

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η αίσθηση ευθύνης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως
μηχανισμός στήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά
την πανδημία του Covid-19

Παναγιωτοπούλου Ευαγγελία

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

Πειραιάς, Ιούνιος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

The sense of responsibility of Greek teachers as a supporting
factor of distance education during Covid-19

By

Evangelia Panagiotopoulou

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, June 2022

Στον Μάξιμο

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ελευθερίου Κωνσταντίνου για την επιστημονική καθοδήγηση κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που έκαναν δυνατή την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας.

Η αίσθηση ευθύνης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως μηχανισμός στήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία του Covid-19.

Σημαντικοί όροι: ετοιμότητα εκπαιδευτικών, εξ αποστάσεως διδασκαλία, επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, πανδημία Covid-19, αίσθηση ευθύνης, Έλληνες εκπαιδευτικοί

Περίληψη

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που απολαμβάνουν οι πολίτες μίας χώρας αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη της μελλοντικής οικονομικής και ψυχοσυναισθηματικής τους ευημερίας. Εν τούτοις, σε περιόδους κρίσης, όπως η υγειονομική πανδημία του Covid-19, οι μαθητές κινδυνεύουν να χάσουν πολύτιμες μαθησιακές ευκαιρίες, με επιπτώσεις τόσο στο μελλοντικό τους εισόδημα όσο και στην ψυχική τους υγεία. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας καλείται να προσαρμοστεί στις έκτακτες συνθήκες, ώστε να παρέχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, ως ο σημαντικότερος παράγοντας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, αναλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις έκτακτες συνθήκες. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει το ρόλο των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην διαχείριση της πανδημίας του Covid-19. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός ετοιμότητας των Ελλήνων δασκάλων να παρέχουν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και η σχέση αυτής της ετοιμότητας με το δημογραφικό τους προφίλ και την προσωπική αίσθηση ευθύνης. Για το σκοπό αυτό, συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου που διαμοιράστηκε σε διάφορα σχολεία της χώρας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και το φύλο σχετίζονται θετικά και σε σημαντικό βαθμό με την ετοιμότητα παροχής απομακρυσμένης διδασκαλίας. Ακόμα, το επίπεδο σπουδών και η ηλικία σχετίζονται θετικά με την ετοιμότητα χρήσης νέων τεχνολογιών, ενώ η εκπαιδευτική προϋπηρεσία αρνητικά και το φύλο δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση. Ακόμα, η γεωγραφική τοποθεσία του σχολείου δεν σχετίζεται με την επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού. Τέλος, η αίσθηση ευθύνης εμφανίζει θετική συσχέτιση χαμηλής ισχύος με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Αυτή η έρευνα αποσκοπεί να συμβάλει στην κατανόηση των παραγόντων που καθορίζουν την ετοιμότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί επιτυχώς καταστάσεις κρίσης.

The sense of responsibility of Greek teachers as a supporting factor of distance education during Covid-19.

Keywords: teachers' readiness, distance learning education, emergency remote education, Covid-19 pandemic, sense of responsibility, Greek teachers

Abstract

The quality of a country's educational system constitutes an important indicator of its citizens' future economic and emotional well-being. In times of crisis, such as Covid-19 pandemic, students face the risk of losing valuable learning opportunities, with great impact on their future income and emotional well-being. The educational system of each country was called to adapt in the rough conditions of Covid-19 pandemic, so as to provide the best possible learning opportunities to the students. Teachers play an important role in the successful adaptation of an educational system to crisis situations. The purpose of this paper is to investigate the role of Greek teachers in the management of Covid-19 crisis. The readiness of Greek teachers to adapt to remote emergency education is investigated in correlation to their demographic profile and sense of responsibility. For this purpose, data was gathered through a Google forms questionnaire that was distributed to schools across the country. The results show that there is a positive and significant correlation between teachers' educational level, sex and readiness for distance education. Furthermore, teachers' educational level and age are strongly and positively correlated to readiness to implement information and communication technologies in education while the length of teaching experience is negatively correlated. The correlation between school's geographic location and adequacy of technology equipment shows no relationship at all. Moreover, teachers' sense of responsibility has a positive but weak correlation to teachers' readiness. This study aims to facilitate the understanding of factors that play an important role in an educational system's readiness to manage a crisis successfully.

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|---|----|
| 4.1 Κατανομή ως προς το φύλο..... | 22 |
| 4.2 Κατανομή ως προς την ηλικία..... | 23 |
| 4.3 Κατανομή ως προς το επίπεδο σπουδών..... | 24 |
| 4.4 Κατανομή ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία..... | 25 |
| 4.5 Κατανομή ως προς την τοποθεσία σχολείου..... | 26 |
| 4.6 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ..... | 27 |
| 4.7 Ανάλυση παραγόντων της ετοιμότητας χρήσης ΤΠΕ..... | 28 |
| 4.8 Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού..... | 29 |
| 4.9 Ανάλυση παραγόντων της επάρκειας εξοπλισμού..... | 29 |
| 4.10 Ετοιμότητα σχεδιασμού απομακρυσμένης διδασκαλίας..... | 30 |
| 4.11 Ανάλυση παραγόντων της ετοιμότητας σχεδιασμού απομακρυσμένης διδασκαλίας..... | 31 |
| 4.12 Συνολική ετοιμότητα εκπαιδευτικών..... | 32 |
| 4.13 Προσωπική ετοιμότητα εκπαιδευτικών..... | 32 |
| 4.14 Παράγοντες που συναποτελούν την αίσθηση ευθύνης..... | 34 |
| 4.15 Αίσθηση προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών..... | 35 |
| 4.16 Περιγραφική στατιστική συσχέτισης τοποθεσία σχολείου- τεχνολογικός εξοπλισμός...36 | |
| 4.17 Mann- Whitney U Test για συσχέτιση τοποθεσίας σχολείου- τεχνολογικού εξοπλισμού..... | 36 |
| 4.18 Kruskal Wallis Test για την συσχέτιση του δημογραφικού προφίλ και την ετοιμότητα χρήσης Νέων Τεχνολογιών..... | 37 |
| 4.19 Mann- Whitney U test για την συσχέτιση του φύλου και της ετοιμότητας χρήσης Νέων Τεχνολογιών..... | 38 |
| 4.20 Αποτελέσματα Kruskal Wallis Test από τη συσχέτιση δημογραφικού προφίλ- ετοιμότητας απομακρυσμένης διδασκαλίας..... | 39 |
| 4.21 Αποτελέσματα Mann- Whitney U Test από τη συσχέτιση του φύλου με την ετοιμότητα απομακρυσμένης διδασκαλίας..... | 40 |
| 4.22 Αίσθηση προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών..... | 44 |
| 4.23 Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού ετοιμότητας και του βαθμού αίσθηση ευθύνης..... | 45 |

Κατάλογος Διαγραμμάτων

| | |
|--|----|
| 2.1 Σχέση προσωπικής αίσθησης ευθύνης με την προετοιμασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας..... | 9 |
| 4.1 Διαγραμματική απεικόνιση του φύλου του δείγματος..... | 22 |
| 4.2 Διαγραμματική απεικόνιση της ηλικίας του δείγματος..... | 23 |
| 4.3 Διαγραμματική απεικόνιση του επιπέδου σπουδών του δείγματος..... | 24 |
| 4.4 Διαγραμματική απεικόνιση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας του δείγματος..... | 25 |
| 4.5 Διαγραμματική απεικόνιση της τοποθεσίας σχολείου του δείγματος..... | 26 |
| 4.6 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας χρήσης Ν.Τ και επιπέδου σπουδών..... | 38 |
| 4.7 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας χρήσης Ν.Τ και ηλικίας..... | 39 |
| 4.8 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας χρήσης Ν.Τ και εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας..... | 40 |
| 4.9 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας παροχής απομακρυσμένης διδασκαλίας και επιπέδου σπουδών..... | 42 |
| 4.10 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας απομακρυσμένης διδασκαλίας και φύλου..... | 43 |
| 4.11 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης της προσωπικής ευθύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών..... | 45 |

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Περίληψη..... | v |
| Abstract | vi |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή..... | 1 |
| 1.1. Διατύπωση του προβλήματος..... | 1 |
| 1.2 Αναγκαιότητα- σημαντικότητα έρευνας | 2 |
| 1.3 Σκοπός της έρευνας..... | 2 |
| 1.4 Ερευνητικά ερωτήματα | 3 |
| 1.5 Μεθοδολογική προσέγγιση | 3 |
| 1.6 Διάρθρωση εργασίας..... | 3 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας | 4 |
| 2.1 Εισαγωγή..... | 4 |
| 2.2 Η αντιμετώπιση της πανδημίας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα..... | 4 |
| 2.3 Διασαφήνιση εξ αποστάσεως διδασκαλίας | 6 |
| 2.4 Παράγοντες καθορισμού ετοιμότητας εκπαιδευτικού συστήματος | 7 |
| 2.5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση..... | 10 |
| 2.6 Υλικοτεχνικός εξοπλισμός | 11 |
| 2.7 Σχεδιασμός διδασκαλίας | 12 |
| 2.8 Αίσθηση ευθύνης..... | 13 |
| 2.8.1 Η σημασία της αίσθησης ευθύνης στην εκπαίδευση..... | 13 |
| 2.8.2 Οριοθέτηση της αίσθησης ευθύνης | 14 |
| 2.8.3 Συσχέτιση της αίσθησης ευθύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών | 16 |
| 2.9 Επίλογος..... | 17 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία έρευνας | 17 |
| 3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση | 17 |
| 3.2 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας..... | 17 |
| 3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων | 18 |
| 3.4 Μέσο συλλογής δεδομένων..... | 18 |
| 3.5 Δομή ερωτηματολογίου..... | 19 |
| 3.6 Στατιστική Ανάλυση | 21 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανάλυση Αποτελεσμάτων..... | 21 |
| 4.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος..... | 21 |
| 4.1.1. Κατανομή ως προς το Φύλο | 21 |

| | |
|---|----|
| 4.1.2 Κατανομή ως προς την ηλικία..... | 22 |
| 4.1.3 Επίπεδο σπουδών | 23 |
| 4.1.4 Εκπαιδευτική προϋπηρεσία | 25 |
| 4.1.5 Τοποθεσία σχολείου εργασίας..... | 26 |
| 4.2 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών..... | 27 |
| 4.2.1 Ετοιμότητα ως προς την χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση | 27 |
| 4.2.3 Σχεδιασμός απομακρυσμένης διδασκαλίας..... | 30 |
| 4.2.4 Αίσθηση ευθύνης..... | 32 |
| 4.3 Στατιστικές συσχετίσεις | 35 |
| 4.3.1 Έλεγχος 1 ^{ης} υπόθεσης | 36 |
| 4.3.2 Έλεγχος 2 ^{ης} υπόθεσης..... | 37 |
| 4.3.3 Έλεγχος 3 ^{ης} υπόθεσης..... | 41 |
| 4.3.4 Έλεγχος 4 ^{ης} Υπόθεσης..... | 44 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα | 46 |
| 5.1 Εισαγωγή..... | 46 |
| 5.2 Συμπεράσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης | 46 |
| 5.3 Συμπεράσματα ερευνητικών υποθέσεων. | 47 |
| 5.3.1 Συμπεράσματα επί της 1 ^{ης} ερευνητικής υπόθεσης | 47 |
| 5.3.2 Συμπεράσματα επί της 2 ^{ης} ερευνητικής υπόθεσης | 48 |
| 5.3.3 Συμπεράσματα επί της 3 ^{ης} ερευνητικής υπόθεσης | 48 |
| 5.3.4 Συμπεράσματα επί της 4 ^{ης} ερευνητικής υπόθεσης | 49 |
| 5.4 Περιορισμοί της έρευνας..... | 49 |
| 5.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες..... | 50 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 51 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 55 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

1.1. Διατύπωση του προβλήματος

Η εμφάνιση της πανδημίας του Covid-19 στην Κίνα τον Δεκέμβριο του 2019 δημιούργησε μία παγκόσμια κρίση στο σύστημα υγείας, με επιπτώσεις συνεπακόλουθα στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος πολλών χωρών ανά την υφήλιο. Πιο συγκεκριμένα, καθ' όλη τη διάρκεια του 2020 και το πρώτο εξάμηνο του 2021, 188 χώρες αναγκάστηκαν να κλείσουν ολοκληρωτικά ή μερικώς τα σχολεία και να προβούν σε εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση τεχνολογικών μέσων, επηρεάζοντας τον τρόπο και τις ευκαιρίες μάθησης 1,5 δισεκατομμυρίων μαθητών παγκοσμίως (UNESCO, 2020; OECD, 2021a).

Αυτή η πρωτοφανής κρίση έκανε φανερές τις ανεπάρκειες και τις ανισότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων αναφορικά τόσο με την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτούνταν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όσο και την επιμόρφωση- ή έλλειψη αυτής- των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία. Στην πραγματικότητα, τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτό της Ελλάδας, που είχαν εμφανίσει χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα στο Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών PISA το 2018 έχασαν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και διδασκαλίας κατά το 2020, υποδεικνύοντας ότι η κρίση όξυνε τις εκπαιδευτικές ανισότητες όχι μόνο εντός των χωρών αλλά και μεταξύ τους (OECD, 2021b). Συνέπεια των χαμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι η μείωση του μελλοντικού εισοδήματος των μαθητών κατά 3% για κάθε τρεις μήνες μη αποτελεσματικής διδασκαλίας (OECD, 2021a).

Η Ελλάδα, αν και κατατασσόταν στις χαμηλότερες θέσεις των κρατών- μελών του ΟΑΣΑ ως προς την ψηφιακή ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ανελίχθηκε στην 7η θέση κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Schiller et al., 2021). Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν οι παράγοντες που οδήγησαν στην επιτυχή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην διαχείριση της πρωτοφανούς κρίσης, παρά το γεγονός ότι δεν ήταν προετοιμασμένοι για αυτό.

1.2 Αναγκαιότητα- σημαντικότητα έρευνας

Πολλές είναι οι έρευνες που μελετούν τις δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία (Gouseti, A., 2021; Polymili, 2021), τον βαθμό στον οποίο γνώριζαν πως να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και πως επιμορφώθηκαν σε αυτές (Μανούσου, κ.ά, 2021; Tzimosopoulos, et al., 2021), τις απόψεις τους για την εξ αποστάσεως διδασκαλία (Ευαγγέλου, Φ., 2021) και τις τεχνολογικές υποδομές του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2020). Εν τούτοις, στην ελληνική βιβλιογραφία δεν επιχειρείται μία σύνδεση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν αυτή την κρίση με προσωπικούς παράγοντες, όπως η έννοια της αίσθησης ευθύνης. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο αίσθημα ευθύνης δεσμεύονται στην παραγωγή συγκεκριμένων αποτελεσμάτων (Lauerman & Karabenick, 2013), κρίνεται χρήσιμο να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που τους ωθούν να επιμορφωθούν στις νέες τεχνολογίες, να αξιοποιήσουν τον προσωπικό τους εξοπλισμό έναντι του ανεπαρκούς σχολικού εξοπλισμού, να σχεδιάσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους και τελικά να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στους μαθητές τους.

1.3 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που συνέβαλαν στην ετοιμότητα των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να παράσχουν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία κατά την πανδημία, με ιδιαίτερη έμφαση στις ψηφιακές τους δεξιότητες, την επάρκεια τεχνολογικών υποδομών και την ικανότητα σχεδιασμού απομακρυσμένης διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες κρίνονται ως οι σημαντικότεροι για την ύπαρξη ψηφιακής ετοιμότητας. Παράλληλα κάποιοι ερευνητές συσχετίζουν τις στάσεις και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ετοιμότητα που επιδεικνύουν απέναντι στις αλλαγές. Στην παρούσα έρευνα θα συσχετισθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών με την αίσθηση ευθύνης, ως μία έννοια που φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, την δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές και την δέσμευση για μαθησιακά αποτελέσματα, χωρίς όμως να έχει διερευνηθεί εκτεταμένα.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν την εύρεση συσχετίσεων ανάμεσα στους παράγοντες που καθορίζουν την ετοιμότητα των δασκάλων να παράσχουν απομακρυσμένη διδασκαλία και τα δημογραφικά ή προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται: Πως σχετίζεται η τοποθεσία του σχολείου με τον βαθμό τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου.

- Πως σχετίζεται το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών με την ετοιμότητα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.
- Πως σχετίζεται το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών με την ετοιμότητα να παράσχουν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία.
- Πως σχετίζεται η αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών με τον βαθμό ετοιμότητας που επιδεικνύουν να παράσχουν απομακρυσμένη διδασκαλία.

1.5 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η έρευνα εστιάζει αποκλειστικά στην ετοιμότητα των Ελλήνων δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποκλείοντας παραμέτρους που σχετίζονται με την ανταπόκριση γονέων και μαθητών, τις τεχνολογικές υποδομές που είχαν οι μαθητές, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό της έρευνας αξιοποιήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου και τα αποτελέσματα υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία.

1.6 Διάρθρωση εργασίας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε το ευρύτερο θέμα στο οποίο εμπίπτει η έρευνα καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βασικών εννοιών που σχετίζονται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας και επιχειρείται η θεωρητική διασύνδεση με την έννοια της προσωπικής ευθύνης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας. Εν συνεχεία, στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως προέκυψαν έπειτα από στατιστική επεξεργασία και επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται οι ερευνητικές υποθέσεις. Εν τέλει, στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται κάποια συμπεράσματα βάσει των αποτελεσμάτων που προέκυψαν και σχολιάζονται στο σύνολο της βιβλιογραφίας, ενώ καταληκτικά διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

2.1 Εισαγωγή

Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση της υφιστάμενης κατάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στον τρόπο που διαχειρίστηκε την πανδημία και η εννοιολογική οριοθέτηση εννοιών που σχετίζονται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να παράσχουν απομακρυσμένη διδασκαλία, έτσι όπως έχει γίνει φανερό μέσα από άλλες έρευνες. Ως εκ τούτου, στην ενότητα 2.2 που ακολουθεί παρουσιάζεται ο τρόπος που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαχειρίστηκε την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία. Εν συνεχεία, στην ενότητα 2.3 επιχειρείται η διασαφήνιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, με την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία λόγω έκτακτων συνθηκών. Έπειτα, στην ενότητα 2.4 παρουσιάζονται σχετικές έρευνες που καθορίζουν ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που συναποτελούν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε περιόδους κρίσης και γίνεται μία πρώτη εννοιολογική σύνδεση με την έννοια της προσωπικής ευθύνης. Τέλος, στις ενότητες 2.5 έως 2.8 αναλύεται ξεχωριστά κάθε μία παράμετρος που σχετίζεται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, με τελευταία αυτήν της αίσθησης ευθύνης. Η ενότητα 2.9 αποτελεί τον επίλογο των όσων παρουσιάστηκαν και συνδέει το θεωρητικό πλαίσιο με το ερευνητικό που έπεται.

