

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Κοινωνική πολιτική : Οικονομία, Διοίκηση & Πολιτικές Υγείας

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**  
**«Σωματικές και ψυχικές διαστάσεις της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης**  
**στην πανδημία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:  
Σπανού Χαρίκλεια  
Α.Μ.: 3032202101052

Μέλη τριμελούς επιτροπής  
Σπυριδάκης Εμμανουήλ (Επιβλέπων καθηγητής)  
Σαρίδη Μαρία  
Τόσκα Αικατερίνη

Κόρινθος, Ιούνιος 2023

Copyright © Σπανού Χαρίκλεια, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν αποκλειστικά τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις θέσεις του επιβλέποντος, της επιτροπής εξέτασης ή τις επίσημες θέσεις του Τμήματος και του Ιδρύματος Πελοποννήσου.

Copyright © Spanou Charikleia, 2023.

All rights reserved.

You may not copy, reproduce or distribute this work (or any part of it) for commercial purposes. Copying/reprinting, storage and distribution for any non-profit educational or research purposes are allowed under the conditions of referring to the original source and of reproducing the present copyright note. Any inquiries relevant to the use of this thesis for profit/commercial purposes must be addressed to the author. The opinions and the conclusions included in this document express solely the author and do not express the opinion of the MSc thesis supervisor or the examination committee or the formal position of the Department(s) or the University of Peloponnese.

## Περίληψη

Η πανδημία COVID-19 κατέστησε αναγκαία μια ταχεία στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παγκοσμίως. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εξετάζει τις σωματικές και ψυχικές διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, με έμφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η μελέτη ξεκινά με ένα θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφική ανασκόπηση, διερευνώντας την ιστορία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα και συγκεκριμένα στην Ελλάδα. Οι σύγχρονες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μαζί με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, συζητούνται λεπτομερώς.

Στη συνέχεια, η έρευνα εμβαθύνει στις μοναδικές συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, επισημαίνοντας τα έκτακτα μέτρα που εφαρμόστηκαν για τη διευκόλυνση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον εξετάζει τις ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις της έκτακτης στροφής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές. Αναλύονται οι επιπτώσεις στην ευημερία των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των επιπέδων άγχους, ενώ λαμβάνονται υπόψη οι επιπτώσεις της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) στην ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών.

Η ερευνητική στρατηγική χρησιμοποίησε μια ποιοτική προσέγγιση, με ημιδομημένες συνεντεύξεις ως κύρια μέθοδο συλλογής δεδομένων. Οι συνεντεύξεις επέτρεψαν τη σε βάθος διερεύνηση των προσωπικών απόψεων, εμπειριών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ευημερία τους. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, κατηγοριοποιώντας και κωδικοποιώντας τα υπό διερεύνηση θέματα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από επτά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν με βάση την προσβασιμότητα της ερευνήτριας σε αυτούς.

Τα ευρήματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στη συνέντευξη δεν ένιωθαν την επαρκή υποστήριξη κατά τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ανέφεραν ότι είχαν υψηλά επίπεδα άγχους και διάφορες σωματικές ενοχλήσεις. Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της αντιμετώπισης της ευημερίας των εκπαιδευτικών σε περιόδους κρίσης, τονίζοντας την ανάγκη για υποστηρικτικές δομές και πόρους για τον

μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία COVID-19, εκπαιδευτικοί ΕξΑΕ, ποιοτική έρευνα, ημιδομημένες συνεντεύξεις, υποστήριξη, άγχος, σωματικές ενοχλήσεις.

## **Abstract**

The COVID-19 pandemic has necessitated a rapid shift to distance education worldwide. This master's thesis examines the physical and mental dimensions of distance education during the pandemic, with an emphasis on teachers' views. The study begins with a theoretical framework and literature review, exploring the history of distance education on a global scale and specifically in Greece. Modern forms of distance education, along with their advantages and disadvantages, are discussed in detail.

The research then delves into the unique circumstances of distance education during the COVID-19 pandemic, highlighting the extraordinary measures implemented to facilitate distance education. It also examines the mental and physical effects of the emergency shift to distance education on both teachers and students. Impacts on teachers' well-being, including stress levels, are analyzed, while the effects of Distance Education on students' mental and physical health are considered.

The research strategy used a qualitative approach, with semi-structured interviews as the main method of data collection. The interviews allowed an in-depth exploration of the teachers' personal views, experiences and beliefs about the impact of distance education on their well-being. Thematic content analysis was used to analyze the data collected, categorizing and coding the themes under investigation. The research sample consisted of seven primary school teachers who were selected based on the researcher's accessibility to them.

The findings of the study revealed that the teachers who participated in the interview did not feel adequately supported during the transition to distance education. They reported having high levels of stress and various physical ailments. The research highlights the importance of addressing teacher wellbeing in times of crisis, highlighting the need for

supportive structures and resources to mitigate negative impacts on teachers' mental and physical health.

Key words: distance education, COVID-19 pandemic, Distance Education, qualitative research, semi-structured interviews, support, stress, physical discomfort.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	iii
Abstract .....	iv
Εισαγωγή .....	1
Α΄ Μέρος: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	4
Κεφάλαιο 1: Η Ιστορία της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	4
1.1 Ιστορική αναδρομή της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο ...	4
1.2 Η εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα.....	6
1.3 Η εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση παγκοσμίως σήμερα .....	7
Κεφάλαιο 2: Η σύγχρονη εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση .....	8
2.1 Μορφές της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	8
2.2 Πλεονεκτήματα της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	9
2.3 Μειονεκτήματα της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	10
Κεφάλαιο 3: Η εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 .....	13
3.1 Η Έκτακτη εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση .....	13
3.2 Η εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 .....	15
Κεφάλαιο 4: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19 .....	18
4.1 Οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19.....	18
4.2 Οι αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19.....	19

Κεφάλαιο 5: Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις της έκτακτης ΕξΑΕ .....	22
5.1 Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις της έκτακτης ΕξΑΕ στους εκπαιδευτικούς .....	22
5.2 Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις της έκτακτης ΕξΑΕ στους μαθητές .....	24
B' Μέρος.....	29
Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία της έρευνας .....	29
1.1. Ποιοτική Έρευνα .....	29
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	31
1.3 Στρατηγική Έρευνας.....	33
1.3.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	33
1.3.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	33
1.3.3 Τεχνική ανάλυσης δεδομένων .....	34
1.4 Καθορισμός του δείγματος. ....	34
1.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	35
Κεφάλαιο 2: Ανάλυση Δεδομένων .....	39
2.1 Θεματική ανάλυση περιεχομένου.....	39
2.2 Έκθεση των δεδομένων .....	41
2.2.1 Επαγγελματικό προφίλ .....	41
2.2.2 Πρώτος ερευνητικός άξονας.....	42
2.2.3 Δεύτερος ερευνητικός άξονας: .....	46
2.2.4 Τρίτος ερευνητικός άξονας.....	48
2.2.5 Τέταρτος ερευνητικός άξονας: .....	49

2.2.6 Πέμπτος ερευνητικός άξονας.....	52
2.2.7 Έκτος ερευνητικός άξονας.....	54
Κεφάλαιο 3: Συμπεράσματα.....	57
Κεφάλαιο 4: Παρατηρήσεις – Συζήτηση.....	62
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	64
Παραρτήματα.....	78
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης.....	78



## Εισαγωγή

Η εμφάνιση της πανδημίας του ιού COVID-19 πραγματοποιήθηκε στα τέλη του 2019 σημειώνοντας έναν παγκόσμιο αντίκτυπο. Η ταχεία εξάπλωσή της οδήγησε στην κήρυξη κατάστασης έκτακτης ανάγκης από την πλειονότητα των χωρών μέσα σε μόνο λίγους μήνες. Ως απάντηση σε αυτήν την επείγουσα κατάσταση, οι κυβερνήσεις έλαβαν αυστηρά μέτρα με στόχο τη διασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας των πολιτών τους. Αυτά τα μέτρα επηρέασαν απροσδόκητα και δραματικά όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, επηρεάζοντας σημαντικά τις ζωές των ανθρώπων. Όπως ήταν αναμενόμενο, ο τομέας της εκπαίδευσης δεν εξαιρέθηκε από αυτές τις επιπτώσεις (Αναστασιάδης, 2020).

Ένα από τα θεμελιώδη μέτρα που εφαρμόστηκαν στον τομέα της εκπαίδευσης, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, ήταν η αναστολή της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου με φυσική παρουσία. Ως λύση υιοθετήθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) ως εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας. Αυτή η ξαφνική στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ήταν μια άμεση απόκριση στην ανάγκη για συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, στην αρχική φάση της υλοποίησής της, δεν υπήρχε σαφής κατεύθυνση και καθιερωμένα πρωτόκολλα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κωστάκη & Καλογιαννάκης, 2019).

Το πρωταρχικό μέλημα κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης ήταν να διασφαλιστεί ότι η διδασκαλία θα μπορούσε να συνεχιστεί εξ αποστάσεως διατηρώντας παράλληλα την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν σε σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αξιοποιώντας τόσο τις υπάρχουσες ψηφιακές δομές όσο και νέες πλατφόρμες ειδικά σχεδιασμένες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκαν υπάρχοντα εργαλεία όπως το φωτόδεντρο, διαδραστικά εκπαιδευτικά βιβλία και ιστότοποι εκπαιδευτικών σεναρίων, ενώ νέες πλατφόρμες όπως το WebEx, το E-class και το e-me, καθώς και η εκπαιδευτική τηλεόραση, διερευνήθηκαν ως μέσα για τη διευκόλυνση της εφαρμογής σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν μια επείγουσα λύση, που επιβλήθηκε από τις περιστάσεις, και η ξαφνική εφαρμογή της έπιασε σχολεία, δασκάλους και μαθητές εξ

απήνης. Εκτός από τις υλικοτεχνικές προκλήσεις που σχετίζονται με την ανεπαρκή υποδομή, συμπεριλαμβανομένης της περιορισμένης πρόσβασης σε υπολογιστές, κάμερες και σταθερές συνδέσεις στο διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες λόγω της περιορισμένης γνώσης και εμπειρίας τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πολλοί βρέθηκαν απροετοίμαστοι να προσαρμοστούν στα νέα τεχνολογικά μέσα και αντιμετώπισαν μια απότομη καμπύλη μάθησης για την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Adarkwah, 2020).

Τα ευρήματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ρίχνουν φως στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια αυτής της άνευ προηγουμένου μετάβασης. Η μελέτη αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι βίωσαν μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα, συμπεριλαμβανομένου του στρες, του άγχους και των συναισθημάτων ανεπάρκειας. Αυτές οι συναισθηματικές προκλήσεις προήλθαν κυρίως από την περιορισμένη προετοιμασία τους για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την έλλειψη υποστήριξης και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην προσαρμογή σε νέα τεχνολογικά εργαλεία και μεθοδολογίες.

Επιπλέον, εμφανίστηκαν και επιπτώσεις στη σωματική υγεία από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέτοια ήταν τα μυοσκελετικά προβλήματα, η καταπόνηση των ματιών και η αϋπνία, τα οποία επιδείνωσαν περαιτέρω τη συναισθηματική καταπόνηση που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί. Αυτά τα προβλήματα σωματικής υγείας προέκυψαν από τον παρατεταμένο χρόνο οθόνης, τις ανεπαρκείς εργονομικές ρυθμίσεις και τη συνολική διατάραξη της ισορροπίας μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής. Η μελέτη τόνισε την επιτακτική ανάγκη για καταλληλότερη προετοιμασία, υποστήριξη και πόρους για να ενισχυθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στη συνεχιζόμενη συζήτηση γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχοντας πολύτιμες γνώσεις για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση της ετοιμότητας και της υποστήριξής τους. Αντιμετωπίζοντας τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που συναντώνται στην πράξη, στόχος είναι η χάραξη μιας

αποτελεσματικότερης πολιτικής καθώς και πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης για την ενίσχυση της εφαρμογής στρατηγικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οδηγώντας τελικά σε πιο αποτελεσματικές, λιγότερο επιβαρυντικές και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικές πρακτικές.

## **Α' Μέρος: Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

### **Κεφάλαιο 1: Η Ιστορία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης**

#### **1.1 Ιστορική αναδρομή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο**

Οι σύγχρονοι ορισμοί της ΕξΑΕ εστιάζουν συχνά στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ο Simonson (2003) για παράδειγμα, ορίζει την ΕξΑΕ ως επίσημη εκπαίδευση όπου η απόσταση διαχωρίζει τους εκπαιδευόμενους από τον εκπαιδευτή και η διάδραση μέσω εφαρμογών της ΤΠΕ ενώνει τελικά τους συμμετέχοντες.

Παρά την σημασία που αποδίδεται στις ΤΠΕ σε σύγχρονους ορισμούς, η ΕξΑΕ δεν είναι μια νέα ιδέα. Προϋπάρχει αντιθέτως των ΤΠΕ κατά μεγάλο χρονικό διάστημα (Τσάνη, 2021) λαμβάνοντας υπόψη πως, σύμφωνα με τους Keegan, (2001), Peters, (2002) και Moore, (1993) η παραδοσιακή και η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση διαχωρίζονται με βάση δυο κυρίως χαρακτηριστικά: την απόσταση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, τον σχεδιασμό και τη δομή του εκπαιδευτικού υλικού.

Οι Doghonadze et al. (2020) σημειώνουν πως η ΕξΑΕ ξεπερνά τα 170 χρόνια ιστορίας. Η πρώτη καταγεγραμμένη περίπτωση είναι το 1728 στη Βοστώνη των Η.Π.Α, όπου ο Caleb Phillips διαφημίζει ιδιωτικά μαθήματα δι' αλληλογραφίας (Pappas, 2013). Επίσημα, η πρώτη εφαρμογή ΕξΑΕ πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία το 1914 όπου τα παιδιά ενός αγρότη που βρισκόταν μακριά από το τοπικό σχολείο διδάχτηκαν τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν οι συμμαθητές τους μέσω αλληλογραφίας και έλαβαν μέρος στις εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς με επιτυχία (Βασάλα, 2005).

Οι Anderson & Simpson (2012) διαιρούν την ιστορία της ΕξΑΕ σε τρεις γενιές, με την πρώτη να καθορίζεται από την εφεύρεση της τυπογραφίας. Παρά την ύπαρξη προγενέστερων ιστορικών παραδειγμάτων, ο συνδυασμός της τυπογραφίας με τις ταχυδρομικές υπηρεσίες έκαναν δυνατή τη συστηματοποίηση της δι' αλληλογραφίας μάθησης. Σημαντικοί σταθμοί σε αυτό το στάδιο ήταν η ίδρυση του Correspondence College από τον Sir Isaac Pitman το 1834, η σχολή μαθημάτων ξένων γλωσσών δι' αλληλογραφίας των Gustav Langenscheidt και Charles Toussaint που ξεκίνησε τη

λειτουργία της το 1856 στο Βερολίνο και η ίδρυση το 1873 του συνδέσμου ενθάρρυνσης των σπουδών από το σπίτι από την Ann Eliot Ticknor στην Βοστώνη (Γκόρος, 2021). Σύμφωνα με τον Keegan (1996) η Σοβιετική Ένωση συνέχισε να χρησιμοποιεί αυτές τις μορφές εκπαίδευσης στα τέλη του 1920, γεγονός που τη βοήθησε να υπερβεί σε κάποιο βαθμό την έλλειψη εκπαιδευτικών. Ως το 1929 η ΕξΑΕ είχε μετατραπεί σε ουσιαστικό κομμάτι της εκπαίδευσης και δεν περιοριζόταν μόνο στους μαθητές που ζούσαν σε δυσπρόσιτες περιοχές.

Οι τεχνολογίες αναμετάδοσης είναι αυτές που καθορίζουν τη δεύτερη γενιά της ΕξΑΕ, κάνοντας τη διαθέσιμη σε πολύ μεγάλα κομμάτια του πληθυσμού, αλλά με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου να είναι αδύνατη, κάτι που είναι αντίθετο με την τρίτη γενιά η οποία χαρακτηρίζεται από διαδραστικότητα (Anderson & Simpson, 2012).

Οι Ackermann (1995) και Nasseh (1997) μιλούν για τα είδη τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη δεύτερη γενιά της ΕξΑΕ. Η χρήση του ραδιοφώνου ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του '20 με ομάδες ακροατών να συγκροτούνται τη δεκαετία του '30 πρωταρχικά στη Βρετανία και έπειτα στον Καναδά, την Ινδία και την Αφρική. Επίσης στις αρχές του '30 ξεκινούν να εκπέμπονται πειραματικά προγράμματα εκπαιδευτικής τηλεόρασης από τα πανεπιστήμιο της Iowa και του Purdue και από το κρατικό κολέγιο του Κάνσας. Το Western Reserve ήταν το πρώτο πανεπιστήμιο που πρόσφερε αναγνωρισμένο τηλεοπτικό πρόγραμμα αρκετά αργότερα, το 1951. Την δεκαετία του '80 χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά δορυφορική τεχνολογία με το πρόγραμμα Learn/Alaska, η οποία επέτρεψε τη γρήγορη διάδοση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης.

Την διαδραστικότητα που καθορίζει την τρίτη γενιά ΕξΑΕ προσφέρουν οι τεχνολογίες των οπτικών ινών και φυσικά του διαδικτύου από τα μέσα της δεκαετίας του '80 (Ackermann, 1995).

Στην Ελλάδα η ΕξΑΕ εισήχθη πρώτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να αποκτήσουν πρόσβαση περισσότεροι ενήλικες σε ευκαιρίες για επιμόρφωση και στη δια βίου μάθηση, ενώ ύστερα επεκτάθηκε και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Αλιβίζος, 2015). Όσον αφορά το μέλλον, αυτό φαίνεται πως θα περιλαμβάνει μια μίξη

από ΕξΑΕ και παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση, κάτι που θα εφαρμοστεί ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Reznikova et al. 2020).

## **1.2 Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα**

Στη χώρα μας η ΕξΑΕ θεσμοθετείται για πρώτη φορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 1992 με τον νόμο 2083/1992 που αφορά την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Βεργίδης, 2004). Θεσμικό πλαίσιο για εφαρμογή της ΕξΑΕ στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχει (Σαρρή, 2017), κάτι που επιδεινώνεται από το γεγονός ότι μόνο το 6% των δημοτικών σχολείων διαθέτει διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης και μόνο το 2% επαρκή και σύγχρονο εξοπλισμό ΤΠΕ. Κατά συνέπεια υπάρχουν μόνο μεμονωμένα προγράμματα ΕξΑΕ, σε ελάχιστα σχολεία και χωρίς συνέχεια (Αναστασιάδης, 2020).

Πριν την πανδημία Covid-19 τα προγράμματα ΕξΑΕ που πραγματοποιούνταν ήταν περιορισμένα και προέρχονταν αποκλειστικά από πανεπιστήμια ή ιδιωτικές πρωτοβουλίες, ενώ εστίαζαν λιγότερο στην καθαρή εφαρμογή ΕξΑΕ και περισσότερο στη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων. Παραδείγματα σχετικών προγραμμάτων αποτελούν το e-omogeneia, που εστιάζει στους Έλληνες του εξωτερικού, το ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ, που αφορά θέματα περιβάλλοντος και το e-Hermes, της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μίμινου και Σπανακά, 2013).

Το τηλεγυμνάσιο στην Ψέριμο ήταν η μόνη ολοκληρωμένη προσπάθεια για ένα αυτόνομο σύστημα ΕξΑΕ στην Ελλάδα. Η λειτουργία του έπαυσε το 2011. Η ΕξΑΕ στη χώρα μας είναι εμφανώς λιγότερο εξελιγμένη σε σχέση με άλλες χώρες παρότι θα μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς υπάρχει μεγάλος αριθμός δυσπρόσιτων περιοχών (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Παρά την έλλειψη λειτουργικής και αναγνωρισμένης ΕξΑΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν υπάρξει κάποια βήματα προς αυτό τον στόχο, σε συνδυασμό και με την δια ζώσης διδασκαλία όπως η διάθεση των σχολικών βιβλίων στο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/>, το ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον e-me (<https://auth.e-me.edu.gr>), το Φωτόδεντρο (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>) που είναι η κεντρική ηλεκτρονική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για τη διάθεση ψηφιακού

εκπαιδευτικού υλικού και η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (<https://eclass.sch.gr/>) μια πλατφόρμα που αποτελεί ένα ψηφιακό περιβάλλον για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Τσάνη, 2021).

Παρά τα ανωτέρω βήματα προς την ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διεργασίας, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η χρήση ψηφιακών εργαλείων περιορίζεται στην χρήση ιστολογίων και wikis (Αναστασιάδης και Κωτσίδης, 2015) καθώς ακόμα κι όταν γίνονται βήματα για την ψηφιοποίηση δε συνοδεύονται από ενημέρωση και μετεκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κωστάκη & Καλογιαννάκης, 2019).

### **1.3 Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση παγκοσμίως σήμερα**

Η ΕξΑΕ έχει πλέον σε πολλές χώρες αποκτήσει το σχετικό νομικό πλαίσιο που την τοποθετεί ως έναν θεσμό με πολιτικές, οικονομικές, ηθικές και πολιτισμικές προεκτάσεις και διασφαλίζει την ποιότητα των υπηρεσιών και της γνώσης που διδάσκεται όσο και τις απαραίτητες σχετικές προστασίες (Remien, 1996).

