



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με τις προκλήσεις, τις δυνατότητες και τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας του Covid-19»

Μπεκιάρη Αδαμαντία

Επιβλέπων καθηγητής :  
Χλέτσος Θεολόγος Μιχαήλ

Πειραιάς, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

UNIVERSITY OF PIRAEUS  
DEPARTMENT OF ECONOMICS  
POSTGRADUATE PROGRAMME  
“ECONOMICS OF EDUCATION”

Master Thesis

**"Views of primary school teachers on the challenges,  
possibilities and prospects of distance education, as  
implemented in Greece during the Covid-19 pandemic"**

**Bekiari Adamantia**

**Supervisor:**

**Chletsos Theologos Michail**

Piraeus, 2021

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	5
Abstract.....	6
<b>ΜΕΡΟΣ Α .....</b>	<b>7</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>7</b>
Εισαγωγή .....	7
<b>1. Βασικά στοιχεία εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης .....</b>	<b>8</b>
1.1 Βασικές έννοιες.....	8
1.2 Προσέγγιση του προβλήματος και χαρακτηριστικά σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής.....	10
1.3 Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	13
1.4 Προϋποθέσεις θεωρίας και προσέγγιση της επιστημονικής θεωρίας.....	15
1.5 Εξέλιξη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	16
1.5.1 Κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο .....	16
1.5.2 Εξέλιξη τεχνολογικών μέσων .....	17
1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	20
1.7 Θεωρητικά μοντέλα.....	24
Σύνοψη κεφαλαίου.....	26
<b>2. Προκλήσεις και προοπτικές εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.....</b>	<b>27</b>
2.1 Ελληνική πραγματικότητα .....	27
2.2 Δυνατότητες.....	29
2.3 Προκλήσεις και εμπόδια.....	30
2.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα .....	33
2.5 Μέθοδοι και εργαλεία.....	35
2.6 Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	36
Σύνοψη κεφαλαίου.....	39
<b>3. Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και πανδημία .....</b>	<b>40</b>
3.1 Εισαγωγή.....	40
3.2 Πως επηρέασε ο Covid-19 την εκπαίδευση.....	41
3.3 Η λύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι κίνδυνοι που υπάρχουν .....	43
3.4 Διαχείριση κατάστασης στην Ελλάδα.....	45
3.5 Προκλήσεις και προοπτικές εν μέσω πανδημίας .....	52
Σύνοψη κεφαλαίου.....	55
<b>ΜΕΡΟΣ Β .....</b>	<b>56</b>
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ .....</b>	<b>56</b>

<b>4. Ερευνητικά Ερωτήματα .....</b>	<b>56</b>
<b>5. Μεθοδολογία της Έρευνας .....</b>	<b>56</b>
5.1 Περιγραφή ερωτηματολογίου .....	58
5.2 Το δείγμα της έρευνας.....	59
5.3 Περιορισμοί της Έρευνας.....	71
5.4 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας .....	71
5.5 Ανάλυση ερωτηματολογίου.....	72
<b>6. Αποτελέσματα της έρευνας .....</b>	<b>72</b>
6.1 Προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 1972	
6.2 Δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	79
6.3 Προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	83
6.4.Επαγωγική στατιστική ανάλυση .....	86
<b>7. Συμπεράσματα έρευνας .....</b>	<b>89</b>
<b>8. Συζήτηση.....</b>	<b>90</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....</b>	<b>92</b>
<b>Ερωτηματολόγιο έρευνας .....</b>	<b>92</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....</b>	<b>98</b>
<b>Συμπληρωματικοί πίνακες .....</b>	<b>98</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>118</b>
Ξενόγλωσση .....	118
Ελληνόγλωσση .....	120

## Περίληψη

Η πανδημία των τελευταίων ετών επέφερε ξαφνικές αλλαγές στην καθημερινότητα των ανθρώπων, με συνέπεια το σταμάτημα της κανονικότητας της εκπαιδευτικής δράσης σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης, είτε όπως καλείται διαφορετικά η τηλεεκπαίδευση, αποτέλεσε τη μοναδική λύση με στόχο τη συνέχιση της εκπαίδευσης των παιδιών από το σπίτι κατά την περίοδο της πανδημίας στη χώρα μας.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συνεχίζουν τις δράσεις τους μέσα στα καινούρια δεδομένα και να αποκαταστήσουν άμεσα την επικοινωνία με την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για την οποία, όμως, οι περισσότεροι στη χώρα μας δεν ήταν εξοικειωμένοι. Κλήθηκαν, επομένως, να αντιμετωπίσουν σημαντικές προκλήσεις, όπως ήταν για παράδειγμα τα διαφοροποιημένα επίπεδα ψηφιακών ικανοτήτων, ο μη επαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός, καθώς επίσης και η τεράστια έλλειψη προσβασιμότητας σε αυτή την εκπαιδευτική δράση είτε ακόμα και η μη επαρκής επιμόρφωση σχετικά με αυτό το ζήτημα.

Στόχος της συγκεκριμένης τακτικής ήταν να διευκολυνθεί και πάλι η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου και να συνεχιστεί κατά κάποιον τρόπο η μαθησιακή δράση. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως τα τελευταία χρόνια έρευνες αναφέρουν πως η τηλεεκπαίδευση αποτελεί την καταλληλότερη εκπαιδευτική τακτική μετά τη διαζώσης διδασκαλία. Η εφαρμογή της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης έφερε και πάλι στην επιφάνεια τη συζήτηση για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, αφού αρκετά παιδιά δεν είχαν τα απαιτούμενα εφόδια για να συμμετέχουν σε μια τέτοια δράση.

Κυριότερος στόχος της εν λόγω εργασίας είναι η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ό,τι έχει να κάνει με τον τρόπο δράσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας κατά την περίοδο της πανδημίας, τα προβλήματα τα οποία υπήρξαν, καθώς επίσης και τη σχέση της αποδοτικότητας αυτής της εκπαιδευτικής δράσης με τα κοινωνικά και οικονομικά γνωρίσματα των παιδιών.

## Abstract

The pandemic of recent years has brought about sudden changes in people's daily lives, resulting in the cessation of the regularity of educational action at the global and national levels. Emergency distance education, or as e-learning is otherwise called, was the only solution aimed at continuing the education of children from home during the pandemic period in our country.

Teachers were called to continue their actions in the new data and to immediately establish communication with the use of distance education for which, however, most in our country were unfamiliar. They were therefore called upon to face significant challenges, such as differentiated levels of digital skills, inadequate technological equipment as well as the huge lack of accessibility to this educational activity or even insufficient training on this issue.

The aim of this tactic was to facilitate communication again between the educational world and to continue in some way the learning action. We should not forget that in recent years research has shown that distance learning is the most appropriate educational tactic after lifelong learning. The implementation of this educational action has once again brought to the surface the debate on educational inequalities in modern schools, as many children did not have the necessary equipment to participate in such an action.

The main objective of this work is to study the perceptions of primary education teachers in what has to do with the way distance education works in our country during the pandemic, the problems that existed as well as its relationship. Efficiency of this educational action with the social and economic features of the children.

## ΜΕΡΟΣ Α

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, οι τηλεπικοινωνίες, τα δίκτυα καθώς επίσης και η συνδεσιμότητα αποτελούν μερικά από τα πιο σημαντικά στοιχεία τα οποία σχετίζονται άμεσα με την οικονομία και την κοινωνία. Η εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου σε συνδυασμό με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, παρείχαν στη διδακτική δράση καινούρια μέσα, τα οποία είχαν σαν συνέπεια αρκετές και καθοριστικές μεταβολές σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η τεχνολογία είναι εφικτό να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική δράση με αρκετούς και διαφορετικούς τρόπους, όπως είναι για παράδειγμα ως πρόσθετο (όπου γίνεται χρήση σαν συμπληρωματικό δεδομένο της κλασικής εκπαιδευτικής δράσης), ως ισάξιο δεδομένο με την κλασική εκπαιδευτική δράση, όπου τα μαθήματα μοιράζονται ισάξια, αλλά και σαν μοναδική τακτική, όπου η εκπαίδευση υλοποιείται μονάχα διαμέσου του διαδικτύου, δίχως να υφίσταται φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού είτε των εκπαιδευομένων.

Τον τελευταίο 1,5 χρόνο, η πανδημία και οι συνέπειες που επέφερε με τα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης, όπως επίσης και τα ευρύτερα ζητήματα στη χρηματοοικονομική και στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο, αποτέλεσαν την αφορμή για καινούριες προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, όπου περιέχονται διάφοροι κυβερνητικοί λειτουργοί, διοικητικοί εργαζόμενοι, εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς κλπ.

Οι εκπαιδευτικοί φορείς σε συνδυασμό με τις κυβερνήσεις οδηγήθηκαν σε μοντέλα διδασκαλίας που συνδυάζονταν με την τεχνολογία και το διαδίκτυο ξεπερνώντας ζητήματα, όπως ήταν για παράδειγμα η διαθεσιμότητα υλικοτεχνικής υποδομής από τα παιδιά (όπως ευχέρεια πρόσβασης στο διαδίκτυο, είτε Η/Υ με τον κατάλληλο εξοπλισμό) είτε η χρηματοδότηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με απώτερο στόχο να αναπτυχθούν και να δράσουν υποδομές δικτύων, ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών κλπ., που ήταν ζωτικής σημασίας για τη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης.

Τα ψηφιακά δίκτυα, όπως φάνηκε, ήταν ζωτικής σημασίας για την εκπαιδευτική δράση, για τις υποδομές που προσφέρουν, καθώς επίσης και τις πλατφόρμες τις οποίες υποστηρίζουν. Μέσα από τα δίκτυα αυτής της μορφής αναπτύχθηκαν καινούριες μαθησιακές ευκαιρίες και

διοχετεύθηκαν μεγάλες ποσότητες δεδομένων. Η κυριότερη μελλοντική πρόκληση σε αυτές τις πλατφόρμες είναι η βέλτιστη εφικτή εξασφάλιση της εγκυρότητας των παραπάνω δεδομένων τα οποία διαχέονται και η αξιοπιστία των πηγών από όπου προκύπτουν αυτά τα δεδομένα.

Η εκπαιδευτική δράση αυτής της μορφής φαίνεται πως προσφέρει αρκετά οφέλη, όπως είναι για παράδειγμα το γεγονός πως παρέχει ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών μέσων, τα οποία επιτρέπουν την προσαρμογή των τεχνολογικών μέσων, η ανάπτυξη ειδικών ομάδων που αλληλεπιδρούν και διαχέουν δεδομένα, το γεγονός πως είναι δυνατόν να παρέχει πιο εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία σε όλα τα παιδιά, το ότι συμβάλλει στην αισθητή ανοδική τάση της προσβασιμότητας στις σπουδές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κλπ.

Παρόλα αυτά, όμως, όπως θα δούμε στη συγκεκριμένη εργασία υφίστανται και αρκετά εμπόδια. Γενικότερα, στόχος της εν λόγω εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με τις προκλήσεις, τις δυνατότητες και τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας του Covid-19.

## **1. Βασικά στοιχεία εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης**

### *1.1 Βασικές έννοιες*

Τα τελευταία χρόνια έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί από θεωρητικούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως ο Hilary Perraton (1988), ο Rumble (1989), ο Keegan (1988), ανάλογα με τις εφαρμογές και τα πεδία στα οποία κατευθύνεται κάθε φορά η εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία στοχεύει ο ορισμός. Έτσι, παρατηρήθηκε πως οι ορισμοί διαφέρουν ανάλογα με τον τόπο και την περίοδο κατά την οποία εκφράστηκαν, με διαφορές τόσο στις ανάγκες και τους προβληματισμούς όσων εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, όσο και στα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας που χρησιμοποιούνταν στην εκάστοτε περίοδο.

Αναπτύσσονται έτσι σε κάθε πλαίσιο διαφορετικές στρατηγικές και πολιτικές που σχετίζονται με την κατάλληλη επιλογή του μέσου μεταφοράς της πληροφορίας και οδηγούνται σε διαφορετικές προσεγγίσεις όσον αφορά στοιχεία, όπως είναι για παράδειγμα η συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των μαθητευομένων (Λιοναράκης, 2006).

Συμπερασματικά, η δυσκολία ορισμού αυτού του είδους εκπαίδευσης έγκειται κυρίως σε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της, το οποίο είναι η πολυμορφικότητα. Αυτό, σχετίζεται με την ικανότητά της να λαμβάνει πολλές μορφές, να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στις διάφορες συνθήκες. Για τον λόγο αυτόν προτάθηκε το 1998 από τον Λιοναράκη η χρήση του όρου



«Πολυμορφική εκπαίδευση». Στόχος αυτής της πρότασης είναι η τοποθέτηση του κεντρικού άξονα ενδιαφέροντος στο βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που είναι η μάθηση και η διδασκαλία, μέσα από τη χρήση μέσων και εργαλείων σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον (Lionarakis, 1998).

Η απόσταση είναι μία λέξη που ενώ περιλαμβάνεται έως τώρα στον όρο της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση σε όλα τα μοντέλα εφαρμογής της, λαμβάνει διαφορετικές μορφές και αποτελεί μόνο ένα από τα χαρακτηριστικά που την ορίζουν, εξαιρώντας την ποιότητα του παιδαγωγικού χαρακτήρα. Η ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά στο μέσο μεταφοράς της πληροφορίας, αλλά στην ίδια την ουσία του περιεχομένου, τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών. Παρατηρείται λανθασμένα πολλές φορές η εστίαση στο στοιχείο της φυσικής απόστασης ως βασικό άξονα και συνεπώς ως σημείο αναφοράς για τα μοντέλα αυτά. Δίνεται έτσι μία μονομερής εικόνα των στοιχείων που συνθέτουν την εξΑΕ (Devlin, 1989). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα «λανθασμένου» προσανατολισμού αποτελεί ο ορισμός που δόθηκε από τον Hilary Perraton το 1988, στον οποίο δίνεται έμφαση στη χωροχρονική απόσταση των εμπλεκόμενων.

Γενικότερα, για την προσέγγιση του όρου εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μας διευκολύνει η σύγκρισή της με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης, καθώς και η παραδοχή της συγγένειας των δύο αυτών συστημάτων με άλλα επιστημονικά πεδία (Λιοναράκης, 2006). Έτσι, βλέπουμε πως και τα δύο αυτά συστήματα έχουν ομοιότητες αρχικά ως προς τον στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασική αρχή αποτελεί η μάθηση, η ολόπλευρη καλλιέργεια και η ανεξαρτησία του μαθητευόμενου. Σε κάθε μορφή εκπαίδευσης ο μαθητευόμενος θα λάβει γνώση μέσα από το υλικό που του έχει δοθεί, χωρίς αυτό να εξαρτάται από το εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί (Kozma, 2001).

Στη συνέχεια, παρατηρείται ομοιότητα ως προς τον ρόλο του διδάσκοντα. Τόσο στη συμβατική όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο εκπαιδευτής λειτουργεί υποστηρικτικά, καθοδηγώντας και ανατροφοδοτώντας τους μαθητευόμενους. Ομοιότητα υπάρχει επίσης ως προς τη διαδικασία, κατά την οποία βασικό συστατικό αποτελεί η διαρκής αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή και του μαθητευόμενου. Τέλος και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα το υλικό, οι παιδαγωγικές πρακτικές και τα μέσα διδασκαλίας είναι ευέλικτα προς ανανέωση και αναδιαμόρφωση, ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες (Λιοναράκης, 2005).

Επί της ουσίας συγκρίνοντας το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης με αυτό της εξ αποστάσεως βλέπουμε πως υπάρχει ως βασική διαφορά το μέσο μεταφοράς της πληροφορίας και κατ' επέκταση η ελευθερία που υπάρχει στην εξΑΕ για την επιλογή του μέσου αυτού, όπως και του τρόπου που θα πραγματοποιηθεί η επικοινωνία. Επιπλέον το υλικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εξΑΕ δεν συναντάται σε έντυπη μορφή, όπως είθισται στη συμβατική εκπαίδευση, αλλά σε ψηφιακή.

Στη συμβατική εκπαίδευση πρωταρχικό ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει ο διδάσκοντας (ως καθηγητής και ως σύμβουλος του μαθητευόμενου, αλλά και ως συντονιστής του εκπαιδευτικού πεδίου), ενώ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασικός άξονας της διαδικασίας είναι το εκπαιδευτικό υλικό (Λιοναράκης, 2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ γίνεται πιο απαιτητικός, καθώς οι διδάσκοντες πλέον πρέπει αρχικά να διαμορφώσουν ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, αποτελεσματικά για την εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας ως στόχο την ενεργό μάθηση (Αρμακόλας, 2018). Ταυτόχρονα, πρέπει να αναλαμβάνουν την ενεργή υποστήριξη των σπουδαστών και τη διαρκή ανατροφοδότησή τους (Λιοναράκης, 2006).

## *1.2 Προσέγγιση του προβλήματος και χαρακτηριστικά σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής*

Κατά τον Λιοναράκη (2006), η προσπάθεια να λυθεί το πρόβλημα των διαφορετικών προσεγγίσεων που εύλογα εξαρτώνται από τις ποικίλες ανάγκες, εφαρμογές, στρατηγικές, τον χρόνο και τον τόπο που διαφέρουν στην κάθε περίπτωση, οδήγησε στην ανάγκη για τον προσδιορισμό των παραμέτρων, προϋποθέσεων και κριτηρίων επιλογής, που αποτελούν τα κοινά σημεία όλων των μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τα σημεία αυτά πρέπει να σημειωθεί πως ήταν απαραίτητο να προκύψουν μέσα από την ανάλυση και την προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε πρακτικό, σε σχέση με τα συμπεράσματα και τα αποτελέσματα των εφαρμογών, δύο επίπεδα που συνεχώς μεταβάλλονται και εξελίσσονται αποκτώντας καινούρια χαρακτηριστικά.

Διατυπώθηκαν έτσι δέκα κριτήρια, με τα οποία κάθε φορά δύναται ο σχεδιασμός του σκελετού ενός μοντέλου εφαρμογής μίας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα κριτήρια αυτά είναι ο μαθητής, ο δάσκαλος (καθηγητής-σύμβουλος), η μάθηση, η διδασκαλία, η επικοινωνία, το μαθησιακό/ διδακτικό υλικό (σχεδιασμός, ανάπτυξη, παραγωγή και διανομή του), ο τόπος, ο χρόνος, ο εκπαιδευτικός φορέας και η αξιολόγηση. Η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα της εφαρμογής σε ετερόκλητα μοντέλα, καθιστώντας την ευέλικτη, λόγω της απουσίας αναλυτικού και λεπτομερούς χαρακτήρα (Λιοναράκης, 2006).

Για να μπορέσουμε να δώσουμε έναν ορισμό θα πρέπει αρχικά να συγκεκριμενοποιήσουμε τα κριτήρια που μας αφορούν και που ορίζουν τη σκοπιά της αντίληψής μας. Υπάρχουν συγκεκριμένοι γενικοί προσδιορισμοί που εφαρμόζονται σε όλα τα είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αυτά είναι η πολυμορφικότητα, η ευελιξία, η μετρησιμότητα, η διευκόλυνση και ο μαθητικοκεντρισμός (Λιοναράκης, 2006).

Συγκεκριμένα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εστιάζει στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κριτήρια και που η ανάπτυξη και λογική της τοποθετείται χωρικά στην Ελλάδα ορίζεται ως η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2005). Στην ουσία αποτελεί μία μέθοδο που συμβάλλει στην υλοποίηση του ιδεώδους της ανοικτής εκπαίδευσης για όλους (Λιοναράκης, 2005). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά αυτής της εκπαίδευσης.

### **Εκπαιδευτικό Υλικό και Εργαλεία**

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006), βασικό άξονα της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί το εκπαιδευτικό υλικό. Αυτό θα πρέπει να διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία είναι η προσβασιμότητα, η διαλειτουργικότητα και η ικανότητα επαναχρησιμοποίησης (Νικολόπουλος, Πιερρακέας & Καμέας, 2016). Συγκεκριμένα, όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει επίσης να είναι απλό, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιείται με ευκολία, να δημιουργεί τα κατάλληλα κίνητρα στους μαθητές, με σκοπό να μπορούν και να θέλουν να κρατήσουν ενεργή συμμετοχή στο μάθημα, να είναι σχεδιασμένο με βάση τις ανάγκες των παιδιών και να έχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που θα καθορίσουν τις τεχνικές, αλλά και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016).

Τα κυριότερα εργαλεία που είναι διαθέσιμα για την ανταλλαγή του εκπαιδευτικού υλικού και που εφαρμόστηκαν το τελευταίο διάστημα είναι για τη σύγχρονη εκπαίδευση η πλατφόρμα Webex και για την ασύγχρονη η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (e-class), η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), οι ηλεκτρονικές ομάδες συζητήσεων (forums) και τα blogs (Χρυσοστόμου, 2020).

### **Διδάσκοντες**

Ο ρόλος του διδάσκοντα, συγκεκριμένα το τελευταίο διάστημα κατά την περίοδο του COVID-19, παρατηρείται πως γίνεται ολοένα και περισσότερο απαιτητικός στο πλαίσιο της διεξαγωγής των μαθημάτων. Κύριος λόγος για τη μεταβολή αυτή είναι η έλλειψη ήδη υπάρχοντος

εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάσουν εκ νέου τα μαθησιακά περιβάλλοντα που θα υποστηρίζουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα και πάντα σύμφωνα με τις κατάλληλες τεχνικές και τις μεθόδους εκμάθησης που είναι διαφοροποιημένες από τη συμβατική εκπαίδευση (Αρμακόλας, 2018). Πλέον ο διδάσκων θα πρέπει να οδηγήσει τον μαθητή σε μία διαδικασία αυτομάθησης, μία ενέργεια που είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από την ανακαλυπτική μάθηση, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση, την ανατροφοδότηση και τα κατάλληλα κίνητρα (Αμοργιανιώτη, 2020).

### **Διδασκόμενοι**

Οι μαθητές στην καινούρια αυτή διαδικασία καλούνται να εξοικειωθούν με μία αλλαγή, η οποία, ενώ μπορεί να φέρει μία ενδιαφέρουσα ροπή στη μάθησή τους, ενέχει διάφορες δυσκολίες, ειδικά αν γίνεται λόγος για την αρχή της εφαρμογής αυτής. Θα πρέπει να είναι ενεργοί και ικανοί να διατηρήσουν τη θέλησή τους για μάθηση, να αναπτύξουν τις κριτικές τους ικανότητες αλλά και να επικοινωνούν με τους διδάσκοντες και τους υπόλοιπους διδασκόμενους έχοντας ως μέσο την τεχνολογία (Rahman et al., 2015).

### **Είδη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Σε παράλληλη αντιμετώπιση της συμβατικής με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η τελευταία μπορεί να διαμορφωθεί σε τρία είδη. Αυτό της αυτοδύναμης σχολικής εξΑΕ, η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι ολοκληρωμένο και μπορεί να σταθεί ως ανεξάρτητο όσον αφορά τους τίτλους σπουδών που προσφέρει (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016). Το επόμενο είδος είναι αυτό της συμπληρωματικής εξΑΕ, μία μορφή παράλληλης στήριξης, που λειτουργεί ταυτόχρονα με τη συμβατική εκπαίδευση σε διδασκόμενους που είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες παρακολούθησης των μαθημάτων τους ή για οποιονδήποτε άλλον λόγο έχουν ελλείψεις που πρέπει να καλύψουν (Χρυσοστόμου, 2020). Το τελευταίο είδος αυτής της κατηγορίας είναι η μεικτή - πολυμορφική εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται στον συνδυασμό της συμβατικής με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Μίμινου & Σπανακά, 2016), έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να συνδυαστούν τα πλεονεκτήματα και των δύο μορφών.

Σε σχέση με τη μορφή επικοινωνίας, διακρίνονται δύο είδη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτά της μονόδρομης και της αμφίδρομης. Αυτό που διαχωρίζει τα δύο αυτά είδη είναι η διάδραση και η εξατομίκευση. Έτσι στο είδος της μονόδρομης το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι όμοια για όλους και δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων (Αλιβίζος et al., 2015). Από την άλλη κατά την αμφίδρομη εξΑΕ γίνεται

προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού σε σχέση με τους διδασκόμενους κι επίσης προσφέρεται η διάδραση και αλληλεπίδραση (Αλιβίζος et al., 2015).

Ακόμα, ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε έναν διδάσκοντα προς έναν διδασκόμενο, έναν διδάσκοντα προς πολλούς διδασκόμενους και πολλούς διδάσκοντες προς πολλούς διδασκόμενους (Μέγγου & Καλογιαννάκης, 2018).

Τέλος, σε σχέση με τον χρόνο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη (Μέγγου & Καλογιαννάκης, 2018). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της σύγχρονης εκπαίδευσης, η επικοινωνία πραγματοποιείται σε πραγματικό – κοινό δηλαδή – χρόνο, όπως και σε κοινό – εικονικό – χώρο (Αλιβίζος et al., 2015), με αποτέλεσμα τη δυνατότητα διάδρασης των συμμετεχόντων, την κοινή χρήση οπτικοακουστικού υλικού, εφαρμογών και προγραμμάτων. Στην ασύγχρονη εκπαίδευση, λόγω της απουσίας κοινού χώρου και χρόνου, υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στην επιλογή της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο μπορεί να προσφέρεται ολόκληρο από την αρχή ή σταδιακά (Αλιβίζος et al., 2015).

Μερικά από τα είδη εξΑΕ σε σχέση με τον χρόνο διεξαγωγής, που εφαρμόστηκαν στη χώρα μας, σύμφωνα με οδηγίες που δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, ήταν η Σύγχρονη μέσω της πλατφόρμας Webex και η Ασύγχρονη μέσω των πλατφορμών e-class και e-me και μέσω των εκπαιδευτικών μαθημάτων “Μαθαίνουμε στο Σπίτι”, που πραγματοποιήθηκαν με μέσο μεταφοράς την Τηλεόραση, απευθυνόταν σε παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και είχε στόχο να κρατήσει σε εγρήγορση τις μαθησιακές τους ικανότητες<sup>1</sup>.

### *1.3 Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*

Θα πρέπει αρχικά να γίνει μία διαφοροποίηση των δύο διαφορετικών πεδίων, αρχικά της ανοιχτής και στη συνέχεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρόλο που στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν χαρακτηριστικά που αφορούν και τα δύο. Οι δύο αυτές έννοιες δεν είναι ταυτόσημες, ούτε διαθέτουν όμοιες εννοιολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις.

Η ανοιχτή εκπαίδευση αποτελεί ένα φιλοσοφικό ιδεώδες, μία αντίληψη σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, τη στάση και τη στρατηγική που ακολουθείται από την ίδια την κοινωνία. Ως όρος εμπεριέχει τις έννοιες της ευελιξίας, της ευκαιρίας και της ευκολίας στην προσβασιμότητα. Αποτελεί λοιπόν ηθική υποχρέωση μίας κοινωνίας που μεριμνά για τους πολίτες

---

<sup>1</sup> [<https://press.ert.gr/ert2/mathainoyme-sto-spiti-me-tin-ert-programma-deyteras-29-03-2021/>]

τη διαμόρφωση και την εξέλιξή τους, η παροχή κατά το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών και η διασφάλιση της ελεύθερης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, σε επεξήγηση της έννοιας της ευελιξίας που αναφέρθηκε, η ανοιχτή εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να επιλέξει τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσής του που σχετίζονται με τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό που θα πραγματοποιήσει τη μελέτη του (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998). Η ευελιξία της ανοιχτής εκπαίδευσης ολοκληρώνεται με το δικαίωμα που έχει ο εκπαιδευόμενος να επιλέγει σταδιακά το αντικείμενο και το επίπεδο της σπουδής του (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998).

Αντίστοιχα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία μέθοδο εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται προκειμένου να ικανοποιηθεί το ιδεώδες της ανοιχτής εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998). Η μέθοδος αυτή διέπεται από τα χαρακτηριστικά: α. της φυσικής απόστασης του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή, ο οποίος λαμβάνει ρόλο υποστηρικτικό και καθοδηγητικό, β. του ειδικά σχεδιασμένου πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται και αξιοποιείται, γ. των τεχνολογικών μέσων και εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη μεταφορά του εκπαιδευτικού περιεχομένου, την επικοινωνία και τη συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου, δ. της αμφίδρομης επικοινωνίας για την αξιοποίηση του διαλόγου, ε. της δυνατότητας ορισμένων συναντήσεων, στ. της ικανότητας αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού και των πρακτικών από τον εκπαιδευτικό φορέα ή το ίδρυμα, ζ. της προσαρμογής ή/και της επιλογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και η. του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευομένων (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998).

Γενικότερα, η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμπεριέχει την προβληματική της παρερμηνείας, τόσο στο επίπεδο του ορισμού, όσο και της καθιερωμένης αντίληψης του περιεχομένου της διδακτικής πράξης (Λιοναράκης, 2006). Όσον αφορά στις λέξεις που χρησιμοποιούνται στον όρο ΑεξΑΕ, υπάρχει, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω (βλ. §1.3), αποπροσανατολιστική εστίαση στο μέσο μεταφοράς της πληροφορίας και όχι στον ποιοτικό παιδαγωγικό χαρακτήρα. Όσον αφορά στον όρο ανοιχτή, αυτός αναφέρεται κυρίως στα ανοιχτά πανεπιστήμια, τα οποία διαφοροποιούνται από άλλες εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σημεία στρατηγικής και πολιτικής.

Το δεύτερο σκέλος της παρερμηνείας αποτελεί η καθιερωμένη μα ταυτόχρονα λανθασμένη αντίληψη περί της ίδιας της διδακτικής πράξης. Αυτή, έτσι όπως έχει δομηθεί μέσα στα χρόνια, μέσα από εκφράσεις, όπως είναι η μεταφορά ή η μεταβίβαση της γνώσης, συνθέτει

ένα διάνυσμα που εμπεριέχει τη γνώση και έχει ως αρχή του τους διδάσκοντες και ως τέλος τους διδασκόμενους. Η επιστημονική προσέγγιση της ΑεξΑΕ έχει ως στόχο να αναλύσει τη μάθηση ως διαδικασία που ανακαλύπτει ο διδασκόμενος μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους (Λιοναράκης, 2006). Ο στόχος αυτός συνδέεται και επιβεβαιώνει τον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τον Λιοναράκη (2006), που αναφέρεται στην ανεξαρτησία και την αυτονομία του μαθητευόμενου, δηλαδή την αυτομάθηση.

#### *1.4 Προϋποθέσεις θεωρίας και προσέγγιση της επιστημονικής θεωρίας*

Για να αναλυθεί η θεμελίωση της Ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως ένα επιστημονικό πεδίο, πρέπει να αναγνωριστούν αρχικά οι προϋποθέσεις για την έγκυρη σύσταση μίας επιστημονικής θεωρίας και στη συνέχεια τα στάδια που είναι απαραίτητα για να πραγματοποιηθεί η αναγωγή μίας πρακτικής εφαρμογής σε ένα θεωρητικό πεδίο.

Οι προϋποθέσεις ή τα στοιχεία ή τα κριτήρια που απαιτούνται για τη συλλογή στοιχείων από τις έννοιες της θεωρίας, του λογικού συστήματος και του επιστημονικού πεδίου βοηθούν στην κατανόηση τόσο των επιμέρους αυτών πεδίων, όσο και της λογικής συνεπαγωγής που οδηγεί από τη μία έννοια στην άλλη. Όσον αφορά στη συγκρότηση οποιασδήποτε μορφής θεωρίας, ακολουθείται μία διαδρομή με σημείο εκκίνησης την εμφάνιση ενός φαινομένου, γεγονότος ή τρόπου δράσης, επόμενο σταθμό την αναγκαιότητα για περιγραφή ή/και ερμηνεία αυτού μέσω της θεωρητικής και εμπειρικής προσέγγισής του και τελικό προορισμό την οργάνωση ενός λογικού συστήματος που περιλαμβάνει ένα σύνολο θέσεων και προσφέρει το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής δράσης σύμφωνα με την κεκτημένη γνώση, αλλά και τη δυνατότητα της ερμηνείας, του οραματισμού και του κατάλληλου σχεδιασμού (Μπαμπινιώτης, 1998). Έτσι, ενώ ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά τη δεκαετία του 1970, το λογικό σύστημα που το περιγράφει αναγνωρίστηκε από τους θεωρητικούς στον τομέα της εκπαίδευσης Holmberg και Keegan γύρω στο 1980.

Με τη βοήθεια αυτής της θεωρητικής διαδρομής μπορεί να κατασκευαστεί μία ολοκληρωμένη εικόνα της πορείας που διαγράφει η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την εμφάνιση των πρώτων μορφών εφαρμογής της έως τη θεωρητική δόμησή της ως ένα επιστημονικό πεδίο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, δύναται επίσης η εξόρυξη των απαραίτητων χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν μία επιστημονική θεωρία η οποία έχει ως στόχο τη σύνθεση ενός σκελετού για την ΑεξΑΕ (Λιοναράκης, 2006).

