

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
**«ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ»**
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΤΣΙΟΤΣΙΑ

ΡΟΔΟΣ, **ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΤΣΙΟΤΣΙΑ
A. M. : 4132019038

***«ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ»***

***«VIEWS AND PRACTICES OF THE PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN THE
EMERGENCY REMOTE TEACHING DURING THE PANDEMIC»***

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΩΣΤΑΣ ΜΕΛΟΣ ΕΔΙΠ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΣΟΦΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΜΑΡΙΑ ΔΑΡΡΑ ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ***ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021***

ΠΜΣ «Επιστήμες τη Αγωγής – Εκπαίδευση με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

*

Views and practices of the primary education teachers in the emergency remote teaching during the pandemic.

ΤΣΙΟΤΣΙΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Επιβλέπων: Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 01 Φεβρουαρίου 2021

1. Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου



2. Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου



3. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Βεβαίωση συγγραφικών δικαιωμάτων



Copyright © Αικατερινη Τσιότσια, 2021

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Ευχαριστίες

Είναι πολύ σημαντικό για εμένα, έπειτα από την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δε θα είχε ολοκληρωθεί.

Αρχικά, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κ. Απόστολο Κώστα για τη διαρκή επικοινωνία, την πολύτιμη βοήθειά και στήριξη που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες της διπλωματικής μου εργασίας κ. Λοΐζο Σοφό και κ. Μαρία Δάρρα για τη συνεργασία, την προθυμία τους και τη βοήθεια που μου παρείχαν.

Ακόμη, η έρευνα δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη στήριξη γνωστών και φίλων που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετέχουν σε αυτή και να βοηθήσουν στην γνωστοποίηση του ερωτηματολογίου σε δικούς τους γνωστούς και φίλους. Τέλος, πολύ σημαντική ήταν η βοήθεια της οικογένειάς μου, που μου συμπαραστάθηκε και με στήριξε με όλους τους τρόπους.

Σας ευχαριστώ όλους από καρδιάς, αναγνωρίζω και εκτιμώ τη βοήθεια που μου προσφέρατε.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	5
Κατάλογος πινάκων.....	9
Κατάλογος διαγραμμάτων	12
Κατάλογος εικόνων	13
Κατάλογος συντομογραφιών	14
Περίληψη	15
Abstract	16
Κεφάλαιο 1ο - Εισαγωγή.....	17
Κεφάλαιο 2ο – Θεωρητικό Πλαίσιο	19
2.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ)	19
2.2 Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	26
2.3 Επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία και διαφορές της από τη σχολική εξΑΕ	30
Κεφάλαιο 3ο - Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	33
Κεφάλαιο 4ο – Μεθοδολογία Έρευνας.....	54

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα	55
4.2 Δείγμα της έρευνας	56
4.3 Εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων	56
4.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	58
4.5 Ερευνητική Διαδικασία	59
4.6 Επεξεργασία στοιχείων	60
4.7 Επεξήγηση στατιστικών κριτηρίων	61
Κεφάλαιο 5ο - Ανάλυση Αποτελεσμάτων	63
5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση	63
5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση	97
5.3.1 Έλεγχος συσχετίσεων	97
5.3.2 Σύγκριση μέσων όρων.....	100
5.3.3 Ανάλυση διακύμανσης.....	101
Κεφάλαιο 6ο - Συζήτηση	104
6.1 1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	104
6.2 2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	106

6.3 3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	106
6.4 4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	107
6.5 5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	107
Κεφάλαιο 7ο - Συμπεράσματα	109
7.2 Περιορισμοί της έρευνας	110
7.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις.....	111
7. 4 Συνεισφορά	112
Βιβλιογραφία	113
Παράρτημα Α	121
Παράρτημα Β.....	133
Παράρτημα Γ	138

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 3.1 Έρευνες βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	53
Πίνακας 4.1 Έρευνες με βάση τις οποίες κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο.....	57
Πίνακας 4.2 Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν στους τομείς των ερευνητικών ερωτημάτων.....	61
Πίνακας 5.1 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο.....	63
Πίνακας 5.2 Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα.....	64
Πίνακας 5.3 Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα.....	65
Πίνακας 5.4 Κατανομή δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.....	66
Πίνακας 5.5 Κατανομή δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών.....	67
Πίνακας 5.6 Κατανομή δείγματος με βάση τις γνώσεις χρήσης υπολογιστή.....	69
Πίνακας 5.7 Αξιοποίηση της εξΑΕ από το δείγμα.....	70
Πίνακας 5.8 Αξιοποίηση μορφών εξΑΕ.....	71
Πίνακας 5.9 Χρήση της σύγχρονης εξΑΕ.....	71
Πίνακας 5.10 Λόγοι μη αξιοποίησης σύγχρονης εξΑΕ.....	72
Πίνακας 5.11 Προβλήματα στη χρήση της σύγχρονης εξΑΕ.....	73
Πίνακας 5.12 Πλατφόρμα σύγχρονης εξΑΕ που χρησιμοποιήθηκε.....	74

Πίνακας 5.13 Κριτήρια επιλογής πλατφόρμας	74
Πίνακας 5.14 Προβλήματα στη χρήση της σύγχρονης εξΑΕ.....	76
Πίνακας 5.15 Πλατφόρμα ασύγχρονης εξΑΕ που χρησιμοποιήθηκε.....	76
Πίνακας 5.16 Κριτήρια επιλογής πλατφόρμας	77
Πίνακας 5.17 Επιπλέον εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ασύγχρονη εξΑΕ.....	77
Πίνακας 5.18 Αξιοποίηση κοινωνικών δικτύων για επικοινωνία με γονείς και μαθητές.....	78
Πίνακας 5.19 Προβλήματα στην επικοινωνία όσον αφορά τους μαθητές.....	79
Πίνακας 5.20 Εμπόδια στη χρήση εξΑΕ.....	81
Πίνακας 5.21 Ενημέρωση ή επιμόρφωση για την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες.....	81
Πίνακας 5.22 Είδος επιπλέον υλικού που αξιοποιήθηκε για τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	82
Πίνακας 5.23 Μορφές διδασκαλίας στην εξΑΕ.....	83
Πίνακας 5.24 Συχνότητα ανάθεσης εργασιών στους μαθητές.....	84
Πίνακας 5.25 Τύπος υλικού προς ανάθεση στους μαθητές.....	84
Πίνακας 5.26 Προέλευση υλικού.....	85
Πίνακας 5.27 Προέλευση υλικού.....	85
Πίνακας 5.28 Διδακτικές τεχνικές σε χρήση στην σύγχρονη διδασκαλία	86

Πίνακας 5.29 Αντικείμενα προέλευσης υλικού.....	87
Πίνακας 5.30 Βαθμός επίτευξης διδακτικών στόχων.....	88
Πίνακας 5.31 Λόγοι μη αξιοποίησης της αξιολόγησης.....	89
Πίνακας 5.32 Τρόποι αξιολόγησης μαθητών.....	90
Πίνακας 5.33 Αξιολόγηση προτάσεων από το δείγμα.....	90
Πίνακας 5.34 Προέλευση δραστηριοτήτων αξιολόγησης.....	91
Πίνακας 5.35 Μορφή ανατροφοδότησης προς μαθητές.....	91
Πίνακας 5.36 Τύποι επιβράβευσης.....	92
Πίνακας 5.37 Προέλευση γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν.....	93
Πίνακας 5.38 Φορέας παροχής βοήθειας.....	94
Πίνακας 5.39 Δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών	95
Πίνακας 5.40 Είδη προβλημάτων στην σχολική μονάδα.....	96
Πίνακας 5.41 Αξιολόγηση προτάσεων από το δείγμα.....	97
Πίνακας 5.42 Βαθμός παροχής βοήθειας από ομάδα σχολείου	97
Πίνακας 5.43 Είδος ελέγχων που χρησιμοποιήθηκαν για την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων...98	

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 5.1 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλλο	64
Διάγραμμα 5.2 Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα	65
Διάγραμμα 5.3 Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα.....	66
Διάγραμμα 5.4 Κατανομή δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.....	67
Διάγραμμα 5.5 Κατανομή δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών.....	68
Διάγραμμα 5. 6 Κατανομή δείγματος με βάση τις γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή.....	69
Διάγραμμα 5. 7 Αξιοποίηση της εξΑΕ από το δείγμα	70

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1.1 Η τετραδική σχέση των συντελεστών την εξΑΕ	21
---	----

Κατάλογος συντομογραφιών

ΕξΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΕΔΔ	Επείγουσα Διαδικτυακή Διδασκαλία
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΠΕΚΕΣ	Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ANOVA	Analysis of Variance

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της περιόδου 10 Μαρτίου – 1 Ιουνίου 2020 τα σχολεία σε όλη την Ελλάδα παρέμειναν κλειστά λόγω της πανδημίας Covid-19. Μαθητές και εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν. Τα μαθήματα συνεχίστηκαν μέσω της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσαρμόσουν το μάθημά τους σύμφωνα με αυτή. Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στις απόψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την πρώτη περίοδο που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά. Αποτελεί μια ποσοτική δημοσκοπική έρευνα, με τη χορήγηση ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες. Στην έρευνα πήραν μέρος εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020 υπηρετούσαν στον νομό Φθιώτιδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τη ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που χρησιμοποίησαν τη σύγχρονη εξ αποστάσεως. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής προσαρμόσαν καλύτερα το υλικό τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής. Τέλος, οι ίδιοι έκριναν πιο επαρκή την επιμόρφωση που δέχτηκαν από το ΥΠΑΙΘ και το ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία, πανδημία Covid-19, απόψεις εκπαιδευτικών, πρακτικές εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

During the period 10 March – 1 June 2020 schools in Greece were closed because of the pandemic Covid -19. Students and teachers had to respond in the new situation. Lessons continued thanks to emergency remote teaching and teachers had to adapt their teaching methods according to distance learning. This study focuses on views and practices of the primary education teachers in the emergency remote teaching during the pandemic. This quantitative research collects 68 questionnaires from the primary teachers and Special Education teachers, who worked in Fthiotida during the school year 2019-2020. The results of the study revealed that almost all of the teachers used the emergency remote teaching. All of them used asynchronous teaching methods and some of them used both asynchronous and synchronous teaching methods. Special education teachers differentiated more their teaching methods than the other teachers. Although, Special Education teachers considered to have been more informed and educated to the emergency remote teaching than the other ones.

Keywords: emergency remote teaching, pandemic Covid-19, teachers' views, teachers' practices, primary education

Κεφάλαιο 1ο - Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο, οι άνθρωποι ανά τον κόσμο στρέφονται στην εξΑΕ για λόγους ευκολίας, αλλά και για ποικίλους άλλους λόγους. Στην Ελλάδα η εξΑΕ συνηθίζονταν μέχρι πριν μερικούς μήνες να εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο σε ενήλικες. Ωστόσο, οι νέες συνθήκες που έχει δημιουργήσει η πανδημία Covid-19 οδήγησαν σε πολλές αλλαγές που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Πλέον οι μαθητές όλων των βαθμίδων διδάσκονται μέσω της εξΑΕ και οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγκαστεί να προσαρμόσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Η αλλαγή αυτή ήταν απότομη και αναγκαστική.

Πολλοί ερευνητές ανά τον κόσμο, έχουν τονίσει τη σημασία της χρήσης των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει υποστηριχτεί ότι η μάθηση μέσω των υπολογιστών ενισχύει την κατανόηση των εννοιών και παράλληλα φροντίζει στην ενίσχυση της ψυχαγωγίας των μαθητών (Plowman & Stephen, 2005). Επίσης, ενισχύει την κριτική σκέψη, καθώς συμβάλει στην μάθηση μέσω της ανακάλυψης (Fu, 2013), ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών, την ενεργητική και συνεργατική μάθηση, προσφέρει πρόσβαση σε πηγές γνώσης και καλλιεργεί την επικοινωνία και τη σκέψη (Jimoyannis & Komis, 2007).

Αν και τα οφέλη που προέρχονται από τη χρήση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά και αδιαμφισβήτητα, η αναγκαστική προσαρμογή στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε μπορεί να χαρακτηριστεί δύσκολη και επίπονη. Η υγειονομική κρίση οδήγησε στην αναγκαστική χρήση της εξΑΕ και για αυτόν τον λόγο πλέον γίνεται αναφορά σε αυτή ως ΕΔΔ.

Ο στόχος της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της ΕΔΔ κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά (10 Μαρτίου - 1 Ιουνίου 2020). Σε επόμενα κεφάλαια, παρουσιάζεται η ανάπτυξη μιας ποσοτικής δημοσκοπικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν με το IBS SPSS Statistic, που αποτελεί ένα εργαλείο που εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στις κοινωνικές επιστήμες.

Η σπουδαιότητα της έρευνας κρίνεται στο γεγονός ότι προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της ΕΔΔ. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που μπορούν

να αντλήσουν από την έρευνα, δύνανται να προσαρμόσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης που τα σχολεία παραμένουν κλειστά. Ακόμη, η ΕΔΔ μπορεί να χρειαστεί να εφαρμοστεί πάλι και στο μέλλον λόγω της πανδημίας Covid-19 ή για οποιοδήποτε άλλο λόγο.

Η εργασία αποτελείται από τα εξής κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ο διαχωρισμός των εννοιών εξΑΕ και ΕΔΔ και αποτελεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση με την παρουσίαση ερευνών που αναφέρονται στην ΕΔΔ. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, που προκύπτουν έπειτα από μελέτη της βιβλιογραφίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο που αποτελεί και το ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, το δείγμα που μελετήθηκε, ο σχεδιασμός της έρευνας και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν. Τα αποτελέσματα αφορούν τόσο την περιγραφική, όσο και την επαγωγική ανάλυση. Στο έκτο κεφάλαιο της έρευνας παραθέτεται η συζήτηση με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας, η συνεισφορά της, καθώς και μελλοντικές κατευθύνσεις.

Κεφάλαιο 2ο – Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ)

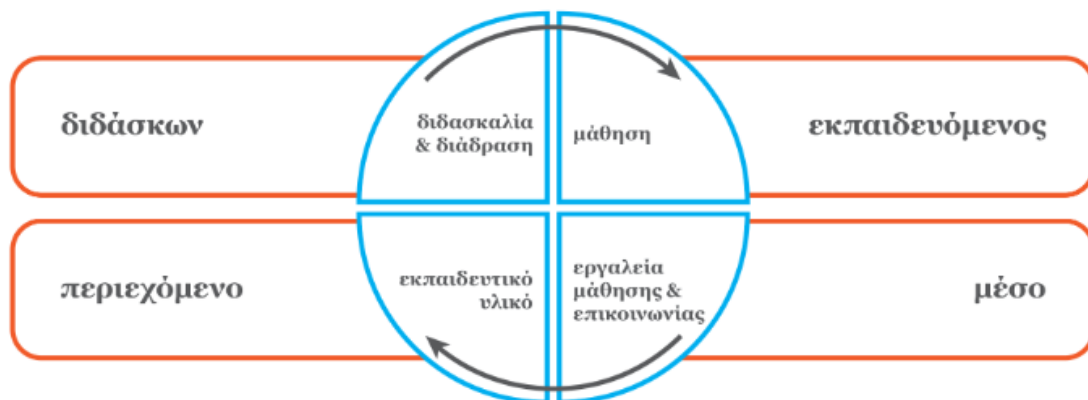
Η εξΑΕ, ως μεθοδολογία εκπαίδευσης εφαρμόζεται σε πολλές χώρες και κάτω από διαφορετικές συνθήκες εδώ και πολλά χρόνια. Στην Ελλάδα η εξΑΕ δεν αποτελούσε τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης. Ωστόσο, οι νέες συνθήκες υγειονομικής κρίσης που έχουν προκύψει από την πανδημία Covid-19 έχουν πλέον διαμορφώσει ένα νέο έδαφος. Η πολιτεία ώθησε τον πληθυσμό σε παγκόσμιο επίπεδο να στραφεί στην εξΑΕ.

Η παροχή της εξΑΕ εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή η χρήση της είναι πιο συχνή και πιο διαδεδομένη. Αναλυτικά, υπάρχουν τέσσερις περίοδοι που αναφέρονται στην εξέλιξη της εξΑΕ (Moore et al 2000; Garrison & Anderson, 2003; Schultz et al 2008 όπ. αναφ. στο Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015) και είναι οι εξής:

- Η πρώτη περίοδος (19^ο αιώνα – 1960) αφορά την ανταλλαγή έντυπου υλικού μέσω αλληλογραφίας, δηλαδή μέσω ταχυδρομείου ή ακόμα και μέσω τηλεφώνου. Το υλικό που αποστέλλονταν αποτελούνταν από ταινίες εκπαιδευτικού περιεχομένου. Τότε, ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόστηκε η ασύγχρονη εκπαίδευση και δομήθηκε στις αρχές του Συμπεριφοριστικού μοντέλου μάθησης.
- Η δεύτερη εξελικτική περίοδος της εξΑΕ εφαρμόστηκε στις δεκαετίες 1960 έως 1980 και περιλάμβανε τη μετάδοση εικόνας και ήχου μέσω της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου, τα οποία στόχευαν τη απήχηση της τηλεεκπαίδευσης σε ακόμα μεγαλύτερο πληθυσμό. Το βήμα που ακολούθησε ήταν μεγάλο, καθώς πλέον ήταν απαραίτητος μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευόμενων, ώστε να μπορεί να καλυφθεί το μεγάλο οικονομικό κόστος που προέκυπτε. Ο εκπαιδευτικός σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν περισσότερο καθοδηγητής παρά δάσκαλος. Το μοντέλο που εφαρμόστηκε για εκείνη την περίοδο ήταν το Γνωστικό.
- Η τρίτη περίοδος εντοπίζεται στις δεκαετίες 1980 έως 1990, όπου πλέον άρχισε να χρησιμοποιείται ψηφιακό περιεχόμενο μέσω των υπολογιστών και μέσω των δικτύων υπολογιστών. Άρχισε να αναπτύσσεται ένας διαφορετικός τρόπος στην παρουσίαση

του εκπαιδευτικού υλικού, στον βαθμό και την ποιότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού υλικού. Αν και πλέον η μάθηση έχει λάβει άλλη μορφή λόγω της χρήσης του υπολογιστή που δημιουργεί ψηφιακό υλικό, το κόστος της εκπαίδευσης ήταν υψηλό και απαιτούνταν υψηλή εξειδίκευση της ομάδας παραγωγής.

- Η τέταρτη περίοδος που εντοπίζεται από το 1990 έως σήμερα έρχεται να λύσει τα προβλήματα που προέκυπταν και αφορούσαν το υψηλό κόστος κατασκευής και τον χρόνο δημιουργίας του υλικού. Εκείνη η περίοδος περιλαμβάνει τη δημιουργία ψηφιακού υλικού και την αλληλεπίδραση μέσω του Παγκόσμιου Ιστού και του Διαδικτύου. Πλέον εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο η κονστρουβιστική θεωρία μάθησης και δίνεται η δυνατότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με σύγχρονη ή ασύγχρονη μορφή ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο είτε ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους μεταξύ τους. Η εξΑΕ στη σημερινή εποχή περιλαμβάνει τη επικοινωνία των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών φορέων με ασύρματα δίκτυα. Πλέον, υπάρχουν διακριτά μαθησιακά αντικείμενα, για τη διδασκαλία των οποίων χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα. Τα Portals και τα e-Portfolios μπορούν να δώσουν μια εικόνα για τη συνολική προσπάθεια του εκπαιδευόμενου. Στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, μπορούν πλέον να περιλαμβάνονται προσομοιώσεις, εικονική πραγματικότητα και έμπειρα συστήματα. Η διδασκαλία μπορεί να παρέχεται μέσω media streaming με video casts, podcasts και video on demand. Πλέον, αρχίζει να είναι φανερή και η παρουσία των κοινωνικών δικτύων στην εξΑΕ. Τα wikis, τα blogs και τα συστήματα sharing & tagging έχουν δημιουργήσει ένα νέο έδαφος πάνω στο οποίο στηρίζεται στις ημέρες μας η εξΑΕ. Με αυτόν τον τρόπο, η εξΑΕ δημιουργεί μια τετραδική σχέση ανάμεσα στο υλικό που δημιουργείται για αυτή, στην επικοινωνία των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτή και με το υλικό που η ίδια περιλαμβάνει (Σοφός & Kron, 2010), όπως φαίνεται και στην εικόνα 1.1.



Εικόνα 1.1 Η τετραδική σχέση των συντελεστών την εξΑΕ

Όσον αφορά τη μορφή και τα χαρακτηριστικά της εξΑΕ, απαρτίζεται από ορισμένα που συναντώνται αποκλειστικά και μόνο σε αυτή. Όπως επισημαίνει ο Keegan (2001, οπ. αναφ. στο Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015), η εξΑΕ προϋποθέτει την ύπαρξη της φυσικής απόστασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο. Η απόσταση αυτή θα διατηρείται σε μόνιμη βάση και καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της, είναι εκείνο που τη διαχωρίζει από τη συμβατική εκπαίδευση που πραγματοποιείται δια ζώσης σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Ένα ακόμα από τα χαρακτηριστικά της εξΑΕ που τη διαφοροποιεί από ποικίλα προγράμματα καθαρά προσωπικής μελέτης και αυτοδιδασκαλίας, είναι ο κεντρικός ρόλος που αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό ίδρυμα που είναι υπεύθυνο για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την προετοιμασία του σχετικού διδακτικού υλικού.

Επίσης, ένα ακόμα χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού οργανισμού που θα αναλάβει την υλοποίηση της εξΑΕ είναι η υποστήριξη που οφείλει να παρέχει στους μαθητευόμενούς του. Οπότε, σε αυτή τη περίπτωση υπό τις συνθήκες πραγματοποίησης της εξΑΕ, υπάρχει διαφοροποίηση από προσπάθειες αυτοδιδασκαλίας ή προσωπικής μελέτης, λόγω της προϋπόθεσης ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, το οποίο θα αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, με την ταυτόχρονη παροχή υποστήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στους μαθητευόμενους. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο ίδιος ερευνητής, η εξΑΕ προϋποθέτει την ύπαρξη τεχνικών μέσων, δηλαδή ηλεκτρονικών, οπτικοακουστικών ή έντυπων υλικών τα οποία θα μεταφέρουν εκπαιδευτικό

περιεχόμενο παράλληλα με τη σύνδεση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητευόμενο. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της εξΑΕ είναι η δυνατότητα που προσφέρει για αμφίδρομη επικοινωνία, ώστε οι σπουδαστές να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν μέσω της τεχνολογίας και να αναπτύσσουν διάλογο μεταξύ τους ή με τους εκπαιδευτές τους. Η συγκεκριμένη παροχή, είναι διαφορετική από τη χρήση της τεχνολογίας στη δια ζώσης εκπαίδευση, καθώς υπό αυτές τις συνθήκες πραγματοποιείται με διαφορετικό ρόλο. Το τελευταίο από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ που αναφέρονται από τον ερευνητή, είναι η απουσία του τρόπου λειτουργίας της ομάδας σε επίπεδο μάθησης, αλλά την παροχή εξατομικευμένης προσέγγισης της μάθησης και των μορφών διδασκαλίας. Αν και συνήθως απουσιάζει η ομαδική προσέγγιση στην εξΑΕ, ωστόσο δίνεται η δυνατότητα των ομαδικών συναντήσεων είτε δια ζώσης είτε διαμέσου της τεχνολογίας.

Στο πλαίσιο της εξΑΕ, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει εκτεταμένες συζητήσεις και για την ηλεκτρονική μάθηση. Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος επικοινωνίας και μάθησης μέσω των ηλεκτρονικών μέσων (Roffe, 2002, σελ. 40). Επίσης, μπορεί να θεωρηθεί ως η ηλεκτρονική μάθηση που εμπεριέχει στοιχεία καινοτομίας σε σύγκριση με διάφορες τεχνολογίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση και προσθέτει μια επιπλέον αξία στον τρόπο που μπορεί να συνεισφέρει η μάθηση (Nagi, 2006, σελ.7.1). Οι Guha & Maji (2008, σελ. 299) για τον ορισμό της εξΑΕ προτείνουν ότι η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να παρέχει ή και να διευκολύνει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις τεχνικές μάθησης. Από την άλλη, οι Cheng et al. (2012, σελ. 885) αναφέρουν ότι η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να περιέχει ένα σύνολο από εφαρμογές και διαδικασίες, όπως είναι η ηλεκτρονική μάθηση, η μάθηση μέσω των υπολογιστών, οι εικονική αίθουσα διδασκαλίας και η συνεργασία μέσω ψηφιακών τεχνολογιών. Επίσης, οι Turban et al. (2015, σελ. 5) αναφέρουν πως η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει τη δυνατότητα παράδοσης εκπαιδευτικών μεθόδων και υλικών μέσα από το διαδίκτυο με τη χρήση νέων τεχνολογιών και η ίδια έχει ως σκοπό να διδάξει και να προσφέρει γνώσεις ανά πάσα στιγμή και ανεξάρτητα από τον χώρο στον οποίο βρίσκεται κανείς.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι προτάσσεται η χρήση ψηφιακών μέσων για τη μάθηση, με βάση τα οποία μπορεί να δημιουργηθεί ένα μάθημα που δύναται να είναι περισσότερο διαδραστικό, καινοτόμο να ξεφεύγει από τα πλαίσια του παραδοσιακού

τρόπου μάθησης που πραγματοποιείται με τα δια ζώσης μαθήματα. Ένα σημαντικό σημείο στο οποίο αναφέρονται οι παραπάνω ορισμοί είναι η διαφοροποίηση των μεθόδων και των μορφών διδασκαλίας στην εξΑΕ, ώστε να μπορούν να συμβαδίσουν με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούνται. Σε μια κοινωνία γνώσης και πληροφορίας (Kron & Σοφός, 2007) το μάθημα που δημιουργείται εξ αποστάσεως εναρμονίζεται με βάση αυτή. Οπότε, μπορεί να ευνοεί την εξατομικευμένη μάθηση, διότι ο μαθητευόμενος έχει τη δυνατότητα να το προσαρμόσει με βάση τις δικές του ανάγκες και να εμπλακεί σε αυτό ανεξάρτητα από το μέρος που βρίσκεται και χωρίς να υπάρχουν χρονικοί περιορισμοί. Οπότε η εξΑΕ μπορεί να χαρακτηριστεί με περισσότερη ευελιξία ως προς τη μάθηση και με τη δυνατότητα προσφοράς μεγαλύτερης αυτονομίας στον εκπαιδευόμενο.

Η εξΑΕ στη σύγχρονη κοινωνία, αποτελείται από ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Μανούσου, 2008). Ένα από αυτά κύρια χαρακτηριστικά της, είναι η πολυμορφικότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Με βάση το ίδιο, οφείλει να προωθείται η οπτικοποίηση των αντικειμένων μέσω της εικονικής πραγματικότητας. Επίσης, θα πρέπει να καλλιεργούνται ποικίλες δεξιότητες στους μαθητευόμενους, όπως η παρατήρηση, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η σταδιακή εισαγωγή τους στις νέες τεχνολογίες και η αισθητική καλλιέργεια. Θα πρέπει μέσω της εξΑΕ οι εκπαιδευόμενοι να ενθαρρύνονται στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υπάρχει μέριμνα ώστε το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία να ενδυναμώνεται. Επιπλέον, θεωρείται χρήσιμο να υπάρχει συχνή επικοινωνία μεταξύ τους εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού φορέα που είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού. Ο ίδιος ο μαθητευόμενος θα πρέπει να συμμετέχει στη δημιουργία και στην καλλιέργεια της γνώσης, ώστε να νιώθει μεγαλύτερη αυτονομία και αυτορρύθμιση της μάθησής του. Η δυνατότητα της αυτοαξιολόγησης των μαθητευόμενων είναι επίσης, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της εξΑΕ. Όπως είναι φανερό, η σχεδίαση του πλαισίου της εξΑΕ, η εύρεση κατάλληλου εκπαιδευτικού περιεχομένου και η μέριμνα που θα πρέπει να δίνεται στην πλευρά του μαθητευόμενου από τους εκπαιδευτικούς φορείς που δημιουργούν τις συνθήκες για την υλοποίηση της εξΑΕ, θα πρέπει να είναι πολύ σωστά και προσεκτικά οργανωμένα.

