

Οι Αδυναμίες και οι Προκλήσεις της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας την Εποχή του COVID-19

<https://doi.org/10.69685/WZSE9431>

Ζαχαράτου Παναγιώτα

Μεταπτυχιακή Εκπαιδευτικός-Οικονομολόγος, Δ.Ε. Ηλείας,
pzacharatou@gmail.com

Τζαβάρας Παναγιώτης

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Λέκτορας Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ptzavaras@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του μοντέλου της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας (ΕΑΔ) που εφαρμόστηκε στη σχολική εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Για την υλοποίηση της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου και το δείγμα ευκολίας αποτέλεσαν 104 εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τον βαθμό κατάρτισης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και εκπαιδευτικών πλατφορμών έδειξαν πως η πλειονότητα αυτών δε θεωρεί επαρκή την επιμόρφωσή του. Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στην εφαρμογή της ΕΑΔ σχετίζονται με τη σύνδεση, τη δυσκολία στην προετοιμασία των τηλεμαθημάτων και στη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, ενώ έκριναν τα μαθήματα ως μονότονα και ανιαρά. Σχετικά με την προτίμησή τους μεταξύ των δύο μορφών μάθησης, τα ευρήματα ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα της εκ του σύνεγγυς εκπαίδευσης σε σχέση με την εξ αποστάσεως.

Λέξεις-κλειδιά: Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία, Δια Ζώσης Εκπαίδευση, Πανδημία, Έλληνες Εκπαιδευτικοί, Ποσοτική Έρευνα.

Εισαγωγή

Την περίοδο της πανδημίας, η εκπαίδευση δοκιμάστηκε σε μεγάλο βαθμό. Για πρώτη φορά σε καιρό ειρήνης τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων παρέμειναν κλειστά, αναστέλλοντας τη λειτουργία τους με κρατική εντολή.

Η εφαρμογή του μοντέλου της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας (εφεξής ΕΑΔ) πραγματοποιήθηκε, άμεσα, χωρίς ωστόσο την ύπαρξη ενός χρονικού διαστήματος προσαρμογής αλλά ούτε και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση της πλατφόρμας. Το έγγραφο «Οδηγίες και πληροφορίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» με αρ. πρωτ.: 155692/ΓΔ4, του Υπουργείου Παιδείας ρητά διατυπώνει τον τρόπο πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως εξής «η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω κατάλληλης ψηφιακής πλατφόρμας, η οποία καθιστά δυνατή την απευθείας μετάδοση (ήχου ή/και εικόνας) του μαθήματος προς τους μαθητές/τριες. Προς τον σκοπό αυτό, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θέτει στη διάθεση των διδασκόντων/ουσών και των μαθητών/τριών όλων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας την υπηρεσία σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με τη χρήση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) και της ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings ...».

Σταδιακά, η ΕΑΔ άρχισε να εφαρμόζεται ως αποκλειστικός τρόπος σύγχρονης διδασκαλίας. Ως μία νεοπαγή συνιστώσα για τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, η οποία εγκαθιδρύθηκε αιφνιδίως, χωρίς προηγούμενη προεργασία και ετοιμότητα, αντιμετώπισε

προβλήματα που συνέβαλαν στη μείωση της αποτελεσματικότητάς της. Αυτός είναι ακριβώς και ο σκοπός της παρούσας μελέτης να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου σχολικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η έρευνα διαρθρώνεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο, ενώ στο δεύτερο η μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων και η μελέτη αυτή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στην ενότητα αυτή, δηλαδή στη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ο όρος Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) και ΕΑΔ, καθώς η ΕΑΔ αποτελεί εναλλακτικό όρο της ΕΞΑΕ που εφαρμόστηκε τη χρονική περίοδο της πανδημίας και δεν έχει μελετηθεί εκτενώς, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερευνητικά δεδομένα.

Η ΕΞΑΕ δεν έμελλε να απασχολήσει την ανθρωπότητα περισσότερο απ' ό,τι στην περίοδο της πανδημίας του Covid-19, παρά το γεγονός πως οι ρίζες της εντοπίζονται στη Βοστώνη των ΗΠΑ τον 18ο αιώνα.

Η εννοιολογική προσέγγιση της ΕΞΑΕ που την ορίζει ως την εκπαίδευση με το χαρακτηριστικό της απόστασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης μέσω διαφορετικών τύπων τεχνολογίας (Simonson et al., 2012) μάλλον φαντάζει υπεραπλουστευμένη. Η προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας με τη συνακόλουθη πληθώρα ορισμών της αποκαλύπτουν και την πολυπλοκότητά της. Η αδυναμία απόδοσης της έννοιας μέσω ενός μοναδιάστατου ορισμού οδήγησε στον προσδιορισμό κριτηρίων-παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών-τα οποία στοιχειοθετούν την πολυμορφικότητα της, ώστε να λειτουργεί ευέλικτα. Έτσι σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005), ορίζεται ως «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πως να μαθαίνει μόνος του και πως να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία μάθησης». Η αποτελεσματική διαδικασία μάθησης από απόσταση συνδέεται με μια σειρά παραγόντων που ερευνητικά στην Ελλάδα δεν μελετήθηκαν ή μελετήθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο εφόσον ποτέ προηγουμένως δεν είχε εφαρμοστεί, επίσημα, η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Το αυξημένο κόστος και οι αμφιβολίες απέναντι στη νέα αυτή διδακτική προσέγγιση (Καντερές, 2021) ήταν οι λόγοι που εμπόδισαν την εφαρμογή της. Επιπλέον, η επιτυχημένη ενσωμάτωσή της στο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, σωστού σχεδιασμού και την πλήρωση συγκεκριμένων προϋποθέσεων. Ειδικότερα, απαιτείται η ύπαρξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και της πρόσβασης σ' αυτό από τους μαθητές, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, η στήριξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με υλικοτεχνικά μέσα και επιμόρφωση και, τέλος, η εύρεση οικονομικών και τεχνολογικών πόρων για τη διασφάλιση της μετάβασης (Καντερές, 2021).

