

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 11, No 7A (2022)



Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επείγουσα Διαδικτυακή Διδασκαλία την Περίοδο της Πανδημίας

Κατερίνα Τσιότσια, Απόστολος Κώστας, Αλιβίζος Σοφός

doi: [10.12681/icodl.3298](https://doi.org/10.12681/icodl.3298)

Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας για την Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία την Περίοδο της Πανδημίας

Primary Education Teachers' Views and Practices on Emergency Remote Teaching During the Pandemic

Κατερίνα Τσιότσια Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Αιγαίου premnt19038@aegean.gr	Απόστολος Κώστας Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Αιγαίου apkostas@aegean.gr	Αλιβίζος Σοφός Καθηγητής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Αιγαίου Isofos@aegean.gr
--	--	--

Abstract

Between March and May 2020, schools in Greece were closed because of the COVID-19 pandemic. Lessons continued via emergency remote teaching methods and teachers had to adapt their teaching practices accordingly. This study focuses on views and practices of primary education teachers about the implementation of emergency remote teaching in their schools. During this quantitative research, 68 questionnaires were collected from General and Special Education teachers, located in schools of Fthiotida District during the pandemic. The results of the study revealed that almost all the teachers utilized methods of asynchronous teaching methods and some of them used both asynchronous and synchronous teaching methods. Special education teachers differentiated more their teaching methods than the General education teachers and considered to have been more informed and educated to the emergency remote teaching.

Keywords: *emergency remote teaching, pandemic Covid-19, teachers' views, teachers' practices, primary education*

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της περιόδου Μαρτίου-Ιουνίου 2020, τα σχολεία σε όλη την Ελλάδα παρέμειναν κλειστά λόγω της πανδημίας του Covid-19. Τα μαθήματα συνεχίστηκαν μέσω της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσαρμόσουν το μάθημά τους αναλόγως. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις απόψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την πρώτη περίοδο που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά. Στην έρευνα πήραν μέρος εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020 υπηρετούσαν στον νομό Φθιώτιδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που χρησιμοποίησαν τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής προσάρμοσαν καλύτερα το υλικό τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και έκριναν επαρκέστερη την επιμόρφωση που δέχτηκαν, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, πανδημία Covid-19, απόψεις εκπαιδευτικών, πρακτικές εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η περίοδος της πανδημίας λόγω COVID-19 στάθηκε καθοριστική για την εκπαίδευση σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, καθώς χαρακτηρίστηκε από την ευρεία χρήση διαδικτυακής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2020). Μέχρι τον Απρίλιο του 2021 στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class (<https://eclass.sch.gr>) φιλοξενούνταν 392.230 ηλεκτρονικά μαθήματα, 1.064.927 μαθητές και 158.169 εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα στην πλατφόρμα e-me (<https://auth.e-me.edu.gr>) φιλοξενούνταν 155.591 κυψέλες, 482.909 μαθητές και 124.704 εκπαιδευτικοί.

Η μετάβαση των μαθητών και των εκπαιδευτικών από τη δια ζώσης διδασκαλία στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) ήταν απότομη και αιφνίδια, χωρίς προετοιμασία (Foti, 2020; Alea, Fabrea, Roldan & Farooqi, 2020), ενώ όπως αναφέρεται σε έρευνα των Affouneh, Salha & Khalif (2020), οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν ανησυχίες για τη μη καθολική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, επισημαίνοντας την εμφάνιση φαινομένων ανισοτήτων και μη ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους τους. Σε αντίθεση με την προγραμματισμένη εξΑΕ, ο όρος ο οποίος σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αποτυπώνει καλύτερα τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικράτησαν είναι αυτός της «Επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας» (ΕεξΑΔ). Η ΕεξΑΔ, σύμφωνα με τους Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond (2020), αναφέρεται σε μια προσωρινή αλλαγή του παραδοσιακού σχολικού πλαισίου μάθησης, η οποία πραγματοποιείται λόγω περιστάσεων κρίσης ή εκτάκτων αναγκών και περιλαμβάνει τη διδασκαλία μαθημάτων εξ αποστάσεως, τα οποία σε διαφορετικές συνθήκες θα πραγματοποιούνταν δια ζώσης, με στόχο τη δημιουργία ενός πλαισίου που παρέχει προσωρινή πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έκτακτης περιόδου.

Όπως αναφέρουν οι Whalen & Trust (2020), οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας κρίνεται απαραίτητο να ερευνηθούν εις βάθος, τόσο για την όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση του φαινομένου, όσο και για την παροχή καλύτερης υποστήριξης σε παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις και την ενίσχυση της ετοιμότητας και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Κρίθηκε σημαντικό λοιπόν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου της καραντίνας, με στόχο αφενός τον εμπλουτισμό των εμπειρικών δεδομένων που αφορούν την συγκεκριμένη περίοδο και αφετέρου την εστίαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην εφαρμογή της εξΑΕ στην Ειδική Αγωγή.

Στο πλαίσιο της εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο, η οποία αφορούσε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-20 υπηρέτουσαν στον νομό Φθιώτιδας. Μετά το θεωρητικό πλαίσιο, ακολουθεί η περιγραφή του μεθοδολογικού σχεδιασμού, της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, καθώς και τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Οι Hodges et al. (2020) αναφέρονται στις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από την ΕεξΑΔ και αντιπαραβάλλοντας το μοντέλο αξιολόγησης των Stufflebeam & Zhang (2017), προτείνουν ορισμένους τομείς με βάση τους οποίους, δύναται να αξιολογηθεί η εφαρμογή της ΕεξΑΔ. Αρχικά, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι θεσμικές, κοινωνικές και κυβερνητικές παράμετροι που μπορεί να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και την εφαρμογή της. Οι ίδιοι, αναφέρονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών φορέων με τους εκπαιδευόμενους και τις οικογένειές τους.

