

## Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 4Α (2022)



Η Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση  
τον καιρό του COVID-19: Η άποψη των  
εκπαιδευτικών.

*ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΣ, Χρήστος  
Κυριαζής, Σωτήριος Στόγιας*

doi: [10.12681/icodl.3318](https://doi.org/10.12681/icodl.3318)

## Η Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τον καιρό του COVID-19: Η άποψη των εκπαιδευτικών

### Greece's Secondary Education in COVID-19 era: Teachers' point of view

Ελευθέριος Πρωτόπαπας

Ε.ΔΙ.Π. Σ.Ε.Μ.Φ.Ε. Ε.Μ.Π

<https://orcid.org/0000-0001-9569-695X>

[lprotopapas@math.ntua.gr](mailto:lprotopapas@math.ntua.gr)

Χρήστος Κυριάζης

Μαθηματικός

Υ.Π.Ε.Θ.

[chriskyriazis@gmail.com](mailto:chriskyriazis@gmail.com)

Σωτήριος Στόγιας

Μαθηματικός

[sotirisstogias@gmail.com](mailto:sotirisstogias@gmail.com)

#### Abstract

The initial reaction of the vast majority of the governments worldwide, for dealing with COVID-19 pandemic, was the general closure of face-to-face learning at all levels and distance learning teaching was carried out. At the end of the first wave of the pandemic, the schools reopened, but were soon forced to close again, due to the “second wave”. Evidence show that states’ readiness to tackle distance education initially was unsatisfactory. States and societies worked from the first total lockdown and in the interval of the two waves to deal with a possible second universal closure. There was an improvement in the second cycle of distance learning due to the state, the schools, the parents, the students, but mainly the teachers. In the present paper, we record the views of secondary education teachers in Greece on distance education during the pandemic, in a survey involving 411 teachers and conducted using Google Forms from 17/4/2021 to 6/5/2021. The results showed that they were not satisfied with the Ministry, in terms of its preparation, while they would like more active presence in matters of relevant training as well as subsidies for the purchase of the required equipment. Finally, they consider that distance education does not have equivalent results compared to face-to-face learning.

**Keywords:** *Pandemic, distance learning, response measures.*

#### Περίληψη

Η αρχική αντίδραση της πλειοψηφίας των κρατών παγκοσμίως για την αντιμετώπιση της πανδημίας του COVID-19 στην Παιδεία ήταν το γενικευμένο κλείσιμο της διάζωσης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και η πραγματοποίηση εξ αποστάσεως διδασκαλιών. Με την ύφεση της πανδημίας τα σχολεία άνοιξαν, αλλά σύντομα υποχρεώθηκαν να ξανακλείσουν λόγω του «δεύτερου κύματος». Τα στοιχεία δείχνουν ότι αρχικά τα κράτη δεν ήταν έτοιμα για να διαχειριστούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα κράτη και οι κοινωνίες δούλεψαν στο πρώτο ολικό lockdown και στο μεσοδιάστημα των δύο κυμάτων προκειμένου να είναι καλύτερα προετοιμασμένα για ένα ενδεχόμενο δεύτερο καθολικό κλείσιμο. Για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δεύτερου κύκλου της εξ αποστάσεως διδασκαλίας συνεισέφεραν το κράτος, οι σχολικές μονάδες, οι γονείς, οι μαθητές, αλλά κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα εργασία καταγράφουμε απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις περιόδους της πανδημίας σε μια έρευνα που συμμετείχαν 411 εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω Google Forms από τις 17/4/2021

μέχρι τις 6/5/2021. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν έμειναν ικανοποιημένοι από το Υπουργείο, όσον αφορά την προετοιμασία του, ενώ θα ήθελαν πιο ενεργή την παρουσία του σε θέματα σχετικής επιμόρφωσης καθώς και επιδότησης για αγορά εξοπλισμού. Τέλος, θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν έχει ισοδύναμα αποτελέσματα συγκριτικά με τη διά ζώσης διδασκαλία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Πανδημία, εξ αποστάσεως διδασκαλία, μέτρα αντιμετώπισης.

### **Η πορεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 ήταν ραγδαία και τα πρώτα κρούσματα στην Ελλάδα εμφανίστηκαν από τις 26 Φεβρουαρίου 2020 κι έπειτα κυρίως από ταξιδιώτες προερχόμενους από την Ιταλία, μια κύρια πηγή του ιού, καθώς και από άλλους που επέστρεφαν από ταξίδια σε Αίγυπτο και Ισραήλ.

Στις αρχές Μάρτη και μέσα σε έναν καταγισμό από μέτρα ενάντια στην εξάπλωση της πανδημίας, η κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ανέστειλαν τη διά ζώσης λειτουργία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης της χώρας και στράφηκαν επειγόντως στην υιοθέτηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κάπου εκεί λοιπόν, οι ασκήσεις επί χάρτου που λάμβαναν χώρα τα προηγούμενα χρόνια κυρίως ως επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, έγιναν επιτακτικής ανάγκης εφαρμογές.

Τι είναι όμως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Είναι η εκπαίδευση που υποβοηθείται από μέσα επικοινωνίας και χαρακτηρίζεται από την ελάχιστη επαφή εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή (Λιοναράκης, 2006). Αυτά τα μέσα επικοινωνίας θα μπορούσαν να είναι το ταχυδρομείο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και ερχόμενοι πιο κοντά στις ημέρες που ζούμε το διαδίκτυο και οι εφαρμογές που το διέπουν. Όλοι έχουμε ακούσει είδη μάθησης όπως η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), μάθηση μέσω του διαδικτύου (online learning), διαδικτυακή εκπαίδευση (online education) και άλλα πολλά που όλα τους έχουν κοινό σημείο αναφοράς το διαδίκτυο και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Σοφός, Κώστας και Παράσχου, 2015).

Οι δύο κύριες κατηγορίες που διαχωρίζεται (Keegan, 2001; Ρες, 2004) είναι:

- Η σύγχρονη εκπαίδευση, όπου η διδασκαλία και η μάθηση πραγματοποιούνται ταυτόχρονα, ο δάσκαλος παραδίδει το μάθημα το οποίο παρακολουθεί ο εκπαιδευόμενος που μπορεί να βρίσκεται σε όποιον τόπο επιθυμεί και άλλες φορές να παρεμβαίνει σε αυτό και άλλες όχι.
- Η ασύγχρονη εκπαίδευση, που στη χώρα μας είναι και πιο παλιά και πιο διαδεδομένη, στην οποία ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει σε διαφορετικό χώρο και χρόνο από τη διαδικασία παράδοσης μιας ενότητας ή ενός μαθήματος.

Πρωτοπόρο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με δομές ανεπτυγμένες στον άξονα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πανεπιστημιακή βαθμίδα.

Στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα ο κύριος εκφραστής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Π.Σ.Δ.), το οποίο ξεκίνησε να λειτουργεί από το 1998. Είναι το εθνικό δίκτυο του υπουργείου Παιδείας και μέσω αυτού διασυνδέονται όλα τα σχολεία, όλης της Ελληνικής επικράτειας αλλά και της αλλοδαπής, παρέχοντας πολλές και ποικίλες υπηρεσίες. Εξελίσσεται διαρκώς, όμως κατά τα λεγόμενα των χρηστών του έχει ακόμα πολλά περιθώρια βελτίωσης και εξέλιξης. Το πιο διαδεδομένο ελεύθερο λογισμικό διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι το Open e-class, το οποίο δημιουργήθηκε τον Μάρτιο του 2003

από την ομάδα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης του ακαδημαϊκού δικτύου GUnet, και χρησιμοποιείται από πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας ([https://docs.openeclass.org/el/detail\\_description](https://docs.openeclass.org/el/detail_description)).