Παρόλα τα θετικά στοιχεία της διαδικτυακής εξΑΕ, υπάρχει και το σημαντικό ζήτημα που προκύπτει για τη διασφάλιση της ποιότητας του υλικού, του τρόπου διδασκαλίας και της

μάθησης που πραγματοποιείται. Οι Masoumi & Lindstrom (2012) πρότειναν επτά βασικούς τομείς στους οποίους οφείλει η εξΑΕ να δομηθεί ώστε να είναι εξασφαλισμένη η ποιότητα που παρέχει στους μαθητευόμενους. Οι τομείς αυτοί αναφέρονται σε ιδρυματικούς, σε διδακτικούς, σε τεχνολογικούς, σε παιδαγωγικούς, στην υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητευόμενοι, στην υποστήριξη που παρέχεται από τον τομέα και στην αξιολόγηση. Οι παραπάνω τομείς περιλαμβάνουν ποικίλους υποπαράγοντες και σημεία αναφοράς. Ο ιδρυματικός παράγοντας εξασφάλισης της ποιότητας μπορεί να αναφέρεται σε θέματα διοίκησης ή στην έρευνα. Ο παράγοντας της διδασκαλίας μπορεί να περιέχει την εξατομικευμένη μάθηση, την οργάνωση και την ακρίβεια μαθησιακών πόρων ή και την καταγραφή των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων. Για τη διασφάλιση της ποιότητας σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχει και η τεχνολογία μέσω της διασφάλισης της λειτουργικότητας ορισμένων πλατφόρμων μάθησης, της εξασφάλισης της προσβασιμότητας σε αυτές ή και της διασφάλισης της εμπειρίας διεπαφής χρήστη που παρέχουν. Ακόμη, στον παιδαγωγικό παράγοντα, φαίνεται να μετράει η ύπαρξη μαθητοκετρικών μεθόδων διδασκαλίας, οι εργασίες που αναθέτονται, η επικοινωνία και η διάδραση ή μέχρι και οι διαθέσιμοι μαθησιακοί πόροι. Πέρα από τα υπόλοιπα, οφείλεται να παρέχεται διοικητική και τεχνική υποστήριξη στον μαθητή, καθώς και υποστήριξη από τον τομέα σε παιδαγωγικά ή σε τεχνολογικά ζητήματα. Η αξιολόγηση που θα παρέχεται για τη διασφάλιση της ποιότητας της εξΑΕ θα πρέπει να εξετάζει πέρα από πολλά άλλα στοιχεία και τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Η διασφάλιση της ποιότητας στην εξΑΕ φαίνεται να έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα, καθώς δεν αρκεί μόνο να παρέχεται η εξΑΕ, αλλά οφείλει και προσαρμόζεται στα δεδομένα που προκύπτουν και να διασφαλίζει όσο το δυνατόν καλύτερη εμπειρία χρήστη, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται και όσο το δυνατόν καλύτερα στις ανάγκες του. Στη διασφάλιση της ποιότητας φαίνεται να εμπλέκονται πολλοί παράγοντες που συνεξετάζονται και συνεκτιμώνται για την παροχή ενός σωστού αποτελέσματος.

Συμπερασματικά, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το διαδίκτυο σύμφωνα με τους Σοφός και Kron (2010), ανήκουν στα τεταρτογενή μέσα. Η χρήση τους μπορεί να έχει δημιουργήσει ένα νέο πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο θα αναλυθεί εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα, ωστόσο δημιουργεί πολλές προκλήσεις και νέα όρια τα οποία θα πρέπει να ξεπεραστούν ώστε να είναι

δυνατή η ομαλή ένταξη της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η εξισορρόπηση του υπάρχοντος συστήματος (Kron & Σοφός, 2007).

2.2 Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξΑΕ όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί μια μεθοδολογία εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σε περιπτώσεις που δεν είναι δυνατή η δια ζώσης διδασκαλία ή και σε περιπτώσεις που προτιμάται κατά κύριο λόγο και ως προτεραιότητα η εφαρμογή της. Μέχρι και πριν από λίγο καιρό, στην εξΑΕ μπορούσε κανείς να συναντήσει κυρίως ενήλικες ανθρώπους που εκπαιδεύονταν εξ αποστάσεως λόγω προσωπικής ή επαγγελματικής ανέλιξης. Οι ανήλικοι μαθητές εκπαιδεύονταν ως επί των πλείστων δια ζώσης, μιας και η σχολική εκπαίδευση στην παραδοσιακή της μορφή είναι δια ζώσης. Εξαίρεση αποτελούσαν οι μαθητές που παρακολουθούσαν εξ αποστάσεως μαθήματα κυρίως λόγω του ότι μπορεί να μην υπήρχαν τα αντίστοιχα διδακτικά αντικείμενα στη συμβατική εκπαίδευση ή λόγω του ότι υποχρεώνονταν να παρακολουθήσουν μαθήματα από απόσταση εξαιτίας της απομακρυσμένης, δυσπρόσιτης ή αραιοκατοικημένης περιοχής στην οποία κατοικούσαν (Holmberg, 2005). Ωστόσο, τους τελευταίους μήνες λόγω της παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης, στην οποία βρίσκεται η ανθρωπότητα, η πολιτεία στράφηκε αναγκαστικά στην εξΑΕ.

Σε σχέση με τα ζητήματα που προκύπτουν από την εξΑΕ που πλέον εφαρμόζεται σε καθολικό βαθμό, έχει ιδιαίτερη σημασία η ανάλυση της ίδιας της έννοιας της Σχολικής εξΑΕ. Όταν γίνεται αναφορά στην εξΑΕ σύμφωνα με τις Μιμίνου και Σπανακά (2013), θα πρέπει να διαχωριστούν οι μορφές στις οποίες μπορεί κανείς να αναφερθεί. Αρχικά, είναι γεγονός ότι υφίσταται η αυτοδύναμη σχολική εξΑΕ, μέσα από την οποία παρέχονται αυτοτελή προγράμματα που είναι πλήρως αναγνωρισμένα και ταυτίζονται με τη συμβατική εκπαίδευση. Ωστόσο, μπορεί να διαφέρει το εκπαιδευτικό υλικό και η μορφή της επικοινωνίας. Μπορεί να υφίσταται η μορφή των εικονικών σχολείων που υπάρχουν στην Αυστραλία και στην Αμερική, όπου μέσα από το διαδίκτυο πραγματοποιούνται σύγχρονες τηλεσυναντήσεις ή παρέχεται επικοινωνία με ασύγχρονη μορφή. Μια δεύτερη μορφή της εξΑΕ είναι η συμπληρωματική σχολική εξΑΕ, σύμφωνα με την οποία εφαρμόζονται οι αρχές σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, όπως και στην αυτόνομη, ωστόσο η ίδια λειτουργεί συμπληρωματικά με τα συμβατικά μαθήματα του σχολείου. Σε αυτή μπορεί να υφίστανται παρακολουθήσεις μεμονωμένων μαθημάτων που στοχεύουν σε ποικίλους λόγους ή συνεργασίες σχολείων μέσω του σχολικού δικτύου. Η τρίτη μορφή της εξΑΕ είναι η μικτή ή πολυμορφική ή συνδυαστική

εκπαίδευση, στην οποία συναντώνται παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την εξΑΕ.

Η μικτή μάθηση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, παρουσιάζει τον συνδυασμό της δια ζώσης διδασκαλίας, στην οποία ο μαθητής με τη φυσική του παρουσία και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να συμμετέχει στο μάθημά του ταυτόχρονα όμως με την ύπαρξη της εξΑΕ στην οποία δεν απαιτείται η φυσική παρουσία του μαθητή (Dziuban et al., 2004). Η μικτή μάθηση είναι ένας συνδυασμός των δύο διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης (Watson et al., 2012) και μπορεί να διαχωριστεί σε τέσσερα κυρίαρχα μοντέλα διδασκαλίας. Στο μοντέλο της εναλλαγής οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν εναλλάξ ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στην τάξη και δραστηριότητες στο διαδίκτυο. Στο ευέλικτο μοντέλο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εξΑΕ, ωστόσο δίνεται βαρύτητα και στην πραγματοποίηση ορισμένων δια ζώσης συναντήσεων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Στο μοντέλο της αυτομίξης (self-blend model), πραγματοποιείται κανονικά η δια ζώσης διδασκαλία και οι μαθητές παράλληλα παρακολουθούν κάποια εξ αποστάσεως μαθήματα. Στο εμπλουτισμένο εικονικό μοντέλο, κυριαρχεί το ακριβώς αντίθετο πρότυπο, όπου πραγματοποιούνται κατά κύριο λόγο διαδικτυακά μαθήματα και τα παραδοσιακά μαθήματα στην αίθουσα διδασκαλίας λειτουργούν ως συμπληρωματικά.

Η εξΑΕ προϋποθέτει εκτός από την αναδιαμόρφωση του γενικότερου πλαισίου της εκπαίδευσης και την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού. Το μοντέλο ARCS (Attention=Προσοχή, Relevance=Συνάφεια, Confidence=Αυτοπεποίθηση, Satisfaction=Ικανοποίηση) του Keller όπως αναφέρουν οι Αυγουστής, Σοφός & Κώστας (2016) τονίζει ότι για την κατασκευή ενός αποτελεσματικού, αποδοτικού και ελκυστικού εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παράμετροι που προκύπτουν από τα αρχικά του ονόματος ARCS που συνεισφέρουν στην αύξηση της εμπιστοσύνης, της συνάφειας, της ικανοποίησης και της προσοχής των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα μπορούν να κρατήσουν σε ένα σταθερό επίπεδο τη διατήρηση υψηλού κινήτρου στους επιμορφωμένους. Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι μαθητευόμενοι, κρίνεται πολύ σημαντικός, μιας και συσχετίζεται με την αίσθηση ολοκλήρωσης που αισθάνονται οι εκπαιδευόμενοι για τα εξ αποστάσεως μαθήματα.

Επίσης, το κομμάτι της τεχνολογίας που είναι απαραίτητη για την εξΑΕ παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς η τεχνολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι παρόμοια στη σύγχρονη στην ασύγχρονη και στη μικτή εκπαίδευση, αλλά υπάρχει μια διαφοροποίηση στη σειρά και το δέσιμο των δραστηριοτήτων (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Έτσι με αυτόν τον τρόπο, προκύπτει πολλές φορές η ανάγκη χρήσης κοινωνικών δικτύων όπως του e-mail, του facebook, του twitter, του κινητού τηλεφώνου και των blogs. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστεί η αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων, του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτή. Αυτό έχει ως συνέπεια να βελτιώνεται και η επικοινωνία τους. Από την άλλη πλευρά στο διαδίκτυο μπορεί να υπάρχουν εικόνες, ήχοι, έντυπο υλικό, βιντεοδιασκέψεις με τον εκπαιδευτή ή με τους εκπαιδευόμενους και μπορούν όλα αυτά τα εργαλεία να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους σύγχρονα είτε ασύγχρονα.

Στην Ελλάδα, το 2013 επιχειρήθηκε η δημιουργία του ψηφιακού σχολείου. Πλέον όλα τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια είτε στην απλή τους μορφή είτε σε εμπλουτισμένη υπάρχουν σε ένα ψηφιακό αποθετήριο στο διαδίκτυο. Επίσης, έχει δημιουργηθεί ένα Πανελλήνιο ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων, το Φωτόδεντρο, που παρουσιάζει διαθεματικό υλικό για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σε αυτό το αποθετήριο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν δημιουργήσει και λειτούργησαν πολύ καλά στην εφαρμογή τους. Περιέχει περισσότερα από 8000 μαθησιακά αντικείμενα που μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν, είναι προσβάσιμα, προσιτά και γραμμένα στα ελληνικά (Σκουλαρίδου & Μαυροειδής, 2016). Οι χρήστες του μπορούν να χρησιμοποιήσουν το περιεχόμενό του, να το εμπλουτίσουν και να αξιολογήσουν τα μαθησιακά αντικείμενα που περιέχει (Μεγάλου, 2013). Οπότε, το περιβάλλον αυτό, διαμορφώνεται, βελτιώνεται και εμπλουτίζεται συνεχώς μέρα με τη μέρα.

Ένα ακόμα περιβάλλον με παρόμοια χαρακτηριστικά, αποτελεί ο Αίσωπος, στον οποίο μπορούν να απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί για να αντλήσουν δραστηριότητες για την εξΑΕ. Δημιουργήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και χρησιμοποιείται για τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση, και την εφαρμογή διδακτικών σεναρίων σε ψηφιακή μορφή (Κολτσάκης, 2018). Επιπλέον, ο Αίσωπος σύμφωνα με τους Grammenos et al. (2017) αποτελεί μια σύγχρονη πλατφόρμα εκπαίδευσης, στην οποία περιέχονται περισσότερα από 900 διδακτικά σενάρια. Κατά τη διάρκεια της άνοιξης του 2020, όπου τα σχολεία παρέμειναν

κλειστά, όπως αναφέρει ο Αναστασιάδης (2020), έγιναν πολύ σημαντικές προσπάθειες για την εφαρμογή της εξΑΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός του ΥΠΑΙΘ στόχευε την ενίσχυση της τεχνολογικής υποδομής και παράλληλα στην εξασφάλιση της ελεύθερης πρόσβασης στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, μέσω των κινητών συσκευών. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (2020) μέχρι τις 30 Νοεμβρίου 2020 είχαν εγγραφεί 151.639 μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί από τους 180.000 στο σύνολο. Όσον αφορά τους μαθητές, οι εγγεγραμμένοι ήταν 1.022.864 από τους 1.448.916 στο σύνολο. Στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class (eclass.sch.gr) φιλοξενούνται 301.626 μαθήματα και στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης e-me (Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me) φιλοξενούνται 131747 κυψέλες μαθημάτων.

Επομένως είναι ευνόητο ότι τα τελευταία χρόνια και κυρίως το προηγούμενο σχολικό έτος, έχουν γίνει σημαντικά βήματα στον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας, που συσχετίζονται με την εξΑΕ, ως μεθοδολογία εκπαίδευσης. Ο λόγος για τον οποίο είχε μείνει πίσω εδώ και πολλά χρόνια, ήταν κυρίως οικονομικός. Η έλλειψη χρηματοδότησης ήταν εκείνη που κωλυσιεργούσε τη διαδικασία υλοποίησης ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων, μιας και όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η εξΑΕ απαιτεί υψηλό κόστος κατασκευής και συντήρησης. Ορισμένοι ακόμα λόγοι που καθυστερούσαν την αξιοποίηση του ψηφιακού σχολείου σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2020) ήταν η έλλειψη υποδομής στα σχολεία, όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, καθώς μόνο το 2% των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτει τεχνολογικό εξοπλισμό υψηλού επιπέδου και η πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθώς το 6% των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει πρόσβαση σε αυτό.

Συμπερασματικά, μέχρι στιγμής έχουν παρουσιαστεί τα χαρακτηριστικά της εξΑΕ και η υφιστάμενη κατάσταση στην Ελλάδα. Ωστόσο, η εκπαιδευτική διαδικασία του έλαβε μέρος παγκόσμια, κατά το πρώτο εξάμηνο του 2020, δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εξΑΕ, αλλά ως επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία. Σε επόμενο κεφάλαιο πρόκειται να αναλυθεί ο ορισμός, η σημασία και η διαφοροποίησή της από την εξΑΕ.

2.3 Επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία και διαφορές της από τη σχολική εξΑΕ

Τους τελευταίους μήνες είναι φανερό ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έχει αλλάξει μορφή, λόγω της παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης με την οποία έχει έρθει αντιμέτωπη η ανθρωπότητα. Ο ιός Covid-19 έχει αλλάξει τη ζωή όλων των ανθρώπων, σε όλα τα επίπεδα. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που έχει επηρεαστεί από τις αλλαγές που έχουν συμβεί. Η παραδοσιακή διδασκαλία που μέχρι και τα προηγούμενα χρόνια συντελούνταν δια ζώσης και σε αίθουσες διδασκαλίας, με τη φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, πλέον δεν υφίσταται. Την θέση της έχει πάρει η διδασκαλία που πραγματοποιείται εξ αποστάσεως μέσα από τους σταθερούς υπολογιστές και τις κινητές συσκευές που διαθέτει ο κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και αυτή η μορφή διδασκαλίας φαίνεται να ταιριάζει στην εξΑΕ, ωστόσο έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που δεν της αρμόζουν. Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε, μέσα από την οποία πραγματοποιούνται μαθήματα εξ αποστάσεως, μπορεί να χαρακτηριστεί ως Επείγουσα Διαδικτυακή Διδασκαλία (στο εξής ΕΔΔ).

Η ΕΔΔ διαφέρει από την εξΑΕ και σύμφωνα με τους Hodges, Moore, Lockee, Trust και Bond, (2020) αναφέρεται σε μια προσωρινή αλλαγή του παραδοσιακού σχολικού πλαισίου μάθησης, που περιλαμβάνει δια ζώσης μαθήματα. Η συγκεκριμένη αλλαγή πραγματοποιείται λόγω περιστάσεων κρίσης ή λόγω εκτάκτων αναγκών και περιλαμβάνει τη διδασκαλία μαθημάτων εξ αποστάσεως, τα οποία σε διαφορετικές συνθήκες θα πραγματοποιούνταν δια ζώσης. Ο σκοπός του νέου διαδικτυακού περιβάλλοντος που δημιουργείται δεν είναι η παρουσία ενός ισχυρού και μόνιμου εκπαιδευτικού πλαισίου, αλλά η δημιουργία ενός πλαισίου που παρέχει προσωρινή πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό που είναι διαθέσιμο κατά τη διάρκεια της έκτακτης ανάγκης που έχει προκύψει.

Με άλλα λόγια, η εξΑΕ μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκείνη που δημιουργείται εξ αρχής, αποκλειστικά για τη διδασκαλία από απόσταση. Όλες οι δομές, το υλικό και οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία γνωρίζουν από την αρχή και είναι διατεθειμένοι να προχωρήσουν στην εκπαίδευσή τους εξ αποστάσεως και χωρίς τη φυσική τους παρουσία. Η εξΑΕ δημιουργήθηκε και σχεδιάστηκε από την αρχή ακριβώς για αυτόν τον λόγο. Σε αντίθεση με την ΕΔΔ, η οποία εφαρμόζεται αναγκαστικά και ο σκοπός της εφαρμογής της είναι να

αναπληρώσει τον χρόνο στον οποίο υπό κανονικές συνθήκες θα πραγματοποιούνταν μαθήματα δια ζώσης. Η ΕΔΔ έχει εφαρμοστεί και στο παρελθόν σε διάφορες χώρες, οι οποίες ήρθαν αντιμέτωπες με φυσικές καταστροφές. Για παράδειγμα, στις Φιλιππίνες πριν μερικά χρόνια, η εκπαιδευτική διαδικασία και πάλι στράφηκε αναγκαστικά, διότι δεν υπήρχε άλλη επιλογή, στα εξ αποστάσεως μαθήματα λόγω φυσικών καταστροφών. Είναι εύλογο συμπέρασμα να θεωρήσει κανείς ότι η ΕΔΔ από τη στιγμή που πραγματοποιείται εξ αποστάσεως, φέρνει στην επιφάνεια ποικίλα προβλήματα που αφορούν την εφαρμογή της. Αυτό συμβαίνει γιατί το εκπαιδευτικό υλικό, οι υποδομές και οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι προετοιμασμένοι για τη νέα κατάσταση που δημιουργείται. Όποια διαδικασία επιχειρηθεί να εφαρμοστεί σε μικρό χρονικό διάστημα και χωρίς να υφίσταται κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για αυτή είναι λογικό να συναντάει πολλά εμπόδια.

Οι Hodges et al. (2020) αναφέρονται στις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από την ΕΔΔ και αντιπαραβάλλοντας το μοντέλο αξιολόγησης των Stufflebeam & Zhang (2017), προτείνουν ορισμένους τομείς στους οποίους φαίνεται η εφαρμογή της ΕΔΔ. Αρχικά, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι θεσμικές, κοινωνικές και κυβερνητικές παράμετροι που μπορεί να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και την εφαρμογή της. Οι παράμετροι αυτοί αναφέρονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, αναφέρεται και η αλληλεπίδραση των φορέων της εκπαίδευσης με τους εκπαιδευόμενους και τις οικογένειες αυτών. Επιπλέον, θα πρέπει να διερευνηθεί η επάρκεια των τεχνολογικών μέσων για την αντιμετώπιση των αναγκών που προκύπτουν από την ΕΔΔ, καθώς και η ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να βοηθήσει στη διαχείριση και αντιμετώπιση των αναγκών που προκύπτουν. Ακόμη ένα ερώτημα που θα πρέπει να εξεταστεί είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών φορέων για να προχωρήσουν στην εφαρμογή της ΕΔΔ. Θα πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος εφαρμογής εναλλακτικών προσεγγίσεων στη μάθηση, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό διαχειρίστηκε τη νέα συνθήκη που δημιουργήθηκε. Είναι σημαντικό να αναρωτηθεί κανείς αν θα μπορούσε στο μέλλον να υπάρξει μια διαφορετική αντιμετώπιση της κατάστασης. Ο βαθμός στον οποίο μπόρεσαν να εφαρμοστούν οι μαθησιακές διαδικασίες, όπως η αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της ΕΔΔ είναι μια παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη. Ένα ακόμη στοιχείο που θα μπορούσε να διερευνηθεί, είναι η ανατροφοδότηση που προκύπτει από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε στο μέλλον να υπάρξει καλύτερη διαχείριση μιας πιθανής κρίσιμης κατάστασης.

Όπως αναφέρουν οι Aguliera & Nightengale-Lee (2020) η ζωή και οι εμπειρίες των μαθητών και των οικογενειών τους, έχουν αλλάξει κάτω από τη συνθήκες τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, οι νέες συνθήκες που δημιουργούνται, μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο για έναν νέο τρόπο διδασκαλίας, που συμπεριλαμβάνει και διαδικτυακά μαθήματα και δύναται να εφαρμοστεί στο μέλλον. Παρόλα αυτά, είναι πολύ σημαντικό το ζήτημα που προκύπτει για την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ανισότητες που υπάρχουν ήδη στα σχολεία, θα μπορούσαν να επιδεινωθούν σε μεγάλο βαθμό. Οπότε, η διαδικτυακή διδασκαλία θα μπορούσε να αποτελεί λύση για μελλοντικές παρόμοιες καταστάσεις κρίσης ή ακόμα και να εφαρμοστεί στην καθημερινή πρακτική της εκπαίδευσης, αλλά αυτό θα μπορούσε να θέσει σε μεγάλο κίνδυνο τις ευάλωτες ομάδες της. Για παράδειγμα άποροι, μαθητές με ειδικές ανάγκες, Ρομά και άλλες κατηγορίες ατόμων που ανήκουν στην εκπαιδευτικοί κοινότητα, θα μπορούσαν πολύ εύκολα να αποκλειστούν από αυτή ή και να μειωθεί σε σημαντικό βαθμό η ένταξή τους σε αυτή.

Συμπερασματικά, όπως τονίζεται από τους Bozurk & Sharma (2020) είναι πολύ σημαντική η σωστή χρήση των όρων εξΑΕ και ΕΔΔ. Θα ήταν άδικο για τις δύο αυτές έννοιες αν και ακούγονται παρόμοιες, να θεωρηθούν ως ισότιμες και συνώνυμες. Αυτό συμβαίνει γιατί ο σχεδιασμός ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης, κάτω από λανθασμένες συνθήκες θα μπορούσε να οδηγήσει σε λάθος αντιλήψεις και ανακριβή συμπεράσματα. Επίσης, ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο θα πρέπει αυτές οι δύο έννοιες να διαχωριστούν, αποτελεί το γεγονός ότι κάποια στιγμή η ζωές των ανθρώπων και ο τρόπος οργάνωσης και υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, θα επιστρέψει πίσω στις φυσιολογικές συνθήκες που επικρατούσαν. Θα ήταν πολύ άδικο οι άνθρωποι να θυμούνται έπειτα από όλη την προσπάθεια που καταβλήθηκε, ότι η ΕΔΔ δε λειτούργησε και ήταν αναποτελεσματική. Θα ήταν άδικο να τη θυμούνται με αρνητικό πρόσημο, καθώς όλες οι προσπάθειες που έγιναν για την προσαρμογή σε αυτή δε θα έχουν πλέον κανένα αντίκρισμα. Τέλος, όσον αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό που χρησιμοποιήθηκε, για την παρούσα κατάσταση μπορεί να είναι μέχρι ένα σημείο επαρκής, ωστόσο θα πρέπει να επανεξεταστεί σε πιθανές μελλοντικές καταστάσεις κρίσεων που μπορεί να αντιμετωπίσει η ανθρωπότητα.

Κεφάλαιο 3ο - Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να παρουσιαστούν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και αναφέρονται κατά κύριο λόγο στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εξΑΕ κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου. Το πλήθος των ερευνών που εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία δεν είναι ακόμα αρκετά μεγάλο, ωστόσο μπορεί να δώσει μια ξεκάθαρη εικόνα για τις συνθήκες που επικρατούσαν στην εκπαίδευση. Ορισμένες από τις λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση των ερευνών, ήταν οι “emergency remote teaching”, “Covid-19”, “distance education”, “teachers’ perceptions” και “teachers’ views”. Από τις έρευνες που προέκυψαν από την αναζήτηση δε μελετήθηκαν όσες αναφέρονταν στην εξΑΕ πριν την πανδημία. Οι έρευνες που παραθέτονται είναι ομαδοποιημένες σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει όσες χρησιμοποίησαν ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει όσες χρησιμοποίησαν ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και η τρίτη όσες χρησιμοποίησαν μικτή μεθοδολογική προσέγγιση.

Ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση

Παρακάτω πρόκειται να αναλυθούν έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕΔΔ κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τα δεδομένα των οποίων συγκεντρώνονται και αναλύονται με ποσοτικές μεθόδους προσέγγισης, όπως είναι κατά κύριο λόγο η χρήση ερωτηματολογίων.

Στην πρώτη κατηγορία των ερευνών που αναλύθηκαν ποσοτικά, ανήκει εκείνη που πραγματοποιήθηκε από τους Trust & Whalen (2020). Οι ερευνητές χορήγησαν ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου σε 325 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. Ένα από τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν αναφέρεται στις γνώσεις και εμπειρίες που αποκτήθηκαν από την εμπειρία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί στην εξΑΕ και ότι χρειάζεται περισσότερη κατάρτιση από την πλευρά τους. Επίσης, οι περισσότεροι προσπαθούσαν να λύσουν προβλήματα που προέκυπταν από τη σύνδεση των μαθητών στο διαδίκτυο και την τροποποίηση του μαθήματος για τον κάθε μαθητή. Όσον αφορά τη βοήθεια που δέχτηκαν από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, τη θεωρούν πολύ

σημαντική. Συμπερασματικά, η έρευνα καταλήγει πως το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί και να προωθεί μοντέλα μικτής μάθησης.

