

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ /ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ
ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΤΑ ΤΗ
ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

Τσαλούχος Δημοκλής

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Νοέμβιος 2024

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

THE RELATIONSHIP OF DISTANCE
EDUCATION WITH STUDENTS' ACCESS TO
THE EDUCATION SYSTEM DURING THE
PANDEMIC

By
Tsalouchos Dimoklis

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, November 2024

Στην οικογένεια μου

ΛΕΜΟΝΙΑ, ΤΑΣΟΣ, ΣΤΕΛΙΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ xix

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ xx

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

| | | |
|-----|--|---|
| 1.1 | <i>Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία</i> | 1 |
| 1.2 | <i>Βασικά Χαρακτηριστικά εξ αποστάσεως Διδασκαλίας</i> | 2 |
| 1.3 | <i>Διαφορές εξ αποστάσεως από δια Ζώσης Διδασκαλία</i> | 4 |
| 1.4 | <i>Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως Διδασκαλίας</i> | 7 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

| | | |
|-----|--|----|
| 2.1 | <i>Εκπαιδευτική Διαδικασία στην Ελλάδα</i> | 11 |
| 2.2 | <i>Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα</i> | 14 |
| 2.3 | <i>Επάρκεια Υποδομών για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση</i> | 18 |
| 2.4 | <i>Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση</i> | 20 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

| | | |
|-----|--|----|
| 3.1 | <i>Τεχνολογική Υποδομή</i> | 28 |
| 3.2 | <i>Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο και Σχεδίαση</i> | 30 |
| 3.3 | <i>Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικών και Μαθητών</i> | 32 |
| 3.4 | <i>Κοινωνικοοικονομικοί Παράγοντες</i> | 34 |
| 3.5 | <i>Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών</i> | 35 |
| 3.6 | <i>Νομικό και Πολιτικό Πλαίσιο</i> | 36 |
| 3.6 | <i>Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Ίσες Ευκαιρίες</i> | 37 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ..... 40

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

| | |
|---|-----|
| <i>5.1 Μέθοδος Δειγματοληψίας</i> | 49 |
| <i>5.2 Περιγραφή Ερωτηματολογίου</i> | 50 |
| <i>5.3 Μέγεθος Δειγματοληψίας</i> | 52 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | |
| <i>6.1 Δημογραφικά Στοιχεία</i> | 54 |
| <i>6.2 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση</i> | 59 |
| <i>6.3 Πρόσβαση Εκπαιδευτικών και Μαθητών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα</i> | 62 |
| <i>6.4 Συσχετίσεις Δημογραφικών Στοιχείων και Απόψεων Εκπαιδευτικών για την ΕΑΕ</i> | 65 |
| <i>6.5 Συσχετίσεις Δημογραφικών Στοιχείων και Απόψεων Εκπαιδευτικών για την Πρόσβαση στο Εκπαιδευτικό Σύστημα</i> | 68 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 72 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | 86 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 89 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 121 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|--|----|
| Πίνακας 6.1: Φύλο..... | 54 |
| Πίνακας 6.2: Ηλικία..... | 55 |
| Πίνακας 6.3: Οικογενειακή Κατάσταση..... | 56 |
| Πίνακας 6.4: Μορφωτικό Επίπεδο | 56 |
| Πίνακας 6.5: Εργασιακό καθεστώς | 57 |
| Πίνακας 6.6: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης | 58 |
| Πίνακας 6.7: Έτη διδακτικής εμπειρίας..... | 59 |
| Πίνακας 6.8: Μορφή Διδασκαλίας κατά την Πανδημία | 60 |
| Πίνακας 6.9: Βαθμός Συμφωνίας για ΕΑΕ..... | 61 |
| Πίνακας 6.10: Χρήση Ηλεκτρονικού Μέσου στην Τηλεκπαίδευση | 62 |
| Πίνακας 6.11: Μέθοδος Εκπαίδευσης | 62 |
| Πίνακας 6.12: Απόψεις Εκπαιδευτικών για Πρόσβαση Εκπαιδευτικών / Μαθητών Στο Εκπαιδευτικό Σύστημα..... | 64 |
| Πίνακας 6.13: Συσχετίσεις μεταξύ των Δημογραφικών Στοιχείων και των Απόψεων των Εκπαιδευτικών για την ΕΑΕ..... | 66 |
| Πίνακας 6.14: Συσχετίσεις μεταξύ των Δημογραφικών Στοιχείων και των Απόψεων των Εκπαιδευτικών για την Πρόσβαση στο Εκπαιδευτικό σύστημα . | 70 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

| | |
|---|----|
| Διάγραμμα 6.1: Φύλο | 54 |
| Διάγραμμα 6.2: Ηλικία..... | 55 |
| Διάγραμμα 6.3: Οικογενειακή Κατάσταση | 56 |
| Διάγραμμα 6.4: Μορφωτικό Επίπεδο | 57 |
| Διάγραμμα 6.5: Εργασιακό καθεστώς | 57 |
| Διάγραμμα 6.6: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης | 58 |
| Διάγραμμα 6.7: Έτη διδακτικής εμπειρίας | 59 |

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

1.1 Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία (ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση) αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία και χρησιμοποιούν διάφορα μέσα επικοινωνίας, όπως το διαδίκτυο, τα γραπτά κείμενα και τα πολυμέσα, ώστε να αλληλοεπιδρούν και να επιτυγχάνουν τους στόχους της μάθησης. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία εμφανίστηκε για πρώτη φορά τον 19ο αιώνα με τη μορφή της αλληλογραφίας, κατά την οποία οι μαθητές έπαιρναν τα εκπαιδευτικά υλικά, μέσω ταχυδρομείου και έστελναν τις εργασίες τους στους διδάσκοντες με τον ίδιο τρόπο. Το Πανεπιστήμιο της Πενσυλβάνια στις ΗΠΑ ήταν από τα πρώτα που προσέφεραν τέτοιου είδους προγράμματα τη δεκαετία του 1850 (Moore & Kearsley, 2012).

Στα τέλη του 20ού αιώνα, η εξέλιξη της τεχνολογίας, όπως η ραδιοφωνία, η τηλεόραση και αργότερα το διαδίκτυο, διεύρυνε σημαντικά τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύχθηκε ακόμη περισσότερο κατά τη δεκαετία του 1960, με την ίδρυση του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Μεγάλης Βρετανίας, το οποίο έθεσε τις βάσεις για τη σύγχρονη εκπαίδευση, μέσω αλληλογραφίας, χρησιμοποιώντας τηλεοπτικά προγράμματα και βίντεο (Peters, 2008). Η επόμενη φάση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας χαρακτηρίστηκε από τη διάδοση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου, γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία περιλαμβάνει, τόσο σύγχρονες, όσο και ασύγχρονες μορφές μάθησης. Στη σύγχρονη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή γίνεται σε πραγματικό χρόνο, μέσω εργαλείων, όπως είναι οι βιντεοκλήσεις και τα διαδικτυακά σεμινάρια (webinars). Στην ασύγχρονη διδασκαλία, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στον δικό τους χρόνο, με πρόσβαση σε βίντεο, διαλέξεις και

εκπαιδευτικά υλικά, μέσω πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) (Garrison & Anderson, 2017).

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί η ευελιξία που προσφέρει στους μαθητές, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό και χρόνο, χωρίς να είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία σε μια παραδοσιακή τάξη. Παράλληλα, αξιοποιούνται διάφορα τεχνολογικά εργαλεία, όπως οι πλατφόρμες μάθησης, τα φόρουμ συζητήσεων και οι εφαρμογές συνεργασίας, τα οποία ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από την τοποθεσία και ο προσαρμοσμένος ρυθμός μάθησης. Επιτρέπει επίσης, την εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων που, λόγω επαγγελματικών, οικογενειακών, είτε γεωγραφικών περιορισμών, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης (Anderson & Dron, 2011). Παρά τα πλεονεκτήματα αυτά, υπάρχουν και προκλήσεις, όπως είναι η έλλειψη προσωπικής αλληλεπίδρασης και η εξάρτηση από την τεχνολογία, που μπορεί να δυσκολέψει τη συμμετοχή μαθητών με περιορισμένη τεχνολογική πρόσβαση, ή δεξιότητες.

Συνεπώς, η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί μια σημαντική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία παρέχει ευελιξία ως προς τον χώρο και τον χρόνο, προσφέροντας πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Έχει εξελιχθεί δραματικά από την εποχή της αλληλογραφίας, ενώ πλέον, με την ενσωμάτωση προηγμένων τεχνολογιών, αποτελεί βασικό μέρος του εκπαιδευτικού τοπίου. Παρέχει τη δυνατότητα της ασύγχρονης μάθησης και της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη μείωση κόστους. Ωστόσο, παρουσιάζει προκλήσεις, όπως είναι η έλλειψη άμεσης αλληλεπίδρασης και οι τεχνολογικές απαιτήσεις. Συνεπώς, ενώ η εξ αποστάσεως διδασκαλία παρέχει σημαντικές ευκαιρίες, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρειάζεται να ξεπεράσουν εμπόδια, που αφορούν την αυτοπειθαρχία και τη χρήση τεχνολογίας.

1.2 Βασικά Χαρακτηριστικά εξ αποστάσεως Διδασκαλίας

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί μια μέθοδο μάθησης, η οποία στηρίζεται στη γεωγραφική απομάκρυνση των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών, με την επικοινωνία και την παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού να γίνεται μέσω διαφόρων

μέσων, κυρίως της τεχνολογίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής διδασκαλίας διακρίνονται σε διάφορους άξονες, οι οποίοι αφορούν την αλληλεπίδραση, την ευελιξία και τις τεχνολογικές υποδομές που την υποστηρίζουν.

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι η ευελιξία που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους. Οι μαθητές δύναται να παρακολουθούν το υλικό και να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες οποτεδήποτε και από οποιοδήποτε μέρος, χωρίς να απαιτείται η φυσική τους παρουσία. Αυτό το χαρακτηριστικό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για ενήλικες μαθητές που εργάζονται, είτε έχουν άλλες υποχρεώσεις (Anderson & Dron, 2011). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε άτομα, τα οποία διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να συμμετάσχουν, λόγω γεωγραφικών, ή χρονικών περιορισμών (Garrison & Anderson, 2017).

Επιπρόσθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο βασικές μορφές, τόσο τη σύγχρονη, όσο και την ασύγχρονη διδασκαλία. Στη σύγχρονη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο, μέσω διαφόρων εργαλείων, όπως είναι οι πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης και τα webinars. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν ζωντανές διαλέξεις, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Moore & Kearsley, 2012). Στην ασύγχρονη διδασκαλία, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε βίντεο, αρχεία και άλλα εκπαιδευτικά υλικά στον δικό τους χρόνο, διευκολύνοντας τη μάθηση με ατομικό ρυθμό (Hrastinski, 2008).

Επίσης, η τεχνολογία αποτελεί το κεντρικό μέσο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επιτρέποντας τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέσω ψηφιακών πλατφορμών και εργαλείων. Οι πλατφόρμες μάθησης, όπως είναι το Moodle, το Blackboard και άλλες διαδικτυακές πλατφόρμες επιτρέπουν την οργάνωση και τη διαχείριση των μαθημάτων, την παράδοση υλικών και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε διάφορα εργαλεία για συνεργασία, όπως φόρουμ, chat rooms και συνεργατικά έγγραφα (Bozkurt et al., 2015). Η τεχνολογία παρέχει ακόμη, δυνατότητες αξιολόγησης, με εργαλεία όπως διαδικτυακά τεστ και αυτοματοποιημένες αξιολογήσεις.

Έπειτα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει στους μαθητές μεγαλύτερη αυτονομία, όσον αφορά τη διαχείριση του χρόνου τους και του ρυθμού της μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν τις σπουδές τους γύρω από τις

προσωπικές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, γεγονός που τους επιτρέπει να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό (Moore, 2013). Ωστόσο, αυτή η αυτονομία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς αυξημένες δεξιότητες αυτορρύθμισης και ικανότητα οργάνωσης και προγραμματισμού (Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία επιδιώκει να ενισχύσει τη συνεργασία και την επικοινωνία, μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως τοποθεσίας. Η αλληλεπίδραση δύναται να γίνει μέσω εργαλείων όπως τα φόρουμ, τα διαδικτυακά μηνύματα και οι τηλεδιασκέψεις, ενισχύοντας τη συλλογική μάθηση και τη συνεργασία. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να ανταλλάσσουν ιδέες και να συζητούν θέματα σε ψηφιακό περιβάλλον (Hrastinski, 2009). Η συνεργατική μάθηση αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το οποίο συχνά επιτυγχάνεται μέσω έργων, κοινών εργασιών και διαδραστικών φόρουμ.

Συνεπώς, η εξ αποστάσεως διδασκαλία χαρακτηρίζεται από την ευελιξία στη μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να παρακολουθούν μαθήματα από οποιοδήποτε μέρος και σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Βασικά χαρακτηριστικά της περιλαμβάνουν την ασύγχρονη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της διδασκαλίας, καθώς και την προσαρμογή της μάθησης στις ατομικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Παράλληλα, η εξ αποστάσεως διδασκαλία ενισχύει την ανεξαρτησία του μαθητή, αλλά απαιτεί αυτοπειθαρχία και αυξημένη τεχνολογική υποδομή. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, η εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει μετατραπεί σε έναν από τους πιο δυναμικούς τομείς της εκπαίδευσης, με συνεχή ανάπτυξη και προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες και ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

1.3 Διαφορές εξ αποστάσεως από δια Ζώσης Διδασκαλία

Η εξ αποστάσεως και η δια ζώσης διδασκαλία αποτελούν δυο μορφές διδασκαλίας, οι οποίες διαφέρουν κυρίως, στον τρόπο αλληλεπίδρασης και στη μορφή παροχής της γνώσης. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, η εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω ψηφιακών μέσων, χωρίς την ανάγκη φυσικής παρουσίας σε μια τάξη, προσφέροντας μεγαλύτερη ευελιξία στον χρόνο και τον τόπο μάθησης. Αντίθετα, η δια ζώσης διδασκαλία βασίζεται στην άμεση αλληλεπίδραση, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε έναν φυσικό χώρο, κάτι που ενισχύει την κοινωνική και προσωπική επικοινωνία. Οι

δύο μέθοδοι διαφέρουν επίσης, στις απαιτήσεις αυτοπειθαρχίας και τεχνολογικής επάρκειας, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να απαιτεί μεγαλύτερη αυτονομία από τους μαθητές. Άρα, οι διαφορές μεταξύ της εξ αποστάσεως και της δια ζώσης διδασκαλίας αφορούν κυρίως την αλληλεπίδραση, την ευελιξία, την πρόσβαση στην εκπαίδευση, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε μία από τις δύο μορφές διδασκαλίας έχει πλεονεκτήματα και προκλήσεις, που την καθιστούν κατάλληλη για διαφορετικά είδη εκπαιδευόμενων και περιβάλλοντα μάθησης.

Ειδικότερα, η αλληλεπίδραση αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα σημεία διαφοροποίησης, μεταξύ της εξ αποστάσεως και της δια ζώσης διδασκαλίας. Στην παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση, η φυσική παρουσία μαθητών και εκπαιδευτών προσφέρει άμεση και αυθόρμητη αλληλεπίδραση, διευκολύνοντας τη συμμετοχή, τη συζήτηση και την επίλυση αποριών. Οι μαθητές δύναται να ανταποκριθούν άμεσα σε ερεθίσματα και να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση (Garrison & Anderson, 2017). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι πιο περιορισμένη και βασίζεται κυρίως σε τεχνολογικές λύσεις, όπως οι τηλεδιασκέψεις, τα φόρουμ και τα μηνύματα. Αν και οι σύγχρονες τεχνολογίες επιτρέπουν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία, η έλλειψη φυσικής παρουσίας είναι πιθανόν να μειώσει την αίσθηση της «κοινωνικής παρουσίας» και να οδηγήσει σε απομόνωση (Anderson & Dron, 2011).

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία, όσον αφορά τον χρόνο και τον τόπο που μπορεί να λάβει χώρα η μάθηση. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετούν με τον δικό τους ρυθμό και στον χρόνο που τους εξυπηρετεί, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για άτομα, τα οποία έχουν επαγγελματικές, ή οικογενειακές υποχρεώσεις (Moore & Kearsley, 2012). Από την άλλη πλευρά, η δια ζώσης διδασκαλία απαιτεί φυσική παρουσία σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, γεγονός που μπορεί να είναι περιοριστικό για όσους δεν μπορούν να παρευρεθούν, λόγω γεωγραφικών, είτε άλλων παραγόντων. Η ευελιξία που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την καθιστά περισσότερο προσβάσιμη για διάφορους πληθυσμούς (Hrastinski, 2009).

Σημαντικό γεγονός αποτελεί ακόμη, πως στη δια ζώσης διδασκαλία, η φυσική παρουσία των μαθητών και του εκπαιδευτικού απαιτεί λιγότερη εξάρτηση από τεχνολογικά εργαλεία για την αλληλεπίδραση. Τα εκπαιδευτικά μέσα δύναται να περιλαμβάνουν παραδοσιακά εργαλεία όπως πίνακες, σημειώσεις και παρουσιάσεις σε τάξη (Schlosser & Simonson, 2010). Αντίθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτάται

σχεδόν αποκλειστικά από την τεχνολογία για την παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού και την αλληλεπίδραση. Πλατφόρμες όπως είναι το Moodle και το Blackboard, οι τηλεδιασκέψεις μέσω Zoom, ή Microsoft Teams και οι διαδικτυακές πηγές μάθησης καθίστανται κεντρικά εργαλεία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Bozkurt et al., 2015). Η τεχνολογία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υποστήριξη της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της αξιολόγησης των μαθητών σε αυτό το περιβάλλον.

Έπειτα, η συμμετοχή των μαθητών στη δια ζώσης διδασκαλία, συχνά ενισχύεται από την άμεση παρουσία και την πίεση του κοινωνικού πλαισίου. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η αυτορρύθμιση και η αυτοπειθαρχία είναι κρίσιμες, καθώς η απουσία του φυσικού περιβάλλοντος τάξης δύναται να μειώσει την αίσθηση του «άμεσου κινήτρου» (Moore, 2013). Η δια ζώσης διδασκαλία ενθαρρύνει τη φυσική συμμετοχή, ενώ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η συμμετοχή μπορεί να είναι πιο αποσπασματική, ή να εξαρτάται από τις τεχνολογικές δυνατότητες των μαθητών (Anderson & Dron, 2011).

Επιπρόσθετα, στη δια ζώσης διδασκαλία, η προσωπική επαφή μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, καθώς και η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, είναι πιθανόν να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει τη μάθηση και την επίλυση προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν προσωπική ανατροφοδότηση και άμεση καθοδήγηση (Schlosser & Simonson, 2010). Αντίθετα, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η προσωπική στήριξη είναι πιθανόν να είναι πιο περιορισμένη, με την αλληλεπίδραση να πραγματοποιείται μέσω ψηφιακών εργαλείων, γεγονός που απαιτεί από τους μαθητές μεγαλύτερη αυτονομία και ικανότητες αυτοοργάνωσης.

Συμπερασματικά, οι διαφορές μεταξύ εξ αποστάσεως και δια ζώσης διδασκαλίας αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις στη μάθηση και την αλληλεπίδραση. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσφέρει ευελιξία και πρόσβαση σε μαθησιακές ευκαιρίες από απόσταση, ενώ η δια ζώσης επικεντρώνεται στην άμεση, προσωπική αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη. Κάθε μορφή διδασκαλίας έχει τα πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις της, με την εξ αποστάσεως να απαιτεί αυτοπειθαρχία και τεχνολογική υποστήριξη, ενώ η δια ζώσης προσφέρει πιο άμεση κοινωνική επικοινωνία και καθοδήγηση. Η επιλογή μεταξύ των δύο εξαρτάται από τις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

1.4 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως Διδασκαλίας

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει εξελιχθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω της ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης και της ανάγκης για ευελιξία στη μάθηση. Γενικά, προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως είναι η ευελιξία στον χρόνο και στον τόπο μάθησης, η δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικά προγράμματα από οπουδήποτε, καθώς και η προσαρμοσμένη μάθηση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, όμως, παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως η έλλειψη άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι τεχνολογικές προκλήσεις και η ανάγκη για αυξημένη αυτοπειθαρχία από την πλευρά των μαθητών. Οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμοστούν σε αυτά τα χαρακτηριστικά για την αποτελεσματική αξιοποίηση της μεθόδου.

Ειδικότερα, ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αποτελεί η δυνατότητα των μαθητών να παρακολουθούν τα μαθήματα από οπουδήποτε, χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς (Bozkurt et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί δύναται να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών στις προσωπικές τους ανάγκες και υποχρεώσεις, ενώ τα εκπαιδευτικά υλικά είναι διαθέσιμα συνεχώς, επιτρέποντας την ασύγχρονη μάθηση (Moore & Kearsley, 2012). Αυτή η ευελιξία είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τους επαγγελματίες, τους γονείς και τα άτομα που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές (Garrison & Anderson, 2017).

Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα από πανεπιστήμια και εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο, χωρίς να χρειάζεται να μετακινηθούν. Αυτό ανοίγει ευκαιρίες σε άτομα που δεν έχουν πρόσβαση σε εξειδικευμένα μαθήματα στη χώρα τους, παρέχοντας πρόσβαση σε διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα (Allen & Seaman, 2017). Ακόμη, η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι δυνατόν να είναι οικονομικά, πιο αποδοτική, τόσο για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όσο και για τους μαθητές. Τα ιδρύματα δύναται να μειώσουν τα κόστη συντήρησης υποδομών, ενώ οι μαθητές αποφεύγουν τα έξοδα μετακίνησης και διαμονής (Sun & Wu, 2021). Επιπλέον, πολλές διαδικτυακές πλατφόρμες προσφέρουν δωρεάν, ή χαμηλού κόστους εκπαιδευτικά προγράμματα (Hrastinski, 2009).

Η τεχνολογία που χρησιμοποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει τη δημιουργία προσαρμοσμένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία ικανοποιούν τις

ατομικές ανάγκες των μαθητών (Hwang & Chang, 2020). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό και να επικεντρωθούν σε περιοχές που χρειάζονται περαιτέρω κατανόηση, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Η προσαρμοσμένη μάθηση αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία προσαρμόζει τη διδασκαλία και το περιεχόμενο μάθησης στις ατομικές ανάγκες, ικανότητες και ρυθμούς του κάθε μαθητή. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, η τεχνολογία διευκολύνει αυτή τη διαδικασία, καθώς οι μαθητές μπορούν να ακολουθήσουν το δικό τους ρυθμό, να επανεξετάσουν το υλικό όσες φορές χρειάζεται και να συμμετέχουν σε εξατομικευμένες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές τους ανάγκες.

Οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως μάθησης συχνά περιλαμβάνουν διαγνωστικά εργαλεία που αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών και προσαρμόζουν το περιεχόμενο βάσει των αδυναμιών και των δυνατοτήτων τους. Έτσι, η προσαρμοσμένη μάθηση μειώνει το άγχος που συνδέεται με την πίεση της τάξης, καθώς ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει στο υλικό με τον δικό του ρυθμό. Επιπλέον, η εξατομικευση δύναται να οδηγήσει σε αυξημένα κίνητρα και αυτονομία από την πλευρά των μαθητών, καθώς αισθάνονται ότι η εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις δικές τους προτιμήσεις και ενδιαφέροντα.

Ωστόσο, η προσαρμοσμένη μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να παρουσιάσει προκλήσεις, όπως είναι η ανάγκη για ισχυρή τεχνολογική υποδομή και εξατομικευμένη υποστήριξη. Παράλληλα, η επιτυχία της εξαρτάται από το επίπεδο αυτοπειθαρχίας και δέσμευσης του μαθητή, καθώς η έλλειψη άμεσης καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό είναι πιθανόν να δυσκολέψει την πορεία της μάθησης σε ορισμένες περιπτώσεις.

Από την άλλη πλευρά, η απουσία φυσικής αλληλεπίδρασης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που μπορεί να επηρεάσει την εμπειρία μάθησης. Στην παραδοσιακή διδασκαλία, η άμεση αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την κοινωνική μάθηση και δημιουργεί αίσθημα συμμετοχής. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η αλληλεπίδραση είναι συχνά περιορισμένη σε ψηφιακά μέσα, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση, ή χαμηλή δέσμευση από τους μαθητές (Anderson & Dron, 2011).

Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί από τους μαθητές υψηλά επίπεδα αυτοπειθαρχίας και αυτοοργάνωσης. Χωρίς τη φυσική παρουσία σε τάξη και την άμεση καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή, οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να

διαχειριστούν τον χρόνο τους και να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους (Moore, 2013). Αυτός ο παράγοντας είναι συχνά περιοριστικός για άτομα που χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και κοινωνική υποστήριξη στη μαθησιακή διαδικασία. Οι απαιτήσεις αυτοπειθαρχίας και αυτονομίας είναι κρίσιμες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς η απουσία καθημερινής, άμεσης καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό απαιτεί από τους μαθητές να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη να διαχειρίζονται τον χρόνο τους αποτελεσματικά, να παραμένουν συγκεντρωμένοι στους εκπαιδευτικούς τους στόχους και να επιλύουν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, χωρίς την άμεση υποστήριξη που προσφέρεται στις δια ζώσης τάξεις.

Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, η δομή των μαθημάτων είναι συχνά πιο χαλαρή και απαιτείται από τους μαθητές να παρακολουθούν μαθήματα, να ολοκληρώνουν εργασίες και να μελετούν με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς την καθημερινή υπενθύμιση, ή την άμεση επιτήρηση από τους διδάσκοντες. Για πολλούς μαθητές, αυτός ο βαθμός αυτονομίας αποτελεί πρόκληση, ειδικά αν δεν έχουν αναπτύξει ισχυρές δεξιότητες διαχείρισης χρόνου ή κινήτρων. Η αυτοπειθαρχία είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν πρόκειται για την ολοκλήρωση καθημερινών, ή εβδομαδιαίων εργασιών, όπου μπορεί να υπάρχει πειρασμός να αναβάλουν τις υποχρεώσεις τους, είτε να αποσπαστούν από άλλες δραστηριότητες. Οι μαθητές καλούνται να γίνουν πιο ενεργοί στην αναζήτηση πληροφοριών, να θέτουν στόχους και να αξιολογούν τη δική τους πρόοδο. Ωστόσο, όταν οι απαιτήσεις αυτοπειθαρχίας δεν καλύπτονται, υπάρχει κίνδυνος οι μαθητές να απομακρυνθούν από τη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά εάν δεν υπάρχει επαρκής υποστήριξη μέσω εκπαιδευτικών πλατφορμών, ή πόρων για την παρακολούθηση της προόδου τους.

Σημαντικές είναι επίσης, οι τεχνολογικές προκλήσεις, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η επιτυχία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρόσβαση σε τεχνολογία και το διαδίκτυο. Οι μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο, είτε τον κατάλληλο εξοπλισμό, όπως υπολογιστές ή κάμερες, μπορεί να βρεθούν σε μειονεκτική θέση (Selwyn, 2019). Επιπλέον, η τεχνική υποστήριξη που χρειάζεται για να ξεπεραστούν τα τεχνικά προβλήματα είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της ποιότητας της μάθησης (Zhang et al., 2020).

Τέλος, ένα ακόμη μειονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι και οι περιορισμοί στην πρακτική μάθηση. Σε μαθήματα, τα οποία απαιτούν πρακτική

εμπειρία, ή εργαστηριακές ασκήσεις, η εξ αποστάσεως διδασκαλία δύναται να παρουσιάσει περιορισμούς. Ορισμένα μαθήματα, όπως εκείνα της ιατρικής, της μηχανικής ή των τεχνών, απαιτούν φυσική παρουσία και εργαστηριακό εξοπλισμό, που δεν μπορεί να υποστηριχθεί πλήρως μέσω ψηφιακής πλατφόρμας (Bozkurt et al., 2015).

Επομένως, η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η ευελιξία στη μάθηση, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα από οπουδήποτε και η δυνατότητα εξατομίκευσης της μάθησης. Ωστόσο, συνοδεύεται και από μειονεκτήματα, όπως η έλλειψη άμεσης αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, οι αυξημένες απαιτήσεις αυτοπειθαρχίας και η εξάρτηση από την τεχνολογία. Παρά τις προκλήσεις, η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσφέρει ευκαιρίες για διαρκή μάθηση και εξέλιξη, αρκεί να υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 Εκπαιδευτική Διαδικασία στην Ελλάδα

Η εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό σύστημα, με την κεντρική διαχείριση της εκπαίδευσης να ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί από την ηλικία των 4 έως 15 ετών και περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα ακολουθεί τη δομή:

- προσχολική αγωγή,
- πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό),
- δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο) και
- τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Ιδρύματα).

Αρχικά, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινά με το νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά εγγράφονται από την ηλικία των 4 ετών και ολοκληρώνουν δύο χρόνια εκπαίδευσης. Ακολουθεί το δημοτικό σχολείο, το οποίο διαρκεί έξι χρόνια (τάξεις Α'-ΣΤ'). Τα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν μαθήματα όπως γλώσσα, μαθηματικά, φυσική, ιστορία και τέχνες, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή προς την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που χωρίζεται σε δύο επίπεδα, το Γυμνάσιο, το οποίο διαρκεί τρία χρόνια και είναι υποχρεωτικό, και το Λύκειο, το οποίο περιλαμβάνει τρία ακόμα χρόνια (Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο). Στο Λύκειο, οι μαθητές προετοιμάζονται για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, οι οποίες αποτελούν το κύριο κριτήριο για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. (Vrettos, 2020). Έπειτα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα προσφέρεται από τα Πανεπιστήμια και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), με τα δεύτερα να καταργούνται το 2019 και τα προγράμματα τους να ενσωματώνονται στα πανεπιστήμια (Papadimitriou & Sotirakou, 2021). Η εισαγωγή των φοιτητών γίνεται με βάση τις επιδόσεις τους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, ενώ η χρηματοδότηση και η διοίκηση των πανεπιστημίων βρίσκεται υπό τον έλεγχο του κράτους.

Τα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και περιλαμβάνουν ένα σύνολο μαθημάτων, τα οποία καλύπτουν διάφορες επιστημονικές και τεχνολογικές περιοχές. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται μέσω εξετάσεων, εργασιών και άλλων αξιολογικών μεθόδων, που προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών (Gouseti & Papadakis, 2020). Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διαδικασία εκπαίδευσης έχει αρχίσει να αποκτά σημαντική σημασία στην Ελλάδα. Εργαλεία όπως οι πλατφόρμες e-Class και Microsoft Teams χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά, για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Ωστόσο, η υιοθέτηση των ψηφιακών τεχνολογιών εξακολουθεί να είναι περιορισμένη σε ορισμένες περιοχές, λόγω έλλειψης υποδομών και κατάλληλης επιμόρφωσης (Koutsou, 2020).

Η ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις, όπως η αυξημένη έμφαση στις εξετάσεις, η έλλειψη ευελιξίας στα προγράμματα σπουδών, και η ανεπάρκεια σε πόρους σε ορισμένες περιπτώσεις, κυρίως σε απομακρυσμένες περιοχές (Katsikas & Kanvadias, 2018). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό χάρτη, με νέες προκλήσεις, όπως είναι η ένταξη των νέων τεχνολογιών και η αντιμετώπιση κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών. Ειδικότερα, μια από τις κύριες προκλήσεις στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες περιοχές και σε οικογένειες με περιορισμένα οικονομικά μέσα. Αυτές οι ανισότητες επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές και ενδέχεται να οδηγήσουν σε ανισότητες στις ευκαιρίες εκπαίδευσης (Papadakis et al., 2021).

Επίσης, οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις προκαλούν αβεβαιότητα και προκλήσεις στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι συνεχείς αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τις εξετάσεις και τις διαδικασίες αξιολόγησης απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται συνεχώς και να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις (Kourou et al., 2019). Η επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί άλλη μια πρόκληση. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης για την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και μεθόδων διδασκαλίας, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρουν (Gouseti & Papadakis, 2020).

Τα τελευταία χρόνια, η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία, κυρίως μετά την πανδημία COVID-19. Η τηλεεκπαίδευση

απέκτησε κεντρικό ρόλο, με τις τεχνολογικές υποδομές να βελτιώνονται σταδιακά. Παρόλα αυτά, η ψηφιακή ανισότητα παραμένει πρόκληση, καθώς δεν έχουν όλοι οι μαθητές την ίδια πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία και στο διαδίκτυο (Tsibidaki, 2020). Η ενσωμάτωσή της τεχνολογίας στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει τη χρήση ποικιλίας ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών. Οι πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης, όπως το e-Class και το Microsoft Teams, χρησιμοποιούνται ευρέως, για τη διαχείριση και υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτές οι πλατφόρμες επιτρέπουν την αποστολή υλικού, τη διεξαγωγή διαλέξεων και την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Koutsou, 2020).

Επιπρόσθετα, η χρήση ψηφιακών μαθησιακών υλικών, όπως διαδραστικές εφαρμογές, βίντεο και εκπαιδευτικά λογισμικά, έχει αλλάξει ριζικά τη διδασκαλία και την μάθηση στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνολογίες, ώστε να δημιουργήσουν περισσότερο ελκυστικά και προσαρμοσμένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι διαδραστικές πλατφόρμες επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να εξερευνούν και να αποκτούν γνώση με νέους τρόπους, υποστηρίζοντας την εξατομίκευση της μάθησης (Papadakis et al., 2021).

Παρά τα πλεονεκτήματα όμως, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζει και αρκετές προκλήσεις. Ένας σημαντικός περιοριστικός παράγοντας αποτελεί η ανεπάρκεια υποδομών, όπως η πρόσβαση σε σύγχρονους υπολογιστές και γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο, ιδίως σε απομακρυσμένες περιοχές. Επιπλέον, η ανάγκη για κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους (Matsokis, 2021).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχή ενσωμάτωσή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλά προγράμματα επιμόρφωσης έχουν αναπτυχθεί, ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες. Ωστόσο, η επίτευξη μίας ευρείας και συνεπούς εφαρμογής των τεχνολογιών στην τάξη απαιτεί συνεχώς κατάρτιση και υποστήριξη (Pappas & Konrad, 2020). Συνολικά όμως, η εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα εξελίσσεται, με έμφαση στην ένταξη της τεχνολογίας και στη βελτίωση των υποδομών. Παρά τις προσπάθειες μεταρρύθμισης, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις, κυρίως σε επίπεδο ισότητας πρόσβασης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών.