2.2 Η αντιμετώπιση της πανδημίας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην Ελλάδα, το ξέσπασμα της πανδημίας οδήγησε στο κλείσιμο των σχολείων από τις 10 Μαρτίου 2020, τα οποία παρέμειναν ολοκληρωτικά κλειστά λιγότερες από 140 μέρες μέχρι το Φεβρουάριο του 2021 (OECD, 2021b). Υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με νόμο το καλοκαίρι του 2020 κατέστησε υποχρεωτική την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου εγχειρήματος αξιοποιήθηκαν ηλεκτρονικές πλατφόρμες που επέτρεπαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, όπως η πλατφόρμα Cisco Webex για την σύγχρονη τηλεκπαίδευση και οι πλατφόρμες e-class και e-me για την παροχή ασύγχρονης εκπαίδευσης στους 1,4 εκατομμύρια μαθητές της χώρας. Ταυτόχρονα εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης όπως το Viber και το Messenger αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να

παραμείνουν σε επικοινωνία με τους μαθητές τους (Tzimosopoulos et al., 2021). Κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας τον Μάρτιο του 2020, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ήταν υποχρεωτική, ενώ κατά το δεύτερο κύμα της πανδημίας, όπου τα σχολεία λειτούργησαν απομακρυσμένα για το μεγαλύτερο διάστημα του σχολικού έτους 2020-2021 η απομακρυσμένη διδασκαλία έγινε υποχρεωτική, αλλάζοντας σημαντικά τις πολιτικές του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Υ.Α. 111525/ΓΔ4/ Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων).

Σύμφωνα με το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών PISA, το 2018, πριν από την έναρξη της πανδημίας, στην Ελλάδα μόλις το 34,2% των μαθητών φοιτούσαν σε σχολείο με λειτουργική υποστηρικτική ηλεκτρονική πλατφόρμα διαθέσιμη, ενώ το 62,8% των μαθητών είχε εκπαιδευτικούς με τεχνολογικές και παιδαγωγικές δεξιότητες τέτοιες που τους επέτρεπαν τη διδασκαλία με ηλεκτρονικά μέσα (OECD, 2020). Στην πραγματικότητα μόλις το 10% των σχολείων ήταν πλήρως εξοπλισμένα και με καλή σύνδεση στο διαδίκτυο, ενώ η πλειοψηφία των σχολείων ήταν μερικώς εξοπλισμένα και με μέτρια έως κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, κατατάσσοντας την Ελλάδα στις χαμηλότερες θέσεις ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες με ψηφιακή ετοιμότητα στην εκπαίδευση (European Commission, 2019b).

Δεδομένου ότι η επάρκεια ψηφιακών μέσων για την αξιοποίηση της τηλεεκπαίδευσης ήταν χαμηλή κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων διαμοίρασε 90.000 tablet και laptop σε οικονομικά δυσπραγούντες μαθητές και σχολεία με ελλιπή εξοπλισμό, ενώ δόθηκε κουπόνι αξίας διακοσίων ευρώ για την αγορά ψηφιακών συσκευών στους μαθητές, βάσει κοινωνικό-οικονομικών κριτηρίων (Sotiropoulos & Huliaras, 2021). Εν συνεχεία, προΐούσας της πανδημίας και με την πάροδο ενός εξαμήνου υποχρεωτικής τηλεεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν την ευκαιρία να επιμορφωθούν ως προς την παροχή σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, το Υ.ΠΑΙ.Θ. με τη σύμπραξη πολλών ελληνικών πανεπιστημίων, οργάνωσε ένα ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπου συμμετείχαν 21.902 δάσκαλοι (Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χ.χ.). Παράλληλα, από την έναρξη της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να επιμορφωθούν μέσα από Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), σεμινάρια πανεπιστημίων, επιμορφωτικές δράσεις των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, καθώς και μέσα από την οργάνωση άτυπων κοινοτήτων μάθησης, όπως ενδοσχολικά δίκτυα συνεργασίας και κοινότητες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Μανούσου κ.ά., 2021).

Έχοντας υπόψιν τα παραπάνω, η Ελλάδα αν και κατατάσσόταν στην 22η θέση ανάμεσα στα 29 κράτη-μέλη του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης πριν την πανδημία, ως προς την ψηφιακή ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, κατόρθωσε να ανελιχθεί στην 7η θέση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, φανερώνοντας μία καλή ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαχείριση της κρίσης (Schiller et al., 2021). Επομένως, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που συνέβαλαν στην επιτυχή ανταπόκριση της κρίσης, εξετάζοντας όχι μόνο τους υλικούς πόρους, αλλά και το ρόλο των εκπαιδευτικών ως τον σημαντικότερο διανοητικό πόρο κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Mansor et al., 2021).

2.3 Διασαφήνιση εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Αρχής γενομένης, είναι σημαντικό να διαφοροποιηθεί η έννοια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που παρέχεται οργανωμένα και προσχεδιασμένα από αυτήν που παρέχεται λόγω έκτακτων συνθηκών. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο εξαιτίας της πανδημίας ορίζεται ως «έκτακτη απομακρυσμένη διδασκαλία» (Hodges et al., 2020) και διαφέρει σημαντικά από την προγραμματισμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία ορίζεται σύμφωνα με τους Hodges et al. (2020, p. 1) «η προσωρινή αλλαγή του τόπου παράδοσης της διδασκαλίας σε εναλλακτικό τρόπο παράδοσης λόγω συνθηκών κρίσης». Η διδασκαλία παραδίδεται εξ ολοκλήρου απομακρυσμένα, ενώ όταν η κρίση υποχωρήσει, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι θα συνεχίσουν με τον προηγούμενο τρόπο διδασκαλίας.

Αντίθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει μελετηθεί από το 19ο αιώνα, όπου ξεκίνησε μέσω της αλληλογραφίας και αναπτύχθηκε τον τελευταίο αιώνα λόγω της προόδου των νέων τεχνολογιών. Αυτό που ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η απόσταση- τοπική ή/και χρονική του εκπαιδευτή από τον εκπαιδευόμενο (Rumble, 2019), ενώ συμμετέχουν σε μία προγραμματισμένη και καθοδηγούμενη μαθησιακή διαδικασία (Holmberg, 1994). Ως προς τον χρόνο πραγματοποίησής της μπορεί να οριστεί σε σύγχρονη, όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρούν στον ίδιο χρόνο αλλά σε διαφορετικό τόπο μέσα από την χρήση οπτικό-ακουστικών μέσων και ασύγχρονη, όπου η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου λαμβάνει μέρος σε άλλο τόπο και χρόνο μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών πλατφόρμων, όπου βρίσκεται διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και ηχογραφημένα μηνύματα (Μανούσου κ.ά., 2021).

Αρχικά, κοινό χαρακτηριστικό και των δύο αποτελεί το γεγονός ότι εκπαιδευτικός και μαθητής βρίσκονται σε διαφορετικό τόπο, ενδεχομένως και χρόνο, κατά τον οποίο πραγματοποιούν δομημένες μαθησιακές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, η χρήση τεχνολογικών μέσων για τη μεταφορά του εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι αυτό που την καθιστά εφικτή. Εν τούτοις, η βασική διαφορά της επιβεβλημένης απομακρυσμένης διδασκαλίας από την προγραμματισμένη εξ αποστάσεως διδασκαλία έγκειται στην μη προγραμματισμένη γνώση χρήσης της και στην προσωρινή αξιοποίηση της έναντι κάποιας άλλης μεθόδου εξαιτίας μίας κρίσης. Το παραπάνω αναλύεται σε έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, έλλειψη μεθοδολογικού προγραμματισμού, πιθανή ανυπαρξία τεχνολογικών μέσων, από την πλευρά τόσο του εκπαιδευτή όσο και του εκπαιδευόμενου, καθώς και ανεπαρκείς γνώσεις χρησιμοποίησης των τεχνολογικών μέσων και εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς (Samioti, 2021; Tzimosopoulos et al., 2021,).

Όπως γίνεται φανερό, η μη παροχή χρόνου στους εκπαιδευτικούς να μεταβούν από την μία μέθοδο στην άλλη δημιούργησε μεγάλες δυσκολίες ενώ διαφοροποίησε σημαντικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Polymili, 2021; Samioti, 2021). Στην Ελλάδα, τα παρεχόμενα μέσα εξ αποστάσεως διδασκαλίας καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ οι επιμέρους διευθύνσεις εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη του διαμοιρασμού των αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην περιοχή τους, καθώς και την ευθύνη για την επιστημονική τους επιμόρφωση. Τα χρησιμοποιούμενα μέσα εξ αποστάσεως διδασκαλίας καθορίστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και διαχωρίστηκαν σε δύο βασικές κατηγορίες: σύγχρονα και ασύγχρονα μέσα διδασκαλίας. Η πλατφόρμα Webex χρησιμοποιήθηκε για την παροχή σύγχρονων διαδικτυακών μαθημάτων ενώ οι ψηφιακές πλατφόρμες e-class και e-me για την ασύγχρονη διδασκαλία.

2.4 Παράγοντες καθορισμού ετοιμότητας εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και διακατεχόταν από χαμηλό επίπεδο ψηφιακής ετοιμότητας, κατόρθωσε να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της υγειονομικής κρίσης. Για να κατανοηθεί αυτή η προσαρμογή, κρίνεται απαραίτητη η ανάλυση των παραγόντων εκείνων που καθιστούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να λειτουργήσει κάτω από αντίξοες συνθήκες. Σύμφωνα με έρευνα των Schiller et al. (2021), η

ετοιμότητα απέναντι στην πανδημία σχετίστηκε με τον βαθμό ψηφιοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος, την προηγούμενη εμπειρία του διδακτικού προσωπικού στη χρήση εργαλείων ψηφιακής- εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και την ύπαρξη σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων ως προς τη χρήση παιδαγωγικών και μεθοδολογικών εργαλείων, ενώ η επιτυχία είναι συνάρτηση του βαθμού στον οποίο παρέχεται υψηλής ποιότητας εκπαίδευση με ίση πρόσβαση σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες. Κοινό σημείο των ερευνών που σχετίζονται με την ετοιμότητα παροχής απομακρυσμένης διδασκαλίας αποτελούν η διερεύνηση της τεχνολογικής ετοιμότητας, ο παιδαγωγικός και μεθοδολογικός σχεδιασμός της διδασκαλίας, η επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού, η εμπειρία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην χρήση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση (Alea et al., 2020; OECD, 2021a; Schiller et al., 2021; Lidinillah et al., 2021).

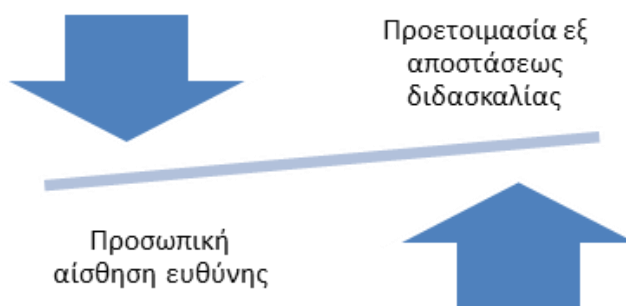
Εν τούτοις, η έκτακτη φύση του φαινομένου της υγειονομικής κρίσης διαφοροποίησε σημαντικά την εξ αποστάσεως διδασκαλία ως προς το γεγονός ότι δεν υπήρχε προτερόχρονος σχεδιασμός και τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο ήταν ευθύνη του εκπαιδευτικού ως προς το τι ευκαιρίες μάθησης θα παρέχει στους μαθητές του. Επομένως, παράγοντες όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα, οι στάσεις και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση τεχνολογικών μέσων, συνεκτιμήθηκαν στον υπολογισμό της ετοιμότητάς (Andarwulan et al., 2021; Mansor et al., 2021). Η αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών, αντί των προαναφερθέντων εννοιών, υπολογίστηκε στον καθορισμό της ετοιμότητας, για λόγους που θα αναλυθούν διεξοδικότερα παρακάτω.

Στην Ελλάδα η ψηφιοποίηση και οι άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση εξισορροπήθηκαν με πολιτικές διαμοιρασμού ηλεκτρονικών μέσων στους οικονομικά δυσπραγούντες μαθητές κατά την δεύτερη περίοδο της πανδημίας (Sotiropoulos & Huliaras, 2021). Ο τεχνολογικός εξοπλισμός όμως δεν επαρκούσε για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση στις ψηφιακές τεχνολογίες έλαβε μέρος υστερόχρονα της εφαρμογής των πολιτικών μέτρων, ενώ το σύστημα της χώρας έχει έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας μεταχειριζόμενοι προσωπικά ψηφιακά μέσα, ενώ σε αρχικό στάδιο επιμορφώθηκαν στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες με δική τους πρωτοβουλία μέσα από ενδοσχολικά δίκτυα συνεργασίας, όπως συνάδελφοι με σχετικές γνώσεις και εκπαιδευτικούς πληροφορικής, διαδικτυακές κοινότητες και πανεπιστημιακά ιδρύματα ή ΠΕΚΕΣ που προσέφεραν εξ αποστάσεως ημερίδες (Μανούσου κ.ά., 2021). Άλλωστε,

σύμφωνα με τους Giannimis & Ferentinou (2021), η έλλειψη υποχρεωτικότητας στην παροχή έκτακτης απομακρυσμένης διδασκαλίας την πρώτη περίοδο της πανδημίας, όπως αποτυπώνεται στις οδηγίες που στάλθηκαν στα σχολεία (Υ.Α. 57233/Υ1/ Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων), φανερώνει την αποφυγή απόδοσης ευθυνών για τις τεχνολογικές υποδομές και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Οι παράγοντες στους οποίους βασίζεται η εξ αποστάσεως διδασκαλία συσχετίζονται άμεσα με την αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι τόσο τα τεχνολογικά μέσα όσο και η ικανότητα χρήσης τους, αλλά και ο παιδαγωγικός και μεθοδολογικός σχεδιασμός της διδασκαλίας δεν έγινε αποκλειστικά και οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά συμπληρωματικά. Ως εκ τούτου, στην πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εργασθούν με προσωπικά τεχνολογικά μέσα, να αναλάβουν να επιμορφωθούν στη χρήση όλων των απαραίτητων εφαρμογών, καθώς και να προετοιμάσουν εκ νέου ή να αναζητήσουν εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό. Όπως θα αναλυθεί παρακάτω, ένας από τους σημαντικότερους τομείς της αίσθησης ευθύνης των εκπαιδευτικών αφορά διδακτικές δραστηριότητες, όπως η επιλογή και η δημιουργία διδακτικού υλικού και η καταβολή προσπάθειας για την προετοιμασία και παρουσίαση ενός αποτελεσματικού και ελκυστικού μαθήματος (Matteucci, Guglielmi & Lauermann, 2017).

Δεδομένου ότι η προετοιμασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας απαιτεί την αφιέρωση χρόνου και προσπάθειας σε καθήκοντα πέρα από τα επίσημα επαγγελματικά, όπως η προσωπική ευθύνη για επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και η χρήση προσωπικού τεχνολογικού εξοπλισμού, γίνεται φανερό ότι η προσωπική αίσθηση ευθύνης ίσως να καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την ετοιμότητα που επέδειξε ο κάθε εκπαιδευτικός.



Διάγραμμα 2.1 Σχέση προσωπικής αίσθησης ευθύνης με την προετοιμασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

2.5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση

Η γνώση αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην διδασκαλία αποτελούσε ακόμα και πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν ότι είχαν ανάγκη επιμόρφωσης (Scheicher, 2020). Η εφαρμογή της απομακρυσμένης διδασκαλίας κατέστησε αυτή την ανάγκη αδήριτη. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει εξειδικευμένες γνώσεις στις ΤΠΕ κατά την βασική τους εκπαίδευση φάνηκε να είναι πιο έτοιμοι στην αρχή της πανδημίας (Alea et al., 2020; Schleicher, 2020), κάτι που ενδεχομένως εξισορροπήθηκε στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς από τις προσφερόμενες επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πιστοποίηση επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, υπό την ευθύνη του Ινστιτούτου Τεχνολογίας και Επικοινωνιών (ITYE) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Επιπροσθέτως, τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού παρέχουν τόσο τεχνολογική υποστήριξη και φροντίδα για την εφαρμογή των ΤΠΕ στα σχολεία, όσο και επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες με την συνδρομή των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Σύμφωνα με τη Samioti (2021), οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν πιστοποίηση στις ΤΠΕ μπορεί να μην ένιωθαν αυτοπεποίθηση να εφαρμόσουν τα όσα γνώριζαν. Παρόλα αυτά, προκειμένου να φέρουν εις πέρας τις διδακτικές τους υποχρεώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν τρόπους επιμόρφωσης όπως: παρακολούθηση ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων (MOOCs) μέσω της κοινότητας eTwinning (Tzimosopoulos et al., 2021), ή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Αιγαίου σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σεμινάρια Πανεπιστημίων, ημερίδες και επιμορφωτικές δράσεις των ΠΕΚΕΣ και σεμινάρια (Μανούσου κ.ά., 2021). Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισαν τα εσωτερικά δίκτυα συνεργασίας που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί, είτε εντός του σχολείου απευθυνόμενοι σε συναδέλφους με γνώσεις και συναφή εμπειρία που μπορούσαν να τους καθοδηγήσουν στα βασικά βήματα αξιοποίησης των διαδικτυακών εκπαιδευτικών πλατφορμών (Gouseti, 2021), είτε με τη δημιουργία ομάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως η ομάδα «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (Μανούσου κ.ά., 2021). Τέλος, η οργάνωση ταχύρρυθμης

επιμόρφωσης από το Υ.ΠΑΙ.Θ., με τη συνεργασία πολλών Πανεπιστημίων, συνέβαλε στην επιμόρφωση μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών, αν και εφαρμόστηκε στα μέσα της δεύτερης περιόδου της πανδημίας.

