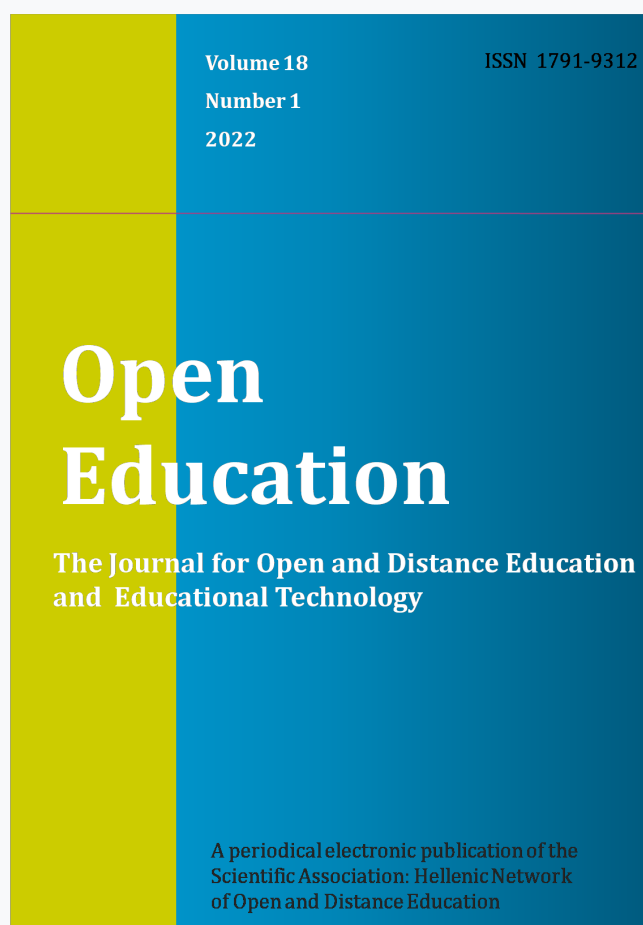


Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 18, Αρ. 1 (2022)

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology



Εμπόδια στην εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της Πανδημίας - Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο Γυμνάσιο

Ιωάννα Γεωργουλάκου, Απόστολος Κώστας

doi: [10.12681/jode.26340](https://doi.org/10.12681/jode.26340)

Βιβλιογραφική αναφορά:

**Εμπόδια στην εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της
Πανδημίας - Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**Obstacles to the implementation of Distance Education during the pandemic -
Opinions of special and general education teachers in the secondary education**

Ιωάννα Γεωργουλάκου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
psemnem19005@aegean.gr

Απόστολος Κώστας
Ε.ΔΙ.Π.
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
apkostas@aegean.gr

Summary

The suspension of schools and the movement restrictions to deal with the Covid-19 pandemic posed significant challenges to educational institutions in terms of continuation of their operation. In this context, distance education was used in order the educational process at all levels to be continued. During the transition to the online education, teachers faced significant obstacles, which may be greater in the case of students with special educational needs. The purpose of this study is to examine the views of secondary teachers in mainstream and special education concerning the obstacles they encountered in the implementation of distance education during the pandemic. The research was conducted using the quantitative method with a questionnaire on a sample of 106 teachers in Thessaloniki. The research found that teachers had significant problems with the transition from face-to-face to online teaching, the use of information and communication technologies, the time required for material preparation and teaching. Additional problems were related to the emotional and technological support of students and parents. All the above resulted in teachers' stress. Another conclusion was that teachers had the necessary knowledge and skills to apply distance education, while at the same time there were no problems in terms of communicating with the school administration, and interpreting directions from the school management. Finally, the research showed that there are only minor differences between the views expressed by mainstream and special education teachers.

Keywords

emergency remote teaching, distance education, pandemic, mainstream education, special education, obstacles, teachers, secondary education.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς τα εμπόδια τα οποία αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της

πανδημίας. Η έρευνα διεξήχθη μέσω της ποσοτικής μεθόδου με ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα 106 εκπαιδευτικών στη Θεσσαλονίκη. Από την έρευνα βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά προβλήματα όσον αφορά στη μετάβαση από τη διαζώσης στην online διδασκαλία, στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, στο χρόνο που απαιτείται για την προετοιμασία του υλικού και τη διδασκαλία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τον απαιτούμενο χρόνο να προετοιμαστούν κατάλληλα, σε συνδυασμό με τις ελλείψεις υποδομές σε επίπεδο τεχνολογίας, ενώ παράλληλα δεν είχαν βοήθεια από υπηρεσία τους, σε αντίθεση με το οικογενειακό περιβάλλον που τους στήριξε σημαντικά. Επιπρόσθετα προβλήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τη στήριξη των μαθητών και των γονέων. Όλα τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία στρες στους εκπαιδευτικούς. Ένα ακόμα συμπέρασμα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμόσουν την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, ενώ παράλληλα δεν διαπιστώθηκαν προβλήματα συνεννόησης με τη διοίκηση του σχολείου. Ένα τελευταίο συμπέρασμα ήταν πως υπάρχουν μόνο ελάχιστες διαφορές μεταξύ των απόψεων που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά

επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, εξΑΕ, πανδημία, γενική αγωγή, ειδική αγωγή, εμπόδια, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η αναστολή της λειτουργίας των σχολείων και ο περιορισμός των μετακινήσεων για την αντιμετώπιση της πανδημίας Covid-19 έθεσε σημαντικές προκλήσεις στα εκπαιδευτικά ιδρύματα προκειμένου να συνεχίσουν τη λειτουργία τους. Στο πλαίσιο αυτό, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) αξιοποιήθηκε προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σε αρκετά ομάδες συζητήσεων (fora) και ιστολόγια (blogs) εκπαιδευτικών θεμάτων από επίσημους ή μη οργανισμούς, εκφράζονται απόψεις σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μετάβαση σε ένα μοντέλο εξΑΕ εξαιτίας της πανδημίας.

Για παράδειγμα, η Telli (2020) σημειώνει σε σχετικό blog της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ότι στην Ευρώπη και την Ασία, μόνο το 20% έως το 30% των χωρών παρέχει κατάρτιση για την εξΑΕ σε εκπαιδευτικούς. Πολλοί εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ποτέ τέτοια εμπειρία στο παρελθόν και που δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση για το πώς να αντιμετωπίσουν μια τέτοια κρίση, βρέθηκαν απροετοίμαστοι για αυτήν τη διαδικασία, ενώ επίσης σε πολλές χώρες οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν αρκετή υποστήριξη. Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μειονεκτούσες περιοχές και σχολεία αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε αυτήν τη διαδικασία.

Ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς τεχνολογικές δεξιότητες (Σαχτέας & Σαχτέας, 2020), η εξΑΕ μπορεί να είναι ανεπαρκής για ορισμένες ηλικιακές ομάδες, επίπεδα τάξης, μαθήματα και μαθητές. Επιπλέον, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι στρατηγικές στην εξΑΕ πρέπει να είναι διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Καθώς η οργάνωση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών είναι αρκετά δύσκολη ακόμη και στο περιβάλλον της τάξης, η προσπάθεια παροχής εξ αποστάσεως διδασκαλίας - ακόμη και αν δεν έχει γίνει αρκετή προετοιμασία - είναι ακόμα πιο δύσκολη ασκώντας σημαντικές πιέσεις στους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν έναν πολύ πιο έντονο φόρτο εργασίας, απαιτήσεις και προσδοκίες από μαθητές και γονείς.

Η Ribeiro (2020) αναφέρει την εμπειρία της κατά τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο Sao Paolo της Βραζιλίας ως απαιτητική. Η David (2020), εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον τομέα της τεχνολογίας στην Αγγλία, αναφέρεται μεν στα θετικά της εξΑΕ, αλλά δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στα εμπόδια που παρουσιάζονται για τους εκπαιδευτικούς, αναφέροντας ότι τίθενται ζητήματα παραβίασης του GDPR, ενίσχυσης της εμπειρίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ενώ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο χάσμα τεχνολογικών δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο προσθέτει περισσότερο φόρτο εργασίας, άγχος και πίεση στους εκπαιδευτικούς. Τον συναισθηματικό αντίκτυπο στους μαθητές, καθώς και την αναγκαιότητα γρήγορης προσαρμογής του περιεχομένου των μαθημάτων για εξΑΕ ανέφεραν ορισμένοι εκπαιδευτικοί στο Μαϊάμι των ΗΠΑ (Artzt, 2020).

Παρατηρείται λοιπόν πως, καθώς οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λειτουργήσουν σε ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, τέθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν την ικανότητά τους να χειριστούν τις νέες τεχνολογίες (π.χ. δημιουργία μαθημάτων σε συγκεκριμένη πλατφόρμα), την επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού που διέθεταν οι ίδιοι, τις δεξιότητες σχεδιασμού ψηφιακών μαθημάτων ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξΑΕ, την ικανότητα ψυχολογικής υποστήριξης, υποκίνησης και εμπλοκής των μαθητών (Dhawan, 2020; Reimers, Schleicher, Saavedra & Tuominen, 2020).