Στη Βόρεια Αμερική, προγράμματα ΕξΑΕ υπάρχουν ήδη από το 1873 και με αρχή τη δεκαετία του '90 ξεκινούν εικονικά σχολεία που παρέχουν πιστοποιητικά στους αποφοίτους τους. Από το '90 και μετά ο αριθμός των συμμετεχόντων αυξάνεται ραγδαία. Στην Ευρώπη, η Γαλλία θεσμοθέτησε την ΕξΑΕ μετά το πέρας του Β' παγκοσμίου Πολέμου για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, η Αγγλία παρέχει πλήρως λειτουργική ΕξΑΕ στα παιδιά που έχουν δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο και στη Γερμανία, την Αυστρία και τη Νορβηγία λειτουργούν οργανωμένα εικονικά σχολεία (Μίμινου και Σπανακά, 2013) .

Στην Αφρική υπάρχει παναφρικανικό πρόγραμμα που παρέχει διαδικτυακή εκπαίδευση, ενώ η πρωτοπόρος Αυστραλία ξεκίνησε ήδη από το 1951 να μεταδίδει μαθήματα μέσω ραδιοφώνου και σήμερα παρέχει εκπαίδευση σε επισήμως αναγνωρισμένα εικονικά σχολεία. Στην Ασία, ανοικτά δημόσια σχολεία που παρέχουν ΕξΑΕ λειτουργούν στις Φιλιππίνες, το Μπαγκλαντές, το Πακιστάν, την Ινδία, την Ταϊλάνδη, την Κορέα και το Ισραήλ. Η Τουρκία παρέχει εικονικό σχολείο στις βαθμίδες του Δημοτικού και του Γυμνασίου (Μίμινου και Σπανακά, 2013) .

## **Κεφάλαιο 2: Η σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση**

### **2.1 Μορφές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης**

Η ΕξΑΕ έχει τρεις κυρίως μορφές: τη σύγχρονη, την ασύγχρονη και την μεικτή ή συνδυαστική εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2014).

Στη σύγχρονη μορφή της ΕξΑΕ οι μαθητές και ο εκπαιδευτής συναντιούνται ηλεκτρονικά σε προκαθορισμένο χρόνο μέσα σε ειδικές πλατφόρμες μέσω τηλεδιάσκεψης ή βιντεοδιάσκεψης και γραπτών μηνυμάτων για την παράδοση του μαθήματος. Έτσι υπάρχει αμφίδρομη οπτικοακουστική επικοινωνία σε ένα περιβάλλον εικονικής τάξης στην οποία η προσοχή των μαθητών εξαρτάται από την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και από το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό (ITYE-Διόφαντος, 2017).

Στην ασύγχρονη διδασκαλία δεν υπάρχουν σύγχρονες συναντήσεις των συμμετεχόντων. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι ελεύθερα προσβάσιμο για τους μαθητές στο διαδίκτυο με την καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς (Λυμπερίδου, 2021) και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων γίνεται είτε με ηλεκτρονική αλληλογραφία, είτε μέσω ηλεκτρονικών ομάδων συζήτησης (Παυλή-Κορρέ, 2018). Η προσοχή των μαθητών έγκειται στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού (Λιοναράκης et al., 2020).

Τέλος, η μεικτή ΕξΑΕ συνδυάζει τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαίδευση με τις δύο μορφές να συμπληρώνουν η μια την άλλη και αποτελεί συνήθως τη δημοφιλέστερη εκδοχή ΕξΑΕ (ITYE-Διόφαντος, 2017). Δεν κάνει παρά όλα αυτά μόνο χρήση των τεχνικών της παραδοσιακής και της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά ενσωματώνει τα θετικά στοιχεία κι των δύο σε ένα σύνολο που αντιμετωπίζει ολιστικά τον μαθητή, χωρίς να περιορίζεται στον γνωστικό τομέα (Dziuban et al., 2004),

Επιπλέον, όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση η ΕξΑΕ λαμβάνει τρεις μορφές: την αυτοδύναμη ΕξΑΕ, που υποκαθιστά πλήρως το παραδοσιακό σχολείο, τη συμπληρωματική, η οποία χρησιμοποιεί μεθόδους της αυτοδύναμης με ενισχυτικό τρόπο (μεμονωμένα μαθήματα, συνεργασίες με άλλα ιδρύματα), παράλληλα με τη διαζώσης εκπαίδευση και την μεικτή (συνδυαστική) ΕξΑΕ στην οποία στόχος είναι η



ουσιαστική αλληλεπίδραση που έρχεται με το συνδυασμό συμβατικών τρόπων μάθησης και ΕξΑΕ με χρήση ΤΠΕ (Μίμινου και Σπανακά, 2013).

## **2.2 Πλεονεκτήματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης**

Τα οφέλη της ΕξΑΕ είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον τρόπο εφαρμογής της (Algahtani, 2011). Οι Doghonadze et al. (2020) και οι Khamatvalieva & Vlasova (2020) αναγνωρίζουν πλήθος πλεονεκτημάτων που σχετίζονται με την ΕξΑΕ όπως η προσβασιμότητα για μαθητές με ειδικές ανάγκες, η ευελιξία που προσφέρει και ο λιγότερος χρόνος που απαιτεί, καθώς και η μεγαλύτερη ευκαιρία στο να συνδυαστεί με την εργασία από τη δια ζώσης εκπαίδευση. Αναφέρουν επίσης στα πλεονεκτήματα το μέγεθος του διαθέσιμου και προσφερόμενου εκπαιδευτικού υλικού, την αυτονομία και την εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας, το γεγονός πως η ΕξΑΕ είναι πιο οικονομική καθώς και ότι φαίνεται να έχει μικρότερο ποσοστό απουσιών. Επίσης οι μαθητές που χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΕΠ αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015).

Από οικονομικής άποψης, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να ταξιδεύουν από και προς το σχολείο και μειώνονται οι ανάγκες διατήρησης κτιριακών εγκαταστάσεων (Holmes & Gardner, 2006). Ο Hemsley (2002) σημείωσε πως η ΕξΑΕ είναι ένας προσβάσιμος πόρος μάθησης ιδίως για εργαζόμενους φοιτητές.

Οι Amer (2007), Algahtani (2011), Marc (2002) και Klein & Ware (2003) όλοι συμφωνούν πως μέσω της ασύγχρονης εκπαίδευσης και της ιδιότητας της να επιτρέπει τον ατομικό ρυθμό μάθησης και να επιτρέπει στους μαθητές να μελετούν με το ρυθμό που επιλέγουν μειώνεται το άγχος των μαθητών και αυξάνεται η ικανοποίησή τους. Παρέχοντας forum συζητήσεων μέσα στα οποία οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις η ΕξΑΕ μειώνει επίσης τα εμπόδια για την συμμετοχή στο μάθημα για τους πιο εσωστρεφείς μαθητές που συχνά βρίσκουν την αλληλεπίδραση μέσω ΤΠΕ ευκολότερη (Μπιγιάκη, 2009).

Ερευνητές όπως Marc (2002) θεωρούν ότι το πιο βασικό πλεονέκτημα της ΕξΑΕ είναι πως επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών σε αντίθεση με αυτές των εκπαιδευτικών ή των ιδρυμάτων. Στο περιβάλλον της ΕξΑΕ οι μαθητές στηρίζονται

περισσότερο στις δικές τους δυνατότητες καθώς οι εκπαιδευτικοί παύουν να είναι η μόνη πηγή γνώσης και παίρνουν πλέον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο (Alsalem, 2004). Η πολυαισθητηριακή φύση της ΕξΑΕ, η οποία παρέχει ποικιλία υλικού, προσφέρει την ευκολία στους μαθητές να μάθουν με τον τρόπο που τους διευκολύνει περισσότερο όπως τα οπτικά ή τα ακουστικά ερεθίσματα ή και την αλληλεπίδραση με κάποιο πρόγραμμα του υπολογιστή (Μπιγιάκη, 2009). Ο Rabah (2005) αναφέρει πως με την ΕξΑΕ οι μαθησιακοί στόχοι εκπληρώνονται με ευκολία και ταχύτητα και οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσονται μέσω της εμπειρίας που αποκτούν στους διάφορους γνωστικούς τομείς από ειδικούς.

### **2.3 Μειονεκτήματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης**

Όσον αφορά την κριτική της ΕξΑΕ, η βιβλιογραφία αναφέρει ζητήματα που αφορούν το διδασκόμενο υλικό, την εκπαιδευτική διεργασία, την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών, το επίπεδο της τεχνικής τους κατάρτισης και των υποδομών και τις κοινωνικές προεκτάσεις της ΕξΑΕ (Τσάνη, 2021). Οι Khamatvalieva και Vlasova (2020) θεωρούν πως η δια ζώσης επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι αναντικατάστατη διότι έχει κάποιες ιδιότητες μη εφαρμόσιμες στην ΕξΑΕ, όπως ο άμεσος έλεγχος των μαθητών με ανεξάρτητα αποτελέσματα, η διδασκαλία ισότιμου διαλόγου και η δυνατότητα αναγνώρισης μαθησιακών δυσκολιών και χαρακτηριστικών που επηρεάζουν είτε θετικά, είτε αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία.

Άλλα μειονεκτήματα που αναγνωρίζονται στην ΕξΑΕ είναι οι αυξημένοι περισπασμοί που δυσκολεύουν τη συγκέντρωση των μαθητών, δημιουργώντας την ανάγκη για ειδική μέριμνα για την οργάνωση και την πειθαρχία τους, η πιθανότητα ελλειπών τεχνικής κατάρτισης των συμμετεχόντων, η έλλειψη διαπροσωπικής και κοινωνικής επαφής, η δυσκολία στην συμπερίληψη πολιτισμικών διαφορών καθώς και οι περιορισμένες δυνατότητες για εφαρμογή πειραμάτων ή για συνεργατικές εργασίες (Dhagonadze et al. 2020). Παρά τα προαναφερθέντα οικονομικά πλεονεκτήματα, το κόστος της υλικοτεχνικής υποδομής και της πρόσβασης στο διαδίκτυο μπορεί να είναι απρόβλεπτο (Akkoyuklu & Soylu, 2006).

Οι Orhan & Beyhan, (2020) και οι Nuraini et al. (2020) σημειώνουν επίσης πως οι τεχνικές δυσκολίες που συχνά μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι όπως η ανάγκη για εγκατάσταση νέων προγραμμάτων, τα προβλήματα δικτύου κλπ. μπορούν να κάνουν την ΕξΑΕ βαρετή και να μειώσουν το κίνητρο παρακολούθησης. Από κοινωνική σκοπιά, η ΕξΑΕ μπορεί να επιδεινώσει τις ανισότητες στην πρόσβαση και στα επίπεδα εκπαίδευσης όταν εφαρμόζεται σε περιβάλλον όπου οι ευκαιρίες πρόσβασης των μαθητών στην ΤΠΕ δεν είναι ίσες (OECD 2021, Suarez, 2020).

Η έλλειψη φυσικής αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζει την ΕξΑΕ επίσης δημιουργεί ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων. Οι μαθητές στοχάζονται απομακρυσμένα και επομένως χρειάζονται ισχυρότερα κίνητρα και δεξιότητες διαχείρισης χρόνου (Klein & Ware, 2003). Η κοινωνικοποίηση επηρεάζεται επίσης αρνητικά και είναι πιθανό να περιορίζεται ο ρόλος εκπαιδευτικών ως απλών καθοδηγητών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Almosa, 2002). Μπορεί επίσης να υπάρχει αρνητική επίδραση στα επίπεδα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς παρά τις ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτούν δεν καλλιεργείται ιδιαίτερα η ικανότητα τους να τις μεταδώσουν (Buselic, 2012).

Η μαθησιακή διαδικασία είναι ευκολότερη όταν γίνεται δια ζώσης, παρά τα εργαλεία που παρέχει η ΤΠΕ (Hameed et al., 2008). Η εξ αποστάσεως εξέταση των μαθητών κάνει το σύστημα ευάλωτο στην αντιγραφή και σε πράξεις όπως η πειρατεία, η λογοκλοπή και η ακατάλληλη «αντιγραφή και επικόλληση» (Collins et al., 1997). Υπάρχουν επίσης κλάδοι στους οποίους η ηλεκτρονική μάθηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Αυτό αφορά κυρίως τις επιστήμες που χρησιμοποιούν πειράματα ή χρειάζονται πρακτική εξάσκηση. Κατά συνέπεια η ΕξΑΕ είναι καταλληλότερο να εφαρμοστεί στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Lewis, 2000, Scott et al., 1999).

Η ΕξΑΕ απαιτεί δυσανάλογη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς. Τα μαθήματα της απαιτούν το χρόνο της προετοιμασίας του υλικού, τον χρόνο της διδασκαλίας καθαυτής και τον χρόνο που απαιτείται για την υποστήριξη των μαθητών η οποία είναι περιπλοκότερη από αυτή που εφαρμόζεται στη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω των δυσκολιών στη χρήση νέων τεχνολογιών (Γράβα & Μαυροειδής, 2017).

Οι Dowling et al.(2003) υποστηρίζουν πως παρά τους ισχυρισμούς πως η ΕξΑΕ μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, η διάθεση του εκπαιδευτικού υλικού στο διαδίκτυο βελτιώνει τη μάθηση μόνο για ορισμένες μορφές αξιολόγησης. Ο Almosa (2002) θεωρεί όμως παρά τα μειονεκτήματα της η ΕξΑΕ προσφέρει πολλά οφέλη, καθιστώντας σημαντική την αναζήτηση τρόπων επίλυσης των προβλημάτων της.

## **Κεφάλαιο 3: Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19**

### **3.1 Η Έκτακτη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση**

Τα μέτρα αντιμετώπισης της πανδημίας του Covid-19 δημιούργησαν μια σειρά προβλημάτων για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην προσπάθεια τους να μη διακοπεί η μαθησιακή διαδικασία και να αποφευχθούν τα προβλήματα που αυτό θα δημιουργούσε στην ποιότητα ζωής των μαθητών. Για την αποφυγή των συνεπειών της διακοπής της μαθησιακής διαδικασίας και με σκοπό να διατηρηθούν όλοι οι συμμετέχοντες ασφαλείς, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κλήθηκαν να εφαρμόσουν σε συντομότερο χρονικό διάστημα το μοντέλο της ΕξΑΕ (Ζιώγα, 2021).

Κατά συνέπεια, δημιουργήθηκε ο όρος ΕξΑΕ έκτακτης ανάγκης για να αποσαφηνιστεί ο διαχωρισμός από την ΕξΑΕ υψηλής ποιότητας. Η έκτακτη ΕξΑΕ, ενώ παρέχει εκπαιδευτικό υλικό γρήγορα και οικονομικά δεν αποτελεί πλήρη ΕξΑΕ, η οποία απαιτεί τη χρήση πόρων και χρόνου για τη δημιουργία ενός συστήματος που υποστηρίζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ουσιαστικά και όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο και όσον αφορά τους σχετικούς παιδαγωγικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Για να υπάρξει πλήρης ΕξΑΕ, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εφοδιαστούν με γνώσεις και δεξιότητες για να μπορούν ακολούθως, χρησιμοποιώντας τις καλύτερες δυνατές μεθόδους, να παρέχουν στους εκπαιδευόμενους ορθά σχεδιασμένες και πλήρεις διδακτικές παρεμβάσεις (Αντωνόπουλος, 2022).

Η σωστή λειτουργία της ΕξΑΕ προϋποθέτει ειδική προετοιμασία μεταξύ έξι και εννέα μηνών για τον κατάλληλο σχεδιασμό ενός μαθήματος (Bates, 2005), όπως και τεχνολογική υποστήριξη (Phan και Dang, 2017). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εξειδικευθεί (Zhao et al., 2020) και πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες υποδομές (Γρίβας, 2020). Αυτές οι προϋποθέσεις δεν υπήρχαν για την ΕξΑΕ που εφαρμόστηκε κατά την πανδημία. Αντιθέτως, η έκτακτη ΕξΑΕ αποτέλεσε ουσιαστικά μια προσπάθεια να μεταδοθεί η παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση με ηλεκτρονικά μέσα (Ευαγγέλου, 2021).

Οι Al Lily et al.(2020) παραθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την έκτακτη ΕξΑΕ από την τυπική ΕξΑΕ. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η ξαφνική της

εφαρμογής, χωρίς χρόνο για προετοιμασία και δημιουργία του σχετικού απαραίτητου ρυθμιστικού πλαισίου. Ακολουθεί η διεθνοποίηση της και η αυξημένη δημοτικότητα της. Η έκταση, η οποία αναφέρεται έπειτα, αφορά την εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επόμενο χαρακτηριστικό είναι η επιβολή της ΕξΑΕ, η οποία σε έκτακτες συνθήκες εφαρμόζεται κάθετα, χωρίς σχετική ψηφοφορία. Τελευταίο διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό είναι η επείγουσα ιατρική αναγκαιότητα που επιβάλλει την εφαρμογή της έκτακτης ΕξΑΕ.

Στόχος κατά συνέπεια της έκτακτης ΕξΑΕ είναι η άμεση, γρήγορη και αξιόπιστη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι η δημιουργία ενός ισχυρού εκπαιδευτικού συστήματος ΕξΑΕ (Hodges et al., 2020). Παρόλα αυτά, οι Bozkurt & Sharma (2020) αναφέρουν πως η μελλοντική ανάπτυξη της ΕξΑΕ μετά το πέρας της πανδημίας θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΕξΑΕ κατά την πανδημική περίοδο, και συνεπώς η ΕξΑΕ έκτακτης ανάγκης πρέπει να προσεγγίζεται προσεκτικά και να μη δημιουργούνται συστήματα μάθησης που σχεδιάζονται με λανθασμένες προϋποθέσεις έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην σχηματίσουν αντίστοιχα λανθασμένες αντιλήψεις. Η ΕξΑΕ έκτακτης ανάγκης αποτελεί μια βραχυπρόθεσμη λύση σε ένα επείγων πρόβλημα και όχι έναν αντικαταστάτη της δια ζώσης εκπαίδευσης.

Η παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να μεταβεί γρήγορα και χωρίς διακοπή σε ΕξΑΕ έκτακτης ανάγκης σε περιόδους κρίσης όπως η πανδημία του Covid-19 σύμφωνα με τους Bojovic et al. (2020), διατηρώντας την ποιότητα της, απαιτώντας όμως αρκετά μεγαλύτερο έλεγχο όσον αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων. Η ίδια η διαδικασία της μετάβασης στην ΕξΑΕ επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχηματίσουν πληρέστερη εικόνα για τους μαθητές τους όσον αφορά τους παράγοντες που προάγουν ή εμποδίζουν την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και να εκτιμήσουν καλύτερα τα επίπεδα των γνώσεων, των δυνατοτήτων και των συνηθειών τους (Αντωνόπουλος, 2022). Παράλληλα όμως η ταχύτητα που απαιτείται για να πραγματοποιηθεί η μετάβαση μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερη ποιότητα στην εκπαίδευση καθώς δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να δημιουργηθεί ορθά ένα αλληλεπιδραστικό μάθημα (Hodges et al., 2020)

Η σχεδίαση της ΕξΑΕ σε τέτοιες περιπτώσεις θα πρέπει να διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών και να στοχεύει στη δημιουργία ενός ευέλικτου μαθησιακού

περιβάλλοντος με κέντρο τους μαθητές και με έμφαση στην καλλιέργεια σε αυτούς δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης χρόνου και αυτό-οργάνωσης (Greer, 2020).

### **3.2 Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19**

Η πανδημία του Covid-19 άλλαξε τη συνήθη εφαρμογή της ΕξΑΕ από την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων όπως άτομα με δυσκολίες προσβασιμότητας, οικονομικά προβλήματα, προβλήματα υγείας και ψυχοπαθολογίες (Αναστασιάδης, 2014) καθώς την κατάστησε αναγκαία για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ως μοναδική λύση για να μη σταματήσει η εκπαιδευτική διαδικασία (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Στα πλαίσια της αμυντικής πολιτικής που επέβαλε η πανδημία του Covid-19 στην πλειοψηφία των κρατών, ήταν αναγκαίο να ληφθούν μέτρα για την αποφυγή του συγχρωτισμού έτσι ώστε να περιοριστεί η διασπορά του ιού. Κατά συνέπεια στη χώρα μας η λειτουργία των σχολικών μονάδων αναστάλη σε όλες τις βαθμίδες το Μάρτιο του 2020. Ως το τέλος της σχολικής χρονιάς χρησιμοποιήθηκε ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση για να μην παύσει η εκπαιδευτική διαδικασία και την επόμενη σχολική χρονιά (2020-2021), επιλέχθηκε ως η μορφή τηλεεκπαίδευσης η σύγχρονη διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας WebEx (Αναστασιάδης, 2020).

Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης ήταν υποχρεωτική και αναγκαία και η πραγματοποίησή της έγινε με τεχνολογικά μέσα. Η τηλεεκπαίδευση αποπειράθηκε να προσομοιώσει την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία δημιουργώντας εικονικές τάξεις μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα και χρησιμοποιώντας μεικτή ΕξΑΕ, με την σύγχρονη τηλεεκπαίδευση να έχει τον κυρίως ρόλο και την ασύγχρονη να λειτουργεί υποστηρικτικά επιτρέποντας στους μαθητές την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και την ασύγχρονη επικοινωνία της τάξης (Σφαντού, 2020). Παρόλα αυτά η παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία δε μπορεί να αντικατασταθεί από αυτού του είδους την αναγκαστική τηλεεκπαίδευση καθώς λείπει ο απαραίτητος σχεδιασμός και το

εκπαιδευτικό υλικό που θα την καθιστούσε ως μια μορφή ΕξΑΕ. (Μανούσου et al., 2020).

