



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ & ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ  
ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ  
ΠΙΜΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΛΟΓΟΣ & ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αναπληρωτές καθηγητές και νέες τεχνολογίες στη Μέση Εκπαίδευση:

Από τη διά ζώσης στη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση

" Substitute Teachers and Emerging Technologies in Secondary  
Education: Transitioning from Face-to-Face to Contemporary  
Synchronous and Asynchronous Learning"

Ζαχαρένια Περτσιλή

Επιβλέπουσα: κα Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια

Βαθμολογητές: κος Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

κα Σιδηροπούλου Χριστίνα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό

Πτολεμαΐδα, 2023

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτού του όμορφου ταξιδιού θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές και τις καθηγήτριές μου, για τις γνώσεις και δεξιότητες που μου παρείχαν. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Ντίνα Κωνσταντίνο, Καθηγητή, και Σιδηροπούλου Χριστίνα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, οι οποίοι/ες ως επιβλέποντες /ουσες, αλλά και ως εκπαιδευτές με βοήθησαν στην ολοκλήρωση των σπουδών μου. Ιδιαίτερα όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κύρια Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια, για την υποστήριξή της, την ενθάρρυνση και τις γνώσεις της. Είναι μεγάλη μου χαρά που τη γνώρισα γιατί εκτός από εξαιρετική καθηγήτρια είναι και ξεχωριστός άνθρωπος.

Θερμές ευχαριστίες επίσης, απευθύνω στους/στις συνάδελφους που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω βαθιά την οικογένειά μου για την αμέριστη υποστήριξή τους, την υπομονή και την κατανόησή τους.

Ζαχαρένια Περτσιλή

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ως σκοπός της παρούσας έρευνας ορίζεται η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την οποία κλήθηκαν να εφαρμόσουν, και εφάρμοσαν, κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία η συγκεκριμένη έρευνα καλείται να απαντήσει είναι τα ακόλουθα: 1. Ποια από τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας γνωρίζουν και αξιοποιούν οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας; 2. Για ποιους λόγους και με ποια συχνότητα οι αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας; 3. Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά / δυσκολίες κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; 4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία;

Για τη διερεύνηση αυτή ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, η διανομή του οποίου έγινε ηλεκτρονικά. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Οκτώβριο 2020 ως Ιανουάριο 2021. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά εκατόν δεκατέσσερις (114) αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, από όλη την ελληνική επικράτεια. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι αν και η μετάβαση από τη δια ζώσης παραδοσιακή διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπήρξε ξαφνική, οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους ανταποκρίθηκαν γρήγορα και αποτελεσματικά, είχαν δυνατότητα πρόσβασης σε κατάλληλες για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους δομές και δεν αντιμετώπισαν σημαντικά εμπόδια. Ωστόσο, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένες/οί σε σημαντικό βαθμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών εμφανίστηκαν επιφυλακτικές/οί σχετικά με τη συνέχιση εφαρμογής και της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης από απόσταση στα ελληνικά σχολεία.

**Λέξεις κλειδιά:** αναπληρώτρια/αναπληρωτής εκπαιδευτικός, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη, ασύγχρονη

## ABSTRACT

The purpose of this research is defined as the investigation of the attitudes and perceptions of substitute teachers in secondary education regarding the necessity and utility of distance education, which they were called upon to implement and applied during the Covid-19 pandemic. Specifically, the research questions that this study aims to answer are as follows: 1. Which synchronous and asynchronous online communication tools are known and utilized by substitute educators to support the educational process? 2. For what reasons and with what frequency did substitute educators implement distance education during the pandemic? 3. What are the positive and negative consequences encountered during the implementation of distance education? 4. To what extent do they continue to implement distance education after the pandemic?

To conduct this investigation, a structured questionnaire was used as a research tool, which was distributed electronically. Data collection took place from October 2020 to January 2021. The sample consisted of a total of one hundred and fourteen (114) substitute secondary education teachers of various specialties across Greece. The analysis of the results revealed that although the transition from traditional face-to-face teaching to distance education was sudden, the majority of substitute teachers responded quickly and effectively. They had access to suitable structures to support their teaching and did not encounter significant obstacles. However, despite their familiarity with the use of new technologies to a significant extent, they expressed reservations regarding the continued implementation and integration of distance education in Greek schools.

**Keywords:** substitute teacher, Secondary Education, distance education, synchronous, asynchronous."

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΠΙΝΑΚΩΝ & ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο.....	11
Ο θεσμός της/του αναπληρώτριας/τή εκπαιδευτικού .....	11
1.1 Νομοθετικό πλαίσιο .....	11
1.1.1 Η περίοδος πριν το 1929.....	11
1.1.2 Η περίοδος μεταξύ 1929 και 1949 .....	14
1.1.3 Η περίοδος 1949 έως και το 1970.....	17
1.1.4 Η περίοδος από το 1970 έως το 1985.....	20
1.1.5 Η περίοδος 1985 έως 1997/1999.....	22
1.1.6 Η περίοδος από το 1997/1999 έως και τις μέρες μας .....	25
1.1.7 Πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις.....	28
1.2 Η κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση σήμερα .....	29
1.3 Αναπληρωτές/τριες Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	35
Εκπαίδευση .....	35
2.1 Ορισμοί – Εννοιολογική προσέγγιση .....	35
2.2 Τύποι εκπαίδευσης .....	36
2.3 Δια ζώσης (εκ του σύνεγγυς) εκπαιδευτική διαδικασία .....	38
2.4 Εξ Αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία .....	40
2.4.2 Μορφές λειτουργίας και εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	43
2.4.3 Μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ .....	44
2.4.4 Πλεονεκτήματα / Μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	48
2.5 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης στην Ελλάδα .....	50
2.6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	59
Μεθοδολογία έρευνας .....	59
<b>3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....</b>	<b>59</b>

3.2 Ορισμός πληθυσμού, δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας.....	59
3.3 Ερευνητική διαδικασία.....	60
3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	60
3.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου .....	63
3.6 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	63
3.7 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	79
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	99

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΠΙΝΑΚΩΝ & ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία.....	64
Γράφημα 2. Κατοχή ή μη και είδος πιστοποίησης.....	66
Γράφημα 3. Ευκαιρία για πολυμεσικές εφαρμογές που σχολείο δεν είχαν δυνατότητα, λόγω έλλειψης υποδομών.....	75
Γράφημα 4. Άποψη για τη συμβολή της προσωπικής επαφής στην εξ αποστάσεως και τη δια ζώσης εκπαίδευση.....	76
Γράφημα 5. Άποψη για ένταξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.....	77
Διάγραμμα 1. Σχηματική απεικόνιση εκπαιδευτικών επιλογών βάσει ν. 1566/1985.....	22
Διάγραμμα 2. Περιοχή όπου υπηρέτησε το δείγμα κατά το σχολικό έτος 2019-2020.....	66
Διάγραμμα 3. Απόψεις για την επάρκεια της πιστοποίησης.....	67
Πίνακας 1. Εκπαιδευτικοί στη Στοιχειώδη Εκπαίδευση.....	18
Πίνακας 2. Εκπαιδευτικοί στη Μέση Εκπαίδευση.....	18
Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος βάσει φύλου.....	62
Πίνακας 4. Κατανομή δείγματος βάσει ηλικίας.....	63
Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος βάσει των τίτλων σπουδών.....	63
Πίνακας 6. Κατηγορία ΠΕ.....	64
Πίνακας 7. Επίπεδο γνώσεων για τις νέες τεχνολογίες.....	67
Πίνακας 8. Εμπειρία συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	68
Πίνακας 9. Βαθμός αποτελεσματικότητας σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	69
Πίνακας 10. Εφαρμογή εκπαίδευσης από απόσταση.....	69
Πίνακας 11. Μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	69
Πίνακας 12. Συχνότητα εφαρμογής σύγχρονης & ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	70
Πίνακας 13. Λόγοι εφαρμογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	71
Πίνακας 14. Πρόσβαση στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για υποστήριξη την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	72
Πίνακας 15. Πρόσβαση των μαθητριών/ών σε κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	72
Πίνακας 16. Άποψη για το υποστηρικτικό περιβάλλον της διαδικτυακής διδασκαλίας.....	73
Πίνακας 17. Αποδοχή γονέων και μαθητών.....	73
Πίνακας 18. Επηρεασμός από την έλλειψη επαφής με τα παιδιά.....	74
Πίνακας 19. Δυσκολίες στο σχεδιασμό των μαθημάτων.....	74
Πίνακας 20. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ευρηματικότητα.....	74
Πίνακας 21. Άποψη για τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών.....	75
Πίνακας 22. Εμπειρία από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά το κλείσιμο των σχολείων.....	77
Πίνακας 23. Εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα / μέλλον.....	78
Πίνακας 24. Επιμόρφωση στο μέλλον.....	78

Σχήμα 1. Η τετραδική σχέση των συντελεστών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	41
Σχήμα 2. Μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	42
Σχήμα 3. Διαδικασία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	43



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις προηγμένες χώρες, όπως αυτές της Σκανδιναβικής χερσονήσου και στην Αμερική, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί γεγονός και μια πραγματικότητα που συνδέεται με τη συνεχή εκπαίδευση και την απόκτηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ειδικότερα στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες του 21ου αιώνα.

Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η στροφή αυτή προς νέες κατευθύνσεις, επικυρώθηκε μέσω των εκθέσεων των διεθνών οργανισμών και των στελεχών της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και ερευνητών/τριών, οι οποίοι/ές έκαναν λόγο για ποιότητα στην εκπαίδευση και για αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική.

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα στην εκπαίδευση επιχειρήθηκε να γίνει σύνδεση με νέες μορφές εκπαίδευσης πέραν της τυπικής εκπαίδευσης και με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών. Ως αποτέλεσμα, το τοπίο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλάζει και όροι όπως εκπαίδευση, τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, μετασχηματίζονται στη νέα εποχή. Στην αλλαγή αυτή ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός, καθώς καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες που θα προάγουν το έργο τους, ενώ ταυτόχρονα θα προετοιμάζουν τις/τους μαθήτριες/ές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο εξελίσσεται και μεταλλάσσεται διαρκώς, ακολουθώντας τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των αναπληρωτριών/τών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την οποία κλήθηκαν να εφαρμόσουν, και εφάρμοσαν, κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε λόγω της επικαιρότητάς του κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης που βίωσε ολόκληρος ο πλανήτης. Στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί του συνόλου των βαθμίδων της εκπαίδευσης υποχρεώθηκαν, εντελώς ξαφνικά, να διδάξουν αποκλειστικά μέσω του διαδικτύου, δεδομένου ότι οι σχολικές μονάδες σε όλη την επικράτεια έκλεισαν για αρκετό χρονικό διάστημα. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη νέα μορφή μάθησης, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που αναγκάστηκαν και εφάρμοσαν

βοηθά να εντοπιστούν τα προβλήματα και δυσκολίες που προέκυψαν ώστε να μπορούν να ληφθούν μέτρα για διορθώσεις και βελτιώσεις στο μέλλον.

Με βάση τα παραπάνω η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διεξοδική ανάλυση των παρακάτω: Αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η ιστορική διερεύνηση και νομική ανάλυση του θεσμού της/του αναπληρώτριας/τή καθηγήτριας/τή. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται ορισμοί, όπως εκπαίδευση, δια ζώσης και εξ αποστάσεως, σύγχρονη και ασύγχρονη κτλ. και περιγράφεται ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και ο τρόπος με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο τρόπος επιλογής του δείγματος και η ερευνητική διαδικασία και παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα και τη παράθεση προτάσεων για την προέκταση της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

### Ο θεσμός της/του αναπληρώτριας/τή εκπαιδευτικού

#### 1.1 Νομοθετικό πλαίσιο

Ο θεσμός των αναπληρωτριών/τών εκπαιδευτικών δεν είναι νέο φαινόμενο, καθώς σχετική νομοθεσία εντοπίζεται από το 1929. Πιο ειδικά, κατά τα έτη 1929-1930 παρατηρείται μία σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη ενός νομοθετικού πλαισίου που αφορούσε στους/στις αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικούς.

Η περίοδος 1929-1930 καταγράφεται εθνικά και παγκοσμίως ως η μεγαλύτερη οικονομική ύφεση της σύγχρονης ιστορίας, κυρίως λόγω των επιπτώσεών της τόσο στην οικονομία όσο και στην κοινωνία ολόκληρη (Μπριόλα, 2019).

Από επισκόπηση της σχετικής -με το θεσμό των αναπληρωτριών/ών- νομοθεσίας, που πραγματοποίησαν οι Ανδρέου και Κουτούζης, (2002, σ.6), διέκριναν τις εξής περιόδους ανάπτυξής της: α) Πριν το 1929, β) Μεταξύ 1929 και 1949, γ) Την περίοδο 1949 έως και το 1970, δ) Από το 1970 έως το 1985, ε) Την περίοδο 1985 έως 1997/1999 και στ) Από το 1997/1999 έως και τις μέρες μας.

Στη συνέχεια, γίνεται μια συνοπτική ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου να παρουσιαστούν οι αλλαγές που συντελέστηκαν στο θεσμό της/του αναπληρώτριας/τή. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνιστούν προσπάθειες της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές πραγματικότητες και τις ανάγκες τις οποίες δημιουργούν, τόσο σε γνώση όσο και σε ειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Παπαδάκης, 2009, σ.100).

##### 1.1.1 Η περίοδος πριν το 1929

Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, από τις πρώτες προτεραιότητες του Ιωάννη Καποδίστρια υπήρξε και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η άμεση μόρφωση του λαού. Έτσι, από τα πρώτα Υπουργεία που ιδρύθηκαν το 1829 ήταν και το μετέπειτα Υπουργείο Παιδείας<sup>1</sup> με βασικό σκοπό τη φροντίδα της

---

<sup>1</sup> Με την επωνυμία Υπουργείον επί τοῦ δικαίου καὶ τῆς παιδείας γραμματεία (1829-1833).

στοιχειώδους εκπαίδευσης προκειμένου να διαμορφωθούν ηθικοί και πειθαρχημένοι πολίτες (Κυπριανός, 2015, σ.78).

Καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα παρατηρούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες αφορούσαν κατά κύριο λόγο στην πρακτική εκπαίδευση. Σημαντικότερες από αυτές ήταν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1880 με Υπουργό επί των Έκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίου Ἐκπαιδύσεως Γραμματεία τον Ανδρέα Αυγερινό της κυβέρνησης Κουμουνδούρου, του 1889 με Υπουργό το Γεώργιο Νικολάου-Ανδρέα Θεοτόκη, του 1895 με Υπουργό το Δημήτριο Πετρίδη και του 1899 με Υπουργό τον Αθανάσιο Ευταξία (Μπουζάκης, 2006, σ.42).

Μετά την Επανάσταση στο Γουδί (1909) και τον ερχομό του Ελευθερίου Βενιζέλου, τα νέα κοινωνικά στρώματα αστικά, εμπορευματικά και ναυτιλιακά προέβηκαν στην επιβολή της πολιτικής τους εξουσίας δημιουργώντας νέα κοινωνικά δεδομένα (Κρεμμυδάς, 2001). Μέσα από την πολιτική τους δρομολογήθηκαν μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και στην εκπαίδευση. Ο τόπος φαίνονταν έτοιμος για τη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Επτά<sup>2</sup>, πραγματικά πρωτοποριακά για την εποχή, νομοσχέδια, υποβλήθηκαν στη Βουλή από τον Υπουργό Παιδείας της Κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου Ιωάννη Τσιριμώκο, το 1913, με σκοπό τη ριζική ανόρθωση της ελληνικής κοινωνίας, η οποία δε θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί «χωρίς να μεταρρυθμισθῆ και η ελληνική εκπαίδευσις», όπως αναφέρεται στη Γενική Εισηγητική Έκθεση που συνέταξε ο Δημήτριος Γληνός (Μπουζάκης, 2006, σ.54).

Βασικοί προσανατολισμοί των συγκεκριμένων νομοσχεδίων, επισημαίνει η Φραγκουδάκη (2004, σ.28), ήταν οι εξής:

- *«Πραγματικά υποχρεωτική εκπαίδευση*
- *Πρακτική κατεύθυνση της ύλης*
- *Σύγχρονη παιδαγωγική*
- *Μόρφωση της γυναίκας*
- *Προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες της χώρας*
- *Στροφή προς τις θετικές επιστήμες*
- *Δημιουργία επαγγελματικής εκπαίδευσης».*

---

<sup>2</sup> «Περί Δημοτικής Εκπαιδύσεως», «Περί Μέσης Εκπαιδύσεως», «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδύσεως», «Περί μισθώσεως ιδιωτικών οικημάτων ως διδακτηρίων του κράτους», «Περί Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαιδύσεως», «Περί ιδρύσεως Διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαιδύσεως» και «Περί τροποποιήσεως άρθρων τινών του γμητ' νόμου Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών της Μέσης Εκπαιδύσεως»

Στις γενικές τους αρχές έθεταν τις βάσεις της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, και τα βασικά στοιχεία τους θα τα συναντήσουμε ξανά μισό αιώνα αργότερα στο νομοσχέδιο του 1964 (Φραγκουδάκη, 2004, σ.28).

Ωστόσο, τα επτά αυτά νομοσχέδια αν και συζητήθηκαν δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή. Υπήρξαν έντονες αντιδράσεις από τα φεουδαρχικά κατάλοιπα και τη συντηρητική αντιπολίτευση, από μέρος της ίδια της κυβερνητικής παράταξης αλλά και από διάφορες ομάδες πίεσης, όπως π.χ. το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ορισμένες επαγγελματικές ενώσεις, όπως ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος κ.ά. (Μπουζάκης, 2006, σ.60-61).

Στο διάστημα που ακολούθησε καθώς κυριαρχούν οι φιλελεύθερες δυνάμεις, παρατηρούνται και άλλες προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Μπουζάκης, 2006, σ.62) με σημαντικότερη τη μεταρρύθμιση του 1917. Την ευθύνη για την εφαρμογή της μεταρρύθμισης αυτής έφερε κατά κύριο λόγο ο Εκπαιδευτικός Όμιλος<sup>3</sup>. Τα κύρια πρόσωπα του Ομίλου Αλέξανδρος Δελμούζος, Μανόλης Τριανταφυλλίδης και Δημήτρης Γληνός τοποθετήθηκαν σε θέσεις «κλειδιά». Τις θέσεις των δύο Ανώτερων Εποπτών ανέλαβαν οι δύο πρώτοι και στη Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας διορίστηκε ο τρίτος εξ αυτών. Θεσμοθετήθηκαν μέτρα για την καλύτερη μόρφωση και τη μετεκπαίδευση των δασκάλων, καθώς και για τη βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης. Επιπλέον, ελήφθησαν μέτρα για τη βελτίωση της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Τέλος, με τη μεταρρύθμιση του 1917 καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα ως γλώσσα ολόκληρου του δημοτικού σχολείου, ενώ η καθαρεύουσα θα διδάσκονταν παράλληλα στις δύο τελευταίες τάξεις (Φραγκουδάκη, 2004, σ.30).

Η εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση αναχαιτίζεται μετά από τις εκλογές του Νοεμβρίου του 1920, στις οποίες πλειοψήφησαν οι συντηρητικές δυνάμεις. Η Ελλάδα ούσα μια περιφερειακή καπιταλιστική δύναμη, προσπάθησε να δημιουργήσει μία ισχυρή αστική τάξη αλλά δε μπόρεσε να θεσμοθετήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα σύγχρονο για την εποχή (Μπουζάκης, 2006, σ.61).

Ακόμα και μετά το 1922, όπου παραμερίζονται οι προκαπιταλιστικές και συντηρητικές δυνάμεις, υπήρξε αδύνατη μια «γενναία» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, λόγω των έντονων διαφοροποιήσεων και των συγκρούσεων της αστικής τάξης (Μπουζάκης, 2006, σ.61).

---

<sup>3</sup> Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ιδρύθηκε το 1910, μετά την επανάσταση στο Γουδί (1909) και στόχευε να προωθήσει το αστικό γλωσσοεκπαιδευτικό κίνημα του Δημοτικισμού.

Δύο χρόνια μετά, με το δημοψήφισμα του 1924 εκφράστηκε η έντονη λαϊκή απαίτηση για ριζικές αλλαγές. Παρά την ανακήρυξη της Δημοκρατίας, για μεγάλο χρονικό διάστημα επικράτησε κυβερνητική αστάθεια στη χώρα. Σειρά κινημάτων, τα οποία υποκινούνταν από φιλόδοξους στρατιωτικούς ανέκοπταν την ανανεωτική αυτή προσπάθεια. Στις εκλογές του 1928 όμως, το κόμμα των Φιλελευθέρων με το Βενιζέλο, εξασφάλισε τετραετή διακυβέρνηση έως το 1932. Δύο ήταν οι κύριοι άξονες του προγράμματος της νέας αυτής κυβέρνησης: η οικονομική ανάπτυξη της χώρας και η εδραίωση της δημοκρατίας. Είναι η περίοδος που η Ελλάδα ενσωματώνεται στη διεθνή αγορά και δέχεται την εισαγωγή ξένων κεφαλαίων με αποτέλεσμα και το εκπαιδευτικό σύστημα να πρέπει να μεταρρυθμιστεί προκειμένου να υπηρετήσει τις νεοδημιουργηθείσες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες (Μπέλλα, 2017).

### **1.1.2 Η περίοδος μεταξύ 1929 και 1949**

Σημαντικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος κατά την περίοδο αυτή σχετίζονταν με τον μονοδιάστατο χαρακτήρα του, τον θεωρητικό κλασικιστικό προσανατολισμό του και την αδυναμία τόσο της εξυπηρέτησης των νεοσύστατων κοινωνικών συνθηκών όσο και της προετοιμασίας των μαθητριών/ών για τη μετάβαση σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή, ο αναλφαριθμισμός ήταν σε πολύ υψηλά επίπεδα. Η απογραφή του 1928 ανέδειξε ότι το 40,72% του πληθυσμού ηλικίας από 8 ετών και άνω (23,47% για τους άνδρες και 57,97% για τις γυναίκες) ήταν αναλφάβητοι/ες (Μπέλλα, 2017).

Για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων αδυναμιών, οι Υπουργοί Παιδείας Κωνσταντίνος Γόντικας στην αρχή και Γεώργιος Παπανδρέου έπειτα, της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων, σχεδίασαν και εφάρμοσαν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932, ως συνέχεια και συμπλήρωση της προσπάθειας που είχε λάβει χώρα κατά το 1913. Η σημασία της ήταν πολύ μεγάλη καθώς στόχευε να δώσει λύσεις σε βασικά ζητήματα της εκπαίδευσης, τα οποία εκκρεμούσαν τα τελευταία τριάντα έτη. Δύο ήταν οι πιο σημαντικές καινοτομίες της: η δημιουργία των κατώτερων επαγγελματικών σχολείων και των πρακτικών λυκείων ως ένα δεύτερο σχολικό δίκτυο και η αλλαγή πορείας της εκπαίδευσης από τον κλασικισμό στην κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Το σχήμα αυτό αν και δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί και να δοκιμαστεί στο σύνολό του, αποτέλεσε σταθμό, καθώς «δεν ξαναανομοθετήθηκε μεταρρύθμιση που να χαρακτηρίζεται από τόσο ριζοσπαστικές

λύσεις και που να παρουσιάζει στις επιμέρους εκφάνσεις της τόση συνοχή και συνέπεια προς μια ενιαία, βασική αντίληψη» κατά τα αναφερόμενα στην Εισηγητική Έκθεση "επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων" από τον Κωνσταντίνο Γόντικα. Όσον αφορά το ζήτημα της γλώσσας, ενώ φαίνονταν να είχε οριστικά λυθεί, με την αλλαγή της κυβέρνησης παρατηρείται οπισθοδρόμηση (Μπέλλα, 2017).

Στο νομοθετικό πλαίσιο της εποχής που αφορούσε στις/στους αναπληρώτριες/ές περιλαμβάνονταν βασικά ζητήματα που σχετίζονταν με την εργασιακή κατάσταση, όπως π.χ. οι μισθοί και ο τρόπος καταβολής αυτών, η αναγνώριση των ετών προϋπηρεσίας και ο χρόνος απόλυσής τους. Η πρακτική συνεπώς, της πρόσληψης και χρήσης αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί μία παλαιά «πρακτική» (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002, σ.6).

Προς τα τέλη του 1932, οι συγκυρίες άρχισαν να μεταβάλλονται και διαφοροποιήθηκαν πλήρως την 4η Αυγούστου του 1936. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα καινούριες, διαφορετικών στόχων ρυθμίσεις και μια νεοδιαμορφωθείσα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Χατζηστεφανίδης, 1990, σ.280).

Ο Βενιζέλος εκτοπίζεται από την κυβέρνηση το 1932. Στην εξουσία ανέβηκε το Λαϊκό Κόμμα με το Γεώργιο Κονδύλη. Το 1935, η Κυβέρνηση Κονδύλη ανέστειλε τη μεταρρύθμιση του 1929 χαρακτηρίζοντάς την «εθνοφθόρο». Παράλληλα, προέβηκε σε διώξεις και απολύσεις μεγάλης μερίδας προοδευτικών εκπαιδευτικών στο σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης, στην επαναφορά της διδασκαλίας της καθαρεύουσας με τον περιορισμό της δημοτικής στις δύο μόνο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και στην απόσυρση και κατάλυση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Καλαντζής, 2002, σ.58).

Οι εκλογές που πραγματοποιήθηκαν την επόμενη χρονιά δεν έδωσαν απόλυτη πλειοψηφία σε κανέναν από τους κομματικούς σχηματισμούς. Τότε το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος (Κ.Κ.Ε.) με την Κυβέρνηση του Θεμιστοκλή Σοφούλη, προχώρησαν σε μυστική συμφωνία για ψήφο ανοχής στην Κυβέρνηση των Φιλελευθέρων. Αυτό έδωσε το έρεισμα στον Ιωάννη Μεταξά, ο οποίος ήταν Πρόεδρος της Κυβέρνησης, να επιβάλλει δικτατορία, κύριος πολιτικός στόχος της οποίας ήταν η αποτροπή του κομμουνιστικού κινδύνου και εχθρού (Κάτσικας & Θεριανός, 2007, σ.135).

Ο Μεταξάς προχώρησε σε μια ολοκληρωμένη μεταβολή και μετατροπή του εκπαιδευτικού συστήματος που είχε διαμορφωθεί από το 1929 (Στεργιάδου, 1993,

σ.117). Σε διάγγελμά του, μάλιστα, επεσήμανε τον κίνδυνο του κομμουνισμού, που διέφθειρε, όπως υποστήριζε, μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού σώματος από τη στοιχειώδη εκπαίδευση έως και τα Πανεπιστήμια και επιδρούσε καταστροφικά στη «νεολαία του έθνους» (Καραφύλλης, 2013, σ.140).

Με το νόμο 952/1937, ίδρυσε τον Οργανισμό Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ), αποστολή του οποίου τέθηκε η έκδοση και διάθεση των βιβλίων για το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων (από το δημοτικό έως και τα πανεπιστημιακά συγγράμματα (Κάτσικας & Θεριανός, 2007, σ.136). Ως δικαιολογία για την ίδρυση του Οργανισμού, χρησιμοποίησε την ανάγκη να τακτοποιήσει το χάος που επικρατούσε στο χώρο των σχολικών βιβλίων (όπως η αισχροκέρδεια, οι κλεψιτυπίες κτλ.), να βελτιωθεί η ποιότητά τους και να μειωθεί η τιμή διάθεσής τους (Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008, σ.126).

Με την κίνηση αυτή γίνεται αντιληπτό, ότι άρχιζε ο αυστηρός ιδεολογικός έλεγχος της γνώσης που θα παρεχόταν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων. Ωστόσο, ο Μεταξάς δεν αρκέστηκε μόνο στην προπαγάνδα αυτή. Προχώρησε και στην ίδρυση μιας οργάνωσης με φασιστικό υπόβαθρο, της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας (ΕΟΝ), την οποία μάλιστα, θεωρούσε ως έναν κρατικό θεσμό. Απώτερος στόχος της κυβέρνησής του ήταν να διαμορφώσει μια νέα γενιά, η οποία θα ήταν πλήρως αφοσιωμένη και υποταγμένη στον Κυβερνήτη (Κάτσικας & Θεριανός, 2007, σ.137).

Η εισβολή των κατακτητών (Ιταλών, Γερμανών και Βουλγάρων) στη χώρα κατά την περίοδο 1940 μέχρι 1944, δημιούργησε πολύ σοβαρά προβλήματα στο εσωτερικό και δυσχέραινε την οποιαδήποτε προσπάθεια λήψης αποφάσεων σε ό,τι αφορούσε τον τομέα της εκπαίδευσης (Παγκάκης, 1993, σ.83). Υπό τις βάνουσες συνθήκες της συγκεκριμένης περιόδου, τα σχολεία δεν ήταν δυνατό να λειτουργήσουν, και όταν λειτούργησαν, αυτό έγινε υπό όρους και προϋποθέσεις και για πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Σακελλαρίου, 2003, σ.24). Οι κυβερνήσεις Γεωργίου Τσολάκογλου, Κωνσταντίνου Λογοθετόπουλου και Ιωάννη Ράλλη, επί της ουσίας εγκατέλειψαν την εκπαίδευση. Ελάχιστα μόνο σχολεία της περιφέρειας συνέχισαν τη λειτουργία τους με τη βοήθεια των τοπικών κοινοτήτων, ενώ τα περισσότερα καταστράφηκαν ή επιτάχθηκαν από τους Γερμανούς.