Η περίοδος της πανδημίας μπορεί να δώσει το έναυσμα για μια εις βάθος μελέτη θεμάτων που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ΕΞΑΕ μέσω των εμπειριών των συμμετεχόντων. Ακριβώς επειδή κάτω από την πίεση της περιθωριοποίησης περισσότερων από 1.6 δις παιδιών και εφήβων λόγω αδυναμίας παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος με φυσική παρουσία εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων του Covid-19 (Unesco, 2021), υιοθετήθηκε το μοντέλο της ΕΑΔ, που αποτέλεσε το νέο καθεστώς στην εκπαίδευση (Bojonić et al., 2020), αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς εν μια νυκτί να προσαρμόσουν τα δια ζώσης μαθήματά τους χρησιμοποιώντας τόσο τη σύγχρονη όσο και την ασύγχρονη μορφή της ΕΞΑΕ (Niemi & Kousa, 2020). Το απαιτητικό αυτό εγχείρημα συνάντησε δυσκολίες, όπως έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, απουσία επιμόρφωσης, ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό, και ανεπάρκεια τεχνογνωσίας (Αναστασιάδης κ.α., 2021).

Επιπροσθέτως, δεν είναι λίγες οι φωνές που θεωρούν ότι φέρει το στίγμα μιας χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης, αν και οι έρευνες φαίνεται να συνηγορούν για το αντίθετο. Την αποτελεσματικότητα της ΕΞΑΕ υποστηρίζουν αρκετές μελέτες (Larson & Vontz, 2018; Delen & Liew, 2016), αφού θεωρούν πως αυτή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη στρατηγικών

αυτορρυθμισής των μαθητών. Ωστόσο, αν και η διαδικτυακή μάθηση μοιράζεται ορισμένα στοιχεία με τα παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα κοινά στοιχεία συχνά παίρνουν πολύ διαφορετικές μορφές και κάθε τύπος μαθησιακού περιβάλλοντος υπόκειται σε ξεχωριστούς περιορισμούς και δυνατότητες. Το σημείο που φαίνεται να προβληματίζει την επιστημονική κοινότητα είναι το θέμα της αλληλεπίδρασης η οποία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί στη διάρκεια ενός διαδικτυακού μαθήματος (Childers & Berner, 2000).

Οι μαθητές στη δια ζώσης εκπαίδευση έχουν καλύτερες επιδόσεις γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και όχι μόνο γνώσεων (Miliszewska, 2007). Η έρευνα του Eames και των συνεργατών του (2010) έδειξε ότι η μέση τιμή της ημερήσιας κοινωνικής συναναστροφής όταν τα σχολεία είναι κλειστά, είναι σχεδόν η μισή από εκείνη όταν τα σχολεία είναι ανοικτά. Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται αύξηση των επαφών μεταξύ των μαθητών και των γονέων και άλλων ενηλίκων, όταν τα σχολεία είναι κλειστά. Υπό αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται η κοινωνική υπόσταση της δια ζώσης εκπαίδευσης, κάτι που φαίνεται να στερείται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η έρευνα του Gurung (2021) στην οποία συμμετείχαν 430 Ινδοί εκπαιδευτικοί αναφέρει πως μία από τις δυσκολίες της ΕΞΑΕ την περίοδο της πανδημίας υπήρξε η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, γεγονός που το συνέδεσε με τα χαμηλότερα επίπεδα επίδοσης τους. Μάλιστα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη αντιξοότητα άγγιζε το 61,5% αποδίδοντας την, στην ελάχιστη πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αδυνατεί να κατανοήσει τα προβλήματα τους. Επιπλέον, ο ερευνητής επισήμανε προκλήσεις στη διαδικτυακή διδασκαλία, αφενός στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών σε ποσοστό 61,3% και αφετέρου στην έλλειψη τεχνικών γνώσεων και γνώσεων λογισμικού σε ποσοστό 63,94%. Η επίγνωση της ΕΞΑΕ ωστόσο, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ήταν ευχάριστη, αφού το 43,8% του δείγματος εκφράστηκε θετικά ως προς τη μεθοδολογία της κυρίως εξαιτίας της ευελιξίας που αυτή προσφέρει.

Παρόμοια προβλήματα και δυσανεμία από τα διαδικτυακά μαθήματα επισήμαναν και ο Fauzi και Khusuma (2020) στην ποιοτική έρευνα που υλοποίησαν. Χρησιμοποιώντας δείγμα με 45 εκπαιδευτικούς από την Ινδονησία κατέληξαν πως το 73,9% αυτών θεωρεί ότι η διαδικτυακή μάθηση δεν είναι αποτελεσματική εξαιτίας της έλλειψης του απαραίτητου εξοπλισμού, της χρήσης του διαδικτύου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης της μάθησης και τέλος της συνεργασίας με τους γονείς.

Συμπερασματικά, η εκ του σύνεγγυς μάθηση αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα που συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών μέσω προσωπικών σχέσεων, μοντελοποίησης και ανταλλαγής πληροφοριών. Πέρα από αυτό προάγει τη διαμόρφωση μιας βαθιάς αίσθησης κοινότητας και όχι του ατομικισμού και αποκαθιστά το αίσθημα απομόνωσης που συνήθως παρατηρείται μεταξύ των μαθητών που συμμετέχουν στην ΕΞΑΕ (ChalkyPapers, 2023). Και άλλοι ερευνητές εκφράζουν τις ανησυχίες τους για τα προβλήματα της διαδικτυακής μάθησης, όπως η κοινωνική απομόνωση, η έλλειψη διαδραστικότητας και συμμετοχής, η καθυστερημένη ή μη ουσιαστική ποσότητα ανατροφοδότησης (Khurana, 2016). Η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται στο περιεχόμενο του διαλόγου μεταξύ καθηγητή και σπουδαστή και στην αποτελεσματικότητα του συστήματος επικοινωνίας σε μια εκπαιδευτική διαδικασία (Moore, 1990).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της ΕΞΑΕ, έτσι όπως τη βίωσαν μέσα από την εμπειρία τους την περίοδο της πανδημίας.

