



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΔΙΔΑΣΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΥΤΣΑΜΠΕΛΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ**

<<Διερεύνηση των απόψεων των μελών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του κορονοϊού για το σχολικό έτος 2020-2021>>

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΤΖΑΝΕΤΟΥ ΕΛΕΝΗ
sepg19516@uop.gr**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	v
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	1
1.1. Διατύπωση προβλήματος	1
1.2. Σημαντικότητα προβλήματος	2
1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	4
Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	5
2.1. Ορισμός e-learning (ηλεκτρονική μάθηση) και εξ αποστάσεως εκπαίδευση	5
2.2. Τύποι εξ αποστάσεως εκπαίδευση	8
2.2.1 Ασύγχρονη εκπαίδευση	8
2.2.2 Σύγχρονη εκπαίδευση	9
2.3. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός εξ αποστάσεως εκπαίδευση	12
2.4. Οφέλη και μειονεκτήματα απο τη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευση	14
2.5. Εμπόδια στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευση	16
2.6. Έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα	18
2.7. Κριτική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	23
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας	26
3.1. Είδος έρευνας	26
3.2. Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων	27
3.3. Μέθοδος δειγματοληψίας	28
3.4. Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης	29
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα έρευνας	30
4.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	30
4.2. Επίπεδο ετοιμότητας για την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	35
4.3. Υποστήριξη και ενθάρρυνση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τους αρμόδιους φορείς	41
4.4. Δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	44
4.5. Ικανοποίηση απο την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	49
4.6. Προβλήματα σύγχρονης εκπαίδευσης	51
4.7. Χρήση έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον και οφέλη απο τη χρήση της	52
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα	62
5.1. Συζήτηση	62
5.2. Προτάσεις για εφαρμογή	65
Βιβλιογραφικές αναφορές	66

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Περιγραφικά αποτελέσματα για τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων.....	31
Πίνακας 2. Περιγραφικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων	33
Πίνακας 3. Περιγραφικά αποτελέσματα για το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας μετά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	37
Πίνακας 4. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν τα μέλη της σχολικής μονάδας ενδιαφέρονται να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης	39
Πίνακας 5. Περιγραφικά αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τα στελέχη του σχολείου (πχ Διευθυντή, Υποδιευθυντή)	43
Πίνακας 6. Περιγραφικά αποτελέσματα για το ποια ήταν η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	44
Πίνακας 7. Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο το πρόγραμμα περιλάμβανε την πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών.....	46
Πίνακας 8. Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο υπήρχε κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών/τριών	51
Πίνακας 9. Περιγραφικά αποτελέσματα για το ποιο ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα που έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εκπαίδευσης	52
Πίνακας 10. Περιγραφικά αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων	54
Πίνακας 11. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν η σχολική έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευτικών	57
Πίνακας 12. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν η σχολική έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-τριες.....	58
Πίνακας 13. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση συντελεί στη δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας.....	59
Πίνακας 14. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν η έκτακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να χρησιμοποιηθεί ξανά σε περίπτωση ειδικών συνθηκών	60

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Κατανομή του φύλου στο δείγμα	30
Διάγραμμα 2. Κατανομή της ηλικίας στο δείγμα	31
Διάγραμμα 3. Κατανομή του επιπέδου σπουδών στο δείγμα.....	32
Διάγραμμα 4. Κατανομή του επιπέδου επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στο δείγμα	34
Διάγραμμα 5. Κατανομή της περιοχής εργασίας στο δείγμα	35
Διάγραμμα 6. Επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας κατά την έναρξη της εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	36
Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα για το αν το σχολείο παρείχε, και πριν την έναρξη της πανδημίας, κάποιο είδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	38
Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο οι γονείς ήταν σύμφωνοι με την παροχή έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	40
Διάγραμμα 9. Αποτελέσματα για το ποιοι συμμετείχαν περισσότερο στο σχεδιασμό του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου	41
Διάγραμμα 10. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας	42
Διάγραμμα 11. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας	43
Διάγραμμα 12. Αποτελέσματα για το ποιες ήταν οι κυριότερες ανησυχίες των γονέων κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	46
Διάγραμμα 13. Αποτελέσματα για το ποια ήταν η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	47
Διάγραμμα 14. Αποτελέσματα για το ποιοι παράγοντες προκάλεσαν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	48
Διάγραμμα 15. Αποτελέσματα για το βαθμό ικανοποίησης απο τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.....	49
Διάγραμμα 16. Αποτελέσματα για τους λόγους δυσαρέσκειας των μαθητών απέναντι στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη εκπαίδευση	50
Διάγραμμα 17. Αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αποτελέσει μια μόνιμη αλλαγή	53
Διάγραμμα 18. Αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία	54
Διάγραμμα 19. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι μαθητές θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων	55
Διάγραμμα 20. Αποτελέσματα για το κατά πόσο θα ωφελήσει ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας	56
Διάγραμμα 21. Αποτελέσματα για το αν η έκτακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό	57
Διάγραμμα 22. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι αισιόδοξοι για το μέλλον της εκπαίδευσης στη μετά-covid εποχή	61

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1. Διατύπωση προβλήματος

Πανδημικές ασθένειες έχουν εμφανιστεί σε πολλές περιπτώσεις σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας. Από τον Γαληνό της Περγάμου που καταπολέμησε την επιδημία της ευλογιάς το 166 μ.Χ. έως την τελευταία μολυσματική νόσο H1N1 το 2009 (Nikiforos et al., 2020). Η παρούσα πανδημία COVID-19 προκάλεσε μια ποικιλία καταστάσεων που μας οδήγησαν να επανεξετάσουμε ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Οι προσπάθειες για την αποτροπή της εξάπλωσης της νόσου απαιτούν τεράστιες θυσίες από τα κράτη, ένα από τα οποία ήταν το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες πάνω από ένα δισεκατομμύριο (95%) όλων των μαθητών σε όλο τον κόσμο δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν μαθήματα λόγω της παύσης λειτουργίας της δια ζώσης εκπαίδευσης σε 165 χώρες (UNESCO, 2020). Το κλείσιμο των σχολείων και η διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας αποτελεί ένα δίχως προηγούμενο επεισόδιο στην εκπαιδευτική πορεία των σημερινών μαθητών (Schleicher, 2020). Για αυτόν τον λόγο, έπρεπε να βρεθούν τρόποι ώστε οι μαθητές σε όλο τον κόσμο να συνεχίσουν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (Bakaretal., 2020).

Η διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει επιλεγεί από διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, ως εναλλακτικός τρόπος για να βοηθήσει τους μαθητές να συνεχίσουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς η ασφάλεια και η βιωσιμότητά της μπορούν να διασφαλίσουν την υγεία τόσο των μαθητών όσο και του προσωπικού (OECD, 2020). Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε αφορμή για μια μορφή παγκόσμιου διαδικτυακού μετασχηματισμού που εξισώνει την κοινωνική απόσταση και για αυτό το λόγο χαρακτηρίστηκε απο πολλούς ως μια «τεχνολογική» πανδημία. Η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες μεταφέρθηκε στο Διαδίκτυο, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές παρέμεναν στο σπίτι. Σε απάντηση σε αυτήν την αναδυόμενη κατάσταση, το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε γρήγορα και τελικά εισήγαγε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επιτρέποντας στους μαθητές να παραμείνουν σε επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το Υπουργείο ενεργοποίησε ψηφιακές πλατφόρμες και πόρους που παρέχονται δωρεάν με χρήση Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς την πρόθεση να

αντικαταστήσει την πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση (OECD, 2020). Όπως τόνισε η υπουργός Παιδείας Νίκη Κεραμέως, «Η παρούσα κρίση μάς έφερε ενώπιον μίας πρόκλησης: να δράσουμε γρήγορα, ώστε να καταφέρουμε να διατηρήσουμε την επαφή των μαθητών, σπουδαστών και φοιτητών μας με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να αξιοποιήσουμε παράλληλα τη δυνατότητα για περαιτέρω καλλιέργεια και εμπάθυνση των ψηφιακών δεξιοτήτων όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Απευθυνόμαστε σε κάθε εκπαιδευτικό, σε κάθε μαθητή-σπουδαστή-φοιτητή, σε κάθε γονέα, καλώντας τους όλους να αγκαλιάσουν αυτή την προσπάθεια, να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και να αποκομίσουν όλα τα οφέλη που μπορεί να τους προσφέρει. Έχουν να γίνουν πολλά, αλλά μπορούμε με τη συμβολή όλων μας» (<https://www.minedu.gov.gr/dimofili/44344-13-03-20-eimaste-etoimoi-ksekina-i-eks-apostaseos-ekpaidefsi-stirizoume-tin-ekpaideftiki-koinotita-me-kainotoma-ergaleia-8>) . Ως αποτέλεσμα, κατά την περίοδο του COVID-19, η νεότερη γενιά υποκινήθηκε να ασχοληθεί με τη σύγχρονη και ασύγχρονη ηλεκτρονική εκπαίδευση για να διατηρήσει την επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι διαδικτυακές πλατφόρμες χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ. Τα διαδικτυακά εργαλεία εκμάθησης κυμαίνονταν από εκπαιδευτικό περιεχόμενο που οι μαθητές θα μπορούσαν να εξερευνήσουν κατά τη διακριτική τους ευχέρεια και τυποποιημένα προγράμματα μάθησης που διεξήχθησαν με τον δικό τους ρυθμό, έως μαθήματα σε πραγματικό χρόνο υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας πλατφόρμες τηλεσυσκέψεων. Για παράδειγμα, η Εσθονία συνεργάστηκε με ιδιωτικές υπηρεσίες για την παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου δωρεάν στους μαθητές κατά το κλείσιμο του σχολείου. Στη Γαλλία, χρησιμοποιήθηκε το υπάρχον πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης “Maclasseàlamaison”(Τα μαθήματά μου στο σπίτι) που διατέθηκε δωρεάν σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν μαθήματα πραγματικού χρόνου σε συνδυασμό με άλλα διαδικτυακά εργαλεία εκμάθησης (Schleicher & Reimers, 2020).

1.2. Σημαντικότητα προβλήματος

Ο αντίκτυπος της πανδημίας COVID-19 έγινε αισθητός σε όλο τον κόσμο, με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ξαφνικά να κάνουν τη μετάβαση σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της έκτακτης ανάγκης και των συνθηκών που επικράτησαν. Αντιμέτωποι με μια άνευ προηγουμένου κατάσταση για πολλούς, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία προσπάθησαν να

διασφαλίσουν ότι οι μαθητές τους θα μπορούσαν να συνεχίσουν να μαθαίνουν από το σπίτι, με μια σειρά λύσεων που εφαρμόστηκαν, όπως η παροχή ηλεκτρονικού υλικού, η παροχή πρόσβασης σε εκπαιδευτικές εφαρμογές και ιστότοπους και η χρήση νέων συστημάτων διαχείρισης μάθησης (Bozkurt&Sharma, 2020; Hodges et al., 2020). Ωστόσο, παρά τις εκτεταμένες ελπίδες ότι η πανδημία θα έρθει σύντομα στο τέλος της, παύοντας τις εκτεταμένες περιόδους lockdown και την ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα επόμενα κύματα της πανδημίας και οι μεταλλάξεις του ιού έχουν δείξει ότι οι αλλαγές που εισήχθησαν στην σχολική εκπαίδευση θα μπορούσαν να συνεχιστούν έως το 2022, προκαλώντας στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς επιπλέον άγχος (Kim&Asbury, 2020).

Στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρχίσει να παίζει σημαντικό ρόλο στον εκπαιδευτικό τομέα (Almazona et al., 2017). Η έννοια της δια βίου, εξατομικευμένης μάθησης που υποστηρίζεται μέσω της διαδικτυακής εκπαίδευσης αναδύεται ως μια μεγάλη δυναμική στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στον επαγγελματικό τομέα (Nikiforos et al., 2020). Το ελληνικό σχολείο έχει αγκαλιάσει τη χρήση υπολογιστών και νέων τεχνολογιών στην τάξη (Giakoumatou, 2005). Επιπλέον, τα μαθήματα και/ή εξειδικεύσεις σε ζητήματα πληροφορικής και ΤΠΕ προσφέρονται από τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Kostoglou, 2002). Ωστόσο, η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο και προς το παρόν οι καλές πρακτικές έχουν τεκμηριωθεί μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Papadourakis et al., 2006) σχετικά με τα μαθήματα ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως αυτά του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και άλλων ιδρυμάτων. Στο ελληνικό πλαίσιο, υπάρχει λίγη βιβλιογραφία σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικτυακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 (Nikiforos et al., 2020).

Σύμφωνα με τον Woodrow (1991), οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για την επιτυχία της ένταξης μια νέας μεθόδου ή διαδικασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, το να γνωρίζουμε ακριβώς πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά, για τη βελτίωση των υφιστάμενων συνθηκών. Ομοίως, ο Bullock (2004) υποστήριξε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ενσωμάτωση μιας νέας τεχνολογίας ή όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένης, συνεπώς, της τρέχουσας αναγκαστικής χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχολεία όλων των τύπων κατά

τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδης για την εφαρμογή σχεδίων και πολιτικών για πιθανή χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μια κρίσιμη φάση ξανά ή σε συνδυασμό με την δια ζώσης εκπαίδευσης (συνδυασμένη μάθηση) στο γενικό πρόγραμμα σπουδών όπως χρησιμοποιείται σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμένα δεδομένα σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και πιο συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο στόχος αυτής της μελέτης είναι να ρίξει φως στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ένα και την αξιολόγηση της ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτού του τύπου την εκπαίδευση μέσω της καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το δοκίμιο, προκύπτουν αποτελέσματα.

1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μελών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας για το σχολικό έτος 2020-2021. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ποιο ήταν το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Σε ποιο επίπεδο υπήρχε υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τους αρμόδιους φορείς;
3. Ποιες ήταν οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ικανοποιημένοι από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
5. Ποια είναι τα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
6. Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι είναι εφικτή η χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον;
7. Ποια οφέλη αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Ορισμός e-learning (ηλεκτρονική μάθηση) και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στη βιβλιογραφία υπάρχει σημαντική συζήτηση σχετικά με έναν ολοκληρωμένο ορισμό της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Για παράδειγμα, αρχική η ηλεκτρονική μάθηση σήμαινε ότι η ηλεκτρονική μάθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως προαιρετική μορφή της παραδοσιακής διδασκαλίας με παράδοση υλικού μέσω ταχυδρομείου, ενώ οι ειδικοί σε θέματα λογισμικού όρισαν την ηλεκτρονική μάθηση απο την οπτική της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές σχέσεις (Mutisya&Makokha, 2016). Εντωμεταξύ, ο αντίκτυπος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και στις παιδαγωγικές μεθόδους έφερε μια διαφορετική εστίαση στη συζήτηση. Οι Holmes και Gardner (2006) σχολίασαν την πολυφωνία στο θέμα γράφοντας χαρακτηριστικά ότι *«οι ορισμοί της ηλεκτρονικής μάθησης μπορεί να είναι τόσο πολλοί όσες και οι σχετικές ακαδημαϊκές εργασίες πάνω στο θέμα, αν και όλοι αναφέρονται σε παρόμοια χαρακτηριστικά»* (Holmes&Gardner, 2006, p. 14) . Οι Beamish et al. (2002) ορίζουν την ηλεκτρονική μάθηση ως ένα *«ευρύ φάσμα εφαρμογών και διαδικασιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη μάθηση που περιλαμβάνει μάθηση μέσω υπολογιστή, διαδικτυακή μάθηση, εικονικές αίθουσες διδασκαλίας και ψηφιακή συνεργασία»*. Αυτές οι υπηρεσίες μπορούν να παρέχονται από μια ποικιλία ηλεκτρονικών μέσων, όπως το intranet, το διαδίκτυο, η διαδραστική τηλεόραση και δορυφορικές συνδέσεις.

Μια προοπτική στον καθορισμό της ηλεκτρονικής μάθησης προέρχεται από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Δεδομένου ότι η ηλεκτρονική μάθηση εξελίχθηκε ως μια μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η έννοια του όρου άλλαξε όταν εμφανίστηκαν οι ΤΠΕ. Ένας από τους πιο διάσημους ορισμούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφορούσε μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ένα σημαντικό ποσοστό της διδασκαλίας διεξάγεται από απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Perraton, 2002). Η εξ αποστάσεως εκμάθηση απαιτεί ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής να είναι φυσικά διαχωρισμένοι και να έχουν αμφίδρομη επικοινωνία (Luckyetal., 2019) με σύγχρονο και/ή ασύγχρονο τρόπο. Ο Perraton (2002) εξήγησε επίσης ότι η απομακρυσμένηεκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από

την αυτο-μάθηση που είναι μια μορφή ευέλικτης μάθησης και δεν απαιτεί από τον εκπαιδευόμενο να παρακολουθήσει ένα παραδοσιακό μάθημα ή να υπόκειται σε συνεχή επίβλεψη από εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη την τεχνολογική πρόοδο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει την επίβλεψη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπου τα πολυμέσα παρέχουν αμοιβαία διαδραστική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποστήριξη για αυτόνομη μάθηση, σε σύγχρονη ή ασύγχρονη μορφή.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει εμφανιστεί εδώ και σχεδόν έναν αιώνα (Spectoretal., 2008), αλλά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση ηλεκτρονικών καναλιών όπως το Διαδίκτυο και τα πολυμέσα για μάθηση και διδασκαλία έχει εμφανιστεί εδώ και σχεδόν τρεις δεκαετίες (Moore&Marra, 2005). Ανάλογα με το πλαίσιο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει οριστεί με πολλούς τρόπους (Moore et al. 2011). Οι Spectoretal. (2008) ορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την παράδοση ενός προγράμματος μάθησης, κατάρτισης ή εκπαίδευσης με ηλεκτρονικά μέσα. Η ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει τη χρήση υπολογιστή ή ηλεκτρονικής συσκευής (π.χ. κινητό τηλέφωνο) με κάποιο τρόπο για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει γίνει γνωστή με πολλά διαφορετικά ονόματα, όπως η διαδικτυακή μάθηση, η εικονική μάθηση, η μάθηση μέσω διαδικτύου, η μάθηση μέσω τεχνολογίας κ.λπ. (Conrad, 2006). Ο Nichols (2003) σχολιάζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η μάθηση που παρέχεται από απόσταση και κυρίως μέσω του Διαδικτύου. Ωστόσο, ο Conrad (2006) διαφωνεί και υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν βασίζεται μόνο στο Διαδίκτυο, καθώς περιλαμβάνει επίσης περιεχόμενο που παρέχεται μέσω CD και άλλων τεχνολογικών μέσων (Bensonetal., 2002; Clark, 2002) καθώς και ψηφιακά μέσα όπως η τηλεόραση. Αυτοί οι ορισμοί επικεντρώθηκαν κυρίως στην τεχνολογική πτυχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά ερευνητές όπως οι Triaccaetal. (2004) και οι Tavangarianetal. (2004) υποστηρίζουν ότι η τεχνολογία από μόνη της δεν αρκεί για να περιγράψει κάποιος την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι Moore και Kearsley (1996) ορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μία προγραμματισμένη μάθηση που συνήθως συμβαίνει σε διαφορετικό μέρος από τη διαζώση διδασκαλία και ως εκ τούτου απαιτεί ειδικές τεχνικές σχεδιασμού μαθημάτων, ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ειδικές μεθόδους επικοινωνίας με ηλεκτρονική και άλλη τεχνολογία, καθώς και ειδικές οργανωτικές και διοικητικές ρυθμίσεις.

Σύμφωνα με τους Tavangarianetal.(2004) ένας άλλος πιθανός τρόπος για τον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσε να περιλαμβάνει όλες τις μορφές

διαδικαστικής ηλεκτρονικής υποστηριζόμενης μάθησης και διδασκαλίας που στοχεύει να επηρεάσει το επίπεδο της γνώσης σε σχέση με την ατομική εμπειρία, την πρακτική και τη γνώση του κάθε μαθητή.

Οι Simonson et al. (2012) προσφέρουν μια εξήγηση για το πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ασκείται και την ορίζουν με βάση τέσσερα χαρακτηριστικά μέσω δύο μεταβλητών, του χρόνου και του χώρου:

1. **Θεσμικά οριοθετημένη:** Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να είναι παραδοσιακά σχολεία ή πανεπιστήμια, ή μη παραδοσιακά ιδρύματα όπως εταιρείες. Στην πραγματικότητα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που βασίζεται θεσμικά είναι αυτό που διαχωρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την αυτοδιδασκαλία.
2. **Διαχωρισμός εκπαιδευτικού και μαθητή:** Ο διαχωρισμός του εκπαιδευτικού και του μαθητή τόσο χωρικά/γεωγραφικά όσο και χρονικά είναι βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
3. **Διαδραστικές τηλεπικοινωνίες:** Η πρώτη συνιστώσα αυτού του χαρακτηριστικού, η «διαδραστικότητα», είναι κρίσιμη. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, και του μαθητή και του περιεχομένου θα πρέπει να είναι τακτική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με τον όρο «τηλεπικοινωνίες» ή ηλεκτρονικά μέσα ορίζουμε την τεχνολογία που καθιστά δυνατή την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία από απόσταση. Αυτό έχει γίνει βασικός παράγοντας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα, καθιστώντας την διαδικτυακή εκπαίδευση την πρωταρχική μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
4. **Συνδέσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων/μαθητών, πόρων και εκπαιδευτικών.** Αυτό το χαρακτηριστικό δείχνει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (και μεταξύ μαθητή και πόρων) επιτρέπει την εκμάθηση. Περιλαμβάνει έναν συνδυασμό εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο μάθημα, την οργάνωση των πόρων και τις αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτικό για την προώθηση αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών.