Στο επίπεδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, μελέτες έχουν διερευνήσει τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που παρουσιάζονται από την εξΑΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Murphy, 2020) και έχουν εστιάσει στις σχετικές απόψεις των φοιτητών (Alawamleh, Al-Twait & Al-Saht, 2020). Επίσης, μελέτες αναφέρονται συνολικά στις δυνατότητες που παρέχει η εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας, παρέχουν συμβουλές για τον σχεδιασμό online μαθημάτων, αναφέρονται σε διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα και διερευνούν γενικά τα προβλήματα που αναδύονται, όπως η άνιση πρόσβαση στην τεχνολογία και τον εξοπλισμό από πολλούς μαθητές, η μη ετοιμότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών και η δυσκολία διαχείρισης του χρόνου (Ishmael, Heiser & Payne, 2020; USC Rossier School of Education, 2020; Daniel, 2020; Reimers et al., 2020; “World Bank’s Ed Tech Team”, 2020; Dhawan, 2020; International Baccalaureate Organization, 2020).

Τέλος, μελέτες έχουν προβεί στη δημιουργία μοντέλων που απαντούν σε ανάγκες εκπαιδευτικών και φοιτητών σε σχέση με το μοντέλο της εξΑΕ που εφαρμόστηκε κατά την πανδημία (MacMahon, Leggett & Carroll, 2020; Rajhans, Rege, Memon & Shinde, 2020).

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι στιγμής, κυρίως εστιάζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στη γενική εκπαίδευση και σε συμβουλές και καθοδήγηση προς τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της εξΑΕ. Αντιθέτως, δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, μέσα από συστηματικές έρευνες, στον προσδιορισμό των εμποδίων των εκπαιδευτικών σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως η δευτεροβάθμια, αλλά και στη μελέτη των εμποδίων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επίσης, δεν έχει δοθεί έμφαση στους πόρους υποστήριξης και παροχής βοήθειας των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξΑΕ ως «επισφράγιση μιας πολύχρονης πορείας εκπαιδευτικής πρακτικής, καθιέρωσε και θεσμοθέτησε τη δυνατότητα φυσικής απουσίας του διδάσκοντα από το

σχολείο και οποιονδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό και τη σταδιακή παραγωγή ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών εγχειριδίων» (Λιοναράκης, 2001, σελ. 2).

Σύμφωνα με τους Γιαγλή, Γιαγλή & Κουτσούμπα (2010) η εξΑΕ διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης, ενώ οι Σοφός, Κώστας & Παράσχου (2015, σελ. 22) δίνουν τον εξής ορισμό για την εξΑΕ: «Η εκπαίδευση η οποία παρέχεται μέσω εκπαιδευτικού υλικού, όπως άρθρα, εκπαιδευτικοί οδηγοί και συμπληρωματικό υλικό, και ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος χωρίζονται χωρο- (και/ή) χρονικά. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ποικίλει σε μεγάλο βαθμό ως προς τον τρόπο εφαρμογής της και εκτείνεται από τις κλασικές σπουδές δι' αλληλογραφίας ως τη συνεργατική, μέσω διαδικτύου ενεργοποιούμενη πολυμεσική εκπαίδευση».

Άλλα χαρακτηριστικά της εξΑΕ είναι η απόσταση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου, η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως φορέα παροχής της εξΑΕ, η χρήση τεχνικών μέσων, η διασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας, η δυνατότητα συναντήσεων, καθώς και το γεγονός ότι πρόκειται για μια βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης.

Βέβαια, η εξΑΕ παρουσιάζει τόσο αδυναμίες, όσο και προσκλήσεις. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει η Dhawan (2020) οι δυσκολίες αφορούν την έλλειψη άμεσης επικοινωνίας και ανθρώπινης επαφής, τεχνικά προβλήματα, ζητήματα διαχείρισης χρόνου, μη ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, ασυμβατότητες μεταξύ τεχνολογικών και παιδαγωγικών σχεδιασμών. Και οι προκλήσεις αφορούν την παρακίνησή και εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, την επιτυχή μετάβαση των εκπαιδευτών από τη δια ζώσης διδασκαλία σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, την διαχείριση του χρόνου και την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών, την ανάπτυξη περιεχομένου, το οποίο αφενός θα είναι συμβατό με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αφετέρου θα είναι ελκυστικό για τους εκπαιδευόμενους και την διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στο Διαδίκτυο και στις ψηφιακές υπηρεσίες. Ο Siyam (2018) αναφέρεται σε μία ακόμα πτυχή των ψηφιακών μέσων και στο πώς η εξΑΕ μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, επισημαίνοντας πως, παρά τις εξελίξεις στην τεχνολογία, τα προγράμματα ειδικής αγωγής είναι συνήθως τα τελευταία που προσαρμόζονται αναλόγως. Η ποσότητα των πληροφοριών (ακαδημαϊκών, κοινωνικών, συμπεριφορικών) που πρέπει να συγκεντρώσουν οι εκπαιδευτικοί για τους εκπαιδευόμενους τους και οι ανάγκες μεγάλων προσαρμογών σε φυσικές υποδομές και εκπαιδευτικές εφαρμογές, αποτελούν συνήθως τους λόγους αυτής της υστέρησης, σε σχέση με την αποτελεσματική εκπαίδευση μέσω ΤΠΕ για τους εκπαιδευόμενους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπρόσθετα, σημαντικό παράγοντα, για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί και ο σωστός συντονισμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (γονείς, εκπαιδευτικοί και θεραπευτές). Οι τεχνολογικές υπηρεσίες, όπως άμεσα μηνύματα, σύστημα πληροφοριών του σχολείου και ηλεκτρονικά ατομικά προγράμματα εκπαίδευσης που κοινοποιούνται στο υπολογιστικό νέφος (cloud), μπορούν να συμβάλουν σε αυτόν τον συντονισμό και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών (Siyam, 2018).

Η Εκπαίδευση σε Καταστάσεις Εκτάκτων Αναγκών

Κατά τους Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond (2020) η Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ) (Emergency Remote Teaching - ERT) ορίζεται ως η ξαφνική και προσωρινή μετάβαση της δια ζώσης διδασκαλίας σε εξ αποστάσεως

εκπαίδευση λόγω έκτακτων συνθηκών, όπως φυσικές καταστροφές, πόλεμοι και υγειονομικές κρίσεις.

Στην Ελλάδα και πριν την πανδημία, ο βαθμός χρήσης και εφαρμογής της μεθοδολογίας της εξΑΕ ήταν χαμηλός, με εξαίρεση την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020). Σε αντίθεση με άλλες χώρες, δεν υπάρχει θεσμοθετημένη εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση (εξΑΣΕ), ούτε σε αυτοδύναμη, ούτε σε συμπληρωματική μορφή (Βασάλα, 2005). Συνεπώς, ήταν αναμενόμενο για τους εκπαιδευτικούς, όταν έκλεισαν τα σχολεία και ζητήθηκε να συνεχίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία εξ αποστάσεως, να αντιμετωπίσουν μια πρωτόγνωρη και δύσκολη κατάσταση. Εύλογο λοιπόν το ερώτημα, σε ποιο βαθμό ήταν έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανταποκριθούν με επιτυχία στη νέα αυτή πρόκληση.

Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και οι κρίσεις σε θέματα υγείας επιδεινώνουν τα προβλήματα πρόσβασης στην εκπαίδευση σε ορισμένες περιοχές, ιδίως σε χώρες χαμηλού εισοδήματος που χαρακτηρίζονται από περιορισμένες ή ανύπαρκτες υποδομές για την παροχή εξΑΕ. Η ΕΑΔ περιλαμβάνει τη χρήση απομακρυσμένων διδακτικών μεθόδων για διδασκαλία ή εκπαίδευση που διαφορετικά θα παραδίδονταν πρόσωπο με πρόσωπο ή ως συνδυασμένη ή μεικτή διδασκαλία, τρόποι στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επιστρέψουν μόλις μειωθεί η κρίση ή η κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Εδώ, πρωταρχικός στόχος είναι η παροχή προσωρινής πρόσβασης σε εκπαιδευτική υποστήριξη με τρόπο που μπορεί να λειτουργήσει άμεσα και αξιόπιστα σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης ή κρίσης. Η ΕΑΔ επίσης εστιάζει σε ζητήματα προσβασιμότητας, δικαιοσύνης, ψηφιακών διαφορών, απορρήτου και ασφάλειας.