2.2 Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει κερδίσει έδαφος τα τελευταία χρόνια, ιδίως μετά την πανδημία COVID-19, που ανέδειξε την αναγκαιότητα εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας. Ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε για αρκετές δεκαετίες, κυρίως σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα τελευταία έτη η εφαρμογή της επεκτάθηκε σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό, το νομικό καθεστώς που τη διέπει έχει διαμορφωθεί για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα θεσπίστηκε με μια σειρά από νόμους και κανονισμούς, οι οποίοι προσαρμόζονται διαρκώς, στις τεχνολογικές εξελίξεις και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Ο Νόμος 4009/2011 αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την ανώτατη εκπαίδευση, ενώ σημαντικότερη αναφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται στον Νόμο 4186/2013, ο οποίος καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ο νόμος αυτός αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί αναγνωρισμένο μέσο για τη διδασκαλία σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η Υπουργική Απόφαση 120126/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β 3882/2020), που εκδόθηκε κατά την πανδημία COVID-19, έθεσε τις βάσεις για την υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχολεία, κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων. Ο νόμος αυτός προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία στις νέες συνθήκες και καθορίζει την αναγκαιότητα χρήσης ψηφιακών εργαλείων για τη συνέχιση της διδασκαλίας.

Ειδικότερα, ο Νόμος 4250/2014, με τίτλο "Εκπαιδευτική Πολιτική και Στρατηγική για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση", καθόρισε τις πρώτες κατευθυντήριες γραμμές για την ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο νόμος εισήγαγε την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως μια νόμιμη και αναγνωρίσιμη μορφή εκπαίδευσης, που επιτρέπει την εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών (Hellenic Ministry of Education, 2014).

Έπειτα, η Υπουργική Απόφαση 145/2017, με τίτλο "Κανονισμός Εφαρμογής και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης", καθόρισε τις διαδικασίες και τις προδιαγραφές, οι οποίες θα πρέπει να τηρούνται για την οργάνωση

και την αξιολόγηση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης. Αυτή η απόφαση θέτει κριτήρια ποιότητας, όπως η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η χρήση κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων (Hellenic Ministry of Education, 2017). Ο Νόμος 4692/2020, με τίτλο "Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Ψηφιακή Στρατηγική", ενσωμάτωσε τις τελευταίες εξελίξεις στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αναθεώρησε προηγούμενους κανονισμούς. Ο νόμος επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ψηφιακών υποδομών, την ενίσχυση της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία εθνικών στρατηγικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, προβλέπει την αναβάθμιση των ψηφιακών εργαλείων και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, μεταξύ μαθητών και δασκάλων μέσω σύγχρονων τεχνολογιών (Hellenic Ministry of Education, 2020).

Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τη στρατηγική ανάπτυξη και υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το σχέδιο περιλαμβάνει την ανάπτυξη ψηφιακών υποδομών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία προτύπων για την ποιότητα των ψηφιακών μαθησιακών υλικών. Το σχέδιο αποσκοπεί στη βελτίωση της προσβασιμότητας, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hellenic Ministry of Education, 2021).

Γενικά, η τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται κυρίως από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το οποίο ιδρύθηκε το 1992 και είναι το μοναδικό ίδρυμα στην Ελλάδα, το οποίο παρέχει αποκλειστικά προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως. Το ΕΑΠ έχει συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσφέροντας, τόσο προπτυχιακά, όσο και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με τη χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων μέσων διδασκαλίας (Aikaterini, 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει κερδίσει έδαφος, καθώς τα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα αναγνωρίζουν την ανάγκη για ευελιξία και προσβασιμότητα στη μάθηση (Makri, 2019).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ρυθμίζεται από νομικά και κανονιστικά πλαίσια που καθορίζουν τη λειτουργία των προγραμμάτων και τις απαιτήσεις για πιστοποίηση και ποιότητα. Ο **Νόμος 4115/2013** εισήγαγε σημαντικές διατάξεις για την ανάπτυξη και διαχείριση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια. Στον τομέα αυτό, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο λειτουργεί με βάση αυστηρές προδιαγραφές ποιότητας και εποπτείας, με στόχο την παροχή

αξιόπιστης και αναγνωρίσιμης εκπαίδευσης (Hellenic Ministry of Education, 2013). Για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρησιμοποιούνται σύγχρονες τεχνολογίες και πλατφόρμες. Το ΕΑΠ και άλλα ιδρύματα χρησιμοποιούν ψηφιακές πλατφόρμες, όπως το Moodle και το Blackboard για την παροχή μαθημάτων, τη διαχείριση των σπουδών και την υποστήριξη των φοιτητών. Αυτές οι πλατφόρμες προσφέρουν εργαλεία για την ασύγχρονη μάθηση, όπως διαλέξεις σε μορφή βίντεο, διαδραστικές ασκήσεις και φόρουμ συζητήσεων (Pavlidou, 2020).

Όμως, αν και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει πολλές ευκαιρίες, αντιμετωπίζει και προκλήσεις. Η ανάγκη για αποτελεσματική υποστήριξη των φοιτητών, η εξασφάλιση τεχνικής υποδομής και η διατήρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι μερικά από τα βασικά ζητήματα. Η συνεχής εξέλιξη της τεχνολογίας και η ανάγκη για καινοτομία αποτελούν προτεραιότητες για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών (Giannakos et al., 2018).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα άρχισε να αναπτύσσεται κυρίως, μέσω της ανάγκης για εξ αποστάσεως υποστήριξη, κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Στο πλαίσιο αυτό, η Εθνική Στρατηγική για την Ψηφιακή Εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020) προβλέπει την ενσωμάτωσή της, ως μία εναλλακτική μέθοδο εκπαίδευσης για την κάλυψη των αναγκών μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν πρόσβαση σε φυσικά σχολεία, είτε όταν οι συνθήκες απαιτούν περιορισμό της φυσικής παρουσίας. (Gouseti, 2020). Το νομικό και κανονιστικό πλαίσιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί και ενημερωθεί σταδιακά, ώστε να υποστηρίξει αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Ο Νόμος 4547/2018 και η Υπουργική Απόφαση 1645/2020 είναι κεντρικά νομοθετικά κείμενα, που καθορίζουν τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή εξ αποστάσεως μαθημάτων, καθώς και τις τεχνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις για την υλοποίησή τους (Hellenic Ministry of Education, 2018, 2020).

Η υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται, μέσω διάφορων ψηφιακών πλατφορμών και εργαλείων. Η πλατφόρμα e-class, η οποία αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και άλλες πλατφόρμες, όπως το Microsoft Teams και το Zoom, χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία και την επικοινωνία, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αυτές οι πλατφόρμες επιτρέπουν την ασύγχρονη και σύγχρονη μάθηση, καθώς και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας (Papageorgiou et al., 2021).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις, όπως είναι η ανισότητα στην πρόσβαση σε τεχνολογικές υποδομές, η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διαχείριση της μαθησιακής αλληλεπίδρασης σε ψηφιακό περιβάλλον. Ωστόσο, προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για τη βελτίωση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση και την ευελιξία για τους μαθητές, ειδικά σε απομακρυσμένες περιοχές (Koutsougeras, 2021).

Παρόλα αυτά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζει αρκετές προκλήσεις. Παρά την πρόοδο στη χρήση τεχνολογίας, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικά εμπόδια, όπως η ανισότητα πρόσβασης σε ψηφιακά εργαλεία και το διαδίκτυο, ιδιαίτερα σε αγροτικές, ή απομακρυσμένες περιοχές. Επίσης, παραμένει πρόκληση η επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας σε αυτό το νέο πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, η διαχείριση και η συντήρηση της τεχνολογικής υποδομής είναι κρίσιμη για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Υπάρχουν προκλήσεις, οι οποίες αφορούν κυρίως την επάρκεια και την ποιότητα του εξοπλισμού, την ταχύτητα και τη σταθερότητα των διαδικτυακών συνδέσεων, καθώς και τη διαχείριση των τεχνικών προβλημάτων. Ορισμένες περιοχές της Ελλάδας, ειδικά απομακρυσμένες, ή αγροτικές περιοχές, συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν περιορισμένη πρόσβαση σε αξιόπιστο διαδίκτυο, γεγονός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Papadopoulou, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί νέες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη επιμόρφωση για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και την εφαρμογή αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας σε ψηφιακό περιβάλλον. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορούν να είναι περιορισμένες, επηρεάζοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης (Koutsougeras, 2021). Ακόμη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πιθανόν να επηρεάσει αρνητικά την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων, μειώνοντας τις ευκαιρίες για προσωπική επικοινωνία και συνεργασία. Επιπλέον, οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα αυτοπειθαρχίας και κίνητρο, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή τους και την απόδοσή τους (Chatzigeorgiou, 2019).

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, το μέλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρόοδο της τεχνολογίας. Η ενσωμάτωση προηγμένων τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, η επαυξημένη

πραγματικότητα και η εικονική πραγματικότητα, έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πλουσιότερες και πιο αλληλεπιδραστικές μαθησιακές εμπειρίες. Αυτές οι τεχνολογίες δύναται να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας (Papageorgiou & Koutsougeras, 2021). Η επένδυση σε υποδομές και τεχνολογίες, όπως η ανάπτυξη καλύτερων πλατφορμών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, είναι κρίσιμη για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη εθνικών στρατηγικών και προγραμμάτων, που θα υποστηρίξουν τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης δύναται να αποτελέσει βασικό παράγοντα για την επίτευξη αυτών των στόχων (Hellenic Ministry of Education, 2020).

Η διαμόρφωση πολιτικών και στρατηγικών, οι οποίες θα υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και την ενίσχυση των υποδομών, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επίτευξη της μακροχρόνιας βιωσιμότητας και αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Koulaidis, 2021). Συνεπώς, το μέλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναμένεται να επικεντρωθεί σε λύσεις, οι οποίες θα βελτιώνουν τη διαδραστικότητα της διδασκαλίας και θα εξασφαλίζουν ισότητα πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η επένδυση σε τεχνολογικές υποδομές και η δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία αυτού του εγχειρήματος (Papadakis et al., 2021).

2.3 Επάρκεια Υποδομών για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Η επάρκεια υποδομών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε ψηφιακό περιβάλλον. Η ανάπτυξη και η συντήρηση κατάλληλων τεχνολογικών υποδομών είναι ουσιαστική, για την εξασφάλιση της ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την κάλυψη των αναγκών μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, η υποδομή για εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες τεχνολογικές πλατφόρμες και εργαλεία, που έχουν αναπτυχθεί και προσαρμοστεί τα τελευταία χρόνια.

Ως εκ τούτου, η τεχνολογική υποδομή για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα περιλαμβάνει την ανάπτυξη και τη συντήρηση των ψηφιακών εργαλείων και

συστημάτων, τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση. Αυτό περιλαμβάνει την επένδυση σε υπολογιστές, λογισμικό και συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMS), που υποστηρίζουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η υποδομή θα πρέπει να είναι επαρκής για να υποστηρίξει τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και να εξασφαλίσει την αδιάλειπτη λειτουργία των διαδικτυακών μαθησιακών περιβαλλόντων (Xanthoroulou & Koutsougeras, 2020).

Στην Ελλάδα, οι πλατφόρμες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνουν, τόσο εθνικές, όσο και διεθνείς λύσεις. Η πλατφόρμα e-class του Υπουργείου Παιδείας αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο, που υποστηρίζει τη διδασκαλία και την επικοινωνία, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Άλλες δημοφιλείς πλατφόρμες περιλαμβάνουν τη Moodle και την Blackboard, που προσφέρουν ποικιλία λειτουργιών για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως φόρουμ, εργαλεία αξιολόγησης και πηγές μάθησης (Parageorgiou & Koutsougeras, 2021).

Ειδικότερα, το e-Class αποτελεί την κεντρική πλατφόρμα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου που χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των σχολικών μονάδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανάπτυξη του Ινστιτούτου Τεχνολογίας και Εκπαίδευσης (ITE), το e-Class επιτρέπει τη δημιουργία, διανομή και παρακολούθηση εκπαιδευτικού περιεχομένου, ενώ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσω φόρουμ και ηλεκτρονικών ανακοινώσεων (Matsokis, 2021). Επίσης, η πλατφόρμα Webex της Cisco χρησιμοποιείται ευρέως για τη ζωντανή εξ αποστάσεως διδασκαλία και την πραγματοποίηση διαδικτυακών συναντήσεων. Στην Ελλάδα, το Webex έχει ενσωματωθεί στο σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της πανδημίας COVID-19, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν διαλέξεις σε πραγματικό χρόνο και να διαχειρίζονται διαδραστικές δραστηριότητες (Mouzakitis, 2021).

Η πλατφόρμα Microsoft Teams έχει υιοθετηθεί, ως ένα από τα βασικά εργαλεία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πολλές εκπαιδευτικές δομές. Παρέχει δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου, επιτρέποντας τη δημιουργία ομάδων, την ανταλλαγή αρχείων και την πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων (Papadakis et al., 2021). Επίσης, η πλατφόρμα Google Classroom χρησιμοποιείται από αρκετές σχολικές μονάδες για τη διαχείριση των μαθημάτων και την επικοινωνία με τους μαθητές. Το Google Classroom προσφέρει δυνατότητες για

την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, την υποβολή εργασιών και την αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό υλικό (Koutsou, 2020).

Η επάρκεια της πρόσβασης στο διαδίκτυο είναι κρίσιμη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρά τις προσπάθειες για βελτίωση της ψηφιακής υποδομής, υπάρχουν ακόμη περιορισμοί σε περιοχές της Ελλάδας. Η περιορισμένη πρόσβαση σε γρήγορο και αξιόπιστο διαδίκτυο μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν πλήρως σε διαδικτυακά μαθήματα και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους (Chatzigeorgiou, 2021). Η επάρκεια των υποδομών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδυάζει προκλήσεις και ευκαιρίες. Από τη μία πλευρά, η ανάπτυξη και υιοθέτηση προηγμένων τεχνολογικών εργαλείων έχει συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στην προσβασιμότητα της μάθησης. Ωστόσο, υπάρχουν επίσης, σημαντικές προκλήσεις, όπως η ανισότητα στην πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα, η ανάγκη για κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και η τεχνική υποστήριξη (Pappas & Konrad, 2020). Επομένως, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαιτεί επενδύσεις σε υποδομές και την ενίσχυση της υποστήριξης για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι κρατικές πρωτοβουλίες και η συνεργασία με ιδιωτικούς φορείς δύναται να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και στην αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρει η ψηφιακή εκπαίδευση.

2.4 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι πολυδιάστατος και εξελίσσεται συνεχώς, ιδίως καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κερδίζει έδαφος και ενσωματώνεται περισσότερο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς είναι αυτοί που καθοδηγούν, υποστηρίζουν και αξιολογούν τους μαθητές σε ψηφιακό περιβάλλον. Είναι υπεύθυνοι για τη σχεδίαση, την ανάπτυξη και την παροχή μαθησιακού υλικού, που είναι κατάλληλο για το εξ αποστάσεως περιβάλλον. Αυτό περιλαμβάνει την προσαρμογή του περιεχομένου, ώστε να είναι προσβάσιμο και κατανοητό, μέσω ψηφιακών εργαλείων, όπως οι πλατφόρμες e-Class, Microsoft Teams και Google Classroom. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν διαδραστικά υλικά, όπως βίντεο, ασκήσεις και διαδραστικά έγγραφα, τα οποία ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Papadakis et al., 2021).

Ειδικότερα, η σχεδίαση και η παροχή μαθησιακού υλικού στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί σημαντικό μέρος του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για ψηφιακή μάθηση. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν, μόνο ως φορείς μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως σχεδιαστές μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες διευκολύνουν την ενεργή εμπλοκή και τη διαδραστικότητα των μαθητών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί ειδικά σχεδιασμένο υλικό, το οποίο δύναται να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα από τους μαθητές, ενώ πρέπει να υποστηρίζει τις τεχνολογικές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται στα σχολεία και τα πανεπιστήμια της χώρας.

Η σχεδίαση μαθησιακού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό των παραδοσιακών μαθησιακών στόχων και περιεχομένων σε μορφές, οι οποίες μπορούν να διαμοιραστούν ψηφιακά, είτε μέσω πλατφορμών μάθησης, ή μέσω πολυμέσων. Αυτό περιλαμβάνει τη χρήση διαδραστικών στοιχείων, όπως βίντεο, εικόνες, παρουσιάσεις, καθώς και υλικού που προάγει την αυτονομία των μαθητών (Δημητρόπουλος & Σαμαράς, 2020). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν περιεχόμενο, προσαρμόσιμο σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ, καθώς και να χρησιμοποιούν κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία που διευκολύνουν τη διαδραστικότητα και τη συνεργασία. Επίσης, σημαντικό στοιχείο στη σχεδίαση του μαθησιακού υλικού αποτελεί η διάρθρωσή του σε ενότητες που διευκολύνουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Σύμφωνα με τον Ματσαγκούρας (2021), η προσεκτική οργάνωση της ύλης με σαφείς οδηγίες και εργαλεία αξιολόγησης επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν τα αντικείμενα διδασκαλίας και να προχωρούν με τη δική τους ταχύτητα.

Οι πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης (LMS) που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα (e-Class, Moodle, Open eClass), υποστηρίζουν την παροχή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και προσφέρουν εργαλεία επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αξιολόγησης. Αυτές οι πλατφόρμες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν και να διανέμουν το μαθησιακό υλικό, καθώς και να δημιουργούν διαδραστικές δραστηριότητες για την υποστήριξη της μάθησης (Παναγιωτοπούλου & Φουστέρης, 2019). Η αξιοποίηση αυτών των τεχνολογιών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τη διδασκαλία πέρα από τα παραδοσιακά πλαίσια της τάξης, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, μέσω ψηφιακών εργαλείων, όπως φόρουμ συζητήσεων και διαδικτυακές συναντήσεις. Όπως

επισημαίνουν οι Βεργίδης και Αραμπατζής (2020), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις στη χρήση αυτών των εργαλείων, ειδικά όσον αφορά την εκπαίδευσή τους και την προσαρμογή τους στις ανάγκες της εξ αποστάσεως μάθησης.

Η σχεδίαση και η παροχή μαθησιακού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα συνοδεύεται από προκλήσεις, όπως είναι η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κουλαξουζίδης & Παπασαββίδης, 2020). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να προσαρμόζουν το υλικό τους, ώστε να είναι προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες τους και τα τεχνολογικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους. Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανοίγει νέες δυνατότητες για την εξατομικευμένη μάθηση και την αξιοποίηση καινοτόμων τεχνολογιών. Με την κατάλληλη στήριξη και την επαρκή κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί δύναται να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, που προάγουν την αυτονομία και την αλληλεπίδραση.

Επιπρόσθετα, η υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών αποτελεί έναν βασικό τομέα ευθύνης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν βοήθεια και ανατροφοδότηση, μέσω διαδικτυακών εργαλείων, να οργανώνουν εικονικές συναντήσεις και να διαχειρίζονται ερωτήσεις και προβλήματα των μαθητών. Επίσης, θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν την απαραίτητη υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εργασιών και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Gouseti, 2020).

Σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, όπου οι φυσικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι περιορισμένες, η ανάγκη για καθοδήγηση και συνεχή υποστήριξη γίνεται ακόμη πιο έντονη. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν απλώς τον ρόλο του παρόχου γνώσεων, αλλά και εκείνον του συντονιστή και συμβούλου, που βοηθά τους μαθητές να διαχειριστούν την εκπαιδευτική διαδικασία εξ αποστάσεως. Συνεπώς, η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην επικοινωνία, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι διαθέσιμοι να απαντούν σε ερωτήσεις, να διευκρινίζουν απορίες και να καθοδηγούν τους μαθητές στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών. Στην Ελλάδα, πλατφόρμες όπως το e-Class, το Moodle και το Microsoft Teams χρησιμοποιούνται ευρέως, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με τους μαθητές μέσω μηνυμάτων, email και διαδικτυακών συναντήσεων (Παναγιωτοπούλου & Φουστέρης, 2019). Η τακτική

επικοινωνία ενισχύει τη δέσμευση των μαθητών, ειδικά όταν απουσιάζει η φυσική παρουσία και η άμεση αλληλεπίδραση.

Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί υψηλό επίπεδο αυτονομίας από τους μαθητές, καθώς καλούνται να διαχειριστούν τον χρόνο και τις υποχρεώσεις τους, χωρίς την άμεση επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, θα πρέπει να προσφέρουν σαφείς οδηγίες και στόχους, ώστε οι μαθητές να μπορούν να προγραμματίζουν τη μάθησή τους. Η δημιουργία σαφών χρονοδιαγραμμάτων και η καθοδήγηση των μαθητών για την οργάνωση του χρόνου τους είναι καίριες δεξιότητες, που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλλιεργούν (Δημητρόπουλος & Σαμαράς, 2020). Η παροχή υλικού, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί αυτόνομα, σε συνδυασμό με τακτική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, βοηθά τους μαθητές να παραμείνουν συγκεντρωμένοι και να διαχειριστούν τις δυσκολίες της απόστασης. Σύμφωνα με τον Ματσαγκούρα (2021), οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοπειθαρχίας.

Επίσης, η απομάκρυνση από το παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον είναι πιθανόν να προκαλέσει συναισθήματα απομόνωσης στους μαθητές. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν όχι μόνο ακαδημαϊκή, αλλά και ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές. Η τακτική επικοινωνία και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος δύναται να περιορίσουν το άγχος και την αβεβαιότητα, που συχνά συνοδεύουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως «μέντορες» είναι καίριος για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών (Κουλαξουζίδης & Παπασαββίδης, 2020). Επιπλέον, η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, μέσα από ομαδικές εργασίες και φόρουμ συζητήσεων συμβάλλει στη δημιουργία ενός κοινόχρηστου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Αυτός ο τύπος συνεργατικής μάθησης είναι κρίσιμος για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Βεργίδης & Αραμπατζής, 2020).

Η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών και η παροχή ανατροφοδότησης αποτελούν κρίσιμες πτυχές του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν κατάλληλες ψηφιακές μεθόδους για την αξιολόγηση των μαθητών, όπως διαδικτυακά ερωτηματολόγια, διαγωνίσματα και έργα, ενώ παράλληλα θα πρέπει να παρέχουν σαφή και επικοινωνιακή ανατροφοδότηση. Η σωστή αξιολόγηση απαιτεί από τους

εκπαιδευτικούς να είναι εξοικειωμένοι με τα εργαλεία αξιολόγησης που προσφέρονται από τις πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Matsokis, 2021). Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση διαμορφώνουν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας και καθορίζουν τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Στην Ελλάδα, με την αυξανόμενη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν πιο ευέλικτο και πολυδιάστατο ρόλο στην αξιολόγηση και παροχή ανατροφοδότησης, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνολογίες και μεθόδους, προκειμένου να διασφαλίσουν τη συνεχή πρόοδο των μαθητών και την ενίσχυση της μάθησής τους.

Η αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα ενσωματώνει διάφορες μορφές, όπως διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) είναι συνεχής και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, με σκοπό να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πλατφόρμες, όπως το Moodle και το Google Classroom για να αναθέτουν εργασίες, ερωτήσεις και άλλες δραστηριότητες, που επιτρέπουν τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Αλεξανδρόπουλος & Παπαδοπούλου, 2021). Αντίστοιχα, η τελική αξιολόγηση (summative assessment) περιλαμβάνει τις εξετάσεις, ή τα μεγάλα τεστ στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή σχολικής περιόδου. Ωστόσο, μία από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εξασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας στις τελικές αξιολογήσεις, καθώς υπάρχει το ζήτημα της ακαδημαϊκής ακεραιότητας και του ελέγχου των συνθηκών αξιολόγησης (Μιχαηλίδης & Ζαφειροπούλου, 2020).

Η ανατροφοδότηση (feedback) ακόμη, αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς συμβάλλει στην καθοδήγηση των μαθητών και στην αυτοβελτίωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ανατροφοδότηση, τόσο προφορικά, όσο και γραπτά, μέσω εργαλείων επικοινωνίας, όπως τα email και τα μηνύματα στις πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης. Σύμφωνα με τον Κούρτη (2020), η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι τακτική, σαφής και εξατομικευμένη, ώστε να επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά τους σημεία αλλά και τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Επίσης, η άμεση ανατροφοδότηση μέσα από ηλεκτρονικές συζητήσεις και φόρουμ είναι πολύτιμη για την επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Αυτές οι μορφές επικοινωνίας επιτρέπουν στους μαθητές να αισθάνονται πιο συνδεδεμένοι με τη μαθησιακή

διαδικασία, γεγονός που είναι εξαιρετικά σημαντικό όταν η εκπαίδευση γίνεται από απόσταση (Τσιούλης & Καμπέρης, 2020).

Παρόλα αυτά, μία από τις κύριες προκλήσεις στην αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι η δυσκολία της αντικειμενικής και άμεσης παρακολούθησης της συμμετοχής και της επίδοσης των μαθητών. Εξαιτίας της απόστασης και της χρήσης τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται προηγμένα ψηφιακά εργαλεία, ώστε να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους. Επιπλέον, το επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών δύναται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Κατσιώτης, 2019). Επιπλέον, οι μαθητές συχνά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν πλήρως τις απαιτήσεις και τα σχόλια που λαμβάνουν μέσω της ανατροφοδότησης, κάτι που σημαίνει ότι η διαδικασία ανατροφοδότησης μπορεί να είναι πιο απαιτητική και να απαιτεί περισσότερη υπομονή από τον εκπαιδευτικό (Παπαδόπουλος & Μπλάνας, 2021).

Τέλος, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερώνονται για τις τελευταίες εξελίξεις στην τεχνολογία και τις βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας, να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, τα οποία προσφέρονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα, ή οργανισμούς κατάρτισης. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την εκμάθηση νέων ψηφιακών εργαλείων, στρατηγικών διαχείρισης διαδικτυακής τάξης και αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές (Pappas & Konrad, 2020).

Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχή ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί συνεχή εκπαίδευση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, κυρίως στον τομέα των ψηφιακών τεχνολογιών, της παιδαγωγικής και των μεθοδολογιών διδασκαλίας εξ αποστάσεως. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις της διαδικασίας μάθησης, γεγονός που καθιστά αναγκαία την οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωσή τους.

Η ψηφιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα ζητήματα, το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε την έλλειψη ψηφιακών

δεξιοτήτων πολλών εκπαιδευτικών, καθώς και τις ελλείψεις στην οργανωμένη παροχή επιμόρφωσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με την ανάγκη να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών και την παροχή ποιοτικής μάθησης, μέσω ψηφιακών μέσων (Alexandropoulos & Papadopoulou, 2021). Συχνά, η επιμόρφωση που παρέχεται, μέσω των επίσημων δομών είναι περιορισμένη και δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες της σύγχρονης διδασκαλίας εξ αποστάσεως. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιπλέον, υποστήριξη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, η διαχείριση πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης και η αξιολόγηση εξ αποστάσεως (Koutromanos & Anraamidou, 2020).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση τεχνολογικών εργαλείων, αλλά περιλαμβάνει και την ενίσχυση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους για την καλύτερη προσαρμογή στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαχειρίζονται την ποικιλότητα των μαθητών, να προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη και να ενισχύουν την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Zaranis, 2018). Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων απαιτεί συνεχή επιμόρφωση, η οποία συχνά πραγματοποιείται μέσω προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εξειδικευμένων σεμιναρίων. Η χρήση εργαλείων μάθησης, είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματική παροχή μαθησιακού υλικού και για την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με αυτά τα εργαλεία, καθώς και με τις μεθόδους αξιολόγησης και ανατροφοδότησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, μέσω του προγράμματος "Ψηφιακό Σχολείο" και άλλων πρωτοβουλιών, έχει προωθήσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή μάθηση (Koutsouba, 2020). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων ποικίλλει και οι ανάγκες για επιπλέον πόρους και στήριξη είναι εμφανής. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να θεωρείται συνεχής διαδικασία και να υποστηρίζεται από μια οργανωμένη και μακροπρόθεσμη στρατηγική επιμόρφωσης. Συνολικά, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι κρίσιμες για την επιτυχή ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρά τις δυσκολίες, η επένδυση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εξ αποστάσεως

διδασκαλίας και θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών μέσω των νέων τεχνολογιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1 Τεχνολογική Υποδομή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΑΕ) επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που αφορούν την τεχνολογική υποδομή, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών, καθώς και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων. Πρώτα από όλα, η επάρκεια των τεχνολογικών υποδομών αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ύπαρξη αξιόπιστης πρόσβασης στο διαδίκτυο, καθώς και η χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών πλατφορμών και εργαλείων, είναι βασικά για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην Ελλάδα, οι τεχνολογικές ανισότητες αποτελούν εμπόδιο στην πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κυρίως λόγω της αδυναμίας ορισμένων μαθητών να αποκτήσουν τα κατάλληλα εργαλεία (Στάμου, 2020). Παράλληλα, η χρήση πλατφορμών, όπως το eClass και το Moodle έχει συμβάλλει σημαντικά στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ωστόσο η επάρκεια αυτών των εργαλείων εξαρτάται από τη σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση τους.

Ειδικότερα, η τεχνολογική υποδομή αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει άμεσα την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Στην Ελλάδα, η ανάγκη για ανάπτυξη και ενίσχυση της τεχνολογικής υποδομής έγινε ιδιαίτερα εμφανής κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, όταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε αναγκαιότητα. Η τεχνολογική υποδομή περιλαμβάνει τις πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για τη διανομή του εκπαιδευτικού περιεχομένου και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι πλατφόρμες Webex και e-class, οι οποίες παρείχαν τα βασικά εργαλεία για τη σύγχρονη (live) και ασύγχρονη εκπαίδευση (Ζούζουλας, 2021). Ενώ οι πλατφόρμες αυτές προσέφεραν βασικές λειτουργίες, όπως τη δυνατότητα παρακολούθησης βίντεο, την ανταλλαγή αρχείων και τη δημιουργία φόρουμ συζητήσεων, η επιβάρυνση των συστημάτων και οι τεχνικές δυσκολίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν κατά περιόδους

ανέδειξαν την ανάγκη για πιο ανθεκτικές και ευέλικτες τεχνολογικές λύσεις (Οικονόμου, 2020).

Η ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σταθερότητα και την ταχύτητα της διαδικτυακής σύνδεσης. Στην Ελλάδα, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες και αγροτικές περιοχές, η πρόσβαση σε γρήγορο και αξιόπιστο διαδίκτυο παραμένει μια πρόκληση, περιορίζοντας έτσι τη δυνατότητα των μαθητών να συμμετάσχουν ισότιμα στην εξ αποστάσεως μάθηση (Βαρελίδης & Κωστόπουλος, 2021). Η αναβάθμιση των δικτύων και η εξάπλωση της ευρυζωνικής κάλυψης θεωρούνται κρίσιμα βήματα για τη βελτίωση της ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Εξίσου σημαντική είναι και η διαθεσιμότητα του κατάλληλου εξοπλισμού, όπως είναι οι υπολογιστές, τα tablet και οι κάμερες, ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η έλλειψη επαρκούς εξοπλισμού ήταν ένας από τους μεγαλύτερους περιορισμούς για την εξ αποστάσεως μάθηση, ειδικά για οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Παρά τις προσπάθειες του κράτους για την παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε μαθητές, οι ανάγκες παραμένουν μεγάλες, ενώ η έλλειψη πρόσβασης σε κατάλληλο εξοπλισμό συνέβαλε στη δημιουργία μαθησιακών ανισοτήτων (Πετρίδης & Καραγεώργος, 2021).

Επίσης, η τεχνολογική υποδομή δεν περιλαμβάνει μόνο τις πλατφόρμες και τις συσκευές που χρησιμοποιούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και τη συντήρηση και υποστήριξη αυτών των συστημάτων. Η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης και εξειδικευμένου προσωπικού για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών πλατφορμών και των τεχνολογικών συστημάτων αποτέλεσε πρόβλημα στην Ελλάδα, κυρίως σε μικρά σχολεία και απομακρυσμένες περιοχές, όπου οι πόροι για τη διαχείριση τέτοιων συστημάτων είναι περιορισμένοι (Μαυρογένης, 2021).

Η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση υπολογιστών, ή διαδικτυακών πλατφορμών, αλλά απαιτεί και την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η Ελλάδα παρουσιάζει σημαντική έλλειψη στη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Καραμάνης, 2020). Η ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στην ψηφιακή ενσωμάτωση, όπως και η δημιουργία ενός συστήματος συνεχούς επιμόρφωσης είναι κρίσιμες προτεραιότητες για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επομένως, η τεχνολογική υποδομή είναι απαραίτητη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά στην Ελλάδα αντιμετωπίζει προκλήσεις, οι οποίες περιορίζουν την αποτελεσματικότητα και την ισότητα στην πρόσβαση. Η βελτίωση της ταχύτητας και της σταθερότητας του διαδικτύου, η διασφάλιση της διαθεσιμότητας κατάλληλου εξοπλισμού, η υποστήριξη της ψηφιακής ενσωμάτωσης και η συνεχής συντήρηση των υποδομών είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.2 Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο και Σχεδίαση

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου για την εξ αποστάσεως μορφή. Η δημιουργία μαθησιακού υλικού, το οποίο είναι προσβάσιμο και κατάλληλο για την ψηφιακή μορφή, καθώς και η σχεδίαση διαδραστικών και δυναμικών δραστηριοτήτων, είναι απαραίτητα για την επιτυχία της διαδικασίας (Garrison & Vaughan, 2013). Ειδικά στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, συχνά δεν είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κάτι το οποίο περιορίζει τη μαθησιακή εμπειρία (Καλλιόπουλος, 2020).

Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλει να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως μάθησης. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να είναι διαδραστικό, πολυτροπικό και προσιτό από διάφορες πλατφόρμες. Οι μαθητές είναι σημαντικό να έχουν πρόσβαση σε υλικό που να περιλαμβάνει, όχι μόνο γραπτό κείμενο, αλλά και οπτικοακουστικό υλικό, διαδραστικές ασκήσεις και πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης (Bozkurt & Sharma, 2020). Επιπλέον, το περιεχόμενο θα πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπο, που να επιτρέπει την ασύγχρονη πρόσβαση, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να διαχειρίζονται τον χρόνο τους και να μελετούν με τον δικό τους ρυθμό. Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία περιεχομένου, το οποίο είναι εύκολο στη χρήση και ελκυστικό για τους μαθητές, ώστε να προάγεται η ενεργός συμμετοχή (Garrison, 2016).

Επιπρόσθετα, η σχεδίαση του εκπαιδευτικού περιεχομένου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τεχνολογικές λύσεις. Η αρχή της σαφήνειας και της απλότητας είναι σημαντική, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αφομοιώσουν το περιεχόμενο, χωρίς υπερβολική πολυπλοκότητα. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται στις αρχές της γνωστικής

υπερφόρτωσης (cognitive load theory), δηλαδή τη διατήρηση του μαθησιακού υλικού σε επίπεδα που να μην επιβαρύνουν υπερβολικά τους μαθητές (Mayer, 2014).

Επίσης, η χρήση της τεχνολογίας για τη δημιουργία και παροχή διαδραστικού και εξατομικευμένου υλικού είναι ένα κρίσιμο σημείο. Τα διαδραστικά στοιχεία, όπως τα κουίζ, οι δραστηριότητες και οι προσομοιώσεις βοηθούν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην προώθηση της ενεργού μάθησης (Anderson & Dron, 2011). Η εξατομίκευση του περιεχομένου, ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών είναι απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί ότι το περιεχόμενο είναι προσβάσιμο και χρήσιμο για κάθε μαθητή.

Η χρήση πολυμέσων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει την κατανόηση των μαθητών και διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Η ενσωμάτωση βίντεο, ήχου, διαδραστικών εργαλείων και προσομοιώσεων προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία (Clark & Mayer, 2016). Οι ψηφιακές πλατφόρμες, όπως το Moodle, το Google Classroom, και το eClass στην Ελλάδα, υποστηρίζουν την παροχή αυτού του περιεχομένου και επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε αυτό οποιαδήποτε στιγμή. Παράλληλα, οι πλατφόρμες αυτές διευκολύνουν την αλληλεπίδραση, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω φόρουμ, συνομιλιών και εργασιών. Αυτό δημιουργεί μια αίσθηση κοινότητας και συνεργασίας, η οποία είναι συχνά δύσκολο να επιτευχθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Hrastinski, 2008).

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στη σχεδίαση εκπαιδευτικού περιεχομένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η ανάγκη διασφάλισης της ποιότητας και της προσβασιμότητας για όλους τους μαθητές. Στην Ελλάδα, υπήρξαν περιπτώσεις, όπου η έλλειψη επαρκούς τεχνολογικής υποδομής, ή η μη προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες περιόρισαν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Οικονόμου, 2020). Ακόμη, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού περιεχομένου απαιτεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουν πώς να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες για τη δημιουργία και παροχή μαθησιακού υλικού. Η επιμόρφωση αυτή είναι συχνά περιορισμένη, είτε αποσπασματική, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου, που παρέχεται στους μαθητές (Καραγιαννίδης, 2021).

Συνεπώς, η σχεδίαση και η παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι κρίσιμη για την επιτυχημένη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και η χρήση πολυμεσικών εργαλείων καθορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του περιεχομένου.

Ωστόσο, η διασφάλιση της προσβασιμότητας και της ισότητας στην παροχή εκπαιδευτικού υλικού παραμένει μία σημαντική πρόκληση, ιδιαίτερα σε χώρες, όπως η Ελλάδα, όπου οι υποδομές και οι πόροι μπορεί να μην είναι επαρκείς.

3.3 Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικών και Μαθητών

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διατήρηση της επικοινωνίας, η δυνατότητα ανατροφοδότησης και η υποστήριξη των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της δέσμευσης των μαθητών (Moore, 2013). Ειδικά στις περιπτώσεις, όπου η διδασκαλία γίνεται εξ αποστάσεως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στην παράδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στην καθοδήγηση και την παροχή συμβουλών.

Άρα, η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελεί έναν από τους κεντρικούς άξονες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η φύση της αλληλεπίδρασης αλλάζει, καθώς εξαρτάται περισσότερο από τα ψηφιακά εργαλεία και τις πλατφόρμες επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται, γεγονός που επιφέρει νέες προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η αλληλεπίδραση μπορεί να λάβει τρεις βασικές μορφές:

- αλληλεπίδραση μαθητών με το περιεχόμενο,
- αλληλεπίδραση μαθητών με τον εκπαιδευτικό, και
- αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι θεμελιώδης για την υποστήριξη της μάθησης, την παροχή ανατροφοδότησης και την ενίσχυση της αίσθησης κοινότητας (Moore, 1989). Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύναται να είναι σύγχρονη (real-time), είτε ασύγχρονη. Η σύγχρονη αλληλεπίδραση πραγματοποιείται μέσω βιντεοσυνεδριών, τηλεδιασκέψεων, ή chat σε πραγματικό χρόνο, ενώ η ασύγχρονη γίνεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, πλατφορμών e-learning (όπως Moodle ή Google Classroom) και φόρουμ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει και να διατηρεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα από τέτοιες πλατφόρμες (Garrison, 2016).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υιοθετήσουν έναν πιο ευέλικτο ρόλο, να είναι διαθέσιμοι για συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη, αλλά και να αναπτύξουν στρατηγικές, ώστε να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Ένα σημαντικό εργαλείο για αυτό είναι η παροχή ανατροφοδότησης, η οποία δεν αφορά μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και την υποστήριξη των μαθητών σε ψυχολογικό επίπεδο, διατηρώντας το ενδιαφέρον και την αφοσίωσή τους στη μάθηση (Anderson & Dron, 2011).

Η τεχνολογία παίζει κρίσιμο ρόλο στη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης. Πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems - LMS) όπως Moodle, Google Classroom, αλλά και εργαλεία τηλεδιασκέψεων, όπως το Zoom, δίνουν τη δυνατότητα για άμεση επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Αυτά τα εργαλεία επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και να διοργανώνουν σύγχρονα μαθήματα, που προσομοιάζουν τη δια ζώσης εμπειρία. Η διαδραστικότητα στην ψηφιακή τάξη επιτυγχάνεται, μέσω της χρήσης ψηφοφοριών, κουίζ και ομαδικών δραστηριοτήτων σε πραγματικό χρόνο, γεγονός που ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών. Σύμφωνα με τον Hrastinski (2008), η σύγχρονη επικοινωνία ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και της αλληλεπίδρασης, ενώ η ασύγχρονη επικοινωνία προσφέρει ευελιξία και δυνατότητα ενσωμάτωσης της μάθησης στον ατομικό ρυθμό κάθε μαθητή.

Όμως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συχνά αντιμετωπίζει προκλήσεις στην ποιότητα και τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης. Η έλλειψη άμεσης επαφής είναι πιθανόν να οδηγήσει σε αποξένωση και αίσθηση απομόνωσης στους μαθητές (Holmberg, 2005). Επιπλέον, η εξάρτηση από την τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου η τεχνολογική υποδομή είναι ανεπαρκής, ή οι μαθητές δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε ηλεκτρονικές συσκευές, είτε γρήγορο διαδίκτυο. Η ασύγχρονη αλληλεπίδραση μπορεί επίσης, να καθυστερήσει την παροχή ανατροφοδότησης, γεγονός που οδηγεί στη μείωση της αμεσότητας και της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας (Morris et al., 2020). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος, καθώς καλούνται να διατηρήσουν την επικοινωνία με τους μαθητές σε ένα επίπεδο, που να διασφαλίζει τη συμμετοχή τους, παρά τις τεχνολογικές και ψυχολογικές προκλήσεις.

Η διατήρηση της συχνής επικοινωνίας και η δημιουργία ενός κλίματος ανοιχτής και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ψηφιακή

επικοινωνία από τους εκπαιδευτικούς δύναται να συμβάλει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας (Moorhouse, 2020). Η χρήση προσαρμοσμένων εργαλείων για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, όπως τα ψηφιακά χαρτοφυλάκια και τα αναλυτικά στοιχεία μάθησης (learning analytics), δύναται επίσης να βελτιώσει την ποιότητα της επικοινωνίας και την εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας (Siemens, 2013).

Εν κατακλείδι, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ορθή χρήση τεχνολογικών εργαλείων και η ανάπτυξη στρατηγικών επικοινωνίας και ανατροφοδότησης μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός συνεργατικού και συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, παραμένουν προκλήσεις που σχετίζονται με την απομόνωση, τη μη αμεσότητα της επικοινωνίας και τις τεχνολογικές υποδομές, τις οποίες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν την αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών.

3.4 Κοινωνικοοικονομικοί Παράγοντες

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την πρόσβαση και την επιτυχία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό, ενώ οι δυσκολίες αυτές είναι πιθανόν να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Holmes & Gardner, 2006). Στην Ελλάδα, το ζήτημα της ψηφιακής ανισότητας παραμένει έντονο, με πολλές οικογένειες να αδυνατούν να παράσχουν στα παιδιά τους τον απαραίτητο εξοπλισμό για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Δημητρίου & Παπαδοπούλου, 2021).

Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επηρεάζοντας, τόσο την πρόσβαση, όσο και την ποιότητα της μάθησης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ένας βασικός παράγοντας είναι το οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς οι μαθητές από χαμηλότερες εισοδηματικές τάξεις συχνά στερούνται των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα tablets και η πρόσβαση σε γρήγορο διαδίκτυο. Αυτό δημιουργεί σημαντικά εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οδηγώντας σε μαθησιακές ανισότητες (Means et al., 2014). Η οικονομική δυνατότητα

μιας οικογένειας συνδέεται επίσης, με την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών και την εμπλοκή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας άλλος σημαντικός κοινωνικός παράγοντας αποτελεί η γεωγραφική τοποθεσία των μαθητών. Σε πολλές αγροτικές, είτε απομακρυσμένες περιοχές, η πρόσβαση σε ποιοτική τεχνολογία και στο διαδίκτυο είναι περιορισμένη, επιδεινώνοντας το πρόβλημα της ψηφιακής ανισότητας (Selwyn, 2020). Επιπλέον, οι κοινωνικές και οικογενειακές υποχρεώσεις των μαθητών, ειδικά στις φτωχότερες οικογένειες, είναι δυνατόν να περιορίζουν τον χρόνο και τις ευκαιρίες για συμμετοχή σε εξ αποστάσεως μάθηση. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση καθορίζει επίσης, την πρόσβαση σε κατάλληλη εκπαιδευτική καθοδήγηση και υποστήριξη, καθώς οι μαθητές με γονείς που έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης τείνουν να έχουν περισσότερη καθοδήγηση και υποστήριξη στο σπίτι (Zawacki-Richter et al., 2020).

3.5 Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και η επιμόρφωση τους σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες αποτελεί έναν ακόμα καθοριστικό παράγοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση, ώστε να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Anderson, 2008). Στην Ελλάδα, η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι φανερή, καθώς η επιμόρφωση σε ψηφιακές δεξιότητες είναι περιορισμένη, γεγονός που συχνά περιορίζει την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Δημητρίου & Παπαδοπούλου, 2021).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναβαθμίζουν συνεχώς τις δεξιότητές τους, ειδικά σε τεχνολογικά μέσα, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν και να παραδίδουν μαθήματα με αποτελεσματικότητα. Ένα σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνεται στην ψηφιακή εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων σε ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση για τη χρήση διαφόρων τεχνολογιών, όπως τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMS), τα εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς και την αξιοποίηση ψηφιακών πόρων (Kessler, 2018).

Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται μονάχα στην τεχνολογική κατάρτιση, αλλά περιλαμβάνει επίσης, την καλλιέργεια διδακτικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν στρατηγικές για τη διαχείριση μαθητών εξ αποστάσεως, τη δημιουργία ελκυστικού μαθησιακού περιεχομένου και την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να εκπαιδούνται στη διαχείριση της διαδικασίας αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, η οποία παίζει κεντρικό ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι μονάχα ευθύνη των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών φορέων που οφείλουν να παρέχουν συστηματική και συνεχή υποστήριξη, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων (Darling-Hammond et al., 2017).

3.6 Νομικό και Πολιτικό Πλαίσιο

Το νομικό πλαίσιο, που διέπει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή και την ποιότητά της. Στην Ελλάδα, οι σχετικοί νόμοι προβλέπουν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυρίως σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης, όπως συνέβη κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Ωστόσο, η θεσμοθέτηση και η διαρκής υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι περιορισμένη, με αποτέλεσμα να υπάρχουν κενά στο θεσμικό πλαίσιο, τα οποία δυσκολεύουν τη μακροπρόθεσμη εφαρμογή της (Καλογεροπούλου, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα διέπεται από διάφορους νομικούς κανονισμούς και θεσμικά πλαίσια. Κύριο νομοθέτημα είναι ο Νόμος 4610/2019 που αφορά την εκπαίδευση και την επιμόρφωση. Ο νόμος αυτός εισάγει ρυθμίσεις για τη δημιουργία και τη λειτουργία προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σύμφωνα με αυτόν το νόμο, οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υποχρεούνται να παρέχουν την κατάλληλη υποδομή και υποστήριξη (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2019).

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα ρυθμίζεται και από τον Νόμο 4186/2013, ο οποίος καθορίζει το πλαίσιο για τη διαχείριση της ποιότητας και των προτύπων στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τις ψηφιακές μορφές διδασκαλίας. Ο νόμος αυτός ενσωματώνει πρόνοιες για τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τονίζοντας την ανάγκη για την τήρηση προτύπων και την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2013).

Από την άλλη, το πολιτικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα συνδέεται με τις στρατηγικές και τις πολιτικές που υιοθετούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το Υπουργείο έχει αναπτύξει στρατηγικές για την ενίσχυση της τεχνολογικής υποδομής και την προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ειδικά μετά την πανδημία του COVID-19, που ανέδειξε τη σημασία της ψηφιακής μάθησης. Η εθνική στρατηγική για την ψηφιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει στόχους για την αναβάθμιση των ψηφιακών υποδομών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

Συνεπώς, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι πολυδιάστατοι και απαιτούν μια συνολική προσέγγιση για την αντιμετώπισή τους. Η βελτίωση της τεχνολογικής υποδομής, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της κοινωνικής υποστήριξης, καθώς και η δημιουργία ενός σταθερού νομικού πλαισίου είναι μερικά από τα βήματα που θα πρέπει να γίνουν, ώστε να διασφαλιστεί η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.6 Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Ίσες Ευκαιρίες

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται ένα εργαλείο, το οποίο δύναται να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε μαθητές και φοιτητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια στη συμβατική δια ζώσης εκπαίδευση, όπως γεωγραφικές αποστάσεις, οικονομικές δυσχέρειες, προβλήματα υγείας, ή οικογενειακές υποχρεώσεις. Ωστόσο, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα σε όλους να έχουν πρόσβαση στη γνώση, δεν μπορεί να διασφαλίσει πάντα πλήρη ισότητα στην εκπαίδευση, λόγω συγκεκριμένων παραγόντων που επηρεάζουν την ισότιμη συμμετοχή.

Αρχικά, ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις ίσες ευκαιρίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η πρόσβαση στην τεχνολογία. Η συμμετοχή σε διαδικτυακά μαθήματα απαιτεί πρόσβαση σε ηλεκτρονικές συσκευές, όπως υπολογιστές, ή tablet, καθώς και αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές και οι φοιτητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι πιθανόν να μην έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν τον απαραίτητο εξοπλισμό, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η ψηφιακή ανισότητα παραμένει έντονη, με πολλές οικογένειες να αδυνατούν να

προμηθευτούν τα κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία, γεγονός που περιορίζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους μαθητές αυτούς (Βούλγαρης & Μαργαρίτης, 2020).

Ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την ισότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν ευκαιρίες για πρόσβαση στη γνώση, η χρήση αυτών των εργαλείων δεν είναι πάντα εύκολη, ιδίως για άτομα με περιορισμένες τεχνολογικές γνώσεις. Μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν επαρκή εμπειρία στη χρήση υπολογιστών, είτε διαδικτυακών πλατφορμών μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη συμμετοχή και στην αφομοίωση της διδακτέας ύλης (Holmes & Gardner, 2006).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πιθανόν να μειώσει τα κόστη, τα οποία σχετίζονται με τη φυσική παρουσία στις εκπαιδευτικές μονάδες, όπως τα έξοδα μετακίνησης και διαμονής, ωστόσο παραμένουν σημαντικά οικονομικά εμπόδια που επηρεάζουν τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Οι οικονομικές ανισότητες επηρεάζουν την ικανότητα των μαθητών να αποκτήσουν τις απαιτούμενες τεχνολογικές υποδομές και το υλικό για την εξ αποστάσεως μάθηση, γεγονός που ενισχύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Selwyn, 2020). Στην Ελλάδα, οι ανισότητες αυτές επιδεινώθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, όταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε ευρέως, χωρίς να έχει ληφθεί υπόψη η οικονομική κατάσταση πολλών οικογενειών.

Ακόμη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή διδακτικού υλικού μέσω διαδικτύου, αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη υποστηρικτικών υπηρεσιών όπως είναι η καθοδήγηση, η συμβουλευτική και η ψυχολογική υποστήριξη. Η διαθεσιμότητα τέτοιων υπηρεσιών δύναται να επηρεάσει σημαντικά την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μαθητές με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά, ή μαθησιακά υπόβαθρα έχουν ανάγκη από εξατομικευμένη υποστήριξη, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Garrison & Vaughan, 2013).

Η εφαρμογή πολιτικών που προωθούν την ισότητα στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ίσων ευκαιριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας εστίασαν κυρίως στην αναγκαστική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χωρίς να υπάρχουν μακροπρόθεσμες στρατηγικές για την υποστήριξη των μαθητών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Δημητρίου & Παπαδοπούλου, 2021). Οι

εκπαιδευτικές πολιτικές που δεν λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές και τις ανάγκες των μαθητών ενισχύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και περιορίζουν την πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες.

Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύναται να δημιουργήσει επιπλέον εμπόδια για ειδικές ομάδες μαθητών, όπως είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε οι μαθητές από μειονοτικές ομάδες. Η έλλειψη φυσικής αλληλεπίδρασης και άμεσης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανόν να δυσκολέψει τη μαθησιακή διαδικασία για αυτούς τους μαθητές, καθιστώντας τους λιγότερο πιθανό να επιτύχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Anderson, 2008). Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται εξατομικευμένη υποστήριξη, την οποία πολλές φορές δεν λαμβάνουν, μέσω των διαδικτυακών μαθημάτων.

Συνεπώς, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ίσες ευκαιρίες για μαθητές που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τις ευκαιρίες που προσφέρει, οι ανισότητες που προκύπτουν από την πρόσβαση στην τεχνολογία, την οικονομική κατάσταση των μαθητών, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και τις εκπαιδευτικές πολιτικές περιορίζουν την ισότητα στην εκπαίδευση. Είναι απαραίτητο να ληφθούν μέτρα, τα οποία θα αντιμετωπίσουν τις ανισότητες αυτές και θα εξασφαλίσουν την πρόσβαση όλων των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αποκτήσει παγκόσμια αναγνώριση και σημαντική ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες, με τις τεχνολογικές εξελίξεις να επιτρέπουν τη χρήση ψηφιακών μέσων για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η ευελιξία, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά υλικά, αλλά και η δυνατότητα εξατομίκευσης της μάθησης είναι μερικά από τα βασικά πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bates, 2015).

Ειδικότερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες για τη διάχυση της γνώσης, πέρα από τα παραδοσιακά πλαίσια της διδασκαλίας. Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα είναι η δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευομένων, που δεν έχουν πρόσβαση σε παραδοσιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα λόγω γεωγραφικών, οικονομικών ή προσωπικών περιορισμών (Moore & Kearsley, 2012). Έρευνες έχουν δείξει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει τη συμμετοχή φοιτητών και εκπαιδευομένων από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, προωθώντας την ισότητα στην εκπαίδευση (Means et al., 2014).

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό και να διαχειριστούν τον χρόνο τους με μεγαλύτερη αυτονομία (Anderson & Dron, 2011). Αυτό ενισχύει την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας, προσφέροντας ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία και βελτιώνοντας την αυτονομία των μαθητών (Alamri et al., 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναγνωρίζεται επίσης, για τον ρόλο της στη δια βίου μάθηση, προσφέροντας ευκαιρίες για συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη (Garrison, 2016; Garrison & Anderson, 2017). Η ευελιξία που προσφέρει καθιστά την εκπαίδευση προσβάσιμη σε μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού, ιδιαίτερα σε επαγγελματίες, οι οποίοι επιθυμούν να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, χωρίς να διακόψουν την εργασία τους.

Σύμφωνα με τους Moore και Kearsley (2012), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν συνδυάζεται με σύγχρονες τεχνολογίες, ενώ τονίζουν τη σημασία της διαδραστικότητας και της εξατομίκευσης. Η διαδραστικότητα, ειδικότερα, είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς βοηθά τους μαθητές να διατηρούν την προσοχή τους και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Anderson & Dron, 2011). Οι Hodges και συν. (2020) αναφέρουν ότι κατά την πανδημία COVID-19, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε το

κύριο εργαλείο για τη διατήρηση της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, παρά τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και βελτίωση των ψηφιακών υποδομών, που θα καταστήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πιο αποτελεσματική.

Η έννοια του TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) που αναπτύχθηκε από τους Koehler και Mishra (2009) αποτελεί ένα από τα θεμέλια για την κατανόηση της ένταξης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το TPACK υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοούν, όχι μόνο το αντικείμενο διδασκαλίας τους, αλλά και τον τρόπο που η τεχνολογία δύναται να ενισχύσει τη μάθηση. Η έρευνα αυτή έχει συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλο τον κόσμο, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για εκπαίδευση που ενσωματώνει αποτελεσματικά την τεχνολογία. Οι Garrison (2011) και Mishra και συν. (2021) τονίζουν περαιτέρω ότι η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται από την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και την προσαρμοστικότητά τους σε αυτές, ιδίως μετά την πανδημία COVID-19.

Όσον αφορά τους Means και συν. (2014), οι διαδικτυακές μορφές μάθησης δύναται να είναι εξίσου αποτελεσματικές, αν όχι περισσότερο, από τις παραδοσιακές μορφές, ιδίως όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με δια ζώσης μαθήματα (υβριδική μάθηση). Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει ότι η τεχνολογία δύναται να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία όταν εφαρμόζεται σωστά. Επίσης, σύμφωνα με την Swan (2019), οι μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτονομία και κίνητρο, ειδικά όταν τα προγράμματα είναι καλά σχεδιασμένα και παρέχουν ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση, μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι Garrison και Kanuka (2004) αναλύουν την υβριδική μάθηση, όπου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδυάζεται με δια ζώσης διδασκαλία. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι αυτός ο συνδυασμός είναι συχνά πιο αποτελεσματικός από τις αμιγώς παραδοσιακές, είτε τις αποκλειστικά εξ αποστάσεως μορφές διδασκαλίας, καθώς επιτρέπει τη συνεργατική μάθηση και την κοινωνικοποίηση μέσω της τεχνολογίας.

Η τεχνολογία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι πλατφόρμες διαχείρισης μαθημάτων, όπως είναι το Moodle και το Blackboard, είναι δημοφιλή εργαλεία, τα οποία διευκολύνουν την παροχή μαθημάτων, τη διαχείριση της επικοινωνίας και τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τον

Bates (2015), η τεχνολογική υποδομή και η διαθεσιμότητα κατάλληλων εκπαιδευτικών πλατφορμών είναι κρίσιμα στοιχεία για την επιτυχία των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Garrison και Anderson (2017), οι πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης (LMS), όπως το Moodle, το Blackboard και το Canvas, είναι ζωτικής σημασίας για τη διαχείριση μαθημάτων, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, οι Alamri και συν. (2020), οι οποίοι εξετάζουν τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα εργαλεία αυτά ενισχύουν τη διαδραστικότητα και την εμπλοκή των μαθητών, προσφέροντας ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων.

Παρά τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπάρχουν και σημαντικές προκλήσεις. Σύμφωνα με τους Means και συν. (2014), η έλλειψη προσωπικής αλληλεπίδρασης και οι δυσκολίες παρακίνησης των μαθητών είναι μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές, ιδιαίτερα εκείνοι που χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση, είναι πιθανόν να δυσκολευτούν σε ένα περιβάλλον, όπου η αυτονομία και η αυτοπειθαρχία είναι κρίσιμες (Xie, Hensley & Brown, 2019). Αναφορικά με τους Bozkurt και συν. (2020), η απότομη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της πανδημίας οδήγησε σε αυξημένες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς, που χρειάστηκαν να προσαρμοστούν γρήγορα στις νέες συνθήκες, χωρίς επαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη. Ακόμη, η έρευνα του Moorhouse (2020) αναλύει τις προκλήσεις, που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την απότομη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η έλλειψη προετοιμασίας, οι περιορισμένες ψηφιακές δεξιότητες, όπως και οι ανισότητες στην πρόσβαση στην τεχνολογία δημιουργούν εμπόδια στην αποτελεσματική μάθηση.

Όμως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για εξατομίκευση, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα με το δικό τους ρυθμό και σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες (Kirkwood & Price, 2014). Οι εξατομικευμένες στρατηγικές μάθησης έχουν αποδειχθεί ότι αυξάνουν την απόδοση και την ικανοποίηση των μαθητών, καθώς τους επιτρέπουν να εστιάσουν στα θέματα που τους ενδιαφέρουν περισσότερο (Means et al., 2014). Οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η έρευνα των Xie, Hensley και Brown (2019) υπογραμμίζει

ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι πιθανότερο να αντιμετωπίσουν προβλήματα πρόσβασης στην τεχνολογία, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως μάθησης.

Σκόπιμο είναι να αναφερθεί, πως ένας παράγοντας που επηρεάζει τις τεχνολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως υπογραμμίζεται από τους Mark et al. (2020) και Smith και Turner (2020). Η έρευνα των Mark et al. εξετάζει τη σύνδεση μεταξύ των οικογενειακών ευθυνών και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τονίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί με οικογενειακές υποχρεώσεις στην ανάπτυξη και εφαρμογή των τεχνολογικών τους δεξιοτήτων. Παρόμοια ευρήματα αναφέρουν οι Smith και Turner, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση προκαλεί πρόσθετες πιέσεις στους εκπαιδευτικούς, ειδικά όταν πρέπει να εξισορροπήσουν οικογενειακές ευθύνες και επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι έμφυλες διαφορές στις τεχνολογικές δεξιότητες και την πρόσβαση στην τεχνολογία αποτελούν έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα των West et al. (2020) υπογραμμίζει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην πρόσβαση στην τεχνολογία και στην ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην τάξη, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Η έρευνα αυτή συνδέεται με τα ευρήματα των Wolfe και Powell (2019), που καταδεικνύουν ότι τα έμφυλα εμπόδια στην επικοινωνία, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα της εκπαίδευσης. Παρόλο που η ψηφιακή τεχνολογία υπόσχεται ισότητα στην πρόσβαση, οι κοινωνικές και πολιτισμικές δομές εξακολουθούν να περιορίζουν τις γυναίκες.

Η επάρκεια των υλικοτεχνικών υποδομών συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως τονίζουν οι Blömeke και Kaiser (2016). Η μελέτη τους εξετάζει την επίδραση των εκπαιδευτικών υποδομών στις παιδαγωγικές πρακτικές των δασκάλων και αποδεικνύει ότι οι καλύτερες υποδομές οδηγούν σε πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Ομοίως, η Darling-Hammond (2020) υπογραμμίζει ότι η πρόσβαση σε πόρους και υλικοτεχνικές υποδομές αποτελεί βασικό στοιχείο για την επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τονίζοντας τη σημασία της ισότητας στην πρόσβαση σε υποδομές ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την επιτυχή υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι Baran και συν. (2013) σε έρευνά τους, υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να περιλαμβάνει την κατανόηση των τεχνολογιών, την ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων και τη διαχείριση της μαθησιακής εμπειρίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Επίσης, η μελέτη των Johnson και συν. (2016) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης προσανατολισμένα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχουν καλύτερη απόδοση στην παροχή διδασκαλίας και διαχείρισης μαθημάτων.

Επιπρόσθετα, η εργασία της Guri-Rosenblit (2005) εξετάζει τις διαφορές μεταξύ της παραδοσιακής εκπαίδευσης και της εξ αποστάσεως μάθησης, υπογραμμίζοντας τις δυσκολίες που προκύπτουν στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Η Guri-Rosenblit αναδεικνύει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια μεταφορά της παραδοσιακής διδασκαλίας στο διαδίκτυο, αλλά απαιτεί την ανάπτυξη ειδικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και δεξιοτήτων. Επιπλέον, τονίζει ότι η τεχνολογική υποδομή από μόνη της δεν είναι επαρκής, για την επιτυχή εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά απαιτείται και η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σύγχρονη μελέτη των Hodges και συν. (2020), η οποία εστιάζει στη βιαστική μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η απότομη αυτή μετάβαση δημιούργησε προκλήσεις, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές, καθώς πολλοί από τους πρώτους δεν διέθεταν την απαραίτητη τεχνολογική παιδαγωγική κατάρτιση. Σημειώνεται ότι η έκτακτη αυτή κατάσταση δημιούργησε μια νέα κατηγορία μάθησης, την «έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία» (emergency remote teaching), η οποία διαφοροποιείται σημαντικά από την οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι Ertmer και Ottenbreit-Leftwich (2010) διερευνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην καθημερινή τους διδασκαλία, εστιάζοντας σε δύο βασικές κατηγορίες: τα πρώτου και τα δεύτερου επιπέδου εμπόδια. Τα εμπόδια πρώτου επιπέδου αφορούν στην έλλειψη υποδομών και πόρων, όπως η πρόσβαση σε τεχνολογία και η τεχνική υποστήριξη, ενώ τα εμπόδια

δεύτερου επιπέδου σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, την παιδαγωγική τους φιλοσοφία και την αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της τεχνολογίας.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η επιτυχής ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση απαιτεί αλλαγές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης είναι ένας από τους κύριους παράγοντες που περιορίζουν την ευρεία χρήση της τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς. Οι Ertmer και Ottenbreit-Leftwich τονίζουν την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη που να εστιάζει στην παιδαγωγική χρήση της τεχνολογίας, προκειμένου να υποστηριχθεί η αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Τόσο η Guri-Rosenblit (2005), όσο και οι Ertmer και Ottenbreit-Leftwich (2010) επισημαίνουν ότι η κατάλληλη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την επιτυχή ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Guri-Rosenblit υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στη χρήση της τεχνολογίας, ενώ οι Ertmer και Ottenbreit-Leftwich δίνουν έμφαση στην αναγκαιότητα αλλαγής των πεποιθήσεων και της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ενσωματώσουν την τεχνολογία στις διδακτικές τους μεθόδους.

Η μελέτη των Hodges et al. (2020) έρχεται να επιβεβαιώσει αυτήν την ανάγκη, δείχνοντας ότι η αιφνίδια μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας COVID-19 αποκάλυψε τα κενά στις τεχνολογικές δεξιότητες πολλών εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων που να καλύπτουν αυτές τις ελλείψεις αποτελεί προτεραιότητα για την ομαλή μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση.

Επομένως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας ευελιξία, εξατομίκευση και πρόσβαση σε μαθησιακές ευκαιρίες. Ωστόσο, παρά τα πλεονεκτήματα, υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις που αφορούν την τεχνολογική υποδομή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ερευνητές συμφωνούν, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν εφαρμοστεί σωστά, μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική με τη δια ζώσης εκπαίδευση, ειδικά όταν συνδυάζεται με υβριδικά μοντέλα μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα για την Ελλάδα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία, ειδικά κατά την πανδημία COVID-19, όπου κατέστη επιτακτική ανάγκη για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις

βαθμίδες εκπαίδευσης. Η έρευνα στον ελληνικό χώρο έχει επικεντρωθεί, τόσο στις προκλήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσο και στα πλεονεκτήματα που προσφέρει, ιδίως όσον αφορά την προσβασιμότητα, την ευελιξία και την τεχνολογική ανάπτυξη.

Ως εκ τούτου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΑΕ) στην Ελλάδα έχει συμβάλει στην αύξηση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα για μαθητές και φοιτητές που ζουν σε απομακρυσμένες, ή αγροτικές περιοχές. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει προσφέρει τη δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε άτομα, τα οποία ίσως δεν θα είχαν τη δυνατότητα να παρευρεθούν σε δια ζώσης μαθήματα, λόγω γεωγραφικών, είτε άλλων περιορισμών (Koutsouridou, 2014). Σύμφωνα με την έρευνα των Αθανασούλα-Ρέππα και συν. (2019), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στη διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για τους ενήλικες και ενισχύει την έννοια της διά βίου μάθησης. Τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν βοηθήσει άτομα να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, παρά τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα συνδέεται στενά με την ποιότητα της τεχνολογικής υποδομής. Σύμφωνα με έρευνα των Μπραϊμή και Αλεξόπουλου (2020), τα σχολεία και τα πανεπιστήμια στην Ελλάδα αναγκάστηκαν να επενδύσουν σε πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης, όπως το Moodle και το eClass, προκειμένου να στηρίξουν την εξ αποστάσεως μάθηση κατά την πανδημία. Ωστόσο, η περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους σε αγροτικές περιοχές αποτέλεσε σημαντική πρόκληση για πολλούς μαθητές. Ακόμη, οι Νικολάου και Καρακατσάνης (2017), υπογράμμισαν τη σημασία της τεχνολογικής υποδομής στην επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σημειώνοντας ότι η υιοθέτηση των πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης ήταν καθοριστική για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της κρίσης.

