



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ:
ΘΕΩΡΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΕΠΕΙΓΟΥΣΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (EMERGENCY
REMOTE TEACHING) ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ»**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ-ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΓΑΣΠΑΡΑΚΗΣ (Α.Μ.:294)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ:

ΙΩΑΝΝΗΣ ΖΑΪΜΑΚΗΣ (ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ)

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΑΛΕΞΑΚΗΣ

**ΡΕΘΥΜΝΟ
ΙΟΥΝΙΟΣ, 2024**

Πρόλογος- Ευχαριστίες

Ευχαριστώ όλους όσους συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές μου και μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής κ. Ζαϊμάκη Γιάννη, κα Κωνσταντινίδου Χριστίνα και κ. Αλεξάκη Δημήτρη για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη βοήθεια και την άψογη συνεργασία που είχαμε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστώ τους συμμετέχοντες, συναδέλφους εκπαιδευτικούς του Ρεθύμνου, για την άμεση ανταπόκριση και τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η συνεισφορά και η συμβολή τους ήταν πολύτιμη.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω την οικογένειά μου και τη σύζυγό μου, για την πλήρη υποστήριξη σε αυτή την προσπάθεια.

Περίληψη

Η πρωτόγνωρη συνθήκη της πανδημίας επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνίας, παγκοσμίως. Συγκεκριμένα στην εκπαίδευση, λόγω αναστολής της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η διδασκαλία μετατοπίστηκε σε νέα ψηφιακά, εξ αποστάσεως, μαθησιακά περιβάλλοντα. Η απότομη αυτή αλλαγή, δημιούργησε νέα εργασιακά και εκπαιδευτικά δεδομένα για τους άμεσα εμπλεκόμενους, που έπρεπε να και απροετοίμαστοι να ανταποκριθούν άμεσα. Μάλιστα, η εκπαιδευτική διαδικασία περιγράφεται ως Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία, αφού είχε το χαρακτήρα μιας προσωρινής μορφής παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης. Στα πλαίσια της μελέτης διερευνήθηκαν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου, την περίοδο της πανδημίας. Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί συνάντησαν αρκετές τεχνολογικές δυσκολίες, κυρίως λόγω έλλειψης γνώσεων χειρισμού των ψηφιακών εργαλείων επομένως και διαχείρισης τεχνολογικών προβλημάτων. Επίσης, υπήρξαν εμπόδια στο παιδαγωγικό τους έργο, διαπιστώνοντας ανυπαρξία ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Μάλιστα, κρίθηκε αναγκαία η αναδιαμόρφωση των διδακτικών στρατηγικών και μαθησιακών στόχων. Η εργασία από το σπίτι, η μετατόπιση του εργασιακού ωραρίου, η απαιτητική και πολύωρη προετοιμασία των μαθημάτων αναστάτωσαν και δυσκόλεψαν την προσωπική και οικογενειακή ζωή των εκπαιδευτικών. Προέκυψε πως την περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί βίωσαν έντονο στρες και άγχος. Επιπλέον, τόσο οι γυναίκες όσο και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν κυρίως σε ζητήματα της προσωπικής ζωής τους. Στην διαδικασία αυτή παραπάνω δυσκολεύτηκαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί με ελλιπείς τεχνολογικές γνώσεις. Γενικότερα, θεωρούν πως η ψηφιακή εκπαίδευση δεν επιτυγχάνει τη συμπερίληψη των μαθητών, ενώ αυξάνει τη σωματική και πνευματική τους εξάντληση. Μελλοντικά, θεωρούν πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο παραβίασης των εργασιακών δικαιωμάτων τους, μέσω μείωσης θέσεων εργασίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εμπλοκή στην ψηφιακή εκπαίδευση και τα ψηφιακά εργαλεία αποτέλεσε ευκαιρία για τεχνολογικό εμπλουτισμό της διδασκαλίας αλλά και των προσωπικών τους δεξιοτήτων. Τέλος, η πλειοψηφία θεωρεί την ψηφιακή εκπαίδευση αναποτελεσματική, κρίνοντας μη αναγκαία μια μελλοντική παράλληλη εφαρμογή της με τη δια ζώσης. Διατηρούν επιφυλακτική στάση όμως, σε

μια αποκλειστικά υποστηρικτική εφαρμογή της σε περιόδους κρίσεων και έκτακτων συνθηκών.

Λέξεις-Κλειδιά: δημοτική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, κοινωνία, πανδημία, Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία, Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, ψηφιακή εκπαίδευση, ποσοτική έρευνα, ποιοτική έρευνα.

Abstract

The unprecedented condition of the pandemic affected all sectors of society, worldwide. Specifically in education, due to the suspension of the daily operation of school units, teaching has shifted to new digital, distance learning environments. This sudden change created new work and educational data for those directly involved, who, although unprepared, had to respond immediately. In fact, the educational process is described as Emergency Remote Teaching, since it had the character of a temporary form of providing distance learning, in emergency conditions. In the context of the study, the experiences of Primary Education teachers in the prefecture of Rethymno, during the pandemic period, were investigated. From the analysis of the quantitative and qualitative data, it appears that the teachers encountered several technological difficulties, mainly due to a lack of knowledge in handling digital tools and therefore in managing technological problems. Also, there were obstacles in their pedagogical work, finding a lack of satisfactory interaction with the students. In fact, it was deemed necessary to reformulate the teaching strategies and learning objectives. Working from home, the shifting of working hours, the demanding and long hours of preparation of the lessons disrupted and made the personal and family life of the teachers difficult. It emerged that during this period the teachers experienced intense stress and anxiety. In addition, both female and older teachers struggled mainly in matters of their personal lives. In the process mentioned above, teachers with insufficient technological knowledge had difficulty. More generally, they consider that digital education does not achieve the inclusion of students, while it increases their physical and mental exhaustion. They believe, that in the future, it can be used as a tool to violate their labor rights, by reducing jobs. Several teachers consider that the involvement in digital education and digital tools was an opportunity for technological enrichment of teaching as well as of their personal skills. Finally, the majority considers digital education to be ineffective, deeming a future parallel use of it and traditional classroom learning unnecessary. They maintain a cautious attitude, however, in an exclusively supportive application of it in times of crisis and emergency conditions.

Key words: Primary Education, teachers, society, pandemic period, Emergency Remote Teaching, Distance Learning, digital education, quantitative research, qualitative research.

Κατάλογος Πινάκων

| ΠΙΝΑΚΑΣ | ΤΙΤΛΟΣ ΠΙΝΑΚΑ |
|-------------------|--|
| <i>Πίνακας 1</i> | <i>Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών (σελ.38)</i> |
| <i>Πίνακας 2</i> | <i>Γνώσεις ΤΠΕ και Εφαρμογή μεθόδων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης πριν την πανδημία (σελ.40)</i> |
| <i>Πίνακας 3</i> | <i>Γνώση ψηφιακών εφαρμογών (σελ.41)</i> |
| <i>Πίνακας 4</i> | <i>Προϋποθέσεις Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (σελ.43)</i> |
| <i>Πίνακας 5</i> | <i>Είδος εξ αποστάσεως διδασκαλίας που υλοποίησαν την 1η περίοδο αναστολής των σχολικών μονάδων (Μάρτιος 2020) και τη 2η περίοδο (Νοέμβριος 2020) (σελ.46)</i> |
| <i>Πίνακας 6</i> | <i>Συσκευές και χώρος πραγματοποίησης ΕΞΑΕ (σελ.48)</i> |
| <i>Πίνακας 7</i> | <i>Υποστήριξη εκπαιδευτικών στην 1^η περίοδο Επείγουσας Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας (σελ.50)</i> |
| <i>Πίνακας 8</i> | <i>Προκλήσεις από την Επείγουσα Εξ αποστάσεως Διδασκαλία (σελ.56)</i> |
| <i>Πίνακας 9</i> | <i>Στρατηγικές διδασκαλίας στη Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία (σελ.58)</i> |
| <i>Πίνακας 10</i> | <i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για προοπτικές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (σελ.64)</i> |
| <i>Πίνακας 11</i> | <i>Αξιοπιστία προκλήσεων της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας (σελ.67)</i> |
| <i>Πίνακας 12</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των διαφορετικών προκλήσεων ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς (σελ.68)</i> |
| <i>Πίνακας 13</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των διαφορετικών προκλήσεων ανάμεσα στις επιμέρους ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών (σελ.69)</i> |
| <i>Πίνακας 14</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των διαφορετικών προκλήσεων με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών (σελ.70)</i> |
| <i>Πίνακας 15</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των διαφορετικών προκλήσεων μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών (σελ.72)</i> |
| <i>Πίνακας 16</i> | <i>Έλεγχος αξιοπιστίας αντιλήψεων (σελ.73)</i> |
| <i>Πίνακας 17</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών (σελ.74)</i> |
| <i>Πίνακας 18</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα (σελ.75)</i> |
| <i>Πίνακας 19</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ανά επίπεδο σπουδών (σελ.76)</i> |
| <i>Πίνακας 20</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών (σελ.78)</i> |
| <i>Πίνακας 21</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (σελ.79)</i> |
| <i>Πίνακας 22</i> | <i>Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία (σελ.80)</i> |
| <i>Πίνακας 23</i> | <i>Συσχέτιση δυσκολιών και γνώσεων Τ.Π.Ε (σελ.82)</i> |
| <i>Πίνακας 24</i> | <i>Συσχέτιση προοπτικών και γνώσεων Τ.Π.Ε. (σελ.83)</i> |

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|---|----|
| Πρόλογος | 2 |
| Περίληψη..... | 3 |
| Abstract..... | 5 |
| Κατάλογος Πινάκων..... | 6 |
| Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή..... | 9 |
| Κεφάλαιο 2: Επισκόπηση Βιβλιογραφίας..... | 10 |
| Νέα πραγματικότητα για την Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση | 10 |
| Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία | 15 |
| Προκλήσεις-Δυσκολίες και Προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς από την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία | 19 |
| Κεφάλαιο3: Ερευνητικό Μέρος..... | 29 |
| Σκοπός έρευνας | 29 |
| Αναγκαιότητα έρευνας..... | 29 |
| Ερευνητικά Ερωτήματα..... | 30 |
| Ερευνητική μέθοδος..... | 31 |
| Προσδιορισμός πληθυσμού, δείγματος και περιορισμοί έρευνας..... | 32 |
| Ερευνητικά εργαλεία | 33 |
| Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα Έρευνας..... | 37 |
| Το κοινωνικό και εκπαιδευτικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα | 37 |
| Ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών..... | 40 |
| Ψηφιακός εξοπλισμός..... | 47 |
| Προκλήσεις και δυσκολίες στη διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης | 51 |
| Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης | 59 |
| Σύγκριση του βαθμού προκλήσεων/δυσκολιών της ψηφιακής εκπαίδευσης μεταξύ των κατηγοριών φύλου, ηλικίας, επιπέδου σπουδών και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών | 66 |
| Διαφορές στο βαθμό των δυσκολιών των εκπαιδευτικών ανά φύλο | 68 |
| Διαφορές στο βαθμό των δυσκολιών των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα | 69 |
| Διαφορές στο βαθμό των δυσκολιών των εκπαιδευτικών ανά επίπεδο σπουδών... .. | 70 |
| Διαφορές στο βαθμό των δυσκολιών μόνιμων - αναπληρωτών εκπαιδευτικών | 71 |

| | |
|---|-----|
| Σύγκριση βαθμού αντιλήψεων για την ψηφιακή εκπαίδευση μεταξύ των κατηγοριών φύλου, ηλικίας, επιπέδου σπουδών και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών | 72 |
| Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση | 73 |
| Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση ανά ηλικιακή ομάδα..... | 74 |
| Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση ανά επίπεδο σπουδών..... | 76 |
| Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση | 77 |
| Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση ανάλογα με την προϋπηρεσία | 78 |
| Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση ανάλογα με τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας..... | 80 |
| Σχέση των τεχνολογικών γνώσεων των εκπαιδευτικών με τις προκλήσεις-δυσκολίες από την ψηφιακή εκπαίδευση..... | 81 |
| Σχέση των τεχνολογικών γνώσεων των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους από την ψηφιακή εκπαίδευση..... | 82 |
| Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα | 83 |
| Βιβλιογραφικές Αναφορές | 92 |
| Παράρτημα I (Ερωτηματολόγιο) | 102 |
| Παράρτημα II (Οδηγός συνέντευξης)..... | 110 |

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικράτησαν από το ξέσπασμα της πανδημίας επηρέασαν όλο τον κόσμο. Η πανδημία είχε πρωτοφανή αντίκτυπο στη ζωή όλων των ανθρώπων παγκοσμίως και δημιούργησε νέες συνθήκες σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η εκπαίδευση φυσικά δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη, αφού από την κρίση αυτή προέκυψαν νέα εργασιακά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Στο πλαίσιο της κοινωνικής αποστασιοποίησης για τον έλεγχο και τον περιορισμό της πανδημίας, υπήρξε αναγκαστική αναστολή της διά ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Η έκτακτη λύση, με ευέλικτες μεθόδους ψηφιακής διδασκαλίας, μελέτης και εργασίας, αποτέλεσε τη μοναδική μέθοδο συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι περισσότερες χώρες παγκοσμίως υιοθέτησαν μεθόδους ψηφιακής εκπαίδευσης με τη χρήση σύγχρονων συστημάτων και τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (Vlachopoulos, 2020; Zaimakis & Papadaki, 2022). Η παραδοσιακή διά ζώσης διδασκαλία, απροσδόκητα μετατοπίστηκε σε εξ αποστάσεως διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η μετατόπιση αυτή δημιούργησε νέες απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικά για τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσεγγίσουν και να υιοθετήσουν άμεσα νέες μορφές διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όμως δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις νέες μεθόδους. Εξάλλου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα διακριτό πεδίο με δική του ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία (Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Παπαδημητρίου & Ιωακειμίδου, 2020).

Στις συνθήκες έκτακτης ανάγκης, η εκπαίδευση συνεχίστηκε διαδικτυακά, έχοντας το χαρακτήρα προσωρινής και όχι τόσο μιας ολοκληρωμένης μεθοδολογικά διαδικασίας. Η έκτακτη και πρωτόγνωρη μορφή παροχής ψηφιακής εκπαίδευσης δημιούργησε το νέο πλαίσιο της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας, για τα εκπαιδευτικά δεδομένα (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

Η παρούσα μελέτη διαπραγματεύεται το ζήτημα της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διερευνήθηκαν οι εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επιτακτικής αυτής κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι δυσκολίες και τα εμπόδια, που

αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης στην εργασιακή και την προσωπική τους καθημερινότητα, καθώς επίσης και οι ψηφιακές δεξιότητες και οι τεχνολογικές τους ικανότητες στη χρήση των νέων ψηφιακών μέσων. Επιπρόσθετα, μελετήθηκαν ο τρόπος που μετασηματίστηκε ο διδακτικός και παιδαγωγικός ρόλος τους, αλλά και η παρεχόμενη εκπαίδευση. Συνάμα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί για τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης τόσο για τους ίδιους όσο και για την εκπαίδευση γενικά.

Στην συνέχεια ακολουθεί μια επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τη θεματική της παρούσας μελέτης όπου γίνεται αναφορά στις έκτακτες συνθήκες την περίοδο της πανδημίας και δίνεται έμφαση στο πώς αυτές επηρέασαν τόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και τους εκπαιδευτικούς. Θα γίνει μια σύντομη αναφορά στο επιστημονικό πεδίο της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης και στη νέα εκπαιδευτική συνθήκη της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας, για να αποφευχθούν παρερμηνείες και συγχύσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο. Στο μεθοδολογικό μέρος παρουσιάζεται ο κύριος σκοπός και οι στόχοι της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και η συγκεκριμένη μεθοδολογία της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, που διεξήχθη. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, μετά την κατάλληλη επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, καταλήγοντας σε μια λεπτομερή συζήτηση των αποτελεσμάτων και των τελικών συμπερασμάτων που εξήχθησαν σε αυτή τη μελέτη.

Κεφάλαιο 2: Επισκόπηση Βιβλιογραφίας

Νέα πραγματικότητα για την Ελληνική Πρωτοβάθμια Δημοτική Εκπαίδευση.

Η έκτακτη αλλαγή των δεδομένων και της καθημερινότητας που προκλήθηκε λόγω πανδημίας, εξαπλώθηκε με πολύ γρήγορους ρυθμούς σε παγκόσμια κλίμακα και διαμόρφωσε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα για την ανθρωπότητα. Στο παρελθόν, έχουν παρατηρηθεί αρκετές πανδημίες στον κόσμο. Η πανδημία COVID-19 κηρύχτηκε επίσημα από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας στις 11 Μαρτίου 2020, μετά το ξέσπασμά της το Δεκέμβριο του 2019, στην περιοχή Wuhan της Κίνας.

Η πανδημία έπληξε την ανθρωπότητα και προκάλεσε εκτεταμένη αναστάτωση στην κοινωνία. Επικράτησε μεγάλη ύφεση με συζητήσεις περί δημόσιας υγείας έναντι των ατομικών ελευθεριών. Τηρήθηκαν αυστηρά πρωτόκολλα και πλήρη περιοριστικά μέτρα για την κοινωνική αποστασιοποίηση. Αρκετοί τομείς της ζωής περιορίστηκαν και αναδείχθηκαν προβλήματα πρόσβασης σε υπηρεσίες, περιστατικά ρατσισμού και ανισοτήτων. Στον απόηχο της κρίσης, οι συνέπειες ήταν οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικές και πολιτικές σε όλα τα πεδία της κοινωνίας (Bozkurt & Sharma, 2020).

Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Όμως, η εκπαίδευση θεωρείται και αποτελεί ένα αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα. Αυτό υποδεικνύει και το σύνθημα «Learning Never Stops» (Unesco, 2020). Κύριος πυρήνας της εκπαίδευσης είναι η μάθηση, η οποία είναι μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της εμπειρίας, της μελέτης και της διδασκαλίας. Όμως, υπήρξε αντίκτυπο και στην εκπαίδευση αφού η πανδημία της νόσου COVID- 19 άφησε το αποτύπωμά της.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, παγκοσμίως, κλήθηκαν να προβούν σε αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας, προκειμένου να συμβάλλουν στον περιορισμό και στη μείωση της διασποράς. Αυτομάτως, με την απόφαση αυτή, άνοιξε ο δρόμος για τη διαδικτυακή, ψηφιακή μάθηση. Με την διαδικτυακή, ψηφιακή διδασκαλία θα αποφεύγονταν οι άμεσες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Με αυτά τα δεδομένα σε πολλές χώρες, οι αρμόδιοι φορείς προώθησαν την εφαρμογή διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Σε σύντομο χρονικό διάστημα, η παραδοσιακή, δια ζώσης, πρόσωπο με πρόσωπο, διδασκαλία έπρεπε να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά εξ αποστάσεως, μέσω διαδικτύου χρησιμοποιώντας νέα ψηφιακά εργαλεία. Έτσι πολύ γρήγορα, υιοθετήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ένας συνδυασμός ασύγχρονων αλλά και σύγχρονων τρόπων εξ αποστάσεως διαδικτυακής διδασκαλίας (Moorthouse, 2020; Radha, Mahalakshmi, Sathishkumar & Saravanakumar, 2020)

Η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και συνεπώς η έκτακτη μετατόπιση της διδασκαλίας σε πρωτόγνωρα διαδικτυακά, ψηφιακά, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δημιούργησε νέα δεδομένα και δυσκολίες για τους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση. Εντός του νέου εκπαιδευτικού πλαισίου, οι όποιες δυσκολίες, έπρεπε να ξεπεραστούν άμεσα, με σκοπό τη συνέχιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας προς όφελος των μαθητών (Φώτη, 2021).

Στην Ελλάδα στις 10 Μαρτίου 2020 πραγματοποιήθηκε εθνικός περιορισμός της κυκλοφορίας. Με βάση την Κ.Υ.Α. Δ1α/ΓΠ. οικ. 16838/2020 προβλεπόταν η επιβολή

της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού, της χώρας¹. Με την προσωρινή απαγόρευση λειτουργίας των σχολείων για προληπτικούς λόγους δημόσιας υγείας, η διαδικασία μάθησης ανεστάλη με προτεινόμενη, από τους αρμόδιους φορείς λύση, την εκπαίδευση μέσω των νέων ψηφιακών εργαλείων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά συγκεντρωτικό. Το Υπουργείο Παιδείας ελέγχει και είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2020). Από τη στιγμή που οι μαθητές θα έμεναν στο σπίτι, η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτέλεσε τη μοναδική μέθοδο που θα εξασφάλιζε την ουσιαστική συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hatzichristou, Georgakakou-Koutsonikou, Lianos, Lamproroulou, & Yfanti, 2021; Παρασκευοπουλου-Κολλια, Rodkonvgyoff & Μιχαλακόπουλος, 2021). Σε σύντομο χρονικό διάστημα, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, κλήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας να συνεχίσουν διαδικτυακά εξ αποστάσεως την εκπαιδευτική διαδικασία².

Η διαδικτυακή εξ αποστάσεως διδασκαλία ξεκίνησε με προτεραιότητα τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου, ενώ σταδιακά εντάχθηκαν οι υπόλοιπες τάξεις της δευτεροβάθμιας αλλά και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, αξιοποιήθηκαν κυρίως τα ασύγχρονα ψηφιακά μέσα και εργαλεία Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (e-me, e-class). Η εκδοχή της σύγχρονης Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, μέσω την σύγχρονης πλατφόρμας (WebEx) προτάθηκε ως προαιρετική για τους μαθητές του δημοτικού. Φυσικά, εκτός από τα προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και άλλα δωρεάν ανοικτά λογισμικά και ψηφιακές υπηρεσίες (Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis, 2020). Αυτή ήταν η πρώτη φορά που τα σχολεία πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφάρμοζαν μεθόδους και πρακτικές διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών.

Επιπλέον, από τη μεριά της πολιτείας, υποστηρικτικά για τους μαθητές του δημοτικού, δημιουργήθηκε ειδικό πρόγραμμα εκπαιδευτικής τηλεόρασης. Σκοπό είχε

¹ ΦΕΚ 783/Β/10-03-2020, Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020.

² ΦΕΚ68/Α/20-03-2020, Κατεπείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση των συνεπειών του κινδύνου διασποράς του κορονοϊού COVID-19, τη στήριξη της κοινωνίας και της επιχειρηματικότητας και τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της αγοράς και της δημόσιας διοίκησης.

τη διατήρηση της επαφής τους με το μαθησιακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, αποσκοπούσε και στην παρακολούθηση του και από μαθητές, οι οποίοι θα αποκλείονταν από την ψηφιακή εκπαίδευση, αφού δε διέθεταν τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό ή συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο (Papadimitriou, 2020; Torres, Teixeira, Pais, Menezes & Ferreira, 2021).

Το σχολικό έτος 2020-2021 και συγκεκριμένα αρχές Νοεμβρίου 2020, στο πλαίσιο νέων μέτρων, αποφασίστηκε η εκ νέου αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε όλη την επικράτεια. Σύμφωνα με την ΚΥΑ Δ1α/ΓΠ. οικ. 72989/2020 για τα έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από και τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς, έκλεισαν οι σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας και μετά από ένα μικρό διάστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης³. Ήδη από τον Σεπτέμβριο, η ελληνική κυβέρνηση, σύμφωνα με την ΚΥΑ 120126/ΓΔ4/12-09-2020, πριν την αναστολή των σχολικών μονάδων, κατοχύρωσε νομοθετικά την υποχρεωτική παροχή σύγχρονης Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης⁴. Μάλιστα σύμφωνα με ΚΥΑ 155689/ΓΔ4/14-11-2020, το προτεινόμενο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των μαθητών δημοτικού ήταν μειωμένο κατά πέντε ώρες την εβδομάδα, με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και η διδακτική περίοδος περιορίστηκε στα τριάντα λεπτά ανά αντικείμενο⁵.

Η εσπευσμένη και χωρίς προετοιμασία εφαρμογή διαδικτυακής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής αποτέλεσαν δύσκολο εγχείρημα. Ήταν αναμενόμενο, παρά την παροχή των ψηφιακών εργαλείων στους εκπαιδευτικούς, να υπάρξουν πολλά ζητήματα στην εφαρμογή, τη σκοπιμότητα αλλά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση πρακτικών Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε ένα σχολικό σύστημα που τόσα χρόνια λειτουργούσε μόνο δια ζώσης, έγινε χωρίς συστηματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Zaimakis & Papadaki, 2022).

³ (ΦΕΚ5043/Β/14-11-2020), Τροποποίηση της υπό στοιχεία Δ1α/ΓΠ.οικ.71342/ 6.11.2020 κοινής υπουργικής απόφασης «Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορονοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από το Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2020 έως και τη Δευτέρα 30 Νοεμβρίου 2020» (Β' 4899)

⁴ (ΦΕΚ3882/Β/12-09-2020), Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021.

⁵ (ΦΕΚ 5044/Β/14-11-2020), Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/12-09-2020 κοινής απόφασης της Υπουργού και της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-21» (Β' 3882)

Η μη μεθοδική μετάβαση επηρέασε πολλές διαστάσεις της ελληνικής εκπαίδευσης και κυρίως τους άμεσα εμπλεκόμενους. Εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκπαιδευτικοί και μαθητές κλήθηκαν να ανταποκριθούν, να εξοικειωθούν και να εργαστούν μέσα από νέα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, χωρίς να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και πρωτίστως τον εξοπλισμό. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς επιμόρφωση, δεν διέθεταν τις αναγκαίες παιδαγωγικές γνώσεις, ούτε είχαν τις τεχνολογικές δεξιότητες για τον αποτελεσματικό χειρισμό των ψηφιακών εργαλείων (Ευαγγέλου, 2021). Παρά τις δυσμενείς συνθήκες αυτές έγιναν μεγάλες προσπάθειες από την μεριά των εκπαιδευτικών για να αμβλυνθούν οι επιπτώσεις της μετάβασης στην διαδικτυακή εξ αποστάσεως διδασκαλία. Προείχε η υποστήριξη όλων των μαθητών και κυρίως αυτών που προέρχονταν από ευάλωτα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα αλλά και ευπαθείς ομάδες. Το ελληνικό παραδοσιακό εκπαιδευτικό συστήματα λοιπόν, με την υποστήριξη, τη θέληση και τον επαγγελματισμό που υπέδειξαν οι εκπαιδευτικοί, σχεδόν άμεσα μεταφέρθηκε σε ένα νέο διαδικτυακό απόσταση μαθησιακό περιβάλλον (Αναστασιάδης, 2020).

Όπως όμως σε κάθε αλλαγή, η ξαφνική και απροσδόκητη μετάβαση της διαζώσης σε διαδικτυακή διδασκαλία δημιούργησε αρκετά προβλήματα στο έργο των εκπαιδευτικών. Ειδικά στην αρχή, πολλά εμπόδια, κυρίως τεχνικής φύσεως, όπως τα προβλήματα δημιουργίας μιας βάσης δεδομένων εγγεγραμμένων εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σύγχυσης και χάσιμο αρκετού χρόνου. Προκύπτουν λοιπόν αρκετοί προβληματισμοί σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν και την αποτελεσματικότητά τους, σχετικά με τη δημιουργία ή ανάδειξη διακρίσεων, ανισοτήτων και αποκλεισμών τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών όσο μαθητών. Αφού εκ των πραγμάτων δεν είχαν όλοι τον ίδιο ψηφιακό και τεχνολογικό υπόβαθρο, ούτε διαθεσιμότητα σε ψηφιακές συσκευές και σε διαδίκτυο. Μάλιστα, υπήρχαν και περιπτώσεις μαθητών και εκπαιδευτικών που δεν είχαν στοιχειώδη εξοικείωση με τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Αυτή αλλαγή απαιτούσε προσαρμογή των εκπαιδευτικών και άμεση ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους. Όπως συνέβη και σε αντίστοιχες εφαρμογές στο εξωτερικό, η επιτυχής προσαρμογή και ενσωμάτωση εξαρτιόταν εκτός από τη διαθεσιμότητα πόρων και συνδεσιμότητας και από την ικανότητα χρήσης συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού (Torres et al., 2021).

Πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί, λόγω της ξαφνικής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω άγνοιας ή και αισθήματος ασφαλείας, επέλεξαν να εφαρμόσουν τις

συνήθεις διδακτικές πρακτικές και ρουτίνες της δια ζώσης διδασκαλίας τους, μέσα από τα σύγχρονα και ασύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία. Λανθασμένα έγινε αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς πως η διαδικτυακή διδασκαλία απαιτεί μόνο την ενσωμάτωση τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτεί και τη βαθύτερη τροποποίηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Kedreka & Katsidis, 2020).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς λοιπόν είναι κατανοητές λόγω της άγνοιας της μεθοδολογίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, ελάχιστες προσπάθειες κατάρτισης των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν από τους αρμόδιους φορείς. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας υλοποιήθηκαν επιμορφωτικές δράσεις όπως Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα, Ημερίδες από Πανεπιστήμια και Επιμορφωτικές δράσεις των ΠΕΚΕΣ, (Μανούσου, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου & Χαρτοφύλακα, 2021). Όμως, επικεντρώθηκαν κυρίως στον τρόπο χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και λιγότερο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αυτό αναδεικνύει τον κίνδυνο να μην τέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι σωστές προτεραιότητες που θα συνέβαλαν στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ευαγγέλου, 2021).

Οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί λοιπόν σε σύντομο χρονικό διάστημα, ανταποκρίθηκαν υλοποιώντας διαδικτυακή εξ αποστάσεως διδασκαλία, αγνοώντας όμως, τις προϋποθέσεις, τις απαιτήσεις και τις μεθόδους της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό οι προσαρμογές ταχείας και προσωρινής παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης στο εξής περιγράφονται επισήμως με τον νέο για τα εκπαιδευτικά δεδομένα όρο «Emergency Remote Teaching» (E.R.T) ο οποίος στα ελληνικά μεταφράζεται «Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία» (Hodges et al., 2020). Με βάση τον τρόπο παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα ο όρος αυτός θεωρείται αντιπροσωπευτικός. Φυσικά, παγκοσμίως και σε άλλες χώρες επικρατούσε παρόμοια κατάσταση παροχής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας (Bozkurt & Sharma, 2020). Παρακάτω ακολουθεί σύντομη βιβλιογραφική περιγραφή των δύο αυτών εκπαιδευτικών εννοιών έτσι ώστε να γίνει κατανοητός ο διαχωρισμός τους.