Αυτά προϋπήρχαν της έλευσης της πανδημίας και συχνά πυκνά οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν, ίσως όχι όπως θα έπρεπε ώστε να είναι σε ετοιμότητα, όσον αφορά σε αυτά τα εργαλεία. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε μέχρι εκείνη τη στιγμή να έχει φτιάξει τη δική του ηλεκτρονική τάξη και να δουλεύει σε ασύγχρονη μορφή με τους μαθητές του. Όμως εδώ μπαίνει κι άλλος ένας αρνητικός παράγοντας της ευδοκίμησης όλων αυτών των υποστηρικτικών μεθόδων διδασκαλίας: η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα περισσότερα Ελληνικά σχολεία. Στο e-class, του δημόσιου Ελληνικού σχολείου προϋπήρχαν, οι γνωστές στους εκπαιδευτικούς, δομές, όπως τα διαδραστικά σχολικά βιβλία (e-books), το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό (Φωτόδεντρο), το Study4exams το οποίο περιέχει ψηφιακά μαθήματα και υλικό κυρίως για μαθητές της Γ' Λυκείου και τα Ψηφιακά Εκπαιδευτικά σεναρία (πλατφόρμα Αίσωπος), όλες οργανωμένες σε βαθμίδες εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑ.Λ.), αλλά και σε μαθήματα και ενότητες οι οποίες μπορούσαν ανέκαθεν να χρησιμοποιηθούν (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020b).

Τον Μάρτιο λοιπόν του 2020, το Υ.ΠΑΙ.Θ ανέστειλε τη διά ζώσης λειτουργία των εκπαιδευτικών του μονάδων για να συνδράμει στην πρόληψη μετάδοσης του κορωνοϊού και έπρεπε να κινηθεί γρήγορα και όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα ώστε να μη χαθεί η επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών. Ενεργοποίησε όλα τα προαναφερθέντα ψηφιακά εργαλεία και διέθεσε την πλατφόρμα Webex ώστε να δημιουργηθούν ψηφιακές τάξεις και να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια πολλοί παράμετροι δεν ελήφθησαν αρχικά υπόψη και ο κυριότερος από αυτούς ήταν η πιθανή έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών από εκπαιδευτικούς ή μαθητές και η κάλυψή της. Σύμφωνα με το δελτίο τύπου που εκδόθηκε από το Υπουργείο στις 16/3/2020: «Για όσους μαθητές τυχόν δεν διαθέτουν την κατάλληλη υποδομή για διαδικτυακή σύνδεση, η συμμετοχή στη διαδικτυακή πλατφόρμα δύναται να γίνει και μέσω τηλεφωνικής σύνδεσης με αστική χρέωση.» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020a). Παράλληλα διατυπώθηκε ότι ο αρχικός στόχος δεν ήταν η κάλυψη της διδακτέας ύλης, αλλά η συνέχιση της επαφής των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε αυτό το σημείο της διαδικασίας φάνηκε πόσο αναγκαίο ήταν να προϋπήρχε ένα σχέδιο των αρχών καθώς παρατηρούνταν το φαινόμενο, αρκετοί εκπαιδευτικοί να μην είχαν ακόμη mail σύνδεσης στο σχολικό δίκτυο ή μαθητές με το ίδιο ακριβώς πρόβλημα, σε μεγαλύτερη όμως έκταση.

Στις 16 Μαρτίου η διαδικασία σύνδεσης με τη μορφή τηλεδιασκέψεων ξεκίνησε στις διευθύνσεις των νομών Ηλείας, Αχαΐας και Ζακύνθου με έμφαση στη Γ' Λυκείου. Από τις 17 Μαρτίου 2020 κι έπειτα γενικεύτηκε και σε άλλους νομούς και συνεχίστηκε πανελλαδικά, χωρίς όμως να έχει δεσμευτικό χαρακτήρα (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020a). Τα δημόσια σχολεία έκλεισαν, στα μέσα σχεδόν του Ιούνη, με διάθεση ανασύνταξης και αρτιότερης παρουσίας με τη νέα σχολική χρονιά.

Με την έλευση της νέας σχολικής χρονιάς και ενώ δεν φάνηκε να έχει αλλάξει κάτι κυρίως στις σχολικές υποδομές (καλύτερο διαδίκτυο, περισσότεροι υπολογιστές) τα μαθήματα ξεκίνησαν κανονικά όμως η ευρύτατη διάδοση του ιού ανάγκασε και πάλι το Υπουργείο Παιδείας να διακόψει τη διά ζώσης διδασκαλία και να επιστρέψουν όλοι στα μαθήματα μέσω της πλατφόρμας Webex με άλλο πλαίσιο όμως, πιο δεσμευτικό και με σαφή την προτροπή να καλύπτεται η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη για κάθε τάξη. Έτσι στις 9 Νοεμβρίου 2020 ξεκίνησε και πάλι η μαθησιακή διαδικασία μέσω της πλατφόρμας Webex, όπου η παρακολούθηση πλέον ήταν

υποχρεωτική και οι απουσίες καταγράφονταν κανονικά. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης σταμάτησε να υφίσταται στα Λύκεια στις 12 Απριλίου 2021 και η εκπαίδευση επέστρεψε στις σχολικές αίθουσες. Στα Γυμνάσια η επιστροφή στα σχολεία έγινε μια εβδομάδα αργότερα.

Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των μηνών έγιναν πολλές επιμορφώσεις, κυρίως με πρωτοβουλίες των συντονιστών των τοπικών Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και στην αρχή του χρόνου ξεκίνησε πιλοτικά η εφαρμογή ενός προγράμματος επιμόρφωσης σε μαθηματικούς, από το Υπουργείο σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πειραιά, η οποία αργότερα εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται γενικευμένα σε όλον τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