Από την άλλη, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει μία από τις κύριες προκλήσεις. Η έρευνα των Μάνεση και συν. (2021), τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη, ώστε να προσαρμόσουν το παραδοσιακό υλικό τους σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Η σωστή σχεδίαση του υλικού είναι σημαντική για την αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς και για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών. Επίσης, σε έρευνα των Κωτούλα και συν. (2015), εξετάζεται ο ρόλος της αλληλεπίδρασης στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών. Τα διαδικτυακά φόρουμ και οι πλατφόρμες συνομιλίας ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση, ενώ οι μαθητές που έλαβαν τακτική ανατροφοδότηση είχαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2020), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αντιμετώπισαν μεγάλες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας, λόγω έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης για τη χρήση τεχνολογιών τηλεεκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή υποδεικνύει την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε τεχνολογικά θέματα. Επιπλέον, η μελέτη των Παπαδάκη και συν. (2016), επισημαίνει ότι η έλλειψη τεχνολογικής επιμόρφωσης ήταν σημαντικός παράγοντας που εμπόδισε την επιτυχή εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε πολλά σχολεία. Η συνεχής κατάρτιση και η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η μεγαλύτερη πρόκληση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε από την Ζαχαράκη (2020), ήταν η έλλειψη υποδομής και προετοιμασίας για μαζική εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι μαθητές που ζουν σε οικονομικά αδύναμες περιοχές, είτε περιοχές με χαμηλή πρόσβαση στο διαδίκτυο είχαν περιορισμένη πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που ενέτεινε τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έρευνα των Καραγιάννη και συν. (2018), η ελλιπής προετοιμασία της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενίσχυσε τις προκλήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα επηρεάζεται επίσης, από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την έρευνα των Λουκά και συν. (2021), οι μαθητές από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε κατάλληλη τεχνολογία και υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Τέλος, η μελέτη των Κυριακίδη και Πανά (2017) έδειξε ότι οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι πιθανότερο να μην έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς πόρους κατά

τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να υπάρχει κίνδυνος διεύρυνσης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει καταφέρει να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην εκπαίδευση, ειδικά σε περιόδους κρίσεων. Παρά τις προκλήσεις που σχετίζονται με την τεχνολογική υποδομή, την αλληλεπίδραση και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παραμένει ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και η περιορισμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικούς περιορισμούς που απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση και παρέμβαση.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Μέθοδος Δειγματοληψίας

Η απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling) αποτελεί μια από τις πιο συνηθισμένες και βασικές μεθόδους δειγματοληψίας, όπου κάθε μέλος του πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί για συμμετοχή στο δείγμα. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, όταν επιδιώκεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η αποφυγή μεροληψίας. Η παρούσα έρευνα αφορά τη σχέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την πρόσβαση των μαθητών/μαθητριών, καθώς και των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ενώ το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω του Google Forms. Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει την επιλογή ενός δείγματος ατόμων (μαθητών, ή εκπαιδευτικών) που θα συμμετάσχουν στην έρευνα.

Αρχικά, στην περίπτωση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, θα πρέπει πρώτα να οριστεί ο πληθυσμός, από τον οποίο θα προέλθει το δείγμα. Στην συγκριμένη μελέτη, ο πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδασκαν σε περιβάλλον τηλεκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, στην περιοχή της Αθήνας. Έπειτα, μετά τον ορισμό του πληθυσμού, θα πρέπει να καθοριστεί το μέγεθος του δείγματος. Το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από την ακρίβεια που θα έχει η έρευνα, καθώς και από τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, επιλέγεται το δείγμα, που στην απλή τυχαία δειγματοληψία διασφαλίζει, ότι κάθε άτομο του πληθυσμού έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί, αποφεύγοντας προκαταλήψεις στην επιλογή.

Ακολουθεί η διανομή του ερωτηματολογίου, που στην παρούσα έρευνα έγινε μέσω της εφαρμογής του Google Forms σε επιλεγμένους συμμετέχοντες. Η χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας (όπως το Google Forms) διευκολύνει την αποστολή, τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Σε τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται η συλλογή των δεδομένων, στην οποία οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο διαδικτυακά. Η ηλεκτρονική αυτή μορφή απλοποιεί τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και δίνει τη δυνατότητα παροχής αυτόματων αποτελεσμάτων αυτόματα, διευκολύνοντας την μετέπειτα ανάλυση.

Η απλή τυχαία δειγματοληψία προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε μια έρευνα, όπως:

- Αντιπροσωπευτικότητα: Επειδή κάθε μέλος του πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί, το δείγμα είναι πιθανό να είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού.
- Απλότητα: Είναι μια απλή και κατανοητή μέθοδος, ειδικά όταν χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως το Google Forms, ή γεννήτριες τυχαίων αριθμών.
- Μείωση Μεροληψίας: Μειώνει τις πιθανότητες μεροληψίας στην επιλογή συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας ότι τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν αντικειμενικά τον πληθυσμό.

Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως:

- Πρόσβαση στον πληθυσμό: Δεδομένου ότι η έρευνα διεξάγεται διαδικτυακά, υπάρχει ο κίνδυνος ορισμένοι εκπαιδευτικοί να μην έχουν την ίδια πρόσβαση στο διαδίκτυο, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει μεροληψία στη συμμετοχή.
- Χρονικοί περιορισμοί: Η συλλογή δεδομένων δύναται να διαρκέσει αρκετά, αν δεν ανταποκριθούν όλοι οι συμμετέχοντες άμεσα.

Η απλή τυχαία δειγματοληψία ήταν ιδανική για την παρούσα έρευνα, καθώς διασφαλίζει ότι το δείγμα που θα επιλεγεί τυχαία από εκπαιδευτικούς θα είναι αντιπροσωπευτικό της εμπειρίας τους, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το Google Forms παρέχει μια πρακτική πλατφόρμα για τη συλλογή αυτών των δεδομένων, ενώ η τυχειότητα της δειγματοληψίας εγγυάται την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Συνεπώς, με αυτή τη μεθοδολογία, η έρευνα θα έχει αξιόπιστα και αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα, τα οποία θα αναδείξουν τη σχέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

5.2 Περιγραφή Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω της πλατφόρμας του Google Forms. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα τον Ιούνιο του 2024, με στόχο να διερευνηθεί πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ερωτηματολόγιο

χωρίζεται σε τρεις βασικές ενότητες, οι οποίες είναι τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η πρόσβαση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, προσφέροντας μια πολυδιάστατη προσέγγιση της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, μέσω του ερωτηματολογίου καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα του SPSS, προκειμένου να πραγματοποιηθούν στατιστικές αναλύσεις, οι οποίες θα αναδείξουν τα κύρια ευρήματα της έρευνας. Η χρήση του SPSS επέτρεψε την επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή χρήσιμων αποτελεσμάτων, σχετικά με τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προέκυψαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πανδημική περίοδο.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας (Παράρτημα) στοχεύει στη διερεύνηση του αντίκτυπου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών και μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στις εμπειρίες που βίωσαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε τρεις βασικές ενότητες:

- **Δημογραφικά Στοιχεία:** Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου εστιάζει στη συλλογή βασικών δημογραφικών πληροφοριών των συμμετεχόντων. Αυτή η ενότητα είναι κρίσιμη για την κατανόηση των χαρακτηριστικών του δείγματος και τη δυνατότητα κατηγοριοποίησης των απαντήσεων, ανάλογα με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, το εργασιακό καθεστώς, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, αλλά και την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Στόχος της ενότητας είναι να εντοπιστούν πιθανά δημογραφικά μοτίβα, ή διαφορές στον τρόπο με τον οποίο βιώθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- **Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:** Η δεύτερη ενότητα εξετάζει την εμπειρία των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτή η ενότητα επικεντρώνεται στην ποιότητα, την προσβασιμότητα και την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στις τεχνολογικές υποδομές που χρησιμοποιήθηκαν, τη σύγκριση με τη δια ζώσης εκπαίδευσης, καθώς και με την επικοινωνία, τόσο με συναδέλφους, όσο και με τους μαθητές.
- **Πρόσβαση Εκπαιδευτικών και Μαθητών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα:** Η τρίτη και τελευταία ενότητα εστιάζει στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών και των

μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Σκοπός της είναι να αποτυπώσει τα προβλήματα, ή τις βελτιώσεις που ενδεχομένως προέκυψαν από τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο κύριος στόχος αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε την πρόσβαση και την εκπαιδευτική εμπειρία, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Μέσω της έρευνας αυτής, σκοπός είναι η καταγραφή των προκλήσεων, των ευκαιριών, αλλά και των διαφορών που προέκυψαν σε διαφορετικά κοινωνικά και γεωγραφικά πλαίσια. Το ερωτηματολόγιο αυτό προσφέρει μια πολύτιμη ανασκόπηση της προσαρμοστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των μαθητών/εκπαιδευτικών σε ακραίες συνθήκες, όπως η πανδημία ενώ αποσκοπεί στο να συνεισφέρει στην κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μέλλον.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, αναμένονται αποτελέσματα που θα παρέχουν μια αναλυτική εικόνα των τεχνολογικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων που επηρέασαν την πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και τον εντοπισμό προβλημάτων και κενών στην ψηφιακή εκπαιδευτική υποδομή. Επίσης, σημαντική θεωρείται η καταγραφή των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, όπως η ψηφιακή αποξένωση, η έλλειψη εξοπλισμού, ή η δυσκολία στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και η αξιολόγηση των λύσεων που εφαρμόστηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα και των ευκαιριών που προέκυψαν για το μέλλον της τηλεεκπαίδευσης. Με αυτά τα δεδομένα, η έρευνα θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις μελλοντικές προκλήσεις.

5.3 Μέγεθος Δειγματοληψίας

Ο πληθυσμός σε μια έρευνα αναφέρεται στο σύνολο των ατόμων, ή των μονάδων που μελετώνται και από τα οποία σκοπός είναι η άντληση συμπερασμάτων. Ανάλογα με τη φύση της έρευνας, ο πληθυσμός μπορεί να περιλαμβάνει όλα τα άτομα που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια (π.χ., εκπαιδευτικοί, μαθητές, συγκεκριμένες επαγγελματικές ομάδες). Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Αθήνα, οι οποίοι αποτελούν το σύνολο των ατόμων που θα μπορούσαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο.

Στην έρευνα αυτή, επιλέχθηκαν 175 εκπαιδευτικοί από την ελληνική πρωτεύουσα, την Αθήνα, ως το δείγμα του πληθυσμού. Το δείγμα αυτό επελέγη με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός του πληθυσμού είχε ίσες πιθανότητες να επιλεγεί. Η επιλογή αυτού του αριθμού εκπαιδευτικών βασίστηκε στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο δείγμα είναι αρκετά μεγάλο για να αντιπροσωπεύσει τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Αθήνας, λαμβάνοντας υπόψη τη στατιστική εγκυρότητα και τη δυνατότητα εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Το μέγεθος του δείγματος των 175 εκπαιδευτικών θεωρείται επαρκές, καθώς εξισορροπεί την ανάγκη για αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού με τους πρακτικούς περιορισμούς χρόνου και πόρων. Ένα καλά σχεδιασμένο δείγμα αυτού του μεγέθους επιτρέπει τη διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών, σχετικά με την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ενώ παράλληλα εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα θα είναι στατιστικά αξιόπιστα και αναλυτικά επαρκή για τη γενίκευση των ευρημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

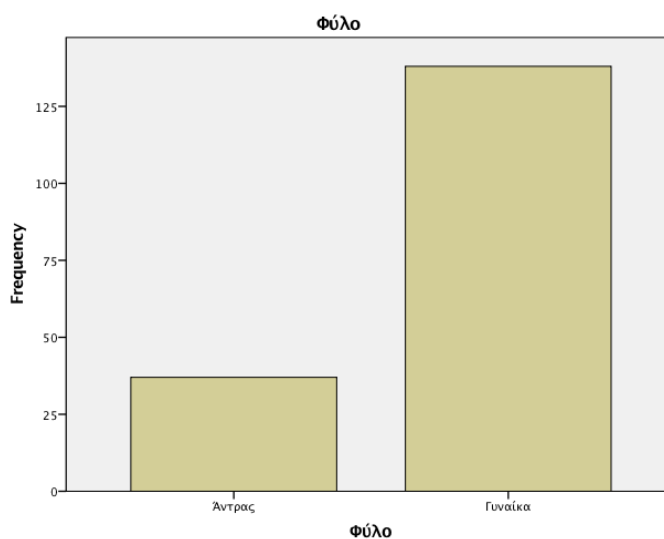
6.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αρχικά, το 78,9% του συνόλου των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, ενώ το 21,1% άντρες (ΜΟ=1,79) (Πίνακας 6.1, Διάγραμμα 6.1). Έπειτα, όσον αφορά την ηλικία, το 29,7% των εκπαιδευτικών είναι από 51 έως 60 ετών, το 28,6% είναι 41 έως 50 ετών, το 23,4% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 31 και 40 ετών, το 13,1% είναι από 22 έως 30 ετών, ενώ το 5,1 είναι από 61 χρονών και άνω (ΜΟ=2,9) (Πίνακας 6.2, Διάγραμμα 6.2). Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, το 60% εξ αυτών απάντησε πως είναι έγγαμο, το 29,1% δήλωσε άγαμο, ενώ το 10,9% πως ισχύει κάτι άλλο (ΜΟ=1,51) (Πίνακας 6.3, Διάγραμμα 6.3).

Πίνακας 6.1: Φύλο

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Άντρας | 37 | 21,1 | 21,1 | 21,1 |
| Γυναίκα | 138 | 78,9 | 78,9 | 100,0 |
| Total | 175 | 100,0 | 100,0 | |

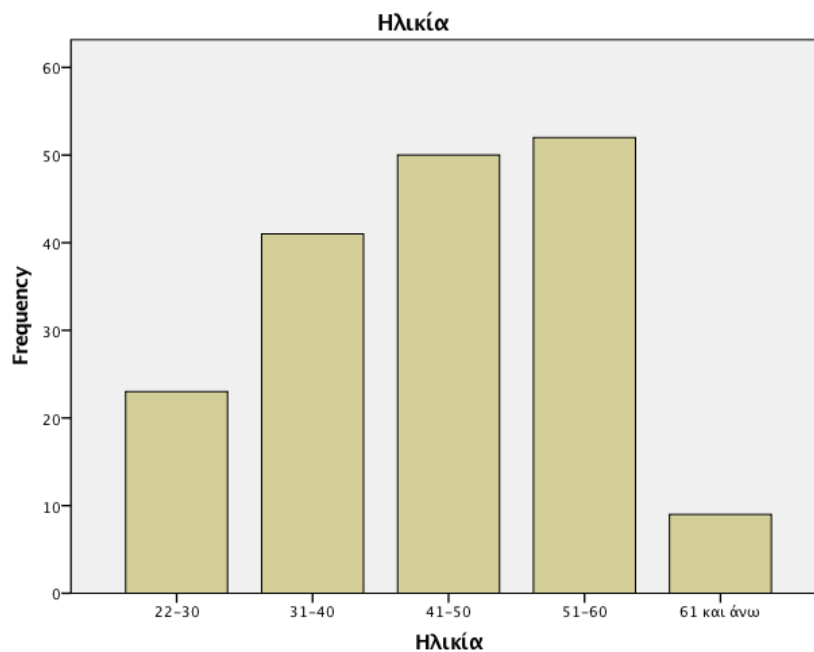
Διάγραμμα 6.1: Φύλο



Πίνακας 6.2: Ηλικία

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 22-30 | 23 | 13,1 | 13,1 | 13,1 |
| 31-40 | 41 | 23,4 | 23,4 | 36,6 |
| 41-50 | 50 | 28,6 | 28,6 | 65,1 |
| 51-60 | 52 | 29,7 | 29,7 | 94,9 |
| 61 και άνω | 9 | 5,1 | 5,1 | 100,0 |
| Total | 175 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 6.2: Ηλικία

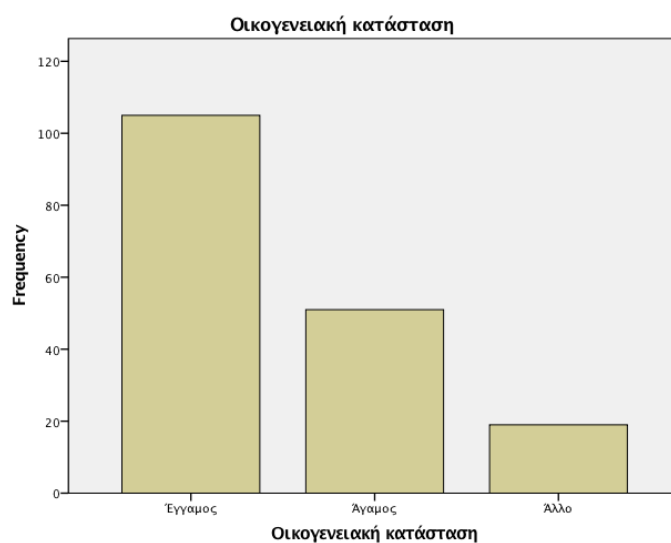


Κατόπιν, σχετικά με το τις σπουδές, και την κατοχή εκπαιδευτικού τίτλου, πέραν από τις βασικές σπουδές, το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 72,7% απάντησε πως κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 14% δήλωσε πως ισχύει κάτι διαφορετικό από τις δοθείσες επιλογές (πχ σεμινάριο), το 8,7% πως κατέχει 2^ο πτυχίο, ενώ το 4,7% έχει διδακτορικό τίτλο (ΜΟ=2,24) (Πίνακας 6.4, Διάγραμμα 6.4). Σχετικά με το εργασιακό καθεστώς, το 42,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές, το 40% είναι μόνιμοι, το 9,7% διευθυντές, το 4% απάντησε πως είναι ωρομίσθιοι, ενώ το ίδιο ποσοστό πως είναι υποδιευθυντές (ΜΟ=1,99) (Πίνακας 6.5, Διάγραμμα 6.5).

Πίνακας 6.3: Οικογενειακή Κατάσταση

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Έγγαμος | 105 | 60,0 | 60,0 | 60,0 |
| Άγαμος | 51 | 29,1 | 29,1 | 89,1 |
| Άλλο | 19 | 10,9 | 10,9 | 100,0 |
| Total | 175 | 100,0 | 100,0 | |

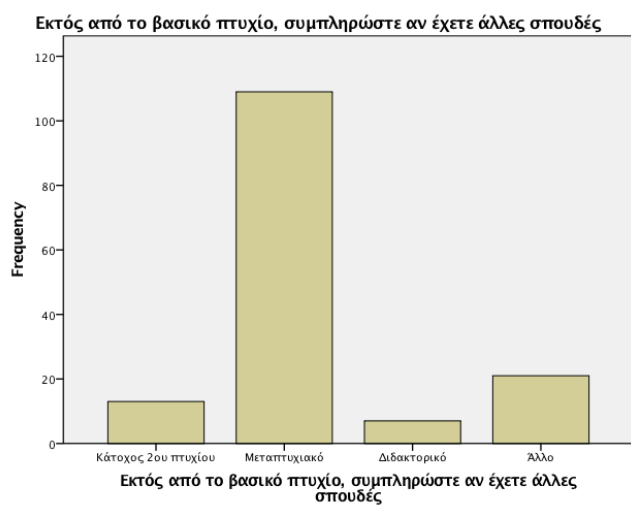
Διάγραμμα 6.3: Οικογενειακή Κατάσταση



Πίνακας 6.4: Μορφωτικό Επίπεδο

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Κάτοχος 2ου πτυχίου | 13 | 7,4 | 8,7 | 8,7 |
| Μεταπτυχιακό | 109 | 62,3 | 72,7 | 81,3 |
| Διδακτορικό | 7 | 4,0 | 4,7 | 86,0 |
| Άλλο | 21 | 12,0 | 14,0 | 100,0 |
| Total | 150 | 85,7 | 100,0 | |
| Missing System | 25 | 14,3 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

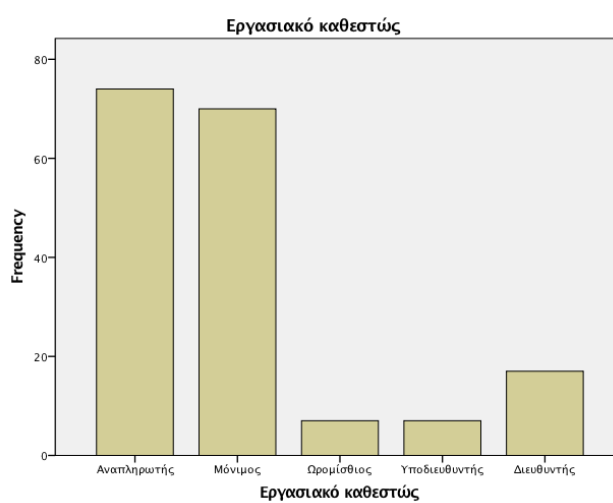
Διάγραμμα 6.4: Μορφωτικό Επίπεδο



Πίνακας 6.5: Εργασιακό καθεστώς

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Αναπληρωτής | 74 | 42,3 | 42,3 | 42,3 |
| Μόνιμος | 70 | 40,0 | 40,0 | 82,3 |
| Ωρομίσθιος | 7 | 4,0 | 4,0 | 86,3 |
| Υποδιευθυντής | 7 | 4,0 | 4,0 | 90,3 |
| Διευθυντής | 17 | 9,7 | 9,7 | 100,0 |
| Total | 175 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 6.5: Εργασιακό καθεστώς

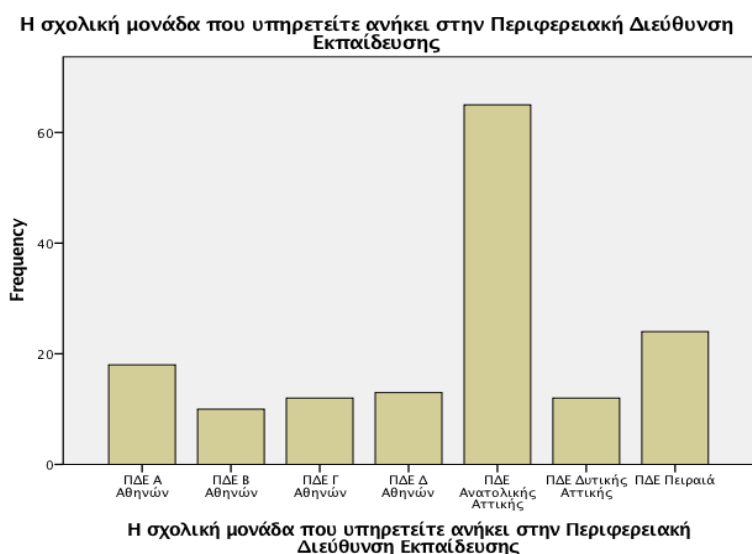


Στη συνέχεια, όσον αφορά την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, το 42,2% των εκπαιδευτικών ανήκει στη ΠΔΕ Ανατολικής Αττικής, το 15,6% στη ΠΔΕ Πειραιά, το 11,7% στη ΠΔΕ Α Αθηνών, το 8,4% στην ΠΔΕ Δ Αθηνών, το 7,8% ΠΔΕ στη Γ Αθηνών, το ίδιο ποσοστό στη ΠΔΕ Δυτικής Αττικής, ενώ το 6,5% στη ΠΔΕ Β Αθηνών (ΜΟ=4,49) (Πίνακας 6.6, Διάγραμμα 6.6). Τέλος, αναφορικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, το 32,8% έχει έτη διδακτικής εμπειρίας έως 5 χρόνια, το 28,2% από 21 έτη και άνω, το 21,8% έχει εμπειρία, μεταξύ 16 και 20 ετών, το 10,9% μεταξύ 6 και 10 έτη, ενώ το 6,3% έχει διδακτική εμπειρία από 11 έως 15 χρόνια (ΜΟ=3,02) (Πίνακας 6.7, Διάγραμμα 6.7).

Πίνακας 6.6: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΠΔΕ Α Αθηνών | 18 | 10,3 | 11,7 | 11,7 |
| ΠΔΕ Β Αθηνών | 10 | 5,7 | 6,5 | 18,2 |
| ΠΔΕ Γ Αθηνών | 12 | 6,9 | 7,8 | 26,0 |
| ΠΔΕ Δ Αθηνών | 13 | 7,4 | 8,4 | 34,4 |
| ΠΔΕ Ανατολικής Αττικής | 65 | 37,1 | 42,2 | 76,6 |
| ΠΔΕ Δυτικής Αττικής | 12 | 6,9 | 7,8 | 84,4 |
| ΠΔΕ Πειραιά | 24 | 13,7 | 15,6 | 100,0 |
| Total | 154 | 88,0 | 100,0 | |
| Missing System | 21 | 12,0 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

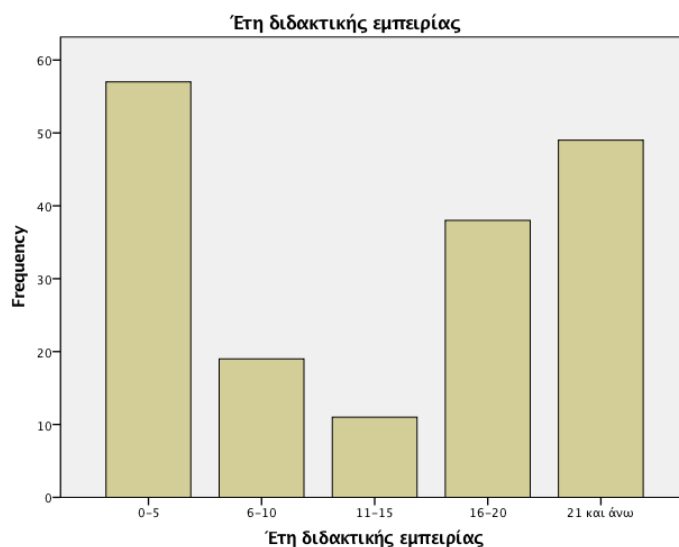
Διάγραμμα 6.6: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης



Πίνακας 6.7: Έτη διδακτικής εμπειρίας

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 0-5 | 57 | 32,6 | 32,8 | 32,8 |
| 6-10 | 19 | 10,9 | 10,9 | 43,7 |
| 11-15 | 11 | 6,3 | 6,3 | 50,0 |
| 16-20 | 38 | 21,7 | 21,8 | 71,8 |
| 21 και άνω | 49 | 28,0 | 28,2 | 100,0 |
| Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | ,6 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Διάγραμμα 6.7: Έτη διδακτικής εμπειρίας



6.2 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικότερα την ποιότητα, την προσβασιμότητα και την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στις τεχνολογικές υποδομές που χρησιμοποιήθηκαν, τη σύγκριση με τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά και το επίπεδο της επικοινωνίας με συναδέλφους και με μαθητές. Πρώτα από όλα, το 92,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών απάντησε πως κατά την περίοδο της πανδημίας, η αναστολή των σχολικών μονάδων οδήγησε σε διαδικτυακή διδασκαλία, η οποία ήταν υποχρεωτική, ενώ το 7,6% πως ήταν προαιρετική (MO=1,08) (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.8: Μορφή Διδασκαλίας κατά την Πανδημία

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Υποχρεωτική | 159 | 90,9 | 92,4 | 92,4 |
| | Προαιρετική | 13 | 7,4 | 7,6 | 100,0 |
| | Total | 172 | 98,3 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 1,7 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Έπειτα, όσον αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 40,6% απάντησε πως δεν είχε καθόλου εμπειρία, το 23,4% πως είχε λίγο, το 14,9% αρκετή, το 11,4% πάρα πολύ, ενώ το 9,7% πως είχε πολύ (MO=2,28). Αναφορικά με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών για την ομαλή / εύκολη μετάβαση, από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 44,3% εξ αυτών απάντησε πως συμφωνεί λίγο με την άποψη αυτή, το 28,2% δεν συμφωνεί καθόλου, το 21,1% συμφωνεί αρκετά, το 5,2% πολύ, ενώ το 2,3% πάρα πολύ (MO=2,09).

Κατόπιν, σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων (αίθουσες, Η/Υ, τηλεδιασκέψεις) πριν τον covid19, ώστε τελικά να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 61,5% δήλωσε πως δεν συμφωνεί καθόλου, το 30,5% δήλωσε πως συμφωνεί λίγο, το 5,7% αρκετά, το 1,1% πολύ και το ίδιο ποσοστό πάρα πολύ (MO=1,50). Σχετικά με το βαθμό συμφωνίας, αναφορικά με την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων (αίθουσες, Η/Υ, τηλεδιασκέψεις) μετά τον covid19, το 47,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών δήλωσε πως συμφωνεί λίγο, το 28,7% αρκετά, το 20,1% δεν συμφωνεί καθόλου, το 2,9% συμφωνεί πολύ, ενώ το 0,6% πάρα πολύ.(MO=2,16).

Στη συνέχεια, όσον αφορά το βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε προετοιμασία σε σύγκριση με τη δια ζώσης, το 35,3% των εκπαιδευτικών απάντησε πως συμφωνεί πολύ με την άποψη αυτή, το 28,9% πάρα πολύ, το ίδιο ποσοστό συμφωνεί αρκετά, το 6,4% λίγο, ενώ το 0,6% καθόλου (MO=3,86). Επίσης, αναφορικά με το βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, πως είχαν τις γνώσεις / δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 41,4% συμφωνεί λίγο, το 30,5% αρκετά, το 17,2% πολύ, το 6,9% καθόλου, ενώ το 4% συμφωνεί πάρα πολύ (MO=2,70).

Έπειτα, το 40,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών απάντησε πως συμφωνεί αρκετά με την άποψη, πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, το ίδιο ποσοστό συμφωνεί λίγο με αυτή την άποψη, το 14,2% πολύ, το 2,9% καθόλου, ενώ μόλις το 1,2% συμφωνεί πάρα πολύ με την άποψη αυτή (MO=2,70). Αναφορικά, με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών για την πιθανότητα να ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους μαθητές, το 56,3% εξ αυτών απάντησε πως συμφωνεί λίγο με την άποψη αυτή, το 29,9% συμφωνεί αρκετά, το 7,5% δεν συμφωνεί καθόλου, το 4,6% πολύ, ενώ το 1,7% πάρα πολύ (MO=2,37).

Κατόπιν, σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, πως οι μαθητές ήταν έτοιμοι για τηλεκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 69% δήλωσε πως δεν συμφωνεί καθόλου, το 23% δήλωσε πως συμφωνεί λίγο, το 6,3% αρκετά, το 1,1% πολύ, ενώ το 0,6% πάρα πολύ (MO=1,41). Σχετικά με το βαθμό συμφωνίας, αναφορικά με την κατοχή των απαιτούμενων γνώσεων και του απαραίτητου εξοπλισμού, εκ μέρους των μαθητών για τηλεκπαίδευση, το 60,9% του συνόλου των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί λίγο, το 21,8% δεν συμφωνεί καθόλου, το 14,4% αρκετά, το 2,3% πολύ, ενώ το 0,6% πάρα πολύ (MO=1,99) (Πίνακας 6.9).

Πίνακας 6.9: Βαθμός Συμφωνίας για ΕΑΕ

| | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ | Total |
|--|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|--------------|
| Εμπειρία στη χρήση ΕΑΕ | 40,6% | 23,4% | 14,9% | 9,7% | 11,4% | 100,0% |
| Ομαλή / εύκολη Μετάβαση στην ΕΑΕ | 28,2% | 44,3% | 20,1% | 5,2% | 2,3% | 100,0% |
| Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή προ covid19, για αποτελεσματική ΕΑΕ; | 61,5% | 30,5% | 5,7% | 1,1% | 1,1% | 100,0% |
| Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή μετά covid19 | 20,1% | 47,7% | 28,7% | 2,9% | 0,6% | 100,0% |
| Προετοιμασία για ΕΑΕ συγκριτικά με δια ζώσης εκπαίδευση | 0,6% | 6,4% | 28,9% | 35,3% | 28,9% | 100,0% |
| Γνώσεις / δεξιότητες για ΕΑΕ | 6,9% | 41,4% | 30,5% | 17,2% | 4,0% | 100,0% |
| Εύκολη η επικοινωνία με συναδέλφους | 2,9% | 40,7% | 40,7% | 14,2% | 1,2% | 100% |
| Εύκολη η επικοινωνία με μαθητές | 7,5% | 56,3% | 29,9% | 4,6% | 1,7% | 100,0% |
| Ετοιμότητα μαθητών για τηλεκπαίδευση; | 69,0% | 23,0% | 6,3% | 1,1% | 0,6% | 100,0 |
| Απαιτούμενες γνώσεις/ απαραίτητος εξοπλισμός μαθητών για τηλεκπαίδευση | 21,8% | 60,9% | 14,4% | 2,3% | 0,6% | 100% |

Όσον αφορά το ηλεκτρονικό μέσο που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές για την τηλεκπαίδευση, το 46% του συνόλου των εκπαιδευτικών δήλωσε πως αυτό ήταν το κινητό, το 21,8% το tablet, το 23% το laptop, ενώ το 9,2% απάντησε πως αυτό ήταν ο σταθερός Η/Υ (ΜΟ=3,05) (Πίνακας 6.10). Τέλος, αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι καλύτερη, το 89,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είναι η δια ζώσης εκπαίδευση, το 10,3% ότι είναι εξίσου και οι δυο μορφές διδασκαλίας, ενώ το 0,6% πως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΜΟ=1,21) (Πίνακας 6.11).

Πίνακας 6.10: Χρήση Ηλεκτρονικού Μέσου στην Τηλεκπαίδευση

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid H/Υ σταθερό | 16 | 9,1 | 9,2 | 9,2 |
| Laptop | 40 | 22,9 | 23,0 | 32,2 |
| Tablet | 38 | 21,7 | 21,8 | 54,0 |
| Κινητό | 80 | 45,7 | 46,0 | 100,0 |
| Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | ,6 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Πίνακας 6.11: Μέθοδος Εκπαίδευσης

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Δια ζώσης εκπαίδευση | 156 | 89,1 | 89,1 | 89,1 |
| Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση | 1 | ,6 | ,6 | 89,7 |
| Εξίσου και οι δύο | 18 | 10,3 | 10,3 | 100,0 |
| Total | 175 | 100,0 | 100,0 | |

6.3 Πρόσβαση Εκπαιδευτικών και Μαθητών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την πρόσβαση, τόσο τη δική τους, όσο και των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, το 40,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών απάντησε πως συμφωνεί, ότι σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισε προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο, το 18,6% δήλωσε πως είναι ουδέτερο, το 17,4% διαφωνεί,

το 12,8% διαφωνεί απόλυτα και το 11% συμφωνεί απόλυτα (MO=3,19). Έπειτα, όσον αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών (υπολογιστή, tablet, κινητό) που απαιτούνταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 27,7% απάντησε πως είναι ουδέτερο με την άποψη αυτή, το 27,2% διαφωνεί ότι αντιμετώπισε τέτοιου είδους προβλήματα, το 22,5% συμφωνεί, το 16,2% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 6,4% συμφωνεί απόλυτα (MO=2,76).

