

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Στάσεις και
αντιλήψεις
εκπαιδευτικών για
τη δια ζώσης και
εξ αποστάσεως
εκπαίδευση

Τμήμα: Διοίκησης και Οργάνωσης
Εκπαιδευτικών Μονάδων

Χριστίνα Μιτελούδη
10/10/2020

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον Γιώργο, την Αριάδνη και τον Νικόλα για την υποστήριξη και τη συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Μιχάλη Βιτούλη για την καθοδήγηση και την ουσιαστική βοήθεια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση αφορά σε ένα ιδιαίτερα δυναμικό τομέα, ο οποίος τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να ενσωματώνει τις τεχνολογικές εξελίξεις στη λειτουργία του. Η πιο πρόσφατη εκδοχή της εκπαίδευσης είναι εκείνη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία κερδίζει το αυξημένο ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας αλλά και των ενδιαφερόμενων προς συμμετοχή. Η νέα μορφή εκπαίδευσης συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής, δια ζώσης εκπαίδευσης στα οποία όμως ενσωματώνονται στοιχεία της τεχνολογίας όπως είναι τα ψηφιακά εργαλεία του διαδικτύου και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης επιχειρήθηκε η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας Χαλκιδικής, ως προς τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης έναντι των δια ζώσης προγραμμάτων εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν μία θετική στάση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και κατέδειξε και ορισμένα εμπόδια που εντοπίζονται κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι τα σημαντικότερα προβλήματα συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν οργανωτικά ή ατομικά και όχι τόσο σχετικά με τους φορείς υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

ABSTRACT

Education is a very dynamic field, which in recent years has begun to integrate technological developments in its operation. The most recent version of education is that of distance education, which is gaining the increased interest of the research community and those interested in participating. The new form of education combines the characteristics of traditional, lifelong learning, but which incorporates elements of technology such as digital internet tools and computers. In the context of the elaboration of the present study, an attempt was made to investigate the attitude of the teachers of the Secondary Education of the Municipality of Kassandra, Halkidiki, regarding their participation in distance education programs versus lifelong learning programs. The results of this study showed a positive attitude of the teachers who participated in the research, although it also showed some obstacles that are identified during their participation in distance education programs. It is useful to note that the major problems involved in distance education were organizational or individual and not so much related to the implementers of these training programs.

Keywords: Distance Education, Education, Teacher, Secondary Education, Education Program

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT	3
ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	6
ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	12
Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12
1.1 Ιστορική αναδρομή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	12
1.2 Τα εργαλεία της μάθησης που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση.....	16
1.3 Προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	20
1.4 Παράγοντες επιτυχίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	24
1.5 Εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	26
1.6 Η τεχνολογία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	28
1.7 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	32
1.8 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα	34
1.9 Απαιτήσεις για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	38
1.9.1 Απαιτήσεις από την πλευρά του επιμορφωτή	38
1.9.2 Απαιτήσεις από τους εκπαιδευόμενους.....	39
1.9.3 Απαιτήσεις από τον τεχνολογικό εξοπλισμό	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....	40
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	40
2.1 Παρουσίαση της έρευνας.....	40
2.2 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου	42
2.3 Περιορισμοί της έρευνας	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III.....	44
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	44
3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	44
3.2 Στάση έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	50
3.3 Επιλογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι δια ζώσης εκπαίδευσης	53
3.4 Εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	64
3.5 Έλεγχοι παρουσίας σχέσεων μεταξύ μεταβλητών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και της στάσης έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	80
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	80
Βιβλιογραφία.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I.....	94
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II.....	105
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ	105
1. Σχετικές συχνότητες (Δημογραφικά χαρακτηριστικά).....	105
2. Σχετικές συχνότητες (Σχέση έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης)	107
3. Σχετικές συχνότητες (Επιλογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης).....	108
4. Περιγραφική στατιστική (Λόγοι επιλογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης)	110
5. Περιγραφική στατιστική (Εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση).....	111
6. Έλεγχοι ανεξαρτησίας t-test και Anova	112

ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Ζαφειριάδου, 2018).....	37
Γράφημα 2: Φύλο.....	45
Γράφημα 3: Ηλικία	46
Γράφημα 4: Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	47
Γράφημα 5: Ειδικότητα στην εκπαίδευση	48
Γράφημα 6: Θέση απασχόλησης.....	48
Γράφημα 7: Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	49
Γράφημα 8: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ένα βαθμό ευελιξίας .51	
Γράφημα 9: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες (υποχρεώσεις) του κάθε εκπαιδευόμενου	52
Γράφημα 10: Το χαρακτηριστικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης (πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος ανά πάσα στιγμή) που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι βοηθητικό για τον εκπαιδευόμενο	53
Γράφημα 11: Πιθανότητα συμμετοχής στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με το καθεστώς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	54
Γράφημα 12: Γνώση της έννοιας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και εάν ναι σε ποιο βαθμό;	55
Γράφημα 13: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει περισσότερα οφέλη από τη δια ζώσης εκπαίδευση;	56
Γράφημα 14: Πιθανότητα επιλογής συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευση στο μέλλον	57
Γράφημα 15: Πιθανότητα πρότασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μορφή επιμόρφωσης στους συναδέλφους ή προτροπή συμμετοχής στη δια ζώσης εκπαίδευση	58

Γράφημα 16: Βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο παρελθόν.....62

Γράφημα 17: Βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης στο παρελθόν63

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Οι γενιές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χαρακτηριστικά και τεχνολογία (Μικροπουλος, 2005).....15

Πίνακας 2: Κύρια πεδία έρευνας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Μικροπουλος, 2005).....16

Πίνακας 3: Φορείς υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Σούκουλη, 2017)35

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική για τους λόγους επιλογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης.....61

Πίνακας 5: Συνολική βαθμολογία για τα ατομικά εμπόδια συμμετοχής σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης66

Πίνακας 6: Συνολική βαθμολογία για τα εμπόδια σχετικά με τους φορείς υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....68

Πίνακας 7: Συνολική βαθμολογία για τα οργανωτικά εμπόδια συμμετοχής σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης70

Πίνακας 8: t-test μεταξύ του φύλου και της στάσης και των εμποδίων έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης72

Πίνακας 9: t-test μεταξύ του φύλου και της επιλογής και ικανοποίησης από εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαιδευτικά προγράμματα73

Πίνακας 10: Έλεγχος Ανομα μεταξύ της ηλικίας και της στάσης έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης74

Πίνακας 11: Έλεγχος Ανομα μεταξύ της ηλικίας και των ατομικών εμποδίων συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα75

Πίνακας 12: Έλεγχος Απονα μεταξύ της ηλικίας και των εμποδίων των φορέων υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα.....76

Πίνακας 13: Έλεγχος Απονα μεταξύ της ηλικίας και των οργανωτικών συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα76

Πίνακας 14: Έλεγχος Απονα μεταξύ της ηλικίας και της συμμετοχής σε εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα77

Πίνακας 15: Έλεγχος Απονα μεταξύ της ηλικίας και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα.....78

Πίνακας 16: Έλεγχος Απονα μεταξύ της ηλικίας και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα79

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα δυναμικό τομέα ο οποίος εξελίσσεται συνεχώς και δέχεται τις άμεσες επιρροές όλων τομέων όπως είναι η τεχνολογία. Η παρουσία της τελευταίας στον τομέα της εκπαίδευσης έχει συμβεί μετά την ευρεία χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου. Η παράδοση ενός μαθήματος, η αναζήτηση πληροφοριών, η συμμετοχή σε συνέδρια ή σε ενημερωτικές ημερίδες αλλά και η προσωπική επικοινωνία ή αλληλεπίδραση πραγματοποιούνται σε σημαντικό βαθμό μέσω των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνολογίας στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Οι εκπαιδευτικοί και οι επιμορφωτές προσπαθούν να προωθήσουν το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να το καθιερώσουν στην εργασία τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να παρατηρείται ο συνδυασμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης ή με τη δια ζώσης εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μοντέλα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που υπάρχουν θεωρούνται υβρίδια εκείνων της δια ζώσης εκπαίδευσης, τα οποία όμως έχουν υιοθετήσει τις εξελίξεις της τεχνολογίας.

Από παιδαγωγικής πλευράς, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να προάγει με αποτελεσματικό τρόπο τη δημιουργική μάθηση με επίκεντρο το μαθητή (μαθητοκεντρική προσέγγιση) και όχι τον εκπαιδευτικό/επιμορφωτή (δασκαλοκεντρική). Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η συνεργασία και η συζήτηση, ενώ παράλληλα προωθείται η αυτονομία της εκπαίδευσης και της μάθησης. Στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης επιχειρείται η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ελληνικής επαρχίας έναντι της συμμετοχής σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στην Περιφερειακή Ενότητα Χαλκιδικής και συγκεκριμένα στο Δήμο Κασσάνδρας εξαιτίας του ότι σαν επαρχιακή περιοχή είχε ενδιαφέρον επειδή η αφομοίωση των τεχνολογικών εξελίξεων στην εκπαίδευση είναι περισσότερο αργή. Τα ερευνητικά ερωτήματα που κλήθηκε να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα, για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας, να επιλέξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης;
3. Ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι που θα οδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας, να επιλέξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης;
4. Υπάρχουν εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας;

Για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης πραγματοποιήθηκε αρχικά μία βιβλιογραφική προσέγγιση και στη συνέχεια έλαβε χώρα η εκπόνηση της εμπειρικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα,

1. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάστηκε η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της διενέργειας μίας ιστορικής αναδρομής και στη συνέχεια αναφέρθηκαν τα εργαλεία της μάθησης που χρησιμοποιούνται και στη συνέχεια έγινε μία προσέγγιση σε αυτήν τη μορφή εκπαίδευσης. Παράλληλα, σημειώθηκαν οι παράγοντες επιτυχίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα εμπόδιά της και η τεχνολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επίσης, θεωρήθηκε χρήσιμο να αναφερθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και αυτή η μορφή εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το τελευταίο στοιχείο το οποίο αναφέρθηκε σε αυτό το κεφάλαιο ήταν οι απαιτήσεις για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευόμενου και του τεχνολογικού εξοπλισμού

2. Στο δεύτερο κεφάλαιο της μελέτης αυτής παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας και πιο αναλυτικά αναφέρθηκαν κάποια στοιχεία για την έρευνα, περιεγράφηκε το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και τονίστηκαν οι περιορισμοί της έρευνας
3. Στο τρίτο κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας ανά ενότητα του ερευνητικού εργαλείου
4. Στο τέταρτο κεφάλαιο της έρευνας αναφέρθηκαν τα συμπεράσματα στα οποία οδήγησε η εκπόνησή της αλλά και ορισμένες προτάσεις περαιτέρω μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Ιστορική αναδρομή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αν και τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται συχνότερα, έχει διαγράψει ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα στην πορεία της βιβλιογραφίας. Ίσως να μην αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η ανάπτυξή της έχει ενισχυθεί από κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις οι οποίες έχουν επαναπροσδιορίσει το ρόλο της εντός της εκπαίδευσης σε επίπεδο τοπικό, κεντρικό και περιφερειακό (Smidt, et al., 2014). Οι Saba (2011) και Casey (2008) παρείχαν ολοκληρωμένες βιβλιογραφικές επισκοπήσεις αναφορικά με το ζήτημα της ιστορικής εξέλιξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο έχει διαμορφώσει η τεχνολογία την ανάπτυξή της. Ομοίως, οι Berge & Mrozowski (2001) πραγματοποίησαν μία διεξοδική ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Εναλλακτικά, ο Sumner (2000) μέσω της έρευνάς του παρείχε μία ανάλυση της ανάπτυξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ο Burge (2008) διερεύνησε την ιστορική ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη την πορεία των εκπαιδευόμενων στην πάροδο του χρόνου.

Για την πλειοψηφία των ερευνητών της βιβλιογραφία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή η εξ αποστάσεως μάθηση είχε τη μορφή της διδασκαλία δια αλληλογραφίας. Βασισμένη σε εκτυπώσιμες αναφορές και με τη βοήθεια της τεχνολογικής προόδου, τόσο στις μεθόδους εκτύπωσης όσο και στις μεθόδους διανομής, έχει παρατηρηθεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα σύστημα που ωφελεί σε μεγάλο βαθμό τις κοινότητες εκπαιδευόμενων οι οποίες είναι διασκορπισμένες. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες της δια ζώσης εκπαίδευσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν την αργή παράδοση των εκπαιδευτικών αναφορών με αποτέλεσμα να θεωρείται δυσμενής για τη μάθηση

και έτσι να προωθείται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Courtney & Wilhoite-Mathews, 2015). Από τα μέσα έως τα τέλη της δεκαετίας του 1960, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα προέκυψε η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σίγουρα η τεχνολογική εξέλιξη και η ευρεία χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, ο πολλαπλασιασμός της διδασκαλίας βάσει της εκτύπωσης και τα εργαλεία μάθησης συμπληρώθηκαν με την ενσωμάτωση των μέσων μετάδοσης που επέτρεψε τη μονόπλευρη ή αμφίδρομη επικοινωνία. Παρά την τεχνολογική πρόοδο, η δεύτερη γενιά όπως και η πρώτη, επικεντρώθηκε σχεδόν αποκλειστικά στην παραγωγή και στη διανομή του διδακτικού και μαθησιακού υλικού. Με λίγα λόγια δεν υπήρχε η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή ή η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Burge, 2008).

Από την παιδαγωγική πλευρά, η προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφορά σε μία μορφή διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει την παραγωγή και τη διανομή εκπαιδευτικού υλικού με κάποιο μηχανισμό για την παροχή ανατροφοδότησης. Επίσης, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι αποτελεί μία μαθησιακή διαδικασία χωρίς άμεση, διμερή επικοινωνία. Στην πραγματικότητα, η εξέλιξη της επικοινωνίας με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων έχει αποδειχθεί ότι είναι αναμφισβήτητη η μεγαλύτερη πρόοδος, παιδαγωγικά μιλώντας, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Courtney & Wilhoite-Mathews, 2015). Όπως παρατήρησε ο Nirper (1989),

«δεν είναι δυνατό να προωθηθεί η έννοια της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας χωρίς πρόσβαση στις διαδραστικές διευκολύνσεις επικοινωνίας που προσφέρει η τεχνολογία».

Μαθαίνοντας σε αυτό το πλαίσιο, αποδείχθηκε ότι η μάθηση ήταν ατομικιστική και όχι κοινωνική διαδικασία (Nirper, 1989).

Οι Anderson & Simpson (2012) στη μελέτη τους έκαναν μία αναφορά στις επόμενες γενιές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες είχαν στο επίκεντρό τους την ασύγχρονη εκπαίδευση με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, τη σύγχρονη τηλεδιάσκεψη με τη χρήση εικόνας και ήχου και μία έξυπνη αναγνώριση για την ανάγκη αλληλεπίδρασης. Η τελευταία παραμένει τεχνολογικά και

παιδαγωγικά στο επίκεντρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από μόνη της. Στην πραγματικότητα, επεσήμαναν την τεχνολογική μετατόπιση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την προηγούμενη εστίαση στην οργάνωση και στη διδακτική της διδασκαλίας, για την υποστήριξη μίας έντονης εστίασης στη κοινωνική κατασκευή της γνώσης (Anderson & Simpson, 2012). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά σε μία δυναμική έννοια η οποία συνεχίζει και θα συνεχίσει να εξελίσσεται. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στη χρήση των πόρων μέσω της κοινοχρησίας, η διαθεσιμότητα των διαδικτυακών μαθημάτων και άλλες καινοτομίες έχουν αλλάξει ριζικά το τοπίο στην εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή η εξ αποστάσεως μάθηση προϋποθέτει την εναλλαγή της εμπειρίας της μάθησης με τη μορφή της δια ζώσης εκπαίδευσης (Baran, et al., 2013). Το ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις παιδαγωγικές δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι σίγουρο ότι θα επιφέρει ακόμη σημαντικότερες αλλαγές στο μέλλον της εκπαίδευσης. Η ηλεκτρονική ή διαδικτυακή εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή μάθησης και η επέκταση της εκπαίδευσης αποτελούν μία πληθώρα όρων που χρησιμοποιούνταν κατά το παρελθόν, αλλά συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται και στο παρόν, για την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι όλοι αντιπροσωπευτικοί ενός συστήματος το οποίο επεξεργάζεται και διοργανώνει διαδικασίες μάθησης (Courtney & Wilhoite-Mathews, 2015).

Είναι εύκολο να καταλάβει κανείς ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται στη χρήση της τεχνολογίας, με τα χαρακτηριστικά της να αναδύονται απευθείας από τους τύπους της χρησιμοποιούμενης τεχνολογίας. Κατά τις δύο τελευταίες γενιές εμφανίζονται ορισμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, όπως η πραγματική και η χρονική αλληλεπίδραση, η συνεργασία και η εκπαίδευση με γνώμονα τον εκπαιδευόμενο. Αν και όλα αυτά τα θέματα προέρχονται από τον κόσμο της τεχνολογίας, ενώ δεν υπάρχουν παιδαγωγικές αρχές τις οποίες να εξυπηρετεί η τεχνολογία. Σύμφωνα με αυτά είναι περισσότερο πιθανό η τεχνολογία να οδηγεί την παιδαγωγική και τις αρχές που αξιοποιούνται από τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Mikropoulos, 2005).

Πίνακας 1: Οι γενιές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χαρακτηριστικά και τεχνολογία (Mikropoulos, 2005)

Γενιά	Χρόνος	Χαρακτηριστικό	Τεχνολογία
1 ^η	Τέλος 19 ^{ου} αιώνα και αρχές 20 ^{ου} αιώνα	Αντιστοιχισή της μάθησης	Εκτυπωμένο υλικό, συμβατικά βιβλία
2 ^η	Αρχές δεκαετίας του 1970	Τηλεκπαίδευση (ράδιο και τηλεόραση)	Τηλεκπαίδευση, ραδιόφωνο, τηλεόραση, κασέτες και τηλέφωνο
3 ^η	Αρχές δεκαετίας του 1980	Βίντεο μίας κατεύθυνσης, αμφίρροπη επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο, αμφίρροπη τηλεδιάσκεψη	Επικοινωνία μέσω δικτύου και δορυφόρου, ήχος, βίντεο, CD – ROMs, πίνακες
4 ^η	1996 -	Αλληλεπίδραση και συνεργασία, μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική μάθηση, προσεγγίσεις εστίασης, αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών	Τηλεπικοινωνία, διαδίκτυο

Η έρευνα στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση τις γενιές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που προηγείται. Σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν αναφερθεί στοιχεία σχετικά με το σχεδιασμό των περιβαλλόντων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ακόμη και σε άρθρα προτείνονται διάφορες τεχνολογικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα κύρια πεδία τα οποία καλύπτει η αναζήτηση στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Κύρια πεδία έρευνας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Mikropoulos, 2005)

ΠΕΔΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Εξελίξεις στην εφαρμογή των πολυμέσων και ανάπτυξη εργαλείων
Περιηγητές και εργαλεία περιήγησης στη συνεργασία με την εκπαίδευση και την εργασία
Εργαλεία διαδικτύου και διευκολύνσεις
Εικονική πραγματικότητα
Ηλεκτρονικές εκδόσεις, ψηφιακές βιβλιοθήκες και χαρακτηριστικά του διαδικτύου στη διαδικτυακή τεχνολογία
Εκπαιδευτικά πολυμέσα στο ηλεκτρονικό εμπόριο
Ολοκλήρωση βιομηχανιών και υπηρεσιών στις διαδικτυακές εφαρμογές και υπηρεσίες
Στατιστικά εργαλεία και χρήση της τηλεεκπαίδευσης
Αλληλεπίδραση ανθρώπου – υπολογιστή και εργονομικά ζητήματα
Ψυχολογία στη χρήση του διαδικτύου και μηχανές αναζήτησης
Ανάπτυξη δεδομένων μαθημάτων
Γνωστικά θέματα
Κοινωνικά θέματα, νομικά θέματα και διεθνή θέματα

1.2 Τα εργαλεία της μάθησης που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση

Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι αρκετά διαδεδομένη στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ από το 1980 και έπειτα τα τεχνολογικά εργαλεία σταμάτησαν να αποτελούν αποκλειστικότητα του επιχειρηματικού κλάδου, της επιστήμης ή της μηχανικής. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το ανθρώπινο δυναμικό για την κατάρτιση εργαζόμενων σε αυτούς τους τομείς, τα εργαλεία εκμάθησης σχεδιάστηκαν για να εκμεταλλευτούν τις μοναδικές ευκαιρίες που θα μπορούσαν να παρασχεθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Wayne Hodgins θεωρείται ο «πατέρας» ενός ειδικού τύπου ηλεκτρονικού εργαλείου μάθησης, το οποίο είναι τώρα γνωστό ως μαθησιακό αντικείμενο (Polsani, 2003). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οποιοδήποτε ψηφιακό ή μη αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, να επαναχρησιμοποιηθεί ή να αναφερθεί κατά τη διάρκεια της τεχνολογίας για την υποστήριξη της μάθησης (Courtney & Wilhoite-Mathews, 2015).

Αυτή η γενική προσέγγιση περιλαμβάνει μία μεγάλη ποικιλία πόρων που χρησιμοποιούνταν στη διάρκεια της δεκαετίας του 1950, οι οποίοι εξελίχθηκαν και μετατράπηκε η εκπαίδευση σε εξ αποστάσεως με τη χρήση αρκετών ψηφιακών εργαλείων (Polsani, 2003).

Η ευρεία χρήση των προσωπικών ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου άνοιξε το δρόμο προς ένα νέο κόσμο για τη δημιουργία, την ανάπτυξη και τη χρήση των μαθησιακών αντικειμένων. Η χρήση της τεχνολογίας δεν περιορίζεται σε τομείς όπως είναι οι επιχειρήσεις, η επιστήμη και η μηχανική, ενώ τα εργαλεία της που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη μάθηση θα μπορούσαν εύκολα να χρησιμοποιηθούν από το γενικό πληθυσμό με χαμηλό κόστος για την ενίσχυση της μάθησης και τις δυνατότητες όλων στην εκπαίδευση (Polsani, 2003). Αρκετοί είναι οι ερευνητές της βιβλιογραφίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίοι προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα σαφή ορισμό για αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, ενώ ο καθένας τους προσπαθεί να παρέχει το δικό του ορισμό (Weller, et al., 2003), (Sicilia & Garcia, 2003). Το Πανεπιστήμιο Wisconsin-Milwaukee's έχει καταλήξει σε ένα ορισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο οποίος αναφέρει (Courtney & Wilhoite-Mathews, 2015):

«Τα μαθησιακά αντικείμενα προσφέρουν ένα νέο τρόπο σκέψης για το περιεχόμενο της μάθησης. Παραδοσιακά, το περιεχόμενο της μάθησης διατίθεται σε μερικές ώρες. Τα μαθησιακά αντικείμενα είναι πολύ μικρότερες μονάδες μάθησης που συνήθως κυμαίνονται από 2 λεπτά έως 15 λεπτά. Διακρίνονται για την αυτονομία τους, ενώ το κάθε μαθησιακό αντικείμενο μπορεί να ληφθεί ανεξάρτητα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξανά, ενώ ένα μόνο αντικείμενο μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλαπλά περιβάλλοντα για πολλαπλούς σκοπούς. Μπορεί τα μαθησιακά αντικείμενα να είναι συγκεντρωτικά, να ομαδοποιούνται σε μεγαλύτερες συλλογές περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένου του παραδοσιακού μαθήματος και των δομών του. Έχει επισημανθεί ότι ένα αντικείμενο μάθησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνει περιγραφικές πληροφορίες, οι οποίες επιτρέπουν εύκολα την εκμάθηση αλλά και την αναζήτηση των κατάλληλων πληροφοριών».