Αναφορικά με τις εφαρμογές που αξιοποιήθηκαν, η μεγαλύτερη πλειοψηφία χρησιμοποίησε την πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων Webex για την σύγχρονη επικοινωνία με τους μαθητές, η οποία είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα κατά την δεύτερη περίοδο της πανδημίας, ενώ για την ασύγχρονη επικοινωνία αξιοποιήθηκαν οι πλατφόρμες του Υ.ΠΑΙ.Θ. e- class, e-me, διαδραστικά σχολικά βιβλία στο «Φωτόδεντρο», καθώς και το Google Classroom, moodle, blog του σχολείου, το Facebook, το Viber και η αποστολή e-mail για την επικοινωνία με τους γονείς. Η προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνολικά, από επίσημους και ανεπίσημους φορείς εκτιμάται ως μία από τις μεγαλύτερες στην ελληνική εκπαιδευτική ιστορία (Μανούσου κ.ά., 2021). Εν τούτοις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι παρεχόμενες επιμορφώσεις πολλές φορές περιορίζονταν στην παρουσίαση διαδικαστικών γνώσεων, χωρίς να παρουσιάζουν τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετασχηματίσουν τα ψηφιακά μέσα σε κατάλληλο περιβάλλον μάθησης (Σοφός, 2021· Ευαγγέλου, 2021).

2.6 Υλικοτεχνικός εξοπλισμός

Κατά την έναρξη, εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετείχαν στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία χρησιμοποιώντας προσωπικά ψηφιακά μέσα, όπως υπολογιστές, tablet και κινητά τηλέφωνα και σύνδεση στο διαδίκτυο, κάτι το οποίο άλλαξε κατά τη δεύτερη σχολική χρονιά της πανδημίας (2020-2021). Στην πραγματικότητα, τα ελληνικά σχολεία με υψηλού βαθμού ψηφιακό εξοπλισμό και πρόσβαση στο διαδίκτυο ήταν λιγότερα σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, ενώ σε ακόμα χαμηλότερα επίπεδα ήταν τα σχολεία που είχαν υποστηρικτικούς μηχανισμούς σε λειτουργία προκειμένου να διευκολύνουν την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας και να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (European Commission, 2019a; European Commission, 2019b). Η γεωγραφική τοποθεσία του σχολείου ενδεχομένως να επηρέαζε το βαθμό των τεχνολογικών υποδομών που είχε το κάθε σχολείο, ιδιαίτερα όσο αφορά τη σύνδεση στο διαδίκτυο (Alea et al., 2020).

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. προκειμένου να μειώσει τις άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση διαμοίρασε υπολογιστές στα σχολεία με βάση κοινωνικό-οικονομικά κριτήρια και παρείχε κουπόνι αξίας

διακοσίων ευρώ σε μαθητές για την αγορά εξοπλισμού (Sotiropoulos & Huliaras, 2021). Εν τούτοις, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στα σχολεία ήταν κατά προτεραιότητα ο δανεισμός τους στους μαθητές. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τους υπολογιστές στα σχολεία, συναντώντας όμως προβλήματα κατά την ταυτόχρονη πρόσβαση στην πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων Webex. Όσοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν προσωπικά ψηφιακά μέσα από την σύνδεση του σπιτιού τους ανέφεραν ως προβλήματα την αναξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο, την έλλειψη εξοπλισμού -καθώς οι ίδιοι ενδεχομένως έπρεπε να τον μοιραστούν με άλλα μέλη της οικογένειας- και την έλλειψη τεχνικής υποστήριξης (Samioti, 2021; Tzimosopoulos et al., 2021). Μετά την λήξη της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τον Μάιο του 2022 το Υ.ΠΑΙ.Θ. ενέκρινε την παροχή κουπονιού στους εκπαιδευτικούς, κατ' αναλογία με αυτό στους μαθητές, για την αγορά εξοπλισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022). Η χορήγηση οικονομικής βοήθειας για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού, αν και ετεροχρονισμένη, στην πραγματικότητα αναγνωρίζει τον σημαντική συμβολή των νέων τεχνολογιών στη διαχείριση κρίσεων, καθώς και την ανάγκη περαιτέρω ψηφιοποίησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Εν συνεχεία, η υποχρεωτικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής να συνδέονται όλοι οι εκπαιδευτικοί μέσω ιστοσελίδας του Υ.ΠΑΙ.Θ. κατά την σύγχρονη διδασκαλία οδήγούσε πολλές φορές σε αδυναμία του δικτύου. Τέλος, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν επιφορτισμένοι με το έργο της καθοδήγησης των γονέων και των μαθητών στην πρόσβαση των ψηφιακών πλατφορμών τους δημιουργούσε επιπρόσθετες δυσκολίες (Gouseti, 2021; Polymili, 2021).

2.7 Σχεδιασμός διδασκαλίας

Ο μεθοδολογικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτέλεσε τον σημαντικότερο παράγοντα επιτυχίας της διδασκαλίας, καθώς μετουσιώνει τα τεχνολογικά εργαλεία σε εκπαιδευτικά μέσα. Έχοντας υπόψιν την έλλειψη προτερόχρονου σχεδιασμού και συναφούς εμπειρίας, όσο και το χαμηλό βαθμό ψηφιοποίησης των ελληνικών σχολείων πριν την πανδημία, ήταν ταυτόχρονα μία μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Ο φόρτος εργασίας αυξήθηκε σημαντικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μετατρέψουν το εκπαιδευτικό τους υλικό σε ψηφιακή μορφή ή να τροποποιήσουν το ήδη υπάρχον ψηφιακό υλικό προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τους (Gouseti, 2021;

Samioti, 2021). Επιπρόσθετες δυσκολίες αποτέλεσαν η διαχείριση του ελέγχου της τάξης, η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και η διατήρηση του ενδιαφέροντος και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι επιμορφώσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στην χρήση των ψηφιακών μέσων και λιγότερο στον παιδαγωγικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, στον οποίο δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία (Gouseti, 2021; Σοφός, 2021), αν και οι μακρόχρονης διάρκειας επιμορφώσεις παρουσίασαν διδακτικές πρακτικές και μεθόδους εφαρμογής (Μανούσου κ.ά., 2021). Το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν μικρής ηλικίας δεν επέτρεπε την αυτόνομη μάθηση και πολύ συχνά χρειάζονταν συγκεκριμένες οδηγίες, δυσχεραίνοντας την διαχείριση του διδακτικού χρόνου, ενώ συχνά οι γονείς επενέβαιναν στη διαδικασία (Polymili, 2021). Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να διερευνηθεί μελλοντικά, έχοντας υπόψιν ότι βασικός στόχος της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας ήταν η διατήρηση της «κανονικότητας» στη ζωή των μαθητών και η ψυχοσυναισθηματική τους υποστήριξη, σύμφωνα με το Υ.ΠΑΙ.Θ. (Σοφός, 2021).

2.8 Αίσθηση ευθύνης

2.8.1 Η σημασία της αίσθησης ευθύνης στην εκπαίδευση

Κατά την τελευταία εικοσαετία, οι εκπαιδευτικές πολιτικές πολλών δυτικών χωρών έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στα επίσημα καθήκοντα και τις ευθύνες που έχουν στο σχολικό πλαίσιο, θεωρώντας τα ως καίριο παράγοντα στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Matteucci et al., 2017). Σύμφωνα με τον Coleman (1968) η ευθύνη για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τον τελευταίο αιώνα έχει μετατεθεί από τους μαθητές και τις οικογένειές τους στους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικές πολιτικές πολλών χωρών, όπως οι ΗΠΑ βασίζονται στην υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών να επιφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, με βάση τα οποία αξιολογούνται. Στην πραγματικότητα, εκπαιδευτικές πολιτικές που βασίζονται στην αποτελεσματικότητα τους στην ευθύνη των εκπαιδευτικών όχι μόνο στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αλλά και των αποτελεσμάτων αυξάνονται όλο και περισσότερο σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Matteucci & Kopp, 2013).

Εντούτοις, αυτό το έντονο ενδιαφέρον για τις ευθύνες των εκπαιδευτικών δεν έχει επιφέρει αντίστοιχο ενδιαφέρον για την αίσθηση προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες που συνδέουν την προσωπική αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Lauermann & Karabenick 2011, 2013). Η σημασία της παραπάνω έννοιας γίνεται φανερή από τον ορισμό της, καθώς *«οι εργαζόμενοι οι οποίοι νιώθουν προσωπικά υπεύθυνοι για κάτι, έναντι του να είναι επισήμως υπεύθυνοι, εμφανίζουν εσωτερική κινητοποίηση και είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν κόπο και χρόνο σε καθήκοντα σχετικά με την εργασία τους, χωρίς την ύπαρξη εξωτερικού ελέγχου και πέρα από τις επίσημες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις»* (Lauermann & Karabenick 2011, p.127).

Πράγματι, προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να είναι επαγγελματικά επιτυχημένος και αποτελεσματικός, καλείται αρκετά συχνά να εμπλακεί σε καθήκοντα που σχετίζονται με την εργασία του, χωρίς να γίνονται άμεσα φανερά ή να ανήκουν άμεσα στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ετοιμότητα, η οποία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν, όταν κλήθηκαν απρόσμενα να παράσχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξ αιτίας της πανδημίας του κορονοϊού. Η έλλειψη προτερόχρονου σχεδιασμού, λόγω της έκτακτης φύσης του φαινομένου, η ελλιπής τεχνολογική υποδομή και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εναπόθεσε μεγάλο μέρος της επιτυχίας του εγχειρήματος στην προσωπική ευθύνη που επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί ως προς την ετοιμότητά τους να διδάξουν εξ αποστάσεως.

2.8.2 Οριοθέτηση της αίσθησης ευθύνης

Η προσωπική ευθύνη μπορεί να οριστεί ως *«η αίσθηση της εσωτερικής υποχρέωσης και δέσμευσης να παραχθούν ή να αποφευχθούν σχεδιασμένα αποτελέσματα»* (Lauermann & Karabenick, 2011, p.127). Με βάση αυτόν τον ορισμό η αίσθηση ευθύνης μπορεί να στοχεύει στην παραγωγή ή στην αποφυγή ενός αποτελέσματος και μπορεί να αναφέρεται σε παρελθόντα, παρόντα ή μελλοντικά γεγονότα. Η αίσθηση ευθύνης είναι σημαντική τόσο στις κοινωνικές σχέσεις σε επίσημα περιβάλλοντα, όπως η αίσθηση ευθύνης προς ολοκλήρωση των επαγγελματικών υποχρεώσεων, όσο και σε ανεπίσημα περιβάλλοντα, όπως η αίσθηση ευθύνης για παροχή βοήθειας. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών έχει συσχετισθεί με αποτελέσματα όπως θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία και επαγγελματική αφοσίωση (Halvorsen et al., 2009), την προθυμία εφαρμογής

νέων εκπαιδευτικών πρακτικών (Guskey,1988), καθώς και με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Lee & Smith, 1997).

Παρόλο που η προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών φαίνεται να παίζει κριτικό ρόλο σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής πρακτικής, η σχετική έρευνα αναφορικά με την ευθύνη των εκπαιδευτικών έχει περιορισθεί στην οργανωσιακή ευθύνη των εκπαιδευτικών. Οι Lauerman & Karabenick (2013) διαφοροποίησαν την αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών από άλλες έννοιες, όπως η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο που βασίζεται σε τέσσερις τομείς: την αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών, την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και την διδασκαλία.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η αίσθηση ευθύνης διαχωρίζεται από την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο Guskey (1988) θεωρεί πως οι δύο έννοιες είναι εννοιολογικά αδιαίρετες, καθώς η αίσθηση ευθύνης αντικατοπτρίζει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι έκανε κάτι να συμβεί, ενώ η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ότι μπορεί να κάνει κάτι να συμβεί. Εν τούτοις, η αίσθηση της ευθύνης αποτελεί μία διαφορετική εννοιολογική οντότητα, τόσο ως προς την έδρα ελέγχου όσο και ως προς την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Ως έδρα ελέγχου ορίζεται *«ο βαθμός στον οποίο τα άτομα αισθάνονται ότι είναι σε θέση να ελέγχουν τα πράγματα με ένα τρόπο που τα επηρεάζει»* (Greenberg & Baron, 2013, p. 254). Επομένως, αν και η αίσθηση ευθύνης και η έδρα ελέγχου βασίζονται στην αιτιακή απόδοση ότι «κάτι συνέβη εξαιτίας του εκπαιδευτικού», η αιτιακή απόδοση στην έδρα ελέγχου δεν ορίζει την ύπαρξη ευθύνης. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο μπορεί να μην θεωρήσει τον εαυτό του υπεύθυνο για ένα αποτέλεσμα, αν υπάρχουν εξωτερικές καταστάσεις που αντισταθμίζουν την ευθύνη. Επίσης ο εσωτερικός έλεγχος και η αίσθηση αποτελεσματικότητας δεν ταυτίζονται με την αίσθηση προσωπικής ευθύνης. Επεξηγηματικότερα, η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κάνει κάτι (αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας) δεν ισοδυναμεί με την αίσθηση ότι νιώθει προσωπικά υπεύθυνος για να προβεί σε μία ενέργεια (αίσθηση ευθύνης). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην προβούν στην παραγωγή αποτελεσμάτων για τα οποία είναι ικανοί, αν δεν νιώθουν υπεύθυνοι για την υλοποίηση τους (Silverman, 2010).

Πολλοί ερευνητές συνεκτιμούν τη στάση των εκπαιδευτικών και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ως επιπρόσθετους παράγοντες που καθορίζουν την ετοιμότητα τους να

εφαρμόσουν την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία. Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση των δύο εννοιών με την ετοιμότητα που επιδεικνύουν (Mansor et al., 2021; Andarwulan et al., 2021). Η θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και η υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας συνεισφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση. Όμως, όπως έγινε φανερό από την οριοθέτηση των εννοιών της αίσθησης ευθύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας, η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κάνει κάτι, ή ότι είναι θετικά διακείμενος απέναντι σε μία κατάσταση, δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι θα προβεί σε μία ενέργεια. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Matteucci & Kopp (2013), η αίσθηση ευθύνης συσχετίζεται θετικά με την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, με τα άτομα που νιώθουν προσωπικά υπεύθυνα για ένα αποτέλεσμα να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας.

2.8.3 Συσχέτιση της αίσθησης ευθύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Δεδομένου ότι κατά την περίοδο της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί προέβησαν στην παροχή απομακρυσμένης διδασκαλίας, πριν ακόμα αποκτήσει υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ αφιέρωσαν χρόνο για να επιμορφωθούν πριν υπάρξει επίσημη στρατηγική επιμόρφωσης-εξωτερικοί παράγοντες που αντισταθμίζουν την αίσθηση ευθύνης- καθώς και προσωπικούς οικονομικούς πόρους, στην παρούσα έρευνα θα αντικατασταθεί η μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της στάσης των εκπαιδευτικών με την αίσθηση προσωπικής ευθύνης, ως μία έννοια που ενδεχομένως βρίσκεται στη βάση της παρατηρούμενης ετοιμότητας.

Πιο αναλυτικά, θα διερευνηθούν όλοι οι παράγοντες οι οποίοι συγκροτούν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να παράσχουν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και θα μετρηθεί η αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, η βασική ερευνητική υπόθεση που θα εξεταστεί είναι:

Μηδενική υπόθεση: Ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να παράσχουν απομακρυσμένη διδασκαλία δεν σχετίζεται με την αίσθηση ευθύνης που επιδεικνύουν.

Εναλλακτική υπόθεση: Ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να παράσχουν απομακρυσμένη διδασκαλία έχει στατιστικά σημαντική και θετική σχέση με το βαθμό ευθύνης που επιδεικνύουν.

2.9 Επίλογος

Οι έννοιες που αναλύθηκαν στο παρόν κεφάλαιο σχετίζονται άμεσα με την παρούσα έρευνα. Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο βαθμό ετοιμότητας και στην αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών αποτελεί το κύριο ερευνητικό ερώτημα. Ταυτόχρονα, παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή το επίπεδο σπουδών, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το φύλο, η ηλικία και η τοποθεσία του σχολείου θα εξεταστούν επίσης ως προς την σχέση τους με επιμέρους τομείς της ετοιμότητας των δασκάλων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε με σκοπό την επίτευξη της συγκεκριμένης έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου είναι άμεσα συνυφασμένη με τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Δεδομένου ότι σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση σχέσεων ανάμεσα στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν απομακρυσμένα και στην αίσθηση ευθύνης, καθώς και στη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, τοποθεσία σχολείου) με την προσωπική αίσθηση ευθύνης και την ετοιμότητα απομακρυσμένης διδασκαλίας, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η ποσοτική μέθοδος κρίθηκε αξιόπιστη καθώς οι ερωτηθέντες μπορούσαν να απαντήσουν σε δικό τους τόπο και χρόνο, καταγράφηκε ένα ικανοποιητικό δείγμα του πληθυσμού, ενώ τα αποτελέσματα μπορούσαν να υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

3.2 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 232 δασκάλους που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2021-2022, αποτελώντας το 0,46% του συνολικού πληθυσμού των εν ενεργεία δασκάλων. Οι καθηγητές ειδικοτήτων που διδάσκουν στο δημοτικό αποκλείστηκαν από το δείγμα της έρευνας, προκειμένου να διαμορφωθεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους δασκάλους. Επίσης, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων

αποκλείστηκαν διότι δεν δίδαξαν κατά την περίοδο της πανδημίας. Από τους 232 δασκάλους του δείγματος οι 61 είναι άντρες, αποτελώντας το 26,3% του δείγματος έναντι του 26,6% του συνολικού πληθυσμού, ενώ οι υπόλοιπες είναι γυναίκες, εξασφαλίζοντας καλή αντιπροσωπευτικότητα ως προς το φύλο. Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε μέσω Google Forms διαμέσου εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και σε έντυπη μορφή στο 53^ο δημοτικό σχολείο Ηρακλείου Κρήτης, το 48^ο δημοτικό σχολείο Ηρακλείου Κρήτης, το 23^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Κρήτης και το Δημοτικό Σχολείο Κουνάβων. Συνολικά σε έντυπη μορφή συμπληρώθηκαν 47 ερωτηματολόγια, ενώ τα υπόλοιπα συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά από δασκάλους σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Ο νομός Αττικής, ως ο πολυπληθέστερος νομός της χώρας αποτελεί το 37,9% του δείγματος.

3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο, αφού δόθηκε η έγκριση από τον επιβλέποντα καθηγητή, διαμοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και εφαρμογές άμεσης ψηφιακής επικοινωνίας (Viber, Facebook messenger). Επίσης, κοινοποιήθηκε σε επαγγελματικές ομάδες στο Facebook σε δασκάλους εργαζόμενους σε διαφορετικές περιοχές ανά την Ελλάδα. Προκειμένου να εξασφαλισθεί η ανταπόκριση των ερωτηθέντων προηγήθηκε τηλεφωνική ή γραπτή επικοινωνία μαζί τους, τόσο πριν όσο και μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενώ τους ζητήθηκε η προώθηση του ερωτηματολογίου σε συναδέλφους τους, αν το επιθυμούσαν. Ταυτόχρονα, διαμοιράστηκαν σε έντυπη μορφή ερωτηματολόγια στα προαναφερθέντα σχολεία του νομού Ηρακλείου προκειμένου να διασφαλιστεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από την ηλικία και το επίπεδο ψηφιακού αλφαριθμητισμού, θα απαντήσει στις ερωτήσεις. Επομένως στο μεγαλύτερο ποσοστό η δειγματοληψία είναι τυχαία ενώ υπάρχει και ένα δείγμα ευκολίας.