### **Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο εξωτερικό την περίοδο της πανδημίας**

Την περίοδο της πανδημίας πολλά πράγματα άλλαξαν στο εξωτερικό, όσον αφορά την εκπαίδευση. Η εύκολη λύση η οποία εφαρμόστηκε ήταν η σύγχρονη και η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία συνοδεύτηκε με υποστηρικτικές ενέργειες από διάφορους φορείς και παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές, αλλά και ομοιότητες ανά κράτος. Ακολουθώντας, θα παραθέσουμε ενέργειες που έγιναν στην Ιαπωνία, στην Ινδία, στην Ιρλανδία, στην Λατινική Αμερική και την Καραϊβική και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι εμπλεκόμενοι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην Ιαπωνία (MEXT, 2020) υιοθέτησαν τη δημιουργία μιας συνεπούς προσέγγισης των προγραμμάτων σπουδών. Παράλληλα, δόθηκε οικονομική υποστήριξη ώστε κάθε σχολείο να διαθέτει το προσωπικό και την υλική υποστήριξη για την εξασφάλιση αποτελεσματικής μάθησης. Όσον αφορά τα οικονομικά μεγέθη ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για την εξασφάλιση της μετάδοσης της γνώσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση την πρώτη περίοδο που ήταν κλειστά τα σχολεία δόθηκαν 77,8 δισεκατομμύρια γιεν (585 εκατομμύρια ευρώ), ενώ για την υποστήριξη της επανεκκίνησης των σχολείων διατέθηκαν 28,6 δισεκατομμύρια γιεν (216 εκατομμύρια ευρώ). Στις πολιτικές που εφαρμόστηκαν, υιοθέτησαν συγκεκριμένες αρχές: τα παιδιά πρέπει να συνεχίσουν να μαθαίνουν ανεξαρτήτως του προσωρινού κλεισίματος των σχολείων, η απόκτηση των γνώσεων πρέπει να γίνει με όλα τα διαθέσιμα μέσα, η επανεκκίνηση των σχολείων πρέπει να γίνει με σωστά βήματα οπουδήποτε και οποτεδήποτε είναι αυτό εφικτό κ.ά. Για να επιτευχθούν αυτές οι αρχές επανασχεδιάστηκαν χρονοδιαγράμματα και προγράμματα σπουδών, μετακινώντας κάποια μαθησιακά περιεχόμενα για τη διδασκαλία τους στο μέλλον, συντομεύτηκαν οι μεγάλες διακοπές, έγιναν μαθήματα Σάββατο, ιεραρχήθηκαν οι σχολικές εκδηλώσεις και συντομεύθηκε ο χρόνος προετοιμασίας τους, δόθηκαν στα σχολεία σε όλη τη χώρα οι απαραίτητοι ανθρώπινοι και υλικοί πόροι για την εξασφάλιση αποτελεσματικής μάθησης και εξασφαλίστηκαν, μέσω του προγράμματος GIGA, οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να παρακολουθήσουν οι μαθητές την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ένας υπολογιστής ανά μαθητή και κάθε μαθητής να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο).

Στην Ινδία (Protiva and Shivani, 2020) η αντιμετώπιση ήταν διαφορετική, δεδομένων των οικονομικών μεγεθών του κράτους, αλλά και των πολιτιστικών - πολιτισμικών δεδομένων. Τα τελευταία χρόνια, η κυβέρνηση της Ινδίας έχει δείξει κλίση προς την ψηφιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν υπήρχαν αρκετές δαπάνες για τη βελτίωση της ψηφιακής υποδομής. Πρόσφατα, η κυβέρνηση ξεκίνησε το πρόγραμμα “PM e-VIDYA” (Ένα έθνος μια ψηφιακή πλατφόρμα) για ενοποίηση όλων των προσπαθειών που σχετίζονται με την ψηφιακή και διαδικτυακή υποδομή με ωφελούμενα περίπου 25 εκατομμύρια παιδιά. Μερικές από τις πρωτοβουλίες που ανέλαβε το κράτος είναι:

η ανάπτυξη εφαρμογής με διαλέξεις ηλεκτρονικού περιεχομένου και βίντεο, η ψηφιοποίηση όλων των σχολικών βιβλίων, η παροχή 57.843 φορητών υπολογιστών, η χρήση τηλεοπτικών καναλιών, WhatsApp και SMS. Η πλατφόρμα NISHTHA έχει προσαρμοστεί για παροχή διαδικτυακής κατάρτισης στον τρόπο λειτουργίας σε 24.000 εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων. Ξεκίνησε η “Atmanirbhar Bharat Abhiyan” (Εκστρατεία για την αυτοδύναμη Ινδία) για την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και οικογένειες για να αντιμετωπίσουν ζητήματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία και συναισθηματική ευεξία. Επίσης, λόγω περιορισμένων πόρων για την εκπαίδευση, δεν προσέλαβαν καθηγητές, στελέχη και μη διδακτικό προσωπικό.

Στην Ιρλανδία (Mohan et al., 2020) σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, οι καθηγητές και οι μαθητές αναβάθμισαν τις ψηφιακές τους ικανότητες, με δικές τους πρωτοβουλίες. Ζωντανά διαδικτυακά βίντεο και η χρήση εικονικών πλατφορμών ήταν τα πρώτα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία. Στο 18% των σχολείων πραγματοποιήθηκαν ζωντανά διαδικτυακά μαθήματα σε όλα τα μαθήματα, στο 38,9% τα περισσότερα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν ζωντανά στο διαδίκτυο, στο 40,2% ορισμένα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν ζωντανά στο διαδίκτυο και μόνο στο 2,9% δεν πραγματοποιήθηκε εικονική ζωντανή διδασκαλία για καμία τάξη. Και όλα αυτά έγιναν, παρόλο που από το 2006 είχε διατυπωθεί η ανάγκη ότι τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν σχέδια για να διασφαλίσουν ότι είναι σε θέση να μεταβούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση «όταν έρθει η καταστροφή» με δύο άξονες: πρώτον, ανάπτυξη των απαραίτητων υποδομών, όπως πρόσβαση στο διαδίκτυο, σέρβις και σύγχρονες συσκευές με κατάλληλες άδειες (συμπεριλαμβανομένου εκπαιδευτικού λογισμικού, προστασία από ιούς και φίλτρα διαδικτύου) και δεύτερον προσφορά κατάλληλης εκπαίδευσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε μαθητές και καθηγητές. Πολλά σχολεία παρείχαν εξοπλισμό στους μαθητές και ήταν σαφές ότι τα σχολεία με ίδια μέσα προσπάθησαν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετώπιζαν μερικοί μαθητές. Δημοσιεύθηκαν ειδικές οδηγίες για την υποστήριξη μαθητών που ενδεχομένως θα είχαν εκπαιδευτικό μειονέκτημα (π.χ. η πρόσβαση σε υπολογιστή ή στο διαδίκτυο). Τα σχολεία κλήθηκαν να έχουν γνώση των μαθητών που μπορεί να μην έχουν πρόσβαση στις διαδικτυακές εγκαταστάσεις ή όπου οι ψηφιακές λύσεις ενδέχεται να μην είναι κατάλληλες, ώστε να ληφθούν υπόψη στις προσεγγίσεις τους για την παροχή εξ αποστάσεως μάθησης. Παρόλο που σχέδια για τη χρήση Τ.Π.Ε. είχαν εκπονηθεί, δεν είχε προβλεφθεί σχέδιο που να προβλέπει την αδυναμία διά ζώσης παρακολούθησης μαθημάτων για μεγάλο διάστημα.

Σε έκθεση της ΟΥΝΕΣΚΟ για την Λατινική Αμερική και την Καραϊβική (UNESCO, 2020) διαπιστώθηκε ότι η πανδημία του COVID-19 έχει επιδεινώσει τις κοινωνικές ανισότητες και τους αποκλεισμούς στην εκπαίδευση. Η κρίση που προκαλείται από την πανδημία έχει σημαντικό αντίκτυπο στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε δύο επίπεδα: στην απώλεια εκπαιδευτικών δαπανών για όλη τη διάρκεια της κρίσης, καθώς και στην αναμενόμενη μείωση των μελλοντικών χρηματοοικονομικών πόρων που διατίθενται στον τομέα της εκπαίδευσης. Βάσει των διαθέσιμων στοιχείων από 25 χώρες της περιοχής, χωρίς την πανδημία, οι εκπαιδευτικές δαπάνες θα είχαν αυξηθεί κατά 3,6% από το 2019 έως το 2020, οι οποίες δυστυχώς μειώθηκαν περισσότερο από 9% το 2020. Πολλά από τα μέτρα που οι χώρες της περιοχής έχουν υιοθετήσει ως απάντηση στην κρίση σχετίζονται με την αναστολή των διά ζώσης μαθημάτων, γεγονός που οδήγησε σε τρεις κύριους τομείς δράσης: την ανάπτυξη τρόπων εξ αποστάσεως μάθησης μέσω μιας ποικιλίας μορφών και πλατφορμών (με ή χωρίς τη χρήση τεχνολογίας), την υποστήριξη και την κινητοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού και κοινοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι 26 χώρες εφάρμοσαν