Αμέσως μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες καταβάλλονται προσπάθειες για αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων τους στο νέο μεταπολεμικό πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο.



Κοινό στοιχείο του συνόλου των προσπαθειών αυτών είναι η ιδιαίτερη έμφαση, η οποία δίνεται στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Την ίδια εποχή διάχυτη είναι η αισιόδοξη πεποίθηση ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει μοχλό οικονομικής ανάπτυξης και πραγμάτωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης, εν αντιθέσει με το ταξικό σχολείο του 20ού αιώνα, όπου η οικονομικοκοινωνική καταγωγή των μαθητριών/ών καθόριζε αποκλειστικά την επαγγελματική και κοινωνική τους σταδιοδρομία (Ξωχέλλης, 1991, σ.26).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η διαδικασία αυτή της αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στα μεταπολεμικά δεδομένα, καθυστέρησε σημαντικά. Τρεις ήταν οι κυριότεροι λόγοι: οι συνέπειες του Εμφυλίου Πολέμου (1945-1949), η κακή οικονομική κατάσταση και η πολιτική αστάθεια που επικράτησε μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Ξωχέλλης, 1991, σ.27). Έτσι, παρά το γεγονός ότι προτείνεται εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από το Σπυρίδωνα Καλλιάφα (1949, σ.5), ώστε να αλλάξουν τα δεδομένα που ίσχυαν από το 1913, τελικά αυτή δεν υλοποιείται.

### **1.1.3 Η περίοδος 1949 έως και το 1970**

Κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου Πολέμου, η ελληνική παιδεία υπέστη σοβαρές απώλειες σε ανθρώπινο δυναμικό (λόγω των διώξεων και της απώλειας ανθρώπινων ζώων), αλλά και σε πόρους, καθώς τα κονδύλια που προορίζονταν για τη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης ακινητοποιήθηκαν, με αποτέλεσμα το αίτημα για αναδιοργάνωση και ανοικοδόμηση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού της χώρας να παραμείνει σε εκκρεμότητα. Ωστόσο, ψηφίστηκαν κάποιοι νόμοι, όπως ο Αναγκαστικός νόμος 388/1948, που αναφέρονταν στη μακροπρόθεσμη καταβολή διδάκτρων και την υποδοχή διδακτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες μέσα από τις δημοτικές κοινότητες της εκάστοτε περιοχής (Καραφύλλης, 2013, σ.146-147).

Στον νόμο 1114/1949 που ψηφίζεται στη συνέχεια, υπάρχει σαφής αναφορά σε προσωρινές/ούς εκπαιδευτικούς, οι οποίες/οι θα προσλαμβάνονταν έπειτα από πρόταση των οικείων Δήμων και Κοινοτήτων αλλά και των οικείων σχολικών εφορειών, που θα αναλάμβαναν και τη μισθοδοσία τους. Υπάρχει επίσης, αναφορά και σε αναπληρώτριες/ές, οι οποίοι/ες θα αντικαθιστούσαν μόνιμες/ους εκπαιδευτικούς που θα απουσίαζαν από την υπηρεσία τους για μετεκπαίδευση, αυτές/ούς που τελούσαν σε μακρά αναρρωτική άδεια, καθώς και αυτές/ούς που θα βρίσκονταν αποσπασμένες/οι στο εξωτερικό.

Την περίοδο 1951-1952 που ακολουθεί καταρτίζονται δύο νομοσχέδια: του Κωνσταντίνου Γεωργούλη από την πλευρά της παράταξης των συντηρητικών και του Ευάγγελου Παπανούτσου στελέχους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, το οποίο όμως λόγω πολιτικών προβλημάτων τελικά δεν υποβλήθηκε. Η ανάγκη ωστόσο, για αναδιοργάνωση και βελτίωση της εκπαίδευσης ήταν μεγάλη. Αυτό γίνεται φανερό από τις πιέσεις που ασκεί στην κυβέρνηση ο Νικόλαος Ιωάννη Εξαρχόπουλος της συντηρητικής παράταξης. Ως αποτέλεσμα, η κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή το 1957, συγκροτεί την Επιτροπή Παιδείας με σκοπό να μελετήσει το ζήτημα της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την έκτασή του (Δημαράς, 1986).

Σύμφωνα με τα πορίσματα στα οποία κατέληξε η Επιτροπή Παιδείας ένα χρόνο μετά, η εθνική παιδεία θα έπρεπε να προσανατολιστεί προς τον τεχνικο-οικονομικό τομέα, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση να στραφεί προς την ανθρωπιστική παιδεία. Το δε σχολείο όφειλε να αγκαλιάσει ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Σε ό,τι αφορά τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, προτάθηκε τα υπάρχοντα οκτατάξια Γυμνάσια να μετονομαστούν σε εξατάξια όπου μετά τη Γ' τάξη, οι μαθήτριες/ές θα διαχωρίζονταν σε δύο βαθμίδες: τις Α' και Β'. Στην πρώτη από αυτές θα συνέχιζαν οι μαθήτριες/ές, οι οποίες/οι θα παρουσίαζαν εξαιρετικές επιδόσεις (Γκλαβάς, 2021).

Βάσει των πορισμάτων αυτών ψηφίστηκε το Ν.Δ. 3971/1959. Οι αλλαγές όμως που προκάλεσε στην εκπαίδευση ήταν εντελώς επιφανειακές, καθώς δεν έθιγε καίρια ζητήματα, όπως η γλώσσα, τα βιβλία, τα προγράμματα, την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού κτλ..

Τα εκπαιδευτικά μέτρα της εν λόγω επιτροπής, αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες της μεταρρύθμισης του 1964 που ακολούθησε από τον τότε πρωθυπουργό Γεώργιο Παπανδρέου, η οποία αποτέλεσε μια συνολική προσπάθεια γι' αυτό που συμβολικά ονομάζεται «εκσυγχρονισμός και δημοκρατισμός» του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Παπανούτσος, 1965, σ.319). Με τη μεταρρύθμιση αυτή:

- θεσμοθετήθηκε η δωρεάν παιδεία στο σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης
- προβλέφθηκε η βαθμιαία επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης
- αναγνωρίστηκε η δημοτική γλώσσα ως ισότιμη με την καθαρεύουσα
- διαιρέθηκε το εξατάξιο Γυμνάσιο σε δύο τριετείς κύκλους: το Γυμνάσιο (γενικό, τεχνικό και γεωργικό), όπου θα εγγράφονταν χωρίς εξετάσεις οι απόφοιτοι Δημοτικού και το Λύκειο (γενικό και τεχνικό) όπου οι μαθήτριες/ές θα εισάγονταν έπειτα από την επιτυχία τους σε εισαγωγικές εξετάσεις και

- ο καθιερώθηκε το *Ακαδημαϊκόν Απολυτήριον* (έως τη στιγμή εκείνη οι εξετάσεις πραγματοποιούνταν από τα πανεπιστήμια) ενώ για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) συνυπολογίζονταν οι γενικοί βαθμοί απόλυσης των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν σειρά από αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, εισήχθησαν καινούρια και κατ' επιλογήν μαθήματα, συγγράφηκαν και εκδόθηκαν νέα σχολικά βιβλία και καθιερώθηκε η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο μέσα από δόκιμες μεταφράσεις στη δημοτική γλώσσα. Στην πλειονότητά τους τα παραπάνω μέτρα καταργήθηκαν από τη δικτατορία (Γκλαβάς, 2021).

Σε ενδεικτικούς πίνακες που παραθέτουν οι Κουτούζης και Ανδρέου (2002, σ.6-7) για την περίοδο αυτή, προκύπτει ότι ο αριθμός των προσωρινών αναπληρωτριών/ών ήταν μικρός τόσο στη Στοιχειώδη εκπαίδευση (Πίνακας 1) όσο και στη Μέση Εκπαίδευση (Πίνακας 2).

**Πίνακας 1.** Εκπαιδευτικοί στη Στοιχειώδη Εκπαίδευση

Σχολικό Έτος	Σύνολο Εκπαιδευτικών	Προσωρινοί αναπληρώτριες/ές	% προσωρινών αναπληρωτριών/ών στο σύνολο των εκπαιδευτικών
1954-1955	19.112	569	2,97
1961-1962	21.666	599	2,76
1962-1963	21.993	669	3,17
1963-1964	23.306	485	1,98
1964-1965	24.493	488	1,99

*Πηγή: Κουτούζης & Ανδρέου, 2002, σ.6*

**Πίνακας 2.** Εκπαιδευτικοί στη Μέση Εκπαίδευση

Σχολικό Έτος	Σύνολο Εκπαιδευτικών	Προσωρινοί αναπληρώτριες/ές	% προσωρινών αναπληρωτριών/ών στο σύνολο των εκπαιδευτικών
1954-1955	5.432	174	3,02
1961-1962	6.873	1.041*	15,14
1962-1963	7.167	607	8,46
1963-1964	7.868	471	5,98

\*Ο αριθμός αυτός περιλαμβάνει και 384 εκπαιδευτικούς με μερική απασχόληση

*Πηγή: Κουτούζης & Ανδρέου, 2002, σ.7*

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι η πρακτική πρόσληψης και χρήσης αναπληρωτριών/ών αποτελεί πρακτική που εφαρμόζεται για πάνω από 60 έτη.

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964 ανακόπτεται με τη δικτατορία. Η στρατιωτική χούντα ανέστειλε το σύνολο σχεδόν των «πρωτοποριακών» για την εποχή εκείνη ρυθμίσεων. Δεν προχώρησε ωστόσο, στην κατάργηση της δωρεάν παιδείας, την οποία μάλιστα επέκτεινε και στα ανώτατα ιδρύματα. Επιπλέον, επανάφερε, ως επίσημη γλώσσα διδασκαλίας στα σχολεία την καθαρεύουσα από την τετάρτη τάξη του δημοτικού, έκανε την υποχρεωτική εκπαίδευση από εννιάχρονη εξάχρονη και τις παιδαγωγικές ακαδημίες από τρίχρονες δίχρονες και επανέφερε το ενιαίο εξατάξιο γυμνάσιο δίνοντας τη δυνατότητα θεωρητικής ή τεχνικής κατεύθυνσης έπειτα από την τετάρτη γυμνασίου.

#### **1.1.4 Η περίοδος από το 1970 έως το 1985**

Το 1970, το δικτατορικό καθεστώς επιχείρησε να προωθήσει το αναπτυξιακό-εκσυγχρονιστικό μοντέλο δίνοντας έμφαση στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, συγκρότησε Επιτροπή παιδείας *«δια την μελέτην των γενικών κατευθύνσεων εκπαιδευτικής πολιτικής»*. Ήταν προφανές ότι επιχειρούνταν η διαμόρφωση ενός είδους συναίνεσης με τον επιχειρηματικό κόσμο και ένας συμβιβασμός με τη συντηρητική ιδεολογία που στήριζε το δικτατορικό καθεστώς.

Πιο συγκεκριμένα, με το νόμο 580/1970 αναπτύσσεται στην Ελλάδα το πρώτο ολοκληρωμένο σύστημα Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την ίδρυση αρχικά των Σχολών Εργοδηγών και ακολούθως των Κατώτερων Τεχνικών Σχολών τετραετούς φοίτησης. Στις πρώτες από αυτές φοιτούσαν απόφοιτες/οι Γυμνασίου και Λυκείου, ενώ στις δεύτερες απόφοιτες/οι στοιχειώδους εκπαίδευσης (Δημοτικού) (Μπλιούμης, 2017, σ.15). Η εφαρμογή αυτής της διάταξης έδωσε τη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση σε περισσότερες /ους νέες/ους αυξάνοντας σημαντικά τον αριθμό των εκπαιδευομένων.

Ταυτόχρονα, με το Β.Δ. 480/1970 ιδρύονται και οι Σχολές Μαθητείας του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), οι οποίες χρηματοδοτούνταν τόσο από κρατικούς πόρους όσο και από τις εισφορές των εργοδοτών και προσέφεραν διττή εκπαίδευση: διαδασκαλία στην τάξη και πρακτική άσκηση στους εργοδότες (Μπλιούμης, 2017, σ.16).

Μετά την πτώση της δικτατορίας, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ακολουθεί επηρεάζεται από το «κλίμα» της μεταπολίτευσης και την ανάγκη εκσυγχρονισμού της παιδείας. Τίθενται νέοι στόχοι για όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και καθιερώνονται η δημοτική γλώσσα, η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και το εννιάχρονο υποχρεωτικό σχολείο (Μητρόπουλος, 2012, σ.1). Αναλυτικότερα, με Υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Ράλλη και με τους νόμους 307/1976 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» το 1976, και 576/1977 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως» την αμέσως επόμενη χρονιά, ρυθμίζονται ζητήματα οργάνωσης, διοίκησης αλλά και εποπτείας της εκπαίδευσης, το εξατάξιο γυμνάσιο (ημερήσιο/εσπερινό) μετατρέπεται σε τριετές υποχρεωτικό και καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό, θεσμοθετούνται τα: τριετές Λύκειο και τετραετές εσπερινό Λύκειο, καθώς και ένας νέος τύπος Λυκείου, το Πρότυπο Κλασικό, ενώ παράλληλα, καθιερώνεται και η μεικτή φοίτηση αρρένων και θηλέων.

Επιπρόσθετα, καθιερώνεται η 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, ορίζεται η δημοτική ως επίσημη γλώσσα στα σχολεία όλων των βαθμίδων και ενισχύεται η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση ως αναγκαία συνιστώσα «μιας τεχνολογικά και οικονομικά ανεπτυγμένης χώρας» (Γκλαβάς, 2021).

Από το 1981 με την άνοδο του Ανδρέα Παπανδρέου στη διακυβέρνηση της χώρας, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση των πολιτικών πραγμάτων και ξεκινά μια μεγάλη μεταρρυθμιστική προσπάθεια, βασιζόμενη σε δύο αρχές: Η παιδεία δεν αποτελεί επενδυτικό αγαθό, αλλά είναι συγχρόνως και αυτοσκοπός και υπόθεση όλου του λαού (Ξωχέλης, 2015, σ.149).

Είναι η πρώτη φορά που η εξουσία ασκείται από ένα σοσιαλιστικό κόμμα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει η βούληση για μεταρρυθμίσεις σε όλα τα επίπεδα συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, ως απαίτηση των μικρομεσαίων και λαϊκών στρωμάτων, τα οποία με την ψήφο τους το έφεραν στην εξουσία (Κουλούρη, 2008).

Κατά τα τέσσερα πρώτα χρόνια διακυβέρνησης του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κόμματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ.) στόχος ήταν ο σοσιαλιστικός μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας. Οι αλλαγές στόχευαν στον «εκδημοκρατισμό», στην αναδιαμόρφωση δηλαδή των σχέσεων εξουσίας που έως τότε ρύθμιζαν τη λειτουργία του συστήματος εκπαίδευσης και υπό τη μορφή της

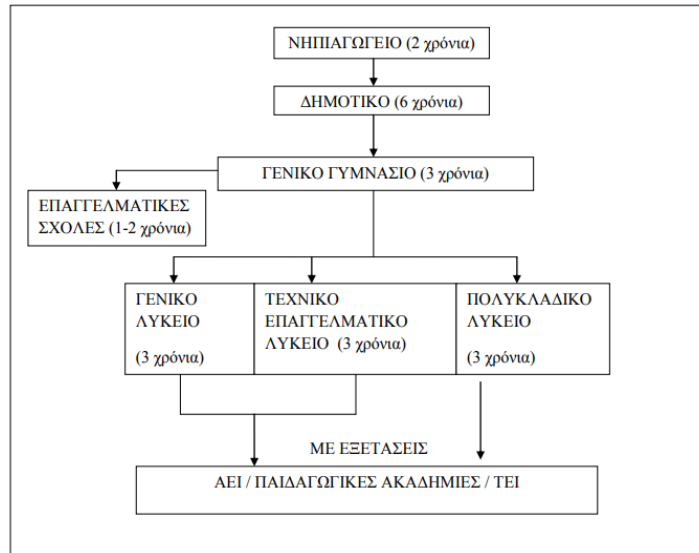
«κοινωνικής δικαιοσύνης», στην παροχή δυνατότητας για ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλες/ους τις/τους νέες/ους, ανεξαρτήτου κοινωνικής και γεωγραφικής τους προέλευσης ή του φύλου τους (Κουλούρη, 2008).

Την περίοδο αυτή, όσον αφορά την εκπαίδευση εφαρμόστηκαν οι εξής αλλαγές: ως επίσημη γλώσσα του κράτους καθιερώθηκε η Δημοτική, εφαρμόστηκε το μονοτονικό σύστημα (Π.Δ. 297/1982), καταργήθηκαν οι επόπτες της εκπαίδευσης (ν. 1232/1982), όπως και οι επιθεωρητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ν.1304/1982), διασφαλίστηκε το πανεπιστημιακό άσυλο (ν.1268/1982) κ.ά.

Πέρα από την οποιαδήποτε κριτική που μπορεί να απευθύνει κάποια/ος στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι υπήρξε μια σημαντική τομή στην ελληνική εκπαιδευτική ιστορία. Η σημαντικότερη αλλαγή εντοπίζεται στις «εσωτερικές» σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος: στις σχέσεις δηλαδή διδασκόντων και διδασκομένων, που έως τότε χαρακτηρίζονταν από ένα πνεύμα αυταρχισμού. Οι θεσμικές αλλαγές στον συγκεκριμένο τομέα αντανakλούσαν, όπως φαίνεται, και ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές στο πλαίσιο της οικογένειας, στις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων κ.λπ., και συμβάδιζαν με τον γενικότερο εκδημοκρατισμό της ελληνικής κοινωνίας (Κουλούρη, 2008).

### **1.1.5 Η περίοδος 1985 έως 1997/1999**

Σταθμό στο νομοθετικό πλαίσιο αποτέλεσε η καθιέρωση του νόμου 1566/1985 υπό Υπουργίας του Απόστολου Κακλαμάνη. Σύμφωνα με αυτόν καθιερώνεται η υποχρεωτική εννιάχρονη φοίτηση διαχωρισμένη στο εξαετές Δημοτικό και το τριετές Γυμνάσιο. Όσες/οι ολοκλήρωναν την υποχρεωτική εκπαίδευση θα έπαιρναν απολυτήριο και θα μπορούσαν να επιλέγουν μεταξύ του Γενικού Λυκείου, του Τεχνικο-Επαγγελματικού Λυκείου, του Πολυκλαδικού Λυκείου και των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών. Οι απόφοιτες/οι όλων των τύπων Λυκείων μέσω της συμμετοχής τους σε εξετάσεις θα είχαν την ευκαιρία εισαγωγής τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Διάγραμμα 1).



**Διάγραμμα 1.** Σχηματική απεικόνιση των εκπαιδευτικών επιλογών βάσει του ν.1566/1985

Πηγή: Κάτσικας & Θεριανός, 2007

Βάσει του άρθρου 17 του συγκεκριμένου νόμου, οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί θα προσλαμβάνονται για την κάλυψη των κενών και των έκτακτων λειτουργικών αναγκών που υπάρχουν σε σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ύστερα από αίτησή τους και θα εργάζονται με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου (ι.δ.ο.χ.). Η σύμβασή τους θα ξεκινά από την ημέρα που θα προσλαμβάνονται, μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή παραστεί ανάγκη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και θα λήγει στα τέλη Ιουνίου (Πατσιούδη, 2023).

Με τη ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου επιβεβαιώνεται, επίσης, η ισχύς του συστήματος της επετηρίδας. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 15 του νόμου, οι διορισμοί των δασκάλων, των νηπιαγωγών, καθώς και των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα γίνονται έπειτα από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και μέσα από τους ετήσιους πίνακες διοριστέων, οι οποίοι θα συντάσσονται στα τέλη κάθε έτους.

Πέντε χρόνια μετά, το 1990, με την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από τον Κωνσταντίνο Μητσοτάκη και με υπουργό Παιδείας τον Βασίλειο Κοντογιαννόπουλο, δημοσιεύονται τρία διατάγματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος: Π.Δ.390/90 «Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων», Π.Δ.392/90 «Οργάνωση και Λειτουργία των Λυκείων» και Π.Δ.393/90 «Οργάνωση και Λειτουργία των Γυμνασίων». Σε λίγες μόνο μέρες από τη

δημοσίευση των συγκεκριμένων προεδρικών διαταγμάτων ξεσπούν αναταραχές, απεργίες και διαδηλώσεις στο χώρο της παιδείας.

Στις αρχές του 1991, έπειτα από την παραίτηση του Κοντογιαννόπουλου και την ανάληψη της θέσης από τον Γεώργιο Σουφλιά, το Υπουργείο Παιδείας παρουσίασε δύο νέα διατάγματα, τα: 462/91 και 429/91, τα οποία προέβλεπαν την επαναφορά των γραπτών προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων στα δημοτικά. Επιπλέον, με το νόμο 2043 ένα χρόνο μετά, ορίστηκαν οι προϋποθέσεις για την επιλογή διευθυντών και προϊσταμένων των διευθύνσεων της εκπαίδευσης.

Γενικά κατά την τριετία 1991-1993, η εκπαίδευση ωθήθηκε σε αποδιοργάνωση και οπισθοδρόμηση. Το σύστημα παρέμεινε στάσιμο χωρίς κανένα σημείο βελτίωσης των βιβλίων, των υποδομών και των μαθημάτων, ενώ επανέφερε διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητριών/ών και έλεγχου των εκπαιδευτικών, οι οποίες είχαν καταργηθεί (Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Όμως το αίτημα για αλλαγές στην εκπαίδευση με βάση τις νέες εξελίξεις στους τομείς της παραγωγής και της εργασίας, εξακολουθούσε να υφίσταται. Η μεταρρύθμιση γνωστή ως Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του Γεράσιμου Αρσένη με δύο νόμους τους 2525/1997 *«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»* και 2640/1997 *«Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, έρχεται να δώσει απάντηση στο συγκεκριμένο αίτημα. Υπήρξε μια απάντηση αρκετά πιο συγκροτημένη και πιο επεξεργασμένη από τις προηγούμενες προσπάθειες. Οι σχεδιαστές τους, γνωρίζοντας την έλλειψη κοινωνικής νομιμοποίησης των επιλογών τους και ότι ενδεχομένως, να έχουν να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικό κίνημα το οποίο θα επεδίωκε την ανατροπή των εν λόγω νόμων, απέφυγαν την οδό της συνολικής αντιπαράθεσης και επέλεξαν αυτή της σύγκρουσης με επιμέρους τμήματα του εκπαιδευτικού κόσμου τα οποία θίγονταν (Ρέππας, 2014).

Έτσι, ο νόμος 2525, στην εισηγητική του έκθεση παρουσιάζεται ως μία φυσιολογική συνέχεια και ως συμπλήρωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων της μεταπολίτευσης αλλά και της δεκαετίας που ακολούθησε. Το επιχείρημα όμως για ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης, συσκότιζε τον πραγματικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε κατά την πρώτη τετραετία της διακυβέρνησης του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ.). Η μεταρρύθμιση του 1997 υπήρξε συνέχεια των προηγούμενων μεταρρυθμίσεων μόνο σε ό,τι αφορά το ζήτημα της στροφής του μαθητικού



πληθυσμού προς την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση και της κατεύθυνσής τους προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ρέππας, 2014).

Αξίζει επίσης να αναφερθεί, ότι ο συγκεκριμένος νόμος άλλαξε και τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών καθώς κατέργησε την επετηρίδα και εισήγαγε τον γραπτό διαγωνισμό μέσω του Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.). Οι επιτυχόντες του διαγωνισμού θα κατατάσσονταν βάσει της βαθμολογίας που θα συγκέντρωναν σε πίνακες, προκειμένου να διοριστούν στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιλογής τους, ανάλογα με τις δηλούμενες προτιμήσεις τους. Επιπρόσθετα, οριζόταν και τα ποσοστά των πληρούμενων οργανικών θέσεων από τις/τους εγγεγραμμένες/ους στην επετηρίδα εκπαιδευτικούς και από τις/τους επιτυχούσες/όντες στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., αντίστοιχα. Η επετηρίδα θα καταργούνταν σταδιακά μέσα σε μια μεταβατική περίοδο πέντε ετών (1997-2002). Τελικά επικράτησε μέχρι το 2009 (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2001, σ.79).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση «Αρσένη» προσπάθησε να απαντήσει στα αιτήματα για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα βασιζόμενη στις νέες εξελίξεις των τομέων παραγωγής και της εργασίας με τομές ποιοτικού χαρακτήρα (Μπουζάκης, 2005). Υπό το πρίσμα αυτό, η πρόταση για κατάργηση της επετηρίδας υπήρξε κρίσιμης σημασίας για τη συνολική ανατροπή των εργασιακών σχέσεων στον εκπαιδευτικό χώρο (Patramanis, 1999, σ.46).

Επιπλέον, η παρ. 6. του άρθρου 6 του ίδιου νόμου προέβλεπε, την κατάρτιση προγραμμάτων θεωρητικής και πρακτικής παιδαγωγικής, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, την ευθύνη των οποίων θα αναλάμβαναν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Με την επιτυχή παρακολούθηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων θα χορηγούνταν στις/στους υποψήφιος/ους εκπαιδευτικούς Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, το οποίο αποτελούσε προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π..

### **1.1.6 Η περίοδος από το 1997/1999 έως και τις μέρες μας**

Με το νόμο Αρσένη «ανοίγει» ένας μεγάλος αριθμός από πανεπιστημιακές και τεχνολογικές σχολές στην περιφέρεια της χώρας με σκοπό την ενίσχυση και ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών από τη φοίτηση των νέων σε αυτές. Το νομικό πλαίσιο των σχολών αλλάζει με το νόμο 2916/2001. Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά

Ιδρύματα (ΤΕΙ) «ανωτατοποιούνται» και τα προγράμματα σπουδών σε αυτά εξελίσσονται. Έως τότε για πολλές/ούς θεωρούνταν επιλογή των μαθητριών/ών, οι οποίες/οι προέρχονταν από χαμηλότερα οικονομικά στρώματα και ως σχολές υποδεέστερης εκπαίδευσης (Παπαηλίας, 2006, σ.98).

Δύο χρόνια μετά, από το Υπουργείο Παιδείας ανακοινώνεται το «Πρόγραμμα Ελληνικής Προεδρίας για θέματα Παιδείας» στο οποίο εκφράζονταν οι προθέσεις του για παροχή Παιδείας σε επίπεδο ευρωπαϊκής ιδεολογίας βάσει των προσταγμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Πλέον, τα σχολεία οφείλουν να παρέχουν την κατάλληλη μόρφωση και τα κατάλληλα εφόδια στις/στους μαθήτριες/ές τους για την εξυπηρέτηση της νέας διαμορφωθείσας οικονομικής κατάστασης.

Έως και το 2006 δεν παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Κάποιες μικρές μόνο, οι οποίες αφορούσαν στα προγράμματα σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου, σε ορισμένα από τα διδακτικά βιβλία, στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας της αρχαίας Ελληνικής από το πρωτότυπο και η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό.

Ωστόσο, την περίοδο αυτή παρατηρείται ιδιαίτερη ανάπτυξη του νομοθετικού πλαισίου που αφορά τις/τους αναπληρώτριες/ές. Ειδικότερα, με το νόμο 2942/2001 καθιερώνεται η σύνταξη πινάκων υποψηφίων αναπληρωτριών/ών σε εθνικό πλέον επίπεδο από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Μέχρι τότε η σύνταξη των πινάκων αυτών ήταν ευθύνη των περιφερειακών υπηρεσιών του Υπουργείου. Παράλληλα, τέθηκε και το θέμα της μοριοδότησης για μόνιμο διορισμό.

Ακολούθως, με τον νόμο 3027/2002, συντάσσονται πίνακες αναπληρωτριών /ών όπου για κάθε μήνα προϋπηρεσίας τους προσμετράτε ένα (1) μόριο και για κάθε μονάδα που επιτυγχάνουν πάνω από τη βαθμολογική βάση στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., επίσης, ένα (1) μόριο. Στον ίδιο νόμο αναφέρονταν και το ποσοστό διορισμού σε μόνιμες θέσεις, το οποίο θα γίνονταν κατά 75% από επιτυχούσες/όντες του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. και κατά 25% από τις/τους αναπληρώτριες/τές που είχαν συμπληρώσει 16μηνη εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Αναφερόταν επίσης, η προϋπηρεσία αναπληρωτριών/ών σε δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες να υπολογίζεται στο διπλάσιο (άρθ.6 παρ.14 του νόμου) και στους πίνακες τόσο των επιτυχόντων του Α.Σ.Ε.Π. όσο και των διοριστέων μόνο με προϋπηρεσία να προηγούνται οι πολύτεκνες/οι (άρθ.6 παρ.16α, 16β του νόμου).