Μία επιστημονική θεωρία είναι απαραίτητο να βρίσκεται σε σύμπλευση και εναρμόνιση με τις τεχνολογικές θέσεις και τη μεθοδολογία που προκύπτουν, οι οποίες ορίζονται ως «τα

πρακτικά μέτρα για τη λύση προβλημάτων» (Δήμου, 1990). Η μεθοδολογία αυτή είναι απαραίτητο να προκύψει αυτόνομα μέσω της έρευνας, χωρίς να αποτελεί λογικό συμπέρασμα της θεωρίας. Εάν μέσω αυτής της διαδικασίας υπάρξει ταύτιση μεταξύ των δύο τομέων, θα μπορέσει να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα της επιστημονικής θεωρίας καθώς και η αποδοτικότητα της τεχνολογίας (Δήμου, 1990; Popper, 1980; Herrmann, 1978).

Επί της ουσίας μία θεωρία πρέπει να εκφράζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να συλλεχθούν τα πιθανώς αντικρουόμενα στη θεωρία δεδομένα μίας έρευνας (Holmberg, 1989). Η πρόταση αυτή που σχετίζεται με τη θέση για την αναγκαιότητα έλλειψης δογματισμού σε μία επιστημονική θεωρία (Russell, 1971), οδηγεί στο συμπέρασμα πως η δόμηση του λογικού συστήματος και συνεπώς του συνόλου θέσεων από τα οποία αποτελείται, δεν μπορεί να είναι στατική και μονόδρομη, αλλά διαλεκτική και αμφίδρομη, επιτρέποντας την αμφισβήτηση και τη βελτίωση αυτής (Λιοναράκης, 2006). Συγκεκριμένα η ΑεξΑΕ ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες που εμφανίζονται σε κάθε περίπτωση δύναται να προσαρμόζεται με ευελιξία, γεγονός που διαμορφώνει το χαρακτηριστικό της ως πολυμορφική. (Λιοναράκης, 2006).

### *1.5 Εξέλιξη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζεται ιστορικά από τον εκάστοτε χώρο και χρόνο στον οποίο αναφέρεται, αλλά και από τις δυνατότητες που δημιουργούνται κάθε φορά με την εξέλιξη των διάφορων μέσων μετάδοσης της πληροφορίας. Για την εξέλιξη του τομέα αυτού είναι απαραίτητο να δούμε τη σχέση μεταξύ της εμφάνισης και της ανάπτυξης της εκάστοτε μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου μέσα από το οποίο έχει οριστεί (Λιοναράκης, 2006). Σε δεύτερο επίπεδο είναι χρήσιμο να δούμε πώς συνδέεται η πορεία της εξΑΕ ιστορικά με βάση το τεχνολογικό μέσο που εφαρμοζόταν σε κάθε περίοδο στην εφαρμογή της εν λόγω εκπαίδευσης.

#### *1.5.1 Κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο*

Είναι χρήσιμο να μελετήσουμε την επίδραση που λαμβάνει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα σημεία της εμφάνισης και της επιλογής της. Για ποιους λόγους δηλαδή παρατηρήθηκε η ανάγκη εφαρμογής αυτού του τύπου εκπαίδευσης (με βάση το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο) και για ποιους λόγους επιλέχθηκε τελικά η εξΑΕ ως τρόπος εκπαίδευσης. Το θεωρητικό περιβάλλον ανάλυσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων άλλωστε συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον (Λιοναράκης, 2006).

Σύμφωνα με τον Saba (2005), οι λόγοι εμφάνισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις ΗΠΑ ήταν: α. η ωρίμανση της τεχνολογίας, η οποία, όπως είναι λογικό, άνοιξε καινούρια πεδία



δυνατοτήτων σε πολλούς τομείς, όπως έγινε και στην εκπαίδευση, β. το τέλος του ψυχρού πολέμου και γ. η ύφεση της δεκαετίας του 1990, που δημιούργησε την ανάγκη για εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006).

Σύμφωνα με τον Casey η ανάπτυξη της εξΑΕ στις ΗΠΑ συνέβη λόγω: α. των μεγάλων αποστάσεων που είχαν οι πολίτες από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τόσο σε γεωγραφικό όσο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, β. της υψηλής θέλησης για εκπαίδευση καθώς και γ. της γρήγορης τεχνολογικής εξέλιξης (Casey, 2008). Επίσης, σύμφωνα με τους Liljekvist, Van Bommel & Olin-Scheller (2018), το 2000 οι γονείς των παιδιών που παρακολουθούσαν εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα στις ΗΠΑ εξέφρασαν τους εξής λόγους για την επιλογή αυτού του είδους εκπαίδευσης: α. ποιοτικότερη εκπαίδευση που μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους από το σπίτι, β. παρακολούθηση των σπουδών έξω από το σχολικό σύστημα για λόγους θρησκευτικούς και γ. αποφυγή από το φτωχό σχολικό περιβάλλον που επικρατούσε σε πολλά σχολεία της χώρας.

Παρατηρείται πως λόγοι ιστορικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί και γεωγραφικοί παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της εξΑΕ. Πολλές φορές δημιουργείται ως αναγκαιότητα η στροφή προς αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, με αντίστοιχο παράδειγμα την εμφάνιση της πανδημίας και τον τρόπο που εισήχθη η εξΑΕ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ως αναγκαία λύση μετά τη διακοπή της λειτουργίας της συμβατικής εκπαίδευσης.

### *1.5.2 Εξέλιξη τεχνολογικών μέσων*

#### **Αλληλογραφία**

Μία πρώτη έκφανση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν τα μαθήματα δι' αλληλογραφίας που εμφανίστηκαν μόλις τη δεκαετία του 1730. Η πρώτη επίσημη διαδικασία ήταν η εκμάθηση στενογραφίας με τον Caleb Philip μέσω αλληλογραφίας στις ΗΠΑ το 1728 (Γκελαμέρης, 2015). Στη συνέχεια το 1833 εμφανίστηκαν οι πρώτες πανεπιστημιακές εξ αποστάσεως σπουδές από το Πανεπιστήμιο της Σουηδίας στη μουσική σύνθεση. Ακολούθησε επίσης η εμφάνιση της έννοιας της πιστοποίησης στα εξ αποστάσεως μαθήματα στενογραφίας, το 1852 στις ΗΠΑ. Η αποστολή των ασκήσεων στενογραφίας είχε ως απάντηση ένα πιστοποιητικό εξειδίκευσης στις στενογραφικές δεξιότητες (Matthews, 1999). Το 1873 ιδρύθηκε από την Anna Ticknor στη Βοστώνη μία κοινότητα για την ενθάρρυνση της από το σπίτι εκπαίδευσης, η οποία στόχευε κυρίως στις γυναίκες, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε κοινωνικά κριτήρια (Casey, 2008). Πρωτοποριακό στοιχείο στην περίπτωση αυτή αποτελεί η ύπαρξη οδηγίων μελέτης για τη διαδικασία της εκπαίδευσης (σημειώσεις, βίντεο). Αντίστοιχες κινήσεις εμφανίστηκαν στη συνέχεια, με χαρακτηριστικά παραδείγματα να αποτελούν η ίδρυση του «Πανεπιστημίου

Αλληλογραφίας» το 1883 στη Νέα Υόρκη (Erazo & Derlin, 1995) και η ακαδημαϊκή αναγνώριση που έλαβε η εξΑΕ το 1892 με το πρώτο εξ αποστάσεως πρόγραμμα από το Πανεπιστήμιο του Σικάγο (Hansen, 2001). Το 1914 παρατηρήθηκε η ανάπτυξη της εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας και στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. (Γκελαμέρης, 2015)

### **Ραδιόφωνο**

Με την ανακάλυψη της ραδιοφωνικής μετάδοσης τη δεκαετία του 1920, εμφανίστηκαν τα πρώτα ζωντανά εκπαιδευτικά ραδιοφωνικά προγράμματα, με τις πρώτες ραδιοφωνικές άδειες να δίνονται στα πανεπιστήμια University of Salt Lake City, The University of Wisconsin και University of Minnesota (Casey, 2008). Έως το 1923 τα εκπαιδευτικά ινστιτούτα που εξέπεμπαν εκπαιδευτικά προγράμματα κατείχαν πάνω από το 10% όλων των μεταδόσεων των ραδιοφωνικών σταθμών. Το ραδιόφωνο ως μέσο μετάδοσης της πληροφορίας, παρόλο που ήταν αρκετά δημοφιλές, κατάφερε να προσφέρει μόνο ένα ακαδημαϊκού επιπέδου πρόγραμμα έως το 1940 (Public Broadcasting Service, 2003). Το ραδιόφωνο ως μέσο αξιοποιήθηκε το 1929 στην Κίνα και το 1949 στην Ινδία. Στα μέσα της δεκαετίας του 1930 αναπαράγονταν εκπαιδευτικά προγράμματα του BBC στην Αγγλία. Σε σχέση με τη δι' αλληλογραφίας εκπαίδευση, η εκπαιδευτική ραδιοφωνική διαδικασία σημείωσε τις εξής σημαντικές αλλαγές: α. τη διεύρυνση του κοινού, β. τη μείωση του χρόνου “παράδοσης” του εκπαιδευτικού υλικού, γ. την αύξηση της αμεσότητας του μαθητή και του εκπαιδευτή και δ. τη μεταβολή του εκπαιδευτικού υλικού από έντυπο σε ακουστικό (Casey, 2008).

### **Τηλεόραση/ κασέτες ήχου και εικόνας**

Η τηλεόραση ως μέσο μετάδοσης της πληροφορίας με σκοπό την εκπαίδευση εμφανίστηκε το 1934, όταν το Πανεπιστήμιο της Iowa πραγματοποίησε τη μετάδοση προγραμμάτων μέσω τηλεόρασης (Casey, 2008). Στη συνέχεια, το 1963 δημιουργήθηκαν είκοσι τηλεοπτικά κανάλια (Instructional Television Fixed Service/ ITFS) διαθέσιμα στα ινστιτούτα για αναμετάδοση εκπαιδευτικών προγραμμάτων χαμηλού κόστους προορισμένα για συνδρομητές (Casey, 2008). Το 1961 χρησιμοποιήθηκε η τηλεόραση ως μέσο για πραγματοποίηση πανεπιστημιακών προγραμμάτων στην Ιαπωνία και τη Σοβιετική Ένωση (Γκελαμέρης, 2015). Η εμφάνιση αλλά και η πιο συστηματική χρήση του μέσου της κασέτας ήχου και εικόνας τη δεκαετία του 1970 έρχεται να βελτιώσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό πλέον μπορεί να έχει και οπτικοακουστική μορφή (Γκελαμέρης, 2015).

### **Ηλεκτρονικός υπολογιστής**

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ξεκινάει η νέα ψηφιακή εποχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την εμφάνιση και τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε συνδυασμό με το διαδίκτυο και τις τηλεπικοινωνίες μέσω δορυφόρων. Η νέα αυτή περίοδος φέρνει νέα δεδομένα στον τρόπο που πραγματοποιείται η μετάδοση της πληροφορίας, καθώς και η σύνδεση του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή (Αλιβίζος et al., 2015). Το διάστημα μεταξύ του 1985 και 1995 παρατηρήθηκε τεχνολογική ανάπτυξη με ταχείς ρυθμούς και συγκεκριμένα των προσωπικών υπολογιστών. Το ίδιο διάστημα εμφανίστηκαν και τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και συμβατικά ιδρύματα που εφάρμοζαν εκπαιδευτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2005).

### **Διαδίκτυο**

Με την εμφάνιση του Διαδικτύου ξεκινά η εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά την οποία υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία (Γκελαμέρης, 2015), καθώς και η δυνατότητα μετάδοσης κειμένων και οπτικοακουστικού υλικού (Hayden et al., 2015) σε πραγματικό χρόνο, δίνοντας την ευκαιρία για διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Χρυσοστόμου, 2020).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως παρατηρείται η εξελικτική πορεία των μέσων, τα οποία αρχικά είχαν αναλάβει τον ρόλο της παρουσίασης διάφορων εκπαιδευτικών θεματικών, αλλά και της ενημέρωσης θεμάτων γενικού ενδιαφέροντος, όπως για σύγχρονα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα. Πλέον υπάρχει πολύ συγκεκριμένος ρόλος για τα μέσα και τον λόγο της μετάδοσης της πληροφορίας, αλλά εξαρτάται από τον εκάστοτε χρήστη, στον ρόλο τόσο του εκπαιδευτή όσο και του εκπαιδευόμενου, η ποιοτική χρήση του μέσου για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Αλιβίζος et al., 2015).

Παρατηρείται ιστορικά πως η είσοδος της εξΑΕ αλλά και η ανάπτυξη αυτής ήταν αποτέλεσμα μίας πορείας σε επιστημονικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις αλλά και πρακτικές (Λιοναράκης, 2006). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία πλέον είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), είχε ως εκκίνηση τις επιστήμες της αγωγής και τις θεωρίες της επικοινωνίας (Λιοναράκης, 2006). Στη συνέχεια με την εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων υπήρξε η ουσιαστική συμμετοχή των μέσων μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ), τα οποία άρχισαν να καθορίζουν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προς ένα όλο και ευρύτερο κοινό. Κατά τη διαδικασία αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται η εξΑΕ ως ένα μέσο για να πραγματοποιηθεί το ιδεώδες της ανοιχτής εκπαίδευσης. Η λογική αυτή άρχισε να εμπλουτίζεται με την εξέλιξη των επιστημών της αγωγής,

τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως μία συμβουλευτική διαδικασία για ενήλικες, την είσοδο της αντιαυταρχικής και συμμετοχικής εκπαίδευσης ως ένα κομμάτι της δια βίου μάθησης, νέες τεχνικές και εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω καινοτόμων θεωριών διδασκαλίας αλλά και μάθησης (Λιοναράκης, 2006).

### *1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*

Στη σύγχρονη εποχή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή την εκπαιδευτική δράση, προκειμένου να καταφέρουν να συντηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, είναι ζωτικής σημασίας. Ο εν λόγω ρόλος ως επί το πλείστον είναι επικοινωνιακός, συμβουλευτικός αλλά και εμπυχωτικός. Σε όλο αυτό καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι μέθοδοι και τα διαφοροποιημένα είδη επικοινωνίας που είναι εφικτό να έχει ο εκπαιδευτικός με τους εκπαιδευόμενους (Cleveland-Innes & Garrison, 2010).

Η μάθηση σε συνδυασμό με την επικοινωνία υλοποιούνται από απόσταση όποτε θα θέλσει είτε το έχει ανάγκη ο εκπαιδευόμενος διαμέσου τηλεφώνου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαδικτύου, σχεδιασμένων συλλογικών συμβουλευτικών συναντήσεων κλπ. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται ένα πλαίσιο υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς, που είναι εφικτό να παίξει καθοριστικό ρόλο στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Holmes & Gardner, 2006).

Υφίσταται κατ' επέκταση μια μετάβαση από το κλασικό και απαρχαιωμένο πλέον δασκαλοκεντρικό μοντέλο στο μαθητοκεντρικό μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όλα αυτά τα δεδομένα διαφοροποιούν σε σημαντικό επίπεδο τις ανάγκες αλλά και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτή την εκπαιδευτική μορφή. Οι εκπαιδευόμενοι σε τέτοια προγράμματα θεωρούν καθοριστική την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτικούς, καθώς έχουν ανάγκη πάντα την αρωγή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, με συνέπεια ο ρόλος των εκπαιδευτικών να είναι ζωτικής σημασίας, αφού εκείνοι έχουν στην κατοχή τους το γνωστικό αντικείμενο και παράλληλα είναι έμπιστοι άνθρωποι οι οποίοι αντιλαμβάνονται όλες αυτές τις απαιτήσεις (Eikeles et al., 2014).

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, με απώτερο στόχο την παροχή βοήθειας, καθοδήγησης, υποστήριξης αλλά και ενθάρρυνσης, αποτελούν καθοριστικά δεδομένα με κυριότερο σκοπό την εφαρμογή αποδοτικών προγραμμάτων αυτής της εκπαιδευτικής δράσης. Όσο καλό αλλά και προσαρμοσμένο στον μαθητή και να είναι το εκπαιδευτικό υλικό, οι μαθητές έχουν ανάγκη από αρωγή αλλά και από την απαιτούμενη καθοδήγηση την οποία παρέχουν οι εκπαιδευτικοί. Η εξασφάλιση συχνής και αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

και στους μαθητές είναι ζωτικής σημασίας, καθώς η ποιότητά της αντισταθμίζει σε μεγάλο βαθμό την απουσία αμεσότητας είτε προσωπικής επαφής (Falode & Shaw, 2020).

Βάσει ερευνών, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη δικτυακή μάθηση σχετίζεται με τον σχεδιασμό αλλά και τον έλεγχο της επικοινωνίας όπως επίσης και με την αξιολόγηση της μαθησιακής δράσης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται, μεταξύ άλλων, να πληρούν καθορισμένα κριτήρια, όπως είναι για παράδειγμα να μην κάνουν μεγάλες διαλέξεις, να είναι σαφείς στις προσδοκίες τους από τους μαθητές, να έχουν υπομονή και να είναι υπεύθυνοι, να μην υπερφορτώνουν τους μαθητές, να παρακινούν τα παιδιά για να έχουν ενεργό ρόλο, να αναπτύσσουν μικρές ομάδες και να τους αναθέτουν μαθησιακές δράσεις και να βρίσκουν μεθόδους με στόχο να διευκολύνουν περισσότερο τις δράσεις επικοινωνίας και μάθησης οργανώνοντας μεγαλύτερη αλληλεπίδραση (Poquet et al., 2018).

Εξίσου σημαντικό, όμως, είναι να βάζουν κανόνες και πρότυπα, να εποπτεύουν τη λειτουργικότητά τους, να ελέγχουν την τήρηση των παραπάνω κανόνων, να προτείνουν σαφείς δράσεις με στόχο την αξιολόγηση, να κάνουν άμεση διάγνωση δυσλειτουργιών στην επικοινωνία και να αντιδρούν άμεσα, να είναι ευέλικτοι στην υλοποίηση του αρχικού αναλυτικού προγράμματος κλπ (Ross-Hain, 2020).

Γενικότερα, είναι χρήσιμο να τονιστεί πως οι εξ αποστάσεως μαθητές, ελλείπει της διαζώσης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη βοήθειας και υποστήριξης. Επιπλέον, οι μαθητές αυτής της εκπαιδευτικής δράσης δεν έχουν την ακαδημαϊκή αυτή γνώση η οποία θα τους παρέιχε την ευχέρεια να διαχειριστούν όπως πρέπει το προς μελέτη υλικό, με βασικότερη συνέπεια να έχουν ανάγκη από επιπλέον αρωγή. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, εξάλλου, πως οι εκπαιδευτικοί δίχως επικοινωνιακές ικανότητες είτε υποστηρικτικό χαρακτήρα, κυρίως στα αρχικά επίπεδα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επιφέρουν αρνητικές επιρροές και επιδράσεις στην εξέλιξη της μαθησιακής δράσης των μαθητών (Aggraini, 2021).

Συνεπώς, έχει άμεση σχέση με τον εκπαιδευτικό η ενθάρρυνση της επικοινωνίας σε αυτή την εκπαιδευτική δράση. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να επισημανθεί πως η γνώση διαχείρισης της τεχνολογίας τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους μαθητές είναι μια από τις κυριότερες παραμέτρους σωστής επικοινωνίας. Αυτό το οποίο επιδιώκεται μέσα από την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι να εξελιχτεί η προσωπική επαφή που είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναπτυχθεί από εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Shattuck, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται να έχουν και συμβουλευτικό ρόλο. Είναι, επομένως, ο βασικότερος πυλώνας αυτής της εκπαίδευσης, καθώς δρουν σαν σύνδεσμοι

μεταξύ των σχολείων και των μαθητών, λαμβάνοντας πρόνοια με κυριότερο στόχο τη βέλτιστη εφικτή καθοδήγηση της μάθησής τους. Επί της ουσίας, οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την εκπαιδευτική δράση αναλαμβάνουν κατά κύριο λόγο να υποστηρίξουν τα παιδιά σε ολόκληρη τη μαθησιακή δράση (Picciano, 2016).

Η παραπάνω υποστήριξη τις περισσότερες φορές υλοποιείται με τη χρήση της τεχνολογίας, είτε των μέσων Learning Management Systems (είτε όπως καλούνται εν συντομία στη διεθνή βιβλιογραφία, LMS), όσο και με τα μη τυποποιημένα προσόντα τα οποία χρειάζεται να αναπτύξει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Ειδικότερα, τα κυριότερα μέσα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών σε αυτές τις περιπτώσεις είναι οι ομάδες συζητήσεων, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι τηλεδιασκέψεις, οι πίνακες ανακοινώσεων, οι αναθέσεις σε συνδυασμό με την άμεση παράδοση των εργασιών των μαθητών, η εποικοδομητική αξιολόγηση των εργασιών με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότησή τους, την ικανότητα ανάπτυξης εργασιών με επιλεγμένη βαθμολογική κλίμακα, η διαδρομή μάθησης, οι εκθέσεις προόδου, οι ασκήσεις αξιολόγησης (όπως είναι για παράδειγμα τα κουίζ κ.λπ.), οι έρευνες, οι υπερσύνδεσμοι, οι βάσεις δεδομένων, η διαχείριση χρηστών, οι λίστες για την παρακολούθηση της προόδου κ.λπ. (Boettcher & Conrad, 2016).

Πιο συγκεκριμένα σε ό,τι έχει να κάνει με τα μη τυποποιημένα προσόντα, αναφέρονται η φιλική προσέγγιση, η ενσυναίσθηση, η αλληλοαποδοχή, η διάθεση σωστής επικοινωνίας κ.α. Οι παραπάνω επικοινωνιακές ικανότητες, εξάλλου, προσφέρουν την ευχέρεια εξατομίκευσης της διδασκαλίας, καθώς επίσης και ένταξης του μαθητή στη μαθησιακή δράση, δυο δεδομένα τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία αυτής της εκπαιδευτικής δράσης (Clandfield & Hockly, 2017).

Η προσοχή των εκπαιδευτικών χρειάζεται να σχετίζεται με όλα τα μέλη της ομάδας, στην αυτό-βελτίωσή τους, καθώς επίσης και στην ικανοποιητική υλοποίηση του προγράμματος σπουδών. Η διαρκής αυτοκριτική είναι ζωτικής σημασίας για όλους τους εκπαιδευτικούς. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως βασικότερος σκοπός των εκπαιδευτικών αυτής της εκπαιδευτικής δράσης είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι διδασκόμενοι.

Βάσει μελετών, ο κυριότερος στόχος των εκπαιδευτικών σε αυτά τα προγράμματα δεν είναι τόσο να διδάσκουν, καθώς τον εν λόγω ρόλο κυρίως τον έχει το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο ανεβάζουν, όσο να προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές. Ακόμα, είναι χρήσιμο να τονιστεί πως καθοριστικό ρόλο σε όλα αυτά έχει και η εμπύχωση που χρειάζεται να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους. Εμπύχωση είναι η εξέλιξη της δημιουργικής έκφρασης,

καθώς επίσης και των ικανοτήτων μέσα από σχέσεις, οι οποίες τις περισσότερες φορές σχετίζονται άρρηκτα με την συνεργατικότητα, την πρωτοβουλία αλλά και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Lemov, 2020).

Η δεδομένη έλλειψη της άμεσης επαφής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, σε συνδυασμό με την ελαττωμένη αλληλεπίδραση, κάνει ορατό τον κίνδυνο ελάττωσης του ενδιαφέροντος από τη μεριά των μαθητών για την επιτυχία τους. Στην αντιμετώπιση του παραπάνω κινδύνου είναι εφικτό να παίζει καθοριστικό ρόλο η εμπύχωση από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ζωτικής σημασίας να προβάλλουν τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο νιώθουν λιγότερο απομονωμένοι και αλληλοτροφοδοτούνται με διαφορετικές απόψεις αλλά και εμπειρίες (Mate & Krishnendu, 2020).

Η εμπύχωση σε αυτές τις περιπτώσεις δεν αποτελεί ούτε οργάνωση μιας μαθησιακής δράσης ούτε διδασκαλία, αλλά επί της ουσίας αφορά ένα είδος κινητοποίησης, αφού οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενεργοποιήσουν όλους τους μαθητές με στόχο να κατανοήσουν τις μαθησιακές τους απαιτήσεις, προκειμένου να οριοθετήσουν τα μέσα, τις τακτικές και τα εργαλεία που χρειάζονται με στόχο να καλύψουν όσο καλύτερα και πιο αποδοτικά γίνεται όλες αυτές τις ανάγκες (Falode & Shaw, 2020).

Η παραπάνω τακτική δράσης απαιτεί ένα σύνολο διαφοροποιημένων ικανοτήτων. Έρευνες αναφέρουν πως οι κυριότερες ικανότητες των εμπυχωτών είναι της συνεργασίας, της στοχοθεσίας, της λήψης αποφάσεων και κατά κύριο λόγο της ανάπτυξης σχέσεως σαν δεξιότητες-κλειδιά με στόχο την επιτυχία της εκπαιδευτικής δράσης. Παρά το γεγονός αυτό, όμως, η βαρύτητα η οποία αναγνωρίζεται στις επικοινωνιακές ικανότητες ενός εκπαιδευτικού-εμπυχωτή έχει αναπτύξει εσφαλμένη εντύπωση πως η εμπύχωση πιθανόν να αποτελεί μια μορφή χαρίσματος (Eikeles et al., 2014).

Επί της ουσίας το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό έχει άρρηκτη σχέση με τη γνώση των αρχών συντονισμού μιας ομάδας, τη δυνατότητα αντίληψης των φαινομένων τα οποία εμφανίζονται σε μια τέτοια ομάδα, καθώς επίσης και με τη δυνατότητα χειρισμού των ρόλων, είτε ακόμα και των σχέσεων μέσα στην ομάδα, διαμέσου της εφαρμογής καθορισμένων τακτικών διαπροσωπικής επικοινωνίας (Lemov, 2020).

Ζωτικής σημασίας, όμως, είναι και η δράση διαρκούς εμπύχωσης των εκπαιδευτικών, με κυριότερη συνέπεια η διαφορετικότητα των ρόλων των εκπαιδευτικών κλασικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να εντοπίζεται στην εμπυχωτική διάστασή τους σε ατομική όσο και σε συλλογική συμβουλευτική βάση. Επιπλέον, η εμπυχωτική δράση των εκπαιδευτικών παίζει

σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη, αλλά και στην ενθάρρυνση των μαθητών στις ενέργειές τους να μην εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, κάτι το οποίο γίνεται πολλές φορές εξαιτίας της απόστασης (Poquet et al., 2018).

### *1.7 Θεωρητικά μοντέλα*

Βάσει μελετών όλων αυτών των ετών, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης χαρτογραφούνται σε 3 γενιές σε αναλογία με τις 3 γενιές τεχνολογίας. Με αυτόν τον τρόπο στις περισσότερες μελέτες διακρίνονται στο γνωστικό-συμπεριφορικό μοντέλο, στο κοινωνικό μοντέλο καθώς επίσης και στο κοννεκτιβιστικό (Ραμουτσάκη, 2020).

Κατά το πρώτο εξ αυτών η μάθηση έχει σαν κυριότερη συνέπεια τη μεταβολή συμπεριφορών οι οποίες έχουν προέλευση από ορισμένα ερεθίσματα και σταδιακά είναι εφικτό να οδηγήσουν στη χρήση καθοδηγητικών τακτικών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η τακτική όπου το εκπαιδευτικό υλικό χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες, όπου ο μαθητής είναι δυνατόν να τις ολοκληρώσει με τους δικούς του ρυθμούς, ενώ στο τέλος της εκάστοτε ενότητας υφίσταται αξιολόγηση με καθορισμένες παραμέτρους επιτυχίας με απώτερο στόχο να συνεχίσει στην επόμενη ενότητα (Clandfield & Hockly, 2017). Στη συνέχεια, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας οδήγησε στη δημιουργία περισσότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με διδασκαλία υποβοηθούμενη από Η/Υ (Clandfield & Hockly, 2017).

Η επόμενη γενιά των παραπάνω μοντέλων, ως επί το πλείστον εστιάζει στην αλληλεπίδραση μαθητών και καθηγητών, όπως επίσης και των μαθητών μεταξύ τους, ενώ την ίδια ώρα μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τη διδασκαλία στη μαθησιακή δράση. Οι δάσκαλοι αλλά και οι καθηγητές δεν καθίστανται απλώς μεταδότες γνώσης, αλλά τις περισσότερες φορές είναι οδηγόι και συνεργάτες, αφού η γνώση κατά κύριο λόγο είναι στις εμπειρίες (Boettcher & Conrad, 2016).

Το εν λόγω μοντέλο αναπτύχθηκε περισσότερο με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, στην αρχή διαμέσου του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μετέπειτα διαμέσου της εξέλιξης του παγκόσμιου ιστού και της τεχνολογίας των έξυπνων κινητών. Γίνεται εύκολα κατανοητό, επομένως, πως στο μοντέλο αυτής της μορφής τις περισσότερες φορές παραλείπεται το κοινωνικό κριτήριο σε ό,τι έχει να κάνει με τη μετάδοση της γνώσης, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στο προηγούμενο μοντέλο, αφού λογίζεται ως καθοριστικό κριτήριο μιας αποδοτικής εκπαίδευσης αυτού του είδους (Picciano, 2016).

Η επόμενη γενιά και το τελευταίο μοντέλο αναπτύχθηκαν εστιάζοντας κατά βάση στην ανάπτυξη δικτύων, καθώς επίσης και στη μάθηση η οποία αποτελεί συνέπεια όλων αυτών. Το



μοντέλο αυτής της μορφής έχει άμεση σχέση με τη χρήση και την ανάπτυξη του διαδικτύου. Ειδικότερα, η εν λόγω θεωρία αναφέρει ότι η γνώση είναι ζωτικής σημασίας να κατανέμεται σε ένα δίκτυο συνδέσμων, ενώ παράλληλα η μάθηση οριοθετείται από την ικανότητα ανάπτυξης των δικτύων αυτής της μορφής (Shattuck, 2014).

Βάσει μελετών, οι σημερινοί εκπαιδευόμενοι έχουν πλέον την ευχέρεια πλοήγησης σε ένα σύνολο διαφοροποιημένων κόμβων, οι οποίοι κατά κύριο λόγο περιέχουν χρήσιμα δεδομένα, όπως είναι για παράδειγμα οι ιστότοποι, τα άρθρα, τα ιστολόγια, τα βίντεο, οι βάσεις δεδομένων, αλλά και η ικανότητα ανάπτυξης σύνδεσης, είτε συσχέτισης μεταξύ διαφορετικών κόμβων (Ραμουτσάκη, 2020).

Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν σαν κυριότερη συνέπεια την ανάπτυξη ενός προσωπικού δικτύου μάθησης, που τις περισσότερες φορές διευρύνεται και εμπλουτίζεται διαρκώς. Συνεπώς, βάσει του τελευταίου μοντέλου, η μάθηση αφορά μια δράση διασύνδεσης κόμβων με χρήσιμα δεδομένα και είναι πιθανό να αποκτηθεί όχι μονάχα διαμέσου αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, αλλά και με την υποστήριξη οποιουδήποτε μέσου που είναι δυνατόν να λογιστεί ως χρήσιμη πηγή ενημέρωσης (Ross-Hain, 2020).

Παρά το γεγονός αυτό, όμως, κατά την περίοδο της πλοήγησης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων βομβαρδίζεται με νέα δεδομένα και, βάσει μελετών, η δυνατότητα διαχωρισμού αυτών των δεδομένων σε καθοριστικά και μη, υπό την οπτική της διαρκούς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, στην ουσία η λήψη καθοριστικών αποφάσεων για το τι θα μάθει και τι όχι, είναι σημαντική και αποτελεί από μόνη της μαθησιακή δράση (Falode & Shaw, 2020).

Υποστηρικτές της παραπάνω θεωρίας αναφέρουν ότι η μάθηση αυτής της μορφής δεν είναι δυνατόν να υπάρξει διαμέσου μετάδοσης της γνώσης από τον εκπαιδευτή στον μαθητή, αλλά ο ενεργός ρόλος του δεύτερου στη μαθησιακή δράση είναι χρήσιμη, αφού η μάθηση αυτού του είδους τις περισσότερες φορές απορρέει από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Ραμουτσάκη, 2020). Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι με στόχο οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την ευχέρεια αυτό-ρύθμισης της μάθησης και να μην αποπροσανατολίζονται στο χαοτικό περιβάλλον του διαδικτύου, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα πρέπει να έχουν ρόλο υποστηρικτικό και καθοδηγητικό (Ραμουτσάκη, 2020).

## *Σύνοψη κεφαλαίου*

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μελετήσαμε τα βασικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είδαμε πως η κυριότερη διαφορά της σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαίδευση εντοπίζεται στο μέσο μεταφοράς της πληροφορίας και κατ' επέκταση στην ελευθερία που υπάρχει στην εξΑΕ, ενώ σημαντική μνεία έγινε στις προϋποθέσεις θεωρίας και την προσέγγιση της επιστημονικής θεωρίας. Επίσης μελετήσαμε την εξέλιξη αυτής της μορφής εκπαίδευσης, όπως επίσης και τα κυριότερα μοντέλα, που είναι το γνωστικό-συμπεριφορικό μοντέλο, το κοινωνικό μοντέλο, καθώς επίσης και το κωνεκτιβιστικό. Τέλος, είδαμε πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι μακριά από τους μαθητές, έχουν και πάλι καθοριστικό ρόλο. Όπως είδαμε στο εν λόγω κεφάλαιο ο ρόλος τους είναι κυρίως επικοινωνιακός, συμβουλευτικός αλλά και εμπνευστικός.

