



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε Συστήματα εξ Αποστάσεως
Διδασκαλίας και Μάθησης- Επιστήμες της Αγωγής (ΕΤΑ)

Διπλωματική Εργασία

Η ηλεκτρονική μάθηση εν καιρώ πανδημίας COVID - 19 και η
επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης

Βασιλική Νασιάρα

Επιβλέπων καθηγητής: Ηλίας Μαυροειδής

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») 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.



Η ηλεκτρονική μάθηση εν καιρώ πανδημίας COVID - 19 και η
επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης

Βασιλική Νασιάρρα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Ηλίας Μαυροειδής

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Συν - Επιβλέπων Καθηγητής:

Αντωνία- Μαρία Χαρτοφύλακα

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

Ευχαριστίες

Θα ήθελα με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας να ευχαριστήσω όσους ήταν αρωγοί και υποστηρικτές σε αυτό το ταξίδι. Πρωτίστως να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές για την καθοδήγηση και την υποστήριξη τους όποτε τους χρειάστηκα. Εν συνεχεία τους συναδέλφους μου για την προθυμία να συμβάλλουν στην ερευνητική διαδικασία και τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στον άντρα μου και τα τρία παιδιά μου για την συμπαράσταση τους, την κατανόηση τους και την υπομονή τους.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με τη διερεύνηση της επίδρασης της ηλεκτρονικής μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχικά, γίνεται αναφορά στην ηλεκτρονική μάθηση και αναφέρονται οι προκλήσεις ηλεκτρονικής μάθησης. Ακολουθεί αναφορά στην ηλεκτρονική μάθηση εν καιρώ COVID – 19, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική μάθηση. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παρουσία διδασκαλίας στο Διαδίκτυο και τη σχολική υποστήριξη για διαδικτυακή μάθηση κατά την περίοδο COVID-19, ποιοι είναι οι λόγοι ώστε να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα, σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ποιες είναι οι προτεινόμενες αλλαγές στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη στη Μεταπανδημική Διαδικασία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης συνολικά, βοηθούσαν τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους, βοηθούσαν να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα, παρείχαν σχόλια έγκαιρα, συνέβαλαν στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο και παρείχαν σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων, ενώ λάμβαναν την αντίστοιχη υποστήριξη από το σχολείο τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς όπως αναφέρθηκε η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Επίσης, προκύπτει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία, να βελτιώσουν / εξειδικεύσουν τις δεξιότητές τους (διδασκτικές, οργανωτικές), να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στο διδακτικό αντικείμενο, να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών και να αναγνωρισθεί το επαγγελματικό τους κύρος. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση στην ανάπτυξη στη χρήση

της διαδικτυακής εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία, στη διευκόλυνση της καθημερινότητας, στην ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης και στην περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων και ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου-μαθητή-γονέα.

Λέξεις – Κλειδιά

Ηλεκτρονική μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη, πανδημία, COVID-19, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

E-learning during the COVID-19 pandemic and the professional development of Primary Education teachers

Vasiliki Nasiara

Abstract

The present paper dealt with the investigation of the effect of e-learning on the professional development of teachers. First, e-learning and e-learning challenges are described. There is a reference to e-learning in the time of COVID – 19, as well as to teachers' professional development for e-learning. The research carried out focused on exploring what are the views of primary school teachers regarding the presence of online teaching and school support for online learning during the COVID-19 period, what are the reasons for teachers to participate in training programs, to what extent teachers consider the training to contribute to their professional development and what are the proposed changes in primary education teachers' approaches to professional development in the Post-Pandemic Process. The results of the survey show that, overall, teachers during e-learning at the pandemic period, helped the course participants to continue their work and to focus the discussion on relevant topics, provided timely feedback, contributed to maintaining the participation of the course participants and engaging in productive dialogue and provided clear instructions on how to engage in course learning activities while receiving support from their school. The teachers consider the training of teachers to be necessary, since, as mentioned above, the training contributes to their professional development. Training of teachers contributes to their professional development so that they can advance in the educational hierarchy, improve / specialize their skills (teaching, organizational), enrich their knowledge in the teaching subject, acquire skills in the

use of New Technologies, and in recognizing their professional prestige. Finally, teachers consider that they need additional support in the development of the use of online education tools, the development of technology-based materials, the facilitation of their everyday work life, the development of the sustainability of education and more collaboration/sharing between colleagues, and therefore the strengthening of teacher-teacher collaboration, as well as teacher-student-parent collaboration.

Keywords

E-learning, professional development, pandemic, COVID-19, teachers, primary education.

Περιεχόμενα

| | |
|---|------------|
| Περίληψη..... | v |
| Abstract..... | vii |
| Περιεχόμενα..... | ix |
| Κατάλογος Πινάκων..... | 1 |
| Κατάλογος Γραφημάτων..... | 3 |
| Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή..... | 5 |
| 1.1 Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί..... | 5 |
| 1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα..... | 7 |
| 1.3 Επιλογή και σημαντικότητα του θέματος..... | 8 |
| 1.4 Περιορισμοί και οριοθετήσεις..... | 9 |
| 1.5 Δομή της εργασίας..... | 9 |
| Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση..... | 11 |
| 2.1 Εισαγωγή στην ηλεκτρονική μάθηση..... | 11 |
| 2.1.1 Αποτελεσματικότητα και υιοθέτηση της ηλεκτρονικής μάθησης..... | 13 |
| 2.2 Προκλήσεις ηλεκτρονικής μάθησης..... | 15 |
| 2.3 Ηλεκτρονική μάθηση εν καιρώ COVID - 19..... | 18 |
| 2.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών..... | 22 |
| 2.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική μάθηση..... | 25 |
| Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας..... | 33 |
| 3.1 Σκοπός..... | 33 |
| 3.2 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων..... | 33 |

| | | |
|---|--|------------|
| 3.3 | Δείγμα έρευνας..... | 35 |
| 3.4 | Διαδικασία συλλογής δεδομένων..... | 36 |
| 3.5 | Στατιστική ανάλυση..... | 36 |
| Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα..... | | 37 |
| 4.1 | Δημογραφικά χαρακτηριστικά..... | 37 |
| 4.2 | Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική διδασκαλία και τη σχολική υποστήριξη..... | 41 |
| 4.2.1 | Διδακτικό έργο..... | 41 |
| 4.2.2 | Σχολική υποστήριξη..... | 59 |
| 4.3 | Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη..... | 68 |
| Κεφάλαιο 5: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις..... | | 95 |
| 5.1 | Συζήτηση..... | 95 |
| 5.2 | Συμπεράσματα..... | 99 |
| 5.3 | Προτάσεις..... | 101 |
| Βιβλιογραφία..... | | 103 |
| Παράρτημα..... | | 118 |

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1: Φύλο..... | 37 |
| Πίνακας 2: Ηλικία..... | 38 |
| Πίνακας 3: Επίπεδο σπουδών..... | 39 |
| Πίνακας 4: Προϋπηρεσία..... | 40 |
| Πίνακας 5: Συνολικά, επικοινωνούσα ξεκάθαρα κύρια θέματα μαθημάτων..... | 41 |
| Πίνακας 6: Συνολικά, κοινοποιούσα ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος..... | 42 |
| Πίνακας 7: Συνολικά, παρείχα σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων..... | 44 |
| Πίνακας 8: Συνολικά, γνωστοποιούσα ξεκάθαρα σημαντικές ημερομηνίες λήξης/χρονικά πλαίσια για μαθησιακές δραστηριότητες..... | 45 |
| Πίνακας 9: Συνολικά, ήμουν χρήσιμος στον εντοπισμό τομέων συμφωνίας και διαφωνίας σε θέματα μαθημάτων που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν..... | 46 |
| Πίνακας 10: Συνολικά, βοηθούσα στην καθοδήγηση της τάξης προς την κατανόηση των θεμάτων των μαθημάτων με τρόπο που βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους..... | 47 |
| Πίνακας 11: Συνολικά, συνέβαλα στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο..... | 48 |
| Πίνακας 12: Συνολικά, βοηθούσα τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους..... | 49 |
| Πίνακας 13: Συνολικά, ενθάρρυνα τους συμμετέχοντες στα μαθήματα να εξερευνήσουν νέες έννοιες..... | 51 |
| Πίνακας 14: Συνολικά, οι ενέργειές μου ενίσχυσαν την ανάπτυξη μιας αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στα μαθήματα..... | 52 |
| Πίνακας 15: Συνολικά, βοηθούσα να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα..... | 53 |
| Πίνακας 16: Συνολικά, παρείχα σχόλια που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος.... | 54 |
| Πίνακας 17: Συνολικά, παρείχα σχόλια έγκαιρα..... | 55 |
| Πίνακας 18: Διδακτικό έργο..... | 57 |
| Πίνακας 19: Στο σχολείο μας, υπήρχε ένα ξεκάθαρο όραμα για τη διαδικτυακή μάθηση..... | 59 |
| Πίνακας 20: Στο σχολείο μας υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση..... | 60 |
| Πίνακας 21: Στο σχολείο μας, υπήρχαν ξεκάθαροι στόχοι όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση..... | 61 |
| Πίνακας 22: Στο σχολείο μας λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση..... | 62 |

| | |
|---|----|
| Πίνακας 23: Στο σχολείο μας, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση... | 64 |
| Πίνακας 24: Στο σχολείο μας, υπήρχε μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης προς τη διαδικτυακή μάθηση..... | 65 |
| Πίνακας 25: Σχολική υποστήριξη..... | 67 |
| Πίνακας 26: Πόσο αναγκαία θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;. | 68 |
| Πίνακας 27: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;..... | 70 |
| Πίνακας 28: Να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας στο διδακτικό αντικείμενο..... | 71 |
| Πίνακας 29: Να βελτιώσετε / εξειδικεύσετε τις δεξιότητές σας (διδασκτικές, οργανωτικές)..... | 72 |
| Πίνακας 30: Να αποκτήσετε δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών..... | 73 |
| Πίνακας 31: Να αποκτήσετε, βελτιώσετε στάσεις/αξίες (συνεργατικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.)..... | 75 |
| Πίνακας 32: Να αναγνωριστεί το επαγγελματικό σας κύρος..... | 76 |
| Πίνακας 33: Να ανελιχθείτε στην εκπαιδευτική ιεραρχία..... | 77 |
| Πίνακας 34: Συμβολή επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 79 |
| Πίνακας 35: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής, δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας;..... | 80 |
| Πίνακας 36: Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την τεχνολογία..... | 81 |
| Πίνακας 37: Ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης..... | 82 |
| Πίνακας 38: Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση..... | 83 |
| Πίνακας 39: Αύξηση της χρήσης τεχνολογίας..... | 84 |
| Πίνακας 40: Ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης..... | 85 |
| Πίνακας 41: Ενθάρρυνση μοντέλων υβριδικής εκπαίδευσης..... | 86 |
| Πίνακας 42: Περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων..... | 87 |
| Πίνακας 43: Ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα..... | 88 |
| Πίνακας 44: Ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία..... | 90 |
| Πίνακας 45: Διευκόλυνση της καθημερινότητας..... | 90 |
| Πίνακας 46: Διευκόλυνση στη διαχείριση χρόνου..... | 91 |
| Πίνακας 47: Προτάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 93 |

Κατάλογος Γραφημάτων

| | |
|--|----|
| Γράφημα 1: Φύλο..... | 38 |
| Γράφημα 2: Ηλικία..... | 39 |
| Γράφημα 3: Επίπεδο σπουδών..... | 39 |
| Γράφημα 4: Προϋπηρεσία..... | 40 |
| Γράφημα 5: Συνολικά, επικοινωνούσα ξεκάθαρα κύρια θέματα μαθημάτων..... | 42 |
| Γράφημα 6: Συνολικά, κοινοποιούσα ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος..... | 43 |
| Γράφημα 7: Συνολικά, παρείχα σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων..... | 44 |
| Γράφημα 8: Συνολικά, γνωστοποιούσα ξεκάθαρα σημαντικές ημερομηνίες λήξης/χρονικά πλαίσια για μαθησιακές δραστηριότητες..... | 45 |
| Γράφημα 9: Συνολικά, ήμουν χρήσιμος στον εντοπισμό τομέων συμφωνίας και διαφωνίας σε θέματα μαθημάτων που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν..... | 47 |
| Γράφημα 10: Συνολικά, βοηθούσα στην καθοδήγηση της τάξης προς την κατανόηση των θεμάτων των μαθημάτων με τρόπο που βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους..... | 48 |
| Γράφημα 11: Συνολικά, συνέβαλα στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο..... | 49 |
| Γράφημα 12: Συνολικά, βοηθούσα τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους..... | 50 |
| Γράφημα 13: Συνολικά, ενθάρρυνα τους συμμετέχοντες στα μαθήματα να εξερευνήσουν νέες έννοιες..... | 51 |
| Γράφημα 14: Συνολικά, οι ενέργειές μου ενίσχυσαν την ανάπτυξη μιας αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στα μαθήματα..... | 52 |
| Γράφημα 15: Συνολικά, βοηθούσα να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα..... | 54 |
| Γράφημα 16: Συνολικά, παρείχα σχόλια που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος..... | 55 |
| Γράφημα 17: Συνολικά, παρείχα σχόλια έγκαιρα..... | 56 |
| Γράφημα 18: Στο σχολείο μας, υπήρχε ένα ξεκάθαρο όραμα για τη διαδικτυακή μάθηση..... | 60 |
| Γράφημα 19: Στο σχολείο μας υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση..... | 61 |
| Γράφημα 20: Στο σχολείο μας, υπήρχαν ξεκάθαροι στόχοι όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση..... | 62 |
| Γράφημα 21: Στο σχολείο μας λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση..... | 63 |

| | |
|---|----|
| Γράφημα 22: Στο σχολείο μας, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση... | 64 |
| Γράφημα 23: Στο σχολείο μας, υπήρχε μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης προς τη διαδικτυακή μάθηση..... | 66 |
| Γράφημα 24: Πόσο αναγκαία θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; | 69 |
| Γράφημα 25: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;..... | 71 |
| Γράφημα 26: Να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας στο διδακτικό αντικείμενο..... | 72 |
| Γράφημα 27: Να βελτιώσετε / εξειδικεύσετε τις δεξιότητές σας (διδασκτικές, οργανωτικές)..... | 73 |
| Γράφημα 28: Να αποκτήσετε δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών..... | 74 |
| Γράφημα 29: Να αποκτήσετε, βελτιώσετε στάσεις/αξίες (συνεργατικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.)..... | 75 |
| Γράφημα 30: Να αναγνωριστεί το επαγγελματικό σας κύρος..... | 76 |
| Γράφημα 31: Να ανελιχθείτε στην εκπαιδευτική ιεραρχία..... | 78 |
| Γράφημα 32: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής, δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας;..... | 80 |
| Γράφημα 33: Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την τεχνολογία..... | 82 |
| Γράφημα 34: Ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης..... | 83 |
| Γράφημα 35: Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση..... | 84 |
| Γράφημα 36: Αύξηση της χρήσης τεχνολογίας..... | 85 |
| Γράφημα 37: Ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης..... | 86 |
| Γράφημα 38: Ενθάρρυνση μοντέλων υβριδικής εκπαίδευσης..... | 87 |
| Γράφημα 39: Περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων..... | 88 |
| Γράφημα 40: Ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα..... | 89 |
| Γράφημα 41: Ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία..... | 90 |
| Γράφημα 42: Διευκόλυνση της καθημερινότητας..... | 91 |
| Γράφημα 43: Διευκόλυνση στη διαχείριση χρόνου..... | 92 |

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Τις τελευταίες δεκαετίες, η επίτευξη της άριστης διδασκαλίας και η επαγγελματική ανάπτυξη με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών έχουν γίνει σημαντικές πτυχές που σχετίζονται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς (Powell & Bodur, 2019). Η ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Borg, 2018). Εξαιτίας της πανδημίας COVID - 19, ενός φαινομένου που έπληξε όλον τον κόσμο, πλέον οι δάσκαλοι πρέπει να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν την αναβολή των πρόσωπο με πρόσωπο μαθημάτων ή άλλων έκτακτων περιστατικών (Moorhouse, 2020). Μετά το ξέσπασμα της πανδημίας, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να καταφύγουν στη διαδικτυακή μάθηση προκειμένου να διατηρήσουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Δεδομένου ότι η διαδικτυακή μάθηση αναφέρεται σε ένα σύστημα μάθησης όπου οι μαθητές μαθαίνουν εικονικά μέσω της χρήσης του Διαδικτύου, κάτι τέτοιο αύξησε σημαντικά τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς δεν αφορά μόνο τη μεταφορά διδακτικού υλικού σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, αλλά και τη χρήση απαιτούμενων εφαρμογών (Allen et al., 2020). Άλλωστε, αυτές οι μετατοπίσεις στη διδασκαλία εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από την υποστήριξη και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Adnan, 2018). Μια τέτοια μετάβαση από τα μαθήματα πρόσωπο με πρόσωπο στη διαδικτυακή μάθηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν νέους ρόλους και ικανότητες. Έτσι, προκύπτει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο στοιχείο που τους βοηθά να κατακτήσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους, να προσαρμοστούν σε νέους ρόλους, να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες και να ανακατασκευάσουν την ταυτότητά τους σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης (Adnan, 2018).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πέρα από την αρχική τους κατάρτιση μπορεί να εξυπηρετήσει αρκετούς στόχους (OECD, 1998), συμπεριλαμβανομένων

του να ενημερώσει τη γνώση των ατόμων για ένα θέμα υπό το πρίσμα των πρόσφατων εξελίξεων, να ενημερώσει τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις προσεγγίσεις των ατόμων υπό το πρίσμα της ανάπτυξης νέων τεχνικών διδασκαλίας και στόχων, νέων περιστάσεων και νέων εκπαιδευτικών ερευνών, να επιτρέπεται στα άτομα να εφαρμόζουν αλλαγές σε προγράμματα σπουδών ή σε άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής, να επιτρέπεται στα σχολεία να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής, καθώς και για την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων, π.χ. ακαδημαϊκοί, βιομήχανοι που θα βοηθήσουν τους ασθενέστερους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Για να εξετάσει αυτά τα θέματα, το Talis υιοθετεί έναν ευρύ ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφέροντας ότι η επαγγελματική εξέλιξη ορίζεται ως οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τη γνώση, την τεχνογνωσία και τα άλλα χαρακτηριστικά ενός ατόμου ως δάσκαλος. Ο ορισμός αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη μπορεί να παρέχεται με πολλούς τρόπους, που κυμαίνεται από την επίσημη έως την άτυπη. Μπορεί να διατεθεί μέσω εξωτερικής εμπειρογνωμοσύνης με τη μορφή μαθημάτων, εργαστηρίων ή επίσημων προγραμμάτων προσόντων, μέσω συνεργασίας μεταξύ σχολείων ή εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολεία (π.χ. επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία ή δίκτυα εκπαιδευτικών) ή στα σχολεία στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση, η ανάπτυξη μπορεί να παρέχεται μέσω της καθοδήγησης, του συνεργατικού σχεδιασμού και της διδασκαλίας και της ανταλλαγής καλών πρακτικών (OECD, 2009). Στην παρούσα εργασία, η μέτρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών γίνεται με το εργαλείο που ανέπτυξαν οι Kalman et al. (2022) στη μελέτη τους σχετικά με την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία είναι εκείνος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ο όρος γενικά χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα μαθήματα και τα προσόντα που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και λαμβάνουν

στην αρχή της σταδιοδρομίας τους ή σε μοναδικά μαθήματα που έχουν σχεδιαστεί σε μεγάλο βαθμό με βραχυπρόθεσμο ή άμεσο σκοπό. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί τη διαδικασία διδασκαλίας ή μάθησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που πρέπει να έχει ένας δάσκαλος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Jacob & Lefgren, 2004). Στην παρούσα εργασία, η μέτρηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται με το εργαλείο που ανέπτυξαν οι Kalman et al. (2022) στη μελέτη τους σχετικά με την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

Τέλος, η εργασία ασχολείται με τη διδασκαλία μέσω διαδικτύου και την σχολική υποστήριξη για διαδικτυακή μάθηση. Η διαδικτυακή διδασκαλία, που αναφέρεται επίσης ως εικονική μάθηση, μάθηση στον κυβερνοχώρο και ηλεκτρονική μάθηση είναι η μορφή μάθησης όπου τα άτομα δεν είναι φυσικά παρόντα σε μια τάξη και όπου η διδασκαλία και το περιεχόμενο μεταφέρονται κυρίως μέσω του Διαδικτύου (Schwirzke et al., 2018). Από την άλλη η θεσμική/σχολική υποστήριξη είναι μια σημαντική μεταβλητή όταν υπάρχει ζήτηση για τους εκπαιδευτικούς να μεταφέρουν τη διδασκαλία τους εντελώς online. Η εφαρμογή της διαδικτυακής διδασκαλίας σχετίζεται με την παιδαγωγική και τεχνική υποστήριξη, το σχολικό όραμα σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση και την ηγεσία (Cavanaugh & DeWeese, 2020). Στην παρούσα εργασία, η μέτρηση της διαδικτυακής διδασκαλίας και σχολικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών γίνεται με το εργαλείο που ανέπτυξαν οι Nikolopoulou & Kousloglou (2022) στη μελέτη τους για την ηλεκτρονική διδασκαλία εν καιρώ Covid-19 και τη σχολική υποστήριξη.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας στην παρούσα εργασία είναι να διερευνηθεί η επίδραση της ηλεκτρονικής μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στην επίδραση της ηλεκτρονικής μάθησης εν

καιρώ πανδημίας COVID - 19 στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αναμένεται να απαντηθούν μέσα από την έρευνα είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διδασκαλία μέσω διαδικτύου και τη σχολική υποστήριξη για διαδικτυακή μάθηση κατά την περίοδο COVID - 19;
2. Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι ώστε να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα;
3. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και γιατί;
4. Ποιες είναι οι προτεινόμενες αλλαγές από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη στη Μεταπανδημική Διαδικασία;

1.3 Επιλογή και σημαντικότητα του θέματος

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο να διερευνήσει την επίδραση της ηλεκτρονικής μάθησης εν καιρώ πανδημίας COVID - 19 στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα, των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτή η έρευνα κρίνεται σημαντική όσον αφορά τη διερεύνηση των αναγκών και των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητάς τους να διδάξουν στο πλαίσιο της διαδικτυακής μάθησης, δεδομένου ότι αυτή διαφέρει από τη δια ζώσης διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε διαδικτυακό περιβάλλον και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο πρέπει να σχεδιαστούν, να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν πολλές στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να έχουν επαρκή επαγγελματική προετοιμασία σχετικά με τη διδασκαλία σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης.

1.4 Περιορισμοί και οριοθετήσεις

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτελούν το δείγμα της δεν χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό για το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια της χώρας. Επίσης, παρότι ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι σημαντικός, απάντησαν 150 εκπαιδευτικοί, εντούτοις, δημιουργείται επιφύλαξη για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλη την χώρα, δεδομένου ότι υπάρχει σημαντική ανομοιογένεια, συνεπώς διαφέρουν οι ευκαιρίες ανάπτυξης των επιμέρους περιοχών και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση οι απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη.

1.5 Δομή της εργασίας

Την παρούσα εργασία συνθέτουν τέσσερα επιμέρους κεφάλαια. Αρχικά, πραγματοποιείται μια εισαγωγή στο υπό διερεύνηση ζήτημα. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στις σημαντικότερες έννοιες με τις οποίες ασχολείται η εργασία, αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και οι λόγοι επιλογής του θέματος και η σημαντικότητά του, ενώ παρουσιάζεται η δομή της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση με ιδιαίτερη αναφορά στην έννοια της ηλεκτρονικής μάθησης, και στην αποτελεσματικότητα και υιοθέτηση της ηλεκτρονικής μάθησης. Επίσης, αναφέρονται οι προκλήσεις της ηλεκτρονικής μάθησης και παρουσιάζεται η κατάσταση ηλεκτρονικής μάθησης εν καιρώ COVID – 19. Ένα άλλο ζήτημα που αντιμετωπίζεται είναι εκείνο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και οι απόψεις τους για την ηλεκτρονική μάθηση. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στον σκοπό της έρευνας, στο δείγμα των συμμετεχόντων που λήφθηκε, στη μέθοδο και το εργαλείο

συλλογής δεδομένων, αλλά και στη διαδικασία συλλογής δεδομένων και ανάλυσής τους. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας και το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή στην ηλεκτρονική μάθηση

Η ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) τον εικοστό πρώτο αιώνα έχει επηρεάσει την κοινωνία σε ολόκληρο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της εκπαίδευσης. Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η χρήση των ΤΠΕ διευκολύνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που αλλάζει ολόκληρη την παιδαγωγική πτυχή. Η διαδικτυακή μάθηση έχει διευκολυνθεί από πολλούς κοινωνικοοικονομικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες που ανάγκασαν πολλά ιδρύματα να αγκαλιάσουν τις διαδικασίες εικονικής μάθησης. Περιλαμβάνουν καλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες, παιδαγωγικές βελτιώσεις μέσω γραφικών αναπαραστάσεων, εικονικές εμπειρίες και προσομοιώσεις, μειωμένο κόστος ηλεκτρονικής μάθησης όπου ο δάσκαλος μπορεί να έχει πρόσβαση σε πολλούς μαθητές εικονικά, αυξημένη συνεργασία και συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων, σύγχρονη μάθηση και καλύτερη υποδομή ΤΠΕ (Shahzad et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιλέξουν την καλύτερη εφαρμογή που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες τους με βάση παράγοντες όπως η οικονομική αποδοτικότητα, η ικανότητα προσαρμογής σε συγκεκριμένους τομείς, η επαναχρησιμοποίηση, η δυνατότητα εξατομίκευσης και η ευελιξία χρόνου (Gustavsson et al., 2020).

Από διάφορες μελέτες, δεν υπάρχει καθολικός ορισμός της διαδικτυακής μάθησης. Σύμφωνα με τους Stewart et al. (2011), η διαδικτυακή μάθηση αναφέρεται σε ένα σύστημα μάθησης όπου οι μαθητές μαθαίνουν εικονικά μέσω της χρήσης του Διαδικτύου. Ο Dhawan (2020) ορίζει την ηλεκτρονική εκπαίδευση ως την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν συσκευές συνδεδεμένες σε ένα δίκτυο, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να μαθαίνουν με οποιοδήποτε μέσο, σε οποιονδήποτε ρυθμό, οποτεδήποτε και από οπουδήποτε. Σε μια άλλη έρευνα, οι Singh & Thurman (2019) αναφέρονται στη διαδικτυακή μάθηση ως τις μαθησιακές εμπειρίες σε σύγχρονα ή

ασύγχρονα περιβάλλοντα με την χρήση διαφορετικών συσκευών (π.χ. κινητά τηλέφωνα, φορητούς υπολογιστές κ.λπ.) με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Στα περιβάλλοντα αυτά, υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές να είναι οπουδήποτε (ανεξάρτητοι) με σκοπό να μάθουν και να αλληλεπιδράσουν με τους εκπαιδευτές και άλλους μαθητές. Από την άλλη, οι Rapantar et al. (2020) ορίζουν τη διαδικτυακή μάθηση ως μια μάθηση μέσω Διαδικτύου που περιλαμβάνει μια συνεργασία μεταξύ ειδικών, δημιουργών περιεχομένου, μιας δικτυωμένης κοινότητας μαθητών, διαχείριση μαθησιακών εμπειριών και παράδοση περιεχομένου. Στην έρευνά του, ο Kundu (2018) ορίζει τη διαδικτυακή μάθηση ως την παράδοση υλικού μαθημάτων μέσω ηλεκτρονικών μεθόδων όπως CD, τηλεόραση, δορυφορική μετάδοση, extranets, intranets και διαδίκτυο. Συνδυάζοντας αυτούς τους ορισμούς, η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να αναφερθεί ως παροχή περιεχομένου μαθημάτων με βάση το Διαδίκτυο στους μαθητές με τη χρήση συσκευών με δυνατότητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο, όπως φορητοί υπολογιστές και τηλέφωνα.

Η διαδικτυακή διδασκαλία προσφέρει πολλές δυνατότητες σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της ενίσχυσης των κινήτρων, της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας των μαθητών (Amasha et al., 2018). Τα κίνητρα των μαθητών σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον συνδέονται με την ενεργό δέσμευση των μαθητών με τη μάθηση, την απόλαυση της μάθησης, τις αντιλήψεις για τη μάθηση, την ικανοποίηση των μαθητών, τη διαδικτυακή συμμετοχή και την ακαδημαϊκή επίδοση (Hartnett, 2018). Οι Simonson et al. (2009, σπ. αναφ. DeCoito & Estaitteyeh, 2022) σημείωσαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική με την παραδοσιακή διδασκαλία όσον αφορά τα αποτελέσματα των μαθητών και ότι οι διαδικτυακοί μαθητές έχουν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στη μάθηση από τους παραδοσιακούς μαθητές. Τα διαδικτυακά μαθήματα παρέχουν επίσης ένα ξεχωριστό πλεονέκτημα για ορισμένους μαθητές, ειδικά για τους ντροπαλούς μαθητές (DeCoito & Estaitteyeh, 2022).

Αυτές οι δυνατότητες συνοδεύονται επίσης από προκλήσεις και εμπόδια. Ενώ οι σύγχρονες πλατφόρμες προσφέρουν ευκαιρίες για διαδραστικότητα και οικοδόμηση

σχέσεων (DeCoito & Estaiteyeh, 2022), πιστεύεται ευρέως ότι το μεγαλύτερο μειονέκτημα της διαδικτυακής μάθησης είναι η απομονωτική και απρόσωπη φύση της (Searls, 2012). Οι μαθητές που μαθαίνουν στο διαδίκτυο τείνουν να έχουν λιγότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με δασκάλους και συνομηλίκους, κάτι που με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα, τα γνωστικά και τα συναισθηματικά τους αποτελέσματα (Zhang & Lin, 2020). Πρόσθετα εμπόδια περιλαμβάνουν i) ανεπαρκή πρόσβαση στην τεχνολογία, ii) έλλειψη εξοπλισμού και υποδομής, iii) διαχείριση του χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας, iv) τεχνολογικές δεξιότητες δασκάλων και μαθητών, v) αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων στην πλοήγηση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα και vi) έλλειψη ή αναποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ferri et al., 2020).

2.1.1 Αποτελεσματικότητα και υιοθέτηση της ηλεκτρονικής μάθησης

Σύμφωνα με τους Bell & Federman (2013) η σύγκριση της αποτελεσματικότητας της ηλεκτρονικής μάθησης με μια παραδοσιακή τάξη είναι ένα παλιό ερευνητικό θέμα. Η εστίαση θα πρέπει τώρα να στραφεί προς το να γίνει αυτός ο τρόπος μάθησης πιο αποτελεσματικός και να ενισχυθούν τα χαρακτηριστικά του. Η μελλοντική έρευνα και πρόοδος θα πρέπει να τροποποιήσουν το μοντέλο σχεδιασμού του συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης για να ξεπεραστούν τα υπάρχοντα εμπόδια και να διαδοθεί η χρήση και η υιοθέτηση της «διαδικτυακής διδασκαλίας» πέρα από πολιτιστικά και γεωγραφικά όρια. Οι Mohamad Hsbollah & Idris (2009) εξετάζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση των προγραμμάτων e - learning και διαπιστώθηκε ότι η υιοθέτηση αποφασίζεται από ορισμένους παράγοντες όπως: «σχετικά πλεονεκτήματα, δοκιμαστική ικανότητα και ακαδημαϊκή εξειδίκευση». Το θετικό σχετικό πλεονέκτημα αυξάνει το ποσοστό υιοθέτησης νέων συστημάτων και τεχνολογιών. Εάν δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν τα εργαλεία και την τεχνολογία πριν από την εφαρμογή, αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και έτσι το ποσοστό υιοθέτησης βελτιώνεται. Οι Cheung & Vogel, (2013)

προσδιορίζουν τους υποκείμενους παράγοντες που επηρεάζουν τις προθέσεις των μαθητών να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες μάθησης που περιλαμβάνουν συνεργατικά χαρακτηριστικά. Το ενισχυμένο μοντέλο δηλώνει ότι η επιρροή των ομοτίμων, η ευκολία χρήσης, η συμβατότητα με τα υπάρχοντα εργαλεία και πρακτικές επηρεάζουν σημαντικά το ποσοστό υιοθέτησης.

Η ηλεκτρονική ετοιμότητα θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης. Οι Rohayani & Kurniabudi (2015) συζητούν τους παράγοντες ηλεκτρονικής ετοιμότητας και τη βελτίωση αυτών των παραγόντων για να γίνει πιο αποτελεσματική η ηλεκτρονική μάθηση. Η μελέτη ανακαλύπτει τις δεξιότητες και τις στάσεις ως τους πιο κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την ετοιμότητα για ηλεκτρονική μάθηση. Οι Swanson et al. (2015) αναγνωρίζουν ότι σε μια διαδικτυακή τάξη, οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με άλλους μαθητές, καθηγητές και διοίκηση. Ακόμη και κάποιοι μαθητές απομονώνονται ή νιώθουν κάπως απομονωμένοι. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία σε μια διαδικτυακή τάξη λόγω της απουσίας πραγματικών στοιχείων και μιας μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι μαθητές δεν αισθάνονται πραγματικά συνδεδεμένοι.

Όσον αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική μάθηση, σύμφωνα με την έρευνα των Χασιώτη & Μαυροειδή (2020) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι σε ικανοποιητικό ποσοστό έτοιμοι και η ετοιμότητά τους αυτή θεωρείται ότι μπορεί να ανταποκριθεί σε μελλοντικά σχεδιαζόμενα προγράμματα. Άλλωστε η διαδικασία της μάθησης φαίνεται ότι επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι το άγχος που προσδίδουν οι νέες τεχνολογίες και ο βαθμός ικανοποίησης από την χρήση του Η/Υ (Μαυροειδής, 2009).

Για να διασφαλιστεί η συνδεσιμότητα και η δέσμευση σε ένα διαδικτυακό μάθημα, θα πρέπει να επικεντρωθεί στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης, στην παρουσίαση, στην ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και βελτίωση της προσωπικής επαφής (Talebiana et al., 2014). Αν και οι ΤΠΕ έχουν τα δικά τους μειονεκτήματα και περιορισμούς, ωστόσο δίνουν έμφαση στη μάθηση που είναι ανεξάρτητη, ευέλικτη, διαδραστική και

ταιριάζει με το χρόνο και το ρυθμό του μαθητή. Για να υιοθετηθεί αυτός ο τρόπος όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται, πρέπει να βελτιωθούν οι υποδομές. Οι Xu et al. (2014) βρίσκουν την ηλεκτρονική μάθηση πραγματικά αποτελεσματική όταν ενσωματώνει και καλύπτει τις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι διαδικτυακοί εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν βελτιωμένες ικανότητες και πιο οργανωμένες διαδικασίες σκέψης όταν τους δίνονται εξατομικευμένες οδηγίες.