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία

Ιστορικά αξίζει να αναφερθεί πως η διαδικτυακή μάθηση δεν είναι μια νέα έννοια. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα εμφανίστηκε σε πολλές χώρες του κόσμου, ως η εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας ή κασετών όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 και υιοθετήθηκε στη δεκαετία του 1980. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο τρόπος μάθησης από απόσταση συναντάται με πλήθος όρων όπως: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Distance learning/Education), Ηλεκτρονική μάθηση (Electronic learning), Διαδικτυακή μάθηση (On line learning), Μάθηση μέσω κινητών συσκευών (Mobile learning) αλλά και ως Εικονική μάθηση (Virtual learning). Λόγω της πολυμορφικότητας της έννοιας είναι δύσκολο να προσδοθεί ένας ορισμός. Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Distance Learning/Education) συναντάται συχνότερα.

Ο νέος τρόπος μάθησης επινοήθηκε για να καλύψει ανάγκες ανθρώπων που κατοικούσαν σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές. Όμως, η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση έχει αναδυθεί και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εποχή του διαδικτύου και μπορεί να παρέχεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Εκατομμύρια φοιτητές σε πανεπιστήμια από όλο τον κόσμο επωφελούνταν από τις δυνατότητες της διαδικτυακής μάθησης πριν από την πανδημία (Barbour, et al, 2020;Hodges et al., 2020). Στην Ελλάδα, μόλις το 1997 και μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια και τη διάδοση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002).

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη μέθοδο ανοικτών συστημάτων εκπαίδευσης. Περιγράφει εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτής βρίσκονται σε φυσική απόσταση και χρησιμοποιούν διάφορα μέσα για επικοινωνία και την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Φώτη, 2021). Συχνά συναντάται και ως διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν γίνεται χρήση τεχνολογικών-εκπαιδευτικών εργαλείων και διαδικτύου, ως αποκλειστικά μέσα για την εκπαίδευση και την επικοινωνία των εκπαιδευόμενων (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Στη μορφή αυτής της εκπαίδευσης δεν υπάρχουν εξαρτήσεις χώρου και χρόνου. Επιπλέον, επιτρέπεται στον εκπαιδευόμενο να έχει πρόσβαση σε ενημερωμένο περιεχόμενο όπου και όποτε επιθυμεί. Στόχος είναι πάντοτε η δημιουργία ενός ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αξιοποιούνται διάφορες μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής και διαθέτει τα απαραίτητα χαρακτηριστικά όπως και ένα συμβατικό δια ζώσης εκπαιδευτικό σύστημα. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση προάγει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και την αυτονομία τους προς μια

ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης, 2006). Διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα.

Στον παιδαγωγικό σχεδιασμό της, πρέπει να συμπεριλαμβάνεται τόσο η ασύγχρονη όσο και η σύγχρονη μέθοδος εκπαίδευσης. Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματώνεται σε διαφορετικό χώρο και σε διαφορετικό χρόνο από τον εκπαιδευτή, μέσα από εκπαιδευτικές πλατφόρμες και συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό υλικό (Nikiforos et al., 2020). Το εκπαιδευτικό υλικό έχει βασικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, αφού στόχο έχει τη δημιουργική και αυτόνομη μελέτη, χωρίς τη φυσική παρουσία του διδάσκοντα. Παράλληλα δίνει την ευκαιρία στον διδασκόμενο να βλέπει τα αποτελέσματα της μελέτης του (Λιοναράκης, 2006). Από την άλλη, η σύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στόχο έχει να προσφέρει εκπαίδευση στον χρόνο, στον χώρο και στον τόπο, όπου βρίσκονται οι μαθητές με την δυνατότητα μιας αμφίδρομης επικοινωνίας. Και στις δύο περιπτώσεις ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός και οι οργανωμένες υποστηρικτικές υποδομές είναι παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματική και ποιοτική παροχή εκπαίδευσης (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Ως διακριτό εκπαιδευτικό πεδίο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για μια ποιοτική ανατροφοδότηση. Σε όλα τα στάδια υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η παιδαγωγική φιλοσοφία που υιοθετείται, ο συγχρονισμός της επικοινωνίας, οι προσφερόμενες δραστηριότητες και η μέθοδος ανατροφοδότησης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υιοθετεί κυρίως το εποικοδομιστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η μάθηση είναι μια ενεργή και δεσμευτική διαδικασία. Είναι μια διαδικασία δημιουργίας γνώσης, που σε μεταγνωστικό επίπεδο επικεντρώνεται στην ικανότητα της κριτικής σκέψης. Η προσέγγιση αναγνωρίζει τη μάθηση τόσο ως κοινωνική όσο και ως γνωστική διαδικασία και όχι απλώς ως θέμα μετάδοσης πληροφοριών. Στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός για την ανάπτυξη και τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. (Branch & Dousay, 2015; Bozkurt & Sharma, 2020).

Ως προς τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού είναι διαφορετικός στην περίπτωση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει συναισθηματικά αλλά και ψυχολογικά τους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό, μέσω των ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων και οικοδομούν συνεργατικά τις γνώσεις. Φυσικά τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι τεχνολογικά επαρκείς. Εύκολα

γίνεται αντιληπτό, ότι για την επιτυχημένη υλοποίηση Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, απαραίτητος κρίνεται ο ψηφιακός γραμματισμός των συμμετεχόντων (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Στο σημείο αυτό, σκεπτόμενοι πιο κριτικά, αξίζει να αναφερθεί πως παρά τα οφέλη για την εκπαίδευση, παρατηρούνται συχνά τέτοια φαινόμενα, στα οποία η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τείνει να λειτουργεί πιο φορμαλιστικά στο πλαίσιο εμπορευματοποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα τελευταία χρόνια με την άνοδο της τεχνολογίας, του διαδικτύου και της συνεχούς εξέλιξης των ψηφιακών εργαλείων, που υποστηρίζουν την ψηφιακή εκπαίδευση, παρατηρείται αυξημένη προσφορά και ζήτηση εξ αποστάσεως ακαδημαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Αν και ως επί το πλείστον είναι επί πληρωμή φαίνονται πιο ελκυστικά καθώς πέρα από την ευέλικτη χωρικά και χρονικά φοίτηση τείνουν να είναι λιγότερο χρονοβόρα και απαιτητικά. Όμως, η ταχύτατη απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων συνδέεται με την αμφιβόλου ποιότητας κατεκτημένη επιστημονική γνώση. Η παραπάνω προοπτική χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των τεχνολογικών εργαλείων της προφανώς δεν εξυπηρετεί τίποτε άλλο παρά την απόλυτη εμπορευματοποίηση της γνώσης.

Η Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία (Emergency Remote Teaching) αποτελεί ένα νέο εκπαιδευτικό όρο που δημιουργήθηκε λόγω των συνθηκών της πανδημίας. Άρχισε να αναπαράγεται προσπαθώντας να περιγράψει την εκπαιδευτική πραγματικότητα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης την έκτακτη περίοδο αυτή. Η Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία αποτέλεσε μια προσωρινή και χωρίς προετοιμασία λύση παροχής εκπαίδευσης, σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης (Bozkurt, et. al, 2020). Ωστόσο, παρατηρήθηκε λάθος χρήση του όρου και σύγχυσή του και με αυτόν της παραδοσιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διαφορά τους είναι θεμελιώδης, παρά τα κοινά χαρακτηριστικά της ύπαρξης φυσικής απόστασης και της χρήσης νέων διαδικτυακών, ψηφιακών τεχνολογιών (Jimoyiannis, Koukis, & Tsiotakis, 2020).

Από τη στιγμή που οι μαθητές αλλά και η κοινωνία γενικότερα έπρεπε να παραμείνουν όσο το δυνατόν ασφαλείς, η μάθηση έπρεπε άμεσα να συνεχιστεί μέσω ψηφιακής εκπαίδευσης. Έτσι, πρωταρχικός στόχος δεν ήταν η δημιουργία ενός ισχυρού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά η παροχή προσωρινής πρόσβασης σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τρόπο γρήγορο και αξιόπιστο. Γενικότερα σε περιόδους κρίσης, η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται κυρίως στη φροντίδα και στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών (Bozkurt & Sharma, 2020).

Σκοπός της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας ήταν η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της πρόσβασης όσο το δυνατόν μεγαλύτερου μέρους των μαθητών με κάθε αξιόπιστο και διαθέσιμο μέσο. Η Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία περιλαμβάνει τη χρήση διαδικτυακών ψηφιακών εργαλείων και διδακτικών λύσεων έκτακτης ανάγκης, για παροχή διδασκαλίας, που υπό κανονικές συνθήκες θα προσφέρονταν διά ζώσης (Hodges et al., 2020)

Η Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία λοιπόν αναφέρεται καθαρά στην προσωρινή μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από δια ζώσης περιβάλλοντα, σε παρόμοια διαδικτυακά εξ αποστάσεως λόγω έκτακτης ανάγκης. Εξ ορισμού λοιπόν υπάρχει εμφανής διαφορά με το διακριτό πεδίο της οργανωμένης, υψηλής ποιότητας, παραδοσιακής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της (Bozkurt & Sharma, 2020; Barbour et al, 2020).

Ο διαχωρισμός των δυο εννοιών σκοπό έχει την αποφυγή συγχύσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς η διάφορα τους δεν ήταν διακριτή τουλάχιστον σε ελληνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, τα προβλήματα, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προέκυψαν, από τις πιεστικές συνθήκες, θα μπορούσαν εύκολα να συνδεθούν από τους συμμετέχοντες, διαμορφώνοντας αρνητικές στάσεις, με τα προγράμματα της παραδοσιακής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Bozkurt & Sharma, 2020).

Μέσα από αυτή την εμπειρία των εκπαιδευτικών με την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία και των ψηφιακών εργαλείων που ήρθαν σε επαφή, πιθανόν μέσω κατάλληλης επιμόρφωσης και υποστήριξης να αναθεωρηθούν παλιότερες στάσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στη νέα εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, ο ψηφιακός εμπλουτισμός εκπαίδευσης σε συνδυασμό με σύγχρονες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας, καθιστούν δυνατή την κάλυψη αρκετών σύγχρονων αναγκών των μαθητών (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015).

Προκλήσεις-Δυσκολίες και Προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς από την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία.

Η κατεπείγουσα μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λόγω της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, σε ένα από απόσταση διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές συνθήκες και απαιτήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους έπρεπε σύντομα να προετοιμαστούν και να εξοικειωθούν με νέους τρόπους διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας, για να υποστηρίξουν τους μαθητές τους. Η μετάβαση στα νέα διαδικτυακά από απόσταση περιβάλλοντα, προσδοκούσε την ταχεία ανάπτυξη διαδικτυακών διδασκαλιών (Barbour et al, 2020). Ο εκπαιδευτικός, ως λειτουργός της εκπαίδευσης, διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο σε κάθε αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί επωμίσθηκαν λοιπόν αποκλειστικά το βάρος της μετατόπισης και συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναγκασμένοι να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς και νέους, εργασιακούς ρόλους θεωρήθηκε δεδομένο ότι κατέχουν ένα διευρυμένο σύνολο τεχνολογικών δεξιοτήτων (Peachey, 2017; Αναστασιάδης, 2020).

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν εντελώς διαφορετικός από αυτόν της παραδοσιακής δια ζώσης διδασκαλίας. Στην διδασκαλία και στη μάθηση εξ αποστάσεως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός (Vogiatzaki, 2019). Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να αναλάβουν περισσότερο τον έλεγχο του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της διαδικασίας υλοποίησης των μαθημάτων. Μάλιστα ο νέος ρόλος τους αναδεικνύεται μέσα από τη γνωστική, κοινωνική και διδακτική διάσταση. Ο γνωστικός ρόλος αναφέρεται στην ικανότητα να λαμβάνουν υπόψη την ετοιμότητα των μαθητών να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ο κοινωνικός ρόλος πραγματοποιείται, όταν αναπτύσσουν κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας, για να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Ο διδακτικός ρόλος, πραγματώνεται καθοδηγώντας και διευκολύνοντας τους μαθητές, αξιοποιώντας παράλληλα το εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia & Koole, 2020).

Σε διεθνή έρευνά που πραγματοποιήθηκε, φάνηκε πως η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών, την χρονική περίοδο της πανδημίας, ήταν αρκετά χαμηλή. Μάλιστα η μετατόπιση της διδασκαλίας έγινε ανεξάρτητα από την ετοιμότητα των δασκάλων αλλά και των μαθητών (Judd, Rember, Pellegrini, Ludlow & Meisner, 2020). Επίσης, σύμφωνα με άλλη έρευνα ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είχαν κάποια σχετική εμπειρία στις εξ αποστάσεως μεθόδους διδασκαλίας και στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Επομένως, μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών είχε κάποιο πλεονέκτημα ως προς την ετοιμότητα στις διαδικασίες εξ αποστάσεως διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Torres et al., 2021).

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς επαρκείς οδηγίες και υποστήριξη, αναζητούσαν μόνοι εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης, πάντα υπό το πρίσμα της παροχής ίσων

εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. Αρχικά, η αντικατάσταση της διαζώσης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, πραγματοποιήθηκε με μηνύματα κειμένου μέσω διαφόρων εφαρμογών, όπως του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τηλεφώνου και αργότερα μέσω τηλεδιασκέψεων (Piccolo, Livers & Tipton, 2021). Οι εκπαιδευτικοί, όντας επαγγελματίες, έκαναν τα πάντα για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και να υποστηρίξουν τους μαθητές τους. Από την πλευρά της πολιτείας, για την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, μεταδίδονταν καθημερινά τηλεοπτικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για να οργανώσουν τις διδακτικές τους δραστηριότητες (Flores & Gago, 2020). Μάλιστα, θεωρήθηκαν σημαντικά για μαθητές που δεν είχαν πρόσβαση σε διαδίκτυο ή σε τεχνολογικό εξοπλισμό.

Στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισαν οι ψηφιακές ικανότητες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, αλλά και οι στάσεις του κάθε ατόμου ως προς τη χρήση ψηφιακών συσκευών και τεχνολογιών. Από έρευνα φάνηκε πως υπήρχαν εκπαιδευτικοί που διέθεταν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες, πρόσβαση στο διαδίκτυο και υλικοτεχνικό εξοπλισμό αλλά και εκπαιδευτικοί που ή είχαν έλλειψη ή διέθεταν παλιό εξοπλισμό. (Giovannella et al., 2020). Αυτό, υποδεικνύει την άνιση κατάσταση μεταξύ των εκπαιδευτικών που πιθανόν οδήγησε σε άνιση διεύρυνση των ψηφιακών δεξιοτήτων τους και συνεπώς τη δημιουργία ψηφιακού χάσματος μεταξύ τους.

Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες, τελειώς εργαλειακά. Δηλαδή για ανταλλαγή μαθησιακού υλικού ή απλή ανάγνωση βιβλίων. Μέρος εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποίησε τις ψηφιακές πλατφόρμες και έστειλαν φύλλα εργασίας με μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους μαθητές (Barbour et al., 2020). Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως και οι διδακτικές στρατηγικές σε αυτήν την έκτακτη ανάγκη απέχουν από τις ιδανικές και ποιοτικές λύσεις που προκρίνει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναπαρήγαγαν τη δυναμική της τυπικής τάξης απλά σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον κάνοντας απλά αυτό που λειτουργεί ακολουθώντας πρακτικές που μειώνουν ίσως την ποιότητα του επαγγελματικού και παιδαγωγικού έργου τους (Giovannella et al., 2020; Flores & Gago, 2020).

Επίσης την περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διακατέχονται από ένα γενικότερο αίσθημα τεχνοστρές λόγω της μετατόπισης της διδασκαλίας σε νέα διαδικτυακά ψηφιακά περιβάλλοντα. Τα τεχνικά πρόβλημα κατά τη διάρκεια της

εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ένας παράγοντας που προκάλεσε άγχος στους εκπαιδευτικούς. Τα λειτουργικά προβλήματα σε συνδυασμό με την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και ψηφιακών δεξιοτήτων αναδείχθηκαν ως οι βασικότερες αιτίες δημιουργίας αρνητικών συναισθημάτων, ανασφάλειας και άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Alves, Lopes & Precioso, 2020; Bozkurt et al., 2020; Bintliff, 2020; Will, 2020).

Εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε σύμφωνα με έρευνα και η αδυναμία διαπροσωπικής επαφής με τους εκπαιδευόμενους τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι πραγματικά δεν δίδαξαν αποτελεσματικά, αφού η απόσταση είχε πλήξει την απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία, σχέση με τους μαθητές τους (Judd et al, 2020). Το έργο των εκπαιδευτικών γινόταν ακόμη πιο δύσκολο, όταν οι μαθητές δεν είχαν τεχνολογικό εξοπλισμό ή σύνδεση διαδικτύου. Πολλοί μαθητές δεν είχαν ψηφιακή συσκευή και έπρεπε να μοιράζονται τον ίδιο εξοπλισμό με άλλα μέλη της οικογένειας. Επίσης, αρκετοί μαθητές δυσκολεύτηκαν να πλοηγηθούν στις νέες διαδικτυακές πλατφόρμες (Flores & Gago, 2020). Ειδικότερα, δυσκολία συνάντησαν μαθητές από αγροτικές περιοχές αλλά και παιδιά μεταναστών. Τα παιδιά αυτά είχαν έλλειψη πρόσβασης στα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα και στις κατάλληλες υπηρεσίες διαδικτύου, ώστε να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (Lynch, 2020). Ακόμη μια δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε και η έλλειψη ευνοϊκού οικιακού περιβάλλοντος από πλευράς μαθητών, που να βοηθά τη διδασκαλία. Η έλλειψη προσωπικού, ήσυχου χώρου εντός της οικίας των μαθητών ήταν ανασταλτικός παράγοντας σοβαρός, που συχνά παρεμπόδιζε την παρακολούθηση του μαθήματος, διακόπτοντας την συγκέντρωσή τους. (Giovannella et al, 2020; Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020). Σύμφωνα με έρευνα, το έργο των εκπαιδευτικών γινόταν ακόμη πιο δύσκολο, όταν μαθητές έκλειναν τις κάμερές, για διάφορους λόγους, αφού δεν ήταν υποχρεωμένοι να τις έχουν σε λειτουργία. Υπήρχαν αρκετοί μαθητές, που έκλειναν τις κάμερες για την προστασία της ιδιωτικής τους ζωής (Moorhouse, 2020).

Την περίοδο αυτή σημαντικός κρίθηκε ο ρόλος των γονέων και η συμβολή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαραίτητη φάνηκε πως ήταν η συνεισφορά τους και η υποστήριξη μαθητών μικρής κυρίως ηλικίας, ως προς το χειρισμό των τεχνολογικών μέσων αλλά και στην επεξεργασία του ίδιου του παιδαγωγικού υλικού. Η ενθάρρυνση των μαθητών από τους γονείς, διευκόλυνε το έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όμως, σύμφωνα με έρευνα, πολλές φορές υπήρχαν γονείς, που είχαν έλλειψη ψηφιακών γνώσεων, δεν γνώριζαν πώς να χρησιμοποιούν τις

ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης αλλά και πώς να επεξεργάζονται το υλικό που τους πρόσφεραν οι εκπαιδευτικοί (Judd et al, 2020). Τα παραπάνω ζητήματα αποτελούν παράγοντες που αναδεικνύουν την ύπαρξη και τη δημιουργία εκπαιδευτικών αποκλεισμών. Η μη εξασφάλιση επαρκούς διαδικτυακής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, αποτέλεσε παράγοντα δημιουργίας εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Flores & Gago, 2020).

Σε επίπεδο Ελλάδος αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε κανένα θεσμικό πλαίσιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αρμόδιοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας ανέπτυξαν μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών για τη μετάβαση της διδασκαλίας στα νέα ψηφιακά εξ αποστάσεως διαδικτυακά περιβάλλοντα. Η πλειοψηφία των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών κλήθηκαν να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν άμεσα άγνωστες μέχρι τότε σύγχρονες και ασύγχρονες ψηφιακές πλατφόρμες. Ο ρόλος των Ελλήνων εκπαιδευτικών έπρεπε άμεσα να αναδιαμορφωθεί για να χρησιμοποιήσει σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής όπως και δίκτυα επικοινωνίας, πάντα μέσα από νέα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Όσον αφορά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αρχικά δόθηκε σημασία στη διατήρηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να δείξουν παραπάνω προσοχή σε κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές, ειδικά τη στιγμή αυτή της εκτεταμένης κοινωνικής αναταραχής. Η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών παρά τις όποιες δυσκολίες ανταποκρίθηκε αφού σύντομα ενεργοποίησαν τις συνιστώμενες ασύγχρονες και σύγχρονες πλατφόρμες, δημιουργώντας τις ψηφιακές τάξεις. Έρευνα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, έδειξε το πόσο γρήγορα έπρεπε οι διδάσκοντες να προσαρμοστούν σε νέες εκπαιδευτικές λειτουργίες, να αποκτήσουν πρόσβαση και να αναπτύξουν νέες ψηφιακές δεξιότητες στη χρήση πλατφορμών διαδικτυακής διδασκαλίας αλλά και τρόπους ψηφιακής επικοινωνίας και αλληλόδρασης (Zaimakis & Papadaki, 2022).

Η ελληνική πολιτεία από την πλευρά της για την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των μαθητών, πέρα από τη μετάδοση καθημερινών τηλεοπτικών εκπομπών εκπαιδευτικού περιεχομένου, παραχώρησε τη δυνατότητα σε μαθητές με περιορισμένη ψηφιακή πρόσβαση να συμμετέχουν μέσω τηλεφωνικής κλήσης από σταθερό ή κινητό τηλέφωνο στα διαδικτυακά εξ αποστάσεως μαθήματα. Αυτό φυσικά δεν ευνοούσε την ομαλή, ποιοτική διεξαγωγή αλλά απλά τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, από την πλευρά της πολιτείας οργανώθηκαν ορισμένες επιμορφώσεις. Όμως, δεν ανταποκρίνονταν στις πραγματικές απαιτήσεις και

πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν μόνοι τους ή προσέφευγαν σε συναδέλφους ζητώντας την βοήθειά τους Σύμφωνα με έρευνα οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση πιο έμπειρων μελών της οικογένειας για τη χρήση των νέων πλατφορμών (Gouseti, 2021). Επίσης οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις αυτοοργανώθηκαν δημιουργώντας άτυπες ψηφιακές ομάδες υποστήριξης. Χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης υπήρξε αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη με ανταλλαγή πόρων, υλικού και ορθών πρακτικών (Αναστασιάδης, 2020).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικές πρακτικές, ψηφιακά μέσα και εργαλεία με τα οποία δεν ήταν εξοικειωμένοι, ώστε να υποστηρίξουν μαθησιακά την πορεία των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνα, ήταν πολλοί οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ούτε την απαιτούμενη κατάρτιση αλλά ούτε την εμπειρία για Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021). Οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τη βασική μεθοδολογία της ψηφιακής εκπαίδευσης, ούτε σε παιδαγωγικό αλλά ούτε και σε τεχνολογικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν την κρατική πιστοποίηση γνώσης ψηφιακών δεξιοτήτων Β Επίπεδου στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν ευκολότερα στις απαιτήσεις. Όμως εκτός την ελλιπή κατάρτιση υπήρχε και η απουσία διαθέσιμων και κατάλληλων τεχνολογικών μέσων. Χαρακτηριστική για τα ελληνικά δεδομένα σύμφωνα με έρευνα είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (Φωτη, 2021). Από την αρχή λοιπόν υπήρξαν αρκετές δυσκολίες και προβλήματα που δυσκόλεψαν το έργο των εκπαιδευτικών και αφορούσαν την πρόσβαση και την εγγραφή τους αλλά και μαθητών στις πλατφόρμες και στα ψηφιακά εργαλεία. Η μετάβαση σχολείων, εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών στις συνιστώμενες πλατφόρμες είχε ως αποτέλεσμα την κατάρρευση συστημάτων (Gouseti, 2021). Αυτό οδήγησε ορισμένους εκπαιδευτικούς και σχολεία να υιοθετήσουν εναλλακτικά ασύγχρονα και σύγχρονα εργαλεία πέρα από τα προτεινόμενα.

Επίσης, εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς στον ελληνικό χώρο ήταν η έλλειψη κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού για την υλοποίηση ψηφιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για ψηφιακή μάθηση αλλά και η αδυναμία προσαρμογής ορισμένων διδασκόντων στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης αποτελούσαν τροχοπέδη για το έργο τους (Ζαϊμάκης, 2021).

Ένα άλλο ζήτημα που αφορά το έργο των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη γενικότερη στάση και αντίληψη τους απέναντι στις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίηση τους στο

χώρο της εκπαίδευσης. Από μέρος εκπαιδευτικών συχνά εκφράζονται πιο τεχνοφιλικές αλλά και πιο τεχνοσκεπτικιστές αντιλήψεις. Οι τεχνοφιλικοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εισαγωγή νέων ψηφιακών τεχνολογιών και καινοτομιών στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως αρκετά δημιουργικοί, επικοινωνιακοί και αντιμετωπίζουν κάθε νέα συνθήκη ως ευκαιρία για ανανέωση και εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους. Η τεχνολογία γι' αυτούς συνδυάζεται με πρόοδο και αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Στον αντίποδα, μέρος εκπαιδευτικών με πιο τεχνοσκεπτικιστικές οπτικές και αντιλήψεις, εκφράζουν αρκετούς προβληματισμούς και επισημαίνουν ζητήματα ανισοτήτων με την είσοδο των νέων ψηφιακών μεθόδων στην εκπαίδευση. Οι μέθοδοι και οι πρακτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης οδηγούν στην πλατφορμοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η τάση φέρνει στο προσκήνιο νέες μορφές αναδιάρθρωσης με αγοραιοποίηση και τυποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, υπονομεύοντας την ευρύτερη κοινωνική αποστολή της δημόσιας εκπαίδευσης (Ζαϊμάκης, 2021).

Στο εθνικό πλαίσιο της Ελλάδας μέσω της διαδικτυακής μαθησιακής εμπειρίας έκτακτης ανάγκης αναδειχτήκαν παγιωμένες, προϋπάρχουσες ψηφιακές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Ζητήματα ψηφιακών ανισοτήτων και αποκλεισμών μεταξύ των μαθητών προέκυψαν αυτή την περίοδο, λόγω έλλειψης πρόσβασης και χρήσης των νέων τεχνολογιών, των διαθέσιμων ψηφιακών μέσων, των δεξιοτήτων και του κατάλληλου προσωπικού χώρου (Zaimakis & Kokkinou, 2023). Επίσης, μεγάλο μέρος μειονεκτούντων, κοινωνικοοικονομικά ασθενέστερων και ψηφιακά αποκλεισμένων μαθητών, αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μαθησιακής διαδικασίας. Οι δυσκολίες αυτές δυσχέραιναν τη συμμετοχή των περιθωριοποιημένων μαθητών, με συνέπεια την ενίσχυση του ψηφιακού χάσματος, αλλά και την παρεμπόδιση στο έργο των εκπαιδευτικών (Aguilera & Nightengale-Lee, 2020).

Παράγοντας που προκάλεσε εμπόδιο στο έργο των εκπαιδευτικών ήταν η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών, κυρίως στη δεύτερη αναστολή των σχολείων, λόγω του απογευματινού ωρολογίου προγράμματος των τηλεδιασκέψεων. Επίσης, σε μια ελληνική οικογένεια υπήρχαν αντικειμενικές δυσκολίες. Υπήρχε συχνά έλλειψη διαθεσιμότητας συσκευών, αφού κάποια από τα μέλη μπορεί να εργάζονταν, να σπούδαζαν ή να ήταν μαθητές, οπότε υπήρχε ψηφιακή υστέρηση. Σύμφωνα με έρευνα συχνά δυσκολεύονταν να συμμετέχουν στην ψηφιακή εκπαίδευση, επειδή δεν είχαν επαρκές διαδίκτυο για ταυτόχρονες συνεδρίες (Gouseti, 2021).

Τα προβλήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στο έργο τους ήταν αιτίες δημιουργίας άγχους, στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι ανησυχίες τους για τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων και των νέων διδακτικών μεθοδολογιών προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς παραπάνω άγχος και τεχνική κόπωση (Hatzichristou et al, 2021). Οι εκπαιδευτικοί την περίοδο αυτή δεν αισθάνθηκαν καμία εργασιακή ευχαρίστηση λόγω έλλειψης καλών συνθηκών εργασίας. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα σημειώθηκε έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης και κοινωνικής αναγνώρισης της αξίας του επαγγέλματος τους κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Tzafilkou, Perifanou & Economides, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί σε ένα πλαίσιο λογικής συμμόρφωσης με εξωτερικούς κανόνες, φάνηκε να ενισχύουν περισσότερο τεχνολογικές απόψεις. Η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναπαρήγαγε μεθόδους και πρακτικές της δια ζώσης διδασκαλίας μέσω των τεχνολογικών εργαλείων στην ψηφιακή τάξη. Η έλλειψη εμπειρίας και παιδαγωγικού υπόβαθρου φαίνεται ότι οδήγησε πολλούς εκπαιδευτικούς στη μίμηση της δια ζώσης διδασκαλίας (Αναστασιάδης, 2020). Επιπλέον, υπήρξαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που για διάφορους λόγους δεν χρησιμοποίησαν τεχνολογικές μεθόδους εξ αποστάσεως διδασκαλίας, παραδίδοντας έντυπα πακέτα εργασιών στους μαθητές τους (Gouseti, 2021).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως ο παράγοντας της ηλικίας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε μια δυσκολία ως προς την αποδοχή της υιοθέτησης και εφαρμογής διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Σε έρευνα που διεξήχθη στην Πορτογαλία φάνηκε πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολιτισμικά, πολιτικά και παιδαγωγικά διλήμματα αλλαγής μεθόδων διδασκαλίας λόγω της συσσωρευμένης διδακτικής εμπειρίας τους αλλά και της κόπωσης που προέρχεται από μεταρρυθμίσεις που συμβαίνουν κατά την εργασιακή τους θητεία (Ferrì et al, 2020). Εμπόδιο για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναδείχτηκε ο αρχικός μη υποχρεωτικός χαρακτήρας εφαρμογής εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Αυτό επηρέασε τις διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις και είχε ως αποτέλεσμα το μεγάλο ανταγωνισμό και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν ή δεν εφάρμοσαν τα σύγχρονα εργαλεία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Gouseti, 2021).