Η έρευνα των Almanthari, Maulina και Bruce (2020) που έλαβε χώρα στην Ινδονησία, χρησιμοποίησε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια και τα χορήγησε σε 159 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα ήταν εκείνο που αφορούσε τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της εξΑΕ. Τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα αναφέρονταν στα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές με τη σύνδεση στο διαδίκτυο και στο γεγονός ότι υπάρχει θετική συσχέτιση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η σχολική μονάδα στην εξΑΕ και με τις δυσκολίες που προκύπτουν από το πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με την προσαρμογή τους στην ΕΔΔ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας, είχαν αντιμετωπίσει και στο παρελθόν διάφορες φυσικές καταστροφές, οπότε είχαν κληθεί και παλαιότερα να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις στην εκπαίδευση. Συμπερασματικά, φαίνεται να είναι αναγκαία η κατάρτιση των μαθητών και των εκπαιδευτικών στη χρήση της εξΑΕ. Επιπλέον, κρίνεται σημαντική η πρόσβαση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο διαδίκτυο και η χρήση κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Fauzi & Khusuma (2020) στην Ινδονησία, το δείγμα λήφθηκε από 45 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη χορήγηση ερωτηματολογίων ανοιχτού και κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται στα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές με τη σύνδεση στο διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της αξιολόγησης, στην έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και στις ασαφείς οδηγίες και ελλιπή υποστήριξη που έλαβαν από το κράτος. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι χρησιμοποίησαν έτοιμο υλικό που το αναδιαμόρφωσαν και λίγοι είναι εκείνοι που δημιούργησαν νέο υλικό για τις ανάγκες τις εξΑΕ. Επιπλέον, ένα σημαντικό κομμάτι που αναδείχτηκε ήταν η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους μαθητές μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Συμπερασματικά, φαίνεται να προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην εξΑΕ.

Σε έρευνα των Giovannella, Passarelli, και Persico (2020) στην Ιταλία, το δείγμα λήφθηκε από 336 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα

λήφθηκαν από τη χορήγηση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και αναφέρονται σε ορισμένους τομείς. Το σημαντικότερο από τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν, αναφέρονταν στις γνώσεις που αποκτήθηκαν από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της πανδημίας. Αρχικά, ενώ οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα με τη σύνδεση στο διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ανταποκρίνονται σχετικά γρήγορα στην εφαρμογή της εξΑΕ. Οι περισσότεροι από αυτούς πραγματοποίησαν τη διδασκαλία τους με διάλογο και βίντεο, με διαδραστικές δραστηριότητες και εφάρμοσαν την αξιολόγηση των μαθητών τους με την ανάθεση ατομικών εργασιών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν τη διαζώσης διδασκαλία από την εξ αποστάσεως ή από τη μικτή μορφή διδασκαλίας. Συμπερασματικά, η εκπαίδευση των μαθητών συνεχίστηκε χάρη στους εκπαιδευτικούς που αντιμετώπισαν τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και χάρη στις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης που παρείχαν δωρεάν πρόσβαση στους μαθητές.

Οι Alea, Fabrea, Roldan και Faroogí (2020) διεξήγαγαν έρευνα στις Φιλιππίνες με τη χορήγηση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων σε 2300 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν στη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου ήταν το ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε κατά κύριο λόγο τους ερευνητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα με τη σύνδεση στο διαδίκτυο, με την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, πως οι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί στην εξΑΕ και χρειάζεται περισσότερη κατάρτιση από την πλευρά τους. Ακόμη, οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί ήταν απροετοίμαστοι για την εξΑΕ. Φάνηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με την προσαρμογή τους στην κατάσταση της ΕΔΔ και αυτό γιατί όσο μεγαλύτερη εμπειρία είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο πιθανό ήταν να είχαν βρεθεί σε παρόμοια κατάσταση όπου αναγκάστηκαν να αντιμετωπίσουν φυσικές καταστροφές. Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας, είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την επικοινωνία με τον μαθητικό πληθυσμό. Συμπερασματικά, με την κατάλληλη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς, η επίδοση των εκπαιδευτικών στην εξΑΕ μπορεί να ενισχυθεί.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Sokal, Trudel και Babb (2020) στον Καναδά πήραν μέρος 1278 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο δείγμα της έρευνας χορηγήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Το κυριότερο ερευνητικό ερώτημα που

μελετήθηκε αντλείται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα υλικά και τους πόρους που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα, δείχνουν ότι υπήρχε μια θετική συσχέτιση των πόρων που διαθέτονταν στους εκπαιδευτικούς με την ολοκλήρωση των εργασιακών τους απαιτήσεων. Επιπλέον, βρέθηκε θετική συσχέτιση της στήριξης που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς και από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με την ολοκλήρωση των μαθησιακών στόχων που έθεσαν. Συμπερασματικά, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους εκπαιδευτικούς φορείς και από τους γονείς των μαθητών.

Σε έρευνα των Σταχτέας & Σταχτέας (2020) στην Ελλάδα, ως δείγμα αναφέρονται 380 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα δεδομένα της έρευνας λήφθηκαν μέσω της χορήγησης ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕΔΔ αποτελούσε ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Τα αποτελέσματά της καταλήγουν στο γεγονός ότι χρειάζεται περισσότερη κατάρτιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην εξΑΕ, καθώς οι περισσότεροι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις. Οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι προτιμούν τη δια ζώσης διδασκαλία από την εξ αποστάσεως και πως η εφαρμογή της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι για εκείνους πιο ελκυστική από την εφαρμογή της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην παιδαγωγική αξία των μαθημάτων και όχι τόσο στην αξιοποίηση όλων των τεχνολογικών μέσων.

Σε ακόμα μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε εκείνη την περίοδο (Hoq, 2020) στη Σαουδική Αραβία, σε 33 εκπαιδευτικούς Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕΔΔ. Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια για τη συλλογή των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έκαναν φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση για την εφαρμογή της ΕΔΔ, γιατί τη θεωρούσαν μια καλή ευκαιρία για την αναπροσαρμογή και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού υλικού που διέθεταν.. Οι περισσότεροι από αυτούς χρησιμοποίησαν εφαρμογές γραφείου για τη διδασκαλία τους, βίντεο και διαδραστικές ασκήσεις. Στα συμπεράσματα που καταλήγει η έρευνα είναι πως θα πρέπει το πρόγραμμα σπουδών να αναπροσαρμοστεί ώστε να περιλαμβάνει τη διδασκαλία με μικτά μοντέλα μάθησης.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Talidong, 2020) στην Κίνα, σε 20 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διερευνήθηκαν οι απόψεις των δασκάλων για τους πόρους και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και οι αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν στην εφαρμογή της εξΑΕ. Στους συμμετέχοντες της έρευνας χορηγήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα έκαναν φανερή τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕΔΔ. Υπήρχε ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τους παρέχονταν κίνητρα για τη μάθησή τους. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα με διαφάνειες Power Point, με διάλογο, βίντεο, τραγούδια, αφήγηση, ανάγνωση και χαρτογράφηση ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούσαν τα μαθήματα με βάση τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών, αν και πολλοί από αυτούς αντιμετώπιζαν προβλήματα με την πρόσβασή τους στο διαδίκτυο. Επιπλέον, οι πλατφόρμες που χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο ήταν το Tencent Meeting, το RoomBox, το Classin, το WeChat, το Private Application, το DingTalk και το Zoom. Συμπερασματικά, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στην αξιολόγηση και προσαρμογή του μαθήματος με βάση τις ανάγκες, το επίπεδο και το υπόβαθρο των μαθητών.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Foti, 2020) στην Ελλάδα σε 101 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διδασκαλίας τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι χρειάζεται περισσότερη ειδίκευση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς οι περισσότεροι δε διαθέτουν επαρκείς γνώσεις. Επιπλέον φάνηκε η έλλειψη προετοιμασίας από την πλευρά των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για τη νέα κατάσταση που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Οι οδηγίες και η υποστήριξη που δόθηκαν εκείνη την περίοδο από το κράτος χαρακτηρίζονταν ως ελλιπής. Επίσης, πολλοί από τους μαθητές δε συμμετείχαν σε αυτή, γιατί αντιμετώπιζαν προβλήματα σύνδεσης με το διαδίκτυο. Η ασύγχρονη εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την επικοινωνία τους με τους γονείς και τους μαθητές. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην εξΑΕ και τους παρέχονταν κίνητρα από τους εκπαιδευτικούς για την επιπλέον συμμετοχή τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι διχασμένοι για τη χρησιμότητα των πλατφορμών Cisco Webex και E-me που παρέχονταν από το υπουργείο για τη σύγχρονη και

την ασύγχρονη εκπαίδευση αντίστοιχα. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ασύγχρονη εκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία. Η εφαρμογή της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας ήταν απαραίτητη για τη διάρκεια εκείνης της περιόδου, ωστόσο η σημασία της δεν μπορεί να γενικευτεί.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Bubb & Jones (2020) στη Νορβηγία εξέταζε την άποψη 151 δασκάλων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 779 γονέων και 1048 μαθητών. Το κυριότερο ερευνητικό ερώτημα που απαντήθηκε αφορούσε τις αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρέχονταν την περίοδο της πανδημίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν γρήγορα στην ΕΔΔ και συνέχιζαν να δίνουν κίνητρα στους μαθητές για την ενεργή συμμετοχή τους. Οι γονείς και οι μαθητές ένιωσαν ότι αναπτύσσουν πιο ισχυρές σχέσεις με τους δασκάλους τους. Οι εκπαιδευτικοί περιλάμβαναν τη δημιουργία διαδραστικών δραστηριοτήτων στα μαθήματά τους, γεγονός που αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός νέου προγράμματος σπουδών. Η αξιολόγηση που πραγματοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς κρίνονταν ιδιαίτερα σημαντική και δίνονταν βαρύτητα στην ανατροφοδότηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας δήλωσαν πως τους άρεσε η εφαρμογή της εξΑΕ, καθώς ήταν σε θέση οι ίδιοι να οργανώσουν την ημέρα τους όπως ήθελαν. Συμπερασματικά, οι ερευνητές καταλήγουν στο γεγονός ότι η εκπαίδευση των μαθητών συνεχίστηκε χάρη στους εκπαιδευτικούς που αντιμετώπισαν τις δυσκολίες που μπορεί να προέκυψαν. Ωστόσο, οι μαθητές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας κατά την εφαρμογή της ΕΔΔ.

Τέλος, οι πολύ πρόσφατες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και παρουσιάστηκαν στο 1^ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο του Πανεπιστημίου Αιγαίου έδειξαν σημαντικά ευρήματα, όσον αφορά την εφαρμογή της εξΑΕ. Μελετήθηκε η εφαρμογή της εξΑΕ σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Μελετίου-Μαροθέρη, υπό δημοσίευση), οι κοινωνικές ανισότητες που δημιουργούνται λόγω της εξΑΕ (Νικολάου, υπό δημοσίευση), και οι λόγοι που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή πλατφόρμων διδασκαλίας, τα κριτήρια επιλογής τους, τη διαδικασία εύρεσης υλικού, το περιεχόμενο του, τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν στην εξΑΕ και η στήριξη που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο (Γιασιράνης & Σοφός, υπό δημοσίευση).

Οι ποσοτικές έρευνες που παρατίθενται παραπάνω αντλούνται από την Ελλάδα, την Ινδονησία, τις Η.Π.Α., την Ιταλία, τις Φιλιππίνες, τον Καναδά, τη Σαουδική Αραβία, την Κίνα και τη Νορβηγία. Αφορούν την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια, την Τριτοβάθμια, την Πρωτοβάθμια σε συνδυασμό με τη Δευτεροβάθμια ή όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Τα σημαντικότερα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν:

- τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία [Fauzi & Khusuma (2020); Alea et al (2020); Hoq (2020); Σταχτέας & Σταχτέας (2020); Foti (2020)]
- τις γνώσεις που αποκομίσαμε κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου [Trust & Whalen(2020); Giovannella et al.(2020)]
- τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν [Almanthari(2020); Alea et al.(2020)]
- τις αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν [Talidong (2020); Bubb & Jones (2020)]
- τις απόψεις των εκπαιδευτικών για υλικά και τους πόρους που χρησιμοποιήθηκαν [Talidong (2020); Sokal et al. (2020)].

Ανάμεσα στα σημαντικότερα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι έρευνες από κοινού, αφορούν:

- τα προβλήματα με την σύνδεση στο διαδίκτυο [Trust & Whalen(2020); Almanthari et al.(2020); Fauzi & Khusuma (2020); Giovannella et al (2020); Alea et al (2020); Talidong (2020); Foti (2020)]
- την έλλειψη κατάρτισης από την πλευρά των δασκάλων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση [Trust & Whalen(2020); Alea et al (2020); Σταχτέας & Σταχτέας (2020); Hoq (2020); Foti (2020)]
- την έλλειψη προετοιμασίας των σχολικών μονάδων για τη επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία [Trust & Whalen(2020); Alea et al (2020); Foti (2020)]
- την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού [Fauzi & Khusuma (2020); Alea et al (2020); Talidong (2020)].

Επίσης, οι έρευνες που παρατίθενται, καταλήγουν:

- στην ανάγκη για επικοινωνία με μέσα κοινωνικής δικτύωσης [Fauzi & Khusuma (2020); Alea et al (2020); Foti (2020)]
- στην τροποποίηση του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών [Trust & Whalen(2020); Talidong (2020)]
- στις ασαφείς οδηγίες και ελλιπής υποστήριξη που δόθηκε από το κράτος [Fauzi & Khusuma (2020); Foti (2020)]
- στη θετική συσχέτιση τις διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με την προσαρμογή τους στην επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία [Almanthari et al (2020); Alea et al(2020)]
- στη γρήγορη προσαρμογή στην ΕΔΔ [Giovannella et al (2020); Bubb & Jones (2020)]
- στην προτίμηση της δια ζώσης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς [Giovannella et al (2020); Σταχτέας & Σταχτέας (2020)]
- στη θετική στάση για την επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας [Hoq (2020); Talidong (2020)]
- στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και παροχή κινήτρων σε αυτούς από τους εκπαιδευτικούς [Talidong (2020); Foti (2020)]
- στην επιπλέον κατάρτιση που χρειάζονται οι μαθητές στην εξΑΕ [Almanthari et al.(2020); Σταχτέας & Σταχτέας (2020)]
- στην ανάδειξη του σημαντικού ρόλου που διαδραμάτισε η βοήθεια των συναδέλφων των εκπαιδευτικών [Trust & Whalen(2020); Sokal et al (2020)]
- στη διδασκαλία που παρέχεται με διάλογο και βίντεο [Giovannella et al (2020); Talidong (2020)], με διαδραστικές δραστηριότητες [Giovannella et al (2020); Hoq (2020); Bubb & Jones (2020)] και με διαφάνειες σε Power Point [Hoq (2020); Talidong (2020)].

Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να αναλυθούν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και αφορούσαν την εφαρμογή της εξΑΕ. Στις συγκεκριμένες

έρευνες εφαρμόστηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς οι περισσότερες χρησιμοποίησαν συνεντεύξεις για τη συλλογή δεδομένων από το δείγμα στο οποίο απευθύνονταν.

Η πρώτη έρευνα που αναλύεται (Rahiem, 2020) λαμβάνει χώρα στην Ινδονησία και εξετάζει την εμπειρία 80 φοιτητών Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της ΕΔΔ. Στους φοιτητές δόθηκαν ημερολόγια και εκθέσεις στα οποία κατέγραφαν την καθημερινή πορεία της μελέτης τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στην εφαρμογή ενός μικτού μοντέλου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, συνδυάστηκαν παραδοσιακές μορφές μάθησης, όπως η διατήρηση σημειώσεων στο τετράδιο, με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι φοιτητές χαρακτήρισαν ευέλικτη την εμπειρία τους, γιατί μπορούσαν οι ίδιοι να ρυθμίζουν τη μάθησή τους. Ωστόσο, δήλωσαν ότι η εμπειρία που έζησαν είχε και προκλήσεις λόγω της έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού και λόγω του ότι η διαδικασία τους φάνηκε απαιτητική και κουραστική. Συμπερασματικά, τα συναισθήματα των φοιτητών ήταν θετικά και αρνητικά ταυτόχρονα. Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να προσαρμοστεί σε μικτά μοντέλα μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σε αυτή την κατεύθυνση και οι φοιτητές θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης της μάθησής τους. Παράλληλα, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η πρόσβαση όλων σε ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού.

Μια ακόμα έρευνα των Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto και Tambunan (2020) εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία. Το δείγμα αντλήθηκε από 67 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έλαβε χώρα στη Μασαχουσέτη των Η.Π.Α. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς μέσω συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της ανθρωπιστικής θεωρίας. Για την αναπροσαρμογή του, είναι απαραίτητη η συμμετοχή πολλών φορέων και οργανισμών. Οι ίδιοι προωθούσαν την εφαρμογή ενός μικτού μοντέλου μάθησης με τη χρήση έντυπων υλικών σε συνδυασμό με τη χρήση νέων τεχνολογιών, όπως είναι η εκπαιδευτική τηλεόραση, το ραδιόφωνο και οι εφαρμογές μέσω του διαδικτύου. Επιπλέον, θεωρούν ότι η εμπειρία που έζησαν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν πιο απαιτητική, χρειάστηκε περισσότερος χρόνος και περισσότερη προσπάθεια για την εφαρμογή της. Επίσης, δηλώνουν ότι τα μεγαλύτερα προβλήματα που παρουσιάστηκαν ήταν η έλλειψη κατάλληλου

τεχνολογικού εξοπλισμού και η δυσκολία στην πρόσβαση στο διαδίκτυο. Συμπερασματικά, για την επιτυχή εφαρμογή της εξΑΕ είναι απαραίτητη η εξασφάλιση ποικίλων στρατηγικών μάθησης σε συνδυασμό με ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών. Ακόμη, ο σχεδιασμός του μαθήματος στην εξΑΕ, θα πρέπει να γίνεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών, τις μαθησιακές τους εμπειρίες και το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Τέλος, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η τεχνολογική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Σε έρευνα των Othan & Beyhan (2020) που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία, έλαβαν μέρος 15 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μεθοδολογικά, χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης με την εφαρμογή ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ένα από τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα που κλήθηκε η έρευνα να απαντήσει, είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΕΔΔ. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ένα μέσο που μπορεί να ενισχύσει την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, αλλά όχι να την αντικαταστήσει. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους και αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τους ίδιους, στην έλλειψη της φυσικής παρουσίας και της αλληλεπίδρασης. Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν πρώτον για να συνεχίσουν την εκπαίδευση των παιδιών που είχε μείνει μετέωρη και δεύτερον λόγω της ηθικής υποχρέωσης που ένιωθαν απέναντι στους μαθητές. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το υπάρχον υλικό που διέθεταν και λίγοι ήταν εκείνοι που δημιούργησαν νέο υλικό προσαρμοσμένο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η αποχή των μαθητών ήταν μεγάλη λόγω της χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής τους θέσης ή λόγω της έλλειψης κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε δέχτηκαν σημαντική βοήθεια από την πλευρά του κράτους. Συμπερασματικά, φαίνεται πως η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επηρέασε τον τρόπο που την αντιμετώπισαν. Η εξΑΕ δεν αποδείχθηκε αποτελεσματική, λόγω της έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης και λόγω των προβλημάτων εικόνας και ήχου που προέκυπταν.

Σε έρευνα των Purwanto, Asbari, Fahlevi, Mufid, Agistiawati, Cahyono, και Suryani (2020) που πραγματοποιήθηκε στην Ινδονησία συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Στους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη συλλογή των δεδομένων. Ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν απαντούσε στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα πλεονεκτήματα της τηλεεκπαίδευσης συγκαταλέγεται το ευέλικτο εργασιακό ωράριο, η εξοικονόμηση χρημάτων που προέκυπταν από τη μετακίνησή στην εργασία τους, το μειωμένο άγχος που νιώθουν λόγω του ότι δεν αντιμετωπίζουν κυκλοφοριακή συμφόρηση από και προς την εργασία τους και η εύρεση περισσότερου ελεύθερου χρόνου. Αντίθετα, ορισμένα από τα μειονεκτήματα που αναφέρουν είναι η πιθανή έλλειψη κινήτρου για την εργασία τους και η ανασφάλεια που νιώθουν για την παραβίαση των προσωπικών τους δεδομένων. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν παράλληλα και θετικά και αρνητικά συναισθήματα για την εφαρμογή της ΕΔΔ.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Hebebcı, Bertiz και Alan (2020) πήραν μέρος 16 εκπαιδευτικοί και 20 μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης. Ένα από τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα που πρόεκυψαν εξέταζε τις πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν ήταν ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπισαν στην κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων, λόγω της έλλειψης γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, λόγω της έλλειψης χρόνου και λόγω της έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού. Επιπλέον, οι περισσότερες δυσκολίες προέκυπταν σε μαθητές που δεν είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν τα μαθήματά τους ή που δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν στην εξΑΕ. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί στην εξΑΕ, καθώς εστίασαν στη διατήρηση της επαφής των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης ήταν θετικοί στο γεγονός ότι η εξΑΕ μπορεί να οργανωθεί, να προγραμματιστεί και να παρέχει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές. Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της εξΑΕ, όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς, είναι η έλλειψη της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, λόγω της ασύγχρονης εκπαίδευσης, που ήταν και η συνηθέστερη. Από την αντίθετη πλευρά, η εφαρμογή της σύγχρονης εκπαίδευσης εμφάνισε δυσκολίες κυρίως στις αγροτικές περιοχές, λόγω της ελλιπής σύνδεσης στο διαδίκτυο. Άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι η εξΑΕ δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια

ζώσης διδασκαλία. Συμπερασματικά, οι ερευνητές καταλήγουν στο γεγονός ότι προβλέπεται στο μέλλον τα προγράμματα σπουδών να αναπροσαρμοστούν, ώστε να συμβαδίζουν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για αυτό τον λόγο, οι δάσκαλοι και οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση του νέου προγράμματος σπουδών. Όσον αφορά τα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν, θα πρέπει να επιλυθούν και να υπάρξει υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών δομών.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κοροϋϋlu & Tekdal (2020) σε 50 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία, κατά κύριο λόγο διερευνήθηκε ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη διδασκαλία που δέχτηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα χαρακτηριστικά της εξΑΕ, σύμφωνα με τους δασκάλους είναι η προσβασιμότητα, η ευελιξία και η δυνατότητα παροχής σύγχρονης διδασκαλίας. Τα σημαντικότερα προβλήματα της εξΑΕ ήταν η δυσκολία διαφοροποίησης του μαθήματος και η δασκαλοκεντρική μέθοδος εκπαίδευσης που εφαρμόζονταν κατά κύριο λόγο. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκριναν ανεπαρκή τη διαθεσιμότητα πόρων και υλικών. Θεωρούσαν ότι το μάθημα δεν ευνοούσε τη συμμετοχή όλων των μαθητών, δεν άφηνε περιθώρια δημιουργικής έκφρασης, δεν ευνοούσε τη διαδραστικότητα και δεν άφηνε την ευκαιρία διαφοροποίησης του υλικού. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν επαρκείς τους πόρους και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, πιστεύουν ότι οι μαθησιακές απαιτήσεις ήταν σταθερές σε όλη τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, γεγονός που διευκόλυνε την αξιολόγηση των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως πρέπει να βελτιωθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τα κίνητρα που παρέχονται στους μαθητές, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων και η ενίσχυση αρωγής στη διαχείριση του τεχνολογικού εξοπλισμού. Συμπερασματικά, οι δάσκαλοι φάνηκε να μην ήταν προετοιμασμένοι για την εξΑΕ. Από την αντίθετη πλευρά, το κράτος οφείλει να παρέχει υλικό που θα εξειδικεύεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και θα προσαρμόζεται κάθε χρόνο με βάση το επίπεδο των μαθητών. Το υλικό που θα δημιουργηθεί θα πρέπει να είναι διασκεδαστικό και να αυξάνει το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στην τελευταία έρευνα (Kaden, 2020) που αναλύεται στο παρόν κεφάλαιο πήρε μέρος 1 εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσε στην Αλάσκα των Η.Π.Α. Τα

δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με την παρατήρηση από την πλευρά του ερευνητή και με τη χορήγηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων στον συμμετέχοντα. Τα σημαντικότερα ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν αφορούσαν στην καταγραφή της εμπειρίας του εκπαιδευτικού όπως τη βίωσε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, στην αναφορά των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της τηλεργασίας και στο πώς κρίνει ο εκπαιδευτικός της έρευνας τη διδασκαλία που δέχτηκαν οι μαθητές του εκείνη τη συγκεκριμένη περίοδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η εφαρμογή της ΕΔΔ είναι κουραστική και έχει μεγάλο φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς καθώς περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό η ποσότητα του περιεχομένου που μπορεί να διδάχτεί, η συμμετοχή και η αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση των μαθητών παρέχονταν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, η οποία κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε στα εξ αποστάσεως μαθήματα ψηφιακές αφηγήσεις, βίντεο και πειράματα φυσικής. Επίσης, υπήρχε η έλλειψη της αλληλεπίδρασης τόσο των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς όσο και των ίδιων των μαθητών μεταξύ τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές θεώρησαν την εξΑΕ ως μια ευέλικτη εμπειρία μάθησης για εκείνους, καθώς μπορούσαν να οργανώσουν καλύτερα τον χρόνο τους και πολλές φορές να επιλέγουν οι ίδιοι τις δραστηριότητες που θα εκτελούσαν. Όσον αφορά το σχολείο, ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δέχτηκε σημαντική βοήθεια από την ομάδα στήριξης του σχολείου. Επιπλέον, στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η ΕΔΔ στοχεύει στην ενίσχυση της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας και σε καμία περίπτωση στην αντικατάστασή της. Συμπερασματικά, η πρόσβαση στο διαδίκτυο και η ισότητα των μαθητών είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν στην εξΑΕ. Ωστόσο, κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου τα σχολικά προγράμματα έγιναν πιο ευέλικτα, επιτρέποντας στους μαθητές να έχουν μεγαλύτερη ελευθερία στον τρόπο που διαχειρίζονται τις εργασίες τους, να είναι πιο ανεξάρτητοι και να αναλαμβάνουν ευθύνες για τον τρόπο που μαθαίνουν. Επιπρόσθετα, δεν μπορούσαν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στην διαδικτυακή εκπαίδευση, αν και καταβλήθηκαν πολλές προσπάθειες. Ανάμεσα σε αυτούς τους μαθητές ανήκαν άστεγα παιδιά, μαθητές με αναπηρίες και άποροι μαθητές. Τέλος οι νέοι δάσκαλοι θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε μοντέλα μικτής εκπαίδευσης.

Οι ποιοτικές έρευνες που αναλύθηκαν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, έλαβαν μέρος στην Ινδονησία, στην Τουρκία και στις Η.Π.Α. Οι συμμετέχοντες των ερευνών ανήκαν στην

Πρωτοβάθμια, στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες αντλήθηκαν από την Πρωτοβάθμια σε συνδυασμό με τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Από τα πιο κοινά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν:

- την εμπειρία των εκπαιδευτικών κατά την ΕΔΔ [Rahiem (2020); Kaden (2020)], τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών [Aliyyah et al. (2020); Orhan & Beyhan (2020)]
- τις πρακτικές που εφάρμοσαν [Orhan & Beyhan (2020); Hebebcı (2020)]
- τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεργασίας [Purwanto et al. (2020); Kaden (2020)]
- τον τρόπο που οι ίδιοι κρίνουν τη διδασκαλία που δέχτηκαν οι μαθητές [Κοζοğlu & Tekdal (2020); Kaden (2020)].