Η πανδημία δημιούργησε ζητήματα προσβασιμότητας σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας, με έναν από τους κύριους τομείς που επηρεάστηκαν να είναι η εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα της υιοθέτησης της ΕξΑΕ ως μια καταναγκαστική λύση για την περίοδο της πανδημίας δεν αμφισβητήθηκε από κανέναν, αλλά υπήρξε ένας μεγάλος αριθμός αντιδράσεων και παρεμβάσεων σχετικά με το πλήθος κοινωνικών, παιδαγωγικών και ηθικών προβλημάτων που εγέρθηκε (Petretto et al., 2020). Προέκυψαν δεοντολογικά (π.χ. η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών), νομικά (π.χ. προστασία προσωπικών δεδομένων) και παιδαγωγικά ζητήματα. Ήρθαν επίσης στο προσκήνιο οι ελλείψεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η μη ύπαρξη μέριμνας για τον απαραίτητο εξοπλισμό που χρειάζονταν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι για να συμμετάσχουν στη διαδικασία (UNESCO, 2020, U.N., 2020).

Τα μέτρα για την αντιμετώπιση της πανδημίας, η μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο διαδικτυακό περιβάλλον καθώς και οι οικονομικές της επιπτώσεις επηρεάζουν δυσανάλογα τις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (UNICEF, 2020). Πραγματικά, σύμφωνα με την UNESCO (2000), οι μαθητές που δεν έχουν στην κατοχή τους τον απαραίτητο εξοπλισμό, οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και οι μαθητές με ειδικές αναπηρίες είναι αυτοί που μειονεκτούν περισσότερο από τους συμμαθητές τους στην ΕξΑΕ. Στην Ελλάδα, οι προβληματισμοί αυτοί εκφράστηκαν από πολιτικά κόμματα, ακαδημαϊκούς, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικά στελέχη τόσο στα μέσα μαζικής ενημέρωσης όσο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Γκούσιου, 2021).

Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο της πανδημίας, ή και πριν από αυτή ήταν ένα από τα κύρια ζητήματα που επηρέασαν την εφαρμογή της ΕξΑΕ. Δεν εφαρμόστηκε ποτέ οργανωμένη, κεντρικά εκπορευόμενη από το υπουργείο παιδείας επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα οι μόνες προσπάθειες επιμόρφωσης έγιναν τοπικά από τα διάφορα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Καπανιάρης, 2020). Το υπουργείο παιδείας απέτυχε επίσης να καταγράψει δεδομένα που αφορούσαν την ΕξΑΕ, όπως τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών, τα προβλήματα του τεχνολογικού εξοπλισμού αλλά και η επάρκεια αυτού. Η μόνη καταγραφή που εντοπίστηκε από επίσημο κρατικό φορέα για την ΕξΑΕ έγινε



από το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης της Νάξου για την περιοχή δικαιοδοσίας του όπου καταγράφηκαν σημαντικά προβλήματα για τους συμμετέχοντες (Κλουβάτος, 2021).

## **Κεφάλαιο 4: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19**

### **4.1 Οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19**

Κατά τον Καλαμπίχη (2021) οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν αρκετά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση από απόσταση όπως την αξιοποίησή της σε περίπτωση αδυναμίας του μαθητή να παραβρεθεί στο φυσικό μάθημα, και τη δυνατότητα χρήσης πλούσιου εκπαιδευτικού περιεχομένου. Στην έρευνα των Κορρέ και Σοφού (2020) αναφέρουν επίσης πως η ΕξΑΕ ήταν η αιτία για ορισμένα μη αναμενόμενα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα καθώς δημιούργησε συνθήκες που αύξησαν την αυτονομία των μαθητών όσον αφορά τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ΕξΑΕ φάνηκε να έχει θετικές επιδράσεις στους μαθητές που συμμετείχαν καθώς έκανε ευέλικτη την πρόσβαση στο μάθημα από οποιονδήποτε χώρο. Ορισμένοι μαθητές είχαν μειωμένο άγχος σε σχέση με τη μάθηση στην παραδοσιακή τάξη και η εξατομίκευση, σε κάποιες περιπτώσεις, της μαθησιακής διαδικασίας την κατέστησε ποιοτικότερη, ενώ παράλληλα οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών αυξήθηκαν, όπως και η αυτοπεποίθησή τους (Swarnil, 2020).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν συμμετοχή στην έρευνα της Foti (2020) για την ΕξΑΕ σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κατά την πανδημία Covid-19 φάνηκε να θεωρεί την ΕξΑΕ μια θετική εμπειρία. Το 99% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έθεσε άμεσα σε χρήση την ασύγχρονη ΕξΑΕ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτίμησαν την ασύγχρονη μορφή διδασκαλίας κατά τη περίοδο της πανδημίας σε σχέση με τη σύγχρονη και οι μισοί εξ αυτών σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν την ΕξΑΕ και μετά το πέρας της πανδημίας (Nikiforos et al., 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα της Παππού σε νηπιαγωγούς (2021), οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν την ανταπόκρισή τους ως ικανοποιητική παρά τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν στην ΕξΑΕ με τα νήπια και αναφέρουν πως ένας από τους κύριους τρόπους που χρησιμοποίησαν για να εξοικειωθούν με την εκπαιδευτική μέθοδο ήταν η μεταξύ τους συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών. Θεωρούν πως είναι σημαντικό να υπάρξει επιμόρφωση πάνω στην ΕξΑΕ όσον αφορά τα νηπιαγωγεία καθώς πιστεύουν

πως η εφαρμογή της δεν θα παύσει με το πέρας της πανδημίας καθώς η τεχνολογία εισχωρεί στον τομέα της εκπαίδευσης και η ΕξΑΕ στο νηπιαγωγείο μπορεί στο μέλλον να εφαρμοστεί παράλληλα με την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία.

Εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της χώρας ανέφεραν επίσης πως ενώ το επίπεδο ετοιμότητάς τους για την ΕξΑΕ ήταν ιδιαίτερα χαμηλό στην αρχή της πανδημίας, μετά από ένα χρόνο εφαρμογής είχαν εξοικειωθεί επαρκώς με την απαραίτητη ΤΠΕ. Παρότι αναγνώρισαν προβλήματα με την επικοινωνία, την αξιολόγηση και τη συμμετοχή των μαθητών έκριναν εν τέλει ικανοποιητική την εφαρμογή της ΕξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid – 19. Η άποψή τους είναι πως είναι σημαντικό να διατηρηθεί αυτή η εξοικείωση και να συνεχιστεί και βελτιστοποιηθεί η εκπαίδευση τους για να υπάρχει εξίσου ικανοποιητική ανταπόκριση σε άλλες πιθανές πανδημίες/φυσικές καταστροφές (Τριανταφυλλοπούλου, 2021).

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα των Κορρέ και Σοφού (2020) που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας ανέφεραν παρά όλα αυτά πως θα προτιμούσαν να διδάξουν δια ζώσης όταν επέστρεφαν στη φυσική τάξη μετά το τέλος της πανδημίας. Ωστόσο, αναγνώρισαν την ανάγκη χρήσης της ΕξΑΕ και κάποια πλεονεκτήματα της εφαρμογής της, αλλά εξέφρασαν και κάποιες ανησυχίες για την αποτελεσματικότητα ορισμένων από τις μεθόδους της. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπάρχουσα εμπειρία και υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο ήταν θετικότερα διακείμενοι απέναντι στην εφαρμογή της ΕξΑΕ.

#### **4.2 Οι αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19**

Οι συνθήκες κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε η ΕξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν αναπόφευκτο να μην δημιουργήσουν κοινωνικές ανισότητες καθώς η ΕξΑΕ δεν ήταν προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Temitayo, 2020). Σύμφωνα με την έρευνα των Nikolopoulou και Gialamas (2016) πριν την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανέφεραν προβλήματα με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, όπως και γεωγραφικούς περιορισμούς και οικονομικά θέματα

με αποτέλεσμα να αποκλείονται από την ΕξΑΕ ή να μην καλύπτονται οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Η εκπαιδευτική κοινότητα υιοθέτησε αρχικά αρνητή στάση απέναντι στο νεωτερισμό της έκτακτης ΕξΑΕ καθώς κλήθηκε να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία με την ΕξΑΕ αιφνιδίως και χωρίς επαρκή επιμόρφωση ή τεχνική υποστήριξη (Adarkwah, 2020). Αυτό οδήγησε σε έναν υποβαθμισμένο παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών καθώς ελαχιστοποιήθηκαν τα κίνητρά τους να συμμετάσχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mailizar et al., 2020). Η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία επλήγη κατά συνέπεια από την ΕξΑΕ. Υπήρξαν σημαντικές δυσκολίες όπως η μειωμένη αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, οι παραβιάσεις προσωπικών δεδομένων αλλά και ο συντομότερος χρόνος διδασκαλίας (Adarkwah, 2020).

Όταν αναστάλθηκε στην αρχή της πανδημίας η δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία υπήρξε ένα αρχικό σοκ το οποίο ακολουθήθηκε από σταδιακή προσαρμογή στην ΕξΑΕ. Αρωγός σε αυτή την προσαρμογή στάθηκε η σύσταση κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών όπου αξιοποιήθηκαν πρόσθετα εργαλεία, και παράχθηκε εκπαιδευτικό υλικό το οποίο έκανε χρήση και μη γλωσσικών στοιχείων. Η στάση των εκπαιδευτικών έπειτα από την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία φαίνεται ουδέτερη απέναντι στην ΕξΑΕ, ενώ υπάρχει πρόθεση να συνεχιστεί ως υποστήριξη της δια ζώσης εκπαίδευσης, αλλά όχι ως υποκατάστατό της καθώς δεν τη βρίσκουν εξίσου αποτελεσματική (Γιασιράνης και Σοφός, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα της Foti (2020) οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με περιορισμούς και ζητήματα όπως την μειωμένη συμμετοχή των μαθητών, την μη ανταπόκριση των γονέων, την έλλειψη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, τη μη ύπαρξη υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς όσον αφορούσε την ΕξΑΕ σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσής τους στις Τ.Π.Ε. Επιπλέον, αντιμετώπισαν δυσκολίες με το κόστος του απαραίτητου εξοπλισμού και την επικοινωνία με ορισμένους από τους μαθητές τους.

Εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα του Καλαμπίχη (2021) ανέφεραν πώς αντιμετώπισαν δυσκολία στο να αξιολογήσουν τους μαθητές τους αλλά και στο να βρουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή

μορφή. Σημείωσαν επίσης πως δεν είχαν όλοι οι μαθητές τους την ίδια πρόσβαση στον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και πως η διαπροσωπική επαφή δεν ήταν δυνατή. Επιπλέον, ανέφεραν πως δεν ένιωθαν πλήρως καταρτισμένοι για να διαχειριστούν τις πιθανές δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βλέπουν τις Τ.Π.Ε περισσότερο ως ένα υποστηρικτικό εργαλείο και όχι ως ένα εργαλείο για τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό του υλικού που διδάσκουν. Στο κομμάτι της δημιουργίας του σχετικού υλικού οι υπάρχουσες δεξιότητές τους είναι περιορισμένες και η όποια επιμόρφωσή τους στην Τ.Π.Ε. που είχαν στο παρελθόν δεν φαίνεται να συσχετίζεται με το αν είναι επαρκώς εγγράμματοι ψηφιακά, καθώς μπορεί να έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν αλλά όχι την ικανότητα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού (Artacho et al., 2020). Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα των Σουτόπουλου και Γεωργίτη (2020) νιώθουν επαρκείς για την εφαρμογή της ΕξΑΕ σε ότι έχει σχέση με τις γνώσεις και δεξιότητές αλλά η πλειοψηφία βρίσκει χρήσιμη την ΕξΑΕ μόνο σε ειδικές ή έκτακτες συνθήκες.

Πράγματι, η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών ανήκει στις αρνητικές διαστάσεις της ΕξΑΕ κατά τον Covid – 19. Το εκπαιδευτικό υλικό που διδάχθηκαν οι μαθητές παρουσίαζε αδυναμίες, ενώ τους δίνονταν κυρίως εργασίες και κείμενα για μελέτη (Γιασιράνης και Σοφός, 2020). Οι μεγάλες τάξεις και ο μη επαρκής χρόνος διδασκαλίας, καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο χρόνο σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση, αποτέλεσαν επίσης εμπόδιο στην δημιουργία της πολύ σημαντικής σχέσης αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (Stone & Springer, 2019). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται επίσης να αναγκάζονται να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για να προετοιμάσουν τη διδασκαλία τους όσον αφορά την ΕξΑΕ σε σχέση με την τυπική προετοιμασία της δια ζώσης διδασκαλίας (Niemi & Kousa, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα του Καλαμπίχη (2021), το πιο σοβαρό μειονέκτημα της έκτακτης ΕξΑΕ φαίνεται να είναι το αίσθημα απομόνωσης που δημιουργείται στους μαθητές. Η επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών δεν προάγεται και οι ανάγκες του μαθητή δεν αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## **Κεφάλαιο 5: Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις της έκτακτης ΕξΑΕ**

### **5.1 Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις της έκτακτης ΕξΑΕ στους εκπαιδευτικούς**

Τα μέτρα που εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση της πανδημίας του Covid 19 έφεραν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις λόγω της αιφνιδιαστικής φύσης της μετάβασης στην έκτακτη ΕξΑΕ, ιδίως εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός πως δεν είχαν προϋπάρχοντα συναισθηματικά ή επαγγελματικά εφόδια για να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Βρέθηκαν επίσης στη θέση να πρέπει να διαχειριστούν την ψυχολογική κατάσταση και των μαθητών και των οικογενειών/κηδεμόνων τους (Γκούσιου, 2021). Στην έρευνά της η Γιαννίκη (2022) βρίσκει πως ένα από τα βασικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους στην ΕξΑΕ ήταν να παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η δύσκολη αυτή κατάσταση επηρέασε την ευρύτερη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν οικονομικά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και αναγκάστηκαν να δουλέψουν υπό αυξημένη ψυχολογική πίεση σε συνθήκες που τους δημιούργησαν άγχος και εκνευρισμό και παράλληλα κλόνισαν την αυτοπεποίθησή τους (Τσάνη, 2021). Η αυτοπεποίθησή τους επηρεάστηκε καθώς η εφαρμογή της ΕξΑΕ δεν συσχετίζεται με αύξηση στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Μαρμαρά, 2022). Ένας αριθμός από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα της Γκούσιου (2021) ανέφερε πως κομμάτι της ψυχολογικής πίεσης που βίωσε κατά την πανδημία προήλθε και από το γεγονός ότι το κοινό στο οποίο εκτίθονταν κατά τη μαθησιακή διαδικασία περιέκλειε πλέον εκτός από τους μαθητές και τις οικογένειες των μαθητών. Οι προβληματισμοί αυτοί δεν είχαν να κάνουν με την αυτοπεποίθησή των εκπαιδευτικών να διδάξουν αλλά με το ότι εξαναγκάζονταν να διαχειριστούν πέρα από την τάξη τους και τους ίδιους τους γονείς κατά τη διάρκεια του ήδη σύντομου μαθήματος. Οι γονείς πολλές φορές παρέμβαιναν, ήταν αρνητικοί ή προκαλούσαν εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία ακόμη και χωρίς να έχουν ουσιαστική πρόθεση να τα προκαλέσουν (Γκούσιου, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί βίωσαν μία κατάσταση κατά την οποία, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της εφαρμογής της ΕξΑΕ, δεν είχαν την σχετική υποστήριξη από την πολιτεία ενώ παράλληλα δεν είχαν το γνωστικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες για να εφαρμόσουν ικανοποιητικά εξ αποστάσεως την εκπαίδευση των μαθητών τους ή να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα προκύπταν από τη χρήση των πλατφορμών όπου πραγματοποιούνταν το μάθημα (Γιαννίκη, 2022). Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι καθώς δεν είχαν στη διάθεσή τους τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό, ήταν αναγκασμένοι να μετακινούνται κατά τη διάρκεια της πανδημίας στο χώρο εργασίας τους για να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν το μάθημα (Γιάνναρης, 2020). Οι Spyropoulou & Koutroukis (2021) παρομοιάζουν τις συνθήκες κατά τις οποίες εργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί με τις συνθήκες που αντιμετώπισαν οι εργαζόμενοι της πρώτης γραμμής στον υγειονομικό τομέα. Πράγματι μία από τις κυρίες προτεραιότητες της UNESCO όσον αφορά την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η άμεση ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτών, των εκπαιδευομένων και των υπολοίπων εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (UNESCO, 2020).

Η πολύωρη παραμονή μπροστά από τον υπολογιστή σε συνδυασμό με την απομόνωση της καραντίνας και την απώλεια του κλίματος συνεργασίας στο οποίο ήταν συνηθισμένοι επηρεάζει επίσης την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών (Srivastava, 2018). Οι Di Pietro et. al. (2020) αναφέρουν πως η κοινωνική απομόνωση είναι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που σχετίζονται με την ΕξΑΕ και πως θεμελιώδεις στόχοι της εκπαίδευσης όπως η κοινωνικοποίηση, η καλλιέργεια κοινωνικών αρχών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της Μαρμαρά (2022) δήλωσαν πως η ΕξΑΕ τους προκάλεσε συναισθήματα άγχους και ψυχολογικής πίεσης και μείωσε τον ελεύθερο χρόνο τους, έχοντας συνολικά αρνητική επιρροή στην προσωπική τους ζωή. Οι συνέπειες της μετάβασης στην έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνουν τη διαταραχή της ρουτίνας του εκπαιδευτικού όπως και την μεγάλη μείωση των κοινωνικών επαφών και των συστημάτων στήριξης στο περιβάλλον εργασίας (Μαρκοδήμος et al., 2017). Αυτές οι συνθήκες δημιουργούν άγχος και πίεση που πολλοί εκπαιδευτικοί σχετίζουν άμεσα με την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι πιέσεις αυτές έχουν αρνητική επίδραση στην

ψυχική αλλά και τη σωματική υγεία των εκπαιδευτικών (Σιούτα, 2021). Πράγματι το εργασιακό άγχος έχει φανεί πως δημιουργεί προβλήματα στην σωματική υγεία των εκπαιδευτικών και πως χαμηλώνει την ποιότητα ζωής τους βλάπτοντας συνεπώς και την ψυχική τους υγεία (Wang et al, 2015). Χαρακτηρίζεται από μία συλλογή συμπτωμάτων όπως η σωματική κόπωση, η ανηδονία, οι μειωμένες δυνατότητες για εξυπηρέτηση και η αδιαφορία για τους άλλους και είναι μία κατάσταση σωματικής και ψυχολογικής πίεσης που προέρχεται από το εξωτερικό περιβάλλον (Wu, 2020). Οι ψυχολογικές συνέπειες του επηρεάζουν και την αποδοτικότητα εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα λιγότερο ικανοποιητικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

## **5.2 Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις της έκτακτης ΕξΑΕ στους μαθητές**

Παρόλο που το κλείσιμο των σχολείων ήταν ένα μέτρο που έπρεπε να ληφθεί για την αντιμετώπιση της πανδημίας του Covid 19, υπήρξαν επιζήμιες επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων σε συνδυασμό με άλλους κανονισμούς, όπως η κοινωνική απόσταση (Wang et al., 2020). Παρά τα προληπτικά μέτρα που εφαρμόστηκαν, οι μαθητές και οι γονείς τους ήρθαν αντιμέτωποι με έντονες συναισθηματικές και οικονομικές πιέσεις με αποτέλεσμα τη δημιουργία επώδυνης ψυχολογικής αβεβαιότητας. Η πανδημία στάθηκε έτσι αίτιο για την επιδείνωση των επιπέδων ψυχικής υγείας του ευρύτερου πληθυσμού (Serafini et al., 2020, Spyropoulou & Koutroukis, 2021). Συγκεκριμένα στους μαθητές η πανδημία δημιούργησε πίεση και αβεβαιότητα τόσο σε αυτούς, όσο και στις οικογένειές τους, καθώς τους έφερε αντιμέτωπους με κοινωνικά, συναισθηματικά και οικονομικά προβλήματα (Τσάνη, 2021).

Η σωματική και ψυχολογική υγεία σε διάφορους πληθυσμούς ενδέχεται να επηρεαστεί αναπόφευκτα κατά τη διάρκεια μιας καραντίνας ή του κλεισίματος των σχολείων (Stockwell et al., 2021). Η ανασκόπηση των Hossain et al. (2020) για την επιδημιολογία των ψυχικών ασθενειών συνέθεσε τα υπάρχοντα στοιχεία και εντόπισε μεγαλύτερους κινδύνους για κατάθλιψη, άγχος ή διαταραχή μετατραυματικού στρες στο γενικό πληθυσμό, καθώς και σε ασθενείς με Covid 19 και παρόχους υγείας, λαμβάνοντας υπόψη ότι μια συστηματική ανασκόπηση 12 άρθρων βρήκε υψηλότερο



επιπολασμό συμπτωμάτων κατάθλιψης ή άγχους σε παιδιά και εφήβους ηλικίας μεταξύ 8 και 18 ετών (Nearchou et al. 2020).