Η έρευνα διήρκεσε συνολικά 3 εβδομάδες, με έναρξη στις 17 Νοεμβρίου 2021. Η επικοινωνία με τους ερωτηθέντες, ο σύντομος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, περίπου 10 λεπτά και η ευκολία της ηλεκτρονικής διαμοίρασης συνετέλεσαν στη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων.

3.4 Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και σε ορισμένες περιπτώσεις εκτυπώθηκε ενώ οι απαντήσεις προστέθηκαν ηλεκτρονικά μέσω του

Google Forms στο σύνολο των απαντηθέντων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Η δυνατότητα εύκολου και γρήγορου ηλεκτρονικού διαμοιρασμού σε μεγάλο ποσοστό δασκάλων, η δόμηση των υπό διερεύνηση μεταβλητών σε σύντομες ερωτήσεις κλειστού τύπου, η δυνατότητα της συμπλήρωσης του σε προσωπικό τόπο και χρόνο, ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται καθώς και η ευκολία στον τρόπο συμπλήρωσής του οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου.

Η σύνταξή του βασίστηκε στην μελέτη προϋπάρχουσων ερευνών και στο σκοπό των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν σύνθεση επιμέρους σχετικών ερευνών, κυρίως στο ερωτηματολόγιο των Alea et al. (2020), ενώ το τελευταίο μέρος σχετικά με την αίσθηση προσωπικής ευθύνης βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Lauer mann & Karabenick (2013) «*Teacher Responsibility Scale*». Για τη δημιουργία του χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms που προσφέρει τη δυνατότητα ηλεκτρονικού διαμοιρασμού αλλά και τη μετατροπή σε εκτυπώσιμη μορφή.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τη συνοδευτική επιστολή και 5 δομικά μέρη ερωτήσεων. Σκοπός της συνοδευτικής επιστολής ήταν να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για τους σκοπούς της έρευνας, να τους πληροφορήσει ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και να τους διαβεβαιώσει για την ανωνυμία των απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο έφερε τον γενικό τίτλο «Διπλωματική έρευνα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση» προκειμένου οι συμμετέχοντες να απαντήσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια και χωρίς προΐδεασμό τις ερωτήσεις που αφορούσαν την ψυχολογική έννοια της προσωπικής αίσθησης ευθύνης. Συνολικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 32 ερωτήσεις κλειστού τύπου με βάση την κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Πάρα πολύ, 4= Εξαιρετικά), οι οποίες χωρίζονται σε 5 ενότητες. Στο Παράρτημα υπάρχει αντίγραφο του ερωτηματολογίου.

3.5 Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο διαχωρίζεται σε 5 θεματικές ενότητες.

| | |
|-----------------|--|
| Πρώτη ενότητα | A. Δημογραφικά στοιχεία (5 ερωτήσεις) |
| Δεύτερη ενότητα | B. Ικανότητα χρήσης νέων τεχνολογιών (7 ερωτήσεις) |
| Τρίτη ενότητα | Γ. Υλικοτεχνικός εξοπλισμός (3 ερωτήσεις) |

| | |
|-----------------|--|
| Τέταρτη ενότητα | Δ. Σχεδιασμός διδασκαλίας (6 ερωτήσεις) |
| Πέμπτη ενότητα | Ε. Αίσθηση προσωπικής ευθύνης (11 ερωτήσεις) |

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και τον τόπο του σχολείου εργασίας.

Η δεύτερη ενότητα σχετίζεται με τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία και αποτελείται από 7 ερωτήσεις με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπου 1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Πάρα πολύ, 4= Εξαιρετικά. Οι ερωτήσεις αφορούν τον βαθμό στον οποίο μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα ηλεκτρονικά μέσα που απαιτούνταν κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, την ενημερότητα που διέθεταν για τα στοιχεία επικοινωνίας των μαθητών τους, καθώς και την επιμόρφωση που έλαβαν για την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας είτε μέσα από κρατικούς φορείς είτε με προσωπική αναζήτηση μέσα από το διαδίκτυο ή από συναδέλφους.

Η τρίτη ενότητα αφορά την επάρκεια του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και αποτελείται από 3 ερωτήσεις με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert όπως παραπάνω. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την διασφάλιση των τεχνολογικών μέσων και σύνδεσης στο διαδίκτυο είτε αυτά προέρχονται από το σχολείο εργασίας, είτε από προσωπικό εξοπλισμό.

Η τέταρτη ενότητα διερευνά τον μεθοδολογικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό της διδασκαλίας δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία στην απομακρυσμένη διδασκαλία. Επομένως, μέσα από 6 ερωτήσεις της τετράβαθμης κλίμακας Likert (1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Πάρα πολύ, 4= Εξαιρετικά) εξετάζεται η στοχοθεσία, το εκπαιδευτικό υλικό, η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Η δεύτερη, η τρίτη και η τέταρτη ενότητα συναποτελούν τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως, καθώς εξετάζουν τις τρεις βασικές πτυχές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα εξετάζει την αίσθηση προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών ως προς την παροχή κινήτρων στους μαθητές, το επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών, της σχέσης με τους μαθητές και την παρεχόμενη διδασκαλία. Η διατύπωση των ερωτήσεων με τον υποθετικό σύνδεσμο «εάν» στοχεύει στο να δώσουν οι εκπαιδευτικοί ειλικρινείς απαντήσεις γύρω από μία υποθετική κατάσταση, χωρίς να

εμπλακούν συναισθηματικά ή να αισθανθούν ότι οι ερωτήσεις διερευνούν προσωπικά δεδομένα που δεν θα ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν όπως στις προηγούμενες ενότητες τετράβαθμη, όπου υπήρχε η αντιστοιχία 1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Πάρα πολύ, 4= Εξαιρετικά. Η χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας έγινε με σκοπό να εκμαιευθεί μία συγκεκριμένη απάντηση από τους συμμετέχοντες και να αποφευχθεί η τοποθέτησή τους στο μέσο όρο.

3.6 Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS που ενδείκνυται για την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Το κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε ως $p=0.05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Οι απαντήσεις των 232 ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκαν στην πλατφόρμα Google Forms και εν συνεχεία αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής SPSS. Στο σύνολο των απαντήσεων προστέθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν εντύπως. Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις με βάση τις ενότητες του ερωτηματολογίου και έπειτα οι στατιστικές συσχετίσεις που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

4.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Προκειμένου να διαμορφωθεί μία πληρέστερη εικόνα του δείγματος ως προς τον πληθυσμό αντλήθηκαν στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ, 2019).

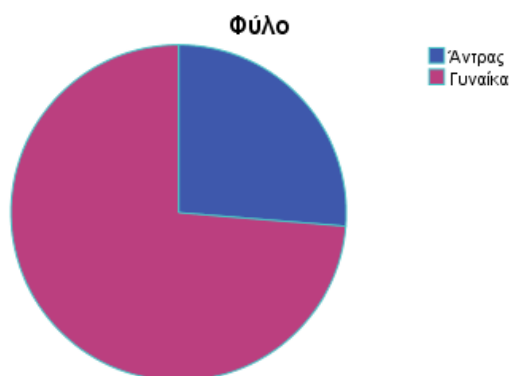
4.1.1. Κατανομή ως προς το Φύλο

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 61 άντρες και 171 γυναίκες, όπως γίνεται φανερό από τον Πίνακα 4.1 και το Διάγραμμα 4.1. Οι άντρες αποτελούν το 26.3% του δείγματος ενώ στο συνολικό πληθυσμό των Ελλήνων δασκάλων αποτελούν το 26.6%, σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ. Επομένως, μπορεί να λεχθεί ότι υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τον παράγοντα φύλο. Επίσης, γίνεται φανερό πως οι περισσότεροι εργαζόμενοι στο συγκεκριμένο επάγγελμα είναι γυναίκες με αναλογία περίπου 3:1 ως προς τους άντρες.

Πίνακας 4.1 Κατανομή ως προς το φύλο

Φύλο

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---------|-----------|---------|--------------------|
| Άντρας | 61 | 26.3 | 26.3 |
| Γυναίκα | 171 | 73.7 | 100.0 |
| Σύνολο | 232 | 100.0 | |



Διάγραμμα 4.1 Διαγραμμάκη απεικόνιση του φύλου του δείγματος

Στο Διάγραμμα 4.1 απεικονίζεται το φύλο των ερωτηθέντων. Γίνεται φανερό ότι οι γυναίκες του δείγματος είναι περίπου τριπλάσιες σε σύγκριση με τους άντρες.

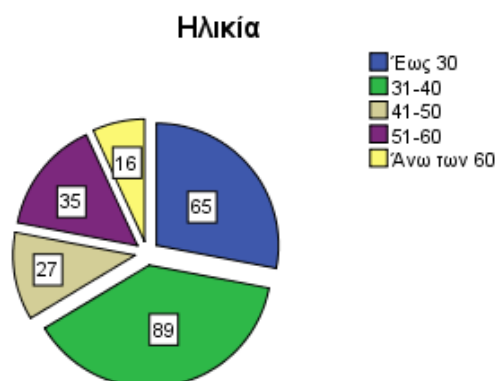
4.1.2 Κατανομή ως προς την ηλικία

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (38.4%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40, ενώ οι πρώτες δύο ηλικιακές ομάδες (έως 30 και 31-40) συγκεντρώνουν συνολικά το 66.4% των απαντήσεων (Πίνακας 4.2). Χαμηλότερη εκπροσώπηση παρουσιάζουν οι ηλικιακές ομάδες 41-50 και άνω των 60 ετών, ενώ η ηλικιακή ομάδα 51-60 αποτελεί το 15.1% του δείγματος. Η ηλεκτρονική φύση του ερωτηματολογίου ενδεχομένως απέτρεψε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να το απαντήσουν και γι' αυτό υπήρχε πρόβλεψη μερικά ερωτηματολόγια να διαμοιραστούν σε έντυπη μορφή. Αν και δεν υπήρχαν ξεκάθαρα στατιστικά στοιχεία για την

ηλικία των δασκάλων του πληθυσμού, οι ηλικιακές κατηγορίες άνω των 41 αποτελούν τουλάχιστον τον μισό πληθυσμό, κάτι που δεν αποτυπώθηκε στην έρευνα.

Πίνακας 4.2 Κατανομή ως προς την ηλικία

| | <i>Ηλικία</i> | | |
|------------|---------------|---------|--------------------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έως 30 | 65 | 28.0 | 28.0 |
| 31-40 | 89 | 38.4 | 66.4 |
| 41-50 | 27 | 11.6 | 78.0 |
| 51-60 | 35 | 15.1 | 93.1 |
| Άνω των 60 | 16 | 6.9 | 100.0 |
| Σύνολο | 232 | 100.0 | |



Διάγραμμα 4.2 Διαγραμματική απεικόνιση της ηλικίας του δείγματος

Στο Διάγραμμα 4.2 φαίνεται πως η ηλικιακή ομάδα 31-40 αποτελεί την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, με την ομάδα έως 30 να έπεται. Οι υπόλοιπες έχουν χαμηλότερη εκπροσώπηση.

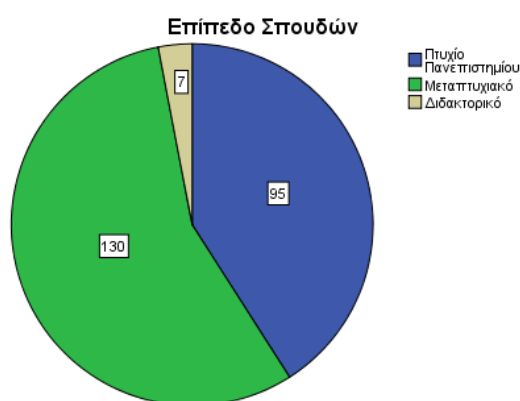
4.1.3 Επίπεδο σπουδών

Το επίπεδο σπουδών του δείγματος κατέχει σε ποσοστό 59% μεταπτυχιακές σπουδές, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.3. Πιο συγκεκριμένα το 56% κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα και το 3% διδακτορικό δίπλωμα. Ο αυξημένος αριθμός μεταπτυχιακών σπουδών σε σύγκριση με τα

στατιστικά στοιχεία του πληθυσμού πιθανόν να οφείλεται στην τροπολογία του τρόπου προσλήψεων των αναπληρωτών (Νόμος 4589/2019) από το 2019 και έπειτα, καθώς και στο γεγονός ότι με βάση την ηλικιακή ομάδα και την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των ερωτηθέντων, τουλάχιστον το 42% εξ αυτών ανήκουν στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, καθώς όπως φαίνεται στον πίνακα 4.4 το 42.7% έχει έως 5 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία και το 12.1% 6 έως 10 χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Οι κάτοχοι βασικού πτυχίου αποτελούν το 40.9% του δείγματος.

Πίνακας 4.3 Κατανομή ως προς το επίπεδο σπουδών

| | <i>Επίπεδο Σπουδών</i> | | |
|----------------------|------------------------|---------|--------------------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Πτυχίο Πανεπιστημίου | 95 | 40.9 | 40.9 |
| Μεταπτυχιακό | 130 | 56.0 | 97.0 |
| Διδακτορικό | 7 | 3.0 | 100.0 |
| Σύνολο | 232 | 100.0 | |



Διάγραμμα 4.3 Διαγραμματική απεικόνιση του επιπέδου σπουδών του δείγματος

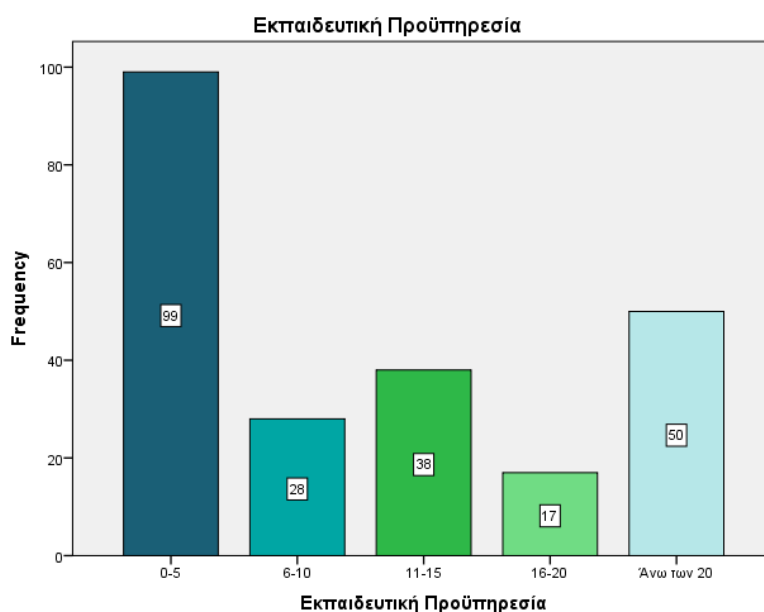
Στο διάγραμμα 4.3 απεικονίζεται ξεκάθαρα η πλειοψηφία των κατόχων μεταπτυχιακών σπουδών έναντι των δασκάλων με πτυχίο πανεπιστημίου.

4.1.4 Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Με βάση τον Πίνακα 4.4 η πλειοψηφία του δείγματος (42.7%) κατέχει μικρή εργασιακή εμπειρία έως 5 έτη, κάνοντας φανερό ότι όχι μόνο η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών (28% στον πίνακα 4.3), αλλά και ένα τμήμα της δεύτερης ηλικιακής ομάδας του δείγματος (31-40 ετών), εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία. Εν συνεχεία, το 21.6% κατέχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία άνω των 20 ετών. Τέλος, 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας κατέχει το 16.4% και 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας μόλις το 7.3%.

Πίνακας 4.4 Κατανομή ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία

| <i>Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία</i> | | | |
|---------------------------------|-----------|---------|--------------------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| 0-5 | 99 | 42.7 | 42.7 |
| 6-10 | 28 | 12.1 | 54.7 |
| 11-15 | 38 | 16.4 | 71.1 |
| 16-20 | 17 | 7.3 | 78.4 |
| Άνω των 20 | 50 | 21.6 | 100.0 |
| Σύνολο | 232 | 100.0 | |



Διάγραμμα 4.4 Διαγραμματική απεικόνιση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας του δείγματος

Στο Διάγραμμα 4.4 απεικονίζεται η εκπαιδευτική προϋπηρεσία των ερωτηθέντων, με τους έχοντες 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας να προηγούνται με 99 συμμετέχοντες και τους έχοντες άνω των 20 χρόνων προϋπηρεσία να έπονται με μόλις τους μισούς συμμετέχοντες (50) συγκριτικά με την πρώτη ομάδα.

4.1.5 Τοποθεσία σχολείου εργασίας

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (37.9%), σύμφωνα με τον Πίνακα 4.5, εργάζεται στο Νομό Αττικής, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με το γεγονός ότι ο εν λόγω νομός συγκεντρώνει το 34.9% των μαθητών (ΕΛΣΤΑΤ, 2019). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές περιφέρειες.

Πίνακας 4.5 Κατανομή ως προς την τοποθεσία σχολείου

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---------------|-----------|---------|--------------------|
| Νομός Αττικής | 88 | 37.9 | 37.9 |
| Εκτός Αττικής | 144 | 62.1 | 100.0 |
| Σύνολο | 232 | 100.0 | |



Διάγραμμα 4.5 Διαγραμματική απεικόνιση της τοποθεσίας σχολείου του δείγματος

Στο Διάγραμμα 4.5 απεικονίζεται η κατανομή των σχολείων που βρίσκονται εντός Αττικής και εκείνων που βρίσκονται σε άλλους νομούς.

4.2 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να παράσχουν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία μετρήθηκε με προσαρμογή του ερωτηματολογίου των Alea et al., (2020) και αποτελείται από δεκαέξι ερωτήματα που κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 επιμέρους τομείς. Οι απαντήσεις δόθηκαν με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπου 1= Καθόλου, 2 =Λίγο, 3=Πάρα πολύ, 4 =Εξαιρετικά. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να καθοριστεί το διάστημα στο οποίο εμπίπτουν οι απαντήσεις. Επομένως: 1-1.75= Καθόλου, 1.75-2.5=Λίγο, 2.5-3.25= Πάρα Πολύ και 3.25-4= Εξαιρετικά.