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών αντικειμένων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την επαναχρησιμοποίηση, την ανακάλυψη και τη δυνατότητα κοινής χρήσης και την ύπαρξή τους ως ψηφιακή οντότητα (IEEE, 2002). Έχει υποστηριχθεί ότι η αναγνώριση του πεδίου της μάθησης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα στην αναγνώριση, στη διατήρηση και στη σχέση μεταξύ του επιμορφωτή και του εκπαιδευόμενου (Courtney & Wilhoite-Mathews, 2015). Οι Holmes (2003), οι Mardis & Ury (2008) και ο Mestre (2010) προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα μαθησιακά αντικείμενα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εστιάζοντας την προσοχή τους στην αλλαγή του ρόλου των βιβλιοθηκών με αυτές τις νέες εξελίξεις. Οι Mardis & Ury (2008) στη μελέτη τους εστίασαν στη δημιουργία πόρων στα αποθετήρια βιβλίων και στις βιβλιοθήκες με στόχο την εκμάθηση των νέων αντικειμένων σχετικά με τα νέα μαθησιακά εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι θα ήταν ευκολότερο για τους χρήστες των συμβατικών βιβλιοθηκών να μάθουν να αξιοποιούν τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να τα επαναχρησιμοποιούν τόσο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και για τη δια ζώσης εκπαίδευση όποτε αυτό είναι συμβατό (Mardis & Ury, 2008).

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η εκμάθηση μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία νέων ιδεών οι οποίες ενδεχομένως να καλύπτονται από τις παραδοσιακές και προσωπικές αντιλήψεις (Polsani, 2003). Επιπλέον, η βιβλιογραφία έχει εντοπίσει αλλά και διερευνήσει τα πλεονεκτήματα που παρέχουν τα μαθησιακά αντικείμενα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την επαναχρησιμοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα, τα αντικείμενα εκμάθησης αυτής της μορφής εκπαίδευσης μπορούν να σχεδιαστούν για να φιλοξενήσουν διάφορα ατομικά στυλ μάθησης (Mestre, 2010), ενώ μπορούν να δημιουργηθούν και να διατηρηθούν με χαμηλό κόστος (Kammerlocher, et al., 2011). Με την αυξημένη χρήση των νέων μαθησιακών αντικειμένων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έχει αλλάξει η στάση των εμπλεκόμενων έναντι αυτών ενώ παράλληλα έχει βελτιωθεί η στρατηγική για τη δημιουργία εργαλείων και διδασκαλίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Mestre, et al., 2011), (Farkas, 2013).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός ψηφιακού μαθησιακού αντικειμένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα σεμινάριο. Ενώ τα σεμινάρια δεν αποτελούν καινοτομίες στην εκπαίδευση, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μερικοί από τους διάφορους τύπους σεμιναρίων είναι τα screencast (ψηφιακή εγγραφή ή καταγραφή βίντεο/οθόνης που περιέχει και αφήγηση), τα καταγεγραμμένα βίντεο διδασκαλίας της αίθουσας, τα διαδικτυακά φυλλάδια που περιλαμβάνουν διάφορα στιγμιότυπα οθόνης, οι στατικοί ιστότοποι HTML και τα διαδραστικά διαδικτυακά σεμινάρια (Sult, et al., 2013). Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία σεμιναρίων ψηφιακού περιεχομένου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το τι σκέφτονται οι εκπαιδευόμενοι και οι επιμορφωτές κατά τη συμμετοχή τους σε αυτά. Το κομμάτι της αξιολόγησης είναι ζωτικής σημασίας για τους δημιουργούς προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς οι επιμορφωτές πρέπει να αποδείξουν τι μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι και να δικαιολογήσουν το χρόνο που απαιτείται για τη δημιουργία αυτών των μαθημάτων (Courtney & Wilhoite-Mathews, 2015).

Δυστυχώς, έχουν υπάρξει μελέτες οι οποίες δεν έχουν υποστηρίξει την ωφέλεια των σεμιναρίων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η Michel (2001) διαπίστωσε ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι δεν ήταν υπέρ της αντικατάστασης της διαζώσης εκπαίδευσης, όπου υπήρχε προσωπική επικοινωνία ενώ υπήρχε παράλληλα και η επαφή με το χώρο της βιβλιοθήκης. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι ορισμένοι φορείς υλοποίησης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν βιβλιοθήκες που δημιουργούν μαθήματα για τη σωστή διαχείριση αυτής της μορφής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται αυτά τα μαθήματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τους εκπαιδευόμενους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς με αυτά επιτυγχάνεται η ενίσχυση ορισμένων εννοιών μετά την ολοκλήρωση των συνεδριών της βιβλιοθήκης (Courtney & Wilhoite-Mathews, 2015). Προκειμένου να βελτιωθούν τα σεμινάρια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για όλους τους εκπαιδευόμενους, οι ερευνητές εξέτασαν τον τρόπο βελτίωσης και της χρηστικότητάς τους μέσω της χρήσης των μαθητικών ερωτηματολογίων (Bury & Oud, 2005).

Οι Lindsay et al. (2006) αξιολόγησαν τους εκπαιδευόμενους τους σε μία προσπάθεια να βελτιώσουν τα σεμινάρια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επικεντρώθηκαν στον τρόπο βελτίωσης της στάσης των εκπαιδευόμενων, στη μάθηση και στη χρήση των μαθημάτων. Επιπλέον, άλλοι ερευνητές συνέχισαν να επικεντρώνονται στη βελτίωση της τεχνικής των σεμιναρίων ελέγχοντας πιθανές προσθήκες που θα μπορούσαν να συμβούν (Bailin & Pena, 2007) και ανέλυαν διάφορα λογισμικά και προγράμματα της μορφής screencast (Betty, 2008). Αρκετοί ερευνητές έχουν συζητήσει τις βέλτιστες πρακτικές στη δημιουργία διαδικτυακών σεμιναρίων (Blummer & Kritskaya, 2009), (McLean, 2014). Ένα σημαντικό πλεονέκτημα για την επιλογή συμμετοχής σε προγράμματα με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν τη στιγμή της ανάγκης τους και να βελτιώσουν το επίπεδό τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιλέξουν το στυλ μάθησης που τους ταιριάζει περισσότερο (Farkas, 2013). Επομένως, σύμφωνα με όλη την παραπάνω ανάλυση τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν λογικές επιλογές για τους εκπαιδευόμενους επειδή μπορούν να αντικαταστήσουν τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα του παρελθόντος (Mestre, et al., 2011)

1.3 Προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι Bos et al. (1996) σημείωσαν ότι το διαδίκτυο αποτελεί μία μορφή κοινωνικής προσέγγισης της επικοινωνίας, ενώ σημειώθηκε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ενεργή, εποικοδομητική, συνεργατική, σκόπιμη και χρησιμοποιεί διάφορους τύπους δραστηριότητας των εργαλείων του παγκόσμιου ιστού (Jonassen, 1995). Το σημαντικότερο επίτευγμα της χρήσης του διαδικτύου στην εκπαίδευση ήταν η ανάπτυξη πολυμέσων με τη μορφή ηλεκτρονικών βιβλίων για τους μαθητές/εκπαιδευόμενους. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις είχε ακολουθηθεί μία προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι ερευνητές προέτρεπαν τους εκπαιδευόμενους ώστε να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό υλικό που θεωρούσαν ότι θα τους βοηθούσε περισσότερο στην εκμάθηση. Με αυτόν τον τρόπο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσπαθούσε να λάβει ένα χαρακτήρα

περισσότερο αυτόνομο με τη χρήση των διαδικτυακών πόρων (Bos, et al., 1996). Επιπλέον, οι Bogley et al. (1996) στη μελέτη τους παρουσίασαν παιδαγωγικές πρακτικές και εργαλεία για τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι κατευθυντήριες γραμμές που είχαν προτείνει ήταν ίδιες με εκείνες που προτεινόταν ακόμη και για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές πολυμέσων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διαδραστικότητα καθώς και στη μάθηση των μαθητών με διαφορετικά στυλ.

Πλέον όλων των παραπάνω, είναι χρήσιμη η αναφορά του γεγονότος ότι για τη σχεδίαση των προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο Tsybenko (1996) ανέφερε ότι δίνονταν έμφαση στην αλληλεπίδραση και στην ανατροφοδότηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Lockard et al. (1997) μετά την παρακολούθηση του συνεδρίου WEBNET '97, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου, δημιουργεί περιβάλλοντα μάθησης που χαρακτηρίζονται από αφοσιωμένους εκπαιδευόμενους με έντονη πρόθεση συνεργασίας και επιμορφωτές οι οποίοι είναι έτοιμοι να αναλάβουν το ρόλο του διαμεσολαβητή. Από την άλλη πλευρά, οι Onken & Garrison (1998) πρότειναν ότι για τη δημιουργία προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι δυνατή η εφαρμογή των ίδιων τεχνικών διδασκαλίας όπως στην παραδοσιακή, δια ζώσης εκπαίδευση. Ωστόσο, δίνονταν ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση και στις δραστηριότητες συμμετοχής των εκπαιδευόμενων. Λίγο αργότερα, ο Jamieson (1999) δήλωσε ότι η εκπαίδευση μπορεί να βελτιωθεί ως αποτέλεσμα της βελτιωμένης χρήσης της τεχνολογίας, ενώ παράγοντες διαφορετικοί από την τεχνολογία είναι καθοριστικοί για τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο οι επιμορφωτές θα οργανώσουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας. Επίσης, αναφέρθηκε ότι απαιτείται μία παιδαγωγικά προσανατολισμένη κατανόηση της εκπαίδευσης με τη χρήση των εφαρμογών τηλεπικοινωνίας για τη βελτίωση των προσεγγίσεών της (Jamieson, 1999).

Οι Blanchette & Kanuka (1999) σημείωσαν ότι μία επικοινωνιακή αρχή στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα ήταν ίδια με το σχεδιασμό του αυτόνομου εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων. Επιπλέον, τονίστηκε ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις στην επικοινωνία έχουν αφαιρέσει το εμπόδιο στην

αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα να έχει μετατοπιστεί το πρόβλημα στην εφαρμογή των θεωριών στο εκπαιδευτικό λογισμικό. Επιπρόσθετα, οι Martinez et al. (1999) στη δική τους μελέτη έδωσαν έμφαση στα διαφορετικά στυλ μάθησης για τη δημιουργία ενός πετυχημένου περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρότειναν μία σειρά προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για κάθε στυλ εκπαιδευόμενων, παρέχοντάς τους τις ίδιες οδηγίες με τις αυτόνομες εφαρμογές. Σε συνέχεια αυτών, ο Dunlap (1999) παρείχε οδηγίες μέσω της μελέτης του για τη δημιουργία ενός πλούσιου περιβάλλοντος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι βασικές προϋποθέσεις για ενεργή μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η συνεργασία, η εξασφάλιση της πρόσβασης σε πόρους και η έρευνα, αναγνωρίζοντας την κοινωνική φύση της δημιουργίας της γνώσης (Dunlap, 1999).

Παρόμοια με τους Blanchette & Kanuka (1999), ο Crawford (1999) ανέφερε ότι οι κατευθύνσεις για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση ενός περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έπρεπε να είναι ίδιες με εκείνες για τη δημιουργία των αυτόνομων εφαρμογών. Ο Gunawardena (1999) τήρησε την ίδια στάση με τους Blanchette & Kanuka (1999) και Crawford (1999), τονίζοντας όμως ότι το βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η διαδραστικότητα και η αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, στη μελέτη του πρότεινε τρεις τύπους αλληλεπίδρασης οι οποίοι ήταν (Crawford, 1999):

- Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το εκπαιδευτικό υλικό
- Η αλληλεπίδραση μεταξύ του επιμορφωτή και του εκπαιδευόμενου
- Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων.

Οι Motiwalla & Tello (2000) στην έρευνά τους πρότειναν ένα μοντέλο το οποίο στηριζόταν στη χρήση του διαδικτύου, χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας. Ο στόχος των ερευνητών ήταν να διατηρήσουν τις θετικές πτυχές της παραδοσιακής, δια ζώσης εκπαίδευσης σε μία προσπάθεια να αποφευχθούν τα προβλήματα της κοινωνικής απομόνωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι σε εικονικό και απομακρυσμένο περιβάλλον. Ουσιαστικά, τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν το

αποτέλεσμα υιοθέτησης ορισμένων στοιχείων της δια ζώσης εκπαίδευσης, οι οποίες όμως πλέον εξυπηρετούνταν από την τεχνολογία. Το τελικό τους συμπέρασμα ήταν ότι η τεχνολογία της αλληλεπίδρασης θα μπορούσε να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Motiwalla & Tello, 2000).

Σε συνέχεια των παραπάνω, οι Passerini & Granger (2000) στη δική τους μελέτη πρότειναν ορισμένες αρχές μάθησης και σχεδιασμού για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με βάση ένα πλαίσιο προσδιορισμού της συμπεριφοράς βήμα προς βήμα για μία συμπεριφοριστική ανάπτυξη. Τόνισαν ότι τα συστήματα πολυμέσων και ιδιαίτερα η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι πιο ενεργά σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, με την αλληλεπίδραση, οι ερευνητές εννοούσαν την αλληλεπίδραση στην εκπαίδευση, όπου σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο πραγματικός «χώρος» της μάθησης μεταξύ των μαθητών είναι πιο κοντινός. Ανέφεραν ότι η αλληλεπίδραση μπορεί να πραγματοποιηθεί πιο ενεργά σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από ότι σε ένα περιβάλλον αίθουσας δια ζώσης εκπαίδευσης. Υποστήριξαν επίσης ότι η αλληλεπίδραση είναι περιορισμένη στην παραδοσιακή, δια ζώσης εκπαίδευσης ειδικά όταν τα προγράμματα σπουδών διεξάγονταν σε μεγάλες αίθουσες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σύγχρονη και η ασύγχρονη επικοινωνία εξυπηρετεί την αλληλεπίδραση στην εκπαίδευση όταν αυτή η μορφή εκπαίδευσης (εξ αποστάσεως) στηρίζεται στη χρήση των πολυμέσων (Passerini & Granger, 2000).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και ο Carpariis (2000) ο οποίος υποστήριξε ότι η ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει στους μαθητές να σκεφτούν πώς θέλουν να ανταποκριθούν στα γραπτά μηνύματα με τους συναδέλφους τους. Οι Granlund et al. (2000) πρότειναν το σχεδιασμό διαδικτυακών προσομοιώσεων για μάθηση, δίνοντας δύο παραδείγματα με το ένα να είναι προορισμένο για ομαδική εργασία και το άλλο για ατομική χρήση. Η παιδαγωγική και οι στρατηγικές που ανέφεραν στη διαδικασία σχεδιασμού ήταν η υπερφόρτωση, η μεταφορά, η επίδραση και το κόστος, οι οποίες ίσχυαν για κάθε μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα μπορούσε να στηρίζεται σε μία

προσομοίωση. Με την έλευση της νέας χιλιετίας, οι Luro & Erlich (2001) παρουσίασαν ένα πλαίσιο για τη διδασκαλία της πληροφορικής το οποίο θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα στη δημιουργία προγραμμάτων με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εφαρμογή τους βασίστηκε σε πολυμέσα, ενσωματώνοντας τα ηλεκτρονικά εργαλεία με τα συμβατικά εργαλεία στα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι ερευνητές ανέφεραν ότι υπήρξε μία μεγάλη συνεισφορά στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

1.4 Παράγοντες επιτυχίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η πραγματοποίηση μίας ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, η οποία σχετίζεται με τους παράγοντες επιτυχίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορεί να αποκαλύψει αρκετούς ουσιώδεις δεσμούς με μία προσέγγιση η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί κονστрукτιβιστική. Οι Bolliger & Wasilik (2009) στη μελέτη τους παρουσίασαν θέματα τα οποία είχαν σχέση με τους μαθητευόμενους, οι οποίοι αποτελούσαν το σημαντικότερο παράγοντα επηρεασμού της ικανοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι ίδιοι ερευνητές πρότειναν ότι η προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευόμενων είναι συνεπής με τον κονστрукτιβισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Menchaca & Bekele (2008) βρήκαν ότι η κοινωνική μάθηση είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας που σχετίζεται με τις παιδαγωγικές στρατηγικές, όταν αυτές προσδιορίζονται είτε από την πλευρά των εκπαιδευόμενων είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών/επιμορφωτών.

Αυτό το στοιχείο της αξίας της κοινωνικής μάθησης επαναλήφθηκε από τη μελέτη των Agosto et al. (2013), οι οποίοι πρότειναν ότι οι εφαρμογές του διαδικτύου προωθούν την ανταλλαγή γνώσεων και τη στοχαστική σκέψη. Ως εκ τούτου αυτή η στρατηγική εκπαίδευσης θεωρούνται ως περισσότερο αποτελεσματική συγκριτικά με ένα παραδοσιακό μοντέλο τυπικής ή δια ζώσης εκπαίδευσης. Οι Shenk et al. (2004) στη δική τους μελέτη εντόπισαν ότι οι συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων μέσω του διαδικτύου θα μπορούσαν να

οδηγήσουν σε αναπόφευκτα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης αυτών, σε υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευόμενων και σε μία περισσότερο στοχαστική και σχετική ανταλλαγή ιδεών. Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν σθεναρά τη γενικά αποδεκτή θέση ότι τα αποτελέσματα της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, συσχετίζονται την ικανοποίηση των επιμορφωτών (Fredericksen, et al., 2000).

Ο εξελισσόμενος ρόλος του εκπαιδευτή/επιμορφωτή ως διαμεσολαβητή της μάθησης και οδηγού μέσω της γνώσης αποτελούν τις καθιερωμένες αρχές μίας προσέγγισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Baran, et al., 2013), (Honebein, 1996), ενώ παράλληλα παραμένει καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη μελέτη των Baran et al. (2013) αναφέρθηκε η έννοια του «μεταβαλλόμενου ρόλου» ως η πιο εξέχουσα στρατηγική επιτυχίας όπως αποδείχθηκε αργότερα από επιμορφωτές οι οποίοι είχαν οριστεί ως υποδειγματικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι Shenk et al. (2004) διενήργησαν μία μελέτη περίπτωσης μέσω της οποίας κατέληξαν στο ότι το γεγονός ότι οι επιμορφωτές συντόνιζαν και διευκόλυναν τη διεξαγωγή συζήτησης οδηγούνταν σε περισσότερο παραγωγικά αποτελέσματα. Επίσης, αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών προχωρούσε σε παρεμβάσεις στην εκπαίδευση μόνο όποτε κρίνονταν απαραίτητο.