Ο Daniel (2020) εστιάζει την προσοχή σε δύο σημαντικά ζητήματα κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ λόγω της πανδημίας Covid-19. Το πρώτο είναι η χρήση της ασύγχρονης εκπαίδευσης, ως την πλέον σημαντική και αναγκαία προσαρμογή κατά την μετάβαση από την δια ζώσης στην εξΑΕ. Καθώς, για τις περισσότερες πτυχές της μάθησης και της διδασκαλίας, οι συμμετέχοντες δεν χρειάζεται να επικοινωνούν ταυτόχρονα, η ασύγχρονη μάθηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ευελιξία στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού και στους εκπαιδευόμενους να έχουν χρονική ευελιξία στην μελέτη τους.

Το δεύτερο ζήτημα είναι το πρόγραμμα σπουδών κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ, όπου θα πρέπει να προβλέπονται βαθμοί ελευθερίας από τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, επιλέγοντας το περιεχόμενο του δικού τους μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση, ο Daniel (2020) τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους δύο βασικούς στόχους: α) την διατήρηση της στοχοθεσίας του μαθήματος στη βάση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της αξιολόγησης και β) την διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για μάθηση.

Τα απομακρυσμένα περιβάλλοντα διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης διαφέρουν από την προγραμματισμένη εξΑΕ, καθώς προσφέρουν προσωρινή εκπαιδευτική υποστήριξη σε μια περίοδο κρίσης χωρίς προγραμματισμένους πόρους ή υποδομές.

Για τον λόγο αυτό, προτείνεται από τους Whittle, Tiwari, Yan & Williams (2020) ένα πλαίσιο για την αντιμετώπιση κρίσης στο οποίο τα περιβάλλοντα διδασκαλίας μπορούν να γίνουν κατανοητά σε συνθήκες περιστασιακής online διδασκαλίας και προσωρινής υποστήριξης. Υποστηρίζουν ότι ένα νέο πλαίσιο είναι απαραίτητο για την κατανόηση και τον προγραμματισμό της μάθησης στο διαδικτυακό περιβάλλον, το οποίο θα πρέπει να είναι συμμετοχικό, καθώς εμπλέκονται εκπαιδευτικοί και

επαγγελματίες με επίκεντρο το σχεδιασμό, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις γνωστικές, όσο και τις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των ενδιαφερομένων.

Η Εκπαίδευση της Περιόδου του COVID-19: Επισκόπηση Ερευνών

Με αφορμή την αναστολή λειτουργίας πολλών σχολικών μονάδων σε διάφορες χώρες εξαιτίας της πανδημίας Covid-19, ερευνητές μελέτησαν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξΑΕ.

Οι Verma και Priyamvada (2020) διεξήγαγαν μία έρευνα σε ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών στην ομοσπονδιακή πολιτεία της Haryana στην Ινδία προκειμένου να μελετήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών εργαλείων λόγω της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε πως η διαδικτυακή διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα, όπως εξοικονόμηση χρόνου μετακίνησης, ευκολία διδασκαλίας, βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας μέσα από την εκμάθηση νέων εργαλείων και των δυνατοτήτων τους (ανάπτυξη τεχνολογικών γνώσεων), ανάπτυξη και παρουσίαση του περιεχομένου με πιο ενδιαφέροντα τρόπο, δυνατότητα μαθητών να επιστρέψουν σε μία διάλεξη αν χρειαστεί. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών επεσήμανε και προβλήματα, όπως η έλλειψη κατάρτισης, η έλλειψη εξοπλισμού και ευρυζωνικής σύνδεσης, η μειωμένη συγκέντρωση των εκπαιδευομένων, η έλλειψη πόρων, η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η δυσκολία στην κατανόηση του θέματος, η πίεση λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας, η δυσκολία στη διαχείριση της εργασίας από το σπίτι.

Οι Kraft, Simon, & Lyon (2020) διερεύνησαν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών την άνοιξη του 2020 σε ένα δείγμα 7.841 εκπαιδευτικών σε 206 σχολεία και 9 πολιτείες. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μια σειρά προκλήσεων που σχετίζονται με τη συμμετοχή μαθητών και την εξισορρόπηση των επαγγελματικών και προσωπικών τους ευθυνών. Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με υψηλό επίπεδο φτώχειας και με την πλειοψηφία των κατοίκων να ανήκουν στη μαύρη φυλή θεώρησαν αυτές τις προκλήσεις ως πιο σοβαρές, υποδηλώνοντας ότι η πανδημία αύξησε περαιτέρω τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες. Διαπιστώθηκε ότι η πανδημία και η εφαρμογή ΕΑΔ οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να βιώσουν αίσθημα αποτυχίας στο διδακτικό έργο. Αυτό οφειλόταν σε προβλήματα εξισορρόπησης προσωπικής/οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής και επιδείνωσης ανισοτήτων στις ευκαιρίες μάθησης στη βάση φυλετικών και κοινωνικοοικονομικών κριτηρίων (έλλειψη τεχνολογικών υποδομών και μαθησιακών πόρων), με αποτέλεσμα την μειωμένη συμμετοχή. Οι υποστηρικτικές συνθήκες εργασίας στα σχολεία διαδραμάτισαν κρίσιμο ρόλο στη βοήθεια των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν την αίσθηση της επιτυχίας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου για ισχυρή επικοινωνία, στοχευμένη εκπαίδευση, ουσιαστική συνεργασία, δίκαιες προσδοκίες και αναγνώριση των προσπαθειών τους, ήταν λιγότερο πιθανό να βιώσουν αίσθημα αποτυχίας.

Η μελέτη των Alea, Fabrea Roldan & Farooqi (2020) διερεύνησε την ευαισθητοποίηση 2.300 εκπαιδευτικών σχετικά με την πανδημία Covid-19 και τη γνώμη τους σχετικά με την ετοιμότητα των αντίστοιχων σχολείων τους, καθώς και την ανταπόκρισή τους στις προκλήσεις της διεξαγωγής εξΑΕ στις Φιλιππίνες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν την ύπαρξη της πανδημίας και τις συνέπειες που προκλήθηκαν από αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ετοιμότητά τους να στραφούν στην εξΑΕ, αλλά αντιμετώπισαν εμπόδια λόγω

έλλειψης εγκαταστάσεων, εξοπλισμού και δεξιοτήτων/γνώσεων αναφορικά με την εξΑΕ. Επίσης, η διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας και της εξειδίκευσης, το φύλο και η γεωγραφική θέση των εκπαιδευτικών φάνηκε να σχετίζεται με την ετοιμότητα τους για εξΑΕ.

Ο Zhang (2020) διερεύνησε τις απόψεις 145 εκπαιδευτικών από 16 επαρχίες στην Κίνα σχετικά με την ΕΑΔ. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι η ΕΑΔ δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία αναφορικά με το επίπεδο εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, της ατμόσφαιρας της τάξης, της βελτίωσης των μαθητών, αλλά και τη δυσλειτουργία της τεχνολογίας. Υποστηρίχθηκε ακόμα πως η απομακρυσμένη διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα σε περιπτώσεις μαθητών με καλή αυτοπειθαρχία και υψηλή αυτονομία στη μάθηση. Τέλος, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι για εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στη βάση των αποτελεσμάτων αυτών, ο Zhang (2020) προτείνει στις επαρχιακές κυβερνήσεις να εξοπλίσουν τα σχολεία με ένα τυποποιημένο σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS), υποστηριζόμενο από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη παιδαγωγική αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Η μελέτη των van der Spoel, Noroozi, Schuurink & van Ginkel (2020) σύγκρινε τις αντιλήψεις 200 Ολλανδών εκπαιδευτικών σχετικά με τις προσδοκίες τους (πριν από τη μετάβαση σε απομακρυσμένη διδασκαλία) και τις εμπειρίες τους (μετά από ένα μήνα διαδικτυακής διδασκαλίας) κατά την πανδημία Covid-19. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διαδικτυακές προσδοκίες και εμπειρίες διδασκαλίας τους, κάτι που οφείλεται κυρίως σε προηγούμενες εμπειρίες τους και στην έλλειψη γνώσεων των δυνατοτήτων χρήσης της τεχνολογίας, αλλά και στο φύλο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την έλλειψη αλληλεπίδρασης ως μία κύρια αρνητική πτυχή της διδασκαλίας τους, τόσο σε επίπεδο προσδοκιών, όσο και πραγματικών εμπειριών.

Η έρευνα των Flack, Walker, Bickerstaff, Earle & Margetts (2020) σχετικά με τις εμπειρίες εκπαιδευτικών στην Αυστραλία και εκπαιδευτικών στη Νέα Ζηλανδία έδειξε πως στους εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε εργασιακή πίεση και άγχος, λόγω του νέου πλαισίου εργασίας, της έλλειψης ενός αρχικού σχεδιασμού και προετοιμασίας, των κοινωνικών αποκλεισμών, του ψηφιακού χάσματος, της απώλειας κοινωνικής σύνδεσης, της αίσθησης μείωσης της αποτελεσματικότητας του διδακτικού τους έργου, του μειωμένου ενδιαφέροντος και συμμετοχής των μαθητών τους, της διαθεσιμότητας και αξιοπιστίας των τεχνολογικών υποδομών και της μείωσης του ελεύθερου χρόνου.