## 2. Προκλήσεις και προοπτικές εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

### 2.1 Ελληνική πραγματικότητα

Στην περίπτωση στην οποία αναφερόμαστε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη χώρα μας, η οποία αφορά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι καθοριστικό να σημειώσουμε πως υφίστανται 3 είδη. Το πρώτο εξ αυτών αφορά την αυτοδύναμη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία επί της ουσίας παρέχει ένα ολοκληρωμένο, αλλά και αναγνωρισμένο πρόγραμμα σπουδών, αντίστοιχο με εκείνο το οποίο παρέχεται από τις κλασικές σχολικές μονάδες (Αλιβίζος κ.ά., 2015).

Από την άλλη μεριά, το δεύτερο είδος σχετίζεται με τη συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία έχει την ευχέρεια να ενισχύσει αισθητά, αλλά και να συμπληρώσει τις γνώσεις τις οποίες προσφέρει η κλασική σχολική εκπαίδευση. Αντίθετα, το τελευταίο είδος αφορά έναν εκπαιδευτικό συνδυασμό των παραπάνω, που επί της ουσίας συνδυάζει τη δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τρόπο ο οποίος στοχεύει στην ύπαρξη μιας αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλα τα συμβαλλόμενα μέρη (Δάρρα, 2020).

Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση που μελετάμε σε αυτήν την εργασία σε εθνικό επίπεδο δεν έχει ακόμα αναπτυχθεί και αυτό αποτελεί μια από τις πιο περιοριστικές παραμέτρους που σχετίζονται με την ανάπτυξη μιας οργανωμένης προσπάθειας εφαρμογής εξ αποστάσεως σχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παρά το γεγονός αυτό, όμως, τα τελευταία χρόνια εντοπίζεται ότι, παρόλο που δεν υπάρχει μια κανονιστική και σχεδιασμένη μορφή η οποία να καλύπτει το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων, υφίστανται διάφορα σχετικά πιλοτικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται σε ορισμένα σχολεία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν το e-omogeneia, το οποίο αναπτύχθηκε με κυριότερο σκοπό τη βέλτιστη εφικτή παροχή ποιοτικής ελληνόγλωσσης κατάρτισης σε Έλληνες του εξωτερικού. Εξίσου διαδεδομένα προγράμματα αυτής της μορφής ήταν το ΟΙΚΑΔΕ της Κύπρου, το Αλέξανδρος το οποίο αφορούσε περιβαλλοντική κατάρτιση, καθώς επίσης και το διεθνές πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Τα εν λόγω προγράμματα δεν είχαν σαν σκοπό την προβολή αυτής της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά επί της ουσίας αποτελούσαν τακτικές διαμέσου των οποίων ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων (Μιχαηλίδου, 2018).

Επίσης, παλαιότερα υπήρξαν και τα προγράμματα ΟΔΥΣΣΕΑΣ, ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ αλλά και TRENDS, τα οποία είχαν σαν βασικότερο σκοπό την παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, που θα παρείχε την ευχέρεια επικοινωνίας ανάμεσα σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες (Κακουλάκης, 2019). Ταυτόχρονα, οι δράσεις του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ)

προώθησαν την ασύγχρονη μορφή αυτής της εκπαιδευτικής δράσης διαμέσου της τηλεεκπαίδευσης, η εξέλιξη του συγκεκριμένου προγράμματος, όμως, είχε άρρηκτη σχέση με την εθελοντική λειτουργία όσων εκπαιδευτικών ήθελαν να σχεδιάσουν ηλεκτρονικά μαθήματα (Κακουλάκης, 2019).

Σημαντική ενέργεια ήταν και το πρόγραμμα τηλεδιασκέψεων που σχετιζόταν με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου φορέας ήταν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Δάρρα, 2020). Κυριότερος στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η χρησιμοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής δράσης με τη μορφή τηλεδιάσκεψης, η οποία προσέγγιζε τη γνώση από μια διαθεματική οπτική. Η παραπάνω ενέργεια έδρασε υποστηρικτικά στην κλασική παρεχόμενη δράση και συνέδεσε το Δημοτικό σχολείο Σούδας με τη Λεόντειο Σχολή (Δάρρα, 2020).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν είναι εφικτό να συμπεράνουμε ότι το γεγονός πως δεν υφίσταται θεσμικό πλαίσιο το οποίο θα επιτρέπει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντικό. Ελλείπει αυτού, αυτό το οποίο εντοπίζεται τις περισσότερες φορές είναι η ύπαρξη μεμονωμένων προγραμμάτων αυτού του είδους, τα οποία, όμως, δεν είχαν συνέχεια και κατά κύριο λόγο σχετίζονταν με ελάχιστα σχολεία. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, εξάλλου, πως ακόμα και οι σκέψεις για την ανάπτυξη ενός νόμου ο οποίος θα επέτρεπε τη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επήλθαν με μεγάλη καθυστέρηση (Αλιβίζος κ.ά., 2015).

Το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο άνοιξε τον δρόμο για την εφαρμογή αυτής της εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια, αναπτύχθηκε την περίοδο του '92, έτος όπου ψηφίστηκε το νομοθετικό πλαίσιο 2083 (Κακουλάκης, 2019). Το πλαίσιο αυτό είχε σαν κυριότερο στόχο να καταφέρει να καλύψει τις απαιτήσεις οι οποίες προέκυψαν από τις εξελίξεις στον χρηματοοικονομικό, κοινωνικό αλλά και τεχνολογικό κλάδο, όπως ήταν για παράδειγμα η απαίτηση ανοδικής τάσης της παραγωγικής δράσης, η κατάρτιση και εξειδίκευση του προσωπικού των εταιριών, οι δυνατότητες τις οποίες παρείχε η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, καθώς επίσης και η ομαλή ενσωμάτωση μεταναστών στις κοινωνικές δράσεις (Κακουλάκης, 2019).

Εξίσου σημαντικό ρόλο, όμως, είχε και η ανάπτυξη του ΕΠΑ (Εθνικού Προγράμματος Ανάπτυξης), που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη λύση εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως ήταν για παράδειγμα η ελαττωμένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην προβολή καινοτόμων εναλλακτικών μαθησιακών προτάσεων. Καθοριστικό ρόλο σε όλα αυτά είχε παίξει και η θεώρηση της εκπαίδευσης σαν μια μορφή μελλοντικής επένδυσης, όπως επίσης και η ΕΕ

που προώθησε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης και γι' αυτόν τον λόγο αναπτύχθηκε το ΕΑΠ (Μιχαηλίδου, 2018).

## 2.2 Δυνατότητες

Στη σημερινή εποχή, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται ως ζωτικής σημασίας, εξαιτίας της υποχρεωτικής αναστολής της δράσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας μας, όπως επίσης και σε διάφορα άλλα κράτη του πλανήτη για μεγάλο χρονικό διάστημα εξαιτίας της πανδημίας. Κυριότερος σκοπός ήταν η συνέχιση της κύριας εκπαιδευτικής δράσης, καθώς επίσης και όλων των εκπαιδευτικών δράσεων μέσα από διαφοροποιημένες τακτικές και πολιτικές εξ αποστάσεως μάθησης (Κακουλάκης, 2019).

Τα κυριότερα σημεία όπου χρειάζεται να επικεντρώνεται αυτή η μορφή εκπαίδευσης είναι με ποιον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, μπορούν να προστατευτούν τα δικαιώματα καθώς επίσης και τα προσωπικά δεδομένα τους, πώς οι δάσκαλοι και οι καθηγητές είναι εφικτό να ενισχυθούν στην προσπάθεια αυτής της μετάβασης, αλλά και με ποιον τρόπο οι οικονομικοί είτε οι τεχνολογικοί πόροι είναι δυνατόν να κινητοποιηθούν προκειμένου να υποστηρίξουν όσο καλύτερα γίνεται τη συγκεκριμένη δράση (Μιχαηλίδου, 2018).

Βάσει μελετών, η αποδοτικότητα της εφαρμογής της πολιτικής αυτής της εκπαιδευτικής δράσης έχει άμεση σχέση με αρκετά και διαφορετικά κριτήρια και παραμέτρους που τις περισσότερες φορές έχουν να κάνουν με το επίπεδο ετοιμότητας σε διαφορετικά επίπεδα, όπως είναι για παράδειγμα τα εξής :

- **Τεχνολογική ετοιμότητα** : περιέχει τα επίπεδα ετοιμότητας, τόσο τις τεχνολογικές προοπτικές και ικανότητες των σύγχρονων ψηφιακών μέσων και τακτικών για παροχή αυτής της εκπαιδευτικής δράσης, όσο και πρόσβαση όλων των ανθρώπων σε υποδομές και συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο.
- **Ετοιμότητα εκπαιδευτικού περιεχομένου** : ως επί το πλείστον περιέχει την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, η οποία προσφέρεται μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες. Η παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου, η οποία θα καλύπτει όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, τις βαθμίδες καθώς επίσης και όλα τα γνωστικά αντικείμενα, παραμένει μέχρι και σήμερα μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις (Cleveland-Innes & Garrison, 2010).
- **Παιδαγωγική ετοιμότητα και ετοιμότητα υποστήριξης της κατ' οίκον εκπαίδευσης** : έχει σαν βασικότερο κριτήριο την καταλληλότερη προετοιμασία από τη μεριά των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό είτε ακόμα και στη διευκόλυνση της διαδικτυακής

εκπαίδευσης. Έρευνες όλα αυτά τα χρόνια προτείνουν πως απαιτείται επένδυση καθοριστικών πόρων για την επιμόρφωση των δασκάλων και των καθηγητών, ενώ η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας να συνδυάζεται από πρακτική άσκηση προκειμένου να επιτευχθούν τα βέλτιστα εφικτά αποτελέσματα. Ακόμα, έρευνες προτείνουν την εφαρμογή των καινούριων τακτικών στη σχολική αίθουσα. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, εξάλλου, πως η παιδαγωγική ετοιμότητα έχει σαν βασικότερο κριτήριο τη δυνατότητα των γονέων να διευκολύνουν τις δράσεις αυτής της εκπαίδευσης προσφέροντας τα κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία.

- **Ετοιμότητα παρακολούθησης και αξιολόγησης** : η εποπτεία αυτής της μαθησιακής δράσης, ο εντοπισμός του επιπέδου πρόσβασης, καθώς επίσης και εμπλοκής στα μαθήματα, η αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, είτε ακόμα και η δυνατότητα άμεσης ανταπόκρισης στις ανάγκες αυτής της εκπαιδευτικής δράσης αποτελούν τα κυριότερα γνωρίσματα αυτής της ετοιμότητας (Eikeles et al., 2014).

Τέλος, είναι χρήσιμο να σημειωθεί πως έρευνες αναφέρουν ότι καθοριστικότερο κριτήριο με κυριότερο στόχο την ένταξη των καινούριων τεχνολογιών στη σύγχρονη εκπαιδευτική δράση είναι η μεταβολή των στάσεων, αλλά και των αντιλήψεων όλων όσων έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική δράση, καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας, που συντηρεί στερεότυπα τα οποία οριοθετούν σε μεγάλο βαθμό τη μέθοδο δράσης των υφιστάμενων θεσμών (Cleveland-Innes & Garrison, 2010).

### *2.3 Προκλήσεις και εμπόδια*

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης είναι το γεγονός πως το πρόγραμμα σπουδών σε ένα εξ αποστάσεως μάθημα χρειάζεται να διαφέρει από εκείνο της κλασικής σχολικής αίθουσας, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια πιο εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία. Στα πιο πολλά μαθήματα αυτού του είδους, οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να ασχοληθούν με το πρόγραμμα μόνοι τους δίχως την απαιτούμενη καθοδήγηση από τους δασκάλους (Holmes & Gardner, 2006).

Συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών γι' αυτό το εκπαιδευτικό είδος χρειάζεται να εστιάζει στις προσδοκίες από τον ενεργό ρόλο των παιδιών, τις αναθέσεις εργασιών και σε ποιο ρυθμό θα γίνονται εκ των προτέρων. Βάσει μελετών, τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι καθοριστικό να υποστηρίζουν εκπαιδευόμενους με διαφοροποιημένα γνωστικά επίπεδα και διαφοροποιημένες

μαθησιακές απαιτήσεις και να οριοθετούν συμπληρωματικούς πόρους με κυριότερο στόχο τη μάθησή τους (Aggraini, 2021).

Μια εξίσου σημαντική πρόκληση αυτής της μορφής έχει να κάνει με τις διαφοροποιήσεις οι οποίες εντοπίζονται στην κοινωνική δυναμική ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον. Στα συγκεκριμένα μαθήματα, οι πίνακες ηλεκτρονικών μηνυμάτων είναι εφικτό να αποτελέσουν το επίκεντρο της διδασκαλίας, αλλά οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι είναι πιθανόν να μην έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες οι οποίες θα διευκολύνουν αποδοτικά την ουσιαστική επικοινωνία. Στην περίπτωση όπου οι ικανότητες της επικοινωνίας αλλά και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενός διαδικτυακού μαθήματος δεν φτάνουν, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να φαίνονται ως μη αποδοτικοί και οι εκπαιδευόμενοι να αμφισβητούν την ποιότητα των γνώσεών τους (Falode & Shaw, 2020).

Μελέτες, επίσης, κάνουν λόγο πως η τεχνολογία έχει την ευχέρεια να επιφέρει καθοριστικές επιρροές και επιδράσεις στην ποιότητα των μαθημάτων από απόσταση. Με κυριότερο στόχο να είναι αποδοτικοί, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να έχουν κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν την τεχνολογία, με σκοπό να καθοδηγήσουν σωστά τη μάθηση των παιδιών (Ross-Hain, 2020).

Η λανθασμένη κατανόηση της τεχνολογίας είναι εφικτό να επιφέρει αρνητικές επιρροές και επιδράσεις στην επικοινωνία, καθώς επίσης και στην εκπαίδευση που προσφέρει ένας δάσκαλος. Ακόμα, τα τεχνικά ζητήματα είναι δυνατόν να διακόψουν την πρόοδο ενός μαθήματος αυτής της μορφής, επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι ζωτικής σημασίας να είναι ιδιαίτερα ενημερωμένοι σε ό,τι έχει να κάνει με την τεχνολογία και να είναι εξοικειωμένοι σε τέτοιο βαθμό, προκειμένου να ανταποκρίνονται σε όλα τα πιθανά τεχνικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν (Mate & Krishnendu, 2020).

Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως οι δεξιότητες τις οποίες έχει ένας δάσκαλος στη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο σε μια συμβατική σχολική αίθουσα δεν μεταφέρονται πάντοτε σε μια διαδικτυακή τάξη. Σε μια κλασική αίθουσα, οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν παιδαγωγικές γνώσεις, όπως επίσης και γνώσεις του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκουν, με στόχο να οριοθετήσουν ποιες εκπαιδευτικές τακτικές είτε δράσεις θα χρησιμοποιήσουν (Shattuck, 2014).

Από την άλλη μεριά, στην εκπαίδευση που μελετάμε σε αυτό το κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να συνδυάζουν παιδαγωγικές γνώσεις για το γνωστικό τους αντικείμενο με την τεχνολογία και να εστιάζουν στην τεχνολογία σαν το κυριότερο μέσο

επικοινωνίας. Για αυτόν τον λόγο, η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας χρειάζεται ένα διευρυμένο σύνολο διαφοροποιημένων ικανοτήτων (Picciano, 2016).

Στη μορφή εκπαίδευσης που μελετάμε στην εν λόγω εργασία, το πλαίσιο του εκάστοτε προγράμματος είναι εφικτό να αποτελέσει μια καθοριστική πηγή πρόκλησης για τους εκπαιδευόμενους. Στη συγκεκριμένη κατηγορία, οι προκλήσεις σχετίζονται άρρηκτα με τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο.

Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές επιφέρουν καθοριστικές επιρροές και επιδράσεις στην ικανοποίηση, καθώς επίσης και στην επιτυχία των παιδιών, τόσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και στη δια ζώσης. Η μη αποδοτική αλληλεπίδραση των δασκάλων με τα παιδιά αναπτύσσει, όμως, περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες. Τα ζητήματα αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι πιθανόν να προκύψουν, στην περίπτωση όπου οι δάσκαλοι έχουν περιορισμένη επικοινωνία με τους μαθητές (Boettcher & Conrad, 2016).

Η απουσία κατάλληλης ανατροφοδότησης, απαιτούμενης υποστήριξης και σύγχρονης επικοινωνίας με τους δασκάλους αποτελούν εξίσου σοβαρά ζητήματα αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές. Όλο αυτό μπορεί να επιφέρει μέχρι και την απομόνωση των παιδιών. Η κυριότερη πρόκληση η οποία έχει άμεση σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι οι μη κατάλληλες ανάγκες των μαθημάτων, για παράδειγμα πολύ δύσκολες εργασίες είτε η έλλειψη σαφήνειας. Οι παραπάνω προκλήσεις σχετίζονται με τις μη κατάλληλες απαιτήσεις των παιδιών, όπως είναι για παράδειγμα η ασυμφωνία μεταξύ του υλικού και των προτιμήσεων των μαθητών, η απουσία απαιτούμενων γνώσεων για τα μαθήματα είτε η τεράστια έλλειψη ενδιαφέροντος (Lemon, 2020).

Παρόλα αυτά υφίστανται και διάφορες εσωτερικές προκλήσεις, οι οποίες κατά κύριο λόγο έχουν να κάνουν με την απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών να μεταβούν από τις κλασικές στις εξελιγμένες προσεγγίσεις διδασκαλίας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης σχετίζεται μονάχα με την παροχή του εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή, δίχως να εστιάζουν στην αξιοποίηση των οφελών της ηλεκτρονικής διδασκαλίας με την ένταξη παιδαγωγικών και μαθησιακών θεωριών (Clandfield & Hockly, 2017).

Από πολλές έρευνες γίνεται εύκολα αντιληπτός ο τεράστιος αναλφαβητισμός στις ΤΠΕ που δημιουργεί τεράστια προβλήματα στην αποδοτική ένταξη της εκπαίδευσης αυτής της μορφής. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας, δεν είναι εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες σύγχρονης είτε ασύγχρονης εκπαίδευσης στα αναπτυσσόμενα κράτη. Η επιτυχής εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης δεν είναι εφικτό να κατορθωθεί δίχως την εξέλιξη ατομικών ικανοτήτων (Poquet et al., 2018).



Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια θετική στάση σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Κατ' επέκταση χρειάζεται να καταβληθεί μια μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές από όλους οι παιδαγωγικές συνέπειες σε διαφορετικές πτυχές της μάθησης, όπως είναι για παράδειγμα η επίδοση, η ικανοποίηση, καθώς επίσης και η εμπλοκή όλων των εκπαιδευόμενων (Μιχαηλίδου, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή και κυρίως κατά την περίοδο της πανδημίας έχουν την υποχρέωση να εφαρμόζουν αυτή τη μορφή μάθησης, με κυριότερο σκοπό να εκπληρώσουν τους στόχους όλων των παιδιών ευκολότερα και πιο ευχάριστα. Παρόλα αυτά, όμως, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για χρήση αυτής της εκπαίδευσης είναι χαμηλά, αφού οι πιο πολλοί εξ αυτών δεν γνωρίζουν τα συστήματα διαχείρισης μάθησης και έχουν ανάγκη από επιμορφώσεις με στόχο να αντιληφθούν όλα αυτά τα πλεονεκτήματα που παρέχει η εν λόγω μορφή εκπαίδευσης (Δάρρα, 2020).

#### *2.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα*

Έρευνες όλα αυτά τα χρόνια κάνουν λόγο πως το κλασικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ορισμένους σημαντικούς περιορισμούς, όπως είναι για παράδειγμα η υποχρέωση σε εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες είναι εξαιρετικά ανταγωνιστικές, ο περιορισμός στην ηλικιακή ομάδα (τις περισσότερες φορές από 18-23) κλπ. (Κακουλάκης, 2019). Ακόμα, βάσει μελετών, υφίσταται υποχρέωση παρουσίας των παιδιών στην τάξη και η πορεία του μαθήματος οριοθετείται μονάχα από τους εκπαιδευτικούς (Κακουλάκης, 2019).

Από την άλλη μεριά, όμως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει σαν βασικό της γνώρισμα την τεράστια ευελιξία κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με την προσβασιμότητα. Υφίστανται πολλές τοποθεσίες οι οποίες είναι απομακρυσμένες και απομονωμένες και η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης συμβάλλει στο να έχουν και αυτές ίσες ευκαιρίες (Αλιβίζος κ.α., 2015).

Επί της ουσίας πρόκειται για ένα τεχνολογικό μέσο το οποίο είναι δυνατόν να συμβάλλει στην επίλυση ορισμένων σοβαρών εκπαιδευτικών ζητημάτων και να βελτιώσει αισθητά την παραγωγικότητα αλλά και την ανταγωνιστικότητα των εταιριών διαμέσου της εκπαίδευσης προσωπικού. Σχετίζεται με ένα σύνολο εφαρμογών και δικτυακών τεχνολογιών που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν από ενδιαφερόμενους φορείς και εταιρίες με απώτερο σκοπό την αισθητή βελτίωση της εκπαιδευτικής δράσης (Mate & Krishnendu, 2020).

Επιπλέον, παρέχεται η ευχέρεια στους δασκάλους και στους μαθητές να διαλέξουν τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης, αλλά και να έχουν μια διαρκή εκπαίδευση με κυριότερο στόχο την αισθητή βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Θα μπορεί να είναι ευκολότερη και αμεσότερη η

διασύνδεση ανθρώπων και ομάδων με εξωτερικές πηγές γνώσεων (όπως είναι για παράδειγμα οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες κλπ.) (Picciano, 2016).

Έτσι, ενθαρρύνεται σε σημαντικό επίπεδο η συνεργασία η οποία από μόνη της αποτελεί μια εξαιρετική εκπαιδευτική τακτική. Η μέθοδος εκμάθησης είναι εφικτό να ενταχθεί σε διάφορα προγράμματα εργασίας και επομένως να υφίστανται βελτιωμένα αποτελέσματα την ώρα που αυτό το οποίο μαθαίνει ένας άνθρωπος θα έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο που αφορά η δουλειά του (Shattuck, 2014).

Σύμφωνα με όλα αυτά, μπορούμε να συμπεράνουμε πως εξοικονομείται χρόνος από την ώρα που δεν υφίστανται μετακινήσεις, ενώ οι μαθητές έχουν την ευχέρεια να διαλέξουν μόνοι τους τον τόπο όπως επίσης και τον χρόνο της εκπαίδευσής τους. Επομένως, αυτή η τακτική παρέχει σημαντική ελάττωση εξόδων για τις μετακινήσεις, είτε για την αγορά του υλικού, ενώ δεν υφίσταται κόστος σε ό,τι έχει να κάνει με την ανέγερση, είτε τη συντήρηση κτιρίων που χρειάζονται στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία (Aggraini, 2021).

Η συγκεκριμένη μη ύπαρξη του ζητήματος της απόστασης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς που ξοδεύουν λιγότερο χρόνο στις μετακινήσεις και εστιάζουν περισσότερο στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Σε ό,τι έχει να κάνει με το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι είναι πιθανό να έχουν ενεργό ρόλο σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, είναι σημαντικό να τονιστεί πως υφίσταται σημαντική ελαστικότητα (Ross-Hain, 2020).

Ειδικότερα, σε διαδεδομένα ζητήματα είναι πιθανό να υπερκεραστεί η μείωση του διαθέσιμου χώρου ενώ σε πιο σπάνια ζητήματα είναι πιθανό να συμπληρωθεί ευκολότερα ο αριθμός συμμετεχόντων, οι οποίοι θα κάνουν οικονομικότερη την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Κάτι το οποίο απουσιάζει, επίσης, από την κλασική εκπαιδευτική δράση και είναι δυνατόν να εντοπιστεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η ελεύθερη επιλογή και η συνειδητή απόφαση με στόχο την παρακολούθηση των μαθημάτων από τη μεριά των παιδιών. Δεν υφίσταται μονόπλευρη πορεία εκμάθησης η οποία αρχίζει από τους καθηγητές και καταλήγει στους μαθητές (Lemov, 2020).

Παρά τα οφέλη, όμως, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως εντοπίζονται και καθοριστικά ελαττώματα. Για παράδειγμα οι μαθητές μελετούν περισσότερο μόνοι τους και μειώνεται η ευχέρεια υποβολής ερωτήσεων σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση (Eikeles et al., 2014).

Όπως φάνηκε και κατά την περίοδο της πανδημίας, ένα από τα μεγαλύτερα ελαττώματα αυτής της εκπαιδευτικής δράσης είναι και η απρόσωπη επικοινωνία ενώ τις περισσότερες φορές δεν υφίσταται ο απαιτούμενος ενθουσιασμός τον οποίο είναι εφικτό να εμπνεύσει ο δάσκαλος

στους μαθητές (Ross-Hain, 2020). Υφίσταται, ακόμα, η καλούμενη τεχνοφοβία στη διαχείριση των καινούριων τεχνολογιών από ορισμένους εκπαιδευτικούς, καθώς οι διδακτικές ανάγκες σε μια ηλεκτρονική αίθουσα είναι πολλές και τις περισσότερες φορές διαφέρουν σημαντικά από την κλασική σχολική αίθουσα. Η εισαγωγή περιβαλλόντων αυτής της μορφής στην εκπαιδευτική δράση επιφέρουν, όμως, και μεγάλα κόστη για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να πάρουν τον κατάλληλο εξοπλισμό (Ross-Hain, 2020).

Επί της ουσίας τα κυριότερα ελαττώματα αυτής της εκπαίδευσης είναι πως ωθεί τους εκπαιδευόμενους να υποβάλλονται σε στοχασμό από απόσταση δίχως να υφίσταται η απαιτούμενη αλληλεπίδραση, πολλές φορές δεν επιφέρει την επιθυμητή βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών, μπορεί να υπάρξει αντιγραφή των εργασιών είτε λογοκλοπή, υφίσταται αρνητική επιρροή στον ρόλο της κοινωνικοποίησης των παιδιών κ.α. (Lemov, 2020).

## *2.5 Μέθοδοι και εργαλεία*

Έρευνες αναφέρουν πως τα κυριότερα δεδομένα τα οποία διαφοροποιούν τις τακτικές αυτής της εκπαιδευτικής δράσης είναι τα μέσα με απώτερο στόχο τη μετάδοση δεδομένων, επομένως, και την παροχή γνώσεων προς τους μαθητές. Το μέσο αυτής της μορφής έχει πολλές και διαφορετικές δυνατότητες, προκειμένου να υποστηρίξει ένα είτε ακόμα και πιο πολλά διδακτικά μοντέλα (όπως είναι για παράδειγμα η εξατομικευμένη διδασκαλία, η συλλογική διδασκαλία κ.λπ.) (Eikeles et al., 2014).

Καθοριστικότερη διαφορά ανάμεσα στις τακτικές είναι και το είδος, όπως επίσης και η δομή του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και η σχέση την οποία εξελίσσει ο μαθητής με το εκπαιδευτικό υλικό που του παρέχεται (Δάρρα, 2020). Ακόμα, το κόστος και τα δεδομένα τα οποία το διαμορφώνουν κάνουν τη διαφορά σε όλες αυτές τις τακτικές. Με βασικότερο σκοπό να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι αυτής της εκπαιδευτικής δράσης είναι σημαντικό να αναπτυχθούν οι καταλληλότεροι χώροι που με την κατάλληλη διαμόρφωση θα προσφέρουν την ευχέρεια βέλτιστης εικόνας και ήχου (Δάρρα, 2020).

Ο κατάλληλος εξοπλισμός χρειάζεται να έχει έναν σταθμό εργασίας, κάμερα, κάρτα γραφικών, κάρτα ήχου, μικρόφωνα, ηχητικό σύστημα κλπ. Οι τεχνολογίες οι οποίες χρησιμοποιούνται τις περισσότερες φορές είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι υπηρεσίες ειδήσεων που περιέχουν ψηφιακούς πίνακες ανακοινώσεων, ο παγκόσμιος ιστός, η υπηρεσία συνδιάλεξης, οι υπηρεσίες συνεργασίας από απόσταση που περιέχονται στις υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης κ.α. (Μιχαηλίδου, 2018).

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν σταδιακά στη ραγδαία ανάπτυξη των δικτύων σε ό,τι έχει να κάνει με τη μετάδοση ήχου και εικόνας, προκειμένου τα μαθήματα να υλοποιούνται σε εικονικές τάξεις, όπου οι συμμετέχοντες έχουν την ευχέρεια να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο, όπως δηλαδή συμβαίνει και στις σχολικές αίθουσες. Οι τακτικές αυτής της εκπαίδευσης προσφέρουν την ευχέρεια μετάδοσης δεδομένων εικόνας και ήχου, κοινή χρήση εφαρμογών πολυμέσων καθώς επίσης και τον άμεσο έλεγχο της δράσης από έναν φορέα οργάνωσης (Clandfield & Hockly, 2017).

Για αυτόν τον λόγο στη σημερινή εποχή υφίστανται ολοκληρωμένα εργαλεία συνεργασίας και διαχείρισης, που καλούνται LMS, και που προσφέρουν την ευχέρεια ελέγχου, διαχείρισης και σύνδεσης όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Υφίστανται διαθέσιμα ολοκληρωμένα περιβάλλοντα, τα οποία καλούνται με τον όρο πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης, όπου υφίσταται η δυνατότητα να δημιουργηθούν περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κακουλάκης, 2019).

## *2.6 Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση*

Βάσει μελετών των τελευταίων ετών, τα κυριότερα εργαλεία της εκπαίδευσης αυτής της μορφής είναι το BigBlueButton, η πλατφόρμα του Edmodo, το Google Classroom, το Google Docs, η πλατφόρμα του Moodle, καθώς επίσης και η πλατφόρμα του Wordpress (Eikeles et al., 2014). Σε ό,τι έχει να κάνει με τα οφέλη τα οποία εμφανίζει η εν λόγω μορφή εκπαίδευσης, θα πρέπει να τονιστεί πως οι πιο πολλοί δάσκαλοι ανέφεραν πως ένα από τα κυριότερα οφέλη είναι η ικανότητα αποθήκευσης αλλά και επαναχρησιμοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού (Eikeles et al., 2014).

Εξίσου σημαντικό όφελος αυτής της μορφής, όμως, φαίνεται πως είναι και η ευχέρεια εύκολης αλλαγής του εκπαιδευτικού υλικού, όπως επίσης και η πολυμορφικότητα. Σε μέτρια επίπεδα λογίζονται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πως είναι τα οφέλη της προσβασιμότητας και της ευελιξίας όπως επίσης και η ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων από την πλευρά των παιδιών (Κακουλάκης, 2019).

Λιγότερο φαίνεται να στηρίζεται από τους δασκάλους η άποψη πως η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης είναι εφικτό να ωφελήσει σε ό,τι έχει να κάνει με την ενίσχυση της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών, σε ό,τι έχει να κάνει με την ενίσχυση της αυτονομίας τους, καθώς επίσης και με την ανατροφοδότηση είτε την εξατομίκευση (Ραμουτσάκη, 2020). Επιπλέον, λιγότεροι ήταν εκείνοι οι οποίοι ανέφεραν πως εμφανίζονται πλεονεκτήματα σε ό,τι έχει να κάνει με την

ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών, με την ανάπτυξη της δεξιότητάς τους για επίλυση προβλημάτων, καθώς επίσης και με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Ραμουτσάκη, 2020).

Ακόμα, έρευνες κάνουν λόγο πως με βάση τις απόψεις δασκάλων φαίνεται πως ελάχιστα πλεονεκτήματα εμφανίζονται διαμέσου της εκπαίδευσης αυτής της μορφής σε ό,τι έχει να κάνει με τη σύνδεση του μαθήματος με πραγματικές συνθήκες, με την κάλυψη των απαιτήσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, καθώς επίσης και με τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους (Picciano, 2016).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι έχει να κάνει με τα ελαττώματα, τις δυσμένειες αλλά και τα προβλήματα τα οποία εμφανίζονται κατά την εφαρμογή της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν πως το κυριότερο ελάττωμα φαίνεται πως είναι τα τεχνικά ζητήματα που υπάρχουν (Aggraini, 2021). Καθοριστικό ζήτημα αυτής της εκπαιδευτικής δράσης, επίσης, φαίνεται πως είναι και η έλλειψη άμεσης κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Aggraini, 2021).

Σημαντικά ελαττώματα λογίζονται πως είναι και η απαίτηση δαπάνης αρκετού χρόνου με κυριότερο στόχο την οργάνωση, όπως επίσης και τον σχεδιασμό των μαθημάτων, είτε ακόμα και η έλλειψη της απαιτούμενης εξοικείωσης των συμμετεχόντων (είτε πρόκειται για παιδιά είτε για δασκάλους) με τη χρήση της τεχνολογίας (Aggraini, 2021). Πολλά και καθοριστικά ελαττώματα αφορούν και την ελαττωμένη εμπλοκή είτε τη δυσκολία στη διατήρηση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών, αλλά και το γεγονός πως η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης παρέχει μη επαρκή μάθηση (Lemov, 2020). Λιγότερο, αλλά όχι σε αδιάφορο επίπεδο, εντοπίζεται πως η εκπαίδευση αυτού του είδους έχει άμεση σχέση με απόψεις οι οποίες αναφέρουν πως υφίσταται υψηλότερο κόστος, καθώς επίσης και χαμηλότερη ποιότητα στο μάθημα το οποίο προσφέρεται (Lemov, 2020).