Με βάση το σκοπό της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι και εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων της ΕΑΔ και ποια ψηφιακά εργαλεία επιλέγουν να χρησιμοποιούν;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίσαν κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια από τις δύο μορφές εκπαίδευσης-ΕΑΔ ή δια ζώσης-είναι περισσότερο αποτελεσματική σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

Ερευνητική στρατηγική

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην πρωτογενή ποσοτική ερευνητική στρατηγική. Η επιλογή της δεδομένης στρατηγικής δεν ήταν καθόλου τυχαία αλλά αποτελεί την περισσότερο κατάλληλη μέθοδο, όταν ο ερευνητής επιθυμεί να εξηγήσει τις αιτίες ενός φαινομένου και όχι απλά να το περιγράψει (Bryman, 2017).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας σε σχέση με την ποιοτική, είναι πως δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ερευνητή, όταν το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό (Παπαγεωργίου, 2014) μέσω της ποσοτικοποίησης στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Bryman, 2017).

Συλλογή δεδομένων-Ερευνητικό εργαλείο

Στις ποσοτικές έρευνες το συχνότερα χρησιμοποιούμενο μέσο μέτρησης των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2016). Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφενός αναφορικά με τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίσαν κατά τη διάρκεια της ΕΞΑΕ, αφετέρου στον προσδιορισμό του βαθμού κατάρτισης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση εργαλείων που είναι απαραίτητα για την επιτυχή τους μετάβαση στην ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης και τέλος, στον καθορισμό της περισσότερο αποτελεσματικής μορφής εκπαίδευσης μεταξύ της ΕΞΑΕ και της δια ζώσης.

Αρχικά το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας και ταυτόχρονα τους διαβεβαίωνε για την τήρηση της ανωνυμίας τους, όπως και για τη χρησιμοποίηση των απαντήσεων μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Τα θέματα αυτά είναι βασικό να επισημαίνονται, εφόσον η ηθική και η δεοντολογία αποτελούν προϋποθέσεις κάθε έρευνας (Cohen et al., 2008).

Το παρόν αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη και συνολικά από 18 κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Το Α' μέρος περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που ανίχνευαν τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα: το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη προϋπηρεσίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται.

Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις οι οποίες επιχειρούσαν να ανιχνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό κατάρτισης και εξοικείωσης ως προς τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το είδος των ψηφιακών εργαλείων που επιλέγουν να χρησιμοποιούν. Μερικές διατυπώσεις που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι: «Ποια από τα εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιείτε;» ή «Γνωρίζετε τις επιπλέον δυνατότητες που έχουν οι πλατφόρμες της εκπαιδευτικής διαδικασίας;». Οι επόμενες πέντε ερωτήσεις αφορούσαν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της ΕΞΑΕ. Ενδεικτικά, ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι: «Πόσο συχνά είχατε προβλήματα με τη σύνδεση σας στις πλατφόρμες διδασκαλίας;» ή «Πόσο δύσκολη ήταν για σας η προετοιμασία των μαθημάτων της τηλεεκπαίδευσης;». Οι τελευταίες τέσσερις ερωτήσεις αφορούσαν στον προσδιορισμό της πιο αποτελεσματικής εκπαίδευσης μεταξύ της ΕΞΑΕ και της δια ζώσης. Για παράδειγμα, μερικές από τις διατυπώσεις που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι:

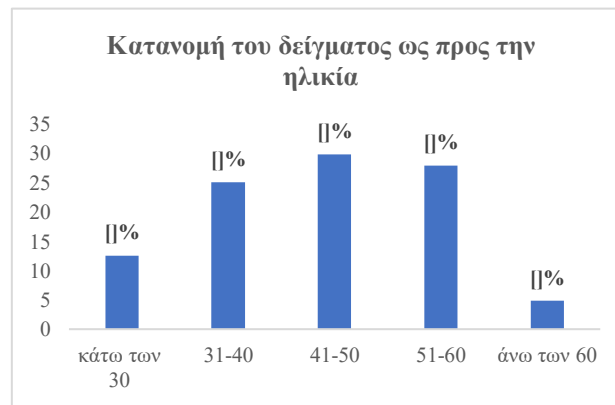
«Πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με τη δια ζώσης» ή «Ποια θεωρείτε τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;».

Για τις απαντήσεις των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1: καθόλου, 5: πολύ) (1: ποτέ, 5: συνέχεια).

Περιγραφή του δείγματος

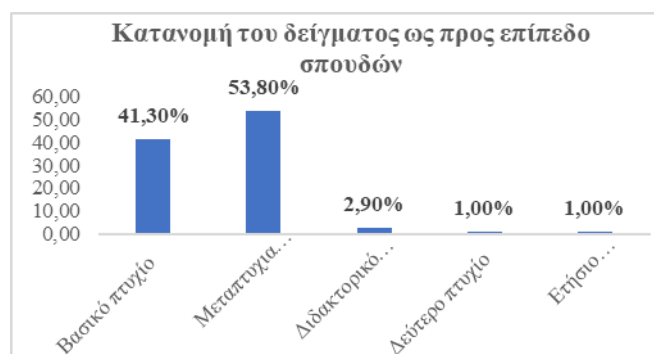
Το δείγμα της έρευνας είναι μη πιθανοτικό δείγμα ευκολίας, το οποίο δεν δύναται να οδηγήσει σε γενίκευση των ευρημάτων αλλά ωστόσο μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα (Bryman, 2017). Τα υποκείμενα της έρευνας δηλαδή οι 104 εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, προσεγγίστηκαν μέσω ομάδων εκπαιδευτικών στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Από το σύνολο των συμμετεχόντων το 27,9% (29 στους 104) ήταν άνδρες και το 72,1% γυναίκες (75 στους 104).