Αναφορικά με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων χρήσης των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, το 35,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε ουδέτερο με την άποψη αυτή, το 28,1% απάντησε πως συμφωνεί, το 21,1% διαφωνεί, το 8,8% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 7% συμφωνεί απόλυτα (MO=3,04). Κατόπιν, σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, πως αντιμετώπισαν προβλήματα χρήσης των μέσων επικοινωνίας, που είναι απαραίτητα για την εξ αποστάσεως επικοινωνία, το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 32% δήλωσε πως είναι ουδέτερο, το 29,7% διαφωνεί, το 20,2% συμφωνεί, το 12,2% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 5,8% συμφωνεί απόλυτα (MO=2,78).

Σχετικά με τα προβλήματα από την απότομη μετάβαση των μαθητών από τη διαζώση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 39,9% του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι ήρθε αντιμετώπιμο με τέτοιου είδους προβλήματα, το 24,9% συμφωνεί απόλυτα, το 20,8% είναι ουδέτερο, το 12,7% διαφωνεί, ενώ το 1,7% διαφωνεί απόλυτα (MO=3,73). Στη συνέχεια, όσον αφορά το βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, πως αντιμετώπισαν προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών, το 43,9% των εκπαιδευτικών απάντησε πως συμφωνεί με την άποψη αυτή, το 23,7% συμφωνεί απόλυτα, το 20,2% είναι ουδέτερο, το 10,4% διαφωνεί, ενώ το 1,7% διαφωνεί απόλυτα (MO=3,77).

Επίσης, αναφορικά με το βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, πως οι μαθητές της σχολικής τους μονάδας είχαν τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία για τη συμμετοχή τους στην τηλεεκπαίδευση, το 36,4% διαφωνεί, το 23,7% είναι ουδέτερο, το 20,8% διαφωνεί απόλυτα, το 13,9% συμφωνεί, ενώ το 5,2% συμφωνεί απόλυτα (MO=2,46). Έπειτα, το 36,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών απάντησε πως είναι ουδέτερο σχετικά με την άποψη, πως αισθάνεται άνετα με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για την τηλεεκπαίδευση. το 24,7% συμφωνεί, το 23,6% διαφωνεί, το ενώ μόλις το 11,5% συμφωνεί απόλυτα, ενώ μόλις το 4% διαφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή (MO=3,16).

Αναφορικά, με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών για την πιθανή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, το 28,5% εξ αυτών απάντησε πως διαφωνεί με την άποψη αυτή, το ίδιο ποσοστό δήλωσε ουδέτερο, το 25% συμφωνεί, το 11,6% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 6,4% συμφωνεί απόλυτα (MO=2,86). Σχετικά με το βαθμό συμφωνίας, αναφορικά με την παροχή σαφή οδηγιών απο τον αρμόδιο φορέα (Υπουργείου Παιδείας) για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 43,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διαφωνεί, το 24,3% διαφωνεί απόλυτα, το 23,1% είναι ουδέτερο, το 8,7% συμφωνεί, ενώ το 0,6% συμφωνεί απόλυτα (MO=2,18).

Πίνακας 6.12: Απόψεις Εκπαιδευτικών για Πρόσβαση Εκπαιδευτικών / Μαθητών Στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

| | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ουδέτερος | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα | Total |
|--|------------------------|----------------|------------------|----------------|------------------------|--------------|
| Προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο | 12,8% | 17,4% | 18,6% | 40,1% | 11,0% | 100,0% |
| Προβλήματα χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών για ΕΑΕ | 16,2% | 27,2% | 27,7% | 22,5% | 6,4% | 100,0% |
| Προβλήματα χρήσης Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης | 8,8% | 21,1% | 35,1% | 28,1% | 7% | 100,0% |
| Προβλήματα χρήσης μέσων επικοινωνίας για ΕΑΕ | 12,2% | 29,7% | 32% | 20,2% | 5,8% | 100,0% |
| Προβλήματα μετάβασης μαθητών από δια ζώσης σε ΕΑΕ | 1,7% | 12,7% | 20,8% | 39,9% | 24,9% | 100,0% |
| Προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας μαθητών | 1,7% | 10,4% | 20,2% | 43,9% | 23,7% | 100,0% |
| Κατοχή απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων από μαθητές συμμετοχή στην ΕΑΕ | 20,8% | 36,4% | 23,7% | 13,9% | 5,2% | 100% |
| Άνετη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για ΕΑΕ | 4,0% | 23,6% | 36,2% | 24,7% | 11,5% | 100,0% |
| Συνεργασία εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ΕΑΕ | 11,6% | 28,5% | 28,5% | 25,0% | 6,4% | 100,0 |
| Σαφείς οδηγίες από αρμόδιο φορέα για ΕΑΕ | 24,3% | 43,4% | 23,1% | 8,7% | 0,6% | 100% |
| Χρήσιμες Πληροφορίες από αρμόδιο φορέας για ΕΑΕ | 23,7% | 39,9% | 25,4% | 9,8% | 1,2% | 100,0 |
| Κατάλληλη επιμόρφωση/ ενημέρωση σε εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ | 31,4% | 39,5% | 18,6% | 9,3% | 1,2% | 100% |

Όσον αφορά την πιθανότητα ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) να προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 39,9% του συνόλου των εκπαιδευτικών δήλωσε πως διαφωνεί με την άποψη αυτή, το 25,4% είναι ουδέτερο, το 23,7% διαφωνεί απόλυτα, το 9,8% συμφωνεί, ενώ το 9,2% απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα (MO=2,25). Τέλος, αναφορικά με την προσφορά, εκ μέρους του αρμόδιου φορέα (Υπουργείου Παιδείας) κατάλληλης επιμόρφωσης / ενημέρωσης στους εκπαιδευτικούς για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 39,5% του συνόλου των εκπαιδευτικών απάντησε διαφωνεί, το 31,4% διαφωνεί απόλυτα, το 18,6% είναι ουδέτερο, το 9,3% συμφωνεί και το 1,2% συμφωνεί απόλυτα (MO=2,09) (Πίνακας 2.12).

6.4 Συσχετίσεις Δημογραφικών Στοιχείων και Απόψεων Εκπαιδευτικών για την ΕΑΕ

Για την διερεύνηση μιας πιθανής συσχέτισης, ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, με τις απόψεις τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο Ερώτηση 9- Ερώτηση 18) χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Kendall (ή Kendall's Tau), ο οποίος αποτελεί έναν στατιστικό δείκτη που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συσχέτισης, ή της ομοιότητας μεταξύ δύο συνόλων δεδομένων, ειδικά όταν τα δεδομένα είναι διαταγμένα σε ζεύγη (Πίνακας 6.13). Αρχικά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.13, η μεταβλητή του φύλου, σχετίζεται θετικά με τη μεταβλητή της ανάγκης για περισσότερη προετοιμασία για την ΕΑΕ, συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση, καθώς και της εύκολης επικοινωνίας με συναδέλφους.

Αντίθετα, συσχετίζεται αρνητικά, με τη μεταβλητή της εμπειρίας στη χρήση της ΕΑΕ, αλλά και των γνώσεων/δεξιοτήτων για τη χρήση της ΕΑΕ, της ομαλής/εύκολης μετάβασης στην ΕΑΕ, της επάρκειας υλικοτεχνικών υποδομών προ covid19, για αποτελεσματική ΕΑΕ, αλλά και της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής μετά covid19, όπως και της εύκολης επικοινωνίας με μαθητές, της ετοιμότητας των μαθητών για τηλεκπαίδευση, αλλά και της μεταβλητής της ύπαρξης των απαιτούμενων γνώσεων / απαραίτητου εξοπλισμού των μαθητών για τηλεκπαίδευση.

Το φύλο, παρουσιάζει ισχυρή και αρνητική συσχέτιση, Kendall's tau=-0,20 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%), με τη μεταβλητή της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής, προ covid19. Ακόμη, ισχυρή και αρνητική συσχέτιση με Kendall's tau=-0,19 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%), έχει και με τη μεταβλητή

της επάρκειας υλικοτεχνικής υποδομής, μετά covid19. Η μεταβλητή του φύλου επιπλέον, παρουσιάζει αρνητική στατιστική σημαντικότητα και με τις μεταβλητές, τόσο της εύκολης επικοινωνίας με τους μαθητές, με Kendall's tau =-0,162 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%), όσο και της μεταβλητής της ετοιμότητας των μαθητών για τηλεκπαίδευση με Kendall's tau =-0,151 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%).

Πίνακας 6.13: Συσχετίσεις μεταξύ των Δημογραφικών Στοιχείων και των Απόψεων των Εκπαιδευτικών για την ΕΑΕ

| | Φύλο | Ηλικία | Οικογενειακή Κατάσταση | Μορφωτικό Επίπεδο | Έτη διδακτικής Εμπειρίας |
|--|----------------|---------------|------------------------|-------------------|--------------------------|
| Εμπειρία στη χρήση ΕΑΕ | -,021 | -,087 | -,017 | -,075 | -,033 |
| Ομαλή / εύκολη Μετάβαση στην ΕΑΕ | -,128 | ,039 | -,010 | -0,124 | ,082 |
| Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή προ covid19, για αποτελεσματική ΕΑΕ; | -,200** | ,002 | ,062 | -,161* | -,002 |
| Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή μετά covid19 | -,190** | ,060 | -,010 | -,023 | ,061 |
| Προετοιμασία για ΕΑΕ συγκριτικά με δια ζώσης εκπαίδευση | ,089 | ,016 | -,076 | ,032 | -,083 |
| Γνώσεις / δεξιότητες για ΕΑΕ | -,036 | -,155* | ,186** | -,074 | -,056 |
| Εύκολη η επικοινωνία με συναδέλφους | ,005 | ,081 | ,017 | -,084 | ,086 |
| Εύκολη η επικοινωνία με μαθητές | -,162* | ,123 | -,052 | -,052 | ,114 |
| Ετοιμότητα μαθητών για τηλεκπαίδευση; | -,151* | ,036 | ,093 | -,137 | ,035 |
| Απαιτούμενες γνώσεις/ απαραίτητος εξοπλισμός μαθητών για τηλεκπαίδευση | -,109 | ,107 | ,053 | ,047 | ,092 |

Όσον αφορά τη μεταβλητή της ηλικίας, υπάρχει θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές που αφορούν την ομαλή/εύκολη μετάβαση στην ΕΑΕ, την επάρκεια των υλικοτεχνικών υποδομών προ covid19, για αποτελεσματική ΕΑΕ, αλλά και της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής μετά covid19, την ανάγκη για περισσότερη προετοιμασία για την ΕΑΕ, συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση, την εύκολη επικοινωνία με τους συναδέλφους και με τους μαθητές κατά την τηλεκπαίδευση, την ετοιμότητα των μαθητών για τηλεκπαίδευση, καθώς και της μεταβλητής της ύπαρξης των απαιτούμενων γνώσεων / απαραίτητου εξοπλισμού των μαθητών για τηλεκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, σχετίζεται αρνητικά, με τη μεταβλητή της εμπειρίας στη χρήση της ΕΑΕ, αλλά και με τη μεταβλητή των γνώσεων/δεξιοτήτων για τη χρήση της ΕΑΕ. Η ηλικία, παρουσιάζει ισχυρή και αρνητική συσχέτιση μονάχα με τη μεταβλητή που αφορά την ύπαρξη γνώσεων και δεξιοτήτων για την ΕΑΕ, με Kendall's tau=-0,155 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%).

Έπειτα, σχετικά με τη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, υπάρχει θετική συσχέτιση, με τη μεταβλητή της επάρκειας των υλικοτεχνικών υποδομών προ covid, για αποτελεσματική ΕΑΕ, τη μεταβλητή των γνώσεων/δεξιοτήτων για ΕΑΕ, τη μεταβλητή που αφορά την εύκολη επικοινωνία με συναδέλφους, την ετοιμότητα των μαθητών για τηλεκπαίδευση, αλλά και τη μεταβλητή που σχετίζεται με τις απαιτούμενες γνώσεις/απαραίτητο εξοπλισμό των μαθητών για τηλεκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ΕΑΕ, συσχετίζεται αρνητικά. Η συγκεκριμένη μεταβλητή, παρουσιάζει ισχυρή και θετική συσχέτιση, με Kendall's tau =0,186 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%), με τη μεταβλητή των γνώσεων/δεξιοτήτων για ΕΑΕ.

Στη συνέχεια, η μεταβλητή του μορφωτικού επιπέδου, πέραν του βασικού πτυχίου, παρουσιάζει θετική συσχέτιση, τόσο με τη μεταβλητή της ανάγκης για προετοιμασία για ΕΑΕ, συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση, όσο και της μεταβλητής των απαιτούμενων γνώσεων / απαραίτητου εξοπλισμού των μαθητών για τηλεκπαίδευση, ενώ με τις υπόλοιπες συσχετίζεται αρνητικά. Ισχυρή και αρνητική συσχέτιση, με Kendall's tau =-0,161 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%) παρουσιάζει μονάχα με τη μεταβλητή της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής, προ covid19.

Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή των ετών διδακτικής εμπειρίας, υπάρχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή της ομαλής/εύκολης μετάβασης στην ΕΑΕ, της επάρκειας των υλικοτεχνικών υποδομών μετά covid19, για αποτελεσματική ΕΑΕ, της εύκολης επικοινωνίας με τους συναδέλφους και τους μαθητές κατά την τηλεκπαίδευση, όπως και της ετοιμότητας των μαθητών για τηλεκπαίδευση, καθώς και της μεταβλητής της ύπαρξης των απαιτούμενων γνώσεων / απαραίτητου εξοπλισμού των μαθητών για τηλεκπαίδευση. Αντίθετα, σχετίζεται αρνητικά, με τη μεταβλητή που αφορά την εμπειρία στη χρήση της ΕΑΕ, την επάρκεια των υλικοτεχνικών υποδομών προ covid19, για αποτελεσματική ΕΑΕ, την ανάγκη για περισσότερη προετοιμασία για την ΕΑΕ, συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά και της μεταβλητής, που σχετίζεται με τις γνώσεις/δεξιότητες για τη χρήση της ΕΑΕ. Η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με καμία μεταβλητή (Πίνακας 6.13).

6.5 Συσχετίσεις Δημογραφικών Στοιχείων και Απόψεων Εκπαιδευτικών για την Πρόσβαση στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Σε επόμενο στάδιο, για την διερεύνηση μιας πιθανής συσχέτισης, ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, με τις απόψεις τους για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, (Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο Ερώτηση 21) χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Kendall (ή Kendall's Tau), ο οποίος αποτελεί έναν στατιστικό δείκτη που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συσχέτισης ή της ομοιότητας μεταξύ δύο συνόλων δεδομένων, ειδικά όταν τα δεδομένα είναι διαταγμένα σε ζεύγη (Πίνακας 6.14). Ως εκ τούτου, η μεταβλητή του φύλου παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές που αφορούν τα προβλήματα της σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο, τα προβλήματα χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών για ΕΑΕ, χρήσης Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, χρήσης μέσων επικοινωνίας για την ΕΑΕ, προβλήματα μετάβασης μαθητών από τη δια ζώσης στην ΕΑΕ, καθώς και προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών.

Αντίθετα έχει αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές της κατοχής των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων από τους μαθητές, για τη συμμετοχή στην ΕΑΕ, της άνετης χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για ΕΑΕ, της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της ΕΑΕ, των σαφή οδηγιών από τον αρμόδιο φορέα για την ΕΑΕ, της παροχής χρήσιμων πληροφοριών από τον αρμόδιο φορέα (Υπουργείο Παιδείας) για την ΕΑΕ, όπως και της κατάλληλης επιμόρφωσης/ ενημέρωσης σε εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ. Το φύλο, παρουσιάζει ισχυρή και θετική συσχέτιση Kendall's tau=0,163 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%), με τη μεταβλητή της ύπαρξης προβλημάτων σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο. Επιπρόσθετα, έχει ισχυρή και θετική συσχέτιση Kendall's tau =0,172 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%), με τη μεταβλητή της ύπαρξης προβλημάτων πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών, κατά την περίοδο της πανδημίας.

Όσον αφορά τη μεταβλητή της ηλικίας, υπάρχει θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές της ύπαρξης προβλημάτων σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο, της χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών για ΕΑΕ, χρήσης μέσων επικοινωνίας για ΕΑΕ, τη μεταβλητή που αφορά τα προβλήματα μετάβασης των μαθητών από τη δια ζώσης στην ΕΑΕ, την κατοχή των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων από τους μαθητές, για τη συμμετοχή τους στην ΕΑΕ, την άνετη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων

για ΕΑΕ, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ΕΑΕ, τη μεταβλητή της παροχής σαφή οδηγιών από τον αρμόδιο φορέα (Υπουργείο Παιδείας) για την ΕΑΕ, των χρήσιμων πληροφοριών από τον αρμόδιο φορέα (Υπουργείο Παιδείας) για την ΕΑΕ και τη μεταβλητή της κατάλληλης επιμόρφωσης/ ενημέρωσης σε εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ. Από την άλλη πλευρά, συσχετίζεται αρνητικά, με τη μεταβλητή της ύπαρξης προβλημάτων χρήσης των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, καθώς και αυτής που αφορά τα προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας μαθητών.

Η μεταβλητή της ηλικίας, έχει ισχυρή και θετική συσχέτιση, με Kendall's tau =0,146 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%), με τη μεταβλητή της παροχής σαφή οδηγιών από τον αρμόδιο φορέα (Υπουργείο Παιδείας) για την ΕΑΕ, όπως επίσης και με τη μεταβλητή της παροχής χρήσιμων πληροφοριών από τον αρμόδιο φορέα (Υπουργείο Παιδείας) για την ΕΑΕ (Kendall's tau =0,153, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%). Επιπλέον, η μεταβλητή της ηλικίας συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη μεταβλητή της παροχής κατάλληλης επιμόρφωσης / ενημέρωσης σε εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ, με Kendall's tau =0,170 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%).

Κατόπιν, σχετικά με τη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, υπάρχει θετική συσχέτιση, με τη μεταβλητή της ύπαρξης προβλημάτων σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο, της κατοχής των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων από τους μαθητές, ώστε να συμμετάσχουν στην ΕΑΕ, τη μεταβλητή της άνετης χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για ΕΑΕ, αλλά και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ΕΑΕ. Με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές των απόψεων των εκπαιδευτικών για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, συσχετίζεται αρνητικά. Η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με καμία μεταβλητή που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Έπειτα, η μεταβλητή του μορφωτικού επιπέδου, πέραν του βασικού πτυχίου, παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές της ύπαρξης προβλημάτων σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο, της χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών για την ΕΑΕ, της χρήσης Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, της χρήσης μέσων επικοινωνίας για ΕΑΕ, τη μεταβλητή της ύπαρξης προβλημάτων μετάβασης των μαθητών από τη δια ζώσης, την ΕΑΕ, των προβλημάτων πρόσβασης / διαθεσιμότητας μαθητών και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της ΕΑΕ. Με τις υπόλοιπες συσχετίζεται αρνητικά. Ισχυρή και θετική συσχέτιση με Kendall's tau=0,185 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%), παρουσιάζει με τη μεταβλητή της ύπαρξης

προβλημάτων χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών για την ΕΑΕ, όπως και με τη μεταβλητή της ύπαρξης προβλημάτων χρήσης των μέσων επικοινωνίας για την ΕΑΕ, με Kendall's tau =0,157 (στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10%).

Πίνακας 6.14: Συσχετίσεις μεταξύ των Δημογραφικών Στοιχείων και των Απόψεων των Εκπαιδευτικών για την Πρόσβαση στο Εκπαιδευτικό σύστημα

| | Φύλο | Ηλικία | Οικογενειακή Κατάσταση | Μορφωτικό Επίπεδο | Έτη διδακτικής Εμπειρίας |
|--|-------|--------|------------------------|-------------------|--------------------------|
| Προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο | ,163* | ,026 | ,018 | ,108 | -,028 |
| Προβλήματα χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών για ΕΑΕ | ,078 | ,062 | -,013 | ,185** | ,040 |
| Προβλήματα χρήσης Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης | ,064 | -,005 | -,030 | ,120 | -,037 |
| Προβλήματα χρήσης μέσων επικοινωνίας για ΕΑΕ | ,091 | ,026 | -,082 | ,157* | ,029 |
| Προβλήματα μετάβασης μαθητών από δια ζώσης σε ΕΑΕ | ,093 | ,047 | -,095 | ,115 | ,018 |
| Προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας μαθητών | ,172* | -,012 | -,040 | ,071 | -,020 |
| Κατοχή απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων από μαθητές συμμετοχή στην ΕΑΕ | -,064 | ,033 | ,029 | -,099 | -,002 |
| Άνετη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για ΕΑΕ | -,105 | ,021 | ,104 | -,026 | ,072 |
| Συνεργασία εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ΕΑΕ | -,020 | ,090 | ,028 | ,037 | ,100 |
| Σαφείς οδηγίες από αρμόδιο φορέα για ΕΑΕ | -,076 | ,146* | -,083 | -,012 | ,082 |
| Χρήσιμες Πληροφορίες από αρμόδιο φορέας για ΕΑΕ | -,096 | ,153* | -,065 | -,041 | ,096 |
| Κατάλληλη επιμόρφωση/ ενημέρωση σε εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ | -,075 | ,170** | -,060 | -,066 | ,063 |

Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή που αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας, υπάρχει αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές της ύπαρξης προβλημάτων σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο, της χρήσης Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, των προβλημάτων πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών, αλλά και με τη μεταβλητή που αφορά την κατοχή απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων από τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην ΕΑΕ. Αντίθετα, η παρούσα μεταβλητή συσχετίζεται θετικά με

όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές. Ακόμη, η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με καμία μεταβλητή που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρόσβαση, τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Πίνακας 6.14).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η σχέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την πρόσβαση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας αποτελεί ένα κρίσιμο θέμα, το οποίο έφερε στην επιφάνεια προκλήσεις, αλλά και ορισμένα πλεονεκτήματα. Η πανδημία ανέστειλε την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία και οδήγησε στην αναγκαστική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως κύρια μορφή διδασκαλίας. Ένα από τα κύρια ζητήματα ήταν η πρόσβαση των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε τεχνολογικά μέσα (υπολογιστές, tablets, σύνδεση στο διαδίκτυο).

Για πολλές οικογένειες και σχολικές μονάδες, η έλλειψη εξοπλισμού αποτέλεσε πρόβλημα, με αποτέλεσμα οι μαθητές από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, είτε από απομακρυσμένες περιοχές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό οδήγησε σε ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και σε μαθησιακά κενά, τα οποία είναι πιθανό να αποτυπωθούν στα μελλοντικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσαρμοστούν γρήγορα στη νέα πραγματικότητα της ψηφιακής διδασκαλίας, με περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας. Η εξοικειώσή τους με νέες τεχνολογικές πλατφόρμες, όπως το Zoom, αποτέλεσε πρόκληση, αλλά ταυτόχρονα ενίσχυσε τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Η διδασκαλία από απόσταση οδήγησε και σε νέες διδακτικές μεθόδους, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις ενίσχυσαν τη δημιουργικότητα και την ευελιξία.

Όμως, παρά τις προκλήσεις, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε και ορισμένα σημαντικά πλεονεκτήματα. Αρχικά, έδωσε την ευκαιρία σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με νέες τεχνολογίες, καλλιεργώντας ψηφιακές δεξιότητες, οι οποίες είναι πολύτιμες για το μέλλον. Παράλληλα, η ευελιξία που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει την πρόσβαση στη γνώση από οποιαδήποτε τοποθεσία, καθιστώντας την εκπαίδευση πιο προσιτή, σε όσους δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν δια ζώσης. Επίσης, για ορισμένους μαθητές, η εξ αποστάσεως διδασκαλία μείωσε το άγχος του σχολικού περιβάλλοντος και βελτίωσε τη συγκέντρωση σε πιο εξατομικευμένες συνθήκες μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, η απομόνωση που προκάλεσε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη άμεσης αλληλεπίδρασης με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς δημιούργησε συναισθήματα αποξένωσης και μοναξιάς, με αρνητικές συνέπειες στη διάθεση και την απόδοση. Για τους εκπαιδευτικούς, η διαχείριση της συμμετοχής και της προόδου των μαθητών, μέσα από ψηφιακά μέσα οδήγησε σε αυξημένο άγχος.

Επιπρόσθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιούργησε σημαντικά μαθησιακά κενά, ιδίως σε μαθητές οι οποίοι δεν είχαν σταθερή πρόσβαση σε τεχνολογία, ή υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι μαθητές αυτοί αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες στη συμμετοχή και την παρακολούθηση των μαθημάτων, γεγονός που θα έχει επιπτώσεις στα μελλοντικά τους μαθησιακά αποτελέσματα. Η διδασκαλία εξ αποστάσεως δεν κατάφερε να αντικαταστήσει πλήρως τη δια ζώσης εκπαίδευση και αυτό αναμένεται να αποτυπωθεί στις επιδόσεις των μαθητών.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως θα αποτυπωθεί και στην ακόλουθη ανάλυση, εστιάζονται κυρίως, στις ανισότητες πρόσβασης, στα μαθησιακά κενά και στις ψυχολογικές επιπτώσεις. Παράλληλα, θα αναδειχθούν και οι θετικές πτυχές, όπως η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και η προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για τη λήψη μέτρων, με στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ισότητας και τη βελτίωση των υποδομών για μια πιο αποτελεσματική και δίκαιη εκπαίδευση στο μέλλον.

Ειδικότερα, όσον αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της στατιστικής επεξεργασίας του ερωτηματολογίου προκύπτει, πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γυναίκες. Αυτό υποδεικνύει ότι ο κλάδος της εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι σε μεγάλο βαθμό θηλυκοκρατούμενος, γεγονός που αντανακλά τις ευρύτερες τάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Πράγματι, η κυριαρχία των γυναικών στον εκπαιδευτικό τομέα, όπως καταγράφεται στην έρευνά μας (78,9% γυναίκες), συνάδει με τα διεθνή και ελληνικά δεδομένα.

Σύμφωνα με τον OECD (2020), το 68% των εκπαιδευτικών σε χώρες του ΟΟΣΑ είναι γυναίκες, με το ποσοστό να αυξάνεται στις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η τάση αυτή παραμένει ισχυρή, όπως καταγράφεται και σε μελέτες που δείχνουν, ότι οι γυναίκες αποτελούν τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η

έρευνα του Μακράκη (2015), επιβεβαιώνει αυτήν την παραδοσιακή εκπροσώπηση των γυναικών στον κλάδο της εκπαίδευσης.

Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανήκει στις ηλικιακές ομάδες από 41 έως 60 ετών, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 31 με 40 ετών. Αυτό υποδηλώνει, ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι κυρίως μεσήλικες, με σχετικά λίγους νέους εκπαιδευτικούς, γεγονός που μπορεί να εγείρει προβληματισμούς για την ανανέωση του κλάδου στο μέλλον. Το αποτέλεσμα αυτό αντικατοπτρίζει τις διεθνείς τάσεις. Σύμφωνα με τον OECD (2019), περίπου το 39% των εκπαιδευτικών σε χώρες του ΟΟΣΑ είναι άνω των 50 ετών. Στην Ελλάδα, παρατηρείται παρόμοιο φαινόμενο, με την μελέτη του Κόκκου (2017) να τονίζει, ότι η εισροή νέων εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη, εν μέρει εξαιτίας των γραφειοκρατικών και διοριστικών συστημάτων.

Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι, κάτι που αντικατοπτρίζει τη σύνθεση της κοινωνικής τους ζωής, πιθανώς επηρεάζοντας τις υποχρεώσεις και τη διαχείριση του χρόνου τους. Η αναλογία των έγγαμων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα (60%), συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες στην Ελλάδα, οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά, εντάσσονται σε παραδοσιακές κοινωνικές δομές. Μελέτες, όπως αυτή του Παπαδάκη (2016), δείχνουν ότι ο μέσος Έλληνας εκπαιδευτικός τείνει να είναι έγγαμος, ή σε μακροχρόνια σχέση, κάτι που επηρεάζει τη διαχείριση του προσωπικού και του επαγγελματικού χρόνου.

Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα, καθώς πάνω από τους μισούς (72,7%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Αυτό δείχνει, ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ενισχύσουν τις γνώσεις και τα προσόντα τους, ενδεχομένως για να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης. Πράγματι, αυτή η τάση συμφωνεί τα με διεθνή δεδομένα, καθώς όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Στην μελέτη του Schleicher (2018), τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολλές χώρες επιδιώκουν περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη, μέσω της απόκτησης μεταπτυχιακών και άλλων προσόντων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης διδασκαλίας.

Κατόπιν, αποδεικνύεται πως σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές, γεγονός που υπογραμμίζει την αστάθεια και την προσωρινότητα σε αρκετές θέσεις εργασίας. Το μικρότερο ποσοστό μόνιμων και διευθυντικών θέσεων επιβεβαιώνει την έλλειψη μόνιμης απασχόλησης, κάτι που είναι πιθανόν να επηρεάζει την επαγγελματική σταθερότητα και ικανοποίηση. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει και

με την έρευνα του Πολίτη (2019), ο οποίος αναφέρει ότι η προσωρινή εργασία και η μη σταθερή επαγγελματική κατάσταση αποτελούν σημαντικά ζητήματα για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, με την αναπλήρωση να κυριαρχεί σε αρκετές περιοχές της χώρας. Όσον αφορά την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση, όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ένας σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών εργάζεται στην Ανατολική Αττική, γεγονός το οποίο μπορεί να αντανακλά τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτής της περιοχής, ενώ υπάρχει σχετική ισορροπία κατανομής, μεταξύ άλλων περιοχών της Αττικής.

Κατόπιν, αναφορικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει, είτε μικρή εμπειρία (έως 5 έτη), είτε μακροχρόνια εμπειρία (πάνω από 21 έτη). Η συγκεκριμένη κατανομή δείχνει την ύπαρξη δύο διαφορετικών ομάδων, με τους νέους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους και τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, γεγονός που υποδηλώνει ένα κενό στη μεσαία κατηγορία εμπειρίας. Σε διεθνές επίπεδο, υπάρχει σημαντική διακύμανση, με πολλούς νέους εκπαιδευτικούς να εισέρχονται στον κλάδο και μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς να πλησιάζουν τη συνταξιοδότηση.

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond et al. (2017), το χάσμα αυτό μεταξύ έμπειρων και νέων εκπαιδευτικών παρατηρείται ευρέως, ειδικά στις χώρες που αντιμετωπίζουν προκλήσεις, όσον αφορά την ανανέωση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Συνολικά, τα στοιχεία αναδεικνύουν τάσεις, που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική κατάρτιση και την εργασιακή σταθερότητα των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα τονίζουν την ανάγκη για ανανέωση και σταθεροποίηση του εκπαιδευτικού κλάδου.

Σε επόμενο στάδιο, η ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας, που αποτελεί και τη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, αναδεικνύει σημαντικές προκλήσεις και δυσκολίες, που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στη μετάβαση, από τη δια ζώσης διδασκαλία στη διαδικτυακή. Πρώτα απ' όλα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμμετείχε υποχρεωτικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που φανερώνει την ανάγκη για ταχεία προσαρμογή σε ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας, συχνά χωρίς προηγούμενη εμπειρία και επαρκή προετοιμασία. Πράγματι, σύμφωνα με έρευνα του OECD (2021), οι περισσότερες χώρες υιοθέτησαν υποχρεωτική τηλεεκπαίδευση, λόγω της πανδημίας COVID-19, με τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναγκάζονται να προσαρμοστούν γρήγορα στη νέα πραγματικότητα. Στην Ελλάδα, η μετάβαση στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση έγινε επίσης, υποχρεωτική από το Υπουργείο Παιδείας, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν αναγκαστικά στη διαδικασία, ανεξαρτήτως της ετοιμότητάς τους (Ματθαίου, 2020).

Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι δεν είχε καμία, ή πολύ μικρή εμπειρία στη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός που δυσχέρανε τη μετάβαση από τη δια ζώσης στη διαδικτυακή διδασκαλία. Αυτή η έλλειψη εμπειρίας, που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνά για την εξ αποστάσεως διδασκαλία επιβεβαιώνεται και από άλλες διεθνείς μελέτες. Σύμφωνα με έρευνα του UNESCO (2020), πολλοί εκπαιδευτικοί παγκοσμίως δεν είχαν προγενέστερη εμπειρία, ή εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, κάτι που δημιούργησε σοβαρά προβλήματα στην προσαρμογή τους. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα του Κόκκου (2021), οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν παρόμοια ζητήματα, με περιορισμένη κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες και την ανάγκη για εκπαίδευση να είναι επιτακτική.