Στην πράξη όμως, εφαρμόστηκε ο νόμος 2525/1997 και έτσι οι μόνιμοι διορισμοί το 2002 έγιναν κατά 90% από τις/τους επιτυχούσες/όντες στο διαγωνισμό

Α.Σ.Ε.Π. που είχε διεξαχθεί το 2000 και κατά 10% από την επετηρίδα, η οποία θα έκλεινε το 2003. Οι κενές θέσεις καλύφθηκαν κατά το ήμισυ από 16μηνίτισσες/ες αναπληρώτριες/τές, κατά 25% από τον πίνακα κατάταξης αναπληρωτριών/ών βάσει της προϋπηρεσίας και κατά 25% από όσες/ους είχαν πετύχει τη βαθμολογική βάση στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. το 2000 (Ψωίνου, 2016).

Σημαντικός υπήρξε ο νόμος 3255/2004 που ρύθμιζε θέματα που αφορούσαν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στο άρθρο 6, που αναφέρεται σε θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποσαφηνίζεται ότι από το σχολικό έτος 2005-2006, οι κενές οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα καλύπτονταν σε ποσοστό 40% από αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικούς. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα προέρχονταν από πίνακα αναπληρωτριών/ών, ο οποίος θα συντάσσονταν κάθε χρόνο. Στον εν λόγω πίνακα θα κατατάσσονταν με σειρά προτεραιότητας οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα μόρια που διέθεταν έπειτα από αίτησή τους (ΦΕΚ 138/τ.Α' /22-07-2004).

Την άνοιξη του 2006, η Υπουργός Παιδείας Μαριέττα Γιαννάκου ανακοινώνει αλλαγές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι αλλαγές αυτές αφορούσαν στη λειτουργία και τη δομή των ΑΕΙ, στον τρόπο με τον οποίο θα διατίθενται τα δωρεάν συγγράμματα, στον προσδιορισμό του ανώτατου χρονικού ορίου φοίτησης, στην τροποποίηση της ρύθμισης για το πανεπιστημιακό άσυλο, στην καθολική ψηφοφορία των φοιτητριών/ών στις εκλογές των πρυτάνεων κ.ά.

Το 2010 με το νόμο 3848 εισήχθη το «Νέο Σχολείο», το οποίο και ίσχυσε έως το 2018. Σύμφωνα με αυτό, το Α.Σ.Ε.Π. ύστερα από αίτημα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, το οποίο διαμορφώνεται με βάση τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, θα διενεργεί ανά τριετία διαγωνισμό προκειμένου να καταρτιστεί πίνακας κατάταξης των εκπαιδευτικών κατά κλάδο και ειδικότητα με στόχο το διορισμό τους ή την πρόσληψή τους στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μία ακόμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προωθείται το 2011 από την Άννα Διαμαντοπούλου, Υπουργό Παιδείας στην κυβέρνηση του Γεωργίου Παπανδρέου. Ο νόμος που ψηφίστηκε μεταξύ άλλων προέβλεπε τριετή φοίτηση στα ΑΕΙ, κατάργηση του πανεπιστημιακού ασύλου, σύσταση επιτροπών αξιολόγησης, άσκηση αυστηρού ελέγχου στον χρόνο φοίτησης κ.ά. Βασικός στόχος του νόμου ήταν να βελτιώσει την ποιότητα των σπουδών στα πανεπιστήμια. Επί της ουσίας όμως, καταργούσε την

αυτονομία των ΑΕΙ να οργανώνουν τη δομή τους και να ελέγχουν τη διοίκησή τους, η οποία θα αναθέτονταν στο εξής σε ειδικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας (Ν.4009/2011).

Ο συγκεκριμένος νόμος δίχασε την πανεπιστημιακή αλλά και τη γενικότερη εκπαιδευτική κοινότητα με επακόλουθο αναταράξεις και καταλήψεις στα Πανεπιστήμια. Στις αρχές του 2012, ο υπουργός Παιδείας Γεώργιος Μπαμπινιώτης, προβαίνει στην αναστολή της εφαρμογής του νόμου. Λίγους μήνες μετά όμως, ο αντικαταστάτης του Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος προχώρησε στην πλήρη εφαρμογή του κατά τη διάρκεια των διακοπών του καλοκαιριού προκειμένου να μην υπάρξει οργανωμένη αντίδραση μαθητριών/ών και εκπαιδευτικών.

### **1.1.7 Πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις**

Σημαντικές είναι και οι ισχύουσες νομοθετικές ρυθμίσεις 4547/2018 και 4589/2019. Αναλυτικότερα:

Με το νόμο 4547/2018 καταργήθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τα οποία στελεχώνονται από τις/τους συντονίστριες/τές εκπαιδευτικού έργου. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. λειτουργούν ως κέντρα συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην περιοχή τους. Αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων μεταξύ των εμπλεκομένων και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που προάγουν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική ποιότητα σε τοπικό επίπεδο. Επιπλέον, οι συντονίστριες/τές εκπαιδευτικού έργου παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση στις/στους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να αναπτύξουν και να υλοποιήσουν καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης Πέλλας, 2023). Διαπιστώνεται συνεπώς, ότι οι ΠΕ.Κ.Ε.Σ. συμβάλλουν, στη βελτίωση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, προωθώντας την συνεργασία, την κατάρτιση και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, και βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να είναι αποτελεσματικότεροι στο έργο τους.

Ακολούθως, με το νόμο 4589/2019 καθορίζεται το νέο σύστημα διορισμού και προσλήψεων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Π.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού

(Ε.Β.Π.). Σύμφωνα με το νόμο αυτό, οι λειτουργικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα καλύπτονται με επιλογή προσωπικού η οποία θα διενεργείται από το Α.Σ.Ε.Π. βάσει προτεραιότητας (ΦΕΚ 13/τ.Α'/29-1-2019, Κεφ.Ε', άρθ.53-83). Το νέο σύστημα βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια και διαδικασίες, προάγοντας τη διαφάνεια και τη διακριτικότητα στον τρόπο που γίνονται οι προσλήψεις και επικεντρώνεται στις επαγγελματικές ικανότητες και την εμπειρία των υποψηφίων. Αυτό με τη σειρά του συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, στη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη στις προσλήψεις, και στην κατάρτιση ενός επαγγελματικού και αρμονικού εκπαιδευτικού σώματος που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες της εκπαίδευσης στη χώρα.

## **1.2 Η κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση σήμερα**

Τις τελευταίες δεκαετίες στην ελληνική εκπαίδευση, λόγω του αυξημένου αριθμού αποχωρήσεων των εκπαιδευτικών και παράλληλα, της μη πρόσληψης τακτικών εκπαιδευτικών, παρατηρείται το φαινόμενο να υπάρχουν αναπληρώτριες /τές εκπαιδευτικοί, που εργάζονται με αυτό το καθεστώς των συμβάσεων για πολλά χρόνια.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταβάλλεται το νόημα και το περιεχόμενο του θεσμού, αφού αυτοί οι άνθρωποι εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου πολλές φορές για περισσότερα από δέκα έτη, μετατρέποντας, όπως επισημαίνουν οι Παπαδήμας, Μαράτος και Ξαφάτος (2016, σ.3), το «ορισμένο» σε «αόριστο».

Βασικό στοιχείο αυτής της κατάστασης είναι ότι οι εργασιακές σχέσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παραμένουν ρευστές, ενώ παράλληλα, το Υπουργείο Παιδείας κάνει συνεχείς αλλαγές στο θεσμό, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εφαρμοστεί μία ενιαία εκπαιδευτική πολιτική και σε πολλές περιπτώσεις να εξαρτάται από την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου (Παπαδήμας κ.ά., 2016, σ.4).

Οι αλλαγές αυτές αφορούν κυρίως στα κριτήρια πρόσληψης των αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών. Παρατηρούνται επίσης, συνεχόμενες ρυθμίσεις που δεν είναι στοχευμένες με αποτέλεσμα να υφίστανται διαφορετικές ομάδες αναπληρωτών, αφού πλέον υπάρχουν αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία, αναπληρώτριες/ές που έχουν επιτύχει σε διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. αλλά δεν έχουν διοριστεί, αναπληρώτριες/ές που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και

διδασκαλικών τίτλων κ.λπ., πολλές δηλαδή διαφορετικές ομάδες, γεγονός που σημαίνει και διαφορετικά κίνητρα (Αλέφαντος, 2020, σ.81).

Παράλληλα, λόγω των πολλών ελλείψεων, που παρατηρούνται και του μεγάλου αριθμού των θέσεων, που καλούνται να καλύψουν, προκύπτει ότι οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί αποτελούν κατά κάποιο τρόπο «υποστήριγμα» για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πατσιούδη, 2023).

Παρά το γεγονός αυτό, είναι αισθητή η απουσία προγραμματισμού και οργάνωσης σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική με αποτέλεσμα οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί να βλέπουν την προοπτική της νομιμοποίησης να απομακρύνεται καθώς δεν λαμβάνεται καμία σχετική νομοθετική ρύθμιση γι' αυτό (Μετρίδου, 2015).

Επιπλέον, οι προσωρινοί διορισμοί τους ως αναπληρώτριες/ές καθυστερούν σημαντικά και πολλές/οί από αυτές/ούς αποστέλλονται στα σχολεία, ενώ ήδη έχει προχωρήσει το σχολικό έτος με επακόλουθο την αδυναμία εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών και διδακτικών τους στόχων (Παπαδήμας κ.ά., 2016, σ.3).

Την τελευταία στην κυριολεξία στιγμή καλούνται να καλύψουν «κενά» σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, για ελάχιστους μάλιστα μήνες, ενώ μετά τη λήξη της σύμβασης θα πρέπει να περιοριστούν στη λήψη του επιδόματος ανεργίας.

Οι προσλήψεις «της τελευταίας στιγμής» καθιστούν αδύνατο οποιονδήποτε οικογενειακό προγραμματισμό, ενώ η κατάσταση δυσχεραίνει στις περιπτώσεις που σε ένα ζευγάρι είναι και οι δύο εκπαιδευτικοί, καθώς υφίσταται το ενδεχόμενο να χρειαστεί να υπηρετήσουν σε διαφορετικά μέρη της χώρας κάτι που θα επιφέρει πρόσθετες δυσκολίες και έξοδα (Μετρίδου, 2015).

Αξίζει επίσης να αναφερθεί, ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων, κάθε σχολικό έτος καλούνται να στελεχώσουν διαφορετικά σχολεία, με αποτέλεσμα να είναι και να αισθάνονται πάντα «νεοεισερχόμενες/οι».

Συνεπώς, θα πρέπει να κατανοήσουν την κουλτούρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας όπου τοποθετούνται, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον εργασίας τους και να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους. Η προσαρμογή αυτή στην κουλτούρα του νέου κάθε φορά σχολείου, προκαλεί άγχος και φόβο (Πέτρου, Κουτούζης & Μιχαηλίδου, 2008, σ.799).

### 1.3 Αναπληρωτές/τριες Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Διευκρινήσεις όρων

Αναπλήρωση είναι η προσωρινή πλήρωση μιας ανάγκης που έχει προκύψει, για σύντομο χρονικό διάστημα.

Ο όρος αναπληρώτρια/ής εκπαιδευτικός αναφέρεται στον τύπο εκπαιδευτικού, που εμφανίζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να καλύψει τη θέση μιας/ενός μόνιμης/ου εκπαιδευτικού, που για κάποιον λόγο κάνει χρήση άδειας ή/και να καλύψει οργανικό κενό από τη στιγμή που έχει σταματήσει η διαδικασία πρόσληψης μόνιμου προσωπικού (Πατσιούδη, 2023).

Αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικοί εντοπίζονται σε πολλές χώρες του κόσμου. Η παρουσία τους ωστόσο, διαφοροποιείται όσον αφορά τις αιτίες γέννησης του θεσμού, όσο και στην εφαρμογή του: στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, για παράδειγμα, το 10% του συνόλου των σχολικών τάξεων έχουν αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικούς και οι απουσίες των μόνιμων εκπαιδευτικών λόγω ασθένειας ή άλλου τύπου άδειας, όπως η άδεια μητρότητας, διαρκώς αυξάνονται (McLeod & Dake, 2022), στον Καναδά, το 1/5 των εν ενεργεία εκπαιδευτικών εργάζεται σε μη μόνιμες θέσεις διδασκαλίας και κάθε μαθήτρια/τής κατά τη διάρκεια των δώδεκα ετών της σχολικής της/του ζωής θα διδαχθεί από αναπληρώτρια/τή εκπαιδευτικό χρονικό διάστημα, το οποίο αντιστοιχεί σε ένα ολόκληρο σχολικό έτος (Canadian Council on Learning, 2008, σ.2), στην Ινδία, παρατηρείται σημαντική έλλειψη αναπληρωτριών /τών εκπαιδευτικών για την κάλυψη των απουσιών των μόνιμων εκπαιδευτικών (Duraisamy, James, Lane & Tan, 1997), στην Ταϊβάν, λόγω της συνεχούς μείωσης του μαθητικού πληθυσμού και του ελλείμματος κρατικού προϋπολογισμού, τα περισσότερα σχολεία επιλέγουν να προσλαμβάνουν αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικούς (Hsiao, Peng & Lee, 2009, σ.196), ενώ στη Σκωτία φαίνεται να αποτελούν σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς το 2% με 3% των μαθημάτων γίνεται από αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικούς όταν απουσιάζει η/ο μόνιμη/ος εκπαιδευτικός της τάξης (Scotland NASUWT The teachers' Union, n.d., σ.1).

Στη χώρα μας, οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί είναι δύο κατηγοριών: αυτές/οί που καλύπτουν λειτουργικά κενά σε σχολικές μονάδες με πλήρες ωράριο (άρθ.17, παρ.1, ν.1566/1985) και αυτές/οί που προσλαμβάνονται ως αναπληρώτριες

/ές με μειωμένο ωράριο (άρθ.5, παρ.2, ν.3848/2010). Και οι δύο αυτές κατηγορίες εκπαιδευτικών προσλαμβάνονται με σχέση εργασίας ι.δ.ο.χ., ενώ η μισθοδοσία τους υπολογίζεται με συγκεκριμένους συντελεστές (αλγόριθμους υπολογισμών) (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος», 2014, σ.1-32).

Η πρόσληψη πραγματοποιείται βάσει της σειράς κατάταξης τους στους πίνακες και βάσει των δηλωθέντων προτιμήσεων τους κατά τη διάρκεια της πρόσκλησης δήλωσης περιοχών. Στην περίπτωση που δεν καλύπτονται οι θέσεις δύναται να προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί από τον συμπληρωματικό πίνακα κατάταξης, ο οποίος δημοσιεύεται κάθε χρόνο από το αρμόδιο Υπουργείο.

Καθώς οι αναπληρώτριες/ές καλύπτουν πάγιες ανάγκες (απουσίες λόγω προβλημάτων υγείας ή λόγω μετεκπαίδευσης, άδειες τοκετού και λοχείας κ.ά.) σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πάγιο είναι και το αίτημα των συνδικαλιστικών οργανώσεων των αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών για ισότιμη αντιμετώπισή τους από την Πολιτεία με όλα τα δικαιώματα που έχουν οι μόνιμες/οι εκπαιδευτικοί. Συνολικά, το αίτημα αυτό επιδιώκει τη διασφάλιση ότι οι αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικοί δεν θα υφίστανται διακρίσεις σε σχέση με τις/τους μόνιμες/ους εκπαιδευτικούς και θα έχουν ίσες ευκαιρίες και αντιμετώπιση από την πολιτεία στον τομέα της εκπαίδευσης (Τζιάτζος, 2023).

Την τρέχουσα περίοδο οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται μέσω προγραμμάτων του Εταιρικού Συμφώνου για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ).

Στο πλαίσιο αυτό η μισθοδοσία δεν επιβαρύνει τον προϋπολογισμό του κράτους, αλλά λαμβάνει χώρα μέσω της απορρόφησης κονδυλίων από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

Άξια αναφοράς στο σημείο αυτό είναι η διάταξη σύμφωνα με την οποία εάν προσληφθούν και στη συνέχεια παραιτηθούν από τη θέση στην οποία προσλήφθηκαν κατά το τρέχον σχολικό έτος αποκλείονται από το διορισμό για τα επόμενα δύο έτη που ακολουθούν (άρθ.62, παρ.5, ν.4548/2019).

Αξίζει επίσης να αναφερθεί, ότι κατά τη διάρκεια της επιδημιολογικής κρίσης του 2020-2021 και λόγω των αυξημένων αναγκών με το κλείσιμο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα των σχολικών μονάδων και της απουσίας των εκπαιδευτικών που ανήκαν στις λεγόμενες «ομάδες υψηλού κινδύνου», η Πολιτεία προέβηκε στην πρόσληψη αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών για τη διενέργεια των εξ' αποστάσεως



μαθημάτων. Με την με Αριθμ. Πρωτοκόλλου 104627/ΓΔ5 Υπουργική Απόφαση μάλιστα καταργήθηκαν τα κριτήρια τοποθέτησή τους στα σχολεία περιοχών πρόσληψής τους (ΦΕΚ 3344/τ.Β'/10-8-2020). Η δε πρόσληψή τους υλοποιήθηκε με βάση τη θέση τους στον αξιολογικό πίνακα του Α.Σ.Ε.Π. Ήταν η πρώτη φορά που η επίσημη Ελληνική προχωρά στην πλήρωση θέσεων αναπληρωτών για διαδικτυακά τμήματα.

Την τελευταία δεκαπενταετία, εξαιτίας τόσο των αλλαγών στα εργασιακά πεπραγμένα, στις οποίες προβαίνει η κεντρική διοίκηση και διαχείριση, όσο και της βαθιάς οικονομικής και καταστροφικής κρίσης που βίωσε και βιώνει η χώρα μας, ο αριθμός των αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αυξάνεται συνεχώς (Ντούλας, 2018, σ.7). Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) στην Έκθεσή του για την εκπαίδευση αναφέρει: *«Η μη δημιουργία οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών ήταν μια εξαιρετική ιδέα... μεταξύ 2014 και 2018 ο αριθμός των αναπληρωτών ανέβηκε από 14.000 στις 25.000»* (Χασάπη, 2023).

Η ιλιγγιώδης αυτή αύξηση του αριθμού των αναπληρωτριών/ών αποδεικνύεται και από τους στατιστικούς δείκτες, σύμφωνα με τους οποίους οι αναπληρώτριες/ές αποτελούν σήμερα το 20% του συνόλου των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και το 10% αυτών που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ντούλας, 2018, σ.7, 12). Ενδεχομένως, η αύξηση των αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών να αντικατοπτρίζει προβλήματα στο σύστημα εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα η έλλειψη πόρων. Σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να αντιμετωπίζεται ως προσωρινή λύση. Σε κάθε περίπτωση, η πολιτική σημασία της αύξησης των αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών εξαρτάται από το πλαίσιο και τις πολιτικές-στόχους της συγκεκριμένης κυβέρνησης ή πολιτικής ομάδας που υποστηρίζει αυτήν την αύξηση.

Όσον αφορά το νέο σύστημα διορισμών στην εκπαίδευση αυτό φαίνεται να στοχεύει στη διαχείριση του υπάρχοντος διαθέσιμου εκπαιδευτικού δυναμικού με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Το προσοντολόγιο προσλήψεων των εκπαιδευτικών, μονίμων και αναπληρωτριών/ών, προβλέπει κατάταξή τους σε αξιολογικούς πίνακες βάσει ακαδημαϊκών προσόντων (τίτλος σπουδών, δεύτερος τίτλος σπουδών, μεταπτυχιακό, δεύτερο μεταπτυχιακό, διδακτορικό, ξένες γλώσσες, σεμινάρια, γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή), προϋπηρεσίας έως ενός ορίου (120 μήνες) και

κοινωνικών κριτηρίων (αριθμός ανήλικων τέκνων και ποσοστό αναπηρίας) (Χασάπη, 2019).

Ως εκ τούτου, σήμερα οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί αναζητούν διαρκώς πρόσθετους τίτλους σπουδών, προκειμένου να επιτύχουν μια καλή μοριοδότηση και να καταφέρουν να διοριστούν ως μόνιμες/οι. Στην προσπάθειά τους αυτή είναι επόμενο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους προετοιμασία για να αυξήσουν τις πιθανότητές τους για να διοριστούν. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη ανταγωνιστικότητα και βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η απόκτηση πρόσθετων τίτλων σπουδών όμως, μπορεί να συνοδεύεται από υψηλό κόστος σε όρους χρημάτων και χρόνου. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να δημιουργήσει ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, καθώς μπορεί να μην έχουν όλες/οι οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα να ακολουθήσουν αυτήν την πρακτική απόκτησης τίτλων. Συνολικά, η προσπάθεια απόκτησης πρόσθετων τίτλων σπουδών από τις/τους αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικούς μπορεί να έχει ποικίλες πολιτικές και κοινωνικές επιπτώσεις, η φύση των οποίων εξαρτάται από το πλαίσιο και το πολιτικό περιβάλλον κάθε χώρας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### Εκπαίδευση

#### 2.1 Ορισμοί – Εννοιολογική προσέγγιση

Με τον όρο εκπαίδευση υπό την ευρεία έννοια, νοείται η διαδικασία εκείνη που στοχεύει στον επηρεασμό της σκέψης, της προσωπικότητας, του χαρακτήρα και της σωματικής αγωγής ενός ατόμου. Από τεχνικής πλευράς, αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο αποκτά γνώσεις, καλλιεργεί δεξιότητες και ικανότητες και διαμορφώνει αξίες (Κούμλελη, 2020). Είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία ξεκινά από τη γέννηση και συνεχίζεται μέχρι το τέλος της ζωής. Το πρώιμο στάδιο της ζωής είναι πολύ κρίσιμο αφού αυτή η περίοδος επηρεάζει καθοριστικά τη συγκεκριμένη διαδικασία (Arslan, 2018, σ.1).

Η λέξη εκπαίδευση έχει την προέλευσή της στο αρχαίο ελληνικό ρήμα “εκπαιδεύω”, το οποίο, σύμφωνα με το Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών της UNESCO, προσδιορίζει την ανατροφή του ανθρώπου από νεαρή ηλικία, την πνευματική και ηθική του διαπαιδαγώγηση, τη διαμόρφωση των διανοητικών του δυνάμεων και τη διάπλαση του χαρακτήρα του (Παπαδάκη-Κλαυδιανού, 2014, σ.10).

Ο Γάλλος Κοινωνιολόγος Emile Durkheim (1973, σ.51) αναφέρει ότι εκπαίδευση είναι η επίδραση που ασκούν οι ενήλικες γενιές στα άτομα, τα οποία δεν είναι ακόμη ώριμα για την κοινωνική ζωή. Πρωταρχικός της στόχος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν ή/και να βελτιώσουν έναν ορισμένο αριθμό από σωματικές, πνευματικές και ηθικές δεξιότητες που απαιτούνται τόσο από την πολιτική κοινωνία όσο και από το ίδιο το περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ζήσουν. Προκύπτει λοιπόν, σύμφωνα με τον Durkheim, ότι η κοινωνία είναι αυτή που “αποφασίζει” ποια μορφή θα έχει η εκπαίδευση και ποια θα είναι τα χαρακτηριστικά της και ότι η εκπαίδευση ως αντανάκλασή της, δεν μπορεί παρά να διατηρεί και να αναπαράγει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Οι Σαϊτή και Σαϊτής (2020, σ.60) ορίζουν ως «εκπαίδευση» κάθε οργανωμένη δράση της πολιτείας, της κοινωνίας ή/και των ατόμων, μέσω τη οποίας επιδιώκεται να μεταδοθούν θεωρητικές γνώσεις αλλά και πρακτικές και τεχνικές ικανότητες στη νέα γενιά.

Από παιδαγωγική άποψη, η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει το πλαίσιο των δράσεων και των επιρροών που στοχεύουν στην άμεση ή έμμεση διαμόρφωση της προσωπικότητας, η οποία επιτυγχάνεται σε έναν παιδαγωγικά και κοινωνικά

καθορισμένο χρόνο και χώρο. Οι εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες δημιουργούν αλληλεξάρτηση μεταξύ των περιεχομένων που αντικατοπτρίζουν τις ανθρώπινες θεμελιώδεις αξίες και των γενικών μορφών που υιοθετούνται σύμφωνα με ένα πλαίσιο θεσμικών ή μη συστημάτων και διαδικασιών, οργανωμένων και αυθόρμητων (Melnic & Botez, 2014, σ.114).

## 2.2 Τύποι εκπαίδευσης

Από το σύνολο των σχετικών με τις διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης θεωρητικών προσεγγίσεων, επιλέγεται η κλασική τυπολογία των Coombs και Amhed (1974, σ.7). Σύμφωνα με αυτήν, οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης δύναται να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες: την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση.

Η *τυπική εκπαίδευση (Formal Learning)*, αφορά στο ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο εκτείνεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Coombs & Amhed, 1974, σ.8). Στη χώρα μας σύμφωνα με το άρθ.2 του νόμου 3879/2010 είναι η εκπαίδευση, η οποία παρέχεται εντός του πλαισίου του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και που οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών τα οποία αναγνωρίζονται από τις δημόσιες αρχές σε εθνικό επίπεδο. Πέρα από τις ακαδημαϊκές σπουδές που παρέχονται σε αυτήν, περιλαμβάνει επίσης, μια σειρά από εξειδικευμένα προγράμματα και οργανισμούς για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και την γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (Ν. 3879/2010, άρθ.2).

Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει θεσμούς μάθησης, κάτι που συνεπάγεται έναν καθορισμένο ρόλο για τις/τους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι η τυπική εκπαίδευση είναι σε σημαντικό βαθμό επικεντρωμένη στην/στον δασκάλα/ο, υποστηρίζεται από αυτήν/όν και βασίζεται στις δραστηριότητές της/του (Radonić & Passey, 2016, σ.545).

Η τυπική εκπαίδευση μπορεί ακόμη να θεωρηθεί ως ουσιαστικά καθοδηγούμενη από τα επίσημα προγράμματα σπουδών. Προυποθέτει επομένως, ένα σχέδιο δράσης και εκ των προτέρων καθορισμένο περιεχόμενο. Περιλαμβάνει επίσης, τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, με κλασικό παράδειγμα τη σχολική τάξη. Τείνει επίσης, να ορίζει ελάχιστες απαιτήσεις

για την υποχρεωτική συμμετοχή των μαθητών/τριών, όπως π.χ. τα έτη παρακολούθησης ή το ωράριο διδασκαλίας (Moldovan & Bocoș-Bințișan, 2015, σ.341-342).

Η *μη-τυπική εκπαίδευση (Unformal Learning)* περιλαμβάνει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία οργανώνεται πέρα από το καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική αυτή δραστηριότητα μπορεί να οργανώνεται είτε μεμονωμένα είτε ως τμήμα μιας ευρύτερης δραστηριότητας, η οποία εστιάζει σε συγκεκριμένο κοινό και χρησιμοποιείται ως βάση για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Coombs & Amhed, 1974, σ.9). Τα οργανωμένα αυτά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι συνήθως βραχυπρόθεσμα και εθελοντικά. Εδώ περιλαμβάνονται μαθήματα τένις, προγράμματα εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, μαθήματα οδήγησης, μαγειρικής, γιόγκα, προγράμματα αποκατάστασης, μαθήματα ζωγραφικής, διάφορα εργαστήρια κ.λπ. Όπως και στην τυπική εκπαίδευση, υπάρχουν εκπαιδευτικοί (εκπαιδευτριες/ές, συντονίστριες/στές) και ένα πρόγραμμα σπουδών με διάφορους βαθμούς ακαμψίας ή ευελιξίας. Η διαφορά της με την τυπική εκπαίδευση, είναι ότι αυτά τα προγράμματα δεν απαιτούν συνήθως προαπαιτούμενα όσον αφορά την προηγούμενη σχολική εκπαίδευση. Μερικές φορές χορηγείται και δίπλωμα το οποίο πιστοποιεί κάποια ικανότητα ή την παρακολούθηση. Η μη τυπική εκπαίδευση συνήθως απευθύνεται σε ενήλικες, αλλά και παιδιά και έφηβες/οι μπορούν επίσης, να συμμετέχουν σε αυτού του τύπου την εκπαίδευση (π.χ. προσκοπικά προγράμματα, μαθήματα μουσικής το Σαββατοκύριακο κ.λπ.) (Schugurensky, 2000, σ.2).

Η *άτυπη εκπαίδευση* αφορά στις μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα έξω από το οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως π.χ. με έντυπο υλικό ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή κ.λπ.), συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτά το άτομο κατά την άσκηση του επαγγέλματός του (Ν. 3879/2010, άρθ.2).

Για την άτυπη μάθηση, η McGivney (1999, σ.102) δηλώνει ότι είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή τους εμπειρία, ενώ ο Livingstone (2000, σ.2) την ορίζει ως την εκπαίδευση «που λαμβάνει το άτομο από μόνο του, είτε ατομικά είτε συλλογικά, χωρίς εξωτερικά επιβαλλόμενα κριτήρια ή/και χωρίς την παρουσία ενός θεσμικά εξουσιοδοτημένου εκπαιδευτή». Ο Livingstone (1999, σ.51) διευκρινίζει, ότι ως άτυπη εκπαίδευση αναφέρεται «κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνει την επιδίωξη

κατανόησης, γνώσης ή δεξιοτήτων που εμφανίζεται εκτός των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή των μαθημάτων και εργαστηρίων που προσφέρονται από εκπαιδευτικούς ή κοινωνικούς φορείς». Με άλλα λόγια, στην άτυπη εκπαίδευση εντάσσεται κάθε μάθηση που συμβαίνει εκτός του αναλυτικού προγράμματος των τυπικών και μη τυπικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προγραμμάτων.