Επιπλέον, θα πρέπει να διερευνηθεί η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού για την εφαρμογή της ΕεξΑΔ, η επάρκεια των τεχνολογικών μέσων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από την εφαρμογή της, η ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να βοηθήσει στη διαχείριση και αντιμετώπισή τους. Ενώ, θα πρέπει να εξεταστεί και ο τρόπος εφαρμογής εναλλακτικών προσεγγίσεων στη μάθηση, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό διαχειρίστηκε τη νέα συνθήκη που δημιουργήθηκε. Επιπλέον, θα πρέπει να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο μπόρεσαν να εφαρμοστούν μαθησιακές διαδικασίες, όπως η αξιολόγηση. Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο που θα μπορούσε να διερευνηθεί, είναι η ανατροφοδότηση που προκύπτει από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε στο μέλλον να υπάρξει καλύτερη διαχείριση μιας πιθανής κρίσιμης κατάστασης.

Η ανάλυση των έρευνών που αφορούν την μελέτη της εφαρμογής της ΕεξΑΔ στην εκπαίδευση, αναδεικνύει κάποιες γενικές κατηγορίες, αναφορικά με εμπόδια και δυσκολίες, στάσεις και αντιλήψεις, αλλά και συμπεράσματα (Πίνακες 1, 2).

Πίνακας 1: Εμπόδια κατά την εφαρμογή της ΕεξΑΔ

Θεματικές κατηγορίες	Αναφορές
Προβλήματα με την σύνδεση στο διαδίκτυο	Whalen & Trust, 2020; Almanthari, Maulina & Bruce, 2020; Fauzi & Khusuma, 2020; Giovannella, Passarelli & Persico, 2020; Alea et al., 2020; Talidong, 2020; Foti, 2020; Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020; Aliyyah et al., 2020; Khatoony & Nezhadmehr, 2020; Farhana, Tanni, Shabnam, & Chowdhury, 2020;
Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εξΑΕ	Whalen & Trust, 2020; Alea et al., 2020; Σταχτέας και Σταχτέας, 2020; Hoq, 2020; Foti, 2020;
Ανεπαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών φορέων	Aliyyah et al., 2020; Orhan & Beyhan, 2020; Κοçoğlu & Tekdal, 2020; Khatoony & Nezhadmehr, 2020; Farhana et al., 2020;
Ανεπαρκής προετοιμασία των σχολικών μονάδων για την ΕεξΑΔ	Whalen & Trust, 2020; Alea et al., 2020; Foti (2020)
Ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών/οικογενειών τους	Fauzi & Khusuma, 2020; Alea et al., 2020; Talidong, 2020; Rahiem, 2020; Aliyyah et al., 2020; Orhan & Beyhan, 2020; Hebebcı et al., 2020; Κοçoğlu & Tekdal, 2020; Khatoony & Nezhadmehr, 2020; Farhana et al., 2020;
Η ΕεξΑΔ στοχεύει στην ενίσχυση της παραδοσιακής διδασκαλίας και όχι στην αντικατάστασή της	Orhan & Beyhan, 2020; Hebebcı et al., 2020; Kaden (2020)

Πίνακας 2: Συμπεράσματα από την εφαρμογή της ΕεξΑΔ

Θεματικές κατηγορίες	Αναφορές
Ανάγκη για επικοινωνία με μέσα κοινωνικής δικτύωσης	Fauzi & Khusuma, 2020; Alea et al., 2020; Foti, 2020;
Τροποποίηση του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών	Whalen & Trust, 2020; Talidong, 2020;
Ασαφείς οδηγίες και ελλιπής υποστήριξη από κρατικούς φορείς	Fauzi & Khusuma, 2020; Foti, 2020;
Θετική συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με την προσαρμογή τους στην ΕεξΑΔ	Almanthari et al., 2020; Alea et al., 2020;
Προτίμηση της δια ζώσης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς	Giovannella et al., 2020; Σταχτέας & Σταχτέας, 2020;
Ανάδειξη του σημαντικού ρόλου που διαδραμάτισε η βοήθεια των συναδέλφων των εκπαιδευτικών	Whalen & Trust, 2020; Sokal, Trudel, & Babb, 2020;
Διδασκαλία κυρίως με διάλογο και βίντεο, διαδραστικές δραστηριότητες και διαφάνειες	Giovannella et al., 2020; Talidong, 2020; Hoq, 2020; Bubb & Jones, 2020;

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βάση της εμπειρίας που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της ΕεξΑΔ. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα θα απαντηθούν μέσα από την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση που προχωράει αρχικά στον έλεγχο της θεωρίας και έπειτα στην εφαρμογή πρακτικών παρέμβασης, με βάση των οποίων εξάγονται συμπεράσματα (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011). Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Με ποιους τρόπους υλοποιήθηκε η ΕεξΑΔ και η οργάνωσή της επικοινωνίας;
2. Πως οργανώθηκε το διδακτικό έργο όσον αφορά τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και του περιεχομένου της διδασκαλίας;
3. Πως οργανώθηκε η μέθοδος διδασκαλίας όσον αφορά την αναπλήρωση της διαζώσης διδασκαλίας;
4. Με ποιούς τρόπους έγινε η αξιολόγηση του μαθητών/τριών;
5. Ποιος ήταν ο βαθμός στήριξης που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί για τις ανάγκες της ΕεξΑΔ;

Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Για τη δημιουργία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν τόσο αυτοσχέδια ερωτήματα, όσο και ερωτήματα που εντοπίστηκαν σε άλλες αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια, το πιλοτικό και το τελικό. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 5 βασικούς άξονες, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert, στις οποίες ο συμμετέχοντας έχει την επιλογή να δηλώσει από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ» στις απαντήσεις που δίνει. Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με το IBMSPSS23, ενώ η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Cronbach alpha, οι τιμές του οποίου θεωρείται ικανοποιητικό να είναι μεγαλύτερες του 0,7 (Tavakou & Dennick, 2011). Στο παρόν ερωτηματολόγιο και με βάση τους ερευνητικούς άξονες στους οποίους ήταν δομημένο, ο συντελεστής Cronbach alpha κυμάνθηκε μεταξύ 0,769 και 0,922.