Πολλοί από τους υπεύθυνους οργανισμούς, όπως και πολλοί ερευνητές αναφέρουν τις επιπτώσεις που δημιουργεί η πανδημία στις κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίες μπορεί αντίστοιχα να δημιουργήσουν ελλείψεις στα μαθησιακά οφέλη της εκπαίδευσης και σε προβλήματα στην ψυχολογία των μαθητών (Orhan & Bayhan, 2020, OECD 2021). Οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές είναι πιο ευάλωτοι στα αρνητικά συναισθήματα άγχους και πίεσης που προκαλούνται από τα μέτρα προφύλαξης για την πανδημία (Tomasik et al., 2020). Στην έρευνα της Γιαννίκη (2022) οι συμμετέχοντες μαθητές εξέφρασαν ανησυχίες για τις κοινωνικές επιπτώσεις τις έκτακτης εξ αποστάσεως διδασκαλίας στους συμμαθητές οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν λόγω έλλειψης εξοπλισμού για άλλους οικονομικούς ή οικογενειακούς λόγους. Ανέφεραν παρόλα αυτά πως το κλίμα που δημιουργούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων ήταν θετικό και ότι ενθαρρύνθηκαν να συζητήσουν για τα άγχη τους και να αποφορτιστούν από τα αρνητικά τους συναισθήματα.

Σύμφωνα με τον OECD (2021) το κλείσιμο των σχολείων έχει ιδιαίτερα σημαντικές επιπτώσεις στους μικρούς μαθητές και τους μαθητές που προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Οι Drane et al. (2020) παραθέτουν πως οι επεκτάσεις των κοινωνικών ανισοτήτων κάνουν τους μαθητές πιο ευάλωτους στην απόκτηση νέων κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων. Σε περιόδους όπως η πανδημία του Covid 19 όπου οι μαθητές βιώνουν αναταραχή είναι σημαντικό να δημιουργείται ένα περιβάλλον σταθερότητας μέσα από το οποίο θα μπορούν να επεξεργαστούν τη ρευστότητα της καθημερινότητάς τους. Για πολλούς μαθητές, το μοναδικό διαθέσιμο περιβάλλον για αυτό είναι το σχολείο, επομένως η προσέγγιση ως προς το εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει να είναι πολύπλευρη και στο κέντρο της να έχει την πρόληψη για τη διαφύλαξη της υγείας των μαθητών, έναν τομέα πάνω στον οποίο θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί (Drane et al., 2020).

Η ποιότητα της μάθησης μειώνεται επίσης όταν χρησιμοποιείται η ασύγχρονη μέθοδος, η οποία έχει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στους μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα σε σύγκριση με τους μαθητές με χαμηλή γνωστική ικανότητα. Το φαινόμενο

αυτό ίσως προκύπτει λόγω της έλλειψης ευελιξίας της ασύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει περιορισμένες και μη ποιοτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται ένα "ψυχολογικό κενό" που μπορεί να δημιουργήσει παρεξηγήσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Offir et al., 2008). Οι μαθητές βίωσαν έντονα τις δυσκολίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί στο να ανταποκριθούν στην ΕξΑΕ, κάτι που ίδιοι απέδωσαν κυρίως στην έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών επάνω στην ΕξΑΕ (Patel, 2020).

Η έντονη ψυχολογική πίεση που βιώνουν οι μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον μπορεί να υπονομεύσει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και να τους εμποδίσει να παρέχουν υψηλού επιπέδου διδασκαλία, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και την ανεπάρκεια επιμόρφωσής τους. Γνωστικοί, κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης και της έλλειψης ιδιαίτερων συστημάτων βαθμολόγησης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μπορούν να μειώσουν την κινητοποίηση των μαθητών (Τσάνη, 2021).

Ένας επίσης παράγοντας που δημιουργεί άγχος στους μαθητές και τις οικογένειές τους είναι η αυξημένη ανάγκη για υποστήριξη από τους γονείς, και ιδιαίτερα σε νεότερους μαθητές, όπως αυτοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που δεν έχουν καλλιεργήσει ακόμη τις ικανότητες αυτορρύθμισής τους (Trust et al., 2020). Η ηλικία των μαθητών άλλωστε φαίνεται να είναι παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με τους μεγαλύτερους μαθητές να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Για τους μικρότερους μαθητές, ιδίως στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού, το εικονικό περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ένα μη επαρκές υποκατάστατο της κοινωνικής επαφής που βρίσκουν στην παραδοσιακή τάξη (Bates, 2020).

Στην εκτενή έρευνα των Tomasik, et al. (2020) οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να έχουν παραπλήσια μαθησιακά οφέλη πριν και μετά από την εφαρμογή της ΕξΑΕ, ενώ οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδείχθηκε πως επηρεάστηκαν αρνητικά, με τη μάθησή τους να επιβραδύνεται και τις διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στους μαθητές να αυξάνονται. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία του μαθητή, τόσο αυξάνεται η ανάγκη υποστήριξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με αποτέλεσμα η έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση να μην ωφελεί όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο (Andrew et al., 2020). Η διαφορετικότητα ανάμεσα στις δύο μορφές

εκπαίδευσης υποδεικνύεται και από το εύρημα της έρευνας των Tomasik, et al. (2020) πως οι ατομικοί ρυθμοί μάθησης των μαθητών κατά την ΕξΑΕ διέφεραν από αυτούς που είχαν κατά την δια ζώσης εκπαίδευση.

Στην έρευνα των Gleason et al, (2020) φάνηκε πώς μεγάλος αριθμός από τους μαθητές με προϋπάρχουσες αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στερήθηκαν σημαντικές για την υγεία τους, είτε ψυχική είτε σωματική, υπηρεσίες υποστήριξης που δεν ήταν δυνατόν να μεταφερθούν σε ένα περιβάλλον ΤΠΕ, όπως η εργοθεραπεία. Οι μαθητές με αυτισμό και οι μαθητές που πάσχουν από αναπτυξιακές διαταραχές ή ψυχικές ασθένειες ήρθαν, λόγω των χαρακτηριστικών τους, περισσότερο αντιμέτωποι με τις συνέπειες της πανδημίας και τα αρνητικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Patel, 2020).

Οι Papaioannou et al (2020) εντόπισαν στην έρευνά τους αρνητική επίδραση του Covid 19 στη σωματική και ψυχική υγεία των νέων λόγω της κοινωνικής απόστασης και άλλων μέτρων που εφαρμόστηκαν. Μια μεγάλης κλίμακας συγχρονική μελέτη που ανέλυσε δεδομένα που συλλέχθηκαν από 18 χώρες διερεύνησε τις παγκόσμιες αλλαγές στις συμπεριφορές άσκησης και τη διάθεση και διαπίστωσε ότι, κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid 19 μεταξύ Μαρτίου και Μαΐου 2020, το 23,7% των ερωτηθέντων ανέφερε μείωση στη συχνότητα άσκησης. Υπήρχε μια σχεδόν γραμμική σχέση μεταξύ της συχνότητας άσκησης και της διάθεσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, υποδεικνύοντας ότι τα άτομα που ασκούσαν πιο συχνά μπορεί να είχαν καλύτερη διάθεση (Brand et al, 2020).

Η Κεχαΐδου (2021) επισημαίνει την επιβάρυνση που προκαλούν στην υγεία των χρηστών τους οι ΤΠΕ, είτε μέσω της πιθανής ακτινοβολίας που εκπέμπεται από τις φορητές συσκευές, είτε δημιουργώντας σωματικά προβλήματα, για παράδειγμα πονοκεφάλους, οσφυαλγίες και λοιπά. Το Alliance for Childhood δίνει έμφαση στα αρνητικά αποτελέσματα της παθητικής χρήσης των ΤΠΕ στη σωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Φεσάκης, 2008). Η ΕξΑΕ από τη φύση της δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο είναι απαραίτητη η έκθεση, για μεγάλο χρονικό διάστημα, των συμμετεχόντων στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή τους. Το γεγονός αυτό είναι ένας παράγοντας που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Srivastava, 2018) και μπορεί να είναι επιβλαβές για τη σωματική τους υγεία. Τα ψυχολογικά αλλά και σωματικά προβλήματα που

δημιουργούνται στους μαθητές από την πολύωρη έκθεση στις οθόνες, χωρίς τη δυνατότητα κίνησης σε ένα φυσικό περιβάλλον, όπως το σχολικό είναι συναφή με την έλλειψη κοινωνικοποίησης και διαπροσωπικών σχέσεων. Οι συνέπειες στη σωματική υγεία των μαθητών είναι ένα κομμάτι το οποίο θα πρέπει να αναδειχτεί περισσότερο βιβλιογραφικά (Γκούσιου, 2021).

## **Β' Μέρος**

### **Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία της έρευνας**

Το παρόν μέρος της εργασίας αποτελεί το δεύτερο μέρος αυτής και παρουσιάζει το ερευνητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το είδος της έρευνας, η μεθοδολογία της, ο ερευνητικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι στρατηγικές και το πεδίο εφαρμογής της έρευνας, αλλά και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αυτής. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας παρουσιάζοντας την θεματική ανάλυση περιεχομένου, την έκθεση των δεδομένων και τελικά τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, ακολουθούν οι παρατηρήσεις και η συζήτηση της έρευνας.

#### **1.1. Ποιοτική Έρευνα**

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η αντίληψη του πραγματικού κόσμου συχνά δεν είναι αντιληπτή και αποδεκτή από το σύνολο του πληθυσμού με τον ίδιο τρόπο. Αντίθετα, εξαρτάται από τις προσωπικές αντιλήψεις του εκάστοτε ατόμου με αποτέλεσμα να μην γίνεται λόγος για μια αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά για μια υποκειμενική οπτική της πραγματικότητας όπως την αντιλαμβάνεται ο καθένας ξεχωριστά. Η εν λόγω υποκειμενική οπτική είναι επιστημονικά αποδεκτή και οφείλεται στον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου. (Freeman, 2000).

Η ανθρωπότητα αποτελείται από άτομα τα οποία έχουν συνειδητότητα και κριτική ικανότητα με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα να δρουν και να αντιλαμβάνονται τον κόσμο ανάλογα με αυτές. Οι προσωπικές ιδέες, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις του υποκειμένου είναι αυτές οι οποίες καθορίζουν και την συμπεριφορά του. Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό των ανθρώπων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας με την έννοια ότι δύναται να επηρεάσει την έρευνα. Ως εκ τούτου η εκάστοτε συμπεριφορά των υποκειμένων θα ήταν προτιμότερο και ασφαλέστερο για την ερευνητική διαδικασία να ερμηνεύεται από την σκοπιά των προσωπικών ιδεών, σκέψεων, αντιλήψεων και κινήτρων. (Robson, 2007)

Μολονότι ορισμένες φορές είναι αναγκαίο ή ιδανικό τα αποτελέσματά μιας έρευνας να είναι αντικειμενικά και μετρήσιμα προκειμένου να καθοριστεί η σχέση αιτίου αιτιατού και ο τρόπος δράσης, ωστόσο ορισμένες φορές αυτό δεν είναι δυνατό η επιθυμητό. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν φορές που κύριο μέλημα των ερευνητών αποτελεί η έρευνα των φαινομένων με περισσότερο υποκειμενική και ολιστική οπτική με απώτερο σκοπό την βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία αυτών. Η καταλληλότερη μέθοδος έρευνας για αυτά τα φαινόμενα είναι η ποιοτική έρευνα, η οποία εξετάζει τα κοινωνικά ζητήματα από την οπτική των συμμετεχόντων και ως μία δυναμική διαδικασία. Επιπλέον, λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό, το ιστορικό αλλά και το πολιτισμικό πλαίσιο που υφίσταται κάθε φορά, ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσει μια ολιστική και εις βάθος γνώση για το κοινωνικό φαινόμενο που ερευνάται, αλλά και την δυναμική σχέση που υφίσταται ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του. (Robson, 2011, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020)

Η κατάσταση που δημιουργήθηκε στον εκπαιδευτικό τομέα λόγω της πανδημίας ήταν απρόσμενη και αιφνιδιαστική τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Το σύνολο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία κλήθηκε να αντιμετωπίσει πρωτόγνωρες προκλήσεις σε ένα εξαιρετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ρόλους άγνωστους σε αυτούς και ιδιαίτερα απαιτητικούς όπως ήταν ο συντονισμός και η εφαρμογή της ΕξΑΕ. Σημαντικές προϋποθέσεις για την υλοποίησή της παρουσίαζαν ελλείψεις. Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η διασφάλιση της προσβασιμότητας, αλλά η εξασφάλιση των υλικοτεχνικών πόρων ήταν μερικές από αυτές τις ελλείψεις οι οποίες είχαν αρνητική επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα έρευνα λοιπόν επιδιώκει τη διερεύνηση των βιωμάτων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως πρωταγωνιστών της διαδικασίας της ΕξΑΕ. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση σε βάθος αυτών των βιωμάτων και η καταγραφή των σωματικών και των ψυχικών διαστάσεων της ΕξΑΕ, προκειμένου να συλλεχθούν ερευνητικά δεδομένα για την επίδρασή τους εκπαιδευτικούς.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη όλα τα παραπάνω η παρούσα έρευνα ακολούθησε την ποιοτική μέθοδο ερευνητικής διαδικασίας. Υλοποιήθηκε με κυρίαρχο στόχο την εξερεύνηση των προσωπικών πεποιθήσεων, αντιλήψεων και βιωμάτων των υποκειμένων της έρευνας. Επιπλέον, η κατανόηση και η ερμηνεία των απόψεων των

συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρήθηκε πρώτιστης σημασίας. Άλλωστε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η χρήση της ποιοτικής έρευνας ως μεθόδου ερευνητικής διαδικασίας είναι αποδεκτή και αποτελεί ενδεδειγμένη μέθοδο για τις κοινωνικές έρευνες αλλά και για τα εφαρμοσμένα πεδία όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης (Cohen et al., 2007).

## **1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις σωματικές και τις ψυχικές διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του ιού Covid-19. Ο στόχος της έρευνας είναι να μελετηθούν οι πεποιθήσεις και ο τρόπος που βίωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γι' αυτό και χρησιμοποιούνται ερωτήσεις που αναφέρονται στις προσωπικές απόψεις των ίδιων για συγκεκριμένα γεγονότα ή συμπεριφορές. (Colin Robson, 2007)

Για την επίτευξη του παραπάνω ερευνητικού σκοπού διαμορφώθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εκφράστηκαν ως εξής:

**Ερευνητικό ερώτημα 1:** Ποιος ήταν ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της ΕξΑΕ και ποια ήταν η εμπειρία της πρώτης τους επαφής με την ΕξΑΕ σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο;

Απώτερος στόχος του εν λόγω ερωτήματος είναι να μπορέσουμε να κατανοήσουμε σε βάθος τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών στα πρώτα στάδια της εφαρμογής της ΕξΑΕ καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την είσοδο τους στη νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης.

**Ερευνητικό ερώτημα 2:** Πώς βίωσαν οι εκπαιδευτικοί τη μετάβαση στην εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαθεσιμότητα ή μη του απαραίτητου για να πραγματοποιηθεί η ΕξΑΕ υλικοτεχνικού εξοπλισμού και να προσδιορίσει πώς επηρεάστηκε η εμπειρία τους

αναφορικά με την ΕξΑΕ από το επίπεδο της προϋπάρχουσας τους εμπειρίας τους με τον σχετικό εξοπλισμό.

**Ερευνητικό ερώτημα 3:** Τι είδους υποστήριξη έλαβαν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ΕξΑΕ;

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποπειράται να διερευνηθεί η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ύπαρξη ή μη υποστηρικτικών παραγόντων κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ΕξΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η διερεύνηση και ο προσδιορισμός των θετικών/ενισχυτικών παραγόντων για την εφαρμογή της ΕξΑΕ, και η επίδρασή τους στους εκπαιδευτικούς σε συναισθηματικό επίπεδο.

**Ερευνητικό ερώτημα 4:** Ποια ήταν η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ;

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να εξετάσει τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα τυχόν εμπόδια που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ και η επίδρασή τους σε συναισθηματικό επίπεδο και γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί ο ψυχολογικός αντίκτυπος της εφαρμογής της ΕξΑΕ στους εκπαιδευτικούς. Διερευνώνται λοιπόν, τα βιώματα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της ΕξΑΕ κατά το χρονικό διάστημα εφαρμογής της.

**Ερευνητικό ερώτημα 5:** Ποια ήταν η σωματική επίδραση της εφαρμογής της ΕξΑΕ στους εκπαιδευτικούς;

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να διερευνήσει και να καθορίσει τον αντίκτυπο της ΕξΑΕ στους εκπαιδευτικούς σε σωματικό επίπεδο και πιο συγκεκριμένα να σκιαγραφήσει τυχόν επιδράσεις/συνέπειες της ΕξΑΕ στην σωματική υγεία των εκπαιδευτικών.

**Ερευνητικό ερώτημα 6:** Μετά το τέλος της ΕξΑΕ, ποια είναι τα συμπεράσματα και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την μελλοντική εφαρμογή της;

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους προάσπισης της ψυχικής και σωματικής υγείας των εκπαιδευτικών σε



μια ενδεχόμενη εκ νέου εφαρμογή της ΕξΑΕ στο μέλλον. Διερευνώνται οι προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα και τους τρόπους διαφύλαξης της υγείας των εκπαιδευτικών σε ψυχικό και σωματικό επίπεδο.

### **1.3 Στρατηγική Έρευνας**

#### Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σωματικές και τις ψυχικές διαστάσεις της ΕξΑΕ στην πανδημία ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές και πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης. Κύριος λόγος για την επιλογή αυτής της μεθόδου ήταν η δυνατότητα διερεύνησης σε βάθος των προσωπικών απόψεων, βιωμάτων και πεποιθήσεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το παραπάνω θέμα. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου που χρησιμοποιούνται στην εν λόγω μέθοδο παρέχουν ευελιξία έκφρασης τόσο στον ερευνητή, όσο και στον ερωτώμενο, γεγονός που αποτέλεσε σημαντικό κριτήριο για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου. (Cohen, Manion & Morrison, 2007, Σαραφίδου, 2011, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020).

#### Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτέλεσε ουσιαστικά τον οδηγό της ημιδομημένης συνέντευξης. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου προκειμένου να διερευνηθεί το υπό μελέτη θέμα. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάζονταν τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, κλάδος εκπαιδευτικού, οικογενειακή κατάσταση κλπ.) και στη συνέχεια ακολουθεί το κυρίως ερευνητικό μέρος το οποίο καλείται μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, όπως αυτά διατυπώθηκαν παραπάνω. Η πλήρης μορφή του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας. (Cohen, Manion, Morrison, 2007)

## Τεχνική ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων ήταν η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μελετήθηκαν ανά ερώτηση προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν και να κωδικοποιηθούν τα υπό διερεύνηση θέματα. Η κωδικοποίηση των δεδομένων ήταν απαραίτητη διαδικασία για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ακολούθησε η αυτούσια παράθεση των αποσπασμάτων της συνέντευξης κατά άξονα με σκοπό την σύμπτυξη και την ανάλυσή τους σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της έρευνας.

### Καθορισμός του δείγματος.

Όπως όλα τα στοιχεία μιας έρευνας, έτσι και το δείγμα αυτής θα πρέπει να έχει μελετηθεί και σχεδιαστεί από τον ερευνητή, καθώς δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι αυθαίρετο. Αντίθετα, σημαντικό κριτήριο κατά την επιλογή του αποτελεί η ακαταλληλότητα αυτού προκειμένου να ικανοποιηθούν οι σκοποί της έρευνας. (Cohen et al., 2007)

Ο καθορισμός του δείγματος της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ο ερευνητής κατά τον σχεδιασμό της προσδιορίζει την πληθυσμιακή ομάδα των ατόμων της έρευνάς του, η οποία θα αποτελέσει και τα υποκείμενα της ερευνητικής διαδικασίας. Η εν λόγω πληθυσμιακή ομάδα παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά, είναι κατάλληλη και ικανή να παρέχει επαρκείς πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα της έρευνας. (Babbie, 2011).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω και την επιλογή της ποιοτικής έρευνας ως ερευνητικής μεθόδου με σκοπό την εξερεύνηση των προσωπικών πεποιθήσεων, αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων, καθορίστηκε και το δείγμα της έρευνας. Η στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε αφορούσε δείγματα μη πιθανοτήτων και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τους Cohen et all, (2007) αυτός ο τύπος δειγματοληψίας αφορά άτομα τα οποία είναι εύκολα διαθέσιμα στον ερευνητή, καθώς ο ίδιος έχει άμεση πρόσβαση στον πληθυσμό. Παρά την προσβασιμότητα της η βολική δειγματοληψία δεν αξιώνει γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, αλλά δύναται να δώσει εκφάνσεις του συγκεκριμένου δείγματος σε αντίστοιχο πληθυσμό. Στόχος λοιπόν δεν είναι η

στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αλλά η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των υποκειμένων της έρευνας σε βάθος.