Η ανάλυση των γενικών αυτών μορφών εκπαίδευσης, τυπικής, μη τυπικής και άτυπης, προϋποθέτει την αξιοποίηση κριτηρίων ταξινόμησης που ισχύουν στο επίπεδο αυτής της θεμελιώδους παιδαγωγικής κατηγορίας, παρατηρώντας τις ουσιαστικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των παιδαγωγικών συνθηκών, οι οποίες βασίζονται σε οργανωμένες δράσεις ή μόνο σε αυθόρμητες επιρροές, που αναπτύσσονται μέσα σε ένα πλαίσιο που προσδίδει θεσμικό ή μη χαρακτήρα. Έτσι, για τη συγκριτική ανάλυση των εννοιών της τυπικής, μη τυπικής, άτυπης εκπαίδευσης συχνά λαμβάνονται υπόψη κριτήρια, όπως ο ορισμός, το είδος της επιρροής, οι εμπλεκόμενοι παράγοντες, τα είδη δραστηριοτήτων, ο τρόπος επίτευξής τους, τα αποτελέσματα και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα καθεμίας από αυτές (Melnic & Botez, 2014, σ.114).

### **2.3 Δια ζώσης (εκ του σύνεγγυς) εκπαιδευτική διαδικασία**

Ως δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρεται η βασική συμβατική διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, η οποία λαμβάνει χώρα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης όπου η/ο εκπαιδευτικός και οι μαθήτριες/ές έχουν φυσική παρουσία και κάνουν πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και μάθηση (Λεονάρδου, 2020). Αν και είναι η παλαιότερη μορφή παροχής εκπαίδευσης, εξακολουθεί να είναι η πιο κοινή μορφή εκπαίδευσης ακόμη και σήμερα (Poudel, 2021).

Η μορφή αυτή εκπαίδευσης βασίζεται εξ ολοκλήρου στην οργάνωση τάξης-μαθήματος της εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά της είναι: μαθήτριες/τές της ίδιας περίπου ηλικίας και του ιδίου επιπέδου κατάρτισης, αποτελούν μια τάξη στο σχολείο (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, κολέγιο, πανεπιστήμιο κτλ.) ή μια ακαδημαϊκή ομάδα, η οποία διατηρεί μια σταθερή σύνθεση για ολόκληρη τη σχολική περίοδο, ενώ η βασική μονάδα μάθησης είναι το μάθημα, το οποίο είναι αφιερωμένο σε ένα συγκεκριμένο θέμα και όλες/οι οι μαθήτριες/τές εργάζονται με το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό (Khushnudovna, 2022).

Η εκπαίδευση στην τάξη ξεκινά από την ιδέα του απόλυτου ελέγχου της/του εκπαιδευτικού επί των μαθητριών/ών της/του μέσω του τρόπου διδασκαλίας του αναλυτικού περιεχομένου. Η/Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις/τους μαθήτριες/τές του ως άτομα με «κενά» στη γνώση τα οποία μόνο μέσω της διδασκαλίας μπορούν να πληρωθούν. Ο Dewey (1938, σ.114) και ο Robert (2009, σ.38) τονίζουν τον παθητικό ρόλο των μαθητριών/τών στη δια ζώσης διδασκαλία. Στη δια ζώσης διδασκαλία επίσης, τα ενδιαφέροντα των μαθητριών/ών δεν λαμβάνονται υπόψη και οι πληροφορίες μεταδίδονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες/ους. Συγγραφείς, όπως ο Marcelo (2013, σ.27) και η Prudence (2008, σ.303), θεωρούν ότι η σχέση μαθητριών/ών-εκπαιδευτικού περιορίζεται στο σκοπό της διδασκαλίας και στο αναλυτικό πρόγραμμα ενός μαθήματος, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα να ακούγονται οι φωνές των πρώτων (όπως αναφ. στο Lade & Patil, 2021, σ.237). Άλλα χαρακτηριστικά του τύπου αυτού διδασκαλίας είναι το ακαδημαϊκό έτος, η προκαθορισμένη διάρκεια διδασκαλίας του μαθήματος στην τάξη, το πρόγραμμα μαθημάτων, οι διακοπές μελέτης και τα διαλείμματα (Khushnudovna, 2022).

Σε ένα τέτοιο μοντέλο διδασκαλίας το εκπαιδευτικό υλικό παρέχεται φυσικά από τη/το διδάσκουσα/οντα και οι διδασκόμενες/οι λαμβάνουν άμεση και «ζωντανή» ανατροφοδότηση. Οι μαθήτριες/τές ακούν μεγάλες διαλέξεις, κρατούν σημειώσεις και συνήθως καταφεύγουν στην απομνημόνευση κατά λέξη. Αυτό αφήνει ελάχιστο ή και καθόλου «χώρο» για ενεργή αλληλεπίδραση στην τάξη η οποία είναι επιθυμητή (Vishal, 2023). Η αλληλεπίδραση στην τάξη σύμφωνα με τον Moore (1989), αναφέρεται τόσο στην αλληλεπίδραση μαθήτριας/τή-μαθήτριας/τή ως μεμονωμένα άτομα ή μεταξύ των μαθητριών/ών που εργάζονται σε μικρές ομάδες και την αλληλεπίδραση μαθήτριας/τή-διδάσκουσας/οντα που παραδοσιακά επικεντρώνεται στον διάλογο που λαμβάνει χώρα στην τάξη μεταξύ των μαθητριών/ών και της/του εκπαιδευτικού όσο και στην αλληλεπίδραση μαθήτριας/τή-περιεχομένου όπου μαθήτριες/τές αλληλεπιδρούν με το υπό μελέτη αντικείμενο για να οικοδομήσουν νόημα, να το συσχετίσουν με την προσωπική τους γνώση και να το εφαρμόσουν στην επίλυση προβλημάτων (όπως αναφ. στο Salta, Paschalidou, Tsetseri & Koulougliotis, 2022, σ.96).

Η δια ζώσης εκπαίδευση προσφέρει πολλά οφέλη στις/στους μαθήτριες/ τές. Κάποιοι/οι μάλιστα, τη θεωρούν ως τον καλύτερο τρόπο εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, προσφέρει έναν ενεργό τρόπο μάθησης. Στην τάξη, οι μαθήτριες/τές μπορούν να μάθουν πολύ πιο γρήγορα. Επιπλέον, συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις

δραστηριότητες και αλληλοβοηθούνται σε θέματα που αφορούν τη μελέτη. Έχουν την ευκαιρία να ζητήσουν από τις/τους διδάσκουσες/οντες διευκρινήσεις, εάν κάτι δεν είναι ξεκάθαρο ή όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα (Ahmed, 2022, σ.2). Η ενεργή αυτή συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης είναι ζωτικής σημασίας για την πλήρη κατανόηση όλων όσων συζητούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Επιπρόσθετα, στη δια ζώσης εκπαίδευση, το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικού, καθώς και μεταξύ των ιδίων των εκπαιδευομένων είναι υψηλό. Αυτό είναι πολύ σημαντικό διότι βοηθά στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητριών/τών. Περαιτέρω, η δια ζώσης εκπαίδευση είναι πάντα προγραμματισμένη και διεξάγεται σε ένα δομημένο περιβάλλον μάθησης. Οι μαθήτριες/ές έχουν πάντα χρονοδιαγράμματα των διαλέξεων και των δοκιμών τους και λόγω αυτού, γίνονται πιο πειθαρχημένες/οι.

Αλλά και οι τακτικές ψυχαγωγικές δραστηριότητες βοηθούν στην ανανέωση των μαθητριών/ών ώστε να ανακουφιστούν από τη μονοτονία της διδασκαλίας, να διασκεδάσουν και να απολαύσουν τον ελεύθερο χρόνο τους μαζί (Grey, 2019).

## **2.4 Εξ Αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία**

### **2.4.1 Βασικές έννοιες - Όροι**

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» κάνει την εμφάνισή του για πρώτη φορά κατά τη δεκαετία του 1970. Επίσημως καθιερώνεται στις αρχές της δεκαετίας που ακολούθησε, και συγκεκριμένα το 1982, από το Διεθνές Συμβούλιο για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (International Council for Distance Education), το οποίο σήμερα φέρει την ονομασία Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (International Council for Open and Distance Education) (Λιοναράκης, 2006, σ.2).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι νέος τρόπος διδασκαλίας. Εντοπίζεται ήδη από το 18ο αιώνα. Η ανάπτυξη και εξέλιξή της τα τελευταία τριακόσια χρόνια συμβαδίζει με τις καινοτομίες στην τεχνολογία των πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η δημοτικότητά της αυξάνεται καθώς οι εξελίξεις στην τεχνολογία προχωρούν (Kentnor, 2015, σ.22). Διακρίνεται από τη συμβατική μορφή διδασκαλίας:



-από τη φυσική απόσταση που χωρίζει τη/το διδάσκουσα/οντα από τη/το διδασκόμενη/ο, σε σχεδόν μόνιμη βάση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας,

-από την επίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο στο σχεδιασμό, την οργάνωση και στην προετοιμασία του σχετικού διδακτικού υλικού όπως και στην παροχή υπηρεσιών υποστήριξης στις/στους διδασκόμενες/ους

-από τη χρήση τεχνικών μέσων (έντυπου, ακουστικού, οπτικού υλικού ή/και ηλεκτρονικού υπολογιστή) που συνδέουν τη/το διδάσκουσα/οντα με την/τον εκπαιδευόμενη/ο και μεταφέρουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών,

-από τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε οι διδασκόμενες/οι να μπορούν να επωφελούνται με τον τεχνολογικά υποστηριζόμενο διάλογο και

-από τον περιορισμό σε σημαντικό βαθμό της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με επακόλουθο να χρησιμοποιούνται κυρίως μέθοδοι εξατομικευμένης διδασκαλίας παρά ομαδικής. Δεν αποκλείονται ωστόσο, οι περιστασιακές συναντήσεις, είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε μέσω ηλεκτρονικών τεχνολογιών, τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για κοινωνικούς σκοπούς (Keegan, 2001, σ.74-75).

Με άλλα λόγια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες φέρνουν σε επαφή όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς της εκπαίδευσης μέσω ενδεδειγμένων τεχνολογιών επικοινωνίας, παρόλο που οι εκπαιδευόμενες/οι, οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό υλικό και περιεχόμενο μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικό τόπο και χρόνο.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η/ο εκπαιδευόμενη/ος μαθαίνει χωρίς την παρουσία της/του διδάσκουσας/οντα, μακριά από τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας. Ο ιδιαίτερος ρόλος της/του εκπαιδευτικού ως εμπυχώτριας/τή και συμβούλου σε συσχέτιση με το κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, την καθιστούν ως την εκπαίδευση η οποία ενθαρρύνει και καθιστά ενεργή/ό τη/το μαθήτρια/τή αναφορικά με το πώς να μαθαίνει μόνη/ος της/του και με το πώς να δρα αυτόνομα προς την κατεύθυνση για αυτομάθηση (Λιοναράκης, 2001, σ.39). Εν αντιθέσει με την τριαδική σχέση διδάσκουσας/οντα, διδασκόμενης/ου και περιεχομένου, η οποία, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση, στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναπτύσσεται μια τετραδική σχέση (Σχήμα 1) με επίκεντρο τέσσερα στοιχεία: τη/το διδάσκουσα/οντα, τη/το διδασκόμενη/ο, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο

(Αναστασόπουλος & Κανάρη, 2022, σ.143). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το εκπαιδευτικό υλικό αποκτά πολύ σημαντικό ρόλο. Η/Ο εκπαιδευόμενη/ος μαθαίνει από το υλικό αυτό είτε έντυπο είναι είτε ηλεκτρονικό, ενώ η/ο εκπαιδευτικός καλείται να το υποστηρίξει και, ταυτόχρονα, να λειτουργήσει ως σύμβουλος και ως καθοδηγήτρια/τής (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015, σ.44).



**Σχήμα 1.** Η τετραδική σχέση των συντελεστών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

*Πηγή: Σοφός & Κρον, 2010, όπως αναφ. στο Σοφός κ.ά., σ.44*

Η μορφή αυτή εκπαίδευσης, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εφαρμόζεται και τους εκπαιδευτικούς στόχους που επιδιώκονται, μπορεί να αποτελέσει τόσο κύρια όσο και συμπληρωματική μέθοδο εκπαίδευσης. Ως *αυτοδύναμη*, παρέχει δυνατότητες συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης, από τα οποία υπό κανονικές συνθήκες ενδεχομένως να αποκλείονταν, όπως π.χ. εκπαιδευόμενες/οι, οι οποίες/οι διαμένουν σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, σε άτομα με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, σε άτομα με οικογενειακές, εργασιακές κ.ά., υποχρεώσεις, σε άτομα τρίτης ηλικίας κτλ., προσφέροντας ταυτόχρονα, έναν αποτελεσματικό τρόπο διεύρυνσης του εκπαιδευτικού δυναμικού των σχολικών μονάδων με περιορισμένο κόστος (λιγότερες υποδομές, εκπαιδευτριες/τές κτλ.).

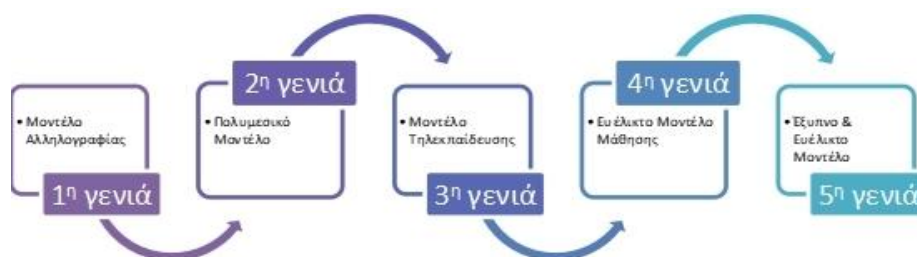
Ως *συμπληρωματική* η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφορά τόσο στην παροχή μαθημάτων τα οποία δεν διδάσκονται στο παραδοσιακό συμβατικό σχολείο όσο και στην ενισχυτική διδασκαλία μαθημάτων, που διδάσκονται. Επιπλέον, μπορεί να

αφορά και στη διδασκαλία ορισμένων μαθητριών/ών, όπως οι χαρισματικές/οί (Σοφός κ.ά., 2015, σ.42).

#### 2.4.2 Μορφές λειτουργίας και εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενης/ου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκολύνεται από έντυπες, ηλεκτρονικές, μηχανικές ή άλλες συσκευές (Moore, 1973, σ.664). Οι εφαρμογές της ωστόσο, παρουσιάζουν ένα πλήθος μοντέλων και έχουν αναδείξει το γεγονός ότι δεν υφίσταται μία και μοναδική μορφή λειτουργίας και εφαρμογής της, ούτε μόνο ένας τρόπος εξάσκησής της. Αυτό απορρέει από τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ιδίων των θεωρητικών για το τι είναι η εξ Αποστάσεως εκπαίδευση και από το μεγάλο αριθμό ορισμών και ερμηνειών που έχουν δοθεί για αυτήν (Λιοναράκης, 2006, σ.2).

Ο Taylor (2001) διαχώρισε τα μοντέλα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε πέντε γενιές, οι οποίες παρουσιάζονται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2. Μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Πηγή: Taylor, 2001, σ.3

Η πρώτη γενιά βασίζεται στην τεχνολογία εκτύπωσης και ονομάζεται μοντέλο αλληλογραφίας. Τα ονόματα των επόμενων γενεών αντικατοπτρίζουν την εκάστοτε κυρίαρχη τεχνολογία και ονομάζονται αντιστοίχως: μοντέλο πολυμέσων, μοντέλο τηλεμάθησης, μοντέλο ευέλικτης μάθησης και το ευφρές μοντέλο ευέλικτης μάθησης (Caladine, 2008, σ.xv).

Με βάση τα χαρακτηριστικά της, ο Oranburg (2020, σ.27-29) συνιστά πέντε βήματα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία παρουσιάζονται στο Σχήμα 3:



**Σχήμα 3.** Διαδικασία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

*Πηγή: Oranburg, 2020, σ.27-29*

Όπως δείχνει το Σχήμα 3, το πρώτο βήμα της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι να αποφασίζεται εάν η παράδοση περιεχομένου θα είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη. Πρέπει να σημειωθεί ότι η σύγχρονη παράδοση είναι πιο κατάλληλη για σχετικά μικρές ομάδες. Ακολούθως, στο δεύτερο βήμα, οι εκπαιδευτριες/ές θα πρέπει να επιλέξουν υλικά και λογισμικό με βάση το περιεχόμενο του μαθήματος. Στη συνέχεια, στο τρίτο βήμα, θα πρέπει να δημιουργηθεί βίντεο-περιεχόμενο εκπαιδευτικού υλικού. Στην ασύγχρονη προβολή, η διάρκεια των βίντεο θα πρέπει να είναι περίπου 5 έως 10 λεπτά. Για τη σύγχρονη παράδοση, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν πλατφόρμες ζωντανών συσκέψεων όπως το Google Meet, το Zoom και το WebEx. Πριν σχεδιάσουν το διαδικτυακό περιβάλλον στο τέταρτο βήμα, οι εκπαιδευτριες/τές θα πρέπει να επιλέξουν μια πλατφόρμα διαχείρισης περιεχομένου και να οργανώσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων σε εβδομαδιαία πακέτα. Στο πέμπτο και τελευταίο βήμα, οι εκπαιδευτριες/ές θα πρέπει να αναπτύξουν και συμπεριλάβουν εργαλεία για την παροχή ανατροφοδότησης στις/στους εκπαιδευόμενες/ους, για ανακοινώσεις, για τη γρήγορη αντιμετώπιση προβλημάτων και παροχή σχολίων.

Η τεχνολογία είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτριών/τών και των μαθητριών/ών. Οι εξελίξεις στην τεχνολογία, ενισχύουν τη σύνδεση ανάμεσα στις/στους εξ αποστάσεως μαθήτριες/ές και των εκπαιδευτριών/ών. Ο Caladine (2008, σ.xv) επεσήμανε ότι, στην έκτη γενιά, η ποικιλία των εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αυξηθεί σημαντικά.

### **2.4.3 Μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ**

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ταξινόμησης των μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Algahtani (2011, σ.51), υπήρξαν ορισμένες

ταξινομήσεις με βάση την έκταση της ενασχόλησής τους με την εκπαίδευση και άλλες, οι οποίες βασίζονται στο χρονοδιάγραμμα της αλληλεπίδρασης. Ο Algahtani (2011) διαίρεσε την ηλεκτρονική μάθηση σε δύο βασικούς τύπους, την ηλεκτρονική εκπαίδευση που βασίζεται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και σε εκείνη που βασίζεται στο διαδίκτυο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή περιλαμβάνει τη χρήση υλικού και λογισμικού που είναι γενικά διαθέσιμο για τη χρήση των ΤΠΕ. Επίσης, κάθε στοιχείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με έναν από τους εξής δύο τρόπους: τη διαχείριση της διδασκαλίας και διαχείριση της μάθησης με τη βοήθεια υπολογιστή. Στη μάθηση με τη βοήθεια υ/η, οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται ως «συμπλήρωμα» για τις παραδοσιακές μεθόδους, παρέχοντας διαδραστικό λογισμικό ως εργαλείο υποστήριξης εντός της τάξης ή ως εργαλείο αυτομάθησης εκτός τάξης (π.χ. ασκήσεις, προσομοιώσεις, παιχνίδια κτλ.). Στην περίπτωση της διδασκαλίας από τον η/υ, οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται με σκοπό την αποθήκευση και την ανάκτηση πληροφοριών για να βοηθήσουν στη διαχείριση της εκπαίδευσης, μέσω π.χ. της επεξεργασίας δεδομένων (Arkorful & Abaidoo, 2015, σ.399).

Η μάθηση μέσω Διαδικτύου, επισημαίνει ο Almosa (2001, όπως αναφ. στο Algahtani, 2011, σ.51-52), αποτελεί μια προέκταση της μάθησης μέσω υπολογιστή και καθιστά το περιεχόμενο διαθέσιμο στο διαδίκτυο, μέσω διαθέσιμων συνδέσμων, οι οποίοι παραπέμπουν σε σχετικές πηγές γνώσης, όπως για παράδειγμα, υπηρεσίες ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και αναφορές, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τις/τους εκπαιδευόμενες/ους, ανά πάσα στιγμή και τόπο, ανεξάρτητα από την παρουσία ή την απουσία εκπαιδευτικών.

Ο Zeitoun (2008) στη συνέχεια, με βάση την έκταση χρήσης αυτών των χαρακτηριστικών διαχώρισε την αναφερόμενη εκπαίδευση, σε συμπληρωματική, μικτή και πλήρως διαδικτυακή. Η συμπληρωματική της λειτουργία συμπληρώνει τις παραδοσιακές μεθόδους όπου απαιτείται, η μικτή αναφέρεται σε μια ενδιάμεση κατάσταση: μια εν μέρει παραδοσιακή μέθοδος με ορισμένα εργαλεία, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και οι βιντεοδιασκέψεις, ενώ η πλήρης online λειτουργία, η πιο ολοκληρωμένη καινοτομία, συνεπάγεται την αποκλειστική χρήση του δικτύου για μάθηση (Arkorful & Abaidoo, 2015, σ.400).

Ο Algahtani (2011, σ.52) διαχώρισε περαιτέρω την πλήρως διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε Σύγχρονη και Ασύγχρονη. Η Σύγχρονη μορφή, σύμφωνα με τον ίδιο (2011, σ.52), με τη χρήση εργαλείων, όπως π.χ. η τηλεδιάσκεψη και οι

αίθουσες συνομιλίας, παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδύτριες/ές και εκπαιδευόμενες /ους να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσω ήχου, εικόνας και διαμοιρασμού δεδομένων σε πραγματικό χρόνο ανεξάρτητα του γεωγραφικού χώρου στον οποίο μπορεί να βρίσκονται (Αναστασιάδης, 2008, σ.21). Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του συγκεκριμένου τύπου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως επισημαίνουν οι Arkorful και Abaidoo (2015, σ.400), είναι η στιγμιαία ανάδραση και η υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις και κοινωνικές συνθήκες, αμεσότητα στην επικοινωνία καθώς και η ανάπτυξη της αίσθησης της κοινότητας (Anastasiades, Filippousis, Karvunis, Siakas, Tomazinakis, Giza & Mastoraki, 2010, σ.321). Στα παραπάνω πλεονεκτήματα, ο Καργίδης (2003, σ.10) προσθέτει την ευελιξία χρόνου και χώρου και τη χρησιμοποίηση αποτελεσματικής τεχνολογίας σε ό,τι αφορά το χαμηλό κόστος.

Η Ασύγχρονη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω του διαδικτύου επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενες/ους να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε διαφορετικό χρόνο και ανεξαρτήτως του γεωγραφικού χώρου που βρίσκονται (Αναστασιάδης, 2008, σ.21). Το σημαντικό πλεονέκτημα εδώ είναι η ευελιξία επιλογής του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού της μάθησης (Αναστασιάδης, 2008, σ.18). Παραδείγματα εργαλείων ασύγχρονης εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, σύμφωνα με το υπ' αριθμόν 154816/ΓΔ4/12-11-2020 Έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποτελούν τα Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (E-Books), το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό (Φωτόδεντρο), τα Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια (Πλατφόρμα «Αίσωπος») κ.ά., τα οποία είναι οργανωμένα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και ανά μάθημα και θεματικές ενότητες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από μαθήτριες/τές όσο και από εκπαιδευτικούς. Πλεονέκτημα αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι ότι οι εκπαιδευόμενες/οι μπορούν να μάθουν τη στιγμή την οποία οι ίδιες/οι επιλέγουν και να επεξεργαστούν το μάθημα με περισσότερη άνεση, χρησιμοποιώντας περισσότερη βιβλιογραφία, απόψεις άλλων κτλ. (Χρηστάκης, 2020, σ.13), ενώ σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενες/οι δεν μπορούν να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση από τις/τους διδάσκουσες/οντες καθώς και από τις/τους συμμαθήτριες/τές τους (Arkorful & Abaidoo, 2015, σ.400).

Η Σύγχρονη και η Ασύγχρονη μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όμως, δε θα πρέπει να λειτουργούν ως ανταγωνιστικές. Αντιθέτως οφείλουν, να συμπληρώνουν η μία την άλλη και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις ενός πιο

ολοκληρωμένου περιβάλλοντος μάθησης του «Μεικτού-Συνδυαστικού περιβάλλοντος μάθησης» (blended learning) (Αναστασιάδης, 2014, σ.8), το οποίο κερδίζει μεγάλη δημοτικότητα τα τελευταία χρόνια, με τα πλεονεκτήματά της να επαινούνται από πολλούς επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Gupta, 2022).

Ο όρος «Μεικτή» εκπαίδευση στην τυπική εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις περιπτώσεις όπου ένα σχολείο, μία/ένας εκπαιδευτικός ή μία/ένας μαθήτρια/ής υιοθετεί περισσότερες από μία προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία (European Commission, 2021). Η μεικτή εκπαίδευση συνδυάζει τα οφέλη της παραδοσιακής -πρόσωπο με πρόσωπο- διδασκαλίας στην τάξη με αυτά της αναδυόμενης τεχνολογίας για να κάνει τη μάθηση σε πραγματικό χρόνο πιο ελκυστική. Οδηγεί τη μάθηση έξω από τα «τείχη» της τάξης, καθιστώντας δυνατή την πρόσβαση σε πόρους τόσο σύγχρονα όσο και εκτός σύνδεσης. Αυτό βοηθά στη συμμετοχή όλων των τύπων μαθητριών/ών: τόσο εκείνων που μαθαίνουν καλύτερα στο παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης όσο και εκείνων που εργάζονται καλύτερα με ημιαυτόνομη εκπαίδευση που βασίζεται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ενώ η μάθηση στην τάξη προσφέρει μια ευκαιρία για άμεση «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδραση, η διαδικτυακή μάθηση προσφέρει εξατομικευμένη εκπαίδευση μέσω διαδραστικών μέσων, όπως παιχνίδια, βίντεο, σεμινάρια, κουίζ κ.λπ., όλα προσβάσιμα από την αρχική σελίδα της/του εκπαιδευόμενης/ου δίνοντάς της/του μεγαλύτερη ευελιξία να προσαρμόσει τις μαθησιακές της/του εμπειρίες (Gupta, 2022).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εξέδωσε Σύσταση στην οποία περιλαμβάνονταν τόσο βραχυπρόθεσμα μέτρα για την αντιμετώπιση των πιεστικών προκλήσεων και των ανισοτήτων που επιδεινώνονταν από την πανδημία, όσο και μέτρα για να επιτύχει μια πιο μακροπρόθεσμη ετοιμότητα συνδυάζοντας περιβάλλοντα μάθησης και εργαλεία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στις συγκεκριμένες συστάσεις γίνονταν και διάκριση μεταξύ της υποστήριξης σε μαθήτριες/ές, σε εκπαιδευτικούς και σε σχολεία. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε ένα πρακτικό εγχειρίδιο για τη μικτή μάθηση, που παρέιχε ερευνητικά στοιχεία και εργαλεία τα οποία μπορούσαν να εμπνεύσουν τις/τους ενδιαφερόμενες/ους να υποστηρίξουν την αλλαγή σε σχολικό, περιφερειακό, εθνικό και ενωσιακό επίπεδο γενικότερα (European Commission, 2021).

#### 2.4.4 Πλεονεκτήματα / Μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ένας από τους λόγους που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε και παραμένει τόσο διαδεδομένη, είναι ότι μια πληθώρα μελετών έχουν επικυρώσει την πρακτική της -αποκαλύπτοντας ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ των παραδοσιακά και των εξ αποστάσεως μαθητευομένων. Η μελέτη των Skylar, Higgins, Boone και Jones που δημοσιεύθηκε το 2005, βρήκε ότι αυτό συμβαίνει σε εκπαιδευόμενες/ους στις/στους οποίες/ους παραδόθηκε το ίδιο ακριβώς εκπαιδευτικό περιεχόμενο με τους παρακάτω τρόπους: διδασκαλία σε μια παραδοσιακή τάξη, διδασκαλία σε μια ηλεκτρονική τάξη (WebCT) και με class-in-a-box μέσω CD-ROM, αντίστοιχα.