Οι Simonson et al. (2012) προτείνουν ότι εάν κάποια από αυτές τις τέσσερις συνιστώσες αλλάξει, τότε η προκύπτουσα κατάσταση δεν θεωρείται εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η τρέχουσα διαδικτυακή εκπαίδευση παραμένει σε μεγάλο βαθμό προσαρμοσμένη σε αυτές τις τέσσερις αρχές, με διάφορες μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να εξελίσσονται, όπως ο καθορισμός τηςμεικτής ή υβριδικής μάθησης (έναν συνδυασμός πρόσωπο με πρόσωπο και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) (Bowyer&Chambers, 2017).

2.2. Τύποι εξ αποστάσεως εκπαίδευση

2.2.1 Ασύγχρονη εκπαίδευση

Ο ασύγχρονος τρόπος μάθησης / διδασκαλίας αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέχρι στιγμής λόγω του ευέλικτου τρόπου λειτουργίας (Hrastinski, 2008). Τα ασύγχρονα περιβάλλοντα παρέχουν στους μαθητές άμεσα διαθέσιμο υλικό με τη μορφή διαλέξεων ήχου / βίντεο, φυλλαδίων, άρθρων και παρουσιάσεων powerpoint. Αυτό το υλικό είναι προσβάσιμο οποτεδήποτε οπουδήποτε μέσω ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης/ΣΔΜ (LearningManagementSystem) ή άλλων καναλιών αυτού του είδους. Ένα ΣΔΜ είναι ένα σύνολο εργαλείων που φιλοξενεί το περιεχόμενο των μαθημάτων και παρέχει ένα πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως μια τάξη. Άλλοι όροι που μερικές φορές χρησιμοποιούνται αντί του ΣΔΜ είναι το Σύστημα Διαχείρισης Μαθημάτων (CourseManagementSystem) και το Εικονικό Περιβάλλον Μάθησης (VirtualLearningEnvironment). Το Σύστημα Διαχείρισης Μαθημάτων είναι συγκριτικά ένας παλαιότερος όρος και η χρήση του είναι λιγότερο συχνή σήμερα, καθώς συνεπάγεται βασική διαχείριση του περιεχομένου των μαθημάτων, ενώ το ΣΔΜ υποδεικνύει το σύστημα που υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Ο όρος Εικονικό Περιβάλλον Μάθησης συνεπάγεται επίσης την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά χρησιμοποιείται συχνότερα για την περιγραφή συστημάτων που υποστηρίζουν το συνδυασμένο μαθησιακό περιβάλλον (Λιοναράκης, 2001).

Η ασύγχρονη μάθηση είναι η πιο υιοθετημένη μέθοδος για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Parsad&Lewis, 2008) επειδή οι μαθητές δεν είναι χρονικά δεσμευμένοι και μπορούν να ανταποκριθούν στα μαθήματα στον ελεύθερο χρόνο τους. Η ευκαιρία απόκρισης όποτε θέλουν τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν δεξιότητες μάθησης υψηλότερης τάξης, καθώς μπορούν να συνεχίσουν να σκέφτονται ένα πρόβλημα για μεγάλο χρονικό διάστημα και μπορεί να αναπτύξουν μια κριτική σκέψη. Επομένως, ο ασύγχρονος χώρος οδηγεί σε μια αυτόνομη, ανεξάρτητη, μαθητοκεντρική μάθηση (Murphyetal., 2011). Ως εκ τούτου, η ασύγχρονη μάθηση μπορεί να ενδυναμώσει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών εμπλουτίζοντας τους με νέες έννοιες (Linetal., 2012). Η λιγότερη εξάρτηση από τη μνήμη και τις σημειώσεις και οι περισσότερες ευκαιρίες συζητήσεων με ομάδες βοηθούν στην οικοδόμηση κριτικής σκέψης και βαθιάς μάθησης (Huang&Hsiao, 2012). Περιπτώσεις μη συμμετοχής λόγω ντροπής μειώνονται λόγω της

λειτουργίας από απόσταση, η οποία μετριάζει τον φόβο που πιθανόν έχουν οι μαθητές για το τι θα πει ο εκπαιδευτικός ή οι συμμαθητές τους. Καθώς υπάρχει λιγότερη πίεση από ένα μάθημα σε πραγματικό χρόνο, η πίεση παραμένει σε χαμηλό επίπεδο και οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν πιο καινοτόμα και δημιουργικά (Torral, 2016).

Για την αποτελεσματική υιοθέτηση ενός αποδοτικού περιβάλλοντος ασύγχρονης μάθησης πρέπει να ξεπεραστούν κάποιες προκλήσεις, καθώς μόνο ένα προσεκτικά σχεδιασμένο σύνολο στρατηγικών μπορεί να κρατήσει τους μαθητές αφοσιωμένους και με υψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος και κινήτρων σε αυτό το είδος μαθησιακού περιβάλλοντος για να διευκολύνει τα κίνητρα, την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχή, την επίλυση προβλημάτων και τις δεξιότητες σκέψης. Επιπλέον, είναι ένα αυτόνομο σύστημα στο οποίο οι μαθητές πρέπει να έχουν υψηλό επίπεδο αυτοπειθαρχίας για να παρακολουθούν με αποδοτικό τρόπο τα μαθήματα και τις ηλεκτρονικές δραστηριότητες. Ενώ οι συζητήσεις σε φόρουμ και τα ιστολόγια μπορούν να τα κρατήσουν το ενδιαφέρον ενεργό, τα θέματα που ξεκινούν σε τέτοιες συζητήσεις μπορούν επίσης να αποσπάσουν τους μαθητές από το στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, ένα σημαντικό μειονέκτημα είναι οι ανεπαρκείς ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδρασης με άλλους μαθητές (Huang&Hsiao, 2012).

2.2.2 Σύγχρονη εκπαίδευση

Σε αντιδιαστολή με την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, η σύγχρονη αναφέρεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που φέρνει εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενους / μαθητές σε επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο. Σύμφωνα με αυτό, οι δυο πλευρές συνδέονται σε ένα εκπαιδευτικό ηλεκτρονικό περιβάλλον ταυτόχρονα και έχουν μια αλληλεπίδραση με πολλαπλά μέσα, όπως κείμενο, ήχο και εικόνα (Murphyetal., 2011).

Η έννοια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφορά την απευθείας διδασκαλία, την μετάδοση δηλαδή του μαθήματος, η οποία γίνεται σε πραγματικό χρόνο από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του οι οποίοι μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα ζωντανά. Εκπαιδευτικός και μαθητές μπορούν να συνδεθούν στο εκπαιδευτικό διαδικτυακό περιβάλλον (πλατφόρμα) μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλης φορητής συσκευής (tablet, κινητό τηλέφωνο) με χρήση ήχου και εικόνας (Οικονόμου, 2020).

Σε αντιδιαστολή με την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου υπάρχει διάκριση μεταξύ των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, στη σύγχρονη οι διαδικασίες αυτές είναι ταυτόχρονες, κάτι που την φέρνει περισσότερο κοντά με την δια ζώσης

εκπαίδευση. Μέσω μιας ηλεκτρονική πλατφόρμας, ο εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα ενόσω είναι σε ζωντανή σύνδεση με τους μαθητές. Η σύνδεση αυτή δεν είναι πάντα αμφίδρομη, αν και στις περισσότερες εφαρμογές της σύγχρονης εκπαίδευσης, κυρίως για τις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) η ζωντανή σύνδεση είναι αμφίδρομη.

Τα τελευταία χρόνια γύρω από τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες αναδύονται πολυάριθμα εργαλεία τα οποία, μαζί με τις νέες έννοιες που εισάγονται σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχουν αλλάξει και συνεχίζουν να αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και παραδίδονται τα διαδικτυακά μαθήματα. Ορισμένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την διεξαγωγή σύγχρονων εξ αποστάσεως μαθημάτων είναι το WeBex, το BlackboardCollaborate, το Zoom, το AdobeConnect και άλλα. Τα συστήματα αυτά επιτρέπουν την σύνδεση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές με ήχο και εικόνα (τηλεδιάσκεψη) και έχουν κάποια βασικά κοινά χαρακτηριστικά στη λειτουργία τους:

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εισέρχονται και αλληλεπιδρούν σε μια εικονική «τάξη». Η εικονική τάξη διαμορφώνεται (από άποψης διαχείρισης) με παρόμοιο τρόπο όπως και μια φυσική τάξη, και σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται να γίνουν διοικητικές λειτουργίες με εγγραφή μαθητών σε μαθήματα, δημιουργία μαθημάτων, δημιουργία τάξεων, και ανάθεση μαθημάτων σε εκπαιδευτικούς.

Η εικονική τάξη παρέχει το περιβάλλον αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και μπορεί επίσης να περιλαμβάνει συγχρονισμένο πρόγραμμα περιήγησης ιστού, κοινή χρήση εφαρμογών, συνομιλία μέσω κειμένου (chat), εγχειρίδιο χρήσης, ερωτήσεις και απαντήσεις, σχόλια, λίστα συμμετοχών και ένα πρόγραμμα μαθημάτων για την τάξη. Ένας συμμετέχων μαθητής θα πρέπει να είναι εξοπλισμένος με έναν υπολογιστή ή ανάλογη ψηφιακή συσκευή (tablet, smartphone) που να πληροί τουλάχιστον τις ελάχιστες προδιαγραφές όπως ορίζονται από τον κατασκευαστή της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης και μια σύνδεση διαδικτύου αρκετά γρήγορη ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τη σύνδεση η οποία περιλαμβάνει εικόνα και ήχο, στοιχεία που έχουν μεγάλο όγκο δεδομένων. Οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν στην εικονική τάξη, είτε μέσω εφαρμογής client που έχουν εγκαταστήσει στη συσκευή τους, είτε μέσω προγράμματος περιήγησης ιστού.

Τα συστήματα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης /τηλεδιάσκεψης, που βασίζονται στο διαδίκτυο (webbased) δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας μιας εικονικής τάξης και περιλαμβάνουν μια σειρά από στοιχεία που τους προσδίδουν βασικά παιδαγωγικά

πλεονεκτήματα. Τέτοια είναι η άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό, η παρουσίαση με εικόνα και ήχο εκπαιδευτικού υλικού σε πραγματικό χρόνο, η δυνατότητα της μεθόδου καταιγισμού ιδεών, μέσω της διαδικτυακής συζήτησης η παρουσίασης και ο διαμοιρασμός εφαρμογών λογισμικού που υποστηρίζουν το μάθημα (Σοφόςκαι συν., 2015).

Τα βασικά συστατικά μέρη μιας πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης που μπορεί να υποστηρίξει μια εικονική τάξη (τα οποία αναφέρονται και ως συστήματα τηλεδιάσκεψης), συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Οι συμμετέχοντες μπορούν να συνδεθούν κάνοντας χρήση εικόνας και ήχου (μέσω αντίστοιχων συσκευών, μικροφώνου και κάμερας), τα οποία μπορούν να ενεργοποιούν ή να απενεργοποιούν ανάλογα με τις ανάγκες.
- Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα διαμοιρασμού διδακτικού υλικού με τους μαθητές. Το υλικό αυτό που βρίσκεται στη συσκευή (υπολογιστή ή άλλη) του εκπαιδευτικού μπορεί να διαμοιραστεί μέσω εικόνας, ή να αποσταλεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος (σε κάποιες πλατφόρμες). Επίσης, κάποια από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δίνουν τη δυνατότητα να κάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή / και οι μαθητές σημειώσεις πάνω στο υλικό (annotations). Η δυνατότητα αυτή περιλαμβάνει το διαμοιρασμό της οθόνης του εκπαιδευτικού ή και των μαθητών, μέσα από κατάλληλες ρυθμίσεις που γίνονται από τον εκπαιδευτικό.
- Υποστήριξη onlinequiz, ερωτήσεων, ασκήσεων, με ποικίλες μορφές, που μπορούν να δοθούν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Μέσω αυτών μπορεί να υποστηριχθεί μια πολυεπίπεδη ανατροφοδότηση των μαθητών.
- Στις περισσότερες πλατφόρμες υπάρχει η δυνατότητα εγγραφής του ζωντανού μαθήματος, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να το παρακολουθήσουν σε μετέπειτα χρόνο (η δυνατότητα αυτή έχει απενεργοποιηθεί στο σύστημα που χρησιμοποιείται επί του παρόντος 2020-2021 στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση μέσω Webex για τις ανάγκες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσω του Υπουργείου Παιδείας).
- Δυνατότητα παρέμβασης του μαθητή (για ερωτήσεις ή άλλα σχόλια) μέσω ανύψωσης εικονικού χεριού (handraise).
- Χρήση εικονικού πίνακα

Οι δυνατότητες που είναι διαθέσιμες σε μια σύγχρονη εικονική τάξη βοηθούν τον εκπαιδευτικό στο να διατηρήσει ζωντανή την αλληλεπίδραση με τους μαθητές κατά τη

διάρκεια μιας σύγχρονης διδακτικής συνεδρίας (Belloetal., 2014). Οι Martin, Parker και Deale (2012) μελέτησαν τη σημασία της αλληλεπίδρασης σε μια σύγχρονη εικονική τάξη. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η ζωντανή επικοινωνία σε μια σύγχρονη εικονική τάξη ενίσχυσε σημαντικά την αλληλεπίδραση. Οι περισσότερες πλατφόρμες που υποστηρίζουν μια εικονική τάξη περιλαμβάνουν ένα πλαίσιο περιεχομένου για να μοιράζονται τα αρχεία του εκπαιδευτικού και δυνατότητες που επιτρέπουν σε εκπαιδευτικό και μαθητές να γράφουν ή να σχεδιάζουν πάνω στο υλικό, να κάνουν ομαδικές δραστηριότητες, να αλληλεπιδρούν χρησιμοποιώντας κείμενο ή emoticos.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν και να επεξεργαστούν ερωτηματολόγια, τεστ και δημοσκοπήσεις μαθητών, να μοιραστούν την επιφάνεια εργασίας τους ή να κάνουν τους μαθητές να μοιραστούν τη δική τους. Σε πρόσφατες εκδόσεις των εφαρμογών τηλεδιάσκεψης, σε περιπτώσεις που υπάρχουν προβλήματα σύνδεσης διαδικτύου, οι μαθητές μπορούν να καλέσουν τηλεφωνικά, χρησιμοποιώντας προκαθορισμένους αριθμούς τηλεφώνου.

2.3. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού περιλαμβάνει τις δραστηριότητες και τις συστηματικές και αναστοχαστικές διαδικασίες, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζει τις αρχές της διδασκαλίας σε συγκεκριμένα και καθορισμένα σχέδια μαθήματος, που περιλαμβάνουν διδακτικό υλικό, πληροφόρηση, δραστηριότητες για τους μαθητές και αξιολόγησή τους (Smith&Ragan, 2005). Με άλλα λόγια, η διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού περιλαμβάνει μια οργανωμένη καταγραφή και αποφάσεις που παίρνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με το τι θα πρέπει να διδάξει, με τον τρόπο θα το διδάξει, πως θα κάνει αξιολόγηση του σχεδιασμού/αντικειμένου και ενδεχόμενη αναθεώρηση και αξιολόγηση των μαθητών (Gustafson, 1996).

Η σημασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι ιδιαίτερα βαρύνουσα, καθώς , από τη μια πλευρά δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να έχει τον έλεγχο του μαθήματος το οποίο έχει σχεδιαστεί με βάση τους διδακτικούς στόχους και την αξιοποίηση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής υλοποίησης των στόχων και από την άλλη βοηθάει τους μαθητές να μαθαίνουν, προσφέροντας μια οργάνωση στη μαθησιακή διαδικασία που τους κινητοποιεί. Οι διαδικασίες εκπαιδευτικού σχεδιασμού δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης

ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, κάτι που είναι ακόμα σπουδαιότερο στην απομακρυσμένη εκπαίδευση (Σοφός και συν., 2015).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στη σύγχρονη έχει μεγαλύτερη σημασία, καθώς υπάρχει η ανάγκη για αξιοποίηση όλων των τεχνικών που μπορούν να βελτιώσουν την αλληλεπίδραση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, η οποία δυσχεραίνει λόγω της έλλειψης στις επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο, που παρέχει η δια ζώσης διδασκαλία. Επίσης, λόγω της φύσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπάρχουν πολυάριθμες παράμετροι που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να δοθεί / παρουσιαστεί το εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015). Αυτό καθιστά τον σχεδιασμό περισσότερο πολύπλοκο, αλλά και πιο απαραίτητο.

Μια από τις στοχεύσεις του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που όμως μπορεί να αποτελέσει και μια από τις δυσκολίες του, είναι το να μπορέσει να κάνει μια καλή προσομοίωση του πραγματικού, παραδοσιακού μαθήματος και να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αποτελούν τον στόχο του διδακτικού προγράμματος. Μέσα από αυτό το σκεπτικό, ο σχεδιασμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στοχεύει στο να παρέχει (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015).

- Ένα αυθεντικό πλαίσιο προσομοίωσης της φυσικής τάξης και της πραγματικότητας του μαθητή,
- Μαθησιακές δραστηριότητες που προάγουν τους μαθησιακούς στόχους, και προσφέρουν δυνατότητα αξιολόγησης
- Ενίσχυση των μαθητών και της μαθησιακής τους πορείας,
- Ποικίλους ρόλους
- Καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές και υποστήριξη σε σημαντικά σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Χωρίς αμφιβολία, ο καλός εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην απομακρυσμένη εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους ενός μαθήματος. Εκτός από αυτό, τους βοηθά επίσης να αποκτήσουν και να διατηρήσουν τις γνώσεις τους. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα οπτικά/γραφικά δεδομένα σε ένα διαδικτυακό μάθημα μπορεί να έχει μεγάλο αντίκτυπο στην ικανότητα διατήρησης των γνώσεων από

τους μαθητές. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν τις πληροφορίες με προηγούμενες γνωστικές στρατηγικές μάθησης.

Ένας από τους ρόλους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι να κάνει μια διεξοδική ανάλυση των μαθητών πριν τη δημιουργία των ψηφιακών μαθημάτων και κατά τη διάρκειά τους. Αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν μαθησιακές δραστηριότητες που είναι συναφείς, ελκυστικές για τον μαθητή. Επίσης, είναι απαραίτητη η κατανόηση του κοινού στόχου τους, προκειμένου να διατηρούν το ενδιαφέρον και να παρακινούν τους μαθητές στο να μάθουν. Αυτό θα τους βοηθήσει να γνωρίζουν ακριβώς το είδος του σχεδιασμού της διδασκαλίας που ταιριάζει στις ανάγκες των μαθητών, χρησιμοποιώντας ως εκ τούτου τις δεξιότητές τους για να δημιουργήσουν μια ελκυστική εμπειρία μάθησης.

Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διάρκεια της προσαρμοσμένης ανάπτυξης εξ αποστάσεως μαθημάτων είναι η εμπειρία χρήστη-μαθητή. Καθορίζει πόσο προσβάσιμο είναι ένα διαδικτυακό μάθημα και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στο επίπεδο συμμετοχής των μαθητών. Ένας καλός σχεδιασμός του περιβάλλοντος είναι ζωτικής σημασίας στο, καθώς οι μαθητές τείνουν να χάνουν τον κύριο στόχο του μαθήματος εάν δεν είναι ελκυστικό. Επίσης, με κακή σχεδίαση, οι μαθητές τείνουν να αποσπώνται από την επίτευξη του στόχου του μαθήματος.

2.4. Οφέλη και μειονεκτήματα απο τη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρείται ότι είναι η ικανότητά της να βοηθά στη διαχείριση και μετάδοσης της γνώσης καθώς συνεισφέρει στην αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση. Ο Schleicher(2012) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει διαδραστικά και ευχάριστα μαθησιακά περιβάλλοντα που διευκολύνουν τις διαδικασίες ενημέρωσης του περιεχομένου και διευκολύνουν τη μάθηση και τη διατήρηση γνώσεων και ικανοποιούν τις ανάγκες των ατόμων. Τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προκύπτουν απο διάφορες έρευνες συνοψίζονται παρακάτω:

1. αντισταθμίζει τις ελλείψεις ακαδημαϊκού προσωπικού (Mutisya&Makokha, 2016),
2. παρέχει διοικητική υποστήριξη (Gongetal., 2004),

3. διευκολύνει την επικοινωνία και ενισχύει τις σχέσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση (Nikiforosetal., 2020),
4. διευκολύνει μια γενιά να αντιμετωπίσει τις εξελίξεις στις ΤΠΕ (Urdan&Weggen, 2000),
5. επιτρέπει τη διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών χωρίς τους περιορισμούς του χρόνου ή του τόπου, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα διαλόγου και συζήτησης (Muringa, 2005),
6. υποστηρίζει την αυτόνομη μάθηση (Muringa, 2005; Arora& Srinivasan, 2020),
7. επιτρέπει την άμεση και ταχεία αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και την άμεση διόρθωση των σφαλμάτων (Mutisya&Makokha, 2016; TümenAkyıldız 2020),
8. ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων (Öçaletal., 2021),
9. παρέχει γνώσεις απο πολλές πηγές (Arora&Srinivasan, 2020),
10. επιτρέπει στους μαθητές να λαμβάνουν πληροφορίες γρήγορα (Öçal, Halmaton&Ata, 2021),
11. διευκολύνει την ενημέρωση περιεχομένου (Harrison, 2019),
12. παρακινεί τους μαθητές να αλληλοεπιδρούν, να ανταλλάσσουν και να σέβονται διαφορετικές απόψεις (Fidalgo, etal., 2020),
13. παρέχει εύκολη πρόσβαση στον εκπαιδευτικό ακόμα και εκτός των επίσημων ωρών εργασίας (Λιοναράκης, 2001),
14. παρέχει περιεχόμενο είκοσι τέσσερις ώρες την ημέρα και επτά ημέρες την εβδομάδα (Σοφός, Κώστας Παράσχου, 2015) και
15. παρέχει ευκολία προσβασιμότητας και πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης και αξιολόγησης των μαθητών (Murphyetal., 2011),

Ο Rabah (2005) δηλώνει επίσης ότι, μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν στο συντομότερο χρόνο με λιγότερη προσπάθεια. Αυτό μπορεί να εμπνεύσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να επιτύχουν και να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις καθώς αποκτούν εμπειρία από πολλούς ειδικούς σε διάφορους τομείς γνώσης. Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική δεοντολογία διασφαλίζεται επειδή τα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης είναι αμερόληπτα, επομένως αποτελούν ένα καλό μέσο για την παροχή ίσης πρόσβασης στον κόσμο της πληροφορίας ανεξάρτητα από τις τοποθεσίες των χρηστών, τις ηλικίες και τις εθνικές καταγωγές, φυλές ή γλώσσες (Αβούρης& Κόμης, 2003).