Στη χώρα μας κατά την περίοδο της πανδημίας φαίνεται πως τα πιο διαδεδομένα μέσα ήταν το Webex, το eclass, η e-me, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το Messenger του Facebook, το Viber, τα ιστολόγια, καθώς επίσης και το Zoom (Μαραγκάκη, 2021). Σε ό,τι έχει να κάνει με το eclass το πιο καθοριστικό όφελος, σύμφωνα με όσα ανέφεραν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν η άψογη οργάνωση που παρέχει. Εξίσου σημαντικά οφέλη της εν λόγω πλατφόρμας φάνηκαν να είναι η προσβασιμότητα που σχετίζεται με τον χρόνο και τον χώρο, ενώ αρκετοί δάσκαλοι έκαναν λόγο για ευκολότερη χρήση σε σχέση με άλλες πλατφόρμες αυτής της μορφής (Μαραγκάκη, 2021).

Οι περισσότεροι δάσκαλοι για το eclass αναφέρουν πως πρόκειται για μια ιδιαίτερα κατανοητή μέθοδο οργάνωσης της πλατφόρμας ενώ εξίσου καθοριστική είναι και η μέθοδος χρήσης της τόσο από τη μεριά των δασκάλων όσο και από εκείνη των παιδιών (Μανούσου, 2021). Αντίθετα τα κυριότερα ελαττώματα αυτής της πλατφόρμας ήταν η έλλειψη κατάλληλων τεχνολογικών ικανοτήτων, τα τεχνικά ζητήματα που υπήρξαν, η περιορισμένη ανταπόκριση, η έλλειψη ελκυστικότητας και παροχής των απαιτούμενων κινήτρων προς τα παιδιά αλλά και η απαίτηση για επανασχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού (Μανούσου, 2021).

Πίνακας 2.1 : Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

<b>Εργαλεία</b>	<b>Οφέλη</b>	<b>Ελαττώματα</b>
Webex	<p>Άμεση επικοινωνία με τη χρήση διαφορετικών πολυμέσων</p> <p>Ικανότητα διαμοιρασμού οθόνης και σύνδεσης αρκετών παιδιών παράλληλα</p> <p>Ικανότητα καλής οργάνωσης του μαθήματος</p> <p>Εύκολη χρήση και ικανότητα πρόσβασης από διαφορετικές συσκευές</p>	<p>Τεχνικά ζητήματα</p> <p>Δυσκολία διατήρησης της προσοχής των παιδιών – ύπαρξη εξωτερικών παρεμβολών</p> <p>Δυσκολία ελέγχου των παιδιών και οργάνωσης της επικοινωνίας</p>
Viber	<p>Εύκολη χρήση</p> <p>Άμεση επικοινωνία με τη χρήση διαφορετικών πολυμέσων</p> <p>Ικανότητα συνέχισης της εκπαίδευσης είτε συντήρησης της επαφής με τα μαθήματα στην περίπτωση όπου η δια ζώσης διδασκαλία δεν είναι δυνατή</p> <p>Ικανότητα διαμοιρασμού οθόνης</p>	<p>Δυσκολία διατήρησης της προσοχής και αδυναμία υλοποίησης ομαδοσυνεργατικών δράσεων</p>

Zoom	Άμεση επικοινωνία με τη χρήση πολυμέσων Αλληλεπίδραση Ικανότητα διαμοιρασμού οθόνης	Ανάγκη υποστήριξης από ενήλικες και έλλειψη κατάλληλων τεχνολογικών ικανοτήτων
Skype	Άμεση επικοινωνία με τη χρήση πολυμέσων Αλληλεπίδραση	Δυσκολία εποπτείας των δράσεων των μαθητών
Messenger	Εύκολη χρήση και ικανότητα διαμοιρασμού οθόνης	Αδυναμία υλοποίησης ομαδοσυνεργατικών δράσεων

Πηγή : Μαραγκάκη, 2021

### *Σύνοψη κεφαλαίου*

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μελετήσαμε την ελληνική πραγματικότητα και τις δυνατότητες που υπάρχουν. Είδαμε στην ουσία πως υφίσταται έλλειψη θεσμικού πλαισίου, ενώ αναφέρθηκαν και διάφορα προγράμματα που έγιναν στο παρελθόν. Επίσης, μελετήσαμε τις προκλήσεις και τα εμπόδια που υπάρχουν, όπως είναι για παράδειγμα ο αναλφαριθμητισμός στις ΤΠΕ, τα προγράμματα σπουδών, οι διαφοροποιήσεις οι οποίες εντοπίζονται στην κοινωνική δυναμική ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, η λανθασμένη κατανόηση τεχνολογίας κ.α.

Παράλληλα, όμως, μιλήσαμε και για τα κυριότερα πλεονεκτήματα (όπως είναι για παράδειγμα η ευελιξία, που βοηθάει στην επίλυση σημαντικών εκπαιδευτικών θεμάτων, αλλά και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διαλέγουν χρόνο και ρυθμό της μάθησης), όπως επίσης και για τα βασικότερα ελαττώματα (πχ μειώνεται η δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση, υφίσταται απρόσωπη επικοινωνία και δεν υπάρχει η απαιτούμενη αλληλεπίδραση), ενώ παρουσιάστηκαν τακτικές, εργαλεία και απόψεις εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τα πιο διαδεδομένα μέσα αυτής της περιόδου.

### 3. Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και πανδημία

#### 3.1 Εισαγωγή

Με την εμφάνιση του Covid-19 η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, όπως και αυτή του εξωτερικού, αναγκάστηκε να διακόψει τη λειτουργία των Σχολείων και συνεπώς να προσαρμοστεί άμεσα και αποτελεσματικά στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών, γίνεται λόγος για βίαιο ψηφιακό μετασχηματισμό από τη στιγμή που κρίθηκε ως αναγκαιότητα η συνολική είσοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα με την εμφάνιση της πανδημίας<sup>2</sup>.

Το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας έπρεπε να αποδεχθεί και να εφαρμόσει την εξΑΕ, που πλέον ήταν μονόδρομος στους περιορισμούς που εμφανίστηκαν. Σημαντική θέση στις λειτουργίες αυτές έπαιξε το Κράτος με τις αποφάσεις του να είναι αρχικό σημείο εκκίνησης και μεσάζοντα το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με υπουργό τη Νίκη Κεραμέως. Η απόφαση που πάρθηκε για την εφαρμογή της Τηλεκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες δημιούργησε ένα πεδίο για την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που φέρει αυτό το είδος της εκπαίδευσης, αλλά έφερε την εκπαιδευτική κοινότητα αντιμέτωπη με δυσκολίες και ερωτήματα που έπρεπε και ακόμα πρέπει να λυθούν.

Ο χώρος, που αφορά σε ένα μεγάλο ποσοστό την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γίνεται σημείο αναφοράς σχετικά με τον κίνδυνο που εμφανίστηκε. Παρατηρείται λοιπόν πως η «αναβάθμιση» αυτού του είδους εκπαίδευσης, ενώ εμφανίστηκε ως αναγκαιότητα, οδήγησε στη γνωριμία του με το ελληνικό κοινό, όπως συνέβη και σε άλλες χώρες παγκοσμίως (Χρυσοστόμου, 2020). Η αδυναμία εφαρμογής οποιουδήποτε άλλου μέσου συμβατικής (δια ζώσης) εκπαίδευσης, οδήγησε στην άμεση προσαρμογή των συμμετεχόντων, διδασκόντων και διδασκομένων (Χρυσοστόμου, 2020).

Τόσο στο σχολικό, όσο και στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, όλες οι δραστηριότητες ξεκίνησαν να γίνονται ηλεκτρονικά, από τα μαθήματα έως τις εξετάσεις και τις παρουσιάσεις. Από την είσοδο όμως του ηλεκτρονικού υπολογιστή μέχρι την εφαρμογή της σωστής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπάρχει μία διαδρομή για την οποία ήταν απαραίτητη η εκπαίδευση και

---

<sup>2</sup> <https://www.eea.gr/arthra-eea/i-anagkeotita-tis-ex-apostaseos-ekpedefsis-en-meso-pandimias/>



η κατανόηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κριτηρίων που υφίστανται ως προϋποθέσεις. Τον ρόλο αυτό ανέλαβε η Διακήρυξη για την Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία είχε ως στόχο να ορίσει τα κύρια χαρακτηριστικά της εξΑΕ, έτσι ώστε να προσφέρει τη γνώση προς τους άμεσα εμπλεκόμενους.

Συγκεκριμένα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρούνται διάφορα προβλήματα όσον αφορά στην εφαρμογή της εξΑΕ, με βασικό να είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος του παιδιού σε μία οθόνη για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Έτσι, παρατηρήθηκαν διάφορες τεχνικές που είχαν ως στόχο τον εμπλουτισμό των μέσων, όπως η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και ψηφιακών παιχνιδιών με τη βοήθεια διαφόρων εφαρμογών, όπως το wordwall, το jigsaw planet και είχαν ως στόχο τον συνδυασμό της διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών (Μανούσου, 2021). Στον όγκο των δυσκολιών είναι απαραίτητο να προσθέσουμε τη μη εξοικείωση των παιδιών μικρής ηλικίας με την τεχνολογία, αλλά και την ανυπαρξία τεχνολογικού εξοπλισμού στο σπίτι, είτε ηλεκτρονικού υπολογιστή, ή καλού και γρήγορου internet, γεγονός που καθιστά αδύνατη την εκπαιδευτική διαδικασία για ορισμένους μαθητές (Μανούσου, 2021). Η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη φάση απαιτεί τόσο τη σύγχρονη όσο και την ασύγχρονη εκπαίδευση, που σημαίνει ότι τα παιδιά θα πρέπει όχι μόνο να παρακολουθήσουν ένα μάθημα μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, αλλά και να λύσουν κάποιες ασκήσεις μόνα τους, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016), διαδικασία που μπορεί να δυσκολέψει ακόμα περισσότερο τους μικρούς σε ηλικία μαθητές.

### *3.2 Πως επηρέασε ο Covid-19 την εκπαίδευση*

Η τεράστια διάδοση ενός καινούριου στελέχους του κορωνοϊού έκανε την εμφάνισή της στα τέλη της περιόδου του 2019. Το επόμενο διάστημα ολόκληρος ο πλανήτης παρακολουθούσε με αγωνία, αφού το σύνολο των ασθενών είχε παρουσιάσει σημαντική ανοδική τάση, ξεπερνώντας τις 70 χιλιάδες μολύνσεις, έχοντας περισσότερους από 2 χιλιάδες νεκρούς. Τεράστιες, όμως, ήταν οι συνέπειες σε όλους τους τομείς, όπως ήταν για παράδειγμα και ο κλάδος της εκπαίδευσης (Chan et al., 2021).

Στην Κίνα τα σχολεία έκλεισαν για μεγάλο χρονικό διάστημα, μετά την εντολή για καραντίνα από την κυβέρνηση της χώρας. Παρά τις τεράστιες δυσμένειες στην επανέναρξη των σχολικών μονάδων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απέκτησε σταδιακά καινούρια σημασία. Η απάντηση ήταν άμεση καθώς άρχισε μια εθνική πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης, με κυριότερο

σκοπό να αντέξει περισσότερα από 180 εκατομμύρια παιδιά όλων των βαθμίδων που δεν είχαν την ευχέρεια να πάνε στο σχολείο τους (Bergan et al., 2021). Ακόμα, προσφέρθηκαν πιο πολλές από 20 πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και 24 χιλιάδες μαθήματα για ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι το οποίο έγινε μερικές μόλις εβδομάδες μετά τα πρώτα κρούσματα του Covid-19 (Bergan et al., 2021).

Το 1ο στάδιο της πανδημίας οδήγησε σε κλείσιμο των σχολικών μονάδων σε περισσότερες από 190 χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο και 1,5 δις μαθητών εκτός σχολείου. Το συγκεκριμένο πρόβλημα υγείας ανέπτυξε καινούρια δεδομένα, καθώς οι σχολικές αίθουσες ήταν κλειστές για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την δυνατότητα να δουν τους μαθητές με φυσική παρουσία (Aggraini, 2021).

Εξαιτίας των έκτακτων συνθηκών άρχισε σε αρκετά κράτη η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας με αυτόν τον τρόπο μια καινούρια συνθήκη με τακτικές απομακρυσμένης διδασκαλίας. Το ΥΠΑΙΘ στη χώρα μας, ανταποκρινόμενο στις αλλαγές που υπήρξαν, όπως επίσης και στην αναστολή της δια ζώσης εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές δομές, με απώτερο στόχο την ανάσχεση της μετάδοσης του ιού τον Μάρτιο του 2020, ενεργοποίησε ψηφιακά μέσα, τα οποία παρείχαν την ευχέρεια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους.

Βάσει όσων ανέφερε το ΥΠΑΙΘ, η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας αποτέλεσε το πιο χρήσιμο εργαλείο με κυριότερο σκοπό να διατηρήσουν τα παιδιά αλλά και οι εκπαιδευτικοί την άμεση επαφή τους με τη μαθησιακή δράση στις παρούσες, έκτακτες συνθήκες τις οποίες βίωσε η χώρα μας δίχως να στοχεύει στην υποκατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας<sup>3</sup>.

Η εκπαίδευση αυτής της μορφής δομήθηκε στους πυλώνες των σύγχρονων και ασύγχρονων τακτικών διδασκαλίας (σε καθορισμένους ιστότοπους, είτε πλατφόρμες που παρείχε το Υπουργείο, όπως ήταν για παράδειγμα η χρήση του e-class). Στα πλαίσια της αυτονομίας καθώς επίσης και της πιο μεγάλης ευελιξίας των σύγχρονων σχολείων, προτάθηκε στην ηγεσία τους να διαμορφώσει το πρόγραμμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με την ευχέρεια αξιοποίησης συνδυασμού των 3 πυλώνων (Μανούσου, 2021).

---

<sup>3</sup> [<https://www.kathimerini.gr/>]

Το ζήτημα της επείγουσας εκπαίδευσης αυτής της μορφής ήταν τεράστιο και εξαιρετικά πολύπλοκο, δεδομένης της τεράστιας έλλειψης τεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων της χώρας μας, αλλά και της τεράστιας έλλειψης της απαιτούμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχεδιασμού είτε εφαρμογής αυτής της εκπαιδευτικής δράσης (Μαραγκάκη, 2021). Η σημασία κάλυψης του εν λόγω ζητήματος αντιμετωπίστηκε με τη μεγάλη εθελοντική προσφορά σε ζητήματα ενημέρωσης, υποστήριξης, όπως επίσης και μη τυπικής επιμόρφωσης από Πανεπιστήμια, δομές εκπαίδευσης, κοινότητες μάθησης κλπ. (Μαραγκάκη, 2021).

### *3.3 Η λύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι κίνδυνοι που υπάρχουν*

Η κρίση η οποία αναπτύχθηκε από την ύπαρξη της πανδημίας επέφερε καθοριστικές επιρροές και επιδράσεις στο μέλλον, όπως επίσης και στην ποιότητα ζωής όλων των ανθρώπων. Λόγω της τεράστιας απειλής του συγκεκριμένου ιού, οι σχολικές μονάδες όπως επίσης και τα Πανεπιστήμια αντιμετώπισαν σοβαρά ζητήματα σε ό,τι είχε να κάνει με το πώς να συνεχίσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, συντηρώντας ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό ανθρώπινο δυναμικό αλλά και τα παιδιά ασφαλή από μια συνθήκη έκτακτης ανάγκης για τη δημόσια υγεία, η οποία αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς (Peimeni & Kamalipour, 2021).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ήταν ζωτικής σημασίας άμεσα να κατορθώσουν να προσαρμοστούν στις καινούριες συνθήκες και να εφαρμόσουν την τακτική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για να προσφέρουν τη δυνατότητα απομακρυσμένης πρόσβασης στα παιδιά στη μάθηση (Peimeni & Kamalipour, 2021). Το σταμάτημα της εκπαίδευσης των νέων θα μπορούσε να αποτελέσει καθοριστικό κίνδυνο για την ποιότητα της ζωής τους σε μια κοινωνία μετά την παγκόσμια χρηματοοικονομική ύφεση (Chan et al., 2021).

Οι μη μορφωμένοι θα αποτελούσαν τη χαμένη γενιά που δεν θα είχε την ευχέρεια να ανανεώσει τις οικονομικές, τις εκπαιδευτικές, καθώς επίσης και τις συνολικές κοινωνικές ροές με το πέρας της κρίσης. Μονάχα η μετάβαση από τη δια ζώσης εκπαιδευτική τακτική στην τακτική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι εφικτό να επιτρέψει τη συνέχεια της εκπαιδευτικής δράσης σε μερική είτε ακόμα και πλήρη απομόνωση (Bergan et al., 2021).

Ο ρόλος των ΤΠΕ στη συγκεκριμένη κατάσταση ήταν ζωτικής σημασίας, με στόχο την ανάπτυξη εικονικών αιθουσών διδασκαλίας, την πρόσβαση διαμέσου διαδικτύου σε τάξεις, εικονικές συζητήσεις και διάφορα άλλα είδη αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Η ταχύτητα μετάβασης από την κλασική τακτική διδασκαλίας και μάθησης στην τακτική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζεται με την αποδοτικότητα του συστήματος πληροφοριών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Bergan et al., 2021).

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιείται η εν λόγω μορφή εκπαίδευσης, η διαθεσιμότητα των απαιτούμενων πόρων, οι υποδομές που υπάρχουν αλλά και η ικανότητα εφαρμογής καθορισμένων λύσεων χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ μέσω του διαδικτύου, επιβάλλουν την ανάγκη για άμεση επικοινωνιακή προσαρμογή των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας για όλες τις σχολικές μονάδες. Η παραπάνω προσέγγιση ως επί το πλείστον εστιάζει στα παιδιά και περιέχει την οριοθέτηση των κυριότερων σκοπών για τις κατάλληλες γνώσεις και τακτικές που θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν καθορισμένες γνώσεις και να αναπτύξουν τις απαιτούμενες ικανότητες (Μαραγκάκη, 2021).

Η εφαρμογή της εκπαίδευσης αυτού του είδους αποτελεί σημαντική πολιτική στο ευρύτερο πλαίσιο της εφαρμογής της διαδικτυακής μάθησης στην πανδημία. Η συγκεκριμένη τακτική τείνει να αποτελέσει μια καινούρια φυσιολογική συνθήκη στον εκπαιδευτικό κλάδο παρά μια λύση έκτακτης ανάγκης (Ραμουτσάκη, 2020). Έρευνες το τελευταίο διάστημα αναφέρουν πως οι φυσικές όπως επίσης και οι ανθρωπογενείς καταστροφές αποτελούν καθοριστικές ευκαιρίες για τη διάδοση αυτής της μορφής μάθησης και όσοι είναι υποστηρικτές της έχουν ήδη αρχίσει να την προβάλλουν με στόχο την αντιμετώπιση και τη διαχείριση δύσκολων συνθηκών με σκοπό την περικοπή κονδυλίων από την εκπαίδευση (Ραμουτσάκη, 2020).

Υπό την οπτική των αλλαγών, κάποια πανεπιστήμια, όπως ήταν για παράδειγμα το Χάρβαρντ, είτε διάφορες κυβερνήσεις ορισμένων κρατών έχουν καθιερώσει ήδη την αναγκαστική εφαρμογή αυτής της εκπαίδευσης (Ross-Hain, 2020). Από τη μια η αισθητή ελάττωση των εξόδων για την εκπαίδευση από ορισμένα κράτη και από την άλλη η ανοδική τάση των πιέσεων από τις εταιρίες εκπαιδευτικής τεχνολογίας έχουν οδηγήσει στην καθιέρωση αυτής της εκπαίδευσης από διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο (Ross-Hain, 2020).

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να υπάρξει κάποια πρόβλεψη για την κατάσταση η οποία θα υφίσταται σε αυτόν τον τομέα με το πέρας της πανδημίας εξαιτίας της ραγδαίας ταχύτητας μετάδοσης του ιού σε διεθνές επίπεδο και των συνεπειών του. Όντως σε αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα έχει ληφθεί η απόφαση για επέκταση αυτής της εκπαιδευτικής μορφής επ' αόριστο, έτσι ώστε να αποφευχθεί η διάδοση του εν λόγω ιού (Lemon, 2020).

Η καθιέρωση της συγκεκριμένης εκπαίδευσης πιθανόν περιέχει τον κίνδυνο να καθιερωθεί ένα εκπαιδευτικό είδος που διαιωνίζει τις ανισότητες στην εκπαιδευτική δράση λόγω των οποίων αποκλείονται παιδιά από την εκπαίδευση (Falode & Shaw, 2020). Κατ' επέκταση στον κλάδο αυτό παραμένει πάντοτε ανοιχτό αλλά και εξαιρετικά επίκαιρο το θέμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Falode & Shaw, 2020).

Η εστίαση στους κινδύνους των ανισοτήτων στη μαθησιακή δράση εξαιτίας της καθιέρωσης αυτής της εκπαίδευσης δεν έχει σαν κριτήριο την απόρριψη όλων των ειδών ηλεκτρονικής μάθησης (Aggraini, 2021). Αντιμετωπίζοντας το τεράστιο ψηφιακό χάσμα, η ηλεκτρονική μάθηση είναι δυνατόν να συμβάλλει αισθητά στην ανοδική τάση των ικανοτήτων πρόσβασης στην εκπαίδευση σε απομακρυσμένες κοινότητες (Aggraini, 2021).

Για ανθρώπους οι οποίοι δεν έχουν την ευχέρεια να παρακολουθήσουν δια ζώσης εκπαίδευση σε μια συμβατική σχολική μονάδα για προσωπικούς είτε ακόμα και για οικονομικούς λόγους, η ευελιξία αυτής της μάθησης είναι δυνατόν να προσφέρει ευρύτερη πρόσβαση (Peimeni & Kamalipour, 2021). Ακόμα, σε κλασικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα υβριδικά είτε τα μεικτά είδη είναι εφικτό να συμβάλλουν στην αισθητή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας με φυσική παρουσία μεταβάλλοντάς την σε διδασκαλία εστιασμένη στο διαδίκτυο, καθώς επίσης και στην ενεργή μάθηση (Peimeni & Kamalipour, 2021).

### *3.4 Διαχείριση κατάστασης στην Ελλάδα*

Σε εθνικό επίπεδο ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις στον εκπαιδευτικό κλάδο δεν ήταν εφικτό να δράσουμε διαφορετικά σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη. Το Υπουργείο Παιδείας ενθαρρύνει την αξιοποίηση του τεχνολογικού εξοπλισμού από τους εκπαιδευτικούς, την κατάρτισή τους στις ΤΠΕ, καθώς επίσης και την απόκτηση ικανοτήτων σύγχρονης εκπαίδευσης.

Κατ' επέκταση την περίοδο που ακολούθησε από το σταμάτημα των μαθημάτων εξαιτίας της πανδημίας στα μέσα Μαρτίου της περιόδου του 2020 φαίνεται να άλλαξαν αρκετά πράγματα στον εκπαιδευτικό τομέα της χώρας μας. Οι εν λόγω αλλαγές ήταν σημαντικό να εναρμονιστούν με το κοινωνικό όπως επίσης και το εκπαιδευτικό πλαίσιο του προγράμματος σπουδών όλων των βαθμίδων της χώρας μας<sup>4</sup>.

Παράλληλα, η σύγχρονη πραγματικότητα ανέπτυξε ένα καινούριο πλαίσιο εκπαιδευτικών καθώς επίσης και κοινωνικών απαιτήσεων για όλους τους ανθρώπους, κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με την αναζήτηση, την απόκτηση, τη διαχείριση αλλά και την εκμετάλλευση καινούριων γνώσεων. Χρειάζεται η μεταβολή των μεθόδων διδασκαλίας όπως επίσης και η ενσωμάτωση των σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων σε αυτή (Spyropoulou & Koutroukis, 2021).

Το σημερινό, ηλεκτρονικό σχολείο, έχει διαμορφωθεί λόγω της πανδημίας. Παρόλα αυτά, έως σήμερα, η εκάστοτε σχολική μονάδα έχει σαν βασικότερο στόχο τη βέλτιστη εφικτή προετοιμασία της καινούριας γενιάς διαμέσου της αξιοποίησης των ΤΠΕ, όμως, αυτό είναι

---

<sup>4</sup> [<https://www.kathimerini.gr/>]

ζωτικής σημασίας να γίνει με παιδαγωγικές συνθήκες, που θα εξασφαλίσουν σε μεγάλο βαθμό την ανθρωπιστική εκπαίδευση (Μανούσου, 2021). Η εν λόγω πανδημία απαιτούσε από τα παιδιά αλλά και από τους δασκάλους/καθηγητές να αλλάξουν τις ισχύουσες αντιλήψεις τους για τις πιο κατάλληλες τακτικές στη διδασκαλία και να προσαρμοστούν όσο πιο άμεσα γίνεται στην καινούρια μορφή μάθησης διαμέσου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μανούσου, 2021).

Αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα διάλεξαν να μην υλοποιήσουν κανένα μάθημα με φυσική παρουσία, συμπεριλαμβανομένου των εργαστηρίων καθώς επίσης και διάφορων άλλων μαθησιακών εμπειριών και όλα τα μαθήματα να προσφέρονται εξ αποστάσεως, με απώτερο στόχο να βοηθήσουν όσο περισσότερο γίνεται την πρόληψη της εξάπλωσης του συγκεκριμένου ιού (Μανούσου, 2021).

Η μεταφορά της διδασκαλίας από την κλασική με φυσική παρουσία στην εξ αποστάσεως διαμέσου του διαδικτύου είναι εφικτό να επιτρέψει την ευελιξία της διδασκαλίας αλλά και της μάθησης γενικότερα, καθώς παρέχεται από οπουδήποτε και χωρίς χρονικά όρια. Η παραπάνω μετάβαση, όμως, έγινε ξαφνική και για αυτό χρειάστηκαν άμεσες λύσεις σε μη ιδανικές συνθήκες. Για τους δασκάλους όπως επίσης και τους καθηγητές η παραπάνω δράση ήταν εξαιρετικά αγχωτική, αφού η πρόκληση να συγκριθεί η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας με τη δια ζώσης υπό αυτές τις συνθήκες ήταν τεράστια (Μαραγκάκη, 2021).

Η απότομη μετάβαση είναι εφικτό να λογιστεί ως μια λύση ανάγκης, όταν, επί της ουσίας, υπό αυτές τις συνθήκες καμία σχολική μονάδα δεν είχε την ευχέρεια να υλοποιήσει τόσο σημαντικές αλλαγές, καθώς δεν υπήρξε ορθός σχεδιασμός, προκειμένου να εκμεταλλευτούν πλήρως τα οφέλη και τις προοπτικές που προσφέρει η εν λόγω μορφή εκπαίδευσης (Μαραγκάκη, 2021). Επί της ουσίας η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης έχει σαν κυριότερο σκοπό την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που υποστηρίζει τα παιδιά όχι μονάχα στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και σε διάφορα παιδαγωγικά είτε ακόμα και κοινωνικά θέματα (Ραμουτσάκη, 2020).

Από την άλλη μεριά, η δια ζώσης εκπαίδευση υποστηρίζει περισσότερο την επιτυχία των παιδιών διαμέσου συγγραμμάτων, υπηρεσιών συμβουλευτικής κ.λπ. και θεωρείται επιτυχής λόγω του ότι η διδασκαλία είναι σχεδιασμένη με στόχο να υποστηρίζει τα παιδιά με επίσημους είτε άτυπους κοινωνικούς πόρους (Bergan et al., 2021). Βάσει μελετών όλων αυτών των ετών, η αποδοτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει ανάγκη από την επένδυση σε πόρους και χρόνο με κυριότερο σκοπό να αναπτυχθεί ένα σωστό σύστημα το οποίο να υποστηρίζει όλους τους εκπαιδευόμενους (Bergan et al., 2021).

Συγκριτικά με άλλες επιλογές, η παροχή εκπαιδευτικού υλικού είναι πιθανό να αποτελεί μια άμεση αλλά και φθηνή λύση, δεν αποτελεί, όμως, πλήρη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Chan et al., 2021). Συνεπώς, δεν είναι εφικτό οι δάσκαλοι να καταφέρουν να γίνουν ειδικοί σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας υπό τις εν λόγω συνθήκες. Γίνεται εύκολα αντιληπτό, επομένως, πως αρκετές από τις διαδικτυακές διδασκαλίες που οι δάσκαλοι θα προσφέρουν στα παιδιά δεν θα είναι πλήρεις είτε σωστά σχεδιασμένες και συνεπώς υφίσταται τεράστια πιθανότητα να μην υπάρξουν οι καλύτερες δυνατές τακτικές κατά την υλοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής δράσης (Chan et al., 2021).

Ο κυριότερος σκοπός υπό τις παραπάνω συνθήκες δεν ήταν η ανάπτυξη ενός δυνατού εκπαιδευτικού συστήματος αυτής της μορφής, αλλά επί της ουσίας ήταν η παροχή προσωρινής πρόσβασης των παιδιών στην εκπαιδευτική δράση από τους καθηγητές με τρόπο που να είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί άμεσα και να είναι διαθέσιμη με αξιοπιστία εάν χρειαστεί. Η θεώρηση του όρου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης την κάνει να διαφέρει σε σημαντικό επίπεδο από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμέσου του διαδικτύου (Μαραγκάκη, 2021).

Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης δεν μοιάζει με τη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρόλα αυτά αποτελεί μια προσωρινή επιλογή, η οποία είναι εφικτό να ονομαστεί σαν απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης (Μαραγκάκη, 2021). Γίνεται εύκολα αντιληπτό, συνεπώς, πως εκπαίδευση διαμέσου διαδικτύου δεν ταυτίζεται με την απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης. Ένας παρόμοιος διαχωρισμός είναι ζωτικής σημασίας, καθώς το επίπεδο στο οποίο οι καθηγητές εμπιστεύονται αυτή την εκπαίδευση τη χρονική περίοδο της πανδημίας θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη αυτής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο μετά τη συγκεκριμένη κρίση (Μαραγκάκη, 2021).

Από την παραπάνω οπτική, η θεώρηση της εκπαίδευσης αυτής της μορφής διαμέσου διαδικτύου, είναι καθοριστικό να υπερβαίνει τον διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού, μέσω, τακτικών, καθώς επίσης και συμβουλών και θα πρέπει να εστιάζει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των παιδιών, στο πλαίσιο μάθησης, όπως επίσης και στη διαθεσιμότητα, είτε στην προσβασιμότητα των μέσων (Μανούσου, 2021).

Ένας εξίσου καθοριστικός διαχωρισμός ο οποίος χρειάζεται να επισημανθεί έχει άρρηκτη σχέση με το πώς τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτή τη δράση. Φυσικά, η εκπαίδευση που μελετάμε σε αυτή την εργασία αποτελούσε πάντοτε μια εναλλακτική καθώς επίσης και ευέλικτη τακτική για τους εκπαιδευόμενους, ενώ η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης είναι

αναγκαστική, κάτι το οποίο σημαίνει πως χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν διαφοροποιημένες τακτικές και προσεγγίσεις με διαφορετικές προτεραιότητες (Spygroulou & Koutroukis, 2021).

Η εκπαίδευση που μελετάμε στη συγκεκριμένη εργασία αποτελεί ένα διεπιστημονικό πλαίσιο το οποίο έχει αναπτυχθεί διαχρονικά, με κυριότερο σκοπό να καταφέρει να υπηρετήσει τις μαθησιακές απαιτήσεις διαμέσου καθοδήγησης ανοιχτών εκπαιδευτικών τακτικών. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης διαμέσου διαδικτύου έχει σαν βασικό της γνώρισμα τη χωροχρονική απόσταση ανάμεσα στα παιδιά και στους μαθησιακούς πόρους (Ross-Hain, 2020).

Από την άλλη μεριά, η εκπαίδευση αυτής της μορφής, η οποία, όμως, σχετίζεται με έκτακτες ανάγκες, έχει να κάνει κατά κύριο λόγο με την απόσταση στον χώρο και αντιλαμβάνεται την απόσταση από διαφοροποιημένες οπτικές πλευρές. Γενικότερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως επί το πλείστον εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε διαφοροποιημένα μέσα και διαμέσου διαφοροποιημένων τακτικών, προσφέροντας έτσι την ευχέρεια στα παιδιά να ασχοληθούν περισσότερο με τη μαθησιακή δράση. Υπό την παραπάνω έννοια, αυτή η μορφή εκπαίδευσης όπως και η απομακρυσμένη εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης, δεν αποτελούν ταυτόσημους όρους, παρά το γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχει κυριαρχήσει η τάση να λογίζονται ως ίδιοι όροι (Aggraini, 2021).

Η απομακρυσμένη εκπαίδευση που αναφέρθηκε παραπάνω είναι ζωτικής σημασίας να προσεγγίζεται με τεράστια προσοχή, αφού ο σχεδιασμός των συστημάτων μάθησης με εσφαλμένα κριτήρια και η διαμόρφωσή τους τριγύρω από λάθος έννοιες είναι πιθανό να οδηγήσει σε λάθος αντιλήψεις (Mate & Krishnendu, 2020). Ακόμα, στην περίπτωση στην οποία η κατάσταση εξομαλυνθεί και σταδιακά επανέλθουμε σε μια φυσιολογική κατάσταση, όσοι έχουν ενεργό ρόλο σε αυτές τις δράσεις θα έχουν αποκτήσει αρνητικές απόψεις από την εκπαίδευση αυτής της μορφής και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν τέλει θα χάσει την αξιοπιστία που έχει (Mate & Krishnendu, 2020).