Οι ερευνητές/τριες δεν εντόπισαν καμία σημαντική διαφοροποίηση στα μαθησιακά επιτεύγματα αλλά ούτε και στη συνολική ικανοποίηση των μαθητριών/ών των τριών αυτών ομάδων (Skylar et al., 2005, σ.25). Η εικοσαετής μετα-ανάλυση των Shachar και Nuemann (2010, σ.318) μάλιστα, έφτασε στο σημείο να υποστηρίξει ότι στο 70% των περιπτώσεων που μελετήθηκαν, οι μαθήτριες/ές που παρακολούθησαν μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ξεπέρασαν τις/τους ομολογές/ους τους που παρακολούθησαν τα αντίστοιχα μαθήματα σε παραδοσιακά περιβάλλοντα.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να μην θεωρείται η καλύτερη επιλογή για κάθε μαθήτρια/τη και φοιτήτρια/τή που πρέπει να παρακολουθήσει ένα οποιοδήποτε επιπέδου εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά η λίστα των πλεονεκτημάτων φαίνεται να υπερτερεί της λίστας των μειονεκτημάτων ως τύπου εκπαίδευσης. Καταρχήν μέσω της ασύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης, μπορεί να μάθει από οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή και να οργανώσει και να προσαρμόσει το μάθημα με τρόπο που να καλύπτει τις δικές του προσωπικές ανάγκες. Διασφαλίζει προσβασιμότητα σε άτομα κάθε ηλικιακής κατηγορίας, ανεξαρτήτως οικογενειακών, κοινωνικών, επαγγελματικών κ.ά. υποχρεώσεων και του τόπου διαμονής τους και απευθυνόμενη σε μεγάλες ομάδες ενδιαφερομένων δεν περιορίζει τον αριθμό μαθητριών/ών, φοιτητριών/ών κ.ά., οι οποίες/οι μπορούν να παρακολουθούν το μάθημα (Χρηστάκης, 2020, σ.13). Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής της μεθόδου μελέτης από τις/τους ίδιες/ους τις/τους εκπαιδευόμενες/ους γεγονός που τις/τους παρακινεί να την επιλέξουν ως τρόπο μάθησής τους (Radovan, 2019, σ.31). Παράλληλα, συνεισφέρει στην κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των



ατόμων με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μέσω της ευελιξίας καθώς και των ευκαιριών που προσφέρει (Rashid & Elahi, 2012, σ.84).

Όσον αφορά τις δυνατότητες επικοινωνίας τις οποίες μπορεί να προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι Rashid και Elani (2012, σ.83) αναφέρουν ότι μπορεί να εξασφαλιστεί δυνατότητα συχνής αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης μέσω της διάδρασης σε πραγματικό χρόνο.

Αυτό προσδίδει στη διδασκαλία το πλεονέκτημα της αμεσότητας (Σοφός κ.ά., 2015, σ.150). Επιπρόσθετα, παρέχει τη δυνατότητα της ανάπτυξης ομάδων, ενισχύοντας την ενεργητική συμμετοχή και τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021, σ.641· Rashid & Elahi, 2012, σ.83).

Έχει παρατηρηθεί πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενισχύει την ενεργή συμμετοχή ακόμη και εκπαιδευόμενων οι οποίες/οι είναι εσωστρεφείς χαρακτήρες και συνεσταλμένα άτομα (Τραχανοπούλου, 2016, σ.257).

Εξαιτίας όλων των παραπάνω, ο Saykili (2018, σ.2) την αναφέρει ως την πιο δημοκρατική μορφή εκπαίδευσης.

Περαιτέρω, αξίζει να αναφερθεί η εξοικονόμηση χρόνου και κόστους, καθώς καταργούνται οι μετακινήσεις όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χρηστάκης, 2020, σ.13).

Η πιο κοινή αδυναμία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η περιορισμένη ή/και παντελής έλλειψη ουσιαστικών προσωπικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητριών/ών και των εκπαιδευτικών και των μαθητριών/τών μεταξύ τους.

Η διαδικασία μάθησης «πρόσωπο με πρόσωπο» στην παραδοσιακή εκπαίδευση είναι πολύ πιο εύκολη από ό,τι στην ηλεκτρονική μάθηση (Al Rawashdeh, Mohammed, Al Arab, Alara, Al-Rawashdeh, Al-Rawashdeh, 2021).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι μαθήτριες/τές συχνά μελετούν μόνες/οι τους και, ως εκ τούτου, μπορεί να αισθάνονται μοναξιά και να χάνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση όπως στα παραδοσιακά μαθήματα. Η έλλειψη φυσικής επικοινωνίας στη διαδικασία μάθησης μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα, όπως απομόνωση, αποξένωση έως και κατάθλιψη (Hosseindoost, Khan & Majedi, 2022, σ.2· Χρηστάκης, 2020, σ.14).

Αδυναμία αποτελεί και το γεγονός ότι, η ηλεκτρονική μάθηση δεν υποστηρίζει τη κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, περιορίζοντας παράλληλα, το ρόλο των εκπαιδευτριών/ών ως

επόπτριες/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενες/οι επίσης, δεν έχουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν μέσω των μαθημάτων τον προφορικό τους λόγο. Αν και οι μαθήτριες/τές μπορεί να διαθέτουν υψηλές εκπαιδευτικές γνώσεις, μπορεί να μην έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες να τις παρουσιάσουν (Arkorful & Abaidoo, 2015, σ.403).

Σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί και η αδυναμία εξατομίκευσης της διδακτικής εργασίας μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία στις μέρες μας θεωρείται βασική διδακτική αρχή προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ατομικές μαθησιακές και άλλες ανάγκες των μαθητριών/ών. Δεν είναι δυνατή επίσης, η επισήμανση και η αντιμετώπιση πιθανών ειδικών δυσκολιών και προβλημάτων τους, τα οποία αντιμετωπίζονται μέσω της εφαρμογής εξειδικευμένων προγραμμάτων και ειδικών στρατηγικών και μεθόδων (Χρηστάκης, 2020, σ.14).

Μία άλλη αδυναμία της εκπαίδευσης από απόσταση είναι ότι δεν μπορούν όλοι οι κλάδοι να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι επιστημονικές εξειδικεύσεις, οι οποίες χρειάζονται πρακτική-λειτουργική εμπειρία είναι πιο απαιτητικές μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης. Η έρευνα έχει δείξει ότι η ηλεκτρονική μάθηση είναι πιο κατάλληλη στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες σε σχέση με κλάδους, όπως η ιατρική και η μηχανική, όπου πρέπει να αναπτυχθούν πρακτικές δεξιότητες (Hosseindoost et al., 2022, σ. 2). Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί επίσης, να οδηγήσει σε συμφόρηση ή έντονη χρήση ορισμένων ιστότοπων. Αυτό μπορεί να προκαλέσει σημαντικό κόστος τόσο σε χρόνο όσο και σε χρήμα (Arkorful & Abaidoo, 2015, σ.403).

## **2.5 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης στην Ελλάδα**

Η παγκόσμια έξαρση του Covid-19 προκάλεσε μια ανησυχητική κατάσταση σε όλο τον κόσμο και ανάγκασε πολλές χώρες να εφαρμόσουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χωρίς καν να γνωρίζουν βασικά στοιχεία των διαδικασιών και τις συνέπειες των αποφάσεών τους (Karademir, Yaman & Saatcioğlu, 2020, σ.453). Έτσι και στην Ελλάδα, οι πρωτοφανείς συνθήκες που επικράτησαν οδήγησαν σε αναγκαστική αναστολή της λειτουργίας του συνόλου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προκειμένου να περιοριστεί η διασπορά του Covid 19 και κατέστησαν

επιτακτική την ανάγκη υιοθέτησης τεχνολογικών λύσεων, οι οποίες θα μετέτρεπαν τη δια ζώσης «πρόσωπο με πρόσωπο» διδασκαλία σε εκπαίδευση από απόσταση με σκοπό τη διατήρηση της επαφής των μαθητριών/ών με τις/τους εκπαιδευτικούς τους και την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021, σ.637· Ιωακειμίδου & Ρούδα, 2021, σ.96).

Στην Ελλάδα μέχρι το Μάρτιο του 2020 και πριν την εμφάνιση της πανδημίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαντούσε μόνο στο πλαίσιο σημαντικών ερευνητικών δράσεων των Πανεπιστημίων ή/και κατά την εκπόνηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών όπου αποδέκτες ήταν ένα περιορισμένο κοινό το οποίο είχε συγκεκριμένα επιστημονικά ενδιαφέροντα (Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου & Καραγιάννη, 2020, σ.10).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η επείγουσα εξ αποστάσεως αυτή εκπαίδευση, η οποία εφαρμόστηκε κατά το εν λόγω διάστημα, διαφέρει από την οργανωμένη εξ αποστάσεως διδασκαλία όπως αυτή ορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία και εφαρμόζεται στη σχολική εκπαίδευση χωρών, όπως η Αυστραλία (Distance Education Centre Victoria/DECV), ο Καναδάς (Fraser Valley Distance Education School), η Νέα Ζηλανδία (Correspondence School στο Wellington), η Γαλλία (Εθνικό Κέντρο Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης-CNED), η Γερμανία (Deutsche Fern-Schule) κ.ά. από τα τέλη του 19ου-αρχές του 20ού αιώνα, προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές/τριες που ζούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές και ήταν αδύνατο να μετακινούνται καθημερινά για να φοιτήσουν στο συμβατικό σχολείο (Βασάλα, 2005, σ.56· Δημητριάδου, 2018· Μανούσου κ.ά., 2020, σ.8). Στις συγκεκριμένες χώρες, σημαντικός αριθμός μαθητριών/ών ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στις δύο βαθμίδες με εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2017, σ.89). Για την οργανωμένη αυτή εξ αποστάσεως διδασκαλία απαιτείται ειδικά διαμορφωμένο παιδαγωγικό υλικό, εξειδικευμένη μεθοδολογία και σχεδιασμός, τα οποία στην παρούσα φάση δεν υφίσταντο (Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος & Ιωσιφίδου, 2020, σ.2).

Προκειμένου να ξεπεραστεί το πρόβλημα που προέκυψε με το κλείσιμο των σχολείων, η UNESCO συνέστησε τη χρήση περιβαλλόντων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη συνέχιση των μαθημάτων (UNESCO, 2020, σ.12). Υπό την καθοδήγηση αυτή, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στη χώρα μας, όπως αναφέρει η Αμοργιανιώτη (2020, σ.63), πολύ σύντομα, ενεργοποίησε ψηφιακά εργαλεία για τη μετάβαση σε νέα περιβάλλοντα μάθησης, τα διαδικτυακά, τα οποία έθεσε δωρεάν στη διάθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού του για τη συνέχιση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, επιστρατεύτηκαν οι ήδη υπάρχουσες ψηφιακές δομές, οι υπηρεσίες του πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, καθώς και οι ψηφιακές πλατφόρμες των εταιρειών CISCO, Google και της Microsoft.

Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν είχε προηγηθεί στρατηγικός σχεδιασμός για εκπαίδευση από απόσταση ούτε και κατάλληλα διαμορφωμένο διδακτικό υλικό για το σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης. Επιπλέον, η οργάνωση και η εφαρμογή αυτής της μορφής εκπαίδευσης έλαβε χώρα δίχως τις ενδεδειγμένες προϋποθέσεις σε επίπεδο επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και προέβαλε μια σειρά ζητημάτων τόσο σε επίπεδο τεχνικών προδιαγραφών όσο και επικοινωνίας με την οικογένεια και τα παιδιά (Ράμμος & Μπράτιτσης, 2020, σ.22).

Ουσιαστικά, η επείγουσα εκπαίδευση από απόσταση την περίοδο της πανδημίας αποτέλεσε μια προσωρινή μετατροπή της διδακτικής πρακτικής σε εναλλακτική μέθοδο παράδοσης και καθώς δεν έμοιαζε με άρτια σχεδιασμένη διαδικτυακή μάθηση (online learning), ενδεχομένως να μείωνε την ποιότητα του μαθήματος λόγω της γρήγορης προσαρμογής της στις έκτακτες απαιτήσεις. Γι' αυτό έπρεπε να γίνει αποδεκτή ως μια άμεση και πρόσκαιρη λύση στην έκτακτη αυτή συνθήκη (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020) όπου κύριος στόχος ήταν η συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποστήριξης και όχι η παροχή εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου (Καραλής, 2020, σ.124).

Καθοριστικό ρόλο, εκτός των άλλων, στην εφαρμογή της έκτακτης αυτής μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαδραμάτισαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες/οι σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, μόλις δύο εβδομάδων, έπρεπε να αναλάβουν ένα νέο ρόλο, αυτόν της/του εκπαιδύτριας/ή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ευαγγέλου, 2021, σ.25). Στο νεοδιαμορφωθέν πλαίσιο κλήθηκαν να εργαστούν στα υπάρχοντα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα-εκπαιδευτικά λογισμικά είτε σύγχρονα (τηλεκπαίδευση) είτε ασύγχρονα είτε συνδυαστικά, αλλά και να δημιουργήσουν και νέα δικά τους, στοχεύοντας σε μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία και στην υποστήριξη της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τις/τους μαθήτριες/ές τους. Το Υπουργείο με το Έγγραφο με θέμα «*Οδηγίες Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Σύγχρονη Μέθοδο Διδασκαλίας*» που εξέδωσε στις 18 Μαρτίου 2020, έδινε στις/στους εκπαιδευτικούς την ευχέρεια επιλογής της μεθόδου με τη βοήθεια της αντίστοιχης υποστηρικτικής ψηφιακής πλατφόρμας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Α.Π.38942/Δ2/18-03-2020). Σε ό,τι αφορά την περίπτωση σχεδιασμού ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης από τις/τους ίδιες/ους τις/τους

εκπαιδευτικούς προϋπόθεση ήταν η προσεκτική και ορθή σχεδίαση προκειμένου να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021, σ.639).

Στη χώρα μας, καθ' όλη τη χρονική περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία εξετάζεται στην παρούσα εργασία, εφαρμόστηκε σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του περιβάλλοντος τηλεδιασκέψεων Cisco Webex Meetings. Παράλληλα, λειτούργησαν και περιβάλλοντα ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπως το «η-τάξη» (eclass.sch.gr) και το «e-me» (e-me.edu.gr), προσβάσιμα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/ές με τους λογαριασμούς του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, που διέθεταν (Αναστασόπουλος & Κανάρη, 2022, σ.143).

Όπως σε πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών αλλαγών που επιδιώχθηκε κατά το παρελθόν να εφαρμοστούν (Κενελίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017, σ.177), έτσι και στην περίπτωση αυτή της έκτακτης εφαρμογής της εκπαίδευσης από απόσταση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους καθοριστικούς - αν όχι τον καθοριστικότερο- παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική αλλαγή που επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί και εν προκειμένω την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σε προέκταση της συγκεκριμένης προβληματικής, στην παρούσα διπλωματική εργασία, διερευνώνται οι απόψεις των αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την οργάνωση και εφαρμογή της εξ αποστάσεως -σύγχρονης και ασύγχρονης- εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της περιόδου του Covid 19 όσον αφορά ζητήματα, όπως η ετοιμότητα και η επιμόρφωση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, η εφικτότητα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα θετικά και οι δυσκολίες της εφαρμογής, την αποδοχή των γονέων πάνω σε αυτό το εγχείρημα, τον βαθμό στον οποίο επηρεάστηκαν από την έλλειψη επαφής με τα παιδιά και το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.

## **2.6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών**

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο θεσμός των αναπληρωτριών/ών παρά την μακροχρόνια ύπαρξή του, δεν φαίνεται να έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης στη χώρα μας.

Το έλλειμμα αυτό εντοπίζεται ιδιαίτερα όσον αφορά την έρευνα για τις/τους αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αναφορές που υπάρχουν είτε αφορούν στην εξέλιξη του θεσμού των αναπληρωτών εστιάζοντας στην επαγγελματική προοπτική τους και στην προσπάθεια διαχείρισης του προβλήματος (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002), είτε σε επεξεργασία ετήσιων δεδομένων για το σύνολο του ανθρωπίνου δυναμικού του δημοσίου τομέα (Φιλιποπούλου & Τσιόλας, 2021), είτε περιορίζονται σε αδημοσίευτες έρευνες (Γεωργοπούλου, 2020· Μετοχιανάκη, 2017· Πιρίτζαους, 2019· Πτωχοπούλου, 2019· Σακελλαράκη, 2021· Σφαντού, 2020 κ.ά.), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της υποχρέωσης για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών των ερευνητριών/ών.

Με αφορμή τον περιορισμό των διορισμών μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού και την αύξηση των προσλήψεων των αναπληρωτών στην εκπαίδευση κατά την τελευταία δεκαετία, η Πτωχοπούλου (2019) διεξήγαγε ποσοτική έρευνα και κατέγραψε τις απόψεις εκατόν τριάντα ενός αναπληρωτριών/ών όλων των ειδικοτήτων σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τους άλλους παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να επηρεάζουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την αβεβαιότητα που προκαλεί στις/ους εκπαιδευτικούς αυτές/ούς το καθεστώς με το οποίο προσλαμβάνονται και τις δυσκολίες που προκύπτουν τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Στην έρευνα αυτή, η ειδικότητα βρέθηκε ως το κύριο επαγγελματικό χαρακτηριστικό το οποίο διαφοροποίησε τα αποτελέσματα όσον αφορά την επαγγελματική προοπτική των αναπληρωτριών/των, ενώ η μη μονιμοποίησή τους αποδόθηκε στην οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα και τη μειωμένη χρηματοδότηση για την εκπαίδευση.

Παράλληλα, η Πιρίτζαους (2019) μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων διερεύνησε τις απόψεις δεκαπέντε αναπληρωτών διαφορετικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να αναδείξει τους παράγοντες που οι ίδιες/οι οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καθορίζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους σε ό,τι αφορά την εργασιακή ανασφάλεια κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα καταγράφηκαν η απουσία προγραμματισμού στον τομέα εκπαιδευτικής πολιτικής και το διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον ως τέτοιοι παράγοντες. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι παρά τις όποιες οικονομικές,

οικογενειακές, επαγγελματικές κτλ. αντιξοότητες αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένες/οι εκπαιδευτικοί δεν προτίθενται να παραιτηθούν από τη διεκδίκηση μιας θέσης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

Νωρίτερα, η Μετοχιανάκη (2017) διερεύνησε τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των αναπληρωτριών/τών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, διερεύνησε τις συνθήκες τις οποίες έχουν να αντιμετωπίσουν και το πώς αυτές επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Η έρευνα διεξήχθη, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε έντεκα αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανέδειξε τις αντικειμενικές δυσκολίες που βιώνουν στο επάγγελμα τους, οι οποίες ανακύπτουν από την απουσία προγραμματισμού όσον αφορά τον τομέα της παιδείας από την Πολιτεία, αλλά κυρίως στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό για αυτές/ούς περιβάλλον. Η έρευνα ανέδειξε επίσης, ότι παρά τις όποιες προσωπικές, οικονομικές, κοινωνικές κτλ. αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν, οι αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειονότητά τους δεν προτίθενται να παραιτηθούν από τη διεκδίκηση μιας επαγγελματικής θέσης στην εκπαίδευση και αναζητούν λύσεις για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

Χρησιμοποιώντας ποιοτική προσέγγιση και η Γεωργοπούλου (2020) πραγματοποίησε συνεντεύξεις με έξι μόνιμες/ους και έξι αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικούς με σκοπό να αναδείξει τις απόψεις τους σχετικά με τις πηγές εξουθένωσης, τους τρόπους αντιμετώπισής της, τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις συνθήκες εργασίας τους, καθώς και τα μέτρα που έχουν ληφθεί για τον περιορισμό του κορονοϊού και την επίδρασή τους στις εργασιακές συνθήκες. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι οι μόνιμες/οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν επαγγελματική εξουθένωση σε μικρότερο βαθμό από τους αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικούς. Ως προς τις πηγές εξουθένωσης και τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, παρατηρήθηκε μια μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις. Οι μόνιμες/οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τις αυξημένες απαιτήσεις και ευθύνες που συνδέονται με το επάγγελμά τους, την έλλειψη συνεργασίας και τα παράπονα που εκφράζουν οι γονείς, τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητριών/ών ανά σχολική τάξη καθώς και της συμπεριφοράς των μαθητριών/ών, ενώ οι αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποιες επιπλέον πηγές εξουθένωσης, όπως η συχνή αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος, η έλλειψη

καθοδήγησης και η απόσταση του τόπου εργασίας από τον τόπο διαμονής τους μαζί με την εργασιακή αβεβαιότητα που τους διέπει.

Επιπλέον, η Σφαντού (2020) διερεύνησε την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης κατά την περίοδο της πανδημίας από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην ελληνική επικράτεια. Συγκεκριμένα, μελέτησε εάν, και εάν ναι σε ποιο βαθμό, ανταποκρίθηκαν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθήτριες/ές στην πρωτόγνωρη κατάσταση της υγειονομικής κρίσης. Η προσέγγιση ήταν ποσοτική και το δείγμα αποτέλεσαν εκατόν δεκαέξι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Η έρευνα απεφάνθη ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ήταν εξοικειωμένες/οι με τη χρήση υπολογιστή, διαδικτύου αλλά και προγραμμάτων E-Learning και ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά, συνδυάζοντας μάλιστα τη σύγχρονη και την ασύγχρονη μάθηση με τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων μάθησης. Στην ίδια έρευνα αναφέρθηκαν τα προβλήματα διαθεσιμότητας και διακοπών του προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς και ανυπαρξία τεχνικής υποστήριξης που αντιμετώπισαν.

Περαιτέρω, η διερεύνηση των αντιλήψεων εκατό μαθητριών/ών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας του 2020, στην Ελλάδα, αποτέλεσε τον σκοπό της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τη Ζιώγα (2021). Από την έρευνα αυτή αναδείχθηκαν προβλήματα ισότιμης πρόσβασης των μαθητριών/ών στην εκπαίδευση εξαιτίας της διαθεσιμότητας ή μη του εξοπλισμού, διαφόρων τεχνικών προβλημάτων και της συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο. Επιπρόσθετα, η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες λόγω περιορισμένων ψηφιακών δεξιοτήτων σε σύγκριση με τις/τους μαθήτριες/ές τους.

Η ερευνητική προσπάθεια της Μωυσή (2020) επικεντρώθηκε στην ανάλυση των απόψεων εκατόν είκοσι εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να διαπιστώσει την αναγκαιότητα, τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ευρήματα κατέδειξαν τη σημαντική συμβολή της εκπαίδευσης από απόσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον πολύτιμο ρόλο της στην ενίσχυση της παραδοσιακής πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες κατά την άποψή τους βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύουν τη δυναμική διάχυση της γνώσης και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Οι περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί



συμφώνησαν ότι η εκπαίδευση από απόσταση μπορεί να αναβαθμίσει τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία, να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και να δώσει έμφαση στο ρόλο της/του εκπαιδευτικού ως οργανώτριας/τή του μαθήματος αλλά και των μαθητών/τριών για την επιτυχή υλοποίηση εργασιών, με τη χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

Παρόμοια και η έρευνα της Σακελλαράκη (2021) εξέτασε τις απόψεις και τις αντιλήψεις εκατόν τέσσερις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σχετικά με την αναγκαιότητα, τη χρησιμότητα και την αποδοτικότητα της τηλεεκπαίδευσης, καθώς και τη σύγκρισή της με την παραδοσιακή διά ζώσης εκπαίδευση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η διά ζώσης εκπαίδευση θεωρείται σαφώς πιο αποδοτική από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τονίστηκε η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τις δημόσιες αρχές, καθώς και η ανάγκη για ενίσχυση των προσπαθειών από πλευράς της Πολιτείας προκειμένου να επιτευχθεί η ενσωμάτωση της τηλεεκπαίδευσης.

Την επόμενη χρονιά, η Μανώλη (2022) πραγματοποίησε έρευνα με στόχο να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον αντίκτυπο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και να προσδιορίσει τους παράγοντες που τις/τους επηρέασαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στη μετάβαση της διδασκαλίας τους στο διαδικτυακό περιβάλλον, απέκτησαν εργασιακό άγχος και οδηγήθηκαν σε επαγγελματική εξουθένωση.

Συμπληρωματικά, η Ηλία (2022) διερεύνησε τις απόψεις 80 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οκτώ σχολικών μονάδων οκτώ διαφορετικών περιοχών της Αττικής σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης, τον βαθμό που αυτή επηρέασε την εκπαιδευτική διαδικασία και την προοπτική της στο μέλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είχε θετικά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και επηρέασε θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά δε δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις ούτε υπήρξε προοπτική για επαναχρησιμοποίησή της στο μέλλον.

Επιπρόσθετα, η Τριχά (2022) εφαρμόζοντας ποιοτική μέθοδο, κατέγραψε τις απόψεις και τις πρακτικές 60 εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής όσον αφορά την

εμπειρία τους στην εκπαίδευση από απόσταση και τα ψηφιακά μέσα τα οποία αξιοποίησαν κατά την πρώτη φάση αναστολής λειτουργίας των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής αποφάνθηκαν ότι αξιοποίησαν το σύνολο των εργαλείων και μέσων καθώς και κάθε προηγούμενου ψηφιακού γραμματισμού που διέθεταν και είχαν κατακτήσει με δική τους κυρίως πρωτοβουλία. Αποφάνθηκαν, επίσης, ότι οι δυσκολίες και περιορισμοί που αντιμετώπισαν αφορούσαν κυρίως την περιορισμένη προσβασιμότητα σε ψηφιακό εξοπλισμό τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών, τα τεχνικά προβλήματα σύνδεσης, την έλλειψη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τις/τους μικρές/ούς μαθήτριες/ές τους και την αναγκαστική εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πρόσφατα, σε ποσοτική μελέτη της Γιουρούση (2023) με δείγμα 103 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι ίδιες/οι αλλά και οι μαθήτριες/τές κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς και για την ικανοποίησή τους από τη συγκεκριμένη διαδικασία. Στην εν λόγω έρευνα οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν ικανοποιημένες/οι όσον αφορά τις συνθήκες διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μάλιστα δήλωσαν ότι οργάνωναν με ευελιξία τόσο την επαγγελματική τους όσο και την προσωπική τους ζωή και παρόλο που εντόπιζαν δυσκολίες στις σχέσεις με τις/τους συναδέλφους και στις σχέσεις με τις/τους μαθήτριες/ές, αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### Μεθοδολογία έρευνας

#### 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ως σκοπός της παρούσας έρευνας ορίζεται η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την οποία κλήθηκαν να εφαρμόσουν, και εφάρμοσαν, κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία η συγκεκριμένη έρευνα καλείται να απαντήσει είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια από τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας γνωρίζουν και αξιοποιούν οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

2. Για ποιους λόγους και με ποια συχνότητα οι αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας;

3. Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά / δυσκολίες κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία;

#### 3.2 Ορισμός πληθυσμού, δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας

Τον πληθυσμό της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν οι αναπληρώτριες/τές εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από τον παραπάνω πληθυσμό, το δείγμα αποτέλεσαν εκατόν δεκατέσσερις (114) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνήτρια δημοσίευσε το εργαλείο της έρευνας σε σελίδες του μέσου κοινωνικής δικτύωσης, Facebook, οι οποίες απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απέστειλε επίσης, το εργαλείο σε ομάδες εκπαιδευτικών του Viber, στις οποίες συμμετέχει και η ίδια.

Όπως λογικά προκύπτει από τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, πρόκειται για μία δειγματοληψία ευκολίας ή βολική δειγματοληψία, καθώς, σύμφωνα με τον Andrade (2021, σ.86), προέρχεται από πηγές που ήταν εύκολα προσβάσιμες στην ερευνήτρια.

Η παραπάνω μέθοδος δειγματοληψίας κατατάσσεται στις μη πιθανοτικές μεθόδους και ως συνέπεια προκύπτει η αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας στον προαναφερθέντα πληθυσμό (Παπαγεωργίου, 2015, σ.5).

### **3.3 Ερευνητική διαδικασία**

Η έρευνα διεξήχθη από τον Οκτώβριο του 2020 έως και τον Ιανουάριο 2021 μέσω ηλεκτρονικού διαμοιρασμού. Επιλέχθηκε ο διαμοιρασμός μέσω διαδικτύου, ο οποίος είναι ταυτόσημος με το χαμηλό κόστος της έρευνας, καθώς επίσης και με το σύντομο χρονικό διάστημα συλλογής του επιθυμητού πλήθους των δεδομένων (Nayak & Narayan, 2019, σ.33· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014, σ.111).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί πως πριν τον τελικό διαμοιρασμό του εργαλείου, χορηγήθηκε το πιλοτικό εργαλείο σε πέντε (5) συγγενικά και φιλικά πρόσωπα της ερευνήτριας, τα οποία ανήκουν στον πληθυσμό της έρευνας, ώστε να διαπιστωθούν ενδεχόμενα προβλήματα διαλειτουργικότητας σε όλες τις πιθανές συσκευές (κινητά, σταθεροί υπολογιστές, φορητοί υπολογιστές και ταμπλέτες) και ασάφειες ή δυσνόητα σημεία που αφορούσαν στο ίδιο το εργαλείο.

### **3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Ως εργαλείο έρευνας έχει επιλεγεί το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο μεταξύ των άλλων, εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχουσών/όντων (Τσουβέλας, 2015, σ.29), γεγονός που ενισχύει την τεκμηρίωση επιλογής της ποσοτικής στρατηγικής έρευνας. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσης με βάση τους θεματικούς άξονες που έχουν τεθεί. Για τη δημιουργία και το διαμοιρασμό του εργαλείου της έρευνας αξιοποιήθηκε το εργαλείο της Google, Google Forms.