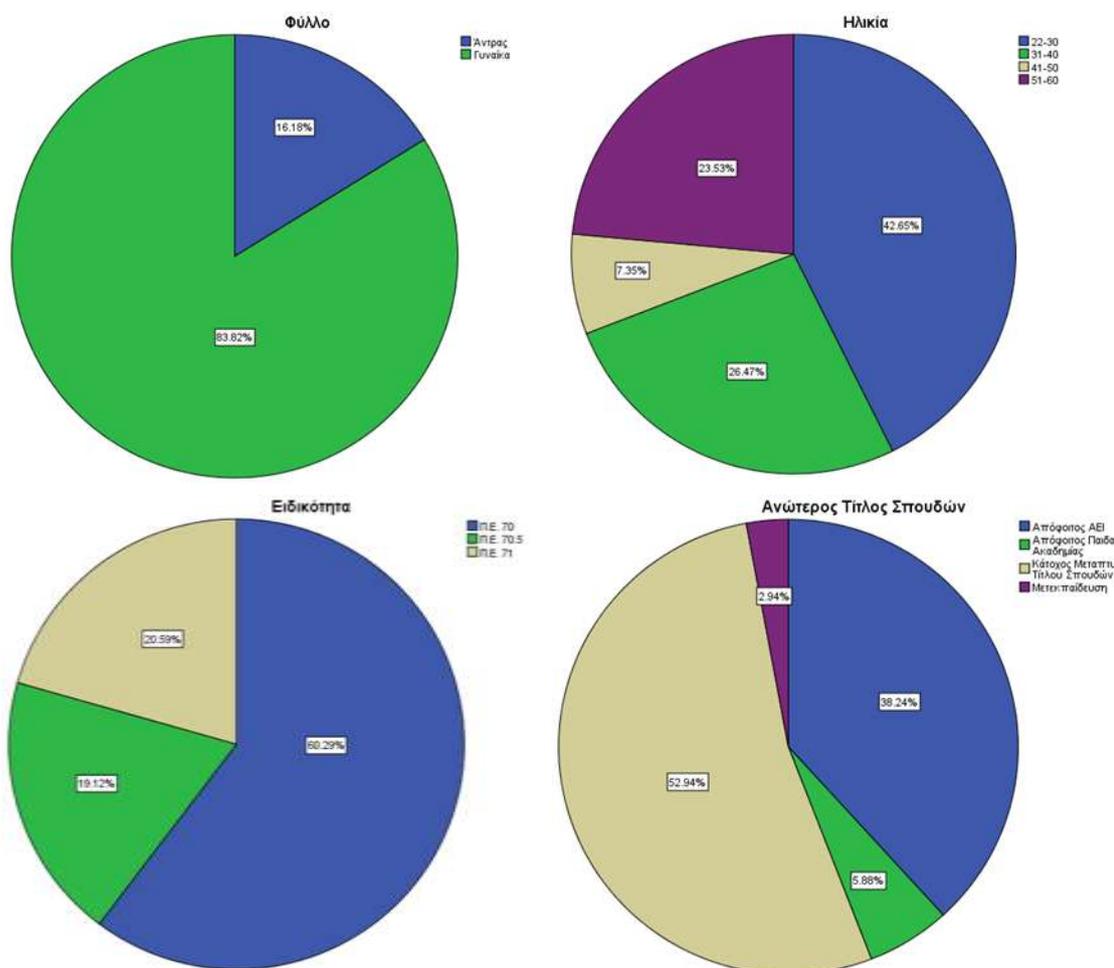
Δείγμα

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και πιο συγκεκριμένα, η βολική δειγματοληψία, στην οποία δεν μπορεί να λεχθεί με σιγουριά ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα, αντιπροσωπεύουν τον γενικό πληθυσμό, ωστόσο μπορούν να δοθούν πληροφορίες και απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται (Creswell, 2011).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από N=68 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος κατά το σχολικό έτος 2019-2020, εργάζονταν στον νομό Φθιώτιδας. Από τους εκπαιδευτικούς που συγκεντρώθηκαν, οι 41 ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής (Π.Ε. 70) από το σύνολο των 687 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον νομό. Οι 14 ήταν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (Π.Ε. 71) και οι 13 ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής που εκείνη τη χρονιά εργάζονταν σε κάποια δομή

ειδικής αγωγής (Π.Ε. 70.5). Το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές Ειδικής Αγωγής στον νομό Φθιώτιδας είναι 96.

Όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 1 των δημογραφικών στοιχείων, το δείγμα αποτελούνταν από 57 γυναίκες (83,8%) και από 11 άντρες (16,2%), κυρίως στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 22-30 ετών (n=29, 42,6%. Σε σχέση α) με την ειδικότητα, η πλειονότητα του δείγματος (n=41, 60,3%), δήλωσε ότι ανήκει στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, β) με την προϋπηρεσία, η πλειονότητα (n=27, 39,7%) δήλωσε 0-4 χρόνια και γ) με την εκπαίδευση, η πλειονότητα (n=36, 52,9%) δήλωσε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Τέλος, το 35,3% (n=24) κατείχαν πτυχίο εξειδίκευσης στους Η/Υ, το 20,6% (n=14) δήλωσε ότι έχει δίπλωμα στις ΤΠΕ Α' Επιπέδου. Το ίδιο ποσοστό παρατηρήθηκε και σε όσους κατείχαν δίπλωμα στις ΤΠΕ Β' Επιπέδου. Το 13,2% (n=9) ανέφερε να έχει γνώσεις στους Η/Υ από μαθήματα πληροφορικής που προκύπτουν από τον βασικό τίτλο σπουδών, το 7,4% (n=5) ανέφερε ότι κατείχε βασικές γνώσεις υπολογιστών και το 2,9 (n=2) δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια στις ΤΠΕ.



Εικόνα 1: Δημογραφικά

Αποτελέσματα

Ερ.1 Με ποιους τρόπους υλοποιήθηκε η ΕεξΑΔ και η οργάνωσής της επικοινωνίας;

Κατά την διάρκεια της 1^{ης} περιόδου αναστολής της δια ζώσης σχολικής εκπαίδευσης, το 92,6% των ερωτηθέντων δήλωσε πως χρησιμοποίησε την ΕεξΑΔ, ενώ το 47,1%

χρησιμοποίησε εξίσου την ασύγχρονη και τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση (Πίνακας 3). Το 42,1% των συμμετεχόντων που δε χρησιμοποίησε τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση ανέφερε ότι δεν το έκανε λόγω της έλλειψης εξοικείωσης στη χρήση του λογισμικού, ενώ από τα σημαντικότερα προβλήματα που προέκυψαν στη χρήση της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης ήταν η έλλειψη εξοπλισμού των μαθητών (19,4%) και η ταχύτητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο (18,1%).