2.2 Προκλήσεις ηλεκτρονικής μάθησης

Η διαδικτυακή μάθηση έχει επιταχυνθεί από την ταχεία ανάπτυξη του Διαδικτύου και την παγκοσμιοποίηση, με αποτέλεσμα πολλά ιδρύματα, κυρίως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, να αρχίσουν να επικεντρώνονται στη διαδικτυακή μάθηση. Ο Mart (2017) λέει ότι τα ιδρύματα σε όλο τον κόσμο προσπαθούν να παρεκκλίνουν τις δαπάνες τους προς την ανάπτυξη υποδομών για να έχουν τη δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως την επόμενη καλύτερη εναλλακτική στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη. Για να είναι επιτυχής η υλοποίησή της, η διαδικτυακή εκπαίδευση πρέπει να είναι αποδεκτή από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, ή τουλάχιστον από την πλειονότητά τους, όπως μαθητές, εκπαιδευτικούς, διαχειριστές, γονείς και τα υπουργεία Παιδείας. Στη μελέτη τους, οι Shearer et al. (2020), ενώ εξέτασαν την αντίληψη και τα κίνητρα των μαθητών για την ηλεκτρονική εκπαίδευση, σημείωσαν ότι οι προγραμματιστές προγραμμάτων σπουδών και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να κατανοήσουν τις απεριόριστες προοπτικές των μαθητών, ώστε να μπορούν να προσφέρουν εκπαιδευτικές τεχνικές με επίκεντρο τον μαθητή, αυξάνοντας παράλληλα την ικανοποίηση και τη δέσμευση των μαθητών.

Εντοπίζονται τέσσερις κύριοι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης και οι οποίοι επηρεάζουν την αποδοχή της από τους διάφορους ενδιαφερόμενους. Ο πρώτος παράγοντας είναι η προσβασιμότητα. Σύμφωνα με τον Park, (2009), η διαδικτυακή προσβασιμότητα

μάθησης αναφέρεται στο επίπεδο ευκολίας με την οποία οι μαθητές σε ένα ίδρυμα μπορούν να λάβουν και να χρησιμοποιήσουν το διαδικτυακό σύστημα μάθησης του σχολείου ως οργανωτικό παράγοντα. Για να διασφαλιστούν υψηλά ποσοστά αποδοχής μεταξύ των μαθητών, τα σχολεία πρέπει να διασφαλίσουν ότι η προσβασιμότητα στο Διαδίκτυο είναι αρκετά υψηλή, επομένως προτεραιότητα πρέπει να είναι η παροχή στους μαθητές πρόσβασης σε υπολογιστές και σύνδεση στο διαδίκτυο. Ο επόμενος παράγοντας είναι η καταλληλότητα που αναφέρεται στην καταλληλότητα της διαδικτυακής μάθησης στις ανάγκες ενός μαθητή. Ο d'Antoni (2002) λέει ότι κάθε στρατηγική ηλεκτρονικής μάθησης που υιοθετεί ένα σχολείο θα πρέπει να ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες ενός μαθητή ανάλογα με το ακαδημαϊκό του επίπεδο και άλλες ανάγκες τη στιγμή της εφαρμογής της. Στη μελέτη τους για τους ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους και το ανοιχτό περιεχόμενο, οι Stewart et al. (2011) αναφέρουν ότι μια ολοκληρωμένη διαδικτυακή μάθηση τόσο για τη σύγχρονη όσο και για την ασύγχρονη επικοινωνία διασφαλίζει ότι η στρατηγική που εφαρμόζεται είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές. Η σύγχρονη επικοινωνία δασκάλου - μαθητή και μαθητή - μαθητή ενισχύεται με τεχνικές συνομιλίας, όπως πίνακες μηνυμάτων και ανακοινώσεων. Από την άλλη πλευρά, η ασύγχρονη επικοινωνία ενισχύεται με τη χρήση λιγότερο ευαίσθητων στο χρόνο πλατφορμών, όπως τα email. Για να διαμορφώσει την πιο κατάλληλη στρατηγική, ένα σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να ξεπεράσει εμπόδια που σχετίζονται με την πρόσβαση, όπως η ηλεκτρική ενέργεια, η συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο και ο πλεονασμός των υποδομών (Laskaris et al., 2017). Τρίτον, τα σχολεία θα πρέπει να εξετάσουν τη διαπίστευση των στρατηγικών που υιοθετήθηκαν. Οι διαφορετικές στρατηγικές καθοδηγούνται από τη γεωγραφική θέση ενός σχολείου. Για παράδειγμα, η χώρα προέλευσης ενός σχολείου καθορίζει την ευκολία εφαρμογής. Τέλος, η οικονομική προσιτότητα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κάθε φορά που υπάρχει μια διαδικτυακή εφαρμογή μάθησης η οποία επηρεάζεται επίσης από τη συγκεκριμένη τοποθεσία ενός σχολείου. Έχοντας υπόψη αυτούς τους παράγοντες, οι ερευνητές δείχνουν ότι η εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης σε εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να θεωρείται ως σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι παραπάνω

τέσσερις παράγοντες δείχνουν ότι η αποτελεσματική και αποδοτική εφαρμογή απαιτεί τεράστια προσοχή για να δούμε την επιτυχία (Mart, 2017).

Σε μια μελέτη που εξετάζει τους παράγοντες που οδηγούν στην αποδοχή των ΤΠΕ στην τάξη, οι Lawrence & Tar (2018) ανακάλυψαν ότι η επιτυχής υιοθέτηση της διαδικτυακής μάθησης απαιτεί οι δάσκαλοι και οι διευθυντές σχολείων να γίνουν μέρος των αρμοδίων για τη λήψη αποφάσεων. Τα ευρήματά τους ήταν σύμφωνα με αυτά των Mirzajani et al. (2016) που πιστεύουν ότι η υποστήριξη από τα ανώτερα στελέχη παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία υλοποίησης. Ομοίως, στην ανασκόπησή τους, οι Akkara & Mallampalli (2020) δήλωσαν ότι η ηλεκτρονική μάθηση δεν μπορεί να συμβεί στο κενό καθώς χρειάζεται δύο πιο σημαντικούς πυλώνες - τη σύνδεση στο διαδίκτυο και την ύπαρξη της σχετικής υποδομής. Οι Shehab & Khalifa (2021) πραγματοποίησαν μια μελέτη για να προσδιορίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές ενώ σπούδαζαν. Οι ερευνητές ανακάλυψαν τεράστια προβλήματα, τα οποία απαιτούν να επενδυθούν μεγάλες ποσότητες για να ενισχυθεί η υποδομή ώστε να επιτρέψει την επιτυχή εφαρμογή συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης. Λόγω αυτών των ζητημάτων, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει ότι ορισμένα σχολεία έχουν επιλέξει τη μικτή μάθηση που απαιτεί λιγότερο κεφάλαιο για την εφαρμογή (Rassul & Wali, 2020).

Η διαδικτυακή μάθηση που εφαρμόζουν οι περισσότερες χώρες θα έπρεπε να εξυπηρετεί όλους τους μαθητές εξίσου. Όσον αφορά την τεχνολογία, οι Orlando και Attard (2015) δήλωσαν ότι «η διδασκαλία με τεχνολογία δεν είναι μια προσέγγιση που ταιριάζει σε όλους, καθώς εξαρτάται από τους τύπους τεχνολογίας που χρησιμοποιείται εκείνη τη στιγμή και επίσης από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που διδάσκεται» (σελ. 119). Αυτό σημαίνει ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας παρέχει πρόσθετους παράγοντες προς εξέταση όσον αφορά την παιδαγωγική διδασκαλία και την κατασκευή μαθησιακών εμπειριών. Παρόλα αυτά, «συχνά θεωρείται δεδομένο ότι οι τεχνολογίες μπορούν να «ενισχύουν τη μάθηση» (Kirkwood & Price, 2014) με την επικρατούσα υπόθεση να είναι ότι η τεχνολογική ενσωμάτωση, η βελτίωση της μάθησης και η εμπλοκή των μαθητών συνδέονται

αμοιβαία και άρρηκτα. Ωστόσο, με τη δημιουργία εξατομικευμένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας για κάθε μαθητή, μπορεί να δημιουργηθούν πρόσθετες πιέσεις φόρτου εργασίας σε όσους επιθυμούν να ασχοληθούν με το διαδικτυακό περιβάλλον καθώς το διδακτικό προσωπικό προσπαθεί να ανταποκριθεί, συχνά αντιδραστικά, στις ατομικές ανάγκες μάθησης και δέσμευσης.

2.3 Ηλεκτρονική μάθηση εν καιρώ COVID - 19

Η πανδημία COVID - 19 ανακηρύχθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ως παγκόσμια πανδημία τον Μάρτιο του 2020 (Cucinotta et al., 2020). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναγκάστηκαν να κλείσουν σε πολλές χώρες, οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν την πρόκληση της ταχείας επείγουσας μετάβασης στην πλήρη διαδικτυακή διδασκαλία και η ακαδημαϊκή διαδικασία συνεχίστηκε με τη χρήση ψηφιακών πηγών. Η ψηφιακή τεχνολογία έπαιξε σημαντικό ρόλο δίνοντας τη δυνατότητα στους δασκάλους να διδάξουν τους μαθητές εξ αποστάσεως χρησιμοποιώντας εργαλεία για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και διαδραστικές συνεργατικές δραστηριότητες (Starkey et al., 2021).

Η ταχεία και ξαφνική μετάβαση από τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο στη διαδικτυακή διδασκαλία συνδέεται με προκλήσεις, περιορισμούς και επίσης ευκαιρίες που αξίζει να διερευνηθούν. Οι ερευνητές επεσήμαναν διάφορους παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης, όπως η υιοθέτηση τεχνολογίας στα σχολεία, η σχολική τεχνική και η παιδαγωγική υποστήριξη, οι ψηφιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών και το αντιληπτό άγχος και η διαδικτυακή παρουσία διδασκαλίας (Nikolopoulou et al., 2022).

Ο Ertmer (2005) ανέφερε ότι η ολοκλήρωση της τεχνολογίας μπορεί να γίνει κατανοητή με σαφήνεια όταν λαμβάνονται υπόψη οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις των δασκάλων, ενώ, πρόσφατα, οι Ewing και Cooper (2021) ανέφεραν ότι η υιοθέτηση τεχνολογίας έκτακτης ανάγκης στα σχολεία απενεργοποίησε τη σκόπιμη ενσωμάτωση της τεχνολογίας και περιόρισε την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής μάθησης.

Παρόλο που τα εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας έχουν προσόντα και επιτρέπουν αλληλεπιδράσεις, οι δάσκαλοι έχουν τον κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. αναμένεται να εμπλέξουν τους μαθητές και να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία απρόσκοπτα).

Η αποτελεσματική διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη πολλαπλές πτυχές της διδακτικής τους σταδιοδρομίας. Μερικοί από τους ρόλους των εκπαιδευτικών είναι να είναι διαχειριστές μαθημάτων, διευκολυντές επικοινωνίας και προγραμματισμού και εκπαιδευτές κοινωνικών σχέσεων (Gurley, 2018). Τα εργασιακά καθήκοντα περιλαμβάνουν επίσης τον προγραμματισμό μαθημάτων και την οργάνωση του υλικού που χρησιμοποιείται σε αυτά (Johnson & Altowairiki, 2021). Η διαδικτυακή διδασκαλία απαιτεί από έναν δάσκαλο να επιλέξει, να οργανώσει και να εφαρμόσει εκπαιδευτικές μεθόδους στο διαδικτυακό περιβάλλον. Αυτό περιλαμβάνει επίσης την παρακολούθηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων των μαθητών, την ανάθεση χρονικών πλαισίων και τη χρήση ψηφιακών πόρων. Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μια θετική ατμόσφαιρα μάθησης, να προωθήσουν συζητήσεις, να αναγνωρίσουν τις συνεισφορές των μαθητών και να παρέχουν ανατροφοδότηση (Howard et al., 2020; Nikolopoulou et al., 2022).

Αρκετοί ερευνητές έχουν ερευνήσει το θέμα της ηλεκτρονικής μάθησης σε διάφορα μέρη του κόσμου. Για παράδειγμα, μια μελέτη των Almaiah et al. (2020) σημείωσε ότι τα κύρια ζητήματα στον τομέα της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID - 19 είναι ζητήματα τεχνικά με το σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης, έλλειψη οικονομικής υποστήριξης και θέματα διαχείρισης. Επιπλέον, ο Adarkwah (2021) εντόπισε σημαντικά ζητήματα όπως η έλλειψη ηλεκτρικής ενέργειας, η έλλειψη προηγούμενης γνώσης για τους χρήστες, η δυσκολία χρήσης εργαλείων εκμάθησης και η έλλειψη πρόσβασης στο Διαδίκτυο. Σε μια άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Γκάνα, οι Aboagye et al. (2021) προσδιόρισαν τις προθέσεις των μαθητών, τις γενικές δεξιότητες, τα θέματα διαλέξεων, τα ακαδημαϊκά ζητήματα, τα κοινωνικά ζητήματα και τα ζητήματα προσβασιμότητας ως τις κύριες προκλήσεις. Η Μαλαισία

αντιμετώπιζε επίσης ζητήματα όπως η έλλειψη φοίτησης από τους μαθητές, προβλήματα σύνδεσης στο Διαδίκτυο, κακές πλατφόρμες, έλλειψη βασικών διαδικτυακών εργαλείων μάθησης και λιγότερη εστίαση από τον μαθητή (Noraini & Ahmad, 2021). Αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι τα ζητήματα των μαθητών είναι πιο αχαλίνωτα από αυτά που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία ή την κυβέρνηση. Σε μια συστηματική ανασκόπηση, ο Rasheed (2020) εντόπισε επίσης ζητήματα που σχετίζονται με τους μαθητές, όπως το αίσθημα της απομόνωσης, ο τεχνολογικός αναλφαβητισμός, η πολυπλοκότητα των ψηφιακών τεχνολογιών και οι ανεπαρκείς πλατφόρμες. Επιπλέον, οι Jordan et al. (2021) πραγματοποίησαν μια ποσοτική μελέτη και εντόπισαν ζητήματα όπως χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτικό υλικό, έλλειψη σύνδεσης στο διαδίκτυο και έλλειψη γνώσης από τους εκπαιδευτές. Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη από το CeUL (2021) στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης με 400 εκπαιδευτικούς και 6000 φοιτητές, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι τα κύρια ζητήματα περιελάμβαναν ζητήματα που σχετίζονται με την υγεία, εργονομικά ζητήματα και έλλειψη σωματικής επαφής μεταξύ συνομηλίκων. Σε μια άλλη μελέτη στο Κατάρ, Haris & Al - Maadeed (2021) τα ζητήματα που εντοπίστηκαν ήταν η αδύναμη σύνδεση στο διαδίκτυο, τα τεχνικά ζητήματα, η έλλειψη πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτή, το ψυχικό στρες και τα προβλήματα συνδεσιμότητας.

Ωστόσο, υπήρξαν ιστορίες επιτυχίας που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως περιπτώσιολογικές μελέτες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η Κορέα είναι μια από τις ιστορίες επιτυχίας από τις οποίες μπορούν να μάθουν άλλα έθνη. Το Υπουργείο Παιδείας της πολιτείας (ΥΠ) επέκτεινε σε μεγάλο βαθμό την υποδομή ΤΠΕ. Μια άλλη περίπτωση επιτυχίας ήταν η Φινλανδία. Ο τομέας της εκπαίδευσης στη χώρα αυτή είναι τόσο προηγμένος που ο αντίκτυπος του COVID - 19 στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν αμελητέος, με πάνω από το 94% των μαθητών να έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικές συσκευές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη μάθηση στο σπίτι. Ωστόσο, η διαδικτυακή μάθηση βελτιώθηκε στην περίπτωση του COVID - 19 όπου οι μαθητές έπρεπε να

χρησιμοποιήσουν ανεξάρτητα το Moodle, το Google Classrooms, το Ville, το Teams, το O365 Skype και το Zoom. Οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιούν τις πλατφόρμες Studentaplus και Sorimuspro Helmi Wilm, ενώ οι φοιτητές σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έπρεπε να χρησιμοποιούν το Adobe Connect, το Zoom και το Moodle. Οι υπηρεσίες που προσφέρονται σε μαθητές με αναπηρία περιλαμβάνουν διδασκαλία, φροντίδα, φαγητό και άλλες υπηρεσίες στο σπίτι σε μαθητές με σύνθετες αναπηρίες. Ακόμα, οι μετανάστες και άλλες περιθωριοποιημένες ομάδες συμπεριλήφθηκαν επίσης στο σχέδιο (WB, 2020).

Στην Ελλάδα, το ελληνικό Υπουργείο Υγείας, παρακολουθώντας τις εξελίξεις στον κόσμο, έλαβε άμεσα μέτρα, με την εμφάνιση των πρώτων κρουσμάτων στη χώρα, στις αρχές Μαρτίου 2020. Δόθηκαν οδηγίες για αποφυγή συγκεντρώσεων και γενικότερα επαφής με άλλους, διατηρώντας την ασφάλεια αποστάσεις, ενώ τονίστηκε ιδιαίτερα ο κίνδυνος μετάδοσης σε ευπαθείς ομάδες. Τα μέτρα έγιναν σταδιακά πιο περιοριστικά, ξεκινώντας με το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών μονάδων, προχωρώντας με το κλείσιμο καταστημάτων λιανικής και εστίασης (εκτός από είδη πρώτης ανάγκης, όπως σούπερ μάρκετ και φαρμακεία), αθλητικών χώρων και διαφόρων επιχειρήσεων, και οδήγησαν ακόμη και σε παραμονή κατ' οίκον εντολή και απαγόρευση μετακίνησης εκτός νομού (Raikou et al., 2020).

Η εκπαίδευση είναι ένα μέρος όπου ο αντίκτυπος της πανδημίας έγινε αμέσως εμφανής παγκοσμίως, με το κλείσιμο των σχολείων (UNESCO, 2020). Οι συνθήκες που είχαν προκύψει χαρακτηρίστηκαν ως κρίση στην εκπαίδευση, ίσως η μεγαλύτερη κρίση σε ό,τι αφορά την έντασή της και τη διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας παγκοσμίως (Karalis, 2020). Αυτή η έκτακτη ανάγκη απαιτούσε άμεσες και ευέλικτες λύσεις προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και η λύση που δόθηκε ήταν η στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Karalis & Raikou, 2020).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, προκειμένου να ανταποκριθεί στην αναστολή της μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο, έδωσε οδηγίες για την άμεση μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές, με στόχο τη διατήρηση της επαφής εκπαιδευτικών και μαθητών με τη μάθηση. Η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση διαρθρώθηκε σε τρία στοιχεία –σύγχρονη διδασκαλία, ασύγχρονη διδασκαλία και εκπαιδευτική τηλεόραση– ενώ υπήρχαν διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία και η δυνατότητα κάθε εκπαιδευτικής μονάδας να διαμορφώνει το δικό της πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με δυνατότητα χρήσης συνδυασμού των τριών μεθόδων. Σε μόλις δύο με τρεις εβδομάδες, η μετάβαση στην ψηφιακή είχε ολοκληρωθεί και περισσότερες από 100.000 ψηφιακές αίθουσες διδασκαλίας λειτουργούσαν ήδη, ενώ εκδόθηκε μια σειρά υπουργικών αποφάσεων για την παροχή νομικής υποστήριξης στις νέες συνθήκες εκπαίδευσης (Raikou et al., 2020).

2.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη εκλαμβάνεται βασικά ως κοινή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συνήθως εξυπηρετεί έναν μακροπρόθεσμο στόχο και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την κατανόησή τους για τη διδασκαλία και τον εαυτό τους ως δάσκαλοι (Atmojo, 2021). Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελείται από πολλές δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ στρατηγικό να βελτιωθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών. Είναι επίσης δυνατό να αναληφθεί με πολλές μορφές, ξεκινώντας από άτυπες, απλές και μεμονωμένες δραστηριότητες ή από καλά οργανωμένες και μεγάλης κλίμακας δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από ιδρύματα και οργανισμούς όπως τα Υπουργεία Παιδείας (Borg, 2018).

Ο Guskey (2002) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα σημαντικό συστατικό που διεγείρει την αλλαγή. Οι Petrie & McGee (2012) υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι στην επαγγελματική ανάπτυξη παρακινούνται να είναι ενεργοί μαθητές που επιδιώκουν τη συνεχή ανάπτυξη στις γνώσεις, τις κατανοήσεις και τις δεξιότητές τους για να υποστηρίξουν την ανάπτυξή τους ως συνεχείς μαθητές. Αντίστοιχα, οι Hadar & Brody (2011) ισχυρίζονται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προκύπτει από τη συγκέντρωση σε ένα κοινό θέμα της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών.

Ο King (2016) υποστηρίζει ότι παγκοσμίως οι περισσότεροι δάσκαλοι συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους μάθηση που θα οδηγήσει σε καινοτόμες πρακτικές και αλλαγές. Ο King (2016) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η αύξηση της τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών που οδηγεί σε μια αλλαγή στην πρακτική που οδηγεί με τη σειρά της σε βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών. Με τον ίδιο τρόπο, ο Xu (2016) ισχυρίζεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας τρόπος υποστήριξης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Σύμφωνα με τους Kang et al. (2013) η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην πρακτική και τις δεσμεύσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση της γνώσης και της κατανόησης των εκπαιδευτικών για την πρακτική και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Ο Villegas - Reimers (2003) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ως μια συνεργατική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι για να αναπτυχθεί ο δάσκαλος επαγγελματικά υπάρχει ανάγκη για συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων και άλλων ενδιαφερομένων, όπως οι διευθυντές και οι γονείς. Με τον ίδιο τρόπο, οι Hadar & Brody (2010) υποστηρίζουν ότι η μάθηση και η γνώση ενισχύονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ομοίως, οι Rigelman & Ruben (2012) ισχυρίζονται ότι η μάθηση εξελίσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης της κοινότητας και της επικοινωνίας και του προβληματισμού, ως εκ τούτου, πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από την ηλικία του δασκάλου.

Οι Herselman & Botha (2014) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει πολύ ευρύ νόημα, καθώς ενσωματώνει κατάρτιση και μάθηση που περιλαμβάνει επίσημα και άτυπα μέσα για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να μάθουν νέες δεξιότητες, αλλά και να καλλιεργήσουν νέες αντιλήψεις για την παιδαγωγική και τις πρακτικές τους, και να εξερευνήσουν νέες ή προηγμένες κατανοήσεις του περιεχομένου και των πόρων. Από την άλλη πλευρά, οι Hadar & Brody (2012) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε μια συμμετοχή σε ένα μάθημα για την προώθηση της διδασκαλίας και περιλαμβάνει επίσης αλλαγές στην τρέχουσα πρακτική. Αντίστοιχα, ο Little (2006) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα

επέκτασης που σχετίζονται με το θέμα έχουν την επίδραση της αυστηρής επαγγελματικής ανάπτυξης που αναπτύσσει την κατανόηση των δασκάλων, επομένως αλλάζει τις διδακτικές πρακτικές και τονώνει τη μάθηση των μαθητών. Επιπλέον, αναφέρει ότι τα προγράμματα αυτά θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν τη βασική γνώση του αντικειμένου σε γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου. Ωστόσο, ο Grossman (1990) υποστηρίζει ότι οι προηγούμενοι ερευνητές είχαν επικεντρωθεί μόνο εν μέρει στη βάση γνώσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και στο περιεχόμενο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι Kang, et al. (2013) υποστηρίζουν ότι στο παρελθόν, η επαγγελματική ανάπτυξη συνήθως αναφερόταν σε εργαστήρια και μαθήματα. Ωστόσο, η εμπλοκή των δασκάλων στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας τρόπος για να εμπλακούν στη δική τους μάθηση και συνεπάγεται προσεκτικό σχεδιασμό, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσω διαφορετικών τρόπων επαγγελματικής ανάπτυξης (Rice, 2017).

Η πρόσφατη κρίση εξαιτίας της πανδημίας COVID - 19 έχει επηρεάσει την εκπαίδευση οδηγώντας στην ταχεία μετάβαση της παραδοσιακής μάθησης σε ηλεκτρονική. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοί προειδοποιούν να μην γίνει άμεση σύγκριση μεταξύ της προηγούμενης διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο και αυτού που αποκαλούν «επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία» που έχει συμβεί ως απάντηση στον COVID - 19 (Hodges et al., 2020). Ωστόσο, είναι σαφές ότι η διευκόλυνση της διαδικτυακής μάθησης μπορεί να είναι πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ότι απαιτείται επαγγελματική μάθηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις δυνατότητες να διδάσκουν αποτελεσματικά στο διαδίκτυο (la Velle et al., 2020).

Ο ρόλος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο μεγάλου ενδιαφέροντος εντός της ερευνητικής κοινότητας όσον αφορά τη σημασία της για την υποστήριξη της ποιοτικής διδασκαλίας και τις επιπτώσεις της στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Lazar, 2015). Οι τεχνολογίες επικοινωνίας ήταν κρίσιμης σημασίας στην πρόσφατη πανδημία COVID - 19, όπου τα διαδικτυακά εργαλεία επέτρεψαν τη συνέχεια της μάθησης σε όλο τον κόσμο. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν συχνά Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και άλλες

διαδικτυακές τεχνολογίες για να παρέχουν πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό και διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες εντός του τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των ιδρυμάτων δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακόμη και της προσχολικής ηλικίας (Fathema et al., 2015). Ωστόσο, η υποστήριξη της αποτελεσματικής χρήσης τέτοιων εργαλείων απαιτεί την παροχή αντίστοιχης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που απαιτεί ενδεδειγμένη και ανταποκρινόμενο σχεδιασμό. Ένας από τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους τρόπους παροχής επαγγελματικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς είναι μέσω εργαστηρίων επαγγελματικής μάθησης (Ahadi et al., 2021). Τέτοια προγράμματα αντιστοιχίζουν ιδανικά τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών των μαθητών με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του δασκάλου με στόχο την προετοιμασία του δασκάλου για εξάσκηση. Ουσιαστικά, ο στόχος τέτοιων προγραμμάτων είναι να αλλάξουν τον δάσκαλο κάνοντας βελτιώσεις στις γνώσεις, την αυτό - αποτελεσματικότητα, τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις, την εξειδίκευση στον τομέα και τα μαθησιακά περιβάλλοντα που προσφέρουν (Ertmer & Ottenbreit - Leftwich, 2010). Η αποτελεσματική μέτρηση της αλλαγής των εκπαιδευτικών ως προϊόν εργαστηρίων επαγγελματικής μάθησης συχνά υποστηρίζεται μέσω της ανάπτυξης μοντέλων αξιολόγησης επαγγελματικής ανάπτυξης (Ahadi et al., 2021).

2.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική μάθηση

Οι δάσκαλοι, πριν από την πανδημία COVID - 19 είχαν γενικά θετικές προοπτικές και απόψεις για την ηλεκτρονική μάθηση. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι το 65% των δασκάλων που ερωτήθηκαν πίστευαν ότι η ηλεκτρονική μάθηση δεν επηρέασε αρνητικά τα κίνητρα των μαθητών σε σύγκριση με τις εμπειρίες τους σε τάξεις πρόσωπο με πρόσωπο (Zheng et al., 2020). Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι παρατήρησαν τη χρησιμότητα της ηλεκτρονικής μάθησης και η πλειοψηφία διαπίστωσε ότι έχει μεγαλύτερες δυνατότητες στο μέλλον, αλλά στην ίδια μελέτη, το 55% των δασκάλων

παραπονήθηκαν για την έλλειψη διαισθητικότητας στη διατήρηση μιας τάξης ηλεκτρονικής μάθησης (Zheng et al., 2020). Οι δάσκαλοι σημείωσαν ότι υπήρχε ανάγκη για πιο στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη όσον αφορά την ηλεκτρονική μάθηση.

Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εντόπισε εσφαλμένα πού υπήρχαν κενά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι ισχυρίστηκαν ότι χρειάζονται επαγγελματική ανάπτυξη που παρείχε στρατηγικές ηλεκτρονικής μάθησης, αλλά τα δεδομένα απόδοσης υποδηλώνουν ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατάλληλες (Zheng et al., 2020). Στην πραγματικότητα, οι ελλείψεις στην απόδοση των μαθητών πιθανότατα σχετίζονταν με κακό σχεδιασμό μαθημάτων. Οι δάσκαλοι τείνουν να τροποποιούν τις στρατηγικές τους για την ηλεκτρονική μάθηση, αλλά συχνά αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν και να σχεδιάσουν την τάξη με τρόπο θεμελιωδώς διαφορετικό από το πρόσωπο με πρόσωπο. Ο κακός σχεδιασμός μαθημάτων για μια τάξη ηλεκτρονικής μάθησης έχει αποδοθεί σε κακές επιδόσεις των μαθητών και σε περισσότερη γραφική εργασία για τους δασκάλους (Zheng et al., 2020).

Οι δάσκαλοι με εμπειρία στην ηλεκτρονική μάθηση πίστευαν ότι η επικοινωνία είναι πιο σημαντικός παράγοντας στην ηλεκτρονική μάθηση παρά στην πρόσωπο με πρόσωπο (Yanti et al., 2018). Η παροχή εξατομικευμένης ενθάρρυνσης, δέσμευσης και κινήτρων είναι απαραίτητη για την επιτυχία ενός μαθήματος ηλεκτρονικής μάθησης και η αποτελεσματική επικοινωνία και η διευκόλυνση είναι τα μόνα μέσα παροχής σε ένα διαδικτυακό, ατομικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι διαπίστωσαν επίσης ότι η ηλεκτρονική μάθηση άλλαξε την αντίληψή τους για τον ρόλο τους στην εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτοκατηγοριοποιήθηκε ως «οδηγοί γνώσης» σε αντίθεση με τους «δότες γνώσης» (Yanti et al., 2018). Σε ένα άλλο παράδειγμα, οι δάσκαλοι διαπίστωσαν ότι οι βέλτιστες πρακτικές που αφορούσαν τη διαχείριση της τάξης και την πειθαρχία φαινόταν να μην έχουν καμία χρήση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον. Οι παραπομπές πειθαρχίας που αντιμετώπιζαν ζητήματα εκτός ακαδημαϊκής ανεντιμότητας ήταν εξαιρετικά σπάνιες (Zheng et al., 2020). Με

αυτά τα ζητήματα ελαχιστοποιημένα, αν όχι εντελώς διαγραμμένα, οι δάσκαλοι ένιωσαν ότι τα διαδικτυακά μαθήματα ήταν πολύ πιο επικεντρωμένα στην παιδαγωγική από τα παραδοσιακά μαθήματα. Αυτό με τη σειρά του αναγκάζει τις διαδικτυακές τάξεις να ξεπερνούν κατά κανόνα τις πρόσωπο με πρόσωπο (Lin et al., 2015).

Οι δάσκαλοι έβλεπαν τον εαυτό τους να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία των μαθημάτων και λιγότερο χρόνο στην παράδοση περιεχομένου. Οι δάσκαλοι έτειναν επίσης να πιστεύουν ότι η διαδικτυακή μάθηση απαιτούσε μεγαλύτερη εργάσιμη ημέρα, αν και ορισμένες μελέτες δεν δείχνουν καμία σημαντική διαφορά (Kaden, 2020). Οι δάσκαλοι θεώρησαν ότι η έλλειψη οπτικών ενδείξεων πρόσωπο με πρόσωπο οδηγεί σε λιγότερη επανάληψη δεξιοτήτων και έλεγχο μάθησης. Σε μια παραδοσιακή τάξη, οι δάσκαλοι λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση μέσω της γλώσσας του σώματος των μαθητών και απαντήσεων σε ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να καθορίσουν την κυριαρχία των δεξιοτήτων (Lin et al., 2015). Η αποσύνδεση της ηλεκτρονικής μάθησης που δημιουργείται από αυτές τις ενδείξεις αναγκάζει τις διαδικτυακές τάξεις να προχωρήσουν σε νέο υλικό πιο γρήγορα και να αυξήσουν το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της προσπάθειας ενός μαθητή για μια εργασία και της ανατροφοδότησης. Οι μαθητές που αγωνίζονται με μια έννοια σε μια τάξη ηλεκτρονικής μάθησης συνήθως πρέπει να περιμένουν περισσότερο για παρέμβαση από τον εκπαιδευτή τους (Lin et al., 2015).

Υπάρχει μια μοναδική και βαθιά διαφορά μεταξύ της παραδοσιακής διαδικτυακής μάθησης και αυτού που ονομάζεται «απομακρυσμένη μάθηση έκτακτης ανάγκης» ή ηλεκτρονική μάθηση (Hodge et al., 2020). Η διαδικτυακή μάθηση πραγματοποιείται συνήθως από καλά οργανωμένα ιδρύματα με εκπαιδευμένους επαγγελματίες που ειδικεύονται στη χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου για να κάνουν τη μάθηση σε αυτόν τον χώρο αποτελεσματική. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης έχει αποδειχθεί ότι είναι μια δραστικά διαφορετική προσέγγιση από τη διαδικτυακή μάθηση (Hodges, et al., 2020). Η έρευνα πριν από την πανδημία δείχνει ότι η μάθηση

στο σπίτι είναι συνήθως αποτελεσματική μόνο όταν ο μαθητής έχει σκόπιμα εξατομικευμένη, συνεπή υποστήριξη και πόρους.

Πολλοί μαθητές που αναγκάστηκαν να συμμετάσχουν σε έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω του COVID - 19 δεν είχαν αυτά τα χαρακτηριστικά, ειδικά οι μαθητές από νοικοκυριά χαμηλού εισοδήματος (Garcia & Weiss, 2020). Η έλλειψη επιλογής, προετοιμασίας και απουσίας άμεσης επίβλεψης καθηγητών στην έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση που προκαλείται από τον COVID - 19 έχει οδηγήσει σε μειωμένα κίνητρα μεταξύ των μαθητών και, σε μεγαλύτερο βαθμό, των μαθητών χαμηλού εισοδήματος (Wyse et. al., 2020). Η ξαφνική μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης δημιούργησε ένα τεράστιο κενό γνώσης για τους δασκάλους (Middleton, 2020). Οι δάσκαλοι ανέφεραν σε συντριπτική πλειοψηφία την έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης, χρόνου προετοιμασίας και καθοδήγησης ως εμπόδια στην αποτελεσματική διδασκαλία κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης. Η έλλειψη κατάρτισης και τυποποιημένης διαδικασίας οδήγησε σε μεγάλες παραλλαγές των διδακτικών πρακτικών σε επίπεδο πολιτείας, περιφέρειας και τάξης (Middleton, 2020). Ο μέσος χρόνος που οι μαθητές ασχολήθηκαν με το υλικό μειώθηκε δραματικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, εκατομμύρια μαθητές σε όλη τη χώρα απέτυχαν να συνδεθούν κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης και τα ποσοστά αποτυχίας αυξήθηκαν δραματικά (Garcia & Weiss, 2020). Η ηλεκτρονική μάθηση έχει θολώσει τις γραμμές των εννοιών όπως «απουσία», «αποκλειστικός», «καθυστερημένη εργασία», «κατ' οίκον εκπαίδευση» και ακόμη και ο ρόλος της υπευθυνότητας και της πειθαρχικής δράσης σε ένα σχολικό περιβάλλον (Garcia & Weiss, 2020). Αυτή η ακαδημαϊκή απώλεια, παρόμοια με την καλοκαιρινή ακαδημαϊκή απώλεια, προβλέπεται ότι θα έχει κυματιστικές επιπτώσεις μεταξύ των μαθητών για τα επόμενα χρόνια (Middleton, 2020).