Παρά τα πολλαπλά οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η σχετική έρευνα έχει εντοπίσει αρνητικά που σχετίζονται με την εφαρμογή της (Μπάνου, 2001; Anderson, 2011; Özaletal, 2021):

1. επικεντρώνεται περισσότερο στη γνωστική πτυχή της μάθησης (και όχι τόσο στις φυσικές ή συναισθηματικές πτυχές),
2. είναι πιο εφαρμόσιμη σε κοινωνικές επιστήμες, παρά σε επιστημονικούς τομείς, όπως η βιολογία όπου πρέπει να αναπτυχθούν πρακτικές δεξιότητες,
3. χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο,
4. εξαρτάται από την καλή υποδομή, την ποιότητα του σχεδιασμού και την τεχνική υποστήριξη,
5. απαιτεί μεγαλύτερο προϋπολογισμό για την χρήση της και, ειδικότερα, τη διατήρησή της,
6. αποδυναμώνει τον ρόλο κοινωνικοποίησης που έχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα,
7. απαιτεί δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς,

2.5. Εμπόδια στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σε μελέτες που εστιάζουν στα εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα εμπόδια και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν ταξινομήθηκαν με διάφορους τρόπους (Chen, 2009). Οι Riasati et al. (2012) ταξινόμησαν τα εμπόδια σε πέντε κατηγορίες:

1. πρόσβαση,
2. αποτελεσματική εκπαίδευση,
3. στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών,
4. χρονικούς περιορισμούς και
5. τεχνική υποστήριξη.

Οι Muilenburg και Berge (2005), στη μελέτη τους, ταξινόμησαν τα εμπόδια σε εννέα κατηγορίες:

1. διοικητικά προβλήματα,
2. κοινωνικές αλληλεπιδράσεις,
3. ακαδημαϊκές δεξιότητες,
4. τεχνικές δεξιότητες,
5. κίνητρα μαθητών,
6. χρόνος,

7. κόστος,
8. πρόσβαση και
9. τεχνικά προβλήματα.

Οι Assareh και Bidokht (2011) ανέφεραν τέσσερις κατηγορίες εμποδίων:

1. στάσεις μαθητών,
2. στάσεις εκπαιδευτικών,
3. πρόγραμμα σπουδών των σχολείων και
4. προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο και την υλικοτεχνική υποδομή.

Οι ταξινομήσεις που σχετίζονται με αυτά τα προβλήματα που αντικατοπτρίζονται στην έρευνα δείχνουν ότι πολλά προβλήματα μπορούν να συναντηθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ένα από τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το πρόβλημα της πρόσβασης (Berge, 2013; Pandiangan et al., 2017; Wang, 2004). Η υποδομή και οι εγκαταστάσεις μπορούν να περιορίσουν την πρόσβαση τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς (Lloyd et al., 2012). Λόγω έλλειψης υλικού και προβλημάτων με σύνδεση στο Διαδίκτυο, η ανατροφοδότηση καθυστερεί ή είναι ανεπαρκής (Srichanyachon, 2014). Τα προβλήματα πρόσβασης μπορεί να δυσκολεύσουν την εφαρμογή ενός επιτυχημένου προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να δημιουργήσουν αρνητικές στάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αυτή η κατάσταση θεωρείται ως απώλεια τόσο από τον μαθητή όσο και από τον εκπαιδευτή, και μπορεί να προκύψουν ζητήματα αλληλεπίδρασης (Berge, 2013).

Ένα άλλο πρόβλημα που μπορεί να προκύψει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής δεν βρίσκονται στο ίδιο φυσικό περιβάλλον. Η απόσταση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να μετατραπεί σε εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bakar et al., 2020). Στο διαδικτυακό περιβάλλον, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε χρόνο και χώρο, καθιστώντας δύσκολη την αλληλεπίδραση (Nikiforos et al., 2020) και προβλήματα επικοινωνίας και κινήτρων μπορούν να προκύψουν ως αποτέλεσμα της έλλειψης φυσικής αλληλεπίδρασης (Dockter, 2016; Willging & Johnson, 2004).

Ένα άλλο ζήτημα που αντιμετωπίστηκε είναι το πρόβλημα κινήτρων που προκύπτει από την έλλειψη επικοινωνίας (Muilenburg & Berge, 2005). Ο περιορισμός της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή επηρεάζει αρνητικά τις αντιλήψεις των μαθητών για την εκπαίδευση (Harrison, 2012). Σε αυτήν την περίπτωση, είναι απαραίτητο

να παρέχονται στους μαθητές κίνητρα και υποστήριξη και να τους εμπλέκουν στη μάθησής τους ενεργούς συμμετέχοντες (Comas-Quinnetal., 2012). Τα σχόλια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή ενεργού συμμετοχής και κινήτρου. Η έλλειψη σχολίων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα επίπεδα κινήτρων (Muijenburg & Berge, 2005). Αυτό το πρόβλημα μπορεί να δυσκολεύει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Προβλήματα όπως η μη ύπαρξη στο ίδιο φυσικό περιβάλλον με τον μαθητή, τα προβλήματα πρόσβασης και σύνδεσης, ο περιορισμός της αλληλεπίδρασης και η αδυναμία λήψης σχολίων μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα αξιολόγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υπάρχει ανάγκη για μια τεχνική μέτρησης και αξιολόγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που επιτρέπει την εύκολη επικοινωνία με τους μαθητές (Olofin&Falebita, 2020). Σε αυτήν την περίπτωση, τόσο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν εύκολα διαδραστικά περιβάλλοντα μέτρησης και αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τους ρόλους επικοινωνίας τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να διασφαλίσουν υγιή επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Bakar et al., 2020). Η επίγνωση των επικοινωνιακών εμποδίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει στα μέρη να είναι πιο παραγωγικά στους ρόλους τους (Isman&Dabaj, 2004). Η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που θεωρείται από τους μαθητές ως σημαντικό εμπόδιο (Muijenburg & Berge, 2005), θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Προκειμένου να επιλυθούν τα εν λόγω προβλήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να αναλάβουν σημαντικές ευθύνες, όπως το να σχεδιάσουν και να οργανώσουν τα προγράμματά τους σε μια σωστή επιστημονική βάση. Ενώ αντίθετα, η έλλειψη οράματος των σχολικών μονάδων που υλοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προκαλέσει προβλήματα όπως ο , για παράδειγμα, η βραδύτητα στην εφαρμογή (Berge & Muijenburg, 2000).

2.6. Έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας καθιερωμένος τρόπος εκπαίδευσης, που έχει καθιερωθεί και διερευνηθεί εδώ και δεκαετίες στην εκπαίδευση. Εξορισμού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την απόσταση, στο χρόνο και στο χώρο, των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού, των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των πόρων. Σύμφωνα με τον Moore (1993) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένας γεωγραφικός διαχωρισμός μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά, το πιο σημαντικό, είναι μια παιδαγωγική έννοια. Σε αυτήν την προοπτική, τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι κατάλληλα σχεδιασμένα ώστε να προσφέρονται από απόσταση, όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους και βασίζονται σε κατάλληλα παιδαγωγικά μοντέλα, ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, μαθησιακές δραστηριότητες μάθησης με χρήση εργαλείων και τεχνολογιών μάθησης, διαδικασίες αξιολόγησης σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα κ.λπ.

Η δεύτερη σχετική έννοια είναι η διαδικτυακή μάθηση (onlinelearning), καθώς οι διαδικτυακές τεχνολογίες και οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα διαδικτυακά μοντέλα μάθησης δίνουν έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (μαθητές-περιεχόμενο-εκπαιδευτικός) και μέσω διαφορετικών μορφών εμπλοκής των μαθητών (δηλαδή, ατομικά και συνεργατικά) στη μαθησιακή διαδικασία (Salmon, 2003). Ενώ η διαδικτυακή μάθηση έχει μακρά ιστορία στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πρόσφατη έρευνα έχει διερευνήσει τις δυνατότητές της να υποστηρίξει και να επεκτείνει τη μάθηση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Pulham&Graham, 2018).

Ωστόσο στα πλαίσια της πανδημίας, είναι ορθότερη η χρήση του όρου τηςέκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ή διαφορετικά έκτακτη τηλεεκπαίδευση), για να περιγράψουμε αυτήν την προσωρινή αλλαγή της παροχής εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους, λόγω των περιστάσεων της υγειονομικής κρίσης (Hodgesetal, 2020).

Επομένως, οι ανωτέρω έννοιες (εξ αποστάσεως εκπαίδευση, on-linelearningκαι έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση) έχουν δύο κοινά χαρακτηριστικά: α) αναφέρονται στη χωρική απόσταση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και β) χρησιμοποιούν διαδικτυακές τεχνολογίες για την παροχή εκπαίδευσης. Όμως ταυτόχρονα ως έννοιες είναι διακριτές διότι στην περίπτωση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο κύριος στόχος είναι να δημιουργηθεί, πολύ γρήγορα, ένα νέο τρόπος παροχής εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις υγειονομικές αναγκαιότητες που επέφερε η πανδημία.

Με το κλείσιμο των σχολείων, η εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα μετακινήθηκε από το παραδοσιακό περιβάλλον στο περιβάλλον της τηλεεκπαίδευσης. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί κατέβαλλαν προσπάθειες να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στις πρωτόγνωρες προκλήσεις που επέβαλλε η πανδημία. Ενώ, υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, επέδειξαν θετική στάση απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση και διάθεση να προσαρμοστούν σε διαδικτυακά εργαλεία και αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετέπειτα του πανδημικού κύματος και παρόλο την έλλειψη σχετικής εμπειρίας (Jimoyiannis et al., 2021).

Σε μια κατάσταση όπου η εκπαίδευση παρέχεται εντελώς διαδικτυακά, το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης και οι εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις έχουν αλλάξει, συμπεριλαμβανομένης της μετάδοσης των γνώσεων και της κοινωνικοποίησης. Σε μια κανονική κατάσταση, η διαδικτυακή εκπαίδευση δημιουργεί ευελιξία για μάθηση και διδασκαλία από οποιαδήποτε στιγμή και οπουδήποτε. Ωστόσο, η πανδημία COVID-19 προκάλεσε μια επείγουσα μετάβαση από την παραδοσιακή στην έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Hodges et al., 2020). Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι αυτή η κατάσταση διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από την καλά σχεδιασμένη παραδοσιακή μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς ήταν απροσδόκητη και άνευ προηγουμένου για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Για πρώτη φορά στην παγκόσμια ιστορία, σχεδόν όλοι οι μαθητές ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματός τους στο Διαδίκτυο και όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να διδάξουν διαδικτυακά. Ωστόσο, η καλά σχεδιασμένη διαδικτυακή μάθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία όπου απαιτείται προσεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός και ανάπτυξη για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Ergulec, 2019).

Η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια προσωρινή λύση διδασκαλίας σε ένα αναδυόμενο πρόβλημα. Ο πρωταρχικός στόχος υπό αυτές τις συνθήκες δεν είναι να επαναδημιουργήσει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό οικοσύστημα, αλλά να παρέχει προσωρινή πρόσβαση σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με τρόπο που μπορεί να δημιουργηθεί γρήγορα και να είναι αξιόπιστος διαθέσιμος σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης ή κρίσης (Hodges et al. 2020). Έτσι, τα μαθήματα που παρέχονται σε τέτοιου είδους καταστάσεις δεν πρέπει να θεωρούνται μακροπρόθεσμες λύσεις. Επιπλέον, η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε αυτήν τη συγκεκριμένη κατάσταση δημιούργησε υποχρέωση για τους μαθητές, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιουργεί ένα ευέλικτο και εναλλακτικό μαθησιακό

περιβάλλον (Bozkurt&Sharma, 2020). Η μετάβαση από την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση έφερε νέες προκλήσεις και ευκαιρίες σε κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο, που επηρέασαν τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών. Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η μάθηση συμβαίνει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο με τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων με ενεργή συμμετοχή και ανταλλαγή γνώσεων (Vygotsky, 1978). Ενώ το περιβάλλον του σχολείου και της τάξης είναι σημαντικά μέρη για τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν κοινωνικές εμπειρίες, τα σπίτια των παιδιών έχουν γίνει το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς φυσικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους. Η κοινωνική απομόνωση και η έλλειψη αλληλεπίδρασης θεωρήθηκαν ως ένα μεγάλο μειονέκτημα της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς η τεχνολογία έγινε το μοναδικό κανάλι των παιδιών για αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές (Dongetal., 2020).

Στα πλαίσια αυτά και ανταποκρινόμενη στις υγειονομικές προκλήσεις που επέβαλλε η πανδημία, η Ελληνική κυβέρνηση ανακοίνωσε στις 10 Μαρτίου, μετά από το κλείσιμο ορισμένων εκπαιδευτικών μονάδων, το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών δομών, με άμεσο αποτέλεσμα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτούργησαν με φυσικά παρουσία ξανά από τις 11 Μαΐου ενώ ακολούθησε νέο κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο πρώτο μισό (16 Νοεμβρίου 2020) της νέας σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές της Ελλάδας καθοδηγήθηκαν από το Education Policy Outlook 2020 του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Βασικοί πυλώνες της Ελλάδας αλλά και των κρατών μελών του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο αυτής της πανδημίας ήταν (OECD, 2020):

- Εξασφάλιση συνεχούς πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα: Κατά τη διάρκεια της διακοπής της δια ζώσης διδασκαλίας, τα σχολεία αναμενόταν να συνεχίσουν να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους με σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους. Για να τους υποστηρίξει, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) εξέδωσε οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συνέταξε μια λίστα με τους διαθέσιμους πόρους. Στο πλαίσιο αυτό κινητοποιήθηκαν υφιστάμενοι ψηφιακοί πόροι, όπως διαδικτυακές βιβλιοθήκες ψηφιακών εγχειριδίων, ψηφιακά μαθήματα και πλατφόρμες ψηφιακής εκπαίδευσης και εισήχθησαν νέες ψηφιακές πλατφόρμες για τη διεξαγωγή της σύγχρονης διαδικτυακής διδασκαλίας, αρχικά για μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε σχολεία σε περιοχές όπου διακόπηκε η δια ζώσης διδασκαλία. Η διαδικτυακή διδασκαλία αξιοποιήθηκε γρήγορα σε

εθνικό επίπεδο σε όλα τα σχολικά επίπεδα. Παρέχεται ειδική διαδικτυακή κατάρτιση σε ομάδες υποστήριξης εκπαιδευτικών, οι οποίες στη συνέχεια ανέλαβαν τη διάδοση της εκπαίδευσης στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Ο ελληνικός κλάδος του προγράμματος eTwinning διοργάνωσε τακτικά διαδικτυακά σεμινάρια για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην παροχή τηλεεκπαίδευσης. Η Ελλάδα εισήγαγε επίσης εκπαιδευτικές εκπομπές μέσω κρατικής τηλεόρασης, κυρίως για μαθητές δημοτικού επιπέδου.

- Ενίσχυση του εσωτερικού κόσμου του μαθητή: Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας δημοσίευσε πολλές αναφορές που καθοδηγούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για το πώς να υποστηρίξουν τα παιδιά και να προωθήσουν τη συναισθηματική ανθεκτικότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας.
- Παροχή στοχευμένης υποστήριξης και παρεμβάσεων σε ευάλωτα παιδιά και οικογένειες: Για τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε πόρους ψηφιακής εκπαίδευσης, το ΥΠΕΠΘ, σε συνεργασία με παρόχους δικτύου κινητής τηλεφωνίας, εξασφάλισε δωρεάν πρόσβαση μέσω σταθερών τηλεφώνων, κινητών τηλεφώνων και tablet. Το ΥΠΕΠΘ εξέδωσε συγκεκριμένες οδηγίες για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το προσωπικό από τα Εκπαιδευτικά και Συμβουλευτικά Κέντρα Υποστήριξης συνέχισε να υποστηρίζει σχολεία και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από απόσταση. Ψηφιακές δυνατότητες που επιτρέπουν την πρόσβαση για άτομα με ειδικές ανάγκες προστέθηκαν στην πλατφόρμα ψηφιακής μάθησης. Για να υποστηρίξει πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο που ζουν στην Ελλάδα, η Ύπατη Αρμοστεία και η UNICEF παρείχαν εκπαιδευτικό υλικό, άλλο βασικό εξοπλισμό και σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ, μετέφρασαν τις οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε 11 γλώσσες και διαλέκτους.
- Αξιοποίηση ευρύτερης υποστήριξης και δέσμευσης σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο: Το ΥΠΕΠΘ εξασφάλισε δεσμεύσεις από πολλές ιδιωτικές εταιρείες να δωρίσουν τεχνολογικό εξοπλισμό σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, δίνοντας προτεραιότητα σε μαθητές/φοιτητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Σε συνεργασία με τρεις μεγάλες εταιρείες τεχνολογίας, οι οποίες παρείχαν δωρεάν υπηρεσίες, το ΥΠΕΠΘ ξεκίνησε τρεις ψηφιακές πλατφόρμες που επιτρέπουν στα ιδρύματα να διεξάγουν σύγχρονα διαδικτυακά μαθήματα.
- Συλλογή, διάδοση και βελτίωση της χρήσης πληροφοριών: Κατά τη διάρκεια του της διακοπής της δια ζώσης διδασκαλίας, το ΥΠΕΠΘ δημοσίευε σε τακτική βάση,

στατιστικά στοιχεία αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στις πλατφόρμες.

Αναλυτικότερα, η έκτακτη τηλεκπαίδευση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα βασίστηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Webex της εταιρείας Cisco. Η πλατφόρμα CiscoWebexMeetings προσφέρθηκε στο Υπουργείο δωρεάν για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, καθιστώντας την επίσημη πλατφόρμα για την παροχή διαδικτυακής εκπαίδευσης και μάθησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πλατφόρμα Cisco Webex επιτρέπει βιντεοδιασκέψεις, διαδικτυακές συναντήσεις, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εργασία και τη διεξαγωγή διαδικτυακών σεμιναρίων. Με τη χρήση του Webex, η εκπαιδευτική κοινότητα μπόρεσε να προσομοιώσει μια εικονική τάξη καλύπτοντας μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, δίνοντάς τους ποιότητα ήχου και βίντεο HD, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την πλήρη διαχείριση των τάξεων τους, εκχωρώντας τους τα κατάλληλα προνόμια (Nikiforos et al., 2020). Σημαντικές ημερομηνίες ορόσημα στην εφαρμογή της έκτακτης τηλεκπαίδευσης στην Ελλάδα ήταν:

1. Στις 13 Μαρτίου, η ηλεκτρονική μάθηση δοκιμάστηκε σε δημόσιο γυμνάσιο στην Αθήνα, με τη συμμετοχή του Πρωθυπουργού και της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων.
2. Στις 16 Μαρτίου, ξεκίνησαν εντατικές καθημερινές εκπαιδευτικές ενημερώσεις, με σκοπό τη διάδοση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Λύκεια. Έως τις 23 Μαρτίου όλα τα γυμνάσια είχαν ενσωματωθεί στην πλατφόρμα Webex.
3. Η ενσωμάτωση ολοκληρώθηκε έως τις 30 Μαρτίου, παρέχοντας ουσιαστικά πρόσβαση στην ηλεκτρονική μάθηση σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
4. Μετά από σημαντικές αναβαθμίσεις, το σύστημα Webex ενσωματώθηκε και στην προσχολική εκπαίδευση στις 24 Απριλίου.

2.7. Κριτική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη συζήτηση που υπάρχει αναφορικά με το κατά πόσο η σύγχρονη απομακρυσμένη εκπαίδευση μπορεί να συγκριθεί ή μπορεί να αντικαταστήσει την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, αναδύονται μια σειρά από

ερωτήματα. Αυτά, αν και δεν είναι απαραίτητα καινούργια, εν τούτοις, τον τελευταίο καιρό, λόγω έντασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γίνονται περισσότερο επίκαιρα. Τα ερωτήματα αυτά θεμελιώδεις προβληματισμούς σχετικά με τη μάθηση και την διδασκαλία στα διαδικτυακά μαθήματα (Moallem, 2015). Για παράδειγμα, πως και σε ποιο βαθμό η διαδικτυακή παράδοση του μαθήματος είναι προσβάσιμη και επεκτάσιμη περιλαμβάνοντας έννοιες του παραδοσιακού μαθήματος. Για παράδειγμα, πόσο εφικτή είναι η καθολική πρόσβαση, και πόσο εφικτή και αξιόπιστη είναι η απομακρυσμένη αξιολόγηση των μαθητών.

Πέρα από την ελκυστική ιδέα της προσβασιμότητας και της ανοικτής εκπαίδευσης για όλους, τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν είναι: ποιες εφαρμογές και ιδέες μπορούν να συμπεριληφθούν ώστε να ενισχύσουν την εμπλοκή και τα κίνητρα των μαθητών και να βελτιώσουν τη μάθηση στα εξ αποστάσεως μαθήματα. Πώς μπορούν να διάφορες πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για την παράδοση διαδικτυακών μαθημάτων να βελτιώσουν τη μάθηση και να προωθήσουν την κριτική σκέψη. Με ποιο τρόπο μπορεί να ενισχυθεί η εξατομικευμένη και άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών, η αξιολόγηση σύνθετων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ενθάρρυνση και η αυτονομία, η εξατομικευμένες ερωτήσεις-απαντήσεις, η καθοδήγηση των μαθητών και η κοινωνική εμπλοκή στην ηλεκτρονική μάθηση χρησιμοποιώντας νέα και αναδυόμενα τεχνολογικά εργαλεία (Moallem, 2015).

Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως και στην ασύγχρονη, διαμορφώνονται ψηφιακές κοινότητες μάθησης, που απαρτίζονται από τους μαθητές και τον / τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτές τις κοινότητες μπορεί να γίνει ανταλλαγή γνώσης και εκπαιδευτικού υλικού, αλλά επίσης και ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Όπως συμβαίνει με όλες τις κοινότητες μάθησης, έτσι και στα απομακρυσμένα περιβάλλοντα διδασκαλίας, οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή και θεωρούνται απαραίτητες είναι ο σεβασμός, οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς, η ειλικρίνεια, η αλληλεγγύη, η από κοινού προσπάθεια επίτευξης των στόχων, αλλά και η καλλιέργεια ενδιαφέροντος και διαλόγου μεταξύ των μελών για το αντικείμενο της μάθησης (Αβούρης και συν., 2007; Αβούρης & Κόμης, 2003).

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Είδος έρευνας

Η ερευνητική μεθοδολογία είναι η συνολική στρατηγική που χρησιμοποιείται για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Dainty, 2008). Η ερευνητική μεθοδολογία περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας στρατηγικής για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Προέρχεται κυρίως από το φιλοσοφικό παράδειγμα: εάν ο ερευνητής πιστεύει στην ύπαρξη της αλήθειας / πραγματικότητας, η καλύτερη προσέγγιση είναι να χρησιμοποιήσουμε ποσοτική μεθοδολογία για να αποδείξουμε την πραγματικότητα. Εάν ο συγγραφέας πιστεύει σε πολλαπλές πραγματικότητες, η ποιοτική μεθοδολογία είναι πιο κατάλληλη για να κατανοήσουμε όλες τις προοπτικές για την πραγματικότητα (Fellows&Liu, 2008). Όταν οι ερευνητές πιστεύουν στην ενιαία πραγματικότητα αλλά σε πολλαπλές προοπτικές αυτής της πραγματικότητας, τότε οι μικτές μέθοδοι χρησιμοποιούνται πρώτα για να προσδιορίσουν την πραγματικότητα χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους και στη συνέχεια κατανοώντας τις διαφορετικές προοπτικές αυτής της πραγματικότητας χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους (Fellows&Liu, 2008).

Η ερευνητική μεθοδολογία μπορεί γενικά να κατηγοριοποιηθεί ως ποιοτική και ποσοτική, αλλά υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία, οι μικτές μέθοδοι, που είναι συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Η ποσοτική έρευνα είναι συχνά ελκυστική στο ότι ξεκινά με μια υπάρχουσα θεωρία / υπόθεση που δοκιμάζεται στο πλαίσιο της έρευνας (Creswell, 2009). Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα είναι συχνά επαγωγική στο ότι γενικά δεν προηγείται κάποια υπάρχουσα θεωρία / πλαίσιο (Creswell, 2009).

Οι ποσοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται γενικά όταν υπάρχει μεγάλη ποσότητα δεδομένων για στατιστική ανάλυση και βοηθά στη γενίκευση των ευρημάτων. Ένα από τα βασικά οφέλη των ποσοτικών δεδομένων είναι η ευκολία συλλογής δεδομένων και ανάλυσης. Η ποσοτική έρευνα οδηγεί συχνά σε ακριβή ευρήματα, αλλά η ακρίβεια συχνά εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος.

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματική ήταν η ποσοτική, καθώς μπορεί να παράγει στατιστικά δεδομένων μέσα απο την καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων που εκφράζονται από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, ένας ερευνητής μέσα απο μια ποσοτική έρευνα μπορεί

να αποτυπώσει αποτελέσματα μέσα από την ποσοτικοποίηση των απόψεων που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες, παρουσιάζοντάς τα σε αριθμητική μορφή, χρησιμοποιώντας πίνακες και γραφήματα, τα οποία είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους (Creswell, 2009).

Μέσα από την ποσοτική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τα οφέλη που προσέφερε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2. Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε ως καταλληλότερο για την παρούσα εργασία ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο μόνο από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Γενικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο συνηθισμένο εργαλείο στις ποσοτικές έρευνες (Creswell, 2009) καθώς παρέχει δύο βασικές ευκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας: 1) παρέχει ευκολία στον ερευνητή στη φάση της συλλογής των δεδομένων καθώς είναι ένα εργαλείο που μπορεί να διανεμηθεί εύκολά μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών και με αυτόν τον τρόπο δεν απαιτείται η παρουσία του ερευνητή και 2) παρέχει ευκολία στον ερευνητή στη φάση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων καθώς τα δεδομένα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο κωδικοποιούνται και αναλύονται σε λογισμικά στατιστικής επεξεργασίας ποσοτικών δεδομένων.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν ορίστηκαν από τον ερευνητή καθώς η εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ στο παρελθόν στην Ελληνική επικράτεια. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν τα εμπόδια, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διατυπώθηκαν με βάση αντίστοιχα ευρήματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση από ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε πληθυσμούς κυρίως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τροποποιώντας τες ώστε να προσαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μικρό αριθμό ερωτηθέντων προτού διαμοιραστεί στον πληθυσμό με σκοπό να αξιολογηθεί μετρηθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων, αν γίνονται αντιληπτοί οι όροι που χρησιμοποιούνται στα διάφορα ερωτήματα, και αν η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι χρονοβόρα με αποτέλεσμα να προκαλεί κόπωση στους ερωτώμενους (με αρνητική

συνέπεια τη μείωση του ποσοστού απόκρισης) και αν ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων που επιθυμεί η έρευνα (Creswell, 2009). Η γενική διαπίστωση είναι ότι οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και οι ερωτώμενοι δεν εξέφρασαν σύγχυση ή προβληματισμό σε σχέση με κάποια ερωτήματα. Τέλος ο χρόνος συμπλήρωσης κυμάνθηκε περίπου στα 10 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας διαχωρίστηκε σε επτά ενότητες. Η πρώτη ενότητα, είχε σκοπό να καταγράψει τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικιακή ομάδα, , επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία).

Η δεύτερη ενότητα έχει σκοπό να καταγράψει το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ η τρίτη ενότητα είχε σκοπό να αξιολογήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το επίπεδο υποστήριξης και ενθάρρυνση που έλαβαν από τους αρμόδιους φορείς σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η τέταρτη ενότητα είχε σκοπό να αξιολογήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ η πέμπτη ενότητα είχε σκοπό να καταγράψει το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η έκτη ενότητα αποτελούνταν από ερωτήσεις με σκοπό να αναδείξουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Τέλος, η έβδομη ενότητα αποτελούνταν από ερωτήσεις με σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το κατά πόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον και το ποια είναι τα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση της.

3.3. Μέθοδος δειγματοληψίας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Νομό Κορίνθου. Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα η τεχνική της βολικής δειγματοληψίας, , η οποία βασίζεται στην επιλογή συμμετεχόντων που είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα και χαρακτηρίζεται από το πλεονέκτημα του χαμηλού κόστους σε όρους συλλογής των δεδομένων (Creswell, 2009). Ωστόσο, σημαντικός περιορισμός αυτής της τεχνικής δειγματοληψίας είναι ότι τα

αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό. Συνολικά συμμετείχαν 82 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα.

3.4. Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης

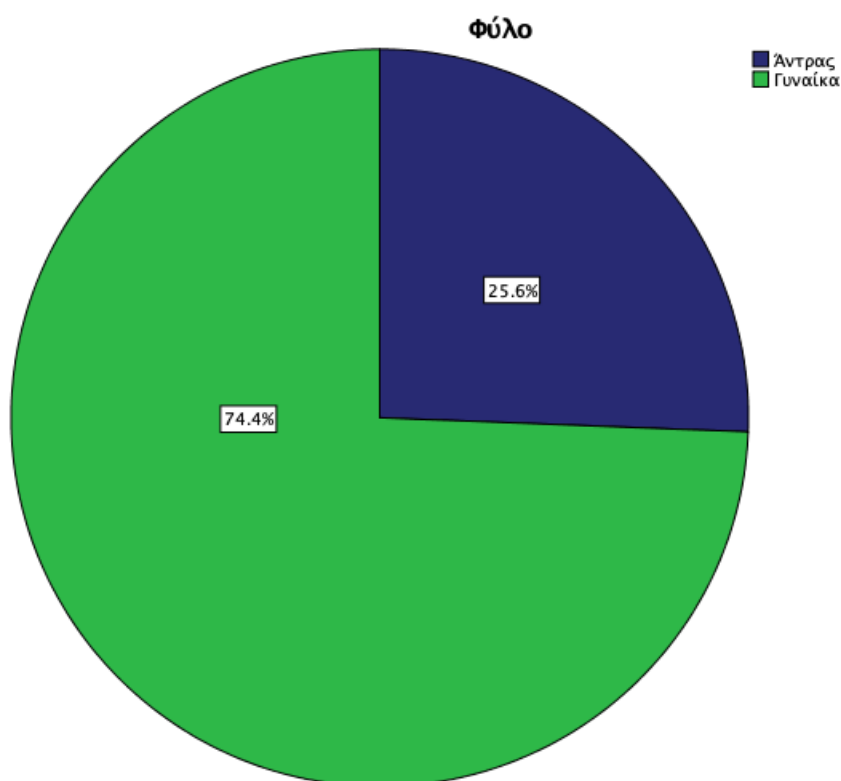
Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS 26.0. Για την ανάλυση των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών υπολογίσθηκαν οι περιγραφικοί δείκτες: συχνότητα (ν) και ποσοστό (%). Παρόμοια, για την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως χρησιμοποιήθηκαν οι περιγραφικοί δείκτες: συχνότητα (ν) και ποσοστό (%).

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα έρευνας

4.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

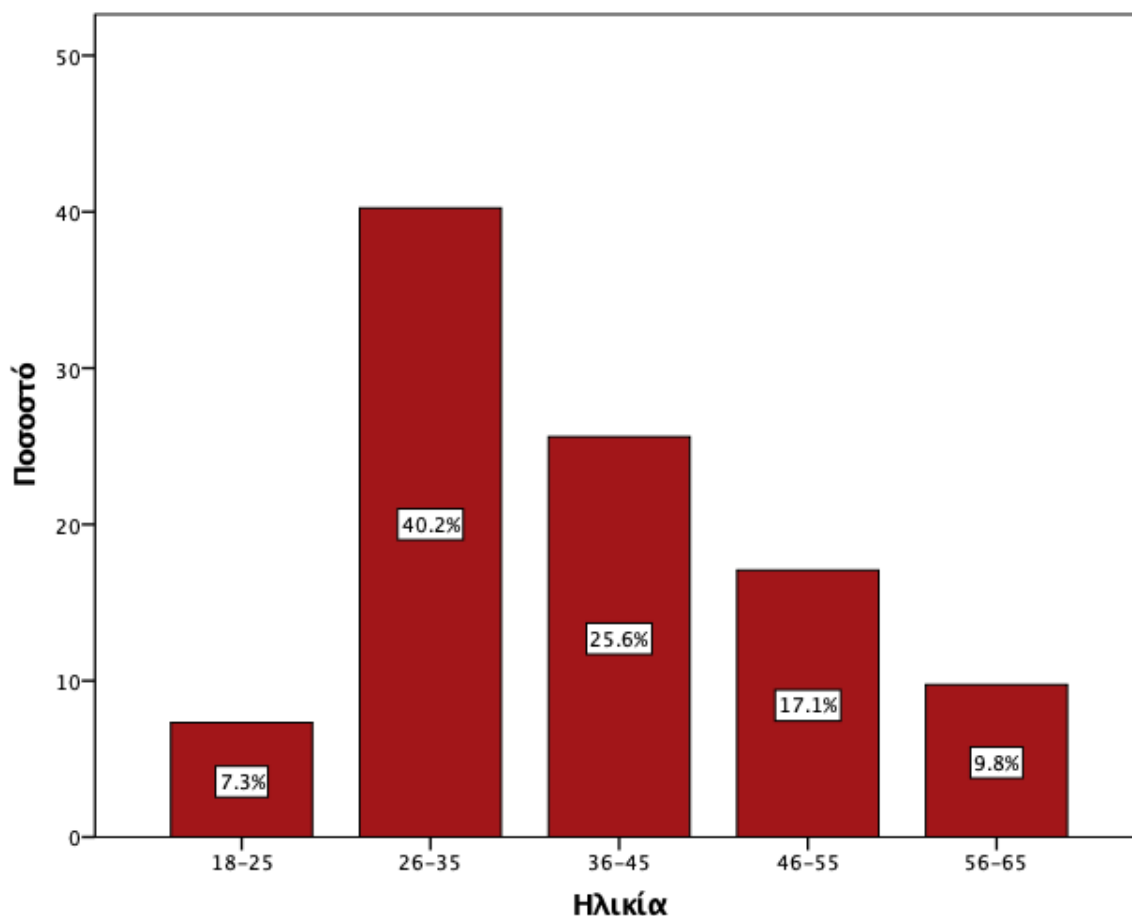
Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το φύλο των 82 εκπαιδευτικών του δείγματος. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 61 (74.4%) γυναίκες και 21 (25.6%) άντρες.



Διάγραμμα 1. Κατανομή του φύλου στο δείγμα

Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το 40.2% (n=33) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 26 έως 35 ετών, το 25.6% (n=21) ήταν ηλικίας 36 έως 45 ετών και το 17.1% (n=14) ήταν ηλικίας 46 έως 55 ετών. Μικρότερη συμμετοχή

καταγράφηκε από εκπαιδευτικούς στην ηλικιακή ομάδα 18-25 ετών (v=6, 7.3%) και στην ηλικιακή ομάδα 56-65 ετών (v=8, 9.8%).



Διάγραμμα 2. Κατανομή της ηλικίας στο δείγμα

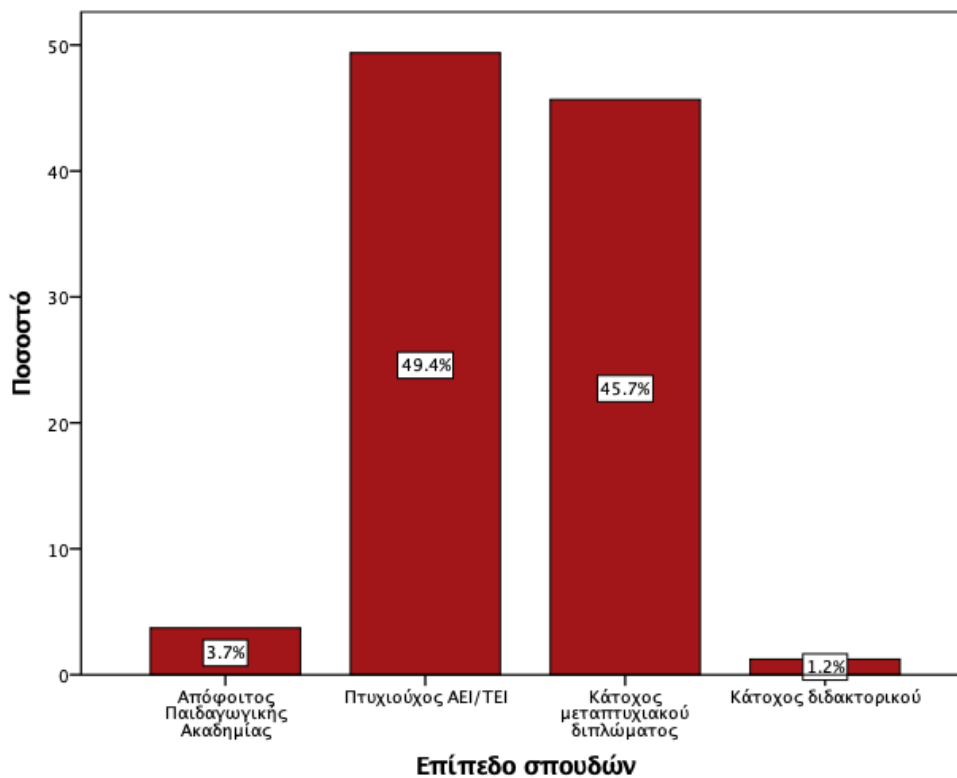
Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το 50% (v=41) των εκπαιδευτικών εργαζόντουσαν σε μόνιμη θέση εργασίας ενώ το 46.3% (v=38) των εκπαιδευτικών εργαζόντουσαν σε καθεστώς αναπληρωτών. Μικρότερο ποσοστό συμμετοχής καταγράφηκε από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς (v=3, 3.7%).

Πίνακας 1. Περιγραφικά αποτελέσματα για τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων

	Συχνότητα (v)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνιμος	41	50.0	50.0	50.0
Αναπληρωτής	38	46.3	46.3	96.3
Ωρομίσθιος	3	3.7	3.7	100.0

Σύνολο	82	100.0	100.0
--------	----	-------	-------

Στο Διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι από τους 82 εκπαιδευτικούς ένας δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση. Από το σύνολο των έγκυρων απαντήσεων προέκυψε πως το 49.4% (n=40) του δείγματος ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕ και το 45.7% (n=37) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Επιπρόσθετα, προέκυψε πως το 3.7% (n=3) των εκπαιδευτικών ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και το 1.2% (n=3) ήταν κάτοχοι διδακτορικού.



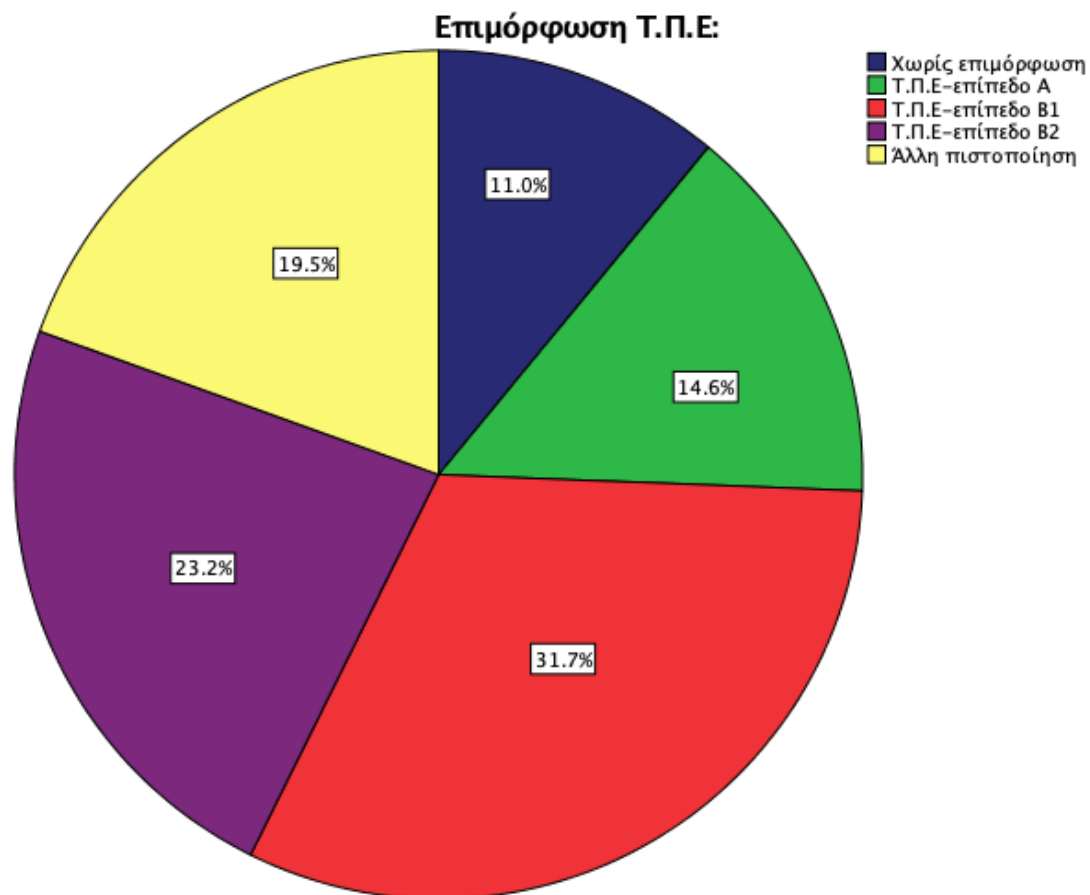
Διάγραμμα 3. Κατανομή του επιπέδου σπουδών στο δείγμα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι από τους 82 εκπαιδευτικούς, οι 9 (11%) είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μικρότερη του ενός έτους, οι 19 (23.2%) είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 1 και 5 ετών, οι 16 (19.5%) είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 6 και 10 ετών, οι 20 (24.4%) είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 15 και 19 ετών, οι 18 (22%) είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη.