Συνεπώς, είναι αρμοδιότητα όλων των δασκάλων και των καθηγητών οι οποίοι εφαρμόζουν αυτή την εκπαίδευση να περιγράψουν υπό ποιες συνθήκες πραγματοποιήθηκε η εκπαίδευσή τους κατά την περίοδο της πανδημίας, προκειμένου να μην υφίσταται πιθανότητα παρερμηνειών και λάθος συμπερασμάτων. Παράλληλα, είναι ζωτικής σημασίας στις τρέχουσες τακτικές να εστιάσουμε στη μεγάλη επένδυση, όπως επίσης και στην υψηλή εμπιστοσύνη στην τεχνολογική υποστηριζόμενη μαθησιακή δράση. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως η εν λόγω εκπαιδευτική μορφή είναι μια τακτική ανάγκης και όχι μια μακροπρόθεσμη τακτική (Falode & Shaw, 2020).



Η μετάβαση σε αυτή τη δράση απαιτεί από όλες τις σύγχρονες σχολικές μονάδες να αναλάβουν την πλήρη εποπτεία του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, καθώς επίσης και της πραγματοποίησης των μαθημάτων (Ραμουτσάκη, 2020). Η ραγδαία εξέλιξη αυτής της εκπαίδευσης είναι εφικτό να ελαττώσει σε σημαντικό επίπεδο την ποιότητα των προσφερόμενων μαθημάτων. Εξαιρετικά ανησυχητικό είναι και το επίπεδο της προσβασιμότητας στο υλικό μάθησης (Ραμουτσάκη, 2020).

Σε αυτό το σημείο, επίσης, είναι χρήσιμο να τονιστεί πως ο καθολικός σχεδιασμός αυτής της εκπαιδευτικής δράσης είναι καθοριστικό να εστιάζει περισσότερο στη σχεδίαση μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία είναι περισσότερο ευέλικτα, δίχως αποκλεισμούς και εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στα παιδιά, προκειμένου να διασφαλίζεται ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν την ευχέρεια να έχουν την απαιτούμενη πρόσβαση και να μαθαίνουν μέσα από το υλικό (Μανούσου, 2021).

Η συσχέτιση των παραπάνω τακτικών με την κλασική εκπαίδευση με φυσική παρουσία με απώτερο στόχο την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης είναι μια εξαιρετικά εσφαλμένη αντίληψη, αφού δεν προσφέρει πραγματική αξία, για αρκετούς και διαφορετικούς λόγους. Ένας εξ αυτών είναι πως κάθε εργαλείο είναι απλώς μια μέθοδος με στόχο την παροχή χρήσιμων πληροφοριών και μια τακτική δεν είναι από τη φύση της καλύτερη ή χειρότερη από κάθε άλλη τακτική (Μανούσου, 2021).

Εξίσου σημαντικός λόγος είναι το γεγονός πως υφίστανται αρκετοί και διαφορετικοί μη προσδιοριστικοί παράμετροι ακόμη και στην καλύτερη μελέτη σύγκρισης τακτικών με στόχο να είναι τα αποτελέσματα εγκυρότερα και με μεγαλύτερο νόημα. Γενικότερα, είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε πως η επιτυχία της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης είναι εφικτό να υπολογιστεί με αρκετές και διαφορετικές τακτικές, από διαφορετικές πλευρές.

Για παράδειγμα, από τη μεριά της σχολικής μονάδας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καθοριστικού ενδιαφέροντος υπό την έννοια πως τα παιδιά κατορθώνουν την επιδιωκόμενη γνώση, τις ικανότητες καθώς επίσης και τις στάσεις που αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Μαραγκάκη, 2021). Τα μαθησιακά αποτελέσματα εμφανίζουν τεράστιο ενδιαφέρον για τα παιδιά, όπως επίσης και τους δασκάλους/καθηγητές (Μαραγκάκη, 2021).

Για παράδειγμα, για τα παιδιά καθοριστικά θέματα λογίζονται πως είναι το ενδιαφέρον, τα κίνητρα, καθώς επίσης και η εμπλοκή και όλα αυτά μαζί οριοθετούν την επιτυχία των μαθημάτων (Aggraini, 2021). Από την άλλη μεριά, για τους εκπαιδευτικούς, καθοριστική παράμετρος αποτελεί η στάση και οι αντιλήψεις τους σε σχέση με αυτή τη μορφή διδασκαλίας που είναι

εξαιρετικά πιθανό να επιφέρει σημαντικές επιρροές και επιδράσεις στις απόψεις για την επιτυχία της εν λόγω εκπαίδευσης (Aggraini, 2021).

Εξίσου καθοριστικοί παράμετροι είναι οι πόροι όπως επίσης και οι τακτικές εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αποτελούν καθοριστικούς κλάδους που σχετίζονται άμεσα με την αξιολόγηση (Chan et al., 2021). Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται κριτήρια, όπως είναι για παράδειγμα η αξιοπιστία των συστημάτων διδασκαλίας που έχουν επιλεγεί, η παροχή καθώς επίσης και η πρόσβαση σε αυτά τα συστήματα, η υποστήριξη των δασκάλων στην παιδαγωγική προσέγγιση αυτής της διδασκαλίας, αλλά και τα μέσα διδασκαλίας, διάφορα ζητήματα πολιτικής και διοίκησης που σχετίζονται άρρηκτα με την ανάπτυξη των μαθημάτων αυτής της μορφής, η διασφάλιση της ποιότητάς τους κλπ. (Chan et al., 2021).

Όλοι οι παράμετροι που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι εξαιρετικά πιθανό να επιφέρουν καθοριστικές επιρροές και επιδράσεις στην αποδοτικότητα της εκπαίδευσης που μελετάμε σε αυτήν την εργασία και είναι πιθανό να παίξουν καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη της διαδικτυακής μάθησης. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης έχει πλέον έναν καινούριο ρόλο στη χώρα μας με την καθολική εφαρμογή λόγω της πανδημίας (Bergan et al., 2021).

Οι ανισότητες οι οποίες έχουν προκύψει από την εφαρμογή της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης, όμως, έχουν αυξησει σε σημαντικό επίπεδο το εκπαιδευτικό χάσμα. Τα παιδιά από τα χαμηλότερα οικονομικά στρώματα εντοπίστηκε πως είχαν μη επαρκή πρόσβαση στο διαδίκτυο, όπως επίσης και στον εξοπλισμό ο οποίος χρειάζεται στη συγκεκριμένη μαθησιακή δράση (Μανούσου, 2021).

Ακόμα, όλοι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές ήρθαν αντιμέτωποι με αρκετές και διαφορετικές δυσμένειες κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με την κατανόηση της μεθόδου διευκόλυνσης της μάθησης και οι οικογένειες είχαν βοηθητικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών (Μανούσου, 2021). Η κατανόηση των τακτικών μάθησης αυτού του είδους συμβάλλει στην αισθητή ανοδική τάση της γνώσης, η οποία απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά είναι σημαντικό να μαθαίνουν από το σπίτι και να είναι προστατευμένα (Μανούσου, 2021).

Τα παιδιά συμμετείχαν στην παραπάνω εκπαίδευση από αναγκαιότητα και όχι από επιλογή, αφού υπήρξαν αρκετοί λόγοι οι οποίοι δεν επέτρεπαν τη μάθηση με φυσική παρουσία στο σχολικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση που μελετάμε στην εν λόγω εργασία προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες οι οποίες υφίστανται στη συμβατική εκπαιδευτική δράση, όμως, έρευνες αναφέρουν

πως υφίστανται και διάφορα ζητήματα τα οποία επιφέρουν καθοριστικές επιρροές και επιδράσεις στην ποιότητα μάθησης<sup>5</sup>.

Η κατάλληλα σχεδιασμένη μάθηση από το διαδίκτυο μαζί με την αυτό-ρύθμιση είναι εφικτό να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της με μεγάλη επιτυχία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες, όπως είναι για παράδειγμα η αυτό-οργάνωση, η σωστή διαχείριση του χρόνου, η προσπάθεια, η ομαδικότητα, η αναζήτηση βοήθειας καθώς επίσης και η ανατροφοδότηση (Μαραγκάκη, 2021).

Έρευνες αναφέρουν πως κατά τη διάρκεια κρίσεων, είναι εφικτό να μετατοπιστούν εντελώς οι εκπαιδευτικές δράσεις μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας, σε δράσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με ραγδαία ταχύτητα και δίχως να σταματήσουν οι εκπαιδευτικές δράσεις. Η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αναπτύσσει ζητήματα στη συνέχιση της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πιθανόν να επηρεαστεί αρνητικά η ποιότητά της (Μαραγκάκη, 2021).

Παράλληλα, όμως, στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να αποκτήσουν μια πλήρη εικόνα σε ό,τι έχει να κάνει με τις γνώσεις, τις ικανότητες, είτε ακόμα και τις συνήθειες των παιδιών, αλλά και για τις παραμέτρους οι οποίες επιφέρουν καθοριστικές επιρροές και επιδράσεις στην ενεργή απόκτηση γνώσεων (Μαραγκάκη, 2021). Τα αποτελέσματα αρκετών μελετών κατά την διάρκεια της πανδημίας έχουν δείξει πως οι μαθητές από τη μια έχουν την ευχέρεια να αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα από τη συγκεκριμένη εκπαίδευση και από την άλλη έχουν αποκτήσει την ετοιμότητα να τα αξιοποιήσουν ενεργά κατά την περίοδο της πανδημίας (Ross-Hain, 2020).

Παρόλα αυτά, όμως, σε εθνικό επίπεδο υφίστανται και μαθητές οι οποίοι δεν είχαν την δυνατότητα να προσαρμοστούν εντελώς στην εκπαίδευση αυτής της μορφής, κάτι το οποίο απαιτεί τεράστια προσοχή από τα σχολεία της χώρας μας, με στόχο να καταφέρουν να κατανοήσουν άμεσα τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις στάσεις των συγκεκριμένων παιδιών (Μαραγκάκη, 2021).

Έρευνες αναφέρουν πως η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι μια δράση η οποία έχει άμεση σχέση με τη διαμόρφωση του πληθυσμού που δέχεται καθοριστικές επιρροές και επιδράσεις από τα αίτια τα οποία προκαλούν την κρίση (Lemov, 2020). Είναι ζωτικής σημασίας, επομένως, η άμεση ανταπόκριση στις απαιτήσεις των παιδιών κατά τη δράση της

---

<sup>5</sup> [<https://www.kathimerini.gr/>]

αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης, δίχως να υφίσταται καμία απολύτως εξάρτηση από τα ζητήματα παροχής εκπαιδευτικών πόρων (Lemon, 2020).

Στη σημερινή εποχή, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μια δύσκολη περίοδο για ορισμένους ανθρώπους είναι μια βραχυπρόθεσμη δράση, η οποία είναι σημαντικό να γεφυρώσει το κενό, στα πλαίσια της συνολικής εξομάλυνσης της σύγχρονης κοινωνίας (Aggraini, 2021). Οι κρίσεις είναι πιθανό να αναπτύξουν ένα περιβάλλον στο οποίο οι υπάρχουσες μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να είναι αρκετά πιο προσιτές σε σχέση με φυσιολογικές συνθήκες (Aggraini, 2021).

Κατ' επέκταση, οι κρίσεις προσφέρουν μια ευκαιρία μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής δράσης και οποιαδήποτε αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης είναι ζωτικής σημασίας να έχει σαν απώτερο σκοπό την εξέλιξη. Πρώτα από όλα, οι λύσεις είναι σημαντικό να είναι απλές και με το πέρασμα των ετών να υλοποιούνται μεταβολές, χρησιμοποιώντας καινούριες τακτικές διδασκαλίας (Ραμουτσάκη, 2020).

Δίχως να υφίσταται καμία απολύτως εξάρτηση από τη δύσκολη περίοδο, είναι ζωτικής σημασίας να αποκατασταθεί το έργο των σχολικών μονάδων και να εφαρμοστούν άμεσα καθοριστικές αλλαγές σε ό,τι έχει να κάνει με την εκπαιδευτική δράση. Ταυτόχρονα, ένα καλά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό μοντέλο με έξυπνες επιλογές είναι εφικτό να παίξει καθοριστικό ρόλο και να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά σε κρίσεις, προκειμένου να καταφέρουν να ξεπεράσουν τις δύσκολες συνθήκες, όπως είναι για παράδειγμα οι φοβίες, η απώλεια, το στρες, το να μάθουν την ανοχή, την ελάττωση του κινδύνου κλπ. (Bergan et al., 2021).

### *3.5 Προκλήσεις και προοπτικές εν μέσω πανδημίας*

Στη σημερινή εποχή υπάρχει μία απόσταση μεταξύ της Τηλεκπαίδευσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διαδρομή μεταξύ των δύο εμπεριέχει χαρακτηριστικά, όπως είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και της μάθησης, η δυνατότητα υποστήριξης των διδασκομένων, η ικανότητα για παροχή ίσων ευκαιριών. Τα στοιχεία αυτά, απαιτούν ιδιαίτερη μελέτη και συντελούν στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αλλάζει πλέον δραστικά μορφή.

Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη αυτής της καινούριας εκπαιδευτικής εφαρμογής κλήθηκαν να προσαρμοστούν στην αλλαγή αυτή μέσα στο πολύ μικρό χρονικό διάστημα των δύο εβδομάδων, γεγονός που δημιούργησε πιέσεις ειδικά στους διδάσκοντες που έπρεπε να συντονίσουν μία διαφορετικής φύσης διδασκαλία (Αμοργιανιώτη, 2020). Εκτός από τη χρονική πρόκληση, μία άλλη πρακτική δυσκολία που αντιμετωπίζεται όσον αφορά την εφαρμογή της σχολικής εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης είναι οι ελλείψεις που υπάρχουν σε τεχνολογικό εξοπλισμό, τόσο των διδασκόντων και των διδασκομένων, όσο και των υποδομών, και που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ή ακόμα και να καταστήσουν αδύνατη τη συμμετοχή τους σε αυτή<sup>6</sup>.

Συγκεκριμένα όσον αφορά στις υποδομές, το σύστημα της Cisco (Webex) που δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει την Τηλεκπαίδευση κατέρρευσε μετά από τις πρώτες ώρες λειτουργίας του<sup>7</sup>. Όσον αφορά στον τεχνολογικό εξοπλισμό των μαθητών, ενώ πραγματοποιήθηκαν κάποιες κινήσεις από την κυβέρνηση όπως η διάθεση tablet και η πρόσβαση στο internet μέσω των κινητών χωρίς χρέωση για τα δεδομένα<sup>8</sup>, φαίνεται πως εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες που αφορούν τόσο την παρακολούθηση ενός μαθήματος μέσω κινητών smartphone, όσο και την ανεπάρκεια στις γραμμές των δικτύων.

Αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα νοικοκυριά, είναι ο κοινωνικός διαχωρισμός και η περιθωριοποίησή τους, εξαιτίας της έλλειψης της οικονομικής δυνατότητας να διαθέτουν είτε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, ή ακόμα ποιοτικό Internet. Η εκπαίδευση εξ ορισμού αφορά και αποτελεί δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους της κοινωνίας (Λιοναράκης, 2006). Στην ίδια κατηγορία περιθωριοποίησης εντάσσονται προσφυγόπουλα, μαθητές Ρομά, καθώς και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση αλλά και τη συμμετοχή μέσω τεχνολογικών διαδικασιών<sup>9</sup>.

Στη συνέχεια ως πρόκληση παρατηρείται η εισαγωγή των διδασκομένων στη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία έχει ως στόχο να μαθαίνει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν (Λιοναράκης, 2006). Η διαδικασία αυτή έρχεται μόνο μέσα από τη σωστή και ολοκληρωμένη δόμηση του διδακτικού υλικού, το οποίο στην περίπτωση της σχολικής αγωγής, θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες μέσω εφαρμογών που οδηγούν σε μία διαδραστική μάθηση σε συνεργασία και με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να δομούνται μέσα από μία διαδρομή που κρατάει ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών της πρωτοβάθμιας, καθώς σε αυτές τις ηλικίες η αναπόσπαστη

---

<sup>6</sup> [<https://www.eea.gr/arthra-eea/i-anagkeotita-tis-ex-apostaseos-ekpedefsis-en-meso-pandimias/>]

<sup>7</sup> [<https://www.ipaidia.gr/paideia/ekpaideutikoi-gia-kleisimo-sxoleion-eks-apostaseos-ekpaideusi-me-polla-provlimata/>]

<sup>8</sup> [<https://www.eea.gr/arthra-eea/i-anagkeotita-tis-ex-apostaseos-ekpedefsis-en-meso-pandimias/>]

<sup>9</sup> [<https://www.eea.gr/arthra-eea/i-anagkeotita-tis-ex-apostaseos-ekpedefsis-en-meso-pandimias/>]

προσοχή είναι δυσκολότερη, αλλά και που τους δίνει τη δυνατότητα να λάβουν ποιοτική μαθησιακή πληροφορία, ικανή να τους οδηγήσει σε μία διαδικασία αυτομάθησης. Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί αυτό, είναι απαραίτητη μία διοικητική, υποστηρικτική και εκπαιδευτική δομή που να λειτουργεί ως βάση (Rashid & Elahi, 2012).

Από την άλλη μεριά, σε ό,τι έχει να κάνει με τις προοπτικές, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η είσοδος της τηλεκπαίδευσης τον τελευταίο χρόνο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αρχίζει να δημιουργεί τη βάση για την εξέλιξη τόσο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και γενικότερα της έννοιας της ανοιχτής εκπαίδευσης. Κοινωνικά αλλά και εκπαιδευτικά έχουμε ακόμα να διανύσουμε μία διαδρομή που περιλαμβάνει τη γνώση τόσο σε θεωρητικό επίπεδο σχετικά με την έννοια της ανοιχτής εκπαίδευσης, όσο και σε πρακτικό, το οποίο αναφέρεται στην τεχνογνωσία και την κατάρτιση που θα μπορέσει να προσφέρει σε όλους τη δυνατότητα συμμετοχής στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ένα από τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει η εξΑΕ είναι δυνατότητα της επιλογής του χώρου και του χρόνου που θα πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση (Μέγγου & Καλογιαννάκης, 2018). Η ευελιξία αυτή οδηγεί αυτόματα αρχικά στη δυνατότητα προσβασιμότητας από όλους. Άνθρωποι που έως τώρα δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τη συμβατική εκπαίδευση είτε λόγω διαμονής σε απομονωμένες περιοχές ή για άλλους λόγους, πλέον απολαμβάνουν την ελαστικότητα που προσφέρει σε χωροχρονική διάσταση η εξΑΕ. Το γεγονός αυτό οδηγεί σταδιακά σε μία δημοκρατική εκπαίδευση, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους ανθρώπους (Saykili, 2018). Στη συνέχεια, βλέπουμε πως είναι δυνατή η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα των τεχνικών μάθησης στις ανάγκες των μαθητών και ανάλογα με τις δυσκολίες ή τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ο καθένας (Μακροδήμος et al., 2017).

Η πολυμορφικότητα της εξΑΕ προσφέρει πολλές επιλογές σε διάφορους τομείς, όπως στις τεχνικές μάθησης, στα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας, στην αποθήκευση, πρόσβαση και επαναχρησιμοποίηση του υλικού (Rashid & Elahi, 2012).

Ακόμα, έχοντας ως κύριο στόχο την αυτονομία του διδασκόμενου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να γίνει πιο ανεξάρτητος, να μπορεί να θέτει χρονικά πλαίσια, να αυξάνει την κριτική ικανότητά του και συνεπώς να αυξάνει τη συμμετοχή του σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία (Rashid & Elahi, 2012). Αυτόματα μέσα από την ενεργοποίηση αυτών των δεξιοτήτων ο διδασκόμενος προχωρά σε εξελικτική πορεία πιο σύνθετων δομών της προσωπικότητάς του, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η ανάθεση

συγκεκριμένων στόχων προς επίτευξη καθώς και η ικανότητα να επιλύει προβλήματα (Σφακιωτάκη, 2017).

Στο πλαίσιο της επικοινωνίας που αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον εξΑΕ παρατηρείται πως οι συμμετέχοντες έχουν αυξημένη αλληλεπίδραση, με το χαρακτηριστικό της ανατροφοδότησης να είναι βασικό συστατικό αυτής της διαδικασίας (Rashid & Elahi, 2012). Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των διδασκομένων εξελίσσονται μέσω της συνεργασίας στις ομάδες ή ακόμα μέσω της ενεργής συμμετοχής και της αμεσότητας που προτείνεται (Αλιβίζος et al., 2015).

Συμπερασματικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες μέσω του εκπαιδευτικού υλικού που δίνεται αλλά και μέσω της ίδιας της διαδικασίας που ακολουθείται για την πραγμάτωσή της. Το γεγονός αυτό έχει σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο που αυτοί θα ανταπεξέλθουν μετέπειτα στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Χρυσοστόμου, 2020).

### *Σύνοψη κεφαλαίου*

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μελετήσαμε όλα όσα έγιναν κατά την περίοδο της πανδημίας. Είδαμε το πόσο άμεσα μπήκε στη ζωή μας η τηλεεκπαίδευση και πόσο απροετοίμαστοι ήμασταν για αυτό. Όπως είδαμε η σύγχρονη πραγματικότητα ανέπτυξε ένα καινούριο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για αυτόν τον λόγο η απότομη μετάβαση πρέπει να θεωρηθεί ως μια λύση ανάγκης, παρά τα προβλήματα που υπήρξαν (όπως ήταν η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, το γεγονός πως δεν μπορούσαν όλοι να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την απαιτούμενη τεχνολογική κατάρτιση κ.λπ.). Όπως αναφέρθηκε στο εν λόγω κεφάλαιο η καινούρια πραγματικότητα είναι ζωτικής σημασίας να εστιάζει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των παιδιών, στο πλαίσιο μάθησης, όπως επίσης και στη διαθεσιμότητα, είτε στην προσβασιμότητα των μέσων.

## ΜΕΡΟΣ Β

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

#### 4. Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την πραγμάτωση μιας ερευνητικής εργασίας είναι αναγκαίο να θέτονται συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες, ώστε να μελετηθούν και να διερευνηθούν με κατανοητούς και σαφείς όρους (Cohen, Manion & Morisson, 2007). Έτσι, λοιπόν, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, οι στόχοι αυτής της ερευνητικής προσπάθειας βασίζονται στα εξής ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Βασικός σκοπός των παραπάνω ερωτημάτων είναι η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας μέσα από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα.

#### 5. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλές τεχνικές και μεθόδους, οι οποίες επιλέγονται από τον ερευνητή βάσει της φύσης της μελέτης που σκοπεύει να εκπονήσει (Βάμβουκας, 2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα, που στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σχετικά με τις προκλήσεις, τις δυνατότητες και τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας του Covid -19, επιλέχθηκε η συλλογή των απαντήσεων μέσω ενός δομημένου ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο ορίζεται ως ένα έντυπο που περιλαμβάνει δομημένες ερωτήσεις, οι οποίες εκθέτονται με μία συγκεκριμένη σειρά και οι ερωτώμενοι καλούνται να συμπληρώσουν γραπτά (Παρασκευόπουλος, 1993), με σκοπό την διερεύνηση του ζητούμενου της έρευνας. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα, καθώς οι έρευνες που διεξάγονται με ερωτηματολόγια για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, αποτελούν ποσοτικές έρευνες (Κουλικούρδη, 2009).

Σύμφωνα με την Κουλικούρδη (2009) μία έρευνα θεωρείται ποσοτική, όταν χρησιμοποιεί μία συστηματική μεθοδολογία για τη συλλογή της πληροφορίας από συγκεκριμένο δείγμα του



πληθυσμού που θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό, ώστε να μην υπάρχει κανένα περιθώριο σφάλματος.

Η σύσταση του ερωτηματολογίου πραγματοποιείται τις περισσότερες φορές από τους ίδιους τους ερευνητές, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διανομή, τη συγκέντρωση, την ανάλυση, αλλά και την ερμηνεία των στοιχείων, όπου έχουν απαντηθεί (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για να θεωρηθεί μια έρευνα αξιόπιστη είναι σημαντικό το ερωτηματολόγιο να περιλαμβάνει κατανοητές και σαφείς ερωτήσεις, που θα είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην προκαλούν άγχος και σύγχυση στους συμμετέχοντες (Creswell, 2011).

Η υλοποίηση μιας έρευνας με τη χρήση του ερωτηματολογίου παρέχει στον ερευνητή πλήθος πλεονεκτημάτων, όπως είναι το χαμηλό κόστος σε σχέση με άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων (Παρασκευόπουλος 1993). Μια επιπλέον διευκόλυνση για τον ερευνητή είναι οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να μοιράσει τα ερωτηματολόγια, αλλά και να τα συλλέξει, εξοικονομώντας χρόνο, κατά κύριο λόγο μέσω της χρήσης διαδικτύου.

Αξίζει να σημειωθεί στα πλεονεκτήματα της χορήγησης ερωτηματολογίου για την διεξαγωγή της έρευνας, η εξασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτώμενων, οι οποίοι έχουν την δυνατότητα να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά, με ελευθερία, χωρίς να έχουν φόβο ή άγχος να στιγματιστούν για τις απαντήσεις τους (Παρασκευόπουλος, 1993), κάτι που σε άλλες ερευνητικές μεθόδους δεν είναι εφικτό, όπως για παράδειγμα στις συνεντεύξεις.

Επιπροσθέτως, ο/η ερευνητής/-τρια μπορεί να επεξεργαστεί ευκολότερα τα ευρήματα, διότι οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων είναι κωδικοποιημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εύκολη η διαδικασία της ανάλυσής τους (Παρασκευόπουλος, 1993).

Πέρα από τα πλεονεκτήματα αυτής της ερευνητικής μεθόδου, εντοπίζονται και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως η δυσκολία στον χειρισμό των ερωτήσεων ανοικτού τύπου από τον ερευνητή εξαιτίας της ποικιλότητας των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Επιπλέον, στα μειονεκτήματα της μεθόδου αυτής μπορεί να προστεθεί ο περιορισμός της ελευθερίας έκφρασης στις απαντήσεις των ερωτώμενων (Δημητρόπουλος, 1994). Ο βαθμός ελευθερίας έκφρασης των συμμετεχόντων εξαρτάται από το πόσο δομημένο είναι ένα ερωτηματολόγιο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία, προκύπτει αναγκαία η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου λόγω των πλεονεκτημάτων της, ειδικά εν μέσω πανδημίας και των περιορισμών που δημιουργούνται λόγω αυτής, που δυσχεραίνουν το έργο της ερευνητικής

προσπάθειας. Γι' αυτό, λοιπόν, στην συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, διότι θεωρήθηκε η καταλληλότερη για την συλλογή αξιόπιστων δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι ερωτήσεις να βασίζονται στους θεματικούς άξονες που έχουν τεθεί (Robson, 2010). Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς παρατίθεται ολόκληρο στο Παράρτημα. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου με σκοπό τη διευκόλυνση της ερευνήτριας στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, αλλά και για να μην δυσκολέψει και κουράσει τους συμμετέχοντες, μεριμνώντας για μια όσο το δυνατόν λιγότερο χρονοβόρα διαδικασία (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα του Likert. Ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων επιλέχθηκε, γιατί είναι μία αρκετά σαφής και εύχρηστη κλίμακα, που περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος απαντήσεων (Βρυωνίδης, Ρούσσοι & Τσαούσης, 2014), όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν αυτό που τους ταιριάζει καλύτερα.

### *5.1 Περιγραφή ερωτηματολογίου*

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα, που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που καλούνται να το απαντήσουν. Το σημείωμα αυτό περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τον λόγο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τον σκοπό της έρευνας και τονίζεται ότι θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία για τους συμμετέχοντες της έρευνας.

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία. Για παράδειγμα, πρέπει να αναφέρουν το φύλο τους, την ηλικιακή ομάδα στην οποία κατατάσσονται, το μορφωτικό τους επίπεδο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τη θέση εργασίας κ.α. Σημαντική παράμετρος για την έρευνα είναι το επίπεδο επιμόρφωσης του/ της εκπαιδευτικού σε σχέση με τις Τ.Π.Ε.

Στη συνέχεια ακολουθούν τρεις διαφορετικές ενότητες, που αποτελούνται από πλήθος ερευνητικών ερωτημάτων κλειστού τύπου. Στην πρώτη ενότητα, οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σε 15 ερωτήσεις σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν μία από τις πέντε διαφορετικές απαντήσεις της κλίμακας του Likert του τύπου «Καθόλου» (1), «Λίγο» (2), «Αρκετά» (3), «Πολύ» (4) και «Πάρα Πολύ» (5).

Στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν ζητήματα σχετικά με τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε 10

υποερωτήματα. Οι ερωτώμενοι και πάλι καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις μέσω της κλίμακας του Likert.

Στην τρίτη ενότητα, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί αυτή την φορά θα πρέπει να απαντήσουν τρεις ερωτήσεις της κλίμακας Likert.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια στην πλατφόρμα Google Forms, με γνώμονα την ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών επί το θέματος, μέσα από τρεις συνεκτικές ενότητες με λίγες και στοχευμένες ερωτήσεις, ώστε να μην κουράσει τους ερωτώμενους. Στάλθηκε σε δημοτικά σχολεία σε ηλεκτρονική μορφή και παρέμεινε διαθέσιμο προς συμπλήρωση από 1 Μαρτίου 2021 έως 15 Απριλίου 2021.

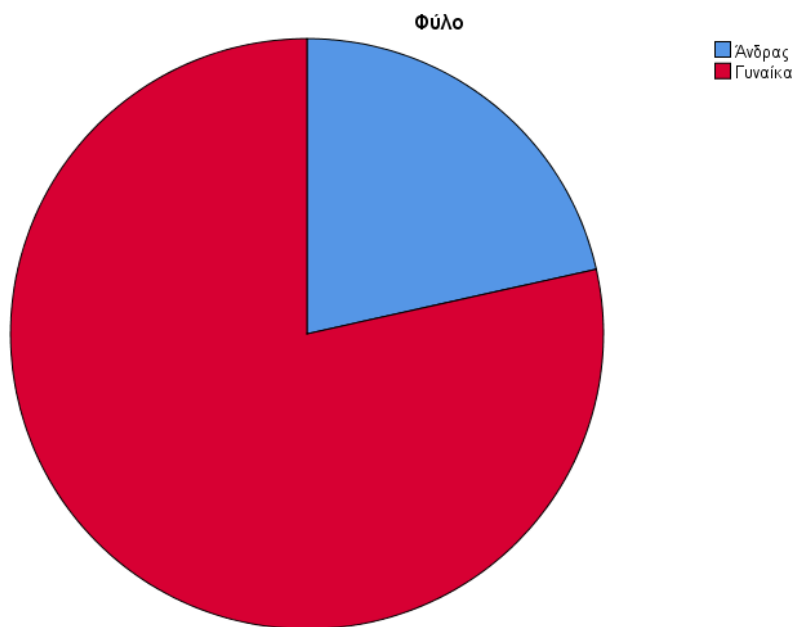
### *5.2 Το δείγμα της έρευνας*

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας που ως επί το πλείστον εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από 121 εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 1), από τους 121 συμμετέχοντες, οι 95 είναι γυναίκες (ποσοστό: 78,5%) και οι 26 είναι άντρες (ποσοστό:21,5%).

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Άνδρας	26	21,5
Γυναίκα	95	78,5
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Τα παραπάνω ποσοστά απεικονίζονται στο κυκλικό διάγραμμα, όπου διακρίνεται η σημαντική υπεροχή των γυναικών έναντι των αντρών.