Οι Eskey & Schulte (2012) στην έρευνά τους υποστήριξαν ότι το πεδίο των συζητήσεων αποτελεί το επίκεντρο του μαθήματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σημασία μίας τέτοιας παιδαγωγικής προσέγγισης τεκμηριώθηκε περαιτέρω μέσω μίας μελέτης, η οποία ολοκληρώθηκε με τη διανομή ερωτηματολογίων σε εκπαιδευόμενους. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι ο επιμορφωτής αναγνωρίζονταν ότι είχε ικανότητες ώστε να διευκολύνει την αλληλεπίδραση στην τάξη. Αυτός ήταν ένας από τους τρεις βασικούς παράγοντες ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι σε άλλες έρευνες έχει αναγνωριστεί ότι η αλληλεπίδραση είναι ο κρισιμότερος παράγοντας που απαιτείται για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Simmons, et al., 2004). Οι ευκαιρίες που

παρέχονται από την τεχνολογία για να επιτρέψουν την εξέταση της ουσιαστικής μάθησης και του περιβάλλοντός της μέσω της ενεργού συμμετοχής, έχει τεκμηριωθεί μέσα από μελέτες των Herrington et al. (2006) και Baran et al. (2013). Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμη η αναφορά του γεγονότος ότι ο Tam (2000) τόνισε ότι υπάρχουν πολλές ευκαιρίες μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες δε θα υπήρχαν εάν δεν είχε εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση μέσω της χρήσης της τεχνολογίας. Ορισμένες από αυτές είναι οι εικονικές περιηγήσεις και οι εκδρομές, καθώς και η έκθεση σε ένα μεγάλο φάσμα πληροφοριών που καλύπτουν ένα θέμα, μέσω της εύρεσης πηγών σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η μελέτη των Menchaca & Bekele (2008) αποκάλυψε ότι τα «πολλαπλά εργαλεία» ήταν η πιο διαδεδομένη κατηγορία παραγόντων επιτυχίας, με αναφορές οι οποίες υπογράμμιζαν τον τρόπο με τον οποίο η ποικιλία των εκπαιδευτικών εργαλείων απευθύνεται σε περισσότερα μοντέλα μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο υπήρχαν και ορισμένοι τύποι αλληλεπίδρασης οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβούν αυθόρμητα και από πολλούς χρήστες σε διαφορετικές τοποθεσίες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή σημείωσαν επίσης ότι η συμμετοχή ήταν πιο ομοιόμορφη όταν χρησιμοποιούνταν τα πολλαπλά εργαλεία, επιτρέποντας σε αυτούς τους εκπαιδευόμενους που ήταν λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν στη διαζώση εκπαίδευσης, να ασχοληθούν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση περισσότερο θερμά. Αυτό οδήγησε στην κατάληξη των Smidt et al. (2014), οι οποίοι διευκρίνισαν ότι ήταν η αντιληπτή ευκολία που προσφέρει η τεχνολογία, επειδή παρέχονται πολλά εργαλεία από τη χρήση της στην εκπαίδευση, ο καθοριστικός παράγοντας και όχι η συμπερίληψη αυτή καθ' αυτή της τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

1.5 Εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Αν και η εξ αποστάσεως έχει αρχίσει να κερδίζει ένα αυξημένο ενδιαφέρον, η ανάπτυξη του μοντέλου εκπαίδευσης με αυτή τη μορφή μπορεί να αντιμετωπίσει ορισμένα εμπόδια και περιορισμούς. Αυτά προκύπτουν εξαιτίας της διαφοράς που παρατηρείται μεταξύ της θεωρίας στη δημιουργία ενός προγράμματος εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης και της εφαρμογής της θεωρίας αυτής στην πράξη. Ο Huang (2002) στην έρευνά του εντόπισε ορισμένα από αυτά τα βασικά εμπόδια τα οποία είναι:

1. Η απομόνωση των εκπαιδευόμενων εξαιτίας της απουσίας της κοινωνικής επαφής και της κατά πρόσωπο αλληλεπίδρασης
2. Η πιθανότητα λανθασμένης μάθησης, η οποία μπορεί να συμβεί σε ένα πλαίσιο όπου ένας εκπαιδευόμενος μαθαίνει κυρίως από τους συνομήλικούς τους και όχι από τον επιμορφωτή τους
3. Η έλλειψη προθυμίας εκ μέρους του επιμορφωτή να αποδεχτεί το νέο ρόλο του διαμεσολαβητή και όχι του εισηγητή στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού
4. Η δυσκολία η οποία σχετίζεται με την αξιολόγηση σε ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον
5. Η ασυμβατότητα της προσέγγισης της συνεργατικής μάθησης μεταξύ ομάδων με σημαντικές διαφορές, όπως είναι οι ενήλικες με πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Στη βιβλιογραφία βρέθηκε μία μελέτη παραγόντων σχετικά με τα εμπόδια που υπάρχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και σχετίζονταν με τους επιμορφωτές. Σε εκείνη την περίπτωση η σειρά κατάταξης των εκπαιδευτικών ζητημάτων βρισκόταν υψηλότερα, ακολουθώντας η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Από την άλλη πλευρά, τα παιδαγωγικά ζητήματα παρέμεναν στην πρώτη σειρά κατάταξης αναφορικά με την επιτυχία και τα εμπόδια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ δεν υπήρχαν στοιχεία αναφορικά με εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Murphy, et al., 2007). Οι Hogan & McKnight (2007) διαπίστωσαν ότι οι επιμορφωτές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέφεραν ότι οι εκπαιδευόμενοι με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης σε συνδυασμό με χαμηλή αίσθηση της ατομικής επιτυχίας. Αυτά τα δύο στοιχεία θα μπορούσαν να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο κίνητρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί ότι το κίνητρο συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να επηρεάζεται από

μεταβλητές όπως είναι ο χρόνος που πρέπει να δαπανηθεί, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και η τεχνική κατάρτιση όπως επίσης και η ανεπάρκεια πόρων (Bolliger & Wasilik, 2009)

1.6 Η τεχνολογία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική καθώς οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως άξονας μετάδοσης γνώσεων και παράδοσης της μάθησης από γενιά σε γενιά και συμβάλλει στη διάδοση του πολιτισμού και των αρχών μίας κοινωνίας. Με τις συνθήκες να αλλάζουν συνεχώς στην κοινωνία, η εκπαίδευση απαιτεί μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση, με αλληλεπιδράσεις και οράματα στον τομέα της μάθησης. Ένας εκπαιδευτικός με δυνατότητες μπορεί να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες της κοινωνίας με τη βοήθεια των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του (Agosto, et al., 2013). Η εκπαίδευση σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί και ελλιπής, εάν δεν περιλαμβάνει σύγχρονες πληροφορίες και το στοιχείο της επικοινωνίας σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Για να είναι πετυχημένο ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η χρήση και των δύο πτυχών της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, δηλαδή της τεχνολογίας και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων και επιμορφωτών και της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας με ένα ολοκληρωμένο τρόπο, είναι πλήρως απαραίτητες (Smidt, et al., 2014).

Τα τελευταία χρόνια έχουν συμβεί ορισμένες αξιοσημείωτες προσπάθειες που είχαν ως στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αυτές αφορούσαν στην καθιέρωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και είχαν ως στόχο τη αύξηση της ικανότητας των επιμορφωτών να αλλάξουν τη φύση της εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητά της στη διαδικασία διδασκαλίας. Η ευρεία χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση σε αρκετές χώρες έχει αρχίσει να αμφισβητεί ορισμένα από τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της δια ζώσης εκπαίδευσης (Farkas, 2013). Η καθιέρωση της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, τόνισε την ανάγκη της μάθησης η οποία πρέπει να επιτυγχάνεται με την αλληλεπίδραση

μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής εφαρμογής. Αυτή η καινοτομία στην εκπαίδευση θεωρείται ότι είναι διεπιστημονική και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρχίσει να κερδίζει το αυξημένο ενδιαφέρον των ερευνητών. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να σημειωθεί ότι αρκετές χώρες αναγνωρίζοντας τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προχωρούν στην καθιέρωσή της (Agosto, et al., 2013).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μέσω της εξ αποστάσεως χρησιμεύουν στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων υιοθετώντας αρχές των τομέων της θεωρίας και της πρακτικής εφαρμογής. Η μεθοδολογία της εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι χρήσιμη για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων τους. Μπορεί να περιλαμβάνει την αποστολή υλικού με έντυπη μορφή ή ηλεκτρονική, τη χρήση εικόνας και ήχου (διαλέξεις με τη μορφή βίντεο), την εκπόνηση ατομικών εργασιών με τη χρήση των υπηρεσιών/εφαρμογών του διαδικτύου, την παροχή προσωπικών ακαδημαϊκών συμβουλευτικών υπηρεσιών, την επικοινωνία, την πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων, την εκπόνηση δραστηριοτήτων συμπεριλαμβανομένης της κοινοτικής εργασίας και της πρακτική διδασκαλίας (Saravanakumar & Subbiah, 2011). Οι λόγοι για τους οποίους έχει αναδυθεί η ανάγκη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι (Saravanakumar & Subbiah, 2011):

- Η βελτίωση των σπουδών της θεωρίας της εκπαίδευσης, της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και των διδακτικών μελετών
- Η εκμάθηση διαχείριση των δυνατοτήτων και των πόρων των προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Η ισορροπία μεταξύ της εκμάθησης και της εξειδίκευσης και του περιεχομένου της διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Νέες και καινοτόμες τεχνολογίες έχουν δημιουργία πληθώρα ευκαιριών στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κόστους και πολυπλοκότητας, ενώ είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα πλεονεκτήματα και τα

μειονεκτήματα κάθε τύπου τεχνολογίας, η διαθεσιμότητα, το κόστος τόσο για τον επιμορφωτή όσο και για τον εκπαιδευόμενο, το κοινό-στόχος, η διαθεσιμότητα του εξοπλισμού, η παρουσίαση και η αποτελεσματικότητα (Passerini & Granger, 2000). Τα πλεονεκτήματα χρήσης της τεχνολογίας της πληροφορικής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι (Saravanakumar & Subbiah, 2011):

- Η χρήση της ΤΕΠ¹, ιδίως για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της προώθησης της αξίας για την εκπαίδευση. Αυτό το γεγονός επιτρέπει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, το πρόγραμμα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, τις σημειώσεις του μαθήματος, τα σχόλια και τα προγράμματα συνεργασίας
- Η ενθάρρυνση της μάθησης «βήμα – βήμα» μέσω εργαλείων όπως είναι η ανάθεση, τα σεμινάρια, τα προγράμματα μετάδοσης, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και οι ημερίδες
- Η ευκολία πρόσβασης στο υλικό του προγράμματος και η δυνατότητα ανάκτησής του ανά πάσα στιγμή
- Η παροχή περισσότερων ευκαιριών για συνεργατική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευόμενων και των επιμορφωτών, των εκπαιδευόμενων και των μεντόρων
- Η παροχή εναλλακτικών ευκαιριών για διεύρυνση των οριζόντων των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η βασική αρχή ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει μόνοι τους να κατανοήσουν πώς πρέπει να μάθουν (πώς πρέπει να λάβουν τη γνώση). Με την τεχνολογία να αλλάζει τόσο γρήγορα, υπάρχει περιορισμένη διάρκεια ζωής στις δεξιότητες που διδάσκονται οι εκπαιδευόμενοι με τη δια ζώσης εκπαίδευση (Agosto, et al., 2013). Οι εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να διδαχθούν πώς να αναπτύξουν ανεξάρτητα τις νέες δεξιότητες και πώς να μάθουν για τα νέα υλικά και

¹ Τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνίας

λογισμικά, τον εξοπλισμό και τα διαθέσιμα συστήματα (Saravanakumar & Subbiah, 2011). Η προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανήκει στις διαδικασίες προώθησης της ατομικής μόρφωσης και ανάπτυξης του καθένα και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην εργασία τους (Jung, 2005). Όπως έχει ήδη σημειωθεί η ανάπτυξη των προγραμμάτων με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβαίνει μέσα από τις πρακτικές της ηλεκτρονικής μάθησης, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές να συμμετάσχουν σε αυτά (Μουζάκης, 2011).

Ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στηρίζεται σε πλατφόρμες πληροφοριακών συστημάτων όπως είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία βρίσκονται στο διαδίκτυο. Αυτά συνήθως υποστηρίζουν διάφορες εκπαιδευτικές διεργασίες, οι οποίες γίνονται σε χρόνο ο οποίος δε συμβαδίζει με εκείνον του επιμορφωτή και του εκπαιδευόμενου. Τα εν λόγω συστήματα διαχειρίζονται μέσα από περιβάλλοντα που είναι εικονικά και υλοποιούνται από ένα σύνολο που αποτελείται από τους επιμορφωτές, τους εκπαιδευόμενους και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο είθισται να διατίθεται σε ψηφιακή μορφή (Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2005). Τα ψηφιακά εργαλεία της σύγχρονης και της ασύγχρονης επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι (Μουζάκης, 2011):

- Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
- Τα μέσα που προσφέρουν τη γραπτή επικοινωνία
- Οι ομάδες συζήτησης
- Οι πίνακες ανακοινώσεων.

Παράλληλα με τα παραπάνω ψηφιακά εργαλεία, έχει παρατηρηθεί η ανάπτυξη κάποιων διακρατικών δικτύων πληροφόρησης, μέσω των οποίων υποστηρίζεται η επαγγελματική εξέλιξη και η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Αυτά τα περιβάλλοντα ευνοούν τη δημιουργία κοινοτήτων εικονικής μορφής μέσω των οποίων προωθείται η επικοινωνία, η συνεργασία αλλά και η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών που μένουν σε διαφορετικές περιοχές,

πόλεις ή χώρες. Ορισμένα από αυτά τα δίκτυα είναι το TeacherNet, το ICT Portal for Teachers και τέλος το WorLSD (Μουζάκης, 2011).

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έχουν καταγραφεί ως θετικές ιδίως αναφορικά με τη διάδοση του εκπαιδευτικού υλικού και την υποστήριξη των συμμετεχόντων (εκπαιδευόμενων). Ωστόσο, έχει σημειωθεί ότι υπάρχουν και σημεία στα οποία είναι καλό να πραγματοποιηθούν βελτιώσεις, ώστε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι τελικά αποτελεσματικότερη. Η νέα μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμπλουτίζεται μέσω των υποστηρικτικών εφαρμογών που προσφέρει το διαδίκτυο όπως είναι η προσωποποιημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η παροχή συνεχής υποστήριξης από την πλευρά των επιμορφωτών αλλά και η δημιουργία υλικού που υποστηρίζει την εξ ατομικευμένη μάθηση (Bonk & Graham, 2006). Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω είναι σκόπιμη η αναφορά του γεγονότος ότι στα πλαίσια της προώθησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προωθούνται τα προγράμματα μεικτής εκπαίδευσης/μάθησης². Τα τελευταία στηρίζονται σε ένα συνδυασμό μεταξύ των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πραγματικών όπως είναι η δια ζώσης/πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, η συνεργατική μάθηση εντός της αίθουσας, η συμβουλευτική εκπαίδευση με τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην τελευταία αυτή κατηγορία συμπεριλαμβάνεται η αυτό-μάθηση μέσω της μελέτης του υλικού από το ίδιο το άτομα, η επικοινωνία αλλά και η διαδικτυακή συνεργασία (Rooney, 2003).

1.7 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα από τη συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι τα εξής (Δημητριάδης, 2008):

- Η ευελιξία συμμετοχής και πρόσβασης στο πρόγραμμα ή στο εκπαιδευτικό υλικό του
- Η ταχύτατη παροχή σημαντικού όγκου πληροφορίας

² Blended learning

- Η μείωση του κόστους που μεταφραζόταν σε χρήμα αλλά και σε χρόνο για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών στην πράξη, τη διανομή αλλά και την εκ νέου χρήση όλου του εκπαιδευτικού υλικού
- Η ταυτόχρονη συμμετοχή στο πρόγραμμα ενός μεγάλου όγκου συμμετεχόντων (εκπαιδευόμενων)
- Η δυνατότητα προσαρμογής του προγράμματος στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου
- Η δυνατότητα επιλογή του τρόπου μάθησης αλλά και του επιθυμητού γνωστικού αντικειμένου από τον κάθε εκπαιδευόμενο
- Η δυνατότητα πρόσβασης στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες
- Η νέα διάσταση επικοινωνίας μεταξύ του επιμορφωτή και του εκπαιδευόμενου
- Η αλληλεπίδραση μεταξύ επιμορφωτή και εκπαιδευόμενου ή μεταξύ εκπαιδευόμενων σε πραγματικό χρόνο
- Η δυνατότητα άμεσου ελέγχου και αξιολόγησης της πορείας των εκπαιδευόμενων.

Αναφορικά με τα μειονεκτήματα που ακολουθούν τη συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτά είναι (Καρατάσιος & Μιχαηλίδης, 2009):

- Η απουσία αξιοπιστίας στα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται
- Η χαμηλή αξιοπιστία στους εκπαιδευόμενους
- Η κακή χρήση των εκπαιδευτικών αντικειμένων που προορίζονται για παιδαγωγική χρήση
- Το χαμηλό επίπεδο επιμόρφωσης των επιμορφωτών σχετικά με την ορθή, παιδαγωγική χρήση των ψηφιακών εργαλείων
- Η απουσία της άμεσης επαφής στην εκπαίδευση
- Η απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ του επιμορφωτή, του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού υλικού

- Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται απουσία τεχνικής υποστήριξης για την επίλυση ζητημάτων σχετικά με τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται
- Οι υποχρεώσεις του επιμορφωτή σχετικά με το χρόνο για την εκπόνηση της διάλεξης ή του μαθήματος αλλά και του χρόνου που απαιτείται στη δημιουργία και στη συντήρηση του εκπαιδευτικού υλικού
- Η απουσία συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης των εκπαιδευόμενων.

1.8 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, η γρήγορη διάδοσή της κατά τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει στη διενέργεια αξιόλογων προσπαθειών για τη δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων. Όμως είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν υιοθετείται πλήρως σε ότι έχει να κάνει με το σχεδιασμό ή την υλοποίηση αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων. Είναι πολύ χαρακτηριστικό το παράδειγμα ότι στο παρελθόν εκπονούνταν ένα έργο με διακριτικό τίτλο «Προετοιμασία του Δασκάλου ΚτΠ³/αρχική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ», υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Χλαπάνης, 2006). Στόχος του προγράμματος ήταν η εκμάθηση της ορθής αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και οι εκπαιδευτικοί που επέλεγαν τη συμμετοχή τους είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ των κάτωθι επιμορφωτικών πεδίων (Χλαπάνης, 2006):

- Η ενδοσχολική επιμόρφωση
- Η επιμόρφωση των κέντρων στήριξης της επιμόρφωσης
- Η εξ αποστάσεως επιμόρφωσης
- Η αυτό – επιμόρφωση.

³ της Κοινωνίας και της Πληροφορίας

Το βασικό ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα αφορούσε στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων αυτού του βεληνεκού. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η πρακτική εφαρμογή τους μονοπωλεί το ενδιαφέρον των φορέων υλοποίησης αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεδομένου ότι οι προσπάθειες οι οποίες είχαν πραγματοποιηθεί δεν έδιναν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Αυτό το συμπέρασμα έχει εξαχθεί από τη διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι τα εξ αποστάσεως προγράμματα που υλοποιούνταν δεν ικανοποιούσαν τις ανάγκες τους, ενώ σημαντικό ήταν και το πρόβλημα της πρόσβασης στον απαιτούμενο εξοπλισμό ή στο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο στην ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών από τα εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης ήταν το γεγονός της περιορισμένης κατάρτισης των επιμορφωτών για την κάλυψη των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας (Χλαπάνης, 2006). Είναι σκόπιμη η αναφορά του γεγονότος ότι οι Γκάτζουλας & Μανούσου (2015) τόνισαν ότι ένα ευέλικτο επιμορφωτικό μοντέλο θα μπορούσε να διευκολύνει το συνδυασμό ανάμεσα στις απαιτήσεις της καθημερινής εργασίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σε αυτό το σημείο θεωρείται χρήσιμο να αναφερθούν οι κυριότεροι φορείς υλοποίησης εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης στην Ελλάδα οι οποίοι φαίνονται στον Πίνακα 3 ο οποίος ακολουθεί.

Πίνακας 3: Φορείς υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Σούκουλη, 2017)

ΦΟΡΕΙΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής των Εκπαιδευτικών Δράσεων από το Υπουργείο Παιδείας
Ίδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης
Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης & Νέας Γενιάς της Διεύθυνσης Δια Βίου Μάθησης
Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Αριστοτέλεια Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Φλώρινα, Κιλκίς, Δράμα, Πειραματικό Γυμνάσιο
Πανεπιστήμιου Μακεδονίας)

Κέντρο Πληροφορικής & Νέων Τεχνολογιών (Αχαΐας, Κυκλάδων)

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας

Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος

Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

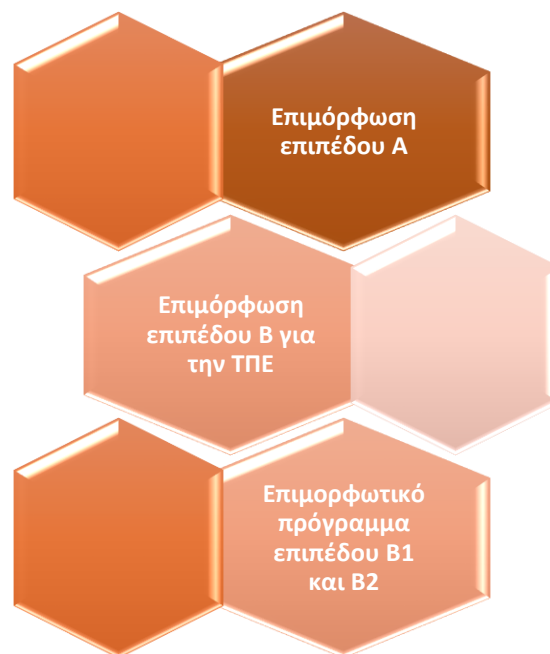
Ίδρυμα Λαμπράκη

Ολοκληρώνοντας, θεωρείται χρήσιμη η αναφορά των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στην Ελλάδα, αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τα εν λόγω προγράμματα είναι τα εξής (Ζαφειριάδου, 2018):

- Το πρόγραμμα επιμόρφωσης επιπέδου Α. Η υλοποίησή του έλαβε χώρα κατά το διάστημα 2001-2005 και αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η διάρκειά του ήταν ίση με 8 εβδομάδες, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα λάμβαναν επιμόρφωση σε ζητήματα σχετικά με τις ΤΠΕ
- Το πρόγραμμα επιμόρφωσης επιπέδου Β για την ΤΠΕ. Αποτέλεσε τη συνέχεια του προηγούμενου προγράμματος το οποίο και ολοκληρώθηκε κατά το 2008. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν ίση με 96 ώρες και η επιμόρφωση συνέβαινε με την ολοκλήρωση του μαθήματος του σχολείου. Ο στόχος αυτού του προγράμματος ήταν η πρακτική εφαρμογή και η αξιοποίηση όσων είχαν διδαχτεί οι εκπαιδευτικοί στο προηγούμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Από το 2010 έως και το 2015 είχαν ολοκληρωθεί συνολικά 6 περίοδοι επιμόρφωσης αυτού του προγράμματος και 1 περίοδος όπου εφαρμόζονταν το μικτό μοντέλο. Μέσω αυτού του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τη χρήση και

την αξιοποίηση των λογισμικών της εκπαίδευσης, του web 2.0 και της χρήσης του εντός της σχολικής αίθουσας. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι επιδιώκονταν μία μεταστροφή από ένα δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο

- Το επιμορφωτικό πρόγραμμα επιπέδου B1 και B2. Αποτελεί μία εξέλιξη του επιμορφωτικού μοντέλου επιπέδου B και διακρίνεται στο επίπεδο B1 το οποίο είχε ως στόχο την εισαγωγή στην επιμόρφωση και στο επίπεδο B2 που είχε ως περιεχόμενο την προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση της ΤΠΕ στην πράξη. Η υλοποίηση του έργου ξεκίνησε το 2017, ενώ υπάρχει πρόβλεψη ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί έως το 2021.



Γράφημα 1: Επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Ζαφειριάδου, 2018)

1.9 Απαιτήσεις για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

1.9.1 Απαιτήσεις από την πλευρά του επιμορφωτή

Οι απαιτήσεις που μπορεί να έχει κανείς από ένα επιμορφωτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμπίπτουν κατά κύριο λόγο με εκείνες που έχει κανείς από ένα εκπαιδευτή της κατηγορίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, παρουσιάζουν και κάποιες ιδιαιτερότητες οι οποίες είναι σχετικές με τη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις δυνατότητες που έχει (Sharma & Juwah, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας επιμορφωτής οφείλει να γνωρίζει τον τρόπο ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων διδασκαλίας, όπως είναι μία παρουσίαση με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Επιπλέον, οφείλει να γνωρίζει κάποιες στρατηγικές για την καθιέρωση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται η αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε πολλούς χρήστες ή η δημιουργία ομαδικών συζητήσεων. Με αυτόν τον τρόπο ο επιμορφωτής συμβάλλει στη δημιουργία διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευόμενων και στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και των εκπαιδευόμενων ή μεταξύ των εκπαιδευόμενων μόνο (Μπίκος, 2010).

