



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής»

Ειδίκευση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

COVID-19

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΛΩΛΗ

A.M: 618

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Σουζάννα – Μαρία Νικολάου,

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Ιωάννινα, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής»

Ειδίκευση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

COVID-19

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΛΩΛΗ

A.M: 618

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Σουζάννα – Μαρία Νικολάου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού

Τμήματος Δ.Ε. (επιβλ.)

Μαρία Πουρνάρη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Μαρία Λιακοπούλου, Επίκ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος

Δ.Ε.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ιωάννινα, 2022

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Νικολάου Σουζάνα-Μαρία για την πολύτιμη συμβολή και καθοδήγησή της σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Περίληψη

Η πανδημία του Covid-19 και τα αυστηρά μέτρα που λήφθηκαν για την αντιμετώπισή του, οδήγησαν στην εδραίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των γονέων μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες ήταν 117 γονείς, κάτοικοι του νομού Ιωαννίνων, στους οποίους διαμοιράστηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και τα ερωτήματα αφορούσαν στην πρώτη περίοδο της πανδημίας 2019-2020. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε ότι οι κύριες παράμετροι που επιδρούν στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως μάθηση είναι οι οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και ο χρόνος που αφιέρωναν οι μαθητές/τριες στα εργαλεία της εξ αποστάσεως μάθησης. Η πανδημία σηματοδότησε μία νέα εποχή στην καθημερινότητα των ανθρώπων και οι νέες τακτικές που αξιοποιήθηκαν αποκτούν μόνιμο χαρακτήρα. Η έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαιτεί συνεχείς προσπάθειες από την επιστημονική κοινότητα, τους κρατικούς μηχανισμούς, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες για την περαιτέρω βελτίωσή της.

Λέξεις – Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαδικτυακή μάθηση, Covid-19, πανδημία, αντιλήψεις γονέων, ικανοποίηση γονέων

Abstract

Covid-19 pandemic and the strict measures that were taken to confront it, lead to the utilization of distance education from the education systems worldwide. The purpose of the current research is the investigation of the factors that influence parents' perception of distance education. The participants of the research were 117 parents, residents of Ioannina County, who received a web-based questionnaire. The questions concerned the first period of Covid-19 pandemic during 2019-2020.

The statistical analysis of the data revealed that the main parameters that influence parents' satisfaction of distance education were the family's financial capabilities, syllabus content and the time students spend on distance learning tools. The pandemic marked a new era in everyday life and the new tactics are becoming permanent. Education systems were unprepared for distance education and continuous efforts are needed to further improve it from the scientific community, states, teachers, parents, and students.

Keywords: distance education, online learning, Covid-19, pandemic, parent perspective, parent satisfaction

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Περιεχόμενα	6
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1^ο	12
1.1 Είδη μάθησης	12
1.1.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	12
1.1.2 Διαδικτυακή μάθηση	13
1.1.3 Ηλεκτρονική μάθηση	15
1.1.4 Ανοιχτή μάθηση	17
1.1.5 Επιπλέον ορισμοί	18
1.2 Οι θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	19
1.2.1 Συστατικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	30
1.2.2 Σχεδιασμός μαθήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	34
1.2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	35
Κεφάλαιο 2^ο	45
2.1 Κορωνοϊός και πανδημία	45
2.2 Πανδημία COVID-19 και εξ αποστάσεως εκπαίδευση	45
2.2.1 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως λύση στον COVID-19	45
2.2.2 Η εκπαίδευση στην Ελλάδα στην εποχή COVID-19	53
Κεφάλαιο 3^ο	55
3.1 Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	55
Κεφάλαιο 4^ο	81
4.1 Μεθοδολογία	81
4.1.1 Ερευνητική Διαδικασία	81
4.1.2 Δείγμα	82
4.1.3 Ερευνητικό Εργαλείο	82
4.1.4 Εγκυρότητα	83

4.1.5	Αξιοπιστία	83
4.1.6	Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	84
4.2	Αποτελέσματα	85
4.3	Συζήτηση	120
4.4	Συμπεράσματα	128
4.5	Περιορισμοί της έρευνας.....	133
4.6	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	133
Βιβλιογραφικές Αναφορές		134
	Ελληνική Βιβλιογραφία	134
	Ξένη Βιβλιογραφία	135
Παράρτημα		151
	Ερωτηματολόγιο	151

Εισαγωγή

Η εξάπλωση της πανδημίας του κορωνοϊού άλλαξε τα δεδομένα σε πολλούς τομείς παγκοσμίως, όπως η οικονομία, η υγεία και οι σχέσεις μεταξύ κρατών. Κάθε χώρα αναγκάστηκε να λάβει αυστηρά μέτρα για να ξεπεράσει τις δυσκολίες που επέφερε η πανδημία. Ένα από τα βασικά μέτρα ήταν οι κοινωνικές αποστάσεις και ο εγκλεισμός. Η εκπαίδευση αποτέλεσε έναν τομέα που επηρεάστηκε ριζικά από τα αυστηρά μέτρα και τη νέα πραγματικότητα που δημιούργησε η πανδημία του Covid-19. Τα σχολεία σε όλο τον κόσμο αναγκάστηκαν να κλείσουν, να εγκαταλείψουν τη δια ζώσης εκπαίδευση και να στραφούν σε νέες τεχνικές για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής συνέχειας των μαθητών/τριών. Μάλιστα οι εκτιμήσεις της επιστημονικής κοινότητας ότι ο Covid-19 θα μείνει ανάμεσά μας για πολύ καιρό, φανερώνει ότι κάποιες αλλαγές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πάρουν μόνιμη μορφή (Alalwani, 2022;Dubey & Sahu, 2022).

Μεγάλος αρωγός στις προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν οι τεχνολογικές εξελίξεις και η εδραίωση της χρήσης του διαδικτύου, τα οποία άνοιξαν το δρόμο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι αλλαγές των εκπαιδευτικών μεθόδων που επέφερε η πανδημία ήταν, ωστόσο, ξαφνικές και χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναγκάστηκαν να στραφούν σε λύσεις ανάγκης και όχι σε δοκιμασμένες τεχνικές. Οι δάσκαλοι/ες, οι γονείς και οι μαθητές/τριες βρέθηκαν ανέτοιμοι/ες, ενώ παράλληλα, οι ζωές και η καθημερινότητά τους μεταβάλλονταν συνεχώς (Demir & Demir - Gologlu, 2021;Garbe, Ogurlu, Logan & Cook, 2020).

Γίνεται φανερό ότι η χρήση των καινούριων τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνοδεύτηκε από πολλές δοκιμές, αναζητήσεις και δυσπιστία από όλους τους εμπλεκόμενους. Η πανδημία ώθησε με τον τρόπο αυτό τους ερευνητές σε όλο τον κόσμο να μελετήσουν τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να εντοπίσουν την αποτελεσματικότητά της, καθώς και τα στοιχεία που μπορούν να παρουσιάσουν βελτίωση. Οι ερευνητικές προσπάθειες για εξακρίβωση των στοιχείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζονται στις απόψεις των ατόμων που επηρεάζονται άμεσα από αυτή,

δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Kumar & Kumar, 2020; Lau, Li & Lee, 2021; Liu, Zhao & Su, 2022).

Στην παρούσα έρευνα αξιολογούνται οι απόψεις των γονέων των μαθητών/τριών, καθώς αυτοί ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ανέλαβαν, στο πλαίσιο της πανδημίας, μεγαλύτερο ρόλο. Μελετώνται συνολικά οι παράγοντες που πιθανολογούνται από τους σύγχρονους ερευνητές ότι επηρεάζουν τους γονείς στην απόφασή τους για αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συγκρίνεται η βαρύτητα του καθενός. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρεται σφαιρική εικόνα της αντίληψης των γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συγκριτικά με τις προηγούμενες έρευνες και τις επιμέρους μελέτες των διάφορων παραγόντων. Σκοπός είναι να αναδειχθεί σε τι βαθμό έχει γίνει αποδεκτή η νέα μέθοδος εκπαίδευσης από τους γονείς και με ποιους τρόπους μπορεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να βελτιωθεί, να προσφέρει περισσότερα και να εξατομικεύεται στις ανάγκες των εκάστοτε οικογενειών. Επιπροσθέτως, μελετάται η κατάσταση στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στην περιφέρεια, που αποτελεί μια γεωγραφική περιοχή, όπου η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν έχει μελετηθεί εκτενώς.

Η έρευνα επικεντρώνεται σε μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς είναι η πιο ευάλωτη ομάδα στην εκπαιδευτική στασιμότητα της πανδημίας, και πιο συγκεκριμένα σε μαθητές/τριες δημοτικού (Mumford & Dikilitas, 2020).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διαχωρίστηκε σε τέσσερα δομικά κεφάλαια. Τα τρία πρώτα απαρτίζουν το θεωρητικό μέρος, το οποίο αναφέρεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το σκοπό της εργασίας και το τέταρτο αφορά στο ερευνητικό μέρος της έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι όροι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα κύρια χαρακτηριστικά και βασικά συστατικά της στοιχεία, δηλαδή, ο έλεγχος, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η κοινωνική παρουσία, η πολυμορφικότητα και η ευελιξία. Εν συνεχεία, περιγράφονται οι θεωρίες που θεμελίωσαν τη σημερινή της μορφή, όπως η θεωρία της ανεξάρτητης μάθησης, η θεωρία της καθοδηγούμενης

διδασκαλίας, η θεωρία του βιομηχανικού μοντέλου, η θεωρία της συναλλακτικής απόστασης, η αμφίδρομη επικοινωνία, η επικοινωνία δασκάλου/ας-μαθητή/τριας και η επανένταξη των διδακτικών πράξεων. Επιπλέον, αναλύεται ο σχεδιασμός ενός μαθήματος εξ αποστάσεως που θα βασίζεται σε ένα δομημένο πλαίσιο υποστηριζόμενο από βασικές αρχές. Τέλος, παρατίθενται τα πλεονεκτήματα και τα μειονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι πιθανές λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν, ώστε να υπάρξει ένα αναδιαμορφωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης με κατάλληλες πρακτικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί) για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η προσαρμογή της εκπαιδευτικής κοινότητας στις νέες συνθήκες της πανδημίας και η εδραίωση της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία. Πιο ειδικά, αρχικά, παρατίθενται οι ορισμοί των όρων «κορωνοϊός» και «πανδημία». Στη συνέχεια, γίνεται εκτενής αναφορά στον τρόπο αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική κοινότητα ως λύση ανάγκης σε διάφορες χώρες του κόσμου και κατ' επέκταση και στην Ελλάδα.

Στο τρίτο κεφάλαιο διερευνώνται μέσω της βιβλιογραφίας οι παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς στην αποδοχή και την ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ακολούθως, παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος. Αρχικά, παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία, δηλαδή, η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας. Δίνονται στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του δείγματος που μελετήθηκε, το οποίο αποτελείται από γονείς μαθητών/τριών δημοτικού της ευρύτερης περιοχής του νομού των Ιωαννίνων. Κατόπιν, γίνεται περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου που αξιοποιήθηκε, δηλαδή του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της στατιστικής τους ανάλυσης και τέλος, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρέχονται τα ερευνητικά συμπεράσματα με τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την κατάσταση της εξ αποστάσεων εκπαίδευσης στα ελληνικά δεδομένα. Τα ευρήματα έχουν στόχο την αξιοποίησή τους από ερευνητές για περαιτέρω ανάλυση της εξ αποστάσεως μάθησης, αλλά και από τους ιθύνοντες στον τομέα της εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης που προσφέρεται στους/στις μαθητές/τριες και των συνθηκών που βιώνουν καθημερινά οι οικογένειες των μαθητών/τριών.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Είδη μάθησης

Η «εξ αποστάσεως μάθηση» (distance learning) έχει ιστορία περίπου δύο αιώνων, από τη βασική επικοινωνία μέσω ταχυδρομείου με βασικό εργαλείο το μολύβι και το χαρτί έως τα αναρίθμητα εργαλεία που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο (Dietrich et al., 2020; Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Είναι όρος που δημιουργήθηκε πριν τη χρήση των υπολογιστών και των δικτύων και περιλαμβάνει την αλληλοεπίδραση μεταξύ μελών τάξης που βρίσκονται σε απόσταση και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αλληλοεπιδρά με τους/τις μαθητές/τριες (Tsai & Machado, 2002). Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα στις μέρες μας, η ταχεία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφόρησης συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία νέων μεθόδων εκμάθησης στην εκπαίδευση. Με βάση αυτόν τον ισχυρισμό, οι τρόποι διδασκαλίας και απόκτησης νέων γνώσεων δεν περιορίζονται πλέον στο χώρο και στο χρόνο, ενώ η εφαρμογή της εξ αποστάσεως μάθησης έχει μετατραπεί σε εύκολο έργο (Bušelić, 2012; McBrien, Cheng & Jones, 2009; UNESCO, 2002). Ταυτόχρονα έχουν δημιουργήσει ένα σύνολο πολυάριθμων και επικαλυπτόμενων όρων στον τομέα της εκπαίδευσης, της τεχνολογίας και της απόστασης (Singh & Thurman, 2019).

Οι περισσότεροι όροι, όπως «διαδικτυακή μάθηση», «ανοιχτή μάθηση», «μάθηση βασισμένη στο διαδίκτυο», «μάθηση μέσω υπολογιστή», «μικτή μάθηση» κ.ά, έχουν ως κοινή βάση την ικανότητα χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο, που προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης από οπουδήποτε, οποιαδήποτε στιγμή, σε οποιοδήποτε ρυθμό, με οποιοδήποτε μέσο (Cojocariu, Lazar, Nedeff & Lazar, 2013).

1.1.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (distance education) είναι ο πιο διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την εξ αποστάσεως μάθηση. Περιγράφει την προσπάθεια προσφοράς πρόσβασης στη μάθηση σε αυτούς που είναι γεωγραφικά απόμακροι. Ο εκπαιδευτικός

βρίσκεται σε διαφορετικό μέρος από τον/τη μαθητή/τρια και προσφέρει την εκπαίδευση σε ανόμοιες χρονικές στιγμές. Καθώς οι υπολογιστές χρησιμοποιούνταν ολοένα και περισσότερο στην εκπαίδευση, ο ορισμός περιλάμβανε εκπαιδευτικό υλικό σε εκτυπώσιμα και ηλεκτρονικά μέσα (Moore, Dickson-Deane & Galvan, 2011). Συνεπώς, η τεχνολογία κατέχει βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (Panagiotakopoulos, Lionarakis & Xenos, 2003). Σε αντίθεση με την εξ αποστάσεως μάθηση που περιγράφεται ως μία ικανότητα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία δραστηριότητα που ανήκει στο πλαίσιο αυτής της ικανότητας μάθησης από απόσταση (Moore, Dickson-Deane & Galvan, 2011). Ο όρος έχει εξελιχθεί, ώστε να περιλαμβάνει και να περιγράφει και άλλες μορφές ανοιχτής, ευέλικτης και απόμακρης μάθησης, που χαρακτηρίζεται από ελευθερία από τις δεσμεύσεις του χρόνου, του μέρους και του ρυθμού, όπως η διαδικτυακή μάθηση, η e-μάθηση, η μάθηση βασισμένη στην τεχνολογία, η εικονική μάθηση κ.ά. Μάλιστα σύγχρονοι μελετητές θεωρούν τον όρο «απόσταση» στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όχι απαραίτητα αναφερόμενο γεωγραφικά, αλλά και μεταφορικά, δηλαδή η πλειοψηφία της μάθησης πραγματοποιείται με τον/τη δάσκαλο/α να μη βρίσκεται στο ίδιο δωμάτιο ταυτόχρονα με τον/τη μαθητή/τρια (Χίαιο, 2018). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η απλή αναμετάδοση εκπαιδευτικού υλικού δεν αποτελεί εξ αποστάσεως μάθηση. Για να θεωρηθεί ένα μάθημα εξ αποστάσεως, απαιτείται και η περαιτέρω εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος επικοινωνεί διαρκώς με τους/τις μαθητές/τριες του, ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και παρέχει ανατροφοδότηση (Tsai & Machado, 2002).