Όσον αφορά την ηλικία των ερωτώμενων, η πλειονότητα του δείγματος που αντιστοιχούσε στο 29,8% (31 στους 104) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και ακολουθούσε η ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών που αντιστοιχούσε στο 27,9% (29 στους 104). Το 25% (26 στους 104) κατέλαβε η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών και το 12,5% (13 στους 104) οι συμμετέχοντες που είχαν ηλικία μέχρι 30 ετών. Το μικρότερο ποσοστό του 4,8% (5 στους 104) ανήκε στους ερωτώμενους με ηλικία από 61 ετών και άνω (βλ. Σχήμα 1).



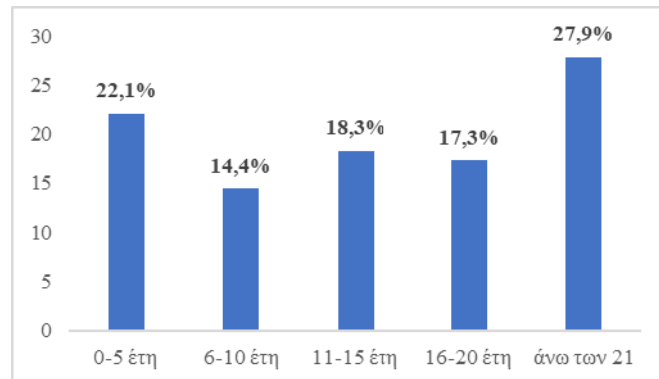
Σχήμα 1. Ραβδόγραμμα κατανομής του δείγματος ως προς την ηλικία

Αναφορικά με το επίπεδο των σπουδών των ερωτώμενων, η πλειονότητα φαίνεται να διαθέτει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, εφόσον το 53,8% (56 στους 104) διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα και το 41,3% (43 στους 104) κατέχει βασικό πτυχίο σπουδών. Το 2,9% (3 στους 104) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος σπουδών και το 2% ισομερίστηκε ανάμεσα σε αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο (1 στους 104) και σ' αυτούς που έχουν παρακολουθήσει ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης (1 στους 104) (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Ραβδόγραμμα κατανομής του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, παρατηρείται πως οι συμμετέχοντες συγκεντρώθηκαν στα άκρα, δηλαδή πρόκειται για έμπειρους εκπαιδευτικούς εφόσον το 27,9% (29 στους 104) διαθέτει πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας και το 22,1% (23 στους 104) των εκπαιδευτικών διαθέτουν εμπειρία από 0-5 έτη. Ενδιάμεσα κινήθηκε το 18,3% (19 στους 104) με εμπειρία από 11-15 έτη, το 17,3% (18 στους 104) από 16-20 έτη και το 14,4% (15 στους 104) από 6-10 έτη (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Ραβδόγραμμα κατανομής του δείγματος ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

Τέλος, το 70,2% (73 στους 104) των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα ανήκει στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ το 29,8% (31 στους 104) στην δευτεροβάθμια.

Ανάλυση δεδομένων-αποτελέσματα

Στην πρώτη ερώτηση αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους φορείς στη χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών είναι επαρκής, αξιοσημείωτο είναι το 46,2% (48 στους 104) που τη χαρακτήρισαν ως ανεπαρκή, ενώ παράλληλα πολύ χαμηλό ήταν το ποσοστό του 1% (1 στους 104) που την αξιολόγησαν ως «πολύ» κατάλληλη. Το 43,3% θεωρεί πως διαθέτει «λίγη» (22,1%) και «μέτρια» επάρκεια (21,2%) ενώ «αρκετή» κάτω από τους μισούς (9,6%) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Ήταν επαρκής η επιμόρφωση σας στη χρήση και στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών πλατφορμών;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	48	46,2
Λίγο	23	22,1
Μέτρια	22	21,2
Αρκετά	10	9,6
Πολύ	1	1

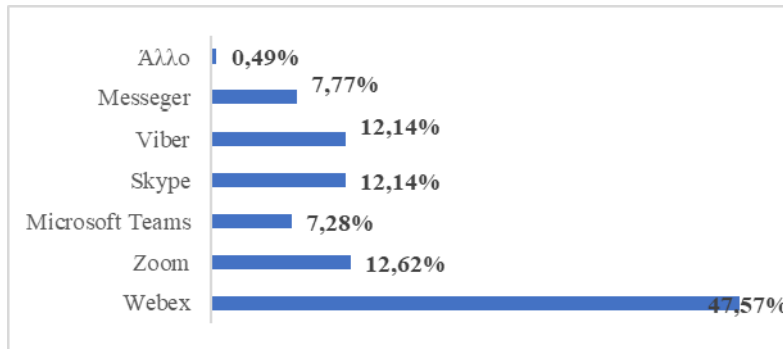
Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τη γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών στα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, η πλειονότητα του δείγματος δηλαδή το 35,6% (37 στους 104) σύγκλινε στο «αρκετά». Το 29,8% (31 στους 104) του δείγματος θεωρεί πως τις γνωρίζει «μέτρια», το 19,2% (20 στους 104) «λίγο», ενώ το 10,6% (11 στους 104) των ερωτηθέντων δεν τις γνωρίζει «καθόλου» και τέλος, μόνο το 4,8% (5 στους 104) τις γνωρίζει «πολύ» καλά (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Γνωρίζετε τις επιπλέον δυνατότητες που έχουν οι πλατφόρμες της εκπαιδευτικής διαδικασίας;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	11	10,6
Λίγο	20	19,2