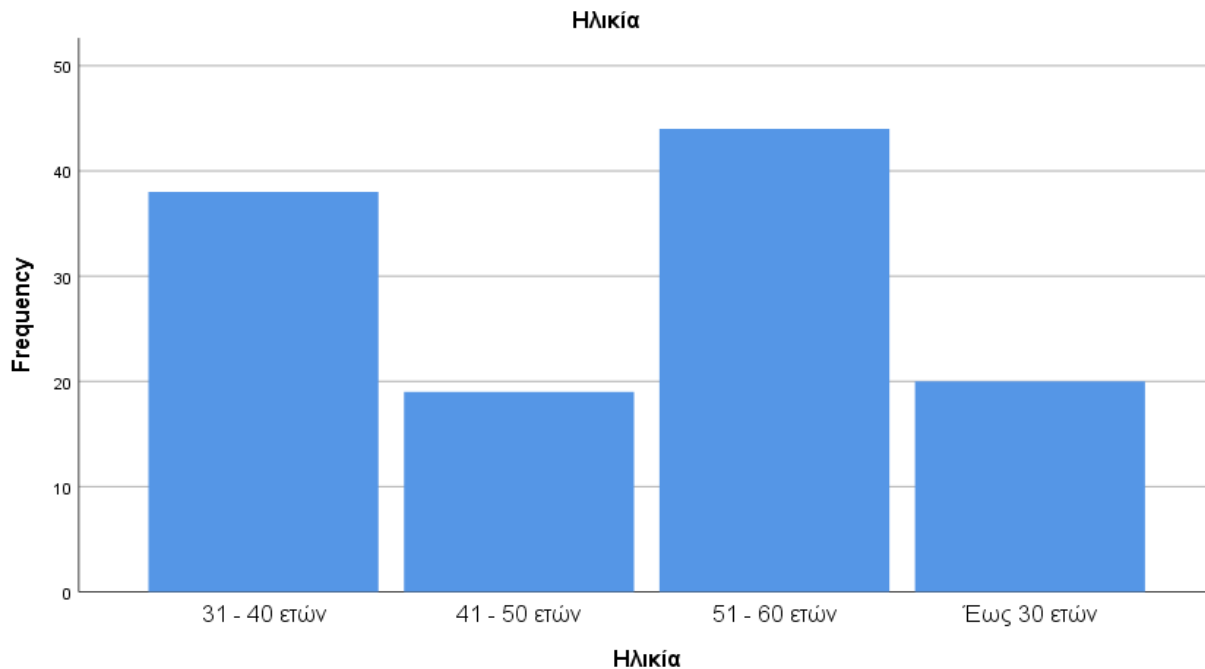
Γράφημα 1: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με το φύλο

Το ηλικιακό εύρος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας που συμμετείχε στην έρευνα διαμορφώθηκε ως εξής: Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η ηλικιακή ομάδα 51-60 (με ποσοστό: 36,4%). Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 31-40 (με ποσοστό: 31,4%), η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών (με ποσοστό 16,5%) και η ομάδα 41-50 (με ποσοστό: 15,7%), χωρίς ιδιαίτερα σημαντική διαφορά μεταξύ τους, όπως περιγράφεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία

Ηλικία	N	%
Έως 30	20	16,5
31-40	38	31,4
41-50	19	15,7
51-60	44	36,4
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Τα παραπάνω δεδομένα απεικονίζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί. Γίνεται αντιληπτή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 31- 40 και 51-60 ετών. Αυτό αποτελεί σημαντική παράμετρο της έρευνας, διότι θα μπορέσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών από το συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα, που λόγω ηλικίας δουλεύουν αρκετά χρόνια με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, δηλαδή τη δια ζώσης εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, το πώς διαχειρίστηκαν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση εν καιρώ πανδημίας είναι ένα σημαντικό ερευνητικό ερώτημα.



Γράφημα 2: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την ηλικία

Σημαντική μεταβλητή σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος είναι ότι οι 119 εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση (με ποσοστό: 98,3%), ενώ μόλις 2 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απασχολούνται επαγγελματικά σε ιδιωτικά σχολεία (με ποσοστό: 1,7 %). Πρόκειται για μια ακόμα σημαντική παράμετρο που θα μας οδηγήσει σε ευρήματα σε σχέση με το ποιες δυσκολίες και προκλήσεις αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης και ποιες δυνατότητες προκύπτουν με βάση τη μέχρι στιγμής εμπειρία τους. Ωστόσο, το συγκεκριμένο δείγμα δεν αφήνει περιθώρια σύγκρισης Δημόσιας και Ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με το ζητούμενο προς εξέταση.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον φορέα απασχόλησης

<b>Φορέας απασχόλησης εκπαιδευτικών 1οβάθμιας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Δημόσια εκπαίδευση	119	98,3
Ιδιωτική εκπαίδευση	2	1,7
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>

Επίσης, στην ερώτηση σχετικά με τη σχέση εργασίας με τον φορέα απασχόλησης, οι 49 εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές-τριες με σύμβαση ορισμένου χρόνου (με ποσοστό: 40,5) και οι 72 εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι με σύμβαση αορίστου χρόνου (με ποσοστό: 59,5).

Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος ανάλογα με την σχέση εργασίας με το φορέα απασχόλησης

<b>Σχέση εργασίας με φορέα απασχόλησης</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Αναπληρωτής-τρια / σύμβαση ορισμένου χρόνου	49	40,5
Μόνιμος-η με σύμβαση αορίστου χρόνου	72	59,5
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Όσον αφορά την περιφερειακή διεύθυνση στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (66,9%) ανήκει στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Πελοποννήσου, κάτι που οφείλεται στη καταγωγή της ερευνήτριας, αλλά και τη δυσκολία επικοινωνίας με άλλες περιφέρειες λόγω των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας. Εν συνεχεία, ακολουθεί η περιφέρεια Αττικής (με ποσοστό: 16,5%). Οι υπόλοιπες περιφέρειες σημειώνουν μικρό ποσοστό συμμετοχής, όπως περιγράφεται και στον Πίνακα 5 που ακολουθεί.

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την περιφερειακή δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν

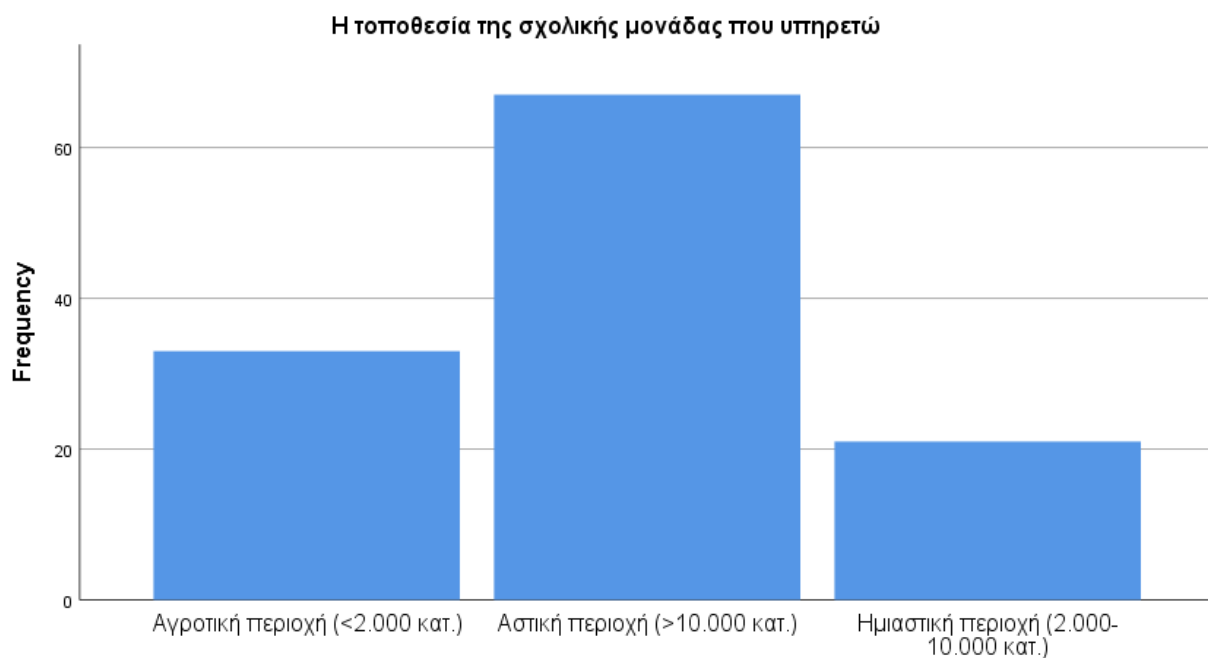
Περιφερειακή Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα που υπηρετώ	N	%
Αττικής	20	16.5
Βορείου Αιγαίου	1	.8
Δυτικής Ελλάδας	3	2.5
Ηπείρου	1	.8
Ιονίων Νήσων	2	1.7
Κεντρικής Μακεδονίας	3	2.5
Κρήτης	5	4.1
Νοτίου Αιγαίου	2	1.7
Πελοποννήσου	81	66.9
Στερεάς Ελλάδας	3	2.5
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα υπηρετούν σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκεται σε αστική περιοχή με ποσοστό: 55,4 %, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία αγροτικής και ημιαστικής περιοχής, με ποσοστό 27,3% και 17,4 % αντίστοιχα.

Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος σε σχέση με την τοποθεσία της σχολικής μονάδας

Τοποθεσία της σχολικής μονάδας	N	%
Αγροτική περιοχή (<2.000 κατ.)	33	27.3
Αστική περιοχή (>10.000 κατ.)	67	55.4
Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000 κατ.)	21	17.4
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100.0</b>

Με το παρακάτω διάγραμμα φαίνεται πως η κατανομή του δείγματος σε σχέση με την τοποθεσία του σχολείου, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εργάζονται σε αστικές περιοχές.



Γράφημα 3: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την τοποθεσία της σχολικής μονάδας

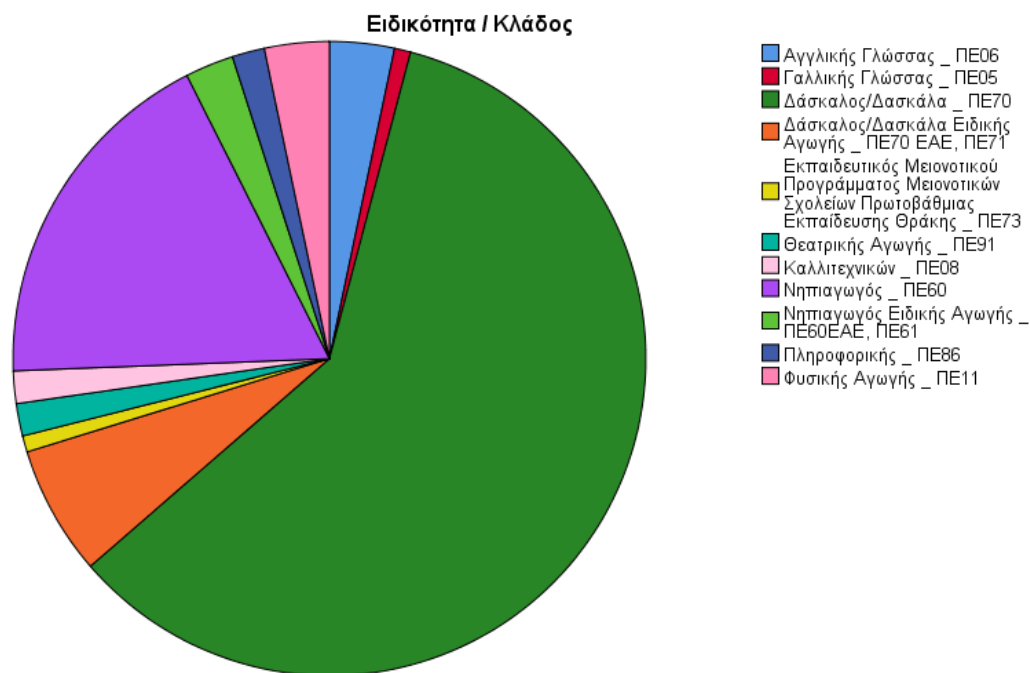


Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 72 συμμετέχοντες είναι δάσκαλοι (ΠΕ70) με ποσοστό 59,5 %, οι 22 είναι νηπιαγωγοί (ΠΕ60) με ποσοστό 18,2%. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, όμως το δείγμα είναι μικρό, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος σε σχέση με την ειδικότητα/ κλάδο των εκπαιδευτικών  
Πρωτοβάθμιας

<b>Ειδικότητα/ Κλάδος εκπαιδευτικών</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Αγγλικής Γλώσσας _ ΠΕ06	4	3.3
Γαλλικής Γλώσσας _ ΠΕ05	1	.8
Δάσκαλος/Δασκάλα _ ΠΕ70	72	59.5
Δάσκαλος/Δασκάλα Ειδικής Αγωγής _ ΠΕ70 ΕΑΕ, ΠΕ71	8	6.6
Εκπαιδευτικός Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης _ ΠΕ73	1	.8
Θεατρικής Αγωγής _ ΠΕ91	2	1.7
Καλλιτεχνικών _ ΠΕ08	2	1.7
Νηπιαγωγός _ ΠΕ60	22	18.2
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής _ ΠΕ60ΕΑΕ, ΠΕ61	3	2.5
Πληροφορικής _ ΠΕ86	2	1.7
Φυσικής Αγωγής _ ΠΕ11	4	3.3
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100.0</b>

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται στο διάγραμμα που ακολουθεί. Γίνεται αντιληπτή η πλειοψηφία των δασκάλων και των νηπιαγωγών.



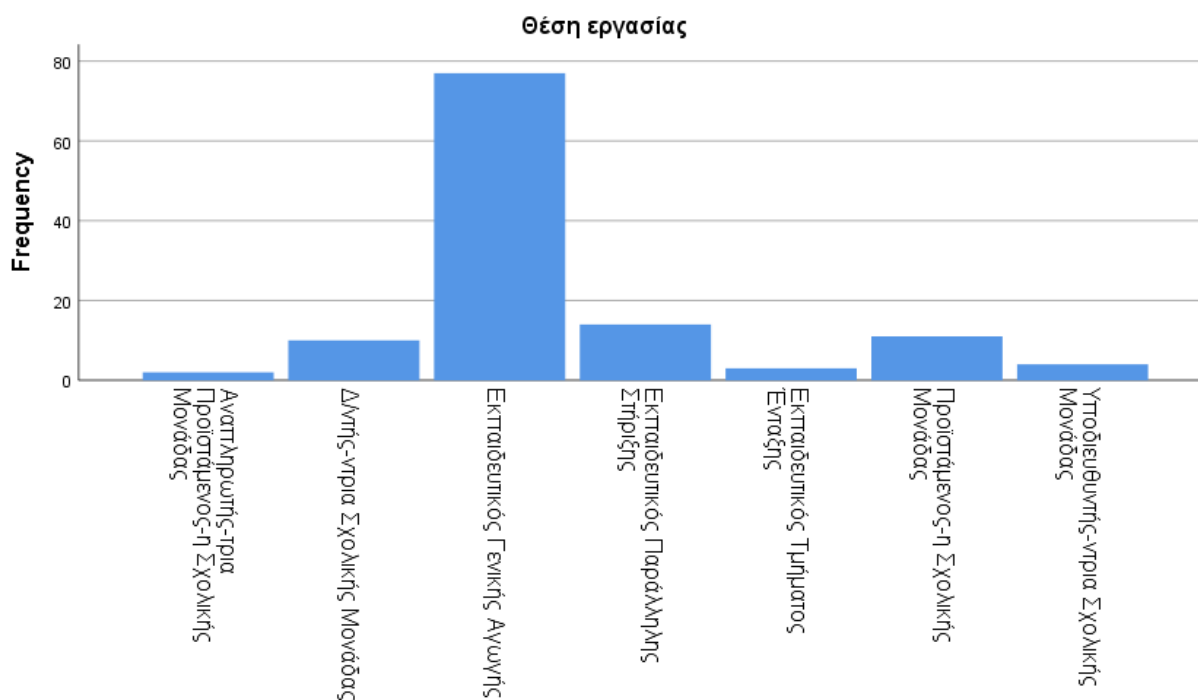
Γράφημα 4: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την ειδικότητα/ κλάδο των εκπαιδευτικών

Σχετικά με την εργασιακή θέση των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι γενικής αγωγής (με ποσοστό: 63,6%) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (με ποσοστό: 11,6%). Αμέσως μετά, είναι οι Προϊστάμενοι της σχολικής ομάδας (με ποσοστό 9,1%) και οι Διευθυντές της σχολικής μονάδας (8,3%), ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες συμπληρώνουν μικρό ποσοστό του δείγματος, όπως περιγράφεται και στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8: Κατανομή δείγματος σε σχέση με την θέση εργασίας

Θέσης εργασίας	N	%
Αναπληρωτής-τρια Προϊστάμενος-η Σχολικής Μονάδας	2	1.7
Δ/ντής-ντρια Σχολικής Μονάδας	10	8.3
Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	77	63.6
Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	14	11.6
Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης	3	2.5
Προϊστάμενος-η Σχολικής Μονάδας	11	9.1
Υποδιευθυντής-ντρια Σχολικής Μονάδας	4	3.3
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100.0</b>

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονται ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.



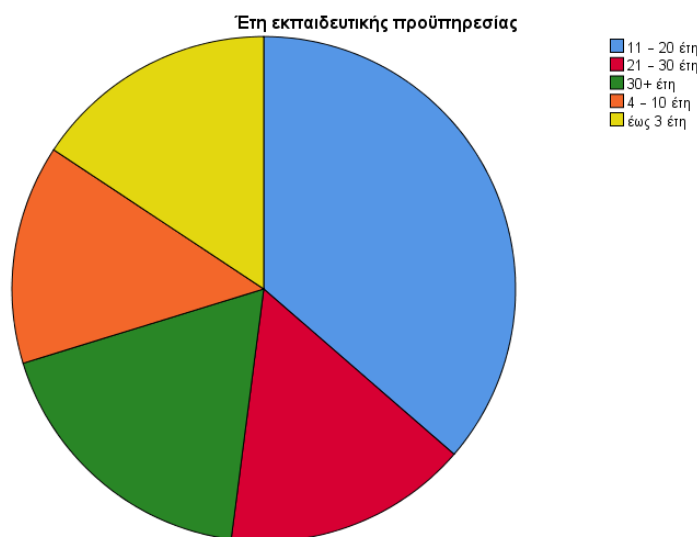
Γράφημα 5: Απεικόνιση του δείγματος σε σχέση με την θέση εργασίας

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι εργάζονται από 11 έως 20 έτη με ποσοστό 36,4 %, ενώ αμέσως μετά ακολουθούν οι ομάδες εκπαιδευτικών με παραπάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας και 21 έως 30 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας με ποσοστό 18,2% και 15,7 %. Εν συνεχεία, το 15,7% των εκπαιδευτικών εργάζεται έως και 3 χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 14% εργάζεται από 4 έως 10 έτη.

Πίνακας 9: Κατανομή δείγματος σε σχέση με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	N	%
έως 3 έτη	19	15.7
4 – 10 έτη	17	14.0
11 – 20 έτη	44	36.4
21 – 30 έτη	19	15.7
30+ έτη	22	18.2
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Οι παραπάνω συχνότητες απεικονίζονται στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί, στο οποίο γίνεται φανερή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διαθέτουν εμπειρία από 11 έως 20 έτη.



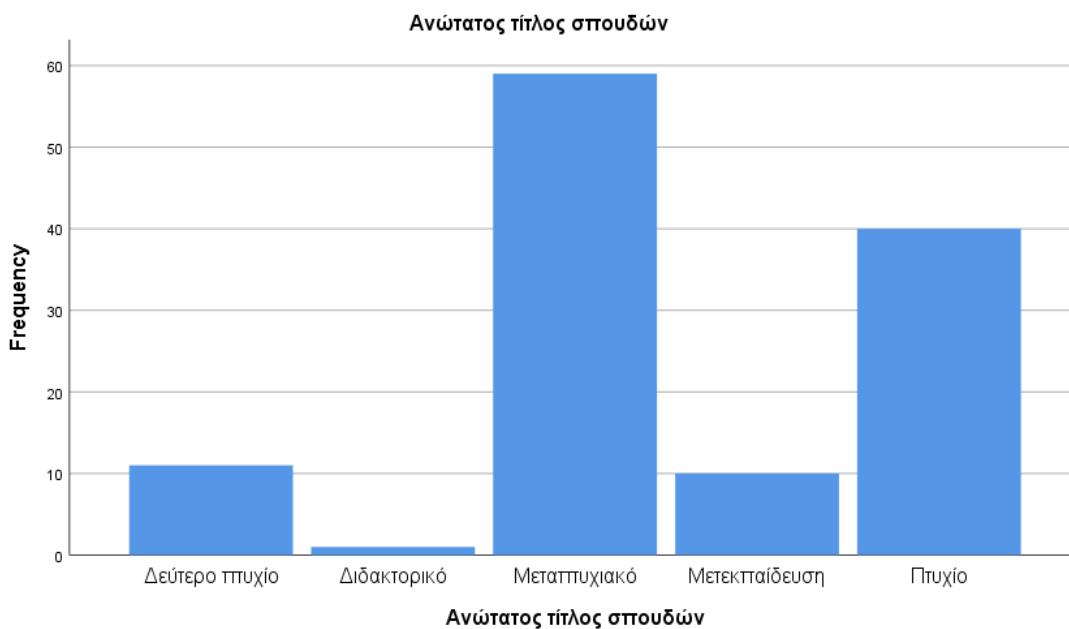
Γράφημα 6: Απεικόνιση του δείγματος σε σχέση με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Σε ό,τι αφορά το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, το 48.8% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 33.1% διαθέτει βασικό τίτλο σπουδών/πτυχίο, το 9,1 % έχουν δεύτερο πτυχίο, το 8,3% έχει κάνει μετεκπαίδευση, ενώ διδακτορικό τίτλο κατέχει μόνο το 0,8%, δηλαδή μόνο ένας εκπαιδευτικός του δείγματος.

Πίνακας 10: Κατανομή δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

Ανώτατος τίτλος σπουδών	N	%
Δεύτερο πτυχίο	11	9.1
Διδακτορικό	1	.8
Μεταπτυχιακό	59	48.8
Μετεκπαίδευση	10	8.3
Πτυχίο	40	33.1
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100.0</b>

Μέσα από το παρακάτω γράφημα φαίνεται ξεκάθαρα πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.



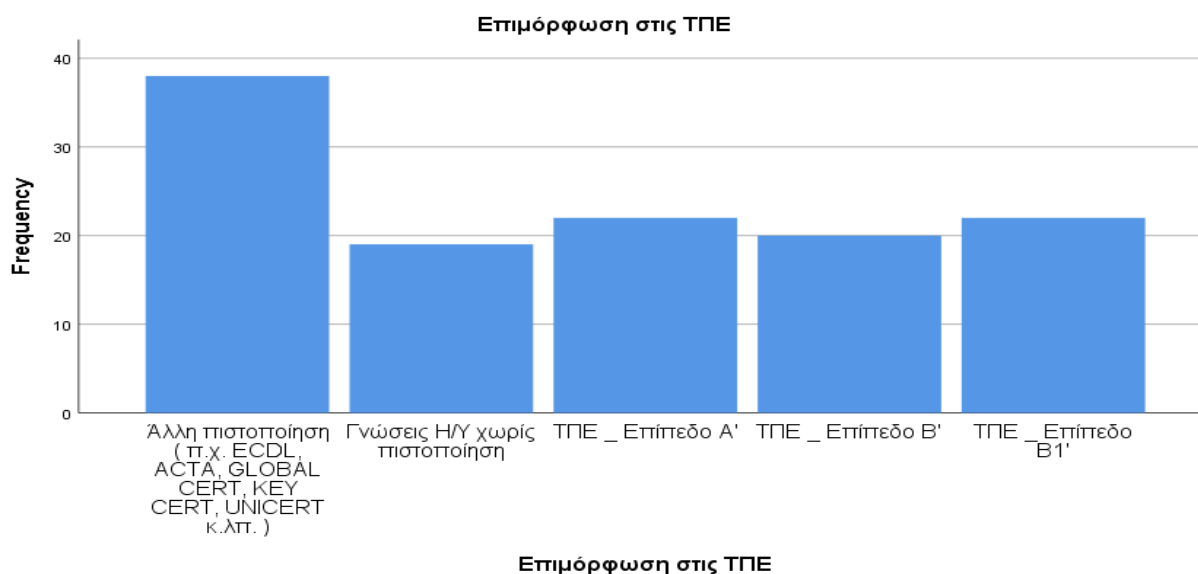
Γράφημα 7: Απεικόνιση του δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

Στη συγκεκριμένη έρευνα είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ζήτημα προς μελέτη συγκριτικά με το επίπεδο γνώσεών τους στις ΤΠΕ. Το 31,4% διαθέτει πιστοποίηση στον χειρισμό Η/Υ, το 18,2% ανήκει στην κατηγορία Επίπεδο Α', το 18,2% ανήκει στην κατηγορία Επίπεδο Β1 και το 16,5% ανήκει στην κατηγορία Επίπεδο Β. Από τους 121 εκπαιδευτικούς, οι 19 δήλωσαν πως έχουν γνώσεις χειρισμού Η/Υ, όμως δεν διαθέτουν κάποια επίσημη πιστοποίηση/βεβαίωση. Με βάση τα δεδομένα αυτά, γίνεται αντιληπτό πως στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί έχουν τυπικές και μη τυπικές γνώσεις ΤΠΕ.

Πίνακας 11: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ

<b>Επιμόρφωση ΤΠΕ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Άλλη πιστοποίηση ( π.χ. ECDL, ACTA, GLOBAL CERT, KEY CERT, UNICERT κ.λπ. )	38	31.4
Γνώσεις Η/Υ χωρίς πιστοποίηση	19	15.7
ΤΠΕ _ Επίπεδο Α'	22	18.2
ΤΠΕ _ Επίπεδο Β'	20	16.5
ΤΠΕ _ Επίπεδο Β1'	22	18.2
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100.0</b>

Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα που ακολουθεί, όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις, όμως οι περισσότεροι διαθέτουν αναγνωρισμένη πιστοποίηση των γνώσεων στις ΤΠΕ.



Γράφημα 8: Απεικόνιση του δείγματος σε σχέση με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ

### 5.3 Περιορισμοί της Έρευνας

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίζονται κατά κύριο λόγο σε δύο παράγοντες. Ο ένας είναι το περιορισμένο χρονικό πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα και ο άλλος είναι οι δυσμενείς συνθήκες που προκλήθηκαν λόγω των έκτακτων περιοριστικών μέτρων για την πανδημία Covid-19. Συγκεκριμένα, η διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ήταν πολύ σύντομη, κάτι που επηρεάζει το μέγεθος του δείγματος της έρευνας.

### 5.4 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Μια σημαντική παράμετρος για κάθε ερευνητική προσπάθεια είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της. Η αξιοπιστία διασφαλίζεται με την εξαγωγή ίδιων αποτελεσμάτων σε παρόμοιες έρευνες (Babbie, 2011), δηλαδή τα ευρήματα της έρευνας θα πρέπει να συνάδουν με τα πορίσματα άλλων ερευνητών επί του θέματος. Η εγκυρότητα της έρευνας εξετάζει το κατά πόσο τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν μέσα από τα ευρήματά της (Babbie, 2011).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πρέπει να τονιστεί πως δεν υπάρχουν πολλές έρευνες με παρόμοιο περιεχόμενο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία σύνδεσης των συμπερασμάτων με άλλες μελέτες. Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε για πρώτη φορά λόγω των έκτακτων συνθηκών της πανδημίας, οπότε οι απόψεις των εκπαιδευτικών απαντούν στη σχετικά σύντομη εμπειρία τους.

Η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε με SPSS (έκδοση 25η), στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων που αφορούν έρευνες σχετικές με τις επιστήμες της αγωγής και τις κοινωνικές επιστήμες.

### *5.5 Ανάλυση ερωτηματολογίου*

Στο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης, αναλύεται ξεχωριστά κάθε ερευνητική μεταβλητή, παρουσιάζοντας τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυψαν. Κάθε ερώτημα συνοδεύεται από τον αντίστοιχο πίνακα κατανομής των συχνοτήτων και των ποσοστών και σε ορισμένες περιπτώσεις και το διάγραμμα της ερώτησης. Στις ποσοτικές μεταβλητές της κάθε θεματικής ενότητας (προκλήσεις-δυνατότητες- προοπτικές) παρουσιάζονται οι πίνακες κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών καθώς ο μέσος όρος (Μ.Ο.) ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) ως μέτρο διασποράς των τιμών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται διεξοδικά τα πορίσματα της περιγραφικής ανάλυσης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, που αναφέρονται σε καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί με τη σειρά που παρουσιάζονται και στο ερωτηματολόγιο.

## **6. Αποτελέσματα της έρευνας**

### *6.1 Προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19*

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά τις “Προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19” που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν 15 προτάσεις/ερωτήσεις που αφορούν το ζήτημα αυτό.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν υπήρχαν τεχνικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης που δυσχέραιναν τη μαθησιακή διαδικασία (2.1.), το 38% των εκπαιδευτικών δήλωσε “πολύ”, το 30,6% απάντησε “πάρα πολύ” και το 18.2% δήλωσε “αρκετά”. Αντιθέτως, το 12,4% δήλωσε πως αντιμετώπισε λίγα τεχνικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, ενώ μόλις το 0,8% δεν συνάντησε καμία δυσκολία. Με βάση τα παραπάνω, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έπρεπε να διαχειριστεί δυσκολίες τεχνολογικής φύσης.

Στην επόμενη ερώτηση (2.2) που αφορούσε τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέκυψαν τα εξής ευρήματα: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι ψηφιακές τους δεξιότητες είναι σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο (με ποσοστό: 35,5%). Υψηλά ποσοστά σημείωσαν, επίσης, και οι εκπαιδευτικοί στις αρκετές και πάρα πολύ



καλές ψηφιακές δεξιότητες με ποσοστό 28,9% και 26,4 αντίστοιχα. Ελάχιστοι συμμετέχοντες δήλωσαν πως διαθέτουν λίγες ψηφιακές δεξιότητες (με ποσοστό 7,4%) και μόνο το 1,7% απάντησε πως δεν διαθέτει καθόλου. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό ψηφιακές δεξιότητες.

Η ερώτηση 2.3 καλούσε τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουμε αν οι πρακτικές που ακολούθησαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίθηκαν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Οι περισσότερες δηλώσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή κυμάνθηκαν μεταξύ του “αρκετά” (με ποσοστό: 39,7%) και “πολύ” (με ποσοστό: 38,8%). Το 12,4% απάντησε “πάρα πολύ” και το 9,1% θεώρησε πως οι πρακτικές που εφάρμοσε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ήταν αρκετές για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Σε υψηλό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως κατάφεραν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους μέσω των πρακτικών που υιοθέτησαν για την σύγχρονη τηλεκπαίδευση.

Εν συνεχεία, στην ερώτηση 2.4. σχετικά με το αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν θέσει για το χρονικό διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι ερωτηθέντες έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις: Το 40,5% πιστεύει πως οι μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν “αρκετά”, το 34,7% δήλωσε “πολύ” και το 7,4 % απάντησε “πάρα πολύ”, ενώ το 14% δήλωσε “λίγο” και το 3.3% “καθόλου”. Γίνεται αντιληπτό πως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχαν θέσει επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Στην ερώτηση 2.5 που καλούσε τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σχετικά με τη δημιουργία κατάλληλου ψηφιακού διδακτικού υλικού για τους μαθητές τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρούν πως το ψηφιακό διδακτικό υλικό που δημιουργήσαν για τα μαθήματα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης ήταν “πολύ” ικανοποιητικό με ποσοστό 45,5%. Εν συνεχεία, το 26,4% δήλωσε ότι το διδακτικό υλικό που χρησιμοποίησε ήταν “αρκετά” κατάλληλο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το 19% δήλωσε πως το ψηφιακό διδακτικό υλικό που δημιούργησε ή διαμόρφωσε ανταποκρίθηκε στις ανάγκες του μαθήματος “πάρα πολύ”, εν αντιθέσει με το 7,4 % που απάντησε “λίγο” και το 1,7% που θεώρησε πως το υλικό αυτό δεν ήταν καθόλου κατάλληλο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Και εδώ διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα ψηφιακά διδακτικά μέσα που χρησιμοποίησαν ήταν σε υψηλό ποσοστό ικανοποιητικά.

Στην ερώτηση 2.6. “Χρησιμοποίησα αξιόπιστους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους από το διαδίκτυο”, το 33,9% δήλωσε “πολύ”, το 32,2 % απάντησε “αρκετά”, το 15,7% “πάρα πολύ”, το 13,2 % “λίγο” και τέλος το 5% δήλωσε “καθόλου”. Τα δεδομένα που προκύπτουν δείχνουν πως

οι εκπαιδευτικοί έκαναν πολύ συχνή χρήση αξιόπιστων εκπαιδευτικών πόρων από το διαδίκτυο, ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες συνθήκες της τηλεκπαίδευσης.

Η ερώτηση 2.7. είχε ως σκοπό να διερευνήσει το κατά πόσο η πλειοψηφία των μαθητών διατήρησε το επίπεδο εμπλοκής στα μαθήματα καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως το επίπεδο εμπλοκής των μαθητών διατηρήθηκε “αρκετά” σε όλη τη περίοδο της τηλεκπαίδευσης (με ποσοστό: 33,9%). Σημαντικό υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησαν “πολύ” (με ποσοστό: 30,6%) και “πάρα πολύ” (με ποσοστό: 20,7%). Μια μικρή μερίδα συμμετεχόντων δήλωσαν “λίγο” (με ποσοστό: 13,2%) και μόλις δύο από τους 121 ερωτηθέντες απάντησαν “καθόλου” (με ποσοστό: 1,7%). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται πως οι περισσότεροι μαθητές/τριες διατήρησαν το επίπεδο εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση 2.8 κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό χρειάστηκε να αλλάξουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στη διαδικτυακή μάθηση, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της τεχνολογίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό ισχυρίστηκε πως άλλαξε κατά “πολύ” τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με σκοπό την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων (με ποσοστό: 47,9%). Ακολουθεί η μερίδα των εκπαιδευτικών που δήλωσε πως πραγματοποίησε αρκετές αλλαγές για να αξιοποιήσει τα οφέλη των ψηφιακών μέσων (με ποσοστό: 24%) και αμέσως μετά τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί που απάντησα “πάρα πολύ” (με ποσοστό: 19,8%). Δεν ήταν πολλοί οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως άλλαξαν “λίγο” τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (με ποσοστό: 6,6%) ή και καθόλου (με ποσοστό: 1,7%). Έτσι, λοιπόν, απορρέει το συμπέρασμα πως οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας άλλαξαν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ώστε να επωφεληθούν από τις δυνατότητες της τεχνολογίας κατά την περίοδο της έκτακτης τηλεκπαίδευσης λόγω πανδημίας.