1.1.2 Διαδικτυακή μάθηση

Η «διαδικτυακή μάθηση» (online learning) θεωρείται ένα εργαλείο που μπορεί να οδηγήσει τη διαδικασία εκπαίδευσης-μάθησης σε ένα περισσότερο μαθητοκεντρικό, καινοτόμο και ευέλικτο μονοπάτι (Dhawan, 2020). Χρησιμοποιήθηκε ως όρος για πρώτη φορά το 1995 όταν το σύστημα βασισμένο στο δίκτυο (web-based system – WebCT) αναπτύχθηκε ως το πρώτο

σύστημα διαχείρισης της μάθησης (Learning Management System – LMS) (Bojonić, Bojonić, Vujošević & Šuh, 2020; Singh & Thurman, 2019).

Ορίζεται ως η μάθηση που βασίζεται στη χρήση του διαδικτύου ως πηγή πληροφοριών, επικοινωνίας και συνεργασίας, τόσο σε μαθήματα βασισμένα στην τάξη όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Scagnoli, 2009). Αποτελεί το σύνολο των μαθησιακών εμπειριών σε σύγχρονα και ασύγχρονα περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνολογικά μέσα, όπως κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές κ.τ.λ., με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται οπουδήποτε και να εκπαιδεύονται και να αλληλοεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς και άλλους/άλλες μαθητές/τριες (Singh & Thurman, 2019).

Η διαδικτυακή μάθηση είναι μία από τις σημαντικότερες μεθόδους εκπαίδευσης σήμερα. Η πλέον εύκολη, γρήγορη και άμεση πρόσβαση στον Παγκόσμιο Ιστό μέσω ποικίλων τεχνολογικών μέσων, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, λάπτοπ, τάμπλετ και «έξυπνα κινητά» έχει οδηγήσει στη ραγδαία ανάπτυξή της σε όλο τον κόσμο και έχει γίνει σταδιακά μια σημαντική κατηγορία σχολικής εκπαίδευσης (Cidral, Oliveira, Di Felice & Aparicio, 2018). Χώρες σε όλο τον κόσμο διερευνούν πώς να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες μέσω του Διαδικτύου (Zhou, Li, Wu & Zhou, 2020).

Ο ορισμός της διαδικτυακής μάθησης, ωστόσο, δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια. Στη βιβλιογραφία τα τελευταία τριάντα έτη αναφέρονται 46 διαφορετικοί ορισμοί και έχουν χρησιμοποιηθεί 18 διαφορετικοί συνώνυμοι όροι (Singh & Thurman, 2019). Στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν πολλές λέξεις και φράσεις που αναφέρονται στη διαδικτυακή μάθηση. Στις Η.Π.Α. χρησιμοποιούνται οι όροι «μάθηση βασισμένη στο διαδίκτυο» (internet-based learning ή web-based learning), «επικοινωνία μέσω υπολογιστή» (computer-mediated communication – CMC), «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning), «μάθηση βασισμένη στις τεχνολογίες» (technology-based learning) και «μάθηση διαμοιρασμού» (distributed learning). Στο Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιείται ο όρος «δικτυακή μάθηση» (networked learning), ενώ στην Αυστραλία ο όρος «ευέλικτη μάθηση» (flexible learning) (Scagnoli, 2009). Παρά το γεγονός ότι οι παραπάνω όροι θεωρούνται συνώνυμοι της

διαδικτυακής μάθησης, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλοι για την περιγραφή της ίδιας κατάστασης (Singh & Thurman, 2019).

1.1.3 Ηλεκτρονική μάθηση

Το «e-learning» χρησιμοποιείται από πολλούς συγγραφείς ως ανάλογο της διαδικτυακής μάθησης, επειδή το διαδίκτυο έχει γίνει η βασική μορφή ηλεκτρονικής διανομής πληροφοριών. Ωστόσο, το «e-learning» αποτελεί ευρύτερο όρο και η διαδικτυακή μάθηση είναι μέρος του. Το «e-learning» προέρχεται από τον όρο «ηλεκτρονική μάθηση» (electronic learning) και είναι όρος ομπρέλα που περιλαμβάνει όχι μόνο το διαδίκτυο αλλά και CD-ROMs, DVDs ή άλλα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας (Gunawardhana, 2020; Scagnoli, 2009). Ο υπολογιστής δεν είναι αναγκαίο να αποτελεί το κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής δραστηριότητας, ωστόσο, ο υπολογιστής και το διαδίκτυο κατέχουν σημαντικό ρόλο στις δραστηριότητες μάθησης (Tsai & Machado, 2002).

Έτσι λοιπόν, το e-learning χωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες, το e-learning βασισμένο στον υπολογιστή (computer-based e-learning) και το e-learning βασισμένο στο διαδίκτυο (internet-based e-learning). Στην πρώτη περίπτωση γίνεται χρήση συσκευών και λογισμικού για δύο σκοπούς. Ο πρώτος είναι διδασκαλία διαχειριζόμενη από υπολογιστή (computer-managed instruction), όπου οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται για αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που θα συμβάλλουν στη διαχείριση της εκπαίδευσης. Ο δεύτερος είναι η μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή (computer assisted learning). Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας, παρέχοντας διαδραστικό λογισμικό ως υποστηρικτικό εργαλείο μέσα σε μία τάξη ή εργαλείο αυτό-μάθησης εκτός τάξης. Το e-learning βασισμένο στο διαδίκτυο είναι μία επιπλέον εξέλιξη της μάθησης βασισμένη στον υπολογιστή, που καθιστά το περιεχόμενο διαθέσιμο στο διαδίκτυο (Arkorful, 2014).

Στην περιγραφή του όρου έχει προστεθεί το κονστρουκτιβιστικό θεωρητικό μοντέλο ως πλαίσιο, περιγράφοντας το e-learning ως μετάλλαξη των εμπειριών του ατόμου σε γνώση του ατόμου μέσα από τη διαδικασία κατασκευής της γνώσης (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011).

Οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής είναι η γενέτειρα της ηλεκτρονικής μάθησης. Μετά το 1998, η ηλεκτρονική εκπαίδευση εξαπλώθηκε παγκοσμίως και επεκτάθηκε γρήγορα από τη Βόρεια Αμερική και την Ευρώπη στην Ασία (Cidral et al., 2018).

Η τεχνολογία και η παιδαγωγική είναι αναπόσπαστα συστατικά της ηλεκτρονικής μάθησης (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Επομένως, είναι αναγκαία μία επανάσταση που θα μετατρέψει τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε έξυπνα περιβάλλοντα μάθησης. Τα έξυπνα περιβάλλοντα μάθησης υπερβαίνουν την απλή εφαρμογή της τεχνολογίας. Προωθούν τη σύνδεση τεχνολογίας και παιδαγωγικής, δημιουργώντας ένα νέο περιβάλλον στο οποίο συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kinshuk, Chen, Cheng, & Chew, 2016).

Η υποδομή του e-learning περιλαμβάνει 5 βασικές λειτουργίες (Markus, 2008):

- Μάθηση: δημιουργία γνώσης στον εγκέφαλο και ανάκληση μαθημάτων.
- Υποστήριξη και καθοδήγηση πληροφοριών: η λειτουργία αυτή επικεντρώνεται στη δημιουργία εξωτερικών πόρων, ενώ η μάθηση κατευθύνεται στην ενίσχυση της ατομικής ικανότητας.
- Αλληλεπίδραση και συνεργασία: οι τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν για ενασχόληση, διέγερση και ανάμειξη των μαθητών/τριών.
- Καθοδήγηση και παρακολούθηση: οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν καλύτερη καθοδήγηση, αξιολόγηση, παρακολούθηση και πληροφόρηση. Η διαχείριση της μάθησης καθοδηγεί τα άτομα προς βασικές δεξιότητες και προσόντα που θα ικανοποιούν τις ανάγκες τους.

Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του e-learning είναι τα εξής (Afifi & Alamri, 2014; Casarotti, Filliponi, Pieti & Sartori, 2002; Markus, 2008):

- Οι υπηρεσίες μάθησης αξιοποιούν μαθητοκεντρική προσέγγιση και περιλαμβάνουν ποικιλία μεθόδων παράδοσης και πολλαπλούς τρόπους μάθησης.
- Μειώνει το κόστος και τον χρόνο παραγωγής του τελικού προϊόντος.
- Ο ρυθμός της μάθησης ρυθμίζεται από τον/τη μαθητή/τρια.
- Η πρόσβαση είναι κατά βούληση (on-demand) και το υλικό διαθέσιμο κάθε στιγμή, χωρίς να απαιτείται φυσική παρουσία.
- Προωθεί την αλληλεπίδραση και συνεργασία των μαθητών/τριών μέσω της χρήσης τεχνολογιών και διαδικτυακού περιβάλλοντος.
- Η μάθηση, η εκπαίδευση και η εξάσκηση σε νέες τεχνολογίες και μεθόδους αυξάνουν την αποδοτικότητα.
- Τα γεωγραφικά εμπόδια εξαλείφονται και οι δυνατότητες παρέχονται σε παγκόσμιο επίπεδο.

1.1.4 Ανοιχτή μάθηση

Η ανοιχτή μάθηση (open learning), ανήκει στην κατηγορία της διαδικτυακής μάθησης. Διαφέρει από την ανοιχτή εκπαίδευση (open education) στο γεγονός ότι η τελευταία περιλαμβάνει κυρίως περιεχόμενο, ενώ η ανοιχτή μάθηση περιλαμβάνει τόσο περιεχόμενο όσο και εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως ειδικά διαμορφωμένο διαδικτυακό υλικό, υποστήριξη του/της μαθητή/τριας και αξιολόγηση. Η ανοιχτή εκπαίδευση ουσιαστικά αποτελεί ένα στόχο ή μία εκπαιδευτική πολιτική, με βασικό χαρακτηριστικό την απομάκρυνση των εμποδίων στη μάθηση. Με άλλα λόγια, δεν απαιτεί προηγούμενα προσόντα, δεν υπάρχει διάκριση φύλου, ηλικίας ή θρησκείας, είναι οικονομικά προσιτή σε όλους, ακόμα και σε άτομα με αναπηρία (Bates, 2019). Περιλαμβάνει τις εξής μορφές:

- Εκπαίδευση για όλους: δωρεάν ή ελάχιστου κόστους σχολεία, κολλέγια ή πανεπιστήμια, διαθέσιμα σε όλους, τα οποία χρηματοδοτούνται ως επί το πλείστον από το κράτος.

- Ανοιχτή πρόσβαση σε προγράμματα, τα οποία οδηγούν σε αναγνωρισμένα προσόντα και προσφέρονται από ανοιχτά εθνικά πανεπιστήμια.
- Ανοιχτή πρόσβαση σε μαθήματα ή προγράμματα, τα οποία δεν προσφέρουν επίσημη πιστοποίηση, αν και είναι δυνατή η παραλαβή πιστοποιητικού επιτυχημένης ολοκλήρωσης.
- Ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν δωρεάν.
- Ανοιχτά βιβλία-εγχειρίδια, διαθέσιμα στους/στις μαθητές/τριες διαδικτυακά δωρεάν.
- Ανοιχτή έρευνα, όπου μελέτες παρέχονται δωρεάν διαδικτυακά για ελεύθερη λήψη.
- Ανοιχτά δεδομένα, δηλαδή δεδομένα, τα οποία είναι διαθέσιμα σε οποιονδήποτε για χρήση και εκ νέου διανομή.

1.1.5 Επιπλέον ορισμοί

Η μάθηση βασισμένη στις τεχνολογίες (technology-based learning) περιλαμβάνει αντίστοιχα κάθε μορφής τεχνολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση και τη μάθηση (Scagnoli, 2009).

Η μάθηση βασισμένη στο δίκτυο (web-based learning) χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικό περιεχόμενο που προσφέρεται μέσω περιηγητή δικτύου (Web browser) και η περιήγηση είναι το βασικό στοιχείο αυτού του είδους μάθησης (Tsai & Machado, 2002).

Η μικτή μάθηση (mixed ή blended learning) είναι μία πιο ολιστική προσέγγιση, η οποία εφαρμόζει ένα συνδυασμό παραδοσιακής μάθησης και e-learning (Markus, 2008).

Η ενισχυμένη μάθηση αναφέρεται στη χρήση του δικτύου από τους/τις μαθητές/τριες για τη λήψη των εργασιών τους και στη χρήση διαφορετικών πηγών πληροφόρησης που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τα θέματα που μαθαίνουν (Afifi & Alamri, 2014).

Η διαδικτυακή μάθηση χρησιμοποιείται σε πολλές περιπτώσεις και ως συνώνυμο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς η πλειοψηφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιείται σήμερα διαδικτυακά (Singh & Thurman, 2019). Ορισμένοι συγγραφείς μάλιστα θεωρούν τη διαδικτυακή μάθηση ως τη νεότερη έκδοση ή τη βελτιωμένη έκδοση της εξ αποστάσεως μάθησης (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Ωστόσο, η διαδικτυακή μάθηση έχει στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση μέσα στην τάξη (Scagnoli, 2009).

Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται και ο όρος «διαδικτυακή εκπαίδευση» σε πλήρη κλίμακα (full-scale online education). Είναι υποκατηγορία-εξέλιξη της διαδικτυακής εκπαίδευσης με τα εξής χαρακτηριστικά (Sener, 2010):

- Χρήση διαδικτυακών τεχνολογιών για εκπαίδευση και μάθηση σε καθημερινή βάση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας.
- Αξιοποίηση τουλάχιστον ενός διαδικτυακού μαθήματος στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους σε μαθητές/τριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Οι μαθητές/τριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα κάνουν τουλάχιστον ένα διαδικτυακό μάθημα κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους καριέρας σε ποσοστό (70-80%).
- Τα διαδικτυακά μαθήματα θα αποτελούν τουλάχιστον το 20% της συνολικής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνολικά, η έλλειψη συνοχής στην ορολογία αναπόφευκτα επηρεάζει τους ερευνητές και τους σχεδιαστές των αντίστοιχων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Η πλήρης εξοικείωση με κάθε όρο και έννοια και με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε όρου είναι απαραίτητη για την καθιέρωση επαρκών προδιαγραφών, την αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών, την επιλογή της καλύτερης λύσης και την προώθηση αποτελεσματικών πρακτικών μάθησης (Tsai & Machado, 2002).

