

---

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Διερεύνηση αποτελεσματικότητας προγραμμάτων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης σε περιβάλλον Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης : Η περίπτωση του Περιφερειακού Ινστιτούτου Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.**

**ΗΛΙΑΣ ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ**

**Επιβλέπων Καθηγητής: ΒΟΥΛΤΣΙΔΗΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ**

**Πάτρα  
Σεπτέμβριος, 2021**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του Φοιτητή (Ηλία Διονύσιου) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού, ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Διερεύνηση αποτελεσματικότητας προγραμμάτων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης σε περιβάλλον Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης : Η περίπτωση του Περιφερειακού Ινστιτούτου Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

## ΗΛΙΑΣ ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Βουλτσίδης Παντελής

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μπούσιου Ουρανία

Πάτρα  
Σεπτέμβριος, 2021

***«Στη μνήμη του πατέρα μου...»***

## ***Ευχαριστίες***

*Ολοκληρώνοντας τη Διπλωματική μου Εργασία και τις μεταπτυχιακές μου σπουδές θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους καθηγητές με τους οποίους συνεργάστηκα, κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου. Πρωτίστως τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Βουλτσίδα Παντελή για τη συνεργασία, την πολύτιμη βοήθεια και τον προσωπικό χρόνο που μου διέθεσε για την ολοκλήρωση της εργασίας σε όλα τα στάδια εκπόνησής της όπως και την κυρία Μπούσιου Ουρανία ως δεύτερη επιβλέπουσα.*

*Θέλω να εκφράσω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη και αγάπη μου στην σύζυγό μου Παναγιώτα και στα παιδιά μας Ιωάννη, Γιώργο, Μαρία-Ελένη και Άγγελο-Ιωσήφ για τη διαρκή τους υποστήριξη, ενθάρρυνση και υπομονή.*

*Το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στο Θεό και την Παναγία μας που μου έδωσαν τη δύναμη και με αξίωσαν να ολοκληρώσω ακόμη ένα όμορφο «ταξίδι».*

## Περίληψη

Η επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων ως καθοριστικός παράγοντας για το μέλλον της δημόσιας διοίκησης εγγυάται την ομαλή λειτουργία των οργανισμών και αποτελεί επένδυση για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα τους. Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης (ΕΚΔΔΑ) συνιστά τον κατεξοχήν φορέα παροχής ποιοτικών και πιστοποιημένων επιμορφωτικών δράσεων στο προσωπικό του δημοσίου τομέα και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Από τον Μάρτιο του 2020 έως και σήμερα, λόγω των εκτάκτων υγειονομικών συνθηκών που προέκυψαν από την πανδημία της νόσου COVID-19 και των σχετικών ιατρικών και πολιτικών αποφάσεων, το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. αποφάσισε σε μικρό χρονικό διάστημα τη μετάπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μορφή της σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως λειτουργίας με χρήση τεχνικών και διαδικασιών σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης-τηλεπιδόμησης. Στόχος της παρούσης εργασίας είναι η διερεύνηση των παραμέτρων επιτυχίας και ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εξ αποστάσεως προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από το ΙΝ.ΕΠ., από την έναρξη της πανδημίας (Μάρτιος 2020) έως σήμερα μελετώντας τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με χρήση ερωτηματολογίου σε εκατόν δέκα εξ αποστάσεως επιμορφωμένους δημοσίους υπαλλήλους διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων, υπηρεσιακής κατάστασης και ετών προϋπηρεσίας. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και η συλλογή των δεδομένων με την μορφή της ασύγχρονης συνέντευξης μέσω διαδικτύου από πέντε εκπαιδευτές.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας έδειξαν ότι τα προβλήματα και οι προκλήσεις σχετίζονταν κυρίως με θέματα που αφορούσαν την πρόσβαση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, τις γνώσεις και δεξιότητες ηλεκτρονικής επικοινωνίας καθώς και την αντίληψη των εκπαιδευτικών διεργασιών της ηλεκτρονικής ομάδας. Οι εκπαιδευόμενοι αποτίμησαν πολύ θετικά το ρόλο των εκπαιδευτών/τριών ενώ υψηλός βαθμός ικανοποίησης καταγράφεται και από τις παρεχόμενες διοικητικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες του ΙΝ.ΕΠ. Μειωμένη εμφανίζεται η ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό υλικό καθώς υπήρξε μερική προσαρμογή πάνω στις νέες απαιτήσεις και τις διαφορετικές προσεγγίσεις της σύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης. Τέλος διαπιστώθηκε μια γενικότερη αλλαγή στάσης υπέρ της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης μετά την παρακολούθηση των προγραμμάτων του ΙΝ.ΕΠ. την περίοδο της πανδημίας.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτές έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης καθώς και τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητά τους. Παρά το γεγονός ότι η αντίληψή τους για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση έχει βελτιωθεί, η προτίμησή τους παραμένει σταθερά υπέρ της διαζώσης εκπαίδευσης.

### **Λέξεις – Κλειδιά**

Δημόσια Διοίκηση, Τοπική Αυτοδιοίκηση, επιμόρφωση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), δημόσιοι υπάλληλοι

## **Abstract**

The training of civil servants as a determining factor for the future of public administration guarantees the smooth operation of organizations and is an investment in their efficiency and effectiveness. The Training Institute of the National Center for Public Administration is the foremost provider of quality and certified training activities to the staff of the public sector and local government.

From March 2020 until today, due to the emergency health conditions resulting from the COVID-19 pandemic and the relevant medical and political decisions, the National Center for Public Administration decided in a short time the transition of the educational process in the form of modern or asynchronous. The aim of this paper is to investigate the parameters of success and the degree of effectiveness of distance learning programs implemented by Training Institute, from the beginning of the pandemic (March 2020) to today studying the perceptions and attitudes of trainers and learners.

The quantitative method was used to conduct the research using a questionnaire on one hundred and ten remotely trained civil servants of various educational levels, service status and years of service. The qualitative method and data collection in the form of asynchronous online interview by five instructors was chosen to explore the perceptions of the trainers.

The results of the quantitative research showed that the problems and challenges were mainly related to issues related to the access to the electronic environment, the knowledge and skills of electronic communication as well as the perception of the educational processes of the electronic team. The trainees evaluated very positively the role of the trainers while a high degree of satisfaction is recorded by the provided administrative and support services of Training Institute. Satisfaction with the educational material appears reduced as there has been a partial adaptation to the new requirements and different approaches of modern e-learning. Finally, a general change of attitude was found in favor of distance e-learning after attending the programs of Training Institute during the pandemic.

The results of the qualitative research showed that educators have a great deal of understanding of the roles they are called upon to undertake in an e-learning environment as well as the skills required for their effectiveness. Although their perception of distance learning has improved, their preference for lifelong learning remains strong.



**Keywords:** Public Administration, Local Government, staff training, distance education, e-learning, civil servants

# Περιεχόμενα

Περίληψη .....	3
Abstract .....	8
Περιεχόμενα.....	10
Κατάλογος Πινάκων (βλ. Παράρτημα ΣΤ).....	13
Κατάλογος Σχημάτων (βλ. Παράρτημα ΣΤ).....	13
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	14
1.2 Συμβολή των αποτελεσμάτων στην κεκτημένη γνώση .....	14
1.3 Δομή της εργασίας .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	17
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	17
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	17
2.2 Θεωρίες της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	20
2.2.1 Θεωρία της Αυτόνομης Μάθησης .....	21
2.2.2 Θεωρία της Βιομηχανοποιημένης Μάθησης .....	22
2.2.3 Θεωρία της Αλληλεπίδρασης και Επικοινωνίας.....	22
2.3 Ηλεκτρονική Μάθηση.....	23
2.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Ηλεκτρονικής Μάθησης .....	23
2.3.2 Σχεδιασμός προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης - Μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ADDIEM.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	33
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	33
3.1 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης .....	33
3.2 Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων σε προγράμματα εξ απ./εως εκπαίδευσης.....	35
3.3 Οι εκπαιδευτικές ομάδες στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης .....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	39
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	39
4.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για το ρόλο και τις ικανότητες του εκπαιδευτή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης.....	39
4.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτών για την ηλεκτρονική μάθηση.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	46
ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	46
5.1 Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	46

5.2 Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού .....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 .....	50
Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ.....	50
6.1 Η επιμόρφωση στους ελληνικούς δημόσιους οργανισμούς.....	50
6.2 Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) .....	53
6.3 Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των υπαλλήλων του ελληνικού δημοσίου .....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 .....	57
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	57
7.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα .....	57
7.2 Μεθοδολογία προσέγγισης .....	58
7.3 Ποσοτική έρευνα.....	59
7.3.1 Δείγμα και πληθυσμός της ποσοτικής έρευνας.....	59
7.3.2 Μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	60
7.3.3 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων .....	61
7.3.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου .....	61
7.3.5 Περιορισμοί της ποσοτικής έρευνας.....	63
7.4 Ποιοτική έρευνα.....	64
7.4.1 Κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων.....	64
7.4.2 Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας.....	65
7.4.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου .....	66
7.4.4 Οδηγός Συνέντευξης .....	67
7.4.5 Περιορισμοί της ποιοτικής έρευνας.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 .....	69
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	69
8.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής .....	69
8.1.1 Δημογραφικά στοιχεία .....	69
8.1.2 Γενική αποτίμηση από την εμπειρία των επιμορφούμενων στα προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ.....	72
8.1.3 Εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας (ερώτηση 12) .....	77
8.1.4 Αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης του ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας (ερώτηση 13).....	80
8.1.5 Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των επιμορφούμενων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 14) .....	82
8.1.6 Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των επιμορφούμενων σε σχέση με τις οργανωτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 16) .....	85
8.1.7 Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των επιμορφούμενων από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμα (ερώτηση 17, 18).....	86
8.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής .....	89

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 .....	101
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	101
9.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά - προφίλ εκπαιδευτών.....	101
9.2 Κριτική ανάλυση αποτελεσμάτων .....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 .....	110
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	110
10.1 Συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας.....	110
10.2 Συμπεράσματα ποιοτικής έρευνας .....	122
10.3 Προτάσεις.....	127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	142
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ .....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	153
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΚΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ .....	164
Α. ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ.....	164
Β. ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ .....	181
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ .....	208
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	208
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε .....	212
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ.....	212
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ .....	237
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	237
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	241

## Κατάλογος Πινάκων (βλ. Παράρτημα ΣΤ)

## Κατάλογος Σχημάτων (βλ. Παράρτημα ΣΤ)

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΙΝ.ΕΠ.	Ινστιτούτο Επιμόρφωσης
Ε.Κ.Δ.Δ.Α.	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ADDIEM	Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation, Maintenance
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
ΣΔΜ	Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης
LMS	Learning Management Systems
Ε.Σ.Δ.Δ.Α.	Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
Π.ΙΝ.ΕΠ.Θ.	Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης
Ι.Τ.Ε.Κ.	Ινστιτούτο Τεκμηρίωσης, Έρευνας και Καινοτομιών
Ο.Τ.Α.	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑΤΕΙ	Ανώτερο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Μ.Ο.	Μέσος όρος

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## 1.1 Εισαγωγή

Από τις αρχές του 2020 λόγω της πρωτοφανούς υγειονομικής κρίσης (COVID-19) το σύνολο των φορέων εκπαίδευσης της χώρας προκειμένου να συνεχίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, προχώρησαν σε μικρό χρονικό διάστημα στη μετάπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μορφή της σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως λειτουργίας. Η επιλογή αυτή σύμφωνα με τους Hodges et al. (2020) αποτέλεσε μονόδρομο αφού μπόρεσε άμεσα να αποκαταστήσει την εκπαιδευτική λειτουργία σύμφωνα με τις οδηγίες και την υποστήριξη διεθνών οργανισμών (UNESCO, OECD). Εντούτοις η έλλειψη εμπειρίας σε διοικητικό και οργανωτικό επίπεδο και η χωρίς παιδαγωγικούς όρους προσέγγιση της εκπαιδευτικής μεθόδου δεν επέφεραν τα αναμενόμενα ποιοτικά αποτελέσματα παρά το γεγονός ότι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης δεν υπολείπονται αλλά μπορούν να ξεπεράσουν σε αποτελεσματικότητα τα προγράμματα δια ζώσης εκπαίδευσης (Allen & Seaman, 2013, Manning-Quellette & Black, 2017 όπ. αναφ. στο Παυλή Κορρέ, 2018).

Στην διπλωματική εργασία διερευνούνται οι παράμετροι και ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εξ αποστάσεως προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) στην περίοδο της πανδημίας (COVID-19) αφού πρόκειται για έναν από τους κατεξοχήν εκπαιδευτικούς φορείς της χώρας που ενσωματώνει στα επιμορφωτικά του προγράμματα τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά τους που όμως στην παρούσα συγκυρία αποτελεί τη σημαντικότερη πρόκληση εφόσον οι διδακτικές προσεγγίσεις πραγματοποιούνται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον (Παυλή Κορρέ, 2018).

## 1.2 Συμβολή των αποτελεσμάτων στην κεκτημένη γνώση

Για την εκπαίδευση ενηλίκων και για τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης την περίοδο της υγειονομικής κρίσης (COVID-19) δεν υπάρχουν δεδομένα για το παγκόσμιο και εγχώριο εκπαιδευτικό περιβάλλον, και αυτό διότι δεν υπάρχει ένα επίσημο και ενιαίο σύστημα καταγραφής τόσο για το πλήθος των προγραμμάτων και τον αριθμό των επιμορφούμενων όσο και για τις οργανωτικές και εκπαιδευτικές συνιστώσες για το σύνολο των δραστηριοτήτων που εντάσσονται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η μη τήρηση στοιχείων δημιουργεί θέματα αξιοπιστίας των

μελετών (Καραλής & Γούλας ,2020). Επομένως, κρίνεται αναγκαίο η εκκίνηση νέων ερευνών που θα αποτελέσουν αφετηρία για τη διασφάλιση της συγκρισιμότητας των ερευνών που θα γίνουν μελλοντικά πάνω σε παρόμοια μεγέθη και σε διαφορετικά συστήματα, επιτρέποντας άλλες πιθανές παρατηρήσεις, δημιουργώντας εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα των ερευνών (Stacey, 1969, σσ. 9-10).

### 1.3 Δομή της εργασίας

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή όπου παρουσιάζεται η γενική προσέγγιση του εξεταζόμενου προβλήματος, η συμβολή των αποτελεσμάτων της στην επιστημονική γνώση και τέλος η δομή της εργασίας.

Στο δεύτερο, τρίτο, τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και συγκεκριμένα:

α. Στο δεύτερο κεφάλαιο αρχικά αναλύεται το πλαίσιο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μέσα από την εννοιολογική της προσέγγιση, τη μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, τις θεωρίες λειτουργίας της με παράλληλη ανάλυση του ορισμού της Ηλεκτρονικής Μάθησης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με παρουσίαση της διαδικασίας σχεδίασης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης και ειδικότερα το μοντέλο ADDIE.

β. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στα θεωρητικά στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευόμενους σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης όπως και στα εμπόδια και τις δυσκολίες συμμετοχής τους.

γ. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης με παρουσίαση των επιστημονικών, παιδαγωγικών, επικοινωνιακών ικανοτήτων και τεχνικών δεξιοτήτων που απαιτούνται καθώς και τις προκλήσεις και τα εμπόδια που ενδεχομένως θα συναντήσει κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου.

δ. Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται να αναδειχτεί η σημασία του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στο έκτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η εξ αποστάσεως επιμόρφωση στον ελληνικό δημόσιο τομέα και στο φορέα οργάνωσης, το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. και το ΙΝ.ΕΠ.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με αναφορά στο σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, την μεθοδολογία, την ομάδα στόχο και το τρόπο συλλογής των δεδομένων.

Στο όγδοο και ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται η ανάλυση και τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης της ποσοτικής μεθόδου καθώς

και τα αποτελέσματα της κριτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας αντίστοιχα.

Στο δέκατο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και περαιτέρω έρευνα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν εισαγωγικά στοιχεία επί του αντικειμένου της έρευνας, η συμβολή της στην κεκτημένη γνώση και η δομή της εργασίας. Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μέσα από την παρουσίαση τριών θεματικών ενότητων αναλύεται το πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η πρώτη θεματική ενότητα προσεγγίζει εννοιολογικά την εξ αποστάσεως μάθηση παρουσιάζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στις βασικές θεωρίες που έχουν διαμορφώσει θεωρητικά αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Στη τρίτη ενότητα αναλύεται ο ορισμός της Ηλεκτρονικής Μάθησης και ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε ηλεκτρονικό περιβάλλον με παρουσίαση του μοντέλου ADDIEM.

#### 2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Προκειμένου να γίνει η εννοιολογική τοποθέτηση επί του ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα επικαλεστούμε ορισμένες από τις θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες διατυπώθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους που λήφθηκαν υπόψη από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης καθώς και το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και σύμφωνα με τους πρώτους ορισμούς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνίσταται από εκπαιδευτικές μεθόδους οι οποίες χαρακτηρίζονται από τη φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου επί ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, υπό τη σχεδιαστική, οργανωτική ευθύνη και επίβλεψη ενός εκπαιδευτικού φορέα (Dohmen, 1967, Moore, 1993, Holmberg, 1977, όπ. αναφ. στο Keegan, 2001),(Peters, 2003). Τα παραπάνω δομικά στοιχεία αναφέρονται και στη μελέτη του Rumble (1989) ο οποίος επιπρόσθετα αναφέρεται στη δυνατότητα συνδυασμού της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με τις διαζώσης συναντήσεις καθώς και στο ρόλο της επικοινωνίας (contact) διδασκαλίας / μάθησης στη διδασκαλία του αντικειμένου και στην αξιολόγηση των σπουδαστών. Οι Allen et al. (2016) θεωρούν ως κεντρικό στοιχείο των εξ αποστάσεως προγραμμάτων την εκπαίδευση που παρέχεται ολοκληρωτικά ή σε ένα ποσοστό τουλάχιστον 80% με τη χρήση του διαδικτύου και συνήθως δεν προβλέπονται προσωπικές συναντήσεις.

Σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας, στο Νόμο 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) και συγκεκριμένα στο άρθρο 89, στις παρ. 20,21

και 22 αναφέρονται οι ακόλουθοι ορισμοί που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση και τη μικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

*Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η εκπαίδευση κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι μελετούν κατ' ιδίαν κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο ή και οπτικοακουστικό ή και ψηφιακό, που συνοδεύεται από έναν πλήρη οδηγό μελέτης, ενώ υποστηρίζονται, καθοδηγούνται και αξιολογούνται από εκπαιδευτή σύμβουλο.*

*Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση η οποία λαμβάνει χώρα, σύγχρονα ή και ασύγχρονα, σε ειδικά διαμορφωμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα εκπαίδευσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μελετούν σε δικό τους χρόνο, τόπο και ρυθμό κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό αναρτημένο στην πλατφόρμα, ενώ υποστηρίζονται, καθοδηγούνται και αξιολογούνται από εκπαιδευτή-σύμβουλο.*

*Μικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η εκπαίδευση κατά την οποία συνδυάζεται η διά ζώσης με την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση ή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.*

### **2.1.1 Χαρακτηριστικά της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης**

Από τη σύγκριση των θεωρητικών απόψεων και της νομοθετικής προσέγγισης, βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν η φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, ο καθοδηγητικός και εμπνευστικός ρόλος του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, το ειδικά σχεδιασμένο και διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και τέλος το εκπαιδευτικό μέσο με τη μορφή εργαλείων μάθησης και επικοινωνίας. Για την ολοκληρωμένη διαμόρφωση ενός μοντέλου εφαρμογής σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006) θα πρέπει να συμπεριληφθούν επιπλέον κριτήρια όπως το γεωγραφικό και χρονικό πλαίσιο, ο οργανισμός παροχής εκπαίδευσης και η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των παραπάνω θα πρέπει να αποτελεί η ευελιξία στην εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία θα συνδυάζει την ηλεκτρονική μάθηση με τις δια ζώσης συναντήσεις, ομαδικά ή εξατομικευμένα ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες, τις ιδιαίτερες συνθήκες και το προφίλ των εκπαιδευομένων, τους τεθέντες εκπαιδευτικούς στόχους και τα μετρήσιμα αποτελέσματα υπό τη μορφή αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τους (Schlosser and Simonson, 2002) απαραίτητο στοιχείο για την αποκατάσταση της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου αποτελεί η ύπαρξη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού ώστε η παρεχόμενη διδασκαλία να υλοποιηθεί είτε με ηλεκτρονικά μέσα είτε με έντυπο υλικό, άποψη στην

οποία είχαν καταλήξει τις προηγούμενες δεκαετίες ο Moore (1993), οι Portway και Lane (1994, όπ. αναφ. στο Keegan, 2001) καθώς και οι Barker et al. (1989, όπ. αναφ. στο Keegan, 2001).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία και η εξ αποστάσεως μάθηση αποτελούν για τον (Keegan, 2001) τις δύο διακριτές διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία συνδέεται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την διαμόρφωση και παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού ενώ η εξ αποστάσεως μάθηση συνδέεται με την μαθησιακή διεργασία. Για τον Jarvis (2004) η προσέγγιση του Keegan αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια για την απόδοση ορισμού. Μέσα από τη μελέτη εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονταν σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ο Keegan (2001) αναλύοντας τους μέχρι τότε ορισμούς εντόπισε τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία χαρακτηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

α. Την απόσταση υπό γεωγραφικούς όρους μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διεργασία (εκπαιδευτής-εκπαιδευόμενος) ως σταθερού στοιχείου και ως παράμετρος διαφοροποίησης από τη δια ζώσης διδασκαλία.

β. Την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού φορέα υπεύθυνου για την επιμέλεια σχεδιασμού, οργάνωσης και διανομής ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού καθώς και τη συστηματική υποστήριξη των σπουδαστών ως στοιχείο διαφοροποίησης από την εκπαίδευση υπό την μορφή εξατομικευμένης μάθησης.

γ. Την ευρεία χρήση ηλεκτρονικών μέσων με έντυπη ή οπτικοακουστική μορφή αναγκαία για την αποκατάσταση της μαθησιακής επικοινωνίας.

δ. Την προώθηση αμφίδρομης επικοινωνίας με τη χρήση κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού ώστε να αναπτύσσονται συνθήκες επικοινωνιακού διαλόγου, στοιχείο που την διαφοροποιεί σε σχέση με την εμπλοκή των ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία που όμως γίνεται για διαφορετικούς σκοπούς.

ε. Την διαμόρφωση των διδακτικών προσεγγίσεων προς την κατεύθυνση εξατομικευμένων μορφών εκπαίδευσης με δυνατότητα οργάνωσης δια ζώσης ή με τη χρήση της τεχνολογίας ομαδικών συναντήσεων για διδακτικούς και κοινωνικούς σκοπούς.

Η θεωρητική προσέγγιση του Keegan αποτέλεσε σημείο κριτικής καθώς σύμφωνα με τους Garrison και Shale (1987) εξαιτίας της συνεχούς βελτίωσης των ψηφιακών μέσων και των αλλαγών που επέφεραν στις εκπαιδευτικές μεθόδους η τοποθέτηση του Keegan περιορίζεται μόνο στο παραδοσιακό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέσα από την δική τους μελέτη αναδεικνύεται ο

καθοδηγητικός και υποστηρικτικός ρόλος των εκπαιδευτών που ενισχύεται από τις πολλαπλές δυνατότητες επικοινωνίας που προσφέρουν τα ηλεκτρονικά μέσα σε αλληλεπίδραση και διαδραστικότητα χωρίς όμως να απαιτείται η επικοινωνία αυτή να λαμβάνει χώρα σε συνεχή βάση.

Μελετώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο Collis (1996, όπ. αναφ. στο Μπάμπας & Δάρρα, 2015) επικεντρώθηκε στα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης τα οποία ενδεικτικά είναι:

- α. Η γεωγραφική και χρονική αποδέσμευση των εκπαιδευομένων.
- β. Το ιδιαίτερα χαμηλό κόστος συγκρινόμενο με τα δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα .
- γ. Η ισότιμη συμμετοχή.
- δ. Η συνεχής, ευέλικτη και συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευομένων ως προς τις οργανωτικές και εκπαιδευτικές συνιστώσες των προγραμμάτων.
- ε. Η εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία με επαύξηση της ποιότητας, ποσότητας και έντασης της αμφίδρομης επικοινωνίας των εκπαιδευτών με τους επιμορφωμένους.

Συμπληρώνοντας την παραπάνω τοποθέτηση οφείλουμε να αναδείξουμε την ανάγκη δόμησης της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας πάνω στις παιδαγωγικές αρχές η οποία σε συνδυασμό με τη δυνατότητα εξατομικευμένης προσαρμογής στις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευομένων αναδεικνύει την ευελιξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ευελιξία αυτή εκτός από τις δυνατότητες διευρυμένης πρόσβασης από όλες τις κατηγορίες των εκπαιδευομένων (άτομα με ειδικές ανάγκες, κοινωνικά ευπαθείς ομάδες κλπ) δίνει νέα προοπτική στην αξιολογική διαδικασία της μαθησιακής εμπειρίας και στην αξιολόγηση της επίδοσης των συμμετεχόντων (Διαμαντίδης, 2005 • Δημητριάδης, 2008).

## **2.2 Θεωρίες της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης**

Σημαντικοί θεωρητικοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οριοθετώντας το πλαίσιο αναφοράς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατέληξαν στις ακόλουθες θεωρίες που αναλύονται στην υποενότητα.

### 2.2.1 Θεωρία της Αυτόνομης Μάθησης

Κατά τη θεωρία της αυτόνομης μάθησης η οποία έχει ως κύριο εκφραστή της τον Moore (1993), η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από την αυτονομία του εκπαιδευόμενου να επιλέγει τον χρόνο και το χώρο της κατ' ιδίαν μελέτης, υποστηριζόμενος από ειδικά διαμορφωμένο σε δομή και περιεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό, σε μια σχέση αμφίδρομης επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή του. Συγγενής προς τη προσέγγιση αυτή, ο Λιοναράκης (2005) αναλύοντας τον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δίνει την ακόλουθη οπτική: «εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης».

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων αναδεικνύεται στη θεωρία της «Ανδραγωγικής» (Knowles, 1998, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005) ως υποκειμενική διεργασία μάθησης κατά την οποία οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να αυτοπροσδιορίζονται μαθησιακά και να διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς τους προχωρώντας στο τέλος σε αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τα κριτήρια που αυτοί έθεσαν. Επιπλέον δεσμεύονται συναισθηματικά στην εφαρμογή της νέας γνώσης αφού θέτουν ως πρωταρχικό σκοπό την αυτοβελτίωσή τους με την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Αξιοποιώντας τα αποτελέσματα μελετών και την υπάρχουσα εμπειρία από την εκπαίδευση ενηλίκων η εφαρμογή στοιχείων της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσε να αφορά:

(1) Τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και την ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών οργανισμών.

(2) Τη χρήση συμμετοχικών και ευρετικών μεθόδων προωθώντας την αυτενέργεια και την αυτοδύναμη σκέψη, την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτή, την εκπαιδευτική ομάδα και το εκπαιδευτικό υλικό (Rogers, 1999), την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού.

(3) Την υλικοτεχνική υποστήριξη των σπουδαστών σύμφωνα με τις επιλογές τους και την αποδέσμευση της διδακτικής πράξης από την διαπίστευση του προγράμματος (Moore, 1986, όπ. αναφ. στο Καλογρίδη, 2019).

### **2.2.2 Θεωρία της Βιομηχανοποιημένης Μάθησης**

Κύριος εκφραστής της θεωρίας της βιομηχανοποιημένης μάθησης αποτελεί ο Peters (1993). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει στα πλαίσια της αρχής καταμερισμού των εργασιών να χαρακτηρίζεται από ενδεδειγμένη αναγνώριση των επί μέρους ενεργειών και προετοιμασία υλοποίησής τους με λεπτομερή σχεδιασμό που περιλαμβάνει ιεράρχηση τους, συστηματική οργάνωση με διαμόρφωση εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, ομαδοποίησή τους και περαιτέρω ανάλυση με καθορισμό των εκπαιδευτικών παραμέτρων του προγράμματος με διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτή σε σχέση με τις δια ζώσης εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Παραλληλίζοντας την ανάπτυξη των εξ αποστάσεως προγραμμάτων με τις προκαταρκτικές εργασίες που προηγούνται της παραγωγής, θέση για την οποία δέχτηκε έντονη κριτική (Rebel, 1983), ο Peters (1967) θέτει ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του προγράμματος, την εκμετάλλευση όλων των διατιθέμενων ανθρωπίνων και υλικοτεχνικών πόρων και την ύπαρξη ενός κεντρικού διοικητικού οργάνου. Το περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβαδίζει με τις αρχές της βιομηχανοποίησης ενώ η εφαρμογή της ενσωματώνει στοιχεία του αυτοματισμού και της μηχανοποίησης κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό από τη δυνατότητα χρήσης κοινής ορολογίας (Naik, 2004 • Schlosser & Simonson, 2006). Μέσα από τα κείμενά του ο Peters (Keegan, 1994 • Sclosser & Simonson 2006 • Simonson et al, 1999) αναλύοντας βασικές έννοιες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δανειζόμενος την ορολογία των οικονομικών επιστημών αναφέρεται σε ορθολογικοποίηση του χρόνου και των οικονομικών πόρων, σε καταμερισμό των εργασιών των στελεχών εκπαίδευσεως, σε εκμηχάνιση της εκπαίδευσης και τη γραμμή παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον προσεγγίζοντας τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών αναφέρεται στη μαζική παραγωγή των προγραμμάτων εξ αποστάσεως κατά την οποία απαιτείται κατάλληλη προεργασία, σχεδιασμός, οργάνωση και διαμόρφωση, ως απαραίτητες συνιστώσες για την επιτυχία τους, καθώς και σε μεθόδους επιστημονικού ελέγχου και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τυποποίησης του περιεχομένου και αντικειμενικοποίηση των διδακτικών λειτουργιών με σαφή διαχωρισμό στο ρόλο του εκπαιδευτή και του συμβούλου.

### **2.2.3 Θεωρία της Αλληλεπίδρασης και Επικοινωνίας**

Τη θεωρία της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Holmberg, 1995). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης αποτελεί η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης υπό τη μορφή καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού διαλόγου μεταξύ των σπουδαστών, των διδασκόντων και των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού οργανισμού στα πλαίσια διευκόλυνσης της ανεξαρτησίας και αυτονομίας του εκπαιδευόμενου στη μάθηση. Προκειμένου οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να συμμετάσχουν ενεργά και αυτόνομα στη μαθησιακή διεργασία ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια των σπουδών τους απαιτείται να αναπτύξουν ισχυρά κίνητρα για την προσωπική τους μελέτη. Σύμφωνα με τον Holmberg (2002) η διαμόρφωση μιας προσωπικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, πλαισιωμένη από στοιχεία συμβουλευτικής και ανατροφοδότησης ευνοούν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία στοχαστικού διαλόγου. Για να δημιουργηθεί η αίσθηση της προσωπικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην οργάνωση και διαμόρφωση του προγράμματος απαιτείται μέσα από τη διαλεκτική σχέση με τους εκπαιδευτές να λαμβάνεται υπόψη ο ρυθμός και οι προτιμήσεις των σπουδαστών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμοζόμενη στο πεδίο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και της κατάρτισης δίνει στον διδασκόμενο τη δυνατότητα αυτοτελούς μάθησης η οποία συντελείται από τη διαμόρφωση προσωπικού μαθησιακού στυλ και επιλογής του τόπου και χρόνου διεξαγωγής της εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998).

## **2.3 Ηλεκτρονική Μάθηση**

### **2.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Ηλεκτρονικής Μάθησης**

Η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί για το πεδίο της εκπαίδευσης μια καινοτομική μέθοδο η οποία τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος στα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα φορέων της εκπαίδευσης αφού αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και υποστηρίζει με επιτυχία εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Δία Βίου Μάθησης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Σύμφωνα με τους Barodiya, Kushwah και Kaurav (2016, όπ. αναφ. στο Μακρή & Βλαχόπουλος, 2017) στις αρχές της δεκαετίας του 1990 η παροχή μαθησιακών εμπειριών με μεθόδους online εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άγγιζε το 8% των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ το 2000 παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση στο 20% λόγω της σημαντικής ανάπτυξης των τεχνολογιών διαδικτύου και του web. Στην τετραετία 2011-2014 το ποσοστό εκτινάσσεται στο 80% καταγράφοντας μία ετήσια αύξηση στις ΗΠΑ περίπου 4% στους σπουδαστές που προτίμησαν την online εξ αποστάσεως μάθηση με την

πλειονότητα να έχει παρακολουθήσει το σύνολο των προσφερομένων προγραμμάτων (Allen, Seaman, Poulin, & Straut, 2016).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας γίνεται σαφές ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της ηλεκτρονικής μάθησης λόγω της πολυμορφικότητας, του πολυεπίπεδου χαρακτήρα της και της διαφορετικής οπτικής των ερευνητών δεν μπορούν να οδηγήσουν στην απόδοση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού (Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012). Σύμφωνα με τους Σοφός & Kron (2010) ως ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται:

*Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων για την εκπαίδευση (που μπορούν, κυρίως, να διατεθούν μέσω δικτύων, όπως το διαδίκτυο).*

Συνεχίζοντας ο παραπάνω ορισμός αναφέρεται στον παιδαγωγικό και ψηφιακό χαρακτήρα της μεθόδου που δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση των υπολογιστών και των δικτύων που αναπτύσσονται μέσω του περιφερειακού συστήματος αλλά και στο λοιπό εκπαιδευτικό υλικό πληροφορικής όπως οι οπτικοί δίσκοι και το οπτικοακουστικό ψηφιακό υλικό.

Προσεγγίζοντας τις θεωρητικές τοποθετήσεις μελετητών της ηλεκτρονικής μάθησης παρά το γεγονός ότι οι χρησιμοποιούμενοι ορισμοί διαφοροποιούνται εννοιολογικά μεταξύ τους (Holmes και Gardner, 2006) εντούτοις από μια προσεκτική ανάγνωση διαφαίνονται οι κοινές απόψεις για τα δομικά της συστατικά τα οποία είναι η φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, η ευρεία χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών και η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων όπως και μεταξύ των εκπαιδευομένων (Harsh & Sohail, 2002, όπ. αναφ. στους Klačnja-Milićević, Vesin, Ivanović, Budimac, & Jain, 2017, σ. 4). Πλέον των παραπάνω ο Τζιμογιάννης (2017) αναφέρει επιπρόσθετα τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των δια ζώσης προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης.

Η ανάλυση του όρου e-Learning απαιτεί την ολιστική τοποθέτηση της θεωρίας σύμφωνα με τις παρακάτω προσεγγίσεις που διαμορφώνονται στη μελέτη των Dichanz & Ernst (2001, όπ. αναφ. στο Σοφός & Kron, 2010):

α. Την τεχνοκρατική- οργανωτική όπου ο υπολογιστής βρίσκεται σε κομβική θέση στη μαθησιακή διαδικασία προσφέροντας πολλαπλές δυνατότητες μετάδοσης ειδικά διαμορφωμένου οπτικοακουστικού και λοιπού ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς φορείς, σε σύγχρονη ή ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας. Το «e» της ηλεκτρονικής μάθησης (e-Learning) προσδιορίζει το ηλεκτρονικό μέσο μετάδοσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου ενώ η παύλα «-» το εκπαιδευτικό



περιεχόμενο. Η ευρεία χρήση τεχνολογίας ευρυζωνικού δικτύου σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δραστηριότητες που σταδιακά σχεδιάστηκαν σε ψηφιακά παιδαγωγικά περιβάλλοντα αποτελεί για τους Liu και Wang (2009) τον μετασχηματισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μορφή της ηλεκτρονικής μάθησης. Οι μαθησιακές επιλογές οι οποίες προσφέρονται μέσω του παγκόσμιου ιστού και του διαδικτύου, σύγχρονα ή ασύγχρονα, υποστηρίζονται από πολλαπλά ψηφιακά μέσα όπως η εικόνα, το ηλεκτρονικό κείμενο, τα βίντεο και με μονόδρομη ή αμφίδρομη και επικοινωνία.

β. Την ετυμολογική- ψυχολογική η οποία επικεντρώνεται στη μάθηση με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας χωρίς όμως να παρουσιάζει χαρακτηριστικά ενός στατικού μεγέθους. Η μάθηση, ως πραγματική δραστηριότητα του ατόμου σκιαγραφείται στον όρο «learning». Η παραπάνω διάσταση της ηλεκτρονικής μάθησης αναδεικνύει το μαθητοκεντρικό μαθησιακό της χαρακτήρα που καθοδηγείται από τους παιδαγωγικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Υπό την έννοια αυτή οι Odunaike, Olugbara και Ojo (2011) εκτός από την αναγκαία συμβολή της τεχνολογίας των υπολογιστών στη διεργασία της μάθησης θεωρούν απαραίτητο στοιχείο για τον καθορισμό της έννοιας της ηλεκτρονικής μάθησης τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Οι δυνατότητες αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων-διδασκομένων και μεταξύ των διδασκομένων, η αλληλεπίδραση με το ψηφιακό υλικό και η εξατομικευμένη προσαρμογή του στις ανάγκες των εκπαιδευομένων σε πραγματικό χρόνο αποτελεί για τους Visan, Niculescu & Popa (2015) και Pattnayak & Pattnaik (2016, όπ. αναφ. στο Μακρή & Βλαχόπουλος, 2017) την απόδειξη ότι η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί βασικό πυλώνα της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης.

### **2.3.2 Σχεδιασμός προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης - Μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ADDIEM**

Η διαδικασία σχεδίασης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που υλοποιούνται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης ακολουθεί τις ενέργειες σχεδιασμού των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες (Παυλή-Κορρέ, 2018). Η αποτελεσματικότητα των μαθησιακών παρεμβάσεων εξαρτάται από το βαθμό διευκόλυνσης για την απόκτηση των επιθυμητών γνώσεων, δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων το οποίο κατά ανάγκη δεν απαιτεί την δια ζώσης επαφή μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, βασικό χαρακτηριστικό της ενήλικης μάθησης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, μεταξύ των

εκπαιδευομένων και μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτικού υλικού τόσο στις διαζώσεις εκπαιδευτικές δραστηριότητες όσο και σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης.

Αναλύοντας τις συνθήκες των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών παρεμβάσεων οι Bourdeu και Bates (1996), τονίζουν ότι μια από τις βασικές παραμέτρους επιτυχίας των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός ο οποίος σύμφωνα με τους Gustafson & Branch (2002) θα πρέπει να διαμορφώνει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για τους Herrington και Oliver (2000) η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης έγκειται στην ικανότητά τους να αναπαριστούν συνθήκες πραγματικότητας προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να δοκιμαστούν σε ρόλους που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες, να στοχαστούν κριτικά πάνω στις εμπειρίες τους υπό την καθοδήγηση των κατάλληλων εκπαιδευτών και την υποστήριξη ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού. Η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού και συνεκτικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κρίνεται επιτακτική.

Μέσα από τη μελέτη του Picciano (2001) αναγνωρίζονται οι αναγκαίες προϋποθέσεις επιτυχίας του σχεδιασμού ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος οι οποίες συνοψίζονται όπως παρακάτω:

α. Κατανόηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (διοικητικό, εκπαιδευτικό προσωπικό). Η ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού φορέα που συνεπάγεται τον προσδιορισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων του, τις ευκαιρίες και απειλές που διαμορφώνονται καθώς και ο καθορισμός του σκοπού των εκπαιδευτικών του δράσεων θα αποτελούν σημείο αναφοράς για τις επιλογές που θα αποτυπώνονται στον σχεδιασμό. Η διερεύνηση των αναγκών των συμμετεχόντων (εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων), η αποτίμηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) από τον φορέα, η κατανόηση της αποστολής, των αντικειμενικών στόχων και των στρατηγικών επιλογών του εκπαιδευτικού ιδρύματος αποτελούν αναγκαίες συνθήκες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

β. Συνεργασία μεταξύ των βασικών συντελεστών του προγράμματος που περιλαμβάνει το εξειδικευμένο διοικητικό, επιστημονικό και τεχνικό προσωπικό του φορέα και το οποίο συμμετέχει άμεσα ή έμμεσα στη σχεδίαση, οργάνωση και υλοποίησή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

γ. Η αλληλοκατανόηση και η διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συντελεστών σχεδίασης των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

ενισχύει την εξασφάλιση του στοιχείου της δέσμευσης για την υλοποίηση κατά βάση των τεθέντων στόχων του στρατηγικού αλλά και των επιμέρους εργασιών του λειτουργικού προγραμματισμού. Η συμβατότητα των στρατηγικών επιλογών με τους βραχυπρόθεσμους λειτουργικούς στόχους δημιουργεί συνθήκες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συντονισμού στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Κουτούζης & Πρόκου, 2005).

δ. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία ακολουθεί την εξελικτική πορεία των μοντέλων εκπαιδευτικού σχεδιασμού που διαμορφώνεται από τις υφιστάμενες κοινωνικές συνθήκες το οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και τις δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών ή ΤΠΕ (Information and Communication Technologies - ICT). Ως δυναμική διαδικασία εμπεριέχει στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης καθώς επαναξιολογεί την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του προγράμματος (επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων με τη χρήση αποδοτικών μεθόδων), την διατήρηση υψηλού ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, την κατανόησή του σχεδιασμού από τους εμπλεκόμενους, με συγκέντρωση στοιχείων από το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό για το σύνολο της υλοποίησής της (Dick, Carey & Carey, 2009). Όλες οι παραπάνω πληροφορίες οδηγούν σε αλλαγές την διδακτική παρέμβαση οι οποίες μπορούν είτε να περιοριστούν στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο (εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μέσα παρουσίασης, εκπαιδευτική στρατηγική) είτε να απαιτηθούν για το συνολικό περιεχόμενό της με την έναρξη νέου σχεδιασμού.

Το μοντέλο ADDIE αποτελεί ένα από τα πιο πολυχρησιμοποιημένα μοντέλα σχεδιασμού διδακτικών συστημάτων η ονομασία του οποίου προέρχεται από τα αρχικά των διαδοχικών φάσεων που προβλέπει κατά τη σχεδίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και συγκεκριμένα:

- α. Ανάλυση αναγκών (Analysis)
- β. Σχεδιασμός (Design)
- γ. Ανάπτυξη (Development)
- δ. Υλοποίηση (Implementation)
- ε. Αξιολόγηση (Evaluation) (Branch, 2009).

Προκειμένου το μοντέλο να μπορέσει να ανταποκριθεί στα πολλαπλά επίπεδα της ηλεκτρονικής μάθησης έχει προβλεφθεί μία επιπλέον ενέργεια, η Maintenance of the learning community network (Διατήρηση του δικτύου της κοινότητας μάθησης) (Παυλή-Κορρέ, 2018).

Οι φάσεις που προβλέπονται κατά τη χρήση του μοντέλου είναι οι ακόλουθες:

#### α. Ανάλυση αναγκών (Analysis)

Στη φάση αυτή εντάσσονται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων καθώς και η ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος σχεδιασμού του διδακτικού συστήματος. Η διερεύνηση αναγκών κρίνεται κομβική για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφού ο κατάλληλος σχεδιασμός προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων και καθιστά το πρόγραμμα ελκυστικό (Καραλής, 2005). Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σχετίζεται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς στόχους οι οποίοι θα πρέπει να υπηρετούν τις ανάγκες των υποψηφίων εκπαιδευομένων και η επίτευξή τους αποτελεί και την σφραγίδα επιτυχίας του.

Η ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος σχεδιασμού επικεντρώνεται στον βαθμό ετοιμότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού να υλοποιήσει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στην ύπαρξη κατάλληλων υποδομών (χώρος, εποπτικά μέσα, εξοπλισμός κλπ) με τις απαιτούμενες προδιαγραφές, την ύπαρξη κατάλληλου επιστημονικού, διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού, στην φυσιογνωμία του φορέα ως προς την ύπαρξη ή όχι εμπειρίας για υλοποίηση προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης και το γενικότερο προφίλ του. Επιπλέον αναφέρεται στη διερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος σε απειλές και ευκαιρίες που υπάρχουν και που θα οδηγήσουν σε θεματικά αντικείμενα και την επιλογή της κατάλληλης ομάδας εκπαιδευομένων.

Για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης η διερεύνηση αναγκών του πληθυσμού στόχου, όπως άλλωστε σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ορίζεται σε σχέση με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων του προγράμματος (πλαίσιο αναφοράς) και της υπάρχουσας κατάστασης. Πλέον των παραπάνω η ανάλυση θα πρέπει να είναι εστιασμένη στο βαθμό γνώσης χειρισμού Η/Υ, των υπάρχοντων δεξιοτήτων ΤΠΕ, στην προηγούμενη εκπαίδευση και εμπειρία από εκπαιδευτικά προγράμματα σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, στους περιορισμούς ως προς το χρόνο και χώρο της επιμόρφωσης, στην πρόσβαση σε Η/Υ, τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με το είδος επικοινωνίας (σύγχρονα, ασύγχρονα, μικτή μέθοδος) και το μαθησιακό τους προφίλ (Παυλή-Κορρέ, 2018). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες των Cranton (2000), Mathis (2002) και Newbill (2005) σύμφωνα με τις οποίες η ηλικία και το φύλλο αποτελεί βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αφού προσμετρούνται στάσεις όπως η συνεργατικότητα, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η ομαδικότητα στοιχεία που στις γυναίκες παρουσιάζονται σε αυξημένο βαθμό.

## β. Σχεδιασμός (Design)

Κατά τη φάση αυτή τίθενται οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους θα διαμορφωθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δηλαδή ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, η δόμηση του αναλυτικού περιεχομένου με τις επιμέρους ενότητες, η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και των κατάλληλων εποπτικών μέσων καθώς και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν κατά την διεργασία της αξιολόγησης. Ο σκοπός και οι εκπαιδευτικοί στόχοι οι οποίοι διαμορφώθηκαν κατά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών θα πρέπει σύμφωνα με τους Smaldino, Lowther & Russell (2008) να είναι ρεαλιστικοί, προσδιορίζοντας πλήρως τα αναμενόμενα αποτελέσματα και εφικτοί μέσα στο υφιστάμενο πλαίσιο. Η διαμόρφωση του σκοπού και των στόχων του προγράμματος αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να υλοποιηθεί με τη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων όπως η ανάλυση απόδοσης, η ανάλυση αναγκών, η ανάλυση εργασιών ή ακόμη και να είναι προϊόν της εμπειρίας των εκπαιδευτών (Σοφός & Kton, 2010).

Στη φάση σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον που γίνεται με τις μεθόδους της σύγχρονης, ασύγχρονης ή μεικτής μάθησης θα πρέπει να προσδιορισθεί επιπρόσθετα το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS – Learning Management Systems) ή αλλιώς εκπαιδευτική πλατφόρμα που θα χρησιμοποιηθεί. Το ΣΔΜ παρέχει ένα πλήρες διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης το οποίο περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα εργαλεία για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον από τη διαμόρφωση διδακτικών ενοτήτων μέχρι και την πλήρη υποστήριξη προγραμμάτων σπουδών, την υλοποίηση των μαθησιακών δράσεων με την αξιολόγησή τους καθώς και όλες τις δραστηριότητες διοικητικής φύσεως που σχετίζονται με την διανομή, χρήση του εκπαιδευτικού υλικού και την παρακολούθηση διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι λειτουργικές προσεγγίσεις και υπηρεσίες είναι εξατομικευμένες, αυτοματοποιημένες για τον κάθε σπουδαστή, άμεσα διαθέσιμες ενώ σύμφωνα με τους Hall(2003, οπ. αναφ. στο Λιοναράκης, Α., Παπαδημητρίου, Σ., Χαρτοφύλακα, Α., Αγγελή, Α., & Τζίλου, Γ. ,2018) και Pirani (2004, οπ. αναφ. στο Λιοναράκης, Α., Παπαδημητρίου, Σ., Χαρτοφύλακα, Α., Αγγελή, Α., & Τζίλου, Γ. ,2018) το ΣΔΜ θα πρέπει να δημιουργεί περιβάλλον εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής πληροφοριών, συνεργατικότητας, σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων και λειτουργίες κοινωνικής δικτύωσης. Τόσο τα εργαλεία διαχείρισης της ηλεκτρονικής πλατφόρμας όσο και τα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να παρέχουν ένα

επίπεδο παρακολούθησης, ελέγχου και ασφαλείας (συμμετοχή μόνο από εγγεγραμμένους, δημιουργία αναφορών, παρακολούθηση συμμετοχής κ.α.) (Τζιμογιάννης, 2017).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχετικές έρευνες διαφαίνεται ότι:

α. Τα ΣΔΜ προάγουν την ενεργητική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων και εκπαιδευομένων με το περιβάλλον διεπαφής με την ηλεκτρονική πλατφόρμα σε ρόλο καθοδηγητικό ως προς τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού (Τσιπιανίτης, 2008 • Δαούσης, 2012 • Ζήκου & Σπανακά, 2013).

β. Οι εκπαιδευόμενοι διάκεινται θετικά ως προς τη χρησιμότητα και λειτουργικότητα των ΣΔΜ ενώ αναγνωρίζεται η δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης μέσα από τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων διδασκαλίας και μάθησης (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013 • Βουζαξάκης & Γεωργιάδη, 2013).

#### γ. Ανάπτυξη (Development)

Η φάση αυτή, όπως και στα δια ζώσης προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες, συνδέεται άμεσα με τα αποτελέσματα της συλλογής δεδομένων που προέκυψαν κατά τη διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών που συνδέονται με το πλαίσιο αναφοράς και την ομάδα-στόχο. Με βάση τις προδιαγραφές του προγράμματος που αποφασίστηκαν κατά το στάδιο σχεδιασμού διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό υλικό πάνω στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εξασφαλίζονται η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός. Η επιλογή των αντικειμένων εκπαίδευσης θα εξαρτηθεί από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης καθώς και τους επιμέρους στόχους και θα αποτελέσουν τα δομικά συστατικά διαμόρφωσης της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Παυλή-Κορρέ, 2018). Τα εκπαιδευτικά εργαλεία θα επιλεγούν με σκοπό να υπηρετήσουν την σχεδιασθείσα παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία (Σοφός & Kron, 2010). Επιπλέον στη φάση αυτή εξετάζεται η διαθεσιμότητα κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού, θέματα οργανωτικής και λειτουργικής φύσεως του εκπαιδευτικού φορέα καθώς και οι τεθέντες χρονικοί και οικονομικοί περιορισμοί.

#### δ. Υλοποίηση (Implementation)

Λόγω της ιδιαιτερότητας της ηλεκτρονικής μάθησης ως προς τη δυνατότητα συνδυασμού στοιχείων της δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης μιας πλειάδας πρακτικών προσεγγίσεων που επιτρέπουν τα ηλεκτρονικά

μέσα και τα οποία δίνουν μια ιδιαίτερη δυναμική στη μάθηση και την επικοινωνία, απαιτείται πριν την έναρξη του προγράμματος η επιμόρφωση των εκπαιδευτών τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και στη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Παυλή-Κορρέ, 2018). Η δυναμική η οποία δημιουργείται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να ακολουθείται από ένα βαθμό ετοιμότητας προκειμένου να πραγματοποιούνται οι απαραίτητες προσαρμογές και προσθήκες ώστε το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της παρέμβασης να είναι αποτελεσματικό, ικανοποιώντας τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις απαιτήσεις του πλαισίου αναφοράς. Πλεονέκτημα της διαδικασίας αυτής αποτελεί η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης του περιεχομένου σε κάποια άλλη εκπαιδευτική παρέμβαση με τις απαραίτητες τροποποιήσεις που θα εξαρτηθούν από την ομάδα στόχο (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016). Εκτός από την εκπαίδευση των εκπαιδευτών πριν την έναρξη του προγράμματος απαιτείται να υπάρξει εξοικείωση των εκπαιδευομένων κάθε επιπέδου με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και το περιβάλλον μάθησης.

Πέρα των παραπάνω στη φάση αυτή υλοποιείται ο σχεδιασμός του προγράμματος σε επίπεδο διοικητικών και οικονομικών λειτουργιών ενώ κρίνεται κομβικής σημασίας η συνεργασία των εκπαιδευτών με τους λοιπούς συντελεστές του προγράμματος ώστε να υπάρχει δυνατότητα αναπροσαρμογών προς επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

#### ε. Αξιολόγηση (Evaluation)

Στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων η διαδικασία της αξιολόγησης δεν προσεγγίζεται μόνο ως μια τεχνική διαδικασία όπου γίνεται απλά απολογισμός κάποιων παραμέτρων του όπου τα αποτελέσματα είναι άμεσα και μετρήσιμα αλλά υπάρχει ποιοτική προσέγγιση, ιδιαίτερα στην περίπτωση μη αναμενόμενων και μη μετρήσιμων μεγεθών ως μια δυναμική διαδικασία συνεχούς μεταβολής, διαπραγματεύσεως και διαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών με στόχο την ενεργό εμπλοκή τους στην ανάπτυξη και βελτίωση του προγράμματος. Στην περίπτωση των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης ακολουθείται ο τύπος της διαμορφωτικής ή/και απολογιστικής αξιολόγησης (Παυλή-Κορρέ, 2018). Εάν ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η ποιοτική βελτίωση του προγράμματος μέσω κατάλληλων τροποποιήσεων και στοχευμένων αλλαγών, τότε θα επιλεγεί ο τύπος της διαμορφωτικής αξιολόγησης ώστε να διαπιστωθούν υφιστάμενα κενά και ελλείψεις που θα οδηγήσουν τους συντελεστές του προγράμματος σε ανάληψη ενεργειών και αναθεώρηση κρίσιμων στοιχείων της εκπαιδευτικής παρέμβασης τόσο σε τεχνικό (ευκολία χρήσης και κατανόησης του

περιβάλλοντος μάθησης, κινητοποίηση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων) όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο (υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, χρήση αποδοτικότερης μεθόδου, κινητοποίηση των συμμετεχόντων) (Dick, Carey & Carey, 2009) Σε αντίθεση με την διαμορφωτική αξιολόγηση, η απολογιστική διενεργείται με το πέρας του προγράμματος με σκοπό την εξαγωγή κρίσεων ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος με εξέταση των παραμέτρων υλοποίησης και επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Καραλής, 2005).

Στην ηλεκτρονική μάθηση δομικό συστατικό της επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων με έμφαση στην ευκολία πρόσβασης από τους εκπαιδευόμενους, τις δυνατότητες διάδρασης των εκπαιδευομένων με τον εκπαιδευτή, το περιβάλλον διεπαφής και μεταξύ τους, την φιλικότητα του συστήματος, την δυνατότητα ενσωμάτωσης αλλαγών και καινοτομιών και την ταχύτητα ανάπτυξης και λειτουργίας (Bates, 1995).

στ. Διατήρηση του δικτύου της κοινότητας μάθησης (Maintenance of the learning community network)

Στην τελευταία φάση υλοποιούνται οι ενέργειες που είχαν σχεδιασθεί στη φάση του σχεδιασμού και αφορούσαν την διατήρηση του επικοινωνιακού δικτύου της κοινότητας μάθησης με το πέρας της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Στόχος της διαδικασίας αυτής αποτελεί η περαιτέρω προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, η επαύξηση της αποκτηθείσας γνώσης σε ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, η δημιουργία επαγγελματικών ευκαιριών και η κοινωνική δραστηριοποίηση με εκμετάλλευση των κοινωνικών δικτύων και μέσων.

Συνοψίζοντας, τόσο η εξ αποστάσεως διδασκαλία όσο και η εξ αποστάσεως μάθηση ως βασικές διακριτές διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν μέσα από τις προσεγγίσεις των θεωρητικών του πεδίου οφείλουν να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά και περιεχόμενο δομημένο πάνω στις παιδαγωγικές αρχές, τις ανάγκες και στόχους των εκπαιδευομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στο θεωρητικό πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης καταλήγοντας στο βασικό συμπέρασμα ότι η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με τον εκπαιδευτή και το περιβάλλον επαφής θεωρείται κομβική για την επιτυχία των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, εξαρτώμενη από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης. Συγκεκριμένα η πρώτη θεματική ενότητα παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων ενώ η δεύτερη τα ιδιαίτερα προβλήματα, εμπόδια και δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη τρίτη ενότητα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη δημιουργία και την ανάπτυξη της διαδικτυακής ομάδας και τα στάδια διαμόρφωσής της.

#### **3.1 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης**

Σύμφωνα με τον Keegan (2001) ένα από τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αφορά τη διάσταση της εξ αποστάσεως μάθησης όπου ο εκπαιδευόμενος δραστηριοποιείται αποτελεί η έλλειψη λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας και η ανάγκη εφαρμογής εξατομικευμένων μεθόδων εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υλοποιούνται μέσα από τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης που ενεργοποιείται από τη χρήση νέων τεχνολογιών της πληροφορία και της επικοινωνίας (υπολογιστές, πολυμέσα, διαδίκτυο) υπό την καθοδήγηση και επίβλεψη ενός εκπαιδευτικού φορέα. Στη μελέτη του ο Rogers (1986) θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο μάθησης που ταιριάζει περισσότερο στους ενήλικες εκπαιδευομένους καθώς έχουν την ωριμότητα να αντιληφτούν το ιδιαίτερο περιβάλλον και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν.

Σύμφωνα με τον Brookfield (1993) οι ενήλικες οι οποίοι συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως προγράμματα χαρακτηρίζονται από την ανάγκη τους για αυτοκατεύθυνση στις προσωπικές και μαθησιακές τους επιλογές. Συγκεκριμένα προσεγγίζουν την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία με κίνητρα και προσδοκίες που αποτυπώνουν τη κατεύθυνσή τους σε μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν την επαγγελματική ή κοινωνική τους ζωή. Παράλληλα στέκονται με ευθύνη απέναντι στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις καταβάλλοντας σημαντική προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων τους που συνδέονται με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ωθούμενοι από μια εσωτερική κινητοποίηση που διακρίνεται από την ταχύτητά της σε σύγκριση με τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Τα τεχνολογικά εργαλεία και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης δίνουν μια ιδιαίτερη δυναμική στη μαθησιακή διεργασία που ενισχύει την αυτοκατευθυνόμενη (Knowles, 1975 • Merriam & Caffarella, 1991 • Hiemstra, 1994 • Song & Hill, 2007) και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Zimmerman & Schunk, 2001 • Zimmerman, Bonner, & Kovach, 2002).

Η μάθηση των ενηλίκων αποτελεί διαδικασία η οποία προσεγγίζεται από την ικανότητά τους να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους σύμφωνα με το προσωπικό πλαίσιο νοηματοδότησης παραδοχών που κατά τον Mezirow (2007) χαρακτηρίζεται ως πλαίσιο αναφοράς. Ως ιδιότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός πάνω στις προσωπικές παραδοχές αποτελούν συστατικά στοιχεία του ορθολογικού διαλόγου που οδηγεί σταδιακά σε μετασχηματισμό των νοητικών πλαισίων. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σχετίζονται με την ηλεκτρονική μάθηση με τον κατάλληλο σχεδιασμό δίνουν τη δυνατότητα μέσα από ευρεία αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων και πηγών να διαμορφώσουν συνθήκες που ευνοούν την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων επί των αποφάσεών τους, ενδυναμώνοντάς τους προς την κατεύθυνση μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών τους παραδοχών. Τέτοιες πρακτικές σύμφωνα με τους Kohan et al (2017, όπ. αναφ. στο Καλογρίδη, 2019) μπορούν να αποτελέσουν η κριτική προσέγγιση των διαδικτυακών πληροφοριών, η διαδραστική επικοινωνία με τη συμμετοχή σε συνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σύγχρονο και ασύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον ενώ ο Brookfield (1996) αναφερόμενος στην κριτική προσέγγιση των κειμένων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνει δύο διεργασίες, την κατανόηση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού πλαισίου που διαμορφώνουν οι παράγοντες ισχύος και την αμφισβήτηση των

ηγεμονικών παραδοχών που έχουν ως επακόλουθο τη διαμόρφωση νέας οπτικής των πραγμάτων.

### **3.2 Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Όπως ακριβώς και στην δια ζώσης εκπαίδευση οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης αντιμετωπίζουν μια σειρά δυσκολιών που κατά την Rezabek (1999) ανήκουν στην κατηγορία των ατομικών εμποδίων ενώ για τον Galusha (1997) χαρακτηρίζονται ως εμπόδια των σπουδαστών. Σύμφωνα με τον Moore (1989, οπ. αναφ. στο Παυλή-Korρέ, 2018) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το διδάσκοντα, το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης και με τους άλλους εκπαιδευόμενους είναι κρίσιμοι παράμετροι για την επιτυχία της online εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από την μελέτη των Hillman, Willis και Gunawardena (1994) αναδεικνύεται επιπλέον ως κομβική η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το περιβάλλον διεπαφής αφού θεωρητικοί του πεδίου καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αποτελεί τον καταλύτη για την ανάπτυξη των υπολοίπων μορφών αλληλεπίδρασης. Η θέση αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι η μάθηση στα εξ αποστάσεως προγράμματα μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματική μόνο εφόσον υπάρχει ένας βαθμός εξοικείωσης στη χρήση των διαδικτυακών συνεργατικών εργαλείων που συντελούν στη μελέτη του περιεχομένου καθώς και στο διαμερισμό και στην επικοινωνία μεταξύ των χρηστών. Στο συμπέρασμα αυτό έχουν καταλήξει μια σειρά από έρευνες στις οποίες επισημαίνονται ως κύρια εμπόδια για την συμμετοχή των εκπαιδευομένων οι ιδιαίτερες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες απαιτούνται για τη δυνατότητα πρόσβασης στα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης μέσα από τη χρήση εργαλείων αναζήτησης και εγγραφής, μηχανισμούς πλοήγησης και επιλογής και αξιοποίησης των διατιθέμενων εργαλείων ανάπτυξης e-learning (Hill, 2002). Γι' αυτό και η προσβασιμότητα (Accessibility) στα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Bates (1995), αποτελεί ένα από τα βασικά κριτήρια για την επιλογή τους ενώ θεωρείται μείζονος σημασίας η πρόβλεψη εξοικείωσης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων με το περιβάλλον διεπαφής πριν την έναρξη των προγραμμάτων με στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προσομοίωσης στη χρήση συνεργατικών και επικοινωνιακών εργαλείων.

Σύμφωνα με τους Σοφός & Kron (2010) η επικοινωνία σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης μπορεί να χαρακτηριστεί ως μονόδρομη (broadcast) ή αμφίδρομη (bidirectional) και ασύγχρονη (asynchronous) ή σύγχρονη (synchronous) με την επιλογή της να εξαρτάται από τους τεθέντες εκπαιδευτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν διερευνηθεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα με το είδος της επικοινωνίας με το οποίο θα δομηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μπορούν να παρουσιαστούν φαινόμενα απομόνωσης των εκπαιδευομένων (Morgan & Tam, 1999. Woods, 2002. Karalis & Koutsonikos, 2003. Ludwig-Hardman & Dunlap, 2003. Berge & Huang, 2004 οπ. αναφ. στο Παυλή-Κορρέ, 2018) η οποία ενισχύεται από την απουσία σύνδεσης του εκπαιδευόμενου σε μια κοινότητα μάθησης (Conrad, 2002. Rovai, 2002. Ertmer & Stepich, 2004. Song, Singleton, Hill, & Koh, 2004. Shea, 2006. Shea, Li, & Pickett, 2006 οπ. αναφ. στο Παυλή-Κορρέ, 2018). Αναφερόμενοι στο μεθοδολογικό πλαίσιο οι Steinert & Ehlers (2010) τοποθετώντας τους εκπαιδευόμενους ως κόμβους ενός δικτύου θέτουν ως κριτήριο αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης την διάχυση της πληροφορία στα υπόλοιπα μέλη-χρήστες της κοινότητας ως μέρος μιας διαδικασίας διαμοιρασμού της γνώσης που παρουσιάζει χαρακτηριστικά άτυπης και συνεργατικής μάθησης.

Παρά το γεγονός ότι στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα η διευκόλυνση της μάθησης επιτυγχάνεται με τον άρτιο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης ενσωματώνοντας ένα σύστημα αυτομελέτης (Holmberg, 2002) εντούτοις κατά την υλοποίησή τους κρίνεται αναγκαία η κοινωνική αλληλεπίδραση των διδασκομένων με τους εκπαιδευτές και τους άλλους εκπαιδευόμενους, ιδιαίτερα κατά την έναρξη, προκειμένου να αναπτύξουν τα κατάλληλα μαθησιακά κίνητρα. Θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι φαινόμενα όπως η έλλειψη ανατροφοδότησης, περιορισμοί στην αμφίδρομη επικοινωνία και η μειωμένη κοινωνική παρουσία που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν να ξεπεραστούν με συνεργατικές δικτυακές δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες (Hara & Kling, 1999 • Petrides, 2002 • Vonderwell, 2003 • Schullo et al., 2005 • Akyol & Garrison, 2009).

### **3.3 Οι εκπαιδευτικές ομάδες στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης**

Τόσο η έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης όσο και η θεωρία μετασχηματισμού συνδέονται άρρηκτα με τη δυναμική και τη διεργασία που

αναπτύσσεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ομάδας. Η δυναμική της ομάδας αντανakλά τα βήματα της προς στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών της στόχων καθώς διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία των μελών της (αντιδράσεις, συμπεριφορές), τη σχέση τους με το εξωτερικό περιβάλλον και το βαθμό συνοχής της (Douglas, 1997). Οι εκπαιδευτικές ομάδες στα δια ζώσης προγράμματα αλλά και στο ηλεκτρονικό περιβάλλον ακολουθούν τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων όπως περιγράφεται στην ανάλυση του Tuckman (1965, όπ. αναφ. στο Παυλή-Κορρέ, 2018) με ορισμένες διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με τον Tennant (1997) τα στάδια που περιγράφουν οι Tuckman & Jensen είναι η διαμόρφωση (Forming), η σύγκρουση (Storming), η ρύθμιση (Norming), η δράση (Performing) και η ολοκλήρωση (Adjourning).

Νεότερες μελέτες όπως αυτή της Salmon (2004), προσδιορίζει πέντε στάδια στη διαμόρφωση της διαδικτυακής ομάδας που απαρτίζεται από εκπαιδευόμενους που επικοινωνούν από διαφορετικό χώρο και σε διαφορετικό χρόνο, δηλαδή την εξοικείωση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και την παρακίνηση για ενεργό συμμετοχή, την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των εκπαιδευόμενων, την επικοινωνία και συνεργασία με την αξιοποίηση αρχικά του εκπαιδευτικού υλικού ατομικά και στη συνέχεια με τη χρήση συνεργατικών εργαλείων στα πλαίσια της ομάδας και τέλος την ανάπτυξη της διαδικτυακής κοινότητας με τη διαμόρφωση συνθηκών κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού τόσο επί του αντικειμένου διδασκαλίας όσο και επί της διεργασίας. Σύμφωνα με τα μοντέλα των Im & Lee (2003-2004) και Melrose & Bergeron (2007) διακρίνονται τρία στάδια στην εξέλιξη της διαδικτυακής ομάδας, το αρχικό όπου αποκαθίστανται οι δίαυλοι επικοινωνίας και αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, το μεσαίο με κύριο χαρακτηριστικό την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή της πληροφορίας μέσα από συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και το τελικό με κύριο χαρακτηριστικό την εφαρμογή των αποκτηθέντων δεξιοτήτων, την κριτική προσέγγιση της χρησιμότητά τους και την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε όλα τα παραπάνω μοντέλα ο εκπαιδευτής διαμορφώνει συνθήκες σύγχρονης και ασύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης, ατομικά ή σε μικρές ομάδες, με ρόλο υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και με καίρια την ευθύνη για παιδαγωγικές επιλογές που θα προάγουν την ενεργό συμμετοχή και τη συλλογικότητα. Η παιδαγωγική επομένως προσέγγιση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ενίσχυση των ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, στην κατανόηση στάσεων και παραδοχών, προωθώντας ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης με στοιχεία ορθολογικού διαλόγου και κριτικού στοχασμού που κατά τους Garrison, Anderson και Archer (2000) αποτελεί το δομικό συστατικό ανάπτυξης μιας Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry).

Η διαδικασίες διαμόρφωσης μιας κοινότητας μάθησης σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης ιδιαίτερα στο ξεκίνημα της όπου αναγνωρίζονται από τα μέλη ποια είναι η θέση τους μέσα στη διαδικτυακή ομάδα, διερευνούνται οι προσδοκίες και καθορίζονται οι στόχοι και οι κανόνες λειτουργίας της κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές και καθορίζουν την αποτελεσματική λειτουργία της. Στο στάδιο αυτό η χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων θα προσδώσει την απαραίτητη δυναμική ώστε να ξεπεραστούν φαινόμενα απομόνωσης και άγχους των εκπαιδευομένων ενώ παράλληλα θα ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή τους για την αντιμετώπιση προκλήσεων της μαθησιακής διεργασίας. Σύμφωνα με τους Perkins & Giordano (2004) η εμπλοκή σε δραστηριότητες «σπασίματος του πάγου» διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της ηλεκτρονικής μάθησης ενώ ως βάση για την επιλογή των κατάλληλων εργαλείων αποτελεί ο παιδαγωγικός σχεδιασμός.

Συνοψίζοντας, μέσα από τις μελέτες των θεωρητικών της εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως μάθηση η αυτοκατεύθυνση, η αυτορρύθμιση, η ευθύνη και η κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φαινόμενα όπως η έλλειψη ανατροφοδότησης, περιορισμοί στην αμφίδρομη επικοινωνία και η μειωμένη κοινωνική παρουσία μπορούν να ξεπεραστούν με συνεργατικές δικτυακές δραστηριότητες και τη διαμόρφωσης κοινότητας μάθησης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα εστιάσουμε στο ρόλο του εκπαιδευτή στη μαθησιακή διαδικασία των εξ αποστάσεως προγραμμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

# Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων καθώς και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πώς αυτός επηρεάζει τη μάθηση των διδασκομένων. Συγκεκριμένα στη πρώτη θεματική ενότητα εξετάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τις παιδαγωγικές και επιστημονικές ικανότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης. Επιπλέον αναφέρονται οι τεχνικές, διαδικτυακές και επικοινωνιακές δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για έναν ηλεκτρονικό διαμεσολαβητή (e-moderator) προκειμένου να δραστηριοποιηθεί επιτυχημένα στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη δεύτερη ενότητα όπου παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών για την ηλεκτρονική μάθηση όπως αναδεικνύονται από την σχετική βιβλιογραφία.

### 4.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για το ρόλο και τις ικανότητες του εκπαιδευτή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων κυρίαρχο στοιχείο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αποτελεί η απόσταση στο χώρο μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων με την εκπαιδευτική διαδικασία να υλοποιείται στον ίδιο ή σε διαφορετικό χρόνο. Παρά το γεγονός ότι η διεργασία της από απόστασης μάθησης θέτει ως προϋπόθεση την ύπαρξη κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού που στην περίπτωση της Ηλεκτρονικής Μάθησης παρέχεται διαμέσου δικτύων με τη βοήθεια τεχνολογικών εκπαιδευτικών εργαλείων, εντούτοις μελέτες του πεδίου (Γκιάστας, 2006) αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της παρουσίας του εκπαιδευτή ο οποίος παραμένει το πρόσωπο-κλειδί της διαδικασίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Μελέτες στο χώρο της εξ αποστάσεως και online εκπαίδευσεως αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτής έχει ρόλο καθοδηγητικό, διαμεσολαβητικό, διευκολυντή και υποστηρικτή της μαθησιακής διεργασίας και εκμεταλλεύόμενος τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων που συνδυάζουν στοιχεία της δια ζώσης και εξ αποστάσεως μάθησης συνθέτει μια παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση που μπορεί να έχει χαρακτήρα δασκαλοκεντρικό, αυτόνομο, αυτορρυθμιζόμενο με σημείο αναφοράς τον εκπαιδευόμενο, και διερευνητικό με την αξιοποίηση κατευθυνόμενων διαδικτυακών δραστηριοτήτων. Τα παραπάνω απαιτούν από τον εκπαιδευτή να διαθέτει οργανωτικές, κοινωνικές, διανοητικές και τεχνικές δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να δομήσει τον διδακτικό σχεδιασμό προς την κατεύθυνση υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων (Παυλή-Κορρέ, 2018).

Στη θεωρία της «συναλλακτικής απόστασης» ο Moore (1972, όπ. αναφ. στο Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013) αναφερόμενος στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντα και ενηλίκων που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως μάθησης, εστιάζει στον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτή, ο οποίος κινείται προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευομένων, υιοθετώντας ένα συμβουλευτικό προφίλ στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και στην ορθή κατανομή του χρόνου. Συγκεκριμένα αναδεικνύονται μέσω της θεωρίας (Moore, 1993) τρία βασικά στοιχεία που σχετίζονται με την επικοινωνιακή και συναισθηματική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων:

- α. Η δομή του εκπαιδευτικού περιεχομένου.
- β. Το συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται στα πλαίσια ανάπτυξης διαλόγου.
- γ. Ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευομένων στον εντοπισμό και την επιλογή μαθησιακών στόχων, την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων, την δημιουργία ενός προσωπικού πλάνου σχεδιασμού μελέτης και πορείας δράσης και τέλος την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο βαθμός αυτός εξαρτάται κάθε φορά από τις δυνατότητες, τα εσωτερικά κίνητρα και την εγρήγορσή του κάθε εκπαιδευόμενου ενώ ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το ρόλο να διαμορφώσει εξατομικευμένα το πλαίσιο λειτουργίας της μαθησιακής αυτονομίας των εκπαιδευομένων (Moore, 2007, όπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010). Αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτές σύμφωνα με τον Grow (1991) να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το επίπεδο αυτοκατεύθυνσης του κάθε εκπαιδευόμενου που κατά το μοντέλο Σταδιακής Αυτοκατευθυνόμενης μάθησης αναγνωρίζονται σε τέσσερα:



(1) Το χαμηλό επίπεδο όπου ο εκπαιδευτής αποκτά καθοδηγητικό ρόλο στη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων, με ετοιμότητα παρέμβασης για διαχείριση των αντιστάσεων.

(2) Το μέτριο επίπεδο όπου ο εκπαιδευτής παρακινεί και εκπαιδεύει με στόχο την αυτονομία των εκπαιδευομένων στο δρόμο της μάθησης.

(3) Το μέσο επίπεδο όπου ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι περισσότερο διευκολυντικός στην εκπαιδευτική διεργασία αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανεπτυγμένο βαθμό αυτοκατεύθυνσης.

(4) Το υψηλό επίπεδο όπου ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι συμβουλευτικός και εμπνευστικός, αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι έχουν την ικανότητα να σχεδιάσουν τη μελέτη τους και να αξιολογήσουν την μαθησιακή τους πορεία.

Ο Dellings (1994, όπ. αναφ. στο Keegan, 2001) προσεγγίζει με μια διαφορετική οπτική στη σχέση εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων αφού θεωρεί ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η μαθησιακή πορεία των διδασκόμενων εξαρτάται κατά βάση από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού ιδρύματος και την δυναμική που αναπτύσσουν τα διατιθέμενα εκπαιδευτικά τεχνολογικά μέσα. Η θέση αυτή περιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτή, αναδεικνύοντας την αυτοδυναμία των ενήλικων εκπαιδευομένων στην ευρετική πορεία τους προς τη μάθηση καθώς απορρίπτεται η συμβατική σχέση τους με τους εκπαιδευτές, με τον εκπαιδευτικό οργανισμό να αναλαμβάνει την οργάνωση και στήριξή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Στο μοντέλο της «Ανεξάρτητης Μελέτης» ο Wedemeyer (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 2001) θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια απαιτητική μέθοδο στην οποία η παρουσία του εκπαιδευτή δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά μέσα παρά το γεγονός ότι η αυτονομία και ανεξαρτησία στη μάθηση είναι το κεντρικό στοιχείο του συστήματος. Η επιτυχημένη πορεία του διδασκόμενου εξαρτάται από τη συνεχή επαφή και την ανάπτυξη αγαθής σχέσης με τον διδάσκοντα (Hanson et al, 1997) ο οποίος τον παρακινεί και τον κινητοποιεί ώστε να αξιολογήσει τη μαθησιακή του πρόοδο και να κατανοήσει τη λειτουργία της εξ αποστάσεως μάθησης. Επομένως ο εκπαιδευτής αποκτά ρόλο διευκολυντή στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς διδάσκει στον εκπαιδευόμενο τον τρόπο μάθησης που σύμφωνα με την θεωρία της Ανδραγωγικής (Knowles, 1998 στο Κόκκος, 2005) σταδιακά θα τον οδηγήσει στην αυτό-πραγμάτωση και την επίτευξη των στόχων του. Η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων προς την κατεύθυνση αυτή θα γίνει μέσα από το σχεδιασμό ποικίλων δραστηριοτήτων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, με εκμετάλλευση

των πολυσύνθετων εμπειριών τους, με ανάδειξη του γιατί πρέπει να μάθουν και του πρακτικού ενδιαφέροντος που αφορά την απόκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων.

Δομικό συστατικό της εξ αποστάσεως μάθησης αποτελεί η χρήση τεχνολογικών εργαλείων που σε συνδυασμό με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών που υλοποιούνται στα πλαίσια του παιδαγωγικού σχεδιασμού παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη στους διδασκόμενους και τους εμπλέκουν σε αναγκαίες μαθησιακές δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει ότι στην ηλεκτρονική μάθηση σημείο αναφοράς των διεργασιών συνεχίζουν να είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το μαθησιακό περιεχόμενο και η προσέγγιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας, διάδρασης, ενεργοποίησης και διευκόλυνσης των εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές (Smith & Ragan, 2005). Επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν περιορίζεται απλά στη γνώση και τη χρήση λογισμικών, στη δημιουργία, προσαρμογή και παρουσίαση κάποιου εκπαιδευτικού υλικού αλλά υποκινούμενος από τις ανάγκες των εκπαιδευομένων ευθύνεται για την γενικότερη παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τους Παυλάκου & Καλαχάνης (2017) ο εκπαιδευτής στα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης θα πρέπει:

(1) Να κατέχει επιστημονικά το αντικείμενο διδασκαλίας και να έχει τη δυνατότητα να το παρουσιάσει μέσα από τη χρήση διαθέσιμων στο διαδίκτυο βιβλιογραφικών αναφορών, κατέχοντας κεντρικό ρόλο στην πληροφόρηση των εκπαιδευομένων. Η κοινοποίηση συνδέσμων και διαδικτυακών πηγών αποτελεί μια από τις βασικές του υποχρεώσεις.

(2) Να έχει τη δυνατότητα ανάλογα με τις εκπαιδευτικές συνθήκες να αναπροσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό.

(3) Να χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά εργαλεία προκειμένου να προωθεί τη διαδραστικότητα και την αλληλεπίδραση σε σύγχρονη ή ασύγχρονη λειτουργία και την ανάπτυξη κοινότητας μάθησης.

(4) Να δημιουργεί πολυμεσικό υλικό και να εστιάζει μέσα από τον παιδαγωγικό του σχεδιασμό στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, προωθώντας και διευκολύνοντας τη μάθηση.

Σχετικές μελέτες στο χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης συγκλίνουν στο ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά προκλήσεων από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών ενοτήτων μέχρι την ευρεία αντίληψη της δυναμικής των ηλεκτρονικών ομάδων και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των διδασκόμενων (Pennington, 2005•Conceicao, 2006•McQuiggan, 2007). Αυτό προϋποθέτει να έχει αναπτυγμένες σε υψηλό βαθμό τεχνικές και επικοινωνιακές

δεξιότητες, να έχει γνώση των διεργασιών της διαδικτυακής ομάδας και να καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας, αλληλοεκτίμησης, σεβασμού, εμπιστοσύνης, πρωτοβουλίας διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο δραστηριοποίησης όλων των εκπαιδευομένων μέσα από την ισότιμη συμμετοχή τους. Ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαχειρίζεται με ευαισθησία και ενσυναίσθηση τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε e-learning περιβάλλον λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων. Η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευομένου και στο επίπεδο εξοικείωσης του στη χρήση ΤΠΕ έχει ιδιαίτερη αξία τόσο για την επιτυχία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όσο και για την ατομική πορεία των εκπαιδευόμενων.

Η επιλογή και χρήση του κατάλληλου ΣΔΜ σε βασικές λειτουργίες όπως η δημιουργία και οργάνωση του μαθησιακού περιεχομένου, η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων θα βοηθήσει να αποφευχθούν αμφότερα αγχογόνες καταστάσεις που παρατηρούνται κατά τη διαδικασία χρήσης (Dongsong et al. 2004). Επιπλέον η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται κατά την εναρκτήρια συνάντηση θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της διαδικτυακής ομάδας και θα μειώσουν την αρχική ένταση και το άγχος των εκπαιδευομένων.

Πλέον των παραπάνω η Huang (2002) θέτει ως βασική υποχρέωση του εκπαιδευτή να χρησιμοποιεί στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής μάθησης συνεργατικές τεχνικές που υποκινούν σε διεργασίες όπως ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος ενώ η Salmon (2004) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να υιοθετήσει ένα ρόλο ηλεκτρονικού διαμεσολαβητή (e-moderator) με συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα αποτυπώνουν τη διαδικτυακή του ταυτότητα. Τέτοια χαρακτηριστικά θεωρούνται:

- (1) Η δυνατότητα προσαρμογής και αναθεώρησης της εκπαιδευτικής στρατηγικής.
- (2) Η παροχή άμεσης και ποιοτικής ανατροφοδότησης η οποία διευρύνει το επίπεδο πληροφόρησης των διδασκομένων.
- (3) Η καθοδήγηση και εμπύχωση των εκπαιδευομένων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο με στόχο την επίτευξη των τεθέντων εκπαιδευτικών στόχων.
- (4) Η ανάπτυξη των δυνατών μορφών διάδρασης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (εκπαιδευτή – εκπαιδευομένου, εκπαιδευτή – περιεχομένου) τηρώντας το διαδικτυακό κώδικα δεοντολογίας.
- (5) Η παρακολούθηση των εξελίξεων στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ψηφιακής τεχνολογίας και η απόκτηση γνώσεων,

δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Προκειμένου κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση να βελτιστοποιείται ως προς την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων θα πρέπει από μέρους του εκπαιδευτή να αναπτυχθούν κατάλληλα εργαλεία αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού υλικού. Αρχικά με τη διενέργεια διαμορφωτικής αξιολόγησης θα εντοπίσει ελλείψεις και σφάλματα που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ακολούθως με τη μορφή τελικής αξιολόγησης θα καθορίσει το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Dick, Carey & Carey, 2009). Η διαδικασία αυτή θα δομήσει το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων οι οποίες θα πρέπει να γίνουν υπό τη μορφή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ώστε από τη μια πλευρά να υπάρξει ποιοτική βελτίωση στις δεξιότητες και ικανότητες των εκπαιδευτών και από την άλλη να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

## **4.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτών για την ηλεκτρονική μάθηση**

Αναφερόμενος στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για την εκπαίδευση σε ηλεκτρονικό περιβάλλον ο Τζιμογιάννης (2017) θεωρεί ότι διακατέχονται από μια επιφυλακτικότητα απέναντι στο e-learning ως μέσο παροχής εκπαίδευσης λόγω μεγαλύτερης εξοικείωσής τους με παραδοσιακά μοντέλα η οποία ενισχύεται από ορισμένες δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν κατά τη συμμετοχή τους στα ανάλογα προγράμματα. Ως τέτοιες αποτελούν η έλλειψη κατανόησης των διαδικτυακών διεργασιών που συντελούνται στο χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης, η δυσκολία παιδαγωγικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έλλειψη γνώσης των δυνατοτήτων και περιορισμών των ψηφιακών εργαλείων και η δυσκολία επιλογής και αναπροσαρμογής σύμφωνα με την φύση του μαθήματος καθώς και την αντιμετώπιση τεχνικών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευόμενοι.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2001) οι εκπαιδευτές που δραστηριοποιούνται σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιβαρύνονται ιδιαίτερα χρονικά με τον σχεδιασμό και προετοιμασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τον χρόνο διεξαγωγής του μαθήματος αλλά και το χρόνο που πρέπει να αφιερωθεί για την υποστήριξη των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα στην έρευνα των Ζυγούρη & Μαυροειδή (2011) συγκαταλέγεται ο χρόνος που απαιτείται για την κατάρτιση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτών ώστε να αξιοποιήσουν την ηλεκτρονική μάθηση σε όλες τις δυνατές

μορφές εκπαίδευσης. Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύουν την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτών και τον προβληματισμό τους για την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου.

Από την επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται μια διαφοροποίηση των εκπαιδευτών στην εφαρμογή του ρόλου που έχουν αναλάβει σε προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης μετά τη συμμετοχή τους σε αυτά. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της απόδοσής τους προσανατολίζονται περισσότερο σε συνεργατικές μεθόδους που εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διεργασία, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση με δραστηριότητες που δημιουργούν κλίμα ανοικτής συζήτησης και ευεξίας (Gallant, 2000•Barker, 2003•Jaffee, 2003• Conrad, 2004•Hinson & La Prairie, 2005•Conceicao, 2006•Tallent-Runnels et al., 2006•Kriese, Tobey, & Johnson, 2009). Επιπλέον προκειμένου να αναβαθμίσουν ποιοτικά τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες στην ηλεκτρονική μάθηση εμπλέκονται σε προγράμματα επιμόρφωσης επιλέγοντας ως πλέον σημαντικό για την εξέλιξή τους δραστικές αναθεωρήσεις του σχεδιασμού και του τρόπου διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις αρχές της ενήλικης μάθησης. Σε αυτή την κατεύθυνση επαναξιολογούν το ρόλο τους ως εκπαιδευτές στο διαδικτυακό περιβάλλον με σκοπό τη προσωπική τους βελτίωση και αυτοανάπτυξη (Ali et al., 2005).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτές που δραστηριοποιούνται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον θα πρέπει να έχουν αναπτυγμένες σε υψηλό βαθμό επιστημονικές, παιδαγωγικές, τεχνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για να ξεπερνούν φραγμούς που δημιουργούνται από τις πρότερες αντιλήψεις τους για την ηλεκτρονική μάθηση και με αυτό το τρόπο να καταστήσουν αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται ζητήματα σχεδιασμού και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού σε εξ αποστάσεως προγράμματα ως βασικής παραμέτρου επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε ότι οι εκπαιδευτές προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα εξ αποστάσεως προγράμματα απαιτείται να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους και να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό. Στο παρόν κεφάλαιο αρχικά εξετάζονται τα χαρακτηριστικά και οι διδακτικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού υλικού σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι επιλογές και τα στάδια δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού που συντελούν στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων.

#### 5.1 Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Keegan (2001) θεμελιώδη συστατικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν η εξ αποστάσεως διδασκαλία η οποία συνδέεται με την διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και εξ αποστάσεως μάθηση άμεσα συνδεδεμένη με τη διεργασία μάθησης η οποία συντελείται κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών θεωρητικών αφού διαχρονικά συνδέεται με κύρια ερευνητικά πεδία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δηλαδή την υποστήριξη των εκπαιδευομένων, την σχεδίαση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, την εφαρμογή των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην χρήση επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων που προβλέπονται κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον διεπαφής. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2000) για να μπορεί να είναι επιτυχημένη η αυτόνομη πορεία των εκπαιδευομένων προς τη μάθηση στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαιτείται ένας συνδυασμός διδάσκοντα σε ρόλο εμπνευστή και καθοδηγητή που υποστηρίζει τη μαθησιακή διεργασία με τη χρήση κατάλληλα σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού. Λειτουργικό ρόλο στη σχέση αυτή αποτελεί το μέσο που πρέπει να συνδυάζει τα κατάλληλα συνεργατικά και επικοινωνιακά εργαλεία για την προώθηση του μαθησιακού υλικού (Σοφός & Kron, 2010).

Ένα εκπαιδευτικό υλικό που αναφέρεται στην ηλεκτρονική μάθηση θα πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είτε αξιοποιώντας υλικό με περιεχόμενο εκτός σύνδεσης, είτε χρησιμοποιώντας εν μέρει διαδικτυακές υπηρεσίες είτε εξ ολοκλήρου διαδικτυακή μάθηση. Η μορφή του υλικού εξαρτάται από το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης καθώς και τις συγκεκριμένες μαθησιακές συνθήκες που καλείται να διαμορφώσει στα πλαίσια της ενεργούς μάθησης. Συνήθως μορφές είναι τα ηλεκτρονικά κείμενα, το οπτικοακουστικό υλικό, το υλικό αλληλεπίδρασης όπως οι ασκήσεις, οι μελέτες περίπτωσης κλπ. Πλέον των παραπάνω και για λόγους ποιότητας, σύμφωνα με τους Riding & Grimley (1999, όπ. αναφ. στο Mc Loughlin, 1999) το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να προσαρμόζεται πάνω στα μαθησιακά στυλ των εκπαιδευομένων. Η προσαρμογή αυτή κρίνεται απαραίτητη αφού έχει ως βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε συμμετέχοντα, τις μαθησιακές του προτιμήσεις, τις ψηφιακές του δεξιότητες και την ικανότητα προσαρμογής του στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι η διαμόρφωση ενός μαθησιακού πλαισίου που εκμεταλλεύόμενο τα διατιθέμενα κάθε φορά συνεργατικά και επικοινωνιακά εργαλεία να πυροδοτεί συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων, διδασκόμενων και περιβάλλοντος διεπαφής διευκολύνοντας συνθήκες αυτοκατευθυνόμενης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Επομένως κρίνεται σκόπιμο ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού να λαμβάνει υπόψη την ιδιαιτερότητα των ατόμων ως προς τις εκπαιδευτικές τους επιθυμίες αποφεύγοντας τάσεις ομογενοποίησης (Twigg, 2003).

Σύμφωνα με τους Σοφός & Kron (2010) το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να διαμορφώνεται σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που επιλέγονται για κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση προκειμένου να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τις εμπειρίες τους και το μαθησιακό τους στυλ. Παράλληλα θα πρέπει να διευκολύνει την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων ώστε να συσχετίσουν τις προηγούμενες γνώσεις με τις πληροφορίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δυο παράλληλες κατευθύνσεις που καλείται να ακολουθήσει ο σχεδιασμός του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού είναι αφενός η ενίσχυση της μαθησιακής αυτονομίας και αφετέρου η διαμόρφωση συνθηκών συνεργατικής μάθησης και εργασίας σε ομάδες στο πλαίσιο της πολυμορφικής μάθησης (Λιοναράκης, 2005).

Ρόλο κλειδί στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού κατέχει ο εκπαιδευτής/σχεδιαστής ο οποίος λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης και σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της ομάδας-

στόχου αξιοποιεί συνδυάζοντας τα διατιθέμενα ηλεκτρονικά μέσα και τις μορφές παρουσίασης του περιεχομένου προς επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η ενσωμάτωση περιεχομένου που έχει δομηθεί πάνω στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και δραστηριοτήτων που προάγουν τον διάλογο, την αλληλεπίδραση και τον κριτικό στοχασμό ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων ιδιαίτερα όταν επικεντρώνεται στις προσωπικές εμπειρίες και επιθυμίες των συμμετεχόντων. Η συσχέτιση των εμπειριών και των γνώσεων με τις πληροφορίες που ο εκπαιδευόμενος απέκτησε αποτελεί μια τεχνική που για τον Holmberg (2002) αποτελεί την αρχή της συνάφειας. Παράλληλα το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να αναπτύσσει δυναμικές που αντισταθμίζουν την έλλειψη της δια ζώσης εκπαίδευσης όπου ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να οργανώσει και να παρουσιάσει κατάλληλα το περιεχόμενο με την επιλογή των κατάλληλων μέσων (Holmberg, 2002).

Ο διαλογικός και επικοινωνιακός χαρακτήρας αποτελεί για τον Holmberg (2002) την δεύτερη αρχή η οποία πρέπει να χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό υλικό συσχετιζόμενη με το γλωσσολογικό ύφος των ψηφιακών κειμένων, την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, την δόμηση του υλικού με ασκήσεις, εργασίες και δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, παρουσίαση με τη χρήση διαδραστικών στοιχείων, παροχή οδηγιών, κατευθύνσεων και επεξηγήσεων για τον τρόπο χρήσης του υλικού και ανατροφοδότηση με τη χρήση ψηφιακών επικοινωνιακών εργαλείων (email, chat κλπ). Πλέον των παραπάνω το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να υπηρετεί τους τεθέντες εκπαιδευτικούς στόχους, να διαμορφώνει συνθήκες συνάφειας μεταξύ εμπειριών και θεωρίας, να υποστηρίζει την ευρετική πορεία των εκπαιδευομένων προς τη γνώση και να παρέχει ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης.

## **5.2 Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού**

Όπως ακριβώς και στην δια ζώσης διδασκαλία το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί προϊόν δημιουργίας είτε ενός μεμονωμένου εκπαιδευτή είτε ομάδας εκπαιδευτών είτε αποτέλεσμα μελέτης στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού φορέα υπό την επίβλεψη ενός επιστημονικού υπευθύνου και ενός συντονιστή. Οι επιλογές που υπάρχουν και αφορούν τον τρόπο προσέγγισης του εκπαιδευτικού περιεχομένου ως προς την στάση των εκπαιδευομένων είναι είτε με τη μορφή της παθητικής συμμετοχής όπου ο εκπαιδευόμενος δέχεται τις πληροφορίες του περιεχομένου χωρίς να μπορεί να τις χρησιμοποιήσει άμεσα είτε με τη χρήση αυτών σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εργασίας όπου μέσω αποφάσεων και συγκεκριμένων ενεργειών



που προβλέπει η κάθε περίπτωση ο εκπαιδευόμενος αξιοποιεί τη γνώση προσεγγίζοντας τις πραγματικές συνθήκες.

Σύμφωνα με τον Race (1999) προκειμένου η σχεδίαση της εκπαίδευσης σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον να είναι επιτυχημένη θα πρέπει να ακολουθηθούν έξι στάδια τα οποία είναι ο σχεδιασμός ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και δραστηριοτήτων, η ανατροφοδότηση για κάθε μια από αυτές, διανομή κατάλληλου εντύπου για συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας στην επόμενη δραστηριότητα, η δημιουργία υλικού για δραστηριότητες σε μεγαλύτερο χρόνο, εμπλουτισμός του υλικού με στοιχεία που υποκαθιστούν την δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία και η πρόβλεψη εισαγωγών κατευθυντικού χαρακτήρα για κάθε δραστηριότητα με τις απαραίτητες στο τέλος βιβλιογραφικές αναφορές. Η παραπάνω δομή έχει ως σκοπό την ενεργοποίηση τεσσάρων βασικών διαστάσεων την υποκίνηση, την πράξη, την ανατροφοδότηση και την αφομοίωση.

Συνοψίζοντας, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού υλικού που αναφέρεται στην ηλεκτρονική μάθηση θα πρέπει να έχουν ως τελικό τους στόχο τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού πλαισίου που εκμεταλλευόμενο τα διατιθέμενα συνεργατικά και επικοινωνιακά εργαλεία να δημιουργούν συνθήκες αλληλεπίδρασης διδασκόντων, διδασκομένων και περιβάλλοντος διεπαφής με στοιχεία αυτοκατευθυνόμενης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Ολοκληρώνοντας τη θεωρητική προσέγγιση της εξ αποστάσεως μάθησης στο επόμενο κεφάλαιο θα εστιάσουμε στο πώς αυτή εφαρμόζεται στα προγράμματα επιμόρφωσης του ελληνικού δημοσίου τομέα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ

Στα προηγούμενα κεφάλαια προσεγγίστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την ανάλυση των δομικών στοιχείων λειτουργίας της ηλεκτρονικής μάθησης. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα προγράμματα επιμόρφωσης του ελληνικού δημοσίου. Συγκεκριμένα στη πρώτη θεματική ενότητα εξετάζονται ζητήματα που αφορούν γενικά την επιμόρφωση των υπαλλήλων του δημόσιου τομέα και την διαδικασία ανίχνευσης μαθησιακών αναγκών σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται αναφορά στον κεντρικό φορέα που είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της ισχύουσας κατάστασης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των υπαλλήλων του ελληνικού δημόσιου τομέα.

#### 6.1 Η επιμόρφωση στους ελληνικούς δημόσιους οργανισμούς

Το γενικότερο σύστημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ως σχεδιασμένη και οργανωμένη εκπαίδευση μέσα στην οποία εντάσσεται και η επιμόρφωση των υπαλλήλων του δημόσιου τομέα αποσκοπεί στην διερεύνηση και καταγραφή της παρούσας κατάστασης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των υπαλλήλων και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών που θα οδηγήσουν συγκροτημένα στην απόκτηση εκείνων των ικανοτήτων που απαιτούνται για την εφαρμογή των επίσημων πολιτικών της δημόσιας διοίκησης, την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά της και εν τέλει την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του δημοσίου (Ραμματά, 2011). Η εξέλιξη του ανθρωπίνου δυναμικού και η επιμόρφωση αποτελεί πρώτη προτεραιότητα για την ομαλή λειτουργία και εξέλιξη του δημόσιου τομέα καθώς μέσα από αυτή δίνονται λύσεις σε διαχρονικά οργανωτικά και οργανωσιακά ζητήματα αφού σύμφωνα με τον Μπουραντά (2003) και τον Ζαβλανό (2002) αποτελεί την κινητήριου δύναμη της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας (μέγιστο αποτέλεσμα με το μικρότερο κόστος), της καινοτομίας και της εφαρμογής πολιτικών μεταρρύθμισης,

της εφαρμογής αλλαγών στην οργάνωση, της ανύψωσης του ηθικού και τέλος της πλήρης αξιοποίησης των διατιθέμενων μέσων.

Το ισχύον καθεστώς μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων σε συνδυασμό με το σύστημα προαγωγών δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και την απόκτηση γνώσεων λαμβάνοντας υπόψη το υφιστάμενο και μελλοντικό πλαίσιο λειτουργίας των δημοσίων οργανισμών μέσα στα οποία ενσωματώνονται προγράμματα οριζόντιας κινητικότητας με εναλλαγή καθηκόντων και συνεργασίες μεταξύ των τμημάτων. Αυτό θα καταστήσει τις υπηρεσίες του δημοσίου τομέα ανταγωνιστικές στο παγκόσμιο περιβάλλον με στελέχη κατάλληλα καταρτισμένα ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της σύγχρονης δημόσιας διοίκησης αλλά και να αναπτύξουν τις κατάλληλες στάσεις σύμφωνα με τις επερχόμενες αλλαγές (Κάντας, 1998). Το στοιχείο της δια βίου κατάρτισης αποτελεί σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα επιτακτική ανάγκη αφού μετά την ιδιαίτερα επίπονη διαγωνιστική διαδικασία πρόσληψης ο υπάλληλος του δημοσίου δεν μετέχει σε ιδιαίτερα απαιτητικές αξιολογικές διαδικασίες ελέγχου των δεξιοτήτων του και παρακολουθήσης της απόδοσής του παρά την ύπαρξη του θεσμικού πλαισίου. Ιδιαίτερα την περίοδο τόσο της δημοσιοοικονομικής όσο και της παρούσας υγειονομικής κρίσης όπου οι μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν στις δημόσιες υπηρεσίες απαίτησαν νέες γνώσεις και ψηφιακές ικανότητες, τα επιμορφωτικά προγράμματα είχαν ως σκοπό (Ραμματά, 2017):

α. Να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις βιωσιμότητας των οργανισμών του δημοσίου σύμφωνα με την ατζέντα της στρατηγικής και της στοχοθεσίας των δημοσίων υπηρεσιών.

β. Την προσωπική και υπηρεσιακή ανάπτυξη των υπαλλήλων.

γ. Την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που αφορούν το δημόσιο όπως αλλαγές και εφαρμογή νέας νομοθεσίας, συνεργασίες με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, την εφαρμογή ελεγκτικών μηχανισμών που προβλέπονται θεσμικά και την ενίσχυση των αρχών διαφάνειας.

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία (Baroukh & Kleiner, 2002) κάθε δημόσια υπηρεσία ευθύνεται για την επιμόρφωση των υπαλλήλων καθώς μέσω αυτής αυξάνεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των παρεχομένων υπηρεσιών, αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα και βελτιώνονται οι διαδικασίες λήψης απόφασης, προωθείται η επιστημονική και διοικητική γνώση και καλλιεργείται το αίσθημα εμπιστοσύνης στις ικανότητες των υπαλλήλων.

Για την επιμόρφωση των υπαλλήλων του δημόσιου τομέα σε διεθνές επίπεδο έχουν εκπονηθεί αρκετές μελέτες για τους θεματικούς άξονες από τους οποίους

αντλούνται εκπαιδευτικά αντικείμενα που έχουν ως σκοπό την επαύξηση των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων (Biland, M. & Vanneuville, R., 2012). Την τρέχουσα περίοδο για την επιλογή των μαθησιακών αντικειμένων οι παράγοντες οι οποίοι λαμβάνονται υπόψη εκτός από τη δημοσιοοικονομική και υγειονομική κρίση είναι η αιτιολογούμενη τεκμηρίωση για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης επί του συγκεκριμένου θέματος όπως και οι αναμενόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Κόκκος, 1999, Rogers, 1999).

Οι αλλαγές οι οποίες επιχειρούνται στα πλαίσια του φορέα αφορούν είτε την οργανωτική είτε την οργανωσιακή λειτουργία του ενώ συνδέονται με τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των υπαλλήλων όπως καθορίζονται από τα καθήκοντα και την υπηρεσιακή τους κατάσταση. Οι ανάγκες αυτές επεκτείνονται σε επίπεδο Τμημάτων, Διευθύνσεων, Γενικών Διευθύνσεων καθιστώντας το φορέα στο σύνολό του ως έναν οργανισμό μάθησης ο οποίος επενδύει στην προσωπική εμπειρία των εργαζομένων του και αναγνωρίζει την αξία της γνώσης ενώ παράλληλα κινείται στα όρια της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας (Dixon, 1994•Ραμματά, 2011•Dobos, 2015).

Η ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών σε κάθε επίπεδο της δημόσιας διοίκησης οδηγεί σε επίγνωση της πραγματικής κατάστασης του οργανισμού αποτελώντας τη βάση καθορισμού των προγραμμάτων επιμόρφωσης που αναγκαιούν για την επαύξηση της επιχειρησιακής απόδοσης της υπηρεσίας και της βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών. Η παραπάνω διαδικασία αποτελεί το κύριο συστατικό του μοντέλου κατάρτισης «Εκπαιδευτικό σχέδιο» (Instructional design) (Jonassen, D., Hannum, W. & Tessmer, M., 1999 οπ. αναφ. στο Ραμματά, 2017).

Σύμφωνα με το μοντέλο ο εκπαιδευτής σε ρόλο διευκολυντή καλείται αρχικά να εντοπίσει τις πραγματικές ανάγκες και απαιτήσεις που συναντά ο εργαζόμενος στην καθημερινότητά του, ακολούθως να καταστρώσει ένα ρεαλιστικό εκπαιδευτικό σχέδιο με παρεμβάσεις σχετικές με την απόκτηση δεξιοτήτων που θα αποκτηθούν στο χώρο εργασίας και κατόπιν εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης στο χώρο εργασίας με παράλληλη μεταφορά της από τους εκπαιδευόμενους στους άλλους εργαζόμενους και τέλος ενεργοποίηση των εργαζομένων προκειμένου να εντοπίσουν τις αδυναμίες της εργασιακής καθημερινότητάς τους. Στην παραπάνω διαδικασία μπορούν να συμμετέχουν και οι πολίτες που συναλλάχθηκαν με τις υπηρεσίες και με τη χρήση ερωτηματολογίων να εντοπίσουν τα κενά και τις ελλείψεις των διαδικασιών για τις οποίες μπορούν να ενταχθούν στο προτεινόμενο πρόγραμμα εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προς εξάλειψή τους. Η διαδικασία όπως αναλύθηκε μπορεί να γίνει με τη χρήση ερωτηματολογίων, μέσα από συνεντεύξεις όλων των μορφών σε ατομικό ή ομαδικό

επίπεδο ή με τη χρήση εστιασμένων ομάδων, με την αξιολόγηση, με μελέτες και συζητήσεις (Boydell & Malcolm, 1996).

Σύμφωνα με τον White (2000), λόγω των εξελίξεων και των αλλαγών που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο οι δημόσιοι οργανισμοί οφείλουν να μεταλλάξουν το εργασιακό τους προφίλ. Κεντρική θέση για την επίτευξη των επιθυμητών αλλαγών που εμπεριέχουν την επίλυση προβλημάτων στο οργανωτικό και οργανωσιακό επίπεδο έχει το ανθρώπινο δυναμικό. Με δεδομένη την γήρανση του προσωπικού και την σκληρή δημοσιοοικονομική πολιτική των τελευταίων χρόνων η επιμόρφωση των υπαλλήλων αποτελεί ίσως τη μοναδική αξιόπιστη λύση για την εξέλιξη της Δημόσιας Διοίκησης (Ματσκοπούλου & Ψυχή, 2010).

## **6.2 Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.)**

Η ανάπτυξη και γενικότερα η επιμόρφωση του προσωπικού των δημοσίων οργανισμών αποτελεί διαχρονικά για την εκάστοτε πολιτική ηγεσία μια από τις βασικές προτεραιότητες. Το 1983 ιδρύεται στην Ελλάδα με τον Ν. 1388/1983 (ΦΕΚ Α 113) το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. το οποίο με τους Ν. 3200/2003 και Ν.3369/2005 αποκτά τη μορφή ΝΠΔΔ την οποία και διατηρεί έως σήμερα. Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. αποτελεί τον εθνικό στρατηγικό φορέα που έχει ως κύρια αποστολή:

α. Την αναβάθμιση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του προσωπικού των δημοσίων υπηρεσιών (επιτελικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα της κεντρικής και περιφερειακής Δημόσιας Διοίκησης, των φορέων του ευρύτερου δημόσιου τομέα και των οργανισμών της τοπικής αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού) μέσα από τη διαρκή εκπαίδευση και την πιστοποιημένη επιμόρφωση.

β. Τον εκσυγχρονισμό του δημοσίου και των φορέων του, μέσω της έρευνας, της τεκμηρίωσης και της καινοτομίας.

Σύμφωνα με τον κανονισμό του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. ο οποίος δημοσιεύθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 105/2018 η εποπτεία του φορέα γίνεται από τον/την Υπουργό Διοικητικής Ανασυγκρότησης ενώ το οργανόγραμμά του περιλαμβάνει:

α. Τις Εκπαιδευτικές – Ερευνητικές Μονάδες και συγκεκριμένα την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Σ.Δ.Δ.Α.) σε επίπεδο Διεύθυνσης, το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) σε επίπεδο Διεύθυνσης – Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης (Π.ΙΝ.ΕΠ.Θ.) σε επίπεδο Υποδιεύθυνσης, και το Ινστιτούτο Τεκμηρίωσης, Έρευνας και Καινοτομιών (Ι.Τ.Ε.Κ.) σε επίπεδο Διεύθυνσης.

β. Τις Διοικητικές Μονάδες και συγκεκριμένα τη Διεύθυνση Αποδοτικότητας, Πιστοποίησης και Νέων Τεχνολογιών, τη Διεύθυνση Ανθρώπινου Δυναμικού και Οργάνωσης και τη Διεύθυνση Οικονομικών Υπηρεσιών.

γ. Τις Αυτοτελείς Μονάδες και συγκεκριμένα το Αυτοτελές Τμήμα Διοικητικής Υποστήριξης Προέδρου και Συλλογικών Οργάνων, το Αυτοτελές Τμήμα Επικοινωνίας, Διεθνών και Δημοσίων Σχέσεων, την Νομική Υπηρεσία και τη Μονάδα Εσωτερικού Ελέγχου.

Η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Σ.Δ.Δ.Α.) ως εκπαιδευτική μονάδα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., έχει βασική αποστολή μέσα από το πρόγραμμά της τη δημιουργία επιστημονικά εξειδικευμένων επιτελικών στελεχών με σύγχρονη αντίληψη της διοίκησης και άριστη κατάρτιση, που θα χρησιμοποιηθούν για να υπηρετήσουν σε θέσεις της κεντρικής, της αποκεντρωμένης διοίκησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Συγκεκριμένα η Ε.Σ.Δ.Δ.Α. ενεργεί τη σχεδίαση, τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση και τέλος την αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) ως εκπαιδευτική μονάδα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., έχει βασική αποστολή την ανάπτυξη των υπαλλήλων της δημόσιας διοίκησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης, διερευνώντας εκπαιδευτικές ανάγκες και επιμορφώνοντας το σύνολο των δημοσίων λειτουργών και υπαλλήλων, των βουλευτών και των αιρετών οργάνων των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) α' και β' βαθμού και των υπαλλήλων αυξημένης υπηρεσιακής ευθύνης. Συγκεκριμένα το ΙΝ.ΕΠ. ενεργεί τη σχεδίαση, τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση και τέλος την αξιολόγηση της των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και τη σύνταξη μελετών.

Το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης (Π.ΙΝ.ΕΠ.Θ.) ως αποκεντρωμένη εκπαιδευτική μονάδα εποπτεύεται από το ΙΝ.ΕΠ., λειτουργεί κατά το πρότυπο του ΙΝ.ΕΠ., και έχει ως περιοχή ευθύνης τις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, Ηπείρου και Θεσσαλίας. Συγκεκριμένα το Π.ΙΝ.ΕΠ.Θ. ενεργεί τη σχεδίαση, τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση και τέλος την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και τη σύνταξη μελετών.

### **6.3 Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των υπαλλήλων του ελληνικού δημοσίου**

Σύμφωνα με σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου η οποία εξεδόθη το 2000, η Ηλεκτρονική Μάθηση θα πρέπει να αποτελέσει σημείο αναφοράς στην εκπαίδευση,

επιμόρφωση και την εν γένει κατάρτιση των υπάλληλων του δημόσιου τομέα λόγω των βασικών πλεονεκτημάτων που προσφέρει και τις δυνατότητες όπως η αμεσότητα στην επικοινωνία, η εκμηδένιση των φυσικών περιορισμών, η συχνότητα, ο χρόνος κλπ. Για την υλοποίηση του εγχειρήματος αυτού απαιτείται μια γενική αναδιάρθρωση των προσφερομένων επιμορφωτικών προγραμμάτων η οποία θα προκύψει κατόπιν διευρυμένης σε όλα τα επίπεδα διοίκησης ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών με ταυτόχρονη ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μεγάλη χρήση των συστημάτων πληροφορικής σε συνδυασμό με τις διαμορφούμενες δημοσιοοικονομικές και υγειονομικές συνθήκες έδειξαν ότι η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί ιδανική λύση ιδιαίτερα σε έκτακτες καταστάσεις η οποία σε συνδυασμό με την δια ζώσης εκπαίδευση αποτελεί ιδανική λύση καθώς εκμεταλλεύεται τα πλεονεκτήματα και των δύο μορφών μάθησης. Σύμφωνα με τους Γκάτζουλας & Μανούσου (2015) η χρήση του e-learning ως μοντέλο επιμόρφωσης προσδίδει την απαραίτητη ευελιξία στην μαθησιακή διεργασία με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων συνδυάζοντας την εμπειρία της εργασίας με τη μάθηση. Για τη διαμόρφωση κατάλληλου πλαισίου ώστε να εφαρμοστεί η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση στο δημόσιο τομέα απαιτείται να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες και η στοχοθεσία των δημοσίων υπηρεσιών, οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι δυνατότητες των διαθέσιμων ΣΔΜ.

Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια πριν την έναρξη της υγειονομικής κρίσης παρατηρήθηκε μια γενική μεταστροφή στην χρήση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση δεν μπόρεσε να κερδίσει την ανάλογη προτίμηση στις μεθόδους επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών φορέων. Σε αυτό συντέλεσε το σχετικά υψηλό κόστος οργάνωσης των εκπαιδευτικών δράσεων (Τσιαούση, 2014). Στο χώρο της Δημόσιας Διοίκησης το οικονομικό στοιχείο θα μπορούσε να αντισταθμιστεί από το γεγονός ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα απευθύνονταν σε υπαλλήλους που βρίσκονταν σε διαφορετικές περιοχές. Εντούτοις τα προγράμματα που προσφέρονταν στους δημοσίους υπαλλήλους με τη μέθοδο αυτή ήταν περιορισμένος καθώς τα δια ζώσης προγράμματα αποτέλεσαν τη βασική επιλογή επιμόρφωσης ενώ ελλείποντα στοιχεία οργάνωσης, συντονισμού δεν έδωσαν τη δυνατότητα ολοκληρωμένης προσέγγισης της μεθόδου. Τα προγράμματα τελικά που υλοποιούνταν ως προσπάθεια του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα συνήθως απευθύνονταν σε εκείνους τους υπαλλήλους που λόγω της γεωγραφικής τους θέσης δεν είχαν τη δυνατότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικά δια ζώσης προγράμματα με ένα περιορισμένο αριθμό θεματολογίας (Τσιμαράς & Σαλής, 2009). Για την επιλογή

των υπαλλήλων στα προγράμματα e-learning λαμβάνεται υπόψη η υπηρεσιακή τους κατάσταση σε συνδυασμό με τη θέση, το χρόνο προϋπηρεσίας και το αντικείμενο εργασίας, την άμεση συσχέτιση των αποκτούμενων γνώσεων με την ανάγκη επιμόρφωσης και την επαφή με την σύγχρονη αντίληψη της δημόσιας διοίκησης.

Με την έναρξη της υγειονομικής κρίσης παρατηρείται μια καθολική μετάπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια αποκατάστασης της κανονικότητας. Αποτελεί αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας για να δοθεί απάντηση στο κατά πόσο τηρήθηκαν οι απαιτούμενες προδιαγραφές των εξ αποστάσεως προγραμμάτων το οποίο συνιστά και αντικείμενο της παρούσης έρευνας.

Συνοψίζοντας, το ΕΚΔΔΑ ως κεντρικός φορέας εκπαίδευσης και ανάπτυξης των υπαλλήλων της δημόσιας διοίκησης έχοντας αναπτύξει μέσα από την πετυχημένη πορεία του αντανακλαστικά οργανισμού μάθησης κλήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα να εισάγει μεθόδους εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης για την υλοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών του παρεμβάσεων. Η διερεύνηση των παραμέτρων επιτυχίας των παρεμβάσεων αυτών αποτελεί και τον κεντρικό σκοπό της παρούσης έρευνας ο σχεδιασμός της οποίας παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μελέτη του τρόπου εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου στο σύστημα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των υπαλλήλων του δημόσιου όπως εφαρμόστηκε την περίοδο της υγειονομικής κρίσης, δημιούργησε την ανάγκη εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα αναφέρεται ο βασικός σκοπός της εργασίας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει. Στη συνέχεια αιτιολογείται η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, το δείγμα και ο πληθυσμός που απευθύνεται η έρευνα, το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων καθώς και ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η ενότητα ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς των ερευνών.

#### 7.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι παράμετροι επιτυχίας των εξ αποστάσεως προγραμμάτων μελετώντας τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η έρευνα θα επικεντρωθεί στα προγράμματα επιμόρφωσης του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Π.Ι.Ν.Ε.Π.Θ., από την έναρξη της υγειονομικής κρίσης στην Ελλάδα της νόσου COVID-19 (Μάρτιος 2020) έως σήμερα.

Η έρευνα θα επικεντρωθεί στους παρακάτω ερευνητικούς άξονες:

- α. Γενική αποτίμηση των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εμπόδια συμμετοχής.
- β. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και οργανωτικών συνιστωσών.
- γ. Αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτή.
- δ. Αξιολόγηση του ΣΔΜ - Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν και αφορούν τους παραπάνω ερευνητικούς άξονες έχουν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

1.1. Ποια η στάση των εκπαιδευομένων για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση; Ποιοι οι λόγοι για τους οποίους οι επιμορφούμενοι επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ποιες αντιλήψεις των επιμορφωμένων για την ηλεκτρονική μάθηση μετασχηματίστηκαν;

1.2. Ποια τα εμπόδια συμμετοχής των επιμορφούμενων στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης;

1.3. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευόμενοι τον ρόλο που διαδραμάτισε ο εκπαιδευτής στη μαθησιακή διαδικασία;

1.4. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης των επιμορφούμενων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και οργανωτικές συνιστώσες των προγραμμάτων;

1.5. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευόμενοι το ΣΔΜ – Ηλεκτρονική Πλατφόρμα;

2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

2.1. Ποιοι είναι οι πολλαπλοί ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης;

2.2. Ποιες ικανότητες απαιτούνται για την αποτελεσματικότητά τους ;

2.3. Υπήρξε μετασχηματισμός των αντιλήψεών τους για την ηλεκτρονική μάθηση;

## **7.2 Μεθοδολογία προσέγγισης**

Ο κατάλληλος σχεδιασμός και η επιλογή της προσφορότερης μεθόδου αποτελεί για τον Creswell (2016) το σημαντικότερο παράγοντα για τη συλλογή των δεδομένων και τη διεξαγωγή της έρευνας. Για το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν τα σχετικά με τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας επιστημονικά εγχειρίδια (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Κυριαζή, 1999· Φίλιας, 2001) ενώ δεν επιχειρείται μια γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Bird et al., 1999). Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μικτή ερευνητική προσέγγιση με συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και από διαφορετικούς

πληθυσμούς-στόχους προκειμένου να προσεγγίσουμε πολύπλευρα τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2013).

Για τη συλλογή δεδομένων που αφορά την εμπειρική διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στα προγράμματα επιμόρφωσης του Π.Ι.Ν.Ε.Π.Θ. θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική προσέγγιση ενώ για την διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτών η ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα μέσα από στατιστικούς υπολογισμούς και με μεγάλη αξιοπιστία να δώσει αντικειμενικά αποτελέσματα χωρίς να υπεισέρχεται η υποκειμενικότητα του ερευνητή. Η ποιοτική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα της εις βάθος κατανόησης πτυχών και διαστάσεων που ανακαλύπτονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο συνδυασμός των δεδομένων των δύο ανεξάρτητων πηγών και η συγκριτική αξιολόγηση των ευρημάτων με τη χρήση του θεωρητικού πλαισίου θα γίνει με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης ώστε να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2013).

Για τους σκοπούς της έρευνας έγινε χρήση δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα με τη μέθοδο της «βολικής δειγματοληψίας» δηλαδή επιλογή των συμμετεχόντων από άτομα που ήταν πλησιέστερα στον ερευνητή (Cohen & Manion, 1997). Για την ποσοτική έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν επιμορφούμενοι που συμμετείχαν σε σεμινάρια του Π.Ι.Ν.Ε.Π.Θ. στα οποία ο ερευνητής είχε το ρόλο του εισηγητή ενώ στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν επιμορφωτές με τους οποίους ο ερευνητής είχε συνεργαστεί μαζί τους στο παρελθόν. Αυτό δημιουργεί εξ ορισμού πρόβλημα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό αλλά με δυνατότητες αξιοποίησης αξιόπιστων συμπερασμάτων ως προς τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

## **7.3 Ποσοτική έρευνα**

### **7.3.1 Δείγμα και πληθυσμός της ποσοτικής έρευνας**

Την ομάδα στόχο των προγραμμάτων απαρτίζουν άνδρες και γυναίκες, στελέχη της Δημόσιας Διοίκησης και των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκατόν δέκα (110) επιμορφούμενοι όλων των επιπέδων εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικιακής ομάδας, υπηρεσιακής κατάστασης, θέσης και ετών προϋπηρεσίας, που παρακολούθησαν τουλάχιστον μία επιμορφωτική και εκπαιδευτική δράση του Π.Ι.Ν.Ε.Π. με τη μέθοδο της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης-τηλεπιδόμησης. Τα προγράμματα αυτά υλοποιήθηκαν από τον Μάρτιο του 2020, λόγω των εκτάκτων συνθηκών της υγειονομικής κρίσης (COVID-19).

Το δείγμα που επιλέχθηκε δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του συνόλου των υπαλλήλων του δημόσιου τομέα και επομένως δεν μπορεί να γίνει γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό (Creswell, 2016).

### **7.3.2 Μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο πάνω στους τέσσερις ερευνητικούς άξονες που προαναφέρθηκαν με τη μορφή δομημένων ερωτήσεων (κλειστού και ανοικτού τύπου) ώστε να υπάρχει μια ικανοποιητική εικόνα του φαινομένου που εξετάζουμε. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε η δυνατότητα που παρέχει η Google με τη φόρμα δημιουργίας Google Forms ως ιδιαίτερα εύχρηστη, οικονομική με καταγραφή πληροφοριών και απαντήσεων σε πραγματικό χρόνο και με τη συνοδεία γραφημάτων για την καλύτερη κατανόηση. Επιπλέον δόθηκε η δυνατότητα ομαδοποίησης και επεξεργασίας των δεδομένων σε υπολογιστικά φύλλα excel για την αξιοποίησή τους σε περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

Για τη μεγαλύτερη αξιοπιστία του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε πιλοτικός έλεγχος από επτά επιμορφούμενους και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις ως προς την διατύπωση των οδηγιών και των ερωτήσεων, με καταγραφή του χρόνου συμπλήρωσης. Για την συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική συμπλήρωση ερωτηματολογίου το οποίο στάλθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατά την περίοδο Μάρτιος 2021 έως Μάιος 2021 ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος αφού απευθύνθηκε σε υπαλλήλους δημοσίων οργανισμών σε διαφορετικά διαμερίσματα του ελληνικού χώρου και συγκεκριμένα στη Θεσσαλία, την Ήπειρο, την Κεντρική, Δυτική, Ανατολική Μακεδονία και Θράκη εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τις επίσημες εκθέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου του ΙΝ.ΕΠ. για τη χρονική περίοδο από 1-1-2020 έως 31-12-2020, συμμετείχαν στα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. και στα συγκεκριμένα γεωγραφικά διαμερίσματα περίπου 5715 υπάλληλοι (Ε.Κ.Δ.Δ.Α, 2020•Ε.Κ.Δ.Δ.Α, 2021α). Μειονέκτημα της μεθόδου μπορεί να θεωρηθεί η έλλειψη δυνατότητας ελέγχου της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος καθώς και τυχόν ασάφειες οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Robson, 2010). Από τις εκατόν πενήντα ηλεκτρονικές διευθύνσεις που απεστάλη το ερωτηματολόγιο υπήρξε απόκριση από τις εκατόν δέκα ενώ υπήρξε και μια ενδιάμεση υπενθύμιση στις αρχές Μαΐου. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από επιστολή ενημερωτικού χαρακτήρα που

πληροφορούσε για το σκοπό της έρευνας καθώς και ζητήματα διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στο παράρτημα «Α» ενώ η δομή του ανά ερευνητικό άξονα και θεματική ενότητα αναλύεται στο κεφάλαιο οκτώ.

### **7.3.3 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων**

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS v.26.0 (win32) (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows, το οποίο δίνει δυνατότητες επεξεργασίας αρχείων excel, σύνθετων και εξειδικευμένων στατιστικών ελέγχων, προσδίδοντας αξιοπιστία στο ερευνητικό μας εγχείρημα (Εμβλωτής & Κατσης, 2008). Παράλληλα έδωσε τη δυνατότητα γραφικής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων με δυνατότητα συσχέτισης και σύγκρισης των συχνοτήτων για τις διάφορες μεταβλητές. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση και συγκεκριμένα:

α. Περιγραφική στατιστική

Υπολογίστηκαν συχνότητες μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης των μεταβλητών.

β. Επαγωγική στατιστική

Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t-τεστ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Two-independent-samplest-test), μη παραμετρικοί έλεγχοι (Non-Parametric Statistics) λόγω μη κανονικότητας των μεταβλητών, ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με έναν παράγοντα.

### **7.3.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου**

Προκειμένου να διασφαλιστεί ο επιστημονικός και έγκυρος χαρακτήρας της ερευνητικής μελέτης απαιτείται ο προηγούμενος έλεγχος της αξιοπιστίας (reliability) και εγκυρότητας (validity) του ερευνητικού εργαλείου μέτρησης. Σύμφωνα με τον (Creswell, 2016) η αξιοπιστία εμπεριέχει τα στοιχεία της σταθερότητας και συνέπειας των αποτελεσμάτων επαναλαμβανόμενων μετρήσεων οι οποίες πραγματοποιούνται στην ίδια ομάδα υποκειμένων και υπό τις ίδιες κάθε φορά συνθήκες. Παρά το γεγονός ότι η αξιοπιστία δεν εξασφαλίζει πάντοτε και την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου εντούτοις οι δύο όροι συνδέονται ποικιλοτρόπως μεταξύ τους είτε με τη

μορφή επικάλυψης είτε θετικά συσχετιζόμενες (αν δεν υπάρχει αξιοπιστία δεν υπάρχει εγκυρότητα) (Robson, 2010) είτε ως αιτία αποκλεισμού ο ένας του άλλου αφού η εγκυρότητα εκτιμά την ύπαρξη του συστηματικού σφάλματος. Για την ορθή δόμηση του εργαλείου λήφθηκαν υπόψη οι αρχές αξιοπιστίας και τα στοιχεία τεκμηρίωσης της εγκυρότητας (Creswell, 2016) ενώ δόθηκε έμφαση ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα μη ορθής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που οφείλονται στη δυσκολία κατανόησης των ερωτημάτων, δυσκολία στη συμπλήρωση των απαντήσεων και την απαίτηση αυξημένου χρόνου ενασχόλησης. Κύριο μέλημα του ερευνητή ήταν εκτός από την τήρηση αντικειμενικής στάσης, η διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας που αφορά το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου (Cohen κ.ά., 2008), πριν την αποστολή τους πραγματοποιήθηκε ποιοτικός έλεγχος από δείγμα του πληθυσμού (Litwin, 1995) και έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές και παρεμβάσεις στην υποκλίμακα «Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης». Ο έλεγχος της φαινομενικής εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε πάνω σε ζητήματα γλωσσολογικής, συντακτικής, εννοιολογικής και αισθητικής φύσεως από εξειδικευμένο προσωπικό (Ζγούβα, 2013).

Για να ελεγχθεί η εσωτερική συνοχή και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο συντελεστής  $\alpha$  (coefficient alpha) του Cronbach (Creswell, 2016) και διαπιστώθηκε λόγω της υψηλής του τιμής ( $\alpha=0,918$ ) ο μεγάλος βαθμός αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Bryman (2004) όσο η τιμή του συντελεστή προσεγγίζει τη τιμή 1 τόσο μεγαλύτερη θεωρείται η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερευνητικού εργαλείου με οριακή αποδεκτή τιμή το 0,7. Για τις ανάγκες της έρευνας και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων διαμορφώθηκαν 6 υποκλίμακες σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Όπως εμφανίζεται στον πίνακα 1 οι υποκλίμακες με τους αντίστοιχους συντελεστές  $\alpha$  είναι όπως παρακάτω:

α. Υποκλίμακα «Εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας (ερώτηση 12 - 8 θέματα)», συντελεστής εσωτερικής συνέπειας  $\alpha= 0,806$ .

β. Υποκλίμακα «Αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης του ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας (ερώτηση 13 - 7 θέματα)», συντελεστής εσωτερικής συνέπειας  $\alpha= 0,963$ .

γ. Υποκλίμακα «Αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού (ερώτηση 14 - 9 θέματα)», συντελεστής εσωτερικής συνέπειας  $\alpha= 0,969$ .

δ. Υποκλίμακα «Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης (ερώτηση 15 - 5 θέματα)», συντελεστής εσωτερικής συνέπειας  $\alpha = 0,930$ .

ε. Υποκλίμακα «Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των επιμορφούμενων σε σχέση με τις οργανωτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 16 - 4 θέματα)», συντελεστής εσωτερικής συνέπειας  $\alpha = 0,908$ .

στ. Υποκλίμακα «Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των επιμορφούμενων από τη χρήση του ΣΔΜ – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμα (ερωτήσεις 17,18 - 7 θέματα)», συντελεστής εσωτερικής συνέπειας  $\alpha = 0,773$ .

Reliability Statistics		
Υποκλίμακα	Cronbach's Alpha	N of Items
Ερώτηση 12	0,806	8
Ερώτηση 13	0,963	7
Ερώτηση 14	0,969	9
Ερώτηση 15	0,930	5
Ερώτηση 16	0,908	4
Ερωτήσεις 17 & 18	0,773	7
Κλίμακα	0,918	40

Πίνακας 1: Συντελεστής alpha (Cronbach) για την κλίμακα και τις υποκλίμακες του ερωτ/γίου

### 7.3.5 Περιορισμοί της ποσοτικής έρευνας

Κύριος περιορισμός της ερευνητικής διαδικασίας κατά τη σχεδίαση και εκτέλεση αποτελεί το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα των επιμορφούμενων το οποίο καλύπτει ένα μόνο μέρος της ελληνικής επικράτειας (Θεσσαλία, Ήπειρο, Κεντρική, Δυτική, Ανατολική Μακεδονία και Θράκη) χωρίς να δίνεται η δυνατότητα γενικεύσεως στον ευρύτερο πληθυσμό λόγω της μεγάλης πιθανότητας σφάλματος. Επιπλέον στην έρευνα δεν είχαμε καθολική συμμετοχή των υπαλλήλων που κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου γεγονός που πιθανόν να οφείλεται σε προσωπικούς και υπηρεσιακούς λόγους (Σαλούρου, 2017). Για το λόγο αυτό υπήρξε και email υπενθύμισης στις αρχές Μαΐου το οποίο αύξησε σημαντικά το ποσοστό συμμετοχής.

Ένας επιπλέον περιορισμός υπήρξε η επιλογή της βολικής δειγματοληψίας η οποία περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού. Εντούτοις η επιλογή από

τον ερευνητή του συγκεκριμένου δείγματος δίνει τη δυνατότητα συλλογής χρήσιμων πληροφοριών που θα βοηθήσουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2016). Προς την κατεύθυνση αυτή, το γεγονός ότι δεν υπήρξε δυνατότητα προσωπικής επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες δεν βοήθησε την ερευνητική διαδικασία αφού αυτή περιορίστηκε στη μορφή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

## **7.4 Ποιοτική έρευνα**

### **7.4.1 Κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων**

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις (4) εκπαιδευτές και μία (1) εκπαιδεύτρια που ανήκουν στο Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού του Ε.Κ.Δ.Δ.Α και οι οποίοι ανέλαβαν την ευθύνη εισήγησης τουλάχιστον σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Π.Ι.Ν.ΕΠ.Θ., από την έναρξη της πανδημίας (Μάρτιος 2020) έως σήμερα. Οι εισηγητές στο σύνολό τους υποστηρίζουν επιμορφωτικά προγράμματα που ανήκουν στο επιστημονικό πεδίο των Νομικών, Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών με επαγγελματική εμπειρία στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα και εμπειρία ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε εκπαιδευτικούς φορείς και εκτός ΙΝ.ΕΠ. με τις μορφές της δια ζώσης και εξ αποστάσεως, σύγχρονης ή ασύγχρονης, ηλεκτρονικής μάθησης.

Ως πρώτο κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων συνεντευξιαζόμενων αποτέλεσε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος μέσα από ποιοτικά επιλεγμένες περιπτώσεις (Κεδράκα, 2008). Οι συγκεκριμένοι εισηγητές αποτελούν χαρακτηριστικές, τυπικές περιπτώσεις οι οποίες προσεγγίζουν ικανοποιητικά τον υπό διερεύνηση πληθυσμό. Δεύτερη βασική αρχή για την επιλογή των ερωτώμενων αποτέλεσε η ευκολία προσέγγισης τους και για το λόγω αυτό επιλέχθηκαν από τον ερευνητή εισηγητές με τους οποίους υπήρξε επιτυχημένη προηγούμενη συνεργασία σε επιμορφωτικά σεμινάρια του Π.Ι.Ν.ΕΠ.Θ.

Η μεγάλη προθυμία, το ερευνητικό ενδιαφέρον, το φιλικό και συναδελφικό κλίμα αποτέλεσαν εξ αρχής βασικά στοιχεία του εγχειρήματος. Η άποψη συνεργασία και η προϋπάρχουσα εξαιρετική επικοινωνία βοήθησαν εξ αρχής στην εδραίωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης η οποία ενισχύθηκε μετά από την πλήρη ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς της συνέντευξης και τους λόγους επιλογής τους. Επιπλέον προκειμένου να εξαφανιστεί κάθε επιφυλακτικότητα και ανησυχία δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις για το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι παρεχόμενες από τον συνεντευξιαζόμενο πληροφορίες, ενέργεια η οποία ενισχύθηκε από το γεγονός ότι το



κείμενο της ηλεκτρονικής συνέντευξης είχε γραφτεί από τον ίδιο τον ερωτώμενο και αυτούσιο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Το «συμβόλαιο» της συνέντευξης τηρήθηκε απαρέγκλιτα από τον ερευνητή διασφαλίζοντας παράλληλα τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Ολοκληρώνοντας προβλέφθηκε η διεξαγωγή πιλοτικής ηλεκτρονικής συνέντευξης που είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της διαδικασίας και στοιχείων του ερωτηματολογίου.

#### **7.4.2 Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας**

Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών χρησιμοποιήθηκε η μορφή της ασύγχρονης συνέντευξης μέσω διαδικτύου (Meho, 2006, οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019) καθώς δίνει την απαραίτητη ευελιξία για να παρθούν συνεντεύξεις από εκπαιδευτές οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές θέσεις και υπό τις τρέχουσες επιδημιολογικές συνθήκες δεν επέτρεπαν τις δια ζώσης επαφές. Σύμφωνα με τους Burns (2010) και Fritz & Vandermause (2018) οι ασύγχρονες συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου με ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων αποτελεί απόλυτα φυσιολογική μέθοδο επικοινωνίας. Βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής αποτελεί η ταυτόχρονη αποστολή των ερωτημάτων σε διαφορετικά πρόσωπα χωρίς να απαιτείται κάποιου είδους μετακίνηση.

Το είδος αυτό της συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να γράψει τις απαντήσεις μόνος του χωρίς την πίεση του χρόνου και αυθόρμητα ενώ ο ερευνητής αποφεύγει την δυσκολία της αποκρυπτογράφησης και απομαγνητοφώνησης (McCoyd & Kerson, 2006 οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Επιπλέον δίδεται ο κατάλληλος χρόνος ώστε οι συμμετέχοντες να φιλτράρουν και να αποδώσουν τις σκέψεις τους με ασφάλεια ιδιαίτερα στις περιπτώσεις απόδοσης προσωπικών εμπειριών. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται διαπροσωπικά θέματα και αισθήματα πίεσης και ντροπής. Μέσω της συνέντευξης επιτυγχάνεται παράλληλα τριγωνοποίηση, με έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων και σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων. Βασικό μειονέκτημα της μεθόδου αποτελεί το γεγονός ότι απουσιάζουν οι πληροφορίες των δια ζώσης συναντήσεων (Seitz, 2016, σ. 230•McCoyd & Kerson, 2006 οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019) που αποκομίζονται από τη γλώσσα του σώματος καθώς και στοιχεία της εκφοράς του λόγου.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τον μήνα Μάρτιο 2021 σε χρόνο που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενοι, σε περιβάλλον προτίμησής τους και με σεβασμό στην ελευθερία του συνεντευξιαζόμενου να ορίσει αυτός την έκταση των πληροφοριών που

επιθυμούσε να μοιραστεί με τον αναγνώστη. Μέσω τακτικής επικοινωνίας είτε με τη μορφή ηλεκτρονικών μηνυμάτων είτε τηλεφωνικά δίδονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις ύστερα από αίτημα των συμμετεχόντων ενώ υπήρξε συνέπεια από μέρους τους για τήρηση των χρονικών ορίων υποβολής των απαντήσεών τους αποδεικνύοντας το εξαιρετικό κλίμα συνεργασίας και διάθεσης συμμετοχής.

### **7.4.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου**

Η αξιοπιστία μιας ποιοτικής έρευνας έγκειται στην ύπαρξη ενός μεθοδολογικού ερευνητικού σχεδιασμού όπου μέσα από την ποιοτική συλλογή δεδομένων και πληροφοριών υπό τη μορφή αξιόπιστων ευρημάτων εξασφαλίζεται μια βαθιά κατανόηση της πραγματικότητας (Levin & O' Donnell, 1999· Lincoln, 2001). Ο στόχος της συγκεκριμένης μεθοδολογίας είναι η εις βάθος διερεύνηση αντιλήψεων, στάσεων, πεποιθήσεων και εμπειριών ως προϊόν διαλογικής συζήτησης και ελεύθερης έκφρασης απόψεων. Στην πορεία αυτή ο ερευνητής οφείλει να έχει ουδέτερη και αντικειμενική στάση και να μην επηρεάζει τον συνεντευξιαζόμενο προς μια συγκεκριμένη επιλογή απαντήσεων, σε θεματικούς άξονες που θα έχει προκαθορίσει ώστε στο τελικό προϊόν να έχει σαφή εικόνα των δεδομένων του.

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας επιλέχτηκε η μεθοδολογική στρατηγική της τριγωνοποίησης όπου σύμφωνα με τον Denzin (1994) έχει ως σκοπό την επιβεβαίωση της ακρίβειας των μετρήσεων και της ερμηνείας των φαινομένων μέσα από την επικάλυψη και το συνδυασμό μεθοδολογιών ώστε να αποφευχθούν ζητήματα που αφορούν μία μονομερή εμπειρική διάσταση δεδομένων. Για την έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε τριγωνοποίηση που αφορούσε μεθόδους συλλογής δεδομένων από διαφορετικές πηγές προς επιβεβαίωση και ενίσχυση των μεταξύ τους αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα των συνεντεύξεων συνδυάστηκαν στα πλαίσια της μεθοδολογίας με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία των ευρημάτων και την επάρκεια των ερμηνειών.

Για να υποστηριχθεί επιπλέον η αξιοπιστία της έρευνας, ως μέρος της ερευνητικής διαδικασίας προβλέφθηκε έλεγχος των ευρημάτων της συνέντευξης από τους συνεντευξιαζόμενους (member checks) και συζήτηση επί των ερμηνειών. Οι αλλαγές που προέκυψαν ενσωματώθηκαν στην ερευνητική έκθεση και τα τελικά ευρήματα επιβεβαιώθηκαν από τους ερωτώμενους (participant validation) αυξάνοντας την αξιοπιστία τους.

Η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας αποτελούν ακόμη δύο σημαντικά κριτήρια της ποιότητας της συγκεκριμένης έρευνας αφού η περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας κινήθηκε παράλληλα με τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων (Mulholland & Wallace, 2003). Για το λόγο αυτό οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων αλλά και των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στην συμπλήρωση των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν στην ερευνητική έκθεση, τεκμηριώνοντας την παρουσία και το ρόλο τους στην έρευνα. Η μέθοδος αυτή έδωσε τη δυνατότητα στον αναγνώστη να εξετάσει μέσα από το αντιληπτικό του πεδίο τη συσχέτιση των συμπερασμάτων και των ερμηνειών της έρευνας με την οπτική των ερωτώμενων.

#### **7.4.4 Οδηγός Συνέντευξης**

Για τη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης ελήφθησαν υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής στην έρευνά μας καθώς και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευομένων. Η διερεύνηση των απόψεων επιμορφωτών και επιμορφούμενων σε μια σειρά κοινών ερωτήσεων ή ερωτήσεων που συγκλίνουν σε έναν κοινό θεματικό άξονα θα βοηθήσει αφενός στην εξαγωγή συμπερασμάτων και αφετέρου στη μεθοδολογική προσέγγιση της τριγωνοποίησης. Κύριο μέλημα του ερευνητή αποτέλεσε η αντικειμενική προσέγγιση των ευρημάτων μακριά από προσωπικές αντιλήψεις και απόψεις ή τη διάθεση εκμαίευσης των απαντήσεων (Κυριαζή, 2011 όπ. αναφ. στο Γαλατά & συνεργ., 2017).

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου επικεντρώνεται στα δημογραφικά στοιχεία των επιμορφωτών και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την προϋπηρεσία στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, την εκπαιδευτική εμπειρία εντός και εκτός ΙΝ.ΕΠ. καθώς και την εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την έναρξη της πανδημίας.

Στη δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αποτελεί τη βασική ενότητα διαφωτίζονται οι επιστημονικές, επικοινωνιακές και παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτών σύμφωνα με τα ερωτήματα ένα έως δεκαέξι του οδηγού συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Δ).

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι τεχνικές δεξιότητες των εκπαιδευτών σύμφωνα με τα ερωτήματα δεκαεπτά έως είκοσι του οδηγού συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Δ).

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώνεται στις στάσεις των επιμορφωτών καθώς και σε προτάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τα ερωτήματα εικοσιένα έως εικοσιτέσσερα του οδηγού συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Δ).

#### **7.4.5 Περιορισμοί της ποιοτικής έρευνας**

Το σύνολο των συμμετεχόντων της έρευνας περιορίστηκε στους τέσσερις εκπαιδευτές και στη μία εκπαιδευτριά. Παρά το γεγονός ότι ο ερευνητής αρχικά είχε επιλέξει ένα διευρυμένο σε μέγεθος δείγμα, εξαιτίας των τρεχουσών υγειονομικών συνθηκών (προβλήματα υγείας των ίδιων ή των οικογενειών τους), της έλλειψης χρόνου και των υπηρεσιακών υποχρεώσεων (μεγάλος αριθμός των κληθέντων εργαζόταν με τη μορφή τηλεργασίας από την οικία του) περιορίστηκε αισθητά μειώνοντας τον τελικό αριθμό συμμετοχής.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός στην ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε το κύριο μειονέκτημα των ασύγχρονων συνεντεύξεων μέσω διαδικτύου που αφορά την απουσία πληροφοριών των δια ζώσης συναντήσεων που αποκομίζονται από τη γλώσσα του σώματος καθώς και στοιχείων της εκφοράς του λόγου. Επιπλέον στην περίπτωση μονολεκτικών απαντήσεων δεν υπήρξε δυνατότητα άμεσης αντίδρασης του ερευνητή ώστε να ενθαρρύνει τους συνεντευξιαζόμενους με επιπλέον ερωτήματα που θα βοηθούσαν στην περαιτέρω ανάπτυξη των απόψεών τους. Ακόμη και στην περίπτωση αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων δεν επήλθε περαιτέρω ανάλυση λόγω έλλειψης χρόνου από πλευράς των συνεντευξιαζόμενων.

Συνοψίζοντας, η χρήση της μικτής ερευνητικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας με συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και από διαφορετικούς πληθυσμούς-στόχους έδωσε τη δυνατότητα πολύπλευρης προσέγγισης των ερευνητικών ερωτημάτων με ταυτόχρονη επιβεβαίωση και ενίσχυση των μεταξύ των ευρημάτων αποτελεσμάτων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας. Στην πρώτη ενότητα μέσα από τη χρήση των εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής αναλύονται οι τάσεις στα δεδομένα των μεταβλητών. Στη συνέχεια με τη μέθοδο της επαγωγικής στατιστικής πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών και έλεγχος υποθέσεων. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και γραφήματα διαφόρων τύπων.

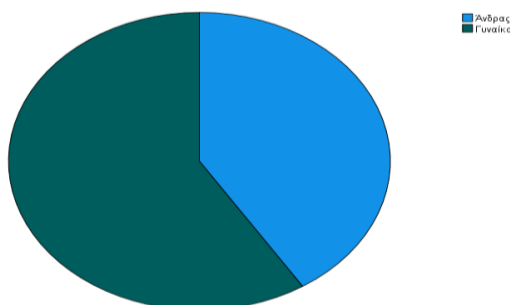
#### 8.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής

##### 8.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Προκειμένου να παρουσιαστεί σε γενικές γραμμές το προφίλ των επιμορφούμενων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, ώστε να έχουμε ικανοποιητική εικόνα της ταυτότητας του δείγματος συμπεριλήφθηκαν πέντε ερωτήσεις (ερωτήσεις 1 έως 5 του ερωτηματολογίου) που αφορούν το φύλλο, την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο τομέα και την υπηρεσιακή τους κατάσταση.

##### Φύλο (ερώτηση 1)

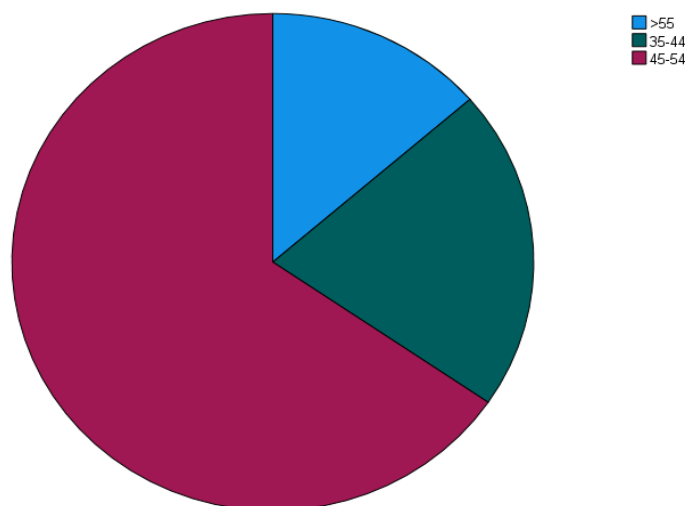
Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 2 (βλ. Παράρτημα Γ) το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας αποτελούν οι γυναίκες (59,1%, N=65) ενώ η συμμετοχή των ανδρών έφτασε το 40,9% (N=45) (Σχήμα 1). Τα ποσοστά αυτά δείχνουν για το συγκεκριμένο δείγμα αυξημένη τη τάση συμμετοχής των σε σχέση με τη παρουσία των ανδρών δημοσίων υπαλλήλων.



Σχήμα 1: Κατανομή ανά φύλο

## Ηλικιακές ομάδες (ερώτηση 2)

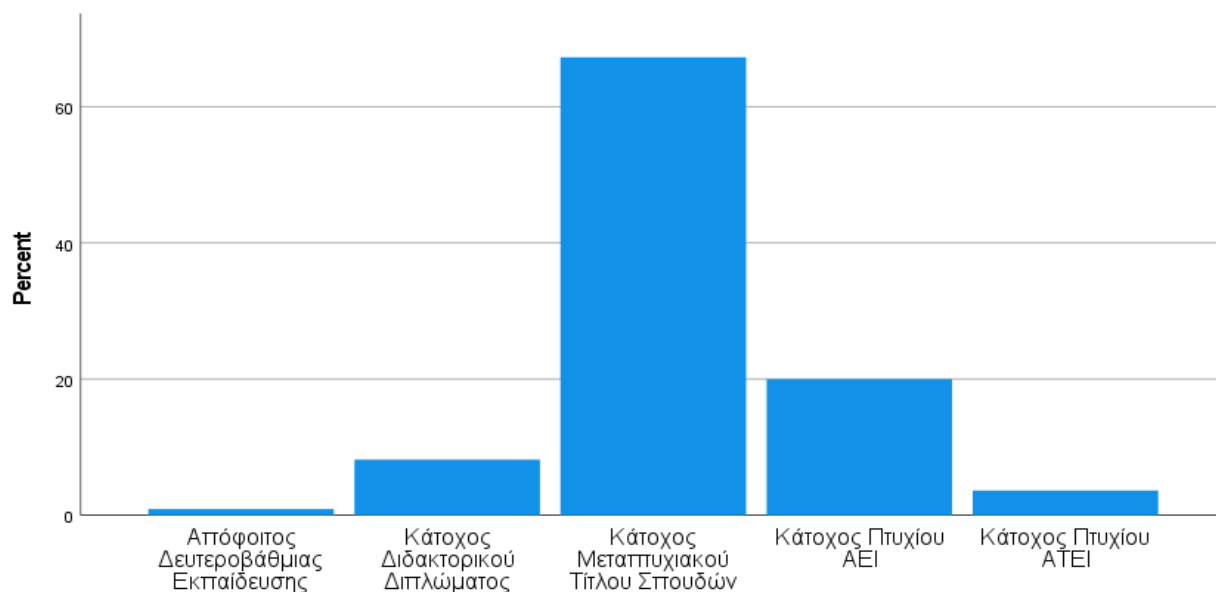
Το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα των 45-55 (65,5%, N=72) ενώ ακολουθούν οι κατηγορίες των 35-44 (20,9%, N=23) και οι ηλικίες οι μεγαλύτερες των 55 (13,6%, N=15). Οι πρώτες δύο ομάδες συγκεντρώνουν το υψηλό ποσοστό 86,4% των ερωτώμενων.



Σχήμα 2: Κατανομή κατά ηλικιακή ομάδα

## Επίπεδο εκπαίδευσης (ερώτηση 3)

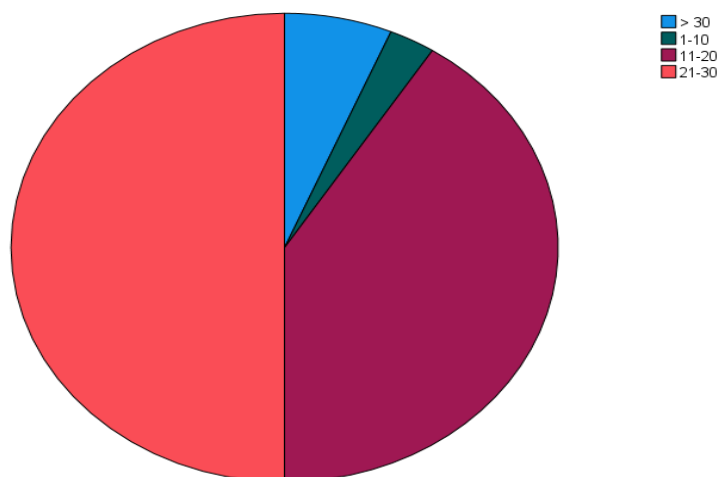
Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 4 (βλ. Παράρτημα Γ) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχουν αποκτήσει υψηλή στάθμη σπουδών (Σχήμα 3). Το 67,3% (N=74), κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, ακολουθούν οι απόφοιτοι ΑΕΙ (20%, N=22), οι κατέχοντες διδακτορικό τίτλο σπουδών (8,2%, N=9), οι απόφοιτοι ΑΤΕΙ (3,6%, N=4) ενώ ως απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσε μόλις ένας συμμετέχοντας (0,9%).



Σχήμα 3: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

#### Έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο (ερώτηση 4)

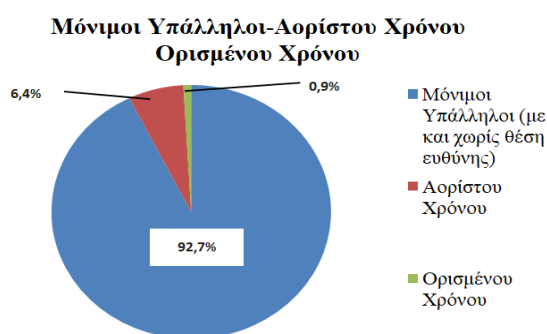
Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5 (βλ. Παράρτημα Γ) το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων έχει σχετικά μεγάλη προϋπηρεσία αφού το 50% (N=55) δηλώνει ότι υπηρετεί στο δημόσιο τομέα 21-30 έτη ενώ το 6,4% (N=7) δηλώνει περισσότερα από τα 30 έτη. Ακολουθούν όσοι δηλώνουν 11-20 έτη (40,9%, N=45) και οι έχοντες προϋπηρεσία 1-10 έτη (2,7%, N=3).



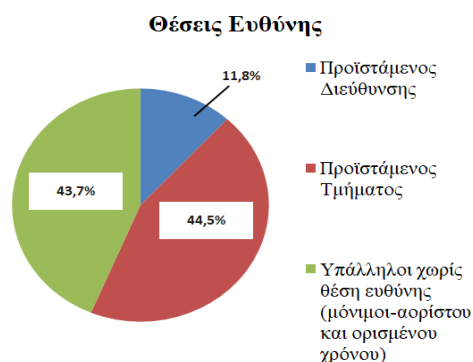
Σχήμα 4: Έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο

#### Υπηρεσιακή κατάσταση (ερώτηση 5)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα (βλ. Παράρτημα Γ) και αποτυπώνονται στα σχήματα 5 και 6, από το σύνολο των ερωτώμενων (N=110), το 44,5% (N=49) απάντησε ότι κατέχει θέση προϊσταμένου τμήματος ενώ το 36,4% (N=40) είναι μόνιμος υπάλληλος χωρίς θέση ευθύνης. Ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσε προϊστάμενος διεύθυνσης (11,8%, N=13) ενώ το 7,3% (N=8) του δείγματος δηλώθηκε ως υπάλληλος αορίστου και ορισμένου χρόνου (6,4%, N=7 και 0,9%, N=1 αντίστοιχα).



Σχήμα 5: Υπηρεσιακή κατάσταση



Σχήμα 6: Θέση ευθύνης στο Δημόσιο Τομέα

### **8.1.2 Γενική αποτίμηση από την εμπειρία των επιμορφούμενων στα προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ.**

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 6 έως 11 του ερωτηματολογίου όπου γίνεται μια γενική αποτίμηση της εμπειρίας των υποκειμένων από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. τόσο με τη μορφή της δια ζώσης όσο και με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παράλληλα διερευνάται η στάση των ερωτηθέντων για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση πριν και μετά την παρακολούθηση των σεμιναρίων που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο της πανδημίας ενώ οι απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων 9 και 11 του ερωτηματολογίου που αφορούν τους λόγους προτίμησης παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β.

#### **Εμπειρία συμμετοχής των συμμετεχόντων σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης (ερώτηση 6)**

Από την στατιστική ανάλυση των ευρημάτων που περιγράφονται στον πίνακα 7 (βλ. Παράρτημα Γ) , η πλειοψηφία των υποκειμένων δήλωσε σε ποσοστό 84,5% (N=93) ότι έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης ενώ μόλις το 15,5% (N=17) δεν έχει συμμετάσχει σε καμιά επιμορφωτική δράση.

#### **Εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης (ερώτηση 7)**

Από τον πίνακα 8 (βλ. Παράρτημα Γ) είναι εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (75,5%, N=83) συμμετείχε για πρώτη φορά σε προγράμματα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης την περίοδο της πανδημίας ενώ το υπόλοιπο 24,5% (N=27) έχει παρακολουθήσει κάποιο ανάλογο πρόγραμμα και πριν την έναρξη της πανδημίας.

#### **Εκπαιδευτική μέθοδος στα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει (ερώτηση 8)**

Η πλειονότητα των επιμορφούμενων (78,2%, N=86) που συμμετείχαν στην έρευνα έχει παρακολουθήσει εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα με τη μέθοδο της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, ένα 14,6% (5,5% και 9,1%, N=10+6=16) με συνδυασμό δια ζώσης εκπαίδευσης και σύγχρονης ή ασύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης, 6,4% (N=7) σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση ενώ μόλις ένας επιμορφούμενος (0,9%)



συμμετείχε με τη μέθοδο της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (πίνακας 9 - βλ. Παράρτημα Γ).



**Σχήμα 7: Εκπαιδευτική μέθοδος στα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης**

### **Μορφή επιμόρφωσης που επέλεξαν πριν την περίοδο της πανδημίας (ερώτηση 9)**

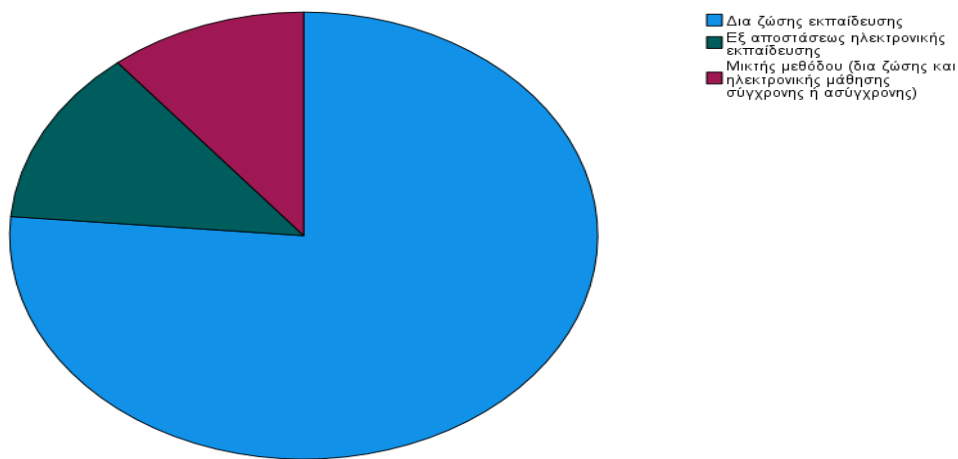
Όπως φαίνεται από τον πίνακα 10 (βλ. Παράρτημα Γ) η μορφή επιμόρφωσης που επέλεξαν οι ερωτούμενοι πριν την περίοδο της πανδημίας ήταν η δια ζώσης εκπαίδευση με ποσοστό 76,4% (N=84) και ακολουθούν η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση με 12,7% (N=14) και η μικτή μέθοδος (δια ζώσης και ηλεκτρονική μάθηση, σύγχρονη ή ασύγχρονη) με 10,9% (N=12). Συνοπτικά οι λόγοι που επικαλέστηκαν οι ερωτώμενοι (Παράρτημα Β) για τη στάση τους αυτή αναλύονται παρακάτω:

α. Οι εκπαιδευόμενοι που επέλεξαν την δια ζώσης εκπαίδευση θεωρούν ως βασικά πλεονεκτήματα την κοινωνικοποίηση, την αμεσότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα, την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και του διδάσκοντα, την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων και μεταξύ εκπαιδευομένων, την ανταλλαγή εμπειριών, την διάδραση και εφαρμογή περισσότερων ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, την απόκτηση λεκτικών δεξιοτήτων, την καλύτερη συγκέντρωση και τη μη απόσπαση προσοχής, την καλύτερη οργάνωση, την μη ύπαρξη τεχνικών προβλημάτων που σχετίζονται με τη σύνδεση διαδικτύου, την καλλιέργεια των κοινωνικών δικτύων, την γλώσσα του σώματος, τη χρήση συνεργατικών εκπαιδευτικών μεθόδων (εργασία σε ομάδες κλπ) και την αλλαγή

περιβάλλοντος. Επιπλέον εκφράζουν την άποψη ότι η δια ζώσης είναι η καλύτερη μάθηση καθώς τίποτα δεν την αντικαθιστά ενώ η οργάνωση της εξ αποστάσεως μάθησης θα πρέπει να αποτελεί ύστατη επιλογή σε έκτακτες καταστάσεις. Τέλος κάποιοι δηλώνουν ότι δεν γνώριζαν για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση και την μικτή μέθοδο καθώς πριν την πανδημία δεν προσφέρονταν επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ότι δεν τους ταιριάζει αυτού του είδους η επιμόρφωση.

β. Οι εκπαιδευόμενοι που επέλεξαν την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση αναφέρουν σε γενικές γραμμές ότι η προτίμησή τους αυτή οφειλόταν στο γεγονός ότι υπήρχε δυσκολία στην παρακολούθηση των δια ζώσης σεμιναρίων είτε λόγω άρνησης του φορέας εργασίας τους είτε λόγω δυσκολίας στην μετακίνησή τους (άλλη πόλη) είτε λόγω έλλειψης χρόνου και οικογενειακών υποχρεώσεων. Στα θετικά της εξ αποστάσεως παρακολούθησης ήταν η δυνατότητα παρακολούθησης από τον εργασιακό χώρο όταν υπήρχε ανάγκη, η καλή οργάνωση και η σταθερή παρακολούθηση χωρίς απουσίες, η δυνατότητα παρακολούθησης ακόμη και όταν το IN.EΠ. δεν κάλυπτε κόστη μετακίνησης και η επιλογή καταρτισμένων εκπαιδευτών ικανών να διαχειριστούν τα ηλεκτρονικά συστήματα.

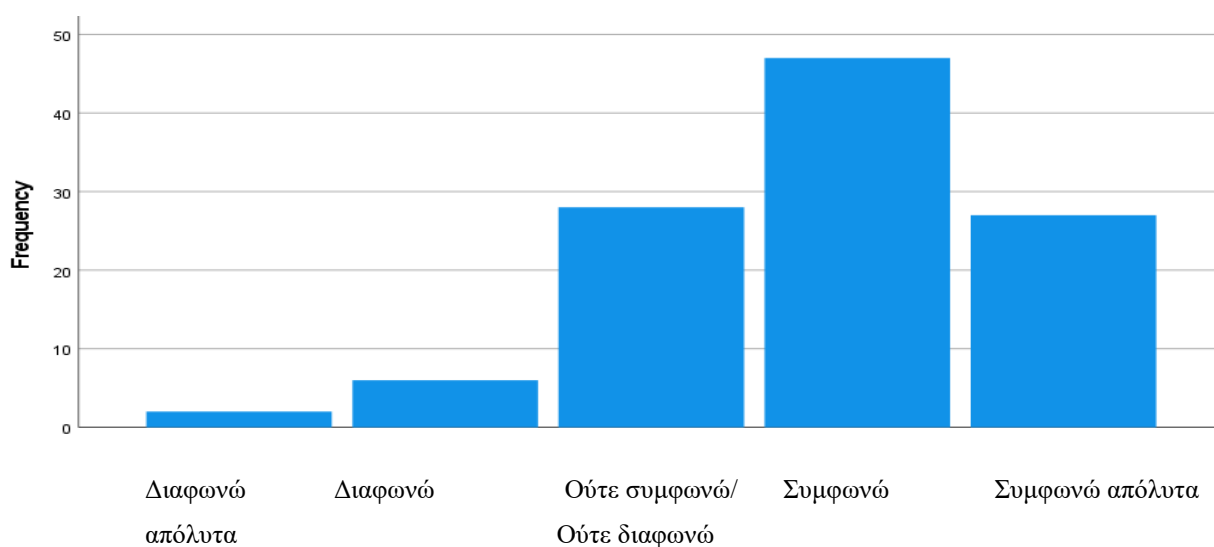
γ. Αναφερόμενοι στη μικτή μέθοδο, οι εκπαιδευόμενοι που την επέλεξαν ως μέθοδο για την επιμόρφωσή τους θεωρούν ότι ένας συνδυασμός δια ζώσης και ηλεκτρονικής μάθησης μπορεί να φέρει τα θετικά χαρακτηριστικά και των δύο και να ομαλοποιήσει τα όποια αρνητικά της κάθε μεθόδου ξεχωριστά. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι στην τηλεεκπαίδευση μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μελετήσει με μεγαλύτερη συγκέντρωση και χωρίς παρεμβολές το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ σε συνδυασμό με την δια ζώσης εκπαίδευση μπορεί να αντλήσει πιο γρήγορα πληροφορίες, να καταλήξει σε συμπεράσματα μέσω της άμεσης ανταλλαγής απόψεων και να δικτυωθεί καλύτερα. Με τη χρήση όλων των αισθήσεων σε μία δια ζώσης εκπαίδευση μπορεί να ενισχυθεί καλύτερα η μνήμη και η πραγματική γνώση και έτσι ο συνδυασμός των δύο μεθόδων να φέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα. Επιπλέον ο εκπαιδευόμενος καρπώνεται από την μία τα οφέλη της δια ζώσης παρακολούθησης δηλαδή τη δυνατότητα επαφής, αμεσότητας και επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή και τους άλλους επιμορφούμενους και από την άλλη τα οφέλη της εξ αποστάσεως μάθησης δηλαδή χρόνος, ευκολία μη μετακίνησης και οικονομία.



Σχήμα 8: Μορφή επιμόρφωσης που επέλεξαν πριν την περίοδο της πανδημίας

### Στάση στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας (ερώτηση 10)

Από τον πίνακα 11 (βλ. Παράρτημα Γ) είναι εμφανές ότι μετά την παρακολούθηση των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας η άποψη των επιμορφούμενων για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση έχει βελτιωθεί σημαντικά αφού σε ποσοστό 67,2% (42,7% και 24,5%,  $N=47+27=74$ ) δηλώνει πως συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση ότι η στάση τους έχει αλλάξει προς το καλύτερο. Ένα μικρό ποσοστό 7,3% (1,8% και 5,5%,  $N=2+6+8$ ) εκφράζεται αρνητικά δηλώνοντας ότι διαφωνεί απόλυτα ή διαφωνεί ενώ ένα ποσοστό 25,5% ( $N=28$ ) τοποθετείται ουδέτερα. Οι απαντήσεις έχουν καταγραφεί σε 5βάθμια κλίμακα Likert η οποία κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα).



Σχήμα 9: Στάση στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας

### **Μορφή επιμόρφωσης που επιθυμούν σε μελλοντικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. (ερώτηση 11)**

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες που πήραν μέρος στην έρευνα, δήλωσαν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που μελλοντικά μπορεί να παρακολουθήσουν στο ΙΝ.ΕΠ. θα ήθελαν να έχουν τη μορφή της δια ζώσης και εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (46,4%, N=51). Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (39,1%, N=43) όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 12 (βλ. Παράρτημα Γ) δήλωσε ότι επιθυμεί τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης ενώ το 14,5% (N=16) δήλωσε ότι προτιμά τη μέθοδο της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης.

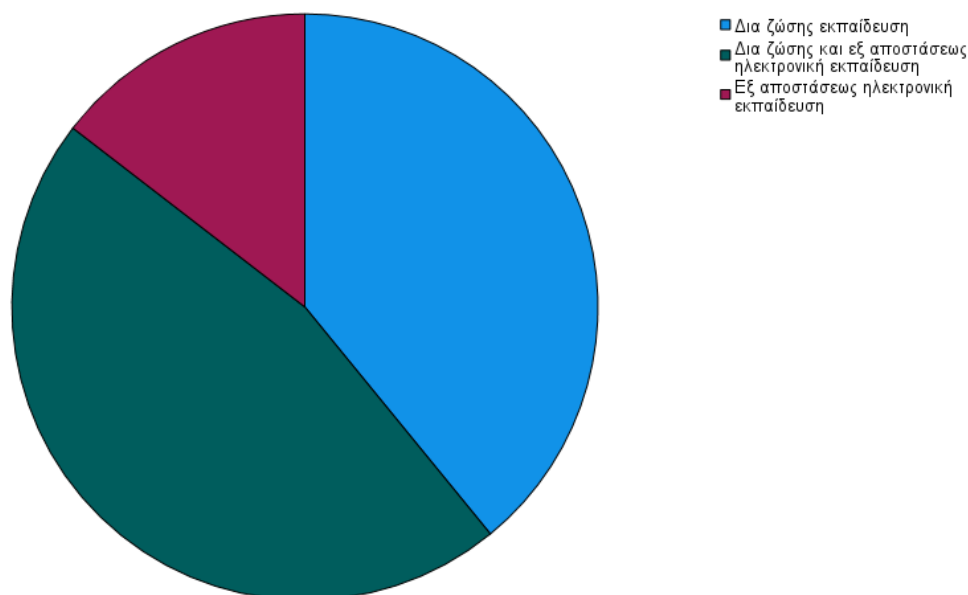
Τα ποσοστά αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν την αλλαγή στάσεως των επιμορφούμενων στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση όπως αποτυπώθηκε στην ερώτηση 10 και επιπλέον να αναδείξουν μια σημαντική μεταστροφή προς τη μέθοδο αυτή. Είναι ενδεικτικό ότι η προτίμηση της αμιγώς δια ζώσης εκπαίδευσης πριν την περίοδο της υγειονομικής κρίσης (Covid-19) από το υψηλό ποσοστό του 76,4% περιορίστηκε στο 39,1% ενώ η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως φαίνεται στο σχήμα 9 μαζί με την μικτή μορφή της δια ζώσης και εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης φτάνει το 60,9% (N=51+16=67). Η αναλυτική κατανομή στις μελλοντικές προτιμήσεις των ερωτώμενων σε σύγκριση με τις προηγούμενες πριν την έναρξη της πανδημίας παρουσιάζονται στον πίνακα 13 (βλ. Παράρτημα Γ).

Τα επιχειρήματα που επικαλέστηκαν οι ερωτώμενοι (Παράρτημα Β) για τη μεταστροφή της στάση τους υπέρ της μικτής μεθόδου ή αμιγώς εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης επί της ουσίας είναι αυτά που αναφέρθηκαν στην ερώτηση 9, καταδεικνύοντας την απόκτηση κοινής αντίληψης των μεθόδων από όλους τους συμμετέχοντες μετά την απόκτηση εμπειρίας και τον εμπλουτισμό της προϋπάρχουσας γνώσης. Πλέον των παραπάνω ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παρακάτω τοποθετήσεις των λόγων προτίμησης:

- α. Κοινωνική συναναστροφή σε συνδυασμό με την εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος.
- β. Η εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες και η δυνατότητα συμμετοχής σε περισσότερα σεμινάρια με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά που παρουσιάζουν εξειδίκευση και υπηρεσιακό ενδιαφέρον.
- γ. Η ανακάλυψη νέων μεθόδων και η εξασφάλιση οικονομικών πόρων που μπορούν να βοηθήσουν στο να "απλωθούν" χρονικά τα σεμινάρια, ώστε να γίνεται μεγαλύτερη εμβάθυνση στα θέματα με λίγες ουσιαστικές συναντήσεις, καθώς θα έχει υπάρξει η προηγούμενη εξ αποστάσεως επαφή.

δ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. φαίνεται να είναι το ίδιο αποτελεσματική με τη δια ζώσης εκπαίδευση χωρίς όμως να μπορεί να την αντικαταστήσει.

ε. Μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.



Σχήμα 10: Μορφή επιμόρφωσης που επιθυμούν σε μελλοντικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ.

### 8.1.3 Εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας (ερώτηση 12)

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα της ερώτησης 12 του ερωτηματολογίου όπου το δείγμα καλείται να καταγράψει το βαθμό αντιμετώπισης βασικών εμποδίων που παρουσιάζονται σε διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης. Οι απαντήσεις σημειώνονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert η οποία κυμαίνεται από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ συχνά).

Ειδικότερα διερευνώνται η πρόσβαση στο διαδίκτυο, οι γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής, τα προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, η αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία, η αίσθηση απομόνωσης, η έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, η έλλειψη ανατροφοδότησης, η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενώ δίδεται η δυνατότητα διατύπωσης κάποιου εμποδίου-δυσκολίας και πέρα από τη λίστα.

## **Πρόσβαση στο διαδίκτυο**

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 14 (βλ. Παράρτημα Γ) η πλειονότητα των επιμορφούμενων δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε καμιά δυσκολία με την πρόσβαση στο διαδίκτυο (47,3%, N=52) ενώ ένα ποσοστό 30,9% (N=34) ότι σπάνια αντιμετώπισε προβλήματα. Το 20% (N=22) των ερωτηθέντων δήλωσε ότι μερικές φορές αντιμετώπισε προβλήματα και μόλις 2 ερωτηθέντες (1,8%) αντιμετώπισαν συχνά.

## **Γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής**

Αναφορικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής που απαιτούνταν για την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, η πλειονότητα του δείγματος (62,7%+24,5%=87,2% , N=69+27=96) δήλωσε ότι είτε δεν είχε κάποια δυσκολία (62,7%, N=69) είτε ότι σπάνια αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα (24,5%, N=27). Δέκα ερωτηθέντες (9,1%) δήλωσαν ότι μερικές φορές αντιμετώπισαν δυσκολίες που οφείλονταν σε έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων πληροφορικής ενώ μόλις 4 επιμορφούμενοι (3,6%) ανέφεραν συχνά προβλήματα (πίνακας 15 - βλ. Παράρτημα Γ).

## **Προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών**

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 16 (βλ. Παράρτημα Γ) ένας μεγάλος αριθμός ερωτώμενων δεν αντιμετώπισε (30,9%, N=34) ή αντιμετώπισε σε εξαιρετικά μικρό βαθμό (34,5%, N=38) προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την διαδικτυακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Ένα σημαντικό ποσοστό (30%, N=33) δήλωσε ότι μερικές φορές αντιμετώπισε τεχνολογικές δυσκολίες ενώ συχνά εμπόδια συνάντησαν 5 συμμετέχοντες (4,5%).

## **Αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία**

Είναι εμφανές από τον πίνακα 17 (βλ. Παράρτημα Γ) ότι οι επιμορφούμενοι στην πλειονότητά τους αποδέχονται και εμπιστεύονται την ηλεκτρονική επικοινωνία αφού 52,7% (N=58) δεν αντιμετωπίζει κανένα εμπόδιο και 22,7% (N=25) σε σπάνιο βαθμό. Εντούτοις ένα 11,8% (N=13) δηλώνει ότι μερικές φορές αντιμετωπίζει δυσκολίες ενώ 12,7% (8,2%+4,5%, N=9+5=14) του δείγματος επιλέγει συχνά έως πολύ συχνά.

## **Αίσθηση απομόνωσης**

Ποσοστό 40,9% (N=45) των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν είχε καθόλου την αίσθηση απομόνωσης κατά την διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων ενώ 11,8% (N=13) την είχε σπάνια. Αντίθετα στο 16,4% (N=18) των επιμορφούμενων συχνά παρουσιάστηκε φαινόμενο απομόνωσης, σε 7 ερωτώμενους (6,4%) πολύ συχνά ενώ σε ένα σημαντικό ποσοστό 24,5% (N=27) παρουσιάστηκε μερικές φορές (πίνακας 18 - βλ. Παράρτημα Γ).

#### **Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους**

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα (πίνακας 19-βλ. Παράρτημα Γ) σχετικά με την έλλειψη εγγύτητας των συμμετεχόντων με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή καθώς ένα μεγάλο ποσοστό 40% (30% και 10%, N=33+11=43) δήλωσε ότι συχνά έως πολύ συχνά κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων είχε την αίσθηση αυτή. Το 26,4% (N=29) των υποκειμένων ένοιωσε ότι μερικές φορές αντιμετώπισε αυτή τη δυσκολία ενώ 20% (N=22) και 13,6% (N=15) δήλωσε αρνητικά ή σπάνια.

#### **Έλλειψη ανατροφοδότησης**

Από τον πίνακα 20 (βλ. Παράρτημα Γ) είναι εμφανές ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων δεν διαπίστωσε (33,6%, N=37) ή σπάνια διαπίστωσε (24,5%, N=27) έλλειψη ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτές, το εκπαιδευτικό υλικό και το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Το 21,8% (N=24) των υποκειμένων ένοιωσε ότι μερικές φορές αντιμετώπισε αυτή τη δυσκολία ενώ 11,8% (N=13) και 8,2% (N=9) δήλωσε συχνά ή πολύ συχνά αντίστοιχα.

#### **Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

Η πλειονότητα των υποκειμένων δήλωσε ότι μερικές φορές (21,8%, N=24), συχνά (27,3%, N=30) ή πολύ συχνά (20,9%, N=23) διαπίστωνε ανεπάρκεια στην κοινωνική παρουσία και αλληλεπίδραση στα πλαίσια ανάπτυξης κοινότητας μάθησης (πίνακα 21-βλ. Παράρτημα Γ). Ένα ποσοστό 11,8% (N=13) δήλωσε ότι δεν είχε την αίσθηση αυτή ενώ σπάνια δήλωσαν 20 συμμετέχοντες (18,2%).

Είναι εμφανές από τους πίνακες 22 και 23 (βλ. Παράρτημα Γ) ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν αντιμετώπισε προβλήματα τεχνικής φύσεως που σχετίζονται με την πρόσβασή τους στο ηλεκτρονικό περιβάλλον όπως και με γνώσεις και δεξιότητες πλοήγησης. Επιπλέον δεν αντιμετωπίστηκαν στην πλειονότητα του δείγματος ζητήματα που συνδέονται με παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ικανοποίησή των ερωτώμενων αλλά και τα μαθησιακά

αποτελέσματα όπως η αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία, η αίσθηση απομόνωσης και η έλλειψη ανατροφοδότησης. Εντούτοις πιο αυξημένοι σχετικά εμφανίζονται οι μέσοι όροι στους παράγοντες έλλειψη εγγύτητας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

#### **8.1.4 Αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης του ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας (ερώτηση 13)**

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα της ερώτησης 13 του ερωτηματολογίου όπου το δείγμα καλείται να αποτιμήσει το ρόλο των εκπαιδευτών/τριών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ. Οι απαντήσεις σημειώνονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert η οποία κυμαίνεται από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ).

Ειδικότερα αποτιμώνται επιστημονικές και παιδαγωγικές ικανότητες που απαιτούνται από έναν εκπαιδευτή σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης όπως και τεχνικές, διαδικτυακές και επικοινωνιακές δεξιότητες απαραίτητες για την υποστήριξη των πολλαπλών ρόλων ενός αποτελεσματικού ηλεκτρονικού διαμεσολαβητή.

Η πλειονότητα των υποκειμένων όπως φαίνεται στον πίνακα 24 (βλ. Παράρτημα Γ) αποτιμά ότι οι εκπαιδευτές ήταν ιδιαίτερα καθοδηγητικοί και διευκόλυναν τη μάθηση από πάρα πολύ (40,9%, N=45) έως πολύ (39,1%, N=43). Το 16,4% (N=18) δήλωσε αρκετά ενώ μόλις το 3,6% (N=4) θεωρεί μικρή την παρεχόμενη καθοδήγηση και διευκόλυνση στη μαθησιακή διαδικασία.

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό του δείγματος όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 25 (βλ. Παράρτημα Γ) δήλωσε ότι ο εκπαιδευτής ήταν πάρα πολύ (39,1%, N=43) έως πολύ (36,4%, N=40) υποστηρικτικός παρέχοντας συμβουλές και δίνοντας ανατροφοδότηση κατά την εξέλιξη των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Το 20% (N=22) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής παρείχε αρκετή (20%, N=22) υποστήριξη ενώ μόλις 5 ερωτώμενοι (4,5%) την εκτιμούν ως λίγη.

Ο εκπαιδευτής ενθάρρυνε και διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προωθώντας την συνεργατική μάθηση πάρα πολύ (31,8%, N=35) έως πολύ (35,5%, N=39), δήλωσε η πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος, ενώ το 26,4% (N=29) θεωρεί αρκετά. Μόλις 7 ερωτώμενοι (6,4%) εκτιμούν λίγη την προώθηση της συνεργατικής μάθησης από τους εκπαιδευτές (πίνακας 26-βλ. Παράρτημα Γ).



Η προώθηση της αμεσότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων ως στοιχείο της παιδαγωγικής ικανότητας των διδασκόντων εκτιμήθηκε από μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων θετικά, από πάρα πολύ (34,5%, N=38) έως πολύ (30,9%, N=34). Ένα 27,3% (N=30) δήλωσε αρκετά ενώ μικρό ποσοστό του δείγματος την εκτιμά ως λίγη (πίνακας 27-βλ. Παράρτημα Γ).

Η σύγχρονη επικοινωνία η οποία υιοθετήθηκε από το σύνολο των επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΙΝ.ΕΠ. κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης βοήθησε στην ακουστική και οπτική επαφή των συμμετεχόντων και κατά συνέπεια στην αποκατάσταση της ψυχολογικής εγγύτητας και της αλληλεπίδρασης. Επίσης η χρήση της σύγχρονης γραπτής συζήτησης (chat) αποτέλεσε ένα ακόμη επικοινωνιακό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ευρέως από το σύνολο των εκπαιδευτών τόσο στο επίπεδο ολομέλειας όσο και σε επίπεδο ομάδων.

Συνεχίζοντας ως προς τις παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτών μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων του δείγματος έκρινε ότι ο εκπαιδευτής ενθάρρυνε από πάρα πολύ (34,5%, N=38) έως πολύ (30%, N=33) την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαλόγου, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό. Ένα ποσοστό 27,3% (N=30) δήλωσε αρκετά ενώ 9 (8,2%) ερωτώμενοι την σημειώνουν ως λίγη (πίνακας 28-βλ. Παράρτημα Γ).

Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σύμφωνα με τον πίνακα 29 (βλ. Παράρτημα Γ), ο εκπαιδευτής χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από πολύ (35,5%, N=39) έως πάρα πολύ (28,2%, N=31) προκειμένου να αξιοποιήσει τη συμμετοχικότητα και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Από τους λοιπούς 23,6% (N=26) δήλωσε αρκετά ενώ 14 (12,7%) ερωτώμενοι την θεωρούν λίγη.

Ολοκληρώνοντας με τις παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δυνατότητες των διδασκόντων, 35,5% (N=39) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής γνώριζε και χρησιμοποίησε με άνεση τα επικοινωνιακά και συνεργατικά εργαλεία που περιλαμβάνονταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα πολύ, με ένα ποσοστό 31,8% (N=35) να δηλώνει πάρα πολύ. Το 21,8% (N=24) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής έκανε αρκετή χρήση ενώ μόλις 12 ερωτώμενοι (10,9%) την εκτιμούν ως λίγη (πίνακας 30- βλ. Παράρτημα Γ).

Στον πίνακα 31 (βλ. Παράρτημα Γ) καταγράφονται συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι των ερωτήσεων και οι τυπικές τους αποκλίσεις οι οποίες κυμαίνονται από 3,88 έως 4,17 με μέγιστη τιμή το 5. Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευόμενοι αποτιμούν πολύ θετικά το ρόλο των εκπαιδευτών/τριών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

ηλεκτρονικής μάθησης του IN.EΠ. ιδιαίτερα ως καθοδηγητές και διευκολυντές της μαθησιακής διεργασίας.

### **8.1.5 Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των επιμορφούμενων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 14)**

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα της ερώτησης 14 και 15 του ερωτηματολογίου όπου μέσα από τις συχνότητες, τους μέσους όρους, τα ποσοστά και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος εξετάστηκε ο βαθμός ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν εναρμονισμένοι με τα αποτελέσματα μάθησης. Οι απαντήσεις σημειώνονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert η οποία κυμαίνεται από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ).

#### **Αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού**

Μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων του δείγματος έκρινε ότι το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα από πάρα πολύ (15,5%, N=17) έως πολύ (30%, N=33). Ένα ποσοστό 28,2% (N=31) δήλωσε αρκετά ενώ 25,5% (N=28) των υποκειμένων δήλωσε λίγο. Τέλος 1 (0,9%) εκπαιδευόμενος τοποθετήθηκε αρνητικά σημειώνοντας καθόλου (πίνακας 32- βλ. Παράρτημα Γ).

Είναι εμφανές από τον πίνακα 33 (βλ. Παράρτημα Γ) ότι οι επιμορφούμενοι στην πλειονότητά τους αποδέχονται ότι το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων από πολύ (31,8%, N=35) έως πάρα πολύ (17,3%, N=19). Ένα ποσοστό 28,2% (N=31) δήλωσε αρκετά ενώ 25 ερωτώμενοι (22,7%) δήλωσαν λίγο.

Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή πολύ (36,4%, N=40) έως πάρα πολύ (11,68%, N=13), δήλωσε η πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος, ενώ το 29,1% (N=32) θεωρεί αρκετά (πίνακας 34-βλ. Παράρτημα Γ). Ένα σημαντικό ποσοστό 22,7% (19,1% και 3,6%, N=21+4=25) τοποθετείται αρνητικά καθώς δηλώνει λίγο (19,1%, N=21) έως καθόλου (3,6%, N=4).

Διαμοιρασμένα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα της ερώτησης εάν το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής

μάθησης. Σύμφωνα με τον πίνακα 35 (βλ. Παράρτημα Γ) το μεγαλύτερο ποσοστό τοποθετείται στην μέση επιλογή δηλώνοντας αρκετά (30,9%, N=34) και ακολούθως προτιμάται η δήλωση πολύ (28,2%, N=31) έως πάρα πολύ (13,6%, N=15). Ένα ποσοστό (22,7%, N=25) δηλώνει λίγο ενώ 5 ερωτώμενοι (4,5%) θεωρούν καθόλου.

Όπως εμφανίζεται στον πίνακα 36 (βλ. Παράρτημα Γ) η πλειονότητα των ερωτώμενων δήλωσε ότι το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε πάρα πολύ (19,1%, N=21) έως πολύ (37,3%, N=41) τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε ενώ το 27,3% (N=30) θεωρεί αρκετά. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος 16,3% (12,7% και 3,6%, N=14+4=18) τοποθετείται αρνητικά καθώς δηλώνει λίγο (12,7%, N=14) έως καθόλου (3,6%, N=4).

Αναφορικά με το εάν το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε πολύ (39,1%, N=43) έως πάρα πολύ (29,1%, N=32). Τριάντα ερωτηθέντες (27,3%) δήλωσαν αρκετά ενώ μόλις 5 επιμορφούμενοι 4,5% (2,7% και 1,8%) τοποθετήθηκαν αρνητικά δηλώνοντας λίγο (1,8%, N=2) ή καθόλου (2,7%, N=3) (πίνακας 37- βλ. Παράρτημα Γ).

Στην ερώτηση εάν το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες και ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε πολύ (37,3%, N=41) έως πάρα πολύ (20%, N=22). Ένα ποσοστό 25,5% (N=28) δήλωσε αρκετά ενώ 14,5% (N=16) των ερωτώμενων δήλωσε λίγο. Τέλος 3 (2,7%) εκπαιδευόμενοι τοποθετήθηκαν αρνητικά σημειώνοντας καθόλου (πίνακας 38- βλ. Παράρτημα Γ).

Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σύμφωνα με τον πίνακα 39 (βλ. Παράρτημα Γ) και τις δηλώσεις των επιμορφούμενων, το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων από πολύ (34,5%, N=38) έως πάρα πολύ (22,7%, N=25). Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες σε ένα ποσοστό 30,9% (N=34) δήλωσαν αρκετά ενώ 11 (10%) λίγο. Τέλος 2 εκπαιδευόμενοι (1,8%) τοποθετήθηκαν αρνητικά δηλώνοντας καθόλου.

Στο ερώτημα εάν το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε πολύ (32,7%, N=36) έως πάρα πολύ (20,9%, N=23). Ένα σημαντικό ποσοστό 30,9% (N=34) δήλωσε αρκετά ενώ 12,7% (N=14) των ερωτώμενων δήλωσε λίγο. Τέλος 3 (2,7%) εκπαιδευόμενοι τοποθετήθηκαν αρνητικά σημειώνοντας καθόλου (πίνακας 40- βλ. Παράρτημα Γ). Είναι εμφανές ότι η ανάγκη προώθησης της κριτικής σκέψης πάνω στη μάθηση που πραγματοποιείται, τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη διεξαγωγή των προγραμμάτων

οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο σωστά δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, κάτι που αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων.

Συγκεντρωτικά οι Μ.Ο. και οι τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού παρουσιάζονται στον πίνακα 41 (βλ. Παράρτημα Γ).

### **Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης**

Μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων του δείγματος έκρινε ότι υπήρχε συνέπεια μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγησης από πάρα πολύ (19,1%, N=21) έως πολύ (41,8%, N=46). Ένα ποσοστό 35,5% (N=39) δήλωσε αρκετά ενώ μόλις το 3,6% (N=4) των υποκειμένων δήλωσε λίγο (πίνακας 42- βλ. Παράρτημα Γ).

Στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων δήλωσε πολύ (39,1%, N=43) έως πάρα πολύ (25,5%, N=28). Ένα σημαντικό ποσοστό 30,0% (N=33) δήλωσε αρκετά ενώ 4,5% (N=5) του δείγματος δήλωσε λίγο. Τέλος μόλις 1 (0,9%) εκπαιδευόμενος τοποθετήθηκε αρνητικά σημειώνοντας καθόλου (πίνακας 43- βλ. Παράρτημα Γ).

Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε πολύ (41,8%, N=46) έως πάρα πολύ (17,3%, N=19). Ένα ποσοστό 30% (N=33) δήλωσε αρκετά ενώ 7,3% (N=8) των ερωτώμενων δήλωσε λίγο. Τέλος 4 (3,6%) εκπαιδευόμενοι τοποθετήθηκαν αρνητικά σημειώνοντας καθόλου (πίνακας 44- βλ. Παράρτημα Γ). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν, δεν έχουμε υψηλά ποσοστά στο πάρα πολύ και ένα μεγάλο ποσοστό τοποθετείται από το μέσο και κάτω (αρκετά, λίγο, καθόλου).

Μετά το πέρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σύμφωνα με τον πίνακα 45 (βλ. Παράρτημα Γ) και τις δηλώσεις των επιμορφούμενων, οι πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες κυμαίνονται από πολύ (37,3%, N=41) έως πάρα πολύ (22,7%, N=25). Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες σε ένα ποσοστό 35,5% (N=39) δήλωσαν αρκετά ενώ 3 (2,7%) λίγο. Τέλος 2 εκπαιδευόμενοι (1,8%) τοποθετήθηκαν αρνητικά δηλώνοντας καθόλου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 46 (βλ. Παράρτημα Γ), διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες πολύ (30%, N=33) έως

πάρα πολύ (30,9%, N=34). Ένα ποσοστό 33,6% (N=37) δήλωσε αρκετά ενώ 5,5% (N=6) των ερωτώμενων δήλωσε λίγο. Κανένας εκπαιδευόμενος δεν τοποθετήθηκε αρνητικά σημειώνοντας καθόλου.

Συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών στόχων και αποτελεσμάτων μάθησης παρουσιάζονται στον πίνακα 47 (βλ. Παράρτημα Γ).

### **8.1.6 Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των επιμορφούμενων σε σχέση με τις οργανωτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 16)**

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα της ερώτησης 16 του ερωτηματολογίου όπου μέσα από τις συχνότητες, τους μέσους όρους, τα ποσοστά και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος εξετάστηκε ο βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις οργανωτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι απαντήσεις σημειώνονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert η οποία κυμαίνεται από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 48 (βλ. Παράρτημα Γ), διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε ότι πριν την έναρξη του προγράμματος ενημερώθηκε από τον οργανωτικό φορέα σχετικά με τις απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις από πολύ (33,6%, N=37) έως πάρα πολύ (41,8%, N=46). Ένα ποσοστό 17,3% (N=19) δήλωσε αρκετά ενώ 7,3% (N=8) των ερωτώμενων δήλωσε λίγο. Κανένας εκπαιδευόμενος δεν τοποθετήθηκε αρνητικά σημειώνοντας καθόλου.

Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησή από την υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την εξοικείωσή των συμμετεχόντων με την ηλεκτρονική πλατφόρμα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε πολύ (30,0%, N=33) έως πάρα πολύ (40,9%, N=45). Δεκαεννέα (7,3%) επιμορφούμενοι δήλωσαν αρκετά ενώ 11,8% (N=13) τοποθετήθηκαν αρνητικά δηλώνοντας λίγο (πίνακας 49-βλ. Παράρτημα Γ).

Η καλή εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα εργαλεία της πλατφόρμας της τηλεδιάσκεψης αποτελεί βασικό παράγοντα για την πορεία της μαθησιακής διεργασίας και την αύξησης της αποτελεσματικότητας και άρσης των προβλημάτων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Η καλή προετοιμασία του ΙΝ.ΕΠ. στον τομέα αυτό αποτυπώνεται στις θετικές τοποθετήσεις των ερωτώμενων.

Όπως εμφανίζεται στον πίνακα 50 (βλ. Παράρτημα Γ) η πλειονότητα των ερωτώμενων δήλωσε ότι . για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά την διάρκεια του προγράμματος από την τεχνική υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ έχει ικανοποιηθεί πάρα πολύ (38,2%, N=42) έως πολύ (33,6%, N=37) ενώ το 24,5%(N=27) δηλώνει αρκετά. Μικρό ποσοστό του δείγματος τοποθετείται αρνητικά καθώς δηλώνει λίγο (2,7%, N=3) έως καθόλου (0,9%, N=1).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 51 (βλ. Παράρτημα Γ), η πλειονότητα των υποκειμένων σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό δήλωσε πάρα πολύ ικανοποιημένο (54,5%, N=6) από την ανταπόκριση των διοικητικών υπηρεσιών του ΙΝ.ΕΠ. σε ζητήματα και προβλήματα που τους απασχόλησαν ενώ το 26,4% (N=29) δηλώνει πολύ. Το 17,3% (N=19) σημειώνει αρκετά ενώ μόλις 2 ερωτώμενοι (1,8%) τοποθετούνται αρνητικά καθώς δηλώνουν λίγο.

Συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις από την αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των οργανωτικών συνιστωσών των επιμορφωτικών προγραμμάτων παρουσιάζονται στον πίνακα 52 (βλ. Παράρτημα Γ).

### **8.1.7 Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των επιμορφούμενων από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμα (ερώτηση 17, 18)**

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα της ερώτησης 17 και 18 του ερωτηματολογίου. Σε ό,τι αφορά το ερώτημα 17 μέσα από τις συχνότητες, τους μέσους όρους, τα ποσοστά και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος εξετάστηκε ο βαθμός ικανοποίησης από τη χρήση του ΣΔΜ που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης του ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας. Στο ερώτημα 18 εξετάζεται ο βαθμός εξοικείωση των ερωτηθέντων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (ΣΔΜ) πριν και μετά την έναρξη της πανδημίας. Οι απαντήσεις σημειώνονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert η οποία κυμαίνεται από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ).

Διαμοιρασμένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης εάν το ΣΔΜ προωθούσε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τον πίνακα το μεγαλύτερο ποσοστό τοποθετείται στην μέση επιλογή δηλώνοντας αρκετά (34,5%, N=38) και ακολούθως προτιμάται η δήλωση πολύ (29,1%, N=32) έως πάρα πολύ (20,9%, N=23). Ένα μικρότερο ποσοστό (11,8%, N=13) δηλώνει λίγο ενώ 4 ερωτώμενοι (3,6%) θεωρούν καθόλου (πίνακας 53-βλ. Παράρτημα Γ).

Στην ερώτηση εάν το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε πολύ (39,1%, N=43) έως πάρα πολύ (14,5%, N=16). Ένα ποσοστό 27,3% (N=30) δήλωσε αρκετά ενώ 14,5% (N=16) των ερωτώμενων δήλωσε λίγο. Τέλος 5 (4,5%) εκπαιδευόμενοι τοποθετήθηκαν αρνητικά σημειώνοντας καθόλου (πίνακας 54-βλ. Παράρτημα Γ).

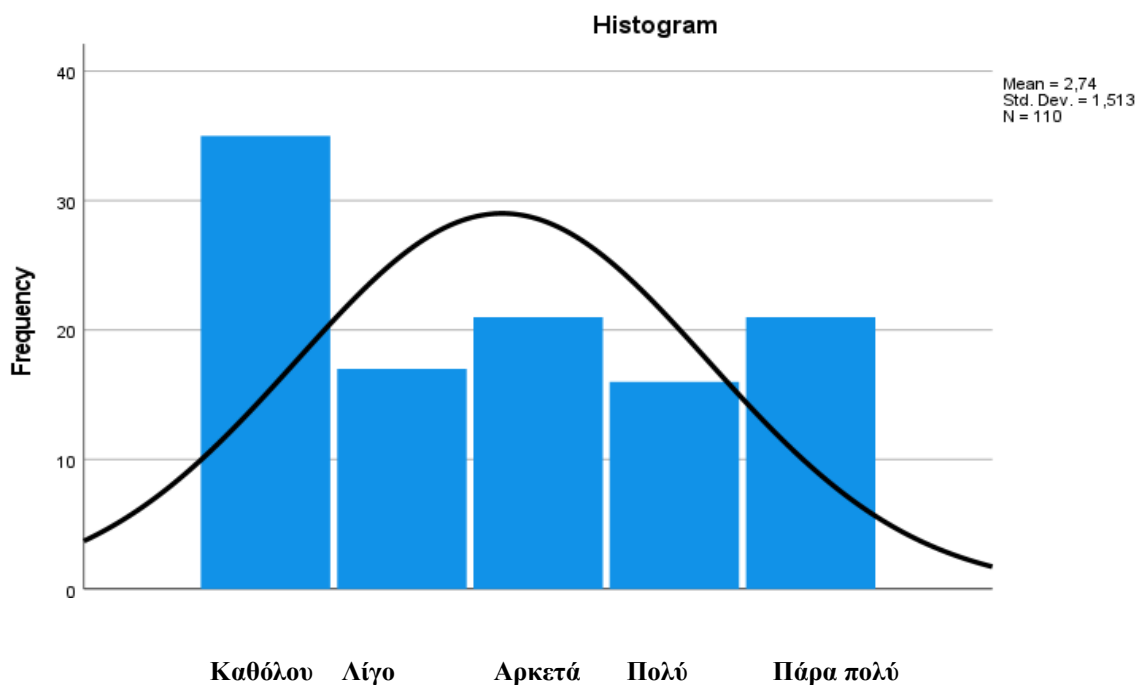
Αναφορικά με το εάν το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή, σημαντικό ποσοστό του δείγματος δήλωσε πολύ (39,1%, N=43) έως πάρα πολύ (16,4%, N=18) ενώ 30,9% (N=34) του συνόλου δήλωσε αρκετά. Το υπόλοιπο 13,6% (N=15) τοποθετήθηκε αρνητικά δηλώνοντας λίγο (πίνακας 55-βλ. Παράρτημα Γ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 56 (βλ. Παράρτημα Γ), η πλειονότητα των υποκειμένων σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό δήλωσε πολύ ικανοποιημένο (43,6%, N=48) από την ευκολία χρήσης του ΣΔΜ ενώ το 35,5% (N=39) δηλώνει πάρα πολύ. Το 20% (N=22) σημειώνει αρκετά ενώ μόλις 1 ερωτώμενος (0,9%) τοποθετείται αρνητικά καθώς δηλώνει λίγο.

Εξαιρετικά μεγάλα ποσοστά επίσης εμφανίζονται στη δήλωση ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση καθώς η πλειονότητα των ερωτώμενων σημειώνει πολύ (36,4%, N=40) έως πάρα πολύ 39,1% (N=43). Το 21,8% (N=24) σημειώνει αρκετά ενώ μόλις το 2,7% (N=3) δηλώνει λίγο (πίνακας 57-βλ. Παράρτημα Γ).

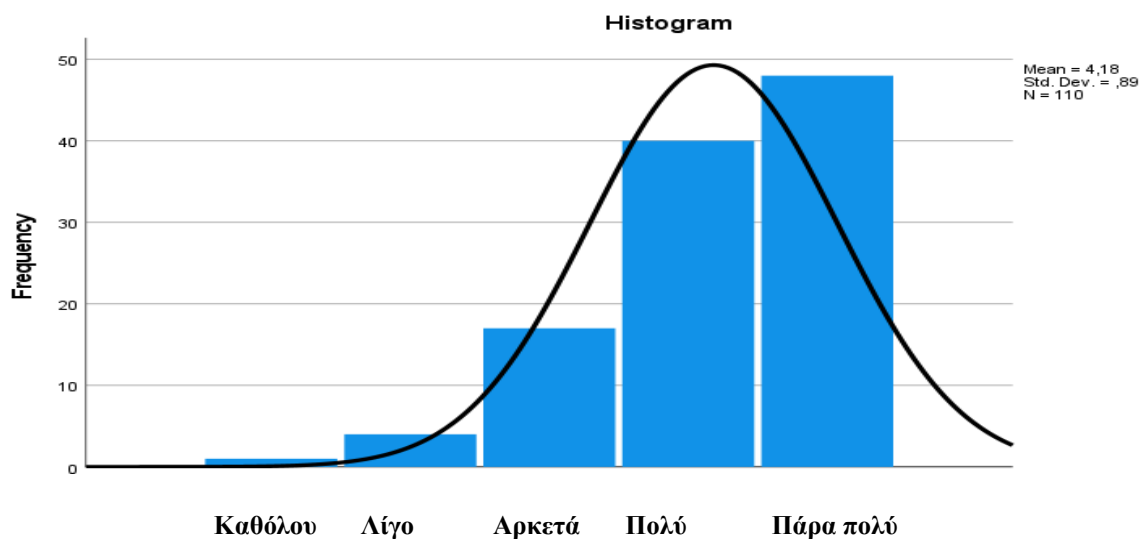
Συγκεντρωτικά οι Μ.Ο. και οι τυπικές αποκλίσεις από την αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης από τη χρήση του ΣΔΜ φαίνονται στον πίνακα 58 (βλ. Παράρτημα Γ).

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα τα οποία αφορούν το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης πριν και μετά την έναρξη της πανδημίας. Σύμφωνα με τον πίνακα 59 (βλ. Παράρτημα Γ) πριν την πανδημία το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει μηδενική (31,8%, N=35) ή ελάχιστη (15,5%, N=17) εξοικείωση με τη χρήση και αξιοποίηση ΣΔΜ ενώ το 19,1% (N=21) σημειώνει αρκετά. Μεγάλο βαθμό εξοικείωσης από πολύ (14,5%, N=16) έως πάρα πολύ (19,1%, N=21) δηλώνουν 27 ερωτώμενοι.



**Σχήμα 11:** Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (ΣΔΜ) πριν την πανδημία

Μετά την έναρξη της πανδημίας (πίνακας 60-βλ. Παράρτημα Γ) και με δεδομένη την καθολική μετάπτωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. σε συστήματα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνουν πάρα πολύ (43,6%, N=48) έως πολύ (36,4%, N=40) εξοικειωμένοι με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης. Ένα ποσοστό 15,5% (N=17) δηλώνει αρκετά ενώ μόλις 5 ερωτώμενοι δηλώνουν λίγο (3,6%, N=4) έως καθόλου (0,9%, N=1).



**Σχήμα 12:** Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (ΣΔΜ) μετά την έναρξη της πανδημίας



## 8.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής

Με την ολοκλήρωση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής έχουμε μια σαφή εικόνα των συνολικών τάσεων του δείγματος καθώς και των θέσεων των τιμών σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Προκειμένου να εξεταστεί ο τρόπος επίδρασης των δημογραφικών, εκπαιδευτικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι t-τεστ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Two-independent-samplest-test) όπου λόγω μη κανονικότητας των μεταβλητών ακολούθησαν μη παραμετρικοί έλεγχοι (Non-Parametric Statistics), ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με έναν παράγοντα.

Κατά τον έλεγχο t-τεστ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων οι ποιοτικές μεταβλητές-ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) Φύλλο, β) Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης; γ) Ποια η εμπειρία σας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ.; Σκοπός της ανάλυσης μετά από τη διατύπωση των μηδενικών υποθέσεων ήταν να ελεγχθεί η ύπαρξη σημαντικής στατιστικά σχέσεως μεταξύ των ποιοτικών μεταβλητών και των σαράντα ένα (41 – ερωτήματα 10,12 έως 18) μεταβλητών-ερωτήσεων κλίμακας ικανοποίησης. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε μικρότερο από το όριο του 0,05 ( $p < 0,05$ ). Προκειμένου να προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας, αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος της κανονικότητας. Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις:

H<sub>0</sub>: Η κατανομή ΔΕΝ είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική.

H<sub>e</sub>: Η κατανομή είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική.

Από τα αποτελέσματα του SPSS διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχουσες μεταβλητές στο σύνολό τους δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή αφού το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είτε μέσω του στατιστικού δείκτη Kolmogorov-Smirnov για  $df > 50$  είτε του Shapiro-Wilk για  $df \leq 50$  βρέθηκε  $p < 0,05$ . Ως εκ τούτου δεχθήκαμε την εναλλακτική υπόθεση (H<sub>e</sub>) και προχωρήσαμε με μη παραμετρικούς ελέγχους (Non-Parametric Statistics). Ο έλεγχος επικεντρώθηκε στην ομοιογένεια των μέσων τιμών με τη χρήση βαθμών διατακτικότητας (ranks).

Από την εφαρμογή των μη παραμετρικών ελέγχων προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα για κάθε ποιοτική μεταβλητή-ερώτηση:

α. Για την μεταβλητή φύλλο λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο σημαντικότητας που κατά τους υπολογισμούς βρέθηκε πάνω από το όριο ( $p > 0,05$ ),

καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση. Τα αποτελέσματα συγκεντρωτικά φαίνονται στον πίνακα 61 (βλ. Παράρτημα Γ).

β. Για την ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;» προέκυψαν οι παρακάτω στατιστικά σημαντικές διαφορές:

(1) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει το βαθμό εμφάνισης αισθήματος απομόνωσης στους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας ( $p=0,027$ ). Τα υποκείμενα με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα απομόνωσης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης με Μ.Ο. εμφάνισης 2,47 από τους ερωτώμενους που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με μέσο όρο Μ.Ο. εμφάνισης 1,71 (πίνακας 62- βλ. Παράρτημα Γ).

(2) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει το βαθμό ελλείψεως εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης ( $p<0,001$ ). Οι εκπαιδευόμενοι με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα ελλείψεως εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης με Μ.Ο. εμφάνισης 3,17 από τους εκπαιδευόμενους που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. εμφάνισης 1,82 (πίνακας 63- βλ. Παράρτημα Γ).

(3) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει το βαθμό αίσθησης μειωμένης ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτή στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης ( $p=0,001$ ). Οι εκπαιδευόμενοι με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα ελλείψεως ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτή στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης με Μ.Ο. εμφάνισης 2,53 από τους εκπαιδευόμενους που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. εμφάνισης 1,47 (πίνακας 64- βλ. Παράρτημα Γ).

(4) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει το βαθμό

αίσθησης μειωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης ( $p < 0,001$ ). Οι εκπαιδευόμενοι με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα ελλείψεως κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης με Μ.Ο. εμφάνισης 3,48 από τους εκπαιδευόμενους που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. εμφάνισης 2,12 (πίνακας 65- βλ. Παράρτημα Γ).

(5) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση του δείγματος ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης σε σχέση με το ρόλο των εκπαιδευτών/τριών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα στην προώθηση της αλληλεπίδρασης μέσα από τη χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που ενσωματώνουν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων ( $p = 0,025$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα τους/τις εκπαιδευτές/τριες με Μ.Ο. συμφωνίας 4,29 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,70 (πίνακας 66- βλ. Παράρτημα Γ).

(6) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση του δείγματος ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς την πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα ( $p = 0,06$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό ως προς την πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα με Μ.Ο. συμφωνίας 4,00 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με μέσο όρο συμφωνίας (Μ.Ο.) 3,22 (πίνακας 67- βλ. Παράρτημα Γ).

(6) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς την αξιοποίηση επικοινωνιακών εργαλείων που προωθούν την ενεργό συμμετοχή ( $p = 0,03$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό με Μ.Ο. συμφωνίας 4,12 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,31 (πίνακας 68- βλ. Παράρτημα Γ).

(7) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή ( $p=0,015$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό με Μ.Ο. συμφωνίας 3,88 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,24 (πίνακας 69- βλ. Παράρτημα Γ).

(8) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και τη διαμόρφωση κλίματος συνεργατικής μάθησης ( $p<0,001$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό με Μ.Ο. συμφωνίας 4,06 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,09 (πίνακας 70- βλ. Παράρτημα Γ).

(9) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς τη συσχέτιση των πληροφοριών που απέκτησαν με τις προηγούμενες εμπειρίες και τις γνώσεις ( $p=0,008$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό με Μ.Ο. συμφωνίας 4,18 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,44 (πίνακας 71- βλ. Παράρτημα Γ).

(10) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς τη μορφή του (απλή γλώσσα, φιλικό και προσωπικό ύφος) ( $p=0,003$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε

δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό με Μ.Ο. συμφωνίας 4,47 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,78 (πίνακας 72- βλ. Παράρτημα Γ).

(11) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς το περιεχόμενό του (ασκήσεις με ανατροφοδότηση, εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις και ανατροφοδότηση) ( $p=0,001$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό με Μ.Ο. συμφωνίας 4,29 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,44 (πίνακας 73- βλ. Παράρτημα Γ).

(12) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς τη διευκόλυνση της αυτόνομης, ανοικτής μάθησης και την ανάπτυξη νέων γνώσεων ( $p=0,010$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό με Μ.Ο. συμφωνίας 4,24 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,56 (πίνακας 74- βλ. Παράρτημα Γ).

(13) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ( $p=0,018$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό με Μ.Ο. συμφωνίας 4,12 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,46 (πίνακας 75- βλ. Παράρτημα Γ).

(14) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στόχων και αποτελεσμάτων μάθησης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής

μάθησης και συγκεκριμένα ως προς στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων ( $p=0,046$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης με Μ.Ο. συμφωνίας 4,24 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,76 (πίνακας 76- βλ. Παράρτημα Γ).

(15) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στόχων και αποτελεσμάτων μάθησης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς την ανταπόκριση του προγράμματος στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες των συμμετεχόντων ( $p=0,007$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης με Μ.Ο. συμφωνίας 4,41 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,76 (πίνακας 77- βλ. Παράρτημα Γ).

(16) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και συγκεκριμένα ως προς την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος ( $p=0,010$ ). Διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης με Μ.Ο. συμφωνίας 4,06 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,33 (πίνακας 78- βλ. Παράρτημα Γ).

γ. Για την ερώτηση «Ποια η εμπειρία σας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ.;» προέκυψαν οι παρακάτω στατιστικά σημαντικές διαφορές:

(1) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό ικανοποίησης τους για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας ( $p=0,034$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά

προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης πριν την περίοδο της πανδημίας δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης με Μ.Ο. συμφωνίας 3,92 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 3,56 (πίνακας 79- βλ. Παράρτημα Γ).

(2) Η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει το βαθμό αντιμετώπισης προβλημάτων τεχνικής φύσεως από τους εκπαιδευόμενους κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολούθησαν στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας ( $p=0,002$ ). Διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική τους επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές με Μ.Ο. συμφωνίας 2,23 από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία με Μ.Ο. συμφωνίας 1,63 (πίνακας 80-βλ. Παράρτημα Γ).

Σε συνέχεια της επαγωγικής ανάλυσης υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson  $r$  μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών όπου στο σύνολο του δείγματος βρέθηκαν τα παρακάτω στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (για τις λοιπές μεταβλητές δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση):

(1) Στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών/τριών ως προς την ενθάρρυνση και διευκόλυνση των εκπαιδευομένων για ενεργό συμμετοχή στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης και του βαθμού αισθήματος απομόνωσης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης [ $r(110)=-0,347.p<0,001$ ] Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από την ενθάρρυνση και διευκόλυνση των εκπαιδευτών για ενεργό συμμετοχή στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης, τόσο μειώνεται ο βαθμός αισθήματος απομόνωσης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (πίνακας 81- βλ. Παράρτημα Γ).

(2) Στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών ως προς την προώθηση της αμεσότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και του βαθμού έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης [ $r(110)=-,369^{**} p<0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ικανοποίηση

των εκπαιδευομένων από την προώθηση της αμεσότητας και της αλληλεπίδρασης από τους εκπαιδευτές, τόσο μειώνεται ο βαθμός έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (πίνακας 82- βλ. Παράρτημα Γ).

(3) Στατιστικά σημαντική υψηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών ως προς την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων και της ανάπτυξη διαλόγου και κριτικού στοχασμού και του βαθμού έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης [ $r(110)=-,508^{**}$   $p<0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων ως προς την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής και της ανάπτυξη διαλόγου και κριτικού στοχασμού από τους εκπαιδευτές, τόσο μειώνεται ο βαθμός έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (πίνακας 83- βλ. Παράρτημα Γ).

(4) Στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και του βαθμού έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης [ $r(110)=-,419^{**}$   $p<0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων ως προς την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων από το εκπαιδευτικό υλικό, τόσο μειώνεται ο βαθμός έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (πίνακας 84- βλ. Παράρτημα Γ).

(5) Στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και τη διαμόρφωση κλίματος συνεργατικής μάθησης και του βαθμού έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης [ $r(110)=-,464^{**}$   $p<0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων ως προς την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης και τη διαμόρφωση κλίματος συνεργατικής μάθησης από το εκπαιδευτικό υλικό, τόσο μειώνεται ο βαθμός έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (πίνακας 85- βλ. Παράρτημα Γ).



(6) Στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των υποκειμένων από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες και του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την διευκόλυνση των εκπαιδευομένων να συσχετίσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τις πληροφορίες που απόκτησαν στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης [ $r(110) = ,702^{**}$   $p < 0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την διευκόλυνση των εκπαιδευομένων να συσχετίσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τις πληροφορίες που απόκτησαν στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης, τόσο αυξάνεται η ικανοποίηση τους από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα (πίνακας 86- βλ. Παράρτημα Γ).

(7) Στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των ερωτώμενων από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες και του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την διευκόλυνση της αυτόνομης και ανοικτής μάθησης και την ανάπτυξη νέων γνώσεων [ $r(110) = ,730^{**}$   $p < 0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την διευκόλυνση της αυτόνομης και ανοικτής μάθησης και την ανάπτυξη νέων γνώσεων, τόσο αυξάνεται η ικανοποίηση τους από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα (πίνακας 87- βλ. Παράρτημα Γ).

(8) Στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των ερωτώμενων από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες και του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς την ανταπόκριση στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες [ $r(110) = ,669^{**}$   $p < 0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα, τόσο αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης και αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς την ανταπόκριση στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές τους ανάγκες (πίνακας 88- βλ. Παράρτημα Γ).

(9) Στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων και του βαθμού εμφάνισης αίσθησης

απομόνωσης [ $r(110)=-,408^{**}$   $p<0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων, τόσο μειώνεται ο βαθμός εμφάνισης αίσθησης απομόνωσης (πίνακας 89- βλ. Παράρτημα Γ).

(10) Στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευομένων-εκπαιδευτή και του βαθμού έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους [ $r(110)=-,454^{**}$   $p<0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευομένων-εκπαιδευτή, τόσο μειώνεται ο βαθμός έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους (πίνακας 90- βλ. Παράρτημα Γ).

(11) Στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την ευκολία χρήσης και του βαθμού αντιμετώπισης δυσκολιών λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων πληροφορικής [ $r(110)=-,463^{**}$   $p<0,001$ ]. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την ευκολία χρήσης, τόσο μειώνεται ο βαθμός αντιμετώπισης δυσκολιών λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων πληροφορικής.

Σε συνέχεια της επαγωγικής ανάλυσης προκειμένου να συσχετίσουμε ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές επιλέχθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ενός παράγοντα. Η υπόθεση η οποία εξετάστηκε ήταν ότι ο βαθμός της κρίσης των επιμορφούμενων για τις δυσκολίες και τα εμπόδια στην παρακολούθηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης, θα διαφέρει ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης που ανήκουν.

Προκειμένου να προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας, αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος της κανονικότητας. Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις:

H<sub>0</sub>: Η κατανομή ΔΕΝ είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική

H<sub>e</sub>: Η κατανομή είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική

Από τα αποτελέσματα του SPSS διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχουσες μεταβλητές στο σύνολό τους δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή αφού το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είτε μέσω του στατιστικού δείκτη Kolmogorov-Smirnov για  $df > 50$  είτε του Shapiro-Wilk για  $df \leq 50$  βρέθηκε  $p<0,05$ . Ως εκ τούτου δεχθήκαμε την εναλλακτική υπόθεση (H<sub>e</sub>) και προχωρήσαμε με μη παραμετρικούς ελέγχους (Non-

Parametric Statistics) – έλεγχος Kruskal Wallis. Από τους ελέγχους βρέθηκαν τα παρακάτω στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (για τις λοιπές μεταβλητές δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση):

(1) Υπάρχει επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων στην υποκλίμακα «Έλλειψη ανατροφοδότησης» ( $p=0,044$ ). Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η πλειονότητα των υποκειμένων οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ( $N=74$ ) δηλώνουν ότι μερικές φορές αντιμετώπισαν τη δυσκολία ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ( $N=9$ ) σπάνια. Οι μέσοι όροι εμφάνισης (Μ.Ο.) ανά επίπεδο σπουδών φαίνονται στον πίνακα 91 - βλ. Παράρτημα Γ.

(2) Υπάρχει επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων στην υποκλίμακα «Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης» ( $p=0,006$ ). Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ( $N=74$ ) δηλώνουν ότι συχνά είχαν την αίσθηση αυτή ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ( $N=9$ ) σπάνια έως μερικές φορές. Οι μέσοι όροι εμφάνισης (Μ.Ο.) ανά επίπεδο σπουδών φαίνονται στον πίνακα 92 (βλ. Παράρτημα Γ).

Ακόμη μία υπόθεση η οποία εξετάστηκε ήταν ότι οι προηγούμενες αντιλήψεις για τις διάφορες μεθόδους εκπαίδευσης (δια ζώσης, εξ αποστάσεως ηλεκτρονική, μικτή) επηρεάζουν το βαθμό αλλαγής στη στάση των εκπαιδευομένων υπέρ της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Προκειμένου να προχωρήσουμε την ανάλυσή μας, αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος της κανονικότητας. Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις:

$H_0$ : Η κατανομή ΔΕΝ είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική.

$H_e$ : Η κατανομή είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική.

Από τα αποτελέσματα του SPSS διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχουσες μεταβλητές στο σύνολό τους δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή αφού το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είτε μέσω του στατιστικού δείκτη Kolmogorov-Smirnov για  $df > 50$  είτε του Shapiro-Wilk για  $df \leq 50$  βρέθηκε  $p < 0,05$ . Ως εκ τούτου δεχθήκαμε την εναλλακτική υπόθεση ( $H_e$ ) και προχωρήσαμε με μη παραμετρικούς ελέγχους (Non-Parametric Statistics) – έλεγχος Kruskal Wallis.

Από τους ελέγχους βρέθηκε ότι υπάρχει επίδραση των προηγούμενων αντιλήψεων για τις προτιμώμενες μεθόδους εκπαίδευσης στο βαθμό αλλαγής της στάσης των εκπαιδευομένων υπέρ της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευόμενοι που πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσαν να

παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα δια ζώσης εκπαίδευσης δηλώνουν ότι συμφωνούν οριακά ( $M.O.=3,69$ ) ότι η στάση τους απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο. Τα υποκείμενα που πριν την πανδημία επέλεγαν τα προγράμματα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα ( $M.O.=4,71$ ) αυξάνοντας ακόμη περισσότερο την προτίμησή τους ενώ οι συμμετέχοντες που εκφράζονταν υπέρ της μικτής μεθόδου δηλώνουν ότι συμφωνούν ( $M.O.=3,75$ ) χωρίς όμως να τοποθετούνται με μεγάλη διαφορά σε σύγκριση με την αρχική τους θέση. Οι μέσοι όροι παρουσιάζονται στον πίνακα 93 (βλ. Παράρτημα Γ).

Ολοκληρώνοντας την επαγωγική ανάλυση οφείλουμε να σημειώσουμε ότι κατά τους διενεργούμενους ελέγχους δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα των επαγωγικών στατιστικών με ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα την ηλικιακή ομάδα, τα έτη προϋπηρεσίας και την υπηρεσιακή κατάσταση οπότε κρίθηκε σκόπιμο να μην αναφερθούν στην παρούσα εργασία.

Συνοψίζοντας, τα εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής κατέδειξαν τις τάσεις στα δεδομένα των μεταβλητών και με τη μέθοδο της επαγωγικής στατιστικής καταλήξαμε στις υπάρχουσες συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών και ελέγχου υποθέσεων δίνοντας απαντήσεις στα ερευνητικά υποερωτήματα 1.1 έως 1.5. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας όπως στοιχειοθετήθηκαν από τις απαντήσεις των πέντε συμμετεχόντων εισηγητών. Αρχικά γίνεται παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συνεντευξιζόμενων ώστε να έχουμε μια σαφή εικόνα του προφίλ τους. Ακολούθως η ανάλυση συνεχίζεται σύμφωνα με τον οδηγό συνέντευξης.

#### 9.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά - προφίλ εκπαιδευτών

Στον πίνακα 94 (βλ. Παράρτημα Γ) εμφανίζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά στοιχεία των τεσσάρων (4) ανδρών εκπαιδευτών και της μίας (1) εκπαιδευτριάς.

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την ευκολία γραφής όπου αναφερόμαστε στον Εκπαιδευτή 1 θα χρησιμοποιείται η σύντμηση Ε1, για τον Εκπαιδευτή 2 η σύντμηση Ε2 κ.ο.κ. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων για τα δημογραφικά στοιχεία αναλυτικά για τον κάθε εκπαιδευτή/τρια έχουν όπως παρακάτω:

- Ε1 : Ο πρώτος εκπαιδευτής έχει ηλικία 43 ετών και είναι απόφοιτος της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης με μεταπτυχιακές σπουδές. Εργάζεται στον δημόσιο τομέα εδώ και 12 έτη ενώ η εμπειρία του ως εκπαιδευτής ενηλίκων είναι περίπου τα 6 έτη. Η εμπειρία του ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν την έναρξη της πανδημίας είναι μηδενική ενώ εδώ και 1 χρόνο από την έναρξη της υγειονομικής κρίσης έχει αναλάβει εισηγήσεις σε επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Ε2 : Ο δεύτερος εκπαιδευτής έχει ηλικία 54 ετών και είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου. Εργάζεται στον δημόσιο τομέα εδώ και 11 έτη (2007-2010 και 2014-2021) και συγκεντρωτικά η προϋπηρεσία του μαζί με τον ιδιωτικό τομέα είναι 35 έτη. Η εμπειρία του ως εκπαιδευτής είναι μεγάλη καθώς μετρά πάνω από 20000 ώρες στην εκπαίδευση ενηλίκων που επί το πλείστον έγιναν με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης . Η εμπειρία του ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν την έναρξη της πανδημίας είναι πολύ μικρή καθώς όπως δηλώνει και ο ίδιος έχει αναλάβει εισηγήσεις

σε «μερικά ενδοεπιχειρησιακά σεμινάρια, με αντικείμενα Ποιοτική Εξυπηρέτηση, Service, Επικοινωνία, σε Διευθυντικά Στελέχη – Προϊσταμένους» με συνολικό αριθμό ωρών τις 10. Από την έναρξη της πανδημίας και μετά έχει αποκτήσει μία εμπειρία συγκεντρωτικά 70 ωρών με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνεργαζόμενος με το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., σε σεμινάρια HACCP και COVID-19, οργανωμένα από την Περιφέρεια Κρήτης και την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης και τέλος ενδοεπιχειρησιακά σεμινάρια με αντικείμενο την προσαρμογή της επιχείρησης στη νόσο COVID -19.

- E3 : Ο τρίτος εκπαιδευτής έχει ηλικία 57 έτη και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έχει προϋπηρεσία 30 έτη, 6 από τα οποία στο δημόσιο και τα υπόλοιπα στον ιδιωτικό τομέα. Ως εκπαιδευτής ενηλίκων έχει μεγάλη εμπειρία καθώς εκτός από το ΙΝ.ΕΠ. έχει συνεργαστεί και με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς συγκεντρώνοντας στα 20 χρόνια ως εκπαιδευτής περίπου 9500 ώρες εισηγήσεων. Η εμπειρία του ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν την έναρξη της πανδημίας είναι αξιόλογη καθώς προσμετρούνται στο βιογραφικό του 300 ώρες σύγχρονης εξ αποστάσεως μάθησης, 250 ώρες ασύγχρονης και 200 ώρες μικτής μορφής. Μετά την έναρξη της υγειονομικής κρίσης έχει αναλάβει εισηγήσεις σε επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με σύνολο ωρών τις 80.

- E4 : Ο τέταρτος εκπαιδευτής έχει ηλικία 51 ετών και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Εργάζεται στον δημόσιο τομέα εδώ και 20 έτη ενώ η εμπειρία του ως εκπαιδευτής ενηλίκων είναι περίπου τα 25 έτη. Ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν την έναρξη της πανδημίας έχει απασχοληθεί εκτός από το Π.ΙΝ.ΕΠ.Θ. σε ΚΕΚ, ΤΕΙ και στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Εδώ και 1 χρόνο από την έναρξη της υγειονομικής κρίσης έχει αναλάβει εισηγήσεις σε επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ., σε ΙΕΚ και σε κοινωνικό οργανισμό με τη μέθοδο της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

- E5: Η εκπαιδεύτρια έχει ηλικία 59 ετών και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Εργάζεται στον δημόσιο τομέα εδώ και 25 έτη ενώ η συνολική προϋπηρεσία με τον ιδιωτικό τομέα είναι 32 έτη. Η εμπειρία της ως εκπαιδεύτρια ενηλίκων είναι περίπου τα 10 έτη εκ των οποίων 3500 ώρες σε ΤΕΙ και 100 ώρες σε προγράμματα εξειδίκευσης και σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Η εμπειρία της ως εκπαιδεύτρια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν την έναρξη της πανδημίας είναι μηδενική ενώ εδώ και 1 χρόνο από την έναρξη της υγειονομικής κρίσης έχει αναλάβει

εισηγήσεις σε επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

## **9.2 Κριτική ανάλυση αποτελεσμάτων**

Στις δύο πρώτες ενότητες του οδηγού συνέντευξης προσεγγίζονται οι επιστημονικές, επικοινωνιακές, παιδαγωγικές ικανότητες καθώς και οι τεχνικές δεξιότητες που ανέπτυξαν οι συνεντευξιαζόμενοι κατά την διάρκεια των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων την περίοδο της υγειονομικής κρίσης δίνοντας απαντήσεις στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν γενικότερα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικότερα:

α. Τους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να αναλάβουν σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης.

β. Τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητά τους.

Στην τρίτη ενότητα διερευνούνται οι στάσεις των εκπαιδευτών για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση καθώς και οι απόψεις τους που αφορούν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενότητα αυτή συνδέεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το αν υπήρξε μετασχηματισμός των αντιλήψεών τους για την ηλεκτρονική μάθηση.

### **Επιστημονικές, επικοινωνιακές και παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτών (ερωτήσεις 1 έως 16)**

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτές απάντησαν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν συμμετείχαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ή συμμετείχαν σε μέτριο βαθμό (Ε5, ερ. 1) καθώς ο σχεδιασμός σύμφωνα με τον Ε4 (ερ. 1) γινόταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Επίσης διατυπώθηκε η άποψη ότι ενώ υπήρξε προσπάθεια ηλεκτρονικής επικοινωνίας μέσω email με τους επιμορφούμενους πριν την έναρξη του σεμιναρίου ώστε να προτείνουν πρακτικά θέματα προς διερεύνηση, εντούτοις η «απόσταση» όπως και ο περιορισμένος χρόνος για την κάλυψη των αντικειμένων που προβλέπονταν στο αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος του ΙΝ.ΕΠ. δεν βοήθησε τελικά το σχεδιασμό Ε2 (ερ. 1).

Σύμφωνα με το σύνολο των απαντήσεων τα μαθησιακά αντικείμενα των θεματικών ενοτήτων που διδάχτηκαν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων αφού τα σχέδια διδασκαλίας είτε συντάσσονται σύμφωνα με εγκεκριμένους επιστημονικούς φακέλους (Ε1, ερ.2) είτε αφορούν οριζόντιες δεξιότητες (Ε4, ερ.2). Επιπλέον βασικός στόχος των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί η

σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και της σύνδεσης των ιδιοτήτων του δημοσίου με τις ανάγκες του ιδιωτικού τομέα (E2, ερ.2).

Κατά την εναρκτήρια συνάντηση:

α. Το σύνολο των εκπαιδευτών εφάρμοσε δραστηριότητες αλληλογνωριμίας και «σπασίματος πάγου» με παράλληλη εισαγωγή στο ζητούμενο (E1, ερ.3α), ως συστατικό στοιχείο του κτισίματος της διαδικτυακής ομάδας (E2, ερ.3α). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες εφαρμόστηκαν ήταν η αυτοπαρουσίαση και η διερεύνηση των γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι και σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (E3, ερ.3α) καθώς και ασκήσεις ενεργητικής μάθησης (E4, ερ.3α). Επιπλέον διατυπώθηκε η άποψη ότι η τεχνική της αλληλοπαρουσίασης δεν προσφέρεται για χρήση όπως στην περίπτωση των δια ζώσης συναντήσεων (E5, ερ.3α).

β. Το σύνολο των εκπαιδευτών ενημέρωσε επί των στόχων, του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας καθώς αποτελεί βασικό τμήμα του «Εκπαιδευτικού Συμβολαίου» και σύνδεσης με τα αντικείμενα της προηγούμενης και επόμενης ημέρας (E2, ερ.3β) όπως και μέρος του εκπαιδευτικού υλικού (E3, ερ.3β). Επιπλέον σύμφωνα με τον E4 (ερ.3β) οι εκπαιδευόμενοι μπορούν στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης να γνωρίζουν αν επετεύχθησαν οι τεθέντες εκπαιδευτικοί στόχοι.

γ. Μέρος της μεθοδολογίας της εναρκτήριας συνάντησης για το σύνολο των εκπαιδευτών αποτέλεσε και η διερεύνηση του επιπέδου των εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επί των αντικειμένων της θεματικής ενότητας αλλά και του γενικότερου γνωστικού τους υπόβαθρου. Αυτό επετεύχθη είτε πριν την έναρξη του σεμιναρίου μέσω του πίνακα αιτήσεων των εκπαιδευομένων (E2, ερ.3γ) είτε με συζήτηση και ερωτήσεις κατά την διάρκεια του σεμιναρίου.

δ. Όλοι οι επιμορφωτές δήλωσαν ότι διερεύνησαν τις στάσεις και τις διαθέσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο πρόγραμμα είτε στο ξεκίνημα με ερωτήσεις επί των προσδοκιών τους και τη μέχρι εκείνη τη στιγμή άποψή τους επί του προγράμματος είτε συνεχώς σε όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου. Υπήρξε η διαπίστωση ότι η συντριπτική πλειοψηφία των επιμορφούμενων έχουν πολύ θετική στάση εκφράζοντας υψηλές προσδοκίες (E5, ερ.3δ) αλλά και η άποψη ότι η Τηλεκπαίδευση μειώνει λίγο την ικανότητα εμπλοκής των συμμετεχόντων που δείχνουν να έχουν «απόσταση» στην εκπαιδευτική διαδικασία (E2, ερ.3δ).

Κατά την διάρκεια του προγράμματος οι εκπαιδευτές χρειάστηκε να αναπροσαρμόσουν τη σειρά των μαθησιακών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων τους ή να αλλάξουν το περιεχόμενό τους ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.



Αυτό συνέβη ώστε τα αντικείμενα να γίνουν άμεσα κατανοητά, πιο πρακτικά και να αξιοποιείται ο χρόνος από αντικείμενα που τα γνωρίζουν καλά σε κάποιο άλλο θέμα. Εντούτοις διατυπώθηκε η άποψη ότι η αναπροσαρμογή αυτή στην περίπτωση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων γίνεται με αβέβαιο αποτέλεσμα (E2, ερ.4) ενώ για την E5 (ερ.4) δεν αποτελεί αλλαγή αλλά εμπλουτισμός της εισήγησης για την καλύτερη παρακολούθηση.

Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που ήταν περισσότερο δημοφιλείς στις επιλογές των επιμορφωτών ήταν η μελέτη περίπτωσης, οι ερωτήσεις – απαντήσεις και ο καταγισμός ιδεών ενώ σε μικρότερη συχνότητα χρησιμοποιείται από κάποιους η εργασία σε ομάδες και η προσομοίωση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι η παραδοσιακή εισήγηση σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης ενισχύεται εις βάρος των άλλων μορφών (E2, ερ.5).

Για τους περισσότερους εκπαιδευτές η ανατροφοδότηση είναι δεδομένη και μπορεί είτε να συνδυαστεί με εκπαιδευτικό αναστοχασμό, είτε να έχει τη μορφή «Θα κάνουμε...», «Κάνουμε», «Κάναμε!». Εντούτοις εκφράζεται και η άποψη ότι είναι ένα δύσκολο όσο και κρίσιμο θέμα καθώς η ροή του μαθήματος ιδίως σε προσωπικό επίπεδο δεν το επιτρέπει (E4, ερ.6).

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτές ένοιωσαν συν-μανθάνοντες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας η απάντηση σε όλες τις περιπτώσεις ήταν καταφατική αφού αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων (E1, ερ.7). Οι εκπαιδευτές με δεδομένο το υψηλό επίπεδο μόρφωσης και κατάρτισης και τις πλούσιες εμπειρίες στο δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα το θεωρούν μια «μεγάλη ευκαιρία» (E2, ερ.7). Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτή που θεωρεί ότι : «Θα ήταν μεγάλη απώλεια να μην μάθει κανείς από αυτήν, ειδικά στο πρακτικό επίπεδο» (E2, ερ.7).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτών επετεύχθη με επιτυχία και με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων είναι κάτι που πρέπει να επιδιώκεται με την εργασία σε ομάδες αλλά στην παρούσα φάση αποτελεί πρόκληση της τηλεεκπαίδευσης. Η χρήση επικοινωνιακών εργαλείων αποτελεί σημείο προβληματισμού αφού γίνεται σε μικρό ή και εξαιρετικά μικρό βαθμό (E2, ερ.9) ενώ συνήθως επιλέγεται η χρήση του chat και οι φόρμες σε ηλεκτρονική μορφή (E3, ερ.9)

Οι εκπαιδευτές δεν διαπίστωσαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Συγκεκριμένα τοποθετούν τις δυσκολίες σε 2 επίπεδα:

α. Το τεχνικό επίπεδο που οφείλεται στην κακή ή μέτρια σύνδεση και τη χρησιμοποίηση κινητού ή tablet που δυσκολεύει τη διαχείριση αρχείων (Ε3, ερ.10).

β. Την έλλειψη εκπαιδευτικής εγγύτητας (Ε2, ερ.10).

Από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην επιμόρφωση, οι επιμορφωτές διαπίστωσαν ότι οι επιμορφούμενοι μετά τη συμμετοχή τους στα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης έχουν αποκτήσει μια πιο θετική στάση. Αιτιολογώντας την εικόνα αυτή οι εκπαιδευτές μέσα από την εμπειρία τους και σύμφωνα με τις συζητήσεις που έχουν γίνει με τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων εστιάζουν:

α. Στην ασφάλεια, στην εξοικονόμηση χρόνου και στην καλύτερη εναρμόνιση με την οικογενειακή ζωή (Ε5, ερ.15).

β. Την άρση φόβων και αντιστάσεων με την ενασχόλησή και τη σταδιακή εξοικείωση λόγω της συμμετοχής τους στα επιμορφωτικά προγράμματα (Ε3, ερ.14).

γ. Την αίσθηση άνεσης που προσδίδει ο προσωπικός χώρος από τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν τα σεμινάρια καθώς και κάποια πλεονεκτήματα όπως το κάπνισμα, η απόλαυση του καφέ, η επαφή με τα οικογενειακά θέματα (Ε4, ερ.14).

δ. Την εξάρτηση της εικόνας αυτής από τον εισηγητή (Ε2, ερ.15).

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτές (3/5) δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν κάποιο εμπόδιο και πρόβλημα πριν και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα αναφέρονται:

α. Στην έλλειψη εκπαιδευτικής εγγύτητας η οποία αντιμετωπίστηκε με τεχνολογικά μέσα και μεγαλύτερη προσπάθεια επικοινωνίας, αλλά με μέτρια αποτελέσματα (Ε2, ερ.11).

β. Στο ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν κάμερα ή μικρόφωνο (Ε4, ερ.11). ή κλείνουν την κάμερα επικαλούμενοι κακή σύνδεση και μείωση χρήσης δεδομένων το οποίο αντιμετωπίστηκε με τη συχνή επικοινωνία του εκπαιδευτή (Ε3, ερ.11).

Τα εμπόδια και προβλήματα που ενδεχομένως οι εκπαιδευτές συνάντησαν κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν τους εμπόδισαν στο σύνολό τους να έχουν ρόλο διαμεσολαβητικό/διευκολυντικό και εμπνευστικό καθώς θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης (Ε2, ερ.12) ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι αποτελεί τον

μόνο τρόπο επίτευξης αλλαγής στάσεως και συμπεριφοράς (E3, επ.12). Προς την κατεύθυνση αυτή η πλειονότητα των εκπαιδευτών χρησιμοποίησε τεχνικές που υποκινούν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού καθώς αποτελεί απαραίτητο συστατικό για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (E1, επ.13). Οι τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ασκήσεις και τα συμβολικά βίντεο (E3, επ.13), οι μελέτες περίπτωσης και οι στοχευμένες ερωτήσεις (E4, επ.13).

Τέλος το σύνολο των επιμορφωτών δήλωσε ότι μετά το πέρας του σεμιναρίου υπήρξαν δυνατότητες ανάπτυξης κοινότητας μάθησης με ανταλλαγή στοιχείων επικοινωνίας και διαμοίραση επιπλέον υλικού, δημιουργία Forum επικοινωνίας ανταλλαγής ιδεών, δημιουργία ομάδων στο viber για ανταλλαγή υλικού και συνδέσμων. Επιπλέον σε αρκετές περιπτώσεις οι επιμορφούμενοι επανέρχονται ζητώντας συμβουλές για περαιτέρω αυτοβελτίωση (E3, επ.16).

### **Τεχνικές δεξιότητες των εκπαιδευτών (ερωτήσεις 17 έως 20)**

Η πλειονότητα των επιμορφωτών θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα σε μεγάλο βαθμό το οποίο όμως πρέπει να εκφραστεί και στις αξιολογήσεις των εκπαιδευομένων (E2, επ.17). Υπήρξε και η άποψη ότι η πολυμεσικότητα και η διαδραστικότητα δεν χαρακτήριζε το εκπαιδευτικό υλικό σε μεγάλο βαθμό (E4, επ.17).

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτές (3/5) δήλωσαν ότι γνωρίζουν και αξιοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα συνεργατικά και επικοινωνιακά εργαλεία καθώς και τις δυνατότητες του ΣΔΜ - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα για την υποστήριξη του σκοπού και των εκπαιδευτικών στόχων του σεμιναρίου. Η δυσκολία εστιάζεται στην εκπαιδευτική τεχνική εργασία σε ομάδες εξαιτίας της χρήσης συσκευών με μικρή οθόνη και της μέτριας ποιότητας σύνδεσης κάποιων συμμετεχόντων (E3, επ.18). Επιπλέον προτείνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτών πάνω στην τεχνική αυτή ώστε να υπάρχει κοινή αντίληψη (E2, επ.18). Δύο από τους εκπαιδευτές θεωρούν ότι δεν γνώριζαν καλά τη χρήση των εργαλείων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εκφράζοντας μια επιφυλακτική στάση απέναντι στις δυνατότητες του ΣΔΜ (E4, επ.18) ενώ διατυπώνεται η άποψη ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την δια ζώσης εκπαίδευση αλλά να την υποκαταστήσει σε ένα μικρό βαθμό (E2, επ.18).

Η παροχή τεχνικής υποστήριξης για την πλειονότητα των επιμορφωτών θεωρείται δεδομένη αφού με αυτόν τον τρόπο δεν χάνεται χρόνος σε τεχνικά ζητήματα ενώ μπορεί να θεωρηθεί και ως άσκηση ομαδικής βοήθειας (E2, επ.19). Εντούτοις ο

βαθμός βοήθειας πρέπει να θεωρηθεί περιορισμένος αφού ο εκπαιδευτής δεν έχει πολλές δυνατότητες (E4, ερ.19) ενώ για τα θέματα αυτά υπεύθυνη είναι η τεχνική υποστήριξη από το αρμόδιο προσωπικό του ΙΝ.ΕΠ. που προσφέρεται αξιόπιστα (E5, ερ.19).

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτές συμμετείχαν σε κάποιο είδος εκπαίδευσης πριν την ανάληψη διδασκαλίας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης φαίνεται ότι υπήρχε εμπειρία από σεμινάρια ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης όπως «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών στην Ηλεκτρονική Μάθηση» και γενικά γι άλλες πλατφόρμες (Zoom). Για τη σύγχρονη μορφή οι εκπαιδευτές κατέφυγαν στη μελέτη εγχειριδίων και σε προσβάσιμο υλικό.

### **Στάσεις των εκπαιδευτών (ερωτήσεις 21 έως 24)**

Οι μορφές εκπαίδευσης που οι εκπαιδευτές προτιμούσαν πριν την περίοδο της πανδημίας είναι η δια ζώσης εκπαίδευση και η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση με επικρατέστερη την δια ζώσης. Σύμφωνα με τον E2 (ερ.21) η τηλεεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει μόνο συμπληρωματικά και μόνο στις περιπτώσεις που αποτελεί μοναδική επιλογή ενώ για τον E3 (ερ.21) είναι με διαφορά η ιδανικότερη για ενήλικες. Εντούτοις διατυπώθηκε η άποψη ότι αποτελεί σημαντική εμπειρία για τον εκπαιδευτή να μπορεί να προσαρμόσει ή να εμπλουτίσει τις μεθόδους του (E4, ερ.21).

Η εμπειρία με τα εξ αποστάσεως προγράμματα την περίοδο της πανδημίας δείχνει μια αλλαγή αντίληψης για την ηλεκτρονική μάθηση από μέρους ορισμένων εκπαιδευτών (3/5) αφού ανέδειξε τα πλεονεκτήματά της σε σύγκριση με τη δια ζώσης εκπαίδευση χαρακτηρίζοντας τη μικτή μέθοδο ως τη μέθοδο του μέλλοντος (E1, ερ.22). Δύο από τους εκπαιδευτές παραμένουν σταθεροί στην άποψή τους υπέρ της δια ζώσης κατάρτισης και θεωρούν την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση ως την έσχατη λύση όταν δεν υπάρχει άλλη επιλογή και το διακύβευμα είναι η ασφάλεια και η υγεία (E3, ερ.22).

Με δεδομένη την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης στα θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης και την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στο ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον νέων στοιχείων των ηλεκτρονικών εξελίξεων, οι επιμορφωτές καθολικά δηλώνουν έτοιμοι εφόσον υπάρξει δυνατότητα να παρακολουθήσουν ανάλογες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ήδη την δυνατότητα αυτή την δίνει το ΙΝ.ΕΠ. ενώ προτείνεται το πρόγραμμα να είναι εκτός του τυπικού ωραρίου λειτουργίας των δημοσίων υπηρεσιών (E5, ερ.23).

Ολοκληρώνοντας το ερωτηματολόγιο της ηλεκτρονικής συνέντευξης οι εκπαιδευτές καλέστηκαν να προτείνουν οτιδήποτε θα μπορούσε να βοηθήσει προς την

κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι προτάσεις τους ήταν οι ακόλουθες:

α. Παρακολούθηση εξειδικευμένων σεμιναρίων έστω μονοήμερων, εκπαίδευσης εκπαιδευτών, πάνω στην χρήση της πλατφόρμας, και στην ενσωμάτωση εκπαιδευτικών τεχνικών.

β. Θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο μεγάλης ερευνητικής προσπάθειας.

γ. Κάθε Υπηρεσία να φροντίσει να διαμορφώσει ένα μικρό χώρο με 1-2 θέσεις εργασίας με τον κατάλληλο εξοπλισμό για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα στελέχη τους, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν απερίσπαστοι και με σύγχρονο εξοπλισμό τα σεμινάρια του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (π.χ. κάθε ΔΟΥ, Πανεπιστήμιο, Δήμος κλπ).

δ. Ακόμη και μετά την πανδημία να οργανώνονται περισσότερα προγράμματα με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

ε. Να δημιουργηθούν καλύτερες υποδομές (όσον αφορά δίκτυα, παρεχόμενα μέσα κ.α) και να οργανωθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτών.

Συνοψίζοντας, μέσω της ποιοτικής έρευνας προσεγγίστηκαν οι επιστημονικές, επικοινωνιακές, παιδαγωγικές ικανότητες καθώς και οι τεχνικές δεξιότητες που ανέπτυξαν οι συνεντευξιζόμενοι κατά την διάρκεια των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων καθώς και οι στάσεις που μετασχηματίστηκαν ή παρέμειναν σταθερές μετά την ενεργό συμμετοχή τους, δίνοντας απαντήσεις στα ερευνητικά υποερωτήματα 2.1 έως 2.3. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την ανάλυση και ερμηνεία των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι παράμετροι επιτυχίας των εξ αποστάσεων προγραμμάτων μελετώντας τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η έρευνα επικεντρώθηκε στα προγράμματα επιμόρφωσης του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Π.Ι.Ν.Ε.Π.Θ., από την έναρξη της υγειονομικής κρίσης της νόσου COVID-19 (Μάρτιος 2020) έως σήμερα. Με την ολοκλήρωση της ανάλυσης των δεδομένων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας ακολουθεί η παρουσίαση των συμπερασμάτων από την συσχέτιση ευρημάτων και ερευνητικών ερωτημάτων και η διατύπωση προτάσεων.

#### 10.1 Συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας

Αναλύοντας τα δημογραφικά στοιχεία και σύμφωνα με το προφίλ των εκπαιδευομένων διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια αυξημένη τάση συμμετοχής των γυναικών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. σε σχέση με τη παρουσία των ανδρών δημοσίων υπαλλήλων στοιχείο στο οποίο έχουν καταλήξει και οι έρευνες των Πυρλή (2015), Τσελεμπή (2017), Φλώρου (2018) και Φρέρη (2019), στοιχείο όμως που δεν μπορεί να γενικευθεί για το σύνολο του πληθυσμού αφού το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Παρά το γεγονός ότι η επαγωγική ανάλυση δεν κατέδειξε κάποια σημαντική στατιστικά συσχέτιση μεταξύ της ποιοτικής μεταβλητής και των σαράντα ένα (41 – ερωτήματα 10,12 έως 18) μεταβλητών-ερωτήσεων κλίμακας ικανοποίησης εντούτοις η μεταβλητή του φύλου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη λόγω των διαφοροποιήσεων που μπορεί να υπάρξουν ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με την Πολέμη-Τοδούλου (2005).

Ως προς την ηλικία αναγνωρίζεται ένα δείγμα επιμορφούμενων που τοποθετείται στην ηλικιακή ομάδα των 45-55 που στην πλειονότητά τους συγκεντρώνουν 21-30 έτη προϋπηρεσίας. Στα παραπάνω αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλες ανάλογες έρευνες που έχουν λάβει χώρα στο χώρο του δημόσιου τομέα (Πυρλή, 2015· Τσελεμπή, 2017· Φλώρου, 2018· Παπαναστασίου, 2012). Το συντριπτικά μεγάλο ποσοστό των επιμορφούμενων που ανήκουν στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα σε συνδυασμό με την προϋπηρεσία αποτυπώνει αφενός τους περιορισμούς σε προσλήψεις στο δημόσιο στα

πλαίσια των δημοσιονομικών μέτρων που εφαρμόστηκαν την τελευταία δεκαετία και αφετέρου την ανάγκη για επιμόρφωση εκείνων των υπαλλήλων που με βάση την εργασιακή τους εμπειρία έχουν στοιχειοθετήσει και προσδιορίσει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Επιπλέον το αυξημένο ποσοστό συμμετοχής των υπαλλήλων με θέση ευθύνης (προϊστάμενοι διεύθυνσης και τμημάτων) καταδεικνύει το βαθμό επείγοντος για τη συμμετοχή της συγκεκριμένης ομάδας των εργαζομένων στα προσφερόμενα προγράμματα επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες και τις προτεραιότητες των ιδίων αλλά και τις προτεραιότητες της υπηρεσίας.

Από την στατιστική ανάλυση των ευρημάτων φαίνεται ότι η πλειονότητα των υποκειμένων που συμμετείχε στην έρευνα έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης και επομένως έχει σχηματίσει μια σαφή εικόνα για την ποιότητα των επιμορφωτικών δράσεων με τη μέθοδο αυτή, εμπειρία που θα αποτελέσει βάση σύγκρισης με τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα. Το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής αποδεικνύει ότι ο δημόσιος τομέας δίνει έμφαση στην επιμόρφωση των υπαλλήλων του εντάσσοντας την ανάπτυξη του προσωπικού του μέσα στο ευρύτερο σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στοχευμένα, συγκροτημένα και με κατάλληλο σχεδιασμό, δίνοντας αυξημένες δυνατότητες συμμετοχής.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων είχε επαφή με προγράμματα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης για πρώτη φορά την περίοδο της πανδημίας με επικρατέστερη μέθοδο παρακολούθησης τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο αφού το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. ως θεσμοθετημένος φορέας της ανάπτυξης και κατάρτισης του προσωπικού του δημόσιου τομέα υλοποιούσε μέχρι την έναρξη της πανδημίας την πλειοψηφία των προγραμμάτων του με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης ενώ ένας μικρός αριθμός επιμορφωτικών δράσεων υλοποιούνταν με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως συνέπεια να υπάρχουν μέχρι εκείνη τη στιγμή περιορισμένες δυνατότητες συμμετοχής σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σχετίζονται με την ηλεκτρονική μάθηση. Το υψηλό ποσοστό παρακολούθησης με τη μέθοδο της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης οφείλεται στο γεγονός ότι από τον Μάρτιο του 2020 το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. υλοποιεί καθολικά τις επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές του δράσεις με τη χρήση τεχνικών σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης-τηλεπαιμόρφωσης.

Πριν το Μάρτιο του 2020 και την καθολική μετάπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μορφή της σύγχρονης εξ αποστάσεως λειτουργίας η μορφή επιμόρφωσης που επέλεγαν οι ερωτούμενοι επί το πλείστον ήταν η δια ζώσης εκπαίδευση (οι λόγοι που επικαλέστηκαν οι επιμορφούμενοι παρουσιάστηκαν στην

υποπαράγραφο 8.1.2, αποτελέσματα ερώτησης 9). Το μικρό ποσοστό προτίμησης στην αμιγώς εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μπορεί να δικαιολογηθεί από την έλλειψη εμπειρίας από τη συμμετοχή των επιμορφούμενων σε ανάλογες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, στα εμπόδια συμμετοχής που σχετίζονται με την πρόσβαση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, με παράγοντες που αφορούν τη διεργασία της μάθησης, καθώς και στην απουσία φυσικής παρουσίας εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Ακόμη και ένας συνδυασμός δια ζώσης και ηλεκτρονικής μάθησης δεν αποτελούσε επιλογή για το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων. Οι λόγοι για τους οποίους οι ερωτηθέντες επιθυμούν τη συμμετοχή τους στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζουν ομοιότητες με την έρευνας της Φρέρη (2019).

Μετά την παρακολούθηση των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας η άποψη των επιμορφούμενων για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση βελτιώνεται σημαντικά (οι λόγοι που επικαλέστηκαν οι επιμορφούμενοι παρουσιάστηκαν στην υποπαράγραφο 8.1.2, αποτελέσματα ερώτησης 11). Η αλλαγή της στάση προφανώς οφείλεται στη κριτική αξιολόγηση των παραδοχών των εκπαιδευομένων για την εξ αποστάσεως μάθηση που οδηγεί σε μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς, την αναγνώριση των διεργασιών που συντελούνται στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και την εξοικείωση με αυτές, την διερεύνηση των ρόλων και την σταδιακή απόκτηση μέσα από την εμπειρία γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση (Kohan et al, 2017 όπ. αναφ. στο Καλογρίδη, 2019). Επιπλέον προσμετρείται θετικά ο επιτυχημένος σχεδιασμός των εκπαιδευτικών και οργανωτικών συνιστωσών των προγραμμάτων από τον οργανωτικό φορέα καθώς και των μεθόδων υλοποίησης.

Από τα ευρήματα και την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης προκύπτει ότι τα προβλήματα και οι προκλήσεις σχετίζονταν κυρίως σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με θέματα που αφορούσαν την πρόσβαση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, τις γνώσεις και δεξιότητες ηλεκτρονικής επικοινωνίας καθώς και την αντίληψη των εκπαιδευτικών διεργασιών της ηλεκτρονικής ομάδας (Παυλή-Κορρέ, 2018). Συγκεκριμένα διαφαίνεται ότι η καθημερινή ενασχόληση της πλειονότητας των υπαλλήλων με το διαδίκτυο είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο καταδεικνύει μια σημαντική εξοικείωση με το διαδικτυακό περιβάλλον το οποίο προσμετράται προς όφελος της εκπαίδευσης.



Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής φαίνεται ότι δεν προβληματίσε το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος. Σύμφωνα με την Παυλή-Κορρέ (2018) η υψηλή δυνατότητα χρησιμοποίησης των λειτουργιών του περιβάλλοντος διαπαφής αποτελεί σημαντικό κριτήριο επιτυχίας των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης αφού επιτρέπει την αναγκαία αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με τον εκπαιδευτή, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Αυτό σημαίνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας ενεπλάκησαν με άνεση στις εκπαιδευτικές διεργασίες μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών εργαλείων και μεθόδων.

Την ίδια εικόνα συναντούμε και στα ζητήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών καθώς η πλειονότητα των ερωτώμενων δεν αντιμετώπισε δυσκολίες ή αντιμετώπισε σε εξαιρετικά μικρό βαθμό. Η κατάλληλη υποδομή, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, τα θέματα επί πληρωμή παροχή υπηρεσιών τηλεπικοινωνιών, η απόκτηση-τοποθέτηση και χρήση κατάλληλου λογισμικού είναι μερικά από τα κρίσιμα ζητήματα που εγγυώνται την επιτυχή παρακολούθηση των ηλεκτρονικών προγραμμάτων μάθησης. Στην προκείμενη περίπτωση όπως διερευνήθηκε δεν απασχόλησαν ή απασχόλησαν σε μικρό βαθμό τους επιμορφούμενους. Από την εφαρμογή των μη παραμετρικών ελέγχων της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης στοιχειοθετείται ότι οι συμμετέχοντες που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική τους επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές.

Είναι εμφανές από την εξέταση των ευρημάτων ότι οι επιμορφούμενοι στην πλειονότητά τους αποδέχονται και εμπιστεύονται την ηλεκτρονική επικοινωνία. Η αποδοχή της επικοινωνίας στα πλαίσια του e-learning αποτελεί σημαντική προϋπόθεση της διάδρασης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εκπαίδευσης που μπορεί να πάρει μορφή μονόδρομη ή αμφίδρομη, σύγχρονη ή ασύγχρονη. Εντούτοις η επιλογή του 12,7% (N=14) των ερωτώμενων ότι συχνά έως πολύ συχνά αντιμετώπισε δυσκολία αποδοχής και εμπιστοσύνης αποτελεί σημείο προβληματισμού και ανάγκη εκκίνησης ενεργειών για ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της ηλεκτρονικής επικοινωνίας στα πλαίσια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τον εκπαιδευτικό φορέα.

Παρά το γεγονός ότι στα εκπαιδευτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευση η αίσθηση της απομόνωσης αποτελεί συχνό παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά τη διεργασία της μάθησης εντούτοις το 52,7% (40,9% και 11,8%) των συμμετεχόντων

δείχνει να μην επηρεάζεται. Αυτό οφείλεται στην επιλογή της συγχρόνου μεθόδου επικοινωνίας στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αναγκών και των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού φορέα στα προγράμματα e-learning. Πάραυτα σε ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (47,3%) παρουσιάστηκαν φαινόμενα απομόνωσης. Από την εφαρμογή των μη παραμετρικών ελέγχων της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης στοιχειοθετείται ότι τα υποκείμενα με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα απομόνωσης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης.

Η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είχε την αίσθηση έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Από τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι λόγω των εκτάκτων υγειονομικών συνθηκών η μετάπτωση στα διαδικτυακά συστήματα παρότι σε γενικές γραμμές κρίνεται επιτυχημένη εντούτοις παρουσίαζε κάποια μειονεκτήματα ως προς την επιλογή κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων που δημιουργούν κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνθήκες διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης που ξεκίνησαν με την έναρξη της υγειονομικής κρίσης προφανώς και δεν πληρούσαν όλες τις προδιαγραφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την έννοια της ερευνητικής περιοχής των επιστημών εκπαίδευσης. Από την εφαρμογή των μη παραμετρικών ελέγχων της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα ελλείψεως εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.

Η πλειονότητα των υποκειμένων δήλωσε το στοιχείο ανεπάρκειας κοινωνικής παρουσίας και αλληλεπίδρασης στα πλαίσια ανάπτυξης κοινότητας μάθησης. Από την εφαρμογή των μη παραμετρικών ελέγχων της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα ελλείψεως κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η έλλειψη ανατροφοδότησης αφού η παρουσία του φαινομένου καταδεικνύει την αδυναμία των χρησιμοποιούμενων συστημάτων εξ αποστάσεως μάθησης να ακολουθήσουν σε ορισμένες περιπτώσεις τον ρυθμό των εκπαιδευομένων και να αναπτύξουν συνθήκες ουσιαστικής αμφίδρομης επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Hillman, Willis και Gunawardena (1994) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το περιβάλλον διεπαφής αποτελεί τον καταλύτη για την ανάπτυξη των υπολοίπων μορφών αλληλεπίδρασης. Το στοιχείο αυτό αποτυπώνεται και στο

υψηλό ποσοστό εμφάνισης του αισθήματος έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης καταδεικνύοντας τη δυσκολία ανάπτυξης διαδικτυακής ομάδας στα πλαίσια των προγραμμάτων επιμόρφωσης είτε λόγω του περιορισμένου χρόνου υλοποίησης είτε λόγω αδυναμίας χρήσης των κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων. Από την εφαρμογή των μη παραμετρικών ελέγχων της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα έλλειψης ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτή. Από την εξέταση των παραπάνω μεταβλητών φαίνεται ότι οι επιμορφούμενοι με προηγούμενη εμπειρία παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά ικανοποίησης σε σύγκριση με το σύνολο του δείγματος, εύρημα που συγκλίνει με τα αποτελέσματα της έρευνας του ΕΚΔΔΑ (2021β), στην οποία συμμετείχαν συνολικά 2523 δημόσιοι υπάλληλοι, οι οποίοι παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα στο ΙΝ.ΕΠ. τους πρώτους μήνες του 2020 με την μέθοδο της τηλεεκπαίδευσης.

Τα υποκείμενα του δείγματος φαίνεται ότι αποτιμούν πολύ θετικά το ρόλο των εκπαιδευτών/τριών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ. Τα υψηλά ποσοστά εμφανίζονται ιδιαίτερα στο ρόλο των εκπαιδευτών ως καθοδηγητές, υποστηρικτές και διευκολυντές της μαθησιακής διεργασίας. Εξίσου θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται στην προώθηση της αμεσότητας και αλληλεπίδρασης, την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, τη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων στα πλαίσια των αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη χρήση επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας.

Από τις παραπάνω αξιολογήσεις φαίνεται ότι στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. αξιοποιείται εκπαιδευτικό προσωπικό με υψηλό κύρος και τεχνογνωσία που επιπρόσθετα την εξεταζόμενη περίοδο παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηλεκτρονικού διαμεσολαβητή (Salmon, 2004) που κατανοεί τις διαδικτυακές διεργασίες και έχει τις απαραίτητες τεχνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες προκειμένου το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα να είναι ποιοτικό. Αποδεικνύεται επομένως ότι το διδακτικό προσωπικό για τις συγκεκριμένες επιμορφώσεις αποτελεί το βασικότερο παράγοντα επιτυχίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Διαπιστώνεται επίσης ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα τους/τις εκπαιδευτές/τριες από τους εκπαιδευόμενους που είχαν προηγούμενη εμπειρία. Επιπλέον βρέθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της

ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από την ενθάρρυνση και διευκόλυνση των εκπαιδευτών για ενεργό συμμετοχή και του βαθμού αισθήματος απομόνωσης, σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από την προώθηση της αμεσότητας και της αλληλεπίδρασης από τους εκπαιδευτές και του βαθμού έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και στατιστικά σημαντική υψηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων ως προς την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής και της ανάπτυξη διαλόγου και κριτικού στοχασμού από τους εκπαιδευτές και του βαθμού έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα παραπάνω έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με το ρόλο του ηλεκτρονικού διαμεσολαβητή όπως παρουσιάζεται από τη Salmon (2004).

Μέτρια είναι η αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού για τους παράγοντες πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα, αξιοποίηση επικοινωνιακών εργαλείων, αλληλεπίδραση, συσχετισμός εμπειριών, γλώσσα, ύφος, δομή, περιεχόμενο και ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε τιμές που συγκεντρώνονται λίγο πάνω από τη μέση τιμή ενώ η υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και η δημιουργία συνθηκών τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης είναι σχεδόν στη μέση. Υψηλή σε σύγκριση με τα υπόλοιπα εμφανίζεται η δήλωση ότι το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005) ο σχεδιασμός του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να ενισχύει τη μαθησιακή αυτονομία και να διαμορφώνει συνθήκες συνεργατικής μάθησης με εργασία σε ομάδες. Οι μέσες τιμές σαφώς δηλώνουν την ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες της τηλεπιδόρφωσης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α., 2021β).

Επιπλέον οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό ως προς την πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα, την αξιοποίηση επικοινωνιακών εργαλείων, την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή, την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και τη διαμόρφωση κλίματος συνεργατικής μάθησης. Επίσης θετικότερη είναι η αποτίμησή τους για το εκπαιδευτικό υλικό ως προς τη συσχέτιση των πληροφοριών που απέκτησαν με τις προηγούμενες εμπειρίες και τις γνώσεις, τη μορφή του (απλή γλώσσα, φιλικό και προσωπικό ύφος), το περιεχόμενό του (ασκήσεις με ανατροφοδότηση, εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις και ανατροφοδότηση), τη διευκόλυνση της αυτόνομης, ανοικτής μάθησης, την ανάπτυξη νέων γνώσεων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η αρνητική

συσχέτιση μεταξύ εμπειρίας σε δια ζώσης προγράμματα και ικανοποίησης ως προς τις μεταβλητές των προγραμμάτων είναι στοιχείο που επιβεβαιώνεται και στη μελέτη του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (2021β).

Η αναγκαιότητα προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού στα δεδομένα της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης επιβεβαιώνεται από τα στατιστικά αποτελέσματα που δείχνουν:

- Χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίηση των εκπαιδευομένων ως προς την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης και τη διαμόρφωση κλίματος συνεργατικής μάθησης από το εκπαιδευτικό υλικό και του βαθμού έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης,

- Σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την διευκόλυνση των εκπαιδευομένων να συσχετίσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τις πληροφορίες που απόκτησαν στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και της ικανοποίηση τους από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

- Σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την διευκόλυνση της αυτόνομης και ανοικτής μάθησης και την ανάπτυξη νέων γνώσεων, και της ικανοποίησής τους από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο ώστε να διευκολύνει τη διεργασία της συνεργατικής μάθησης, υποστηρίζοντας τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που απευθύνονται σε ενήλικες, στα εξ αποστάσεως προγράμματα που υλοποιήθηκαν από το ΙΝ.ΕΠ. την περίοδο της υγειονομικής κρίσης φαίνεται ότι υπήρξε μερική προσαρμογή πάνω στις νέες απαιτήσεις και τις διαφορετικές προσεγγίσεις της σύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης. Η θέση των επιμορφούμενων όπως αποτυπώνεται μέσα από τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων προφανώς υποδηλώνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε παρουσίαζε πάνω από μέτριο βαθμό τις ειδικές προδιαγραφές που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί η απαραίτητη αλληλεπίδραση, με γνώμονα το γνωστικό και μαθησιακό στυλ των συμμετεχόντων (Twigg, 2003). Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός της απότομης μετάπτωσης του συνόλου των δια ζώσης προγραμμάτων σε μορφές εξ αποστάσεως και ηλεκτρονικής μάθησης χωρίς την απαραίτητη εμπειρία στο σχεδιασμό, την τεχνογνωσία και το χρόνο προσαρμογής στο νέο εγχείρημα.

Για την αποτίμηση των εκπαιδευτικών στόχων και αποτελεσμάτων μάθησης διαπιστώνουμε ότι οι υψηλότερες τιμές εμφανίζονται στην ανταπόκριση των

επιμορφωτικών προγραμμάτων στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες καθώς και στην εκτίμηση ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις). Επιπλέον διαπιστώνεται ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης για την διακριτότητα των τριών επιθυμητών επιπέδων (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα, και του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς την ανταπόκριση στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές τους ανάγκες.

Ο εναρμονισμός των εκπαιδευτικών στόχων με τα βασικά στοιχεία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων σε σχέση με την επίτευξη των στόχων αποτελούν κριτήρια επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και άρα της επιτυχίας του προγράμματος. Καθώς η πλειονότητα των ερωτηθέντων έκρινε ότι υπήρχε συνέπεια μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγησης με ξεκάθαρα τα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) εμμέσως αποδεικνύεται και η επιτυχία των επιμορφωτικών παρεμβάσεων. Επιπλέον με δεδομένο το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις θα αξιοποιηθούν, η πλειοψηφία του δείγματος αντιλήφθηκε ότι οι μαθησιακοί στόχοι καθορίστηκαν σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ομάδας Riding & Grimley (1999, όπ. αναφ. στο Mc Loughlin, 1999).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες δηλώνοντας σχετικά ικανοποιημένοι ως προς τις γνώσεις που απέκτησαν ευρήματα που συμφωνούν με τη μελέτη του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (2021β). Η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών (Training needs analysis) οι οποίες σχετίζονται τόσο με τις ατομικές ανάγκες όσο και με υπηρεσιακές ανάγκες σε επίπεδο τμήματος, διεύθυνσης, γενικής διεύθυνσης καλείται να γεφυρώσει την απόσταση της υφιστάμενης κατάστασης με κάποιο επιθυμητό πρότυπο που εκφράζεται από συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Είναι εμφανές ότι μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα αντιλαμβάνονται την σύνδεση της ατομικής και υπηρεσιακής ωφέλειας που σχετίζεται με την παρακολούθηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης ενώ το δείγμα που τοποθετείται στη μέση ή αρνητικά εκδηλώνει έναν προβληματισμό ως προς την ατομική

ή υπηρεσιακή σύνδεση. Επίσης διαπιστώνεται ότι οι ερωτώμενοι που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης ως προς την ανταπόκριση του προγράμματος στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες των συμμετεχόντων.

Υψηλός βαθμός ικανοποίησης διαπιστώνεται από τις παρεχόμενες διοικητικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες του ΙΝ.ΕΠ. με μεγαλύτερη την ανταπόκριση των διοικητικών υπηρεσιών σε ζητήματα και προβλήματα που απασχόλησαν τους επιμορφούμενους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν το υψηλό επίπεδο παρεχομένων υπηρεσιών του οργανωτικού φορέα. Συγκεκριμένα η τεχνική υποστήριξη μαζί με την εξοικείωση των συμμετεχόντων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης αποτελούν βασικούς πυλώνες της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης που στηρίζονται στην ψηφιακή τεχνολογία και αυτό αποτυπώνεται στις θετικές τοποθετήσεις των ερωτώμενων (Σοφός & Κρον, 2010). Η θετική αποτίμηση για των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΙΝ.ΕΠ. ως προς την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί στοιχείο που επιβεβαιώνεται και στις έρευνες των Goulas et al. (2016) και Τσελεμπή (2017).

Ως προς την αποτίμηση του ΣΔΜ τα αποτελέσματα καταδεικνύουν μέτριο βαθμό ικανοποίησης από τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης που παρέχει το ΣΔΜ με το περιβάλλον διεπαφής αφού από αυτό εξαρτάται και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και μεταξύ τους. Η ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων που απαιτούνται στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης μέσα από τη χρήση κατάλληλων συνεργατικών και επικοινωνιακών εργαλείων προφανώς δεν απέδωσαν πολύ υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τους συμμετέχοντες. Αντίθετα υψηλές τιμές εμφανίζονται στην ευκολία και τη φιλικότητα στη χρήση του συστήματος. Ωστόσο η αλληλεπίδραση αποτελεί βασικό στοιχείο ενός διαδικτυακού προγράμματος επιμόρφωσης προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικό (Παυλή-Κορρέ, 2018). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα υποκείμενα που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης ως προς την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων από τη χρήση του ΣΔΜ. Επιπλέον διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ:

- Του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων και του βαθμού εμφάνισης αίσθησης απομόνωσης.

- Του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευομένων-εκπαιδευτή, και του βαθμού έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.

- Του βαθμού ικανοποίησης και αξιολόγησης του ΣΔΜ ως προς την ευκολία χρήσης και του βαθμού αντιμετώπισης δυσκολιών λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων πληροφορικής.

Από την ανάλυση των ευρημάτων που αφορούν το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης πριν και μετά την έναρξη της πανδημίας παρατηρείται μια θεαματική αλλαγή καθώς το ποσοστό των συμμετεχόντων που δήλωνε μηδενική (31,8%, N=35) έως ελάχιστη (15,5%, N=17) εξοικείωση περιορίζεται στο ελάχιστο 4,5% (N=5). Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με το περιβάλλον διεπαφής θεωρείται κομβική για την επιτυχία και αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον αφού η εξοικείωση με τα συνεργατικά και επικοινωνιακά εργαλεία που προσφέρονται από τα ΣΔΜ αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη των λοιπών μορφών αλληλεπιδράσεων (εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, μεταξύ των εκπαιδευομένων, εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο) (Hill, 2002). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που βρέθηκαν στην έρευνα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (2021β). Το μεγάλο ποσοστό εξοικείωσης που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα δημιουργεί προϋποθέσεις αύξησης της ποιότητας και της έντασης των αλληλεπιδράσεων στα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικά προγράμματα με προοπτικές ανάπτυξης κοινότητας μάθησης.

Συνοπτικά οι προτάσεις των ερωτώμενων για τη βελτίωσή του ΣΔΜ που χρησιμοποιείται στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης του ΙΝ.ΕΠ. είναι:

α. Καλή εκπαίδευση αρχικά των εκπαιδευτών στη χρήση και εφαρμογή συμμετοχικών ενεργητικών δραστηριοτήτων. Αυτό προϋποθέτει χρήση κατάλληλου υλικού για διάδραση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και απλοποίηση του τεχνικού μέρους .

β. Να υπάρξει δυνατότητα συγκρότησης μικρών υποομάδων για την υλοποίηση μικρών ομαδικών εργασιών διασφαλίζοντας την απαραίτητη ηλεκτρονική υποδομή από όλους τους συμμετέχοντες ώστε να μην υπάρχουν προβλήματα και καθυστερήσεις.

γ. Λιγότεροι συμμετέχοντες.



δ. Η ακόμη μεγαλύτερη φιλικότητα στη χρήση του ΣΔΜ και η βελτίωση του ήχου. Οι εκπαιδευόμενοι να δοκιμάζουν τα τεχνικά τους μέσα που σχετίζονται με τον ήχο πριν την έναρξη ώστε να μπορούν να επιλύσουν τα προβλήματα.

ε. Να δίνει η πλατφόρμα τη δυνατότητα να μπορούν όλοι να βλέπουν συνεχώς όλους ώστε να μη χάνονται κατά κάποιο τρόπο οι αντιδράσεις, περιορίζοντας την άμεση αλληλεπίδραση.

στ. Λιγότερη ύλη, πιο σύντομες διδακτικές ενότητες και περισσότερα διαλείμματα γιατί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πιο κουραστική.

ζ. Η πρώτη μισή ημέρα του σεμιναρίου, να αφιερώνεται στην εκπαίδευση και κατάρτιση των συμμετεχόντων στην πλατφόρμα εκπαίδευσης.

η. Να διατίθεται και άλλο εργαλείο γραπτής επικοινωνία για τις ασκήσεις, εκτός του chat. Βελτίωση του τρόπου αξιολόγησης των επιμορφούμενων καθώς η τωρινή διαδικασία έχει αυξημένο βαθμό δυσκολίας.

Ολοκληρώνοντας την επαγωγική ανάλυση πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταβλητών με την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ενός παράγοντα. Σκοπός ήταν η εξέταση των σχέσεων των συμμετεχόντων και η επιβεβαίωση ή απόρριψη των ακόλουθων ερευνητικών υποθέσεων:

α. Ο βαθμός κρίσης των επιμορφούμενων για τις δυσκολίες και τα εμπόδια παρακολούθησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης, θα διαφέρει ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης που ανήκουν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων στις υποκλίμακες «Έλλειψη ανατροφοδότησης» και «Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Συγκεκριμένα διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των υποκειμένων οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (N=74) αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερη συχνότητα τα παραπάνω εμπόδια σε σύγκριση με τους κατόχους διδακτορικού διπλώματος (N=9). Μετά από έλεγχο των αποτελεσμάτων της περιγραφικής ανάλυσης διαπιστώνουμε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην πλειοψηφία τους (65/74 – 87,8%) έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους κατόχους διδακτορικού διπλώματος όπου εμπειρία δηλώνει μόνο το 55,6% (5/9). Η εικόνα αυτή συνδέεται άμεσα με τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών ελέγχων της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης στα οποία καταλήξαμε όπου τα υποκείμενα με προηγούμενη εμπειρία σε δια ζώσης προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα έλλειψης ανατροφοδότησης και έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης.

β. Οι προηγούμενες αντιλήψεις για τις διάφορες μεθόδους εκπαίδευσης (δια ζώσης, εξ αποστάσεως ηλεκτρονική, μικτή) επηρεάζουν το βαθμό αλλαγής στη στάση των εκπαιδευομένων υπέρ της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια γενικότερη αλλαγή στάσης υπέρ της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης μετά την παρακολούθηση των προγραμμάτων του ΙΝ.ΕΠ. την περίοδο της πανδημίας η οποία ανάλογα με την πρότερη αντίληψη για την προτιμώμενη μέθοδο εκπαίδευσης επηρεάζεται σε διαφορετικό βαθμό. Για τους συμμετέχοντες που δήλωναν προτίμηση στα προγράμματα δια ζώσης και μικτής εκπαίδευσης παρατηρείται μια οριακή αλλαγή υπέρ της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης χωρίς όμως να τοποθετούνται με μεγάλη διαφορά σε σύγκριση με την αρχική τους θέση (3,69 και 3,75 αντίστοιχα). Αντίθετα τα υποκείμενα που επέλεξαν τα προγράμματα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης αυξάνουν ακόμη περισσότερο την προτίμησή τους στην ηλεκτρονική μάθηση αναγνωρίζοντας εμμέσως την επιτυχία των εξ αποστάσεως προγραμμάτων του ΙΝ.ΕΠ.

## 10.2 Συμπεράσματα ποιοτικής έρευνας

Όπως αναφέρθηκε κατά την ανάλυση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης με βασικό σκοπό την επιβεβαίωση της ακρίβειας των μετρήσεων και της ερμηνείας των φαινομένων με επικάλυψη και συνδυασμό μεθοδολογιών. Τα ευρήματα των συνεντεύξεων συνδυάστηκαν με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων της ποσοτικής έρευνας καθώς και με το θεωρητικό μέρος εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία των ευρημάτων και την επάρκεια των ερμηνειών.

Ερευνητικό ερώτημα:

2.1. Ποιοι είναι οι πολλαπλοί ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτές σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης;

2.2 Ποιες ικανότητες απαιτούνται για την αποτελεσματικότητά τους;

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο οι εκπαιδευτές ενηλίκων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης καλούνται να υποστηρίξουν πολλαπλούς ρόλους και να αναπτύξουν συγκεκριμένες επιστημονικές, επικοινωνιακές και παιδαγωγικές ικανότητες. Πριν την έναρξη των επιμορφώσεων σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτών, οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ελάχιστα στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων καθώς ο σχεδιασμός γίνεται εξολοκλήρου από τον ίδιο τον εκπαιδευτή ενώ στο εγχείρημα αυτό δεν βοηθά ούτε η «απόσταση» ούτε και ο περιορισμένος

χρόνος για την κάλυψη του συνόλου των αντικειμένων. Η άποψη των διδασκόντων είναι ότι τα μαθησιακά αντικείμενα των θεματικών ενοτήτων που διδάχτηκαν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων αφού τα σχέδια διδασκαλίας είτε συντάσσονται σύμφωνα με εγκεκριμένους επιστημονικούς φακέλους είτε αφορούν οριζόντιες δεξιότητες.

Συσχετίζοντας τις θέσεις των εκπαιδευτών με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, παρατηρούμε ότι αυτές έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τις κρίσεις των εκπαιδευομένων καθώς η πλειονότητα έκρινε ότι υπήρχε συνέπεια μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγησης με ξεκάθαρα τα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) και σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ομάδας. Εντούτοις τα αποτελέσματα που αφορούν το αν αποκτήθηκαν πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες δεν δείχνουν υψηλά θετικά ποσοστά ενώ ένα μεγάλο μέρος του δείγματος τοποθετείται από το μέσο και κάτω (αρκετά, λίγο, καθόλου). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι δεν αποτέλεσαν αντικείμενο διαπραγμάτευσης με τον οργανωτικό φορέα για μεγάλο μέρος των ερωτώμενων παρά το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες, κάτι που εκφράζεται και στις απόψεις των διδασκόντων.

Κατά την εναρκτήρια συνάντηση το σύνολο των εκπαιδευτών εφάρμοσε δραστηριότητες αλληλογνωριμίας και «σπασίματος πάγου» στα πλαίσια διαμόρφωσης της διαδικτυακής ομάδας (Perkins & Giordano, 2004). Επιπλέον οι εκπαιδευτές ενημέρωσαν επί των στόχων, του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας ως βασικό τμήμα του «Εκπαιδευτικού Συμβολαίου» ενώ βασικό στοιχείο της μεθοδολογίας αποτέλεσε η διερεύνηση του επιπέδου των εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επί των αντικειμένων της θεματικής ενότητας και του γενικότερου γνωστικού τους υπόβαθρου αλλά και εξέτασης των στάσεων και διαθέσεων απέναντι στο πρόγραμμα (Παυλή-Κορρέ, 2018).

Οι στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης όπως συνοψίστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο μέσα από τις ενέργειες των εκπαιδευτών αποτυπώνουν την εμπειρία των διδασκόντων στην διαχείριση των διεργασιών της εκπαιδευτικής ομάδας στα θέματα οικοδόμησης πνεύματος ομάδας, συνδυασμού ατομικών στόχων και στόχων του προγράμματος με προσαρμογή τους στις ανάγκες των εκπαιδευομένων προκειμένου να υποκινηθούν σε ένα δημιουργικό ενδιαφέρον και να δεσμευτούν για την παρακολούθηση. Αυτό άλλωστε φάνηκε και κατά την διάρκεια του προγράμματος

καθώς οι εκπαιδευτές αναπροσάρμοσαν την σειρά των μαθησιακών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων τους ή άλλαξαν το περιεχόμενό τους σύμφωνα με τις ανάγκες των επιμορφούμενων. Εντούτοις σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας η προσαρμογή στις ανάγκες πετυχαίνεται μερικώς αφού παρά το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα αντιλαμβάνεται τη σύνδεση της ατομικής και υπηρεσιακής ωφέλειας που σχετίζεται με την παρακολούθηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, υφίσταται και ένα δείγμα το οποίο εκδηλώνει προβληματισμό ως προς την ατομική και υπηρεσιακή σύνδεση.

Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτές κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων και που ήταν περισσότερο δημοφιλείς ήταν η μελέτη περίπτωσης, οι ερωτήσεις – απαντήσεις και ο καταγισμός ιδεών ενώ σε μικρότερη συχνότητα χρησιμοποιήθηκε η εργασία σε ομάδες και η προσομοίωση. Οι παραπάνω τεχνικές αποτελούν για το Λιοναράκη (2005) στοιχεία διαμόρφωσης συνθηκών συνεργατικής και πολυμορφικής μάθησης. Ένα μεγάλο ποσοστό των επιμορφούμενων έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τη θέση των εκπαιδευτών αφού διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές, ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εντούτοις η επιφυλακτικότητα των διδασκόντων στη χρησιμοποίηση της τεχνικής εργασία σε ομάδες, στοιχείο που επιβεβαιώνεται έμμεσα από τον Τζιμογιάννη (2017), αποτυπώνεται ως έλλειψη στις ανοικτές απαντήσεις των εκπαιδευομένων που αφορούν προτάσεις για τη βελτίωση του ΣΔΜ όπου προτείνουν να υπάρξει δυνατότητα συγκρότησης μικρών υποομάδων για την υλοποίηση μικρών ομαδικών εργασιών.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτές η ανατροφοδότηση είναι δεδομένη ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι είναι ένα δύσκολο όσο και κρίσιμο θέμα καθώς η ροή του μαθήματος ιδίως σε προσωπικό επίπεδο δεν το επιτρέπει. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τις κρίσεις των επιμορφούμενων για την υποστηρικτικότητα και την παροχή ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτές σε υψηλό βαθμό. Εντούτοις τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης του εμποδίου «έλλειψη ανατροφοδότησης» των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ανάλυσης διαφαίνεται ως αδυναμία των χρησιμοποιούμενων συστημάτων εξ αποστάσεως μάθησης να ακολουθήσουν σε ορισμένες περιπτώσεις τον ρυθμό των εκπαιδευομένων και να αναπτύξουν συνθήκες ουσιαστικής αμφίδρομης επικοινωνίας.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων είτε με το ρόλο του διδάσκοντα είτε με το ρόλο του συν-μανθάνοντα αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων θεωρείται από το σύνολο των εκπαιδευτών ως βασικό συστατικό της

εκπαίδευσης ενηλίκων (Moore, 1993) η οποία θεμελιώνεται μέσα από τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας είτε με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών όπως η εργασία σε ομάδες που όμως στην παρούσα φάση αποτελεί πρόκληση της τηλεεκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό αποτυπώνεται και στο υψηλό ποσοστό εμφάνισης του αισθήματος έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης καταδεικνύοντας τη δυσκολία ανάπτυξης διαδικτυακής ομάδας στα πλαίσια των προγραμμάτων επιμόρφωσης είτε λόγω του περιορισμένου χρόνου υλοποίησης είτε λόγω αδυναμίας χρήσης των κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων. Όπως φαίνεται στις δηλώσεις των διδασκόντων η χρήση επικοινωνιακών εργαλείων αποτελεί σημείο προβληματισμού αφού γίνεται σε μικρό ή εξαιρετικά μικρό βαθμό με τη χρήση του chat και των ηλεκτρονικών φορμών και με μέτρια αποτελέσματα. Η παραπάνω θέση των εκπαιδευτών βρίσκεται σε πλήρη σύμπνοια με την πλειοψηφία των επιμορφούμενων η οποία δήλωσε έντονα την αίσθηση έλλειψης εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους ως αποτέλεσμα της περιορισμένης δυνατότητας επιλογής κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων που θα δημιουργούσε κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνθήκες διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης. Επιπλέον οι επιμορφωτές εστιάζουν σε θέματα όπως η έλλειψη κατάλληλου τεχνικού εξοπλισμού (κάμερα, μικρόφωνο) και συμπεριφορών όπως το κλείσιμο των καμερών.

Οι εκπαιδευτές στο σύνολό τους αποδέχονται το διαμεσολαβητικό/διευκολυντικό και εμπνευστικό τους ρόλο ενώ θεωρούν απαραίτητο στοιχείο της ενήλικης μάθησης την υποκίνηση της διεργασίας του κριτικού στοχασμού με εκπαιδευτικές μεθόδους όπως οι ασκήσεις, τα συμβολικά βίντεο οι μελέτες περίπτωσης και οι στοχευμένες ερωτήσεις (Salmon, 2004). Ο ρόλος αυτός αποτιμείται εξίσου πολύ θετικά από τους συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα.

Τέλος το σύνολο των επιμορφωτών δήλωσε ότι μετά το πέρας του σεμιναρίου υπήρξαν δυνατότητες ανάπτυξης κοινότητας μάθησης με ανταλλαγή στοιχείων επικοινωνίας, διαμοίραση επιπλέον υλικού, δημιουργία Forum επικοινωνίας ανταλλαγής ιδεών, δημιουργία ομάδων στο viber για ανταλλαγή υλικού και συνδέσμων.

#### Τεχνικές δεξιότητες των εκπαιδευτών (ερωτήσεις 17 έως 20)

Η πλειοψηφία των επιμορφωτών θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα με την υποσημείωση όμως ότι πρέπει να εκφραστεί και στις αξιολογήσεις των εκπαιδευομένων ενώ υπήρξε και η αρνητική θέση.

Η έρευνα καταδεικνύει μια μέτρια σχετικά αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού για τους παράγοντες πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα το οποίο συνδέεται άμεσα με την εξίσου μέτρια υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και τη δημιουργία συνθηκών τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης. Σύμφωνα με τον (Rogers, 1999) η χρήση συμμετοχικών και ευρετικών μεθόδων και η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης προωθείται μέσω του κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτές (3/5) γνωρίζουν και αξιοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα συνεργατικά και επικοινωνιακά εργαλεία καθώς και τις δυνατότητες του ΣΔΜ εντούτοις η δυσκολία τους εστιάζεται στην εκπαιδευτική τεχνική εργασία σε ομάδες λόγω τεχνικών ζητημάτων που αφορούν τους επιμορφούμενους. Η δυσκολία αυτή αναγνωρίζεται και στις κρίσεις των εκπαιδευομένων αφού η ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων που απαιτούνται στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης μέσα από τη χρήση κατάλληλων συνεργατικών και επικοινωνιακών εργαλείων προφανώς δεν απέδωσαν πολύ υψηλό βαθμό ικανοποίησης. Προτείνεται επίσης η δυνατότητα συγκρότησης μικρών υποομάδων για την υλοποίηση μικρών ομαδικών εργασιών διασφαλίζοντας την απαραίτητη ηλεκτρονική υποδομή από όλους τους συμμετέχοντες ώστε να μην υπάρχουν προβλήματα και καθυστερήσεις. Επιπλέον οι εκπαιδευτές προτείνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτών (παρά το γεγονός ότι υπήρχε μια μικρή εμπειρία κυρίως στα πλαίσια της ασύγχρονης εκπαίδευσης) πάνω σε ζητήματα διδασκαλίας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και αξιοποίησης των εργαλείων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Παυλή-Κορρέ, 2018), θέση η οποία αποτελεί πρόταση και των επιμορφούμενων εκφράζοντας παράλληλα την ανάγκη χρήσης κατάλληλου υλικού για διάδραση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα παραπάνω αποτελούν και προτάσεις των εκπαιδευτών στην έρευνα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (2021β).

Ερευνητικό ερώτημα:

2.3. Υπήρξε μετασχηματισμός των αντιλήψεών τους για την ηλεκτρονική μάθηση;

Η διατύπωση των απόψεων ότι «σε καμία περίπτωση η εξ αποστάσεως μάθηση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την δια ζώσης εκπαίδευση αλλά να την υποκαταστήσει σε ένα μικρό βαθμό», «η τηλεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει μόνο συμπληρωματικά και μόνο στις περιπτώσεις που αποτελεί μοναδική επιλογή», «η δια ζώσης εκπαίδευση είναι με διαφορά η ιδανικότερη για ενήλικες» αναδεικνύει την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτών απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση λόγω έλλειψης κατανόησης των

διεργασιών που συντελούνται στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και της ανάγκης τεχνικής υποστήριξης (Τζιμογιάννης, 2017). Γι' αυτό και η άποψη των επιμορφωτών για τη μορφή της εκπαίδευσης που επιλέγουν παρά τη συμμετοχή τους στα εξ αποστάσεως προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης παραμένει σταθερά υπέρ της δια ζώσης εκπαίδευσης σε σύγκριση με την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και η έρευνα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (2021β). Εντούτοις η εμπειρία με τα εξ αποστάσεως προγράμματα την περίοδο της πανδημίας δείχνει μια αλλαγή αντίληψης για την ηλεκτρονική μάθηση από μερίδα εκπαιδευτών (3/5) αφού ανέδειξε τα πλεονεκτήματά της σε σύγκριση με τη δια ζώσης εκπαίδευση χαρακτηρίζοντας τη μικτή μέθοδο ως τη μέθοδο του μέλλοντος

Με δεδομένη την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης στα θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης και την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στο ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον νέων στοιχείων των ηλεκτρονικών εξελίξεων, οι επιμορφωτές καθολικά δηλώνουν έτοιμοι να παρακολουθήσουν ανάλογες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οργανωμένες στα πλαίσια του εκπαιδευτικού φορέα και σε θέματα χρήσης της πλατφόρμας, και ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών τεχνικών. Επιπλέον προτείνουν την παρακολούθηση των σεμιναρίων από τον χώρο της εργασίας με κατάλληλο εξοπλισμό και υποδομή και επένδυση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά το πέρας της πανδημίας.

### 10.3 Προτάσεις

Από την ανάλυση των ευρημάτων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και από τα συμπεράσματα καταλήγουμε στις ακόλουθες προτάσεις:

α. Επέκταση των ποιοτικών ερευνών μέσω συνεντεύξεων σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτών ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα των αποτελεσμάτων ώστε να καταγραφούν διαφοροποιήσεις στα ευρήματα που θα βοηθήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Το είδος αυτό της έρευνας προτείνεται να ενσωματωθεί στις ετήσιες αξιολογήσεις προγραμμάτων του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. για τριγωνοποίηση και έλεγχο αποτελεσμάτων της υπάρχουσας ποσοτικής έρευνας.

β. Βελτίωση των δυνατοτήτων της υπάρχουσας ηλεκτρονικής πλατφόρμας με επιπλέον επικοινωνιακά και συνεργατικά εργαλεία που θα προάγουν εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που ενσωματώνουν τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (π.χ. εργασία σε ομάδες, βιωματική εκπαίδευση, εικονικά εργαστήρια κλπ).

γ. Επέκταση των προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και μετά το πέρας της πανδημίας με τη μορφή της μικτής μεθόδου (συνδυασμός δια ζώσης

παρακολούθησης και εξ αποστάσεως μάθησης) με δραστικές αναθεωρήσεις του σχεδιασμού και του τρόπου διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις αρχές της ενήλικης μάθησης.

δ. Διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου να ενισχύεται η μαθησιακή αυτονομία των επιμορφούμενων και να διαμορφώνονται συνθήκες συνεργατικής μάθησης (εργασία σε ομάδες κλπ) στο πλαίσιο της πολυμορφικής μάθησης.

ε. Πρόβλεψη στο σχεδιασμό των προγραμμάτων χρόνου εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με το ηλεκτρονικό περιβάλλον με χρήση κατάλληλων μεθόδων και οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών διαθεσίμων για το σύνολο των εισηγητών.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που αναλύθηκαν στις υποπαραγράφους 7.3.5 και 7.4.5 της ερευνητικής διαδικασίας, τόσο για την ποσοτική όσο και για την ποιοτική έρευνα δεν δόθηκε η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Εντούτοις τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σε ορισμένα σημεία ομοιότητες με προγενέστερες μελέτες οι οποίες αναφέρθηκαν στο δέκατο κεφάλαιο και αφορούν την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση και συγκεκριμένα οι έρευνες των Πυρλή (2015), Τσελεμπή (2017), Φλώρου (2018), Φρέρη (2019), Παπαναστασίου(2012), Goulas et al. (2016) και Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (2021β). Σαφώς και η επέκταση μιας μελλοντικής έρευνας σε ένα ευρύτερο δείγμα είτε σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής είτε υπό τη μορφή μελέτης υπό την ευθύνη του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. θα ελαχιστοποιούσε τις πιθανότητες σφάλματος και θα διεύρυνε την ανάλυση με εξαγωγή συμπερασμάτων σε επιπλέον κρίσιμα ερευνητικά ερωτήματα που η παρούσα έρευνα δεν δύναται να εξετάσει.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βουζαξάκης, Γ. & Γεωργιάδη, Ε. (2013). Η χρήση της πλατφόρμας Moodle ως εργαλείο για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κρήτης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τομ. 4, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 114-127). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Γαλατά Β., Βεργίδης Δ., Δακοπούλου Α., Καλογρίδη Σ., Κεδράκα Κ., & Τσιμπουκλή Α. (2017), *Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας για τη Διεξαγωγή Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal* , 6(1 & 2), 93-106.

Γκάτζουλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), σσ. 72-87. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9821> (25/5/2021)

Γκιάστας, Ι. (2006). «Για μια στρουκτουραλιστική προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 18-22.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης) (2η Ελληνική έκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Δαούσης, Δ. (2012). *Σχεδίαση, ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης του συστήματος Moodle, για την υποστήριξη της ΘΕ ΠΛΗ 37 του ΕΑΠ*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Δημητριάδης, Σ. (2008). *Ενέλικτη μάθηση με χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Τσιόλα.

- Διαμαντίδης, Α. (2005). *Η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση και εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. (2020). *Έκθεση αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου INEΠ 1-1-2021 μέχρι 31-7-2021*. Αθήνα:Ε.Κ.Δ.Δ.Α.
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. (2021α). *Έκθεση αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου INEΠ 1-8-2020 μέχρι 31-12-2020*. Αθήνα:Ε.Κ.Δ.Δ.Α.
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. (2021β). *Αξιολόγηση της εφαρμογής της μεθόδου της τηλεκπαίδευσης στις δράσεις του ΕΚΔΔΑ που υλοποιήθηκαν κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της πανδημίας Covid-19*. Αθήνα:Ι.Τ.Ε.Κ.
- Εμβαλωτής, Α. & Κατσή, Α. (2008). *Διαδικασία εισαγωγής, διαχείρισης, επεξεργασίας και παρουσίασης ερευνητικών δεδομένων με τη βοήθεια του SPSS for Windows (Ερευνητικό διδακτικό υλικό)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζγούβα, Α. (2013). *Η Ηλεκτρονική Μάθηση (E-LEARNING) στην ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση των ελληνικών τραπεζών: Παράγοντες Αποτελεσματικότητας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζήκου, Κ. & Σπανακά, Α. (2013). Επιχειρησιακή Κατάρτιση από Απόσταση: Κίνητρα και εμπόδια που οδηγούν στη διαμόρφωση ενός μοντέλου εξΑΕ επιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των ΚΕΚ-ΕΛΤΑ. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7<sup>ο</sup> Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 2, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 1-14). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7 (1), 69-86.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλογρίδη, Σ. (2019). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. *Πρακτικά 10ου Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 1Α. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2429> (24/1/2021).

- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία* (4η Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Τομ. Δ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κεδράκα, Κ., (2008). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τόμ. Β. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). *Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. Α', Πάτρα:ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2001). *Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση: Η περίπτωση του ΕΑΠ*. Στο : Λιοναράκης, Α. (επιμ.) Πρακτικό 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ, τόμος Α'.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Τομ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα- Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λευθεριώτου, Π. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014). *Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.) *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση*, σελ. 151-193.
- Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεσμοί και λειτουργίες*, τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σελ. 34-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Λιοναράκης, Α., Παπαδημητρίου, Σ., Χαρτοφύλακα, Α., Αγγελή, Α., & Τζίλου, Γ. (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/jode.18533> (13/1/2021).

Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά εργαλεία – μέθοδοι. κεφ. 2. Στο : Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεσμοί και λειτουργίες*, τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μακρή, Α., & Βλαχόπουλος, Δ. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση: η πολυσημία και πολυπλοκότητα της έννοιας: Μία συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση. *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Δ.Α..3.Βιβλία Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2429> (24/1/2021) .

Ματσιοκοπούλου, Σ., & Ψυχή, Δ. (2010). Οι στάσεις των δημοσίων υπαλλήλων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και των συστημάτων αξιολόγησης . Στο *Εθνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 2010* (σσ 156–165). Καβάλα. Διαθέσιμο στο [http://mibes.teithessaly.gr/esdo\\_proceedings/proceedings/2010/ORAL/22\\_final.pdf](http://mibes.teithessaly.gr/esdo_proceedings/proceedings/2010/ORAL/22_final.pdf) (24/1/2021)

Mezirow, J . & Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο  
Μπάμπας, Ν. & Δάρρα, Μ. (2015). Παράγοντες αποτελεσματικότητας εξ αποστάσεως επιμόρφωσης: Εμπειρική έρευνα. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 15. Διαθέσιμο στο <http://revmata.pre.aegean.gr/issue%208/2.9%20%CE%94%CE%AC%CF%81%CF%81%CE%B1.pdf> (6/2/2021).

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 60-77). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2016). *Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 5(2Α).

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε-Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/jode.20634> (13/1/2021)

Παυλάκου, Ε. & Καλαχάνης, Κ. (2017). Η εκπαίδευση ενηλίκων με την χρήση πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης (E-LEARNING) – ο ρόλος του εκπαιδευτή. Στο *Τόμος Πρακτικών του Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: κριτική σκέψη και δημιουργικότητα*, 23-5 Ιουνίου, 774-785. Αθήνα.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-learning)*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Τόμος Γ' . Πάτρα: ΕΑΠ.

Πυρλή, Μ. (2015). *Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο χώρο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης-Η περίπτωση του Δήμου Πειραιά*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Race, Ph. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ραμματά, Μ. (2011). *Σύγχρονη ελληνική δημόσια διοίκηση : ανάμεσα στη γραφειοκρατία και το μανάτζμεντ*. Αθήνα. Εκδ. Κριτική

Ραμματά, Μ. (2017). Διλήμματα στρατηγικής στην αρχιτεκτονική της κατάρτισης των δημοσίων υπαλλήλων. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5Α. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1111> (13/1/2021).

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (Μετάφραση Παπαδοπούλου Μ. & Τόμπρου Μ.). Αθήνα:Μεταίχμιο.

Σαλούρου, Β. (2017). *Οι αντιλήψεις των διοικητικών υπαλλήλων των Περιφερειακών Υπηρεσιών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδος σε σχέση με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα:ΕΑΠ.

Σοφός, Α., & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση των Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.

Τσελεμπή, Σ. (2017). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εργαζομένων των Ο.Τ.Α. Α' βαθμού. Η περίπτωση των διοικητικών υπαλλήλων του Δήμου Αλεξανδρούπολης*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα:ΕΑΠ.

Τσιαούση, Κ. (2014). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση των υπαλλήλων των δήμων: Διερεύνηση της ετοιμότητας τους για εκπαίδευση με ηλεκτρονικά μέσα*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα:ΕΑΠ.

Τσιμαράς, Δ., & Σαλής, Α. (2009, Νοέμβριος). *Η ηλεκτρονική Μάθηση στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση: Από την θεωρία στην Πράξη*. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.522> (27/5/2021)

Τσιπιανίτης, Δ. (2008). Αξιολόγηση προγράμματος ασύγχρονης τηλεκατάρτισης μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61. Διαθέσιμο στο [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiG5aaNiOfuAhVHCxoKHd1VBIgQFjAEegQICxAC&url=https%3A%2F%2Fojis.lib.uom.gr%2Findex.php%2Fpaidagogiki%2Farticle%2Fdownload%2F8712%2F8764&usg=\\_\\_AOvVaw1eZ0c2sr4SAZLaCsSjNNkR](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiG5aaNiOfuAhVHCxoKHd1VBIgQFjAEegQICxAC&url=https%3A%2F%2Fojis.lib.uom.gr%2Findex.php%2Fpaidagogiki%2Farticle%2Fdownload%2F8712%2F8764&usg=__AOvVaw1eZ0c2sr4SAZLaCsSjNNkR) (10/2/2021).

Τσιτλακίδου, Ε. & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Το Περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9. <https://doi.org/10.12681/jode.9801> (13/1/2021).

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ρίζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 271-292). Αθήνα: Ίων.

Φλώρου, Β. (2018). *Απόψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων σχετικά με την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα των δημοσίων υπαλλήλων. Η περίπτωση των εργαζομένων του Δήμου Θεσσαλονίκης*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα:ΕΑΠ.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φρέρη, Ε. (2019). *Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών των διοικητικών υπαλλήλων των ΟΤΑ α' βαθμού του Νομού Κυκλάδων. Η συμβολή της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης*

στην επιμόρφωσή τους. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα:ΕΑΠ.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2009). Community of Inquiry in Adult Online Learning: Collaborative-Constructivist Approches. In T. T. Kidd (Ed.), *Adult Learning in the Digital Age: Perspectives on Online Technologies and Outcomes* (pp. 52-66). Hershey, PA: IGI Global.

Ali, N., Hodson-Carrlton, K., Ryan, M., Flowers, J., Rose, M., & Wayda, V. (2005). Online education: Needs assessment for faculty development. *The journal of Continuing Education in Nursing*, 36(1), 32-38.

Allen, E., Seaman, J., Poulin, R., & Straut, T. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://onlinelearningsurvey.com/reports/online-reportcard.pdf> (31/1/2021).

Barker, A. (2003). Faculty development for teaching online: Educational and technological issues. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 34(6), 273-278.

Baroukh, N., & Kleiner, B. H. (2002). Recruitment and training of public servants. *Management Research News*, 25(3), 28-42.  
<https://doi.org/10.1108/01409170210783089>

Bates, W. A. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. (2nd Ed.) London: Routledge

Bourdeau, J. & Bates, A. (1996). Instructional Design for Distance Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 5(4). 267-283.

Boydell, T. & Malcolm, L. (1996). *Identifying Training Needs*. Institute of Personnel and Development, England.

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design. The ADDIE Approach*. New York: Springer.

Brookfield, S. (1996), Breaking the code. Engaging practitioners in critical analysis of adult educational literature. In Edwards, R., Hanson, A. & Raggett, P.(eds). *Boundaries of Adult Learning* (pp.57-81). London: Rutledge.

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (second edition). Oxford University Press.

Burns, E. (2010). Developing email interview practices in qualitative research. *Sociological research online*, 15(4), 1-12.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conceicao, S. (2006). Faculty lived experiences in the online classroom. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 26-45.
- Conrad, D. (2002). Deep in the Hearts of Learners: Insights into the Nature of Online Community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1-19.
- Cranton, P. (2000). *Planning Instruction for Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson, Inc.
- Crow, G. (1991). Teaching Learners to Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41. 125-149.
- Denzin, N. (1994β). Triangulation. Στους N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Dick W., Carey, L. & Carey, O. J. (2009). *The Systematic Design of Instruction*. Upper Saddle River NJ.OH: Pearson Ed.
- Dixon, N. (1994). *The Organization Cycle: How we can learn Collectively*. Mc Graw-Hill
- Dobos, A. (2015). The role of learning environments in civil service professional development training. *7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015)*, 05-07 February 2015, Athens, Greece.
- Dongsong, Z., Zhao, Leon., Zhou, L., Nunamaker, Jay F. Jr. (2004). Can e-learning replace classroom learning? *Communications of the ACM* Volume 47, Number 5 pp.75-79.
- Gallant, G. (2000). Professional development for Web-based teaching: Overcoming innocence and resistance. In E. J. Burge (Ed.), *New directions for adult and continuing education* (pp. 69-78). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fritz, R. L., & Vandermause, R. (2018). Data collection via in-depth email interviewing: Lessons from the field. *Qualitative health research*, 28(10), 1640-1649.
- Galusha, J. (1997). *Barriers to Learning in Distance Education*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416377.pdf> (15/3/2021)
- Garrison, R. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 4 (3). 7-13.



- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Goulas, D., Valkanos E., Droulia, K. (2016). How E-gov in Greece Affects Life-long Learning for Public Servants, Working on Technical Field. *Universal Journal of Educational Research* 4(8), 1828-1836.doi: 10.13189/ujer.2016.040812.
- Gustafson, K. L. & Branch, R. M. (2002). *What is instructional Design*. In R.A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ:Pearson Prentice Hall.
- Hanson, D., Maushak, N. J., Schlosser, C. A., Anderson, M. L., Sorenson, C., & Simonson, M. (1997). *Distance education: Review of the literature* (2nd ed). Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology.
- Hara, N., & Kling, R. (1999). Students' frustrations with a web-based distance education course. *First Monday*, 4(12).
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3). 23-48.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Hill, J. R. (2002). Overcoming obstacles and creating connections: Community building in Web-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(1), 67-86.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Hinson, J. M., & La Prairie, K. N. (2005). Learning to teach online: Promoting success through professional development. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 483-493.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 33 (1), 27-37.
- Im, Y., & Lee, O. (2003-2004). Pedagogical implications of online discussion for preservice teacher training. *Journal of Research on Technology in Education*. 36(2), 155-170.

- Jaffe, D. (Virtual transformation: Web-based technology and pedagogical change. *Teaching Sociology*, 31(2), 227-236.
- Keegan, D. (1994). *Otto Peters on Distance Education The Industrialization of Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Klašnja-Milićević, A., Vesin, B., Ivanović, M., Budimac, Z., & Jain, L. C. (2017). Introduction to E-Learning Systems. In *E-Learning Systems* (pp. 3-17). Springer International Publishing.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*. 5(2), 177-229.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.4135/9781483348957>
- Liu, Y., & Wang, H. (2009). A comparative study on e-learning technologies and products: from East to the West. *Systems Research & Behavioral Science*. 26(2), 191-209.
- Mathis, S. G. (2002). Improving first-year women undergraduates' perceptions of their computer skills. *TechTrends*, 46(6). 27-29.
- McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(3), pp. 222-241.
- McQuiggan, C. (2007). The Role of Faculty Development in Online Teaching's Potential to Question Teaching Beliefs and Assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(3) Fall 2007. ISSN:EISSN-1556-3847.
- Melrose, Sh., & Bergeron, K. (2007). Instructor immediacy, strategies to facilitate group work in online graduate study. *Australian Journal of Educational Technology*, 23(1), 132-148.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. Στο D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.

- Moore, M. (1997). *Theory of transactional distance*, In Keegan, D., (Ed.). "Theoretical principles of distance education", 22-38. London: Routledge. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf> (23/1/2021).
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: restorying and the legitimization of research texts. *British Educational Research Journal*. 29(1), 5-23.
- Naik, S.P., (2004). *Role of Evaluation in Education*. New Delhi: Anmol.
- Pattnayak, J., & Pattnaik, S. (2016). *Integration of Web Services with E-Learning for Knowledge Society*. *Procedia Computer Science*, 92, 155-160.
- Newbill, P. (2005). *Instructional Strategies to Improve Women's Attitudes toward Science*. Blacksburg, VA. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [https://www.researchgate.net/publication/228733716\\_Instructional\\_Strategies\\_to\\_Improve\\_Women's\\_Attitudes\\_toward\\_Science/link/5770714308ae0b3a3b7b935f/download](https://www.researchgate.net/publication/228733716_Instructional_Strategies_to_Improve_Women's_Attitudes_toward_Science/link/5770714308ae0b3a3b7b935f/download) (7/2/2021)
- Odunaike, S. A., Olugbara, O., & Ojo, S. (2011). A Conceptual Framework for Implementing E-Learning Technologies in Rural Settings. In *Information Systems Educators Conference*. Wilmington, North Carolina, USA. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://pdfs.semanticscholar.org/c656/26055949f1accb8422325ff8f8be54884fc1d.pdf> (23/1/2021).
- Osborne, R., Kriese, P., Tobey, H., & Johnson, E. (2009). And never the two shall meet?: Student vs. faculty perceptions of online courses. *Journal of Educational Computing Research*, 40(2), 171-182.
- Pennington, J. P. (2005). Reverse benefits: How online teaching benefits face-to-face teaching for higher education faculty. *Dissertation Abstracts International*. (UMI No. 3176722).
- Perkins, S. S., & Giordano, V. A. (2004). Distance learning interactions: Implications for design. *Journal on Excellence in College Teaching*, 15(1/2), 105-117.
- Peters, O. (1967). *Distance Education and Industrial Production: a comparative interpretation in outline*. Central Institute for Distance Education Research. Fern University, Hagen.
- Peters, O. (2003). Distance Education in Transition. New Trends and Challenges. *Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. Band 5.

- Petrides, L. A. (2002). Web-based technologies for distributed (or distance) learning: Creating learning-centered educational experiences in the higher education classroom. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 69-77.
- Picciano, A. (2001). *Distance learning making connections across virtual space and time*. Upper Saddle River. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rebel, K-H. (1983). Distance study in West Germany: The DIFF's conceptional contribution. *Distance Education* 4 (2), 171-178.
- Rezabek, R.J. (1999). A Study of the Motives, Barriers, and Enablers Affecting Participation in Adult Distance Education Classes in an Iowa Community College. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463774.pdf> (15/3/2021)
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β' έκδοση συμπληρωμένη). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1986). *“Teaching Adults”*. Open University Press: Milton Keynes.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online* (2<sup>nd</sup> Ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Sangrà, A, Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of ELearning: An Approach to the Conceptual Framework. *International Review Of Research In Open & Distance Learning*, 13(2), 145-159.
- Schlosser, L.A. and Simonson, M. (2002). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. AECT.
- Schullo, S., Barron, A. E., Kromrey, J. D., Venable, M., Hohlfeld, T., & Hoarty, K. Y. (2005, April). Enhancing online courses with synchronous software: An analysis of strategies and interactions. Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Simonson, M., Sclosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and Distance Education: A new Discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.
- Smaldino, S. E., Lowther, D.L. & Russell, J. (2008). *Instructional Media and Technologies for Learning*. (9th Ed) Upper Saddle River. NJ: Pearson.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design*. (5th Ed.) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Song, L., & Hill, J. (2007). A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Onlike Environments. *Journal Of Interactive Online Learning*, Volume 6, Number 1, 27-42.

- Steinert, A., & Ehlers, U-D. (2010). *ConnectLearning – an answer for the new challenges?* eLearning Papers, 18, 1-13.
- Tallent-Runnels, M., Thomas, J., Lan, W., Cooper, S., Ahern, T., Shaw, S., et al. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76(1), 93-135.
- Tennant, M. (1997). *Psychology & Adult Learning*. 2nd Edition, Λονδίνο: Routledge.
- Twigg, C. (2003). Improving learning and reducing costs: New Models for Online Learning. *Educause review*. September/October, 28-38.
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90.
- White, L. (2000). Changing the “whole system” in the public sector. *Journal of Organizational Change Management*, 13(2), 162–177. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1108/09534810010321481> (21/3/2021)
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (2002). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητές/οί Συναδέλφισσες/οι,

Καλή χρονιά με υγεία και κάθε ευλογία στην οικογένειά σας!

Από τον Μάρτιο του 2020 το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης υλοποιεί καθολικά τις επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές του δράσεις με τη χρήση τεχνικών σύγχρονης τηλεκπαίδευσης-τηλεπimόρφωσης. Στα πλαίσια εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, διεξάγω μια έρευνα, που αφορά τη διερεύνηση των παραμέτρων και του βαθμού αποτελεσματικότητας των εξ αποστάσεως προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) στην περίοδο της πανδημίας με τη μέθοδο της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης-τηλεπimόρφωσης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία σας. Θα γίνει ομαδοποιημένη επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχθούν και μόνο για το σκοπό αυτής της έρευνας. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά.

Από τα ευρήματα και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσης έρευνας θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στη βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των υπαλλήλων όλων των βαθμίδων της Δημόσιας Διοίκησης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης προς την κατεύθυνση ανάπτυξης και βελτίωσης των διοικητικών, κοινωνικών και ψηφιακών τους δεξιοτήτων.

Για τη συμπλήρωση πατήστε στον ακόλουθο σύνδεσμο: [ερωτηματολόγιο](https://docs.google.com/forms/d/1qfC9h2AadTEb3Z7x_NdSsMxTDfGIupD4jknw-5QS4IU/edit)

[https://docs.google.com/forms/d/1qfC9h2AadTEb3Z7x\\_NdSsMxTDfGIupD4jknw-5QS4IU/edit](https://docs.google.com/forms/d/1qfC9h2AadTEb3Z7x_NdSsMxTDfGIupD4jknw-5QS4IU/edit)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και το χρόνο σας!

Με εκτίμηση,

Διονύσιος Ηλίας

Εισηγητής Επιμορφωτικών Προγραμμάτων ΕΚΔΔΑ

Μεταπτυχιακός Φοιτητής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ

Email: dionhlias@gmail.com

**Παράμετροι και βαθμός αποτελεσματικότητας των εξ αποστάσεως προγραμμάτων του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης την περίοδο της πανδημίας**

**Α. Δημογραφικά στοιχεία και γενική αποτίμηση από την εμπειρία των επιμορφούμενων στα προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ.**

**1. Φύλο**

\* Άνδρας

\* Γυναίκα

**2. Σε ποια από τις παρακάτω ηλικιακές ομάδες ανήκετε;**

\* 18-24

\* 25-34

\* 35-44

\* 45-54

\* >55

**3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης**

\* Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

\* Κάτοχος Πτυχίου ΑΤΕΙ

\* Κάτοχος Πτυχίου ΑΕΙ

- \* Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών
- \* Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος
- \* Μετα-διδακτορικό

4. Έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο

- \* 1-10
- \* 11-20
- \* 21-30
- \* > 30

5. Θέση που καταλαμβάνεται στον Δημόσιο Τομέα

- \* Μόνιμος Υπάλληλος
- \* Υπάλληλος αορίστου χρόνου
- \* Υπάλληλος ορισμένου χρόνου
- \* Προϊστάμενος Τμήματος
- \* Προϊστάμενος Διεύθυνσης
- \* Προϊστάμενος Γενικής Διεύθυνσης

6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;

- \* Ναι
- \* Όχι

7. Ποια η εμπειρία σας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ.;

- \* Παρακολούθησα πρώτη φορά την περίοδο της πανδημίας
- \* Έχω παρακολουθήσει πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας

8. Ποια ήταν η εκπαιδευτική μέθοδος στα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές);



\* Σύγχρονη τηλεεκπαίδευση

\* Ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση

\* Σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση

\* Συνδυασμός δια ζώσης εκπαίδευσης & ηλεκτρονικής μάθησης (σύγχρονη ή ασύγχρονη)

9. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα :

\* Δια ζώσης εκπαίδευσης

\* Εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης

\* Μικτής μεθόδου (δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης σύγχρονης ή ασύγχρονης)

Αναφέρετε τους σημαντικότερους λόγους της παραπάνω προτίμησής σας

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

10. Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο

\* Συμφωνώ απόλυτα

\* Συμφωνώ

\* Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ

\* Διαφωνώ

\* Διαφωνώ απόλυτα

11. Τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν την μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης ή της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης;

\* Δια ζώσης εκπαίδευση

\* Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση

\* Δια ζώσης και εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση

Αναφέρετε τους σημαντικότερους λόγους της παραπάνω προτίμησής σας

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## **B. Εμπόδια συμμετοχής που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση**

12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας;

Εμπόδιο/Παράγοντας δυσκολίας	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Πρόσβαση στο διαδίκτυο.					
Γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής.					
Προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών.					
Αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία.					
Αίσθηση απομόνωσης.					
Έλλειψη εγγύτητας προς τον					

εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.					
Έλλειψη ανατροφοδότησης.					
Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης.					
Άλλο (προσδιορίστε).....					

### Γ. Ρόλος του εκπαιδευτή στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση

13. Αποτιμήστε το ρόλο του εκπαιδευτή/τριας στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας

Αποτίμηση εκπαιδευτών/τριών	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν καθοδηγητικός/ή και διευκόλυνε τη μάθηση.					
Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν υποστηρικτικός/ή δίνοντας συμβουλές και ανατροφοδότηση.					
Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε και διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προωθώντας την συνεργατική μάθηση.					
Ο/Η εκπαιδευτής/τρια προώθησε την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ του/της ίδιου/ιας και των εκπαιδευομένων.					
Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαλόγου, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό.					

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (π.χ. εργασία σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών, μελέτες περίπτωσης κλπ), προωθώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων.					
Ο/Η εκπαιδευτής/τρια γνώριζε και χρησιμοποίησε με άνεση τα επικοινωνιακά και συνεργατικά εργαλεία που περιλαμβάνονταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα (πχ. σύγχρονη γραπτή συζήτηση, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργασία σε ομάδες κλπ).					

**Δ. Βαθμός ικανοποίησης των επιμορφούμενων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων**

14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας

Αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα.					
Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.					

Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή.					
Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης.					
Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε.					
Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος.					
Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση.					
Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων.					
Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.					

#### 15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Υπήρχε συνέπεια μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και					

αξιολόγησης.					
Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων.					
Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.					
Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες.					
Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές σας ανάγκες.					

**Ε. Βαθμός ικανοποίησης των επιμορφούμενων σε σχέση με τις οργανωτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων**

16. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης σας από τις οργανωτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Υπήρξε ενημέρωσή σας σχετικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος και τις υποχρεώσεις σας ως εκπαιδευόμενοι πριν την έναρξη του προγράμματος.					
Βαθμός ικανοποίησής σας από την υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την					

εξοικειώσή σας με την ηλεκτρονική πλατφόρμα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος.					
Η τεχνική υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά την διάρκεια του προγράμματος ήταν επαρκής.					
Οι διοικητικές υπηρεσίες του ΙΝ.ΕΠ. ανταποκρίθηκαν σε ζητήματα και προβλήματα που σας απασχόλησαν .					

**ΣΤ. Βαθμός ικανοποίησης των επιμορφούμενων από τη χρησιμοποίηση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονική Πλατφόρμα**

17. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης σας από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος.					
Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος.					
Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα)					

προωθούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος.					
Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση του.					
Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση του.					

18. Ποιος ο βαθμός εξοικείωσή σας με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης);

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πριν την πανδημία					
Μετά την έναρξη της πανδημίας					

19. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωσή του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας που χρησιμοποιήσατε στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας;

.....  
.....  
.....  
.....



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΚΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### ΕΡΩΤΗΣΗ 9

Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα :

- \* Δια ζώσης εκπαίδευσης
- \* Εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης
- \* Μικτής μεθόδου (δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης σύγχρονης ή ασύγχρονης)

Αναφέρετε τους σημαντικότερους λόγους της παραπάνω προτίμησής σας

ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ - ΑΠΑΝΤΗΣΗ
2. Κοινωνικοποίηση
6. Αμεσότητα
7. Υπάρχει καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων
9. Αμεσότητα
10. Ήταν ο μοναδικός τρόπος
11. "ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΩΡΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΩΡΑ ΤΟΥ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΟΣ, ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ( ΚΑΘΩΣ Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΠΡΟΕΡΧΕΤΑΙ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ -ΔΟΜΗ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ , ΕΙΝΑΙ ΑΝΥΠΟΛΟΓΙΣΤΑ. ΑΥΤΗ Η ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΙΝΑΙ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ."
12. Υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή και τους συμμετέχοντες
14. Πριν την πανδημία δεν προσφέρονταν επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως
15. Αμεσότητα και καλύτερη επικοινωνία με τον διδάσκοντα αλλά και τους άλλους

εκπαιδευομένους. Υπήρχε δυνατότητα περισσότερης διάδρασης και εφαρμογής περισσότερων ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

16. Σημαντική η επαφή μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

19. Λόγω εξοικείωσης στον παραπάνω τρόπο επιμόρφωσης

20. "1. Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες και τους Εισηγητές.

2. Δυνατότητα άμεσης συνεργασίας.

3. Απόκτηση λεκτικών δεξιοτήτων.

4. Καλύτερη συγκέντρωση και μη απόσπαση προσοχής.

5. Καλύτερη οργάνωση.

6. Μη αντιμετώπιση προβλημάτων σύνδεσης στο internet."

21. Η επικοινωνία είναι καλύτερη στη δια ζώσης εκπαίδευση

22. Η μάθηση, η διδασκαλία και η εκπαίδευση μπορεί να έχει μεγαλύτερη επιτυχία και καλύτερα αποτελέσματα μόνον δια ζώσης.

24. Αμεσότητα

27. Αμεσότητα παρακολούθησης. Συλλογή εμπειριών και από άλλους συναδέλφους.

28. Σίγουρα προτιμώ την δια ζώσης διδασκαλία γιατί θεωρώ ότι είναι και πιο γρήγορη και πιο αποτελεσματική. Θα μπορούμε, όμως, να επιτάσσουμε και αυτό τον νέο τρόπο διδασκαλίας σε καταστάσεις SOS. Επίσης καλλιεργούνται με καλύτερο και αμεσότερο τρόπο τα κοινωνικά δίκτυα( μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και των εισηγητών), τα οποία θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικά!

29. Η δια ζώσης εκπαίδευση μου επιτρέπει καλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Ο μόνος λόγος για εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν είναι δυνατή η δια ζώσης πρόσβαση και μόνο σε μεταπτυχιακό και πάνω επίπεδο.

30. Πριν δοκιμάσω την εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρούσα ότι δεν αποτελούσε αποτελεσματική μέθοδο εκπαίδευσης και ότι σε εμένα προσωπικά δεν θα ταίριαζε.

31. Οι απορίες λύνονται εύκολα και γίνεται συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

34. Δεν γνώριζα για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση και την μικτη μέθοδο.

36. Λόγω επαφής με συναδέλφους άλλων υπηρεσιών με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

37. ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ

39. Πίστευα ότι ήταν η αποδοτικότερη

42. Γνωριμία, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων, με συναδέλφους και εισηγητές,

- επικοινωνία και μετά το σεμινάριο. Με την τηλεκπαίδευση είναι πιο δύσκολο
44. Άμεση επαφή επικοινωνία με τους συναδέλφους και με τους εκπαιδευτές"
45. Δικτύωση και ανταλλαγή προβληματισμών και απόψεων
46. Θεωρώ ότι στα δια ζώσης είναι καλύτερη η μάθηση
48. Η διαδραστική διδασκαλία, η ουσιαστική γνωριμία με άλλους συναδέλφους από διαφορετικούς χώρους και η εύκολη ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών
50. Τίποτα δεν αντικαθιστά τη διά ζώσης εκπαίδευση
51. Η αλληλεπίδραση τόσο εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενων όσο και μεταξύ των εκπαιδευόμενων είναι ισχυρότερη καθώς συμβάλει σε αυτό και η γλώσσα του σώματος
53. Διάδραση, πληρέστερη επικοινωνία
54. Επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου. Είναι καλύτερη και πιο άμεση η επικοινωνία.
56. Εκτός από την επιμόρφωση επιτυγχάνονται πολλαπλά οφέλη με τα δια ζώσης προγράμματα, γνωριμία, επικοινωνία, άμεση επαφή, ασκήσεις σε ομάδες εργασίας κλπ
57. Είναι πιο αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία.
63. ΑΛΛΑΓΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.
67. Η αμεσότητα της επικοινωνίας
70. Υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων.
71. Η ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟΝ ΕΙΣΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΕΙΝΑΙ ΑΜΕΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΞΕΚΟΥΡΑΣΤΟ.

#### **ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ - ΑΠΑΝΤΗΣΗ**

3. Δεν έτυχε, και ο γενικός γραμματέας του Δήμου που εργαζόμουν δεν μου επέτρεπε να παρακολουθήσω σεμινάρια γενικά.
4. Δεν είναι εύκολη η μετακίνηση μου σε άλλη πόλη από αυτή της κατοικίας μου
17. Είναι πολύ καλά οργανωμένα και το ακροατήριο παρακολουθεί σταθερά (χωρίς απουσίες). Επίσης, δεν αναγκάζεται να μετακινηθεί στην περίπτωση που το σεμινάριο δεν γίνεται στη πόλη που μένει και έτσι μπορεί να παρακολουθεί και σεμινάρια που στο παρελθόν δεν μπορούσε, ακόμη και όταν το ΙΝΕΠ δεν κάλυπτε κόστη μετακίνησης. Τέλος, οι Εκπαιδευτές που επιλέγονται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύ καταρτισμένα άτομα και ικανά να διαχειριστούν τα ηλεκτρονικά συστήματα.
35. Για να μπορώ να δηλώσω συμμετοχή και σε κάποια σεμινάρια που με ενδιαφέρουν, αλλά πραγματοποιούνται σε άλλη πόλη.
40. ΕΥΚΟΛΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ - ΜΗ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ
49. Ο σημαντικότερος λόγος είναι η μετακίνηση μου για τα δια ζώσης. Επίσης στα εξ

αποστάσεως μπορώ τα παρακολουθώ και από τον εργασιακό χώρο όταν απαιτείται η παρουσία μου εκεί.

62. Έλλειψη χρόνου

65. Οικογενειακές υποχρεώσεις

#### **ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΙΚΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ**

#### **ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ - ΑΠΑΝΤΗΣΗ**

8. Αδυναμία μετάβασης σε άλλο τόπο για παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος

47. Ο συνδυασμός δια ζώσης και ηλεκτρονικής μάθησης μπορεί να φέρει τα θετικά χαρακτηριστικά και των δύο μεθόδων και να ομαλοποιήσει τα όποια αρνητικά της κάθε μεθόδου ξεχωριστά. Με την τηλεκαίδευση μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μελετήσει πιο συγκεντρωμένα και χωρίς παρεμβολές το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ με την δια ζώσης εκπαίδευση μπορεί να αντλήσει πιο άμεσα πληροφορίες, να καταλήξει σε συμπεράσματα μέσω της άμεσης ανταλλαγής απόψεων, να δικτυωθεί, ίσως, καλύτερα. Επιπλέον, με την χρήση όλων των αισθήσεων σε μία δια ζώσης εκπαίδευση μπορεί να ενισχυθεί καλύτερα η μνήμη και η πραγματική γνώση. Έτσι ο συνδυασμός των δύο μεθόδων μπορεί να φέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα.

52. ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΟΡΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΜΗΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΕΝΟ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΠΟΡΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΝΑ ΕΠΙΛΕΓΕΙ Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

55. Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΔΡΑ ΣΟΥ (ΕΥΚΟΛΟΤΕΡΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΤΕΡΟ) Η ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ (ΖΩΝΤΑΝΙΑ, ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ, ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ)

61. Θεωρώ την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πολύ σημαντική, λόγω χρόνου αλλά και δια ζώσης για καλύτερες κοινωνικές επαφές.

64. Γιατί είναι πιο βολικό άλλοτε στην υπηρεσία ή σπίτι και άλλοτε στο ΙΝΕΠ

68. Να υπάρχει και η επαφή με την τάξη και τον διδάσκοντα αλλά και η βιβλιογραφία και οι επιπλέον πληροφορίες.

69. Έλλειψη χρόνου, ανάγκη επικοινωνίας και συνάμα ασφαλείας

#### **ΕΡΩΤΗΣΗ 11**

Τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν την μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης ή της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης;

\* Δια ζώσης εκπαίδευση

\* Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση

\* Δια ζώσης και εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση

Αναφέρετε τους σημαντικότερους λόγους της παραπάνω προτίμησής σας

<b>ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ - ΑΠΑΝΤΗΣΗ</b>
6. Αμεσότητα
7. Η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση όπως τη βίωσα από το ΙΝ.ΕΠ ήταν άριστα οργανωμένη όμως η δια ζώσης εκπαίδευση προσφέρει την δια ζώσης επαφή με τα μέλη του σεμιναρίου, αναπτύσσεται κοινωνική αλληλεπίδραση ακόμη και φιλικές σχέσεις που είναι πολύ σημαντικό.
9. Αμεσότητα
11. ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΙΔΙΟΙ ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΕΞΕΘΕΣΑ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΕΡΩΤΗΣΗ . ΑΛΛΑ ΕΑΝ ΑΥΤΟ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΦΙΚΤΟ ΛΟΓΩ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΙ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΜΗΝ ΕΧΟΥΜΕ ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΘΑ ΣΥΜΒΙΒΑΣΤΟΥΜΕ ΜΕ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
12. Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και συμμετεχόντων και είναι δύσκολο να κρατήσει ο εκπαιδευτής αμείωτο το ενδιαφέρον.
15. Αμεσότητα και καλύτερη επικοινωνία με τον διδάσκοντα αλλά και τους άλλους εκπαιδευομένους. Υπήρχε δυνατότητα περισσότερης διάδρασης και εφαρμογής περισσότερων ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.
22. Γιατί θεωρώ ότι η μάθηση όταν διενεργείται δια ζώσης έχει περισσότερα πλεονεκτήματα να προσφέρει και στους εκπαιδευόμενους και στον εκπαιδευτή
24. Αμεσότητα
26. Πιο κουραστική η τηλεεκπαίδευση
27. Το σύνολο των εμπειριών που προσφέρει η δια ζώσης εκπαίδευσης δεν μπορεί να στο προσφέρει η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση.

29. Καλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία
31. Οι απορίες λύνονται πιο εύκολα και γίνεται ευκολότερα συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.
33. Καλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία
42. Γνωριμία, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων, με συναδέλφους και εισηγητές, επικοινωνία και μετά το σεμινάριο.
50. Προτιμώ την άμεση επαφή και η διά ζώσης εκπαίδευση είναι πιο ξεκούραστη
51. Η εκπαίδευση χρησιμοποιεί το άρμα της κοινωνικοποίηση του ατόμου, η οποία ακολουθεί φυσικούς κανόνες. Η τηλεεκπαίδευση γίνεται εξ ανάγκης και είναι περισσότερο απρόσωπη.
56. Η άμεση επαφή δεν αντικαθίσταται ποτέ! Τα προβλήματα με την τηλεεκπαίδευση τις περισσότερες φορές φέρνουν εκνευρισμό.
65. Εξαιρετική η εμπειρία, αλλά η ανθρώπινη επαφή είναι αναντικατάστατη
66. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ
<b>ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ - ΑΠΑΝΤΗΣΗ</b>
3. Δεν γίνονται στη πόλη μου και επομένως υπάρχουν προβλήματα και οικονομικά και άνεσης ( ξεβόλεμα απο τις συνήθειές μου, κατοικίδια κλπ)
4. Δεν χρειάζεται μετακίνηση
10. Δεν απαιτείται μετακίνηση
17. Αναφέρθηκαν παραπάνω (ερ. 9)
28. Φυσικά ελέω COVID -19
35. Για λόγους εξοικονόμησης χρόνου κυρίως
40. ΜΗ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ - ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
49. Η μετακίνηση και ότι μπορώ ανά πάσα στιγμή να είμαι άμεσα στο χώρο εργασίας μου.
59. Εξοικονόμηση χρόνου , λαμβάνεις αρκετή γνώση και είμαι πάρα πολύ ενθουσιασμένη με τον τρόπο που έγινε η εκπαίδευση . Κατά την γνώμη μου οι εκπαιδευτές έχουν την μεταδοτικότητα και αμεσότητα που απαιτείται και οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ανάλογα
69. Ασφάλεια, χαλαρότητα
<b>ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΙΚΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ</b>
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ - ΑΠΑΝΤΗΣΗ</b>
2. Κάθε διδακτική μέθοδος εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες πχ η δια ζώσης εκπαίδευση εξυπηρετεί λόγους κοινωνικοποίησης η δε εξ αποστάσεως λόγους

εξοικονόμησης χρόνου και χρήματος, οπός επίσης και περιβαλλοντικούς.

8. Δυνατότητα επιλογής

14. Στη δια ζώσης εκπαίδευση υπάρχει καλύτερη αμεσότητα, αλλά και η εξ αποστάσεως έχει θετικά στοιχεία.

16. Καλύπτουν όλες τις ανάγκες

19. Θεωρώ ότι είναι και τα δύο το ίδιο σημαντικά για διαφορετικούς λόγους το καθένα

20. "Πρωτίστως θα ήθελα να έχουν τη μορφή της δια ζώσης (αναφέρθηκαν παραπάνω οι λόγοι) και δευτερευόντως της εξ αποστάσεως.

Στη 2η περίπτωση:

1. Παρακολουθεί κανείς το σεμινάριο από το χώρο του, χωρίς την ανάγκη μετακίνησης.

2. Αποκτά μεγαλύτερη εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες. "

23. Ελπίζω ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση θα δώσει τη δυνατότητα συμμετοχής σε περισσότερα σεμινάρια

30. Υπάρχουν σημεία στα οποία υπερτερεί η δια ζώσης εκπαίδευση και σημεία στα οποία υπερτερεί η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση, συνεπώς με το συνδυασμό τους μπορείς να έχεις τα μέγιστα δυνατά οφέλη.

34. Θεωρώ θετικά τα αποτελέσματα και των δύο μεθόδων.

36. Προτιμώ τη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω της δυνατότητας επικοινωνίας με συναδέλφους και την ανταλλαγή απόψεων, ωστόσο για εξειδικευμένα προγράμματα υπηρεσιακού ενδιαφέροντος όπου η απόσταση αποτελεί εμπόδιο συμμετοχής, είναι σημαντική η δυνατότητα που παρέχεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

37. Η ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΠΑΦΗΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΤΗ

39. Ανακάλυψα νέες μεθόδους στην εξ' αποστάσεως

44. Η δια ζώσης δεν μπορεί να αντικατασταθεί άλλα στην περίπτωση που δεν υπάρχει άλλη λύση η τηλεεκπαίδευση είναι μια πρόσφορη εναλλακτική πρακτική

45. Η δια ζώσης επιτρέπει πιο έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ συμμετεχόντων, η εξ αποστάσεως την ευκαιρία για συμμετοχή εκπαιδευομένων ανεξαρτήτου θέσης/απόστασης

47. Για τους ίδιους λόγους που ανέφερα παραπάνω. Ιδανικό θα ήταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα να μπορούν να επεκταθούν χρονικά (περισσότερο από μία εβδομάδα), όπου το μεγαλύτερο διάστημα θα γίνεται εξ αποστάσεως, ενώ θα μπορεί κατά διαστήματα να υπάρχει και δια ζώσης εκπαίδευση. Με την χρήση της εξ αποστάσεως εξασφαλίζεται μία οικονομία πόρων που μπορεί να βοηθήσει στο να "απλωθούν" χρονικά τα σεμινάρια, ώστε να γίνεται μεγαλύτερη εμβάθυνση στα θέματα. Ενώ οι

συναντήσεις θα είναι μεν λίγες αλλά πιο ουσιαστικές, καθώς θα έχει υπάρξει μία προηγούμενη επαφή εξ αποστάσεως.

48. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κερδίζουμε χρόνο και χρήμα, επίσης δίνεται η δυνατότητα παρακολούθησης θεμάτων που πιθανά διδάσκονται σε άλλες πόλεις π.χ. Αθήνα. Με τη δια ζώσης πετυχαίνεις μία ουσιαστική επικοινωνία με τους εισηγητές και τους συναδέλφους.

52. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΚΑΛΥΦΘΟΥΝ ΜΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΜΕ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ

53. Ανάλογα με το αντικείμενο του σεμιναρίου

54. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει σημαντικά πλεονεκτήματα και αξίζει να τα αξιοποιούμε.

55. Ο,ΤΙ ΚΑΙ ΠΑΡΑΠΑΝΩ

57. Φαίνεται και η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ΕΚΔΔΑ να είναι το ίδιο αποτελεσματική με τη δια ζώσης. Ωστόσο δεν θα ήθελα η εξ αποστάσεως να αντικαταστήσει την δια ζώσης.

58. Η δια ζώσης εκπαίδευση προσφέρει αμεσότητα, ενώ για παράδειγμα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί λιγότερο χρόνο, μπορεί να πραγματοποιηθεί υπό οποιεσδήποτε συνθήκες.

61. Χρόνος, ευκολία αλλά και δια ζώσης για κοινωνική συναναστροφή

62. Θεωρώ ότι ταιριάζει στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων μου

63. ΑΠΟΦΥΓΗ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ ΟΠΟΥ Ή ΟΤΑΝ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΦΙΚΤΟ. ΠΧ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΤΟ ΙΝΕΠ ΑΘΗΝΑΣ Ή ΑΛΛΗΣ ΠΟΛΗΣ ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ.

64. Στο δια ζώσης υπάρχει και η επικοινωνία μας μεταξύ συναδέλφων από άλλους εργασιακούς χώρους.

67. Για λόγους ευελιξίας

68. Θεωρώ ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικά.

100.Είναι περισσότερο κουραστική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η δια ζώσης έχει αμεσότητα και μέγιστο ποσοστό αφομοίωσης

## ΕΡΩΤΗΣΗ 19

Τι θα προτείνατε για τη βελτίωσή του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας που χρησιμοποιήσατε στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας;



## ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ - ΑΠΑΝΤΗΣΗ

3. Δεν γνωρίζω όμως δεν ήταν το ίδιο εύκολο με το zoom
5. ΣΤΟ ΣΗΜΕΙΟ ΑΥΤΟ ΘΕΛΩ ΑΠΛΩΣ ΝΑ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΩ ΟΤΙ ΣΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ 3, ΑΠΑΝΤΗΣΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΛΥΤΕΡΟ (ΓΙΑ ΕΜΕΝΑ) ΕΙΣΗΓΗΤΗ. ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΑΣ.
6. Χρήση υλικού για διάδραση
9. Απλοποίηση του τεχνικού μέρους
10. Τίποτα
12. Να υπάρχει η δυνατότητα συγκρότησης μικρών υποομάδων για την υλοποίηση μικρών ομαδικών εργασιών.
15. Περισσότερες ενεργητικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εργασίες σε ομάδες. Καλή εκπαίδευση αρχικά των εκπαιδευτών στη χρήση και εφαρμογή συμμετοχικών ενεργητικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον διασφάλιση της απαραίτητης ηλεκτρονικής υποδομής από όλους τους συμμετέχοντες για να μην υπάρχουν προβλήματα και καθυστερήσεις.
16. Λιγότεροι συμμετέχοντες, πιο καλά δομημένο υλικό που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
17. Το INEP διαχειρίζεται με τον καλύτερο τρόπο το ΣΔΜ και ανταποκρίνεται στους στόχους της βέλτιστης εκπαίδευσης των εκπαιδευόμενων. Ενδεχομένως, κάποιες ελάχιστες τεχνικές βελτιώσεις για καλύτερη εμπέδωση της διδακτέας ύλης.
19. Η εμπειρία μου δεν είναι αρκετή, λόγω της συμμετοχής μου μόνο μία φορά σε πρόγραμμα επιμόρφωσης μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ώστε να μπορώ να σχηματίσω άποψη για προτεινόμενες βελτιώσεις.
22. Την ακόμη περισσότερο φιλικότητα στη χρήση του ΣΔΜ και την περαιτέρω βελτίωση στο επίπεδο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων
27. Είναι μία πλατφόρμα ανάγκης και μόνο αυτό. Είναι γεγονός ότι ότι καμία εκπαίδευση δεν αντικαθιστά τη δια ζώσης εκπαίδευση
34. Περισσότερες ασκήσεις διαδραστικής συμμετοχής.
36. Να είναι δυνατή η δημιουργία ομάδων
37. ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΗΧΟΥ
42. Να προσαρμόζουν όλοι οι εισηγητές το υλικό τους σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε να είναι πιο διαδραστικό
45. Καμία ιδιαίτερη πρόταση. Η δυνατότητα breaking rooms μα και sharing ακόμη και αν δεν είσαι host, εμπλουτίζει και διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική

διαδικασία. Επιπλέον, το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων μπορούσε να αξιοποιήσει ταυτόχρονα μικρόφωνο και κάμερα, δείχνει τις δυνατότητες που έχει η πλατφόρμα.

47. Ίσως να γινόταν μία προσπάθεια να μπορούν όλοι να βλέπουν συνεχώς όλους. Δηλαδή, τώρα, όταν υπάρχει η εισήγηση - παρουσίαση (το ανεβασμένο από τον εκπαιδευτή αρχείο) μπορούμε να δούμε ένα μέρος των ατόμων αν βάλουμε αυτήν την επιλογή, ή μόνο αυτούς που έχουν ανοικτή την κάμερα, ή μόνο τον εκπαιδευτή ή αυτόν που μιλά. Όταν όμως είναι περισσότερα τα άτομα από το περιθώριο που υπάρχει στον αντίστοιχο χώρο, χάνουμε κατά κάποιο τρόπο τις αντιδράσεις, δεν υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση. Αυτό ίσως θα μπορούσε να εξεταστεί καλύτερα. Η χρήση του chat βοηθά λίγο, αλλά δεν είναι τόσο άμεσο όσο η οπτική επαφή.

48. Να χρησιμοποιούνται τα δωμάτια και οι ομάδες από τους εκπαιδευτές. Οι εκπαιδευόμενοι να δοκιμάζουν τα τεχνικά τους μέσα που σχετίζονται με τον ήχο πριν την έναρξη ώστε να μπορούν να βελτιώσουν τα προβλήματα.

49. Το σύστημα (ΣΔΜ) λειτουργεί άψογα και νομίζω ότι κάθε πρόβλημα που προκύπτει αντιμετωπίζεται άμεσα.

50. 1. Λιγότερη ύλη 2. Πιο σύντομες διδακτικές ενότητες 3 περισσότερα διαλείμματα  
ΓΙΑΤΙ Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΗ

52.ΠΡΟΣ ΣΤΙΓΜΗ ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΡΟΤΕΙΝΩ ΚΑΤΙ ΔΙΟΤΙ ΔΕΝ ΕΧΩ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΚΕΝΟ. ΜΕ ΤΗ ΠΑΡΟΔΟ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΙΣ ΙΣΩΣ ΠΡΟΚΥΨΕΙ ΚΑΤΙ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΥΘΥΣ ΘΑ ΑΝΑΦΕΡΩ.

54. Χρειάζεται οι εκπαιδευτές να προσαρμόσουν το υλικό τους και τις τεχνικές τους για καλύτερα αποτελέσματα.

56. Η πρώτη μισή ημέρα του σεμιναρίου, να αφιερώνεται στην εκπαίδευση και κατάρτιση των συμμετεχόντων στην πλατφόρμα εκπαίδευσης.

57. Νομίζω πως το σύστημα λειτουργεί πολύ ικανοποιητικά.

58. Για αρχή ήταν αρκετά καλή, ικανοποιητική..

59. ΕΙΜΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΕΝ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΚΑΤΙ ΝΑ ΠΡΟΤΕΙΝΩ

64. Τίποτε ιδιαίτερο

65. Να διατίθεται και άλλο εργαλείο γραπτής επικοινωνία για τις ασκήσεις, εκτός του chat. Δυσκολευτήκαμε με το test αξιολόγησης που το κατεβάσαμε ως pdf στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ μας και στείλαμε τις απαντήσεις μας με e mail. Νομίζω ότι χωρεί βελτίωση σε αυτό.

66. ΕΝΑΡΞΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ

67. Όλα ήταν άψογα

69. Όλα καλά

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Α. ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Φύλο	Ανδρας	45	40,9	40,9	40,9
	Γυναίκα	65	59,1	59,1	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Συμμετέχοντες ανά φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ηλικία	>55	15	13,6	13,6	13,6
	35-44	23	20,9	20,9	34,5
	45-55	72	65,5	65,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Συμμετέχοντες ανά ηλικιακή ομάδα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Τίτλος σπουδών	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	1	0,9	0,9	0,9
	Διδακτορικό Δίπλωμα	9	8,2	8,2	9,1
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	74	67,3	67,3	76,4
	Πτυχίο ΑΕΙ	22	20,0	20,0	96,4
	Πτυχίο ΑΤΕΙ	4	3,6	3,6	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Προϋπηρεσία	> 30	7	6,4	6,4	6,4
	1-10	3	2,7	2,7	9,1
	11-20	45	40,9	40,9	50,0

	21-30	55	50,0	50,0	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 5: Έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Θέση	Μόνιμος Υπάλληλος	40	36,4	36,4	36,4
	Προϊστάμενος Διεύθυνσης	13	11,8	11,8	48,2
	Προϊστάμενος Τμήματος	49	44,5	44,5	92,7
	Υπάλληλος αορίστου χρόνου	7	6,4	6,4	99,1
	Υπάλληλος ορισμένου χρόνου	1	0,9	0,9	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 6: Θέση στον Δημόσιο Τομέα**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Ναι	93	84,5	84,5	84,5
	Όχι	17	15,5	15,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 7: Εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Έχω παρακολουθήσει πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας	27	24,5	24,5	24,5
	Παρακολούθησα πρώτη φορά την περίοδο της πανδημίας	83	75,5	75,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 8: Εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση	1	0,9	0,9	0,9
	Σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση	7	6,4	6,4	7,3
	Σύγχρονη τηλεεκπαίδευση	86	78,2	78,2	85,5
	Σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, Συνδυασμός δια ζώσης εκπαίδευσης & ηλεκτρονικής μάθησης (σύγχρονη ή ασύγχρονη)	6	5,5	5,5	90,9
	Συνδυασμός δια ζώσης εκπαίδευσης & ηλεκτρονικής μάθησης (σύγχρονη ή ασύγχρονη)	10	9,1	9,1	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 9: Εκπαιδευτική μέθοδος στα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Δια ζώσης εκπαίδευσης	84	76,4	76,4	76,4
	Εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης	14	12,7	12,7	89,1
	Μικτής μεθόδου (δια ζώσης και ηλεκτρονικής μάθησης σύγχρονης ή ασύγχρονης)	12	10,9	10,9	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 10: Μορφή επιμόρφωσης που επέλεξαν πριν την περίοδο της πανδημίας**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	Διαφωνώ	6	5,5	5,5	7,3
	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	28	25,5	25,5	32,7
	Συμφωνώ	47	42,7	42,7	75,5
	Συμφωνώ απόλυτα	27	24,5	24,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 11: Στάση στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Δια ζώσης εκπαίδευση	43	39,1	39,1	39,1
	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση	51	46,4	46,4	85,5
	Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση	16	14,5	14,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 12: Μορφή επιμόρφωσης που επιθυμούν σε μελλοντικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ.**

		Τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν την μορφή			
		Δια ζώσης εκπαίδευση	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση	Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση	Σύνολο
Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα :	Δια ζώσης εκπαίδευση	41	38	5	84
	Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση	1	3	10	14
	Μικτής μεθόδου	1	10	1	12
Σύνολο		43	51	16	110

**Πίνακας 13: Συγκριτικός πίνακας επιθυμητών μορφών επιμόρφωσης**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	52	47,3	47,3	47,3
	Σπάνια	34	30,9	30,9	78,2
	Μερικές φορές	22	20,0	20,0	98,2
	Συχνά	2	1,8	1,8	100,0
	Πολύ Συχνά	0	0	0	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 14: Πρόσβαση στο διαδίκτυο**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	69	62,7	62,7	62,7
	Σπάνια	27	24,5	24,5	87,3

	Μερικές φορές	10	9,1	9,1	96,4
	Συχνά	4	3,6	3,6	100,0
	Πολύ Συχνά	0	0	0	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 15: Γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	34	30,9	30,9	30,9
	Σπάνια	38	34,5	34,5	65,5
	Μερικές φορές	33	30,0	30,0	95,5
	Συχνά	5	4,5	4,5	100,0
	Πολύ Συχνά	0	0	0	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 16: Προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	58	52,7	52,7	52,7
	Σπάνια	25	22,7	22,7	75,5
	Μερικές φορές	13	11,8	11,8	87,3
	Συχνά	9	8,2	8,2	95,5
	Πολύ Συχνά	5	4,5	4,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 17: Αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	45	40,9	40,9	40,9
	Σπάνια	13	11,8	11,8	52,7
	Μερικές φορές	27	24,5	24,5	77,3
	Συχνά	18	16,4	16,4	93,6



	Πολύ Συχνά	7	6,4	6,4	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 18: Αίσθηση απομόνωσης**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	22	20,0	20,0	20,0
	Σπάνια	15	13,6	13,6	33,6
	Μερικές φορές	29	26,4	26,4	60,0
	Συχνά	33	30,0	30,0	90,0
	Πολύ Συχνά	11	10,0	10,0	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 19: Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	37	33,6	33,6	33,6
	Σπάνια	27	24,5	24,5	58,2
	Μερικές φορές	24	21,8	21,8	80,0
	Συχνά	13	11,8	11,8	91,8
	Πολύ Συχνά	9	8,2	8,2	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 20: Έλλειψη ανατροφοδότησης**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	13	11,8	11,8	11,8
	Σπάνια	20	18,2	18,2	30,0
	Μερικές φορές	24	21,8	21,8	51,8
	Συχνά	30	27,3	27,3	79,1
	Πολύ Συχνά	23	20,9	20,9	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 21: Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

	<b>Εμπόδια-δυσκολίες</b>	<b>Καθόλου (%)</b>	<b>Σπάνια (%)</b>	<b>Μερικές φορές (%)</b>	<b>Συχνά (%)</b>	<b>Πολύ Συχνά (%)</b>
1	Πρόσβαση στο διαδίκτυο	47,3	30,9	20	1,8	0
2	Γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής	62,7	24,5	9,1	3,6	0
3	Προβλήματα τεχνικής φύσεως	30,9	34,5	30,0	4,5	0
4	Αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία	52,7	22,7	11,8	8,2	4,5
5	Αίσθηση απομόνωσης	40,9	11,8	24,5	16,4	6,4
6	Έλλειψη εγγύτητας	20,0	13,6	26,4	30,0	10,0
7	Έλλειψη ανατροφοδότησης	33,6	24,5	21,8	11,8	8,2
8	Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης	11,8	18,2	21,8	27,3	20,9

**Πίνακας 22: Εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ.**

	<b>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις Εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης</b>	<b>Μέση τιμή (Mean)</b>	<b>Τυπική απόκλιση (Std. Dev.)</b>
1	Πρόσβαση στο διαδίκτυο	1,76	0,834
2	Γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής	1,54	0,809
3	Προβλήματα τεχνικής φύσεως	2,08	0,890
4	Αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία	1,89	1,176
5	Αίσθηση απομόνωσης	2,35	1,331
6	Έλλειψη εγγύτητας	2,96	1,285
7	Έλλειψη ανατροφοδότησης	2,36	1,283
8	Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης	3,27	1,306

**Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	4	3,6	3,6	3,6
	Αρκετά	18	16,4	16,4	20,0
	Πολύ	43	39,1	39,1	59,1
	Πάρα πολύ	45	40,9	40,9	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 24: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν καθοδηγητικός/ή και διευκόλυνε τη μάθηση**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	5	4,5	4,5	4,5
	Αρκετά	22	20,0	20,0	24,5
	Πολύ	40	36,4	36,4	60,9
	Πάρα πολύ	43	39,1	39,1	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 25: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν υποστηρικτικός/ή δίνοντας συμβουλές και ανατροφοδότηση**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	7	6,4	6,4	6,4
	Αρκετά	29	26,4	26,4	32,7
	Πολύ	39	35,5	35,5	68,2
	Πάρα πολύ	35	31,8	31,8	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 26: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε και διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προωθώντας την συνεργατική μάθηση**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	8	7,3	7,3	7,3
	Αρκετά	30	27,3	27,3	34,5
	Πολύ	34	30,9	30,9	65,5
	Πάρα πολύ	38	34,5	34,5	100,0

	Σύνολο	110	100,0	100,0	
--	--------	-----	-------	-------	--

**Πίνακας 27: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια προώθησε την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ του/της ίδιου/ιας και των εκπαιδευομένων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	9	8,2	8,2	8,2
	Αρκετά	30	27,3	27,3	35,5
	Πολύ	33	30,0	30,0	65,5
	Πάρα πολύ	38	34,5	34,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 28: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαλόγου, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	14	12,7	12,7	12,7
	Αρκετά	26	23,6	23,6	36,4
	Πολύ	39	35,5	35,5	71,8
	Πάρα πολύ	31	28,2	28,2	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 29: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	
	Λίγο	12	10,9	10,9	10,9
	Αρκετά	24	21,8	21,8	32,7
	Πολύ	39	35,5	35,5	68,2
	Πάρα πολύ	35	31,8	31,8	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 30: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια γνώριζε και χρησιμοποίησε με άνεση τα επικοινωνιακά και συνεργατικά εργαλεία που περιλαμβάνονταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση
--	------------------	-----------------

			(Std. Dev.)
1	Καθοδηγούσε και διευκόλυνε τη μάθηση	4,17	0,833
2	Ήταν υποστηρικτικός/ή δίνοντας συμβουλές και ανατροφοδότηση	4,10	0,877
3	Ενθάρρυνε και διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προωθώντας την συνεργατική μάθηση	3,93	0,916
4	Προωθούσε την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ του/της ίδιου/ιας και των εκπαιδευομένων	3,93	0,955
5	Ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαλόγου, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό	3,91	0,973
6	Χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	3,79	0,996
7	Γνώριζε και χρησιμοποίησε με άνεση τα επικοινωνιακά και συνεργατικά εργαλεία που περιλαμβάνονταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα	3,88	0,984

**Πίνακας 31: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	1	0,9	0,9	0,9
	Λίγο	28	25,5	25,5	26,4
	Αρκετά	31	28,2	28,2	54,5
	Πολύ	33	30,0	30,0	84,5
	Πάρα πολύ	17	15,5	15,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 32: Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	25	22,7	22,7	22,7
	Αρκετά	31	28,2	28,2	50,9
	Πολύ	35	31,8	31,8	82,7
	Πάρα πολύ	19	17,3	17,3	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 33: Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
--	-----------	---------	----------------	--------------------

	Καθόλου	4	3,6	3,6	3,6
	Λίγο	21	19,1	19,1	22,7
	Αρκετά	32	29,1	29,1	51,8
	Πολύ	40	36,4	36,4	88,2
	Πάρα πολύ	13	11,8	11,8	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 34:** Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	5	4,5	4,5	4,5
	Λίγο	25	22,7	22,7	27,3
	Αρκετά	34	30,9	30,9	58,2
	Πολύ	31	28,2	28,2	86,4
	Πάρα πολύ	15	13,6	13,6	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 35:** Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	4	3,6	3,6	3,6
	Λίγο	14	12,7	12,7	16,4
	Αρκετά	30	27,3	27,3	43,6
	Πολύ	41	37,3	37,3	80,9
	Πάρα πολύ	21	19,1	19,1	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 36:** Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	3	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	2	1,8	1,8	4,5
	Αρκετά	30	27,3	27,3	31,8
	Πολύ	43	39,1	39,1	70,9
	Πάρα πολύ	32	29,1	29,1	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 37:** Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	3	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	16	14,5	14,5	17,3
	Αρκετά	28	25,5	25,5	42,7
	Πολύ	41	37,3	37,3	80,0
	Πάρα πολύ	22	20,0	20,0	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 38: Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	2	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	11	10,0	10,0	11,8
	Αρκετά	34	30,9	30,9	42,7
	Πολύ	38	34,5	34,5	77,3
	Πάρα πολύ	25	22,7	22,7	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 39: Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	3	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	14	12,7	12,7	15,5
	Αρκετά	34	30,9	30,9	46,4
	Πολύ	36	32,7	32,7	79,1
	Πάρα πολύ	23	20,9	20,9	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 40: Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης**

	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Dev.)
1	Χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα	3,34	1,052
2	Αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων	3,44	1,027
3	Υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή	3,34	1,034
4	Υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και	3,24	1,091

	συνεργατικής μάθησης		
5	Διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε	3,55	1,054
6	Ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος	3,90	0,938
7	Περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση	3,57	1,053
8	Διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων	3,66	0,998
9	Διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης	3,56	1,045

**Πίνακας 41: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	4	3,6	3,6	3,6
	Αρκετά	39	35,5	35,5	39,1
	Πολύ	46	41,8	41,8	80,9
	Πάρα πολύ	21	19,1	19,1	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 42: Συνέπεια μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγησης**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	1	0,9	0,9	0,9
	Λίγο	5	4,5	4,5	5,5
	Αρκετά	33	30,0	30,0	35,5
	Πολύ	43	39,1	39,1	74,5
	Πάρα πολύ	28	25,5	25,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 43: Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	4	3,6	3,6	3,6
	Λίγο	8	7,3	7,3	10,9
	Αρκετά	33	30,0	30,0	40,9
	Πολύ	46	41,8	41,8	82,7
	Πάρα πολύ	19	17,3	17,3	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	



**Πίνακας 44: Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	2	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	3	2,7	2,7	4,5
	Αρκετά	39	35,5	35,5	40,0
	Πολύ	41	37,3	37,3	77,3
	Πάρα πολύ	25	22,7	22,7	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 45: Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	6	5,5	5,5	5,5
	Αρκετά	37	33,6	33,6	39,1
	Πολύ	33	30,0	30,0	69,1
	Πάρα πολύ	34	30,9	30,9	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 46: Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες**

	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών στόχων και αποτελεσμάτων μάθησης	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Dev.)
1	Συνέπεια μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγησης	3,76	0,801
2	Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων	3,84	0,894
3	Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων	3,62	0,977
4	Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες	3,76	0,898
5	Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες	3,86	0,923

**Πίνακας 47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών στόχων και αποτελεσμάτων μάθησης**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	8	7,3	7,3	7,3
	Αρκετά	19	17,3	17,3	24,5
	Πολύ	37	33,6	33,6	58,2
	Πάρα πολύ	46	41,8	41,8	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 48: Βαθμός ικανοποίησης για την ενημέρωση σχετικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος και τις υποχρεώσεις ως εκπαιδευόμενοι πριν την έναρξη του προγράμματος**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	13	11,8	11,8	11,8
	Αρκετά	19	17,3	17,3	29,1
	Πολύ	33	30,0	30,0	59,1
	Πάρα πολύ	45	40,9	40,9	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 49: Βαθμός ικανοποίησής από την υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την εξοικείωσή με την ηλεκτρονική πλατφόρμα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	1	0,9	0,9	0,9
	Λίγο	3	2,7	2,7	3,6
	Αρκετά	27	24,5	24,5	28,2
	Πολύ	37	33,6	33,6	61,8
	Πάρα πολύ	42	38,2	38,2	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 50: Βαθμός ικανοποίησής από την τεχνική υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά την διάρκεια του προγράμματος**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	2	1,8	1,8	1,8
	Αρκετά	19	17,3	17,3	19,1
	Πολύ	29	26,4	26,4	45,5
	Πάρα πολύ	60	54,5	54,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 51: Βαθμός ικανοποίησής από την ανταπόκριση των διοικητικών υπηρεσιών του ΙΝ.ΕΠ. σε ζητήματα και προβλήματα που απασχόλησαν τους επιμορφούμενους**

	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από την αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των οργανωτικών συνιστωσών των επιμορφωτικών προγραμμάτων	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Dev.)
1	Ενημέρωση σχετικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος και τις υποχρεώσεις πριν την έναρξη του προγράμματος	4,10	0,938
2	Υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την εξοικείωσή με την ηλεκτρονική πλατφόρμα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος	4,00	1,032
3	Τεχνική υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά την διάρκεια του προγράμματος	4,05	0,907
4	Ανταπόκριση των διοικητικών υπηρεσιών του ΙΝ.ΕΠ. σε ζητήματα και προβλήματα που απασχόλησαν τους επιμορφούμενους	4,34	0,827

**Πίνακας 52: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από την αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των οργανωτικών συνιστωσών των επιμορφωτικών προγραμμάτων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	4	3,6	3,6	3,6
	Λίγο	13	11,8	11,8	15,5
	Αρκετά	38	34,5	34,5	50,0
	Πολύ	32	29,1	29,1	79,1
	Πάρα πολύ	23	20,9	20,9	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 53: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	5	4,5	4,5	4,5
	Λίγο	16	14,5	14,5	19,1
	Αρκετά	30	27,3	27,3	46,4
	Πολύ	43	39,1	39,1	85,5
	Πάρα πολύ	16	14,5	14,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 54: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	15	13,6	13,6	13,6
	Αρκετά	34	30,9	30,9	44,5
	Πολύ	43	39,1	39,1	83,6
	Πάρα πολύ	18	16,4	16,4	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 55: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	1	0,9	0,9	0,9
	Αρκετά	22	20,0	20,0	20,9
	Πολύ	48	43,6	43,6	64,5
	Πάρα πολύ	39	35,5	35,5	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 56: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση του**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0
	Λίγο	3	2,7	2,7	2,7
	Αρκετά	24	21,8	21,8	24,5
	Πολύ	40	36,4	36,4	60,9
	Πάρα πολύ	43	39,1	39,1	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 57: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση του**

	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Dev.)
1	Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων	3,52	1,064
2	Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων	3,45	1,054
3	Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή	3,58	0,923

4	Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση του	4,14	0,760
5	Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση του	4,12	0,843

**Πίνακας 58: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	35	31,8	31,8	31,8
	Λίγο	17	15,5	15,5	47,3
	Αρκετά	21	19,1	19,1	66,4
	Πολύ	16	14,5	14,5	80,9
	Πάρα πολύ	21	19,1	19,1	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 59: Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης) πριν την πανδημία**

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Καθόλου	1	0,9	0,9	0,9
	Λίγο	4	3,6	3,6	4,5
	Αρκετά	17	15,5	15,5	20,0
	Πολύ	40	36,4	36,4	56,4
	Πάρα πολύ	48	43,6	43,6	100,0
	Σύνολο	110	100,0	100,0	

**Πίνακας 60: Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης) μετά την έναρξη της πανδημίας**

## B. ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Nonparametric Tests				
The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; is the same across categories of 1. Φύλο.				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 12. [Πρόσβαση στο διαδίκτυο] is the same across categories of 1. Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,546	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 12. [Γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής] is the same across categories of 1. Φύλο.		,183	
3	The distribution of 12. [Προβλήματα		,101	

	τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών] is the same across categories of 1. Φύλο.			
4	The distribution of 12. [Αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία] is the same across categories of 1. Φύλο.		,566	
5	The distribution of 12. [Αίσθηση απομόνωσης] is the same across categories of 1. Φύλο.		,091	
6	The distribution of 12. [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους] is the same across categories of 1. Φύλο.		,108	
7	The distribution of 12. [Έλλειψη ανατροφοδότησης] is the same across categories of 1. Φύλο.		,503	
8	The distribution of 12. [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης] is the same across categories of 1. Φύλο.		,879	
<b>The distribution of 13. Αποτιμήστε το ρόλο του εκπαιδευτή/τριας στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολούθησατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας is the same across categories of 1. Φύλο.</b>				
1	The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν καθοδηγητικός/ή και διευκόλυνε τη μάθηση] is the same across categories of 1. Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,679	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν υποστηρικτικός/ή δίνοντας συμβουλές και ανατροφοδότηση] is the same across categories of 1. Φύλο.		,749	
3	The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε και διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προωθώντας την συνεργατική μάθηση] is the same across categories of 1. Φύλο.		,472	
4	The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια προώθησε την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ του/της ίδιου/ιας και των εκπαιδευομένων] is the same across categories of 1. Φύλο.		,275	
5	The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαλόγου, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό] is the same across categories of 1. Φύλο.		,846	
6	The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων προωθώντας		,428	

	την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων] is the same across categories of 1. Φύλο.			
7	The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια γνώριζε και χρησιμοποίησε με άνεση τα επικοινωνιακά και συνεργατικά εργαλεία που περιλαμβάνονταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα is the same across categories of 1. Φύλο.		,516	
<b>The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας is the same across categories of 1. Φύλο.</b>				
1	The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα.] is the same across categories of 1. Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,955	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων] is the same across categories of 1. Φύλο.		,952	
3	The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή] is the same across categories of 1. Φύλο.		,952	
4	The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης] is the same across categories of 1. Φύλο.		,710	
5	The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε] is the same across categories of 1. Φύλο.		,676	
6	The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος] is the same across categories of 1. Φύλο.		,850	
7	The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση] is the same across categories of 1. Φύλο.		,914	
8	The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων] is the same across categories of 1. Φύλο.		,785	
9	The distribution of 14. [Το		,827	

	εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης] is the same across categories of 1. Φύλο.			
<b>The distribution of 15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης is the same across categories of 1. Φύλο.</b>				
1	The distribution of 15. [Υπήρχε συνέπεια μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγησης] is the same across categories of 1. Φύλο.		,997	
2	The distribution of 15. [Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων] is the same across categories of 1. Φύλο.		,676	
3	The distribution of 15. [Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων] is the same across categories of 1. Φύλο.		,667	
4	The distribution of 15. [Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες] is the same across categories of 1. Φύλο.		,728	
5	The distribution of 15. [Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές σας ανάγκες] is the same across categories of 1. Φύλο.		,749	
<b>The distribution of 16. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησής σας από τις οργανωτικές συνιστώσες των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας; is the same across categories of 1. Φύλο.</b>				
1	The distribution of 16. [Υπήρξε ενημέρωσή σας σχετικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος και τις υποχρεώσεις σας ως εκπαιδευόμενοι πριν την έναρξη του προγράμματος] is the same across categories of 1. Φύλο.		,861	
2	The distribution of 16. [Βαθμός ικανοποίησής σας από την υποστήριξη του IN.EΠ. για την εξοικειωσή σας με την ηλεκτρονική πλατφόρμα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος] is the same across categories of 1. Φύλο.		,527	
3	The distribution of 16. [Η τεχνική υποστήριξη του IN.EΠ. για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά την διάρκεια του προγράμματος ήταν επαρκής] is the same across categories of 1. Φύλο.		,301	
4	The distribution of 16. [Οι διοικητικές υπηρεσίες του IN.EΠ. ανταποκρίθηκαν σε ζητήματα και προβλήματα που σας απασχόλησαν]		,192	



	is the same across categories of 1. Φύλο.			
<b>The distribution of 17. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησής σας από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; is the same across categories of 1. Φύλο.</b>				
1	The distribution of 17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος] is the same across categories of 1. Φύλο.		,440	
2	The distribution of 17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος] is the same across categories of 1. Φύλο.		,831	
3	The distribution of 17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος] is the same across categories of 1. Φύλο.		,845	
4	The distribution of 17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση του] is the same across categories of 1. Φύλο.		,509	
5	The distribution of 17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση του] is the same across categories of 1. Φύλο.		,207	
6	The distribution of 18. Ποιος ο βαθμός εξοικείωσής σας με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης); [Πριν την πανδημία] is the same across categories of 1. Φύλο.		,318	
7	The distribution of 18. Ποιος ο βαθμός εξοικείωσής σας με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης); [Μετά την έναρξη της πανδημίας] is the same across categories of 1. Φύλο.		,205	

**Πίνακας 61: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12-18 is the same across categories of 1)**

Nonparametric Tests				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,027	Reject the null hypothesis.

	αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Αίσθηση απομόνωσης] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.EΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.				
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
<b>Group Statistics</b>					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.EΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Αίσθηση απομόνωσης]	1	93	2,47	1,348	,140
	2	17	1,71	1,047	,254

**Πίνακας 62: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Αίσθηση απομόνωσης] is the same across categories of 6)**

<b>Nonparametric Tests</b>				
	<b>Null Hypothesis</b>	<b>Test</b>	<b>Sig.<sup>a,b</sup></b>	<b>Decision</b>
1	The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	<,001	Reject the null hypothesis.

	επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;				
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
<b>Group Statistics</b>					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους]	1	93	3,17	1,230	,128
	2	17	1,82	,951	,231

**Πίνακας 63: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη ανατροφοδότησης] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

	προγράμματα επιμόρφωσης του IN.EΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;				
The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη ανατροφοδότησης]	1	93	2,53	1,299	,135
	2	17	1,47	,717	,174

**Πίνακας 64: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη ανατροφοδότησης] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	<,001	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει ι στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης	1	93	3,48	1,282	,133
	2	17	2,12	,697	,169

που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης]					
--	--	--	--	--	--

**Πίνακας 65: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 13. Αποτιμήστε το ρόλο του εκπαιδευτή/τριας στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independ ent-Samples Mann-Whitney U Test	,025	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 13. Αποτιμήστε το ρόλο του εκπαιδευτή/τριας στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων]	1	93	3,70	1,008	,105
	2	17	4,29	,772	,187

**Πίνακας 66: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,006	Reject the null hypothesis.

	υλικό χαρακτηρίζονταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα.] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.				
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
<b>Group Statistics</b>					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα.]	1	93	3,22	1,041	,108
	2	17	4,00	,866	,210

**Πίνακας 67: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα.] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,003	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων]	1	93	3,31	1,011	,105
	2	17	4,12	,857	,208

**Πίνακας 68: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,015	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και	1	93	3,24	1,047	,109
	2	17	3,88	,781	,189

εκπαιδευτή]					
-------------	--	--	--	--	--

**Πίνακας 69: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	<,001	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης]	1	93	3,09	1,070	,111
	2	17	4,06	,827	,201

**Πίνακας 70: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,008	Reject the null hypothesis.



	εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.				
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
<b>Group Statistics</b>					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε]	1	93	3,44	1,068	,111
	2	17	4,18	,728	,176

**Πίνακας 71: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,003	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος]	1	93	3,78	,942	,098
	2	17	4,47	,624	,151

**Πίνακας 72: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για	1	93	3,44	1,047	,109
	2	17	4,29	,772	,187

αυτοαξιολόγηση]					
-----------------	--	--	--	--	--

**Πίνακας 73: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολούθησατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,010	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του IN.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολούθησατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων]	1	93	3,56	1,005	,104
	2	17	4,24	,752	,182

**Πίνακας 74: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολούθησατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,018	Reject the null hypothesis.

	εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.				
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
<b>Group Statistics</b>					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 14. Αποτιμήστε το Εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης]	1	93	3,46	1,027	,107
	2	17	4,12	,993	,241

**Πίνακας 75: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,046	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

The distribution of 15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων]	1	93	3,76	,902	,093
	2	17	4,24	,752	,182

**Πίνακας 76: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 15. [Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test		Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές σας ανάγκες] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test		,007	Reject the null hypothesis.
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές σας ανάγκες]	1	93	3,76	,937	,097
	2	17	4,41	,618	,150

**Πίνακας 77: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 15. [Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές σας ανάγκες] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 17. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης σας από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος] is the same across categories of 6. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,010	Reject the null hypothesis.
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.				

Group Statistics					
6.Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
The distribution of 17. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης σας από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος]	1	93	3,33	1,067	,111
	2	17	4,06	,748	,181

**Πίνακας 78: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος] is the same across categories of 6)**

Nonparametric Tests				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 10. Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο [Σειρά 1] is the same across categories of 7. Ποια η εμπειρία σας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ.;	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,034	Reject the null hypothesis.
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.				

Group Statistics					
	7. Ποια η εμπειρία σας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης του IN.EΠ.;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
10. Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο	1	83	3,92	,965	,106
	2	27	3,56	,751	,145

**Πίνακας 79: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 10. [Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο] is the same across categories of 7)**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολούθησατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών] is the same across categories of 7. Ποια η εμπειρία σας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης του IN.ΕΠ.;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Group Statistics					
	7. Ποια η εμπειρία σας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης του IN.ΕΠ.;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολούθησατε στο IN.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών]	1	83	2,23	,902	,099
	2	27	1,63	,688	,132

**Πίνακας 80: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών] is the same across categories of 7)**

		13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε και διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προωθώντας την συνεργατική μάθηση]	12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Αίσθηση απομόνωσης]
13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε και διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προωθώντας την συνεργατική μάθηση]	Pearson Correlation	1	-,347**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Αίσθηση απομόνωσης]	Pearson Correlation	-,347**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

**Πίνακας 81: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια προώθησε την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ του/της ίδιου/ιας και των εκπαιδευομένων]	12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους]
13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια προώθησε την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ του/της ίδιου/ιας και των εκπαιδευομένων]	Pearson Correlation	1	-,369**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της	Pearson Correlation	-,369**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	



πανδημίας; [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους]	N	110	110
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

**Πίνακας 82: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαλόγου, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό]	12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης]
13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαλόγου, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό]	Pearson Correlation	1	-,508**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης]	Pearson Correlation	-,508**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

**Πίνακας 83: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή]	12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους]
14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή]	Pearson Correlation	1	-,419**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες	Pearson Correlation	-,419**	1

στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους]	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110

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

**Πίνακας 84: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης]	12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης]
14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης]	Pearson Correlation	1	-,464**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης]	Pearson Correlation	-,464**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110

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

**Πίνακας 85: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε]	15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες]
14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε]	Pearson Correlation	1	,702**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης	Pearson Correlation	,702**	1

[Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες]	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110

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

**Πίνακας 86: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων]	15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες]
14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων]	Pearson Correlation	1	,730**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες]	Pearson Correlation	,730**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110

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

**Πίνακας 87: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες]	15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές σας ανάγκες]
15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκομίσατε από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες]	Pearson Correlation	1	,669**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
15. Εκπαιδευτικοί στόχοι και αποτελέσματα μάθησης [Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές σας ανάγκες]	Pearson Correlation	,669**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110

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

**Πίνακας 88: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος]	12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Αίσθηση απομόνωσης]
17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος]	Pearson Correlation	1	-,408**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Αίσθηση απομόνωσης]	Pearson Correlation	-,408**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110

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

**Πίνακας 89: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

		17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος]	12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους]
17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος]	Pearson Correlation	1	-,454**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	110	110
12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολουθήσατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους]	Pearson Correlation	-,454**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	110	110

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

**Πίνακας 90: Δείκτης συσχέτισης Pearson**

Nonparametric Tests				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολούθησατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη ανατροφοδότησης] is the same across categories of 3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,044	Reject the null hypothesis.
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.				

Descriptives					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολούθησατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη ανατροφοδότησης] is the same across categories of 3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.	1	1	5,00		
	2	4	2,00	2,000	1,000
	3	22	1,95	,899	,192
	4	74	2,55	1,305	,152
	5	9	1,67	1,000	,333
	Total	110	2,36	1,283	,122

**Πίνακας 91: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη ανατροφοδότησης] is the same across categories of 3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.**

Nonparametric Tests				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολούθησατε στο IN.EΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης] is the same across categories of 3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,006	Reject the null hypothesis.
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.				
Descriptives				

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 12. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που παρακολούθησατε στο ΙΝ.ΕΠ. από την έναρξη της πανδημίας; [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης] is the same across categories of 3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.	1	1	5,00		
	2	4	2,00	2,000	1,000
	3	22	2,82	1,220	,260
	4	74	3,55	1,207	,140
	5	9	2,44	1,130	,377
	Total	110	3,27	1,306	,124

**Πίνακας 92: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης] is the same across categories of 3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.**

Nonparametric Tests					
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision	
1	The distribution of 10. Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο [Σειρά 1] is the same across categories of 9. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	>,001	Reject the null hypothesis.	
The significance level is ,050. Asymptotic significance is displayed.					
Descriptives					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
The distribution of 10. Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά	1	84	3,69	,931	,102
	2	14	4,71	,469	,125

τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο [Σειρά 1] is the same across categories of 9. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα	3	12	3,75	,754	,218
Total		110	3,83	,927	,088

**Πίνακας 93: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 10. is the same across categories of 9.**

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Εκπαιδευτής 1 (E1)	Εκπαιδευτής 2 (E2)	Εκπαιδευτής 3 (E3)	Εκπαιδευτής 4 (E4)	Εκπαιδευτήρια 5 (E5)
Φύλο	Άνδρας	Άνδρας	Άνδρας	Άνδρας	Γυναίκα
Ηλικία	43	54	57	51	59
Επίπεδο σπουδών	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό
Προϋπηρεσία δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα (έτη)	12 συνολικά	11 Δημόσιο 24 Ιδιωτικό	6 Δημόσιο 24 Ιδιωτικό	20 Δημόσιο	25 Δημόσιο 7 Ιδιωτικό
Εμπειρία ως εκπαιδευτής ενηλίκων (ώρες ή χρόνος)	6 έτη	>20000 ώρες	20 έτη ή 9.500 ώρες	25 έτη	10 έτη ή 3600 ώρες
Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προ της πανδημίας (ώρες ή χρόνος)	0	10 ώρες	750 ώρες	Υπάρχουσα μη προσδιορίσιμη	0
Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την έναρξη της πανδημίας (ώρες ή χρόνος)	1 έτος	70 ώρες	80 ώρες	1 έτος	1 έτος

**Πίνακας 94: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

- Φύλλο:
- Ηλικία:
- Επίπεδο σπουδών:
- Εργασία στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα (μην γράψετε ακριβή θέση) και χρόνος προϋπηρεσίας:
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής ενηλίκων (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.):
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) πριν την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.):
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) μετά την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.):

**Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τα προγράμματα επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης, από την έναρξη της πανδημίας (Μάρτιος 2020) έως σήμερα.**

#### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

1. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων;

##### ΑΠΑΝΤΗΣΗ:

2. Πιστεύετε πως τα μαθησιακά αντικείμενα της/των θεματικής/ών ενότητας/ων που διδάξατε ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

##### ΑΠΑΝΤΗΣΗ:

3. Κατά την αρχική συνάντησή σας με τη διαδικτυακή ομάδα:



α. Εφαρμόσατε δραστηριότητες «σπασίματος πάγου» και αλληλογνωριμίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

β. Ενημερώσατε επί των στόχων, του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

γ. Διερευνήσατε το επίπεδο εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επί των αντικειμένων της θεματικής ενότητας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

δ. Διαπιστώσατε στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο πρόγραμμα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

4. Χρειάστηκε να αναπροσαρμόσετε την σειρά των μαθησιακών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων ή να αλλάξετε το περιεχόμενό τους κατά την διάρκεια του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

5. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήσατε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (πχ παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, ομάδες εργασίας, πρακτική άσκηση, μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις – απαντήσεις / συζήτηση, καταγισμός ιδεών, άλλη τεχνική);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

6. Δώσατε την απαραίτητη ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική ομάδα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

7. Νοιώσατε συν-μανθάνων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

8. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

9. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

10. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαπιστώσατε δυσκολία στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

11. Ποια εμπόδια και προβλήματα ενδεχομένως συναντήσατε ως εκπαιδευτής πριν και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Πώς αντιμετωπίσατε τα προβλήματα αυτά (εφόσον υπήρξαν);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

12. Ο ρόλος σας ως εκπαιδευτής υπήρξε διαμεσολαβητικός/ διευκολυντικός, εμπνυχώνοντας τους εκπαιδευομένους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

13. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποίησατε τεχνικές που υποκινούν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

14. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης παρατηρήσατε στους εκπαιδευόμενους αλλαγές ως προς τις αντιλήψεις τους για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην επιμόρφωσή τους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

15. Πιστεύετε ότι η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

16. Μετά το πέρας του σεμιναρίου υπήρξαν δυνατότητες ανάπτυξης κοινότητας μάθησης και αν ναι πώς διευκολύνετε τη διαδικασία αυτή;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

17. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποίησατε χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

18. Γνωρίζατε και αξιοποιήσατε τα συνεργατικά, τα επικοινωνιακά εργαλεία και τις δυνατότητες του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα (πχ. σύγχρονη γραπτή συζήτηση, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργασία σε ομάδες κλπ); Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μπορούσαν να υποστηρίξουν τον σκοπό και τους εκπαιδευτικούς στόχους του σεμιναρίου;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

19. Παρείχατε τεχνική υποστήριξη εφόσον σας ζητήθηκε προς τους εκπαιδευόμενους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

20. Συμμετείχατε σε κάποιο είδος εκπαίδευσης πριν να αναλάβετε διδασκαλία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

21. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να διδάξετε σε επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν τη μορφή:

- α. Της δια ζώσης εκπαίδευσης
- β. Της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης
- γ. Της μικτής μέθοδου (δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης σύγχρονης ή ασύγχρονης)

Αιτιολογείστε την επιλογή σας.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

22. Άλλαξε η αντίληψή σας για την ηλεκτρονική μάθηση μετά την συμμετοχή σας ως εκπαιδευτής στα προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. μετά την έναρξη της πανδημίας και για ποιο λόγο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

23. Θα επιδιώξετε να επιμορφωθείτε περαιτέρω στα θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης ώστε να αξιοποιήσετε στη διδασκαλία σας νέα στοιχεία των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εξελίξεων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:**

24. Προτείνετε οτιδήποτε που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

##### ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

- Φύλλο: Άρρεν
- Ηλικία: 43
- Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό, Απόφοιτος ΕΣΔΔΑ
- Εργασία στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα (μην γράψετε ακριβή θέση) και χρόνος προϋπηρεσίας: 12 έτη
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής ενηλίκων (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): 6 έτη
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) πριν την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): 0 έτη
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) μετά την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): 1 έτος στο ΙΝ.ΕΠ.- σύγχρονη.

**Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τα προγράμματα επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης, από την έναρξη της πανδημίας (Μάρτιος 2020) έως σήμερα.**

##### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

1. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι**

2. Πιστεύετε πως τα μαθησιακά αντικείμενα της/των θεματικής/ών ενότητας/ων που διδάξατε ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, άλλωστε έγιναν σχέδια διδασκαλίας επάνω σε συγκεκριμένους επιστημονικούς φακέλους.**

3. Κατά την αρχική συνάντησή σας με τη διαδικτυακή ομάδα:

α. Εφαρμόσατε δραστηριότητες «σπασίματος πάγου» και αλληλογνωριμίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, με παράλληλη εισαγωγή στο ζητούμενο.**

β. Ενημερώσατε επί των στόχων, του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Έγινε συζήτηση, ώστε να προσδιοριστούν ακριβέστερα.**

γ. Διερευνήσατε το επίπεδο εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επί των αντικειμένων της θεματικής ενότητας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι με την ανωτέρω συζήτηση.**

δ. Διαπιστώσατε στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο πρόγραμμα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι**

4. Χρειάστηκε να αναπροσαρμόσετε την σειρά των μαθησιακών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων ή να αλλάξετε το περιεχόμενό τους κατά την διάρκεια του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα σε πρακτικά ζητήματα.**

5. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήσατε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (πχ παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, ομάδες εργασίας, πρακτική άσκηση, μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις – απαντήσεις / συζήτηση, καταγισμός ιδεών, άλλη τεχνική);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, όλες οι ανωτέρω και κάποιες παρεμφερείς.**

6. Δώσατε την απαραίτητη ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική ομάδα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, έγινε και εκπαιδευτικός αναστοχασμός.**

7. Νοιώσατε συν-μανθάνων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων.**

8. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, και είναι κάτι που τους αρέσει ιδιαίτερα.**

9. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, μέσα από την τεχνολογική πλατφόρμα εκπαίδευσης.**

10. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαπιστώσατε δυσκολία στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι, υπάρχει ολοένα και μεγαλύτερη εξοικείωση.**

11. Ποια εμπόδια και προβλήματα ενδεχομένως συναντήσατε ως εκπαιδευτής πριν και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Πώς αντιμετωπίσατε τα προβλήματα αυτά (εφόσον υπήρξαν);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι**

12. Ο ρόλος σας ως εκπαιδευτής υπήρξε διαμεσολαβητικός/ διευκολυντικός, εμπνυχώνοντας τους εκπαιδευομένους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων.**

13. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιήσατε τεχνικές που υποκινούν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, ήταν απαραίτητο συστατική για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.**

14. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης παρατηρήσατε στους εκπαιδευόμενους αλλαγές ως προς τις αντιλήψεις τους για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην επιμόρφωσή τους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, ανοίγουν και νέες δυνατότητες που μπορεί να μην τις είχαν σκεφτεί ή βιώσει νωρίτερα.**

15. Πιστεύετε ότι η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, οπωσδήποτε.**

16. Μετά το πέρας του σεμιναρίου υπήρξαν δυνατότητες ανάπτυξης κοινότητας μάθησης και αν ναι πώς διευκολύνετε τη διαδικασία αυτή;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Υπήρξε ανταλλαγή στοιχείων επικοινωνίας.**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

17. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήσατε χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι**

18. Γνωρίζατε και αξιοποιήσατε τα συνεργατικά, τα επικοινωνιακά εργαλεία και τις δυνατότητες του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα (πχ. σύγχρονη γραπτή συζήτηση, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργασία σε ομάδες κλπ); Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μπορούσαν να υποστηρίξουν τον σκοπό και τους εκπαιδευτικούς στόχους του σεμιναρίου;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, και εμπλουτίζεται με ολοένα αυξανόμενες δυνατότητες**

19. Παρείχατε τεχνική υποστήριξη εφόσον σας ζητήθηκε προς τους εκπαιδευόμενους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, ώστε να μη χάνεται χρόνος σε τεχνικά ζητήματα.**

20. Συμμετείχατε σε κάποιο είδος εκπαίδευσης πριν να αναλάβετε διδασκαλία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είχα συμμετοχή σε σεμινάριο ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Για τη σύγχρονη έγινε απλή μελέτη εγχειριδίου**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

21. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να διδάξετε σε επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν τη μορφή:

- α. Της δια ζώσης εκπαίδευσης
- β. Της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης
- γ. Της μικτής μέθοδου (δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης σύγχρονης ή ασύγχρονης)

Αιτιολογείστε την επιλογή σας.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Α και Β, δεδομένου ότι και με τις δύο μεθόδους μπορεί να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι.**

22. Άλλαξε η αντίληψή σας για την ηλεκτρονική μάθηση μετά την συμμετοχή σας ως εκπαιδευτής στα προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. μετά την έναρξη της πανδημίας και για ποιο λόγο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Επιβεβαιώθηκε ότι και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει ευκαιρία να διεξαχθούν και δραστηριότητες που δεν είναι εύκολο να συμβούν δια ζώσης, κάνοντας τη μικτή μέθοδο να δείχνει ολοένα και περισσότερο ως η μέθοδος του μέλλοντος.**

23. Θα επιδιώξετε να επιμορφωθείτε περαιτέρω στα θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης ώστε να αξιοποιήσετε στη διδασκαλία σας νέα στοιχεία των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εξελίξεων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, καθότι οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι τέτοιες που επηρεάζουν ταχύτατα τόσο την εκπαίδευση όσο και το επαγγελματικό περιβάλλον όλων.**

24. Προτείνετε οτιδήποτε που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

**Θα μπορούσε να υπάρξει σειρά εξειδικευμένων σεμιναρίων έστω μονοήμερων, εκπαίδευσης εκπαιδευτών, πάνω στην χρήση της πλατφόρμας, και στην ενσωμάτωση εκπαιδευτικών τεχνικών σε αυτήν**

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2**

### **ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

- Φύλο: ΓΥΝΑΙΚΑ

- Ηλικία: 59

- Επίπεδο σπουδών: ΑΕΙ ΚΑΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

- Εργασία στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα (μην γράψετε ακριβή θέση) και χρόνος προϋπηρεσίας: ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΝ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ (7 ΕΤΗ) /ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ (25 ΕΤΗ)

- Εμπειρία ως εκπαιδευτής ενηλίκων (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): 10 ΕΤΗ- 3500 ΩΡΕΣ ΣΤΟ ΤΕΙ/100 ΩΡΕΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) πριν την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): ΟΧΙ. ΜΟΝΟΝ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ.

- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) μετά την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): ΔΕΝ ΠΡΟΣΦΕΡΩ ΠΛΕΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΣΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΠΛΗΝ ΙΝ.ΕΠ., ΛΟΓΩ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ.ΣΥΓΧΡΟΝΗ



Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τα προγράμματα επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης, από την έναρξη της πανδημίας (Μάρτιος 2020) έως σήμερα.

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

1. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΣΕ ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ.**

2. Πιστεύετε πως τα μαθησιακά αντικείμενα της/των θεματικής/ών ενότητας/ων που διδάξατε ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:ΝΑΙ, ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ**

3. Κατά την αρχική συνάντησή σας με τη διαδικτυακή ομάδα:

α. Εφαρμόσατε δραστηριότητες «σπασίματος πάγου» και αλληλογνωριμίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. (ΑΠΛΩΣ, Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΠΟΥ ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑ ΣΥΧΝΑ ΣΤΗ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΕΝ ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ).**

β. Ενημερώσατε επί των στόχων, του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ**

γ. Διερευνήσατε το επίπεδο εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επί των αντικειμένων της θεματικής ενότητας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ (ΚΑΙ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΟ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΟΥΣ)**

δ. Διαπιστώσατε στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο πρόγραμμα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. ΣΕ ΣΥΝΤΡΙΠΤΙΚΗ ΠΛΕΙΟΨΗΦΙΑ, ΕΧΟΥΝ ΠΟΛΥ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ ΥΨΗΛΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ.**

4. Χρειάστηκε να αναπροσαρμόσετε την σειρά των μαθησιακών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων ή να αλλάξετε το περιεχόμενό τους κατά την διάρκεια του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΣΕ ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ. ΚΥΡΙΩΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΑΛΛΑΓΗ, ΑΛΛΑ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ ΜΕ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ**

**ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.**

5. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήσατε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (πχ παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, ομάδες εργασίας, πρακτική άσκηση, μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις – απαντήσεις / συζήτηση, καταγισμός ιδεών, άλλη τεχνική);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ, ΠΑΝΤΟΤΕ. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ / ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΚΑΤΑΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ, ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ, ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

6. Δώσατε την απαραίτητη ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική ομάδα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ ΠΑΝΤΟΤΕ.**

7. Νοιώσατε συν-μανθάνων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ, ΑΠΟΛΥΤΑ. ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ ΜΕ ΧΑΡΑ ΚΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΥΣ.**

8. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ.**

9. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:ΝΑΙ , ΣΕ ΣΥΝΕΧΗ ΒΑΣΗ.**

10. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαπιστώσατε δυσκολία στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΟΧΙ**

11. Ποια εμπόδια και προβλήματα ενδεχομένως συναντήσατε ως εκπαιδευτής πριν και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Πώς αντιμετωπίσατε τα προβλήματα αυτά (εφόσον υπήρξαν);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΔΕΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ.**

12. Ο ρόλος σας ως εκπαιδευτής υπήρξε διαμεσολαβητικός/ διευκολυντικός, εμπυχώνοντας τους εκπαιδευομένους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. ΕΙΜΑΙ ΘΙΑΣΩΤΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ. ΚΥΡΙΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΙΚΑ ΚΑΙ ΩΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΙΤΕΥΧΘΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ.**

13. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιήσατε τεχνικές που υποκινούν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. ΤΟ ΕΚΑΝΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΤΟ ΚΑΝΩ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

14. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης παρατηρήσατε στους εκπαιδευόμενους αλλαγές ως προς τις αντιλήψεις τους για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην επιμόρφωσή τους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΟΜΙΖΩ, ΠΩΣ ΣΕ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΜΕΡΑ, ΔΕΝ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΑΝΤΙΑΛΗΘΕΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΕ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ.**

**ΑΛΛΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΙΟΥΝΙΟ ΤΟΥ 2020 ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ (ΣΕ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΣΧΕΔΟΝ ΕΝΝΕΑ ΜΗΝΩΝ) ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΟΤΙ ΕΧΟΥΝ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ ΟΙ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ.**

15. Πιστεύετε ότι η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ, ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ. ΚΑΠΟΙΑ ΣΤΙΓΜΗ, ΣΕ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΕΣΤΙΑΖΑΝ ΘΕΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ, ΣΤΗΝ ΕΞΟΙΚΟΝΟΜΗΣΗ ΧΡΟΝΟΥ, ΣΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΖΩΗ.**

16. Μετά το πέρας του σεμιναρίου υπήρξαν δυνατότητες ανάπτυξης κοινότητας μάθησης και αν ναι πώς διευκολύνετε τη διαδικασία αυτή;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΜΕ ΜΕ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ ΟΛΩΝ (ΣΕΒΟΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ) ΜΙΑ ΛΙΣΤΑ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ, ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΥΛΙΚΟΥ. ΕΠΙΣΗΣ, ΠΑΝΤΟΤΕ ΔΗΛΩΝΩ ΔΙΑΘΕΣΙΜΗ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΠΙΘΑΝΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ ΚΑΙ ΕΧΩ ΧΑΡΕΙ ΠΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΙ ΜΕ ΕΧΟΥΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΚΑΙΡΟ, ΓΙΑ ΘΕΜΑ ΣΧΕΤΙΚΟ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΥΝΑΝΤΗΘΗΚΑΜΕ.**

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

17. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήσατε χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ, ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ.**

18. Γνωρίζατε και αξιοποιήσατε τα συνεργατικά, τα επικοινωνιακά εργαλεία και τις δυνατότητες του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα (πχ.

σύγχρονη γραπτή συζήτηση, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργασία σε ομάδες κλπ); Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μπορούσαν να υποστηρίξουν τον σκοπό και τους εκπαιδευτικούς στόχους του σεμιναρίου;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ**

19. Παρείχате τεχνική υποστήριξη εφόσον σας ζητήθηκε προς τους εκπαιδευόμενους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΔΕΝ ΧΡΕΙΑΣΤΗΚΕ. Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΑΡΜΟΔΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΙΝ.ΕΠ.**

20. Συμμετείχате σε κάποιο είδος εκπαίδευσης πριν να αναλάβετε διδασκαλία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΕΙΧΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ» ΤΟ 2017, ΑΛΛΑ ΑΦΟΡΟΥΣΕ ΚΥΡΙΩΣ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Πλατφόρμα Moodle).**

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

21. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να διδάξετε σε επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν τη μορφή:

- α. Της δια ζώσης εκπαίδευσης
- β. Της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης
- γ. Της μικτής μέθοδου (δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης

σύγχρονης ή ασύγχρονης)

Αιτιολογείστε την επιλογή σας.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΤΗΣ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ, ΔΕΔΟΜΕΝΟΥ ΟΤΙ ΔΕΝ ΠΡΟΣΦΕΡΟΝΤΑΝ ΟΙ ΑΛΛΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ, ΠΑΡΑ ΣΕ ΠΟΛΥ ΛΙΓΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ. ΕΙΧΑ ΕΚΦΡΑΣΕΙ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΓΙΑ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΕΔΟΜΕΝΟΥ ΟΤΙ ΕΙΧΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΙ ΣΤΗΝ ΠΛΑΤΟΡΜΑ MOODLE.**

22. Άλλαξε η αντίληψή σας για την ηλεκτρονική μάθηση μετά την συμμετοχή σας ως εκπαιδευτής στα προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. μετά την έναρξη της πανδημίας και για ποιο λόγο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ, ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΑ.**

23. Θα επιδιώξετε να επιμορφωθείτε περαιτέρω στα θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης ώστε να αξιοποιήσετε στη διδασκαλία σας νέα στοιχεία των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εξελίξεων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ, ΑΝ ΜΟΥ ΔΟΘΕΙ Η ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ. ΗΔΗ ΕΝΤΟΠΙΣΑ ΤΟ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΙΝ.ΕΠ. ΓΙΑ ΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑΘΑ ΠΡΟΤΕΙΝΑ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΤΥΠΙΚΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ**

24. Προτείνετε οτιδήποτε που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

**ΚΑΛΥΤΕΡΕΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ (όσον αφορά δίκτυα, παρεχόμενα μέσα κ.α)  
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ**

### **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3**

#### **ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

- Φύλλο: **Άρρεν**
- Ηλικία: **54**
- Επίπεδο σπουδών: **Διδακτορικός Τίτλος**
- Εργασία **Δημόσιο ή Ιδιωτικό τομέα** (μη γράψετε ακριβή θέση) χρόνος προϋπηρεσίας:  
**Δημόσιο (11) Έτη – 2007-2010 & 2014-2021 – Ιδιωτικά (35) Έτη.**
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής ενηλίκων (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): **Πάνω από 20.000 ώρες Βλ. CV Σελ. 5-14**
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) πριν την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): **Κατ' ουσία Μηδενική... Μερικά ενδοεπιχειρησιακά Σεμινάρια στην εταιρεία την οποία δουλεύω, με αντικείμενα Ποιοτική Εξυπηρέτηση, Service, Επικοινωνία, σε Διευθυντικά Στελέχη - Προϊσταμένους, Συνολικά, περίπου 10 ώρες.**
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) μετά την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): **24 ώρες με ΕΚΛΔΑ και περίπου άλλες 26, σε Σεμινάρια HACCP και CoviD-19 σε συνεργασία Περιφέρειας Κρήτης και το Πανεπιστήμιο**

**Κρήτης και την Ιατρική Σχολή του για Εργαζόμενους του Τουρισμού και ενδοεπιχειρησιακά σεμινάρια 20 ώρες με αντικείμενο την προσαρμογή της επιχείρησής στην Covid-19. Σύγχρονη εκπαίδευση.**

**Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν προγράμματα επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης, από την έναρξη της πανδημίας (Μάρτιος 2020) έως σήμερα.**

### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

**1. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Όχι πριν, παρότι τους έστειλα σχετικά mail με σκοπό να θέσουν πρακτικά θέματα στο σεμινάριο από τα πριν, η «απόσταση» δεν βοηθάει όσο καλογραμμένη και να είναι η γραπτή επικοινωνία, όπως δεν βοηθάει στο σχεδιασμό και το γεγονός ότι μέσα σε **1 μέρα** πρέπει να τα «πούμε όλα» για να παραλάβει ο επόμενος συνάδελφος.

**Κατά το μάθημα συμμετείχαν, σε όσα ερωτήθηκαν, ασκήσεις, παιχνίδια, Role Plays...**

**2. Πιστεύετε πως τα μαθησιακά αντικείμενα της/των θεματικής/ών ενότητας/ων που διδάξατε ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, είναι μια από τις πιο βασικές μας στοχεύσεις, να συνδέουμε την θεωρία με την πράξη & τις ιδιότητες του Δημόσιου τομέα με τις ανάγκες του ιδιωτικού.

**3. Κατά την αρχική συνάντησή σας με τη διαδικτυακή ομάδα:**

**α. Εφαρμόσατε δραστηριότητες «σπασίματος πάγου» και αλληλογνωριμίας;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Φυσικά, πάντα, το Forming είναι ένα βασικό συστατικό του Team Building.

**β. Ενημερώσατε επί των στόχων, του περιεχομένου & της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Φυσικά, είναι βασικό τμήμα του «Εκπαιδευτικού Συμβολαίου» κάθε Διδάσκοντα. Επίσης, πάνω σ' αυτά έγινε σύνδεση με την προηγούμενη -επόμενη μέρα.

**γ. Διερευνήσατε το επίπεδο εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επί των αντικειμένων της θεματικής ενότητας;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, σε δύο φάσεις. Τόσο πριν από την διδασκαλία μέσω του πίνακα αιτήσεων των εκπαιδευομένων, όσο και κατά την εκπαίδευση, μέσω του βήματος (3<sup>α</sup>).

**δ. Διαπιστώσατε στάσεις & διαθέσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο πρόγραμμα;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, ένας σωστός πομπός οφείλει να αξιολογεί κάτι τέτοιο καθόλη την διάρκεια της εκπαίδευσης, παρόλα αυτά η Τηλεκπαίδευση μειώνει λίγο την ικανότητα του να εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία όσους δείχνουν να έχουν «απόσταση».

**4. Χρειάστηκε να αναπροσαρμόσετε την σειρά των μαθησιακών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων ή να αλλάξετε το περιεχόμενό τους κατά την διάρκεια του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Φυσικά, για να γίνουν πιο άμεσα κατανοητά από τους εκπαιδευόμενους, είναι μια αναγκαιότητα με αβέβαιο αποτέλεσμα, σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση.

**5. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήσατε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (πχ παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, ομάδες εργασίας, πρακτική άσκηση, μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις – απαντήσεις / συζήτηση, καταγισμός ιδεών, άλλη τεχνική);**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Φυσικά, η παραδοσιακή εισήγηση είναι αρκετά ξεπερασμένη μέθοδος, αλλά δυστυχώς, σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, ενισχύεται εις βάρος άλλων μορφών.

**6. Δώσατε την απαραίτητη ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική ομάδα;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Πάντα, η διαδικασία έχει μορφή «Θα κάνουμε...», «Κάνουμε», «Κάναμε!».

**7. Νοιώσατε συν-μανθάνων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Φυσικά, αν δεν γίνει αυτό, ο εισηγητής χάνει μια «μεγάλη ευκαιρία». Συχνά, η εμπειρία των εκπαιδευομένων αθροιστικά, ξεπερνάει τη μισή χιλιετία. Θα ήταν μεγάλη «απώλεια» να μην μάθει κανείς από αυτήν, ειδικά στο πρακτικό επίπεδο.

**8. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Είναι κάτι που πρέπει να επιδιώκεται. Συνήθως δουλεύουμε περισσότερο σε ομάδες και λιγότερο ατομικά, όμως είναι μια ακόμα πρόκληση της Τηλεκπαίδευσης.

**9. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, διαφορετικά δεν υπάρχει εκπαίδευση. Το αν αυτό έγινε με την χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων είναι κάτι που έγινε σε μικρό ή και εξαιρετικά μικρό βαθμό.

**10. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαπιστώσατε δυσκολία στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Υπάρχει δυσκολία σε (2) επίπεδα. Κύρια σε τεχνικό επίπεδο όταν υπάρχει κακή ή μέτρια σύνδεση, η δυσκολία όμως είναι στην έλλειψη εκπαιδευτικής εγγύτητας.

**11. Ποια εμπόδια και προβλήματα ενδεχομένως συναντήσατε ως εκπαιδευτής πριν και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Πώς αντιμετωπίσατε τα προβλήματα αυτά (εφόσον υπήρξαν);**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Όπως προαναφέρθηκε, είναι η έλλειψη εκπαιδευτικής εγγύτητας, δεσίματος μεταξύ Εισηγητή και Εκπαιδευομένων. Αντιμετωπίζεται με τεχνολογικά μέσα, αλλά κυρίως με μεγαλύτερη προσπάθεια επικοινωνίας, αλλά μέτριο αποτέλεσμα.

**12. Ο ρόλος σας ως εκπαιδευτής υπήρξε διαμεσολαβητικός/ διευκολυντικός, εμπνυχώνοντας τους εκπαιδευομένους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Φυσικά! Αναφερόμαστε σε ένα από τα βασικά στοιχεία, της Εκπαίδευσης.

**13. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιήσατε τεχνικές που υποκινούν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Φυσικά! Κανείς δεν βελτιώνεται αν δε στοχαστεί πως θα γίνει καλύτερος!



**14. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης παρατηρήσατε στους εκπαιδευόμενους αλλαγές ως προς τις αντιλήψεις τους για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην επιμόρφωσή τους;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Όχι ιδιαίτερα... Θεωρώ ότι έχουμε - και έχουν - ξεπεράσει αυτό το στάδιο.

**15. Πιστεύετε ότι η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Θεωρώ πως Ναι και σε μεγάλο βαθμό, εξαρτώμενο και από τον Εισηγητή.

**16. Μετά το πέρας του σεμιναρίου υπήρξαν δυνατότητες ανάπτυξης κοινότητας μάθησης και αν ναι πώς διευκολύνετε τη διαδικασία αυτή;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Διατηρούμε μερικές φορές ένα Forum επικοινωνίας ανταλλάσσοντας ιδέες.

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

**17. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήσατε χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Θεωρώ πως Ναι, αλλ' αυτό είναι κάτι που πρέπει να πουν οι αξιολογήσεις.

**18. Γνωρίζατε και αξιοποιήσατε τα συνεργατικά, τα επικοινωνιακά εργαλεία και τις δυνατότητες του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα (πχ. σύγχρονη γραπτή συζήτηση, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργασία σε ομάδες κλπ); Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μπορούσαν να υποστηρίξουν τον σκοπό και τους εκπαιδευτικούς στόχους του σεμιναρίου;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Δεν μπορώ να πω ότι γνώριζα καλά όλα τα εργαλεία, ειδικά αυτό των ομάδων εργασίας, ίσως πρέπει να γίνει μια Εκπαίδευση Εκπαιδευτών σε αυτό για κοινή αντίληψη. Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει η πλατφόρμα την διαζώσης εκπαίδευση. Να την υποκαταστήσει σε ένα μικρό βαθμό Ναι, αλλά, ως εκεί.

**19. Παρείχατε τεχνική υποστήριξη εφόσον σας ζητήθηκε προς τους εκπαιδευόμενους;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, είναι αυτονόητο και είναι και συχνά, μια άσκηση ομαδικής βοήθειας.

**20. Συμμετείχατε σε κάποιο είδος εκπαίδευσης πριν να αναλάβετε διδασκαλία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι γενικά γι άλλες πλατφόρμες (Zoom), όχι συγκεκριμένα για την WebEx.

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

**21. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να διδάξετε σε επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν τη μορφή:**

- α.** Της δια ζώσης εκπαίδευσης
- β.** Της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης
- γ.** Της μικτής μεθόδου (δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης σύγχρονης ή ασύγχρονης)

Αιτιολογείστε την επιλογή σας.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: (α)** Μόνο δια ζώσης μπορεί να γίνεται η εκπαίδευση, η Τηλεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει μόνο συμπληρωματικά, μόνο όταν δεν γίνεται αλλιώς οπότε είναι χρήσιμη και με την λογική αυτή μόνον ως συμπληρωματική εκπαίδευση νοείται...

**22. Άλλαξε η αντίληψή σας για την ηλεκτρονική μάθηση μετά την συμμετοχή σας ως εκπαιδευτής στα προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. μετά την έναρξη της πανδημίας και για ποιο λόγο;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Όχι, η Εκπαίδευση και η Μάθηση είναι αναγκαιότητα, η άποψη μου είναι σταθερή, αλλά προσπαθούμε και κάνουμε το καλύτερο με τους όποιους περιορισμούς.

**23. Θα επιδιώξετε να επιμορφωθείτε περαιτέρω στα θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης ώστε να αξιοποιήσετε στη διδασκαλία σας νέα στοιχεία των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εξελίξεων;**

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Φυσικά, είμαι Αντιπεριφερειάρχης Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, η Διδακτορική Διατριβή μου είναι στην Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση, αλλά εφόσον συνεχιστεί αυτή η μορφή εκπαίδευσης πρέπει να ‘μαστε άρτια εκπαιδευμένοι κι εμείς.

**24. Προτείνετε οτιδήποτε που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:**

Είναι ένα από τα θέματα που με απασχολεί, απασχολεί και όσους έχουν απαιτήσεις από τον Εκπαιδευτικό εαυτό τους, όσους «βλέπουν» με τα μάτια των Καταρτιζομένων. Θεωρώ ότι θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο μεγάλης ερευνητικής προσπάθειας και όχι απλά απόψεων το «Πως θα καταστεί η Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση Θελκτική»!

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4**

### **ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

- Φύλλο: Άνδρας
- Ηλικία: 57
- Επίπεδο σπουδών: Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου
- Εργασία στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα (μην γράψετε ακριβή θέση) και χρόνος προϋπηρεσίας: Δημόσιος: 6 έτη, Ιδιωτικός: 24 έτη
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής ενηλίκων (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): 20 έτη, 9.500 ώρες.
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) πριν την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): Σύγχρονη: 300 ώρες, Ασύγχρονη: 250 ώρες, Μικτή: 200, Δια ζώσης: 8.750 ώρες.
- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) μετά την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): Σύγχρονη: 80 ώρες

**Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τα προγράμματα επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης, από την έναρξη της πανδημίας (Μάρτιος 2020) έως σήμερα.**

## **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

1. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΟΧΙ**

2. Πιστεύετε πως τα μαθησιακά αντικείμενα της/των θεματικής/ών ενότητας/ων που διδάξατε ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ**

3. Κατά την αρχική συνάντησή σας με τη διαδικτυακή ομάδα:

α. Εφαρμόσατε δραστηριότητες «σπασίματος πάγου» και αλληλογνωριμίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. Σύντομη παρουσίαση καθενός, αυτοπαρουσίαση, διερεύνηση γνώσεων σχετικών με το θέμα σεμιναρίου.**

β. Ενημερώσατε επί των στόχων, του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. Συμπεριλαμβάνονται και στο υλικό της παρουσίασης.**

γ. Διερευνήσατε το επίπεδο εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επί των αντικειμένων της θεματικής ενότητας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. Με ερωτήσεις στο ξεκίνημα.**

δ. Διαπιστώσατε στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο πρόγραμμα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΝΑΙ. Με ερωτήσεις στην αρχή για το τι περιμένουν από το πρόγραμμα.**

4. Χρειάστηκε να αναπροσαρμόσετε την σειρά των μαθησιακών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων ή να αλλάξετε το περιεχόμενό τους κατά την διάρκεια του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, κάποιες φορές.**

5. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήσατε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (πχ παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, ομάδες εργασίας, πρακτική άσκηση, μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις – απαντήσεις / συζήτηση, καταγισμός ιδεών, άλλη τεχνική);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι κυρίως πρακτ. ασκήσεις, μελ. περ/σεων, ερωτ-απαντ., βίντεο και λιγότερο προσομοιώσεις και ομάδες εργασίας.**

6. Δώσατε την απαραίτητη ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική ομάδα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι**

7. Νοιώσατε συν-μανθάνων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι**

8. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι**

9. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, οι απαντήσεις σε ασκήσεις αποτυπώνονται στο chat και σε φόρμες αποτ/των και κατόπιν διαμοιράζονται και συζητούνται.**

10. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαπιστώσατε δυσκολία στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εν μέρει, καθώς ορισμένοι χρησιμοποιούν κινητό ή tablet και δυσκολεύονται στη διαχείριση αρχείων.**

11. Ποια εμπόδια και προβλήματα ενδεχομένως συναντήσατε ως εκπαιδευτής πριν και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Πώς αντιμετωπίσατε τα προβλήματα αυτά (εφόσον υπήρξαν);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ορισμένοι κλείνουν την κάμερα επικαλούμενοι κακή σύνδεση και μείωση χρήσης δεδομένων. Απηύθυνα συχνά το λόγο σε αυτούς για να τους έχω σε εγρήγορση.**

12. Ο ρόλος σας ως εκπαιδευτής υπήρξε διαμεσολαβητικός/ διευκολυντικός, εμπνυχώνοντας τους εκπαιδευομένους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Σε μεγάλο βαθμό, αφού είναι ο μόνος τρόπος για να επιτύχουμε την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς.**

13. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιήσατε τεχνικές που υποκινούν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, κυρίως με ασκήσεις και ‘συμβολικά’ βίντεο.**

14. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης παρατηρήσατε στους εκπαιδευόμενους αλλαγές ως προς τις αντιλήψεις τους για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην επιμόρφωσή τους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η συμμετοχή τους βελτιώνει την εξοικείωση με τις ψ.τ. κι επομένως τυχόν φόβους και αντιστάσεις.**

15. Πιστεύετε ότι η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Σίγουρα ναι.**

16. Μετά το πέρας του σεμιναρίου υπήρξαν δυνατότητες ανάπτυξης κοινότητας μάθησης και αν ναι πώς διευκολύνετε τη διαδικασία αυτή;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ανταλλάξαμε email σε αρκετές περιπτώσεις. Ορισμένοι επανέρχονται με email, ζητώντας συμβουλές για περαιτέρω αυτοβελτίωση.**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

17. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήσατε χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Σε μεγάλο βαθμό.**

18. Γνωρίζατε και αξιοποιήσατε τα συνεργατικά, τα επικοινωνιακά εργαλεία και τις δυνατότητες του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα (πχ. σύγχρονη γραπτή συζήτηση, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργασία σε ομάδες κλπ); Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μπορούσαν να υποστηρίξουν τον σκοπό και τους εκπαιδευτικούς στόχους του σεμιναρίου;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι σε μεγάλο βαθμό. Η εργασία σε ομάδες έχει δυσκολία λόγω της χρήσης συσκευών με μικρή οθόνη και της μέτριας ποιότητας σύνδεσης κάποιων συμ/ντων.**

19. Παρείχατε τεχνική υποστήριξη εφόσον σας ζητήθηκε προς τους εκπαιδευόμενους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι**

20. Συμμετείχατε σε κάποιο είδος εκπαίδευσης πριν να αναλάβετε διδασκαλία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι, αλλά υπάρχει εμπειρία από το παρελθόν.**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

21. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να διδάξετε σε επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν τη μορφή:

- α. Της δια ζώσης εκπαίδευσης
- β. Της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης
- γ. Της μικτής μέθοδου (δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης σύγχρονης ή ασύγχρονης)

Αιτιολογείστε την επιλογή σας.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: α. Θεωρώ ότι είναι με διαφορά η ιδανικότερη για ενήλικες.**

22. Άλλαξε η αντίληψή σας για την ηλεκτρονική μάθηση μετά την συμμετοχή σας ως εκπαιδευτής στα προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. μετά την έναρξη της πανδημίας και για ποιο λόγο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Η άποψη μου δεν άλλαξε. Όμως μεταξύ του ‘καθόλου κατάρτιση’ και κατάρτιση ‘εξ αποστάσεως’, επιλέγω τη δεύτερη, ιδίως όταν εξυπηρετεί και την ανάγκη να μείνουμε ασφαλείς και υγιείς.

23. Θα επιδιώξετε να επιμορφωθείτε περαιτέρω στα θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης ώστε να αξιοποιήσετε στη διδασκαλία σας νέα στοιχεία των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εξελίξεων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι.

24. Προτείνετε οτιδήποτε που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

**Κάθε Υπηρεσία να φροντίζει να διαμορφώσει ένα μικρό χώρο με 1-2 θέσεις εργασίας με τον κατάλληλο εξοπλισμό για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγ/των από τα στελέχη τους, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν απερίσπαστοι και με σύγχρονο εξοπλισμό τα σεμινάρια του ΕΚΔΔΑ. (π.χ. κάθε ΔΟΥ, Πανεπιστήμιο, Δήμος κλπ).**

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5**

### **ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

- Φύλλο: Άρεν

- Ηλικία: 51

- Επίπεδο σπουδών: Διδακτορικό

- Εργασία στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα (μην γράψετε ακριβή θέση) και χρόνος προϋπηρεσίας: δημόσιο, 20 χρόνια

- Εμπειρία ως εκπαιδευτής ενηλίκων (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): 25 χρόνια

- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) πριν την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς

φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): όλες τις μορφές, συνεργασία με ΚΕΚ, ΤΕΙ, Πανεπιστήμιο, ΠΙΝΕΠ,

- Εμπειρία ως εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με ποια μορφή (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή - εξ αποστάσεως και δια ζώσης) μετά την έναρξη της πανδημίας (περίπου χρόνος-ώρες, αν έχετε συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός ΙΝ.ΕΠ.): σύγχρονη και ασύγχρονη, σε δράσεις του Κοινωνικού Οργανισμού Πορτοκαλί Λεωφορείο, ΙΕΚ και ΠΙΝΕΠ

**Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τα προγράμματα επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης, από την έναρξη της πανδημίας (Μάρτιος 2020) έως σήμερα.**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

1. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων γίνονταν από εμένα, οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στην εφαρμογή τους διαδικτυακά**

2. Πιστεύετε πως τα μαθησιακά αντικείμενα της/των θεματικής/ών ενότητας/ων που διδάξατε ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι γιατί αφορούσαν οριζόντιες δεξιότητες (διαχείριση χρόνου, συνεργασία σε ομάδες, ατζέντα 21 για τη βιώσιμη ανάπτυξη)**

3. Κατά την αρχική συνάντησή σας με τη διαδικτυακή ομάδα:

α. Εφαρμόσατε δραστηριότητες «σπασίματος πάγου» και αλληλογνωριμίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, το κάνω πάντοτε σε όλα τα μαθήματα που κάνω. Χρησιμοποιώ συνήθως μία άσκηση ενεργητικής μάθησης που οι εκπαιδευόμενοι μιλούν για τον εαυτό τους ή τις απόψεις τους για ένα θέμα σχετικό με το περιεχόμενο του μαθήματος.**

β. Ενημερώσατε επί των στόχων, του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, αποτελεί πάντοτε μέρος του περιεχομένου του μαθήματος με το οποίο ξεκινάω το μάθημα. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι αλλά και εγώ, γνωρίζω αν στο τέλος του μαθήματος επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι ή όχι.**



γ. Διερευνήσατε το επίπεδο εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων επί των αντικειμένων της θεματικής ενότητας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Η αλήθεια είναι αυτό δεν το κάνω άμεσα. Αλλά προκύπτει έμμεσα μέσα από τις τοποθετήσεις τους. Επίσης, στην εισαγωγική δραστηριότητα αλληλογνωριμίας ρωτάω συνήθως για τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος.

δ. Διαπιστώσατε στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο πρόγραμμα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Στο τέλος του μαθήματος συνήθως συζητώ την άποψή τους ή κάποιες φορές στην αρχή για το ποια είναι η εμπειρία τους από το πρόγραμμα μέχρι εκείνη την στιγμή (προηγούμενες μέρες)

4. Χρειάστηκε να αναπροσαρμόσετε την σειρά των μαθησιακών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων ή να αλλάξετε το περιεχόμενό τους κατά την διάρκεια του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, προκύπτει συχνά. Όταν βλέπω ότι οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν καλά ένα θέμα, συνήθως το καλύπτω πιο σύντομα και αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους.

5. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήσατε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές (πχ παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, ομάδες εργασίας, πρακτική άσκηση, μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις – απαντήσεις / συζήτηση, καταγισμός ιδεών, άλλη τεχνική);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, χρησιμοποιώ δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης, συνήθως μελέτες περίπτωσης αλλά και τον καταγισμό ιδεών και ερωτήσεις-απαντήσεις

6. Δώσατε την απαραίτητη ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική ομάδα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Προσπαθώ να το κάνω, αλλά η αλήθεια είναι ότι συχνά η ροή του μαθήματος δεν το επιτρέπει. Ιδίως σε προσωπικό επίπεδο. Είναι ένα δύσκολο όσο και κρίσιμο θέμα.

7. Νοιώσατε συν-μανθάνων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Πολύ συχνά. Οι συμμετέχοντες έχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης, κατάρτισης, συνήθως μεταπτυχιακό, πολλοί και δύο μεταπτυχιακά και πλούσιες εμπειρίες στο δημόσιο αλλά και ιδιωτικό τομέα.

8. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Πάντοτε υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να μιλήσουν και θέλουν να πουν τις απόψεις τους για όλα τα θέματα που

**συζητούνται. Η διαχείριση μάλιστα αυτήν της τάσης που έχουν οι εκπαιδευόμενοι να λένε την άποψη και τις εμπειρίες τους, είναι δύσκολη.**

9. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων με τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:Ναι**

10. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαπιστώσατε δυσκολία στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι ιδιαίτερα. Αλλά ναι υπήρχαν δυσκολίες.**

11. Ποια εμπόδια και προβλήματα ενδεχομένως συναντήσατε ως εκπαιδευτής πριν και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Πώς αντιμετωπίσατε τα προβλήματα αυτά (εφόσον υπήρξαν);

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Κάποιοι δεν είχαν κάμερα ή και μικρόφωνο, ενώ κάποιοι (λίγοι) προτιμούσαν να μην τα ενεργοποιούν. Η μη εμφάνιση της γλώσσας του σώματος ήταν το κυριότερο πρόβλημα.

12. Ο ρόλος σας ως εκπαιδευτής υπήρξε διαμεσολαβητικός/ διευκολυντικός, εμπνυχώνοντας τους εκπαιδευομένους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Προσπάθησα όσο μπορούσα. Τα συχνότερα διαλείμματα έπαιξαν κάποιον θετικό ρόλο γιατί είναι κουραστικό το μάθημα όταν γίνεται με τη μεσολάβηση της οθόνης.**

13. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιήσατε τεχνικές που υποκινούν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι. Μέσω των μελετών περίπτωσης και συγκεκριμένων ερωτήσεων.**

14. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης παρατηρήσατε στους εκπαιδευόμενους αλλαγές ως προς τις αντιλήψεις τους για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην επιμόρφωσή τους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μάλλον υπήρξε αλλαγή. Πολλοί ώριμοι εκπαιδευόμενοι αισθάνονταν άνετα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ίσως απολάμβαναν και κάποια πλεονεκτήματα που διαθέτει αυτή η μορφή εκπαίδευσης (οι καπνιστές μπορούν να καπνίζουν, απολαμβάνεις πιο άνετα τον καφέ σου, είσαι σε επαφή με οικογενειακά θέματα και άρα αισθάνεσαι πιο ήσυχος -π.χ. ήρθαν τα παιδιά από το σχολείο στο σπίτι ή ο σύζυγος ανέλαβε να μαγειρέψει κλπ. )**

15. Πιστεύετε ότι η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι μάλλον, καθώς υπήρξε πρακτική εμπειρία και προσωπική εμπειρία. Έχουν πλέον ίδια άποψη και μάλλον θετική**

16. Μετά το πέρας του σεμιναρίου υπήρξαν δυνατότητες ανάπτυξης κοινότητας μάθησης και αν ναι πώς διευκολύνετε τη διαδικασία αυτή;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Οι εκπαιδευόμενοι συνήθως δημιουργούν ομάδες στο viber και ανταλλάσσουν μείλ. Κάποιες φορές διαπίστωσα ότι έστελναν υλικό, συνδέσμους κ.λπ. Επίσης, συνεργάζονταν μέσω viber στην τελική εξέταση!!!**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

17. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήσατε χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι αλλά όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό.**

18. Γνωρίζατε και αξιοποιήσατε τα συνεργατικά, τα επικοινωνιακά εργαλεία και τις δυνατότητες του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης - Ηλεκτρονική Πλατφόρμα (πχ. σύγχρονη γραπτή συζήτηση, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργασία σε ομάδες κλπ); Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μπορούσαν να υποστηρίξουν τον σκοπό και τους εκπαιδευτικούς στόχους του σεμιναρίου;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, αλλά σε μικρό βαθμό. Ήμουν κάπως επιφυλακτικός.**

19. Παρείχατε τεχνική υποστήριξη εφόσον σας ζητήθηκε προς τους εκπαιδευόμενους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Προσπάθησα, αλλά δεν είχα και πολλές δυνατότητες. Για παράδειγμα, αν δεν δούλευε το μικρόφωνο ή υπήρχε αστάθεια στο δίκτυο.**

20. Συμμετείχατε σε κάποιο είδος εκπαίδευσης πριν να αναλάβετε διδασκαλία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι (δυστυχώς) αλλά υπάρχει πολύ σχετικό υλικό στο οποίο είχα πρόσβαση,**

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

21. Πριν την περίοδο της πανδημίας επιθυμούσατε να διδάξετε σε επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν τη μορφή:

α. Της δια ζώσης εκπαίδευσης ΝΑΙ

β. Της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης ΝΑΙ

γ. Της μικτής μέθοδου (δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης σύγχρονης ή ασύγχρονης) ΝΑΙ

Αιτιολογείστε την επιλογή σας.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Αγαπώ την εκπαίδευση ενηλίκων σε όλες τις μορφές της και είναι μία σημαντική εμπειρία για εμένα όταν χρειάζεται να προσαρμόσω ή να εμπλουτίσω τις μεθόδους μου

22. Άλλαξε η αντίληψή σας για την ηλεκτρονική μάθηση μετά την συμμετοχή σας ως εκπαιδευτής στα προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. μετά την έναρξη της πανδημίας και για ποιο λόγο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, προς το θετικότερο.

23. Θα επιδιώξετε να επιμορφωθείτε περαιτέρω στα θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης ώστε να αξιοποιήσετε στη διδασκαλία σας νέα στοιχεία των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εξελίξεων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Βεβαίως, αν έχω τη δυνατότητα

24. Προτείνετε οτιδήποτε που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΙΝ.ΕΠ. με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

Μπορούν πλέον ακόμη και μετά την πανδημία να οργανώνονται περισσότερα προγράμματα με την μέθοδο της εξ αποστάσεων εκπαίδευσης.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συντελεστής alpha (Cronbach) για την κλίμακα και τις υποκλίμακες του ερωτ/γίου.....	63
Πίνακας 2: Συμμετέχοντες ανά φύλο.....	164
Πίνακας 3: Συμμετέχοντες ανά ηλικιακή ομάδα.....	164
Πίνακας 4: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.....	164
Πίνακας 5: Έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο.....	165
Πίνακας 6: Θέση στον Δημόσιο Τομέα.....	165
Πίνακας 7: Εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. δια ζώσης εκπαίδευσης.....	165
Πίνακας 8: Εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΝ.ΕΠ. εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης.....	165
Πίνακας 9: Εκπαιδευτική μέθοδος στα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει.....	166
Πίνακας 10: Μορφή επιμόρφωσης που επέλεξαν πριν την περίοδο της πανδημίας.....	166
Πίνακας 11: Στάση στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας.....	166
Πίνακας 12: Μορφή επιμόρφωσης που επιθυμούν σε μελλοντικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ.....	167
Πίνακας 13: Συγκριτικός πίνακας επιθυμητών μορφών επιμόρφωσης.....	167
Πίνακας 14: Πρόσβαση στο διαδίκτυο.....	167
Πίνακας 15: Γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής.....	168
Πίνακας 16: Προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών.....	168
Πίνακας 17: Αποδοχή και εμπιστοσύνη στην ηλεκτρονική επικοινωνία.....	168
Πίνακας 18: Αίσθηση απομόνωσης.....	169
Πίνακας 19: Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.....	169
Πίνακας 20: Έλλειψη ανατροφοδότησης.....	169
Πίνακας 21: Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....	169
Πίνακας 22: Εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης του ΙΝ.ΕΠ.....	170
Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις εμπόδια-δυσκολίες στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης.....	170
Πίνακας 24: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν καθοδηγητικός/ή και διευκόλυνε τη μάθηση.....	171
Πίνακας 25: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν υποστηρικτικός/ή δίνοντας συμβουλές και ανατροφοδότηση.....	171
Πίνακας 26: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε και διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προωθώντας την συνεργατική μάθηση.....	171
Πίνακας 27: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια προώθησε την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ του/της ίδιου/ιας και των εκπαιδευομένων.....	172
Πίνακας 28: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη διαλόγου, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό.....	172
Πίνακας 29: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της.....	

Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	172
Πίνακας 30: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια γνώριζε και χρησιμοποίησε με άνεση τα επικοινωνιακά και συνεργατικά εργαλεία που περιλαμβάνονταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα.....	172
Πίνακας 31: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών.....	173
Πίνακας 32: Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα.....	173
Πίνακας 33: Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.....	173
Πίνακας 34: Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή.....	174
Πίνακας 35: Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης.....	174
Πίνακας 36: Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε...	174
Πίνακας 37: Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος.....	174
Πίνακας 38: Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση...	175
Πίνακας 39: Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων.....	175
Πίνακας 40: Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης...	175
Πίνακας 41: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού.....	176
Πίνακας 42: Συνέπεια μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγησης.....	176
Πίνακας 43: Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων.....	176
Πίνακας 44: Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.....	176
Πίνακας 45: Πρόσθετες γνώσεις - δεξιότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες.....	177
Πίνακας 46: Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές ανάγκες.....	177
Πίνακας 47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών στόχων και αποτελεσμάτων μάθησης.....	177
Πίνακας 48: Βαθμός ικανοποίησης για την ενημέρωση σχετικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος και τις υποχρεώσεις ως εκπαιδευόμενοι πριν την έναρξη του προγράμματος.....	178
Πίνακας 49: Βαθμός ικανοποίησής από την υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την εξοικειώσή με την ηλεκτρονική πλατφόρμα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος.....	178
Πίνακας 50: Βαθμός ικανοποίησής από την τεχνική υποστήριξη του ΙΝ.ΕΠ. για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά την διάρκεια του προγράμματος.....	178
Πίνακας 51: Βαθμός ικανοποίησής από την ανταπόκριση των διοικητικών υπηρεσιών του ΙΝ.ΕΠ. σε ζητήματα και προβλήματα που απασχόλησαν τους επιμορφούμενους.....	178
Πίνακας 52: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις από την αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των οργανωτικών συνιστωσών των επιμορφωτικών	

προγραμμάτων.....	179
Πίνακας 53: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.....	179
Πίνακας 54: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων.....	179
Πίνακας 55: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή.....	180
Πίνακας 56: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση του.....	180
Πίνακας 57: Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση του.....	180
Πίνακας 58: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης από τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) – Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας.....	181
Πίνακας 59: Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης) πριν την πανδημία.....	181
Πίνακας 60: Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης) μετά την έναρξη της πανδημίας.....	181
Πίνακας 61: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12-18 is the same across categories of 1).....	185
Πίνακας 62: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Αίσθηση απομόνωσης] is the same across categories of 6).....	186
Πίνακας 63: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη εγγύτητας προς τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους] is the same across categories of 6).....	187
Πίνακας 64: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη ανατροφοδότησης] is the same across categories of 6).....	188
Πίνακας 65: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης] is the same across categories of 6).....	189
Πίνακας 66: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 13. [Ο/Η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποίησε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς μεθόδους και τεχνικές ενσωματώνοντας τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων] is the same across categories of 6).....	189
Πίνακας 67: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηριζόταν από πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα.] is the same across categories of 6).....	190
Πίνακας 68: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιούσε επικοινωνιακά εργαλεία που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων] is the same across categories of 6).....	191
Πίνακας 69: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή] is the same across categories of 6).....	192
Πίνακας 70: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό υποστήριζε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και δημιουργούσε συνθήκες τόσο για εργασία σε μικρές ομάδες όσο και συνεργατικής μάθησης] is the same across categories of 6).....	192
Πίνακας 71: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε] is the same across categories of 6).....	193
Πίνακας 72: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution	

of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν δομημένο με απλή γλώσσα, σε φιλικό, και προσωπικό ύφος] is the same across categories of 6).....	194
Πίνακας 73: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε ικανοποιητικό αριθμό ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση] is the same across categories of 6).....	195
Πίνακας 74: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την αυτόνομη, ανοικτή μάθηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων] is the same across categories of 6).....	195
Πίνακας 75: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 14. [Το εκπαιδευτικό υλικό διευκόλυνε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης] is the same across categories of 6).....	196
Πίνακας 76: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 15. [Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν ξεκάθαροι στα τρία επιθυμητά επίπεδα (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις) των μαθησιακών αποτελεσμάτων] is the same across categories of 6).....	197
Πίνακας 77: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 15. [Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές και υπηρεσιακές σας ανάγκες] is the same across categories of 6).....	197
Πίνακας 78: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 17. [Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) προωθούσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος] is the same across categories of 6).....	198
Πίνακας 79: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 10. [Η στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχει αλλάξει προς το καλύτερο] is the same across categories of 7).....	199
Πίνακας 80: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Προβλήματα τεχνικής φύσεως κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών] is the same across categories of 7).....	200
Πίνακας 81: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	200
Πίνακας 82: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	201
Πίνακας 83: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	201
Πίνακας 84: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	202
Πίνακας 85: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	202
Πίνακας 86: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	203
Πίνακας 87: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	203
Πίνακας 88: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	203
Πίνακας 89: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	204
Πίνακας 90: Δείκτης συσχέτισης Pearson.....	205
Πίνακας 91: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη ανατροφοδότησης] is the same across categories of 3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.....	205
Πίνακας 92: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 12. [Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης] is the same across categories of 3. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.....	206
Πίνακας 93: Μη παραμετρικός έλεγχος (Nonparametric Tests - The distribution of 10. is the same across categories of 9).....	207
Πίνακας 94: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	207



## Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Κατανομή ανά φύλο.....	69
Σχήμα 2: Κατανομή κατά ηλικιακή ομάδα.....	70
Σχήμα 3: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.....	70
Σχήμα 4: Έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο.....	71
Σχήμα 5: Υπηρεσιακή κατάσταση.....	71
Σχήμα 6: Θέση ευθύνης στο Δημόσιο Τομέα.....	71
Σχήμα 7: Εκπαιδευτική μέθοδος στα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης	73
Σχήμα 8: Μορφή επιμόρφωσης που επέλεξαν πριν την περίοδο της πανδημίας....	75
Σχήμα 9: Στάση στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της πανδημίας.....	75
Σχήμα 10: Μορφή επιμόρφωσης που επιθυμούν σε μελλοντικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ.....	77
Σχήμα 11: Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης) πριν την πανδημία.....	88
Σχήμα 12: Βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη χρήση και αξιοποίηση εξ αποστάσεως πλατφορμών εκπαίδευσης (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης) μετά την έναρξη της πανδημίας.....	88

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

*«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/ δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.»*