Ένας επιμορφωτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να γνωρίζει τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι και τις ικανότητες που πρέπει να έχουν για τη συμμετοχή τους στην αυτόνομη, ηλεκτρονική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι καλύτερο για τους εκπαιδευόμενους να δεχτούν βοήθεια και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους. Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι οι επιμορφωτές πρέπει να μπορούν να συνδυάζουν τον εξοπλισμό που απαιτείται με το λογισμικό και το υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Dias, et al., 2005). Είναι πάρα πολύ χρήσιμο για τους επιμορφωτές να γνωρίζουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα τεχνικής φύσης, ώστε να μη χρειάζεται πάντοτε να επεμβαίνει ένας τεχνικός ή να μην ανακόπτεται η πορεία μίας επιμορφωτικής δραστηριότητας. Ένα ακόμη απαιτητικό στοιχείο για τους επιμορφωτές είναι ότι πρέπει να έχουν την ικανότητα να προετοιμάζουν ένα εναλλακτικό σχέδιο δράσης για την περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα. Οπότε σε αυτήν την περίπτωση αντί να σταματήσει η πορεία ενός μαθήματος, οι

εκπαιδευόμενοι θα ακολουθήσουν το εναλλακτικό σχέδιο και θα συνεχίσει η πορεία της εκπαίδευσής τους (Holmes & Gardner, 2006).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η ανάμειξη του επιμορφωτή είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με τη διαζώσης εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο ότι απαιτούνται κάποιες υποστηρικτικές δράσεις, ώστε να μπορούν να εμπλακούν και να δώσουν την ανατροφοδότησή τους όλοι οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης, εκτός του χρόνου που απαιτείται για την εκτέλεση του μαθήματος ο επιμορφωτής πρέπει να αφιερώνει επιπλέον χρόνο για την καλύτερη προετοιμασία, τη δημιουργία αλλά και τη συντήρηση του υλικού που απαιτείται όπως επίσης και να δαπανά μέρος του χρόνου του στην ασύγχρονη επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους (ηλεκτρονική αλληλογραφία, ομαδικές συζητήσεις) (Μπίκος, 2010).

1.9.2 Απαιτήσεις από τους εκπαιδευόμενους

Οι βασικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευόμενους για την αποτελεσματική συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι το ικανοποιητικό επίπεδο πληροφοριακού ή ψηφιακού γραμματισμού. Αυτό το γεγονός δεν είναι και ιδιαίτερα απαιτητικό εάν σκεφτεί κανείς ότι χρειάζεται να γνωρίζουν πώς να διεκπεραιώνουν εργασίες της καθημερινότητας σε ένα σύγχρονο και ψηφιακό περιβάλλον (Ζγούβα, 2013). Στη βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί ότι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδό τους, η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας από τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά και η στάση τους έναντι της ΤΠΕ έχουν άμεση σχέση με την επιτυχή ολοκλήρωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, η εμπειρία από την παλαιότερη συμμετοχή σε προγράμματα αυτού του βεληνεκού, το αυξημένο μαθησιακό κίνητρο και η οργανωμένη εκπαίδευση

αυξάνουν την πιθανότητα οι εκπαιδευόμενοι να αξιοποιήσουν ορθά τις γνώσεις από την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Καρατάσιος & Μιχαηλίδης, 2009).

1.9.3 Απαιτήσεις από τον τεχνολογικό εξοπλισμό

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να τονισθεί ότι ανάλογα με τη χρησιμοποιούμενη μέθοδο στη μετάδοση του εκπαιδευτικού υλικού, επιλέγεται και η κατάλληλη μορφή τεχνολογίας που θα χρησιμοποιηθεί. Τα πιο συνηθισμένα εκπαιδευτικά μέσα είναι τα ηλεκτρονικά βιβλία, τα CDs και οι πλατφόρμες εκπαιδευτικού περιεχομένου. Οι τελευταίες μπορούν να αξιοποιούν τις τεχνολογικές υποδομές τα οποία είναι γνωστά και εύκολα στη χρήση από κάθε εκπαιδευόμενο. Τα απαιτούμενα από ένα εκπαιδευόμενο είναι να έχει έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή ο οποίος μπορεί να υποστηρίξει εφαρμογές, ακουστικά και μικρόφωνο αλλά και με σύνδεση στο διαδίκτυο με ικανοποιητική ταχύτητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένα προβλήματα με τον τεχνικό εξοπλισμό μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα κατά τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα και ειδικά στον επιμορφωτή ο οποίος πρέπει να δώσει λύσεις (Muilenburg & Berge, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Παρουσίαση της έρευνας

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαίδευσης και παράλληλα μία καινοτομία χαρακτηριστικό της οποίας είναι η χρήση της τεχνολογίας και των εφαρμογών του διαδικτύου. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την επαγγελματική εξέλιξή τους και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Οι αλλαγές οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στην οικονομία και στην επιστήμη της τεχνολογίας θεωρούν επιτακτική της ανάγκη για αναμόρφωση της εικόνας της εκπαίδευσης. Ένας εκπαιδευτικός με υψηλό επίπεδο

επιμόρφωσης μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την προώθηση της κοινωνίας της γνώσης και ενός δημιουργικού σχολείου, το οποίο θα είναι υπεύθυνο για τη διάδοση των νέων ιδεών και της γνώσης. Στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης εξετάζεται η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της συμμετοχής σε προγράμματα δια ζώσης εκπαίδευσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας της Περιφερειακής Ενότητας Χαλκιδικής.

Στόχος της μελέτης αυτής ήταν η καταγραφή της στάσης των εκπαιδευτικών μίας ελληνικής επαρχίας, στην οποία η αφομοίωση των τεχνολογικών εξελίξεων στην εκπαίδευση είναι περισσότερο αργή. Ωστόσο, η χρησιμότητα της εφαρμογής των τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μία περιοχή όπως αυτή της μελέτης είναι σημαντικότερη, εξαιτίας της δυσκολίας μετάβασης σε ένα μεγαλύτερο αστικό κέντρο για μεγάλο χρονικό διάστημα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα δια ζώσης εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που κλήθηκε να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα, για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας, να επιλέξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης;
3. Ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι που θα οδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας, να επιλέξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης;
4. Υπάρχουν εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Κασσάνδρας;

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη ήταν εκείνο της ποσοτικής έρευνας, μέσω της διανομής ενός δομημένου ερωτηματολογίου. Η

διανομή του συνέβη με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της δυνατότητας που προσφέρει το Google Forms. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ηλεκτρονική δημιουργία του ερωτηματολογίου αυτό απεστάλη στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και στη Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπαγωγής του Δήμου Κασσάνδρας. Με αυτόν τον τρόπο το ερωτηματολόγιο εστάλη στις εκπαιδευτικές μονάδες της περιοχής και από εκεί στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτές. Το ερωτηματολόγιο συνόδευε μία επιστολή όπου αναφερόταν ο σκοπός εκπόνησης της έρευνας και ο λόγος χρήσης των δεδομένων που θα συγκεντρώνονταν. Επίσης, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι πριν την εκπόνηση της έρευνας προηγήθηκε η πιλοτική έρευνα, όπου το ερωτηματολόγιο είχε σταλεί σε 20 εκπαιδευτικούς, ώστε να καταγραφούν πιθανές αδυναμίες ή αστοχίες του ερωτηματολογίου. Εφόσον δεν υπήρξαν προβλήματα ξεκίνησε η έρευνα με την αποστολή του ερωτηματολογίου, η οποία έλαβε χώρα όλο το μήνα Σεπτέμβριο του 2020. Τέλος, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η δειγματοληψία συνέβη με μη τυχαίο τρόπο καθώς οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έπρεπε να συγκεντρώνουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τη συμμετοχή τους σε αυτή. Ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ίσος με 110, αλλά για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο 96 ερωτηματολόγια που ήταν πλήρως συμπληρωμένα χωρίς κενά.

2.2 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Απαραίτητο στοιχείο για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης ήταν εύρεση ή η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου που θα κάλυπτε τις ανάγκες αυτής της μελέτης. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης ήταν ο συνδυασμός ερωτηματολογίων της βιβλιογραφίας, τα οποία προσαρμόστηκαν στις ανάγκες αυτής της έρευνας, και η προσθήκη ορισμένων συγκεκριμένων ερωτήσεων για τη συγκεκριμένη έρευνα. Αυτό συνέβη επειδή στα πλαίσια εκπόνησης αυτής της μελέτης επιχειρούνταν μία σύγκριση στις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν

της Σαρρή (2017) και των Στρίγκα & Τσιμπίρη (2019). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου και δίνονταν είτε μέσω της δυνατότητας της πολλαπλής επιλογής είτε μέσω της διαβαθμισμένης κλίμακας 5 Scale Rate LIKERT (1= Πάρα Πολύ, 2= Πολύ, 3= Μέτρια, 4= Λίγο, 5= Καθόλου ή 1= Σίγουρα ναι, 2= Σίγουρα, 3= Δε γνωρίζω, 4= Όχι, 5= Σίγουρα Όχι). Τέλος, οι ενότητες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης ήταν οι εξής:

1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά
2. Στάση έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
3. Επιλογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι δια ζώσης εκπαίδευσης
4. Εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

2.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η εκπόνηση αυτής της μελέτης αντιμετώπισε ορισμένα προβλήματα στο στάδιο της εκπόνησής της. Το κυριότερο αυτών ήταν η συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, και ως εκ τούτου η συμπλήρωση του αριθμού-στόχου των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη προσπάθεια για την εκπόνηση της έρευνας συνέβη στο διάστημα που οι εκπαιδευτικές μονάδες είχαν αναστείλει τη λειτουργία τους εξαιτίας της εκδήλωσης της υγειονομικής κρίσης που οφείλεται στο νέο κορονοϊό SARS 2 Covid 19. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες στην έρευνα να μη δίνουν προσοχή στην ηλεκτρονική αλληλογραφία τους και άρα να μη συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Η έρευνα επιχειρήθηκε να εκπονηθεί και σε μεταγενέστερο χρόνο και πιο συγκεκριμένα στα τέλη του Αυγούστου του 2020 πιλοτικά και στη συνέχεια το Σεπτέμβριο του 2020 η έρευνα εκπονήθηκε κανονικά. Ωστόσο, η συγκέντρωση του απαιτούμενο αριθμού ήταν δύσκολη υπόθεση εξαιτίας της αδιαφορίας των

εκπαιδευτικών ή της άγνοιας της σημασίας συμμετοχής σε μία έρευνα. Τέλος, ένα ακόμη πρόβλημα που αντιμετώπισε η παρούσα μελέτη ήταν η εύρεση βιβλιογραφίας που να καλύπτει το θέμα της παρούσας μελέτης. Αυτό το γεγονός ήταν δύσκολο να συμβεί επειδή κατά το παρελθόν δεν έχουν εκπονηθεί έρευνες όπου συνέβαινε σύγκριση μεταξύ της δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς.

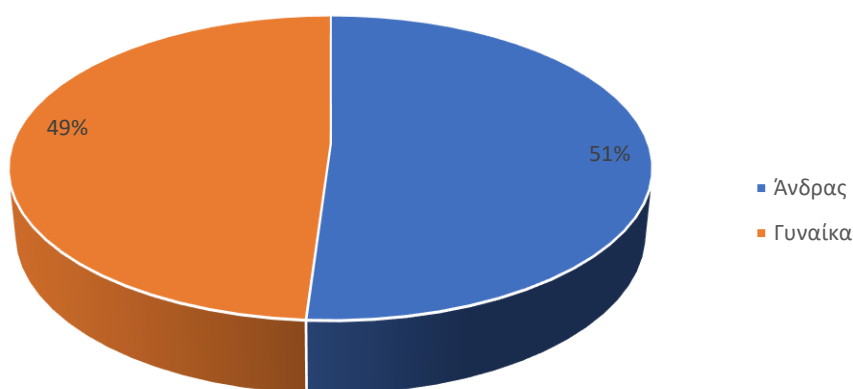
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

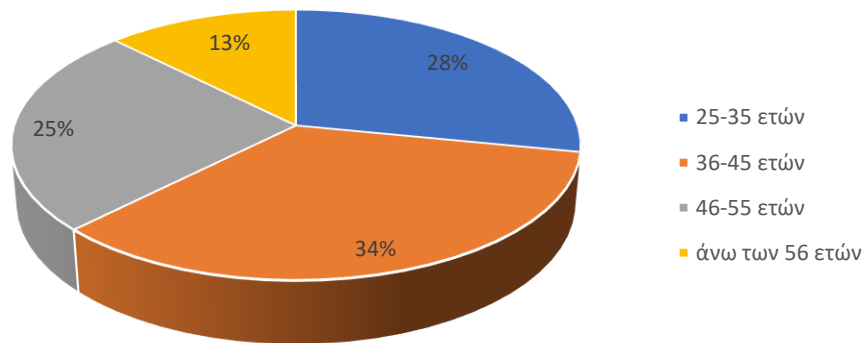
Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ώστε να δημιουργηθεί με αυτόν τον τρόπο το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τα στοιχεία που εξετάστηκαν σε αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου ήταν το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η θέση απασχόλησης και το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Η εκτίμηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το στάδιο της δειγματοληψίας, για αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου συνέβη μέσω της εκτίμηση των σχετικών συχνοτήτων μέσω του SPSS v.22. Στο Γράφημα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα,

από όπου φαίνεται ότι το 51% ανήκε στο ανδρικό φύλο και με πολύ μικρή διαφορά ακολουθεί το 49% του δείγματος, το οποίο σημείωσε ότι ανήκε στο γυναικείο φύλο.



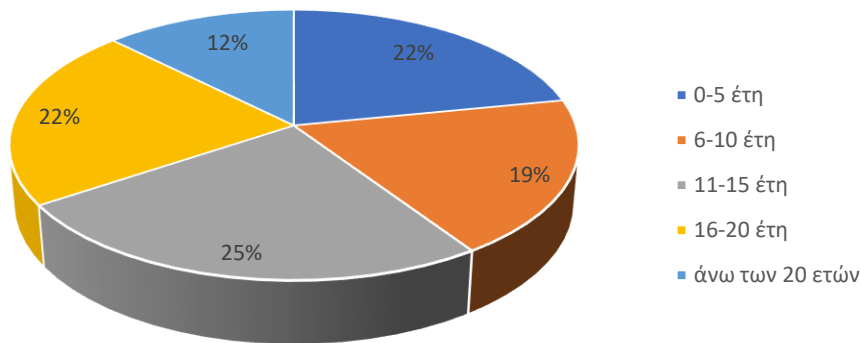
Γράφημα 2: Φύλο

Το επόμενο στοιχείο των δημογραφικών χαρακτηριστικών που εξετάστηκε ήταν η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις που παρουσιάζονται στο Γράφημα 3, αποδεικνύεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχε μία ηλικία μεταξύ των 36 έως 45 ετών. Αυτό το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ίσο με το 34%, ενώ ακολουθεί το 28% του οποίου η ηλικία ήταν μεταξύ των 25 έως 35 ετών. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι με μικρή διαφορά ακολουθεί το 25% του δείγματος το οποίο δήλωσε ότι η ηλικία του ήταν μεταξύ των 46 έως 55 ετών και τέλος το 13% του δείγματος τόνισε ότι η ηλικία του ήταν μεγαλύτερη των 56 ετών.



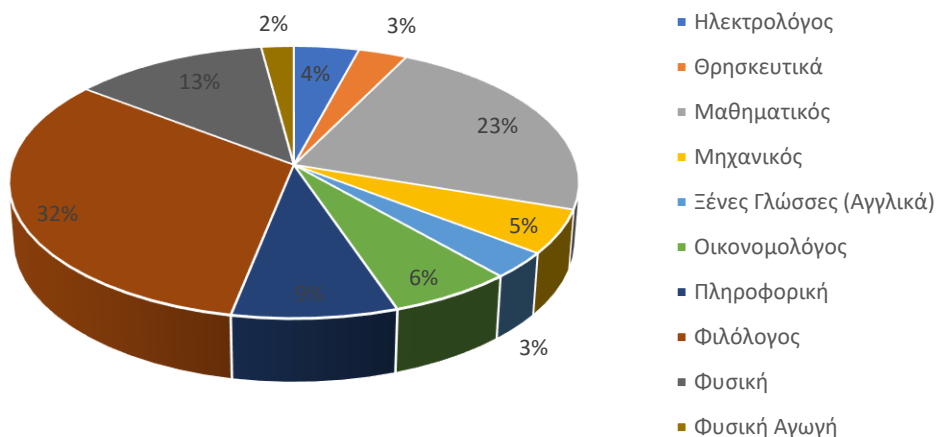
Γράφημα 3: Ηλικία

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται στο Γράφημα 4 το οποίο ακολουθεί. Σύμφωνα με ότι παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα, το 25% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία του κυμαίνονταν από 11 έως 15 έτη, και με διαφορά μόλις 3 ποσοστιαίων μονάδων ακολουθεί το 22% το οποίο σημείωσε ότι η δική του εκπαιδευτική προϋπηρεσία ήταν μικρότερη των 5 ετών. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ίδιο ποσοστό ίσο με το 22% τόνισε ότι η δική του προϋπηρεσία στην εκπαίδευση βρισκόταν μεταξύ των 16 έως 20 ετών. Εν συνεχεία, ένα ποσοστό ίσο με το 19% ανέφερε ότι η εκπαιδευτική του προϋπηρεσία βρισκόταν μεταξύ των 6 έως 10 ετών και τέλος το 12% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισε ότι είχε μία προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μεγαλύτερη των 20 ετών.



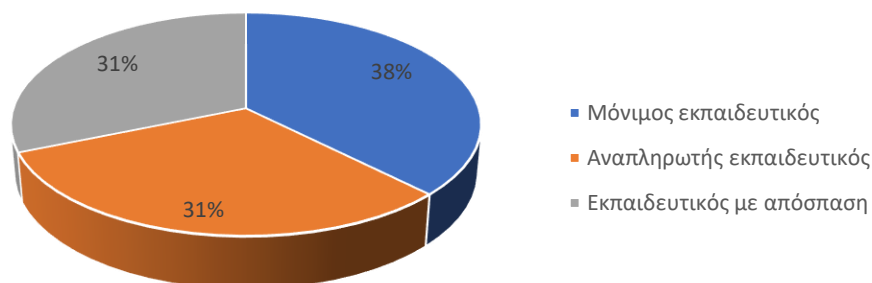
Γράφημα 4: Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Ένα ακόμη στοιχείο των δημογραφικών χαρακτηριστικών που εξετάστηκε ήταν εκείνο της ειδικότητας στην εκπαίδευση που είχαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις που παρουσιάζονται στο Γράφημα 5, το 32% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν ότι ήταν Φιλολογοί, ενώ ακολουθεί το 23% το οποίο σημείωσε ότι ανήκε στην ειδικότητα του Μαθηματικού. Εν συνεχεία, ένα ποσοστό ίσο με το 13% τόνισε ότι η ειδικότητά του ήταν εκείνη του Φυσικού και το 9% δήλωσε ότι η ειδικότητά του ήταν η Πληροφορική. Σε συνέχεια, το 6% ανέφερε ότι η ειδικότητά του ήταν εκείνη του Οικονομολόγου, ενώ με μικρή διαφορά ακολουθεί το 5% το οποίο ανέφερε ότι η ειδικότητά του ήταν εκείνη του Μηχανικού και το 4% ότι η ειδικότητά του ήταν Ηλεκτρολόγος. Επιπλέον, το 3% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσε ότι η ειδικότητά του ήταν εκείνη του Θεολόγου (Θρησκευτικά) ή των Ξένων Γλωσσών (Αγγλικά) και τέλος το 2% σημείωσε ότι ήταν εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής.



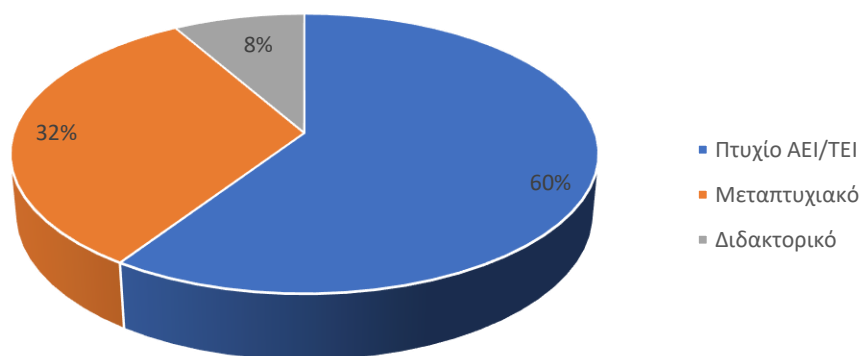
Γράφημα 5: Ειδικότητα στην εκπαίδευση

Αναφορικά με τη θέση απασχόλησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εκτιμήσεις εμφανίζονται στο Γράφημα 6 το οποίο ακολουθεί. Παρατηρώντας το γράφημα αποδεικνύεται ότι το 38% των συμμετεχόντων στην έρευνα τόνισε ότι είχε τη θέση του μόνιμου εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική μονάδα εργασίας του. Από την άλλη πλευρά το συνολικό 62% επιμεριζόταν ισομερώς μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν τη θέση του αναπληρωτή και εκείνων που βρισκόταν στην εκπαιδευτική μονάδα με απόσπαση.



Γράφημα 6: Θέση απασχόλησης

Το τελευταίο στοιχείο των δημογραφικών χαρακτηριστικών που εξετάστηκε στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης ήταν εκείνο του εκπαιδευτικού επιπέδου των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι εκτιμήσεις αυτού του στοιχείου παρουσιάζονται στο Γράφημα 7, το οποίο ακολουθεί και από όπου φαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν κάτοχος πτυχίου της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ποσοστό αυτό εκπροσωπούσαν από το 60% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ με σχεδόν υποδιπλάσια διαφορά ακολουθεί το 32% του δείγματος των συμμετεχόντων που σημείωσε ότι ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. Από το δείγμα υπολείπεται ένα ποσοστό ίσο με το 8% το οποίο σημείωσε ότι ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

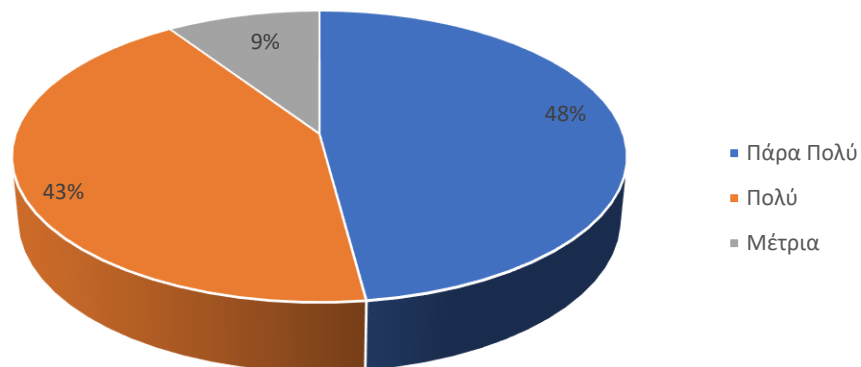


Γράφημα 7: Εκπαιδευτικό επίπεδο

3.2 Στάση έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

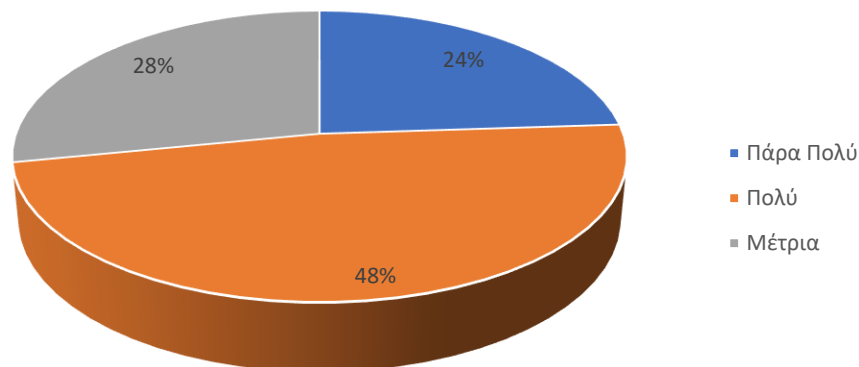
Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε η στάση των συμμετεχόντων στην έρευνα έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονταν σε αυτήν την ενότητα αφορούσαν στο εάν θεωρούνταν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσέφερε ένα βαθμό ευελιξίας, εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε εύκολα να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες (υποχρεώσεις) του κάθε εκπαιδευόμενου και τέλος εάν θεωρούνταν ότι το χαρακτηριστικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης (πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος ανά πάσα στιγμή) που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα μπορούσε να ήταν βοηθητικό για τον εκπαιδευόμενο. Η εκτίμηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το στάδιο της δειγματοληψίας, για αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου συνέβη μέσω της εκτίμηση των σχετικών συχνοτήτων μέσω του SPSS v.22.