Μία από τις πρώτες μελέτες σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διαδικτυακή μάθηση προήλθε από την Κίνα από τον Yang (2020) και δημοσιεύτηκε μόλις πέντε ημέρες πριν ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ανακηρύξει τον COVID - 19 ως παγκόσμια πανδημία. Μέχρι τα μέσα Φεβρουαρίου 2020, η Κίνα έδωσε

έμφαση σε ένα πρότυπο υψηλής ποιότητας καθώς διέταξε τα δημόσια σχολικά συστήματά της να στραφούν σε ένα σύστημα παράδοσης διδασκαλίας αποκλειστικά στο διαδίκτυο (Yang, 2020). Το 52% υποστήριξε τη μετάβαση στην ηλεκτρονική μάθηση και οι περισσότεροι δάσκαλοι είχαν ήδη κάποια εμπειρία στην παροχή περιεχομένου στο διαδίκτυο. Ωστόσο, μόνο οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι έλαβαν ειδική εκπαίδευση για την ηλεκτρονική μάθηση και όταν ήταν διαθέσιμη συχνά χαρακτηριζόταν ως πολύ σύντομη. Οι περισσότεροι δάσκαλοι βρήκαν ότι η ηλεκτρονική μάθηση είναι δύσκολη, με πάνω από το 90% να τη βρίσκει τουλάχιστον πιο δύσκολη από ό,τι αρχικά φανταζόταν (Yang, 2020). Τα δύο πιο συχνά αναφερόμενα ζητήματα ήταν η κακή αυτοπειθαρχία από τους μαθητές και τα τεχνικά ζητήματα, που αντικατοπτρίζουν τις ανησυχίες στις ΗΠΑ (Kaden, 2020). Υπήρχαν θετικά αποτελέσματα από την ηλεκτρονική μάθηση στο μεγαλύτερο σχολικό σύστημα στον κόσμο, την Κίνα. Οι δάσκαλοι ανέφεραν αύξηση στην τεχνολογική εξειδίκευση, ανάπτυξη στις προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και είδαν τους μαθητές να γίνονται πιο ανεξάρτητοι μαθητές (Yang, 2020). Οι δάσκαλοι υποστήριζαν ότι η καθημερινή επικοινωνία με κάθε μαθητή ξεχωριστά ήταν ένας βασικός παράγοντας για τους μαθητές που βρήκαν επιτυχία κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης. Οι περισσότεροι δάσκαλοι έδειξαν προθυμία να ομαλοποιήσουν την ηλεκτρονική μάθηση στο μέλλον, αλλά εξακολουθούσαν να είναι επιφυλακτικοί σχετικά με τις επιπτώσεις της στο επάγγελμα στο σύνολό της (Kaden, 2020).

Μια άλλη πρόωπη μελέτη επικεντρώθηκε στην αντίληψη των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις προκλήσεις της μετάβασης των νεότερων μαθητών σε ένα μοντέλο ηλεκτρονικής μάθησης. Οι δάσκαλοι ανέφεραν και πάλι ότι η αβεβαιότητα και η έλλειψη εστιασμένης κατάρτισης ήταν υπεύθυνες για το μεγαλύτερο μέρος του άγχους τους (Song et al., 2020). Οι δάσκαλοι φάνηκαν επίσης να αισθάνονται προσωπικά υπεύθυνοι για τη λειτουργία της ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς επωφελήθηκαν από το γεγονός ότι τους επιτρεπόταν να εργάζονται από το σπίτι κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Οι δάσκαλοι του δημοτικού επίσης

ανησυχούσαν για την κοινωνική απώλεια που θα βιώσουν τα μικρά παιδιά με μεγάλες περιόδους απομόνωσης και την έλλειψη υποστήριξης που θα μπορούσαν να προσφέρουν στους μαθητές (Song et al., 2020). Πολλοί δάσκαλοι ανέφεραν συγκεκριμένα την αντίληψή τους για τα σχολικά προγράμματα διατροφής που αποτυγχάνουν να παρέχουν επαρκώς στους μαθητές κατά τη διάρκεια του lockdown (Song et al., 2020). Οι δάσκαλοι πίστευαν επίσης ότι το κλείσιμο των σχολείων διέλυσε τις παραδοσιακές σχέσεις μεταξύ δασκάλων, μαθητών και συνομηλίκων (Kim & Asbury, 2020). Συνέβαλε επίσης στη σύγχυση σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες ότι εάν η ηλεκτρονική μάθηση γινόταν ο κανόνας, η ζήτηση για δασκάλους μπορεί να μειωθεί δραματικά. Οι δάσκαλοι των οποίων τα σχολεία είχαν προγράμματα συσκευών 1: 1 ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας με την ηλεκτρονική μάθηση, αν και τα ίδια σχολεία ανέφεραν ακόμη προβλήματα (Kim & Asbury, 2020). Σε παγκόσμιο επίπεδο, η ηλεκτρονική μάθηση λόγω του COVID - 19 επηρέασε σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές της υπαίθρου, ειδικά όταν η πρόσβαση ήταν πρόβλημα (Kaden, 2020).

Οι Aras Bozkur et al. (2020) ανέφεραν ότι η διαδικτυακή μάθηση και η εποχή της πανδημίας θεωρούνται αρκετά επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αυτή η πρακτική είναι πλήρως διαφορετική σε σχέση τις προγραμματισμένες πρακτικές όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η διαδικτυακή μάθηση. Επιπλέον, αυτή η μελέτη παρείχε μια παγκόσμια προοπτική. Οι Rasmitadila et al. (2020) εξήγησαν λεπτομερώς σχετικά με την ετοιμότητα της τεχνολογίας στην Ινδονησία κατά τη διάρκεια του Covid - 19. Θα πρέπει να συνάδει με το εθνικό πρόγραμμα σπουδών ανθρωπισμού, την υποστήριξη και τη συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων καθώς και της κυβέρνησης, των σχολείων, του δασκάλους, τους γονείς και της κοινότητας. Η ετοιμότητα της τεχνολογίας χρειαζόταν επίσης μια σωστή στρατηγική διδασκαλίας. Οι Lestiyanawati & Widyantoro (2020) βρήκαν τρεις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι καθηγητές: εφαρμογή μόνο διαδικτυακής συνομιλίας, χρήση τηλεδιάσκεψης και συνδυασμός διαδικτυακής συνομιλίας και βιντεοδιάσκεψης στη διαδικτυακή διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Εν τω μεταξύ, βρήκαν επίσης

κάποια εμπόδια κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης, όπως η έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων, υποδομών και εγκαταστάσεων, η στρατηγική διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και οικονομικά προβλήματα. Η έλλειψη τεχνολογικής υποδομής, το ακριβό κόστος του Διαδικτύου και η οικογενειακή οικονομική κρίση έγιναν επίσης τα εμπόδια των δασκάλων κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης την εποχή πανδημίας, όπως αναφέρουν οι Ramij & Sultana (2020). Οι Nambiar (2020) και Othman & Beyhan (2020) εστίασαν στο ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές πρέπει να νιώθουν ικανοποιημένοι με τα διαδικτυακά τους μαθήματα. Αυτό συμβαίνει επειδή η αλληλεπίδραση μεταξύ τους αποτελεί έναν από τους πολλούς κρίσιμους τομείς για την ικανοποίηση με τα διαδικτυακά μαθήματα. Η δέσμευση των μελετητών είχε τεράστιο αντίκτυπο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την οποία οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν στην ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν σε επίσημο περιβάλλον. Αντίθετα, η άτυπη κατάρτιση οδήγησε σε λιγότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς οι μαθητές δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν ή να αλληλεπιδράσουν και αυτό οφειλόταν στην έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ τους. Ο Giovannella (2020) διεξήγαγε μια μελέτη για να καταγράψει πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι δάσκαλοι την ηλεκτρονική εκπαίδευση. Όπως αναφέρει, οι μελλοντικοί δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν καλά τις ψηφιακές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να προετοιμαστούν κατάλληλα για τις μελλοντικές τους διδακτικές εργασίες. Αυτό διαπιστώθηκε ότι είναι απαραίτητο από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Τέλος, ο Klapproth (2020), συνιστά οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Για το λόγο αυτό τα σχολεία χρειάζονται πρόσβαση σε λογισμικό και υλικό που θα τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας.

Στην Ελλάδα, η αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας σήμαινε μια βασική αλλαγή στα σταθερά και παραδοσιακά χαρακτηριστικά της τυπικής εκπαίδευσης, όπως το σταθερό πρόγραμμα σπουδών, η μέθοδος διδασκαλίας και η διαθεσιμότητα όλων των εκπαιδευτικών, ενώ προσέφυγε σε πρακτικές και διαδικασίες που σχετίζονται με τη μη τυπική εκπαίδευση, όπως η ευελιξία επικοινωνίας και

χρονοδιαγράμματος, καθώς και η διαφοροποίηση σε τεχνικές μεθόδους και μέσα (Karalis, 2020). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ανταποκριθούν άμεσα στις νέες συνθήκες διδασκαλίας, άγνωστες σε πολλούς μέχρι τότε, ενώ οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έπρεπε να διαχειριστούν ήταν σε αρκετές περιπτώσεις σημαντικές. Αυτές περιελάμβαναν – μεταξύ άλλων – ζητήματα σύνδεσης δικτύου, την εύρεση κατάλληλου διαδικτυακού διδακτικού υλικού, την επάρκεια των ψηφιακών τους δεξιοτήτων και τις γενικότερες δεξιότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως η προσαρμοστικότητα, η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες (Raïkou et al., 2020). Είναι λοιπόν πιθανό αυτή η κατάσταση να εντείνει την πίεση στους εκπαιδευτικούς και την πρόκληση να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά. Κατά συνέπεια, η καταπολέμηση του COVID19 και τα αυστηρά μέτρα απομόνωσης που έχουν βαθιές ψυχολογικές συνέπειες για όλους (άγχος, κατάθλιψη, φόβος για τον εαυτό και τους αγαπημένους τους, αδράνεια), σε συνδυασμό με τις νέες πρακτικές και διαδικασίες στην εκπαίδευση γίνονται παράγοντες άγχους (Raïkou et al., 2020).

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της ηλεκτρονικής μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στην επίδραση της ηλεκτρονικής μάθησης εν καιρώ πανδημίας COVID - 19 στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αναμένεται να απαντηθούν μέσα από την έρευνα είναι τα παρακάτω:

5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διδασκαλία μέσω διαδικτύου και τη σχολική υποστήριξη για διαδικτυακή μάθηση κατά την περίοδο COVID - 19;
6. Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι ώστε να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα;
7. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και γιατί;
8. Ποιες είναι οι προτεινόμενες αλλαγές από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη στη Μεταπανδημική Διαδικασία;

3.2 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα αποτελεί τον πυρήνα της δημιουργίας και της διάδοσης της γνώσης. Η σωστή δημιουργία μεθοδολογίας έρευνας διαδραματίζει βασικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της έρευνας τόσο από έμπειρους ερευνητές όσο και από τους αρχάριους. Προσδίδει τις απαραίτητες ερευνητικές δεξιότητες, γνώσεις και

μεθοδολογική κατανόηση που επιτρέπουν στους ερευνητές να αναπτύξουν την καταλληλότερη μεθοδολογία για το ερευνητικό τους έργο. Οι ερευνητές πρέπει να γνωρίζουν διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν τη συλλογή αποδεικτικών στοιχείων (δεδομένων) και την ανάλυσή τους. Πρέπει να κατανοούν διαφορετικά εργαλεία και τεχνικές που είναι διαθέσιμα στο φάσμα κάθε προσέγγισης. Αυτό θα τους επιτρέψει να λάβουν την κατάλληλη απόφαση σχετικά με τη χρήση των μεθόδων ή τεχνικών που σχετίζονται με την έρευνά τους (Taherdoost, 2022).

Η έρευνα μπορεί να είναι ποιοτική ή ποσοτική (Jackson et al., 2007). Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην συγκέντρωση πρωτογενών, από πρώτο χέρι, κειμενικών δεδομένων και ακολουθεί η ανάλυσή τους με συγκεκριμένες ερμηνευτικές μεθόδους. Χρησιμοποιείται με σκοπό τη μελέτη φαινομένων με περιορισμένες προσβάσιμες πληροφορίες διότι η φύση της είναι διερευνητική (Aspers & Corte, 2019). Η ποσοτική έρευνα αποτελεί μια μέθοδο που χρησιμοποιεί αριθμητικές τιμές που προέρχονται από παρατηρήσεις με σκοπό την εξήγηση και την περιγραφή των φαινομένων που οι παρατηρήσεις αντανακλούν σε αυτά. Επιπρόσθετα εφαρμόζει τις εμπειρικές αξιολογήσεις στοχεύοντας να προσδιορίσει κατά πόσο πληροίτε ένας κανόνας, ένα πρότυπο σε μια συγκεκριμένη πολιτική ή και πρόγραμμα. Στο τέλος, τα αριθμητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύονται χρησιμοποιώντας μαθηματικές μεθόδους. Στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι ο ορισμός ενός συγκεκριμένου φαινομένου με την συλλογή αριθμητικών δεδομένων με σκοπό να εστιάσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα όπως πόσα και τι ποσοστό σε διαφορετικούς τομείς όπως η εκπαίδευση, η ψυχολογία, η φυσική, η βιολογία, οι φυσικές επιστήμες κ.λπ. Επίσης, οι αριθμητικές πληροφορίες συλλέγονται σε αριθμητικές μορφές με την χρήση ειδικών σχεδιασμένων οργάνων. Αυτές οι μέθοδοι μπορούν να συλλέγουν ποσοτικά δεδομένα ακόμη και από θέματα που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις. Με άλλα λόγια, οι ποσοτικές μέθοδοι αποτελούν τους τρόπους προσδιορισμού της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και της χρήσης συγκεκριμένων ερωτήσεων με σκοπό την επίτευξη αριθμητικών δεδομένων για αυτούς τους συγκεκριμένους σκοπούς (Sukamolson, 2007).

Στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να γίνει ποσοτική συλλογή δεδομένων και το εργαλείο συλλογής δεδομένων να είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από τρία μέρη και στηρίχθηκε στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες των Kalman et al. (2022) και Νικολοπούλου & Κουσλόγλου (2022):

- Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που στοχεύουν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο και έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.
- Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ηλεκτρονική διδασκαλία και τη σχολική υποστήριξη.
- Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

3.3 Δείγμα έρευνας

Στην συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός της ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελούνταν από 150 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Λάρισας όπου κατάγεται και υπηρετεί η ερευνήτρια. Είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μόνιμοι και αναπληρωτές. Για την προσέγγιση των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε τυχαία «βολική» δειγματοληψία. Η μέθοδος αυτή προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να λάβει πολλές απαντήσεις από υποκείμενα που βρίσκονται στο περιβάλλον του και μπορεί εύκολα να προσεγγίσει (Cohen et al., 2008).

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα έλαβε χώρα την περίοδο Δεκεμβρίου του 2022. Για την ολοκλήρωση της έρευνας οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο και η όλη διαδικασία δεν θα ξεπερνούσε τα 10 λεπτά της ώρα. Τα ερωτηματολόγια που συντάχθηκαν στη συνέχεια, μετατράπηκαν σε ηλεκτρονική μορφή με τη βοήθεια του εργαλείου Google forms και μοιράστηκαν με ηλεκτρονικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς. Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που στάλθηκαν, 200 ερωτηματολόγια, απαντήθηκαν τα 150 και το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 75%. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευχέρεια να απαντήσουν σε χρόνο και τόπο της αρεσκείας τους και οι τελικές τους απαντήσεις λήφθηκαν ηλεκτρονικά.

3.5 Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα που λήφθηκαν συγκεντρώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε μια βάση δεδομένων. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences V. 22.0), πραγματοποιήθηκε επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Έγινε χρήση του συγκεκριμένου πακέτου καθώς είναι ένα δημοφιλές και κατάλληλο εργαλείο για τη διενέργεια στατιστικών αναλύσεων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη μορφή τόσο πινάκων όσο και γραφημάτων (Aragaw, 2015).

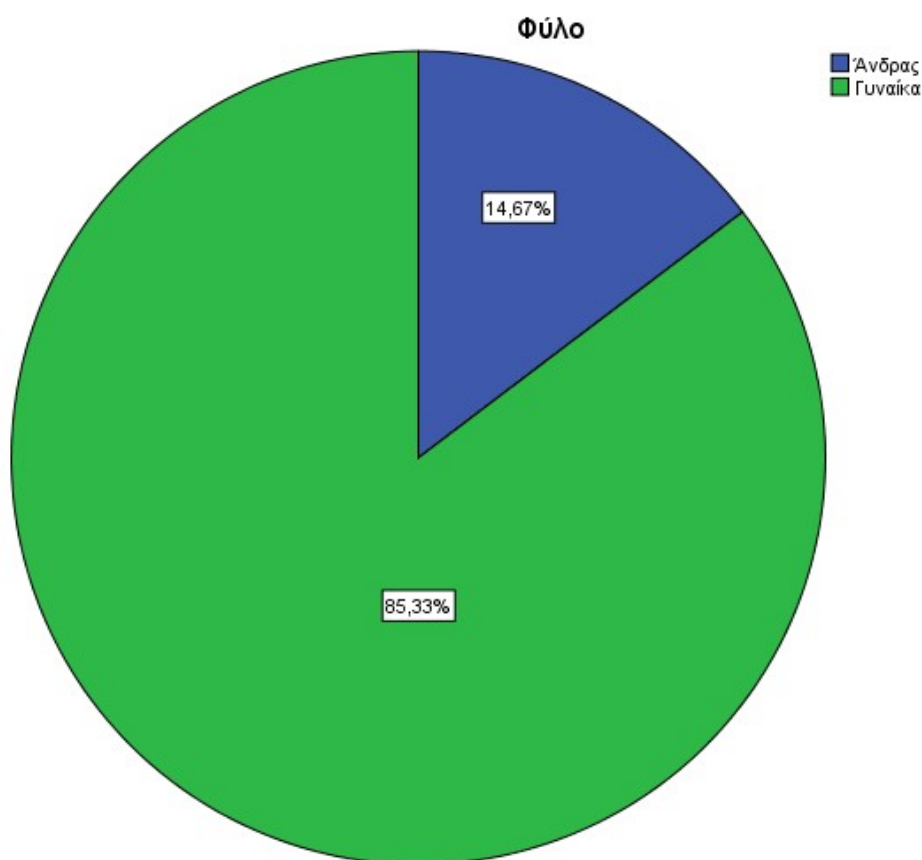
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αρχικά, γίνεται παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 150 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους οι πιο πολλοί ήταν γυναίκες με ποσοστό 85,3% και έπονται οι άνδρες με 14,7%.

Πίνακας 1: Φύλο

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|---------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Άνδρας | 22 | 14,7 | 14,7 | 14,7 |
| Γυναίκα | 128 | 85,3 | 85,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

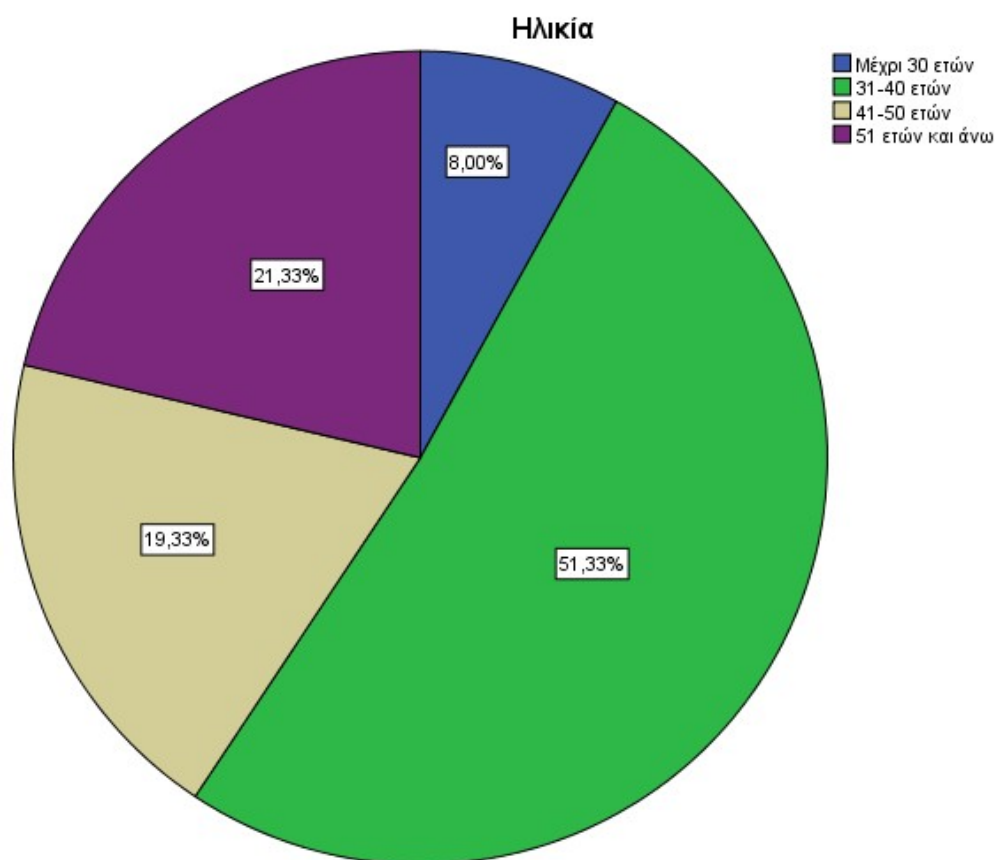


Γράφημα 1: Φύλο

Από το σύνολο των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα οι περισσότεροι βρίσκονταν ηλικιακά μεταξύ 31 - 40 ετών με ποσοστό 51,3% και ακολουθούν όσοι ήταν πάνω από 50 ετών με 21,3%.

Πίνακας 2: Ηλικία

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Μέχρι 30 ετών | 12 | 8,0 | 8,0 | 8,0 |
| 31 - 40 ετών | 77 | 51,3 | 51,3 | 59,3 |
| 41 - 50 ετών | 29 | 19,3 | 19,3 | 78,7 |
| 51 ετών και άνω | 32 | 21,3 | 21,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

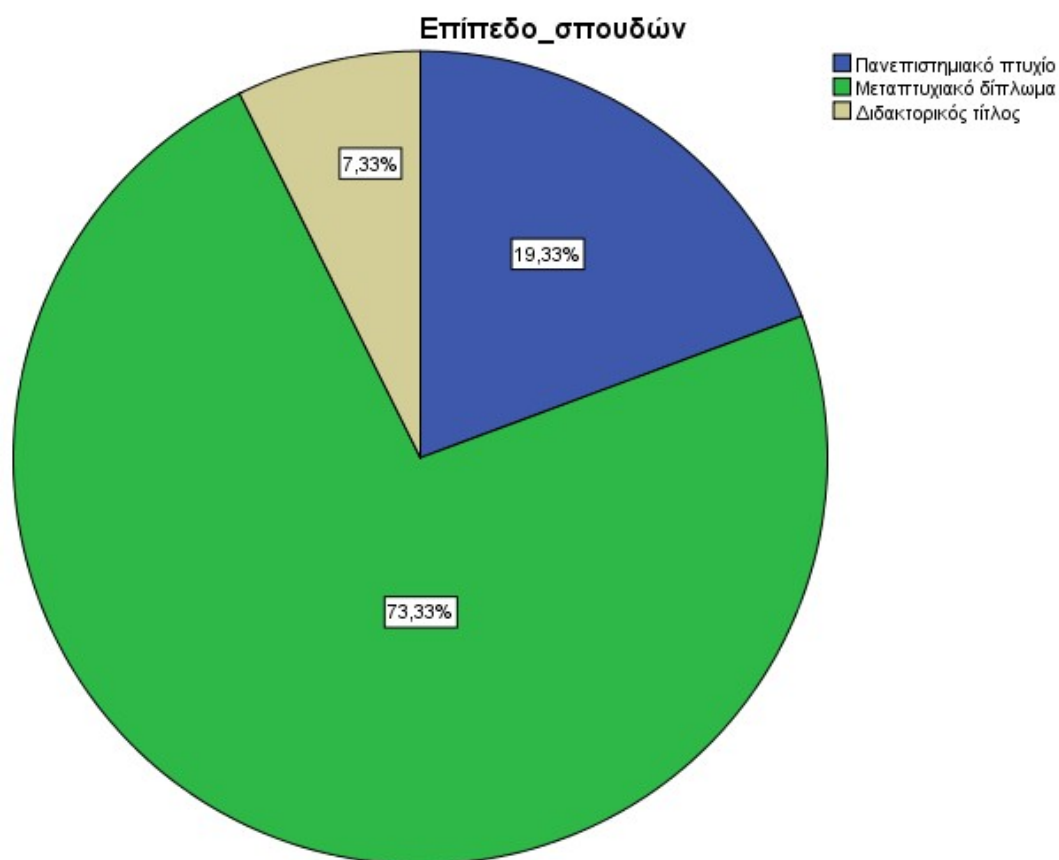


Γράφημα 2: Ηλικία

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με ποσοστό 73,3%.

Πίνακας 3: Επίπεδο σπουδών

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Πανεπιστημιακό πτυχίο | 29 | 19,3 | 19,3 | 19,3 |
| Μεταπτυχιακό δίπλωμα | 110 | 73,3 | 73,3 | 92,7 |
| Διδακτορικός τίτλος | 11 | 7,3 | 7,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

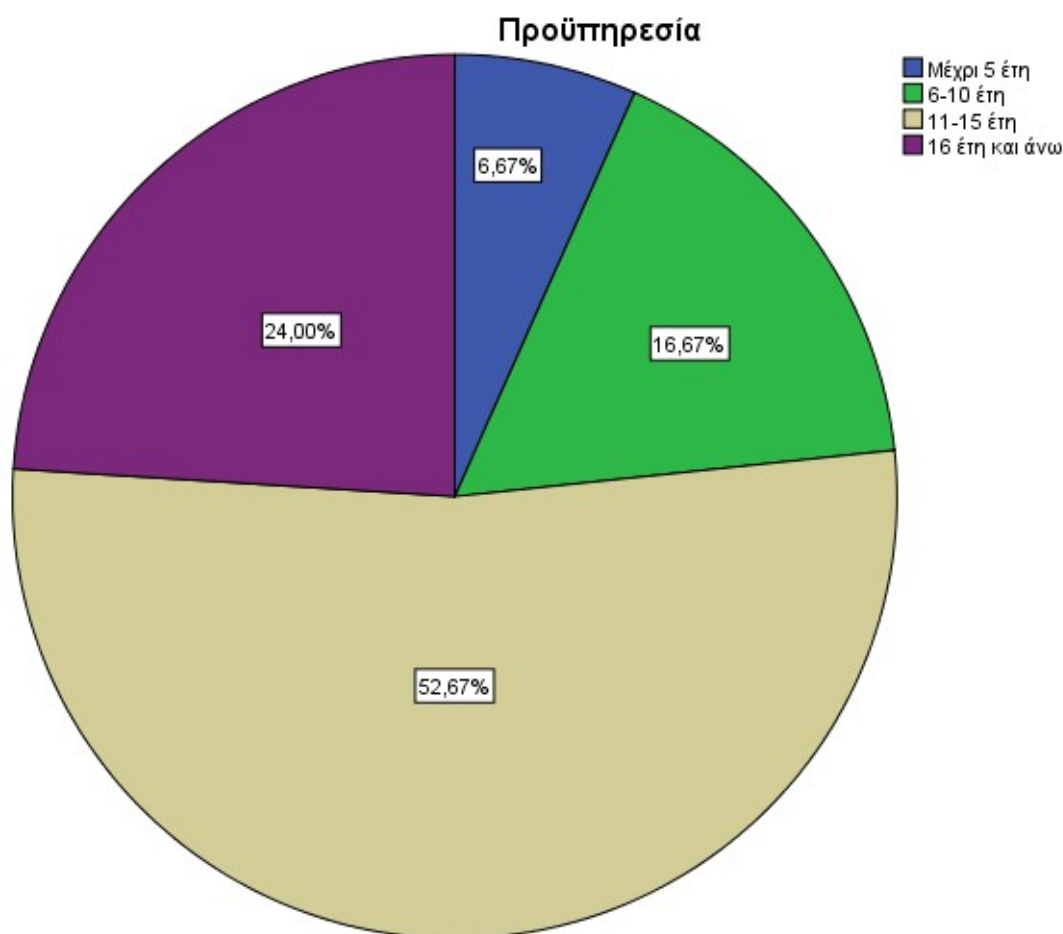


Γράφημα 3: Επίπεδο σπουδών

Τέλος, σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση οι περισσότεροι εργάζονται μεταξύ 11 - 15 έτη με ποσοστό 52,7% και ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία πάνω από 15 έτη.

Πίνακας 4: Προϋπηρεσία

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Μέχρι 5 έτη | 10 | 6,7 | 6,7 | 6,7 |
| 6 - 10 έτη | 25 | 16,7 | 16,7 | 23,3 |
| 11 - 15 έτη | 79 | 52,7 | 52,7 | 76,0 |
| 16 έτη και άνω | 36 | 24,0 | 24,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |



Γράφημα 4: Προϋπηρεσία

4.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική διδασκαλία και τη σχολική υποστήριξη

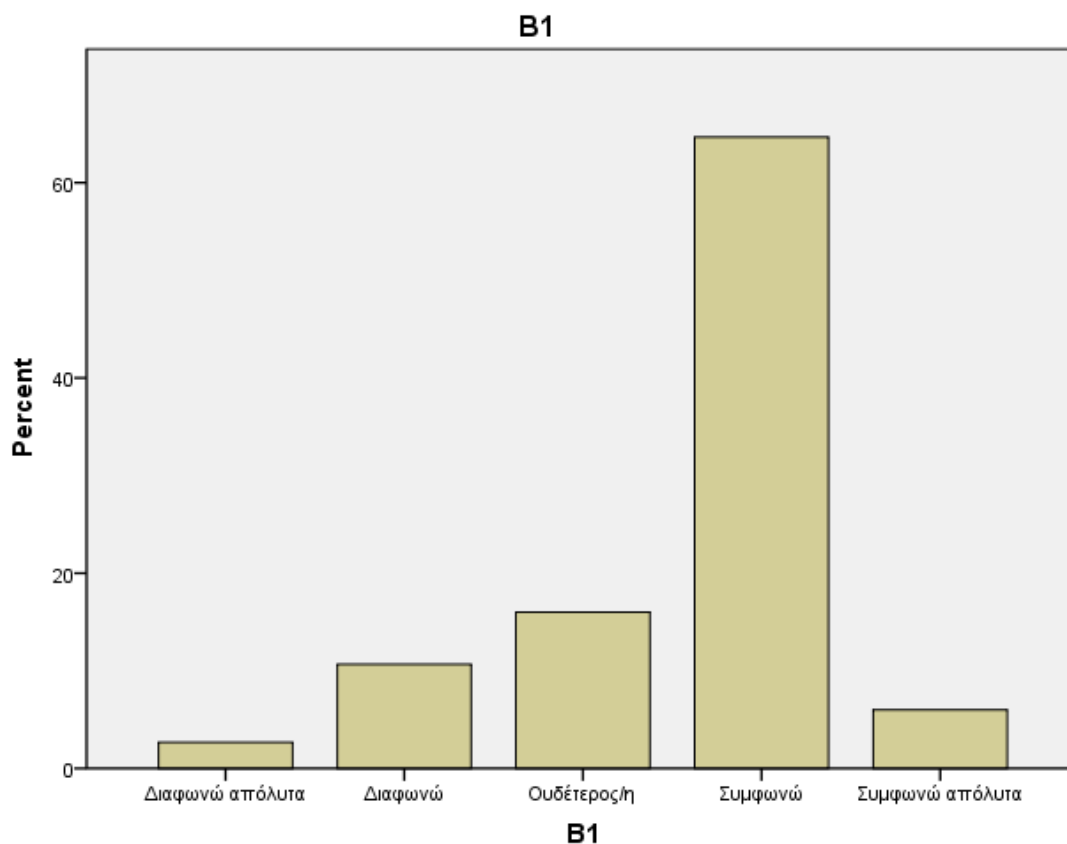
Το δεύτερο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική διδασκαλία και τη σχολική υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με κάποιες προτάσεις που τους δόθηκαν και αφορούν τη διδασκαλία μέσω Διαδικτύου και τη σχολική υποστήριξη. Οι προτάσεις αυτές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: το Διδακτικό έργο και τη Σχολική υποστήριξη.

4.2.1 Διδακτικό έργο

Με την άποψη «Συνολικά, επικοινωνούσα ξεκάθαρα κύρια θέματα μαθημάτων» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 70,7%.

Πίνακας 5: Συνολικά, επικοινωνούσα ξεκάθαρα κύρια θέματα μαθημάτων

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 16 | 10,7 | 10,7 | 13,3 |
| Ουδέτερος/η | 24 | 16,0 | 16,0 | 29,3 |
| Συμφωνώ | 97 | 64,7 | 64,7 | 94,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 9 | 6,0 | 6,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

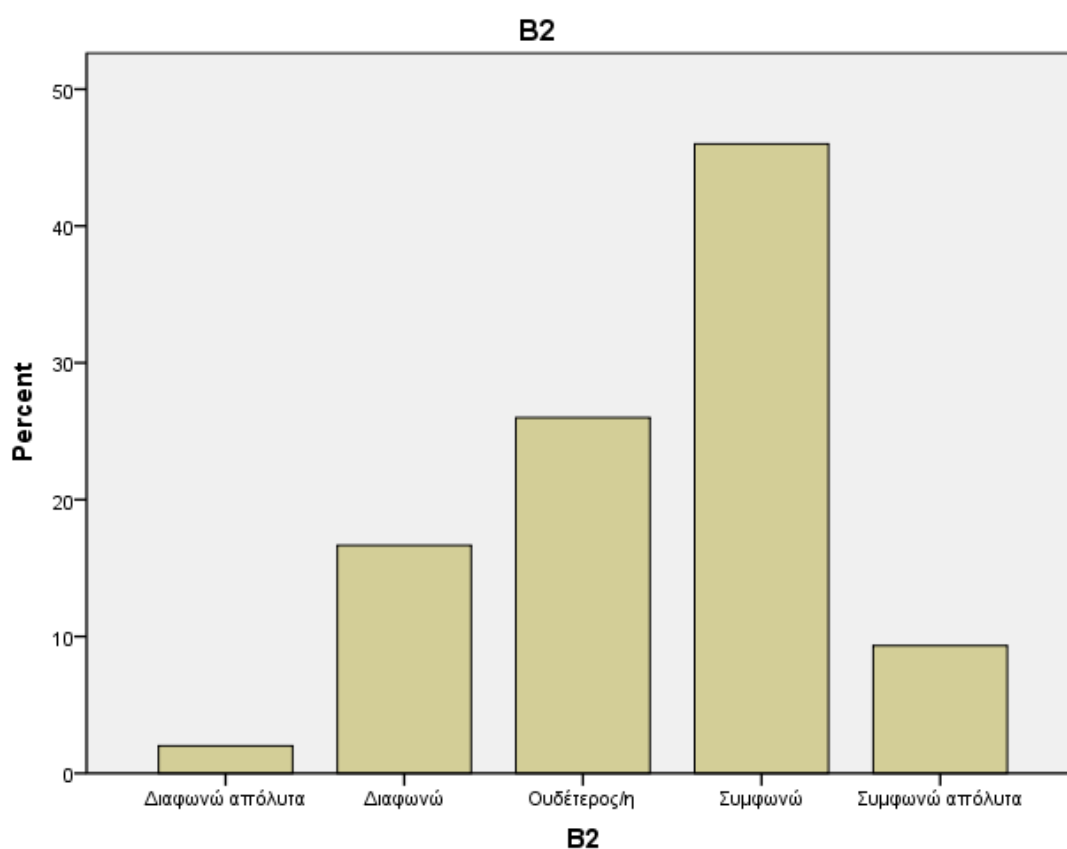


Γράφημα 5: Συνολικά, επικοινωνούσα ξεκάθαρα κύρια θέματα μαθημάτων

Με την άποψη «Συνολικά, κοινοποιούσα ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 55,3%.