Ο Yang (2020) πραγματοποίησε μια έρευνα σε 15.438 εκπαιδευτικούς από 23 επαρχίες και πόλεις της Κίνας, με στόχο την διερεύνηση της προθυμίας, γνώσης και στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έναντι της ΕΑΔ. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκε θετικά, αν και διαπιστώθηκε έλλειψη δεξιοτήτων σε εξΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αντιμετώπισαν δυσκολίες, όπως την αδυναμία των μαθητών/τριων να εφαρμόσουν δεξιότητες αυτο-μελέτης και αυτοδιαχείρισης, την σχετική αστάθεια της σύνδεσης στο Διαδίκτυο και τις διαδικτυακές πλατφόρμες, την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη σχετική τεχνολογία, την δυσκολία στον έλεγχο της προόδου του μαθήματος, καθώς και την περιορισμένη αλληλεπίδραση στην ψηφιακή τάξη. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες για το άγχος μάθησης και διδασκαλίας που προκαλείται από τη διαδικτυακή διδασκαλία, καθώς και για τη μειωμένη μαθησιακή απόδοση και τους στόχους της μελέτης.

Η ποιοτική έρευνα των Code, Ralph, & Forde (2020) σε ένα δείγμα 42 εκπαιδευτικών στην περιοχή British Columbia στον Καναδά, έδειξε πως η μετάβαση στην ΕΑΔ

επηρέασε την ικανότητα τους να υποστηρίξουν την πρακτική ανάπτυξη ικανοτήτων λόγω της άνισης πρόσβασης των μαθητών/τριων σε εργαλεία, υλικά και πόρους, κάτι το οποίο επηρέασε την υποκίνηση και την αφοσίωση τους. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ερωτήσεις σχετικά με τη συνολική αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών μαθησιακών προσεγγίσεων στο μέλλον και της βιωσιμότητας της τεχνολογικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αν αυτή παρέχεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, η έρευνα των Σταχτέα & Σταχτέα (2020) εξέτασε τις απόψεις εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων του Βόλου σχετικά με την τηλεεκπαίδευση και κατά πόσο αυτή μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ενίσχυσης του λεγόμενου «ψηφιακού σχολείου». Ενώ οι καθηγητές φάνηκε να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες εφαρμόζοντας εξΑΕ για να μην μείνουν οι μαθητές τους χωρίς διδασκαλία και δήλωσαν ότι διαθέτουν εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, η πρόθεση τους να ενσωματώσουν την τηλεεκπαίδευση στη διδασκαλία τους, όταν τα σχολεία θα λειτουργούν κανονικά, παρουσίασε αμφισημία, καθώς υποστηρίζουν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση.

Ομοίως, η Χρυσοστόμου (2020) σε έρευνα της σε 73 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρει ως δυσκολίες, πέραν της μειωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τους τεχνικούς παράγοντες λειτουργίας των συστημάτων τηλεεκπαίδευσης.

Παράλληλα, από την έρευνα των Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis (2020) σε 1120 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως το 56,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν είχαν καθόλου, ή είχαν ελάχιστη εμπειρία στην εξΑΕ, ενώ μόλις το 17,5% δήλωσαν ότι είχαν σημαντική εμπειρία σε αυτή. Η έλλειψη εμπειρίας, όπως αναφέρουν οι ερευνητές, είναι πολύ πιθανό να αποτέλεσε πηγή προβλημάτων και δυσκολιών κατά τη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

Τέλος, ανάλογα συμπεράσματα αναφορικά με την 1^η περίοδο της πανδημίας αναφέρονται και στις έρευνες των Μουζάκης, Κουτρομάνος & Τσώλη (2021), Νικολαΐδου & Κώστας (2021), Παπάζογλου, Σοφός & Κώστας (2021) και Παράσχου, Κρητικός & Κώστας (2021).

Έρευνα

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς τα εμπόδια τα οποία αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας την περίοδο της πανδημίας, την Άνοιξη του 2020 (1^η φάση κλεισίματος σχολείων).

Τα ερευνητικά ερωτήματα, βάση της στοχοθεσίας της έρευνας και της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, μορφοποιήθηκαν ως εξής:

Ερ.1: Ποια ήταν τα εμπόδια με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν κλήθηκαν να διδάξουν διαδικτυακά και πώς τα ιεραρχούν/αξιολογούν;

Ερ.2: Ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που βοήθησαν στην αντιμετώπιση των εμποδίων κατά την εφαρμογή της επείγουσας διαδικτυακής εκπαίδευσης;

Ερ.3: Πώς διαφοροποιούνται τα παραπάνω ερωτήματα μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής;

Μεθοδολογία

Η δημοσκοπική και συσχετιστική μέθοδος έρευνας στο πλαίσιο της ποσοτικής μεθόδου χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Η δημοσκοπική μέθοδος συνίσταται στη χρήση ενός ερωτηματολογίου, προκειμένου να συλλεχθούν απόψεις από ένα μεγάλο δείγμα ερωτηθέντων (Creswell, 2015; Osborne, 2008), ενώ η συσχετιστική μέθοδος αναφέρεται στη διεξαγωγή συσχετίσεων προκειμένου να διαπιστωθεί τυχόν σχέση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών (Creswell, 2015; Bacon-Shone, 2015).

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων από έναν μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων, καθώς παράλληλα προσφέρει το πλεονέκτημα της συμπλήρωσης απευθείας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τη διανομή του μέσω διαδικτύου, του χαμηλού κόστους συλλογής δεδομένων, αλλά και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων για την ομαδοποιημένη παρουσίασή τους (Creswell, 2015; Osborne, 2008; Leavy, 2017).

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) σχεδιάστηκε στη βάση προηγούμενων ερευνών (Alea et al., 2020; Kraft et al., 2020; Todd, 2020; Verma & Priyamvada, 2020; Zhang, 2020). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των δεδομένων ελέγχθηκε με τον συντελεστή α του Cronbach (Cronbach's Alpha Coefficient) ($\alpha=0,894$), ενώ για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική (Bacon-Shone, 2015) με το λογισμικό SPSS ver21.

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 106 εκπαιδευτικούς στη Θεσσαλονίκη, η πλειοψηφία των οποίων είναι γυναίκες (78,3%), ηλικίας 51-60 ετών (44,3%), με 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας (34%), που κατά το σχολικό έτος 2019-2020 υπηρετούσε στη γενική αγωγή (80,2%).

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ένα κείμενο το οποίο παρουσίασε την ταυτότητα της ερευνήτριας, τον σκοπό της εργασίας, την τήρηση της ανωνυμίας και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα για την πληροφόρηση των συμμετεχόντων και τη συναίνεσή τους, στο πλαίσιο διασφάλισης της δεοντολογίας της έρευνας (Creswell, 2015; Osborne, 2008; Leavy, 2017).

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, το 58,5% δήλωσε πως η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία που εφαρμόστηκε ήταν συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εξΑΕ και το 91,5% δήλωσε πως έγινε χρήση των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης που προτάθηκαν από το ΥΠΑΙΘ.

Επίσης, ένα ποσοστό 37,7% από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως συμβουλευτήκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τις σχετικές οδηγίες ή ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ, σχετικά με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και την χρήση διαδικτυακών εργαλείων.

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) απεικονίζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των ερωτηθέντων όσον αφορά στις προαναφερθείσες ερωτήσεις, προκειμένου να δοθεί μία συνολική εικόνα για τα εμπόδια τα οποία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ το προηγούμενο σχολικό έτος.