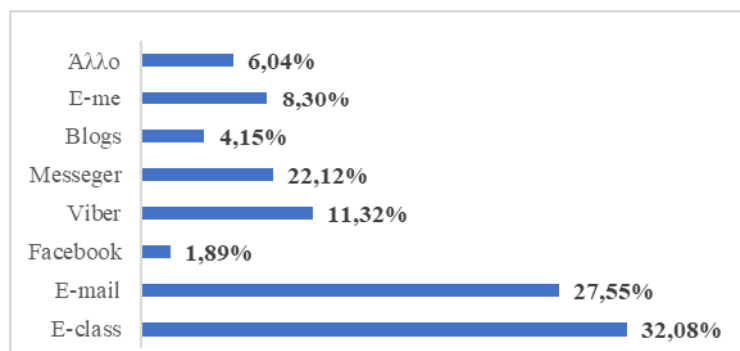
Μέτρια	31	29,8
Αρκετά	37	35,6
Πολύ	5	4,8

Αναφορικά με τα εργαλεία της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 47,57% χρησιμοποιούν την πλατφόρμα της Webex. Το 12,62% χρησιμοποιεί το Zoom, ενώ 24,28% των εκπαιδευτικών φαίνεται να ισομερίζεται στη χρήση του Viber και του Skype (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: «Ποια από τα εργαλεία σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιείτε;»

Σχετικά με τα εκπαιδευτικά εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερα από ένα. Σε ποσοστό 32,08% και 27,55% ξεχωρίζουν η πλατφόρμα E-class και το E-mail, ενώ επιπλέον αξιοποιούνται το Messenger (22,12%), το Viber (11,32%), η πλατφόρμα E-me (8,30%) και λιγότερο το Facebook (1,89%) (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: «Ποια από τα εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιείτε;»

Σχετικά με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν προβλήματα με τη σύνδεσή τους στις πλατφόρμες η πλειονότητα αυτών, το 45,2% (47 στους 104), ανέφεραν πως συμβαίνει «αρκετές φορές», το 39,4% (41 στους 104) «λίγες φορές», το 14,4% (N=15) «πολλές φορές», ενώ μόλις το 1% (1 στους 104) είχαν συνέχεια προβλήματα σύνδεσης (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Πόσο συχνά αντιμετωπίζατε προβλήματα σύνδεσης στις πλατφόρμες διδασκαλίας;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ποτέ	0	0
Λίγες Φορές	41	39,4
Αρκετές Φορές	47	45,2
Πολλές Φορές	15	14,4
Συνέχεια	1	1

Τον βαθμό δυσκολίας των εκπαιδευτικών στη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων ανίχνευε η έβδομη ερώτηση. Είναι εντυπωσιακό πως μόνο το 2,8% (3 στους 104) των ερωτώμενων διατύπωσε την άποψη πως δυσκολεύτηκαν «πολύ». Το 36,5% (38 στους 104) αντιμετώπισε μικρού βαθμού δυσκολία, το 27,9% (29 στους 104) μέτριου, το 18,3% (19 στους 104) αρκετού και τέλος το 14,4% (15 στους 104) δε δυσκολεύτηκε καθόλου (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Σας δυσκόλεψε η χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	15	14,4
Λίγο	38	36,5
Μέτρια	29	27,9
Αρκετά	19	18,3
Πολύ	3	2,8

Η επόμενη ερώτηση διερευνούσε τη δυσκολία της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών των μαθημάτων της τηλεκπαίδευσης. Εντύπωση προκαλεί το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό που ανέρχεται στο 5,8% (6 στους 104) των εκπαιδευτικών που τη θεωρεί ως «καθόλου» δύσκολη διαδικασία, ενώ η πλειονότητα του δείγματος δηλαδή το 36,5% (38 στους 104) την έκρινε ως μέτριας δυσκολίας. Το 32,7% (34 στους 104) την χαρακτήρισε ως «αρκετά» δύσκολη, το 16,3% (17 στους 104) ως «λίγο», ενώ μόλις το 8,7% (9 στους 104) την εκτίμησε ως «πολύ» απαιτητική (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Πόσο δύσκολη ήταν για σας η προετοιμασία των μαθημάτων της τηλεκπαίδευσης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	6	5,8
Λίγο	34	32,7
Μέτρια	38	36,5
Αρκετά	17	16,3
Πολύ	9	8,7

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η απόδοση των μαθητών επηρεάστηκε αρνητικά από την ΕΞΑΕ, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που αντιστοιχούσε στο 46,2% (48 στους 104) συσπειρώθηκε γύρω από την κλίμακα του «μέτρια». Το 26,9% (28 στους 104) των συμμετεχόντων θεωρεί πως «λίγο» επηρεάστηκε η απόδοσή τους, «αρκετά» το 14,4% (15 στους 104) ενώ, «καθόλου» το 9,6% (10 στους 104). Ιδιαίτερα χαμηλό φαίνεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντιστοιχεί στο 2,9% (3 στους 104) που έκριναν πως η επίδοση των μαθητών μειώθηκε εξαιτίας της ΕΞΑΕ (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Θεωρείτε πως η απόδοση των μαθητών σας μειώθηκε στην διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	10	9,6
Λίγο	28	26,9
Μέτρια	48	46,2
Αρκετά	15	14,4
Πολύ	3	2,9

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 14,4% (15 στους 104) αισθάνονται ότι «ποτέ» και «σπάνια» τα τηλεμαθήματα είναι μονότονα και ανιαρά, ενώ στο ήμισυ σχεδόν κινήθηκε το ποσοστό