4.2.1 Ετοιμότητα ως προς την χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η ετοιμότητα των δασκάλων να αξιοποιήσουν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών κατά την απομακρυσμένη διδασκαλία μετρήθηκε από τον μέσο όρο των ερωτήσεων 6 έως 12, όπως φαίνεται αναλυτικά στους Πίνακες και 4.6. και 4.7. Ο συνολικός μέσος όρος του δείγματος είναι 3.08 και η τυπική απόκλιση 0.52, δείχνοντας ότι γνωρίζουν σε πολύ καλό βαθμό να χειρίζονται τα τεχνολογικά εργαλεία που ήταν απαραίτητα για τη διδασκαλία.

Πίνακας 4.6 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ

| | <i>Ετοιμότητα χρήσης ΤΠΕ</i> | | | | |
|----------------------|------------------------------|----------|---------|---------------|--------------------|
| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
| Χρήση Τεχνολογίας | 232 | 1.29 | 4.00 | 3.0893 | .52082 |
| Έγκυρο N | 232 | | | | |

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.6 ο χαμηλότερος μέσο όρος είναι 1.29 που ερμηνεύεται ως καθόλου και ο μεγαλύτερος 4 (εξαιρετικά), φανερώνοντας μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους ερωτηθέντες. Στον Πίνακα 4.7 παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση που συναποτελεί την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς την χρήση τεχνολογικών μέσων.

Πίνακας 4.7 Ανάλυση παραγόντων της ετοιμότητας χρήσης ΤΠΕ

| | <i>Ετοιμότητα χρήσης ΤΠΕ</i> | | | |
|---------------------------------|------------------------------|-----------|-----------|------------|
| | Συχνότητα (Ποσοστό) | | | |
| | Καθόλου | Λίγο | Πάρα πολύ | Εξαιρετικά |
| Χρήση εφαρμογών τηλεπικοινωνίας | 3 (1.3) | 31 (12.9) | 61 (26.3) | 138 (59.5) |
| Χρήση e-mail | 3 (1.3) | 12 (5.2) | 47 (20.3) | 170 (73.3) |
| Χρήση εφαρμογών τηλεδιασκέψεων | 32 (13.8) | 47 (20.3) | 78 (33.6) | 75 (32.3) |
| Χρήση ασύγχρονων πλατφορμών | 22 (9.5) | 49 (21.1) | 66 (28.4) | 95 (40.9) |
| Ενημερωμένα στοιχεία επικ/νίας | 12 (5.2) | 37 (15.9) | 74 (31.9) | 109 (47) |
| Επιμόρφωση από επίσημους φορείς | 66 (28.4) | 89 (38.4) | 51 (22.0) | 26 (11.2) |
| Επιμόρφωση από προσωπική έρευνα | 5 (2.2) | 27 (11.6) | 91 (39.2) | 109 (47) |
| Σύνολο | | | 232 | |

Παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις ως προς τους παράγοντες που συνετέλεσαν στις επαρκείς ψηφιακές δεξιότητες, με την επιμόρφωση από επίσημους φορείς να βρίσκεται στη χαμηλότερη θέση (66 απάντησαν καθόλου και 89 λίγο), σε αντίθεση με την επιμόρφωση από προσωπική έρευνα (91 απάντησαν πάρα πολύ και 109 εξαιρετικά), δείχνοντας πιθανόν την αργοπορία του επίσημου συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η χρήση εφαρμογών σχετιζόμενων με τηλεδιασκέψεις είναι μια δεξιότητα όπου το 34.1% δεν κατείχε καθόλου ή σε ελάχιστο βαθμό, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν κληθεί να τις χρησιμοποιήσουν πριν την πανδημία. Αντιθέτως, η χρήση εφαρμογών τηλεπικοινωνίας και e-mail ήταν κάτι που η συντριπτική πλειοψηφία γνώριζε σε πολύ καλό (61 και 47) ή εξαιρετικό βαθμό (138 και 170 αντίστοιχα). Ακόμα, 74 απάντησαν ότι είχαν σε πολύ καλό

βαθμό ενημερωμένα στοιχεία επικοινωνίας και 109 σε εξαιρετικό βαθμό, πιθανόν λόγω χρήσης τους πριν την πανδημία. Ως προς τις ασύγχρονες πλατφόρμες, 66 γνωρίζουν να τις χειρίζονται καλά και 95 εξαιρετικά, πιθανόν λόγω προηγούμενης εμπειρίας. Βέβαια υπάρχουν διαφοροποιήσεις, καθώς το 31,5% γνώριζε καθόλου ή ελάχιστα πως να χρησιμοποιήσει ασύγχρονες πλατφόρμες.

4.2.2 Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού

Η ενότητα του τεχνολογικού εξοπλισμού περιείχε ερωτήσεις (ερωτήματα 13-15) που διέκριναν αν η επάρκεια του προερχόταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή το σχολείο εργασίας. Συνολικά, παρατηρείται πολύ καλή επάρκεια εξοπλισμού ($\mu=2.92$), η οποία προέρχεται κυρίως από τον προσωπικό εξοπλισμό των εργαζομένων ($\mu=3.47$ και $\mu=3.15$) και λιγότερο από τον εξοπλισμό του σχολείου ($\mu=2.16$), όπως φαίνεται στον πίνακα 4.9.

Πίνακας 4.8 Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού

| | <i>Τεχνολογικός εξοπλισμός</i> | | | | |
|---------------------|--------------------------------|----------|---------|------------|-----------------|
| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
| Επάρκεια εξοπλισμού | 232 | 1.00 | 4.00 | 2.9253 | .63879 |
| Έγκυρο N | 232 | | | | |

Πίνακας 4.9 Ανάλυση παραγόντων της επάρκειας εξοπλισμού

| | <i>Τεχνολογικός εξοπλισμός</i> | | | | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|--|--------------------------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------------|
| | Συχνότητα (Ποσοστό) | | | | | |
| | Καθόλου | Λίγο | Πάρα πολύ | Εξαιρετικά | | |
| Προσωπικός Εξοπλισμός | 7 (3) | 28 (12.1) | 46 (19.8) | 151 (65.1) | 3.47 | .821 |
| Σύνδεση στο διαδίκτυο | 5 (2.2) | 45 (19.4) | 92 (39.7) | 90 (38.8) | 3.15 | .805 |
| Χρήση σχολικού εξοπλισμού και σύνδεσης | 83 (35.8) | 66 (28.4) | 47 (20.3) | 36 (15.5) | 2.16 | 1.078 |
| Σύνολο | | | 232 | | | |

Με βάση τον Πίνακα 4.9 παρατηρείται ότι διαφορετικοί παράγοντες συντέλεσαν στην επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο προσωπικός εξοπλισμός των εργαζομένων είναι αυτός που αξιοποιήθηκε από την συντριπτική πλειοψηφία (46 πολύ και 151 εξαιρετικά), σε αντίθεση με τον σχολικό εξοπλισμό και σύνδεση στο ίντερνετ (47 πολύ και 36 εξαιρετικά). Ο βαθμός επάρκειας του σχολικού τεχνολογικού εξοπλισμού παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση ($\sigma=1.078$) αναδεικνύοντας τις διαφορές ανάμεσα στα σχολεία. Η σύνδεση στο διαδίκτυο αποτέλεσε πρόβλημα για 50 ερωτηθέντες.

4.2.3 Σχεδιασμός απομακρυσμένης διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μετρήθηκε μέσα από ερωτήσεις (16-21) που αφορούσαν τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων, την αξιοποίηση ελεύθερου ηλεκτρονικού υλικού ή τη δημιουργία νέου υλικού, την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, την διαχείριση του διδακτικού χρόνου και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.11, όλοι οι εκπαιδευτικοί έθεταν στόχους κατά την απομακρυσμένη διδασκαλία, και μόλις 27 δήλωσαν σε μικρό βαθμό, ενώ οι υπόλοιποι 205 σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ελεύθερο εκπαιδευτικό υλικό σε πολύ μεγάλο βαθμό (84,9%) ενώ περισσότεροι από τους μισούς δημιούργησαν εκ νέου εκπαιδευτικό υλικό (31,5% πολύ, 33,6% εξαιρετικά). Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών φαίνεται ότι επιτεύχθηκε σε εξαιρετικό επίπεδο (37,5% πολύ, 56,5% εξαιρετικά), αποκαλύπτοντας τη διαδραστικότητα που επιτρέπει η χρήση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση. Έπειτα, η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου αποτέλεσε πρόσκομμα για περίπου το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων (2,2% καθόλου, 25,4% λίγο), καθώς και η αξιολόγηση της διδασκαλίας (1,4% καθόλου, 22,4% λίγο).

Πίνακας 4.10 Ετοιμότητα σχεδιασμού απομακρυσμένης διδασκαλίας
Σχεδιασμός διδασκαλίας

| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|------------------------|-----|----------|---------|---------------|--------------------|
| Σχεδιασμός διδασκαλίας | 232 | 1.67 | 4.00 | 3.1810 | .54170 |
| Έγκυρο N | 232 | | | | |

Με βάση τον Πίνακα 4.10, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν και να παράσχουν απομακρυσμένη διδασκαλία είναι σε πολύ καλά επίπεδα ($\mu=3.18$, $\sigma=0.54$).

Βέβαια αυτό δεν πιστοποιεί την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, καθώς όπως αναδείχθηκε στην βιβλιογραφία, πολλές επιμορφώσεις αφορούσαν διαδικαστικά θέματα και δεν εμβάθυναν στην παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας. Η κλειστή φύση των ερωτήσεων ενδεχομένως δεν επιτρέπει να εξεταστεί ποιοτικά η συγκεκριμένη έννοια.

Πίνακας 4.11 Ανάλυση παραγόντων της ετοιμότητας σχεδιασμού απομακρυσμένης διδασκαλίας

Σχεδιασμός διδασκαλίας

| | Συχνότητα (Ποσοστό) | | | | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|-------------------------------------|---------------------|-----------|------------|------------|------------|-----------------|
| | Καθόλου | Λίγο | Πάρα πολύ | Εξαιρετικά | | |
| Μαθησιακοί στόχοι | 0 | 27 (11.6) | 100 (43.1) | 105 (48.3) | 3.34 | .677 |
| Αξιοποίηση ελεύθερου εκπ/κού υλικού | 6 (2.6) | 29 (12.5) | 110 (47.4) | 87 (37.5) | 3.20 | .753 |
| Δημιουργία εκπ/κού υλικού | 13 (5.6) | 68 (29.3) | 73 (31.5) | 78 (33.6) | 2.93 | .923 |
| Ενεργός εμπλοκή μαθητών | 1 (0.4) | 13 (5.6) | 87 (37.5) | 131 (56.5) | 3.50 | .624 |
| Διαχείριση διδακτικού χρόνου | 5 (2.2) | 29 (25.4) | 90 (38.8) | 78 (35.6) | 3.04 | .823 |
| Αξιολόγηση διδασκαλίας | 4 (1.7) | 52 (22.4) | 97 (41.8) | 79 (34.1) | 3.08 | .793 |
| Σύνολο | | | 232 | | | |

Συνολικά, με βάση τον πίνακα 4.12, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως μέσα από τους παράγοντες που μετρήθηκαν, φαίνεται να είναι σε πολύ καλό επίπεδο ($\mu= 3.07$, $\sigma=0.44$), με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας να είναι στο υψηλότερο επίπεδο ($\mu=3.18$, $\sigma=0.54$) και την επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού στο χαμηλότερο

($\mu=2.92$, $\sigma=0.63$), ενώ η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες είναι κάτι που επιτεύχθηκε αλλά όχι καθολικά και ούτε στον επιθυμητό βαθμό.

Πίνακας 4.12 Συνολική ετοιμότητα εκπαιδευτικών
Ετοιμότητα εκπαιδευτικών

| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|--------------------------|-----|----------|---------|------------|-----------------|
| Ετοιμότητα εκπαιδευτικών | 232 | 1 | 4 | 3.07 | .445 |
| Έγκυρο N | 232 | | | | |

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να διαχωριστεί ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών από τον βαθμό ετοιμότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, όπως παρουσιάστηκε στον πίνακα 4.12. Προκειμένου να καταστεί αυτό δυνατό αντιστράφηκε η ερώτηση 15 που αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό του σχολείου, η οποία δεν σχετίζεται με την προσωπική ετοιμότητα, καθώς η ύπαρξη προσωπικού εξοπλισμού εξετάζεται στις προηγούμενες ερωτήσεις 13 και 14. Ως εκ τούτου, προέκυψε ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε προσωπικό επίπεδο είναι σε πολύ καλά επίπεδα με μέσο όρο ίσο με 3.14 και τυπική απόκλιση ίση με 0.42, όπως φαίνεται στον πίνακα 9.2.

Πίνακας 4.13 Προσωπική ετοιμότητα εκπαιδευτικών
Προσωπική ετοιμότητα εκπαιδευτικών

| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|------------------------------------|-----|----------|---------|------------|-----------------|
| Προσωπική ετοιμότητα εκπαιδευτικών | 232 | 2 | 4 | 3.14 | .402 |
| Έγκυρο N | 232 | | | | |

Με βάση τον Πίνακα 4.13 διαφοροποιείται ο βαθμός ετοιμότητας του κάθε δασκάλου, καθώς η χαμηλότερη τιμή είναι 2 φανερώνοντας πολύ μικρό βαθμό ετοιμότητας.

4.2.4 Αίσθηση ευθύνης

Η αίσθηση ευθύνης υπολογίστηκε από τον μέσο όρο 11 ερωτημάτων (ερωτήσεις 22-32), στα οποία δόθηκαν απαντήσεις με βάση την τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπως παραπάνω. Οι

ερωτήσεις αφορούσαν ένα μεγάλο εύρος των σχέσεων δασκάλου και μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, εξέταζαν το κατά πόσο νιώθει προσωπικά υπεύθυνος ο διδάσκων για το ενδιαφέρον και την εκτίμηση που δείχνει ο μαθητής για το μάθημα, την πρόοδο, την επίδοση και τις δεξιότητες που επιτυγχάνει να κατακτήσει, αλλά και για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές, ως βάση για την επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας, καθώς και για αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Στον Πίνακα 4.14 παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις για κάθε επιμέρους ερώτηση της αίσθησης προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την κινητοποίηση των μαθητών (ενδιαφέρον, εκτίμηση, αρέσκεια μαθήματος) βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα των παραγόντων για τα οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν προσωπικά υπεύθυνοι ($\mu=2.87$, $\mu=2.81$, $\mu=2.81$). Πιο αναλυτικά, το ένα τρίτο των ερωτηθέντων έχει απαντήσει ότι δεν νιώθει καθόλου ή λίγο υπεύθυνο για το αν οι μαθητές ενδιαφέρονται (9 καθόλου, 62 λίγο), εκτιμούν (12 καθόλου, 69 λίγο) ή τους αρέσει (12 καθόλου, 72 λίγο) το μάθημα που διδάσκουν. Βέβαια, η πλειοψηφία δείχνει ότι νιώθει ευθύνη για την κινητοποίηση των μαθητών, αλλά σε χαμηλότερο βαθμό, συγκριτικά με άλλους παράγοντες. Οι παράγοντες που καθορίζουν το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών ως προς τις επιδόσεις του μαθητή εμφανίζονται υψηλοί, αλλά με έντονες διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την σχολική επίδοση των μαθητών 11 απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου υπεύθυνοι, 81 λίγο, 103 πάρα πολύ και 37 εξαιρετικά, δείχνοντας ότι αρκετοί θεωρούν πως είναι ένα αποτέλεσμα που δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τους ίδιους. Σε αντίθεση, η πρόοδος των μαθητών (115 πάρα πολύ, 67 εξαιρετικά) και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (125 πάρα πολύ, 55 εξαιρετικά) είναι παράγοντες για τους οποίους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν προσωπικά υπεύθυνοι. Η παραπάνω αντίθεση φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγάλο ενδιαφέρον για την ατομική πρόοδο του μαθητή, η οποία δεν αντιπροσωπεύεται αποκλειστικά από τη σχολική - βαθμολογική επίδοση. Οι σχέσεις με τους μαθητές συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί νιώθουν υπεύθυνοι. Πιο συγκεκριμένα, η αίσθηση ότι οι μαθητές τους μπορούν να βασιστούν σε αυτούς όταν έχουν ανάγκη βοήθειας (70 πάρα πολύ, 131 εξαιρετικά) και να γνωρίζουν ότι νοιάζονται πραγματικά για αυτούς (72 πάρα πολύ, 131 εξαιρετικά), έχουν την μεγαλύτερη σημαντικότητα για τους δασκάλους. Εν συνεχεία, ακολουθεί η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι μαθητές απέναντι τους με 86 να το βαθμολογούν ως πάρα πολύ σημαντικό και 103 ως εξαιρετικά σημαντικό. Τέλος, η διδακτική

ικανότητα, εάν δηλαδή ο τρόπος που διδάσκουν αντιπροσωπεύει τη μέγιστη διδακτική τους ικανότητα και αν είναι αποτελεσματική στο μέγιστο βαθμό, θεωρείται πάρα πολύ σημαντική για το 73.6% και το 77.2% αντίστοιχα.

Πίνακας 4.14 Παράγοντες που συναποτελούν την αίσθηση ευθύνης

| | <i>Αίσθηση ευθύνης</i> | | | | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|--|------------------------|-----------|------------|------------|---------------|--------------------|
| | Συχνότητα (Ποσοστό) | | | | | |
| | Καθόλου | Λίγο | Πάρα πολύ | Εξαιρετικά | | |
| Ενδιαφέρον για μάθημα | 9 (3.9) | 62 (26.7) | 111 (47.8) | 50 (21.6) | 2.87 | .790 |
| Εκτίμηση μαθήματος | 12 (5.2) | 69 (29.7) | 103 (44.4) | 48 (20.7) | 2.81 | .822 |
| Αρέσκεια μαθήματος | 12 (5.2) | 71 (30.6) | 97 (41.8) | 52 (22.4) | 2.81 | .840 |
| Πρόοδος μαθητή | 8 (3.4) | 42 (18.1) | 115 (49.6) | 67 (28.9) | 3.04 | .780 |
| Απόκτηση γνώσεων- δεξιοτήτων | 6 (2.6) | 46 (19.8) | 125 (53.9) | 55 (23.7) | 2.99 | .735 |
| Σχολική επίδοση | 11 (4.7) | 81 (34.9) | 103 (44.4) | 37 (15.9) | 2.72 | .787 |
| Παροχή βοήθειας | 14 (6) | 17 (7.3) | 70 (30.2) | 131 (56.5) | 3.37 | .863 |
| Εμπιστοσύνη | 14 (6) | 29 (12.5) | 86 (37.1) | 103 (44.4) | 3.20 | .880 |
| Φροντίδα | 13 (5.6) | 16 (6.9) | 72 (31) | 131 (56.5) | 3.38 | .845 |
| Διδακτική ικανότητα | 13 (5.6) | 48 (20.7) | 96 (41.4) | 75 (32.3) | 3.00 | .870 |
| Αποτελεσματι- κότητα διδασκαλίας | 5 (2.2) | 48 (20.7) | 103 (44.4) | 76 (32.8) | 3.08 | .786 |
| Σύνολο | | | 232 | | | |

Στον Πίνακα 4.15 παρουσιάζεται ο συνολικός μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της αίσθησης ευθύνης των εκπαιδευτικών, με την αντίστοιχη μέγιστη και ελάχιστη τιμή.