Πίνακας 2. Περιγραφικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων

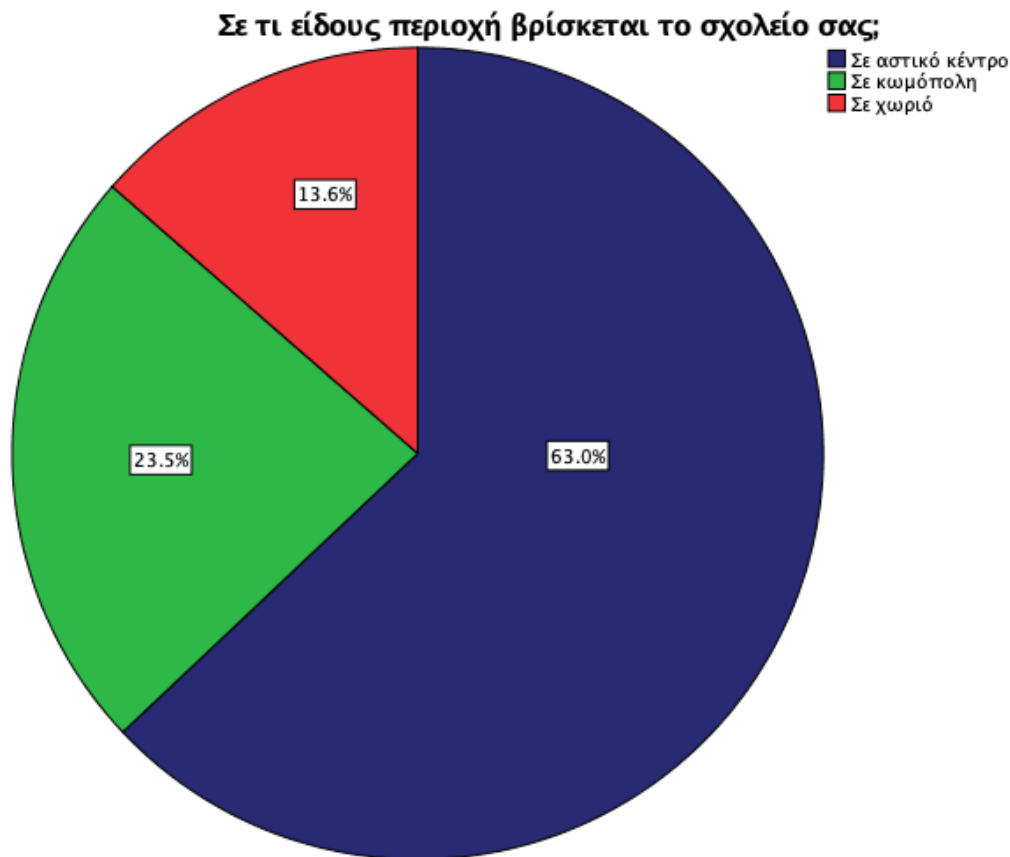
	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
<12 μήνες	9	11.0	11.0	11.0
1-5 έτη	19	23.2	23.2	34.1
6-10 έτη	16	19.5	19.5	53.7
15-19 έτη	20	24.4	24.4	78.0
20+ έτη	18	22.0	22.0	100.0
Σύνολο	82	100.0	100.0	

Στο Διάγραμμα 4 δίνονται τα ευρήματα αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ΤΠΕ. Τα ευρήματα έδειξαν η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος κατέχει κάποια επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, το 31.7% (ν=26) των εκπαιδευτικών είχαν επιμόρφωση επιπέδου Β1, το 23.2% (ν=19) είχαν επιμόρφωση επιπέδου Β2 και το 14.6% (ν=12) είχαν επιμόρφωση επιπέδου Α. Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 19.5% (ν=16) είχαν άλλου είδους επιμόρφωση. Αντίθετα, το 11% (ν=9) δήλωσαν πως δεν είχαν καθόλου επιμόρφωση σε ζητήματα ΤΠΕ.



Διάγραμμα 4. Κατανομή του επιπέδου επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στο δείγμα

Τέλος, στο Διάγραμμα 5 δίνονται τα ευρήματα αναφορικά με την περιοχή στην οποία εργαζόντουσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι από τους 82 εκπαιδευτικούς ένας δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση. Από το σύνολο των έγκυρων απαντήσεων προέκυψε πως το 63% (v=51) των εκπαιδευτικών εργαζόντουσαν σε αστικό κέντρο, το 23.5% (v=19) εργαζόντουσαν σε κωμόπολη και το 13.6% (v=11) εργαζόντουσαν σε χωριό.



Διάγραμμα 5. Κατανομή της περιοχής εργασίας στο δείγμα

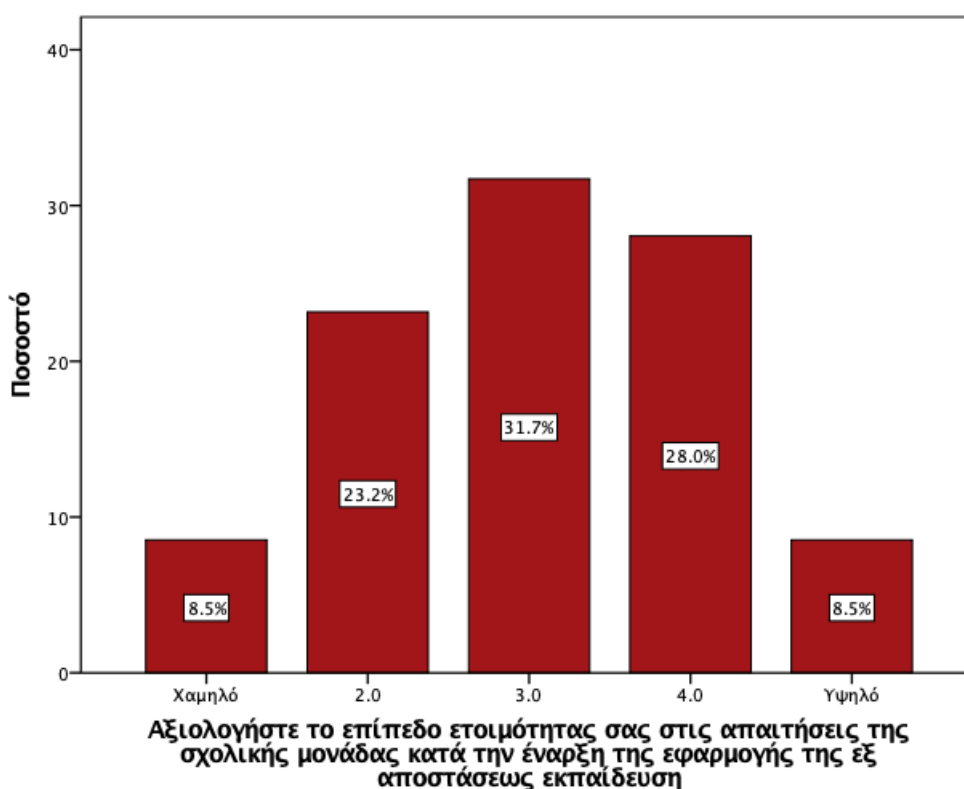
Συνοψίζοντας, οι παραπάνω πίνακες δείχνουν ότι το δείγμα αποτελείται κατά κύριο λόγο από γυναίκες, σχετικά χαμηλής ηλικίας, με συνήθως υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα συμπεριλαμβανομένου της επιμόρφωσης σε ΤΠΕ.

4.2. Επίπεδο ετοιμότητας για την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η πρώτη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο ετοιμότητας τους στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας κατά την έναρξη της εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 6. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 31.7% ($n=26$) αναγνωρίζει ότι υπήρχε ένα μέτριο επίπεδο

ετοιμότητας τους στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας κατά την έναρξη της εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ το 28% (v=23) θεωρεί ότι υπήρχε ένα αρκετά καλό επίπεδο ετοιμότητας τους στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας κατά την έναρξη της εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το 8.5% (v=7) θεωρεί ότι υπήρχε ένα πολύ υψηλό επίπεδο ετοιμότητας τους στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας κατά την έναρξη της εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίθετα, το 31.7% (v=26) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι το επίπεδο τους ήταν χαμηλό ή περιορισμένο.



Διάγραμμα 6. Επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας κατά την έναρξη της εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η επόμενη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο ετοιμότητας τους στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας μετά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στον Πίνακα 3. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 54.9% (v=45) αναγνωρίζει ότι υπήρχε ένα αρκετά υψηλό επίπεδο ετοιμότητας με την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ το 24.4% (v=20) θεωρεί ότι υπήρχε ένα πολύ υψηλό επίπεδο ετοιμότητας στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας κατά μετά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

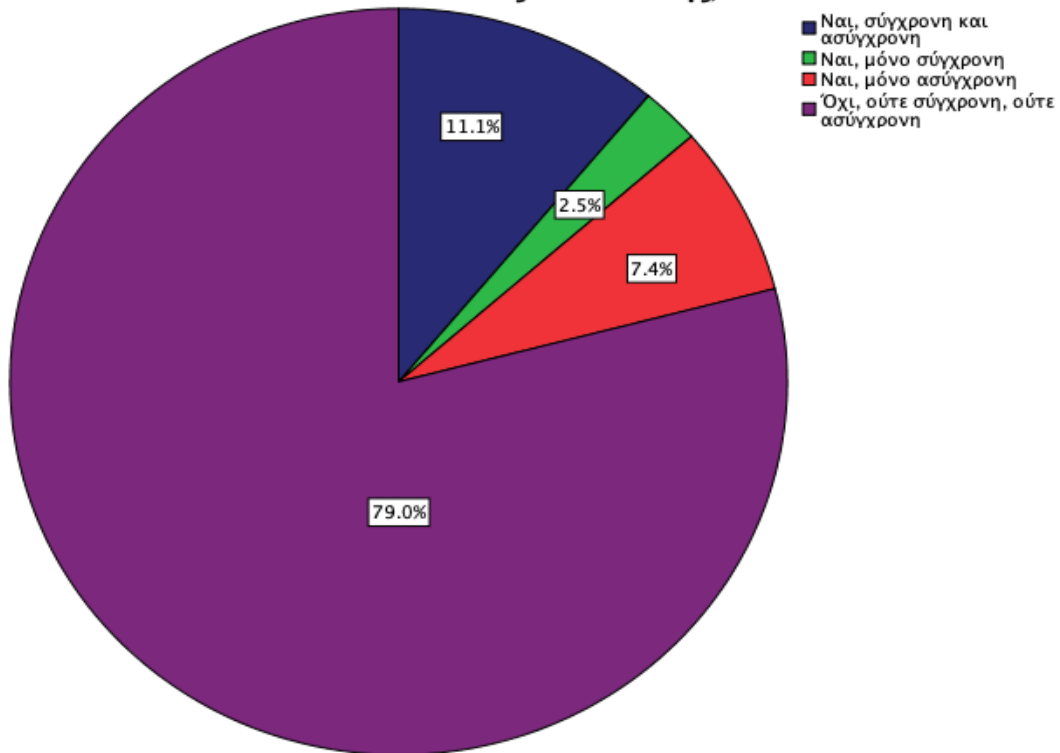
Αντίθετα, μόλις το 7.3% (v=6) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι το επίπεδο τους ήταν χαμηλό ή περιορισμένο μετά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 3. Περιγραφικά αποτελέσματα για το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας μετά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Συχνότητα (v)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλό	1	1.2	1.2	1.2
2.0	5	6.1	6.1	7.3
3.0	11	13.4	13.4	20.7
4.0	45	54.9	54.9	75.6
Υψηλό	20	24.4	24.4	100.0
Σύνολο	82	100.0	100.0	

Η επόμενη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν το σχολείο παρείχε, και πριν την έναρξη της πανδημίας, κάποιο είδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 7. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση, το 79% (v=64) δήλωσαν ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται δεν παρείχε κάποιο είδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν την έναρξη της πανδημίας. Αντίθετα, το 11.1% (v=9) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται παρείχε σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν την έναρξη της πανδημίας, το 7.4% (v=6) δήλωσε ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται παρείχε ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν την έναρξη της πανδημίας και μόλις το 2.4% (v=2) δήλωσε ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται παρείχε σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν την έναρξη της πανδημίας.

Το σχολείο παρέιχε, και πριν την έναρξη της πανδημίας, κάποιο είδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;



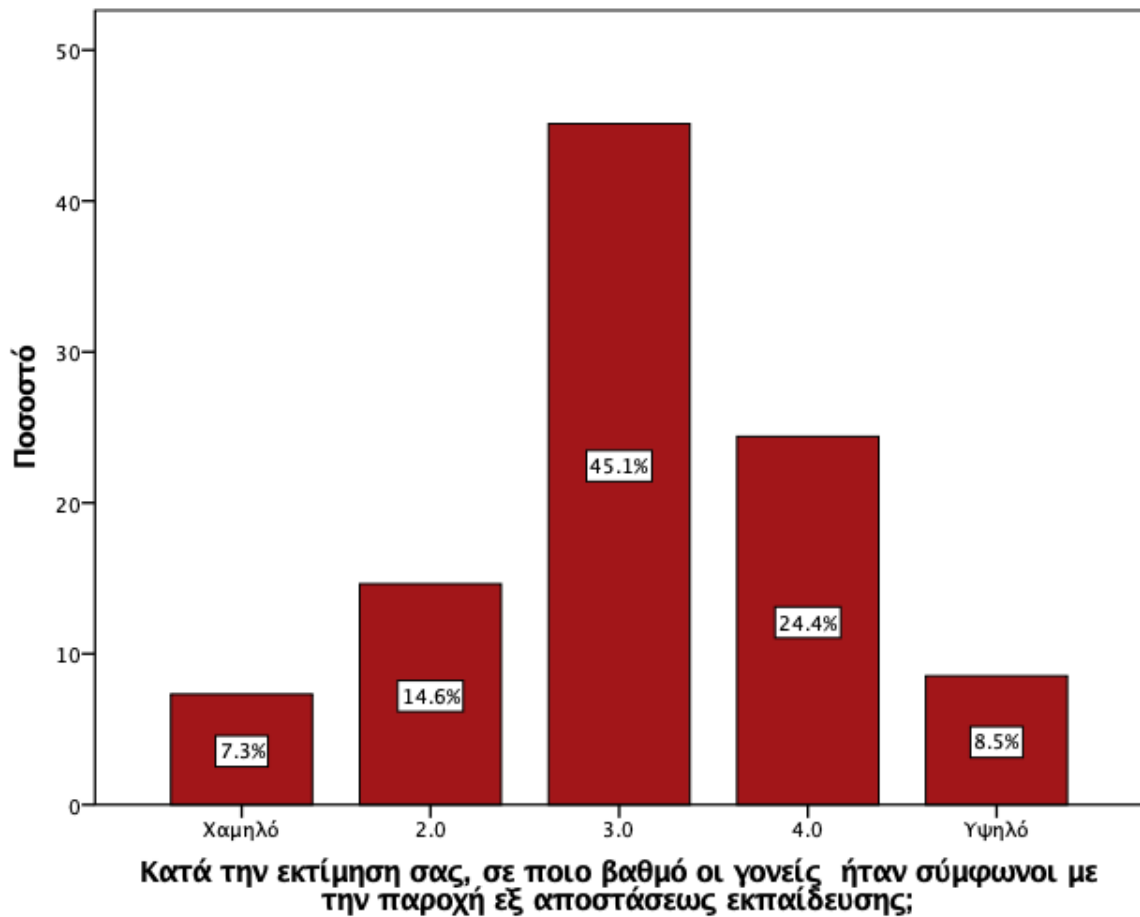
Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα για το αν το σχολείο παρέιχε, και πριν την έναρξη της πανδημίας, κάποιο είδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η επόμενη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν τα μέλη της σχολικής μονάδας ενδιαφέρονται να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στον Πίνακα 4.. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 47.6% (v=39) δήλωσε ότι τα μέλη της σχολικής μονάδας ενδιαφέρονται σε μέτριο βαθμό ενημερωθούν και να επιμορφωθούν μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Επιπρόσθετα, το 28% (v=23) δήλωσε ότι τα μέλη της σχολικής μονάδας ενδιαφέρονται αρκετά να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης και το 14.6% (v=12) δήλωσε ότι τα μέλη της σχολικής μονάδας ενδιαφέρονται σε υψηλό βαθμό να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αντίθετα, το 9.8% (v=8) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ενδιαφέρονται σε χαμηλό ή σε περιορισμένο βαθμό να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Πίνακας 4. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν τα μέλη της σχολικής μονάδας ενδιαφέρονται να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης

	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλό	1	1.2	1.2	1.2
2.0	7	8.5	8.5	9.8
3.0	39	47.6	47.6	57.3
4.0	23	28.0	28.0	85.4
Υψηλό	12	14.6	14.6	100.0
Σύνολο	82	100.0	100.0	

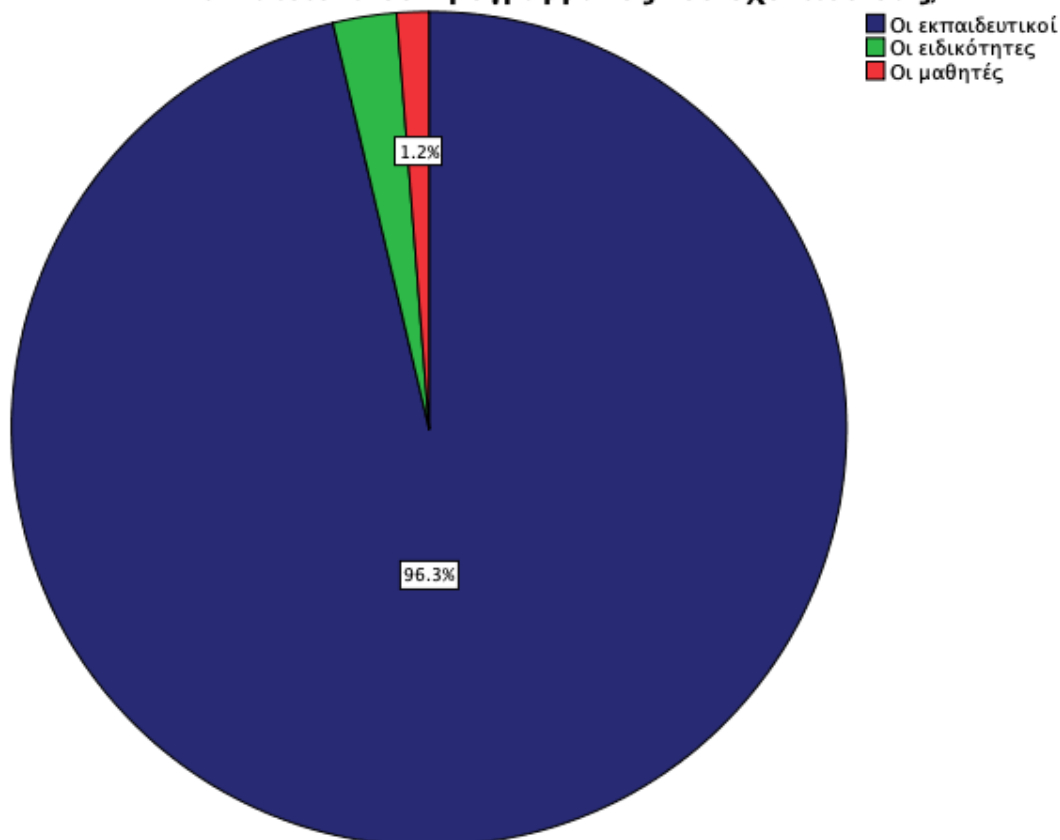
Στο Διάγραμμα 8 δίνονται τα αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι γονείς ήταν σύμφωνοι με την παροχή έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 45.1% (ν=37) δήλωσε ότι οι γονείς ήταν σε μέτριο βαθμό σύμφωνοι με την παροχή εξ έκτακτης αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το 24.4% (ν=20) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι γονείς ήταν σε αρκετό βαθμό σύμφωνοι με την παροχή έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το 8.5% (ν=7) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι γονείς ήταν σε υψηλό βαθμό σύμφωνοι με την παροχή έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίθετα, το 22% (ν=18) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι γονείς ήταν σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό σύμφωνοι με την παροχή έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο οι γονείς ήταν σύμφωνοι με την παροχή έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στο Διάγραμμα 9 δίνονται τα αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο συμμετείχαν περισσότερο στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση, το 96.3% (n=37) των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι αυτοί που συμμετείχαν περισσότερο στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ήταν οι εκπαιδευτικοί.

Ποιοι συμμετείχαν περισσότερο στο σχεδιασμό του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου σας;



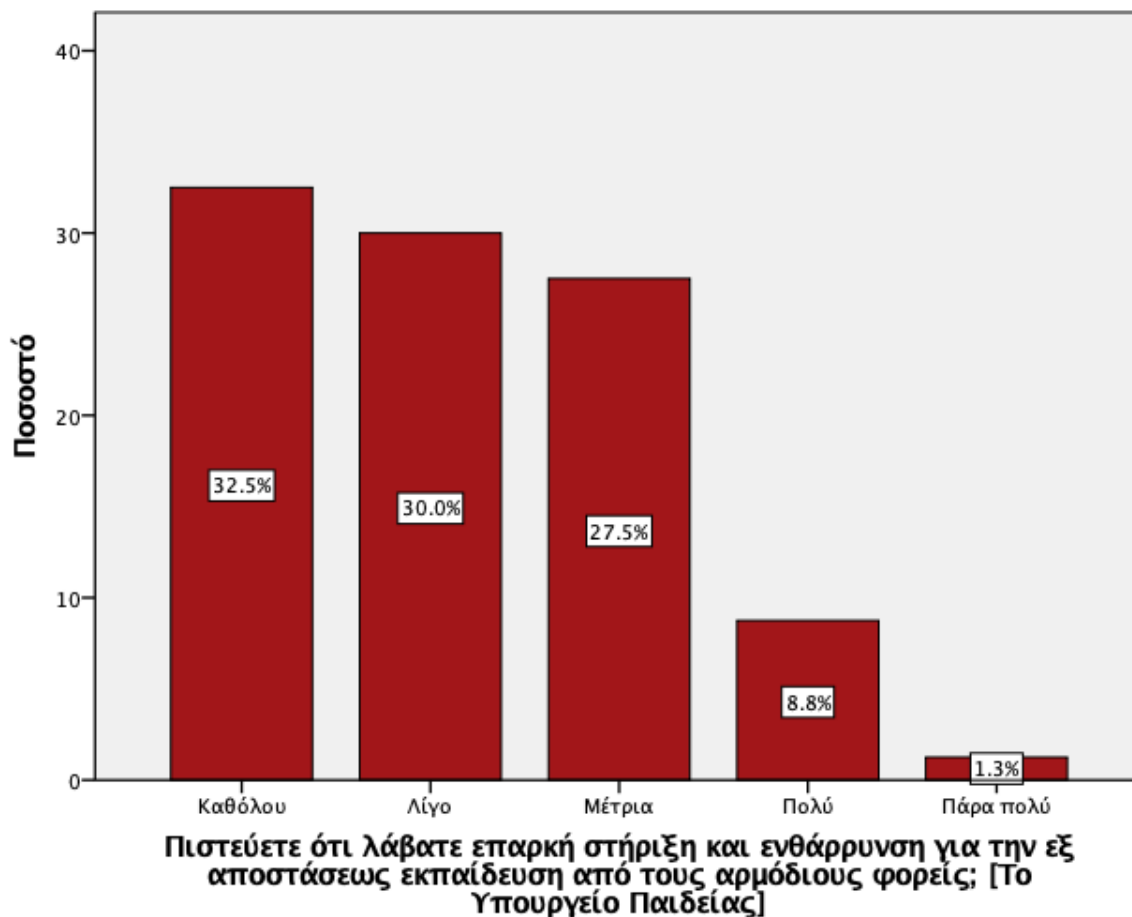
Διάγραμμα 9. Αποτελέσματα για το ποιοι συμμετείχαν περισσότερο στο σχεδιασμό του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου

4.3. Υποστήριξη και ενθάρρυνση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τους αρμόδιους φορείς

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με κατά πόσο υπήρχε υποστήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τους αρμόδιους φορείς προς τους εκπαιδευτικούς.