σύγχρονες μεθόδους εκπαίδευσης και 24 ασύγχρονες μεθόδους, συμπεριλαμβανομένων 22 χωρών που πρόσφεραν και τις δύο μεθόδους. Μόνο 4 χώρες προσέφεραν μαθήματα ζωντανά, ενώ μόνο 8 από τις 33 χώρες παρείχαν τεχνολογικές συσκευές. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η Ουρουγουάη είχε εν ισχύ μια κρατική πολιτική, που περιλαμβάνει την παροχή στον σχολικό πληθυσμό ηλεκτρονικών συσκευών (φορητούς υπολογιστές ή tablet). Επιπλέον, για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι στρατηγικές 14 χωρών αφορούν και την παροχή πόρων για τους εκπαιδευτικούς. Κατά μέσο όρο, περίπου το 57% των μαθητών στις επτά χώρες που αναλύθηκαν έχουν φορητούς υπολογιστές στο σπίτι. Από τους μαθητές που ανήκουν στο υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο το 70% ως το 80% διαθέτουν φορητούς υπολογιστές στο σπίτι, το οποίο είναι πολύ μεγάλο σε σύγκριση με το μόλις 10% ή 20% των μαθητών που ανήκουν σε μικρότερο επίπεδο (με εξαιρέσεις τη Χιλή και την Ουρουγουάη).

### **Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο εσωτερικό την περίοδο της πανδημίας**

Προκειμένου να διερευνηθεί πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) στην Ελλάδα, υλοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα από τις 17/4/2021 έως και τις 6/5/2021. Στην έρευνα συμμετείχαν 411 εκπαιδευτικοί, ενώ για την επιλογή του δείγματος δεν υιοθετήθηκε κάποια μέθοδος τυχαίας δειγματοληψίας, πρόκειται δηλαδή για ένα δείγμα ευκολίας. Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, διότι δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια πιθανοδοτική μέθοδος δειγματοληψίας (Creswell, 2011), παρέχει χρήσιμα συμπεράσματα στην περίπτωση που ο πληθυσμός έχει περίπου τα ίδια χαρακτηριστικά με το δείγμα (Blair et al., 2013).

Αναφορικά με τα δημογραφικά των συμμετεχόντων, το 52,8% ήταν άνδρες και το 47,2% γυναίκες. Στην πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν ηλικία 51 ετών και άνω. Συγκεκριμένα, 8 άτομα (1,9%) ανέφεραν ότι έχουν ηλικία μέχρι και 30 ετών, 48 άτομα (11,7%) από 31 έως και 40 ετών, 116 άτομα (28,2%) από 41 έως και 50 ετών και τέλος, 239 άτομα (58,2%) ανέφεραν ότι έχουν ηλικία 51 ετών και άνω. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία σε δημόσιο σχολείο. Συγκεκριμένα, το 36,98% των εκπαιδευτικών (152 άτομα) έχει διδακτική εμπειρία πάνω από 20 έτη, ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό όσων έχουν από 16 έως και 20 έτη (103 άτομα, 25,06%). Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς διδάσκουν σε Γενικό Λύκειο (56,94%) και ακολουθούν όσοι διδάσκουν σε Γυμνάσιο (32,60%) και σε ΕΠΑ.Λ. (10,46%). Προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις, λήφθηκε υπόψη και η περιοχή στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Στο 57,18% των περιπτώσεων η σχολική μονάδα βρίσκεται στην Αθήνα ή στη Θεσσαλονίκη, ενώ το 18,98% σε πρωτεύουσα Νομού εκτός Αθήνας ή Θεσσαλονίκης και το 23,84% σε άλλες περιοχές της χώρας. Τέλος, στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από 27 ειδικότητες, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Ειδικότητες εκπαιδευτικών.

<b>Ειδικότητα</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Φιλολόγοι	32	7,8
Μαθηματικοί	218	53
Φυσικοί-Χημικοί-Βιολόγοι-Γεωλόγοι	74	18

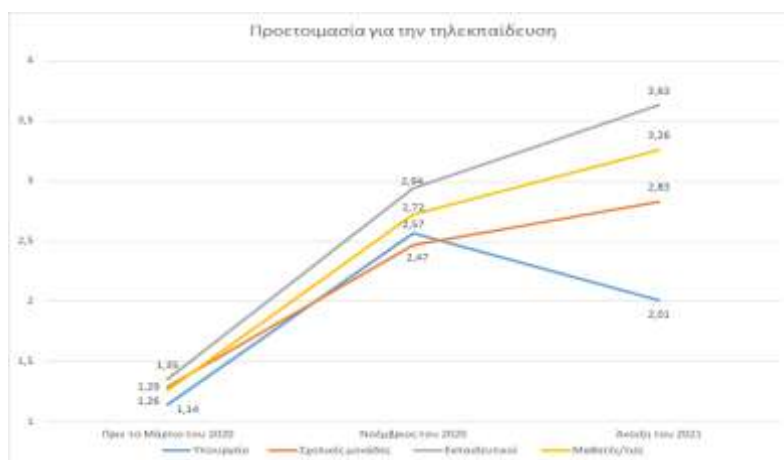
Πληροφορικής	23	5,6
Ξένων Γλωσσών	20	4,9
Άλλες ειδικότητες Γυμνασίου-Λυκείου	33	8
Ειδικότητες ΕΠΑ.Λ.	11	2,7
<b>Σύνολο</b>	<b>411</b>	<b>100</b>

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν κατά πόσο είχαν επαφή με την εξΑΕ, πριν το Μάρτιο του 2020. Το 59,6% απάντησε αρνητικά και το 40,4% απάντησε θετικά. Στη συνέχεια, όσοι απάντησαν θετικά (166 άτομα), κλήθηκαν να αναφέρουν με ποιον τρόπο είχαν έρθει σε επαφή με την εξΑΕ (έχοντας τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια επιλογές). Το 36,41% φοίτησε σε Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το 30,72% παρακολούθησε σχετικό σεμινάριο ή συνέδριο, ενώ το 21,69% είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο πεδίο της εξΑΕ.

Στη συνέχεια από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να επιλέξουν κάποιες μεταξύ έξι προτάσεων, προκειμένου να περιγράψουν τι είναι για αυτούς η εξΑΕ. Το 67,15% συμφώνησε ότι είναι η χρήση της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία και το 59,21% ότι είναι ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Για το 45,5% είναι η φυσική απόσταση εκπαιδευτικών μαθητών, ενώ για το 29,2% χαρακτηρίζεται από τη απώλεια της αίσθησης του ανήκειν σε μια ομάδα. Τέλος, για το 27%, ο εκπαιδευτικός στην εξΑΕ αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή στη μάθηση, ενώ για το 22,63%, η διδακτική πράξη αποτελεί στήριξη των προσπαθειών για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το επίπεδο χρήσης της ηλεκτρονικής τάξης του Π.Σ.Δ. για τη διδασκαλία του γνωστικού του αντικειμένου, πριν την εκδήλωση της πανδημίας, όπου το 58,42% απάντησε καθόλου, ενώ μόνο το 7,18% απάντησε ότι τη χρησιμοποίησε σε τουλάχιστον μεγάλο βαθμό.

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε την αξιολόγηση της προετοιμασίας του Υπουργείου, των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών αναφορικά με την τηλεκατάρτιση. Συγκεκριμένα, οι παραπάνω αξιολογήθηκαν για την περίοδο πριν την εκδήλωση της πανδημίας και την πρώτη περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, για το Νοέμβριο του 2020 και τέλος για την Άνοιξη του 2021. Η αξιολόγηση έγινε στην κλίμακα 1 («Καθόλου») έως 5 («Πάρα πολύ»).



Διάγραμμα 1. Αξιολόγηση της προετοιμασίας για την τηλεκατάρτιση.



Από το διάγραμμα 1 φαίνεται ότι για την περίοδο πριν το Μάρτιο του 2020, η αξιολόγηση του Υπουργείου, των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν πολύ χαμηλή, κάτω από 2 σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι για το Υπουργείο κυμάνθηκε ελάχιστα πάνω από το «Καθόλου» (1,14). Για το Νοέμβριο του 2020, και δεδομένης της προηγούμενης εμπειρίας όλων, η εικόνα είναι σαφώς βελτιωμένη, αλλά κανένας δεν μπόρεσε να κυμανθεί πάνω από το 3 («Μέτρια»), αν και οι εκπαιδευτικοί το πλησίασαν αρκετά (2,94). Αυτό που είναι άξιο αναφοράς είναι ότι ενώ εκπαιδευτικοί και μαθητές, την Άνοιξη του 2020, αξιολογούνται άνω του «Μέτρια», οι σχολικές μονάδες και το Υπουργείο δεν καταφέρουν να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο, με το τελευταίο να αξιολογείται χαμηλότερα σε σχέση με το Νοέμβριο του 2020, ελάχιστα πάνω από το «Λίγο».

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συγκρίνουν την εξ αποστάσεως με τη διά ζώσης διδασκαλία. Είναι ξεκάθαρο ότι δεν θεωρούν ότι η διδασκαλία μέσω της τηλεεκπαίδευσης έχει τα ίδια αποτελέσματα με τη διά ζώσης, αφού το 71,53% επέλεξε το «Καθόλου» ή το «Λίγο» στη σχετική πρόταση, ενώ υψηλότερο είναι το ποσοστό (78,11%) όσων επέλεξαν την ίδια απάντηση αναφορικά με το κατά πόσο μπορούν να αξιολογήσουν τους μαθητές τους το ίδιο αποτελεσματικά με τη διά ζώσης διδασκαλία.

Οι επόμενες προτάσεις αφορούσαν την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Από τον πίνακα 2 φαίνεται ότι σε όλες τις προτάσεις που αφορούν τα πιθανά οφέλη για τους μαθητές, η μέση τιμή είναι κάτω από 3 («Μέτρια»). Σημειώνεται ότι η μεγαλύτερη τιμή εμφανίζεται στην πρόταση που αφορά την ικανότητα του μαθητή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, ενώ η χαμηλότερη τιμή εμφανίζεται στην πρόταση που αφορά την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Σημειώνεται επίσης ότι παρά τα όσα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να θεωρούν ότι η συμμετοχή των μαθητών στην τηλεεκπαίδευση τους εφοδιάζει με δεξιότητες που θα τους χρειαστούν στο μέλλον. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην τηλεεκπαίδευση βοηθά στην επαγγελματική εξέλιξη τους, αλλά χωρίς να τους εφοδιάζει με χρήσιμες δεξιότητες, ενώ παράλληλα δεν καλύπτει πλήρως τις ανάγκες τους για επαφή με τους μαθητές τους.

Πίνακας 2. Η επίδραση της τηλεεκπαίδευσης.

Η τηλεεκπαίδευση ...	Μέση τιμή (MT)	Τυπική απόκλιση (TA)
ενισχύει την ικανότητα του μαθητή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.	2,94	1,084
εφοδιάζει τους/ις μαθητές/τριες με δεξιότητες που θα τους χρειαστούν μελλοντικά.	2,07	0,935
είναι σε θέση να καλύψει πλήρως τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.	1,91	0,913
είναι σε θέση να καλύψει πλήρως τις ανάγκες των μαθητών για επαφή με την εκπαιδευτική ομάδα.	2,39	1,084
απαιτεί από τους μαθητές τον ίδιο χρόνο για την προετοιμασία τους σε σχέση με τη διά ζώσης διδασκαλία.	2,80	1,124
βοηθά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.	3,42	1,000
εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με χρήσιμες δεξιότητες.	1,97	0,950
είναι σε θέση να καλύψει πλήρως τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επαφή με τους μαθητές τους.	1,96	1,189

Οι επόμενες προτάσεις αφορούσαν στα αποτελέσματα της τηλεκπαίδευσης. Από τον πίνακα 3 φαίνεται ότι η τηλεκπαίδευση έχει φέρει, αναγκαστικά, μια αλλαγή σχετικά με τη συχνότητα χρήσης ψηφιακών εποπτικών μέσων διδασκαλίας για τη διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ λίγο πιο πάνω από το «μέτρια» φαίνεται ότι κυμαίνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε μέτρια επίπεδα κυμαίνεται το επίπεδο κατάρκτησης γνώσεων, ενώ δεν φαίνεται να έχουν αυξηθεί ιδιαίτερα οι απουσίες των μαθητών. Τέλος, οι απόψεις είναι μοιρασμένες αναφορικά με το αν θα είναι εύκολη η επιστροφή στη φυσιολογική κατάσταση, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου δε θα είναι έτοιμοι για συμμετοχή στις προαγωγικές εξετάσεις στην Α΄ Λυκείου με χρήση της Τράπεζας Θεμάτων, κάτι το οποίο τελικά αποφάσισε το Υπουργείο λίγες μέρες πριν ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα (22/5/2021), ενώ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η φετινή κατάσταση δεν φαίνεται ότι θα επηρεάσει την επόμενη σχολική χρονιά.

**Πίνακας 3.** Οι συνέπειες της τηλεκπαίδευσης.

<b>Πρόταση</b>	<b>ΜΤ</b>	<b>ΤΑ</b>
Ικανοποίηση από συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τηλεκπαίδευση.	3,40	1,020
Οι απουσίες των μαθητών έχουν αυξηθεί κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης.	2,60	0,927
Εύκολη επιστροφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη φυσιολογική κατάσταση.	2,96	1,193
Οι μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει τις γνώσεις που θα έπρεπε με την τηλεκπαίδευση.	3,01	0,934
Ετοιμότητα για συμμετοχή στις προαγωγικές εξετάσεις στην Α΄ Λυκείου με χρήση της Τράπεζας Θεμάτων.	2,48	0,815
Η φετινή κατάσταση θα επηρεάσει το επόμενο σχολικό έτος.	1,87	0,996
Η τηλεκπαίδευση διαφοροποίησε τη συχνότητα χρήσης ψηφιακών εποπτικών μέσων διδασκαλίας για τη διεξαγωγή του μαθήματος.	4,05	0,765

Από τον πίνακα 4 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η διόρθωση ασκήσεων, καθώς και τα προβλήματα σύνδεσης στην πλατφόρμα και στο διαδίκτυο. Λιγότερο από όλα προβληματίσε η χρήση του Η/Υ.

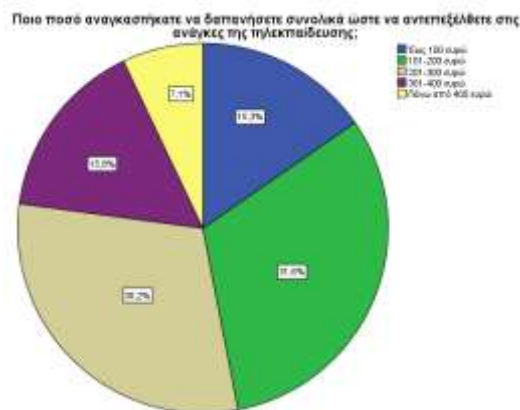
**Πίνακας 4.** Τα προβλήματα της τηλεκπαίδευσης.

<b>Πρόβλημα</b>	<b>ΜΤ</b>	<b>ΤΑ</b>
Σύνδεσης στην πλατφόρμα.	2,75	1,048
Χρήση Η/Υ.	1,80	0,971
Σύνδεσης στο διαδίκτυο.	2,57	1,135
Διόρθωση των ασκήσεων.	2,84	1,267
Εύρεση του κατάλληλου εξοπλισμού.	2,25	1,292
Εύρεση των κατάλληλων ψηφιακών εποπτικών μέσων διδασκαλίας.	2,30	1,146
Εύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.	2,27	1,137

Σχετικά με την πηγή του διδακτικού υλικού, το 80,29% των εκπαιδευτικών το δημιούργησαν μόνοι τους, ενώ σημαντική πηγή ήταν το διαδίκτυο (79,81%) και για το 68,4% η ψηφιακή έκδοση του σχολικού βιβλίου. Ακόμα, το 44,28%

χρησιμοποίησε υλικό από το Φωτόδεντρο και μόλις το 33,09% το βρήκε από συναδέλφους.

Σχετικά με το ποσό που αναγκάστηκαν να δαπανήσουν συνολικά οι εκπαιδευτικοί ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης, από το διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2. Το κόστος για τους εκπαιδευτικούς

φαίνεται ότι το 31,6% δαπάνησε 101-200 ευρώ και το 30,2% δαπάνησε 201-300 ευρώ. Ακόμα το 15,8% δαπάνησε 301-400 ευρώ και το 15,3% έως 100 ευρώ. Σημειώνεται ότι το 7,1% δαπάνησε περισσότερα από 400 ευρώ. Συγκεκριμένα, το 41,8% των εκπαιδευτικών προχώρησε σε αναβάθμιση του Η/Υ, το 48,2% σε αναβάθμιση της σύνδεσης τους στο διαδίκτυο, ενώ το 52,1% προχώρησε στην αγορά ψηφιακής γραφίδας και το 48,3% σε αγορά κάμερας και/ή μικροφώνου.

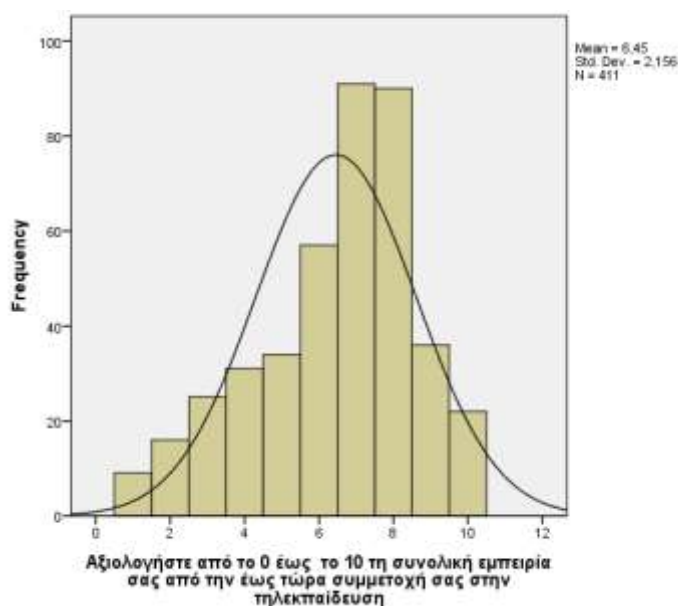
Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν σε ποιο βαθμό έμειναν ικανοποιημένοι από την στήριξη των παρακάτω παραγόντων κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης. Από τον πίνακα 5 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έμειναν περισσότεροι ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους (MT=3,61, TA=1,261) και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (MT=3,33, TA=1,320). Η ικανοποίησή τους από τον σχολικό σύμβουλο είναι πολύ κάτω του μετρίου (MT=2,26, TA=1,253), ενώ χαμηλότερα βρίσκονται τα επίπεδα ικανοποίησης από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (MT=1,95, TA=1,066) και το Υπουργείο (MT=1,89, TA=0,996).

Πίνακας 5. Η ικανοποίηση από τη συνεργασία.

	Μέση τιμή (MT)	Τυπική απόκλιση (TA)
Υπουργείο	1,89	0,996
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	1,95	1,066
Σχολικός σύμβουλος	2,26	1,253
Διεύθυνση σχολικής μονάδας	3,33	1,320
Συνάδελφοι	3,61	1,261

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν κατά πόσο έχουν την πρόθεση να χρησιμοποιήσουν την εξΑΕ συμπληρωματικά προς τη διά ζώσης όταν επανέλθει η κανονικότητα, με το 46,72% να απαντά καθόλου ή σε μικρό βαθμό, ενώ το 30,41% απάντησε σε μέτριο βαθμό. Τέλος, μόνο το 22,87% απάντησε ότι προτίθεται να τη χρησιμοποιήσει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό.

Στην τελευταία ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συνολική εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στην τηλεεκπαίδευση. Από διάγραμμα 3 φαίνεται ότι η ικανοποίηση είχε μέση τιμή 6,45 και TA=2,156.



**Διάγραμμα 3.** Η αξιολόγηση της συνολικής εμπειρίας

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο υπήρχαν διαφορές στη αξιολόγηση της συνολικής εμπειρίας από τη συμμετοχή στην τηλεκατάρτιση σε σχέση με τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο, όπου η μέση τιμή των γυναικών ήταν ίση με 6,45 (TA=1,997) και των ανδρών ήταν ίση με 6,46 (TA=2,293). Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 41-50 ετών να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (MT=6,65, TA=2,115). Ακολούθησε η ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω (MT=6,43, TA=2,185), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί των ηλικιακών ομάδων 31-40 ετών (MT=6,19, TA=2,189) και μέχρι και 30 ετών (MT=6,13, TA=1,727).

Σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσιο (MT=6,79, TA=1,916) και ακολουθούν αυτοί που υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο (MT=6,33, TA=2,208) και τέλος, αυτοί που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. (MT=6,07, TA=2,473). Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί με 16 έως και 20 έτη διδακτικής εμπειρίας σε δημόσιο σχολείο (MT=6,65, TA=2,127) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη (MT=6,47, TA=2,220). Λίγο πιο χαμηλά βρίσκονται τα επίπεδα ικανοποίησης από τη συνολική εμπειρία με την τηλεκατάρτιση για τις υπόλοιπες ομάδες. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν διδακτική εμπειρία έως και 5 έτη είχαν MT=6,40 και TA=2,001, ενώ χαμηλότερα ήταν τα επίπεδα ικανοποίησης για όσους έχουν 6 έως και 10 έτη διδακτικής εμπειρίας (MT=6,37, TA=2,392) και από 11 έως και 15 έτη (MT=6,24, TA=2,111). Παρά τις δυσκολίες σύνδεσης στο διαδίκτυο, περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες οι οποίες δεν βρίσκονται στην πρωτεύουσα κάποιου Νομού της χώρας (MT=6,89, TA=1,872). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Αθήνας ή της Θεσσαλονίκης (MT=6,34, TA=2,205) και λιγότερο από όλους οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι σχολικές μονάδες βρίσκονται σε κάποια άλλη πρωτεύουσα Νομού (MT=6,26, TA=2,287). Μάλλον αναμενόμενο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν κάποια επαφή με την εξΑΕ, πριν το

Μάρτιο του 2020, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (ΜΤ=6,71, ΤΑ=2,299), χωρίς όμως η διαφορά να είναι μεγάλη σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν κάποιου είδους σχετική επαφή (ΜΤ=6,28, ΤΑ=2,040). Τέλος, σε σχέση με την ειδικότητα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 6, περισσότερο ικανοποιημένοι έμειναν οι καθηγητές Πληροφορικής (ΜΤ=6,83, ΤΑ=2,309) και λιγότεροι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στα ΕΠΑ.Λ. (ΜΤ=5,55, ΤΑ=2,583).

**Πίνακας 6.** Η αξιολόγηση της συνολικής εμπειρίας ανά ειδικότητα

Ειδικότητες	Μέση τιμή	Πλήθος	Τυπική απόκλιση
Φιλολόγοι	6,31	32	1,925
Μαθηματικοί	6,65	218	2,002
Φυσικοί-Χημικοί-Βιολόγοι-Γεωλόγοι	5,99	74	2,677
Πληροφορικής	6,83	23	2,309
Ξένων Γλωσσών	6,70	20	1,342
Άλλες ειδικότητες Γυμνασίου-Λυκείου	6,27	33	2,096
Ειδικότητες ΕΠΑ.Λ.	5,55	11	2,583

Το ερωτηματολόγιο περιείχε και τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, εφόσον το επιθυμούσαν. Η πρώτη από αυτές αφορούσε στην ετοιμότητα των μαθητών/τριών της Α΄ Λυκείου να δώσουν προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της τρέχουσας σχολικής χρονιάς με χρήση της Τράπεζας Θεμάτων, κάτι το οποίο τελικά δεν έγινε με απόφαση του Υπουργείου (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021). Η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι ο κύριος λόγος ήταν ότι δεν είχε εμπεδωθεί το μάθημα, με συνθέτες ασκήσεις, και γραπτές δοκιμασίες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει εποπτεία της πραγματικής γνώσης των παιδιών. Επίσης, αναφέρθηκαν η χαλάρωση που έχει επέλθει, καθώς και ότι υπάρχουν τμήματα της ύλης τα οποία δεν μπορούν να διδαχθούν εύκολα εξ αποστάσεως.

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε στο κατά πόσο η όλη κατάσταση ενδέχεται να επηρεάσει το επόμενο σχολικό έτος, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα κενά που έχουν δημιουργηθεί λόγω του γεγονότος ότι δύο σχολικές χρονιές δεν ολοκληρώθηκαν, καθώς και ότι η ύλη έχει καλυφθεί επιφανειακά και όχι σε βάθος. Στην τελευταία ερώτηση ανοικτού τύπου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν κάθε σχόλιο τους σχετικά με το θέμα της έρευνας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη για επιμόρφωση, καθώς και στην ανάγκη για επιδότηση προκειμένου να καλυφθούν οι απαιτήσεις του όλου εγχειρήματος, «αφού όλα έγιναν με εξοπλισμό και πόρους μαθητών και εκπαιδευτικών». Ακόμα υπήρξε αναφορά στην έντονη απουσία του Υπουργείου καθώς και στην ανάγκη «να δοθεί έμφαση στον ψυχολογικό τομέα και στην παιδαγωγική/επιστημονική τεκμηρίωση της τηλεκατάρτισης.»

### **Συμπεράσματα.**

Η πανδημία του ιού COVID-19 έδειξε ότι τίποτα δεν είναι σταθερό, όσον αφορά τη ροή της ζωής. Οικονομίες και κοινωνίες δοκιμάστηκαν και δοκιμάζονται, ενώ το ίδιο συνέβη και στην Παιδεία. Παρακολουθώντας τις εξελίξεις κατά την διάρκεια της πανδημίας στο εξωτερικό, αλλά και στο εσωτερικό της χώρας μας, διαπιστώνεται ότι έγιναν προσπάθειες ώστε να μη χαθεί η επαφή εκπαιδευτικών-μαθητών με ποικίλους τρόπους. Άλλες χώρες στράφηκαν με αρκετό ενδιαφέρον στον τομέα της Παιδείας κι άλλες λιγότερο. Σε όλες τις χώρες όμως καθοριστικός παράγοντας ήταν η

δραστηριοποίηση και η πολύ γρήγορη εξέλιξη των εκπαιδευτικών στον εμπλουτισμό νέων εκπαιδευτικών καταστάσεων, όχι και τόσο γνώριμων σε αυτούς, αλλά και στο χειρισμό νέων ψηφιακών εργαλείων. Η προσαρμοστικότητα τους ήταν υποδειγματική και κυρίως χάρη σε αυτούς διατηρήθηκε η επαφή εκπαιδευτών και μαθητών και η χρονιά δεν πήγε τελείως χαμένη. Επίσης, αναδείχθηκε και η επιτακτική ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας μας καθώς και η ανάγκη εξέλιξης των υλικοτεχνικών υποδομών των δημόσιων σχολείων, ώστε η ποιότητα της παρεχόμενης εξΑΕ να βελτιωθεί και να είναι διαθέσιμη όποτε χρειαστεί. Όλα αυτά τα στοιχεία προκύπτουν μέσα από την έρευνα μας, η οποία τιμήθηκε από αρκετούς συναδέλφους μέσω της απρόσκοπτης συμμετοχής τους. Για την επιλογή του δείγματος δεν υιοθετήθηκε κάποια συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδος, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η γενίκευση των συμπερασμάτων. Να σημειώσουμε ότι αφενός μεν η κατανομή στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών είναι άνιση, αφετέρου δε ότι το δείγμα είναι σχετικά μικρό.

Η απότομη εισαγωγή της εξΑΕ στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, απασχόλησε ερευνητές σε όλο τον κόσμο. Μια τέτοια έρευνα ήταν και αυτή των Giannopoulou, Passarelli & Persico (2020), η οποία υλοποιήθηκε στην Ιταλία, σε δείγμα 336 εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ένα υψηλό επαγγελματισμό, ο οποίος ήταν και αυτός που συνετέλεσε στην εκπαιδευτική συνέχεια, παρά τα πολλά προβλήματα, όπως αυξημένος φόρτος εργασίας, κακή συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο, ακαταλληλότητα του σπιτιού ως χώρου εργασίας κ.ά., στοιχεία που ανέδειξε και η έρευνά μας. Άλλο ένα σημείο που φαίνεται ότι συμφωνεί η παραπάνω έρευνα με την παρούσα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν σε μεγάλο βαθμό την εξΑΕ στο μέλλον, αφού προτιμούν ξεκάθαρα τη διά ζώσης διδασκαλία, παρόλο που οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι από τη στήριξη που είχαν από το αρμόδιο Υπουργείο τις περιόδους της πανδημίας.

Η έρευνά μας ανέδειξε τις δυσκολίες στη διαθεσιμότητα τεχνολογικού εξοπλισμού, στη κάλυψη, στην ταχύτητα και στην προσβασιμότητα του διαδικτύου, αλλά και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις εργασίες των Basilaia & Knavadze (2020) και Huang et al. (2020).

Στην έρευνα των Niemi & Kousa (Niemi & Kousa, 2020), η οποία έλαβε χώρα στη Φιλανδία, συμμετείχαν μαθητές και εκπαιδευτικοί ενός σχολείου, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στις σχετικές ερωτήσεις τέσσερις φορές σε διάστημα δύο μηνών κατά την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έμειναν περισσότερο ικανοποιημένοι απ' ό,τι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα σε σχέση με την υποστήριξη του κράτους, ενώ και στις δύο περιπτώσεις είναι σύμφωνοι σχετικά με την έλλειψη ουσιαστικής επαφής με τους μαθητές τους, διατυπώνοντας ανησυχία για την πρόοδο των μαθητών τους.

Οι Ballova Mikušková & Verešova (2020) ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων από έρευνα στην οποία συμμετείχαν 379 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Σλοβακία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές τους πρακτικές προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη νέα κατάσταση, ενώ χρειάστηκε να δαπανήσουν περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος, αλλά και για τη διδασκαλία, αφού οι ώρες του ωρολογίου προγράμματος δεν ήταν αρκετές. Μια μεγάλη αλλαγή ήταν και ο τρόπος αξιολόγησης, ο οποίος βασίστηκε περισσότερο στην προφορική παρά στη γραπτή εξέταση, πρακτική που ενθαρρύνθηκε και από το αρμόδιο Υπουργείο.

Οι Pozo et al. (2021) σε μια έρευνα που έγινε στην Ισπανία σε δείγμα 1403 εκπαιδευτικών διαπίστωσαν ευρεία χρήση ψηφιακού υλικού από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παρατηρήθηκε αλλαγή σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επέλεξαν, καθώς και στον τρόπο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί στην Ινδία (Jain et al., 2021) φάνηκε ότι ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και δεν είχαν πρόβλημα στην υιοθέτηση της εξΑΕ, αλλά δεν είναι διατεθειμένοι να τη χρησιμοποιήσουν στο μέλλον μετά την άρση των περιοριστικών μέτρων, το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Όπως και στην παρούσα έρευνα, το ζήτημα της μεγαλύτερης στήριξης των εκπαιδευτικών από το κράτος αναδείχθηκε και από τους Ejimonye et al. (2021) και Hamilton et al. (2020). Τέλος, η έρευνα των Jelińska & Paradowski (2021), σε δείγμα 1500 εκπαιδευτικών από 118 χώρες, δεν είναι σε θέση να δώσει κάποια εικόνα για το πώς διαχειρίστηκε η κάθε χώρα την πανδημία, όσον αφορά στην εκπαίδευση, αλλά κατέδειξε την αγωνία των εκπαιδευτικών, αλλά και την άποψη τους ότι είμαστε στην αρχή πολλών αλλαγών στην εκπαίδευση. Η πανδημία ανέδειξε έναν νέο ρόλο για τους εκπαιδευτικούς, αφού μπορούν πλέον να χρησιμοποιούν περισσότερο το διαδίκτυο για τη διδασκαλία τους, εξαντλώντας τις δυνατότητες της εξΑΕ (Huang et al., 2020). Ένα ακόμη σημαντικό πεδίο εφαρμογής της εξΑΕ είναι ότι οι μαθητές σε περίπτωση απουσίας θα μπορούσαν να παρακολουθούν το μάθημα ασύγχρονα και να ενημερώνονται άμεσα για τις εργασίες τους (Goh et al., 2020). Αυτό απαιτεί περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αναγκαιότητα που ανέδειξε και η έρευνά μας.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα πρώτο στάδιο μελέτης στην Ελλάδα. Είναι βέβαιο ότι είναι απαραίτητη μεγαλύτερη ερευνητική εμβάθυνση και μελέτη, διότι τέτοιες δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις μπορούν να επανεμφανιστούν, με αποτέλεσμα η τηλεεκπαίδευση να χρειαστεί εκ νέου και οφείλουμε να είμαστε πιο έτοιμοι.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Ballova M. E., & Verešova M. (2020). *Distance education during COVID-19: The perspective of Slovak teachers*. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884- 906
- Basilaia G. & Kvavadze D. (2020). *Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Corona virus (COVID-19) Pandemic in Georgia*. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>.
- Blair J., Czaja R. F. & Blair E. (2013). *Designing Surveys: A Guide to Decisions and Procedures*. 3rd Edition. Sage Publications.
- Ejimonye J. C., Eneogu N. D. & Omaliko J. C. (2021). *A Survey of the determinants of effective e-learning education In Nigerian Secondary Schools*. *IJMPERD*, 11, (3).
- Giovannella C., Passarelli M. & Persico D. (2020). *The Effects of the COVID-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: The School Teachers' Perspective at the steady*. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*. N.45, pp. 264 – 286
- Goh C. F., Hii, P. K., Tan, O. K. & Rasli A. (2020). *Why do university teachers use E-learning systems?* *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 21, no. 2.
- Hamilton L. S., Kaufman J. H. & Diliberti, M. K. (2020). *Teaching and Leading Through a Pandemic: Key Findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 Surveys*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Huang R. H., Liu D. J., Tlili A., Yang, J. F. & Wang H. H. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning during Educational Disruption: the Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Beijing: China.
- Jain S., Lall M. & Singh A. (2021). *Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea?* *Contemporary Education Dialogue* 18 58–89.

- Jelińska M. & Paradowski M. B. (2021). *Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective*. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328.
- MEXT. (2020). *Education in Japan beyond the crisis of COVID-19 Leave No One Behind*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
- Mohan M., McCoy S., Carroll E., Mihut G., Lyons S. & Domhnaill C. (2020). *Learning for all? Second-level education in Ireland and during COVID-19*. Survey and Statistical Report Series, n. 92.
- Niemi H. & 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. DOI:10.46328/ijtes.v4i4.167.
- Protiva K. & Shivani S. (2020). *Impact of COVID-19 on School Education in India: What are the Budgetary Implications?* Centre for Budget and Governance Accountability (CBGA).
- UNESCO (2020). *Education in the time of COVID-19*, Economic Commission for Latin America and the Caribbean. UNESCO.
- Creswell J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων
- Keegan D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λιοναράκης Α. (2006). *Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης*. στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Pozo J. I., Pérez Echeverría M. P., Cabellos B. & Sánchez D. L. (2021). *Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns*. *Front. Psychol.* 12:656776. doi: 10.3389/fpsyg.2021.656776
- Ρες Γ. (2004). *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια ενέλικτη, πολυμορφική, «μαθητοκεντρική» επιλογή*. Διαθέσιμο στο <http://www.cpe.gr/periodiko/res4.pdf>.
- Σοφός Α., Κώστας Α., Παράσχου Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μάρτιος, 2020α). *Δελτίο τύπου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/484jxc8j> ημερομηνία πρόσβασης 5/3/2021.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μάρτιος, 2020β). *Οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/484jxc8j> ημερομηνία πρόσβασης 5/3/2021.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Ανακοίνωση για τη μη διεξαγωγή προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων*. Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/3974eezt> ημερομηνία πρόσβασης 30/5/2021

### **Δικτυακοί τόποι**

Open eClass ([https://docs.openeclass.org/el/detail\\_description](https://docs.openeclass.org/el/detail_description)).