1.2 Οι θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Θεωρητικοί, όπως ο Holmberg και ο Keegan διερεύνησαν τι είναι αυτό που κάνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφορετική από την παραδοσιακή εκπαίδευση. Αρχικά, εκείνοι ως πρωτοπόροι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθόρισαν τον/την εξ αποστάσεως μαθητή/τρια ως αυτόν/ή που είναι φυσικά διαχωρισμένος/η από τον/τη δάσκαλο/α, έχει προγραμματισμένη και καθοδηγούμενη μαθησιακή εμπειρία και συμμετέχει σε μια δομημένη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που είναι διαφορετική από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας στην τάξη. Προκειμένου να δικαιολογηθεί η σημασία αυτού του μη παραδοσιακού είδους εκπαίδευσης, οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να καθορίσουν τα σημαντικά και μοναδικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (McIsaac & Gunawardena, 1996).

Ο Keegan (1986) προσδιορίζει τρεις ιστορικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη μιας θεωρίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι θεωρίες της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας από τις δεκαετίες του 1960 και 1970, που υποστηρίζονται από τους Wedemeyer και Moore, αντικατοπτρίζουν το ουσιαστικό συστατικό της ανεξαρτησίας του/της μαθητή/τριας. Το έργο του Otto Peter σε μια θεωρία της εκβιομηχάνισης στη δεκαετία του 1960 αντικατοπτρίζει την προσπάθεια να θεωρηθεί ο τομέας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως μια βιομηχανική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Η τρίτη προσέγγιση ενσωματώνει θεωρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας που διατυπώθηκαν από τον Bääth και άλλους ερευνητές.

Θεωρία της ανεξάρτητης μάθησης (Charles Wedemeyer)

Πιο αναλυτικά, ο πρωτοπόρος και καινοτόμος καθηγητής Charles Wedemeyer του Πανεπιστημίου του Wisconsin-Madison, είχε ως πρωταρχικό όραμα να αναπτύξει μια συστημική προσέγγιση στον αναδυόμενο τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως έναν τρόπο αντιμετώπισης του χάσματος ευκαιριών που υπάρχει για τους/τις μη παραδοσιακούς/ές ενήλικες μαθητές/τριες, ή όπως τους ανέφερε, «μαθητές της πίσω πόρτας». Θεωρεί ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης πρέπει να δίνουν έμφαση στη μαθητοκεντρική μάθηση (Diehl, 2012). Ο/Η μαθητής/τρια και η αλληλεπίδρασή του/της με τους άλλους πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό

είναι και ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Saba, 2003).

Ο ίδιος υποστηρίζει την ανεξάρτητη μάθηση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες εκτελούν τα καθήκοντά τους και αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους ευρισκόμενοι σε απόσταση ο ένας από τον άλλον και επικοινωνώντας μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Έτσι, οι μαθητές/τριες δεν περιορίζονται σε ακατάλληλες τάξεις, τους παρέχονται ευκαιρίες να συνεχίσουν να μαθαίνουν στο δικό τους περιβάλλον και να αναπτύσσουν την ικανότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Diehl, 2012).

Επίσης, τα προγράμματα της ανεξάρτητης μάθησης προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες διάφορους βαθμούς ελευθερίας στον αυτοπροσδιορισμό των στόχων και των δραστηριοτήτων, καθώς και στην έναρξη, διακοπή και τον ρυθμό των εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης που πραγματοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό για τη διευκόλυνση των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να διδαχθούν τις αξίες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνουν ανεξάρτητοι στη μάθηση, έτσι ώστε να μπορούν να συνεχίσουν τη δια βίου μάθηση οποιαδήποτε στιγμή στη ζωής τους. Ο/Η μαθητής/τρια πρέπει να είναι ελεύθερος να αποφασίζει ο ίδιος για τον χρόνο και τον τρόπο της μελέτης του (Diehl, 2012). Αναγνώρισε έτσι την αναγκαιότητα του/της μαθητή/τριας να αναλάβει μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθηση, απαλλάσσοντας τον εκπαιδευτικό από τα καθήκοντα «φύλαξης» της διδασκαλίας (Saba, 2003).

Επισημαίνει ότι κύρια στοιχεία των ανεξάρτητων σπουδών είναι η αυξημένη ευθύνη του εκπαιδευόμενου, η ευρεία διαθεσιμότητα της διδασκαλίας, το αποτελεσματικό μείγμα εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών, η προσαρμογή στις ατομικές διαφοροποιήσεις και η ύπαρξη μεγάλης ποικιλίας στο πότε γίνεται η έναρξη, η πραγματοποίηση και η λήξη μίας μαθησιακής διαδικασίας (Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014; McIsaac & Gunawardena, 1996).

Θεωρία της καθοδηγούμενης διδακτικής συνομιλίας (Börje Holmberg)

Παρόμοια προσέγγιση διατυπώνει και ο καθηγητής και θεωρητικός Börje Holmberg, ο οποίος θέτει, αντίστοιχα με τον Wedemeyer, ως επίκεντρο της

μάθησης τον/την ίδιο/α τον/την μαθητή/τρια. Επισημαίνει ότι η πραγματική μάθηση είναι κυρίως μία ατομική δραστηριότητα, η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσω της διαδικασίας της εσωτερίκευσης. Εστιάζει στον/στην μαθητή/τρια και στην ευθύνη που έχει εκείνος/η απέναντι στη μάθηση (Saba, 2003). Η προσέγγιση του Holmberg για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στην πολύ γενική παρατήρηση ότι τα προσωπικά συναισθήματα, οι προσωπικές σχέσεις και η ενσυναίσθηση μεταξύ μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κινήτρων για μάθηση και τείνουν να βελτιώνουν τα αποτελέσματα της μάθησης (Diehl, 2012). Ακόμη, αποκάλεσε τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας «*καθοδηγούμενη διδακτική συνομιλία*», δίνοντας έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μίας προσωπικής σχέσης μεταξύ του/της μαθητή/τριας και του εκπαιδευτικού (Saba, 2003).

Συνοψίζοντας τα πιο σημαντικά στοιχεία της θεωρίας του Holmberg:

- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξυπηρετεί κυρίως μεμονωμένους/νες μαθητές/τριες που δεν μπορούν ή δε θέλουν να κάνουν χρήση της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας (δηλαδή, συνήθως εργαζόμενοι ενήλικες που επιθυμούν να μορφωθούν περαιτέρω για προσωπική εξέλιξη ή επειδή είναι αναγκαίο για την επαγγελματική τους κατάρτιση).
- Κεντρικές στη μάθηση και τη διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι οι προσωπικές σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών, η ευχαρίστηση από τη μελέτη και η ενσυναίσθηση μεταξύ των μαθητών/τριών και εκείνων που εκπροσωπούν τον υποστηρικτικό οργανισμό. Τα συναισθήματα της ενσυναίσθησης και του ανήκειν προάγουν το κίνητρο των μαθητών/τριών να μάθουν και επηρεάζουν ευνοϊκά τη μάθηση.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθοδηγείται και υποστηρίζεται με μη συνεχή μέσα, κυρίως προπαρασκευασμένο υλικό μαθημάτων και διαμεσολαβούμενη επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών και υποστηρικτικής οργάνωσης (σχολείο, πανεπιστήμιο κ.λπ.) για την ανάπτυξη των μαθημάτων, την αλληλεπίδραση μαθητή/τριας-

δασκάλου/ας, τη συμβουλευτική και τη διαχείριση της διδασκαλίας. Έχει αφενός ένα στοιχείο εκβιομηχάνισης με καταμερισμό εργασίας, χρήση μηχανικών συσκευών, ηλεκτρονική επεξεργασία δεδομένων και μαζική επικοινωνία, και αφετέρου, εξυπηρετεί την εξατομίκευση και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών μέσω αλληλεπίδραση μέσω ταχυδρομείου, email, τηλεφώνου κ.λ.π..

- Η κοινωνία επωφελείται από την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γιατί, αφενός, παρέχονται ευκαιρίες ελεύθερων σπουδών για μεμονωμένους/νες μαθητές/τριες και αφετέρου, επαγγελματικής κατάρτισης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα μέσο για την επαναλαμβανόμενη και δια βίου μάθηση, για δωρεάν πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης και ισότητα.
- Όλη η μάθηση αφορά στην απόκτηση γνωστικών γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει αποτελεσματικά συναισθηματική και ψυχοκινητική μάθηση. Επιπλέον, μπορεί να εμπνεύσει μεταγνωστικές προσεγγίσεις.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ανοιχτή στον συμπεριφοριστικό, γνωστικό και εποικοδομητιστικό τρόπο μάθησης.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί και να πραγματοποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριες να ενθαρρύνονται να αναζητούν, να επικρίνουν και να εντοπίζουν τις δικές τους θέσεις (Holmberg, 2003; Holmberg, 1997).

Βασικά στοιχεία αυτής της θεωρίας είναι ο διαχωρισμός του εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας και ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο διαχωρισμός μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας είναι θεμελιώδης για τη διαφοροποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τις υπόλοιπες μορφές μάθησης. Η δομή του εκπαιδευτικού υλικού και η σύνδεση αυτών των μαθησιακών υλικών με την αποτελεσματική μάθηση από τους/τις μαθητές/τριες μέσω ενός εκπαιδευτικού οργανισμού διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την ιδιωτική μελέτη, τη μάθηση από ενδιαφέροντα βιβλία ή πολιτιστικά τηλεοπτικά προγράμματα (Keegan, 1980).

Η θεωρία του βιομηχανικού μοντέλου (Otto Peters)

Ο Otto Peters είναι γνωστός για τη θεωρία που περιγράφει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης. Παρόλο που δεν παραβλέπει την κεντρική θέση του/της μαθητή/τριας, επικεντρώνεται, ωστόσο, σε δομικά ζητήματα (π.χ. βιομηχανοποίηση) και πώς αυτά τα ζητήματα μπορεί να επηρεάσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Saba, 2003).

Χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ότι η εξ αποστάσεως μελέτη είναι μια εξορθολογισμένη μέθοδος παροχής γνώσης, που περιλαμβάνει τον καταμερισμό της εργασίας και η οποία, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των αρχών της βιομηχανικής οργάνωσης καθώς και της εκτεταμένης χρήσης της τεχνολογίας προς διευκόλυνση έτσι της αναπαραγωγής αντικειμενικής διδακτικής δραστηριότητας σε οποιονδήποτε αριθμό μαθητών/τριών, επιτρέπει σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών να συμμετέχουν σε πανεπιστημιακές σπουδές ταυτόχρονα, ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας και απασχόλησής τους (Birochi & Pozzebon, 2011; McIsaac & Gunawardena, 2004; Saba, 2003).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, ο Peters εξέτασε τα εκπαιδευτικά συστήματα αλληλογραφίας και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σε μια μεταβιομηχανική κοινωνία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενσωμάτωσε τη διδασκαλία ως «αντικειμενοποιημένη διαδικασία» που περιλαμβάνει επαγγελματικό σχεδιασμό και προετοιμασία, τυποποίηση, μηχανοποίηση, αυτοματοποίηση, ψηφιοποίηση, εξορθολογισμό, καταμερισμό εργασίας, μαζική παραγωγή, επαναληψιμότητα και συγκεντρωτισμό. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η αλλαγή της ίδιας της φύσης της γνώσης είναι προϊόν και συνέπεια της βιομηχανοποιημένης μάθησης και το επίκεντρο της θεωρίας του είναι αυτές οι ριζικές αλλαγές, που δεν είχαν ξαναγίνει ποτέ (Diehl, 2012).

Αργότερα αναγνώρισε την εμφάνιση μιας μεταμοντέρνας εποχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επεκτείνοντας τον ορισμό του στη μεταβιομηχανική και μεταμοντέρνα εποχή, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως ένα πολύπλοκο, ιεραρχικό, μη γραμμικό, δυναμικό, αυτοοργανωμένο και σκόπιμο σύστημα μάθησης και διδασκαλίας (Saba, 2003).

Επιπλέον, ο Peters συνέβαλε σημαντικά στη θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναγνωρίζοντας και επεξηγώντας τη βιομηχανοποίηση της εκπαίδευσης - τη χρήση της τεχνολογίας για την προσέγγιση ενός μαζικού κοινού. Η εκβιομηχάνιση αποτελεί χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εδώ και πολλά χρόνια (Keegan, 1980;Saba, 2003). Στο βαθμό που η εκπαίδευση αλληλογραφίας στηρίζεται στη μαζική παραγωγή υλικού διδασκαλίας και περιλαμβάνει καταμερισμό εργασίας, είναι βιομηχανική επιχείρηση. Τα μαθήματα, όπως αρχικά σχεδιάστηκαν από το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, είναι ένα άλλο παράδειγμα του καταμερισμού της εργασίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Saba, 2003).

Η θεωρία της συναλλακτικής απόστασης (Michael Moore)

Η θεωρία του Moore για τη «συναλλακτική ή διαδραστική απόσταση», η οποία έγινε γνωστή από το 1986, συνδυάζει τόσο την οπτική του Peter's για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα πολύ δομημένο μηχανικό σύστημα όσο και την προοπτική του Wedemeyer για μια πιο αλληλεπιδραστική σχέση με τον εκπαιδευτικό. Ενσωματώνει τη δομή της βιομηχανικής προσέγγισης με την αλληλεπίδραση της συναλλακτικής προσέγγισης. Η κύρια συμβολή της θεωρίας της «συναλλακτικής απόστασης» είναι ότι όρισε την απόσταση όχι ως γεωγραφικό φαινόμενο αλλά ως παιδαγωγικό φαινόμενο. Με άλλα λόγια, υποστήριξε ότι η απόσταση μεταξύ μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού είναι όχι μόνο γεωγραφική, αλλά και ψυχολογική και εκπαιδευτική (Mclsaac & Gunawardena, 2004;Moore, 1997;Saba, 2003).