Η επόμενη ερώτηση (2.9) αφορά την προσέγγιση διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν κατά κόρον οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην ερώτηση, λοιπόν, αν ακολούθησαν δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, το 43,8% απάντησε “αρκετά”, το 25,6% “πολύ”, το 15,7% “λίγο”, το 9,1% “πάρα πολύ” και το 5,8% “καθόλου”. Κατά συνέπεια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έκαναν χρήση της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης.

Η ερώτηση 2.10 αφορά σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί παρείχαν άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τις δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν: το 0,8% δεν παρείχε “καθόλου” άμεση και εξατομικευμένη

ανατροφοδότηση στους μαθητές σε ότι αφορά τις εργασίες τους, το 14% παρείχε “λίγο”, το 28,1% παρείχε “αρκετά”, το 38% παρείχε “πολύ” και το 19% παρείχε “πάρα πολύ”. Παρατηρώντας τα ποσοστά της απάντησης, διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες μεριμνούσαν για την παροχή άμεσης και εξατομικευμένης ανατροφοδότησης των μαθητών τους.

Εν συνεχεία, στην ερώτηση (2.11) σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών τους που εφάρμοζαν στην δια ζώσης εκπαίδευση με φυσική παρουσία και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε πως χρησιμοποίησε “λίγο” τις μεθόδους αξιολόγησης που εφάρμοζε στην τάξη (με ποσοστό: 39,7%). Αμέσως μετά, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν “αρκετά” τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης (με ποσοστό: 24%). Αρκετοί συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν χρησιμοποίησα καθόλου τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης (με ποσοστό: 19,8%). Λίγοι ήταν αυτοί που υιοθέτησαν τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση “πολύ” (με ποσοστό: 11,6%) και “πάρα πολύ” (με ποσοστό: 5%). Με λίγα λόγια, με βάση την ποσοτική ανάλυση οι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών τους με αυτές που εφάρμοζαν στη διδασκαλία με φυσική παρουσία.

Στην ερώτηση 2.12, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας κλήθηκαν να δηλώσουν σε τι βαθμό δημιουργήθηκαν και εντάθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι το 32,2% των ερωτηθέντων, δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, παρατήρησαν πως οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών τους εντάθηκαν “πάρα πολύ” και το 25,6% δήλωσε πως εντάθηκαν “πολύ”. Επιπλέον, το 22,3% του δείγματος θεωρεί πως προκλήθηκαν αρκετές ανισότητες κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ το 14,9% και το 5% παρατήρησαν πως οι ανισότητες εντάθηκαν “λίγο” και “καθόλου” αντίστοιχα. Μέσω της ανάλυσης των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησε ως ενισχυτικός παράγοντας στο να προκληθούν- ή και να ενταθούν- οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών.

Η ερώτηση 2.13. έχει σκοπό να διερευνήσει σε τι βαθμό αυξήθηκαν οι ώρες απασχόλησης των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη και προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και τον διαμοιρασμό στους μαθητές τους. Στην ερώτηση αυτή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως αυξήθηκαν οι ώρες εργασίας “πάρα πολύ” (με ποσοστό: 44,6%) και “πολύ” (με ποσοστό: 32,2%). Πολλοί ερωτηθέντες απάντησαν ότι αυξήθηκαν “αρκετά” (με ποσοστό: 15,7%), ενώ ένα μικρό μέρος του δείγματος δήλωσε πως αυξήθηκαν “λίγο” (με ποσοστό: 5,8%) και “καθόλου” (με

ποσοστό: 1,7%). Κατά κόρον, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι οι ώρες απασχόλησής τους αυξήθηκαν σε μεγάλο βαθμό λόγω των επιπλέον καθηκόντων της τηλεεκπαίδευσης, όπως η ανάπτυξη και προσαρμογή του ψηφιακού διδακτικού υλικού και ο διαμοιρασμός αυτού.

Η επόμενη ερώτηση (2.14.) έχει σκοπό να ερευνήσει σε τι βαθμό αυξήθηκε το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της τηλεργασίας. Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: το 38% δήλωσε πως το εργασιακό άγχος αυξήθηκε σε “πάρα πολύ” μεγάλο βαθμό, το 32,2% “πολύ”, το 16,5% “αρκετά”, το 9,1% “λίγο” και το 4,1% “καθόλου”. Με τα παραπάνω αποτελέσματα, γίνεται αντιληπτό πως οι εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσε αυξημένο εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς και ενδεχομένως μπορεί να συνδέεται και με την αύξηση του φόρτου εργασίας.

Στην τελευταία ερώτηση της ενότητας αυτής (2.15.), οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν θεωρούν πως χρειάζονταν περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες. Το 36,4 % του δείγματος ισχυρίστηκε πως χρειαζόταν επιπλέον επιμόρφωση “πάρα πολύ”, το 24% δήλωσε “πολύ”, το 24% “αρκετά”, το 14% “λίγο” και το 1,7% “καθόλου”. Είναι φανερό πως οι πλειοψηφία θεωρεί πως θα έπρεπε να έχει παραπάνω ειδικευση σε ζητήματα που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για τις προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Δηλώσεις σχετικά με τις προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A
2.1. Υπήρχαν τεχνικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης που δυσχέραιναν τη μαθησιακή διαδικασία.	37	30.6	46	38.0	22	18.2	15	12.4	1	.8	3.85	1.022
2.2. Διαθέτω ψηφιακές δεξιότητες.	32	26.4	43	35.5	35	28.9	9	7.4	2	1.7	3.78	.979
2.3. Οι πρακτικές που ακολούθησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίθηκαν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου.	15	12.4	47	38.8	48	39.7	11	9.1	-	-	3.55	.827
2.4. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχα θέσει για το χρονικό διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν.	9	7.4	42	34.7	49	40.5	17	14.0	4	3.3	3.29	.917
2.5. Δημιούργησα/διαμόρφωσα κατάλληλο ψηφιακό διδακτικό υλικό για τους μαθητές μου.	23	19.0	55	45.5	32	26.4	9	7.4	2	1.7	3.73	.913
2.6. Χρησιμοποίησα αξιόπιστους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους από το διαδίκτυο.	19	15.7	41	33.9	39	32.2	16	13.2	6	5.0	3.42	1.063
2.7. Το επίπεδο εμπλοκής της πλειοψηφίας των μαθητών μου διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.	25	20.7	37	30.6	41	33.9	16	13.2	2	1.7	3.55	1.016

Δηλώσεις σχετικά με τις προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A
2.8.Άλλαξα τον εκπαιδευτικό μου σχεδιασμό στη διαδικτυακή μάθηση, για να αξιοποιήσω τις δυνατότητες της τεχνολογίας.	24	19.8	58	47.9	29	24.0	8	6.6	2	1.7	3.78	.899
2.9.Στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολούθησα δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας.	11	9.1	31	25.6	53	43.8	19	15.7	7	5.8	3.17	.995
2.10. Παρείχα άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές μου σχετικά με τις δραστηριότητές τους.	23	19.0	46	38.0	34	28.1	17	14.0	1	.8	3.60	.979
2.11. Χρησιμοποίησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου που εφάρμοζα στην αίθουσα με φυσική παρουσία.	6	5.0	14	11.6	29	24.0	48	39.7	24	19.8	2.42	1.086
2.12. Παρατήρησα πως δημιουργήθηκαν/εντάθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών μου κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.	39	32.2	31	25.6	27	22.3	18	14.9	6	5.0	3.65	1.216

Δηλώσεις σχετικά με τις προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A
2.13. Αυξήθηκαν οι ώρες απασχόλησής μου για την ανάπτυξη/προσαρμογή και τον διαμοιρασμό του εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές μου.	54	44.6	39	32.2	19	15.7	7	5.8	2	1.7	4.12	.988
2.14. Αυξήθηκε το εργασιακό μου άγχος στα πλαίσια της τηλεργασίας.	46	38.0	39	32.2	20	16.5	11	9.1	5	4.1	3.91	1.133
2.15. Χρειαζόμουν περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για να ανταποκριθώ αποτελεσματικότερα στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.	44	36.4	29	24.0	29	24.0	17	14.0	2	1.7	3.79	1.132

## 6.2 Δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στον δεύτερο θεματικό άξονα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε δέκα ερωτήματα σχετικά με τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η ερώτηση 3.1. αφορούσε την ευελιξία ως δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από λίγη ευελιξία (με ποσοστό: 35,5%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι είναι αρκετά ευέλικτη (με ποσοστό: 29,8%) και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό συμμετεχόντων που εκτιμά πως είναι πολύ ευέλικτη (με ποσοστό: 21,5%). Ένα μικρό μέρος του πληθυσμού του δείγματος, απάντησε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πάρα πολύ ευέλικτη (με ποσοστό: 6,6%) και αντίστοιχος αριθμός ερωτηθέντων απάντησε πως δεν είναι καθόλου ευέλικτη (με ποσοστό: 6,6%). Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση περί ευελιξίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρούν πως δεν είναι ιδιαίτερα ευέλικτη, κρίνοντας από τη μέχρι στιγμής εμπειρία τους.

Εν συνεχεία, η ερώτηση 3.2. καλούσε τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σχετικά με το αν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει μια ευρεία γκάμα εργαλείων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας. Εδώ, το 43% του δείγματος δήλωσε πως σε αρκετό βαθμό η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμπλουτίζει την διδασκαλία με τα τεχνολογικά μέσα που παρέχει. Το 26,4% των συμμετεχόντων απάντησε “πολύ”, το 13,2% “πάρα πολύ”, το 13,2 “λίγο”, ενώ το 4,1% “καθόλου”. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας θεωρούν σε αρκετά υψηλό ποσοστό πως η ευρεία γκάμα εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμπλουτίζει τη διδασκαλία.

Η επόμενη ερώτηση 3.3. έχει σκοπό να διερευνήσει το κατά πόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως καινοτομία. Το 30,6% δήλωσε πως αναγνωρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως καινοτομία “αρκετά”, το 28,9 % “πολύ”, το 18,2% “λίγο”, το 16,5% “πάρα πολύ” και το 5,8% “καθόλου”. Από τα παραπάνω, απορρέει το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την καινοτομία που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των πολυμεσικών εργαλείων.

Η ερώτηση 3.4. αφορούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών “αρκετά” σε σχέση με την μαθησιακή διαδικασία (με ποσοστό: 32.2%). Αρκετά υψηλό ποσοστό απάντησε “πολύ” (με ποσοστό: 19,8%) και ένα μικρό μέρος του δείγματος “πάρα πολύ” (με ποσοστό: 9,9%). Ωστόσο, πολλοί συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει λίγο το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα (με ποσοστό: 26,4%) και λίγοι συμμετέχοντες απάντησαν “καθόλου” (με ποσοστό: 11,6%). Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αυτή έχουν κατά κύριο λόγο ουδέτερη στάση.

Η ερώτηση 3.5. έχει ως στόχο να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σε σχέση με τον βαθμό που θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σε θέση να ενισχύσει την αυτονομία, την αυτοδιαχείριση και την αυτορρύθμιση των μαθητών τους. Το 33,9 % δήλωσε πως ενισχύει την αυτονομία, την αυτοδιαχείριση και την αυτορρύθμιση των μαθητών λίγο, το 32,2 % αρκετά, το 14% πολύ, το 13,2 % καθόλου και το 6,6 % πολύ. Έτσι, λοιπόν, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεωρεί πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν βοηθά ιδιαίτερα στην ενίσχυση της αυτονομίας, αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης των μαθητών τους.

Το επόμενο ερώτημα (3.6.) ανιχνεύει σε ποιο βαθμό είναι ευκολότερη η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι



συμμετέχοντες θεωρούν πως κάνουν λίγο ευκολότερη την παροχή ανατροφοδότησης των μαθητών τους (με ποσοστό: 37,2%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι κάνει αρκετά ευκολότερη την παροχή ανατροφοδότησης (με ποσοστό: 27,3%). Το 20,7% δήλωσε πως δεν κάνει καθόλου ευκολότερη την παροχή ανατροφοδότησης, το 8,3 % απάντησε πολύ και το 6,6 % πάρα πολύ. Σύμφωνα με τα παραπάνω ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν τους βοηθά ιδιαίτερα η παροχή ανατροφοδότησης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η ερώτηση 3.7. αφορά το κατά πόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύναται να αυξήσει τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Το 33,1 % των εκπαιδευτικών θεωρεί πως μπορεί να αυξήσει αρκετά τις ψηφιακές δεξιότητες, το 29,8 % απάντησε πολύ, το 19,8% πάρα πολύ, το 14% λίγο και το 3,3% καθόλου. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να βελτιώσουν και να αυξήσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Στην ερώτηση 3.8. οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών τους. Το 34,7% δήλωσε πως μπορούν να αυξηθούν αρκετά οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακολουθούν το 27,3% που απάντησε πολύ, το 18,2 % που δήλωσε πάρα πολύ, το 15,7% που απάντησε λίγο και το 4.1% που δήλωσε καθόλου. Και εδώ οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αυξάνονται οι ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών, εφόσον έρχονται σε πολύωρη, καθημερινή επαφή με τα τεχνολογικά μέσα.

Στην επόμενη ερώτηση (3.9.) τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να μειώσουν τη γεωγραφική και ψυχολογική απόσταση, που προκλήθηκε λόγω της πανδημίας μεταξύ των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το 26,4% δήλωσε πολύ, το 25,6% λίγο, το 24,8% αρκετά, το 11,6% πάρα πολύ και το 11,6% καθόλου. Μέσα από την διαμόρφωση των ποσοστών της ερώτησης αυτής, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ουδέτερη στάση στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Στην τελευταία ερώτηση της ενότητας αυτής (3.10), οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στο κατά πόσο αυξήθηκε η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, το 32,2% δήλωσε αρκετά, το 23,1% λίγο, το 19% πολύ, το 13,2% καθόλου και το 12,4 % πολύ. Και εδώ οι ερωτηθέντες διατηρούν μια ουδέτερη προς αρνητική στάση, δείχνοντας πως δεν αυξήθηκε ιδιαίτερα η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Δηλώσεις σχετικά με τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3.1.Ευελιξία	8	6.6	26	21.5	36	29.8	43	35.5	8	6.6
3.2.Ευρεία γκάμα εργαλείων για εμπλουτισμό διδασκαλίας	16	13.2	32	26.4	52	43.0	16	13.2	5	4.1
3.3.Καινοτομία	20	16.5	35	28.9	37	30.6	22	18.2	7	5.8
3.4.Ενίσχυση ενδιαφέροντος μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία	12	9.9	24	19.8	39	32.2	32	26.4	14	11.6
3.5. Ενίσχυση αυτονομίας, αυτοδιαχείρισης, αυτορρύθμισης μαθητών	8	6.6	17	14.0	39	32.2	41	33.9	16	13.2
3.6. Ευκολότερη παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές	8	6.6	10	8.3	33	27.3	45	37.2	25	20.7
3.7.Αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	24	19.8	36	29.8	40	33.1	17	14.0	4	3.3
3.8.Αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών	22	18.2	22	18.2	42	34.7	19	15.7	5	4.1

Δηλώσεις σχετικά με τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3.9.Μείωση γεωγραφικής και ψυχολογικής απόστασης, που δημιούργησε η πανδημία, μεταξύ των συμμετεχόντων της μαθησιακής διαδικασίας	14	11.6	32	26.4	30	24.8	31	25.6	14	11.6
3.10.Αύξηση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	15	12.4	23	19.0	39	32.2	28	23.1	16	13.2

### 6.3 Προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις σχετικά με τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

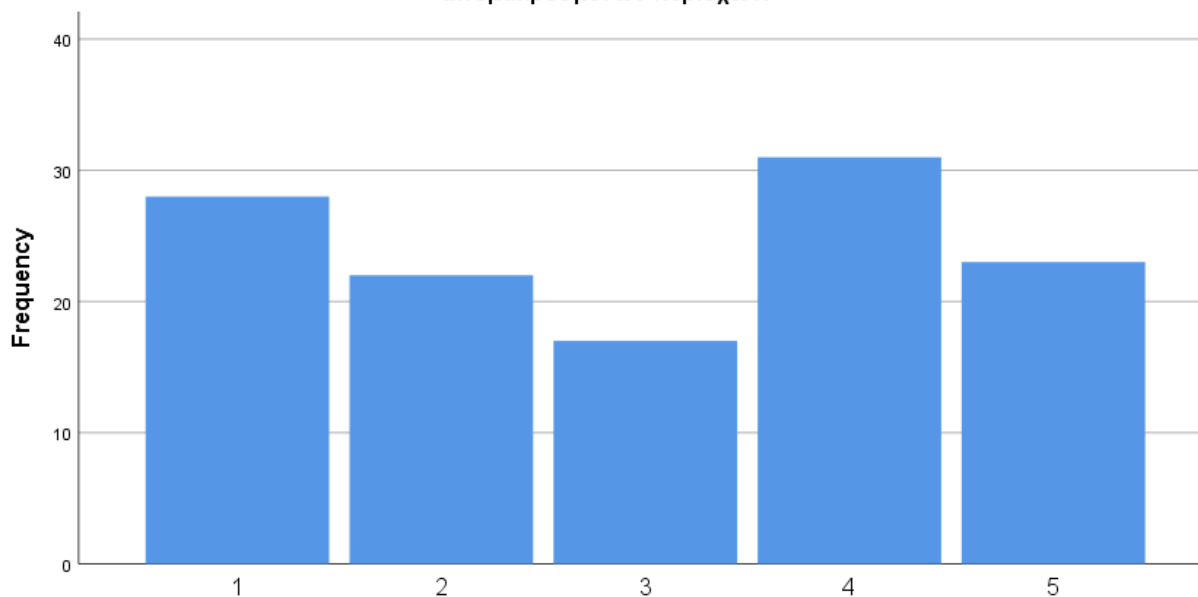
Στην ερώτηση 4.1., οι ερωτηθέντες έπρεπε να απαντήσουν σχετικά με το αν μετά το πέρας της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης θα πρέπει να εμπλουτιστεί με τεχνολογικά μέσα και η συμβατική διδασκαλία. Το 42,1% απάντησε πως θα πρέπει να εμπλουτιστεί “αρκετά”, το 30,6% “πολύ”, το 11,6% προέκυψε δύο φορές με τις δηλώσεις “πάρα πολύ” και “λίγο” και το 4,1% “καθόλου”. Εδώ, η στάση των εκπαιδευτικών είναι ουδέτερη με ένα μικρό ποσοστό να θεωρεί πως η συμβατική διδασκαλία θα επωφεληθεί από τον εμπλουτισμό της με τα μέσα και τις τεχνολογίες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στην επόμενη ερώτηση της ενότητας αυτής (4.2.) αν θεωρούν πως είναι πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί μικτή διδασκαλία (συμβατική και ηλεκτρονική) στα σχολεία, το 37,2% του δείγματος δήλωσε “πολύ”, το 24,8% “πάρα πολύ”, το 22,3 % “αρκετά”, το 8,3 % “λίγο” και το 7,4% “καθόλου”. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι πιθανό στο μέλλον να υιοθετηθεί μια μικτή προσέγγιση διδασκαλίας, συνδυάζοντας την παραδοσιακή με την ηλεκτρονική/ ψηφιακή εκπαίδευση.

Στην τελευταία ερώτηση της ενότητας (4.3.), αλλά και του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έπρεπε να απαντήσουν σχετικά με το αν θεωρούν πως στο μέλλον θα

εφαρμοστεί εξ ολοκλήρου διαδικτυακή διδασκαλία στα ολιγοθέσια σχολεία που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές. Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή διαμορφώθηκαν ως εξής: το 25,6% απάντησε “πολύ”, το 23,1% “καθόλου”, το 19% “πάρα πολύ”, το 18,2% “λίγο” και το 14% “αρκετά”. Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα, διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, θεωρεί πως το σενάριο της εφαρμογής ενός εξ αποστάσεως διδακτικού μοντέλου στις παραμεθόριες περιοχές της χώρας είναι πολύ πιθανό. Ωστόσο, οι απαντήσεις της ερώτησης αυτής είναι μοιρασμένες, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, και δεν υπήρξε κάποια ξεκάθαρη τάση από το δείγμα.

**Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί εξ ολοκλήρου διαδικτυακή διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία απομακρυσμένων περιοχών.**



Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε μια από τις δηλώσεις για τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης . Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Δηλώσεις σχετικά με τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A
4.1.Μετά το πέρας της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, η συμβατική διδασκαλία θα εμπλουτιστεί με μέσα και τεχνολογίες.	14	11.6	37	30.6	51	42.1	14	11.6	5	4.1	3.34	.971
4.2. Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί μικτή διδασκαλία (συμβατική και ηλεκτρονική) στα σχολεία.	30	24.8	45	37.2	27	22.3	10	8.3	9	7.4	3.64	1.162
4.3. Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί εξ ολοκλήρου διαδικτυακή διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία απομακρυσμένων περιοχών.	23	19.0	31	25.6	17	14.0	22	18.2	28	23.1	2.99	1.463

#### 6.4.Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Για να γίνει η επαγωγική συσχέτιση θα πρέπει να γίνει πρώτα ο έλεγχος κανονικότητας του δείγματος. Με βάση τον αριθμό του δείγματος επιλέχθηκε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, από τον οποίο βεβαιώνεται ότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις κανονικότητας (KS sig< .05).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια για την επαγωγική ανάλυση και συγκεκριμένα το κριτήριο Mann-Whitney όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή αναφέρονταν σε δύο κατηγορίες, ενώ για τις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες (π.χ. ηλικία), επιλέγεται το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι διεξήχθησαν σε επίπεδο με στατιστική σημαντικότητα μικρότερης του 5% ( $p= 0,05$ ).

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για να εντοπιστούν πιθανές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19 σε σχέση με το φύλο, φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο ερώτημα 2.9 ( $U=862.000$ ,  $p= .013$ ), όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $\mu.o.= 3.58$ ) δασκαλοκεντρική προσέγγιση σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ( $\mu.o.= 3.05$ ).

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αφορούν τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Δηλώσεις εκπαιδευτικών	Άνδρες		Γυναίκες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	df	p
<b>2.9.</b> Στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολούθησα δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας.	3.58	.903	3.05	.993	862.000	1	.013

Στατιστικά σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν στην ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 2.2. «Διαθέτω ψηφιακές δεξιότητες;» σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ( $H(3)= 8.776, p=.032$ ), όπου οι συμμετέχοντες με ηλικία έως 30 χρονών δηλώσαν ότι διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες, με το μ.ο. (4,15) να είναι μεγαλύτερο των ηλικιακών ομάδων 31-40 ετών (μ.ο.= 3, 74) και 51-60 (μ.ο.= 3,43). Με βάση τη σύγκριση αυτή, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 χρονών δηλώνουν πως διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες δυο ηλικιακές ομάδες.

Η 2.4 ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχαν θέσει για το χρονικό διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $H(3)= 13.762, p=.003$ ), με τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 31-40 να θεωρούν ότι πέτυχαν σε μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους που είχαν θέσει για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (μ.ο.= 3,68), εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 41-50 (μ.ο.= 2,74).

Εν συνεχεία, στην ερώτηση 2.5 σχετικά με το αν δημιούργησαν/διαμόρφωσαν κατάλληλο ψηφιακό διδακτικό υλικό για τους μαθητές τους, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $H(3)= 11.155, p= .011$ ), καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 (μ.ο.=4.00) σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά με την ηλικιακή ομάδα 41-50 (μ.ο.=3.16), καθώς και οι ομάδες 31-40 (μ.ο.=3,97) με την ομάδα 41-50.

Η ερώτηση 2.10 που καλούσε τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν παρείχαν άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές μου σχετικά με τις δραστηριότητές τους, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $H(3)= 9.245, p= .026$ ), με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ηλικίας έως 30 (μ.ο.= 4.05) να σημειώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους εκπαιδευτικούς 51-60 ετών (μ.ο.=3,30). Με βάση αυτό, γίνεται σαφές οι εκπαιδευτικοί έως 30 χρονών παρείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό ανατροφοδότηση στους μαθητές τους.

Τέλος, στην 4.1. ερώτηση σχετικά με τη γνώμη των εκπαιδευτικών στην υπόθεση αν μετά το πέρας της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, η συμβατική διδασκαλία θα εμπλουτιστεί με μέσα και τεχνολογίες, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $H(3)= 15.227, p= .002$ ), με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας να 31-40 ετών (μ.ο.=3,68) να σημειώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 (μ.ο.=2.63), και τους τελευταίους να σημειώνουν με τη σειρά τους στατιστικά σημαντική διαφορά με την ηλικιακή ομάδα 51-60. Συνεπώς, η ηλικιακή

ομάδα 41-50 εμφανίζει σημαντικά διαφορετική άποψη σχετικά με τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, σημειώνοντας το χαμηλότερο μέσο όρο.



## 7. Συμπεράσματα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 121 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, εκ των οποίων το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι γυναίκες. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απασχολούνται στο δημόσιο και αξίζει να σημειωθεί ότι οι όλοι οι συμμετέχοντες διέθεταν γνώσεις ΤΠΕ και έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αντιμετώπισαν πολλά τεχνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι περισσότεροι διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες σε αρκετά υψηλό βαθμό, κάτι που βοήθησε τη διεξαγωγή των μαθημάτων μέσω των τηλεδιασκέψεων.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κατάφεραν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους μέσω των πρακτικών που υιοθέτησαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και να φέρουν εις πέρας τους στόχους που είχαν θέσει για τα εξ αποστάσεως μαθήματα σε ικανοποιητικό βαθμό.

Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον σχεδιασμό και τη δημιουργία ψηφιακών μέσων κατάλληλων για τη διδασκαλία τους, αλλά έκαναν και συχνή χρήση έτοιμων αξιόπιστων εκπαιδευτικών πόρων. Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως χρειάστηκε να αλλάξουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους για να επωφεληθούν από τις δυνατότητες της τεχνολογίας.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές τους είχαν υψηλό επίπεδο εμπλοκής στη διαδικασία της μάθησης, η οποία διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων.

Η διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε κατά κόρον ήταν η δασκαλοκεντρική. Όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε πως παρείχε άμεση και εξατομικευμένη αξιολόγηση στους μαθητές του κάνοντας χρήση διαφοροποιημένων τρόπων αξιολόγησης από αυτούς που συνήθιζε στη δια ζώσης εκπαίδευση.

Θετική ήταν η άποψη τους σχετικά με τα τεχνολογικά μέσα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς θεωρούν πως είναι εργαλεία που μπορούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία και να προσφέρουν καινοτομία μέσω των εργαλείων που διαθέτει.

Σχετικά με τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ξεκάθαρη η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων, τόσο στους ίδιους, όσο και στους μαθητές τους.

Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φάνηκε να μην είναι αρκετά ευέλικτη και να μην βοηθάει τους μαθητές στους τομείς της αυτονομίας, της αυτοδιαχείρισης και της αυτορρύθμισης.

Τέλος, σημαντική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι ερωτηθέντες θεωρούν πως μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενισχύθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητικών πληθυσμών. Μία επίσης σημαντική συνέπεια που προέκυψε ήταν η αύξηση ωρών εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και η αύξηση του άγχους τους, ώστε να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος πιστεύει πως χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση σε ζητήματα που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

## 8. Συζήτηση

Όπως είδαμε στην εν λόγω εργασία η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν περιβάλλον σημαντικών αλλαγών. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, εξάλλου, πως είναι και χρειάζεται να είναι ανοικτή σε όλες τις δράσεις αλλαγών. Οι πρόσφατες αλλαγές οι οποίες μετασχημάτισαν άρδην την κοινωνία και ταυτόχρονα διαμόρφωσαν σε μεγάλο βαθμό μια καινούρια εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι η διεθνοποίηση των αγορών, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ΤΠΕ, καθώς επίσης και η αισθητή ανοδική τάση της ζήτησης για μάθηση και εκπαίδευση.

Η απαίτηση για εκπαίδευση, η οποία ως επί το πλείστον συνδέεται με τους περιορισμούς οι οποίοι υφίστανται (όπως είναι για παράδειγμα η απόσταση, η εργασία, η έλλειψη χρόνου κλπ.), πολλές φορές είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εφαρμογή εναλλακτικών και ευέλικτων εκπαιδευτικών τακτικών, όπως είναι για παράδειγμα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η ραγδαία διάδοση της εκπαίδευσης αυτής της μορφής, όπως επίσης και η εφαρμογή της ανέπτυξε καινούρια δεδομένα κυρίως την τελευταία δεκαετία. Αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο όλα αυτά τα χρόνια έπρεπε να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική δράση αυτής της μορφής αναπτύσσοντας υπηρεσίες, οι οποίες κατά κύριο λόγο εστιάζουν στις ιδιαιτερότητες, αλλά και στα βασικότερα γνωρίσματα αυτής της εκπαιδευτικής δράσης.

Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, όμως, μπήκε για τα καλά στην ζωή όλων των ηλικιακών ομάδων τον τελευταίο 1,5 χρόνο εξαιτίας της πανδημίας. Συμπερασματικά από όσα αναφέρθηκαν σε αυτή την εργασία, είναι δυνατόν να ειπωθεί πως το μέλλον διαφαίνεται εξαιρετικά εξελισσόμενο κυρίως για τις επόμενες γενιές και η εν λόγω μορφή εκπαίδευσης θα εξακολουθήσει να φέρνει κοντά εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθηγητές, δασκάλους αλλά και

εκπαιδευόμενους. Για αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί είναι ζωτικής σημασίας να είναι πολύ καλά εκπαιδευμένοι πάνω στις ΤΠΕ.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, το Υπουργείο από τη μεριά του, ήταν καθοριστικό να καταστήσει γόνιμο το έδαφος για έναν σαφή διάλογο αλλά και να προετοιμάσει τους καθηγητές και τους δασκάλους για αντίστοιχες συνθήκες αντιμετώπισης και δράσης πάνω σε ζητήματα φυσικών καταστροφών, πανδημιών κλπ., σε περίπτωση που χρειαστεί να γίνει ξανά χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σε όλα αυτά, όμως, καθοριστικό ρόλο έπαιξε η θετική αυτόβουλη διάθεση των εκπαιδευτικών της χώρας μας, καθώς ήταν εκείνοι οι οποίοι στήριξαν περισσότερο αυτό το καινούριο και δύσκολο εγχείρημα. Παρείχαν προσωπικό κόπο έχοντας ελάχιστα τεχνολογικά μέσα και κατάρτιση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μέσα σε λίγο χρόνο, έπρεπε να στήσουν και να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δάση, με σύγχρονες είτε ακόμα και ασύγχρονες τακτικές.

Σε θεωρητικό επίπεδο μελλοντικές μελέτες θα ήταν σημαντικό να επικεντρωθούν πρώτα από όλα στο πώς είναι δυνατόν να προσαρμοστεί η χρήση αυτής της εκπαίδευσης στις ιδιαιτερότητες του εθνικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, με κυριότερο στόχο σε επόμενο επίπεδο να καταφέρουν να συνδυαστούν τα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας με τα σημερινά αποτελέσματα της εθνικής με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις αλλά και συνθήκες της εκπαίδευσης της χώρας μας, όπως είναι για παράδειγμα οι απομακρυσμένες σχολικές μονάδες και χωριά, προκειμένου να προσφερθούν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης όπου δεν είχαν πρόσβαση παλαιότερα.

Κατ' επέκταση, η εν λόγω μορφή εκπαίδευσης είναι εφικτό να συμβάλλει σημαντικά τόσο στην ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που θα σχετίζονται με τις απαιτήσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών της χώρας μας, όσο και στην αποδοτικότερη διδακτική αξιοποίηση στις σύγχρονες σχολικές μονάδες της χώρας μας. Η ένταξη όλων αυτών σε ένα ολιστικά τεχνολογικά ανανεωμένο αναλυτικό πρόγραμμα πιθανόν να αποτελεί το επόμενο επίπεδο, με απώτερο σκοπό την αυτό-βελτίωση του συγκεκριμένου συστήματος.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Ερωτηματολόγιο έρευνας

Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σχετικά με τις προκλήσεις, τις δυνατότητες και τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας του Covid -19.

#### 1. Δημογραφικά στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

##### 1.1 Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

##### 1.2 Ηλικία

1. Έως 30 ετών
2. 31-40 ετών
3. 41-50 ετών
4. 51-60 ετών
5. 61+ ετών

##### 1.3 Εργάζομαι σε

- Δημόσια εκπαίδευση
- Ιδιωτική εκπαίδευση

##### 1.4 Σχέση εργασίας

- Μόνιμος-η / σύμβαση αορίστου χρόνου
- Αναπληρωτής-τρια / σύμβαση ορισμένου χρόνου
- Ωρομίσθιος-α

##### 1.5 Περιφερειακή Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα που υπηρετώ

1. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
2. Αττικής
3. Βορείου Αιγαίου
4. Δυτικής Ελλάδας
5. Δυτικής Μακεδονίας
6. Ηπείρου
7. Θεσσαλίας
8. Ιονίων Νήσων
9. Κεντρικής Μακεδονίας

10. Κρήτης
11. Νοτίου Αιγαίου
12. Πελοποννήσου
13. Στερεάς Ελλάδα

1.6 Η λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας που υπηρετώ

- 1/θέσιο έως και 5/θέσιο
- 6/θέσιο
- 7/θέσιο έως και 12/θέσιο
- 13/θέσιο και άνω

1.7 Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετώ

- Αγροτική περιοχή (<2.000 κατ.)
- Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000 κατ.)
- Αστική περιοχή (>10.000 κατ.)