Πίνακας 4.15 Αίσθηση προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών

| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|------------------|-----|----------|---------|------------|-----------------|
| Προσωπική Ευθύνη | 232 | 1.00 | 4.00 | 3.0243 | .59229 |
| Έγκυρο N | 232 | | | | |

Καταληκτικά, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους παράγοντες που συναποτελούν την αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών, οι δάσκαλοι φαίνεται να διακατέχονται από πολύ υψηλό αίσθημα ευθύνης ($\mu=3.02$, $\sigma=0.59$), όπως διαγράφεται στον Πίνακα 4.15.

4.3 Στατιστικές συσχετίσεις

Εν συνεχεία, θα ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται αν οι ανεξάρτητες μεταβλητές επιδρούν θετικά ή αρνητικά και σε ποιο βαθμό στις εξαρτημένες. Οι υποθέσεις παρουσιάζονται παρακάτω:

1^η Υπόθεση: Η τοποθεσία του σχολείου σχετίζεται με τον βαθμό τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου.

2^η Υπόθεση: Το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ετοιμότητα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Το δημογραφικό προφίλ χωρίζεται στους επιμέρους παράγοντες: ηλικία, φύλο, επίπεδο σπουδών, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

3^η Υπόθεση: Το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ετοιμότητα να παράσχουν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία. Το δημογραφικό προφίλ χωρίζεται στους επιμέρους παράγοντες: ηλικία, φύλο, επίπεδο σπουδών, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

4^η Υπόθεση: Η αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με τον βαθμό ετοιμότητας που επιδεικνύουν να παράσχουν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία.

4.3.1 Έλεγχος 1^{ης} υπόθεσης

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση αναμένεται να υπάρχει διαφορά ως προς τον βαθμό επάρκειας τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων με βάση την γεωγραφική τους τοποθεσία. Όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα 4.16 ο μέσος όρος επάρκειας τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων στο νομό Αττικής είναι 2.91 και εκτός Αττικής 2.93, δηλαδή δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά. Έπειτα, όπως προκύπτει από την ανάλυση Mann-Whitney U test (πίνακας 4.17), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον βαθμό τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων του νομού Αττικής σε σύγκριση με τα σχολεία εκτός Αττικής ($Z = -.761, p = 0.446$).

Πίνακας 4.16 Περιγραφική στατιστική συσχέτισης τοποθεσία σχολείου- τεχνολογικός εξοπλισμός

| | Τοποθεσία Σχολείου | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|------------------------|-----------------------|-----|---------------|--------------------|
| Επάρκεια εξοπλισμού | Νομός Αττικής | 88 | 2.91 | .677 |
| | Εκτός Αττικής | 144 | 2.93 | .617 |

Πίνακας 4.17 Mann-Whitney U Test για συσχέτιση τοποθεσίας σχολείου- τεχνολογικού εξοπλισμού

| | Τεχν/κός εξοπλισμός |
|----------------------------------|------------------------|
| Mann-Whitney U | 5,965.500 |
| Wilcoxon W | 16,405.500 |
| Standardized Test Statistic | -.761 |
| Asympotic Sig. (2-sided test) | .446 |
| Mean Rank Αττική | 117.68 |
| Mean Rank Εκτός Αττικής | 115.78 |

Καταληκτικά, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού για την παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας των σχολείων εντός Αττικής δεν διαφοροποιείται από τον εξοπλισμό των σχολείων εκτός Αττικής.

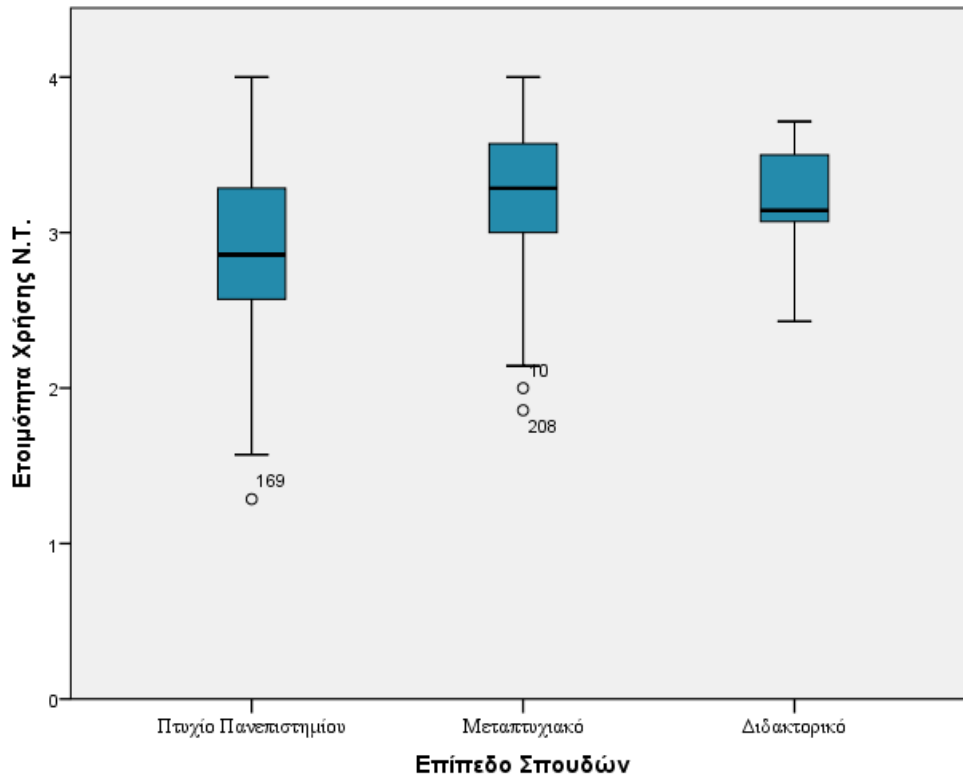
4.3.2 Έλεγχος 2^{ης} υπόθεσης

Η δεύτερη υπόθεση διερευνά την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών, ως ανεξάρτητη μεταβλητή και την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν με επάρκεια τις νέες τεχνολογίες κατά την απομακρυσμένη διδασκαλία, ως εξαρτημένη μεταβλητή. Πιο συγκεκριμένα, το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών αναλύεται με βάση το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και την εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Πίνακας 4.18 Kruskal Wallis Test για την συσχέτιση του δημογραφικού προφίλ και την ετοιμότητα χρήσης Νέων Τεχνολογιών

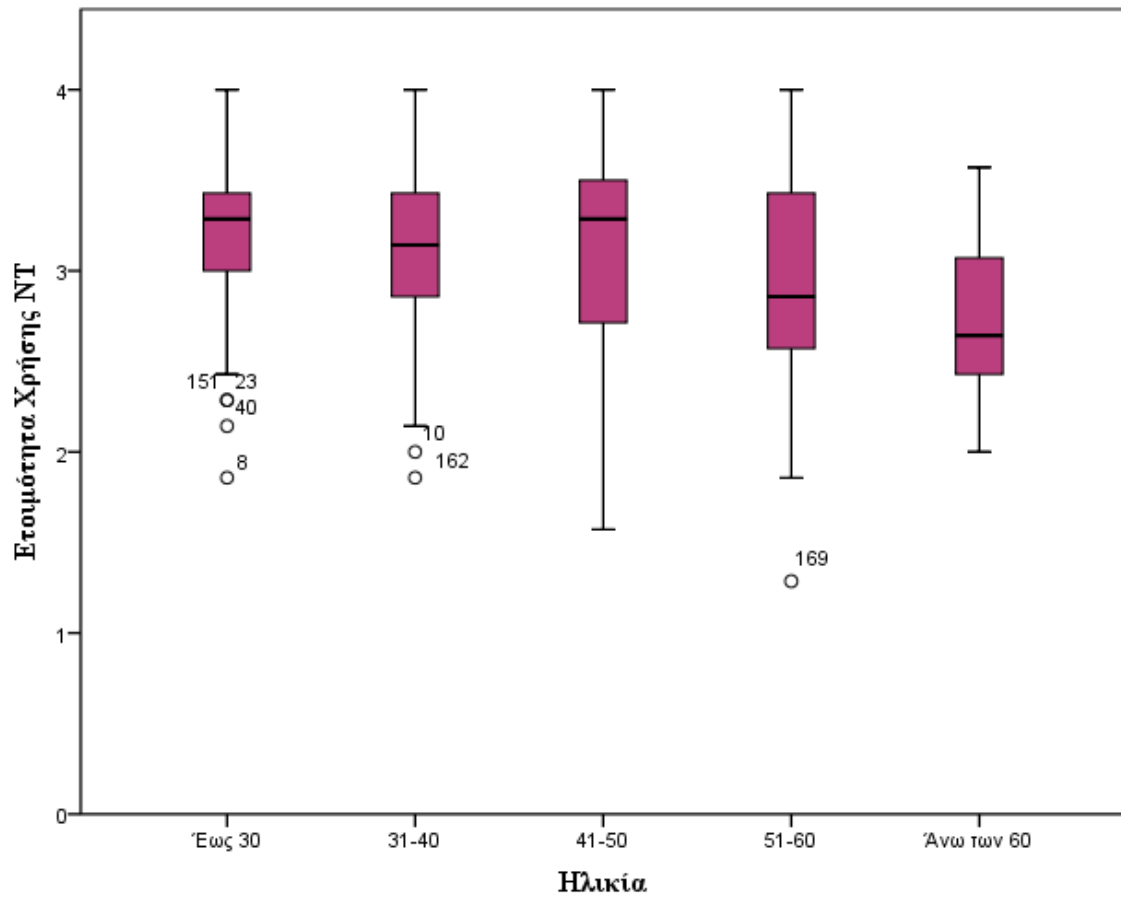
| | | <i>Ικανότητα χρήσης τεχνολογίας</i> |
|------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| Επίπεδο Σπουδών | Test Statistic | 25.587 |
| | Degrees of Freedom | 2 |
| | Asymptotic Sig. (2-sided test) | .000 |
| Ηλικία | Test Statistic | 14.965 |
| | Degrees of Freedom | 4 |
| | Asymptotic Sig. (2- sided test) | .005 |
| Προϋπηρεσία | Test Statistic | 18.100 |
| | Degrees of Freedom | 4 |
| | Test Statistic | .001 |

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.18 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ετοιμότητα χρήσης Νέων Τεχνολογιών ανάμεσα στους πτυχιούχους πανεπιστημίου και σε όσους έχουν επιπρόσθετες μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές ($Z= 25.587$, $p= 0.000$). Με βάση το Διάγραμμα 4.6 γίνεται φανερό ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών έχουν αυξημένες ψηφιακές δεξιότητες σε σύγκριση με όσους έχουν αποκλειστικά πρώτο πτυχίο. Μάλιστα, οι κάτοχοι βασικού πτυχίου εμφανίζουν μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.



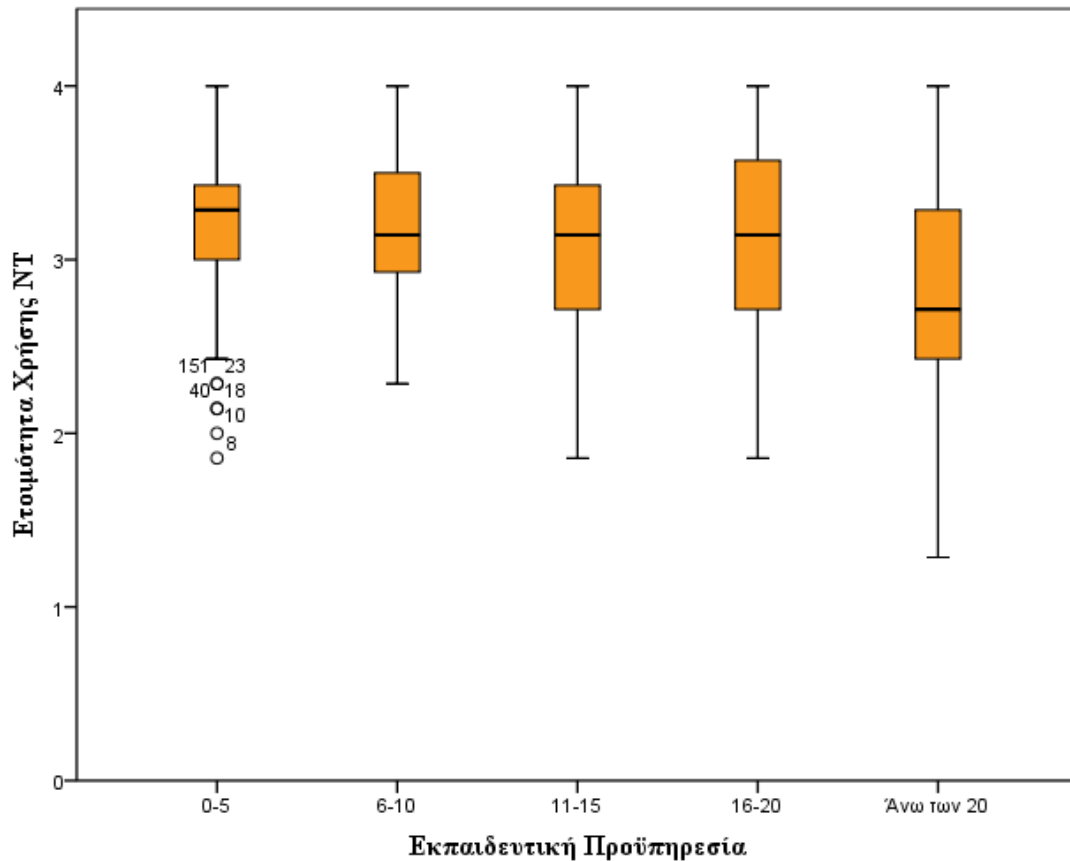
Διάγραμμα 4.6 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας χρήσης Ν.Τ και επιπέδου σπουδών

Έπειτα, με βάση τον Πίνακα 4.18, η ηλικία φαίνεται να παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο ($Z= 14.965$, $p= 0.005$) ως προς την ετοιμότητα αξιοποίησης Νέων Τεχνολογιών. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 4.7, οι νέοι έως 30 ετών υπερέχουν στις ψηφιακές δεξιότητες, όπως και οι νέοι 31 έως 40. Εν συνεχεία, η ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 εμφανίζει σημαντική ανομοιογένεια κάτι που συνεχίζει στην επόμενη ηλικιακή ομάδα 51 έως 60. Τέλος, οι άνω των 60 εμφανίζουν τον μικρότερο βαθμό ψηφιακής ετοιμότητας.



Διάγραμμα 4.7 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας χρήσης Ν.Τ και ηλικίας

Επιπροσθέτως, τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική σχέση με την ετοιμότητα χρήσης νέων τεχνολογιών ($Z=18.100$, $p=0.001$), με βάση τον Πίνακα 4.18. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.8, οι έχοντες λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, έχουν περισσότερες ψηφιακές δεξιότητες. Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με το Διάγραμμα 4.7, κάνοντας φανερό ότι ο παράγοντας της ηλικίας είναι αυτός που συνεισφέρει θετικά στην δόμηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Αν και οι πρώτες δύο ηλικιακές ομάδες υπερέχουν στις ψηφιακές δεξιότητες, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εμφανίζουν ανεπαρκή έως πολύ καλή ψηφιακή ετοιμότητα, καθιστώντας φανερή την ύπαρξη επιπρόσθετων παραγόντων στους οποίους οφείλεται οι μεταξύ τους ανομοιογένεια.



Διάγραμμα 4.8 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας χρήσης Ν.Τ και εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, ο παράγοντας φύλο δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με την ετοιμότητα χρήσης των Νέων Τεχνολογιών, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4.19, όπου $U=4,828$, $p= 0.387$.

Πίνακας 4.19 Mann- Whitney U test για την συσχέτιση του φύλου και της ετοιμότητας χρήσης Νέων Τεχνολογιών

| <i>Ικανότητα χρήσης τεχνολογίας</i> | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|------------|
| Φύλο | Mann- Whitney U | 4,828.000 |
| | Wilcoxon W | 19,534.000 |
| | Standardized Test Statistic | -.865 |
| | Asymptotic Sig. (2- sided test) | .387 |
| | Mean Rank Άντρες | 132.36 |
| | M | 110.84 |

Επομένως, το επίπεδο σπουδών των δασκάλων, η ηλικία και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την ικανότητα αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών, ενώ το φύλο των εκπαιδευτικών όχι. Το επίπεδο σπουδών επηρεάζει θετικά την ετοιμότητα τους να χειρίζονται τις Νέες Τεχνολογίες, η αύξηση της ηλικία αρνητικά ενώ η σχέση εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας με την χρήση της τεχνολογίας ενδεχομένως σχετίζεται με την ηλικία και ίσως σε ένα μικρό ποσοστό αντισταθμίζει το ηλικιακό χάσμα.