Η έννοια της «συναλλακτικής απόστασης» του Moore περιλαμβάνει την απόσταση, η οποία, ισχυρίζεται ότι υπάρχει σε όλες τις εκπαιδευτικές σχέσεις. Αυτή η απόσταση καθορίζεται από το μέγεθος του διαλόγου που λαμβάνει χώρα μεταξύ του/της μαθητή/τριας και του εκπαιδευτικού και από το μέγεθος της δομής που υπάρχει στο σχεδιασμό του μαθήματος. Μεγαλύτερη απόσταση συναλλαγών συμβαίνει όταν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει περισσότερη δομή και λιγότερο διάλογο μαθητή/τριας-δασκάλου/ας, όπως μπορεί να βρεθεί σε μερικά παραδοσιακά μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Mclsaac & Gunawardena, 2004;Saba, 2003).

Ο Moore αναγνωρίζει ότι ακόμη και πρόσωπο με πρόσωπο διδακτικά περιβάλλοντα έχουν μεγάλη απόσταση συναλλαγών, όπως μια τάξη 100 μαθητών/τριών που προσφέρεται σε μια μεγάλη αίθουσα διδασκαλίας, όπου υπάρχει μικρή ή καθόλου ευκαιρία για τον/την κάθε μαθητή/τρια να αλληλοεπιδρά άμεσα με τον εκπαιδευτικό. Η εκπαίδευση προσφέρει μια συνέχεια συναλλαγών από λιγότερο μακρινές, όπου υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και λιγότερη δομή, έως πιο μακρινές όπου μπορεί να υπάρχει λιγότερη αλληλεπίδραση και περισσότερη δομή (Birochi & Pozzebon, 2011; McIsaac & Gunawardena, 2004; Saba, 2003).

Η θεωρία του Moore για τη «συναλλακτική απόσταση» λαμβάνει υπόψη την αυτονομία του/της μαθητή/τριας, η οποία είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό, σε διάφορους βαθμούς. Η ικανότητα και η επιθυμία του/της μαθητή/τριας να καθορίσει την πορεία της δικής του μάθησης, η οποία μπορεί να ονομαστεί «αυτονομία» του/της μαθητή/τριας συνεπάγεται αντίστοιχη μείωση του βαθμού ελέγχου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία. Ο Moore ταξινομεί τα προγράμματα ανάλογα με τον βαθμό αυτονομίας που προσφέρουν στον/στη μαθητή/τρια σε τρεις τομείς: σχεδιασμός, εφαρμογή – υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ο υψηλότερος βαθμός αυτονομίας βρίσκεται στα προγράμματα που επιτρέπουν στον/στη μαθητή/τρια να συμμετάσχει και στις τρεις πτυχές της διδασκαλίας. Ο χαμηλότερος βαθμός αυτονομίας προσφέρεται από εκείνα τα προγράμματα στα οποία η διδασκαλία σχεδιάζεται, υλοποιείται και αξιολογείται εξ ολοκλήρου σύμφωνα με τις επιταγές του σχεδιαστή ή των εκπαιδευτικών μαθημάτων ή/και εκπαιδευτικών (Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014; McIsaac & Gunawardena, 2004; Moore, 1997; Moore, 2018).

Η θεωρία της «συναλλακτικής απόστασης» θολώνει τις διαφορές μεταξύ συμβατικών και εξ αποστάσεως προγραμμάτων λόγω της ποικιλίας των συναλλαγών που συμβαίνουν μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και στις δύο περιπτώσεις. Έτσι, η απόσταση δεν καθορίζεται από τη γεωγραφία αλλά από τη σχέση μεταξύ διαλόγου και δομής με την αυτονομία των μαθητών/τριών που λαμβάνεται υπόψη σε διάφορους βαθμούς (McIsaac & Gunawardena, 2004; Moore, 1997). Συγκεκριμένα, ο διάλογος αναφέρεται

στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας, όπου επικρατεί διάθεση συνεργασίας, κατανόησης και επιτυγχάνεται η επίλυση των προβλημάτων του/της μαθητή/τριας. Η δομή αφορά στην ευελιξία ή την ακαμψία που υπάρχει σε ένα μάθημα αναφορικά με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων, τις αξιοποιήσιμες διδακτικές στρατηγικές, τις διαδικασίες αξιολόγησης και την κάλυψη των αναγκών του/της κάθε μαθητή/τριας. Η αυτονομία σχετίζεται με τον βαθμό που ο/η μαθητής/τρια ασκεί έλεγχο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Μαυροειδής, Γκίόσος & Κουτσούμπα, 2014; Moore, 1997).

Αξίζει, επίσης, να εξερευνήσουμε άλλους τύπους απόστασης που υπάρχουν σε μια εκπαιδευτική συναλλαγή που συμβάλλει στην απόσταση κατανόησης και αντίληψης. Αυτές οι αποστάσεις μπορούν να περιγραφούν ως διανοητική απόσταση (δηλ. το επίπεδο γνώσης ως προαπαιτούμενο μάθησης) κοινωνική απόσταση (συγγένεια, εγγύτητα, υποστήριξη) και πολιτιστική απόσταση (γλώσσα, τάξη, εθνότητα, ηλικία, φύλο και θρησκεία) (McIsaac & Gunawardena, 2004).

Η χρήση ολοκληρωμένων συστημάτων τηλεπικοινωνιών μπορεί να επιτρέψει την πραγματοποίηση μεγαλύτερης ποικιλίας συναλλαγών. Βελτιώνοντας, έτσι, τον διάλογο, ελαχιστοποιείται η απόσταση των συναλλαγών (McIsaac & Gunawardena, 2004).

Ο Moore συζητά τρεις τύπους αλληλεπίδρασης που είναι απαραίτητοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η αλληλεπίδραση μαθητή/τριας - εκπαιδευτικού είναι εκείνο το συστατικό του μοντέλου του που παρέχει κίνητρα, ανατροφοδότηση και διάλογο μεταξύ δασκάλου και μαθητή/τριας. Η αλληλεπίδραση μαθητή/τριας - περιεχομένου είναι η μέθοδος με την οποία οι μαθητές/τριες λαμβάνουν πνευματικές πληροφορίες από το υλικό. Η αλληλεπίδραση μαθητή/τριας - μαθητή/τριας είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και διαλόγου που συμβαίνουν μεταξύ των μαθητών/τριών σχετικά με το μάθημα, είτε αυτό συμβαίνει με δομημένο ή μη δομημένο τρόπο. Η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι θεμελιώδους σημασίας για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και των παραδοσιακών (Anderson, 2003; Moore, 1989).

Αμφίδρομη επικοινωνία (John Bääth)

Ο Bääth δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη αμφίδρομη επικοινωνία στην εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας και κατ' επέκταση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θέτοντάς τη ως το κυριότερο χαρακτηριστικό της (Bääth, 1982;Keegan, 1986).

Ένα μέρος της έρευνάς του είχε ως στόχο να συσχετίσει τη σύγχρονη έρευνα στην εκπαίδευση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εξέτασε την εφαρμογή των μοντέλων των Skinner, Rothkopf, Ausubel, Egan, Bruner, Rogers και ο Gagné στην εκπαίδευση αλληλογραφίας, την οποία θεωρεί ως υποσύνολο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Θέλησε να αναδείξει τις λειτουργίες της αμφίδρομης επικοινωνίας στην εκπαίδευση αλληλογραφίας υπό το φως καθενός από αυτά τα μοντέλα διδασκαλίας. Κατέληξε, έτσι, στο συμπέρασμα ότι τα μοντέλα που είχαν αυστηρότερο έλεγχο της μάθησης και σταθερούς στόχους τείνουν να δίνουν, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μεγαλύτερη έμφαση στο διδακτικό υλικό παρά στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ μαθητή/τριας και δασκάλου/ας. Αντίθετα, τα μοντέλα με λιγότερο έλεγχο της μάθησης και σταθερούς στόχους τείνουν να κάνουν την ταυτόχρονη επικοινωνία μεταξύ μαθητή/τριας και δασκάλου/ας πιο επιθυμητή (Keegan, 1986).

Η προσωπική του εμπειρία και η έρευνά του τον οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η αμφίδρομη επικοινωνία είναι βασικό χαρακτηριστικό στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, τόνισε τη σημασία του δασκάλου σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως. Υπέδειξε ότι υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι εξ αποστάσεως μαθητές/τριες χρειάζονται ειδική βοήθεια με την έναρξη των σπουδών τους και ότι χρειάζονται βοήθεια ιδίως για να προωθήσουν τα κίνητρα των σπουδών τους (Bääth, 1982;Keegan, 1986).

Η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή/τριας (D. R. Garrison & D. Shale)

Οι Garrison και Shale (1987) περιλαμβάνουν στα βασικά τους κριτήρια για τη διαμόρφωση μιας θεωρίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα στοιχεία της μη συνεχούς επικοινωνίας, την αμφίδρομη διαδραστική επικοινωνία και τη χρήση της τεχνολογίας για τη διαμεσολάβηση της απαραίτητης αμφίδρομης επικοινωνίας.

Η επανένταξη των διδακτικών πράξεων (Desmond Keegan)

Ο Keegan αναπτύσσει τον δικό του ορισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδυάζοντας στοιχεία από τους προηγούμενους ορισμούς. Θέτει ως στόχο του δασκάλου την επανένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των διδακτικών στοιχείων που περιορίζονται λόγω της απόστασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από:

- έναν σχεδόν μόνιμο διαχωρισμό εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό είναι που τη διαχωρίζει από τη συμβατική -πρόσωπο με πρόσωπο - εκπαίδευση.
- την επίδραση που ασκεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο στο σχεδιασμό και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού όσο και στην παροχή υπηρεσιών υποστήριξης των μαθητών/τριών. Αυτό είναι που την ξεχωρίζει από τα προγράμματα ιδιωτικής μελέτης και της αυτοδιδασκαλίας.
- τη χρήση τεχνικών μέσων (έντυπα, ήχο, βίντεο ή υπολογιστή) για να ενώσουν τον εκπαιδευτικό και τον/τη μαθητή/τρια και να μεταφέρουν το περιεχόμενο του μαθήματος.
- την παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας ώστε ο/η μαθητής/τρια να επωφεληθεί ή ακόμα και να ξεκινήσει έναν διάλογο. Αυτό είναι που τη διαχωρίζει από άλλες χρήσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.
- τη σχεδόν μόνιμη απουσία της μαθησιακής ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε οι άνθρωποι να διδάσκονται συνήθως ως άτομα και όχι σε ομάδες, με δυνατότητα περιστασιακών συναντήσεων τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικοποιητικούς σκοπούς (Casey, 2008; Holmberg, 2003; Garrison & Shale, 1987).

Προς τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, αρχές 21^{ου}, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει εισέλθει στη μεταμοντέρνα φάση ανάπτυξής της. Ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση κοινωνικών ψηφιακών δικτύων και λογισμικών (blog, wiki, twitter, MySpace, YouTube, κ.λπ.) και την ταχεία ανάπτυξη των σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας (Web 2.0, Mobile, Wi-Fi, κ.λπ.) οι ορισμοί

αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύουν την άμεση σύνδεσή της με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα και κυρίως με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η χρήση του διαδικτύου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων από απόσταση, διαμορφώνοντας, έτσι, νέες καταστάσεις και συνθήκες στην εκπαίδευση (Kang & Gyorke, 2008; Τζιφόπουλος, 2015).

Πλέον οι μαθητές/τριες είναι εξουσιοδοτημένοι με περισσότερο έλεγχο για το τι θα μάθουν, πώς θα μάθουν, πότε θα μάθουν και πόσα θα μάθουν. Αυτή η μεγιστοποίηση του ελέγχου των μαθητών/τριών στις μαθησιακές τους δραστηριότητες οδηγεί στην ανάπτυξη μιας πιο σύγχρονης θεωρίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Kang & Gyorke, 2008).

1.2.1 Συστατικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σημαντικά συστατικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο έλεγχος, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η κοινωνική παρουσία, η πολυμορφικότητα και η ευελιξία.

Έλεγχος

Εστιάζοντας την προσοχή τους στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαίδευση από απόσταση, οι Garrison και Baynton (1987) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για να εξηγήσουν την έννοια του «ελέγχου» σε μια εκπαιδευτική συναλλαγή. Ο έλεγχος ορίστηκε ως η ευκαιρία και η ικανότητα επιρροής στην εκπαιδευτική συναλλαγή και αποσκοπούσε στην ανάπτυξη μιας πιο ολοκληρωμένης άποψης για την ανεξαρτησία, ένα βασικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι Garrison και Baynton (1987) υποστήριξαν ότι η έννοια της ανεξαρτησίας, από μόνη της, δε λαμβάνει υπόψη ούτε αντιμετωπίζει επαρκώς την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδραστικών μεταβλητών που υπάρχουν στη διαδικασία επικοινωνίας που υφίσταται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πρότειναν την έννοια του ελέγχου, ώστε να συμπεριληφθούν πληρέστερα οι διαδραστικές πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ιδιαίτερα η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή/τριας και άλλων πόρων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, υπογράμμισαν ότι ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας προκύπτει από το συνδυασμό τριών βασικών διαστάσεων: την ανεξαρτησία ενός/μιας μαθητή/τριας (την ευκαιρία να κάνει επιλογές), την επάρκεια ή την ικανότητα του/της μαθητή/τριας (ικανότητα, δεξιότητα και κίνητρο) και την υποστήριξη (τόσο ανθρώπινοι όσο και μη ανθρώπινοι πόροι). Επεσήμαναν ότι η ανεξαρτησία πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με τις ικανότητες και την υποστήριξη και ότι εκείνη είναι η δυναμική ισορροπία μεταξύ αυτών των τριών συνιστωσών που επιτρέπει στον/στη μαθητή/τρια να αναπτύξει και να διατηρήσει τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, είναι άσκοπο να δοθεί στον/στη μαθητή/τρια ανεξαρτησία στην επιλογή μαθησιακών στόχων, δραστηριοτήτων και διαδικασιών αξιολόγησης, εάν ο/η μαθητής/τρια δεν έχει την ικανότητα ή την απαραίτητη υποστήριξη για να χρησιμοποιήσει αυτήν την ανεξαρτησία (Garrison & Baynton, 1987; Moore, 1990).

Αλληλεπίδραση

Η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματικότητα τόσο των προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και των παραδοσιακών. Εξετάζοντας τη διδακτική αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο Moore (1989) κάνει μια διάκριση μεταξύ τριών τύπων αλληλεπίδρασης: αλληλεπίδραση μαθητή/τριας – εκπαιδευτικού, αλληλεπίδραση μαθητή/τριας - περιεχομένου και αλληλεπίδραση μαθητή/τριας – μαθητή/τριας.

Αμφίδρομη επικοινωνία

Οι Garrison και Shale (1987) στον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τοποθετούν την αμφίδρομη επικοινωνία στον πυρήνα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, ανεξάρτητα από την απόσταση δασκάλου/ας και μαθητή/τριας.

Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον διαπιστώνεται ότι επηρεάζει τα κίνητρα, τις στάσεις, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστεί το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπου διαμεσολαβεί η διαδικασία επικοινωνίας και όπου δημιουργούνται κοινωνικά κλίματα που είναι πολύ διαφορετικά από τα

παραδοσιακά περιβάλλοντα. Μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη είναι ότι η τεχνολογία είναι πολιτισμικά ουδέτερη και μπορεί έτσι να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το περιεχόμενο της μάθησης να μεταφέρεται σε διαφορετικούς αποδέκτες χωρίς να έχει γίνει κάποια τροποποίηση και προσαρμογή πρώτα, λαμβάνοντας υπόψιν το κοινωνικό τους περιβάλλον και την κουλτούρα τους (McIsaac & Gunawardena, 2004).

Κοινωνική παρουσία

Ένας κοινωνικός παράγοντας που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η κοινωνική παρουσία. Η κοινωνική παρουσία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αισθάνεται «κοινωνικά παρών» σε μια κατάσταση μεσολάβησης ή ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο εκλαμβάνεται ως «πραγματικό πρόσωπο» στη διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Δύο βασικές έννοιες που σχετίζονται με την κοινωνική παρουσία είναι η «οικειότητα» και η «αμεσότητα» (McIsaac & Gunawardena, 2004).

Γίνεται σαφές ότι η κοινωνική παρουσία του μέσου επικοινωνίας συμβάλλει στο επίπεδο οικειότητας που εξαρτάται από παράγοντες, όπως η φυσική απόσταση, η επαφή με τα μάτια και το χαμόγελο. Έτσι, για παράδειγμα, η επικοινωνία μέσω τηλεόρασης προσφέρει μεγαλύτερη οικειότητα έναντι της επικοινωνίας μόνο μέσω ήχου, λόγω της δυνατότητάς της να μεταδίδει και μη λεκτικά στοιχεία, όπως η επαφή με τα μάτια και το χαμόγελο. Η αμεσότητα είναι ένα μέτρο της ψυχολογικής απόστασης, την οποία το άτομο, που επικοινωνεί, τοποθετεί μεταξύ του εαυτού του και του αντικειμένου της επικοινωνίας του. Η αμεσότητα, συνεπώς, ενισχύει την κοινωνική παρουσία (Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014; McIsaac & Gunawardena, 2004).

Πολυμορφικότητα

Οι τρόποι εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν ακολουθήσει κατά καιρούς διάφορα μοντέλα, υποδηλώνοντας, έτσι, ότι δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος λειτουργίας και εφαρμογής της. Εύλογα, διαπιστώνεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολυμορφική. Δε συγκαταλέγεται στη διά βίου μάθηση ούτε αναφέρεται ως κατάρτιση που απαιτεί περαιτέρω εξειδικευμένες ικανότητες ούτε ως εκπαιδευτική

τεχνολογία. Αναγνωρίζεται ως ένα αυτόνομο επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο, που διακρίνεται από ευέλικτη εφαρμογή στην εκπαίδευση με τη χρήση οποιουδήποτε μέσου μεταφοράς επικοινωνίας και πληροφορίας (Λιοναράκης, 2006).

Ακόμη, ο ίδιος υποστηρίζει ότι η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν αναφέρεται μόνο στη φυσική, γεωγραφική και χωρική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, αλλά περιβάλλεται και από ένα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, τονίζει ότι αναφέρεται στην εκπαίδευση, επομένως είναι αναγκαία η οριοθέτησή της και σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο (Λιοναράκης, 2006).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του/της μαθητή/τριας, προσφέροντάς του/της τη δυνατότητα να ενεργεί και να μαθαίνει μόνος/η του/της, καθώς και να προσδιορίζει ο/η ίδιος/α τον σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μάθησης, οδηγούμενος/η με αυτόν τον τρόπο στην αυτομάθηση (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010; Λιοναράκης, 2006).

Ευελιξία

Υπάρχουν πολλές τεχνολογίες που μπορούν να προσφέρουν μεγάλη ευελιξία στο πότε, πού και πώς θα υλοποιηθεί η διδασκαλία και θα επιτευχθεί η απόκτηση της γνώσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σήμερα ένας από τους ταχύτερα αναπτυσσόμενους τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς με τη μεσολάβηση της τεχνολογίας χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο. Η αποστολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνει μεγαλύτερη ευελιξία, είτε από άποψη πρόσβασης είτε από άποψη δομής και προγράμματος σπουδών (Bušelić, 2012; UNESCO, 2002). Οι διαθέσιμες μέθοδοι μάθησης που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίζονται σε δύο βασικές ομάδες: σύγχρονη και ασύγχρονη μάθηση. Ο όρος «σύγχρονη μάθηση» είναι ένας τρόπος διδασκαλίας κατά τον οποίο όλοι οι συμμετέχοντες είναι παρόντες την ίδια χρονική στιγμή. Μοιάζει με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη με τη διαφορά ότι οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε απόσταση. Επίσης, απαιτείται ένα χρονοδιάγραμμα για την οργάνωσή της. Το σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον

δομείται με τρόπο ώστε οι μαθητές/τριες να παρακολουθούν ζωντανά μαθήματα, να υπάρχουν αλληλεπιδράσεις σε πραγματικό χρόνο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και να παρέχεται η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης. Ακόμη, η «σύγχρονη μάθηση» προσφέρει πολλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Αντίθετα, η «ασύγχρονη μάθηση» είναι πιο ευέλικτη, διότι οι συμμετέχοντες αποκτούν πρόσβαση στο υλικό των μαθημάτων οποιαδήποτε χρονική στιγμή δύνανται και επιθυμούν. Οι μαθητές/τριες δεν απαιτείται να είναι συνδεδεμένοι ταυτόχρονα. Ωστόσο, δεν υπάρχει η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης. Οι δύο αυτές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά για τη διδασκαλία ενός μαθήματος (Bušelić, 2012; Casarotti et al., 2002; Dhawan, 2020).

1.2.2 Σχεδιασμός μαθήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών τεχνολογιών της απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τέσσερα βασικά βήματα: αξιολόγηση αναγκών, σκιαγράφηση εκπαιδευτικών στόχων και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, παροχή κατάρτισης και πρακτικής σε εκπαιδευτικούς και εφαρμογή του προγράμματος. Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρειάζεται ομάδες τεχνικής υποστήριξης που θα διασφαλίσουν ότι όλος ο εξοπλισμός λειτουργεί άρτια. Έτσι, το προσωπικό τεχνικής υποστήριξης, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται γι' αυτόν τον σκοπό. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω διαφορετικών τεχνολογιών. Η επιλογή της καταλληλότερης τεχνολογίας εξαρτάται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών/τριών, το υπάρχον υλικό και λογισμικό, καθώς και από τη γεωγραφική θέση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Bušelić, 2012).

Ένα καλά δομημένο μάθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να ακολουθεί ορισμένες αρχές. Αρχικά, βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της είναι η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ των μαθησιακών δραστηριοτήτων που πραγματοποιεί μόνος του ο/η μαθητής/τρια και εκείνων που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Keegan, 1986). Στη

συνέχεια, χρειάζεται να προσδιοριστούν οι μέθοδοι και οι στρατηγικές μάθησης που θα χρησιμοποιηθούν. Έπειτα, πρέπει να τεθούν οι διδακτικοί στόχοι. Σε αυτήν την περίπτωση, η τεχνολογία είναι απλώς ένα άλλο εργαλείο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, για να μεταδώσουν αποτελεσματικά το περιεχόμενο του μαθήματος και να αλληλοεπιδράσουν με τους/τις μαθητές/τριες. Αφού σκιαγραφηθούν οι σκοποί και οι στόχοι, μπορεί να σχεδιαστεί και το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί. Το υλικό πρέπει να είναι ακριβές, κατάλληλο και δομημένο με τέτοιον τρόπο ώστε να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες και να ελαχιστοποιηθούν οι περιορισμοί. Μετά, γίνεται ο σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, προσδιορίζονται τα χρονοδιαγράμματα, οι προθεσμίες και οι ανατροφοδοτήσεις που παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες και παρέχουν το πλαίσιο που χρειάζονται για να λειτουργήσουν σε ένα ευέλικτο περιβάλλον (Bušelić, 2012). Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν διαρκή πρόσβαση σε όλους τους σχετικούς διαδικτυακούς πόρους, όπως διευθύνσεις URL ιστοτόπων, διαδικτυακά περιοδικά, βιβλιοθήκες, αλλά και φόρουμ συζητήσεων (Gunawardhana, 2020). Ωστόσο, δύναται να ανακύψουν σημαντικά προβλήματα κατά τη διαδικασία υλοποίησής της. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν τροποποιούν τη διδασκαλία τους ούτως ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες μιας διαδικτυακής τάξης και συνεχίζουν να ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην τυπική τάξη. Ακόμη, ορισμένοι/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονται να αυτονομηθούν λόγω έλλειψης αυτοελέγχου και ικανότητας για αυτόνομη μάθηση χωρίς την παρουσία του δασκάλου/ας ή ενός γονέα (Afifi & Alamri, 2014; Zhou et al., 2020).

1.2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Πλεονεκτήματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία καινοτομία στην εκπαίδευση, ασκώντας θετικές επιδράσεις και πέραν του πεδίου της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η ανοιχτή και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παίζει ιδιαίτερα

καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας παγκόσμιας κοινωνίας γνώσης, προσφέροντας μια πληθώρα πλεονεκτημάτων (UNESCO, 2002).

Οι μέθοδοι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν τη δική τους παιδαγωγική αξία, οδηγώντας σε διαφορετικούς τρόπους απόκτησης και παραγωγής της γνώσης. Πιο ειδικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε ποικίλες πηγές εκμάθησης και κατάρτισης. Προσφέρει έναν πιο μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, νέους τρόπους αλληλεπίδρασης, αξιοποιεί ως υλικό τα πολυμέσα και προωθεί την ομαδική εργασία. Επιπλέον, παρέχει αυξημένες ευκαιρίες μάθησης και ενημέρωσης υψηλής ποιότητας και προσωπική ανέλιξη. Ακόμη, βελτιώνει την αποδοτικότητα κόστους των εκπαιδευτικών πόρων, υποστηρίζει την ποιότητα των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών, αναβαθμίζει τις δεξιότητες και την αποδοτικότητα των μαθητών/τριών. Ένα άλλο πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ευκολία της, επειδή πολλές από τις τεχνολογίες είναι εύκολα προσβάσιμες από το σπίτι. Πολλές μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διακρίνονται από ευελιξία, καθώς παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη μάθηση, οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν και από οπουδήποτε. Αυτό το είδος εκπαίδευσης είναι αρκετά προσιτό, καθώς πολλές μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνεπάγονται μικρό ή καθόλου κόστος. Είναι, επίσης, πολυαισθητηριακή. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία υλικών που μπορούν να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές προτιμήσεις και ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Στην πραγματικότητα, μερικοί/ές μαθητές/τριες μαθαίνουν από οπτικά ερεθίσματα και άλλοι/ες μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας ή αλληλοεπιδρώντας με ένα πρόγραμμα υπολογιστή. Ακολούθως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, οι εσωστρεφείς μαθητές/τριες που είναι πολύ ντροπαλοί/ές για να κάνουν ερωτήσεις στο μάθημα συχνά «ανοίγονται», όταν τους/τις δοθεί η ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή άλλων εξατομικευμένων μέσων επικοινωνίας (Azawei, Parslow & Lundqvist,

2016;Barbour & Reeves, 2009;Bušelić, 2012;Casarotti et al., 2002;Cidral et al., 2018;UNESCO, 2002;Xiao, 2018;Zhou et al., 2020).

Άλλα σημαντικά οφέλη από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι: η εξισορρόπηση ανισοτήτων μεταξύ ηλικιακών ομάδων, η ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς γεωγραφικούς και κοινωνικούς περιορισμούς, η συμμετοχή μεγάλου αριθμού ακροατών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η δυνατότητα συνδυασμού της εκπαίδευσης με την επαγγελματική ή/και οικογενειακή ζωή του ατόμου (Afifi & Alamri, 2014;Bušelić, 2012;UNESCO, 2002).

Έρευνες δείχνουν ότι κατά μέσο όρο οι μαθητές/τριες κατανοούν το 25-65% του νέου υλικού όταν μαθαίνουν διαδικτυακά συγκριτικά με το 8-10% της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό και μπορούν να ανατρέχουν οποιαδήποτε στιγμή στο υλικό του μαθήματος (Dietrich, 2020). Πολλοί εκπαιδευτικοί πέτυχαν με τις ψηφιακές τεχνολογίες, ενώ οι μαθητές/τριες γνώρισαν νέους και ενδιαφέροντες ψηφιακούς τρόπους να μελετούν και να μαθαίνουν (Williamson, Macgilchrist & Potter, 2021). Τέλος, η σύγχρονη εκπαίδευση συγκριτικά με την ασύγχρονη προσφέρει τα πλεονεκτήματα της άμεσης ανατροφοδότησης, αυξημένα κίνητρα και την υποχρέωση του/της μαθητή/τριας να είναι παρών/ούσα και να συμμετέχει (Bojović et al., 2020).

Μειονεκτήματα

Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα. Αρχικά, απαιτεί εκ των προτέρων προγραμματισμό. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες είναι αναγκαίο να κάνουν θυσίες, μερικές φορές, για να επιτευχθεί η μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με το πρόγραμμα. Πολλές φορές, αν και είναι προσιτή, μπορεί να συνοδεύεται από κρυφά έξοδα (για παράδειγμα, επιπλέον έξοδα αποστολής και μεταφοράς). Ακόμη, πολλοί μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης (Barbour & Reeves, 2009;Bušelić, 2012). Ένα άλλο βασικό μειονέκτημα είναι ότι δεν προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση. Σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης, η πρόοδος ενός/μίας μαθητή/τριας μπορεί να αξιολογηθεί άμεσα. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ένας/μία μαθητής/τρια πρέπει να περιμένει την

ανατροφοδότηση έως ότου ο εκπαιδευτικός αξιολογήσει και βαθμολογήσει τις εργασίες που του/της είχαν ανατεθεί. Σε σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί δυσανάλογη προσπάθεια από πλευράς εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία μαθημάτων εξ αποστάσεως δε σχετίζεται μόνο με τον χρόνο που απαιτείται για την παράδοση της ύλης, αλλά αναφέρεται και στον χρόνο που πρέπει να αφιερωθεί για την υποστήριξη και την προετοιμασία των μαθητών/τριών. Επίσης, ο χρόνος που αφιερώνεται στην αλληλογραφία ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι πολύ σημαντικός. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε δίνει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, καθώς είναι μειωμένες οι ευκαιρίες για άσκηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης με τους δασκάλους τους και τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Ένα άλλο μειονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η κοινωνική απομόνωση. Οι μαθητές/τριες μπορεί να αισθάνονται απομονωμένοι, καθώς απουσιάζει η κοινωνική-φυσική αλληλεπίδραση που υπάρχει αντίστοιχα σε μια παραδοσιακή τάξη. Παρόλα αυτά, πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι αυτή η αίσθηση απομόνωσης μειώνεται με τη χρήση τεχνολογιών επικοινωνίας, όπως πίνακες ανακοινώσεων, συνομιλίες, emails και τηλεδιάσκεψη (Bušelić, 2012).