Σημαντικό προς αναφορά για τη δομή του ερωτηματολογίου είναι το γεγονός πως στο πρώτο μέρος του περιλαμβάνει μια συνοδευτική επιστολή προς τις/τους εν δυνάμει συμμετέχουσες/όντες, όπου παρατίθενται ο σκοπός της έρευνας, η παρουσίαση των προσωπικών στοιχείων της ερευνήτριας (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα

και email), η αναφορά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς και στο Πανεπιστημιακό Ίδρυμα στο πλαίσιο του οποίου υλοποιήθηκε η έρευνα, η γνωστοποίηση του εθελοντικού της χαρακτήρα και η διαβεβαίωση διασφάλισης της εχεμύθειας και της ανωνυμίας συμμετοχής.

Το ερωτηματολόγιο είναι διαχωρισμένο σε πέντε (5) επιμέρους ενότητες. Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών/όντων και περιλαμβάνει οκτώ (8) ερωτήματα. Συγκεκριμένα, ερωτώνται το φύλλο, η ηλικία και ο ανώτερος τίτλος σπουδών που κατέχουν. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχουσες/οντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, την ειδικότητά τους και την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η πρώτη ενότητα ολοκληρώνεται με το ερώτημα εάν οι συμμετέχουσες/οντες κατέχουν πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες και το είδος αυτής, όπως και το αν θεωρούν ότι η πιστοποίηση αυτή είναι επαρκής για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στη δεύτερη ενότητα, όπου περιλαμβάνονται τρία (3) ερωτήματα και τέσσερα (4) υποερωτήματα, οι συμμετέχουσες/οντες καλούνται να αποτυπώσουν τις απόψεις τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά ζητείται να κατατάξουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και στη συνέχεια, την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακολούθως, ερωτώνται ποιο από τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας που αξιοποιούνται για την υποστήριξη της επιμορφωτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, ζητείται η γνώμη τους για την εκπαιδευτική πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. e-me, e-class, moodle), για την εκπαιδευτική πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. Webex, MSTeams, zoom), τα social media (π.χ. facebook) ή κάτι άλλο.

Η τρίτη ενότητα, η οποία περιλαμβάνει πέντε (5) ερωτήσεις με επτά (7) υποερωτήματα, αφορά στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι συμμετέχουσες/οντες ερωτώνται εάν κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης στην χώρα μας εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις/στους μαθήτριες/τές τους και με ποια μορφή. Έπειτα, ερωτώνται για τη συχνότητα εφαρμογής της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη συχνότητα εφαρμογής της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακολούθως, αναζητούνται οι λόγοι εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στη συνέχεια, οι ερωτώμενες/οι καλούνται να

κατατάζουν σε κλίμακα “καθόλου” έως “πάρα πολύ” εάν εφήρμοσαν εγκυκλίους του Υπουργείου, εάν εφήρμοσαν την πολιτική του σχολείου, εάν υπήρξε ηθική δέσμευση προς τις/τους μαθήτριες/τές τους, εάν διατήρησαν τη συνοχή της σχολικής κοινότητας, εάν ήταν απλή περιέργεια, εάν έγινε παρότρυνση από συναδέλφους ή εάν χρησιμοποιήθηκε επειδή το χρησιμοποιήσαν οι υπόλοιποι/οι στο σχολείο.

Στην τέταρτη ενότητα όπου περιλαμβάνονται εννέα (9) ερωτήματα, διερευνώνται τα θετικά και αρνητικά / δυσκολίες από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι συμμετέχουσες/οντες ερωτώνται εάν τόσο οι ίδιες/οι όσο και οι μαθήτριες/ές τους είχαν πρόσβαση στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (π.χ. υπολογιστής, διαδίκτυο). Επιπρόσθετα, οι ερωτηθείσες/έντες εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν εάν υπήρξε υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διαδικτυακή διδασκαλία, αναφορικά με την υπηρεσία τους. Ακόμη ζητείται να κρίνουν την αποδοχή των γονέων πάνω σε αυτό το εγχείρημα αλλά και σε ποιο βαθμό επηρεάστηκαν από την έλλειψη επαφής με τα παιδιά. Ακολούθως, ζητείται να κατατάζουν σε κλίμακα κατά πόσο οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν μεγάλες ή δεν υπήρξαν. Οι συμμετέχουσες/οντες στην έρευνα ερωτώνται επίσης, εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έδωσε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν πολυμεσικές εφαρμογές και να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, κάτι που στο σχολείο δεν είχαν τη δυνατότητα να κάνουν, λόγω έλλειψης υποδομών. Τέλος τους ζητείται να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την πρόταση ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί από τη δια ζώσης εκπαίδευση γιατί το μάθημα χρειάζεται προσωπική επαφή.

Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει τέσσερα (4) ερωτήματα γίνεται η αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αρχικά οι συμμετέχουσες/οντες ερωτώνται εάν πιστεύουν ότι μετά την εμπειρία που πιθανώς απέκτησαν κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου. Πέρα από αυτό, ζητείται η άποψή τους σχετικά με την εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία. Παράλληλα, ερωτώνται εάν εφήρμοζαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση το διάστημα που διεξάγονταν η έρευνα. Εν κατακλείδι τους ζητείται να απαντήσουν εάν θεωρούν απαραίτητη πρόσθετη επιμόρφωση προκειμένου να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μέλλον (βλ. Παράρτημα Ι).

### 3.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Σε ό,τι αφορά την εγκυρότητα του εργαλείου και πιο ειδικά, τη φαινομενική ή εγκυρότητα όψης (Ουζούνη, & Νακάκης, 2011, σ.236), η ερευνήτρια έπειτα από το διαμοιρασμό των πέντε (5) πιλοτικών ερωτηματολογίων σε πέντε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του συγγενικού και φιλικού περιβάλλοντός της, πραγματοποίησε μία ομαδική συζήτηση για το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, που ενδεχομένως, να έχουν τεθεί στην παρούσα έρευνα. Αξίζει να αναφερθεί πως στα πιλοτικά ερωτηματολόγια, δεν είχε συμπεριληφθεί η συνοδευτική επιστολή στο αρχικό μέρος, με απώτερο στόχο την επιτυχή εκμείωση των υποκειμενικών απόψεων των συμμετεχουσών/όντων. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και διαπιστώθηκε πως πλησίαζαν τόσο στο σκοπό, όσο και στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

### 3.6 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η στατιστική τους επεξεργασία με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) λόγω της διευκόλυνσης της οποίας παρέχει στην εξαγωγή αποτελεσμάτων με σύντομο και αξιόπιστο τρόπο. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται με τη μορφή περιγραφικών μέτρων και κατανομών συχνοτήτων (περιγραφική στατιστική).

Από την περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, προέκυψαν τα εξής δεδομένα: Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 114 εργαζόμενες/οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων εκ των οποίων οι 24 ήταν άνδρες ποσοστό 21,05% και οι 82 γυναίκες ποσοστό 78,95%. Η συμμετοχή συνεπώς των γυναικών βρέθηκε κατά πολύ μεγαλύτερη από αυτή των ανδρών εκπαιδευτικών (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Κατανομή δείγματος βάσει φύλου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	24	21,05
Γυναίκες	90	78,95
Σύνολο	114	100

Εστιάζοντας στην ηλικιακή κατανομή των συμμετεχουσών/όντων, η πλειοψηφία τους 54 άτομα, ανήκει στην ηλικία από 35 έως 44 ετών (47,37%), ενώ 30 άτομα, έχουν ηλικία από 25 έως 34 ετών (26,32%) και 24 άτομα ηλικία 45-54 έτη (21,05%). Έξι μόνο ερωτηθείσες/έντες έχουν ηλικία μεγαλύτερη από 55 έτη (5,26%) και κανένας/μία κάτω των 24 ετών (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Κατανομή δείγματος βάσει ηλικίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έως 24 ετών	0	0
25-34 ετών	30	26,32
35-44 ετών	54	47,37
45-54 ετών	24	21,05
55 ετών και άνω	6	5,26
Σύνολο	114	100

Με βάση τους τίτλους σπουδών που κατέχουν οι συμμετέχουσες/οντες στην έρευνα, βρεθηκε ότι το 35,09% είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ-ΤΕΙ (40 άτομα), το 63,16% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (72 άτομα) και μόνο το 1,75% (2 άτομα) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών (Πίνακας 5).

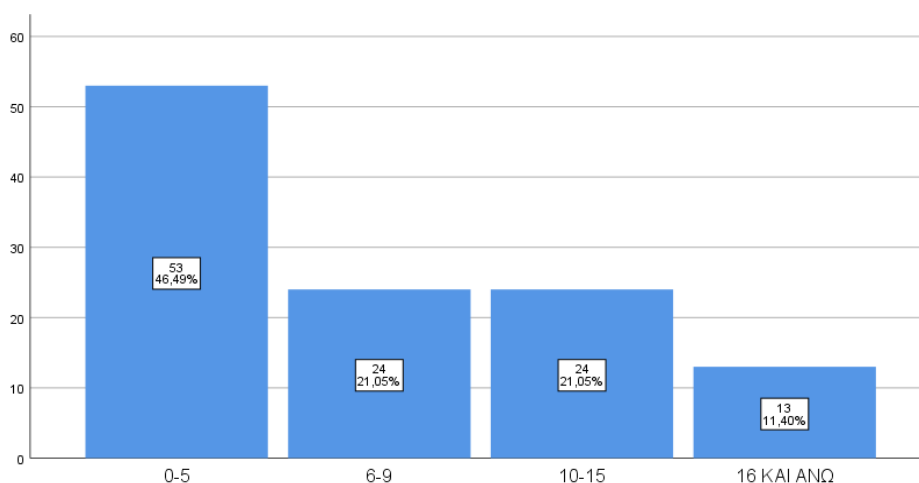
**Πίνακας 5.** Κατανομή του δείγματος βάσει των τίτλων σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	40	35,09
Μεταπτυχιακό	72	63,16
Διδακτορικό	2	1,75
Σύνολο	114	100

Εξετάζοντας το χρόνο επαγγελματικής εμπειρίας των συμμετεχουσών/όντων στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο-λύκειο), προκύπτει ότι 53 συμμετέχουσες/οντες έχουν εμπειρία έως 5 έτη (48,49%). Επιπλέον, 24 ερωτώμενες/οι δήλωσαν πως έχουν εργασιακή εμπειρία από 6 έως 9 έτη (21,05%) και άλλοι 24 εργασιακή εμπειρία από 10 έως 15 έτη (21,05%). Μόνο 13 από τις/τους



ερωτηθείσες/έντες (11,40%) δήλωσαν ότι έχουν υπηρετήσει ως αναπληρώτριες/ές για περισσότερα από 16 έτη (Γράφημα 1).



**Γράφημα 1.** Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

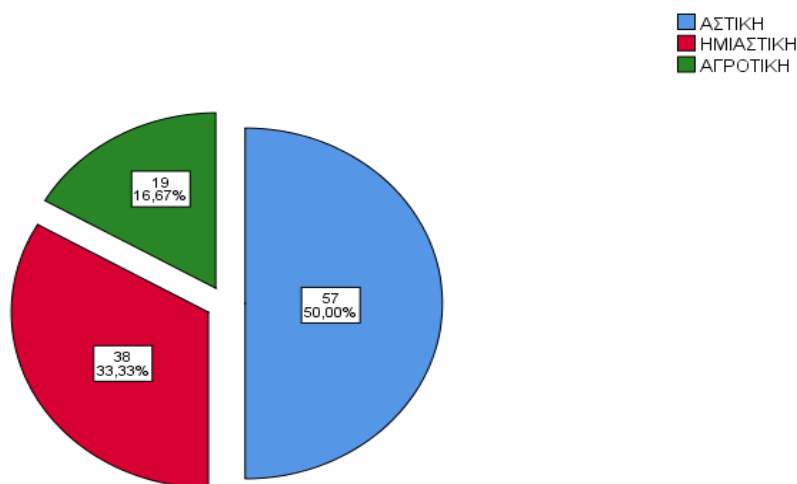
Όσον αφορά την ειδικότητα των συμμετεχουσών/όντων εντοπίζονται τριάντα μία διαφορετικές ειδικότητες και αναδεικνύεται το ευρύ φάσμα της επιστημονικής ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει τις/τους αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικούς. Οι περισσότερες/οι είναι φιλόλογοι (26) και ακολουθούν οι μαθηματικοί (12), οι βρεφονηπιοκόμοι (9), οι διδάσκουσες/οντες πληροφορική (7), οι φυσικοί (5), οι οικονομολόγοι (5), οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας (5), οι μηχανολόγοι (5) και οι καθηγήτριες/ές γαλλικής φιλολογίας (4). Επιπλέον, εμφανίζονται άλλες ειδικότητες, όπως βιολόγοι (4), χημικοί (3), εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων (3), νοσηλεύτες (3), μουσικοί (2), καθηγητές φυσικής αγωγής (2), ηλεκτρονικοί (2), φυσιοθεραπευτές (2), γεωπόνοι (2) και γεωλόγοι (2). Τέλος, εντοπίζονται (1) θεολόγος, (1) εκπαιδευτικός γερμανικής φιλολογίας, (1) μαθηματικός ειδικής αγωγής, (1) πολιτικός μηχανικός/αρχιτέκτονας, (1) ηλεκτρολόγος, (1) ιατρός, (1) αισθητικός, (1) εκπαιδευτικός ζωικής παραγωγής, (1) εκπαιδευτικός σχεδιασμού και παραγωγής προϊόντων, (1) εκπαιδευτικός μουσικής μη ανωτάτων ιδρυμάτων και (1) εκπαιδευτικός κομμωτικής τέχνης (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6.** Κατηγορία ΠΕ

ΠΕ01	Θεολόγος	1
ΠΕ02	Φιλόλογος	26

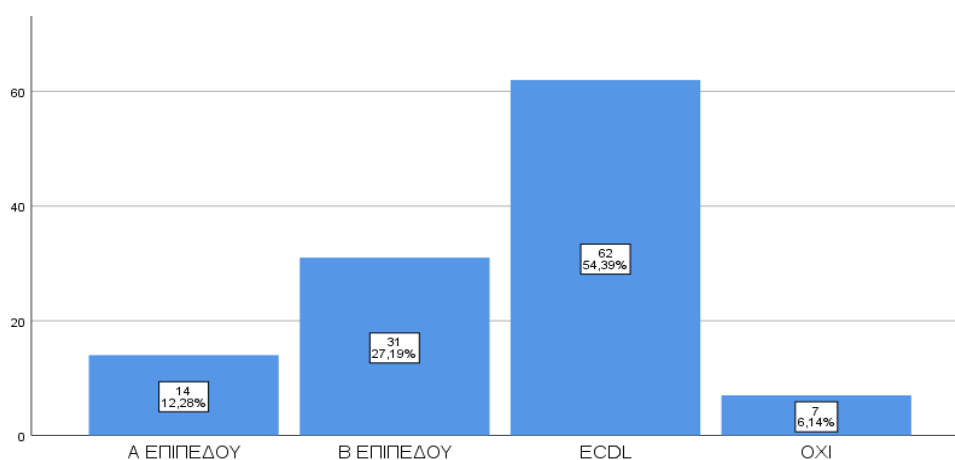
ΠΕ03	Μαθηματικός	12
ΠΕ03ΕΑΕ	Μαθηματικός Ειδικής Αγωγής	1
ΠΕ04.01	Φυσικός	5
ΠΕ04.02	Χημικός	3
ΠΕ04.04	Βιολόγος	4
ΠΕ04.05	Γεωλόγος	2
ΠΕ05	Γαλλικής Φιλολογίας	4
ΠΕ06	Αγγλικής Φιλολογίας	5
ΠΕ07	Γερμανικής Φιλολογίας	1
ΠΕ08	Καλλιτεχνικών Μαθημάτων	3
ΠΕ79.01	Μουσικής	2
ΠΕ80	Οικονομίας	5
ΠΕ81	Πολ. Μηχανικών-Αρχιτεκτόνων	1
ΠΕ82	Μηχανολόγος	5
ΠΕ11	Φυσικής αγωγής	2
ΠΕ84	Ηλεκτρονικών	2
ΠΕ83	Ηλεκτρολόγων	1
ΠΕ86	Πληροφορικής	7
ΠΕ87.01	Ιατρική	1
ΠΕ87.02	Νοσηλευτικής	3
ΠΕ87.03	Αισθητικής	1
ΠΕ87.08	Φυσιοθεραπείας	2
ΠΕ87.09	Βρεφονηπιοκόμων	9
ΠΕ88.01	Γεωπονίας	2
ΠΕ88.03	Ζωικής Παραγωγής	1
ΠΕ89.02	Σχεδιασμού και παραγωγής προϊόντων	1
ΤΕ16	Μουσικής μη ανωτάτων ιδρυμάτων	1
ΔΕ01.17	Κομμωτικής τέχνης	1

Αναφορικά με την περιοχή στην οποία βρίσκονταν το σχολείο όπου υπηρέτησαν οι συμμετέχουσες/όντες κατά το σχολικό έτος 2019-2020, βρέθηκε ότι οι μισές/οί, δηλαδή 57 άτομα, υπηρέτησαν σε αστική περιοχή, το 33,33% (38 άτομα) σε ημιαστική και το 16,67% (19 άτομα) σε αγροτική περιοχή (Διάγραμμα 2).



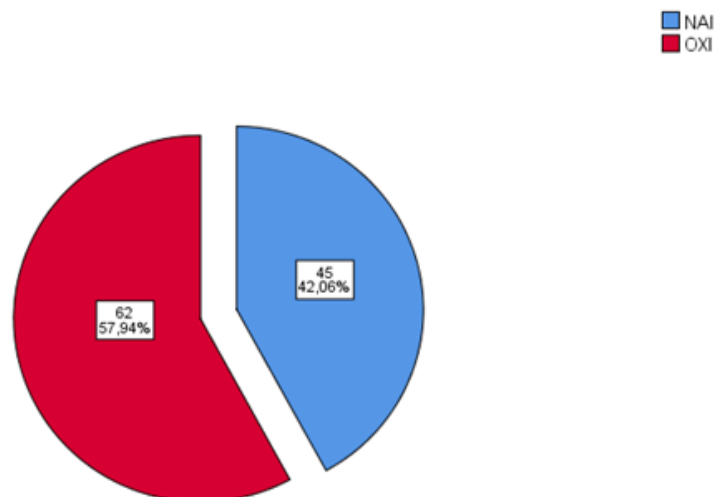
**Διάγραμμα 2.** Περιοχή όπου υπηρέτησε το δείγμα κατά το σχολικό έτος 2019-2020

Εστιάζοντας την πιστοποίηση την οποία διαθέτουν, η πλειονότητα των ερωτηθεισών/έντων βρέθηκαν να είναι κάτοχοι ECDL (54,39%). Ακολουθούν 31 άτομα με πιστοποίηση Β επιπέδου (27,19%) και 14 άτομα με πιστοποίηση Α επιπέδου (12,28%). 7 από τις/τους συμμετέχουσες/όντες (6,14%) απάντησαν ότι δεν διαθέτουν κανένα είδος πιστοποίησης (Γράφημα 2).



**Γράφημα 2.** Κατοχή ή μη και είδος πιστοποίησης

Επιπλέον, το 42,06% των συμμετεχουσών/όντων θεωρούν πως η πιστοποίηση που διαθέτουν είναι επαρκής για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ το 57,94% απαντούν το αντίθετο (Διάγραμμα 3).



**Διάγραμμα 3.** Απόψεις για την επάρκεια της πιστοποίησης

Εστιάζοντας στη συνέχεια στον πρώτο άξονα ερωτημάτων της κυρίως έρευνας, αναφορικά με το επίπεδο των γνώσεων των συμμετεχουσών/όντων για τις νέες τεχνολογίες, προκύπτει πως μόλις το 1,7% θεωρούν πως βρίσκονται σε λίγο καλό επίπεδο, το 32,5% πως είναι σε αρκετά καλό επίπεδο και το 50% πως είναι σε πολύ καλό επίπεδο. Σε πάρα πολύ καλό επίπεδο θεωρούν πως βρίσκονται μόνο 18 συμμετέχουσες/οντες (15,8%). Δεν δόθηκε καμία απάντηση όσον αφορά το καθόλου καλό επίπεδο (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Επίπεδο γνώσεων για τις νέες τεχνολογίες

	Καθόλου καλό %	Λίγο καλό %	Αρκετά καλό %	Πολύ καλό %	Πάρα πολύ καλό %
Επίπεδο γνώσεων για τις νέες τεχνολογίες	0	1,70	32,50	50,00	15,80

Αναφορικά με το αν οι συμμετέχουσες/οντες έχουν εμπειρία συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 62,28% απαντούν πως έχουν εμπειρία από συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης

με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (71 άτομα), ενώ το 37,72% δηλώνουν πως δεν έχουν (43 άτομα) (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8.** Εμπειρία συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
Εμπειρία συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης με εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	62,28	37,72

Εξετάζοντας τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, τα οποία αξιοποιούνται για την υποστήριξη της επιμορφωτικής - εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκύπτει ότι:

-Η εκπαιδευτική πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. e-me, e-class, moodle) είναι πολύ αποτελεσματική για το 34,2% των ερωτηθεισών/έντων (39 απαντήσεις), πάρα πολύ αποτελεσματική για το 20,2% (23 απαντήσεις), μέτρια αποτελεσματική για το 32,5% (37 απαντήσεις), λίγο αποτελεσματική για το 10,5% (12 απαντήσεις) και καθόλου αποτελεσματική για το 2,6% (3 απαντήσεις).

-Η ηλεκτρονική πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. webex, MSTeams, zoom) είναι πάρα πολύ αποτελεσματική για το 29,8% (34 απαντήσεις) των ερωτηθεισών/έντων, πολύ αποτελεσματική για το 33,3% (38 απαντήσεις), μέτρια αποτελεσματική για το 24,6% (28 απαντήσεις), λίγο αποτελεσματική για το 9,6% (11 απαντήσεις) και καθόλου αποτελεσματική για το 2,6% (3 απαντήσεις).

-Τα social media δεν είναι καθόλου αποτελεσματικά για το 20,2% (23 απαντήσεις), είναι λίγο αποτελεσματικά για το 19,3% (22 απαντήσεις), μέτρια αποτελεσματικά για το 24,6% (28 απαντήσεις), πολύ αποτελεσματικά για το 23,7% (27 απαντήσεις) και πάρα πολύ αποτελεσματικά για το 12,3% των ερωτηθεισών/έντων (14 απαντήσεις).

-Άλλα εργαλεία που αναφέρθηκαν είναι τα email, skype, google docs και το big blue button (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9.** Βαθμός αποτελεσματικότητας σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
Εκπαιδευτική πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. e-me, e-class, moodle)	2,6	10,5	32,5	34,2	20,2
Ηλεκτρονική πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. webex, MSTeams, zoom)	2,6	9,6	24,6	33,3	29,8
Τα social media (π.χ. Facebook)	20,2	19,3	24,6	23,7	12,3

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο άξονα ερωτημάτων της κυρίως έρευνας που σχετίζονται με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τις/τους συμμετέχουσες/οντες κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης στη χώρα μας, το 98,25% δήλωσαν ότι εφάρμοσαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις/στους μαθήτριες/τές τους και μόνο το 1,75% δεν την εφάρμοσε (Πίνακας 10).

**Πίνακας 10.** Εφαρμογή εκπαίδευσης από απόσταση

	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
Εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	98,25	1,75

Από τα 112 άτομα τα οποία εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 15,18% εφάρμοσαν σύγχρονη με τηλεδιάσκεψη, το 14,29% ασύγχρονη, ενώ το 70,54% εφάρμοσαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με τους δύο τρόπους (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11.** Μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	%

Σύγχρονη (με τηλεδιάσκεψη)	15,18
Ασύγχρονη (με αποστολή υλικού προς τους γονείς και τα παιδιά ή ανάρτηση υλικού σε πλατφόρμα)	14,29
Και με τα 2 παραπάνω	70,54

Το 55,3% εξ αυτών εφάρμοζαν κάθε μέρα σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (63 απαντήσεις), το 12,3% 1-2 φορές εβδομαδιαίως (14 απαντήσεις), το 14% 3 φορές τη εβδομάδα (16 απαντήσεις), το 5,3% πιο σπάνια (6 απαντήσεις), ενώ το 13,2% δεν την εφάρμοσαν ποτέ (15 απαντήσεις). Το 27,2% εφάρμοζαν κάθε μέρα ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (31 απαντήσεις), το 27,2% 1-2 φορές την εβδομάδα (31 απαντήσεις), το 19,3% 3 φορές την εβδομάδα (22 απαντήσεις), το 17,5% πιο σπάνια (20 απαντήσεις), ενώ το 8,8% δεν την εφάρμοσαν ποτέ (10 απαντήσεις) (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12.** Συχνότητα εφαρμογής σύγχρονης & ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Κάθε μέρα	1-2 φορές εβδομαδιαίως	3 φορές εβδομαδιαίως	Πιο σπάνια	Ποτέ
	%	%	%	%	%
Συχνότητα εφαρμογής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	55,30	12,30	14,00	5,30	13,20
Συχνότητα εφαρμογής ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	27,20	27,20	19,30	17,50	8,80

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχουσες/οντες στην έρευνα αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση,

- το 44,7% εξ αυτών δήλωσαν ότι εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την εφαρμογή των εγκυκλίων του Υπουργείου σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (51 απαντήσεις), το 31,65% σε πολύ μεγάλο βαθμό (36 απαντήσεις), το 12,3% σε μέτριο βαθμό (14 απαντήσεις), το 5,3% σε μικρό βαθμό (96 απαντήσεις) και το 6,1% δεν την εφάρμοσαν καθόλου (7 απαντήσεις).

- το 41,2% εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό για την εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου (47 απαντήσεις), το 25,4% την εφάρμοσαν σε μεγάλο βαθμό (29 απαντήσεις), το 17,5% σε μέτριο βαθμό (20

απαντήσεις), το 2,6% σε μικρό βαθμό (3 απαντήσεις) και το 13,2% δεν την εφάρμοσαν καθόλου (15 απαντήσεις).

- το 60,5% εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό για την ηθική δέσμευση προς τις/τους μαθήτριες/τές (69 απαντήσεις), το 26,3% σε πολύ μεγάλο βαθμό (30 απαντήσεις), το 3,5% σε μέτριο βαθμό (4 απαντήσεις), το 4,4% μικρό βαθμό (5 απαντήσεις) και το 5,3% δεν την εφάρμοσαν καθόλου (6 απαντήσεις).

- το 45,65% εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τη διατήρηση της συνοχής της σχολικής κοινότητας σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (52 απαντήσεις), το 32,5% σε πολύ μεγάλο βαθμό (37 απαντήσεις), το 12,3% σε μέτριο βαθμό (14 απαντήσεις), το 3,5% σε μικρό βαθμό (4 απαντήσεις) και το 6,15% δεν την εφάρμοσαν καθόλου (7 απαντήσεις).

- το 7,9% εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από περιέργεια σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (9 απαντήσεις), το 14,9% σε πολύ μεγάλο βαθμό (17 απαντήσεις), το 14,9% την εφάρμοσαν σε μέτριο βαθμό (17 απαντήσεις), το 25,4% την εφάρμοσαν σε μικρό βαθμό (29 απαντήσεις) και το 36,8% δεν την εφάρμοσαν καθόλου (42 απαντήσεις).

- το 5,3% εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από παρότρυνση των συναδέλφων τους σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (6 απαντήσεις), το 4,4% σε πολύ μεγάλο βαθμό (5 απαντήσεις), το 12,3% την εφάρμοσαν σε μέτριο βαθμό (14 απαντήσεις), το 31,6% την εφάρμοσαν σε μικρό βαθμό (36 απαντήσεις) και το 46,5% δεν επηρεάστηκαν καθόλου από τις/τους συναδέλφους (53 απαντήσεις).

- το 8,8% εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό επειδή το χρησιμοποίησαν οι άλλες/οι στο σχολείο (10 απαντήσεις), το 4,4% την εφάρμοσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό (5 απαντήσεις), το 20,2% την εφάρμοσαν σε μέτριο βαθμό (23 άτομα), το 23,7% την εφάρμοσαν σε μικρό βαθμό (27 απαντήσεις) και το 43% δεν την εφάρμοσαν καθόλου (49 απαντήσεις) (Πίνακας 13).

**Πίνακας 13.** Λόγοι εφαρμογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Εφαρμογή εγκυκλίων του Υπουργείου	6,1	5,3	12,3	31,6	44,7
Εφαρμογή πολιτικής του σχολείου	13,2	2,6	17,5	25,4	41,2



Ηθική δέσμευση προς τους/τις μαθητές/τριες	5,3	4,4	3,3	26,3	60,5
Διατήρηση της συνοχής της σχολικής κοινότητας	6,1	3,5	12,3	32,5	45,6
Περιέργεια	36,8	25,4	14,9	14,9	7,9
Παρότρυνση συναδέλφων	46,5	31,6	12%	4,4	5,3
Επειδή το χρησιμοποίησαν οι υπόλοιποι στο σχολείο	43	23,7	20,2	4,4	8,8

Εξετάζοντας τον τρίτο άξονα ερωτημάτων της κύριας έρευνας σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης των συμμετεχουσών/όντων εκπαιδευτικών σε κατάλληλες για την υποστήριξη της διδασκαλίας δομές, το 86,84% (99 απαντήσεις) των ερωτηθεισών/έντων απαντούν πως είχαν πρόσβαση στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (π.χ. υπολογιστής, διαδίκτυο), ενώ το 13,16% (15 απαντήσεις) απαντούν το αντίθετο (Πίνακας 14).