4.3.3 Έλεγχος 3^{ης} υπόθεσης

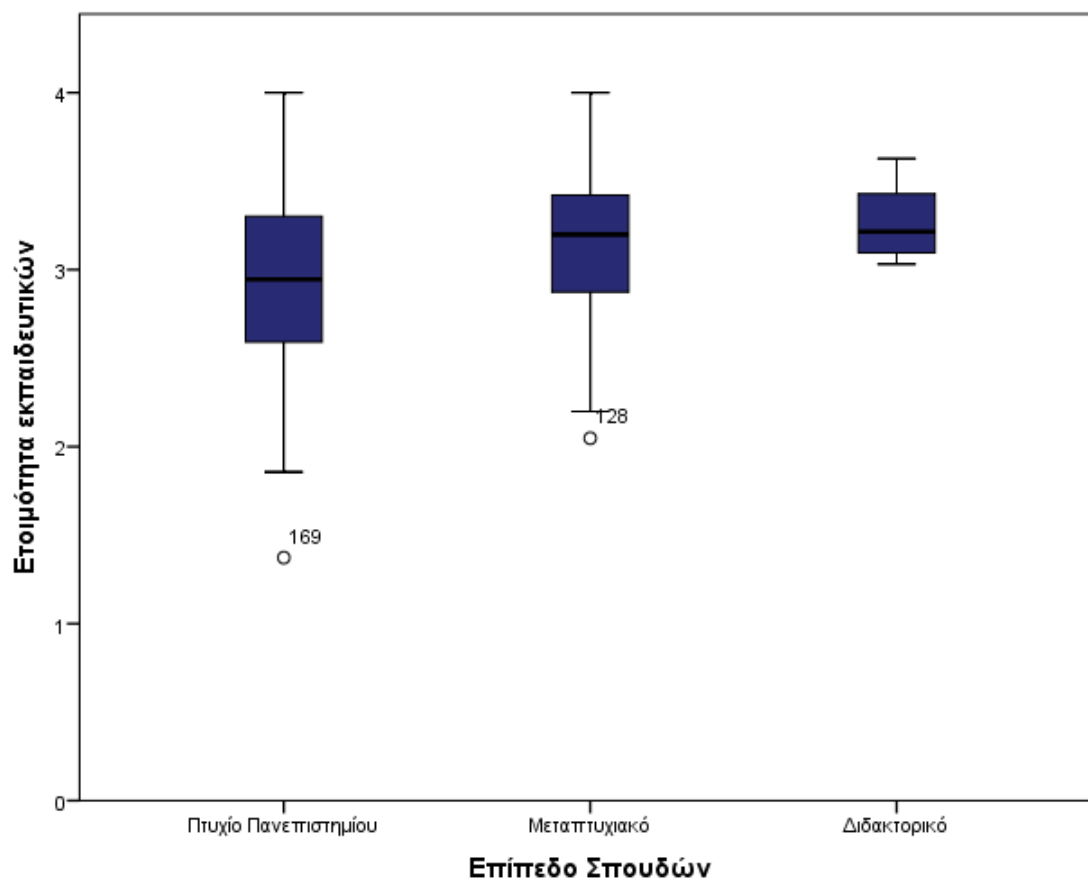
Η τρίτη υπόθεση διερευνά την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών και την ετοιμότητα τους να παράσχουν απομακρυσμένη διδασκαλία. Η ανάλυση του δημογραφικού προφίλ γίνεται με βάση το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Πίνακας 4.20 Αποτελέσματα Kruskal Wallis Test από τη συσχέτιση δημογραφικού προφίλ- ετοιμότητας απομακρυσμένης διδασκαλίας

| <i>Ετοιμότητα απομακρυσμένης διδασκαλίας</i> | | |
|--|---------------------------------|--------|
| Επίπεδο σπουδών | Test Statistic | 11.554 |
| | Degrees of Freedom | 2 |
| | Asymptotic Sig. (2-sided test) | .003 |
| Ηλικία | Test Statistic | 2.334 |
| | Degrees of Freedom | 4 |
| | Asymptotic Sig. (2- sided test) | .675 |
| Προϋπηρεσία | Test Statistic | 2.339 |
| | Degrees of Freedom | 4 |
| | Test Statistic | .674 |

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.20, το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με την ετοιμότητά τους να παράσχουν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία ($Z=11.554, p=0.003$).

Με βάση το Διάγραμμα 4.9, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών ενός εκπαιδευτικού, τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός ετοιμότητας του για παροχή επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας. Μάλιστα, οι κάτοχοι διδακτορικού εμφανίζουν μεγάλη ομοιογένεια στις απαντήσεις τους, λιγότερο οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ενώ την μεγαλύτερη ανομοιογένεια την εμφανίζουν οι κάτοχοι βασικού πτυχίου.



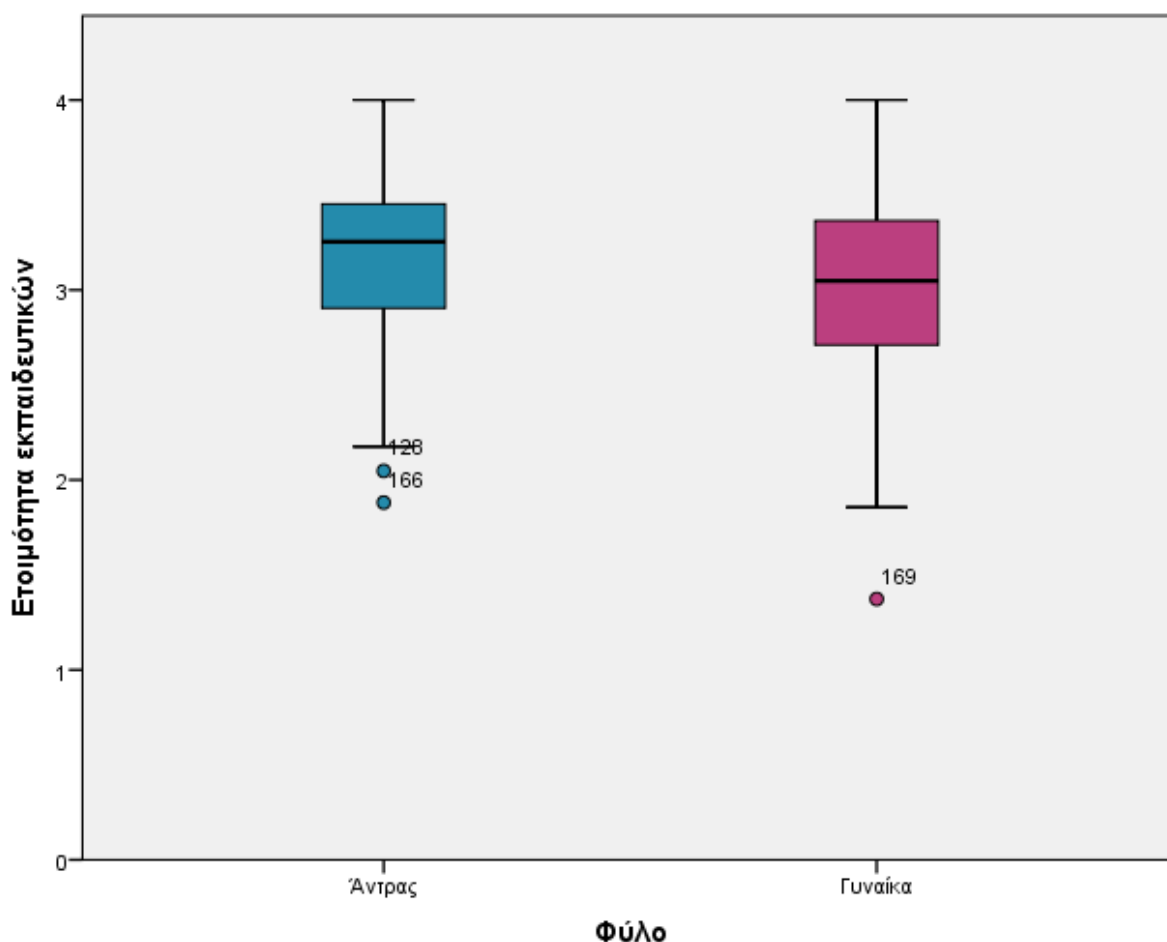
Διάγραμμα 4.9 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας παροχής απομακρυσμένης διδασκαλίας και επιπέδου σπουδών

Αντίθετα, η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζεται να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν εξ αποστάσεως ($Z=2.334$, $p=0.675$). Παρομοίως, ούτε τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας δεν σχετίζονται με την ετοιμότητα παροχής απομακρυσμένης διδασκαλίας ($Z= 2.339$, $p=0.674$). Εν συνεχεία, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($U=4,248$, $p= 0.032$) ανάμεσα στο φύλο του εκπαιδευτικού και την ετοιμότητά του να διδάξει εξ αποστάσεως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.21.

Πίνακας 4.21 Αποτελέσματα Mann- Whitney U Test από τη συσχέτιση του φύλου με την ετοιμότητα απομακρυσμένης διδασκαλίας

| <i>Ετοιμότητα απομακρυσμένης διδασκαλίας</i> | | |
|--|---------------------------------|------------|
| Φύλο | Mann- Whitney U | 4,248.000 |
| | Wilcoxon W | 18,954.000 |
| | Standardized Test Statistic | -2.150 |
| | Asymptotic Sig. (2- sided test) | .032 |
| | Mean Rank Άντρες | 132.36 |
| | Mean Rank Γυναίκες | 110.84 |

Με βάση το Διάγραμμα 4.10, οι άντρες εμφανίζουν σχετικά μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητας να διδάξουν εξ αποστάσεως σε έκτακτες συνθήκες, σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Μάλιστα οι απαντήσεις τους εμφανίζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αν και η μεταξύ τους διαφορά είναι μικρή.



Διάγραμμα 4.10 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης ετοιμότητας απομακρυσμένης διδασκαλίας και φύλου

Καταληκτικά, το επίπεδο σπουδών και το φύλο των εκπαιδευτικών έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την ετοιμότητά τους να διδάξουν απομακρυσμένα σε έκτακτες συνθήκες. Αντίθετα, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και η ηλικία δεν σχετίζονται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν απομακρυσμένα.

4.3.4 Έλεγχος 4^{ης} Υπόθεσης

Η τελευταία υπόθεση εξετάζει την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και στην αίσθηση ευθύνης. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho. Ως ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, εννοείται η προσωπική ετοιμότητα, όπως παρουσιάστηκε στον πίνακα 9.2 με ανεστραμμένη την ερώτηση 15 σχετικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό του σχολείου. Η ερώτηση 15 επηρεάζει αντίστροφα την προσωπική αίσθηση ευθύνης. Πιο επεξηγηματικά, η έλλειψη εξοπλισμού του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ως δικαιολογία απουσίας από καθήκοντα για εκείνους με χαμηλή αίσθηση ευθύνης και αντίστροφα ως παράγοντα κινητοποίησης και αγορά προσωπικού εξοπλισμού για εκείνους με υψηλότερη αίσθηση ευθύνης. Έτσι υπολογίστηκε η προσωπική ετοιμότητα $\mu=3.14$ (Πίνακας 4.22).

Πίνακας 4.22 Αίσθηση προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών
Αίσθηση ευθύνης

| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | Διακύμανση |
|---------------------|-----|----------|---------|---------------|--------------------|------------|
| Προσωπική Ευθύνη | 232 | 1.00 | 4.00 | 3.0243 | .59229 | .351 |
| Έγκυρο N | 232 | | | | | |

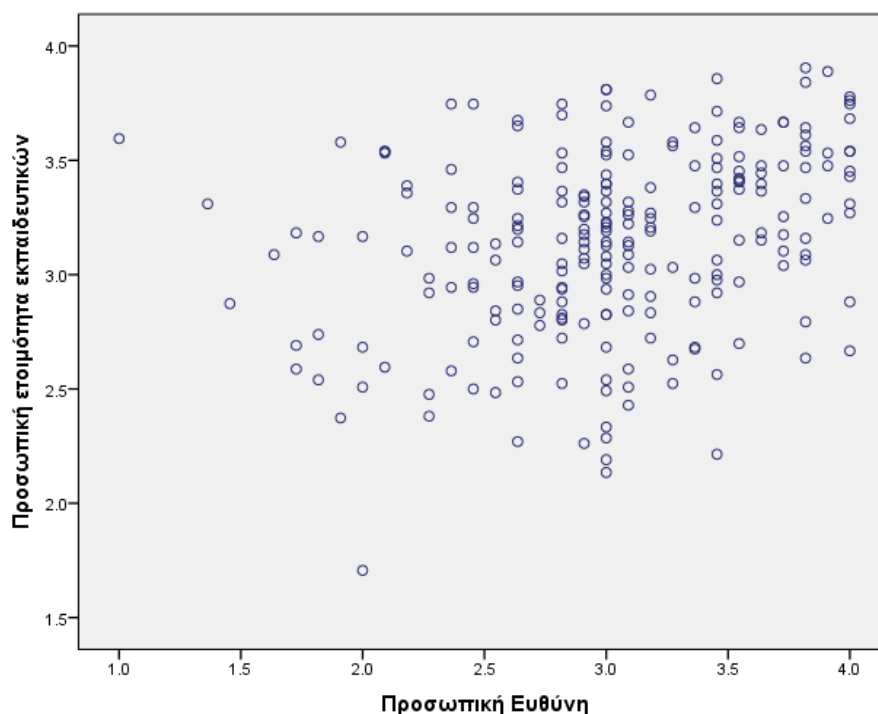
Εν συνεχεία, συσχετίστηκε η προσωπική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών με την αίσθηση ευθύνης. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.23, η προσωπική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και η αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών έχουν θετική σχέση μικρού μεγέθους, καθώς ο συντελεστής συσχέτισης $\rho=0.33$. Μάλιστα η σχέση εμφανίζεται στατιστικά σημαντική με $p=0.00$.

Πίνακας 4.23 Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού ετοιμότητας και του βαθμού αίσθησης ευθύνης

| | | | Ετοιμότητα εκπαιδευτικών | Προσωπική ευθύνη |
|----------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Spearman's rho | Ετοιμότητα εκπαιδευτικών | Correlation Coefficient | 1.000 | .330** |
| | | Sig (2-tailed) | . | .000 |
| | | N | 232 | 232 |
| | | Correlation Coefficient | .330** | 1.000 |
| | Προσωπική ευθύνη | Sig (2-tailed) | .000 | . |
| | | N | 232 | 232 |

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

Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα αυτή η συσχέτιση δημιουργήθηκε το Διάγραμμα 4.11. Οι ερωτηθέντες που εμφάνισαν πολύ υψηλό αίσθημα ευθύνης (άνω του 2.5), στην πλειοψηφία τους εμφανίζουν πολύ καλά επίπεδα ετοιμότητας (άνω του 2.5). Οι ερωτηθέντες με χαμηλά επίπεδα αίσθησης ευθύνης (κάτω του 2.5) εμφανίζουν χαμηλά έως πολύ καλά επίπεδα ετοιμότητας. Επομένως η σχέση των δύο μεταβλητών είναι ασθενής, αν και φαίνεται πως έχουν θετική συσχέτιση στην πλειοψηφία των ερωτηθέντων.



Διάγραμμα 4.11 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης της προσωπικής ευθύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Με βάση τον Πίνακα 4.23 και το Διάγραμμα 4.11 φαίνεται ότι ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν απομακρυσμένα και ο βαθμός αίσθησης ευθύνης σχετίζονται έστω και ασθενώς μεταξύ τους, χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται η μία μεταβλητή προκαλεί την άλλη. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την διασαφήνιση της μεταξύ τους σχέσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο συσχετίζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων με τις προϋπάρχουσες έρευνες, έτσι όπως παρουσιάστηκαν κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Εν συνεχεία, θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και θα γίνουν ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

5.2 Συμπεράσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης

Το δείγμα της έρευνας εμφάνισε υψηλή ετοιμότητα ως προς την ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ στην απομακρυσμένη εκπαίδευση ($\mu=3.08$), κυρίως μέσα από την προσωπική έρευνα και την αξιοποίηση εσωτερικών δικτύων συνεργασίας και δευτερευόντως, αλλά ίσης σημασίας, μέσα από την παρακολούθηση σεμιναρίων από επίσημους φορείς. Τα παραπάνω αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με έρευνες που αναδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αύξησαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες κατά την πανδημία (Schiller et al., 2021), είτε χάρη στα εσωτερικά δίκτυα συνεργασίας, είτε χάρη στις επίσημες επιμορφώσεις (Μανούσου κ.ά, 2021; Tzimopoulos et al., 2021).

Έπειτα, ο τεχνολογικός εξοπλισμός που αξιοποιήθηκε κατά την πανδημία προερχόταν κυρίως από προσωπικά μέσα των εκπαιδευτικών ($\mu=3.47$) και σε μικρότερο βαθμό από εξοπλισμό του σχολείου ($\mu=2.16$). Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης των τεχνολογικών υποδομών των δημόσιων σχολείων. Άλλωστε, κατά την πανδημία δόθηκε προτεραιότητα στην ενίσχυση του εξοπλισμού των μαθητών και λιγότερο στον εξοπλισμό των σχολείων (Sotiropoulos & Huliaras, 2021). Βέβαια, το ΥΠΑΙΘ δρομολογεί την επιδότηση των εκπαιδευτικών για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού, κατά το χρόνο συγγραφής της εργασίας.

Εν συνεχεία, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας φάνηκε να επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα κατά την απομακρυσμένη διδασκαλία ($\mu=3.18$). Πολλοί ερευνητές αναδεικνύουν πως αυτή ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι, καθώς και η ουσιαστικότερη ανάγκη τους για επιμόρφωση, πέρα από τις διαδικαστικές πληροφορίες στις οποίες περιορίζονταν τα σεμινάρια (Gouseti, 2021; Μανούσου κ.ά., 2021). Εν τούτοις, το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε μεταγενεοτικά, αφού τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν πλέον κανονικά, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να έχουν παρακολουθήσει κάποιο μακρόχρονο σεμινάριο εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς και να αξιοποιούν την εμπειρία που απέκτησαν. Αδιαμφισβήτητα, ο σχεδιασμός και η διαχείριση της απομακρυσμένης διδασκαλίας παραμένει ακόμα μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και ένα σημείο όπου θα πρέπει να εστιάσουν μελλοντικές επιμορφώσεις, αναδεικνύοντας τις ποιοτικές παραμέτρους της διδασκαλίας και όχι την εργαλειακή χρήση της (Σοφός, 2021).

Συνολικά, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς την παροχή επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα ($\mu=3.14$, $\sigma=0.40$), εμφανίζοντας όμως διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας. Αυτό ενισχύει την άποψη πολλών ερευνητών ότι η πανδημία λειτούργησε ως καταλύτης για την ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Schiller et al., 2021; OECD, 2021b), ενώ συγκεκριμένα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πριν από την 2019 βρισκόταν στα χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (European Commission, 2019b).

5.3 Συμπεράσματα ερευνητικών υποθέσεων.