Πίνακας 3: Αξιοποίηση μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Περισσότερο τη σύγχρονη εκπαίδευση	3	4.4	4.8	4.8
Περισσότερο την ασύγχρονη εκπαίδευση	13	19.1	20.6	25.4
Μόνο τη σύγχρονη εκπαίδευση	15	22.1	23.8	49.2
Και τις δύο εξίσου	32	47.1	50.8	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Το 90,7% των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησε τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση (Πίνακας 4) επέλεξε την πλατφόρμα WebEx (από αυτούς, το 72,7% δήλωσε πως την επέλεξε επειδή προτάθηκε από το ΥΠΑΙΘ), την οποία και αξιολόγησε σχετικά αρνητικά (Μ.Ο.=2,8, Τ.Α.=0,95).

Πίνακας 4: Χρήση πλατφορμών σύγχρονης τηλεκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
CiscoWebex	39	57.4	90.7	90.7
Skype	1	1.5	2.3	93.0
Zoom	1	1.5	2.3	95.3
BigBlueButton	1	1.5	2.3	97.7
HangoutsMeet	1	1.5	2.3	100.0
Σύνολο	43	63.2	100.0	
ΧΑ	25	36.8		
Σύνολο	68	100.0		

Αναφορικά με την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση (Πίνακας 5), Οι πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης που επιλέχθηκαν ήταν η e-class(63,5%) και η e-me(17,5%). Οι λόγοι που επιλέχθηκαν ήταν κυρίως επειδή προτεινόταν από το ΥΠΑΙΘ (38,1%) και επειδή αποτέλεσε προσωπική επιλογή (17,6%), ενώ αξιολογήθηκαν σχετικά αρνητικά (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,99). Το δείγμα ανέφερε πως παρουσίασε λίγα προβλήματα στη χρήση της (Μ.Ο.=2,41, Τ.Α.=1,01), τα σημαντικότερα των οποίων αφορούσαν στην έλλειψη της εξοικείωσης των μαθητών με την πλατφόρμα (16,2%) και τα τεχνικά προβλήματα (13,2%).

Πίνακας 5: Χρήση πλατφορμών ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
e-class	40	58.8	63.5	63.5
e-me	11	16.2	17.5	81.0
Googleclassroom	1	1.5	1.6	82.5
Moodle	1	1.5	1.6	84.1
E-mail	8	11.8	12.7	96.8
Κοινωνικά δίκτυα	2	2.9	3.2	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Επιπλέον εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατά κύριο λόγο το e-mail (79,4%) και τα εκπαιδευτικά λογισμικά (25,4%). Το 42,9% χρησιμοποίησε το Viber και το 23,8% το Messenger, όσον αφορά τη χρήση κοινωνικών δικτύων. Ωστόσο τα προβλήματα που προέκυψαν στην επικοινωνία με τους μαθητές αναφέρονταν στην έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (69,8%) και στην έλλειψη επαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των συστημάτων (66,7%). Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συνολικά, αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα που τους απέτρεψαν στη χρήση της τηλεκπαίδευσης (M.O.= 2,9, T.A.=0,99).

Εφαρμόζοντας έλεγχο συσχετίσεων κατά Spearman, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική, μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών με ανώτερο τίτλο σπουδών και της συχνότερης αξιοποίησης της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης ($r_s=0.309$, $p=0.05$). Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική, μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αξιοποίησης της προτεινόμενης από το ΥΠΑΙΘ πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης και εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες ($r_s=0.370$, $p<0.05$) και με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ($r_s=0.358$, $p<0.05$). Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική, μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών με ανώτερους τίτλους σπουδών και την θετική αξιολόγηση της πλατφόρμας του ΥΠΑΙΘ για την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση ($r_s=0.346$, $p<0.05$).

Από τον ίδιο έλεγχο συσχετίσεων, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική, αρνητική μέτρια συσχέτιση μεταξύ των εξής μεταβλητών: α) όσο υψηλότερος ήταν ο τίτλος σπουδών, τόσο περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίστηκαν ($r_s=-0.378$, $p=0.002<0.05$) και τόσο μικρότερη ήταν η χρήση της προτεινόμενης πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ ($r_s=-0.363$, $p=0.05$), β) Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερους τίτλους σπουδών ($r_s=-0.363$, $p<0.05$) και περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ($r_s=-0.339$, $p<0.05$), αξιολόγησαν περισσότερο αρνητικά την πλατφόρμα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ και γ) οι εκπαιδευτικοί με ανώτερους τίτλους σπουδών ($r_s=-0.328$, $p<0.05$), όσοι ανήκαν σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα ($r_s=-0.340$, $p<0.05$) και όσοι διέθεταν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ($r_s=0.284$, $p<0.05$), προσαρμόσαν λιγότερο το υλικό τους για μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Τέλος, εφαρμόζοντας ανάλυση της διακύμανσης ANOVA, φάνηκε πως οι μικρότερες ηλικιακά ομάδες χρησιμοποίησαν περισσότερες μορφές της ΕεξΑΔ ($F=2.808$, $p<0.05$), διαφοροποίησαν περισσότερο το υλικό τους για μαθητές με ειδικές ανάγκες ($F=2,943$, $p<0.05$) και δήλωσαν μεγαλύτερη επίτευξη των διδακτικών στόχων του Α.Π.Σ. ($F=5,576$, $p<0.05$). Επίσης φάνηκε πως οι μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες χρησιμοποίησαν περισσότερο την πλατφόρμα σύγχρονης ($F=5,496$, $p<0.05$) και ασύγχρονης ($F=6,450$, $p<0.05$) τηλεκπαίδευσης που προτείνεται από το ΥΠΑΙΘ. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Π.Ε.71 αξιολόγησαν πιο θετικά την

πλατφόρμα σύγχρονης (F=3,439, p<0.05) και ασύγχρονης (F=4,095, p<0.05) τηλεκπαίδευσης, αντιμετώπισαν μικρότερο αριθμό προβλημάτων στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (F=4,876, p<0.05), διαφοροποίησαν σημαντικότερα το υλικό τους για μαθητές με ειδικές ανάγκες (F=5,937, p<0.05) και δέχτηκαν περισσότερες επιμορφώσεις από το ΥΠΑΙΘ και το ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας (F=4,105, p<0.05).