Τα σημαντικότερα κοινά αποτελέσματα στο οποία κατέληξαν οι έρευνες με ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, είναι:

- η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού [Rahiem (2020); Aliyyah et al. (2020); Orhan & Beyhan (2020); Hebebcı et al. (2020); Κοζοğlu & Tekdal (2020)]
- η αναφορά της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας ως απαιτητική και κουραστική, με μεγάλο φόρτο εργασίας [(Rahiem (2020); Orhan & Beyhan (2020); Kaden (2020)]
- το γεγονός ότι αν και κρίθηκε απαραίτητη η υποστήριξη των εκπαιδευτικών φορέων πολλές φορές δεν επαρκούσε [Aliyyah et al. (2020); Orhan & Beyhan (2020); Κοζοğlu & Tekdal (2020)]
- ότι η ΕΔΔ φαίνεται να στοχεύει στην ενίσχυση της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας και όχι στην αντικατάστασή της [Orhan & Beyhan (2020); Hebebcı et al. (2020); Kaden (2020)]
- η έλλειψη αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών [Orhan & Beyhan (2020); Hebebcı et al. (2020); Kaden (2020)]
- ο συνδυασμός έντυπων υλικών και τεχνολογικών μέσων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση [Rahiem (2020); Aliyyah et al. (2020)]

- οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν στην πρόσβαση στο διαδίκτυο [Hebebe et al. (2020); Aliyyah et al. (2020)]
- ο χαρακτηρισμός της ΕΔΔ ως μια ευέλικτη εμπειρία μάθησης για τους μεγαλύτερους μαθητές [Rahiem (2020); Kaden (2020)] και ως μια διαδικασία που παρέχει ευέλικτο ωράριο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς [Purwanto et al. (2020); Κοζογλου & Tekdal (2020)].

Μικτή μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί πρόκειται να παρατεθούν έρευνες στις οποίες έχει χρησιμοποιηθεί μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Ο συνηθέστερος τρόπος συλλογής δεδομένων στις έρευνες που ακολουθούν αποτέλεσε η χορήγηση ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με τη λήψη συνεντεύξεων από τους συμμετέχοντες.

Αρχικά, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Khatoon & Nezamehr (2020), πήραν μέρος 30 εκπαιδευτικοί Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα έλαβε χώρα στο Ιράν και στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Το κυριότερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε απαντούσε στις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ΕΔΔ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προετοίμαζαν τις εφαρμογές που χρησιμοποιούσαν και διαχειρίζονταν αποτελεσματικά τις πλατφόρμες διδασκαλίας. Ωστόσο, υπήρξαν και πολλές δυσκολίες. Μια από αυτές ήταν η έλλειψη του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού αλλά και η αδυναμία στη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν θετικά συναισθήματα για την προσαρμογή τους στην εξΑΕ. Θεωρούσαν ότι την αξιοποίησαν παιδαγωγικά και λόγω αυτής μπόρεσαν να μειώσουν την απόσταση με τους μαθητές τους. Ωστόσο, αναφέρουν ότι η αρχική προσαρμογή τους ήταν σχετικά δύσκολη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν καλή πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε αντίθεση με τους μαθητές τους, που δεν είχαν τόσο εύκολη πρόσβαση. Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε έλλειψη χρηματοδότησης και υποστήριξης από το παιδαγωγικό ινστιτούτο. Συμπερασματικά, οι ερευνητές καταλήγουν στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να εκπαιδευτούν στις νέες τεχνολογίες και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ώστε σε περίπτωση που κριθεί αναγκαίο στο μέλλον, να την διαχειριστούν αποτελεσματικότερα.

Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Farhana Tanni, Shabnam και Chowdhury (2020) στο Μπαγκλαντές, έλαβαν μέρος 59 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων και με τη λήψη συνεντεύξεων. Το κυριότερο από τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η έρευνα κλήθηκε να δώσει απάντηση στις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρχικά, είχαν ξεκινήσει την εξΑΕ μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν την αξιολόγηση των μαθητών τους μέσω των ασκήσεων που τους έδιναν για το σπίτι. Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, ήταν η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και η έλλειψη εμπειρίας και τεχνολογικών γνώσεων από πλευράς τους. Οι περισσότεροι δάσκαλοι φάνηκε στην πορεία να εκπαιδεύτηκαν στη χρήση νέων τεχνολογιών. Οι εφαρμογές που χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο ήταν το Facebook Live, το Whatsapp, το Zoom, το Google Classroom και το Viber. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η διάλεξη, η επίδειξη, η συζήτηση και η ανάθεση ομαδικών εργασιών. Ωστόσο, θεωρούν ότι η συζήτηση, συγκριτικά με τη διάλεξη, είναι καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας για τους μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, το υλικό που ανέβαζαν στους μαθητές τους προέρχονταν από διαφάνειες Power Point, από εικόνες και ιστοσελίδες. Τέλος, από τα προβλήματα που αντιμετώπισαν ήταν η αργή ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και οι υψηλές χρεώσεις των παρόχων. Συμπερασματικά, φάνηκε ότι εμπόδια αντιμετωπίστηκαν τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητών. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η ευκαιρία που προσφέρθηκε λόγω της πανδημίας στην εξΑΕ, θα μπορούσε να γίνει η αρχή για έναν νέο τρόπο διδασκαλίας, που είναι πιο σύγχρονος και πιο κοντά στα σημερινά δεδομένα. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υποστήριξη από τους θεσμούς της εκπαίδευσης και από την κυβέρνηση, που θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι έρευνες που παρατέθηκαν παραπάνω αντλούνται από το Ιράν και το Μπαγκλαντές και αφορούν την εφαρμογή της ΕΔΔ κατά τη διάρκεια του Covid-19 σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτές τις έρευνες εξετάζαν:

- τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της ΕΔΔ [Khatoony & Nezhamehr (2020); Farhana et al. (2020)]
- τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα (Farhana et al. 2020).

Τα σημαντικότερα από τα αποτελέσματα στα οποία φαίνεται οι έρευνες να καταλήγουν από κοινού, είναι:

- η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού [Khatoony & Nezhadmehr (2020); Farhana et al. (2020)]
- η αργή σύνδεση στο διαδίκτυο από τους μαθητές και από την πλευρά των δασκάλων [Khatoony & Nezhadmehr (2020); Farhana et al. (2020)]
- η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς φορείς [Khatoony & Nezhadmehr (2020); Farhana et al. (2020)]

Συμπερασματικά, έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες έρευνες που αφορούσαν την ΕΔΔ κατά την πρώτη φάση της πανδημίας Covid-19, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3.1. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη έλλειψη ερευνών να αναφέρονται στην Ελλάδα και κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο τρόπος εφαρμογής της εξΑΕ, ο τρόπος οργάνωσης της επικοινωνίας, ο τρόπος οργάνωσης του διδακτικού έργου, ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης στην εξΑΕ και η στήριξη που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς έχει εξεταστεί σε έρευνες του εξωτερικού, αλλά όχι σε έρευνες που αναφέρονται στον ελληνικό πληθυσμό. Οι δύο έρευνες που διεξάχθηκαν στην Ελλάδα, αναφέρονταν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020) και στην Προσχολική εκπαίδευση (Foti, 2020). Ωστόσο, μέχρι στιγμής δεν έχουν αναφερθεί έρευνες που να εξετάζουν τα παραπάνω ερωτήματα και να στοχεύουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό το κενό που παρουσιάζεται στην διεθνή και κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία, έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα.

	Τίτλος	Μεθοδολογική προσέγγιση	Δείγμα έρευνας	Βιβλιογραφία
1	Should Teachers be Trained in Emergency	Ποσοτική	80 φοιτητές	(Whalen & Trust, 2020)

	Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic			
2	Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China	Ποσοτική	20 εκπαιδευτικοί	(Talidadong, 2020)
3	Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands-Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic	Ποσοτική	1278 εκπαιδευτικοί	(Sokal et al., 2020)
4	Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia	Ποσοτική	159 εκπαιδευτικοί	(Almanthari et al., 2020)
5	Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions	Ποσοτική	45 εκπαιδευτικοί	(Fauzi & Khusuma, 2020)
6	Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the study state: a school teachers' perspective	Ποσοτική	336 εκπαιδευτικοί	(Giovannella et al., 2020)
7	Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional	Ποσοτική	2300 εκπαιδευτικοί	(Alea et al., 2020)

	Readiness and Challenges			
8	Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεκαίδευση στην αρχή της πανδημίας	Ποσοτική	380 εκπαιδευτικοί	(Σταχτέας & Σταχτέας, 2020)
9	E-Learning During the Period of Pandemic (COVID-19) in the Kingdom of Saudi Arabia: An Empirical Study	Ποσοτική	33 εκπαιδευτικοί	(Hoq, 2020)
10	Research in distance learning in Greek Kindergarten Schools during the Pandemic of Covid-19: Possibilities, Dilemmas, Limitations	Ποσοτική	101 εκπαιδευτικοί	(Foti, 2020)
11	Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers	Ποσοτική	151 εκπαιδευτικοί-779 γονείς-1048 μαθητές	(Bubb & Jones, 2020)
12	The Emergency Remote Learning Experience of University Students in Indonesia amidst the COVID-19 Crisis	Ποιοτική	80 φοιτητές	(Rahiem, 2020)
13	The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia	Ποιοτική	67 εκπαιδευτικοί	(Aliyyah et al., 2020)
14	Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on	Ποιοτική	15 εκπαιδευτικοί	(Orhan & Beyhan, 2020)

	distance education through synchronous Video Conferencing during Covid-19 Pandemic			
15	Impact of Work from Home (WFH) on Indonesian Teachers Performance During the Covid-19 Pandemic: An Exploratory Study	Ποιοτική	6 εκπαιδευτικοί	(Purwanto et al., 2020)
16	Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic	Ποιοτική	16 εκπαιδευτικοί-20 μαθητές	(Hebebcı et al., 2020)
17	Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic	Ποιοτική	50 εκπαιδευτικοί	(Kocoglu & Tekdal, 2020)
18	COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K-12 Teacher	Ποιοτική	1 εκπαιδευτικός	(Kaden, 2020)
19	EFL Teachers' Challenges in the Integration of Technology for Online Classrooms during Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Iran	Μικτή	30 εκπαιδευτικοί	(Khatoony & Nezhadmehr, 2020)
20	Secondary Education During Lockdown Situation Due to Covid-19 Pandemic in Bangladesh: Teachers'	Μικτή	54 εκπαιδευτικοί	(Farhana et al., 2020)

	Response on Online Classes			
--	-------------------------------	--	--	--

Πίνακας 3. 1 Έρευνες βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Κεφάλαιο 4ο – Μεθοδολογία Έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταγράψουν τις απόψεις τους με βάση την εμπειρία που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της ΕΔΔ. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα θα απαντηθούν μέσα από την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, εφόσον πολλές από τις έρευνες που αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, χρησιμοποιούν την ίδια προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα βασίζεται πάνω στη θεωρία που έχει αναπτυχθεί για το θέμα μελέτης, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που μελετάται. Έπειτα συνδέει τη θεωρία με την έρευνα. Η ποσοτική έρευνα προχωράει αρχικά στο έλεγχο της θεωρίας, με βάση την οποία έχει γίνει η προσέγγιση της έρευνας και έπειτα προχωράει στην εφαρμογή πρακτικών παρέμβασης, όπου με βάση τα αριθμητικά δεδομένα, θα εξάγει συμπεράσματα (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το αντιπροσωπευτικό δείγμα και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Creswell (2011) αυτό που περιγράφει τις τρέχουσες απόψεις. Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2014) στην εμπειρική μελέτη υπάρχει μια κοινή και αντικειμενική γλώσσα για την εξήγηση και την περιγραφή της πραγματικότητας. Επίσης, όπως η ίδια υποστηρίζει, μια δημοσκοπική ποσοτική έρευνα έχει ως στόχο την καταγραφή κάποιων χαρακτηριστικών του πληθυσμού που αφορούν τις απόψεις, τις στάσεις, τις προτιμήσεις κτλ. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, σχεδιάστηκε και η παρούσα έρευνα.

Στην παρούσα εργασία αναδεικνύονται οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ΕΔΔ. Σχετικά με τους όρους που χρησιμοποιούνται, ο όρος άποψη αναφέρεται στη θεώρηση ενός ζητήματος από μια συγκεκριμένη σκοπιά (Μπαμπινιώτης, 2002) και ο όρος πρακτική αναφέρεται στην εφαρμογή των γνώσεων ή των απόψεων (Μπαμπινιώτης, 2002).

Οπότε σε σχέση με τη μεθοδολογία της έρευνας, για τη διεξαγωγή της, εφαρμόστηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση με τη χορήγηση ερωτηματολογίων, όπως φαίνεται να αξιοποιούνται στις δημοσκοπικές έρευνες.

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κυρίως σε χώρες του εξωτερικού. Ωστόσο, στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν την εφαρμογή της ΕΔΔ κατά τη διάρκεια των προηγούμενων μηνών. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει με τη συνεισφορά της, το κενό που δημιουργείται στη βιβλιογραφία. Για τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, δημιουργήθηκαν ορισμένα ερωτήματα που προκύπτουν έπειτα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και με βάση τα οποία θα προσανατολιστεί η έρευνα. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας καθώς και οι ευρύτερες θεματικές περιοχές στις οποίες συναντώνται.

1. Διερεύνηση των τρόπων υλοποίησης της εξΑΕ και της οργάνωσης της επικοινωνίας:
 - a. Ποια ήταν τα κανάλια και οι τρόποι επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς;
 - b. Χρησιμοποιήθηκε η σύγχρονη ή η ασύγχρονη εκπαίδευση και πώς αξιολογούνται τα προτεινόμενα από το υπουργείο προγράμματα;
 - c. Χρησιμοποιήθηκαν κάποια προγράμματα πέρα από τα προτεινόμενα;
 - d. Ποια μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιήθηκαν για την επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές;
2. Διερεύνηση της οργάνωσης του διδακτικού έργου για τις ανάγκες της εξΑΕ:
 - a. Προσαρμόστηκε ή διαφοροποιήθηκε το περιεχόμενο και η μορφή διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου και αν ναι σε ποιον βαθμό;
 - b. Λήφθηκαν υπόψη οι ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες;
3. Διερεύνηση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες της εξΑΕ:
 - a. Μπόρεσε η εξΑΕ να αναπληρώσει τη δια ζώσης διδασκαλία;
 - b. Επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που παρουσιάζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών;
4. Διερεύνηση της οργάνωσης της αξιολόγησης για τις ανάγκες της εξΑΕ:

- a. Εφαρμόστηκε και σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήθηκε η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς;
5. Διερεύνηση του βαθμού στήριξης για τις ανάγκες της εξΑΕ:
- a. Ποιος ήταν ο βαθμός υποστήριξης που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί από τους εκπαιδευτικούς φορείς;

4.2 Δείγμα της έρευνας

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, όπου τα άτομα που επιλέγονται είναι βολικά, διαθέσιμα και αντιπροσωπεύουν ένα χαρακτηριστικό που ο ερευνητής θέλει να μελετήσει (Creswell,2011). Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, στην οποία δεν μπορεί να λεχθεί με σιγουριά ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα, αντιπροσωπεύουν τον γενικό πληθυσμό, ωστόσο μπορούν να δοθούν πληροφορίες και απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011). Οπότε στην έρευνα συμμετείχαν σχολεία και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν την προθυμία τους να πάρουν μέρος στην έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 68 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος κατά το προηγούμενο σχολικό έτος 2019-2020, εργάζονταν στον νομό Φθιώτιδας. Από τους εκπαιδευτικούς που συγκεντρώθηκαν, οι 41 ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής (Π.Ε. 70) από το σύνολο των 687 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον νομό. Οι 14 ήταν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (Π.Ε. 71) και οι 13 ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής που εκείνη τη χρονιά εργάζονταν σε κάποια δομή ειδικής αγωγής (Π.Ε. 70.5). Το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές Ειδικής Αγωγής στον νομό Φθιώτιδας είναι 96.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε όλα τα δημοτικά σχολεία του νομού, μαζί με ένα συμπληρωματικό σημείωμα που διευκρίνιζε την απολύτως προαιρετική και εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς και τη σημασία της συμμετοχής τους στην έρευνα.

4.3 Εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων

Για τη δημιουργία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν αυτοσχέδια ερωτήματα, ερωτήματα που εξετάστηκαν σε αντίστοιχες μελέτες του εξωτερικού ή του

εσωτερικού και προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.1, που ακολουθεί.

Άξονες ερωτηματολογίου	Βιβλιογραφική ανασκόπηση
Διερεύνηση των τρόπων υλοποίησης της εξΑΕ και της οργάνωσης της επικοινωνίας μέσω κοινωνικών δικτύων	Γιασιράνης & Σοφός (υπό δημοσίευση)· Foti (2020)· Talidong (2020)·
Διερεύνηση της οργάνωσης του διδακτικού έργου για τις ανάγκες της εξΑΕ	Γιασιράνης & Σοφός (υπό δημοσίευση)· Νικολάου (2020)· Μελετίου – Μαυροθέρη (2020)
Διερεύνηση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες της εξΑΕ	Γιασιράνης & Σοφός (υπό δημοσίευση)· Μελετίου – Μαυροθέρη (υπό δημοσίευση)
Διερεύνηση της οργάνωσης της αξιολόγησης για τις ανάγκες της εξΑΕ	Γιασιράνης & Σοφός (υπό δημοσίευση)
Διερεύνηση του βαθμού στήριξης των σχολικών μονάδων και του ΥΠΑΙΘ για τις ανάγκες της εξΑΕ	Γιασιράνης & Σοφός (υπό δημοσίευση)· Almanthari et al. (2020)· Alea et al. (2020)

Πίνακας 4.1 Έρευνες με βάση τις οποίες κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 6 βασικούς άξονες (Παράτημα Α). Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων και πιο συγκεκριμένα του φύλου, της ηλικίας, της ειδικότητας, των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας, του ανώτερου τίτλου σπουδών και της γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου ώστε να δύναται η δυνατότητα κωδικοποίησης, ποσοτικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων τους με περισσότερη ευκολία (Creswell, 2011).

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στην αξιοποίηση η μη γενικότερα της εξΑΕ, την αξιοποίηση ή μη της σύγχρονης και της ασύγχρονης εξΑΕ, καθώς και τους λόγους μη αξιοποίησης τους, σε περίπτωση που δεν αξιοποιήθηκαν. Επίσης αναφέρεται στη χρήση των κοινωνικών δικτύων κατά τη διάρκεια της εξΑΕ. Ο άξονας περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τις 3 από αυτές να απαντώνται σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες δεν έχουν χρησιμοποιήσει κάποια από τις μορφές της εξΑΕ. Επίσης, αποτελείται από 4 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert, στις οποίες ο συμμετέχοντας έχει την επιλογή να δηλώσει από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ» στις απαντήσεις που δίνει.

Ο τρίτος άξονας εστιάζεται στην οργάνωση του διδακτικού υλικού. Αποτελείται από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου και από 4 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert με επιλογές απάντησης από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ». Σε αυτόν τον άξονα, ο συμμετέχοντας καλείται να απαντήσει στη διαφοροποίηση του υλικού που χρησιμοποίησε στην εξΑΕ.

Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού κατά την εξΑΕ. Περιέχει 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 3 ερωτήσεις Likert της ίδιας μορφής με τους προηγούμενους άξονες. Ουσιαστικά, ο συμμετέχοντας πρέπει να δηλώσει τον τρόπο και τη μορφή παρουσίασης των διδακτικών αντικειμένων, καθώς και την αναπλήρωση των μαθημάτων μέσω της εξΑΕ.

Ο πέμπτος άξονας αναφέρεται στην αξιοποίηση ή μη της αξιολόγησης της εξ αποστάσεως διδασκαλία. Περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ανάμεσα στις οποίες ο συμμετέχοντας καλείται να αναφέρει αν χρησιμοποίησε την αξιολόγηση. Επίσης, περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις Likert της ίδιας μορφής.

Ο έκτος άξονας, αναφέρεται στην ετοιμότητα της σχολικής μονάδας και στη στήριξη που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από το ΥΠΑΙΘ. Περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 5 ερωτήσεις Likert.

Τέλος, το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο για τη συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο ήταν το IBS SPSS Statistics. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στις κοινωνικές επιστήμες. Για τους παραπάνω λόγους, έγινε η επιλογή αυτού του προγράμματος και στην παρούσα εργασία, για την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το κάθε ερευνητικό ερώτημα.

4.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Στην παρούσα έρευνα δόθηκε βαρύτητα στον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας του εργαλείου που χορηγήθηκε. Όπως αναφέρει ο Creswell (2011), ο συντελεστής Cronbach alpha χρησιμοποιείται ακριβώς για αυτόν τον λόγο, αν τα στοιχεία ενός εργαλείου μπορούν να θεωρηθούν ως συνεχείς μεταβλητές, δηλαδή να μετριοούνται από το συμφωνώ απόλυτα έως το διαφωνώ απόλυτα, όπως συμβαίνει και στην παρούσα εργασία. Με αυτόν τον τρόπο, ο συγκεκριμένος συντελεστής δίνει μια εικόνα για την εκτίμηση της συνέπειας που μπορεί να έχουν οι τιμές σε ένα εργαλείο. Όπως αναφέρουν οι Tavakol & Dennick (2011), θεωρείται ικανοποιητικό οι τιμές του δείκτη Cronbach alpha να είναι μεγαλύτερες του 0,7. Η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων, ελέγχθηκε μέσω του συγκεκριμένου συντελεστή, για τους άξονες του ερωτηματολογίου. Η τιμή που προέκυψε για τον άξονα που αναφέρεται στη χρήση της

σύγχρονης εξΑΕ είναι 0,769 υποδεικνύοντας ικανοποιητική αξιοπιστία. Η τιμή που σχετίζεται με τη χρήση της ασύγχρονης εξΑΕ είναι 0,872 υποδεικνύοντας αρκετά υψηλή αξιοπιστία. Επίσης, στην οργάνωση του διδακτικού έργου, η τιμή Cronbach alpha που προέκυψε ήταν 0,797 υποδεικνύοντας ικανοποιητική αξιοπιστία. Στον άξονα της αξιολόγησης στην εξΑΕ η τιμή που εξάχθηκε μέσω των αποτελεσμάτων ήταν 0,922 υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Τέλος, όσον αφορά τον άξονα που εξετάζε τον βαθμό στήριξης που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί, η τιμή του ήταν 0,811 υποδεικνύοντας αρκετά υψηλή αξιοπιστία.

4.5 Ερευνητική Διαδικασία

Πιλοτική έρευνα

Το ερωτηματολόγιο, πριν ακόμα φτάσει στην τελική του μορφή, πέρασε από τη διαδικασία της πιλοτικής έρευνας. Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας σύμφωνα με τον Hill (1998) πρέπει να αποτελείται από 10 έως 30 εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, που κλήθηκαν να δώσουν ανατροφοδότηση για τη μορφή του ερωτηματολογίου. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα ανοιχτό πεδίο στο οποίο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν την άποψή τους για το ερωτηματολόγιο, καθώς και για τυχόν αλλαγές που θα ήθελαν να προτείνουν.

Οι σημαντικότερες από τις αλλαγές που πρότειναν, αφορούσαν στο γεγονός ότι ορισμένες ερωτήσεις έπρεπε να μπου στο ερωτηματολόγιο ως διακλαδώσεις, γιατί ορισμένοι από τους συμμετέχοντες δεν είχαν χρησιμοποιήσει καθόλου την εξΑΕ, την αξιολόγηση ή κάποιες φορές της εξΑΕ, όπως η σύγχρονη διδασκαλία. Επίσης, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες θεώρησαν το ερωτηματολόγιο μεγάλο στην έκταση του, οπότε κρίθηκε σκόπιμο ορισμένες από τις ερωτήσεις να αφαιρεθούν.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πιλοτική έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική. Τέλος, ο μήνας του Οκτωβρίου αφιερώθηκε στη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας.

Κύρια έρευνα

Έπειτα από τις αλλαγές και τις διορθώσεις που προτάθηκαν κατά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, σχεδιάστηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Η κύρια έρευνα διεξάχθηκε τον Νοέμβριο και σε αυτήν πήραν μέρος συνολικά 68 εκπαιδευτικοί. Τα ερωτηματολόγια

στάλθηκαν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των δημοτικών σχολείων του νομού μετά από προώθηση του μηνύματος από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα, στάλθηκε ένα ακόμα μήνυμα ως ορθή επανάληψη. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία γνωστών και φίλων και ανέβηκαν σε ορισμένες ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook.

Η δυσκολία που προέκυψε στην παρούσα φάση αφορούσε τη συλλογή ενός μεγάλου αριθμού απαντήσεων. Λόγω του Covid-19, που συνεχίστηκε και κατά τη διάρκεια των μηνών που έλαβε χώρα η διεξαγωγή της έρευνα ήταν αδύνατο να μοιραστεί έντυπο υλικό. Οπότε, δεν υπήρχε η δυνατότητα για τους ερευνητές να μοιράσουν έντυπα ερωτηματολόγια, λόγω του ότι δε γινόντουσαν δεκτά από τα σχολεία. Τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν είχε αποκλειστικά και μόνο ηλεκτρονική μορφή και αυτό αποτέλεσε και έναν από τους περιορισμούς της έρευνας.

Μαζί με τα ερωτηματολόγια, αποστέλλονταν και ένα ενημερωτικό μήνυμα που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για την εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα και για τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων, καθώς θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο για στατιστικούς λόγους. Με την ολοκλήρωση της κύριας έρευνας, ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν.

4.6 Επεξεργασία στοιχείων

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBS SPSS Statistics version 23. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 58 ερωτήσεις που αποτελούνταν από διακλαδώσεις και ανάλογα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι οδηγούνταν σε διαφορετικά σημεία του ερωτηματολογίου, προσφέροντας τους τη δυνατότητα παράλειψης ερωτήσεων που δεν τους αφορούν.

Η περιγραφική σε συνδυασμό με την επαγωγική ανάλυση εφαρμόστηκαν για τα δεδομένα που προέκυψαν. Στην περιγραφική ανάλυση παρουσιάζονται ορισμένοι πίνακες και γραφήματα και στην επαγωγική ανάλυση, παρακάτω παραθέτονται τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν.

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί, περιγράφονται οι γενικότεροι τομείς των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν σε αυτούς.