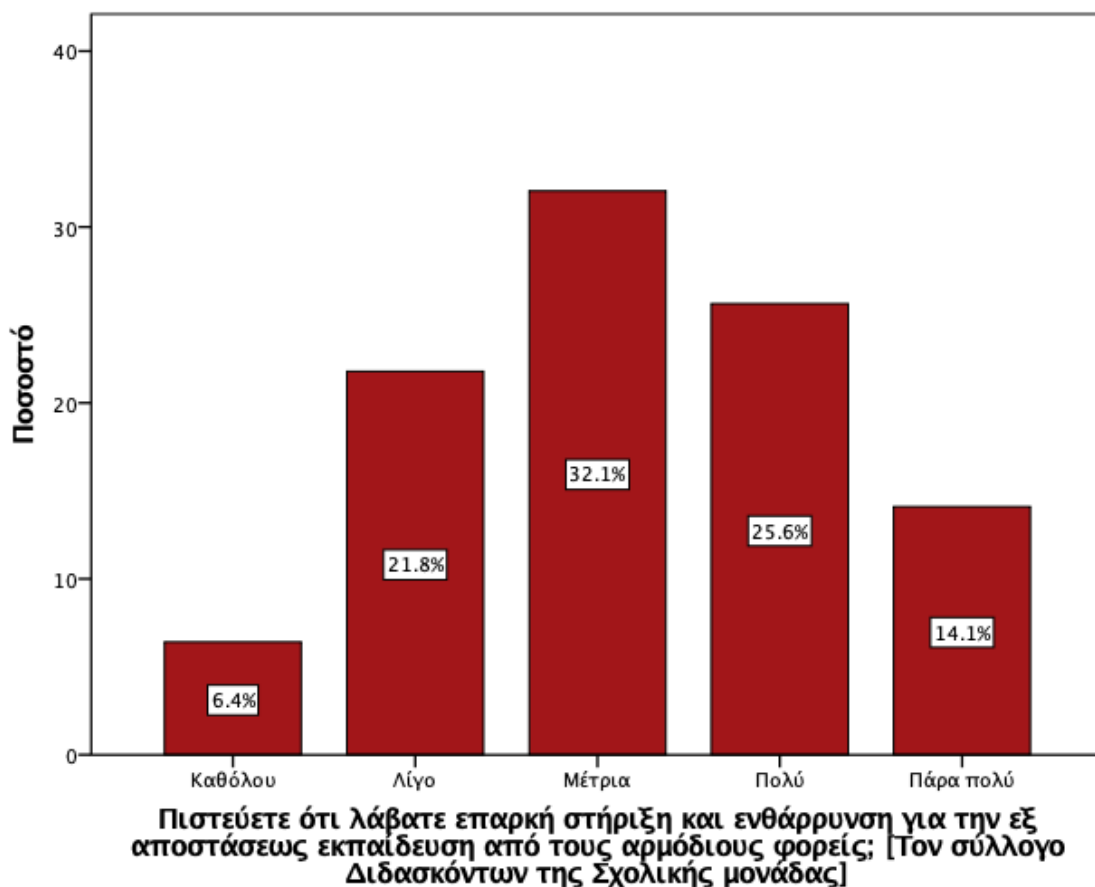
Η πρώτη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 10. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 32.5% (v=26) αναγνωρίζει ότι δεν υπήρχε καθόλου υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας ενώ το 30% (v=24) αναγνωρίζει ότι υπήρχε μικρού βαθμού υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας. Αντίθετα, το 27.5% (v=22) των εκπαιδευτικών

πιστεύει ότι υπήρχε μετρίου βαθμού υποστήριξη απο το Υπουργείο Παιδείας ενώ το 10.1% (v=8) δήλωσε ότι υπήρχε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλου βαθμού υποστήριξη απο το Υπουργείο Παιδείας.



Διάγραμμα 10. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για τηνέκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας

Η επόμενη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 11. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 6.4% (v=5) αναγνωρίζει ότι δεν υπήρχε καθόλου υποστήριξη απο το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας ενώ το 21.8% (v=17) αναγνωρίζει ότι υπήρχε μικρού βαθμού υποστήριξη απο το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, το 32.1% (v=25) των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπήρχε μετρίου βαθμού υποστήριξη απο το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας ενώ το 39.7% (v=31) δήλωσε ότι υπήρχε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλου βαθμού υποστήριξη απο το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας.



Διάγραμμα 11. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας

Τέλος, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τα στελέχη του σχολείου (πχ Διευθυντή, Υποδιευθυντή). Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 3.7% (v=7) αναγνωρίζει ότι δεν υπήρχε καθόλου υποστήριξη από τα στελέχη του σχολείου ενώ το 12.2% (v=10) αναγνωρίζει ότι υπήρχε μικρού βαθμού υποστήριξη από τα στελέχη του σχολείου. Αντίθετα, το 31.7% (v=26) των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπήρχε μετρίου βαθμού υποστήριξη από τα στελέχη του σχολείου ενώ το 52.4% (v=33) δήλωσε ότι υπήρχε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλου βαθμού υποστήριξη από τα στελέχη του σχολείου.

Πίνακας 5. Περιγραφικά αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή στήριξη και ενθάρρυνση για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τα στελέχη του σχολείου

(πχ Διευθυντή, Υποδιευθυντή)

		Συχνότητα (ν)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Καθόλου	3	3.7	3.7	3.7
	Λίγο	10	12.2	12.2	15.9
	Μέτρια	26	31.7	31.7	47.6
	Πολύ	26	31.7	31.7	79.3
	Πάρα πολύ	17	20.7	20.7	100.0
	Σύνολο	82	100.0	100.0	

4.4. Δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η πρώτη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποια ήταν η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στον Πίνακα 6. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 58.5% (ν=48) αναγνώρισε ως τη σημαντικότερη δυσκολία τις τεχνικές δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ενώ το 25.6% (ν=21) αναγνώρισε ως τη σημαντικότερη δυσκολία το ελλιπές πλαίσιο υποστήριξης. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η σημαντικότερη δυσκολία ήταν ο ασαφής σχεδιασμός (ν=10, 12.2%), ο φόβος για την αλλαγή και την καινοτομία (ν=2, 2.4%) και η σχολική κουλτούρα (ν=1, 1.2%).

Πίνακας 6. Περιγραφικά αποτελέσματα για το ποια ήταν η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

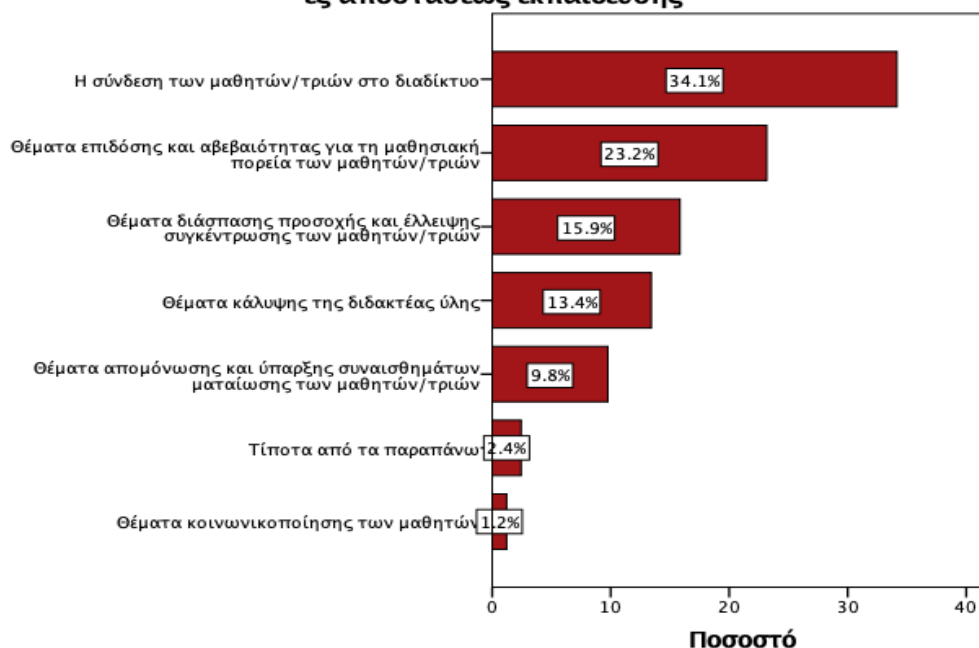
	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τεχνικές δυσκολίες	48	58.5	58.5	58.5

==

Φόβος για την αλλαγή και την καινοτομία	2	2.4	2.4	61.0
Ελλιπές πλαίσιο υποστήριξης	21	25.6	25.6	86.6
Ασαφής σχεδιασμός	10	12.2	12.2	98.8
Η σχολική κουλτούρα	1	1.2	1.2	100.0
Σύνολο	82	100.0	100.0	

Η επόμενο ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιες ήταν οι κυριότερες ανησυχίες των γονέων κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 12. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 34.1% (v=28) δήλωσε ότι η κυριότερη ανησυχία των γονέων ήταν η σύνδεση των μαθητών/τριών στο διαδίκτυο και το 23.2% (v=19) δήλωσε ότι η κυριότερη ανησυχία των γονέων ήταν τα θέματα επίδοσης και αβεβαιότητας για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών. Μικρότερο ποσοστό των γονέων δήλωσε ότι η κυριότερη ανησυχία των γονέων ήταν τα θέματα διάσπασης προσοχής και έλλειψης συγκέντρωσης των μαθητών/τριών (v=13, 15.9%), τα θέματα κάλυψης της διδακτέας ύλης (v=11, 13.4%), τα θέματα απομόνωσης και ύπαρξης συναισθημάτων ματαίωσης των μαθητών/τριών (v=8, 9.8%) και τα θέματα κοινωνικοποίησης των μαθητών (v=1, 1.2%). Τέλος, μόλις το 2.4% (v=2) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι γονείς δεν είχαν καμία από τις αναφερόμενες ανησυχίες κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ποιες ήταν οι κυριότερες ανησυχίες των γονέων κατά την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης



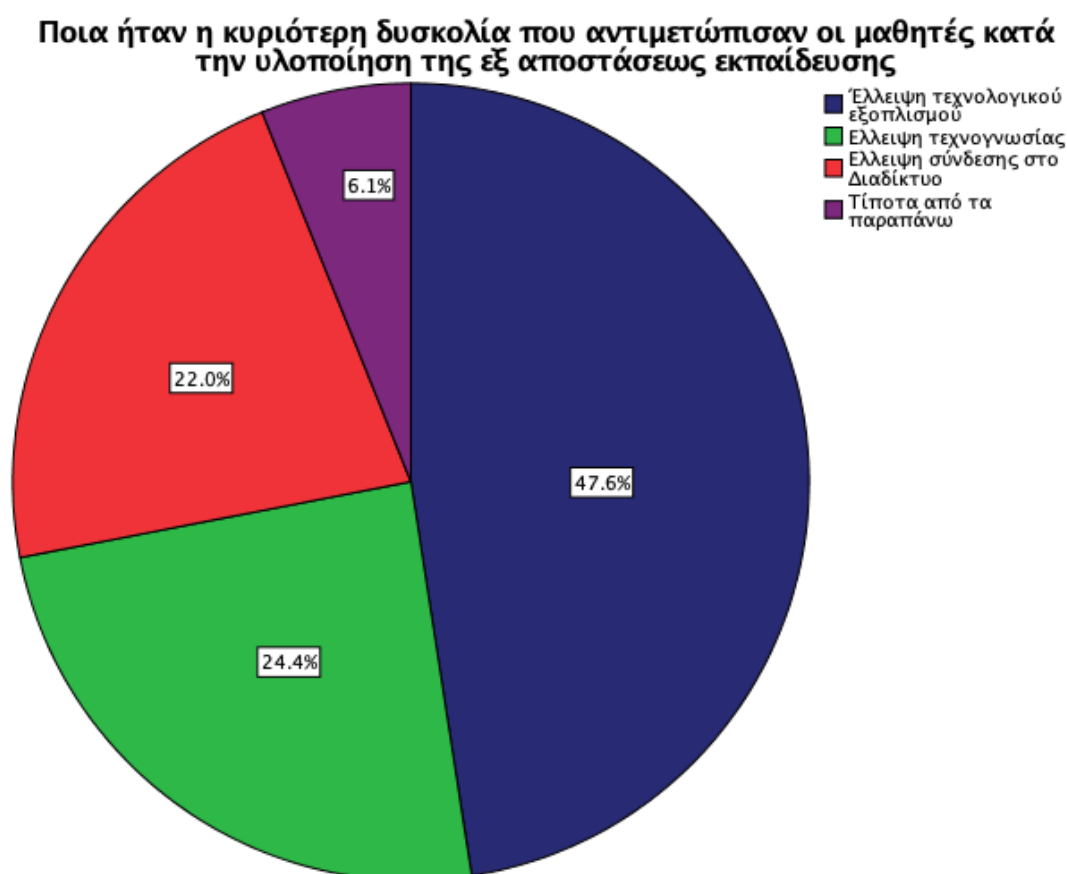
Διάγραμμα 12. Αποτελέσματα για το ποιες ήταν οι κυριότερες ανησυχίες των γονέων κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πρόγραμμα περιλάμβανε την πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 23.2% (v=19) δήλωσε ότι το πρόγραμμα περιλάμβανε σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό την πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών ενώ το 37.8% (v=31) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το πρόγραμμα περιλάμβανε σε μέτριο βαθμό την πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Τέλος, το 39 % (v=32) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το πρόγραμμα περιλάμβανε σε αρκετό ή υψηλό βαθμό την πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Πίνακας 7. Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο το πρόγραμμα περιλάμβανε την πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών

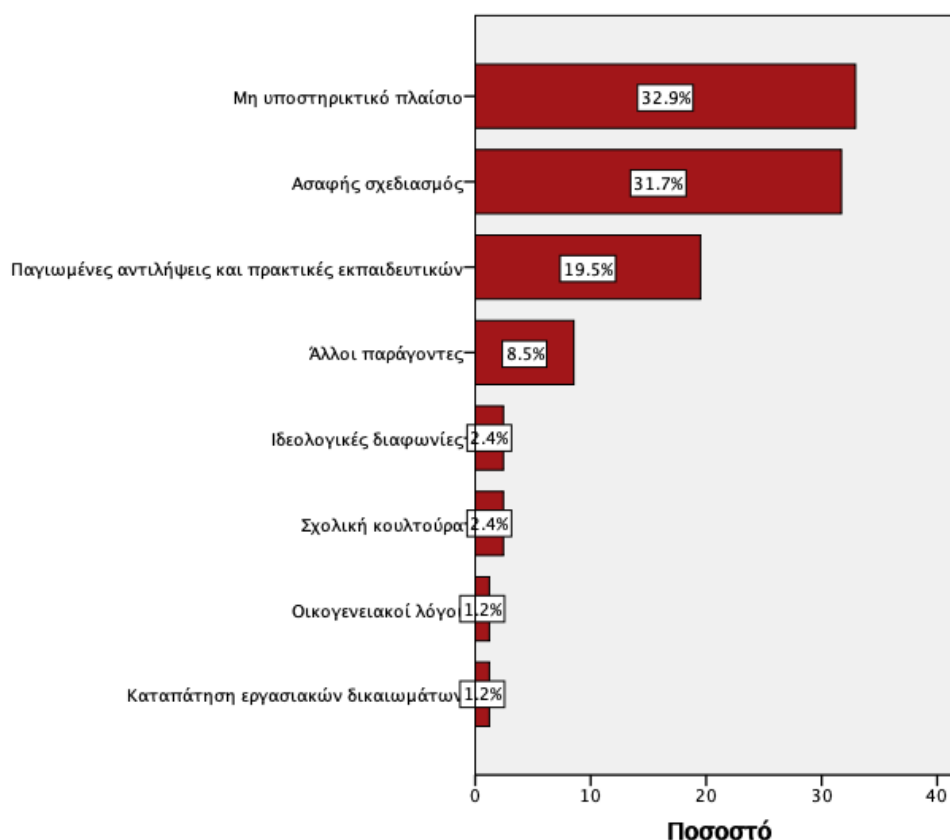
	Συχνότητα (v)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλό	4	4.9	4.9	4.9
2.0	15	18.3	18.3	23.2
3.0	31	37.8	37.8	61.0
4.0	27	32.9	32.9	93.9
Υψηλό	5	6.1	6.1	100.0
Σύνολο	82	100.0	100.0	

Στο Διάγραμμα 13 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποια ήταν η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 47.6% (n=39) αναγνώρισε ότι η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, το 24.4% (n=20) αναγνώρισε ότι η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η έλλειψη τεχνολογικής γνώσης και το 22% (n=18) αναγνώρισε ότι η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η έλλειψη σύνδεσης στο διαδίκτυο. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (n=5, 6.1%).



Διάγραμμα 13. Αποτελέσματα για το ποια ήταν η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στο Διάγραμμα 12 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιοι παράγοντες προκάλεσαν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 32.9% (n=27) αναγνώρισε ότι το μη υποστηρικτικό πλαίσιο ήταν ένας από τους παράγοντες που προκάλεσε δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι σημαντικός παράγοντας που προκάλεσε δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ο ασαφής σχεδιασμός (n=26, 31.7%) και οι παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών (n=16, 19.5%). Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνώρισε ως σημαντικούς παράγοντες τη σχολική κουλτούρα (n=2, 2.4%), οι ιδεολογικές διαφωνίες (n=2, 2.4%), η καταπάτηση των εργασιακών δικαιωμάτων (n=1, 1.2%) και οι οικογενειακοί λόγοι (n=1, 1.2%).

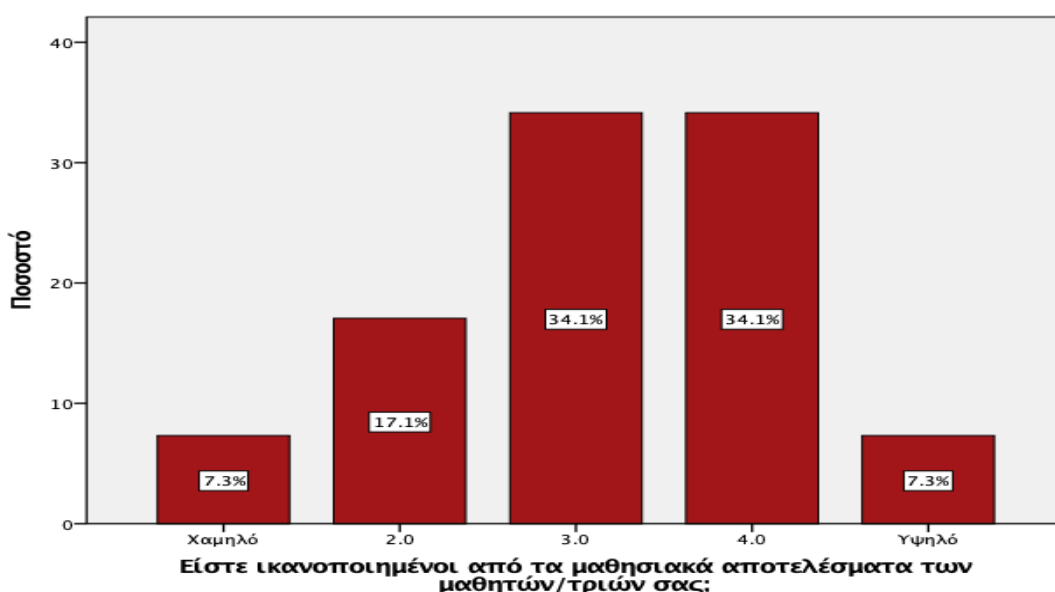


Διάγραμμα 14. Αποτελέσματα για το ποιοι παράγοντες προκάλεσαν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

4.5. Ικανοποίηση απο την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι απο την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

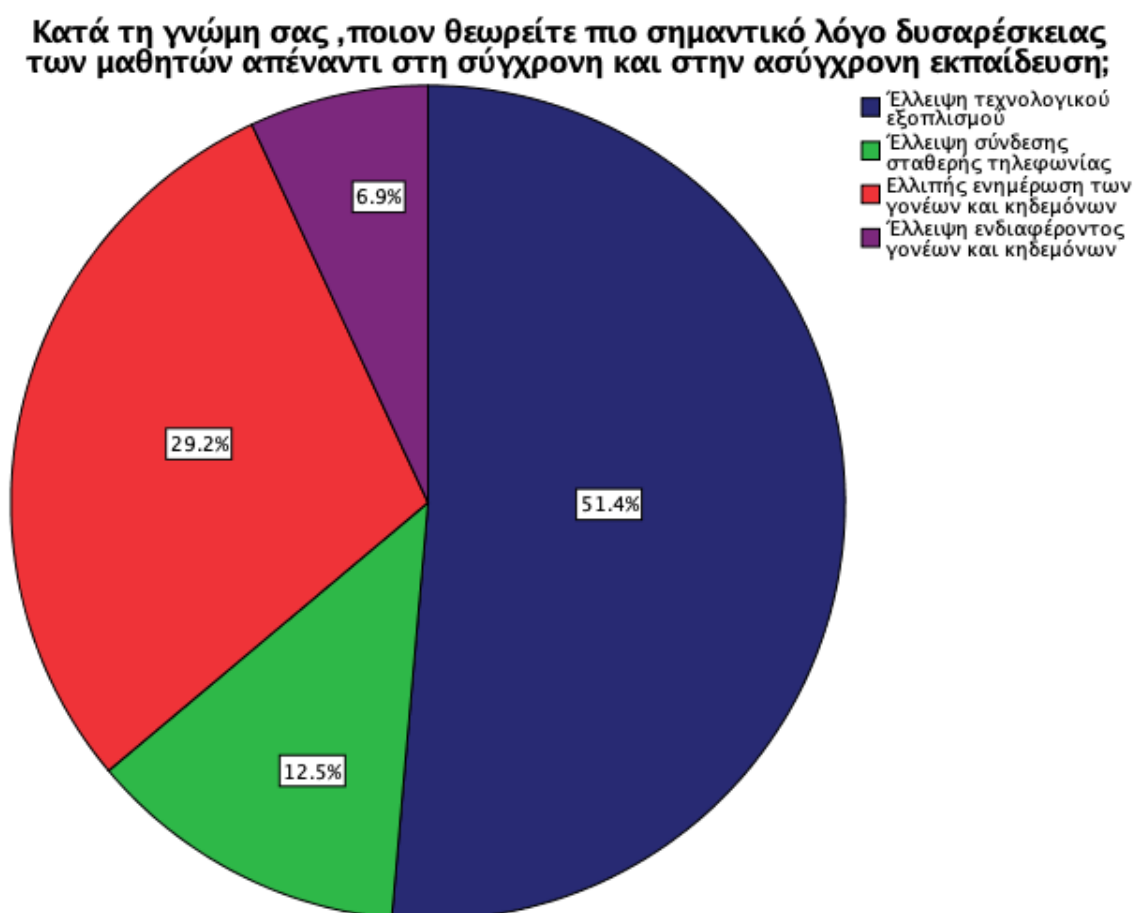
Η πρώτη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών απο τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 15. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 24.4% (v=20) ήταν σε χαμηλό ή σε περιορισμένο βαθμό ικανοποιημένοι απο τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, το 34.1% (v=28) ήταν σε μέτριο βαθμό ικανοποιημένοι απο τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και το 40.4% (v=34) ήταν σε αρκετά ή σε υψηλό βαθμό ικανοποιημένοι απο τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.