Στο Γράφημα 8 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις αναφορικά με το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να προσφέρει ένα βαθμό ευελιξίας. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις που παρουσιάζονται φαίνεται ότι το 48% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρει ένα βαθμό στο επίπεδο του «Πάρα Πολύ», ενώ το 43% ανέφερε ένα βαθμό της τάξεως του «Πολύ». Το υπόλοιπο 9% που υπολείπεται από το δείγμα σημείωσε ότι ο βαθμός προσφοράς ευελιξίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν μέτριος. Αυτό το εύρημα είναι λογικό καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν ορισμένα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και εκείνο της ευελιξίας στη συμμετοχή και στην παρακολούθηση είναι το σημαντικότερο. Ένας δυνητικός συμμετέχοντας μπορεί να προσαρμόσει το χρόνο μελέτης και παρακολούθησης των διαλέξεων που παρουσιάζονται σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι και το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες σε εξ αποστάσεως προγράμματα μπορούν ανά πάσα στιγμή να αναζητήσουν πληροφορίες και υλικό σχετικά με το αντικείμενο εκπαίδευσής τους.



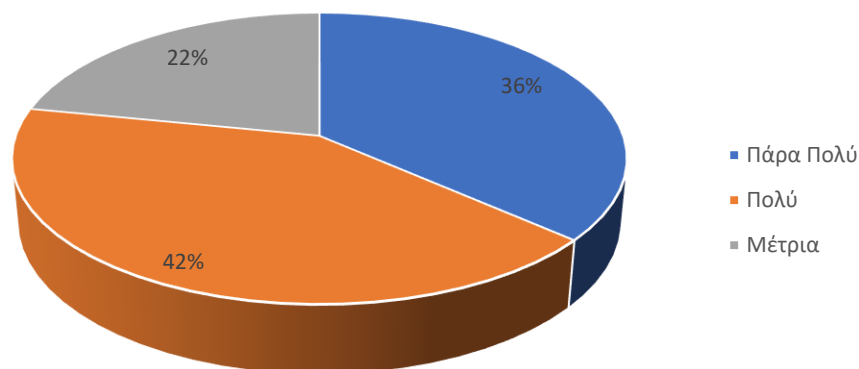
Γράφημα 8: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ένα βαθμό ευελιξίας

Το επόμενο στοιχείο αυτής της ενότητας ήταν εκείνο που εξέταζε το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε εύκολα να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες (υποχρεώσεις) του κάθε εκπαιδευόμενου. Από το Γράφημα 9 που ακολουθεί φαίνεται ότι το 48% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι θα μπορούσε πολύ εύκολα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, το 28% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν ότι αυτό θα μπορούσε να συμβεί σε μέτριο βαθμό, ενώ το εναπομείναν 24% τόνισε ότι αυτό θα μπορούσε πάρα πολύ εύκολα να συμβεί. Τα ευρήματα αυτού του σημείου επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα της ευελιξίας που προσφέρουν τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Στην ουσία το στοιχείο της προσαρμογής στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων έρχεται να συμπληρώσει εκείνο της ευελιξίας αυτών των προγραμμάτων. Εφόσον οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνώρισαν το χαρακτηριστικό της ευελιξίας αυτών των προγραμμάτων ήταν λογικό να κατανοήσουν ότι αυτά μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες και στις υποχρεώσεις τους.



Γράφημα 9: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες (υποχρεώσεις) του κάθε εκπαιδευόμενου

Το τελευταίο στοιχείο που εξετάστηκε σε αυτήν την ενότητα αφορούσε στο εάν το χαρακτηριστικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης (πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος ανά πάσα στιγμή) που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα μπορούσε να φανεί βοηθητικό για τον κάθε εκπαιδευόμενο. Οι εκτιμήσεις για αυτό το στοιχείο παρουσιάζονται στο Γράφημα 10, από όπου φαίνεται ότι το 42% του δείγματος σημείωσε ότι αυτό το χαρακτηριστικό θα μπορούσε να αποδειχθεί πολύ βοηθητικό για τον κάθε εκπαιδευόμενο. Εν συνέχεια ακολουθεί το 36% του δείγματος των εκπαιδευτικών που σημείωσε ότι αυτό το χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποδειχθεί πάρα πολύ βοηθητικό, ενώ τέλος το 22% του δείγματος ανέφερε ότι θα μπορούσε να είναι βοηθητικό σε μέτριο βαθμό. Το χαρακτηριστικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης αποτελεί ένα σημαντικό προνόμιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς οι συμμετέχοντες σε αυτά τα προγράμματα μπορούν όποτε θέλουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα συμμετοχής τους και να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό όποτε το επιθυμούν χωρίς περιορισμούς.



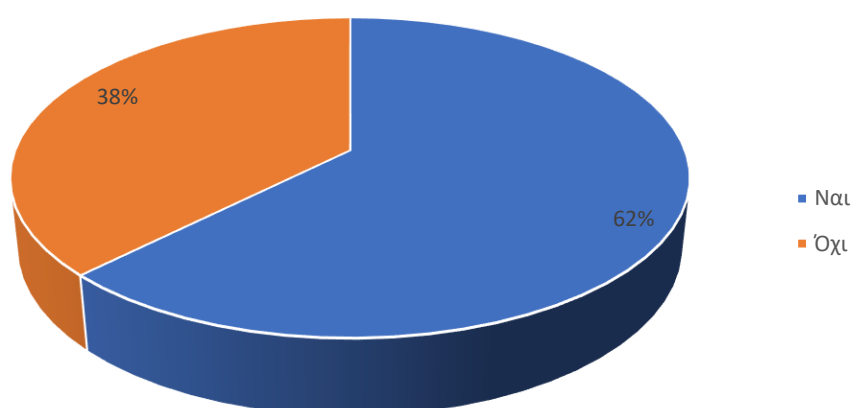
Γράφημα 10: Το χαρακτηριστικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης (πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος ανά πάσα στιγμή) που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι βοηθητικό για τον εκπαιδευόμενο

3.3 Επιλογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι δια ζώσης εκπαίδευσης

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε η περίπτωση της επιλογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονταν σε αυτήν την ενότητα ήταν η πιθανότητα συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με το καθεστώς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή εάν υπήρχε η γνώση σχετικά με την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εάν ναι σε ποιο βαθμό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έπρεπε να προσδιορίσουν εάν θεωρούσαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει περισσότερα οφέλη από τη δια ζώσης εκπαίδευση, εάν σύμφωνα με την εμπειρία τους, θα επέλεγαν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευση στο μέλλον και εάν θα πρότειναν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μορφή επιμόρφωσης στους συναδέλφους τους ή θα τους συνιστούσαν τη δια ζώσης εκπαίδευση. Στην ίδια ενότητα έπρεπε να προσδιοριστούν οι λόγοι που οδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη να επιλέξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης, έπρεπε να αναφερθεί σε ποιο

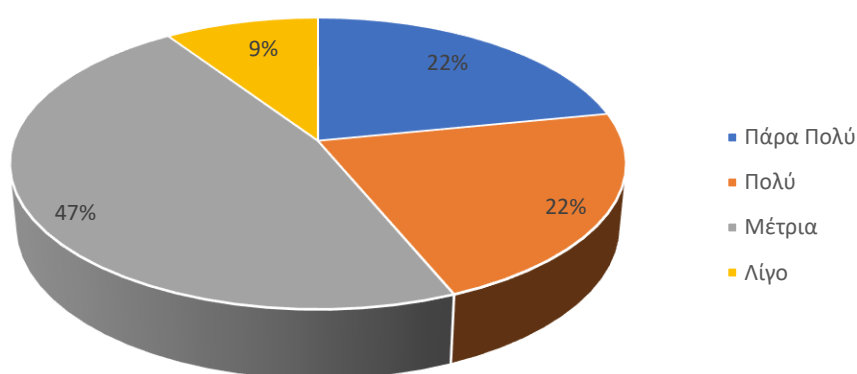
βαθμό είχαν μείνει ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή δια ζώσης εκπαίδευσης κατά το παρελθόν. Η εκτίμηση των δεδομένων σε αυτό το σημείο της έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω του SPSS v.22 μέσω των σχετικών συχνοτήτων και της περιγραφικής στατιστικής.

Στο Γράφημα 11 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις αναφορικά με το ένα οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν συμμετάσχει κατά το παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, με το καθεστώς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρατηρώντας αυτό το γράφημα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε καταφατικά, με ένα ποσοστό ίσο με το 62%, ενώ το υπόλοιπο 38% απάντησε αρνητικά. Αυτό το γεγονός θα μπορούσε να μεταφραστεί και ως ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι γύρω από την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και έχουν επιλέξει να επιμορφωθούν με αυτόν τον τρόπο. Πιθανοί λόγοι για τους οποίους συνέβη αυτό θα μπορούσε να είναι όχι μόνο η ευελιξία που προσφέρουν αυτά τα προγράμματα αλλά και το γεγονός ότι κατοικούν σε δυσπρόσιτη περιοχή που η μετακίνησή τους είναι δύσκολη.



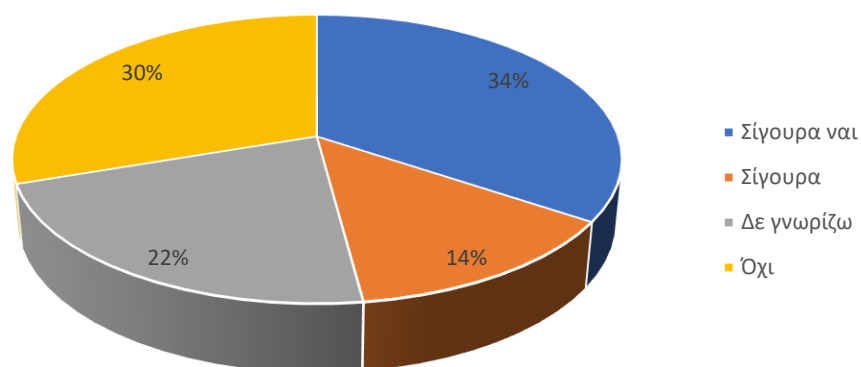
Γράφημα 11: Πιθανότητα συμμετοχής στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με το καθεστώς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Το επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε σε αυτήν την ενότητα ήταν εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα γνώριζαν την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και εάν συνέβαινε αυτό έπρεπε να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό. Οι εκτιμήσεις αυτού του στοιχείου παρουσιάζονται στο Γράφημα 12 από όπου φαίνεται ότι το 47% δήλωσε ότι γνώριζε σε μέτριο βαθμό την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ με σημαντική διαφορά ακολουθεί το 22% το οποίο τόνισε ότι γνώριζε πολύ αυτήν την έννοια. Επιπλέον, ένα ίδιο ακριβώς ποσοστό και ίσο με το 22% τόνισε ότι γνώριζε πάρα πολύ την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ το υπόλοιπο 9% ανέφερε ότι γνώριζε λίγο αυτήν την έννοια. Τα αποτελέσματα αυτού του σημείου υποδηλώνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα γνώριζε την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καλά και ένα ακόμη σημαντικό ποσοστό την γνώριζε σε μέτριο βαθμό. Αυτό το γεγονός οφείλεται στο ότι ναι μεν έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα αυτής της μορφής, αυτό όμως δε σήμαινε ότι μπορούσαν να γνωρίζουν όλες τις πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. αυτό ίσως πρέπει να ληφθεί υπόψη από τις αρμόδιες αρχές, ώστε να προχωρήσουν σε ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με αυτήν την έννοια.



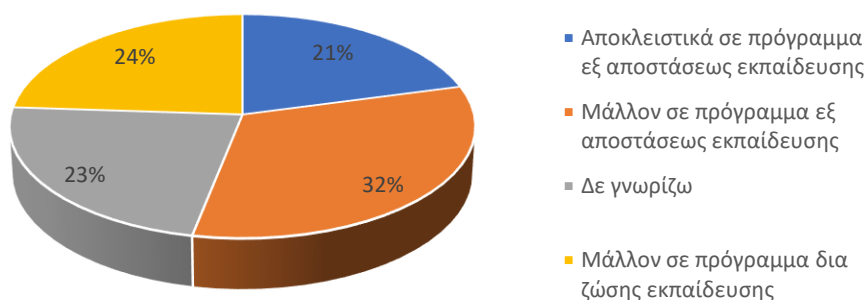
Γράφημα 12: Γνώση της έννοιας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και εάν ναι σε ποιο βαθμό;

Σχετικά με το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει περισσότερα οφέλη από τη δια ζώσης εκπαίδευσης, έγινε μία εκτίμηση τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στο Γράφημα 13 που ακολουθεί. Σύμφωνα με ότι παρουσιάζεται γίνεται κατανοητό ότι το 34% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχε στην έρευνα, ανέφερε με βεβαιότητα («Σίγουρα ναι») ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει περισσότερα οφέλη από τη δια ζώσης εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά το 30% των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν κατηγορηματικό ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να προσφέρει περισσότερα οφέλη. Σε συνέχεια αυτών των ευρημάτων, αξίζει να σημειωθεί ότι το 22% σημείωσε ότι δε γνώριζε εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει περισσότερο από τη δια ζώσης εκπαίδευσης, ενώ το 14% ανέφερε ότι σίγουρα τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι περισσότερα. Τα ευρήματα αυτού του σημείου επιβεβαιώνουν εκείνα των προηγούμενων ερωτήσεων όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν ορισμένα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως η ευελιξία, η ευκολία προσαρμογής και η ασύγχρονη μορφή της. Επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα είχε ως αποτέλεσμα να εντοπίσουν τα θετικά σημεία έναντι των αντίστοιχων της δια ζώσης εκπαίδευσης.



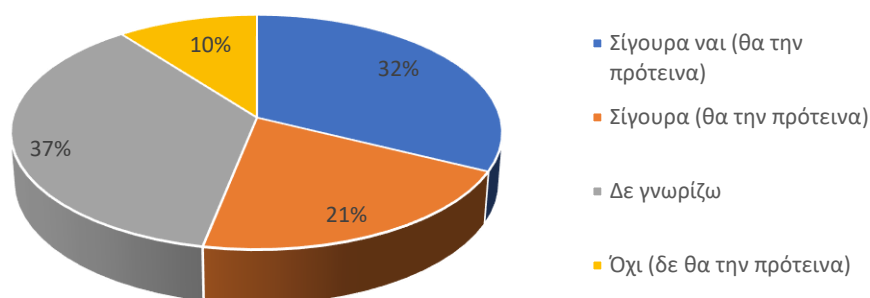
Γράφημα 13: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει περισσότερα οφέλη από τη δια ζώσης εκπαίδευση;

Επιπλέον, εξετάστηκε η πιθανότητα επιλογής συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης στο μέλλον από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο Γράφημα 14 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις σχετικά με αυτό το στοιχείο, από όπου φαίνεται ότι το 32% των συμμετεχόντων στην έρευνα σημείωσε ότι μάλλον θα επέλεγε τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με σχετικά σημαντική διαφορά ακολουθεί το 24% το οποίο τόνισε από την άλλη πλευρά ότι μάλλον θα επέλεγε τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης, και το 23% δε γνώριζε. Τέλος, από το σύνολο του δείγματος υπολείπεται ένα ποσοστό ίσο με το 21% το οποίο σημείωσε ότι θα επέλεγε να συμμετάσχει αποκλειστικά σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ότι έχει παρουσιαστεί μέχρι στιγμής, τα αποτελέσματα αυτού του σημείου δεν αποτελούν έκπληξη καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδειξαν να κατανοούν τη σημασία και την ωφέλεια της συμμετοχής σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα.



Γράφημα 14: Πιθανότητα επιλογής συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευση στο μέλλον

Σε ότι σχετίζεται με την πιθανότητα πρότασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα σε συναδέλφους τους ή την πρόταση συμμετοχής τους σε πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης, οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται στο Γράφημα 15. Παρατηρώντας το φαίνεται ότι το 37% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα τήρησε μία ουδέτερη στάση («Δε γνωρίζω») σχετικά με την πιθανότητα πρότασης ενός εκ των δύο μορφών προγραμμάτων. Επίσης, το 32% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσε με μεγάλη σιγουριά («Σίγουρα ναι») θα πρότεινε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συναδέλφους του, όπως επίσης και το 21% δήλωσε ότι σίγουρα θα την πρότεινε. Τέλος, από το δείγμα υπολείπεται ένα ποσοστό ίσο με το 10% το οποίο δήλωσε ότι δε θα πρότεινε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συναδέλφους του.



Γράφημα 15: Πιθανότητα πρότασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μορφή επιμόρφωσης στους συναδέλφους ή προτροπή συμμετοχής στη δια ζώσης εκπαίδευση

Στη συνέχεια ακολουθεί ο Πίνακας 4 ο οποίος παρουσιάζει τις εκτιμήσεις της περιγραφικής στατιστικής (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) αναφορικά με τους λόγους που οδηγούσαν τους συμμετέχοντες στην έρευνα, στην επιλογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Πίνακα 1 φαίνεται ότι ο λόγος «Οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σύγχρονες και ευέλικτες

συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση», είναι εκείνος ο οποίος συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία (μέση τιμή= 1.55) και δείχνει ότι ήταν ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο επιλέγονταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ως σημαντικότερο αυτό το λόγο επιβεβαιώνει το ότι αναγνωρίζουν το όφελος που μπορεί να προσφέρει στην ατομική ανάπτυξή τους το στοιχείο της ευελιξίας της συμμετοχής. Επιπλέον, υπήρξε μία σειρά λόγων που συγκέντρωσε βαθμολογία μεταξύ του 2-3 γεγονός που υποδήλωνε την περίπτωση πολύ έως μέτριας σημασίας και ήταν:

- *«Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορώ να έχω πρόσβαση στο διδακτικό υλικό όποτε το επιθυμώ, σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.14)
- *«Η απόδοσή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι υψηλότερη συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.31)
- *«Η πρόσβασή μου σε επιπλέον διδακτικό υλικό γίνεται εύκολο μέσα από τις υπηρεσίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κάτι το οποίο δε συμβαίνει εύκολα με τη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.31)
- *«Η απουσία προσωπικής επαφής με τους εκπαιδευτές/επιμορφωτές (όπως συμβαίνει στη δια ζώσης εκπαίδευση) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με επηρεάζει σαν επιμορφούμενο/η»* (μέση τιμή= 2.44)
- *«Η συμμετοχή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι υψηλότερη εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει ο χρόνος σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.48)
- *«Ο βαθμός δυσκολίας στο χειρισμό όλου του απαραίτητου εξοπλισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου δημιουργεί προβλήματα που δε θα είχα στη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.75).

Τέλος, υπήρξαν δύο τελευταίοι λόγοι οι οποίοι συγκέντρωσαν μία βαθμολογία μεταξύ του 3-3.50, γεγονός το οποίο υποδήλωνε λόγους μέτριας σημασίας για την προτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης. Αυτοί οι λόγοι ήταν οι εξής:

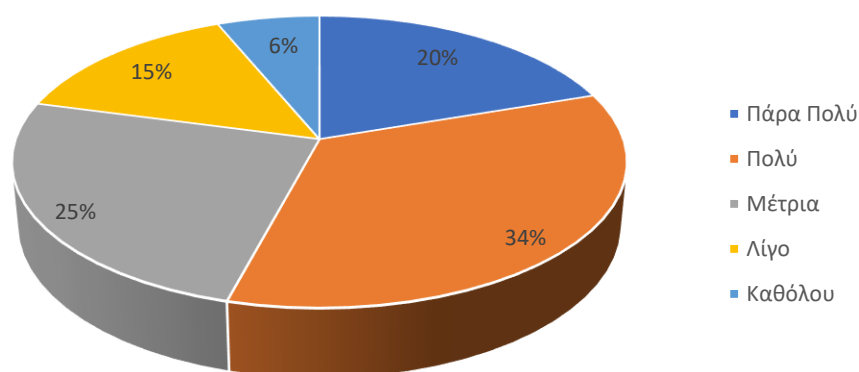
- «Η μελέτη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι δυσκολότερη από ότι στη δια ζώσης εκπαίδευση» (μέση τιμή= 3.38)
- «Ο χρόνος που απαιτείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι περισσότερος από εκείνον της δια ζώσης εκπαίδευσης» (μέση τιμή= 3.41).

Οι τελευταίοι αυτοί λόγοι, οι οποίοι θεωρήθηκαν και ως μέτριας σημασίας δε θα μπορούσαν να επηρεάσουν την πιθανότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον. Επίσης, είναι σκόπιμη η αναφορά ότι αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν ένα βαθμό εξοικείωσης με αυτά τα προγράμματα εκπαίδευσης και για αυτό δεν επηρεαζόταν η μελέτη τους ο χρόνος που δαπανούσαν.