Τομείς ερευνητικών ερωτημάτων	Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου
Διερεύνηση των τρόπων υλοποίησης της εξΑΕ και της οργάνωσης της επικοινωνίας	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 56, 57, 58
Διερεύνηση της οργάνωσης του διδακτικού έργου για τις ανάγκες της εξΑΕ	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
Διερεύνηση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες της εξΑΕ	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35
Διερεύνηση της οργάνωσης της αξιολόγησης για τις ανάγκες της εξΑΕ	36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 55
Διερεύνηση του βαθμού στήριξης για τις ανάγκες της εξΑΕ	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

Πίνακας 4.2 Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν στους τομείς των ερευνητικών ερωτημάτων

4.7 Επεξήγηση στατιστικών κριτηρίων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα τεστ, που είχαν ως σκοπό να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Για τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκαν εξίσου τρία τεστ. Το πρώτο τεστ που χρησιμοποιήθηκε, εξετάζει τον συντελεστή Spearman και εφαρμόστηκε για τον έλεγχο των συσχετίσεων στη περίπτωση των ποιοτικών μεταβλητών μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων με τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Σύμφωνα με τους Bonett & Wright (2000), ο συγκεκριμένος συντελεστής συσχέτισης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα δείγμα για τη γενίκευσή του στον πληθυσμό, όταν οι τιμές του δείγματος είναι κανονικές. Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (r) παίρνει τις τιμές: $-1 < r < +1$, με την αρνητική τιμή να δείχνει αρνητική συσχέτιση και την θετική τιμή, αντίστοιχα θετική συσχέτιση. Ο συντελεστής Spearman επιτρέπει την εξέταση συσχέτισης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών και συνεχών μεταβλητών όπως οι εξεταζόμενες σε αυτή τη περίπτωση. Η τιμή του επίσης υποδηλώνει την ένταση της συσχέτισης, η οποία μπορεί να λάβει τις παρακάτω τιμές. (Wallace, 2000): $0,7 < r < 1$ που δείχνει ικανοποιητική έως πολύ ισχυρή συσχέτιση, $0,5 < r < 0,7$ που φανερώνει μέτρια ως ικανοποιητική συσχέτιση και $0 < r < 0,5$ που σημαίνει ασθενή ως μέτρια συσχέτιση.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το Independent Samplet-Test που δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης των μέσων όρων των υποομάδων μιας δημογραφικής μεταβλητής στις απαντήσεις των ερωτημάτων ενός ερωτηματολογίου. Η στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο απάντησης των υποομάδων μιας δημογραφικής μεταβλητής, καθορίζεται από την στατιστική σημαντικότητα p (Wallace, 2000) και σύμφωνα με τις τιμές που μπορεί να πάρει, δείχνει τα

εξής: $p > 0.05$ δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά και $p < 0.05$ όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Η αναφορά της στατιστικά σημαντικής διαφοράς γίνεται μέσω των τιμών $t(p)$. Το t είναι η υπολογισμένη διαφορά σε μονάδες τυπικού σφάλματος. Όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος της, τόσο μεγαλύτερα είναι τα στοιχεία κατά της μηδενικής υπόθεσης ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Όσο πιο κοντά είναι στο 0, τόσο πιθανότερο είναι να μην υπάρχει σημαντική διαφορά (Wallace, 2000).

Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA, που είναι μία στατιστική μέθοδος, με την οποία η μεταβλητότητα που υπάρχει σε ένα σύνολο δεδομένων, μπορεί να διασπαστεί στις επιμέρους συνιστώσες της και έχει ως στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας των διαφορετικών πηγών προέλευσής της. Η ANOVA περιλαμβάνει μία ομάδα στατιστικών μεθόδων που είναι κατάλληλες για την ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από πειραματικούς σχεδιασμούς.

Κεφάλαιο 5ο - Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα έρευνα. Παρακάτω αναλύεται με λεπτομέρειες αρχικά η περιγραφική και έπειτα η επαγωγική ανάλυση. Για την ανάλυση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές: φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, ανώτερος τίτλος σπουδών και γνώσεις χρήσης υπολογιστών. Οι παραπάνω μεταβλητές συσχετιζόμενες με τις ανεξάρτητες, κατέληξαν σε ορισμένα συμπεράσματα.

5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

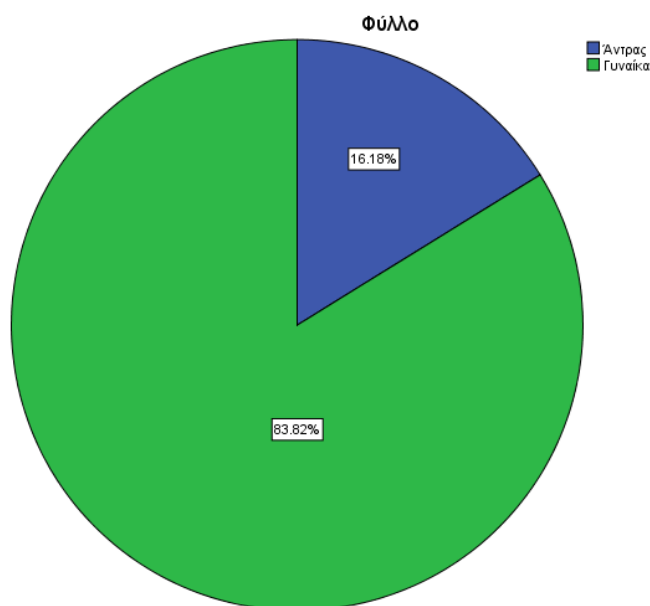
Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας, η ίδια αποτελείται από 68 εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια ακολουθούν πίνακες και διαγράμματα, που αναλύονται με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Φύλο

Σε σχέση με το φύλλο το δείγμα αποτελείται από 11 άντρες (16,2% του συνόλου) και 57 γυναίκες (83,8% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.1 και γραφικά στο διάγραμμα 5.1.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Άντρας	11	16.2	16.2
Γυναίκα	57	83.8	100.0
Σύνολο	68	100.0	

Πίνακας 5.1 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλλο



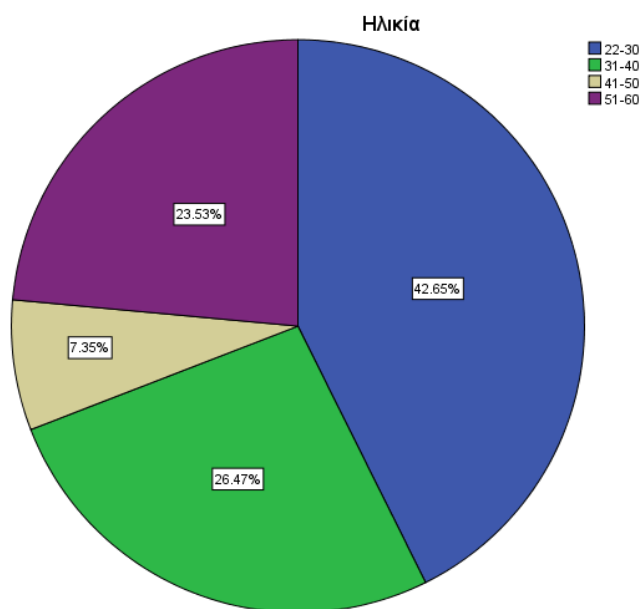
Διάγραμμα 5.1 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλλο

Ηλικία

Σε σχέση με την ηλικία η πλειονότητα του δείγματος άνηκε στην περιοχή των 22-30 ετών (29 συμμετέχοντες, 42,6% του συνόλου). Η αμέσως μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα ήταν αυτή των 31-40 ετών (18 συμμετέχοντες, 26,5% του συνόλου). Η ομάδα των 41-50 ετών αποτελούνταν από 5 άτομα (7,4% του συνόλου) και η ομάδα των 51-60 ετών αποτελούνταν από 16 άτομα (23,5%) του συνόλου. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2 και γραφικά στο διάγραμμα 5.2.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
22-30	29	42.6	42.6
31-40	18	26.5	69.1
41-50	5	7.4	76.5
51-60	16	23.5	100.0
Σύνολο	68	100.0	

Πίνακας 5.2 Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα



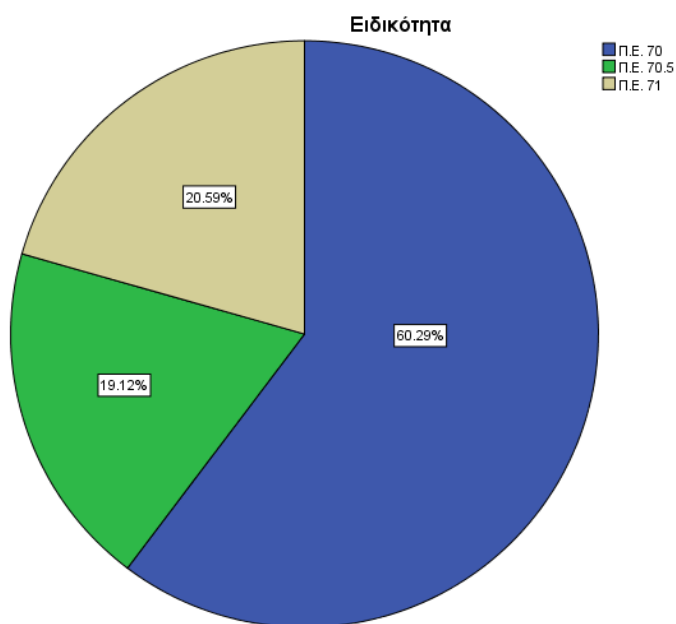
Διάγραμμα 5.2 Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα

Ειδικότητα

Σε σχέση με την ειδικότητα, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε ειδικότητα Π.Ε. 70 (41 άτομα, 60,3% του συνόλου). Οι ειδικότητες Π.Ε. 70.5 και Π.Ε. 71 δηλώθηκαν αντίστοιχα από 13 (19,1% του συνόλου) και 14 άτομα (20,6% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.3 και γραφικά στο διάγραμμα 5.3.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Π.Ε. 70	41	60.3	60.3
Π.Ε. 70.5	13	19.1	79.4
Π.Ε. 71	14	20.6	100.0
Σύνολο	68	100.0	

Πίνακας 5.3 Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα



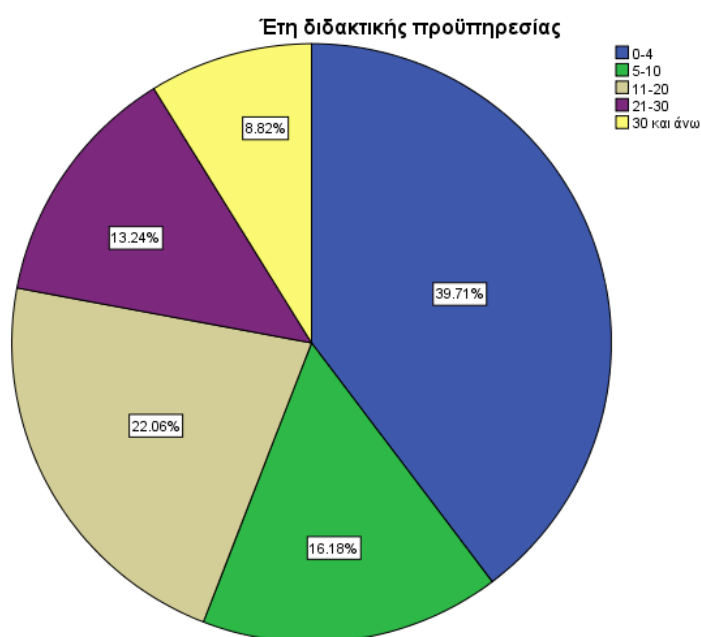
Διάγραμμα 5.3 Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα

Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας

Σε σχέση με την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν προϋπηρεσία 0-4 ετών (27 άτομα, 39,7% του συνόλου), γεγονός που συνάδει και με το χαρακτηριστικό της πλειονότητας του δείγματος να ανήκει στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Προϋπηρεσία μεταξύ 5-10 ετών δήλωσαν 11 άτομα (16,2% του συνόλου), ενώ προϋπηρεσία μεταξύ 11-20 ετών 15 άτομα (22,1% του συνόλου). Υψηλότερα έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν συνολικά 15 άτομα, 9 από τα οποία δήλωσαν 21-30 έτη (13,2% του συνόλου) και 6 προϋπηρεσία άνω των 30 ετών (8,8% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.4 και γραφικά στο διάγραμμα 5.6.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
0-4	27	39.7	39.7
5-10	11	16.2	55.9
11-20	15	22.1	77.9
21-30	9	13.2	91.2
30 και άνω	6	8.8	100.0
Σύνολο	68	100.0	

Πίνακας 5.4 Κατανομή δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας



Διάγραμμα 5.4 Κατανομή δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας

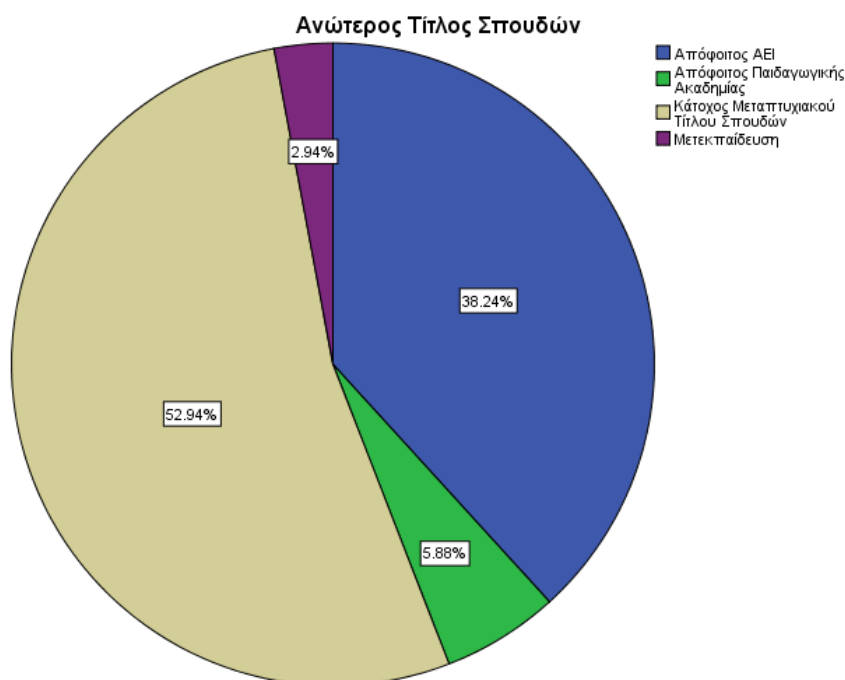
Ανώτερος τίτλος σπουδών

Το δείγμα παρουσιάζει υψηλά επίπεδα εξειδίκευσης καθώς 36 άτομα (52,9% του συνόλου) δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Δύο άτομα δήλωσαν ότι έχουν λάβει μετεκπαίδευση (2,9% του συνόλου). Απόφοιτοι ΑΕΙ δήλωσαν 26 άτομα (38,2% του συνόλου) ενώ 4 άτομα δήλωσαν απόφοιτοι παιδαγωγικής ακαδημίας (5,9% του συνόλου).

Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.5 και γραφικά στο διάγραμμα 5.5.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Απόφοιτος ΑΕΙ	26	38.2	38.2
Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	4	5.9	44.1
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών	36	52.9	97.1
Μετεκπαίδευση	2	2.9	100.0
Σύνολο	68	100.0	

Πίνακας 5.5 Κατανομή δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών



Διάγραμμα 5.5 Κατανομή δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών

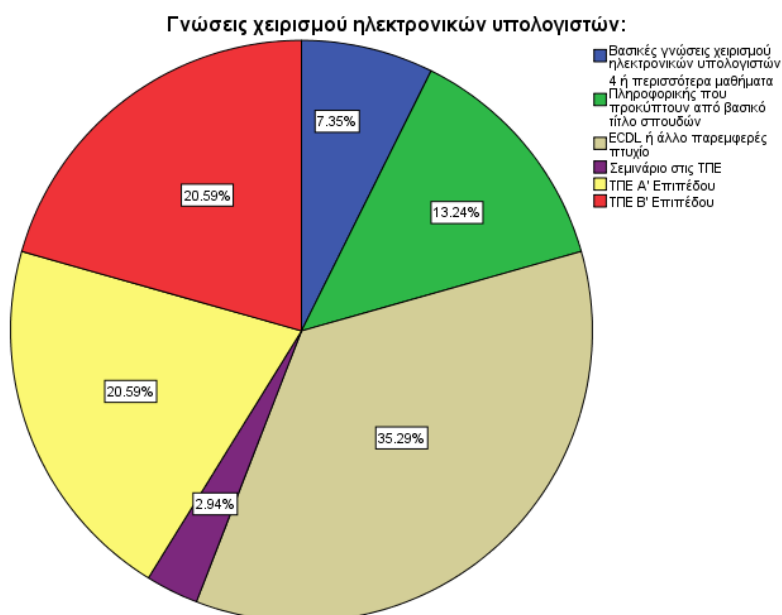
Γνώσεις χρήσης υπολογιστών

Σε σχέση με τις γνώσεις χειρισμού υπολογιστών, η πλειοψηφία του δείγματος αναφέρει ότι κατέχει κάποιο είδος πιστοποίησης. 24 άτομα δήλωσαν ότι κατέχουν πτυχίο τύπου ECDL (35,3% του συνόλου), 2 άτομα ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στις ΤΠΕ (2,9% του συνόλου), 14 άτομα ότι έχουν ΤΠΕ Α' Επιπέδου (20,6%) και επίσης 14 άτομα ΤΠΕ Β' Επιπέδου (20,6% του συνόλου). Βασικές γνώσεις δήλωσαν ότι έχουν 5 άτομα (7,4% του συνόλου), ενώ γνώσεις από μαθήματα πληροφορικής από τον βασικό τίτλο σπουδών 9 άτομα (13,2% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.6 και γραφικά στο διάγραμμα 5.6.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Βασικές γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών	5	7.4	7.4
4 ή περισσότερα μαθήματα Πληροφορικής που προκύπτουν από βασικό τίτλο σπουδών	9	13.2	20.6

ECDL ή άλλο παρεμφερές πτυχίο	24	35.3	55.9
Σεμινάριο στις ΤΠΕ	2	2.9	58.8
ΤΠΕ Α' Επιπέδου	14	20.6	79.4
ΤΠΕ Β' Επιπέδου	14	20.6	100.0
Σύνολο	68	100.0	

Πίνακας 5.6 Κατανομή δείγματος με βάση τις γνώσεις χρήση υπολογιστή



Διάγραμμα 5. 6 Κατανομή δείγματος με βάση τις γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή

Αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

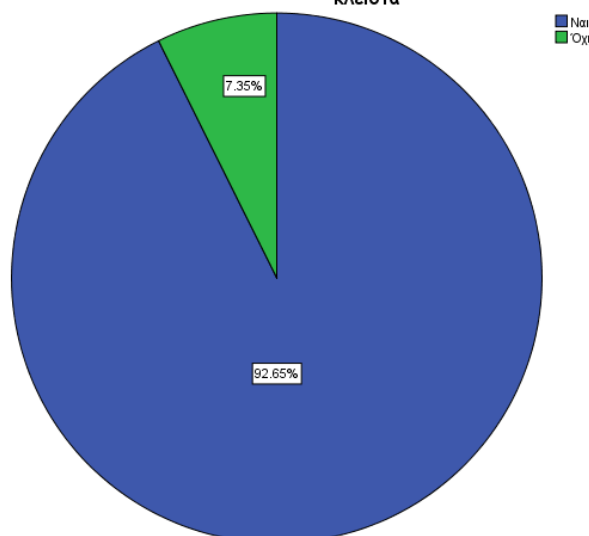
Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά για το κατά πόσο αξιοποίησαν την εξΑΕ στην περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά. Αναλόγως με την απάντηση τους μεταφέρονταν έπειτα σε άλλο τμήμα του ερωτηματολογίου. Οι δηλώνοντες αρνητική απάντηση, καλούνται να παρουσιάσουν τους σχετικούς λόγους και μετά η έρευνα έκλεινε για αυτούς.

Το δείγμα απάντησε θετικά κατά σημαντική πλειοψηφία σχετικά με την αξιοποίηση της εξΑΕ. Θετικά απάντησαν 63 άτομα (73,6 % του συνόλου) και αρνητικά 5 άτομα (7,4% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.7 και στο διάγραμμα 5.7.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	63	92.6	92.6
Όχι	5	7.4	100.0
Σύνολο	68	100.0	

Πίνακας 5.7 Αξιοποίηση της εξΑΕ από το δείγμα

Αξιοποιήσατε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά



Διάγραμμα 5. 7 Αξιοποίηση της εξΑΕ από το δείγμα

Σε σχέση με τους απαντήσαντες αρνητικά στο ερώτημα αυτό, στην ερώτηση του λόγου για τον οποίο δεν αξιοποιήθηκε η εξΑΕ το σύνολο απάντησε ότι αυτός ήταν ο ακατάλληλος εξοπλισμός (100% των πέντε συμμετεχόντων/ουσών).

Χρήση μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Εν γένει η εξΑΕ περιλαμβάνει τόσο ασύγχρονες όσο και σύγχρονες μορφές. Στο ερώτημα αυτό το δείγμα που απάντησε θετικά για την αξιοποίηση της εξΑΕ, κλήθηκε να απαντήσει ποιες εκ των δύο, ή σε ποιο βαθμό αξιοποίησε εκάστη εκ των δύο.

Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι χρησιμοποίησε εξίσου και τις δύο μορφές (32 άτομα που αντιστοιχούν στο 50,8 % των απαντήσαντων και στο 47,1% του συνόλου του δείγματος). Δεκαπέντε άτομα απάντησαν ότι αξιοποίησαν μόνο την σύγχρονη εκπαίδευση (που αντιστοιχούν στο 23,8 % των απαντήσαντων και στο 22,1% του συνόλου του δείγματος), 13 άτομα ότι χρησιμοποίησαν περισσότερο την ασύγχρονη εκπαίδευση (που αντιστοιχούν στο 20,6 % των απαντήσαντων και στο 19,1% του συνόλου του δείγματος) και τρία άτομα ότι χρησιμοποίησαν περισσότερο την σύγχρονη εκπαίδευση (που αντιστοιχούν στο 4,8 % των απαντήσαντων και στο 4,4% του συνόλου του δείγματος). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.8.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Περισσότερο τη σύγχρονη εκπαίδευση	3	4.4	4.8	4.8
Περισσότερο την ασύγχρονη εκπαίδευση	13	19.1	20.6	25.4
Μόνο τη σύγχρονη εκπαίδευση	15	22.1	23.8	49.2
Και τις δύο εξίσου	32	47.1	50.8	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.8 Αξιοποίηση μορφών εξΑΕ

Αξιοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σε σχέση με το ερώτημα της χρήσης ή μη της σύγχρονης εξΑΕ, οι 63 συμμετέχοντες που είχαν συνεχίσει σε αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου απάντησαν κατά πλειοψηφία θετικά (44 άτομα που αντιστοιχούν στο 69,8% των 63 ή στο 64,7% του συνόλου). Αρνητικά απάντησαν 19 άτομα (που αντιστοιχούν στο 30,8% των 63 ή στο 27,9% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.9

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	44	64.7	69.8	69.8
Όχι	19	27.9	30.2	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.9 Χρήση της σύγχρονης εξΑΕ

Τα άτομα που απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα κλήθηκαν να υποδείξουν το λόγο για την αρνητική απάντησή τους. Σε σχέση με αυτό, η πλειοψηφία των αρνητικά απαντήσαντων κατέδειξε τόσο την έλλειψη εξοικείωσης στην χρήση του εξοπλισμού, όσο και ιδεολογικούς λόγους (και στις δύο περιπτώσεις 8 άτομα, που αντιστοιχούν στο 42,1% των 19 αρνητικά απαντήσαντων ή στο 11,8% του συνόλου). Ένα άτομο κατέδειξε την έλλειψη οδηγιών και ένα επίσης την έλλειψη εξοπλισμού (που αντιστοιχούν στο 5,3% αντίστοιχα στους 19 αρνητικά απαντήσαντες ή στο 1,5% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.10

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Δε μου δόθηκαν οδηγίες για τη χρήση της	1	1.5	5.3	5.3
Δεν είχα τον απαραίτητο εξοπλισμό	1	1.5	5.3	10.5
Δεν μπορούσα να συνδεθώ στην πλατφόρμα	1	1.5	5.3	15.8
Έλλειψη εξοικείωσης στη χρήση του λογισμικού	8	11.8	42.1	57.9
Για ιδεολογικούς λόγους	8	11.8	42.1	100.0
Σύνολο	19	27.9	100.0	
ΧΑ	49	72.1		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.10 Λόγοι μη αξιοποίησης σύγχρονης εξΑΕ

Διερεύνηση των τρόπων υλοποίησης της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σε σχέση με το αν υπήρξαν προβλήματα στην χρήση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 3,14 γεγονός που υποδηλώνει ότι εν γένει το δείγμα στο σύνολο του αναφέρει αρκετά προβλήματα στην χρήση της σύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 1.09, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Σε σχέση με το τύπο των προβλημάτων που απαντήθηκαν, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.11. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα

πολλαπλών απαντήσεων, και συνεπώς από τις δύο στήλες ποσοστών που παρουσιάζονται η πρώτη παρουσιάζει το ποσοστό επί του δείγματος ενώ η δεύτερη το ποσοστό επί των απαντήσεων (εξ' ου και το σύνολο αυτής που προκύπτει >100% καθώς πολλοί συμμετέχοντες έδωσαν περισσότερες από μια απαντήσεις).

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Κανένα πρόβλημα	2	1.3%	4.5%
Παρουσία γονέων	13	8.1%	29.5%
Δεν είχαν όλοι οι μαθητές εξοπλισμό	31	19.4%	70.5%
Με το περιβάλλον του λογισμικού της τηλεκπαίδευσης	9	5.6%	20.5%
Με την ελλιπή συμμετοχή των μαθητών	16	10.0%	36.4%
Με την έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών	6	3.8%	13.6%
Με την αδιαφορία των μαθητών	1	0.6%	2.3%
Με την ταχύτητα, συχνές αποσυνδέσεις	29	18.1%	65.9%
Με την ποιότητα του ήχου	22	13.8%	50.0%
Με την ποιότητα της εικόνας	21	13.1%	47.7%
Έλλειψη εξοικείωσης στη χρήση του λογισμικού	10	6.3%	22.7%
Σύνολο	160	100.0%	363.6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.11 Προβλήματα στην χρήση της σύγχρονης εξΑΕ

Από τα δεδομένα στον πίνακα 5.11, το πιο συχνό πρόβλημα που αναφέρθηκε ήταν η μη ύπαρξη εξοπλισμού από την μεριά των μαθητών (19,4%) και τα προβλήματα σύνδεσης (18,1%). Άλλα σημαντικά προβλήματα ήταν η ποιότητα ήχου και εικόνας (13,8% και 13,1% αντίστοιχα).

Σε σχέση με την πλατφόρμα σύγχρονης εξΑΕ που χρησιμοποιήθηκε από το δείγμα τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.12

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Cisco Webex	39	57.4	90.7	90.7

	Skype	1	1.5	2.3	93.0
	Zoom	1	1.5	2.3	95.3
	Big Blue Button	1	1.5	2.3	97.7
	Hangouts Meet	1	1.5	2.3	100.0
	Σύνολο	43	63.2	100.0	
XA		25	36.8		
	Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.12 Πλατφόρμα σύγχρονης εξΑΕ που αξιοποιήθηκε

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.12, η πιο κοινά χρησιμοποιούμενη πλατφόρμα ήταν αυτή του Cisco Webex (39 άτομα ή 90,7% των 43 απαντήσαντων ή 57,4% του συνόλου). Οι υπόλοιπες πλατφόρμες αναφέρθηκαν όλες από έναν συμμετέχοντα κάθε φορά.

Ο πίνακας 5.13 παρουσιάζει τα κριτήρια επιλογής της πλατφόρμας που αξιοποιήθηκε.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Την πρότεινε το ΥΠΑΙΘ	32	47.1	72.7	72.7
Την πρότεινε η ομάδα υποστήριξης	1	1.5	2.3	75.0
Την πρότεινε η Διεύθυνση	4	5.9	9.1	84.1
Ήταν προσωπική επιλογή	3	4.4	6.8	90.9
Τη χρησιμοποιούσε ήδη το σχολείο	2	2.9	4.5	95.5
Ήταν εναλλακτική λύση λόγω προβλημάτων σε άλλη πλατφόρμα	2	2.9	4.5	100.0
Σύνολο	44	64.7	100.0	
XA	24	35.3		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.13 Κριτήρια επιλογής πλατφόρμας

Όπως ήταν αναμενόμενο, το κύριο κριτήριο ήταν η πρόταση της πλατφόρμας από το ΥΠΑΙΘ (εξ ου και η σημαντική πλειοψηφία στην χρήση του webex) (32 συμμετέχοντες που αντιστοιχούν στο 72,7% των 44 συμμετεχόντων ή στο 47,1% του συνόλου).