Πίνακας 1. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ΕΑΔ

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και την χρήση εργαλείων συμβουλευθήκα σχετικές οδηγίες χρήσης ή ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ	106	2.83	1.000
Ήταν εύκολη η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ διδασκαλία	106	2.08	1.084
Η εξΑΕ απαιτούσε περισσότερο χρόνο για προετοιμασία	106	3.73	.971
Είχα τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να εφαρμόσω εξΑΕ	106	3.22	1.203
Ήταν δύσκολη η μεταφορά της διδασκαλίας μου σε online περιβάλλον	106	3.02	1.138
Ήταν δύσκολο να διασφαλίσω την προστασία της ταυτότητας και των προσωπικών δεδομένων, δικών μου και των μαθητών μου	106	2.86	1.099
Η επικοινωνία με γονείς και μαθητές ήταν εύκολη την περίοδο της πανδημίας	106	2.45	.937
Γονείς και μαθητές ζητούσαν τη συνδρομή μου σε τεχνικά θέματα	106	3.02	1.171
Το σχολείο-ΥΠΑΙΘ σας βοήθησε μέσω σεμιναρίων ώστε να μπορείτε να χρησιμοποιήσετε online μεθόδους και εργαλεία για την εξΑΕ	106	2.23	1.063
Η εφαρμογή της εξΑΕ μου δημιούργησε άγχος	106	3.04	1.287

Επιπρόσθετα:

- το 67,9% των συμμετεχόντων δήλωσε πως η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αποδείχθηκε μια δύσκολη διαδικασία,
- το 59,4% δήλωσε πως η ΕΑΔ απαιτούσε περισσότερο χρόνο για προετοιμασία σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία,
- το 26,4% δήλωσε πως δεν είχε τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμόσει εξΑΕ,
- το 34% θεώρησε δύσκολη τη μεταφορά της διδασκαλίας σε online περιβάλλον,
- το 32,1% δήλωσε πως ήταν δύσκολο να διασφαλίσει τη προστασία της ταυτότητας και των προσωπικών δεδομένων,
- το 54,8% δήλωσε πως η επικοινωνία με γονείς και μαθητές/τριες ήταν δύσκολη την περίοδο του κλεισίματος των σχολείων,
- το 32,1% δήλωσε πως γονείς και μαθητές/τριες ζητούσαν τη συνδρομή τους σε θέματα τεχνικής φύσεως (π.χ. σύνδεση στο Διαδίκτυο, email, χρήση πλατφόρμας, κωδικοί πρόσβασης, ανάρτηση υλικού, κ.ά.),
- το 63,2% δήλωσε πως η συμβολή του σχολείου-ΥΠΑΙΘ ήταν ανύπαρκτη/σε μικρό βαθμό, αναφορικά με την παροχή εκπαιδευτικών σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή μεθόδων και εργαλείων για την ΕΑΔ,
- το 36,8% δήλωσε πως η εφαρμογή της ΕΑΔ δημιούργησε στρες στους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια εξετάζεται πώς το πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιεραρχούν την σοβαρότητα των εμποδίων με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ. Αρχικά παρατηρείται πως υπήρχαν μόνο σε μικρό βαθμό προβλήματα συνεννόησης με τη διοίκηση του σχολείου ($M=1,92$, $TA=1,057$). Αντίθετα, υπήρχαν προβλήματα σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό όσον αφορά:

- την ξαφνική μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην ηλεκτρονική τάξη ($M=3,65$, $TA=0,976$),
- την εξασφάλιση ή/και διατήρηση της διάθεσης των μαθητών για συμμετοχή στα διαδικτυακά μαθήματα ($M=3,62$, $TA=1,009$),
- τη σταθερή πρόσβαση στο Διαδίκτυο ($M=3,58$, $TA=1,211$),
- τη διαχείριση του γενικότερου άγχους από τον εγκλεισμό (καραντίνα) σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης ($M=3,42$, $TA=1,186$),

- τη χρήση τηλεφώνων, φορητών υπολογιστών, tablet ή άλλων συσκευών για εξΑΕ (M=3,41, TA=1,286),
- την επικοινωνία με τους μαθητές (M=3,34, TA=1,059),
- την αξιολόγηση των μαθητών μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (M=3,29, TA=1,211),
- την ανταλλαγή υλικού αξιολόγησης με τους μαθητές (M=3,26, TA=1,198),
- τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή μαθημάτων εξΑΕ (M=3,26, TA=1,213),
- τη χρήση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (M=3,24, TA=1,074),
- τη δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας/συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων, εκπαιδευτικών (M=3,10, TA=1,086).

Όσον αφορά την σημαντικότητα των προβλημάτων, κρίθηκαν ως σημαντικά τα εξής:

- χρόνος που αφιερώθηκε στην προετοιμασία του υλικού ή της διδασκαλίας (M=3,78, TA=1,095),
- χρόνος που αφιερώθηκε για τον έλεγχο εργασιών των μαθητών (M=3,52, TA=1,274),
- απαντήσεις από τους μαθητές (M=3,42, TA=0,945),
- χρόνος που αφιερώθηκε στη διδασκαλία (M=3,38, TA=1,046),
- προετοιμασία δραστηριοτήτων αφόρμησης (M=3,33, TA=1,127),
- υποβολή εργασιών από τους μαθητές (M=3,30, TA=1,123),
- σαφήνεια διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικής αξιολόγησης (M=3,24, TA=1,019),
- ισορροπία επαγγελματικής/οικογενειακής ζωής (M=3,20, TA=1,276),
- κατανόηση περιεχομένου από τους μαθητές (M=3,15, TA=1,022),
- ζητήματα σχετικά με το εύρος ζώνης (ευρυζωνικότητα) του Διαδικτύου (M=3,14, TA=1,150),
- διοργάνωση διαδικτυακών εξετάσεων (M=3,13, TA=1,537),
- απουσία μαθητών (M=3,04, TA=1,287).

Όσον αφορά την σημαντικότητα των παραγόντων που βοήθησαν στην αντιμετώπιση των εμποδίων κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ, κρίθηκαν ως σημαντικοί οι εξής:

- Δέχθηκα υποστήριξη από το οικογενειακό μου περιβάλλον (M=3,72, TA=1,144),
- Οι προσδοκίες των διαχειριστών του σχολείου μου για το πόση δουλειά μπορώ να επιτύχω ήταν δίκαιες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (M=3,51, TA=1,115),
- Ένιωθα άνετα χρησιμοποιώντας τα τεχνολογικά εργαλεία που απαιτούνται για την τηλεκαίδευση (M=3,50, TA=1,035),
- Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου συνεργάζονταν τακτικά μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης (M=3,42, TA=1,154),
- Αισθάνθηκα την εκτίμηση/αναγνώριση από τη διοίκηση του σχολείου μου για το εκπαιδευτικό μου έργο την περίοδο της τηλεκαίδευσης λόγω πανδημίας (M=3,34, TA=1,170),
- Οι διαχειριστές του ηλεκτρονικού συστήματος στο σχολείο μου είχαν επικοινωνήσει με τους εκπαιδευτικούς με σαφή και έγκαιρο τρόπο κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εξΑΕ (M=3,25, TA=1,052),
- Αισθάνθηκα επιτυχής στη στήριξη της κοινωνικής / συναισθηματικής ευεξίας των μαθητών μου κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου της τηλεκαίδευσης (M=3,19, TA=1,070),

- *Αισθάνθηκα επιτυχής στη στήριξη της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών μου κατά τη διάρκεια της εξΑΕ (M=3,08, TA=1,079).*

Αναφορικά με το βαθμό διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών στη βάση του αν υπηρετούν σε μονάδες γενικής ή ειδικής αγωγής, εξετάστηκε η διαφορά των διαμέσων των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Προκειμένου να προσδιοριστεί ποιο τεστ θα χρησιμοποιηθεί, διεξήχθη αρχικά έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov, το οποίο έδειξε πως τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0.05$) και ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ. Καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα (γενική / ειδική αγωγή) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney (το αντίστοιχο του παραμετρικού τεστ Independent samples t-test), με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τον έλεγχο $\alpha=0,05$.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής διαπιστώθηκαν ως προς:

- στον χαρακτήρα της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας ($p=0.025$),
- στα προβλήματα σχετικά με τη σταθερή πρόσβαση στο Διαδίκτυο ($p=0.016$),
- στα προβλήματα στη χρήση τηλεφώνων, φορητών υπολογιστών, tablet ή άλλων συσκευών για εξΑΕ ($p=0.015$),
- στα προβλήματα στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και άλλων συμπληρωματικών μέσων για εξ αποστάσεως επικοινωνία ($p=0.032$),
- στον χρόνο που αφιερώθηκε για τον έλεγχο εργασιών των μαθητών ($p=0.007$).

Εν συνεχεία εξετάστηκε η ύπαρξη διαφοροποίησης μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων βάση του φύλου. Καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα (άντρας / γυναίκα) χρησιμοποιήθηκε και πάλι το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τον έλεγχο $\alpha=0,05$. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών διαπιστώθηκαν ως προς:

- τα προβλήματα αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή μαθημάτων εξΑΕ ($p=0,049$),
- το αν οι διαχειριστές του ηλεκτρονικού συστήματος στο σχολείο είχαν επικοινωνήσει με τους εκπαιδευτικούς με σαφή και έγκαιρο τρόπο κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εξΑΕ ($p=0,010$),
- το αν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο συνεργάζονταν τακτικά μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης ($p=0,038$),
- το αν αισθάνονται την εκτίμηση/αναγνώριση από τη διοίκηση του σχολείου για το εκπαιδευτικό τους έργο την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης λόγω πανδημίας ($p=0,022$).