**Πίνακας 14.** Πρόσβαση στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για υποστήριξη την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
Πρόσβαση στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για υποστήριξη την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	86,84	13,16

Αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθήτριες/ές τους διέθεταν τις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ προκειμένου να παρακολουθούν τα μαθήματά τους, το 5,26% (6 απαντήσεις) των συμμετεχουσών/όντων εκπαιδευτικών απαντούν πως είχαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι μαθήτριες/τές τους πρόσβαση στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 20,18% (23 απαντήσεις) είχαν πρόσβαση σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 46,49% (53 απαντήσεις) σε μέτριο βαθμό, το 26,32% (30 απαντήσεις) σε μικρό βαθμό και το 1,75% (2 απαντήσεις) δεν είχαν καθόλου πρόσβαση σε υποδομές ΤΠΕ (Πίνακας 15).

**Πίνακας 15.** Πρόσβαση των μαθητριών/ών σε κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Πρόσβαση μαθητριών/ών στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για	1,75	26,32	46,49	20,18	5,26

παρακολούθηση των μαθημάτων τους					
----------------------------------	--	--	--	--	--

Εξετάζοντας το εάν υπήρξε υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διαδικτυακή διδασκαλία, το 56,14% (64 απαντήσεις) των ερωτούμενων απαντούν πως υπήρξε, ενώ το 43,86% (50 απαντήσεις) απαντούν το αντίθετο (Πίνακας 16).

**Πίνακας 16.** Άποψη για το υποστηρικτικό περιβάλλον της διαδικτυακής διδασκαλίας

	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
Υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διαδικτυακή διδασκαλία	56,14	43,86

Επιπλέον, από τον πίνακα 17 διαπιστώνεται πως το 29,8% (34 απαντήσεις) κρίνουν θετική την αποδοχή των γονέων στο εν λόγω εγχείρημα, το 2,6% (3 απαντήσεις) την κρίνουν αρνητική, το 46,5% (53 απαντήσεις) θεωρούν πως κράτησαν επιφυλακτική στάση οι γονείς, ενώ το 21,1% (24 απαντήσεις) θεωρούν πως έχουν αδιάφορη στάση. Σε ό,τι αφορά τις/τους μαθήτριες/ές, το 34,2% (39 απαντήσεις) κρίνουν θετική τη στάση των μαθητριών/ών, το 7,9% (9 απαντήσεις) την κρίνουν αρνητική, το 28,1% (32 απαντήσεις) την κρίνουν επιφυλακτική και το 29,8% (34 απαντήσεις) την κρίνουν παντελώς αδιάφορη.

**Πίνακας 17.** Αποδοχή γονέων και μαθητριών/ών

	Θετική %	Αρνητική %	Επιφυλακτική %	Αδιάφορη %
Στάση γονέων	29,8	2,6	46,5	21,1
Στάση μαθητριών/ών	34,2	7,9	28,1	29,8

Περαιτέρω, μόλις το 0,93% (1 απάντηση) από τις/τους ερωτώμενες/ους εκπαιδευτικούς απαντούν πως δεν τις/τους περιόρισε καθόλου η έλλειψη επαφής με τα παιδιά, το 9,60% (11 απαντήσεις) δηλώνουν πως τις/τους επηρέασε σε μικρό βαθμό, το 28,95% (33 απαντήσεις) απαντούν πως τις/τους περιόρισε σε μέτριο βαθμό, και το 30,70% (35 απαντήσεις) και 29,82% (34 απαντήσεις) απαντούν πως τις/τους περιόρισε πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα (Πίνακας 18).

**Πίνακας 18.** Επηρεασμός από την έλλειψη επαφής με τα παιδιά

	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Επηρεασμός από την έλλειψη επαφής με τα παιδιά	0,93	9,60	28,95	30,70	29,82

Σχετικά με τις δυσκολίες στο σχεδιασμό των μαθημάτων, το 6,14% (7 απαντήσεις) των συμμετεχουσών/όντων δήλωσαν πως ήταν πολύ μεγάλες, το 20,18% (23 απαντήσεις) πως ήταν απλά μεγάλες, το 22,81% (26 απαντήσεις) απαντούν πως ήταν μέτριες οι δυσκολίες, το 37,72% (43 απαντήσεις) δήλωσαν πως προσαρμόστηκαν και το 13,16% (15 απαντήσεις) απάντησαν πως δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες (Πίνακας 19).

**Πίνακας 19.** Δυσκολίες στο σχεδιασμό των μαθημάτων

	Πολύ μεγάλες %	Μεγάλες %	Μέτριες %	Στην αρχή, αλλά προσαρμόστηκα %	Δεν αντιμετώπισα δυσκολίες %
Δυσκολίες στο σχεδιασμό των μαθημάτων	6,14	20,18	22,81	37,72	13,16

Αναφορικά με το εάν οι συμμετέχουσες/οντες έγιναν πιο ευρηματικές/οί, το 75,44% (86 απαντήσεις) των ερωτηθεισών/έντων συμφωνούν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έδωσε τη δυνατότητα να γίνουν πιο ευρηματικές/οί, ενώ το 24,56% (28 απαντήσεις) εκφέρουν αντίθετη άποψη (Πίνακας 20).

**Πίνακας 20.** Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ευρηματικότητα

	Συμφωνώ %	Διαφωνώ %
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ευρηματικότητα	75,44	24,56

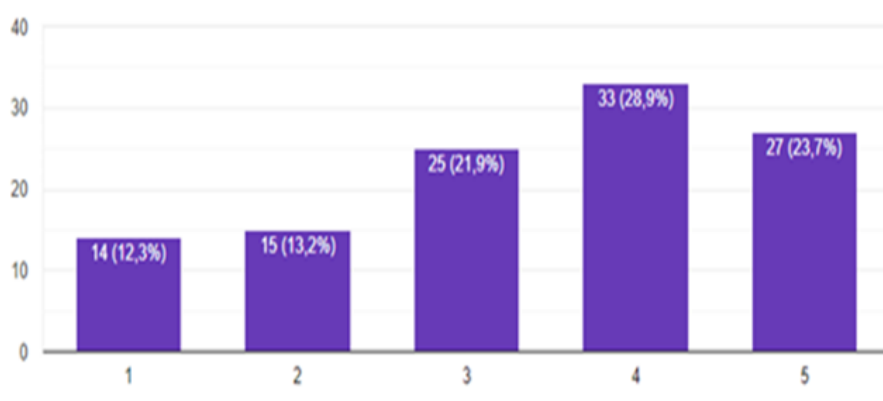
Από τον πίνακα 21 προκύπτει πως το 14,9% (17 απαντήσεις) των ερωτώμενων δηλώνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν τους έδωσε τη

δυνατότητα να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, το 14% (16 απαντήσεις) πως τους την έδωσε σε μικρό βαθμό, το 36% (41 απαντήσεις) πιστεύουν πως είχαν την δυνατότητα για να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον σε μέτριο βαθμό, ενώ το 21,1% (24 απαντήσεις) και 14% (16 απαντήσεις) απάντησαν πως είχαν την δυνατότητα σε «πολύ μεγάλο» και «πάρα πολύ μεγάλο βαθμό», αντίστοιχα.

**Πίνακας 21.** Αποψη για τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών

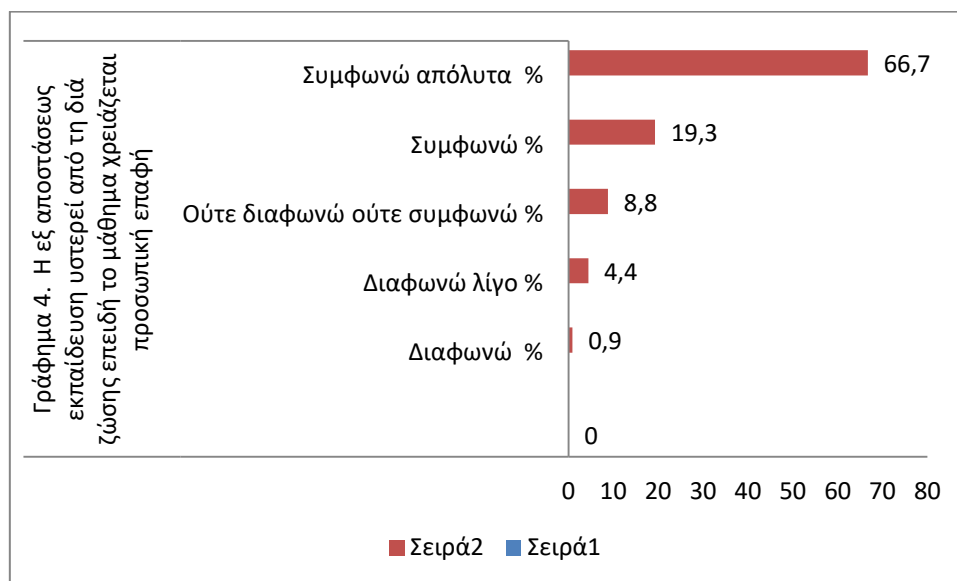
	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Δυνατότητα για πιο ενδιαφέρον μάθημα	14,9	14,0	36,0	21,1	14,0

Όσον αφορά την άποψή τους για την εφαρμογή πολυμεσικών εφαρμογών, το 12,3% (14 απαντήσεις) δηλώνουν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν τους έδωσε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν πολυμεσικές εφαρμογές, το 13,2% (15 απαντήσεις) πως τους έδωσε την ευκαιρία σε μικρό βαθμό, το 21,9% (25 απαντήσεις) σε μέτριο βαθμό ενώ το 28,9% (33 απαντήσεις) και 23,7% (27 απαντήσεις) δηλώνουν πως είχαν αυτήν την ευκαιρία σε «πολύ μεγάλο» και «πάρα πολύ μεγάλο» βαθμό, αντίστοιχα (Γράφημα 3).



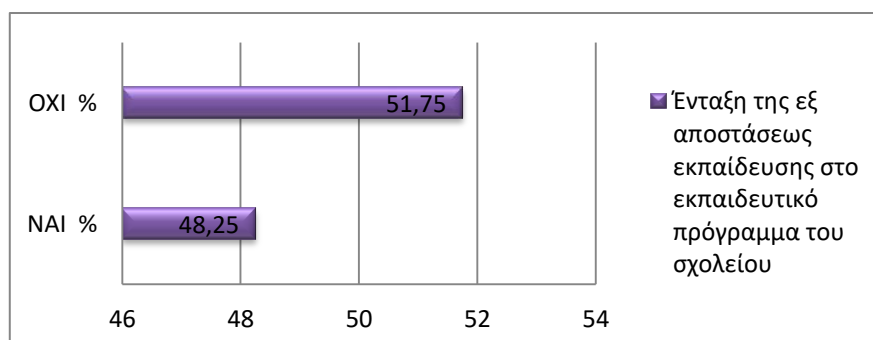
**Γράφημα 3.** Ευκαιρία για πολυμεσικές εφαρμογές που σχολείο δεν είχε τη δυνατότητα, λόγω έλλειψης υποδομών

Αναφορικά με το τελευταίο ερώτημα αυτού του άξονα, το 66,7% (76 απαντήσεις) των συμμετεχουσών/όντων συμφωνούν απόλυτα πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί πολύ από την δια ζώσης εκπαίδευση γιατί το μάθημα χρειάζεται προσωπική επαφή, το 19,3% (22 απαντήσεις) απλά συμφωνούν, το 8,8% (10 απαντήσεις) εκφράζουν ουδέτερη γνώμη, το 4,4% (5 απαντήσεις) διαφωνούν λίγο ενώ το 0,9% (1 απάντηση) διαφωνούν απόλυτα (Γράφημα 4).



**Γράφημα 4.** Άποψη για τη συμβολή της προσωπικής επαφής στην εξ αποστάσεως και τη δια ζώσης εκπαίδευση

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορά την αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μετά την εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης το 48,25% (55 απαντήσεις) των συμμετεχουσών/όντων πιστεύουν πως θα μπορούσε να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου, ενώ το 51,75% (59 απαντήσεις) έχουν αντίθετη άποψη (Γράφημα 5).



**Γράφημα 5.** Άποψη για ένταξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου

Επιπλέον, μόλις το 2,63% (3 απαντήσεις) των ερωτηθεισών/έντων απαντούν πως η εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά το κλείσιμο των σχολείων είναι ανύπαρκτη και το 9,65% (11 απαντήσεις) πως είναι ικανοποιητική σε μικρό βαθμό. Το 35,90% (40 απαντήσεις) απαντούν πως είναι «ικανοποιητική σε μέτριο βαθμό», το 39,47% (45 απαντήσεις) απαντούν «αρκετά ικανοποιητική» και το 13,16% (15 απαντήσεις) απαντούν πως είναι «πολύ ικανοποιητική» (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22.** Εμπειρία από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά το κλείσιμο των σχολείων

	Ανύπαρκτη	Λίγο ικανοποιητική %	Μέτρια ικανοποιητική %	Αρκετά ικανοποιητική %	Πολύ ικανοποιητική %
Εμπειρία από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2,63	9,65	35,90	39,47	13,16

Εξετάζοντας το εάν οι συμμετέχουσες/όντες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα αλλά και μελλοντικά, το 11,40% (13 απαντήσεις) απαντούν πως δεν εφαρμόζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα, το 13,16% (15 απαντήσεις) μάλλον δεν θα το κάνουν, το 35,09% (40 απαντήσεις) εκφράζουν ουδέτερη γνώμη, το 19,30% (22 απαντήσεις) μάλλον θα το κάνουν κάποια στιγμή και το 21,05% (24 απαντήσεις) θα το κάνουν σίγουρα στο μέλλον (Πίνακας 23).

**Πίνακας 23.** Εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα / μέλλον

	Σίγουρα όχι %	Μάλλον όχι %	Μπορεί όχι, μπορεί ναι %	Μάλλον ναι %	Σίγουρα ναι %
Εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σήμερα / μέλλον	11,40	13,16	35,09	19,30	21,05

Κλείνοντας, το 76,32% (87 απαντήσεις) των συμμετεχουσών/όντων στην έρευνα εκπαιδευτικών απαντούν πως απαιτείται επιμόρφωση προκειμένου να

μπορέσουν να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μέλλον, ενώ το 23,68% (27 απαντήσεις) εκφράζουν αντίθετη άποψη (Πίνακας 24).

**Πίνακας 24.** Επιμόρφωση στο μέλλον

	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
Επιμόρφωση στο μέλλον	76,32	23,68

### 3.7 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την οποία κλήθηκαν να εφαρμόσουν, και εφάρμοσαν, κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι απόψεις 114 αναπληρωτριών/τών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφορετικών ειδικοτήτων, σχετικά τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας που γνωρίζουν και αξιοποιούν για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους λόγους και τη συχνότητα με την οποία εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τα θετικά και τα αρνητικά/δυσκολίες που συνάντησαν κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην πλειοψηφία τους, ποσοστό 78,95%, είναι γυναίκες, επιβεβαιώνοντας τα αναφερόμενα στην Ανακοίνωση της Αγωνιστικής Παρέμβασης της Γ' ΕΛΜΕ Δυτικής Αθήνας (2023) ότι δύο στους τρεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι γυναίκες. Οι περισσότεροι/ες βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα των 35 έως 44 ετών, πρόκειται για εκπαιδευτικούς απόφοιτες/ους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που σε σημαντικό ποσοστό 63,16% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, οι μισές/οί και παραπάνω βρίσκονται στο αρχικό στάδιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (εργασιακή εμπειρία ως αναπληρώτρια/ής 0-5 έτη) και υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2019-2020 κυρίως σε αστικές περιοχές. Η συντριπτική τους πλειοψηφία διαθέτουν κάποιου είδους πιστοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών την οποία θεωρούν επαρκή για την εφαρμογή της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχουν και αυτές/οί (6,14%), οι οποίες/οι δεν διαθέτουν κάποιου είδους πιστοποίηση.

*Εμπειρία και απόψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αναφορικά με το επίπεδο των γνώσεων τους για τις νέες τεχνολογίες, διαπιστώνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό τους θεωρούν πως βρίσκονται σε «πολύ καλό» και «πάρα πολύ καλό επίπεδο» (65,80%) αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας της Σφαντού (2020, σ.83), στην οποία οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν εξοικειωμένες/οι με τη χρήση υπολογιστή, του διαδικτύου αλλά και των προγραμμάτων E-Learning και ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Διαπιστώνεται επίσης, πως οι περισσότερες/οι ερωτηθείσες/έντες διαθέτουν εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή της εκπαίδευσης από απόσταση. Εστιάζοντας στα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας που αξιοποιούνται για την υποστήριξη της επιμορφωτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι περισσότερες/οι από τις/τους μισές/ούς θεωρούν τόσο την εκπαιδευτική πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης όσο και την ηλεκτρονική πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης ως «πολύ» έως «πάρα πολύ» αποτελεσματικές, όπως και στην έρευνα της Σφαντού (2020, σ.83). Όσον αφορά τα social media οι απόψεις δίστανται. Επιπλέον, αναφέρονται και άλλα εργαλεία διαδικτυακής επικοινωνίας, όπως τα email, skype, google docs και το big blue button από ορισμένες/ους εκπαιδευτικούς.

*Εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.* Συντριπτικό είναι το ποσοστό των αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών που κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης εφαρμόσανε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις/στους μαθήτριες/τές τους.

Σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της, διαπιστώθηκε πως οι περισσότερες/οι εφάρμοζαν καθημερινά «σύγχρονη» (με τηλεδιάσκεψη) και «ασύγχρονη» (με αποστολή υλικού προς τους γονείς και τα παιδιά ή ανάρτηση υλικού σε πλατφόρμα) εκπαίδευση επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας της Σφαντού (2020, σ.83).

Αναφορικά με τους λόγους εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυριάρχησε η ηθική δέσμευση προς τις/τους μαθήτριες/τές και ακολούθησαν η «εφαρμογή των Εγκυκλίων του Υπουργείου», η «εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου» και η «διατήρηση της συνοχής της σχολικής κοινότητας». Η «περιέργεια», η «παρότρυνση των συναδέλφων» και η εφαρμογή λόγω του ότι «το εφάρμοσαν και οι άλλες/οι στο σχολείο» δε φαίνεται να αποτέλεσαν σημαντικούς λόγους εφαρμογής



της εκπαίδευσης από απόσταση για τις/τους συγκεκριμένες/ους αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικούς.

*Θετικά και αρνητικά/δυσκολίες από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.* Όπως προκύπτει από την έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86,84%) είχαν δυνατότητα πρόσβασης σε κατάλληλες για την υποστήριξη της διδασκαλίας δομές.

Αυτό δεν ισχύει κατά την άποψή τους στην περίπτωση των μαθητών/τριών όπου οι ερωτώμενες/οι στην πλειοψηφία τους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Η αδυναμία πρόσβασης σε κατάλληλες για την διδασκαλία δομές συμφωνεί με τις αναφορές της Ζιώγα (2021, σ.5) στην έρευνα της οποίας διαπιστώθηκαν προβλήματα ισότιμης πρόσβασης των μαθητριών/ών στην εκπαίδευση εξαιτίας της διαθεσιμότητας ή μη του εξοπλισμού, διαφόρων τεχνικών προβλημάτων και της συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο.

Αναφορικά με το υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διαδικτυακή διδασκαλία οι απόψεις είναι διφορούμενες. Το εύρημα αυτό δεν συνάδει με τις παρατηρήσεις της Σφαντού (2020, σ.83), η οποία αναφέρει σημαντικά προβλήματα διαθεσιμότητας του προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης και διακοπών λειτουργίας του, καθώς και ανυπαρξία υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθεισών/ έντων θεωρούν πως η στάση των γονέων στον τρόπο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι «επιφυλακτική», και ένα μικρό ποσοστό μάλιστα, θεωρούν τη στάση τους «αρνητική».

Όσον αφορά τη στάση των μαθητριών/τών, απέναντι σε αυτό το εγχείρημα, το μεγαλύτερο ποσοστό τη θεωρούν «θετική». Σχετικά με τις δυσκολίες στο σχεδιασμό των μαθημάτων, σε γενικές γραμμές οι καθηγήτριες/ές δεν αντιμετώπισαν κάποια εμπόδια και «προσαρμόστηκαν» πολύ σύντομα. Ακόμη είναι σημαντικό το γεγονός πως οι περισσότερες/οι, θεωρούν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έδωσε τη δυνατότητα «να αναπτύξουν την ευρηματικότητά» τους και να κάνουν το μάθημά τους πιο ενδιαφέρον αποτέλεσμα που συνάδει με την πρόσφατη έρευνα της Μωυσή (2020, σ.83), στην οποία διαπιστώθηκε ότι η εκπαίδευση από απόσταση μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητριών/ών και να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή τους αναβαθμίζοντας τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία (Ηλία, 2022, σ.69).

*Αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.* Διαπιστώθηκε πως μετά την εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Οι περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, αλλά και να δημιουργήσουν ένα διαδικτυακό περιβάλλον που να επιτρέπει στα παιδιά να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, όπως αναφέρει στην έρευνά της και η Μωυσή (2020, σ.83).

Ελάχιστες/οι είναι αυτές/οί που δήλωσαν πως η εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά το κλείσιμο των σχολείων είναι «ανύπαρκτη». Όσον αφορά το εάν οι συμμετέχουσες/οντες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα αλλά και μελλοντικά, η πλειονότητα τηρεί ουδέτερη στάση επισημαίνοντας ότι πως «απαιτείται επιμόρφωση προκειμένου να μπορέσουν να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μέλλον».

Το εύρημα αυτό συνάδει με τις αναφορές της έρευνας της Μωυσή (2020, σ.82), στην οποία ως προϋποθέσεις για την ένταξη των διαδικτυακών μαθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθενται η ανάπτυξη κατάλληλων εφαρμογών, η διαμόρφωση κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και της Σακελλαράκη (2021, σ.6), στην οποία τονίζεται η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τις δημόσιες αρχές, καθώς και η ανάγκη να ενισχυθούν οι προσπάθειες από την Πολιτεία προκειμένου να επιτευχθεί η ενσωμάτωση της τηλεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αν και η μετάβαση από τη δια ζώσης παραδοσιακή διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπήρξε ξαφνική και έλαβε χώρα χωρίς κάποια προετοιμασία ή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού πληθυσμού, οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους ανταποκρίθηκαν γρήγορα και αποτελεσματικά συνδυάζοντας τη σύγχρονη με τηλεδιάσκεψη και την ασύγχρονη μάθηση χρησιμοποιώντας πλατφόρμες και εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης.

Η πλειονότητα των αναπληρωτριών/ών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην παρούσα έρευνα διαθέτουν κάποιου είδους πιστοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών, η οποία κατά την άποψή τους θεωρείται επαρκής για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Διαθέτουν επίσης, εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης με τη μορφή αυτή εκπαίδευσης.

Ως λόγοι για τους οποίους εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέρθηκαν, η ηθική δέσμευση προς τις/τους μαθήτριες/τές τους, η εφαρμογή των Εγκυκλίων του Υπουργείου, η εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου και η διατήρηση της συνοχής της σχολικής κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν δυνατότητα πρόσβασης σε κατάλληλες για την υποστήριξη της διδασκαλίας δομές. Αυτό δεν ίσχυε κατά την άποψή τους στην περίπτωση των μαθητών/τριών. Η στάση των γονέων στον τρόπο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν επιφυλακτική έως και αρνητική.

Όσον αφορά στο σχεδιασμό των μαθημάτων, σε γενικές γραμμές οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν κάποια εμπόδια και «προσαρμόστηκαν» πολύ σύντομα. Οι περισσότερες/οι, μάλιστα θεωρούν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έδωσε τη δυνατότητα «να αναπτύξουν την ευρηματικότητά» τους και να κάνουν το μάθημά τους πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τις/τους μαθήτριες/ές τους.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένες/οι σε σημαντικό βαθμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών εμφανίζονται επιφυλακτικές/οί σχετικά με τη συνέχιση εφαρμογής και της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης από απόσταση στα ελληνικά σχολεία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και οι υπεύθυνες/οι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να σχεδιάσουν προγράμματα στα οποία να δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική τους διάσταση. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να επιμορφωθούν όσον αφορά τις βασικές αρχές και τη

μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την παιδαγωγική αξιοποίηση ασύγχρονων περιβαλλόντων (π.χ. σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού, μέθοδοι και πρακτικές αλληλεπίδρασης και συνεργασίας) και στις απαιτούμενες δεξιότητες για την αξιοποίηση των σύγχρονων περιβαλλόντων εκπαίδευσης από απόσταση. Εκτός των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, καλό θα ήταν να συμπεριληφθούν μαθήματα με συναφές περιεχόμενο στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων, προκειμένου οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν εξ αρχής δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για την υποστήριξη της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προσδιοριστούν οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η συγκεκριμένη έρευνα, τους οποίους πρέπει να λάβουμε υπόψη μας για την εξαγωγή των συμπερασμάτων και των υποβολή προτάσεων για μελλοντικές έρευνες στο πεδίο.

Ο πρώτος περιορισμός αναφέρεται το χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, το οποίο περιορίστηκε στο εξάμηνο εκπόνησης της μεταπτυχιακής εργασίας. Το εν λόγω διάστημα παρατηρήθηκε έξαρση της πανδημίας Covid-19 με επακόλουθο οι αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί, όπως και όλοι οι άλλοι πολίτες, να ζουν και να δραστηριοποιούνται σε συνθήκες περιορισμού. Αυτό ενδεχομένως να επηρέασε με κάποιον τρόπο τη στάση τους απέναντι στη μελέτη. Προτείνεται να διεξαχθεί ανάλογη έρευνα τώρα μετά το τέλος της πανδημίας, η οποία θα συγκρίνει τα αποτελέσματα των δύο χρονικών περιόδων.

Ένας δεύτερος περιορισμός μπορεί να αναφερθεί στο μέγεθος του δείγματος, το οποίο περιορίζεται σε 114 αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικούς. Ένα μεγαλύτερο δείγμα, θα μπορούσε να δώσει περισσότερο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα και να ενισχύσει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο αριθμός ανάλογων ερευνών στη χώρα μας είναι πολύ περιορισμένος.

Ως ένας τρίτος περιορισμός θα μπορούσε να αναφερθεί η ποσοτική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο και δεν μπορούμε να είμαστε σίγουρες/οι, εάν οι υποθέσεις, οι οποίες τέθηκαν αρχικά, αναλυθούν με άλλες μεθόδους και εργαλεία θα προκύψουν τα

ίδια αποτελέσματα. Μελλοντικές έρευνες συνεπώς, θα μπορούσαν να διεξαχθούν και με ποιοτική ή μικτή μεθοδολογική προσέγγιση για την καλύτερη κατανόηση και ικανοποίηση των ερευνητικών στόχων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ahmed, A. A. (2022). Traditional learning and E learning. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/360509347\\_Traditional\\_learning\\_and\\_E\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/360509347_Traditional_learning_and_E_learning)
- Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M., Al-Rawashdeh, B., & Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and Disadvantages of Using eLearning in University Education: Analyzing Students' Perspectives. *Electron J e-Learn*, 19(3), 107–117. doi: 10.34190/ejel.19.3.2168
- Algahtani, A. F. (2011). *Evaluating the Effectiveness of the E-learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions*, Durham theses, Durham University.
- Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P. & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education*, 54(2), 321-339. Elsevier Ltd. Retrieved August 6, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/67254/>.
- Andrade, C. (2021). The Inconvenient Truth About Convenience and Purposive Samples. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(1), 86-88. doi:10.1177/0253717620977000
- Arkorful, V., & Abaidoo N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Arslan, S. (2018). A probe into the indicators of intercultural communicative competence in an EFL self-study textbook. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(1), 150-167. Retrieved from <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/306/228>
- Caladine, R. (2008). *Enhancing e-learning with media-rich content and interactions*. Hersher, PA: Information Science.
- Canadian Council on Learning -CCL. (2008). The replacements - Non-permanent teachers. Lessons in Learning. Retrieved from <http://en.copian.ca/library/research/ccl/replacements/replacements.pdf>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Duraisamy, P., James, E., Lane, J., & Tan, J. P. (1997). Is there a Quantity-Quality Trade-Off as Enrollments increase?. Evidence from Tamil Nadu, India. Retrieved from

[http://documents.worldbank.org/curated/pt/934581468771253985/133533322\\_20041117175627/additional/multi-page.pdf](http://documents.worldbank.org/curated/pt/934581468771253985/133533322_20041117175627/additional/multi-page.pdf)

Durkheim, E. (1973). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York: The Free Press.

European Commission. (2021, November 29). Blended learning: Building more resilient education and training systems. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/news/blended-learning-building-more-resilient-education-and-training-systems>

Gupta, D. (2022, November 25). What Is Blended Learning? (+Types, Benefits, Examples). *Whatfix*. Retrieved from <https://whatfix.com/blog/blended-learning-types-benefits-examples/>

Grey, P. (2019, July 10). Advantages and Disadvantages of Traditional Education. *boredofstudies*. Retrieved from <https://boredofstudies.org/threads/advantages-and-disadvantages-of-traditional-education.387908/>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Hosseindoost, S., Hussain Khan, Z., & Majedi, H. (2022). A Shift from Traditional Learning to E-Learning: Advantages and Disadvantages. *Arch Neurosci*, 9(2), e128031. <https://doi.org/10.5812/ans-128031>.