Τέλος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας που προτεινόταν από το ΥΠΑΙΘ (Webex) χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,8 γεγονός που υποδηλώνει ότι το δείγμα στο σύνολο του αξιολογεί σχετικά αρνητικά την συγκεκριμένη πλατφόρμα σύγχρονης εξΑΕ. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,95, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν

σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Αξιοποίηση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σε σχέση με το ερώτημα της χρήσης ή μη της ασύγχρονης εξΑΕ, οι συμμετέχοντες που είχαν συνεχίσει σε αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου απάντησαν όλοι θετικά.

Διερεύνηση των τρόπων υλοποίησης της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σε σχέση με το αν υπήρξαν προβλήματα στην χρήση της ασύγχρονης εξΑΕ, το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,41 γεγονός που υποδηλώνει ότι το δείγμα στο σύνολο του αναφέρει λίγα προβλήματα στην χρήση της ασύγχρονης εξΑΕ. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 1.01, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Σε σχέση με το τύπο των προβλημάτων που απαντήθηκαν, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.14. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Κανένα πρόβλημα	11	6.6%	17.5%
Με την εύρεση του εκπαιδευτικού υλικού	11	6.6%	17.5%
Με τη χρήση των προγραμμάτων	13	7.8%	20.6%
Με τον εξοπλισμό μου	7	4.2%	11.1%
Με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	15	9.0%	23.8%
Με τον συγχρονισμό με τους μαθητές	16	9.6%	25.4%
Με την ταχύτητα του ίντερνετ	16	9.6%	25.4%
Με την εξοικείωση των μαθητών με την πλατφόρμα	27	16.2%	42.9%

	Τεχνικά προβλήματα των μαθητών	22	13.2%	34.9%
	Σύνδεση στην πλατφόρμα	21	12.6%	33.3%
	Έλλειψη εξοικείωσης στη χρήση του λογισμικού	8	4.8%	12.7%
Σύνολο		167	100.0%	265.1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.14 Προβλήματα στην χρήση της σύγχρονης εξΑΕ

Από τα δεδομένα στον πίνακα 5.14, το πιο συχνό πρόβλημα που αναφέρθηκε ήταν η εξοικείωση των μαθητών με την πλατφόρμα (16,2%) και τα τεχνικά προβλήματα των μαθητών (13,2%). Άλλα σημαντικά προβλήματα ήταν η σύνδεση στη πλατφόρμα, ο συγχρονισμός με τους μαθητές και η ταχύτητα του δικτύου (12,6% και 9,6% για τα δύο τελευταία αντίστοιχα).

Σε σχέση με την πλατφόρμα ασύγχρονης εξΑΕ που χρησιμοποιήθηκε από το δείγμα τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.15

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
e-class	40	58.8	63.5	63.5
e-me	11	16.2	17.5	81.0
Google classroom	1	1.5	1.6	82.5
Moodle	1	1.5	1.6	84.1
E-mail	8	11.8	12.7	96.8
Κοινωνικά δίκτυα	2	2.9	3.2	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.15 Πλατφόρμα ασύγχρονης εξΑΕ που αξιοποιήθηκε

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.15, η πιο κοινά χρησιμοποιούμενη πλατφόρμα ήταν αυτή του e-class(40 άτομα ή 63,5% των 63 απαντήσαντων ή 58,8% του συνόλου). Η χρήση της πλατφόρμας e-me αναφέρθηκε από 11 άτομα (17,5% των 63 απαντήσαντων ή 16,2% του συνόλου), και το e-mail από 8 άτομα (12,7% των 63 απαντήσαντων ή 11,8% του συνόλου).

Στη συνέχεια, ο πίνακας 5.16 παρουσιάζει τα κριτήρια επιλογής της πλατφόρμας που αξιοποιήθηκε.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Την πρότεινε το ΥΠΑΙΘ	24	35.3	38.1	38.1
Την πρότεινε συνάδελφος	4	5.9	6.3	44.4
Την πρότεινε η ομάδα υποστήριξης	5	7.4	7.9	52.4
Την πρότεινε η Διεύθυνση	6	8.8	9.5	61.9
Ήταν προσωπική επιλογή	12	17.6	19.0	81.0
Τη χρησιμοποιούσε ήδη το σχολείο	9	13.2	14.3	95.2
Ήταν εναλλακτική λύση λόγω προβλημάτων σε άλλη πλατφόρμα	3	4.4	4.8	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.16 Κριτήρια επιλογής πλατφόρμας

Όπως ήταν αναμενόμενο, το κύριο κριτήριο ήταν η πρόταση της πλατφόρμας από το ΥΠΑΙΘ (24 συμμετέχοντες που αντιστοιχούν στο 38,1% των 63 συμμετεχόντων ή στο 35,3% του συνόλου). Σημαντικό κριτήριο μεταξύ των υπολοίπων ήταν επίσης και η προσωπική επιλογή του συμμετέχοντα (12 άτομα, που αντιστοιχούν στο 19% των 63 συμμετεχόντων ή στο 17,6% του συνόλου).

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν ακόμα να καταδείξουν αν χρησιμοποίησαν άλλα εργαλεία πέραν της πλατφόρμας και ποια ήταν αυτά. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.17. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
E-mail	50	67.6%	79.4%
Εκπαιδευτικό λογισμικό	16	21.6%	25.4%
Εργαλεία Web 2.0	3	4.1%	4.8%
Εφαρμογές γραφείου	4	5.4%	6.3%
Viber	1	1.4%	1.6%
Σύνολο	74	100.0%	117.5%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.17 Επιπλέον εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ασύγχρονη εξΑΕ

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.17, το πιο κοινά αναφερόμενο πρόσθετο εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (67,6%) και το δεύτερο πιο συχνά χρησιμοποιούμενο ήταν εκπαιδευτικό λογισμικό (21,6%).

Τέλος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας που προτεινόταν από το ΥΠΑΙΘ χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,9 γεγονός που υποδηλώνει ότι εν γένει το δείγμα στο σύνολο του αξιολογεί σχετικά αρνητικά την συγκεκριμένη πλατφόρμα ασύγχρονης εξΑΕ. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,99, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο εν γένει ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Τρόποι επικοινωνίας

Στο τμήμα αυτό του εργαλείου έρευνας διερευνήθηκαν οι τρόποι οργάνωσης της επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές.

Ο πίνακας 5.18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ερωτήματος για το κατά πόσο και ποια κοινωνικά δίκτυα αξιοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων, και συνεπώς από τις δύο στήλες ποσοστών που παρουσιάζονται η πρώτη παρουσιάζει το ποσοστό επί του δείγματος ενώ η δεύτερη το ποσοστό επί των απαντήσεων (εξ' ου και το σύνολο αυτής που προκύπτει >100% καθώς πολλοί συμμετέχοντες έδωσαν περισσότερες από μια απαντήσεις).

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Viber	27	38.0%	42.9%
Messenger	15	21.1%	23.8%
Facebook	4	5.6%	6.3%
Δε χρησιμοποιήσα τα κοινωνικά δίκτυα	25	35.2%	39.7%
Σύνολο	71	100.0%	112.7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.18 Αξιοποίηση κοινωνικών δικτύων για επικοινωνία με γονείς και μαθητές

Από τα δεδομένα του πίνακα 5.18 είναι εμφανές ότι σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων δεν αξιοποίησε τα κοινωνικά δίκτυα για την επικοινωνία (35,2%) με τους γονείς και τους μαθητές. Από τους χρησιμοποιήσαντες, η πλειοψηφία έκανε χρήση του Viber (38%) και λιγότερο του Messenger (21,1%).

Σε σχέση με τις δυσκολίες όσον αφορά στους μαθητές την περίοδο αυτή, τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται τον πίνακα 5.19. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Δεν είχαν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	42	28.6%	66.7%
Δεν διέθεταν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό	44	29.9%	69.8%
Δεν ενδιαφέρονταν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	17	11.6%	27.0%
Δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο	34	23.1%	54.0%
Δεν είχαν πρόσβαση στις πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	9	6.1%	14.3%
Καμία Δυσκολία	1	0.7%	1.6%
Σύνολο	147	100.0%	233.3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.19 Προβλήματα στην επικοινωνία όσον αφορά στους μαθητές

Από τα δεδομένα του πίνακα 5.19 είναι εμφανές ότι τα σημαντικότερα προβλήματα ήταν η έλλειψη εξοπλισμού (29,9%), η έλλειψη γνώσεων για την εξΑΕ (28,6%), η απουσία σύνδεσης στο διαδίκτυο (23,1%) και η αδιαφορία για την εξΑΕ (11,6%).

Διερεύνηση της οργάνωσης του διδακτικού έργου για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν εμπόδια που τους απέτρεψαν στη χρήση της εξΑΕ κατά τη διάρκεια εκείνης της

περιόδου χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,9 γεγονός που υποδηλώνει ότι το δείγμα στο σύνολο του θεωρεί ότι υπήρξαν αρκετά προβλήματα για τους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,99, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν επίσης να αναφέρουν τα εμπόδια που τους απέτρεψαν να χρησιμοποιήσουν την εξΑΕ. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.20. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Οι ειδικές γνώσεις που θα έπρεπε να έχουν	45	13.4%	71.4%
Προβλήματα σχετικά με τις πλατφόρμες/λογισμικά που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν	37	11.0%	58.7%
Ο περισσότερος χρόνος που θα έπρεπε να αφιερώσουν για την προετοιμασία του μαθήματος	20	6.0%	31.7%
Η απουσία έτοιμου κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	24	7.2%	38.1%
Ζητήματα προστασίας των προσωπικών δεδομένων μαθητών και εκπαιδευτικών	31	9.3%	49.2%
Οι τεχνικές φύσεως δυσκολίες των μαθητών	38	11.3%	60.3%
Η αδυναμία διαπροσωπικής επαφής με τους μαθητές	17	5.1%	27.0%
Ζητήματα προστασίας πνευματικών δικαιωμάτων	19	5.7%	30.2%
Προβλήματα με τον τεχνολογικό εξοπλισμό	47	14.0%	74.6%

	Προβλήματα επικοινωνίας με τους μαθητές	20	6.0%	31.7%
	Η αδιαφορία των μαθητών	13	3.9%	20.6%
	Η απειρία των μαθητών για αυτή τη μορφή εκπαίδευσης	24	7.2%	38.1%
Σύνολο		335	100.0%	531.7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.20 Εμπόδια στην χρήση εξΑΕ

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 5.20, τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν προβλήματα με τον τεχνολογικό εξοπλισμό (14%), έλλειψη ειδικών γνώσεων (13,4%), δυσκολίες των μαθητών τεχνική φύσεως (11,3%) και προβλήματα σε σχέση με τις πλατφόρμες και τα απαραίτητα λογισμικά (11%).

Σε σχέση με κατά πόσο οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν λάβει ενημέρωση και οδηγίες για την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το δείγμα αναφέρει κατά πλειοψηφία ότι δεν έλαβε καμία οδηγία ή επιμόρφωση για το θέμα (39 άτομα 61,9% των 63 και 57,4% του συνόλου). Οδηγίες ανέφεραν αντίστοιχα ότι έλαβαν 18 άτομα (28,6% των 63 ή 26,5% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.21.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι, μου δόθηκαν σχετικές οδηγίες	18	26.5	28.6	28.6
Ναι, είχα δεχτεί σχετική επιμόρφωση	6	8.8	9.5	38.1
Όχι, δε δέχτηκα καμία οδηγία ή επιμόρφωση για αυτό το θέμα	39	57.4	61.9	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.21 Ενημέρωση ή επιμόρφωση για την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες

Παράλληλα οι συμμετέχοντες κλίθηκαν να αξιολογήσουν τον βαθμό προσαρμογής του χρησιμοποιούμενου υλικού για την συμπερίληψη των μαθητών αυτών, χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 3,03 γεγονός που υποδηλώνει ότι το δείγμα στο σύνολο του θεωρεί ότι το σχετικό υλικό ήταν αρκετά προσαρμοσμένο. Αντίστοιχα η τυπική

απόκλιση προέκυψε ίση με 1,15, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο εν γένει ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Σε σχέση με το τι περιελάμβανε το σχετικό υλικό, τα αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζονται τον πίνακα 5.22. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Επιπλέον υλικό	16	10.7%	27.1%
Υλικό σε απλούστερη μορφή	48	32.0%	81.4%
Βίντεο επεξήγησης	18	12.0%	30.5%
Διαδραστικά παιχνίδια	38	25.3%	64.4%
Παρουσίαση διαφανειών σε PowerPoint	12	8.0%	20.3%
Ηχητικά μέσα	18	12.0%	30.5%
Σύνολο	150	100.0%	254.2%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.22 Είδος επιπλέον υλικού που αξιοποιήθηκε για τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Από τα δεδομένα του πίνακα 5.23 φαίνεται ότι το δείγμα σε κάποιο βαθμό αξιοποίησε όλους τους πιθανούς τύπους επιπλέον υλικού. Ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος τύπος ήταν η παροχή υλικού σε απλούστερη μορφή (32%) και τα διαδραστικά παιχνίδια (25,3%).

Κληθέντες να αξιολογήσουν το κατά πόσο η εξΑΕ συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ως προς αυτό χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 3,84 γεγονός που υποδηλώνει ότι εξΑΕ συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 1,15, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Σε σχέση με την μορφή διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στα εξ' αποστάσεως μαθήματα, τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.23

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Διάλεξη	6	8.8	9.5	9.5
Αφήγηση	3	4.4	4.8	14.3
Περιγραφή	10	14.7	15.9	30.2
Επίδειξη	7	10.3	11.1	41.3
Διδασκαλία με ερωταποκρίσεις	32	47.1	50.8	92.1
Παρωθητικό διάλογο	1	1.5	1.6	93.7
Ελεύθερη συζήτηση	4	5.9	6.3	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.23 Μορφές διδασκαλίας στην εξΑΕ

Είναι εμφανές από τα δεδομένα του πίνακα 5.24 ότι η πιο κοινά χρησιμοποιούμενη μορφή διδασκαλίας ήταν με την χρήση ερωταποκρίσεων (αναφερόμενη από 32 άτομα που αντιστοιχούν στο 50,8% των 63 ή στο 47,1% του συνόλου).

Τέλος σε σχέση με τον βαθμό της διαφοροποίησης της μεθόδου διδασκαλίας από την διαζώσης στην εξΑΕ, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ως προς αυτό χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 3,38 γεγονός που υποδηλώνει ότι απαιτήθηκε αρκετή διαφοροποίηση στην μέθοδο διδασκαλίας. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,96, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο εν γένει ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Διερεύνηση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σε σχέση με την συχνότητα ανάθεσης υλικού στους μαθητές, οι συμμετέχοντες αναφέρουν κατά πλειοψηφία τις 3-4 φορές την εβδομάδα (αναφερόμενη από 37 άτομα που αντιστοιχούν στο 58,7% των 63 ή στο 54,4% του συνόλου), με την δεύτερη πιο συχνά αναφερόμενη συχνότητα να είναι αυτή της καθημερινής ανάθεσης (αναφερόμενη από 12 άτομα που αντιστοιχούν στο 19% των 63 ή στο 17,6% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.24.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Καθημερινά	12	17.6	19.0	19.0
4-5 φορές την εβδομάδα	5	7.4	7.9	27.0
2-3 φορές την εβδομάδα	37	54.4	58.7	85.7
1 φορά την εβδομάδα	9	13.2	14.3	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.24 Συχνότητα ανάθεσης εργασιών στους μαθητές

Το υλικό που ανατίθονταν στους μαθητές παρουσιάζεται στον πίνακα 5.25. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Εργασίες	51	19.0%	81.0%
Κείμενα για μελέτη	38	14.2%	60.3%
Βίντεο που παρουσίαζαν κάποιο θέμα	29	10.8%	46.0%
Εικόνες	17	6.3%	27.0%
Ασκήσεις αξιολόγησης	31	11.6%	49.2%
Παρουσίαση	11	4.1%	17.5%
Ασκήσεις αυταξιολόγησης	11	4.1%	17.5%
Βιντεομαθήματα π.χ. απο το Youtube	17	6.3%	27.0%
Ηχητικά αποσπάσματα	11	4.1%	17.5%
Μικροπειράματα	9	3.4%	14.3%
Προσομειώσεις	7	2.6%	11.1%
Ερευνητικά Projects	1	0.4%	1.6%
Δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης	35	13.1%	55.6%
Σύνολο	268	100.0%	425.4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.25 Τύπος υλικού προς ανάθεση στους μαθητές

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 5.26, οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενοι τύποι αφορούσαν σε εργασίες (19%), κείμενα για μελέτη (14,2%), δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης (13,1%), ασκήσεις αξιολόγησης (11,6%) και βίντεο παρουσίασης θεμάτων (10,8%).

Σε σχέση με την προέλευση του υλικού αυτού, ως επί το πλείστον αφορούσαν σε συνδυασμό υπάρχοντος υλικού και υλικού από το διαδίκτυο (41 αναφορές που αντιστοιχούν στο 65,1% των 63 ή στο 60,3% του συνόλου) (Πίνακας 5.26).

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Το έβρισκα στο διαδίκτυο	10	14.7	15.9	15.9
Το δημιουργούσα για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	12	17.6	19.0	34.9
Συνδύαζα το υλικό μου και το υλικό που έβρισκα στο διαδίκτυο	41	60.3	65.1	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.26 Προέλευση υλικού

Η μορφή του υλικού που δημιουργήθηκε για να παραδοθεί στους μαθητές αφορούσε σε οπτικοακουστικό υλικό (20 αναφορές που αντιστοιχούν στο 35,1% των 55 που απάντησαν στο ερώτημα ή στο 29,4% του συνόλου), οπτικό υλικό (25 αναφορές που αντιστοιχούν στο 13,9% των 55 που απάντησαν στο ερώτημα ή στο 36,8% του συνόλου) και παιχνίδια και προσομοιώσεις (12 αναφορές που αντιστοιχούν στο 21,1% των 55 που απάντησαν στο ερώτημα ή στο 17,6% του συνόλου) (Πίνακας 5.27).

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Οπτικοακουστική	20	29.4	35.1	35.1
Οπτική	25	36.8	43.9	78.9
Παιχνίδια και προσομοιώσεις	12	17.6	21.1	100.0
Σύνολο	57	83.8	100.0	
ΧΑ	11	16.2		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.27 Προέλευση υλικού

Σε σχέση με την δημιουργία από τους ίδιους, του υλικού που δινόταν στους μαθητές, και την ευκολία αυτής οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,57 γεγονός που υποδηλώνει ότι απαιτήθηκε σχετικά μικρή δυσκολία. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 1,04, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο εν γένει ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Ο πίνακας 5.28 παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις διδακτικές τεχνικές που εφάρμοσαν στην χρήση της σύγχρονης διδασκαλίας. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Παρουσίαση με PowerPoint	26	13.5%	55.3%
Βίντεο	20	10.4%	42.6%
Διαδραστικά παιχνίδια	25	13.0%	53.2%
Τραγούδια	9	4.7%	19.1%
Εννοιολογικούς χάρτες	19	9.8%	40.4%
Αφήγηση	16	8.3%	34.0%
Ανάγνωση	16	8.3%	34.0%
Διάλογο	35	18.1%	74.5%
Εικόνες	27	14.0%	57.4%
Σύνολο	193	100.0%	410.6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.28 Διδακτικές τεχνικές σε χρήση στην σύγχρονη διδασκαλία

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.28 η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική ήταν ο διάλογος (18,1%), ακολουθούμενη από τις εικόνες (14%), την παρουσίαση (13,5%) και τα διαδραστικά παιχνίδια (13%).

Περαιτέρω, το δείγμα απάντησε σχετικά με τα αντικείμενα από τα οποία αντλήθηκε το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά την διάρκεια της περιόδου και τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.29. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Γλώσσα	61	26.8%	96.8%
Μαθηματικά	60	26.3%	95.2%
Φυσικά	20	8.8%	31.7%
Μελέτη Περιβάλλοντος	13	5.7%	20.6%
Θρησκευτικά	4	1.8%	6.3%
Ιστορία	23	10.1%	36.5%
Εικαστικά	10	4.4%	15.9%
Ευέλικτη Ζώνη	7	3.1%	11.1%
Γεωγραφία	16	7.0%	25.4%
Κοινωνική πολιτική αγωγή	6	2.6%	9.5%
Μουσική	8	3.5%	12.7%
Σύνολο	228	100.0%	361.9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.29 Αντικείμενα προέλευσης υλικού

Ως επί το πλείστον το υλικό προερχόταν από το πεδίο της γλώσσας (26,8%) και των μαθηματικών (26,3%).

Σε σχέση με το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες έδωσαν την ίδια βαρύτητα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που ενέπλεξαν στην διδασκαλία τους, οι συμμετέχοντες απάντησαν χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,95 γεγονός που υποδηλώνει ότι δόθηκε σε αρκετό βαθμό το ίδιο βάρος μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 1,10, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Παράλληλα σε σχέση με τον βαθμό στον οποίο η εξΑΕ ανταποκρίθηκε στην αναπλήρωση των μαθημάτων του σχολείου, οι συμμετέχοντες απάντησαν χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,1 γεγονός που υποδηλώνει ότι εν γένει η εξΑΕ ανταποκρίθηκε σε πολύ μικρό βαθμό στην αναπλήρωση των μαθημάτων. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,85, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Τέλος, σε σχέση με το βαθμό που επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.30.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου, δεν πιστεύω ότι οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν στην εξ αποστάσεως	18	26.5	28.6	28.6
Μόνο λίγοι από τους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν	39	57.4	61.9	90.5
Πολλοί από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν	6	8.8	9.5	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.30 Βαθμός επίτευξης διδακτικών στόχων

Από τις απαντήσεις του δείγματος είναι εμφανές ότι επικρατεί μια αρνητική διάθεση ως προς την κρίση της εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών στόχων.

Εφαρμογή της αξιολόγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σε σχέση με το βαθμό στον οποίο ήταν εφικτή η αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι συμμετέχοντες απάντησαν χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,08 γεγονός που υποδηλώνει ότι ήταν λίγο εφικτή η αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 74, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Στο κατά πόσο χρησιμοποιήθηκε η αξιολόγηση στην εξΑΕ, οι θετικές απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα λίγες (27 θετικές απαντήσεις ή 42,9% των 63 ή 39,7% του συνόλου). Οι

συμμετέχοντες που απάντησαν αρνητικά κλήθηκαν να δηλώσουν τους λόγους σχετικά, και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.31.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και όχι τόσο στο μαθησιακό μέρος	25	36.8	69.4	69.4
Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και όχι τόσο στο μαθησιακό μέρος	5	7.4	13.9	83.3
Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και όχι τόσο στο μαθησιακό μέρος	6	8.8	16.7	100.0
Σύνολο	36	52.9	100.0	
ΧΑ	32	47.1		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.31 Λόγοι μη αξιοποίησης της αξιολόγησης

Ο πιο σημαντικός λόγος για την μη αξιοποίηση της αξιολόγησης αφορούσε στην βαρύτητα που δόθηκε στην διατήρηση της επαφής με τους μαθητές σε αντίθεση με το μαθησιακό μέρος (αναφερόμενο από τους 25 ή το 69,4% των 36 που απάντησαν ή στο 36,8% του συνόλου).

Διερεύνηση της οργάνωσης της αξιολόγησης για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τον τρόπο που έλαβε χώρα η αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζονται στον πίνακα 5.32.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Με ομαδικές εργασίες	1	1.5	3.7	3.7
Με ατομικές εργασίες	13	19.1	48.1	51.9
Με ατομικές εργασίες και παρουσίαση τους	5	7.4	18.5	70.4
Με διαδικτυακά τεστ	7	10.3	25.9	96.3
Με προφορικές συνεντεύξεις	1	1.5	3.7	100.0

Σύνολο	27	39.7	100.0
ΧΑ	41	60.3	
Σύνολο	68	100.0	

Πίνακας 5.32 Τρόποι αξιολόγησης μαθητών

Ο συνηθέστερος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αφορούσε σε ατομικές εργασίες (αναφερόμενος από 13, που αντιστοιχούν στο 48,1% των 27 απαντήσαντων ή το 19,1% του συνόλου).

Περαιτέρω, σε σχέση με την αξιολόγηση, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν μια σειρά από προτάσεις, χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.33.

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
Δόθηκε η ίδια βαρύτητα στην αξιολόγηση όλων των γνωστικών αντικειμένων	27	1.00	4.00	2.5556	.93370
Αξιολογήθηκε το μάθημα της Γλώσσας	27	2.00	5.00	3.4815	.75296
Αξιολογήθηκε το μάθημα των Μαθηματικών	27	1.00	5.00	3.3333	.91987
Αξιολογήθηκε το μάθημα των Φυσικών Επιστημών	23	1.00	4.00	2.3043	1.06322
Αξιολογήθηκε το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος	23	1.00	3.00	1.8261	.88688
Αξιολογήθηκε το μάθημα των Θρησκευτικών	23	1.00	3.00	1.5217	.66535
Αξιολογήθηκε το μάθημα της Ιστορίας	24	1.00	4.00	2.3333	1.00722
Αξιολογήθηκε το μάθημα των Εικαστικών	23	1.00	4.00	1.8696	.86887
Αξιολογήθηκε το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης	23	1.00	3.00	1.7391	.75181
Αξιολογήθηκε το μάθημα της Γεωγραφίας	23	1.00	4.00	2.3043	1.14554
Αξιολογήθηκε το μάθημα της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής	23	1.00	5.00	1.9130	1.16436
Αξιολογήθηκε το μάθημα της Μουσικής	23	1.00	5.00	1.7391	.96377
N (listwise)	23				

Πίνακας 5.33 Αξιολόγηση προτάσεων από το δείγμα

Σε σχέση με το από πού αντλήθηκαν οι δραστηριότητες αξιολόγησης από το δείγμα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.34.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Τις έβρισκα στο διαδίκτυο	3	4.4	11.1	11.1
Τις δημιούργησα για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	6	8.8	22.2	33.3
Συνδύαζα το υλικό μου και το υλικό που έβρισκα στο διαδίκτυο	18	26.5	66.7	100.0
Σύνολο	27	39.7	100.0	
ΧΑ	41	60.3		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.34 Προέλευση δραστηριοτήτων αξιολόγησης

Είναι εμφανές ότι ο πιο συχνός τόπος προέλευσης των δραστηριοτήτων αξιολόγησης ήταν συνδυασμός υπάρχοντος υλικού και υλικού του διαδικτύου (18 αναφορές ή το 66,7 των 27 απαντήσαντων ή το 26,5% του συνόλου).

Παράλληλα αναζητήθηκε η μορφή της ανατροφοδότησης που ο εκπαιδευτικός παρείχε στους μαθητές. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.35

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Μου έστειλαν τις λύσεις των ασκήσεων και αφού τις έλεγγα, τις έστειλα πίσω διορθωμένες	13	19.1	48.1	48.1
Η ανατροφοδότηση παρέχονταν στους μαθητές προφορικά με τη μορφή συζήτησης	6	8.8	22.2	70.4
Η ανατροφοδότηση γίνονταν αυτόματα μέσα από προγράμματα που χρησιμοποιούνταν για την κατασκευή ή τη χορήγηση των τεστ	8	11.8	29.6	100.0
Σύνολο	27	39.7	100.0	
ΧΑ	41	60.3		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.35 Μορφή ανατροφοδότησης προς μαθητές

Είναι εμφανές ότι η πιο συχνή μορφή ανατροφοδότησης ήταν η αποστολή από τον εκπαιδευτικό των διορθωμένων εργασιών/ ασκήσεων (αναφερόμενη από 13 άτομα ή το 48,1% των 27 απαντήσαντων ή το 19,1% του συνόλου).