Το πιο σημαντικό ζήτημα είναι η ετοιμότητα και σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για παράδειγμα, εάν οι μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται την τεχνολογία ως χρήσιμη και ωφέλιμη, δε θα είναι δεκτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικότερα (Barbour & Reeves, 2009; Christensen, Anakwe & Kessler, 2001). Επιπροσθέτως, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες, να υιοθετήσουν θετική στάση και να αναπτύξουν την απαραίτητη παιδαγωγική είναι άλλα σημαντικά προβλήματα που επηρεάζουν την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όταν ένας/μία δάσκαλος/α είναι απρόθυμος/η να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία ή την βλέπει με αρνητικό τρόπο τότε η υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ανέφικτη. Πολλές έρευνες κατέδειξαν ότι πολλές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες απέτυχαν, επειδή είχαν

μικρό αντίκτυπο στις πεποιθήσεις ή τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Niederhauser & Stoddart, 2001).

Η μετάβαση από τα διά ζώσης μαθήματα σε διαδικτυακά μαθήματα φαίνεται η μόνη βιώσιμη λύση στην εποχή της πανδημίας και των κοινωνικών αποστάσεων. Αναμφισβήτητα, όμως, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι δυνατό να μετατρέψουν όλη τη διδακτέα ύλη σε διαδικτυακές πηγές εν μία νυκτί. Η απόσταση, η κλίμακα και η εξατομικευμένη εκπαίδευση και μάθηση είναι οι τρεις βασικές προκλήσεις της διαδικτυακής μάθησης και απαιτούν καινοτόμες λύσεις (Liguori & Winkler, 2020).

Τα κύρια εμπόδια που συνεπάγονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ του/της μαθητή/τριας και του εκπαιδευτικού ιδρύματος, απομόνωσης, ατομικής διδασκαλίας, εργαστηριακών εργασιών και πρόσβασης σε βιβλία, καθώς και η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν έχουν επάρκεια ή εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ανάγκη για τεχνική υποστήριξη και οι δυσκολίες επαρκούς και σταθερής σύνδεσης στο διαδίκτυο και γενικότερα το δυσχερές μαθησιακό περιβάλλον του σπιτιού (Carrillo & Flores, 2020; Dietrich, 2020).

Τα λογισμικά διαδικτυακής εξέτασης, με τους τυποποιημένους αλγόριθμους αξιολόγησης, τους νέους τρόπους αντιγραφής και τις δυσκολίες σύνδεσης επηρέασαν, επίσης, τον τρόπο λειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Williamson, Macgilchrist & Potter, 2021).

Οι διαθέσιμες τεχνολογίες για διαδικτυακή εκπαίδευση είναι πολυάριθμες, ωστόσο, δημιουργούν αρκετά προβλήματα. Οι δυσκολίες που σχετίζονται με τις σύγχρονες τεχνολογίες περιλαμβάνουν σφάλματα λήψης υλικού, θέματα εγκατάστασης, προβλήματα σύνδεσης, δυσκολίες με την εικόνα και τον ήχο κ.ο.κ. (Dhawan, 2020). Οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους αντιμετωπίζουν κάποιες φορές τη διαδικτυακή εκπαίδευση ως βαρετή και μη ελκυστική. Η διαδικτυακή μάθηση απαιτεί χρόνο και ευελιξία που οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να βρουν χρόνο να την ολοκληρώσουν. Η προσωποποιημένη προσοχή αποτελεί επίσης μεγάλο πρόβλημα. Οι μαθητές/τριες χρειάζονται αμφίδρομη αλληλεπίδραση, η οποία είναι δύσκολο

να επιτευχθεί. Επιπλέον, η μαθησιακή διαδικασία, για να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων της, απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να εξασκηθούν σε όσα μαθαίνουν. Το διαδικτυακό περιεχόμενο μερικές φορές είναι κυρίως θεωρητικό και δεν επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξασκηθούν και να μάθουν αποτελεσματικά. Η μέτρια ποιότητα του περιεχομένου των μαθημάτων είναι ακόμα ένα πρόβλημα. Οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι η έλλειψη κοινότητας, τα τεχνικά προβλήματα και οι δυσκολίες κατανόησης των οδηγιών είναι βασικά εμπόδια στη διαδικτυακή μάθηση (Song, Singleton, Hill & Koh, 2004). Οι μαθητές/τριες δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να ισορροπήσουν την οικογένεια, την κοινωνική ζωή και σε επίπεδο πανεπιστημίου τη δουλειά τους με το διάβασμα και μελέτη σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον. Οι μαθητές/τριες είναι, επίσης, ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι/ες στις δεξιότητες της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της χρήσης των αντίστοιχων συστημάτων (Parkes, Stein & Reading, 2015).

Από την πλευρά των δασκάλων, η βίαιη μετάβαση στη διαδικτυακή μάθηση ως λύση εκτάκτου ανάγκης στην πανδημία, μία λύση απρογραμμάτιστη, απροετοίμαστη και γρήγορη, τους ανάγκασε να δημιουργήσουν γρήγορα και μαζικά στρατηγικές για εξ αποστάσεως μάθηση, ώστε να καταφέρουν να αντικαταστήσουν σε μικρό χρονικό διάστημα τα μαθήματα, τις ομάδες εργασίας, τα εργαστήρια και τις αξιολογήσεις, χρησιμοποιώντας διάφορες και νεοαποκτηθείσες τεχνολογίες (Carrillo & Flores, 2020; Dietrich, 2020).

Πολλοί/ές μαθητές/τριες αναγκάζονται να μοιράζονται τον υπολογιστή τους ή το χρόνο σύνδεσης με άλλα μέλη της οικογένειας, και έτσι μειώνεται ο χρόνος εργασίας τους για πραγματικού χρόνου διαδικτυακή μάθηση, με αποτέλεσμα να μελετούν μαθήματα κατ' επίκληση ή να πραγματοποιούν ομαδικές συναντήσεις το βράδυ. Αντίστοιχα, οι εργασιακές συνθήκες των δασκάλων είναι μεταβλητές, και εξαρτώνται από το χώρο διαμονής τους, την πρόσβαση στο οικιακό δίκτυο, τη σύνθεση και τους περιορισμούς της οικογενειακής μονάδας (π.χ. παιδιά, άλλα άτομα που εργάζονται από το σπίτι, η συντήρηση ευαίσθητων ατόμων) και τα μέσα που είναι διαθέσιμα στο σπίτι τους. Συχνά κινητοποιούν δικά τους μέσα (εκτός του υπολογιστή), χωρίς

αποκλειστικό εξοπλισμό και χωρίς βοήθεια από τις εκπαιδευτικές μονάδες σχετικά με τις εργασιακές τους συνθήκες (Dietrich, 2020).

Πιθανές λύσεις στα προβλήματα

Παρά το γεγονός ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με πολυάριθμα προβλήματα, δεν μπορούν να αγνοηθούν τα πλεονεκτήματά της, ειδικά σε καταστάσεις κρίσης (Dhawan, 2020). Τα τεχνικά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με προεγγεγραμμένα βιντεο-μαθήματα, με δοκιμές του περιεχομένου και με διατήρηση εναλλακτικού πλάνου ώστε να μην εμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία. Τα διαδικτυακά μαθήματα πρέπει να είναι δυναμικά, ενδιαφέροντα και διαδραστικά. Οι δάσκαλοι/ες οφείλουν να θέτουν χρονικά όρια και υπενθυμίσεις στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να επιστήσουν την προσοχή τους. Απαιτούνται προσπάθειες ώστε η μαθησιακή διαδικασία να είναι όσο το δυνατόν πιο ανθρώπινη. Προσωποποιημένη προσοχή πρέπει να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες ώστε να προσαρμόζονται ευκολότερα στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η δημιουργία ομάδων και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσα επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες. Η ποιότητα των μαθημάτων πρέπει να βελτιώνεται συνεχώς και οι δάσκαλοι/ες να προσφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Τα διαδικτυακά προγράμματα πρέπει να οργανώνονται με τρόπο δημιουργικό, διαδραστικό, σχετικό με το θέμα, επικεντρωμένο στον/στη μαθητή/τρια και βασισμένο στην ομάδα (Partlow & Gibbs, 2003). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη δημιουργία αποτελεσματικών και κατανοητών οδηγιών, οι οποίες θα διευκολύνουν την ανατροφοδότηση, θα προτρέπουν τους/τις μαθητές/τριες να κάνουν ερωτήσεις και θα διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών/τριών (Keeton, 2004). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να επικεντρωθούν στα παιδαγωγικά προβλήματα και να δώσουν έμφαση στη συνεργατική μάθηση, στη μάθηση περίπτωσης και στη μάθηση βασισμένη σε project μέσω διαδικτυακών οδηγιών (Kim & Bonk, 2006).

Ο σχεδιασμός συγκεκριμένου υλικού μελέτης για τους/τις εξ αποστάσεως μαθητές/τριες είναι σημείο κλειδί για την επιτυχία του μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Dietrich, 2020).

Η πρόκληση για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι μόνο η εύρεση νέων τεχνολογιών και η χρήση τους, αλλά ο επαναπροσδιορισμός της ίδιας της εκπαίδευσης, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις δασκάλους/ες στην αναζήτηση καθοδήγησης της ψηφιακής γραμματείας (Dhawan, 2020).

Πρακτικές, οι οποίες ανήκουν σε συγκεκριμένα πλαίσια (δηλαδή βασισμένες σε καθημερινές εκπαιδευτικές καταστάσεις), είναι προσωποποιημένες (δηλαδή στοχεύουν στις ατομικές διαφορές), κοινωνικές (δηλαδή προκύπτουν από την αλληλεπίδραση), διαμορφωτικές (δηλαδή στοχεύουν στην διαμόρφωση και εξέλιξη) και ολοκληρωμένες (δηλαδή περιλαμβάνουν τόσο επίσημους όσο και ανεπίσημους τρόπους μάθησης) φαίνεται ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της διαδικτυακής εκπαίδευσης και μάθησης. Επιπλέον, η ενεργή και σκεπτόμενη συμμετοχή όλων των μελών του διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για την επιτυχία αυτών των πρακτικών (Carrillo & Flores, 2020).

Έναντι του βομβαρδισμού μαθημάτων μπροστά σε μία κάμερα, προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στη δημιουργία κοινοτήτων υποστήριξης και στο διαμοιρασμό των εμπειριών και των γνώσεων (Bozkurt & Sharma, 2020).

Από παιδαγωγικής σκοπιάς, η ανάγκη ολοκληρωμένης και σταθερής άποψης της παιδαγωγικής της διαδικτυακής εκπαίδευσης φαίνεται προφανής. Για να επιβεβαιωθεί ότι τα επιλεγμένα εργαλεία και υλικά βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να επιτύχουν τους στόχους τους απαιτείται ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διαδικτυακή εκπαίδευση και μαθησιακή διαδικασία και να ληφθούν υπόψιν οι παιδαγωγικές δυνατότητες που σχετίζονται με τα διαδικτυακά εργαλεία, δηλαδή η καταλληλότητα και οι δυνατότητες των διάφορων τεχνολογιών ή διαδικτυακού υλικού (π.χ. τα ιστολόγια προάγουν τη συζήτηση, τα βίντεο βοηθούν στην ανάπτυξη πρακτικών γνώσεων και συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, τα διαδικτυακά φόρουμ επιτρέπουν το διαμοιρασμό αφηγήσεων που ενισχύουν τις δεξιότητες της παρατήρησης, οι διαδικτυακές αίθουσες συνομιλίας (chat rooms) υποστηρίζουν τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων) (Carrillo & Flores, 2020). Επιπλέον, η

ολοκληρωμένη άποψη της παιδαγωγικής της διαδικτυακής εκπαίδευσης περιλαμβάνει την αναγνώριση των πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες, τα καθήκοντα και τους τεχνολογικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των προηγούμενων εμπειριών των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών και τις αντιλήψεις τους προς τη διαδικτυακή εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά εργαλεία, ώστε να αναπτυχθούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που θα αντιμετωπίσουν τους διαφορετικούς τους ρόλους και τις αναπτυσσόμενες ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Mumford & Dikilitas, 2020).

Το πλαίσιο που επηρεάζει την ποιότητα των εμπειριών δεν πρέπει να αγνοηθεί. Η περιορισμένη πρόσβαση στην τεχνολογία και το διαδίκτυο αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί μία πραγματικότητα, την οποία ανέδειξε ακόμη περισσότερο η πανδημία και ο εγκλεισμός. Συνεπώς, όχι μόνο έχει επηρεαστεί η φυσιολογική εξέλιξη των πρακτικών εκπαίδευσης και μάθησης, αλλά έχουν αποκαλυφθεί προβλήματα ψηφιακής ανισότητας σε θέματα πρόσβασης σε τεχνολογίες και διαφορές στην ψηφιακή επάρκεια, οι οποίες είναι ενσωματωμένες σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Η πανδημία του COVID-19 έχει αυξήσει της ψηφιακές ανισότητες και έχει αποκαλύψει μία επιπλέον επίπτωση σε όρους δικτύων κοινωνικής υποστήριξης, που είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση των διαπροσωπικών δεσμών και των κοινωνικών δομών (Beunoyer, Dupéré & Guittou, 2020).

Γίνεται φανερό η ανάγκη παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στα κοινωνικά και συνεργατικά στοιχεία της μάθησης ως σημείο αφετηρίας για την ανάπτυξη των πρακτικών της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ευρύτερης υποστήριξης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις και τις οργανώσεις, ώστε να επιτευχθεί ισότητα και ομότιμη ένταξη (Olofsson, 2007). Συνεπώς, είναι σημαντικό να ελαχιστοποιηθούν οι παράγοντες που συνεισφέρουν στον αποκλεισμό και τις ανισότητες και να μεγιστοποιηθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν καταστάσεις

που αφορούν την πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα, αλλά επίσης και παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. ξεκάθαροι στόχοι, ευέλικτος προγραμματισμός, σαφή καθήκοντα, ξεκάθαρη επιτήρηση και αξιολόγηση). Επιπλέον, διακρίνεται η ανάγκη συμπερίληψης στην εξίσωση της μάθησης της ηθικής, πολιτικής και παιδαγωγικής διάστασης. Για παράδειγμα, πρέπει να ληφθεί υπόψιν ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των δασκάλων και των μαθητών/τριών στη διαδικτυακή μάθηση, συμπεριλαμβανομένων θεμάτων εξουσίας και ελέγχου της εκπαίδευσης και της μάθησης, δηλαδή ερωτήματα που αφορούν όχι μόνο το «τι» και το «πώς», αλλά και το «ποιος» και το «γιατί», στοιχεία που βρίσκονται στον πυρήνα της ανάπτυξης της επαγγελματικής γνώσης και ταυτότητας (Carrillo & Flores, 2020).