Διάγραμμα 15. Αποτελέσματα για το βαθμό ικανοποίησης απο τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών

Η επόμενη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους δυσαρέσκειας των μαθητών απέναντι στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη εκπαίδευση. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 16. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, το 51.4% (v=37) εξ αυτών δήλωσε ότι η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού ήταν ο κύριος λόγος δυσαρέσκειας των μαθητών απέναντι στη

σύγχρονη και στην ασύγχρονη εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, το 29.2% (n=21) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η ελλιπής ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων ήταν ο κύριος λόγος δυσαρέσκειας των μαθητών απέναντι στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη εκπαίδευση. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι λόγοι δυσαρέσκειας των μαθητών απέναντι στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη εκπαίδευση ήταν η έλλειψη σύνδεσης σταθερής τηλεφωνίας (n=9, 12.5%) και η έλλειψη ενδιαφέροντος γονέων και κηδεμόνων (n=5, 6.9%).



Διάγραμμα 16. Αποτελέσματα για τους λόγους δυσαρέσκειας των μαθητών απέναντι στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη εκπαίδευση

Στον Πίνακα 84 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οποίο υπήρχε κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών/τριών. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 17.1% (n=14) δήλωσε ότι υπήρχε κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών/τριών σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό ενώ το 32.9% (n=27) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι υπήρχε σε μέτριο βαθμό κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των

μαθητών/τριών. Τέλος, το 50 % (n=41) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι υπήρχε σε αρκετό ή υψηλό βαθμό κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών/τριών.

Πίνακας 8. Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο υπήρχε κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών/τριών

	Συχνότητα (n)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλό	6	7.3	7.3	7.3
2.0	8	9.8	9.8	17.1
3.0	27	32.9	32.9	50.0
4.0	28	34.1	34.1	84.1
Υψηλό	13	15.9	15.9	100.0
Σύνολο	82	100.0	100.0	

4.6. Προβλήματα σύγχρονης εκπαίδευσης

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Η ερώτηση που τέθηκε είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιο ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα που έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στον Πίνακα 9. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 37.8% (n=31) δήλωσε ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εκπαίδευσης ήταν η πρόσβαση των μαθητών στην πλατφόρμα. Επιπλέον, το 17.1% (n=14) δήλωσε ότι σημαντικό πρόβλημα ήταν η απουσία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών/τριών και το 17.1% (n=14) δήλωσε ότι σημαντικό πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπισθεί κατά τη σύγχρονη εκπαίδευση ήταν το αίσθημα της απομόνωσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εκπαίδευσης ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος σε κάποια μαθήματα (n=9, 11%), η αξιολόγηση των μαθητών/τριών (n=12, 14.6%) και η επικοινωνία με τους γονείς (n=2, 2.4%).

Πίνακας 9. Περιγραφικά αποτελέσματα για το ποιο ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα που έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εκπαίδευσης

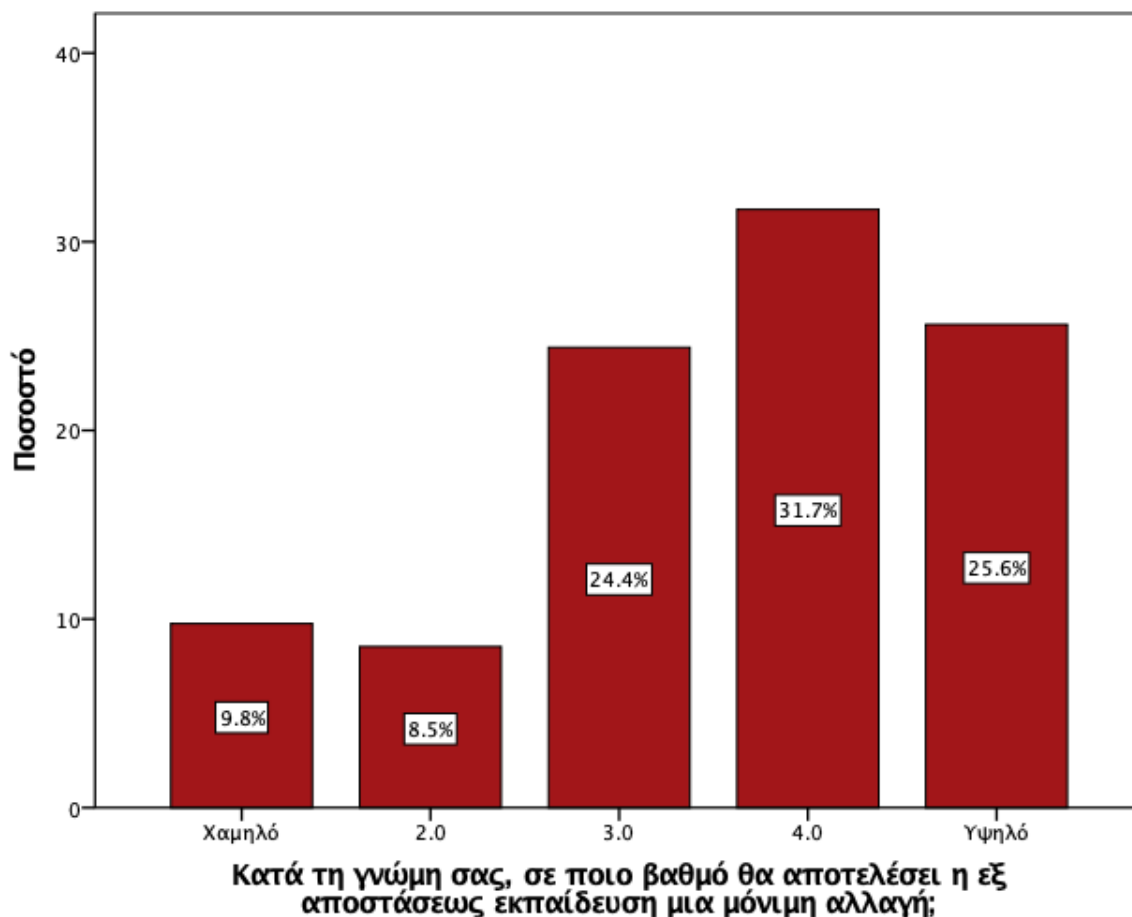
	Συχνότητα		Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	(ν)	Ποσοστό		
Η πρόσβαση μαθητών στην πλατφόρμα	31	37.8	37.8	37.8
Η έλλειψη ενδιαφέροντος σε κάποια μαθήματα	9	11.0	11.0	48.8
Η επικοινωνία με τους γονείς	2	2.4	2.4	51.2
Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών	12	14.6	14.6	65.9
Απουσία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών/τριών	14	17.1	17.1	82.9
Το αίσθημα της απομόνωσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία	14	17.1	17.1	100.0
Σύνολο	82	100.0	100.0	

4.7. Χρήση έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον και οφέλη από τη χρήση της

Η τελευταία ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

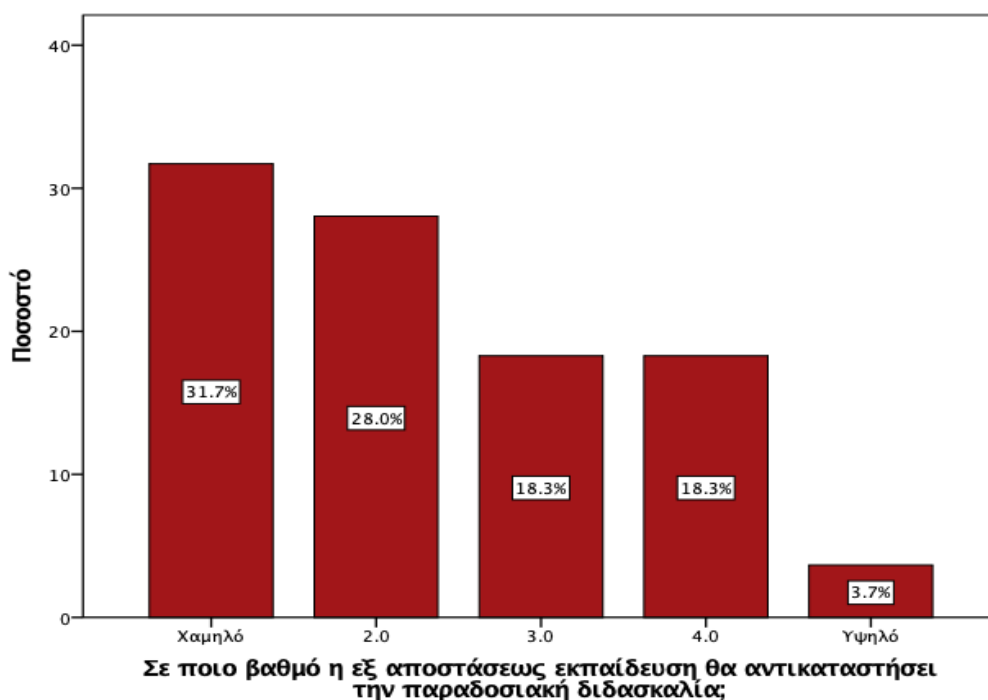
Η πρώτη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αποτελέσει μια μόνιμη αλλαγή. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 17. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 18.3% (ν=16) αναγνώρισε ότι υπάρχει χαμηλό ή περιορισμένο ενδεχόμενο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αποτελέσει μια μόνιμη αλλαγή ενώ το 24.4% (ν=20) των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι σε μέτριο βαθμό θα μπορούσε η

εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αποτελέσει μια μόνιμη αλλαγή. Τέλος, το 57.3% (n=47) των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι σε αρκετό έως υψηλό βαθμό θα μπορούσε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αποτελέσει μια μόνιμη αλλαγή



Διάγραμμα 17. Αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αποτελέσει μια μόνιμη αλλαγή

Στο Διάγραμμα 18 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 59.7% (n=14) δήλωσε ότι σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία ενώ το 18.3% (n=15) δήλωσε ότι σε μέτριο βαθμό η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία. Αντίθετα, το 22% (n=18) δήλωσε ότι σε αρκετό ή υψηλό βαθμό η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία



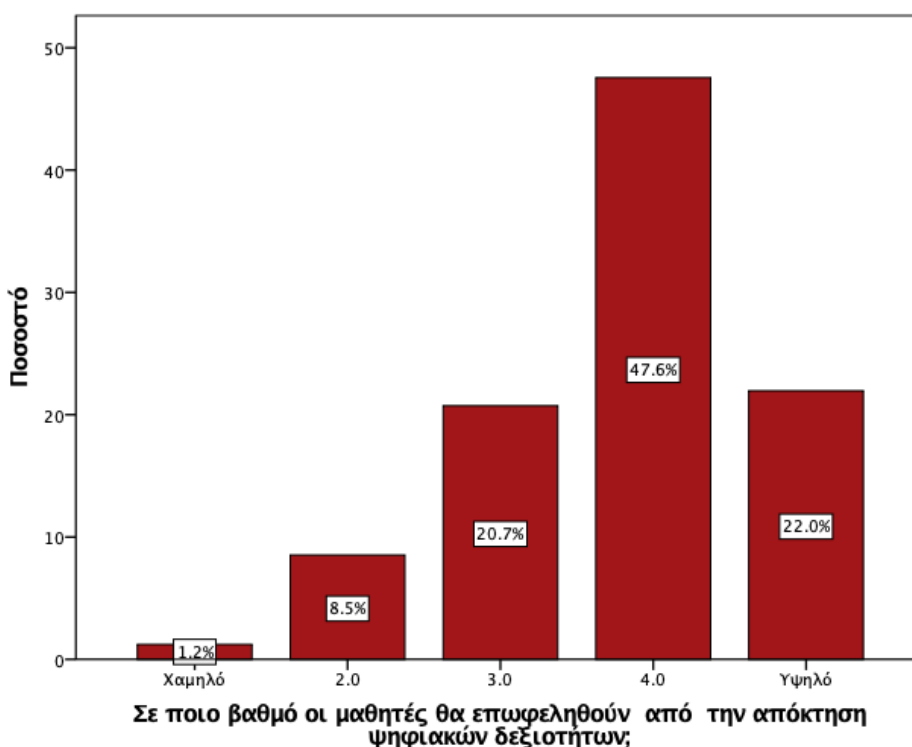
Διάγραμμα 18. Αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 12.2% (v=10) δήλωσε ότι σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων ενώ το 17.1% (v=14) δήλωσε ότι σε μέτριο βαθμό θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Αντίθετα, το 70.7% (v=58) δήλωσε ότι σε αρκετό ή υψηλό βαθμό θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων.

Πίνακας 10. Περιγραφικά αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων

	Συχνότητα (v)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλό	5	6.1	6.1	6.1
2.0	5	6.1	6.1	12.2
3.0	14	17.1	17.1	29.3
4.0	36	43.9	43.9	73.2
Υψηλό	22	26.8	26.8	100.0
Σύνολο	82	100.0	100.0	

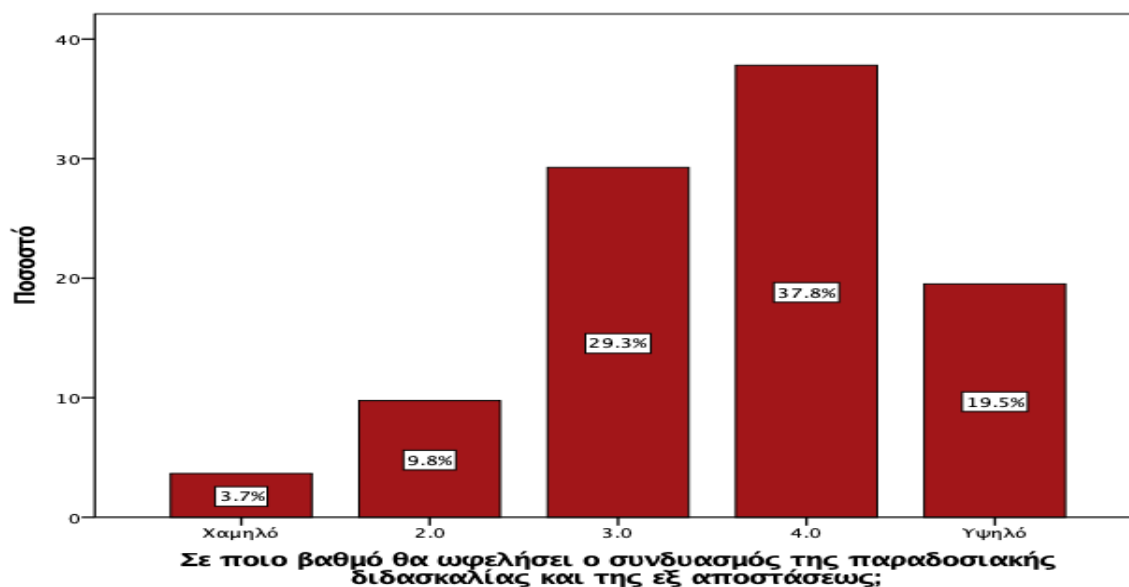
Στο Διάγραμμα 19 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 9.7% (n=8) δήλωσε ότι σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό θα επωφεληθούν οι μαθητές από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων ενώ το 20.7% (n=17) δήλωσε ότι σε μέτριο βαθμό θα επωφεληθούν οι μαθητές από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Αντίθετα, το 69.6% (n=57) δήλωσε ότι σε αρκετό ή υψηλό βαθμό θα επωφεληθούν οι μαθητές από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων.



Διάγραμμα 19. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι μαθητές θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων

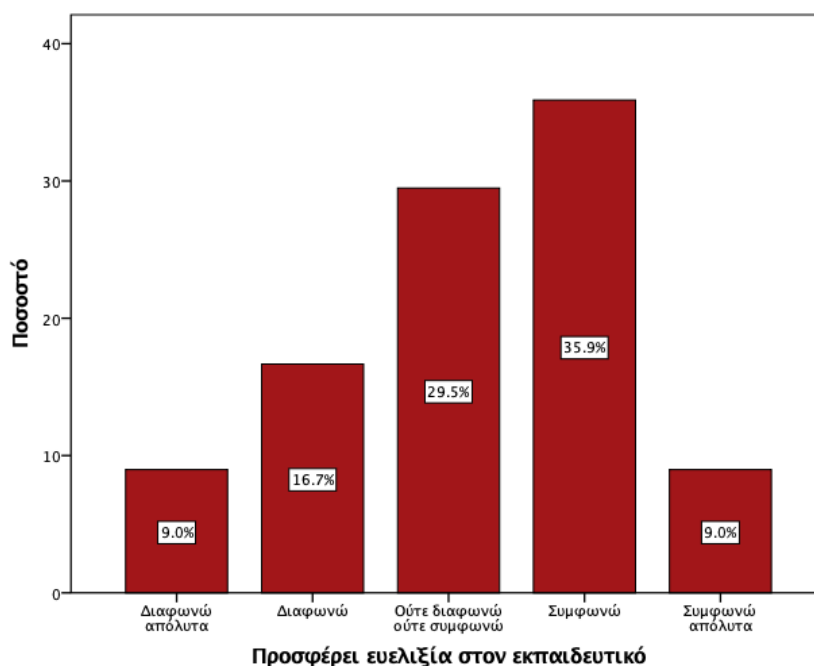
Η επόμενη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν ωφελήσει ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τα ευρήματα της ανάλυσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση δίνονται στο Διάγραμμα 20. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το 13.4% (n=11) αναγνώρισε ότι ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας θα ωφελήσει σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό ενώ το 29.3% (n=23) των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας θα ωφελήσει σε μέτριο βαθμό. Τέλος, το 57.3% (n=47) των

εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας θα ωφελήσει σε αρκετό ή υψηλό βαθμό.



Διάγραμμα 20. Αποτελέσματα για το κατά πόσο θα ωφελήσει ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Στο Διάγραμμα 19 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έκτακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 25.6% ($n=20$) δήλωσε ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι η έκτακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, το 29.5% ($n=23$) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ούτε διαφωνούν και ούτε συμφωνούν με το ότι η έκτακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό. Τέλος, το 44.9% ($n=35$) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η έκτακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό.



Διάγραμμα 21. Αποτελέσματα για το αν η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 39% ($n=30$) δήλωσε ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το 26% ($n=20$) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ούτε διαφωνούν και ούτε συμφωνούν με το ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Τέλος, το 35.1% ($n=27$) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 11. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν η σχολική έκακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα		Έγκυρο	Αθροιστικό
		(n)	Ποσοστό	ποσοστό	ποσοστό
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	11	13.4	14.3	14.3
	Διαφωνώ	19	23.2	24.7	39.0

	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	20	24.4	26.0	64.9
	Συμφωνώ	20	24.4	26.0	90.9
	Συμφωνώ απόλυτα	7	8.5	9.1	100.0
	Σύνολο	77	93.9	100.0	
Missing System		5	6.1		
Σύνολο		82	100.0		

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-τριες. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 75.9% (n=60) δήλωσε ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-τριες. Επιπλέον, το 18.3% (n=15) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ούτε διαφωνούν και ούτε συμφωνούν με το ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-τριες. Τέλος, μόλις το 5.1% (n=3) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-τριες.