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική για τους λόγους επιλογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης

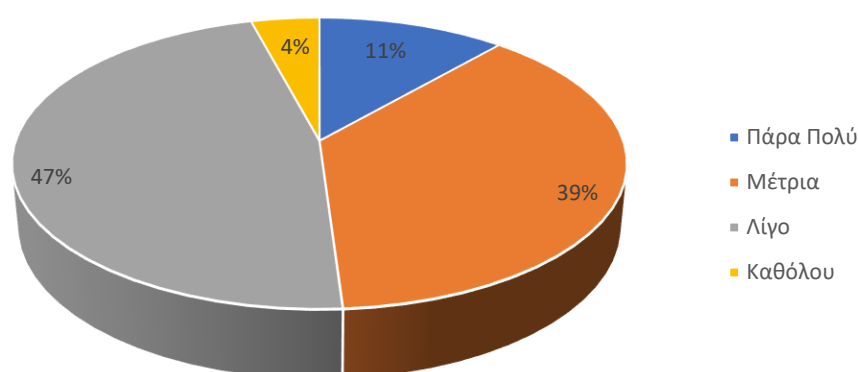
	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (St. Deviation)
A. Η απουσία προσωπικής επαφής με τους εκπαιδευτές/επιμορφωτές (όπως συμβαίνει στη δια ζώσης εκπαίδευση) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με επηρεάζει σαν επιμορφούμενο/η	2.44	1.204
B. Ο βαθμός δυσκολίας στο χειρισμό όλου του απαραίτητου εξοπλισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου δημιουργεί προβλήματα που δε θα είχα στη δια ζώσης εκπαίδευση	2.75	1.281
Γ. Η μελέτη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι δυσκολότερη από ότι στη δια ζώσης εκπαίδευση	3.38	1.371
Δ. Η απόδοσή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι υψηλότερη συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.31	1.242
Ε. Ο χρόνος που απαιτείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι περισσότερος από εκείνον της δια ζώσης εκπαίδευσης	3.41	1.334
ΣΤ. Η συμμετοχή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι υψηλότερη εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει ο χρόνος σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.48	1.196
Ζ. Οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σύγχρονες και ευέλικτες συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση	1.55	0.647
Η. Η πρόσβασή μου σε επιπλέον διδακτικό υλικό γίνεται εύκολο μέσα από τις υπηρεσίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κάτι το οποίο δε συμβαίνει εύκολα με τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.31	1.136
Θ. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορώ να έχω πρόσβαση στο διδακτικό υλικό όποτε το επιθυμώ, σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.14	0.980

Σε αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε χρήσιμη η εξέταση του βαθμού ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα, εξαιτίας της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το παρελθόν. Οι εκτιμήσεις αυτού του στοιχείου εμφανίζονται στο Γράφημα 16 από όπου φαίνεται ότι το 34% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε ότι ήταν πολύ ικανοποιημένο από τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το 20% ανέφερε ότι ήταν πάρα πολύ ικανοποιημένο. Επίσης, το 25% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχε στην έρευνα ανέφερε ένα μέτριο βαθμό ικανοποίησης και το 15% αυτών τόνισε ότι ήταν λίγο ικανοποιημένο. Από το δείγμα υπολείπεται ένα ποσοστό ίσο με το 6% το οποίο σημείωσε ότι δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένο από τη συμμετοχή του σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα στο παρελθόν.



Γράφημα 16: Βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο παρελθόν

Το τελευταίο στοιχείο αυτής της ενότητας που εξετάστηκε αφορούσε στο βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης κατά το παρελθόν. Οι εκτιμήσεις αυτού του σημείου παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 17 που ακολουθεί και από όπου φαίνεται ότι ένα ποσοστό ίσο με το 47%, σημείωσε ότι είχε ικανοποιηθεί λίγο από τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης. Με μικρή διαφορά ακολουθεί ένα ποσοστό συμμετεχόντων ίσο με το 39% το οποίο ανέφερε ότι ο βαθμός ικανοποίησής του από τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης ήταν μέτριος. Επιπλέον, ένα ποσοστό ίσο με το 11% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσε ότι είναι ικανοποιηθεί πάρα πολύ από τη συμμετοχή του σε ένα δια ζώσης πρόγραμμα εκπαίδευσης και στον αντίποδα το 4% ανέφερε ότι δεν είχε ικανοποιηθεί καθόλου. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτής της μεταβλητής και της ακριβώς προηγούμενης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συγκροτούσαν το δείγμα αυτής της μελέτης ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα από ότι από δια ζώσης προγράμματα.



Γράφημα 17: Βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης στο παρελθόν

3.4 Εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν τα εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα εμπόδια συμμετοχής είχαν χωριστεί στα ατομικά εμπόδια, στα εμπόδια σχετικά με τους φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στα οργανωτικά εμπόδια. Η εκτίμηση των δεδομένων αυτής της ενότητας του ερωτηματολογίου συνέβη μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS v.22 και της περιγραφική στατιστικής. Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις σχετικά με τα ατομικά εμπόδια που εμφανίζονται κατά την προσπάθεια συμμετοχής σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι τα ατομικά εμπόδια τα οποία συγκέντρωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία, οπότε και θεωρήθηκαν ως πιο σημαντικά από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν τα εξής:

- *«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου δημιουργεί ένα έντονο συναίσθημα απομόνωσης από τη διαδικασία της μάθησης, γεγονός το οποίο δεν αντιμετωπίζα με τη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.59)
- *«Δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω κάποιο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαιτίας της απουσίας εμπειρίας σχετικά με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να προτιμώ τη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.72)
- *«Τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οποία έχω παρακολουθήσει, αντιμετωπίζουν προβλήματα ανεπάρκειας του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός το οποίο δε συμβαίνει με τη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.77).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας ανασταλτικός παράγοντας από τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι το γεγονός ότι χάνεται η επαφή και η αλληλεπίδραση μεταξύ του επιμορφωτή και του εκπαιδευόμενου. Ωστόσο, ένα αντίστοιχο εμπόδιο μπορεί να προσπεραστεί ένα σκεφτεί κανείς τα οφέλη που

προσφέρει και μπορούν να βοηθήσουν στην ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι η απειρία ως προς τη διαχείριση του τεχνολογικού εξοπλισμού αλλά και η ανεπάρκειά του δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στους συμμετέχοντες σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτά τα προβλήματα εντείνονται εάν οι συμμετέχοντες είναι μεγαλύτερης ηλικίας και ανήκουν στην κατηγορία των ψηφιακά αναλφάβητων.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν προτάσεις που προσδιόριζαν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα οποία συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία. Αυτή η υψηλότερη βαθμολογία κυμαίνονταν κοντά στην τιμή 3, γεγονός το οποίο υποδήλωνε ένα μέτριο προς λίγο σημαντικό λόγο για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα εμπόδια αυτά ήταν τα εξής:

- *«Η απουσία άμεσης προσωπικής επαφής με τους επιμορφωτές ή με τους άλλους επιμορφούμενους, δημιουργεί προβλήματα στην επίλυση αποριών και στη συνεργασία, ενώ στη δια ζώσης εκπαίδευση αυτό δε συνέβαινε»* (μέση τιμή= 3.03)
- *«Η συμμετοχή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαταράσσει την οικογενειακή ισορροπία μου περισσότερο από ότι η δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 3.15)
- *«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποβαθμίζει το ρόλο του επιμορφωτή, ενώ στη δια ζώσης εκπαίδευση ο επιμορφωτής έχει ενεργό ρόλο»* (μέση τιμή= 3.29).

Πίνακας 5: Συνολική βαθμολογία για τα ατομικά εμπόδια συμμετοχής σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (St. Deviation)
A. Η συμμετοχή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαταράσσει την οικογενειακή ισορροπία μου περισσότερο από ότι η δια ζώσης εκπαίδευση	3.15	1.142
B. Δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω κάποιο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαιτίας της απουσίας εμπειρίας σχετικά με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να προτιμώ τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.72	1.211
Γ. Τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οποία έχω παρακολουθήσει, αντιμετωπίζουν προβλήματα ανεπάρκειας του απαραίτητη εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός το οποίο δε συμβαίνει με τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.77	1.380
Δ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου δημιουργεί ένα έντονο συναίσθημα απομόνωσης από τη διαδικασία της μάθησης, γεγονός το οποίο δεν αντιμετωπίζα με τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.59	1.052
Ε. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποβαθμίζει το ρόλο του επιμορφωτή, ενώ στη δια ζώσης εκπαίδευση ο επιμορφωτής έχει ενεργό ρόλο	3.29	1.095
ΣΤ. Η απουσία άμεσης προσωπικής επαφής με τους επιμορφωτές ή με τους άλλους επιμορφούμενους, δημιουργεί προβλήματα στην επίλυση αποριών και στη συνεργασία, ενώ στη δια ζώσης εκπαίδευση αυτό δε συνέβαινε	3.03	1.137

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις της περιγραφικής στατιστικής σχετικά με τα εμπόδια τα οποία ανακύπτουν από την πλευρά των φορέων υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, έπρεπε να προσδιορίσουν τη σημασία αυτών των εμποδίων σύμφωνα με την κρίση τους. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Πίνακα 6, το εμπόδιο που ανέφερε ότι *«Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρατηρείται ότι οι επιμορφωτές έχουν ανεπαρκή κατάρτιση επιμόρφωσης σε θέματα σχεδιασμού των διαλέξεων σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 2.51), συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία. Αυτό έδειχνε ότι αυτό το εμπόδιο ήταν το πιο σημαντικό για τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως μορφή προβλήματος των φορέων προώθησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι δημιουργίας και προώθησης αυτών των προγραμμάτων οφείλουν να δημιουργήσουν και προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης επιμορφωτών. Με αυτόν τον τρόπο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αποκτήσει μεγαλύτερη κύρος, ενώ πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ακόμη και η περίπτωση επίλυσης τεχνικών προγραμμάτων από τους επιμορφωτές.

Τα εμπόδια αυτής της κατηγορίας τα οποία συγκέντρωσαν υψηλότερες βαθμολογίες ήταν τα εξής:

- *«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίζει προβλήματα εξαιτίας της ανεπαρκούς κατάρτισης των επιμορφωτών σχετικά με την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο δεν υφίσταται στη δια ζώσης εκπαίδευση»* (μέση τιμή= 3.34)
- *«Οι φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων προωθούν περισσότερο τη δια ζώσης εκπαίδευση, εξαιτίας της αδυναμίας υποστήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης»* (μέση τιμή= 3.44).

Οι βαθμολογίες αυτές έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολόγησαν αυτά τα εμπόδια ως μέτριας σημασίας, σχετικά με τη δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 6: Συνολική βαθμολογία για τα εμπόδια σχετικά με τους φορείς υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (St. Deviation)
A. Οι φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων προωθούν περισσότερο τη δια ζώσης εκπαίδευση, εξαιτίας της αδυναμίας υποστήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3.44	1.304
B. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρατηρείται ότι οι επιμορφωτές έχουν ανεπαρκή κατάρτιση επιμορφωτών σε θέματα σχεδιασμού των διαλέξεων σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.51	1.522
Γ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίζει προβλήματα εξαιτίας της ανεπαρκούς κατάρτισης των επιμορφωτών σχετικά με την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο δεν υφίσταται στη δια ζώσης εκπαίδευση	3.34	1.457

Η τελευταία κατηγορία εμποδίων που εξετάστηκε σε αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου ήταν εκείνη των οργανωτικών εμποδίων που μπορεί να δημιουργούν κωλύματα στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης. Στον Πίνακα 7 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, έναντι των οργανωτικών εμποδίων συμμετοχής σε προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρατηρώντας τον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ότι αυτή η κατηγορία εμποδίων συγκέντρωσε τις χαμηλότερες βαθμολογίες σε ορισμένα εμπόδια, συγκριτικά με τις προηγούμενες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, τα οργανωτικά εμπόδια που συγκέντρωσαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες ήταν τα εξής:

- «Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται η ορθή χρήση του διαδικτύου για την αποφυγή προβλημάτων, σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση» (μέση τιμή= 1.31)
- «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα με το υψηλό κόστος απόκτησης της τεχνολογίας, που δεν υφίσταται στη δια ζώσης εκπαίδευση» (μέση τιμή= 1.54)
- «Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχει μία δυσκολία πρόσβασης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή στη χρήση του διαδικτύου, ενώ αυτό δε συμβαίνει στη δια ζώσης εκπαίδευση» (μέση τιμή= 1.56).

Αυτές οι χαμηλές βαθμολογίες στα οργανωτικά εμπόδια που αναφέρθηκαν παραπάνω έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχα στην έρευνα τα θεωρούσαν ως πάρα πολύ σημαντικά. Αυτό σήμαινε ότι οι λόγοι που περιέγραφαν μπορούσαν να τους δημιουργήσουν προβλήματα ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επιπλέον, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι το οργανωτικό εμπόδιο που ανέφερε ότι «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με προβλήματα υποδομών και του τεχνολογικού εξοπλισμού σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση» (μέση τιμή= 2.47), συγκέντρωσε μία τιμή η οποία έδειχνε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα το αξιολόγησαν ως σημαντικό για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, το οργανωτικό εμπόδιο το οποίο συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία ήταν «Η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται από ένα υψηλό κόστος των διδάκτρων, ενώ η δια ζώσης εκπαίδευση είναι λιγότερο δαπανηρή» (μέση τιμή= 3.47), γεγονός το οποίο έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα το θεώρησαν ως λόγο μέτριας σημασίας.

Πίνακας 7: Συνολική βαθμολογία για τα οργανωτικά εμπόδια συμμετοχής σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (St. Deviation)
A. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με προβλήματα υποδομών και του τεχνολογικού εξοπλισμού σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση	2.47	1.421
B. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται η ορθή χρήση του διαδικτύου για την αποφυγή προβλημάτων, σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση	1.31	0.466
Γ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα με το υψηλό κόστος απόκτησης της τεχνολογίας, που δεν υφίσταται στη δια ζώσης εκπαίδευση	1.54	0.501
Δ. Η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται από ένα υψηλό κόστος των διδασκτρων, ενώ η δια ζώσης εκπαίδευση είναι λιγότερο δαπανηρή	3.46	1.256
Ε. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχει μία δυσκολία πρόσβασης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή στη χρήση του διαδικτύου, ενώ αυτό δε συμβαίνει στη δια ζώσης εκπαίδευση	1.56	0.779

3.5 Έλεγχοι παρουσίας σχέσεων μεταξύ μεταβλητών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και της στάσης έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 8 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του t-test ανεξαρτησίας ανάμεσα στη μεταβλητή των δημογραφικών χαρακτηριστικών που είναι το φύλο και της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των εμποδίων που ανακύπτουν έναντι αυτής. Η τιμή του Levene's Test για τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έδειξε ότι δεν υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ομοιότητα στις διακυμάνσεις μεταξύ των απαντήσεων των δύο φύλων ($p\text{-value} =$

0.073 > 0.05). Μελετώντας την τιμή του t-test αποδεικνύεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ($p\text{-value} = 0.006 < 0.05$). Αυτό το γεγονός υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν είχαν μία παρόμοια στάση έναντι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα οι άνδρες είχαν μία πολύ πιο θετική στάση έναντι αυτών των προγραμμάτων συγκριτικά με τις γυναίκες, με μία διαφορά η οποία ήταν και στατιστικά σημαντική. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι άνδρες είναι γενικότερα πιο θετικοί στην αποδοχή μίας αλλαγής αλλά παρακολουθούν και πιο στενά τις τεχνολογικές εξελίξεις, οπότε τους είναι ευκολότερη η αφομοίωσή τους.

Προχωρώντας στην πρώτη κατηγορία εμποδίων που μπορεί να εμποδίζουν τη συμμετοχή στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εξετάστηκε η περίπτωση των ατομικών εμποδίων. Η τιμή του Levene's Test, όπου παρουσιάζεται στον Πίνακα 8, αποδεικνύει μία ομοιογένεια στις διακυμάνσεις των απαντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων ($p\text{-value} = 0.916 > 0.05$). Συνεχίζοντας με την εξέταση της σημαντικότητας της διαφοράς των απαντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων, από τον Πίνακα 8 και το t-test φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value} = 0.483 > 0.05$). Σύμφωνα με αυτό το εύρημα, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολόγησαν με παρόμοιο τρόπο τα ατομικά εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 8: t-test μεταξύ του φύλου και της στάσης και των εμποδίων έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Άνδρας	Γυναίκα	Levene's Test	t-test
Στάση εκπαιδευτικών έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	1.727	1.950	3.291 (0.073)	-2.809 (0.006)
Ατομικά εμπόδια	2.962	2.886	0.011 (0.916)	0.705 (0.483)
Εμπόδια των φορέων υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	3.149	3.042	1.324 (0.253)	0.468 (0.641)
Οργανωτικά εμπόδια	1.922	2.221	1.226 (0.271)	-3.512 (0.001)

Η επόμενη κατηγορία εμποδίων συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν εκείνη των εμποδίων των φορέων υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων. Από τον Πίνακα 8 φαίνεται ότι η τιμή του Levene's Test, υποδηλώνει ότι υπάρχει μία ομοιογένεια μεταξύ των διακυμάνσεων των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ($p\text{-value}=0.253>0.05$). Προχωρώντας στη διερεύνηση της παρουσίας στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων των δύο φύλων μέσω του ελέγχου t-test, αποδεικνύεται ότι δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ αυτών ($p\text{-value}=0.641>0.05$). Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκδήλωσαν περίπου ίδια στάση έναντι αυτής της κατηγορίας των εμποδίων συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Η τελευταία κατηγορία εμποδίων συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, αφορούσε στα οργανωτικά εμπόδια. Παρατηρώντας την τιμή του Levene's Test φαίνεται ότι υπήρχε μία ομοιογένεια στις διακυμάνσεις των δύο φύλων σύμφωνα με ότι παρουσιάζεται στον Πίνακα 8 ($p\text{-value}=0.271>0.05$). Συνεχίζοντας στη διερεύνηση της παρουσίας στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων των δύο φύλων των συμμετεχόντων στην έρευνα ελέγχεται το t-test. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρώντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 8, παρατηρείται η παρουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των

μέσων των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ($p\text{-value} = 0.001 < 0.05$). Αυτό το γεγονός υπονοεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν στατιστικά θετικότερη στάση έναντι αυτών των εμποδίων συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Στον Πίνακα 9 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του ελέγχου ανεξαρτησίας μεταξύ της μεταβλητών του φύλου, των δημογραφικών χαρακτηριστικών και της επιλογής ενός εξ αποστάσεως ή δια ζώσης προγράμματος και της ικανοποίησης από ένα εκπαιδευτικό εξ αποστάσεως πρόγραμμα ή δια ζώσης πρόγραμμα. Αναφορικά με την επιλογή συμμετοχής σε ένα εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρατηρείται ότι το Levene's Test έδειξε ότι υπήρχε οριακά μία ομοιογένεια στις διακυμάνσεις των δύο φύλων ($p\text{-value} = 0.057 > 0.05$). Σχετικά με την πιθανότητα παρουσίας στατιστικά σημαντικής διαφοράς των μέσων μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, αποδείχθηκε ότι δεν υπήρχε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ($p\text{-value} = 0.107 > 0.05$). Αυτό το γεγονός υπέδειξε το ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ της στάσης των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, ως προς τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαίδευσης.

Πίνακας 9: t-test μεταξύ του φύλου και της επιλογής και ικανοποίησης από εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαιδευτικά προγράμματα

	Άνδρας	Γυναίκα	Levene's Test	t-test
Επιλογή συμμετοχής σε εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα	2.67	2.32	3.698 (0.057)	1.627 (0.107)
Ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα	2.39	2.68	0.817 (0.368)	-1.251 (0.214)
Ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα	3.14	3.51	16.430 (0.000)	-1.845 (0.069)

Σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα από ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποδείχθηκε ότι από το Levene's

Test υπήρχε μία ομοιογένεια στις διακυμάνσεις μεταξύ των ατόμων των δύο φύλων ($p\text{-value} = 0.368 > 0.05$). Συνεχίζοντας με την εκτίμηση παρουσίας στατιστικά σημαντικής διαφοράς στους μέσους των δύο φύλων, παρατηρώντας τον Πίνακα 9 φαίνεται ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει ($p\text{-value} = 0.214 > 0.05$). Αυτό το γεγονός υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από το φύλο τους είχαν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέλος, όσον αφορά στην ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε ένα δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το Levene's Test απέδειξε ότι δεν υπήρχε ομοιογένεια στις διακυμάνσεις των δύο φύλων ($p\text{-value} = 0.000 < 0.05$). Προχωρώντας προς τη διερεύνηση της παρουσίας στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων των δύο φύλων αποδείχθηκε ότι μία τέτοια σχέση δεν υπάρχει ($p\text{-value} = 0.069 < 0.05$). Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι ο βαθμός ικανοποίησης μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ίδιος σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ένα δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Για την εξέταση της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ηλικίας τους, τα αποτελέσματα του ελέγχου Anova παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 που ακολουθεί. Η τιμή ελέγχου F αποδεικνύει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διακυμάνσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ($p\text{-value} = 0.016 < 0.05$). Αυτό το εύρημα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία μεγαλύτερη των 46 ετών είχαν μία θετικότερη στάση έναντι των νεότερων συναδέλφων τους που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η διαφορά στη στάση τους ήταν και στατιστικά σημαντική σύμφωνα με τη στατιστική ελέγχου.

Πίνακας 10: Έλεγχος Anova μεταξύ της ηλικίας και της στάσης έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Μέση τιμή	Διακύμανση	F-value (sig.)
25-35 ετών	2.012	0.580	
36-45 ετών	1.848	0.251	3.627
46-55 ετών	1.666	0.240	(0.016)

άνω των 56 ετών

1.750

0.379

Σχετικά με τα ατομικά εμπόδια συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα και της ηλικίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Ανονα τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 που ακολουθεί. Οι εκτιμήσεις του πίνακα αυτού δείχνουν ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά στις διακυμάνσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με γνώμονα την ηλικία τους ($p\text{-value} = 0.000 < 0.05$). Ως εκ τούτου καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-35 ετών είχαν περισσότερο θετική στάση έναντι αυτών των εμποδίων συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που είχαν ηλικία άνω των 36 ετών. Αυτό το γεγονός ενδεχομένως να συνέβαινε εξαιτίας του ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία στο να αντιμετωπίσουν αντίστοιχα εμπόδια από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους.