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, σύμφωνα με έρευνες προέκυψε αύξηση του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών λόγω της τηλεργασίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν συνδεδεμένοι και διαθέσιμοι είκοσι τέσσερις ώρες για επίλυση αποριών και γενικότερων τεχνικών ζητημάτων των μαθητών

τους. Η έλλειψη σωματικής επαφής έκανε τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται υπεύθυνοι για την ευημερία των μαθητών τους. Θεωρούσαν πως η άμεση απάντηση τους θα κρατούσε σε εγρήγορση τους μαθητές δίνοντας τους κίνητρο για μάθηση. Επίσης ο χρόνος προετοιμασίας της διδασκαλίας στην διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι παραπάνω συγκριτικά με τη δια ζώσης όπως και το αίσθημα ηθικής και επαγγελματικής υποχρέωσης για άμεση ανατροφοδότηση (Flores & Gago, 2020; Gouseti, 2021). Αυτή η αύξηση του εργασιακού ωραρίου και των υποχρεώσεων οδήγησε στην ανατροπή των ορίων μεταξύ της εργασιακής και της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στην Ελλάδα, κυριαρχείται από γυναίκες. Όμως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συνήθως εξακολουθούν να είναι εκείνες που αναλαμβάνουν και τις περισσότερες οικογενειακές και οικιακές ευθύνες (Krentz, Kos, Green & Garcia-Alonso, 2020). Οι δυσχέρειες που έχουν αναφερθεί παραπάνω ίσως ήταν δυσανάλογα πιο απαιτητικές για εκείνες σε σχέση με τους άνδρες λόγω της παράλληλης ανταπόκρισης τους στις επαγγελματικές και προσωπικές τους υποχρεώσεις. Μάλιστα το έργο τους θα ήταν δυσκολότερο στην περίπτωση της επιπλέον ευθύνης της ανατροφής και της συμμετοχής των δικών τους παιδιών στα εξ αποστάσεως μαθήματα (Torres et al., 2021).

Η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση ή διαδικτυακή Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία που ανέδειξε πρωτοφανείς εκπαιδευτικές, τεχνολογικές, παιδαγωγικές και προσωπικές δυσκολίες και αναταραχές για τους όλους τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Όμως, μέσα από τη νέα αυτή συνθήκη, ίσως υπάρξουν και αρκετές ευκαιρίες και προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς αλλά και γενικά την εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η μετάβαση στην Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία δημιούργησε ευκαιρίες και θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους αλλά και τους μαθητές τους (Torres et al., 2021).

Η εμπειρία και ενασχόληση με την διαδικτυακή εκπαίδευση και τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία βοήθησε στον εμπλουτισμό του ψηφιακού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών. Η έννοια του ψηφιακού κεφαλαίου νοείται ως η εσωτερική επάρκεια, οι διαθέσιμες ψηφιακές ικανότητες και οι πόροι, δηλαδή οι ψηφιακές συσκευές. Αυτές οι ικανότητες και οι πόροι μπορούν να μετασχηματίζονται, να επανεπενδύονται παραγωγικά και να μετατρέπονται σε άλλες μορφές κεφαλαίου (Ragnedda & Ruiu, 2020).

Επίσης υπήρξαν και αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών που άδραξαν την ευκαιρία και ανέπτυξαν δημιουργικές εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας τη διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά τα σύγχρονα και τα ασύγχρονα εργαλεία για τη διαδικτυακή διδασκαλία αλλά και για τη στενότερη επαφή με τους μαθητές τους (Flores & Gago, 2020; Torres et al., 2021). Ακόμη, αρκετοί εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύτηκαν τις δυνατότητες που έδιναν τα ψηφιακά εργαλεία, φτιάχνοντας κοινότητες μάθησης και συνεργασίας με σκοπό την αλληλοβοήθεια και την αλληλοϋποστήριξη τους. Μέσω αυτών αντάλασσαν απόψεις, ιδέες, μεθόδους για διαδικτυακή διδασκαλία και ψηφιακό υλικό. Τα δίκτυα αυτά ενίσχυσαν την επικοινωνία των συναδέλφων του ίδιου σχολείου αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (Torres et al., 2021). Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν νέους διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Μέσα από τις ψηφιακές πλατφόρμες είχαν τη δυνατότητα πιο άμεσης επικοινωνίας με τους γονείς, πραγματοποιώντας παράλληλα συχνότερες ενημερώσεις για την πρόοδο των μαθητών. Μέσω αυτού η ευρύτερη κοινωνία αναγνώρισε το έργο αλλά και την προσπάθεια μαθητών και εκπαιδευτικών. Η αποδοχή αυτή ενίσχυσε την αντίληψη της κοινωνικής αξίας του έργου των εκπαιδευτικών και συνέβαλε στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής απογοήτευσης που βίωναν (Torres et al., 2021).

Η σημασία των σχέσεων και της συνεργασίας ανάμεσα σε συναδέλφους, διοίκηση, μαθητές αλλά και γονείς σε ένα σχολείο, αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την επαγγελματική και εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη από ομότιμους στον χώρο εργασίας, που μπορεί να λειτουργήσουν προστατευτικά ενάντια στις αντιξοότητες και τους στρεσογόνους παράγοντες (Hatzichristou et al, 2021).

Πρόσθετα, η ψηφιακή εκπαίδευση έδωσε νέες προοπτικές για κάποιους μαθητές. Σύμφωνα με έρευνα, παρατηρήθηκε αύξηση συμμετοχής ορισμένων μαθητών μέσα από τις ψηφιακές πλατφόρμες μαθητών, συγκριτικά με τη δια ζώσης διδασκαλία. Τα νέα ψηφιακά εργαλεία παρείχαν ανεξαρτησία, πράγμα που επέτρεψε σε αρκετούς μαθητές να εργαστούν σύμφωνα με το δικό τους ρυθμό, κάνοντάς τους παράλληλα να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για συμμετοχή στο μάθημα (Gouseti, 2021).

Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι από τον τρόπο που επηρεάστηκε η ποιότητα της διδασκαλίας τους. Θεώρησαν την εμπειρία από την επείγουσα αυτή συνθήκη που βίωσαν, ως επαγγελματική αφύπνιση. Ικανοποιητικός

αριθμός εκπαιδευτικών, σύμφωνα με έρευνα, φάνηκε να επιθυμούν το να δοκιμάζουν και να πειραματίζονται εισάγοντας ψηφιακά εργαλεία, πρακτικές και λογισμικά στη διδασκαλία τους (Giovannella, et al, 2020).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών άλλαξε ολοκληρωτικά μέσα στην επείγουσα συνθήκη ειδικά με την εφαρμογή των ψηφιακών εκπαιδευτικών μεθόδων. Αναμφίβολα ήρθαν αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες στο έργο τους, που όμως πιθανόν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να αποτελέσουν μια ευκαιρία εξέλιξης για τους ίδιους αλλά για την εκπαίδευση γενικότερα.

Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό Μέρος

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί ο τρόπος που βιώθηκε από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου η Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία. Με αυτό τον τρόπο θα γίνουν κατανοητές οι πραγματικές δυσκολίες και τα εμπόδια που αναδύθηκαν για τους εκπαιδευτικούς κατά την αναγκαστική μετατόπιση της δια ζώσης διδασκαλίας στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον μέσα από τα ευρήματα της έρευνας θα αναδειχτούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πιθανές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης για τους ίδιους αλλά και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, θα αναζητηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στις δυσκολίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανά φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών και σχέση εργασίας τους και θα εξεταστεί αν το επίπεδο των τεχνολογικών γνώσεων των εκπαιδευτικών επηρέασε τις αντιλήψεις τους για την ψηφιακή εκπαίδευση.

Αναγκαιότητα έρευνας

Η έρευνα αυτή εστιάζει στο πλαίσιο της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αποτελεί πεδίο όπου υπάρχουν ελάχιστες έρευνες και υφίσταται έλλειψη πληροφοριών. Η παρούσα έρευνα θα αναδείξει τα πραγματικά βιώματα, τη νεοαποκτηθείσα εμπειρία και την πραγματική άποψη των εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό. Από την ανάλυση των πρωτογενών

δεδομένων, θα φωτισθούν πτυχές που σχετίζονται με την ετοιμότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συν τοις άλλοις, θα αναδειχθούν εκπαιδευτικά αλλά και εργασιακά ζητήματα από τον αντίκτυπο της ψηφιακής εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακόμη, θα αποτυπωθούν οι πραγματικές ανάγκες αλλά και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι αλλά και γενικά η εκπαίδευση και μπορούν να οδηγήσουν σε μια εξέλιξη και πρόοδο.

Η μελέτη αυτή στοχεύει να συμβάλει στη σχετική βιβλιογραφία αλλά και να δώσει το έναυσμα, για μελλοντικές εκτενέστερες επιστημονικές μελέτες με περισσότερα ποιοτικά αλλά και ποσοτικά δεδομένα τα οποία θα εξάγουν βαθύτερα συμπεράσματα για το πεδίο αυτό. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα της έρευνας θα προσφέρουν πρωτότυπες πληροφορίες στους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ετοιμότητα και την ανθεκτικότητας των ελληνικών σχολείων ως προς τη διαχείριση κρίσεων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα. Επικεντρώνονται στην επίτευξη του σκοπού και εξυπηρετούν τους στόχους της μελέτης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Διατυπώνονται ως εξής:

1. Πώς βιώθηκε η Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης;
2. Ποιες σημαντικές προκλήσεις/δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία;
3. Ποιες προοπτικές αντιλαμβάνονται και θεωρούν σημαντικές οι εκπαιδευτικοί από την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία;
4. Διαφέρουν οι απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες και τις προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας;
5. Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και την εργασιακή σχέση τους αναφορικά με τις δυσκολίες και τις προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας;

6. Το τεχνολογικό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, επηρέασε τις απόψεις τους για τις δυσκολίες και τις προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας;
7. Ποια ήταν η γενικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική εφαρμογή της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας συνδυαστικά με τη διαζώσης εκπαίδευση;

Ερευνητική μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση των προκλήσεων-δυσκολιών και των δυνατοτήτων-προοπτικών της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας, όπως βιώθηκαν στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης. Για την διερεύνηση, στάσεων, αντιλήψεων, αξιών και απόψεων υπάρχουν γενικά αρκετοί μέθοδοι και τεχνικές. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης θα ακολουθηθεί κυρίως η ποσοτική μέθοδος σε συνδυασμό, υποστηρικτικά με την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων τείνει να παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα ενός ερευνητικού προβλήματος (Creswell, 2016).

Μια από τις δημοφιλέστερες ερευνητικές προσεγγίσεις είναι η ποσοτική. Στο πλαίσιο αυτής οι ερευνητές συλλέγουν δεδομένα σε αριθμητική μορφή, τα αναλύουν με στατιστικές μεθόδους και προσπαθούν να κατανοήσουν τα υπό μελέτη φαινόμενα αξιοποιώντας συχνότητες και ποσοστά (Mujis, 2011; Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η ποσοτική μέθοδος διερευνά αιτίες και στοχεύει στην επαλήθευση ή στη μη επαλήθευση ερευνητικών υποθέσεων. Η συλλογή δεδομένων γίνεται από μεγάλες ομάδες ανθρώπων, για να μελετηθούν οι απόψεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα και οι εμπειρίες, αξιοποιώντας ως εργαλείο συλλογής το ερωτηματολόγιο (Bryman, 2017; Mujis, 2011). Η συλλογή των απαντήσεων θα πραγματοποιηθεί μέσω ενός δομημένου ψηφιακού ερωτηματολογίου, έχοντας εξασφαλίσει την ανωνυμία των ερωτώμενων. Στο ερωτηματολόγιο οι ερωτώμενοι έχουν την δυνατότητα να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά χωρίς φόβο ή άγχος μήπως στιγματιστούν για τις απαντήσεις τους (Παρασκευόπουλος, 1993). Η ποσοτική έρευνα έχει ως σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την ανάλυση τους δείγματος στον ευρύτερο πληθυσμό. Το αυξανόμενο μέγεθος του δείγματος και η προσέγγιση στον αντίστοιχο πληθυσμό, αποτελεί ένδειξη αντιπροσωπευτικού δείγματος.

Στην παρούσα μελέτη η επιλογή του δείγματος για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω διαθέσιμης δειγματοληψίας. Αυτό, πιθανόν προκαλεί μια σχετική αδυναμία ως προς την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού. Όμως, το δείγμα αυτό θα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, να φωτιστούν ιδιαίτερα σημαντικές πτυχές και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Ένα βασικό μειονέκτημα της ποσοτικής μεθόδου είναι ο περιορισμός της πλήρους έκφρασης και αποτύπωσης των απόψεων των ερωτώμενων. Για να διερευνηθούν λεπτομερέστερα όλες οι πτυχές από τις εμπειρίες, τις δυσκολίες αλλά τις αντιλήψεις που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί για την ψηφιακή εκπαίδευση θα χρησιμοποιηθεί και η ποιοτική ερευνητική μέθοδος.

Στην προκειμένη περίπτωση η ποιοτική μέθοδος θα λειτουργήσει επικουρικά στην κυρίαρχη ποσοτική μέθοδο και θα βοηθήσει καλυφθούν οι αδυναμίες και οι περιορισμοί που έχει αυτή ως εργαλείο. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας. Η ποιοτική έρευνα υλοποιήθηκε μέσα από πέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός ερωτήσεων σύμφωνα με τη θεματική ταξινόμηση και τους άξονες του ποσοτικού ερωτηματολογίου. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όμως, τροποποιήθηκαν κάποια από τα ερωτήματα, συμπληρώθηκαν ή ζητήθηκαν διευκρινίσεις. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Η θεματική ανάλυση είναι η συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση μοτίβων νοήματος που επαναλαμβάνονται μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων (Braun & Clarke, 2012). Τα μοτίβα μπορεί να είναι πολυάριθμα, γι' αυτό σκοπός είναι να γίνει κατάλληλη εστίαση, βάση των κύριων αξόνων σε όσα σχετίζονται με το θέμα μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και σημειολογικά σημαντικές έννοιες (Braun και Clarke, 2012; Τσιώλης, 2018). Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν, στόχο είχαν να αποσαφηνίσουν και να συμπληρώσουν τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης. Χρησιμοποιήθηκαν όπου κρίθηκε αναγκαίο, αφού η παράθεση αυτών πρόσθετε πληροφορίες και έκανε πιο κατανοητή την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Προσδιορισμός πληθυσμού, δείγματος και περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα αυτή απευθύνθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα τον πληθυσμό της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνου της Κρήτης που εργάστηκαν σε δημοτικά σχολεία τη σχολική χρονιά 2021-2022. Ο εργαζόμενος στα δημοτικά σχολεία του νομού ανερχόταν στους 800 εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία που δόθηκαν από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχε το 12% των εκπαιδευτικών του νομού αφού ανταποκρίθηκαν 96 εκπαιδευτικοί. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Υπήρξε μικρός βαθμός απόκρισης, κάτι που είναι σύνηθες στις διαδικτυακές έρευνες. Επίσης λόγω μη αντιπροσωπευτικού δείγματος δεν επιτρέπεται η γενίκευση των συμπερασμάτων που θα αναδειχτούν.

Η επιλογή του δείγματος της ποιοτικής μεθόδου έγινε ιδιαίτερα προσεκτικά. Κύριος σκοπός κατά την επιλογή της στρατηγικής της δειγματοληψίας ήταν η προσέγγιση ατόμων που θα εξυπηρετήσουν την εις βάθος μελέτη του φαινομένου μέσω της κατάθεσης των βιωμάτων τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν πέντε (5) εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Όπως συνηθίζεται στις ποιοτικές έρευνες, το μέγεθος του δείγματος των συνεντεύξεων είναι μικρό. Το δείγμα της έρευνας ήταν βολικό. Τα πέντε πρόσωπα κλειδιά, εντοπίστηκαν και επιλέχθηκαν μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων και χαρακτηριστικών που εξυπηρετούσαν τη στοχοθεσία της έρευνας. Τα κριτήρια επιλογής που τέθηκαν για μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα ήταν το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή σχέση και η περιοχή(αστική, αγροτική) της σχολικής μονάδας εργασίας τους.

Ερευνητικά Εργαλεία

Η ποσοτική μέθοδος έχει ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εύχρηστο μέσο για τη διερεύνηση ενός φαινομένου και μπορεί να συμπληρωθεί απευθείας και ταυτόχρονα από πολλούς συμμετέχοντες. Επίσης, είναι κατάλληλο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων αλλά και την στατιστική επεξεργασία τους.

Αρχικά, αξίζει να διευκρινιστεί ότι το ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν δομημένο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνταν να απαντήσουν στις ίδιες κλειστού τύπου ερωτήσεις. Αυτό είχε σκοπό να αποτελεί μια σύντομη διαδικασία ώστε

να μην κουράσει τους συμμετέχοντες αλλά και για να γίνει καλύτερη κωδικοποίηση των δεδομένων. Ακόμη, διευκόλυνε την ομαδοποίηση και σύγκριση των δεδομένων δίνοντας ακρίβεια στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Creswell, 2016). Φυσικά ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε με ιδιαίτερη προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη κατευθυντήριες γραμμές της βιβλιογραφίας αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας έγινε διαδικτυακά, με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, απαλλάσσει τους συμμετέχοντες από γεωγραφικούς, χρονικούς και οικονομικούς περιορισμούς. Αυτό επιτάχυνε τη διαδικασία διανομής και συλλογής του, ενώ παράλληλα διευκόλυνε την αρχική επεξεργασία, παρέχοντας αυτόματα, καλά οργανωμένα ηλεκτρονικά αρχεία των συλλεγόμενων δεδομένων. Επίσης, οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο στον δικό τους χώρο, χρόνο και ρυθμό και με εξασφαλισμένη την ανωνυμία τους. Επιπλέον, περιορίζει το ενδεχόμενο μεροληπτικής στάσης του ερευνητή, καθώς είναι φυσικά απών κατά τη διανομή και επιστροφή του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο, όπως παρουσιάζεται (Παράρτημα Ι) διαμορφώθηκε και αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Google Forms και ο σύνδεσμος εστάλη με μήνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους διευθυντές των σχολικών μονάδων του νομού. Οι διευθυντές των σχολείων, με της σειρά τους, εθελοντικά και εκούσια, δέχτηκαν να συμμετάσχουν και να το προωθήσουν σε όλους στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ενημερωτική επιστολή. Η ενήμερη συγκατάθεση των συμμετεχόντων εντάσσεται στο πλαίσιο της διασφάλισης της ηθικής στην έρευνα. Στόχος ήταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να λάβουν εξαρχής γνώση του σκοπού, της ταυτότητας του ερευνητή και του στόχου της έρευνας. Επίσης, μέσω της επιστολής, ενημερώνονταν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Ακόμη, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική.

Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε διαθέσιμο προς συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς από την 1η Ιουνίου 2022 έως και τις 30 Ιουνίου 2022. Τα δεδομένα, αφού συλλέχτηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics έκδοση 23.0 και επικουρικά το Microsoft Office Excel.

Το ερωτηματολόγιο ήταν οργανωμένο με βάση πέντε θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις που στόχο είχαν να διερευνήσουν

τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Διερευνούσε στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την εργασιακή σχέση, την ειδικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και την λειτουργικότητα και την τοποθεσία της σχολικής τους μονάδας.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούσε τις πιστοποιημένες ψηφιακές γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις Τ.Π.Ε αλλά και το επίπεδο χειρισμού διάφορων ψηφιακών εφαρμογών. Με αυτό τον τρόπο διερευνούνταν οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ο τρίτος θεματικός άξονας, μέσα από επτά ερωτήματα διερευνούσε την εμπειρία των εκπαιδευτικών από προγράμματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, την διαθεσιμότητα και την πρόσβασή τους σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, την υποστήριξη που είχαν αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οργάνωσαν τη διδασκαλία τους. Έτσι διαμορφωνόταν το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα. Στη συνέχεια και στον τρίτο άξονα υπήρχαν δυο ερωτήματα που λειτουργούσαν ως φίλτρο σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόσαν ή δεν εφαρμόσαν καθόλου τις μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν εφαρμόσει σύγχρονη ή ασύγχρονη Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία προχωρούσαν με τη συμπλήρωση του επόμενου μέρους του ερωτηματολογίου, ενώ όσοι δεν συμμετείχαν καθόλου προχωρούσαν στο πέμπτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου. Ο τέταρτος θεματικός άξονας του ερωτηματολογίου διερευνούσε μέσα από δεκατέσσερις ερωτήσεις τις προκλήσεις/δυσκολίες που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα αφορούσαν προκλήσεις/δυσκολίες τεχνολογικές, όπως η έλλειψη γνώσεων χρήσης τεχνολογικών εργαλείων, απουσία τεχνολογικών μέσων και παρουσία τεχνικών προβλημάτων. Μάλιστα, τα ερωτήματα διερευνούσαν παιδαγωγικές/ διδακτικές προκλήσεις, όπως τη δυσκολία στη διαχείριση της τάξης, στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, την αναδιαμόρφωση των μαθησιακών στόχων και των διδακτικών στρατηγικών. Συν τοις άλλοις, διερευνούνταν οι εργασιακές προκλήσεις, δηλαδή δυσκολίες που αφορούσαν την επικοινωνία και συνεργασία με συναδέλφους, με γονείς και δυσχέρειες που οφείλονταν στο περιβάλλον των μαθητών. Τέλος, διερευνούνταν οι προσωπικές προκλήσεις, δηλαδή αντιξοότητες που παρουσιάστηκαν, λόγω της αναστάτωσης της οικογενειακής ζωής των

εκπαιδευτικών, τις προετοιμασίες του μαθήματος και της πρόκλησης άγχους και ανασφάλειας.

Στον τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Υπήρχαν δεκαέξι ερωτήματα τα οποία αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προοπτικές και τις δυνατότητες, που δόθηκαν τόσο στους ίδιους όσο και στην εκπαίδευση γενικά μέσα από την έκτακτη αυτή κατάσταση.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα αφορούσαν παιδαγωγικές/μαθησιακές προοπτικές, δηλαδή την ευελιξία χώρου και χρόνου της ψηφιακής εκπαίδευσης, την επίτευξη της συμπερίληψης των μαθητών και την αποτελεσματικότητά της.

Ακόμη, διερευνούνταν οι εκπαιδευτικές προοπτικές δηλαδή η αναγκαιότητα μιας παράλληλης εφαρμογής της ψηφιακής εκπαίδευσης, ο εμπλουτισμός της δια ζώσης από τη ψηφιακή εκπαίδευση και η πιθανή μελλοντική παράλληλη εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης υποστηρικτικά σε περιόδους κρίσης. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι προσωπικές προοπτικές από την εφαρμογή της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας που αφορούσαν την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, τη μείωση του ελεύθερου χρόνου, τη διαχείριση των οικογενειακών αναγκών, την εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος και τη μείωση της σωματικής και πνευματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, εξετάστηκαν οι εργασιακές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας. Όπως η αποφυγή των εντάσεων στο χώρο της εργασίας, η δημιουργία εργασιακού άγχους από την ψηφιακή εκπαίδευση, ζητήματα παραβίασης των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών, μείωσης θέσεων εργασίας και χρήσης της ως απεργοσπαστικού μηχανισμού.

Στους τρεις πρώτους άξονες του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ενώ, για τις θεματικές των προκλήσεων/ δυσκολιών και των αντιλήψεων για τις προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις τύπου Likert και να διακρίνουν μια επιλογή που τους αντιπροσώπευε από: (1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα ερωτήσεων, διότι είναι αρκετά σαφής, εύχρηστη με μεγάλο εύρος απαντήσεων για τους συμμετέχοντες.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν το ίδιο χρονικό διάστημα. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη ανοικτού τύπου ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Για την

καλύτερη διεξαγωγή της συνέντευξης είχε δημιουργηθεί προηγουμένως από τον ερευνητή ένας κατάλογος με κατάλληλες ερωτήσεις ανοικτού τύπου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II). Οι ερωτήσεις αυτές ήταν διαμορφωμένες έτσι ώστε να εξυπηρετούν το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ήταν σύμφωνες με τις θεματικές και τους άξονες του ερωτηματολογίου και επέτρεπαν στο συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του και να μην περιοριστεί σε μονολεκτικές απαντήσεις.

Ο ερευνητής αρχικά επιδίωξε μια πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να εξηγήσει το σκοπό της έρευνας. Αφού οι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ορίστηκε από κοινού η μέρα και ώρα της συνέντευξης. Πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων διευκρινίστηκε πως η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και διαβάσθηκε το απαραίτητο ενημερωτικό σημείωμα για τη συγκατάθεση τους. Οι συμμετέχοντες ήταν ενήμεροι για την ψηφιακή καταγραφή των απαντήσεων τους, την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και το δικαίωμα για αποχώρηση τους οποιαδήποτε χρονική στιγμή θα το επιθυμούσαν.

Οι συνεντεύξεις ήταν διάρκειας περίπου μιας ώρας και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση τις θεματικές κατηγορίες και τους άξονες του ερωτηματολογίου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας συνδέθηκαν με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και οδήγησαν σε μια πιο σφαιρική κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας

Το κοινωνικό και εκπαιδευτικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος από την ποσοτική έρευνα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1 από τους 96 εκπαιδευτικούς οι 71 (74%) ήταν γυναίκες και οι 25 (26%) ήταν άνδρες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (39) ήταν ηλικίας από 31 έως 40 ετών (40,6%) και 26 ήταν ηλικίας από 51 έως 60 ετών (27,1%). Όσον αφορά το επίπεδο των σπουδών τους 42 (43,8%) εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 18(18,8%) εκπαιδευτικοί διδασκαλείο, μόλις 2 (2,1%) διδακτορικό τίτλο σπουδών και 34 (35,4%) κατέχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή εργάζονται από 11 έως 20 χρόνια

(43,8%) στην πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση. Ακόμη, από τους 96 εκπαιδευτικούς οι 75 (78,1%) είναι μόνιμοι ενώ 21 (21,9%) εκπαιδευτικοί είναι συμβασιούχοι αναπληρωτές. Όσον αφορά την ιδιότητα τους οι 66 (68,8%) ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (ΠΕ-70) και 14 (14,6%) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΠΕ 70 ΕΑΕ, ΠΕ71) ενώ οι υπόλοιποι ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Τέλος, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς 84 (87,5%) εργάζονται σε μεγάλες πολυθέσιες εκπαιδευτικές μονάδες. Η πλειοψηφία του δείγματος εργαζόταν σε αστική (51%) και ημιαστική (30,2%) περιοχή του νομού Ρεθύμνου.

Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

| | | n | % |
|-------------------------|-----------------|----|------|
| Φύλο | Άνδρας | 25 | 26 |
| | Γυναίκα | 71 | 74 |
| | Σύνολο | 96 | 100 |
| Ηλικία | Έως 30 | 10 | 10,4 |
| | 31-40 ετών | 39 | 40,6 |
| | 41-50 ετών | 18 | 18,8 |
| | 51-60 ετών | 26 | 27,1 |
| | 61 ετών και άνω | 3 | 3,1 |
| | Σύνολο | 96 | 100 |
| Επίπεδο Σπουδών | Πτυχίο | 34 | 35,4 |
| | Διδασκαλείο | 18 | 18,8 |
| | Μεταπτυχιακό | 42 | 43,8 |
| | Διδακτορικό | 2 | 2,1 |
| | Σύνολο | 96 | 100 |
| Έτη Προϋπηρεσίας | έως 10 | 21 | 21,9 |
| | 11-20 | 42 | 43,8 |
| | 21-30 | 18 | 18,8 |
| | 31-40 | 15 | 15,6 |

| | | | |
|---|--|----|------|
| | Σύνολο | 96 | 100 |
| Σχέση εργασίας: | Μόνιμος/μη εκπαιδευτικός | 75 | 78,1 |
| | Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός | 21 | 21,9 |
| | Σύνολο | 96 | 100 |
| Ιδιότητα εκπαιδευτικού: | Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (ΠΕ70) | 66 | 68,8 |
| | Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ70 ΕΑΕ, ΠΕ71) | 14 | 14,6 |
| | Εκπαιδευτικός Τμήματος Υποδοχής | 1 | 1 |
| | Εκπαιδευτικός Ειδικότητας (ΠΕ05,ΠΕ06,ΠΕ07,ΠΕ08,ΠΕ11,ΠΕ79,ΠΕ86,ΠΕ91) | 15 | 15,6 |
| | Σύνολο | 96 | 100 |
| Λειτουργικότητα σχολικής μονάδας | Ολιγοθέσιο | 12 | 12,5 |
| | Πολυθέσιο | 84 | 87,5 |
| | Σύνολο | 96 | 100 |
| Τοποθεσία της σχολικής μονάδας | Αγροτική περιοχή | 18 | 18,8 |
| | Ημιαστική περιοχή | 29 | 30,2 |
| | Αστική περιοχή | 49 | 51 |
| | Σύνολο | 96 | 100 |

Όσον αφορά την ποιοτική προσέγγιση συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί ένας άνδρας (Εκπαιδευτικός 1) ηλικίας 59 ετών και μία γυναίκα (Εκπαιδευτικός 2) ηλικίας 45 ετών. Οι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι και εργάζονταν σε μεγάλα πολυθέσια δημοτικά σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου. Ο άνδρας, κάτοχος βασικού πτυχίου, ήταν υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετούσε και πατέρας δύο ενήλικων παιδιών. Η εκπαιδευτικός ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και επίσης μητέρα δυο ανήλικων παιδιών. Οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία της υπαίθρου του νομού και ήταν αναπληρωτές. Πιο συγκεκριμένα ο τρίτος εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 3) ήταν άνδρας ηλικίας 34 ετών, κάτοχος πιστοποιημένης γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών ΤΠΕ και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικός 4) και (Εκπαιδευτικός 5) ήταν

γυναίκες ηλικίας 34 και 35 ετών αντίστοιχα. Ήταν επίσης κάτοχοι πιστοποιημένης γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις πιστοποιημένες ψηφιακές γνώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά αλλά και την εμπειρία τους με την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση πριν από την αναστολή των σχολικών μονάδων προέκυψε ότι το 31,3% των εκπαιδευτικών διέθεταν την βασική πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. Α επιπέδου ενώ το 26% είχαν πιστοποίηση γνώσεων τεχνολογίας από κάποιο άλλο φορέα. Επίσης, μόνο το 20,8% των εκπαιδευτικών είχαν πιστοποίηση στις ΤΠΕ Β επιπέδου. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν πιστοποίηση ψηφιακού επιπέδου ΤΠΕ Β, είχαν μια, θεωρητικά τουλάχιστον, ευχέρεια στο χειρισμό των εξ αποστάσεως σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων. Ακόμη, όπως προέκυψε από τα δεδομένα, το 7,3% των εκπαιδευτικών δεν είχαν καμία πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες. Αυτό που πρέπει όμως να τονιστεί είναι ότι το 75%, δηλαδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του νομού Ρεθύμνου δεν είχε καμία εμπειρία, ούτε είχε εφαρμόσει ποτέ μεθόδους Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, καταγραφή που συμπίπτει με τα αποτελέσματα ερευνών των Giouvannella et al, 2020, και των Τζήλου & Παπαδημητρίου, εμπειρίας, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και τα εργαλεία της.

Πίνακας 9: Γνώσεις ΤΠΕ και Εφαρμογή μεθόδων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης πριν την πανδημία

| | | n | % |
|--|------------------------------|----|------|
| Επίπεδο γνώσεων ΤΠΕ | Καμία πιστοποίηση | 7 | 7,3 |
| | Άλλη πιστοποίηση (π.χ. ECDL) | 25 | 26 |
| | ΤΠΕ _ Επίπεδο Α' | 30 | 31,3 |
| | ΤΠΕ _ Επίπεδο Β1' | 14 | 14,6 |
| | ΤΠΕ _ Επίπεδο Β' | 20 | 20,8 |
| | Σύνολο | 96 | 100 |
| Εφαρμογή ΕΞΑΕ πριν την πανδημία | Όχι | 72 | 75 |

| | | |
|--------|----|-----|
| Ναι | 24 | 25 |
| Σύνολο | 96 | 100 |

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, αν και διέθεταν πιστοποιημένες γνώσεις Η/Υ, φάνηκε να μην επαρκούν αφού δεν υπήρχε εξειδίκευση με τη χρήση των εργαλείων της ψηφιακής εκπαίδευσης. Επίσης, όπως φάνηκε ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των ψηφιακών εργαλείων της, λόγω παρακολούθησης εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Αυτό, τους έδινε ένα μικρό μόνο πλεονέκτημα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα εργαλεία της. Οι εκπαιδευτικοί εκεί συμμετείχαν απλά ως εκπαιδευόμενοι, δεν είχαν εμπλακεί στο σχεδιασμό μαθημάτων και στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Δεν γνώριζαν τη μεθοδολογία και τις προϋποθέσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Έχω την πιστοποίηση Β1' Επιπέδου και ECDL. Αυτές τις πλατφόρμες όμως δεν τις ήξερα, είναι πιο σύγχρονες, καμία σχέση με τα πτυχία και αυτά που μαθαίναμε.»
(Εκπαιδευτικός 3)

«Είχα εμπειρία από εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθούσα και παρόμοιες πλατφόρμες, αλλά όχι να σχεδιάσω εγώ ένα μάθημα και να φτιάξω υλικό» (Εκπαιδευτικός 2)

Πιο συγκεκριμένα για τις ψηφιακές γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3 οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με επεξεργαστές κειμένου (52,1%), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (65,6%) αλλά και διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (62,5%). Όμως, λιγότεροι ήταν εξοικειωμένοι με εφαρμογές νέφους (26%) και Ιστολόγια (12,5%), τα οποία είναι κάποια από τα ψηφιακά εργαλεία που προάγουν την συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών που προϋποθέτει μιας ποιοτική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου, νιώθουν αρκετά σίγουροι για τις ψηφιακές δεξιότητές τους.

Πίνακας 10: Γνώση ψηφιακών εφαρμογών

| | | | | | |
|---------|------|--------|------|-----------|--------|
| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | Σύνολο |
|---------|------|--------|------|-----------|--------|

| | | | | | | | |
|---------------------------|----------|------|------|------|------|------|-----|
| Επεξεργαστή Κειμένου | <i>n</i> | 0 | 1 | 10 | 35 | 50 | 96 |
| | % | 0 | 1 | 10,4 | 36,5 | 52,1 | 100 |
| Λογιστικά Φύλλα | <i>n</i> | 9 | 23 | 29 | 20 | 15 | 96 |
| | % | 9,4 | 24 | 30,2 | 20,8 | 15,6 | 100 |
| Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο | <i>n</i> | 1 | 0 | 6 | 26 | 63 | 96 |
| | % | 1 | 0 | 6,3 | 27,1 | 65,6 | 100 |
| Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης | <i>n</i> | 1 | 1 | 10 | 24 | 60 | 96 |
| | % | 1 | 1 | 10,4 | 25 | 62,5 | 100 |
| Εφαρμογές νέφους | <i>n</i> | 9 | 10 | 29 | 23 | 25 | 96 |
| | % | 9,4 | 10,4 | 30,2 | 24 | 26 | 100 |
| Ιστολόγια | <i>n</i> | 14 | 17 | 30 | 23 | 12 | 96 |
| | % | 14,6 | 17,7 | 31,3 | 24 | 12,5 | 100 |

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν και πριν την αναστολή των σχολικών μονάδων τις νέες τεχνολογίες στην διδασκαλία τους, καθώς και πλήθος εφαρμογών που προάγουν την αλληλεπίδραση. Μέσω αυτών η διδασκαλία φαίνεται να είναι πιο ελκυστική, ενώ συχνά εμπλέκουν και τους ίδιους τους μαθητές να αλληλεπιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Φαίνεται να έχουν αρκετή εξοικείωση με τα τεχνολογικά μέσα και τις εφαρμογές, ενώ γενικά νοιώθουν αυτοπεποίθηση με τη χρήση της τεχνολογίας. Επίσης, δείχνουν να κατανοούν τη χρησιμότητα των ψηφιακών και τεχνολογικών γνώσεων στην εκπαίδευση και να πειραματίζονται με συνεργατικές μορφές μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«Χρησιμοποιώ καθημερινά στο μάθημα μου Η/Υ και ειδικά παρουσιάσεις με το Power Point και το word, όπου φτιάχνω τις εργασίες των μαθητών και συχνά βάζω και τα παιδιά να φτιάχνουν παρουσιάσεις» (Εκπαιδευτικός 1)

«Συχνά χρησιμοποιώ συνεργατικές εφαρμογές νέφους Google αλλά και Blogs στο μάθημα μου, γιατί βοηθάει εμένα πολύ να οργανωθώ, αλλά αρέσει και στα παιδιά»(Εκπαιδευτικός 3)

«Χειρίζομαι καλά τον Η/Υ και αρκετές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Είναι χρήσιμες, γιατί κάνουν και το μάθημα πιο ελκυστικό για τους μαθητές» (Εκπαιδευτικός 5)

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τρεις από τις πέντε διαθέσιμες επιλογές σε ερώτημα που αφορούσε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίηση και εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται παρακάτω στον Πίνακα 4, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως απαραίτητη προϋπόθεση αρχικά τον τεχνολογικό εξοπλισμό και τις ψηφιακές γνώσεις (88,5%), έπειτα το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό (61,5%) και την ύπαρξη και χρήση μιας σύγχρονης πλατφόρμας (57,3%). Λιγότερο απαραίτητες προϋποθέσεις κρίθηκαν με βάση την προτίμηση των εκπαιδευτικών, η χρήση ασύγχρονης πλατφόρμας (38,5%) και η αυτόνομη αλληλεπίδραση του μαθητή με το διδακτικό υλικό (30,5%).

Πίνακας 11: Προϋποθέσεις Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

| | n | % |
|--|----|------|
| Διδασκαλία μέσω ασύγχρονης πλατφόρμας | 37 | 38,5 |
| Τεχνολογικό εξοπλισμό και ψηφιακές γνώσεις | 85 | 88,5 |
| Ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό | 59 | 61,5 |
| Διδασκαλία μέσω σύγχρονης πλατφόρμας | 55 | 57,3 |
| Αυτόνομη αλληλεπίδραση του μαθητή με το διδακτικό υλικό | 29 | 30,2 |

Επισημαίνεται ότι από τις πέντε πιθανές επιλογές της ερώτησης μόνο οι τρεις, σύμφωνα και με τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ορθή εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία απαραίτητη προϋπόθεση για να υφίσταται Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, είναι η ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού και ψηφιακών γνώσεων, το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και η αυτόνομη αλληλεπίδραση των μαθητών με το διδακτικό υλικό (Λιοναράκης, 2006; Αναστασιάδης, 2020).

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε όμως ότι τις τρεις βασικές αυτές προϋποθέσεις ταυτόχρονα, τις επέλεξε μόνο το 18,8% των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελεί ένα πολύ μικρό ποσοστό. Όμως, το 43,8% των εκπαιδευτικών επέλεξαν δύο από τις τρεις απαραίτητες προϋποθέσεις κάτι που υποδεικνύει ότι αντιλήφθηκαν μέσα από αυτή την εμπειρία κάποιες από τις προϋποθέσεις μιας ποιοτικής ψηφιακής

εκπαίδευσης. Επίσης, το 36,5% των εκπαιδευτικών επέλεξαν μόνο μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός που δεν επέλεξε καμία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις.

Από τις συνεντεύξεις και μέσα από την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως για την διεξαγωγή ψηφιακής εκπαίδευσης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη μόνο τεχνολογικών μέσων και διαδικτύου. Παράλληλα όμως, διαπιστώθηκε από τα λόγια ενός εκπαιδευτικού και η σημαντικότητα ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και κατάλληλων δραστηριοτήτων για υλοποίηση ποιοτικής ψηφιακής εκπαίδευσης.

«Νομίζω απαραίτητη προϋπόθεση για να κάνουμε εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι να υπάρχουν υπολογιστές και internet» (Εκπαιδευτικός 1)

«Εξ αποστάσεως εκπαίδευση σημαίνει, υπολογιστές, πλατφόρμες, διαδίκτυο, e-class, e-me, WebEx, χωρίς αυτά δεν γίνεται εξ αποστάσεως μάθημα» (Εκπαιδευτικός 2)

«Για την εξ αποστάσεως πολύ σημαντικό είναι να υπάρχει το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό και ασκήσεις που τα παιδιά να μπορούν να ασχολούνται και να εργάζονται μόνο τους». (Εκπαιδευτικός 4)

Από τα παραπάνω ποσοτικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μέσα από την επείγουσα εμπειρία τους σχημάτισαν μια λανθασμένη αντίληψη. Για μια ποιοτική ψηφιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σπουδαίο ρόλο, πέρα από την ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού και διαδικτύου, έχει και το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό (Bozkurt & Sharma, 2020). Το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό μέσω τεχνολογικών εργαλείων προάγει τη μάθηση με την αλληλεπίδραση των μαθητών. Αυτό υποδεικνύει την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. , Δεν υπήρξε γνώση των βασικών αρχών και της μεθοδολογίας της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση αλλά ούτε και ουσιαστική επιμόρφωση (Moreno & Gortazar, 2020; Ευαγγέλου, 2021; Μανούσου κ.α., 2021).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από δύο ερωτήσεις κλήθηκαν να απαντήσουν για το είδος της διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας που υλοποίησαν κατά την πρώτη αλλά και τη δεύτερη περίοδο αναστολής των εκπαιδευτικών μονάδων (Πίνακας 5). Οι δύο αυτές ερωτήσεις λειτούργησαν ως ερωτήσεις φίλτρου, που διαχώρισαν τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν έστω κάποιο είδος εξ αποστάσεως διδασκαλίας, σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, από αυτούς που δεν υλοποίησαν καθόλου.

Έτσι την πρώτη περίοδο της αναστολής των σχολικών μονάδων το 51% των εκπαιδευτικών υλοποίησαν Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία χρησιμοποιώντας μια από τις δύο επίσημες ασύγχρονες πλατφόρμες, ενώ το 10,4% των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε τη σύγχρονη πλατφόρμα. Επίσης, το 22,9% των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε ένα συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας για την υλοποίηση της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας την πρώτη περίοδο της αναστολής των σχολικών μονάδων. Από αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του Ρεθύμνου επέλεξαν σε μεγάλο ποσοστό να υλοποιήσουν ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ασύγχρονη μέθοδος εκπαίδευσης ίσως φάνηκε πιο εύκολη στην εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς. Να υπενθυμίσουμε ότι την περίοδο αυτή όμως η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπήρχε ως επιλογή προαιρετική και δεν ήταν ακόμη υποχρεωτική (Gouseti, 2021). Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών 7,3% συνέχισε, παρά την αναστολή των σχολικών μονάδων να στέλνει, με κάποιο τρόπο, έντυπα φύλλα εργασιών. Αυτό συμπίπτει με τα συμπεράσματα προηγούμενης έρευνας όπου εκπαιδευτικοί δεν υλοποίησαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά συνέχισαν να υποστηρίζουν με άλλες μη προτεινόμενες μεθόδους τους μαθητές τους (Barbour et al., 2020). Τέλος, το 6,3% των εκπαιδευτικών δεν υλοποίησαν καθόλου Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία την πρώτη περίοδο αναστολής των σχολικών μονάδων.

Τη δεύτερη περίοδο αναστολής των σχολικών μονάδων παρατηρείται αύξηση (52,1%) της χρήσης της σύγχρονης πλατφόρμας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για την υποχρεωτική εφαρμογή της σύγχρονης Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με την πρώτη φάση μόλις το 4,2% των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε μόνο ασύγχρονη πλατφόρμα, ενώ το 37,5% των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε παράλληλα σύγχρονες και ασύγχρονες πλατφόρμες Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ένα μικρό ποσοστό 2,1% των εκπαιδευτικών, μικρότερο από την πρώτη περίοδο, δεν χρησιμοποίησε κάποια από τις ασύγχρονες ή τις σύγχρονες πλατφόρμες αλλά συνέχισε να αποστέλλει έντυπα φύλλα εργασίας. Μόνο το 4,2% των εκπαιδευτικών, μικρότερο ποσοστό από την πρώτη περίοδο, δεν υλοποίησε κανένα είδος διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην δεύτερη φάση.

Πίνακας 12: Είδος εξ αποστάσεως διδασκαλίας που υλοποίησαν την 1η περίοδο αναστολής των σχολικών μονάδων (Μάρτιος 2020) και τη 2η περίοδο (Νοέμβριος 2020)

| | | 1 ^η περίοδος | 2 ^η περίοδος |
|---|----------|----------------------------|----------------------------|
| Ασύγχρονη από απόσταση διδασκαλία (e-me,e-class ή άλλη) | <i>n</i> | 49 | 4 |
| | % | 51 | 4,2 |
| Σύγχρονη από απόσταση διδασκαλία (Webex ή άλλη) | <i>n</i> | 10 | 50 |
| | % | 10,4 | 52,1 |
| Ασύγχρονη και σύγχρονη από απόσταση διδασκαλία | <i>n</i> | 22 | 36 |
| | % | 22,9 | 37,5 |
| Αποστολή φύλλων εργασίας σε έντυπη μορφή στους μαθητές/μαθήτριες | <i>n</i> | 7 | 2 |
| | % | 7,3 | 2,1 |
| Δεν χρησιμοποίησα τίποτα από τα παραπάνω (ευπαθής ομάδα, μακροχρόνια αναρρωτική, άλλοι λόγοι) | <i>n</i> | 6 | 4 |
| | % | 6,3 | 4,2 |
| Άλλο | <i>n</i> | 2 | |
| | % | 2,1 | |

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων φαίνεται πως οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ακολούθησε τις οδηγίες του Υπουργείου για την εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης. Όμως, υπήρξαν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που για διάφορους προσωπικούς λόγους δεν υλοποίησαν κανένα είδος ψηφιακής εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει υπήρξαν εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας, που λόγω εργασιακής εξουθένωσης, ανασφάλειας ή και φόβου με τις νέες τεχνολογίες αρνήθηκαν να υλοποιήσουν ψηφιακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με προηγούμενη μελέτη, η μεγάλη ηλικία και η κούραση των εκπαιδευτικών είναι αιτίες απόρριψης εφαρμογής της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ferri et al, 2020). Επίσης, άλλοι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν λόγω ιδεολογικών αρχών περί ισότιμης παροχής και πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, και άλλοι λόγω πρακτικής

οικονομικής αδυναμίας τους για απόκτηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δεν εφάρμοσαν ψηφιακή εκπαίδευση για τους παραπάνω ή και άλλους λόγους αλλά υποστήριξαν τους μαθητές τους με διαφορετικούς, όμως μη ενδεδειγμένους για την περίοδο, τρόπους, όπως τα έντυπα φύλλα εργασιών. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν:

«Υπήρχε εκπαιδευτικός του σχολείου μας που δεν ήθελε να χρησιμοποιήσει καμία από τις πλατφόρμες. Έλεγε πως δεν ξέρει υπολογιστές και πώς θα τις χειρίζεται και είναι μεγάλη σε ηλικία και παλιά δασκάλα..μάλιστα έλεγε ότι αν θέλουν ας την διώξουν από την υπηρεσία». (Εκπαιδευτικός 2)

«Μόνιμη δασκάλα στο σχολείο μας έμενε και στο χωριό είπε πως δεν είχε υπολογιστή ούτε καλό ίντερνετ στο σπίτι της... μπορεί και να μην ήθελε να κάνει μάθημα από τον υπολογιστή.. γιατί όταν κλείσαμε πήγαινε στο σχολείο που είχε... αυτή τύπωνε φυλλάδια με εργασίες, τα έφτιαχνε πακέτα και τα πήγαινε στο mini market του χωριού και από εκεί τα έπαιρναν οι μαθητές της» (Εκπαιδευτικός 4)

«Εγώ έκανα εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όμως, ξέρω σε άλλο σχολείο μικρό σε διπλανό χωριό συναδέλφους που επειδή αυτοί τα βλέπουν και λίγο ιδεολογικά τα πράγματα με την ξαφνική υποχρεωτικότητα και για τα προσωπικά δεδομένα και επειδή η πλειοψηφία των μαθητών τους, όπως είπαν, δεν είχαν τεχνολογικά μέσα αποφάσισαν να μην κάνουν τίποτα» (Εκπαιδευτικός 3)

Από τους 96 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 4,2% δήλωσαν πως δεν έκαναν διαδικτυακή εξ αποστάσεως διδασκαλία τη δεύτερη περίοδο κατά την οποία ήταν και υποχρεωτική, άρα δεν θα συμπεριληφθούν στην ανάλυση. Σε αυτούς θα συμπεριλάβουμε και το 2,1% των εκπαιδευτικών, ο οποίοι έστειλαν έντυπα φύλλα εργασιών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αλλά και τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας δεν υλοποίησαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι παρακάτω ερωτήσεις λοιπόν και τα δεδομένα που παρουσιάζονται στους πίνακες αφορούν 90 εκπαιδευτικούς.

Ψηφιακός εξοπλισμός

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 την περίοδο της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (67,8%) διέθεταν προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης, το 17,8% των εκπαιδευτικών είχαν ένα κοινό ηλεκτρονικό

υπολογιστή τον οποίο μοιράζονταν με άλλα μέλη της οικογένειας και το 10% των εκπαιδευτικών είχαν δανειστεί από το εξοπλισμό του σχολείου τους. Ακόμη, το 3,3% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν δανειστεί ηλεκτρονικό υπολογιστή ή tablet από αλλού και μόλις το 1,1% υλοποίησε τα διαδικτυακά αποστάσεως μαθήματα χρησιμοποιώντας κινητό τηλέφωνο. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί διέθεταν ή εξασφάλισαν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό για την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία. Μάλιστα, σύμφωνα με τα δεδομένα, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί (66,7%) διέθεταν κάποιο προσωπικό χώρο, εντός κατοικίας, για την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων τους. Το 20% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι εργάζονταν σε κάποιο κοινόχρηστο χώρο του σπιτιού τους, ενώ το 13,3% των εκπαιδευτικών μετακινούνταν στο χώρο του σχολείου, από όπου πραγματοποιούσαν την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία.

Πίνακας 13: Συσκευές και χώρος πραγματοποίησης ΕΞΑΕ

| | | n | % |
|--|--|----|------|
| Την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας χρησιμοποίησαν | Προσωπικό Η/Υ | 61 | 67,8 |
| | Η/Υ που μοιραζόταν με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας | 16 | 17,8 |
| | Εξοπλισμό του σχολείου | 9 | 10 |
| | Κινητό | 1 | 1,1 |
| | Δανεικό Η/Υ ή tablet | 3 | 3,3 |
| | Σύνολο | 90 | 100 |
| Χώρος που πραγματοποίησαν τα μαθήματα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία | Προσωπικό χώρο (δωμάτιο, γραφείο) | 60 | 66,7 |
| | Σε κοινόχρηστο χώρο με άλλα μέλη της οικογένειας | 18 | 20 |
| | Σχολείο | 12 | 13,3 |
| | Σύνολο | 90 | 100 |

Από τα ποιοτικά δεδομένα φαίνεται πως μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας είχαν στην κατοχή τους τεχνολογικό εξοπλισμό, πρόσβαση σε καλό και

γρήγορο διαδίκτυο αλλά και κατάλληλο προσωπικό χώρο για την διεξαγωγή των μαθημάτων. Ωστόσο υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που στις δύσκολες αυτές συγκυρίες αναγκάστηκαν είτε να αγοράσουν εξοπλισμό είτε να δανειστούν. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν προσωπικό χώρο εντός της οικίας πράγμα που δυσκόλευε αρκετά το έργο τους, ειδικά στην περίπτωση ταυτόχρονων παράλληλων τηλεδιασκέψεων. Το ίδιο ίσχυε και για εκπαιδευτικούς που έπρεπε να διευθετούν παράλληλα με το μάθημα και άλλες οικογενειακές υποχρεώσεις. Από τα παρακάτω δεδομένα φαίνεται να προκύπτουν σημαντικά ζητήματα δημιουργίας ανισοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτά προκύπτουν λόγω έλλειψης διαθεσιμότητας κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, πρόσβασης σε υψηλής ταχύτητας διαδίκτυο αλλά και της διαθεσιμότητας προσωπικού χώρου για την διεξαγωγή των μαθημάτων. Η κατάσταση αυτή πιθανόν να δημιούργησε ένα χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και ίσως επηρέασε και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί μέσω των συνεντεύξεων ανέφεραν:

«Είχα υπολογιστή, παλιό λίγο αλλά έκανε τη δουλειά του, αλλά έχω και άνδρα εκπαιδευτικό και δύο παιδιά του δημοτικού οπότε αναγκαστικά αγοράσαμε ακόμη ένα laptop. Τα παιδιά εντυχώς είχαν τα τάμπλετ τους. Ήμασταν αναγκαστικά σε ξεχωριστά δωμάτια αφού είχαμε την ίδια ώρα όλοι μάθημα. Φαντάζεστε τι γινόταν εκείνη τη στιγμή στο σπίτι» (Εκπαιδευτικός 2)

«Είχα λάπτοπ αλλά στο σπίτι δεν είχα καλή σύνδεση. Αναγκαστικά λοιπόν πήγαινα κάθε μέρα στο σχολείο να κάνω το μάθημα μου... Εντυχώς εκεί μερικές φορές συναντούσα και κανένα συνάδελφο, βοηθούσε ο ένα τον άλλο και λέγαμε καμία κουβέντα» (Εκπαιδευτικός 3)

Υπολογιστή είχα και ίντερνετ σχετικά καλό...προσωπικό χώρο όμως δεν είχα στο σπίτι για να μπορώ κάνω με ησυχία τα μαθήματα μου είχα να φροντίσω παράλληλα και το παιδί» (Εκπαιδευτικός 5)

Για να διερευνηθεί η υποστήριξη που είχαν οι εκπαιδευτικοί στις δύο περιόδους της αναστολής των σχολικών μονάδων απάντησαν σε ένα ερώτημα πολλαπλής επιλογής στο οποίο είχαν την δυνατότητα επιλογής παραπάνω από μιας επιθυμητής απάντησης. Ως προς την καθοδήγηση για τις απαιτήσεις, αλλά και τον τρόπο χρήσης των εργαλείων της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης 15 από τους 90 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν είχαν καμία απολύτως υποστήριξη. Αξίζει να σημειώσουμε ότι υπήρξαν και 4 εκπαιδευτικοί οι οποίοι, ενώ επέλεξαν ότι δεν είχαν καμία υποστήριξη, επέλεξαν επιπλέον ακόμη μια από τις διαθέσιμες απαντήσεις. Η αντίφαση αυτή πιθανόν έγινε εκ

παραδρομής και ίσως οφείλεται σε αστοχία του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο θα έπρεπε να αποκλείει αυτομάτως την επιλογή παραπάνω απαντήσεων στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός επέλεγε πως δεν είχε καμία υποστήριξη.

Στον Πίνακα 7 παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δεδομένων από 71 εκπαιδευτικούς. Από αυτούς, οι 61 απάντησαν ότι είχαν υποστήριξη μόνο από συναδέλφους και 37 από φίλους. Επίσης, 34 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είχαν υποστήριξη από τον Διευθυντή ή τη Διευθύντρια του σχολείου τους. Από την άλλη πλευρά, μόνο 10 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είχαν υποστήριξη από το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, 8 εκπαιδευτικοί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και μόλις 4 εκπαιδευτικοί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

**Πίνακας 14: Υποστήριξη εκπαιδευτικών στην 1^η περίοδο
Επείγουσας Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας**

| | n | % |
|--|----|------|
| Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) | 8 | 11,3 |
| Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) | 4 | 5,6 |
| Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) | 10 | 14,1 |
| Διευθυντής/ντρια σχολείου | 34 | 47,9 |
| Συναδέλφους/-ισσες | 61 | 85,9 |
| Φίλους/ες | 37 | 52,1 |

Επομένως, από τα παραπάνω φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί, στις πρωτόγνωρες αυτές συνθήκες, δεν είχαν κάποια ουσιαστική υποστήριξη από επίσημους φορείς. Στις συνεντεύξεις σχολιάζονται με εμφατικό τρόπο τα προβλήματα των διαδικασιών επιμόρφωσης τόσο σε σχέση με την οργάνωση της σχετικής πρακτικής, όσο και με την κατάρτιση και τις γνώσεις των επιμορφωτών. Προκύπτει πως, οι επιμορφώσεις από επίσημους φορείς, δεν ήταν καλά σχεδιασμένες και προετοιμασμένες και δεν ανταποκρίνονταν στις πραγματικές ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν την ευχέρεια να αναζητούν λύση σε τεχνικά και άλλα ζητήματα που προέκυπταν, μόνοι αναζήτησαν υποστήριξη μέσα από γνωστούς, φίλους και συναδέλφους. Μάλιστα πολλοί εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία αυτοοργάνωθηκαν δημιουργώντας δίκτυα μεταξύ τους και διαδικτυακές κοινότητες υποστήριξης και μάθησης παρέχοντας από κοινού συναδελφικές λύσεις.

«Οι επιμορφώσεις που έγιναν από επίσημους φορείς και το Υπουργείου εμένα προσωπικά δεν με βοήθησαν. Σε αυτές που συμμετείχα, δεν καταλάβαινα τι έλεγαν οι επιμορφωτές, φαινόταν και οι ίδιοι να μην ξέρουν αρκετά πράγματα. Πιο πολύ με βοήθησαν οι συνάδελφοι του σχολείου μου αλλά και ο γιός μου που ασχολείται πολύ με την τεχνολογία και τους υπολογιστές»(Εκπαιδευτικός 1)

«Οι επιμορφώσεις... ανοργάνωτες όπως πάντα χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη χρειαζόμαστε πραγματικά εμείς οι δάσκαλοι. Γενικά μου αρέσει και ψάχνω πραγματάκια στο διαδίκτυο, αλλά ήμουν μέλος και σε ομάδες στα κοινωνικά δίκτυα»

«Προσωπικά με βοήθησε πάρα πολύ η ιδέα που είχαμε και φτιάξαμε ομάδα με τους συναδέλφους του σχολείου στο Viber. Εκεί βοηθούσε ο ένας τον άλλο με οποιαδήποτε δυσκολία προέκυπτε» (Εκπαιδευτικός 3)

«Να που οι πλατφόρμες βοήθησαν. Φτιάξαμε ομάδα στο Viber ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου μας και βοηθούσε ο πληροφορικός» (Εκπαιδευτικός 4)

Προκλήσεις και δυσκολίες στη διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε δεκατέσσερα ερωτήματα, τα οποία αφορούσαν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την διάρκεια της αναστολής των σχολικών μονάδων. Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Αυτές ήταν οι τεχνολογικές, παιδαγωγικές-διδακτικές και εργασιακές προκλήσεις όπως και οι δυσκολίες που αφορούσαν τη προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών.

Ως προς τις τεχνολογικές δυσκολίες της ψηφιακής εκπαίδευσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (51,1%) συμφωνήσαν (απόλυτα ή απλώς συμφώνησαν) ότι υπήρχε έλλειψη γνώσεων χρήσης των σύγχρονων και ασύγχρονων πλατφορμών. Σε αντίθεση το 24,4 % των εκπαιδευτικών που διαφώνησαν (απόλυτα ή απλώς διαφώνησαν), ενώ το 24,4% των εκπαιδευτικών ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν με την παραπάνω πρόταση. Μια ακόμη τεχνολογική δυσκολία ήταν η έλλειψη τεχνολογικών μέσων στο οποίο το 46,7% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν. Επίσης το 30% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν, ενώ το 23,3% των εκπαιδευτικών ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν με την παραπάνω δυσκολία. Ως μεγαλύτερο εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς την περίοδο της ψηφιακής εκπαίδευσης, φάνηκε να είναι τα τεχνικά προβλήματα της λειτουργίας

των πλατφορμών, αφού η πλειοψηφία 86,7% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν, ενώ μόλις το 4,4% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν με αυτό.

Επίσης, όσον αφορά τις τεχνολογικές δυσκολίες, μέσα από τις συνεντεύξεις, πρόέκυψαν ενδιαφέρουσες απόψεις. Γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης αντιμετώπισαν αρκετές τεχνολογικές δυσκολίες κυρίως λόγω έλλειψης γνώσεων χειρισμού των νέων σύγχρονων και ασύγχρονων πλατφορμών αλλά και λόγω έλλειψης σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Η μεγαλύτερη δυσκολία στο διδακτικό έργο φάνηκε να είναι τα τεχνικά προβλήματα, που προέκυψαν στην λειτουργία κυρίως της σύγχρονης πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Webex η οποία λόγω υπερφόρτωσης δεν λειτουργούσε σωστά. Επίσης, ακόμη μια δυσκολία, η οποία προκάλεσε παραπάνω άγχος στους εκπαιδευτικούς φάνηκε πως ήταν η υποψία παρακολούθησης και επίβλεψης της εργασίας τους από το Υπουργείο παιδείας, λόγω της υποχρεωτικής εφαρμογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

«Υπήρξαν πάρα πολλά τεχνικά προβλήματα ειδικά στην αρχή. Έπρεπε εμείς να φτιάξουμε λογαριασμούς και να συνδεθούμε ξαφνικά σε διάφορες πλατφόρμες. Μετά ήθελε και από τους μαθητές... Εγώ δεν ήξερα να χειρίζομαι καμία από αυτές τις πλατφόρμες που μας υπόδειξαν και αυτό μου δημιούργησε αρκετό άγχος». (Εκπαιδευτικός 1)

«Σίγουρα υπήρξαν πολλά τεχνικά προβλήματα κολλούσε όλη την ώρα η WebEx δεν έμπαινε..περιμέναμε με τις ώρες να συνδεθεί..τραβούσαμε και στιγμιότυπα στην οθόνη για να τα έχουμε να αποδείξουμε στο Υπουργείο ότι προσπαθούσαμε..τις περισσότερες φορές δεν προλαβαίναμε να κάνουμε μάθημα. (Εκπαιδευτικός 2)

«Δεν ήξερα, ούτε είχα ακούσει, ούτε είχα χειριστεί ξανά ούτε το Webex ούτε το e- class, ούτε το e-me. Αρχικά, αγχώθηκα έτσι που έγιναν όλα ξαφνικά. Τελικά, δεν ήταν δύσκολά στην χρήση πέρα από την αρχή που κολλούσε εκείνη η Webex και ήταν μια ταλαιπωρία. Εγώ χρησιμοποίησά ακόμη το e-me μου άρεσε». (Εκπαιδευτικός 3)

Ως προς τις παιδαγωγικές και διδακτικές δυσκολίες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης, το 40% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν ως προς την ύπαρξη δυσκολίας στη διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών στην ψηφιακή τάξη. Αντίθετα το 31,1% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν πως υπήρξε δυσκολία με τη διαχείριση των μαθητών τους στην ψηφιακή τάξη, ενώ το 28,9% ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν με την παραπάνω πρόταση. Φαίνεται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν μια πιο ουδέτερη στάση για την συγκεκριμένη δυσκολία. Το πρόβλημα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές στην ψηφιακή τάξη αποτέλεσε για τους πιο πολλούς εκπαιδευτικούς ακόμη μια μεγάλη δυσκολία.

Μάλιστα το 58,9% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν με αυτή τη δυσκολία στο έργο τους, ενώ το 13,4% διαφώνησαν και το 27,8% ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86,6%) συμφώνησαν ότι προϋπόθεση εφαρμογής ψηφιακής εκπαίδευση ήταν η αναδιαμόρφωση των μαθησιακών στόχων. Επίσης, το 91.2% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση απαιτούσε αναδιαμόρφωση των διδακτικών στρατηγικών τους.

Ακόμη, μέσα από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως στη διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν αρκετές παιδαγωγικές και διδακτικές δυσκολίες στο έργο τους. Οι μαθητές τους, συχνά έκλειναν τις κάμερες τους ή δεν συμμετείχαν με την πρόφαση ελλιπούς σύνδεσης διαδικτύου αλλά λόγω διαφύλαξης των προσωπικών τους δεδομένων. Επίσης επιβεβαιώνεται η μεγάλη δυσκολία με το ζήτημα τις αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με μαθητές αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Η ενσώματη επικοινωνία και η άμεση επαφή εκπαιδευτικού με μαθητές που προσφέρει η δια ζώσης διδασκαλία, φαίνεται να είναι το βασικότερο πλεονέκτημα της αλλά και το πιο ουσιαστικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης. Τροχοπέδη φάνηκε να είναι και η αναγκαστική αναδιαμόρφωση των μαθησιακών στόχων, των μεθόδων διδασκαλίας και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν και έθεταν μαθησιακούς στόχους, όπως στη δια ζώσης διδασκαλία, ενώ προσπαθούσαν να τους επιτύχουν εφαρμόζοντας μεθόδους και πρακτικές που γνώριζαν. Αυτό, φυσικά φάνηκε να μην λειτουργεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία έχει τη δική της μεθοδολογία, μάλιστα όπως φάνηκε στα λεγόμενα τους οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιλαμβάνονται ότι χρειαζόταν αναγκαστική τροποποίηση τους.

«Αντιμετώπισα δυσκολία στην διατήρηση της ησυχίας στην ηλεκτρονική τάξη. Τα παιδιά άνοιγαν και έκλειναν τα μικρόφωνα τις κάμερες, το είχαν δει παιχνίδι, φώναζαν, άλλοι δεν έμπαιναν καθόλου ή έλεγαν πως δεν έχουν καλή σύνδεση» (Εκπαιδευτικός 1)

«Υπήρχε θέμα με την αλληλεπίδραση μου με τους μαθητές. Πολλοί έκλειναν τις κάμερες άλλοι γιατί δεν είχαν καλό internet, άλλοι για τα προσωπικά δεδομένα και ένιωθα πως δεν είχα τον έλεγχο της τάξης μου». (Εκπαιδευτικός 2)

«Δεν προλάβαινα ούτε τα μισά να κάνουμε..ήταν και λιγότερος χρόνος. Είχα υλικό, ψηφιακά φύλλα εργασίας και τα έστελνα, αλλά μάλλον έπρεπε να τροποποιηθούν για αυτό το είδος μαθήματος..να είναι πιο εύκολα ίσως..» (Εκπαιδευτικός 3)

«Προβλήματα διαχείρισης της τάξης δεν είχα, σίγουρα με την αλληλεπίδραση υπήρχαν θεματάκια κι αυτό που με προβλημάτισε ήταν η αναπροσαρμογή της διδασκαλίας μου ,οι

τεχνικές που χρησιμοποιούσα δεν ήταν αποτελεσματικές στην ψηφιακή τάξη. Εμείς είχαμε μάθει να εργαζόμαστε αλλιώς μέσα στην τάξη σε ομάδες, οπότε αυτό επηρέασε σημαντικά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων». (Εκπαιδευτικός 5)

Ως προς τις εργασιακές δυσκολίες, το 50% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν στην ύπαρξη προβλημάτων επικοινωνίας με τους συναδέλφους της σχολικής τους μονάδας την περίοδο της ψηφιακής εκπαίδευσης. Αντίθετα, μόλις το 24,5% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι υπήρξαν προβλήματα επικοινωνίας, ενώ το 25,6% ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν με την πρόταση αυτή. Επίσης, το 44,4% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν στην ύπαρξη προβλημάτων επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, ενώ το 28,9 % των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι υπήρξε αυτή η δυσκολία την περίοδο των ψηφιακών μαθημάτων. Το 26,7% των εκπαιδευτικών ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν με την πρόταση αυτή. Η δυσκολία με την η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78,9%) συμφώνησε ήταν η ύπαρξη δυσκολιών στο περιβάλλον των μαθητών.

Επιπλέον, όσον αφορά τις εργασιακές δυσκολίες μέσα από τις συνεντεύξεις προκύπτουν σημαντικά στοιχεία. Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με συναδέλφους και γονείς δεν ήταν κάτι που δυσκόλεψε την εργασία τους. Αντίθετα, όμως, διάφορες αιτίες και παράγοντες που υπήρχαν στο οικογενειακό περιβάλλον του σπιτιού των μαθητών, όπως φασαρία, απουσία επίβλεψης και υποστήριξης από κάποιο ενήλικα αποτέλεσαν επιπλέον εμπόδιο για την διδασκαλία και το έργο τους. Σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή των μαθητών μικρών τάξεων στην ψηφιακή εκπαίδευση αλλά και στην ομαλή ροή και διεξαγωγή της διδασκαλίας ήταν η υποστήριξη των γονέων. Οι γονείς ήταν αυτοί που διασφάλισαν τη συμμετοχή των παιδιών τους στο διαδικτυακό μάθημα. Μάλιστα αυτοί εξασφάλισαν από την αρχή την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή, και έκανα την εγγραφή και την σύνδεση των μαθητών στις πλατφόρμες, παρέχοντάς συνεχώς τεχνική υποστήριξη (Τζήλου & Παπαδημητρίου,2021).

«Γινόταν φασαρία και στα σπίτια των παιδιών από τα άλλα μέλη της οικογένειας, οπότε δεν γινόταν μάθημα». (Εκπαιδευτικός 2)

«Με τους συναδέλφους και τους γονείς είχα καλή επικοινωνία. Είχαμε φτιάξει ομάδες στο Viber και στο Messenger. Η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν αυτό που γινόταν στα σπίτια των μαθητών. Υπήρχε φασαρία από άλλα μέλη, κάποια δεν είχαν δικό τους χώρο, άλλα δεν είχαν αρκετές διαθέσιμες συσκευές, δεν είχαν βοήθεια και επίβλεψη από κάποιο ενήλικα». (Εκπαιδευτικός 4)

«Μεγάλη δυσκολία για εμένα που είχα μικρή τάξη ήταν από το περιβάλλον των μαθητών η απουσία βοήθειας και επίβλεψης από κάποιο ενήλικα για τη σύνδεση των παιδιών στην πλατφόρμα και να τα βοηθήσει σε περίπτωση που αποσυνδεθούν ή να ανοίξουν και να κλείσουν στην αρχή ακόμη και το μικρόφωνο». (Εκπαιδευτικός 5)

Τέλος, ως προς τις δυσκολίες στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της αναστολής των σχολικών μονάδων, το 74,4% συμφώνησαν ότι ο νέος τρόπος εργασίας τους στο χώρο της κατοικίας αλλά και η αλλαγή της ώρας διεξαγωγής των μαθημάτων, αναστάτωσε την οικογενειακή τους ζωή. Αντίθετα, το 16,6% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν σε αυτό. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73,3%) συμφώνησαν ότι διέθεσαν περισσότερες ώρες για την προετοιμασία του ψηφιακού μαθήματος σε σχέση με το δια ζώσης. Στην περίπτωση αυτή, μόλις το 6,7% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν με αυτή τη δυσκολία, ενώ το 20% ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν. Μεγάλο εμπόδιο αποτέλεσε για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (71,1%), η δημιουργία αισθήματος έντονου στρες που προέκυψε, λόγω της αλλαγής των εργασιακών τους συνθηκών στην ψηφιακή εκπαίδευση.

Όσον αφορά τις δυσκολίες στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών μέσα από τις συνεντεύξεις, προκύπτει ότι η ψηφιακή εκπαίδευση έφερε αρκετές αλλαγές και εμπόδια στην προσωπική και οικογενειακή ζωή τους. Φάνηκε πως η αλλαγή του τόπου εργασίας των εκπαιδευτικών δεν αποτέλεσε αρκετά μεγάλο εμπόδιο όσο την αλλαγή του εργασιακού ωραρίου τους. Το απογευματινό ωράριο, δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς που είχαν παράλληλα να εκπληρώσουν και άλλες οικογενειακές και προσωπικές τους υποχρεώσεις. Κυρίως φάνηκε να δυσκολεύονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που έπρεπε ταυτόχρονα να διευθετούν τις εργασιακές με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την υποστήριξη των παιδιών αλλά και τη φροντίδα του νοικοκυριού. Επίσης, η προετοιμασία των διαδικτυακών εξ αποστάσεως διδασκαλιών φάνηκε να είναι πιο απαιτητική και χρονοβόρα. Ακόμη, η αλλαγή των συνθηκών εργασίας δημιούργησε έντονο αίσθημα αμηχανίας και άγχους στους εκπαιδευτικούς. Το αίσθημα αυτό δημιουργήθηκε λόγω των απαιτήσεων της διαδικασίας, του έντονου αισθήματος επαγγελματικής ευθύνης και ανταπόκρισης στα καθήκοντα τους. Επίσης, παράγοντας που προκάλεσε άγχος στους εκπαιδευτικούς ήταν η κριτική που ασκούσαν, η παρέμβαση και ο σχολιασμός του έργου τους σε ορισμένες περιπτώσεις από τους ενήλικες ακροατές, συνήθως γονείς των μαθητών που παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε πώς:

«Η εργασία από το σπίτι δεν με δυσκόλεψε πολύ. Το απογευματινό πρόγραμμα μαθημάτων μου άλλαξε πολύ το προσωπικό πρόγραμμά μου. Εκτός από το μάθημα είχα να φροντίσω το σπίτι μου, την οικογένειά μου..τα δικά μου παιδιά το φαγητό τους, επέβλεπα να μπουν στο μάθημα. Αφιέρωνα πολύ χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος για να κάνω καλό μάθημα..Έπρεπε να τα κάνω όλα μαζί αυτό μου δημιούργησε τεράστιο στρες» (Εκπαιδευτικός 2)

«Το απογευματινό πρόγραμμα μαθημάτων με δυσκόλεψε, γιατί τα απογεύματα παρακολουθούσα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Πιο πολύ με άγχωνε που το μάθημα το παρακολουθούσαν και οι γονείς των μαθητών..δεν ήξερα τι μπορεί να σχολιάσουν για μένα ή για το μάθημα..από την άλλη η βοήθεια τους ήταν πολύτιμη». (Εκπαιδευτικός 3)

«Η αλλαγή του τόπου εργασίας δεν ήταν μεγάλο εμπόδιο, αν και χάσαμε την συνύπαρξη με συναδέλφους και μαθητές. Σίγουρα η αλλαγή του χρόνου σε απογευματινές ώρες στην αρχή, επηρέασε το πρόγραμμά μου, γιατί ήμουν και σε ένα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό, ... είχα και τις οικογενειακές υποχρεώσεις». (Εκπαιδευτικός 5)

Πίνακας 8: Προκλήσεις από την Επείγουσα Εξ αποστάσεως Διδασκαλία

| | | Διαφωνώ έντονα | Διαφωνώ | Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|--------------------------------------|--|----------------|------------|---------------------------|------------|-----------------|
| ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | έλλειψη γνώσεων χρήσης των πλατφορμών | 9 (10%) | 13 (14,4%) | 22 (24,4%) | 24 (26,7%) | 22 (24,4%) |
| | έλλειψη τεχνολογικών μέσων | 10 (11,1%) | 17 (18,9%) | 21 (23,3%) | 19 (21,1%) | 23 (25,6%) |
| | υπήρξαν τεχνικά προβλήματα λειτουργίας των πλατφορμών | 1 (1,1%) | 3 (3,3%) | 8 (8,9%) | 34 (37,8%) | 44 (48,9%) |
| ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | υπήρξε δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών στην ψηφιακή τάξη | 13 (14,4%) | 23 (25,6%) | 26 (28,9%) | 20 (22,2%) | 8 (8,9%) |
| | αντιμετώπισα προβλήματα αλληλεπίδρασης | 6 (6,7%) | 6 (6,7%) | 25 (27,8%) | 29 (32,2%) | 24 (26,7%) |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|--|------------|------------|------------|------------|------------|
| | με τους μαθητές/-τριες | | | | | |
| | έπρεπε να αναδιαμορφωθούν οι μαθησιακοί στόχοι | 0 (0%) | 2 (2,2%) | 10 (11,1%) | 31 (34,4%) | 47 (52,2%) |
| | έπρεπε να αναδιαμορφωθούν οι διδακτικές στρατηγικές. | 0 (0%) | 1 (1,1%) | 7 (7,8%) | 32 (35,6%) | 50 (55,6%) |
| ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | αντιμετώπισα προβλήματα στην επικοινωνία με τους συναδέλφους/-ισσες | 15 (16,7%) | 30 (33,3%) | 23 (25,6%) | 16 (17,8%) | 6 (6,7%) |
| | αντιμετώπισα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς | 12 (13,3%) | 28 (31,1%) | 24 (26,7%) | 15 (16,7%) | 11 (12,2%) |
| | υπήρξαν δυσκολίες στο περιβάλλον των μαθητών | 0 (0%) | 5 (5,6%) | 14 (15,6%) | 32 (35,6%) | 39 (43,3%) |
| ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΖΩΗΣ | Η εργασία στο χώρο κατοικίας και η αλλαγή της ώρας των μαθημάτων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αναστάτωσε την οικογενειακή μου ζωή | 3 (3,3%) | 12 (13,3%) | 8 (8,9%) | 21 (23,3%) | 46 (51,1%) |
| | διέθεσα περισσότερες ώρες προετοιμασίας σε σχέση με τη διαζώσης | 1 (1,1%) | 5 (5,6%) | 18 (20%) | 29 (32,2%) | 37 (41,1%) |
| | Η αλλαγή εργασιακών συνθηκών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, προκάλεσε έντονο στρες. | 7 (7,8%) | 2 (2,2%) | 17 (18,9%) | 20 (22,2%) | 44 (48,9%) |

Στο ερωτηματολόγιο ακόμη υπήρχε μια ερώτηση πολλαπλών επιλογών, που αφορούσε τις παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές, που ακολούθησαν και εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί στην ψηφιακή εκπαίδευση. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, το 80,2% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι επικεντρώθηκαν και ανέθεταν στους μαθητές τους κυρίως μελέτη, μέσω των διδακτικών σχολικών εγχειριδίων και το 80,2% δήλωσαν ότι απέστειλαν εκπαιδευτικό υλικό με κατάλληλες οδηγίες τις οποίες καλούνταν να ακολουθήσουν οι μαθητές. Επίσης, το 75% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι απέστειλαν εργασίες για το σπίτι στους μαθητές, τις οποίες έπρεπε υλοποιήσουν, ενώ τους ανέθεταν και ατομική μελέτη. Το 45,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ανέθεταν στους μαθητές δομημένες δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, ενώ μόνο το 25% χρησιμοποίησαν εικονικά εργαστήρια προσομοίωσης.

Τα παραπάνω ευρήματα μας υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, ως επί το πλείστον έχοντας έλλειψη γνώσης της μεθοδολογίας και των διδακτικών στρατηγικών που απαιτεί η εξ αποστάσεως διδασκαλία, εφάρμοσαν κυρίως δασκαλοκεντρικές στρατηγικές. Οι εκπαιδευτικοί, αν και αντιλήφθηκαν όπως φάνηκε παραπάνω, ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας συνδεόταν με αναγκαστική αναθεώρηση των διδακτικών στρατηγικών, κατέφυγαν να εφαρμόζουν μεθοδολογικές τεχνικές και πρακτικές απλής μετάδοσης γνώσεων μέσω τεχνολογικών εργαλείων. Οι στρατηγικές διδασκαλίας και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν δεν προήγαγαν την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσω κατάλληλα δομημένων και συνεργατικών δραστηριοτήτων αυτόνομης οικοδόμησης της γνώσης.

Πίνακας 9: Στρατηγικές διδασκαλίας στη Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία

| | <i>n</i> | % |
|--|----------|------|
| Μελέτη από τα διδακτικά βιβλία | 77 | 80,2 |
| Σχεδιασμένη αποστολή υλικού μαζί με οδηγίες | 77 | 80,2 |
| Δομημένες δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης | 44 | 45,8 |
| Εργασίες στο σπίτι και ατομική μελέτη μαθητών | 72 | 75,0 |
| Εικονικά εργαστήρια προσομοίωσης | 24 | 25,0 |

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα αναλυθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα και τις προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας τόσο για τους ίδιους όσο και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γενικότερα. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν μέσα από 16 ερωτήσεις, που ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω αυτές ήταν οι παιδαγωγικές, οι εκπαιδευτικές, οι προσωπικές και εργασιακές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Αρχικά, όσον αφορά τις αντιλήψεις τους παιδαγωγικές και μαθησιακές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 10, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (43,7%) συμφωνούν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση είναι ευέλικτη χρονικά και χωρικά. Το 23,9% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την ευελιξία χώρου και χρόνου, ενώ το 32,3% των εκπαιδευτικών ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

Σημαντικό κρίνεται ακόμη ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (64,4%) διαφωνεί στην άποψη ότι με την ψηφιακή εκπαίδευση επιτυγχάνεται συμπερίληψη όλων των μαθητών, έναντι του 11,4 % των εκπαιδευτικών που συμφωνεί και του 24,4% αυτών που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81,2%) διαφωνεί με την άποψη ότι η ψηφιακή εκπαίδευση είναι εξίσου αποτελεσματική μαθησιακά με τη δια ζώσης διδασκαλία έναντι του 4,3% των εκπαιδευτικών που συμφωνούν και ενός 12,5% αυτών που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή.

Επίσης, από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας φαίνεται μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η ψηφιακή εκπαίδευση προσφέρει μια ευελιξία χρόνου και χώρου, ειδικά τη σύγχρονη εποχή. Οι μαθητές δεν περιορίζονται από τα ιδιαίτερα γεωμορφολογικά στοιχεία, καθώς η ψηφιακή εκπαίδευση υπερνικά τα χωρικά εμπόδια και μπορούν να παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως ψηφιακά τα μαθήματα που διατίθενται από το σχολείο. Ακόμη, μειώνονται τα πάγια έξοδα, με την ελαχιστοποίηση των καθημερινών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση τους στις σχολικές μονάδες, που σε αρκετές περιπτώσεις είναι απομακρυσμένες. Με αυτό τον τρόπο εξοικονομούνται χρήματα από τα καύσιμα και τις φθορές του αυτοκινήτου, αλλά μειώνεται ταυτόχρονα και η σωματική κούραση τους, λόγω οδήγησης. Αυτό φυσικά ισχύει και για μαθητές

που αναγκάζονται να μετακινούνται καθημερινά από μακρινές περιοχές στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά με την ψηφιακή εκπαίδευση όμως δεν επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των μαθητών. Πολλοί μαθητές κυρίως με χαμηλό οικονομικό, κοινωνικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω έλλειψης σύνδεσης στο δίκτυο ή ηλεκτρονικών συσκευών. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Το μάθημα με τον υπολογιστή δεν συγκρίνεται με αυτό που συμβαίνει στην κανονική τάξη, την επαφή δασκάλου με μαθητή. Να μπορώ να τους δείξω κάτι εκείνη της στιγμή στον πίνακα, να με ρωτήσουν, να τους απαντήσω, να διορθώσω τα λαθάκια τους..για αυτό και υπάρχουν πολύ καλά αποτελέσματα». (Εκπαιδευτικός 1)

«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία, αφού δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να μετακινείται και να πηγαίνει στο σχολείο, μειώνει και τα έξοδα. Εγώ έκανα κάθε μέρα 45 λεπτά να πάω στο σχολείο. Το σχολείο μας έχει και πολλά μεταφερόμενα παιδιά, που κάνουν και παραπάνω από μισή ώρα να έρθουν με τα λεωφορεία».(Εκπαιδευτικός 3)

Με την τηλεεκπαίδευση αποκλείονταν αρκετά παιδιά δεν είχαν υπολογιστή και δεν μπορούσαν αγοράσουν λόγω οικονομικών δυσκολιών, ούτε είχαν ίντερνετ άρα δεν συμμετείχαν». (Εκπαιδευτικός 5)

Πράγματι η ψηφιακή εκπαίδευση κρίνεται ως μη αποτελεσματική, αφού δεν υπάρχει διαπροσωπική επαφή και αλληλεπίδραση, όπως στη δια ζώσης. Επίσης, αρκετοί μαθητές αποκλείστηκαν αφού δεν είχαν επαρκή σύνδεση διαδικτύου ή σύγχρονες ψηφιακές συσκευές (Αναστασιάδης, 2020). Παρομοίως, από έρευνες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φάνηκε οι φοιτητές να αξιολογούν θετικά την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία σε σχέση με την ψηφιακή εκπαίδευση για την οποία επισημαίνουν την πιθανότητα και τον κίνδυνο για διατάραξη σημαντικών πτυχών της ακαδημαϊκής ζωής στο φυσικό περιβάλλον του πανεπιστημίου (Zaimakis & Papadaki, 2022; Zaimakis & Kokkinou, 2023).

Συν τοις άλλοις, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (53,1%) διαφωνούν με την άποψη μιας αναγκαίας, παράλληλης εφαρμογής ψηφιακής και δια ζώσης διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 15,6% των εκπαιδευτικών συμφωνούν, ενώ το 31,3% των εκπαιδευτικών ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την παραπάνω άποψη. Αντίθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (40,6%) συμφωνεί πως η ψηφιακή εκπαίδευση μόνο σε περιόδους κρίσης, όπως έντονα καιρικά φαινόμενα, αξίζει να χρησιμοποιηθεί υποστηρικτικά για τους μαθητές, έναντι του 36,5% που διαφωνούν με την άποψη αυτή. Επίσης, το 22,9% των εκπαιδευτικών ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με

την παραπάνω άποψη. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (40,6%) συμφωνεί ότι η ψηφιακή εκπαίδευση εμπλούτισε τεχνολογικά τη συμβατική διδασκαλία, έναντι του 29,2% που διαφωνούν και ένα 30,2% που ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53,2%) συμφωνεί ότι με την ψηφιακή εκπαίδευση εξοικονομούνται πολύτιμος χρόνος και χρήματα από τις καθημερινές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, σημαντικό κρίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 66.6% διαφωνεί ότι με την ψηφιακή εκπαίδευση μειώνεται η σωματική και η πνευματική τους κούραση, έναντι 17,8 % των εκπαιδευτικών που συμφωνεί με την άποψη αυτή και με μόλις ένα 15,6% των εκπαιδευτικών ούτε να διαφωνεί ούτε να συμφωνεί.

Όσον άφορα τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκε πως στην πλειοψηφία τους αξιολογούν θετικά την δια ζώσης έναντι της ψηφιακής εκπαίδευσης. Υπερέχει στα μαθησιακά οφέλη που προσφέρει, όπως και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παραδέχονται ότι η ενασχόληση με την ψηφιακή εκπαίδευση και τα τεχνολογικά εργαλεία της, εμπλούτισε την διδασκαλία τους. Στην πλειοψηφία τους όμως, απορρίπτουν οποιαδήποτε περίπτωση παράλληλης εφαρμογής της ψηφιακής με τη δια ζώσης εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εξέφρασαν πιο θετική στάση υπέρ μιας μελλοντικά, καλά οργανωμένης όμως, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης θα παρέχει παραπάνω επιλογές φοίτησης και διδασκαλίας στους μαθητές. Στην πλειοψηφία όμως, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αποδέχονται μόνο μια περιστασιακή και καθαρά υποστηρικτική εφαρμογή ψηφιακής εκπαίδευσης σε περίπτωσης κρίσεων, ως έσχατη λύση για αποφυγή διακοπής των μαθημάτων και εκπαιδευτικής συνέχειας. Αναφέρθηκε πως:

«Στην κανονική τάξη είμαστε όλοι μαζί, παίζουν μαζί στην αωλή κοινωνικοποιούνται δεν είναι μόνο η μάθηση..μπορεί και να τσακώνονται αλλά είναι και αυτό μέσα στη συνύπαρξη τους. Δεν νομίζω ότι είναι απαραίτητη μια μελλοντική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τουλάχιστον για το δημοτικό». (Εκπαιδευτικός 1)

«Θεωρώ δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο η δια ζώσης. Το πολύ.. αφού πια έχουμε τα εργαλεία, να τη χρησιμοποιούμε σε περιπτώσεις κακοκαιρίας η χιονιού για να μην κινδυνεύουν οι μαθητές να έρχονται σχολείο και να μην χάνουν και το μάθημα τους». (Εκπαιδευτικός 2):

«Υπό προϋποθέσεις, δηλαδή να γίνει επιμόρφωση με βάση τις ανάγκες μας, να υπάρχουν επαρκή τεχνολογικά μέσα για μαθητές και εκπαιδευτικούς, δηλαδή..μια καλά οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση μελλοντικά θα μπορούσε να προσφέρει πάρα πολλά στην ελληνική εκπαίδευση και ειδικά σε περιοχές της υπαίθρου όπου οι μαθητές λόγω χιλιομετρικής απόστασης, συχνά δεν φοιτούν ή απουσιάζουν από το μάθημα. θα μπορούσε να συνυπάρξει με τη δια ζώσης διδασκαλία ή ακόμη και μόνη της, ώστε οι μαθητές να μπορούν να διαλέγουν» (Εκπαιδευτικός 3)

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προσωπικές και επαγγελματικές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης, το 62,5% συμφωνεί ότι η ενασχόληση και η εμπλοκή τους με τα τεχνολογικά εργαλεία εμπλούτισε τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Το 9,3% των εκπαιδευτικών διαφωνούν και ένα 28,1% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την παραπάνω άποψη. Όμως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 64,4% συμφωνεί ότι η ψηφιακή εκπαίδευση μειώνει τον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών, έναντι 12,5% των εκπαιδευτικών που διαφωνούν και ένα 22,9% που ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 59,3% διαφωνεί ότι με την ψηφιακή εκπαίδευση επιτυγχάνεται καλύτερη διαχείριση των οικογενειακών αναγκών τους. Με την άποψη αυτή συμφωνεί το 14,6% των εκπαιδευτικών, ενώ το 26% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

Μέσα από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τη ψηφιακή εκπαίδευση και η ενασχόληση τους με τα τεχνολογικά εργαλεία εμπλούτισε το ψηφιακό τους υπόβαθρο και οδήγησε στην επαγγελματική πρόοδο και εξέλιξη τους. Επιπλέον, διατυπώθηκε η άποψη ότι με την εφαρμογή ψηφιακής εκπαίδευσης εξοικονομούνται χρόνος και χρήματα από τις μετακινήσεις όμως, απαιτείται πολύς χρόνος και ενέργεια για την προετοιμασία ενός διαδικτυακού μαθήματος, όπως απαιτητική και εξαντλητική για αυτούς είναι και η διδασκαλία μέσω υπολογιστή. Παρομοίως σε έρευνα φάνηκε πως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, καθώς ο φόρτος εργασίας υπήρξε υπερβολικός (Jimoyiannis, Koukis & Tsiotakis, 2020). Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση εμποδίζει την διαχείριση των οικογενειακών τους αναγκών, ενώ αυξάνει τη σωματική και την πνευματική εξάντλησή τους. Αναφέρουν πως:

«Σίγουρα την περίοδο αυτή με το να ασχολούμαστε όλη την ώρα με τους υπολογιστές και να ψάχνουμε στο διαδίκτυο σίγουρα μας βοήθησε..εμένα δηλαδή..να μάθω καινούρια πράγματα, λογισμικά, σελίδες με ωραίες δραστηριότητες και να τα εφαρμόσω και στο μάθημα μου στην κανονική τάξη» (Εκπαιδευτικός 1)

«Η τηλεεκπαίδευση σίγουρα μείωσε τον ελεύθερο μου χρόνο, αφιέρωνα πολύ χρόνο να ψάχνω εκπαιδευτικές εφαρμογές, να μάθω πως δουλεύουν, αν λειτουργούν στην webex με δυσκόλεψε πολύ γιατί είχα να φροντίσω και τα παιδιά» (Εκπαιδευτικός 2)

«Εμένα το μάθημα από τον υπολογιστή με εξαντλούσε, ενώ ήταν πιο λίγη η διδακτική ώρα, καλύτερα το δια ζώσης από κοντά» (Εκπαιδευτικός 4)

«Ναι, μπορεί να γλιτώναμε τις μετακινήσεις που σημαίνει και κούραση και έξοδα όμως, αντίστοιχη κούραση υπήρχε και στην τηλεεκπαίδευση, ίσως και πιο πολύ, περνούσαμε τόσες ώρες μπροστά σε ένα υπολογιστή όχι τόσο κατά τη διδασκαλία αλλά και πριν για να προετοιμαστούμε κατάλληλα». (Εκπαιδευτικός 5)

Όσον αφορά τις εργασιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58,4%) διαφωνούν με την άποψη ότι με την ψηφιακή εκπαίδευση αποφεύγονται εντάσεις με συναδέλφους στον εργασιακό χώρο, έναντι 17,7 % των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την άποψη αυτή και με το 24% των εκπαιδευτικών ούτε να διαφωνούν ούτε να συμφωνούν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όμως (73%) συμφωνεί ότι η ψηφιακή εκπαίδευση αυξάνει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, ενώ το 13,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί και το 13,5% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την παραπάνω άποψη.

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,6%) συμφωνεί με την άποψη ότι με την ψηφιακή εκπαίδευση εγείρονται ζητήματα παραβίασης των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών, έναντι του 21,9 % των εκπαιδευτικών να διαφωνεί και το 14,6 % ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την παραπάνω άποψη. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (77,1%) συμφωνεί με την άποψη ότι με την ψηφιακή εκπαίδευση πιθανόν εγείρονται μελλοντικά ζητήματα μείωσης θέσεων εργασίας εκπαιδευτικών, έναντι του 12,5% αυτών να διαφωνούν και το 10,4 % ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 65,7% συμφωνεί με την άποψη ότι η ψηφιακή εκπαίδευση μελλοντικά θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως απεργοσπαστικός μηχανισμός, έναντι του 17,7% των εκπαιδευτικών να διαφωνούν και το 16,7 % ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την παραπάνω άποψη.

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προκύπτει πως η ψηφιακή εκπαίδευση αυξάνει το εργασιακό άγχος και η πιθανή μελλοντική της εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα έχει να κάνει με οδήγηση στη μείωση θέσεων εργασίας, αφού ένας εκπαιδευτικός θα μπορεί να διδάσκει σε μια ψηφιακή τάξη πάρα πολλούς μαθητές ταυτόχρονα. Επίσης, θέτουν ζητήματα παραβίασης των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών με αύξηση του εργασιακού ωραρίου και παράλληλα μείωση του

ελευθέρου χρόνου τους μιας και τα όρια αυτά στη συνθήκη της ψηφιακής εκπαίδευσης είναι πολύ λεπτά. Τέλος, σχολιάζεται η πιθανότητα χρησιμοποίησης της ψηφιακής εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης ως μοχλός πίεσης σε πιθανές διεκδικήσεις εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Η τηλεκπαίδευση μου δημιούργησε τεράστιο αίσθημα άγχους πολύ πίεση. Ίσως πράγματι μελλοντικά να χρησιμοποιηθεί ως απεργοσπαστικός μηχανισμός. Παλιά θυμάμαι, όταν κάναμε απεργία, κάναμε όλοι και διώχναμε με το ζόρι τους απεργοσπάστες, αυτό φυσικά έχει πλέον αλλάξει ελάχιστοι κάνουν οι πιο πολλοί δεν κάνουν και αλλάζουν γνώμη, επειδή λέμε να κλείσει το σχολείο. Αν υπάρχει η τηλεκπαίδευση που δεν θα μπορείς να αλλάξεις και γνώμη σε κάποιον» (Εκπαιδευτικός 1)

«Τα εργασιακά δικαιώματά μας ήδη παραβιάζονται, αν σκεφτείς πόσες ώρες είμαστε συνδεδεμένοι και διαθέσιμοι σε μαθητές και γονείς στον υπολογιστή». (Εκπαιδευτικός 4)

«Σίγουρα μελλοντικά αν εφαρμοστεί η τηλεκπαίδευση, θα μειωθούν θέσεις εργασίας. Σε μια τάξη αυτή τη στιγμή μπορεί να έχει το πολύ είκοσι πέντε μαθητές, που και αυτοί είναι πολλοί, φαντάσου στην πλατφόρμα. Σε μια επιμόρφωση που είχα παρακολουθήσει ήμασταν πάνω από πενήντα άτομα γιατί να μην το κάνουν και στο δημοτικό κάποια στιγμή;» (Εκπαιδευτικός 5).

Πίνακας 10: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για προοπτικές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

| | | Διαφωνώ έντονα | Διαφωνώ | Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|---|--|----------------|------------|---------------------------|----------|-----------------|
| ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | <i>είναι ευέλικτη σε χώρο και χρόνο.</i> | 10 (10,4%) | 13 (13,5%) | 31 (32,3%) | 25 (26%) | 17 (17,7%) |
| | <i>επιτυγχάνεται συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών.</i> | 29 (30,2%) | 33 (34,4%) | 23 (24%) | 8 (8,3%) | 3 (3,1%) |
| | <i>είναι εξίσου αποτελεσματική με την δια ζώσης σε σχέση με τη μάθηση.</i> | 53 (55,2%) | 25 (26%) | 12 (12,5%) | 4 (4,2%) | 2 (2,1%) |

| | | | | | | |
|---|---|------------|------------|------------|------------|------------|
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | <i>θεωρείται αναγκαία για μια παράλληλη (μεικτή) εφαρμογή της στην εκπαίδευση.</i> | 29 (30,2%) | 22 (22,9%) | 30 (31,3%) | 10 (10,4%) | 5 (5,2%) |
| | <i>εμπλούτισε τεχνολογικά τη συμβατική διδασκαλία</i> | 10 (10,4%) | 18 (18,8%) | 29 (30,2%) | 27 (28,1%) | 12 (12,5%) |
| | <i>μόνο σε περιόδους κρίσης (καιρικές συνθήκες) μπορεί να χρησιμοποιηθεί υποστηρικτικά στην εκπαίδευση.</i> | 16 (16,7%) | 19 (19,8%) | 22 (22,9%) | 19 (19,8%) | 20 (20,8%) |
| ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | <i>ανέπτυξε τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών</i> | 1 (1%) | 8 (8,3%) | 27 (28,1%) | 38 (39,6%) | 22 (22,9%) |
| | <i>Η εξ αποστάσεως διδασκαλία μειώνει τον ελεύθερο χρόνο του εκπαιδευτικού.</i> | 2 (2,1%) | 10 (10,4%) | 22 (22,9%) | 29 (30,2%) | 33 (34,4%) |
| | <i>Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία επιτυγχάνεται καλύτερη διαχείριση των οικογενειακών αναγκών</i> | 32 (33,3%) | 25 (26%) | 25 (26%) | 10 (10,4%) | 4 (4,2%) |
| | <i>Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία εξοικονομούνται χρόνος και χρήματα από τις καθημερινές μετακινήσεις</i> | 9 (9,4%) | 9 (9,4%) | 27 (28,1%) | 30 (31,3%) | 21 (21,9%) |
| | <i>Με την εξ</i> | 37 (38,5%) | 27 (28,1%) | 15 (15,6%) | 11 (11,5%) | 6 (6,3%) |

| | | | | | | |
|------------------------------|--|------------|------------|------------|------------|------------|
| | <i>αποστάσεως διδασκαλία επιτυγχάνεται μείωση της σωματικής αλλά και πνευματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών.</i> | | | | | |
| ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | <i>Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία αποφεύγονται εντάσεις στο χώρο της εργασίας.</i> | 26 (27,1%) | 30 (31,3%) | 23 (24%) | 10 (10,4%) | 7 (7,3%) |
| | <i>αυξάνει το εργασιακό άγχος.</i> | 2 (2,1%) | 11 (11,5%) | 13 (13,5%) | 28 (29,2%) | 42 (43,8%) |
| | <i>Η χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εγείρει ζητήματα παραβίασης των εργασιακών δικαιωμάτων.</i> | 7 (7,3%) | 14 (14,6%) | 14 (14,6%) | 28 (29,2%) | 33 (34,4%) |
| | <i>Με χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο μέλλον θα μειωθούν θέσεις εργασίας</i> | 2 (2,1%) | 10 (10,4%) | 10 (10,4%) | 22 (22,9%) | 52 (54,2%) |
| | <i>Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στο μέλλον θα χρησιμοποιηθεί ως απεργοσπαστικός μηχανισμός.</i> | 9 (9,4%) | 8 (8,3%) | 16 (16,7%) | 23 (24%) | 40 (41,7%) |

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου φαίνεται να έχουν διαμορφώσει μια ουδέτερη προς αρνητική στάση και άποψη, όσον αφορά την ψηφιακή εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αν και διαπιστώνουν ορισμένα οφέλη για τους ίδιους και την εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία τους αυτή, διατηρούν ισχυρές επιφυλάξεις ως προς την επέκταση και τις

προοπτικές μιας μελλοντικής, παράλληλης εφαρμογής της ψηφιακής, με τη δια ζώσης εκπαίδευση. Φυσικά, πρέπει να σημειώσουμε ότι η στάση αυτή διαμορφώνεται αποκλειστικά από την εμπειρία, που είχαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την έκτακτη συνθήκη της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας.

Σύγκριση του βαθμού προκλήσεων/δυσκολιών της ψηφιακής εκπαίδευσης μεταξύ των κατηγοριών φύλου, ηλικίας, επιπέδου σπουδών και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.

Όπως φάνηκε, έπειτα από έλεγχο της αξιοπιστίας του Alpha Cronbach (Πίνακας 11) υπάρχει αξιοπιστία σε όλες τις κατηγορίες των προκλήσεων ($\alpha > 0,7$). Παρατηρούμε στις τεχνολογικές προκλήσεις η αξιοπιστία είναι λίγο χαμηλότερη από το όριο ($\alpha = 0,649$), όμως δεν αποκλείστηκε καμία ερώτηση.

Πίνακας 11: Αξιοπιστία προκλήσεων της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας

| | Πλήθος ερωτήσεων | Alpha Cronbach |
|---|------------------|----------------|
| ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | 3 | 0,649 |
| ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | 4 | 0,720 |
| ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | 3 | 0,754 |
| ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΖΩΗΣ | 3 | 0,763 |

Για να μελετήσουμε αν διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προκλήσεις/δυσκολίες, οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις θεματικές. Οι επιμέρους ερωτήσεις, που αφορούσαν τις τεχνολογικές, τις παιδαγωγικές, τις προσωπικές και τις εργασιακές προκλήσεις αντίστοιχα, συνθέτονται για να δημιουργήσουν μια κλίμακα για κάθε μια από τις θεματικές αυτές. Η σύνθεση έγινε υπολογίζοντας το μέσο όρο των απαντήσεων τύπου Likert για κάθε μια κατηγορία για κάθε συμμετέχοντα. Η κλίμακα αυτή αποτελεί ένα δείκτη που μετρά το βαθμό τεχνολογικών, παιδαγωγικών, προσωπικών και εργασιακών δυσκολιών (ελάχιστη τιμή

1, μέγιστη τιμή 5). Όσο μεγαλύτερο βαθμό συγκέντρωσε ο κάθε ερωτώμενος, τόσο μεγαλύτερη ήταν η δυσκολία που αντιμετώπισε στην κάθε κατηγορία προκλήσεων.

Διαφορές στο βαθμό των δυσκολιών των εκπαιδευτικών ανά φύλο

Αρχικά, έγινε σύγκριση των μέσων όρων των προκλήσεων με βάση το φύλο, για να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Οι υποθέσεις ήταν H₀: δεν υπάρχει διάφορα στους μέσους όρους των προκλήσεων που αντιμετώπισαν άνδρες και γυναίκες και η H₁: υπάρχει διάφορα στους μέσους όρους των προκλήσεων που αντιμετώπισαν άνδρες και γυναίκες. Χρησιμοποιήσαμε το παραμετρικό κριτήριο t-test για σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων στις εργασιακές προκλήσεις, ενώ σε όλες τις υπόλοιπες συγκρίσεις χρησιμοποιήσαμε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney.

Παρακάτω, φαίνεται πως άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μια ουδέτερη στάση απέναντι στις εργασιακές, τις τεχνολογικές και τις παιδαγωγικές προκλήσεις (Πίνακας 12). Γίνεται φανερό, παρατηρώντας και το $p\text{-value} > 0.5$ στον πίνακα ανάμεσα σε άνδρες, γυναίκες και σε κάθε πρόκληση ότι δεν υπάρχει στατιστικά, σημαντική διαφορά. Έτσι μια μόνο μικρή διαφορά παρουσιάζεται στις προσωπικές προκλήσεις ανάμεσα σε άνδρες (3,74) και γυναίκες (4,16), που όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 12: Σύγκριση του βαθμού των διαφορετικών προκλήσεων ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς

| | Φύλο | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | t | df | U | Sig. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|----------|----|------------|-----------------|--------|----|-------|-------|-------------------------|--------|----|------|------|--|--|-------|-------|----------|----|------|------|-------------------------|--------|----|------|------|--|--|-----|
| Εργασιακές προκλήσεις | Άνδρες | 24 | 3,17 | 0,92 | -0,305 | 88 | | 0,761 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Γυναίκες | 66 | 3,23 | 0,90 | | | | | Τεχνολογικές προκλήσεις | Άνδρες | 24 | 3,53 | 0,82 | | | 662,5 | 0,234 | Γυναίκες | 66 | 3,73 | 0,93 | Παιδαγωγικές προκλήσεις | Άνδρες | 24 | 3,70 | 0,79 | | | 709 |
| Τεχνολογικές προκλήσεις | Άνδρες | 24 | 3,53 | 0,82 | | | 662,5 | 0,234 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Γυναίκες | 66 | 3,73 | 0,93 | | | | | Παιδαγωγικές προκλήσεις | Άνδρες | 24 | 3,70 | 0,79 | | | 709 | 0,446 | Γυναίκες | 66 | 3,88 | 0,69 | | | | | | | | |
| Παιδαγωγικές προκλήσεις | Άνδρες | 24 | 3,70 | 0,79 | | | 709 | 0,446 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Γυναίκες | 66 | 3,88 | 0,69 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|-----------------|----|------|------|-------|-------|
| Προσωπικές προκλήσεις | <i>Άνδρες</i> | 24 | 3,74 | 1,03 | 582,5 | 0,052 |
| | <i>Γυναίκες</i> | 66 | 4,16 | 0,88 | | |

Διαφορές στο βαθμό των δυσκολιών των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα

Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των κατηγοριών των προκλήσεων με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis για σύγκριση των δειγμάτων, λόγω του ότι δεν είχαμε κανονική κατανομή στα δείγματα. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13 που ακολουθεί, όσον αφορά την ηλικία και τις τεχνολογικές, παιδαγωγικές και εργασιακές προκλήσεις δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφορές στους μέσους όρους των ηλικιακών ομάδων. Όμως, ύστερα από περαιτέρω έλεγχο που έγινε, προέκυψε στις προκλήσεις, που αφορούσαν την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών να παρουσιάζεται μια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών με εκπαιδευτικούς που η ηλικία τους ήταν από 41 έως 50 ετών (Mann Whitney U=29, p-value=0.004<0.05). Φαίνεται ότι η ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών επηρεάστηκε περισσότερο συγκριτικά με την ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών.

Πίνακας 13: Σύγκριση του βαθμού των διαφορετικών προκλήσεων ανάμεσα στις επιμέρους ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών

| | Ηλικία | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | H (4) | Sig. |
|--------------------------------|------------------------|----------|-------------------|------------------------|--------------|-------------|
| Τεχνολογικές προκλήσεις | <i>Έως 30</i> | 10 | 3,33 | 0,86 | 5,302 | 0,258 |
| | <i>31-40 ετών</i> | 35 | 3,64 | 0,83 | | |
| | <i>41-50 ετών</i> | 17 | 3,94 | 0,86 | | |
| | <i>51-60 ετών</i> | 25 | 3,76 | 1 | | |
| | <i>61 ετών και άνω</i> | 3 | 3 | 1,15 | | |
| Παιδαγωγικές | <i>Έως 30</i> | 10 | 3,75 | 0,83 | 2,663 | 0,616 |

| | | | | | | |
|------------------------------|------------------------|----|------|------|--------|-------|
| προκλήσεις | <i>31-40 ετών</i> | 35 | 3,83 | 0,64 | | |
| | <i>41-50 ετών</i> | 17 | 3,97 | 0,69 | | |
| | <i>51-60 ετών</i> | 25 | 3,88 | 0,71 | | |
| | <i>61 ετών και άνω</i> | 3 | 3 | 1,32 | | |
| | <i>Έως 30</i> | 10 | 3,07 | 0,97 | | |
| Εργασιακές προκλήσεις | <i>31-40 ετών</i> | 35 | 3,26 | 0,78 | | |
| | <i>41-50 ετών</i> | 17 | 3,33 | 0,91 | 2,896 | 0,575 |
| | <i>51-60 ετών</i> | 25 | 3,25 | 0,98 | | |
| | <i>61 ετών και άνω</i> | 3 | 2,22 | 1,26 | | |
| | <i>Έως 30</i> | 10 | 2,97 | 1,29 | | |
| Προσωπικές προκλήσεις | <i>31-40 ετών</i> | 35 | 4,18 | 0,83 | | |
| | <i>41-50 ετών</i> | 17 | 4,41 | 0,81 | 13,495 | 0,009 |
| | <i>51-60 ετών</i> | 25 | 4,15 | 0,62 | | |
| | <i>61 ετών και άνω</i> | 3 | 3,22 | 1,17 | | |

Διαφορές στο βαθμό των δυσκολιών των εκπαιδευτικών ανά επίπεδο σπουδών

Η επόμενη σύγκριση αφορούσε τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Εφαρμόσαμε ANOVA (F) για τις εργασιακές προκλήσεις ενώ σε όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες δυσκολιών εφαρμόσαμε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis (H). Παρατηρώντας τα $p\text{-value} > 0.05$ του επιπέδου σπουδών σε κάθε περίπτωση προκλήσεων στον Πίνακα 14 που ακολουθεί διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επομένως δεν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που αντιλήφθηκαν τις προκλήσεις οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το επίπεδο σπουδών τους.

Πίνακας 14: Σύγκριση του βαθμού των διαφορετικών προκλήσεων με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

| | Επίπεδο Σπουδών | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | F | H | Sig |
|------------------------------------|---------------------|----|---------------|--------------------|-------|-------|-----|
| ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | <i>Πτυχίο</i> | 31 | 3,80 | 0,88 | 4,633 | 0,201 | |
| | <i>Διδασκαλείο</i> | 16 | 3,83 | 0,88 | | | |
| | <i>Μεταπτυχιακό</i> | 41 | 3,59 | 0,87 | | | |
| | <i>Διδακτορικό</i> | 2 | 2,17 | 1,18 | | | |
| ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | <i>Πτυχίο</i> | 31 | 3,85 | 0,88 | 5,913 | 0,116 | |
| | <i>Διδασκαλείο</i> | 16 | 4,17 | 0,55 | | | |
| | <i>Μεταπτυχιακό</i> | 41 | 3,71 | 0,61 | | | |
| | <i>Διδακτορικό</i> | 2 | 3,38 | 0,18 | | | |
| ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | <i>Πτυχίο</i> | 31 | 3,08 | 0,92 | 0,532 | 0,662 | |
| | <i>Διδασκαλείο</i> | 16 | 3,40 | 1,04 | | | |
| | <i>Μεταπτυχιακό</i> | 41 | 3,24 | 0,84 | | | |
| | <i>Διδακτορικό</i> | 2 | 3,5 | 0,71 | | | |
| ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | <i>Πτυχίο</i> | 31 | 4,09 | 1,01 | 4,832 | 0,185 | |
| | <i>Διδασκαλείο</i> | 16 | 4,44 | 0,51 | | | |
| | <i>Μεταπτυχιακό</i> | 41 | 3,89 | 0,99 | | | |
| | <i>Διδακτορικό</i> | 2 | - | - | | | |

Διαφορές στο βαθμό των δυσκολιών των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Τέλος, έγινε σύγκριση των βαθμών των δυσκολιών ανάλογα με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Στις εργασιακές προκλήσεις κάναμε t-test, ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις προκλήσεων εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney. Παρατηρώντας τον πίνακα που ακολουθεί, γίνεται αντιληπτό πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προσωπικές προκλήσεις. Φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 15 ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (4,19) δυσκολεύτηκαν παραπάνω σε σχέση με τους αναπληρωτές (3,59) σε ζητήματα της προσωπικής τους ζωής και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό ($U=516,5$, $p\text{-value}=0.044<0.05$).

Πίνακας 15: Σύγκριση του βαθμού των διαφορετικών προκλήσεων μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών

| | Σχέση εργασίας | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | t | df | U | Sig |
|------------------------------------|--------------------|----|---------------|--------------------|-------|----|-------|-------|
| ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | <i>Μόνιμος</i> | 69 | 3,77 | 0,89 | | | 528 | 0,059 |
| | <i>Αναπληρωτής</i> | 21 | 3,35 | 0,88 | | | | |
| ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | <i>Μόνιμος</i> | 69 | 3,87 | 0,73 | | | 599 | 0,228 |
| | <i>Αναπληρωτής</i> | 21 | 3,70 | 0,68 | | | | |
| ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | <i>Μόνιμος</i> | 69 | 3,22 | 0,88 | 0,141 | 88 | | 0,888 |
| | <i>Αναπληρωτής</i> | 21 | 3,19 | 0,99 | | | | |
| ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ | <i>Μόνιμος</i> | 69 | 4,19 | 0,80 | | | 516,5 | 0,044 |
| | <i>Αναπληρωτής</i> | 21 | 3,59 | 1,20 | | | | |

Επομένως από τις παραπάνω συγκρίσεις παρατηρούμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 41 έως 50 ετών, λόγω ψηφιακής εκπαίδευσης, αντιμετώπισαν μεγαλύτερη δυσκολία σε ζητήματα, που αφορούσαν την προσωπική τους ζωή. Δηλαδή εμπόδια, που προκάλεσαν αναστάτωση στην οικογενειακή ζωή τους, όπως η εργασία από το σπίτι και η αλλαγή του ωραρίου εργασίας τους, γενικότερα το αίσθημα του άγχους και στρες που τους προκλήθηκε.

Σύγκριση του βαθμού αντιλήψεων για την ψηφιακή εκπαίδευση μεταξύ των κατηγοριών φύλου, ηλικίας, επιπέδου σπουδών και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας A-Cronbach για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται πως στις παιδαγωγικές-μαθησιακές (0,679), προσωπικές (0,765) και εργασιακές(0,767) αντιλήψεις υπάρχει αξιοπιστία. Όμως, στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις (0,399) η αξιοπιστία ήταν πολύ χαμηλή. Για το λόγο αυτό παραλήφθηκε η ερώτηση 29 για να αυξηθεί η αξιοπιστία (0,651).

Πίνακας 16: Έλεγχος αξιοπιστίας αντιλήψεων

| | <i>Πλήθος ερωτήσεων</i> | <i>Alpha Cronbach</i> | <i>Alpha αν αφαιρεθεί κάποια ερώτηση</i> |
|-------------------------------------|-------------------------|-----------------------|--|
| ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | 3 | 0,679 | |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | 3 | 0,399 | <i>*Αν αφαιρεθεί η ερώτηση 29, $\alpha=0,651$</i> |
| ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | 5 | 0,765 | |
| ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | 5 | 0,767 | |

Συνεχίζοντας, για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία απάντησαν και οι 96 εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα. Για να μελετήσουμε αν διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αντιλήψεις/προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις που αφορούσαν τις παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, προσωπικές και εργασιακές αντιλήψεις αντίστοιχα, συνθέτονται για να δημιουργήσουν μια κλίμακα για κάθε μια από τις θεματικές αυτές. Η σύνθεση έγινε υπολογίζοντας το μέσο όρο των απαντήσεων τύπου Likert για κάθε μια κατηγορία για κάθε συμμετέχοντα. Η κλίμακα αυτή αποτελεί ένα δείκτη που μετρά το βαθμό παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών, προσωπικών και εργασιακών προοπτικών (ελάχιστη τιμή 1, μέγιστη τιμή 5). Όσο μεγαλύτερο βαθμό συγκέντρωσε ο κάθε ερωτώμενος, τόσο καλύτερη ήταν η αντίληψη, που διαμόρφωσε ο εκπαιδευτικός στην κάθε κατηγορία.

Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση

Αρχικά, όσον αφορά τις μαθησιακές, προσωπικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις έγινε σύγκριση των μέσων όρων του βαθμού αντίληψης των εκπαιδευτικών με τον παράγοντα φύλο. Όπως φαίνεται και στον πίνακα παρακάτω, μετά από έλεγχο Mann-Whitney, στις μαθησιακές, εκπαιδευτικές και εργασιακές αντιλήψεις δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Παρατηρούμε όμως για τις

προσωπικές αντιλήψεις, πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ($U=567$, $p\text{-value}=0.007<0.05$). Φαίνεται πως οι γυναίκες κρατούν μια πιο αρνητική και επιφυλακτική στάση απέναντι στις προσωπικές προοπτικές της διαδικτυακής Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας, σε σχέση με τους άνδρες οι οποίοι φαίνεται να έχουν γενικά μια πιο θετική στάση.

Πίνακας 17: Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών

| | Φύλο | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | U | Sig. |
|---------------------------------|----------|----|------------|-----------------|------------|--------------|
| Μαθησιακές αντιλήψεις | Άνδρες | 25 | 2,59 | 0,89 | 720,5 | 0,159 |
| | Γυναίκες | 71 | 2,33 | 0,83 | | |
| Εκπαιδευτικές αντιλήψεις | Άνδρες | 25 | 2,96 | 1,16 | 750 | 0,245 |
| | Γυναίκες | 71 | 2,68 | 0,95 | | |
| Προσωπικές αντιλήψεις | Άνδρες | 25 | 3,08 | 0,69 | 567 | 0,007 |
| | Γυναίκες | 71 | 2,65 | 0,82 | | |
| Εργασιακές αντιλήψεις | Άνδρες | 25 | 2,34 | 0,98 | 760 | 0,285 |
| | Γυναίκες | 71 | 2,08 | 0,82 | | |

Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση ανά ηλικιακή ομάδα

Στην συνέχεια έγινε σύγκριση των δειγμάτων των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία. Δεν υπάρχει κανονική κατανομή, οπότε θα εφαρμοστεί το κριτήριο Kruskal Wallis (H). Παρατηρώντας τα p-value του πίνακα που ακολουθεί θα δούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις παιδαγωγικές -μαθησιακές προοπτικές ($p\text{-value} >0.05$), όμως, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προσωπικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές προοπτικές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών ($p\text{-value} <0.05$). Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν επιμέρους Mann Whitney συγκρίσεις ανάμεσα στα ηλικιακά γκρουπ ανά δυο. Μέσα από τις ανά

δύο αυτές συγκρίσεις φάνηκε ξεκάθαρα, πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν λοιπόν ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών έως 30 ετών και των εκπαιδευτικών ηλικίας από 31 έως 40 ετών, όσον αφορά τις προσωπικές και εργασιακές προοπτικές. Όμοια σημαντικές διαφορές στατιστικά, υπάρχουν στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών έως 30 ετών με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας από 41 έως 50 ετών. Ενώ ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών έως 30 ετών, με τους εκπαιδευτικούς από 51 έως 60 ετών υπάρχουν στατιστικά, σημαντικές διαφορές στις προσωπικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις. Συμπερασματικά όμως, σε όλες τις περιπτώσεις η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών έως 30 ετών έχει πιο θετική στάση απέναντι στις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 18: Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα

| | Ηλικία | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | H (4) | Sig. |
|---------------------------------|-----------------|----|------------|-----------------|--------|-------|
| Μαθησιακές αντιλήψεις | Έως 30 | 10 | 2,83 | 0,95 | 4,841 | 0,304 |
| | 31-40 ετών | 39 | 2,35 | 0,83 | | |
| | 41-50 ετών | 18 | 2,15 | 1,04 | | |
| | 51-60 ετών | 26 | 2,5 | 0,69 | | |
| | 61 ετών και άνω | 3 | 2,11 | 0,38 | | |
| Εκπαιδευτικές αντιλήψεις | Έως 30 | 10 | 3,75 | 0,54 | 16,865 | 0,002 |
| | 31-40 ετών | 39 | 2,78 | 1,06 | | |
| | 41-50 ετών | 18 | 2,19 | 0,91 | | |
| | 51-60 ετών | 26 | 2,77 | 0,90 | | |
| | 61 ετών και άνω | 3 | 2,33 | 0,76 | | |
| Προσωπικές αντιλήψεις | Έως 30 | 10 | 3,64 | 0,63 | 14,846 | 0,005 |
| | 31-40 ετών | 39 | 2,67 | 0,71 | | |
| | 41-50 ετών | 18 | 2,5 | 0,98 | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|-----------------|----|------|------|---------------|--------------|
| | 51-60 ετών | 26 | 2,72 | 0,7 | | |
| | 61 ετών και άνω | 3 | 3,07 | 0,81 | | |
| | Έως 30 | 10 | 2,78 | 0,47 | | |
| | 31-40 ετών | 39 | 2,13 | 0,94 | | |
| Εργασιακές αντιλήψεις | 41-50 ετών | 18 | 1,86 | 0,81 | 10,829 | 0,029 |
| | 51-60 ετών | 26 | 2,13 | 0,84 | | |
| | 61 ετών και άνω | 3 | 2,07 | 0,9 | | |

Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση ανά επίπεδο σπουδών

Συνεχίζοντας την ανάλυση, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των βαθμών των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, για τις προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με το επίπεδο των σπουδών τους. Αξίζει να σημειώσουμε ότι λόγω κανονικής κατανομής στις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε το κριτήριο ANOVA. Μέσα από την εφαρμογή ANOVA φάνηκε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους. Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις των αντιλήψεων, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Όπως φαίνεται και στον πίνακα παρακάτω, υπάρχει, αν και οριακά, στατιστικά σημαντική διάφορα των μέσων όρων στις εργασιακές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας σε σχέση με το επίπεδο των σπουδών των εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό, έχουν πιο ουδέτερη στάση απέναντι στις εργασιακές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους υπολοίπους, που έχουν πιο επιφυλακτικές στάσεις. Όμως, από τις επιμέρους συγκρίσεις Mann Whitney που πραγματοποιήθηκαν, δεν φάνηκαν να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19: Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ανά επίπεδο σπουδών

| Επίπεδο | N | Μέσος | Τυπική | F | H | Sig |
|---------|---|-------|--------|---|---|-----|
|---------|---|-------|--------|---|---|-----|

| | Σπουδών | | όρος | απόκλιση | | |
|-------------------------------------|---------------------|----|------|----------|-------|-------|
| Μαθησιακές αντιλήψεις | <i>Πτυχίο</i> | 34 | 2,29 | 0,79 | | |
| | <i>Διδασκαλείο</i> | 18 | 2,35 | 0,75 | | |
| | <i>Μεταπτυχιακό</i> | 42 | 2,45 | 0,92 | 3,15 | 0,369 |
| | <i>Διδακτορικό</i> | 2 | 3,33 | 0,94 | | |
| Εκπαιδευτικές αντιλήψεις | <i>Πτυχίο</i> | 34 | 2,72 | 0,76 | | |
| | <i>Διδασκαλείο</i> | 18 | 2,67 | 1,07 | | |
| | <i>Μεταπτυχιακό</i> | 42 | 2,79 | 1,17 | 1,435 | 0,697 |
| | <i>Διδακτορικό</i> | 2 | 3,5 | 0,71 | | |
| Προσωπικές αντιλήψεις | <i>Πτυχίο</i> | 34 | 2,81 | 0,85 | | |
| | <i>Διδασκαλείο</i> | 18 | 2,48 | 0,72 | | |
| | <i>Μεταπτυχιακό</i> | 42 | 2,83 | 0,81 | 1,077 | 0,363 |
| | <i>Διδακτορικό</i> | 2 | 3,2 | 0,57 | | |
| Εργασιακές αντιλήψεις | <i>Πτυχίο</i> | 34 | 1,92 | 0,70 | | |
| | <i>Διδασκαλείο</i> | 18 | 1,92 | 0,81 | | |
| | <i>Μεταπτυχιακό</i> | 42 | 2,38 | 0,96 | 7,813 | 0,05 |
| | <i>Διδακτορικό</i> | 2 | 3 | 0,28 | | |

Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση

Συνεχίζοντας την ανάλυση, πραγματοποιήθηκε σύγκριση Mann-Whitney των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετικά με την εργασιακή συνθήκη τους. Μελετώντας τον πίνακα που ακολουθεί, γίνεται εμφανές πως στις παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές αντιλήψεις δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Όμως, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών παρουσιάζονται, όσον αφορά τη γνώμη τους για τις προσωπικές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Γενικά, οι αναπληρωτές κρατούν μια πιο ουδέτερη προς θετική στάση απέναντι στην Επείγουσα εξ Αποστάσεως

Διδασκαλία, σε αντίθεση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, που η στάση τους είναι πιο αρνητική.

Πίνακας 20: Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών

| | Σχέση εργασίας | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | U | Sig |
|---------------------------------|--------------------|----|------------|-----------------|------------|--------------|
| Μαθησιακές αντιλήψεις | <i>Μόνιμος</i> | 75 | 2,34 | 0,80 | 687,5 | 0,371 |
| | <i>Αναπληρωτής</i> | 21 | 2,60 | 0,99 | | |
| Εκπαιδευτικές αντιλήψεις | <i>Μόνιμος</i> | 75 | 2,66 | 1,02 | 575 | 0,057 |
| | <i>Αναπληρωτής</i> | 21 | 3,10 | 0,90 | | |
| Προσωπικές αντιλήψεις | <i>Μόνιμος</i> | 75 | 2,63 | 0,74 | 492 | 0,009 |
| | <i>Αναπληρωτής</i> | 21 | 3,24 | 0,88 | | |
| Εργασιακές αντιλήψεις | <i>Μόνιμος</i> | 75 | 2,07 | 0,89 | 571 | 0,054 |
| | <i>Αναπληρωτής</i> | 21 | 2,40 | 0,75 | | |

Από τα παραπάνω λοιπόν φαίνεται πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 60 ετών και κυρίως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, διατηρούν μια αρνητική και πιο επιφυλακτική στάση για την ψηφιακή εκπαίδευση. Ειδικότερα, όσον αφορά τα ζητήματα των προοπτικών της προσωπικής ζωής, τη μείωση του ελεύθερου χρόνου τους, τις δυσκολίες στη διαχείριση των οικογενειακών αναγκών και την αύξηση της πνευματικής και σωματικής εξάντλησης. Αντίθετα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 ετών, διατηρούν σε εμφανή σημεία μια στάση υπέρ της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση ανάλογα με την προϋπηρεσία

Επιπλέον, συγκρίναμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση με βάση τις κατηγορίες έτη προϋπηρεσίας και λειτουργικότητας σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών.

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Αναφέρουμε πως υπάρχει κανονική κατανομή στις εκπαιδευτικές και τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και πραγματοποιήθηκε ANOVA. Από το κριτήριο Post-hoc Bonferonni φάνηκε πως υπάρχουν στατιστικά, σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους ορισμένων ομάδων.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρώντας και τον πίνακα παρακάτω, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προσωπικές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας φαίνονται διαφορές στους μέσους όρους των ομάδων που είχαν έως 10 έτη προϋπηρεσίας με εκπαιδευτικούς που έχουν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας ($p\text{-value}=0$), όπως και στους εκπαιδευτικούς που είχαν από 21 έως και 30 έτη προϋπηρεσίας ($p\text{-value}=0$). Άρα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί έως 10 έτη έχουν πιο θετική στάση ως προς τις προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας. Ακόμη, στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία έως 10 έτη με εκείνους που έχουν από 21 έως 30 έτη για τις εκπαιδευτικές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί με έως 10 έτη προϋπηρεσίας έχουν μια πιο καλή στάση απέναντι στην Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία. Στις υπόλοιπες κατηγορίες εφαρμόστηκε Kruskal Wallis. Εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας ($H=9,466, p\text{-value}=0,024 < 0,05$).

Πίνακας 21: Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

| | Έτη προϋπηρεσίας | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | F | H | Sig |
|-------------------------------------|---------------------|----|---------------|--------------------|--------------|--------------|-----|
| Μαθησιακές αντιλήψεις | <i>Έως 10</i> | 21 | 2,79 | 1,02 | 9,466 | 0,024 | |
| | <i>11-20</i> | 42 | 2,19 | 0,80 | | | |
| | <i>21-30</i> | 18 | 2,17 | 0,79 | | | |
| | <i>31-40</i> | 15 | 2,69 | 0,48 | | | |
| Εκπαιδευτικές αντιλήψεις | <i>Έως 10</i> | 21 | 3,29 | 0,97 | 3,303 | 0,024 | |
| | <i>11-20</i> | 42 | 2,61 | 1,03 | | | |

| | | | | | | |
|----------------------------------|--------|----|------|------|--------------|--------------|
| | 21-30 | 18 | 2,39 | 0,90 | | |
| | 31-40 | 15 | 2,87 | 0,92 | | |
| | Έως 10 | 21 | 3,38 | 0,81 | | |
| Προσωπικές αντιλήψεις | 11-20 | 42 | 2,52 | 0,72 | 9,025 | 0,000 |
| | 21-30 | 18 | 2,39 | 0,67 | | |
| | 31-40 | 15 | 3,04 | 0,65 | | |
| | Έως 10 | 21 | 2,56 | 0,84 | | |
| Εργασιακές αντιλήψεις | 11-20 | 42 | 1,98 | 0,75 | 7,364 | 0,061 |
| | 21-30 | 18 | 2,07 | 0,83 | | |
| | 31-40 | 15 | 2,12 | 0,86 | | |
| | Έως 10 | 21 | 2,56 | 0,84 | | |

Διαφορές στο βαθμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εκπαίδευση ανάλογα με τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης με τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας, που εργάζονταν με έλεγχο Mann Whitney. Έτσι παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα και τα p-value, φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργαστήκαν σε ολιγοθέσιο και σε πολυθέσιο σχολείο για τις μαθησιακές και τις εκπαιδευτικές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί από τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν λίγο πιο θετική αντίληψη για τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας.

Πίνακας 22: Σύγκριση του βαθμού των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία

| | Σχέση εργασίας | N | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | U | Sig |
|----------------------------------|-------------------|----|---------------|--------------------|--------------|--------------|
| Μαθησιακές αντιλήψεις | Ολιγοθέσιο | 12 | 2,89 | 0,90 | 312,5 | 0,032 |
| | Πολυθέσιο | 84 | 2,33 | 0,82 | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|-------------------|----|------|------|------------|--------------|
| Εκπαιδευτικές αντιλήψεις | <i>Ολιγοθέσιο</i> | 12 | 3,54 | 1,01 | 267 | 0,008 |
| | <i>Πολυθέσιο</i> | 84 | 2,64 | 0,96 | | |
| Προσωπικές αντιλήψεις | <i>Ολιγοθέσιο</i> | 12 | 3,27 | 1,13 | 343 | 0,073 |
| | <i>Πολυθέσιο</i> | 84 | 2,69 | 0,74 | | |
| Εργασιακές αντιλήψεις | <i>Ολιγοθέσιο</i> | 12 | 2,53 | 1,11 | 386,5 | 0,191 |
| | <i>Πολυθέσιο</i> | 84 | 2,09 | 0,82 | | |

Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία (έως 10 έτη), διατηρούν μια πιο θετική στάση απέναντι στις μελλοντικές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης. Αυτό ερμηνεύεται λόγω του ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί μεγάλωσαν σε ένα πιο σύγχρονο τεχνολογικά περιβάλλον σε σχέση με τους μεγαλύτερους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε ολιγοθέσια σχολεία της επαρχίας, σχημάτισαν μια πιο θετική αντίληψη για την ψηφιακή εκπαίδευση έναντι των εκπαιδευτικών των μεγάλων πολυθεσίων σχολείων της πόλης. Αν και τα σχολεία της επαρχίας, χαρακτηρίζονται συνήθως από έλλειψη τεχνολογικών μέσων αλλά και έλλειψη ψηφιακού υποβάθρου και εξοπλισμού των μαθητών τους, κάτι που λογικά θα δυσκόλεψε το έργο τους. Όμως, η θετική αντίληψη που διαμορφώθηκε, ίσως ερμηνεύεται αρχικά από τον παράγοντα της ηλικίας, αφού στα σχολεία αυτά συνήθως εργάζονται νεαροί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Επίσης άλλος λόγος ίσως είναι και η μείωση των χρονοβόρων μετακινήσεων των εκπαιδευτικών στα απομακρυσμένα σχολεία της ενδοχώρας.

Σχέση των τεχνολογικών γνώσεων των εκπαιδευτικών με τις προκλήσεις-δυσκολίες από την ψηφιακή εκπαίδευση

Επίσης, για τις ανάγκες της μελέτης έγιναν συσχετίσεις ανάμεσα στις τεχνολογικές γνώσεις των εκπαιδευτικών από την μια, με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αλλά και τις αντιλήψεις που διαμόρφωσαν για τις προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας, από την άλλη.

Καταρχάς, ως προς τη συσχέτιση τεχνολογικών γνώσεων και προκλήσεων, θέσαμε ως μηδενική υπόθεση (H0) πως οι γνώσεις Τ.Π.Ε. δεν σχετίζονται με τις προκλήσεις που αντιμετώπισε ένας εκπαιδευτικός και ως εναλλακτική υπόθεση (H1)

πως οι γνώσεις Τ.Π.Ε. σχετίζονται με τις προκλήσεις που αντιμετώπισε ένας εκπαιδευτικός. Όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, από το συντελεστή συσχέτισης Pearson, βλέπουμε ότι υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση των τεχνολογικών ($r = -0,402$) και προσωπικών προκλήσεων ($r = -0,241$) με τις τεχνολογικές γνώσεις, η οποία είναι στατιστικά σημαντική. Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός με καλύτερες τεχνολογικές γνώσεις, αντιμετώπισε λιγότερες τεχνολογικές και προσωπικές προκλήσεις, όπως ήταν αναμενόμενο.

Πίνακας 23: Συσχέτιση δυσκολιών και γνώσεων Τ.Π.Ε.

| | r | df | sig |
|--|---------------|-----------|--------------|
| Τεχνολογικές προκλήσεις – Γνώσεις ΤΠΕ | -0,402 | 88 | 0,000 |
| Παιδαγωγικές προκλήσεις - Γνώσεις ΤΠΕ | -0,158 | 88 | 0,138 |
| Εργασιακές προκλήσεις - Γνώσεις ΤΠΕ | -0,099 | 88 | 0,351 |
| Προσωπικές προκλήσεις - Γνώσεις ΤΠΕ | -0,241 | 88 | 0,022 |

Σχέση των τεχνολογικών γνώσεων των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους από την ψηφιακή εκπαίδευση

Ως προς τη συσχέτιση τεχνολογικών γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης, θέσαμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) πως οι τεχνολογικές γνώσεις δεν σχετίζονται με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και ως εναλλακτική υπόθεση (H_1) πως οι τεχνολογικές γνώσεις σχετίζονται με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία.

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνεται πως από το συντελεστή συσχέτισης Pearson, ότι υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση των αντιλήψεων με τις τεχνολογικές γνώσεις ($r = 0,154$). Όσον αφορά τις εργασιακές προοπτικές της Επείγουσας εξ

Αποστάσεως Διδασκαλίας, φαίνεται ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση με τις τεχνολογικές γνώσεις ($r=0,210$), η οποία είναι στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός με καλύτερες τεχνολογικές γνώσεις έχει καλύτερη αντίληψη για τις εργασιακές προοπτικές της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας.

Πίνακας 24: Συσχέτιση προοπτικών και γνώσεων Τ.Π.Ε.

| | r | df | sig |
|---|--------------|-----------|--------------|
| Μαθησιακές αντιλήψεις – Γνώσεις ΤΠΕ | 0,154 | 94 | 0,135 |
| Εκπαιδευτικές αντιλήψεις - Γνώσεις ΤΠΕ | 0,105 | 94 | 0,308 |
| Προσωπικές αντιλήψεις - Γνώσεις ΤΠΕ | 0,099 | 94 | 0,335 |
| Εργασιακές αντιλήψεις - Γνώσεις ΤΠΕ | 0,210 | 94 | 0,040 |

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

Η επείγουσα συνθήκη της πανδημίας προκάλεσε σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία παγκοσμίως. Δοκιμάστηκαν τόσο οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων, όσο και η επαγγελματική, εργασιακή και προσωπική ζωή των ίδιων των εκπαιδευτικών (Reimers & Schleicher, 2020).

Η πρωτόγνωρη αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων της χώρας, δημιούργησε την ανάγκη εφαρμογής της ψηφιακής εκπαίδευσης. Αυτή αποτέλεσε το μοναδικό στήριγμα προκειμένου να επανέλθει η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών (Ευαγγέλου, 2021). Ο καινούριος όρος της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας (Emergency Remote Teaching) εμφανίστηκε σε διεθνές επίπεδο, για να περιγράψει την ιδιότυπη και χωρίς συστηματικό σχεδιασμό εφαρμογή της διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Μιας διδασκαλίας, που πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, δίχως προηγούμενη εμπειρία,

επιμόρφωση, έχοντας ελάχιστες ψηφιακές γνώσεις και ελλιπείς τεχνολογικές υποδομές σε προσωπικό αλλά και σε επίπεδο σχολικών μονάδων.

Στις νέες εκπαιδευτικές αυτές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί επωμίσθηκαν αποκλειστικά το βάρος της συνέχισης και μετάβασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε νέα ψηφιακά περιβάλλοντα. Σε σύντομο χρονικό διάστημα βρέθηκαν να διδάσκουν μέσα από νέα ψηφιακά σύγχρονα και ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, σε μια νέα εποχή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, υπήρξαν αρκετά εμπόδια για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μα αντίστοιχα και ευκαιρίες για τους ίδιους αλλά και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας μελέτης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα. Μέσα από αυτά φωτίζονται πτυχές των αρκετών δυσκολιών στο έργο των εκπαιδευτικών αλλά και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης αν και διέθετε τη βασική κρατική πιστοποίηση γνώσης ψηφιακών τεχνολογιών, φάνηκε να μην επαρκεί για να καλυφθούν οι ανάγκες και οι απαιτήσεις που προέκυψαν λόγω των σύγχρονων εργαλείων. Όμως οι συμμετέχοντες φάνηκαν αρκετά εξοικειωμένοι έχοντας αυτοπεποίθηση ως προς τη χρήση και την ένταξη νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (75%) δεν είχαν εφαρμόσει ποτέ, ούτε είχαν εμπειρία, από μεθόδους και πρακτικές ψηφιακής εκπαίδευσης. Παρομοίως σε έρευνα, είχε διαπιστωθεί η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών, με μεθόδους και πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Giovannella et al., 2020). Όμως, και στις δύο περιόδους της αναστολής των σχολικών μονάδων, πάνω από το 51% των εκπαιδευτικών, εφάρμοσαν μεθόδους ψηφιακής εκπαίδευσης. Ελάχιστοι ήταν αυτοί, που για διάφορους λόγους, δεν συμμετείχαν σε αυτήν την επείγουσα αλλά υποχρεωτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου, όπως φάνηκε, διέθεταν ή εξασφάλισαν τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα, δηλαδή ηλεκτρονικό υπολογιστή και επαρκή σύνδεση διαδικτύου. Σε διάφορες περιπτώσεις δανείστηκαν εξοπλισμό από τη σχολική μονάδα τους, αγόρασαν ή τον μοιράζονταν με άλλα μέλη της οικογένειάς τους. Προηγούμενη έρευνα, είχε αναδείξει μια γενικότερη έλλειψη ψηφιακών μέσων και αδυναμίας πρόσβασης στο διαδίκτυο τόσο

εκπαιδευτικών όσο και μαθητών (Ευαγγέλου, 2021). Η απουσία τεχνολογικών μέσων αποτελούσε πραγματικό φραγμό στο έργο των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή των μαθητών, ενώ παράλληλα ανέδειξε ζητήματα αποκλεισμών και ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Σημαντικό εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς φάνηκε πως ήταν η αδυναμία χειρισμού των νέων τεχνολογικών εργαλείων της ψηφιακής εκπαίδευσης, λόγω έλλειψης τεχνικής κατάρτισης και σύγχρονων τεχνολογικών δεξιοτήτων. Επίσης, σημαντική δυσκολία για αυτούς ήταν η ύπαρξη τεχνικών προβλημάτων, λόγω δυσλειτουργίας των σύγχρονων και ασύγχρονων πλατφορμών. Αυτό επηρέασε άμεσα τους εκπαιδευτικούς, διότι εμπόδισε την ομαλή διεξαγωγή και τη ροή της διαδικτυακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί εκείνη την περίοδο, στην επείγουσα συνθήκη, φάνηκε να μην έχουν κάποια ουσιαστική θεσμική καθοδήγηση και επιμορφωτική υποστήριξη, από επίσημους φορείς. Πέρα από την προσωπική τους προσπάθεια, αναζήτησαν υποστήριξη από φίλους, συγγενείς και συναδέλφους για να επιλύσουν τεχνικά ζητήματα. Μάλιστα, για το σκοπό αυτό δημιούργησαν ανεπίσημες υποστηρικτικές διαδικτυακές κοινότητες συνεργασίας και μάθησης. Εκεί, αντάλλαζαν πληροφορίες, εξέφραζαν απορίες αλλά και προβληματισμούς σε ένα πλαίσιο αλληλοϋποστήριξης και αμέριστης συνεργασίας. Οι έχοντες ψηφιακές δεξιότητες διαμοιράζονταν, όσο ήταν εφικτό, την τεχνογνωσία τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Αυτό πιθανόν, σε κάποιο βαθμό, άμβλυνη τη δημιουργία ανισοτήτων και ψηφιακού χάσματος μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου ήρθαν επίσης αντιμέτωποι με αρκετά παιδαγωγικά και διδακτικά εμπόδια. Υπήρξαν δυσκολίες κυρίως στην αλληλεπίδραση και την διαχείριση των μαθητών αλλά και με την παροχή ανατροφοδότησης στα πλαίσια της ψηφιακής τάξης. Η ψηφιακή εκπαίδευση ελαχιστοποιεί την αλληλεπίδραση και τη δυνατότητα αξιολόγησης των γνώσεων, που απεκτήθησαν από τους μαθητές κατά την πορεία της διδασκαλίας. (Κελεσιδης & Μανάφη, 2021). Επίσης, η αναδιαμόρφωση των μαθησιακών στόχων και των διδακτικών στρατηγικών για μια αποτελεσματική, ποιοτική και ουσιαστική ψηφιακή εκπαίδευση αποτέλεσε ακόμη ένα σημαντικό εμπόδιο, το οποίο κλήθηκαν να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί.

Η έλλειψη εμπειρίας αλλά και επιμόρφωσης είχε ως αποτέλεσμα την εργαλειακή αντιμετώπιση της ψηφιακής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών έκανε μια άκριτη και μηχανιστική μεταφορά της δια ζώσης διδασκαλίας στο διαδικτυακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν εσφαλμένα την αντίληψη, πως εντάσσοντας τα τεχνολογικά εργαλεία στην διδασκαλία, υλοποιούν Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (Bozkurt & Sharma, 2020). Έκαναν χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων, εφαρμόζοντας μεθόδους απλής δασκαλοκεντρικής μετάδοσης γνώσεων. Όμως, η προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαιτεί μια ομαδοσυνεργατική αλληλεπίδραση των μαθητών, που να προάγει την αυτόνομη οικοδόμηση της γνώσης. Αυτομάτως λοιπόν, η διδασκαλία γινόταν λιγότερο ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Η απουσία παιδαγωγικής διάστασης επηρεάζει την ποιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αναστασιάδης, 2020).

Οι δυσκολίες στο οικιακό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών ήταν ακόμη ένα εμπόδιο για το έργο των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από την έρευνα. Συχνά πέρα της έλλειψης τεχνολογικών μέσων υπήρχαν διακοπές στην συμμετοχή και στην παρακολούθηση λόγω έλλειψης υποστήριξης, προσωπικού χώρου των μαθητών, φασαρίας ή ύπαρξης τρίτων προσώπων. Οι παράγοντες αυτοί δυσκόλευαν την ομαλή ροή της διδασκαλίας. Παρομοίως σε έρευνες φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν την απροθυμία των μαθητών να χρησιμοποιήσουν την κάμερα και το μικρόφωνο τους λόγω προστασίας των προσωπικών δεδομένων (Gouseti, 2021).

Η ψηφιακή εκπαίδευση προκάλεσε αναστάτωση στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Η εργασία από το χώρο της κατοικίας φάνηκε να μην δυσκόλεψε τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο η διεξαγωγή των μαθημάτων σε απογευματινές ώρες. Μάλιστα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε πως δυσκολεύτηκαν παραπάνω σε σχέση με τους άνδρες. Στην ελληνική κοινωνία, στο εσωτερικό της οικογένειας και ειδικά ως προς τον καταμερισμό της εργασίας στα πλαίσια του νοικοκυριού, οι γυναίκες αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες (Μαράκη, 2010). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λοιπόν έχοντας περισσότερες υποχρεώσεις στα πλαίσια της οικογένειας και του νοικοκυριού, συγκριτικά με τους άνδρες, έπρεπε να συνδυάσουν ταυτόχρονα και παράλληλα και τις εργασιακές, και επαγγελματικές τους, υποχρεώσεις.

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ψηφιακή εκπαίδευση συνδυάστηκε με αύξηση των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και μείωση του ελεύθερου χρόνου τους. Οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν πιο πολλές ώρες για την προετοιμασία της ψηφιακής συγκριτικά με τη δια ζώσης διδασκαλία, καθώς απαιτούσε την εκμάθηση βασικών λειτουργιών των τεχνολογικών εργαλείων. Η εργασία μέσω ψηφιακών μέσων φάνηκε να ασκεί τεράστια πίεση στους εκπαιδευτικούς.

Ένιωθαν ότι έπρεπε να είναι συνεχώς συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο και διαθέσιμοι, ώστε να υπάρχει επαφή με τους μαθητές για επίλυση αποριών και τεχνολογική υποστήριξη. Αυτό όμως, επηρέασε τα όρια και τη διάκριση μεταξύ εργασιακού ωραρίου και ελεύθερου προσωπικού χρόνου των εκπαιδευτικών.

Οι έκτακτες αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές, δυσκολίες και της πίεσης για ποιοτική επαγγελματική ανταπόκριση προκάλεσαν άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης. Αυτό συνοδεύτηκε από έντονο αίσθημα στρες λόγω της εμπλοκής των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες και των δυσκολιών που προέκυψαν κατά το χειρισμό των ψηφιακών εργαλείων. Παρομοίως, σε έρευνα του εξωτερικού διαπιστώθηκε πως λόγω της ταχύτατης μετατόπισης της διδασκαλίας σε νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και της ανάγκης εξάσκησης ψηφιακών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, ενισχυθήκαν τα αρνητικά συναισθήματά των εκπαιδευτικών (Macintyre, Gregersen & Mercer, 2020).

Όσον αφορά τον παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σύγκριση των δυσκολιών με τις ηλικιακές ομάδες. Σημαντική διαφορά υπήρξε κυρίως στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην προσωπική τους ζωή κατά την ψηφιακή εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 41 έως 50 φάνηκε πως δυσκολεύτηκαν παραπάνω λόγω της κατ' οίκον εργασίας, της μετατόπισης της ώρας των μαθημάτων αλλά και λόγω της απαιτητικής προετοιμασίας συγκριτικά με εκπαιδευτικούς ηλικίας έως 30 ετών. Αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό εάν αναλογιστούμε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα έχοντας μεγαλώσει σε μια άλλη εποχή, αυτή του διαδικτύου και των ψηφιακών συσκευών. Οι ίδιοι μάλιστα, δεν ένιωσαν τόσο έντονο στρες λόγω ψηφιακής εκπαίδευσης. Όσον αφορά τις προσωπικές δυσκολίες, φάνηκε να υπάρχει επίσης σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μόνιμους σε σχέση τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, με τους πρώτους να δυσκολεύονται παραπάνω.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης για τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης. Αρκετοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ψηφιακής εκπαίδευσης είναι η εξοικονόμηση χρόνου και χρημάτων. Με την ψηφιακή εκπαίδευση αποφεύγονται οι καθημερινές, συχνά πολύωρες, κουραστικές και κοστοβόρες μετακινήσεις στα σχολεία, ενώ παράλληλα αυξάνεται και ο διαθέσιμος προσωπικός χρόνος λόγω αυτού. Από την άλλη πλευρά όμως, σύμφωνα με την πλειοψηφία των

συμμετεχόντων, είναι εξίσου απαιτητική και χρονοβόρα η προετοιμασία των διαδικτυακών μαθημάτων της ψηφιακής εκπαίδευσης, καθώς και εξαντλητική η διαδικτυακή διδασκαλία από τον υπολογιστή.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν επιφυλακτικοί για την ευελιξία χρόνου και χώρου, που προσφέρει στους μαθητές η εξ αποστάσεως ψηφιακή διδασκαλία. Επιπλέον, φάνηκαν αρκετά επιφυλακτικοί για τον τεχνολογικό εμπλουτισμό που θα προσφέρει η ψηφιακή εκπαίδευση στη δια ζώσης διδασκαλία. Ύστερα, όσον αφορά τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, φάνηκε στην πλειοψηφία τους να συμφωνούν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση δεν επιτυγχάνει τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων φαίνεται να αποκλείονται εύκολα από την διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση. Ομοίως σε έρευνα, διαπιστώθηκε ότι μαθητές από οικογένειες με περιορισμένη οικονομική δυνατότητα, μαθητές από αγροτικές περιοχές, ή αλλοδαποί μαθητές δεν μπορούσαν να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως λόγω έλλειψης τεχνολογικών υποδομών, (Aguilera & Nightengale-Lee, 2020; Lynch, 2020).

Ακολούθως, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν αποτελεσματική την ψηφιακή διδασκαλία, συγκριτικά με τη δια ζώσης και συμφωνούν ότι δεν είναι αναγκαία μια παράλληλη ή μεικτή συνύπαρξη τους στην πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση. Στην ίδια κατεύθυνση προγενέστερες έρευνες έδειξαν πως η ψηφιακή εκπαίδευση δεν αξιολογείται ως το ίδιο αποτελεσματική και δεν μπορεί να υποκαταστήσει, παρά μόνο να υποστηρίξει, την δια ζώσης εκπαίδευση (Γιασιράνης & Σοφός, 2021; Ευαγγέλου, 2021). Αρκετοί εκπαιδευτικοί όμως, εξέφρασαν την αντίληψη πως η ψηφιακή εκπαίδευση θα μπορούσε να έχει ένα καθαρά υποστηρικτικό χαρακτήρα στη δια ζώσης διδασκαλία. Δηλαδή να λειτουργεί ως εργαλείο, που θα εφαρμόζεται μόνο σε περιόδους κρίσης, ή σε περιπτώσεις έντονων καιρικών φαινομένων, οπότε και αναστέλλεται η λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με αυτό τον τρόπο, θα υπάρχει μια ομαλή συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι μαθητές δεν θα χάνουν την επαφή με το σχολείο. Παρομοίως, σε έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές ξεκινώντας δεν αξιολόγησαν θετικά την ψηφιακή εκπαίδευση, ανέφεραν όμως, πως η μεγαλύτερη ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης με ενσωμάτωσή της στις συνήθειες διδακτικές πρακτικές, πιθανόν να είναι αποτελεσματική για τις ανάγκες των μη προνομιούχων φοιτητών, που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα οικονομικά εμπόδια ή και εκπαιδευτικές προκλήσεις (Zaimakis & Kokkinou, 2023). Αυτή η στάση φαίνεται

γενικότερα να προωθεί και να ενισχύει τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση

Ως πλεονέκτημα από την εμπλοκή με την ψηφιακή εκπαίδευση φάνηκε να είναι η ανάπτυξη και πρόοδος των τεχνολογικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ενασχόληση με τα ψηφιακά εργαλεία, τις διαδικτυακές εφαρμογές και τις πλατφόρμες, εμπλούτισε το ψηφιακό τους κεφάλαιο και προώθησε την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Εκ των πραγμάτων, οι τεχνολογικές και ψηφιακές δεξιότητες που αποκτήθηκαν μετά την εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης, μπορούν να αξιοποιηθούν λειτουργικά και αποτελεσματικά στη διά ζώσης διδασκαλία (Tziforoulos, 2020).