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως το Μάιο του 2023 σε πόλη της Αργολίδας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν επτά εκπαιδευτικοί (Π.Ε. 70) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους οποίους η ερευνήτρια γνώριζε προσωπικά. Το παραπάνω γεγονός διευκόλυνε την υλοποίηση της εν λόγω μελέτης. Αρχικά ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για το σκοπό της έρευνας, για την ερευνητική διαδικασία και την ανωνυμία του δείγματος, στη συνέχεια διερευνήθηκε η πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα. Αφού καθορίστηκε το δείγμα ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην διαδικασία των συνεντεύξεων, κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε ηχητική καταγραφή όλων των συνεντεύξεων με τη σύμφωνη γνώμη όλων των εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στα σχολεία εργασίας των εκπαιδευτικών, αφού πρώτα η ερευνήτρια είχε πάρει προφορική έγκριση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερευνητικού σχεδίου δεν ταυτίζεται με αυτή των ποσοτικών μεθόδων έρευνας. Στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας η αξιοπιστία σχετίζεται με τη συνοχή του ερευνητικού εργαλείου καθώς επίσης και με την επαλήθευση του αποτελέσματος της έρευνας σε επαναλαμβανόμενες ερευνητικές διαδικασίες. Επιπλέον η εγκυρότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ερευνητικού εργαλείου να μετράει αποτελεσματικά την έννοια που επιδιώκει να οριοθετήσει και να καταγράψει. Απ' την άλλη μεριά, στις ποιοτικές έρευνες οι παραπάνω έννοιες δεν παρουσιάζουν την ίδια εικόνα, καθώς η φύση της ποιοτικής έρευνας εν γένει εστιάζει και μελετά την υποκειμενική αντίληψη του πραγματικού κόσμου. Η χρήση λοιπόν των εννοιών της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας δεν ορίζονται με τον ίδιο τρόπο, αλλά χρησιμοποιούνται ως οδηγός για την εξασφάλιση της επιστημονικής ορθότητας και του κύρους της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας. (Σαραφίδου, 2011)

Η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα έγκειται στις έννοιες της αλήθειας, της ακρίβειας και της δυνατότητάς της να πείσει το κοινό. Ωστόσο, η εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας συχνά εξαρτάται και μεταβάλλεται από τον βαθμό επιρροής του ερευνητή

στην ερευνητική διαδικασία, τις προσωπικές παραδοχές του ερευνητή και τον βαθμό μεροληψίας του ερωτώμενου. Για τον έλεγχο και τον περιορισμό αυτών των απειλών χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες στρατηγικές. Αρχικά, το γεγονός ότι η ερευνήτρια γνώριζε τα υποκείμενα της έρευνας προσωπικά βοήθησε στον περιορισμό της αντιδραστικότητας των ερωτώμενων, καθώς υπήρχε σχέση εμπιστοσύνης. Το παραπάνω γεγονός, καθώς και ότι η ερευνήτρια είναι συνάδελφος των ερωτώμενων έδωσε τη δυνατότητα μείωσης της μεροληψίας τόσο του ερευνητή όσο και των ερωτώμενων καθώς το υπό μελέτη θέμα αποτέλεσε κοινό τους βίωμα και θέμα συζητήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της ΕξΑΕ. (Robson, 2007)

Επιπλέον, η επόμενη στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο έλεγχος των ερευνητικών δεδομένων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, μετά την απομαγνητοφώνηση και την καταγραφή των δεδομένων των συνεντεύξεων δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτώμενους να δουν τις απαντήσεις, να τις ελέγξουν ως προς την ακρίβειά τους και να τις διαφοροποιήσουν αν το επιθυμούν. Με αυτό τον τρόπο αποπειράθηκε αφενός να μειωθεί όσο τον δυνατόν περισσότερο ο βαθμός μεροληψίας από την πλευρά του ερευνητή και αφετέρου να διαφυλαχθεί η αγία των απαντήσεων των ερωτώμενων και κατ' επέκταση των αντιλήψεών τους. (Robson, 2007).

Όσον αφορά την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας που όπως διατυπώθηκε παραπάνω αφορά την συνέπεια των αποτελεσμάτων της έρευνας αποπειράθηκε να ελέγχει με τους παρακάτω τρόπους. Αρχικά διασφαλίστηκε η διαδικασία συλλογής των δεδομένων με την έννοια ότι δεν παρουσιάστηκαν τεχνικά προβλήματα. Επιπροσθέτως έγινε λεπτομερής καταγραφή και παρουσίαση όλης της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε.

Παρά την προσπάθεια διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης εστιάζουν και παραθέτουν τις απόψεις ενός περιορισμένου αριθμητικά δείγματος εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο του πληθυσμού. Η γενίκευση στον πληθυσμό απαιτεί περαιτέρω έρευνα, η οποία θα πρέπει να εστιάσει στις ψυχικές και σωματικές διαστάσεις του θέματος και τον

αντίκτυπο αυτών στον πληθυσμό με απώτερο σκοπό τον περιορισμό τους (Σαραφίδου, 2011).

#### Περιορισμοί – Δυσκολίες της Έρευνας

Οι ποιοτικές μελέτες, μολονότι είναι πολύτιμες για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των εμπειριών, συχνά παρουσιάζουν ορισμένους περιορισμούς και δυσκολίες. Αρχικά, μια από τις κυριότερες προκλήσεις στην ποιοτική έρευνα είναι το ζήτημα της υποκειμενικότητας. Οι πεποιθήσεις και οι προκαταλήψεις του ίδιου του ερευνητή δύναται να επηρεάσουν τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων (Robson, 2007). Παρά τις προσπάθειες διαφύλαξης μιας αντικειμενικής στάσης, είναι δύσκολο να εξαλειφθούν πλήρως οι προσωπικές πεποιθήσεις, εισάγοντας ενδεχομένως μεροληψία στη μελέτη.

Στις ποιοτικές έρευνες συνήθως το δείγμα είναι περιορισμένο. Η παρούσα έρευνα δεν αποτελεί εξαίρεση με το δείγμα της να απαρτίζεται από επτά συμμετέχοντες, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Μολονότι η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη εις βάθος εξερεύνηση ενός φαινομένου, τα ευρήματα μπορεί να στερούνται αντιπροσωπευτικότητας στον ευρύτερο πληθυσμό ή να μην έχουν ισχύ σε διαφορετικά πλαίσια. Διεξάγοντας πιο εκτεταμένη έρευνα, οι γνώσεις που αποκτήθηκαν δύναται να επεκταθούν και να συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Επιπλέον, η χρονοβόρα φύση της ποιοτικής έρευνας αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό περιορισμό, καθώς η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων ενδέχεται να είναι μια μακριά διαδικασία, που απαιτεί εκτεταμένους πόρους και χρονική δέσμευση (Σαραφίδου, 2011).

Επιπροσθέτως, οι ποιοτικές μελέτες ορισμένες φορές αντιμετωπίζουν προκλήσεις που σχετίζονται με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων. Η υποκειμενικότητα στην ερμηνεία των δεδομένων και η πιθανή μεροληψία του ερευνητή ενδέχεται να εγείρουν ερωτήματα σχετικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει θεματική ανάλυση των δεδομένων, διαδικασία η οποία απαιτεί εξειδίκευση. Επίσης, η ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων μπορεί να είναι μια σύνθετη και επαναληπτική διαδικασία, που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες και συνεχή επαλήθευση. Καταλήγοντας αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ οι ποιοτικές μελέτες παρέχουν πολύτιμες γνώσεις για την περιπλοκότητα της ανθρώπινης

συμπεριφοράς, οι ερευνητές οφείλουν να γνωρίζουν τους εν λόγω περιορισμούς και τις δυσκολίες, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ποιότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς τους. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα αδυνατεί να γενικεύσει τα αποτελέσματά της στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς απαιτείται περαιτέρω έρευνα, εστιάζοντας συγκεκριμένα στις ψυχικές και σωματικές διαστάσεις του ζητήματος και στον αντίκτυπό τους σε έναν ευρύτερο πληθυσμό. Απώτερος στόχος θα μπορούσε να ήταν η διερεύνηση των μεθόδων για τον μετριασμό των παραπάνω περιορισμών.

## Κεφάλαιο 2: Ανάλυση Δεδομένων

### 2.1 Θεματική ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο το οποίο διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην ποιοτική έρευνα. Είναι το στάδιο όπου πραγματοποιείται η ερμηνεία και η απόδοση νοήματος των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Συνεπάγεται την οργάνωση και την κατηγοριοποίηση των δεδομένων προκειμένου να διερευνηθούν και να επεξεργαστούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διατυπώθηκαν εξ αρχής ή προέκυψαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Η παρακάτω θεματική ποιοτική ανάλυση, όπως περιγράφεται από τους Miles & Huberman (1994), ακολουθεί την προσέγγιση τριών επιπέδων, η οποία βασίζεται στην επαγωγική μέθοδο.

Στην εν λόγω ποιοτική μελέτη, η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας. Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων, η οποία ακολούθησε τα κατάλληλα βήματα προκειμένου να αποκτηθεί μια βαθιά κατανόηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αρχικά, ανάχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα από το σύνολο των συνεντεύξεων μέσω της απομαγνητοφώνησης. Έπειτα ακολούθησε διεξοδική ανάγνωση αυτών προκειμένου να αποκτηθεί η ουσιαστική κατανόηση του υλικού, ο εντοπισμός των σημαντικών πληροφοριών και η δημιουργία αρχικών σημειώσεων για κωδικοποίηση. Στη συνέχεια, ακολούθησε μία εκ νέου ενδεδειγμένη ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων ώστε να δημιουργηθεί εξοικείωση με τα δεδομένα. Απώτερος στόχος αυτή της διαδικασίας ήταν η απόκτηση της ικανότητας εντοπισμού επαναλαμβανόμενων μοτίβων και βασικών ιδεών για να κωδικοποιηθεί το υλικό μέσω της λήψης σημειώσεων. Αυτή η αρχική εμβάθυνση στα ερευνητικά δεδομένα επέτρεψε μια ολοκληρωμένη επισκόπηση του υλικού. Η κατηγοριοποίηση και η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε με σαφείς ορισμούς για κάθε έναν συμμετέχοντα. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν αφενός η μείωση του όγκου των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, και αφετέρου η δημιουργία κωδικών για την απόδοση νοήματος στα διαφορετικά μέρη των δεδομένων και την ομαδοποίησή τους.

Συνολικά η διαδικασία, ακολούθησε μια επαγωγική προσέγγιση. Ξεκίνησε με την δημιουργία κωδικών, ακολούθησε η ενσωμάτωσή τους σε συνεπείς και ομοιογενείς κατηγορίες και τέλος η ομαδοποίησή τους σε ευρύτερες θεματικές ενότητες.

Στη συνέχεια, με την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης, τα κατηγοριοποιημένα πλέον δεδομένα αναλύθηκαν σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτό περιλάμβανε την εξέταση των κατηγοριών και των διασυνδέσεών τους και την αναζήτηση προτύπων και συσχετισμών με τους ερευνητικούς στόχους. Η διεξοδική εξέταση των δεδομένων επέτρεψε τον εντοπισμό των αποσπασμάτων και των πεδίων που αφορούσαν τις θέσεις των συμμετεχόντων.

Σε όλη τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε επαναλαμβανόμενη σύγκριση μεταξύ των ευρημάτων που προέκυψαν και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Αυτό το γεγονός εξασφάλισε ότι η ανάλυση παρέμεινε βασισμένη στους αρχικούς ερευνητικούς στόχους, ενώ παράλληλα επέτρεψε την ανάδειξη νέων ιδεών από τα δεδομένα. Γενικά, στη συγκεκριμένη ποιοτική μελέτη η ανάλυση δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε αποπειράθηκε να πραγματοποιήσει μια διεξοδική διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσω της συστηματικής εξέτασης των δεδομένων των συνεντεύξεων. Συνεπώς, τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτή την ανάλυση συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος και παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη της θεωρίας και τη μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο. (Forman et al., 2007)

Στη συνέχεια ακολούθησε το τρίτο στάδιο της ανάλυσης, το οποίο περιλάμβανε την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αποτελεί το τελευταίο στάδιο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε μια σύνδεση μεταξύ των δεδομένων της έρευνας και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Η εν λόγω σύνδεση συνεπάγεται αφενός την παρουσίαση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, και αφετέρου την κριτική παράθεση και συσχέτιση των συμπερασμάτων και των θεωριών με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται μέσω μιας ολοκληρωμένης και συστηματικής επισκόπησης των βασικών ευρημάτων που στηρίζονται στην ανάλυση των δεδομένων. Όπως διατυπώθηκε και παραπάνω, αυτό περιλαμβάνει τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων θεμάτων, προτύπων και σημαντικών γνώσεων που προέκυψαν



από την ανάλυση. Επίσης, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με σαφή και συνοπτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας κατάλληλους πίνακες ή εισαγωγικά για την παράθεση των απόψεων και την υποστήριξη των ερμηνειών.

Στη συνέχεια, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται μέσω κριτικής ανάλυσης και συσχέτισης με τα δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Εξετάζεται αν τα ευρήματα συγκλίνουν ή διαφοροποιούνται από τις υπάρχουσες πληροφορίες, απόψεις ή συμπεράσματα που εκφράστηκαν από άλλους ερευνητές. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατή η κατανόηση και διαμόρφωση των ευρημάτων σε σύγκριση με τις τρέχουσες μελέτες και τα δεδομένα. Επιπρόσθετα, αξιολογούνται κριτικά και αναφέρονται οι περιορισμοί και οι επιπτώσεις των ευρημάτων, σημειώνοντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της παρούσας μελέτης.

Καταλήγοντας, το τελευταίο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων περιλαμβάνει την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετιζόμενα και συνδεδεμένα με τα ευρήματα της αντίστοιχη βιβλιογραφίας. Συνεπώς, η εν λόγω διαδικασία περιλαμβάνει την παρουσίαση των ευρημάτων, την κριτική αναφορά των συμπερασμάτων και των θεωριών, καθώς και μια στοχαστική ανάλυση των περιορισμών της έρευνας. (Miles & Huberman, 1994)

## **2.2 Έκθεση των δεδομένων**

### **2.2.1 Επαγγελματικό προφίλ**

Το αρχικό μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας αφορούσε το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η διερεύνηση και η καταγραφή του μας παρέχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε ορισμένες από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι γυναίκες και ανήκουν στον κλάδο των εκπαιδευτικών (Π.Ε. 70 ), εκτός από μία η οποία είναι και φιλόλογος (Π.Ε. 02). Η ηλικία των συμμετεχουσών κυμαίνεται μεταξύ είκοσι επτά και πενήντα δύο ετών. Επιπροσθέτως, οι έξι από τις επτά εκπαιδευτικούς έχουν ολοκληρώσει και μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Τρεις από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς είναι έγγαμες με παιδιά, ενώ τέσσερις είναι άγαμες χωρίς παιδιά.

Πίνακας 1

Εκπαιδευτικός	Σ	Z	K	Γ	A	T	Λ
Φύλο	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα
Ηλικία	40	33	34	34	35	27	52
Κλάδος	ΠΕ 70	ΠΕ 70	ΠΕ 70	ΠΕ70	ΠΕ 70	ΠΕ 70	ΠΕ 70
Εκπαίδευση	Μετ/ακό	Μετ/ακό	Μετ/ακό	Μετ/ακό	Μετ/ακό	Μετ/ακό	Γ'βάθμια
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμη 2 παιδιά	Έγγαμη 2 παιδιά	Άγαμη	Άγαμη	Άγαμη	Άγαμη	Έγγαμη 2 παιδιά

### 2.2.2 Πρώτος ερευνητικός άξονας

Στον πρώτο ερευνητικό άξονα ομαδοποιούνται τέσσερις ερωτήσεις (6,7,8,9). Αρχικά, κύριος σκοπός αυτού του άξονα ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της ΕξΑΕ και δευτερευόντως να σκιαγραφηθεί η εμπειρία της πρώτης τους επαφής με την ΕξΑΕ σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο.

Στην πρώτη ερώτηση αυτού του άξονα γίνεται λόγος για την προσδοκία των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή της ΕξΑΕ και τις γνώσεις που είχαν για την εν λόγω εκπαιδευτική μέθοδο. Το σύνολο των εκπαιδευτικών (Σ, Z, K, Γ, A, T, Λ) ανέφεραν ότι δεν περίμεναν να εφαρμοστεί η ΕξΑΕ στη χώρα μας. Χαρακτηριστικά, η K ανέφερε ότι:

*«Η αλήθεια είναι πως όχι. Δεν μου είχε περάσει καν από το μυαλό.»*

Επίσης στο δεύτερο μέρος της ερώτησης οι περισσότερες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία γνώση για τη μέθοδο της ΕξΑΕ. Συγκεκριμένα η Σ ανέφερε:

*«Τίποτα να μην σου πω ψέματα. Ήταν κάτι άγνωστο για μένα.»*

Η Ζ ανέφερε ότι το μόνο που γνώριζε για την ΕξΑΕ ήταν ότι υλοποιείται μέσω διαδικτύου, ενώ η Α και η Τ υποστήριξαν ότι ήξεραν να χρησιμοποιούν την μέθοδο μόνο ως μαθήτριες για να λάβουν τη γνώση με την Α να αναφέρει ότι :

*«Ήξερα μόνο πως θα λάβω τη γνώση, όχι πως θα τη διδάξω.»*

Στην δεύτερη ερώτηση αυτού του άξονα που αφορά την πρότερη εμπειρία στην ΕξΑΕ οι περισσότερες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν εμπειρία με την ΕξΑΕ ως μαθήτριες από τα μεταπτυχιακά τους προγράμματα με την Τ να επισημαίνει ότι:

*«Είχα μια εμπειρία ως φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό. Ήξερα να συνδεθώ , να παρακολουθήσω, ως εκεί. Δεν γνώριζα πώς να την εφαρμόσω εγώ.»*

Οι υπόλοιπες ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία απολύτως εμπειρία με την Ζ να αναφέρει:

*«Όχι, η εκπαίδευσή μου ως δασκάλα ήταν όλη δια ζώσης.»*

Όπως προέκυψε από το δεύτερο μέρος της ερώτησης όλες οι εκπαιδευτικοί (Σ, Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ) θεωρούσαν ανεπαρκή την εμπειρία τους στην ΕξΑΕ.

Η Τρίτη ερώτηση του άξονα που αφορά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όταν ενημερώθηκαν για τη μετάβαση στην τηλεκπαίδευση. Σε αυτή την ερώτηση οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (Σ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ) ανέφεραν ότι βίωσαν άγχος για το αν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΕξΑΕ. Χαρακτηριστικά η Τ ανέφερε ότι βίωσε:

*«Ένα άγχος. Είχα πελαγώσει, έλεγα δεν θα τα καταφέρω, δε θα μπορέσω. Πώς θα το λειτουργήσω εγώ όλο αυτό; Ήτανε πολύ αγχωτικό θα έλεγα.»*

Επιπλέον η Σ εκτός από άγχος βίωσε και πανικό, καθώς επίσης, η Α υποστήριξε ότι στην αρχή βρισκόταν σε σοκ:

*«Στην αρχή σοκ και μετά άγχος αν θα τα καταφέρω, αν θα μούνε τα παιδιά, με ποιο τρόπο θα το κάνω όλο αυτό.»*

Μόνο μία από της συμμετέχουσες ανέφερε ότι ένιωσε ενθουσιασμό και αγωνία. Συγκεκριμένα η Ζ ανέφερε ότι βίωσε :

*«Από τη μία μεριά ένας ενθουσιασμός γιατί θα είχα περισσότερο ελεύθερο χρόνο και ταυτόχρονα αγωνία για το τι θα ακολουθήσει.»*

Στο τελευταίο ερώτημα αυτού του άξονα που αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημα της τηλεκπαίδευσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Σ, Κ, Γ, Τ, Λ) επισήμαναν την έλλειψη γνώσης πάνω στην εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, με την Κ να αναφέρει χαρακτηριστικά :

*«Η έλλειψη γνώσης. Δεν ξέραμε πως θα το κατεβάσουμε, πως θα το στήσουμε, πως να φτιάξουμε λογαριασμούς, να το στείλουμε στους γονείς κλπ.»*

Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί (Σ,Γ,Α,Λ) ανέφεραν ως σημαντική δυσκολία και την έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού. Συγκεκριμένα η Α ανέφερε :

*«Προβλήματα τεχνικής φύσεως κυρίως. Δεν είχαμε σήμα (και τα παιδιά), δεν μπορούσαμε να συνδεθούμε, δεν είχαμε κάμερες, μικρόφωνα.»*

Επιπλέον, πέντε από τις επτά συμμετέχουσες (Σ,Ζ,Γ,Α,Λ) ανέφεραν ότι υπήρχε δυσκολία στη σύνδεση του δικτύου που επηρέαζε αρνητικά την τηλεκπαίδευση. Συγκεκριμένα η Σ ανέφερε ότι:

*«Δεν είχαμε καλή σύνδεση στο ίντερνετ.»*

Η Κ και η Γ επισήμαναν ως δυσκολία και την έλλειψη συντονισμού με τα παιδιά με την Κ να αναφέρει :

*« Ήταν δύσκολος ο συντονισμός με τα παιδιά, ήταν δύσκολο να συντονίσεις μια τάξη με 25 παιδιά.»*

Τέλος η Ζ ανέφερε ως δυσκολία κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ και τη μικρή διάρκεια του μαθήματος, συγκεκριμένα ανέφερε :

*«Ταυτόχρονα ήταν ο περιορισμένος χρόνος, γιατί σε 45 λεπτά ιντερνετικού μαθήματος είναι πολύ πιο λίγα, Δηλαδή δεν μπορεί να κάνει τη δουλειά που κάνεις στη δια ζώσης διδασκαλία.»*

Στο δεύτερο μέρος της ερώτησης όλες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι όλες οι παραπάνω δυσκολίες τις επηρέασαν αρνητικά με τις Ζ, Κ, και την Λ να προσθέτουν ότι βίωσαν και άγχος. Επιπλέον, οι Τ και η Λ εκτός από το άγχος βίωσαν και ανασφάλεια. Χαρακτηριστικά η Τ ανέφερε:

*«Στην αρχή ένιωθα πολύ μεγάλη ανασφάλεια και για τον εαυτό μου, πως θα τα καταφέρω, μην εκτεθώ (στους γονείς). Ένιωθα πολύ εκτεθειμένη. Δεν με προστάτευε κανείς δηλαδή σε αυτό.»*