Πίνακας 11: Έλεγχος Ανονα μεταξύ της ηλικίας και των ατομικών εμποδίων συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα

	Μέση τιμή	Διακύμανση	F-value (sig.)
25-35 ετών	2.469	0.418	
36-45 ετών	3.035	0.403	15.603
46-55 ετών	3.062	0.544	(0.000)
άνω των 56 ετών	3.375	0.285	

Στον Πίνακα 12 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του ελέγχου Ανονα μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των εμποδίων σχετικά με τους φορείς υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρατηρώντας την τιμή ελέγχου F αποδεικνύεται ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ηλικία τους ($p\text{-value} = 0.004 < 0.05$). Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (άνω των 46 ετών)

έδειξαν μία περισσότερο θετική στάση, έναντι των εκπαιδευτικών μικρότερης ηλικίας οι οποίοι τήρησαν μία μέτρια στάση. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι αυτό ίσως να συνέβαινε εξαιτίας της απειρίας των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας από τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας επειδή ενδεχομένως να έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα αντίστοιχα προγράμματα ή είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οπότε και μπορούν να εντοπίσουν ευκολότερα εμπόδια στους φορείς υλοποίησης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Πίνακας 12: Έλεγχος Ανομα μεταξύ της ηλικίας και των εμποδίων των φορέων υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα

	Μέση τιμή	Διακύμανση	F-value (sig.)
25-35 ετών	3.530	0.473	
36-45 ετών	3.303	1.228	4.838
46-55 ετών	2.625	1.312	(0.004)
άνω των 56 ετών	2.500	0.870	

Η τελευταία κατηγορία εμποδίων ήταν τα οργανωτικά εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, και στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του ελέγχου Ανομα και της ηλικίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα του πίνακα που ακολουθεί έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις διακυμάνσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ηλικία τους. Αυτό το εύρημα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας 36-45 ετών και άνω των 56 ετών είχαν περισσότερο θετική στάση έναντι αυτών των εμποδίων για τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πίνακας 13: Έλεγχος Ανομα μεταξύ της ηλικίας και των οργανωτικών συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα

	Μέση τιμή	Διακύμανση	F-value (sig.)
--	-----------	------------	----------------

25-35 ετών	2.051	0.335	
36-45 ετών	1.212	0.342	3.545
46-55 ετών	2.050	0.566	(0.018)
άνω των 56 ετών	1.750	0.475	

Προχωρώντας στον Πίνακα 14, παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις του ελέγχου Ανονα ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και της πιθανότητας συμμετοχής τους σε εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η εκτίμηση της τιμής F έδειξε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφορά στις διακυμάνσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σύμφωνα με την ηλικία τους ($p\text{-value} = 0.000 < 0.05$). Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να συμμετάσχουν σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη καθώς σε γενικές γραμμές οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μία περισσότερο θετική στάση έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και έδειχνα να είναι πιο εξοικειωμένοι με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι θετικότερη στάση έναντι στην συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα έδειξαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 56 ετών. Αυτό το αποτέλεσμα ίσως είναι συνεπές με την ευελιξία που προσφέρει η σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 14: Έλεγχος Ανονα μεταξύ της ηλικίας και της συμμετοχής σε εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα

	Μέση τιμή	Διακύμανση	F-value (sig.)
25-35 ετών	2.19	1.039	
36-45 ετών	2.39	1.029	16.877
46-55 ετών	3.50	0.511	(0.000)
άνω των 56 ετών	1.50	0.522	

Ένα σημαντικό στοιχείο που εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανονα, ήταν εκείνο της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης από τη συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον

Πίνακα 15 και φαίνεται ότι η στατιστική τιμή F οδηγεί σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διακυμάνσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ($p\text{-value}= 0.016<0.05$). Τα ευρήματα αυτού του σημείου έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ένα θετικό προς μέτριο βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα, ενώ εκείνοι που είχαν ηλικία 46-55 ετών έδειξαν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης. Ο χαμηλότερος βαθμός ικανοποίησης ανήκε στους εκπαιδευτικούς ηλικίας μεγαλύτερης των 56 ετών, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε αντίστοιχα προγράμματα. Αυτό το γεγονός ίσως να υπονοεί ότι αν και οι εκπαιδευτικοί αυτής της ηλικίας επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα, τελικά η συμμετοχή τους δεν οδήγησε σε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης ίσως λόγω των εμποδίων που συναντούσαν.

Πίνακας 15: Έλεγχος Ανομα μεταξύ της ηλικίας και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα

	Μέση τιμή	Διακύμανση	F-value (sig.)
25-35 ετών	2.56	1.528	
36-45 ετών	2.64	0.783	3.638
46-55 ετών	2.00	1.022	(0.016)
άνω των 56 ετών	3.25	0.866	

Το τελευταίο στοιχείο που εξετάστηκε με τον έλεγχο Ανομα αφορούσε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ηλικίας και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η στατιστική τιμή F που παρουσιάζεται στον Πίνακα 16 αποδεικνύει την παρουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις διακυμάνσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ηλικία του ($p\text{-value}= 0.000<0.05$). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεγαλύτερης των 56 ετών ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε δια ζώσης εκπαιδευτικά προγράμματα, κάτι το οποίο συνάδει με ότι παρουσιάστηκε προηγουμένως. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 25 έως 55 ετών είχαν

μέτριο βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους σε δια ζώσης εκπαιδευτικά προγράμματα, το οποίο επιβεβαιώνει ότι έχει ήδη παρουσιαστεί.

Πίνακας 16: Έλεγχος Ανομα μεαξύ της ηλικίας και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα

	Μέση τιμή	Διακύμανση	F-value (sig.)
25-35 ετών	3.63	1.006	
36-45 ετών	3.33	0.890	6.737
46-55 ετών	3.50	0.511	(0.000)
άνω των 56 ετών	2.25	1.357	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία πολύ σημαντική αύξηση της υιοθέτησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχεδόν από όλους τους φορείς δημιουργίας και προώθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν συνεχώς στην αναζήτηση προγραμμάτων που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες τους και αυτό οδηγεί στην αύξηση του ποσοστού συμμετεχόντων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου έχουν ξεκινήσει σοβαρές προσπάθειες για την αναβάθμιση της παραδοσιακής εκπαίδευσης στη νέα μορφή της, αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει μέσω της ενημέρωσης των ενδιαφερομένων, την εκπαίδευση των επιμορφωτών αλλά και την αξιοποίηση του υπάρχοντος τεχνικού εξοπλισμού ή την αντικατάστασή του, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτής της μορφής της εκπαίδευσης. Από αυτήν τη μορφή εκπαίδευσης, δε θα μπορούσαν να απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι απαραίτητο να βελτιώνουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους. Σε γενικές γραμμές η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει κερδίσει το αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και μία θετική στάση αυτών, με αποτέλεσμα να την επιλέγουν περισσότερο.

Στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης επιχειρήθηκε η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της συμμετοχής σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώθηκε σε μία επαρχιακή περιοχή της Ελλάδας και συγκεκριμένα στο Δήμο Κασσάνδρας της Περιφερειακής Ενότητας

Χαλκιδικής και στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε εκπαιδευτικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αυτής της περιοχής. Η σημαντικότητα αυτής της έρευνας είναι υψηλή καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν αρκετές μελέτες που να εξέταζαν τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της συμμετοχής τους σε προγράμματα εκπαίδευσης δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Οπότε με αυτόν τον τρόπο θα γίνει μία αρχή στην εξέταση αυτού του θέματος και στη δημιουργία μίας εικόνας για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, επειδή οι απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην τεχνολογία, η εκπόνηση αυτής της μελέτης μπορεί να καταδείξει την κατάσταση που επικρατεί.

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά 96 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους οποίους το 51% των εκπαιδευτικών ήταν άνδρες και το 49% γυναίκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα είχε ηλικία μεγαλύτερη των 36 ετών και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία του ήταν μεγαλύτερη των 11 ετών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν την ειδικότητα του Φιλολόγου ή του Μαθηματικού και σχεδόν σε ίδια ποσοστά ήταν είτε μόνιμοι εκπαιδευτικοί είτε αναπληρωτές είτε εκπαιδευτικοί με απόσπαση. Το τελευταίο στοιχείο των δημογραφικών χαρακτηριστικών αυτής της έρευνας ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα, από τους οποίους οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ σημαντικό ήταν και το ποσοστό εκείνων που είχαν κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ένα σημαντικό βαθμό ευελιξίας σε όσους συμμετέχουν σε προγράμματα σπουδών αυτής της μορφής. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί με πάρα πολύ μεγάλη ευκολία να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και στις υποχρεώσεις του κάθε εκπαιδευόμενου εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρουν. Επιπλέον, ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι η πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος ανά πάσα στιγμή (ασύγχρονη εκπαίδευση) είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για τους εκπαιδευόμενους.

Ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων σε αυτήν την έρευνα σημείωσε ότι κατά το παρελθόν είχε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ εύλογα οι περισσότεροι από αυτούς ανέφεραν ότι γνώριζαν αυτήν την έννοια από μέτριο βαθμό έως πάρα πολύ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει περισσότερα οφέλη από τη δια ζώσης εκπαίδευση, ενώ ακόμη και στο μέλλον σημείωσαν ότι θα επέλεγαν περισσότερο να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και όχι δια ζώσης εκπαίδευσης. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα σημείωσαν ότι θα πρότειναν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συναδέλφους τους, ώστε να συμμετάσχουν και εκείνοι σε κάποιο πρόγραμμα στο μέλλον. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, οι κυριότεροι λόγοι επιλογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης ήταν: η ευελιξία των τεχνικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό ανά πάσα στιγμή. Οι λιγότεροι σημαντικοί λόγοι ήταν εκείνοι που αφορούσαν στον υψηλότερο βαθμό δυσκολίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης και η δαπάνη περισσότερου χρόνου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα σημείωσαν ότι ήταν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το παρελθόν, ενώ η ικανοποίησή τους ήταν πολύ μικρότερη από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, είναι σκόπιμη η αναφορά του γεγονότος ότι τα σημαντικότερα ατομικά εμπόδια συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να αισθανόταν απομόνωση από την εκπαιδευτική διαδικασία ή να μην είχαν την εμπειρία να διαχειριστούν τον τεχνικό εξοπλισμό ή επειδή υπήρχε ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού. Σχετικά με τα εμπόδια που ανακύπτουν από τους φορείς υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σημαντικότερο ήταν εκείνο που αφορούσε στην εκπαίδευση των επιμορφωτών σε ζητήματα σχεδιασμού των διαλέξεων. Τέλος, τα οργανωτικά εμπόδια που ακολουθούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συγκέντρωσαν τη

χαμηλότερη βαθμολογία από τις άλλες κατηγορίες εμποδίων, με αποτέλεσμα να γίνεται κατανοητό ότι αυτά θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εμπόδια ζωτικής σημασίας στη δημιουργία και υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν ότι σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να εξασφαλίζεται η ορθή χρήση του διαδικτύου, το κόστος τους είναι υψηλότερο από εκείνο της δια ζώσης εκπαίδευσης και η παρουσία δυσκολιών στην πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή στο διαδίκτυο.

Ολοκληρώνοντας, θεωρείται πολύ σημαντική η αναφορά του γεγονότος ότι τα ευρήματα αυτής της μελέτης ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρέαζε τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη σημασία που έδιναν στα οργανωτικά εμπόδια. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν μία θετικότερη στάση έναντι της συμμετοχής τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στην άνεση που επιδεικνύουν γενικότερα οι άνδρες έναντι της αποδοχής των αλλαγών αλλά και της υψηλότερης γνώσης που έχουν ως προς τη χρήση της τεχνολογίας. Ωστόσο, τα οργανωτικά εμπόδια οι άνδρες εκπαιδευτικοί τα έκριναν ως σημαντικότερα για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμη η αναφορά του γεγονότος ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν ήταν δυνατό να επηρεάσει το βαθμό ικανοποίησής τους από ένα εξ αποστάσεως ή δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή την πιθανότητα συμμετοχής σε μία από αυτές τις κατηγορίες προγραμμάτων. Παρομοίως, τόσο το φύλο όσο και η ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε ότι επηρέαζαν τη στάση τους έναντι των εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης. Αυτό το γεγονός θεωρείται λογικό καθώς αυτοί οι δημογραφικοί παράγοντες θεωρούνται ως οι σημαντικότεροι για τη διαμόρφωση της στάσης τους έναντι της ατομικής τους ανάπτυξης μέσω των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Από την άλλη πλευρά, σε αντίθεση με το φύλο η ηλικία οδηγούσε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές των εκπαιδευτικών έναντι των εμποδίων (ατομικά, φορείς υλοποίησης προγραμμάτων, οργανωτικά) συμμετοχής σε εκπαιδευτικά

προγράμματα με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μία θετική στάση έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η ηλικία τους αποδείχθηκε ότι θα μπορούσε να επηρεάσει την πιθανότητα συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα αυτού του βεληνεκού ή σε ένα δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν ότι είχαν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα συγκριτικά με το επίπεδο ικανοποίησης από ένα δια ζώσης εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η ηλικία αποτέλεσε ένα παράγοντα επηρεασμού αυτού του επιπέδου ικανοποίησης, με τους νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους που είχαν μεγαλύτερη ηλικία.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση οδηγεί σε μία σύγχρονη εκδοχή της εκπαίδευσης, η οποία κερδίζει το αυξημένο ενδιαφέρον των ερευνητών και των συμμετεχόντων της. Τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αυξάνονται συνεχώς και προσπαθούν να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων. Παρά τις όποιες δυσκολίες που παρουσιάζονται, οι φορείς υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων προσπαθούν να τις αντιμετωπίσουν και να παραχωρήσουν όσο το δυνατόν πιο άρτια σχεδιασμένα προγράμματα. Όπως έχει ήδη ειπωθεί η μελέτη γνώρισε ορισμένες δυσκολίες στο στάδιο της εκπόνησής της, εξαιτίας της αδυναμίας συγκέντρωσης του απαιτούμενου αριθμού συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου θα ήταν χρήσιμο, εάν η έρευνα επαναλαμβάνονταν και στο μέλλον με τη γεωγραφική διεύρυνση του δείγματος και σε άλλες περιοχές της ελληνικής επαρχίας. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η συγκέντρωση ενός περισσότερο αντιπροσωπευτικού δείγματος, αλλά και η σύγκριση της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι αυτού του θέματος. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο εάν παράλληλα προγραμματίζονταν και συνεντεύξεις με τους φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την καταγραφή και της δικής τους οπτικής έναντι αυτού του ζητήματος.

Βιβλιογραφία

Agosto, D. E., Copeland, A. J. & Zach, L., 2013. Testing the benefits of blended education: Using social technology to foster collaboration and knowledge sharing in face-to-face LIS courses. *Journal of education for library and information science*, 54(2), pp. 94-107.

Anderson, B. & Simpson, M., 2012. History and heritage in open, flexible, and distance education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16(2), p. 1–10.

Bailin, A. & Pena, A., 2007. Online library tutorials, narratives, and scripts. *Journal of Academic Librarianship*, 33(1), pp. 106-117.

Baran, E., Correia, A. P. & Thompson, A., 2013. Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115(3), pp. 1-41.

Berge, Z. L. & Mrozowski, S., 2001. Review of research in distance education, 1990 to 1999. *American Journal of Distance Education*, 15(3), pp. 5-19.

Betty, P., 2008. Creation, management, and assessment of library screencasts: The Regis Libraries animated tutorials project. *Journal of Library Administration*, 48(3), p. 295–315.

Blanchette, J. & Kanuka, H., 1999. *Applying Constructivist Learning Principles in the Virtual Classroom*, USA: Proceedings of ED-MEDIA 99 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, B. Collis & R. Oliver (Eds.), 434-439.

Blummer, B. A. & Kritskaya, O., 2009. Best practices for creating an online tutorial: A literature review. *Journal of Web Librarianship*, 3(3), pp. 199-216.

Bogley, W. A., Dorbolo, J., Robson, R. O. & Sechrest, J. A., 1996. *New Pedagogies and Tools for Web Based Calculus*, USA: Proceedings of WebNet 96 - World Conference of the Web Society, 50-57.

Bolliger, D. U. & Wasilik, O., 2009. Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), pp. 103-116.

Bonk, C. J. & Graham, C. R., 2006. *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco. CA: Pfeiffer Publishing.

Bos, E. S., Kikstra, A. & Morgan, C. M., 1996. *Multiple Levels of Use of the Web as a Learning Tool*, USA: Proceedings of ED-MEDIA 96 & ED-TELECOM 96 - World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia & World Conference on Educational Telecommunications, 208-213.

Burge, L., 2008. 'Crafting the future': Pioneer lessons and concerns for today. *Distance Education*, 29(1), pp. 5-17.

Bury, S. & Oud, J., 2005. Usability testing of an online information literacy tutorial. *Reference Services Review*, 33(1), pp. 54-65.

Caprariis, d. P., 2000. Constructivism in Online Learning: A View from the Science Faculty. *Educational Technology*, pp. 41-45.

Casey, D. M., 2008. A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), pp. 45-51.

Courtney, M. & Wilhoite-Mathews, S., 2015. From Distance Education to Online Learning: Practical Approaches to Information Literacy Instruction and Collaborative Learning in Online Environments. *Journal of Library Administration*, Τόμος 55, p. 261–277.

Crawford, C. M., 1999. *Distance Education: Early Lessons Learned*, Hawaii: Proceedings of WebNet 99 – World Conference on the WWW and Internet, P. de Bra & J. Leggett (Eds.), 268-271.

Dias, P., Gomes, M. J. & Dias, A. A., 2005. In-service training: e-learning as a new and promising approach. *Interactive Educational Multimedia*, Τόμος 11, pp. 89-103.

Dunlap, J. C., 1999. *Rich Environments for Active Learning on the Web: Guidelines and Examples*, Hawaii: Proceedings of WebNet 99 – World Conference on the WWW and Internet, P. de Bra & J. Leggett (Eds.), 313-318. .

Eskey, M. T. & Schulte, M., 2012. Comparing attitudes of online instructors and online college students: Quantitative results for training, evaluation and administration. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(4).

Farkas, M., 2013. *Good for what? Considering context in building learning objects*. [Ηλεκτρονικό]

Available at: <http://meredith.wolfwater.com/wordpress/2013/08/19/good-for-what-considering-context-in-building-learning-objects/>

[Πρόσβαση 27 August 2020].

Fredericksen, E. και συν., 2000. Factors influencing faculty satisfaction with asynchronous teaching and learning in the SUNY learning network. *Online Education: Learning Effectiveness and Faculty Satisfaction*, pp. 239-270.

Granlund, R., Berglund, E. & Eriksson, H., 2000. Designing web-based simulation for learning. *Future Generation Computer Systems*, Τόμος 17, pp. 171-185.

Gunawardena, C., 1999. *The Challenge of Designing and Evaluating 'Interaction'*, in , Hawaii: Web-based Distance Education, in Proceedings of WebNet 99 – World Conference on the WWW and Internet, P. de Bra & J. Leggett (Eds.), 451-456.

Herrington, J., Reeves, T. & Oliver, R., 2006. Authentic tasks online: A synergy among learner, task, and technology. *Distance Education*, 27(2), pp. 233-247.

Hogan, R. L. & McKnight, M. A., 2007. Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), pp. 117-124.

Holmes, B. & Gardner, J., 2006. *E-learning: concepts and practice*. Great Britain: Sage Publications.

Holmes, J., 2003. Online learning objects: Helping faculty teach information literacy (and more). *Public Services Quarterly*, 1(4), pp. 1-9.

Honebein, P. C., 1996. Seven goals for the design of constructivist learning environments. Στο: *B. G. Wilson (Ed.), Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs: NJ: Educational Technology Publications, Inc, pp. 11-24.

Huang, H. M., 2002. Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), pp. 27-37.

IEEE, 2002. *Draft standard for learning*. [Ηλεκτρονικό] Available at: http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf [Πρόσβαση 20 September 2020].

Jamieson, P., 1999. *Improving Teaching by Telecommunications Media: Emphasizing Pedagogy rather than Technology*, USA: Proceedings of ED-MEDIA 99 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, B. Collis & R. Oliver (eds.), 85-90.

Jonassen, D. H., 1995. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, 35(4), pp. 60-63.

Jung, I., 2005. ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide. *Educational Technology and Society*, 8(2), pp. 94-101.

Kammerlocher, L. και συν., 2011. Information literacy in learning landscapes: Flexible, adaptable, low-cost solutions. *Reference Services Review*, 39(3), pp. 390-400.

Lindsay, E., Cummings, L., Johnson, C. & Scales, B., 2006. If you build it, will they learn? Assessing online information literacy tutorials. *College & Research Libraries*, 67(5), pp. 429-445.

Lockard, J., Donaldson, A. & Koos, M., 1997. *The Walls Come Tumbling Down Pedagogical Issues and the Web*, Canada: Proceedings of WEBNET 97, S. Iobodzinski & I. Tomek (Eds), 846-847.

Lupo, D. & Erlich, Z., 2001. Computer literacy and applications via distance e-learning. *Computers & Education*, Τόμος 36, pp. 333-345.

Mardis, L. A. & Ury, C. J., 2008. Innovation, an LO library: Reuse of learning objects. *Reference Services Review*, 36(4), pp. 389-413.

Martinez, M., Bunderson, C. V., Nelson, L. & Ruttan, J., 1999. *Successful Learning in the New Millennium: A New Web Learning Paradigm*, in , Hawaii: Proceedings of WebNet 99 – World Conference on the WWW and Internet, P. de Bra & J. Leggett (Eds.), 700-704.

McLean, L., 2014. *From recommendations to reality: Designing effective online tutorials*, s.l.: LOEX .

Menchaca, M. P. & Bekele, T. A., 2008. Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29(3), pp. 231-252.

Mestre, L. και συν., 2011. Learning objects as tools for teaching information literacy online: A survey of librarian usage. *College & Research Libraries*, 72(3), pp. 236-252.

Mestre, L. S., 2010. Matching up learning styles with learning objects: What's effective?. *Journal of Library Administration*, 50(7/8), pp. 808-829.

Michel, S., 2001. What do they really think? Assessing student and faculty perspectives of a web-based tutorial to library research. *College & Research Libraries*, 62(4), pp. 317-332.

Mikropoulos, T. A., 2005. *On the pedagogy of Open and Distance Learning Systems*. [Ηλεκτρονικό]

Available at: http://earthlab.uoi.gr/earthlab_files/articles/ODLPedagogy.pdf
[Πρόσβαση 30 August 2020].

Motiwalla, L. & Tello, S., 2000. Distance Learning on the Internet: An Exploratory Study. *The Internet and Higher Education*, 2(4), pp. 253-264.

Muilenburg, L. & Berge, Z., 2005. Student barriers to online learning: a factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), pp. 29-48.

Murphy, M. J., Levant, R. F., Hall, J. E. & Glueckauf, R. L., 2007. Distance education in professional training in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(1), pp. 97-103.

Nipper, S., 1989. Third generation distance learning and computer conferencing. Στο: R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers, and distance education*. Oxford, England: Pergamon Press.

Onken, M. H. & Garrison, S., 1998. *A Proposed Contingency Model of Distance Learning: What Have We Learned So Far?*, USA: Proceedings of WebNet 98 – World Conference on the WWW and Internet, H. Maurer & R. G. Olson (Eds.), 338-339.

Passerini, K. & Granger, M. J., 2000. A developmental model for distance learning using the Internet. *Computers & Education*, Τόμος 34, pp. 1-15.

Polsani, P. R., 2003. Use and abuse of reusable learning objects. *Journal of Digital Information*, 3(4).