αυτών που τα θεωρούν «πάντα» μονότονα και ανιαρά. «Μερικές» και «πολλές» φορές οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 78,9% (82 στους 104) φαίνεται να τα βιώνουν με αυτόν τον τρόπο (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Αισθάνεστε ότι τα μαθήματα μέσω τηλεεκπαίδευσης είναι μονότονα και ανιαρά;»

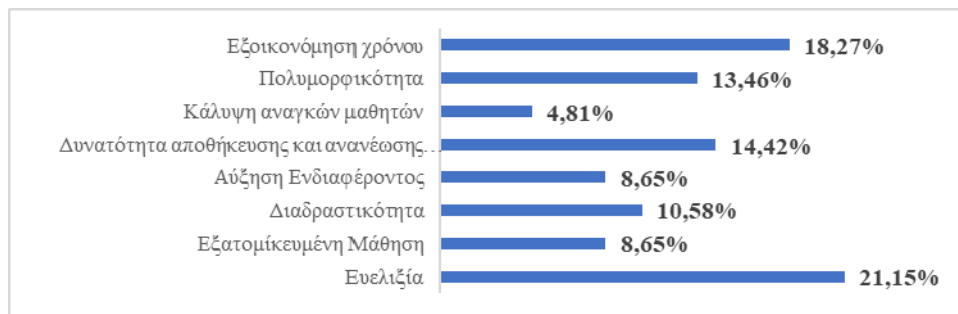
	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ποτέ	10	9,6
Σπάνια	5	4,8
Μερικές Φορές	47	45,2
Πολλές Φορές	35	33,7
Πάντα	7	6,7

Στην κρίσιμη ερώτηση που ανίχνευε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως σε σχέση με τη δια ζώσης, το 56,7% (59 στους 104) αυτών τάχθηκε υπέρ της δια ζώσης εκπαίδευσης. «Λίγο» αποδοτική τη θεωρεί το 27,9% (29 στους 104), «μέτρια» το 8,7% (9 στους 104) και «πολύ» το 6,7% (N=7) των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με τη δια ζώσης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	59	56,7
Λίγο	29	27,9
Μέτρια	9	8,7
Αρκετά	0	0
Πολύ	7	6,7

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της ΕΞΑΕ διέκριναν την ευελιξία το 21,15% (22 στους 104) των εκπαιδευτικών, την εξοικονόμηση του χρόνου μετακίνησης το 18,27% (19 στους 104), τη δυνατότητα αποθήκευσης και ανανέωσης του εκπαιδευτικού υλικού το 14,42% (15 στους 104). Το 13,46% (14 στους 104) επισήμανε την πολυμορφικότητα και το 10,58% (11 στους 104) τη διαδραστικότητα ενώ το 17,3% ισομεριζόταν μεταξύ αύξησης του ενδιαφέροντος (9 στους 104) και εξατομικευμένης μάθησης (βλ. Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: « Ποια θεωρείτε τα πλεονεκτήματα της ΕΑΔ;»

Η επόμενη ερώτηση επιχειρούσε να ανιχνεύσει τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με το 23,08% (24 στους 104) να αναφέρεται στη δυσκολία διατήρησης κινήτρων, το 22,12% (23 στους 104) στις τεχνικές δυσκολίες και το 21,15% (22 στους 104) στην έλλειψη αλληλεπίδρασης. Η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και υποστήριξη (19,23%) και η απομόνωση (14,42%) φαίνεται να κατέλαβαν τις χαμηλότερες θέσεις (βλ. Σχήμα 7)



Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: «Ποια θεωρείτε τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;»

Στα βασικότερα πλεονεκτήματα της διά ζώσης εκπαίδευσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 28,85% (30 στους 104) ταύτιστηκαν ως προς την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, το 24,04% (25 στους 104) στην συνεργατικότητα, το 20,19% (21 στους 104) στην ενεργό συμμετοχή. Το 17,31% (18 στους 104) θεωρεί ως πλεονέκτημα την ανατροφοδότηση, ενώ τις χαμηλότερες θέσεις κατέλαβαν το χαμηλό κόστος (4,81%), ο λιγότερος χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος (3,85%) και το βιωματικό μάθημα (1%) (βλ. Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: «Ποια θεωρείτε τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης εκπαίδευσης;»

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΔ έτσι όπως τη βίωσαν μέσα από την εμπειρία τους την περίοδο της πανδημίας.

Όσον αφορά το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι και εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία αυτών θεωρεί «καθόλου» και «λίγο» επαρκή την επιμόρφωσή του. Τα αποτελέσματα αυτά, ενδεχομένως, να οφείλονται στο ότι το 1/3 του εκπαιδευτικού προσωπικού της έρευνας είναι μέσης ηλικίας και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γερασμένο, εύρημα το οποίο επισημαίνεται και στη μελέτη των Σαχτέα και Σαχτέα (2020). Χαρακτηριστικό είναι πως στη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει το αίτημα ειδικής επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του παιδαγωγικού σχεδιασμού των μαθημάτων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την χωρίς αποκλεισμούς και την ισότιμη παροχή υψηλής ποιότητας ΕΞΑΕ, είναι ζωτικής σημασίας. Αναμένεται να διαθέτουν γνώσεις, δεξιότητες και δεοντολογία για τη διεξαγωγή της διαδικτυακής διδασκαλίας, και αυτό απαιτεί πιο ευέλικτη και δυναμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Zhu, 2020). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί, την περίοδο της πανδημίας, όφειλαν να συνεχίσουν την ψηφιακή εκπαίδευση και να υιοθετήσουν διδακτικές μεθόδους χωρίς επαρκή καθοδήγηση, εκπαίδευση και πόρους (United Nations, 2020) με σοβαρές συνέπειες στην αποτελεσματικότητά της.