Hsiao, C. T., Peng, H. L., & Lee, B. C. Y. (2009). A Dynamic Demand-Supply Model for Elementary School Teachers in Taiwan. *International Journal of Electronic Business Management*, 7(3), 190-200.

Karademir, A., Yaman, F., & Saatçioğlu, Ö. (2020). Challenges of higher education institutions against COVID-19: The case of Turkey. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 453-474.

Kentnor, H. E. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1 & 2), 21-31. Retrieved from [https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law\\_facpub](https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub)

Khushnudovna, A-Z. (2022). Traditional or Distance Education: New Trends and Opportunities. *Eurasian Scientific Herald*, 6, 125-129.

Kumari, G. (2022, April 27). What is the Difference Between Online Education and Traditional Education. Retrieved from <https://www.differencebetween.com/what-is-the-difference-between-online-education-and-traditional-education/>

Lade, S., & Patil, H. (2021). Traditional Learning Vs E-learning. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 8(6), 236-244. Retrieved from <https://www.jetir.org/papers/JETIR2106436.pdf>

Livingstone, D. W. (2000). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*, NALL Working Paper # 10, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto: OISE.

- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49.
- Livingstone, D. W. (2000). Researching expanded notions of learning and work and unemployment: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *International Review of Education*, 46(6), 491-514.
- McGivney, V. (1999). *Informal Learning in the community: a trigger for change and development*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- McLeod, S., & Dake, L. (2022, January 27). Where are all the substitute teachers?. *the conversation*. Retrieved from <https://theconversation.com/where-are-all-the-substitute-teachers-175372>
- Melnic, A-S., & Botez, N. (2014). Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. *Economy Transdisciplinarity Cognition Journal*, 17(1), 113-118.
- Moldovan, O., & Bocoş-Binţinţan, V. (2015). The Necessity of Reconsidering the Concept of Non-formal Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 337-343. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.11.245
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D.Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- McGivney, V. (2002). *Spreading the word: Reaching out to new learners*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Nayak, M. S. D. P., & Narayan, K A. (2019). Strengths and weaknesses of online surveys. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 24(5), 31-38. doi: 10.9790/0837-2405053138
- Oranburg, S. (2020). Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors. Duquesne University School of Law Research Paper No. 2020-02. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3553911>
- Poudel, D. (2021, March 2). Pros and Cons of Traditional Schools. Honestproscons. Retrieved from <https://honestproscons.com/pros-and-cons-of-traditional-schools/>
- Radovan, M. (2019). Should I stay, or should I go? Revisiting student retention models in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 29-40.
- Radović, S., & Don Passey, D. (2016). Digital resource developments for mathematics education involving homework across formal, non-formal and informal settings. *The Curriculum Journal*, 27(4), 538-559. doi: 10.1080/09585176.2016.1158726
- 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: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 17(1), 6-18. Retrieved from <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25341/21589>
- Rashid, M., & Elahi, U. (2012). Use of educational technology in promoting distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 79-86.



Salta, K., Paschalidou, K., Tsetseri, M., & Koulougliotis, D. (2022). Shift From a Traditional to a Distance Learning Environment during the COVID-19 Pandemic: University Students' Engagement and Interactions. *Science and Education*, 31(1), 93-122. doi: 10.1007/s11191-021-00234-x.

Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.

Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning. Towards a conceptualization of the field. WALL Working Paper No19, 2000. Canada: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>

Scotland NASUWT The teachers' Union (n.d.). Supply teaching in Scotland. Retrieved from <https://www.nasuwt.org.uk/static/uploaded/508ac4d8-231d-40bc-afcb74a27e2abf4a.pdf>

Shachar, M., & Nuemann, Y. (2010). Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 318-334.

Skylar, A.A., Higgins, K., Boone, R., & Jones, P. (2005). Distance Education: An Exploration of Alternative Methods and Types of Instructional Media in Teacher Education. *Journal of Special Education Technology*, 20(3), 25-33.

Spratt, J. E. (1999). *The classroom substitute: issues surrounding the employment of supply teachers*. Paper presented at the Scottish Educational Research Association Annual Conference, West Park Conference Centre, University of Dundee, September 30th - October 2nd 1999.

Taylor, J. (2001). Fifth generation distance education (Higher education series, Report No: 40). Canberra, Australia: Department of Education, Training and Youth Affairs.

UNESCO. (2020). *Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Vishal, D. (2023, February 11). Is Online Education Better than Traditional Education?. *Kitaboo*. Retrieved from <https://kitaboo.com/is-online-education-better-than-traditional-education/>

### *Ελληνική βιβλιογραφία*

Αγωνιστική Παρέμβαση της Γ' ΕΛΜΕ Δυτικής Αθήνας (2023). Ημέρα της Γυναίκας: Κινητοποιήσεις εκπαιδευτικών σήμερα. *alfavita.gr*. Διαθέσιμο στο [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoynoseis/345319\\_imer-tis-gynaikas-kinitopoiiseis-ekpaideytikon-ti-deytera](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoynoseis/345319_imer-tis-gynaikas-kinitopoiiseis-ekpaideytikon-ti-deytera)

Αλέφαντος, Κ. (2020). *Το καθεστώς εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο <http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/8347>.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 10(1), 5-32. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9809>

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής-Πολυμορφικής-Μάθησης. Μια Κοινωνικο-εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Π.Αναστασιάδης (Επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ.17-32). Αθήνα: Gutenberg.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 10(1), 5-32. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/jode.9809>

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 13(1), 88-128. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/14057>

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού Covid-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «ανοικτό 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. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/jode.25506>

Αναστασόπουλος, Π., & Κανάρη, Τ. (2022). Ιστορική έρευνα και ψηφιακές δεξιότητες σε πολιτιστικό πρόγραμμα για τα 200 χρόνια από την Επανάσταση του 1821, κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 18(2), 139-157. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/27778/24186>

Ανδρέου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, *Ενημέρωση*, 87, 5-23.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α.Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β΄: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ.47-54). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αμοργιανιώτη, Ε. (2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 2(7), 63-73.

Βασάλα, Π. (2005). Η εξέλιξη της Εξ Αποστάσεως Σχολικής Εκπαίδευσης. Στο Π.Βασάλα, Ι.Γκιόσος, Μ.Κουτσούμπα, Α.Λιοναράκης, Μ.Ξένος, Χ.

Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βελέντζας, Κ. (2020). Συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η συμβολή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Διαθέσιμο στο [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/imerida\\_4\\_velentzas\\_F19421.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/imerida_4_velentzas_F19421.pdf)

Γεωργοπούλου, Ε. (2020). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο <http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/handle/123456789/3257?show=full>

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. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Β. Φούζας & Κ. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου διεθνούς διαδικτυακού εκπαιδευτικού συνεδρίου, Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – σενάρια – προοπτικές – προτάσεις*, 3-5 Ιουλίου 2020, 136-144. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Διαθέσιμο στο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3221>

Γιουρούση, Ζ. (2023). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του COVID-19: Έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, Σέρρες. Διαθέσιμο στο <http://apothesis.teicm.gr/xmlui/handle/123456789/4229>

Γούτα, Ε., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση μέσω περιβαλλόντων συνδιαμόρφωσης περιεχομένου. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ο σχεδιασμός της μάθησης*, 23-26 Νοεμβρίου 2017, 9(2Α), 185-197. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου 2020 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1342/1302>

Δημαράς, Α. (1984). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τόμος Β΄). Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Α., & Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή: 1830-2000 Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες* (1η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητριάδου, Α. (2018, Μάρτιος 13). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κ. Ουρανός, Επιμ.). *Αθηνοδρόμιο*. Διαθέσιμο στο <https://www.athinodromio.gr/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BE-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/>

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Η γλωσσική έκφραση μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την τηλεεκπαιδευτική διαδικασία: Πρόταση ερευνητικού σχεδιασμού. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση “Εμπειρίες-Προκλήσεις-Προοπτικές”*, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου, 11(4Α),

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3313/3663>

Ζιώγα, Σ. (2021). Αντιλήψεις μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης λόγω της πανδημίας Covid-19. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ζυγούρης, Φ., & Παπαδοπούλου, Σ. (2021). Η μάθηση σε ομάδες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι δυσκολίες και οι προοπτικές. Στο Α.Σοφός, Α.Κώστας, Γ.Φούζας, Β.Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020»* (σσ.637-646). Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. doi: 10.12681/online-edu.3275

Ηλία, Δ. (2022). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σχετικά με τις αλλαγές που επιφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Διαθέσιμο στο <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6636>

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος». (2014). *Αλγόριθμοι Υπολογισμών μισθοδοσίας Αναπληρωτών και Ωρομισθίων εκπαιδευτικών (έκδοση 1.5)*. Πάτρα. Διαθέσιμο στο <https://docplayer.gr/11691702-Algorithmoi-ypologisuon-uisthodosias-anapliroton-kai-orouisthion-ekpaideytikon.html>

Ιωακειμίδου, Β., & Ρούδα, Μ. (2021). Teachers4Europe: δια ζώσης και εξ αποστάσεως δραστηριότητες για την προώθηση ευρωπαϊκών αξιών. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση “Εμπειρίες-Προκλήσεις-Προοπτικές”*, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου, 11(8B), 95-105. Διαθέσιμο στο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3531>

Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: Ερευνητική Έκθεση για τα έτη 2018 και 2019*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Καραφύλλης, Α. Τ. (2013). *Νεοελληνική εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.

Καργίδης, Θ. (2003). *Νέες τεχνολογίες στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. Ν. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνική Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κελεσιδής, Ε. & Μανάφη, Ι. (2021). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: ένα σχέδιο διδασκαλίας «αντεστραμμένης» ψηφιακής τάξης για την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης. *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 17(1), 58-75. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25560>

Κενελίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 23 - 26 Νοεμβρίου 2017 (τόμ.2, μέρος Α', σσ. 168 - 184) Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ

Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1141/1301>

Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση* (σ.15-31). Αθήνα: Προπομπός.

Κουλούρη, Χ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και το ΠΑΣΟΚ της “Αλλαγής”. *the socialist*. Διαθέσιμο στο <https://thesocialist.gr/i-ekpaideutiki-metarrythmisi-kai-to-pasok-tis-allagis/>

Κούμλελη, Κ. (2020, Δεκέμβριος 3). Η κοινωνική εργασία στα σχολεία. *oloigiatopaidi*. Διαθέσιμο στο <https://www.oloigiatopaidi.gr/i-koinoniki-ergasia-sta-sxoleia/>

Λεονάδου, Σ. (2020, Απρίλιος 29). Δια ζώσης διδασκαλία στη σχολική μονάδα και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Alfavita*. Διαθέσιμο στο [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320253\\_dia-zosis-didaskalia-sti-sholiki-monada-kai-ex-apostaseos-ekpaideysi-stin](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320253_dia-zosis-didaskalia-sti-sholiki-monada-kai-ex-apostaseos-ekpaideysi-stin)

Λιακοπούλου, Ε. (2020). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού: οδηγίες εφαρμογής και υποστήριξη εκπαιδευτικών. Επιστημονική επετηρίδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κορινθίας, 8, 8-17. Διαθέσιμο στο <https://dipe.kor.sch.gr/wp-content/uploads/2020/12/epetirida11o.pdf>

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Β. Φούζας & Κ. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου διεθνούς διαδικτυακού εκπαιδευτικού συνεδρίου, Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – σενάρια – προοπτικές – προτάσεις*, 3-5 Ιουλίου 2020, 331-341. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Διαθέσιμο στο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/issue/view/132>

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ.34-52). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως - Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σ.7-41). Αθήνα: Προπομπός.

Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ. & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 13(1), 26-37. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/jode.13975>

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ. & Καραγιάννη, Ε. (2020). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Στο Α.Λιοναράκης, Α.Κόκκος, Θ.Ορφανουδάκης, Α.Εμβλωτής, Ν.Γραμμένος (Επιμ.), *Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜΟΟC): «Επιμόρφωση*

εκπαιδτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση». Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μανώλη, Χ. (2022). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο αντίκτυπος της εφαρμογής της στους εκπαιδευτικούς (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Διαθέσιμο στο <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/14157>

Μετοχιανάκη, Μ. (2017). Ο θεσμός των αναπληρωτών καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και η σχέση τους με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Διαθέσιμο στο <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4078>

Μετρίδου, Σ. (2015). Το πρόβλημα της παιδείας μέσα από τα λόγια δύο εκπαιδευτικών. *Pints*. Διαθέσιμο στο <https://www.greekteachers.gr/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%AE%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B1-%CE%BB%CF%8C/>

Μητρόπουλος, Γ. (2012). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Διαθέσιμο στο [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/12\\_Mitropoulos.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/12_Mitropoulos.pdf)

Μουρατίδου, Ό. & Μανούσου, Ε. (2020). Εξ αποστάσεως μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή. Έρευνα δράσης: η δημιουργία ενός εικονικού μουσείου στο νηπιαγωγείο. *Ανοικτή εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία*, 16(2), 89-109. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/23131>

Μπακιρτζή, Ι. (2021). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι; Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Β. Φούζας & Κ. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου διεθνούς διαδικτυακού εκπαιδευτικού συνεδρίου, Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – σενάρια – προοπτικές – προτάσεις*, 3-5 Ιουλίου 2020, 324-331. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Διαθέσιμο στο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/issue/view/132>

Μπέλλα, Μ. (2017, Ιούνιος 16). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932. Διαθέσιμο στο <http://criticeduc.blogspot.com/2017/06/1929-1932.html>

Μπλιούμης, Α. (2017). Η ιστορία της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο [https://docplayer.gr/48705906-I-istoria-tis-deyterovathmias-tehnikis-epaggelmatikis-ekpaideysis-antonios-mploiymis-velestino.html#google\\_vignette](https://docplayer.gr/48705906-I-istoria-tis-deyterovathmias-tehnikis-epaggelmatikis-ekpaideysis-antonios-mploiymis-velestino.html#google_vignette)

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)* (Χ.Σταυρόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.) (2007). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1913-1929: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση* (Τόμος Α'). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2013). *Ιωάννης Τσιριμώκος: Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1913). Τετράδια Κοινοβουλευτικού Λόγου II*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.

Μπριόλα, Κ. (2019, Ιανουάριος 3). Η κρίση των ετών 1929 και 2008. Μια πολιτικο-οικονομική προσέγγιση. *The Safia Blog*. Διαθέσιμο στο [https://thesafiablog.com/2019/01/03/analysis\\_mpriola/](https://thesafiablog.com/2019/01/03/analysis_mpriola/)

Μουσή, Ν. (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Διαθέσιμο στο <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13027>

Ντούλας, Π. (2018, Φεβρουάριος 25). Στατιστικά αναπληρωτών στην Εκπαίδευση 2017-2018. Διαθέσιμο στο <https://edunews.gr/wp-content/uploads/statistika-anapliroton-stin-ekpaideysi-1718.pdf>

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/331499029\\_E\\_Axiopistia\\_kai\\_Enkyroteta\\_ton\\_ergaleion\\_metreses\\_se\\_posotikes\\_meletes](https://www.researchgate.net/publication/331499029_E_Axiopistia_kai_Enkyroteta_ton_ergaleion_metreses_se_posotikes_meletes)

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://accfin.teiep.gr/eclass/modules/document/file.php/TMA216/deigmatolipsia.pdf>

Παγκάκης, Γ. Λ. (2006). *Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Παπαδάκη-Κλαυδιανού, Α. (2014). *Γεωργική εκπαίδευση: Ενότητα 1: Εισαγωγή στην έννοια της εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικό υλικό. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS216/>

Παπαδήμας, Λ., Μαράτος, Α., & Ξαφάκος, Ε. (2016). Πρόταση Αλλαγής Συστήματος Διορισμών Εκπαιδευτικών: Προτεινόμενες αλλαγές και εκσυγχρονισμός. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/294369299\\_Protase\\_Allages\\_Systematos\\_Diorismon\\_Ethnikos\\_Dialogos\\_gia\\_ten\\_Paideia](https://www.researchgate.net/publication/294369299_Protase_Allages_Systematos_Diorismon_Ethnikos_Dialogos_gia_ten_Paideia)

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Λ.Φωτάκη, Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (2η έκδ.). Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Πατσιούδη, Α. (2023, Μάρτιος 23). Ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός, πραγματικότητα και προκλήσεις. Διαθέσιμο στο <https://www.athinodromio.gr/%CE%BF-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%B7%CF%81%CF%89%CF%84%CE%AE%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84/>

Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαλίδου, Α. (2008). Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους. Διαθέσιμο

στο <https://docplayer.gr/3567491-Petroy-antri-anoikto-panepistimio-kyproy-koytoyzis-manolis-mihailidoy-athina-kyproy-kyproy.html>

Πιρίτζαους, Κ. (2019). *Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας στον λόγο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή ανασφάλεια* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1609/%CE%A0%CE%B9%CF%81%CE%AF%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BF%CF%85%CF%82%20Kiriaki.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Πτωχοπούλου, Α. (2019). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και το Μέλλον των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Μαγνησίας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Διαθέσιμο στο <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/50616>

Ράμμος, Δ., & Μπράτισης, Θ. (2020). Η επικοινωνία με τους γονείς στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εποχή της πανδημίας Covid-19. Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου. Στο Θ.Μπράτισης (Επιμ.), *Πρακτικά Περιλήψεων 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με τίτλο: «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση»*, 3-4 Οκτωβρίου 2020 (σ.22). Φλώρινα: Εργαστήριο Δημιουργικότητας, Καινοτομίας και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (ΔηΚαιΤΕ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2020). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σακελλαρίου, Χ. (2003). *Η παιδεία στην αντίσταση*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο <https://www.openbook.gr/online-ex-apostasews-ekpaideysi/>

Στεργιάδου, Κ. (1993). *Η εξέλιξη των συνταγματικών ρυθμίσεων για θέματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1821 έως σήμερα*. Αθήνα- Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σακκουλά.

Σακελλαράκη, Ε. (2021). *Συγκριτική ανάλυση της εξ αποστάσεως και της δια ζώσης εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Διαθέσιμο στο <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13985>

Σουτόπουλος, Ν., & Γεωργίτσης, Ν. (2021). Στάσεις, αντιλήψεις και ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας για την ΕΞΑΕ κατά την έκτακτη περίσταση Μαρτίου-Μαΐου 2020 λήψης μέτρων πρόληψης του ΥΠΑΙΘ κατά του Covid-19. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Β. Φούζας & Κ. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου διεθνούς διαδικτυακού εκπαιδευτικού συνεδρίου, Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – σενάρια – προοπτικές – προτάσεις*, 3-5 Ιουλίου 2020, 145-153. Διαθέσιμο στο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/issue/view/132>

Σπύρου, Σ., & Αντωνιάδης, Κ. (2021). Η διαχείριση της κρίσης του Covid-19 στα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Ρόδου «Πυθαγόρας». Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Β. Φούζας & Κ. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου διεθνούς διαδικτυακού εκπαιδευτικού συνεδρίου, Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της*



εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – σενάρια – προοπτικές – προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020, 352-362. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Διαθέσιμο στο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/issue/view/132>

Σφαντού, Φ. (2020). *Ηλεκτρονική μάθηση: Έρευνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Α' Βάθμια και Β' Βάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σάμος. Διαθέσιμο στο <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21476>

Τζάτζος, Χ. (2023, Φεβρουάριος 6). ΠΕΑΔ: Καμία βελτίωση στον αλγόριθμο υπολογισμού οργανικών κενών της Δευτεροβάθμιας. E-WALL. Διαθέσιμο στο <https://e-wall.net/tag/%CF%80%CE%B5%CE%B1%CE%B4/https://e-wall.net/tag/%CF%80%CE%B5%CE%B1%CE%B4/>

Τζιμόπουλος, Ν., Προβελέγγιος, Π., & Ιωσηφίδου, Μ. (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020 Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της ελληνικής κοινότητας eTwinning. *Μάθηση με τεχνολογίες*. Διαθέσιμο στο [https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/04/5t\\_covid\\_2020.pdf](https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/04/5t_covid_2020.pdf)

Τραχανοπούλου, Ι. (2016). Τα Avatars στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 253–265. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσουβέλας, Γ. (2015). Μεθοδολογία έρευνας και διαδικτυακά ερωτηματολόγια: Προκλήσεις και Απειλές. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/275535017\\_Methodologia\\_ereunas\\_kai\\_dia\\_diktyaka\\_erotematologia\\_Proklesis\\_kai\\_Apeiles/link/553f3d0c0cf23e796bfb1e06/download](https://www.researchgate.net/publication/275535017_Methodologia_ereunas_kai_dia_diktyaka_erotematologia_Proklesis_kai_Apeiles/link/553f3d0c0cf23e796bfb1e06/download)

Φραγκουδάκη, Α. (2004). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.

Φιλιπούλου, Μ., & Τσιόλας, Γ. (2021). *Τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού του δημοσίου στους κρίσιμους τομείς της εκπαίδευσης και της υγείας: Επεξεργασία των στοιχείων της απογραφής μισθοδοτούμενων δημοσίου, Δεκεμβρίου 2020*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Χασάπη, Σ. (2019, Ιούνιος 3). Εκπαίδευση και καπιταλισμός. Διαθέσιμο στο <https://www.redtopia.gr/ekpaidefsi-kai-kapitalismos/>

Χρηστάκης, Κ. (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Δυνατότητες και αδυναμίες. *Μουσείο, Σχολείο, Εκπαίδευση*, 1(3), 10-16. doi: <https://doi.org/10.26220/mused.4242>

#### *Νομοθεσία-Νομολογία*

Ν. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-09-1985).

Ν. 3255/2004. Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (ΦΕΚ 138/τ.Α'/22-07-2004)

Ν. 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και Λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ 71/τ.Α'/19-05-2010)

Ν. 3879/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ 163/τ.Α'/21-09-2010)

Ν. 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-06-2018)

Ν. 4589/2019. Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 13/τ.Α'/29-01-2019)

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 104627/ΓΔ5. Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης και τοποθέτησης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) (ΦΕΚ 3344/τ.Β'/10-08-2020)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητές/οί,

Ονομάζομαι Περτσιλή Ζαχαρένια και είμαι φοιτήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών **ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΛΟΓΟΣ & ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ** στο **Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών & Τμήμα Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων**. Επικοινωνώ μαζί σας ως μέρος της έρευνας που διεξάγω για την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Θα ήθελα να σας προσκαλέσω να συμμετάσχετε σε αυτήν την έρευνα που αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19.

Είναι σημαντικό να σας ενημερώσω ότι η συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα είναι εντελώς εθελοντική. Δεν υπάρχει υποχρέωση να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, και μπορείτε να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή χωρίς καμία διακρίσεις ή αρνητικές επιπτώσεις στη σχέση σας με το πανεπιστήμιο ή την ερευνητική ομάδα. Επίσης θέλω να επισημάνω την ανωνυμία και την εχεμύθεια όλων των δεδομένων που θα παραχωρήσετε. Τα προσωπικά σας στοιχεία δεν θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να σας προσδιορίσουν, και όλες οι απαντήσεις θα είναι εντελώς ανώνυμες.

Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις σχετικά με αυτήν την έρευνα ή αν χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες, παρακαλώ μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω email στη διεύθυνση [pertsili@gmail.com](mailto:pertsili@gmail.com)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και την προσοχή που θα διαθέσετε για τη συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα.

Με εκτίμηση,

Περτσιλή Ζαχαρένια

## Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

### 1. Φύλο\*

Γυναίκα  
Ανδρας  
Άλλο

### 2. Ηλικία\*

25-34  
35-44  
45-54  
55 και άνω

### 3. Τίτλος σπουδών (Σημειώστε τον ανώτερο)\*

Πτυχίο ΑΕΙ - ΤΕΙ  
Μεταπτυχιακό  
Διδακτορικό

### 4. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας\*

0-5  
6-9  
10-15  
16 και άνω

### 5. Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ 87.09)\*

Η απάντησή σας

### 6. Περιοχή σχολείου που υπηρέτησα το 2019-2020\*

Αστική  
Ημιαστική  
Αγροτική

### 7. Έχετε πιστοποίηση στις Νέες τεχνολογίες;\*

Α επιπέδου  
Β Επιπέδου  
ECDL  
Άλλο  
Όχι

### 8. Αν έχετε λάβει πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες, θεωρείτε ότι είναι επαρκής για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;\*

Ναι  
Όχι

## B. ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις σας σχετικά με τις νέες τεχνολογίες;\*

Καθόλου καλό

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Πάρα πολύ καλό

2. Έχετε εμπειρία από συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;\*

Ναι  
Όχι

3. Ποιο από τα παρακάτω εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας που αξιοποιούνται για την υποστήριξη της επιμορφωτικής - εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικά;

3.1 Εκπαιδευτική πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. e-me, e-class, moodle)\*

Καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Πάρα πολύ

3.2 Ηλεκτρονική πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. webex, MSTeams, zoom)\*

Καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Πάρα πολύ

3.3 Τα social media (π.χ. Facebook)\*

Καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Πάρα πολύ

### 3.4 Άλλο

## Γ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης στη χώρα μας, εφαρμόσατε εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές σας;\*

Ναι  
Όχι

2. Εάν ΝΑΙ, με ποια μορφή;

Σύγχρονη (Με τηλεδιάσκεψη)

Ασύγχρονη (Με αποστολή υλικού προς τους γονείς και τα παιδιά ή ανάρτηση υλικού σε πλατφόρμα)

Και με τις 2 παραπάνω

3. Πόσο συχνά εφαρμόζατε την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση;\*

Κάθε μέρα

1-2 φορές εβδομαδιαίως

3 φορές εβδομαδιαίως

Πιο σπάνια

Ποτέ

4. Πόσο συχνά εφαρμόζατε την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση;\*

Κάθε μέρα

1-2 φορές εβδομαδιαίως

3 φορές εβδομαδιαίως

Πιο σπάνια

Ποτέ

5. Για ποιους λόγους εφαρμόσατε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

5.1 Εφαρμογή εγκυκλίων του υπουργείου\*

Καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4

5

Πάρα πολύ

5.2 Εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου\*

Καθόλου

1

2

3

4

5

Πάρα πολύ

5.3 Ηθική δέσμευση προς τους/τις μαθητές/τριες μου\*

Καθόλου

1

2

3

4

5

Πάρα πολύ

5.4 Διατήρηση της συνοχής της σχολικής κοινότητας\*

Καθόλου

1

2

3

4

5

Πάρα πολύ

5.5 Περιέργεια\*

Καθόλου

1

2

3

4

5

Πάρα πολύ

5.6 Παρότρυνση από συναδέλφους\*

Καθόλου

1

2

3

4  
5

Πάρα πολύ

5.7 Επειδή το χρησιμοποίησαν οι υπόλοιποι στο σχολείο\*

Καθόλου

1  
2  
3  
4  
5

Πάρα πολύ

#### Δ. ΘΕΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΑ/ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Είχατε πρόσβαση στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για να υποστηρίξετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (π.χ. Υπολογιστής, διαδίκτυο);\*

Ναι  
Όχι

2. Είχαν οι μαθητές/τριες σας πρόσβαση στις κατάλληλες υποδομές ΤΠΕ για να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;\*

Καθόλου

1  
2  
3  
4  
5

Πάρα πολύ

3. Αναφορικά με την υπηρεσία σας, υπήρξε υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διαδικτυακή διδασκαλία;\*

Ναι  
Όχι

4. Πως θα κρίνατε την αποδοχή των γονέων πάνω σε αυτό το εγχείρημα;\*

Θετική  
Αρνητική  
Επιφυλακτική  
Αδιάφορη



5. Πως θα κρίνατε την αποδοχή των μαθητών/τριών πάνω σε αυτό το εγχείρημα;\*

Θετική  
Αρνητική  
Επιφυλακτική  
Αδιάφορη

6. Σε ποιο βαθμό σας επηρέασε η έλλειψη επαφής με τα παιδιά;\*

Καθόλου

1  
2  
3  
4  
5

Πάρα πολύ

7. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισα για τον σχεδιασμό των μαθημάτων ήταν\*

πολύ μεγάλες  
Μεγάλες  
Μέτριες  
Στην αρχή μεγάλες αλλά προσαρμόστηκα στη συνέχεια  
Δεν αντιμετώπισα δυσκολίες

8. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου έδωσε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσω πολυμεσικές εφαρμογές που σχολείο δεν είχα τη δυνατότητα, λόγω έλλειψης υποδομών και να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον.\*

Καθόλου

1  
2  
3  
4  
5

Πάρα πολύ

9. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί πολύ από την δια ζώσης εκπαίδευση γιατί το μάθημα χρειάζεται προσωπική επαφή.\*

Διαφωνώ

1  
2  
3  
4  
5

Συμφωνώ απόλυτα

## Ε. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Μετά την εμπειρία που πιθανώς αποκτήσατε κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου;\*

Ναι  
Όχι

2. Η εμπειρία μου από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία είναι\*

Ανύπαρκτη

1  
2  
3  
4  
5

Πολύ ικανοποιητική

3. Εφαρμόζετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα;\*

Σίγουρα όχι

1  
2  
3  
4  
5

Σίγουρα ναι

4. Θεωρείτε ότι θα χρειαστείτε επιμόρφωση για να εφαρμόσετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μέλλον;\*

Ναι  
Όχι