Ερ.2 Πώς οργανώθηκε το διδακτικό έργο όσον αφορά τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και του περιεχομένου της διδασκαλίας;

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαφοροποίησαν αρκετά τη μέθοδο διδασκαλίας τους για την ΕξΑΔ (Μ.Ο.=3,38, Τ.Α.=0,96) και ειδικότερα δήλωσαν πως διαφοροποίησαν αρκετά το υλικό τους για μαθητές με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο.=3,03, Τ.Α.=1,15). Βέβαια, το 61,9% δήλωσε πως δεν δέχθηκε καμία οδηγία ή επιμόρφωση για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες και πως η ΕξΑΔ συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων (Μ.Ο.=3,84, Τ.Α.=1,15).

Το 65,1% δήλωσε ότι συνδύαζε το υλικό που διέθετε με το υλικό που έβρισκε στο διαδίκτυο και το 19% δημιούργησε δικό του υλικό, ενώ το υλικό που χρησιμοποιούνταν ήταν κατά κύριο λόγο σε οπτική μορφή (43,9%). Οι εκπαιδευτικοί που δημιούργησαν δικό τους υλικό, αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν σχετικά μικρές δυσκολίες (Μ.Ο.=2,57, Τ.Α.=1,04). Στον Πίνακα 6 αποτυπώνονται οι επιλογές των ερωτηθέντων σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποίησαν. Αναφορικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν, προτάθηκε ως συχνότερα χρησιμοποιούμενη η μέθοδος των ερωτοαποκρίσεων (92,1%), όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 7. Τέλος, το 96,8% δήλωσε ότι το αντικείμενο από το οποίο προήλθε το υλικό που χρησιμοποίησε ήταν η Γλώσσα και το 95,2% δήλωσε τα Μαθηματικά (Πίνακας 8). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δόθηκε σε αρκετό βαθμό η ίδια βαρύτητα μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Μ.Ο.=2,95, Τ.Α.=1,10).

Πίνακας 6: Είδη εκπαιδευτικού υλικού

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Επιπλέον υλικό	16	10.7%	27.1%
Υλικό σε απλούστερη μορφή	48	32.0%	81.4%
Βίντεο επεξήγησης	18	12.0%	30.5%
Διαδραστικά παιχνίδια	38	25.3%	64.4%
Παρουσίαση διαφανειών σε PowerPoint	12	8.0%	20.3%
Ηχητικά μέσα	18	12.0%	30.5%
Σύνολο	150	100.0%	254.2%

Πίνακας 7: Διδακτικές προσεγγίσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Διάλεξη	6	8.8	9.5	9.5
Αφήγηση	3	4.4	4.8	14.3
Περιγραφή	10	14.7	15.9	30.2
Επίδειξη	7	10.3	11.1	41.3
Διδασκαλία με ερωτοαποκρίσεις	32	47.1	50.8	92.1
Παρωθητικό διάλογο	1	1.5	1.6	93.7
Ελεύθερη συζήτηση	4	5.9	6.3	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 8: Γνωστικά αντικείμενα-Μαθήματα

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Γλώσσα	61	26.8%	96.8%
Μαθηματικά	60	26.3%	95.2%
Φυσικά	20	8.8%	31.7%
Μελέτη Περιβάλλοντος	13	5.7%	20.6%
Θρησκευτικά	4	1.8%	6.3%
Ιστορία	23	10.1%	36.5%
Εικαστικά	10	4.4%	15.9%
Ευέλικτη Ζώνη	7	3.1%	11.1%
Γεωγραφία	16	7.0%	25.4%
Κοινωνική πολιτική αγωγή	6	2.6%	9.5%
Μουσική	8	3.5%	12.7%
Σύνολο	228	100.0%	361.9%

Ερ.3 Πως οργανώθηκε η μέθοδος διδασκαλίας όσον αφορά την αναπλήρωση της δια ζώσης διδασκαλίας;

Στον τομέα της διερεύνησης της μεθόδου διδασκαλίας για την αναπλήρωση της δια ζώσης εκπαίδευσης για τις ανάγκες της ΕεξΑΔ φαίνεται πως η ΕεξΑΔ ανταποκρίθηκε σε πολύ μικρό βαθμό στην αναπλήρωση των δια ζώσης μαθημάτων (Μ.Ο.=2,1, Τ.Α.=0,85), με το 61,9% των ερωτηθέντων να αναφέρει ότι μόνο λίγοι από τους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών επιτεύχθηκαν.

Πίνακας 9: Επίτευξη μαθησιακών στόχων

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου, δεν πιστεύω ότι οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν στην εξ αποστάσεως	18	26.5	28.6	28.6
Μόνο λίγοι από τους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν	39	57.4	61.9	90.5
Πολλοί από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν	6	8.8	9.5	100.0
Σύνολο	63	92.6	100.0	
ΧΑ	5	7.4		
Σύνολο	68	100.0		

Εφαρμόζοντας έλεγχο συσχετίσεων κατά Spearman, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική, μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες και της άποψης πως η ΕεξΑΔ ανταποκρίνεται στην αναπλήρωση των δια ζώσης μαθημάτων ($r_s=0.298$, $p<0.05$). Τέλος, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική, μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αξιολόγησης της επίτευξης των διδακτικών στόχων του Α.Π.Σ. και των εκπαιδευτικών μεγαλύτερων ηλικιακά ομάδων ($r_s=0.411$, $p<0.05$), με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ($r_s=0.301$, $p<0.05$) και με καλύτερες γνώσεις χρήσης Η/Υ ($r_s=0.280$, $p<0.05$).

Ερ.4 Με ποιους τρόπους έγινε η αξιολόγηση του μαθητών/τριων;

Στο κομμάτι της διερεύνησης της οργάνωσης της αξιολόγησης για τις ανάγκες της ΕεξΑΔ, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η αξιολόγηση ήταν εφικτή σε μικρό βαθμό (Μ.Ο.=2,08, Τ.Α.=0,74), ενώ μόνο το 39,7% εφάρμοσε την αξιολόγηση στην ΕεξΑΔ. Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο δεν εφαρμόστηκε ήταν το γεγονός ότι

δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και όχι τόσο στο μαθησιακό μέρος (69,4%) (Πίνακας 10).