Ως προς τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν την πλατφόρμα Webex και την E-class και αυτό φαίνεται να συνδέεται με την κρατική οδηγία περί χρήσης της συγκεκριμένης πλατφόρμας. Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης πλατφόρμας επικεντρώνονται στη δυνατότητα ενσωμάτωσης με LMS που διευκολύνει τη χρήση της εικονικής τάξης και της διαδικτυακής μάθησης (Dhika et al., 2021).

Ως προς τα προβλήματα που καταγράφουν οι 104 Έλληνες εκπαιδευτικοί αυτά φαίνεται να σχετίζονται με τη σύνδεση. Τα προβλήματα συνδεσιμότητας έχουν επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Fauzi & Khusuma, 2020; Gherhes et al., 2021; Santos et al., 2021) και θεωρούνται υπεύθυνα για τη διεύρυνση του ψηφιακού χάσματος και της άνισης πρόσβασης στη διαδικτυακή μάθηση (Dawadi et al., 2020).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ως πρόβλημα της ΕΞΑΕ τη «μέτρια» ως «πολύ» μεγάλη δυσκολία της χρήσης των εκπαιδευτικών πλατφορμών. Ωστόσο, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας ή επιμόρφωσης στις πλατφόρμες, ενδεχομένως, να αποτελεί τη βασική αιτία των αντιξοοτήτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Αλλά ακόμη και η επάρκεια των τεχνολογικών δεξιοτήτων (Σαχτέας & Σαχτέας, 2020), δε συνεπάγεται την επιτυχία της ΕΑΔ εφόσον οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε τεράστιο φόρτο εργασίας (Γεωργουλάκου & Κώστας, 2022) με αποτέλεσμα την εξάντλησή τους (Shambour & Abu-Hashem, 2021).

Η εξάντληση φαίνεται να συνδέεται με τη δυσκολία της προετοιμασίας των μαθημάτων της τηλεκπαίδευσης εξαιτίας του απαιτούμενου χρόνου προετοιμασίας και της ολοένα και μεγαλύτερης ενασχόλησης τους με το σχεδιασμό των τηλεμαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, κάνουν λόγο για μείωση της απόδοσης των μαθητών. Πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει πως η επίδοση των μαθητών βρίσκεται σ' ευθυγράμμιση με τα κίνητρα μάθησης (Ζησιμόπουλος, 2006), τα οποία συνεχίζουν να αποτελούν σημαντικό παράγοντα ικανοποίησης των συμμετεχόντων και στη διαδικτυακή τάξη. Μάλιστα οι μαθητές με υψηλά κίνητρα φαίνεται να είναι πιο επιτυχημένοι στο διαδικτυακό περιβάλλον από τους μαθητές με χαμηλά, γεγονός που υπονοεί μια αντίστροφη σχέση των κινήτρων των μαθητών με τη διαδικτυακή διδασκαλία (Bolliger et al., 2010). Τη σχέση αυτή επιβεβαιώνουν και ο Χυ και Jaggars (2014) που επισημαίνουν πως οι φοιτητές που ήδη υπέφεραν ακαδημαϊκά στη δια ζώσης διδασκαλία είναι περισσότερο πιθανό να λάβουν χαμηλότερους βαθμούς στην ΕΞΑΕ. Άλλες ποιοτικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές σε διαδικτυακά μαθήματα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα δυσαρέσκειας, διαπροσωπικής απομόνωσης, αίσθημα ασαφούς κατεύθυνσης και αβεβαιότητας και έλλειψη εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (Jaggars, 2014) και έτσι δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση που οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 85,6% χαρακτηρίζουν τα μαθήματα ανιαρά και μονότονα.

Συνεπώς με βάση τις προαναφερθέντες δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ΕΞΑΕ η πλειονότητα αυτών τάχθηκε υπέρ της δια ζώσης εκπαίδευσης. Ακριβώς όπως και στη μελέτη του Almanar (2020) το 67,4 % του δείγματος «διαφωνεί» και «διαφωνεί πολύ» με τη χρήση της εξ αποστάσεως μάθησης. Ο Radha και οι συνεργάτες του (2020) ανακάλυψαν ότι παρά την αυξανόμενη δημοτικότητα της διαδικτυακής μάθησης, η παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί την επιλογή της πλειοψηφίας των φοιτητών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα των Λιόντος, Ανδρέου και Τζαβάρας (2022) που το 60,5% φοιτητών και εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι προτιμούν τη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω της αμεσότητας και της κοινωνικής επαφής. Η δια ζώσης εκπαίδευση κατατάσσεται ως καλύτερη σε σύγκριση με την εξ αποστάσεως, λόγω της άμεσης επαφής, καλύτερου ελέγχου και προγραμματισμού αλλά και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή.

Στην παρούσα μελέτη ως σημαντικότερο πλεονέκτημα της ΕΞΑΕ αναδείχτηκε η ευελιξία του χρόνου, του τόπου και του ρυθμού. Με το χαρακτηριστικό αυτό φαίνεται να συμφωνούν κι άλλες έρευνες (Gurung, 2021; Foo et al., 2021; Mitra et al., 2023; Zheng et al., 2021). Επιπροσθέτως, η έρευνα διέκρινε την εξοικονόμηση χρόνου μετακίνησης, χωρίς το εύρημα

αυτό να διαφύγει της προσοχής κι άλλων ερευνητών (Verma & Priyamvada, 2020; Zheng et al., 2021).

Μεταξύ των μειονεκτημάτων της ΕΞΑΕ, αναφέρθηκε η δυσκολία διατήρησης κινήτρων, οι τεχνικές δυσκολίες και η έλλειψη αλληλεπίδρασης. Εκτός από τα μειωμένα κίνητρα παρακολούθησης, ανάμεσα στις αρνητικές πτυχές της ΕΞΑΕ και άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν το εύρημα της μειωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Nenakhova, 2021; Verma & Priyamvada, 2020).

Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετώπισαν δυσκολίες συνδεσιμότητας, στη χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών, στον σχεδιασμό των μαθημάτων τηλεεκπαίδευσης, στην επίδοση των μαθητών τους και στον τρόπο που βίωσαν τα μαθήματα, με αποτέλεσμα να κατατάσσουν τη δια ζώσης εκπαίδευση ως καλύτερη μεταξύ των δύο μορφών εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω συμπεράσματα θα πρέπει να γίνουν δεκτά με επιφύλαξη, καθώς το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό γεγονός που αποτελεί σοβαρό περιορισμό της έρευνας. Μερικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα περιλαμβάνουν ένα μεγαλύτερο δείγμα ή και τη χρησιμοποίηση ενός διαφορετικού μεθοδολογικού εργαλείου του οποίου ο σχεδιασμός μπορεί να βασιστεί στα ευρήματα των πραγματοποιούμενων σύγχρονων ερευνών.

Αναφορές

Almanar, M. A. (2020). The shifting of face to face learning to distance learning during the pandemic Covid-19. *Globish (An English-Indonesian Journal for English, Education and Culture)*, 9(2), 76-83.

Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467-1489.

Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(2), 714-722.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

ChalkyPapers. (2023, June 16). *Online Learning vs. Face-To-Face Learning*. Retrieved, 2023, August, 2, from <https://chalkypapers.com/online-learning-vs-face-to-face-learning/>

Childers, J. L. & Berner, R. T. (2000). General education issues, distance education practices: Building community and classroom interaction through the integration of curriculum, instructional design, and technology. *The Journal of General Education*, 49(1), 53-65.

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης, μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Delen, E. & Liew, J. (2016). The use of interactive environments to promote self-regulation in online learning: A Literature Review. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 24-33.

Dhika, H., Destiwati, F., Surajiyo, S., & Jaya, M. (2021, January). Distance learning during the pandemic period of COVID-19 with Zoom and Webex comparison. In *Proceedings of the 1st International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development, ICONS 2020*, 30 November, Tegal, Indonesia.

Eames, K. T. D., Tilston, N. L., White, P. J., Adams, E., & Edmunds, W. J. (2010). The impact of illness and the impact of school closure on social contact patterns. *Health Technology Assessment (Winchester, England)*, 14(34), 267-312.

Fauzi, I. & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra' Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.

Foo, C. C., Cheung, B., & Chu, K. M. (2021). A comparative study regarding distance learning and the conventional face-to-face approach conducted problem-based learning tutorial during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 21, 1-6.

Gherheș, V., Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381.

Gurung, S. (2021). Challenges faced by teachers in online teaching during Covid-19 pandemic. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 9(1), 8-18.

Jaggars, S. S. (2014). Choosing between online and face-to-face courses: community college student voices. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 27-38.

Khurana, C. (2016). *Exploring the role of multimedia in enhancing social presence in an asynchronous online course*. (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey, Rutgers, U.S. Larson, L.

Miliszewska, I. (2007). Is it fully 'on' or partly 'off'? The case of fully-online provision of transnational education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 499-514.

Mitra, S. N., Sutisna, E., & Hilman, C. (2023). Online and Distance Education in the Modern Era. *At- Tasyrih: Jurnal Pendidikan dan Hukum Islam*, 9(2), 107-116.

Moore, M. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. Moore (Ed.) *Contemporary issues in American distance education*. New York: Pergamon.

Nenakhova, E. (2021). Distance Learning Practices on the Example of Second Language Learning during Coronavirus Epidemic in Russia. *International Journal of Instruction*, 14(3), 807-826.

Niemi, H. M. & Kousa, P. (2020). A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352-369.

Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088-1099.

Santos, L. M., Grisales, D., & Rico, J. S. (2021). Perception and technological accessibility of university students in southwest of the Dominican Republic during Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 145-165

Shambour, M.K.Y., & Abu-Hashem, M. (2021). Analysing lecturers' perceptions on traditional vs. distance learning: A conceptual study of emergency transferring to distance learning during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 1-21

Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2012). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 124-142.

Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M. ve Zvacek, S. (2011). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston: Pearson Education, Inc.

Unesco (2021, June). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Retrieved [2023, August 17] from: https://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf

Verma, G. & Priyamvada (2020). COVID-19 and Teaching: Perception of School Teachers on Usage of Online Teaching Tools. *MuktShabd Journal*, IX(VI), 2492-2503.

Xu, D. & Jaggars, S. S. (2014). Performance gaps between online and face-to-face courses: Differences across types of students and academic subject areas. *The Journal of Higher Education*, 85(5), 633-659.

Zheng, M., Bender, D., & Lyon, C. (2021). Online learning during COVID-19 produced equivalent or better student course performance as compared with pre-pandemic: empirical evidence from a school-wide comparative study. *BMC Medical Education*, 21, 1-11.

Zhu, X. (2020). Building up National Online Teacher Education System. *Research in Education Development*, 40(2), 3.

Αναστασιάδης, Π., Κωτσιδης, 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.Β.Ε.Α]. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 566-574.

Γεωργουλάκου, Ι. & Κώστας, Α. (2022). Εμπόδια στην εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της Πανδημίας-Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο Γυμνάσιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 129-150.

Ζησιμόπουλος, Δ. (2006). *Εσωτερικά κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση μαθητών σχολικής ηλικίας*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Καντερές, Α. (2021). *Η αποτίμηση της εφαρμογής της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Λιόντος, Π., Ανδρέου, Λ. & Τζαβάρας, Π. (2022). Συγκριτική Ανάλυση Δια Ζώσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 10(2), 236-256

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Η ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε, 12 Αυγούστου, 2023, από: https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH.pdf

Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.