**Πίνακας 2**

Προσδοκία εφαρμογής ΕξΑΕ	Καμία προσδοκία Σ, Ζ, Κ, Γ Α, Τ, Λ			
Υφιστάμενη γνώση	Καμία γνώση Σ, Ζ, Λ	Ως μαθήτριες Κ, Α, Τ, Γ	Τρόπος (internet) Ζ	
Αξιολόγηση εμπειρίας/γνώσης	Ανεπαρκής εμπειρία/γνώση Σ, Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ			
Συναίσθημα έναρξης	Άγχος Σ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ	& Πανικός Σ	& Σοκ Α	Ενθουσιασμός & αγωνία Ζ

Δυσκολίες έναρξης	Έλλειψη γνώσης Σ, Κ, Γ, Τ, Λ	Ανεπάρκει α εξοπλισμο ύ Σ, Γ, Α, Λ	Προβλήματ α σύνδεσης Σ, Ζ, Γ, Α, Λ	Έλλειψη Συντονισμο ύ Κ, Γ	Διάρκεια μαθήματο ς Ζ
Επίδραση δυσκολιών	Αρνητική επίδραση Σ, Ζ, Κ, Γ Α, Τ, Λ		& Άγχος Ζ, Κ, Λ	Άγχος & Ανασφάλεια Τ, Λ	

### 2.2.3 Δεύτερος ερευνητικός άξονας

Στον δεύτερο ερευνητικό άξονα ομαδοποιούνται δύο ερωτήσεις (10,11). Αρχικά, κύριος σκοπός αυτού του άξονα ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βίωσαν την μετάβαση στην τηλεκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την εμπειρία τους σχετικά με τη διαθεσιμότητά του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για την ΕξΑΕ. Όλες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν έλαβαν κάποιο εξοπλισμό από το σχολείο και χρησιμοποίησαν τον προσωπικό τους εξοπλισμό. Τέσσερις από τις επτά εκπαιδευτικούς (Ζ, Κ, Γ, Α) ανέφεραν ότι διέθεταν από πριν τον εξοπλισμό και δεν χρειάστηκε να αγοράσουν κάτι με την Γ να αναφέρει ότι:

*«Χρησιμοποίησα το δικό μου εξοπλισμό, δεν αγόρασα κάτι».*

Επίσης, τρεις από τις επτά εκπαιδευτικούς (Σ, Τ, Λ) υποστήριξαν ότι δεν διέθεταν τον απαραίτητο εξοπλισμό για την ΕξΑΕ και χρειάστηκε να προμηθευτούν όλο ή μέρος αυτού. Συγκεκριμένα η Λ αναφέρει :

*«Στο σχολείο δεν το σήκωνε το σύστημα. Αναγκάστηκα να αγοράσω η/υ και μια γραφίδα για να γράφω γρήγορα γιατί δεν μπορούσα αλλιώς».*

Επίσης, η Τ αναφέρει ότι:

*«Ο καθένας χρησιμοποίησε ότι είχε σπίτι του (κινητό, η/υ, ηχεία, κλπ.). Ο η/υ μου κόλλησε ιούς με το webex, χάλασε η κάμερα και έτσι αγόρασα άλλη».*

Μία εκπαιδευτικός (Σ) χρειάστηκε όχι μόνο να αγοράσει, αλλά και να δανειστεί εξοπλισμό για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης με την ίδια να αναφέρει :

*«Δανειστήκαμε ένα laptop, αγοράσαμε ένα μικρό tablet».*

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τους δημιουργήθηκαν αρνητικά συναισθήματα με την Α να αναφέρει χαρακτηριστικά :

*«Ήταν πάρα πολύ αγχωτικό και στενάχωρο ταυτόχρονα».*

Η δεύτερη ερώτηση αυτού του άξονα σχετίζεται με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποίησαν. Πέντε εκπαιδευτικοί (Σ, Ζ, Λ, Α, Τ) ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία εξοικείωση με τις εφαρμογές που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν, γεγονός που του δημιούργησε άγχος. Συγκεκριμένα η Λ αναφέρει :

*«Δεν είχα καμία εξοικείωση, ήταν πολύ δύσκολο, με έπιανε πανικός όταν δεν τα κατάφερα».*

Οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί (Κ, Γ) ανέφεραν ότι είχαν μια σχετική εξοικείωση με τις εφαρμογές και δεν δυσκολευτήκαν ιδιαίτερα στην χρήση τους με την Γ να υποστηρίζει ότι:

*«Δεν δυσκολεύτηκα τόσο πολύ σε αυτό, προσαρμόστηκα σχετικά γρήγορα, ήταν επαρκής η εξοικείωσή μου».*

**Πίνακας 3**

Διαθεσιμότητα εξοπλισμού	Προσωπικός εξοπλισμός Σ, Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ	Δεν αγόρασαν Ζ, Κ, Α, Γ	Αγόρασαν / δανείστηκαν Σ, Τ, Λ
--------------------------	--	----------------------------	-----------------------------------

Συναισθήματα	Άγχος & Στεναχώρια: Σ, Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ	
Εξοικείωση με ΤΠΕ	Καμία εξοικείωση Σ, Λ, Α, Τ, Ζ	Σχετική εξοικείωση Κ, Γ
Συναισθήματα	Άγχος : Σ, Ζ, Α, Τ, Λ	

#### 2.2.4 Τρίτος ερευνητικός άξονας

Ο τρίτος άξονας ομαδοποιεί επίσης δύο ερωτήσεις (12, 13). Στην πρώτη ερώτηση αποπειράται να διερευνηθεί η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ύπαρξη ή μη υποστηρικτικών παραγόντων κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ΕξΑΕ. Οι περισσότερες συμμετέχουσες (Σ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ) υποστήριξαν ότι δεν έλαβαν κάποια υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς ή αυτή που έλαβαν δεν ήταν επαρκής με αποτέλεσμα να έχουν αρνητικά συναισθήματα. Συγκεκριμένα η Α επισημαίνει ότι :

*«Δεν λάβαμε καμία υποστήριξη. Ανεπαρκέστατη και ετεροχρονισμένη τελείως. Τα είχαμε μάθει μόνοι μας».*

Μία από τις επτά εκπαιδευτικούς (Ζ) ανέφερε ότι παρακολούθησε ορισμένα σεμινάρια από το ΙΕΠ από τα οποία έλαβε μια βασική γνώση με αποτέλεσμα να έχει θετικό συναίσθημα για την επιμόρφωση που έλαβε.

Η δεύτερη ερώτηση του εν λόγω άξονα αποπειράται να σκιαγραφήσει τους υποστηρικτικούς παράγοντες στην προσπάθεια εξοικείωσης των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Σ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ) υποστήριξε ότι έλαβε υποστήριξη από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά η Τ αναφέρει :

*«Μεταξύ μας, βοηθούσε ο ένας των άλλων. Μοιραζόμασταν μεταξύ μας οτιδήποτε μπορούσε να βοηθήσει (υλικό, πληροφορίες), ο ένας τον άλλον, με οποιοδήποτε τρόπο».*

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί (Σ, Λ) ανέφεραν ότι έλαβαν βοήθεια από τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς της πληροφορικής του σχολείου με την Λ να υποστηρίζει:



*«Κυρίως ο δάσκαλος της πληροφορικής του σχολείου και 2-3 συνάδελφοι».*

Μία εκπαιδευτικός έλαβε (Κ) γνώσεις από φιλικό της πρόσωπο με την ίδια να αναφέρει:

*«Κυρίως ένας προσωπικός φίλος που έχει ασχοληθεί με τον τομέα, ήταν πληροφορικός. Οι συνάδελφοι βοήθησαν στα πολύ βασικά».*

Επιπρόσθετα μία συμμετέχουσα (Ζ) ανέφερε ως υποστηρικτές τους μέντορες μέσω των διαδικτυακών σεμιναρίων και το voucher των 200€ για τον εξοπλισμό που έλαβαν στο τέλος της χρονιάς.

**Πίνακας 4**

Υποστήριξη από αρμόδιους φορείς	Καμία υποστήριξη Σ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ		Σεμινάριο ΙΕΠ Ζ	
Συναισθήματα	Αρνητικά συναισθήματα : Σ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ			
Αρωγοί στην ΕξΑΕ	Συνάδελφοι εκπαιδευτικοί Σ, Κ, Γ, Τ, Λ	Συνάδελφος πληροφορικής Σ, Α	Προσωπικός φίλος Κ	Μέντορες του ΙΕΠ Ζ

### **2.2.5 Τέταρτος ερευνητικός άξονας**

Σε αυτό τον άξονα ομαδοποιούνται τέσσερις ερωτήσεις (14,15,16,17). Στην πρώτη ερώτηση γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι τρόποι διαχείρισης των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί (Σ, Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ) αναφέρουν ότι ήταν δύσκολη η διαχείριση και χρησιμοποίησαν διάφορους τρόπους προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες. Μεταξύ άλλων ήταν η έντονη προσπάθεια, η υπομονή, το χιούμορ και η συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά η Τ αναφέρει:

*«Στην αρχή το πήραμε για πλάκα, μετά απλά προσπαθούσαμε να κάνουμε το καλύτερο που μπορούμε».*

Στην δεύτερη ερώτηση του τέταρτου άξονα διερευνάται η ύπαρξη ή μη διαφοροποίησης στην εικόνα που είχαν οι εκπαιδευτικοί για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης. Οι πέντε από τις επτά εκπαιδευτικούς (Σ, Ζ, Κ, Γ, Λ) αναφέρουν ότι υπήρξε διαφοροποίηση στον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης ιδιαίτερα στην αρχή της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. Ήταν δύσκολη η διαχείριση της τάξης είχαν αμφιβολίες και συναισθήματα ελλιπούς αποτελεσματικότητας. Δύο από τις επτά εκπαιδευτικούς (Α, Τ) ανέφεραν ότι δεν άλλαξε η αυτό-εικόνα τους, είχαν τον ίδιο έλεγχο της τάξης τους. Η τρίτη ερώτηση αποπειράται να σκιαγραφήσει την συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ΕξΑΕ. Οι τέσσερις από τις επτά εκπαιδευτικούς (Κ, Γ, Α, Τ, Λ) ανέφεραν ως θετικά συναισθήματα την χαρά που ένιωθαν γιατί διατηρήθηκε η επικοινωνία και η επαφή με τα παιδιά. Ενδεικτικά η Κ αναφέρει:

*«Το μόνο θετικό συναίσθημα ήταν ότι απλά έβλεπες τους μαθητές σου και κρατούσες κάποια επικοινωνία με τους μαθητές σου. Δεν χάσαμε την επαφή καθ' όλους αυτούς τους μήνες».*

Μία από τις επτά συμμετέχουσες (Ζ) ανέφερε ως θετικό συναίσθημα :

*«Η χαρά του περισσότερου ελεύθερου χρόνου και της χρήσης των πολυμέσων».*

Επίσης μία εκπαιδευτικός (Σ) ανέφερε ότι ένιωσε ικανοποίηση καθώς κατάφερε να εφαρμόσει την ΕξΑΕ αναφέροντας:

*«Αισθάνθηκα ικανοποίηση για το ότι κατάφερα να μάθω την ΕξΑΕ και να βοηθήσω τα παιδιά».*

Η τέταρτη ερώτηση εστιάζει στα αρνητικά συναισθήματα που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ΕξΑΕ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως αρνητικά

συναισθήματα το άγχος, την αγωνία και τη στεναχώρια για το αν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΕξΑΕ. Χαρακτηριστικά η Τ αναφέρει:

*«Άγχος για όλη αυτή την προσπάθεια και την προετοιμασία».*

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί (Κ, Λ) πρόσθεσαν και το αίσθημα της ανασφάλειας καθώς δεν ένιωθαν αρκετά ικανές να ανταποκριθούν στην ΕξΑΕ. Η Κ αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Άγχος, απογοήτευση, στεναχώρια που δεν μπορούσα να κάνω αυτά που ήθελα να κάνω, γιατί δεν είχα τις γνώσεις να τα κάνω. Ίσως κάποιες φορές αισθανόμουν ότι δεν ήμουν αρκετά ικανή, εγώ η ίδια να προσφέρω στους μαθητές μου αυτά που έπρεπε».*

**Πίνακας 5**

Τρόποι διαχείρισης δυσκολιών	Προσπάθεια – Υπομονή – Χιούμορ – Συνεργασία Σ, Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ		
Αυτό-αποτελεσματικότητα (έλεγχος, διαχείριση τάξης)	Άλλαξε Σ, Ζ, Κ, Γ, Λ	Δεν άλλαξε Α, Τ	
Συναισθήματα	Αμφιβολία – Συναισθήματα ελλιπούς αποτελεσματικότητας Σ, Ζ, Κ, Γ, Λ		
Θετικά συναισθήματα	Διατήρηση επικοινωνίας Κ, Γ, Α, Τ, Λ	Ελ. Χρόνος – Πολυμέσα Ζ	Ικανοποίηση εφαρμογής ΕξΑΕ Σ
Αρνητικά συναισθήματα	Άγχος, Αγωνία, Στεναχώρια Σ, Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ	& Ανασφάλεια Κ, Λ	

### 2.2.6 Πέμπτος ερευνητικός άξονας

Στον πέμπτο ερευνητικό άξονα ομαδοποιούνται τέσσερις ερωτήσεις (18, 19, 20, 21), οι οποίες επιχειρούν να σκιαγραφήσουν τυχόν επιδράσεις/συνέπειες της ΕξΑΕ στην σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Η πρώτη ερώτηση αυτού του άξονα εξετάζει τις σωματικές ενοχλήσεις που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ και πιθανόν να σχετίζονται με αυτή. Τέσσερις από τις επτά εκπαιδευτικούς (Σ, Ζ, Γ, Α) ανέφεραν ότι εμφάνισαν μυοσκελετικές ενοχλήσεις όπως πόνους στη μέση, τον αυχένα και τα χέρια. Χαρακτηριστικά η Σ αναφέρει:

*«Έντονοι πόνοι στην μέση λόγω της καθιστικής ζωής, στον αυχένα. Μυοσκελετικές ενοχλήσεις και πονοκέφαλοι».*

Η Σ και η Ζ πρόσθεσαν επίσης τους πονοκεφάλους ως σωματική συνέπεια. Δύο εκπαιδευτικοί (Ζ, Α) παρουσίασαν και ενοχλήσεις στα μάτια με την Α να αναφέρει:

*«Πόνος στα χέρια απ' το γράψιμο, σωματική κούραση, ενοχλήσεις στα μάτια απ' την οθόνη».*

Μία από τις επτά συμμετέχουσες ανέφερε ότι εμφάνισε αϋπνίες οι οποίες της δημιούργησαν ταραχή εφίδρωση και ταχυπαλμία με την ίδια να αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Δε μπορούσα να κοιμηθώ το βράδυ. Αϋπνίες απ' το άγχος μου με αποτέλεσμα να έχω ταραχή, εφίδρωση στα χέρια, ταχυπαλμία».*

Τέλος δύο από τις επτά εκπαιδευτικούς (Κ, Τ) υποστήριξαν ότι δεν εμφάνισαν καμία σωματική ενόχληση η οποία να σχετίζεται με την εφαρμογή της ΕξΑΕ.

Η δεύτερη ερώτηση του άξονα διερευνά αν τα αρνητικά συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί εκδηλώθηκαν με κάποιο σωματικό τρόπο. Τέσσερις από τις επτά (Σ, Ζ, Κ, Γ) εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι εμφάνισαν πονοκεφάλους, ημικρανίες, ζαλάδες και κούραση των ματιών τους. Ενδεικτικά η Κ αναφέρει:

*«Υπήρχε αρκετός πονοκέφαλος και κάποια ζαλάδα όταν τελείωνα το μάθημα γιατί υπήρχε ένταση και άγχος».*

Μία εκπαιδευτικός (Λ) ανέφερε ότι εμφάνισε πόνους στο στομάχι, ταχυπαλμίες, εφίδρωση και αϋπνίες με την ίδια να αναφέρει :

*«Είχα εφίδρωση, ταχυπαλμία. Πόνο στο στομάχι. Αϋπνίες».*

Επίσης, δύο από τις επτά (Α, Τ) συμμετέχουσες ανέφεραν ότι δεν εμφάνισαν κάποια σωματική ενόχληση.

Η Τρίτη ερώτηση του πέμπτου άξονα εξετάζει την επιρροή που άσκησε η καθιστική φύση της ΕξΑΕ στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σωματική τους δραστηριότητα. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (Σ, Ζ, Γ, Α, Τ, Λ) ανέφεραν ότι λόγω της καθιστικής φύσης της ΕξΑΕ και της καραντίνας περιορίστηκε σημαντικά η σωματική τους δραστηριότητα. Ενδεικτικά η Λ αναφέρει:

*«Ήταν καθιστική η ζωή περισσότερο και δεν μπορώ να σας πω ότι υπήρχε σωματική δραστηριότητα. Δεν υπήρχε. Ήταν 3 με 3,5 ώρες η τηλεκπαίδευση και άλλες τόσες η προετοιμασία».*

Επιπλέον, η Α και Τ αναφέρουν ότι αύξησαν το βάρος τους με την Τ να αναφέρει :

*«Η καθιστική ζωή γενικά εκείνη την περίοδο μας επηρέασε. Από το κρεβάτι στον καναπέ με τον η/υ μπροστά μας. Συνέχεια κάτι τρώγαμε, βάλουμε κιλά, κλειστήκαμε στον εαυτό μας. Πηγαίναμε μόνο μια βόλτα το τετράγωνο με τον αριθμό 6».*

Τέλος μία εκπαιδευτικός (Κ) ανέφερε ότι δεν επηρεάστηκε η σωματική της δραστηριότητα λόγω της ΕξΑΕ.

Η τελευταία ερώτηση αυτού του άξονα διερευνά αν επηρεάστηκε ο ύπνος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Οι τρεις από τις επτά εκπαιδευτικούς (Σ, Κ, Λ) ανέφεραν ότι στην αρχή της εφαρμογής της ΕξΑΕ ο ύπνος τους μειώθηκε ποσοτικά και ποιοτικά. Ενδεικτικά η Σ αναφέρει:

«Στην αρχή ναι. Είχα άστατο ύπνο, δεν μπορούσα να κοιμηθώ – στριφογύρναγα. Μειώθηκε, και δεν ήταν ποιοτικός».

Απ' την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί (Ζ, Γ, Α, Τ) υποστήριξαν ότι δεν παρατήρησαν διαφορά όσον αφορά την ποσότητα και την ποιότητα του ύπνου τους.

**Πίνακας 6**

Σωματικές ενοχλήσεις	Μυοσκελετικές ενοχλήσεις Σ, Ζ, Γ, Α	& Πονοκέφαλοι Σ, Ζ	& Ενοχλήσεις ματιών Ζ, Α
	Αϋπνίες, ταραχή, εφίδρωση, ταχυπαλμία Λ		Δεν εμφάνισαν Κ, Τ
Σωματοποίηση αρνητικών συναισθημάτων	Πονοκέφαλοι, ημικρανίες, ζαλάδες, κούραση ματιών Σ, Ζ, Κ, Γ	Στομαχόπονος, ταχυπαλμία, εφίδρωση, αϋπνία Λ	Τίποτα Α, Τ
Επιπτώσεις λόγω καθιστικής φύσης	Περιορισμένη σωματική δραστηριότητα Σ, Ζ, Γ, Α, Τ, Λ	& Αύξηση βάρους Α, Τ	Δεν επηρεάστηκε Κ
Επιρροή ύπνου	Ποσοτική – Ποιοτική μείωση Σ, Κ, Λ	Δεν επηρεάστηκε Ζ, Γ, Α, Τ	

### 2.2.7 Έκτος ερευνητικός άξονας

Αποτελεί τον τελευταίο ερευνητικό άξονα της παρούσας εργασίας, ο οποίος ομαδοποιεί δύο ερωτήσεις (22, 23). Επιχειρεί να διερευνήσει αφενός τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών από την γενικότερη εφαρμογή της ΕξΑΕ, και αφετέρου τις

προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους σχετικά με την δυνατότητα και τους τρόπους διαφύλαξης της ψυχικής και σωματικής τους υγείας.

Η πρώτη ερώτηση αφορά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γενικότερη εφαρμογή της ΕξΑΕ με τις περισσότερες συμμετέχουσες (Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ) να αναφέρουν ότι τα συναισθήματά τους είναι αρνητικά και ότι θα προτιμούσαν να μην την εφαρμόσουν ξανά. Χαρακτηριστικά η Τ αναφέρει:

*«Ανακουφίστηκα, μου έφυγε ένα βάρος. Νομίζω δεν πρέπει να ξαναγίνει, δεν βοηθάει ούτε τα παιδιά, ούτε τους εκπαιδευτικούς. Να βρούμε νέους τρόπους».*

Επιπλέον, μία από τις επτά εκπαιδευτικούς (Σ) αναφέρει ότι μετά το πέρας της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης τα συναισθήματά της είναι θετικά καθώς θεωρεί ότι είναι έτοιμη να την εφαρμόσει αν χρειαστεί, με την ίδια να αναφέρει :

*«Έχω θετικά συναισθήματα γιατί είμαι έτοιμη, δεν θα έχω αυτό το άγχος που είχα στην αρχή, την ανασφάλεια, είμαι πανέτοιμη».*

Στη δεύτερη ερώτηση παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους προφύλαξης της ψυχικής και της σωματικής τους υγείας σε ενδεχόμενη εκ νέου εφαρμογή της ΕξΑΕ. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (Σ, Ζ, Κ, Α, Τ, Λ) αναφέρουν ότι σε περίπτωση επανάληψης της τηλεεκπαίδευσης χρειάζεται απαραίτητως περισσότερη οργάνωση και προετοιμασία, καθώς επίσης και ολοκληρωμένη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να αποφευχθούν όλες οι προαναφερόμενες συνέπειες τόσο σε σωματικό, όσο και σε ψυχικό επίπεδο. Χαρακτηριστικά η Κ αναφέρει:

*«Χρειαζόμαστε εκπαίδευση, καλύτερη ενημέρωση, μεγαλύτερη εξοικείωση με όλη αυτή την κατάσταση που αντιμετωπίσαμε. Οπότε θα υπήρχε λιγότερο άγχος, λιγότερα αρνητικά συναισθήματα και ούτω καθεξής».*

Επιπλέον, η Κ και η Λ συμπληρώνουν την διασφάλιση του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εκ νέου εφαρμογή της ΕξΑΕ με την Λ να αναφέρει χαρακτηριστικά :

«Θέλουμε σωστή οργάνωση. Αν έχουμε σωστή οργάνωση, υποδομή, διασφάλιση υλικοτεχνικού εξοπλισμού και σωστή κατάρτιση, δεν πιστεύω ότι θα είναι τόσο μεγάλο το άγχος».