Παράλληλα, προέκυψε ότι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων πριν από την πανδημία ήταν ανεπαρκής για να υποστηρίξει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ ακόμα και μετά την πανδημία, παρά τις όποιες βελτιώσεις, η υποδομή παρέμεινε ελλιπής. Ο OECD (2021) υπογραμμίζει πως τα σχολεία σε πολλές χώρες δεν είχαν επαρκείς υποδομές (H/Y, πρόσβαση στο διαδίκτυο) πριν την πανδημία, κάτι που εμπόδιζε την ομαλή εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, παρόμοια προβλήματα επισημαίνονται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020), η οποία αναφέρει ότι οι υποδομές των σχολείων ήταν ανεπαρκείς για να υποστηρίξουν τη μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η ανάγκη για επιπρόσθετη προετοιμασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών ήταν σαφώς μεγαλύτερη στη διαδικτυακή διδασκαλία, σε σύγκριση με τη δια ζώσης. Αυτό υποδεικνύει τις αυξημένες απαιτήσεις, που δημιούργησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόσο σε οργανωτικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Πράγματι, στην Ελλάδα, η έρευνα του Κανατσούλη (2021), αναδεικνύει την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ειδικά στις ψηφιακές δεξιότητες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι δικές τους γνώσεις και δεξιότητες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν περιορισμένες, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για μεγαλύτερη επιμόρφωση και υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν επίσης, προκλήσεις στην επικοινωνία, με την επικοινωνία με τους συναδέλφους να θεωρείται πιο εύκολη, σε σύγκριση με την επικοινωνία με τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες για την αποτελεσματικότητα της διαδραστικότητας, μέσω ψηφιακών εργαλείων, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την εκτίμησή τους, ότι οι μαθητές δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για τηλεεκπαίδευση, είτε λόγω έλλειψης τεχνικού εξοπλισμού, ή λόγω ανεπαρκών ψηφιακών δεξιοτήτων. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, το γεγονός ότι το κινητό τηλέφωνο ήταν το κυρίαρχο μέσο πρόσβασης των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κάτι που πιθανώς επηρέασε την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στην Ελλάδα, ο Παπαδόπουλος (2020) επισημαίνει ότι η χρήση κινητών τηλεφώνων από μαθητές για τηλεεκπαίδευση, όπως και στην συγκεκριμένη έρευνα, ήταν αποτέλεσμα ελλιπούς πρόσβασης, σε πιο κατάλληλες συσκευές, όπως είναι οι υπολογιστές, ή τα tablets.

Τέλος, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξέφρασε την προτίμησή της στη δια ζώσης διδασκαλία, ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο, συγκριτικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας έτσι τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η προτίμηση των εκπαιδευτικών για τη δια ζώσης εκπαίδευση, έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καταγράφεται και σε διεθνή επίπεδα. Μελέτες, όπως του Schleicher (2021) υπογραμμίζουν ότι, παρά τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η δια ζώσης παραμένει η προτιμώμενη μέθοδος από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, κυρίως λόγω της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, ο Σακελλαρίου (2020) υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη φυσική παρουσία, καθώς θεωρούν ότι ενισχύει τη συμμετοχή και τη δέσμευση των μαθητών. Συνολικά, παρατηρείται πως, παρά τις προσπάθειες για τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπήρξαν σημαντικές προκλήσεις σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, δεξιοτήτων και προετοιμασίας, αναδεικνύοντας την ανάγκη για συστηματική ενίσχυση αυτών των τομέων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης από την τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την πρόσβασή τους, καθώς και την πρόσβαση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προκύπτουν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα. Καταρχάς, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αντιμετώπισε προβλήματα με τη σταθερή πρόσβαση στο διαδίκτυο, κάτι που αναδεικνύει ένα βασικό εμπόδιο για την αποτελεσματική τηλεεκπαίδευση. Παρότι ένα

σημαντικό ποσοστό δήλωσε ουδέτερο, ή διαφώνησε, είναι σαφές ότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο αποτέλεσε πρόκληση για πολλούς. Πράγματι, σύμφωνα με τον UNESCO (2020), η ψηφιακή ανισότητα ενδέχεται να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά σε χώρες με λιγότερους πόρους.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, όπως υπολογιστές, tablet και κινητά, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αντιμετώπισε σημαντικά προβλήματα, αν και ένα μέρος εξ αυτών δήλωσε ουδέτερο, ή συμφώνησε ότι υπήρχαν δυσκολίες. Μια έρευνα από τον European Commission (2021) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη για την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα για τη χρήση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται διχασμένοι ανάμεσα σε ουδέτερες, είτε θετικές απόψεις, με αρκετούς όμως, να αναγνωρίζουν προβλήματα στη χρήση τους. Αναφορικά με τα προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση των μέσων επικοινωνίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται σχετικά μοιρασμένες, με αρκετούς να παραμένουν ουδέτεροι, ή να διαφωνούν ότι συνάντησαν σημαντικά εμπόδια.

Έπειτα, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η μετάβαση των μαθητών από τη δια ζώσης, στη διαδικτυακή εκπαίδευση προκάλεσε προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι πολλοί μαθητές δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, κάτι που υποστηρίζεται από τις υψηλές τιμές συμφωνίας. Σε σχέση με την πρόσβαση και τη διαθεσιμότητα των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπήρξαν σημαντικά προβλήματα, με τους περισσότερους να συμφωνούν, πως οι μαθητές δεν είχαν την απαιτούμενη υποδομή. Σύμφωνα με τον Karp (2020), οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από κοινωνικά και οικονομικά αδύναμες οικογένειες είχαν περιορισμένη πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για την κατοχή των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων από τους μαθητές, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι οι μαθητές είχαν επαρκή τεχνολογική στήριξη. Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται διχασμένοι, όσον αφορά το αν αισθάνονται άνετα με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων για τη τηλεεκπαίδευση, με αρκετούς να παραμένουν ουδέτεροι, ενώ αρκετοί εκφράζουν αμφιβολίες, ή ακόμη και δυσφορία. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί ζήτημα, με

πολλούς εκπαιδευτικούς να διαφωνούν ότι υπήρχε ουσιαστική συνεργασία, ενώ παρόμοιες είναι και οι απόψεις, σχετικά με την παροχή σαφών οδηγιών από το Υπουργείο Παιδείας για τη διαχείριση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει δυσαρέσκεια για την έλλειψη σαφήνειας από τις αρμόδιες αρχές. Αυτή η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, σχετικά με την υποστήριξη και την καθοδήγηση από το Υπουργείο Παιδείας έχει επίσης, καταγραφεί σε άλλες μελέτες. Στην Ελλάδα, η έρευνα της Κουκίου (2021), τονίζει την ανάγκη για καλύτερη επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να είναι δυσαρεστημένοι με το επίπεδο της παρεχόμενης επιμόρφωσης και ενημέρωσης από το Υπουργείο Παιδείας, αναφορικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνεί ότι προσφέρθηκαν επαρκείς πληροφορίες και υποστήριξη για την ομαλή διεξαγωγή της τηλεεκπαίδευσης. Η ανάγκη για εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι κοινό θέμα σε πολλές έρευνες.

Η έκθεση του OECD (2020) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για την αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εργαλείων. Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σημαντικές προκλήσεις, τόσο σε επίπεδο τεχνολογικής υποδομής, όσο και σε επίπεδο υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η προσαρμογή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν δυσχερής, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους.

Σε επόμενο στάδιο, από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτουν επίσης, ενδιαφέροντα συμπεράσματα, σχετικά με τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ισχυρή και αρνητική συσχέτιση, μεταξύ του φύλου και της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής, τόσο πριν όσο και μετά την πανδημία. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι συγκεκριμένα φύλα (οι γυναίκες) θεωρούν την υλικοτεχνική υποδομή λιγότερο επαρκή από τους άντρες συναδέλφους τους.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η έλλειψη ισότητας ως προς την πρόσβαση και χρήση υλικοτεχνικών μέσων είναι συχνά καταγεγραμμένη. Η έρευνα του West et al. (2020), αναφέρει ότι οι γυναίκες συχνά αναφέρουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποδομή, ειδικά σε περιβάλλοντα που απαιτούν τεχνολογική εξοικείωση. Από την ελληνική βιβλιογραφία, η έρευνα των Κουτσογιάννη και Παπαδοπούλου (2021), αναφέρει παρόμοια ευρήματα στην εκπαίδευση, με τις

γυναίκες εκπαιδευτικούς να εκφράζουν περισσότερες ανησυχίες για την επάρκεια των υλικοτεχνικών πόρων.

Ακόμη, η αρνητική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της εύκολης επικοινωνίας με τους μαθητές δείχνει ότι συγκεκριμένα φύλα (οι γυναίκες) μπορεί να θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις στην επικοινωνία με τους μαθητές. Διεθνώς, ο Wolfe και Powell (2019), επισημαίνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερα εμπόδια στην επικοινωνία με τους μαθητές, λόγω της πολυπλοκότητας των κοινωνικών σχέσεων και των προσδοκιών στην τάξη. Στην ελληνική πραγματικότητα, ο Γεωργίου (2020), σημειώνει ότι η διαφορά στην επικοινωνία μεταξύ φύλων μπορεί να είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη δυναμική τάξης οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Έπειτα, η αρνητική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της ετοιμότητας των μαθητών για τηλεκπαίδευση δείχνει ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται τους μαθητές, ως λιγότερο προετοιμασμένους για την τηλεκπαίδευση. Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν μεγαλύτερες προκλήσεις στην προσαρμογή των μαθητών στην τηλεκπαίδευση, όπως επισημαίνει η έρευνα των Mishra et al. (2021), που δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις τεχνικές ικανότητες των μαθητών χαμηλότερα. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η έρευνα του Παπασπύρου και συνεργατών (2020) δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνά παρατηρούν μεγαλύτερα κενά στις δεξιότητες των μαθητών σχετικά με την τηλεκπαίδευση.

Όσον αφορά τη μεταβλητή της ηλικίας, από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ισχυρή και αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή που αφορά την ύπαρξη γνώσεων και δεξιοτήτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι, όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η αρνητική συσχέτιση, μεταξύ ηλικίας και τεχνολογικών δεξιοτήτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει επιβεβαιωθεί και από διεθνείς μελέτες.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερο επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς έχουν εκτεθεί περισσότερο στις νέες τεχνολογίες και την ψηφιακή μάθηση από την αρχή της καριέρας τους. Σε μελέτη των Koehler & Mishra (2009), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και ευχέρεια στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων για την εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και από τον Garrison (2011), ο οποίος

τόνισε τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης για να διατηρηθούν οι τεχνολογικές δεξιότητες.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η αρνητική αυτή σχέση επίσης υποστηρίζεται. Ο Παπαδόπουλος (2020) σημειώνει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά εργαλεία και την ηλεκτρονική μάθηση, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία, οι οποίοι συχνά χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση και υποστήριξη. Παρόμοια ευρήματα αναφέρει και ο Μπούρας (2021), υπογραμμίζοντας την ανάγκη ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης, ιδίως μετά την πανδημία COVID-19.

Στη συνέχεια, η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε ότι έχει ισχυρή και θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή των γνώσεων/δεξιοτήτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένη οικογενειακή κατάσταση (π.χ., έγγαμοι ή έχοντες παιδιά) εμφανίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τη συσχέτιση μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και δεξιοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως φροντίδα παιδιών, έχουν περισσότερα κίνητρα για να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες, καθώς χρειάζεται να διαχειριστούν καλύτερα τον χρόνο τους και να εξισορροπήσουν τις προσωπικές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Σύμφωνα με έρευνα του Mark et al. (2020), οι εκπαιδευτικοί με οικογένειες ήταν πιο πιθανό να επενδύσουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις σχετικές τεχνολογικές δεξιότητες, λόγω της ανάγκης για μεγαλύτερη ευελιξία στην εργασία τους.

Στην Ελλάδα, εντοπίζονται παρόμοια ευρήματα. Ο Παναγιωτόπουλος (2021), διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με οικογενειακές υποχρεώσεις (π.χ., γονείς) είναι πιο πιθανό να επιδιώκουν την επιμόρφωση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς αυτό τους επιτρέπει να εργάζονται πιο αποδοτικά και να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής. Ο Βασιλείου (2020) εντόπισε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, ή αυτοί με παιδιά αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση να είναι εξοικειωμένοι με τα εργαλεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εργασίας τους.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτει πως έχει μια ισχυρή και αρνητική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής προ COVID-19. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, τόσο πιο αρνητική είναι η αντίληψή τους για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής πριν την πανδημία. Η αρνητική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησης της υλικοτεχνικής υποδομής εντοπίζεται επίσης στη διεθνή βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με την Blömeke et al. (2016), οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης είναι πιθανότερο να έχουν υψηλότερες προσδοκίες για την ποιότητα των υποδομών. Αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών τείνει να είναι πιο απαιτητική σε σχέση με τις τεχνολογικές και υλικές υποδομές, καθώς κατανοούν τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει και η μελέτη Darling-Hammond (2020), που επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες σπουδές έχουν συνήθως αυξημένες προσδοκίες από τις υποδομές, ιδίως όταν αυτές κρίνονται ανεπαρκείς για σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η μελέτη του Παπαδοπούλου και Σπυριδάκη (2018) καταγράφει ότι οι εκπαιδευτικοί με ανώτατες σπουδές συχνά εκφράζουν δυσφορία και δυσαρέσκεια για την κατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, ειδικά προ της κρίσης του COVID-19. Αντίστοιχα, ο Νικολαΐδης (2021) τονίζει ότι η έλλειψη σύγχρονων τεχνολογικών υποδομών στα σχολεία ήταν ένα ζήτημα που γινόταν πιο έντονα αντιληπτό από εκπαιδευτικούς με ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίοι προσδοκούσαν καλύτερες συνθήκες για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.

Από την άλλη πλευρά, από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους για την πρόσβαση την δική τους, αλλά και των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτει ότι το φύλο των εκπαιδευτικών έχει ισχυρή και θετική συσχέτιση με την ύπαρξη προβλημάτων σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο, καθώς και με τα προβλήματα πρόσβασης, είτε διαθεσιμότητας των μαθητών κατά την περίοδο της πανδημίας. Αυτή η θετική συσχέτιση δύναται να υποδηλώνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να αναφέρουν συχνότερα τέτοια προβλήματα, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με τις διαφορετικές εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με το φύλο τους.

Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις στην πρόσβαση σε τεχνολογία και

υποδομές, ιδίως σε περιόδους κρίσης, όπως η πανδημία (UNESCO, 2020). Επιπλέον, η έρευνα του Guri - Rosenblit (2005), επισημαίνει ότι οι διαφορετικές εμπειρίες των φύλων στον εκπαιδευτικό τομέα μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις και τις προσεγγίσεις τους σε ζητήματα πρόσβασης και διαθεσιμότητας. Στην ελληνική πραγματικότητα, μελέτες έχουν δείξει ότι η πρόσβαση σε τεχνολογία και η υποδομή των σχολικών μονάδων είναι άνιση και επηρεάζει διαφορετικά τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το φύλο και την εμπειρία τους (Γραμματικάκη & Καρπάθιος, 2021).

Αυτή η κατάσταση επιδεινώθηκε κατά την πανδημία, όταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε αυξημένη πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους και υποδομές. Συνολικά, η θετική συσχέτιση που παρατηρείται υποδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες να διασφαλίζουν ίση πρόσβαση σε τεχνολογία και υποστήριξη, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανισότητες που υπάρχουν στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης.

Έπειτα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την αντίληψή τους, σχετικά με την παροχή σαφών οδηγιών, χρήσιμων πληροφοριών και κατάλληλης επιμόρφωσης από τον αρμόδιο φορέα (Υπουργείο Παιδείας) για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΑΕ). Αυτή η θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να εκτιμούν περισσότερο την υποστήριξη που παρέχεται από το Υπουργείο, ίσως επειδή έχουν διαφορετικές προσδοκίες, είτε εμπειρίες σε σχέση με τη χρήση τεχνολογίας και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάγκη για σαφείς οδηγίες και επιμόρφωση είναι κρίσιμη, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή που προκάλεσε η πανδημία. Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ηλικίας, αναζητούν καθοδήγηση και υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να μπορέσουν διαχειριστούν την εκπαίδευση εξ αποστάσεως (Hodges et al., 2020). Η μελέτη του Guri - Rosenblit (2005) καταδεικνύει επίσης, τη σημασία της κατάλληλης κατάρτισης και των πληροφοριών για την επιτυχία της τηλεεκπαίδευσης. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έρευνες όπως αυτή των Γραμματικάκη και Καρπάθιου (2021) υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ότι η υποστήριξη από το Υπουργείο δεν είναι επαρκής, γεγονός που είναι πιθανόν να επηρεάσει την ικανότητά τους να προσαρμοστούν σε νέες μορφές διδασκαλίας.

Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να είναι πιο ευαίσθητοι σε αυτές τις ελλείψεις, καθώς ενδέχεται να έχουν λιγότερη εμπειρία με την τεχνολογία και

τις ψηφιακές εκπαιδευτικές πρακτικές. Συμπερασματικά, η θετική συσχέτιση της ηλικίας με την εκτίμηση των υποστηρικτικών παρεμβάσεων δείχνει την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις στην προσαρμογή σε νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Στη συνέχεια, σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση, προκύπτει ότι η έχει ισχυρή και θετική συσχέτιση με την ευκολία στη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, που απαιτούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΑΕ). Αυτή η θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε πιο σταθερές, είτε υποστηρικτικές οικογενειακές συνθήκες ενδέχεται να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση, κατά τη χρήση των απαραίτητων ψηφιακών εργαλείων.

Τέλος, όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, η ανάλυση των δεδομένων δείχνει, πως έχει ισχυρή και θετική συσχέτιση με την ύπαρξη προβλημάτων χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών και των μέσων επικοινωνίας, κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΑΕ). Συγκεκριμένα, η θετική συσχέτιση υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα στη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών. Επιπλέον, η συσχέτιση με τα μέσα επικοινωνίας ενισχύει αυτή την παρατήρηση, υποδεικνύοντας ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν θετική επίδραση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τα τεχνολογικά εργαλεία που απαιτούνται για την ΕΑΕ.

Διεθνώς, έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να είναι πιο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά τις ψηφιακές πλατφόρμες. Για παράδειγμα, η έρευνα του Ertmer και Ottenbreit - Leftwich (2010) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί με πιο πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ικανότητα στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Στην ελληνική πραγματικότητα, μελέτες, όπως αυτή των Χατζηγεωργίου και Μητροπούλου (2021) δείχνουν ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή τεχνολογία συμβάλλουν στην αποτελεσματική χρήση των εργαλείων ΕΑΕ. Η συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν τεχνολογίες επικοινωνίας με επιτυχία, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η ισχυρή θετική συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου με την ικανότητα χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών και μέσων επικοινωνίας αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης και της

επιμόρφωσης για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης αποκαλύπτουν τη σημαντική επίδραση των δημογραφικών παραμέτρων των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο σχετίζονται με την ικανότητα χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων, την επικοινωνία με συναδέλφους και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, υποδεικνύοντας ότι η ενίσχυση της εκπαίδευσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την επιτυχία των ψηφιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτά τα ευρήματα τονίζουν την ανάγκη για στοχευμένες πολιτικές επιμόρφωσης και υποστήριξης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας ανέδειξε σημαντικές προκλήσεις στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι διάφοροι δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο, διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

Για παράδειγμα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα πρόσβασης και επικοινωνίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δείχνουν πιο έντονα την ανάγκη για σαφείς οδηγίες και υποστήριξη από τον αρμόδιο φορέα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών και των μέσων επικοινωνίας, γεγονός που δείχνει την πολυπλοκότητα της σχέσης αυτής.

Τα συμπεράσματα αυτά υποδεικνύουν ότι η προσβασιμότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν εξαρτάται μονάχα από την τεχνολογική υποδομή, αλλά και από προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών να προσαρμοστούν σε νέες μορφές διδασκαλίας. Οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές, όσον αφορά την ετοιμότητα και την τεχνολογία καταδεικνύουν την ανάγκη για στοχευμένη υποστήριξη και επιμόρφωση.

Σημαντικό θα ήταν να διερευνηθεί μελλοντικά ο ρόλος των υποστηρικτικών δομών, όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η πρόσβαση σε τεχνολογικά εργαλεία, στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Είναι σημαντικό να εξεταστούν οι εξειδικευμένες ανάγκες διαφορετικών ομάδων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είτε οι μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Επιπλέον, μια συγκριτική μελέτη με άλλες χώρες που αντιμετώπισαν παρόμοιες προκλήσεις είναι πιθανόν να αποκαλύψει βέλτιστες πρακτικές και στρατηγικές, οι οποίες θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και στην Ελλάδα. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η μακροχρόνια επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική

διαδικασία και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, προκειμένου να σχεδιαστούν πιο αποτελεσματικές πολιτικές για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο μέλλον. Αυτές οι κατευθύνσεις θα συμβάλουν στην ενίσχυση της προσβασιμότητας και της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας, ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να πετύχουν.

Η μελέτη αυτή, αν και προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Πρώτα από όλα, η γενίκευση των ευρημάτων μπορεί να είναι περιορισμένη αν το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών και μαθητών, είτε λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, ή εξαιτίας της γεωγραφικής, ή θεματικής περιορισμένης επιλογής του. Έπειτα, η υποκειμενικότητα των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια είναι να επηρεάσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην εκφράσουν ακριβώς τις πραγματικές τους απόψεις, ή εμπειρίες.

Επίσης, η αναδρομική φύση της ανάλυσης ενδέχεται να προκαλέσει παραμορφώσεις, καθώς οι συμμετέχοντες ανασκοπούν γεγονότα και συναισθήματα από το παρελθόν, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αντικειμενικότητά τους. Τέλος, η μελέτη δεν εξετάζει πιθανές εξωτερικές παραμέτρους, όπως οι οικογενειακές συνθήκες, είτε η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, οι οποίες είναι δυνατόν να επηρεάσουν την πρόσβαση και την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτοί οι περιορισμοί θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων και τη σχεδίαση μελλοντικών ερευνών.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες, που προκύπτουν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, εστιάζοντας στην πρόσβαση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της υποδομής και της εκπαίδευσης στην ψηφιακή τεχνολογία, καθώς και τις επιδράσεις που έχει η οικογενειακή κατάσταση, το φύλο και η ηλικία στη συμμετοχή και την επιτυχία στην τηλεεκπαίδευση. Παρά τους περιορισμούς της μελέτης, τα συμπεράσματα παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την εκπαιδευτική κοινότητα και τις πολιτικές, που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ανάγκη για συνεχείς βελτιώσεις και υποστήριξη είναι προφανής και

στόχος είναι οι προτάσεις αυτές θα οδηγήσουν σε μελλοντικές έρευνες και δράσεις που θα ενισχύσουν την εκπαίδευση σε κάθε της μορφή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τον Τσαλούχο Δημοκλή, φοιτητή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς με θέμα «Η σχέση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την πρόσβαση των εκπαιδευτικών και μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια της πανδημίας». Στόχος αυτού του ερωτηματολογίου είναι να διερευνηθεί πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε την πρόσβαση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών και μαθητών, προσφέροντας μια πολύτιμη ανασκόπηση των προκλήσεων και των ευκαιριών που προέκυψαν κατά την περίοδο αυτή. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και εθελοντική, διαρκεί περίπου 5-8 λεπτά και μπορείτε να την διακόψετε όποτε το επιθυμείτε.

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 22-30 31-40 41-50 51-60 61 και άνω
3. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος Άγαμος Άλλο
4. Εκτός από το βασικό πτυχίο, συμπληρώστε αν έχετε άλλες σπουδές: Κάτοχος 2ου πτυχίου Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο
5. Εργασιακό καθεστώς: Αναπληρωτής Μόνιμος Ωρομίσθιος
Υποδιευθυντής Διευθυντής
6. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε ανήκει στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης:
ΠΔΕ Α Αθηνών ΠΔΕ Β Αθηνών ΠΔΕ Γ Αθηνών ΠΔΕ Δ Αθηνών
ΠΔΕ Ανατολικής Αττικής ΠΔΕ Δυτικής Αττικής ΠΔΕ Πειραιά
7. Έτη διδακτικής εμπειρίας: 0-5 6-10 11-15 16-20 21 και άνω

B. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

8. Κατά την περίοδο της πανδημίας, η αναστολή των σχολικών μονάδων οδήγησε σε διαδικτυακή διδασκαλία, η οποία ήταν:
Υποχρεωτική Προαιρετική
9. Είχατε κάποιου είδους εμπειρία στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---------|------|--------|------|-----------|
| | | | | |

10. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν ομαλή / εύκολη η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| | | | | |

11. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων (αίθουσες, Η/Υ, τηλεδιασκέψεις) πριν τον covid19, ώστε τελικά να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| | | | | |

12. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων (αίθουσες, Η/Υ, τηλεδιασκέψεις) μετά τον covid19 και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| | | | | |

13. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε προετοιμασία σε σύγκριση με τη δια ζώσης;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| | | | | |

14. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως είχατε τις γνώσεις / δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| | | | | |

15. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| | | | | |

16. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους μαθητές;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---------|------|--------|------|-----------|
| | | | | |

17. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές ήταν έτοιμοι για τηλεκπαίδευση;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---------|------|--------|------|-----------|
| | | | | |

18. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και τον απαραίτητο εξοπλισμό για τηλεκπαίδευση;

| Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---------|------|--------|------|-----------|
| | | | | |

19. Πιο από τα παρακάτω ηλεκτρονικά μέσα χρησιμοποιούσαν συχνότερα οι μαθητές σας για την τηλεκπαίδευση;

H/Y σταθερό Laptop Tablet Κινητό

20. Ποια μέθοδος θεωρείτε ότι είναι η καλύτερη; Δια ζώσης εκπαίδευση

Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση Εξίσου και οι δύο

Γ. ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ / ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

21. Παρακαλώ βαθμολογήστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις κάτωθι προτάσεις, σχετικά με την πρόσβαση των εκπαιδευτικών / μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

(1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ουδέτερος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 21.1 Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο. | | | | | |
| 21.2 Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών (υπολογιστή, tablet, κινητό) που απαιτούνταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. | | | | | |
| 21.3 Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα χρήσης των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης. | | | | | |
| 21.4 Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα χρήσης των μέσων επικοινωνίας, που είναι απαραίτητα για την εξ αποστάσεως επικοινωνία. | | | | | |
| 21.5 Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα από την απότομη μετάβαση των μαθητών από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 21.6 Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών. | | | | | |
| 21.7 Οι μαθητές της σχολικής μου μονάδας είχαν τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία για τη συμμετοχή τους στην τηλεκπαίδευση. | | | | | |
| 21.8 Σαν εκπαιδευτικός αισθανόμουν άνετα με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για την τηλεκπαίδευση. | | | | | |
| 21.9 Οι εκπαιδευτικοί στη σχολικοί μου μονάδα συνεργάζονταν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης; | | | | | |
| 21.10 Οι οδηγίες του αρμόδιου φορέα (Υπουργείου Παιδείας) ήταν σαφείς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση | | | | | |
| 21.11 Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. | | | | | |
| 21.12 Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε/προσφέρει κατάλληλη επιμόρφωση/ ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. | | | | | |

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Descriptive Statistics για Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

| | N | Min | Max | Mean | Std. Deviation |
|--|-----|-----|-----|------|----------------|
| Φύλο | 175 | 1 | 2 | 1,79 | ,409 |
| Ηλικία | 175 | 1 | 5 | 2,90 | 1,123 |
| Οικογενειακή κατάσταση | 175 | 1 | 3 | 1,51 | ,685 |
| Εκτός από το βασικό πτυχίο, συμπληρώστε αν έχετε άλλες σπουδές | 150 | 1 | 4 | 2,24 | ,800 |
| Εργασιακό καθεστώς | 175 | 1 | 5 | 1,99 | 1,227 |
| Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε ανήκει στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης | 154 | 1 | 7 | 4,49 | 1,819 |
| Έτη διδακτικής εμπειρίας | 174 | 1 | 5 | 3,02 | 1,667 |
| Valid N (listwise) | 132 | | | | |

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είχατε κάποιου είδους εμπειρία στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 71 | 40,6 | 40,6 | 40,6 |
| Λίγο | 41 | 23,4 | 23,4 | 64,0 |
| Αρκετά | 26 | 14,9 | 14,9 | 78,9 |
| Πολύ | 17 | 9,7 | 9,7 | 88,6 |
| Πάρα Πολύ | 20 | 11,4 | 11,4 | 100,0 |
| Total | 175 | 100,0 | 100,0 | |

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν ομαλή / εύκολη η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 49 | 28,0 | 28,2 | 28,2 |
| Λίγο | 77 | 44,0 | 44,3 | 72,4 |
| Αρκετά | 35 | 20,0 | 20,1 | 92,5 |
| Πολύ | 9 | 5,1 | 5,2 | 97,7 |
| Πάρα Πολύ | 4 | 2,3 | 2,3 | 100,0 |
| Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | ,6 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων πριν τον covid19, ώστε να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική ΕΑΕ;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 107 | 61,1 | 61,5 | 61,5 |
| Λίγο | 53 | 30,3 | 30,5 | 92,0 |
| Αρκετά | 10 | 5,7 | 5,7 | 97,7 |
| Πολύ | 2 | 1,1 | 1,1 | 98,9 |
| Πάρα Πολύ | 2 | 1,1 | 1,1 | 100,0 |
| Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | ,6 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μετά τον covid19 και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|

| | | | | | |
|---------|-----------|-----|-------|-------|-------|
| Valid | Καθόλου | 35 | 20,0 | 20,1 | 20,1 |
| | Λίγο | 83 | 47,4 | 47,7 | 67,8 |
| | Αρκετά | 50 | 28,6 | 28,7 | 96,6 |
| | Πολύ | 5 | 2,9 | 2,9 | 99,4 |
| | Πάρα Πολύ | 1 | ,6 | ,6 | 100,0 |
| | Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | ,6 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε προετοιμασία σε σύγκριση με τη δια ζώσης;

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Καθόλου | 1 | ,6 | ,6 | ,6 |
| | Λίγο | 11 | 6,3 | 6,4 | 6,9 |
| | Αρκετά | 50 | 28,6 | 28,9 | 35,8 |
| | Πολύ | 61 | 34,9 | 35,3 | 71,1 |
| | Πάρα Πολύ | 50 | 28,6 | 28,9 | 100,0 |
| | Total | 173 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 1,1 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως είχατε τις γνώσεις / δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Καθόλου | 12 | 6,9 | 6,9 | 6,9 |
| | Λίγο | 72 | 41,1 | 41,4 | 48,3 |
| | Αρκετά | 53 | 30,3 | 30,5 | 78,7 |
| | Πολύ | 30 | 17,1 | 17,2 | 96,0 |
| | Πάρα Πολύ | 7 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| | Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | ,6 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς;

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Καθόλου | 5 | 2,9 | 2,9 | 2,9 |
| | Λίγο | 70 | 40,0 | 40,7 | 43,6 |
| | Αρκετά | 70 | 40,0 | 40,7 | 84,3 |
| | Πολύ | 25 | 14,3 | 14,5 | 98,8 |
| | Πάρα Πολύ | 2 | 1,1 | 1,2 | 100,0 |

| | | | |
|----------------|-----|-------|-------|
| Total | 172 | 98,3 | 100,0 |
| Missing System | 3 | 1,7 | |
| Total | 175 | 100,0 | |

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους μαθητές;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 13 | 7,4 | 7,5 | 7,5 |
| Λίγο | 98 | 56,0 | 56,3 | 63,8 |
| Αρκετά | 52 | 29,7 | 29,9 | 93,7 |
| Πολύ | 8 | 4,6 | 4,6 | 98,3 |
| Πάρα Πολύ | 3 | 1,7 | 1,7 | 100,0 |
| Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | ,6 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

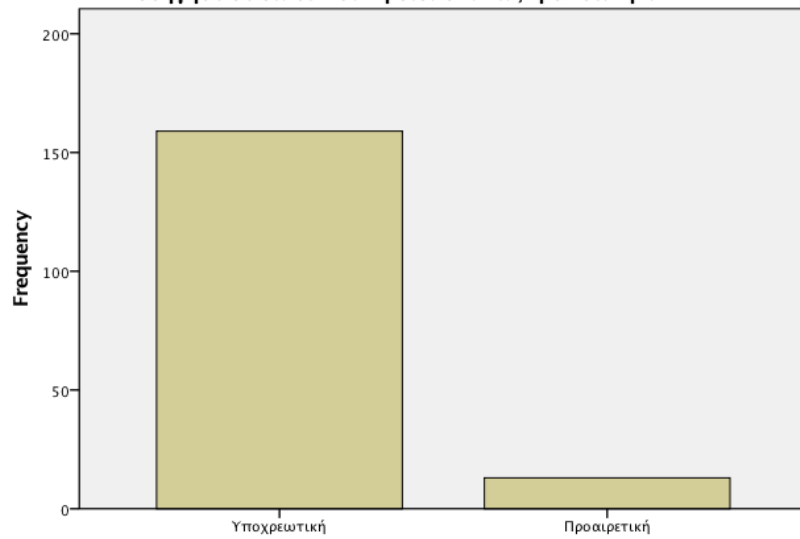
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές ήταν έτοιμοι για τηλεεκπαίδευση;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 120 | 68,6 | 69,0 | 69,0 |
| Λίγο | 40 | 22,9 | 23,0 | 92,0 |
| Αρκετά | 11 | 6,3 | 6,3 | 98,3 |
| Πολύ | 2 | 1,1 | 1,1 | 99,4 |
| Πάρα Πολύ | 1 | ,6 | ,6 | 100,0 |
| Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | ,6 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και τον απαραίτητο εξοπλισμό για τηλεεκπαίδευση;

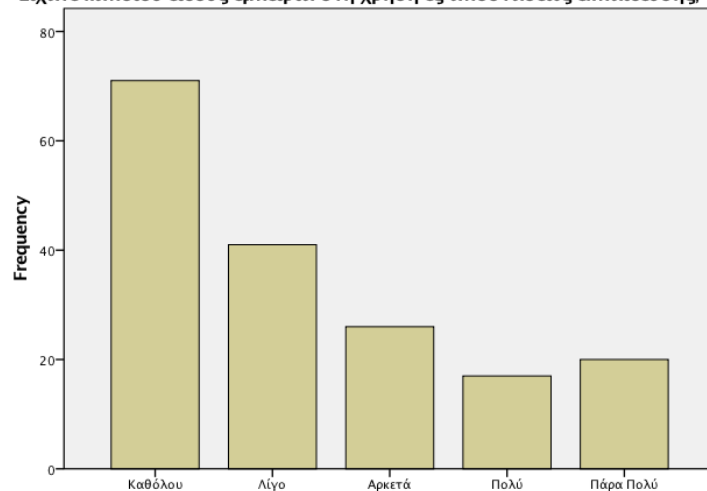
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 38 | 21,7 | 21,8 | 21,8 |
| Λίγο | 106 | 60,6 | 60,9 | 82,8 |
| Αρκετά | 25 | 14,3 | 14,4 | 97,1 |
| Πολύ | 4 | 2,3 | 2,3 | 99,4 |
| Πάρα Πολύ | 1 | ,6 | ,6 | 100,0 |
| Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | ,6 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Κατά την περίοδο της πανδημίας, η αναστολή των σχολικών μονάδων οδήγησε σε διαδικτυακή διδασκαλία, η οποία ήταν