Πίνακας 6: Συνολικά, κοινοποιούσα ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 3 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Διαφωνώ | 25 | 16,7 | 16,7 | 18,7 |
| Ουδέτερος/η | 39 | 26,0 | 26,0 | 44,7 |
| Συμφωνώ | 69 | 46,0 | 46,0 | 90,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 14 | 9,3 | 9,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

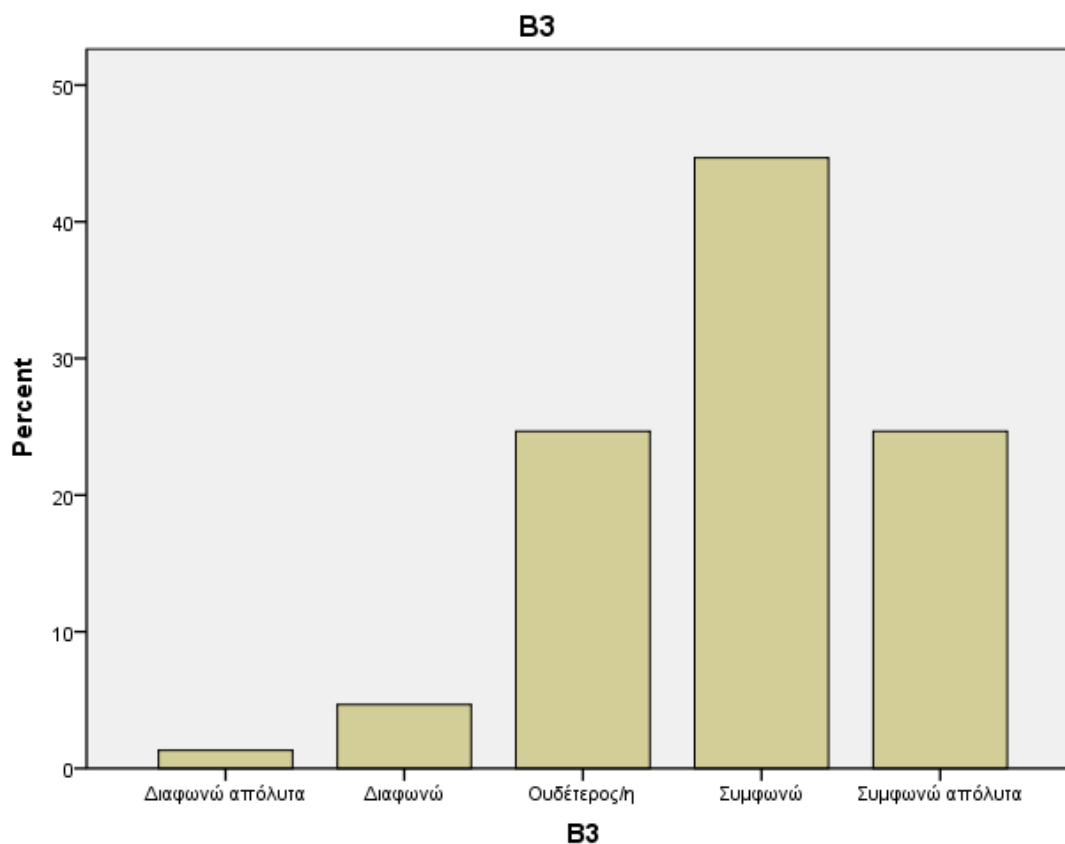


Γράφημα 6: Συνολικά, κοινοποιούσα ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος

Με την άποψη «Συνολικά, παρείχα σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 69,3%.

Πίνακας 7: Συνολικά, παρείχα σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 7 | 4,7 | 4,7 | 6,0 |
| Ουδέτερος/η | 37 | 24,7 | 24,7 | 30,7 |
| Συμφωνώ | 67 | 44,7 | 44,7 | 75,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 37 | 24,7 | 24,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

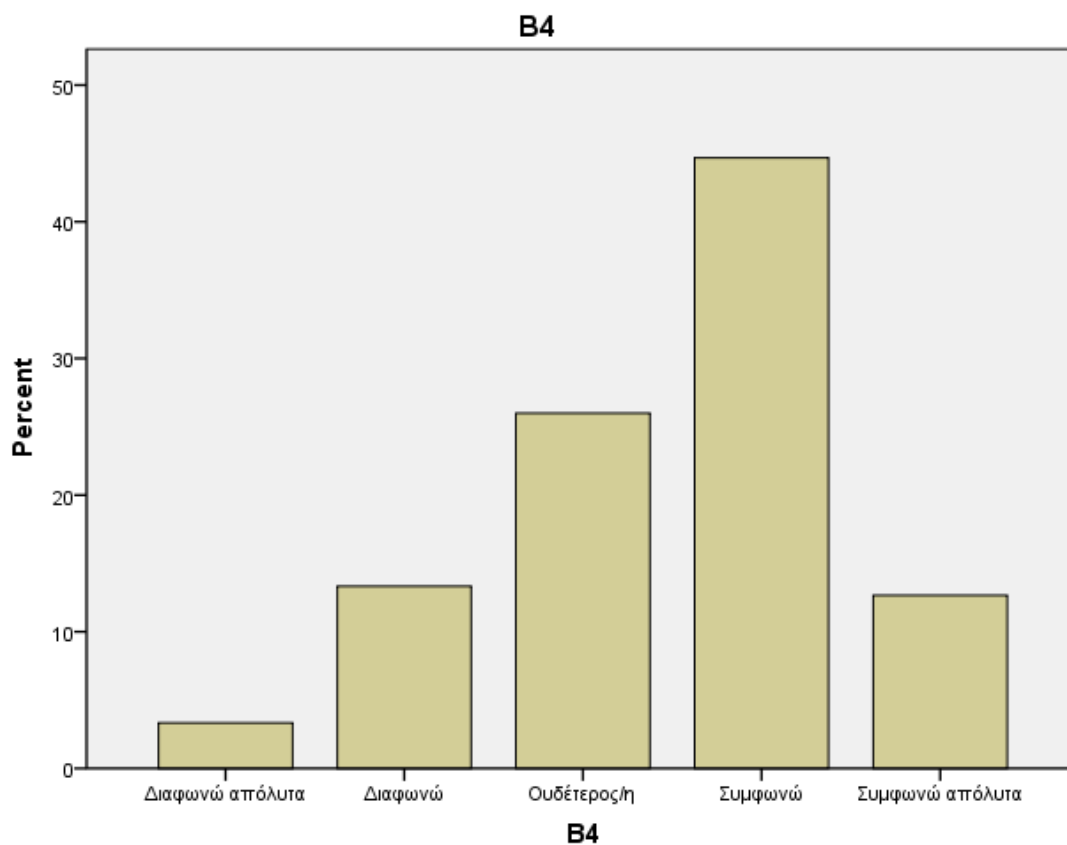


Γράφημα 7: Συνολικά, παρέixa σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων

Με την άποψη «Συνολικά, γνωστοποιούσα ξεκάθαρα σημαντικές ημερομηνίες λήξης/χρονικά πλαίσια για μαθησιακές δραστηριότητες» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 57,3%.

Πίνακας 8: Συνολικά, γνωστοποιούσα ξεκάθαρα σημαντικές ημερομηνίες λήξης/χρονικά πλαίσια για μαθησιακές δραστηριότητες

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 5 | 3,3 | 3,3 | 3,3 |
| Διαφωνώ | 20 | 13,3 | 13,3 | 16,7 |
| Ουδέτερος/η | 39 | 26,0 | 26,0 | 42,7 |
| Συμφωνώ | 67 | 44,7 | 44,7 | 87,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 19 | 12,7 | 12,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

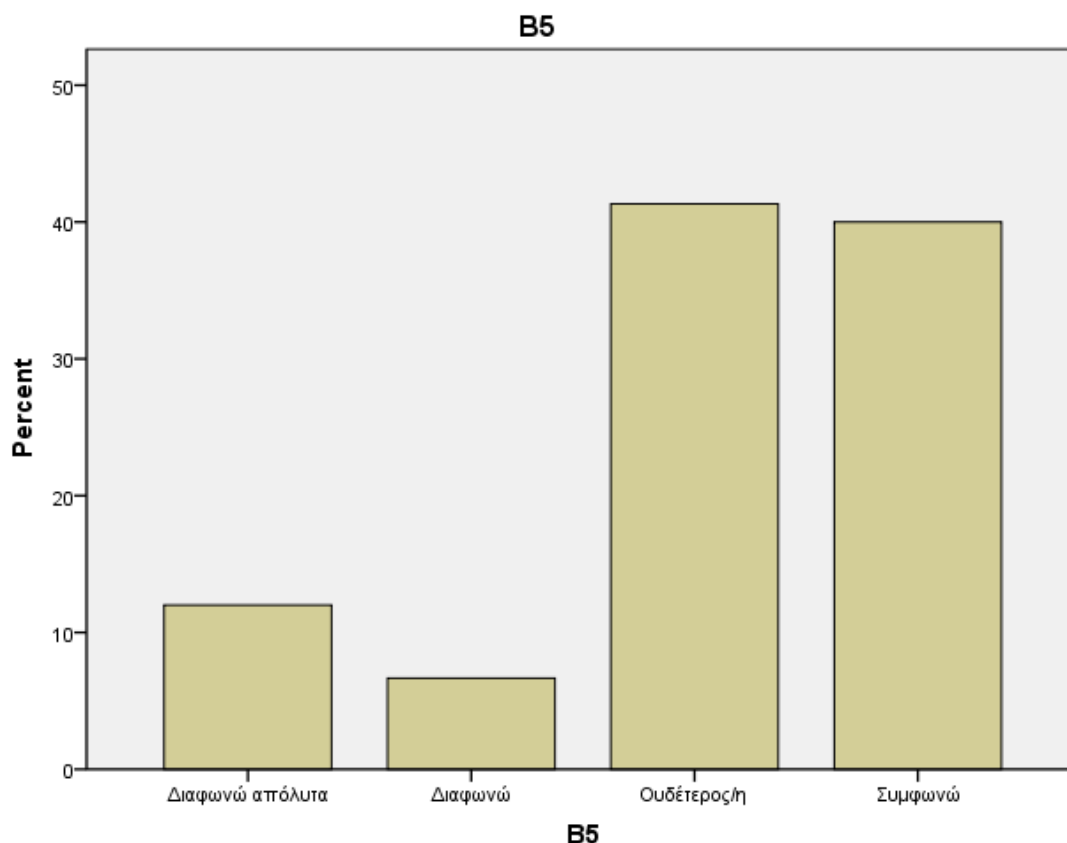


Γράφημα 8: Συνολικά, γνωστοποιούσα ξεκάθαρα σημαντικές ημερομηνίες λήξης/χρονικά πλαίσια για μαθησιακές δραστηριότητες

Με την άποψη «Συνολικά, ήμουν χρήσιμος στον εντοπισμό τομέων συμφωνίας και διαφωνίας σε θέματα μαθημάτων που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κράτησαν ουδέτερη στάση με ποσοστό 41,3% και ακολουθούν όσοι συμφώνησαν με 40%.

Πίνακας 9: Συνολικά, ήμουν χρήσιμος στον εντοπισμό τομέων συμφωνίας και διαφωνίας σε θέματα μαθημάτων που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 18 | 12,0 | 12,0 | 12,0 |
| Διαφωνώ | 10 | 6,7 | 6,7 | 18,7 |
| Ουδέτερος/η | 62 | 41,3 | 41,3 | 60,0 |
| Συμφωνώ | 60 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

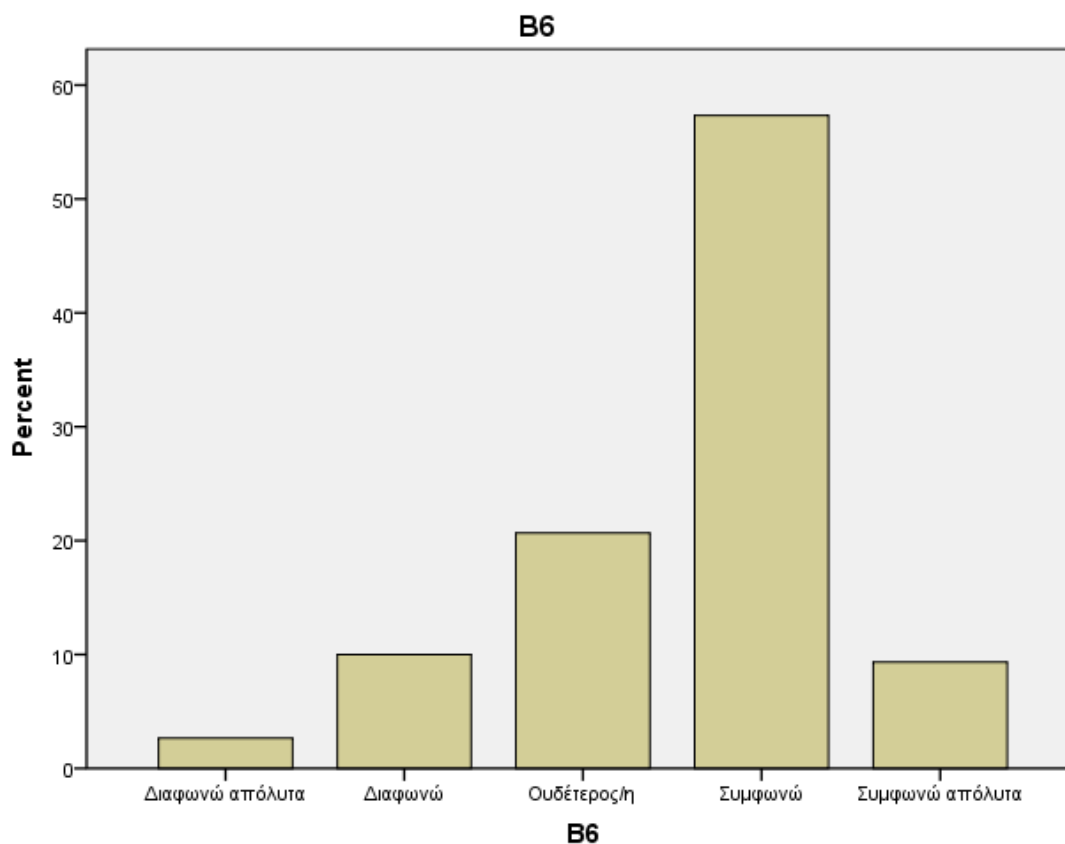


Γράφημα 9: Συνολικά, ήμουν χρήσιμος στον εντοπισμό τομέων συμφωνίας και διαφωνίας σε θέματα μαθημάτων που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν

Με την άποψη «Συνολικά, βοηθούσα στην καθοδήγηση της τάξης προς την κατανόηση των θεμάτων των μαθημάτων με τρόπο που βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 66,7%.

Πίνακας 10: Συνολικά, βοηθούσα στην καθοδήγηση της τάξης προς την κατανόηση των θεμάτων των μαθημάτων με τρόπο που βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 15 | 10,0 | 10,0 | 12,7 |
| Ουδέτερος/η | 31 | 20,7 | 20,7 | 33,3 |
| Συμφωνώ | 86 | 57,3 | 57,3 | 90,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 14 | 9,3 | 9,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

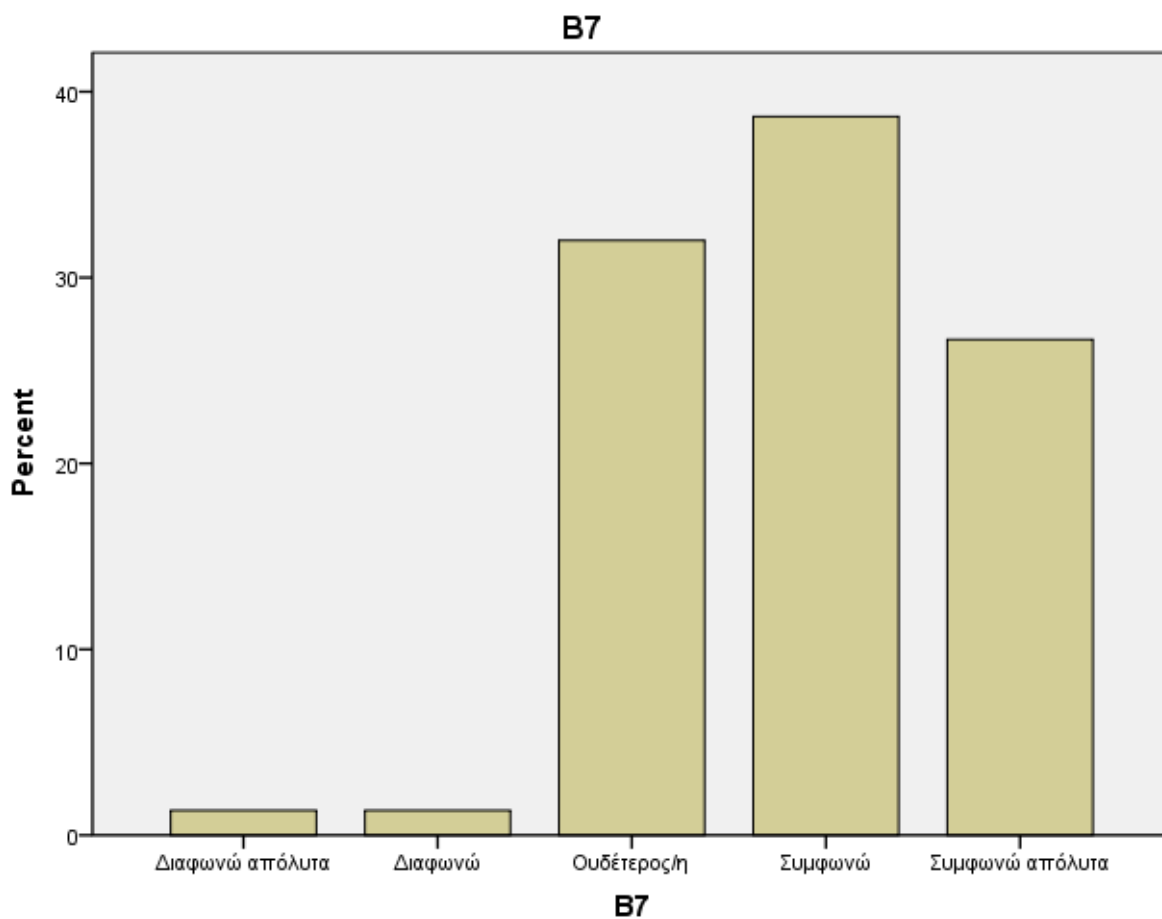


Γράφημα 10: Συνολικά, βοηθούσα στην καθοδήγηση της τάξης προς την κατανόηση των θεμάτων των μαθημάτων με τρόπο που βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους

Με την άποψη «Συνολικά, συνέβαλα στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 65,3%.

Πίνακας 11: Συνολικά, συνέβαλα στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 2 | 1,3 | 1,3 | 2,7 |
| Ουδέτερος/η | 48 | 32,0 | 32,0 | 34,7 |
| Συμφωνώ | 58 | 38,7 | 38,7 | 73,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 40 | 26,7 | 26,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

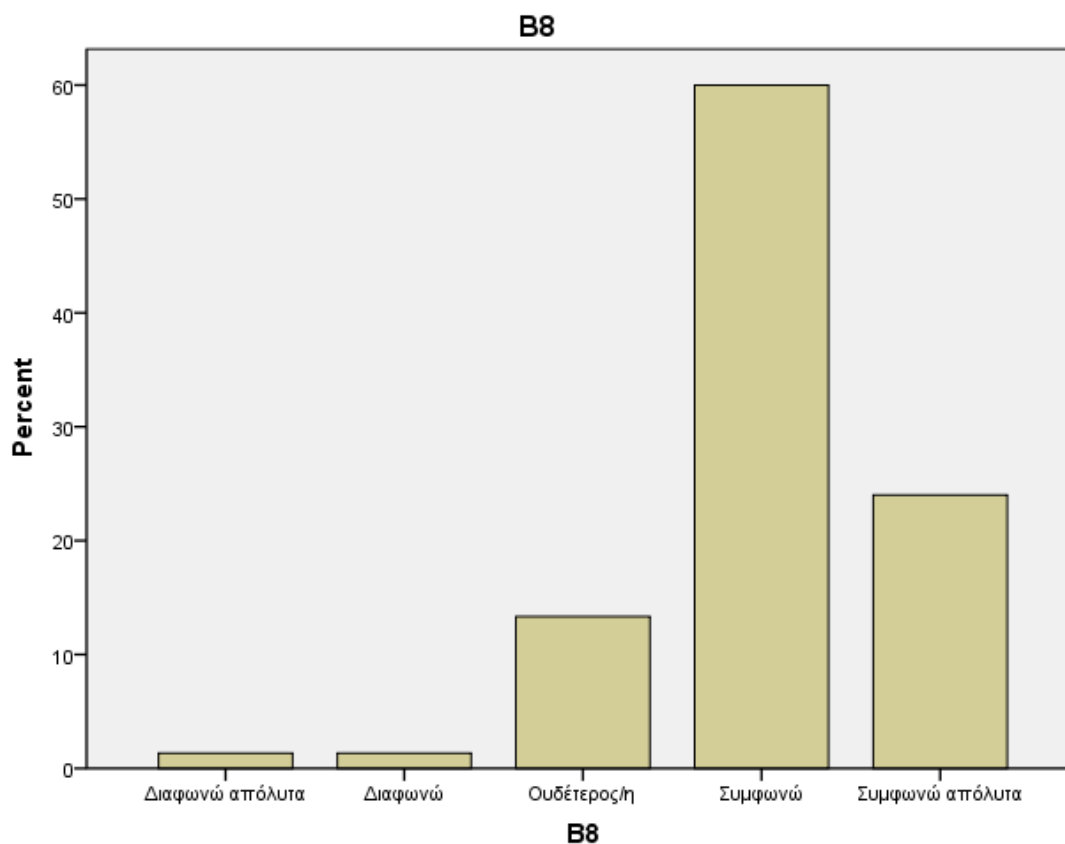


Γράφημα 11: Συνολικά, συνέβαλα στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο

Με την άποψη «Συνολικά, βοηθούσα τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 84%.

Πίνακας 12: Συνολικά, βοηθούσα τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 2 | 1,3 | 1,3 | 2,7 |
| Ουδέτερος/η | 20 | 13,3 | 13,3 | 16,0 |
| Συμφωνώ | 90 | 60,0 | 60,0 | 76,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 36 | 24,0 | 24,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

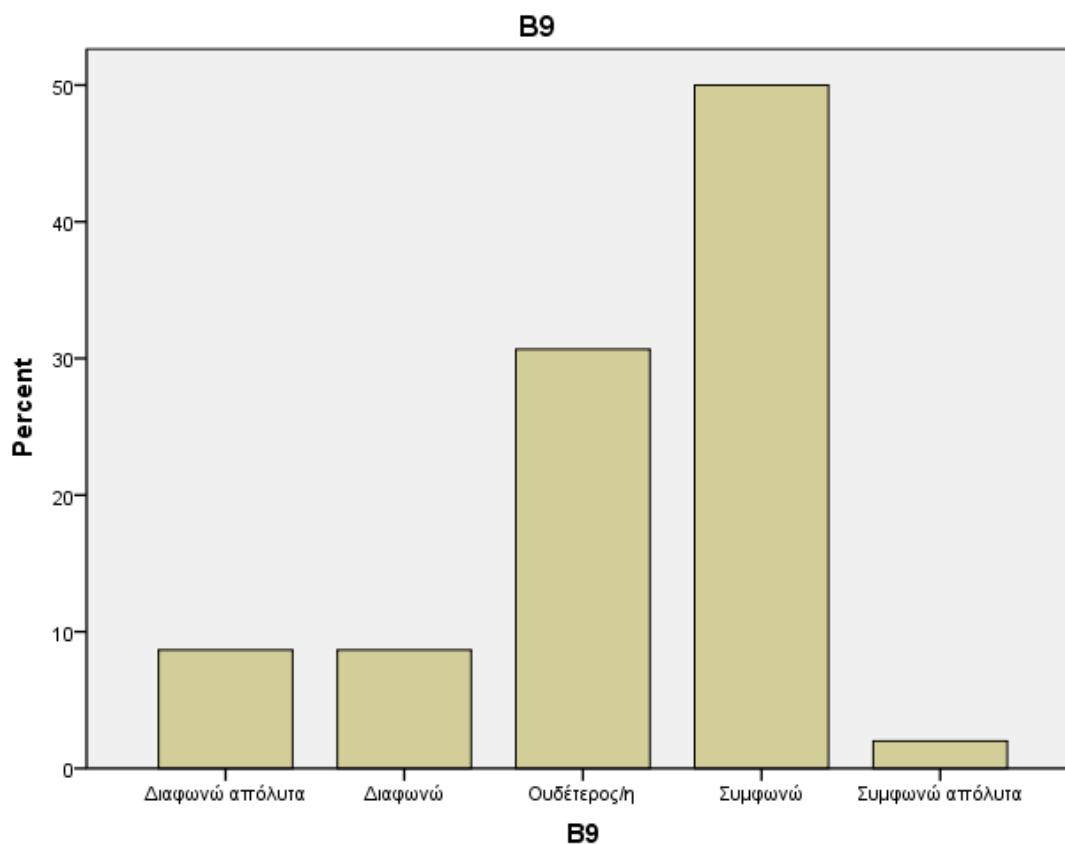


Γράφημα 12: Συνολικά, βοηθούσα τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους

Με την άποψη «Συνολικά, ενθάρρυνα τους συμμετέχοντες στα μαθήματα να εξερευνήσουν νέες έννοιες» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 52%.

Πίνακας 13: Συνολικά, ενθάρρυνα τους συμμετέχοντες στα μαθήματα να εξερευνήσουν νέες έννοιες

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 13 | 8,7 | 8,7 | 8,7 |
| Διαφωνώ | 13 | 8,7 | 8,7 | 17,3 |
| Ουδέτερος/η | 46 | 30,7 | 30,7 | 48,0 |
| Συμφωνώ | 75 | 50,0 | 50,0 | 98,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 3 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

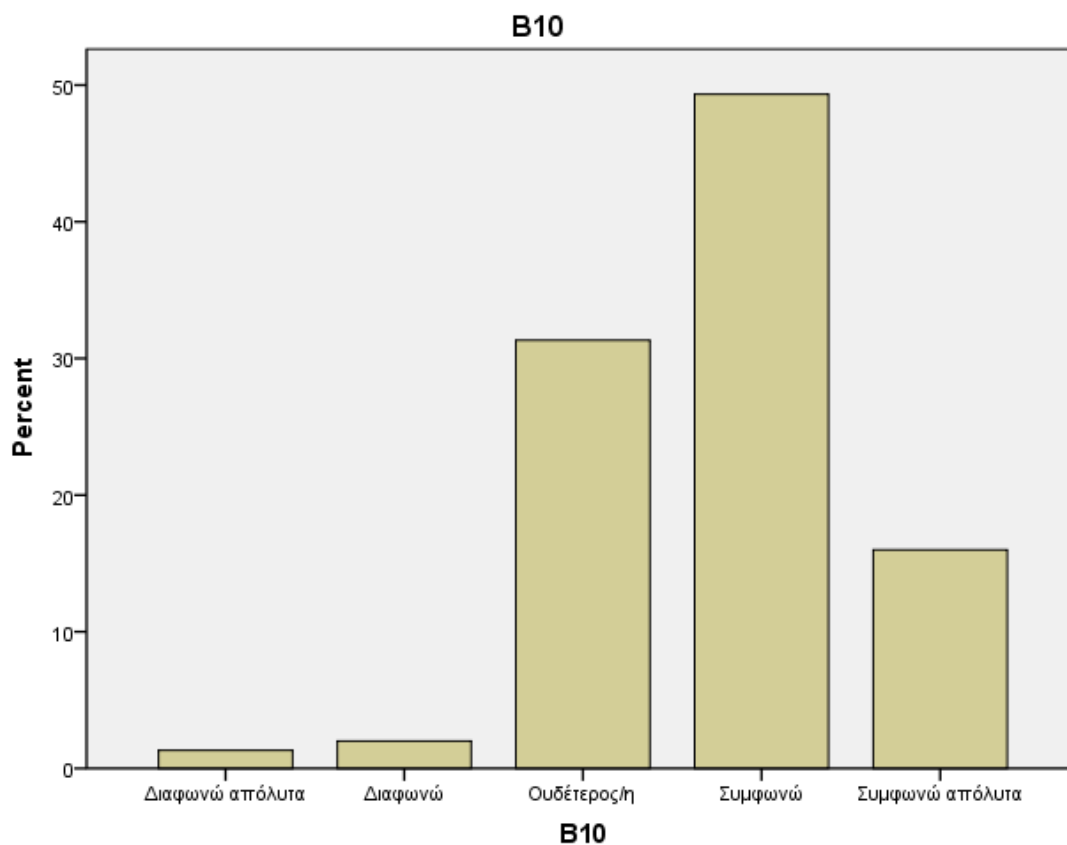


Γράφημα 13: Συνολικά, ενθάρρυνα τους συμμετέχοντες στα μαθήματα να εξερευνήσουν νέες έννοιες

Με την άποψη «Συνολικά, οι ενέργειές μου ενίσχυσαν την ανάπτυξη μιας αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στα μαθήματα» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 65,3%.

Πίνακας 14: Συνολικά, οι ενέργειές μου ενίσχυσαν την ανάπτυξη μιας αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στα μαθήματα

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 3 | 2,0 | 2,0 | 3,3 |
| Ουδέτερος/η | 47 | 31,3 | 31,3 | 34,7 |
| Συμφωνώ | 74 | 49,3 | 49,3 | 84,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 24 | 16,0 | 16,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

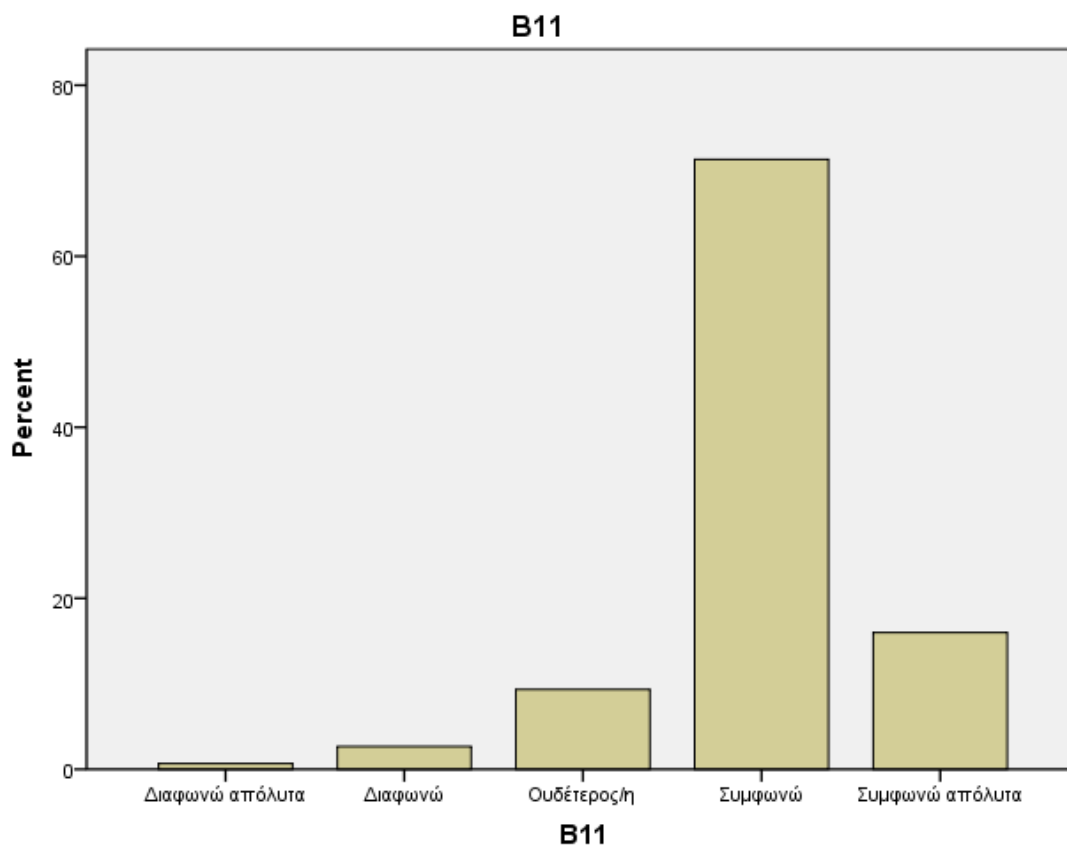


Γράφημα 14: Συνολικά, οι ενέργειές μου ενίσχυσαν την ανάπτυξη μιας αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στα μαθήματα

Με την άποψη «Συνολικά, βοηθούσα να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 87,3%.

Πίνακας 15: Συνολικά, βοηθούσα να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| Διαφωνώ | 4 | 2,7 | 2,7 | 3,3 |
| Ουδέτερος/η | 14 | 9,3 | 9,3 | 12,7 |
| Συμφωνώ | 107 | 71,3 | 71,3 | 84,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 24 | 16,0 | 16,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

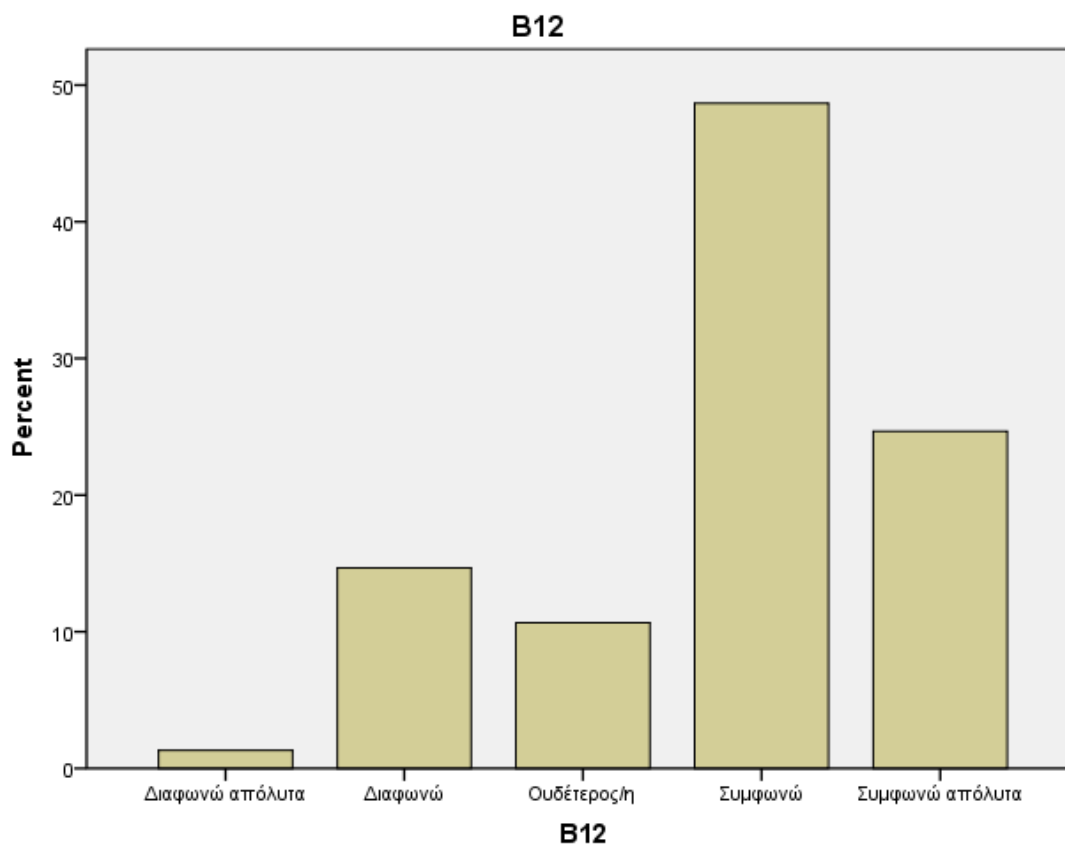


Γράφημα 15: Συνολικά, βοηθούσα να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα

Με την άποψη «Συνολικά, παρείχα σχόλια που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 73,3%.

Πίνακας 16: Συνολικά, παρείχα σχόλια που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 22 | 14,7 | 14,7 | 16,0 |
| Ουδέτερος/η | 16 | 10,7 | 10,7 | 26,7 |
| Συμφωνώ | 73 | 48,7 | 48,7 | 75,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 37 | 24,7 | 24,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

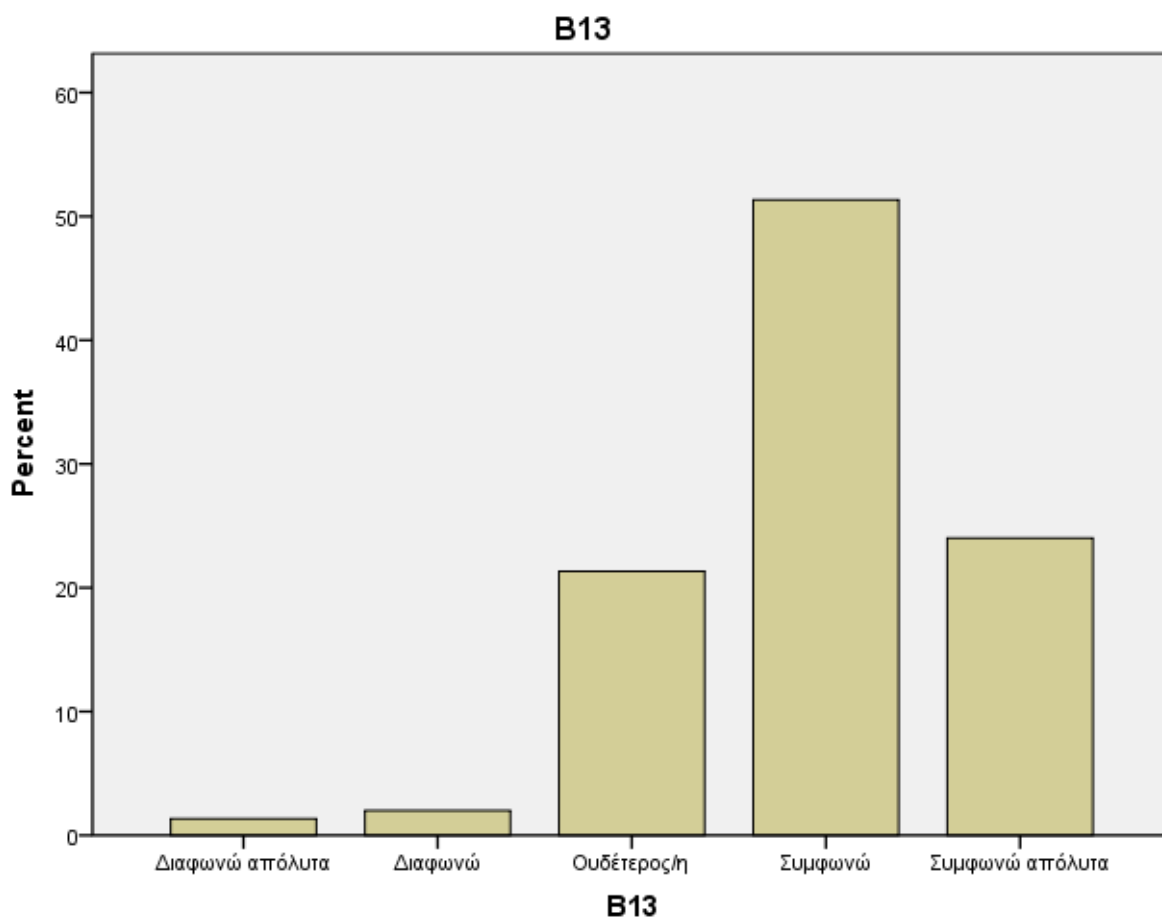


Γράφημα 16: Συνολικά, παρείχα σχόλια που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος

Με την άποψη «Συνολικά, παρείχα σχόλια έγκαιρα» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 75,3%.

Πίνακας 17: Συνολικά, παρείχα σχόλια έγκαιρα

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 3 | 2,0 | 2,0 | 3,3 |
| Ουδέτερος/η | 32 | 21,3 | 21,3 | 24,7 |
| Συμφωνώ | 77 | 51,3 | 51,3 | 76,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 36 | 24,0 | 24,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |



Γράφημα 17: Συνολικά, παρείχα σχόλια έγκαιρα

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παραπάνω ζητήματα που αφορούσαν το διδακτικό τους έργο. Όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστήριξαν ότι συνολικά, βοηθούσαν τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους (Μ.Ο. 4,04), βοηθούσαν να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα (Μ.Ο. 3,99), παρείχαν σχόλια έγκαιρα (Μ.Ο. 3,96), συνέβαλαν στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο (Μ.Ο. 3,88) και παρείχαν σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων (Μ.Ο. 3,86). Εντούτοις, χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν όλες τις απόψεις που τους δόθηκαν σχετικά με το διδακτικό έργο σε άνω του μετρίου βαθμό.

Πίνακας 18: Διδακτικό έργο

| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|---|-----|----------|---------|-----------|-----------------|
| Συνολικά, επικοινωνούσα ξεκάθαρα κύρια θέματα μαθημάτων | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,6067 | ,85841 |
| Συνολικά, κοινοποιούσα ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,4400 | ,94464 |
| Συνολικά, παρείχα σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,8667 | ,88740 |
| Συνολικά, γνωστοποιούσα ξεκάθαρα σημαντικές ημερομηνίες λήξης/χρονικά πλαίσια για μαθησιακές δραστηριότητες | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,5000 | ,98819 |

| | | | | | |
|---|-----|------|------|--------|--------|
| Συνολικά, ήμουν χρήσιμος στον εντοπισμό τομέων συμφωνίας και διαφωνίας σε θέματα μαθημάτων που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν | 150 | 1,00 | 4,00 | 3,0933 | ,97173 |
| Συνολικά, βοηθούσα στην καθοδήγηση της τάξης προς την κατανόηση των θεμάτων των μαθημάτων με τρόπο που βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,6067 | ,88913 |
| Συνολικά, συνέβαλα στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,8800 | ,86637 |
| Συνολικά, βοηθούσα τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,0400 | ,74076 |
| Συνολικά, ενθάρρυνα τους συμμετέχοντες στα μαθήματα να εξερευνήσουν νέες έννοιες | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,2800 | ,97016 |
| Συνολικά, οι ενέργειές μου ενίσχυσαν την ανάπτυξη μιας αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στα μαθήματα | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,7667 | ,78933 |

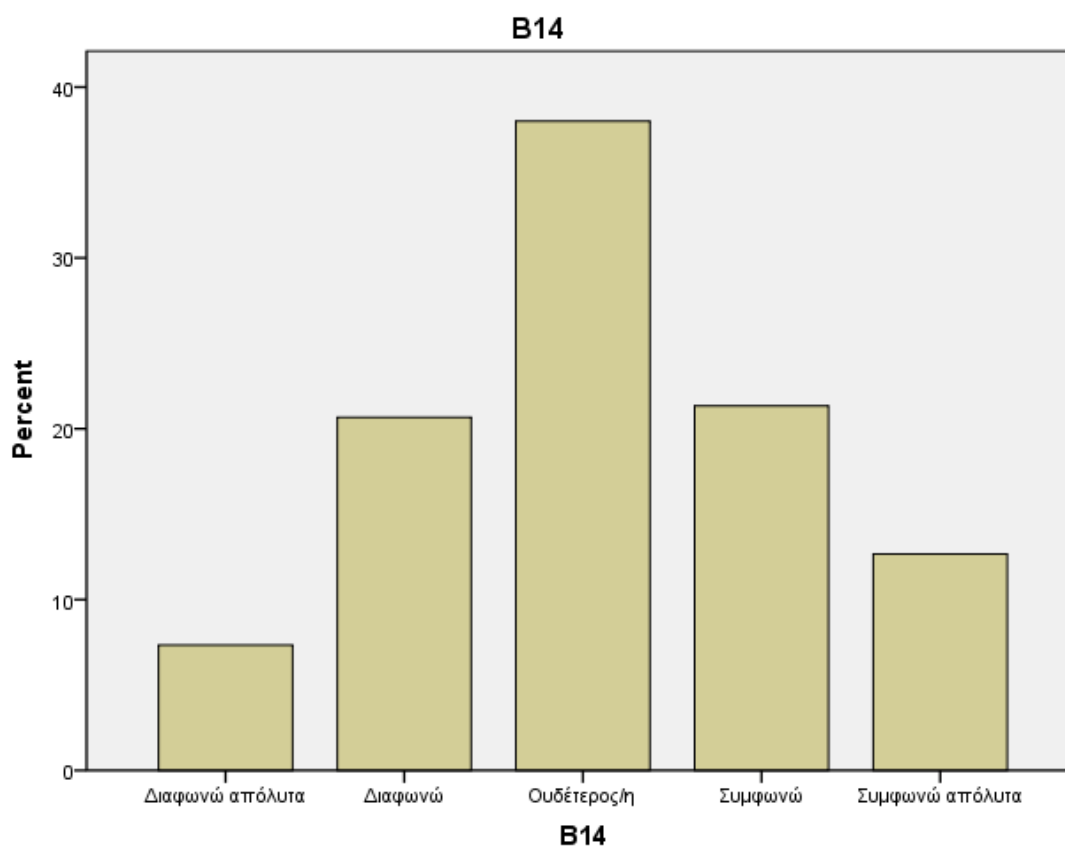
| | | | | | |
|--|-----|------|------|--------|---------|
| Συνολικά, βοηθούσα να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,9933 | ,65021 |
| Συνολικά, παρείχα σχόλια που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,8067 | 1,01464 |
| Συνολικά, παρείχα σχόλια έγκαιρα | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,9467 | ,80923 |
| Valid N (listwise) | 150 | | | | |

4.2.2 Σχολική υποστήριξη

Με την άποψη «Στο σχολείο μας, υπήρχε ένα ξεκάθαρο όραμα για τη διαδικτυακή μάθηση» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κράτησαν ουδέτερη στάση με ποσοστό 38% ακολουθούμενοι από όσους συμφώνησαν με 34%.

Πίνακας 19: Στο σχολείο μας, υπήρχε ένα ξεκάθαρο όραμα για τη διαδικτυακή μάθηση

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 11 | 7,3 | 7,3 | 7,3 |
| Διαφωνώ | 31 | 20,7 | 20,7 | 28,0 |
| Ουδέτερος/η | 57 | 38,0 | 38,0 | 66,0 |
| Συμφωνώ | 32 | 21,3 | 21,3 | 87,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 19 | 12,7 | 12,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

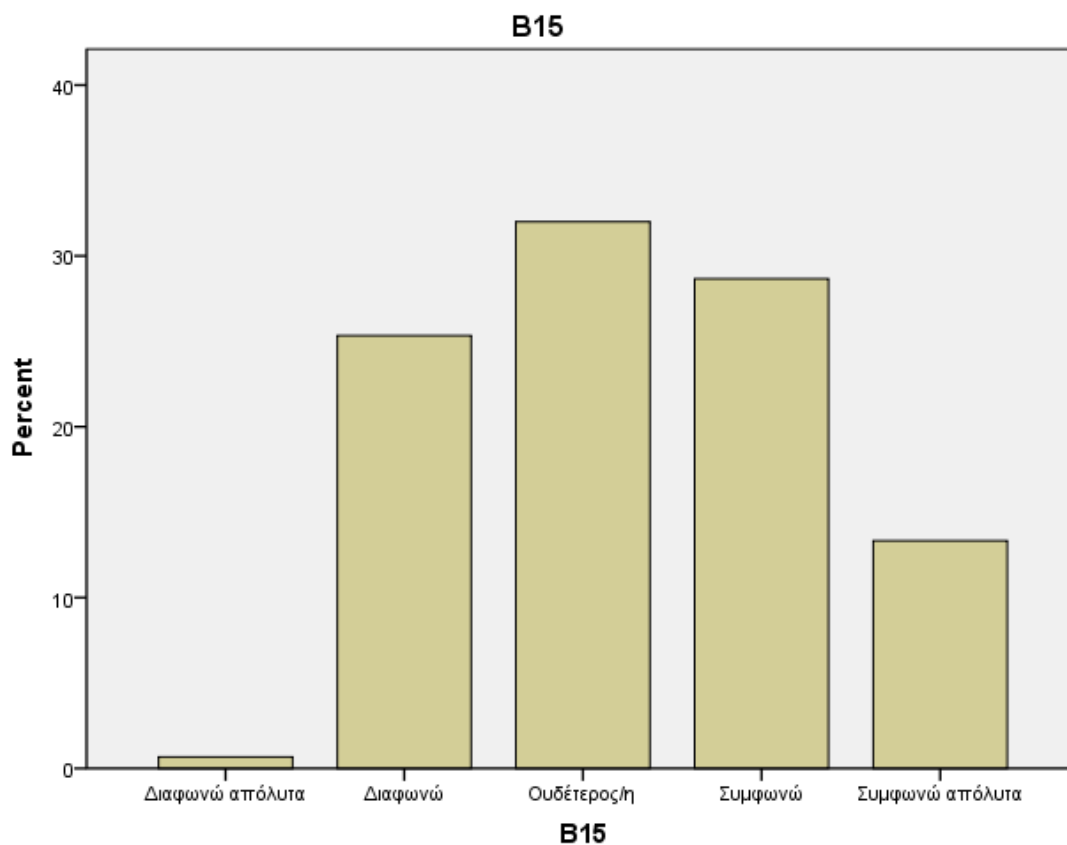


Γράφημα 18: Στο σχολείο μας, υπήρχε ένα ξεκάθαρο όραμα για τη διαδικτυακή μάθηση

Με την άποψη «Στο σχολείο μας υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 42% ακολουθούμενοι από όσους κράτησαν ουδέτερη στάση με 32%.

Πίνακας 20: Στο σχολείο μας υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| Διαφωνώ | 38 | 25,3 | 25,3 | 26,0 |
| Ουδέτερος/η | 48 | 32,0 | 32,0 | 58,0 |
| Συμφωνώ | 43 | 28,7 | 28,7 | 86,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 20 | 13,3 | 13,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |



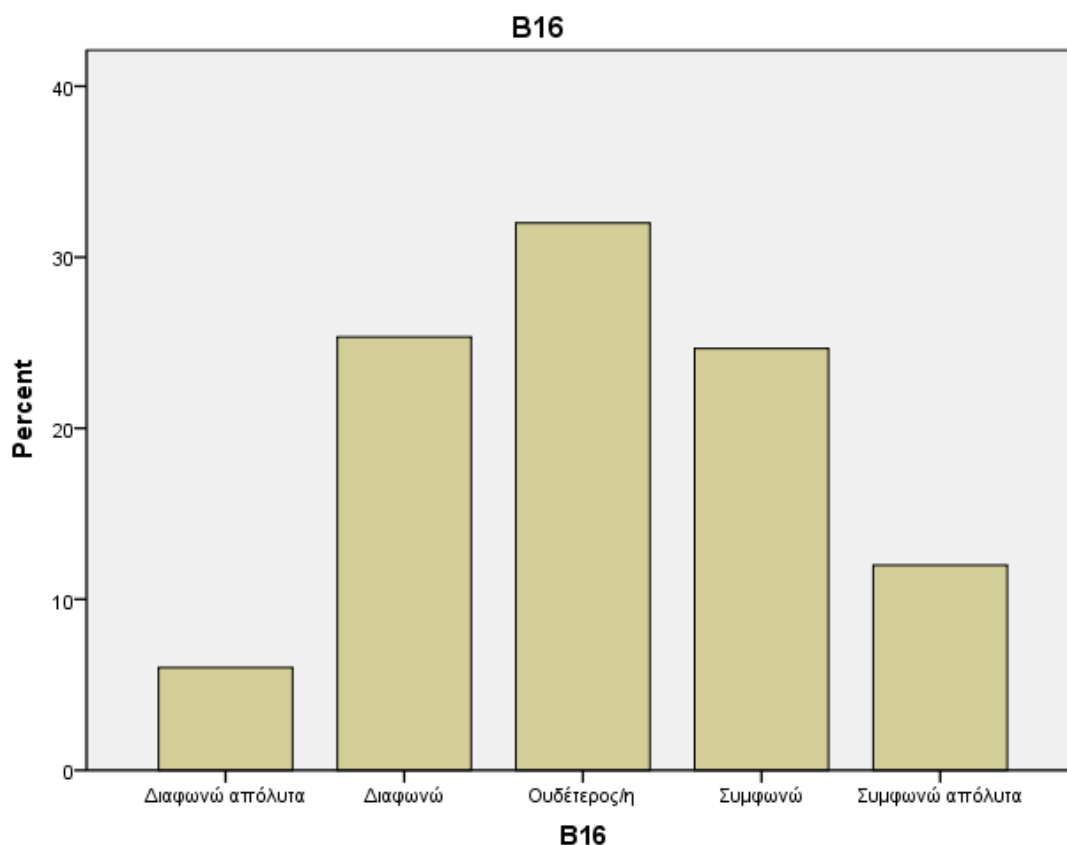
Γράφημα 19: Στο σχολείο μας υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση

Με την άποψη «Στο σχολείο μας, υπήρχαν ξεκάθαροι στόχοι όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν

απόλυτα με ποσοστό 36,7% ακολουθούμενοι από όσους κράτησαν ουδέτερη στάση με 32%.

Πίνακας 21: Στο σχολείο μας, υπήρχαν ξεκάθαροι στόχοι όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 9 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| Διαφωνώ | 38 | 25,3 | 25,3 | 31,3 |
| Ουδέτερος/η | 48 | 32,0 | 32,0 | 63,3 |
| Συμφωνώ | 37 | 24,7 | 24,7 | 88,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 18 | 12,0 | 12,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

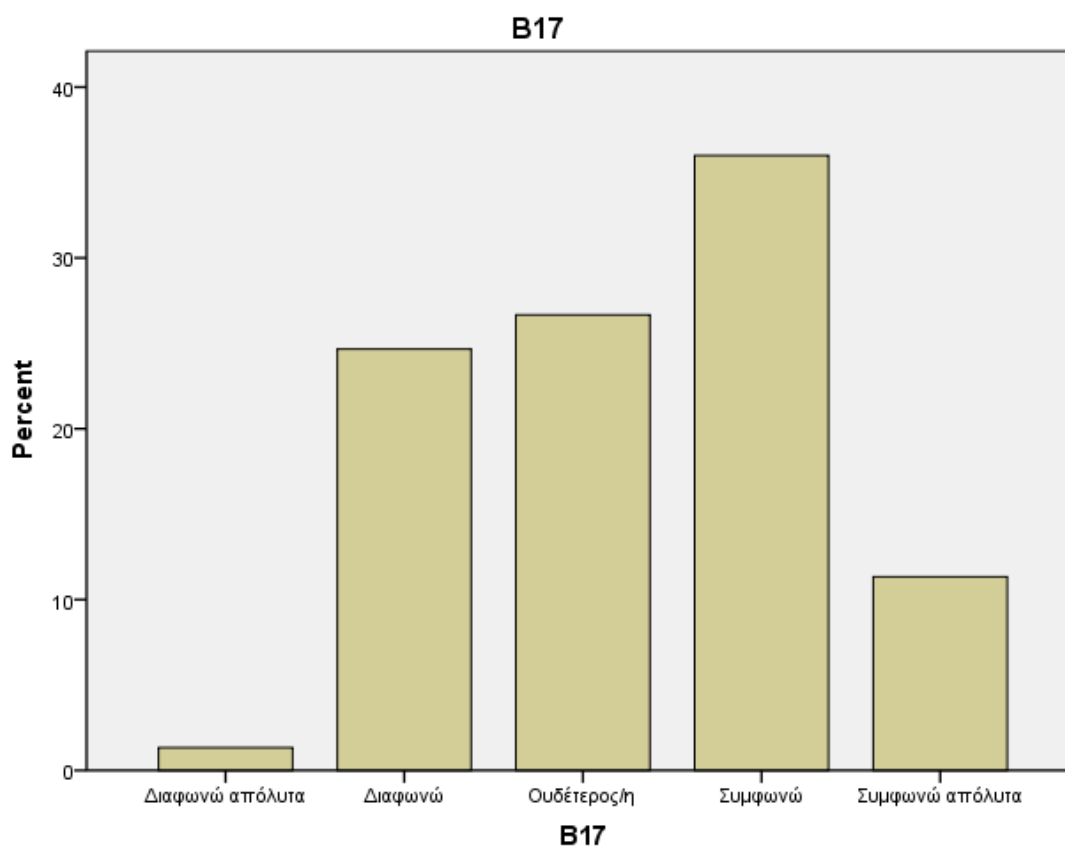


Γράφημα 20: Στο σχολείο μας, υπήρχαν ξεκάθαροι στόχοι όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση

Με την άποψη «Στο σχολείο μας λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 47,3% ακολουθούμενοι από όσους κράτησαν ουδέτερη στάση με 26,7%.

Πίνακας 22: Στο σχολείο μας λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 37 | 24,7 | 24,7 | 26,0 |
| Ουδέτερος/η | 40 | 26,7 | 26,7 | 52,7 |
| Συμφωνώ | 54 | 36,0 | 36,0 | 88,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 17 | 11,3 | 11,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

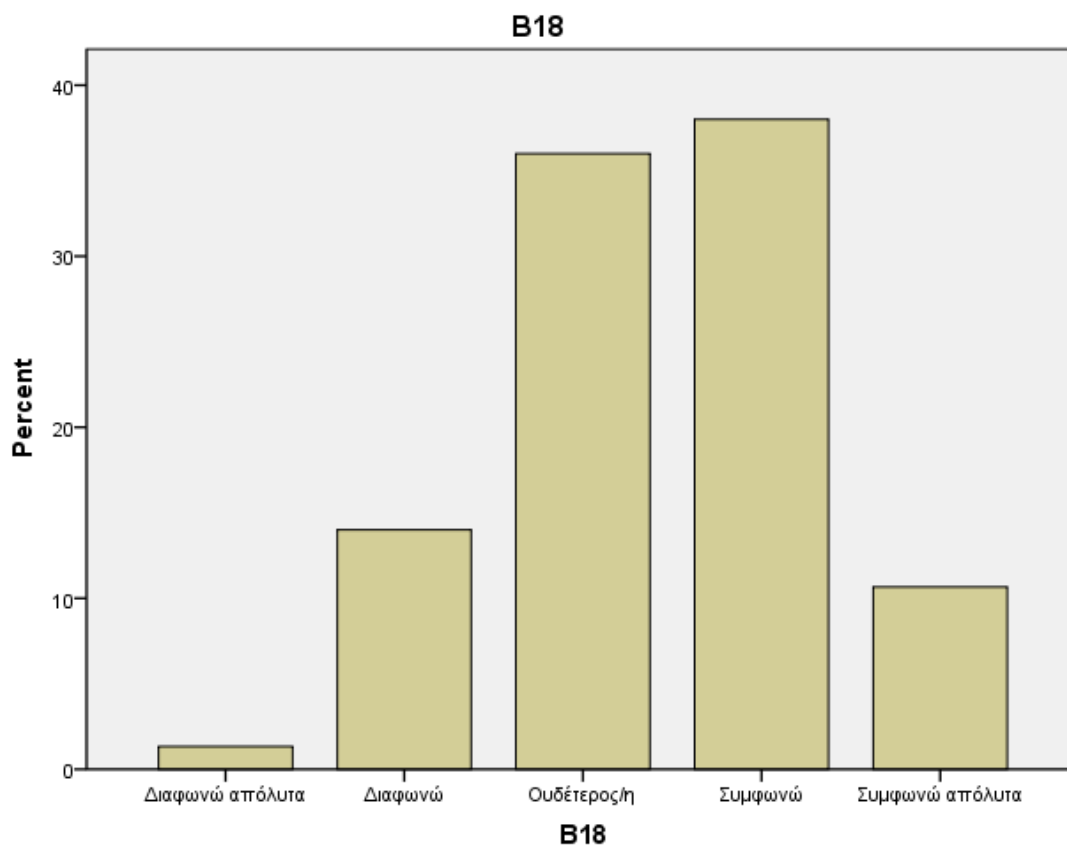


Γράφημα 21: Στο σχολείο μας λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση

Με την άποψη «Στο σχολείο μας, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 48,7% ακολουθούμενοι από όσους κράτησαν ουδέτερη στάση με 36%.

Πίνακας 23: Στο σχολείο μας, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 21 | 14,0 | 14,0 | 15,3 |
| Ουδέτερος/η | 54 | 36,0 | 36,0 | 51,3 |
| Συμφωνώ | 57 | 38,0 | 38,0 | 89,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 16 | 10,7 | 10,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

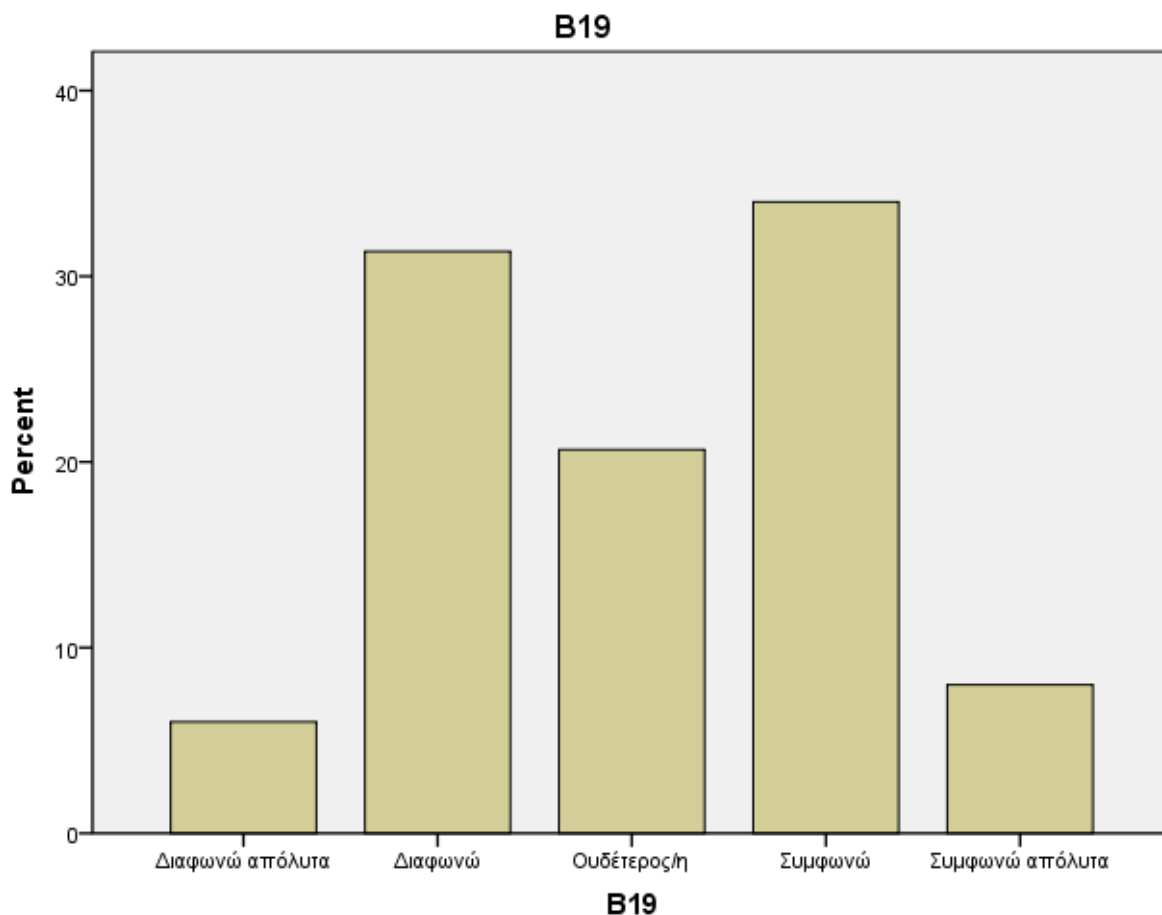


Γράφημα 22: Στο σχολείο μας, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση

Με την άποψη «Στο σχολείο μας, υπήρχε μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης προς τη διαδικτυακή μάθηση» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με ποσοστό 42% ακολουθούμενοι από όσους διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα με 37,3%.

Πίνακας 24: Στο σχολείο μας, υπήρχε μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης προς τη διαδικτυακή μάθηση

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 9 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| Διαφωνώ | 47 | 31,3 | 31,3 | 37,3 |
| Ουδέτερος/η | 31 | 20,7 | 20,7 | 58,0 |
| Συμφωνώ | 51 | 34,0 | 34,0 | 92,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 12 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |



Γράφημα 23: Στο σχολείο μας, υπήρχε μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης προς τη διαδικτυακή μάθηση

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παραπάνω ζητήματα που αφορούσαν τη σχολική υποστήριξη. Όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστήριζαν ότι στο σχολείο τους, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση (Μ.Ο. 3,42), λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση (Μ.Ο. 3,31) και υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση (Μ.Ο. 3,28). Εντούτοις,

χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν όλες τις απόψεις που τους δόθηκαν σχετικά με τη σχολική υποστήριξη σε άνω του μετρίου βαθμό.

Πίνακας 25: Σχολική υποστήριξη

| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|---|-----|----------|---------|-----------|-----------------|
| Στο σχολείο μας, υπήρχε ένα ξεκάθαρο όραμα για τη διαδικτυακή μάθηση | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,1133 | 1,10239 |
| Στο σχολείο μας υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,2867 | 1,01225 |
| Στο σχολείο μας, υπήρχαν ξεκάθαροι στόχοι όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,1133 | 1,10239 |
| Στο σχολείο μας λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,3133 | 1,01092 |
| Στο σχολείο μας, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,4267 | ,90744 |
| Στο σχολείο μας, υπήρχε μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης προς τη διαδικτυακή μάθηση | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,0667 | 1,10318 |
| Valid N (listwise) | 150 | | | | |

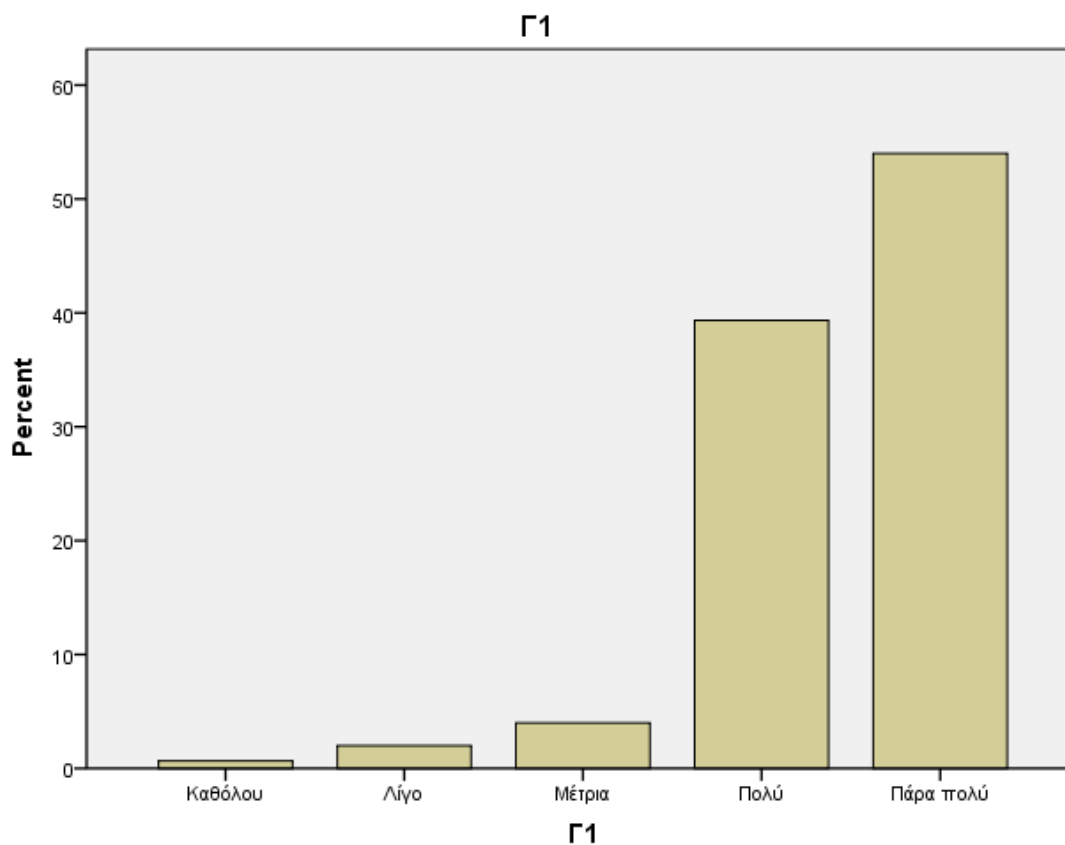
4.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Το τελευταίο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πόσο αναγκαία θεωρούν ότι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπου η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική με ποσοστό 93,3%. Μάλιστα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε σχετική ερώτηση ανοιχτού τύπου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία καθώς βοηθάει στην επαγγελματική ανάπτυξη και πρόκειται για μάθηση που είναι μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία. Επίσης, αναφέρθηκε ότι η επιμόρφωση είναι αναγκαία, όταν αυτή έχει να κάνει με τεχνολογικά εργαλεία και παιδαγωγικές θεωρίες και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται διαρκώς. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που εξελίσσεται διαρκώς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν το ίδιο και να μπορούν να ανταποκρίνονται στις εξελίξεις της κάθε εποχής και για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα που επιτάσσουν οι καιροί. Τέλος, αναφέρθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις στη διαδικτυακή μάθηση, καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω διαδικτύου.

Πίνακας 26: Πόσο αναγκαία θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| Λίγο | 3 | 2,0 | 2,0 | 2,7 |
| Μέτρια | 6 | 4,0 | 4,0 | 6,7 |
| Πολύ | 59 | 39,3 | 39,3 | 46,0 |
| Πάρα πολύ | 81 | 54,0 | 54,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |



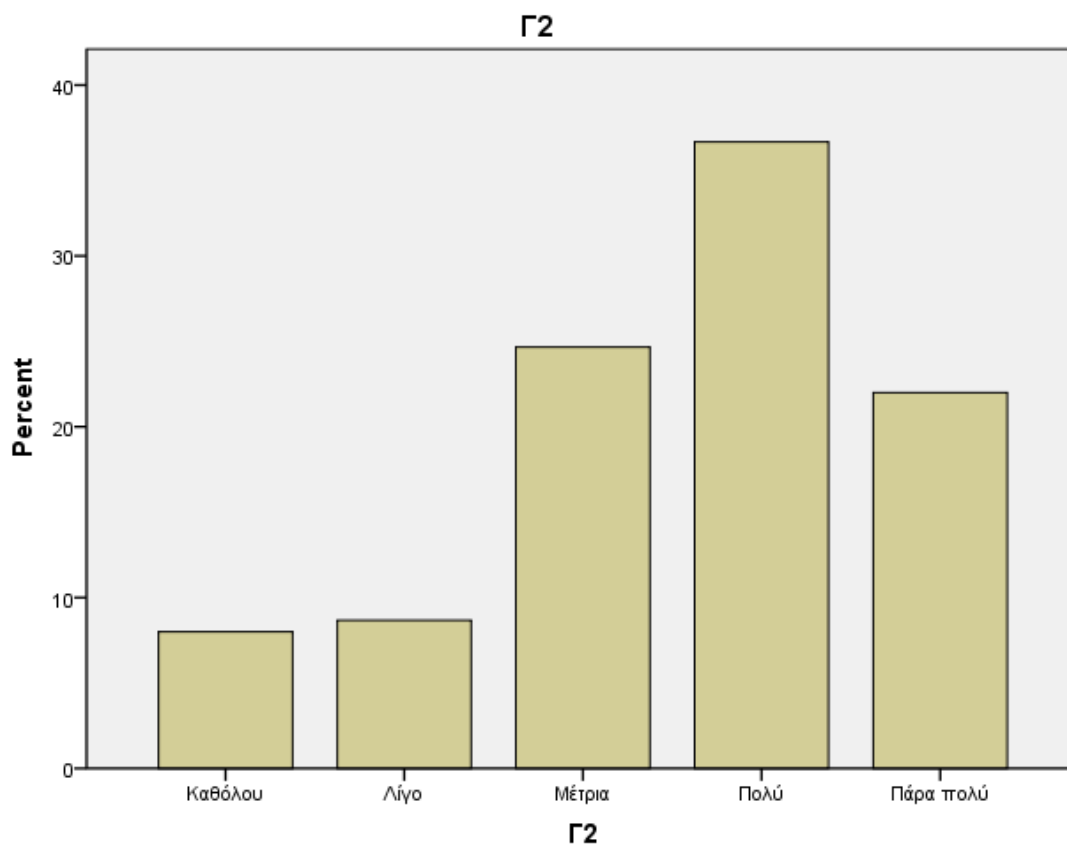
Γράφημα 24: Πόσο αναγκαία θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όπου οι

περισσότεροι υποστήριξαν ότι συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 58,7%. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε σχετική ερώτηση ανοιχτού τύπου, αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν δυνητικά, μέσω μιας επιμόρφωσης, όταν αυτή είναι έγκαιρη και σωστά οργανωμένη, να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου και κατ' επέκταση συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, αναφέρθηκε και η άποψη ότι ανεξάρτητα από τις επιμορφώσεις που θα πραγματοποιήσει ένας εκπαιδευτικός, αυτό δεν επηρεάζει την ανάπτυξη του, εφόσον παραμένει για πάντα εκπαιδευτικός και δεν μπορεί να γίνει κάτι άλλο. Η επιμόρφωση δεν προσφέρει οικονομικά οφέλη στον εκπαιδευτικό, παρά μόνο του στερεί τον ελεύθερο χρόνο του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι δεν μπορούν να είναι στάσιμες. Αναγκαία είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο για δικό τους όφελος όσο και για των μαθητών τους. Συνολικά, υποστηρίχθηκε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του ρόλου του εκπαιδευτικού, δίνοντας πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και δίνοντας τη δυνατότητα να παρακολουθεί τις εξελίξεις στην εκπαίδευση της σύγχρονης εποχής.

Πίνακας 27: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 12 | 8,0 | 8,0 | 8,0 |
| Λίγο | 13 | 8,7 | 8,7 | 16,7 |
| Μέτρια | 37 | 24,7 | 24,7 | 41,3 |
| Πολύ | 55 | 36,7 | 36,7 | 78,0 |
| Πάρα πολύ | 33 | 22,0 | 22,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

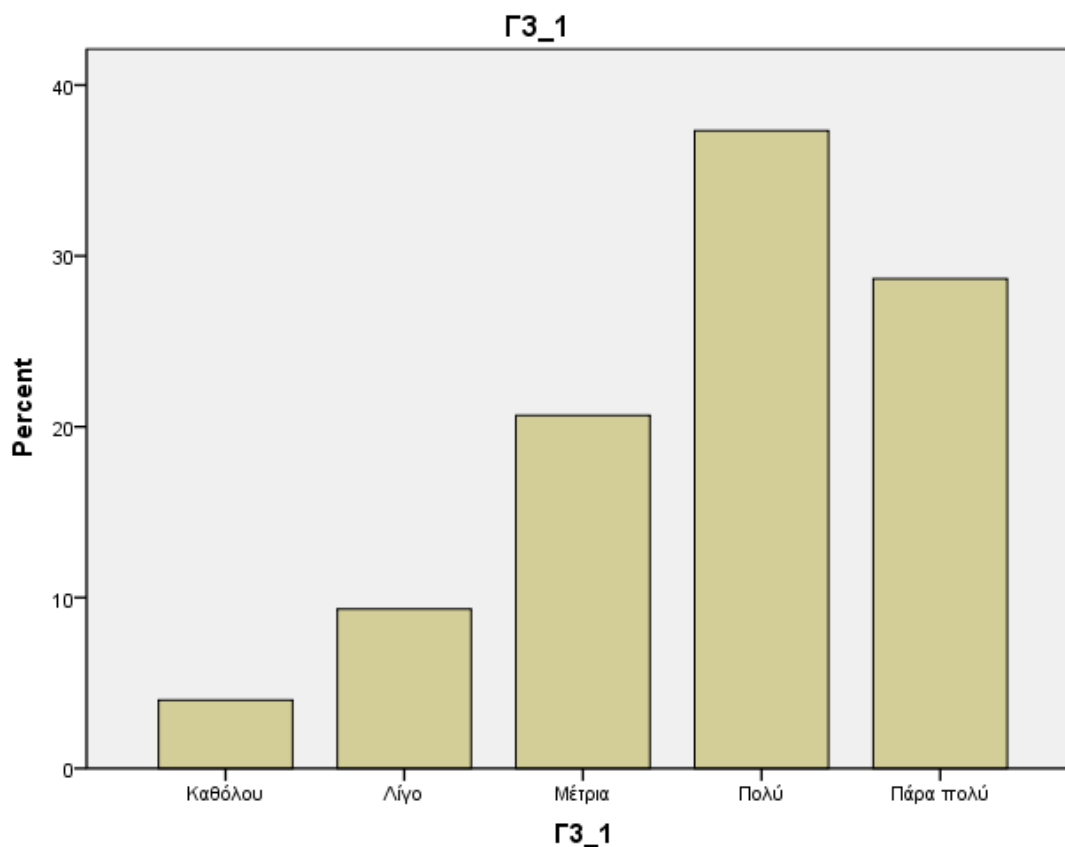


Γράφημα 25: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

Έπειτα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν κατά πόσο θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στο διδακτικό αντικείμενο, όπου οι πιο πολλοί υποστήριξαν ότι συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 66%.

Πίνακας 28: Να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας στο διδακτικό αντικείμενο

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 6 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| Λίγο | 14 | 9,3 | 9,3 | 13,3 |
| Μέτρια | 31 | 20,7 | 20,7 | 34,0 |
| Πολύ | 56 | 37,3 | 37,3 | 71,3 |
| Πάρα πολύ | 43 | 28,7 | 28,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

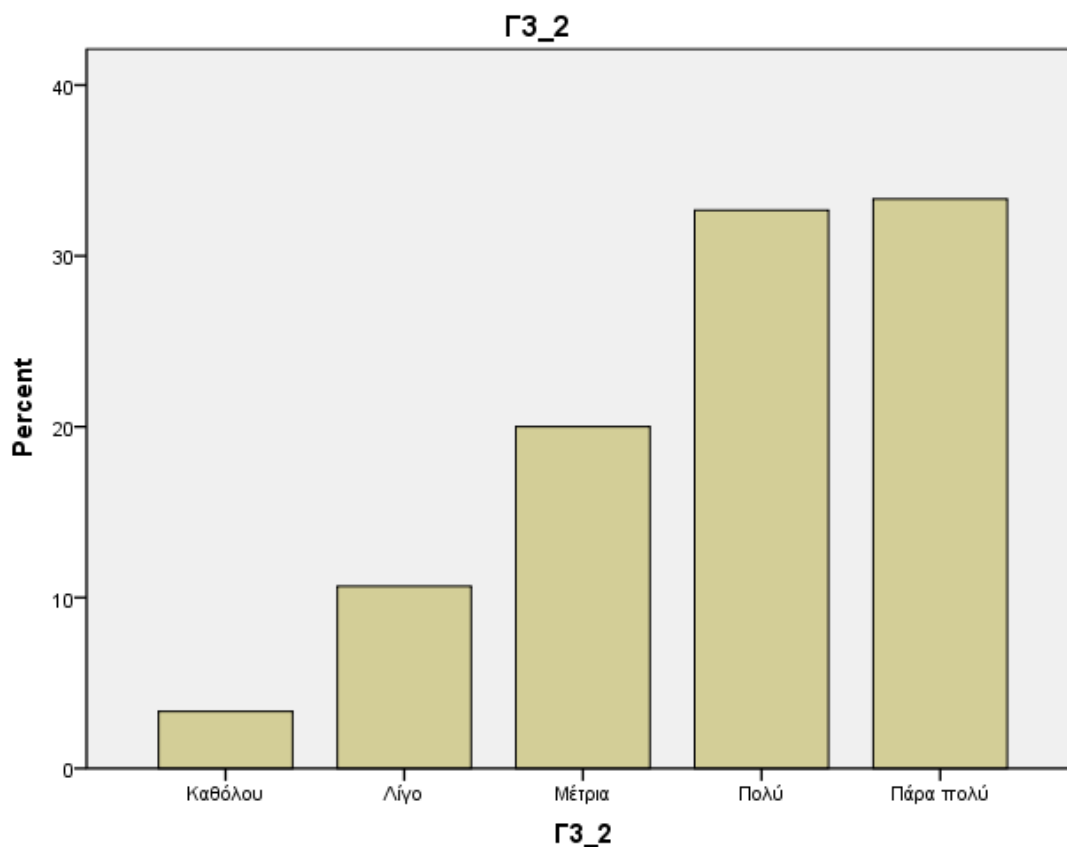


Γράφημα 26: Να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας στο διδακτικό αντικείμενο

Σχετικά με το κατά πόσο η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να βελτιώσουν / εξειδικεύσουν τις δεξιότητές τους (διδασκτικές, οργανωτικές) οι πιο πολλοί υποστήριξαν ότι συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 66%.

Πίνακας 29: Να βελτιώσετε / εξειδικεύσετε τις δεξιότητές σας (διδασκτικές, οργανωτικές)

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 5 | 3,3 | 3,3 | 3,3 |
| Λίγο | 16 | 10,7 | 10,7 | 14,0 |
| Μέτρια | 30 | 20,0 | 20,0 | 34,0 |
| Πολύ | 49 | 32,7 | 32,7 | 66,7 |
| Πάρα πολύ | 50 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

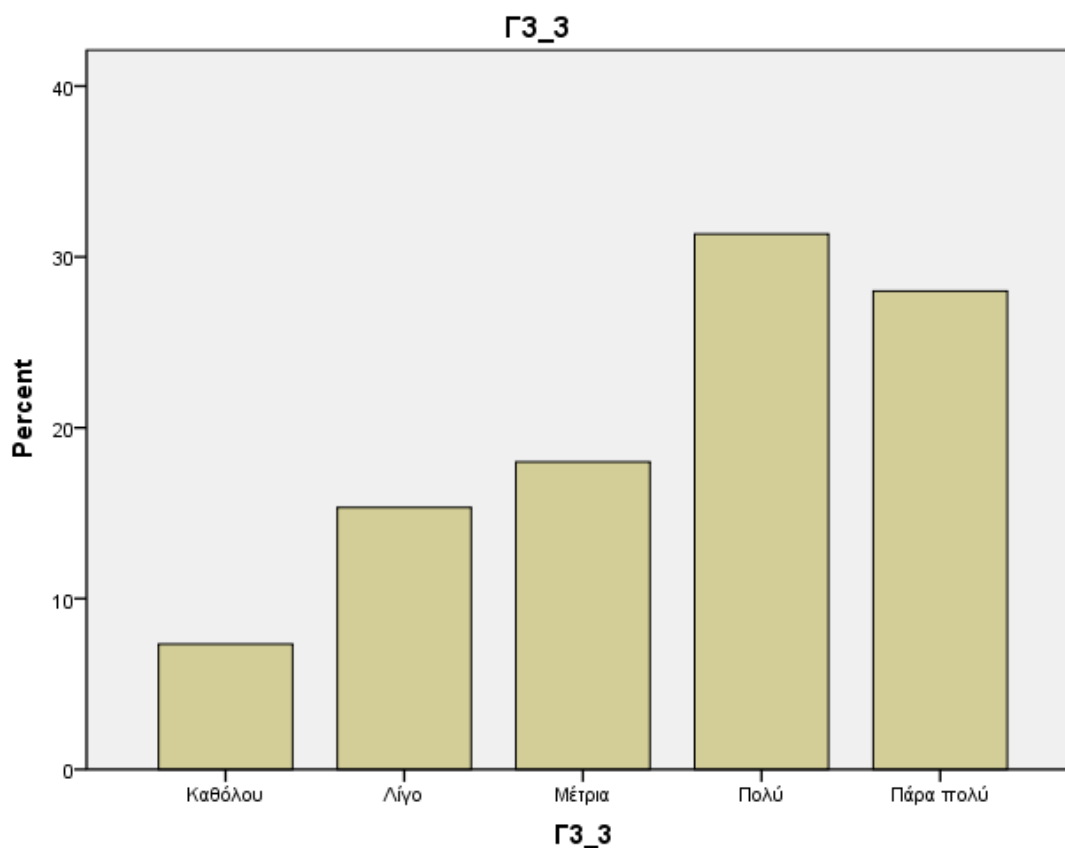


Γράφημα 27: Να βελτιώσετε / εξειδικεύσετε τις δεξιότητές σας (διδασκτικές, οργανωτικές)

Σχετικά με το κατά πόσο η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών οι πιο πολλοί υποστήριξαν ότι συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 59,3%.

Πίνακας 30: Να αποκτήσετε δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 11 | 7,3 | 7,3 | 7,3 |
| Λίγο | 23 | 15,3 | 15,3 | 22,7 |
| Μέτρια | 27 | 18,0 | 18,0 | 40,7 |
| Πολύ | 47 | 31,3 | 31,3 | 72,0 |
| Πάρα πολύ | 42 | 28,0 | 28,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

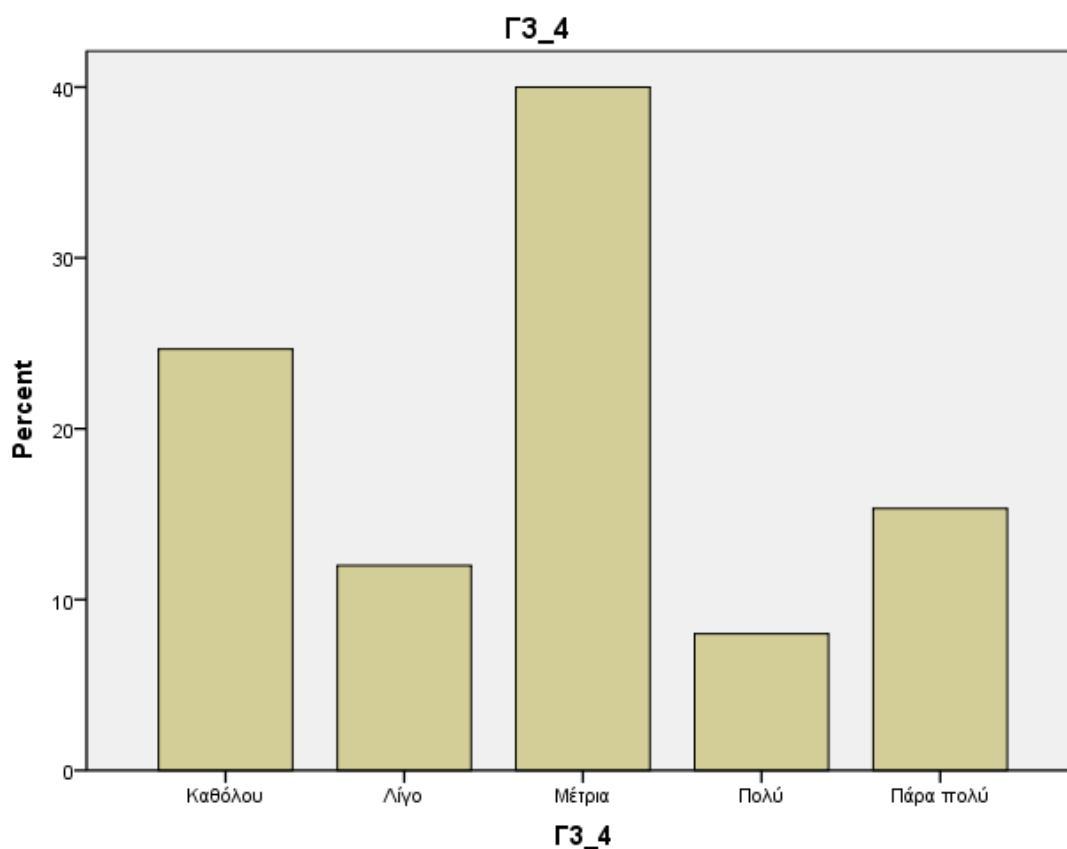


Γράφημα 28: Να αποκτήσετε δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών

Σχετικά με το κατά πόσο η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να αποκτήσουν, βελτιώσουν στάσεις/αξίες (συνεργατικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.) οι πιο πολλοί υποστήριζαν ότι συμβάλλει σε μέτριο βαθμό με ποσοστό 40% ακολουθούμενοι από όσους υποστήριζαν ότι συμβάλει λίγο ή καθόλου με 36,7%.

Πίνακας 31: **Να αποκτήσετε, βελτιώσετε στάσεις/αξίες (συνεργατικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.)**

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 37 | 24,7 | 24,7 | 24,7 |
| Λίγο | 18 | 12,0 | 12,0 | 36,7 |
| Μέτρια | 60 | 40,0 | 40,0 | 76,7 |
| Πολύ | 12 | 8,0 | 8,0 | 84,7 |
| Πάρα πολύ | 23 | 15,3 | 15,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

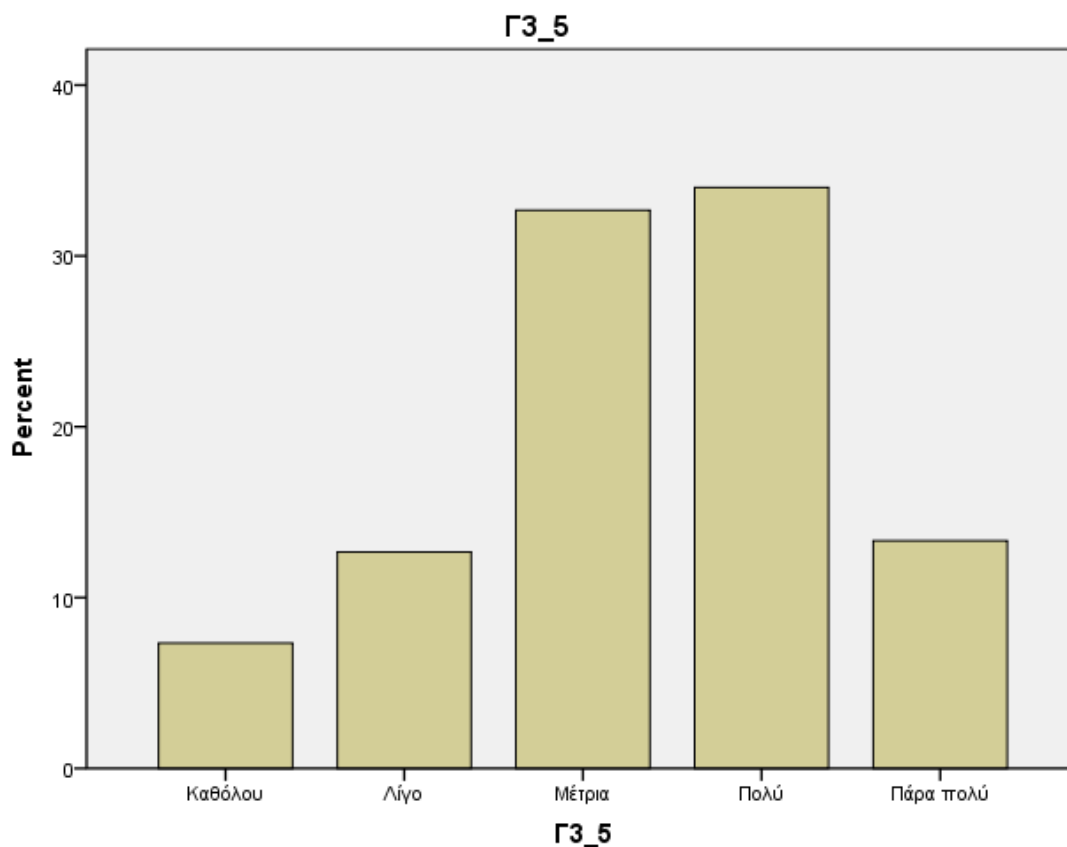


Γράφημα 29: Να αποκτήσετε, βελτιώσετε στάσεις/αξίες (συνεργατικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.)

Σχετικά με το κατά πόσο η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να αναγνωριστεί το επαγγελματικό τους κύρος οι πιο πολλοί υποστήριζαν ότι συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 47,3%.

Πίνακας 32: Να αναγνωριστεί το επαγγελματικό σας κύρος

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 11 | 7,3 | 7,3 | 7,3 |
| Λίγο | 19 | 12,7 | 12,7 | 20,0 |
| Μέτρια | 49 | 32,7 | 32,7 | 52,7 |
| Πολύ | 51 | 34,0 | 34,0 | 86,7 |
| Πάρα πολύ | 20 | 13,3 | 13,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

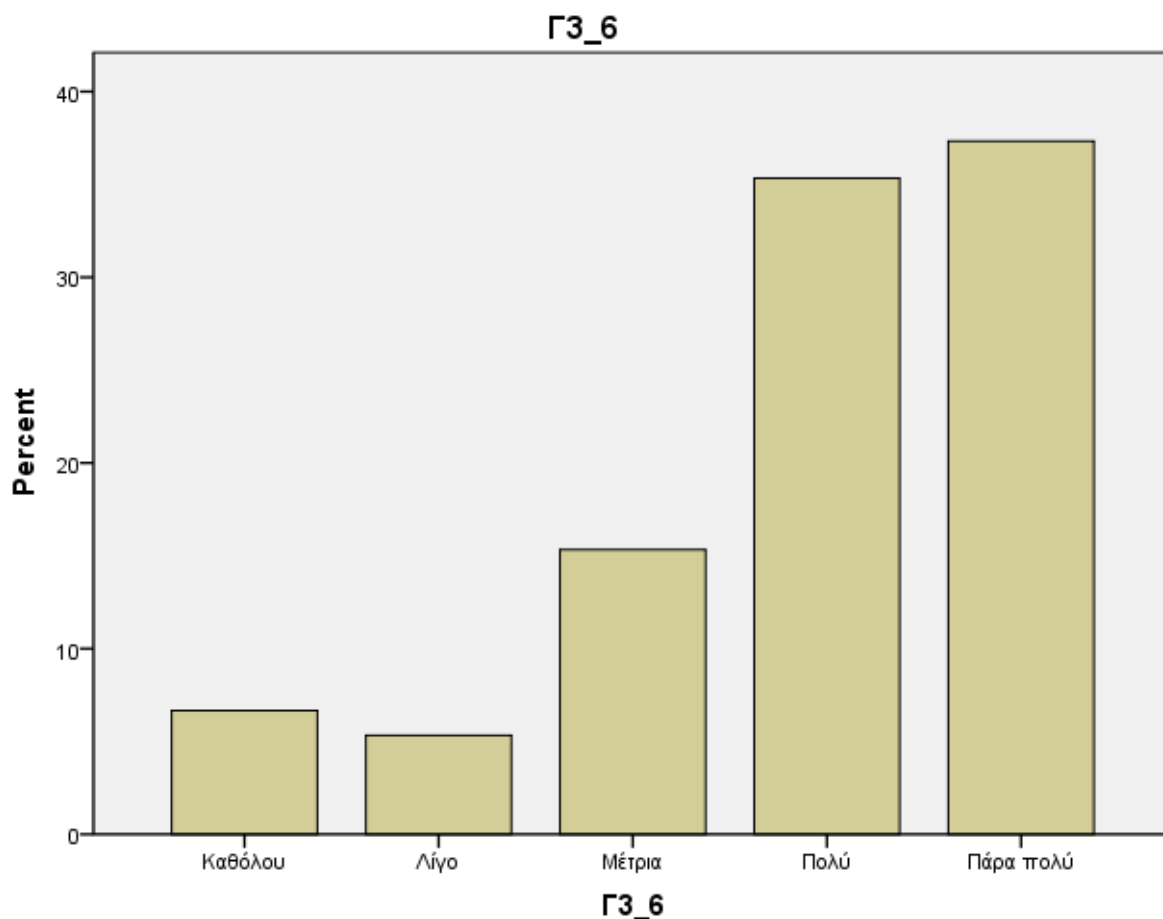


Γράφημα 30: Να αναγνωριστεί το επαγγελματικό σας κύρος

Σχετικά με το κατά πόσο η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία οι πιο πολλοί υποστήριξαν ότι συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 72,7%.

Πίνακας 33: Να ανελιχθείτε στην εκπαιδευτική ιεραρχία

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 10 | 6,7 | 6,7 | 6,7 |
| Λίγο | 8 | 5,3 | 5,3 | 12,0 |
| Μέτρια | 23 | 15,3 | 15,3 | 27,3 |
| Πολύ | 53 | 35,3 | 35,3 | 62,7 |
| Πάρα πολύ | 56 | 37,3 | 37,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |



Γράφημα 31: Να ανελιχθείτε στην εκπαιδευτική ιεραρχία

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παραπάνω ζητήματα που αφορούσαν το κατά πόσο η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη κυρίως ώστε να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Μ.Ο. 3,91), να βελτιώσουν / εξειδικεύσουν τις δεξιότητές τους (διδασκτικές, οργανωτικές) (Μ.Ο. 3,31), να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στο διδακτικό αντικείμενο (Μ.Ο. 3,77), να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών (Μ.Ο. 3,57) και να αναγνωριστεί το επαγγελματικό τους κύρος (Μ.Ο. 3,33). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση δεν συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη κυρίως ώστε να αποκτήσουν, βελτιώσουν στάσεις/αξίες (συνεργατικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.).

Πίνακας 34: Συμβολή επαγγελματικής ανάπτυξης

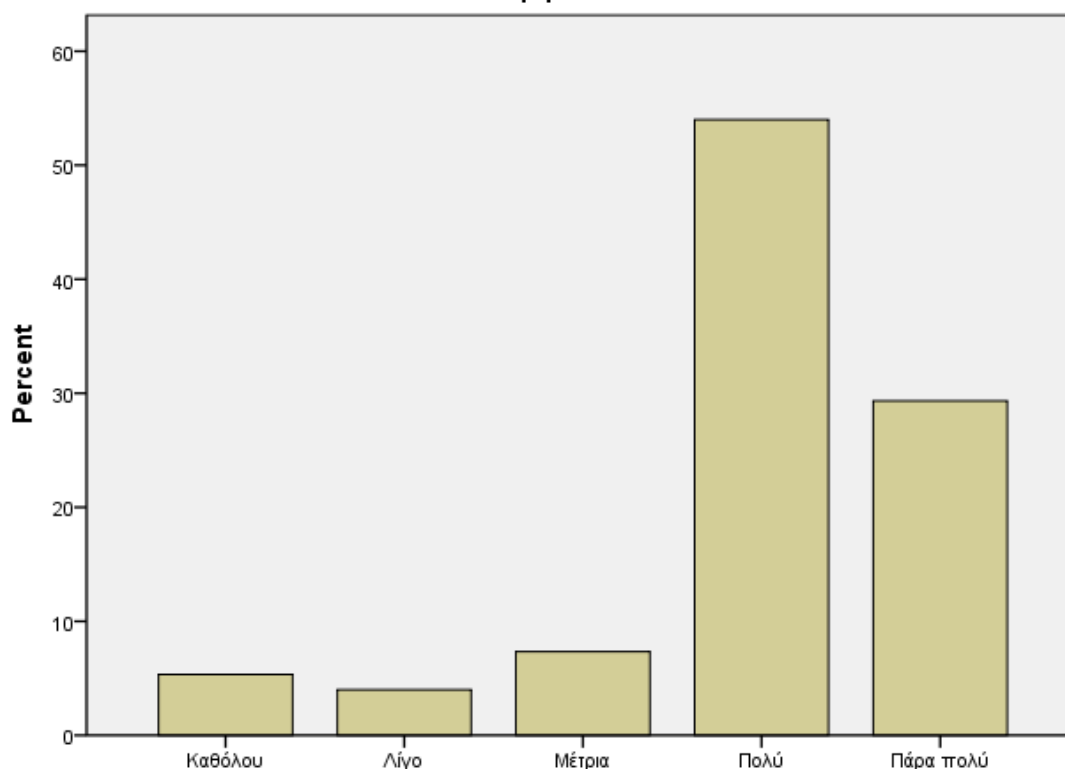
| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|---|-----|----------|---------|-----------|-----------------|
| Να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας στο διδακτικό αντικείμενο | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,7733 | 1,08774 |
| Να βελτιώσετε / εξειδικεύσετε τις δεξιότητές σας (διδασκτικές, οργανωτικές) | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,8200 | 1,11168 |
| Να αποκτήσετε δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,5733 | 1,24968 |
| Να αποκτήσετε, βελτιώσετε στάσεις/αξίες (συνεργατικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.) | 150 | 1,00 | 5,00 | 2,7733 | 1,32678 |
| Να αναγνωριστεί το επαγγελματικό σας κύρος | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,3333 | 1,09094 |
| Να ανελιχθείτε στην εκπαιδευτική ιεραρχία | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,9133 | 1,15820 |
| Valid N (listwise) | 150 | | | | |

Έπειτα ρωτήθηκαν σχετικά με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής, δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε την άποψη πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 83,3%.

Πίνακας 35: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής, δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας;

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Καθόλου | 8 | 5,3 | 5,3 | 5,3 |
| Λίγο | 6 | 4,0 | 4,0 | 9,3 |
| Μέτρια | 11 | 7,3 | 7,3 | 16,7 |
| Πολύ | 81 | 54,0 | 54,0 | 70,7 |
| Πάρα πολύ | 44 | 29,3 | 29,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

Γ4



Γ4

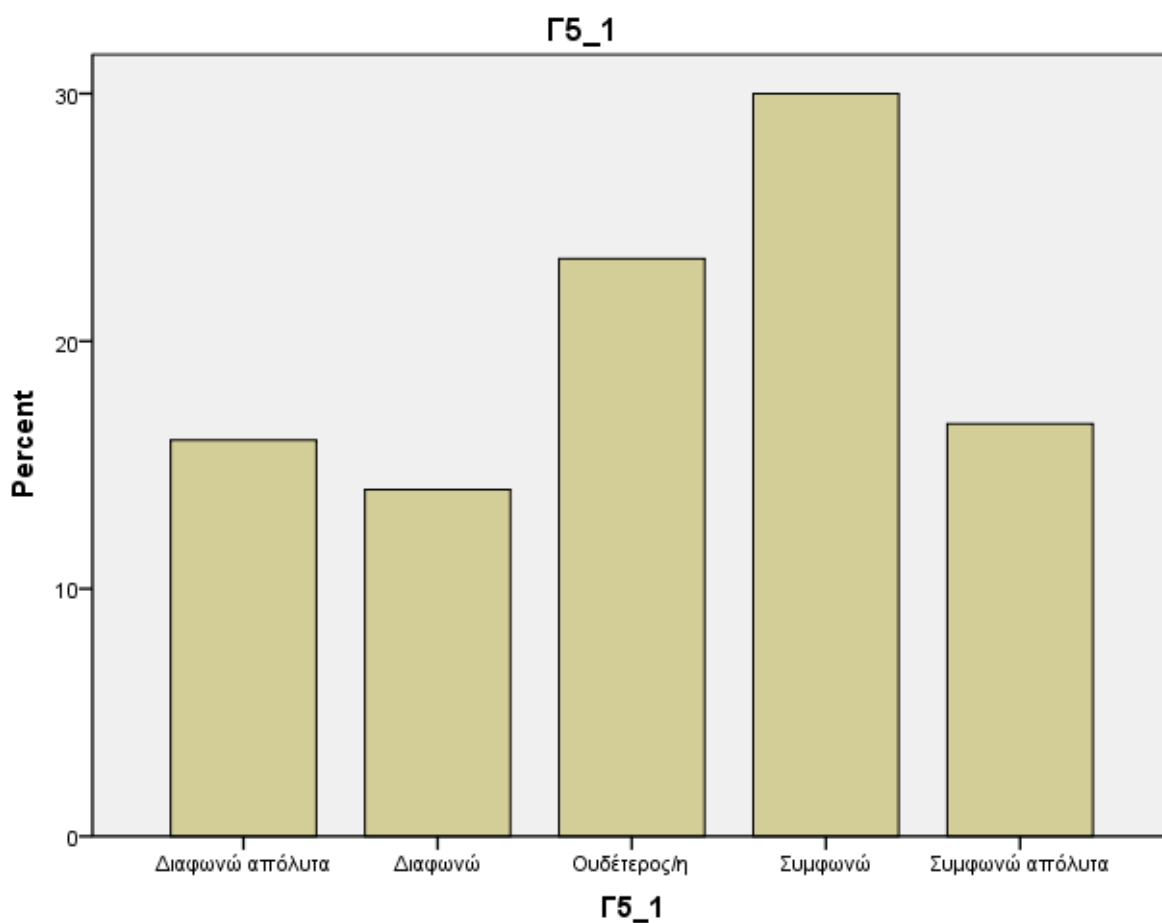
Γράφημα 32: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής, δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας;

Τελειώνοντας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν σε ποιους τομείς επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρούν ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση.

Στη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την τεχνολογία οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 46,7%.

Πίνακας 36: Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την τεχνολογία

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 24 | 16,0 | 16,0 | 16,0 |
| Διαφωνώ | 21 | 14,0 | 14,0 | 30,0 |
| Ουδέτερος/η | 35 | 23,3 | 23,3 | 53,3 |
| Συμφωνώ | 45 | 30,0 | 30,0 | 83,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 25 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

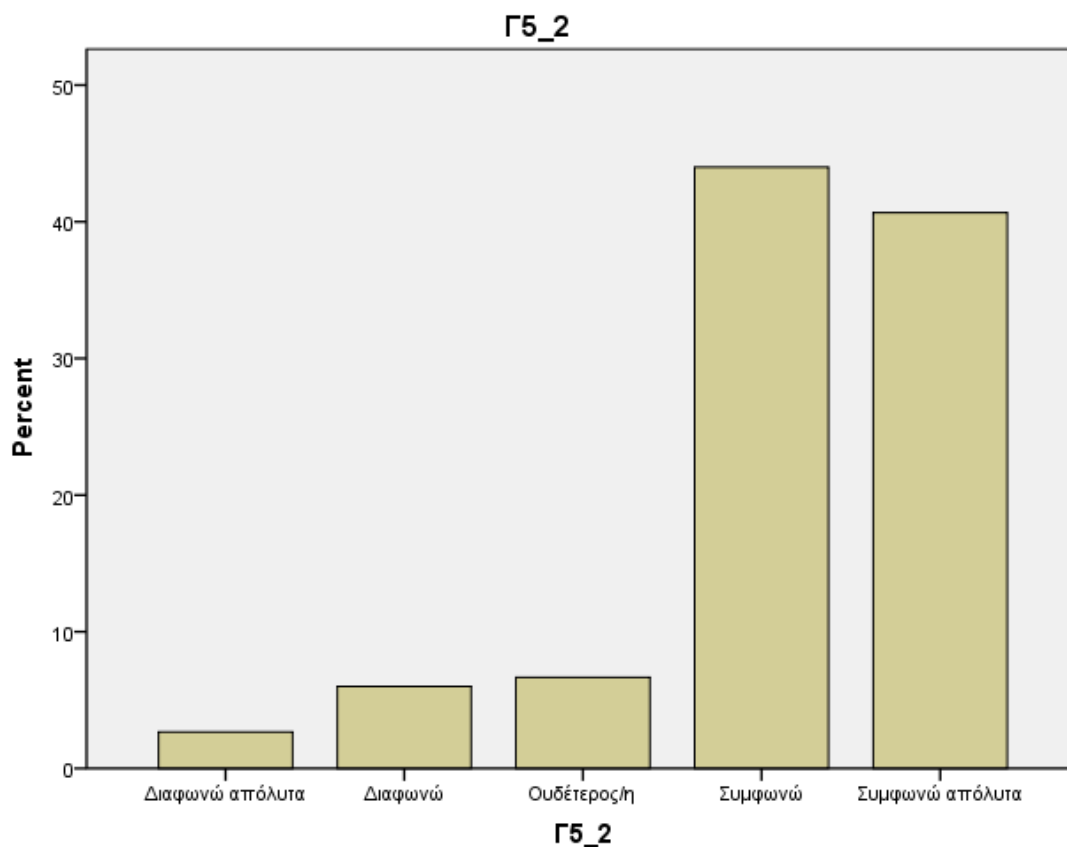


Γράφημα 33: Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την τεχνολογία

Στην ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 84,7%.

Πίνακας 37: Ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 9 | 6,0 | 6,0 | 8,7 |
| Ουδέτερος/η | 10 | 6,7 | 6,7 | 15,3 |
| Συμφωνώ | 66 | 44,0 | 44,0 | 59,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 61 | 40,7 | 40,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

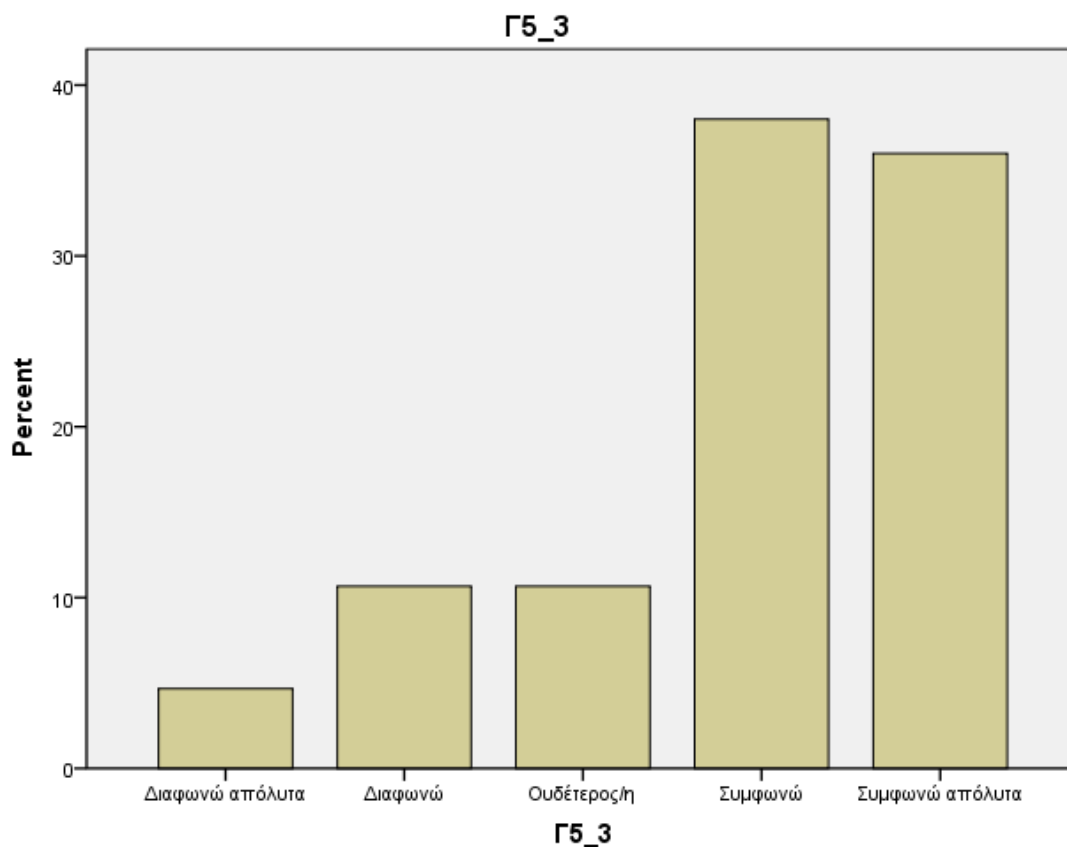


Γράφημα 34: Ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης

Σε ότι αφορά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 74%.

Πίνακας 38: Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 7 | 4,7 | 4,7 | 4,7 |
| Διαφωνώ | 16 | 10,7 | 10,7 | 15,3 |
| Ουδέτερος/η | 16 | 10,7 | 10,7 | 26,0 |
| Συμφωνώ | 57 | 38,0 | 38,0 | 64,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 54 | 36,0 | 36,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

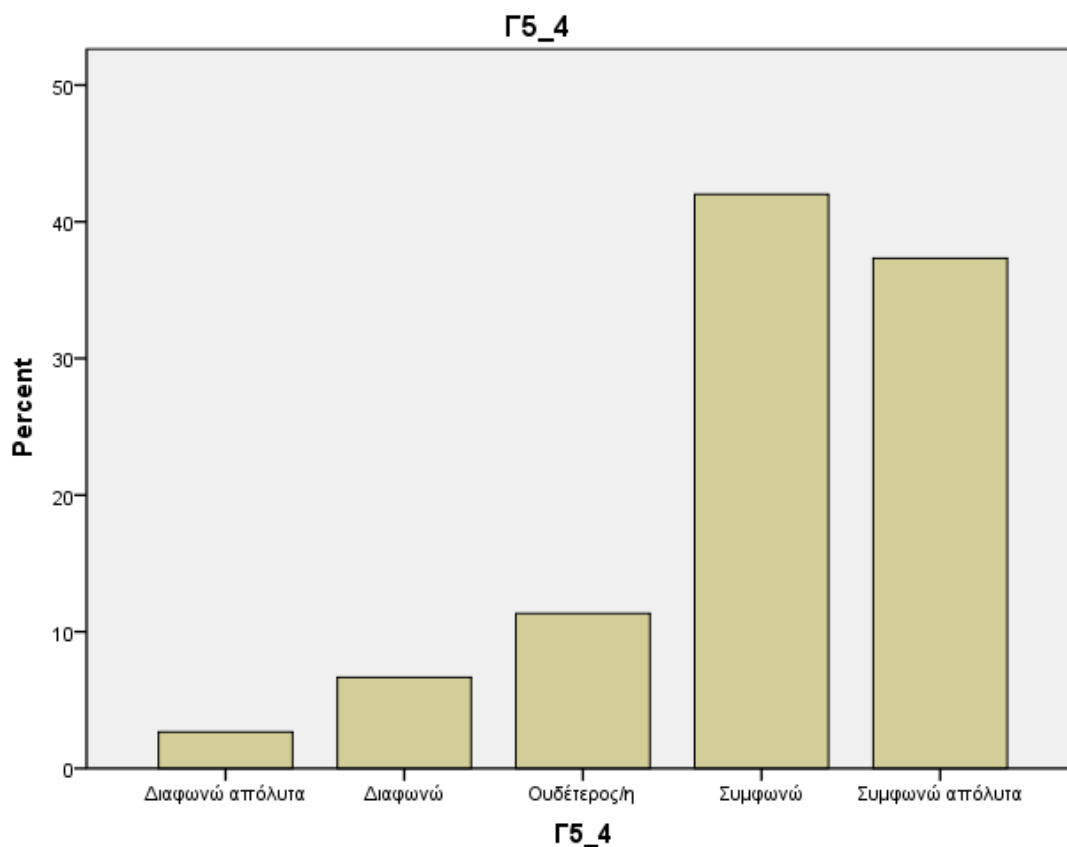


Γράφημα 35: Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Σε ότι αφορά την αύξηση της χρήσης τεχνολογίας οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 79,3%.

Πίνακας 39: Αύξηση της χρήσης τεχνολογίας

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 10 | 6,7 | 6,7 | 9,3 |
| Ουδέτερος/η | 17 | 11,3 | 11,3 | 20,7 |
| Συμφωνώ | 63 | 42,0 | 42,0 | 62,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 56 | 37,3 | 37,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

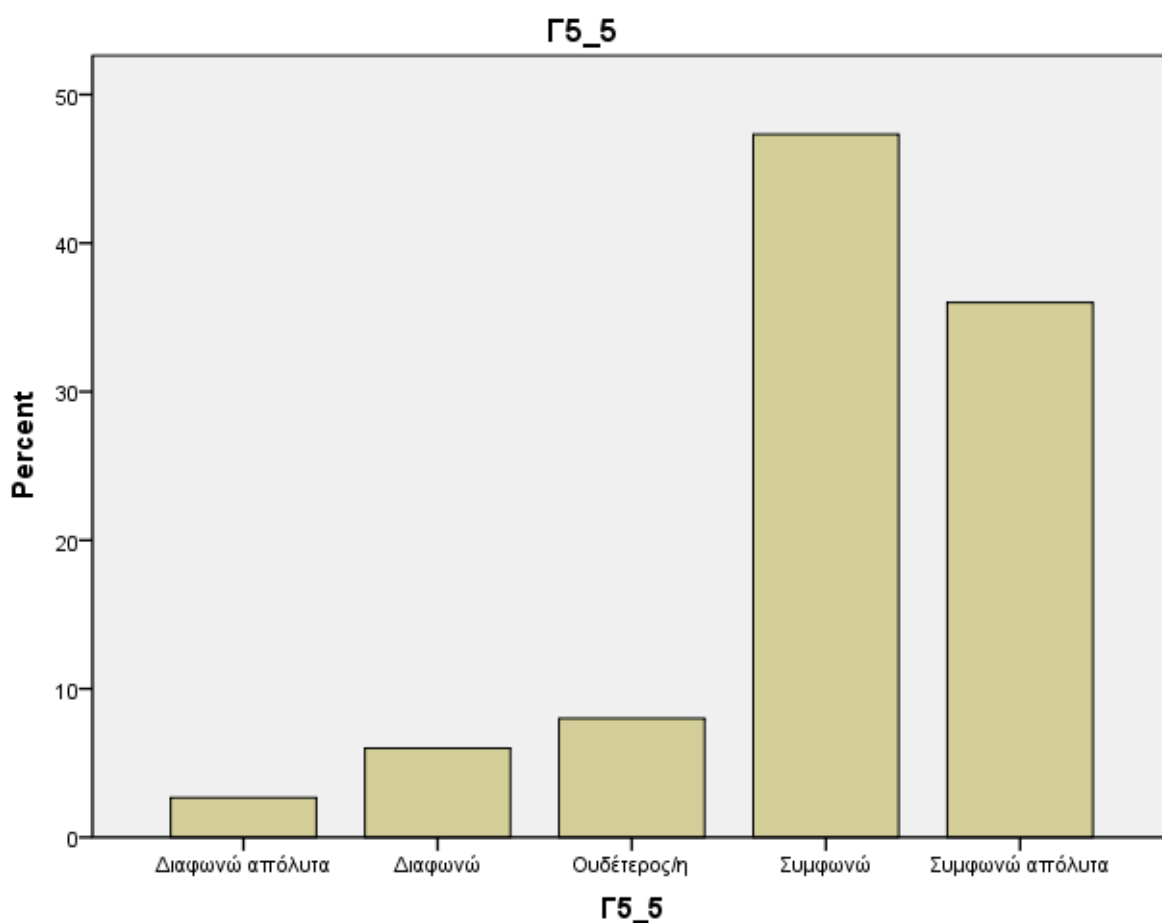


Γράφημα 36: Αύξηση της χρήσης τεχνολογίας

Στην ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 83,3%.

Πίνακας 40: Ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 9 | 6,0 | 6,0 | 8,7 |
| Ουδέτερος/η | 12 | 8,0 | 8,0 | 16,7 |
| Συμφωνώ | 71 | 47,3 | 47,3 | 64,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 54 | 36,0 | 36,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

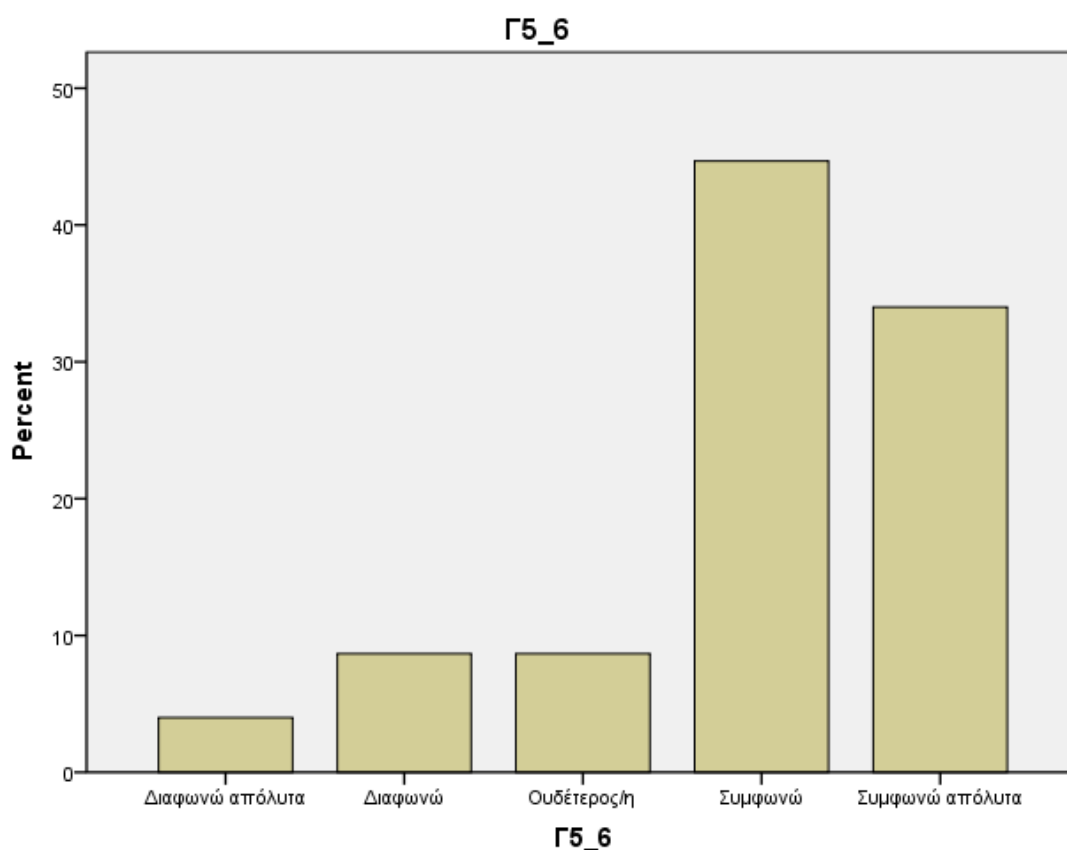


Γράφημα 37: Ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης

Στην ενθάρρυνση μοντέλων υβριδικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 78,7%.

Πίνακας 41: Ενθάρρυνση μοντέλων υβριδικής εκπαίδευσης

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 6 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| Διαφωνώ | 13 | 8,7 | 8,7 | 12,7 |
| Ουδέτερος/η | 13 | 8,7 | 8,7 | 21,3 |
| Συμφωνώ | 67 | 44,7 | 44,7 | 66,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 51 | 34,0 | 34,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

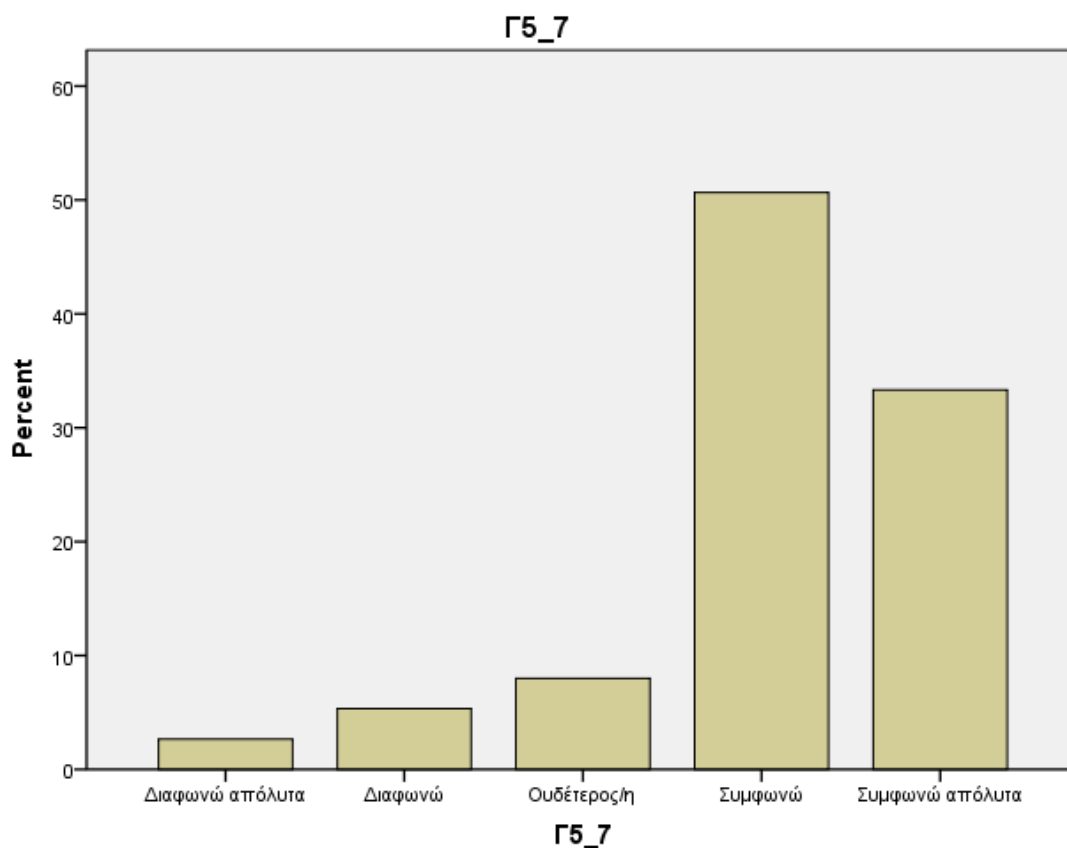


Γράφημα 38: Ενθάρρυνση μοντέλων υβριδικής εκπαίδευσης

Σχετικά με την περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 84%.

Πίνακας 42: Περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 8 | 5,3 | 5,3 | 8,0 |
| Ουδέτερος/η | 12 | 8,0 | 8,0 | 16,0 |
| Συμφωνώ | 76 | 50,7 | 50,7 | 66,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 50 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

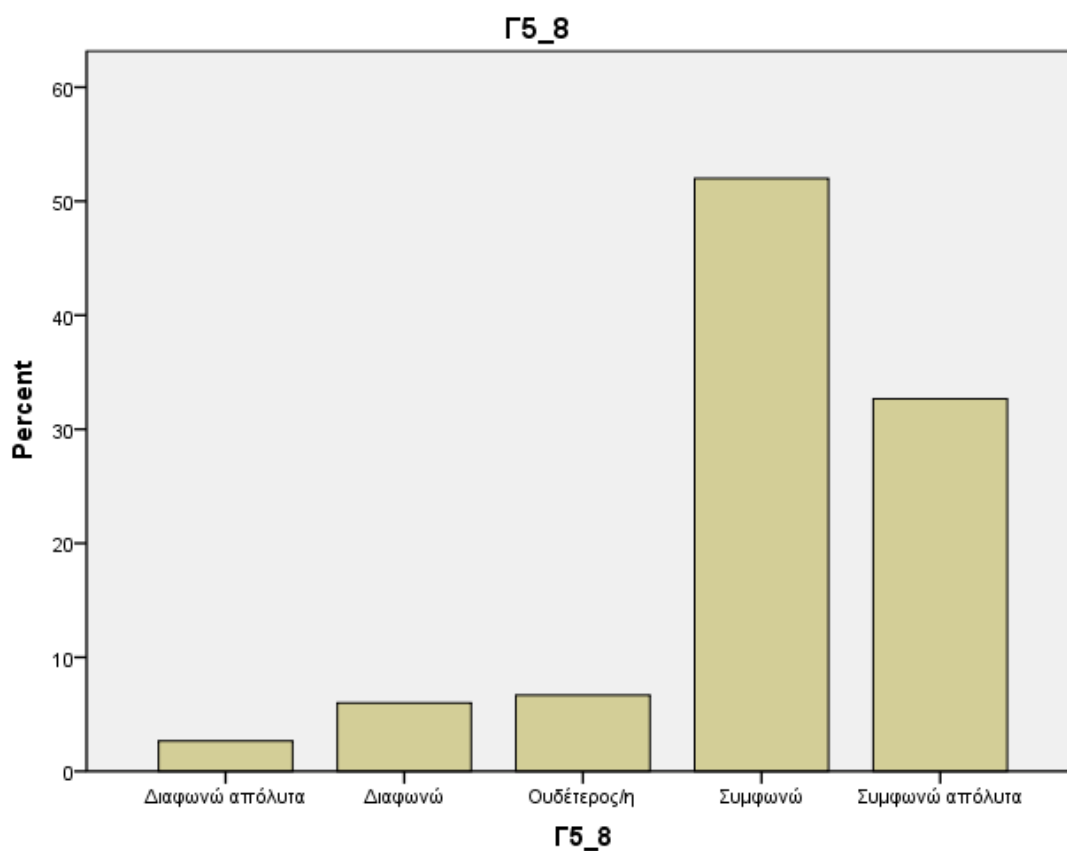


Γράφημα 39: Περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων

Στην ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 84,7%.

Πίνακας 43: Ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 9 | 6,0 | 6,0 | 8,7 |
| Ουδέτερος/η | 10 | 6,7 | 6,7 | 15,3 |
| Συμφωνώ | 78 | 52,0 | 52,0 | 67,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 49 | 32,7 | 32,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

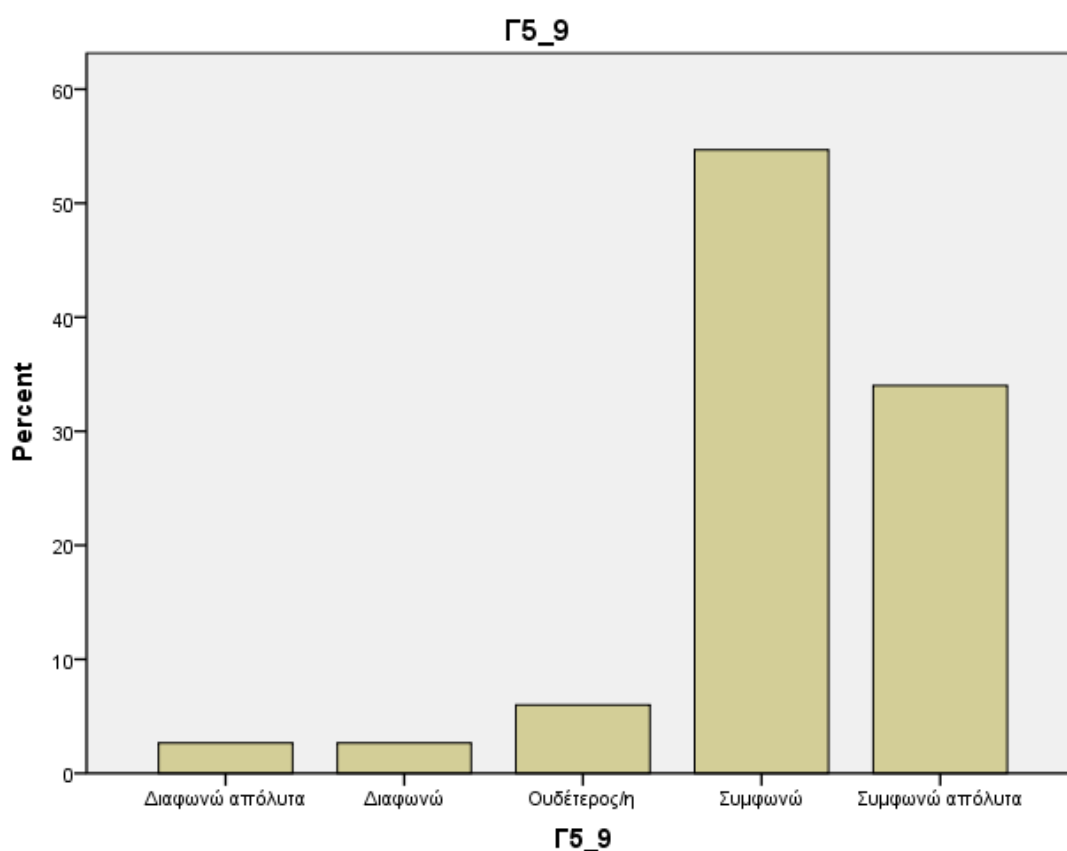


Γράφημα 40: Ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα

Σε ότι αφορά την ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 88,7%.

Πίνακας 44: Ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 4 | 2,7 | 2,7 | 5,3 |
| Ουδέτερος/η | 9 | 6,0 | 6,0 | 11,3 |
| Συμφωνώ | 82 | 54,7 | 54,7 | 66,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 51 | 34,0 | 34,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

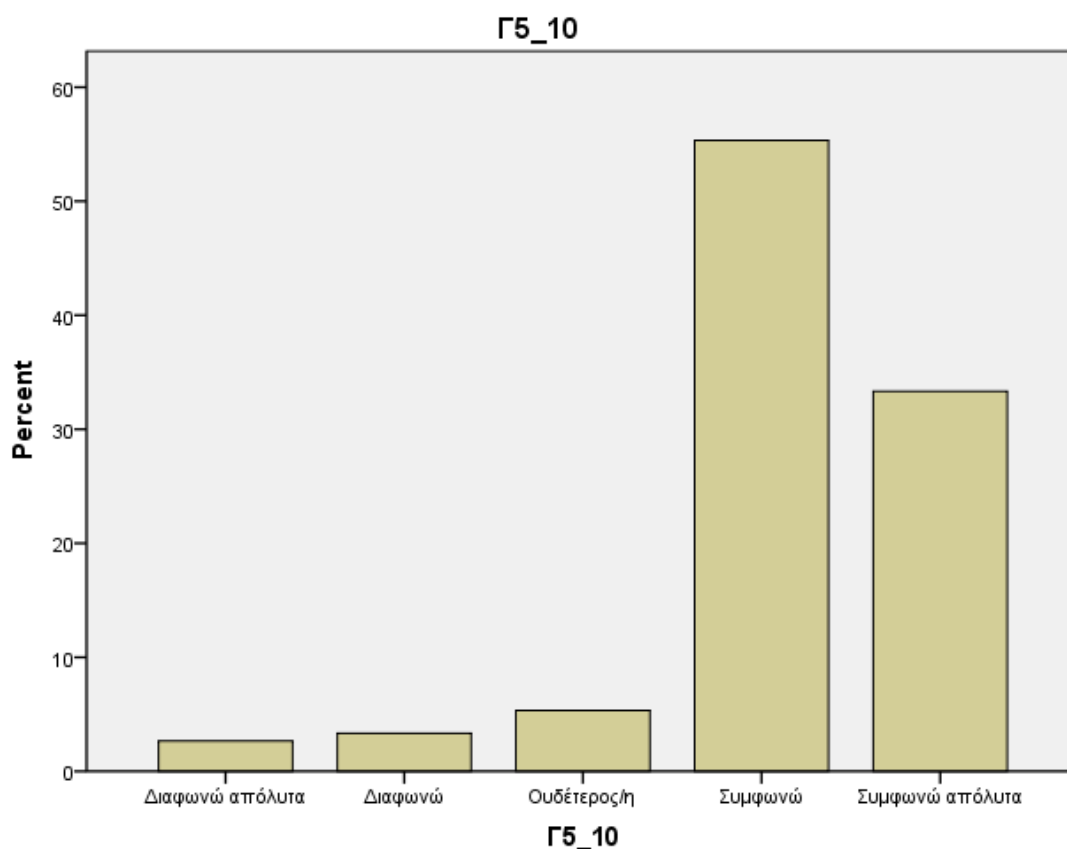


Γράφημα 41: Ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία

Για τη διευκόλυνση της καθημερινότητας οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 88,7%.

Πίνακας 45: Διευκόλυνση της καθημερινότητας

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 4 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| Διαφωνώ | 5 | 3,3 | 3,3 | 6,0 |
| Ουδέτερος/η | 8 | 5,3 | 5,3 | 11,3 |
| Συμφωνώ | 83 | 55,3 | 55,3 | 66,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 50 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |

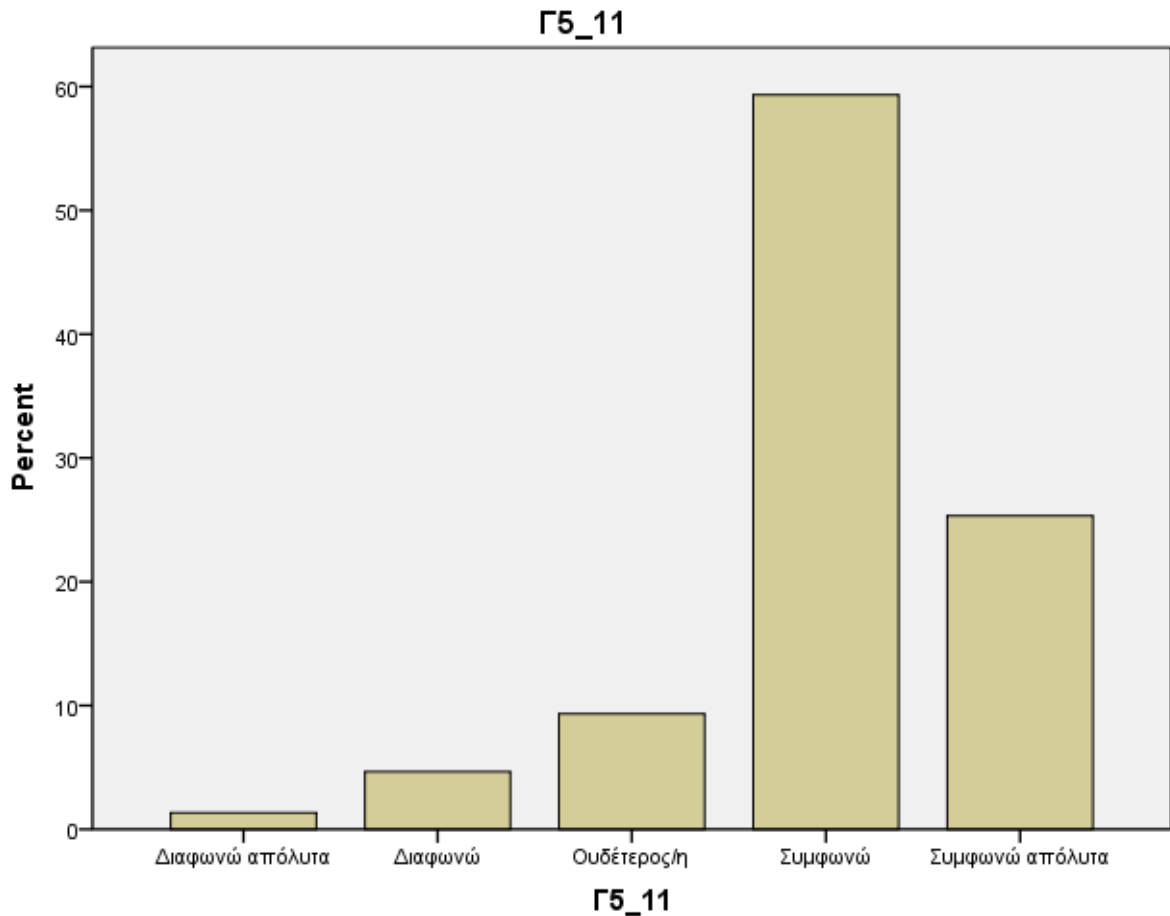


Γράφημα 42: Διευκόλυνση της καθημερινότητας

Στη διευκόλυνση στη διαχείριση χρόνου οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση με ποσοστό 84,7%.

Πίνακας 46: Διευκόλυνση στη διαχείριση χρόνου

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Διαφωνώ | 7 | 4,7 | 4,7 | 6,0 |
| Ουδέτερος/η | 14 | 9,3 | 9,3 | 15,3 |
| Συμφωνώ | 89 | 59,3 | 59,3 | 74,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 38 | 25,3 | 25,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 150 | 100,0 | 100,0 | |



Γράφημα 43: Διευκόλυνση στη διαχείριση χρόνου

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παραπάνω ζητήματα που αφορούσαν προτάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστήριξαν ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση στην ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης (Μ.Ο. 4,14), στην ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία (Μ.Ο. 4,14), στη διευκόλυνση της καθημερινότητας (Μ.Ο. 4,13), στην ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 4,08) και στην περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων και ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα (Μ.Ο. 4,06). Εντούτοις, χαρακτηριστικό είναι ότι οι

εκπαιδευτικοί δεν υποστήριξαν σε σημαντικό βαθμό ότι χρειάζονται ενίσχυση στη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την τεχνολογία (Μ.Ο. 2,9).

Πίνακας 47: Προτάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης

| | N | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|---|-----|----------|---------|-----------|-----------------|
| Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την τεχνολογία | 150 | 1,00 | 5,00 | 2,9000 | 1,31970 |
| Ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,1400 | ,96954 |
| Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,9000 | 1,14546 |
| Αύξηση της χρήσης τεχνολογίας | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,0467 | ,99890 |
| Ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,0800 | ,95903 |
| Ενθάρρυνση μοντέλων υβριδικής εκπαίδευσης | 150 | 1,00 | 5,00 | 3,9600 | 1,06739 |
| Περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,0667 | ,93167 |
| Ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,0600 | ,93572 |
| Ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,1467 | ,85441 |
| Διευκόλυνση της καθημερινότητας | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,1333 | ,86441 |
| Διευκόλυνση στη διαχείριση χρόνου | 150 | 1,00 | 5,00 | 4,0267 | ,81056 |
| Valid N (listwise) | 150 | | | | |

Τελειώνοντας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν αν θεωρούν ότι υπάρχει άλλος τομέας για επαγγελματική ανάπτυξη. Σε αυτή την ερώτηση απάντησε πολύ περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων οι οποίοι ανέφεραν ότι μπορεί να υπάρξει ενίσχυση συνεργασίας εκπαιδευτικών και σχολείων με αλλά εκπαιδευτικά και ερευνητικά κέντρα. Εντούτοις δηλώθηκε και η άποψη ότι ως απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, δυστυχώς δεν είναι εφικτό να αναπτυχθούν επαγγελματικά σε κάποιον άλλο τομέα.

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1 Συζήτηση

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική διδασκαλία και τη σχολική υποστήριξη, από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συνολικά, βοηθούσαν τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους, βοηθούσαν να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα, παρείχαν σχόλια έγκαιρα, συνέβαλαν στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο και παρείχαν σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων. Επίσης, προκύπτει ότι στο σχολείο τους, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση, λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Βαρσαμή (2020) οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με την ποιότητα στην εκπαίδευση και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εργασίας τους λειτουργεί ως κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι δάσκαλοι εφαρμόζουν αποφάσεις σπουδών και παιδαγωγικών προγραμμάτων και όταν πιστεύουν ότι είναι έτοιμοι να διδάξουν διαδικτυακά και τα σχολεία τους παρέχουν υποστήριξη, οι διδακτικές τους πρακτικές αναμένεται να επηρεαστούν θετικά. Οι Caskurlu et al. (2020) ανέφεραν ότι η διδακτική παρουσία προβλέπει τα αποτελέσματα των μαθητών σε πλήρως διαδικτυακά μαθήματα. Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι οι πεποιθήσεις των περισσότερων δασκάλων για ένα διαδικτυακό πρόγραμμα διδασκαλίας ήταν θετικές. Επιπλέον, οι απόψεις τους σχετικά με την υποστήριξη των σχολείων για διαδικτυακή εκπαίδευση ήταν και αυτές θετικές. Ωστόσο, είναι αλήθεια ότι τα σχολεία δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένα για την απροσδόκητη μετάβαση εξαιτίας της πανδημίας.

Τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας συμφωνούν εν μέρει με προγενέστερες μελέτες. Οι Howard et al. (2020) έδειξαν μικτές πεποιθήσεις για την ετοιμότητα των δασκάλων να διδάξουν στο διαδίκτυο, ενώ οι Judd et al. (2020) ανέφεραν από τη μια συμφωνία των εκπαιδευτικών και από την άλλη ανέδειξαν μια αβεβαιότητα. Αντίθετα, οι Ladendorf et al. (2021) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι αισθάνθηκαν επιτυχημένοι δίνοντας οδηγίες στους μαθητές τους στο διαδίκτυο κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους, καθώς, όπως αναφέρθηκε, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει στην επαγγελματική ανάπτυξη και πρόκειται για μάθηση που είναι μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία που έχει να κάνει με τεχνολογικά εργαλεία και παιδαγωγικές θεωρίες και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται διαρκώς. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που εξελίσσεται διαρκώς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν το ίδιο και να μπορούν να ανταποκρίνονται στις εξελίξεις της κάθε εποχής και για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα που επιτάσσουν οι καιροί. Μάλιστα, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις στη διαδικτυακή μάθηση, καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω διαδικτύου. Ακόμη, η έρευνα κατέληξε στο ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν δυναμικά, μέσω μιας επιμόρφωσης, όταν αυτή είναι έγκαιρη και σωστά οργανωμένη, να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου και κατ' επέκταση συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ιδιαίτερα, αναφέρθηκε ότι είναι αναγκαία η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο για δικό τους όφελος όσο και για των μαθητών τους. Συνολικά, υποστηρίχθηκε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του ρόλου του εκπαιδευτικού, δίνοντας πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και δίνοντας τη δυνατότητα να παρακολουθεί τις εξελίξεις στην εκπαίδευση της σύγχρονης εποχής. Η επιμόρφωση

αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών που σφράγισε εξαρχής το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαγάκης, 2012). Η επιμόρφωση προσφέρει βελτίωση, εμπάθυνση, ανανέωση και εμπλουτισμό γνώσεων και περιγράφεται σαν μια ανάγκη των εκπαιδευτικών να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής, των μαθητών, αλλά και των νέων τεχνολογιών που εισέρχονται στο χώρο της παιδείας (Νάσαινας, 2010). Αποτελεί μία διαρκή, επαναλαμβανόμενη διαδικασία επαγγελματικής και προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού και παράλληλης βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Galaczi et al, 2018'),

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, επιβεβαιώνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα σημαντικό συστατικό που διεγείρει την αλλαγή (Guskey, 2002). Επίσης, όπως αναφέρουν οι Petrie & McGee (2012) οι δάσκαλοι στην επαγγελματική ανάπτυξη παρακινούνται να είναι ενεργοί μαθητές που επιδιώκουν τη συνεχή ανάπτυξη στις γνώσεις, τις κατανοήσεις και τις δεξιότητές τους για να υποστηρίξουν την ανάπτυξή τους ως συνεχείς μαθητές. Αντίστοιχα, ο King (2016) υποστηρίζει ότι παγκοσμίως οι περισσότεροι δάσκαλοι συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους μάθηση που θα οδηγήσει σε καινοτόμες πρακτικές και αλλαγές, αναφέροντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η αύξηση της τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών που οδηγεί σε μια αλλαγή στην πρακτική.

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2012) η επιμόρφωση αποτελεί ανέκαθεν ανάγκη των εκπαιδευτικών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς ως θεσμός επανακαθορίζει τη σχέση του εκπαιδευτικού με το ίδιο του το επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 1999). Ένα από τα πιο βασικά κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν είναι να βελτιώσουν την απόδοσή τους και την αποτελεσματικότητάς τους εντός της τάξης (Βαρσαμής, 2020). Ιδιαίτερα σημαντικό, ωστόσο, είναι η επιμορφωτική διαδικασία να προσανατολίζεται σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και να αξιοποιεί βασικές επιστημονικές θέσεις της εκπαίδευσης (Υφαντή 2014).

Σε συνέχεια των παραπάνω, η παρούσα έρευνα κατέληξε στο ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία, να βελτιώσουν / εξειδικεύσουν τις δεξιότητές τους

(διδασκτικές, οργανωτικές), να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στο διδακτικό αντικείμενο, να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών και να αναγνωριστεί το επαγγελματικό τους κύρος. Με αυτό συμφωνούν και οι Herselman & Botha (2014) που υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει πολύ ευρύ νόημα, καθώς ενσωματώνει κατάρτιση και μάθηση που περιλαμβάνει επίσημα και άτυπα μέσα για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να μάθουν νέες δεξιότητες, αλλά και να καλλιεργήσουν νέες αντιλήψεις για την παιδαγωγική και τις πρακτικές τους, και να εξερευνήσουν νέες ή προηγμένες κατανοήσεις του περιεχομένου και των πόρων. Άλλωστε, όπως ανέφεραν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ειδικότερα, την περίοδο της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με μια πρόκληση, την διαδικτυακή μάθηση. Σύμφωνα με την πρόιμη μελέτη του Yang (2020) οι δάσκαλοι βρήκαν ότι η ηλεκτρονική μάθηση είναι δύσκολη και ανέφεραν ανάγκη αύξησης στην τεχνολογική τους εξειδίκευση.

Ένα τελευταίο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των βασικότερων τομέων επαγγελματικής ανάπτυξης στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση στην ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία, στη διευκόλυνση της καθημερινότητας, στην ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης και στην περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων και ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα. Με το τελευταίο εύρημα, συμφωνεί και ο Villegas - Reimers (2003) ο οποίος αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται μια συνεργατική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι για να αναπτυχθεί ο δάσκαλος επαγγελματικά υπάρχει ανάγκη για συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων και άλλων ενδιαφερομένων, όπως οι διευθυντές και οι γονείς. Με τον ίδιο τρόπο, οι Hadar & Brody (2010) και Rigelman & Ruben (2012) υποστηρίζουν ότι η μάθηση και η γνώση ενισχύονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η

μάθηση εξελίσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης της κοινότητας και της επικοινωνίας και του προβληματισμού.

5.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τη διερεύνηση της επίδρασης της ηλεκτρονικής μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παρουσία διδασκαλίας στο Διαδίκτυο και τη σχολική υποστήριξη για διαδικτυακή μάθηση κατά την περίοδο COVID - 19, ποιοι είναι οι λόγοι ώστε να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα, σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ποιες είναι οι προτεινόμενες αλλαγές στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη στη Μεταπανδημική Διαδικασία.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 150 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους οι πιο πολλοί ήταν γυναίκες που βρίσκονταν ηλικιακά μεταξύ 31 - 40 ετών ή πάνω από 50 ετών, κυρίως κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μεταξύ 11 - 15 έτη ή πάνω από 15 έτη.

Το ξέσπασμα της πανδημίας COVID - 19 ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προσαρμοστούν στη διαδικτυακή διδασκαλία και υπάρχουν πολύ λίγες μελέτες στο πλαίσιο του τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. σε σύγκριση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση). Αυτή η μελέτη συνεισφέρει και επεκτείνει τη βιβλιογραφία προσφέροντας νέα στοιχεία σχετικά με τις πεποιθήσεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδακτική παρουσία και τη σχολική υποστήριξη σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Η πρόσφατη κρίση εξαιτίας της πανδημίας COVID - 19 έχει επηρεάσει την εκπαίδευση οδηγώντας στην ταχεία μετάβαση της παραδοσιακής μάθησης σε

ηλεκτρονική (Hodges et al., 2020). Ωστόσο, είναι σαφές ότι η διευκόλυνση της διαδικτυακής μάθησης μπορεί να είναι πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ότι απαιτείται επαγγελματική μάθηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις δυνατότητες να διδάσκουν αποτελεσματικά στο διαδίκτυο (la Velle et al., 2020). Σύμφωνα με τους Lazar (2015) ο ρόλος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο μεγάλου ενδιαφέροντος εντός της ερευνητικής κοινότητας. Μάλιστα, οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών ήταν κρίσιμης σημασίας στην πρόσφατη πανδημία COVID - 19, όπου τα διαδικτυακά εργαλεία επέτρεψαν τη συνέχεια της μάθησης σε όλο τον κόσμο, ωστόσο, η υποστήριξη της αποτελεσματικής χρήσης τέτοιων εργαλείων απαιτεί την παροχή αντίστοιχης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που απαιτεί ενδεδειγμένη και ανταποκρινόμενο σχεδιασμό (Ahadi et al., 2021). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές δεξιότητες είναι απαραίτητη για την προετοιμασία σε μελλοντικές διδακτικές δραστηριότητες και όπως προτείνει ο Klapproth (2020), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και τα σχολεία θα πρέπει να εξοπλιστούν με τον απαραίτητο υπολογιστή και λογισμικό που συμβάλλει στην προθυμία να χρησιμοποιήσουν διαδικτυακές τεχνολογίες διδασκαλίας.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αφορούν άμεσα την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευτικών φορέων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στο να διατηρήσουν και να ενισχύσουν την παρουσία τους στο διαδίκτυο. Μεταξύ άλλων, μπορούν να αναπτύξουν/ασκήσουν δεξιότητες για να σχεδιάσουν, να προσαρμόσουν και να εφαρμόσουν διαδραστικές διαδικτυακές δραστηριότητες περιεχομένου, να οργανώσουν το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, να διαχειριστούν την εικονική τάξη (π.χ. χρησιμοποιώντας πόρους, δραστηριότητες παρακολούθησης και μαθητές) και να διευκολύνουν την επικοινωνία (πχ. ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών). Μελέτες έδειξαν ότι ακόμη και έμπειροι δάσκαλοι δυσκολεύτηκαν να κάνουν τη μετάβαση στη διαδικτυακή εκπαίδευση και, ειδικότερα, με τον τρόπο χρήσης πλατφορμών/εργαλείων με παιδαγωγικά αποτελεσματικούς τρόπους (Trust &

Whalen, 2020). Οι Jimoyiannis et al. (2021) εντόπισαν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη (όσον αφορά τις ικανότητες σχεδιασμού μάθησης που είναι απαραίτητες για την ενσωμάτωση της σύγχρονης και της ασύγχρονης μάθησης σε διαδικτυακές τάξεις), ενώ οι van Dorresteijn et al. (2020) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι πιο σαφείς σχετικά με το σχεδιασμό - δομή του μαθήματος σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Αυτή η μελέτη έδειξε ότι αφενός οι δάσκαλοι είχαν, γενικά, θετικές πεποιθήσεις για την παρουσία της διαδικτυακής διδασκαλίας, αφετέρου η αντιληπτή υποστήριξη του σχολείου τους για διαδικτυακή διδασκαλία ήταν επίσης θετική. Συνεπώς, η στοχευμένη εκπαίδευση – υποστήριξη θα μπορούσε να τους ενθαρρύνει να (συνεχίσουν) να πειραματίζονται με νέες διαδικτυακές στρατηγικές και εργαλεία.

5.3 Προτάσεις

Μέσα από την εργασία αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρότερες αντιλήψεις, η υποστήριξη μπορεί να τους βοηθήσει στην επέκταση των διαδικτυακών πρακτικών τους. Οι δάσκαλοι με θετικές αντιλήψεις θα μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να υποστηρίξουν τους συναδέλφους τους μέσω, για παράδειγμα, κοινοτήτων πρακτικής. Συνεπώς, συνιστάται η συνεργασία και η επικοινωνία με τους συναδέλφους. Επίσης, μια άλλη πρόταση της παρούσας εργασίας, με βάση τα ευρήματά της, είναι ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική υποστήριξη μπορεί να ενισχυθούν μέσω της κατάλληλης επαγγελματικής εξέλιξης, υποστήριξης και, επίσης, της κατάλληλης υποδομής. Τα ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαίδευσης θα πρέπει να γνωρίζουν ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να παρέχουν πρακτική υποστήριξη (Nikolopoulou, 2022).

Προτείνεται οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να σχεδιάσουν προγράμματα για την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση που υποστηρίζουν τη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση. Όταν αναπτύσσονται τέτοια προγράμματα πρέπει να δοθεί έμφαση στην παιδαγωγική της διαδικτυακής εκπαίδευσης ώστε να ενισχυθεί η

διαδικτυακή παρουσία διδασκαλίας. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα μπορούσαν επίσης να τροποποιήσουν την υπάρχουσα απαγόρευση των smartphone και tablet εντός των τάξεων. Τέτοιες συσκευές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν υπό συνθήκες (Nikolopoulou, 2022). Οι διευθυντές και οι ηγέτες των σχολείων έχουν ουσιαστικό ρόλο να υποστηρίζουν τους δασκάλους για διαδικτυακή διδασκαλία. Η αναγνώριση από την ηγεσία και οι δίκαιες προσδοκίες προτείνονται ως σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να είναι μια «δύναμη» που θα διευκολύνει τους σχολικούς ηγέτες στην ενίσχυση της ψηφιακής διδασκαλίας - μάθησης, στην υποστήριξη της ευημερίας του προσωπικού και των μαθητών και στην επικοινωνία των στόχων μεταξύ των ενδιαφερομένων (Nikolopoulou & Kousloglou, 2022).

Τέλος, προτείνεται μελλοντική έρευνα σε μαθητές, για να διερευνηθεί από τη δική τους πλευρά κυρίως ότι περιλαμβάνεται στον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου, δηλαδή την ποιότητα εκπαίδευσης και υποστήριξης. Επίσης, πιθανώς μία ποιοτική έρευνα για να εμβαθύνει σε ορισμένες παραμέτρους που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα και σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Aboagye, E., Yawson, J. A., & Appiah, K. N. (2021). COVID - 19 and E - Learning: The Challenges of Students in Tertiary Institutions. *Social Education Research*, 1–8. <https://doi.org/10.37256/ser.212021422>

Adarkwah, M. A. (2021). “I’m not against online teaching, but what about us?”: ICT in Ghana post Covid - 19. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1665 - 1685.

Adnan, M. (2018). Professional development in the transition to online teaching: The voice of entrant online instructors. *ReCALL*, 30(1), 88–111. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000106>

Ahadi, A., Bower, M., Singh, A., & Garrett, M. (2021). Online Professional Learning in Response to COVID - 19—Towards Robust Evaluation. *Future Internet*, 13, 56. <https://doi.org/10.3390/fi13030056>

Akkara, S., & Mallampalli, M. S. (2020, October). *Online Teaching and Learning in India During Lockdown and Its Impact on Teaching Practices*. In International Conference on Interactive Collaborative and Blended Learning (pp. 151 - 158). Springer, Cham.

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID - 19. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233–236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>

Almaiah, M. A., Al - Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E - learning system usage during COVID - 19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25, 5261 - 5280.

Amasha, M. A., Abougalala, R. A., Reeves, A. J., & Alkhalaf, S. (2018). Combining online learning & assessment in synchronization form. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2517–2529. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9728-0>

Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139-160.

Atmojo, A. E. P. (2021). EFL teachers' online teacher professional development experiences amidst the COVID - 19 pandemic: Practices and perceptions. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 9(1), 1 - 18. <https://doi.org/10.22373/ej.v9i1.9127>

Bell, B. & Federman, J. (2013). E - Learning in Postsecondary Education. *Future of Children*. 23 (1): 165 - 185.

Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195–216. <https://doi.org/10.1177/0033688218784371>

Bozkurt, A., Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen - Ersoy, N., Canbek, N., Dincer, G., Ari, S., & Hakan, C. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID - 19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1 - 126. Retrieved from <http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>

Caskurlu, S., Yukiko, M., Richardson, J.C., & Lv, J. (2020). A meta - analysis addressing the relationship between teaching presence and students' satisfaction and learning. *Comput. Educ.*, 157, 103966.

Cheung, R. & Vogel, D. (2013). Predicting user acceptance of Collaborative technologies: An extension of the technology acceptance model for e - Learning. *Computers and Education*. 63: 160 - 175.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008) *The Methodology of Educational Research*. Metachmio, Athens.

Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO Declares Covid - 19 a Pandemic. *Acta Biomedica Atenei Parmensis*, 91, 157–160.

d'Antoni, S. (2007). Open educational resources and open content for higher education. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1).

DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Online teaching during the COVID - 19 pandemic: exploring science/STEM teachers' curriculum and assessment practices in Canada. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(8).
<https://doi.org/10.1186/s43031-022-00048-z>

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID - 19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5 - 22.

Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational technology research and development*, 53, 25–39.

Ertmer, P.A., & Ottenbreit - Leftwich, A.T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 255–284.

Ewing, L.A., & Cooper, H. (2021). Technology - enabled remote learning during Covid - 19: Perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30, 39–54.

Fathema, N., Shannon, D., & Ross, M. (2015). Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) to examine faculty use of Learning Management Systems (LMSs) in higher education institutions. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11, 210–232.

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
<https://doi.org/10.3390/soc10040086>

Galaczi, E., Nye, A., Poulter, M. & Allen, H. (2018). *Teacher professional Development. The Cambridge Assessment English Approach to Teacher Professional Development. UCLES*. Ανακτήθηκε από: <https://www.cambridgeenglish.org-teacher-professionaldevelopment.pdf>

Garcia, E., & Weiss, E. (2020). *COVID - 19 and student performance, equity, and U.S. education policy: Lessons from pre - pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. <https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-COVID-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-prepandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/>

Giovannella, C. (2020). *Measuring the effect of the Covid - 19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/343127257>

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York and London: Teachers College Press.

Gurley, L.E. (2018). Educators' preparation to teach, perceived teaching presence, and perceived teaching presence behaviors in blended and online learning environments. *Online Learning*, 22, 179–220.

Guskey, R. T. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381 - 391.

Gustavsson, M., Ytterberg, C., & Guidetti, S. (2020). Exploring future possibilities of using information and communication technology in multidisciplinary rehabilitation after stroke—a grounded theory study. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 27(3), 223 - 230

Hadar, L. & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641 - 1651.

Hadar, L. & Brody, D. (2011). “I speak prose and I know it”. Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1223 - 1234.

Hadar, L. & Brody, D. (2012). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 145 - 161.

Haris, R. M., & Al - Maadeed, S. (2021). Covid - 19 Lockdown - Challenges to Higher Education in Qatar. 2021 *IEEE 11th IEEE Symposium on Computer Applications Industrial Electronics (ISCAIE)*, 267–273. <https://doi.org/10.1109/ISCAIE51753.2021.9431774>

Herselman, M. & Botha, A. (2014). *Designing and implementing an information technology for rural education development (ICT4RED) initiative in a resource constrained environment: Cofimvaba school district*, Eastern Cape, South Africa. Pretoria.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*, 27, 1–12.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March). *The difference between emergency remote teaching and online learning* .<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>

Howard, S.K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2020). Ready, set, go! Profiling teachers’ readiness for online teaching in secondary education. *Technol. Pedagog. Educ.*, 30, 137–154.

Howard, S.K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2020). Ready, set, go! Profiling teachers’ readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 30, 137–154.

Jackson, R.L., Drummond, D.K., Camara, S. (2007). What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1), 21-28.

Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). *Shifting to emergency remote teaching due to the COVID - 19 pandemic: An investigation of Greek teachers' beliefs and experiences*. In *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education*; Reis, A., Barroso, J., Lopes, J.B., Mikropoulos, T., Fan, C.W., Eds.; Springer: Cham, Switzerland, pp. 320–329.

Johnson, C., & Altowairiki, N. (2021). *Developing teaching presence in online learning through shared stakeholder responsibility*. In *Research Anthology on Developing Critical Thinking Skills in Students*; IGI Global: Hershey, PA, USA, 298–324.

Judd, J., Rember, B.A., Pellegrini, T., Ludlow, B., & Meisn, J. (2020). *This is Not Teaching: The Effects of Covid - 19 on Teachers*. Available online: https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/

Kaden, U. (2020). COVID - 19 school closure - related changes to the professional life of a k–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165. MDPI AG.

Kalman, M., Kalender, B., & Cesur, B. (2022). Teacher learning and professional development during the COVID-19 pandemic: A descriptive study. *Educational Research: Theory and Practice*, 33(2), 1-22.

Kang, H. S., Cha, J. & Ha, B. (2013). What should we consider in teachers' professional development impact studies? Based on the conceptual framework of Desimone. *Creative Education*, 4(4A), 11 - 18.

Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142.

Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479–493.

Kim, L., & Asbury, K. (2020, September). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *The British Journal of Educational Psychology*. <https://bpspsychubonlinelibrary.wiley.com/marshall.idm.oclc.org/doi/full/10.1111/bjep.12381>.

King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574 - 594.

Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers’ experiences of stress and their coping strategies during COVID - 19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*. Advanced online publication. doi: 10.33902/JPR.2020062805

Kundu, A. (2018). Blended learning in Indian elementary education: Problems and prospects. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 199 - 227.

la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid - 19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46, 596–608.

Ladendorf, K., Muehler, H., Xie, Y., & Hinderliter, H. (2021). Teacher perspectives of self - efficacy and remote learning due to the emergency school closings of 2020. *Educ. Media Int.*, 58, 124–144.

Laskaris, D., Kalogiannakis, M., & Heretakis, E. (2017). 'Interactive evaluation'of an e - learning course within the context of blended education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(4), 339 - 353.

Lawrence, J. E., & Tar, U. A. (2018). Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, 55(1), 79 - 105.

Lazar, S. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3, 111–114.

Lestyanawati, R. &, Widyantoro, A. (2020). Strategies and Problems Faced by Indonesian Teachers in Conducting ELearning System During COVID - 19 Outbreak. *CLLiENT Journal (Journal of Culture, Literature, Linguistics and English Teaching)*, 2(1). Retrieved from <https://ojs.unsiq.ac.id/index.php/cclient/article/view/1271>

Lin, Chin - Hsi & Zheng, Binbin. (2015). Teaching practices and teacher perceptions in online world language courses. *Journal of Online Learning Research*. 1, 275 - 303.

Little, J.W. (2006). *Professional community and professional development in the learning centered school*. Washington, D.C.: National Education Association.

Mart, Ç.T. (2017). Student evaluations of teaching effectiveness in higher education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(10), 57 - 61

Middleton, K.V. (2020). The longer-term impact of COVID-19 on k–12 student learning and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39: 41 - 44.

Mirzajani, H., Mahmud, R., Ayub, A. F. M., & Wong, S. L. (2016). Teachers' acceptance of ICT and its integration in the classroom. *Quality Assurance in Education*.

Mohamad Hsbollah, H. & Md. Idris. K. (2009). E - Learning adoption: the role of relative advantages, trialability and academic specialization. *Campus - Wide Information Systems*. 26(1): 55 - 70.

Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face - to - face initial teacher education course, forced" online due to the COVID - 19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>

Nikolopoulou, K. (2021). *Mobile devices and mobile learning in Greek secondary education: Policy, empirical findings and implications*. In Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open: Policy and Practice; Marcus - Quinn, A., Hourigan, T., Eds.; Springer: New York, NY, USA, pp. 67–80.

Nikolopoulou, K. (2022). Online Education in Early Primary Years: Teachers' Practices and Experiences during the COVID - 19 Pandemic. *Educ. Sci.*, 12, 76.

Nikolopoulou, K., & Kousloglou, M. (2022). Online Teaching in COVID - 19 Pandemic: Secondary School Teachers' Beliefs on Teaching Presence and School Support. *Educ. Sci.*, 12, 216. <https://doi.org/10.3390/educsci12030216>

Nikolopoulou, K., & Kousloglou, M. (2022). Online Teaching in COVID - 19 Pandemic: Secondary School Teachers' Beliefs on Teaching Presence and School Support. *Education Sciences*, 12, 216. <https://doi.org/10.3390/educsci12030216>

Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e - learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 150 - 162.

Petrie, K. & McGee, C. (2012). Teacher professional development: Who is the learner? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 58 - 72.

Powell, C. G., & Bodur, Y. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 77, 19–30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004>

Raikou, N., Konstantopoulou, G., & Lavidas, K. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(1). doi: 10.12681/jode.25341

Ramij, M. G., & Sultana, A. (2020). Preparedness of Online Classes in Developing Countries amid COVID - 19 Outbreak: A Perspective from Bangladesh (SSRN

Scholarly Paper ID 3638718). *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3638718>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid - 19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923 - 945.

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>

Rasmitadila, A. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. (2020). The perceptions of primary school teachers of. online learning during the COVID - 19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90 - 109. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>.

Rassul, T. H., & Wali, H. A. (2020). The Efl Learners'attitudes towards Using Moodle as an LMS for Learning English Language. *Journal of Language Studies*, 4(1).

Rice, M. F. (2017). Few and far between: Describing K - 12 online teachers' online professional development opportunities for students with disabilities. *Online Learning Journal*, 21(4), 103 - 121.

Rigelman, N.M. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilising professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979 - 989.

Rohayani, A., & Kurniabudi, Sh. (2015). A literature review: Readiness factors to measuring e - Learning readiness in higher education. *ProcediaComputer Science*.59: 230 - 234.

Schwirzke, K., Vashaw, L., & Watson, J. (2018). *A history of K - 12 online and blended instruction in the United States*. In Handbook of research on K - 12 online and blended learning (pp. 7–20). Pittsburgh: ETC Press.

Searls, D. B. (2012). Ten simple rules for online learning. *PLoS Computational Biology*, 8(9), e1002631. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1002631>.

Shahzad, K., Jianqiu, Z., Hashim, M., Nazam, M., & Wang, L. (2020). Impact of using information and communication technology and renewable energy on health expenditure: A case study from Pakistan. *Energy*, 204, 117956.

Shearer, R. L., Aldemir, T., Hitchcock, J., Resig, J., Driver, J., & Kohler, M. (2020). What students want: A vision of a future online learning experience grounded in distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 36 - 52.

Shehab, A., & Khalifa, M. (2021). Evaluation of the Current Challenges of Nursing Students about Online Nursing Education at Kurdistan Region in Iraq. *Kufa Journal for Nursing Sciences*, 11(1), 1 - 11.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988 - 2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289 - 306.

Smith, A. C., Warren, J. M., & Ting, S. M. R. (2018). *Developing online learning in the helping professions: Online, blended, and hybrid models*. New York: Springer Publishing Company.

Song, H., Wu, J., & Zhi, T. (2020). Online teaching for elementary and secondary schools during COVID - 19. *ECNU Review of Education*, 3(4), 745–754. <https://doi.org/10.1177/2096531120930021>

Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Cervera, M.G. (2021). Special issue: Covid - 19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30, 1–5.

Stewart, Anissa R.; Harlow, Danielle B. & DeBacco, Kim (2011). Students' experiences of synchronous learning in distributed environments. *Distance Education*, 32 (3): 357–381

Sukamolson, S. (2007). *Fundamentals of quantitative research Suphat Sukamolson*. Ph. D. Language Institute Chulalongkorn University. Language Institute. pp. 20.

Swanson, A., Davis, B., Parks, O., Atkinson, S., Forde, B. & Choi, K. (2015). Student engagement, e - connectivity, and creating relationships in the online classroom: emerging themes. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12: 66 - 73.

Taherdoost, H. (2022). *Handbook on Research Skills: The Essential Step-By-Step Guide on How to Do a Research Project*: Amazon Kindle.

Taherdoost, H. (2022). What are Different Research Approaches? Comprehensive Review of Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Research, Their Applications, Types, and Limitations. *Journal of Management Science & Engineering Research*, 5(1), 53-63, 2022 DOI: <https://doi.org/10.30564/jmsr.v5i1.4538>

Talebiana, S., MovahedMohammadia, H. & Rezvanfara, A. (2014). Information and communication technology (ICT) in higher education: advantages, disadvantages, conveniences and limitations of applying eLearning to agricultural students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152: 300 - 305.

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in Emergency Remote Teaching? Lessons learned from the COVID - 19 pandemic. *J. Technol. Teach. Educ.*, 28, 189–199

van Dorresteijn, C.M., Tovar, D.D.F., Roblin, N.N.P., Cornelissen, L.J.F., Meij, M.T.E., Voogt, J.M., & Volman, M.L.L. (2020). *What Factors Contribute to Effective Online and Blended Education?* (Summary); Research Group ‘Online Education during Covid - 190; Universiteit van Amsterdam: Amsterdam, The Netherlands.

Villegas - Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning.

World Bank. (2020). *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID - 19 pandemic* [Text/HTML]. World Bank. [https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how - countries - are - using - edtecho - support - remote - learning - during - the - covid - 19 - pandemic](https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtecho-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic)

Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A., & Close, C. N. (2020). The potential impact of COVID-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice*, <http://dx.doi.org.marshall.idm.oclc.org/10.1111/emip.12357>

Xu, D., W. Huang, W. Wang, H. & Heales, J. (2014). Enhancing eLearning Effectiveness Using an Intelligent Agent - Supported Personalized Virtual Learning Environment: An Empirical Investigation. *Information and Management*, 51: 430 - 440.

Xu, Y. (2016). The relationship between teachers' attitude towards professional development and schools' accountability performance. *Research in the Schools*, 23(2), 51 - 60.

Yanti, H., Setiawan, A., Nurhabibah, & Yannuar. (2018). *Teacher's perception about the use of e - learning/Edmodo in educational activities*. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. [https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757 - 899X/306/1/012055](https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/306/1/012055).

Zhang, Y., & Lin, C. - H. (2020). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school: What predicts online learning satisfaction? *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1694061>.

Zheng, B., Lin, C., & Kwon, J. B. (2020). The impact of learner - , instructor - , and course - level factors on online learning. *Computers & Education*, 150, 103851. <https://doi.org.marshall.idm.oclc.org/10.1016/j.compedu.2020.103851>

Ελληνική

Βαρσαμής, Ε. (2020). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση του Β1 επιπέδου ΤΠΕ, με βάση τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία ΕΑΠ, 2020.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυροειδής, Η. (2009). *Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα της ΘΕ ΕΚΠ65. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαγάκης, Γ., (2012). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» ISBN 978-960-99912-8-5

Μπαγάκης, Γ., (2012). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» ISBN 978-960-99912-8-5

Νάσαινας, Γ. Σ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά διημερίδας για την Εκπαίδευση και την ποιότητα στο

ελληνικό σχολείο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από:
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>

Υφαντή, Α. Α. (2014). *Επιμόρφωση & Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χασιώτης Α., Μαυροειδής Η. (2020), *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση της Ετοιμότητάς τους για Επιμόρφωση με τη χρήση Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών Διαδικτύου. Εκπαίδευση και Επιστήμες*, 2, 31-41.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- Μέχρι 30 ετών
- 31 - 40 ετών
- 41 - 50 ετών
- 51 ετών και άνω

3. Επίπεδο σπουδών

- Πανεπιστημιακό πτυχίο
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικός τίτλος

4. Προϋπηρεσία:

- Μέχρι 5 έτη
- 6 - 10 έτη
- 11 - 15 έτη
- 16 έτη και άνω

B. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική διδασκαλία και τη σχολική υποστήριξη

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τις αντιλήψεις σας σχετικά με τη διδασκαλία μέσω Διαδικτύου και τη σχολική υποστήριξη. Στις προτάσεις που ακολουθούν, αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με την κάθε μια σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1= Διαφωνώ απόλυτα

2= Διαφωνώ

3=Ουδέτερος/η

4=Συμφωνώ

5=Συμφωνώ απόλυτα

| Διδακτικό έργο | |
|---|-----------|
| Συνολικά, επικοινωνούσα ξεκάθαρα κύρια θέματα μαθημάτων | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, κοινοποιούσα ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, παρείχα σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής σε δραστηριότητες εκμάθησης μαθημάτων | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, γνωστοποιούσα ξεκάθαρα σημαντικές ημερομηνίες λήξης/χρονικά πλαίσια για μαθησιακές δραστηριότητες | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, ήμουν χρήσιμος στον εντοπισμό τομέων συμφωνίας και διαφωνίας σε θέματα μαθημάτων που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, βοηθούσα στην καθοδήγηση της τάξης προς την κατανόηση των θεμάτων των μαθημάτων με τρόπο που βοηθά | 1 2 3 4 5 |

| | |
|--|-----------|
| τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους | |
| Συνολικά, συνέβαλα στη διατήρηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στο μάθημα και στη συμμετοχή σε παραγωγικό διάλογο | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, βοηθούσα τους συμμετέχοντες στο μάθημα να διατηρούν την εργασία τους | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, ενθάρρυνα τους συμμετέχοντες στα μαθήματα να εξερευνήσουν νέες έννοιες | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, οι ενέργειές μου ενίσχυσαν την ανάπτυξη μιας αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στα μαθήματα | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, βοηθούσα να επικεντρωθεί η συζήτηση σε σχετικά θέματα | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, παρείχα σχόλια που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος | 1 2 3 4 5 |
| Συνολικά, παρείχα σχόλια έγκαιρα | 1 2 3 4 5 |
| Σχολική υποστήριξη | |
| Στο σχολείο μας, υπήρχε ένα ξεκάθαρο όραμα για τη διαδικτυακή μάθηση | 1 2 3 4 5 |
| Στο σχολείο μας υπήρχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη για διαδικτυακή μάθηση | 1 2 3 4 5 |
| Στο σχολείο μας, υπήρχαν ξεκάθαροι στόχοι όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση | 1 2 3 4 5 |

| | |
|---|-----------|
| Στο σχολείο μας λαμβάνονταν υπόψη οι τρέχουσες δυνατότητες και υποδομές ΤΠΕ όσον αφορά τη διαδικτυακή μάθηση | 1 2 3 4 5 |
| Στο σχολείο μας, δινόταν προσοχή στις διαδικασίες αλλαγής εκπαιδευτικών που είναι εγγενείς στη μετάβαση σε διαδικτυακή ή μικτή μάθηση | 1 2 3 4 5 |
| Στο σχολείο μας, υπήρχε μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης προς τη διαδικτυακή μάθηση | 1 2 3 4 5 |

Γ. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη

1. Πόσο αναγκαία θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Δικαιολογήστε την απάντησή σας:

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια

- Πολύ
- Πάρα πολύ

Δικαιολογήστε την απάντησή σας:

3. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη ώστε: (παρακαλώ επιλέξτε μια απάντηση ανά σειρά σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

| | |
|---|-----------|
| Να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας στο διδακτικό αντικείμενο | 1 2 3 4 5 |
| Να βελτιώσετε / εξειδικεύσετε τις δεξιότητές σας (διδασκτικές, οργανωτικές) | 1 2 3 4 5 |
| Να αποκτήσετε δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών | 1 2 3 4 5 |
| Να αποκτήσετε, βελτιώσετε στάσεις/αξίες (συνεργατικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.) | 1 2 3 4 5 |
| Να αναγνωρισθεί το επαγγελματικό σας κύρος | 1 2 3 4 5 |
| Να ανεληχθείτε στην εκπαιδευτική ιεραρχία | 1 2 3 4 5 |
| Άλλο (αναφέρετε): _____ | 1 2 3 4 5 |

4. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής, δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

5. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν προτάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι χρειάζεστε επιπλέον ενίσχυση για κάθε πρόταση σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1= Διαφωνώ απόλυτα

2= Διαφωνώ

3=Ουδέτερος/η

4=Συμφωνώ

5=Συμφωνώ απόλυτα

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την τεχνολογία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ανάπτυξη στη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Αύξηση της χρήσης τεχνολογίας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ανάπτυξη στη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ενθάρρυνση μοντέλων υβριδικής εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Περισσότερη συνεργασία/κοινή χρήση μεταξύ συναδέλφων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλου - μαθητή - γονέα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ανάπτυξη υλικών βασισμένων στην τεχνολογία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Διευκόλυνση της καθημερινότητας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Διευκόλυνση στη διαχείριση χρόνου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Παρακαλώ συμπληρώστε αν θεωρείτε ότι υπάρχει άλλος τομέας για επαγγελματική ανάπτυξη:
