

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 6Α (2022)



Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών / Distance school education as a lever for teachers' professional development

Αγγελική / Angeliki Καραγγέλου / Karangelou,
Μανώλης / Manolis Κουτούζης / Koutouzis

doi: [10.12681/icodl.3414](https://doi.org/10.12681/icodl.3414)

**Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση
ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

**Distance school education
as a lever for teachers' professional development**

Αγγελική Καραγγέλου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
akarangelou@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8456-719>

Μανώλης Κουτούζης
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ekoutouzis@eap.gr
<http://orcid.org/0000-0003-3119-5210>

Abstract

In the spring of 2020, due to the Covid-19 pandemic, distance learning was introduced in Greece, completely transforming education, and highlighting new needs and roles for teachers. The present quantitative research, conducted in March 2021, studies the implementation of e-learning through the responses of 180 teachers in secondary education. The comparison of their skills and practices, both between 2019-20 and 2020-21, as well as overall, before and after distance learning, reveals their readiness to meet the challenges of their profession and recognizes the positive impact of the whole process in their professional development, given the obstacles they have managed to overcome, while highlighting the clear intention of some to move to new forms and professional practices of teaching. Key point for interpreting the conclusions are the psychological conditions, caused by the health crisis, under which teachers and students worked.

Keywords: *professional development, school distance education, tele-education, ICT*

Περίληψη

Την άνοιξη του 2020, λόγω της πανδημίας Covid-19, εισήχθη στην Ελλάδα η σχολική εξ αποστάσεως διδασκαλία, μετασχηματίζοντας συνολικά την εκπαίδευση και αναδεικνύοντας νέες απαιτήσεις και ρόλους για τους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα ποσοτική έρευνα, η οποία εκπονήθηκε τον Μάρτιο του 2021, μελετά την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης, μέσα από τις απαντήσεις 180 διδασκόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τη σύγκριση των δεξιοτήτων και πρακτικών τους, τόσο μεταξύ των περιόδων 2019-20 και 2020-21, όσο και συνολικά, πριν και μετά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, αποκαλύπτεται η ετοιμότητα ανταπόκρισής τους στις προκλήσεις του επαγγέλματος και αναγνωρίζεται η θετική επίδραση της όλης διαδικασίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, δεδομένων των εμποδίων που κατόρθωσαν να υπερβούν, ενώ αναδεικνύεται η σαφής πρόθεση ορισμένων να μεταβούν σε νέα σχήματα διδασκαλίας και επαγγελματικών πρακτικών. Σημείο – κλειδί για την εξαγωγή των συμπερασμάτων αποτελούν οι ιδιόζουσες ψυχολογικές συνθήκες που δημιούργησε η υγειονομική κρίση, κάτω από τις οποίες εργάστηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: *επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τηλεεκπαίδευση, ΤΠΕ*

Εισαγωγή

Η αλματώδης πρόοδος της τεχνολογίας ενσωμάτωσε τα ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση, διευρύνοντας τις εφαρμογές των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες και ηλικίες. Τα ψηφιακά εγχειρίδια, η δημιουργία πολυμορφικών πόρων και η διδασκαλία σε ψηφιακά περιβάλλοντα αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα. Με στόχο την παρακολούθηση αυτών των εξελίξεων, οι εκπαιδευτικοί επικαιροποιούν τις δεξιότητές τους, αναβαθμίζοντας έτσι τον ρόλο τους.

Από την άνοιξη του 2020, λόγω της υγειονομικής κρίσης που προκάλεσε ο ιός Covid-19, η απευθυνόμενη, αρχικά και κατά βάση, σε ενήλικες εξ αποστάσεως διδασκαλία, επεκτάθηκε στα σχολεία της Ελλάδας. Οι πρώτες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν από την ένθερμη υποδοχή και την ετοιμότητα ως την άρνηση και την επιφυλακτικότητα. Παρά τις αναμφισβήτητες δυσκολίες, οι οποίες επιτάχθηκαν από την ανασφάλεια που δημιούργησαν οι νέες συνθήκες, η τηλεεκπαίδευση εφαρμόστηκε για αρκετά μεγάλο διάστημα.

Τα παραπάνω ζητήματα αποτέλεσαν την αφορμή για την έρευνα που παρουσιάζεται στην εισήγησή μας αυτή, η οποία εκπονήθηκε τον Μάρτιο του 2021, στοχεύοντας στην καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχολική εξ αποστάσεως διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύσσονται οι έννοιες του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη συνέχεια παρουσιάζονται στοιχεία που αποδεικνύουν την επίδραση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Εξετάζονται οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν, τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν και οι τρόποι υπέρβασής τους, συγκριτικά για τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21, και παράλληλα διερευνώνται οι τάσεις σχετικά με τη συστηματικότερη καθιέρωση των ψηφιακών εργαλείων στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας στη σύγχρονη εποχή

Η εκπαίδευση των πολιτών της σύγχρονης Ευρώπης στοχεύει στην απόκτηση ουσιαστικών δεξιοτήτων και προσόντων, ανάγοντας την αύξηση της ενασχόλησης με τις ΤΠΕ και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού σε παγκόσμιο στόχο (Commission, 1995). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν ακολουθεί με τον ίδιο ρυθμό τις εξελίξεις αυτές. Παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και συγκεντρωτισμός αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά του, με τους εκπαιδευτικούς να παραμένουν αμέτοχοι σε διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων και την επιζητούμενη αυτονομία να προσκρούει στις θεσμοθετημένες διαδικασίες, εντείνοντας την αίσθηση απαξίωσης προς το επάγγελμά τους (Μαυρογιώργος, 2008). Βασικούς άξονες του επαγγέλματος ενός εκπαιδευτικού αποτελούν η άριστη γνώση του διδακτικού αντικειμένου, οι δεξιότητες διδακτικής και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, αν και σπουδάζουν σε βάθος την επιστημονική γνώση, συχνά καλούνται να τη διδάξουν (ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) είτε με βάση το ένστικτό τους, είτε αντιγράφοντας τεχνικές των δασκάλων τους, πρακτική την οποία ο Μαυρογιώργος (1999) εύστοχα αναφέρει ως «άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα». Οι ανάγκες των μαθητών και ο τρόπος ικανοποίησής τους, σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, δεν καθορίζονται από τους ίδιους, αλλά από την πολιτεία ως εργοδότη. Η πρακτική αυτή περιορίζει τη δυνατότητα αυτοκαθορισμού των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται σημαντικός παράγων επαγγελματικής εξέλιξης (Webb, 2002). Επιπλέον, το παραγόμενο έργο στην εκπαίδευση (διδασκαλία και

μαθησιακά αποτελέσματα) αποτελεί άυλο προϊόν, η αξία του οποίου αναγνωρίζεται μακροπρόθεσμα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ως *επαγγελματισμός στην εκπαίδευση* ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις εξελίξεις των Επιστημών της Αγωγής (Παπαναούμ, 2003· Ξωχέλλης, 2005). Αφορά τη διαρκώς αυξανόμενη συνείδησή του για το έργο του, η οποία αποδεικνύεται έμπρακτα με τη συνέπεια, την ανάληψη προσωπικής ευθύνης, την ικανότητα αναστοχασμού και τη συνεχή αναβάθμιση πρακτικών και μεθόδων (Hargreaves & Goodson, 1996).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον OECD (2009, όπ.αναφ. στο Κούλης & Μπαγάκης, 2018: 365), ως *επαγγελματική ανάπτυξη* ορίζονται οι δραστηριότητες «που αναπτύσσουν τις ατομικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, την εξειδικευμένη γνώση του για το επιστημονικό του αντικείμενο, τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές του». Ο όρος περιλαμβάνει την εμπειρία σχετικά με το έργο και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές (Glatthorn, 1995), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός «αποκτά τον γνωστικό του εξοπλισμό, διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες και κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος» (Παπαναούμ, 2014: 3). Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την ετοιμότητα απόκρισης στις προκλήσεις και τη συστηματική και μακροχρόνια αλλαγή αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφοράς (Griffin et al., 2017), στοιχείο στο οποίο συμφωνεί και η Πατσιάδου (2020: 62-63), επισημαίνοντας την «ποσοτικά μετρήσιμη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων», αλλά και με την προσωπική πρόοδο, καθώς με αφετηρία την ανάπτυξη στάσεων, δεξιοτήτων και απόψεων σχετικά με το επάγγελμα επέρχεται συνολική βελτίωση και αναθεώρηση της προσωπικότητας (Evans, 2008).

Σύγχρονες απόψεις αναφέρουν πως η εξέλιξη για τους εκπαιδευτικούς, η οποία διατρέχει ολόκληρο τον επαγγελματικό τους βίο (Μαυρογιώργος, 1999), προκύπτει στο φυσικό πεδίο δράσης τους, μέσα σε ένα δυναμικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Fullan, 2005), με βάση τυπικές και άτυπες πρακτικές (Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Στενά συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι και η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς όσο πιο θετικά είναι τα συναισθήματα των τελευταίων σχετικά με το έργο τους, τόσο καλύτερα αποδίδουν (Παπαοικονόμου, 2017). Περαιτέρω, η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη οδηγούν σε δέσμευση και αφοσίωση προς το έργο (Fullan, 2014), στοιχείο που εγγυάται και την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης (Day, 2003). Κοντά σε αυτά, επισημαίνεται η αξία της συνεχούς ανανέωσης και επικαιροποίησης των προσόντων των εκπαιδευτικών, μέσω στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων (Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015· Παπαναούμ, 2014), οι οποίες ενισχύουν την ικανότητα για κριτική θεώρηση των πραγμάτων και για αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης (Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020).

Εξ αποστάσεως διδασκαλία και σχολική εκπαίδευση: όροι και ορισμοί

Η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* αποτελεί μια εναλλακτική και θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης με ταχύτατη εξάπλωση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτικό, ενώ η συνεχής και αμφίδρομη αλληλεπίδρασή τους, όπως και η σύνδεση με το διδακτικό υλικό, πραγματοποιείται μέσω διαλογικών συστημάτων τηλεπικοινωνιών (Αναστασιάδης, 2004· Barbour, 2013· Barbour & Reeves, 2009). Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της την καθιστά

προσβάσιμη σε κάθε τύπο εκπαιδευόμενου, με σημαντικά πλεονεκτήματα την αποδέσμευση από χώρο και χρόνο και τη δυνατότητα εξατομίκευσης των μαθησιακών αναγκών (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Ως μέθοδος, ενεργοποιεί τον μαθητή, ώστε «να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2001: 185), αναπτύσσοντας ικανότητες αυτορρύθμισης και αυτοπειθαρχίας, μεταγνωστικές στρατηγικές, δεξιότητες σκέψης και συνεργασίας (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Κύριο μοχλό της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο ενισχύει την ικανότητα κριτικής αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με το διδακτικό αντικείμενο, αντικαθιστώντας ουσιαστικά τον δάσκαλο (Fragaki & Lionarakis, 2011· Holmberg, 2002· Keegan, 1995· Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013).

Αν και στον αρχικό της σχεδιασμό η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, σταδιακά επεκτάθηκε και στα σχολεία. Η *σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση* αφορά την οργανωμένη διδασκαλία από απόσταση, σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο, με κύριο στόχο την κάλυψη των αναγκών και την παροχή υποστήριξης σε μαθητές όλων των ηλικιών (Βασάλα, 2005). Ως μέθοδος, λειτουργεί είτε αυτόνομα, είτε συμπληρωματικά, ενώ στη μεικτή / πολυμορφική της διάσταση συνδυάζει τη μεθοδολογία της διά ζώσης με τις πρακτικές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017).

Η πανδημία και οι αλλαγές στην εκπαίδευση

Η αναστολή λειτουργίας των σχολείων στην Ελλάδα, τον Μάρτιο του 2019, μετέφερε εκπαιδευτικούς και μαθητές εν μιά νυκτί από τις σχολικές αίθουσες στις ηλεκτρονικές τάξεις. Τα μαθήματα έλαβαν τη μορφή της «Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας» (Emergency Remote Teaching· Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020), με την απαίτηση για γρήγορη, λειτουργική και αξιόπιστη λύση. Με το σχολικό έτος ήδη προς το τέλος του, η κατάσταση θεωρήθηκε βραχύβια, γεγονός που δεν απαίτησε συστηματικό προγραμματισμό ενεργειών. Ωστόσο, η ίδια ανάγκη επανεμφανίστηκε τον Νοέμβριο του 2020, με ξεκάθαρη πλέον προοπτική μεγαλύτερης διάρκειας. Η διά ζώσης διδασκαλία αντικαταστάθηκε από σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους τηλεκπαίδευσης, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο ενεργοποίησε πλατφόρμες μάθησης και ιστοσελίδες με υποστηρικτικό υλικό και σχετικές οδηγίες. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2020-21, όλες οι σχολικές μονάδες της χώρας πέρασαν στην ψηφιακή διδασκαλία.

Εντούτοις, ζητήματα όπως η έλλειψη εξοπλισμού και υποδομών ή οι περιορισμένες δεξιότητες αρκετών μαθητών και εκπαιδευτικών, δυσχέραναν την προσπάθεια (Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021· Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Ζώρζος, Μανίκαρος & Αυγερινός, 2021· Hassan & Akbar, 2020· Κρητικός, Κώστας, Κοντάκος, Καλαβάνης & Βιτσιλάκη, 2021· Παράσχου κ.συν., 2021· Σουτόπουλος & Γεωργίτης, 2021· Trust & Whalen, 2020). Παρά την παροχή ψηφιακών εργαλείων από την πολιτεία, η έλλειψη επιμόρφωσης για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους τα κατέστησε σε κάποιες περιπτώσεις δυσλειτουργικά. Θα πρέπει να αναφερθεί επίσης η έλλειψη γνώσεων σχετικά με τις παιδαγωγικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η ανυπαρξία ψηφιακού υλικού, ως επίσημου διδακτικού πόρου. Η απουσία ενός τέτοιου πλαισίου οδήγησε κατά τον Αναστασιάδη (2020: 35) στη «σχολειοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», στην τυποποιημένη και μηχανιστική δηλαδή μεταφορά του ωρολόγιου προγράμματος σε ψηφιακό περιβάλλον. Τέλος, το άγχος και η ανασφάλεια, η έλλειψη κατάλληλου χώρου εργασίας, ή οι επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της τηλεκπαίδευσης, επιβάρυναν επιπλέον την κατάσταση.

Στην πραγματικότητα, η επιζητούμενη υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς επήλθε μέσα από άτυπες κοινότητες μάθησης, που οργανώθηκαν από τους ίδιους κυρίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Αναστασιάδης, 2020). Η ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, η συνεργατικότητα, η ενθάρρυνση και ιδίως η διάθεση αλληλοβοήθειας συνέβαλαν καθοριστικά στην υπέρβαση των εμποδίων. Παράλληλα, διοργανώθηκαν στο διαδίκτυο ανοικτά μαθήματα, webinars, σεμινάρια και συνέδρια από φορείς όπως η Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης eTwinning, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Αναστασιάδης, 2020). Στο διάστημα αυτό, αρκετές μελέτες ασχολήθηκαν με την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης στον κόσμο και με τη δυνατότητα μελλοντικής αξιοποίησης της εμπειρίας από αυτήν (Hill, Rosehart, Helene & Sadhra, 2020; LaVelle, Newmann, Montgomery & Hyatt, 2020; Van der Spoel, Noroozi, Schuurink & Van Ginkel, 2020). Όσον αφορά τις έρευνες για τη χώρα μας, οι περισσότερες διερευνούν επιμέρους παραμέτρους, όπως οι τεχνικές διδασκαλίας, οι καλές πρακτικές και μέθοδοι, το διδακτικό υλικό (Γρίβας, 2020· Κοντογεωργάκου, 2021· Raϊκου, Konstantopoulou & Lavidas, 2021· Σταχτέας & Σταχτέας, 2020), ενώ κάποιες άλλες εστιάζουν στα εμπόδια και τις δυσκολίες, την άνοιξη του 2020 (Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Ζώρζος, Μανίκαρος & Αυγερινός, 2021· Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021· Παράσχου, Σπύρου, Σοφός, Φούζας, Ρουσάκης & Γιασιράνης, 2021· Σουτόπουλος & Γεωργίτσης, 2021).

Στοχοθεσία της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η μελέτη της εμπειρίας που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων της Ελλάδας στο διάστημα αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων και οι προεκτάσεις στην επαγγελματική τους συμπεριφορά και ανάπτυξη. Μέσα από τη συγκριτική αποτύπωση του τρόπου εργασίας τους κατά τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21, και μάλιστα υπό συνθήκες γενικότερης ανασφάλειας και πίεσης, οπτική η οποία απουσιάζει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καταγράφονται οι ενέργειες που στόχευσαν στην προοδευτική αντιμετώπιση των εμποδίων, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και οι δεξιότητες που ανέπτυξαν. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους σχετικά με τις ΤΠΕ και τις μεθόδους τηλεργασίας στην εκπαίδευση, προκειμένου να αποτυπωθούν οι δυνατότητες μελλοντικής συστηματικής χρήσης τους.

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι αποβλέπουν α) στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έννοιες του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης, β) στην αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο υλοποιήθηκε η διδασκαλία από απόσταση κατά τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21, με τα προβλήματα, τους περιορισμούς, αλλά και τις προκλήσεις που προέκυψαν και γ) στη γενικότερη αποτίμηση της διαδικασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανίχνευση των διαθέσεων για μελλοντική αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως ένδειξη τάσεων για ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματά μας διατυπώνονται ως ακολούθως:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης στην εργασία τους;
2. Ποιες μεθόδους και πρακτικές αξιοποίησαν κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης και πώς αντιμετώπισαν, ως επαγγελματίες, τα διάφορα ζητήματα που ανέκυψαν;
3. Πώς αποτιμούν την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Ερευνητική μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021, ακολουθώντας ποσοτική προσέγγιση. Πληθυσμό – στόχο αποτέλεσαν Έλληνες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδαξαν εξ αποστάσεως κατά τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21. Το στοιχείο αυτό αποτέλεσε βασική προϋπόθεση για τη σύγκριση των εμπειριών τους από τις δύο περιόδους τηλεκπαίδευσης. Το τελικό δείγμα (N=180) προέκυψε από συμμετέχοντες από όλη τη χώρα, οι οποίοι προσεγγίστηκαν σχεδόν εξ ολοκλήρου από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (ευκολίας), καθώς η έρευνα διενεργήθηκε κατά την περίοδο του εγκλεισμού λόγω πανδημίας. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται ακολούθως (Πίν.1):

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία (έτη)	Ειδικότητα	Μορφωτικό επίπεδο	Σχέση εργασίας
Ανδρας: 15.6%	25-34: 11.11%	1-2: 7.22%	ΠΕ02: 43.33%	Πτυχίο ΑΕΙ: 38.9%	Μόνιμοι: 69.4%
Γυναίκα: 84.4%	35-44: 31.67%	3-7: 26.67%	ΠΕ03: 3.89%	Δεύτερο πτυχίο: 4.4%	Αναπληρωτές: 25.6%
	45-54: 40.56%	8-15: 13.89%	ΠΕ04: 9.44%	Μεταπτυχιακό: 52.8%	Ωρομίσθιοι: 5.00%
	55 και άνω: 16.67%	16-20: 11.67%	ΠΕ86: 5.00%	Διδακτορικό: 3.9%	
		21-25: 27.78%	Ξένων γλωσσών: 11.11%		
		26 και άνω: 12.78%	Λοιπές: 27.22%		

Για τη συλλογή των δεδομένων, κατασκευάστηκε, εξ ολοκλήρου και αποκλειστικά για την παρούσα έρευνα, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση των εννοιών που αποτελούν τις βασικές μεταβλητές, ανώνυμο αυτοσυμπληρούμενο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, ο σύνδεσμος του οποίου διακινήθηκε ηλεκτρονικά. Οι συνολικά 28 ερωτήσεις του, από τις οποίες οι περισσότερες απαντήθηκαν με την κλίμακα Likert, μερικές με πολλαπλή επιλογή και κάποιες με μοναδική απάντηση, διακρίθηκαν σε τέσσερις άξονες. Στον πρώτο από αυτούς, διερευνώνται οι απόψεις σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση. Ο δεύτερος περιγράφει την ευρύτερη σχέση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες. Ακολούθως μελετάται η υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21. Τέλος, αποτιμάται η επίδραση της όλης διαδικασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται από τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's $\alpha=0.923$). Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων εξασφαλίζεται από την ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό εργαλείο SPSS 17.0. Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και η τυπική απόκλιση. Η κατανομή των μεταβλητών θεωρήθηκε μη κανονική (Kolmogorov – Smirnov p -value=0.001<0.05), έτσι, στην επαγωγική ανάλυση διενεργήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann – Whitney (ανεξάρτητα δείγματα), Wilcoxon (συσχετισμένα δείγματα) και Kruskal –

Wallis (σύγκριση μέσων τιμών για περισσότερες από δύο υποομάδες). Επιπλέον, για μεταβλητές που παρουσίαζαν ιδιαίτερη σημασία, διενεργήθηκε έλεγχος χ τετράγωνο (Chi-square). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιολογήθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05 (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015).

Αποτελέσματα της έρευνας

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κυριότερα στοιχεία επαγγελματισμού την ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών ($m=3.62$, $SD=0.601$), την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων ($m=3.58$, $SD=0.625$) και την προσαρμοστικότητα στις αλλαγές ($m=3.54$, $SD=0.663$). Εξίσου σημαντική θεωρείται η διαρκής αύξηση γνώσεων ($m=3.54$, $SD=0.671$) και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων ($m=3.50$, $SD=0.681$), όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, ενώ οι διοικητικές ικανότητες κατατάσσονται τελευταίες ($m=2.67$, $SD=0.852$).

Πίνακας 2. Συνιστώσες της έννοιας του επαγγελματισμού

Μεταβλητές	N	M	SD
Ικανότητα ανταπόκρισης στις διαφοροποιημένες ανάγκες	180	3.62	.601
Αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων	180	3.58	.625
Διαρκής αύξηση γνώσεων	180	3.54	.671
Ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές	180	3.54	.663
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	180	3.50	.681
Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών	180	3.44	.711
Σχεδιασμός και εφαρμογή καινοτομιών	180	3.33	.777
Αποτελεσματική συνεργασία με συναδέλφους	180	3.33	.768
Διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές	180	3.20	.842
Διοικητικές ικανότητες	180	2.67	.852

Ως κυριότερη πηγή επαγγελματικής ανάπτυξης, αξιολογείται η μέθοδος του αναστοχασμού και της αυτοκριτικής ($m=3.49$, $SD=0.681$). Ακολουθούν η εναλλαγή διδακτικών μεθόδων και εργαλείων ($m=3.28$, $SD=0.694$) και η διδακτική εμπειρία ($m=3.22$, $SD=0.772$). Στον αντίποδα, ως ο πλέον ανασταλτικές αναφέρονται οι ελλείψεις σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής ($m=3.36$, $SD=0.803$). Από τον έλεγχο Kruskal – Wallis, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εργαζόμενους με 16-20 έτη υπηρεσίας και στους πλέον παλαιότερους, με θητεία άνω των 26 ετών, ως προς τη σημασία της έλλειψης επιμορφωτικών προγραμμάτων (Kruskal – Wallis $H=12.576$, $p\text{-value}=0.014$). Όσον αφορά τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης, προκρίνεται η επιθυμία για βελτίωση του έργου τους ($m=3.71$, $SD=0.564$), η οποία αποτελεί και την κυριότερη αιτία συμμετοχής τους σε επιμορφώσεις ($m=3.58$, $SD=0.651$). Οι συμμετέχοντες συμφωνούν έντονα ότι η συνεχής βελτίωση ενός εκπαιδευτικού αποτελεί παράδειγμα και στάση ζωής για τους μαθητές του ($m=3.58$, $SD=0.660$). Οι απαντήσεις τους συγκλίνουν ως προς την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των προσόντων τους ($m=3.46$, $SD=0.696$), ενώ παρόμοια είναι η εκτίμησή τους σχετικά με την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται πολλαπλούς ρόλους ($m=3.45$, $SD=0.671$). Τέλος, κατά την άποψή τους, η γνώση του διδακτικού αντικείμενου από μόνη της δεν αποτελεί επαρκές κριτήριο επιτυχίας για έναν εκπαιδευτικό ($m=2.10$, $SD=0.928$).

Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν αρκετά ($n=78$, 43.3%) έως πολύ εξοικειωμένοι με την τεχνολογία ($n=79$, 43.9%), ανεξαρτήτως ηλικίας ($\chi^2=11.340$,

df=6, p-value=0.078>0.05), ως αποτέλεσμα εμπειρικής ενασχόλησης (m=3.48, SD=0.697), ή προσωπικής προσπάθειας (m=3.44, SD=0.785). Χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους τις ΤΠΕ σε βαθμό άνω του μετρίου (m=3.46, SD=0.567) για διάφορους λόγους, ο κυριότερος από τους οποίους είναι η εργασία (m=3.69, SD=0.580). Η χρήση αυτή δεν επηρεάζεται από την ηλικία ($\chi^2=9.189$, df=9, p-value=0.420>0.05) ή την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ($\chi^2=13.637$, df=15, p-value=0.553>0.05)· αντιθέτως, συνδέεται με την εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ ($\chi^2=19.968$, df=6, p-value=0.03<0.05). Ο τομέας εργασίας στον οποίο αξιοποιούν περισσότερο τα ψηφιακά μέσα είναι η πραγματοποίηση του μαθήματος (m=3.38, SD=0.749), χωρίς αυτό να συνδέεται στατιστικώς σημαντικά με την ηλικία ($\chi^2=7.236$, df=9, p-value=0.613>0.05), την προϋπηρεσία ($\chi^2=14.894$, df=15, p-value=0.459>0.05) ή την εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ ($\chi^2=11.245$, df=6, p-value=0.081>0.05), ενώ φαίνεται να επηρεάζεται από την ειδικότητά τους ($\chi^2=25.145$, df=15, p-value=0.048<0.05). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα διάφορα ψηφιακά μέσα και εργαλεία για την υλοποίηση του μαθήματός τους (m=3.24, SD=0.654), άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό. Η χρήση αυτή επηρεάζεται από τη σχέση τους με την τεχνολογία ($\chi^2=44.232$, df=28, p-value=0.026<0.05).

Η υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης.

Για την υλοποίηση του μαθήματος κατά το έτος 2019-20, επέλεξαν τη σύγχρονη εκπαίδευση πολύ λιγότεροι εκπαιδευτικοί (n=24, 13.3%) από όσους κατέφυγαν αποκλειστικά στην ασύγχρονη (n=42, 23.3%. Αντίθετα, το επόμενο σχολικό έτος, το 35.6% (n=64) των εκπαιδευτικών επιλέγει τη σύγχρονη εκπαίδευση, με το ποσοστό της ασύγχρονης να ανέρχεται μόλις στο 2.2% (n=4). Παράλληλα, διαπιστώνεται μείωση του απαιτούμενου χρόνου προετοιμασίας του μαθήματος κατά το σχολικό έτος 2020-21 (m=3.03, SD=0.909), σε σύγκριση με το έτος 2019-20 (m=3.26, SD=0.853), διαφορά η οποία, σύμφωνα με το κριτήριο Wilcoxon, αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική (p-value=0.006<0.05). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ως επί το πλείστον τις επίσημες πλατφόρμες του Υπουργείου Παιδείας (m=3.13, SD=1.136), αξιοποιώντας υλικό που είτε δημιούργησαν για τις ανάγκες του μαθήματος (m=3.25, SD=0.890), είτε διέθεταν και προσάρμοσαν (m=3.05, SD=0.841), ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες. Όσον αφορά τη μεθοδολογία για τη διδασκαλία από απόσταση, οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν σε αρκετά σημαντικό βαθμό στο διαδίκτυο (m=2.87, SD=0.980), καθώς και σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια (m=2.47, SD=1.169). Αρκετά σημαντική ήταν και η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων (m=2.33, SD=1.046). Αντίθετα, οι οδηγίες εκ μέρους επίσημων φορέων καταγράφονται ως λιγότερο υποστηρικτικές (m=2.12, SD=0.970). Πάντως, οι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν κατά τις δύο σχολικές χρονιές δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφορά, με αισθητή υποχώρηση (2019-20: m=1.78, SD=0.793, 2020-21: m=1.58, SD=0.738). Όσον αφορά, ειδικότερα, ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και γνώσεων σχετικά με τις ΤΠΕ και τις μεθόδους διδασκαλίας, αυτά εξομαλύνθηκαν σημαντικά κατά το έτος 2020-21, με τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση στην υπέρβαση των εμποδίων σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας (Πίν. 3), διαφορά που, σύμφωνα με το κριτήριο Wilcoxon, κρίνεται στατιστικά σημαντική (p-value≤0.05).

Πίνακας 3. Συγκριτική αποτίμηση των κυριότερων δυσκολιών

	Σχ. έτος	N	M	SD
Έλλειψη υλικοτεχνική υποδομή	2019-20	180	1.92	1.035
	2020-21	180	1.67	.928
Έλλειψη γνώσεων ΤΠΕ	2019-20	180	1.64	.902
	2020-21	180	1.49	.829
Έλλειψη εμπειρίας στη διδασκαλία εξ αποστάσεως	2019-20	180	2.50	1.075
	2020-21	180	1.71	.900

Το σημαντικότερο ζήτημα που απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς ήταν ο επιπλέον χρόνος για την προετοιμασία του μαθήματος (n=133, 73.9%). Ακολουθεί η έλλειψη επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (n=95, 52,8%) και η έλλειψη αλληλεπίδρασης με την τάξη (n=86, 47,8%). Τέλος, υπογραμμίζεται η απομόνωση που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι εξ αποστάσεως (m=3.32, SD=0.936), η δυσκολία ανάπτυξης παιδαγωγικής σχέσης (m=3.19, SD=1.020) και η έλλειψη αποτελεσματικότητας της μεθόδου (m=0.29, SD=0.943).

Η συμβολή της τηλεκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες εντοπίζουν διαφοροποίηση στις ψηφιακές δεξιότητές τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό (m=3.04, SD=0.734), ανεξάρτητα από την ειδικότητα (Kruskal – Wallis H= 5.718, p-value=0.335>0.05) ή την προηγούμενη εμπειρία τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Mann – Whitney U=2355.5, p-value=0.394>0.05). Σημαντική βελτίωση σημειώνεται στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδικτύου (m=3.22, SD=0.867), στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (m=3.11, SD=0.858) και στην ανάπτυξη καινοτόμων εργαλείων (m=3.01, SD=0.900). Η ίδια θετική επίδραση αναφέρεται και στη διδασκαλία. Ειδικότερα, διαπιστώνεται αυξημένη ικανότητα χρήσης και αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων (m=3.28, SD=0.727), όπως και ικανότητα δημιουργίας νέου υλικού ή τροποποίησης του υπάρχοντος (m=3.24, SD=0.729). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αρκετά πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία στο μέλλον (m=3.02, SD=0.632), ανεξαρτήτως ειδικότητας ($\chi^2=47.781$, df=55, p-value=0.744>0.05), ηλικίας ($\chi^2=31.036$, df=33, p-value=0.565>0.05), ή προϋπηρεσίας ($\chi^2=67.117$, df=55, p-value=0.127>0.05). Η πρόθεσή τους αυτή αφορά κυρίως τη διδασκαλία στη φυσική τάξη (m=3.21, SD=0.775) και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού (m=3.20, SD=0.750). Όσον αφορά τις αναστολές που απορρέουν από την τηλεκπαίδευση, σε ποσοστό 72,8% (n=131) θεωρούν ότι, ως μέθοδος, δεν επιτρέπει την αντικειμενική στάθμιση της επίδοσης. Παράλληλα, αμφισβητούν έντονα την αποτελεσματικότητά της, αναφορικά με την εφαρμογή της σε όλες τις ηλικίες (n=120, 66.7%). Το 61.7% (n=111) επισημαίνει την έλλειψη καθοδήγησης ως προς τη μεθοδολογία και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας από απόσταση, ενώ το 45.0% (n=81) τονίζει τη δυσχέρεια εφαρμογής της από όλες τις ειδικότητες, απάντηση που δεν διαφοροποιείται μεταξύ των κλάδων των συμμετεχόντων ($\chi^2=9.638$, df=5, p-value=0.086>0.05).

Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτωμένων (n=124, 68.9%) αναφέρει ότι θα προτιμούσε την εξ αποστάσεως διδασκαλία μόνο για συμπληρωματική χρήση. Αρκετά μεγάλη συμφωνία υπάρχει και ως προς το ότι, ως μέθοδος, αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό (n=111, 61.7%). Αν και το 52.8% (n=95) αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία αύξησε τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, το ποσοστό που αισθάνεται ότι η τηλεκπαίδευση συνέβαλε στο να γίνουν πιο σύγχρονοι επαγγελματίες είναι χαμηλότερο (n=71, 39.4%). Ένα συντριπτικό 73.9% (n=133) θα επέλεγε την εξ

αποστάσεως μέθοδο για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ το 57.2% (n=103) θα την αξιοποιούσε σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Τέλος, ως προς τα θετικά στοιχεία της τηλεκπαίδευσης, η μεγαλύτερη συμφωνία (m=2.64, SD=0.962) σημειώνεται ως προς το ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσιμες για το μέλλον, ενώ η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και η ελκυστικότητά της μάλλον αμφισβητούνται (Πίν. 4).

Πίνακας 4. Αποτίμηση θετικών στοιχείων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία...	N	M	SD
Βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για το μέλλον	180	2.64	.962
Είναι ενδιαφέρουσα για τους εκπαιδευτικούς	180	2.44	1.004
Κάνει τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες ελκυστικές	180	2.17	.888
Εμπλέκει δημιουργικά τους μαθητές	180	1.98	.875
Αρέσει ως διαδικασία στους μαθητές	180	1.97	.808
Επιτρέπει την καλύτερη αφομοίωση της ύλης	180	1.58	.708

Συζήτηση

Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.

Από τα ευρήματά μας, φαίνεται πως οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το επάγγελμά τους είναι σε γενικές γραμμές κοινή και συμβατή με τις απόψεις άλλων μελετητών. Ως σημαντικότερες, αξιολογούνται οι ικανότητες που αφορούν το εντός της σχολικής αίθουσας επιτελούμενο έργο (Evans, 2008), τη διαχείριση κρίσεων, την προσαρμοστικότητα, τη διαρκή επικαιροποίηση και ανανέωση γνώσεων και πρακτικών. Οι αντιλήψεις αυτές συνάδουν με απόψεις ερευνητών, οι οποίοι αναφέρονται στη σημασία της ανταπόκρισης στις προκλήσεις και της προσαρμοστικότητας, εκ μέρους ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού (Βασιλόπουλος, 2018· Παπαοικονόμου, 2015· Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014). Η έρευνά μας επιβεβαιώνει ακόμη τη θετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης και της καθοδήγησης από τους συναδέλφους (Ali & Kaur, 2020· Brady, 2009), όπως και της εναλλαγής διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, πρακτικές που ακολουθήθηκαν εκ των πραγμάτων κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, αναδεικνύοντας παράλληλα τη συμβολή των αναστοχαστικών διαδικασιών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ως προς την ποιότητα του έργου, αυτή επηρεάζεται από το επαγγελματικό περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2013) και από την απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων, ειδικά όσον αφορά νεοεισαγόμενα σχήματα και πρακτικές (Βασιλόπουλος, 2018· Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015· Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2019). Ειδικότερα, η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείται σημαντικότερη για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς (26 έτη και άνω) από ό,τι για τους εργαζόμενους επί 16-20 έτη, αξιολόγηση που θα μπορούσε να συνδέεται με την έλλειψη της επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες και με την προέλευση των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Ως κυριότερο εμπόδιο, στη συγκεκριμένη έρευνα, κρίθηκαν οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, στοιχείο που και πάλι θεωρούμε ότι συνδέεται με το προηγηθέν διάστημα. Η παραδοχή αυτή συμφωνεί με τα αποτελέσματα ερευνητών, οι οποίοι τονίζουν τη συμβολή των ψηφιακών μέσων στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Κελενίδου κ.συν. 2017· Μίμινου & Σπανακά, 2013) και στη βελτίωση των δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών (Αθανασίου, 2018· Ali & Kaur, 2020· Αρτοίο, 2020).

Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ.

Οι ερωτώμενοι δείχνουν, ως σύγχρονοι επαγγελματίες, αρκετά εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και επαρκώς προετοιμασμένοι να τις χρησιμοποιήσουν στο μάθημά τους, χωρίς αυτό να οφείλεται αποκλειστικά στην υλοποίηση της διδασκαλίας από απόσταση, εύρημα που συμφωνεί με τους Γιασιράνη & Σοφό (2021), Σχορετσανίτου & Βεκύρη (2010) και Τάσση (2014). Οι δεξιότητές τους είναι ανεξάρτητες από την ηλικία τους, στοιχείο αρκετά σημαντικό, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι συμμετέχοντες ξεπερνούν τα 45 έτη σε ποσοστό άνω του 57%. Η προϋπάρχουσα αυτή εξοικείωση ενισχύει και ερμηνεύει τη θετική υποδοχή των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς και την αξιοποίησή τους στα περιβάλλοντα διδασκαλίας, όπως επισημαίνουν και οι Κονιδάρη (2005) και Μάνεση (2016), αλλά και διεθνείς ερευνητές όπως οι Ellis, Steadman & Mao (2020) και Trust (2017).

Εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση από απόσταση.

Οι περισσότερες μελέτες σχετικά με την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης είτε αναφέρονται σε επιμέρους πτυχές της, είτε εστιάζουν σε μία από τις δύο περιόδους της. Στο γεγονός αυτό έγκειται και η πρωτοτυπία της έρευνάς μας, η οποία μελέτησε τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης συνολικά, συγκρίνοντας τα δύο σχολικά έτη, ώστε να αποτυπωθεί εξελικτικά η κατάσταση. Αν και δεν υπάρχει ακόμη εκτενές ερευνητικό υπόβαθρο, λόγω χρονικής εγγύτητας με το υπό διερεύνηση θέμα, προσεγγίζοντας συνθετικά τα πορίσματα όσων μελετών εντοπίστηκαν, και για όσες μεταβλητές ήταν εφικτό, επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέδειξαν αξιοθαύμαστη εγρήγορση, η οποία διευκολύνθηκε από την εξ αρχής αυξημένη ετοιμότητά τους ως προς τον χειρισμό των νέων ψηφιακών μέσων. Οι αντιδράσεις τους πυροδοτήθηκαν από την ανάγκη εξακολούθησης της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα την πρόοδό τους, όπως προκύπτει και από τις έρευνες των Γιασιράνη & Σοφού (2021), Ζώρζου κ.συν. (2021), Παράσχου κ.συν. (2021). Ένα σημαντικό πρόβλημα, το οποίο τονίζουν και οι Σουτόπουλος & Γεωργίτης (2021), ήταν η πολύωρη προετοιμασία του μαθήματος, ωστόσο αυτό σταδιακά υποχωρεί, σε ένδειξη προόδου. Δυσκολία προκύπτει και από τον ελλιπή εξοπλισμό και τη μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών, εύρημα που καταγράφουν και οι Γιασιράνης & Σοφός (2021), συνεκτιμώντας και τον παράγοντα της ηλικίας των τελευταίων. Ως προς την υποστήριξη που παρασχέθηκε από την πολιτεία για τη μεθοδολογία της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αρκετές έρευνες (Γιασιράνης & Σοφός, 2021· Παράσχου κ.συν., 2021· Σουτόπουλος & Γεωργίτης, 2021) συμφωνούν μαζί μας ότι ήταν ελλιπής. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την κατάσταση βασιζόμενοι κυρίως στις δικές τους γνώσεις και στη συνεργατική μάθηση, με αποτέλεσμα την προοδευτική υποχώρηση των εμποδίων (Ζώρζος κ.συν., 2021· Κρητικός κ.συν., 2021, Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021· Μπακιρτζή, 2021). Επιπλέον, δημιούργησαν εξ αρχής νέο εκπαιδευτικό υλικό ή τροποποίησαν ήδη υπάρχουσες πηγές, πραγματοποιώντας στην ουσία ένα άλμα στις δεξιότητές τους (Γιασιράνης & Σοφός, 2021).

Διδασκαλία από απόσταση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Την κυριότερη πτυχή της έρευνάς μας αποτελεί η επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με το ενδιαφέρον μας να εστιάζει κυρίως στις δεξιότητες που κατέκτησαν και στην αλλαγή της οπτικής τους. Οι ερωτώμενοι εντοπίζουν εμφανή διαφοροποίηση στις ψηφιακές γνώσεις και τις διδακτικές πρακτικές τους, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Διαπιστώνεται δηλαδή συνολική και συστηματική θετική επίδραση, σε όλες τις

ομάδες των συμμετεχόντων, στοιχείο που δεν μπορεί να ερμηνευθεί παρά ως σαφής ένδειξη προόδου. Τα ευρήματά μας υπογραμμίζουν τη σταδιακή διάχυση της ψηφιακής κουλτούρας στα σχολεία, καθώς τα ψηφιακά μέσα ανάγονται σε απαραίτητο πλέον εργαλείο. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το ότι, παρά την τεκμηριωμένη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι αυτό τους κάνει πιο σύγχρονους επαγγελματίες. Ενδεχομένως, η αξιολόγηση αυτή να εκπορεύεται από την εμπεδωμένη πλέον αντίληψη σχετικά με την αναγκαιότητα χρήσης των ΤΠΕ· φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν πιο πρωτοποριακούς τρόπους ενίσχυσης του επαγγελματικού τους προφίλ.

Αν και η διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης θεωρήθηκε από τους συμμετέχοντες ως λύση ανάγκης (Σουτόπουλος & Γεωργίτης, 2021), η θετική τους στάση φανερώνεται από την προθυμία τους να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία στη φυσική τάξη, ακόμα και όταν αυτό δεν θα είναι πια επιβεβλημένο. Επιπλέον, αρκετοί συμφωνούν σε μελλοντικές εφαρμογές της εργασίας από απόσταση, ειδικά σε έκτακτες καταστάσεις (Παπανικολάου & Μανούσου, 2019). Το στοιχείο αυτό αποτελεί πιθανό πρόδρομο αλλαγής, ειδικά λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκαμψία με την οποία γίνονται αποδεκτές οι μεταβολές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εντούτοις, δεν μπορούν να παραβλεφθούν οι ενδοιασμοί για την αποτελεσματικότητα της τηλεεκπαίδευσης, σε συνάρτηση με την ηλικία των μαθητών ή την ειδικότητα των διδασκόντων, όπως και για τη δυνατότητα αντικειμενικής αξιολόγησης. Εξίσου σημαντικές είναι και οι φωνές που αναφέρουν την εκπαιδευτική ανισότητα, η οποία οφείλεται στην ανομοιογενή εξοικείωση του μαθητικού πληθυσμού με τις νέες τεχνολογίες.

Ουσιαστικά, η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες που πλαισίωσαν την υλοποίηση της διδασκαλίας από απόσταση. Δεν ήταν δηλαδή αυτή καθ' εαυτή η τηλεεκπαίδευση που αξιολογήθηκε αρνητικά, αλλά μάλλον το «περικείμενο», δηλαδή η αναγκαστική, απροσδιόριστη και μοναδική λύση της εξακολούθησης των μαθημάτων μέσω υπολογιστή, παράλληλα με την κοινωνική απομόνωση, τον περιορισμό της καθημερινότητας και το άγχος για τη σωματική και ψυχική υγεία. Πέραν όμως αυτών, αναγνωρίζεται η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χάρη στα ελκυστικά εργαλεία που διαθέτει, να διεγείρει το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, οδηγώντας παράλληλα στην ανάπτυξη χρήσιμων μελλοντικών δεξιοτήτων για τους τελευταίους, σε συνδυασμό με την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία (βλ. και τον Πίνακα 4). Προς αυτό συμφωνούν οι Λιακοπούλου & Σταυροπούλου (2021), οι οποίες αναφέρουν την αλλαγή αυτή ως ευκαιρία για στροφή προς τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση. Σταθμίζοντας ευρύτερα τις αντιδράσεις, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί, παρά τις απρόβλεπτες δυσκολίες της επικαιρότητας, σε συνδυασμό με την αμηχανία που δημιουργεί η έλλειψη εμπειρίας σε οτιδήποτε νέο, κατόρθωσαν να αναδείξουν τις ικανότητές τους, να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές τους και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η τελική αξιολόγηση κλίνει μάλλον υπέρ των εναλλακτικών λύσεων που προσφέρει – σε συγκεκριμένες περιστάσεις – η εξ αποστάσεως εργασία, χωρίς βέβαια να προτείνεται αντικατάσταση της διά ζώσης διδασκαλίας, με τους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται την πρόκληση για τροποποίηση των μορφών και των πρακτικών εργασίας τους προς έναν περισσότερο νεωτερικό τρόπο.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε την επίδραση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα συνδέθηκαν με τις

συνθήκες που επικράτησαν στην ελληνική κοινωνία κατά τη διάρκεια της πρόσφατης πανδημίας. Με αφετηρία τις αντιλήψεις των διδασκόντων σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού και σύμφωνα με τη σχέση τους με τις ΤΠΕ, στην προ και μετά Covid εποχή, καταλήξαμε σε συμπεράσματα που απαντούν τα αρχικά ερευνητικά μας ερωτήματα.

Η έννοια του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση αναπλαισιώνεται, με βάση τις επιταγές της ψηφιακής εποχής, προσδιορίζοντας εκ νέου τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Σημαντική για την επαγγελματική τους εξέλιξη, όπως και για την ποιότητα της εκπαίδευσης, είναι η υποστήριξη από το περιβάλλον εργασίας, η εξασφάλιση των υποδομών, η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και η παροχή των κατάλληλων πόρων εκ μέρους της πολιτείας.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους διαθέτουν αξιόλογο υπόβαθρο σχετικά με τις ΤΠΕ. Η επιθυμία τους να διατηρήσουν την ποιότητα της εργασίας τους κατά τη διάρκεια του απαγορευτικού, αποτέλεσε σε πολλές περιπτώσεις το κίνητρο ώστε να καλύψουν αυτόβουλα τα κενά. Το στοιχείο αυτό μας κατευθύνει στο να συνεκτιμήσουμε τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, δεδομένου ότι η υπέρβαση των εμποδίων, που οδηγεί σε πρόοδο, είναι συνάρτηση και της διάθεσης με την οποία οι εμπλεκόμενοι αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις.

Συνολικά, διαπιστώνεται σημαντική ενίσχυση στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι η υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης αξιολογήθηκε ως περίπτωση κρίσης, η οποία αντιμετωπίστηκε με αποτελέσματα θετικά, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε σχέση με την επόμενη ημέρα στην εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τα μακροπρόθεσμα οφέλη που προέκυψαν εκ των πραγμάτων σε αυτούς: ειδικότερα, τονίζουν την ψηφιακή κατάρτιση και την ενίσχυση των σχετικών δεξιοτήτων τους ως κλειδί για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, στοιχείο που προοιωνίζεται συστηματικότερη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο, αλλά και τη σημασία του κριτικού αναστοχασμού εκ μέρους τους ως προς τις καινοτόμες πρακτικές που ακολούθησαν στη διδασκαλία, όχι μόνο σε επίπεδο ψηφιακών εργαλείων, αλλά κυρίως από παιδαγωγικής άποψης. Βέβαια, ο τρόπος και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιήθηκε η τηλεεκπαίδευση στη χώρα μας, άφησαν μια αίσθηση αμφισβήτησης και απογοήτευσης, κυρίως ως προς την ανταπόκριση των μαθητών και τα προσδοκώμενα παιδαγωγικά οφέλη. Εν τούτοις, οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν μελλοντικές περιστασιακές ή πιο περιορισμένες εφαρμογές των εξ αποστάσεως μεθόδων.

Καταληκτικές επισημάνσεις

Σε αυτό το σημείο, επανέρχεται, ως βασικός περιορισμός μας, η κρίσιμη κατάσταση, στην οποία η διδασκαλία από απόσταση δεν αποτέλεσε επιλογή, αλλά μονόδρομο για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πιθανότατα η έρευνα αυτή σε άλλο χρονικό σημείο και υπό άλλες συνθήκες να έδινε άλλου είδους αποτελέσματα. Περιορισμός προκύπτει επιπλέον και σε σχέση με το δείγμα, καθώς υπάρχει τάση υποαντιπροσώπησης, όσον αφορά την ειδικότητα και τη γεωγραφική κατανομή. Το στοιχείο αυτό δε μας επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison 2008), ωστόσο μας δίνει την ευκαιρία να προτείνουμε επέκταση της έρευνας με εστίαση στις διαφοροποιημένες απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα ή με βάση την περιοχή εργασίας. Περαιτέρω, και σε εντελώς υποθετική βάση, θα είχε ενδιαφέρον μια παρόμοια έρευνα, αποσυνδεδεμένη από τα στοιχεία που επηρέασαν τη στάση των εμπλεκόμενων. Τέλος, μια ακόμη ενδιαφέρουσα οπτική αποβλέπει στη σύγκριση των στοιχείων μεταξύ μεγάλων αστικών κέντρων και

απομακρυσμένων περιοχών. Η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε αυτές, αποτελεί γνώρισμα άρτιου επαγγελματία. Με την εισαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη σχολική εκπαίδευση, είναι πλέον σαφές ότι η συστηματική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να επιφέρει τον επιζητούμενο εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, αναβαθμίζοντας ταυτόχρονα το επαγγελματικό προφίλ και τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον στο εξής θα πρέπει να στραφεί στους τρόπους με τους οποίους οι καινοτομίες αυτές μπορούν να εφαρμοστούν συνολικότερα, συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη συνακόλουθη ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου, Α. (2018). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία. *8^ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 8, 8-20. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αθανάτου, Μ. & Υφαντόπουλος, Ν. (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *1ο διεθνές εκπαιδευτικό διαδικτυακό συνέδριο*, 401-413. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του 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*, 16(2), 20-48.
- Ali, W. & Kaur, M. (2020). Educational challenges amidst Covid-19 pandemic. *Asia Pacific Institute of advanced research (APJCECT)*, 6(2), 40-57.
- Arroio, A. (2020). The value of education in the context of Covid-19 pandemic. *Problems of education in the 21st century*, 78(3), 309-313. DOI: 10.33225/pec/20.78.309
- Βασάλα, Π. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές. Στο Α Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες*, 53-78. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 68-81.
- Barbour, M. (2013). The landscape of K-12 online learning: Examining what is known. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed.), 574-593. New York: Routledge.
- Barbour, M. & Reeves, T. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers and education*, 52(2), 402-416.
- Brady, L. (2009) 'Shakespeare Reloaded': teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher development*, 13(4), 335-348. DOI:10.1080/13664530903578215
- Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. *1ο διεθνές εκπαιδευτικό διαδικτυακό συνέδριο*, 136-144. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Γκάτζουλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 11(1), 72-87.
- Γρίβας, Κ. (2020). Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικές δράσεις στη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. *Επιστημονική επετηρίδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κορινθίας*, 8, 18-25.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Commission of the European Communities (1995). *White paper on education and training*. Brussels: European Commission.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης (Μετ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση: πολιτικές και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση δικτύου Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ellis, V., Steadman, S. & Mao, Q. (2020). Come to a screeching halt: Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European journal of teacher education*. DOI:10.1080/02619768.2020.1821186

- Evans, L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20–38. DOI:10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x
- Fragaki, M. & Lionarakis, A. (2011). Education for liberation: a transformative polymorphic model for ICT integration in education. In G. Kurubacak & T. Volkan Yuzer (Eds.), *Handbook of research on transformative online education and liberation. Models for social equality*, 198-231. Pennsylvania: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-60960-046-4.ch011
- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three ways to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ζώρζος, Μ., Μανίκαρος, Ν. & Αυγερινός, Ε. (2021). Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην νέα πραγματικότητα: Χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *1ο διεθνές διαδικτυακό εκπαιδευτικό συνέδριο*, 268-276. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Glatthorn, A. (1995) Teacher development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd edition). London: Pergamon Press.
- Griffin, C., Dana, N., Pape, S., Algina, J., Bae, J., Prosser, S., & League, M. (2017). Prime online: exploring teacher professional development for creating inclusive elementary mathematics classrooms. *Teacher education and special education: the journal of the teacher education division of the council for exceptional children*, 41(2), 121–139. DOI:10.1177/0888406417740702
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Farmer Press.
- Hassan, U. & Akbar, R. (2020). Technological literacy: teachers' progressive approach used for 21st century students' academic success in vibrant environment. *Problems of education in the 21st century*, 78(5), 734-753.
- Hill, C., Rosehart, P., Helene, J. & Sadhra, S. (2020): What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of education for teaching*. DOI: 10.1080/02607476.2020.1797439
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοδωρίτση, Δ. & Καλογρίδη, Σ. (2020). Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του μείζονος προγράμματος επιμόρφωσης. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 16(2), 110-127.
- Κασιμάτη, Κ. & Μπάρτσα, Μ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 55-76. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 9(2Α), 168-184.
- Κονιδάρι, Ε. (2005). Νέες Τεχνολογίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις και πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25(141), 143-155.
- Κοντογεωργάκου, Β. (2021). Μαθήματα αρχαίας ιστορίας με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 17(1), 138-149.
- Κούλης, Α. & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013. *11^ο πανελλήνιο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, τόμ. Β, 377-386. Πάτρα: ΠΕΕ - ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κρητικός, Γ., Κώστας, Α., Κοντάκος, Α., Καλαβάνης, Φ. & Βιτσιλάκη, Χ. (2021). Ο/Η Εκπαιδευτικός κατά τη μετάβαση της σχολικής μονάδας στην επείγουσα διαδικτυακή εκπαίδευση: Αναστοχασμοί στο πλαίσιο ταχύρρυθμης επιμόρφωσης από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. *1ο διεθνές διαδικτυακό εκπαιδευτικό συνέδριο*, 553-565. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιακοπούλου, Ε. & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. *1ο διεθνές διαδικτυακό εκπαιδευτικό συνέδριο*, 331-341. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- LaVelle, L., Newman, S., Montgomery, C. & Hyatt, D. (2020): Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities, *Journal of education for teaching*. DOI: 10.1080/02607476.2020.1803051

- Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 7(2Α), 78-90.
- Μάνεση, Σ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Ερκυνα*, 8, 5-18.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, 93-135. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η έκδοση), 119-164. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπακιρτζή, Ι. (2021). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. *1ο διεθνές εκπαιδευτικό διαδικτυακό συνέδριο*, 324-331. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 9(1), 19-31.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), 37-59.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.
- Παπανικολάου, Κ. & Μανούσου, Ε. (2019). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μία έρευνα δράσης για την αναπλήρωση των μαθημάτων για τους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 15(1), 184-201
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), 47-59.
- Παπαοικονόμου, Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 5(1), 143-157.
- Παράσχου, Β., Σπύρου, Σ., Σοφός, Α., Φούζας, Γ., Ρουσάκη, Φ. & Γιασιράνης, Σ. (2021). Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών την περίοδο του covid-19. *1ο διεθνές διαδικτυακό εκπαιδευτικό συνέδριο*, 462-471. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Πατσιάδου, Μ. (2020). Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. *International journal of educational innovation*, 2(4), 62-73.
- Raikou, N., Konstantopoulou, G., & Lavidas, K. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 17(1), 6-18.
- Σουτόπουλος, Ν. & Γεωργίτσας, Ν. (2021). Στάσεις, αντιλήψεις και ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας για την ΕξΑΕ κατά την έκτακτη περίπτωση Μαρτίου-Μαΐου 2020 λήψης μέτρων πρόληψης του ΥΠΑΙΘ κατά του Covid-19. *1ο διεθνές εκπαιδευτικό συνέδριο*, 145-153. Ηλεκτρονική έκδοση: ΕΚΤ.
- Σοφού, Ε. & Διερονίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), 61-82.
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.
- Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. *7ο πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, 11, 617-624.
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Ερκυνα*, 1, 200-215.
- Τσιτλακίδου, Ε. & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή εκπαίδευση*, 9(1), 47-61.

- Trust, T. (2017). Preparing future teachers to redefine learning with technology. *Journal of digital learning in teacher education*, 33(2), 44-45. DOI: 10.1080/21532974.2017.1281654
- Trust, T. & Whalen, J. (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.
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & Van Ginkel, S. (2020): Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European journal of teacher education*. DOI:10.1080/02619768.2020.1821185
- Webb, P. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability, *Teacher development*, 6(1), 47-62.
- Φωτοπούλου, Β. & Υφαντή, Α. (2014). Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα: μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 81-99.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π. & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.