλία των εκπαιδευτικών πόρων που ο εκπαιδευτής εγγυάται και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να πλάσουν, να επεξεργαστούν, να ερευνήσουν, να τροποποιήσουν και μέσα από μια ενεργή αντιμετώπιση των πραγμάτων να αποκτήσουν τη δική τους προσωπική άποψη για το θέμα και να στηρίξουν τη γνώμη τους. Η δυνατότητα δίνεται στους εκπαιδευόμενους να επέμβουν στο υλικό και να το τροποποιήσουν βασιζόμενοι στην δική τους έρευνα ενώ δεν ασχολούνται μόνο με ένα εγχειρίδιο αλλά με μια πληθώρα εκπαιδευτικών πόρων σε πολλές μορφές και γλώσσες. Αυτό είναι και η δεύτερη καινοτομία: ο εκπαιδευόμενος δεν είναι μόνο δέκτης της γνώσης αλλά μπορεί να γίνει και παραγωγός. Αυτό σημαίνει ότι οι ρόλοι εναλλάσσονται στον βαθμό που εκπαιδευόμενος ως χρήστης μπορεί να δημιουργήσει ή να εμπλουτίσει περιεχόμενο ώστε ο ίδιος να αναβαθμίζεται σε δημιουργό ενός μαθήματος στο πλαίσιο του συστήματος (Müller & Seufert, 2018). Αντίθετα ο εκπαιδευτής μπορεί εκτός από διαχειριστής να γίνει και μαθητής στο ίδιο αυτό μάθημα. Τέλος, κινούμενοι σε ένα περιβάλλον LMS οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε έναν ασφαλή χώρο όπου μπορούν να (συν-)εργαστούν με τους υπόλοιπους πιστοποιημένους χρήστες της εκπαιδευτικής κοινότητας, να χωρίζονται σε ομάδες, να ανταλλάσσουν απόψεις, μηνύματα, να προωθούν προοδευτικά την εργασία τους θέτοντάς την προς αξιολόγηση από τους υπόλοιπους, να δικτυώνονται με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και να ανταλλάσσουν ιδέες. Η επικοινωνία είναι η τρίτη καινοτομία των συστημάτων LMS (Κόκκινος, 2006, Bradley, V. 2021).

Οι ενότητες (modules), που παρέχονται από τις περισσότερες πλατφόρμες είναι:

- Ανακοινώσεις
- Ημερολόγια (εξετάσεις, σχολικές εκδηλώσεις, ημερήσιο πρόγραμμα)
- Βιβλιοθήκες εγγράφων (ηλεκτρονικά βιβλία, εγκυκλοπαίδεια, παρουσιάσεις, προγράμματα σπουδών)
- Βιβλιοθήκες εικόνων
- Ηλεκτρονικές φόρμες
- Συζητήσεις (μεταξύ μαθητών, μαθητών-καθηγητών)
- Αναθέσεις εργασιών
- Ενημέρωση Παρουσίας
- Αξιολογήσεις Μαθητών

- Αναφορές (Reports) (ετήσια συνολική επίδοση μαθητών στα διάφορα μαθήματα και συνολικά κ.α.),
- Προσωπική σελίδα κάθε μαθητή ή καθηγητή
- Δημοσκοπήσεις (Surveys)
- Παρακολούθηση από τους γονείς των μαθημάτων και επίδοσης των παιδιών τους, εκδηλώσεις του σχολείου.

2.5.1. Ενδεικτικές δυνατότητες ενός L.M.S. για τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάγκη για Τηλεκπαίδευση αυξάνεται συνεχώς με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνεχώς νέες εκδόσεις και να αναπτύσσονται σύγχρονες και εξελισσόμενες πλατφόρμες. Η αναβάθμιση της πλατφόρμας χρειάζεται να συμβαίνει ώστε η μετάβαση από μία πλατφόρμα σε μία άλλη να μη χρειάζεται την επαναδημιουργία του μαθησιακού υλικού. Σήμερα οι πλατφόρμες συνεχώς βελτιώνονται γιατί οι εξελίξεις στον τομέα της τηλεκπαίδευσης είναι ραγδαίες. Πάρα πολλοί είναι οι φορείς, ομάδες και άτομα που άλλοτε για εμπορικούς λόγους, άλλοτε αφιλοκερδώς συντελούν στην ανάπτυξη τους (Μούστου 2015). Οι δυνατότητες, τα ιδιαίτερα τεχνικά ή άλλα χαρακτηριστικά και οι απαιτήσεις, το επίπεδο ποιότητας σχεδιασμού, η λειτουργικότητα, η σταθερότητα και η ασφάλεια που παρέχουν ποικίλουν από σύστημα σε σύστημα (Σολομωνίδου, 2006). Το ευχάριστο είναι ότι σήμερα μπορεί ένας οργανισμός να βασιστεί ακόμα και σε συστήματα που προσφέρονται δωρεάν καθώς αρκετά από αυτά έχουν ήδη δοκιμαστεί με επιτυχία από πολλούς εκπαιδευτικούς φορείς διεθνώς. Τα κυριότερα πλεονέκτημα του εκπαιδευτικού υλικού ηλεκτρονικής μορφής είναι (Πολύδωρος, 2016):

Για τον μαθητή:

- Πρόσβαση στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό του εκπαιδευτικού Οργανισμού, αλλά και του Υπουργείου Παιδείας.
- Πρόσβαση στις ανακοινώσεις του σχολείου σε επίπεδο βαθμίδας, τάξης και τμήματος.
- Διαχείριση του ωρολογίου προγράμματός τους.
- Υποβολή εργασιών.

- Συμμετοχή σε δοκιμασίες αξιολόγησης (*μέσω ελέγχου προόδου εργασιών αλλά και κλειστού τύπου αξιολογήσεις*)
- Ενημέρωση για τα εκπαιδευτικά καθήκοντα της ημέρας (*σε περίπτωση απουσίας από το μάθημα*).
- Επικοινωνία με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς του, για διατύπωση ερωτήσεων, υποβολή σχολίων και απαντήσεων αλλά και για ανταλλαγή απόψεων, σε ένα ασφαλές και οργανωμένο ψηφιακό περιβάλλον.

Για τον εκπαιδευτικό:

- Διαχείριση των μελών της τάξης, ή του μαθήματός του.
- Καταχώρηση εκπαιδευτικού υλικού και ανακοινώσεων που αφορούν τους μαθητές του.
- Οργάνωση της δομής κάθε διδακτικής ώρας, ενότητας ή και περιόδου σε κάθε μάθημα (*σχέδιο μαθήματος*).
- Ανάθεση εργασιών και ασκήσεων στους μαθητές του.
- Διαχείριση του ωρολογίου προγράμματος του τμήματος.
- Επικοινωνία με τους μαθητές του τμήματός του και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των μαθητών.
- Πραγματοποίηση μαθημάτων εξ' αποστάσεως (*π.χ. ενισχυτική διδασκαλία όταν και εφόσον αυτό χρειαστεί*)

Στις δυνατότητές τους συγκαταλέγονται:

- Χρήση για οικοδόμηση πολυγλωσσικού περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης για διαφορετικές υπηρεσιακές μονάδες οργανωτικής δομής.
- Αποστολή e-mail μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η διαμοίραση αρχείων, η τήρηση σημειώσεων, η ανάληψη εργασιών και η συμμετοχή σε συζητήσεις, μέσα από το ίδιο το περιβάλλον.
- Ενσωματωμένη συνδιάσκεψη που βοηθάει να οργανώνονται επαγγελματικές σύνοδοι που γίνονται με ζωντανή σύνδεση και webinars με whiteboard, με κοινή χρήση εφαρμογών, καταγραφή συνόδων κ.ά.

- Το υψηλό επίπεδο ασφάλειας συστήματος εξασφαλίζει την ασφάλεια των πληροφοριών.

Εργαλεία εξυπηρέτησης (πηγή: πλατφόρμες moodle, e class, e me):

Για τους διδάσκοντες

- *Ανακοινώσεις (announcement)*: με τις ανακοινώσεις οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώνουν τους μαθητές για σημαντικά γεγονότα που αφορούν στο μάθημα.
- *Διαδρομή μάθησης (Learning path)*: με τη δραστηριότητα Learning path οι εκπαιδευτικοί έχουν προηγμένη επιλογή Conditions, ιεραρχική διάρθρωση του κεφαλαίου, δυνατότητα εισαγωγής συνδέσμων, αρχείων, κουίζ, περιεχομένου και SCORM, στοιχεία πίνακα περιεχομένων με μεταβατικές καταστάσεις, έλεγχος πλοήγησης, δυνατότητα δημοσίευσης, επιλογή αποτελέσματος Gradebook, ολοκληρωμένο Elearning Force's.
- *Παρουσία (Attendance)*: οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελέγχουν τη συμμετοχή των χρηστών, να δουν χρονοδιαγράμματα συμμετοχής, να εξάγουν αποτελεσμάτων.
- *Εκθέσεις (Reports)*: με τις εκθέσεις οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βλέπουν αναφορές για την πρόοδο και την επίτευξη δεξιοτήτων, χαρακτηριστικό επιπέδου πρόσβασης στο μάθημα.
- *Εργασίες (Assignments)*: μπορούν να δημιουργήσουν εργασίες για το μάθημά τους, να αλλάξουν την κατάσταση των εργασιών, να τις δημοσιεύσουν, να τις συσχετίσουν με ομάδες χρηστών.
- *Ασκήσεις αξιολόγησης (Κουίζ)*: οι εκπαιδευτικοί έχουν στα χέρια τους εργαλεία για δημιουργία κουίζ ερωτήσεων, μπορούν να τα εκτυπώσουν ή να στείλουν με email τα αποτελέσματα, να δημιουργήσουν τη δική τους βαθμολογική κλίμακα και να τη συνδέσουν με οποιοδήποτε κουίζ, έχουν τη δυνατότητα ορισμού αριθμητικής κλίμακας, εργαλείο μοιραζόμενη «πισίνα» ερωτήσεων για μοίρασμα των ερωτήσεων μεταξύ των μαθημάτων και των εκπαιδευτών, δημιουργία και λήψη πιστοποιητικών κουίζ, μπορούν να δημοσιεύσουν στο Gradebook τα αποτελέσματα των κουίζ, έχουν στη διάθεσή τους πάνω από 10 τύπους ερωτήσεων συμπεριλαμβανομένου των ερευνών.

- *Surveys*: οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ερωτηματολόγια και έρευνες οι οποίες είναι εύκολες στην οργάνωση και στη συμμετοχή και να μάθουν τη γνώμη των μαθητών για να προσαρμόσουν το μάθημα ανάλογα.
- *Links*: τους δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουν συνδέσμους, να παρακολουθούν τα links που έχουν επισκεφθεί και να έχουν τη δυνατότητα επιλογής για άνοιγμα του link σε καινούριο παράθυρο.
- *Data bases*: μπορούν να οργανώσουν με ασφάλεια τα δεδομένα τους, να έχουν πρόσβαση και να τα διαχειριστούν οποιαδήποτε στιγμή.
- *Picture Libraries*: μπορούν να μοιραστούν εικόνες και γραφικά.
- *Form Libraries*: Να δημιουργήσουν XML form βιβλιοθήκες.
- *Document Libraries*: να επανεξετάσουν και να παρακολουθούν τις αλλαγές των εγγράφων.
- *Slide Libraries*: να διαχειριστούν τις διαφάνειες και να ενσωματώσουν νέες παρουσιάσεις από τη βιβλιοθήκη.
- *Wiki Page Libraries*: οι wiki page libraries δεν περιέχουν μεμονωμένα αρχεία, έγγραφα, εικόνες ή φόρμες. Περιέχουν σελίδες διασυνδεδεμένων πληροφοριών κειμένου. Οι χρήστες μπορούν να επεξεργαστούν την πληροφορία και να συνεργαστούν μεταξύ τους σχετικά με το περιεχόμενο.
- *Tracking*: εργαλείο μαθήματος για παρακολούθηση χρήσης, σύνθετη στατιστική φιλτραρίσματος, εντοπισμός top ενεργού χρήστη.
- *Gradebook*: παρακολούθηση αποτελεσμάτων SCORM και αποτελεσμάτων κουίζ, χειροκίνητες διαβαθμίσεις, δημιουργία και λήψη πιστοποιητικών μαθήματος, κλιμακούμενη λίστα, εξαγωγή αποτελεσμάτων σε CSV, σύγκριση της προόδου των μαθητών ή των ομάδων σε γραφικά.
- *Διαχείριση χρηστών και ομάδων*: ατομική εγγραφή, εγγραφή ομάδας, ειδοποίηση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σχετικά με την εγγραφή σε μάθημα, δωμάτια χρηστών ομάδων συμπεριλαμβανομένων εργαλείων μαθημάτων, αρχική σελίδα χρηστών ομάδας, προσωπική ιστοσελίδα χρηστών ομάδας.

- *Syllabus*: είναι μία σύνοψη και περίληψη των θεμάτων που θα καλυφθούν σε ένα μάθημα. Το Syllabus περιλαμβάνει συγκεκριμένες πληροφορίες για το μάθημα και μπορεί να συνδεθεί με τα μαθήματα του LMS.

Για τους μαθητές:

- *My profile page*: η σελίδα My profile χρησιμοποιείται για διαχείριση λεπτομερειών σχετικά με το μαθητή, όπως πληροφορίες για το προφίλ.
- *Calendar*: οι χρήστες μπορούν να βλέπουν τη λίστα γεγονότων με ημερομηνίες, στο site τους.
- *Αυτοαξιολόγηση*: τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκούνται κάνοντας χρήση κάποιων online τεστ ή ερωτηματολογίων αξιολόγησης ή κουίζ, στα οποία ο εκπαιδευτής μπορεί να ορίσει χρονικό όριο. Οι μαθητές μπορούν να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους πολλές φορές.
- *Alerts*: οι χρήστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα alerts τα οποία θα στέλνουν mail όταν αλλάζει η κατάσταση κάποιας εργασίας.
- *Homework*: οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μια λίστα από αντικείμενα που εκκρεμούν και πρέπει να κάνουν μέσα σε μια χρονική περίοδο.
- *Πρόσβαση στη βαθμολογία*: οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν τη βαθμολογία που τους έχει βάλει ο δάσκαλος σε κάποια ανάθεση, εργασία, κουίζ κλπ.
- *Wiki*: δημιουργία περιεχομένου web και ελεύθερη επεξεργασία.
- *Blog*: δημοσίευση σκέψεων και ιδεών με ατομικά ή ομαδικά blogs των χρηστών

Εργαλεία επικοινωνίας (πηγή: πλατφόρμες moodle, e class, e me):

- *Forum*: συγχρονισμός MS Outlook, γνωστοποίηση εγγραφής, επίπεδα δικαιωμάτων ομάδας, προσαρμοσμένη προβολή.
- *Chat*: ιδιωτικές / συζητήσεις ομάδων, προβολή ιστορικού, ειδοποιήσεις, ενοποίηση με το Outlook.
- *Mailbox*: αποστολή μηνυμάτων σε οποιονδήποτε χρήστη έξω / μέσα από το LMS, δυνατότητα αποστολής συνημμένων αρχείων.

- *Διάσκεψη*: ηχογραφήσεις, προηγμένος έλεγχος ρεύματος ήχου, πολλαπλά βίντεο συνεχούς ροής, συζήτηση, desktop area, ελεγχόμενο messenger.
- *Πίνακας Ανακοινώσεων (announcement)*: πίνακας ανακοινώσεων στην αρχική σελίδα του χρήστη.

Πρόσθετα Εργαλεία (πηγή: πλατφόρμες moodle, e class, e me):

- Αναθέσεις εργασιών.
- Έλεγχος ροής εργασιών. Οι μαθητές κάνουν τις εργασίες μέχρι την προθεσμία που έχει ανατεθεί.
- Παράδοση στους μαθητές σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο
- Δυνατότητα δημιουργίας εργασιών με επιλεγμένη βαθμολογική κλίμακα
- Προβολή ημερολογίου για το δάσκαλο.
- Ξεχωριστές λίστες για έλεγχο της προόδου κάθε μαθητή

2.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Το “e-Learning”, ως την πλέον τεχνολογικά προηγμένη μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσφέρει μια σειρά από σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και κάποια μειονεκτήματα (Dhawan, 2020, Greenhow και Chapman, 2020, Munyoka, 2014, Ribeiro, 2020, Alhazmi, Abdulsalamet al. 2021). Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει είναι τα ακόλουθα:

- Το εκπαιδευτικό υλικό είναι πάντα διαθέσιμο, μπορεί δηλαδή όποια στιγμή της ημέρας ο εκπαιδευόμενος να μπαίνει στην ηλεκτρονική τάξη, αρκεί να μπορεί να υπάρχει σύνδεση με το Διαδίκτυο.
- Οι υπηρεσίες e-learning (εκπαίδευση από απόσταση) σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, όπως στο ενδεχόμενο μιας πανδημίας, μπορούν με ασφάλεια να μετριάσουν τις συνέπειές της στο μαθητικό πληθυσμό, στην οικογενειακή γαλήνη και στον εθνικό προϋπολογισμό αφού η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίζεται απρόσκοπτα και χωρίς κίνδυνο από το σπίτι.
- Είναι παντού διαθέσιμο, δηλαδή όπου και να είμαστε.
- Είναι διαθέσιμο σε όλους που έχουν στη διάθεση τους απλά μέσα, όπως PC και σύνδεση με το Διαδίκτυο, και δεν απαιτεί οργανωμένους χώρους εκπαίδευσης.

- Είναι πλούσιο σε περιεχόμενο, περιεκτικό και δεν κουράζει τον εκπαιδευόμενο.
- Είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό, όταν γίνεται με προηγμένο τρόπο παρουσίασης: πολυμέσα, βίντεο, ήχος, κείμενα, εικόνες, παραστάσεις, ομιλία, διαλογική συνεργασία.
- Παραδίδεται με πολλούς τρόπους ώστε να ταιριάζει στις προτιμήσεις του εκπαιδευομένου: αυτοδιδασκαλία, με ασύγχρονη συνεργασία, σύγχρονη διδασκαλία, επικοινωνία τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.
- Εξασφαλίζεται συνεχής βελτίωση του περιεχομένου και της αποτελεσματικότητας.
- Επιτυγχάνεται συμμετοχική μάθηση με ενεργούς αντί παθητικούς εκπαιδευόμενους.
- Γίνεται τμηματοποίηση τόσο της παρουσίασης όσο και του περιεχομένου προσφέροντας δυνατότητες επαναχρησιμοποίησης και δημιουργίας κοινής βάσης με πολλά θέματα.

Ως μειονεκτήματα του “e-Learning” θεωρούνται τα ακόλουθα:

- Δεν υπάρχει η παραδοσιακή αλληλεπίδραση της τάξης.
- Η τεχνολογία για τη δημιουργία “σύγχρονης” εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά ακριβή.
- Πολλές φορές εμπλεκόμενοι με την διαδικασία δεν έχουν επαρκείς γνώσεις με την τεχνολογία.
- Αυξάνεται ο χρόνος προετοιμασίας της διδασκαλίας γιατί το υλικό πρέπει να ψηφιοποιηθεί.
- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει έχουν πρόσβαση σε δίκτυο υψηλού εύρους ζώνης σε περίπτωση που προκύψουν προβλήματα.
- Συνήθως απαιτείται η συνδρομή τεχνικού υπεύθυνου που καλείται να δώσει λύσεις σε τυχόν τεχνικά προβλήματα.
- Σε περίπτωση τεχνικών προβλημάτων μπορεί να χαθεί το μάθημα.
- Η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου που να καλύπτει ανάγκες σε εξατομικευμένο επίπεδο είναι δύσκολη (από εκπαιδευτική σκοπιά) και δαπανηρή.

3. ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΤΟΥ COVID-19: ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Με το ξέσπασμα της πανδημίας του κορονοϊού, από τα τέλη του 2020 κι έπειτα, η καθημερινότητα των ανθρώπων στις περισσότερες χώρες άλλαξε με πάρα πολλούς τρόπους. Σε ό,τι αφορά την Εκπαίδευση, η αναστολή λειτουργίας των σχολείων ήταν απόφαση πολλών Κυβερνήσεων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε μια δυναμική λύση από πολλά Υπουργεία Παιδείας σε διεθνές επίπεδο με σκοπό να υπάρξει μια εκπαιδευτική συνέχεια και μάθηση για όλους όσους έπρεπε να παραμείνουν για την ασφάλειά τους στο σπίτι (Unesco, 2020). Απ' ό,τι φάνηκε όμως, τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα, η οργάνωση για την λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενός σχολείου είναι ένα σημαντικό και πολύπλοκο ζήτημα πολύ περισσότερο όταν δημιουργούνται έκτακτες συνθήκες (όπως η πανδημία), για τις οποίες χρειάζεται να γίνει προετοιμασία σε ελάχιστο χρόνο, με ελλιπή και παρωχημένο εξοπλισμό. Η πανδημία του Covid-19 έφερε τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους για τις καταλληλότερες πρακτικές στη διδασκαλία και να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση ηλεκτρονικής μάθησης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Tziforoulos, 2015b).

3.1 Πρώτη περίοδος αναστολής λειτουργίας των σχολείων

Το χρονικό της αναστολής λειτουργίας των σχολείων αρχίζει στις 11.3.2020 (ΚΥΑ 16838, 2020). Γίνεται σχεδόν παράλληλα με την περίοδο του απαγορευτικού Lockdown και ύστερα από ένα μικρό χρονικό διάστημα αναζήτησης των βέλτιστων λύσεων, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προχώρησε στην έκδοση εγκυκλίων οι οποίες έθεταν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σαν το επόμενο εφαρμόσιμο βήμα μετά το κλείσιμο των σχολείων (ΥΠΑΙΘ 2020 α, β, γ, δ, ε, στ, ζ, ι) αφού πρώτα έθεσε σαν βασικό στόχο την ενίσχυση των τεχνολογικών υποδομών σε εθνικό επίπεδο. Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) φρόντισε για την παροχή στις υπηρεσίες και για τις εφαρμογές που θα εξυπηρετούσαν ενώ το Υπουργείο Παιδείας μερίμνησε για την ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο από κινητά και υπολογιστές, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να διατηρήσουν την επαφή τους και να υπάρχει μια συνέχεια στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς η κάλυψη της διδακτέας ύλης να κρίνεται υποχρεωτική (ΥΠΑΙΘ 2020α) για τους λόγους που αναλύονται παρακάτω. Την πρώτη περίοδο για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το Υπουργείο Παιδείας στηρίχθηκε σε τρεις βασικούς άξονες α) την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΥΠΑΙΘ, 2020 δ, β) την σύγχρονη εξ αποστάσεως

εκπαίδευση (ΥΠΑΙΘ, 2020 β, ε, στ, ι) και επίσης γ) την εκπαιδευτική τηλεόραση (ΥΠΑΙΘ 2020, ζ).

Στην ασύγχρονη εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός μπορούσε να επιλέξει ανάμεσα στη χρήση δύο ψηφιακών περιβάλλοντων όπως αυτό της e me και της e class στα οποία μπορεί να προετοιμάζονται και να αναρτώνται εκπαιδευτικά υλικά. Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να χρησιμοποιούν την παρεχόμενη πλατφόρμα σύγχρονης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης Webex Meetings (Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας 2020). Τέλος αναβαθμίστηκε ο ρόλος της εκπαιδευτικής τηλεόρασης η οποία με την εκπομπή βιντεοσκοπημένων μαθημάτων και τη μετάδοση εκπαιδευτικών προγραμμάτων υποστήριξε τη διδασκαλία εξ αποστάσεως εξασφαλίζοντας επίσης και την εύκολη πρόσβαση στις διαθέσιμες ψηφιακές υπηρεσίες, κατά τις οποίες οι μαθητές θα μπορούσαν να διαλέξουν μέρα και ώρα προβολής (Παπαδημητρίου, 2020). Την ίδια περίοδο εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος Emergency Remote Teaching που στα ελληνικά θα μπορούσε να αποδοθεί σαν εκπαίδευση από απόσταση σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Όπως οι Hodgess et al (2020) προτείνουν, έχει σημασία η αναγκαιότητα περισσότερο ενός πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές θα έχουν την υποστήριξη στις δυσκολίες της νέας πραγματικότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται (εγκλεισμός στο σπίτι, αναστολή δραστηριοτήτων), έχοντας βέβαια το αίσθημα της επαφής και της μαθησιακής συνέχειας, αλλά λιγότερο χρειάζεται να δίνεται έμφαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ήδη την 1η περίοδο (Άνοιξη 2020) δημιουργήθηκαν προφανή εμπόδια που λειτούργησαν ανασταλτικά αναφορικά με τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση σε κεντρικό επίπεδο ενός συνεκτικού πλαισίου δράσεων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ταχύρρυθμη επιμόρφωση, εκπόνηση συνοπτικών οδηγιών, ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό κλπ.), που θα προσέφεραν την παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών έτσι ώστε αυτοί να είναι σε θέση να απαντήσουν στις απαιτήσεις ενός καινούριου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Άλλωστε, οι Zhang et al (2020) επισημαίνουν ότι χρειάζεται να ακολουθηθούν κάποιες προτεραιότητες σε ό,τι αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται πρώτα να εκπαιδευτούν, να επιμορφωθούν και να υποστηριχθούν με τα κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία, πρωτίστως όμως χρειάζεται να αναβαθμιστούν οι διαδικτυακές υποδομές προκειμένου να μπορέσουν να απαντήσουν στη μεγάλη ζήτηση εξαιτίας της πανδημίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μικρό ποσοστό των δημοτικών σχολείων 2% έχουν αποκτήσει ένα υψηλό επίπεδο σε τεχνολογικό εξοπλισμό και επίσης ανάλογο είναι το ποσοστό των δημοτικών σχολείων 6% που διαθέτουν περιβάλλοντα μάθησης στο διαδίκτυο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Σε ό,τι αφορά το γενικότερο πληθυσμό,

αν και 8 στα 10 νοικοκυριά μπορούν να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, μόνο ο 1 στους 2 διαθέτει βασικές ψηφιακές δεξιότητες (National Digital Policy, 2016 με πρόβλεψη για το 2019). Παράλληλα η έκθεση των Moreno & Gortazar (2020) δεν είναι ενθαρρυντική για τις σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί που αφορούν τον χειρισμό των ψηφιακών τεχνολογιών ή τις επιμορφώσεις πάνω σε αυτό. Δεν έχουν τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες και ως εκ τούτου έχουν φτωχή γνώση σε σχέση με τα περιβάλλοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Βέβαια το Υπουργείο Παιδείας κατά την πρώτη περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων είχε σαν πρωταρχικό στόχο τον κατάλληλο σχεδιασμό ώστε να ενισχυθούν οι τεχνολογικές υποδομές σε εθνικό επίπεδο και σε αντίθεση με όσα περιγράφονται παραπάνω οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό όπως φαίνεται από τη συμμετοχή τους σε εγγραφές στο ΠΣΔ (Αναστασιάδης, 2020α) και την ψηφιακή πλατφόρμα e me και e class. Το Υπουργείο Παιδείας παρέμεινε εστιασμένο περισσότερο στην τεχνολογική υποστήριξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Για το λόγο αυτό την πρώτη αυτή περίοδο η κοινότητα των εκπαιδευτικών χρειάστηκε να διαχειριστεί εμπόδια για να εφαρμόσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αυτά θα μπορούσαν να συνοψιστούν όπως ακολουθεί (Λιακοπούλου, Σταυροπούλου, 2021):

Δυσκολία στην προσβασιμότητα: Αρκετά σχολεία δεν μπορούσαν να αντέξουν ένα υπερφορτωμένο δίκτυο και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να εργαστούν από το σπίτι τους τουλάχιστον σε ό, τι αφορά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, έπρεπε να επωμιστούν την οικονομική επιβάρυνση της αναβάθμισης του δικού τους δικτύου, αφού ακόμα κι αν δουλεύουν από το σπίτι, κι άλλα μέλη της οικογένειας τους αναγκάζονται ταυτόχρονα να εργαστούν εξ αποστάσεως. Επίσης, σύμφωνα με τους Reich et al (2020) όταν υπάρχει πρόβλημα προσβασιμότητας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τότε εντείνονται οι κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες γιατί τα παιδιά δεν μπορούν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή είτε γιατί προέρχονται από φτωχότερα κοινωνικά στρώματα είτε γιατί δεν υπάρχει επάρκεια υπολογιστών στο σπίτι για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και των άλλων αδερφών που φοιτούν στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο αλλά και των γονιών τους που εργάζονται εξ αποστάσεως. Ενδεικτικά είναι τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2020) που κατατάσσουν την Ελλάδα στις τελευταίες θέσεις των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο αφορά την συνδεσιμότητα ανάμεσα σε άλλα (όπως η χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών, ψηφιακές δημόσιες υπηρεσίες, ανθρώπινο κεφάλαιο).

Τεχνικές υποδομές: Για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διατέθηκαν δύο πλατφόρμες από το ΠΣΔ. Η πλατφόρμα e me και e class ήταν αδύνατο να δεχτούν τους νέους λογαριασμούς που δημιουργήθηκαν τον Μάρτιο του 2020. Οι χρήστες αυξήθηκαν ραγδαία και το ΠΣΔ έπρεπε να αντιμετωπίσει τα εμπόδια που εστιάζονταν είτε στην ελλιπή τεχνική υποδομή, στην πτώση δικτύων, στη δυσκολία ανάρτησης υλικού είτε στον ανεπαρκή αριθμό προσωπικού, στην δυσκολία ενημέρωσης εκπαιδευτικών, στις καθυστερήσεις υποστήριξής τους (Παρασκευάς 2020). Σε όλο αυτό, χρειάζεται να υπολογιστεί επίσης η δυσκολία προσφοράς μιας καλής ποιότητας των δικτύων που την περίοδο αυτή επιβαρύνονται λόγω των υποδομών των εταιρειών τηλεπικοινωνιών που δεν ήταν προετοιμασμένες να αντιμετωπίσουν έναν τέτοιο μεγάλο φόρτο χρήσης στο δίκτυό τους.