1.8 Ειδικότητα / Κλάδος

1. Γαλλικής Γλώσσας \_ ΠΕ05
2. Αγγλικής Γλώσσας \_ ΠΕ06
3. Γερμανικής Γλώσσας \_ ΠΕ07
4. Καλλιτεχνικών \_ ΠΕ08
5. Φυσικής Αγωγής \_ ΠΕ11
6. Νηπιαγωγός \_ ΠΕ60
7. Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής \_ ΠΕ60ΕΑΕ, ΠΕ61
8. Δάσκαλος/Δασκάλα \_ ΠΕ70
9. Δάσκαλος/Δασκάλα Ειδικής Αγωγής \_ ΠΕ70 ΕΑΕ, ΠΕ71
10. Εκπαιδευτικός Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης \_ ΠΕ73
11. Μουσικής Επιστήμης \_ ΠΕ79
12. Πληροφορικής \_ ΠΕ86
13. Θεατρικής Αγωγής \_ ΠΕ91

1.9 Θέση εργασίας

- Δ/ντής-ντρια Σχολικής Μονάδας
- Προϊστάμενος-η Σχολικής Μονάδας
- Υποδιευθυντής-ντρια Σχολικής Μονάδας
- Αναπληρωτής-τρια Προϊστάμενος-η Σχολικής Μονάδας
- Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής

- Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης
- Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξη

1.10 Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (υπολογίζοντας και το τρέχον σχολικό έτος)

- έως 3 έτη
- 4 – 10 έτη
- 11 – 20 έτη
- 21 – 30 έτη
- 30+ έτη

1.11 Ανώτατος τίτλος σπουδών

- Πτυχίο
- Δεύτερο πτυχίο
- Μετεκπαίδευση
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

1.12 Επιμόρφωση στις ΤΠΕ (επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο)

1. ΤΠΕ \_ Επίπεδο Α'
2. ΤΠΕ \_ Επίπεδο Β1'
3. ΤΠΕ \_ Επίπεδο Β'
4. Άλλη πιστοποίηση ( π.χ. ECDL, ACTA, GLOBAL CERT, KEY CERT, UNICERT κ.λπ. )
5. Γνώσεις Η/Υ χωρίς πιστοποίηση
6. Επιμορφωτής/-τρια στις ΤΠΕ

2. Προκλήσεις κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του Covid – 19

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

2.1 Υπήρχαν τεχνικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης που δυσχέραναν τη μαθησιακή διαδικασία.

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

2.2 Διαθέτω ψηφιακές δεξιότητες.

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

2.3 Οι πρακτικές που ακολούθησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίθηκαν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου.

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

2.4 Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχα θέσει για το χρονικό διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν.

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

2.5 Δημιούργησα/διαμόρφωσα κατάλληλο ψηφιακό διδακτικό υλικό για τους μαθητές μου.

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

2.6 Χρησιμοποίησα αξιόπιστους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους από το διαδίκτυο (π.χ. Φωτόδεντρο).

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

2.7 Το επίπεδο εμπλοκής της πλειοψηφίας των μαθητών μου διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

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

2.8 Άλλαξα τον εκπαιδευτικό μου σχεδιασμό στη διαδικτυακή μάθηση, για να αξιοποιήσω τις δυνατότητες της τεχνολογίας.

	1	2	3	4	5	
--	---	---	---	---	---	--

Καθόλου      Πάρα πολύ

2.9 Στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολούθησα δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας.

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

2.10 Παρείχα άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές μου σχετικά με τις δραστηριότητές τους.

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

2.11 Χρησιμοποίησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου που εφάρμοζα στην αίθουσα με φυσική παρουσία.

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

2.12 Παρατήρησα πως δημιουργήθηκαν/εντάθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών μου κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

2.13 Αυξήθηκαν οι ώρες απασχόλησής μου για την ανάπτυξη/προσαρμογή και τον διαμοιρασμό του εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές μου.

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

2.14 Αυξήθηκε το εργασιακό μου άγχος στα πλαίσια της τηλεργασίας.

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

2.15 Χρειαζόμουν περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για να ανταποκριθώ αποτελεσματικότερα στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

3. Δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης



Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; (απαιτείται μία απάντηση σε κάθε σειρά)		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
3.1	Ευελιξία					
3.2	Ευρεία γκάμα εργαλείων για εμπλουτισμό διδασκαλίας					
3.3	Καινοτομία					
3.4	Ενίσχυση ενδιαφέροντος μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία					
3.5	Ενίσχυση αυτονομίας, αυτοδιαχείρισης, αυτορρύθμισης μαθητών					
3.6	Ευκολότερη παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές					
3.7	Αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών					
3.8	Αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών					
3.9	Μείωση γεωγραφικής και ψυχολογικής απόστασης, που δημιούργησε η πανδημία, μεταξύ των συμμετεχόντων της μαθησιακής διαδικασίας					
3.10	Αύξηση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών					

#### 4. Προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

4.1 Μετά το πέρας της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, η συμβατική διδασκαλία θα εμπλουτιστεί με μέσα και τεχνολογίες.

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

4.2 Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί μικτή διδασκαλία (συμβατική και ηλεκτρονική) στα σχολεία.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Καθόλου                                   Πάρα πολύ

4.3 Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί εξ ολοκλήρου διαδικτυακή διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία απομακρυσμένων περιοχών.

                                                 1      2      3      4      5  
 Καθόλου                                   Πάρα πολύ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Συμπληρωματικοί πίνακες

**Φύλο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	26	21.5	21.5	21.5
	Γυναίκα	95	78.5	78.5	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

**Ηλικία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31 - 40 ετών	38	31.4	31.4	31.4
	41 - 50 ετών	19	15.7	15.7	47.1
	51 - 60 ετών	44	36.4	36.4	83.5
	Έως 30 ετών	20	16.5	16.5	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

**Εργάζομαι σε**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσια εκπαίδευση	119	98.3	98.3	98.3
	Ιδιωτική εκπαίδευση	2	1.7	1.7	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

### Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής-τρια / σύμβαση ορισμένου χρόνου	49	40.5	40.5	40.5
	Μόνιμος-η / σύμβαση αορίστου χρόνου	72	59.5	59.5	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

### Περιφερειακή Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα που υπηρετώ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αττικής	20	16.5	16.5	16.5
	Βορείου Αιγαίου	1	.8	.8	17.4
	Δυτικής Ελλάδας	3	2.5	2.5	19.8
	Ηπείρου	1	.8	.8	20.7
	Ιονίων Νήσων	2	1.7	1.7	22.3
	Κεντρικής Μακεδονίας	3	2.5	2.5	24.8
	Κρήτης	5	4.1	4.1	28.9
	Νοτίου Αιγαίου	2	1.7	1.7	30.6
	Πελοποννήσου	81	66.9	66.9	97.5
	Στερεάς Ελλάδας	3	2.5	2.5	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

### Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετώ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγροτική περιοχή (<2.000 κατ.)	33	27.3	27.3	27.3
	Αστική περιοχή (>10.000 κατ.)	67	55.4	55.4	82.6
	Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000 κατ.)	21	17.4	17.4	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

### Ειδικότητα / Κλάδος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγγλικής Γλώσσας _ ΠΕ06	4	3.3	3.3	3.3
	Γαλλικής Γλώσσας _ ΠΕ05	1	.8	.8	4.1
	Δάσκαλος/Δασκάλα _ ΠΕ70	72	59.5	59.5	63.6
	Δάσκαλος/Δασκάλα Ειδικής Αγωγής _ ΠΕ70 ΕΑΕ, ΠΕ71	8	6.6	6.6	70.2
	Εκπαιδευτικός Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης _ ΠΕ73	1	.8	.8	71.1
	Θεατρικής Αγωγής _ ΠΕ91	2	1.7	1.7	72.7
	Καλλιτεχνικών _ ΠΕ08	2	1.7	1.7	74.4
	Νηπιαγωγός _ ΠΕ60	22	18.2	18.2	92.6
	Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής _ ΠΕ60ΕΑΕ, ΠΕ61	3	2.5	2.5	95.0
	Πληροφορικής _ ΠΕ86	2	1.7	1.7	96.7
	Φυσικής Αγωγής _ ΠΕ11	4	3.3	3.3	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

### Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11 – 20 έτη	44	36.4	36.4	36.4
	21 – 30 έτη	19	15.7	15.7	52.1
	30+ έτη	22	18.2	18.2	70.2
	4 – 10 έτη	17	14.0	14.0	84.3
	έως 3 έτη	19	15.7	15.7	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

### Ανώτατος τίτλος σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο	11	9.1	9.1	9.1
	Διδακτορικό	1	.8	.8	9.9
	Μεταπτυχιακό	59	48.8	48.8	58.7
	Μετεκπαίδευση	10	8.3	8.3	66.9

Πτυχίο	40	33.1	33.1	100.0
Total	121	100.0	100.0	

### Επιμόρφωση στις ΤΠΕ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλη πιστοποίηση ( π.χ. ECDL, ACTA, GLOBAL CERT, KEY CERT, UNICERT κ.λπ. )	38	31.4	31.4	31.4
	Γνώσεις Η/Υ χωρίς πιστοποίηση	19	15.7	15.7	47.1
	ΤΠΕ _ Επίπεδο Α'	22	18.2	18.2	65.3
	ΤΠΕ _ Επίπεδο Β'	20	16.5	16.5	81.8
	ΤΠΕ _ Επίπεδο Β1'	22	18.2	18.2	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Υπήρχαν τεχνικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης τηλεκαίδεισης, που δυσχέραιναν τη μαθησιακή διαδικασία.	.244	121	.000	.857	121	.000
Διαθέτω ψηφιακές δεξιότητες.	.210	121	.000	.878	121	.000
Οι πρακτικές που ακολούθησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίθηκαν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου.	.233	121	.000	.868	121	.000
Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχα θέσει για το χρονικό διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν.	.203	121	.000	.892	121	.000
Δημιούργησα/διαμόρφωσα κατάλληλο ψηφιακό διδακτικό υλικό για τους μαθητές μου.	.262	121	.000	.872	121	.000

Χρησιμοποίησα αξιόπιστους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους από το διαδίκτυο (π.χ. Φωτόδεντρο).	.203	121	.000	.903	121	.000
Το επίπεδο εμπλοκής της πλειοψηφίας των μαθητών μου διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.	.195	121	.000	.895	121	.000
Άλλαξα τον εκπαιδευτικό μου σχεδιασμό στη διαδικτυακή μάθηση, για να αξιοποιήσω τις δυνατότητες της τεχνολογίας.	.276	121	.000	.862	121	.000
Στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολούθησα δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας.	.219	121	.000	.902	121	.000
Παρέιχα άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές μου σχετικά με τις δραστηριότητές τους.	.228	121	.000	.889	121	.000
Χρησιμοποίησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου που εφαρμόζα στην αίθουσα με φυσική παρουσία.	.246	121	.000	.885	121	.000
Παρατήρησα πως δημιουργήθηκαν/εντάθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών μου κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.	.191	121	.000	.872	121	.000
Αυξήθηκαν οι ώρες απασχόλησής μου για την ανάπτυξη/προσαρμογή και τον διαμοιρασμό του εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές μου.	.259	121	.000	.804	121	.000

Αυξήθηκε το εργασιακό μου άγχος στα πλαίσια της τηλεργασίας.	.234	121	.000	.833	121	.000
Χρειαζόμουν περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για να ανταποκριθώ αποτελεσματικότερα στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.	.220	121	.000	.855	121	.000

a. Lilliefors Significance Correction

### Statistics

Υπήρχαν τεχνικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, που δυσχέραιναν τη μαθησιακή διαδικασία.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.85
Std. Deviation		1.022

**Υπήρχαν τεχνικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, που δυσχέραιναν τη μαθησιακή διαδικασία.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	.8	.8	.8
	Λίγο	15	12.4	12.4	13.2
	Αρκετά	22	18.2	18.2	31.4
	Πολύ	46	38.0	38.0	69.4
	Πάρα πολύ	37	30.6	30.6	100.0
	Total		121	100.0	100.0

### Statistics

Διαθέτω ψηφιακές δεξιότητες.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.78
Std. Deviation		.979

**Διαθέτω ψηφιακές δεξιότητες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1.7	1.7	1.7
	Λίγο	9	7.4	7.4	9.1
	Αρκετά	35	28.9	28.9	38.0
	Πολύ	43	35.5	35.5	73.6
	Πάρα πολύ	32	26.4	26.4	100.0
	Total		121	100.0	100.0



### Statistics

Οι πρακτικές που ακολούθησα στην  
εξ αποστάσεως εκπαίδευση  
ανταποκρίθηκαν στις μαθησιακές  
ανάγκες των μαθητών μου.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.55
Std. Deviation		.827

**Οι πρακτικές που ακολούθησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίθηκαν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	11	9.1	9.1	9.1
	Αρκετά	48	39.7	39.7	48.8
	Πολύ	47	38.8	38.8	87.6
	Πάρα πολύ	15	12.4	12.4	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

### Statistics

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχα  
θέσει για το χρονικό διάστημα της  
εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
επιτεύχθηκαν.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.29
Std. Deviation		.917

**Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχα θέσει για το χρονικό διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	3.3	3.3	3.3
	Λίγο	17	14.0	14.0	17.4
	Αρκετά	49	40.5	40.5	57.9
	Πολύ	42	34.7	34.7	92.6
	Πάρα πολύ	9	7.4	7.4	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

## Statistics

Δημιούργησα/διαμόρφωσα  
κατάλληλο ψηφιακό διδακτικό  
υλικό για τους μαθητές μου.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.73
Std. Deviation		.913

### Δημιούργησα/διαμόρφωσα κατάλληλο ψηφιακό διδακτικό υλικό για τους μαθητές μου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1.7	1.7	1.7
	Λίγο	9	7.4	7.4	9.1
	Αρκετά	32	26.4	26.4	35.5
	Πολύ	55	45.5	45.5	81.0
	Πάρα πολύ	23	19.0	19.0	100.0
	Total		121	100.0	100.0

## Statistics

Χρησιμοποίησα αξιόπιστους  
ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους  
από το διαδίκτυο (π.χ.  
Φωτόδεντρο).

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.42
Std. Deviation		1.063

### Χρησιμοποίησα αξιόπιστους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους από το διαδίκτυο (π.χ. Φωτόδεντρο).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	5.0	5.0	5.0
	Λίγο	16	13.2	13.2	18.2
	Αρκετά	39	32.2	32.2	50.4
	Πολύ	41	33.9	33.9	84.3
	Πάρα πολύ	19	15.7	15.7	100.0
	Total		121	100.0	100.0

### Statistics

Το επίπεδο εμπλοκής της πλειοψηφίας των μαθητών μου διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.55
Std. Deviation		1.016

**Το επίπεδο εμπλοκής της πλειοψηφίας των μαθητών μου διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1.7	1.7	1.7
	Λίγο	16	13.2	13.2	14.9
	Αρκετά	41	33.9	33.9	48.8
	Πολύ	37	30.6	30.6	79.3
	Πάρα πολύ	25	20.7	20.7	100.0
	Total		121	100.0	100.0

### Statistics

Άλλαξα τον εκπαιδευτικό μου σχεδιασμό στη διαδικτυακή μάθηση, για να αξιοποιήσω τις δυνατότητες της τεχνολογίας.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.78
Std. Deviation		.899

**Άλλαξα τον εκπαιδευτικό μου σχεδιασμό στη διαδικτυακή μάθηση, για να αξιοποιήσω τις δυνατότητες της τεχνολογίας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1.7	1.7	1.7
	Λίγο	8	6.6	6.6	8.3
	Αρκετά	29	24.0	24.0	32.2
	Πολύ	58	47.9	47.9	80.2
	Πάρα πολύ	24	19.8	19.8	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

**Statistics**

Στα πλαίσια της εξ αποστάσεως  
εκπαίδευσης ακολούθησα  
δασκαλοκεντρική προσέγγιση  
διδασκαλίας.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.17
Std. Deviation		.995

**Στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολούθησα δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	5.8	5.8	5.8
	Λίγο	19	15.7	15.7	21.5
	Αρκετά	53	43.8	43.8	65.3
	Πολύ	31	25.6	25.6	90.9
	Πάρα πολύ	11	9.1	9.1	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

**Statistics**

Παρέιχα άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές μου  
σχετικά με τις δραστηριότητές τους.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.60
Std. Deviation		.979

**Παρεία άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές μου σχετικά με τις δραστηριότητές τους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	.8	.8	.8
	Λίγο	17	14.0	14.0	14.9
	Αρκετά	34	28.1	28.1	43.0
	Πολύ	46	38.0	38.0	81.0
	Πάρα πολύ	23	19.0	19.0	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

**Statistics**

Χρησιμοποίησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου που εφαρμόζα στην αίθουσα με φυσική παρουσία.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		2.42
Std. Deviation		1.086

**Χρησιμοποίησα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τις ίδιες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου που εφαρμόζα στην αίθουσα με φυσική παρουσία.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	24	19.8	19.8	19.8
	Λίγο	48	39.7	39.7	59.5
	Αρκετά	29	24.0	24.0	83.5
	Πολύ	14	11.6	11.6	95.0
	Πάρα πολύ	6	5.0	5.0	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

## Statistics

Παρατήρησα πως δημιουργήθηκαν/εντάθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών μου κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.65
Std. Deviation		1.216

**Παρατήρησα πως δημιουργήθηκαν/εντάθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών μου κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	5.0	5.0	5.0
	Λίγο	18	14.9	14.9	19.8
	Αρκετά	27	22.3	22.3	42.1
	Πολύ	31	25.6	25.6	67.8
	Πάρα πολύ	39	32.2	32.2	100.0
	Total		121	100.0	100.0

## Statistics

Αυξήθηκαν οι ώρες απασχόλησής μου για την ανάπτυξη/προσαρμογή και τον διαμοιρασμό του εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές μου.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		4.12
Std. Deviation		.988

**Αυξήθηκαν οι ώρες απασχόλησής μου για την ανάπτυξη/προσαρμογή και τον  
διαμοιρασμό του εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές μου.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1.7	1.7	1.7
	Λίγο	7	5.8	5.8	7.4
	Αρκετά	19	15.7	15.7	23.1
	Πολύ	39	32.2	32.2	55.4
	Πάρα πολύ	54	44.6	44.6	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

**Statistics**

Αυξήθηκε το εργασιακό μου άγχος  
στα πλαίσια της τηλεργασίας.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.91
Std. Deviation		1.133

**Αυξήθηκε το εργασιακό μου άγχος στα πλαίσια της τηλεργασίας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	4.1	4.1	4.1
	Λίγο	11	9.1	9.1	13.2
	Αρκετά	20	16.5	16.5	29.8
	Πολύ	39	32.2	32.2	62.0
	Πάρα πολύ	46	38.0	38.0	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

**Statistics**

Χρειαζόμουν περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα  
που άπτονται της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,  
για να ανταποκριθώ αποτελεσματικότερα στις  
νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.79
Std. Deviation		1.132

**Χρειαζόμουν περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για να ανταποκριθώ αποτελεσματικότερα στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1.7	1.7	1.7
	Λίγο	17	14.0	14.0	15.7
	Αρκετά	29	24.0	24.0	39.7
	Πολύ	29	24.0	24.0	63.6
	Πάρα πολύ	44	36.4	36.4	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

3.1

**3 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Ευελιξία]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	36	29.8	29.8	29.8
	Καθόλου	8	6.6	6.6	36.4
	Λίγο	43	35.5	35.5	71.9
	Πάρα πολύ	8	6.6	6.6	78.5
	Πολύ	26	21.5	21.5	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

3.2

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Ευρεία γκάμα εργαλείων για εμπλουτισμό διδασκαλίας]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	52	43.0	43.0	43.0
	Καθόλου	5	4.1	4.1	47.1
	Λίγο	16	13.2	13.2	60.3
	Πάρα πολύ	16	13.2	13.2	73.6
	Πολύ	32	26.4	26.4	100.0
	Total	121	100.0	100.0	



3.3

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Καινοτομία]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	37	30.6	30.6	30.6
	Καθόλου	7	5.8	5.8	36.4
	Λίγο	22	18.2	18.2	54.5
	Πάρα πολύ	20	16.5	16.5	71.1
	Πολύ	35	28.9	28.9	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

3.4.

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Ενίσχυση ενδιαφέροντος μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	39	32.2	32.2	32.2
	Καθόλου	14	11.6	11.6	43.8
	Λίγο	32	26.4	26.4	70.2
	Πάρα πολύ	12	9.9	9.9	80.2
	Πολύ	24	19.8	19.8	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

3.5.

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Ενίσχυση αυτονομίας, αυτοδιαχείρισης, αυτορρύθμισης μαθητών]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	39	32.2	32.2	32.2
	Καθόλου	16	13.2	13.2	45.5
	Λίγο	41	33.9	33.9	79.3
	Πάρα πολύ	8	6.6	6.6	86.0
	Πολύ	17	14.0	14.0	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

3.6.

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Ευκολότερη παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	33	27.3	27.3	27.3
	Καθόλου	25	20.7	20.7	47.9
	Λίγο	45	37.2	37.2	85.1
	Πάρα πολύ	8	6.6	6.6	91.7
	Πολύ	10	8.3	8.3	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

3.7

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	40	33.1	33.1	33.1
	Καθόλου	4	3.3	3.3	36.4
	Λίγο	17	14.0	14.0	50.4
	Πάρα πολύ	24	19.8	19.8	70.2
	Πολύ	36	29.8	29.8	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

3.8.

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	42	34.7	34.7	34.7
	Καθόλου	5	4.1	4.1	38.8
	Λίγο	19	15.7	15.7	54.5
	Πάρα πολύ	22	18.2	18.2	72.7
	Πολύ	22	18.2	27.3	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

## 3.9

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Μείωση γεωγραφικής και ψυχολογικής απόστασης, που δημιουργήσε η πανδημία, μεταξύ των συμμετεχόντων της μαθησιακής διαδικασίας]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	30	24.8	24.8	24.8
	Καθόλου	14	11.6	11.6	36.4
	Λίγο	31	25.6	25.6	62.0
	Πάρα πολύ	14	11.6	11.6	73.6
	Πολύ	32	26.4	26.4	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

## 3.10

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθένα απ' τα παρακάτω ως δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; [Αύξηση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	39	32.2	32.2	32.2
	Καθόλου	16	13.2	13.2	45.5
	Λίγο	28	23.1	23.1	68.6
	Πάρα πολύ	15	12.4	12.4	81.0
	Πολύ	23	19.0	19.0	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

### Statistics

Μετά το πέρας της υποχρεωτικής τηλεεκπαίδευσης, η συμβατική διδασκαλία θα εμπλουτιστεί με μέσα και τεχνολογίες.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.34
Std. Deviation		.971

**Μετά το πέρας της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, η συμβατική διδασκαλία θα εμπλουτιστεί με μέσα και τεχνολογίες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	4.1	4.1	4.1
	2	14	11.6	11.6	15.7
	3	51	42.1	42.1	57.9
	4	37	30.6	30.6	88.4
	5	14	11.6	11.6	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

**Statistics**

Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί μικτή διδασκαλία (συμβατική και ηλεκτρονική) στα σχολεία.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		3.64
Std. Deviation		1.162

**Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί μικτή διδασκαλία (συμβατική και ηλεκτρονική) στα σχολεία.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	7.4	7.4	7.4
	2	10	8.3	8.3	15.7
	3	27	22.3	22.3	38.0
	4	45	37.2	37.2	75.2
	5	30	24.8	24.8	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

## Statistics

Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί εξ ολοκλήρου διαδικτυακή διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία απομακρυσμένων περιοχών.

N	Valid	121
	Missing	0
Mean		2.99
Std. Deviation		1.463

**Θεωρώ πιθανό στο μέλλον να εφαρμοστεί εξ ολοκλήρου διαδικτυακή διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία απομακρυσμένων περιοχών.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	23.1	23.1	23.1
	2	22	18.2	18.2	41.3
	3	17	14.0	14.0	55.4
	4	31	25.6	25.6	81.0
	5	23	19.0	19.0	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Aggraini, I. (2021). *Students perceptions of online learning english during the covid-19 pandemic*, Thesis, University Islam Negeri.
- Babbie E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.
- Bergan, S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R. & Land, H. (2021). *Higher education's response to the Covid-19 pandemic - Building a more sustainable and democratic future*, Council of Europe.
- Boettcher, J.V. & Conrad R.M. (2016). *The Online Teaching Survival Guide : Simple and Practical Pedagogical Tips*, John Wiley & Sons Inc.
- Casey, D.M. (2008). A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 52(2), 45-51.
- Chan, R.Y., Bist, K. & Allen, R.M. (2021). *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19*, Routledge.
- Clandfield, L. & Hockly, N. (2017). *Teaching Online : Tools and techniques, options and opportunities*, Delta Publishing by Klett.
- Cleveland-Innes, M. F., & Garrison, D. R. (Eds.). (2010). *An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era* (2nd ed.). New York, N.Y.: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Devlin, E. Lawrence, (1989). Distance Education is not a Discipline, 2: Distance Education as a Discipline: a Response to Holmberg, *Journal of Distance Education*, 4(1), 56-59.
- Eikeles, T., Phillips, P.P. & Phillips, J.J. (2014). *Measuring the Success of Learning Through Technology: A Guide for Measuring Impact and Calculating ROI on E-Learning, Blended Learning, and Mobile Learning*, Association for Talent Development.
- Erazo, E., & Derlin, R. (1995). *Distance learning and libraries in the cyberspace age*. Retrieved January 27, 2005, from [http://www.checs. Net/95conf/PROCEEDINGS/erazo.html](http://www.checs.Net/95conf/PROCEEDINGS/erazo.html)

- Falode, E. & Shaw, B. (2020). *The Rise of E-Learning in the Wake of a Pandemic: The Future of Learning-Online Learning, Learn Anywhere!*, Independently published.
- Hansen, B. (2001). Distance learning. *CQ Researcher*, 11(42), 1-24.
- Hayden, M., Levy, J., & Thompson, J. J. (2015). *The SAGE handbook of research in international education* (2η έκδοση). Los Angeles: SAGE Reference.
- Herrmann, T. (1978). *Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie*. In J. Brandtstädter u. a. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, 209-236.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. London: Croom Helm.
- Holmes, B. & Gardner, J. (2006). *E-Learning: Concepts and Practice*, SAGE Publications Ltd.
- Kozma, R. B. (2001). Counterpoint theory of learning with media. In R. E. Clark (Ed.), *Learning from media: Arguments, analysis and evidence*, (pp.137-138). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Lemov, D. (2020). *Teaching in the Online Classroom : Surviving and Thriving in the New Normal*, John Wiley & Sons Inc.
- Lionarakis, A. (1998). Polymorphic Education: A Pedagogical framework for open and distance learning. In Szucs A. & Wagner A., *Universities in a Digital Era – Transformation, Innovation and Tradition – Roles and Perspectives of Open and Distance Learning* (pp 499-505). European Distance Education Network, University of Bologna.
- Liljekvist, Y., Van Bommel, J. & Olin-Scheller, C. (2018). Professional Learning Communities in a Web 2.0 World: Rethinking the conditions for professional development. In I. H. Amzat & N. P. Valdez (Eds.), *Teacher empowerment toward professional development and practices: Perspectives across borders* (pp. 269–280). Singapore: Springer Singapore.
- Mate, J. & Krishnendu, R. (2020). *Coronavirus (covid-19): pushes online learning*, LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Matthews, D. (1999). The origins of distance education and its use in the United States. *T.H.E. Journal*, 27(2), 54-59. Retrieved January 26, 2005, from <http://www.thejournal.Com/magazine/vault/A2222.cfm>
- Peimeni, N. & Kamalipour, H. (2021). *Online Education and the COVID-19 Outbreak: A Case Study of Online Teaching during Lockdown*, *Education Sciences*, 11(72), 1-16.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan and B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*, 34-45. New York: Routledge.

- Picciano, A.G. (2016). *Online Education Policy and Practice: The Past, Present, and Future of the Digital University*, Routledge.
- Popper, K.R. (1980). *Logik der Forschung*. Tubigen.
- Poquet, O., Kovanović, V., de Vries, P., Hennis, T., Joksimović, S., Gašević, D., & Dawson, S. (2018). *Social presence in massive open online courses*. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 43-68.
- Public Broadcasting Service. (2003). *Distance learning week – Timeline: An overview*. Retrieved October 27, 2003, from <http://www.Pbs.org/als/dlweek/history/index.html>
- Rahman, M., Karim, R., & Byramjee, F. (2015). Prospect Of distance learning in Bangladesh. *Journal of International Education Research*, 11(3), 173–178.
- Rashid, M., & Elahi, U. (2012). Use of educational technology in promoting distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 79–86.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg
- Ross-Hain, L. (2020). *Transitions In Tumultuous Times: Teachers' Experiences With Distance Learning Amidst The COVID-19 Pandemic*. Thesis. University of North Dakota.
- Russell, B. (1971). How a priori knowledge is possible. Στο P. Manicas (Edt.), *Logic as Philosophy*, Van Nostrand Reinhold Company.
- Saba, F. (2005). Critical Issues in Distance Education: a report from the United States. *Distance Education*, 26 (2), 255-272.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Shattuck, K. (2014). *Assuring Quality in Online Education: Practices and Processes at the Teaching, Resource, and Program Levels*, Stylus Publishing.
- Spyropoulou, E. & Koutroukis, T. (2021). *Managing Open School Units Amid COVID-19 Pandemic through the Experiences of Greek Principals. Implications for Current and Future Policies in Public Education*, *Administrative Sciences*, 11(70), 1-13.

### *Ελληνόγλωσση*

- Αλιβίζος, Σ., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.



- Αμοργιανιώτη, Ε. (2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 2(7), 63-73.
- Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βρυονίδης, Μ., Ρούσσοι, Π. & Τσαούσης, Ι. (2014). *Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων (Κλίμακες, Ψυχομετρικά Τεστ και Ερωτηματολόγια Επισκόπησης)*. (Αδημοσίευτες σημειώσεις). Κείμενο 6ης Ενότητας για το μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας στην Εκπαίδευση 1» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκελαμέρης, Δ. Β. (2015). Πώς οι νέες διαδικτυακές τεχνολογίες διαμορφώνουν την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 11(1), 51– 71.
- Δάρρα, Χ. (2020). *E-learning στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Διπλωματική εργασία, Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Δήμου, Γ. (1990). *Κοινωνικές - γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης.
- Κακουλάκης, Κ. (2019). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού για e-learning περιβάλλοντα μάθησης στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γλωσσικών μαθημάτων στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»*, Διπλωματική εργασία, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καραγιάννη, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2016). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πιλοτικού έντυπου εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της εξαι με θέμα: «Βιώσιμη ανάπτυξη και ανανεώσιμες πηγές ενέργειας». *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 97–110.

- Κουλικούρδη, Α. (2009). *Πληροφοριακή Συμπεριφορά των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) και οι Υποστηρικτικές Τεχνολογίες σε περιβάλλον Βιβλιοθηκών*. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2021 από την ιστοσελίδα <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17257#page/1/mode/>
- Λιοναράκης Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, (σσ. 13 – 38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματραλής, Χ. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Α, σσ. 19-35. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- 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* (σσ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1), 26–37.
- Μανούσου, Ε. (2021). *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση, Ζητήματα Σχεδιασμού & Οργάνωσης*, Αθήνα : Εκδόσεις Φυλάτος.
- Μαραγκάκη, Μ. (2021). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με τα οφέλη, τα εμπόδια και την αποτελεσματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, κατά την έκτακτη εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού*, Διπλωματική εργασία, Κόρινθος : Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μέγγου, Μ. Ε., & Καλογιαννάκης, Μ. (2018). Η συμβολή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην επικοινωνία και συνεργασία φοιτητών και Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 14(1), 22–38.
- Μιχαηλίδου, Μ. (2018). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η δέσμευση των εκπαιδευόμενων*, Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.

- Νικολόπουλος, Γ., Πιερρακέας, Χ., & Καμέας, Α. (2016). Μαθησιακά Αντικείμενα: Χαρακτηρίζοντας τις Αυτόνομες Μονάδες Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α), 88–100.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: χ.ε. Πλατσίδου, Μ.
- Ραμουτσάκη, Ι.Α. (2020). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2020: Έρευνα-προτάσεις εκπαιδευτικών σεναρίων και μικρο-σεναρίων για τη φιλαναγνωσία, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την τέχνη στο πλαίσιο κοινοτήτων συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*, Διπλωματική εργασία, Ηράκλειο : ΔΕ Κρήτης.
- Σφακιωτάκη, Κ. (2017). Ο ρόλος της οργάνωση μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 14–25.
- Χρυσοστόμου, Α. (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά της προσωρινή απαγόρευση λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού COVID-19*. Διπλωματική εργασία, Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοιατρικών Προσεγγίσεων, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Βιοιατρικών Επιστημών, Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία.