



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ"

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Στην εποχή της Τηλεκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά
προγράμματα, τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην
παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω COVID-19»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΣΑΡΒΑΝΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΜ: 133410

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΠΑΝΙΤΣΙΔΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ

ΔΡΑΜΑ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/ δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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 της συγγραφέας/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 της συγγραφέας/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Στην εποχή της Τηλεκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά
προγράμματα, τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην
παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω COVID-19»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΣΑΡΒΑΝΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΜ: 133410

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Δρ. Πανιτσίδου Ευγενία»

Συν-Επιβλέποντας Καθηγητής:

«Βαλκάνος Ευθύμιος»

ΔΡΑΜΑ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2021

Στη μητέρα μου

Ευχαριστίες

Σχεδόν τέσσερα χρόνια πέρασαν από τη στιγμή που έπιασα στα χέρια μου το θέμα της πρώτης εργασίας. Η σχέση μου με την εκπαίδευση ενηλίκων περιοριζόταν στα μαθήματα, που είχα παρακολουθήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, από το οποίο και αποφοίτησα, καθώς και στο θέμα της πτυχιακής μου εργασίας. Αυτά τα δύο όμως, ήταν αρκετά για να μου κινήσουν το ενδιαφέρον και να αιτούμαι επί επτά συνεχόμενα έτη την εισαγωγή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα της «Εκπαίδευσης ενηλίκων» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, μέχρι που τελικά τα κατάφερα και σήμερα ολοκληρώνω αυτό το ταξίδι στη γνώση. Ένα ταξίδι, μακρινό, δύσκολο, συχνά μοναχικό μα και σπουδαίο, αφού είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με πολύ αξιόλογους καθηγητές/τριες, οι οποίοι/ες με πολύ μεράκι και πάθος γι αυτό που κάνουν, πιστοί/ές στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων με οδήγησαν στο φως, που προσφέρει η γνώση και μου έδωσαν το κίνητρο να αυτομορφωθώ. Γι αυτό και θέλω να τους ευχαριστήσω έναν έναν προσωπικά.

Σ' αυτό το σημείο όμως αισθάνομαι την ανάγκη να αναφερθώ ξεχωριστά στην κυρία Παντισίδου Ευγενία, την οποία είχα την τύχη να έχω αρχικά καθηγήτρια – σύμβουλο στην ΕΚΕ51 και έπειτα επιβλέπουσα καθηγήτρια, διότι πραγματικά με ενέπνευσε, με καθοδήγησε επιστημονικά, με εμπύχωσε και μου συμπαραστάθηκε όποτε το χρειάστηκα, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα επίσης, να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες και στον δεύτερο επιβλέποντα της εργασίας μου, τον κύριο Βαλκάνο Ευθύμιο.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά όλους τους συναδέλφους/ισσες, που συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία στην έρευνα και συνέβαλλαν στην επιτυχή ολοκλήρωση αυτής, αλλά και τις συμφοιτήτριες μου και φίλες πια, ιδιαιτέρως τη Λίλιαν, τις οποίες γνώρισα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού και στηρίζαμε η μία την άλλη σ' όλη την πορεία αυτού του ταξιδιού.

Τίποτα από όλα αυτά ωστόσο, δε θα γινόταν χωρίς την πολύπλευρη στήριξη και κατανόηση της οικογένειας και των δικών μου ανθρώπων τους οποίους και ευχαριστώ βαθιά.

Περίληψη

Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 επέφεραν σημαντικές αλλαγές στον τομέα της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της Δια βίου Μάθησης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ιχνηλάτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε. και στη συμβολή αυτών, στην παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ειδικότερα, αυτή η μελέτη στοχεύει στον εντοπισμό των παραγόντων συμμετοχής/μη συμμετοχής σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικές δράσεις και των οφελών που προκύπτουν από τη συμμετοχή και βελτιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιώντας ένα νέο ερωτηματολόγιο, αυτή η μελέτη προσφέρει νέα ευρήματα, τα οποία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί α) προσδιορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την προτιμώμενη μέθοδο για την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, β) πιστεύουν ότι τους βοηθάει να προσαρμοστούν στις σύγχρονες προκλήσεις, που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας COVID-19 και γ) ενώ τα αποτελέσματα για τη μη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα είναι συμβατά με προηγούμενες έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: εξ αποστάσεως επιμόρφωση, παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής, επαγγελματική ανάπτυξη, πανδημία COVID-19, καραντίνα, κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία

Abstract

The effects of the COVID-19 pandemic brought about significant changes in the field of teachers personal development and life-long learning. This study aims to investigate the positions of primary school teachers regarding their involvement in remote personal development programmes (PDPs) in new technologies, as well as the contribution of such programmes in remote teaching. In particular, this study aims to identify the specific factors influencing participation/non-participation in such PDPs as well as to explore the potential benefits accruing from partaking in those programmes. Using a newly-formed questionnaire, this study offers novel results showing that teachers a) identify remote learning as their preferred method for personal and professional development, b) believe it helps them adapt to the new challenges, introduced by the pandemic COVID-19 and c) whilst results on non-participation in remote personal development programmes are consistent with prior studies.

Key words: distance education, participation / non – participation factors, professional development, COVID-19 pandemic, quarantine, emergency RemoteTeaching

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract	7
Περιεχόμενα	8-9
Κατάλογος Πινάκων - Διαγραμμάτων	10-13
Κατάλογος Συντομογραφιών - Ακρωνύμιων	14-15
Εισαγωγή	16-18

Μέρος πρώτο

1. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών	20
1.1 Αποσαφήνιση των εννοιών «επιμόρφωση» και «επαγγελματική ανάπτυξη»	20-21
1.2 Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη	21-22
1.3 Θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης στην Ελλάδα μέχρι τις αρχές του 21 ^{ου} αιώνα - Ιστορική Αναδρομή	22-24
1.4 Επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ευρωπαϊκή πολιτική στον 21 ^ο αιώνα	24-24
1.5 Μοντέλα και Μορφές Επιμόρφωσης	25-28
2. Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση	29
2.1 Αποσαφήνιση εννοιών «εξ αποστάσεως επιμόρφωση», «ανοιχτή επιμόρφωση», «ηλεκτρονική μάθηση» - (e – learning)	29-30
2.2 Μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	31
2.2.1 Ιστορική αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	31
2.2.2 Μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	31-32
2.2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	33-35
2.2.4 Θεωρίες Μάθησης στην εξ αποστάσεως μέθοδο	35-37
2.3 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - εκπαιδευτικών	37-39
3. Διαχείριση κρίσεων: Η περίπτωση της πανδημίας COVID-19 στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	40
3.1. Πανδημία: ορισμός και σύντομη ιστορική αναδρομή	40-41
3.2. Πανδημία και εκπαίδευση ενηλίκων	42-44
3.3 Πανδημία και εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην Ευρώπη	44-46
3.4 Πανδημία και εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην Ελλάδα	46
3.4.1 COVID-19: η πύλη μεταξύ του υφιστάμενου και του νέου υπό διαμόρφωση, επιμορφωτικού πλαισίου	46-48
3.4.2 Εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην εποχή του COVID-19: Κατάσταση «έκτακτης ανάγκης» ή προπομπός της νέας «κανονικότητας» στο πεδίο της επιμόρφωσης;	48-51
4. Βιβλιογραφική επισκόπηση συναφών ερευνών	52
4.1 Μεθοδολογία αναζήτησης ερευνών	52-53
4.2 Έρευνες για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη	53-57
4.3 Έρευνες για την κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω COVID-19	57-61

Μέρος δεύτερο

5. Μεθοδολογία έρευνας	63
5.1 Σκοπός – στόχοι – ερευνητικά ερωτημάτα	63-65
5.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	65-66
5.3 Πληθυσμός – Δείγμα – Δειγματοληψία	66-67
5.4 Ερευνητικό εργαλείο	67-68
5.4.1 Διάρθρωση ερωτηματολογίου.....	69-70
5.4.2 Εγκυρότητα περιεχομένου (Content validity).....	70-72
5.4.3 Αξιοπιστία της έρευνας	73
5.5 Πιλοτική χρήση του ερωτηματολογίου	73
5.6 Ερευνητική διαδικασία	74-75
5.7 Θέματα ηθικής δεοντολογίας	75
6. Αποτελέσματα – Ανάλυση δεδομένων.....	76
6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	76-82
6.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση	82-85
6.2.1 Διαφοροποίηση απόψεων για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα.....	85-88
6.3 Παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση.....	88-94
6.3.1 Διαφοροποίηση παραγόντων συμμετοχής/μη συμμετοχής ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα.....	94-97
6.4 Οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	97-100
6.4.1 Διαφοροποίηση οφελών της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	101-105
6.5 Επίπεδο προετοιμασίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως διδασκαλία.....	106-109
6.5.1 Διαφοροποίηση επιπέδου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	109-115
7. Συζήτηση	116-120
8. Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις της έρευνας.....	121
8.1 Συμπεράσματα της έρευνας	121-122
8.2 Περιορισμοί της έρευνας	122-123
8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	123-125
Βιβλιογραφία	126-154
Παράρτημα: Συνοδευτική επιστολή - Ερωτηματολόγιο	155-164

Κατάλογος Πινάκων – Διαγραμμάτων

Πίνακας 5.1. Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Πίνακας 5.2. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της έρευνας

Διάγραμμα 1. Κατανομή του φύλου στο δείγμα των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 2. Ηλικιακή κατανομή στο δείγμα των εκπαιδευτικών

Πίνακας 6.1. Ειδικότητα εκπαιδευτικών δείγματος

Διάγραμμα 3. Κατανομή των ετών προϋπηρεσίας στο δείγμα των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα για την περιοχή διαμονής των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 5. Αποτελέσματα για τις σπουδές των εκπαιδευτικών

Πίνακας 6.2. Αποτελέσματα για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις Τ.Π.Ε.

Διάγραμμα 6. Αποτελέσματα για το είδος επιμόρφωση που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί

Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως βασική μορφή εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης

Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα για αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον

Πίνακας 6.3. Αποτελέσματα κριτηρίου ανεξαρτησίας χ^2 για το είδος επιμόρφωση που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Πίνακας 6.4. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για το πόσο σημαντική είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως βασική μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης, ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Πίνακας 6.5. Αποτελέσματα κριτηρίου ανεξαρτησίας χ^2 για το αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Πίνακας 6.6. Αποτελέσματα για τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε.

Διάγραμμα 9. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. σε φθίνουσα προς τη σημαντικότητα σειρά

Πίνακας 6.7. Αποτελέσματα για τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε.

Διάγραμμα 10. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. σε φθίνουσα προς τη σημαντικότητα σειρά

Πίνακας 6.8. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. ως προς την ηλικία τους

Πίνακας 6.9. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. ως προς την ηλικία τους

Πίνακας 6.10. Αποτελέσματα για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Πίνακας 6.11. Αποτελέσματα για το επίπεδο βοήθειας, που παρέχουν τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε., στη χρήση της Τηλεκπαίδευσης

Πίνακας 6.12. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους

Πίνακας 6.13. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Πίνακας 6.14. Αποτελέσματα για το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

Διάγραμμα 11. Αποτελέσματα για το πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη συμμετοχή τους στην επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω πανδημίας COVID-19

Πίνακας 6.15. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους

Πίνακας 6.16. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Πίνακας 6.17. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για το πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία,

λόγω πανδημίας COVID-19 ως προς την ηλικία και ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Κατάλογος Συντομογραφιών – Ακρωνύμιων

A.E.I.	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ADEC	American Distance Education Consortium
Γ.Δ.	Γενική Διεύθυνση
CEDEFOP Κατάρτισης	Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής
C.S.C.L.	Computer-Supported Collaborative Learning
Δ.Ε.	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Δ.Ε.	Διπλωματική Εργασία
DEAS	Distance Education Attitudes
D.B.L.P.	Computer Science Bibliography
E.A.	Επαγγελματική Ανάπτυξη
E.A.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
E.A.Δ.Δ.	Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών
E.E.	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
εξΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
E.E.R.J.	European Education Research Journal
ERIC	Education Resources Information Center
EURYDICE	Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
MeaeX εκπαίδευσης	MOOC που περιλαμβάνει τον όρο της εξ αποστάσεως
MOOC	Massive Open Online Courses

Ν.Δ.	Νομοθετικό Διάταγμα
Ο.ΕΠ.ΕΚ.	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Ε.	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Ο.Υ.	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
PDPs	Personal Development Programmes
SARS	Σοβαρό Οξύ Αναπνευστικό Σύνδρομο
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογία της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας
UNESCO	United Nations Educational Scientific & Cultural Organization
WHO	World Health Organization

Εισαγωγή

Ο χώρος της εκπαίδευσης τον τελευταίο ενάμιση χρόνο βιώνει μεγάλες αλλαγές εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης του COVID-19, που ταλανίζει την παγκόσμια κοινότητα. Η αναστολή λειτουργίας των σχολείων, ανέδειξε την αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως το μοναδικό μέσο, ώστε να συνεχιστεί απρόσκοπτα η μαθησιακή διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες (Αναστασιάδης, κ.α., 2021, Μανούσου, κ.α., 2021). Σ' αυτό το πλαίσιο αναδείχθηκαν σημαντικά ζητήματα. Μεταξύ άλλων και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί απροετοίμαστοι για μία τέτοια ιδιάζουσα συνθήκη, έπρεπε να «βγάλουν από τη φαρέτρα» τους τις γνώσεις, που είτε ήδη είχαν λάβει κατά το παρελθόν από τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, είτε να επιμορφωθούν εκ νέου. Υπό αυτό το πρίσμα αναδείχθηκε η σημαντικότητα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί να καλύψουν τα αναδυόμενα γνωστικά ελλείμματα, επαναπροσδιορίζοντας ταυτόχρονα το γνωστικό πλαίσιο, που αρμόζει σ' αυτήν τη νέα κανονικότητα και επιπλέον, να αναπτύξουν καινούριες δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας σε (παγκόσμιες) κοινότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων (Dias, et. al., 2005, Wang, 2008). Γεγονότα τα οποία προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη τους, αφού καθίστανται ψηφιακά εγγράμματοι και έτοιμοι να συμβαδίσουν με τις επιταγές της «Κοινωνίας της γνώσης», δομώντας μία ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα (EURIDICE, 2005, UNESCO, 2016, ΟΕΠΕΚ, 2007).

Η έντονη ερευνητική δραστηριότητα που σημειώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 σχετίζεται με ζητήματα όπως: τα εμπόδια που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμμετοχή τους σε εικονικές τάξεις, η ανασφάλεια και το άγχος γι αυτή τη μορφή μάθησης, με την οποία αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι και πως αυτό δύναται να τους επιβαρύνει ψυχολογικά και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από παρεμβατικές δράσεις, ώστε να ανταποκριθούν στον σύγχρονο ρόλο τους (Arora & Srinivasan, 2020, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020, Τσουρέκας, 2020, Joshi, et. al., 2020, Αναστασιάδης, κ.α., 2021, Μανούσου, κ.α., 2021, Ράικου, κ.α., 2021, Marek et. al., 2021). Το ερευνητικό κενό που προκύπτει εντοπίζεται σύμφωνα με την ερευνήτρια στην

διερεύνηση της επίδρασης της συμμετοχής κυρίως πριν την πανδημία COVID-19 σε εξΑΕ επιμορφωτικά προγράμματα Νέων Τεχνολογιών στην παροχή της εξΑΕ διδασκαλίας, εάν και με ποιον τρόπο δηλαδή η εξ αποστάσεως επιμόρφωση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί επηρέασε την αποτελεσματικότητα και την ετοιμότητά τους στην άσκηση των νέων καθηκόντων τους. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψαν ερωτήματα σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών Π.Ε. απέναντι στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, τους παράγοντες που τους ωθούν ή τους απωθούν να παρακολουθήσουν ένα εξΑΕ επιμορφωτικό πρόγραμμα, τα οφέλη που αναγνωρίζουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και τον βαθμό προετοιμασίας, ώστε να παρέχουν μία όσο το δυνατόν πιο ποιοτική και αποτελεσματική εξΑΕ διδασκαλία, στην έκτακτη αυτή συνθήκη.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από οκτώ κεφάλαια. Τα τέσσερα πρώτα ανήκουν στο θεωρητικό μέρος και τα υπόλοιπα στο ερευνητικό μέρος της μελέτης. Πιο αναλυτικά, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην επιμόρφωση. Ξεκινώντας από το γενικό πλαίσιο της καταλήγει στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Επιχειρείται επίσης, η σκιαγράφηση της σχέσης της με την επαγγελματική ανάπτυξη. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται εκτενώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση/επιμόρφωση. Το τρίτο κεφάλαιο, δομήθηκε τη στιγμή που η έρευνα για τις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη. Έγινε μία προσπάθεια να ανιχνευτούν οι αλλαγές, οι επιπτώσεις και οι συνέπειες, που φέρνει μαζί της η υγειονομική κρίση στο πεδίο της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των ενηλίκων/εκπαιδευτικών. Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών με το προς διερεύνηση θέμα, ερευνών.

Το εμπειρικό μέρος της μελέτης απαρτίζεται από το πέμπτο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, το έκτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Το έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται στη συζήτηση των αποτελεσμάτων και το τελευταίο κεφάλαιο συγκεντρώνει τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς αυτής, αλλά και προτάσεις για

περεταίρω έρευνα από όποιον/α ερευνητή/τρια θελήσει να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα μελλοντικά.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση όλων των βιβλιογραφικών πηγών πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η ερευνήτρια, ώστε να ολοκληρώσει το πόνημά της και του παραρτήματος, που περιλαμβάνει τη συνοδευτική επιστολή και το ερωτηματολόγιο, που χορηγήθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

1.1. Αποσαφήνιση των εννοιών «επιμόρφωση» και «επαγγελματική ανάπτυξη»

Η επιμόρφωση είναι μία σύνθετη και ποικιλόμορφη διαδικασία, με πολλές διαστάσεις, γι αυτό η εννοιολογική της αποσαφήνιση χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Αυτή η «συνθετότητα» ξεκινάει από την ίδια τη λέξη «επιμόρφωση», αφού αποτελείται από την πρόθεση «επί» και το ουσιαστικό «μόρφωση».

Κατά τη διαδικασία της εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου, η αναζήτηση σε λεξικά, εγκυκλοπαίδειες και στη σχετική βιβλιογραφία απέφερε δύο πολύ σημαντικά στοιχεία. Πρώτον, το πλήθος των ορισμών, που υπάρχουν και αυτό συνδέεται άμεσα με τον πολυσχιδή χαρακτήρα της επιμόρφωσης. Δεύτερον, η συνύπαρξη της με άλλες έννοιες π.χ. επιμόρφωση εργαζομένων, ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση, λαϊκή επιμόρφωση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τον τίτλο του κεφαλαίου.

Ο Μπαμπινιώτης (2005:653), ορίζει την επιμόρφωση ως «*την παροχή πρόσθετων γνώσεων, επιστημονικής ή και επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών – προσωπικού*». Ο Χατζηδήμου (2011), σημειώνει ότι η επιμόρφωση είναι μία αέναη διαδικασία, που αρχίζει ήδη από τη στιγμή, που ο εκπαιδευτικός θα αναλάβει τα πρώτα του καθήκοντα. Η Sachs (2010), αντιλαμβάνεται την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως μία μετασχηματιστική αλλαγή και ως προς την πρόθεση και ως προς το αποτέλεσμα.

Η «επαγγελματική ανάπτυξη» ως έννοια αναφέρεται στον τρόπο, που αντιμετωπίζει το άτομο το επάγγελμα, που έχει επιλέξει να ασκήσει. Πιο συγκεκριμένα, αφορά την απόκτηση των γνωστικών του δεξιοτήτων, το αξιακό σύστημα, που διαμορφώνει και την επαγγελματική κουλτούρα, την οποία υιοθετεί κατά τη διάρκεια της καριέρας του (Παπαναούμ, 2014). Στον ορισμό που δίνει ο Day (2003), για την «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι αυτή απαρτίζεται από τις μαθησιακές εμπειρίες και τις στοχευμένες δραστηριότητες, που ωφελούν άμεσα ή έμμεσα όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της μαθησιακής διαδικασίας και συμμετέχουν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ως εκπρόσωποι της

αλλαγής είτε ατομικά, είτε συλλογικά μέσω αυτής της διαδικασίας θέτουν υπό εξέταση ή/και προεκτείνουν την ηθική δέσμευση, ως προς τους διδακτικούς στόχους.

1.2. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η «επιμόρφωση» με την «επαγγελματική ανάπτυξη» συνδέονται άμεσα. Ωστόσο, είναι έκδηλη η αδυναμία διαχωρισμού των δύο αυτών όρων. Οι θεωρητικοί του πεδίου βρίσκονται σε μία διαλεκτική, προσπαθώντας να εντοπίσουν την ειδοποιό διαφορά. Οι Ξωχέλλης (2005) και Ανδρεαδάκης & Καδιανάκης (2011), αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση ως υποκείμενη και την επαγγελματική ανάπτυξη ως υπερκείμενη έννοια, ενώ οι Υφαντή και Βοζαΐτης, (2009) σημειώνουν ότι παρατηρείται μία αλληλοεπικάλυψη των όρων, γι αυτό και προτείνουν την έννοια της ανάπτυξης (αντί της επιμόρφωσης), στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης.

Για να οριστεί ωστόσο, με σαφήνεια η σχέση των δύο εννοιών, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράμετροι, αλλά και τα δεδομένα της εποχής. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η Ε.Ε. τις τελευταίες δεκαετίες έχει θέσει ως προτεραιότητά της την ενίσχυση του εκπαιδευτικού σε επαγγελματικό επίπεδο, μέσω όμως της ευρύτερης ανάπτυξης του, τόσο με τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δράσεις, όσο φροντίζοντας και ο ίδιος για την αυτομόρφωσή του. Μ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζει την απασχολησιμότητά του, σε όρους οικονομίας, παραμένοντας ανταγωνιστικός σε μία κοινωνία, οι απαιτήσεις της οποίας αλλάζουν με ραγδαίους ρυθμούς, με αποτέλεσμα η γνώση γρήγορα να θεωρείται παρωχημένη (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2007). Από την άλλη, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η έλευση του 21^{ου} αιώνα σηματοδότησε θετικές αλλαγές, ανακατατάξεις, αλλά και βαθιές κρίσεις ανά τον κόσμο, κορωνίδα των οποίων είναι η υγειονομική κρίση του COVID-19, που βιώνει σύσσωμη η ανθρωπότητα και της οποίας οι συνέπειες αναμένεται να είναι τεράστιες, σε όλους τους τομείς και τα επαγγέλματα (Grek & Landi, 2020).

Ο ρόλος της επιμόρφωσης επομένως, αποκτά βαρύνουσα σημασία, ώστε να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς, αφήνοντας πίσω της όμως, τα δεσμά του παρελθόντος, ως μία μαθησιακή διαδικασία (Σακκούλης, κ.α., 2017), η οποία έχει ως στόχο την αέναη επαγγελματική - προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Μέσα από διεργασίες, αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον, προσλαμβάνοντα ερεθίσματα, τα

οποία υπόκεινται σε συστηματικό κριτικό έλεγχο και στην αναθεώρηση των μη λειτουργικών σχημάτων, που αποσκοπούν εν τέλει στον μετασχηματισμό του ατόμου (Δούκας, κ.α., 2017).

1.3. Θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης στην Ελλάδα μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα - Ιστορική Αναδρομή

Τις τελευταίες δεκαετίες το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης στην Ελλάδα έχει υποστεί πλήθος αναθεωρήσεων, γεγονός που αποδεικνύει το ενδιαφέρον της Πολιτείας και των εμπλεκόμενων μερών για την αξία και τη σημασία της επιμόρφωσης.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η παράθεση των σημαντικότερων σταθμών της ιστορικής γραμμής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περίπου μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, όποτε και οι επιλογές της Ελλάδας στο πεδίο, έχουν ως επί το πλείστον «ευρωπαϊκό αέρα».

Το 1881 είναι η χρονολογία σταθμός για τη θέσπιση και την επίσημη λειτουργία της επιμόρφωσης στη χώρα μας. Είναι η στιγμή κατά την οποία καταργείται η Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος και υιοθετείται η Συνδιδασκτική Μέθοδος. Το Β.Δ. 16-03-1881 (ΦΕΚ 32/27-03-1881), (οπ. αν. στο Μαρτζιβάνου, 2014), προέβλεπε επιμόρφωση των δημοδιδασκασιστών και των δημοδιδάσκαλων, διάρκειας έξι εβδομάδων στη νέα μέθοδο διδασκαλίας.

Από το 1922 όμως παρατηρείται σύμφωνα με τους Χατζηδήμου – Ταρατόρη (2000), μια συστηματικότερη προσπάθεια, ώστε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να εκτείνεται και σε άλλα πεδία, πέραν αυτό της μεταβίβασης στοιχειώδους γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, με τον Ν. 2875/1922, (οπ. αν. στο Σακκούλης, Ασημάκη, Βεργίδης, 2017), αρμόδιος φορέας για την επιμόρφωση, ορίζεται το Διδασκαλείο, που ιδρύεται τη ίδια χρονιά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η καινοτομία αυτής της περιόδου είναι η παρουσία περιορισμένου, αλλά εξειδικευμένου, επιμορφωτικού προσωπικού (μετεκπαιδευόμενο κυρίως στη Γερμανία), γεγονός που αναβαθμίζει ποιοτικά την προσφερόμενη επιμόρφωση.

Μέχρι το 1963 η επιμόρφωση στην Ελλάδα παρουσιάζει μία κάμψη. Με το Ν.Δ. 4379/1964 όμως, (οπ. αν. στο Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2000), η συνεχής

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των επιμορφωτικών δράσεων θεωρούνται αρμοδιότητες του νεοσυσταθέντος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Σ' αυτό το σημείο και καθώς, έχει ήδη προηγηθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών, που μελετώνται στο παρόν πόνημα, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι στο θεσμικό πλαίσιο αναφέρεται τόσο ο όρος «επιμόρφωση», όσο και ο όρος «μετεκπαίδευση», μέχρι και το 1977 (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2000).

Η επομένη χρονολογία – σταθμός είναι το 1979, όπου ιδρύεται η Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ). Ο σκοπός ίδρυσης της ήταν διττός: η επιμόρφωση μεγαλύτερου πλήθους εκπαιδευτικών και η βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων (Βεργίδης, 2015). Στην πράξη, ωστόσο, απεδείχθη ότι η ΣΕΛΔΕ δεν κατάφερε να υλοποιήσει πλήρως τον σκοπό, για τον οποίο δημιουργήθηκε.

Φτάνοντας στο 1985, ιδρύονται με τον Ν. 1566/1985, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Η επιμόρφωση, που παρείχαν τα Π.Ε.Κ. είχε τρεις διαφορετικές μορφές: εισαγωγική, περιοδική και βραχείας διάρκειας. Επιπλέον, σημαντικά στοιχεία ήταν η υποχρεωτικότητα των επιμορφωτικών δράσεων, οπότε και η ενίσχυση της επαγγελματικής ιδιότητας εκπαιδευτικών παύει να θεωρείται προνόμιο (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006) και η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφενός, στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αφετέρου στην επιχορήγηση για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών δράσεων (Σακκούλης, κ.α., 2017). Ωστόσο, μόλις το 1992 τα Π.Ε.Κ. τέθηκαν σε λειτουργία με τον Ν. 2009/1992. Στο μεσοδιάστημα έγιναν επιστημονικές μελέτες επί του αντικειμένου, συνέδρια, ομάδες εργασίας και νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες ρύθμιζαν τυχόν ασάφειες (Κιουλάνης, 2008).

Στην ανατολή του 21^{ου} αιώνα ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), με τον Ν.2986/2002. «Οι αρμοδιότητες του ήταν η χάραξη της επιμορφωτικής πολιτικής και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Κιουλάνης, 2008: 39), ο συντονισμός, η υλοποίηση, η αξιολόγηση και η πιστοποίηση επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων (Μπαγάκης, 2014).

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται ξεκάθαρα η προσπάθεια του κράτους - σχεδόν από συστάσεως του - να επιμορφώσει το

εκπαιδευτικό του προσωπικό, με τα πενιχρά έστω μέσα που διέθετε, την έλλειψη σε επιμορφωτικό προσωπικό, τις συνέπειες της πολιτικής αστάθειας, που μοιραία επηρέαζε τον νευραλγικό τομέα της Παιδείας, αλλά και τις καθυστερήσεις, σε αποφάσεις και υλοποιήσεις επιμορφωτικών προγραμμάτων από δημόσιους φορείς, οι οποίοι είχαν επιφορτιστεί με το δύσκολο, καθώς φαίνεται, εγχείρημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

1.4. Επιμόρφωση, Επαγγελματική ανάπτυξη και ευρωπαϊκή πολιτική στον 21^ο αιώνα

Τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι εμφανής ο προσανατολισμός της Ευρώπης στην ισχυροποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» έχει διευρυνθεί και έχει συνδεθεί άμεσα με τις έννοιες Δια Βίου Μάθηση, Αναστοχασμός και Μετασχηματισμός. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από πλήθος ευρωπαϊκών κειμένων αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθεί η Ευρώπη (η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999), «η Στρατηγική της Λισαβόνα» (2000), το International Task Force on Teachers for Education 2030), τα οποία στα πλαίσια της Δία Βίου Μάθησης τονίζουν τη σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και τη δημιουργία κατάλληλης επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης, ώστε να εξοπλιστεί ο εκπαιδευτικός με τις απαιτούμενες δεξιότητες, που θα τον καταστήσουν ικανό να ανταπεξέλθει στις δύσκολες συνθήκες εργασίας (UNESCO, 2016). Ο εκπαιδευτικός στο νέο αυτό σχήμα ακολουθεί μία εξελικτική πορεία, όπου εμπλέκεται ενεργά, στοχάζεται κριτικά και αναλαμβάνει έναν ρόλο μετασχηματιστικό στη σύγχρονη «Κοινωνία της γνώσης». Ταυτόχρονα, η μετασχηματιστική αυτή διαδικασία, σε εργασιακό επίπεδο δύναται να επηρεάσει την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Lima, 2018). Ο συσχετισμός αυτός φαντάζει λογικός, καθώς οι έννοιες «επαγγελματική ανάπτυξη» και «προσωπική ανάπτυξη» είναι έννοιες αλληλοεξαρτώμενες (Παπαναούμ, 2003), γεγονός που φανερώνει τον διευρυμένο χαρακτήρα, αλλά και την πολυπλοκότητα της «επαγγελματικής ανάπτυξης».

Όπως, έχει ήδη αναφερθεί η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι προσανατολισμένη στην ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στόχος της είναι

η διασφάλιση ότι οι δάσκαλοι ως επαγγελματίες είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι, επαγγελματικά καταρτισμένοι, ψηφιακά εγγράμματοι, έχουν ισχυρό κίνητρο και υποστηρίζονται επαρκώς από την Πολιτεία. Ωστόσο, ακόμη και εάν η Ε.Ε. χαράσσει μία κοινή πολιτική για τα κράτη-μέλη της μέσω προγραμμάτων, ανάπτυξης εκπαιδευτικών δικτύων, κ.α., το δίκτυο EURYDICE (1995), σημειώνει ότι η πολιτική, που ακολουθείται από τα κράτη – μέλη της Ε.Ε., αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαφέρει.

Η Ελλάδα στη χάραξη της εκπαιδευτικής της πολιτικής φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με την Ευρώπη, επιχειρώντας αλλαγές σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Τσαούσης, 2005). Επίσης, συμμετέχει ενεργά σε προγράμματα και εκπαιδευτικές δράσεις. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα εξής: Comenius, Grundtvig, Erasmus+, Δράση KA1. Τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα κυρίως ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης, προάγουν τον επαγγελματισμό και την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2007). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας, καθώς ο Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ102Α), αναφέρεται μεταξύ άλλων στην επιμόρφωση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό, την ενδυνάμωσή τους.

1.5. Μοντέλα και Μορφές Επιμόρφωσης

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει μία και μοναδική τυπολογία για την επιμόρφωση. Η διαμόρφωση της επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, το πολιτικό πλαίσιο, τις ευρύτερες επιλογές στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων, όπως αυτές αποτυπώνονται εντός και εκτός σχολικής τάξης. Διαφοροποίηση παρατηρείται επίσης και στην ταξινόμησή της, καθώς επηρεάζεται από παράγοντες όπως: ο σκοπός, το θεματικό περιεχόμενο, η χρονική διάρκεια, τα χαρακτηριστικά της ομάδας – αναφοράς, ο τρόπος και ο φορέας διεξαγωγής (Μαυρογιώργος, 1999). Όπως γίνεται αντιληπτό, μια μακροσκελής αναφορά των μορφών της επιμόρφωσης υπερβαίνει των δυνατοτήτων μιας ενότητας κεφαλαίου διπλωματικής εργασίας, οπότε και θα επιχειρηθεί μία αδρή καταγραφή ορισμένων εξ αυτών.

Ο Eraut (1986), (οπ. αν. στο Davison, 2005), στη θεωρία του περί επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, με επιρροές από τον χώρο της φιλοσοφίας ανέπτυξε μια τυπολογία τεσσάρων προσεγγίσεων: α) του ελλείμματος (defect paradigm), β) της επαγγελματικής εξέλιξης (growth paradigm), γ) της αλλαγής (change paradigm) και δ) της επίλυσης προβλήματος (problem-solving paradigm). Στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά στην τρίτη και στην τέταρτη προσέγγιση, καθώς κρίνονται περισσότερο σχετικές με το υπό μελέτη θέμα. Υπό αυτό το πρίσμα λοιπόν, η τρίτη προσέγγιση, αυτή της αλλαγής, αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως ζωντανούς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με το ευρύτερο περιβάλλον, οπότε και δέχονται τις κοινωνικό – οικονομικό – κοινωνικές μεταβολές. Υπό αυτή τη συνθήκη, όλα τα μέλη, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών επηρεάζονται και προσαρμόζουν τις επαγγελματικές και τις προσωπικές τους ανάγκες αναλόγως. Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη του σχολείου (Fullan 1991, 1998) και η διαρκής αλλαγή είναι ευθύνη του σχολείου (Ο' Connor & Ertmer, 2003). Η τέταρτη προσέγγιση, αυτή της επίλυσης προβλήματος, σχετίζεται με πεποιθήσεις προσανατολισμένες στην έρευνα αναφορικά με την εκμάθηση της διδασκαλίας. Η διδασκαλία είναι μια περίπλοκη και συχνά «προβληματική» διαδικασία. Η απάντηση είναι ο ίδιος ο δάσκαλος, έτοιμος και εφοδιασμένος να εντοπίσει και να λύσει τα προβλήματα, που ανακύπτουν εντός της σχολικής αίθουσας, πολλές φορές συνεργατικά με εξωτερικούς συμβούλους ή με τη βοήθεια του μέντορα (mentoring) (Connor, 1991), (οπ. αν. στο Davison, 2005).

Εν συνεχεία, θα αναφερθεί ακροθιγώς η τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής, καθώς σε αυτήν ανήκει η πιο παλιά οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης, η επιμόρφωση έξω από το σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999). Στις μέρες μας παρατηρείται προβληματισμός αναφορικά με τη δυναμική αυτού του τύπου επιμόρφωσης σε έναν κόσμο, που αλλάζει και πληθαίνουν οι φωνές, που υποστηρίζουν ότι άλλου είδους επιμορφώσεις μπορούν να ικανοποιήσουν τις σύγχρονες ανάγκες, μέσα από την έρευνα και τα διεθνή δίκτυα μάθησης. Σε συνεργατικά περιβάλλοντα ενός και εκτός σχολείου, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται εν τέλει στη Δια βίου μάθηση και εξέλιξη (Lieberman, 1996).

- **Επιμόρφωση έξω από το σχολείο:** πρόκειται για ειδικές επιμορφωτικές δράσεις, ταχύρρυθμες, μέσης ή και μεγαλύτερης διάρκειας, οι οποίες γίνονται

εκτός σχολείου. Οι μεγάλης διάρκειας δράσεις συνήθως αφορούν μεταπτυχιακά προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονται από τα υπόλοιπα καθήκοντά τους. Φορείς διεξαγωγής είναι τα Πανεπιστήμια, το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και παλαιότερα τα Π.Ε.Κ. Ορισμένα από τα μειονεκτήματα αυτής της μορφής είναι: η αναντιστοιχία επιμορφωτικών αναγκών – περιεχομένου, η απουσία πρακτικής άσκησης, το υψηλό κόστος διεξαγωγής και η αδυναμία κάλυψης μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

- **Επιμόρφωση μέσα στο σχολείο (ενδοσχολική επιμόρφωση):** το κύριο στοιχείο αυτής της μορφής επιμόρφωσης είναι η διαδικασία διερεύνησης αναγκών και θεωρείται πιο έγκυρη και πιο αποτελεσματική, όταν συμβαίνει εντός σχολείου. Η ίδια η σχολική μονάδα γίνεται ο φορέας επιμόρφωσης. Τα προγράμματα απευθύνονται στους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και οργανώνονται πάνω σε στοχευμένες ελλείψεις και ανάγκες. Επίσης, συνδέεται η θεωρία με την πράξη, δημιουργείται κοινή κουλτούρα, προωθούνται καινοτομίες και συνεργασίες, εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή όλων. Το σχολείο μετατρέπεται σε έναν οργανισμό, στον οποίο προωθούνται η κριτική σκέψη και ο προσωπικός μετασχηματισμός των μελών του (Μαυρογιώργος, 1999).
- **Εκπαιδευτική έρευνα δράσης:** πρόκειται για νεότερη μορφή επιμόρφωσης, ο χαρακτήρας της οποίας θεωρείται περισσότερο συμμετοχικός και ενεργητικός (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε όλα τα στάδια της, γίνεται ο ίδιος ερευνητής, προκειμένου να επιλυθούν τα πραγματικά προβλήματα, που εμφανίζονται εντός σχολικής μονάδας, παράγοντας ταυτόχρονα νέα γνώση (Βεργίδης, 1993^α). Η έρευνα δράσης έχει τα στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης, μέσω της οποίας το άτομο πράττει μέσω των δικών του πεποιθήσεων, αλλά ταυτόχρονα στέκεται κριτικά απέναντι σε αυτές, προκειμένου να επιλέξει τα σχήματα εκείνα, που λειτουργούν καλύτερα για τη ζωή του (Mezirow, 2007). Έτσι και η έρευνα – δράσης μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε «αναστοχαζόμενο επαγγελματία», που στέκεται κριτικά απέναντι στα τεκταινόμενα, έτοιμο να προβεί σε

αλλαγές, που θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό του έργο και τη μαθησιακή διαδικασία.

- **Δίκτυα Μάθησης:** αυτή η μορφή επιμόρφωσης εμπεριέχει στοιχεία από την ενδοσχολική επιμόρφωση, αλλά και από την έρευνα – δράσης και αυτό γιατί βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην επιμόρφωσή του. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσα από συνεργασίες με Πανεπιστήμια και φορείς, αλλά και μέσα από συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς (τυπικά και άτυπα δίκτυα). Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η εξωστρέφεια και η μάθηση, μέσω της διάχυσης της γνώσης, προωθώντας την ευγενή άμιλλα και όχι των ανταγωνισμό, ισχυροποιώντας ταυτόχρονα τις σχολικές μονάδες και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2014).
- **Ανοιχτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση:** αυτή η μορφή επιμόρφωσης θα αποτελέσει ξεχωριστή ενότητα του επόμενου κεφαλαίου της παρούσας εργασίας.

Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήθηκε η σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανάπτυξη, μέσω της ιστορικής αναδρομής της πρώτης έως και τη σύγχρονη εποχή, καθώς η ευρωπαϊκή και διεθνής εκπαιδευτική πολιτική θέτει σε προτεραιότητα την επαγγελματική, αλλά και την προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων, άρα και των εκπαιδευτικών. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου παρατέθηκαν οι μορφές επιμόρφωσης, καθώς αποτελούν τον σύνδεσμο με το επόμενο κεφάλαιο του πονήματος, που αναφέρεται στην ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Κεφάλαιο 2. Εξ αποστάσεως επιμόρφωση

2.1. Αποσαφήνιση των εννοιών «εξ αποστάσεως εκπαίδευση», «ανοιχτή εκπαίδευση» «ηλεκτρονική μάθηση» - (e-learning) και «Τηλεκπαίδευση»

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ορισμών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθένας από τους οποίους αναδεικνύει διαφορετικές πτυχές αυτής. Συν τοις άλλοις, υφέρπει ένας προβληματισμός, αναφορικά με την επιλογή του καταλληλότερου κάθε φορά όρου, σε σχέση πάντα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο δίνεται. Είναι χρήσιμο επομένως, πριν την αναδίπλωση του κεφαλαίου να δοθούν ενδεικτικά οι ορισμοί συγγενών μεταξύ τους εννοιών.

- **«Εξ αποστάσεως εκπαίδευση»:** Ο πιο γενικός ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέρεται σε μία εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε χωρική και χρονική απόσταση μεταξύ τους και η μεταξύ τους επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω της τεχνολογίας (Ματραλής, 1998 – 1999). Ο Keegan (2001), στο βιβλίο του «Οι βασικές αρχές της Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», δίνοντας τον ορισμό της εξΑΕ περιέγραψε τα βασικά χαρακτηριστικά της: ο φυσικός διαχωρισμός δασκάλου – μαθητή, η επιρροή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ειδικά στον προγραμματισμό και στην προετοιμασία του μαθησιακού υλικού, η χρήση τεχνικών μέσων, η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας, η δυνατότητα περιστασιακών σεμιναρίων και η συμμετοχή στην πιο βιομηχανική μορφή εκπαίδευσης.
- **«Ανοιχτή εκπαίδευση»:** Το επίθετο «ανοιχτή» επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Moore (στο Moore, M., Resta, P., Rumble G., Tait A., & Zaporovanny, Y., 2002), η ανοιχτή εκπαίδευση είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να είναι αυτόνομος. Σύμφωνα με τον Rodriguez (2013), η λέξη ανοιχτή είναι η

δεύτερη κατά σειρά λέξη στο αρκτικόλεξο MOOC (Massive Open Online Courses) και αναφέρεται στην ανοιχτή πρόσβαση περιεχομένου σε όλους όσους επιθυμούν να μάθουν.

Στη σύγχρονη εποχή που τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα προσφέρουν τη δυνατότητα του εμπλουτισμού και ταυτόχρονα της απλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως σε τεχνικό επίπεδο, οι δύο αυτές έννοιες πολλές φορές συγχέονται μεταξύ τους και εντοπίζεται ο «κίνδυνος» η ύπαρξη της δεύτερης να θεωρείται φυσικό επακόλουθο της πρώτης, πράγμα το οποίο τίθεται υπό αμφισβήτηση στον διάλογο, που έχει αναπτυχθεί από τους θεωρητικούς του πεδίου (Apostolidou, 2011). Επίσης, οι McKeizie κ.α. (1975), στο βιβλίο τους «*Open Learning*», έδειξαν ότι οι όροι στη φράση «ανοιχτή εκπαίδευση» φέρουν συναισθηματικούς απόηχους, που προκαλούν ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων: οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να είναι «ανοιχτοί» και όχι «κλειστοί».

- **«Ηλεκτρονική μάθηση (e-learning)»:** Οι Worm & Jensen (2013), όρισαν την ηλεκτρονική μάθηση ως μια μέθοδο μάθησης, που βασίζεται στην τεχνολογία και στα ηλεκτρονικά μέσα χωρίς να είναι απαραίτητες η ύπαρξη της «κλασσικής» τάξης και η φυσική παρουσία του εκπαιδευτή.
- **«Τηλεκπαίδευση»:** Η Τηλεκπαίδευση προσφέρεται διαδικτυακά στην προκειμένη περίπτωση από εκπαιδευτικούς φορείς σε εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ενδιαφέρονται για το μαθησιακό προϊόν, που αυτοί προσφέρουν. Γίνεται είτε σύγχρονα μέσω λογισμικών, πλατφορμών και δωματίων συζήτησης (chat rooms), είτε ασύγχρονα μέσω κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Πολλές φορές ωστόσο, προτείνεται η μικτή μάθηση (blended learning), ως η πλέον ολοκληρωμένη (Clark, 2020).

2.2. Μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

2.2.1. Ιστορική αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα έκανε για πρώτη φορά την εμφάνιση της η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο πιο συνηθισμένος όρος, που χρησιμοποιούνταν ήταν «σπουδές δια αλληλογραφίας», καθώς η αμφίδρομη αποστολή εκπαιδευτικού υλικού – εργασιών γίνονταν μέσω ταχυδρομείου. Η μέθοδος αυτή θεωρείτο ρηξικέλευθη για την εποχή της, καθώς για πρώτη φορά ο σπουδαστής είχε τη δυνατότητα να μελετάει στον δικό του χρόνο και χώρο. Με την πάροδο των ετών τη θέση της αλληλογραφίας πήρε το ραδιόφωνο και η τηλεόραση (broadcast education), μέσα τα οποία έως και το 1970 (χρονιά ίδρυσης του βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστήμιου), είχαν και εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Την ίδια χρονική περίοδο στις ανεπτυγμένες χώρες κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Computerised Education and Training), (Orwis, 2001), οι οποίοι αναλαμβάνουν να μεταφέρουν τις μαθησιακές πληροφορίες στους αποδέκτες. Από τη δεκαετία του 1990, πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα όπως και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Panitsides & Karapistola, 2020), εφαρμόζουν εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω διαδικτύου, καθώς επικρατεί η άποψη ότι αυτή λειτουργεί συμπληρωματικά στην παραδοσιακή διδασκαλία (Keegan, 1980). Φτάνοντας στο σήμερα, όλοι όσοι εμπλέκονται με οποιαδήποτε ιδιότητα στην παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσανατολίζονται στη βασική της αρχή πως η μόρφωση είναι πανανθρώπινο δικαίωμα και γι αυτό το λόγο θα πρέπει όλοι οι άνθρωποι να έχουν πρόσβαση σ' αυτή δια βίου, ακόμη και αν λόγω γεωγραφικής θέσης ή άλλων προβλημάτων δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τη δια ζώσης διδασκαλία (Κιουλάνης, 2008). Το μέσο για την επίτευξη του στόχου της εξΑΕ είναι οι Τ.Π.Ε. (Νέες Τεχνολογίες) και η ευρεία χρήση του Διαδικτύου.

2.2.2. Μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η φυσική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου αυτομάτως μεταθέτει την ευθύνη της μάθησης (Moore, 1977β) και τον έλεγχο της μαθησιακής διεργασίας σε μεγάλο βαθμό στον δεύτερο και αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί σημαντικά την εξ αποστάσεως από τη δια ζώσης εκπαίδευση (Κόκκος, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης & Ματραλής, 1998). Μία επίσης, σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των

δύο τύπων εκπαίδευσης αφορά την διδακτική μέθοδο, η οποία στην εξΑΕ μπορεί να λάβει τις εξής μορφές:

- **«Σύγχρονη εκπαίδευση»:** Έχει ομοιότητες με τη δια ζώσης εκπαίδευση, γιατί περικλείει πολλά στοιχεία αυτής. Πρόκειται για προγραμματισμένες εκπαιδευτικές συνεδρίες, οι οποίες είτε διεξάγονται διαδραστικά, είτε όχι. Αρχικά, οι συνεδρίες αυτές ήταν βιντεοσκοπημένες με τον διδάσκοντα να παραδίδει το μάθημα μέσα στην τάξη. Έπειτα, η προσέγγιση αυτή εμπλουτίστηκε με εικόνες, PowerPoint, βίντεο και άλλα διαδραστικά μέσα. Ενώ, δίνεται στους εμπλεκόμενους η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και άμεσης επικοινωνίας, σε πραγματικό χρόνο (Clark, 2020).
- **«Ασύγχρονη εκπαίδευση»:** Αναφέρεται σε μία μορφή εκπαίδευσης, η οποία δε διεξάγεται μέσω διαδικτύου. Περιλαμβάνει το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, ο σχεδιασμός του οποίου πρέπει να στηρίζεται στις αρχές της εξΑΕ, καθότι η επιτυχία, η αποτελεσματικότητα και εν τέλει η ποιότητα του μαθησιακού παραγόμενου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτό (Κιουλάνης, 2008). Επιπλέον, μία πλειάδα από συνοδευτικό υλικό, λογισμικά, κουίζ, εξετάσεις, διαδραστικές δραστηριότητες εμπλουτίζουν το βασικό εγχειρίδιο. Παρέχεται επίσης, η δυνατότητα επικοινωνίας μέσω δωματίων συζήτησης (chat rooms), ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e - mail), ομάδες συζητήσεων (forum) και ιστολογίων. Η ασύγχρονη εκπαίδευση ενισχύει την ευελιξία και την αυτονομία των εκπαιδευόμενων και γι αυτό επιλέγεται συχνότερα από τους ενήλικους εργαζόμενους, που επιθυμούν να συμμετέχουν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία (Clark, 2020).
- **«Μικτή μάθηση»:** Πρόκειται για τον συνδυασμό των παραπάνω μορφών, όπου ο εκπαιδευόμενος στον δικό του χώρο και χρόνο μελετάει το υλικό, κατανοεί τις έννοιες, εκπονεί εργασίες και εξασκείται εκτελώντας δραστηριότητες ασύγχρονα. Έπειτα προσέρχεται στην ηλεκτρονική τάξη, όπου μέσα από την άμεση επικοινωνία με τον διδάσκοντα και τη συμμετοχή του σε στοχευμένες δραστηριότητες, δύναται να φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο κατάκτησης της γνώσης (Clark, 2020).

2.2.3. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ευελιξία και η αυτονομία (Moore, 1977β). Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται στο επίκεντρο, απελευθερωμένοι από χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς και μεθόδους μάθησης Moran and Myrtinger (1999). Μπορούν να έχουν πρόσβαση στη μάθηση, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να προσαρμόζουν τη μαθησιακή διαδικασία στο δικό τους προσωπικό μαθησιακό στυλ, καθότι βασικό χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι το ήδη διαμορφωμένο μαθησιακό προφίλ (Κόκκος, 2005). Επίσης, η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρεται για την ανάπτυξη συνεργασιών και ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων (Liaw et al., 2007), απευθύνεται σε μεγάλο αριθμό ατόμων (Holmberg, 2002), είναι δηλαδή μαζική, μετριάζει τις διαφορές, είναι δηλαδή εξισωτική, λαϊκή και δημοκρατική (Peters, 1965), (οπ. αν. στο Keegan, 2001). Επιπρόσθετα, με την εξΑΕ μειώνεται το κόστος τόσο από την πλευρά των συμμετεχόντων (δαπάνες μετακινήσεων, ενοικίων, κ.α.), όσο και από την πλευρά των οργανισμών παροχής ανάλογων προγραμμάτων, ειδικότερα εάν στη φάση της αξιολόγησης, αυτό κριθεί ως αποτελεσματικό (Μαυρογιώργος, 1999, Κουτούζης, 1999).

Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα της εξΑΕ είναι ο άμεσος εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού (Παπαναούμ, 2014). Σύμφωνα με τους Kron και Σοφό (2007), το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί τον τέταρτο πυλώνα του τετραγώνου διδασκων – εκπαιδευόμενος – μέσο – περιεχόμενο. Λαμβάνοντας υπόψη τη φυσική απόσταση, που προϋποθέτει η εξΑΕ μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, το εκπαιδευτικό υλικό διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία. Ο εκπαιδευόμενος καλείται να μάθει μέσα απ' αυτό και ο εκπαιδευτής ή ο σχεδιαστής καλείται να το δομήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να ακολουθεί τις βασικές αρχές της ΕξΑΕ (ADEC, 2003), να αποτυπώνεται στο περιεχόμενο του η βιωματική διάσταση, να καλύπτει διαφορετικά μαθησιακά στυλ, να καλύπτει δηλαδή όσο γίνεται μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευόμενων (Κιουλάνης, 2008), να αποτελείται από δημιουργικές, ανατροφοδοτικές, μικρής έκτασης δραστηριότητες, να είναι σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο, εμπλουτισμένο με πολυμέσα – εάν πρόκειται για ηλεκτρονικό υλικό –

(Στρίγκας, κ.α., 2019) και ξεκάθαρο ως προς τους μαθησιακούς στόχους, που τίθενται από το πρόγραμμα.

Η επικοινωνία θεωρείται ιδιαίτερος σημαντική σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό των θεωριών μάθησης (Warren & Wakefield, 2012), κυρίως στην εξΑΕ, όπου η φυσική απόσταση μπορεί να δημιουργήσει ευκολότερα χάσμα στην επικοινωνία και να κουράσει τους εκπαιδευόμενους (Crosslin, 2018). Σύμφωνα με τους Kron και Σοφό (2007), ο τρίτος πυλώνας της τετραδικής σχέσης των συντελεστών της εξΑΕ είναι το μέσο, δηλαδή τα εργαλεία μάθησης και επικοινωνίας, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση και ο ταυτόχρονος διαμοιρασμός κοινών πληροφοριών. Όποτε μία αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει αφενός, να διασφαλίσει την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων (Λιοναράκης, 2001), αφετέρου να κρατήσει την ισορροπία ανάμεσα στην εξατομικευμένη επικοινωνία, όπως αυτή προκύπτει σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου και ταυτόχρονα στη μαζική επικοινωνία, που αναμενόμενα υπάρχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία ικανοποιούν μεγάλο αριθμό ατόμων (Holmberg, 2002). Σε διαφορετική περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος να μετατραπεί σε μειονέκτημα της εξΑΕ.

Η εξΑΕ εκτός από πληθώρα πλεονεκτημάτων συνοδεύεται και από μία σειρά μειονεκτημάτων, τα περισσότερα εκ των οποίων σχετίζονται κυρίως με την επικοινωνία - όπως έχει ήδη αναφερθεί η ελλειμματική επικοινωνία είναι πιθανό να μετατρέψει την εκπαίδευση από απόσταση σε απρόσωπη και ψυχρή (Παπαναούμ, 2001) - και την τεχνολογία. Μερικά εκ των οποίων είναι η περιορισμένη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού για ευρεία χρήση από τους ενδιαφερόμενους (Murray, 2001) και η ακαταλληλότητα του, όταν αυτό σχεδιάζεται σύμφωνα με τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης. Ένα ακόμη μειονέκτημα είναι τα δύσχρηστα λογισμικά (Davis, 2000), η εκμάθηση των οποίων δυσκολεύει τους εκπαιδευόμενους και τους στερεί χρόνο από την πραγματική μάθηση. Άλλα τεχνολογικά προβλήματα αφορούν τον ελλιπή εξοπλισμό από πλευράς διδασκόμενων ή ακόμη και προβλήματα δικτύου και συνδεσιμότητας. Σοβαρά ερωτήματα επίσης, εγείρονται σχετικά την πνευματική ιδιοκτησία των εκπαιδευτικών υλικών, που διακινούνται και των ηλεκτρονικών μαθημάτων, που διεξάγονται στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Στο άρθρο 21 του Ν. 2121/1993, το οποίο εναρμονίζεται με τις σχετικές ευρωπαϊκές οδηγίες του

2001 και του 2002, επιτρέπεται η αναπαραγωγή υλικού, χωρίς την άδεια του δημιουργού - προς το παρόν τουλάχιστον - για διδακτικούς λόγους, αρκεί να αναφέρεται ρητά το όνομα του δημιουργού, του εκδότη και η πηγή εύρεσής του (Βαλής, κ.α., 2003). Θα πρέπει ωστόσο, να αναφερθεί ότι η εξΑΕ ως φιλοσοφία είναι κάτι περισσότερο από μία διδασκαλία και αυτή η θέση ανοίγει μία συζήτηση επί του αντικειμένου.

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι δεν αποτελεί μία παραγωγική διαδικασία η αντιπαράθεση της παραδοσιακής με την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η επικρατούσα θέση ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δρα συμπληρωματικά της δια ζώσης (Keegan, 2001), φαίνεται κάπως παρωχημένη στη σύγχρονη εποχή, καθώς οι ραγδαίες αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα και οι νέες ανάγκες, που αναδύονται αναμένεται να ισχυροποιήσουν ακόμη περισσότερο τη θέση, που κατέχει ήδη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθιστώντας την ίσως, ως βασική μορφή εκπαίδευσης μελλοντικά.

2.2.4. Θεωρίες Μάθησης στην εξ αποστάσεως μέθοδο

Όπως σε όλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έτσι και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαχρονικά έχουν χρησιμοποιηθεί οι θεωρίες Μάθησης του συμπεριφορισμού, του επικοδομητισμού και του κονεκτιβισμού (Crosslin, 2018).

Στη συμπεριφοριστική θεωρία, η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης είναι εξωτερική και δε λαμβάνονται υπόψη οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες των εκπαιδευόμενων (Ματσαγγούρας, 1997). Αυτοί θεωρούνται άγραφοι πίνακες (tabula rasa), που πρέπει να «γεμίσουν» (Gergen, 1999). Το έργο αυτό αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές ως ειδικοί, οι οποίοι οφείλουν να μεταφέρουν την γνώση. Κατά αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε μία παθητική πράξη (Rogers, 1999), όπου ο διδάσκων έχει τη δύναμη της γνώσης και πρέπει να τη μεταδώσει αυτούσια στον διδασκόμενο (Crosslin, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στην ηλεκτρονική μάθηση, που στηρίζεται στον μιχεβιορισμό (instructivism), δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού (Keegan, 2001). Το διαδίκτυο και οι σχετικές τεχνολογίες επιτρέπουν στον μαθητευόμενο να έχει πρόσβαση σε βιβλία και ηλεκτρονικές διευθύνσεις, χωρίς να είναι δυνατή οποιαδήποτε διάδραση με το υλικό, να παρακολουθούν μαγνητοσκοπημένες

διαλέξεις, που στόχο έχουν τη μεταφορά της γνώσης και να εκτελούν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης μέσα από προκαθορισμένες δραστηριότητες (Jackson, 2012).

Στην εποικοδομητική θεωρία ο εκπαιδευόμενος οδηγείται στην αυτό- ανακάλυψη της γνώσης, παίρνοντας μέρος σε συμμετοχική μάθηση, που διέπεται από διάλογο, συχνά με την παρέμβαση του εκπαιδευτή (Porcaro, 2011). Στην ηλεκτρονική μάθηση, που σχεδιάζεται με βάση τις αρχές του εποικοδομητισμού (constructivism), τα περιβάλλοντα μάθησης είναι ανοιχτά, επιτρέποντας στον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει σε διευρυμένες κοινότητες μάθησης. Σ' αυτές μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, της συν – δημιουργίας, της αμοιβαίας συνεργασίας και της ανταλλαγής εμπειριών οδηγούνται στη γνώση (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Η συνεργατική μάθηση υποστηρίζεται από εξειδικευμένες ψηφιακές τεχνολογίες (Computer-Supported Collaborative Learning ή C.S.C.L.).

Η θεωρία του κονεκτιβισμού (connectivism) που αναπτύχθηκε από τον θεωρητικό George Siemens περιγράφει τη μάθηση ως μία διαδικασία, που συμβαίνει μέσα σ' ένα ομιχλώδες τοπίο, όχι πάντα υπό τον πλήρη έλεγχο των υποκειμένων. Η ενεργή μάθηση μπορεί να βρίσκεται έξω από τον εαυτό, εντός ενός οργανισμού ή σε μία βάση δεδομένων και εστιάζει στη σύνδεση ειδικών συνόλων πληροφοριών, οι οποίες επιτρέπουν στα υποκείμενα να προσεγγίζουν τη γνώση, πέρα απ' αυτά που ήδη γνωρίζουν (Siemens, 2005). Με έναν τρόπο επομένως, η δύναμη της εκπαίδευσης αποδεσμεύεται από το δίπολο εκπαιδευτής – εκπαιδευόμενος και μετατίθεται στις συλλογικές ομάδες (Crosslin, 2016). Πρακτικά λοιπόν, στα πλαίσια της ηλεκτρονικής μάθησης οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι καθορίζουν και αναπτύσσουν τους μαθησιακούς τους στόχους μέσα από ένα ευρύ φάσμα επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αναστασιάδης, 2016). Χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες, τα προτεινόμενα από τον εκπαιδευτή ή από τον οργανισμό εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης και εφαρμογές όπως είναι το YouTube, το Edmodo, το Facebook, το Twitter κ.α., προκειμένου να δημιουργήσουν μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία λειτουργούν καλύτερα γι αυτούς. Η ανατροφοδότηση από τους διδάσκοντες και από τους συν – εκπαιδευόμενους είναι επιθυμητή, έχοντας ωστόσο την ελευθερία να επιλέξουν αν και πως θα τη χρησιμοποιήσουν. Η ιδέα, που κυριαρχεί είναι ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία προσωπική και άτυπη, που συμβαίνει εντός κοινωνικών ομάδων και χαρακτηρίζεται

από εκπαιδευτικές δράσεις και ευκαιρίες, που προσφέρουν τα ιδρύματα στους διδασκόμενους, ώστε αυτοί να αναλάβουν ρόλους δημιουργών των γνωστικών αντικειμένων, που διαμοιράζονται μέσω των κοινωνικών δικτύων. Όλοι οι εμπλεκόμενοι επικοινωνούν αμφίδρομα και συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στην δόμηση της γνώσης, ισχυροποιώντας την προς όφελος εν τέλει, της ίδιας της μάθησης (Jackson, 2012).

Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι θεωρίες Μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ακολούθησαν μία εξελικτική πορεία, όμοια με αυτήν της τεχνολογίας, αρχής γενομένης από τον υπολογιστή σε ρόλο εκπαιδευτή, μετέπειτα με τη χρήση περισσότερο εξειδικευμένων τεχνολογιών καταλήγοντας στη χρήση των κοινωνικών δικτύων, τα οποία κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στη ζωή όλων ή έστω των περισσότερων. Αυτή η παρατήρηση, ωστόσο δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση στοιχείων των θεωριών Μάθησης στην εξΑΕ, αρκεί κατά τον σχεδιασμό της να είναι ξεκάθαροι οι μαθησιακοί στόχοι, οι επιθυμίες, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες, τα οποία και θα οδηγήσουν στην επιλογή της καταλληλότερης βάση αυτών θεωρίας (Crosslin, 2018).

2.3. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων – εκπαιδευτικών

Η UNESCO ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως «την κάθε εκπαιδευτική διεργασία,[...], είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι,[...],μέσω των οποίων άτομα, που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους,[...]και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976), (οπ. αν. στο Rogers, 1999:56).

Σύμφωνα λοιπόν, με τον ορισμό αυτόν η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένας γενικός όρος, που περιλαμβάνει όλες τις σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες, που απευθύνονται σε ενήλικους. Υπό αυτό το πρίσμα η επιμόρφωση, καθώς και η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση, που αναφέρεται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, βρίσκονται «κάτω από την ομπρέλα» της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση - τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή που γράφεται αυτή η εργασία – παρέχει τη δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης σε εργαζόμενους, που βρίσκονται σε διαφορετικούς τόπους, δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε επιμορφωτικά κέντρα ή διάφορα προσωπικά εμπόδια δεν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα (Παπαϊωάννου, 2006). Τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων είναι ένας παράγοντας, που δεν πρέπει να παραγκωνίζεται, διότι αν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως, τίθεται σε κίνδυνο η αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας (Κόκκος, 2005). Η Cross (1981), στη μελέτη της εντόπισε τρεις κύριες κατηγορίες εμποδίων: τα εμπόδια, που σχετίζονται με την τρέχουσα κατάσταση των ενηλίκων, τα εμπόδια, που σχετίζονται με τα μαθησιακά προγράμματα και τέλος, τα εμπόδια, που σχετίζονται με την προσωπικότητά τους, αυτά που εμφανίζονται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αυτά που αφορούν ψυχολογικούς παράγοντες (εσωτερικά εμπόδια, που θεωρούνται και τα πιο σημαντικά).

Τη δεδομένη χρονική στιγμή κατά την οποία ολόκληρη η ανθρωπότητα έχει επηρεαστεί από την πανδημία του COVID-19, οι νέες προκλήσεις, που εμφανίζονται σχεδόν σε όλους τους εργασιακούς τομείς είναι πιθανόν να ενισχύσουν τα εσωτερικά εμπόδια των εργαζομένων. Το άγχος, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η επιβεβλημένη χωρική και χρονική απόσταση, η παραδοχή της αδυναμίας να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στον νέο ρόλο, που καλείται να αναλάβει, τον καθιστούν ανοχύρωτο απέναντι στην αλλαγή. Η απάντηση βρίσκεται στην ηλεκτρονική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2014). Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη και την υπάρχουσα συνθήκη, ίσως, θα πρέπει στο εξής να αντιμετωπίζεται ως μία ξεχωριστή υποκατηγορία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η επιτυχία αυτής, ωστόσο, προϋποθέτει την οργάνωση και την ανάπτυξη κατάλληλων υποδομών εντός εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση στις Νέες Τεχνολογίες και να εξοικειωθούν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να προωθούν τη συνεργατική μάθηση, ενθαρρύνοντας τους να συμμετέχουν σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη γνωστικών αντικειμένων, τα οποία ανταποκρίνονται στις

πραγματικές εργασιακές τους ανάγκες (Dias, et. al., 2005). Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας αναμένεται να είναι τα εξής: ο εκπαιδευτικός να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, να απεμπολήσει τους φόβους του, κατευνάζοντας την ανησυχία του για τις νέες τεχνολογίες, μέσα από την επαφή με τους συναδέλφους του και την υποστήριξη από το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Panitsides & Karapistola, 2020), να αποκτήσει ισχυρά κίνητρα για την ίδια τη μάθηση και να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις στις γνωστικές περιοχές που τον ενδιαφέρουν, ενισχύοντας ταυτόχρονα την εκπαιδευτική πρακτική του. Επιπλέον, θα είναι σε θέση να παρακινήσει τους μαθητές του, ώστε να αναπτύξουν ικανότητες αναζήτησης πληροφοριών, έχοντας ταυτόχρονα μία κριτική στάση απέναντι σ' αυτές, αλλά και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν στρατηγικές λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων (Wang, 2008).

Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκε διεξοδικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση των παρόμοιων μεταξύ τους εννοιών, που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία για την εξΑΕ και παρατέθηκαν οι σημαντικότεροι σταθμοί, που δείχνουν την εξελικτική της πορεία στο πέρασμα των δεκαετιών. Επίσης, έγινε εκτενής αναφορά στη μεθοδολογία αυτής, καθώς και στον τρόπο σύνδεσής της με τις Θεωρίες Μάθησης, που χρησιμοποιούνται σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης. Η τελευταία ενότητα αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο του κεφαλαίου αυτού με το επόμενο κεφάλαιο, καθώς από τον γενικό όρο της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» γίνεται μία μετάβαση στον ειδικό όρο της «εξ αποστάσεως επιμόρφωσης». Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αφενός μία προσπάθεια σύνδεσης των προαναφερθέντων στοιχείων και της προσαρμογής αυτών σε μία έκτακτη συνθήκη, μια κρίση θα λέγαμε, αυτής του COVID-19. Αφετέρου επιχειρείται η σκιαγράφηση του αναδυόμενου επιμορφωτικού πλαισίου και ο τρόπος με τον οποίο αυτό δύναται να λειτουργήσει, υπό τις νέες συνθήκες, που τώρα δημιουργούνται σε παγκόσμιο επίπεδο.

Κεφάλαιο 3. Διαχείριση κρίσεων: Η περίπτωση της πανδημίας COVID-19 στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

3.1. Πανδημία: ορισμός και σύντομη ιστορική αναδρομή

Η λέξη «Πανδημία» προέρχεται από το ελληνικό «παν» που σημαίνει «όλος» και το «δήμος» δηλαδή «οι άνθρωποι». Η λέξη χρησιμοποιείται συνήθως, σε μια ευρεία επιδημία μεταδοτικών και λοιμωδών ασθενειών σε μία χώρα ή σε μία ή/και παραπάνω ηπείρους την ίδια χρονική στιγμή (Honigsbaum, 2009). Είναι γεγονός ότι η έννοια της «πανδημίας» δεν έχει καταφέρει να σκιαγραφηθεί με σαφήνεια, λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα ιατρικά κείμενα. Ακόμη και έγκυρα κείμενα σχετικά με τις πανδημίες δεν την κατατάσσουν στα ευρετήριά τους, συμπεριλαμβανομένων πόρων όπως: οι περιεκτικές ιστορίες ιατρικής, τα κλασικά εγχειρίδια επιδημιολογίας και η οδηγία του Ινστιτούτου Ιατρικής του 1992 για τις αναδυόμενες λοιμώξεις (Morens, et. al., 2009). Ο διεθνώς αποδεκτός ορισμός μιας πανδημίας, όπως εμφανίζεται στο Λεξικό Επιδημιολογίας είναι απλός και γνωστός: *«μια επιδημία, που συμβαίνει παγκοσμίως, ή σε μια πολύ ευρεία περιοχή, διασχίζοντας τα διεθνή όρια και συνήθως επηρεάζει μεγάλο αριθμό ανθρώπων»* (Last, Spasoff & Harris, 2000:94).

Ωστόσο, ο βασικός ορισμός δεν εμπεριέχει πληροφορίες αναφορικά με την ανοσία των ανθρώπων, την ιολογία ή τη σοβαρότητα της ασθένειας. Σύμφωνα με τον ορισμό του λεξικού της Επιδημιολογίας, οι πανδημίες εμφανίζονται με ετήσια συχνότητα σε κάθε ένα από τα εύκρατα νότια και βόρεια ημισφαίρια. Οι εποχικές επιδημίες ξεπερνούν τα σύνορα και επηρεάζουν πλήθος ανθρώπων. Ωστόσο, όπως φαίνεται, οι εποχικές επιδημίες δεν είναι πανδημίες. Οι σύγχρονοι ορισμοί αναφέρονται σε *«εκτεταμένη επιδημία»*, δηλαδή *«μία επιδημία [...] σε μια πολύ ευρεία περιοχή, που συνήθως επηρεάζει μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού»* και *«διανέμεται ή εμφανίζεται ευρέως σε μια περιοχή, χώρα, ήπειρο ή παγκοσμίως»*, μεταξύ άλλων (Morens, et. al., 2009:1018).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.), για να υπάρξει προειδοποίηση πανδημίας του ανώτερου επιπέδου (6), θα πρέπει να υπάρχει συνεχόμενη μετάδοση σε τουλάχιστον δύο περιοχές την ίδια χρονική στιγμή. Ο ορισμός του Π.Ο.Υ. (WHO, 2011), για την πανδημία της γρίπης αναφέρει ότι μία πανδημία γρίπης εμφανίζεται, όταν εμφανίζεται ένας νέος, εξαιρετικά παθογόνος ιός της γρίπης, όπου οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν ανοσία σ' αυτόν και γι αυτόν τον λόγο μεταδίδεται με μεγάλη ευκολία μεταξύ των ανθρώπων, οπότε και «καθιερώνει ένα βήμα» στον ανθρώπινο πληθυσμό, με αποτέλεσμα να εξαπλώνεται γρήγορα σε όλο τον κόσμο (Kelly, 2011).

Υπήρξε μια σειρά από σοβαρές πανδημίες, που καταγράφηκαν στην ανθρώπινη ιστορία, όπως: ευλογιά, χολέρα, πανούκλα, δάγκειος πυρετός, AIDS, γρίπη, σοβαρό οξύ αναπνευστικό σύνδρομο (SARS), νόσος του Δυτικού Νείλου και φυματίωση. Οι πανδημίες της γρίπης είναι απρόβλεπτες, αλλά επαναλαμβανόμενες και έχουν σημαντικές συνέπειες στις κοινωνίες σ' όλο τον κόσμο. Οι πανδημίες της γρίπης από το 1500 εμφανίζονται με συχνότητα περί τις τρεις φορές ανά αιώνα. Τον 20ο αιώνα, αναφέρθηκαν τρεις πανδημίες γρίπης: η Ισπανική γρίπη (1918-1919), η Ασιατική γρίπη (1957-1958) και η γρίπη Χονγκ Κονγκ (1968-1969). Όλες οι πανδημίες επηρέασαν αρνητικά τη ζωή των ανθρώπων και την οικονομία. Η πανδημία της γρίπης του 1918-1919, είχε περισσότερους από πενήντα εκατομμύρια νεκρούς παγκοσμίως και έχει χαρακτηριστεί ως η πλέον καταστροφική επιδημία σε παγκόσμια επίπεδο (WHO, 2011).

Τα τελευταία χρόνια έχουν παρατηρηθεί τουλάχιστον έξι κρούσματα μεγάλης κλίμακας: πνευμονικό σύνδρομο hantavirus, σοβαρό οξύ αναπνευστικό σύνδρομο, γρίπη H5N1, γρίπη H1N1, αναπνευστικό σύνδρομο Μέσης Ανατολής και επιδημία της νόσου του ιού Ebola (Gostin, et. al., 2016). Ο ιός της γρίπης H1N1/2009 ήταν η πρώτη παγκόσμια πανδημική γρίπη του 21ου αιώνα, όπου καταγράφηκαν περισσότεροι από 18.000 νεκροί (Rewar, et. al., 2015). Στον Έμπολα καταγράφηκαν περισσότεροι από 11.000 νεκροί και σύμφωνα με τα στοιχεία της Παγκόσμιας Τράπεζας στοίχισε πάνω από δύο δισεκατομμύρια δολάρια (Maurice, 2016).

3.2. Πανδημία και εκπαίδευση ενηλίκων

Για περισσότερο από ένα χρόνο τώρα, αντιμετωπίζουμε ραγδαίες και δραστικές αλλαγές που αγγίζουν όλους τους τομείς της ζωής: οικογένεια, εργασία, ελεύθερος χρόνος, εκπαίδευση, κ.λπ.. Ο COVID-19 έχει συγκλονίσει όλες τις πτυχές των κοινωνιών σ' όλο τον κόσμο με απρόβλεπτους τρόπους. Όπως σημειώνουν πολλοί μελετητές, που γράφουν και ερευνούν στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων (Boeren, et. al., 2020, Waller, et. al., 2020), ο COVID-19 έχει καταστήσει κοινωνικές ανισότητες - που σχετίζονται, αλλά δεν περιορίζονται, με την αναπηρία, την κατάσταση απασχόλησης, το καθεστώς μετανάστευσης, το εισόδημα, τη γλώσσα, τη φυλή και την κοινωνική τάξη - πιο ορατές. Αυτές οι ανισότητες επηρέασαν επίσης, βαθιά την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση Δια βίου μάθησης, η οποία με τη σειρά της είχε συνέπειες στην ευημερία και την ψυχική υγεία (Watts, 2020). Επιπλέον, καθώς τα σχολεία, τα κολέγια και τα Πανεπιστήμια έκλεισαν τις πανεπιστημιούπολεις τους, οι «ευάλωτοι» παρέμειναν χωρίς ένα φυσικό ασφαλές καταφύγιο, ενώ οι μειονεκτούσες οικογένειες δεν είχαν/έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε εξοπλισμό ή συνδεσιμότητα, για να επωφεληθούν πλήρως από την ηλεκτρονική και ψηφιακή μάθηση. Οι ενήλικοι ερχόμενοι αντιμέτωποι ξαφνικά με την ανεργία έπρεπε να βρουν νέους τρόπους, να στηρίζουν τον εαυτό τους και τις οικογένειές τους, βάζοντας τα κέρδη πάνω από τη μάθηση. Επίσης, έπρεπε να επανα-εκπαιδευτούν, δουλεύοντας ταυτόχρονα περισσότερες ώρες και λαμβάνοντας επιπλέον θέσεις εργασίας, προκειμένου να προστατεύσουν τα οικογενειακά τους εισοδήματα (Pember & Corney, 2020).

Αυτό το πορτρέτο της εκπαίδευσης ενηλίκων σ' αυτές τις αβέβαιες στιγμές φαίνεται μάλλον θλιβερό. Η έλλειψη τεχνολογικών πόρων σε επίσημα και μη τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων (Patrinos & Shmis, 2020) και στο σπίτι σημαίνει, ότι πολλοί ενήλικοι μαθητές αντιμετώπισαν επιπλέον εμπόδια στην ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών τους έργων (Beaunoyer, et. al., 2020). Για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, η πανδημία σήμαινε μειωμένη ή διαφορετική προσφορά υποστήριξης για τους μαθητές, πρόσθετο άγχος και στρες,

καθώς είδαν γρήγορα, ότι έπρεπε να αναβαθμιστούν ψηφιακά και για ορισμένους αυτό, σήμαινε ακόμη και την απώλεια της εργασίας τους (Lasby, 2020) .

Όπως σημείωσε ο Tett (2020), σ' αυτούς τους δύσκολους καιρούς, χρειαζόμαστε, περισσότερο από ποτέ, να αναζητήσουμε « πόρους ελπίδας », που μας επιτρέπουν να συμμετάσχουμε στον αγώνα και τη δράση μαζί.

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου κρίσης, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ακόμη πιο πολύτιμη για την κοινωνικό-οικονομική ευημερία και την κοινωνική κινητικότητα των κοινοτήτων παγκοσμίως. Μπορεί να συμβάλει στον εξοπλισμό των πολιτών με δεξιότητες ζωής, που είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση και τη διατήρηση της υγείας και της ευημερίας των ενηλίκων κατά τη διάρκεια αυτών των δύσκολων καιρών. Η εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία περιλαμβάνει την προώθηση του γραμματισμού και της αριθμητικής, παρέχει κρίσιμα θεμελιώδη στοιχεία για την αντιμετώπιση προκλήσεων, που εξακολουθούν να υφίστανται μεταξύ των πιο απομονωμένων, όπου κι αν βρίσκονται, από ποια χώρα και αν προέρχονται (Lopes & McKay, 2020). Με βάση τους Tett και Hamilton (2019), διαφαίνεται ότι είναι σημαντικός ο εναρμονισμός με την αναδυόμενη κουλτούρα, που προκύπτει από την εύρεση νέων χώρων εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη την τρέχουσα κρίση, αλλά και τον επιπολασμό του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση.

Ο Campbell (2020), παρουσιάζει έναν ενδιαφέρον παραλληλισμό μεταξύ της αλληλεγγύης, που παρατήρησε κατά τη διάρκεια της κρίσης COVID-19 και της κρίσης, που δημιουργήθηκε από τη χρηματοπιστωτική κρίση. Οι Blundell, et. al. (2020), διαπίστωσαν ότι ο COVID-19 έχει επιδεινώσει τις ανισότητες - που σχετίζονται με την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα και το εισόδημα - που υπήρχαν πριν από την κρίση. Η ικανότητα του κράτους να ανταποκριθεί επαρκώς στην κρίση παρεμποδίστηκε επίσης, από τα χρόνια λιτότητας. Αυτό υποδηλώνει, ότι οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στην κοινοτική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, έχουν ενισχυθεί απ' αυτά τα μέτρα πρόσθιας λιτότητας. Κι όμως, η κρίση του COVID-19 έχει επίσης, δείξει την ενήλικη και την κοινοτική μάθηση στην πιο ευαίσθητη μορφή της. Εκείνοι που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν ξεκινήσει να υποστηρίζουν τους μαθητές και τις κοινότητές τους. Αυτή η υποστήριξη περιλαμβάνει τη δημιουργία ευφάνταστων διαδικτυακών πόρων διδασκαλίας και την

παροχή προσωπικής υποστήριξης για τη δημιουργία τραπεζών τροφίμων. Οι υπηρεσίες εκπαίδευσης ενηλίκων έκαναν προσπάθειες να μειώσουν την απομόνωση, και να βελτιώσουν την ψυχική υγεία και ευεξία των ανθρώπων κατά τη διάρκεια της απαγόρευσης της κυκλοφορίας, ενώ αύξησαν την υποστήριξη για άτομα, που πλήττονται από εργασιακή ανασφάλεια. Οι επαγγελματίες του γραμματισμού επέδειξαν ευελιξία και δημιουργικότητα δημιουργώντας και στέλνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω ταχυδρομείου σε ενήλικες μαθητές, που δεν είχαν πρόσβαση ή δεν αισθάνονταν άνετα με τις νέες τεχνολογίες (Campbell, 2020).

3.3. Πανδημία και εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην Ευρώπη

Από τα νηπιαγωγεία και τα σχολεία έως την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, έγιναν συντονισμένες και γρήγορες προσπάθειες προσαρμογής για τη δημιουργία κατ' οίκον εκπαίδευσης και διαδικτυακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλληλεπιδράσουν. Ο βαθμός στον οποίο αυτές οι λύσεις είναι αποτελεσματικές, ή ακόμη και διαθέσιμες σ' όλους τους μαθητές, θα πρέπει να μελετηθεί σε βάθος, στα χρόνια που έπονται. Το μόνο σίγουρο είναι ότι, όπως και σε όλους τους άλλους τομείς της κοινωνικής πολιτικής, οι επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση είναι δυσανάλογα χειρότερες για εκείνους, που προέρχονται από πιο ασταθή και ασθενέστερα οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Grek & Landi, 2020).

Η εκπαίδευση παγκοσμίως αντιμετώπιζε ήδη πολλές κρίσεις: βαθιές και εδώ και δεκαετίες, εδραιωμένες ανισότητες στην τάξη και το φύλο, στον Βορρά του πλανήτη, έλλειψη βασικής εκπαίδευσης και παροχή διδασκαλίας στον Παγκόσμιο Νότο, μια ανησυχία για την προσαρμογή της εκπαίδευσης, ώστε να ταιριάζει σε έναν «οικονομικό» κόσμο, καθώς και τη μακροχρόνια πεποίθηση, ότι η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να παρέχει τις λύσεις σε όλα τα κοινωνικά προβλήματα, από το κύμα του εθνικισμού και του εξτρεμισμού, στην αλλαγή του κλίματος και στα ψεύτικα νέα (fake news). Οι μεσοπρόθεσμες έως μακροπρόθεσμες συνέπειες αυτής της ξαφνικής εκπαιδευτικής κρίσης, που συμβαίνει παράλληλα με μια ευρύτερη και αδιάκριτη κοινωνική, οικονομική και πολιτική κρίση, είναι άγνωστες και θα παραμείνουν έτσι, έως ότου τελειώσει η πανδημία (Grek & Landi, 2020).

Το Ευρωπαϊκό Education Research Journal (E.E.R.J.) εξέδωσε μια ειδική πρόσκληση για άρθρα, που συζητούν την τρέχουσα εκπαιδευτική κρίση με ιδιαίτερη έμφαση στις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες επιπτώσεις της. Πρώτον, η τρέχουσα εκπαιδευτική κρίση αναμένεται να επιδεινώσει τις ανισότητες στην εκπαίδευση σ' ολόκληρο τον κόσμο. Η ανισότητα είναι υψίστης σημασίας για όλους τους υπεύθυνους για την εκπαίδευση και την επαγγελματική πολιτική. Αναμένεται επίσης, ότι το κλείσιμο των σχολείων θα βλάψει δυσανάλογα ευάλωτους και μειονεκτούντες μαθητές, που βασίζονται στα σχολεία για μια σειρά κοινωνικών υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένης της υγείας και της διατροφής. Αν και η κατάσταση είναι πολύ πιο κρίσιμη στον Παγκόσμιο Νότο, υπάρχουν πολλές χώρες στον Παγκόσμιο Βορρά, συμπεριλαμβανομένων των χωρών της Ευρώπης, που πρόκειται να αντιμετωπίσουν επίσης, αυτές τις ανισότητες (Grek & Landi, 2020).

Δεύτερον, στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, οι επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση είναι πολλαπλές. Το ευρωπαϊκό πολιτικό σχέδιο, βασισμένο στην αλληλεγγύη μεταξύ των ευρωπαϊκών εθνών και σε μια κοινή αίσθηση ιστορίας και πολιτισμού, εμφανίζεται, για άλλη μια φορά, υπό απειλή. Χτισμένη στην κινητικότητα των ανθρώπων και των ιδεών, με βάση μια ιδέα χωρίς σύνορα και ενότητα, η Ε.Ε. δεν έχει δώσει μέχρι τώρα συντονισμένη απάντηση στην κρίση COVID-19. Αν και το σχολικό κλείσιμο είναι η πραγματικότητα στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, η απάντηση της Γ.Δ. Εκπαίδευσης και Πολιτισμού περιορίζεται μέχρι στιγμής στην παροχή διαδικτυακών υπηρεσιών (Grek & Landi, 2020).

Ο ΟΟΣΑ ζητά όλες οι εκπαιδευτικές απαντήσεις στον COVID-19 να σχεδιαστούν, για να αποφευχθεί η εμβάθυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Reimers & Schleicher 2020). Αυτό που φαίνεται πολύ σαφές είναι ότι, παρά την παγκόσμια πρόκληση του COVID-19, ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ αντιμετωπίζει ιδιαίτερα δύσκολες οικονομικές συνθήκες, συνεχίζει να επιδεικνύει την ανθεκτικότητά του πηγαίνοντας πάνω και πέρα, για να παρέχει ευέλικτους, μαθητευόμενους και επικεντρωμένες λύσεις για τη διατήρηση των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την προσέγγιση των πιο ευάλωτων ομάδων. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι κεντρική για την ανάκαμψη του COVID-19. Όπως υποστήριξε ο Williams (1983), σε περιόδους πρόκλησης, οι άνθρωποι στρέφονται στη μάθηση, για να

καταλάβουν τι συμβαίνει, να προσαρμοστούν σ' αυτό, και το πιο σημαντικό, να διαμορφώσουν την αλλαγή, υπογραμμίζοντας την αξία των υποστηρικτικών δικτύων της αλληλεγγύης και της κοινότητας. Δείχνει επίσης, πως η διατήρηση της ατομικής ζωής και των κοινοτήτων είναι εξίσου σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Schuller, et. al., 2004).

3.4. Πανδημία και εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην Ελλάδα

3.4.1. COVID-19: η πύλη μεταξύ του υφιστάμενου και του νέου υπό διαμόρφωση, επιμορφωτικού πλαισίου

Το 4ο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι το 1985, τόνισε ότι η Τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, για τη βελτίωση της διαδικασίας της Δια βίου μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό, δίνεται μεγάλη σημασία στην ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικά στον τομέα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2002).

Στις μέρες μας, ο τομέας της ηλεκτρονικής μάθησης καθιερώνεται ως βασικό κλειδί στην οικοδόμηση της κοινωνίας και της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Οι δυνατότητες των σύγχρονων και ασύγχρονων εκδόσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που υποστηρίζονται από τις νέες δυνατότητες των τεχνολογικών εργαλείων (μετατρέποντας τον όρο «ηλεκτρονική μάθηση» σε κυρίαρχο, καθώς τελευταία επικρατούν περισσότερα μοντέλα εκπαίδευσης εξ αποστάσεως), οδήγησαν σε μια σειρά νέων εργασιών και ζητημάτων, τα οποία πρέπει να διερευνηθούν, να αναδημιουργηθούν και να υιοθετηθούν από τα Πανεπιστήμια, (Marr, 2018).

Επιπλέον, ένας νέος απροσδόκητος παράγοντας ανέδειξε τη σημασία της ανάπτυξης της διαδικασίας ηλεκτρονικής μάθησης. Η εμφάνιση της πανδημίας COVID-19, η οποία έχει αναμφισβήτητα επηρεάσει την καθημερινή ανθρώπινη ζωή, έθεσε νέες προτεραιότητες στον εκπαιδευτικό τομέα. Κατά την περίοδο της καθολικής

απαγόρευσης της κυκλοφορίας (lockdown), όπου οι Έλληνες πολίτες αναγκάστηκαν να μείνουν στο σπίτι (φάση καραντίνας), όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια και σχολεία έκλεισαν. Με τα νέα δεδομένα η ελληνική κυβέρνηση εισηγήθηκε την απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης (Emergency RemoteTeaching - Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία), ως βραχυπρόθεσμη λύση σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Paparouli, et. al., 2020).

Υπό αυτήν την κατάσταση έκτακτης ανάγκης, η τυπική παραδοσιακή διδασκαλία έχει αντικατασταθεί από διαδικτυακή διδασκαλία και εκπαίδευση. Επιπλέον, πολλές από τις αναπτυσσόμενες χώρες, έπρεπε να αντιμετωπίσουν εμπόδια όπως: έλλειψη πρόσβασης στο Διαδίκτυο, ανεπαρκείς παιδαγωγικές και τεχνικές γνώσεις στον τομέα της τεχνολογίας και συγκεκριμένα στη χρήση τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Επίσης, η παράδοση περιεχομένου μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας φάνηκε να είναι μια άγνωστη διαδικασία για πολλούς εκπαιδευτικούς (Aboagye, et. al., 2020).

Υπό αυτές τις νέες συνθήκες, η ζήτηση για καλλιέργεια τεχνολογικής, εκπαιδευτικής κουλτούρας φαίνεται να είναι κρίσιμη προτεραιότητα. Η εκπαίδευση πρέπει να συμπεριλάβει σταδιακά την τεχνολογική καινοτομία, ως συμπλήρωμα, μιας ποιοτικής διαδικασίας μάθησης. Ωστόσο, οι καινοτομίες στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης δεν αναφέρονται μόνο στην εφαρμογή και την εισαγωγή νέων τεχνολογικών εργαλείων. Αντιθέτως, αρκετές φορές, η καινοτομία σχετίζεται με τον τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιούνται και συνδυάζονται τα τεχνολογικά εργαλεία (Marr, 2018).

Επιπλέον, η διαδικασία ηλεκτρονικής μάθησης βασίζεται όχι μόνο στο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών ενοτήτων (εκπαιδευτικά υλικά, δραστηριότητες, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση), αλλά και στις παιδαγωγικές ικανότητες του εκπαιδευτή. Οι Sakaretsanou & Vasala (2011), δήλωσαν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων, που συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης (εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι) είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την παιδαγωγική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτός άλλωστε είναι ένας από τους κύριους στόχους της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ηλεκτρονικής μάθησης.

Μετά από αναζήτηση στη βάση δεδομένων Google scholar εντοπίστηκαν εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς με θέμα την από απόσταση ηλεκτρονική μάθηση και οργανώθηκαν από ελληνικά Πανεπιστήμια και φορείς. Πρωτοπόρο στον τομέα αυτόν το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το 2015 σχεδίασε και έδωσε το πρώτο εκπαιδευτικό σεμινάριο, που προσφέρεται με τη μορφή Massive Open Online Course (Μ.Ο.Ο.Ο.) για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των καθηγητών μέσω των σύγχρονων παιδαγωγικών διαδρομών της ηλεκτρονικής μάθησης και των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα μαθήματα ΜεaeX (ειδική ονομασία των MOOC, που περιλαμβάνει τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση), που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 2015 και 2017. Όλοι οι εκπαιδευτές έπρεπε να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να πιστοποιηθούν (<https://mooc.eap.gr/>). Επιπλέον, στη νέα εποχή της πανδημίας COVID-19, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ανέθεσε στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου την εφαρμογή ενός νέου MOOC με τίτλο «Κατάρτιση εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης». Το συγκεκριμένο MOOC έτρεξε μέσω της πλατφόρμας Moodle και ήταν ανοικτό για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έως τις 15 Οκτωβρίου (<https://learn.eap.gr/>).

Στο ίδιο πνεύμα, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου σχεδίασε το MOOC του, «Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (<https://elearn.aegean.gr/>). Αυτή η στρατηγική αποδείχθηκε υψίστης σημασίας, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί βελτίωσαν και επέκτειναν τις δεξιότητές τους στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης, στο πλαίσιο των επειγουσών συνθηκών, που έχει δημιουργήσει η πανδημία COVID-19.

3.4.2. Εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην εποχή του COVID-19: Κατάσταση «έκτακτης ανάγκης» ή προπομπός της νέας «κανονικότητας» στο πεδίο της επιμόρφωσης;

Η πανδημία H1N1 (2009), προκάλεσε κάποια έρευνα σχετικά με την τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών – Τ.Π.Ε. για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Lim, et. al., 2009). Παρ' όλα αυτά, άλλες έρευνες για τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν στην κοινωνική απόσταση κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης περιόδου κλεισίματος και όχι στο τεχνολογικό πλεονέκτημα

(Jackson, et. al., 2013). Οι Uscher-Pines, et. al. (2018), βρήκαν περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με τις σχολικές πρακτικές, για την προώθηση της κοινωνικής απόστασης, καθώς και περιορισμένη ενσωμάτωση σχολικών πρακτικών για την προώθηση της κοινωνικής απόστασης, μεταξύ 38 πολιτειών στις ΗΠΑ. Η τρέχουσα πανδημία COVID-19 έχει την ιδιαιτερότητα του κλεισίματος σχολείων παγκοσμίως, αναγκάζοντας έτσι τη χρήση της τεχνολογίας. Ένα καλά θεωρημένο πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα δύναται να παρέχει υποστήριξη σε πολλούς κλάδους, σε μια άνευ προηγουμένου δύσκολη περίοδο (Kanneganti, et. al., 2020).

Ως παράδειγμα, αναφέρεται μια καθημερινή διαδικασία ιατρικής εκπαίδευσης, που οργανώνεται για φοιτητές χειρουργικής, που περιορίστηκαν στα σπίτια τους, κατά τη διάρκεια του COVID-19 (Moszkowicz, et. al., 2020). Μια απλή μέθοδος Τηλεδιάσκεψης εφαρμόστηκε σε καθημερινά μαθήματα κλινικής και ανατομίας, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Google Hangouts. Η εικονική μάθηση κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας μπορεί να αναμορφώσει σημαντικά και να καινοτομήσει τη διδασκαλία, καθώς και να επιτρέψει τη συνέχιση της ενίσχυσης της αίσθησης της κοινότητας (Almarzooq, et. al., 2020). Παρόλο, που δεν υπάρχει υποκατάστατο της πρόσωπο με πρόσωπο μάθησης και της πρακτικής μάθησης, πολλές καινοτόμες λύσεις, όπως το ανατρεπόμενο μοντέλο της τάξης, οι ερωτήσεις πρακτικής στο διαδίκτυο, η Τηλεδιάσκεψη στη θέση των προσωπικών διαλέξεων, η διαδικτυακή προσομοίωση και η διευκόλυνση της χρήσης βίντεο, μπορεί να αποτελούν τρόπους για τον περιορισμό της απώλειας της μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 (Chick, et. al., 2020).

Ο Abramson (2020), περιγράφει τις βέλτιστες πρακτικές, που δημιουργούνται για την ενίσχυση της διαδικτυακής μάθησης: τα μαθήματα πρέπει να είναι ελκυστικά και θετικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευέλικτοι και να δημιουργούν συνδέσεις, να μαθαίνουν από άλλους εκπαιδευτές, να ξανασκεφτούν πώς αξιολογείται η μάθηση και να επιλέγουν τη σωστή τεχνολογία.

Η μαθησιακή διαδικασία στην Ελλάδα διακόπηκε για πρώτη φορά από τις 10 Μαρτίου έως τις 11 Μαΐου 2020. Η εναλλακτική λύση στην περίπτωση αυτή ήταν η μετάβαση από την παραδοσιακή στην ηλεκτρονική εκπαίδευση (Emergency

RemoteTeaching -Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία), χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο, τους υπολογιστές ή τις κινητές συσκευές. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων πρότεινε το Webex (<https://www.webex.com/>), ένα λογισμικό της Cisco, να λειτουργεί ως σύγχρονη πλατφόρμα και τις e-me (<https://e-me.edu.gr>) ή e-class (<https://eclass.sch.gr/>), πλατφόρμες για ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η δωρεάν έκδοση του Zoom (<https://www.zoom.us/>) και τα e-mails χρησιμοποιήθηκαν επίσης, ευρέως από τους εκπαιδευτικούς.

Τον Δεκέμβριο του 2020 και εν μέσω του δεύτερου κλεισίματος των σχολείων σ' όλη τη χώρα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη σύμπραξη οκτώ φορέων – ελληνικών Πανεπιστημίων με Κοινή Υπουργική Απόφαση (174545/Ε3/22-12-2020 (ΦΕΚ 5727/Β/28.12.2020)), προανήγγειλε την έναρξη της δράσης “Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση”, καλώντας όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους) να δηλώσουν συμμετοχή. Σκοπός της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης *«είναι η αξιοποίηση του κεκτημένου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η περαιτέρω καλλιέργεια των γνώσεων και ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, με την υποστήριξη των σύγχρονων ψηφιακών μέσων, που χρησιμοποιούνται σε συνθήκες τεχνολογικά εμπλουτισμένης διαζώσης εκπαίδευσης, καθώς και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία»*. Η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος είναι είκοσι ώρες σε διάστημα οκτώ εβδομάδων και η μορφή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι η «μικτή μάθηση» (δέκα ώρες σύγχρονη και δέκα ώρες ασύγχρονη επιμόρφωση, μέσω της χρήσης αντίστοιχων εργαλείων Τηλεκπαίδευσης).

Ανακεφαλαίωση

Στην αρχή του κεφαλαίου αυτού γίνεται μια ιστορική αναδρομή στις πανδημίες, που έπληξαν τον κόσμο τον 20^ο και τον 21^ο αιώνα. Η αναφορά αυτή η οποία με μία πρώτη ανάγνωση φαίνεται παράταιρη επιλέχθηκε, διότι είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς ότι οι κρίσεις (υγειονομική επί του παρόντος), είναι κάτι το σύνηθες. Όποτε και οι άνθρωποι σε περιόδους κρίσεων οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να βρουν καινούριους τρόπους, ώστε να τις διαχειριστούν. Στη συνέχεια του κεφαλαίου εξειδικεύεται η επίδραση της πανδημίας

COVID-19 στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες αμβλύνθηκαν κατά την περίοδο αυτή. Η ζωή μεγάλου ποσοστού ενηλίκων επηρεάστηκε αρνητικά και αυτό είχε αντίκτυπο και στην εκπαίδευσή τους. Από την άλλη πλευρά ωστόσο, διαφαίνεται η προσπάθεια των εκπαιδευτών ενηλίκων να προσφέρουν με τον οποιονδήποτε τρόπο μπορούν σ' αυτούς τους ανθρώπους, η ποιότητα ζωής των οποίων άλλαξε προς το χειρότερο. Δίνονται επίσης, στοιχεία αναφορικά με πως διαχειρίστηκε η Ευρώπη και η Ελλάδα τις προκλήσεις και τις δυσκολίες, που έχουν δημιουργηθεί τον τελευταίο ενάμιση χρόνο στην εκπαίδευση. Στον επίλογο του κεφαλαίου εκφράζεται μία προβληματική ως προς τη δυναμική των αλλαγών, που συμβαίνουν και το αν τελικά αυτή η συγκυρία είναι η αρχή μιας νέας εποχής στην εκπαίδευση/επιμόρφωση.

Στο επόμενο κεφάλαιο μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών επιχειρείται ο εντοπισμός των διαστάσεων εκείνων, που πιθανά δεν έχουν ακόμη ερευνηθεί και προσπαθεί να καλύψει το παρόν πόνημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Βιβλιογραφική επισκόπηση συναφών ερευνών

4.1. Μεθοδολογία αναζήτησης των ερευνών

Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε μία συστηματική διερεύνηση τόσο της ελληνικής, όσο και της ξένης βιβλιογραφίας. Το υλικό που αξιοποιήθηκε προέρχεται κυρίως από πρωτογενείς πηγές, όπου όμως δε κατέστη δυνατή η εύρεση του χρησιμοποιήθηκαν οι δευτερογενείς πηγές και αντλήθηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε πολύμηνη και ενδελεχής αναζήτηση σε βιβλία, ελληνικά και διεθνή ερευνητικά περιοδικά, ακαδημαϊκά αποθετήρια, βάσεις δεδομένων, ψηφιακές βιβλιοθήκες Πανεπιστημίων, πρακτικά συνεδρίων, διδακτορικές διατριβές, αξιόπιστες πηγές στο διαδίκτυο, προκειμένου όλα τα μέρη της εργασίας να στηριχθούν σε επιστημονικά δεδομένα και ευρήματα. Μ' αυτόν τον τρόπο έγινε μία προσπάθεια, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητά της. Οι πηγές ανακτήθηκαν από τα εξής: Google Scholar, Computer Science Bibliography (D.B.L.P.), Education Resources Information Center (ERIC), ScienceDirect, βιβλιοθήκη του ΕΑΠ (Summon Discovery), Κάλλιπος, HEAL-Link και το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Ε.Α.Δ.Δ.).

Όπως αναφέρουν οι Σακκούλης & Βεργίδης (2017), οι ερευνητικές δημοσιεύσεις περί επιμορφωτικών προγραμμάτων καταλαμβάνουν ένα αρκετά μικρό ποσοστό επί του συνόλου των δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά, άρθρα και συνέδρια. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των μελετών, αναφέρεται στις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κυρίως στους τομείς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των Νέων Τεχνολογιών, την Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών και την Ψυχοπαιδαγωγική (Χατζηγιάννη, κ.α., 2008, Βαλμάς & Βεργίδης, 2011).

Οι περισσότερες έρευνες στο πεδίο των Νέων Τεχνολογιών, όπως προκύπτει από τα βιβλιογραφικά στοιχεία αφορούν κυρίως την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και την ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, ερευνώντας παράλληλα και την παιδαγωγική διάσταση αυτής (Αναστασιάδης, 2014).

Εν συνεχεία, θα παρουσιαστούν σχετικές με το υπό διερεύνηση θέμα έρευνες, που διεξήχθησαν στον ελλαδικό και στον διεθνή χώρο.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η πλειοψηφία των ερευνών του παρόντος κεφαλαίου στηρίζονται σε ποσοτικές μεθόδους, με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Όποια έρευνα εκπονήθηκε με διαφορετική μέθοδο, αυτή θα αναφέρεται με σαφήνεια.

4.2. Έρευνες για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη

Οι DiPietro, et. al. (2008), στην ποιοτική έρευνα, που διεξήγαγαν με σκοπό τον εντοπισμό καλών πρακτικών στα εικονικά σχολεία K-12, μέσω συνέντευξης μελέτησαν τις απόψεις 16 εκπαιδευτικών από ένα εικονικό σχολείο στο Μίσιγκαν (Michigan) των ΗΠΑ. Τα συμπεράσματα της έρευνας αρχικά έδειξαν ότι η γνώση τεχνολογικών μέσων και η καλή χρήση των Τ.Π.Ε. είναι βασικός παράγοντας, ώστε ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα να κριθεί ως αποτελεσματικό. Επιπλέον, η εικονική μάθηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς πληθώρα ευκαιριών, για να αναπτυχθούν επαγγελματικά, προσφέροντας τη βάση, ώστε η ενδοσχολική επιμόρφωση να εξελιχθεί στηριζόμενη στην τεχνολογία. Τέλος, η εικονική εκπαίδευση οδηγεί στο ενδεχόμενο ενσωμάτωσης της μικτής/υβριδικής μάθησης στο περιβάλλον της παραδοσιακής δια ζώσης διδασκαλίας, όπου αυτό είναι εφικτό να συμβεί.

Οι Archambault & Grippen (2009), μελέτησαν τη συσχέτιση της συμμετοχής σε εξ αποστάσεως προγράμματα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των 596 Αμερικανών εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα. Στα συμπεράσματα που προέκυψαν η εξ αποστάσεως επιμόρφωση αποτελεί ένα καινοτόμο πεδίο, καθώς το 14% του συνολικού δείγματος αναζητά πιο σύγχρονες μορφές μάθησης, το 5% αισθάνεται περιορισμένο από την παραδοσιακή δια ζώσης επιμόρφωση, ενώ το 3% θεωρεί την εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως τη μορφή επιμόρφωσης, η οποία θα κυριαρχήσει στο μέλλον. Αθροίζοντας, τα προαναφερόμενα ποσοστά προκύπτει ότι το 22% των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας, αν και έχουν εκπαιδευτεί με παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης είναι «ανοιχτοί», ώστε να συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα.

Η εργασία των Γκατζούλα & Μανούσου (2015), είχε ως σκοπό την διερεύνηση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Οι ερευνητές επέλεξαν τη μέθοδο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, κυρίως διπλωματικών εργασιών του ΕΑΠ. Τα συμπεράσματά τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων είναι στενά συνδεδεμένη με την προσωπική ανάπτυξη τους, μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων και της ανάπτυξης των ικανοτήτων εκείνων, που θα τους επιτρέψει να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις. Επιπλέον, υπογραμμίστηκε η ευελιξία αναφορικά με τον χώρο, τον χρόνο και το προσωπικό στυλ μάθησης, που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως κίνητρα συμμετοχής σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα αναφέρονται η «ανέλιξη στην ιεραρχία», η «απόκτηση επαγγελματικών τίτλων» και η «αύξηση των οικονομικών απολαβών». Στον αντίποδα οι «επαγγελματικές – οικογενειακές υποχρεώσεις», η «έλλειψη κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού» και το «άγχος» αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής. Σημαντικό είναι επίσης και το εύρημα ότι ο/η εργαζόμενος/η νιώθει ικανοποιημένος/η, όταν εκπληρώνονται οι προσδοκίες του/της.

Οι Αναστασιάδης και Μανούσου (2016) διεξήγαν ποιοτική έρευνα με δείγμα 10 εκπαιδευτικών (6 άντρες, 4 γυναίκες) και συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (ατομικές, ημιδομημένες συνεντεύξεις, συζήτηση με ομάδα εστίασης (focus group interview)), προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της, μέσω της τριγωνοποίησης (Cohen, et.al., 2008). Σκοπός της αποτέλεσε η διερεύνηση της δυνατότητας να αξιοποιηθεί η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, ώστε να ικανοποιηθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη. Κύρια ευρήματα της έρευνας αποτελούν η προτίμηση των εκπαιδευτικών στη μικτή μορφή επιμόρφωσης, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και η ανταλλαγή εμπειριών, η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών – εργαζόμενων στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης.

Σε έρευνα της η Σεραφείμ (2016), εξετάζει τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε μία εξ αποστάσεως ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση σε τραπεζικούς υπαλλήλους. Η διεξαγωγή της στηρίχθηκε στον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελέσαν 104 τραπεζικοί υπάλληλοι, ενώ της ποιοτικής, όπως αναφέρεται, ο αριθμός των συνεντευξιαζόμενων ήταν περιορισμένος. Οι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπισαν τεχνολογικά προβλήματα, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από την εξοικείωση, που έχουν με τις Νέες Τεχνολογίες. Τα κίνητρα συμμετοχής και στην παρούσα έρευνα σχετίζονται με τη «χωρο – χρονική ευελιξία», τον «προσωπικό ρυθμό μάθησης», την «προαγωγή», την «μισθολογική αύξηση» και την «απόκτηση πιστοποίησης». Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ πάνω από το 80% του δείγματος απάντησε θετικά στην επέκταση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων κατάρτισης και σε άλλους γνωστικούς τομείς, παρόλα αυτά τα δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται να προτιμώνται από τα αντίστοιχα εξ αποστάσεως έχοντας μάλιστα αρκετά μεγάλη απόκλιση. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με τους συναδέλφους τους αποτελεί τον πλέον διευκολυντικό παράγοντα ακόμη και από την καθοδήγηση/στήριξη από τους ίδιους τους εκπαιδευτές.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διεξήγαγε έρευνα για το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (Αναστασιάδης, 2016). Το δείγμα αποτέλεσαν 27.785 εκπαιδευτικοί, η μορφή της έρευνας, η οποία επιλέχθηκε ήταν η περιγραφική έρευνα με εφαρμογή της μεθόδου της Επισκόπησης και ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό της τάξεως του 82% έχει συμμετάσχει κατά το παρελθόν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο αξιολογούν θετικά, σχεδόν οι μισοί απ' αυτούς. Το 44% του συνολικού δείγματος προτείνει ως βασική και πιο αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης τη μικτής μάθησης μέθοδο, με τη διεξαγωγή ταχύρρυθμων δια ζώσης σεμιναρίων σε συνδυασμό με εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Ακολουθούν τα «Ταχύρρυθμα σεμινάρια» (24%) και οι «Ημερίδες επιμόρφωσης» (14%). Επίσης, άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι η απάντηση «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών», αναφορικά με τις θεματικές ενότητες, που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους οι συμμετέχοντες, συγκεντρώνει το 74,84%. Τέλος, όσον αφορά τα κίνητρα συμμετοχής, αυτά που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν η «Σύνδεση της

θεωρίας με τη διδακτική πράξη» (95%), η «Πιστοποίηση της επιμόρφωσης» (78%) και η «Διεξαγωγή της επιμόρφωσης εντός εργασιακού ωραρίου» (70%).

Οι Εμμανουλίδου, κ.α. (2016), διερεύνησαν τις απόψεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδακτική διαδικασία μέσω της παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος στην πλατφόρμα Centra. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 15 καθηγητές Φυσικής Αγωγής από σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη (ποιοτική έρευνα). Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μετά το πέρας του επιμορφωτικού προγράμματος αισθάνθηκαν τεχνολογικά εγγράμματοι, δεν χρειάστηκε να μετακινηθούν από τον τόπο διαμονής τους, συνεπώς η συμμετοχή τους δεν επηρεάστηκε αρνητικά από επαγγελματικές – οικογενειακές υποχρεώσεις και απέκτησαν τη γνώση μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και συνεργασιών στις κοινότητες μάθησης. Εν κατακλείδι, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ικανοποίησε τις προσδοκίες των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι δήλωσαν ότι προωθούνται οι συνεργασίες και ενισχύεται η αλληλεπίδραση χωρίς να δημιουργούνται αισθήματα απομόνωσης και μοναχικότητας από την απουσία της φυσικής παρουσίας.

Η Καραγιάννη (2018), εκπόνησε την έρευνα της με θέμα «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης» σε δείγμα 130 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τον νομό Καρδίτσας. Αναφορικά, με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες σ' αυτήν είναι εξοικειωμένοι μ' αυτή τη μορφή επιμόρφωσης, καθώς μεγάλο ποσοστό του δείγματος συμμετείχε σε ανάλογα προγράμματα. Αναδεικνύονται επιπλέον, τα πλεονεκτήματα αυτής όπως είναι ο εκμηδενισμός τη χωρο – χρονικής απόστασης, η μείωση στα κόστη μετακίνησης και φυσικά ο εξισωτικός – δημοκρατικός της χαρακτήρας, που επιτρέπει σε όλους όσοι επιθυμούν, να συμμετάσχουν στη διαδικασία της μάθησης.

Στην έρευνα των Στρίγκα & Τσιμπίρη (2019), μέσα από την διερεύνηση των απόψεων 89 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μελέτησαν την επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διαδικασία επιμόρφωσής τους. Γι αυτό το λόγο οργάνωσαν δύο προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης από τους Σχολικούς

Συμβούλους της 1^{ης} και της 2^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών, με τη μέθοδο της μεικτής μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν – μεταξύ άλλων - την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως – μεικτής μάθησης επιμορφώσεις, καθώς στην πλειοψηφία τους, τις εμπιστεύονται. Επιπλέον, πρόσκεινται θετικά στη χρήση του διαδικτύου και των δυνατοτήτων, που αυτό προσφέρει για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσή τους, η ευελιξία της οποίας εξασφαλίζει μεγαλύτερη συμμετοχή εκπαιδευτικών.

4.3. Έρευνες για την κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω COVID-19

Οι Arora & Srinivasan (2020), θέλησαν να μελετήσουν τον αντίκτυπο του lockdown (απαγόρευση κυκλοφορίας), στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης. Ο σκοπός της μελέτης ήταν να εκτιμηθεί το ποσοστό υιοθέτησης εικονικών τάξεων, να προσδιοριστούν τα διάφορα οφέλη, οι προκλήσεις, αλλά και οι λόγοι μη υιοθέτησης εικονικών τάξεων. Η μελέτη εξέτασε απαντήσεις από 341 εκπαιδευτικούς ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι.) της περιφέρειας Γκαζιαμπάντ (Ghaziabad) της Ινδίας. Τα «ζητήματα του δικτύου», η «έλλειψη κατάρτισης» και η «έλλειψη ευαισθητοποίησης» αναφέρθηκαν ως οι σημαντικότερες προκλήσεις, που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Η «έλλειψη επίγνωσης» αναφέρθηκε ως ο πιο σημαντικός λόγος από εκείνους, που δεν υιοθέτησαν εικονικές αίθουσες διδασκαλίας, με την «έλλειψη ενδιαφέροντος» και τις «αμφιβολίες σχετικά με τη χρησιμότητα των εικονικών τάξεων» να έπονται. Η «μικρή συμμετοχή», η «έλλειψη προσωπικής επαφής» και η «έλλειψη αλληλεπίδρασης λόγω προβλημάτων συνδεσιμότητας» διαπιστώθηκαν ως τα σημαντικότερα μειονεκτήματα των εικονικών τάξεων, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα πραγματικά οφέλη της εικονικής διδασκαλίας ήταν λιγότερα από τα αναμενόμενα. Γι αυτό και η υιοθέτηση και η επιτυχία των εικονικών τάξεων ήταν περιορισμένη.

Οι Tzivinikou et. al. (2020), σε πρόσφατη έρευνα τους επιχείρησαν να αξιολογήσουν τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας Brief Distance Education Attitudes (DEAS) κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, σε ένα δείγμα 422 εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα της μελέτης είναι η ανάπτυξη

και η αξιολόγηση της αξιοπιστίας, καθώς και η κατασκευή της εγκυρότητας μιας νέας κλίμακας εκπαίδευσης από απόσταση (DEAS), η οποία μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητάς τους, καθώς και την παρακολούθηση της προόδου τους.

Οι Σταχτέας & Σταχτέας (2020), διεξήγαγαν έρευνα με δείγμα 226 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας με θέμα τη δυνατότητα διαμόρφωσης πλαισίου παρεμβατικών δράσεων, ώστε να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση παραμονής της Τηλεκπαίδευσης και μετά το πέρας της πανδημίας, λειτουργώντας συμπληρωματικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση. Τα κυριότερα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι η ικανοποίηση των αναδυόμενων αναγκών μέσω της επιμόρφωσης, η όχι και τόσο θετική απόκριση των συμμετεχόντων στην μελλοντική συνύπαρξη Τηλεκπαίδευσης – δια ζώσης εκπαίδευσης, παρά το γεγονός της διαθεσιμότητάς τους, να εφαρμόσουν την Τηλεκπαίδευση από την αρχή σχεδόν της πανδημίας COVID-19. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μέσα από μοναχικές κυρίως, διαδικασίες αναβάθμισαν τις δεξιότητές τους και έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στην παιδαγωγική διάσταση της Τηλεκπαίδευσης και λιγότερη σε ζητήματα τεχνολογικής φύσεως.

Ο Τσουρέκας (2020), εκπόνησε μελέτη με θέμα την ιχνηλάτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των γονέων τους, αναφορικά με την Τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πρώτης καραντίνας, που επιβλήθηκε στη χώρα μας λόγω της πανδημίας COVID-19. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 947 άτομα (682 καθηγητές, 158 μαθητές και 107 γονείς και κηδεμόνες). Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς προέκυψε το συμπέρασμα ότι η «εξοικείωση τους με τις Νέες Τεχνολογίες», η «απουσία τεχνικών προβλημάτων» και ο «επαρκής ηλεκτρονικός εξοπλισμός» συνέβαλλαν θετικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, διαμορφώνοντας ανάλογα τη στάση τους απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σημαντικό επίσης, εύρημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η ανάδυση της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης των καθηγητών, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στους νέους ρόλους, που δημιουργούνται, αλλά και να είναι προετοιμασμένοι για μία επόμενη επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία στο μέλλον.

Μια ποιοτική έρευνα προερχόμενη κι αυτή από την Ινδία (Joshi, et. al., 2020), επιχείρησε να προσδιορίσει τα εμπόδια, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διδασκαλίας και της αξιολόγησης εξαιτίας της παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης COVID-19. Το δείγμα της αποτέλεσαν 19 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά Πανεπιστήμια της πολιτείας Ουταρανχάλ (Uttarakhand) της Ινδίας. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη εις βάθος συνέντευξη. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν τέσσερις κατηγορίες εμποδίων, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με το οικιακό περιβάλλον, στο οποίο καλείται να εργαστεί ο εκπαιδευτικός. Τέτοια περιβάλλοντα δε θεωρούνται κατάλληλα, αφού οι ελλείψεις σε εξοπλισμό και η διάσπαση από τις οικογενειακές υποχρεώσεις είναι σοβαρά ζητήματα, που δυσχεραίνουν την εργασία. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στα θεσμικά εμπόδια, τα οποία αναφέρονται στον προϋπολογισμό για αγορά τεχνολογικών μέσων, την έλλειψη επιμόρφωσης και καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς, την απουσία τεχνικής υποστήριξης και στα ζητήματα, που ανακύπτουν αναφορικά με την ασφάλεια, τη χρήση διαδικτυακών πλατφορμών και τα πνευματικά δικαιώματα. Την τρίτη κατηγορία αποτελούν οι προσωπικοί φραγμοί σε σχέση με τον ψηφιακό γραμματισμό, την τεχνολογική ετοιμότητα και την αρνητική στάση, που προκύπτει από τα προαναφερόμενα. Η τέταρτη και τελευταία κατηγορία εμπεριέχει την έλλειψη κινήτρων, η οποία συνδυαστικά και με τα προαναφερθέντα μπορεί να καταστείλει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Σε πολύ πρόσφατη έρευνα η Ράικου, κ.α. (2021), εστίασαν στις ψυχολογικές συνέπειες, στο μετα - τραυματικό στρες και στις προσωπικές δεξιότητες των Ελλήνων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 226 καθηγητές. Τα κυριότερα ευρήματα είναι το αυξημένο άγχος, που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί και προκλήθηκε από την απότομη αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την πιθανότητα εμφάνισης μετα - τραυματικού στρες να είναι πολύ μικρή. Η ύπαρξη επομένως, ενός «δημιουργικού» άγχους δύναται να λειτουργήσει θετικά για κάποιους και οι εκπαιδευτικοί να αντέστρεψαν την νέα αυτή κατάσταση σε ευκαιρία για μάθηση. Σχετικά με το επίπεδο των δεξιοτήτων τους, οι συμμετέχοντες, αφενός ήταν «ανοιχτοί», με διάθεση επικοινωνίας, αφετέρου όμως,

ήρθαν αντιμέτωποι με οργανωσιακά και εσωτερικά εμπόδια. Αρνητικά επίσης, συνέβαλλε η έλλειψη εμπειρίας, καθώς και η απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης, τα οποία σε συνδυασμό με τη μειωμένη αυτοεκτίμηση, η οποία απορρέει και από τον φόβο για την τεχνολογική μάθηση ανέδειξαν το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα απόδοσης στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη σε περιόδους αυξημένου άγχους και ανησυχίας.

Οι Marek, et. al. (2021), διεξήγαγαν παγκόσμια έρευνα για τη διερεύνηση των εμπειριών των καθηγητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη μετατροπή των δια ζώσης μαθημάτων σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της πανδημίας COVID-19. Οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων απάντησαν ότι είχαν υψηλότερο φόρτο εργασίας, βίωσαν μεγαλύτερο άγχος συγκριτικά με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, «αναγκάστηκαν» να γίνουν περισσότερο προσαρμοστικοί και να μάθουν νέους τρόπους σχεδιασμού των εξ αποστάσεως μαθημάτων, προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών τους. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα είναι η ανάγκη για μία καλύτερη εκπαιδευτική κατάρτιση των καθηγητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μέρος της μακροπρόθεσμης επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο παρατέθηκαν σχετικές με το θέμα του παρόντος πονήματος έρευνες, από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Η επιλογή των ερευνών έγινε με βάση τα επιμέρους ζητήματα, που τίγονται όπως: η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά μ' αυτήν, οι παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, τα οφέλη της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων και ο βαθμός προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ως προς τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Με το τέλος του 4^{ου} κεφαλαίου ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Το δεύτερο (ερευνητικό) μέρος αυτής, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αλλά και των περιορισμών αυτής, την εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεις για μελλοντική

έρευνα, ώστε αυτή να συνδράμει έστω και στο ελάχιστο στην καλύτερη κατανόηση του πολύ ενδιαφέροντος αυτού επιστημονικού πεδίου.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Σκοπός- στόχοι-ερευνητικά ερωτήματα

Η συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, αλλά και πτυχών αυτής, οι οποίες αφορούν τη συγκεκριμένη εργασία ανέδειξε έρευνες σχετικές με το ευρύτερο θέμα της εξΑΕ επιμόρφωσης (Στρίγκας, Τσιμπίρης, & Βαρσάμης 2019, Εμμανουηλίδου, Αντωνίου & Δέρρη, 2016, Αβραάμ & Μαυροειδής, 2002, Kim, Wah & Lee, 2007, Κωστίκος, 2019, Marek et. al., 2021).

Ακόμη, εντοπίστηκαν έρευνες, που ανέδειξαν τη συμβολή της εξΑΕ επιμόρφωσης στην ΕΑ των εκπαιδευτικών (Meletiou-Mavrotheris, Mavrotheris & Paparistodemou, 2011, DiPietro, et. al., 2008, Archambault & Grippen, 2009, Γκατζούλα & Μανούσου, 2015, Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016).

Επίσης, πληθώρα ερευνών έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής σε εξΑΕ επιμορφωτικά προγράμματα (Τζοβλά & Κούκης, 2015, Κωστίκος, 2019, Γκατζούλα & Μανούσου, 2015, Σεραφείμ, 2016, Joshi, et. al., 2020).

Τέλος, πολύ πρόσφατες έρευνες έχουν ως αντικείμενο διερεύνησης τους την κατ' επείγουσα εξΑΕ διδασκαλία, λόγω της πανδημίας COVID-19. Αυτές πραγματεύονται διάφορα ζητήματα, που αναδύονται ακόμη και την ώρα που γράφεται αυτή η εργασία. Ορισμένα απ' αυτά είναι ο αντίκτυπος του lockdown στη διδασκαλία, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαμόρφωση ενός πλαισίου παρεμβατικών δράσεων, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στην εξΑΕ διδασκαλία, τις δυσκολίες, τα εμπόδια που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τις ψυχολογικές συνέπειες με τι οποίες ήρθαν αντιμέτωποι όλο αυτό το διάστημα (Arora & Srinivasan, 2020, Tzivinikou, et. al. 2020, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020, Τσουρέκας, 2020, Joshi, et. al., 2020, Ράικου, κ.α. 2021, Marek, et. al. 2021).

Μελετώντας κανείς προσεκτικά τις προαναφερόμενες έρευνες καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αν και υπάρχει πλήθος ερευνών, κυρίως για την εξΑΕ επιμόρφωση,

την εξΑΕ επιμόρφωση σε συνάρτηση με την ΕΑ των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε εξΑΕ επιμορφωτικές δράσεις, ωστόσο, στον ελλαδικό χώρο δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη έρευνα, που να αφορά εκπαιδευτικούς ΠΕ από όλη τη χώρα και να επιχειρεί να βρει πιθανή σύνδεση ανάμεσα στη συμμετοχή σε εξΑΕ επιμορφωτικά προγράμματα και στην απόδοση των εκπαιδευτικών στην εξΑΕ διδασκαλία και ακολούθως στην ΕΑ τους. Το εν λόγω θέμα λοιπόν κέντρισε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας, καθώς και η ίδια είναι ενεργεία εκπαιδευτικός ΠΕ, η οποία έχει παρακολουθήσει κατά το παρελθόν εξΑΕ επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε., που τη βοήθησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις αναδυόμενες ανάγκες της εποχής για παροχή εξΑΕ διδασκαλίας. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η καταγραφή και κατ' επέκταση η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε. και στη συμβολή αυτών στην παροχή εξΑΕ διδασκαλίας και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα.

Επιπλέον, στόχοι της έρευνας είναι:

- α. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση.
- β. Να αποτυπωθούν οι παράγοντες, που τους παρακινούν ή τους εμποδίζουν να συμμετέχουν σε εξΑΕ επιμορφωτικά προγράμματα.
- γ. Να εντοπιστούν τα οφέλη, που καρπώνονται από τη συμμετοχή σε εξΑΕ επιμορφώσεις, ως προς την ΕΑ τους.
- δ. Να καταγραφεί το επίπεδο ετοιμότητάς τους, ως προς την παροχή εξΑΕ διδασκαλίας και αν αυτό επηρεάστηκε με κάποιον τρόπο από τη συμμετοχή σε εξΑΕ επιμορφωτικές δράσεις .

Τα ερευνητικά ερωτήματα, επομένως, που προκύπτουν από τους στόχους της έρευνας, αλλά και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση;

3. Ποια είναι τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι προετοιμασμένοι να παρέχουν εξ αποστάσεως διδασκαλία;
5. Σε ποιο βαθμό η ηλικία ή/και η συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα;

5.2. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Προκειμένου να διεξαχθεί κατάλληλη έρευνα και να εξαχθούν χρήσιμα αποτελέσματα, είναι σημαντική η επιλογή της ανάλογης ερευνητικής μεθόδου. Σ' αυτήν την περίπτωση, οι ερευνητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ ποιοτικών ή ποσοτικών μεθόδων έρευνας. Η ποιοτική μεθοδολογία επιχειρεί να μελετήσει βαθύτερα ένα φαινόμενο προκειμένου να κατανοήσει το φαινόμενο στο σύνολό του και να το συνδέσει με τις πιθανές αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο του. Επομένως, οι ερευνητές χρησιμοποιούν τις ποιοτικές μεθόδους, για να διεισδύσουν με ακρίβεια στις απόψεις των συμμετεχόντων και να ανακτήσουν λεπτομέρειες και πληροφορίες, που δε δύναται να αποκαλυφθούν με άλλες μεθόδους (Adams, 2014).

Αντίθετα, όταν οι ερευνητές στοχεύουν να συλλάβουν τη συνολική κατάσταση του φαινομένου και να διερευνήσουν τις απόψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων, αντί να επιδιώκουν να διεισδύσουν βαθύτερα στις σκέψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, χρησιμοποιούν τις ποσοτικές μεθόδους (Bryman, 2015).

Παρόλο που και οι δύο μέθοδοι έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η μία μέθοδος είναι καλύτερη ή ορθότερη από την άλλη. Επομένως, το βασικό κριτήριο για να αποφασίσει ποια μέθοδος είναι η πιο κατάλληλη για μια έρευνα είναι η αποτελεσματικότητά της στην επίτευξη κάθε ερευνητικού στόχου (Gray, 2017).

Δεδομένου ότι ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι η καταγραφή και κατ' επέκταση η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη

συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε. και στη συμβολή αυτών στην παροχή εξΑΕ διδασκαλίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης γενικότερα, μέσα από την ανίχνευση των γενικών τάσεων και των απόψεων, επιλέγοντας το δείγμα από τον συγκεκριμένο πληθυσμό, κρίθηκαν ως περισσότερο κατάλληλες οι ποσοτικές μέθοδοι (Adams, 2014),

Η ποσοτική έρευνα είναι μια έρευνα, που μπορεί να πραγματοποιηθεί γρήγορα χωρίς να απαιτείται ειδική γνώση και εμπειρία από την πλευρά του/της ερευνητή/τριας. Το κύριο πλεονέκτημα αυτής της μελέτης είναι ότι μπορεί να παρέχει μεγάλη συλλογή δεδομένων. Εάν έχει ληφθεί ένα τυχαίο δείγμα και το δείγμα αυτό είναι αντιπροσωπευτικό, τότε μπορεί να υπάρξει γενίκευση των ευρημάτων (Bryan, 2015). Ένα μειονέκτημα της ποσοτικής έρευνας είναι η επισταμένη ανάλυση του προς διερεύνηση φαινομένου. Ωστόσο, η ερευνήτρια της παρούσας μελέτης έκρινε πως οι σκοποί αυτής δύναται να επιτευχθούν μέσω αυτής της μεθόδου. Επίσης, λόγω του περιορισμένου χρόνου, αποφασίστηκε ότι η έρευνα πρέπει να συγχρονιστεί, δηλαδή, να διεξαχθεί δηλαδή μόνο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Gray, 2017).

5.3. Πληθυσμός – Δείγμα – Δειγματοληψία

Από τα στοιχεία που ελήφθησαν από την ΕΛΣΤΑΤ (2019), αναφορικά με τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Π.Ε. στην Ελλάδα βρέθηκε ότι το σύνολο αυτών είναι 87.792 άτομα, εκ των οποίων το 77,28% (67.847) είναι γυναίκες, ενώ το 22,72% (19.945) είναι άντρες. Το 57,48% ανήκουν στην ειδικότητα των δασκάλων. Το 80,04% διαμένουν σε αστική περιοχή, ενώ το 19,96% διαμένουν σε αγροτική περιοχή. Τέλος, πρόσθετες σπουδές έχει το **8,20%** του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία αναλογικά συμφωνούν με τα στοιχεία της έρευνας αυτής (βλ. κεφ. 6), εκτός από αυτό των πρόσθετων σπουδών, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα έχουν πρόσθετες σπουδές σε ποσοστό **63%**. Η μεγάλη αυτή απόκλιση πιθανόν να σχετίζεται με τον Ν. 4589/2019, σύμφωνα με τον οποίο οι πρόσθετες σπουδές (σεμινάρια, μεταπτυχιακά, διδακτορικά κ.α.) μοριοδοτούνται τόσο για αναπλήρωση, όσο και για μόνιμο διορισμό.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 165 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 134 είναι γυναίκες και οι 31 είναι άντρες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι από διαφορετικές ειδικότητες και εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία της χώρας, είτε ως μόνιμοι, είτε ως αναπληρωτές. Στην παρούσα χρονική στιγμή δεν κρίθηκε αναγκαίος ο περιορισμός του δείγματος σε κάποια περιφέρεια ή νομό, καθώς το προς διερεύνηση θέμα είναι σύγχρονο και η έρευνα εξελίσσεται ταυτόχρονα με τις αλλαγές, που συμβαίνουν στο πεδίο της εκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας, οπότε υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέχθηκαν, βάση της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (Creswell, 2011). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία για την επιλογή του δείγματος. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται κυρίως, όταν είναι δύσκολο να βρεθεί ένας ακριβής πληθυσμός και να συλλεχθούν αρκετά δεδομένα με άλλες μεθόδους δειγματοληψίας.

Ένα μειονέκτημα της είναι ότι επειδή η βολική δειγματοληψία δεν είναι τυχαία, δεν επιτρέπει τη γενίκευση. Μειονέκτημα επίσης, αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό, καθώς μπορεί να περιλαμβάνει άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του γενικού πληθυσμού. Επομένως, τα ερευνητικά αποτελέσματα της μη τυχαίας δειγματοληψίας και της βολικής δειγματοληψίας πρέπει πάντα να ερμηνεύονται με προσοχή (Adams, 2014). Ακόμη κι αν είναι δύσκολη υπόθεση τόσο η γενίκευση, όσο και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η ανομοιογένεια στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, μπορεί να δώσει ενδιαφέροντα στοιχεία και πληροφορίες, για την καλύτερη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

5.4. Ερευνητικό εργαλείο

Μια εξίσου σημαντική απόφαση, που καλείται να λάβει ο/η ερευνητής/τρια είναι η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, που θα χρησιμοποιήσει, προκειμένου να συλλέξει αρκετά δεδομένα και να απαντήσει στις ερευνητικές ερωτήσεις. Τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία είναι τα ερωτηματολόγια, οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις (Adams, 2014). Η ερευνήτρια απέκλεισε τα δύο

τελευταία εργαλεία, καθώς η συλλογή ποιοτικών δεδομένων, θεωρείται μία αρκετά χρονοβόρα διαδικασία και απαιτεί την εμπειρία του/της ερευνητή/τριας (Bryan, 2015).

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο, που μπορεί γρήγορα και εύκολα να συλλέξει ερευνητικά δεδομένα και δημογραφικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες (Gray, 2017). Το ερωτηματολόγιο μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου ή συνδυασμό αυτών. Οι ανοιχτές ερωτήσεις επιτρέπουν στον/στην ερωτώμενο/η να επιλέξει την απάντηση που θέλει, συλλέγοντας έτσι πληροφορίες, που ενδέχεται να μην περιλαμβάνονται στις επιλογές απάντησης. Από την άλλη πλευρά, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρέχουν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ένα πιο περιορισμένο εύρος επιλογών, αλλά είναι πιο εύκολο να οργανωθούν και να αναλυθούν (Adams, 2014). Γι αυτούς τους λόγους, αποφασίστηκε η υποβολή ερωτηματολογίων ημι-δομημένων ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου.

Για την δημιουργία του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε στην αρχή αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων (Scopus, Google Scholar, ScienceDirect και ResearchGate), για να ελεγχθεί εάν υπάρχει διαθέσιμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Κατά την έρευνα δεν εντοπίστηκε κάποιο ερωτηματολόγιο, το οποίο να καλύπτει επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα του παρόντος πονήματος. Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο της έρευνας, έπρεπε να καταρτιστεί βάση του θεωρητικού μέρους της εργασίας και άλλων συναφών ερευνών σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων, έτσι ώστε οι ερωτήσεις, που περιλαμβάνονται να είναι απλές, κατανοητές και σαφείς, για να ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να απαντήσουν. Διασφαλίστηκε επίσης, ότι δεν υπάρχουν προσβλητικές, αδιάκριτες και ευαίσθητες ερωτήσεις, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν την αρνητική αντίδραση των ερωτηθέντων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει απάντηση. Τέλος, αποφεύχθηκαν οι διπλά αρνητικές ερωτήσεις, που πιθανόν να προκαλούσαν σύγχυση στον/στην ερωτώμενο/η (Bryan, 2015).

5.4.1. Διάρθρωση ερωτηματολογίου

Το τελικό ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) αποτελείται από 5 ενότητες. Η πρώτη ενότητα εξετάζει τα γενικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια προϋπηρεσίας. Η ενότητα αυτή αποτελείται από 7 ερωτήσεις, κλειστού τύπου.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στους παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα. Η ενότητα αυτή αποτελείται από 2 ερωτήσεις, οι οποίες περιέχουν δηλώσεις, που απαντώνται σε 5/βάθμια κλίμακα Likert (1: Διαφωνώ απόλυτα – 5: Συμφωνώ απόλυτα).

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζει τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αποτελείται από 3 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 2 περιέχουν δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται σε 5/βάθμια κλίμακα Likert (1: Διαφωνώ απόλυτα – 5: Συμφωνώ απόλυτα) και η τρίτη ερώτηση είναι ευρείας κλίμακας (1: καθόλου – 5: πάρα πολύ).

Η τέταρτη ενότητα εξετάζει τον βαθμό προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην εξΑΕ διδασκαλία και αποτελείται από 2 ερωτήσεις εκ των οποίων η μία αποτελείται από δηλώσεις, που απαντώνται σε 5/βάθμια κλίμακα Likert (1: Διαφωνώ απόλυτα – 5: Συμφωνώ απόλυτα) και η άλλη απαντάται σε 3/βάθμια κλίμακα Likert (1: Μη επαρκής – 3: Πολύ καλή).

Η πέμπτη ενότητα αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Απαρτίζεται από 4 ερωτήσεις. Η ερώτηση 15 είναι σε 3/βάθμια κλίμακα likert , η ερώτηση 16 είναι ευρείας κλίμακας (1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ), η ερώτηση 17 είναι κλειστού τύπου και η ερώτηση 18 είναι ανοιχτού τύπου.

Στον πίνακα 5.1. παρουσιάζεται συνοπτικά η αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 5.1. Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου
1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση;	15, 16, 17, 18
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση;	8, 9
3. Ποια είναι τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;	10, 11, 13
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι προετοιμασμένοι να συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως διδασκαλία;	12, 14
5. Σε ποιο βαθμό η ηλικία ή/και η συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα;	8 - 18

5.4.2. Εγκυρότητα περιεχομένου (Content validity)

Η εγκυρότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της έρευνας. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εγκυρότητας, μεταξύ αυτών και η εγκυρότητα περιεχομένου. Η εγκυρότητα περιεχομένου είναι ένα λογικό συμπέρασμα (Cohen, et al., 2008), είναι ο βαθμός στον οποίο τα στοιχεία ενός

μέσου αξιολόγησης, στην προκειμένη περίπτωση του ερωτηματολογίου είναι σχετικά, αντιπροσωπευτικά και εκπροσωπούν επάξια όλες τις πιθανές διαστάσεις του φαινομένου, που αξιολογείται (Haynes, et. al., 1995).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στην προηγούμενη υποενότητα στην παρούσα εργασία δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθεί ένα αυτούσιο ερευνητικό εργαλείο, καθώς δεν υπάρχουν - προς το παρόν τουλάχιστον – έρευνες, που να συνδέουν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την πανδημία COVID-19.

Επομένως, η κατάρτιση του παρόντος ερωτηματολογίου προέκυψε από τη σύζευξη άλλων ερωτηματολογίων από έρευνες, που εξετάζουν παρόμοια θέματα με την παρούσα.

Αναλυτικότερα, η κατάρτιση του ερωτηματολογίου έχει την εξής δομή:

- Οι ερωτήσεις 1 έως 7 αφορούν την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Οι περισσότερες εξ αυτών αναφέρονται σε αντίστοιχες έρευνες το δείγμα των οποίων είναι εκπαιδευτικοί (Αναστασιάδης, 2016, Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2016, Μουζάκης, κ.α., 2016). Στις ερωτήσεις 2 και 3 επιλέχθηκαν 9 κλάσεις για την ηλικία και 7 κλάσεις για τα έτη προϋπηρεσίας (Kokoska, 2015). Η ερώτηση 3 (ειδικότητες ΠΕ) διαμορφώθηκε σύμφωνα με τον Ν. 4692/2020 (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020), το άρθρο 3 του οποίου αναφέρεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και τις ειδικότητες ΠΕ, που απασχολούνται σ' αυτό. Η ερώτηση 5 (περιοχή διαμονής) βασίστηκε στην ελληνική στατιστική αρχή (ΕΛΣΤΑΤ, 2001), σύμφωνα με την οποία αγροτική χαρακτηρίζεται η περιοχή, της οποίας ο πολυπληθέστερος οικισμός έχει λιγότερους από 2000 κατοίκους και αστική χαρακτηρίζεται η περιοχή, της οποίας ο πολυπληθέστερος οικισμός έχει 2000 κατοίκους και άνω.
- Οι ερωτήσεις 8 και 9 (1^{ος} άξονας), διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με τους παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής σε εξΑΕ επιμορφωτικά προγράμματα. Η επιλογή των ερωτήσεων βασίστηκε σε αντίστοιχες έρευνες (Αναστασιάδης, 2016, Παπαδάκης, 2016, Σαρρή, 2017, European Schoolnet Academy, 2015, Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2016,

Απόστολος, κ.α., 2016, Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015, Muller, 2008, Moore et, al., 2016, Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016, Γκάτζουλα & Μανούσου, 2015, Kim, 2007, Berge & Kendrick, 2005, Cross, 1981).

- Οι ερωτήσεις 10, 11 και 13 (2^{ος} άξονας), αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η επιλογή τους βασίστηκε σε παρεμφερείς έρευνες (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016, Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015, Muller, 2008, Kim, 2007, Σεραφείμ, 2009, Baradyana, 2013, Craft, 2006, Beldarrain, 2006, Απόστολος, κ.α., 2016, Χριστοφορίδου, 2012, Okobia et. al., 2013, Jensen, 2010 (TALIS))
- Οι ερωτήσεις 12 και 14 (3^{ος} άξονας), μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τον βαθμό προετοιμασίας τους για την παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και ως προς τη θετική επιρροή που είχε η προηγούμενη ή ταυτόχρονη παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις Τ.Π.Ε. Η επιλογή τους έγινε σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες (Marek, et. al., 2021, Παπαδοπούλου, 2015, Tzivinikou et. al., 2020, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020, Μαυροθέρη, κ.α., 2021, (υπό εξέλιξη), Τσουρέκας, 2020, CEDEFOP, 2020). Ο συγκεκριμένος άξονας πλαισιώθηκε και από το θεωρητικό μέρος, διότι αρκετές από τις έρευνες, που αφορούν τον COVID-19, είναι υπό εξέλιξη.
- Οι ερωτήσεις 15 έως 18 (4^{ος} άξονας), αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων από τη μελλοντική τους συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (Σαρρή, 2017, Σεραφείμ, 2009, Muller, 2008, Παπαδάκης, 2016, Μανιάτης, χ.χ., Μουζάκης, κ.α., 2016, Στρίγκας, κ.α., 2019).

Προκειμένου ωστόσο, να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου εκτός από τις προαναφερθείσες αξιόπιστες έρευνες η ερευνητρια στηρίχθηκε στο θεωρητικό μέρος και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών, τα οποία έχουν αναπτυχθεί εκτενώς στο πρώτο μέρος του πονήματος. Η απαιτητική αυτή διαδικασία δε θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να

ολοκληρωθεί χωρίς τις εύστοχες παρατηρήσεις και την καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας (Creswell, 2011).

5.4.3. Αξιοπιστία της έρευνας

Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο, όταν η εξέταση των μεταβλητών χαρακτηρίζεται από συνέπεια, σταθερότητα και ακρίβεια (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου έγινε μέσω του συντελεστή Alpha του Cronbach (coefficient alpha). Τα στοιχεία βαθμολογήθηκαν ως συνεχείς μεταβλητές, με αποτέλεσμα ο Alpha να παρέχει έναν συντελεστή, για την εκτίμηση της συνέπειας των τιμών, αυτού του εργαλείου (Creswell, 2011). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου διασφαλίζεται, όταν η τιμή του ελέγχου Cronbach α είναι μεγαλύτερη από 0,7.

Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.2. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι όλες οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου εμφανίζουν τουλάχιστον αποδεκτή αξιοπιστία, με το συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach να παίρνει τιμές μεταξύ 0.639 και 0.918.

Πίνακας 5.2. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της έρευνας

Διάσταση	Cronbach α	Επίπεδο αξιοπιστίας
1. Απόψεις για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση	0.717	Αποδεκτό
2. Παράγοντες συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση	0.639	Αποδεκτό
3. Παράγοντες μη συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση	0.828	Υψηλό
4. Οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	0.918	Πολύ Υψηλό

5. Επίπεδο προετοιμασίας εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία	0.801	Υψηλό
--	-------	-------

5.5. Πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η τρίτη φάση της κατασκευής ενός ερωτηματολογίου αφορά την ποσοτική αξιολόγησή του. Σ' αυτή λοιπόν τη φάση προτείνεται η χορήγηση του σε μία πιλοτική ομάδα, ώστε να εντοπιστούν πιθανές αστοχίες ή παραλείψεις, αναφορικά με τις ερωτήσεις. Η διαδικασία της πιλοτικής χορήγησης έγινε στις αρχές Μαρτίου του 2021. Αφού, η ερευνήτρια έλαβε τις επισημάνσεις της πιλοτικής ομάδας των 10 ατόμων έκανε τις απαραίτητες διορθώσεις, όπου χρειάστηκε, ώστε το ερευνητικό εργαλείο να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητό και συγκεκριμένο. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα άτομα της πιλοτικής ομάδας αποκλείστηκαν από το τελικό δείγμα της έρευνας.

5.6. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2021 σε δημοτικά σχολεία όλης της χώρας, με τελικό δείγμα 165 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Λόγω της πανδημίας του COVID-19, δεν κατέστη δυνατή η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες εκ του σύνεγγυς. Επομένως, η ερευνήτρια αφού έφτιαξε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διάρκειας 10 λεπτών μέσω της φόρμας Google, ώστε η καταγραφή των απαντήσεων να γίνεται ηλεκτρονικά και άμεσα, επικοινωνώντας τηλεφωνικώς με κάποιους/ες συμμετέχοντες/ουσες και τους εξήγησε τον σκοπό της έρευνας και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους σ' αυτήν. Έπειτα έστειλε το ερωτηματολόγιο μέσω e-mail και σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ήταν ενημερωμένοι/ες για τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων από την επιστολή, που συνόδευε το ερωτηματολόγιο πριν τη συμπλήρωσή του. Ο χρόνος συλλογής των ερωτηματολογίων ήταν αρκετά σύντομος, καθώς η πλειοψηφία του τελικού δείγματος ήταν θετικά προσκείμενη στην

άμεση συμπλήρωση του με αποτέλεσμα εντός μίας εβδομάδας η ερευνήτρια να έχει το απαιτούμενο δείγμα.

Αφού συλλέχθηκαν τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των απαντήσεων και έγινε εισαγωγή αυτών στο στατιστικό πρόγραμμα του SPSS για να πραγματοποιηθεί η στατιστική ανάλυση. Σ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, η ερευνήτρια κατέβαλε κάθε δυνατό τρόπο η έρευνα να ακολουθεί τον κώδικα ηθικής δεοντολογίας, όπως αναφέρεται στη συνέχεια.

5.7. Θέματα ηθικής δεοντολογίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η μελέτη βασίστηκε στην ενημερωμένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσων και τηρήθηκαν όλοι οι ηθικοί κανόνες δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συμμετάσχουν στη μελέτη, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για το σκοπό της και τη δυνατότητα τους να μην συμμετέχουν σε αυτή, χωρίς συνέπειες. Επομένως, η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με σεβασμό στην ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων (Gray, 2017).

Ανακεφαλαίωση

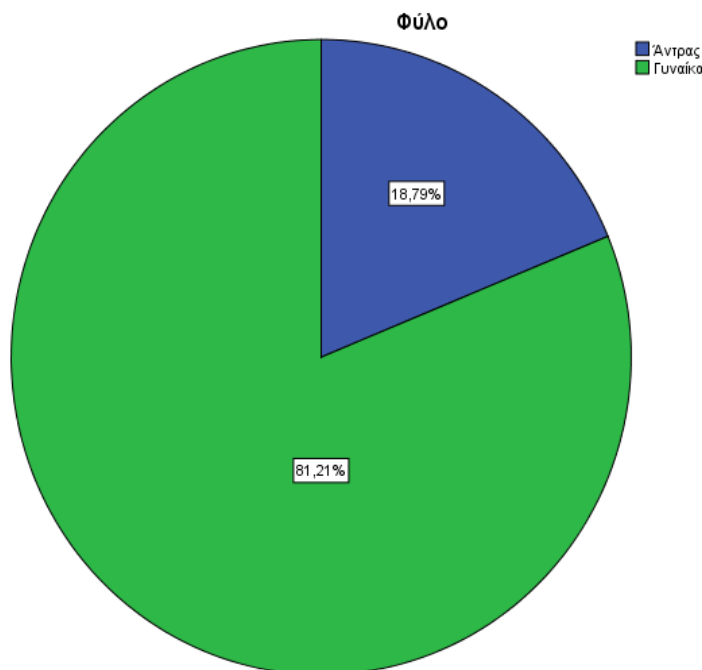
Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά, έγινε αναφορά στον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα του παρόντος πονήματος. Επιπλέον, αναπτύχθηκε διεξοδικά με στοιχεία από τη βιβλιογραφία η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας και παρατέθηκαν πληροφορίες για την ερευνητική μέθοδο, που προτιμήθηκε, το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο, που αναπτύχθηκε.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε η διάρθρωση του ερωτηματολογίου, η εγκυρότητα του περιεχομένου του και η αξιοπιστία του. Ενώ, συμπεριλήφθησαν οι ενότητες της πιλοτικής χορήγησης του ερωτηματολογίου, της ερευνητικής διαδικασίας και της ηθικής δεοντολογίας αυτής. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσων στην έρευνα.

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα- Ανάλυση δεδομένων

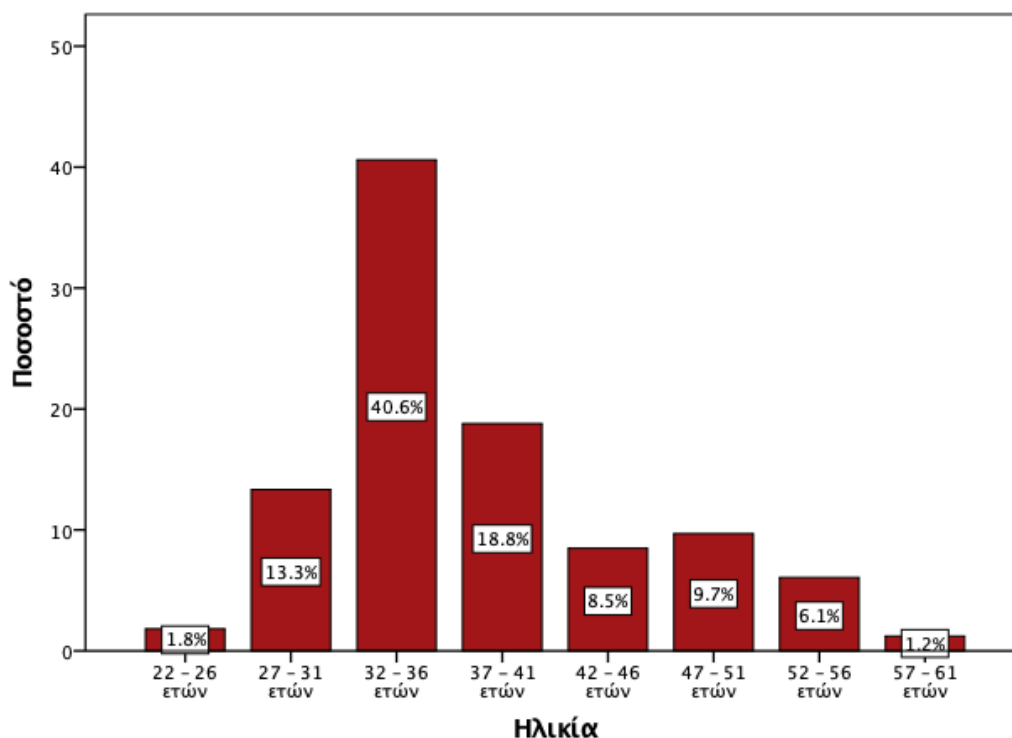
6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 165 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα. Από το Διάγραμμα 1 προκύπτει, ότι από το σύνολο των 165 άτομα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το 81.2%(n=134) ήταν γυναίκες και το 18.8% (n=31) αυτών ήταν άντρες.



Διάγραμμα 12. Κατανομή του φύλου στο δείγμα των εκπαιδευτικών

Στο Διάγραμμα 2 δίνονται τα αποτελέσματα, που αφορούν την ηλικιακή κατανομή του δείγματος. Από την ανάλυση προέκυψε πως το 15.2% (v=25) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 22 έως 31 ετών, το 59.4% (v=98) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 32 έως 41 ετών, το 18.2% (v=30) ήταν ηλικίας 42 έως 51 ετών και το 7.3% (v=12) ήταν ηλικίας άνω των 51 ετών.



Διάγραμμα 13. Ηλικιακή κατανομή στο δείγμα των εκπαιδευτικών

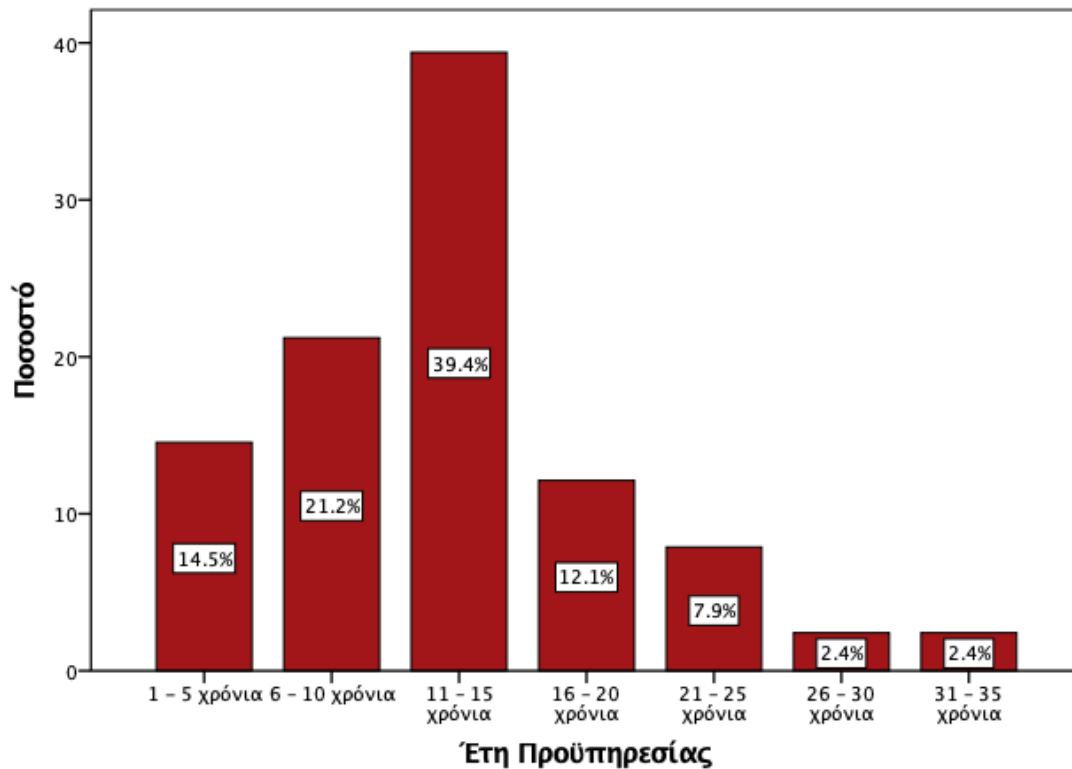
Στον Πίνακα 6.1. δίνονται τα αποτελέσματα, αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Από τα ευρήματα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ειδικότητα Π.Ε. 70 (N=91, 55.2%). Το 18.2% (N=30) των εκπαιδευτικών είχαν ειδικότητα Π.Ε. 60, ενώ από τις υπόλοιπες ειδικότητες καταγράφηκαν μικρότερα ποσοστά συμμετοχής.

Πίνακας 6.2. Ειδικότητα εκπαιδευτικών δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
Π.Ε. 05	1	0.6%
Π.Ε. 06	4	2.4%
Π.Ε. 07	2	1.2%
Π.Ε. 11	1	0.6%

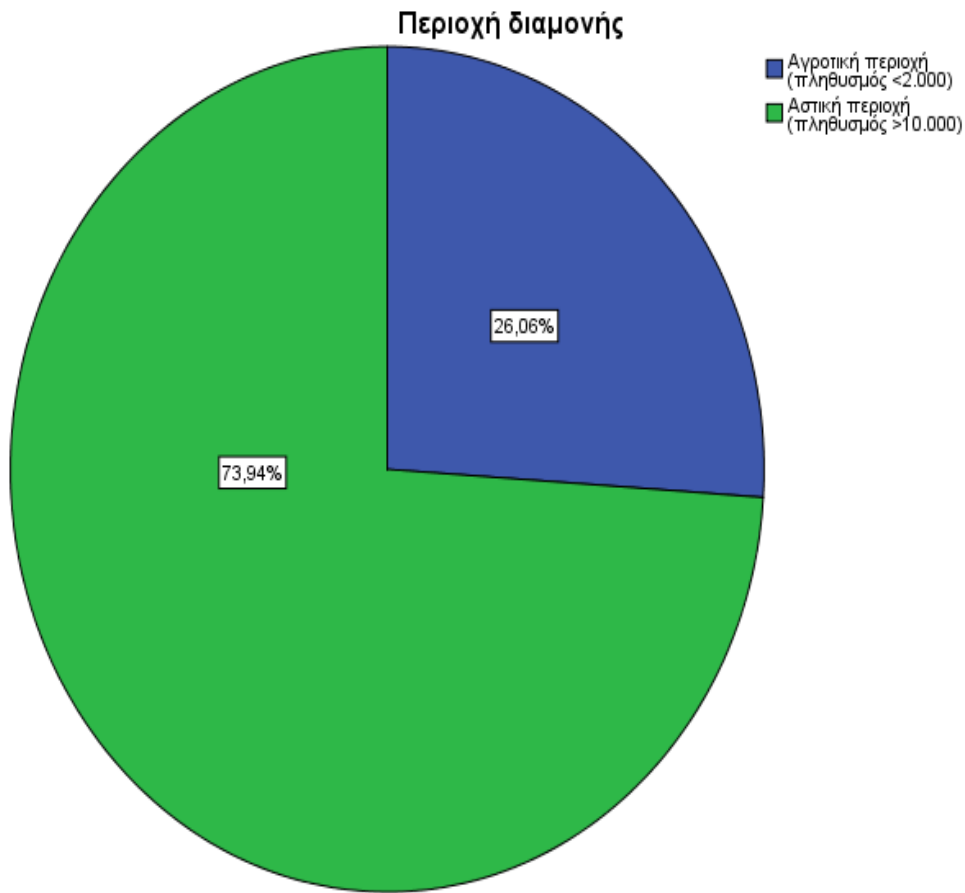
Π.Ε. 60	30	18.2%
Π.Ε. 60.50	5	3.0%
Π.Ε. 70	91	55.2%
Π.Ε. 70.50	12	7.3%
Π.Ε. 71	10	6.1%
Π.Ε. 79.01	1	0.6%
Π.Ε. 86	5	3.0%
Π.Ε. 91.01	1	0.6%
Π.Ε.25	1	0.6%
ΠΕ 70 ΕΑΕ	1	0.6%

Στο Διάγραμμα 3 δίνονται τα στοιχεία, που αφορούν την εργασιακή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως το 14.5% (n=24) των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως έχουν εργασιακή προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών, το 21.2% (n=35) δήλωσαν πως έχουν εργασιακή προϋπηρεσία μεταξύ 6 και 10 ετών και το 39.4% (n=65) δήλωσαν πως έχουν εργασιακή προϋπηρεσία μεταξύ 11 και 15 ετών. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος είχε εργασιακή προϋπηρεσίας μεταξύ 16 και 20 ετών (n=20, 12.1%), μεταξύ 21 και 25 ετών (n=13, 7.9%) και άνω των 26 ετών (n=8, 4.8%).



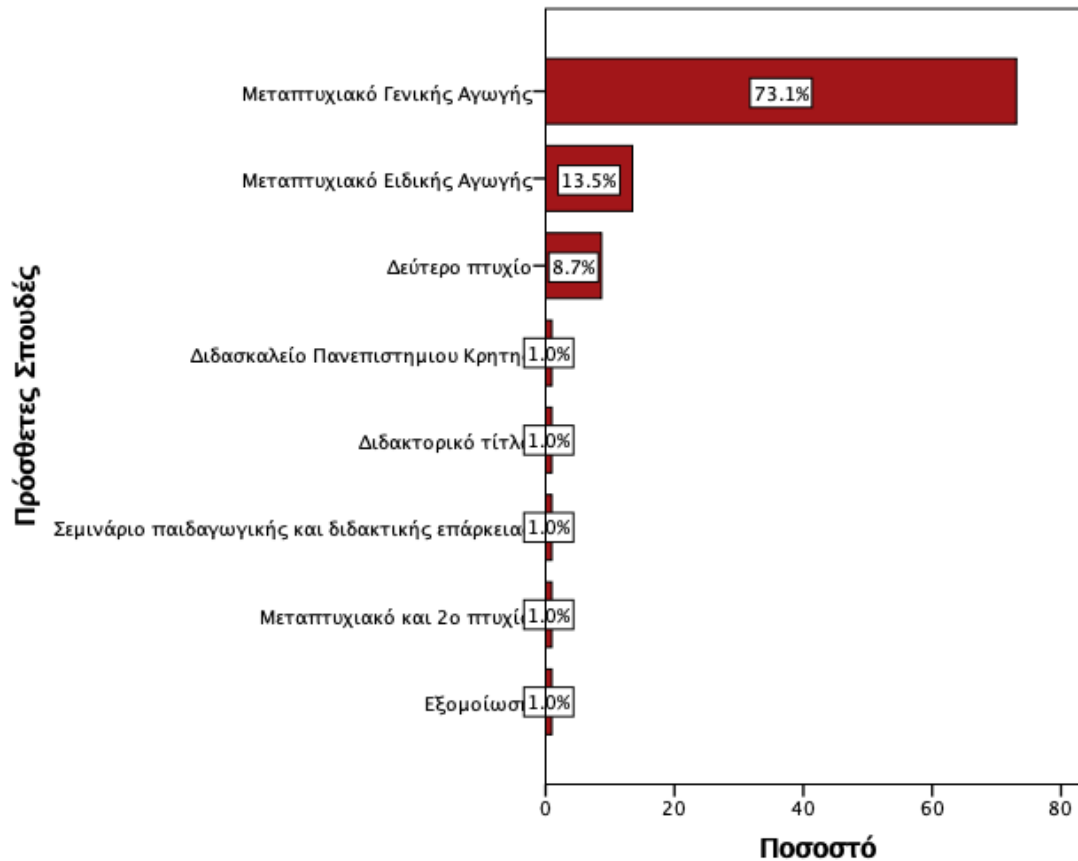
Διάγραμμα 14. Κατανομή των ετών προϋπηρεσίας στο δείγμα των εκπαιδευτικών

Από το Διάγραμμα 4 προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διέμεναν σε αστική περιοχή (n=122, 73.9%). Μικρότερο ποσοστό συμμετοχής καταγράφηκε από εκπαιδευτικούς, που διέμεναν σε αγροτική περιοχή (n=43, 26.1%).



Διάγραμμα 15. Αποτελέσματα για την περιοχή διαμονής των εκπαιδευτικών

Στο Διάγραμμα 5 δίνονται τα αποτελέσματα, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, που είχαν επιπρόσθετες σπουδές. Από το σύνολο των 165 εκπαιδευτικών, οι 104 (63%) δήλωσαν πως έχουν επιπρόσθετες σπουδές. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που είχαν επιπρόσθετες σπουδές, το 73.1% (n=76) είχαν μεταπτυχιακό Γενικής Αγωγής και το 13.5% (n=14) είχαν μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής.



Διάγραμμα 16. Αποτελέσματα για τις σπουδές των εκπαιδευτικών

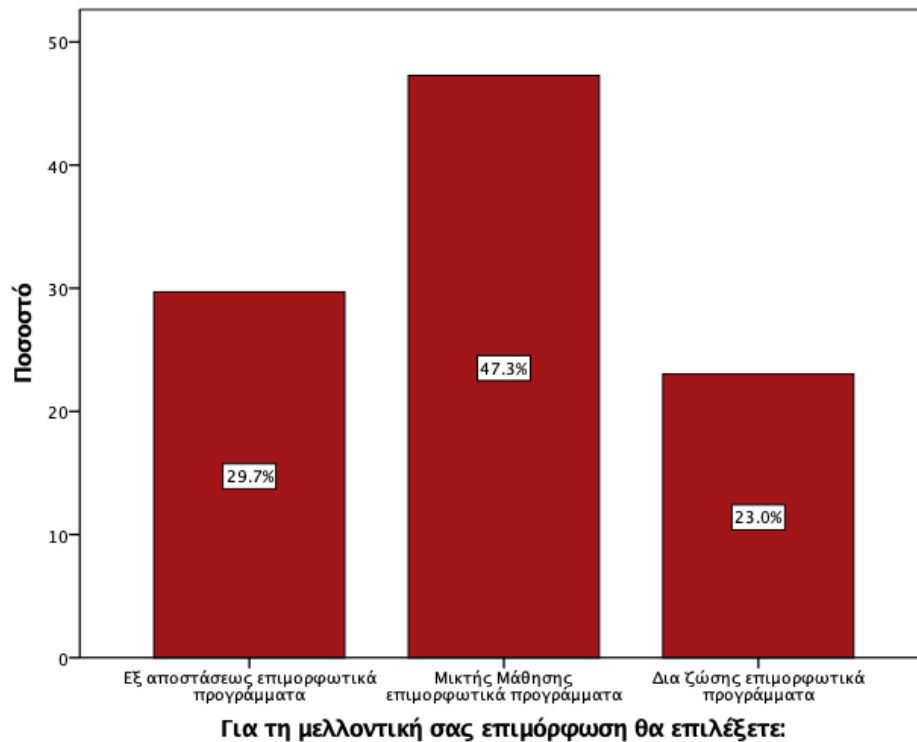
Στον Πίνακα 6.2 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμορφωτικού προγράμματος στις Τ.Π.Ε.. Από την ανάλυση προέκυψε, πως ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών είχαν παρακολουθήσει Διαδικτυακό Επιμορφωτικό Σεμινάριο (n=68, 41.2%), Διαδικτυακή Επιμορφωτική Ημερίδα (n=56, 33.9%), Τ.Π.Ε. Α Επιπέδου (n=55, 33.3%) και Τ.Π.Ε. Β Επιπέδου (n=61, 37%). Μικρότερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε, πως έχει παρακολουθήσει Μ.Ο.Ο.Σ. (n=6, 3.6%) και Διαδικτυακή Επιμορφωτική Δημερίδα (n=26, 15.8%). Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι το 20.4% (n=24) των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα είδος επιμορφωτικού προγράμματος στις Τ.Π.Ε. .

Πίνακας 6.2. Αποτελέσματα για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις Τ.Π.Ε.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Τ.Π.Ε. Α επιπέδου	55	33.3%
Τ.Π.Ε. Β επιπέδου	61	37.0%
M.O.O.C. (Massive Open Online Courses)	17	10.3%
Μαθήματα MeaeX (M.O.O.C. που περιλαμβάνει τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση)	6	3.6%
Διαδικτυακή Επιμορφωτική Δημερίδα	26	15.8%
Διαδικτυακό Επιμορφωτικό Σεμινάριο	68	41.2%
Διαδικτυακή Επιμορφωτική Ημερίδα	55	33.9%
Κανένα	34	20.4%

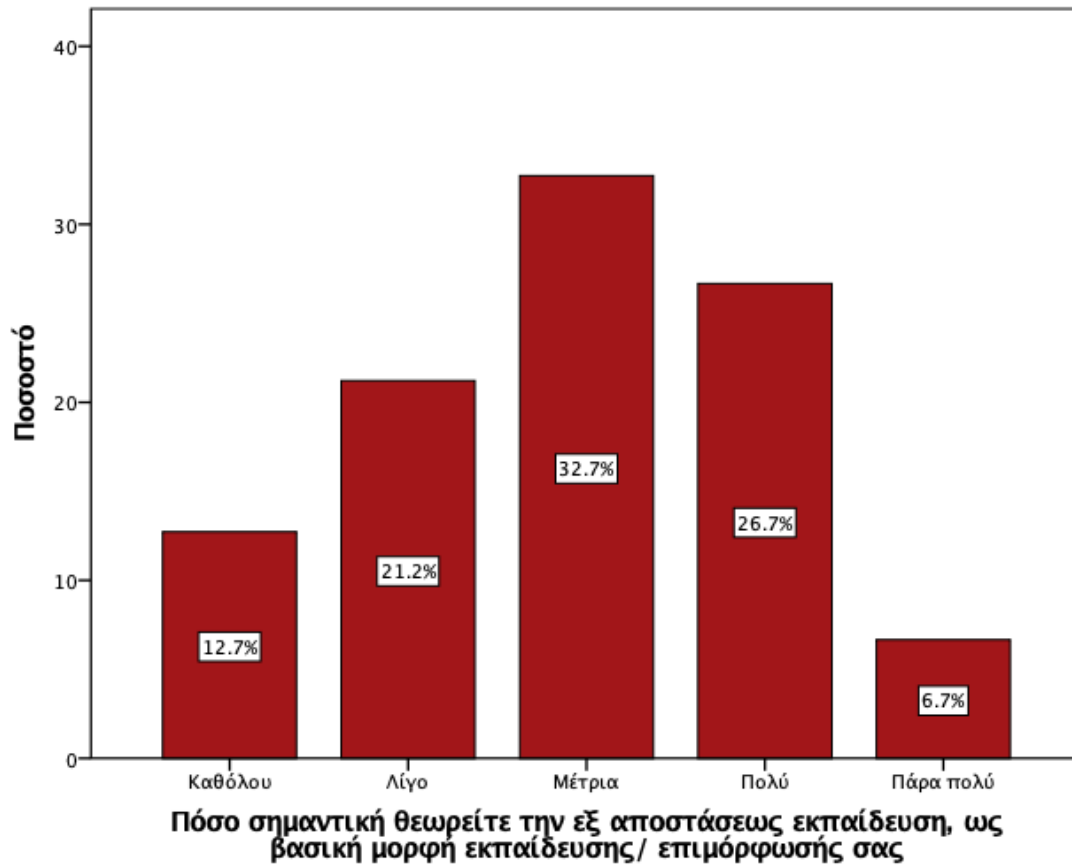
6.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση (ερευνητικό ερώτημα 1). Από το Διάγραμμα 6 προκύπτει, ότι οι το 47.3% (n=78) των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα προτιμούσαν μικτής μάθησης επιμορφωτικά προγράμματα. Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 29.7% (n=49) των εκπαιδευτικών θα προτιμούσαν αποκλειστικά εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ενώ το 23% (n=38) των εκπαιδευτικών θα προτιμούσαν αποκλειστικά δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα.



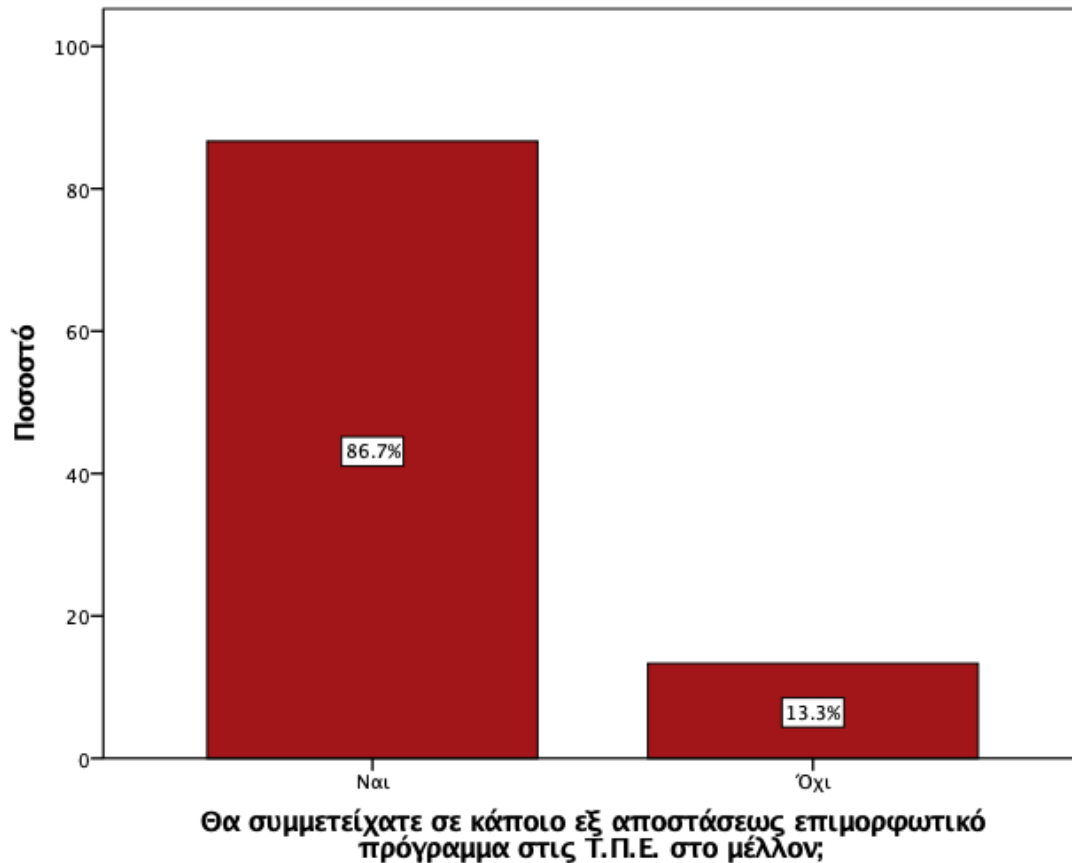
Διάγραμμα 17. Αποτελέσματα για το είδος επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί

Στο Διάγραμμα 7 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως βασική μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι το 33.9% (n=56) των εκπαιδευτικών θεωρούν ως καθόλου ή λίγο σημαντική την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 32.7% (n=54) τη θεωρούν σε μέτριο βαθμό σημαντική ενώ το 33.4% (n=55) τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ σημαντική.



Διάγραμμα 18. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως βασική μορφή εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης

Τέλος, από το Διάγραμμα 8 προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα συμμετείχαν σε κάποιο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον (n=143, 86.7%).



Διάγραμμα 19. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον

6.2.1. Διαφοροποίηση απόψεων για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απόψεων για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 και ο έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Τα ευρήματα της ανάλυσης για το είδος επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.3. Η ανάλυση έδειξε ότι το είδος επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί δεν εξαρτάται από την ηλικία τους ($\chi^2(2)=0.479$,

$p=0.787$) και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ($\chi^2(2)=3.421$, $p=0.181$).

Πίνακας 6.3. Αποτελέσματα κριτηρίου ανεξαρτησίας χ^2 για το είδος επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

		Για τη μελλοντική σας επιμόρφωση θα επιλέξετε:			
			Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	Μικτής Μάθησης επιμορφωτικά προγράμματα	Δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα
Ηλικία	Λιγότερο έμπειροι	n	38	58	27
		%	30.9%	47.2%	22.0%
	Περισσότερο έμπειροι	n	11	20	11
		%	26.2%	47.6%	26.2%
Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	Συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση	n	40	52	28
		%	33.3%	43.3%	23.3%
	Ελάχιστη ή καμία εξ αποστάσεως επιμόρφωση	n	9	26	10
		%	20.0%	57.8%	22.2%

Ηλικία: $\chi^2(2)=0.479$, $p=0.787$

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα: $\chi^2(2)=3.421$, $p=0.181$

Τα ευρήματα της ανάλυσης για το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως βασική μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης, ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.4. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία τους ($t(163)=-0.286$,

$p=0.775$) και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ($t(163)=1.092$, $p=0.277$).

Πίνακας 6.4. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για το πόσο σημαντική είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως βασική μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης, ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

		Πόσο σημαντική θεωρείτε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως βασική μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσής σας		t	p
		MT	TA		
Ηλικία	Λιγότερο έμπειροι	2.9	1.1	-0.286	0.775
	Περισσότερο έμπειροι	3.0	1.2		
Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	Συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση	3.0	1.1	1.092	0.277
	Συμμετοχή σε ελάχιστη ή καμία εξ αποστάσεως επιμόρφωση	2.8	1.1		

Τα ευρήματα της ανάλυσης για το αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον, ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.5. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την ηλικία τους ($\chi^2(1)=0.542$, $p=0.462$) και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ($\chi^2(1)=2.380$, $p=0.123$).

Πίνακας 6.5. Αποτελέσματα κριτηρίου ανεξαρτησίας χ^2 για το αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

		Θα συμμετείχατε σε κάποιο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον;				χ^2	p
		Ναι		Όχι			
		n	%	n	%		
Ηλικία	Λιγότερο έμπειροι	108	87.8%	15	12.2%	0.542	0.462
	Περισσότερο έμπειροι	35	83.3%	7	16.7%		
Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	Συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση	107	89.2%	13	10.8%	2.380	0.123
	Συμμετοχή σε ελάχιστη ή καμία εξ αποστάσεως επιμόρφωση	36	80.0%	9	20.0%		

6.3. Παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση (ερευνητικό ερώτημα 2).

Στον Πίνακα 6.6. παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε..

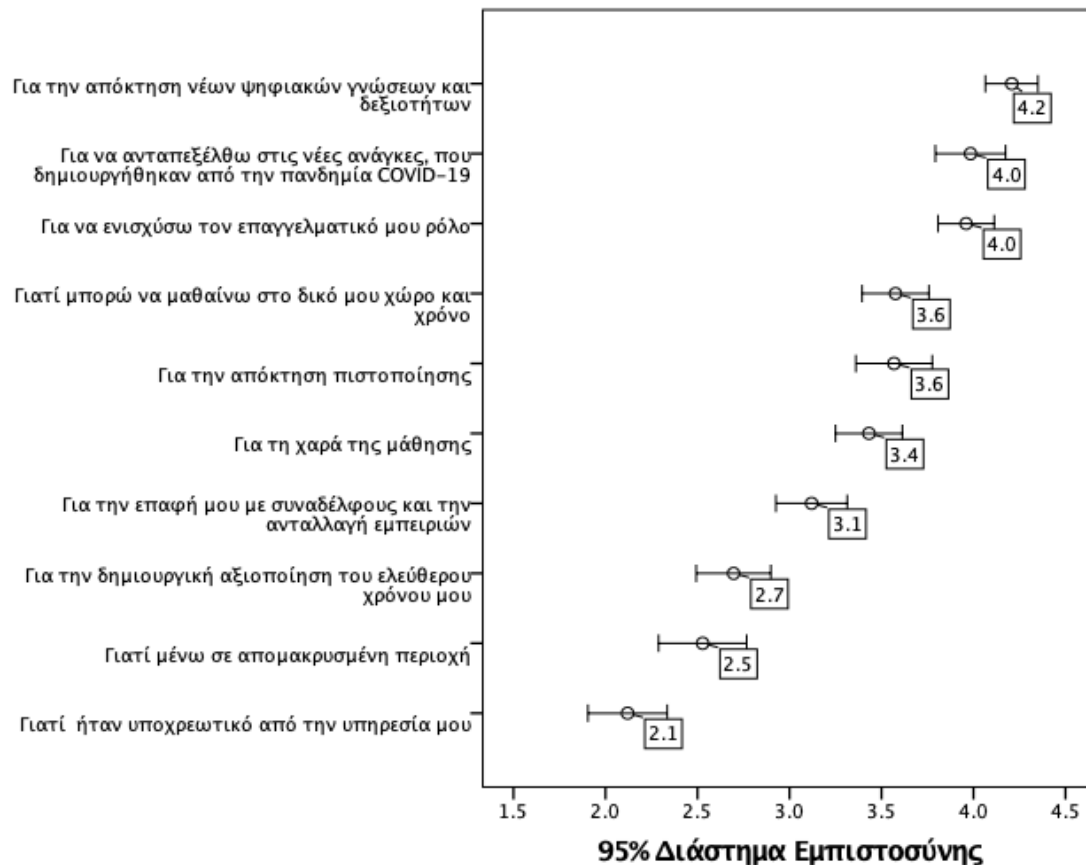
Η ανάλυση έδειξε ότι οι παράγοντες, που ωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι η απόκτηση νέων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων (MT=4.2, TA=0.8) και η ετοιμότητα τους, ώστε να ανταπεξέλθουν στις νέες ανάγκες, που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19 (MT=4.0, TA=1.1). Επιπλέον, αρκετά σημαντικοί λόγοι, που ωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι η ενίσχυση του επαγγελματικού τους ρόλου (MT=3.9, TA=0.9), η απόκτηση πιστοποίησης (MT=3.6 TA=1.2) και η ευκολία που παρέχουν αυτά τα προγράμματα στους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν στο δικό τους χώρο και χρόνο (MT=3.5, TA=1.1). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν, πως παρακινούνται να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε μέτριο βαθμό λόγω της επαφής με άλλους συναδέλφους και της ανταλλαγής εμπειριών (MT=3.1, TA=1.1). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν, πως λιγότερο σημαντικοί λόγοι συμμετοχής σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους (MT=2.7, TA=1.20), η διαμονή σε απομακρυσμένη περιοχή (MT=2.5, TA=1.4) και η υποχρεωτικότητα από την υπηρεσία τους (MT=2.1, TA=1.2).

Πίνακας 6.6. Αποτελέσματα για τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. (ΔΑ=Διαφωνώ Απόλυτα, ΣΑ=Συμφωνώ Απόλυτα)

	ΔΑ	Δ	ΟΔ/ ΟΣ	Σ	ΣΑ	MT	TA
Για να ενισχύσω τον επαγγελματικό μου ρόλο	2.3%	6.1%	10.6%	56.8%	24.2%	3.9	0.9
Για να ανταπεξέλθω στις νέες ανάγκες, που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19	6.1%	4.5%	9.8%	45.5%	34.1%	4.0	1.1

Για την απόκτηση νέων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων	3.0%	0.8%	6.8%	53.8%	35.6%	4.2	0.8
Για τη χαρά της μάθησης	4.7%	13.2%	31.8%	34.9%	15.5%	3.4	1.1
Για την δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μου	18.6%	23.3%	34.9%	16.3%	7.0%	2.7	1.2
Για την απόκτηση πιστοποίησης	4.7%	15.5%	21.7%	32.6%	25.6%	3.6	1.2
Για την επαφή μου με συναδέλφους και την ανταλλαγή εμπειριών	9.2%	16.8%	33.6%	31.3%	9.2%	3.1	1.1
Γιατί μπορώ να μαθαίνω στο δικό μου χώρο και χρόνο	5.3%	9.9%	26.0%	42.0%	16.8%	3.5	1.1
Γιατί μένω σε απομακρυσμένη περιοχή	28.7%	27.9%	17.8%	13.2%	12.4%	2.5	1.4
Γιατί ήταν υποχρεωτικό από την υπηρεσία μου	42.3%	25.4%	15.4%	12.3%	4.6%	2.1	1.2

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. δίνονται στο Διάγραμμα 9 σε φθίνουσα προς τη σημαντικότητα σειρά με τη μορφή Μέσης Τιμής και 95% Διαστήματος Εμπιστοσύνης.



Διάγραμμα 20. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. σε φθίνουσα προς τη σημαντικότητα σειρά

Στον Πίνακα 6.7. παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε..

Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε μέτριο βαθμό δε συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. για λόγους περιορισμένου χρόνου (MT=3.1, TA=1.2) και προσωπικών υποχρεώσεων (MT=3.3, TA=1.2) αλλά και λόγω ελλιπούς ενημέρωσης (MT=3.1, TA=1.2). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε μικρότερο βαθμό αναγνώρισαν ότι λόγοι μη συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι οι ψυχολογικοί

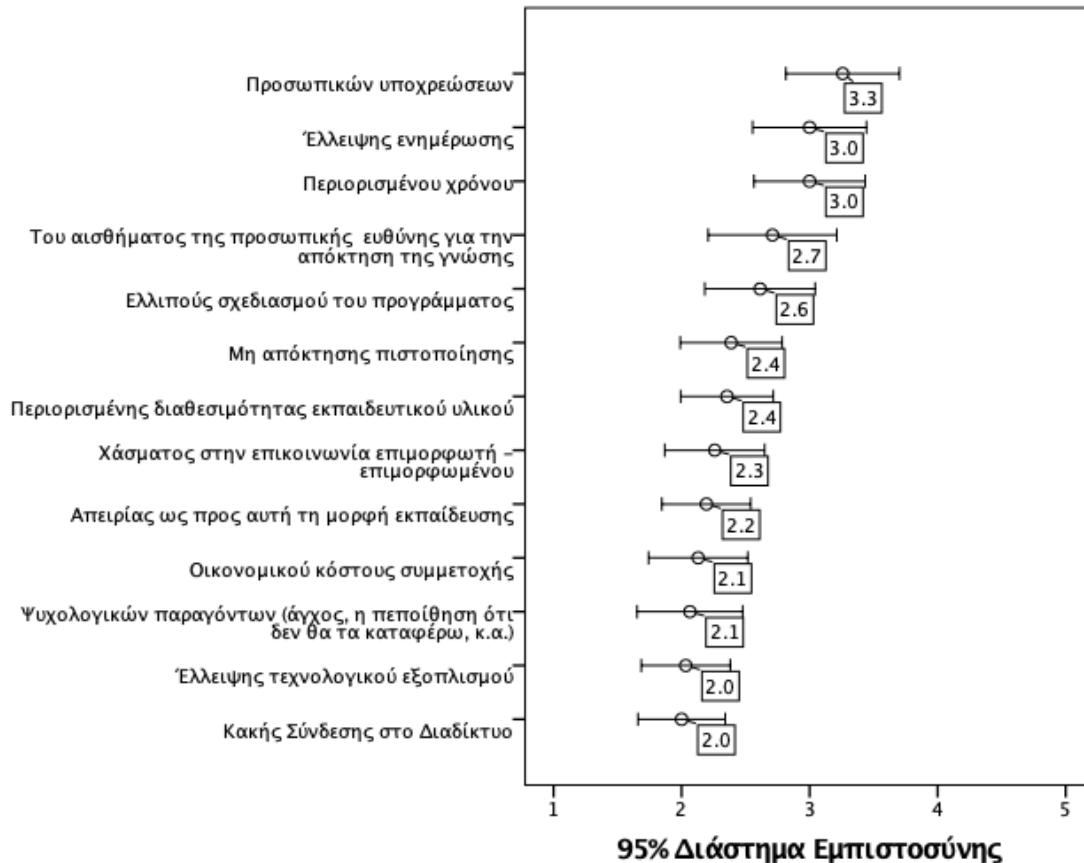
παράγοντες (MT=2.1, TA=1.1), η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (MT=2.1, TA=0.9), η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο (MT=2.0, TA=0.9), το οικονομικό κόστος συμμετοχής (MT=2.3, TA=1.1), το χάσμα στην επικοινωνία με τον επιμορφωτή (MT=2.3, TA=1.0), η απειρία ως προς αυτή τη μορφή εκπαίδευσης (MT=2.3, TA=1.0), η περιορισμένη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού (MT=2.4, TA=0.9) και η έλλειψη πιστοποίησης (MT=2.5, TA=1.1).

Πίνακας 6.7. Αποτελέσματα για τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. (ΔΑ=Διαφωνώ Απόλυτα, ΣΑ=Συμφωνώ Απόλυτα)

	ΔΑ	Δ	ΟΔ/ ΟΣ	Σ	ΣΑ	MT	TA
Περιορισμένου χρόνου	11.1%	19.4%	25.0%	33.3%	11.1%	3.1	1.2
Προσωπικών υποχρεώσεων	8.6%	17.1%	22.9%	37.1%	14.3%	3.3	1.2
Απειρίας ως προς αυτή τη μορφή εκπαίδευσης	22.9%	34.3%	28.6%	14.3%	0.0%	2.3	1.0
Κακής Σύνδεσης στο Διαδίκτυο	29.4%	47.1%	14.7%	8.8%	0.0%	2.0	0.9
Έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού	29.4%	44.1%	17.6%	8.8%	0.0%	2.1	0.9
Χάσματος στην επικοινωνία επιμορφωτή - επιμορφωμένου	20.6%	50.0%	14.7%	11.8%	2.9%	2.3	1.0
Περιορισμένης διαθεσιμότητας εκπαιδευτικού υλικού	14.7%	50.0%	23.5%	8.8%	2.9%	2.4	1.0
Έλλειψης ενημέρωσης	11.1%	19.4%	27.8%	27.8%	13.9%	3.1	1.2
Οικονομικού κόστους	27.8%	36.1%	13.9%	22.2%	0.0%	2.3	1.1

συμμετοχής							
Ελλιπούς σχεδιασμού του προγράμματος	18.2%	27.3%	30.3%	15.2%	9.1%	2.7	1.2
Μη απόκτησης πιστοποίησης	20.0%	37.1%	25.7%	11.4%	5.7%	2.5	1.1
Ψυχολογικών παραγόντων (άγχος κλπ)	32.4%	41.2%	11.8%	11.8%	2.9%	2.1	1.1
Του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης για την απόκτηση της γνώσης	18.2%	36.4%	18.2%	12.1%	15.2%	2.7	1.3

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. δίνονται στο Διάγραμμα 10 σε φθίνουσα προς τη σημαντικότητα σειρά με τη μορφή Μέσης Τιμής και 95% Διαστήματος Εμπιστοσύνης.



Διάγραμμα 21. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. σε φθίνουσα προς τη σημαντικότητα σειρά

6.3.1. Διαφοροποίηση παραγόντων συμμετοχής/μη συμμετοχής ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των παραγόντων συμμετοχής/μη συμμετοχής ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Τα ευρήματα της ανάλυσης για τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής

μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. ως προς την ηλικία τους δίνονται στον Πίνακα 6.8. Από τις συγκρίσεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών σε καμία από τις περιπτώσεις, καθώς παρατηρήθηκε επίπεδο σημαντικότητας (p-value) υψηλότερο από $\alpha=0.05$.

Πίνακας 6.8. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test τους παράγοντες, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. ως προς την ηλικία τους

	Ηλικία				t	p
	Λιγότερο έμπειροι		Περισσότερο έμπειροι			
	MT	TA	MT	TA		
Για να ενισχύσω τον επαγγελματικό μου ρόλο	4.0	0.9	3.7	0.8	1.467	0.145
Για να ανταπεξέλθω στις νέες ανάγκες, που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19	4.0	1.1	3.9	1.0	0.200	0.842
Για την απόκτηση νέων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων	4.2	0.9	4.0	0.8	1.140	0.257
Για τη χαρά της μάθησης	3.4	1.1	3.6	1.0	-0.682	0.496
Για την δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μου	2.7	1.2	2.6	1.0	0.347	0.729
Για την απόκτηση πιστοποίησης	3.6	1.2	3.5	0.9	0.558	0.578
Για την επαφή μου με συναδέλφους και την ανταλλαγή εμπειριών	3.1	1.1	3.2	1.0	-0.123	0.903
Γιατί μπορώ να μαθαίνω στο δικό μου χώρο και χρόνο	3.6	1.1	3.5	1.0	0.202	0.840

Γιατί μένω σε απομακρυσμένη περιοχή	2.6	1.4	2.1	1.2	1.829	0.070
Γιατί ήταν υποχρεωτικό από την υπηρεσία μου	2.1	1.3	2.1	1.1	0.097	0.923

Τα ευρήματα της ανάλυσης για τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε., ως προς την ηλικία τους δίνονται στον Πίνακα 6.9. Από τις συγκρίσεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών σε καμία από τις περιπτώσεις, καθώς παρατηρήθηκε επίπεδο σημαντικότητας (p-value) υψηλότερο από $\alpha=0.05$.

Πίνακας 6.9. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τους λόγους, που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. ως προς την ηλικία τους

	Ηλικία				t	p
	Λιγότερο έμπειροι		Περισσότερο έμπειροι			
	MT	TA	MT	TA		
Περιορισμένου χρόνου	3.2	1.2	3.1	1.4	0.119	0.906
Προσωπικών υποχρεώσεων	3.4	1.1	3.2	1.4	0.357	0.723
Απειρίας ως προς αυτή τη μορφή εκπαίδευσης	2.5	1.0	2.0	0.9	1.203	0.237
Κακής Σύνδεσης στο Διαδίκτυο	2.0	0.9	2.1	1.1	-0.312	0.757
Έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού	2.0	0.9	2.1	1.1	-0.196	0.846

Χάσματος στην επικοινωνία επιμορφωτή - επιμορφωμένου	2.4	1.0	2.0	1.0	0.902	0.374
Περιορισμένης διαθεσιμότητας εκπαιδευτικού υλικού	2.4	0.9	2.1	1.1	0.888	0.381
Έλλειψης ενημέρωσης	3.2	1.2	3.0	1.4	0.447	0.658
Οικονομικού κόστους συμμετοχής	2.3	1.1	2.2	1.2	0.347	0.730
Ελλιπούς σχεδιασμού του προγράμματος	2.8	1.2	2.6	1.3	0.405	0.688
Μη απόκτησης πιστοποίησης	2.5	1.1	2.3	1.3	0.519	0.607
Ψυχολογικών παραγόντων (άγχος κλπ)	2.2	1.1	2.0	1.0	0.371	0.713
Του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης για την απόκτηση της γνώσης	2.5	1.2	3.3	1.7	-1.365	0.182

6.4. Οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το ποια είναι τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ερευνητικό ερώτημα 3).

Στον Πίνακα 6.10. παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα σχετικά με τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι η μέση τιμή σε όλες τις περιπτώσεις κυμάνθηκε μεταξύ 3.4 και 3.9 και είναι ένδειξη, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν όλα τα αναφερόμενα οφέλη. Αναλυτικότερα, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική

ανάπτυξη, καθώς εμπλουτίζει την εκπαιδευτική τους πρακτική (MT=3.9, TA=0.8), προωθεί καινοτόμες δράσεις (MT=3.8, TA=0.9), ενισχύει την καλύτερη χρήση των Τ.Π.Ε. για μία συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (MT=3.8, TA=0.9), παρέχει ενημέρωση για τις εξελίξεις στους τομείς, που ενδιαφέρουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς (MT=3.8, TA=0.9), υποστηρίζει τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας νέας τεχνολογικά υποβοηθούμενης εκπαίδευσης (MT=3.8, TA=0.9) και ενισχύει την ψηφιακή εγγραματοσύνη των εκπαιδευτικών (MT=3.8, TA=0.9). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, ότι η εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμόρφωση ενισχύει την επαγγελματική αυτοεκτίμηση τους (MT=3.6, TA=1.1), αναπτύσσει συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων/σχολείων μέσω της συμμετοχής τους σε (παγκόσμιες) κοινότητες μάθησης (MT=3.6, TA=0.9) και αναβαθμίζει ποιοτικά το εκπαιδευτικό τους έργο (MT=3.5, TA=1.0).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό ή μεικτής μάθησης πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε., που παρακολούθησαν τους παρείχε καλές πρακτικές, που μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν σε πρακτικό επίπεδο (MT=3.7, TA=0.9), ικανοποίησε βασικές επιμορφωτικές τους ανάγκες (MT=3.6, TA=0.8) και τους έκανε να αισθανθούν περισσότερο καταρτισμένοι (MT=3.6, TA=0.8).

Πίνακας 6.10. Αποτελέσματα για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

	ΔΑ	Δ	ΟΔ/ ΟΣ	Σ	ΣΑ	MT	TA
Με έκανε να αισθανθώ περισσότερο καταρτισμένος/η	1.6%	8.6%	26.6%	55.5%	7.8%	3.6	0.8
Ικανοποίησε βασικές επιμορφωτικές μου ανάγκες	0.0%	10.1%	28.7%	54.3%	7.0%	3.6	0.8
Μου παρείχε καλές πρακτικές, που μπορώ να τις χρησιμοποιήσω σε	1.6%	9.4%	22.8%	54.3%	11.8%	3.7	0.9

πρακτικό επίπεδο

Υποστηρίζει τον νέο ρόλο

του εκπαιδευτικού στο

πλαίσιο μιας νέας

τεχνολογικά

υποβοηθούμενης

εκπαίδευσης

4.2% 4.8% 15.8% 58.2% 17.0% 3.8 0.9

Ενισχύει την

επαγγελματική

αυτοεκτίμησή του/της

6.7% 7.3% 21.2% 47.9% 17.0% 3.6 1.1

Τον/τη(ν) καθιστά ψηφιακά

εγγράμματο/η

1.8% 6.7% 21.8% 50.9% 18.8% 3.8 0.9

Αναπτύσσει τον κριτικό

στοχασμό μέσα από την

άμεση πρόσβαση σε

μεγάλο όγκο πληροφορίας

3.6% 10.9% 37.0% 37.0% 11.5% 3.4 1.0

Ενημερώνεται για τις

εξελίξεις στους τομείς που

τον/τη(ν) ενδιαφέρουν

άμεσα

3.6% 3.6% 23.0% 52.1% 17.6% 3.8 0.9

Εμπλουτίζει την

εκπαιδευτική του/της

πρακτική

1.2% 3.0% 16.4% 60.0% 19.4% 3.9 0.8

Αναπτύσσονται

συνεργασίες μεταξύ

συναδέλφων/ σχολείων

μέσω της συμμετοχής τους

σε (παγκόσμιες) κοινότητες

μάθησης

1.8% 7.3% 32.7% 44.8% 13.3% 3.6 0.9

Προωθούνται καινοτόμες

2.4% 5.5% 24.8% 49.1% 18.2% 3.8 0.9

δράσεις							
Αναβαθμίζεται ποιοτικά το εκπαιδευτικό έργο	6.1%	8.5%	29.1%	43.6%	12.7%	3.5	1.0
Καλύτερη χρήση των Τ.Π.Ε. για μία συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη	3.0%	3.0%	19.4%	56.4%	18.2%	3.8	0.9
Εμπλουτισμός του τυπικού βιογραφικού με συμμετοχή σε εξ αποστάσεως προγράμματα	2.4%	7.3%	20.6%	53.3%	16.4%	3.7	0.9

Από τον Πίνακα 6.11. προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βοηθήθηκαν σε μέτριο βαθμό από τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε., στη χρήση της Τηλεκπαίδευσης (MT=2.8, TA=1.1).

Πίνακας 6.11. Αποτελέσματα για το επίπεδο βοήθειας, που παρέχουν τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε., στη χρήση της Τηλεκπαίδευσης (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5	MT	TA
Πόσο σας βοήθησαν τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε., στη χρήση της Τηλεκπαίδευσης	15.6%	24%	32.5%	22.7%	5.2%	2.8	1.1

6.4.1. Διαφοροποίηση οφελών της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Τα ευρήματα της ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως προς την ηλικία τους δίνονται στον Πίνακα 6.12. Από τις συγκρίσεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών σε καμία από τις περιπτώσεις, καθώς παρατηρήθηκε επίπεδο σημαντικότητας (p-value) υψηλότερο από $\alpha=0.05$.

Πίνακας 6.12. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους

	Ηλικία				t	p
	Λιγότερο έμπειροι		Περισσότερο έμπειροι			
	MT	TA	MT	TA		
Με έκανε να αισθανθώ περισσότερο καταρτισμένος/η	3.6	0.8	3.5	0.8	1.113	0.268
Ικανοποίησε βασικές επιμορφωτικές μου ανάγκες	3.6	0.8	3.7	0.7	-0.798	0.426

Μου παρείχε καλές πρακτικές, που μπορώ να τις χρησιμοποιήσω σε πρακτικό επίπεδο	3.7	0.9	3.6	0.7	0.626	0.532
Υποστηρίζει τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας νέας τεχνολογικά υποβοηθούμενης εκπαίδευσης	3.8	0.9	3.7	1.0	0.979	0.329
Ενισχύει την επαγγελματική αυτοεκτίμησή του/της	3.7	1.1	3.5	1.1	0.960	0.338
Τον/τη(ν) καθιστά ψηφιακά εγγράμματο/η	3.8	0.9	3.6	0.9	1.375	0.171
Αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό μέσα από την άμεση πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφορίας	3.5	0.9	3.2	1.0	1.798	0.074
Ενημερώνεται για τις εξελίξεις στους τομείς που τον/τη(ν) ενδιαφέρουν άμεσα	3.8	0.9	3.7	0.8	0.799	0.425
Εμπλουτίζει την εκπαιδευτική του/της πρακτική	4.0	0.8	3.8	0.7	0.980	0.329
Αναπτύσσονται συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων/ σχολείων μέσω της συμμετοχής τους σε (παγκόσμιες) κοινότητες μάθησης	3.6	0.9	3.6	0.7	0.296	0.767
Προωθούνται καινοτόμες δράσεις	3.8	0.9	3.6	0.9	1.106	0.271
Αναβαθμίζεται ποιοτικά το εκπαιδευτικό έργο	3.5	1.0	3.3	1.1	1.114	0.267
Καλύτερη χρήση των Τ.Π.Ε. για μία συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη	3.9	0.9	3.7	0.8	0.852	0.395
Εμπλουτισμός του τυπικού βιογραφικού με συμμετοχή σε εξ αποστάσεως προγράμματα	3.8	0.9	3.7	0.8	0.603	0.547

Τα ευρήματα της ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα δίνονται στον Πίνακα 6.13. Από τις συγκρίσεις παρατηρήθηκαν αρκετές σημαντικές διαφορές. Αναλυτικότερα, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί, που είχαν συμμετάσχει σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, που είχαν συμμετάσχει σε ελάχιστη ή καμία εξ αποστάσεως επιμόρφωση ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση:

- Υποστηρίζει τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας νέας τεχνολογικά υποβοηθούμενης εκπαίδευσης ($t(163)=3.387, p=0.001$)
- Ενισχύει την επαγγελματική αυτοεκτίμηση ($t(163)=2.953, p=0.004$)
- Ενισχύει την ψηφιακή εγγραματοσύνη των εκπαιδευτικών ($t(163)=2.426, p=0.016$)
- Αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό μέσα από την άμεση πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφορίας ($t(163)=1.994, p=0.048$)
- Συμβάλλει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις εξελίξεις στους τομείς, που τους ενδιαφέρουν άμεσα ($t(163)=3.444, p=0.001$)
- Εμπλουτίζει την εκπαιδευτική τους πρακτική ($t(163)=2.552, p=0.012$)
- Βοηθά στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων/σχολείων, μέσω της συμμετοχής τους σε (παγκόσμιες) κοινότητες μάθησης ($t(163)=2.704, p=0.008$)
- Προωθεί καινοτόμες δράσεις ($t(163)=2.945, p=0.004$)
- Αναβαθμίζει ποιοτικά το εκπαιδευτικό τους έργο ($t(163)=3.697, p=0.000$)
- Βοηθά στην καλύτερη χρήση των Τ.Π.Ε., για μία συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη ($t(163)=3.252, p=0.001$)
- Βοηθά στον εμπλουτισμό του τυπικού βιογραφικού τους ($t(163)=3.668, p=0.000$)

Πίνακας 6.13. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τα οφέλη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

	Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα					
	Συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση				t	p
	MT	TA	MT	TA		
Με έκανε να αισθανθώ περισσότερο καταρτισμένος/η	3.6	0.8	3.5	1.0	0.614	0.541
Ικανοποίησε βασικές επιμορφωτικές μου ανάγκες	3.6	0.7	3.2	0.9	1.751	0.082
Μου παρείχε καλές πρακτικές, που μπορώ να τις χρησιμοποιήσω σε πρακτικό επίπεδο	3.7	0.8	3.5	1.1	0.842	0.402
Υποστηρίζει τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας νέας τεχνολογικά υποβοηθούμενης εκπαίδευσης	3.9	0.8	3.4	1.2	3.387	0.001*
Ενισχύει την επαγγελματική αυτοεκτίμησή του/της	3.8	0.9	3.2	1.3	2.953	0.004*
Τον/τη(ν) καθιστά ψηφιακά εγγράμματο/η	3.9	0.8	3.5	1.1	2.426	0.016*

Αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό μέσα από την άμεση πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφορίας	3.5	0.9	3.2	1.0	1.994	0.048*
Ενημερώνεται για τις εξελίξεις στους τομείς που τον/τη(ν) ενδιαφέρουν άμεσα	3.9	0.9	3.4	0.9	3.444	0.001*
Εμπλουτίζει την εκπαιδευτική του/της πρακτική	4.0	0.7	3.7	0.8	2.552	0.012*
Αναπτύσσονται συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων/ σχολείων μέσω της συμμετοχής τους σε (παγκόσμιες) κοινότητες μάθησης	3.7	0.9	3.3	0.8	2.704	0.008*
Προωθούνται καινοτόμες δράσεις	3.9	0.8	3.4	1.0	2.945	0.004*
Αναβαθμίζεται ποιοτικά το εκπαιδευτικό έργο	3.7	0.9	3.0	1.1	3.697	0.000*
Καλύτερη χρήση των Τ.Π.Ε. για μία συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη	4.0	0.8	3.5	0.9	3.252	0.001*
Εμπλουτισμός του τυπικού βιογραφικού με συμμετοχή σε εξ αποστάσεως προγράμματα	3.9	0.8	3.3	1.0	3.668	0.000*

6.5. Επίπεδο προετοιμασίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχής τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία

Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (ερευνητικό ερώτημα 4).

Στον Πίνακα 6.14. δίνονται τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τον βαθμό προετοιμασίας τους, για τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία. Από την ανάλυση προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν, ότι έχουν τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (MT=3.9, TA=0.8), ήταν εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν την πανδημία COVID-19 (MT=3.7, TA=1.0) και τις είχαν ήδη εντάξει στη διδασκαλία τους πριν απ' αυτήν (MT=3.6, TA=1.0). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, ότι αντιμετώπισαν προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (MT=3.8, TA=1.1), αλλά και τεχνικά προβλήματα στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (MT=3.9, TA=1.0). Αντίθετα, τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ουδετερότητα, αναφορικά με το αν αντιμετώπισαν προβλήματα στην εύρεση ψηφιακού υλικού (MT=2.8, TA=1.2), στη χρήση ψηφιακού υλικού (MT=2.7, TA=1.1) και στον σχεδιασμό ψηφιακού υλικού (MT=3.3, TA=1.1). Ουδετερότητα εκφράζουν επίσης, αναφορικά με το αν η μετάβαση από τη Δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως τους δυσκόλεψε (MT=2.8, TA=1.2), αλλά και στο κατά πόσο αντιμετώπισαν την μετάβαση αυτή, ως μία ευχάριστη πρόκληση (MT=2.7, TA=1.1).

Πίνακας 6.14. Αποτελέσματα για το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία

ΔΑ	Δ	ΟΔ/	Σ	ΣΑ	MT	TA
----	---	-----	---	----	----	----

ΟΣ							
Ήμουν εξοικειωμένος/η με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν την πανδημία COVID-19.	3.6%	7.3%	19.4%	50.9%	18.8%	3.7	1.0
Είχα εντάξει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία μου και πριν την πανδημία COVID-19.	2.4%	14.5%	19.4%	47.3%	16.4%	3.6	1.0
Έχω τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.	0.6%	5.5%	18.8%	57.0%	18.2%	3.9	0.8
Η μετάβαση από τη Δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως δε με δυσκόλεψε καθόλου.	12.7%	31.5%	23.6%	22.4%	9.7%	2.8	1.2
Αντιμετώπισα την μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ως μία ευχάριστη πρόκληση.	13.9%	29.1%	30.9%	20.6%	5.5%	2.7	1.1
Αντιμετώπισα προβλήματα στον σχεδιασμό ψηφιακού υλικού.	7.3%	16.4%	29.7%	35.8%	10.9%	3.3	1.1
Αντιμετώπισα προβλήματα στην εύρεση ψηφιακού υλικού	14.5%	28.5%	27.9%	20.6%	8.5%	2.8	1.2
Αντιμετώπισα προβλήματα στη χρήση ψηφιακού	13.3%	33.9%	27.3%	17.6%	7.9%	2.7	1.1

υλικού.

Αντιμετώπισα προβλήματα

στην επικοινωνία με τους

μαθητές κατά τη διάρκεια 4.8% 10.3% 15.2% 43.6% 26.1% 3.8 1.1

της σύγχρονης εξ

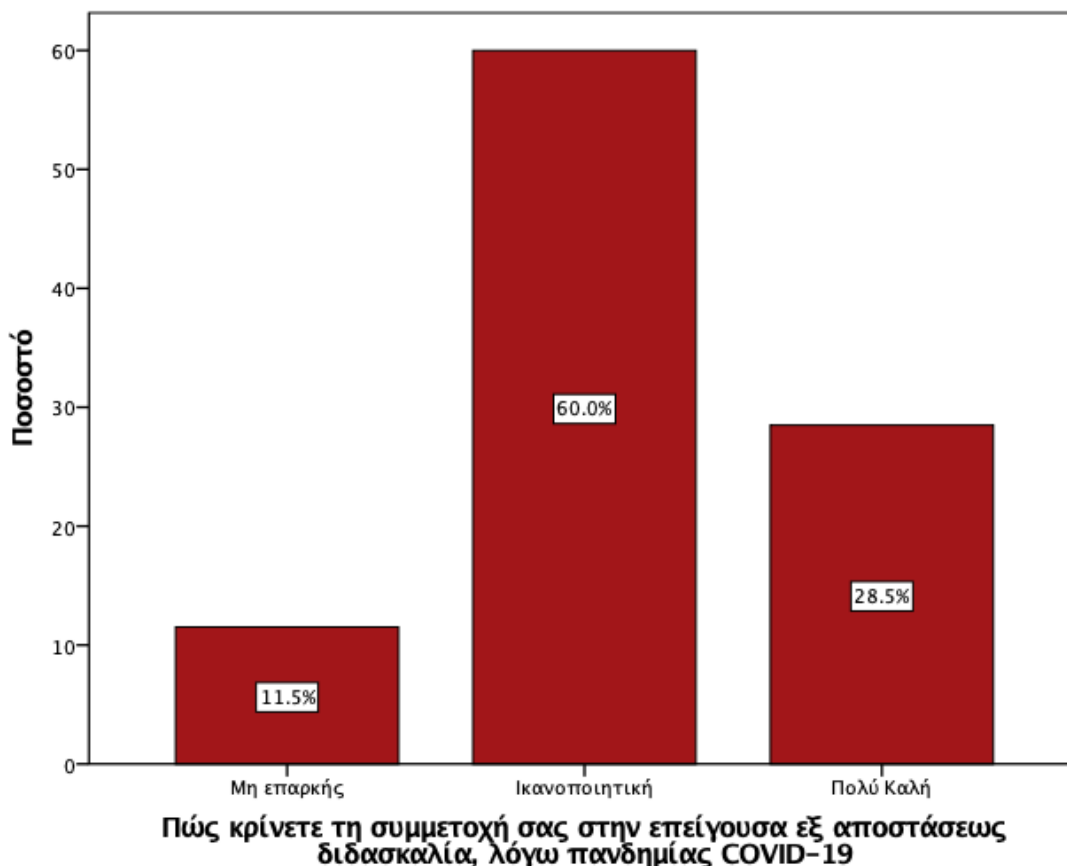
αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αντιμετώπισα τεχνικά

1.8% 9.1% 12.1% 47.9% 29.1% 3.9 1.0

προβλήματα.

Στο Διάγραμμα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, σχετικά με το πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω πανδημίας COVID-19. Η ανάλυση έδειξε, πως το 60% (n=99) των εκπαιδευτικών του δείγματος, δήλωσαν πως η συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν ικανοποιητική, ενώ το 28.5% (n=47) αναγνώρισαν, πως η συμμετοχή τους ήταν πολύ καλή. Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 11.5% (n=19) των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν, πως η συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μη επαρκής.



Διάγραμμα 22. Αποτελέσματα για το πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω πανδημίας COVID-19

6.5.1. Διαφοροποίηση επιπέδου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης του επιπέδου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ως προς την ηλικία τους και την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα και ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

Τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ως προς την ηλικία τους δίνονται στον Πίνακα 6.15. Από τις συγκρίσεις παρατηρήθηκαν συνολικά τρεις στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο αναλυτικά, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς την ηλικία των

εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο τους δυσκόλεψε η μετάβαση από τη Δια ζώσης διδασκαλία στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία ($t(163)=-2.970$, $p=0.003$), στο κατά πόσο αντιμετώπισαν προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ($t(163)=3.679$, $p=0.000$) και στο κατά πόσο αντιμετώπισαν τεχνικά προβλήματα ($t(163)=2.862$, $p=0.005$). Τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν λιγότερο έμπειροι αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (3.9 έναντι 3.2). Επίσης, αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό τεχνικά προβλήματα (4.1 έναντι 3.6). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία σε μεγαλύτερο βαθμό δηλώσαν, ότι η μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν τους δυσκόλεψε καθόλου (3.3 έναντι 2.7).

Πίνακας 6.15. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους

	Ηλικία				t	p
	Λιγότερο έμπειροι		Περισσότερο έμπειροι			
	MT	TA	MT	TA		
Ήμουν εξοικειωμένος/η με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν την πανδημία COVID-19.	3.7	1.0	3.7	0.9	0.194	0.846
Είχα εντάξει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία μου και πριν την πανδημία COVID-19.	3.6	1.0	3.6	1.0	-0.274	0.784
Έχω τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.	3.8	0.8	4.0	0.9	-0.811	0.419

Η μετάβαση από τη Δια ζώσης

διδασκαλία στην εξ αποστάσεως δε με δυσκόλεψε καθόλου.

2.7 1.2 3.3 1.1 -2.970 0.003*

Αντιμετώπισα την μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ως μία ευχάριστη πρόκληση.

2.7 1.1 3.0 1.2 -1.744 0.083

Αντιμετώπισα προβλήματα στον σχεδιασμό ψηφιακού υλικού.

3.3 1.1 3.3 1.0 -0.295 0.769

Αντιμετώπισα προβλήματα στην εύρεση ψηφιακού υλικού

2.8 1.2 2.8 1.2 -0.061 0.952

Αντιμετώπισα προβλήματα στη χρήση ψηφιακού υλικού.

2.7 1.1 2.8 1.2 -0.698 0.486

Αντιμετώπισα προβλήματα

στην επικοινωνία με τους

μαθητές κατά τη διάρκεια της

σύγχρονης εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης.

3.9 1.0 3.2 1.3 3.679 0.000*

Αντιμετώπισα τεχνικά

προβλήματα.

4.1 0.9 3.6 1.1 2.862 0.005*

Τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα δίνονται στον Πίνακα 6.16. Από τις συγκρίσεις παρατηρήθηκαν συνολικά τέσσερις στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο αναλυτικά, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, αναφορικά με το κατά πόσο ήταν εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν την πανδημία COVID-19 ($t(163)=3.205$, $p=0.002$), στο κατά πόσο είχαν τις εντάξει στη διδασκαλία τους και πριν απ' αυτήν ($t(163)=2.709$, $p=0.007$), στο κατά πόσο είχαν τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ($t(163)=2.232$,

$p=0.027$) και στο κατά πόσο αντιμετώπισαν προβλήματα στην εύρεση ψηφιακού υλικού ($t(163)=-2.105$, $p=0.027$). Τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση ήταν πιο εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν την πανδημία COVID-19 (3.9 έναντι 3.4), τις είχαν εντάξει σε μεγαλύτερο βαθμό στη διδασκαλία τους και πριν απ' αυτήν (3.7 έναντι 3.3) και είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (4.0 έναντι 3.6). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση αντιμετώπισαν σε μικρότερο βαθμό προβλήματα στην εύρεση ψηφιακού υλικού (2.7 έναντι 3.1).

Πίνακας 6.16. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

	Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα					
	Συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση		Συμμετοχή σε ελάχιστη ή καμία εξ αποστάσεως επιμόρφωση		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Ήμουν εξοικειωμένος/η με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν την πανδημία COVID-19.	3.9	.9	3.4	1.0	3.205	0.002*
Είχα εντάξει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία μου και πριν την πανδημία COVID-19.	3.7	1.0	3.3	1.1	2.709	0.007*

Έχω τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.	4.0	.8	3.6	.7	2.232	0.027*
Η μετάβαση από τη Δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως δε με δυσκόλεψε καθόλου.	2.9	1.1	2.8	1.3	0.173	0.863
Αντιμετώπισα την μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ως μία ευχάριστη πρόκληση.	2.8	1.1	2.6	1.2	1.198	0.233
Αντιμετώπισα προβλήματα στον σχεδιασμό ψηφιακού υλικού.	3.2	1.1	3.4	1.0	-0.641	0.522
Αντιμετώπισα προβλήματα στην εύρεση ψηφιακού υλικού	2.7	1.2	3.1	1.2	-2.105	0.037*
Αντιμετώπισα προβλήματα στη χρήση ψηφιακού υλικού.	2.6	1.2	3.0	1.1	-1.741	0.084
Αντιμετώπισα προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.	3.8	1.1	3.7	1.2	0.649	0.517
Αντιμετώπισα τεχνικά προβλήματα.	3.9	1.0	3.9	1.0	0.180	0.858

Τέλος, στον Πίνακα 6.17. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για το πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω πανδημίας COVID-19 ως προς την

ηλικία και ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα. Η ανάλυση έδειξε, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω πανδημίας COVID-19 δε σχετίζεται με την ηλικία ($\chi^2(2)=1.485$, $p=0.476$) ή με την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ($\chi^2(2)=0.531$, $p=0.767$).

Πίνακας 6.17. Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για το πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω πανδημίας COVID-19 ως προς την ηλικία και ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

			Πώς κρίνετε τη συμμετοχή σας στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω πανδημίας COVID-19		
			Μη επαρκής	Ικανοποιητική	Πολύ Καλή
Ηλικία	Λιγότερο έμπειροι	n	15	76	32
		%	12.2%	61.8%	26.0%
	Περισσότερο έμπειροι	n	4	23	15
		%	9.5%	54.8%	35.7%
Συμμετοχή	σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση	n	13	74	33
		%	10.8%	61.7%	27.5%
	σε ελάχιστη ή καμία εξ αποστάσεως επιμόρφωση	n	6	25	14
		%	13.3%	55.6%	31.1%

Ηλικία: $\chi^2(2)=1.485$, $p=0.476$

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα: $\chi^2(2)=0.531$, $p=0.767$

Ανακεφαλαίωση

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Τα δεδομένα, προέκυψαν από τις απαντήσεις, που έδωσαν οι 165 ερωτούμενοι/ες, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση, που αναδύεται από τα αποτελέσματα της παραπάνω στατιστικής ανάλυσης.

Κεφάλαιο 7. Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα, που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται για περίπου 40 χρόνια (Perraton, 2000). Ο αριθμός των προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από τότε αυξάνεται συνεχώς, λόγω της ταχείας εξάπλωσης της τεχνολογίας αλλά και των ευκολιών που αυτή παρέχει (Moon & Robinson, 2003). Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (47.3%) προτιμούν μικτής μάθησης (συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως) επιμορφωτικά προγράμματα. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έδειξαν σαφή προτίμηση στα εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ήταν σημαντικά μικρότερο (29.7%). Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν, ότι ένα σημαντικό ποσοστό (66.1%) των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζει, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σημαντική ως βασική μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης. Σ' αυτή την κατεύθυνση περίπου 9 στους 10 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (86.7%) δήλωσαν, πως θα συμμετείχαν σε κάποιο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον. Παρόμοιες έρευνες των Στρίγκας και Τσιμπήρης (2019), Καραγιάννη (2018), Κελεσιδής, Μανάφη και Μπότσας (2016), Καλλιάρas (2020) Αναστασιάδης και Μανούσου (2016) και Αναστασιάδης και Κωτσίδης (2017) έχουν δείξει, ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν θετική στάση απέναντι σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, ενώ οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών συνήθως αφορούν προγράμματα επιμόρφωσης, που είναι μικτού τύπου, δηλαδή συνδυασμός εξ αποστάσεως και δια ζώσης επιμόρφωσης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε τη διερεύνηση των παραγόντων, που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και την καταγραφή των παραγόντων, που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προέκυψε, πως οι σημαντικότεροι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης με φθίνουσα προς τη σημαντικότητα σειρά είναι: η απόκτηση νέων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων, η βοήθεια που τους παρέχει η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, ώστε να ανταπεξέλθουν στις νέες ανάγκες, που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19, η ενίσχυση του επαγγελματικού τους ρόλου, η απόκτηση πιστοποίησης και η ευκολία που παρέχουν αυτά τα προγράμματα στους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν στο δικό τους χώρο και χρόνο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ευρήματα συναφών ερευνών σχετικά με τους παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών, ώστε να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, ταυτόχρονα όμως ανέδειξαν και άλλους σημαντικούς παράγοντες. Από τη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι τέτοιοι παράγοντες είναι: η απόκτηση πιστοποίησης, η χωρο – χρονική ευελιξία και η βελτίωση των δεξιοτήτων τους σε ζητήματα ψηφιακών μέσων (Σεραφείμ, 2016, Αναστασιάδης, 2016, Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2017, Καραγιάννη, 2018, Στρίγκας & Τσιμπίρης, 2019). Από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε και ένας επιπλέον παράγοντας, που αφορά τη βοήθεια που παρέχει η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες ανάγκες, που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι ένα σημαντικό κίνητρο (εκτός των κινήτρων που έχουν υποστηριχθεί σε πληθώρα ερευνών) είναι ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, τους βοηθά στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση, που προέκυψε στο εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω της πανδημίας COVID-19.

Επιπλέον, από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προέκυψε, πως οι σημαντικότεροι παράγοντες, που απωθούν τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης με αύξουσα προς τη σημαντικότητα σειρά είναι: ο περιορισμένος χρόνος, η έλλειψη ενημέρωσης για τα προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και οι προσωπικές υποχρεώσεις τους. Ενώ άλλοι παράγοντες όπως: η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού,

η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, το οικονομικό κόστος συμμετοχής, το χάσμα επικοινωνίας με τον επιμορφωτή, η απειρία ως προς αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, η περιορισμένη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού και η έλλειψη πιστοποίησης δε φάνηκαν να αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς σε σημαντικό βαθμό από το να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Αναφορικά με τους παράγοντες που λειτουργούν αποθαρρυντικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν κάποιους παράγοντες, αλλά όχι όλους. Από τη βιβλιογραφία έχει καταγραφεί ότι το κόστος συμμετοχής, η διάρκεια των προγραμμάτων, ο διαθέσιμος χρόνος, οι οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, τα τεχνικά προβλήματα και η ελλιπής υποστήριξη από τους επιμορφωτές είναι κάποια από τα σημαντικότερα εμπόδια, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Μουζάκη, κ.α., 2009, Θωμά, Τζοβλά & Φαρασόπουλος, 2015, Στρίγκας & Τσιμπίρης, 2019).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε τη διερεύνηση των οφελών της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν, ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση εμπλουτίζει την εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών, προωθεί καινοτόμες δράσεις, ενισχύει την καλύτερη χρήση των Τ.Π.Ε., παρέχει ενημέρωση για τις εξελίξεις στους τομείς που ενδιαφέρουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζει τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας νέας τεχνολογικά υποβοηθούμενης εκπαίδευσης, ενισχύει την ψηφιακή εγγραματοσύνη των εκπαιδευτικών, ενισχύει την επαγγελματική αυτοεκτίμησή τους, αναπτύσσει συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων/σχολείων, μέσω της συμμετοχής τους σε (παγκόσμιες) κοινότητες μάθησης και αναβαθμίζει ποιοτικά το εκπαιδευτικό έργο. Γενικότερα, προκύπτει ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση έχει σημαντικά οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί στις έρευνες των Παπαναούμ (2008), Κουστουράκης και Παναγιωτακόπουλος (2010), Αναστασιάδης (2011), Μπίκος (2014), Αναστασιάδης και Μανούσου (2016), στις οποίες αναφέρεται, ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση μπορεί να έχει σημαντική επίπτωση στη μετέπειτα εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται στο ότι μέσα από την εξ αποστάσεως επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με νέες

τεχνολογίες, προσαρμόζονται στη χρήση των Τ.Π.Ε. και εφαρμόζουν νέες μεθόδους στη διδακτική διαδικασία, κάνοντας το μάθημα ποιοτικότερο και πιο προσιτό στους μαθητές (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010, Τζόβλα, 2016, Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016, Roberts, 2018).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε τη διερεύνηση του βαθμού, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν προετοιμασμένοι να συμμετέχουν στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω της πανδημίας COVID-19. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν, ότι έχουν τις δεξιότητες, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ήταν εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν την πανδημία COVID-19 και τις είχαν εντάξει στη διδασκαλία τους νωρίτερα. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί και πριν την υγειονομική κρίση συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης και είχαν τις απαραίτητες γνώσεις να χρησιμοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παραπάνω συμφωνούν με ευρήματα ερευνών, που διεξήχθησαν πριν την πανδημία (Σεραφείμ, 2016, Εμμανουλίδου, κ.α., 2016, Κελεσίδης, κ.α., 2016, Στρίγκας & Τσιμπήρης, 2019) Επιπλέον, παρατηρήθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές, αλλά και τεχνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίθετα, προέκυψε, πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν προβλήματα, που σχετίζονται με την εύρεση, το σχεδιασμό και τη χρήση ψηφιακού υλικού. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Ράικου, κ.α. (2021), ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της πανδημίας ήρθαν αντιμέτωποι με οργανωσιακά και εσωτερικά εμπόδια. Παρόμοιες έρευνες έχουν εντοπίσει ορισμένους αρνητικούς παράγοντες, που σχετίζονται με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως ότι επικεντρώνεται περισσότερο στη γνωστική πτυχή της μάθησης (και όχι τόσο στις φυσικές ή συναισθηματικές πτυχές), είναι πιο εφαρμόσιμη σε κοινωνικές επιστήμες, παρά σε επιστημονικούς τομείς, όπως η βιολογία, χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο, εξαρτάται από την καλή υποδομή, την ποιότητα του σχεδιασμού και την τεχνική υποστήριξη και απαιτεί δεξιότητες χρήσης Τ.Π.Ε. από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Bozkurt & Sharma, 2020, Hodges, et. al., 2020, Öçal, et. al., 2021).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το κατά πόσο η ηλικία ή/και η συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στο να συμμετέχουν σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. για λόγους που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, από την ανάλυση προέκυψε, ότι οι νεότεροι (πιο άπειροι) εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές, αλλά και τεχνικά προβλήματα, κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση ήταν πιο προετοιμασμένοι στο να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες, τις είχαν ήδη εντάξει σε μεγαλύτερο βαθμό στη διδασκαλία τους και πριν την πανδημία COVID-19 και είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες εκείνες, που είναι αναγκαίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν περαιτέρω τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης και επιχειρήθηκε μία σύγκριση με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες, που παρουσιάστηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο του παρόντος. Ο σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η εύρεση κοινών σημείων και διαφορών ανάμεσα στην παρούσα και σε παρεμφερείς έρευνες, αλλά και η ανάδειξη νέων στοιχείων, που πιθανόν προκύπτουν απ' αυτήν. Στο τελευταίο κεφάλαιο αναφέρονται επιγραμματικά τα κυριότερα συμπεράσματα της μελέτης.

Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

8.1. Συμπεράσματα της έρευνας

Από την παρούσα έρευνα προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα, αναφορικά με το πως βλέπουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, ποιοι παράγοντες τους παρακινούν και ποιοι τους αποθαρρύνουν στο να συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, ποια οφέλη θεωρούν, ότι αποκομίζουν από την εξ αποστάσεως επιμόρφωση και πως αυτή συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και το πόσο προετοιμασμένοι ήταν στο να εφαρμόσουν την κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία. Συνοπτικά τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

- Έχουν θετική στάση απέναντι στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση και ένα σημαντικό ποσοστό εξ αυτών (περίπου οι μισοί), θα προτιμούσαν επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία βασίζονται αποκλειστικά ή σε ένα βαθμό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Θεωρούν, κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες, την απόκτηση πιστοποίησης και την ευελιξία, που παρέχουν τα συγκεκριμένα προγράμματα, αναφορικά με το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής τους. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζουν, ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, θα μπορούσε να τους βοηθήσει στο να ανταπεξέλθουν στις νέες ανάγκες, που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19.
- Θεωρούν, ότι οι παράγοντες που τους αποθαρρύνουν να συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι ο περιορισμένος χρόνος, οι προσωπικές υποχρεώσεις και η έλλειψη ενημέρωσης για τα προγράμματα αυτά.
- Αναγνωρίζουν, ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωσης μπορεί να έχει σημαντική συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη τους.

- Αναγνωρίζουν, ότι ήταν σε σημαντικό βαθμό έτοιμοι να ανταποκριθούν στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω της πανδημίας COVID-19, καθώς ήταν εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν απ' αυτήν. Σημαντικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν γενικά οι εκπαιδευτικοί, αφορούσαν ζητήματα επικοινωνίας με τους μαθητές και τεχνικά προβλήματα.
- Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές και τεχνικά προβλήματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετοχή σε συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση πριν την πανδημία COVID-19 ήταν πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία.

8.2. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας η ερευνήτρια αντιμετώπισε ορισμένους περιορισμούς, η καταγραφή των οποίων θα εξασφαλίσει την καλύτερη ερμηνεία και αξιοποίηση των ευρημάτων αυτής (Creswell, 2011).

Ορισμένοι από τους οποίους ήταν οι εξής:

- Το διάστημα κατά το οποίο έγινε η έρευνα, η χώρα ήταν σε lockdown, με αποτέλεσμα τα σχολεία να λειτουργούν εξ αποστάσεως, γεγονός που δυσχέραινε την αποστολή ερωτηματολογίων στις σχολικές μονάδες και την άμεση προώθηση αυτών στους εκπαιδευτικούς, εν τέλει ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά και επετεύχθη η εξασφάλιση του απαιτούμενου δείγματος.
- Λόγω της πανδημικής κρίσης χώροι όπως βιβλιοθήκες Πανεπιστημίων δεν ήταν ανοικτοί στο κοινό, με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να μην έχει διά ζώσης πρόσβαση σε μεγάλο όγκο έντυπου υλικού, σχετικό με το υπό διερεύνηση θέμα.
- Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση για την Τηλεκπαίδευση (διάρκειας 8 εβδομάδων), που οργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων διεξήχθη εν τέλει τον Απρίλιο του 2021, αντί τον Ιανουάριο του 2021, όπως προέβλεπε το χρονοδιάγραμμα. Επομένως, η παρούσα έρευνα έγινε σε μία

περίοδο, που ενώ αρχικά έπονταν της επίσημης επιμόρφωσης στο τέλος προηγήθηκε αυτής.

- Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε μέσω της βολικής δειγματοληψίας, γεγονός που περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τη γενίκευση συμπερασμάτων.
- Το δείγμα της έρευνας (165 εκπαιδευτικοί) είναι σχετικά μικρό, ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, λόγω των χωρο-χρονικών περιορισμών.
- Οι απαντήσεις ορισμένων συμμετεχόντων πιθανόν να χαρακτηρίζονται από προκατάληψη στην προσπάθειά τους, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της ερευνήτριας με κάποιο τρόπο.
- Αν και το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με μεγάλη προσοχή και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων, εντούτοις ορισμένες ερωτήσεις θεωρούνται σχετικά ευαίσθητες, καθώς απαιτούν προσωπικές πληροφορίες και, ως εκ τούτου, ενδέχεται να μην απαντήθηκαν με ειλικρινή τρόπο.
- Η έρευνα αν και απευθυνόταν σε όλες τις ειδικότητες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εντούτοις το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αποτελούνταν από την ειδικότητα των δασκάλων, πράγμα που δικαιολογείται βεβαίως ως ένα βαθμό, καθώς η ειδικότητα αυτή είναι η πιο πολυπληθής.

8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση εδώ και χρόνια αποτελεί αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης από ερευνητές, που ανήκουν στον εκπαιδευτικό χώρο σ' ολόκληρο τον κόσμο. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να εντοπιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι παράγοντες συμμετοχής/μη συμμετοχής σ' αυτήν, τα οφέλη της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο βαθμός προετοιμασίας τους, ώστε να ανταποκριθούν στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, που εφαρμόζεται στην Ελλάδα εδώ και ενάμιση χρόνο. Το τελευταίο πεδίο είναι πολύ πρόσφατο, τουλάχιστον για τα

ελληνικά δεδομένα και προσφέρεται για επιπλέον διερεύνηση σε μελλοντικό χρόνο, με τη συνδρομή άλλων χωρών, οι οποίες έχουν πρωθύστερη εμπειρία στο πεδίο της εξΑΕ διδασκαλίας.

Μία πρόταση είναι η επανάληψη της παρούσας έρευνας σε επόμενο χρόνο με την ευρύτερη διάδοση του ερευνητικού εργαλείου, ώστε είτε να επαληθευτούν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, είτε να προκύψουν νέες διαστάσεις αυτής. Το μεγαλύτερο δείγμα σε συνδυασμό με την τυχαία δειγματοληψία, αφενός θα αυξήσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και αφετέρου θα επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό. Επιπλέον, προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας με συνδυασμό ερευνητικών εργαλείων (τριγωνοποίηση), προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Στους περιορισμούς της έρευνας αναφέρεται η καθυστέρηση της έναρξης της επίσημης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης από το ΥΠΕΠΘ, όποτε και προτείνεται εκ νέου η διεξαγωγή της, καθώς αναμένεται να υπάρξουν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα δεδομένης της μαζικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σ' αυτήν.

Επίσης, αντικείμενο μελέτης για άλλους ερευνητές μπορεί να αποτελέσει η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας ξεχωριστά, που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για το υπό διερεύνηση θέμα. Ενδιαφέρον επίσης, θα είχε και μία συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων, που δύναται να προκύψουν από τη διεξαγωγή της έρευνας σε καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, τα κίνητρα συμμετοχής/μη συμμετοχής και τα οφέλη της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προτείνεται να εξεταστεί στο μέλλον η σχέση αυτών με την Ηγεσία της σχολικής μονάδας ή/και την κουλτούρα, που αυτή έχει.

Ανακεφαλαίωση

Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται επιγραμματικά η παρουσίαση των γενικότερων συμπερασμάτων από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και από τη συζήτηση, που προέκυψε απ' αυτήν. Επίσης, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς, που υπήρξαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, γίνονται

κάποιες προτάσεις για οποίον/α ερευνητή/τρια θελήσει να μελετήσει και να αναδείξει και άλλες πτυχές αυτού του πολύ ενδιαφέροντος θέματος στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Αβραάμ, Ε., & Μαυροειδής, Η., (2002). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Δυνατότητες και προοπτικές. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 2021 από:
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/mavroidi.htm>

Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 60-75.

Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10240>

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32.

Ανακτήθηκε στις 3 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9809>

Αναστασιάδης, Π. (2016). Σχεδιασμός και υλοποίηση ολοκληρωμένου διαδικτυακού περιβάλλοντος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της ομογένειας (2011 – 2014). Στο: Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.), *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-Learning): Από τη θεωρία στην πράξη*. (σελ. 13 - 55). Αθήνα: Gutenberg.

Αναστασιάδης, Π. & Κωτσίδης, Κ. (2016). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση των ΤΠΕ: «Η αξιοποίηση του Web 2.0 στο σύγχρονο σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη με έμφαση στη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη». Στο: Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.), *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-Learning): Από τη θεωρία στην πράξη*. (σελ. 57 – 128). Αθήνα: Gutenberg.

Αναστασιάδης, Π. & Κωτσίδης, Κ.Μ. (2017). Παιδαγωγικός Σχεδιασμός και Υλοποίηση Εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών : Η Αξιοποίηση του web 2.0 στο Σύγχρονο Σχολείο» με έμφαση στη συνεργασία και την δημιουργικότητα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 9, 116- 137.

Ανακτήθηκε στις 28 Ιουνίου 2021 από:
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1360>

Αναστασιάδης, Π., Κωτσίδης, Κ., & Συννεφάκης, Χ. (2021). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης με θέμα:«Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ–elearning)» από το Πανεπιστήμιο Κρήτης [Ε. ΔΙ. ΒΕ Α]. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 566-574.

Ανακτήθηκε στις 5 Αυγούστου 2021 από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3268>

Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο.

Απόστολος, Κ., Σοφός, Α. & Βιτσιλάκη, Χ. (2016). Το e-learning ως σημείο σύγκλισης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και της δια βίου μάθησης: Η περίπτωση

του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο: Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.), *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-Learning): Από τη θεωρία στην πράξη*. (σελ. 129 - 173). Αθήνα: Gutenberg.

Aboagye, E., Yawson, J. A. & Appiah, K. N. (2020). COVID-19 and E-learning: The challenges of students in tertiary institutions. *Social Education Research* 2(1), 1-8.

Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021 από:
<http://ojs.wiserpub.com/index.php/SER/article/view/422>

Abramson, A. (2020). Enhancing online learning. *Monitor on Psychology-COVID19 special edition*, 51(4), 56-57.

Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.apa.org/monitor/2020/06/covid-online-learning>

Adams, J. (2014). *Research Methods for Business and Social Science Students*.

2nd Edition. Delhi: SAGE Publications Ltd.

Almarzooq, Z. I., Lopes, M., & Kochar, A. (2020). Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education.

Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.jacc.org/doi/full/10.1016/j.jacc.2020.04.015>

American Distance Education Consortium (2003). *Guiding Principles for Distance Teaching and Learning*. Washington, DC: Author.

Apostolidou, A. (2011). Ζητήματα συγκρότησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως γνωστικού πεδίου: Επισκόπηση των επιστημονικών περιοδικών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 36-53.

Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9767>

Βαλής, Χ., Ορφανού-Ραυτοπούλου, Ε., Παπούλιας, Β., Τσάκωνας, Γ., & Χαρμπίλα, Β. (2003). Πνευματικά δικαιώματα στην διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Πρακτικά 12ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, 219-229.

Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου 2021 από:
https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1708/3/Publication_ValisCet_%20all.pdf

Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο.

Βεργίδης, Δ. (1993α). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1ο μέρος, 69,43-49.

Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2020 από:
https://www.academia.edu/19963717/%CE%92%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82_%CE%94_1993_%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%8D%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B7_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_1%CE%BF_%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82_%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_69_43_49_%CE%92%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82_%CE%94_1993_%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%8D%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B7_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%80%CE%BF%CE%

BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%BA%CE%B1%CE%
B9_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89
%CF%83%CE%B7_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B5%CE%BA%CF%80%
CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF
%8E%CE%BD_2%CE%BF_%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82_%C
E%A3%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7_%CE
%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83
%CE%B7_70_67_73

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και
Αξιολόγηση* Προ-

γραμμάτων (Τόμος Γ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες
κοινωνικές ομάδες. Στο Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην
εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. (σελ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Baradyana, N. K. (2013). *The Role of Distance Learning in Teacher Professional
Development in Tanzania* (Doctoral dissertation, The Open University of Tanzania).

Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2021 από: <http://repository.out.ac.tz/845/>

Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital
inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human
behavior*, 111, 106424.

Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563220301771>

Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to
foster student interaction and collaboration. *Distance education*, 27(2), 139-153.

Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2021 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587910600789498>

Berge, Z. L., & Kendrick, A. A. (2005). Can interest in distance training be sustained in corporate organizations?. *UMBC Faculty Collection*.

Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2021 από:
http://www.itdl.org/Journal/Feb_05/article05.htm

Blundell, R., Costa Dias, M., Joyce, R., & Xu, X. (2020). Covid-19 and inequalities. *Fiscal studies*, 41(2), 291-319.

Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1475-5890.12232>

Boeren, E., Roumell, E. A., & Roessger, K. M. (2020). COVID-19 and the future of adult education: An editorial.

Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από:
https://www.researchgate.net/profile/Kevin_Roessger/publication/341187424_COVID-19_and_the_Future_of_Adult_Education_An_Editorial/links/5f734d9b299bf1b53efe8eae/COVID-19-and-the-Future-of-Adult-Education-An-Editorial.pdf

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.

Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2021 από:
https://www.researchgate.net/publication/341043562_Emergency_remote_teaching_in_a_time_of_global_crisis_due_to_CoronaVirus_pandemic

Bryan, A. (2015). *Social Research Methods (5th edn.)*. Oxford: University Press.

Γκάτζουλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 72-87.

Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9821>

Campbell, L. (2020). A call for solidarity: community support for the Tollcross Community Action Network amidst the Covid-19 Outbreak. *Concept*, 11, 1-8.

Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021 από:
<http://concept.lib.ed.ac.uk/article/view/4369>

CEDEFOP. (2020). Croatia: teacher survey to improve distance learning.

Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2021 από: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/croatia-teacher-surveys-improve-distance-learning>

Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of surgical education*, 77(4), 729-732.

Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7270491/>

Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical Engineering Handbook* (pp. 410-415). Academic Press.

Ανακτήθηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128134672000638>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craft, A. (1994). Teacher development through distance learning. *Journal of In-Service Education*, 20(2), 195-203.

Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2021 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305763940200204>

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή & Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Cross, K.P. (1981). *Adults as a Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. CA: Jossey Bass: San Francisco.

Crosslin, M. (2016). From instructivism to connectivism: theoretical underpinnings of MOOCs. *Current Issues in Emerging eLearning*, 3(1), 6.

Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol3/iss1/6/>

Crosslin, M. (2018). *Creating Online Learning Experiences: A Brief Guide to Online Courses, from Small and Private to Massive and Open*. Mavs Open Press.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρنيωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13.

Ανακτήθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2020 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

Davis, J. H. (2000). Traditional vs. On-line learning: It's not an either/or proposition. *Employment Relations Today*, 27(1), 47-60.

Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ert.3910270105>

Davison, C. (2005). *Information technology and innovation in language education* (Vol. 1). Hong Kong University Press.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Dias, P., Gomes, M. J., & Dias, A. A. (2005). In-service training: e-learning as a new and promising approach. *Interactive Educational Multimedia*, (11), 89-103.

Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://revistes.ub.edu/index.php/IEM/article/view/11801>

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2001). Απογραφή πληθυσμού – κατοικιών 2001.

Ανακτήθηκε στις 9 Μαρτίου 2021 από:
https://www.statistics.gr/el/statistics?p_p_id=documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_0qObWqzRnXSG&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-

[1&p_p_col_count=4&p_p_col_pos=1&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_0qObWqzRnXSG_javax.faces.resource=document&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_0qObWqzRnXSG_in=downloadResources&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_0qObWqzRnXSG_documentID=114892&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_0qObWqzRnXSG_locale=el](#)

Εμμανουηλίδου, Κ., Αντωνίου, Π., & Δέρρη, Β. (2016). Αντιλήψεις καθηγητών φυσικής αγωγής για τη διδακτική μεθοδολογία της σύγχρονης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 139-148.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2004). “Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010”. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52004XG0430%2801%29>

European Schoolnet Academy. (2015). “How to Teach Computing: Primary Teachers”.

Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από: https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:DigitalSkills+Primary_CScourse+2015/about

EURYDICE. (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ*. Βρυξέλλες.

Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2020 από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fe939704-8672-4a8e-8f87-f9a0cc1900a8/language-el>

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Teachers College Press.

Fullan, M. & Galluzzo, G. Morris, P. & Watson, N. (1998). *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396039520.pdf>

Gray, D. (2017). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

Gostin, L. O., Tomori, O., Wibulpolprasert, S., Jha, A. K., Frenk, J., Moon, S., ... & Leung, G. M. (2016). Toward a common secure future: four global commissions in the wake of Ebola. *PLoS Medicine*, 13(5), e1002042.

Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021 από: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1002042>

Grek, S., & Landi, P. (2020). Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 1-2.

Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021 από: https://eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERJ/EERJ_edu-pandemic_call_final-1.pdf

Haynes, S. N., Richard, D., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological assessment*, 7(3), 238.

Ανακτήθηκε στις 11 Μαρτίου 2021 από: http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Haynes_Content_Velocity_Assessment.pdf

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.

Ανακτήθηκε στις 26 Ιουνίου 2021 από: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Holmberg, B. (2002). Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη. *Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Honigsbaum, M. (2009). Pandemic. *The Lancet*, 373(9679), 1939.

Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2021 από: <https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140673609610539/fulltext>

Θωμά, Ρ., Τζοβλά, Ε., & Φαρασόπουλος, Ν. (2015). Εφαρμόζοντας το μοντέλο της ασύγχρονης και σύγχρονης μικτής μάθησης για τις ανάγκες της επιμόρφωσης των υποψήφιων Teachers 4 Europe (T4E). Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 8, 44-53.

Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2021 από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/27>

Jackson, N. (2012). *Exploring learning ecologies*. Lulu. com.

Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου 2021 από:

http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/lulu_print_file.pdf

Jackson, C., Vynnycky, E., Hawker, J., Olowokure, B., & Mangtani, P. (2013). School closures and influenza: systematic review of epidemiological studies. *BMJ open*, 3(2).

Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2021 από:

<https://bmjopen.bmj.com/content/3/2/e002149.full>

Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2021 από:

https://www.creativeacademic.uk/uploads/1/3/5/4/13542890/ca_issue_1.pdf

Jensen, B. (2010). The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) and teacher education for diversity.

Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2021 από: https://www.oecd-ilibrary.org/education/educating-teachers-for-diversity/the-oecd-teaching-and-learning-international-survey-talis-and-teacher-education-for-diversity_9789264079731-6-en

Καλλιάρης, Κ. (2020). Συμμετοχή Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Επιμορφωτικά Προγράμματα: Κίνητρα και Εμπόδια. *International Journal Of Educational Innovation*. 2 (1), 118-129.

Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2021 από: <https://journal.epeke.gr/>

Καραγιάννη, Γ.Κ. (2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σχεδιασμός Προγραμμάτων (Τόμος Β)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (2012). *Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων*. Στο: Θ. Καραλής, & Η. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων –*

Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης.
Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2007). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-21.

Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2020 από:
http://journal.primedu.uoa.gr/greek/issue_3/pdf/kapsalis.pdf

Κελεσίδης, Ε., Μανάφη, Ι. & Μπότσας, Γ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση τους για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία με το μεικτό μοντέλο μάθησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9, 15-29.

Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2021 από:
<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/258>

Κιουλάνης, Σ. (2008). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης (Τόμος Α)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2010). Οδεύοντας προς το νέο σχολείο των ΤΠΕ. Μια διεπιστημονική προσέγγιση. Στο: Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», 2, 581-592. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2021 από:
<http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/59.pdf>

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων (Τόμος Α)*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κωστίκος, Δ. (2019). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μικρά νησιά του Αιγαίου*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Kanneganti, A., Lim, K. M., Chan, G. M., Choo, S. N., Choolani, M., Ismail-Pratt, I., & Logan, S. J. (2020). Pedagogy in a pandemic–COVID-19 and virtual continuing medical education (vCME) in obstetrics and gynecology. *Acta obstetricia et gynecologica Scandinavica*, 99(6), 692.

Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7276875/>

Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance education*, 1(1), 13-36.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Α. Μελίστα, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kelly, H. (2011). The classical definition of a pandemic is not elusive. *Bulletin of the World Health Organization*, 89, 540-541.

Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.scielo.org/article/bwho/2011.v89n7/540-541/en/>

Kim, K. J. (2004). Motivational Influences in Self-Directed Online Learning Environments: A Qualitative Case Study. *Association for Educational Communications and Technology*.

Ανακτήθηκε στις 11 Μαρτίου 2021 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED485041>

Kim, T. L. S., Wah, W. K., & Lee, T. A. (2007). Asynchronous electronic discussion group: Analysis of postings and perception of in-Service teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 33-42.

Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2021 από:
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16919/176553>

Kokoska, S. (2008). *Introductory Statistics (Preliminary Edition): A Problem-Solving Approach*. Macmillan.

Kron, F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Ε. & Νταλούκας, Β. (2014). Άτυπο Δίκτυο Επιμόρφωσης για την αξιοποίηση εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία. Στο: Μπαγάκης, Γ. & Σκιά Κ. (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων*

επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας. (σελ. 25 - 38). Αθήνα: Γρηγόρη.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ποιοτικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο: Μακράκης Β. (Επιμ.). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. (σελ. 47 – 54). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αθήνα: Ατραπός.

Lasby, D. (2020). *Imagine Canada's sector monitor: Charities & the COVID-19 pandemic*. Toronto, ON: Imagine.

Last, J.M., Spasoff, R.A., & Harris, S.S. (2000). *A Dictionary of Epidemiology, Fourth Edition*. New York: Oxford University Press.

Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066-1080.

Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131506000145>

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. Στο: M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.). *Teacher Learning: New Policies, New Practices* (σελ. 67 – 78). New York: Teachers College Press.

Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020 από:
https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf

Lim, E. C., Oh, V. M., Koh, D. R., & Seet, R. C. (2009). The challenges of “continuing medical education” in a pandemic era. *Ann Acad Med Singapore*, 38(8), 724-6.

Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2021 από:
https://www.researchgate.net/profile/Vernon_Oh2/publication/26795469_The_Challenges_of_Continuing_Medical_Education_in_a_Pandemic_Era/links/5554430108ae6943a86f479f.pdf

Lima, L. (2018). Adult and permanent education in times of crisis: A critical perspective based on Freire and Gelpi. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 219-238.

Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2020 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.2018.1523087?scroll=top&needAccess=true&journalCode=rsia20>

Lopes, H., & McKay, V. (2020). Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. *International review of education*, 66(4), 575-602.

Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09843-0>

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. *Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM).*

Μανιάτης, Π. (χ.χ.). Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: Το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Επιμορφωτικό Υλικό).

Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2021 από:
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/maniatis.pdf

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37.

Ανακτήθηκε στις 5 Αυγούστου 2021 από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26762>

Μαρτζιβάνου, Α. (2014). *Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης από την καθιέρωση της συνδιδασκτικής μεθόδου (1880) έως το 1895*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Μαυρογιώργος, Γ (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. (Τόμος Β΄)* (σελ. 93 – 135). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματραλής, Χ (1998-1999). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά «εργαλεία-μέθοδοι». Στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματραλής Χ. (Επιμ.). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες (Τόμος Α΄)* (σελ. 41 – 93). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροθέρη, Μ., Κάτζης, Κ., Σοφινίδης, Α., Κωνσταντίνου, Π. & Στυλιανίδου, Ν. (2021). «Έρευνα «Πανδημία Covid-19 και η Επιρροή της στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα»». Κύπρος: Λύκειο Αγίου Γεωργίου Λακατάμειας.

Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης Η. & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 5, 195-209.

Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2021 από:
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/493>

Μουζάκης, Χ., Γόγουλου, Α., Αναστασιάδης, Π. & Κόκκος, Α. (2016). Αξιολόγηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πληροφορικής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με βάση τις απόψεις των εκπαιδευόμενων. Στο: Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.), *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-Learning): Από τη θεωρία στην πράξη*. (σελ. 325 - 363). Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ. (2014). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης. Στο: Μπαγάκης, Γ. & Σκιά Κ. (Επιμ.). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας* (σελ. 117 – 132). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Εκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπίκος, Κ. (2014). Η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Υ.ΠΑΙ.Θ

Marr, L. (2018). The transformation of distance learning at Open University: the need for a new pedagogy for online learning? In *Higher Education in the Digital Age*. Edward Elgar Publishing.

Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021 από:
https://www.elgaronline.com/view/edcoll/9781788970150/9781788970150.00008.xml?utm_campaign=EEP+Business+as+Usual+-+US1&utm_content=EEP+Business+as+Usual+-+US1+CID_0acc02d94c1303574191a4d74d317acf&utm_medium=email&utm_source=Campaign+Monitor&utm_term=Chapter+1+The+transformation+of+distance+learning+at+Open+University+the+need+for+a+new+pedagogy+for+online+learning

Maurice, J. (2016). Cost of protection against pandemics is small. *The Lancet*, 387(10016), e12.

Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021 από:
[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(16\)00156-2/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(16)00156-2/fulltext)

Mezirow, J. (2007) Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές θέσεις της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow και συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Meletiou-Mavrotheris, M., Mavrotheris, E., & Paparistodemou, E. (2011). Distance learning for teacher professional development in statistics education. *Teaching Statistics*, 33(1), 2-8.

Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2021 από:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9639.2010.00425.x>

Moran, L. and Myringer, B. (1999). Flexible learning and university change. In K. Harry (Ed.), *Higher education through open and distance learning*. London: Routledge.

Moon, B., & Robinson, B. (2003). Initial Teacher Training. In *Teacher Education through Open and Distance Learning. World Review of Distance Education and Open Learning*. Vol. 3. Robinson, B. and Latchem, C. (Eds.). RoutledgeFalmer: London, pp. 72–90.

Moore, M. (1977β). *On a Theory of Independent study*. Hagen: Fernuniversitat.

Ανακτήθηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED285571>

Moore, M., Resta, P., Rumble G., Tait A., & Zaparovanny, Y. (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*. Unesco.

Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2020 από:
<http://unesdoc.unesco.org/imagew/0012/001284/128463e.pdf>

Moore, G. E., Warner, W. J., & Jones, D. W. (2016). Student-to-Student Interaction in Distance Education Classes: What Do Graduate Students Want? *Journal of Agricultural Education*, 57(2), 1-13.

Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122974.pdf>

Morens, D. M., Folkers, G. K., & Fauci, A. S. (2009). What is a pandemic?.

Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://academic.oup.com/jid/article/200/7/1018/903237>

Moszkowicz, D., Duboc, H., Dubertret, C., Roux, D., & Bretagnol, F. (2020). Daily medical education for confined students during coronavirus disease 2019 pandemic: A simple videoconference solution. *Clinical Anatomy*, 33(6), 927-928.

Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ca.23601>

Müller, T. (2008). Persistence of women in online degree-completion programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2).

Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ801090.pdf>

Murray, D. (2001, January). E-learning for the workplace: Creating Canada's lifelong learners. Conference Board of Canada.

Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007). *Διερεύνηση, καταγραφή και αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της επιμόρφωσης σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα.

Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2020 από:
http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_05.pdf

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2021 από:
https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos_Nakakis/publication/289292707_VValidity_and_Reliability_of_Measurement_Instruments_in_Quantitative_Studies/link/s/5c871e7b92851c831973b3cf/Validity-and-Reliability-of-Measurement-Instruments-in-Quantitative-Studies.pdf

Öçal, T., Halmatov, M., & Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Education and Information Technologies*.

Ανακτήθηκε στις 27 Ιουνίου 2021 από:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10551-x>

O'Connor, D., & Ertmer, P. (2003). Today's Coaches Prepare Tomorrow's Mentors: Sustaining the Results of Professional Development.

Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED482676>

Okobia, E. O., Augustine, O. E., & Osagie, R. O. (2013). An analysis of the perceived challenges faced by student-teachers during teaching practice exercise. *Journal of Education and Practice*, 4(11), 7-11.

Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2021 από: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/6423>

Opwis, K. (2001). Instructional technology: Cognitive science perspectives.

Ανακτήθηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767014765?via%3Dihub>

Παπαδάκης, Σ. (2016). Σύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των ιστοσεμιναρίων (Webinars) για εκπαιδευτικούς πληροφορικής και όχι μόνο. Στο: Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.), *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-Learning): Από τη θεωρία στην πράξη*. (σελ. 241 - 275). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Ε. (2015). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων στελεχών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη διαδικτυακή εκπαίδευση και επιμόρφωση*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπαδούρης, Π. (2001). 'Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης'. Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Paper presented at the 1st Πανελλήνιο Conference. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαιωάννου, Ε. (2006). Εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση της τηλεκατάρτισης: μια λύση για τις νησιωτικές περιοχές. *Καταρτίζειν*, 12, 14-16.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Στο: Φρυδά Λ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων* (σελ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.) (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.

Panitsides, E. A., & Karapistola, A. (2020). Enhancing the Role of the Hellenic Open University as a Lifelong Learning Organisation: Crossing the Rubicon into the E-Learning Era. In *International Perspectives on the Role of Technology in Humanizing Higher Education*. Emerald Publishing Limited.

Papouli, E., Chatzifotiou, S., & Tsairidis, C. (2020). The use of digital technology at home during the COVID-19 outbreak: Views of social work students in Greece. *Social Work Education*, 39(8), 1107-1115.

Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615479.2020.1807496>

Patrinos, H. A., & Shmis, T. (2020). Can technology help mitigate the impact of COVID-19 on education systems in Europe and Central Asia?[Blog post].

Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://blogs.worldbank.org/europeandcentralasia/can-technology-help-mitigate-impact-covid-19-education-systems-europe-and>

Perraton, H. (2000). *Open and Distance Learning in the Developing World*. Routledge: London.

Pember, S. & Corney, M. (2020). *Covid-19 and post-16 education. Planning for a different September*. Northern Council for Further Education.

Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.ncfe.org.uk/media/2614/covid-19-discussion-paper.pdf>

Porcaro, D. (2011). Applying constructivism in instructivist learning cultures. *Multicultural Education & Technology Journal*.

Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου από:
https://www.researchgate.net/publication/242336146_Applying_constructivism_in_instructivist_learning_cultures

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα.

Reimers, F.M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide to an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021 από:
https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf

Rewar, S., Mirdha, D. and Rewar, P., 2016. Treatment and Prevention of Pandemic H1N1 Influenza. *Annals of Global Health*, 81(5), 645–653.

Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.annalsofglobalhealth.org/articles/abstract/10.1016/j.aogh.2015.08.014/>

Roberts, J. (2018). Future and changing roles of staff in distance education: a study to identify training and professional development needs. *Distance Education*, 39(1), 37–53.

Ανακτήθηκε στις 28 Ιουνίου 2021 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587919.2017.1419818>

Rodriguez, O. (2013). The concept of openness behind c and x-MOOCs (Massive Open Online Courses). *Open Praxis*, 5(1), 67-73.

Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://www.saide.org.za/resources/Library/Moore%20%20UNESCO%20ODL%20trends%20policy%20and%20strategy%20.pdf>

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μτφρ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σακκούλης, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71 – 83.

Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2020 από:
<file:///C:/Users/user/Downloads/SakkoulisVergidis2017.pdf>

Σακκούλης, Δ., Ασημακη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. *Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104 - 126.

Ανακτήθηκε	στις	28	Νοεμβρίου	2020	από:
https://www.researchgate.net/publication/319964421_Sakkoules_D_Bergides_D_2017_Oi_epimorphotikes_anankes_ton_ekpaideutikon_eidikotetas_pou_ergazontai_se_D_emotika_Scholeia_tou_nomou_Achaias_Ekpaideuse_Enelikon_39_71_-_83_Sakkoulis_D_Vergidis_D_2017_In-					

Σαρρή, Ε. (2017). *Δυσκολίες και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σεραφεΐμ, Κ. (2016). Κίνητρα και εμπόδια στην εξ αποστάσεως ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση: η περίπτωση μιας μεγάλης Ελληνικής τράπεζας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 149-164.

Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2021 από:
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/490>

Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.

Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2021 από:
<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/899>

Στρίγκας, Κ., & Τσιμπίρης, Α. (2019). Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 241- 267.

Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/19604>

Στρίγκας, Τσιμπήρης, & Βαρσάμης (2019). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών από το 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας. Εφαρμογή, αποτίμηση και προοπτική. Teacher Training with Distance e-Learning. Application, Valuation and Perspective. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10, 108-116.

Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2336>

Sachs, J. (2010). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2020 από:
https://www.researchgate.net/publication/233144446_Teacher_professional_identity_Competing_discourses_competing_outcomes

Sakaretsanou, E. & Vasala, P. (2011). Mediated interpersonal communication between students and tutors in Distance. *6th International Conference in Open & Distance Learning*, 6(1), 207-220.

Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A., & Bynner, J. (2004). *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. Routledge.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10

Ανακτήθηκε στις 6 Ιανουαρίου 2021 από:
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τζοβλά, Ε., & Κούκης, Ν. (2015). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο εξωτερικό. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 88-105.

Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2021 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9822>

Τζοβλά, Ε. (2016). Εξ αποστάσεως επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και χρήση του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 76.

Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2021 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10241>

Τσαούσης, Δ. (2005). *Η κοινωνία μας: οργάνωση, λειτουργία, δυναμική*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσουρέκας, Σ. (2020). *Αποτίμηση της Επείγουσας εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας (Emergency Remote Teaching) που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας του ιού COVID-19, από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Tett, L., & Hamilton, M. (Eds.). (2019). *Resisting neoliberalism in education: Local, national and transnational perspectives*. Policy Press.

Tett, L. (2020). A response to Vol. 11, supplementary issue, 2020. *Concept*, 11(2), 1-3.

Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από:
<http://concept.lib.ed.ac.uk/article/view/4459>

Tzivinikou, S., Charitaki, G., & Kagkara, D. (2020). Distance Education Attitudes (DEAS) During Covid-19 Crisis: Factor Structure, Reliability and Construct Validity of the Brief DEA Scale in Greek-Speaking SEND Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-19.

Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2021 από:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-020-09483-1>

UNESCO. (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*, [EReader Version]. UNESCO.

Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463>.

UNESCO. (2008). *International Task Force on Teachers for Education 2030. Strategic Plan 2018-2021*. Paris: Unesco.

Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2020 από: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/strategic-plan-2018-2021-0>

Uscher-Pines, L., Schwartz, H. L., Ahmed, F., Zheteyeva, Y., Meza, E., Baker, G., & Uzicanin, A. (2018). School practices to promote social distancing in K-12 schools: review of influenza pandemic policies and practices. *BMC public health*, 18(1), 1-13.

Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-018-5302-3#citeas>

Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S. (2020). Lifelong education, social inequality and the COVID-19 health pandemic. *International journal of lifelong education*, 39(3), 243-246.

Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2020.1790267>

Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in education and teaching international*, 45(4), 411-419.

Ανακτήθηκε στις 7 Ιανουαρίου 2021 από:
<https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703290802377307#.YBbngHYzbIV>

Warren, S. J., & Wakefield, J. S. (2012). Learning and teaching as communicative actions: Social media as educational tool. In: K. Seo (Ed.). *Using social media effectively in the classroom*, 98-113.

Watts, J. (2020). Covid-19 and the digital divide in the UK. *The Lancet*, 2 (8), 395-6.

Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021 από:
[https://www.thelancet.com/journals/landig/article/PIIS2589-7500\(20\)30169-2/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/landig/article/PIIS2589-7500(20)30169-2/fulltext)

WHO. (2011). *Comparative Analysis of National Pandemic Influenza Preparedness Plans*. Geneva: World Health Organization.

Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021 από:
https://www.who.int/influenza/resources/documents/comparative_analysis_php_2011_en/en/.

Williams, R. (1989). Culture is ordinary. Resources of hope: culture, democracy, socialism.

Worm, B. S., & Jensen, K. (2013). Does peer learning or higher levels of e-learning improve learning abilities? A randomized controlled trial. *Medical education online*, 18(1), 21877.

Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2020 από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3828564/>

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.

Ανακτήθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2020 από:
<https://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos3.pdf>

Χατζηγιάννη, Α., Γιαννακοπούλου, Ε., Βαλάση, Δ. (2008). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ένωση Κέδρος ΑΕ – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Χατζηδήμου, Δ. (2011). Συζητώντας για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων στη χώρα μας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Ειδικό Θεματικό Τεύχος, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (16-17), 56-71.

Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2000). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση. *Κίνητρο*, 2, 9-26.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). Οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: η περίπτωση των Νηπιαγωγών του νομού Χανίων. Στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ)*. (σελ. 1 – 9). 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2021 από:

http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/63_xristoforidou.pdf

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Ελληνική Δημοκρατία, Νόμος 4547/2018 (Κωδικοποιημένος) (ΦΕΚ102Α/12-06-2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα.

Ελληνική Δημοκρατία, Νόμος, 1566/1985 (ΦΕΚ 167^Α/ 30-09-1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα.

Ελληνική Δημοκρατία, Νόμος, 2009/1992 (ΦΕΚ 18/Α/14-02-1992). *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα.

Ελληνική Δημοκρατία, Νόμος, 2121/1993 (Κωδικοποιημένος) (ΦΕΚ 25/Α/4-3-1993). *Πνευματική ιδιοκτησία, συγγενικά δικαιώματα και πολιτιστικά θέματα*. Αθήνα.

Ελληνική Δημοκρατία, Νόμος, 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-02-2002). *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα.

Ελληνική Δημοκρατία, Νόμος, 4589/2019 (Κωδικοποιημένος) (ΦΕΚ 13/Α/29-01-2019). *Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.* Αθήνα.

Ελληνική Δημοκρατία, Νόμος, 4692/2020 (Κωδικοποιημένος) (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020). *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις.* Αθήνα.

Ελληνική Δημοκρατία, Κοινή Υπουργική Απόφαση, 174545/Ε3/22-12-2020 (ΦΕΚ 5727/Β/28.12.2020). *Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα.

Παράρτημα

Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ"

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων», εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με τίτλο: «Στην εποχή της Τηλεκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω COVID-19» .

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η καταγραφή και κατ' επέκταση η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε. και στη συμβολή αυτών στην παροχή εξΑΕ διδασκαλίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης γενικότερα.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη. Οι απαντήσεις πρόκειται να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας και δεν είναι διαθέσιμες προς χρήση από τρίτους. Δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, παρά μόνο η προσωπική άποψη του/της συναδέλφου/ισσας εκπαιδευτικού. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσής του κυμαίνεται από 10 έως 15 λεπτά.

Η συμβολή σας για την ολοκλήρωση της έρευνας είναι πολύτιμη και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Για οποιαδήποτε απορία, πληροφορία ή διευκρίνηση παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο e-mail: std133410@ac.eap.gr

Με εκτίμηση,

Σαρβάνη Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (Γενικά στοιχεία)

1. Φύλο

Α. Άντρας

Β. Γυναίκα

2. Ηλικία

Α. 22 – 26 ετών

Β. 27 – 31 ετών

Γ. 32 – 36 ετών

Δ. 37 - 41 ετών

Ε. 42 – 46 ετών

Ζ. 47 – 51 ετών

ΣΤ. 52 – 56 ετών

Η. 57 – 61 ετών

Θ. Άνω των 61 ετών

3. Ειδικότητα

Α. Π.Ε. 60

Β. Π.Ε. 60.50

Γ. Π.Ε. 61

Δ. Π.Ε. 70

Ε. Π.Ε. 70.50

ΣΤ. Π.Ε. 71

Ζ. Π.Ε. 05

Η. Π.Ε. 06

Θ. Π.Ε. 07

Ι. Π.Ε. 08

Κ. Π.Ε. 11

Λ. Π.Ε. 79.01

Μ. Π.Ε. 86

Ν. Π.Ε. 91.01

Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):

4. Έτη Προϋπηρεσίας

A. 1 - 5 χρόνια

B. 6 – 10 χρόνια

Γ. 11 – 15 χρόνια

Δ. 16 – 20 χρόνια

Ε. 21 – 25 χρόνια

ΣΤ. 26 – 30 χρόνια

Η. 31 – 35 χρόνια

5. Περιοχή διαμονής

A. Αγροτική περιοχή
(πληθυσμός <2.000)

B. Αστική περιοχή
(πληθυσμός >10.000)

6. Πρόσθετες Σπουδές

A. Δεύτερο πτυχίο

B. Μεταπτυχιακό 1

Γ. Μεταπτυχιακό 2

Δ. Διδακτορικό τίτλο

Ε. Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):

7. Σημειώστε τα εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης (συνδυασμός δια ζώσης και
εξ αποστάσεως) επιμορφωτικά προγράμματα/ δράσεις στις Τ.Π.Ε. που
συμμετείχατε πριν ή και κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19:

A. Τ.Π.Ε. Α επιπέδου

B. Τ.Π.Ε. Β επιπέδου

Γ. Μ.Ο.Ο.С. (Massive Open Online Courses)

Δ. Μαθήματα ΜεαеХ (М.Ο.Ο.С. που περιλαμβάνει τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση)

Ε. Διαδικτυακή Επιμορφωτική Δημερίδα

ΣΤ. Διαδικτυακό Επιμορφωτικό Σεμινάριο

Ζ. Διαδικτυακή Επιμορφωτική Ημερίδα

Η. Κανένα

Θ. Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):

(Στην περίπτωση που απαντήσετε Κανένα, πηγαίνετε στην ερώτηση 9)

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ/ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΙΣ Τ.Π.Ε.**

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω δηλώσεις:

8.

Συμμετείχα σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε.:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Για να ενισχύσω τον επαγγελματικό μου ρόλο					
Για να ανταπεξέλθω στις νέες ανάγκες, που δημιουργήθηκαν από την πανδημία COVID-19					
Για την απόκτηση νέων ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων					
Για τη χαρά της μάθησης					
Για την δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μου					
Για την απόκτηση πιστοποίησης					
Για την επαφή μου με συναδέλφους και την ανταλλαγή εμπειριών					
Γιατί μπορώ να μαθαίνω στο δικό μου χώρο και χρόνο					
Γιατί μένω σε απομακρυσμένη περιοχή					
Γιατί ήταν υποχρεωτικό από την υπηρεσία μου					
Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):					

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω δηλώσεις:

9.

Δε συμμετείχα σε κάποιο εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. λόγω:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Περιορισμένου χρόνου					
Προσωπικών υποχρεώσεων					
Απειρίας ως προς αυτή τη μορφή εκπαίδευσης					
Κακής Σύνδεσης στο Διαδίκτυο					
Έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού					
Χάσματος στην επικοινωνία επιμορφωτή - επιμορφωμένου					
Περιορισμένης διαθεσιμότητας εκπαιδευτικού υλικού					
Έλλειψης ενημέρωσης					
Οικονομικού κόστους συμμετοχής					
Ελλιπούς σχεδιασμού του προγράμματος					
Μη απόκτησης πιστοποίησης					
Ψυχολογικών παραγόντων (άγχος, η πεποίθηση ότι δεν θα τα καταφέρω, κ.α.)					
Του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης για την απόκτηση της γνώσης					
Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):					

ΟΦΕΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΙΣ Τ.Π.Ε. ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω δηλώσεις:

10.

Το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό ή μεικτής μάθησης πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε., που παρακολούθησα:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
με έκανε να αισθανθώ περισσότερο καταρτισμένος/η					
ικανοποίησε βασικές επιμορφωτικές μου ανάγκες					
μου παρείχε καλές πρακτικές, που μπορώ να τις χρησιμοποιήσω σε πρακτικό επίπεδο					
Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):					

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω δηλώσεις:

11.

Η εξ αποστάσεως ή μεικτής μάθησης επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Υποστηρίζει τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας νέας τεχνολογικά υποβοηθούμενης εκπαίδευσης					
Ενισχύει την επαγγελματική αυτοεκτίμησή του/της					
Τον/τη(ν) καθιστά ψηφιακά εγγράμματο/η					
Αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό μέσα από την άμεση πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφορίας					
Ενημερώνεται για τις εξελίξεις στους τομείς που τον/τη(ν) ενδιαφέρουν άμεσα					
Εμπλουτίζει την εκπαιδευτική του/της πρακτική					
Αναπτύσσονται συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων/ σχολείων μέσω της συμμετοχής τους σε (παγκόσμιες) κοινότητες μάθησης					
Πρωθούνται καινοτόμες δράσεις					

Αναβαθμίζεται ποιοτικά το εκπαιδευτικό έργο					
Καλύτερη χρήση των Τ.Π.Ε. για μία συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη					
Εμπλουτισμός του τυπικού βιογραφικού με συμμετοχή σε εξ αποστάσεως προγράμματα					
Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):					

ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤ' ΕΠΕΙΓΟΥΣΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω δηλώσεις:

12.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ήμουν εξοικειωμένος/η με τις Νέες Τεχνολογίες και πριν την πανδημία COVID-19.					
Είχα εντάξει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία μου και πριν την πανδημία COVID-19.					
Έχω τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.					
Η μετάβαση από τη Δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως δε με δυσκόλεψε καθόλου.					
Αντιμετώπισα την μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ως μία ευχάριστη πρόκληση.					
Αντιμετώπισα προβλήματα στον σχεδιασμό ψηφιακού υλικού.					
Αντιμετώπισα προβλήματα στην εύρεση ψηφιακού υλικού					

Αντιμετώπισα προβλήματα στη χρήση ψηφιακού υλικού.					
Αντιμετώπισα προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.					
Αντιμετώπισα τεχνικά προβλήματα.					

13. Πόσο σας βοήθησαν τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στις Τ.Π.Ε., στη χρήση της Τηλεκπαίδευσης;
- Α. Καθόλου
Β. Λίγο
Γ. Μέτρια
Δ. Πολύ
Ε. Πάρα πολύ

14. Πώς κρίνετε τη συμμετοχή σας στην κατ' επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω πανδημίας COVID-19.
- Α. Μη επαρκής
Β. Ικανοποιητική
Γ. Πολύ Καλή

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΣΤΙΣ Τ.Π.Ε.)

15. Για τη μελλοντική σας επιμόρφωση θα επιλέξετε:
- Α. Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα
Β. Μικτής Μάθησης επιμορφωτικά προγράμματα
Β. Δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα
16. Πόσο σημαντική θεωρείτε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως βασική μορφή εκπαίδευσης/ επιμόρφωσής σας;
- Α. Καθόλου
Β. Λίγο
Γ. Μέτρια
Δ. Πολύ
Ε. Πάρα πολύ
17. Θα συμμετείχατε σε κάποιο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα στις Τ.Π.Ε. στο μέλλον;
- Α. Ναι

Β. Όχι

18. Τι προσδοκίες έχετε από μία μελλοντική εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον διαθέσιμο χρόνο σας!