Όσον αφορά τις προσωπικές, επαγγελματικές και εργασιακές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι σε μελλοντική εφαρμογή της θα μειωθεί αρκετά ο προσωπικός ελεύθερος χρόνος τους, ενώ θα αυξηθεί η σωματική και πνευματική τους εξάντληση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση δεν διευκολύνει τη διαχείριση των οικογενειακών τους αναγκών, παρά τη κατ' οίκον εργασία και πως η ενασχόληση με την ψηφιακή εκπαίδευση αυξάνει το εργασιακό τους άγχος. Επίσης, η εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης εγείρει ζητήματα παραβίασης των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών, μείωσης θέσεων εργασίας, κάτι που πιθανόν να οδηγήσει και στη υποβάθμιση των φυσικών σχολικών μονάδων, ενώ ίσως να χρησιμοποιηθεί και ως απεργοσπαστικός μηχανισμός.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σχημάτισαν μια πιο αρνητική στάση για την ψηφιακή εκπαίδευση, κυρίως όσον αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις τους. Δηλαδή με ζητήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη των τεχνολογικών τους δεξιοτήτων, της καλύτερης διαχείρισης των οικογενειακών αναγκών και της επάρκειας ελεύθερου χρόνου, αλλά και της μείωσης σωματικής και πνευματικής κούρασης. Παρομοίως, σε έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φάνηκε οι γυναίκες φοιτήτριες να έχουν περισσότερες επιφυλάξεις από τους άνδρες (Zaimakis & Papadaki, 2022).

Συν τοις άλλοις, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, έχοντας αντιμετωπίσει πιο πολλές δυσκολίες στην ψηφιακή εκπαίδευση, σχημάτισαν μια πιο αρνητική στάση σε σχέση με νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Από τη σύγκριση των αντιλήψεων με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν εργαστεί έως 10 έτη είχαν πιο θετική στάση και αντίληψη για τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης στην προσωπική τους ζωή. Επιπλέον, εξέφρασαν πιο ευνοϊκή

διάθεση σε ζητήματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές αλλά και τις εργασιακές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης, σε σχέση με εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Αυτό πιθανόν ερμηνεύεται λόγω του ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί προέρχονται από μια νέα γενιά εκπαιδευτικών, που έχουν ζήσει τη χρήση της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή τους, επομένως έχουν αποκτήσει δεξιότητες και φιλικές τάσεις για την τεχνολογία. Από τη σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με τη σχέση εργασίας, φάνηκε πως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο ευνοϊκή στάση και αντίληψη ως προς τα εργασιακά ζητήματα και γενικότερα ως προς την εφαρμογή και τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί, κάτοχοι κυρίως διδακτορικού αλλά και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, είχαν πιο θετική αντίληψη για τις προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μέσα από την ακαδημαϊκή ενασχόληση και τις σπουδές τους, ίσως έχουν έρθει σε επαφή και έχουν γνωρίσει καλύτερα τις πρακτικές αλλά και τις μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Κλείνοντας αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλές τεχνολογικές γνώσεις και ψηφιακό κεφάλαιο, αντιμετώπισαν λιγότερες τεχνολογικές αλλά και προσωπικές δυσκολίες στην ψηφιακή εκπαίδευση. Επίσης, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη αντίληψη και για τις εργασιακές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης. Τέλος, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι να αντιμετώπισαν τεχνολογικές δυσκολίες, εμπόδια στην προσωπική τους ζωή αλλά και παιδαγωγικές προκλήσεις, εξέφρασαν μια αρνητική στάση κυρίως ως προς τις εκπαιδευτικές, μαθησιακές, προσωπικές και εργασιακές προοπτικές της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Ως γενικό συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου, συνάντησαν αρκετά τεχνολογικά, παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά και εργασιακά εμπόδια αλλά κι αρκετές δυσκολίες στην προσωπική τους ζωή κατά τη διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης. Το έργο αλλά και ο ρόλος τους άλλαξε αναγκαστικά. Στην πλειοψηφία τους, μέσα από αυτή την εμπειρία, διαμόρφωσαν μια γενικότερη αρνητική αντίληψη και στάση για την ψηφιακή εκπαίδευση.

Η μελέτη αυτή πέρα από το βασικό σκοπό και στόχο της αποσκοπεί μέσα από τα ευρήματα της να αποτελέσει έναυσμα για μελλοντικές έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έρευνες σχετικά με τα ζητήματα των δυσκολιών και των εμποδίων στο έργο των εκπαιδευτικών, που πιθανόν προϋπήρχαν και αναδείχτηκαν ή ακόμη

προέκυψαν από την επείγουσα αυτή περίπτωση. Συνακόλουθα, ζητήματα ανισοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και γενικότερα ζητήματα που αφορούν την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο και ένα περιβάλλον το οποίο επηρεάζεται συνεχώς. Όμως, οι κρίσιμοι καιροί προσφέρουν ευκαιρίες για προβληματισμό και επαναξιολόγηση. Η ελληνική πολιτεία και οι αρμόδιοι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, οφείλουν να σκεφτούν εάν μέσα από αυτή τη συνθήκη, δόθηκε μια πραγματικά σημαντική ευκαιρία για το εκπαιδευτικό σύστημα. Τη σύγχρονη εποχή, σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο και τεχνολογικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ίσως πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να εμπλουτισθούν οι επιλογές στους τρόπους παροχής εκπαίδευσης στους μαθητές.

Σίγουρα η ψηφιακή εκπαίδευση, με τη μορφή της Επείγουσας Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας αξιοποιήθηκε σε αντικειμενικές δυσκολίες δίνοντας μια πρόσκαιρη λύση στις έκτακτες συνθήκες. Όπως έγινε αντιληπτό και στην παρούσα έρευνα, μέσα από αυτή την εμπειρία τους, οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν μια αρκετά επιφυλακτική στάση απέναντι στην ψηφιακή εκπαίδευση. Η αποδοχή της ψηφιακής εκπαίδευσης επηρεάστηκε λόγω των αρνητικών εμπειριών που βίωσαν πολλοί εκπαιδευτικοί και μαθητές κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Barbour et al, 2020). Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της ψηφιακής εκπαίδευσης και θεωρούν πως δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία.

Η ψηφιακή εκπαίδευση, όπως φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας, θα μπορούσε να συνυπάρχει έστω υποστηρικτικά, ως ένα εφεδρικό εργαλείο, στα χέρια των εκπαιδευτικών σε περίπτωση διακοπής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όμως, ακόμη και στην περίπτωση παραμονής ως υποστηρικτικό εργαλείο η ψηφιακή εκπαίδευση απαιτεί κατάλληλο κεντρικό σχεδιασμό και οργάνωση από την πλευρά της πολιτείας. Επίσης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός και χρειάζεται ορθή προετοιμασία για να ενισχυθούν οι υπάρχουσες παιδαγωγικές τους δεξιότητες, να υπάρξει κατάρτιση και εποικοδομητική επιμόρφωση, σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Μέσα από την επιμόρφωση θα αντιληφθούν ορθώς πως η τεχνολογία είναι απλά ένα εργαλείο. Η σωστή προσέγγιση δεν είναι η μάθηση από την τεχνολογία αλλά η μάθηση με την τεχνολογία (Bozkurt & Sharma, 2020). Μάθηση σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου προάγεται με διερεύνηση η ανακάλυψη και συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης (Αναστασιάδης, 2020). Φυσικά, απαραίτητος κρίνεται και ο εφοδιασμός των σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και μαθητών με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και εξοπλισμό.

Ως εκ τούτου, τη σύγχρονη εποχή, σε μια νέα μελλοντική ανάγκη διακοπής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχουν αναπτύξει αντανακλαστικά και δεξιότητες για την εφαρμογή ψηφιακής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλίζεται άμεσα η ποιοτική συνέχιση της διδασκαλίας και της μαθησιακής πορείας των μαθητών. Επίσης, μελλοντικά, η ψηφιακή εκπαίδευση πάντα σε συνδυασμό με τη δια ζώσης εκπαίδευση, ίσως ανοίξει νέους ορίζοντες ως προς τους τρόπους διδασκαλίας, όπως και τις δυνατότητες φοίτησης και παρακολούθησης των μαθητών. Μια τέτοιου είδους συνύπαρξη δια ζώσης και ψηφιακής διδασκαλίας ίσως προσφέρει στην αύξηση την πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Aguliera, E. & Nightengale-Lee, B., (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121 (5/6), 471-478. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Barbour, M., LaBonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, M. (2020). Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching. A special report of the State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada project. DOI: 10.13140/RG.2.2.31848.70401.
- Bintliff, A. V. (2020). How COVID-19 has influenced teachers' well-being: A new study shows decreases in teacher well-being during the pandemic. *Psychology Today*. Ανακτήθηκε από: <https://www.Psychologytoday.com/us/blog/multidimensionall-aspectsadolescent-well-being/202009/how-covid-19-has-influenced-teachers-well>

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. Ανακτήθηκε από: <https://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- 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. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Branch, R. M., & Dousay, T. A. (2015). Survey of instructional design models. Bloomington, Association for Educational Communications and Technology. Ανακτήθηκε από: https://aect.org/survey_of_instructional_design.php
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D.L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (57–71). American Psychological Association.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. MDPI AG. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/soc10040086>
- Flores, M. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 507-516, DOI:10.1080/02607476.2020.1799709
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). The effects of the Covid-19 pandemic on Italian learning ecosystems: The school teachers' perspective at the steady state. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 45, 264-286. Ανακτήθηκε από: http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/45_12.pdf
- Gouseti, A. (2021). “We'd never had to set up a virtual school before”: Opportunities and challenges for primary and secondary teachers during emergency remote education. *Review of Education*, 9, (3). DOI:<https://doi.org/10.1002/rev3.3305>

- Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42 (6), 590–615. DOI: <https://doi.org/10.1177/01430343211041697>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Ανακτήθηκε από: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Ideland, M. (2021) Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse. *Learning, Media and Technology*, 46 (1), 33-46, DOI: 10.1080/17439884.2020.1809452
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic: Greek teachers' beliefs and experiences. 2nd International Conference on Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. *ResearchGate*. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/348276464_Shifting_to_emergency_remote_teaching_due_to_the_COVID19_pandemic_Greek_teachers'_beliefs_and_experiences
- Judd, J., Rember, B. A., Pellegrini, T., Ludlow, B., & Meisner, J. (2020). “ *This is not teaching*”: *The effects of COVID-19 on teachers*. Social Publisher Foundation. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/3ttz1Rl>
- Krentz, M., Kos, E., Green, A., & Garcia-Alonso, J. (2020). Easing the COVID-19 Burden on Working Parents. Boston Consulting Group. Ανακτήθηκε από: <https://www.bcg.com/publications/2020/helping-working-parents-ease-the-burden-of-covid-19>
- Lynch, M. (2020). E-learning during a global pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 189-195. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881785>
- Macintyre, P.D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: Correlations with

stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

Moorhouse, B. L. (2020) Adaptations to a face-to-face initial teacher education course ‘forced’ online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 609-611, DOI: 10.1080/02607476.2020.1755205

Moreno, J, & Gortazar, L. (2020). Schools’ readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. Ανακτήθηκε από: www.researchgate.net/publication/340578824_Schools'_readiness_for_digital_learning_in_the_eyes_of_principals_An_analysis_from_PISA_2018_and_its_implications

Mujis, D. (2011) *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: SAGE Publications.

Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020, December). Post-pandemic pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19 pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering Research and Science*, 1–5. DOI: <https://doi.org/10.24018/ejers.2020.0.CIE.2305>

Peachey, N. (2017). “Synchronous Online Teaching.” In *Digital Language Learning and Teaching*, edited by M. Carrier, R. M. Damerow, and K. M. Bailey, 143–155. New York, NY: Routledge.

Piccolo, D, Livers S.& Tipton S., (2021) Adapting Student Teaching during the COVID-19 Pandemic: A Comparison of Perspectives and Experiences, *The Teacher Educator*, 56 (3), 229-249, DOI: 10.1080/08878730.2021.1925382

Radha, R., Mahalakshmi, K., SathishKumar V. & Saravanakumar, AR. (2020). E-Learning during Lockdown of Covid-19 Pandemic: A Global Perspective. *International Journal of Control and Automation* 13 (4), 1088-1099.

Ragnedda, M., & Ruiu, M. L. (2020). *Digital capital: A Bourdieusian perspective on the digital divide*. Emerald Group Publishing.

- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923–945. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Torres, A., Teixeira, A., Pais, S., Menezes, I. & Ferreira, P. D. (2021). Teachers in times of emergency remote teaching: A focus on teaching and relationships. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 117-138. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.339>.
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2022). Socio-emotional characteristics of emergency distance teaching: A mixed-method investigation in Greece. *Journal of Information Technology Education: Research*, 21, 53-73. DOI: <https://doi.org/10.28945/4918>
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14. Ανακτήθηκε από: http://www.ijssr.com/data/frontImages/1._April_2020.pdf
- UNESCO (2020). COVID-19 education response. Ανακτήθηκε από: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communication*, 10(1), 16–19. DOI: 10.18870/hlrc.v10i1.1179
- Vogiatzaki, E. (2019). Teachers' roles and skills in distance education. *International Conference on Open & Distance Education 10* (1), 38-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2154>
- Will, M. (2020). *Surveys: Most teachers don't want in-person instruction, fear COVID-19 health risks*. Education Week. Ανακτήθηκε από: <https://www.edweek.org/leadership/surveys-most-teachers-dont-want-in-person-instruction-fear-covid-19-health-risks/2020/07>
- Zaimakis, Y.& Papadaki, M. 2022. On the digitalisation of higher education in times of the pandemic crisis: Techno-philic and Techno-sceptic attitudes of social science

students in Crete (Greece). *SN Social Sciences* 2 (77). Ανακτήθηκε από:

DOI:10.1007/s43545-022-00380-1

Zaimakis, Y., & Kokkinou, C. (2023). Digital and social inequalities and the Post-Colonial University: a Greek case. *Urbanities-Journal of Urban Ethnography* 13 (19-36). Ανακτήθηκε

από:
https://www.researchgate.net/publication/360639074_On_the_digitalisation_of_higher_education_in_times_of_the_pandemic_crisis techno-philic_and_techno-sceptic_attitudes_of_social_science_students_in_Crete_Greece

Ελληνόγλωσση

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>

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Αθήνα: Ίων.

Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020» (136 - 144)*. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

de Vaus, D. (2011). *Ανάλυση κοινωνικών δεδομένων, 50 βασικά θέματα*. Μετάφραση Ε. Δημητριάδου. Επιμέλεια Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Πεδίο.

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως – σύγχρονης και

ασύγχρονης –εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 23-40. DOI:<https://doi.org/10.12681/jode.25427>

Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.37>

Ζαϊμάκης, Γ. (2021). Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας. Τεχνοφιλικές και τεχνοσκεπτικιστικές στάσεις των φοιτητών/τριών της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του ΠΚ. *Τρίτων*, Ηλεκτρονικό Περιοδικό / Βήμα Διαλόγου του Πανεπιστημίου Κρήτης, 1, 12-13. Ανακτήθηκε από: https://www.geotee.gr/lnkFiles/20210310124625_4.pdf

Ζαϊμάκης, Γ., & Παπαδάκη, Μ. (2020). *Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας του Covid 19: Η εμπειρία φοιτητών/τριών της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης*. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, Ερευνητική Έκθεση Ανακτήθηκε από: https://www.uoc.gr/files/items/8/8363/za%CF%8Amakisrapadaki_tilekraideysi_analytiko.pdf

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Κελεσιδης, Ε., & Μανάφη, Ι. (2021). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση: Εφαρμογή της Αντεστραμμένης Τάξης την Περίοδο της Τηλεκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 58-75. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25560>

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητάς της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (11-41). Αθήνα: Προπομπός.

- Λιοναράκης, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2002). Συγκριτική μελέτη ανοικτής εξ αποστάσεως & συμβατικής εκπαίδευσης: προκαταρκτικά δεδομένα της ποιότητας της μαθησιακής εμπειρίας. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Β', 2-10. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Editorial. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 4-8. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.23741>
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα Α. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.26762>
- Μαράκη, Ε.(2010). Η θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας – τα αίτια για την υποαντιπροσώπευσή της στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 57, 24-36.
- Paradimitriou, S. (2020). Η συμβολή της εκπαιδευτικής τηλεόρασης στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 49-66. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.24560>
- Παπαϊωάννου, Α., Ζουρμπάνος, Ν., & Μίνος, Γ. (2016). *Εφαρμογές της Στατιστικής στις Επιστήμες του Αθλητισμού και της Υγείας με την χρήση του SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε., Rodkonyroff, N., & Μιχαλακόπουλος, Χ. (2021). Η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών εν μέσω της πανδημίας: επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Ουκρανίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 216-231. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.25414>

- Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/182>
- Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης των περιβαλλόντων Webex και e-Class την περίοδο της πανδημίας Covid-19.. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 6-22. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25412>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsioules_2018_Thematiske_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_Methodologikes_Symboles_kai_Melletes_Periptoses_Panepistemio_Krete
- Φώτη, Π. (2021). Εποχή COVID-19 και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών.. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 92-115. DOI:<https://doi.org/10.12681/jode.25458>

Φύλλο Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ.)

(ΦΕΚ783/Β/10-03-2020). Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημόσιων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα

από 11.03.2020 έως 24/03/2020. Ανακτήθηκε από:
https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200200783

(ΦΕΚ68/Α/20-03-2020). Κατεπείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση των συνεπειών του κινδύνου διασποράς του κορονοϊού COVID-19, τη στήριξη της κοινωνίας και της επιχειρηματικότητας και τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της αγοράς και της δημόσιας διοίκησης. Ανακτήθηκε από:
https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200100068

(ΦΕΚ 3882/Β/12-09-2020). Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021. Ανακτήθηκε από:
https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200203882

(ΦΕΚ5043/Β/14-11-2020). Τροποποίηση της υπό στοιχεία Δ1α/Γ.Π.οικ.71342/6-11-2020 κοινής υπουργικής απόφασης «Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορονοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας από το Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2020 έως και τη Δευτέρα 30 Νοεμβρίου 2020» (Β' 4899). Ανακτήθηκε από:
https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200205043

(ΦΕΚ5044/Β/14-11-2020). Τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/12-09-2020 κοινής απόφασης της Υπουργού και της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-2021» (Β' 3882). Ανακτήθηκε από:
https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200205044

Παράρτημα Ι

ΕΠΕΙΓΟΥΣΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (EMERGENCY REMOTE TEACHING) ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ Ν.ΡΕΘΥΜΝΟΥ

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι/ισσες,

Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας, απροσδόκητα μετατόπισε τη δια ζώσης παραδοσιακή διδασκαλία σε εξ αποστάσεως διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης, η κατεπείγουσα αλλαγή τρόπου διδασκαλίας είχε το χαρακτήρα προσωρινής παροχής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας δημιουργήθηκαν νέες εκπαιδευτικές συνθήκες αλλά και πρωτόγνωρες απαιτήσεις τις οποίες κλήθηκαν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Π.Μ.Σ. Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη και η ανάδειξη των εμπειριών, προκλήσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης στο νομό Ρεθύμνου. Η συμμετοχή σας είναι πρωτίστως **εθελοντική** αλλά και καθοριστικής σημασίας για την διεξαγωγή της έρευνας. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστούν περίπου 10 λεπτά. Τονίζουμε ότι το παρόν ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και τα δεδομένα που θα προκύψουν από την έρευνα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,
Γασπαράκης Παναγιώτης-Στυλιανός
Εκπαιδευτικός (ΠΕ-70)

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

2. Ηλικία:

- Έως 30
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51-60 ετών
- 61 ετών και άνω

3. Επίπεδο Σπουδών:

- Πτυχίο
- 2^ο πτυχίο
- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. Έτη προϋπηρεσίας:

- έως 10
- 11-20
- 21-30
- 31-40
- 41 έτη και άνω

5. Ποια είναι η σχέση εργασίας σας:

- Μόνιμος/μη εκπαιδευτικός
- Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός

6. Ιδιότητα εκπαιδευτικού:

- Εκπαιδευτικός γενικής Αγωγής ΠΕ 70
- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής _ ΠΕ70 ΕΑΕ, ΠΕ71
- Εκπαιδευτικός Τμήματος Υποδοχής
- Εκπαιδευτικός Παράλληλης στήριξης
- Εκπαιδευτικός Ειδικότητας
(ΠΕ05,ΠΕ06,ΠΕ07,ΠΕ08,ΠΕ11,ΠΕ79,ΠΕ86,ΠΕ91)

7. Η λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας που υπηρετούσα κατά την πανδημία:

- μονοθέσιο
- ολιγοθέσιο
- πολυθέσιο

8. Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούσα κατά την πανδημία:

- Αγροτική περιοχή (<2.000 κατ.)
- Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000 κατ.)
- Αστική περιοχή (>10.000 κατ.)

9. Ποιο ήταν το πιστοποιημένο επίπεδο γνώσεων σας ως προς τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) πριν την πανδημία:

- ΤΠΕ _ Επίπεδο Α'
- ΤΠΕ _ Επίπεδο Β1'
- ΤΠΕ _ Επίπεδο Β'
- Άλλη πιστοποίηση (π.χ. ECDL)
- Καμία πιστοποίηση.

10. Σε ποιο βαθμό χειρίζεστε ψηφιακές εφαρμογές όπως:

(Καθόλου/Λίγο/Μέτρια/Πολύ/ Πάρα πολύ)

Επεξεργαστή Κειμένου (π.χ. Microsoft Word)
Λογιστικά Φύλλα (π.χ. Microsoft Excel)
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail)
Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (π.χ. viber, messenger)
Εφαρμογές νέφους (π.χ. google drive, dropbox)
Ιστολόγια (Blogs)

11. Πριν την πανδημία είχατε πραγματοποιήσει, ως εκπαιδευτικός, εξ αποστάσεως μαθήματα;

- Ναι
- Όχι

12. Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋποθέτει:

- διδασκαλία μέσω ασύγχρονης πλατφόρμας
- τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά και ψηφιακές γνώσεις
- ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό
- διδασκαλία μέσω σύγχρονης πλατφόρμας
- την αυτόνομη αλληλεπίδραση του μαθητή με το διδακτικό υλικό

13. Ποιο είδος εξ αποστάσεως διδασκαλίας υλοποιήσατε κατά την πρώτη περίοδο (Μάρτιος 2020) αναστολής των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας.

- Ασύγχρονη από απόσταση διδασκαλία (e-me, e-class, άλλη)
- Σύγχρονη από απόσταση διδασκαλία (Webex ή άλλη)
- Ασύγχρονη και Σύγχρονη από απόσταση διδασκαλία
- Αποστολή φύλλων εργασίας σε έντυπη μορφή στους μαθητές/μαθήτριες
- Δεν χρησιμοποίησα τίποτα από τα παραπάνω (ευπαθής ομάδα, μακροχρόνια αναρρωτική, άλλοι λόγοι)

14. Ποιο είδος εξ αποστάσεως διδασκαλίας υλοποιήσατε κατά την δεύτερη περίοδο αναστολής των σχολικών μονάδων (Νοεμβρίου 2020) λόγω της πανδημίας.

- Ασύγχρονη από απόσταση διδασκαλία (e-me, e-class, άλλη) (→Ερώτηση 14)
- Σύγχρονη από απόσταση διδασκαλία (Webex ή άλλη) (→Ερώτηση 15)

- Ασύγχρονη και Σύγχρονη από απόσταση διδασκαλία (→Ερώτηση 15)
- Αποστολή φύλλων εργασίας σε έντυπη μορφή στους μαθητές/μαθήτριες
- Δεν χρησιμοποίησα τίποτα από τα παραπάνω (ευπαθής ομάδα, μακροχρόνια αναρρωτική, άλλοι λόγοι)

15. Την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας χρησιμοποιήσατε:

- Προσωπικό Η/Υ
- Η/Υ που μοιραζόταν με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας
- Εξοπλισμό του σχολείου
- Tablet
- Κινητό
- Δανεικό Η/Υ ή tablet
-

16. Σε ποιό χώρο πραγματοποιούσατε τα μαθήματα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία:

- Προσωπικό χώρο (δωμάτιο, γραφείο)
- Σε κοινόχρηστο χώρο με άλλα μέλη της οικογένειας
- Στο Σχολείο

17. Κατά την πρώτη περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είχατε υποστήριξη από:

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.)
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)
- Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)
- Διευθυντής/ντρια σχολείου
- Συναδέλφους/-ισσες
- Φίλους/ες,
- Μόνος/η

18. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αντιμετώπισα δυσκολίες λόγω έλλειψης χρήσης των πλατφορμών (Webex, e-me, e-class).

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

19. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αντιμετώπισα δυσκολίες λόγω έλλειψης τεχνολογικών μέσων.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

20. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας υπήρξαν τεχνικά προβλήματα λειτουργίας των πλατφορμών

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

21. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία υπήρξε δυσκολία με την διατήρηση της προσοχής των μαθητών στην ψηφιακή τάξη

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

22. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας υπήρχαν προβλήματα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές/-τριες.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

23. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία έπρεπε να αναδιαμορφωθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

24. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία έπρεπε να αναδιαμορφωθούν οι διδακτικές στρατηγικές.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

25. Προσδιορίστε τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόσατε για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

- Μελέτη από τα διδακτικά βιβλία (ναι/όχι)
- Εργασίες στο σπίτι και ατομική μελέτη μαθητών (ναι/όχι)
- Σχεδιασμένη αποστολή υλικού μαζί με οδηγίες (ναι/όχι)
- Δομημένες δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης (ναι/όχι)
- Παρουσίαση εργασιών από τους μαθητές (ναι/όχι)
- Εικονικά εργαστήρια προσομοίωσης (ναι/όχι)
- Άλλο _____

26. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αντιμετώπισα προβλήματα στην επικοινωνία με τους συναδέλφους/ συναδέλφισσες.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

27. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αντιμετώπισα προβλήματα επικοινωνία με τους γονείς

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

28. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας υπήρξαν δυσκολίες στο περιβάλλον των μαθητών που δυσκόλευαν την παρακολούθηση/συνεργασία τους;

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

29. Η εργασία στο χώρο κατοικίας και η αλλαγή της ώρας των μαθημάτων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αναστάτωσε την οικογενειακή μου ζωή.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

30. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας διέθεσα περισσότερες ώρες προετοιμασίας σε σχέση με τη διαζώσης

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

31. Η αλλαγή εργασιακών συνθηκών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μου προκάλεσε έντονο στρες

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

32. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι ευέλικτη σε χώρο και χρόνο

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

33. Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία επιτυγχάνεται συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

34. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι εξίσου αποτελεσματική με την διαζώσης σε σχέση με τη μάθηση.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

35. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία θεωρείται αναγκαία για μια παράλληλη (μικτή) εφαρμογή της στην εκπαίδευση.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

36. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία εμπλούτισε τεχνολογικά τη συμβατική διδασκαλία.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, (4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

37. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία μόνο σε περιόδους κρίσης (καιρικές συνθήκες) μπορεί να χρησιμοποιηθεί υποστηρικτικά στην εκπαίδευση.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

38. Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία αποφεύγονται εντάσεις στο χώρο της εργασίας.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

39. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία ανέπτυξε τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

40. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία αυξάνει το εργασιακό άγχος.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

41. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία μειώνει τον ελεύθερο χρόνο του εκπαιδευτικού.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

42. Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία επιτυγχάνεται καλύτερη διαχείριση των οικογενειακών αναγκών (δουλείες σπιτιού, φροντίδα παιδιών).

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

43. Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία εξοικονομούνται χρόνος και χρήματα από τις καθημερινές μετακινήσεις.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

44. Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία επιτυγχάνεται μείωση της σωματικής αλλά και πνευματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

45. Η χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εγείρει ζητήματα παραβίασης των εργασιακών δικαιωμάτων.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

46.Με χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο μέλλον θα μειωθούν θέσεις εργασίας.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

47. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στο μέλλον θα χρησιμοποιηθεί ως απεργοσπαστικός μηχανισμός.

(1)=Διαφωνώ έντονα, (2)=Διαφωνώ, (3)=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ,
(4)=Συμφωνώ, (5)=Συμφωνώ απόλυτα)

Παράρτημα II

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Το κοινωνικό και εκπαιδευτικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

- Ποια είναι η ηλικία σας και ποια τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας σας;
- Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο σπουδών σας;
- Ποιες είναι το ανώτατο επίπεδο πιστοποιημένων γνώσεων σας στις ΤΠΕ;
- Διαθέτατε ή είχατε πρόσβαση στον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό;
- Διαθέτατε κατάλληλο/ προσωπικό χώρο για τη διεξαγωγή των διαδικτυακών μαθημάτων;
- Είχατε προηγούμενη εμπειρία από Εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Ποιο είδος/η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υλοποιήσατε την πρώτη και ποιο/α τη δεύτερη περίοδο;
- Πως οργανώσατε τη διδασκαλία σας; Ποιες μεθόδους και στρατηγικές ακολουθήσατε;

2. Δυσκολίες από την εφαρμογή της Επείγουσας Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε την περίοδο αυτή;
 - Όσον αφορά την πρόσβαση σας σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό;
 - Ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας και την ανεύρεση ή δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού;
 - Ως προς την υποστήριξη των μαθητών;
 - Ως προς την αλληλεπίδραση σας με τους μαθητές;
 - Ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων;
 - Ως προς τη διαθεσιμότητα τεχνολογικού εξοπλισμού των μαθητών σας;
 - Ως προς την υποστήριξη και την επιμόρφωση σας από επίσημους φορείς;
 - Ως προς τον ελεύθερο χρόνο σας;

Ως προς το αίσθημα άγχους και στρες λόγω απαιτήσεων;

3. Προοπτικές από την εφαρμογή της Επείγουσας Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας

Μετά από αυτή την εμπειρία σας ποιες προοπτικές θεωρείτε πως υπήρξαν από την περίοδο αυτή;

Ως προς την αξιοποίηση της ψηφιακής διδασκαλίας με τη δια ζώσης;

Θεωρείτε πως εμπλούτισε τεχνολογικά τη διδασκαλία σας;

Θεωρείτε πως προσφέρει ευελιξία χρόνου και χώρου;

Θεωρείτε πως είναι μια αποτελεσματική μέθοδος;

Η ψηφιακή εκπαίδευση εμπλούτισε και ανέπτυξε τις τεχνολογικές δεξιότητες σας;

Θεωρείτε πως η ψηφιακή εκπαίδευση επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών;

Θεωρείτε πως είναι μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας;

Θεωρείτε πως είναι αιτία πρόκλησης άγχους για τους εκπαιδευτικούς;

Η ψηφιακή εκπαίδευση θεωρείτε πως μελλοντικά μπορεί να εγείρει ζητήματα μείωσης εργασιακών θέσεων και παραβίασης εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών;

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως απεργοσπαστικός μηχανισμός;