Εν συνεχεία εξετάστηκε η ύπαρξη διαφοροποιήσεων σε σχέση με την ηλικία των ερωτηθέντων. Καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει πάνω από δύο επίπεδα χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis (αντίστοιχο του παραμετρικού τεστ one-way Anova), με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τον έλεγχο $\alpha=0,05$.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ερωτηθέντων διαφορετικών ηλικιών διαπιστώθηκαν ως προς:

- την διοργάνωση διαδικτυακών εξετάσεων ($p=0,004$),
- ασαφείς οδηγίες ($p=0,018$).

Εν συνεχεία εξετάστηκε η ύπαρξη διαφοροποιήσεων σε σχέση με την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων. Καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει πάνω από δύο επίπεδα χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis (αντίστοιχο του

παραμετρικού τεστ one-way Ανοva), με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τον έλεγχο $\alpha=0,05$.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ερωτηθέντων με διαφορετική προϋπηρεσία διαπιστώθηκαν ως προς:

- τα προβλήματα στη χρήση τηλεφώνων, φορητών υπολογιστών, tablet ή άλλων συσκευών για εξΑΕ ($p=0,048$),
- ως προς τη συναδελφικότητα (κατανόηση, υποστήριξη, συνεργασία ή άλλο) ($p=0,028$),
- ως προς τις οδηγίες από τη διεύθυνση σχολείου ($p=0,008$).

Συζήτηση Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

Ερ.1: Ποια ήταν τα εμπόδια με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν κλήθηκαν να διδάξουν διαδικτυακά και πώς τα ιεραρχούν/αξιολογούν;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεώρησαν δύσκολη τη μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και τη μεταφορά της διδασκαλίας τους σε online περιβάλλοντα, καθώς υποστηρίζουν πως απαιτούσε περισσότερο χρόνο για προετοιμασία σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία, ότι ήταν δύσκολο να διασφαλίσει τη προστασία της ταυτότητας και των προσωπικών δεδομένων των δικών τους και των μαθητών τους, ότι η επικοινωνία με γονείς και μαθητές ήταν δύσκολη την περίοδο της πανδημίας, καθώς και ότι η εφαρμογή της εξΑΕ δημιούργησε στρες.

Επιπρόσθετα προβλήματα που παρατηρήθηκαν ήταν εξασφάλιση ή/και διατήρηση της διάθεσης των μαθητών για συμμετοχή στα διαδικτυακά μαθήματα, η σταθερή πρόσβαση στο Διαδίκτυο και η χρήση των ΤΠΕ, η διαχείριση του γενικότερου άγχους από τον εγκλεισμό (καραντίνα) σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης, η επικοινωνία με τους μαθητές, η αξιολόγηση των μαθητών μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η ανταλλαγή υλικού αξιολόγησης με τους μαθητές, καθώς και η δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας/συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων, εκπαιδευτικών.

Εκτός των παραπάνω, κρίθηκαν ως σημαντικά προβλήματα που σχετίζονται με τον χρόνο που αφιερώθηκε στην προετοιμασία του υλικού ή της διδασκαλίας και τον έλεγχο εργασιών των μαθητών, την κατανόηση του περιεχομένου από μέρους των μαθητών, την ισορροπία επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, η οργάνωση εξετάσεων και η απουσία μαθητών. Επίσης, διαπιστώθηκε πως δεν διοργανώθηκαν εγκαίρως σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα, έτσι ώστε να αξιοποιήσουν αποδοτικότερα μεθόδους και εργαλεία για την εξΑΕ, καθώς και ότι γονείς και μαθητές ζητούσαν τη συνδρομή των εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνικής φύσεως. Αντίθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμόσουν την εξΑΕ, γεγονός που συνάδει και με την έρευνα των Σταχτέας & Σταχτέας (2020), ενώ παράλληλα δε διαπιστώθηκαν προβλήματα συνεννόησης με τη διοίκηση του σχολείου και τις οδηγίες από τη διεύθυνση σχολείου.

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά προβλήματα όσον αφορά στη μετάβαση από τη δια ζώσης στην online διδασκαλία, στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, στον χρόνο που απαιτείται για την προετοιμασία του υλικού και τη διδασκαλία. Η μετάβαση στην ΕΑΔ απαιτεί επανασχεδιασμό της διδασκαλίας και του υλικού και αυτό απαιτεί χρόνο και δεξιότητες, καθώς και κατάλληλο περιεχόμενο, σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται από

διάφορους μελετητές (Code et al., 2020; Daniel, 2020; Verma & Priyamvada, 2020; Flack et al., 2020; Yang, 2020).

Η διαδικασία αυτή, επομένως, δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς, ιδίως με δεδομένο ότι δεν είχαν βοήθεια από τον αρμόδιο φορέα, σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζονται και από τους Kraft et al., (2020), τους Aguilera και Nightengale-Lee (2020) και τον Zhang (2020), και παρά το γεγονός ότι διέθεταν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, σε αντίθεση με τα όσα υποστηρίζονται από τους Kraft et al. (2020), τους van der Spoel et al. (2020) και τον Yang (2020). Αυτό μπορεί επίσης να οφείλεται και στον επείγοντα χαρακτήρα αυτής της μετάβασης και στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τον απαιτούμενο χρόνο να προετοιμαστούν κατάλληλα, σε συνδυασμό με τις ελλειπείς υποδομές σε επίπεδο τεχνολογίας (Alhumaid et al., 2020; Alea et al., 2020; Todd, 2020; Verma & Priyamvada, 2020; Kraft et al., 2020; Yang, 2020; Zhang, 2020). Ένα γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι πως το 72,6% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άνω των 50 ετών, όπως αναφέρει στην έρευνα του και ο ποσοστό που βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με την έρευνα του και ο Αναστασιάδης (2020).

Άλλα προβλήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τη συναισθηματική και τεχνολογική υποστήριξη των μαθητών και των γονέων (Talidong & Toquero, 2020; Zhang, 2020; Verma & Priyamvada, 2020), κάτι το οποίο οδηγεί σε νέους ρόλους από μέρους των εκπαιδευτικών (Zhang, 2020; König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020) γιατί «αν και οκτώ στα δέκα νοικοκυριά έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, λιγότεροι από τους μισούς πολίτες διαθέτουν βασικές γνώσεις ΤΠΕ» (Αναστασιάδης 2020), με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρέχουν την παρούσα περίοδο επαρκή υποστήριξη στα παιδιά τους όσον αφορά τα διαδικτυακά περιβάλλοντα εξΑΕ. Όλα τα παραπάνω δημιούργησαν στρες στους εκπαιδευτικούς. Η δημιουργία ενός αγχωτικού περιβάλλοντος εξαιτίας όλων των παραπάνω έχει αναφερθεί και από τους Kraft et al. (2020).

Ερ.2: Ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που βοήθησαν στην αντιμετώπιση των εμποδίων κατά την εφαρμογή της επείγουσας διαδικτυακής εκπαίδευσης;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεώρησαν πως το οικογενειακό περιβάλλον τους ήταν εκείνο που σε μεγάλο βαθμό τους παρείχε υποστήριξη, ενώ αντίθετα ο αρμόδιος φορέας δεν προσέφερε χρήσιμη ενημέρωση και επιμόρφωση για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών/τριων τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά για τις προσδοκίες και την εκτίμηση/αναγνώριση της προσπάθειας τους από μέρους της διοίκησης του σχολείου για τη χρήση των εργαλείων που απαιτούνται για την τηλεεκπαίδευση, για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αλλά και συνολικά τη συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών/τριων τους. Παρατηρείται, επομένως, πως οι εκπαιδευτικοί βασίστηκαν περισσότερο στο οικογενειακό περιβάλλον/ συγγενικά πρόσωπα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, σε αντίθεση με πόρους από την κεντρική διοίκηση, καθώς και από τη διοίκηση του σχολείου και τους συναδέλφους. Το εύρημα αυτό συνάδει με το εύρημα των Alea et al. (2020) σχετικά με την ύπαρξη μηχανισμών υποστήριξης στη σχολική μονάδα, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξΑΕ.

Ερ.3: Πώς διαφοροποιούνται τα παραπάνω ερωτήματα μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής;

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως υπάρχουν ελάχιστες διαφορές μεταξύ των απόψεων που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά στον χαρακτήρα της επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας, στα προβλήματα σχετικά με τη σταθερή πρόσβαση στο Διαδίκτυο, στα προβλήματα στη χρήση τηλεφώνων, φορητών υπολογιστών, tablet ή άλλων συσκευών για εξΑΕ, στα προβλήματα στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και άλλων συμπληρωματικών μέσων για εξ αποστάσεως επικοινωνία, καθώς και στον χρόνο που αφιερώθηκε για τον έλεγχο εργασιών των μαθητών. Οι διαφορές αυτές, επομένως, αφορούν περισσότερο την πρόσβαση και χρήση των ΤΠΕ. Ενδεχομένως, αυτές οι διαφορές να οφείλονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών που φοιτούν στην Ειδική Αγωγή, αλλά και στο ότι οι καταστάσεις κρίσεων ενδεχομένως να οδηγήσουν σε περιορισμό, αν όχι σε καταπάτηση, των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες ("Right to Education", 2020). Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί πως στο δείγμα της έρευνας μας δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής.