Επίσης μία από τις εκπαιδευτικούς (Ζ) αναφέρει ότι η μικρότερη έκθεση στην οθόνη και τα μεγαλύτερα σε χρονική διάρκεια διαλείμματα θα αποτελούσαν ενισχυτικούς παράγοντες για την διασφάλιση της ψυχικής και σωματικής υγείας των εκπαιδευτικών. Τέλος, η Γ αναφέρει ότι θα χρειαζόταν η επιλογή ενός κατάλληλου καθίσματος και η ενασχόληση με διάφορες σωματικές δραστηριότητες σε εξωτερικό περιβάλλον, άποψη με την οποία συμφωνεί και η Κ, η οποία υποστηρίζει ότι η άσκηση και ο αθλητισμός θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Πίνακας 7

Γενικότερα συναισθήματα	Αρνητικά συναισθήματα – αποφυγή Ζ, Κ, Γ, Α, Τ, Λ	Θετικά συναισθήματα – ετοιμότητα Σ
Προάσπιση σωματικής – ψυχικής υγείας	Οργάνωση, προετοιμασία, εκπαίδευση, κατάρτιση Σ, Ζ, Κ, Α, Τ, Λ	& Διασφάλιση υλικοτεχνικού εξοπλισμού Κ, Λ
	Μικρότερη έκθεση στην οθόνη & μεγαλύτερα διαλείμματα Ζ	Κατάλληλο κάθισμα, άσκηση, αθλητισμός Γ, Κ



### Κεφάλαιο 3: Συζήτηση δεδομένων

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία παρατηρούμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες μεταξύ σαράντα έως πενήντα δύο ετών. Όλες ανήκαν στον εκπαιδευτικό κλάδο Π.Ε. 70 (δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης) και οι έξι από τις επτά εκπαιδευτικούς είχαν μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Τρεις ήταν έγγαμες με παιδιά, ενώ τέσσερις ήταν άγαμες χωρίς παιδιά. Τα παραπάνω στοιχεία δεν φαίνεται να επηρεάζουν τα δεδομένα της έρευνας καθώς όλες οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ηλικίας, μορφωτικού τους επιπέδου και οικογενειακής κατάστασης ανέφεραν ότι ήταν απροετοίμαστες για την εφαρμογή της ΕξΑΕ. Επίσης όλες ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες και εμπόδια κατά την εφαρμογή της. Η μεταπτυχιακή εκπαίδευση των έξι εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να τις βοήθησε καθώς όπως ανέφεραν γνώριζαν την μέθοδο μόνο ως εκπαιδευόμενες και δεν ήξεραν πώς να την χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτικοί. Όλες ανέφεραν παρόμοια θετικά και αρνητικά συναισθήματα για την ΕξΑΕ, τον εξοπλισμό και εξοικείωσή τους με αυτόν. Επιπλέον, οι απόψεις τους φαίνεται να ταυτίζονται και ως προς τις προτάσεις για τους τρόπους προφύλαξης της ψυχικής και σωματικής υγείας των εκπαιδευτικών σε ενδεχόμενη επανάληψη της τηλεεκπαίδευσης.

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας της εργασίας αναφέρεται στον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της ΕξΑΕ, ο οποίος μας παρέχει τη δυνατότητα εξαγωγής αρκετών συμπερασμάτων. Αρχικά, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της έρευνας είχαν χαμηλές ή καθόλου προσδοκίες όσον αφορά της πιθανή εφαρμογή της ΕξΑΕ, καθώς επίσης και εξαιρετικά περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τη μέθοδο. Δεν ανέμεναν την εφαρμογή της μεθόδου στη χώρα τους και οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν επαρκή εξοικείωση με την συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Η εν λόγω έλλειψη εξοικείωσης και γνώσεων είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συναισθημάτων αβεβαιότητας και άγχους στους εκπαιδευτικούς, καθώς οι ίδιοι δεν ήταν σίγουροι για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΕξΑΕ. Επιπροσθέτως, η προϋπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ ήταν περιορισμένη και ανεπαρκής. Μολονότι κάποιοι είχαν μια εμπειρία ως μεταπτυχιακοί φοιτητές στην ΕξΑΕ, ένιωθαν απροετοίμαστοι καθώς δεν γνώριζαν πώς να εφαρμόσουν οι ίδιοι την μέθοδο. Αυτή η έλλειψη εμπειρίας

πάνω στον τομέα της τηλεκπαίδευσης επιδείνωσε τις αμφιβολίες και τις αντιλήψεις που διατηρούσαν για τους εαυτούς τους περί ανεπάρκειας.

Στην συνέχεια ακολουθεί η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί βίωσαν μια σειρά από συναισθήματα, με κυρίαρχα το άγχος και το στρες. Κλήθηκαν να προσαρμοστούν σε μία νέα και άγνωστη μέθοδο διδασκαλίας με συνέπεια να τους δημιουργηθεί αβεβαιότητα για το αν θα καταφέρουν να τη διαχειριστούν αποτελεσματικά. Επιπλέον, μερικοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν αισθήματα πανικού, σοκ και ανασφάλειας. Μία μόνο εκπαιδευτικός ανέφερε συναισθήματα ενθουσιασμού και προσμονής ότι θα έχει περισσότερο ελεύθερο χρόνο για την οικογένειά της, ωστόσο ακόμα και αυτή συνέχιζε να βιώνει άγχος για το πώς θα τα καταφέρει με την ΕξΑΕ.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζονταν με την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων, αλλά και την έλλειψη του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Συγκεκριμένα, πολλοί από αυτούς αντιμετώπισαν τεχνικά ζητήματα. Τέτοια ήταν, η χρήση νέων διαδικτυακών πλατφορμών, η δημιουργία νέων λογαριασμών και η σύνδεση όλων των εμπλεκόμενων (μαθητές, εκπαιδευτικοί) στο διαδίκτυο. Επιπλέον, η έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού, (υπολογιστές, κάμερες, μικρόφωνα, κλπ.) ήταν ένα βασικό εμπόδιο στην υλοποίηση των διαδικτυακών μαθημάτων. Επιπροσθέτως, η κακή συνδεσιμότητα στο Διαδίκτυο δημιουργούσε επιπλέον προβλήματα και επιδείνωνε περισσότερο αυτές τις προκλήσεις. Δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί από τους εκπαιδευτικούς και ο δύσκολος συντονισμός με τους μαθητές τους, καθώς και η δυσκολία τους να διαχειριστούν την εικονική τάξη με το σύνολο των μαθητών.

Συνέπεια όλης αυτής της κατάστασης ήταν η αρνητική επιρροή της συναισθηματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών καθώς εμφάνισαν άγχος και ανασφάλεια. Αισθάνθηκαν καταβεβλημένοι από τις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης και ένιωσαν την επιτακτική ανάγκη να προσαρμοστούν γρήγορα σε ένα άγνωστο περιβάλλον διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αισθήματα ανεπάρκειας και αμφιβολίας για τον εαυτό τους, κάτι που επηρέασε περαιτέρω τη συναισθηματική τους ευημερία.

Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας εστίασε στα βιώματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τον προσωπικό τους εξοπλισμό, καθώς τα σχολεία που υπηρετούσαν δεν ήταν σε θέση να παρέχουν επαρκή υλικοτεχνική υποστήριξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί διέθεταν ήδη τον απαραίτητο εξοπλισμό, ενώ άλλοι κλήθηκαν να τον αγοράσουν ή να τον δανειστούν. Επιπλέον, η ανεπαρκής θεσμική υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς και το επιπρόσθετο οικονομικό βάρος από την απόκτηση του εξοπλισμού, ενίσχυσαν το ήδη υπάρχον άγχος των εκπαιδευτικών.

Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι δεν είχαν επαρκή ή καθόλου εξοικείωση με τις τεχνολογικές εφαρμογές που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν. Αυτό το γεγονός τους δημιούργησε στρες, καθώς αποτέλεσε μία ακόμη πρόκληση. Έπρεπε να προσαρμοστούν στα νέα εργαλεία. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η σχετική προϋπάρχουσα εμπειρία τους σε παρόμοιες εφαρμογές δεν διευκόλυνε τη μετάβασή τους στην ΕξΑΕ.

Ο τρίτος ερευνητικός άξονας διερεύνησε τους υποστηρικτικούς παράγοντες και τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης. Από αυτή τη διερεύνηση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έλαβαν ελάχιστη έως καθόλου υποστήριξη από αρμόδιους φορείς. Αναγκάστηκαν να βασιστούν στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για αλληλοβοήθεια και καθοδήγηση. Αυτή η συνεργασία και η υποστήριξη από τους συναδέλφους ήταν καθοριστική ώστε να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ΕξΑΕ. Επιπλέον, αναφέρθηκε και η υποστήριξη από τους καθηγητές πληροφορικής του σχολείου, αλλά και από προσωπικές επαφές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρείχαν βασικές γνώσεις και καθοδήγηση.

Συνεπώς, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την ελλιπή υποστήριξη που έλαβαν ήταν αρνητικά. Επιπλέον, οι ίδιοι υπογράμμισαν εκτός από την ανεπάρκεια της υποστήριξης, και τον ετεροχρονισμό χαρακτήρα της. Σε αντίθεση με τους παραπάνω, ένας από τους εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι τα σεμινάρια που παρακολούθησε της παρείχαν βασικές γνώσεις, με αποτέλεσμα να έχει μια πιο θετική στάση για την εκπαίδευση που έλαβε.

Ο τέταρτος ερευνητικός άξονας, επικεντρώθηκε στους τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών από τη μεριά των εκπαιδευτικών και στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους στον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν διάφορες στρατηγικές προκειμένου να ξεπεράσουν τις προκλήσεις. Έκαναν εντατικές προσπάθειες, επέδειξαν υπομονή, χιούμορ και συνεργάστηκαν με τους άλλους εκπαιδευτικούς για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες όσον αφορά τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης στην τηλεκπαίδευση. Απ' την άλλη μεριά ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η αυτοεικόνα τους παρέμεινε αμετάβλητη παρά τη μετάβαση στην ΕξΑΕ. Και σε αυτόν τον άξονα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αρνητικά συναισθήματα (άγχος, στρες, αισθήματα μη αποτελεσματικότητας), καθώς η απαιτητική φύση της τηλεκπαίδευσης και η επιτακτική ανάγκη διαρκούς προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες, συνέβαλαν στη συναισθηματική τους καταπόνηση.

Ο πέμπτος ερευνητικός άξονας επικεντρώθηκε στις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στην σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Έγινε φανερό ότι η καθιστική φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τα μέτρα της καραντίνας που ίσχυαν τότε, είχαν αρνητικές επιπτώσεις στη σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Μέρος των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν μυοσκελετικά προβλήματα, που σχετιζόνταν κυρίως με την παρατεταμένη καθιστική φύση της εργασίας και την κακή στάση του σώματος. Επιπλέον, τα προβλήματα με τα μάτια (καταπόνηση, ξηρότητα) ήταν επίσης διαδεδομένα, λόγω του αυξημένου χρόνου έκθεσης στην οθόνη. Επίσης ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αϋπνίες και διαταραγμένα μοτίβα ύπνου, τα οποία είχαν σαν αποτέλεσμα την ποσοτική και ποιοτική μείωση του ύπνου τους. Επιπροσθέτως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν πονοκεφάλους, ζαλάδες και πόνους στο στομάχι, τους οποίους απέδωσαν στο στρες και το άγχος που βίωναν με την τηλεκπαίδευση.

Επιπλέον, ένας ακόμα τομέας που επηρεάστηκε κατά την τηλεκπαίδευση ήταν αυτός της σωματικής δραστηριότητας. Η έλλειψη ουσιαστικά της σωματικής δραστηριότητας και η περιορισμένη πρόσβαση στους εξωτερικούς χώρους, είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του βάρους ορισμένων εκπαιδευτικών. Η εν λόγω απουσία της σωματικής

δραστηριότητας πρόσθεσε περαιτέρω στη συναισθηματική πίεση στους εκπαιδευτικούς.

Καταλήγοντας, ο έκτος ερευνητικός άξονας διερεύνησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ΕξΑΕ γενικά, καθώς επίσης και την ετοιμότητά τους να την εφαρμόσουν ξανά στο μέλλον. Όπως ήταν αναμενόμενο από τα προηγούμενα δεδομένα, το γενικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών ήταν κατά κύριο λόγο αρνητικό. Η άποψή τους συνέκλινε ότι δεν επιθυμούν να επαναλάβουν την εφαρμογή της ΕξΑΕ, τονίζοντας τις προκλήσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιούργησε. Ωστόσο, ένας από τις εκπαιδευτικούς εξέφρασε την ετοιμότητά της να εφαρμόσει την ΕξΑΕ στον μέλλον, εάν παραστεί ανάγκη. Επιπλέον, το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνώρισε τη σημασία της διαφύλαξης της ψυχικής και σωματικής τους υγείας κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Ωστόσο, οι προσωπικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις διέφεραν ως προς τη δυνατότητα και τους τρόπους επίτευξης αυτού. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι υποστήριξαν ότι χρειάζεται καλύτερη υποστήριξη, επιμόρφωση και διασφάλιση των απαραίτητων πόρων για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΕξΑΕ. Επιπλέον, άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις προσωπικές στρατηγικές αντιμετώπισης και τις πρακτικές αυτοφροντίδας ως σημαντικούς αρωγούς.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης αναδεικνύουν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο εφαρμογής της ΕξΑΕ. Οι συμμετέχοντες βίωσαν μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα, συμπεριλαμβανομένου του άγχους, του στρες και των συναισθημάτων αμφιβολίας και ανεπάρκειας. Αυτά τα συναισθήματα ήταν απόρροια της περιορισμένης ετοιμότητάς τους, της έλλειψης υποστήριξης από τους αρμόδιους φορείς, αλλά και των δυσκολιών προσαρμογής στα νέα τεχνολογικά μέσα. Οι επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στην σωματική υγεία (μυοσκελετικά προβλήματα, προβλήματα στα μάτια, αϋπνία) επιδείνωσαν περισσότερο τη συναισθηματική πίεση στους συμμετέχοντες. Η μελέτη τονίζει την ανάγκη για καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, κατάλληλη υποστήριξη και διασφάλιση των απαραίτητων πόρων προκειμένου να βελτιωθεί η ικανότητα προσαρμογής τους, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον.

## Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις εμπειρίες και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο εφαρμογής της ΕξΑΕ. Οι παρατηρήσεις και οι συζητήσεις παρέχουν αρκετές οληροφορίες, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο πολύτιμες γνώσεις για το συγκεκριμένο θέμα.

Ένα από τα αρχικά ευρήματα ήταν τα χαμηλά επίπεδα ετοιμότητας και οι περιορισμένες γνώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης. Οι τελευταίοι δεν είχαν εμπειρία και δεν ήταν εξοικειωμένοι με την συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ως αποτέλεσμα, βίωσαν αβεβαιότητα και άγχος, αμφιβάλλοντας για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΕξΑΕ. Αυτά τα συναισθήματα ανεπάρκειας είχαν αρνητικό αντίκτυπο στη συναισθηματική τους κατάσταση.

Η προσαρμογή όσον αφορά τα τεχνολογικά μέσα αποτέλεσε μια ακόμα σημαντική πρόκληση που επισημάνθηκε στη μελέτη. Οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν δυσκολίες με τη δημιουργία και τη διαχείριση διαδικτυακών πλατφορμών, τη δημιουργία λογαριασμών, τη σύνδεση και τον συντονισμό με τους μαθητές τους. Η ανεπάρκεια του εξοπλισμού και η κακή συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο ήταν από τα βασικότερα εμπόδια στην παροχή αποτελεσματικής διαδικτυακής διδασκαλίας. Η απουσία εξοικείωσης με τις απαιτούμενες τεχνολογικές εφαρμογές ήταν μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, η οποία τους προκάλεσε άγχος.

Οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν κατάλληλα και έγκαιρα για την εφαρμογή της ΕξΑΕ. Όπως φάνηκε από την μελέτη οι αρμόδιοι φορείς παρείχαν ελάχιστη έως καθόλου υποστήριξη, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικού να βασίζονται στους συναδέλφους τους για βοήθεια και καθοδήγηση. Ορισμένοι δάσκαλοι έλαβαν υποστήριξη από τους καθηγητές πληροφορικής και από προσωπικές τους επαφές που τους παρείχαν βασικές γνώσεις. Ως εκ τούτου η απουσία θεσμικής υποστήριξης και οι απαρχαιωμένοι πόροι των σχολείων επηρέασαν αρνητικά τη συναισθηματική τους ευημερία.

Όλες αυτές οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν απ' τους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους και στρατηγικές. Ωστόσο, μερικοί εκπαιδευτικοί εξαιτίας της πολυπλοκότητάς

τους δεν κατάφεραν να διατήρησαν αμετάβλητη την αυτοεικόνα τους. Αυτό το γεγονός επισημαίνει τη σημασία της αναγνώρισης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών για την προσαρμογή στις νέες συνθήκες και την ανάγκη ενίσχυσης της αίσθησης της αποτελεσματικότητάς τους στον έλεγχο της τάξης.

Η σωματική υγεία των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε επίσης. Η καθιστική φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τα μέτρα της καραντίνας είχαν δυσμενείς επιπτώσεις στη σωματική ευεξία των εκπαιδευτικών. Μυοσκελετικά προβλήματα, προβλήματα με τα μάτια, αϋπνία και αύξηση βάρους αναφέρθηκαν συχνά. Αυτά τα ζητήματα σωματικής υγείας επιβάρυναν περαιτέρω τη συναισθηματική πίεση των εκπαιδευτικών. Η μελέτη τονίζει τη σημασία της προώθησης της φυσικής δραστηριότητας και της παροχής εργονομικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ.

Οι στάση των εκπαιδευτικών για την ΕξΑΕ ήταν κατά κύριο λόγο αρνητική. Εξέφρασαν την προτίμηση να μην εφαρμοστεί ξανά, τονίζοντας τις προκλήσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με αυτή. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία της διαφύλαξης της ψυχικής και σωματικής τους υγείας κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ, αλλά είχαν διαφορετικές πεποιθήσεις σχετικά με τις δυνατότητες και τις μεθόδους για να επιτευχθεί αυτό. Κάποιοι τόνισαν την ανάγκη για καλύτερη υποστήριξη, πόρους και εκπαίδευση, ενώ άλλοι τόνισαν τις προσωπικές στρατηγικές αντιμετώπισης και τις πρακτικές αυτοφροντίδας.

Συμπερασματικά, αυτή η μελέτη παρέχει πολύτιμες γνώσεις για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της ΕξΑΕ. Υπογραμμίζει την ανάγκη για καλύτερη προετοιμασία, θεσμική υποστήριξη, κατάρτιση και τη διάθεση πόρων για την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά μεθόδους ΕξΑΕ στο μέλλον. Τέλος, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη στρατηγικές για την προώθηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και για τον μετριασμό των αρνητικών συναισθηματικών και των σωματικών επιπτώσεων της εφαρμογής της ΕξΑΕ στους εκπαιδευτικούς.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ackermann, E. (1995). *Learning to use the Internet* Wilsonville. OR: Franklin, Beedle and Associates Inc.
- Adarkwah M. A. (2020). “I’m not against online teaching, but what about us? : ICT in Ghana post Covid-19. *Education and information technologies*, 1-21
- Akkoyuklu, B. & Soylu, M. Y. (2006). A study on students views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 1302-6488.
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Algahtani, A.F. (2011). *Evaluating the Effectiveness of the E-learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions*, Durham theses, Durham University.
- Almosa, A. (2002). *Use of Computer in Education*. Riyadh: Future Education Library.
- Alsalem, A. (2004). *Educational Technology and E-learning*. Riyadh: Alroshd publication.
- Amer, T. (2007). *E-learning and Education*. Cairo: Dar Alshehab publication.
- Anderson, B., & Simpson, M. (2012). History and heritage in open, flexible, and distance education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16(2), pp. 1–10.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: Real-time data in children’s experiences during home learning*. London, United Kingdom: Institute for Fiscal Studies
- Artacho, E., Martinez, T., Martin, L., Marin, J., & Garcia, G. (2020). Teacher training and lifelong learning - The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12, 2852. Doi: <https://doi.org/10.3390/su12072852>.