Η εργασία σε ομάδες ως παιδαγωγική τεχνική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοηθά ώστε οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργητικά, να αλληλοεπιδρούν και να επικοινωνούν, να βρίσκουν κίνητρα, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τον εποικοδομητικό ανταγωνισμό με διαρκείς προκλήσεις, με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη παραγωγικότητα και εν τέλει καλύτερο εκπαιδευτικό έργο (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2013).

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Κορωνοϊός και πανδημία

Ο όρος «πανδημία» (πας+δημος) αφορά την εξάπλωση μίας λοιμώδους ασθένειας με γρήγορους ρυθμούς σε μία μεγάλη περιοχή ή σε παγκόσμια κλίμακα, απειλώντας το σύνολο σχεδόν του πληθυσμού (Khan, Mehta, Arif, & Lakhani, 2020).

Οι κορωνοϊοί είναι μια οικογένεια ιών που μολύνουν διάφορα είδη ζώων και στους ανθρώπους προκαλούν ήπιες έως σοβαρές λοιμώξεις του αναπνευστικού. Ανήκουν στην οικογένεια των RNA ιών και στην επιφάνειά τους έχουν προσεκβολές που προσδίδουν το χαρακτηριστικό τους σχήμα στο μικροσκόπιο σαν κορώνα (Singhal, 2020).

2.2 Πανδημία COVID-19 και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

2.2.1 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως λύση στον COVID-19

Το μεγαλύτερο μέρος του πλανήτη οδηγήθηκε σε καραντίνα λόγω της σοβαρής έξαρσης της πανδημίας του COVID-19 και για τον λόγο αυτό πολλές πόλεις μετατράπηκαν σε πόλεις φαντάσματα με σοβαρές συνέπειες στη λειτουργία των σχολείων, των κολλεγίων και των πανεπιστημίων (Dhawan, 2020).

Το κλείσιμο των σχολείων αποτελεί μία ευρέως διαδεδομένη μη φαρμακευτική παρέμβαση στην καταπολέμηση της πανδημίας COVID-19. Περισσότερο από το 90% του μαθητικού πληθυσμού επηρεάστηκε από το κλείσιμο σε παγκόσμια κλίμακα (Tarkar, 2020).

Μέχρι τα μέσα Απριλίου του 2020 195 χώρες είχαν κλείσει τα σχολεία ως απάντηση στον COVID-19, επηρεάζοντας 1,7 δισεκατομμύρια μαθητές/τριες. Στις Η.Π.Α., τα σχολεία ήταν από τις πρώτες δομές που έκλεισαν (Dietrich, 2020; McGee, Homburger, Williams, Bergstrom, & Zhou, 2021).

Μπροστά σε αυτή τη νέα κατάσταση, η διαδικτυακή εκπαίδευση και μάθηση μετατρέπεται σε πανάκεια της κρίσης (Dhawan, 2020). Η UNESCO, μάλιστα, έκανε η ίδια συστάσεις για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

(Dietrich, 2020). Ο κωρονοϊός ανάγκασε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αλλάξουν τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης από εκτός σύνδεσης (offline) σε διαδικτυακές (online) και παρά το γεγονός ότι ήταν διστακτικά στις αλλαγές, οδηγήθηκαν στον ενστερνισμό μοντέρνων τεχνολογιών (Dhawan, 2020). Με τον τρόπο αυτό συνεχίστηκε η παροχή υπηρεσιών μάθησης και υποστήριξης της κατ'οίκον μελέτης των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χτίστηκαν εγγυήσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και ποιότητα κατά την πανδημία (Zhou et al., 2020).

Θεωρώντας τις αγορές οικονομίας ως βασικό μέτρο της επίπτωσης του COVID-19 στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες (edtech) κατέφτασαν από το 2020 με θορυβώδη και μεταμορφωτική δύναμη στα συστήματα εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Υπολογίζεται ότι περισσότερα από 16 δισεκατομμύρια αμερικανικά δολάρια επενδύθηκαν σε τεχνολογίες εκπαίδευσης μόνο για το 2020, και οι επενδυτές μαζί με τις εταιρίες παραγωγής εκπαιδευτικών τεχνολογιών δεν αναζητούν μόνο την αύξηση των περιθωρίων κέρδους, αλλά επενδύουν σε ένα όραμα να αλλάξουν τον τρόπο που ο κόσμος εκπαιδεύεται. Σύμφωνα με τους οικονομολόγους, οι ανακατατάξεις που προκάλεσε η πανδημία έδωσε το έναυσμα για την ψηφιακή μετατροπή της εκπαίδευσης, σε όλα τα επίπεδα, με τους επενδυτές να στρέφονται στο μέλλον της εκπαίδευσης μετά την πανδημία (Williamson, Macgilchrist & Potter, 2021).

Η καταστροφή της πανδημίας φανέρωσε την επικερδή πλευρά της διαδικτυακής εκπαίδευσης και μάθησης στην οργάνωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Πολλά πανεπιστήμια έχουν ψηφιοποιήσει πλήρως τις λειτουργίες τους αντιλαμβανόμενα τις ανάγκες τις νέας πραγματικότητας και η διαδικτυακή μάθηση αναδείχθηκε νικήτρια μέσα στο χάος της πανδημίας (Dietrich, 2020).

Από την άλλη πλευρά, παρά το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως μάθηση προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, αποτυγχάνει να προσφέρει κάποια σημαντικά οφέλη που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες με την κλασική διαπροσωπική εκπαίδευση. Ο οργανισμός οικονομικής συνεργασίας και ανάπτυξης (Organisation for

Economic Co-operation and Development – OECD) υπολογίζει ότι οι εκπαιδευτικές απώλειες από το κλείσιμο των σχολείων πιθανώς να έχει μακροχρόνιες συνέπειες στους/στις μαθητές/τριες, που ισοβαθμούν με 3% μείωση στο εισόδημά τους στη διάρκεια της ζωής τους. Η UNICEF δημοσίευσε ένα αναλυτικό πλάνο για τη διατήρηση ανοιχτών σχολείων, που τονίζει την ανάγκη για άμεσες δράσεις για την προφύλαξη του μέλλοντος και της ευημερίας εκατομμυρίων παιδιών. Το ίδρυμα Rockefeller δημοσίευσε μία αναφορά για ανάγκη διενέργειας συχνών τεστ ως μέτρο για την επανέναρξη των μαθημάτων στα σχολεία μέχρι την άνοιξη του 2021. Πολλές ομάδες επιστημόνων στηρίζουν σθεναρά την επιστροφή στην παραδοσιακή εκπαίδευση, τονίζοντας, ταυτόχρονα, τη σημασία πολυεπίπεδης προσέγγισης για την προστασία των μαθητών/τριών, των δασκάλων και του λοιπού προσωπικού εν μέσω της πανδημίας (McGee et al., 2021).

Συνεπώς, η βελτίωση της ποιότητας της διαδικτυακής εκπαίδευσης-μάθησης και η υιοθεσία της από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε μαζική κλίμακα είναι ζωτικής σημασίας σε αυτό το στάδιο (Dhawan, 2020). Είναι σημαντικό να ξεπεραστεί η αντίληψη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως επείγουσα ανάγκη και να εξελιχθεί σε ποιοτική εκπαίδευση με προσεκτικό σχεδιασμό (Carrillo & Flores, 2020).

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να αναπτύξουν τεχνικές εκπαίδευσης καραντίνας για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στην εκπαίδευση σε φυσική απόσταση από τους/τις μαθητές/τριες, τις τάξεις και τα εργαστήρια. Για κάποιους αυτή η κατάσταση ήταν δυσλειτουργική και αποπροσανατολιστική, ενώ για άλλους επέτρεψε τον πειραματισμό και την καινοτομία (Watermeyer, Crick, Knight & Goodall, 2021).

Ένα επιτυχημένο μοντέλο γρήγορης μετάβασης από την παραδοσιακή εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει 5 στάδια:

1. Φάση προετοιμασίας

Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε καιρό κρίσης απαιτεί πρωτοποριακές ιδέες. Ενέχει τον κίνδυνο της μειωμένης ποιότητας στο βωμό της ταχύτητας εφαρμογής νέων μέτρων και για το λόγο αυτό χρειάζεται σωστή οργάνωση (Head, Lockee & Oliver, 2002). Το πρώτο βήμα της φάσης αυτής

είναι η αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών/τριών, των γεωγραφικών περιορισμών, της διαθεσιμότητας τεχνικού υλικού και των δυνατοτήτων των οργανισμών εκπαίδευσης (Bojonić et al., 2020).

2. Φάση σχεδιασμού

Στη δεύτερη φάση τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχοντας υπόψιν τα πρότυπα, το περιεχόμενο και το ρυθμό των μαθημάτων, καθώς και την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, εξετάζουν τις γνώσεις των δασκάλων στην προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού. Για να είναι επιτυχημένη η χρήση των διαθέσιμων περιορισμένων πόρων, μειώνοντας το οικονομικό αντίκτυπο, οφείλουν να εξετάσουν τις δυνατότητες της κάθε πλατφόρμας και την ενσωμάτωση των τεχνολογιών, να κρίνουν τις οικονομικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να προβούν σε εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των δασκάλων στη χρήση της εκάστοτε πλατφόρμας. Η εκπαίδευση των δασκάλων είναι δύσκολο έργο, καθώς δεν είναι πρόθυμοι να εγκαταλείψουν τις μεθόδους τις παραδοσιακής διδασκαλίας. Είναι φανερό, ωστόσο, ότι οι γνώσεις και δεξιότητες των δασκάλων σε θέματα τεχνολογίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή μάθηση των παιδιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bojonić et al., 2020). Τα παιδιά από την πλευρά τους μπορεί να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε καθημερινή βάση, ωστόσο, δεν είναι έτοιμα να εκπαιδευτούν σε ένα εικονικό διαδικτυακό περιβάλλον και χρειάζονται συνεχή υποστήριξη (Bojonić et al., 2020; Earley, 2007).

3. Φάση εκτέλεσης

Στην επόμενη φάση είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις των συνθηκών εργασίας, του επαναπροσδιορισμού των στόχων των μαθημάτων και της υποστήριξης των μαθητών/τριών. Για την επιτυχή εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να υπάρχουν και να αναβαθμιστούν δομές τεχνολογιών, με βασικότερη από όλα τη σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα σε δασκάλους/ες και μαθητές/τριες, και για τη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό μέσω δικτύου ή λειτουργίας σύννεφο (cloud) (Bojonić et al., 2020; Tait, 2000).

4. Φάση λειτουργίας

Στη φάση λειτουργίας οι δάσκαλοι/ες και οι μαθητές/τριες προβαίνουν στη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού και των διαδικτυακών δομών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μετά τον επαναπροσδιορισμό των στόχων των μαθημάτων οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό και ορίζουν το κατάλληλο λογισμικό, εξοπλισμό και διαδικτυακό υλικό. Για την επιτυχή εφαρμογή απαιτείται συντονισμός, τεχνική και οικονομική υποστήριξη από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ομαλή συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου (Bojonić et al., 2020).

5. Φάση αξιολόγησης

Στο τελικό στάδιο περιλαμβάνεται η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών/τριών με τη χρήση προφορικών και γραπτών διαγωνισμάτων, αλλά και η συλλογή των απόψεων των παιδιών και των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων. Ταυτόχρονα, απαιτείται αξιολόγηση των τεχνικών παραμέτρων (Bojonić et al., 2020).

Οι οδηγίες των κυβερνήσεων για τους δασκάλους και τις εκπαιδευτικές δομές κατά την απότομη μετατροπή της κλασικής εκπαίδευσης σε εξ αποστάσεως περιλαμβάνουν:

- Προετοιμασίες του συστήματος εκπαίδευσης. Πολλές εκπαιδευτικές δομές είχαν πλάνο μεγαλύτερης αξιοποίησης των τεχνολογιών. Ωστόσο, αλλαγές που είχαν προγραμματιστεί σε βάθος μηνών ή χρόνων αναγκάστηκαν να επισπευσθούν σε εφαρμογή εντός ημερών.
- Ανάγκες μαθητών/τριών. Διαφορετικοί/ές μαθητές/τριες συνεπάγονται διαφορετικές ανάγκες και τρόπους προσέγγισής τους.
- Καθησυχασμός και επιβεβαιώσεις για τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς. Οι δάσκαλοι/ες έχουν μεγαλύτερο ρόλο στην αντιμετώπιση του άγχους των μαθητών/τριών σε αυτή την κατάσταση κρίσης, ακόμα και από τους γονείς οι οποίοι αντιμετωπίζουν τις δικές τους αγωνίες σταθεροποίησης την υγείας και της οικονομικής τους κατάστασης.
- Απλές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η κατάσταση ανάγκης δεν επιτρέπει την εφαρμογή μακροχρόνιων και πολύπλοκων

στρατηγικών εκπαίδευσης, νέων παιδαγωγικών μεθόδων και φουτουριστικών τεχνολογιών.

- Πρόγραμμα σπουδών. Οι δάσκαλοι/ες πρέπει να ταλαντεύονται μεταξύ δύο στόχων, της διατήρησης του σχολικού προγράμματος σπουδών και της προσαρμογής στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.
- Αξιολόγηση. Η ανάπτυξη στρατηγικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνει υπόψιν και την αντίστοιχη τελική αξιολόγηση.
- Υλικό. Οι τεχνολογίες είναι το μεγάλο όπλο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Εποχή μετά την πανδημία. Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα επιστρέψουν στις παραδοσιακές μεθόδους στη μετά COVID-19 εποχή, είναι σίγουρο ότι όλες οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα θα αφήσουν το στίγμα τους (Daniel, 2020).

Στην Κίνα, όπου λήφθηκαν τα πρώτα μέτρα έναντι του COVID-19, η κυβέρνηση προώθησε το πρόγραμμα «Το σχολείο είναι εκτός, αλλά το μάθημα συνεχίζεται» (“School’s Out, But Class’s On”) και εξέδωσε οδηγίες για την επιτυχή συνέχιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας σε 270 εκατομμύρια μαθητές/τριες, οι οποίες περιλάμβαναν τα εξής:

- Χρήση της τηλεόρασης και του διαδικτύου, ώστε να επιτευχθούν διαμοιρασμός υλικού και ολοκληρωμένη κάλυψη ειδικά για της μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών σε απόμακρες αγροτικές περιοχές όπου το διαδίκτυο ήταν ελλιπές ή με αδύναμο σήμα.
- Επικέντρωση όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και ενημέρωση σε θέματα σχετικών με την πρόληψη της πανδημίας, τη δημόσια και ατομική σωματική και ψυχική υγεία.
- Συντονισμός της διαδικτυακής εκπαίδευσης με βάση τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών και όχι ως αντιγραφή της παραδοσιακής διδασκαλίας.
- Χρήση των εθνικών πλατφορμών και του εθνικού δικτύου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- Συντονισμός των δασκάλων και κατάλληλη επιμόρφωσή τους σε θέματα διαδικτυακής μάθησης με παροχή αντίστοιχου υλικού.
- Οργάνωση των μαθημάτων με σεβασμό στο χρόνο και τις οικονομικές δυνατότητες της εκάστοτε οικογένειας (Zhou et al., 2020).