Προεκτάσεις – Επιπτώσεις της Έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι από τις πρώτες που μελετά τα προβλήματα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην Ελλάδα όσον αφορά στην εφαρμογή της κατεπείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας κατά την διάρκεια της 1^{ης} φάσης της πανδημίας και το κλείσιμο των σχολείων την Άνοιξη του 2020.

Επομένως, η εργασία αυτή συνεισφέρει στον εμπλουτισμό των εμπειρικών μελετών για την Ελλάδα. Υπό αυτό το πρίσμα, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος και σε συγκριτικό επίπεδο, μεταξύ των σχολικών ετών 2019-2020 και 2020-2021, δηλαδή τις δύο φάσεις της πανδημίας στη χώρα μας και των αντίστοιχων *lockdown*. Επιπλέον, στη συνεισφορά της παρούσας εργασίας μπορεί να συνυπολογισθεί και η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου που μελετά τα προβλήματα των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ σε καταστάσεις κρίσεων.

Σε πρακτικό επίπεδο, από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε η ανάγκη κατάρτισης ενός ολοκληρωμένου και συνεκτικού σχεδίου εξΑΕ σε περιόδους κρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη στον αρχικό σχεδιασμό του, τους τρόπους αντιμετώπισης των πιθανών εμποδίων και προβλημάτων που ανέδειξε η παρούσα έρευνα αλλά και άλλες συναφείς έρευνες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Το σχέδιο αυτό θα πρέπει να δημιουργηθεί έπειτα από διαβούλευση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών, λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές, ψυχολογικές και τεχνολογικές ανάγκες, τόσο των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων/κηδεμόνων, αλλά και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών.

Ενώ, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην απρόσκοπτη πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα και εργαλεία για την εξΑΕ, στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, αλλά και στην παροχή υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς από τον αρμόδιο φορέα, μέσω οδηγιών, παραδειγμάτων και καλών πρακτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.

- Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E., & Habes, M. (2020). COVID-19 & Elearning: Perceptions & Attitudes of Teachers Towards E-Learning Acceptance in The Developing Countries. *Multicultural Education*, 6(2), 100-115.
- Artzt, M. (2020). Teachers Reflect on The Experience Of Online Learning During COVID-19. Ανακτήθηκε από: <https://www.wufl.org/news/2020/05/29/teachers-reflect-on-the-experience-of-online-learning-during-covid-19/>
- Bacon-Shone, J. (2015). *Introduction to Quantitative Research Methods*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419-431. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>.
- Creswell, W.J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96. doi: 10.1007/s11125-020-09464-3.
- David, F. (2020). COVID-19 - Online learning: A teachers' perspective. Ανακτήθηκε από: <https://www.techuk.org/insights/opinions/item/17240-covid-19-online-learning-a-teachers-perspective>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology*, 49(1), 5-22. doi:10.1177/0047239520934018.
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Margetts, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- International Baccalaureate Organization (2020). Online learning, teaching and education continuity planning for schools. Ανακτήθηκε από: <https://www.ibo.org/globalassets/news-assets/coronavirus/online-learning-continuity-planning-en.pdf>
- Ishmael, K., Heiser, R., & Payne, J. (2020). *Pandemic Planning for Distance Learning: Scenarios and Considerations for PreK–12 Education Leaders*. Ανακτήθηκε από: <https://d1y8sb8igg2f8e.cloudfront.net/documents/Pandemic Planning for Distance Learning Scenarios and Considerations for Pre FrNYXy8.pdf>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. doi:10.1080/02619768.2020.1809650.
- Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2020). *Sustaining a Sense of Success: The Importance of Teacher Working Conditions During the COVID-19 Pandemic*. EdWorkingPaper, Annenberg Institute, Brown University, <https://doi.org/10.26300/35nj-v890>.
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: Guilford Publications.
- MacMahon, S., Leggett, J., & Carroll, A. (2020). Promoting individual and group regulation through social connection: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 353-363.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S. & Kermanidis, K. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering Research and Science*. 10.24018/ejers.2020.0.CIE.2305
- Osborne, J. W. (2008). *Best Practices in Quantitative Methods*. New York: Sage.
- Rajhans, V., Rege, S., Memon, U., & Shinde, A. (2020). Adopting a modified Delphi technique for revisiting the curriculum: a useful approach during the COVID-19 pandemic. *Qualitative Research Journal*, 20(4), 373-382. <https://doi.org/10.1108/ORJ-05-2020-0043>.
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic*. Annotated resources for online learning. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>
- Ribeiro, R. (2020). *Teacher experiences: teaching adults English during the Covid-19 pandemic*. Ανακτήθηκε από: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/07/02/teacher-experiences-teaching-adults-english-covid-19/>

- Right to Education (2020). *Education in emergencies*. Ανακτήθηκε από: <https://www.right-to-education.org/issue-page/education-emergencies>
- Siyam, N. (2018). Special Education Teachers' Perceptions on Using Technology for Communication Practices. *Journal for Researching Education Practice and Theory*, 1(2), 6-18.
- Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine Teachers' Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 573-579. doi: 10.1080/15325024.2020.1759225.
- Telli, E. (2020). *Distance Learning Experiences of Teachers During Covid-19 Process*. Ανακτήθηκε από: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/distance-learning-experiences-teachers-during-covid-19-process>
- Todd, R. W. (2020). Teachers' Perceptions of the Shift from the Classroom to Online Teaching. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 4-16.
- USC Rossier School of Education (2020). Supporting online learning in a time of pandemic. Ανακτήθηκε από: <https://rossier.usc.edu/files/2020/04/report-supporting-online-learning-during-pandemic.pdf>
- 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*, 43(4), 623-638. doi: 10.1080/02619768.2020.1821185.
- Verma, G., & Priyamvada (2020). COVID-19 and Teaching: Perception of School Teachers on Usage of Online Teaching Tools. *MuktShabd Journal*, IX(VI), 2492-2503.
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5), 311-319.
- World Bank's EdTech Team (2020). *Remote learning, distance education and online learning during the COVID19 pandemic: A Resource List by the World Bank's EdTech Team*. Ανακτήθηκε από: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/964121585254860581/pdf/Remote-Learning-Distance-Education-and-Online-Learning-During-the-COVID19-Pandemic-A-Resource-List-by-the-World-Banks-Edtech-Team.pdf>
- Yang X. (2020). Teachers' Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China. *ECNU Review of Education*, <https://doi.org/10.1177/2096531120922244>.
- Zhang, T. (2020). Learning from the emergency remote teaching learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. *ResearchSquare*, 3 (4), 739-744. doi: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40889/v1>.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 53-80). Πάτρα: ΕΑΠ
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 92-105.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός.
- Μουζάκης, Χ., Κουτρομάνος, Γ., & Τσώλη, Κ. (2021). Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας: Πεποιθήσεις και Εμπειρίες Εκπαιδευτικών. Στο Θ. Μπράττισης (Επ.) *Τόμος Πρακτικών 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» Φλώρινα (online), 14-16 Μαΐου 2021* (σσ. 108-115). Ηλεκτρονική έκδοση. Διαθέσιμο στο: <https://www.etpe.gr/conf/?cid=38>
- Νικολαΐδου, Ν., & Κώστας, Α. (2021). Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Επείγουσα Διαδικτυακή Διδασκαλία εν μέσω Πανδημίας: Απόψεις Εκπαιδευτικών Ν. Θεσσαλονίκης. Στο Θ. Μπράττισης (Επ.) *Τόμος Πρακτικών 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» Φλώρινα (online), 14-16 Μαΐου 2021* (σσ. 82-89). Ηλεκτρονική έκδοση. Διαθέσιμο στο: <https://www.etpe.gr/conf/?cid=38>

- Παπάζογλου, Θ., Κώστας, Α., & Σοφός, Α. (2021). Η σχολική μονάδα κατά την Επείγουσα Διαδικτυακή Εκπαίδευση: μελέτη περίπτωσης του δημοτικού σχολείου Καλάμου Αττικής. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επ.) *Τόμος Πρακτικών 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» Φλώρινα (online), 14-16 Μαΐου 2021* (σσ. 100-1007). Ηλεκτρονική έκδοση. Διαθέσιμο στο: <https://www.etpe.gr/conf/?cid=38>
- Παράσχου, Β., Κρητικός, Γ., & Κώστας, Α. (2021). Σύγχρονη & Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την 1η φάση της Πανδημίας λόγω COVID-19: Συμπεράσματα από το Ταχύρρυθμο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επ.) *Τόμος Πρακτικών 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» Φλώρινα (online), 14-16 Μαΐου 2021* (σσ. 42-57). Ηλεκτρονική έκδοση. Διαθέσιμο στο: <https://www.etpe.gr/conf/?cid=38>
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>.
- Χρυσοστόμου, Α. (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την προσωρινή απαγόρευση λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού COVID-19*. Μεταπτυχιακή διπλωματική Εργασία ΔΠΜΣ Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων. Ανακτήθηκε από: <https://edutech-thesis.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/207/2020/08/COVID1.pdf>

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Ενότητα Ι. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Αντρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία

Έως 30	
31-40	
41-50	
51-60	
61 και άνω	

3. Προϋπηρεσία

0-5	
6-10	
11-15	
16-20	
21 και άνω	

4. Κατά το σχ. έτος 2019-2020 υπηρέτησα στην:

Γενική αγωγή	
Ειδική αγωγή	

Ενότητα ΙΙ. Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς τα εμπόδια τα οποία αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας

5. Η αναστολή λειτουργίας των σχολείων οδήγησε στην εφαρμογή επείγουσας διαδικτυακής διδασκαλίας. Ο χαρακτήρας της ήταν:

Υποχρεωτικός	
Προαιρετικός	
Δεν μπορώ να πω με βεβαιότητα	

6. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφάρμοσα ήταν κυρίως:

Σύγχρονη	
Ασύγχρονη	
Μεικτή	

7. Οι πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης που χρησιμοποίησα ήταν κυρίως:

Οι προτεινόμενες από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ)	
Άλλες	

8. Για την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης και την χρήση διαδικτυακών εργαλείων συμβουλευτήκα σχετικές οδηγίες χρήσης ή ανακοινώσεις του ΥΠΑΙΘ.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

9. Θεωρείτε ότι ήταν εύκολη η μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην ηλεκτρονική εξ αποστάσεως;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

10. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτούσε περισσότερο χρόνο για προετοιμασία σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είχατε τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να εφαρμόσετε εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

12. Πόσο δύσκολη ήταν η μεταφορά της διδασκαλίας σας σε online περιβάλλον;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

13. Ήταν δύσκολο να διασφαλίσετε τη προστασία της ταυτότητας και των προσωπικών δεδομένων, δικών σας και των μαθητών σας;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

14. Η επικοινωνία με γονείς και μαθητές ήταν εύκολη την περίοδο της πανδημίας (Σχ. έτος 2019-20);

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

15. Γονείς και μαθητές ζητούσαν τη συνδρομή σας σε θέματα τεχνικής φύσεως (σύνδεση στο διαδίκτυο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, χρήση πλατφόρμας, κωδικοί πρόσβασης, ανάρτηση υλικού, κ.ά.);

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

16. Σε ποιο βαθμό το σχολείο-ΥΠΑΙΘ σας βοήθησε μέσω εκπαιδευτικών σεμιναρίων / επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε να μπορείτε να χρησιμοποιήσετε online μεθόδους και εργαλεία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

17. Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μου δημιούργησε στρες.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

18. Πόσο σημαντικά θεωρώ ότι ήταν τα παρακάτω προβλήματα για τον εκπαιδευτικό κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σχ. έτος 2019-20) την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ);

	1	2	3	4	5
1. Προβλήματα αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή μαθημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης					
2. Προβλήματα κατά την επικοινωνία με τους μαθητές					
3. Προβλήματα σχετικά με τη σταθερή πρόσβαση στο Διαδίκτυο					
4. Προβλήματα στη χρήση τηλεφώνων, φορητών υπολογιστών, tablet ή άλλων συσκευών για εξ αποστάσεως εκπαίδευση					

5. Προβλήματα στη χρήση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης					
6. Προβλήματα στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και άλλων συμπληρωματικών μέσων για εξ αποστάσεως επικοινωνία (π.χ. κοινωνικά δίκτυα, Instantmessaging, viber, κ.ά.)					
7. Προβλήματα στην ανταλλαγή υλικού αξιολόγησης με τους μαθητές					
8. Προβλήματα σχετικά με την εξασφάλιση ή/και διατήρηση της διάθεσης των μαθητών για συμμετοχή στα διαδικτυακά μαθήματα					
9. Προβλήματα αναφορικά με την ξαφνική μετάβαση από τη διαζώσης διδασκαλία στην ηλεκτρονική τάξη					
10. Προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση του γενικότερου άγχους από τον εγκλεισμό (καραντίνα), σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης					
11. Προβλήματα σχετικά με την τήρηση των προθεσμιών όπως ορίζονταν από τους διαχειριστές του σχολείου					
12. Προβλήματα στη δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας/συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων, εκπαιδευτικών					
13. Προβλήματα σχετικά με την οικοδόμηση θετικού και υποστηρικτικού κλίματος με τους μαθητές					
14. Προβλήματα στη διαθεσιμότητα των μαθητών (σύμπτωση ωρών, επικαλύψεις στο πρόγραμμα)					
15. Προβλήματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου					
16. Προβλήματα συνεννόησης με τη διοίκηση του σχολείου					
17. Προβλήματα στην επικοινωνία με τον σχολικό σύμβουλο (απουσία, κακή επικοινωνία ή άλλο)					

19. Σε ποιο βαθμό κρίνετε σημαντικά τα παρακάτω προβλήματα που αντιμετωπίσατε κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ);

	1	2	3	4	5
1. Χρόνος που αφιερώθηκε για τον έλεγχο εργασιών των μαθητών					
2. Κατανόηση περιεχομένου από τους μαθητές					
3. Απαντήσεις από τους μαθητές (τρόπος, μορφή, μέσο ή περιεχόμενο τους)					
4. Προετοιμασία δραστηριοτήτων αφόρμησης					
5. Χρόνος που αφιερώθηκε στη διδασκαλία					
6. Χρόνος που αφιερώθηκε στην προετοιμασία του υλικού ή της διδασκαλίας					
7. Σαφήνεια διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικής αξιολόγησης					
8. Διοργάνωση διαδικτυακών εξετάσεων					
9. Υποβολή εργασιών από τους μαθητές					
10. Δυνατότητα χρήσης προγραμμάτων ή πλατφορμών					
11. Απουσία μαθητών					
12. Βεβαιότητα σχετικά με την ορθή χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας					
13. Ζητήματα σχετικά με το εύρος ζώνης (ευρυζωνικότητα) του Διαδικτύου					
14. Ζητήματα υπολογιστή ή άλλης συσκευής					

15. Συνεννόηση με μαθητές					
16. Ζητήματα απορρήτου και ιδιωτικότητας					
17. Ισορροπία επαγγελματικής/οικογενειακής ζωής					
18. Συναδελφικότητα (συναδελφική κατανόηση, υποστήριξη, συνεργασία ή άλλο)					
19. Οδηγίες από διεύθυνση σχολείου					
20. Δεν ήταν ξεκάθαρο τι αναμενόταν να κάνω					

20. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι σας βοήθησαν ώστε να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας(1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ);

	1	2	3	4	5
1. Ο αρμόδιος φορέας είχε κοινοποιήσει σαφείς οδηγίες σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία					
2. Οι διαχειριστές του ηλεκτρονικού συστήματος στο σχολείο μου είχαν επικοινωνήσει με τους εκπαιδευτικούς με σαφή και έγκαιρο τρόπο κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης					
3. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου συνεργάζονταν τακτικά μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης					
4. Οι προσδοκίες των διαχειριστών του σχολείου μου για το πόση δουλειά μπορώ να επιτύχω ήταν δίκαιες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου					
5. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατάφερα να εξισορροπήσω την εργασία μου με τις άλλες ευθύνες μου στο σπίτι					
6. Δέχτηκα υποστήριξη από το οικογενειακό μου περιβάλλον					
7. Αισθάνθηκα επιτυχής στη στήριξη της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών μου κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης					
8. Αισθάνθηκα επιτυχής στη στήριξη της κοινωνικής / συναισθηματικής ευεξίας των μαθητών μου κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου της τηλεεκπαίδευσης					
9. Ένιωθα άνετα χρησιμοποιώντας τα τεχνολογικά εργαλεία που απαιτούνται για την τηλεεκπαίδευση.					
10. Αισθάνθηκα την εκτίμηση/αναγνώριση από τη διοίκηση του σχολείου μου για το εκπαιδευτικό μου έργο την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης λόγω πανδημίας					
11. Οι μαθητές μου είχαν τα τεχνολογικά εργαλεία που χρειάζονταν για να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση					
12. Ο αρμόδιος φορέας (ΥΠΑΙΘ, ΔΔΕ, ΙΕΠ ή άλλος) είχε προσφέρει χρήσιμη πληροφόρηση για τη διδασκαλία εξ αποστάσεως.					
13. Ο αρμόδιος φορέας πρόσφερε χρήσιμη ενημέρωση/επιμόρφωση για την υποστήριξη της κοινωνικής / συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών μου κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης για το σχ. έτος 2019-20					