Rooney, J. E., 2003. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55(5), pp. 26-32.

Saba, F., 2011. Distance education in the United States: Past, present, future. *Educational Technology*, 51(6), pp. 11-18.

Saravanakumar, A. R. & Subbiah, S., 2011. Teacher Education Programme Through Distance Mode A Technological Approach. *Indian Journal of Applied Research*, 1(3), pp. 56-57.

Sharma, R. & Juwah, C., 2006. Developing competencies for online and distance education teaching. Στο: Ch. Juwah (Eds.), *Interactions in online education. Implications for theory and practice*. London & New York: Routledge, pp. 228-251.

Shenk, D., Moore, L. & Davis, B., 2004. Teaching an interdisciplinary distance education gerontology course: Benefits of diversity. *Educational Gerontology*, 30(3), pp. 219-235.

Sicilia, M. A. & Garcia, E., 2003. On the concepts of usability and reusability of learning objects. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2).

Simmons, S., Jones, W. J. & Silver, S., 2004. Making the transition from face-to-face to cyberspace. *TechTrends*, 48(5), pp. 50-85.

Smidt, E. και συν., 2014. Faculty Attitudes about Distance Education. *The IAFOR Journal of Education* , 2(2), pp. 181-209.

Sult, L., Mery, Y., Blakiston, R. & Kline, E., 2013. A new approach to online database instruction: Developing the Guide on the Side. *Reference Services Review*, 41(1), p. 125–133.

Sumner, J., 2000. Serving the system: A critical history of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance, and e-Learning*, 15(3), pp. 267-285.

Tam, M., 2000. Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), pp. 50-60.

Tsybenko, Y., 1996. *Feedback and Adaptive Interaction for WWW-based courses*, USA: Proceedings of WebNet 96 - World Conference of the Web Society, 806-807.

Weller, M., Pegler, C. A. & Mason, R., 2003. *Putting the pieces together: What working with learning objects means for the educator*, Edinburgh, Scotland: Proceedings of the Second eLearn International World Summit, Edinburgh International Conference Centre.

Γκάτζουλας, Μ. & Μανούσου, Ε., 2015. Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Open Education. The*

Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 11(1), pp. 72-87.

Δημητριάδης, Σ., 2008. *Ευέλικτη μάθηση με χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Τσιόλα.

Ζαφειριάδου, Α., 2018. *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση Β1 επιπέδου ΤΠΕ στη συστάδα Β1.3*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Ζγούβα, Α., 2013. *Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εργαζομένων στα ελληνικά τραπεζικά ιδρύματα: παράγοντες αποτελεσματικότητας*, Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ..

Καρατάσιος, Γ. & Μιχαηλίδης, Γ., 2009. *Η συμβολή της Τηλεκπαίδευσης στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης*. Αθήνα : Μέντορας.

Καρατάσιος, Γ. & Μιχαηλίδης, Ν., 2009. Η συμβολή της τηλεκπαίδευσης στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. *Μέντορας*, Τόμος 11, pp. 3-26.

Μουζάκης, Χ., 2011. Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPIC License στην Ελλάδα. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 1(1), pp. 91-118.

Μπίκος, Κ., 2010. *Η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μία καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή*. [Ηλεκτρονικό] Available at: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/85-odigos-mpikos?showall=1
[Πρόσβαση 10 Σεπτέμβριος 2020].

Παπανικολάου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ., 2005. Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων στο Διαδίκτυο. Στο: Σ. Ρετάλης (Επ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σαρρή, Ε., 2017. *Δυσκολίες και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μεταπτυχιακή Εργασία.

Σούκουλη, Φ., 2017. *Ο θεσμός της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: φορείς και μορφές*, Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Στρίγκας, Κ. & Τσιμπήρης, Α., 2019. *Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών από το 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας. Εφαρμογή, αποτίμηση και προοπτική*. Αθήνα, 10th International Conference in Open & Distance Learning - November.

Χλαπάνης, Γ., 2006. *Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης με αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Επικοινωνιών: Μελέτη Περίπτωσης Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



Στα πλαίσια ολοκλήρωσης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών μου με τίτλο Διοίκηση και Οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων, του Τμήματος Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού της Σχολής Οικονομίας και Διοίκησης του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας εκπονώ τη διπλωματική διατριβή μου με τίτλο «Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση». Για αυτό το λόγο σας καλώ να συμμετάσχετε στην έρευνά μου μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που έχετε στα χέρια σας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς που υπηρετεί η παρούσα μελέτη. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά, ενώ η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

Με εκτίμηση

Χριστίνα Μιτελούδη

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν παρακαλώ σημειώστε με «X» την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

18-24 ετών

25-35 ετών

36-45 ετών

46-55 ετών

άνω των 56 ετών

3. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

άνω των 20 ετών

4. Ειδικότητα στην εκπαίδευση:

5. Θέση απασχόλησης

Μόνιμος εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

Εκπαιδευτικός με απόσπαση

6. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

B. ΣΤΑΣΗ ΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν παρακαλώ σημειώστε με «X» την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο

7. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ένα βαθμό ευελιξίας;

Πάρα Πολύ

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

8. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες (υποχρεώσεις) του κάθε εκπαιδευόμενου;

Πάρα Πολύ

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

9. Θεωρείτε ότι το χαρακτηριστικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης (πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος ανά πάσα στιγμή) που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι βοηθητικό για τον εκπαιδευόμενο;

Πάρα Πολύ

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Γ. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΑΝΤΙ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν παρακαλώ σημειώστε με «X» την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο

10. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με το καθεστώς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

Ναι

Όχι

11. Θεωρείτε ότι γνωρίζετε την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και εάν ναι σε ποιο βαθμό;

Πάρα Πολύ

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

12. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει περισσότερα οφέλη από τη δια ζώσης εκπαίδευση;

Σίγουρα ναι

Σίγουρα

Δε γνωρίζω

Όχι

Σίγουρα Όχι

13. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, θα επιλέγατε να συμμετάσχετε σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή σε ένα πρόγραμμα διά ζώσης εκπαίδευση στο μέλλον;

- Αποκλειστικά σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Μάλλον σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Δε γνωρίζω
- Μάλλον σε πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης
- Αποκλειστικά σε πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης

14. Θα προτείνατε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μορφή επιμόρφωσης στους συναδέλφους σας ή θα τους συνιστούσατε τη δια ζώσης εκπαίδευση;

- Σίγουρα ναι (θα την πρότεινα)
- Σίγουρα (θα την πρότεινα)
- Δε γνωρίζω
- Όχι (δε θα την πρότεινα)
- Σίγουρα Όχι (δε θα την πρότεινα)

15. Λόγοι που θα σας οδηγούσαν στην επιλογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν παρακαλώ σημειώστε με «X» την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο

	Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
A. Η απουσία προσωπικής επαφής με τους εκπαιδευτές/επιμορφωτές (όπως συμβαίνει στη δια ζώσης εκπαίδευση) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με επηρεάζει σαν επιμορφούμενο/η					
B. Ο βαθμός δυσκολίας στο χειρισμό όλου του απαραίτητου εξοπλισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου δημιουργεί προβλήματα που δε θα είχα στη δια ζώσης εκπαίδευση					
Γ. Η μελέτη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι δυσκολότερη από ότι στη δια ζώσης εκπαίδευση					
Δ. Η απόδοσή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι υψηλότερη συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση					
Ε. Ο χρόνος που απαιτείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι περισσότερος από εκείνον της δια ζώσης εκπαίδευσης					
ΣΤ. Η συμμετοχή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι υψηλότερη εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει ο χρόνος σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση					
Z. Οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σύγχρονες και ευέλικτες συγκριτικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση					

<p>Η. Η πρόσβασή μου σε επιπλέον διδακτικό υλικό γίνεται εύκολο μέσα από τις υπηρεσίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κάτι το οποίο δε συμβαίνει εύκολα με τη δια ζώσης εκπαίδευση</p>					
<p>Θ. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορώ να έχω πρόσβαση στο διδακτικό υλικό όποτε το επιθυμώ, σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση</p>					

16. Σε ποιο βαθμό είχατε μείνει ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο παρελθόν;

- Πάρα Πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου

17. Σε ποιο βαθμό είχατε μείνει ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης στο παρελθόν;

- Πάρα Πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου

Δ. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν παρακαλώ σημειώστε με «X» την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο

18. Ατομικά εμπόδια

	Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
A. Η συμμετοχή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαταράσσει την οικογενειακή ισορροπία μου περισσότερο από ότι η δια ζώσης εκπαίδευση					
B. Δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω κάποιο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαιτίας της απουσίας εμπειρίας σχετικά με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να προτιμώ τη δια ζώσης εκπαίδευση					
Γ. Τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οποία έχω παρακολουθήσει, αντιμετωπίζουν προβλήματα ανεπάρκειας του απαραίτητη εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός το οποίο δε συμβαίνει με τη δια ζώσης εκπαίδευση					
Δ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου δημιουργεί ένα έντονο συναίσθημα απομόνωσης από τη διαδικασία της μάθησης, γεγονός το οποίο δεν αντιμετωπίζα με τη δια ζώσης εκπαίδευση					
Ε. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποβαθμίζει το ρόλο του επιμορφωτή, ενώ στη δια ζώσης εκπαίδευση ο επιμορφωτής έχει ενεργό ρόλο					
ΣΤ. Η απουσία άμεσης προσωπικής επαφής με τους επιμορφωτές ή με					

τους άλλους επιμορφούμενους, δημιουργεί προβλήματα στην επίλυση αποριών και στη συνεργασία, ενώ στη δια ζώσης εκπαίδευση αυτό δε συνέβαινε					
--	--	--	--	--	--

19. Εμπόδια σχετικά με τους φορείς υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
A. Οι φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων προωθούν περισσότερο τη δια ζώσης εκπαίδευση, εξαιτίας της αδυναμίας υποστήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης					
B. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρατηρείται ότι οι επιμορφωτές έχουν ανεπαρκή κατάρτιση επιμορφωτών σε θέματα σχεδιασμού των διαλέξεων σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση					
Γ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίζει προβλήματα εξαιτίας της ανεπαρκούς κατάρτισης των επιμορφωτών σχετικά με την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο δεν υφίσταται στη δια ζώσης εκπαίδευση					

20. Οργανωτικά εμπόδια

	Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
A. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με προβλήματα υποδομών και του τεχνολογικού εξοπλισμού σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση					
B. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται η ορθή χρήση του διαδικτύου για την αποφυγή προβλημάτων, σε αντίθεση με τη δια ζώσης εκπαίδευση					
Γ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα με το υψηλό κόστος απόκτησης της τεχνολογίας, που δεν υφίσταται στη δια ζώσης εκπαίδευση					
Δ. Η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται από ένα υψηλό κόστος των διδάκτρων, ενώ η δια ζώσης εκπαίδευση είναι λιγότερο δαπανηρή					
E. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχει μία δυσκολία πρόσβασης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή στη χρήση του διαδικτύου, ενώ αυτό δε συμβαίνει στη δια ζώσης εκπαίδευση					

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

1. Σχετικές συχνότητες (Δημογραφικά χαρακτηριστικά)

1,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	49	51,0	51,0	51,0
Γυναίκα	47	49,0	49,0	100,0
Total	96	100,0	100,0	

2,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 25-35 ετών	27	28,1	28,1	28,1
36-45 ετών	33	34,4	34,4	62,5
46-55 ετών	24	25,0	25,0	87,5
άνω των 56 ετών	12	12,5	12,5	100,0
Total	96	100,0	100,0	

3,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5 έτη	21	21,9	21,9	21,9
6-10 έτη	18	18,8	18,8	40,6
11-15 έτη	24	25,0	25,0	65,6
16-20 έτη	21	21,9	21,9	87,5

άνω των 20 ετών	12	12,5	12,5	100,0
Total	96	100,0	100,0	

4,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ηλεκτρολόγος	4	4,2	4,2	4,2
Θρησκευτικά	3	3,1	3,1	7,3
Μαθηματικός	22	22,9	22,9	30,2
Μηχανικός	5	5,2	5,2	35,4
Ξένες Γλώσσες (Αγγλικά)	3	3,1	3,1	38,5
Οικονομολόγος	6	6,3	6,3	44,8
Πληροφορική	8	8,3	8,3	53,1
Φιλολόγος	31	32,3	32,3	85,4
Φυσική	12	12,5	12,5	97,9
Φυσική Αγωγή	2	2,1	2,1	100,0
Total	96	100,0	100,0	

5,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνιμος εκπαιδευτικός	36	37,5	37,5	37,5
Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	30	31,3	31,3	68,8
Εκπαιδευτικός με απόσπαση	30	31,3	31,3	100,0
Total	96	100,0	100,0	

6,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	57	59,4	59,4	59,4
Μεταπτυχιακό	31	32,3	32,3	91,7
Διδακτορικό	8	8,3	8,3	100,0
Total	96	100,0	100,0	

2. Σχετικές συχνότητες (Σχέση έναντι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης)

7,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	46	47,9	47,9
	Πολύ	41	42,7	90,6
	Μέτρια	9	9,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0

8,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	23	24,0	24,0
	Πολύ	46	47,9	71,9
	Μέτρια	27	28,1	100,0
	Total	96	100,0	100,0

9,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	35	36,5	36,5
	Πολύ	40	41,7	78,1
	Μέτρια	21	21,9	100,0
	Total	96	100,0	100,0

3. Σχετικές συχνότητες (Επιλογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της διαζώσης εκπαίδευσης)

10,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	60	62,5	62,5	62,5
Valid Όχι	36	37,5	37,5	100,0
Total	96	100,0	100,0	

11,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα Πολύ	21	21,9	21,9	21,9
Valid Πολύ	21	21,9	21,9	43,8
Valid Μέτρια	45	46,9	46,9	90,6
Valid Λίγο	9	9,4	9,4	100,0
Total	96	100,0	100,0	

12,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σίγουρα ναι	33	34,4	34,4	34,4
Valid Σίγουρα	13	13,5	13,5	47,9
Valid Δε γνωρίζω	21	21,9	21,9	69,8
Valid Όχι	29	30,2	30,2	100,0
Total	96	100,0	100,0	

13,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Αποκλειστικά σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	20	20,8	20,8	20,8
Μάλλον σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	31	32,3	32,3	53,1
Δε γνωρίζω	22	22,9	22,9	76,0
Μάλλον σε πρόγραμμα δια ζώσης εκπαίδευσης	23	24,0	24,0	100,0
Total	96	100,0	100,0	

14,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Σίγουρα ναι (θα την πρότεινα)	31	32,3	32,3	32,3
Σίγουρα (θα την πρότεινα)	20	20,8	20,8	53,1
Δε γνωρίζω	35	36,5	36,5	89,6
Όχι (δε θα την πρότεινα)	10	10,4	10,4	100,0
Total	96	100,0	100,0	

16,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Πάρα Πολύ	19	19,8	19,8	19,8
Πολύ	33	34,4	34,4	54,2
Μέτρια	24	25,0	25,0	79,2
Λίγο	14	14,6	14,6	93,8
Καθόλου	6	6,3	6,3	100,0
Total	96	100,0	100,0	

17,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα Πολύ	11	11,5	11,5	11,5
Μέτρια	36	37,5	37,5	49,0
Valid Λίγο	45	46,9	46,9	95,8
Καθόλου	4	4,2	4,2	100,0
Total	96	100,0	100,0	

4. Περιγραφική στατιστική (Λόγοι επιλογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της δια ζώσης εκπαίδευσης)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
15 ^A	96	1	5	2,44	1,204
15B	96	1	5	2,75	1,281
15Γ	96	1	5	3,38	1,371
15Δ	96	1	5	2,31	1,242
15 ^E	96	1	5	3,41	1,334
15ΣΤ	96	1	5	2,48	1,196
15Ζ	96	1	3	1,55	,647
15 ^H	96	1	4	2,31	1,136
15Θ	96	1	4	2,14	,980
Valid N (listwise)	96				

5. Περιγραφική στατιστική (Εμπόδια συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A/A	96	1	96	48,50	27,857
18 ^A	96	1	5	3,15	1,142
18B	96	1	5	2,72	1,211
18Γ	96	1	5	2,77	1,380
18Δ	96	1	4	2,59	1,052
18 ^E	96	1	5	3,29	1,095
18ΣΤ	96	1	5	3,03	1,137
Valid N (listwise)	96				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
19A	96	1	5	3,44	1,304
19B	96	1	5	2,51	1,522
19Γ	96	1	5	3,34	1,457
Valid N (listwise)	96				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
20A	96	1	5	2,47	1,421
20B	96	1	2	1,31	,466
20Γ	96	1	2	1,54	,501
20Δ	96	1	5	3,46	1,256
20E	96	1	3	1,56	,779
Valid N (listwise)	96				

6. Έλεγχοι ανεξαρτησίας t-test και Anova

Group Statistics

	1,	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
meanb	Άνδρας	49	1,7279	,31677	,04525
	Γυναίκα	47	1,9504	,45033	,06569

Group Statistics

	1,	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mean18	Άνδρας	49	2,9626	,51512	,07359
	Γυναίκα	47	2,8865	,54185	,07904
mean19	Άνδρας	49	3,1497	1,04983	,14998
	Γυναίκα	47	3,0426	1,18895	,17343
mean20	Άνδρας	49	1,9224	,45243	,06463
	Γυναίκα	47	2,2213	,37587	,05483

**Independent Samples Test
Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
mean18	Equal variances assumed	,011	,916	,705	94	,483	,07606	,10788	-,13813	,29025
	Equal variances not assumed			,704	93,201	,483	,07606	,10799	-,13838	,29051
mean19	Equal variances assumed	1,324	,253	,468	94	,641	,10711	,22868	-,34695	,56116
	Equal variances not assumed			,467	91,491	,642	,10711	,22928	-,34830	,56251
mean20	Equal variances assumed	1,226	,271	-3,512	94	,001	-,29883	,08508	-,46776	-,12990
	Equal variances not assumed			-3,526	92,146	,001	-,29883	,08475	-,46715	-,13050

Group Statistics										
		1,	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
13,		Ανδρας	49	2,67	1,144	,163	Confidence of the			
		Γυναίκα	47	2,32	,980	,143				
16,		Ανδρας	49	2,39	1,151	,164	ence			
		Γυναίκα	47	2,68	1,144	,167				
17,	Equal variances assumed	Ανδρας	49	3,14	1,225	,175	Upper			
		Γυναίκα	47	3,51	,655	,096				
13,	Equal variances not assumed		1,632	92,853	,106	,354	,217	-,077	,787	
16,	Equal variances assumed	,817	,368	-1,251	94	,214	-,293	,234	-,758	,172
	Equal variances not assumed			-1,251	93,880	,214	-,293	,234	-,758	,172
17,	Equal variances assumed	16,430	,000	-1,823	94	,071	-,368	,202	-,768	,033
	Equal variances not assumed			-1,845	74,036	,069	-,368	,199	-,765	,029

Descriptives

Meanb

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
25-35 ετών	27	2,0123	,58090	,11179	1,7825	2,2421	1,00	2,67
36-45 ετών	33	1,8485	,25126	,04374	1,7594	1,9376	1,33	2,33
46-55 ετών	24	1,6667	,24077	,04915	1,5650	1,7683	1,33	2,00

άνω των 56 ετών	12	1,7500	,37939	,10952	1,5089	1,9911	1,33	2,33
Total	96	1,8368	,40174	,04100	1,7554	1,9182	1,00	2,67

ANOVA

Meanb

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,622	3	,541	3,627	,016
Within Groups	13,711	92	,149		
Total	15,332	95			

Descriptives

mean18

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
25-35 ετών	27	2,4691	,41868	,08057	2,3035	2,6348	1,83	3,17
36-45 ετών	33	3,0354	,40345	,07023	2,8923	3,1784	2,33	3,67
46-55 ετών	24	3,0625	,54465	,11118	2,8325	3,2925	2,17	3,67
άνω των 56 ετών	12	3,3750	,28538	,08238	3,1937	3,5563	3,17	3,83
Total	96	2,9253	,52697	,05378	2,8186	3,0321	1,83	3,83

ANOVA

mean18

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,897	3	2,966	15,603	,000
Within Groups	17,485	92	,190		
Total	26,382	95			

ANOVA

mean19

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16,107	3	5,369	4,838	,004
Within Groups	102,097	92	1,110		
Total	118,204	95			

ANOVA

mean20

Descriptives

mean19

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					25-35 ετών	27		
36-45 ετών	33	3,3030	1,22860	,21387	2,8674	3,7387	1,00	4,33
46-55 ετών	24	2,6250	1,31256	,26793	2,0708	3,1792	1,00	4,00
άνω των 56 ετών	12	2,5000	,87039	,25126	1,9470	3,0530	1,67	3,33
Total	96	3,0972	1,11546	,11385	2,8712	3,3232	1,00	4,33

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,914	3	,638	3,545	,018
Within Groups	16,553	92	,180		
Total	18,466	95			

Descriptives

mean20

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					25-35 ετών	27		

36-45 ετών	33	2,2121	,34256	,05963	2,0907	2,3336	1,40	2,80
46-55 ετών	24	2,0500	,56645	,11563	1,8108	2,2892	1,20	2,80
άνω των 56 ετών	12	1,7500	,47578	,13734	1,4477	2,0523	1,00	2,20
Total	96	2,0688	,44089	,04500	1,9794	2,1581	1,00	3,00

Descriptives

13,

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					25-35 ετών	27		
36-45 ετών	33	2,39	1,029	,179	2,03	2,76	1	4
46-55 ετών	24	3,50	,511	,104	3,28	3,72	3	4
άνω των 56 ετών	12	1,50	,522	,151	1,17	1,83	1	2
Total	96	2,50	1,076	,110	2,28	2,72	1	4

ANOVA

13,

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	39,047	3	13,016	16,877	,000
Within Groups	70,953	92	,771		
Total	110,000	95			

Descriptives

16,

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		

25-35 ετών	27	2,56	1,528	,294	1,95	3,16	1	5
36-45 ετών	33	2,64	,783	,136	2,36	2,91	2	4
46-55 ετών	24	2,00	1,022	,209	1,57	2,43	1	3
άνω των 56 ετών	12	3,25	,866	,250	2,70	3,80	2	4
Total	96	2,53	1,151	,117	2,30	2,76	1	5

ANOVA

16,

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13,353	3	4,451	3,638	,016
Within Groups	112,553	92	1,223		
Total	125,906	95			

Descriptives

17,

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					25-35 ετών	27		
36-45 ετών	33	3,33	,890	,155	3,02	3,65	1	4
46-55 ετών	24	3,50	,511	,104	3,28	3,72	3	4
άνω των 56 ετών	12	2,25	1,357	,392	1,39	3,11	1	4
Total	96	3,32	1,000	,102	3,12	3,53	1	5

ANOVA

17,

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	17,110	3	5,703	6,737	,000
Within Groups	77,880	92	,847		
Total	94,990	95			