Παράλληλα ζητήθηκε η αξιολόγηση της σημασίας της ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 3,33 γεγονός που δείχνει ότι η ανατροφοδότηση είχε αρκετή σημασία προς τους μαθητές. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,78, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Ομοίως ζητήθηκε και ο βαθμός στον οποίο παρεχόταν κάποια επιβράβευση στους μαθητές χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 3,93 γεγονός που υποδηλώνει ότι αξιοποιούνταν συχνά η χρήση κάποιας μορφής επιβράβευσης . Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,92, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Σε σχέση με την μορφή της επιβράβευσης τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.36

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Λεκτική επιβράβευση	12	17.6	44.4	44.4
Έπαινος καλής επίδοσης	6	8.8	22.2	66.7
Αυτοκόλλητα	6	8.8	22.2	88.9
Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών	3	4.4	11.1	100.0
Σύνολο	27	39.7	100.0	
ΧΑ	41	60.3		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.36 Τύποι επιβράβευσης

Ο πιο κοινός τρόπος επιβράβευσης ήταν η λεκτική επιβράβευση (αναφερόμενη από 12 άτομα ή το 44,4% των 27 απαντήσαντων ή το 17,6% του συνόλου.)

Τέλος αναζητήθηκε η αξιολόγηση του βαθμού συμμετοχής στην διαδικασία της αξιολόγησης χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 3,33 γεγονός που υποδηλώνει ότι εν γένει μια ικανοποιητική συμμετοχή των μαθητών. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,78, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σε σχέση με το που οφείλονται οι γνώσεις και δεξιότητες που απόκτησαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το δείγμα απάντησε όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.37.

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Σε προσωπική αναζήτηση	38	55.9	60.3	60.3
Στην υποστήριξη που δέχτηκα από τη σχολική μονάδα που υπηρετώ	4	5.9	6.3	66.7
Στην υποστήριξη που δέχτηκα από τη σχολική μονάδα που υπηρετώ	14	20.6	22.2	88.9
Σε επιμορφωτικές δράσεις που οργανώθηκαν από το ΥΠΑΙΘ	3	4.4	4.8	93.7
Δεν πιστεύω ότι έχω αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες από αυτές που διέθετα	4	5.9	6.3	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.37 Προέλευση γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν

Είναι σαφές ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στην διάρκεια της περιόδου οφείλονται κατά βάση στην προσωπική τους αναζήτηση (αναφερόμενη από 38 άτομα ή το 60,3% των 63 απαντήσαντων ή το 55,9% του συνόλου).

Παράλληλα ζητήθηκε να αναφέρουν οι συμμετέχοντες από πού δέχθηκαν βοήθεια εκτός της ομάδας υποστήριξης του σχολείου τους, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.38. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Από φίλους/μέλη της οικογένειας	12	12.0%	19.0%
Μόνο από την ομάδα υποστήριξης	6	6.0%	9.5%
Από συναδέλφους άλλου σχολείου	18	18.0%	28.6%
Παρακολούθησα κάποια σεμινάρια	13	13.0%	20.6%
Από άλλους συναδέλφους του σχολείου	28	28.0%	44.4%
Από tutorials που βρήκα στο διαδίκτυο	23	23.0%	36.5%
Σύνολο	100	100.0%	158.7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.38 Φορέας παροχής βοήθειας

Αποδεικνύεται σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δέχονταν βοήθεια από τους συναδέλφους τους (28%) αλλά και συναδέλφους από άλλο σχολείο (18%). Παράλληλα όμως προσπαθούσαν και μόνοι τους να επιλύσουν τα προβλήματα τους (23%).

Παράλληλα ζητήθηκε η αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες της επιμορφωτικής στήριξης από το ΥΠΑΙΘ χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,11 γεγονός που υποδηλώνει ότι εν γένει ότι δεν υπήρξε σημαντική στήριξη. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 0,91, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Επίσης ζητήθηκε να αξιολογηθεί ο βαθμός που απαντήθηκαν δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 3,43 γεγονός που υποδηλώνει ότι ο βαθμός αυτός ήταν αρκετός. Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση

προέκυψε ίση με 1,03, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο εν γένει ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Σε σχέση με το είδος της δυσκολίας που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.39. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Οι εκπαιδευτικές πηγές που είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο δεν είναι προσαρμοσμένες στο πρόγραμμα σπουδών	12	12.8%	19.7%
Η αξιολόγηση των μαθητών, που προκύπτει με βάση το πρόγραμμα σπουδών, δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην εξ αποστάσεως	32	34.0%	52.5%
Το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν μπορεί να διδαχτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	15	16.0%	24.6%
Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι δύσκολο να κατανοηθεί στα εξ αποστάσεως μαθήματα	35	37.2%	57.4%
Σύνολο	94	100.0%	154.1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.392 Δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών

Περαιτέρω, ζητήθηκε να αξιολογηθεί ο βαθμός που αντιμετωπίστηκαν προβλήματα από τους συμμετέχοντες στην σχολική τους μονάδα χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος βρέθηκε να είναι 2,36 γεγονός που υποδηλώνει ότι εν γένει ότι αντιμετωπίστηκαν προβλήματα σε μικρό βαθμό . Αντίστοιχα η τυπική απόκλιση προέκυψε ίση με 1,13, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις του δείγματος δεν παρουσιάζουν σημαντική διασπορά περί την τιμή του μέσου όρου (το δείγμα είναι σύμφωνο ως προς τον τελικό μέσο όρο).

Σε σχέση με τον καθορισμό των προβλημάτων αυτών, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταγράφονται στον πίνακα 5.40. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα αφορούσε σε δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων.

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Το σχολείο μου δε συνήθιζε να χρησιμοποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	31	47.0%	68.9%
Το σχολείο μου δεν έχει σύνδεση στο διαδίκτυο	4	6.1%	8.9%
Οι κανονισμοί του σχολείου μου δεν είναι σύμφωνοι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2	3.0%	4.4%
Το σχολείο μου δε διαθέτει κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	16	24.2%	35.6%
Λόγω του φόρτου εργασίας, δεν είχα αρκετό χρόνο για να προετοιμάσω το εκπαιδευτικό υλικό	13	19.7%	28.9%
Σύνολο	66	100.0%	146.7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5.403 Είδη προβλημάτων στην σχολική μονάδα

Επιπλέον ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν το βαθμό συμφωνίας τους με συγκεκριμένες προτάσεις χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert με εύρος από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.41

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
Το σχολείο οργάνωσε επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς	63	1.00	5.00	1.9206	1.08214

Το σχολείο παρέχει επιπλέον υλικό σε διαδικτυακές βιβλιοθήκες και σε προγράμματα διαχείρισης μάθησης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	63	1.00	5.00	1.6508	.91860
Το σχολείο διέθετε οργανωμένο σύστημα επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές	63	1.00	5.00	2.6349	1.23526
Το σχολείο παρέχει κανονισμούς και πολιτικές προστασίας προσωπικών δεδομένων των μαθητών	63	1.00	5.00	2.5714	1.41095
N (listwise)	63				

Πίνακας 5.41 Αξιολόγηση προτάσεων από το δείγμα

Τέλος ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καθορίσουν τον βαθμό στον οποίο βοηθήθηκαν από την ομάδα του σχολείου τους. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.42

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	8	11.8	12.7	12.7
Λίγο	18	26.5	28.6	41.3
Αρκετά	15	22.1	23.8	65.1
Πολύ	8	11.8	12.7	77.8
Πάρα πολύ	7	10.3	11.1	88.9
Δεν χρειάστηκε να ζητήσω την βοήθεια της	7	10.3	11.1	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 5.42 Βαθμός παροχής βοήθειας από ομάδα σχολείου

Παραπάνω παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Σε επόμενη ενότητα, πρόκειται να παρουσιαστούν οι συσχετίσεις και οι αναλύσεις της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης.

5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

5.3.1 Έλεγχος συσχετίσεων

Οι έλεγχοι που αξιοποιήθηκαν στην επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια. Για την ανάλυση των δημογραφικών

χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκε η συσχέτιση κατά Spearman, το Independent sample t-test, μόνο σε σχέση με το φύλο και η ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Επίσης, διερευνήθηκε και η συσχέτιση των αξόνων μεταξύ τους, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.43 που ακολουθεί.

	Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Άξονας 1	Άξονας 2	Άξονας 3	Άξονας 4	Άξονας 5
Άξονας 1	Spearman T-test ANOVA		Spearman T-test ANOVA	Spearman T-test ANOVA	Spearman T-test ANOVA	Spearman T-test ANOVA
Άξονας 2	Spearman T-test ANOVA	Spearman ANOVA		Spearman ANOVA	Spearman ANOVA	Spearman ANOVA
Άξονας 3	Spearman T-test ANOVA	Spearman ANOVA	Spearman ANOVA		Spearman ANOVA	Spearman ANOVA
Άξονας 4	Spearman T-test ANOVA	Spearman ANOVA	Spearman ANOVA	Spearman ANOVA		Spearman ANOVA
Άξονας 5	Spearman T-test ANOVA	Spearman ANOVA	Spearman ANOVA	Spearman ANOVA	Spearman ANOVA	

Πίνακας 5.43 Είδος ελέγχων που χρησιμοποιήθηκαν για την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων

Όπως έγινε φανερό και από τον παραπάνω πίνακα, ο συντελεστής συσχέτισης Spearman, μεταξύ άλλων, εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Ο έλεγχος συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκε με βάση τον συντελεστή Spearman, ανέδειξε τα κάτωθι (Παράρτημα Β):

- Διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ του ανωτέρου τίτλου σπουδών και του κατά πόσο αξιοποιήθηκε η σύγχρονη εξΑΕ (Spearman's rho=0.309, $p=0.014 < 0.05$). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο πιο υψηλός ήταν ο ανώτερος τίτλος σπουδών (π.χ. μεταπτυχιακό), τόσο πιο συχνά αξιοποιούταν η σύγχρονη εξΑΕ.
- Διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του ποια πλατφόρμα σύγχρονης εξΑΕ χρησιμοποιήθηκε (Spearman's rho=0.370, $p=0.015 < 0.05$). Εν γένει διαφαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικιακή ομάδα, τόσο πιο πολύ χρησιμοποιήθηκε η προτεινόμενη από το ΥΠΑΙΘ πλατφόρμα.
- Διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας και του ποια πλατφόρμα σύγχρονης εξΑΕ χρησιμοποιήθηκε (Spearman's rho=0.358, $p=0.018 < 0.05$). Εν γένει φανερώνεται ότι όσο περισσότερα τα έτη της προϋπηρεσίας τόσο πιο πολύ χρησιμοποιήθηκε η προτεινόμενη από το ΥΠΑΙΘ πλατφόρμα.

- Διαπιστώθηκε αρνητική μέτρια συσχέτιση μεταξύ του ανώτερου τίτλου σπουδών και των κριτηρίων επιλογής πλατφόρμας σύγχρονης εξΑΕ (Spearman's rho=-0.363, p=0.015<0.05). Αυτό επιδεικνύει ότι όσο υψηλότερος είναι ο ανώτερος αναφερόμενος τίτλος σπουδών, τόσο λιγότερο αναφέρεται ότι χρησιμοποιείται η προτεινόμενη πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ.
- Διαπιστώθηκε αρνητική μέτρια συσχέτιση μεταξύ των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας και της αξιολόγησης της πλατφόρμας σύγχρονης εξΑΕ που προτείνεται από το ΥΠΑΙΘ (Spearman's rho=-0.363, p=0.015<0.05). Αυτό συνεπάγεται, ότι όσο υψηλότερος ο ανώτερος τίτλος σπουδών, τόσο χαμηλότερα αξιολογήθηκε η πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ.
- Διαπιστώθηκε αρνητική μέτρια συσχέτιση μεταξύ του ανωτέρου τίτλου σπουδών και της αντιμετώπισης προβλημάτων στην χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης (Spearman's rho=-0.378, p=0.002<0.05). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερος ο ανώτερος τίτλος σπουδών, τόσο περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίστηκαν.
- Διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ του ανωτέρου τίτλου σπουδών και της αξιολόγησης της πλατφόρμας ασύγχρονης εξΑΕ που προτείνεται από το ΥΠΑΙΘ (Spearman's rho=0.346, p=0.005<0.05). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο υψηλότερος ο ανώτερος τίτλος σπουδών, τόσο θετικότερα αξιολογήθηκε η πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ.
- Διαπιστώθηκε αρνητική μέτρια συσχέτιση μεταξύ των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας και της αξιολόγησης της πλατφόρμας σύγχρονης εξΑΕ που προτείνεται από το ΥΠΑΙΘ (Spearman's rho=-0.339, p=0.005<0.05). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο περισσότερα τα έτη προϋπηρεσίας, τόσο χαμηλότερα αξιολογήθηκε η πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ.
- Διαπιστώθηκε αρνητική μέτρια συσχέτιση μεταξύ των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας και της προσαρμογής του υλικού που επιδόθηκε στους μαθητές για να συμπεριλάβει μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Spearman's rho=-0.284, p=0.025<0.05). Δηλαδή, φαίνεται ότι όσο περισσότερα τα έτη προϋπηρεσίας, τόσο μικρότερη ήταν η προσαρμογή του υλικού.
- Διαπιστώθηκε αρνητική μέτρια συσχέτιση μεταξύ του ανωτέρου τίτλου σπουδών και της προσαρμογής του υλικού που επιδόθηκε στους μαθητές για να συμπεριλάβει μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Spearman's rho=-0.328,

$p=0.009<0.05$). Έτσι, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι όσο υψηλότερος ο ανώτερος τίτλος σπουδών, τόσο μικρότερη ήταν η προσαρμογή του υλικού.

- Διαπιστώθηκε αρνητική μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της προσαρμογής του υλικού που επιδόθηκε στους μαθητές για να συμπεριλάβει μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Spearman'srho=-0.340, $p=0.007<0.05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η ηλικιακή ομάδα, τόσο μικρότερη ήταν η προσαρμογή του υλικού.
- Διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της αξιολόγησης της ανταπόκρισης της εξΑΕ στις ανάγκες αναπλήρωσης των μαθημάτων του σχολείου (Spearman'srho=0.298, $p=0.017<0.05$). Αυτό δηλώνει ότι όσο μεγαλύτερη η ηλικιακή ομάδα, τόσο θετικότερη η αξιολόγηση.
- Διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της αξιολόγησης της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Spearman'srho=0.411, $p=0.001<0.05$). Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη ήταν η ηλικιακή ομάδα, τόσο θετικότερη ήταν η αξιολόγηση.
- Διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας και της αξιολόγησης της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Spearman'srho=0.301, $p=0.015<0.05$). Άρα, φαίνεται ότι όσο περισσότερα τα έτη προϋπηρεσίας, τόσο θετικότερη η αξιολόγηση.
- Διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων χρήσης υπολογιστή και της αξιολόγησης της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Spearman'srho=0.280, $p=0.026<0.05$). Αυτό δείχνει ότι όσο υψηλότερες ήταν οι γνώσεις στον χειρισμό του υπολογιστή, τόσο θετικότερη ήταν η αξιολόγηση.

5.3.2 Σύγκριση μέσω ωρών

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε και το Independent Sample-Test, το οποίο δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης μέσω ωρών. Η σύγκριση μέσω ωρών για την μοναδική δημογραφική μεταβλητή με δύο κατηγορίες, που είναι το φύλο, ανέδειξε τα κάτωθι:

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της μεταβλητής φύλο απαντούν για της χρήση ή μη της εξΑΕ ($F=5.026$, $t(p)=2.32$, $p=0.024<0.05$). Πράγματι όλοι οι άντρες του δείγματος την χρησιμοποίησαν, ενώ οι απαντήσαντες αρνητικά ήταν όλες γυναίκες.

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της μεταβλητής φύλο αξιολογούν την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνει ο ΥΠΑΙΘ (F=0,407, t(p)=2,097, p=0.049<0.05). Πράγματι οι άντρες του δείγματος αξιολογούν εν γένει πιο θετικά την πλατφόρμα.

5.3.3 Ανάλυση διακύμανσης

Τέλος, για τη διαδικασία της ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Η ανάλυση διακύμανσης για την παρούσα έρευνα, απέδωσε τα κάτωθι (Παράρτημα Γ):

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ηλικία, στο ερώτημα του ποιες μορφές της εξΑΕ χρησιμοποιήθηκαν (F=2.808, p=0.047<0.05). Εν γένει παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των μεγαλύτερων και μικρότερη ηλικιακών ομάδων με τις μικρότερες ηλικιακά ομάδες να επιλέγουν περισσότερες μορφές της εξΑΕ.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ηλικία, στο ερώτημα του ποια πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης χρησιμοποιείται (F=5,496, p=0.003<0.05). Αυτό συνεπάγεται ότι παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των μεγαλύτερων και των μικρότερων ηλικιακών ομάδων, με τις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες να επιλέγουν την πλατφόρμα που προτείνει το ΥΠΑΙΘ σχεδόν συνολικά.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα του ποια πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης χρησιμοποιείται (F=6,450, p=0.001<0.05). Άρα, παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των μεγαλύτερων και μικρότερων ηλικιακών ομάδων, με τις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες να επιλέγουν την πλατφόρμα που προτείνει το ΥΠΑΙΘ σχεδόν στο σύνολό τους.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα του κατά πόσο διαφοροποιήθηκε το υλικό του μαθήματος για να συμπεριλάβει μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες (F=2,943, p=0.040<0.05). Δηλαδή, οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες δήλωσαν μεγαλύτερα ποσοστά διαφοροποίησης στο υλικό.

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα του σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος σπουδών ($F=5,576$, $p=0.002<0.05$). Με αυτό συμπεραίνεται ότι οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες γενικά, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ειδικότητα, στο ερώτημα του πώς κρίνεται η πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνει το ΥΠΑΙΘ ($F=3,439$, $p=0.042<0.05$). Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (Π.Ε. 71) έχουν πιο θετική αξιολόγηση της πλατφόρμας.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ειδικότητα, στο ερώτημα του αν αντιμετωπίστηκαν προβλήματα στην χρήση της πλατφόρμας της ασύγχρονης εκπαίδευσης ($F=4,876$, $p=0.011<0.05$). Άρα οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (Π.Ε. 71) αναφέρουν μικρότερο αριθμό προβλημάτων.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ειδικότητα, στο ερώτημα του πώς κρίνεται η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνει το ΥΠΑΙΘ ($F=4,095$, $p=0.022<0.05$). Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (Π.Ε. 71) έχουν πιο θετική αξιολόγηση της πλατφόρμας.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ειδικότητα, στο ερώτημα του κατά πόσο διαφοροποιήθηκε το υλικό του μαθήματος για να συμπεριλάβει μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες ($F=5,937$, $p=0.004<0.05$). Οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής (Π.Ε. 71) παρουσιάζουν εν τω συνόλω σημαντική διαφοροποίηση στο υλικό.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διακύμανση στον τρόπο που απαντούν οι κατηγορίες της μεταβλητής ειδικότητα, στο ερώτημα του πώς αξιολογείται η επιμόρφωση που δέχθηκαν από το ΥΠΑΙΘ και το ΠΕΚΕΣ ($F=4,105$, $p=0.021<0.05$). Οπότε οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής (Π.Ε. 70) αναφέρουν ότι δέχτηκαν σε μικρότερο βαθμό επιμορφώσεις.

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν έπειτα από την περιγραφική και την επαγωγική στατιστική ανάλυση. Παρακάτω, αναλύονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εργασία.

Κεφάλαιο 6ο - Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα, μπορούν να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα που αναφέρονται στη χρήση της ΕΔΔ κατά την πρώτη περίοδο που τα δημοτικά σχολεία έμειναν κλειστά. Η έρευνα έλαβε υπόψη τις απαντήσεις 68 εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής που κατέθεσαν τη γνώμη και την εμπειρία τους. Παρακάτω, παρουσιάζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, ταξινομημένη ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

6.1 1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Αρχικά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιήθηκε η εξΑΕ και τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο πιο υψηλός ήταν ο τίτλος σπουδών, τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούνταν η σύγχρονη εξΑΕ. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η σύγχρονη εξΑΕ ήταν πιο δύσκολη σε σύγκριση με την ασύγχρονη εκπαίδευση, οπότε και οι συμμετέχοντες με πιο εξειδικευμένες γνώσεις, τη χρησιμοποίησαν περισσότερο.

Επιπλέον, οι μεγαλύτερες σε ηλικία ομάδες και πιθανόν αυτές που είχαν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας είχαν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν την προτεινόμενη από το ΥΠΑΙΘ σύγχρονη πλατφόρμα εξΑΕ. Ίσως αυτό να συνέβη λόγω του ότι οι ανήκοντες σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, είναι λιγότερο πιθανό να γνωρίζουν ποικίλες χρήσεις της τεχνολογίας και να είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με αυτή. Οπότε, είναι πιθανό να επέλεξαν να οδηγηθούν στα σίγουρα μονοπάτια που τους προτεινόταν. Όσοι εκπαιδευτικοί που είχαν στην κατοχή τους ανώτερους τίτλους σπουδών, ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν κάποια άλλη πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης, εκτός από αυτή που προτείνει το ΥΠΑΙΘ και αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι είχαν περισσότερες γνώσεις, περισσότερη εμπειρία και μεγαλύτερη εξειδίκευση στην εξΑΕ, λόγω των περαιτέρω σπουδών τους.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της πλατφόρμας σύγχρονης εξΑΕ, φαίνεται ότι όσο υψηλότερος είναι τίτλος σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο χαμηλότερα αξιολογήθηκε. Αυτό μπορεί να δικαιολογείται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με περαιτέρω παιδαγωγικές και τεχνολογικές γνώσεις μπορούσαν να διακρίνουν τομείς στους οποίους ήταν δύσκολο να εφαρμοστεί η εξΑΕ. Δηλαδή, οι ίδιοι είχαν κατά νου περισσότερα κριτήρια, τα οποία θα έπρεπε η ίδια η πλατφόρμα

να πληροί. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, τόσο χαμηλότερα αξιολογήθηκε η συγκεκριμένη πλατφόρμα και αυτό ίσως να δικαιολογείται στη δυσκολία χρήσης της και στον υψηλό βαθμό τεχνολογικής εξειδίκευσης που απαιτούσε. Οι ανήκοντες σε αυτή την ομάδα ήταν πιο πιθανό να μην κατείχαν αυτές τις δεξιότητες. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, η συγκεκριμένη πλατφόρμα αξιολογήθηκε πιο θετικά. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανήκουν ως επί το πλείστον σε μικρότερες ηλικιακά ομάδες και είναι πιο πιθανό να έχουν πιο εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις.

Στην πλατφόρμα ασύγχρονης εξΑΕ φάνηκε ότι όσο υψηλότερος ήταν ο ανώτερος τίτλος σπουδών, τόσο περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν στην εξΑΕ φαίνεται να υφίστανται σε άλλες έρευνες (Farhana et al 2020). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες γνώσεις, μπορούσαν και είχαν τη θέληση να αξιοποιήσουν και περισσότερα εργαλεία της πλατφόρμας εκτός από τα βασικά που χρησιμοποιήθηκαν. Οπότε η χρήση πιο εξειδικευμένων εργαλείων ίσως να τους δημιούργησε και περισσότερες δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα σε μικρότερο βαθμό. Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω του ότι απευθύνονταν σε λιγότερους μαθητές. Επιπλέον, οι μεγαλύτερες σε ηλικία ομάδες επέλεξαν σχεδόν όλοι, τη συγκεκριμένη πλατφόρμα εξΑΕ, σε αντίθεση με τις μικρότερες σε ηλικία ομάδες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη τεχνολογικών γνώσεων και εξοικείωσης που διαθέτουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι όσο μεγαλύτερος ήταν ο ανώτερος τίτλος σπουδών, τόσο πιο θετικά αξιολογήθηκε η πλατφόρμα ασύγχρονης εξΑΕ. Αυτό μπορεί να εξηγείται στο ότι η συγκεκριμένη πλατφόρμα αν και δημιούργησε προβλήματα στη χρήση της, ήταν μια ολοκληρωμένη και από πολλές πλευρές πλήρης πλατφόρμα ασύγχρονης εξΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής είχαν πιο θετική αξιολόγηση της συγκεκριμένης πλατφόρμας και αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω του ότι απευθύνονταν σε μικρότερο αριθμό μαθητών, άρα και οι απαιτήσεις που θα συνάντησαν μπορεί να είναι μικρότερες. Επίσης, οι άντρες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πιο θετικά την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης που προτεινόταν από το ΥΠΑΙΘ και γενικότερα, χρησιμοποίησαν περισσότερο την εξΑΕ σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Από την έρευνα φάνηκε ότι οι μικρότερες σε ηλικία ομάδες επέλεξαν περισσότερες μορφές της εξΑΕ σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες και αυτό ίσως να οφείλεται στη μεγαλύτερη εξοικείωση και στις περισσότερες τεχνολογικές γνώσεις που διαθέτουν κατά κύριο λόγο, άνθρωποι μικρότεροι σε ηλικία. Όσον αφορά τη χρήση κοινωνικών δικτύων από την έρευνα φαίνεται ότι αν και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν τα χρησιμοποίησαν, ωστόσο χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, έρχεται σε συμφωνία και με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο (Sokal et al 2020; Fauzi & Khusuma 2020; Alea et al 2020; Foti 2020; Farhana et al 2020). Όσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αυτά ήταν κατά κύριο λόγο το Viber και το Messenger σε μικρότερο βαθμό.

6.2 2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφέρονταν στην οργάνωση του διδακτικού έργου στην εξΑΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσο περισσότερα ήταν τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο μικρότερη ήταν η προσαρμογή του υλικού του μαθήματος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτό ίσως να προέρχεται από το γεγονός ότι οι μεγαλύτερης προϋπηρεσίας και ηλικίας εκπαιδευτικοί, έχουν λιγότερες γνώσεις στον τομέα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, όσο μικρότερη ήταν η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η προσαρμογή του μαθήματος σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτό πιθανόν να προέρχεται από την ύπαρξη γνώσεων διαφοροποίησης της διδασκαλίας που είναι σύμφωνοι με το νεαρό της ηλικίας και με την κατοχή ειδικευμένων παιδαγωγικών γνώσεων. Τέλος οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση στο υλικό που χρησιμοποίησαν και αυτό είναι λογικό να προκύπτει και λόγω της ειδικότητάς τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα, στα οποία γίνεται φανερή η διαφοροποίηση του υλικού ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, καταλήγουν και άλλες έρευνες (Talidong, 2020; Trust & Whalen, 2020)

6.3 3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα γίνεται λόγος για την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού για την εξΑΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εξΑΕ αναπλήρωσε τα μαθήματα του σχολείου και ότι μπόρεσαν να ανταποκριθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την

ομάδα διέθεταν κατά πάσα πιθανότητα και μεγαλύτερη εμπειρία. Οπότε και η διαχείριση του μαθήματος μπορεί να τους ήταν πιο εύκολη. Όπως υποστηρίζουν άλλες έρευνες, η εξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει ως ενίσχυση της διδασκαλίας και όχι για την αντικατάστασή της [Orhan & Beyhan, (2020); Hebebcı et al., (2020); Kaden, (2020)]. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, θεώρησαν περισσότερο σε σύγκριση με άλλους, ότι οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος σπουδών, μπορούν να επιτευχθούν. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, για τον ίδιο λόγο, που αναφέρεται στη μεγαλύτερη εμπειρία που διαθέτουν. Επιπρόσθετα, και οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή θεώρησαν ότι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών μπορούν πιο εύκολα να εφαρμοστούν. Αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω του ότι και οι ίδιοι μπορούν πιο εύκολα να χειριστούν την τεχνολογία και ως συνέπεια να προσαρμόσουν με ποικίλες μορφές το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, ώστε το ίδιο να γίνει πιο κατανοητό. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακά ομάδες, θεώρησαν περισσότερο ότι επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι και αυτό ίσως να δικαιολογείται στο γεγονός ότι έχουν περισσότερες γνώσεις στη χρήση τεχνολογικών μέσων.