Η αξιολόγηση εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο με ατομικές εργασίες από το 48,1% και αφορούσε περισσότερο τα μαθήματα της Γλώσσας (Μ.Ο.=3,5, Τ.Α.=0,75) και των Μαθηματικών (Μ.Ο.=3,3, Τ.Α.=0,92). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές έστειλαν τις λύσεις των ασκήσεων στους εκπαιδευτικούς και εκείνοι αφού τις έλεγχαν, τις έστειλαν πίσω διορθωμένες (48,1%).

Οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως η ανατροφοδότηση που παρείχαν στους μαθητές ήταν αρκετά σημαντική (Μ.Ο.=3,33, Τ.Α.=0,78). Συχνά αξιοποιούνταν κάποια μορφή επιβράβευσης στους μαθητές (Μ.Ο.=3,93, Τ.Α.=0,92), η οποία είχε συνήθως τη μορφή λεκτικής επιβράβευσης (44,4%), ενώ οι μαθητές συμμετείχαν ικανοποιητικά στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπου εκείνη εφαρμόζονταν (Μ.Ο.=3,33, Τ.Α.=0,78) (Πίνακας 11).

Πίνακας 10: Λόγοι μη αξιοποίησης της αξιολόγησης

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και όχι τόσο στο μαθησιακό μέρος	25	36.8	69.4	69.4
Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και όχι τόσο στο μαθησιακό μέρος	5	7.4	13.9	83.3
Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές και όχι τόσο στο μαθησιακό μέρος	6	8.8	16.7	100.0
Σύνολο	36	52.9	100.0	
ΧΑ	32	47.1		
Σύνολο	68	100.0		

Πίνακας 11: Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου	Ποσοστό επί απαντήσεων	Αθροιστικό ποσοστό
Με ομαδικές εργασίες	1	1.5	3.7	3.7
Με ατομικές εργασίες	13	19.1	48.1	51.9
Με ατομικές εργασίες και παρουσίαση τους	5	7.4	18.5	70.4
Με διαδικτυακά τεστ	7	10.3	25.9	96.3
Με προφορικές συνεντεύξεις	1	1.5	3.7	100.0
Σύνολο	27	39.7	100.0	
ΧΑ	41	60.3		
Σύνολο	68	100.0		

Ερ.5 Ποιος ήταν ο βαθμός στήριξης που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί για τις ανάγκες της ΕεξΑΔ;

Αναφορικά με τη διερεύνηση του βαθμού στήριξης, το δείγμα δήλωσε πως δεν υπήρξε σημαντική στήριξη από το ΥΠΑΙΘ (Μ.Ο.=2,11, Τ.Α.=0,91) και το 28% ανέφερε ότι δέχτηκε βοήθεια από άλλους συναδέλφους του σχολείου (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Φορέας παροχής βοήθειας

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Από φίλους/μέλη της οικογένειας	12	12.0%	19.0%
Μόνο από την ομάδα υποστήριξης	6	6.0%	9.5%
Από συναδέλφους άλλου σχολείου	18	18.0%	28.6%
Παρακολούθησα κάποια σεμινάρια	13	13.0%	20.6%
Από άλλους συναδέλφους του σχολείου	28	28.0%	44.4%
Από tutorials που βρήκα στο διαδίκτυο	23	23.0%	36.5%
Σύνολο	100	100.0%	158.7%

Όσον αφορά τη σχολική μονάδα και τα προβλήματα που αντιμετώπισε, αυτά αναφέρονται σε μικρό βαθμό (Μ.Ο.=2,36, Τ.Α.=1,13) και αφορούν κυρίως το γεγονός ότι το σχολείο δε συνήθιζε να χρησιμοποιεί την ΕξΑΔ (47%).

Το σχολείο φάνηκε να μην οργάνωσε ιδιαίτερα επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=1,9, Τ.Α.=1,08), να μην παρείχε επιπλέον υλικό σε διαδικτυακές βιβλιοθήκες και σε προγράμματα διαχείρισης μάθησης για την ΕξΑΔ (Μ.Ο. 1,65, Τ.Α.=0,92). Το σχολείο διέθετε σε ελάχιστο βαθμό οργανωμένο σύστημα επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές (Μ.Ο.=2,63, Τ.Α.=1,24) και παρείχε σε ελάχιστο βαθμό κανονισμούς και πολιτικές προστασίας προσωπικών δεδομένων των μαθητών (Μ.Ο.=2,57, Τ.Α.=1,41). Το 28,6% ανέφερε ότι χρειάστηκε σε ελάχιστο βαθμό να ζητήσει βοήθεια από τη σχολική μονάδα που ανήκε, ενώ το 23,8% δήλωσε ότι αρκετές φορές χρειάστηκε να ζητήσει βοήθεια. Τέλος, αναφέρθηκαν αρκετές δυσκολίες (Πίνακας 13) στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών (Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=1,03).

Πίνακας 13: Δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του συνόλου	
Οι εκπαιδευτικές πηγές που είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο δεν είναι προσαρμοσμένες στο πρόγραμμα σπουδών	12	12.8%	19.7%
Η αξιολόγηση των μαθητών, που προκύπτει με βάση το πρόγραμμα σπουδών, δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην εξ αποστάσεως	32	34.0%	52.5%
Το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν μπορεί να διδαχτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	15	16.0%	24.6%
Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι δύσκολο να κατανοηθεί στα εξ αποστάσεως μαθήματα	35	37.2%	57.4%
Σύνολο	94	100.0%	154.1%

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο υψηλότερος ήταν ο τίτλος σπουδών, τόσο πιο συχνά χρησιμοποιούνταν η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση ήταν πιο δύσκολη σε σύγκριση με την ασύγχρονη εκπαίδευση, οπότε και οι συμμετέχοντες με πιο εξειδικευμένες γνώσεις, τη χρησιμοποίησαν περισσότερο. Επιπλέον, οι μεγαλύτερες σε ηλικία ομάδες και

πιθανόν αυτές που είχαν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας είχαν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν την προτεινόμενη από το ΥΠΑΙΘ πλατφόρμα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Ίσως αυτό να συνέβη λόγω του ότι είναι λιγότερο πιθανό να γνωρίζουν ποικίλες χρήσεις της τεχνολογίας και να είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με αυτήν. Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν στην κατοχή τους ανώτερους τίτλους σπουδών, ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν κάποια άλλη πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης, εκτός από αυτή που προτείνει το ΥΠΑΙΘ και αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι είχαν περισσότερες γνώσεις, περισσότερη εμπειρία και μεγαλύτερη εξειδίκευση στην εξΑΕ, λόγω των επιπλέον σπουδών τους. Άλλες πλατφόρμες σύγχρονης εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν είναι η TencentMeetings, η RoomBox, και Classin (Talidong, 2020), η Skype (Farhanaetal., 2020) και η Zoom (Talidong, 2020; Farhana, 2020).