Κατάρτιση διαδικασιών: Ήδη τον Μάρτιο του 2020 η ξαφνική αναστολή των σχολείων απαιτούσε από το ΥΠΑΙΘ και τις αρμόδιες υπηρεσίες του μια αποτελεσματική στρατηγική για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που όμως η ανάγκη για γρήγορη δράση έμοιαζε να κατευθύνει περισσότερο προς μια επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (Τσινάκος, 2020). Τον Μάρτιο του 2020 οι διαδικασίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως αυτές ανακοινώνονται από το ΥΠΑΙΘ, βασίζονται σε αρκετές προτάσεις που χαρακτηρίζονται από ασάφεια και δεν μοιάζουν να είναι εφικτές (δυσκολία ενημέρωσης από τον διευθυντή προς όλους τους εμπλεκόμενους, πολύπλοκη διαδικασία εγγραφής στις πλατφόρμες, δυσκολία στην ενημέρωση και την τεχνική υποστήριξη, ασάφεια για το αν η χρήση μιας πλατφόρμας είναι υποχρεωτική, ποιες και πόσες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Ήδη από τον Απρίλιο και μετά τις διακοπές του Πάσχα το 2020 υπάρχει προσπάθεια προσπέλασης των προβλημάτων, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΥΠΑΙΘ, 2020 β), κα. Όμως η προσπάθεια να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, απαιτεί χρόνο ώστε να μπορέσουν να ξεπεραστούν τα εμπόδια της ελλιπούς ενημέρωσης, του μη ρεαλιστικού προγραμματισμού, των υπερφορτωμένων δικτύων. Όλα αυτά προσανατολίζουν τις οδηγίες να προτείνουν την επανάληψη της διδακτικής ύλης μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ η ύλη που διδάσκεται, χρειάζεται να επαναληφθεί εκ νέου στη δια ζώσης (ΥΠΑΙΘ, 2020β) χωρίς όμως να υπάρχει συγκεκριμένο πλάνο επιστροφής σε αυτή λόγω της ανεξέλεγκτης κατάστασης της πανδημίας. Σε σχέση με όλα τα παραπάνω, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μοιάζει κατά την πρώτη αναστολή λειτουργίας των σχολείων να περιορίζεται περισσότερο στην κάλυψη των εκτάκτων αναγκών που η πανδημία επιβάλλει στο πλαίσιο μιας τεχνοκρατικής προσέγγισης και όχι όπως οι Reich et al (2020) προτείνουν να ανάγεται αυτή σε νέους ορίζοντες

διδασκαλίας και μάθησης εμπλουτίζοντας τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους με γνώσεις και δεξιότητες.

Εξοικείωση και εμπειρία: Μετά την αναστολή λειτουργίας των σχολείων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν το σύνολο των γνώσεων εκείνων που απαιτείται ώστε να σχεδιάσουν και να οργανώσουν τα ψηφιακά μαθήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσουν μια θετική και αποτελεσματική διδακτική και μαθησιακή εμπειρία. Παρατηρήθηκαν δε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ούτε γνώσεις χειρισμού των νέων τεχνολογιών διέθεταν, ούτε την ευκολία να παρέχουν στον εαυτό τους τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα, προβλήματα που απαιτούσαν γρήγορες λύσεις κατά το δυνατό όσο πιο διακριτικά, ειδικά στην εξασφάλιση και αποδοχή ψηφιακών μέσων. Χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι μέχρι την περίοδο που η πανδημία εξαπλώνεται, οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει μια μεγάλη δυσκολία στη διαχείριση των οικονομικών τους λόγω της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης. Οι δαπάνες των νοικοκυριών για την εκπαίδευση έχουν σημειώσει μείωση ήδη 15% ενώ οι επιμορφώσεις πάνω στη χρήση ΤΠΕ από φορείς του ΥΠΑΙΘ είναι περιορισμένες, με καλύτερη λύση την ιδιωτική κάλυψη των εξόδων παρόμοιων επιμορφώσεων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη χάσει ένα μεγάλο μέρος της αγοραστικής τους δύναμης και επιπλέον το 72,6% των μόνιμων εκπαιδευτικών να ξεπερνά την ηλικία των 59 ετών, δυσκολεύονται να αναζητήσουν πόρους για την απόκτηση νέων ή περισσότερων γνώσεων και δεξιοτήτων της ψηφιακής τεχνολογίας (Αναστασιάδης, 2020α). Αν και ήδη από τον πρώτο καιρό προωθούνται επιμορφώσεις πάνω στην ανάγκη για επίλυση αποριών σχετικά με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της κάθε πλατφόρμας, υπάρχουν κι άλλα ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί έρχονται να αντιμετωπίσουν επειδή έχουν φτωχές γνώσεις στις ΤΠΕ, όπως η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, απλά τεχνικά θέματα που προκύπτουν κι άλλα νομικά ζητήματα που αφορούν την επιλογή του κατάλληλου για τους μαθητές ψηφιακού υλικού, την επιλογή πλατφόρμας, την προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων σύμφωνα πάντα με τις αρχές του Γενικού Κανονισμού για την προστασία των Προσωπικών Δεδομένων (Λιακοπούλου, Σταυροπούλου, 2021).

Θα ήταν βέβαια χρήσιμο να είχαν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί – ακόμα και πριν ξεσπάσει μια κρίση - μέσα από ένα καθολικό επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα τους επέτρεπε να γνωρίσουν, να αξιοποιήσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ, ώστε να μπορέσουν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις Σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2013). Όμως οι επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν, αφορούσαν μόνο τη λειτουργία σύγχρονης πλατφόρμας εκπαίδευσης Webex Meetings και μόνο στα μέλη υποστήριξης των σχολικών μονάδων, όπως αυτά ορίστηκαν (εκπαιδευτικοί από

κάθε σχολική μονάδα με πιστοποιημένες γνώσεις ΤΠΕ), που με τη σειρά τους έπρεπε να υποστηρίζουν τους συναδέλφους τους, χωρίς όμως αυτοί να ενημερώνονται για τη μεθοδολογία ή για άλλα νομικά ζητήματα που πιθανόν να προκύπτουν (Λιακοπούλου, Σταυροπούλου, 2021). Σημαντική βέβαια ήταν η δράση άλλων φορέων κατά την περίοδο Μαρτίου – Απριλίου 2020, όπως ενδεικτικά εκείνες του πανεπιστημίου Κρήτης, του ΕΑΠ και του Πανεπιστημίου Αιγαίου οι οποίοι έδωσαν δωρεάν πρόσβαση σε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που ενδιαφέρθηκε να παρακολουθήσει ανοιχτά διαδικτυακά μαθήματα με θέμα την μεθοδολογία της σχολικής εκπαίδευσης από απόσταση. Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο είχαν οι συντονιστές εκπαίδευσης οι οποίοι χωρίς προηγούμενη δική τους επιμόρφωση εργάστηκαν για το θέμα αυτό με μικρές ομάδες εκπαιδευτικών σε περιοχές ευθύνης τους, όπως και η αξιοποίηση των κοινωνικών μέσων δικτύωσης από εθελοντές εκπαιδευτικούς που δημιούργησαν ομάδες αλληλοϋποστήριξης με σκοπό να προσφέρουν ενημέρωση, ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ τους. Αυτή η άτυπη υποστήριξη ενισχύθηκε αρκετά και από τη δημιουργία πολλών δικτύων μεταξύ των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο μέσα από κοινότητες μάθησης και πρακτικής που σχημάτισαν (Κουσλόγλου, 2020)

Ψυχολογική πίεση: Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές με την αναστολή των σχολείων και χωρίς αυτή να οριοθετείται χρονικά, χρειάστηκε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις που τους επιβάλλονται και στις νέες προκλήσεις που έπρεπε να αντιμετωπίσουν. Πέρα από την ενσυναίσθηση, χρειάζονται περισσότερο από ποτέ υποστήριξη και ευκαιρίες για την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Όμως πέρα από τον νέο φόρτο εργασίας που πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν να αντιμετωπίσουν (ψηφιοποίηση υπάρχοντος υλικού, αναζήτηση κατάλληλου ψηφιοποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, προσπάθεια και αναζήτηση τρόπου επιμόρφωσης), χρειάστηκε σε πολλές περιπτώσεις να ανταπεξέλθουν και στην ψυχολογική πίεση που δημιουργήθηκε ειδικά όταν η αρνητική κριτική σε βάρος τους έγινε έντονη κυρίως από τα ΜΜΕ (Τσινάκος, 2020). Το ερώτημα ήταν γιατί δεν χρησιμοποιούνται οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες καθολικά από όλους τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα εκείνες της σύγχρονης εκπαίδευσης κι άρχισε να δημιουργείται ένας διαχωρισμός στην ποιότητα εκπαίδευσης ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων που επέτεινε την απαίτηση κυρίως των γονέων για άμεση διδασκαλία μέσω Διαδικτύου, αγνοώντας όμως ζητήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πέρα από την αρνητική κριτική οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αντιμετωπίσουν τον φόβο που προκαλούσε ενδεχόμενο πιθανής βιντεοσκόπησης του μαθήματος τους, την έκθεσή τους σε πιθανή αδυναμία επίλυσης τεχνικών προβλημάτων κατά την διαδικτυακή διδασκαλία, την

ενδεχόμενη αδυναμία τήρησης της οργάνωσης και της τάξης, ειδικά όταν έπρεπε να διαχειριστούν μαθητές με δυσκολίες στη συμπεριφορά ή στη μάθηση. Η αβεβαιότητα για την επιτυχία της διδασκαλίας ήταν ακόμα μεγαλύτερη όταν γονείς, κηδεμόνες ή τρίτα πρόσωπα προσπαθούσαν να εμπλακούν στη διδακτική διαδικασία και να επηρεάσουν τη ροή του προγράμματός τους. Το άγχος μεγάλωνε όταν σε όλα αυτά έπρεπε να προστεθεί το δίλημμα μιας άμεσης έναρξης των διαδικτυακών μαθημάτων από τη μεριά του εκπαιδευτικού, χωρίς οι ψηφιακές δεξιότητες να έχουν σε αρκετές περιπτώσεις αποκτηθεί/εμπεδωθεί ή την εξασφάλιση από μεριάς της πολιτείας πρώτα για την εξασφάλιση πρόσβασης, μέσων και πόρων προς όλους (Reich et al., 2020). Η απαίτηση τρίτων για την άμεση εφαρμογή σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης επέβαλε στους εκπαιδευτικούς έναν αγώνα αναζήτησης τρόπων κατάλληλης εφαρμογής της, αλλάζοντας συχνά και τα ωράρια εργασίας κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εργαστούν μετά τα μεσάνυχτα, ώρα κατά την οποία τα δίκτυα δεχόταν λιγότερο φορτίο, αναρτώντας υλικό για την ασύγχρονη εκπαίδευση από νωρίς, ειδήλλως ήταν αδύνατον να αποθηκευτεί και να ανεβεί στην πλατφόρμα το υλικό τους. Σε άλλες και πολλές περιπτώσεις χρειάστηκε να έρθουν σε σύγκρουση και αντιπαράθεση με άλλους συναδέλφους τους ιδίως όταν οι φραγμοί, τα εμπόδια και ιδεοληψίες δεκαετιών έπρεπε ίσως απότομα και σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να ξεπεραστούν. Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα σε μεγάλο μέρος της (Διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί, ΣΕΕ, λοιπά στελέχη της εκπαίδευσης) ένιωθε ένα αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές το οποίο την κινητοποίησε (Αναστασιάδης 2020). Αυτό φαίνεται από το ποσοστό του ενδιαφέροντος συμμετοχής στις επικείμενες επιμορφώσεις, στο σύνολο των διαδικτυακών τάξεων που δημιουργήθηκαν στις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης το διάστημα Μαρτίου-Απριλίου 2020 (Αναστασιάδης 2020).

3.2 Δεύτερη περίοδος αναστολής λειτουργίας των σχολείων

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρά τις δύσκολες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και την έλλειψη υποδομών, προσπάθησε να βρει λύσεις και να απαντήσει στις νέες προκλήσεις που δημιουργήθηκαν από την αναστολή των εκπαιδευτικών δομών κατά την πρώτη περίοδο της 1ης περιόδου (ξεκινά τον Μάρτιο του 2020) βασιζόμενο σε μεγάλο βαθμό στην ασύγχρονη επικοινωνία. Την 2η περίοδο (ξεκινά τον Νοέμβριο του 2020) κατά την οποία τα σχολεία έκλεισαν και πάλι εξ αιτίας της εξάπλωσης της πανδημίας χρησιμοποιήθηκε η υποχρεωτική τηλεδιάσκεψη.

Σύμφωνα όμως με τον Αναστασιάδη (2020, 2020α), εκλείπει το παιδαγωγικό εκείνο πλαίσιο που θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της όλης

προσπάθειας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η απουσία του κατάλληλου πλαισίου συμβάλλει περισσότερο στην «σχολιοποίηση» της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με έναν σχεδιασμό που έμοιαζε περισσότερο να είναι μηχανιστικός, μεταφέρεται το ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε τάξης σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής τάξης πλασάροντας ένα μοντέλο απλά της μετάδοσης της πληροφορίας μέσα από μια συγκεκριμένη πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης χωρίς να δίνεται χρόνος για την αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή, ευκαιρία για συνεργασία. Δεν δόθηκε δηλαδή η έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Από τη μια, κατά την 2η περίοδο (Νοέμβριος 2020) σε επίπεδο κεντρικού σχεδιασμού (Αναστασιάδης, 2020α, Λιακοπούλου, Σταυροπούλου, 2021):

- η εκπαιδευτική τηλεόραση έπαιξε και πάλι σημαντικό ρόλο γιατί εμπλούτισε τα προγράμματά της και προσέφερε ένα επαρκές συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό προς εξέταση σε χρόνο που ο δάσκαλος και ο μαθητής μπορούσε να επιλέξει να παρακολουθήσει,
- το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο βελτίωσε τις τεχνολογικές υποδομές με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να διαχειριστούν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπως αυτά της e me και της e class, πιο γρήγορα και να αναρτούν το υλικό τους χωρίς αναμονές και καθυστερήσεις. Αλλά και οι μαθητές μπορούσαν να περιηγηθούν στα περιβάλλοντα αυτά πολύ πιο εύκολα, χωρίς να έρχονται αντιμέτωποι με τις σημαντικές δυσλειτουργίες του συστήματος, όπως την πρώτη περίοδο,
- βελτιώθηκε η τεχνολογική υποδομή για την γρήγορη πρόσβαση στην πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης και ξεπεράστηκαν πολλά από τα προβλήματα της πρώτης περιόδου όπως εκείνα της μαύρης οθόνης, της αδυναμίας του ήχου, της αδυναμίας παράλληλων αναρτήσεων, της χρήσης εργαλείων.

Από την άλλη μεριά όμως κατά την ίδια περίοδο αναστολής των σχολείων:

- η προσπάθεια να επιλυθούν τα μεγάλα τεχνολογικά προβλήματα – που σαφώς έπρεπε να δρομολογηθούν άμεσες λύσεις για να μπορέσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές να περιηγηθούν στις ηλεκτρονικές τάξεις- επισκίασε την προσπάθεια να δημιουργηθεί μια παιδαγωγική στρατηγική που θα πλαισίωνε την ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίθετα δόθηκε έμφαση στην τεχνολογική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εργαλειοποιώντας την περισσότερο με όρους τεχνολογικούς χωρίς να δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική της διάσταση,
- οι δάσκαλοι δεν επιμορφώθηκαν για την παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ άλλα περισσότερο για το πώς λειτουργούν οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Μέσα σε άλλα δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί

μπορεί να μάθαιναν πώς να μπαίνουν στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες, πώς να αναρτούν το υλικό τους, πώς να διαχειρίζονται την είσοδο και την έξοδο των μαθητών στην ηλεκτρονική τάξη αλλά όχι το πώς να προετοιμάσουν και να πραγματοποιήσουν ένα σχέδιο δράσης, να καθοδηγήσουν στη διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης, να βοηθήσουν στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης μέσα από αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, - πολλοί μαθητές δεν διέθεταν μέσα όπως Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, Tablet ή έστω smartphone για να υπάρχει πρόσβαση στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ανισότητα στην πρόσβαση έγινε ακόμα πιο εμφανής γιατί οι μαθητές έπρεπε τώρα να δηλώσουν παρουσία στην σύγχρονη ηλεκτρονική τάξη με αποτέλεσμα να υπάρξουν μαθητές δύο και τριών ταχυτήτων εξαιτίας πολλών προβλημάτων κυρίως λόγω ελλείψεως εξοπλισμού.

3.3 Επιστρέφοντας στα σχολεία

Κατά τη διάρκεια της αναστολής των σχολείων την πρώτη περίοδο ένας εντυπωσιακός αριθμός εκπαιδευτικών κινητοποιήθηκε και προσπάθησε να εφαρμόσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρά τις εξαιρετικές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί που είναι αρκετά μπροστά λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος σε θέματα τεχνολογίας, μπόρεσαν να οργανώσουν ψηφιακά μαθήματα εμπλουτισμένα με μαθησιακές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης και σε πολλές περιπτώσεις της σύγχρονης. Οι εκπαιδευτικοί που ένιωθαν ότι δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι είτε γιατί δεν είχαν τον επαρκή εξοπλισμό είτε γιατί δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν από τα τεχνικά ζητήματα, είτε γιατί χρειάζονταν χρόνο να εκπαιδευτούν στην οργάνωση μιας ψηφιακής τάξης, προσέφεραν μια απλή παροχή εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού στοχεύοντας και στην εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, χρησιμοποιώντας τις πλατφόρμες ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που αγωνιούσαν καθώς η τεχνολογική τους κατάρτιση, δεν τους βοηθούσε να βρίσκονται κοντά στους μαθητές τους καθυστέρησαν να συμμετέχουν. Οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν πως δεν ήταν υποχρεωτική η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την ασάφεια που υπήρξε, δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν (Λιακοπούλου, Ε. Σταυροπούλου, Ε., 2021) .

Κατά την δεύτερη περίοδο αναστολής των σχολείων λόγω της πανδημίας και έπειτα από το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής έπρεπε να οργανώσουν ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το οποίο θα ήταν στοχευμένο στην ομαλή μετάβαση από την πρώτη φάση της *«Εξ αποστάσεως υποστήριξης σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης»*. Η προσπάθεια όλη επικεντρώθηκε κυρίως στις τεχνολογικές υποδομές,

στην δεύτερη φάση της «*Σχολικής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης - Παιδαγωγική Διάσταση*» όπου η έμφαση πλέον θα χρειαστεί να δοθεί στην παιδαγωγική διάσταση. Αυτό βέβαια επιβάλλει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής εξέλιξης τους και βασικός παράγοντας αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία, στην παιδαγωγική αξιοποίηση ασύγχρονων περιβαλλόντων και τέλος, στις απαιτούμενες δεξιότητες για την αξιοποίηση των σύγχρονων περιβαλλόντων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούνται για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Anastasiades, 2018)

Γενικότερα, κατά την απρόσμενη αναστολή των σχολείων του Μαρτίου η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάστηκε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να αναζητήσει τις μεθόδους εκείνες με τους οποίες η διδασκαλία θα προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μνηθούν στις νέες τεχνολογίες και να αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες, ανάγοντας τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της τεχνολογίας σε πρωταρχικό μέλημά τους, χωρίς όμως η εκπαίδευση των παιδιών να χάνει την ποιότητά της ακόμα κι αν αυτή γίνεται από απόσταση. (Τζιμόπουλος & Αγγελόπουλος, 2020). Η μετάβαση λοιπόν στην επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία χρειάζεται να φέρει στο προσκήνιο μια συζήτηση για το κέρδος που είχε η εκπαιδευτική κοινότητα από την ξαφνική και σύντομη διαδρομή της στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να αναλογιστεί τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, τους τρόπους με τους οποίους αυτές μπορούν να ξεπεραστούν στο μέλλον, ώστε το κέρδος από την εμπειρία αυτή να κεφαλαιοποιηθεί και να αξιοποιηθεί εμπλουτίζοντας την διδακτική πράξη σε μια νέα κανονικότητα. Η επιστροφή στα σχολεία βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερη εξοικείωση τους με ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές και να έχουν αναλογιστεί, οργανώσει και δοκιμάσει μαθητοκεντρικές μεθοδολογίες προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές, να τους συμβουλέψουν και να αλληλεπιδράσουν, κι όλα αυτά από απόσταση. Οι μαθητές μετά από την εμπειρία που βίωσαν δουλεύοντας από απόσταση έχουν αποκτήσει σημαντικές δεξιότητες (ευρετική πορεία προς την γνώση, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση, διαχείριση χρόνου κλπ.) και θα μπορούν να βοηθήσουν στην δημιουργία ενός καινοτόμου νέου σχολείου που θα προάγει την διερευνητική μάθηση, την συνεργασία, την κοινωνική αλληλεγγύη. Οι γονείς απαντώντας τις απαιτήσεις που επέβαλε η πανδημία στην καθημερινότητα, μπορούν να είναι περισσότερο συνεργάσιμοι σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα εναρμονίζονται με νέες συνθήκες που επιβάλλει μια νέα πραγματικότητα. Αντί να γίνει λοιπόν η επιστροφή σε ένα παλιό και γνώριμο στο σχολείο, η πρόκληση είναι να οργανωθεί η μετάβαση σε ένα

«Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης» (Αναστασιάδης, 2020). Την περίοδο της πανδημίας άλλωστε εκπαιδευτικοί μαθητές και γονείς απέδειξαν ότι είναι έτοιμοι και ευέλικτοι σε ένα μεγάλο βαθμό να πειραματιστούν σε καινούριες μεθόδους, να δοκιμάσουν νέες ιδέες και να προσαρμόσουν την εργασία τους ανάλογα με τις απαιτήσεις των συνθηκών προκειμένου να βοηθήσουν αυτόν που έχει ανάγκη. Η πανδημία έμοιαζε να είναι μια κινούμενη άμμος που πάνω της έπρεπε να κινηθεί κάθε προσπάθεια όλων των ενδιαφερόμενων να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών που μπόρεσε σε πολλές περιπτώσεις να στηριχθεί όρθια με την συνεχή διερεύνηση και δοκιμή. Κι αν ακόμα οι συνθήκες αυτές ήταν αβέβαιες με την συνεργασία εκπαιδευτικοί μαθητές και γονείς απέδειξαν ότι μπορούν να πρωτοτυπήσουν, να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να ενημερωθούν, να μάθουν, κρίνουν, να ξεπερνούν τις δυσκολίες. Μέσα από την πανδημία τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στάθηκαν αλληλέγγυα. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, η ακαδημαϊκή κοινότητα και τα παιδαγωγικά τμήματα, έχουν να αντιμετωπίσουν μια τέτοια πρόκληση, ενός σχολείου ανοιχτού σε όλα τα παραπάνω. Η περίοδος της πανδημίας πρέπει να αντιμετωπιστεί όχι σαν μια θλιβερή παρένθεση αλλά σαν μια ευκαιρία για νέους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς.

4. Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Στο πλαίσιο του νέου αναδυόμενου περιβάλλοντος της εξ αποστάσεως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο καθώς χωρίς τις δράσεις τους δυσκολεύει κάθε μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λιοναράκης, 2001α). Ο ρόλος τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύπλοκος και διαφέρει αρκετά από τον εκπαιδευτικό μιας συμβατικής τάξης επειδή διαφέρουν οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η διδασκαλία και η μάθηση: ο εκπαιδευτικός εδώ είναι εμπνευστής, συντονιστής διεργασιών μάθησης, δημιουργός ευνοϊκών συνθηκών για μάθηση (Παπαδημητρίου, Λιοναράκης, 2010). Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα κατά την πρώτη φάση της πανδημίας δραστηριοποιήθηκαν αρκετά γρήγορα και μπόρεσαν μέσα σε περίπου ένα μήνα κάτω από δύσκολες συνθήκες οικονομικές και κοινωνικές, να απαντήσουν σε ένα μεγάλο βαθμό στις τεχνολογικές απαιτήσεις (υποδομές, πρόσβαση, πλατφόρμες, υπηρεσίες, κλπ.) μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η θετική αυτόβουλη πρόθεση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ήταν αυτή που στήριξε το νέο δύσκολο εγχείρημα του Υπουργείου παρά τις ελλείψεις (Αθανάτου, Υφαντόπουλος, 2021). Η κινητοποίηση τους ήταν πολύ μεγάλη και αφορούσε

τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων οι οποίοι, παρά τις όποιες δυσκολίες που ήδη έχουν αναφερθεί, κυρίως στις υποδομές, κατάφεραν να ανταποκριθούν στην αυξημένη ζήτηση (Λιακοπούλου, Σταυροπούλου, 2021)

Αρχικά σε αυτό βοήθησε η επικοινωνία με γονείς, συναδέλφους και μαθητές, η οποία χρειάστηκε να τεθεί σε νέα πιο συχνή βάση (Αναστασιάδης, κα., 2021). Η σύμπραξη των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν πολύ σημαντική και ειδικά για την πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση των μικρών μαθητών, για τους οποίους η πρώτη περίοδος στο σπίτι ήταν ιδιαίτερα δύσκολη στην προσαρμογή. Όμως αυτό για να επιτευχθεί, έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να εμπλέξουν τους γονείς είτε αυτοί είχαν, κατάρτιση είτε υστερούσαν σε εξοπλισμό και σε τεχνικές γνώσεις, να αναπροσαρμόσουν την επικοινωνία μαζί τους, σε πολλές περιπτώσεις σε καθημερινή βάση, ώστε να τους ενημερώνουν, να τους κατευθύνουν για την εγγραφή και την χρήση της πλατφόρμας που χρησιμοποιούσαν, να τους εμπνεύσουν πολεμώντας το άγχος και την αβεβαιότητα τους απέναντι στις καινούριες μεθόδους. Η επικοινωνία με τους γονείς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παίρνει άλλο χαρακτήρα, συντονιστικό, εμπνευστικό, κατευθυντικό (Camacho et al. 2020). Επίσης και με τους συναδέλφους, η επικοινωνία πήρε χαρακτήρα αλληλέγγυο ώστε να καλυφθούν ελλείψεις και καθυστερήσεις του κεντρικού σχεδιασμού. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να είναι υποστηρικτικοί με τους συναδέλφους τους στο νέο πλαίσιο αλληλοβοήθειας που διαμορφώθηκε προκειμένου να κινηθούν οι διαδικασίες όσο πιο γρήγορα γινόταν. Μέσα από μια ενδοσχολική όσο και διασχολική προσπάθεια με τη βοήθεια των κοινωνικών μέσων, ο εκπαιδευτικός με κατάρτιση, έστω και στοιχειώδη, έπρεπε να είναι στην πρώτη γραμμή ώστε να κατευθύνει τους συναδέλφους του. Όσο για τους μαθητές, χρειάστηκε ο εκπαιδευτικός να είναι διαθέσιμος για όσους μαθητές αντιμετώπισαν ζητήματα είτε στον εξοπλισμό, είτε στην πρόσβαση ή ακόμη και σε εκπαιδευτικά θέματα αφήνοντας ένα ανοιχτό κανάλι επικοινωνίας (Αναστασιάδης, Π. 2020). Τέλος, η επικοινωνία χρειάστηκε να αποκτήσει έναν πιο ευέλικτο χαρακτήρα σε χρόνο και διάρκεια προκειμένου να εξυπηρετηθούν όλες αυτές οι πλευρές ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις (Τσακαλογιάννη, 2020).

Η ευελιξία όμως δεν αφορά μόνο στον τρόπο επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δράσει σε αρκετές περιπτώσεις συμβουλευτικά με τους μαθητές, να επιλέξει και να διαμορφώσει κομμάτια της διδακτέας ύλης αλλάζοντας τα βήματα που θα ακολουθούσαν προετοιμάζοντας ένα καινούριο για τους μαθητές εκπαιδευτικό περιβάλλον, να αφιερώσει περισσότερο χρόνο και να δοκιμάσει πολλές διαφορετικές εκπαιδευτικές δράσεις με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας για την κατανόηση ενός θέματος, να μπει στη θέση των

μαθητών για να κατανοήσει τις πραγματικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν από απόσταση, να αντιλαμβάνεται τον ρυθμό που άλλαξε για πολλούς μαθητές και να προσαρμόσει συμπεριφορές και μεθόδους, να διερευνά τα προβλήματα που τυχόν να είχαν συγκεκριμένοι μαθητές, οι οποίοι ενδεχομένως να μην εκδήλωναν τα εμπόδια που αντιμετώπιζαν από απόσταση (Αθανάτου, Υφαντόπουλος, 2021).

Με τις νέες εγκυκλίους, ο εκπαιδευτικός χρειάστηκε πολλές φορές να διαμορφώσει το κατάλληλο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό περιβάλλον εύκολα προσβάσιμο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, μαθητές σε απομακρυσμένες περιοχές, παιδιά με δύσκολα ή ιδιαίτερα οικογενειακά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα αναπροσαρμόζοντας και εμπλουτίζοντας το ψηφιακό υλικό του ανάλογα με τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτών, αναλογιζόμενος τις επιπτώσεις που έχει για αυτά ο εγκλεισμός στο σπίτι. (ΥΠΑΙΘκ, 2020, Κουσλόγλου, 2020).

Στο νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτικός κατανοεί πόσο σημαντικά είναι τα κέρδη των μαθητών από τη δια ζώσης εκπαίδευση (παιχνίδι, διαδραστικότητα στη σχέση με τον δάσκαλο και άλλους μαθητές) και πως πρέπει αυτά να αποκατασταθούν σταδιακά, όσα χάνονται από την παραμονή των παιδιών στο σπίτι, χωρίς να χάσουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση διαμορφώνοντας ένα νέο σκηνικό στην σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Παιδαγωγικά, μέσα από το νέο του ρόλο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να υιοθετήσει έναν περισσότερο μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στη διδασκαλία του μέσα από την οποία οι μαθητές θα είναι συν-υπεύθυνοι για τη μάθησή τους που αφενός εστιάζει στους μαθητές ατομικά, στα ταλέντα τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες τους, το υπόβαθρό τους, τις δυνατότητές τους και τις ανάγκες τους και αφετέρου εστιάζει σε διδακτικές πρακτικές που είναι πιο αποτελεσματικές για υψηλή παρακίνηση, και επιτυχία για όλους τους μαθητευόμενους. Παιδαγωγικά ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι (Αναστασιάδης, 2020):

-να ενδυναμώσει τη συναισθηματική εμπλοκή και την κοινωνική παρουσία και να επανασυνδεθεί ο μαθητής με τον δάσκαλο μέσα στο καινούριο ψηφιακό περιβάλλον,

-να βοηθήσει στην αποκατάσταση της επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους φορτίζοντας θετικά το κλίμα της ηλεκτρονικής τάξης,

-να υποστηρίξει τους μαθητές στην προσπάθειά τους να συνδέσουν το περιβάλλον της δια ζώσης με το καινούριο της ψηφιακής τάξης, δίνοντας έμφαση στα κοινά τους στοιχεία, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να προσαρμοστούν καλύτερα στη νέα πραγματικότητα,

-να αφιερώνει χρόνο στον σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων που θα εισάγουν εύκολα τον μαθητή στην νέα ψηφιακή μάθηση και θα τον διευκολύνει να ανακαλύψει, να διερευνήσει και να κατακτήσει νέες γνώσεις,

-να σχεδιάζει δραστηριότητες που περισσότερο θα προκαλούν και θα προσκαλούν τον μαθητή, μώνοντας τον σε ένα νέο τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών με σκοπό να τον διευκολύνουν να ανακαλύψει τις δικές του μαθησιακές διαδρομές και λιγότερο να τον αξιολογούν μεταδίδοντας του το άγχος της εξέτασης.