- Babbie, E. (2011). Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα. Μετάφραση: Βογιατζής Γ. Εκδόσεις: Κριτική. Αθήνα
- Bates, A. W. (2005). *Technology, E-Learning and Distance Education*. London: Routledge.
- Bates, T. (2020). What have we learned from Covid-19 about the limitations of online learning – and the implications for the fall?. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2021 από: <https://www.tonybates.ca/2020/07/04/what-have-we-learned-from-covid-19-about-thelimitations-of-online-learning/>
- Bojovic, Z., Bojovic, P. D., Vujosevic, D., & Suh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid μtransition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education, July*. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου, 2023 από Doi: <https://doi.org/10.1002/cae.22318>.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-6. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου, 2023, από <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.
- Brand, R.; Timme, S.; Nosrat, S. When pandemic hits: Exercise frequency and subjective well-being during COVID-19 pandemic. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 2391.
- Buselic, M. (2012). Distance Learning – concepts and contributions. *OeconomicaJadertina*, *1*, 23-34.
- Chu YH, Li YC. The Impact of Online Learning on Physical and Mental Health in University Students during the COVID-19 Pandemic. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 Mar 3;19(5):2966. doi: 10.3390/ijerph19052966. PMID: 35270659; PMCID: PMC8910686.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in education (6 ed.)*. London & New York: Routledge. Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). *Blended Learning. Research Bulletin*, Vol. 7th
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. (2011). *Reaserch Methods in Education, London: Routledge*.
- Collins, J., Hammond, M. & Wellington, J. (1997). *Teaching and Learning with Multimedia*. London: Routledge

- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID19 on education: Reflections based on the Existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Doghonadze, N., Aliyev, A., Halawachy, H., Knodel, L., & Adedoyin, A., S. (2020). The Degree of Readiness to Total Distance Learning in the Face of COVID-19 - Teachers' View (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine). *Journal of Education in Black Sea Region*, 5(2). doi: 10.31578/jrebs.v5i2.197.
- Dowling, C., Godfrey, J. M. & Gyles N. (2003). Do Hybrid Flexible Delivery Teaching Methods Improve Accounting Students' Learning Outcomes, *Accounting Education: An International Journal*, 12 (4), 373-391. 16-26
- Drane, C., Vernon, L., & O'Shea, S. (2020). The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic. *Literature Review prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education*, Curtin University, Australia.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 19-40.
- Freeman, W. (2000). *How brains make up their minds*. New York: Columbia University Press.
- Gleason, C., Valencia, S., Kirabo, L., Wu, J., Guo, A., Carter, E. J., ... & Pavel, A. (2020). Disability and the COVID-19 Pandemic: Using Twitter to Understand Accessibility during Rapid Societal Transition. *In The 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility. October 26–28, 2020, Greece*. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2023, από <http://www.guoanhong.com/papers/ASSETS20-Disability&COVID.pdf>
- Greer, B. J. (2020). The Effect of Purposeful Targeted Synchronous Instruction on High-Stakes Test Scores in a K-12 Online Setting: A Quantitative Pretest-Posttest Design. *In Northcentral University* (Issue May). Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου, 2023 από Doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30406.29769>.
- Hameed, S. Badii, A. & Cullen, A. J. (2008). Effective e-learning integration with traditional learning in a blended learning environment. *European and Mediterranean conference on information system*, (25-26).

- Hemsley, C. (2002). Jones International University's focus on quality eLearning opens doors for students worldwide. *Business Media*, 39(9), pp. 26-29.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.
- Holmes, B. and Gardner, J. (2006). *E-Learning: Concepts and Practice*, London: SAGE Publications.
- Hossain, M.M.; Tasnim, S.; Sultana, A.; Faizah, F.; Mazumder, H.; Zou, L.; McKyer, E.L.; Ahmed, H.; Ma, P. Epidemiology of mental health problems in COVID-19: A review. *F1000Research* **2020**, 9, 636.
- Keegan, D (Ed.) (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Khamatvalieva, R.R., & Vlasova, V. K. (2020). The Problem of Methodological Future Primary School Teacher Training in a Digital Educational Environment. *Proceedings of VI International Forum on Teacher Education*, pp. 1039-1053.
- Klein, D. & Ware, M. (2003). E-learning: new opportunities in continuing professional development. *Learned publishing*, 16 (1) 34-46.
- Lewis, N. J. (2000). The Five Attributes of Innovative E-Learning. *Training and Development*, 54(6), 47-51.
- Louis Cohen , Lawrence Manion , Keith Morrison. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Εκδοσεις: Μεταίχμιο. Αθήνα
- Mailizar, Almanthari,A., Maulina, S., Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementatio Brriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematicics, Science and Technology Education*, 16(7), 1305-8223.
- Marc, J. R. (2002). Book review: e-learning strategies for delivering knowledge in the digital age. *Internet and Higher Education*, 5, 185-188
- Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Nasseh, B. (1997). *A brief history of distance education*. Adult Education in the News.

- Nearchou, F.; Flinn, C.; Niland, R.; Subramaniam, S.S.; Hennessy, E. Exploring the impact of COVID-19 on mental health outcomes in children and adolescents: A systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 8479.
- Niemi, H., & Kousa, P. (2020). A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, *4*(4), 352-369.
- 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.
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2016). Barriers to ICT use in high schools: Greek teachers' perceptios. *Journal of Computers in Education*, *3*(1), 59-75.
- Nuraini, N. L. S., Qihua, S., Venatius, A. S., Slamet, T. I. & Cholifa, P. S. (2020). Distance learning strategy in COVID-19 pandemic for primary schools. In: *Teaching and Evaluation for Children in Covid Era*. Proceedings of International Webinar Series – Educational Revolution in Post Covid Era (pp. 107 – 116). Faculty of Education, Universitas Negeri Malang.
- OECD (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-intoCOVID.htm>
- OECD (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-intoCOVID.htm>
- Offir, B., Lev, Y. & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers&Education*, *51*(3), 1172-1183. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2023, από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131507001406>
- Orhan, G., & Beyhan, O., (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during Covid-19 pandemic. In: Vladuțescu, H. S., Bunaiășu, C. M. & Negrea, X (Ed.), *Social Sciences and Education Research Review* *7*(1). University of Craiova, Department of Communication, Journalism and Education Science.

- Orhan, G., & Beyhan, O., (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during Covid-19 pandemic. In: Vladuțescu, H. S., Bunaiașu, C. M. & Negrea, X (Ed.), *Social Sciences and Education Research Review* 7(1). University of Craiova, Department of Communication, Journalism and Education Science.
- Papaioannou, A.G.; Schinke, R.J.; Chang, Y.K.; Kim, Y.H.; Duda, J.L. Physical activity, health and well-being in an imposed social distanced world. *Int. J. Sport Exerc. Psychol.* **2020**, 18, 414–419.
- Pappas, C. (2013). *The History of Distance Learning – Infographic*. Ανακτήθηκε 24/02/2023 από <https://elearningindustry.com/the-history-of-distance-learning-infographic>
- Patel, K. (2020). Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. *Asian Journal of Psychiatry*, 54(2020), χ.σ. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου 2023 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7330593/>
- Peters. O. (2002). *Distance Education in Transition. New Trends and Challenges*. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Band 5.
- Petretto, D. R., Masala, I. & Masala, C. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, (10), 1-2. Ανακτήθηκε 26/02/2023, από <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/6/154/pdf>
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal Open Distance E-Learn. IJODEL*, 3(1), 1-16. [https://ijodel.com/wp-content/uploads/2017/12/001\\_Phan\\_Dang.pdf](https://ijodel.com/wp-content/uploads/2017/12/001_Phan_Dang.pdf)
- Rabah, M. (2005) *E-learning*, Jordan: Dar Almnahej Publisher.
- Remien, O., (1996). *Distance Education and Economic and Consumer Law in the Single Market*. Luxembourg: European Commission.
- Reznikova, A., Kudinova, T., Patuykova, R., Olomskaya, N., & Dyshekova, O., (2020). The «pandemic» period of the education system crisis: peculiarities of the modern telecommunication systems and messenger's implementation as the alternative didactic platforms for the linguistic disciplines teaching. *Innovative Technologies in Science and Education, E3S Web of Conference*, 210. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018037>

- Robson C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου - Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg
- Scott B., Ken C. H. & Edwin M. G. (1999). The Effects of Internet-Based Instruction on Student Learning. *Journal of Asynchronous Learning Network* , 3(2), 98-106.
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., & Amore, M. 2020. The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113, pp. 531-537.
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., & Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113, pp. 531-537.
- Simonson, M. (2003). A definition of the field. *Quarterly Review of Distance Education*, 4.
- Spyropoulou, E., & Koutroukis, T. 2021. Managing Open School Units Amid COVID19 Pandemic through the Experiences of Greek Principals. Implications for Current and Future Policies in Public Education. *Administrative Sciences*, 11(70). <https://doi.org/10.3390/admsci11030070>
- Srivastava, P. (2018). *Advantages & disadvantages of e-education & e-learning*. *Journal of Retail Marketing & Distribution Management*, 2(3).
- Stockwell, S.; Trott, M.; Tully, M.; Shin, J.; Barnett, Y.; Butler, L.; McDermott, D.; Schuch, F.; Smith, L. Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: A systematic review. *BMJ Open Sport Exerc. Med.* **2021**, 7, e000960.
- Stone, C. & Springer, M. (2019). Interactivity, connectedness and "teacher-presence": Engaging and retaining students online. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2), 146-169.
- Suarez, R. (2020). When School Is Online, The Digital Divide Is Greater. *Capstone Projects and Master's Theses*. 973. [https://digitalcommons.csumb.edu/caps\\_thes\\_all/973](https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/973)
- Swapnil, A. (2020). Virtual Classroom: A Future of Education Post-COVID-19. *Shanlax International Journal of Education*, 8 (4), 101-104.

- Temitayo, D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization* 2, 1-5.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). Educational Gains of In-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*
- Trust, T., Carpenter, J. P., Krutka, D. G., & Kimmons, R. (2020). #RemoteTeaching & #RemoteLearning: Educator Tweeting During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 151-159
- UNESCO (2020). *How many students are at risk of not returning to school?* Advocacy paper 30 July 2020. Ανακτήθηκε 12/03/2023, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.
- UNESCO 2020. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. *UNESCO COVID-19 Education Response, Education Sector issue notes*, No 2.1, April. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- UNICEF (2020). *All means all*. Ανακτήθηκε 12/03/2023, από [https://www.unicef.org/disabilities/index\\_65316.html](https://www.unicef.org/disabilities/index_65316.html)
- UNITED NATIONS (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond AUGUST 2020*. Ανακτήθηκε 12/03/2023, από [https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/s\\_g\\_policy\\_brief\\_covid19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/s_g_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf)
- Wang, C.J.; Ng, C.Y.; Brook, R.H. Response to COVID-19 in Taiwan: Big data analytics, new technology, and proactive testing. *JAMA* **2020**, 323, 1341–1342.
- Wang, H., Wang, Z., Dong, Y., Chang, R., Xu, C., Yu, X., Zhang, S., Tsamlag, L., Shang M., Huang, J., Wang, Y., Xu, G., Shen, T., Zhang, X., Cai, Y. (2020). Phase-adjusted estimation of the number of Coronavirus Disease 2019 cases in Wuhan, China. *Frontiers of Medicine*, 31, 1-11. doi: 10.1007/s11684-020-0768-7.
- Wu, D. (2020). Relationship between job burnout and mental health of teachers under work stress. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, 29 (1), 310-315. doi: 10.24205/03276716.2020.41.

- Zhao, N., Zhou, X., Liu, B., & Liu, W. (2020). Guiding teaching strategies with the education platform during the COVID-19 epidemic: Taking Guiyang No. 1 Middle School teaching practice as an example. *Sci Insigt Edu Front*, 5(2), 531-539. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3565625](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3565625)
- Αλιβίζος, Σ. (2015). Διδασκαλία ως φαινόμενο χωροχρονικής αναπλαισίωσης και ο ρόλος των νέων ψηφιακών Μέσων για το σχεδιασμό της. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11, 8-19.  
ανακτήθηκε 2/5/23
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32 doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9809>
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (elearning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή 107 Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16 (2), 20-48. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Αναστασιάδης, Π., & Κωτσίδης, Κ., (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του Web 2.0 στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8.
- Αντωνόπουλος Δ. (2022). *Εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκτάκτως κατά την περίοδο της πανδημίας. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης β' Αθήνας για*



την αξιοποίηση της μετά την πανδημία. Τμήμα Οικονομικών Επιστημών,  
Πανεπιστήμιο Πειραιώς

- Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση Στο : Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 53-79). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο Brown, Sally (επιμ.) *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων 1<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο 2014* (σελ. 55-72). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Γιάνναρης, Γ. (2020). Η Εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων της Βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π.:<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52518>
- Γιαννίκη, Ε. Κίνητρα και εμπόδια των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 (2020-2021), 2022, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιασιράνης, Σ., & Σοφός, Α. (2020). *Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο διαδικτυακό συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Γκόρος Α. Δ. *Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η επίδραση της ηλεκτρονικής ηγεσίας σε αυτή: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ετοιμότητά τους, κατά την πανδημία του κορωνοϊού*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2021
- Γκούσιου Δ. *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές Δημοτικού: η συγκυρία της πανδημίας Covid – 19 στην Ελλάδα*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2021
- Γκούσιου Δήμητρα, 2021, *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές Δημοτικού: η συγκυρία της πανδημίας Covid – 19 στην Ελλάδα*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

- Γράβα, Α., & Μαυροειδής, Η. (2017). Μηχανισμοί υποστήριξης και ενσωμάτωσης των φοιτητών στην ΑεξΑΕ: Η περίπτωση του συστημικού προγράμματος Online Human Touch. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9,
- Γρίβας, Κ. (2020). Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικές δράσεις στη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Στο Επιστημονικό e-Περιοδικό, *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης Κορινθίας*, 6(11), 18-25. <https://dipe.kor.sch.gr/wpcontent/uploads/2020/12/epetirida11o.pdf>
- Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως–σύγχρονης και ασύγχρονης–εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 23-40. <https://doi.org/10.12681/jode.25427>
- Ζιώγα, Σ. (2021). *Αντιλήψεις μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης λόγω της πανδημίας Covid-19* (Διπλωματική εργασία). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», Κατεύθυνση: Εκπαίδευση και Κοινωνία-Θεωρίες και Πρακτικές, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΙΤΥΕ-Διόφαντος (επιμ.). (2017). Εισαγωγική Επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (Επιμόρφωση Β1 επιπέδου ΤΠΕ). Ανακτήθηκε στις 20/02/2023 από: <https://e-pimorfosi.cti.gr/>
- Καλαμπίχης Ε. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην Εκπαίδευση. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τεχνών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάφος.
- Καπανιάρης, Α. (2020). Youtubelive και βίντεο μαθήματα: Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις ειδικές συνθήκες του Covid-19. Στο Σ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (Επιμ.), *Πρακτικά τηλεδημερίδας “Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα”*,

- Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Α.Ε.) - ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (43-45). Ανακτήθηκε από [pekesexae2020.pdekritis.gr](http://pekesexae2020.pdekritis.gr) στις 22/02/2023,
- Κεχαΐδου, Μ. (2021). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδίαση, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Ηλεκτρονικής Βάσης Δεδομένων με Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό και Λογισμικό*. Αλεξανδρούπολη.
  - Κλουβάτος, Κ. (2021). *Αποτύπωση προβλημάτων την περίοδο της ΕζΑΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα σχολεία αρμοδιότητας του Κ.Ε.Σ.Υ. Νάξου*. Ανακτήθηκε 03/03/2023 από <https://www.esos.gr/arthra/71756/ti-edeixe-ereyna-toy-kesy-naxoy-gia-tintilekraideysi>
  - Κορρές, Δ., & Σοφός, Α. (2020). *Covid 19 και επιπτώσεις στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση: στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1<sup>ο</sup> διαδικτυακό συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
  - Κωστάκη, Μ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2019). Στάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Απέναντι στα Ψηφιακά Μαθησιακά Αντικείμενα για τις Φυσικές Επιστήμες – Το Παράδειγμα του Φωτόδεντρου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 1-15.
  - Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α.Μ., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 16 (1), 4-8 doi: <https://doi.org/10.12681/jode.23741>
  - Λυμπερίδου, Δ. (2021). *Η Χρήση Ενεργητικών Τεχνικών κατά τη Διδασκαλία Εργαστηριακών Μαθημάτων μέσω Τηλεδιάσκεψης στα ΕΠΑ.Λ. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων της Βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π.: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/51978>
  - Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). *Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού*. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1).

- Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Καραγιάννη, Ε. (2020). Κοινότητες Πρακτικής και Κοινότητες Μάθησης. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Στο Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜΟΟC): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση».
- Μαρμαρά Σ., 2022, Ο Αντίκτυπος της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης
- Μίμινου, Α., Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο *Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 2, (σσ. 78-90)*. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο ΑεξΑΕ. Ανακτήθηκε 22/02/2023 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/580/560>
- Μπιγιάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όπως ανακτήθηκε 22/02/2023 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/462/0>
- Μπιγιάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 22/02/2023 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/462/0>
- Παππού, Α. (2021). *Απόψεις των νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις ανάγκες κατάρτισής τους κατά την περίοδο πανδημίας Covid-19* (Διπλωματική εργασία). Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε. Α. (2020), Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Θετικών Επιστημών. [https://scholar.google.gr/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=el&user=wz--ntUAAAAJ&citation\\_for\\_view=wz--ntUAAAAJ:qUcmZB5y\\_30C](https://scholar.google.gr/citations?view_op=view_citation&hl=el&user=wz--ntUAAAAJ&citation_for_view=wz--ntUAAAAJ:qUcmZB5y_30C)
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σάλου, Α. (2020). *Καινοτομία και δημιουργικότητα με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση*.

- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg
- Σαρρή, Ε. (2017). *Δυσκολίες και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11610/18095>.
- Σιούτα Αλεξάνδρα, 2021, Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πληροφορικής που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση σχετικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης στην περίοδο του “lockdown” λόγω της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Σουτόπουλος, Ν., & Γεωργίτης, Ν. (2020). *Στάσεις, αντιλήψεις και ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας για την ΕξΑΕ κατά την έκτακτη περίπτωση Μαρτίου-Μαΐου 2020 λήψης μέτρων πρόληψης του ΥΠΑΙΘ κατά του covid-19*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο διαδικτυακό συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2,1-22.
- Σφαντού, Φ. (2020). Ηλεκτρονική μάθηση: έρευνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα.
- Τριανταφυλλοπούλου, Β. (2021). *Απόψεις και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19* (Διπλωματική εργασία). Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσάνη, Α. Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ΕΑΠ, 2021
- Φεσάκης, Γ. (2008). Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση, διαστάσεις και προοπτικές. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Διδακτική της Πληροφορικής*, (σσ. 416-424). Πάτρα.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης

#### Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο
2. Ηλικία
3. Κλάδος
4. Εκπαίδευση
5. Οικογενειακή κατάσταση
- 6.

#### Απόψεις εκπαιδευτικών

7. Είχατε ποτέ φανταστεί ότι θα πρέπει να διδάξετε με τη μέθοδο της ΕξΑΕ; Τι γνωρίζατε για την μέθοδο πριν την εφαρμόσετε;
8. Είχατε πρότερη εμπειρία στην ΕξΑΕ; Αν ναι, ποια ήταν και πως θα την αξιολογούσατε;
9. Τι συναισθήματα βιώσατε όταν ενημερωθήκατε για τη μετάβαση στην ΕξΑΕ στην αρχή ;
10. Ποιες ήταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίσατε ξεκινώντας να διδάσκετε εξ αποστάσεως; Σας επηρέασαν ; Με ποιον τρόπο;
11. Ποια ήταν η εμπειρία σας σχετικά με τη διαθεσιμότητα του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για την ΕξΑΕ; Σας επηρέασαν ; Με ποιον τρόπο;
12. Πώς θα χαρακτηρίζατε την εξοικείωσή σας με τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήσατε για την ΕξΑΕ; Σας επηρέασε ; Με ποιον τρόπο;
13. Πώς νιώθετε σχετικά με την υποστήριξη που λάβατε πάνω στην ΕξΑΕ από τους αρμόδιους φορείς;
14. Υπήρξαν αρωγοί κατά την προσπάθεια εξοικείωσής σας με τις απαιτήσεις της ΕξΑΕ; Πώς σας βοήθησαν;
15. Πώς διαχειριστήκατε τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την ΕξΑΕ;

16. Υπήρξε διαφοροποίηση στην εικόνα που είχατε για την αυτό-αποτελεσματικότητά σας στον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης; Αν ναι σας επηρέασε αυτό; Με ποιο τρόπο;
17. Περιγράψτε τα θετικά συναισθήματα τα οποία βιώσατε σε όλο το διάστημα εφαρμογής της ΕξΑΕ;
18. Περιγράψτε τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία βιώσατε σε όλο το διάστημα εφαρμογής της ΕξΑΕ;
19. Αναφέρετε τυχόν σωματικές ενοχλήσεις κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ που πιθανόν να σχετίζονταν με αυτή.
20. Τα τυχόν αρνητικά συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ εκδηλώθηκαν με κάποιον σωματικό τρόπο; (π.χ. πονοκεφάλους, ενοχλήσεις στο στομάχι κλπ).
21. Η καθιστική φύση της ΕξΑΕ επηρέασε την καθημερινότητά σας όσον αφορά τη σωματική δραστηριότητα;
22. Κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ επηρεάστηκε ο ύπνος σας; Αν ναι με ποιο τρόπο;
23. Μετά το πέρας της εφαρμογής της ΕξΑΕ ποια είναι τα συναισθήματα σας σχετικά με τη γενικότερη εφαρμογή της;
24. Σε περίπτωση κάποιας έκτακτης συνθήκης που θα απαιτεί εκ νέου εφαρμογή έκτακτης ΕξΑΕ, ποια είναι τα μέτρα που θεωρείτε αναγκαία για την προφύλαξη της ψυχικής και σωματικής υγείας των εκπαιδευτικών;