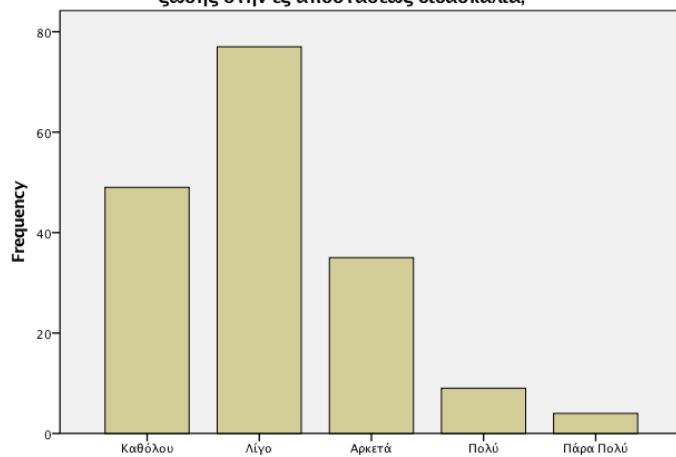
Κατά την περίοδο της πανδημίας, η αναστολή των σχολικών μονάδων οδήγησε σε διαδικτυακή διδασκαλία, η οποία ήταν

Είχατε κάποιου είδους εμπειρία στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;



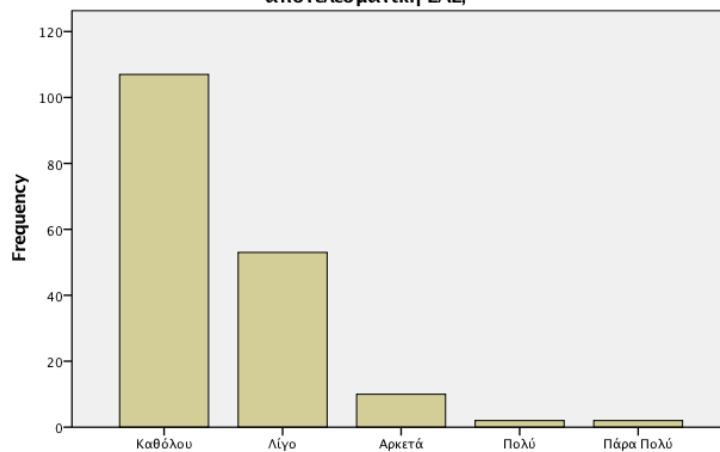
Είχατε κάποιου είδους εμπειρία στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν ομαλή / εύκολη η μετάβαση από τη διαζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;



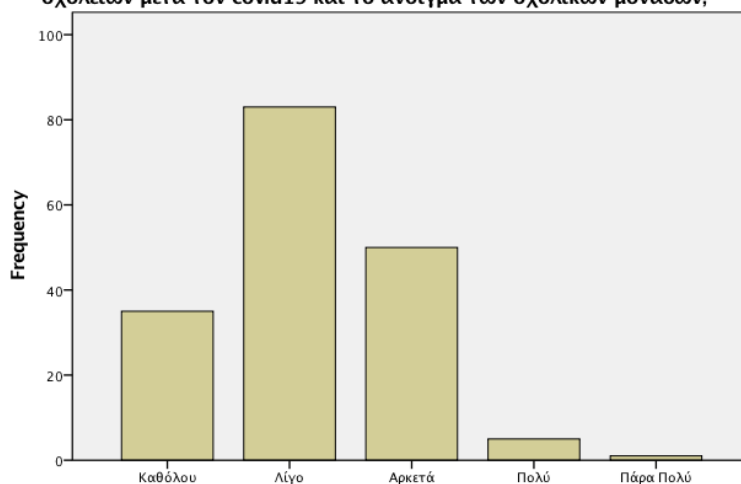
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν ομαλή / εύκολη η μετάβαση από τη διαζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων πριν τον covid19, ώστε να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική ΕΑΕ;



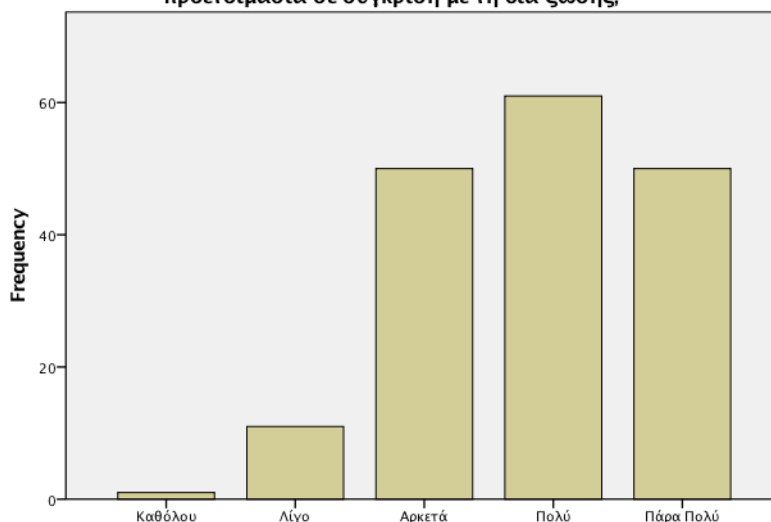
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων πριν τον covid19, ώστε να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική ΕΑΕ;

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μετά τον covid19 και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων;



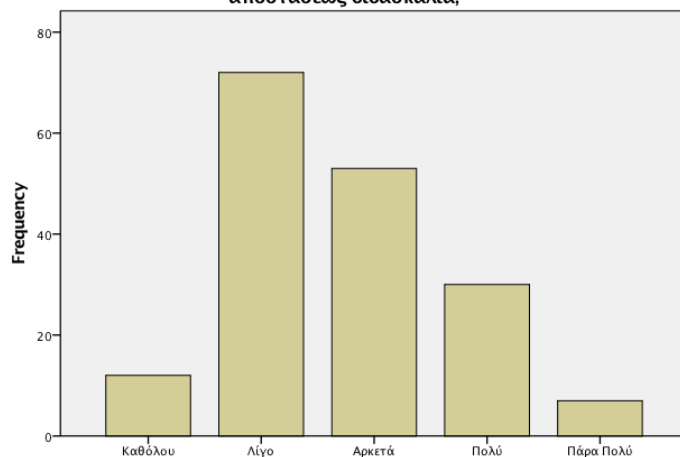
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μετά τον covid19 και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων;

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε προετοιμασία σε σύγκριση με τη δια ζώσης;



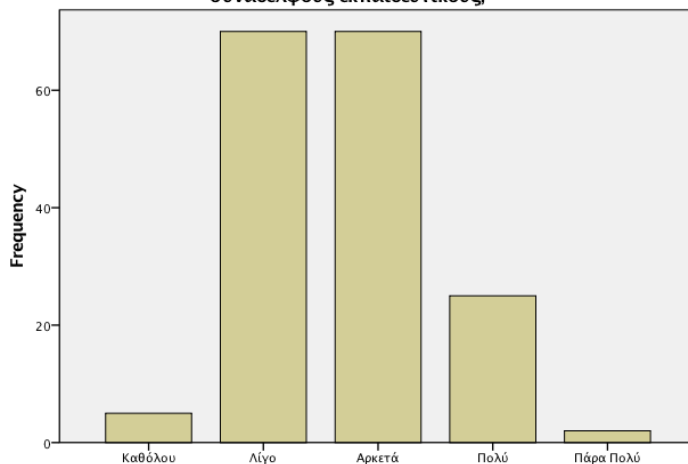
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε προετοιμασία σε σύγκριση με τη δια ζώσης;

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως είχατε τις γνώσεις / δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;



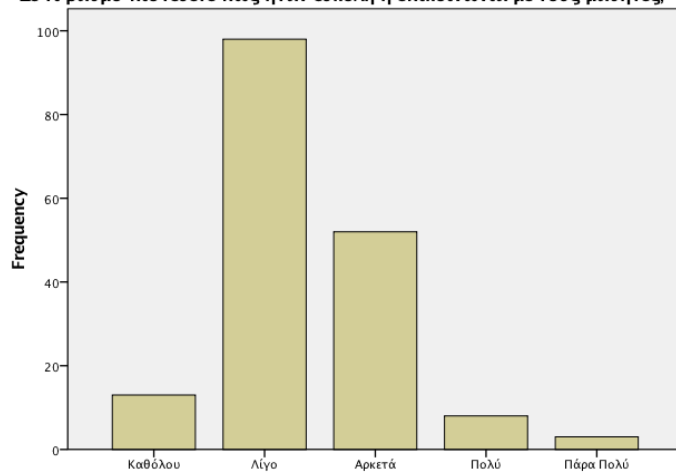
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως είχατε τις γνώσεις / δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία;

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς;



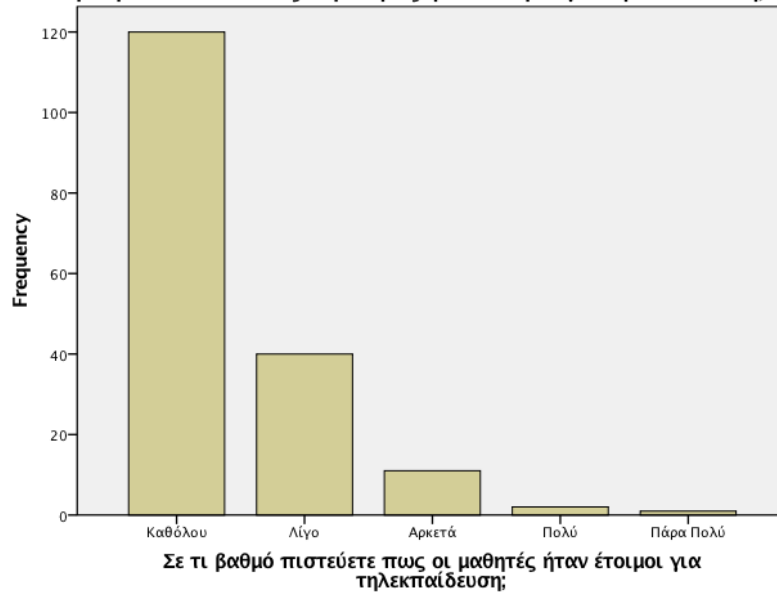
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς;

Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους μαθητές;

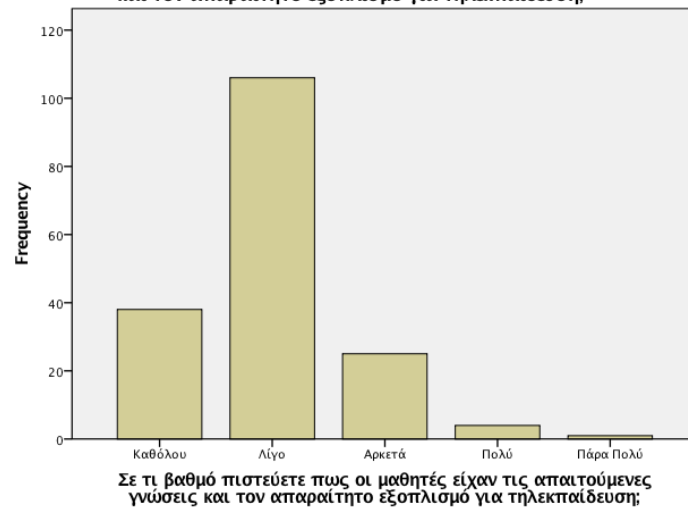


Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους μαθητές;

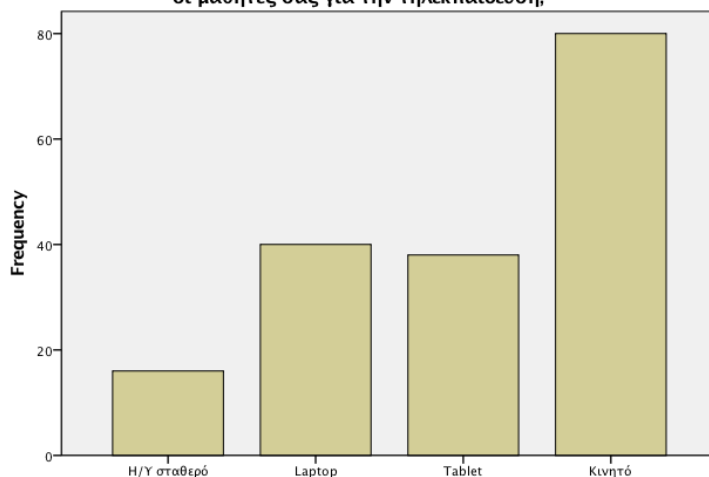
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές ήταν έτοιμοι για τηλεκπαίδευση;



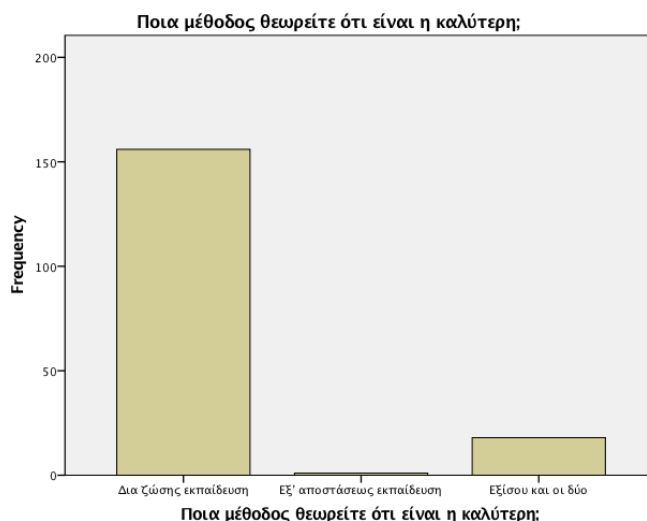
Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και τον απαραίτητο εξοπλισμό για τηλεκπαίδευση;



Πιο από τα παρακάτω ηλεκτρονικά μέσα χρησιμοποιούσαν συχνότερα οι μαθητές σας για την τηλεκπαίδευση;



Πιο από τα παρακάτω ηλεκτρονικά μέσα χρησιμοποιούσαν συχνότερα οι μαθητές σας για την τηλεκπαίδευση;



Descriptive Statistics για Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

| | N | Min | Max | Mean | Std. Deviation |
|---|-----|-----|-----|------|----------------|
| Κατά την περίοδο της πανδημίας, η αναστολή των σχολικών μονάδων οδήγησε σε διαδικτυακή διδασκαλία, η οποία ήταν | 172 | 1 | 2 | 1,08 | ,265 |
| Είχατε κάποιου είδους εμπειρία στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; | 175 | 1 | 5 | 2,28 | 1,380 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν ομαλή / εύκολη η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; | 174 | 1 | 5 | 2,09 | ,945 |

| | | | | | |
|--|-----|---|---|------|-------|
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων πριν τον covid19, ώστε να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική ΕΑΕ; | 174 | 1 | 5 | 1,50 | ,758 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μετά τον covid19 και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων; | 174 | 1 | 5 | 2,16 | ,796 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε προετοιμασία σε σύγκριση με τη δια ζώσης; | 173 | 1 | 5 | 3,86 | ,932 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως είχατε τις γνώσεις / δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία; | 174 | 1 | 5 | 2,70 | ,969 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς; | 172 | 1 | 5 | 2,70 | ,794 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους μαθητές; | 174 | 1 | 5 | 2,37 | ,762 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές ήταν έτοιμοι για τηλεκπαίδευση; | 174 | 1 | 5 | 1,41 | ,714 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και τον απαραίτητο εξοπλισμό για τηλεκπαίδευση; | 174 | 1 | 5 | 1,99 | ,713 |
| Πιο από τα παρακάτω ηλεκτρονικά μέσα χρησιμοποιούσαν συχνότερα οι μαθητές σας για την τηλεκπαίδευση; | 174 | 1 | 4 | 3,05 | 1,030 |
| Ποια μέθοδος θεωρείτε ότι είναι η καλύτερη; | 175 | 1 | 3 | 1,21 | ,612 |
| Valid N (listwise) | 168 | | | | |

**ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

**Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο
διαδίκτυο.**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 22 | 12,6 | 12,8 | 12,8 |
| | Διαφωνώ | 30 | 17,1 | 17,4 | 30,2 |
| | Ουδέτερος | 32 | 18,3 | 18,6 | 48,8 |
| | Συμφωνώ | 69 | 39,4 | 40,1 | 89,0 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 19 | 10,9 | 11,0 | 100,0 |
| | Total | 172 | 98,3 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 1,7 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

**Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των ηλεκτρονικών
συσκευών που απαιτούνταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 28 | 16,0 | 16,2 | 16,2 |
| | Διαφωνώ | 47 | 26,9 | 27,2 | 43,4 |
| | Ουδέτερος | 48 | 27,4 | 27,7 | 71,1 |
| | Συμφωνώ | 39 | 22,3 | 22,5 | 93,6 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 11 | 6,3 | 6,4 | 100,0 |
| | Total | 173 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 1,1 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

**Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των Συστημάτων
Διαχείρισης Μάθησης.**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 15 | 8,6 | 8,8 | 8,8 |
| | Διαφωνώ | 36 | 20,6 | 21,1 | 29,8 |
| | Ουδέτερος | 60 | 34,3 | 35,1 | 64,9 |
| | Συμφωνώ | 48 | 27,4 | 28,1 | 93,0 |

| | | | | | |
|---------|---------|-----|-------|-------|-------|
| | Συμφωνώ | 12 | 6,9 | 7,0 | 100,0 |
| | Απόλυτα | | | | |
| | Total | 171 | 97,7 | 100,0 | |
| Missing | System | 4 | 2,3 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των μέσων επικοινωνίας, που είναι απαραίτητα για την εξ αποστάσεως επικοινωνία.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ | 21 | 12,0 | 12,2 | 12,2 |
| | απόλυτα | | | | |
| | Διαφωνώ | 51 | 29,1 | 29,7 | 41,9 |
| | Ουδέτερος | 55 | 31,4 | 32,0 | 73,8 |
| | Συμφωνώ | 35 | 20,0 | 20,3 | 94,2 |
| | Συμφωνώ | 10 | 5,7 | 5,8 | 100,0 |
| | Απόλυτα | | | | |
| | Total | 172 | 98,3 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 1,7 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα από την απότομη μετάβαση των μαθητών από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ | 3 | 1,7 | 1,7 | 1,7 |
| | απόλυτα | | | | |
| | Διαφωνώ | 22 | 12,6 | 12,7 | 14,5 |
| | Ουδέτερος | 36 | 20,6 | 20,8 | 35,3 |
| | Συμφωνώ | 69 | 39,4 | 39,9 | 75,1 |
| | Συμφωνώ | 43 | 24,6 | 24,9 | 100,0 |
| | Απόλυτα | | | | |
| | Total | 173 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 1,1 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ | 3 | 1,7 | 1,7 | 1,7 |
| | απόλυτα | | | | |
| | Διαφωνώ | 18 | 10,3 | 10,4 | 12,1 |
| | Ουδέτερος | 35 | 20,0 | 20,2 | 32,4 |

| | | | | | |
|---------|--------------------|-----|-------|-------|-------|
| | Συμφωνώ | 76 | 43,4 | 43,9 | 76,3 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 41 | 23,4 | 23,7 | 100,0 |
| | Total | 173 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 1,1 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Οι μαθητές της σχολικής μου μονάδας είχαν τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία για τη συμμετοχή τους στην τηλεκπαίδευση.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 36 | 20,6 | 20,8 | 20,8 |
| | Διαφωνώ | 63 | 36,0 | 36,4 | 57,2 |
| | Ουδέτερος | 41 | 23,4 | 23,7 | 80,9 |
| | Συμφωνώ | 24 | 13,7 | 13,9 | 94,8 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 9 | 5,1 | 5,2 | 100,0 |
| | Total | 173 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 1,1 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Σαν εκπαιδευτικός αισθανόμουν άνετα με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για την τηλεκπαίδευση.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 7 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| | Διαφωνώ | 41 | 23,4 | 23,6 | 27,6 |
| | Ουδέτερος | 63 | 36,0 | 36,2 | 63,8 |
| | Συμφωνώ | 43 | 24,6 | 24,7 | 88,5 |
| | Συμφωνώ Απόλυτα | 20 | 11,4 | 11,5 | 100,0 |
| | Total | 174 | 99,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | ,6 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

Οι εκπαιδευτικοί στη σχολικό μου μονάδα συνεργάζονταν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 20 | 11,4 | 11,6 | 11,6 |

| | | | | |
|--------------------|-----|-------|-------|-------|
| Διαφωνώ | 49 | 28,0 | 28,5 | 40,1 |
| Ουδέτερος | 49 | 28,0 | 28,5 | 68,6 |
| Συμφωνώ | 43 | 24,6 | 25,0 | 93,6 |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 11 | 6,3 | 6,4 | 100,0 |
| Total | 172 | 98,3 | 100,0 | |
| Missing System | 3 | 1,7 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Οι οδηγίες του αρμόδιου φορέα (Υπουργείου Παιδείας) ήταν σαφείς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1 | 42 | 24,0 | 24,3 | 24,3 |
| 2 | 75 | 42,9 | 43,4 | 67,6 |
| 3 | 40 | 22,9 | 23,1 | 90,8 |
| 4 | 15 | 8,6 | 8,7 | 99,4 |
| 5 | 1 | ,6 | ,6 | 100,0 |
| Total | 173 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing System | 2 | 1,1 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

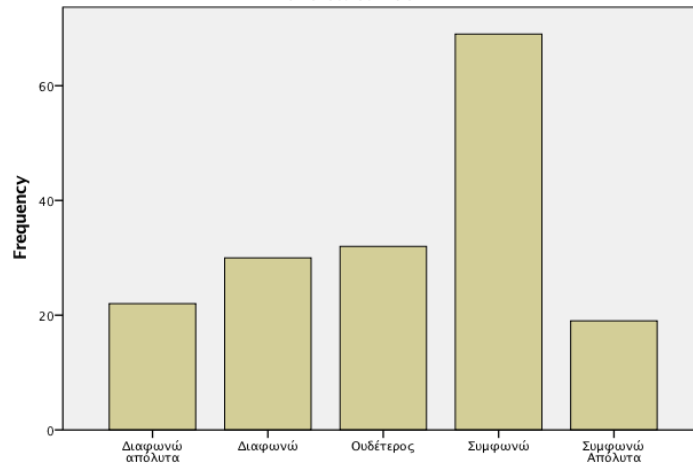
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1 | 41 | 23,4 | 23,7 | 23,7 |
| 2 | 69 | 39,4 | 39,9 | 63,6 |
| 3 | 44 | 25,1 | 25,4 | 89,0 |
| 4 | 17 | 9,7 | 9,8 | 98,8 |
| 5 | 2 | 1,1 | 1,2 | 100,0 |
| Total | 173 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing System | 2 | 1,1 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε/προσφέρει κατάλληλη επιμόρφωση/ ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1 | 54 | 30,9 | 31,4 | 31,4 |
| 2 | 68 | 38,9 | 39,5 | 70,9 |
| 3 | 32 | 18,3 | 18,6 | 89,5 |

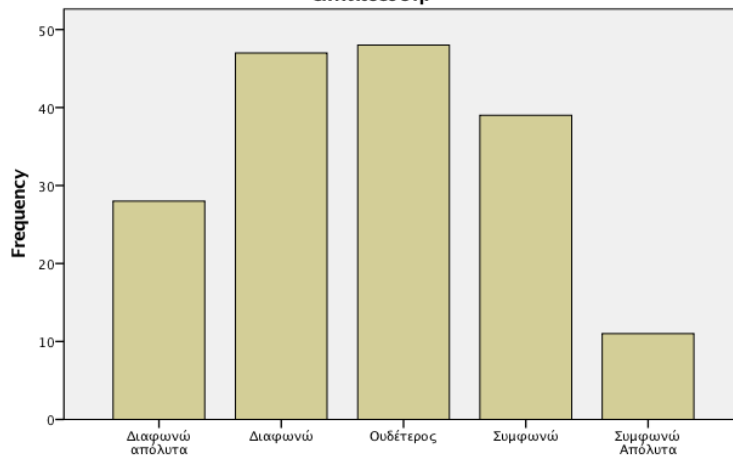
| | | | | |
|----------------|-----|-------|-------|-------|
| 4 | 16 | 9,1 | 9,3 | 98,8 |
| 5 | 2 | 1,1 | 1,2 | 100,0 |
| Total | 172 | 98,3 | 100,0 | |
| Missing System | 3 | 1,7 | | |
| Total | 175 | 100,0 | | |

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο.



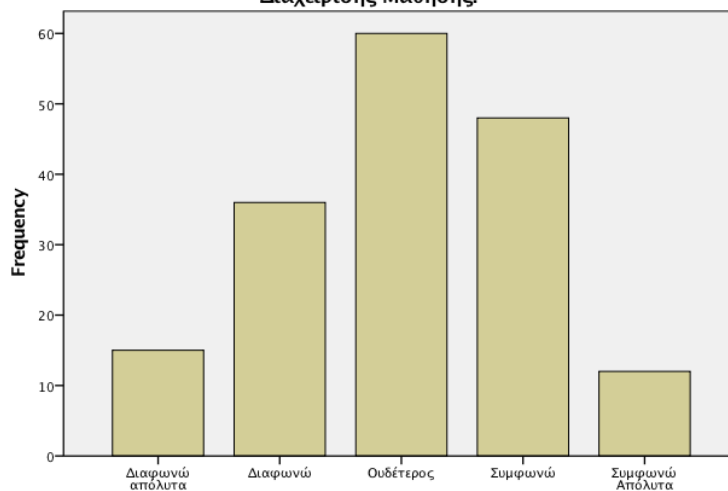
Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο.

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών που απαιτούνταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.



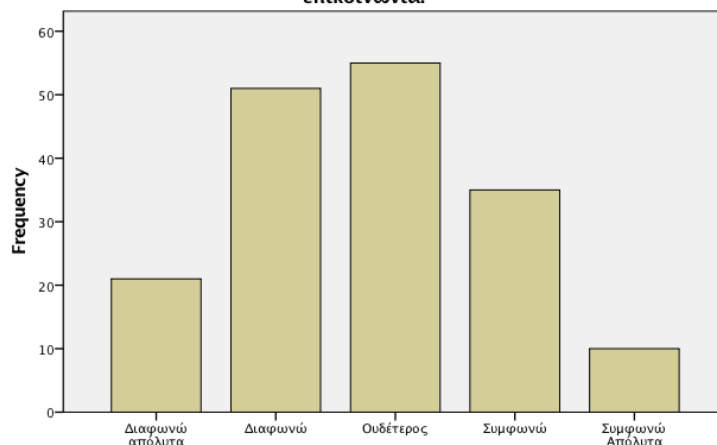
Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών που απαιτούνταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης.



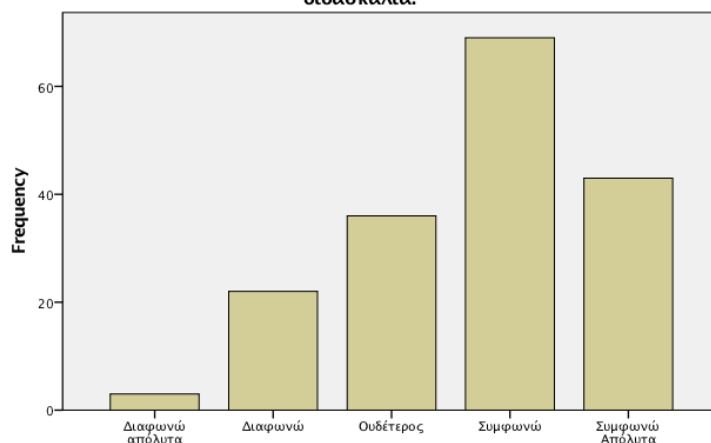
Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης.

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των μέσων επικοινωνίας, που είναι απαραίτητα για την εξ αποστάσεως επικοινωνία.



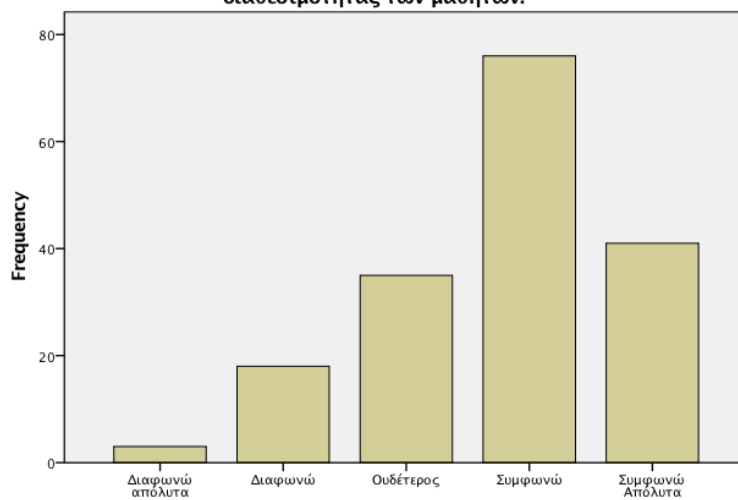
Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των μέσων επικοινωνίας, που είναι απαραίτητα για την εξ αποστάσεως επικοινωνία.

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα από την απότομη μετάβαση των μαθητών από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.



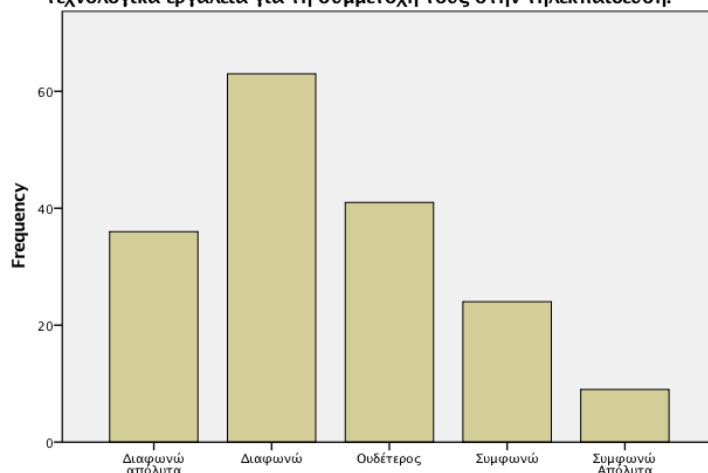
Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα από την απότομη μετάβαση των μαθητών από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών.



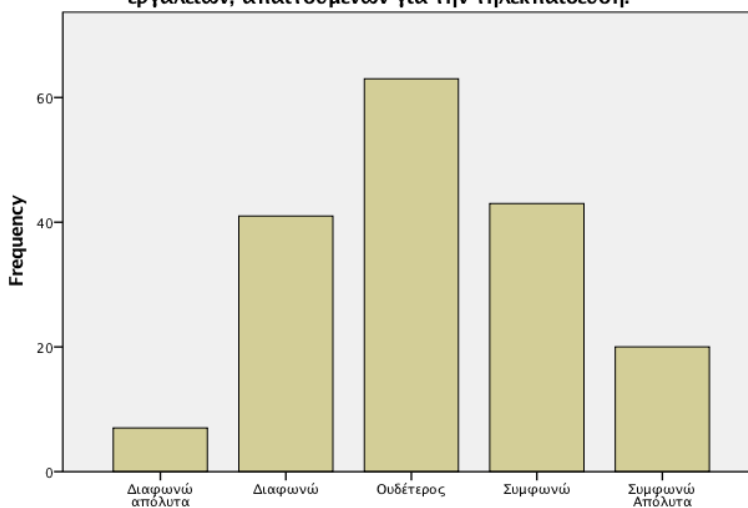
Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών.

Οι μαθητές της σχολικής μου μονάδας είχαν τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία για τη συμμετοχή τους στην τηλεκατάρτιση.



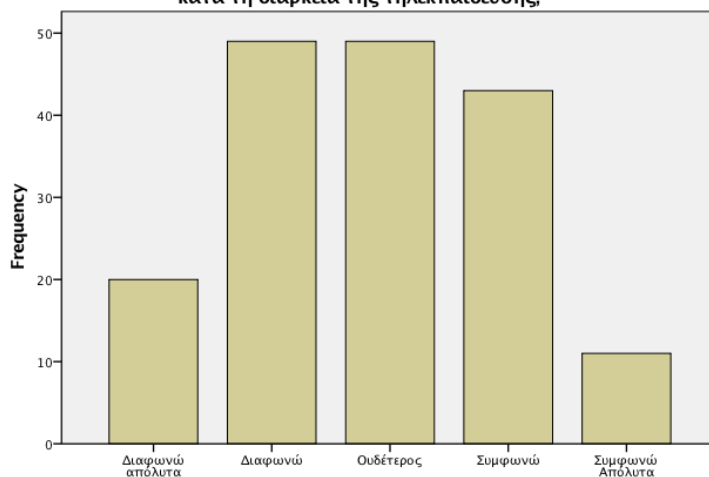
Οι μαθητές της σχολικής μου μονάδας είχαν τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία για τη συμμετοχή τους στην τηλεκατάρτιση.

Σαν εκπαιδευτικός αισθανόμουν άνετα με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για την τηλεκατάρτιση.



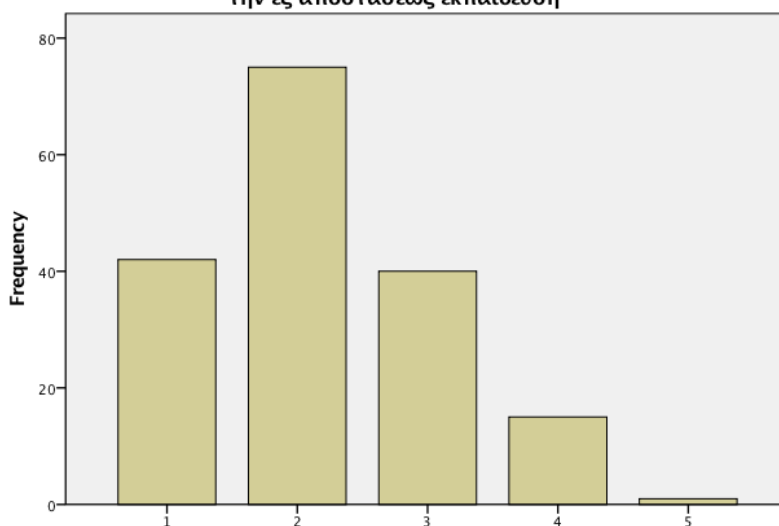
Σαν εκπαιδευτικός αισθανόμουν άνετα με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για την τηλεκατάρτιση.

Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μου μονάδα συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδεισης;



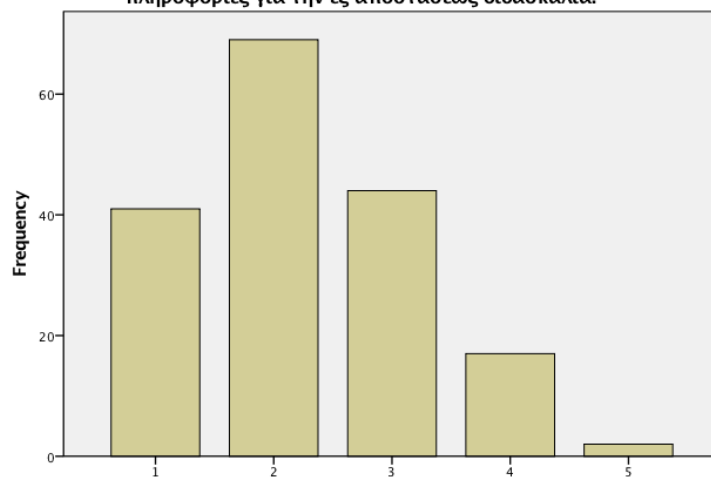
Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μου μονάδα συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδεισης;

Οι οδηγίες του αρμόδιου φορέα (Υπουργείου Παιδείας) ήταν σαφείς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



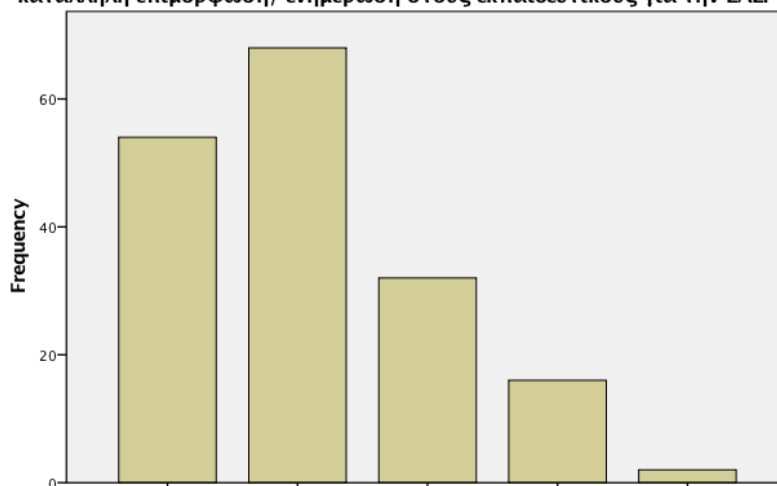
Οι οδηγίες του αρμόδιου φορέα (Υπουργείου Παιδείας) ήταν σαφείς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.



Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε/προσφέρει κατάλληλη επιμόρφωση/ ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ.



Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε/προσφέρει κατάλληλη επιμόρφωση/ ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ.

Descriptive Statistics

| | N | Min | Max | Mean | Std. Deviation |
|---|-----|-----|-----|------|----------------|
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο. | 172 | 1 | 5 | 3,19 | 1,225 |

| | | | | | |
|--|-----|---|---|------|-------|
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών που απαιτούνταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. | 173 | 1 | 5 | 2,76 | 1,161 |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα χρήσης των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης. | 171 | 1 | 5 | 3,04 | 1,062 |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα χρήσης των μέσων επικοινωνίας, που είναι απαραίτητα για την εξ αποστάσεως επικοινωνία. | 172 | 1 | 5 | 2,78 | 1,086 |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα από την απότομη μετάβαση των μαθητών από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. | 173 | 1 | 5 | 3,73 | 1,028 |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετώπισα προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών. | 173 | 1 | 5 | 3,77 | ,983 |
| Οι μαθητές της σχολικής μου μονάδας είχαν τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία για τη συμμετοχή τους στην τηλεεκπαίδευση. | 173 | 1 | 5 | 2,46 | 1,123 |
| Σαν εκπαιδευτικός αισθανόμουν άνετα με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για την τηλεεκπαίδευση. | 174 | 1 | 5 | 3,16 | 1,041 |
| Οι εκπαιδευτικοί στη σχολικοί μου μονάδα συνεργάζονταν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης; | 172 | 1 | 5 | 2,86 | 1,115 |
| Οι οδηγίες του αρμόδιου φορέα (Υπουργείου Παιδείας) ήταν σαφείς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση | 173 | 1 | 5 | 2,18 | ,920 |
| Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. | 173 | 1 | 5 | 2,25 | ,965 |
| Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε/προσφέρει κατάλληλη επιμόρφωση/ ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για την ΕΑΕ. | 172 | 1 | 5 | 2,09 | ,987 |
| Valid N (listwise) | 164 | | | | |

**ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΑΕ**

| | | Φύλο | Ηλικία | Οικογενειακή κατάσταση | Εκτός από το βασικό πτυχίο, συμπληρώστε αν έχετε άλλες σπουδές | Έτη διδακτικής εμπειρίας |
|---|-------------------------|--------|---------|------------------------|--|--------------------------|
| Kendall's tau_b Φύλο | Correlation Coefficient | 1,000 | -,168* | ,041 | ,004 | -,167* |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,015 | ,577 | ,964 | ,016 |
| | N | 175 | 175 | 175 | 150 | 174 |
| Ηλικία | Correlation Coefficient | -,168* | 1,000 | -,206** | ,141* | ,688** |
| | Sig. (2-tailed) | ,015 | . | ,002 | ,048 | ,000 |
| | N | 175 | 175 | 175 | 150 | 174 |
| Οικογενειακή κατάσταση | Correlation Coefficient | ,041 | -,206** | 1,000 | -,013 | -,184** |
| | Sig. (2-tailed) | ,577 | ,002 | . | ,864 | ,006 |
| | N | 175 | 175 | 175 | 150 | 174 |
| Εκτός από το βασικό πτυχίο, συμπληρώστε αν έχετε άλλες σπουδές | Correlation Coefficient | ,004 | ,141* | -,013 | 1,000 | ,149* |
| | Sig. (2-tailed) | ,964 | ,048 | ,864 | . | ,036 |
| | N | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 |
| Έτη διδακτικής εμπειρίας | Correlation Coefficient | -,167* | ,688** | -,184** | ,149* | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,016 | ,000 | ,006 | ,036 | . |
| | N | 174 | 174 | 174 | 150 | 174 |
| Είχατε κάποιου είδους εμπειρία στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; | Correlation Coefficient | -,021 | -,087 | -,017 | -,075 | -,033 |
| | Sig. (2-tailed) | ,766 | ,166 | ,796 | ,292 | ,597 |
| | N | 175 | 175 | 175 | 150 | 174 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν ομαλή / | Correlation Coefficient | -,128 | ,039 | -,010 | -,124 | ,082 |
| | Sig. (2-tailed) | ,070 | ,546 | ,878 | ,091 | ,202 |

| | | | | | | |
|--|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| εύκολη η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; | N | 174 | 174 | 174 | 149 | 173 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων πριν τον covid19, ώστε να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική ΕΑΕ; | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) | -,200** ,007 | ,002 ,979 | ,062 ,379 | -,161* ,035 | -,002 ,975 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μετά τον covid19 και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων; | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) | -,190** ,008 | ,060 ,354 | -,010 ,882 | -,023 ,755 | ,061 ,347 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε προετοιμασία σε σύγκριση με τη δια ζώσης; | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) | ,089 ,207 | ,016 ,808 | -,076 ,266 | ,032 ,661 | -,083 ,200 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως είχατε τις γνώσεις / δεξιότητες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία; | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) | -,036 ,611 | -,155* ,015 | ,186** ,006 | -,074 ,310 | -,056 ,382 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς; | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) | ,005 ,949 | ,081 ,215 | ,017 ,806 | -,084 ,260 | ,086 ,189 |
| | N | 172 | 172 | 172 | 149 | 172 |

| | | | | | | |
|---|-------------------------|--------|------|-------|-------|------|
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους μαθητές; | Correlation Coefficient | -,162* | ,123 | -,052 | -,052 | ,114 |
| | Sig. (2-tailed) | ,025 | ,061 | ,457 | ,493 | ,083 |
| | N | 174 | 174 | 174 | 149 | 173 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές ήταν έτοιμοι για τηλεκπαίδευση; | Correlation Coefficient | -,151* | ,036 | ,093 | -,137 | ,035 |
| | Sig. (2-tailed) | ,041 | ,590 | ,190 | ,075 | ,606 |
| | N | 174 | 174 | 174 | 149 | 173 |
| Σε τι βαθμό πιστεύετε πως οι μαθητές είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και τον απαραίτητο εξοπλισμό για τηλεκπαίδευση; | Correlation Coefficient | -,109 | ,107 | ,053 | ,047 | ,092 |
| | Sig. (2-tailed) | ,131 | ,103 | ,449 | ,526 | ,166 |
| | N | 174 | 174 | 174 | 149 | 173 |

**ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

| | | Φύλο | Ηλικία | Οικογενειακή κατάσταση | Εκτός από το βασικό πτυχίο, συμπληρώστε αν έχετε άλλες σπουδές | Έτη διδακτικής εμπειρίας | |
|--|--|-------------------------|--------|------------------------|--|--------------------------|---------|
| Kendall's tau_b | Φύλο | Correlation Coefficient | 1,000 | -,168* | ,041 | ,004 | -,167* |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,015 | ,577 | ,964 | ,016 |
| | | N | 175 | 175 | 175 | 150 | 174 |
| | Ηλικία | Correlation Coefficient | -,168* | 1,000 | -,206** | ,141* | ,688** |
| | | Sig. (2-tailed) | ,015 | . | ,002 | ,048 | ,000 |
| | | N | 175 | 175 | 175 | 150 | 174 |
| | Οικογενειακή κατάσταση | Correlation Coefficient | ,041 | -,206** | 1,000 | -,013 | -,184** |
| | | Sig. (2-tailed) | ,577 | ,002 | . | ,864 | ,006 |
| | | N | 175 | 175 | 175 | 150 | 174 |
| | Εκτός από το βασικό πτυχίο, συμπληρώστε αν έχετε άλλες σπουδές | Correlation Coefficient | ,004 | ,141* | -,013 | 1,000 | ,149* |
| | Sig. (2-tailed) | ,964 | ,048 | ,864 | . | ,036 | |
| | N | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | |
| Έτη διδακτικής εμπειρίας | Correlation Coefficient | -,167* | ,688** | -,184** | ,149* | 1,000 | |
| | Sig. (2-tailed) | ,016 | ,000 | ,006 | ,036 | . | |
| | N | 174 | 174 | 174 | 150 | 174 | |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα σταθερής πρόσβασης στο διαδίκτυο | Correlation Coefficient | ,163* | ,026 | ,018 | ,108 | -,028 | |
| | Sig. (2-tailed) | ,019 | ,680 | ,791 | ,134 | ,661 | |
| | N | 172 | 172 | 172 | 148 | 172 | |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών που απαιτούνταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση | Correlation Coefficient | ,078 | ,062 | -,013 | ,185** | ,040 | |
| | Sig. (2-tailed) | ,255 | ,320 | ,843 | ,010 | ,526 | |
| | N | 173 | 173 | 173 | 149 | 173 | |

| | | | | | | |
|---|---|----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | ,064 ,358 171 | -,005 ,936 171 | -,030 ,658 171 | ,120 ,098 147 | -,037 ,556 171 |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα χρήσης των μέσων επικοινωνίας, που είναι απαραίτητα για την εξ αποστάσεως επικοινωνία | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | ,091 ,192 172 | ,026 ,684 172 | -,082 ,222 172 | ,157* ,030 148 | ,029 ,646 172 |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα από την απότομη μετάβαση των μαθητών από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | ,093 ,183 173 | ,047 ,465 173 | -,095 ,159 173 | ,115 ,113 149 | ,018 ,777 173 |
| Σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίσα προβλήματα πρόσβασης / διαθεσιμότητας των μαθητών | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | ,172* ,014 173 | -,012 ,855 173 | -,040 ,552 173 | ,071 ,331 149 | -,020 ,751 173 |
| Οι μαθητές της σχολικής μου μονάδας είχαν τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία για τη συμμετοχή τους στην τηλεκπαίδευση | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | -,064 ,356 173 | ,033 ,599 173 | ,029 ,664 173 | -,099 ,170 149 | -,002 ,981 173 |
| Σαν εκπαιδευτικός αισθανόμουν άνετα με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, απαιτούμενων για την τηλεκπαίδευση | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | -,105 ,130 174 | ,021 ,740 174 | ,104 ,120 174 | -,026 ,717 150 | ,072 ,254 174 |
| Οι εκπαιδευτικοί στη σχολικοί μου μονάδα συνεργάζονταν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | -,020 ,771 172 | ,090 ,153 172 | ,028 ,677 172 | ,037 ,602 149 | ,100 ,115 172 |
| Οι οδηγίες του αρμόδιου φορέα (Υπουργείου Παιδείας) ήταν σαφείς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | -,076 ,284 173 | ,146* ,023 173 | -,083 ,223 173 | -,012 ,868 149 | ,082 ,206 172 |
| Ο αρμόδιος φορέας (Υπουργείου Παιδείας) προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | -,096 ,172 173 | ,153* ,017 173 | -,065 ,336 173 | -,041 ,575 148 | ,096 ,133 172 |
| Ο αρμόδιος φορέας προσέφερε/προσφέρει κατάλληλη επιμόρφωση/ ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | -,075 ,291 172 | ,170** ,008 172 | -,060 ,382 172 | -,066 ,372 147 | ,063 ,326 171 |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aikaterini, P. (2020). Distance learning in Greece: A historical overview and future prospects. *Educational Review*, 72(4), 431-450. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1738593>
- Alamri, M. M., Almaiah, M. A., & Al-Rahmi, W. M. (2020). The role of compatibility, task-technology fit and self-efficacy in the use of e-learning systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(21), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su12218823>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017. Babson Survey Research Group.
- Alexandropoulos, P., & Papadopoulou, E. (2021). The Role of Teacher Training in Distance Learning: Challenges and Opportunities. *Educational Technology*, 15(2), 89-102.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2013). Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115(3), 1-41.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus.
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2016). Effectiveness of Teachers with Higher Education: Infrastructure and Educational Practices. *Teaching and Teacher Education*.
- Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., & Zawacki-Richter, O. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *The International*

- Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(1), 330-363.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1953>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bozkurt, A., et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Chatzigeorgiou, K. (2019). Social and Psychological Challenges in Distance Education: The Greek Experience. *Journal of Distance Learning and Technology*, 15(2), 45-59. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09745-7>
- Chatzigeorgiou, K. (2021). Digital Divide and Internet Access: Challenges in Distance Education in Greece. *Journal of Educational Technology*, 19(2), 115-130. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00570-6>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Wiley.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Davis, F. D. (2013). User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions, and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38(1), 75-97.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- European Commission. (2020). *Digital Education in Europe: The Impact of COVID-19 on Digital Education*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports>
- European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.

- Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2017). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Giannakos, M. N., Kalloniatis, C., & Papageorgiou, K. (2018). Challenges and Opportunities of Distance Education in Greece. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0074-7>
- Gouseti, A. (2020). The role of teachers in distance education during the COVID-19 pandemic: A Greek perspective. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 66-75.
- Gouseti, A., & Papadakis, S. (2020). Challenges in the Greek educational system: A review of recent developments. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 245-261. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0344>
- Guri-Rosenblit, S. (2005). Distance education and the teaching profession: A systematic analysis of the issues. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 61-78.
- Hellenic Ministry of Education. (2013). Νόμος 4115/2013: Ρυθμίσεις για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Retrieved from http://www.ypa.gr/nomoi/4115_2013.pdf
- Hellenic Ministry of Education. (2014). Νόμος 4250/2014: Εκπαιδευτική Πολιτική και Στρατηγική για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Retrieved from http://www.ypa.gr/nomoi/4250_2014.pdf
- Hellenic Ministry of Education. (2017). Υπουργική Απόφαση 145/2017: Κανονισμός Εφαρμογής και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Retrieved from http://www.ypa.gr/ypoaofaseis/145_2017.pdf

- Hellenic Ministry of Education. (2018). Νόμος 4547/2018: Αναδιοργάνωση του Σχολικού Δικτύου και Ενίσχυση της Ψηφιακής Εκπαίδευσης. Retrieved from http://www.ypa.gr/nomoi/4547_2018.pdf
- Hellenic Ministry of Education. (2020). Νόμος 4692/2020: Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Ψηφιακή Στρατηγική. Retrieved from http://www.ypa.gr/nomoi/4692_2020.pdf
- Hellenic Ministry of Education. (2021). Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση. Retrieved from http://www.ypa.gr/ethniko_sxedio_drasis.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. SAGE Publications.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Hwang, G.-J., & Chang, H.-F. (2020). AI for personalized learning in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 623-637. <https://doi.org/10.1111/jcal.12449>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma-Rivas, N. (2016). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1), 29-49.
- Karp, H. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the education of low-income students. *Educational Researcher*, 49(8), 522-527. <https://doi.org/10.3102/0013189X20944680>

- Katsikas, S., & Kavvadias, G. (2018). Education in Greece: A Comprehensive Analysis of the Current Educational Landscape. *Educational Review*, 72(3), 279-297. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1403130>
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-218.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koulaidis, V. (2021). Policy and Strategic Development for Distance Education in Greece. *Educational Policy and Administration Review*, 29(1), 78-92. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1864568>
- Kourou, E., Sifaki, E., & Kalogiannakis, M. (2019). The Greek educational system: Structure, policies, and reform. *Educational Policy Analysis Archives*, 27(98), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4398>
- Koutsou, C. (2020). The impact of digital technologies on Greek education: Current trends and future directions. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 56-68.
- Koutsouba, M. (2020). Digital Transformation and Teacher Education in Greece: The Case of the Digital School Program. *Educational Policy Review*, 18(2), 145-162.
- Koutsougeras, A. (2021). The Impact of Distance Education on Secondary Schools in Greece: Opportunities and Challenges. *Journal of Educational Technology*, 17(3), 112-130. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00501-3>
- Koutromanos, G., & Avraamidou, L. (2020). Digital Skills and Teacher Education in Greece: Current Trends and Future Directions. *International Journal of Educational Technology*, 19(4), 34-49.
- Makri, A. (2019). The Role of Distance Education in Greek Higher Education. *Journal of Distance Education*, 33(2), 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10840-019-00201-4>

- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the Teacher: A Study on the Professional Use of Facebook among Italian Teachers. *Computers in Human Behavior*, 62, 255-264.
- Matsokis, A. (2021). Digital tools in Greek education: Opportunities and challenges. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 145-161. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09954-2>
- Mark, T., Johnson, P., & Lee, S. (2020). The impact of family responsibilities on teachers' technological skills for remote learning: A global perspective. *Journal of Educational Technology Research*, 45(4), 567-582.
- Mayer, R. E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 171-173.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting student connectedness and wellbeing: Implications for schools. *Health Affairs*, 21(2), 59-69.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 116(3), 1-47.
- Mishra, P., Koehler, M., & Conrad, R. (2021). Online Teaching and Student Preparedness During COVID-19: Gender Perspectives. *Educational Technology Journal*.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 66-85). Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611.
- Morris, T. H., Zwart, R. C., & Baker, W. (2020). Opportunities to learn in teacher education: Student-teachers' experiences of reciprocal peer learning in university-based field courses. *Educational Review*, 72(2), 176-192.

- Mouzakitis, T. (2021). The role of Webex in remote education during the COVID-19 pandemic: A Greek perspective. *Distance Education Journal*, 41(4), 453-467. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1998214>
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Sifaki, E. (2021). Assessing the integration of digital tools in Greek schools: Opportunities and limitations. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 123-139. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09812-4>
- Papadimitriou, A., & Sotirakou, M. (2021). The Abolishment of Technological Educational Institutes in Greece: Implications and Future Perspectives. *Higher Education Policy*, 34(2), 137-154. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00155-7>
- Papadopoulou, K. (2020). Technological Challenges in Greek Distance Education: An Empirical Study. *International Journal of Educational Technology*, 22(4), 56-72. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00565-7>
- Papageorgiou, G., Karakosta, K., & Koutroumpis, P. (2021). E-class and Digital Platforms in Greek Secondary Education: Effectiveness and Challenges. *European Journal of Education*, 56(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Papageorgiou, G., & Koutsougeras, A. (2021). E-class and Digital Platforms in Greek Secondary Education: Effectiveness and Challenges. *European Journal of Education*, 56(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Pappas, C., & Konrad, K. (2020). Professional development for teachers in distance education: Trends and practices. *International Journal of Educational Management*, 34(6), 1123-1137. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2019-0330>
- Pavlidou, M. (2020). E-learning Platforms in Greek Higher Education: Implementation and Effectiveness. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1875-1891. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09765-6>
- Peters, O. (2008). *Learning and teaching in distance education: Pedagogical analyses and interpretations in an international perspective* (2nd ed.). Routledge.

- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schleicher, A. (2021). *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2021*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2010). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3rd ed.). Information Age Publishing.
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? *AI and Human Teachers Journal*, 15(2), 35-47.
- Selwyn, N. (2020). *Digital education: A critical introduction*. Routledge.
- Selwyn, N. (2020). *Digital education: Opportunities and challenges*. SAGE Publications.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400.
- Sun, L., & Wu, Q. (2021). AI in the classroom: Teachers' experiences and challenges. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 619-632. <https://doi.org/10.1037/edu0000493>
- Swan, K. (2019). Learning effectiveness online: What the research tells us. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Practice and direction* (pp. 13-45). Sloan Consortium.
- Tsibidaki, A. (2020). Challenges and Opportunities for Distance Education During the COVID-19 Pandemic: The Case of Greece. *Educational Sciences*, 10(7), 189-203. <https://doi.org/10.3390/educsci10070189>
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO Publishing. <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>
- Vrettos, A. (2020). The Impact of High-Stakes Testing on Students' Wellbeing: Evidence from Greece. *European Journal of Education*, 55(2), 234-245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12376>
- West, E., Wolfe, R., & Powell, A. (2020). Gender Disparities in Technology Access and Use in Educational Settings. *International Journal of Educational Technology*.
- Wolfe, A., & Powell, L. (2019). Barriers in Teacher-Student Communication: A Gendered Analysis. *Journal of Educational Research*.

- Xanthopoulou, T., & Koutsougeras, A. (2020). The Role of Technology in Distance Learning: Infrastructure and Challenges. *International Journal of Educational Technology*, 22(4), 102-120. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00568-4>
- Xie, K., Hensley, L. C., & Brown, M. (2019). Incorporating learner characteristics into online learning environments: The moderating role of perceived online course quality. *Internet and Higher Education*, 42, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.03.002>
- Zaranis, N. (2018). ICT and Teacher Education: Pedagogical Practices in Distance Learning. *Journal of Digital Education*, 12(1), 45-60.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2020). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-27.
- Zhang, H., Tsai, C.-C., & Lee, J. (2020). Teachers' perceptions of AI in education. *Technology and Education Research Journal*, 8(3), 99-114.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & συν. (2019). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ενίσχυση της διά βίου μάθησης. *Παιδαγωγικά θέματα*, 15(3), 123-136.
- Αλεξανδρόπουλος, Π., & Παπαδοπούλου, Ε. (2021). Ψηφιακά Εργαλεία για την Αξιολόγηση Μαθητών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Προκλήσεις και Ευκαιρίες. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 89-102.
- Βαρελίδης, Σ., & Κωστόπουλος, Θ. (2021). Η πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Τεχνολογική υποδομή και κοινωνικές ανισότητες. *Εκπαίδευση και Κοινωνία*, 5(3), 123-138.
- Βασιλείου, Κ. (2020). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22(3), 87-101.
- Βεργίδης, Δ., & Αραμπατζής, Ν. (2020). Ψηφιακές Δεξιότητες και Οργάνωση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Εμπειρίες από την Ελληνική Πραγματικότητα. *Παιδαγωγικά Χρονικά*, 12(3), 75-90.

- Βούλγαρης, Κ., & Μαργαρίτης, Ν. (2020). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαιδευτικές ανισότητες. *Εκπαιδευτική Πολιτική και Ψηφιακή Μάθηση*, 7(1), 45-56.
- Γεωργίου, Ν. (2020). Φύλο και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Πολιτισμικές Επιρροές και Κοινωνική Δυναμική στην Επικοινωνία. *Παιδαγωγικά Χρονικά*.
- Γραμματικάκη, Σ., & Καρπάθιος, Γ. (2021). Η πρόσβαση στην τεχνολογία και οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές. *Διεθνές Περιοδικό Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 10(2), 25-38.
- Δημητρίου, Α., & Παπαδοπούλου, Μ. (2021). Ψηφιακός γραμματισμός και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: προκλήσεις και προοπτικές. *Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαίδευσης και Τεχνολογίας*, 13(2), 45-59.
- Δημητρόπουλος, Α., & Σαμαράς, Κ. (2020). Η Σχεδίαση Μαθησιακού Υλικού στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Δυνατότητες. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Έρευνα*, 8(2), 112-125.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2013). Νόμος 4186/2013 για τη Διαχείριση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://www.et.gr>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2019). Νόμος 4610/2019 για την Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση. Ανακτήθηκε από <https://www.et.gr>
- Ζαχαράκη, Α. (2020). Ανισότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την πανδημία COVID-19. *Εκπαίδευση και Κοινωνία*, 13(2), 102-117.
- Ζούζουλας, Ν. (2021). Πλατφόρμες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μια κριτική αξιολόγηση. *Περιοδικό Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας*, 12(1), 45-57.
- Καλογεροπούλου, Α. (2020). Νομικές προκλήσεις και εκπαιδευτικές ανισότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Νομική Επιθεώρηση Παιδείας*, 12(1), 34-50.
- Κανατσούλης, Σ. (2021). Ψηφιακές Δεξιότητες και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στο Σ. Νικολαΐδης (Επιμ.), *Ψηφιακός Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός: Προκλήσεις και Προοπτικές*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καραγιάννη, Π., Παπαδοπούλου, Μ., & Αλεξίου, Θ. (2018). Εφαρμογές τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα: Έρευνα σε σχολικές μονάδες. *Εκπαιδευτική Καινοτομία*, 4(2), 55-72.
- Καραγιαννίδης, Π. (2021). Οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση και Τεχνολογία*, 9(2), 45-57.
- Καραμάνης, Π. (2020). Ψηφιακή εκπαίδευση και εξ αποστάσεως μάθηση: Προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς. *Ψηφιακές Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες*, 14(2), 78-90.

- Καραμανλή, Σ. (2018). Η εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και ευκαιρίες. *Εκπαιδευτική Έρευνα*, 15(1), 45-60.
- Κατσιώτης, Ι. (2019). Ψηφιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Νέα Πρόκληση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12(3), 45-60.
- Κατσίγιαννης, Γ. (2016). Η επίδραση της ηλικίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Μ. Νικολαΐδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κόκκος, Α. (2017). Ηλικία και ανανέωση του εκπαιδευτικού δυναμικού στην Ελλάδα. Στο Μ. Νικολαΐδης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και εξελίξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κόκκος, Α. (2021). Προκλήσεις και Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στη Χρήση της Τεχνολογίας. Στο Γ. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Έρευνα και Πρακτικές*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουκίου, Ε. (2021). Η εκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας: Προκλήσεις και στρατηγικές. Στο Α. Αρβανίτης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τεχνολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κουλαξουζίδης, Γ., & Παπασαββίδης, Α. (2020). Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και Ευκαιρίες στη Νέα Εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24(1), 32-48.
- Κούρτης, Γ. (2020). Η Ανατροφοδότηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στρατηγικές και Βέλτιστες Πρακτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18(1), 112-125.
- Κουτσογιάννη, Ε., & Παπαδοπούλου, Σ. (2021). Η Υλικοτεχνική Υποδομή και οι Εκπαιδευτικοί στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ανισότητες και Ευκαιρίες. *Εκπαιδευτική Έρευνα και Μελέτες*.
- Κυριακίδη, Μ., & Πανά, Θ. (2017). Κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια ελληνική προοπτική. *Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη*, 11(1), 77-91.
- Κωτούλα, Μ., & συν. (2015). Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Κοινωνία*, 8(2), 213-227.
- Λουκά, Μ., & συν. (2021). Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ανισότητες στην πρόσβαση. *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*, 9(1), 45-58.

- Μακράκης, Μ. (2015). Φύλο και εκπαίδευση: Γυναίκες και εκπαιδευτικό προσωπικό. Στο Α. Στεφανίδης (Επιμ.), Πρακτικά του συνεδρίου «Εκπαιδευτική Πολιτική». Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάνεση, Π., & συν. (2021). Σχεδιασμός και παροχή μαθησιακού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ψηφιακή Εκπαίδευση, 3(1), 89-103.
- Ματθαίου, Ε. (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την πανδημία του COVID-19. Στο Ε. Δεληγιάννης (Επιμ.), Τεχνολογία και Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ματσαγκούρας, Η. (2021). Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 17(4), 45-60.
- Μαυρογένης, Δ. (2021). Τεχνική υποστήριξη και εκπαιδευτική τεχνολογία: Προβλήματα και προοπτικές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εκπαιδευτική Πολιτική και Ψηφιακή Παιδεία, 9(4), 67-79.
- Μιχαηλίδης, Δ., & Ζαφειροπούλου, Α. (2020). Η Αντικειμενικότητα και Ακαδημαϊκή Ακεραιότητα στις Τελικές Αξιολογήσεις στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τεχνολογία και Εκπαίδευση, 19(4), 34-49.
- Μπούρας, Σ. (2021). Η τεχνολογική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εποχή της πανδημίας: Προκλήσεις και λύσεις. Επιθεώρηση Παιδαγωγικής Έρευνας, 29(3), 55-72.
- Μπραϊμή, Θ., & Αλεξόπουλος, Π. (2020). Πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης και η αποτελεσματικότητά τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εκπαίδευση και Ψηφιακή Τεχνολογία, 2(4), 71-84.
- Νικολαΐδης, Α. (2021). Οι Ελλείψεις στις Υποδομές Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η Επίδραση στους Εκπαιδευτικούς με Ανώτατες Σπουδές. Εκπαιδευτικά Χρονικά.
- Νικολάου, Σ., & Καρακατσάνης, Γ. (2017). Τεχνολογική υποδομή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Προκλήσεις και ευκαιρίες στην Ελλάδα. Τεχνολογία στην Εκπαίδευση, 5(1), 33-49.
- Οικονόμου, Α. (2020). Ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Η ελληνική εμπειρία κατά την πανδημία. Εκπαίδευση και Ανάπτυξη, 8(2), 33-46.
- Παναγιωτόπουλος, Ι. (2021). Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στις δεξιότητες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Μια ελληνική μελέτη. Εκπαίδευση & Κοινωνία, 25(2), 121-135.

- Παναγιωτοπούλου, Ε., & Φουστέρης, Ι. (2019). Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης στην Ελληνική Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση των Υφιστάμενων Πλατφορμών. *Διαδικτυακή Εκπαίδευση*, 14(2), 77-91.
- Παπαδάκης, Α., & συν. (2016). Η τεχνολογική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας επιτυχίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική και Τεχνολογία*, 7(2), 115-129.
- Παπαδάκης, Δ. (2016). Οικογενειακή κατάσταση και επαγγελματικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Καρτάλη (Επιμ.), *Η κοινωνική πραγματικότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2020). Η επίδραση της ηλικίας στις τεχνολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια ελληνική προσέγγιση. *Παιδαγωγική και Τεχνολογία*, 18(4), 78-91.
- Παπαδόπουλος, Ν., & Μπλάνας, Ν. (2021). Προκλήσεις στην Ανατροφοδότηση των Μαθητών στην Ψηφιακή Εκπαίδευση. *Ελληνικό Περιοδικό Εκπαίδευσης*, 27(2), 102-115.
- Παπαδοπούλου, Α., & Μαρκοπούλου, Ε. (2021). Η επίδραση της οικογενειακής υποστήριξης στη χρήση ψηφιακών εργαλείων από εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. *Περιοδικό Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 15(1), 45-58.
- Παπαδοπούλου, Μ., & Σπυριδάκης, Θ. (2018). Εκπαιδευτικές Υποδομές και Ανώτατη Εκπαίδευση: Προκλήσεις και Προσδοκίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Παπασπύρου, Μ., Καραγιάννης, Δ., & Στυλιανίδης, Α. (2020). Η Τηλεκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και Ευκαιρίες για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές. *Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Αθηνών*.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2020). Προκλήσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Πολιτική και Τεχνολογία*, 6(3), 98-112.
- Πολίτης, Θ. (2019). Εργασιακή αστάθεια και αναπληρωτές στην ελληνική εκπαίδευση: Προβλήματα και προκλήσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36(2), 75-90.
- Πετρίδης, Σ., & Καραγεώργος, Α. (2021). Κοινωνικές ανισότητες στην πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες*, 5(2), 91-103.
- Σαββίδης, Π. (2019). Οικογενειακή υποστήριξη και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτικά Θέματα*, 27(2), 65-79.

- Σακελλαρίου, Π. (2020). Δια Ζώσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση κατά την Πανδημία. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Στάμου, Μ. (2020). Τεχνολογική ανισότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Τεχνολογία και Παιδεία*, 6(3), 72-85.
- Τσιούλης, Κ., & Καμπέρης, Α. (2020). Ψηφιακή Αλληλεπίδραση και Ανατροφοδότηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*, 14(1), 58-72.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). Εθνική Στρατηγική για την Ψηφιακή Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gr>
- Χατζηγεωργίου, Σ., & Μητροπούλου, Δ. (2021). Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στην ψηφιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Ελληνικό Περιοδικό Εκπαίδευσης και Τεχνολογίας*, 7(2), 34-47.