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εστιάσουν στο θεσμικό πλαίσιο όπως αυτό αποτυπώνεται στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (πνευματικά δικαιώματα, προσωπικά δεδομένα, ιδιωτικότητα κλπ.). Χρειάζονται χρόνο για να ενημερωθούν και τις περισσότερες φορές από ανεξάρτητες πηγές πέρα από τον οδηγό του ΙΕΠ για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των μαθημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2020-21 που απέστειλε το υπουργείο Παιδείας προς όλα τα σχολεία της χώρας (ΙΕΠ, 2020). Η ελλιπής ενημέρωση του Υπουργείου στο θέμα αυτό ειδικά κατά την πρώτη περίοδο έκανε πολλούς εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα της εκπαίδευσης με δειλία (Αναστασιάδης, 2020) .

Τέλος, για να μπορέσει η εκπαιδευτική κοινότητα να ενσωματώσει με κριτικό τρόπο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα που είναι σε θέση να προσφέρει, είναι απαραίτητο να αναζητήσει τρόπους επιμόρφωσης στην κατεύθυνση της κατανόησης των βασικών αρχών, της μεθοδολογίας της καθώς και της απόκτησης δεξιοτήτων αξιοποίησης των διαθέσιμων εργαλείων (Αναστασιάδης, 2021, Μανούσου κα., 2021) Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται αφιερώσουν χρόνο για επιμόρφωση που θα επικεντρώνεται όχι μόνο στην τεχνική υποστήριξη, αλλά περισσότερο στην παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ώστε να προσαρμόσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις πρακτικές τους και ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες στις ανάγκες της ψηφιακής τάξης (Zhao et al., 2020, Αναστασιάδης, κα., 2021).

5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπάθησε αναμφίβολα από την πρώτη μέρα αναστολής των σχολείων λόγω της επιδημίας του κορονοϊού να ανταπεξέλθει σε ένα πρωτόγνωρο περιβάλλον που εισάγει τη διαδικασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και της εξ αποστάσεως μάθησης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να έρθουν αντιμέτωποι με μια πρωτοφανή και

ξαφνική αλλαγή, πολλοί σχεδόν απροετοίμαστοι με ελλιπή κατάρτιση και εκπαίδευση, ενώ οι μαθητές έπρεπε να διαχειριστούν την εισροή των νέων γνώσεων και πληροφοριών μέσα από τη χρήση του ηλεκτρονικού τους υπολογιστή (όσοι φυσικά έχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό), στο ίδιο τους το σπίτι (Λιακοπούλου, Σταυροπούλου, 2021). Και ενώ το αρμόδιο Υπουργείο έδινε μάχη να για την εύρεση νέων στρατηγικών που θα οδηγήσουν όσο το δυνατό πιο ομαλά στην παροχή μιας ποιοτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτό σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μπορεί να γίνει απροβλημάτιστα ή με αποτελεσματικό τρόπο. Έτσι, ο διευθυντής του σχολείου καλείται να διαχειριστεί μία κατάσταση χωρίς προηγούμενη εμπειρία και γνώση αναπροσαρμόζοντας και υιοθετώντας νέους ρόλους και καθήκοντα και να ανταποκριθεί σε συνθήκες εκτάκτου ανάγκης, όπως αυτή της πανδημίας του Covid-19 (Αναστασιάδης, 2020).

Η θέση ευθύνης που κατέχουν οι διευθυντές δημιουργεί υποχρεώσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς, απέναντι στους μαθητές και στην κοινωνία. Για πρώτη φορά καλούνται να διοικήσουν το σχολείο απομονωμένοι σε ένα γραφείο αποχωρισμένοι και οι ίδιοι από συναδέλφους και μαθητές έχοντας να καταπολεμήσουν τον φόβο του καινούριου, την έλλειψη τεχνογνωσίας, την δυσκολία να κατανοήσουν τις νέες διαδικασίες που διαρκώς μεταβάλλονται μέσα από μια ρευστή κατάσταση (Harris, 2020a). Ως εκ τούτου, μέσα από το πλαίσιο της υφιστάμενης ψηφιακής επικοινωνίας, ο διευθυντής χρειάστηκε να εισάγει διάφορα ψηφιακά μέσα για να μπορέσει να επικοινωνήσει με τους εκπαιδευτικούς του, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εφαρμογές του κινητού τηλεφώνου που μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ομάδων για ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων, ψηφιακές πλατφόρμες σύγχρονης επικοινωνίας. Ο ρόλος του είναι να προσαρμόσει, όσο το δυνατό πιο γρήγορα τόσο τον εαυτό του όσο και τους εκπαιδευτικούς σε ένα νέο ψηφιακό τρόπο επικοινωνίας, που μπορεί πολλοί να ήταν ήδη μυημένοι αλλά όχι σε ό,τι αφορούσε το εργασιακό περιβάλλον (Earp, 2020).

Ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού αφενός χρειάζεται να γνωρίζει τις εξελίξεις που γίνονται στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως μαθησιακής διαδικασίας από τους αρμόδιους φορείς και επίσης να συντονίζει τους εκπαιδευτικούς του. Η εισαγωγή οποιουδήποτε νέου θεσμού, μεθοδολογίας, πρακτικής μπορεί να φέρει αλλαγές σε συμπεριφορά και αντιλήψεις, ώστε να δημιουργούνται αμφιταλαντεύσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και να παρατηρείται μια κατάσταση αποδοχής και άρνησης των αλλαγών (Kotter, 2001). Την συγκεκριμένη λοιπόν χρονική στιγμή ο ρόλος του διευθυντή είναι να εξασφαλίσει την σωστή λειτουργία των διαδικασιών που ορίζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όχι μόνο παρέχοντας καθοδήγηση σε ό,τι σχετίζεται με την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, αλλά και εισάγοντας ενέργειες ώστε

να παραμείνει ακέραιη τη δομή του σχολείου. Ειδικότερα, εάν λάβουμε υπόψη τα υφιστάμενα εργαλεία της διοικητικής λειτουργίας, ο διευθυντής πρέπει να συνεχίζει να διευθύνει και να ελέγχει την όλη μαθησιακή διαδικασία και να αξιολογεί και ίδιος με τη σειρά του την κατάσταση που επικρατεί (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020, σ. 15).

Το σημαντικότερο καθήκον που χρειάστηκε να επιτελέσει ο διευθυντής την πρώτη και δεύτερη περίοδο αναστολής των σχολείων σχετίζεται τόσο με το πλαίσιο όσο και την έννοια της ηγεσίας. Χωρίς να παραμερίζει τα διοικητικά του καθήκοντα, ο διευθυντής χρειάστηκε να αποδείξει ότι είναι ο σχολικός ηγέτης εκείνος που θα υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και τους γονείς των μαθητών ηθικά και συναισθηματικά. Πέρα από τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας που πρέπει να αντιμετωπιστεί με όλες τις δυσκολίες που τη συνοδεύουν, η ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα πρέπει να λαμβάνεται από τον διευθυντή ως προτεραιότητα αναλαμβάνοντας διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης και χειρισμού των υποθέσεών τους (Harris & Jones, 2020). Σε μια πρωτόγνωρη και δύσκολη συγκυρία για όλους, οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να ασκήσουν το έργο τους με μια εντελώς διαφορετική μεθοδολογία, να πειραματιστούν, να καινοτομήσουν αλλά και να πειστούν. Αυτή τη στιγμή λοιπόν απαιτείται η συνύπαρξη της πίεσης με την υποστήριξη, καθώς μόνο έτσι μπορούμε να οδηγηθούμε σε θετικές καταστάσεις. Αντιθέτως, η πίεση χωρίς υποστήριξη οδηγεί σε αντίσταση και δημιουργία αρνητικών στάσεων. Σε μια περίοδο κατά την οποία η απομάκρυνση από το σχολικό πλαίσιο δημιουργεί άγχος και η απομόνωση φέρνει απογοήτευση σε εκπαιδευτικούς και γονείς, ο διευθυντής χρειάστηκε να αποδειχθεί ο ηγέτης που θα οδηγήσει την ξαφνική, αχαρτογράφητη κατάσταση σε μια ομαλή αλλαγή (Harris, 2020a). Ειδικότερα, ο σχολικός ηγέτης χρειάστηκε πρώτα από όλα να αλλάξει τον τρόπο που επικοινωνεί, στηρίζει, βοηθάει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που ήδη έχουν αναφερθεί και να διαχειριστούν τις ιδιαίτερες δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπίσουν για να πετύχουν στο δύσκολο έργο τους. Καταλυτικό ρόλο καλείται να αναλάβει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε καταστάσεις κρίσεις (Steyn, 2002) μέσω της υποστήριξης, της ενδυνάμωσης, της παρακίνησης, της ενεργοποίησης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων για δημιουργικότητα και για αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Την περίοδο αναστολής των σχολείων ο διευθυντής έπρεπε να είναι διαθέσιμος όσο πότε τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς. Πέρα από τα ωράρια και χωρίς χρονικούς περιορισμούς ο διευθυντής πρέπει πάντα να είναι σε θέση να απαντά σε προβλήματα που

αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, - ιδιαίτερα το πρώτο καιρό σε τεχνικό εξοπλισμό και γνώσεις- και σε ερωτήματα των γονέων ώστε να αισθάνονται ασφάλεια όταν βρίσκονται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο έργο τους (Σαϊτής, 2008). Σαφώς, οι συνθήκες έκτακτης ανάγκης ανέδειξαν τα προβλήματα ετοιμότητας των σχολικών μονάδων καθώς αφενός μεν δεν είχε γίνει η αναγκαία προετοιμασία για μια τέτοια κρίση και αφετέρου υπήρχε έλλειψη εμπειρίας σχετικά με την εφαρμογή της από πολλές πλευρές. Ως εκ τούτου ο διευθυντής δεν μπορούσε να απαντήσει αμέσως σε προβλήματα που παρουσιάζονταν, χρειάστηκε όμως να δεσμευτεί για λύσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα, να διεκπεραιώσει απρόβλεπτα και μη προγραμματισμένα αιτήματα κάτι που πολλές φορές του έδινε επιπλέον υποχρεώσεις (Αναστασιάδης, 2020).

Όπως υποστηρίζουν οι Harris & Jones (2020), όσοι εμπλέκονται με τη σχολική μονάδα περιμένουν πολλά από τον ηγέτη της. Σε μια περίοδο όπου οι καταστάσεις κινούνται σε τόσο ρευστά πλαίσια και τα πάντα μπορούν να μεταβάλλονται από μέρα σε μέρα (καθημερινά άλλωστε ο διευθυντής παρελάμβανε νέες εγκυκλίους για τις οποίες έπρεπε να ενημερωθεί και να ενημερώνει), ο σχολικός ηγέτης πρέπει να αποδειχθεί έτοιμος, ως οφείλει άλλωστε, αλλά στην παρούσα φάση με τόσα λίγα μέσα, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες όλων επαγγελματικά και προσωπικά.

Σε περιόδους κρίσης ο διευθυντής θα πρέπει να δείχνει ότι είναι διαθέσιμος για να ενημερώσει, να βοηθήσει, να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς και γονείς. Ακόμα κι αν αυτό δεν μπορεί να γίνεται άμεσα λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, χρειάζεται μια δέσμευση από μέρους του ότι θα γίνει η ανάλογη επαφή σε προγραμματισμένο χρόνο για μια προσπάθεια ικανοποίησης του αιτήματος. Είναι σημαντικό να μην αφήνει κανέναν να αισθάνεται αβεβαιότητα ειδικά σε καταστάσεις που μεταβάλλονται τόσο γρήγορα όπως αυτή της πανδημίας (Starr, 2020).

Έτσι σύμφωνα με τον Harris, (2020a) πολλοί διευθυντές μέσα στην καινούρια απρόβλεπτη κατάσταση που διαμορφώθηκε, χρειάστηκαν πέρα από την μονόπλευρη προσκόλλησή τους στα καθαρά διοικητικά τους καθήκοντα να αφήσουν, για όσο χρειάστηκε, τον παραδοσιακό ρόλο που είχαν σε σχέση με τα διοικητικά του καθήκοντα, και να αναλάβουν μια νέα αποστολή. Πέρα από τη διοίκηση του σχολείου, χρειάστηκε να αναζητήσουν τρόπους διαχείρισης των νέων μέσων και δυνατοτήτων που δίνονταν ώστε να εξασφαλίσουν μια παραγωγική εξ αποστάσεως μάθηση και διδασκαλία. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενεργοποιήσει αυστηρά το δομικό στίλ (όπως προκύπτει από το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας που προτείνουν οι ερευνητές Pashardis και Brauckmann, 2004) μέσα σε ένα καινούργιο

πλαίσιο διοικητικής λειτουργίας. Το δομικό στιλ ηγεσίας σχετίζεται με την κατεύθυνση και συντονισμό της κατάστασης που επικρατεί και που σαφώς έχει θετικές επιπτώσεις στην παιδαγωγική και ψυχολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του (Pashiardis, 2014). Αυτή είναι η πρόκληση ενός διευθυντή την περίοδο που οι εκπαιδευτικοί του καλούνται στην τηλεκπαίδευση: να αναγνωρίσει όλες εκείνες τις μεταβλητές της οργανωτικής φύσεως που είναι σε θέση να επηρεάσουν θετικά την υφιστάμενη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας που θέλει αρκετούς διευθυντές προσκολλημένους μόνο στα διοικητικά τους καθήκοντα θεωρείται και από την Azorín (2020) ξεπερασμένο, η οποία σημειώνει, πως αυτό το διάστημα ο σχολικός ηγέτης πρέπει να γίνει περισσότερο δραστήριος μέσα από την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και να δείξει ότι είναι πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί τους αναζητώντας νέα μοντέλα ηγεσίας υποδεικνύοντας την κατανομημένη ηγεσία. Ένας ηγέτης που αφήνει πίσω του τον παραδοσιακό συγκεντρωτικό του ρόλο και προωθεί συνεργασίες με όσους εμπλέκονται με τη σχολική μονάδα, ειδικά με τους εκπαιδευτικούς, δίνει στην ηγεσία που ασκεί το χαρακτήρα της συμμετοχικότητας: ο διευθυντής γίνεται καθοδηγητής, συμβουλεύει, στηρίζει και εξουσιοδοτεί τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Καρακατσάνη et al., 2012). Μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και την εμπειρία του, τους ωθεί για την επαγγελματική επιμόρφωσή τους, δείχνει να τους εμπιστεύεται και είναι πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί τους καλλιεργώντας τον αμοιβαίο σεβασμό και εκτίμηση στις δυνατότητες που έχουν σαν επαγγελματίες δίνοντας τους κίνητρα και εμπυχώνοντας τους με τέτοιο τρόπο ώστε να αναλάβουν δράση και πρωτοβουλίες (Μπέστιας & Μπάλιας, 2017). Αποφεύγοντας την άσκηση πλήρους εξουσίας μπορεί να καταφέρει να εμπλέξει το προσωπικό του σχολείου αλλά και τους γονείς στην εξεύρεση λύσεων: προσφέροντας καθοδήγηση μπορεί να μεταθέσει την ευθύνη για την λήψη μιας απόφασης στους εκπαιδευτικούς αλλά ακόμα και στους γονείς (Hopkins, 2001, Hammersley κ.ά., 2005). Ο ξαφνικός τρόπος με τον οποίο η εξάπλωση της πανδημίας έβαλε σε αναστολή τα σχολεία δεν άφησε περιθώρια στον σχολικό ηγέτη, που εξ ανάγκης έπρεπε να ακολουθήσει ένα τέτοιο μοντέλο, για να γίνει περισσότερο *κατανομημένος*, δίχως να αποποιείται των ευθυνών του (Parker, 2015), ώστε να κερδίζει χρόνο στην επίλυση προβλημάτων, *συνεργατικός* ώστε να αποκτά συμμάχους απέναντι στον καταιγισμό των δυσκολιών που παρουσιάζονταν καθημερινά και *δικτυωμένος* ώστε να βρίσκει περισσότερες επιλογές σε λύσεις (Harris, 2020a).

Παρά την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών σε τεχνικά κυρίως θέματα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο διευθυντής χρειάστηκε να εφαρμόσει στρατηγικές ώστε να μπορέσει να πείσει πολλούς από τους εκπαιδευτικούς που είτε ένιωθαν ανασφάλεια μπροστά στο καινούριο, είτε

αρνούνταν να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ειδικά τον πρώτο καιρό (Γριβοπούλου, Καρακατσάνη, 2021). Επομένως ακόμα πιο δύσκολό ήταν να αλλάξουν σε πολλούς την μέχρι τότε νοοτροπία που θέλει τον διευθυντή να λύνει όλα τα προβλήματα (Trombly, 2020). Το πέρασμα των εκπαιδευτικών στην απέναντι όχθη ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες και κατ' επέκταση να έχουν το δικό τους μερίδιο στην ανάληψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται, ήταν ένα ζήτημα που πολλοί διευθυντές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Ο νέος ρόλος του διευθυντή επομένως είναι να αναγνωρίσει στο πρόσωπο κάθε εκπαιδευτικού έναν έμπιστο συνεργάτη με τον οποίο θα μπορέσει να συνεργαστεί από κοινού για να ξεπεραστούν τα εμπόδια. Για το λόγο αυτό χρειάζεται ο διευθυντής να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ώστε να νιώσουν ότι μπορούν να προσφέρουν στην επίλυση προβλημάτων (Forster et al., 2020).

Από την άλλη, παρόλο που κάποιοι διευθυντές κινούνταν εξ αρχής με μια συνεργατική διάθεση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους πριν και μετά το ξέσπασμα της πανδημίας, αναγκάστηκαν συχνά να αλλάξουν τον ρόλο τους και να δράσουν χωρίς να συζητήσουν με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς (Earp, 2020). Αν και αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αρχική τους πρόθεση, αφού σε καμία περίπτωση δεν θα ήθελαν να ακολουθήσουν μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση για την προώθηση διαδικασιών, πολλοί θα το μετέφραζαν σαν την ικανότητα του διευθυντή να παραμένει ευέλικτος, όταν ο χρόνος πιέζει σε μια κατάσταση κρίσης (Soleman, 2020).

Ο χρόνος αποτελεί σημαντικό παράγοντα και σε αυτή την κρίση. Αυτό σημαίνει ότι αρκετά συχνά χρειάστηκε ο διευθυντής να αναλάβει την ευθύνη των γρήγορων αποφάσεων. Άλλωστε και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν μια λύση στην αναστολή των σχολείων που δόθηκε πολύ γρήγορα χωρίς να προλάβουν να προσμετρηθούν τα προβλήματα που την ακολουθούσαν για την εφαρμογή της καθώς και της ενστάσεις για την επιτυχία της. Το να λάβει όμως κανείς γρήγορες αποφάσεις δε σημαίνει ότι βάση αυτών θα γίνουν όλα τέλεια. Όμως οι στιγμές την περίοδο αυτή απαιτούσαν δυναμικές λύσεις που υπερτερούσαν της τελειότητας (Netolicky, 2020). Ο διευθυντής αρκετά συχνά χρειάστηκε να βρεθεί αντιμέτωπος με την κριτική στις αποφάσεις του. Όμως καθώς όλοι εργάζονται σε ένα περιβάλλον με την πανδημία να δημιουργεί μια κινούμενη άμμο που πρέπει να πορευτούν χωρίς να γνωρίζουν με βεβαιότητα τις εξελίξεις, ο ηγέτης έρχεται σε μια διαρκή δοκιμασία αντοχής για την βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών της εκπαίδευσης (Giustiniano et al., 2020). Σε περιόδους κρίσης ο ηγέτης χρειάζεται να αναπτύξει μια ιδιαίτερη δυναμική να αναλαμβάνει γρήγορα δράση και αυτό είναι από μόνο του ένα μοναδικό χαρακτηριστικό στο νέο ρόλο που

καλείται να αναλάβει ένας σχολικός ηγέτης ούτως ώστε ένας οργανισμός ανταπεξέρχεται στις προκλήσεις και να πετυχαίνει όσους περισσότερους στόχους είναι δυνατό (Harris, 2020a).

Στην πραγματικότητα ο διευθυντής χρειάστηκε να πάρει πολλές αποφάσεις για πάρα πολλά ζητήματα που απασχολούσαν τη σχολική μονάδα. Φυσικά ο διευθυντής δεν μπορεί να αγνοεί διατάξεις και να παραβλέπει εγκυκλίους που στοχεύουν στην οργάνωση της εκπαίδευσης και πηγάζουν από τη διοικητική αρχή. Από τη μια θα πρέπει να ενημερώνει για αυτές τους υφιστάμενούς του. Ειδικά σε περιπτώσεις κρίσεως όπως αυτή της πανδημίας χρειάζεται οι αποφάσεις να λαμβάνονται αρχικά σε κεντρικό επίπεδο και να επεξηγούνται με σαφήνεια οι στρατηγικές που θα προτείνονται να ακολουθηθούν. Από την άλλη όμως οι περιορισμένες υποδομές, οι περιορισμένοι πόροι, η έλλειψη σιγουριάς σε μια εξελισσόμενη κρίση δεν παρέχουν πάντα τα κατάλληλα όπλα στον σχολικό ηγέτη να αντιμετωπίσει καίρια ζητήματα. Το ξέσπασμα της πανδημίας για παράδειγμα βρήκε πολλά σχολεία με φτωχές τεχνολογικές υποδομές και πολλούς εκπαιδευτικούς με φτωχές ψηφιακές γνώσεις ενώ οι διευθυντές ανέλθοναν το χρόνο τους στο να περιμένουν οδηγίες από την κεντρική διοίκηση που είτε καθυστερούσαν είτε υπήρχαν ασάφειες ενώ σε άλλες περιπτώσεις ζητούσαν πολλά από τους εκπαιδευτικούς άμεσα και σύντομα. Αν και το όραμα ενός αποκεντρωμένου σχολείου φαντάζει δύσκολο να πραγματοποιηθεί παρόλο που σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να δώσει αποτελεσματικές στρατηγικές (Soleman, 2020), στη διάρκεια αναστολής των σχολείων θα αποτελούσε πρόκληση για τον διευθυντή σε συνδυασμό με τις προτάσεις, τις υποδείξεις του Υπουργείου να έχει τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες για θέματα της σχολικής του μονάδας που η κεντρική διοίκηση δεν μπορεί να προβλέψει ή να φροντίσει σε μια ρευστή κατάσταση (Stone-Johnson & Weiner, 2020).

Η Τάτσιου (2020) αναφέρεται στα διαπολιτισμικά σχολεία και στο ρόλο των διευθυντών να φροντίσουν όχι μόνο όσους ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά περιβάλλοντα, αλλά και τους μαθητές που μειονεκτούσαν για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, ώστε κατά τη μετάβαση τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να μην οδηγηθούν στην πλήρη περιθωριοποίησή τους, πέρα από τις οδηγίες του Υπουργείου που έδιναν λύσεις σε ένα γενικό πλαίσιο. Η διάδραση με ενθάρρυνση, εγρήγορση και καθοδήγηση ήταν οι σημαντικότερες στρατηγικές που οι διευθυντές χρειάστηκε να ακολουθήσουν με όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, ώστε όλα τα παιδιά να γνωρίσουν εύκολα με ομαλή μετάβαση τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα. Χρειάστηκε λοιπόν οι διευθυντές (Τάτσιου, 2020):

-να αφουγκράζονται τα προβλήματα και τις δυσκολίες των γονιών δείχνοντας ότι είναι καλοί ακροατές,

-να μεταδίδουν το μήνυμα σε μια γλώσσα απλή με μικρές και σαφείς οδηγίες,

-να επιδεικνύουν υπομονή, ψυχραιμία και σύνεση σε μια προσπάθεια να κρατήσει τις ισορροπίες με όλους τους εμπλεκόμενους.

Τέλος, οι Αναστασιάδης & Κωτσίδης, (2017) θεωρούν πως η επιμόρφωση μέσω της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης δύναται να ενδυναμώσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να τους εξοπλίσει με νέες δεξιότητες όταν δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν δια ζώσης σεμινάρια ή άλλα σχετικά εργαστήρια. Επομένως ο διευθυντής οφείλει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της συνεχούς αυτοβελτίωσης και της αξιοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους συμμετέχοντας ενεργά σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Χρειάζεται να ενημερώνεται και να ενημερώνει για τις δυνατότητες που υπάρχουν για να επιμορφωθούν όσοι διδάσκουν στο σχολείο ιδιαίτερα στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πέρα από τις τεχνολογικές γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε μια κρίσιμη περίοδο κατά την οποία η κοινωνική απομόνωση και η καραντίνα είναι κοινή πρακτική στην πλειοψηφία των χωρών (Αναστασιάδης, 2021).

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αρχίζει εκθέτοντας τα βασικά στοιχεία της έρευνας που απασχολεί τη συγκεκριμένη εργασία. Στην αρχή γίνεται η περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος που απασχολεί την έρευνα, η οποία αφορά πρώτα την εξοικείωση των εκπαιδευτικών κατά την πρώτη περίοδο της αναστολής των σχολείων, τόσο με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, όσο και με τα ψηφιακά περιβάλλοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όταν δεν ήταν υποχρεωτική, και έπειτα το πώς διαμορφώθηκε ο νέος ρόλος τους απέναντι στην υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κυρίως σε ό,τι αφορά την ετοιμότητά τους, κατά το μεσοδιάστημα των δύο περιόδων. Επίσης, το ερευνητικό πρόβλημα αφορά τον ηγετικό ρόλο που ανέπτυξε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για να βοηθήσει τον οργανισμό του να προηγηθεί στην τηλεεκπαίδευση και πώς αυτός διαμορφώθηκε τις δύο περιόδους που εξετάζονται. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επικεντρώνεται η έρευνα αυτή. Γίνεται ανάλυση της μεθόδου που ακολουθήθηκε και παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, οι θεματικές της έρευνας και το δείγμα της. Έπειτα γίνεται τεκμηρίωση της εγκυρότητάς της και της αξιοπιστίας και παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας αυτής. Τέλος παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με τη βοήθεια πινάκων και γραφημάτων και παρατίθενται τα συμπεράσματα τόσο για κάθε μια ανάλυση ξεχωριστά, όσο και γενικά για κάθε μια ομάδα ερωτήσεων.

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Ερευνητικό πρόβλημα

Με το ξέσπασμα της πανδημίας του νέου κορονοϊού Covid 19 αποφασίστηκε για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης η ξαφνική αναστολή σχολείων και εκπαιδευτικών οργανισμών της χώρας, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εξάπλωσή της σε συνδυασμό με γενικότερα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης που πάρθηκαν, ως πρόληψη ενάντια στην μετάδοση του ιού. Χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα για ένα σαφές χρονικό πλάνο για τη διάρκεια κατά την οποία τα σχολεία θα παρέμεναν κλειστά, δημιουργήθηκε αυτόματα η ανάγκη για συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές που υποχρεούνταν να μείνουν μακριά από τα σχολεία μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Το ΥΠΑΙΘ ξεκίνησε άμεσους σχεδιασμούς για την υλοποίησή της που αφορούσαν όλους τους μαθητές για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Εγκαταλείποντας την δια ζώσης εκπαίδευση, ξαφνικά εκπαιδευτικοί και μαθητές

έπρεπε να συνηθίσουν μια νέα πραγματικότητα να εργαστούν και να συνεργαστούν από απόσταση βιώνοντας την εμπειρία μιας νέας εκπαιδευτικής κανονικότητας. Όπως παρουσιάστηκε και στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής, η οργάνωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το ΥΠΑΙΘ ήταν τόσο ξαφνική που, αν και οι προθέσεις ήταν να αντιμετωπιστούν ζητήματα που αναδύονταν από την απουσία των μαθητών από τα σχολεία, ωστόσο κατά θεσμοθέτησή βγήκαν στην επιφάνεια πολλά κρίσιμα ζητήματα που αφορούν την έρευνα της εργασίας αυτής, όπως την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση νέων τεχνολογιών, τις απαιτούμενες ψηφιακές ηγετικές στάσεις των διευθυντών να διευθετήσουν τη νέα κατάσταση στο νέο περιβάλλον που διαμορφώθηκε, πέρα από άλλα προβλήματα όπως αυτά στις ψηφιακές υποδομές, την αναβάθμιση των ψηφιακών πλατφόρμων, τις προσφερόμενες επιμορφώσεις κα. Με την ξαφνική ανάγκη και υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδύθηκαν μια σειρά καίριων και κρίσιμων ζητημάτων για τα οποία έγινε λόγος στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής. Από αυτά ξεχωρίζουν σε αυτό το δεύτερο μέρος η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση και στην αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργαλείων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και ο νέος ρόλος που διαμορφώνεται σε σχέση με μια καλύτερη προετοιμασία και κατάρτιση για την περαιτέρω χρησιμοποίηση ψηφιακών μέσων και εργαλείων προκειμένου να πετύχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν από απόσταση. Επίσης ο ηγετικός ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων απασχολεί το δεύτερο μέρος της εργασίας αυτής εξετάζοντας κατά πόσο υιοθέτησαν στον ηγετικό τους ρόλο τους εκείνα τα ψηφιακά χαρακτηριστικά όπως αυτά απομονώθηκαν στην εισαγωγή αυτής της εργασίας.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση δύο σημαντικών παραγόντων για την έκβαση της παιδαγωγικής διαδικασίας που κατέχουν καίρια ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα από την προσπάθεια διαχείρισης μιας κρίσιμης κατάστασης. Αρχικά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς η έρευνα μελετά:

- την ετοιμότητα τους σχετικά με την χρήση των ψηφιακών εργαλείων και μέσων με σκοπό την υλοποίηση της προτεινόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πρώτη περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξ αιτίας της εξάπλωσης της πανδημίας από τον νέο κορονοϊό,
- την επίδραση που είχε το μεσοδιάστημα της περιόδου των δύο lockdown στην ετοιμότητα τους για την αναμενόμενη και τελικά ισχύουσα υποχρεωτική τηλεκπαίδευση κατά την δεύτερη περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων.

Σε σχέση με τους διευθυντές, σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει κατά τη διάρκεια των δύο περιόδων της αναστολής λειτουργίας των σχολείων, εάν υιοθέτησαν τα χαρακτηριστικά εκείνα που αναδεικνύει ένας ψηφιακός ηγέτης σε έναν οργανισμό για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν έτοιμοι για την τηλεκπαίδευση, παρέχοντας τους μέσα ή βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες. Τα χαρακτηριστικά αυτά για τον διευθυντή προσδιορίζονται στο:

- να γνωρίζει τις ψηφιακές τεχνολογίες και τις τάσεις τους,
- να είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να υποστηρίξει τα άτομα στον οργανισμό, που θα βοηθήσουν στη δημιουργία και στην εφαρμογή της αλλαγής,
- να ενισχύει την απαιτούμενη αλλαγή στην κουλτούρα του οργανισμού, για να πραγματοποιηθεί ο ψηφιακός μετασχηματισμός,
- να επικοινωνεί το ψηφιακό όραμα του οργανισμού, εσωτερικά και εξωτερικά,
- να καθοδηγεί εσωτερικά προγράμματα κατάρτισης του προσωπικού στην επίτευξη ψηφιακών δεξιοτήτων και να παρακολουθούν την πρόοδο,
- να ενεργοποιεί συνεργασίες όπως ο ψηφιακός κόσμος απαιτεί.

1.3 Μέθοδος της έρευνας

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος καθώς προσφέρει μετρήσιμα δεδομένα μέσω τυποποιημένων και καθορισμένων διαδικασιών, καταλήγοντας έτσι σε αντικειμενικά αποτελέσματα. Αφού ελέγχθηκε η ορθότητα των ήδη συλλεγόμενων ερωτηματολογίων, κατόπιν ακολούθησε η μεταφορά των απαντήσεων των συμμετεχόντων επι του στατιστικού πακέτου IBM SPSS STATISTICS 27. Αποτελούνταν από 42 ερωτήσεις είτε κλειστού τύπου είτε της κλίμακας Likert. Τα δεδομένα, αφού καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα, στην συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν με στόχο την εξαγωγή των τελικών αποτελεσμάτων. Στο σημείο αυτό, διευκρινίζεται ότι για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκαν τόσο οι μέθοδοι της επαγωγικής όσο και οι μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής.

Είναι χρήσιμο να τονιστεί πως το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε μέσω των εργαλείων των Google Forms, και έπειτα διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β΄ Περιφέρειας Αθηνών μέσω των social media και κυρίως του Facebook, Viber και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ο λόγος που αποφασίστηκε η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου στο Google Forms και η ηλεκτρονική διανομή του μέσω των κοινωνικών μέσων δικτύωσης

και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ήταν αρχικά οι εξαιρετικά ιδιαίτερες και δύσκολες συνθήκες, οι οποίες επικρατούσαν στην παρούσα φάση μας στη χώρα και ειδικότερα λόγω του Covid-19 χρειάζεται η αποστασιοποίηση για προληπτικούς λόγους. Ο δεύτερος λόγος είναι επειδή με τον τρόπο αυτό τα ερωτηματολόγια μοιράζονται άμεσα και οι απαντήσεις δίνονται πιο εύκολα ηλεκτρονικά ενώ η συλλογή τους είναι πιο γρήγορη. Τέλος τα υποκείμενα της έρευνας έχουν το χρονικό περιθώριο να απαντήσουν σε χρόνο που ευκαιρούν και οι απαντήσεις τους δεν είναι βιαστικές. Η αποστολή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε από τις αρχές Αυγούστου και η συλλογή τους ολοκληρώθηκε στα μέσα Σεπτεμβρίου 2021.

1.4 Επιλογή δείγματος

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε έγινε στις αρχές Αυγούστου και Σεπτεμβρίου του 2021. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς που δίδαξαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία κατά τις δύο περιόδους αναστολής των σχολικών μονάδων λόγω του κορονοϊού (έναρξη πρώτης περιόδου Μάρτιος 2020 και δεύτερης Νοέμβριος 2020). Τα δείγματα της έρευνας δόθηκαν από 154 εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην Β΄ Περιφέρεια Αθηνών από διαφορετικές ειδικότητες. Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών έγινε με τυχαίο τρόπο και χωρίς διάκριση. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συμπεριλαμβάνονται στα υποκείμενα της έρευνας εκπαιδευτικοί με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας, με διαφορετικές εργασιακές σχέσεις με το Δημόσιο (μόνιμοι, αναπληρωτές). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πληροφορήθηκαν πως η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της εν λόγω διπλωματικής εργασίας και πως οι απαντήσεις τους θα δοθούν ανώνυμα και δε θα χρησιμοποιηθούν για άλλους λόγους, ούτε θα αποκαλυφθούν λεπτομερέστερα και στοχευμένα στοιχεία σχετικά με την ταυτότητα τη δική τους, των διευθυντών τους, των συνεργατών τους και των σχολείων τους, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την εμπιστευτικότητα και την εχεμύθεια που χρειαζόνταν.

1.5. Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 2) διαμορφώθηκε όπως η σχετική βιβλιογραφία προτείνει (ενδεικτικά: Αναστασιάδου, 2012, Ρούσος, Τσαούσης, 2011) και οι ερωτήσεις απευθύνονταν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στο πρώτο μέρος και την καταγραφή των αναδυόμενων ζητημάτων που προβλημάτισαν τους εκπαιδευτικούς από την ξαφνική αλλαγή στην Εκπαίδευση λόγω της προσπάθειας για πρόληψη από την εξάπλωση της πανδημίας, επιχειρήθηκε να απομονωθούν από αυτά το ζήτημα της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στην οργάνωση της

ψηφιακής τάξης, το νέο ρόλο που κλήθηκαν να αναλάβουν κατά την υποχρεωτική τηλεκαίδευση και πόσο έτοιμοι ένιωσαν μετά το χρόνο που μεσολάβησε μέχρι το δεύτερο lockdown. Επίσης οι ερωτήσεις που απασχόλησαν τους εκπαιδευτικούς αφορούν την συνεργασία τους με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων τους, δίνοντας συμπεράσματα για την γνώμη τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ρόλου του ψηφιακού ηγέτη που ανέπτυξε ο διευθυντής/ντρια τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται 42 ερωτήσεις. Περιλαμβάνει ερωτήσεις που είναι κλειστού τύπου και άλλες που ανήκουν στην κλίμακα Likert.

Αρχικά το ερωτηματολόγιο ζητά στοιχεία σχετικά με το προφίλ των ερωτηθέντων και έπειτα το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο σε τρία μέρη:

-Στα δύο πρώτα μέρη συλλέγονται οι απαντήσεις εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στις παρακάτω θεματικές ενότητες για να δώσουν πληροφορίες μέσα από δύο χρονικές περιόδους (μη υποχρεωτικής και υποχρεωτικής ασύγχρονης και σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης). Η ανάλυση των απαντήσεων γίνεται κατ' αντιπαράθεση. Έχουν κατασκευαστεί δηλαδή ζεύγη ερωτήσεων που αφορούν τις δυο περιόδους:

Στάση εκπαιδευτικών και του δ/ντη: από την ενότητα των ερωτήσεων βγαίνουν συμπεράσματα στο πρώτο μέρος σχετικά με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που μπόρεσαν και τους δόθηκε η ευκαιρία να καλλιεργήσουν ένα ψηφιακό τρόπο σκέψης. Στο δεύτερο μέρος θα ληφθούν πληροφορίες για το ποσοστό των εκπαιδευτικών που μπόρεσαν να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά μιας ψηφιακού τύπου νοοτροπίας, να πειραματίζονται, να μαθαίνουν γρηγορότερα, να προσαρμόζονται και να αντιμετωπίζουν τα όποια προβλήματα από νέα βάση.

Επικοινωνία: από την ενότητα των ερωτήσεων βγαίνουν συμπεράσματα σχετικά με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που μπόρεσαν και τους δόθηκε η ευκαιρία να καλλιεργήσουν ένα ψηφιακό τρόπο σκέψης τις δύο κρίσιμες αυτές περιόδους μέσα από την επικοινωνία τους με τον δ/ντη τους, τους γονείς και άλλους συναδέλφους, όταν έπρεπε να εργαστούν από απόσταση καθώς και την ικανότητα του δ/ντη να προωθήσει ψηφιακούς τρόπους επικοινωνίας.

Συνεργασία: Από την ενότητα των ερωτήσεων υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη επαφών ή τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και συναδέλφους ώστε να αποκτήσουν απαιτούμενη εμπειρία και απαραίτητη γνώση για την επιτυχημένη υλοποίηση του σχεδίου ψηφιακής μετάβασης. Πληροφορίες επίσης αναδύονται για την ικανότητα του δ/ντη να προωθήσει μέσα από την επικοινωνία έναν τρόπο ανάπτυξης και εφαρμογής ενός σχεδίου ψηφιακού μετασχηματισμού.

Υποστήριξη: Από την ενότητα των ερωτήσεων δίνονται πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν το έργο τους με ψηφιακά μέσα τις δύο αυτές περιόδους και τι ρόλο είχε σε αυτό ο δ/ντης.

Επιμόρφωση: Από την ενότητα των ερωτήσεων αυτή βγαίνουν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν τις δυνατότητες εκείνες που θα τους βοηθούσαν και στις δύο περιόδους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας, ως ένα απαραίτητο συστατικό ενός επιτυχημένου σχεδίου ψηφιακού μετασχηματισμού καθώς και το ρόλο του δ/ντη για την υποστήριξή τους στο θέμα αυτό.

-Στο τρίτο μέρος αναλύονται οι απαντήσεις εκπαιδευτικών που δίνουν πληροφορίες σχετικά με την πρόθεσή τους να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία και τις γνώσεις που απέκτησαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην δια ζώσης διδασκαλία μετά από την επιστροφή τους στη τάξη.

1.6. Επεξεργασία στοιχείων και ανάλυση δεδομένων

Οι απαντήσεις που δόθηκαν και τα δεδομένα που προέκυψαν εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο IBM SPSS STATISTICS 27, το οποίο συντέλεσε ουσιαστικά και στη διαδικασία της στατιστικής τους ανάλυσης, με τη βοήθεια της μεθόδου της περιγραφικής στατιστικής (Ρούσος, Τσαούσης, 2011). Για να γίνει βέβαια αυτό, προηγήθηκε μία προσπάθεια κωδικοποίησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε μεταβλητές.

1.7. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς.

Έπρεπε οι απαντήσεις να δοθούν ανώνυμα.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έπρεπε να έχουν εργαστεί σε σχολεία κατά την περίοδο που εξετάζεται μέσα από την έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην συμπλήρωση ερωτηματολογίων έπρεπε να εργάζονται στην Β΄ Περιφέρεια Αθηνών, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ιδιωτικά και δημόσια σχολεία).

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσης εργασίας.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά και η συλλογή τους έγινε με τον ίδιο τρόπο στα πλαίσια πρόληψης ενάντια στον Covid 19.

1.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Οι εκπαιδευτικοί αφού συναίνεσαν αρχικά για τη συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη έρευνα, στη συνέχεια τους δόθηκαν σαφείς εξηγήσεις και διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν συνειδητά στην έρευνα και αποτέλεσαν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σε αυτή. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας, δηλαδή δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία στην περίοδο της καραντίνας και κλήθηκαν να υλοποιήσουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, είτε μέσω της πλατφόρμας e class, e me (ασύγχρονα), είτε μέσω της πλατφόρμας webex (σύγχρονα).

Αρχικά, ερευνήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διερευνήθηκαν οι συνθήκες μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να την υλοποιήσουν. Για το λόγο αυτό, έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μέσα από την οποία αναδύθηκαν συγκεκριμένα ζητήματα που εξετάζονται στην συγκεκριμένη έρευνα. Επομένως το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων συντάχθηκε με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στους στόχους για τους οποίους σχεδιάστηκαν. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων έχουν χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να ερευνηθούν περαιτέρω προεκτάσεις της έρευνας αυτής ενώ από την βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν βρέθηκε κάποιο άλλο δοκιμασμένο ερωτηματολόγιο που ερευνούσε το ίδιο θέμα.

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

2.1 Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Ξεκινώντας με την περιγραφική ανάλυση του δείγματος, παρουσιάζονται δύο πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και τις ειδικότητές τους. Συγκεκριμένα από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι από τα 154 άτομα της έρευνας, οι 127 ήταν γυναίκες και οι 27 άντρες και η ηλικία του μεγαλύτερου ποσοστού του δείγματος (65%) κυμαινόταν από 40 έως 60 έτη. Το 77% ήταν μόνιμοι και το 67% έχει από 10 έως 30 έτη υπηρεσίας. Όσον αφορά τις γνώσεις στην πληροφορική το 58% δήλωσε ότι έχει αρκετές και το 26% πολύ καλές.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

	N	%	Μέσος όρος (Διασπορά)
Φύλο			
Άντρας	27	17,5	
Γυναίκα	127	82,5	
Ηλικία			
20-30	25	16,2	
30-40	27	17,5	43,05
40-50	56	36,4	(10,06)
50-60	45	29,2	
60-70	1	0,6	
Θέση στην εκπαίδευση			
Αναπληρωτής	35	22,7	
Μόνιμος	119	77,3	
Χρόνια υπηρεσίας			
0-10	34	22,1	
10-20	58	37,7	17,86
20-30	46	29,9	(9,27)
30-40	16	10,4	
Γνώσεις στην Πληροφορική			
Αρκετές	89	57,8	

Λίγες	25	16,2
Πολύ Καλές	40	26,0

Στον Πίνακα 2 φαίνονται αναλυτικά όλες οι ειδικότητες των ατόμων του δείγματος με την πλειοψηφία (70%) να είναι δάσκαλοι. Ακολουθούν οι νηπιαγωγοί (10%), οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας (5%), οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι εκπαιδευτικοί μουσικής και οι καθηγητές φυσικής αγωγής (2%), οι φιλόλογοι, μαθηματικοί και γαλλικής γλώσσας (1%) και τέλος υπήρχε από 1 άτομο στις ειδικότητες κοινωνιολογίας, εικαστικών, ΤΥ- ΖΕΠ, STEM Educator και βοηθητικό προσωπικό.

Πίνακας 2. *Ειδικότητες συμμετεχόντων*

Ειδικότητα	N	%
Δάσκαλοι ΠΕ70	108	70,1
Νηπιαγωγοί ΠΕ 60	16	10,4
Αγγλικής ΠΕ06	7	4,5
Ειδικοί παιδαγωγοί	4	2,4
Εκπαιδευτικοί μουσικής	4	2,4
Καθηγητές φυσικής αγωγής	3	1,8
Φιλόλογοι	2	1,2
Μαθηματικοί	2	1,2
Γαλλικής γλώσσας	2	1,2
Κοινωνιολόγος	1	0,6
Εικαστικός	1	0,6
Εκπαιδευτικός	1	0,6
ΤΥ-ΖΕΠ	1	0,6

STEM Educator	1	0,6
Βοηθητικό προσωπικό	1	0,6

2.2 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων και πίνακες συχνοτήτων

Συνεχίζοντας με τις ερωτήσεις που αφορούν την έρευνα παρουσιάζονται οι πίνακες συχνοτήτων των απαντήσεων κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου με τις αντίστοιχες συχνότητες (N) και ποσοστά (%).

2.2.1 Η στάση των εκπαιδευτικών σχέση με εξ αποστάσεως προγράμματα και επιμορφώσεις, τη χρήση ψηφιακών μέσων και ο ρόλος των διευθυντών στην διάθεση και προώθηση αυτών στην δια ζώσης διδασκαλία.

Αρχικά στην ερώτηση 1, που αφορά το χρόνο πριν το ξέσπασμα της πανδημίας, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, το 37% σπάνια είχε την εμπειρία με προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α. που πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη βοήθεια σχετικής πλατφόρμας, το 26% απάντησε συχνά και το 25% δεν είχε καθόλου εμπειρία. Σε γενικά μεγάλο βαθμό δηλαδή οι συμμετέχοντες δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ασύγχρονη διδασκαλία γεγονός που προκύπτει ίσως από την ηλικία των περισσότερων συμμετεχόντων (40-60 έτη) καθώς οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη επαφή πλέον με προγράμματα επιμορφώσεων και ασύγχρονες μεθόδους εκπαίδευσης.

Πίνακας 3: *Πριν την εκδήλωση της πανδημίας είχατε εμπειρία με προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α. που πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη βοήθεια σχετικής πλατφόρμας;*

	N	%
Καθόλου	38	24,7
Πάντα	2	1,3
Πολύ συχνά	16	10,4
Σπάνια	57	37,0
Συχνά	41	26,6
Σύνολο	154	100,0

Στην ίδια ερώτηση που χρονικά αφορούσε την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης και τη σχετική εμπειρία των εκπαιδευτικών με προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α. που πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη βοήθεια σχετικής πλατφόρμας κατά την εκδήλωση της πανδημίας, το 36% απάντησε συχνά, το 28% σπάνια, το 18% καθόλου, το 16% πολύ συχνά και το 2% πάντα (Πίνακας 22). Συμπεραίνεται λοιπόν ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται εντονότερο με το ξέσπασμα της πανδημίας για επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως (παράρτημα 1, γράφημα 1).

Πίνακας 4. Κατά την εκδήλωση της πανδημίας είχατε εμπειρία με προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α. που πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη βοήθεια σχετικής πλατφόρμας;

	N	%
Καθόλου	27	17,5
Πάντα	3	1,9
Πολύ συχνά	25	16,2
Σπάνια	43	27,9
Συχνά	56	36,4
Σύνολο	154	100,0

Στην ερώτηση 2 που χρονικά αφορά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 32% των εκπαιδευτικών σπάνια χρησιμοποιούσε πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας, το 26% συχνά με μέγιστο 10 φορές το μήνα και τέλος το 18% δε χρησιμοποιούσε καθόλου (Πίνακας 4). Σε αντιδιαστολή με την ερώτηση αυτή, η ερώτηση 21 του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στην περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης σχετικά με το πόσο συχνά χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας, το 27% δήλωσε πολύ συχνά (έως 20 φορές το μήνα), το 27% πάντα, το 25% συχνά (έως 10 φορές το μήνα), το 15% σπάνια (έως 5 φορές το μήνα) και το 7% καθόλου (Πίνακας 23). Παρατηρείται ότι τα ποσοστά των απαντήσεων «συχνά» και «πολύ συχνά» είναι μεγαλύτερα συγκριτικά με την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης (παράρτημα 1, γράφημα 2).

Πίνακας 5. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας;

	N	%
Καθόλου	28	18,2
Πάντα	12	7,8
Πολύ συχνά (έως 20 φορές το μήνα)	25	16,2
Σπάνια (έως 5 φορές το μήνα)	49	31,8
Συχνά (έως 10 φορές το μήνα)	40	26,0
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 6. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας;

	N	%
Καθόλου	10	6,5
Πάντα	41	26,6
Πολύ συχνά (έως 20 φορές το μήνα)	42	27,3
Σπάνια (έως 5 φορές το μήνα)	23	14,9
Συχνά (έως 10 φορές το μήνα)	38	24,7
Σύνολο	154	100,0

Επίσης, στον Πίνακα 7 που αναλύει τις απαντήσεις της ερώτησης 3, φαίνεται ότι το 34% χρησιμοποιούσε συχνά ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξει τη δια ζώσης εκπαίδευση πριν την εκδήλωση της πανδημίας, ενώ το 30% χρησιμοποιούσε σπάνια. Υπάρχει λοιπόν η τάση να χρησιμοποιούν παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς ψηφιακά εργαλεία στην διδασκαλία τους ενώ αρκετοί φαίνεται να τα κρίνουν χρήσιμα (παράρτημα 1, γράφημα 3).

Πίνακας 7. Πόσο συχνά χρησιμοποιούσατε ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση πριν την εκδήλωση της πανδημίας;

	N	%
Καθόλου	16	10,4
Πάντα	6	3,9
Πολύ Συχνά	33	21,4
Σπάνια	46	29,9
Συχνά	53	34,4
Σύνολο	154	100,0

Από τον Πίνακα 8, φαίνεται ότι το 35% δηλώνει πως κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης σπάνια ο διευθυντής ήταν σε θέση να διαθέσει ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξει τη δια ζώσης εκπαίδευση, ενώ το 27% σημειώνει πως είχαν συχνά στη διάθεση τους ψηφιακά εργαλεία. Γενικά παρατηρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η δυσκολία του διευθυντή τους στην προώθηση ψηφιακών εργαλείων για να υποστηριχτεί η δια ζώσης διδασκαλία (παράρτημα 1, γράφημα 4).

Πίνακας 8. *Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά ο διευθυντής σας ήταν σε θέση να σας διαθέσει ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση;*

	N	%
Καθόλου	25	16,2
Πάντα	10	6,5
Πολύ συχνά	24	15,6
Σπάνια	54	35,1
Συχνά	41	26,6
Σύνολο	154	100,0

Όσον αφορά την ερώτηση αν ο διευθυντής του σχολείου, πριν εκδηλωθεί η πανδημία, ενίσχυε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη φυσική τάξη, εδώ φαίνεται ότι τα ποσοστά απαντήσεων είναι μοιρασμένα σε 34% να απαντούν σπάνια και 34% να απαντούν συχνά, 11% απάντησε καθόλου και επίσης 11% πολύ συχνά, ενώ το τελευταίο 9% απάντησε πάντα (Πίνακας 9). Φαίνεται μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί να έχουν την εντύπωση ότι οι διευθυντές τους έχουν την τάση να ανανεώνουν τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας με ψηφιακά, να παρουσιάζουν στους εκπαιδευτικούς τους εναλλακτικές διδασκαλίας με τη χρήση ψηφιακών μέσων και να τους παροτρύνουν (παράρτημα 1, γράφημα 5).

Πίνακας 9. *Ο διευθυντής του σχολείου σας, πριν εκδηλωθεί η πανδημία, ενίσχυε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη φυσική τάξη;*

	N	%
Καθόλου	17	11,0
Πάντα	14	9,1
Πολύ συχνά	17	11,0
Σπάνια	53	34,4
Συχνά	53	34,4
Σύνολο	154	100,0

2.2.1.1 Συμπεράσματα

Κλείνοντας την ανάλυση των ερωτηματολογίων της ενότητας αυτής παρατηρήθηκε ότι πριν την εκδήλωση της πανδημίας ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν είχαν εμπειρία με προγράμματα ή επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν γνώριζαν τις δυνατότητες που μπορεί να δώσει στην διδασκαλία τους μια διαδικτυακή πλατφόρμα LMS. Η χρήση ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο που αυτή δεν είναι υποχρεωτική, είναι περιορισμένη, ενώ η τάση αυτή αλλάζει την δεύτερη περίοδο που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική. Ίσως, ο λόγος της υποχρεωτικότητάς της θα έπρεπε να διερευνηθεί περαιτέρω σε μελλοντική έρευνα. Πάντως αν και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν ψηφιακά εργαλεία στην δια ζώσης διδασκαλία τους, οι μισοί κρίνουν πως οι

διευθυντές τους δεν ήταν σε θέση -για λόγους που πρέπει να διερευνηθούν- να τους ενισχύσουν καλύτερα με διάθεση ψηφιακών μέσων, να τους ενθαρρύνουν και να τους παροτρύνουν στην χρήση τους κατά την δια ζώσης διδασκαλία.

2.2.2 Η επικοινωνία των συμμετεχόντων με τον δ/ντη τους, τους γονείς και άλλους συναδέλφους, βάση ψηφιακών εργαλείων και ο ρόλος του δ/ντη στην προώθηση ψηφιακών τρόπων επικοινωνίας

Αναλύοντας τις απαντήσεις στην ερώτηση 6, σχετικά με την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής του σχολείου επέλεξε να επικοινωνεί για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα που αφορούσαν το σχολείο, την τάξη, το πρόγραμμα κτλ., οι συμμετέχοντες απάντησαν με σειρά συχνότητας ως εξής : 33% δήλωσαν πως επικοινωνούσαν συχνά μέσω τηλεφώνου, 31% χωρίς καθόλου προσωπική επαφή, 29% πολύ συχνά με e-mail, 44% χωρίς καθόλου επικοινωνία μέσω webex, ενώ το 12% επικοινωνούσε σπάνια με κάποιον άλλον τρόπο (Πίνακας 10). Σε αντιδιαστολή με την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης και αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής του σχολείου επέλεξε να επικοινωνεί για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα που αφορούσαν το σχολείο, την τάξη, το πρόγραμμά κτλ. οι απαντήσεις στην ερώτηση 22 έδειξαν πως το 27% απάντησε συχνά μέσω τηλεφώνου, το 50% καθόλου με προσωπική επαφή, το 30% πολύ συχνά με e-mail, το 39% συχνά με webex και το 10% σπάνια με κάποιον άλλο τρόπο (Πίνακας 11). Από τα παραπάνω στοιχεία αξίζει να παρατηρηθεί ο τρόπος που επιλέγουν οι περισσότεροι διευθυντές να εγκαταλείψουν την προσωπική επαφή και να εισάγουν την σύγχρονη εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για θέματα που αφορούν το σχολείο (παράρτημα 1, γραφήματα 6).

Πίνακας 10. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο ο διευθυντής του σχολείου σας επέλεξε να επικοινωνεί μαζί σας για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα που αφορούσαν το σχολείο, την τάξη σας, το πρόγραμμά σας κτλ.

Τηλέφωνο	N	%
Καθόλου	13	8,4
Πάντα	21	13,6
Πολύ συχνά	27	17,5

Σπάνια	43	27,9
Συχνά	50	32,5
Προσωπική επαφή		
Καθόλου	48	31,2
Πάντα	12	7,8
Πολύ συχνά	20	13,0
Σπάνια	35	22,7
Συχνά	39	25,3
e mail		
Καθόλου	8	5,2
Πάντα	30	19,5
Πολύ συχνά	44	28,6
Σπάνια	14	9,1
Συχνά	58	37,7
webex		
Καθόλου	67	43,5
Πάντα	1	0,6
Πολύ συχνά	16	10,4
Σπάνια	42	27,3
Συχνά	28	18,2
Άλλο		
Καθόλου	116	75,3
Πάντα	3	1,9
Πολύ συχνά	9	5,8

Σπάνια	19	12,3
Συχνά	7	4,5

Πίνακας 11. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο ο διευθυντής του σχολείου σας επέλεξε να επικοινωνεί μαζί σας για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα που αφορούσαν το σχολείο, την τάξη σας, το πρόγραμμά σας κτλ.;

Τηλέφωνο	N	%
Καθόλου	14	9,1
Πάντα	33	21,4
Πολύ συχνά	33	21,4
Σπάνια	32	20,8
Συχνά	42	27,3
Προσωπική επαφή		
Καθόλου	77	50,0
Πάντα	4	2,6
Πολύ συχνά	6	3,9
Σπάνια	51	33,1
Συχνά	16	10,4
e mail		
Καθόλου	9	5,8
Πάντα	37	24,0
Πολύ συχνά	46	29,9
Σπάνια	14	9,1

Συχνά	48	31,2
webex		
Καθόλου	35	22,7
Πάντα	10	6,5
Πολύ συχνά	27	17,5
Σπάνια	22	14,3
Συχνά	60	39,0
Άλλο		
Καθόλου	119	77,3
Πολύ συχνά	5	3,2
Σπάνια	16	10,4
Συχνά	14	9,1

Από τη μεριά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που αυτοί επέλεξαν να επικοινωνούν με τον διευθυντή του σχολείου για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 36% επικοινωνούσε συχνά μέσω τηλεφώνου, οι απαντήσεις στην ερώτηση 6 έδειξαν ότι το 36% καθόλου με προσωπική επαφή, το 31% συχνά με e-mail, το 55% δε χρησιμοποιούσε καθόλου webex, ενώ το 10% σπάνια χρησιμοποιούσε κάποιον άλλο τρόπο επικοινωνίας (Πίνακας 12). Ενώ στην αντίθετη ερώτηση 23, κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης και το 32% συχνά επικοινωνούσε μέσω τηλεφώνου, το 56% καθόλου με προσωπική επαφή, το 32% συχνά με e-mail, το 32% καθόλου με webex και το 10% συχνά με κάποιον άλλο τρόπο (Πίνακας 13). Παρατηρείται λοιπόν ότι κατά την δεύτερη περίοδο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιεί την σύγχρονη εξ αποστάσεως επικοινωνία αυξάνεται (παράρτημα 1, γραφήματα 7α).

Πίνακας 12. *Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τον διευθυντή του σχολείου σας για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα που αφορούσαν το σχολείο, την τάξη σας, το πρόγραμμά σας κτλ.;*

Τηλέφωνο	N	%
Καθόλου	5	3,2
Πάντα	26	16,9
Πολύ συχνά	36	23,4
Σπάνια	32	20,8
Συχνά	55	35,7
Προσωπική επαφή		
Καθόλου	55	35,7
Πάντα	14	9,1
Πολύ συχνά	17	11,0
Σπάνια	38	24,7
Συχνά	30	19,5
e mail		
Καθόλου	18	11,7
Πάντα	17	11,0
Πολύ συχνά	37	24,0
Σπάνια	34	22,1
Συχνά	48	31,2
webex		
Καθόλου	84	54,5
Πάντα	1	0,6
Πολύ συχνά	8	5,2
Σπάνια	36	23,4
Συχνά	25	16,2

Άλλο		
Καθόλου	117	76,0
Πάντα	2	1,3
Πολύ συχνά	9	5,8
Σπάνια	16	10,4
Συχνά	10	6,5

Πίνακας 13. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τον διευθυντή του σχολείου σας για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα που αφορούσαν το σχολείο, την τάξη σας, το πρόγραμμά σας κτλ.;

Τηλέφωνο	N	%
Καθόλου	4	2,6
Πάντα	38	24,7
Πολύ συχνά	37	24,0
Σπάνια	26	16,9
Συχνά	49	31,8

Προσωπική επαφή

Καθόλου	86	55,8
Πάντα	4	2,6
Πολύ συχνά	8	5,2
Σπάνια	40	26,0
Συχνά	16	10,4

e mail

Καθόλου	14	9,1
Πάντα	26	16,9
Πολύ συχνά	36	23,4
Σπάνια	29	18,8
Συχνά	49	31,8
webex		
Καθόλου	49	31,8
Πάντα	9	5,8
Πολύ συχνά	21	13,6
Σπάνια	29	18,8
Συχνά	46	29,9
Άλλο		
Καθόλου	117	76,0
Πάντα	1	0,6
Πολύ συχνά	7	4,5
Σπάνια	14	9,1
Συχνά	15	9,7

Όσον αφορά τις απαντήσεις στην ερώτηση 8 σχετική με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών για θέματα του σχολείου, της τάξης, του προγράμματός, της προόδου αυτών κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 29% των συμμετεχόντων απάντησαν πως επικοινωνούσαν συχνά μέσω τηλεφώνου, το 53% χωρίς καθόλου προσωπική επαφή, το 34% συχνά με e-mail, το 53% δε χρησιμοποιούσε καθόλου webex, ενώ το 9% πολύ συχνά χρησιμοποιούσε κάποιον άλλο τρόπο επικοινωνίας (Πίνακας 14). Όμως οι απαντήσεις στην ερώτηση 24, έδειξαν ότι στην αντίθετη περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης ο τρόπος με τον οποίο επέλεξαν να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών για θέματα του σχολείου, της τάξης, του προγράμματός, της προόδου αυτών ήταν

32% συχνά μέσω τηλεφώνου, το 71% καθόλου με προσωπική επαφή, το 31% συχνά με e-mail, 33% συχνά μέσω webex και το 9% συχνά με κάποιον άλλο τρόπο (Πίνακας 15). Περιορίζεται την δεύτερη περίοδο η προσωπική επαφή με τους γονείς σε μεγάλο βαθμό ενώ οι ηλεκτρονικοί τρόποι επικοινωνίας, e mail και webex κερδίζουν τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (παράρτημα 1, γραφήματα 7β).

Πίνακας 14. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών σας για θέματα του σχολείου, της τάξης, του προγράμματός σας, της προόδου αυτών;

Τηλέφωνο	N	%
Καθόλου	21	13,6
Πάντα	25	16,2
Πολύ συχνά	31	20,1
Σπάνια	33	21,4
Συχνά	44	28,6
Προσωπική επαφή		
Καθόλου	82	53,2
Πάντα	12	7,8
Πολύ συχνά	13	8,4
Σπάνια	27	17,5
Συχνά	20	13,0
e mail		
Καθόλου	21	13,6
Πάντα	24	15,6
Πολύ συχνά	32	20,8
Σπάνια	24	15,6

Συχνά	53	34,4
webex		
Καθόλου	81	52,6
Πάντα	2	1,3
Πολύ συχνά	10	6,5
Σπάνια	36	23,4
Συχνά	25	16,2
Άλλο		
Καθόλου	113	73,4
Πάντα	6	3,9
Πολύ συχνά	14	9,1
Σπάνια	11	7,1
Συχνά	10	6,5

Πίνακας 15. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών σας για θέματα του σχολείου, της τάξης, του προγράμματός σας, της προόδου αυτών;

Τηλέφωνο	N	%
Καθόλου	23	14,9
Πάντα	30	19,5
Πολύ συχνά	29	18,8
Σπάνια	29	18,8
Συχνά	43	27,9

Προσωπική επαφή

Καθόλου	110	71,4
Πάντα	2	1,3
Πολύ συχνά	4	2,6
Σπάνια	32	20,8
Συχνά	6	3,9

e mail

Καθόλου	11	7,1
Πάντα	31	20,1
Πολύ συχνά	45	29,2
Σπάνια	19	12,3
Συχνά	48	31,2

webex

Καθόλου	34	22,1
Πάντα	19	12,3
Πολύ συχνά	19	12,3
Σπάνια	31	20,1
Συχνά	51	33,1

Άλλο

Καθόλου	114	74,0
Πάντα	4	2,6
Πολύ συχνά	9	5,8
Σπάνια	13	8,4
Συχνά	14	9,1

Αναφορικά με τον τρόπο που επέλεξαν οι συμμετέχοντες να αναζητάνε βοήθεια σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων και πλατφόρμας κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, οι απαντήσεις στην ερώτηση 9 δείχνουν πως το 37% δήλωσε ότι πολύ σπάνια ζητούσε βοήθεια από τον διευθυντή, το 40% ζητούσε συχνά από κάποιον συνάδελφο, το 33% απευθυνόταν συχνά στον εκπαιδευτικό ΤΠΕ, το 30% πάντα έψαχνε στο διαδίκτυο, το 20% σπάνια αναζητούσε βοήθεια από το helpdesk του υπουργείου (το 66% καθόλου), ενώ το 10% σπάνια απευθυνόταν σε κάποιο άλλο μέσο βοήθειας (Πίνακας 16). Αντίθετα, παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο επέλεξαν να αναζητούν βοήθεια σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων και πλατφόρμας κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 36% σπάνια ζητούσε από τον διευθυντή, το 40% συχνά από κάποιον συνάδελφο, το 32% συχνά από τον εκπαιδευτικό ΤΠΕ, το 33% πάντα από το διαδίκτυο, το 20% σπάνια από το help desk του υπουργείου, και το 8% σπάνια αναζητούσε κάπου αλλού (Πίνακας 17). Παρατηρείται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια απευθύνονται στον διευθυντή για να αναζητήσουν βοήθεια και κατευθύνσεις σε όλες τις περιόδους του lockdown και εμπιστεύονται καλύτερα συναδέλφους τους που γνωρίζουν ότι θα τους δώσουν σίγουρα τις απαντήσεις που χρειάζονται ή στον εκπαιδευτικό ΤΠΕ (παράρτημα 1, γραφήματα 8).

Πίνακας 16. *Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να αναζητάτε βοήθεια σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων και πλατφόρμας;*

Διευθυντής	N	%
Καθόλου	42	27,3
Πάντα	5	3,2
Πολύ συχνά	14	9,1
Σπάνια	57	37,0
Συχνά	36	23,4
Συνάδελφος		
Καθόλου	11	7,1
Πάντα	25	16,2

Πολύ συχνά	39	25,3
------------	----	------

Σπάνια	18	11,7
--------	----	------

Συχνά	61	39,6
-------	----	------

Εκπαιδευτικός ΤΠΕ

Καθόλου	39	25,3
---------	----	------

Πάντα	12	7,8
-------	----	-----

Πολύ συχνά	17	11,0
------------	----	------

Σπάνια	36	23,4
--------	----	------

Συχνά	50	32,5
-------	----	------

Διαδίκτυο

Καθόλου	9	5,8
---------	---	-----

Πάντα	46	29,9
-------	----	------

Πολύ συχνά	34	22,1
------------	----	------

Σπάνια	20	13,0
--------	----	------

Συχνά	45	29,2
-------	----	------

Help desk Υπουργείου

Καθόλου	101	65,6
---------	-----	------

Πολύ συχνά	11	7,1
------------	----	-----

Σπάνια	32	20,8
--------	----	------

Συχνά	10	6,5
-------	----	-----

Άλλο

Καθόλου	123	79,9
---------	-----	------

Πάντα	2	1,3
-------	---	-----

Πολύ συχνά	4	2,6
------------	---	-----

Σπάνια	15	9,7
Συχνά	10	6,5

Πίνακας 17. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να αναζητάτε βοήθεια σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων και πλατφόρμας;

Διευθυντής	N	%
Καθόλου	45	29,2
Πάντα	7	4,5
Πολύ συχνά	12	7,8
Σπάνια	56	36,4
Συχνά	34	22,1
Συνάδελφος		
Καθόλου	11	7,1
Πάντα	31	20,1
Πολύ συχνά	32	20,8
Σπάνια	18	11,7
Συχνά	62	40,3
Εκπαιδευτικός ΤΠΕ		
Καθόλου	45	29,2
Πάντα	10	6,5
Πολύ συχνά	16	10,4
Σπάνια	34	22,1

Συχνά	49	31,8
Διαδίκτυο		
Καθόλου	13	8,4
Πάντα	51	33,1
Πολύ συχνά	32	20,8
Σπάνια	16	10,4
Συχνά	42	27,3
Help desk Υπουργείου		
Καθόλου	104	67,5
Πάντα	1	0,6
Πολύ συχνά	5	3,2
Σπάνια	30	19,5
Συχνά	14	9,1
Άλλο		
Καθόλου	124	80,5
Πάντα	2	1,3
Πολύ συχνά	5	3,2
Σπάνια	13	8,4
Συχνά	10	6,5

2.2.2.1 Συμπεράσματα

Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές τους δεν αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα σύγχρονης επικοινωνίας όσο θα μπορούσαν ενώ προτιμούν τα συμβατικά, όπως το τηλέφωνο, με εξαίρεση την ηλεκτρονική αλληλογραφία email. Η τάση αυτή βέβαια αλλάζει την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης και

χρησιμοποιούν περισσότερο το webex δίνοντας στην επικοινωνία τους έναν πιο προσωπικό χαρακτήρα. Οι λόγοι θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω. Το ίδιο συμβαίνει και με την αλλαγή της τάσης των εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση του webex περισσότερο όταν θέλουν να επικοινωνήσουν με τον διευθυντή τους για θέματα του σχολείου κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης. Το ότι ο διευθυντής τους δεν χρησιμοποιεί τόσο τα ψηφιακά μέσα σύγχρονης επικοινωνίας ίσως είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο συναδέλφους τους και συναδέλφους ΤΠΕ για να ζητήσουν βοήθεια σε θέματα που ανέκυπταν, κυρίως τεχνικά, κάτι που θα μπορούσε να διερευνηθεί. Προτιμούν ακόμα και να αναζητήσουν βοήθεια στο διαδίκτυο από το να απευθυνθούν στον διευθυντή τους και οι λόγοι χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση.

2.2.3 Συνεργασία ερωτηθέντων με άλλους οργανισμούς και συναδέλφους. Οι απόψεις τους για την ικανότητα του δ/ντη να προωθήσει μέσα από την επικοινωνία έναν τρόπο ανάπτυξης και εφαρμογής ενός σχεδίου ψηφιακού μετασχηματισμού.

Συνεχίζοντας στην ανάλυση της ερώτησης 10 σχετικής με το πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου για την παιδαγωγική εποπτεία ψηφιακών μέσων κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 36% απάντησε σπάνια, το 23% συχνά, το 18% πολύ συχνά κι αντίστοιχα 18% καθόλου, ενώ τέλος μόνο το 5% απάντησε πάντα (Πίνακας 18). Στον Πίνακα 19 αντίστοιχα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με το πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί τους για τον ίδιο λόγο κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης και το 38% απάντησε συχνά, το 23% σπάνια, το 19% καθόλου, το 13% πολύ συχνά και το 8% πάντα. Παρατηρείται ότι τη δεύτερη περίοδο ένα μικρό ποσοστό 15% περίπου των διευθυντών που μπόρεσαν να πλησιάσουν τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την υποστήριξη τους στη χρήση ψηφιακών μέσων επικεντρώνοντας στον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα, αυξήθηκε (παράρτημα 1, γραφήματα 9).

Πίνακας 18. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την παιδαγωγική εποπτεία ψηφιακών μέσων;

	N	%
Καθόλου	27	17,5
Πάντα	8	5,2
Πολύ συχνά	27	17,5

Σπάνια	56	36,4
Συχνά	36	23,4
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 19. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την παιδαγωγική εποπτεία ψηφιακών μέσων;

	N	%
Καθόλου	29	18,8
Πάντα	12	7,8
Πολύ συχνά	20	13,0
Σπάνια	35	22,7
Συχνά	58	37,7
Σύνολο	154	100,0

Όσον αφορά την ερώτηση 11 σχετικά με το πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ψηφιακών πόρων π.χ. ηλεκτρονικής σελίδας σχολείου, ηλεκτρονικής σχολικής εφημερίδας, ιστοσελίδες, εικόνες, βίντεο κ.α. κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 37% απάντησε σπάνια, το 26% απάντησε καθόλου, το 19% πολύ συχνά, το 18% συχνά και το 3% απάντησε πάντα (Πίνακας 20). Στην αντίστοιχη 27η ερώτηση που αφορά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης οι συμμετέχοντες δήλωσαν 34% συχνά, 25% σπάνια και 23% καθόλου (Πίνακας 21). Παρατηρείται ότι τη δεύτερη περίοδο ένα μικρό ποσοστό 16% περίπου των διευθυντών μπόρεσε να συνεργαστεί καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτοί υποστηρίζουν με τις απαντήσεις τους, κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης (παράρτημα 1, γραφήματα 10).

Πίνακας 20. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ψηφιακών πόρων π.χ.

ηλεκτρονικής σελίδας σχολείου, ηλεκτρονικής σχολικής εφημερίδας, ιστοσελίδες, εικόνες, βίντεο κ.α.;

	N	%
Καθόλου	37	24,0
Πάντα	4	2,6
Πολύ Συχνά	29	18,8
Σπάνια	57	37,0
Συχνά	27	17,5
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 21. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ψηφιακών πόρων π.χ. ηλεκτρονικής σελίδας σχολείου, ηλεκτρονικής σχολικής εφημερίδας, ιστοσελίδες, εικόνες, βίντεο κ.α.;

	N	%
Καθόλου	36	23,4
Πάντα	13	8,4
Πολύ συχνά	14	9,1
Σπάνια	39	25,3
Συχνά	52	33,8
Σύνολο	154	100,0

Στον Πίνακα 22, παρουσιάζεται το πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που χρησιμοποιούσαν την ηλεκτρονική τους τάξη κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 45% απάντησε σπάνια,

το 31% καθόλου, το 18% συχνά, το 5% πολύ συχνά και μόλις το 1% πάντα. Όσον αφορά την αντίστοιχη ερώτηση στην περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 35% απάντησε σπάνια, το 33% συχνά και το 24% καθόλου (Πίνακας 23). Παρατηρείται ότι τη δεύτερη περίοδο οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν περισσότερο με συναδέλφους που δίδασκαν στην ίδια ηλεκτρονική τάξη (παράρτημα 1, γραφήματα 11).

Πίνακας 22. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που χρησιμοποιούσαν την ηλεκτρονική σας τάξη;

	N	%
Καθόλου	48	31,2
Πάντα	1	0,6
Πολύ συχνά	7	4,5
Σπάνια	70	45,5
Συχνά	28	18,2
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 23. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που χρησιμοποιούσαν την ηλεκτρονική σας τάξη;

	N	%
Καθόλου	37	24,0
Πάντα	5	3,2
Πολύ συχνά	8	5,2
Σπάνια	54	35,1
Συχνά	50	32,5

Σύνολο	154	100,0
--------	-----	-------

Συνεχίζοντας με την ερώτηση 13 σχετική με το πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικές τάξεις κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 57% δήλωσε καθόλου, το 31% σπάνια, το 11% συχνά και το 2% πολύ συχνά (Πίνακας 24). Σε αυτή την ερώτηση κανένας συμμετέχων δεν απάντησε «πάντα», γεγονός που υποδηλώνει ότι πριν την τηλεκπαίδευση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τις ηλεκτρονικές τάξεις. Αντίθετα στην ερώτηση 29, κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 51% απάντησε καθόλου, το 23% συχνά και το 21% σπάνια (Πίνακας 25). Παρατηρείται λοιπόν εδώ ότι και στις δύο περιόδους η συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων μονάδων είναι περιορισμένη (παράρτημα 1, γραφήματα 12).

Πίνακας 24. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικές τάξεις;

	N	%
Καθόλου	87	56,5
Πολύ συχνά	3	1,9
Σπάνια	47	30,5
Συχνά	17	11,0
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 25. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικές τάξεις;

	N	%
Καθόλου	78	50,6

Πάντα	2	1,3
Πολύ συχνά	5	3,2
Σπάνια	33	21,4
Συχνά	36	23,4
Σύνολο	154	100,0

2.2.3.1 Συμπεράσματα

Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι περισσότεροι από τους μισούς διευθυντές τους δεν συνεργάστηκαν καθόλου ή συνεργάστηκαν σπάνια να για να επικοινωνήσουν έναν τρόπο ανάπτυξης και εφαρμογής ενός σχεδίου ψηφιακού μετασχηματισμού. Το ποσοστό αυτό μειώθηκε λίγο κατά τη δεύτερη περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης. Οι λόγοι θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω. Επίσης και στις δύο περιόδους που εξετάζονται περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες δεν συνεργάστηκαν με άλλους συναδέλφους που χρησιμοποιούσαν την ίδια με αυτούς ηλεκτρονική τάξη ή με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία που επιχειρούσαν στην τηλεκπαίδευση με σκοπό να οργανώσουν ομάδες εργασίες. Οι περισσότεροι φαίνεται να εργάζονται ατομικά σε σχέση με τα προγράμματα που εκπονούν μέσα από τη διαχείριση της πλατφόρμας ενώ από απαντήσεις σε άλλες ερωτήσεις φαίνεται να αναζητούν την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς περισσότερο σχετικά με τεχνικά ζητήματα.

2.2.4 Υποστήριξη: οι δυνατότητες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν το έργο τους με ψηφιακά μέσα από τις δύο αυτές περιόδους.

Στην ερώτηση 14 και αναφορικά με το πόσο συχνά ανατέθηκε σε εκπαιδευτικούς ΤΠΕ του σχολείου για να υποστηρίξουν τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς στην εκμάθηση ψηφιακής πλατφόρμας κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 34% απάντησε σπάνια, το 31% απάντησε καθόλου, το 21% συχνά, το 10% πολύ συχνά και το 5% πάντα (Πίνακας 16). Αντίστοιχα στην ερώτηση 30, κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 29% δήλωσε συχνά, το 28% σπάνια και το 23% καθόλου (Πίνακας 32). Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είχαν ή είχαν ελάχιστη υποστήριξη από συναδέλφους ΤΠΕ επειδή δεν τους ανατέθηκε μια ανάλογη αποστολή στα πλαίσια ενδοσχολικής επιμόρφωσης (παράρτημα 1, γραφήματα 13).

Πίνακας 26. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης πόσο συχνά ανατέθηκε σε εκπαιδευτικούς ΤΠΕ του σχολείου σας για να σας υποστηρίξουν στην εκμάθηση ψηφιακής πλατφόρμας;

	N	%
Καθόλου	47	30,5
Πάντα	8	5,2
Πολύ συχνά	15	9,7
Σπάνια	52	33,8
Συχνά	32	20,8
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 27. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης πόσο συχνά ανατέθηκε σε εκπαιδευτικούς ΤΠΕ του σχολείου σας για να σας υποστηρίξουν στην εκμάθηση ψηφιακής πλατφόρμας;

	N	%
Καθόλου	35	22,7
Πάντα	11	7,1
Πολύ συχνά	20	13,0
Σπάνια	43	27,9
Συχνά	45	29,2
Σύνολο	154	100,0

Στον Πίνακα 28, φαίνεται πόσο συχνά κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης ο διευθυντής ενημέρωνε για υλικά μέσα που διέθετε το σχολείο π.χ. υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες ώστε να υποστηρίξουν οι εκπαιδευτικοί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αναλυτικότερα το 31% δήλωσε σπάνια, το 26% συχνά, το 17% πάντα, το 16% πολύ συχνά

και το 11% καθόλου. Αντίστοιχα, κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 38% απάντησε συχνά, το 22% πάντα και το 20% πολύ συχνά (Πίνακας 29). Αν και σε αρκετές περιπτώσεις ο διευθυντής ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για τα διατιθέμενα στο σχολείο ψηφιακά μέσα, όπως παρατηρείται στην παρακάτω ανάλυση τα μέσα αυτά δεν ήταν αρκετά για να εξυπηρετήσουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για τηλεκπαίδευση (παράρτημα 1, γραφήματα 14).

Πίνακας 28. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης ο διευθυντής σας σας ενημέρωσε για υλικά μέσα που διέθετε το σχολείο π.χ. υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες ώστε να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

	N	%
Καθόλου	17	11,0
Πάντα	26	16,9
Πολύ συχνά	24	15,6
Σπάνια	47	30,5
Συχνά	40	26,0
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 29. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης ο διευθυντής σας σας ενημέρωσε για υλικά μέσα που διέθετε το σχολείο πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες ώστε να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

	N	%
Καθόλου	14	9,1
Πάντα	34	22,1
Πολύ συχνά	30	19,5
Σπάνια	18	11,7
Συχνά	58	37,7

Σύνολο	154	100,0
--------	-----	-------

Στον παρακάτω πίνακα που αφορά την ερώτηση 16, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πόσο συχνά ανέλαβαν με δικά τους έξοδα να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με κάποιο από τα υλικά μέσα π.χ. υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης και το 29% απάντησε πάντα, το 21% σπάνια, το 20% συχνά, το 16% πολύ συχνά και το 14% καθόλου (Πίνακας 30). Αντίστοιχα στην ερώτηση 32 που αφορά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 35% απάντησε πάντα, το 26% συχνά και το 15% πολύ συχνά (Πίνακας 34). Εδώ φαίνεται ότι υπήρχε αρκετά μεγάλη έλλειψη εξοπλισμού και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν αρκετά να καλύψουν με τα κατάλληλα μέσα την τηλεκπαίδευση και στις δύο περιόδους (παράρτημα 1, γραφήματα 15).

Πίνακας 18. *Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά αναλάβατε με δικά σας έξοδα να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με κάποιο από τα υλικά μέσα πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες.*

	N	%
Καθόλου	22	14,3
Πάντα	45	29,2
Πολύ συχνά	24	15,6
Σπάνια	33	21,4
Συχνά	30	19,5
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 34. *Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά αναλάβατε με δικά σας έξοδα να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με κάποιο από τα υλικά μέσα πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες.*

	N	%
Καθόλου	16	10,4

Πάντα	54	35,1
Πολύ συχνά	23	14,9
Σπάνια	20	13,0
Συχνά	41	26,6
Σύνολο	154	100,0

2.2.4.1 Συμπεράσματα

Οι παραπάνω πίνακες παρουσιάζουν ενδιαφέρον γιατί δείχνουν ότι και στις δύο χρονικές περιόδους οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι μεν για το τι μπορεί να τους διαθέσει το σχολείο σε ψηφιακά μέσα, όμως συναντούν δυσκολίες να υποστηρίξουν το έργο τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς χρειάζονται περισσότερα ψηφιακά μέσα και τεχνική υποστήριξη. Και για τα δύο τα αναζητούν να δώσουν λύσεις -σε μεγάλο ποσοστό- ατομικά.

2.2.5 Η αναζήτηση εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και ο ρόλος του δ/ντη για την υποστήριξή τους στο θέμα αυτό.

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιμορφώθηκαν για τη χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 28% των ερωτηθέντων δήλωσε συχνά μέσα από άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών π.χ. facebook, Instagram κ.α. μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το 38% δήλωσε συχνά σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, το 31% έκανε συχνά αναζήτηση στο διαδίκτυο, το 34% δεν επιμορφώθηκε καθόλου από τον διευθυντή του σχολείου (το 31% σπάνια) και το 10% σπάνια επιμορφώθηκε από κάπου αλλού (Πίνακας 32). Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης το 23% απάντησε συχνά μέσα από άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών π.χ. facebook, Instagram κ.α. μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το 21% πολύ συχνά, το 29% δήλωσε συχνά σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και το 25% πολύ συχνά, το 34% έκανε πάντα αναζήτηση στο διαδίκτυο και το 27% συχνά, το 36% δεν επιμορφώθηκε καθόλου από τον διευθυντή του σχολείου και το 30% σπάνια, ενώ το 12% συχνά επιμορφωνόταν από κάπου αλλού και το 76% δήλωσε ότι δεν αναζήτησε καθόλου να επιμορφωθεί από κάπου αλλού (Πίνακας 33). Η αναζήτηση για επιμόρφωση γίνεται ατομικά και στις περισσότερες φορές άτυπα μέσα από ομάδες δικτύωσης στο διαδίκτυο ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στον διευθυντή τους για το λόγο αυτό και

οι λόγοι θα πρέπει να διερευνηθούν προκειμένου να δοθούν απαντήσεις για το αποτέλεσμα αυτό (παράρτημα 1, γραφήματα 16).

Πίνακας 32. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκαίδευσης;

Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών π.χ. facebook, Instagram κ.α. μέσα κοινωνικής δικτύωσης	N	%
Καθόλου	30	19,5
Πάντα	23	14,9
Πολύ συχνά	28	18,2
Σπάνια	30	19,5
Συχνά	43	27,9
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς		
Καθόλου	7	4,5
Πάντα	33	21,4
Πολύ συχνά	35	22,7
Σπάνια	20	13,0
Συχνά	59	38,3
Αναζήτηση στο διαδίκτυο		
Καθόλου	9	5,8
Πάντα	44	28,6
Πολύ συχνά	41	26,6
Σπάνια	13	8,4
Συχνά	47	30,5
Διευθυντής		

Καθόλου	53	34,4
Πάντα	6	3,9
Πολύ συχνά	10	6,5
Σπάνια	48	31,2
Συχνά	37	24,0
Άλλο		
Καθόλου	115	74,7
Πάντα	4	2,6
Πολύ συχνά	8	5,2
Σπάνια	14	9,1
Συχνά	13	8,4

Πίνακας 33. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης:

Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών π.χ. facebook, Instagram κ.α. μέσα κοινωνικής δικτύωσης	N	%
Καθόλου	31	20,1
Πάντα	29	18,8
Πολύ συχνά	32	20,8
Σπάνια	27	17,5
Συχνά	35	22,7
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς		
Καθόλου	7	4,5

Πάντα	40	26,0
Πολύ συχνά	38	24,7
Σπάνια	24	15,6
Συχνά	45	29,2
Αναζήτηση στο διαδίκτυο		
Καθόλου	11	7,1
Πάντα	53	34,4
Πολύ συχνά	37	24,0
Σπάνια	12	7,8
Συχνά	41	26,6
Διευθυντής		
Καθόλου	55	35,7
Πάντα	6	3,9
Πολύ συχνά	18	11,7
Σπάνια	46	29,9
Συχνά	29	18,8
Άλλο		
Καθόλου	117	76,0
Πάντα	3	1,9
Πολύ συχνά	8	5,2
Σπάνια	8	5,2
Συχνά	18	11,7

Συγκεκριμένα για το webex και τον τρόπο με τον οποίο επιμορφώθηκαν για τη χρήση της πλατφόρμας κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 31% απάντησε συχνά

μέσα από άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών π.χ. facebook, Instagram κ.α. μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το 35% δήλωσε συχνά σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, το 31% έκανε πάντα αναζήτηση στο διαδίκτυο, το 34% δεν επιμορφώθηκε καθόλου από τον διευθυντή του σχολείου (το 32% σπάνια) και το 8% συχνά επιμορφωνόταν από κάπου αλλού (Πίνακας 34). Αντίστοιχα, για την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, το 26% απάντησε συχνά μέσα από άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών π.χ. facebook, Instagram κ.α. μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το 58% δήλωσε συχνά και πολύ συχνά σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, το 33% έκανε πάντα αναζήτηση στο διαδίκτυο, το 35% δεν επιμορφώθηκε καθόλου από τον διευθυντή του σχολείου, ενώ το 10% συχνά επιμορφωνόταν από κάπου αλλού (Πίνακας 35). Και εδώ, η αναζήτηση για επιμόρφωση σε σχέση με τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση γίνεται ατομικά και στις περισσότερες φορές άτυπα μέσα από ομάδες δικτύωσης στο διαδίκτυο ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στον διευθυντή τους για το λόγο αυτό και οι αιτίες θα πρέπει να διερευνηθούν προκειμένου να δοθούν απαντήσεις (παράρτημα 1, γραφήματα 17).

Πίνακας 34. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας Webex:

Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών π.χ. facebook, Instagram κ.α. μέσα κοινωνικής δικτύωσης	N	%
Καθόλου	31	20,1
Πάντα	27	17,5
Πολύ συχνά	23	14,9
Σπάνια	26	16,9
Συχνά	47	30,5
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς		
Καθόλου	8	5,2
Πάντα	36	23,4
Πολύ συχνά	37	24,0
Σπάνια	19	12,3
Συχνά	54	35,1

Αναζήτηση στο διαδίκτυο

Καθόλου	10	6,5
Πάντα	47	30,5
Πολύ συχνά	37	24,0
Σπάνια	14	9,1
Συχνά	46	29,9

Διευθυντής

Καθόλου	53	34,4
Πάντα	5	3,2
Πολύ συχνά	16	10,4
Σπάνια	49	31,8
Συχνά	31	20,1

Άλλο

Καθόλου	119	77,3
Πάντα	2	1,3
Πολύ συχνά	9	5,8
Σπάνια	11	7,1
Συχνά	13	8,4

Πίνακας 35. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας Webex:

Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών π.χ. facebook, Instagram κ.α. μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Καθόλου	29	18,8
---------	----	------

Πάντα	23	14,9
Πολύ συχνά	34	22,1
Σπάνια	28	18,2
Συχνά	40	26,0
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς		
Καθόλου	8	5,2
Πάντα	38	24,7
Πολύ συχνά	45	29,2
Σπάνια	18	11,7
Συχνά	45	29,2
Αναζήτηση στο διαδίκτυο		
Καθόλου	8	5,2
Πάντα	51	33,1
Πολύ συχνά	36	23,4
Σπάνια	16	10,4
Συχνά	43	27,9
Διευθυντής		
Καθόλου	54	35,1
Πάντα	6	3,9
Πολύ συχνά	22	14,3
Σπάνια	48	31,2
Συχνά	24	15,6
Άλλο		
Καθόλου	111	72,1

Πάντα	5	3,2
Πολύ συχνά	8	5,2
Σπάνια	14	9,1
Συχνά	16	10,4

Κλείνοντας, με την ερώτηση 19 που αφορά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης και σχετικά με το πόσες φορές παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα από επίσημους φορείς σχετικά με την τηλεκαίδευση σύγχρονη ή ασύγχρονη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 24% 2 φορές, 22% 1 φορά, 22% καθόλου, 18% περισσότερες και 14% 3 φορές (Πίνακας 36). Για την περίοδο της της υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης, το 28% απάντησε 2 φορές, το 23% περισσότερες, το 21% 1 φορά, το 17% 3 φορές και το 11% καθόλου (Πίνακας 37). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενδιαφέρονται έντονα για προγράμματα που αφορούν την τηλεκαίδευση και μόνο ένα μικρό ποσοστό δεν παρακολούθησε επιμορφώσεις που σχεδιάστηκαν για τον λόγο αυτό μετά από την εξάπλωση της πανδημίας (παράρτημα 1, γραφήματα 18).

Πίνακας 36. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης πόσες φορές παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από επίσημους φορείς σχετικά με την τηλεκαίδευση σύγχρονη ή ασύγχρονη;

	N	%
1 φορά	34	22,1
2 φορές	37	24,0
3 φορές	21	13,6
Καθόλου	34	22,1
Περισσότερες	28	18,2
Σύνολο	154	100,0

Πίνακας 37. Κατά την περίοδο της της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσες φορές παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από επίσημους φορείς σχετικά με την τηλεκπαίδευση σύγχρονη ή ασύγχρονη;

	N	%
1 φορά	32	20,8
2 φορές	43	27,9
3 φορές	26	16,9
Καθόλου	17	11,0
Περισσότερες	36	23,4
Σύνολο	154	100,0

2.2.5.1 Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται το έντονο ενδιαφέρον τους για να επιμορφωθούν πάνω σε ζητήματα που αφορούν την τηλεκπαίδευση και για το λόγο αυτό μόνο ένα μικρό ποσοστό δεν παρακολούθησε τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα από τους επίσημους φορείς που όμως, όπως επισημάνθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας, αυτά αφορούσαν κυρίως τεχνικά θέματα και όχι για τον παιδαγωγικό χαρακτήρα που μπορεί να έχει η τηλεκπαίδευση. Ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται να μην κεντρίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ενώ πολύ λίγο το ζητούν από τον διευθυντή τους και οι λόγοι που αναζητούν να καλύψουν την ανάγκη τους αυτή ατομικά μέσα από τις πύλες του διαδικτύου οι των άτυπων διαδικτυακών ομάδων εκπαιδευτικών χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση.

2.3 Η εμπειρία και οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η επιστροφή στην τάξη.

Επιστρέφοντας στη δια ζώσης διδασκαλία το 44% δήλωσε ότι ο φόρτος της καθημερινής προετοιμασίας για το μάθημα μειώθηκε κατά πολύ, το 27% δήλωσε ελάχιστα και το 21% καθόλου (Πίνακας 38, παράρτημα 1: γράφημα 19).

Πίνακας 38. Στην επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία ο φόρτος της καθημερινής σας προετοιμασίας για το μάθημα μειώθηκε;

	N	%
Ελάχιστα	41	26,6
Καθόλου	33	21,4
Πάρα πολύ	12	7,8
Πολύ	68	44,2
Σύνολο	154	100,0

Από τον Πίνακα 39 φαίνεται ότι το 51% χρησιμοποιούσε συχνά ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξει τη δια ζώσης εκπαίδευση με την επιστροφή στην τάξη, το 23% πολύ συχνά και το 15% σπάνια (Πίνακας 39, παράρτημα 1: γράφημα 20).

Πίνακας 39. Πόσο συχνά χρησιμοποιούσατε ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση με την επιστροφή στην τάξη;

	N	%
Καθόλου	8	5,2
Πάντα	9	5,8
Πολύ συχνά	35	22,7
Σπάνια	24	15,6
Συχνά	78	50,6
Σύνολο	154	100,0

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται αν και πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούσαν ψηφιακά μέσα για να επικοινωνήσουν για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα του σχολείου εκτός σχολικού ωραρίου και συγκεκριμένα το 33% είχε συχνά επικοινωνία με τους συναδέλφους ενώ το 23% καθόλου και το 22% σπάνια, το 29% είχε συχνή επικοινωνία τους γονείς ενώ το 27% σπάνια και το 21% καθόλου και το 60% δεν είχε καθόλου ή σπάνια επικοινωνία με τον διευθυντή (Πίνακας 40, παράρτημα 1: γράφημα 21).

Πίνακας 40. Με τη λήξη της καραντίνας χρησιμοποιήσατε ψηφιακά μέσα για να επικοινωνήσετε για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα του σχολείου εκτός σχολικού ωραρίου;

Επικοινωνία με τους συναδέλφους	N	%
Καθόλου	36	23,4
Πάντα	9	5,8
Πολύ συχνά	24	15,6
Σπάνια	35	22,7
Συχνά	50	32,5
Επικοινωνία τους γονείς		
Καθόλου	33	21,4
Πάντα	10	6,5
Πολύ συχνά	24	15,6
Σπάνια	42	27,3
Συχνά	45	29,2
Επικοινωνία με τον δ/ντη		
Καθόλου	50	32,5
Πάντα	5	3,2
Πολύ συχνά	12	7,8
Σπάνια	43	27,9
Συχνά	44	28,6

Σχετικά με την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία και το πόσο συχνά συζητούσαν με συναδέλφους σχετικά με το εύρος των ψηφιακών εργαλείων που μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει τόσο στην τάξη όσο και ασύγχρονα, το 64% απάντησε συχνά και το 29% σπάνια (Πίνακας 41, παράρτημα 1: γράφημα 22).

Πίνακας 41. Στην επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία πόσο συχνά συζητούσατε με συναδέλφους σχετικά με το εύρος των ψηφιακών εργαλείων που μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει τόσο στην τάξη όσο και ασύγχρονα;

	N	%
Καθόλου	7	4,5
Πάντα	3	1,9
Σπάνια	45	29,2
Συχνά	99	64,3
Σύνολο	154	100,0

Στη συνέχεια και σχετικά με τη χρήση κάποιου νέου ψηφιακού εργαλείου στην τάξη που γνώρισαν από τις συζητήσεις αυτές, το 50% απάντησε συχνά, το 22% σπάνια και το 13% πολύ συχνά (Πίνακας 42, παράρτημα 1: γράφημα 23).

Πίνακας 42. Χρησιμοποιήσατε κάποιο νέο ψηφιακό εργαλείο στην τάξη που γνωρίσατε από τις συζητήσεις αυτές;

	N	%
Καθόλου	18	11,7
Πάντα	5	3,2
Πολύ συχνά	20	13,0
Σπάνια	34	22,1
Συχνά	77	50,0
Σύνολο	154	100,0

Μετά από την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία το 35% παρακολουθούσε συχνά άλλες επιμορφώσεις για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική

Πράξη, το 27% καθόλου, το 23% συχνά, το 10% πολύ συχνά και 5% πάντα (Πίνακας 43, παράρτημα 1: γράφημα 24).

Πίνακας 43. *Μετά από την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία πόσο συχνά παρακολουθήσατε άλλες επιμορφώσεις για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη;*

	N	%
Καθόλου	42	27,3
Πάντα	7	4,5
Πολύ συχνά	15	9,7
Σπάνια	36	23,4
Συχνά	54	35,1
Σύνολο	154	100,0

Κλείνοντας την έρευνα, η τελευταία ερώτηση αφορά στο τι αποκομίσανε οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία τους μέσα από την τηλεκπαίδευση επιστρέφοντας στην δια ζώσης εκπαίδευση και το 51% απάντησε πολύ καλύτερο επίπεδο στην ψηφιακή ικανότητα, το 47% πολύ ευελιξία σε σχέση με την ύλη, το 40% αποκόμισε πολλές νέες γνώσεις σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, το 44% το θεώρησε κατά πολύ σαν μια ευκαιρία για επαναχρησιμοποίηση της ύλης που ψηφιοποίησε, το 49% χρησιμοποίησε κατά πολύ καινοτομίες με πειραματισμό σε διδακτικές πρακτικές, το 37% είχε πολύ καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, το 48% απέκτησε πολλές ψηφιακές γνώσεις που εύκολα μεταδίδονται στους μαθητές και το 47% είχε πολλές νέες προκλήσεις για τον τρόπο διδασκαλίας του αντικειμένου τους (Πίνακας 44, παράρτημα 1: γράφημα 25).

Πίνακας 44. *Ως εκπαιδευτικός τι αποκομίσσατε από την εμπειρία σας μέσα από την τηλεκπαίδευση επιστρέφοντας στην δια ζώσης εκπαίδευση;*

Καλύτερο επίπεδο στην ψηφιακή ικανότητα	N	%
Καθόλου	8	5,2

Λίγο	40	26,0
Πάρα πολύ	27	17,5
Πολύ	79	51,3
Ευελιξία σε σχέση με την ύλη		
Καθόλου	25	16,2
Λίγο	38	24,7
Πάρα πολύ	19	12,3
Πολύ	72	46,8
Νέες γνώσεις σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο		
Καθόλου	21	13,6
Λίγο	47	30,5
Πάρα πολύ	25	16,2
Πολύ	61	39,6
Ευκαιρία για επαναχρησιμοποίηση της ύλης που ψηφιοποίησα		
Καθόλου	16	10,4
Λίγο	41	26,6
Πάρα πολύ	29	18,8
Πολύ	68	44,2
Καινοτομίες με πειραματισμό σε διδακτικές πρακτικές		
Καθόλου	16	10,4
Λίγο	41	26,6
Πάρα πολύ	22	14,3

Πολύ	75	48,7
------	----	------

Καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου

Καθόλου	27	17,5
---------	----	------

Λίγο	52	33,8
------	----	------

Πάρα πολύ	18	11,7
-----------	----	------

Πολύ	57	37,0
------	----	------

Ψηφιακές γνώσεις που εύκολα μεταδίδονται στους μαθητές

Καθόλου	15	9,7
---------	----	-----

Λίγο	45	29,2
------	----	------

Πάρα πολύ	20	13,0
-----------	----	------

Πολύ	74	48,1
------	----	------

Νέες προκλήσεις για τον τρόπο διδασκαλίας του αντικειμένου μου

Καθόλου	18	11,7
---------	----	------

Λίγο	36	23,4
------	----	------

Πάρα πολύ	27	17,5
-----------	----	------

Πολύ	73	47,4
------	----	------

2.3.1 Συμπεράσματα

Όπως αρχικά φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, αυτοί δεν είχαν ιδιαίτερη επαφή ούτε με τα εργαλεία τηλεκπαίδευσης, ούτε με την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, ούτε με τη επιμόρφωση επί αυτής, αλλά δεν είχαν και την κατάλληλη πρόσβαση όταν χρειάστηκε κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης σε αρκετά μεγάλα ποσοστά. Σύμφωνα όμως με τα δεδομένα του πίνακα 44, φάνηκε πως μέσα από την εμπειρία που είχαν στην διδασκαλία εξ αποστάσεως οι εκπαιδευτικοί με όλα τα παραπάνω, σε ένα μεγάλο ποσοστό μπόρεσαν να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους στη χρήση ψηφιακών εργαλείων

ενώ η ευκαιρία που τους δόθηκε να ψηφιοποιήσουν το εκπαιδευτικό τους υλικό, τους έδωσε τη δυνατότητα να ερευνήσουν περαιτέρω το διδακτικό τους αντικείμενο και να το εμπλουτίσουν με νέα και πιο σύγχρονη διδακτική ύλη. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ψηφιακή τάξη τους έδωσε τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες διδακτικές πρακτικές με τους μαθητές τους και να δοκιμάσουν εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης μακριά από τη συμβατική τάξη. Αρκετοί από τους ερωτηθέντες πιστεύουν ότι πέρα από τη δική τους ωφέλεια που κέρδισαν από το στήσιμο της ψηφιακής τάξης, βοήθησαν και τους μαθητές να δοκιμάσουν έναν νέο τρόπο εργασίας και εξάσκησης και να γνωρίσουν την αξία των ψηφιακών μέσων, κάτι που θα καταστεί χρήσιμο στη νέα ψηφιακή εποχή που διανύουμε.

2.4 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας την περιγραφική ανάλυση, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από όλες τις απαντήσεις είναι ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πριν την υποχρεωτική τηλεκπαίδευση δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη επαφή τόσο με ψηφιακά εργαλεία αλλά και με τον τρόπο διεξαγωγής της, ή είχαν κάποια στοιχειώδη ιδέα λόγω ορισμένων επιμορφώσεων, όμως δεν υπήρχαν ίσως περαιτέρω ευκαιρίες ώστε να εμπεδώσουν την βαρύτητα και τη δυσκολία της τηλεκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο διδασκαλίας όσο και στην επικοινωνία μεταξύ τους, με τον διευθυντή τους αλλά και με τους γονείς των μαθητών τους. Με το πέρας της πανδημίας και μετά την υποχρεωτική τηλεκπαίδευση, η επιστροφή στη δια ζώσης ήταν ένα μεγάλο βήμα, καθώς οι περισσότεροι αποκτούν έναν καινούριο ρόλο αφού εμβάθυναν στο αντικείμενό τους, είδαν εξέλιξη στο επάγγελμα και στην μεταδοτικότητά τους, ψηφιοποίησαν τις σημειώσεις τους, απέκτησαν ψηφιακές γνώσεις και το κυριότερο είναι ότι επιμορφώθηκαν και ετοιμάστηκαν για τυχόν επόμενη υποχρεωτική τηλεκπαίδευση. Ωστόσο, υπήρξαν, όπως αρκετοί δήλωσαν, πολλές δυσκολίες και κάποιο ποσοστό δεν κατάφερε να ανταπεξέλθει πλήρως στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης και αυτό είναι αντιληπτό εφόσον ληφθεί υπόψη η ηλικία των περισσότερων συμμετεχόντων και η εμπειρία τους καθώς το 65% ήταν μεταξύ 40 με 60 ετών και το 68% είχαν 10 με 30 χρόνια προϋπηρεσία. Επιπρόσθετα, παραπάνω από τους μισούς και συγκεκριμένα το 58% δήλωσε ότι είχε μεν γνώσεις από πληροφορική αλλά τελικά δεν ήταν αρκετές για αυτό που θα ακολουθούσε. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι, όταν επί χρόνια ακολουθείται η ίδια μέθοδος διδασκαλίας και δεν υπάρχει επιμόρφωση τόσο από την μεριά του Υπουργείου όσο και του ίδιου του σχολείου, τότε είναι ακόμα πιο δύσκολη η εξοικείωση και ένταξη νέων πρακτικών διδασκαλίας με ψηφιακά μέσα. Μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας όμως φάνηκε πως η θέληση, η

συγκέντρωση και η επιμονή στη βελτίωση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και της μεθόδου διδασκαλίας τους επιφέρει θετικά αποτελέσματα και συναισθήματα με σκοπό την εξέλιξη και τον εκσυγχρονισμό της ίδιας της εκπαίδευσης.

Αναλύοντας τις απόψεις τους για τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονταν το διάστημα που εξετάστηκε, διαπιστώνεται η δυσκολία που έχουν οι διευθυντές να απαντήσουν στα αιτήματα των εκπαιδευτικών για βοήθεια, υποστήριξη, επιμόρφωση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι πριν το ξέσπασμα της πανδημίας, οι διευθυντές τους δεν προωθούσαν ένα ψηφιακό όραμα για τον οργανισμό όπως θα περίμενε κανείς, και ίσως για το λόγο αυτό μια επερχόμενη κρίση σαν του Covid 19 αντιμετωπίστηκε με δυσκολία από τους διευθυντές, όταν μάλιστα απαιτούταν η υλοποίηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι εκείνοι έπρεπε είτε να δώσουν κατευθύνσεις είτε να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια και μέσα. Ειδικά για το πρώτο διάστημα του lockdown οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φανερώνουν την αδυναμία σε ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών τους να είναι έτοιμοι ώστε να τους υποστηρίξουν με ψηφιακά μέσα, να ενεργοποιήσουν συνεργασίες, να καθοδηγήσουν εσωτερικά προγράμματα κατάρτισης του προσωπικού ενώ διαφαίνεται να μη γνωρίζουν τόσο καλά σε μεγάλο ποσοστό τις ψηφιακές τεχνολογίες. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην εμπιστεύονται τους διευθυντές τους σε θέματα ψηφιακής πολιτικής της μονάδας και αναζητούν τρόπους να λύσουν τεχνικά ζητήματα που ανακύπτουν με τη βοήθεια συναδέλφων, μόνοι τους με αναζήτηση στο διαδίκτυο ενώ για τα θέματα εξοπλισμού δίνουν δυναμικές λύσεις ατομικά. Η περιορισμένη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του διευθυντή παραμένει και τη δεύτερη περίοδο του lockdown αν και αρχίζουν να διαφαίνονται μικρά ποσοστά διευθυντών που έκαναν προσπάθειες να βελτιώσουν τις υπηρεσίες τους στα παραπάνω ζητήματα. Σίγουρα όμως δεν μπορεί να γίνει λόγος μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για έναν ρόλο ενός ψηφιακού ηγέτη σαν αυτόν που περιγράφεται στην εισαγωγή της εργασίας αυτής, καθώς οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι οι διευθυντές τους σε ικανοποιητικό ποσοστό ενισχύουν την απαιτούμενη αλλαγή στην κουλτούρα του οργανισμού, για να πραγματοποιηθεί ο ψηφιακός μετασχηματισμός.

Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν περαιτέρω οι παράγοντες που μπορεί να επέδρασαν στις αλλαγές που παρατηρήθηκαν την περίοδο του δεύτερου lockdown όπως η υποχρεωτικότητα της τηλεεκπαίδευσης, το αβέβαιο χρονικό πλάνο του εγκλεισμού όπως διαμορφωνόταν από την εξέλιξη της πανδημίας, την επαφή των εκπαιδευτικών με το ψηφιακό περιβάλλον και τη γνωριμία τους με τα ψηφιακά εργαλεία, την κριτική που ασκούταν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με την τηλεεκπαίδευση από τα ΜΜΕ, τη θέληση των

εκπαιδευτικών να προσφέρουν, την ανάγκη να εξελιχθούν και να αναβαθμίσουν το έργο τους μέσα από την ψηφιακή τους τάξη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Alachiotis, N. S., Stavropoulos, E. C., & Verykios, V. S. (2019). Analyzing learners behavior and resources effectiveness in a distance learning course: A case study of the Hellenic Open University. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 7(3), 6–20. <https://doi.org/10.1633/JISTaP.2019.7.3.1>

Alhazmi, Abdulsalam K.; Imtiaz, Athar; Al-Hammadi, Fatima; Kaed, Ezzadeen (2021) Success and Failure Aspects of LMS in E-Learning Systems. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. Vol. 15 Issue 11, p133-147. 15p.

Amity, F. (2020). Synchronous and asynchronous e-learning. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 5(2), 60-70.

Anastasades, P. (2004). Review of: Online education and learning management systems: global elearning in a Scandinavian perspective. Oslo: NKI Gorlaget, 2003. *Open Net Journal*, 1(1), review no. R1

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPC-05-2020-0019

Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, July. <https://doi.org/10.1002/cae.22318>

Baumeister, R. (2020). How to overcome your brain's fixation on bad things. *Greater Good Magazine*.

Bradley, Vaughn Malcolm. (2021) Learning Management System (LMS) Use with Online Instruction. *International Journal of Technology in Education*, v4 n1 p68-92 2021

Bucy, M., Finlayson, A., Kelly, G., Moye, C. (2016). The how of transformation, McKinsey & Co

Bucy, M., Hall, S., Yakola, D. (2016). Transformation with capital T, McKinsey and Co

- Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., de Menezes, H. F., & Sant'Anna, R. M. (2020).** Tutoring in distance education in times of COVID-19: relevant guidelines. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-12.
- Chaffey, D., (2002).** Ψηφιακές επιχειρήσεις και Ηλεκτρονικό Εμπόριο: Στρατηγική, Υλοποίηση και Εφαρμογή, 6^η Αμερικάνικη Έκδοση, Κλειδάριθμος
- Dhawan, S. (2020).** Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology*, doi: 10.1177/0047239520934018.
- Devlin, T. (1993).** Distance training. Στο D. Keegan (Επιμ.), *Theoretical Principles of Distance Education* (σσ. 219-232). London: Routledge.
- Fischer, M., Imgrund, F., Janiesch, C., Winkelmann, A. (2020).** “Strategy Archetypes for Digital Transformation: Defining Meta Objectives Using Business Process Management”, *Information & Management*
- Foti, P. (2020).** Research in distance learning in greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 19-40.
- Garrison, D. R. (2000).** Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1–17.
- Giustiniano, L., Cunha, M., Simpson, A., Rego, A. & Clegg, S. (2020).** Resilient leadership as paradox work: Notes from COVID-19. *Management and Organization Review*. Forthcoming. doi:10.1017/mor.2020.57
- Gouëdard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020).** Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *OECD Education Working Papers*. No. 224. OECD Publishing. Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Greenhow, C., & Chapman, A. (2020).** Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 341-352.
- Heilig, L., Schwarze, S., Voss, S. (2017).** “An analysis of Digital Transformation in the History and Future of Modern Ports”, *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, At Waikoloa Village, Hawaii

- Hammersley-Fletcher, L. and Brundrett, M. (2005).** Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25(1), 59-75
- Harris, A. (2020a).** COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0045
- Harris, A. & Jones, M. (2020).** COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40. doi: 243-247.10.1080/13632434.2020.1811479
- Holmberg, B. (1989).** *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.
- Holmberg, B. (2003).** A Theory of Distance Education Based on Empathy. Στο M. G. Moore & W.G. Anderson (Επιμ.), *Handbook of distance education* (σσ. 79-86). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Hopkins, D. (2001).** *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer
- Hrastinski, S. (2008).** Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Hrastinski, S. (2020).** A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause Quarterly*, 4, 51-55.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma-Rivas, N. (2000).** Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1), 29-49.
- Keegan, D. (1993).** Reintegration of the teaching acts. Στο D. Keegan (Επιμ.), *Theoretical Principles of Distance Education* (σσ. 100-118). London: Routledge.
- Maggiani, R (2014).** Social Media and its effect on communication, *Solari Communication*
- Meyer, B. (2015).** Learning through telepresence with iPads: placing schools in local/global communities. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(4), 270-284.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996).** *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Müller, N. M., & Seufert, T. (2018).** Effects of self-regulation prompts in hypermedia learning on learning performance and self-efficacy. *Learning and Instruction*, 58(April), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.011>

- Munyoka, W. (2014).** Evaluation Impact of Tele-Education As New Open Distance Learning Delivery Mode on Learners in Botswana. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1248-1252.
- Netolicky, D.M. (2020).** School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0017
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S. & Kermanidis, KL. (2020).** Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *EJERS, European Journal of Engineering Research and Science*. Special Issue: CIE 2020.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. & Alsayed, A. O. (2020).** Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11 (13) (2020), pp. 108-121
- Onyema, E., Eucharia, Ani & S., Faluyi & Roselyn, Akindutire & Daniel, Omachi & Kingsley, Nnaekwe. (2021).** Pedagogical use of mobile technologies during Coronavirus school closure. *Journal of Computer Science and Its Application*. 27.
- Packham, G., Jones, P., Miller, C., & Thomas, B. (2004).** E-learning and retention: Key factors influencing student withdrawal. *Education and Training*, 46(6/7), 335-342.
- Pashiardis, P., Braukmann, S. (November 2008)** Principal;s Leader Power, Teacher Empowrmnebt Teacher Complianew and Conflict, *Educational Management Administration Leadership*, 26 (2), 147-159
- Pashiardis, P. (2014).** Modeling school leadership across Europe in search of new Frontiers, Netherlands, Springer
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis, A., & Tzanakos, N. (2013).** Teleconference in support at distance learning: Views of educators. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 5-18.
- Parker, G. (2015).** Distributed leadership in English schools in 2014. *Management in Education*, 29(3), 132-138.
- Polydoros, G., Alasona, N. (2021)** Teaching and Learning During The Covid-19 Pandemic , *Journal of Research and Opinion* : Vol 8 No 6

Reis, J., Amorim, M., Melão, N., Matos, P. (2018). “Digital Transformation: A Literature Review and Guidelines for Future Research”, In Trends and Advances in Information Systems and Technologies, pp.411-421

Rosenberg, M.J. (2001). E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. McGraw-Hill, New York.

Saadé, G. R. (2003). Web-based educational information system for enhanced learning, (EISEL): Student assessment. Journal of Information Technology Education, 2, 267-277.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2015). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Smith, P. J., Murphy, K. L., & Mahoney, S. E. (2003). Towards identifying factors underlying readiness for online learning: An exploratory study. Distance Education, 24(1), 57-67.

Soleman, H. (2020). COVID-19 as the Catalyst of E-leadership and ICT Implementation in Israeli Arab Sector Elementary Schools. Journal of Education and Culture Studies, 4 (2), 90-96. [https://doi: 10.22158/jecs.v4n2p90](https://doi.org/10.22158/jecs.v4n2p90)

Sousa, M.J., Rocha, A. (2019). “Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations”, Future Generation Computer Systems, Vol.91, pp.327-334

Starr, J. P. (2020). On Leadership: Responding to COVID-19: Short- and long-term challenges. Phi Delta Kappan, 101 (8), 60–61. <https://doi.org/10.1177/0031721720923796>

Steyn, G. M. (2002). A theoretical analysis of educator motivation and morale. Educare, 31(1&2), 83-101

Stone-Johnson, C. & Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. Journal of Professional Capital and Community. ahead-of-print. [https://doi: 10.1108/JPC-05-2020-0020](https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0020)

Taylor, B. D., & McNair, D. E. (2018). Virtual School Startups: Founder Processes in American K-12 Public Virtual Schools. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(1), 312-326.

Telli Yamamoto, G., & Altın, D. (2020). The coronavirus and rising of online education. Journal of University Research, 3(1), 25-34.

Trombly, C. (2020). Learning in the time of COVID-19: capitalizing on the opportunity presented by the pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*. aheadof-print. doi: 10.1108/JPC-05-2020-0016

Tsekeris, C., & Zeri, P. (2020). Κράτος, κοινωνία και μέσα επικοινωνίας στην εποχή του κορωνοϊού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 154, 109-128. doi:<https://doi.org/10.12681/grsr.24518>

Tzifopoulos, M. (2015b). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα εξελισσόμενο ‘ εργαλείο ’ για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς : Δυνατότητες - περιορισμοί - προτάσεις. *Themes in Science and Technology Education*, 8(December), 91–106.

Van Bavel, J. J. et al. (2020). *Nature Hum. Behav.* 4, 460–471

Vertecchi, B. (1993). Structural analysis of distance education. Στο D. Keegan (Επιμ.), *Theoretical Principles of Distance Education* (σσ. 133-130). London: Routledge.

Wade, M. (2015). *Digital Business Transformatio*, Global center for Digital Business Transformation

Westerman, G., Bonnet, D., McAfee, A. (2014). *Leading Digital. Turning Technology into Transformatiom*, Harvard Business Review Press.

Wu, E., Lin, W.-C., & Yang, S. C. (2013). An experimental study of cyber face-to-face vs. cyber textbased English tutorial programs for low-achieving university students. *Computers & Education*, 63, 52-61.

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, vol. 13(3), 1-6

Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C. & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record* 107 (8),1836-84

Zhao, Nan & Zhou, Xinyi & Liu, Bo & Liu, Wei. (2020). Guiding Teaching Strategies with the Education Platform during the COVID-19 Epidemic: Taking Guiyang No. 1 Middle School Teaching Practice as an Example. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 531-539.

Ελληνική

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής –Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικο- Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Αναστασιάδης, Π. (2017). "ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015": Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128.

Αναστασιάδης, Π., & Κωτσιδης, Κ. (2017). Παιδαγωγικός Σχεδιασμός και Υλοποίηση Εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Η Αξιοποίηση του web 2.0 στο Σύγχρονο Σχολείο με έμφαση στη συνεργασία και την δημιουργικότητα. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (τόμος 9, σσ.116-137). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Αναστασιάδου, Δ.Σ. (2012). Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα εκδ. Κριτική.

Αυγερινός, Ε., Κόκκινος, Γ., Παπαντωνάκης, Γ., Σοφός Α. (2007) Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γριβοπούλου, Α., Καρακατσάνη Δ. (2021) Χρήση Ψηφιακών Περιβαλλόντων στη Διοίκηση εν Μέσω Πανδημίας: Η Περίπτωση του ΣΔΕ Μεσολογγίου, 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες Τομ. 0, e publishing <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3269>

Δημητριάδης, Σ., (2004). Εκπαίδευση από Απόσταση με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2013). Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. 7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens, Greece

ΙΕΠ (Σεπτέμβριος, 2020). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μαθημάτων εξ αποστάσεως

Καλούρη Ουρανία, Ψυχάρης Σαράντος. (2008). Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη. Στο Κολτσάκης Ευάγγελος, Σαλονικίδης Ιωάννης (επιμ.) «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης». Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Νάουσα 9-10-11 Μαΐου 2008, τόμ. Β', σελ. 232-236

Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., & Παπαλόη, Ε. (2012). Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και διοίκηση μέσω έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο (σσ. 111-130). Επίκεντρο

Κόκκινος Διονύσιος. (2006). Επισκόπηση Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Λογισμικού για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με Εξειδίκευση στην Πλατφόρμα e-Class. Διπλωματική Εργασία στο Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Αθήνα.

Kotter, P.J., (2001). «Ηγέτης στις Αλλαγές», εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

ΚΥΑ 16838 (2020). ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020

Λαμπανάρης Γ. (2020) Ψηφιακός μετασχηματισμός επιχειρήσεων, Αθήνα, Δισίγμα

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα : Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ. 34-52). Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (σελ. 11-41). Αθήνα: Προπομπός.

Μαράκης Β. (2000). Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική - Εποικοδομητική Προσέγγιση. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μιχαλούδη, Αιμιλία. (2007). Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης – Λειτουργικά περιβάλλοντα στην Ανώτερη Εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο Νέο Οικονομικό Περιβάλλον. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη

Παναγιωτακόπουλος Χ., Πιερρακέας Χ., Πιντέλας Π. (2003) Το Εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγηση του, Αθήνα, Μεταίχμιο

Παπαδημητρίου, Σ., Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, *Ανοικτή Εκπαίδευση*, Τομ 6.

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων: Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Γ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 155-167). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαφίλιππου, Ν., Τσιάτσος, Θ., Μανούσου, Ε., Λιοναράκης, Α. (2016). Διερεύνηση συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας μαθηματικών με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12, 73-89.

Παρατηρητήριο Ψηφιακού μετασχηματισμού ΣΕΒ (2019). «Ψηφιακή και τεχνολογική ωριμότητα οικονομίας και επιχειρήσεων», 1η ετήσια έκδοση

Πολύδωρος, Γ. (2016). E-learning, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκλειστικά μέσω διαδικτύου: Νέες προσεγγίσεις εκπαίδευσης. Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(2Α). <https://doi.org/10.12681/icodl.584>

Ράπτης Αριστοτέλης, Ράπτη Αθανασία. (2007). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση. Αθήνα.

Ρετάλης, Σ. (2004). Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ρούσος, Π. Τσαούσης, Γ (2011) Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS, Αθήνα, εκδ τόπος.

Σαϊτής, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

ΥΠΑΙΘ (2020α). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 38091/Δ4/16-3-2020

ΥΠΑΙΘ (2020β). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 38942/Δ2/18-3-2020

ΥΠΑΙΘ (2020γ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 39317/ΓΔ4/19-3-2020

ΥΠΑΙΘ (2020δ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 39676/Δ2/20-3-2020

ΥΠΑΙΘ (2020ε). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 40127/Δ2/23-3-2020

ΥΠΑΙΘ (2020στ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 40209/Δ1/24-3-2020

ΥΠΑΙΘ (2020ζ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 43037/ΓΔ4/3-4-2020

ΥΠΑΙΘ (2020η). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 44778/Δ4/9-4-2020

ΥΠΑΙΘ (2020θ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 45769/Δ2/14-4-2020

ΥΠΑΙΘ (2020ι). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 47901/ΓΔ4/22-4-2020

ΥΠΑΙΘ (2020κ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 144600/ΓΔ4 22-10-2020

ΥΠΑΙΘ (2020η). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 159514/ΓΔ4 20/11/2020

ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Ξενόγλωσσες

Bertrand, M. et al. (2020). How are Americans coping with the Covid-19 Crisis?

Ανακτήθηκε 10.9.2021 από

https://urbanlabs.uchicago.edu/attachments/a8c27fd990ec26c7c677ae9e1189b660281832d8/store/694306aa2734346c82bcc792c5ac8ff8100dc8cf292ac1b1c89764a432bd/Household+survey_Wave+1+Analysis.pdf

Briscese, G. (2020). Americans view the coronavirus pandemic through the lens of media trust and politics. Journalist's Resource.

Ανακτήθηκε 15.3.2021 από <https://journalistsresource.org/economics/media-trust-politics-lockdownsupport/>

Bursztyn, L. et al. (2020). Misinformation during a pandemic. BFI Working Papers.

Ανακτήθηκε 15.8.2021 από <https://bfi.uchicago.edu/working-paper/2020-44/>

Deloitte (2013). University press 2015 strategy not technology, driven digital transformation. Ανακτήθηκε από <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/topics/digital-transformation/digital-transformation-strategy-digitally-mature.html>

Earp, J. (2020). Changing school leadership during COVID-19 - Teacher Magazine. Ανακτήθηκε 2.9.2021 από:

https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19

e-Learning Centre, (2005). "Library: Blended Learning". Ανακτήθηκε στις 20/03/2021 από: <http://www.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/blended.htm>.

Gauchet, M. (2020). Les mondialisateurs n'ont pas rendu les armes. Le Causeur.

Ανακτήθηκε 1.9.2021 από <https://www.causeur.fr/mondialisation-coronavirus-crise-sanitaire-criseeconomique-marcel-gauchet-175402>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review, 27 March 2020.

Ανακτήθηκε 2/6/2021 από <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

McIntyre, K. (2020). Jill Suttie, How to be intentional about consuming coronavirus news. Greater Good Magazine. Ανακτήθηκε από

https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_be_intentional_about_consuming_coronavirus_news

Ministry of Digital Policy, Telecommunications and Media General Secretariat for Digital Policy (2016). National Digital Policy, 2016-2021. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2020, από https://mindigital.gr/old/images/GENIKOI/RALIS/PDF/Digital_Strategy_2016_2021.pdf

Moore, M. G. (1977). On a theory of independent study (ZIFF Papiere 16). Hagen, Germany, FernUniversität. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED285571>

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 19 Μαΐου 2021, από <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>

Reich, J. et al. (2020). Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look. MIT Teaching Systems Lab. Retrieved on 11/6/2020 from <https://osf.io/k6zxy/> Reimers, F., M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD. Ανακτήθηκε 1/7/2020 από https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf

Ribeiro, R. (2020). Teacher experiences: teaching adults English during the Covid-19 pandemic. Ανακτήθηκε 1.9.2021 από: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/07/02/teacher-experiences-teachingadults-english-covid-19/>

Rogoff, K. (2020). A coronavirus recession could be supply side with a 1970's flavor. The Guardian. Ανακτήθηκε 1.8.2021 από <https://www.theguardian.com/business/2020/mar/03/a-coronavirus-recession-could-be-supply-side-with-a-1970s-flavour>

UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. Ανακτήθηκε από <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>

UNESCO. (2020). 290 Million Students Stay Home due to Coronavirus. Ανακτήθηκε από <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-studentsstayhome-due-to-coronavirus/5317148.html>

WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public: Myth busters Ανακτήθηκε από <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/myth-busters>.

Ελληνικές

Αθανάτου, Μ., Υφαντόπουλος, Ν. (2021). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, e publishing, Τόμος Πρακτικών 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου, Σελ. 401 Ανακτήθηκε 1.9.2021 <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/viewFile/3250/3316>

Αναστασιάδης, Π. (2020). Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Κοινωνική διάσταση. Στα πρακτικά του Συνεδρίου: “Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα”, Απρίλιος 2020. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2020, από <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/anastasiadis/>

Αναστασιάδης, Π. (2020α). 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». Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 16, Number 2. Ανακτήθηκε 12.9.2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506/21066>

Αναστασιάδης, Π., Κωτσίδης, Κ., Συννεφάκης, Χ. (2021). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης με θέμα: «Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ –elearning)» από το Πανεπιστήμιο Κρήτης Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες Τομ. 0, <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3268> αναρτήθηκε 13.9.2021 file:///C:/Users/user/Downloads/3268-7944-1-PB.pdf

Γεωργακόπουλος, Θ. (2020). Πώς ζουν οι Έλληνες στην πανδημία. Ανακτήθηκε 1.9.2021 από <https://www.dianeosis.org/2020/04/pos-zoyn-oi-ellines-stin-pandimia/>

Γκαλαμέρης, Δ. (2015) Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον, Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία Τομ. 11. Ανακτήθηκε 1.9.2021 από <https://doi.org/10.12681/jode.982>

Δεμερτζής, Ν. (2020). Η πανδημία ως τραύμα. διαΝΕΟσις. Ανακτήθηκε 1.9.2021 από <https://www.dianeosis.org/2020/06/i-pandimia-os-travma/>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2020 Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 3/7/2020 από <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/greece>

Λιακοπούλου, Ε. Σταυροπούλου, Ε. (2021) Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους, Τόμος Πρακτικών 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου, ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου, σελ. 331, Ανακτήθηκε 1.9.2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3243>

Κουσλόγλου, Μ. (2020). Διαδικτυακή ομάδα «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση»: γέννηση-εξέλιξη, ρόλος, εμπόδια, παρακαταθήκη. Στο Τζιμόπουλος, Ν. & Αγγελόπουλος, Π. (Επιμ.) Πρακτικά διημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η επόμενη μέρα. Η πρόκληση της ανοιχτής εκπαίδευσης» 30-31/5/2020. Οργανισμός Ανοιχτών Τεχνολογιών ΕΕΛ/ΛΑΚ. Ανακτήθηκε στις 17/7/2020 από <https://elearnconf.ellak.gr/>

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., Χαρτοφύλακα, Α. (2021) Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας, Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία Τομ. 17 Αναρτήθηκε 1.9.2021 <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26762/0>

Μπέστιας Γ., & Μπάλιας, Ε. (2017). Το μοντέλο της κατανομημένης ηγεσίας ως παράγοντας προώθησης των δημοκρατικών αξιών στο ελληνικό σχολείο: Μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Ανακοίνωση στο 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Αποτελεσματικής Διοίκησης και Ηθικών Αξιών. Ανακτήθηκε από <http://www.leadership2017.uom.gr>

Μούστου, Ο. (2015). Συστήματα διαχείρισης μάθησης & σχολική εξ αποστάσεως ξενόγλωσση, 8 th International Conference in Open & Distance Learning - November 2015, Athens, Greece, Αναρτήθηκε 2.9.2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/94/83>

Mediaanalysis (2020). Οι Έλληνες και ο κορωνοϊός: Μια χώρα σε συνθήκες πρωτόγνωρες.

Ανακτήθηκε 1.8.2021 από <https://medianalysis.net/media-research/erevna-ellines-koronoios/>

Παπαδημητρίου, Σ. (2020). Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στα πρακτικά του Συνεδρίου: “Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα”, Απρίλιος 2020. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2020, από <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/papadimitriou/>

Παρασκευάς, Μ. (2020). Ο ρόλος του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Σπ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (Επιμ.) Πρακτικά τηλεδιημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα» Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΔΑΕ) & Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) Δυτικής Ελλάδας. Ανακτήθηκε στις 15/6/2020 από <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/paraskevas/>

Τάτσιου, Ε. (2020). Οργάνωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Ο πολύπλευρος ρόλος του διευθυντή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Θράκης την περίοδο του COVID-19, Τόμος Πρακτικών 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου, Σελ. 363-372. Ανακτήθηκε 1.9.2021 από https://www.researchgate.net/publication/351799801_Organose_ex_apostaseos_ekpaideuses_O_polypleuros_rolos_tou_dieuthynte_se_ena_polypolitismiko_scholeio_tes_Thrakes_ten_periodo_tou_COVID-19

Τζιμόπουλος, Ν. & Αγγελόπουλος, Π. (2020) Επιτελική σύνοψη διημερίδας. Στο Τζιμόπουλος, Ν. & Αγγελόπουλος, Π. (Επιμ.) Πρακτικά διημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η επόμενη μέρα. Η πρόκληση της ανοιχτής εκπαίδευσης» 30-31/5/2020. Οργανισμός Ανοιχτών Τεχνολογιών ΕΕΛ/ΛΑΚ. Ανακτήθηκε στις 17/7/2020 από <https://elearnconf.ellak.gr/>

Τσακαλογιάννη, Γ., (2020). Σύγχρονη Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με Cisco Webex Meeting. Οδηγός για εκπαιδευτικούς. Πάτρα: ΠΕΚΕΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ 85. Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2021). «Η παιδεία μετασχηματίζεται και αποκτά τη θέση που της αρμόζει στην Ψηφιακή Ελλάδα». Διαθέσιμο στο <https://mindigital.gr/archives/2339>.

Τσινάκος, Α. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία: Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή. Ανακτήθηκε στις 2/6/2020 από <http://www.fresh-education.gr/>

Φαναράς, Σ. (2020). Στην εποχή της πανδημίας.

Ανακτήθηκε 9.10.2021 από <https://www.dianeosis.org/2020/04/stin-epoxi-tis-pandimias/>

Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας (2020) <https://mathainoumestospiti.gov.gr/>

Διαδικτυακές πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

E class: <https://eclass.sch.gr/>

E me: <https://auth.e-me.edu.gr/>

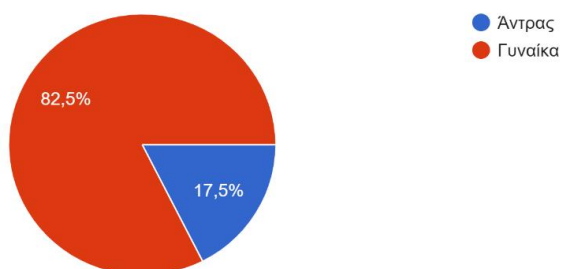
Moodle :<https://moodle.teithe.gr/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

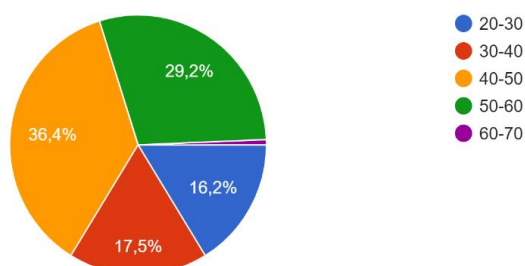
1.Γραφήματα

1.1 Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

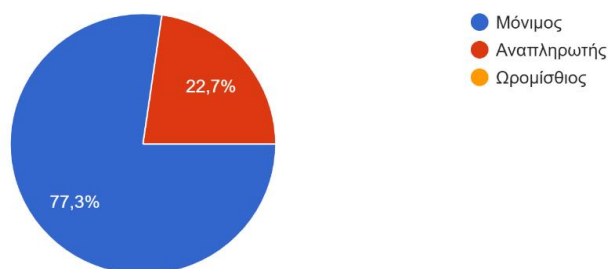
Το φύλο μου
154 απαντήσεις



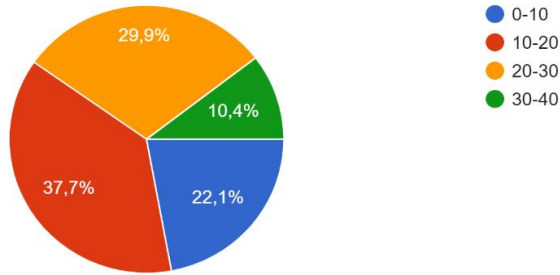
Η ηλικία μου
154 απαντήσεις



Η θέση μου στην Εκπαίδευση
154 απαντήσεις

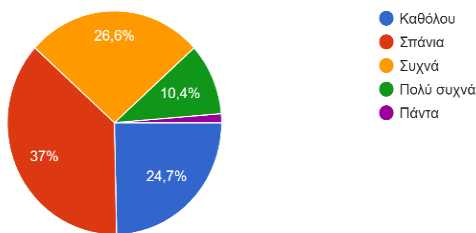


Τα χρόνια υπηρεσίας μου
154 απαντήσεις

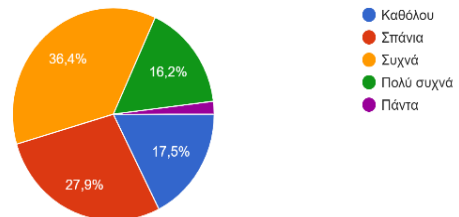


1.2 Γραφήματα: Στάση

1. Πριν την εκδήλωση της πανδημίας είχατε εμπειρία με προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α. που πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη βοήθεια σχετικής πλατφόρμας;
154 απαντήσεις

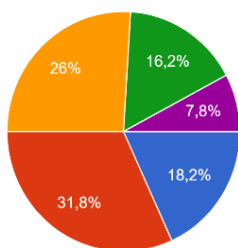


20. Κατά την εκδήλωση της πανδημίας είχατε εμπειρία με προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α. που πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη βοήθεια σχετικής πλατφόρμας;
154 απαντήσεις

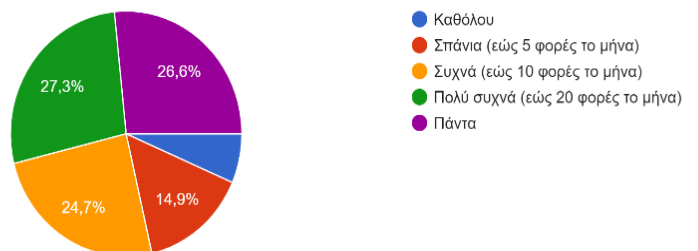


Γραφήματα 1: Αφορούν τους πίνακες 3 και 4.

2. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας;
154 απαντήσεις

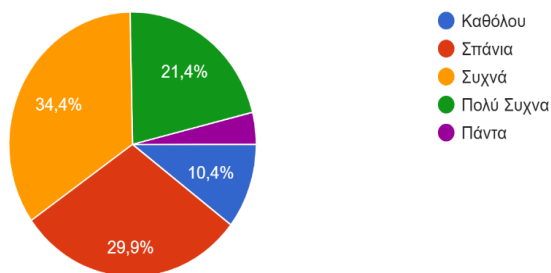


21. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας;
154 απαντήσεις



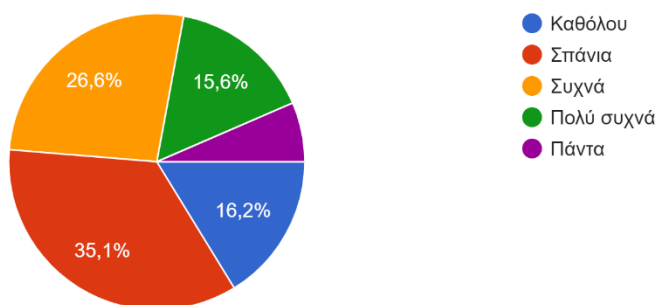
Γραφήματα 2: Αφορούν τους πίνακες 5 και 6.

3. Πόσο συχνά χρησιμοποιούσατε ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση πριν την εκδήλωση της πανδημίας;
154 απαντήσεις



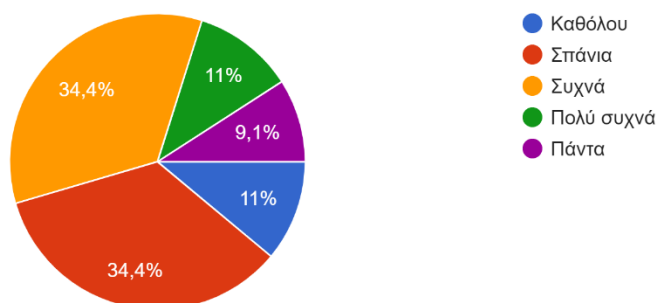
Γράφημα 3: Αφορά τον πίνακα 7.

4. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεεκπαίδευσης πόσο συχνά ο διευθυντής σας ήταν σε θέση να σας διαθέσει ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση;
154 απαντήσεις



Γράφημα 4: Αφορά τον πίνακα 8.

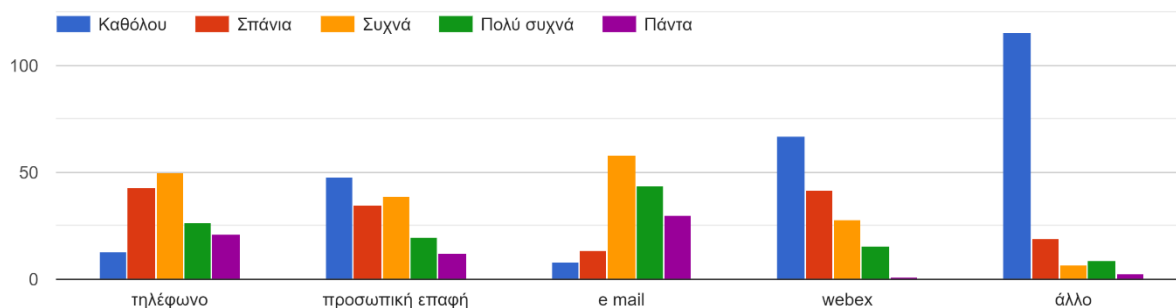
5. Ο διευθυντής του σχολείου σας, πριν εκδηλωθεί η πανδημία, ενίσχυε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη φυσική τάξη;
154 απαντήσεις



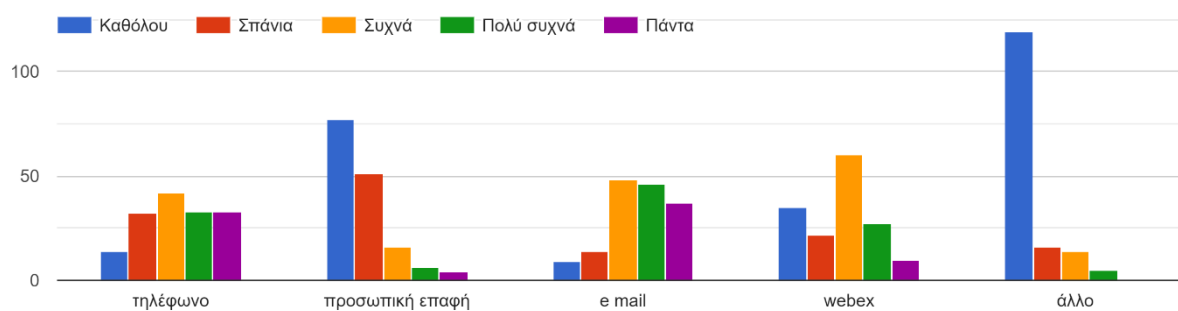
Γράφημα 5: Αφορά τον πίνακα 9.

1.3 Γραφήματα: Επικοινωνία

6. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο ο διευθυντής του σχολείου σας επέλεξε να επικοινωνεί μαζί σας για εκπαιδευτικά ή άλλ...ς, το πρόγραμμά σας κτλ; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

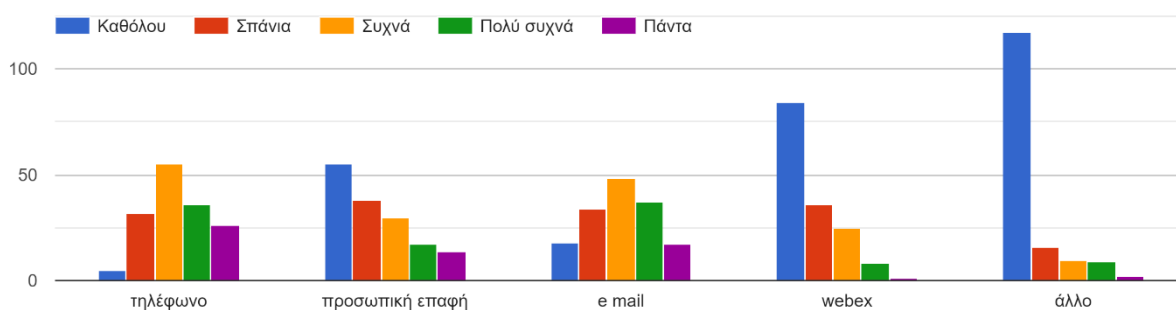


22. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο ο διευθυντής του σχολείου σας επέλεξε να επικοινωνεί μαζί σας για εκπαιδευτικά ή άλλ...ς, το πρόγραμμά σας κτλ; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

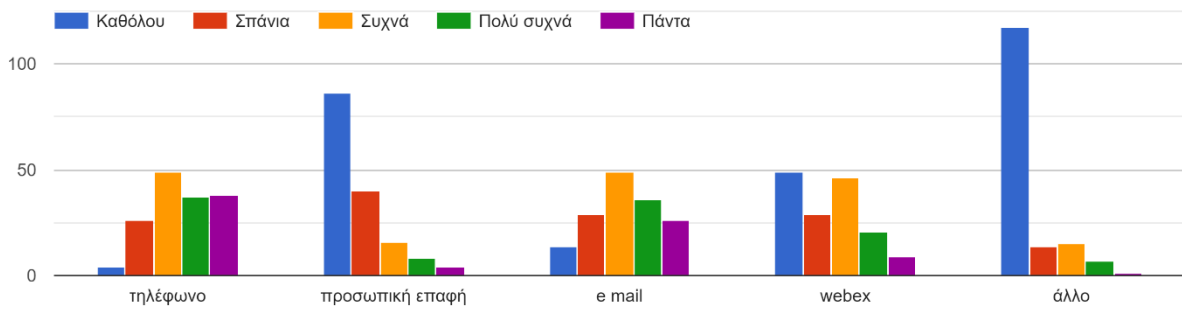


Γραφήματα 6: Αφορούν τους πίνακες 10 και 11

7. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τον διευθυντή του σχολείου σας για εκπαιδευτικά ή άλλα θέμ..., το πρόγραμμά σας κτλ; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

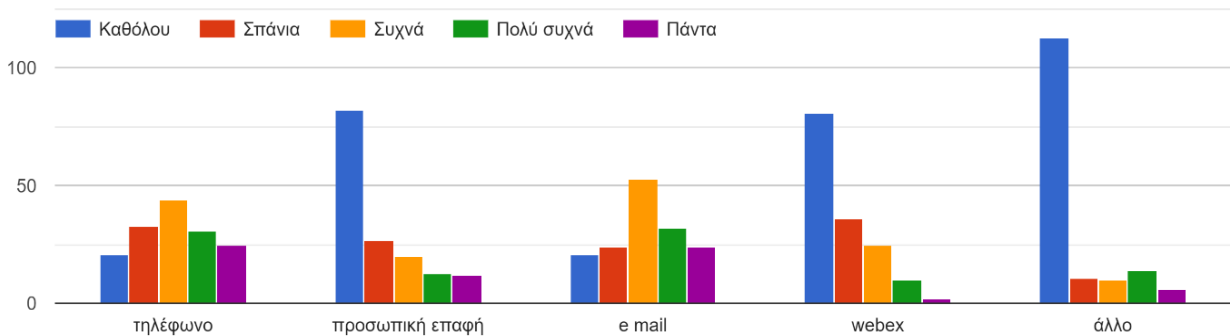


23. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τον διευθυντή του σχολείου σας για εκπαιδευτικά ή άλλα θέμ..., το πρόγραμμά σας κτλ; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

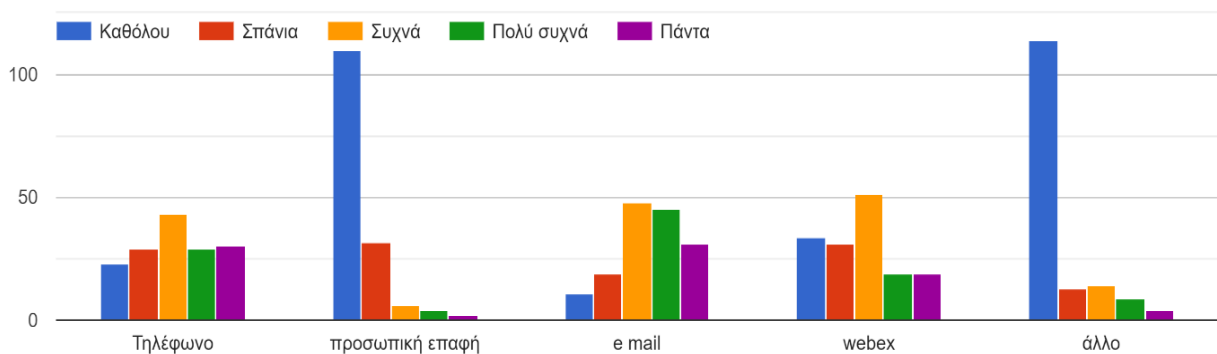


Γραφήματα 7α: Αφορούν τους πίνακες 12 και 13

8. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών σας για θέματα του σχολείου, της τ...ας, της προόδου αυτών; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

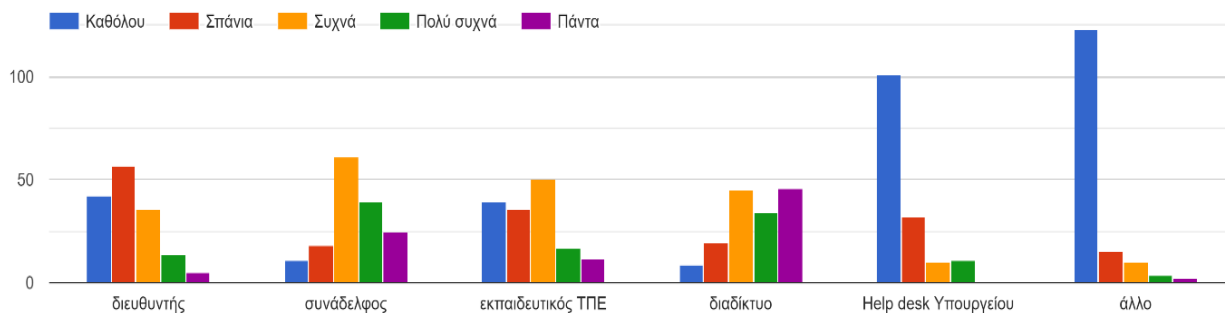


24. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών σας για θέματα του σχολείου, της τ...ας, της προόδου αυτών; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

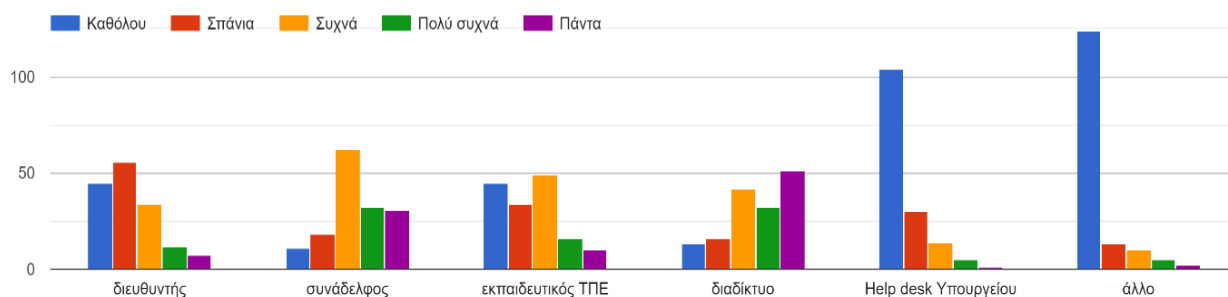


Γραφήματα 7β: Αφορούν τους πίνακες 14 και 15

9. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να αναζητάτε βοήθεια σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων και πλατφόρμας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;



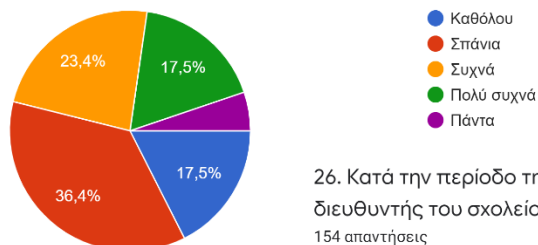
25. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να αναζητάτε βοήθεια σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων και πλατφόρμας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;



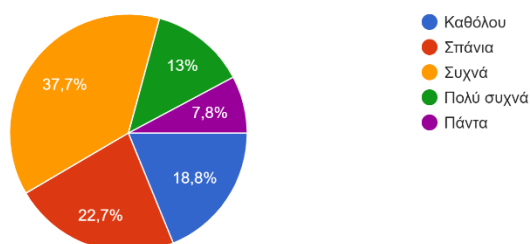
Γραφήματα 8: Αφορούν τους πίνακες 16 και 17

1.4 Γραφήματα: Συνεργασία

10. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την παιδαγωγική εποπτεία ψηφιακών μέσων; 154 απαντήσεις

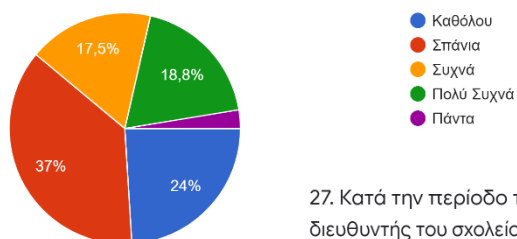


26. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την παιδαγωγική εποπτεία ψηφιακών μέσων; 154 απαντήσεις

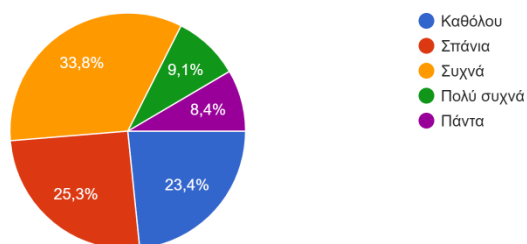


Γραφήματα 9: Αφορούν τους πίνακες 18 και 19

11. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την ανάπτυξη...ικής εφημερίδας, ιστοσελίδες, εικόνες βίντεο κ.α.;
154 απαντήσεις



27. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την ανάπτυξη...ής εφημερίδας, ιστοσελίδες, εικόνες βίντεο κ.α.;
154 απαντήσεις

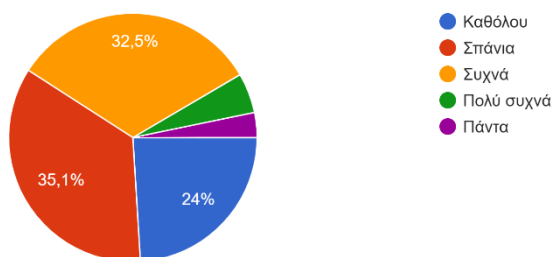


Γραφήματα 10: Αφορούν τους πίνακες 20 και 21

12. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που χρησιμοποιούσαν την ηλεκτρονική σας τάξη;
154 απαντήσεις

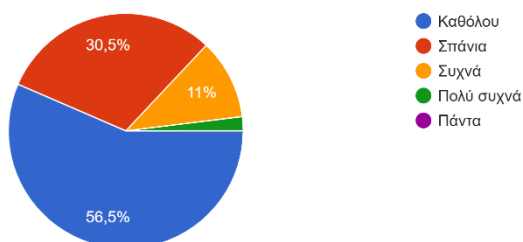


28. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που χρησιμοποιούσαν την ηλεκτρονική σας τάξη;
154 απαντήσεις

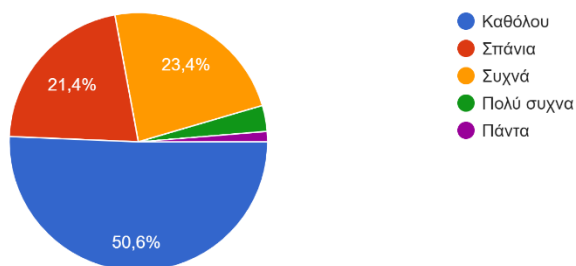


Γραφήματα 11: Αφορούν τους πίνακες 22 και 23

13. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικές τάξεις;
154 απαντήσεις



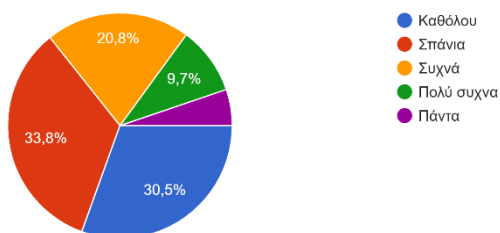
29. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικές τάξεις; 154 απαντήσεις



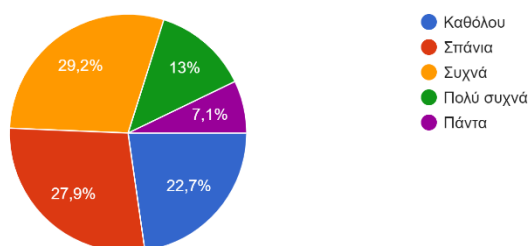
Γραφήματα 12: Αφορούν τους πίνακες 24 και 25

1.5 Γραφήματα: Υποστήριξη

14. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά ανατέθηκε σε εκπαιδευτικούς ΤΠΕ του σχολείου σας για να σα...οστηρίξουν στην εκμάθηση ψηφιακής πλατφόρμας; 154 απαντήσεις

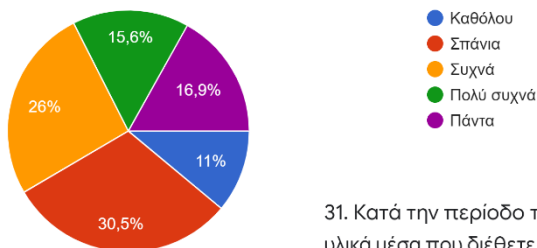


30. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά ανατέθηκε σε εκπαιδευτικούς ΤΠΕ του σχολείου σας για να σα...οστηρίξουν στην εκμάθηση ψηφιακής πλατφόρμας; 154 απαντήσεις

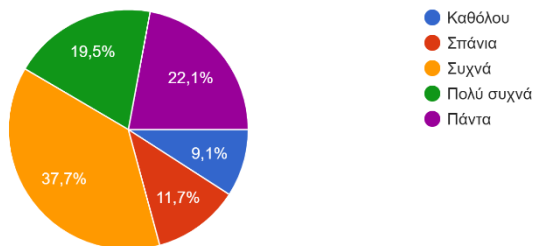


Γραφήματα 13: Αφορούν τους πίνακες 26 και 27

15. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης ο διευθυντής σας σας ενημέρωσε για υλικά μέσα που διέθετε το σχολείο πχ υπολογιστ... να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
154 απαντήσεις



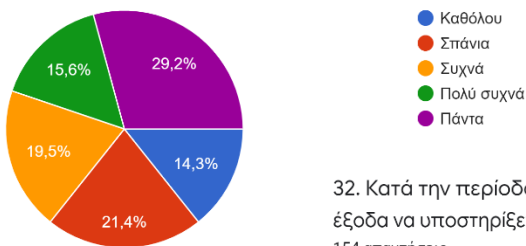
31. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης ο διευθυντής σας σας ενημέρωσε για υλικά μέσα που διέθετε το σχολείο πχ υπολογιστ... να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
154 απαντήσεις



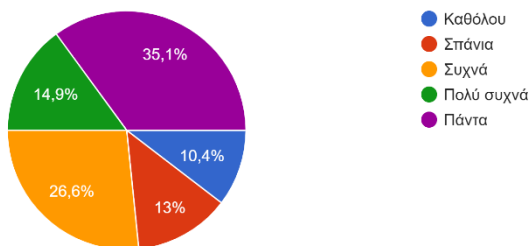
Γραφήματα 14: Αφορούν

τους πίνακες 28 και 29

16. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης ποσο συχνά αναλαβατε με οικια σας έξοδα να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδ...πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες.
154 απαντήσεις



32. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά αναλάβατε με δικά σας έξοδα να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδ...πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες.
154 απαντήσεις

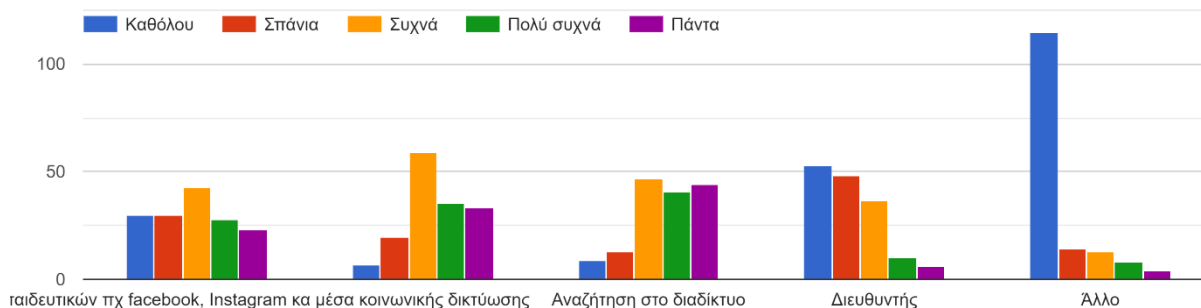


Γραφήματα 15: Αφορούν

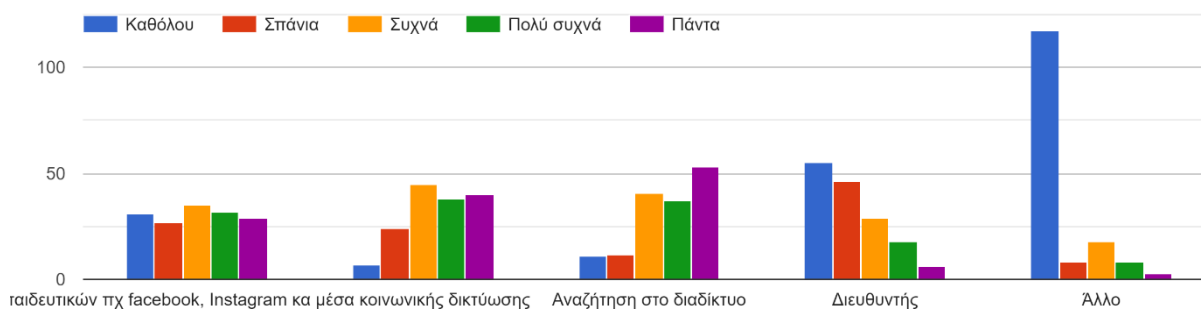
τους πίνακες 30 και 31

1.6 Γραφήματα: Επιμόρφωση

17. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

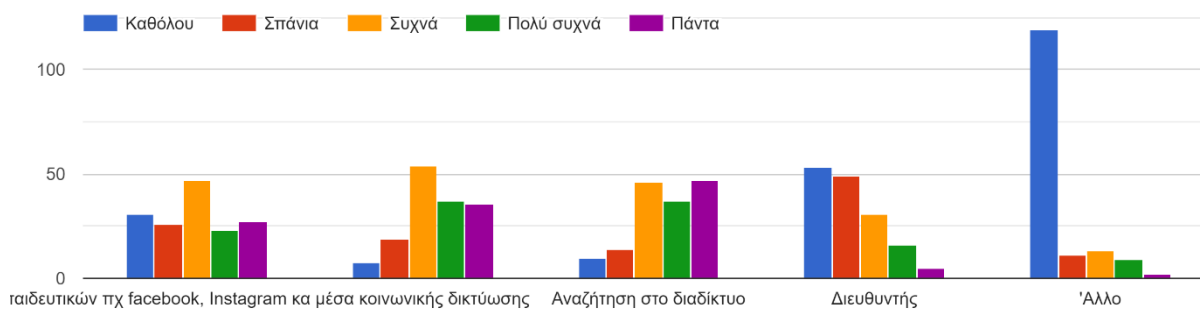


33. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

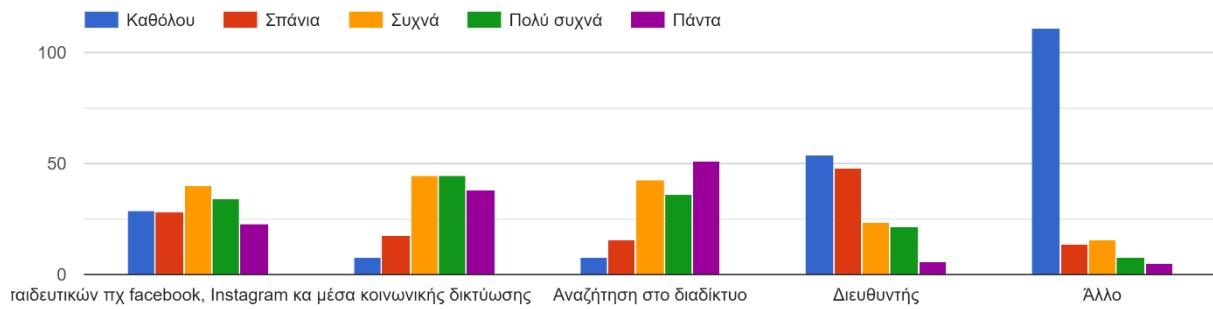


Γραφήματα 16: Αφορούν τους πίνακες 32 και 33

18. Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας Webex; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

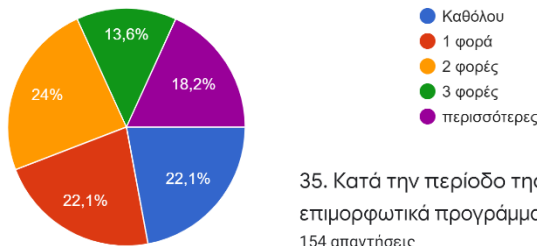


34. Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας Webex: Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

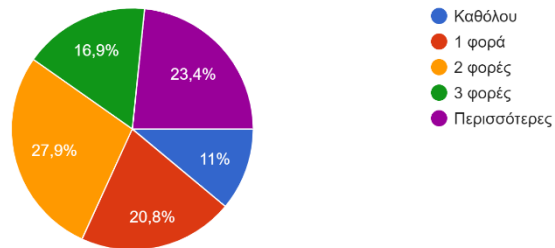


Γραφήματα 17: Αφορούν τους πίνακες 34 και 35

19. Κατά την περίοδο της της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσες φορές παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από επίσημους φορεί...ά με την τηλεκπαίδευση σύγχρονη ή ασύγχρονη; 154 απαντήσεις



35. Κατά την περίοδο της της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσες φορές παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από επίσημους φορεί...ά με την τηλεκπαίδευση σύγχρονη ή ασύγχρονη; 154 απαντήσεις



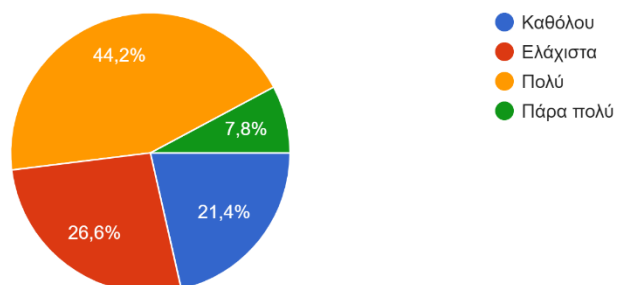
Γραφήματα 18: Αφορούν τους πίνακες 36 και 37

1.7 Γραφήματα: Η εμπειρία και οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η επιστροφή στην τάξη.

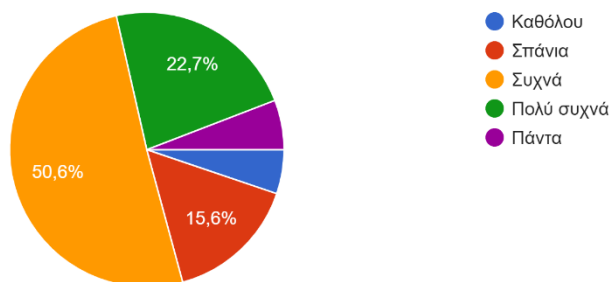
36. Στην επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία ο φόρτος της καθημερινής σας προετοιμασίας για το μάθημα μειώθηκε .

154 απαντήσεις

Γράφημα 19: Αφορά τον πίνακα 38

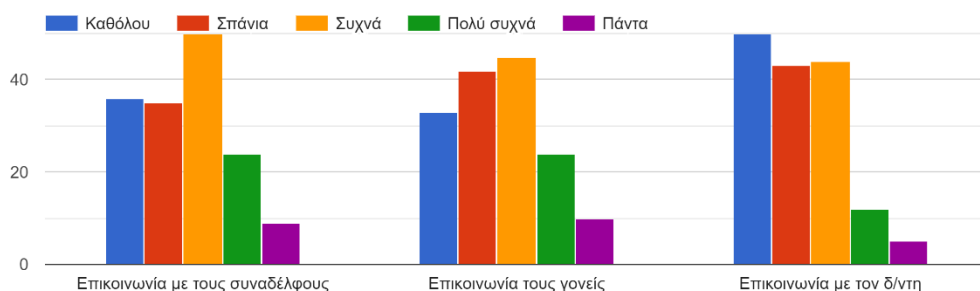


37. Πόσο συχνά χρησιμοποιούσατε ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση με την επιστροφή στην τάξη;
154 απαντήσεις



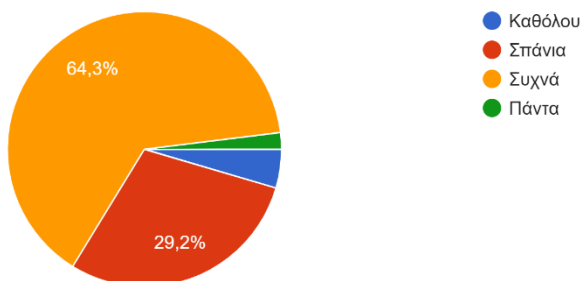
Γράφημα 20 : Αφορά τον πίνακα 39

38. Με τη λήξη της καραντίνας χρησιμοποιήσατε ψηφιακά μέσα για να επικοινωνήσετε για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα του σχολείου εκτός σχολικού ωραρίου;



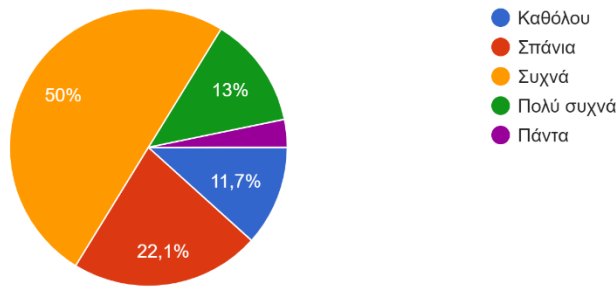
Γράφημα 21 : Αφορά τον πίνακα 40

39. Στην επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία πόσο συχνά συζητούσατε με συναδέλφους σχετικά με το εύρος των ψηφιακών εργαλείων που μπορεί ...σιμοποιήσει τόσο στην τάξη όσο και ασύγχρονα;
154 απαντήσεις



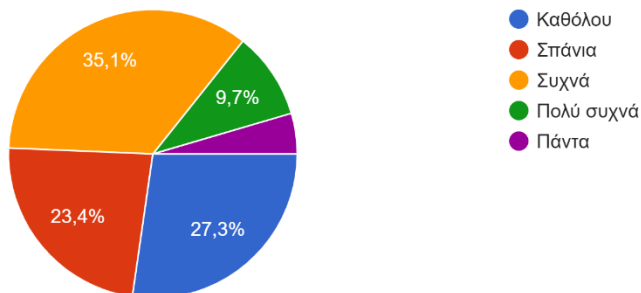
Γράφημα 22 : Αφορά τον πίνακα 41

40. Χρησιμοποιήσατε κάποιο νέο ψηφιακό εργαλείο στην τάξη που γνωρίσατε από τις συζητήσεις αυτές;
154 απαντήσεις



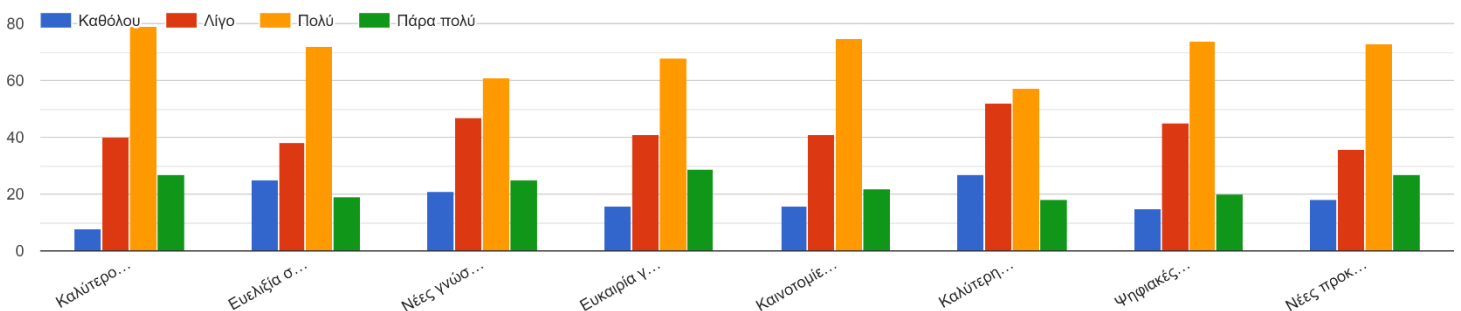
Γράφημα 23 : Αφορά τον πίνακα 42

41. Μετά από την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία πόσο συχνά παρακολουθήσατε άλλες επιμορφώσεις για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη;
154 απαντήσεις



Γράφημα 24 : Αφορά τον πίνακα 43

42. Ως εκπαιδευτικός τι αποκομίσατε από την εμπειρία σας μέσα από την τηλεεκπαίδευση επιστρέφοντας στην δια ζώσης εκπαίδευση;



Γράφημα 25 : Αφορά τον πίνακα 44

2.Ερωτηματολόγιο

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο του ψηφιακού μετασχηματισμού και της τηλεεκπαίδευσης.

A. Στο ερωτηματολόγιο προηγήθηκαν ερωτήσεις για:

- το φύλο, -την ηλικία,
- τη θέση μόνιμος, αναπληρωτής -τα χρόνια υπηρεσίας
- τις γνώσεις πληροφορικής, - την ειδικότητα των ερωτηθέντων.

B. Το ερωτηματολόγιο ήταν σχεδιασμένο σε τρία μέρη:

Στα δύο πρώτα μέρη οι απαντήσεις εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στις παρακάτω θεματικές ενότητες για να δώσουν πληροφορίες μέσα από δύο χρονικές περιόδους (μη υποχρεωτικής και υποχρεωτικής ασύγχρονης και σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης):

Στάση εκπαιδευτικών και του δ/ντη: από την ενότητα των ερωτήσεων βγήκαν συμπεράσματα

α) στο πρώτο μέρος σχετικά με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που μπόρεσαν και τους δόθηκε η ευκαιρία να καλλιεργήσουν ένα ψηφιακό τρόπο σκέψης. β) Στο δεύτερο μέρος ήρθαν πληροφορίες για το ποσοστό των εκπαιδευτικών που μπόρεσαν να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά μιας ψηφιακού τύπου νοοτροπίας, να πειραματίζονται, να μαθαίνουν γρηγορότερα, να προσαρμόζονται και να αντιμετωπίζουν τα όποια προβλήματα από νέα βάση.

Επικοινωνία: από την ενότητα των ερωτήσεων βγήκαν συμπεράσματα σχετικά με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που μπόρεσαν και τους δόθηκε η ευκαιρία να καλλιεργήσουν ένα ψηφιακό τρόπο σκέψης τις δύο κρίσιμες αυτές περιόδους μέσα από την επικοινωνία τους με τον δ/ντη τους, τους γονείς και άλλους συναδέλφους, όταν έπρεπε να εργαστούν από απόσταση καθώς και την ικανότητα του δ/ντη να προωθήσει ψηφιακούς τρόπους επικοινωνίας

Συνεργασία: Από την ενότητα των ερωτήσεων ήρθαν πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη επαφών ή τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και συναδέλφους ώστε να αποκτήσουν απαιτούμενη εμπειρία και απαραίτητη γνώση για την επιτυχημένη υλοποίηση του σχεδίου ψηφιακής μετάβασης. Πληροφορίες επίσης ήρθαν για την ικανότητα του δ/ντη να προωθήσει μέσα από

την επικοινωνία έναν τρόπο ανάπτυξης και εφαρμογής ενός σχεδίου ψηφιακού μετασχηματισμού.

Υποστήριξη: Από την ενότητα των ερωτήσεων βγήκαν συμπεράσματα σχετικά με τις δυνατότητες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν το έργο τους με ψηφιακά μέσα τις δύο αυτές περιόδους.

Επιμόρφωση: από την ενότητα των ερωτήσεων αυτή βγήκαν συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν τις δυνατότητες εκείνες που θα τους βοηθούσαν και στις δύο περιόδους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας, ως ένα απαραίτητο συστατικό ενός επιτυχημένου σχεδίου ψηφιακού μετασχηματισμού καθώς και το ρόλο του δ/ντη για την υποστήριξή τους στο θέμα αυτό.

Γ. Στο τρίτο μέρος οι απαντήσεις εκπαιδευτικών είχαν σκοπό να δώσουν πληροφορίες σχετικά με την πρόθεσή τους να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία και τις γνώσεις που απέκτησαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην δια ζώσης διδασκαλία μετά από την επιστροφή τους στη τάξη.

Πρώτο μέρος: περίοδος της μη υποχρεωτικής ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Στάση εκπαιδευτικών

1 Πριν την εκδήλωση της πανδημίας είχατε εμπειρία με προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α. που πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη βοήθεια σχετικής πλατφόρμας;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

2 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε πλατφόρμες **ασύγχρονης** επικοινωνίας;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
	5 φορές το μήνα	10 φορές το μήνα	20 φορές το μήνα	

3 Πόσο συχνά χρησιμοποιούσατε ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση πριν την εκδήλωση της πανδημίας;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

4 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά ο διευθυντής σας ήταν σε θέση να σας διαθέσει ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

5 Ο διευθυντής του σχολείου σας, πριν εκδηλωθεί η πανδημία, ενίσχυε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη φυσική τάξη;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

Επικοινωνία

6 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο ο διευθυντής του σχολείου σας επέλεξε να επικοινωνεί μαζί σας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

	1	2	3	4	5
Τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
προσωπική επαφή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
webex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τον διευθυντή του σχολείου σας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

1 2 3 4 5

Τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
προσωπική επαφή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
webex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών σας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

	1	2	3	4	5
Τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
προσωπική επαφή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
webex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να αναζητάτε βοήθεια σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων και πλατφόρμας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

	1	2	3	4	5
διευθυντής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
συνάδελφος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εκπαιδευτικός ΤΠΕ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Help desk Υπουργείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Συνεργασία

10 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την παιδαγωγική εποπτεία ψηφιακών μέσων;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

11 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ψηφιακών πόρων πχ ηλεκτρονικής σελίδας σχολείου, ηλεκτρονικής σχολικής εφημερίδας, ιστοσελίδες, εικόνες βίντεο κα;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

12 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που χρησιμοποιούσαν την ηλεκτρονική σας τάξη;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

13 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικές τάξεις;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

Υποστήριξη

14 Κατά την περίοδο της μη υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά ανατέθηκε σε εκπαιδευτικούς ΤΠΕ του σχολείου σας για να σας υποστηρίξουν στην εκμάθηση ψηφιακής πλατφόρμας;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

15 Κατά την περίοδο της **μη υποχρεωτικής** τηλεκπαίδευσης ο διευθυντής σας σας ενημέρωσε για υλικά μέσα που διαθέτετε το σχολείο πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες ώστε να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

16 Κατά την περίοδο της **μη υποχρεωτικής** τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά αναλάβατε με δικά σας έξοδα να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με κάποιο από τα υλικά μέσα πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες.

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

Επιμόρφωση

17 Κατά την περίοδο της **μη υποχρεωτικής** τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης: Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

	1	2	3	4	5
Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
πχ facebook, Instagram κα μέσα κοινωνικής δικτύωσης					
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναζήτηση στο διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 Κατά την περίοδο της **μη υποχρεωτικής** τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας Webex: Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

1 2 3 4 5

Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
πχ facebook, Instagram κα μέσα κοινωνικής δικτύωσης					
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναζήτηση στο διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 Κατά την περίοδο της της **μη υποχρεωτικής** τηλεκπαίδευσης πόσες φορές παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από επίσημους φορείς σχετικά με την τηλεκπαίδευση σύγχρονη ή ασύγχρονη;

καμία	1	2	3	4	περισσότερες
-------	---	---	---	---	--------------

Δεύτερο μέρος: περίοδος της υποχρεωτικής ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Στάση εκπαιδευτικών

20 Κατά την εκδήλωση της πανδημίας είχατε εμπειρία με προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α. που πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη βοήθεια σχετικής πλατφόρμας;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

21 Κατά την περίοδο της **υποχρεωτικής** τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε πλατφόρμες ασύγχρονης επικοινωνίας;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
	5 φορές το μήνα	10 φορές το μήνα	20 φορές το μήνα	

Επικοινωνία

22 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο ο διευθυντής του σχολείου σας επέλεξε να επικοινωνεί μαζί σας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

	1	2	3	4	5
Τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
προσωπική επαφή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
webex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τον διευθυντή του σχολείου σας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

	1	2	3	4	5
Τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
προσωπική επαφή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
webex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών σας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας:

	1	2	3	4	5
Τηλέφωνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
προσωπική επαφή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

webex

άλλο

25 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιλέξατε να αναζητάτε βοήθεια σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη χρήση των ψηφιακών μέσων και πλατφόρμας; Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

	1	2	3	4	5
διευθυντής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
συνάδελφος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εκπαιδευτικός ΤΠΕ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Help desk Υπουργείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Συνεργασία

26 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την παιδαγωγική εποπτεία ψηφιακών μέσων;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

27 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά συνεργάστηκε ο διευθυντής του σχολείου μαζί σας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ψηφιακών πόρων πχ ηλεκτρονικής σελίδας σχολείου, ηλεκτρονικής σχολικής εφημερίδας, ιστοσελίδες, εικόνες βίντεο κ.α.;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

28 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που χρησιμοποιούσαν την ηλεκτρονική σας τάξη;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

29 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά οργανώθηκαν ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικές τάξεις;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

Υποστήριξη

30 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά ανατέθηκε σε εκπαιδευτικούς ΤΠΕ του σχολείου σας για να σας υποστηρίξουν στην εκμάθηση ψηφιακής πλατφόρμας;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

31 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης ο διευθυντής σας σας ενημέρωσε για υλικά μέσα που διαθέτε το σχολείο πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες ώστε να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

32 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσο συχνά αναλάβατε με δικά σας έξοδα να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με κάποιο από τα υλικά μέσα πχ υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, γραφίδες.

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

Επιμόρφωση

33 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης: Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

	1	2	3	4	5
Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
πχ facebook, Instagram κα μέσα κοινωνικής δικτύωσης					
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναζήτηση στο διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34 Κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης με ποιο τρόπο επιμορφωθήκατε για τη χρήση της πλατφόρμας Webex: Επιλέξτε με σειρά συχνότητας;

	1	2	3	4	5
Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
πχ facebook, Instagram κα μέσα κοινωνικής δικτύωσης					
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναζήτηση στο διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35 Κατά την περίοδο της της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης πόσες φορές παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από επίσημους φορείς σχετικά με την τηλεκπαίδευση σύγχρονη ή ασύγχρονη;

καμία	1	2	3	4	περισσότερες
-------	---	---	---	---	--------------

Τρίτο μέρος: Περίοδος επιστροφής στη δια ζώσης εκπαίδευση.

36 Στην επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία ο φόρτος της καθημερινής σας προετοιμασίας για το μάθημα μειώθηκε .

καθόλου	λίγο	πολύ	αρκετά
---------	------	------	--------

37 Πόσο συχνά χρησιμοποιούσατε ψηφιακά εργαλεία για να υποστηρίξετε τη δια ζώσης εκπαίδευση με την επιστροφή στην τάξη;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

38 Με τη λήξη της καραντίνας χρησιμοποιήσατε ψηφιακά μέσα για να επικοινωνήσετε εκτός σχολικού ωραρίου;

	1	2	3	4	5
Επικοινωνία με τους συναδέλφους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επικοινωνία τους γονείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επικοινωνία με το δ/ντη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39 Στην επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία πόσο συχνά συζητούσατε με συναδέλφους σχετικά με το εύρος των ψηφιακών εργαλείων που μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει τόσο στην τάξη όσο και ασύγχρονα;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

40 Χρησιμοποιήσατε κάποιο νέο ψηφιακό εργαλείο στην τάξη που γνωρίσατε από τις συζητήσεις αυτές;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

41 Μετά από την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία παρακολουθήσατε άλλες επιμορφώσεις για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη;

καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
---------	--------	-------	------------	-------

42 Ως εκπαιδευτικός τι αποκομίζατε από την εμπειρία σας μέσα από την τηλεκπαίδευση επιστρέφοντας στην δια ζώσης εκπαίδευση;

	1	2	3	4	5
Καλύτερο επίπεδο στην ψηφιακή ικανότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ευελιξία σε σχέση με την ύλη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Νέες γνώσεις σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ευκαιρία για επαναχρησιμοποίηση της ύλης που ψηφιοποίησα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καινοτομίες με πειραματισμό σε διδακτικές πρακτικές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ψηφιακές γνώσεις που εύκολα μεταδίδονται και στους μαθητές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Νέες προκλήσεις για τον τρόπο διδασκαλίας του αντικείμενου μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