Όσον αφορά την αξιολόγηση της πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, φαίνεται ότι όσο υψηλότερος είναι ο τίτλος σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο χαμηλότερα αξιολογήθηκε. Αυτό μπορεί να δικαιολογείται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με περαιτέρω παιδαγωγικές και τεχνολογικές γνώσεις μπορούσαν να διακρίνουν τομείς στους οποίους ήταν δύσκολο να εφαρμοστεί ηΕεξΑΔ. Δηλαδή, οι ίδιοι είχαν κατά νου περισσότερα κριτήρια, τα οποία θα έπρεπε η ίδια η πλατφόρμα να πληροί. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, τόσο χαμηλότερα αξιολογήθηκε η συγκεκριμένη πλατφόρμα και αυτό ίσως να δικαιολογείται στη δυσκολία χρήσης της και στον υψηλό βαθμό τεχνολογικής εξειδίκευσης που απαιτούσε. Οι ανήκοντες σε αυτή την ομάδα ήταν πιο πιθανό να μην κατείχαν αυτές τις δεξιότητες. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, η συγκεκριμένη πλατφόρμα αξιολογήθηκε πιο θετικά. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανήκουν ως επί το πλείστο σε μικρότερες ηλικιακά ομάδες και είναι πιο πιθανό να έχουν πιο εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις.

Στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης φάνηκε ότι όσο υψηλότερος ήταν ο ανώτερος τίτλος σπουδών, τόσο περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν στηνΕεξΑΔαναφέρονταικαι σε άλλες έρευνες (Farhanaetal., 2020). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες γνώσεις, μπορούσαν και είχαν τη θέληση να αξιοποιήσουν και περισσότερα εργαλεία της πλατφόρμας εκτός από τα βασικά που χρησιμοποιήθηκαν. Οπότε η χρήση πιο εξειδικευμένων εργαλείων ίσως να τους δημιούργησε και περισσότερες δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα σε μικρότερο βαθμό. Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω του ότι απευθύνονταν σε λιγότερους μαθητές. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερες σε ηλικία ομάδες επέλεξαν σχεδόν όλοι, τη συγκεκριμένη πλατφόρμα, σε αντίθεση με τις μικρότερες σε ηλικία ομάδες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη τεχνολογικών γνώσεων και εξοικείωσης που διαθέτουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί.

Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι όσο μεγαλύτερος ήταν ο ανώτερος τίτλος σπουδών, τόσο πιο θετικά αξιολογήθηκε η πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να εξηγείται στο ότι η συγκεκριμένη πλατφόρμα αν και δημιούργησε προβλήματα στη χρήση της, ήταν μια ολοκληρωμένη και από πολλές πλευρές, πλήρης πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής είχαν πιο θετική αξιολόγηση της συγκεκριμένης πλατφόρμας και αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω του ότι απευθύνονταν σε μικρότερο αριθμό μαθητών, άρα και οι απαιτήσεις που θα συνάντησαν μπορεί να είναι μικρότερες. Επίσης, οι άντρες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πιο θετικά την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης που προτείνονταν

από το ΥΠΑΙΘ και γενικότερα, χρησιμοποίησαν περισσότερο την ΕεξΑΔ σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Από την έρευνα φάνηκε ότι οι μικρότερες σε ηλικία ομάδες επέλεξαν περισσότερες μορφές της ΕεξΑΔ σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες και αυτό ίσως να οφείλεται στη μεγαλύτερη εξοικείωση και στις περισσότερες τεχνολογικές γνώσεις που διαθέτουν κατά κύριο λόγο, άνθρωποι μικρότεροι σε ηλικία. Όσον αφορά τη χρήση κοινωνικών δικτύων από την έρευνα φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, κάτι που έρχεται σε συμφωνία και με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο (Sokaletal., 2020; Fauzi&Khusuma, 2020; Aleaetal., 2020; Foti, 2020; Farhanaetal., 2020). Όσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αυτά ήταν κατά κύριο λόγο το Viberκαι το Messenger.

Έγινε φανερό ότι όσο περισσότερα ήταν τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο μικρότερη ήταν η προσαρμογή του υλικού του μαθήματος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, όσο μικρότερη ήταν η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η προσαρμογή του μαθήματος σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτό πιθανόν να συναντάται σε μικρότερες ηλικίες λόγω της ύπαρξης γνώσεων διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε συνδυασμό με την κατοχή ειδικευμένων παιδαγωγικών γνώσεων, που κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Τέλος οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση στο υλικό που χρησιμοποίησαν, που συνάγεται λόγω της ειδικότητάς τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα, στα οποία γίνεται φανερή η διαφοροποίηση του υλικού ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, καταλήγουν και άλλες έρευνες (Talidong, 2020; Trust&Whalen, 2020)

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ΕεξΑΔ αναπλήρωσε τα μαθήματα του σχολείου και ότι μπόρεσαν να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ομάδα διέθεταν κατά πάσα πιθανότητα και μεγαλύτερη εμπειρία. Οπότε και η διαχείριση του μαθήματος μπορεί να τους ήταν πιο εύκολη. Όπως υποστηρίζουν άλλες έρευνες, η ΕεξΑΔ μπορεί να λειτουργήσει ως ενίσχυση της διδασκαλίας και όχι για την αντικατάστασή της (Orhan & Beyhan, 2020; Hebebcı et al., 2020; Kaden, 2020). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, θεώρησαν περισσότερο σε σύγκριση με άλλους, ότι οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος σπουδών, μπορούν να επιτευχθούν. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, για τον ίδιο λόγο, που αναφέρεται στη μεγαλύτερη εμπειρία που διαθέτουν. Έχει αποδεχτεί και σε παρόμοιες έρευνες ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται πολύ σημαντική (Almantharietal., 2020; Aleaetal., 2020). Επιπρόσθετα, και οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή θεώρησαν ότι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών μπορούν πιο εύκολα να εφαρμοστούν. Ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι ίδιοι μπορούν πιο εύκολα να χειριστούν την τεχνολογία και ως συνέπεια να προσαρμόσουν με ποικίλες μορφές το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, ώστε το ίδιο να γίνει πιο κατανοητό. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακά ομάδες και έχουν περισσότερες γνώσεις στη χρήση τεχνολογικών μέσων, θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποίησαν την αξιολόγηση στη διδασκαλία τους και αυτό λόγω του ότι η ύλη που διδάχτηκε κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου, ανταποκρίνονταν σε επαναλήψεις της ύλης που είχε διδαχτεί σε προηγούμενο χρόνο. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες (Σταχτιάς & Σταχτιάς, 2020), στις οποίες φαίνεται να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο παιδαγωγικό κομμάτι της ΕεξΑΔ. Επιπλέον, σε περιπτώσεις όπου αυτή