Πίνακας 12. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν η σχολική έκακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-τριες

		Συχνότητα (ν)	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	24	29.3	30.4	30.4
	Διαφωνώ	36	43.9	45.6	75.9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	15	18.3	19.0	94.9
	Συμφωνώ	3	3.7	3.8	98.7
	Συμφωνώ απόλυτα	1	1.2	1.3	100.0
	Σύνολο	79	96.3	100.0	
Missing		3	3.7		
Σύνολο		82	100.0		

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση συντελεί στη δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 28.9% (n=33) δήλωσε ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση συντελεί στη δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, το 22.4% (n=17) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ούτε διαφωνούν και ούτε συμφωνούν με το ότι η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση συντελεί στη δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος, το 35.5% (n=27) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση συντελεί στη δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 13. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση συντελεί στη δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας

		Συχνότητα		Έγκυρο	Αθροιστικό
		(n)	Ποσοστό	ποσοστό	ποσοστό
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	12.2	13.2	13.2
	Διαφωνώ	22	26.8	28.9	42.1
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	20.7	22.4	64.5
	Συμφωνώ	24	29.3	31.6	96.1
	Συμφωνώ απόλυτα	3	3.7	3.9	100.0
	Σύνολο	76	92.7	100.0	
Missing		6	7.3		
Σύνολο		82	100.0		

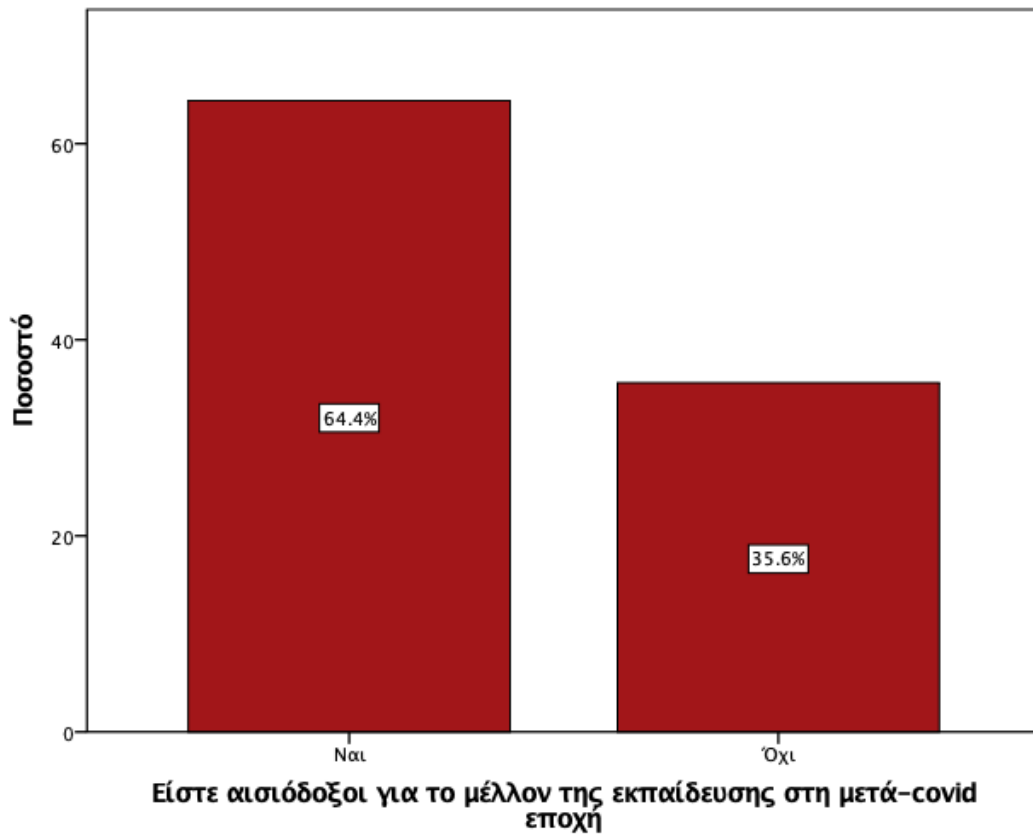
Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως πρέπει να χρησιμοποιηθεί ξανά σε περίπτωση ειδικών συνθηκών. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 16.5% (n=13) δήλωσε ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιηθεί ξανά σε περίπτωση ειδικών συνθηκών. Επιπλέον, το 16.5% (n=13) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ούτε διαφωνούν και ούτε συμφωνούν με το ότι η έκακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιηθεί ξανά σε περίπτωση ειδικών συνθηκών. Τέλος, το 67.1% (n=53) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι

η έκακτησχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιηθεί ξανά σε περίπτωση ειδικών συνθηκών.

Πίνακας 14. Περιγραφικά αποτελέσματα για το αν η έκακτησχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να χρησιμοποιηθεί ξανά σε περίπτωση ειδικών συνθηκών

		Συχνότητα		Έγκυρο	Αθροιστικό
		(ν)	Ποσοστό	ποσοστό	ποσοστό
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	6.1	6.3	6.3
	Διαφωνώ	8	9.8	10.1	16.5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	13	15.9	16.5	32.9
	Συμφωνώ	34	41.5	43.0	75.9
	Συμφωνώ απόλυτα	19	23.2	24.1	100.0
	Σύνολο	79	96.3	100.0	
	Missing System	3	3.7		
Σύνολο		82	100.0		

Τέλος, στο Διάγραμμα 22 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί είναι αισιόδοξοι για το μέλλον της εκπαίδευσης στη μετά-covid εποχή. Η ανάλυση έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 64.4% (ν=47) δήλωσαν ότι είναι αισιόδοξοι για το μέλλον της εκπαίδευσης στη μετά-covid εποχή.



Διάγραμμα 22. Αποτελέσματα για το αν ο εκπαιδευτικός είναι αισιόδοξος για το μέλλον της εκπαίδευσης στη μετά-covid εποχή

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα

5.1. Συζήτηση

Η πανδημία COVID-19 έφερε στο προσκήνιο με έναν απότομο και έκτακτο τρόπο τη χρήση της εργαλείων και τεχνικών της εξ αποστάσεως μάθησης. Και ενώ το Διαδίκτυο και η εξ αποστάσεως μάθηση έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για τη διατήρηση της συνέχειας στην εκπαίδευση σε πολλές χώρες στον κόσμο, όπως μετά από σεισμούς, η κλίμακα της τρέχουσας κρίσης είναι άνευ προηγουμένου. Επιπρόσθετα, αρκετοί ερευνητές άρχισαν να διεξάγουν έρευνα σχετικά με το ποιες θα είναι οι μακροχρόνιες επιπτώσεις αυτού και πώς θα είναι η εκπαίδευση στην εποχή μετά την πανδημία COVID-19 (Nikiforos et al., 2020). Για ορισμένους ερευνητές, απαιτείται άμεση επιστροφή στην διαζώση διδασκαλία. Αλλά για άλλους, η συγκυρία της πανδημίας σηματοδοτεί ευρύτερες και βαθύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση καθώς και μας καλεί να ξανασκεφτούμε πώς θα μπορούσε να παρασχεθεί η εκπαίδευση στο μέλλον (Fidalgo et al., 2020; Arora & Srinivasan, 2020; Bakar, Shah & Xu, 2020).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μελών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας για το σχολικό έτος 2020-2021. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε την αξιολόγηση του επιπέδου ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63.4%) είχαν απο χαμηλό έως μέτριο επίπεδο ετοιμότητας κατά την έναρξη της εφαρμογής της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίθετα, σχεδόν το 80% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είχαν μέτριο προς υψηλό επίπεδο ετοιμότητας μετά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, το 79% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται δεν παρείχε σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν την έναρξη της πανδημίας ενώ σχεδόν το 90% των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μέτριο προς υψηλό βαθμό επιθυμίας να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν σε ζητήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι

εκπαιδευτικοί κατά την έναρξη της πανδημίας και την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρέθηκαν προ εκπλήξεως και ήταν απροετοίμαστοι για μια τέτοια κατάσταση, καθώς στα σχολεία τους δεν είχε χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν κάποιος τύπος ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασε ενδιαφέρον να επιμορφωθεί σε σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αυτό φάνηκε να έχει ως αποτέλεσμα ότι μετά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί είχαν ένα αρκετά καλό επίπεδο ετοιμότητας στην υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε την αξιολόγηση του επίπεδο στο οποίο υπήρχε υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τους αρμόδιους φορείς. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν σε μεγάλο βαθμό αβοήθητοι κατά την έναρξη της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς αναγνώρισαν ότι υπήρχε απο μηδαμινό έως μέτριο επίπεδο υποστήριξης και ενθάρρυνσης απο τους αρμόδιους φορείς. Παρόμοια, εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ένα μέτριο βαθμό υποστήριξης και ενθάρρυνσης απο το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας και το διευθυντή. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι χρειάζεται μεγαλύτερος βαθμός υποστήριξης και ενθάρρυνσης προς τους εκπαιδευτικούς απο όλους τους εμπλεκόμενους (αρμόδιους φορείς, Σύλλογο Διδασκόντων και διευθυντή) με σκοπό να υλοποιηθεί σε καλύτερο βαθμό η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε την καταγραφή των δυσκολιών που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν τεχνικές δυσκολίες και δευτερευόντως αντιμετώπισαν δυσκολίες που αφορούσαν το ελλιπές πλαίσιο υποστήριξης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η σημαντικότερη ανησυχία των γονέων κατά την υλοποίηση της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφορούσε τη σύνδεση των μαθητών/τριών στο διαδίκτυο αλλά και θέματα επίδοσης και αβεβαιότητας για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών με αυτόν τον τύπο μάθησης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το πρόγραμμα περιλάμβανε σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό την πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ήταν η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και δευτερευόντως η έλλειψη τεχνογνωσίας και η έλλειψη σύνδεσης στο διαδίκτυο. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι σημαντικός παράγοντας που προκάλεσε

δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ο ασαφής σχεδιασμός και οι παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές που υπήρχαν πριν την πανδημία.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε την αξιολόγηση του επιπέδου ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκδήλωσαν από χαμηλό έως μέτριο επίπεδο ικανοποίησης από την έως τώρα εμπειρία τους. Επιπρόσθετα, αναγνώρισαν ως βασικό παράγοντα δυσαρέσκειας των μαθητών απέναντι στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη εκπαίδευση την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπήρχε σε χαμηλό ή περιορισμένο βαθμό κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών/τριών μέσω της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε την καταγραφή των προβλημάτων της σύγχρονης εκπαίδευσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι κυριότερες δυσκολίες ήταν η πρόσβαση των μαθητών στην πλατφόρμα, η απουσία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών/τριών και το αίσθημα της απομόνωσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το κατά πόσο είναι εφικτή η χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι υπάρχει πολύ μικρή πιθανότητα η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης να οδηγήσει σε μόνιμες αλλαγές στο σχολικό σύστημα.

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα οφέλη από την χρήση έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι μέσω της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι μαθητές θα επωφεληθούν από τη απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι η έκτακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία και αυτονομία στον εκπαιδευτικό ενώ διαφωνούν με το ότι επιφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-τριες. Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι η έκτακτη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση συντελεί στη δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά συμφωνούν με το ότι η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιηθεί

ξανά σε περίπτωση ειδικών συνθηκών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο ενδεχόμενο συνδυασμού της παραδοσιακής και της έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

5.2. Προτάσεις για εφαρμογή

Σε απάντηση στην πανδημία COVID-19, τα τεχνολογικά και διοικητικά συστήματα για την εφαρμογή διαδικτυακής μάθησης και η υποδομή που υποστηρίζει την πρόσβαση και την παράδοσή της, έπρεπε να προσαρμοστούν γρήγορα. Ενώ η πρόσβαση παραμένει ένα σημαντικό ζήτημα για πολλούς, έχουν διατεθεί εκτεταμένοι πόροι και αναπτύχθηκαν διαδικασίες για τη σύνδεση μαθητών με δραστηριότητες και υλικά μαθημάτων, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και για τη διαχείριση της διαδικτυακής έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο «δρόμος» για μεγαλύτερη πρόσβαση και ευκαιρίες στην διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει πλέον οριοθετηθεί και υπάρχει μια σαφής διαδρομή για την επόμενη γενιά της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πριν από την πανδημία, ο πρωταρχικός σκοπός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της διαδικτυακής εκπαίδευσης ήταν η παροχή πρόσβασης σε οδηγίες για όσους διαφορετικά δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν σε ένα παραδοσιακό ακαδημαϊκό πρόγραμμα που βασίζεται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Καθώς ο σκοπός έχει μετατοπιστεί στην υποστήριξη της συνέχειας της διδασκαλίας, καθώς και το ευρύτερο εκπαιδευτικό οικοσύστημα έχει αλλάξει, θα είναι ενδιαφέρον να δούμε ποιες πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται στην επόμενη γενιά εκπαίδευσης, όταν η απειλή του COVID-19 δεν θα αποτελεί πλέον παράγοντα κινδύνου. Όμως, η διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα βρει αναμφίβολα υποστηρικτές. Προς το παρόν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι έτοιμοι ακόμη να μεταβούν από ένα διαζώσης σύστημα διδασκαλίας σε μια αποκλειστικά εξ αποστάσεως εκπαίδευση και φαίνεται να είναι πιο θετικοί σε ένα υβριδικό μοντέλο διδασκαλίας με συνδυασμό της διαζώσης διδασκαλίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Almazova, N., Khalyapina, L., & Popova, N. (2017). International youth workshops as a way of preventing social conflicts in globally developing world [Paper presentation]. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts.
- Alsalem, A. (2004) *Educational Technology and E-learning*, Riyadh: Alroshd publication.
- Anderson, T. (2011). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning*. 2nd Edition (pp. 45–74). Edmonton: Athabasca University Press.
- Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on the Teaching – Learning Process: A Study of Higher Education Teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43. <https://doi.org/10.17010/pijom/2020/v13i4/15182>
- Assareh, A. & Bidokht, M. H. (2011). Barriers to e-teaching and e-learning. *Procedia Computer Science*, 3, 791-795
- Bakar, A., Shah, K. & Xu, Q. (2020). The effect of communication barriers on distance learners achievements. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 248.
- Beamish, N., Armistead, C., Watkinson, M., & Armfield, G. (2002). The deployment of e-learning in UK/European corporate organisations. *European Business Journal*, 14(3), 105-116.
- Bello, O., Ehira, D., James, A., Faruk, N., & Balogun, N., (2014). Design of a Synchronous Virtual Learning System. *Covenant Journal of Informatics and Communication Technology (CJICT)*. 2. 59-74. 10.1109/ICASTECH.2014.7068122.
- Benson, L., Elliot, D., Grant, M., Holschuh, D., Kim, B., Kim, H., et al. (2002), Usability and instructional design heuristics for e-Learning evaluation. In P., and S. (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia*,

- Hypermedia and Telecommunications 2002 (pp. 1615–1621), Presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) Chesapeake, VA: AACE.
- Berge, Bilgiç Z. L. (2013). *Barriers to Communication in Distance Education*. UMBC Faculty Collection
- Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). Evaluating blended learning: Bringing the elements together. *Research Matters*, 23, 17-26
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., J. R., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, . . . Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: an examination of the factors that preservice teachers encounter as the attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 211-237.
- Chen, B. (2009). Barriers to adoption of technology-mediated distance education in higher- education institutions. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(4), 333.
- Chou, C. (2002), A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. *Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences*, 5, 134.2.
- Comas-Quinn, A., de los Arcos, B. & Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (vles) for distance language learning: Shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143.

- Conrad, D. (2006), E-Learning and social change: An apparent contradiction. In M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on higher education in the digital age* (pp. 21–33), New York: Nova Science Publishers.
- Creswell, J.W. (2009), *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 3rd edition, London: Sage Publications.
- Dainty, A. (2008) Methodological pluralism in construction management research. In: A. Knight and L. Ruddock (eds.), *Advanced Research Methods in the Built Environment*, Wiley-Blackwell, New York.
- Dockter, J. (2016). The problem of teaching presence in transactional theories of distance education. *Computers and Composition*, 40, 73-86.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440.
- Ergulec, F. (2019). Instructional strategies for forming online collaborative teams. *International Journal on E-Learning*, 18(4), 349–372
- Fellows, R. & Liu, A. (2008) *Research Methods for Construction*. 3rd Edition, Blackwell Publishing Limited, Hoboken.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Giakoumatou T. (2005, May 19-29). IT adoption in Greek secondary humanities education. Issues and reflections. [Paper presentation]. e-Learning conference 2005 "Towards a Learning Society", Brussels.
- Gong, M., Yan Xu, & Yu, Y. (2004). An enhanced technology acceptance model for web-based learning. *Journal of Information Systems Education*, 15(4), 364-374.
- Gustafson, K.L. (1996). *International Encyclopedia of Educational Technology*. Edited by Plomp, T. & Ely, A.P. Pergamon, USA.
- Harrison, T. (2019). How distance education students perceive the impact of teaching videos on their learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 260–276. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1702518>
- Hodges, C., Moore, S, Lockee, B, Trust, T, & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE

- Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006) *E-Learning: Concepts and Practice*, London: SAGE Publications.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51–55.
- Huang, X. & Hsiao, E. L. (2012). Synchronous and asynchronous communication in an online environment: Faculty experiences and perceptions. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 15–30.
- Isman, A., Dabaj, F., Altınay, Z. & Altınay, F. (2004). Communication barriers in distance education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 491-496). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to Emergency Remote Teaching Due to the COVID-19 Pandemic: An Investigation of Greek Teachers' Beliefs and Experiences. *Communications in Computer and Information Science*, 320–329. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73988-1_25
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *The British Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kostoglou, V. (2002). Investigating studies and specializations of information and communications technologies in Greek basic education and vocational training. *Labour Relations Review*, 28, 80-93.
- Lin, H. S., Hong, Z. R., & Lawrenz, F. (2012). Promoting and scaffolding argumentation through reflective asynchronous discussions. *Computers & Education*, 59(2), 378–384. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.01.019>
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M. & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *MORLET Journal Of Online Learning and Teaching*, 8(1), 1-12.
- Lucky, A., Branham, M., & Atchison, R. (2019). Collection-based education by distance and face to face: learning outcomes and academic dishonesty. *Journal of Science Education and Technology*, 28, 414-428.

- Martin, F., Parker, M. A., & Deale, D. F. (2012). Examining interactivity in synchronous virtual classrooms. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), 228-261.
- Moallem, M. (2015). The Impact Of Synchronous And Asynchronous Communication Tools On Learner Self-Regulation, Social Presence, Immediacy, Intimacy And Satisfaction In Collaborative Online Learning. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, Volume 3, Issue 3.
- Moore, J. L., &Marra, R. M. (2005). A comparative analysis of online discussion participation protocols. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 191–212.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). London: Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning a factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48
- Mupinga, D. M. (2005). Distance Education in High Schools: Benefits, Challenges, and Suggestions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 105–109. <https://doi.org/10.3200/tchs.78.3.105-109>
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A. & Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42, 4, 583–591. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x.
- Mutisya, D. N., &Makokha, G. L. (2016). Challenges affecting adoption of e-learning in public universities in Kenya. *E-Learning and Digital Media*, 13(3–4), 140–157. <https://doi.org/10.1177/2042753016672902>
- Nichols, M. (2003), A theory of eLearning. *Educational Technology and Society*, 6(2), 1–10.
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S. &Kermanidis, KL. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *EJERS, European Journal of Engineering Research and Science*. Special Issue: CIE 2020.

- Öçal, T., Halmatov, M., & Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Education and Information Technologies*. Published. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10551-x>
- OECD (2020). Education Policy Outlook. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook>
- Olofin, S. O. & Falebita, O. S. (2020). Kolawole's problem solving (KPS) method as a tool for quality teaching and evaluation in open and distance education. *Online Submission, 1*(3), 86-95
- Pandiangan, P., Sanjaya, G. M. I. & Jatmiko, B. (2017). The validity and effectiveness of physics independent learning model to improve physics problem solving and self-directed learning skills of students in open and distance education systems. *Journal of Baltic Science Education, 16*(5), 651-665.
- Papadourakis, D., Kaliakatsos, Y., & Paschaloudis, D. (2006, January 23-25). Web-based learning and asynchronous teaching at the TEI of Crete, Greece [Paper presentation]. 5th Lasted International Conference WEB-BASED EDUCATION, Puerto Vallarta, Mexico.
- Parsad, B. & Lewis, L. (2008). *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2006–07 (NCES 2009–044)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009044.pdf>
- Perraton, H. (2002) *Open and Distance Learning in the Developing World*, London: Routledge.
- Pulham, E. B., & Graham, C. R. (2018). Comparing K-12 online and blended teaching competencies: A literature review. *Distance Education, 39*(3), 411–432.
- Riasati, M. J., Allahyar, N. & Tan, K. E. (2012). Technology in language education benefits and barriers. *Journal of Education and Practice, 3*(5), 25-30.
- Salmon, G. (2003). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London: Routledge.

- Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. OECD Publishing. Retrieved from: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Schleicher, A., (2020). *The Impact of Covid-19 on Education: Insights form Education at a Glance 2020*, OECD, Paris.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston: Pearson.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design*. (5th Ed.) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Spector, J., Merrill, M. D., Merriënboer, J.V., & Driscoll, M. P. (2008). *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed.). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Srichanyachon, N. (2014). The barriers and needs of online learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 50-59
- Tavangarian, D., Leybold, M. E., Nölting, K., Röser, M., and Voigt, D. (2004), Is e-Learning the solution for individual learning? *Electronic Journal of e-Learning*, 2(2): 273–280.
- Topal, A. D. (2016). Examination of university students' level of satisfaction and readiness for e- courses and the relationship between them. *Academic Publishing House Researcher*, 15(1), 7-23.
- Triacca, L., Bolchini, D., Botturi, L., and Inversini, A. (2004), Mile: Systematic usability evaluation for e-Learning web applications. *AACE Journal*, 12(4), 1-10
- TümenAkyıldız, S. (2020). College Students' Views on the Pandemic DistanceEducation: A Focus Group Discussion. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 322–334. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.150>
- UNESCO (2020). Education: From Disruption to Recovery. Διαθέσιμοστο: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/> (accessed June 5, 2020)
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.) *Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes* (p. 159). Harvard University Press.

- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop video conferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90-121
- Willing, P. A. & Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students decision to drop out of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8, 105-118.
- Woodrow, J. E. (1991). A comparison of four computer attitude scales. *Journal of Educational Computing Research*, 7(2), 165-187
- Αβούρης, Ν. & Κόμης, Β. (2003). Σύγχρονη συνεργασία από απόσταση: ζητήματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, Στο: Α. Λιοναράκης(Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 341- 351). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ., & Κόμης, Β. (2007). Στο: Β. Κόμης(Επιμ.), *Συνεργατική Τεχνολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σελ. 34-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ζητήματα ορολογίας και μεθοδολογίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 53-77). Αθήνα: Πρόπομος.
- Οικονόμου Β. (2020). *Εξ αποστάσεως σύγχρονη & ασύγχρονη διδασκαλία. Διευρύνοντας ακόμη περισσότερο τον ορίζοντα της εκπαίδευσης*; Διαθέσιμο στο <https://economu.wordpress.com/2020/04/20/%CE%B5%CE%BE-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82-%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7/>
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