6.4 4^ο Ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στην αξιολόγηση των μαθημάτων, το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποίησαν την αξιολόγηση στη διδασκαλία τους και αυτό λόγω του ότι η ύλη που διδάχτηκε κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου, ανταποκρίνονταν σε επαναλήψεις της ύλης που είχε διδαχτεί σε προηγούμενο χρόνο. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες (Σταχτέας & Σταχτέας), στις οποίες φαίνεται να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο παιδαγωγικό κομμάτι της εξΑΕ. Οπότε, δε φαίνεται να διακρίνονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των ερευνητικών αξόνων.

6.5 5^ο Ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά στο πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αναφέρεται στον βαθμό στήριξης που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, αναφέρουν ότι δέχτηκαν σημαντικά λιγότερη επιμορφωτική στήριξη από το ΥΠΑΙΘ και το ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Η ελλιπής επιμόρφωση είναι κοινή και

σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί [Fauzi & Khusuma, (2020); Foti, (2020); Khatoony & Nezhamehr, (2020)].

Κεφάλαιο 7ο - Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η εξΑΕ χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι φάνηκε να αφιέρωσαν πολύ χρόνο, ώστε να εκπαιδευτούν και να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν. Η εξΑΕ λειτούργησε χάρη στην προθυμία των ίδιων και την επιμονή που έδειξαν ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, όπως έγινε φανερό και σε άλλες αντίστοιχες μελέτες [Giovannella et al (2020); Bubb & Jones (2020)]. Η επιμονή που έδειξαν, φάνηκε στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που και οι ίδιοι αναφέρουν πως υπήρξαν τόσο στην παρούσα εργασία, όσο και σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί [(Rahiem (2020); Orhan & Beyhan (2020); Kaden (2020)].

Οι εκπαιδευτικοί που προσάρμοσαν κατά κύριο λόγο το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους είναι εκείνοι της Ειδικής Αγωγής. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση και στήριξη από το ΥΠΑΙΘ, όπως φαίνεται να προκύπτει και σε άλλες έρευνες [Fauzi & Khusuma (2020); Foti (2020)].

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεώρησαν ότι η εξΑΕ μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία και μέσω αυτής να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται μέχρι έναν βαθμό. Παρόμοιες έρευνες αναφέρουν την προτίμηση των εκπαιδευτικών στη δια ζήσης διδασκαλία [Giovannella et al (2020); Σταχτέας & Σταχτέας (2020)], καθώς και τον σκοπό της ΕΔΔ που δεν είναι η αντικατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας, αλλά η λειτουργία της με τρόπο ώστε να μπορεί να την ενισχύσει [Orhan & Beyhan (2020); Hebebcı et al. (2020); Kaden (2020)].

Οπότε, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ανταποκρίνονται, σε ίσως μεγαλύτερο βαθμό από τον αναμενόμενο, στην εξΑΕ, ωστόσο θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα από τους κρατικούς φορείς στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο στην εξΑΕ, όσο και στον τρόπο χειρισμού των πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Τέλος, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντιμετωπιστούν και τα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν μέσω της εξΑΕ.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά την πρώτη περίοδο που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά. Ωστόσο, υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της.

Το δείγμα από το οποίο αποτελείται η έρευνα είναι 68 εκπαιδευτικοί. Το δείγμα θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια που η έρευνα ήταν ανοιχτή, τα σχολεία έκλεισαν για δεύτερη φορά, λόγω της πανδημίας. Οπότε, στους εκπαιδευτικούς μοιράστηκαν ερωτηματολόγια μόνο σε ηλεκτρονική μορφή και όχι σε έντυπη. Πολλές σχολικές μονάδες δε δέχοντουσαν έντυπο υλικό, γεγονός που σημαίνει ότι σε διαφορετικές συνθήκες θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρωθεί περισσότερα ερωτηματολόγια.

Επιπρόσθετα, η έρευνα απευθύνονταν αποκλειστικά και μόνο σε εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων ειδικοτήτων αποκλείστηκαν από τη συμμετοχή στην έρευνα. Αυτό συνέβη γιατί σε περίπτωση που δεν ανταποκρίνονταν ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών στα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, θα έπρεπε τα ίδια να μοιραστούν σε έντυπη μορφή. Ωστόσο λόγω της πανδημίας και λόγω της φύσης του επαγγέλματος των υπόλοιπων ειδικοτήτων, που ως επί των πλείστων πρέπει να μετακινούνται συνεχώς στις σχολικές μονάδες, η εύρεση τους θα ήταν δύσκολη.

Επιπλέον η έρευνα, λόγω του χρονικού της περιορισμού, απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς μόνο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μόνο σε όσους υπηρετούσαν στον νομό Φθιώτιδας. Τέλος, για τον ίδιο λόγο δεν μπόρεσαν να γίνουν συγκρίσεις των αποτελεσμάτων της πρώτης περιόδου με τη δεύτερη περίοδο που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά, ώστε να παρατηρηθούν πιθανές διαφορές.

7.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις

Στο μέλλον θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ποικίλες έρευνες που αναφέρονται στην ΕΔΔ κατά τη διάρκεια που τα σχολεία παραμένουν κλειστά.

Αρχικά, θα μπορούσε να μελετηθεί μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών που θα αντλούνταν από διάφορες περιφερειακές ενότητες ή και από όλη την Ελλάδα. Επίσης, στην έρευνα δύνανται να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και άλλων ειδικοτήτων, όπως εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, μουσικής, γυμναστικής κ.α. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, θα μπορούσαν να αντληθούν και από άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως η Δευτεροβάθμια και η Τριτοβάθμια. Θα μπορούσε να υπάρξει σύγκριση ανάμεσα στα αποτελέσματα που διακρίνονται από την εφαρμογή της ΕΔΔ στην Πρωτοβάθμια, στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς η κάθε βαθμίδα αποτελείται από τα δικά της χαρακτηριστικά.

Επιπλέον, εκτός από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που διακρίνονται σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σύγκριση των αποτελεσμάτων διαφορετικών περιόδων που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά. Θα μπορούσε να υπάρξει μια έρευνα που θα μελετάει την εφαρμογή της ΕΔΔ κατά τη διάρκεια της πρώτης, της δεύτερης ίσως και κάποιας επόμενης περιόδου που τα σχολεία παραμένουν κλειστά, ώστε να μελετηθεί η πιθανή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται. Επίσης, δύναται να μελετηθεί η διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων, όπως π.χ. η Γυμναστική ή η Μουσική. Σε αυτά τα διδακτικά αντικείμενα, θα είχε ενδιαφέρον το ερώτημα τη ουσιαστικής και πραγματικής εφαρμογής τους στην εξΑΕ. Τέλος, θα μπορούσε να μελετηθούν οι απόψεις και οι πρακτικές των μαθητών και των γονέων για την εφαρμογή της εξΑΕ, πέρα από τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

7.4 Συνεισφορά

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να μελετήσει την παγκόσμια βιβλιογραφία και έπειτα με βάση τις κατευθύνσεις που δόθηκαν, να δημιουργήσει και να διανείμει ερωτηματολόγια. Σε αυτά καταγράφηκαν οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την εφαρμογή της ΕΔΔ στην πρώτη περίοδο που τα σχολεία είχαν κλείσει. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής αγωγής θα μπορούσαν να ωφεληθούν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων, καθώς τους δείχνει μια κατεύθυνση στην οποία κινήθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών. Με αυτές τις πληροφορίες οι ίδιοι θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τις πρακτικές που έχουν χρησιμοποιήσει σε πιθανό επόμενο κλείσιμο των σχολείων.

Η έρευνα, ακόμη θα μπορούσε να δώσει πληροφορίες για τη χρήση της κάθε πλατφόρμας και για την αξιολόγησή της από τους εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσαν να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές στην πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνονται από το ΥΠΑΙΘ, ώστε οι ίδιες να προσαρμοστούν ακόμα περισσότερο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Τέλος, η εργασία προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις που αφορούν την εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, την εξΑΕ και τη διαφοροποίηση του μαθήματος για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σημαντική κρίνεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που μπορεί να κατέχουν ανώτερους τίτλους σπουδών, ωστόσο δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση του μαθήματος για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επίσης γίνεται φανερό η στήριξη που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από το ΥΠΑΙΘ και από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση που παρέχονταν, θεωρήθηκε ελλιπής και αυτό θα μπορούσε να είναι μια αφορμή για την περαιτέρω στήριξη και τη δημιουργία επιμορφωτικών δράσεων, που στοχεύουν στην ενημέρωση και στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Aguliera, E., Nightengale-Lee, B. (2020), "Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity", *Information and Learning Sciences*, Vol. 121 No. 5/6, pp. 471-478. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Aliyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- 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](https://doi.org/10.12681/jode.25506)

- Αυγουστής, Ι., Σοφός, Α., & Απόστολος, Κ. (2016). Χαρακτηριστικά παρωθητικών κινήτρων εκπαιδευτικού υλικού για την διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(1Α).
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2000). Sample size requirements for estimating Pearson, Kendall and Spearman correlations. *Psychometrika*, 65(1), 23-28.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 1365480220958797.
- Cheng B. et al. (2012), “The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance”, *Computers & Education*, Vol. 58, Issue 3, pp. 885-899
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/ Έλλην.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, 7(1), 12.
- Γιασιράνης, Σ. & Σοφός Α. (υπό δημοσίευση). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=_JhaHPVDB4Q&t=884s

- Grammenos, N., Tsanakas, P., Pavlatou, E. (2017). A Web tool for the designing and development of digital interactive educational/teaching scenarios at the service of education. *INTED2017 Proceedings*, 4863-4872, Valencia.
- Farhana, Z., Tanni, S. A., Shabnam, S., & Chowdhury, S. A. (2020). Secondary Education During Lockdown Situation Due to Covid-19 Pandemic in Bangladesh: Teachers' Response on Online Classes.
- Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
- Foti, P. (2020). Research in Distance Learning in Greek Kindergarten Schools During the Pandemic Covid-19: Possibilities, Dilemmas, Limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*.
- Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of education and Development using ICT*, 9(1), 112-125.
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective.
- Guha, A. and Maji, S. (2008), "E-learning: the latest spectrum in open and distance learning", *Social Responsibility Journal*, Vol. 4 No. 3, pp. 297-305.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Holmberg, B. (2005). The evolution, principles and practices of distance education. Retrieved July 26, 2015 from http://www.unioldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume_11_eBook.pdf
- Hoq, M. Z. (2020). E-Learning During the Period of Pandemic (COVID-19) in the Kingdom of Saudi Arabia: An Empirical Study. *American Journal of Educational Research*, 8(7), 457-464.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 11(2), 149-173.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K–12 Teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Khatoony, S., & Nezhadmehr, M. (2020). EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) pandemic in Iran. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 8, 1-16.
- Koçoğlu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
- Κολτσάκης, Ε. (2018). Τρία υποδειγματικά ψηφιακά διδακτικά σενάρια για τη Φυσική Γυμνασίου στην πλατφόρμα “Αίσωπος”. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(2), 108-123. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.19009>

- Kron, F. & Σοφός Α. (2007). Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζόπουλος, Π., Σαμαντά, Ε. (2011). Μεθοδολογία Έρευνας Εκπόνησης Διπλωματικών Εργασιών. Σύγχρονη Εκδοτική.
- Μανούσου, Ε. (2008). Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας (τομ. Α), (διδακτορική διατριβή) Πάτρα, ΕΑΠ.
- Masoumi, D., & Lindström, B. (2012). Quality in e-learning: a framework for promoting and assuring quality in virtual institutions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 27-41.
- Μεγάλου, Ε. (2013, Ιούνιος). Φωτόδεντρο, Το Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων ...η περίπτωση της Ελλάδας. Ανακοίνωση στην ημερίδα Open Discovery Space «Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Ψηφιακές Πηγές και Σχολική Καινοτομία». Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου, 2014 από http://odsopeningday.ea.gr/gr/presentations/ODS_opening_day_Elina_Megalou.pdf
- Μελετίου - Μαυροθέρη Μ. (υπό δημοσίευση) Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Covid-19 Pandemic and its Impact on Secondary Education Teaching Practices in Cyprus: Initial Findings. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=NENpMiyktWY>
- Μίμινου, Α., & Σπανακά, Α. (2016). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α).

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Nagi, K. (2006), "Solving Ethical Issues in e-Learning", paper presented at Third International Conference on e-Learning for Knowledge-Based Society.

Νικολάου Γιώργος (υπό δημοσίευση) Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: οι ανισότητες και πάλι στο προσκήνιο. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=t4PeClQ2bO0>

Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review* Volume 7, Issue 1, 8.

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από: http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf.

Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British journal of educational technology*, 36(2), 145-157.

Roffe, I. (2002), "E-learning: engagement, enhancement and execution", *Quality Assurance in Education*, Vol. 10 No. 1, pp. 40-50.

Purwanto, A., Asbari, M., Fahlevi, M., Mufid, A., Agistiawati, E., Cahyono, Y., & Suryani, P. (2020). Impact of Work From Home (WFH) on Indonesian Teachers Performance During the Covid-19 Pandemic: An Exploratory Study. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(05), 6235-6244.

- Rahiem, M. D. (2020). The Emergency Remote Learning Experience of University Students in Indonesia amidst the COVID-19 Crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1-26.
- Σκουλαρίδου, Ε., & Μαυροειδής, Η. (2016). Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων – Φωτόδεντρο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 56-72. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.10862>
- Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands-Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic.
- Σοφός, Α. Κρον, F. W. (2010). Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Ανάκτηση*, 7(02), 2017.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.
- Talidong, K. J. (2020). Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196-201.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.

Turban, E., King, D., Lee, J.K., Liang, T.P. and Turban, D.C. (2015), “Electronic Commerce: A Managerial and Social Networks Perspective”, Springer

Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας (2020) <https://mathainoumestospiti.gov.gr/>

Whalen, J., Trust, T. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.

Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2012). Keeping pace with K-12 online & blended learning: An annual review of policy and practice. Evergreen Education Group.

Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me, 2020), <https://auth.e-me.edu.gr/>

Παράρτημα Α

15/1/2021

Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια...

I

Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19

Αγαπητοί κύριοι/κυρίες,

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με την χρήση Νέων Τεχνολογιών" και αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο θα βοηθήσει στην ολοκλήρωση της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: "Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας". Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (Π.Ε. 70) και σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (Π.Ε. 71, Π.Ε. 70.5) που εργάζονται στον Ν. Φθιώτιδας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταθέσουν τις εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά λόγω της πανδημίας του κορονοϊού (10 Μαρτίου 2020-1 Ιουνίου 2020). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην έρευνα είναι προαιρετική. Έχει διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και η προστασία των ευαίσθητων προσωπικών τους δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για στατιστικούς λόγους. Έχετε τη δυνατότητα να αρνηθείτε τη συμμετοχή σας στην έρευνα ή να αποσυρθείτε από αυτή οποιαδήποτε στιγμή.

Με εκτίμηση,

Κατερίνα Τσιότσια

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Π.Ε. 71

E-mail: ktsiotsia@gmail.com

* **Απαιτείται**

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1. Φύλο: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άντρας

Γυναίκα

5. Ανώτερος τίτλος σπουδών: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Μετεκπαίδευση
- Απόφοιτος ΑΕΙ
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών
- Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

6. Γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΤΠΕ Α' Επιπέδου
- ΤΠΕ Β' Επιπέδου
- Σεμινάρια στις ΤΠΕ
- ECDL ή άλλο παρεμφερές πτυχίο
- 4 ή περισσότερα μαθήματα Πληροφορικής που προκύπτουν από βασικό τίτλο σπουδών
- Βασικές γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών

Αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

7. Αξιοποιήσατε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 64*

Μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

8. Ποιες μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Περισσότερο τη σύγχρονη εκπαίδευση
 Περισσότερο την ασύγχρονη εκπαίδευση
 Μόνο τη σύγχρονη εκπαίδευση
 Μόνο την ασύγχρονη εκπαίδευση
 Και τις δύο εξίσου

9. Χρησιμοποιήσατε τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 83*

Διερεύνηση των τρόπων υλοποίησης της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

10. Αντιμετωπίσατε προβλήματα στη χρήση της; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

27. Στην περίπτωση που χρειάστηκε, το υλικό που χρησιμοποιήσατε ήταν προσαρμοσμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να απευθύνεται σε μαθητές της τάξης που μπορεί να είχαν ειδικές ανάγκες; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

28. Σε περίπτωση που τροποποιήσατε το υλικό σας για μαθητές με ειδικές ανάγκες, τι περιλάμβανε; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Επιπλέον υλικό
- Υλικό σε απλούστερη μορφή
- Βίντεο επεξήγησης
- Διαδραστικά παιχνίδια
- Παρουσίαση διαφανειών σε PowerPoint
- Ηχητικά μέσα

Άλλα: _____

29. Πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

30. Ποια μορφή διδασκαλίας χρησιμοποιήσατε κατά κύριο λόγο στα εξ αποστάσεως μαθήματα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διάλεξη
- Αφήγηση
- Περιγραφή
- Επίδειξη
- Διδασκαλία με ερωταποκρίσεις
- Παρωθητικό διάλογο
- Ελεύθερη συζήτηση
- Άλλο: _____

31. Σε τι βαθμό διαφοροποιήσατε τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατά κύριο λόγο στα δια ζώσης μαθήματα, με αυτή που χρησιμοποιείτε στα εξ αποστάσεως μαθήματα; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

Διερεύνηση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

32. Κάθε πότε αναθέτατε υλικό στους μαθητές σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθημερινά
- 4-5 φορές την εβδομάδα
- 2-3 φορές την εβδομάδα
- 1 φορά την εβδομάδα

46. Από πού αντλήσατε τις δραστηριότητες αξιολόγησης των μαθητών σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Τις είχα έτοιμες
- Τις έβρισκα στο διαδίκτυο
- Τις δημιούργησα για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Συνδύαζα το υλικό μου και το υλικό που έβρισκα στο διαδίκτυο
- Άλλο: _____

47. Τι μορφή είχε η ανατροφοδότηση που παρείχατε στους μαθητές σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μαζί με τις ασκήσεις αξιολόγησης τους έστελνα και τις λύσεις
- Μου έστελναν τις λύσεις των ασκήσεων και αφού τις έλεγα, τις έστελνα πίσω διορθωμένες
- Η ανατροφοδότηση παρέχονταν στους μαθητές προφορικά με τη μορφή συζήτησης
- Η ανατροφοδότηση γίνονταν αυτόματα μέσα από προγράμματα που χρησιμοποιούνταν για την κατασκευή ή τη χορήγηση των τεστ
- Άλλο: _____

48. Θεωρείτε πιο σημαντική την ανατροφοδότηση που παρείχατε στους μαθητές σας κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου; και αν ναι, πόσο πιο σημαντική; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

49. Σε ποιο βαθμό παρείχατε στους μαθητές σας επιβράβευση; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

50. Σε περίπτωση που παρέχονταν επιβράβευση, τι μορφή είχε;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Λεκτική επιβράβευση
- Έπαινος καλής επίδοσης
- Αυτακόλλητα
- Σφραγίδες
- Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών
- Άλλο: _____

51. Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης; (1=καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

Ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

52. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, πού πιστεύετε ότι οφείλονται; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σε προσωπική αναζήτηση
- Στην υποστήριξη που δέχτηκα από τη σχολική μονάδα που υπηρετώ
- Σε επιμορφωτικά σεμινάρια από εξωτερικούς φορείς που παρακολούθησα με δική μου πρωτοβουλία
- Σε επιμορφωτικές δράσεις που οργανώθηκαν από το ΥΠΑΙΘ
- Δεν πιστεύω ότι έχω αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες από αυτές που διαθέτω

53. Εκτός από την ομάδα υποστήριξης του σχολείου σας, από πού αλλού βοήθηθήκατε; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Από φίλους/μέλη της οικογένειας
- Μόνο από την ομάδα υποστήριξης
- Από συναδέλφους άλλου σχολείου
- Παρακολούθησα κάποια σεμινάρια
- Από άλλους συναδέλφους του σχολείου
- Από tutorials που βρήκα στο διαδίκτυο

54. Πόσο αποτελεσματική θα κρίνατε την επιμορφωτική στήριξη που δεχτήκατε από το ΥΠΑΙΘ και το ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

55. Σε ποιον βαθμό αντιμετωπίσατε δυσκολίες όσον αφορά στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

56. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά την εφαρμογή του; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Οι εκπαιδευτικές πηγές που είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο δεν είναι προσαρμοσμένες στο πρόγραμμα σπουδών
- Η αξιολόγηση των μαθητών, που προκύπτει με βάση το πρόγραμμα σπουδών, δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν μπορεί να διδαχτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι δύσκολο να κατανοηθεί στα εξ αποστάσεως μαθήματα

57. Σε ποιον βαθμό αντιμετωπίσατε προβλήματα στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

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

80. Σε ποιον βαθμό σας βοήθησε η ομάδα του σχολείου να ξεπεράσετε τα προβλήματα που αντιμετωπίσατε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Δε χρειάστηκε να ζητήσω τη βοήθειά της

Μη υλοποίηση της αξιολόγησης

81. Για ποιον λόγο δεν τη χρησιμοποιήσατε *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και όχι τόσο στο μαθησιακό μέρος *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 52*
- Η αξιολόγηση δε θα χαρακτηρίζονταν από διαφάνεια *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 52*
- Δεν υπήρχε ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός για να πραγματοποιηθεί *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 52*
- Είχα ήδη αξιολογήσει τους μαθητές στο υλικό που δίνονταν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, μιας και γινόντουσαν κατά κύριο λόγο επαναλήψεις *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 52*
- Άλλα: _____

Μη υλοποίηση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

82. Για ποιον λόγο δεν τη χρησιμοποιήσατε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δεν ήταν εύκολη στη χρήση της *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 22*
- Δε μου δόθηκαν οδηγίες για τη χρήση της *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 22*
- Δεν είχα τον απαραίτητο εξοπλισμό *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 22*
- Δεν είχα πρόσβαση στο διαδίκτυο *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 22*
- Δεν μπορούσα να συνδεθώ στην πλατφόρμα *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 22*
- Έλλειψη εξοικείωσης στη χρήση του λογισμικού *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 22*
- Για ιδεολογικούς λόγους *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 22*
- Άλλο: _____

Μη υλοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

83. Για ποιον λόγο δεν τη χρησιμοποιήσατε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δεν ήταν εύκολη στη χρήση της *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 15*
- Δε μου δόθηκαν οδηγίες για τη χρήση της *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 15*
- Δεν είχα τον απαραίτητο εξοπλισμό *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 15*
- Δεν είχα πρόσβαση στο διαδίκτυο *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 15*
- Δεν μπορούσα να συνδεθώ στην πλατφόρμα *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 15*
- Έλλειψη εξοικείωσης στη χρήση του λογισμικού *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 15*
- Για ιδεολογικούς λόγους *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 15*
- Άλλο: _____

Μη υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

84. Για ποιον λόγο δεν την αξιοποιήσατε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ήμουν σε άδεια
 - Δεν υπήρχε ομάδα υποστήριξης
 - Για ιδεολογικούς λόγους
 - Ακατάλληλος εξοπλισμός
 - Άλλο: _____
-

Παράρτημα Β

		Ανώτερος Τίτλος Σπουδών
Χρησιμοποιήσατε τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.309* 0.014 63

		Ηλικία
Ποια πλατφόρμα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε κατά κύριο λόγο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.370* 0.015 43

		Διδακτική προϋπηρεσία
Ποια πλατφόρμα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε κατά κύριο λόγο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.358* 0.018 43

		Ανώτερος τίτλος σπουδών
Με ποια κριτήρια την επιλέξατε	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-0.363* 0.015

	N	44
--	---	----

		Προϋπηρεσία
Πόσο επαρκή κρίνετε την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνονταν από το ΥΠΑΙΘ	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-0.363* 0.015 44

		Ανώτερος τίτλος σπουδών
Αντιμετώπισατε προβλήματα στη χρήση της	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-0.378* 0.002 63

		Ανώτερος τίτλος σπουδών
Πόσο επαρκή κρίνετε την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνονταν από το ΥΠΑΙΘ	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	0.346 * 0.005 63

		Προϋπηρεσία
Πόσο επαρκή κρίνετε την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης που	Correlation Coefficient	-0.339*

προτείνονταν από το ΥΠΑΙΘ	Sig. (2- tailed)	0.005
	N	63

		Προϋπηρεσία
Υπήρξε προσαρμογή υλικού για κάλυψη αναγκών μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Correlation Coefficient	-0.284*
	Sig. (2- tailed)	0.025
	N	62

		Ανώτερος τίτλος σπουδών
Υπήρξε προσαρμογή υλικού για κάλυψη αναγκών μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Correlation Coefficient	-0.328*
	Sig. (2- tailed)	0.009
	N	62

		Ηλικία
Υπήρξε προσαρμογή υλικού για κάλυψη αναγκών μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Correlation Coefficient	-0.340*
	Sig. (2- tailed)	0.007
	N	62

		Ηλικία
Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίθηκε στην αναπλήρωση των μαθημάτων του σχολείου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	0.298* 0.017 63

		Ηλικία
Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	0.411* 0.001 63

		Πρύπηρεσία
Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	0.301* 0.015 63

		Γνώσεις χρήσης υπολογιστή
Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0.280* 0.026

	N	63
--	---	----

Παράρτημα Γ

		Ηλικία				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ποιες μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε;	Between Groups	13.853	3	4.618	2.808	.047
	Within Groups	97.004	59	1.644		
	Total	110.857	62			

		Ηλικία				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ποια πλατφόρμα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε κατά κύριο λόγο	Between Groups	14.692	3	4.897	5.496	.003
	Within Groups	34.750	39	.891		
	Total	49.442	42			

		Ηλικία				
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.

Ποια πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσατε κατά κύριο λόγο	Between Groups	66.610	3	22.203	6.450	.001
	Within Groups	203.104	59	3.442		
	Total	269.714	62			

		Ηλικία				
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Υπήρξε προσαρμογή υλικού για κάλυψη αναγκών μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Between Groups	10.561	3	3.520	2.943	.040
	Within Groups	69.374	58	1.196		
	Total	79.935	61			

		Ηλικία				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών	Between Groups	4.797	3	1.599	5.576	.002
	Within Groups	16.918	59	.287		
	Total	21.714	62			

		Ειδικότητα				
--	--	------------	--	--	--	--

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πόσο επαρκή κρίνετε την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνονταν από το ΥΠΑΙΘ	Between Groups	5.626	2	2.813	3.439	.042
	Within Groups	33.533	41	.818		
	Total	39.159	43			

		Ειδικότητα				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Αντιμετωπίσατε προβλήματα στη χρήση της	Between Groups	8.845	2	4.423	4.876	.011
	Within Groups	54.425	60	.907		
	Total	63.270	62			

		Ειδικότητα				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πόσο επαρκή κρίνετε την αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνονταν από το ΥΠΑΙΘ	Between Groups	7.233	2	3.616	4.095	.022
	Within Groups	52.990	60	.883		
	Total	60.222	62			

		Ειδικότητα				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υπήρξε προσαρμογή υλικού για κάλυψη αναγκών μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Between Groups	13.391	2	6.696	5.937	.004
	Within Groups	66.544	59	1.128		
	Total	79.935	61			

		Ειδικότητα				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πόσο αποτελεσματική θα κρίνατε την επιμορφωτική στήριξη που δεχτήκατε από το ΥΠΑΙΘ και το ΠΕΚΕΣ	Between Groups	6.286	2	3.143	4.105	.021
	Within Groups	45.936	60	.766		
	Total	52.222	62			