5.3.1 Συμπεράσματα επί της 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Τα αποτελέσματα από την συσχέτιση γεωγραφικής τοποθεσίας του σχολείου και επάρκειας τεχνολογικού εξοπλισμού κατέδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα τους, σε αντίθεση με σχετική έρευνα των Alea et al., (2020), όπου είχε φανεί ότι υπήρχε έντονη συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι συγκρίνεται ο νομός της Αττικής, ως ο πολυπληθέστερος, με τους υπόλοιπους νομούς της Ελλάδας. Ενδεχομένως, μία διαφορετική κατηγοριοποίηση της γεωγραφικής τοποθεσίας σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές να παρουσίαζε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

5.3.2 Συμπεράσματα επί της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση φανέρωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις ψηφιακές δεξιότητες των δασκάλων που κατέχουν μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές σε σχέσεις με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, με τους πρώτους να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση. Το δείγμα των κατόχων διδακτορικού είναι περιορισμένο στην παρούσα έρευνα (N=7), επομένως απαιτείται διεξοδικότερη μελέτη για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων. Γενικά, τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με έρευνες που υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη μαθημάτων νέων τεχνολογιών στις σπουδές αυξάνει τις ψηφιακές δεξιότητες των δασκάλων (Alea et al., 2020; Schleicher, A. 2020), δεδομένου ότι όσα περισσότερα χρόνια σπουδών έχει κάποιος, τόσες περισσότερες οι πιθανότητες να παρακολουθήσει μαθήματα νέων τεχνολογιών ή να πραγματοποιήσει εξ αποστάσεως σπουδές, κάτι πιο σύνηθες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, η ηλικία εμφανίζεται να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τις ψηφιακές δεξιότητες, φανερώνοντας ότι οι νεαρότερες ηλικιακές ομάδες έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση ψηφιακών μέσων, καθώς και μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις τους. Κατά αναλογία με την ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση με τον βαθμό ψηφιακής ετοιμότητας, φανερώνοντας ότι οι έχοντες μικρότερο εργασιακή εμπειρία- και λογικά οι νεότεροι σε ηλικία- ήταν περισσότερο καταρτισμένοι στις νέες τεχνολογίες. Βέβαια, οι έχοντες πολλά έτη προϋπηρεσίας, εκτός όσων δήλωσαν άνω των 20, φάνηκε πως έχουν σχετικά υψηλή ψηφιακή ετοιμότητα, αλλά με μεγαλύτερη ανομοιογένεια στις απαντήσεις τους. Θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω αν αυτό οφείλεται σε προσωπικό ενδιαφέρον, ευκαιρίες επιμόρφωσης ή άλλους παράγοντες που υπεισέρχονται στον εργασιακό βίο. Τέλος, ο παράγοντας φύλο δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική σχέση ως προς τον βαθμό ψηφιακής ετοιμότητας.

5.3.3 Συμπεράσματα επί της 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Σύμφωνα με την τρίτη ερευνητική υπόθεση, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν απομακρυσμένα σχετίζεται θετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο υψηλότερος είναι ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε επείγουσες συνθήκες, εμφανίζοντας μάλιστα μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο σπουδών.

Επιπροσθέτως, το φύλο των εκπαιδευτικών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με την ετοιμότητα απομακρυσμένης διδασκαλίας, με τους άντρες να εμφανίζονται πιο έτοιμοι από τις γυναίκες. Αντίθετα, παράγοντες όπως η ηλικία και τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με την ετοιμότητα παροχής επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας. Όπως έγινε φανερό από τα παραπάνω, οι επιπρόσθετες σπουδές διαδραματίζουν θετικό ρόλο στην ετοιμότητα χρήσης νέων τεχνολογιών και στην συνολική ετοιμότητα απομακρυσμένης διδασκαλίας. Επομένως, οι μεγάλες επιμορφωτικές προσπάθειες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί -ιδίως μεγάλης ηλικίας- αναγνώριζαν τις αδυναμίες τους (Μανούσου κ.ά., 2021; Tzimirou et al., 2021), συνέβαλαν θετικά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις απρόσμενες συνθήκες.

5.3.4 Συμπεράσματα επί της 4^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Κατά την τέταρτη ερευνητική υπόθεση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση χαμηλής ισχύος ανάμεσα στην προσωπική αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών και την ετοιμότητα που επέδειξαν για παροχή απομακρυσμένης διδασκαλίας. Πολλοί ερευνητές συσχετίζουν την αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών με την ετοιμότητα να δεχθούν αλλαγές και να αφιερώσουν κόπο και χρόνο στο να επιφέρουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τα οποία νιώθουν υπεύθυνοι (Matteucci et al., 2017). Στη συγκεκριμένη μελέτη, αν και φάνηκε η αφιέρωση υλικο-τεχνολογικού εξοπλισμού για την εξ αποστάσεως διδασκαλία και χρόνου για την επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και για τη δημιουργία ψηφιακού υλικού, εν τούτοις δεν έγινε φανερή κάποια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις δύο έννοιες. Δεδομένου ότι κάποιοι ερευνητές έχουν συσχετίσει προσωπικούς παράγοντες όπως η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Mansor et al., 2021; Andarwulan et al., 2021) και ότι η αίσθηση ευθύνης βρίσκεται στη βάση τέτοιων εννοιών (Matteucci & Kopp, 2013), θα ήταν χρήσιμη η περαιτέρω διερεύνηση αυτής της έννοιας, όχι μόνο για την περίοδο της πανδημίας, αλλά για την γενικότερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

5.4 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και κατ' επέκταση τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, ενώ εμφανίζεται

αντιπροσωπευτικότητα ως προς το φύλο και την γεωγραφική τοποθεσία των σχολείων, δεν υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία για να διασταυρωθεί η αντιπροσωπευτικότητα ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων και την προϋπηρεσία. Σίγουρα όμως το δείγμα αποτελείται σε μικρό βαθμό από μεγαλύτερης ηλικίας δασκάλους. Επομένως, η πρόσθεση περαιτέρω στοιχείων για τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες θα ήταν σημαντική για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Τέλος, η περαιτέρω διευκρίνιση των γεωγραφικών περιοχών θα προσέφερε μία σαφέστερη εικόνα για την σύγκριση ανάμεσα σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

5.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες

Σίγουρα η πρόσθεση περαιτέρω στοιχείων στη συγκεκριμένη έρευνα, μέσα από την σύγκριση και ανάλυση παρόμοιων ερευνών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα προσέφερε μία πληρέστερη κατανόηση των αιτιών που επέτρεψαν στην Ελλάδα το παρατηρούμενο ψηφιακό άλμα στο εκπαιδευτικό σύστημα και την επαρκή ανταπόκριση στην διαχείριση της πανδημίας από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η σύγκριση ανάμεσα σε δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση ενδεχομένως φανερώσει πιθανές διαφορές στον τρόπο προσαρμογής των σχολείων. Ακόμα, με το οριστικό πέρας την πανδημίας, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μεταγεγονοτικές έρευνες για την διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος πριν και μετά την πανδημία. Η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η ψηφιακή ετοιμότητα υιοθετήθηκε στην καθημερινή πρακτική των δημοτικών σχολείων και της ποιότητας των αποκτηθέντων ψηφιακών δεξιοτήτων έχουν σημασία για την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας και την διαχείριση μελλοντικών περιόδων κρίσης. Επιπλέον, καθίσταται δυνατή η συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να αναδειχθούν παράγοντες που είναι σημαντικοί σε έκτακτες καταστάσεις και αναγκαστικές προσαρμογές. Επιπροσθέτως, ο παράγοντας φύλο είναι κάτι που μπορεί να διερευνηθεί μελλοντικά για να αναδειχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στην ετοιμότητα αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε τέτοιες καταστάσεις κρίσης, καθώς και οι παράγοντες που ενδεχομένως οδηγούν σε διαφοροποίηση. Στο πλαίσιο αυτό, η περαιτέρω διερεύνηση ενδοατομικών διαφορών των εκπαιδευτικών, όπως η αίσθηση ευθύνης και τρόποι με τους οποίους μπορούν να ενισχυθούν, παρουσιάζεται αναγκαία προκειμένου οι όποιες εκπαιδευτικές πολιτικές να μετουσιώνονται σε γόνιμη εκπαιδευτική πράξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Διπλωματική έρευνα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ερευνητικό εργαλείο στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ70. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και δεν απαιτούνται περισσότερα από 10 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη συμμετοχή σας και την ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση,

Παναγιωτοπούλου Ευαγγελία

A) Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Αντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

Έως 30 ετών

31-40

41-50

51-60

Άνω των 60

3. Επίπεδο σπουδών

Πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο

4. Συμπληρωμένα έτη προϋπηρεσίας

0-5

6-10

11-15

16-20

Ανω των 20

5. Σχολείο εργασίας

Νομός Αττικής

Εκτός Αττικής

B) Χρήση νέας τεχνολογίας

Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτάκι, κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. (1 = Καθόλου, 2 = Λίγο 3 = Πάρα πολύ, 4 = Εξαιρετικά).

Κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία γνώριζα πως:

| | Καθόλου | Λίγο | Πάρα πολύ | Εξαιρετικά |
|---|---------|------|-----------|------------|
| 6. Να χρησιμοποιώ εφαρμογές τηλεπικοινωνίας όπως το Viber, το Facebook, το What's up. | | | | |
| 7. να χρησιμοποιώ το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail). | | | | |
| 8. να χρησιμοποιώ εφαρμογές τηλεδιασκέψεων (Zoom, Skype, Cisco Webex). | | | | |
| 9. Να ανεβάζω ηλεκτρονικά αρχεία σε πλατφόρμες στο διαδίκτυο. | | | | |
| 10. Είχα επαρκώς ενημερωμένα στοιχεία επικοινωνίας με τους μαθητές μου (e-mail ,λίστα με τηλέφωνα). | | | | |
| 11. Επιμορφώθηκα στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών μέσα από κρατικούς φορείς (χώρος εργασίας, τηλεδιασκέψεις με συντονιστή, προγράμματα e-Twinning). | | | | |
| 12. Ενημερώθηκα στη χρήση ΤΠΕ έπειτα από προσωπική έρευνα (ερωτήσεις σε συναδέλφους, βίντεο στο YouTube,). | | | | |

Γ) Υλικοτεχνικός εξοπλισμός

Κατά τη διδασκαλία:

| | Καθόλου | Λίγο | Πάρα πολύ | Εξαιρετικά |
|---|---------|------|-----------|------------|
| 13. Διέθετα όλο τον προσωπικό μου εξοπλισμό (κάμερα, υπολογιστή, μικρόφωνο) για να ανταποκριθώ στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. | | | | |
| 14. Διέθετα καλή σύνδεση στο διαδίκτυο για τις απαιτήσεις της απομακρυσμένης εκπαίδευσης. | | | | |
| 15. Το σχολείο εργασίας μπορούσε να μου παράσχει τον απαραίτητο εξοπλισμό και επαρκή σύνδεση στο διαδίκτυο. | | | | |

Δ) Σχεδιασμός διδασκαλίας

| | Καθόλου | Λίγο | Πάρα πολύ | Εξαιρετικά |
|--|---------|------|-----------|------------|
| 16. Έχω σαφείς μαθησιακούς στόχους. | | | | |
| 17. Αξιοποιώ υλικό σε ελεύθερη ηλεκτρονική μορφή που άπτεται της διδαχθείσας ύλης. | | | | |
| 18. Δημιουργώ το δικό μου εκπαιδευτικό υλικό σε ηλεκτρονική μορφή. | | | | |
| 19. Επιδιώκω την ενεργό εμπλοκή των μαθητών κατά τη διδασκαλία. | | | | |
| 20. Μπορώ να διαχειριστώ σωστά τον διδακτικό χρόνο. | | | | |
| 21. Μπορώ να αξιολογώ τα αποτελέσματα της διδασκαλίας βάσει της ανατροφοδότηση που λαμβάνω από τους μαθητές. | | | | |

Δ) Αίσθηση ευθύνης

Θα ένιωθα προσωπικά υπεύθυνος/-η εάν:

| | Καθόλου | Λίγο | Πάρα πολύ | Εξαιρετικά |
|---|---------|------|-----------|------------|
| 22. ένας μαθητής μου δεν ενδιαφερόταν για το μάθημα που διδάσκω. | | | | |
| 23. ένας μαθητής μου δεν εκτιμούσε το μάθημα που διδάσκω. | | | | |
| 24. σε έναν μαθητή μου δεν άρεσε το μάθημα που διδάσκω. | | | | |
| 25. ένας μαθητής μου δεν σημείωνε πρόοδο καθόλο το σχολικό έτος. | | | | |
| 26. ένας μαθητής μου αποτύγχανε να αποκτήσει τις στοχευμένες γνώσεις και δεξιότητες. | | | | |
| 27. ένας μαθητής μου είχε χαμηλή σχολική επίδοση. | | | | |
| 28. ένας μαθητής μου πίστευε ότι δεν μπορεί να βασιστεί σε εμένα όταν χρειαστεί βοήθεια. | | | | |
| 29. ένας μαθητής μου πίστευε ότι δεν μπορεί να μου εμπιστευτεί τα προβλήματα που έχει εντός ή εκτός σχολείου. | | | | |
| 30. ένας μαθητής μου πίστευε ότι δεν νοιάζομαι πραγματικά γι αυτόν. | | | | |
| 31. ένα μάθημα που διδάσκω δεν αντιπροσώπευε τη μέγιστη διδακτική μου ικανότητα. | | | | |
| 32. ένα μάθημα που δίδασκα δεν ήταν τόσο αποτελεσματικό όσο θα μπορούσα να το έχω κάνει. | | | | |

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Greenberg, J., Baron, R. A., & Αντωνίου, Α. Σ. (Επιμ.). (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg.

ΕΛΣΤΑΤ, (2019). *Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Αήξη) / 2019*. Ανάκτηση από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/>

ΕΛΣΤΑΤ, (2019). *Έρευνες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από <https://www.statistics.gr/documents/20181/6544e7c8-493e-1b98-dac0-a00b5ea169b3>

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως – σύγχρονης και ασύγχρονης – εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 23-40. <https://doi.org/10.12681/jode.25427>

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37. <https://doi.org/10.12681/jode.26762>

Νόμος 4589/2019, άρθρο 57. Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 13/Α'/29-1-2019).

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η εκδ.). Λευκωσία: Καΐλας.

Σοφός, Α. (2021). Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα σε 15 ημέρες*, 38-50. <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3209>

Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (χ.χ.). Ανάκτηση από <https://t4e.sch.gr/>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022). *Ψηφιακή μέριμνα II: Άνοιξε η πλατφόρμα του voucher για τους εκπαιδευτικούς*. Ανάκτηση από <https://www.minedu.gov.gr/news/52085-11-05-22-psifiaki-merimna-ii-anoikse-i-platforma-tou-voucher-gia-ekpaideftikoys>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020α). *Είμαστε έτοιμοι: Ξεκινά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση Στηρίζουμε την εκπαιδευτική κοινότητα με καινοτόμα εργαλεία*. Ανάκτηση από <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/anakoinoseis/44339-13-03-20-eimaste-etoimoi-ksekina-i-eks-apostaseos-ekpaidefsi-stirizoume-tin-ekpaideftiki-koinotita-me-kainotoma-ergaleia-3>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020β). *Οδηγίες για ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανάκτηση από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A3%CE%A5%CE%9D_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_39676.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020γ). *Οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανάκτηση από <https://www.minedu.gov.gr/anastoli-leitourgias-ekpaideftikon-monadon/44445-21-03-2020-odigies-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>

Υπουργική Απόφαση 57233/Υ1. Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 1859/Β' /15-5-2020).

Υπουργική Απόφαση 111525/ΓΔ4. Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2021-2022, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 4188/Β'/10-9-2021).

Ξενόγλωσση

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127–144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>

Andarwulan, T., Al Fajri, T. A., & Damayanti, G. (2021). Elementary teachers ' readiness toward the online learning policy in the new normal era during covid-19. *International Journal of Instruction*, 14(3), 771-786. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14345a>

Coleman, J. S. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7–22. <https://doi.org/10.17763/haer.38.1.m3770776577415m2>

European Commission (2019a). *Education and training: Monitor 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>

European Commission (2019b). *2nd Survey of schools: ICT in education objective 1: Benchmark progress in ICT in schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://intef.es/wp-content/uploads/2019/06/Informe_objetivo_1_2ndSurveyofSchools.pdf

Giavrimis, P. & Ferentinou, O. (2021). Emergency Remote Teaching in quarantine time. Views of primary education teachers. *Annals of the University of Craiova for Journalism, Communication and Management*, 7, 6-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5790188>

Gouseti, A. (2021). 'We'd never had to set up a virtual school before': Opportunities and challenges for primary and secondary teachers during emergency remote education. *Review of Education*, 9(3), 1-30. <https://doi.org/10.1002/rev3.3305>

Guskey, R. T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.

Halvorsen, A.-L., Lee, V.E. & Andrade F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2),181-224, [10.1177/0042085908318696](https://doi.org/10.1177/0042085908318696)

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 7. Retrieved from https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?utm_source=Newsletter+de+innovaci3n+educativa+%28docentes%29&utm_campaign=45e0a08d6b-EMAIL_CAMPAIGN_2019_01_15_LDTEC_COPY_01&utm_medium=email&utm

Holmberg, B. (1994). *Theory and Practice of Distance Education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203973820>

Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122–140. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>

Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>

Lee, V. E. & Smith., J.B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147, [10.1086/444122](https://doi.org/10.1086/444122)

Lidinillah, D. A. M., Robandi, B., Wahyudin, W., Dianasari, D. (2021). Elementary teachers's readiness to implement online learning during the covid-19 pandemic. *Premiere Educandum : Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 11(2), 172 – 190. <http://doi.org/10.25273/pe.v11i2.9607>

Mansor, A. N., Zabarani, N. H., Jamaludin, K. A., Mohd Nor, M. Y., Alias, B. S., & Mansor, A. Z. (2021). Home-Based Learning (HBL) Teacher Readiness Scale: Instrument Development and Demographic Analysis. *Sustainability*, 13(4), 2228. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su13042228>

Matteucci, M. C., Kopp, B. (2013) “Do they feel responsible?” Antecedents of teachers' sense of responsibility. *EDULEARN13 Proceedings*, 5013-5017. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11585/172074>

Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(2), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>

OECD (2020). *Education Policy Outlook: Greece*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/profiles.htm>

OECD (2021a). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.

OECD (2021b). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.

Polymili, A. (2021). Distance learning in primary education in Greece in the midst of Covid-19. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 10(2), 251-258.

Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429288661>.

Samioti, P. (2021). Emergency Remote Educational Challenges During COVID-19: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. In C. Bissessar (eds), *Emergency Remote Learning, Teaching and Leading: Global Perspectives* (37-54). Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76591-0_3

Schiller, C., Hellmann, T. Shule, H., Heller, S., & Gasster, E. (2021). *Just How Resilient are OECD and EU Countries? Sustainable Governance in the Context of the COVID-19 Crisis*. Bertelsmann Stiftung. Retrieved from <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/just-how-resilient-are-the-oecd-and-eu-countries-all>

Schleicher, A. (2020). *The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance*. OECD. Ανάκληση από <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292-329. <https://doi.org/10.3102%2F0002831210365096>

Sotiropoulos, D., Huliaras, A., & Karadag, R. (2021). *Sustainable Governance in the Context of the COVID-19 Crisis. Greece Report*. Bertelsmann Stiftung. Retrieved from https://www.sgi-network.org/docs/2021/country/SGI2021_Greece.pdf

Tzimopoulos, N., Provelengios, P., & Iosifidou, M. (2021). Emergency remote teaching in Greece during the first period of the 2020 Covid-19 pandemic. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 19-27. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.00>

UNESCO, (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>