χρησιμοποιήθηκε, φάνηκε να μην υπάρχει μεγάλος βαθμός ικανοποίησης ως προς την εφαρμογή της, καθώς δεν δόθηκε η πρόβλεψη βαρύτητα σε όλα τα γνωστικά πεδία. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, αναφέρουν ότι δέχτηκαν σημαντικά λιγότερη επιμορφωτική στήριξη από το ΥΠΑΙΘ και το ΠΕΚΕΣ Στερεάς Ελλάδας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Η ελλιπής επιμόρφωση είναι κοινή και σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Fauzi&Khusuma, 2020; Foti, 2020;Khatoon&Nezhamehr,2020; Μπερδέκλης, Κώστας & Σοφός, 2021; Γιασιράνης & Σοφός, 2021). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και η ίδια σχολική μονάδα δε διέθετε την κατάλληλη ετοιμότητα για την αντιμετώπιση της επείγουσας κατάστασης που δημιουργήθηκε, γεγονός που ίσως να συναντάται λόγω των πρωτόγνωρων καταστάσεων που αντιμετωπίστηκαν.

Συμπεράσματα

Φαίνεται ότι η ΕεξΑΔ χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι ίδιοι φάνηκε να αφιέρωσαν πολύ χρόνο, ώστε να εκπαιδευτούν και να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν. Η ΕεξΑΔ λειτούργησε χάρη στην προθυμία των ίδιων και την επιμονή που έδειξαν ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, όπως έγινε φανερό και σε άλλες, αντίστοιχες μελέτες (Giovannella et al., 2020; Bubb & Jones, 2020). Η επιμονή που έδειξαν, φάνηκε στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που και οι ίδιοι αναφέρουν πως υπήρξαν τόσο στην παρούσα έρευνα, όσο και σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Rahiem, 2020; Orhan & Beyhan, 2020; Kaden, 2020).

Στην παρούσα έρευνα αντιμετωπίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, που αναφέρονται αρχικά, στον αριθμό του δείγματος, που θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος, ωστόσο, λόγω του κορονοϊού, δεν ήταν εφικτή η συλλογή μεγαλύτερου αριθμού ερωτηματολογίων. Επίσης, τα ερωτήματα θα μπορούσαν να απευθύνονται σε μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής και όχι αποκλειστικά σε όσους εργάζονταν στον Ν.Φθιώτιδας κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Οι παραπάνω περιορισμοί, αποτελούν και τις μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, η συνεισφορά της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχοντας μια συνολική αποτίμηση των πρακτικών που εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία, θα μπορούσαν σε ενδεχόμενο νέο κλείσιμο των σχολείων να επωφεληθούν από τη βελτίωση που προκύπτει με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι είναι απαραίτητη να γίνει. Επίσης, θα μπορούσαν να γίνουν κατάλληλες προσαρμογές από το ΥΠΑΙΘ, που να εξυπηρετούν την καλύτερη προσαρμογή και οργάνωση της εξΑΕ με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που φάνηκε να είναι αναγκαία για την ομαλή λειτουργία της εξΑΕ, είναι από τα πολύ σημαντικά αποτελέσματα που προκύπτουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορονοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.
- Γιασιράνης, & Σοφός (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 136-144.

- Κυριαζόπουλος, Π., Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία Έρευνας Εκπόνησης Διπλωματικών Εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Μπερδέκης, Κώστας, & Σοφός (2021). Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο στην Before Coronavirus εποχή: Διερεύνηση ανασταλτικών παραγόντων αξιοποίησής του από εκπαιδευτικούς ΠΕ70 της Δωδεκανήσου. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 164-176.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *ONLINE ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.
- Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me, (2021), <https://e-me.edu.gr/>
- Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-class, (2021), <https://e-class.sch.gr/>

Ξενόγλωσσες

- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Med Sci*, 11(2), 1-3.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων Έλλην.
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>.
- Farhana, Z., Tanni, S. A., Shabnam, S., & Chowdhury, S. A. (2020). Secondary Education During Lockdown Situation Due to Covid-19 Pandemic in Bangladesh: Teachers' Response on Online Classes. *Journal of Education and Practice*, 11(20), 97-102.
- Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnalqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
- Foti, P. (2020). Research in Distance Learning in Greek Kindergarten Schools During the Pandemic Covid-19: Possibilities, Dilemmas, Limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v5i1.3080>
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective. *Interact. Des. Arch. J*, 45, 1-9.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Holmberg, B. (2005). The evolution, principles, and practices of distance education. Retrieved July 26, 2015 from http://www.unioldenburg.de/fileadmin/user_upload/c31/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf
- Hoq, M. Z. (2020). E-Learning During the Period of Pandemic (COVID-19) in the Kingdom of Saudi Arabia: An Empirical Study. *American Journal of Educational Research*, 8(7), 457-464.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K–12 Teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Khatony, S., & Nezhadmehr, M. (2020). EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) pandemic in Iran. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 8, 1-16.

- Koçoğlu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
- Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review* Volume 7, Issue 1, 8.
- Rahiem, M. D. (2020). The Emergency Remote Learning Experience of University Students in Indonesia amidst the COVID-19 Crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1-26.
- Sokal, L.J., Trudel, L.G.E. and Babb, J.C. (2020). Supporting teachers in times of change: the job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67.
- Talidong, K. J. (2020). Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196-201.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
- Whalen, J., Trust, T. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.