Τα μέτρα αυτά εκτόξευσαν τη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών. Στην περιοχή Zhejiang της Κίνας το 96% των μαθητών/τριών συμμετείχαν σε δραστηριότητες διαδικτυακής εκπαίδευσης (Zhou et al., 2020).

Στις Η.Π.Α το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας καθιερώνει τον όρο «Συνεχιζόμενη Μάθηση» (On Going Learning) και κάνει συστάσεις για την προσαρμογή στις νέες καταστάσεις, τονίζοντας μεταξύ άλλων ότι:

- Όλες οι πολιτείες οφείλουν να υποστηρίξουν τους/τις μαθητές/τριες.
- Είναι σημαντική η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών και των δασκάλων στις υποδομές και τις τεχνολογίες και η χρήση εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας.
- Στο δημοτικό σχολείο στα πλαίσια του εγκλεισμού οι ημερήσιες δραστηριότητες δεν πρέπει να ξεπερνούν τις δύο ώρες (Αναστασιάδης, 2020).

Η Ευρώπη με τη σειρά της μετά από αρχική περίοδο αναμονής ανέλαβε πρωτοβουλίες αξιοποίησης πλατφορμών μάθησης, μέσω κοινωνικής δικτύωσης, διανομής έντυπου υλικού από το σχολείο και μαθημάτων μέσω τηλεόρασης. Εξάιρεση αποτέλεσαν τα σχολεία της Σουηδίας και της Ισλανδίας όπου κατά την πρώτη περίοδο απαγόρευσης τα δημοτικά σχολεία παρέμειναν ανοιχτά (Αναστασιάδης, 2020).

Στη Γαλλία, πιο συγκεκριμένα, τις πρώτες εβδομάδες του εγκλεισμού τον Μάρτιο του 2020, όπου η κατάσταση ήταν ακόμα μουδιασμένη και η εκπαιδευτική κοινότητα αποπροσανατολισμένη, πολλά μαθήματα μετατράπηκαν σε εργασίες όπου οι μαθητές/τριες εργάζονταν μόνοι/ες τους, μελετώντας υλικό των μαθημάτων που αποστέλλονταν από τους/τις δασκάλους/ες, όπως βιβλία και διαφάνειες. Μία άλλη προσέγγιση που αναπτύχθηκε στο ξεκίνημα της πανδημίας ήταν η χρήση εκπαιδευτικών βίντεο που περιλάμβαναν τη φωνητική επεξήγηση του δασκάλου και

συμπληρώνονταν με διαδικτυακά βίντεο, για να τονίσουν συγκεκριμένα σημεία. Το υλικό ήταν διαθέσιμο δωρεάν διαδικτυακά με το σύστημα Moodle, αλλά και σε έντυπη μορφή, εφόσον το αιτούνταν οι μαθητές/τριες. Στη συνέχεια το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίστηκε με παρουσιάσεις PowerPoint με φωνητικές οδηγίες σε κάθε σελίδα. Μετά τις δύο πρώτες εβδομάδες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν άδεια χρήσης υπηρεσιών βιντεοκλήσης και διαδικτυακής ομιλίας μέσω του προγράμματος Zoom. Τα πρώτα μαθήματα είχαν αυτόνομη και ασύγχρονη μορφή και η αξιολόγηση βασιζόταν σε διαγωνίσματα όπου οι απαντήσεις αποστέλλονταν μέσω e-mail, διαδικτυακής πλατφόρμας, ή αργότερα μέσω διαδικτυακών φόρουμ ή εφαρμογές chat, όπως το WhatsApp. Τα μαθήματα αργότερα εμπλουτίστηκαν με βιντεοσυναντήσεις σε πραγματικό χρόνο, με δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών πρόσωπο με πρόσωπο (Dietrich, 2020).

Στην Ιρλανδία, όπου εφαρμόστηκαν περιορισμοί μετακίνησης σε ακτίνα 5 χιλιομέτρων, εφαρμόστηκε από το Συμβούλιο Αρχαιοτήτων και Εθνικού Μουσείου της Ιρλανδίας (The Heritage Council and National Museum of Ireland) η πρωτοβουλία «Γνωρίστε τα 5 χιλιόμετρά σας» (“Know your 5km”), σχεδιασμένη για να γνωρίσει το κοινό την τοπική του κληρονομιά. Οι δάσκαλοι/ες της περιοχής αξιοποίησαν την πρωτοβουλία αυτή στα πλαίσια εκμάθησης της τοπικής γεωγραφίας και ιστορίας (Usher & Dolan, 2021).

Στη Νέα Ζηλανδία, στα πλαίσια προστασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο 3,7% του πληθυσμού (149.000 άτομα) που μιλούν την γλώσσα Μαορί (τοπική μειονότητα ιθαγενών), η οποία από το 1987 αποτελεί επίσημη γλώσσα της Νέας Ζηλανδίας, η κυβέρνηση εξασφάλισε ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα είναι διαθέσιμο και στα αγγλικά και στα μαορί, χρησιμοποιώντας δύο διαδικτυακές πλατφόρμες, δύο τηλεοπτικά κανάλια και έντυπο υλικό (Gouédard, Pont & Viennet, 2020).

Στην Ισλανδία, το Υπουργείο Παιδείας οργάνωσε διαδικτυακές συναντήσεις ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να οργανώνεται η στρατηγική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, άνοιξε τηλεφωνική γραμμή για την υποστήριξη των διευθυντών σε περίπτωση

περιστατικών λοιμώξεων ή καραντίνας από COVID-19 στα σχολεία τους (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020).

Στη Φινλανδία και τη Νορβηγία ο εκάστοτε υπουργός παιδείας οργάνωνε συνεντεύξεις τύπου για τα παιδιά, όπου συζητούσε τις ανησυχίες τους και απαντούσε στα ερωτήματά τους (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020).

Τα εργαστηριακά μαθήματα, όπως για παράδειγμα η χημεία, η βιολογία και η φυσική, που από τη φύση τους απαιτούν τη φυσική παρουσία των μαθητών/τριών, ώστε να πειραματιστούν, βρέθηκαν σε αδιέξοδο στην πανδημία. Μέσα σε αυτό το αδιέξοδο αναδείχθηκαν τα εικονικά εργαστήρια, τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά βάση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Martin, Bacak, Polly & Dymes, 2021).

2.2.2 Η εκπαίδευση στην Ελλάδα στην εποχή COVID-19

Την άνοιξη του 2020 η Ελλάδα πέρασε στην πρώτη περίοδο απαγόρευσης (Lockdown) με το κλείσιμο των σχολείων. Όπως στον υπόλοιπο κόσμο, το πρώτο διάστημα είναι περίοδος εύρεσης αποδοτικών λύσεων για την εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας, σε ένα εγχείρημα χωρίς προηγούμενο, έθεσε ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των τεχνολογικών υποδομών και περιβαλλόντων σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως μάθησης. Ταυτόχρονα προσέφερε δωρεάν πρόσβαση στις υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου μέσω κινητών. Μέχρι τις 30 Νοεμβρίου 2020, από τους συνολικούς 180.000 εκπαιδευτικούς εγγράφηκαν 151.639 (85%) και από τους/τις 1.022.864 μαθητές/τριες οι 1.448.916 (70,5%). Στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me εγγράφηκαν 83.462 εκπαιδευτικοί και 465.688 μαθητές/τριες. Στο εκπαιδευτικό διαδικτυακό περιβάλλον e-class φιλοξενήθηκαν 301.626 διαδικτυακά μαθήματα, 1.012.750 μαθητές/τριες και 148.535 εκπαιδευτικοί. Η Ελληνική Ραδιοφωνική Τηλεόραση (ΕΡΤ) δημιούργησε πολύ σύντομα βιντεοσκοπημένα μαθήματα για τις τάξεις του δημοτικού στα πλαίσια υποστήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία παρουσίαζε κάθε πρωί, επιτρέποντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο σε διαθεσιμότητα on demand σε ψηφιακή μορφή (Αναστασιάδης, 2020).

Ενώ κατά την πρώτη περίοδο το ενδιαφέρον του προγραμματισμού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν στραμμένο στην τεχνολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών και των δασκάλων και στο σχεδιασμό ασύγχρονων περιβαλλόντων εκπαίδευσης, στη δεύτερη περίοδο (Οκτώβριος 2020) ο κεντρικός σχεδιασμός περιλάμβανε αναβάθμιση των ήδη υπαρχόντων τεχνολογιών και εξασφάλιση πρόσβασης σε περιβάλλοντα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα προβλήματα δεν εξαλείφθηκαν. Παρατηρήθηκε ψηφιακός διρισμός, καθώς οι ευάλωτες ομάδες δεν είχαν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα, αυτούσια μεταφορά του ωρολογίου προγράμματος σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τη μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών (φαινόμενο μαύρης οθόνης) και, τέλος, απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς (Αναστασιάδης, 2020).

Αρωγοί στο έργο του κράτους στάθηκαν φορείς όπως το Πανεπιστήμιο Κρήτης με το «Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Δι.Β.Ε.Α)», το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μέσω των πρωτοβουλιών, της συνεργασίας και της αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Αναστασιάδης, 2020).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η έννοια της ικανοποίησης σε ερευνητικό επίπεδο έχει τις ρίζες της στις μελέτες για την ικανοποίηση των πελατών των επιχειρήσεων από τη δεκαετία του 1960 και αντιπροσωπεύει τη σύγκριση ανάμεσα στα προσδοκώμενα και τα πραγματικά αποτελέσματα. Στις επόμενες δεκαετίες η έρευνα για την ικανοποίηση επεκτάθηκε σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής. Η ικανοποίηση των γονέων, πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στη σύγκριση του πραγματικού επιπέδου εκπαιδευτικής ποιότητας που προσφέρεται από τους γονείς, ως προστάτες των μαθητών/τριών, με το προσδοκώμενο επίπεδο εκπαιδευτικής ποιότητας που προσφέρεται στα παιδιά από το σχολείο. Η ικανοποίηση των γονέων αποτελεί μία μορφή μέτρησης της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου ή μίας μορφής εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο της ικανοποίησης των γονέων περιλαμβάνει δύο μορφές. Η πρώτη αφορά την αξιολόγηση από τους γονείς της σχολικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων του εκπαιδευτικού υλικού και της σχολικής διαχείρισης. Η δεύτερη σχετίζεται με την αξιολόγηση από τους γονείς των εκπαιδευτικών, όπου συμπεριλαμβάνεται η επαγγελματική δεοντολογία, το επίπεδο εκπαίδευσης και η μαθησιακή διαδικασία. Η έξαρση της πανδημίας Covid-19 έφερε στο επίκεντρο την ικανοποίηση σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και των μαθητών/τριών (Shao, He, Zhao και Su, 2022).

Δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ικανοποίησης των γονέων στο σχολείο είναι η οικονομική προσέγγιση και το πλαίσιο οικοσυστήματος. Η πρώτη θεωρία προσεγγίζει την εκπαίδευση ως αγορά, όπου οι σχολικές μονάδες ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών, δηλαδή των γονέων. Συνεπώς, η ικανοποίηση των γονέων είναι βασικός προγνωστικός παράγοντας της ποιότητας των μέτρων ενός σχολείου, όπως για παράδειγμα της στροφής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας και του εγκλεισμού. Η δεύτερη θεωρία αφορά τη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η σχέση αυτή αποτελεί το μεσοσύστημα, το οποίο

ενώνει τα μικροσυστήματα μέσα στα οποία εκπαιδεύεται ένα παιδί, δηλαδή το μικροσύστημα της οικογένειας και το μικροσύστημα του σχολείου. Η αποδοτική συνεργασία των μικροσυστημάτων οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και αποδοχή των μαθησιακών μεθόδων από τους γονείς. Η διαταραχή της επικοινωνίας, λόγω της έξαρσης του κορωνοϊού, φέρνει στο προσκήνιο αυτή τη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Haller & Novita, 2021).

Συνεπώς, η εξάπλωση της πανδημίας και οι αλλαγές που επέφερε στη μαθησιακή διαδικασία ώθησε τους ερευνητές στην αποσαφήνιση των παραγόντων που επηρεάζουν τους γονείς στην αποδοχή των νέων μεθόδων διδασκαλίας και κυρίως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με βάση τη διερεύνηση αυτών των παραγόντων στη βιβλιογραφία, σχηματίστηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης.

Οι Lau, Li και Lee (2021) στην έρευνά τους μελέτησαν την ικανοποίηση των γονέων σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Εστίασαν στη συσχέτιση της ικανοποίησης των γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τον αριθμό των ασκήσεων για το σπίτι, τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, την ανεξαρτησία των παιδιών στη διαδικτυακή μάθηση και άλλων παραγόντων, όπως ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια, το φύλο του γονέα, το οικογενειακό εισόδημα, το είδος του σχολείου και οι βαθμοί των παιδιών. Σχετικά με το φύλο των γονέων, διαπίστωσαν ότι οι μητέρες είναι λιγότερο ευχαριστημένες από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς αυτές είναι που συμμετέχουν πιο ενεργά στην υποστήριξη των παιδιών στις μαθησιακές δραστηριότητες συγκριτικά με τους πατέρες, με αποτέλεσμα να επωμίζονται όλες τις προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα αυτό σχετίζεται με την κουλτούρα των οικογενειών στην Κίνα στην οποία ανήκε το δείγμα μελέτης, όπου η εκπαίδευση των παιδιών βρίσκεται κατά κύριο λόγο υπό την εποπτεία των μητέρων. Αντίστοιχα, οι Ribeiro, Cunha, Silva, Carvalho και Vita (2021) μελετώντας τη συμμετοχή των γονέων στην Πορτογαλία στην εκπαίδευση των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας, διαπίστωσαν, επίσης, ότι η συμμετοχή των μητέρων ξεπερνούσε εμφανώς τη συμμετοχή των πατέρων

στην μαθησιακή διαδικασία. Κατά συνέπεια, η καθημερινότητα των μητέρων ήταν περισσότερο επιβαρυνόμενη και η στάση τους απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν αρνητική σε σύγκριση με τους πατέρες.

Επομένως, αναμένεται το φύλο να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην έρευνά του ο Alalwani (2022) μελέτησε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στη χρήση των μέσων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας από την οπτική γωνία των γονέων μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους τρόπους που επηρεάστηκε η καθημερινότητά τους. Ο Alalwani διερεύνησε τις απόψεις των γονέων συγκριτικά με το μορφωτικό επίπεδό τους. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου ήταν σε θέση να αξιολογήσουν καλύτερα την απόδοση των παιδιών τους, αλλά και των δασκάλων, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεωρώντας τους δασκάλους ακατάλληλα προετοιμασμένους για την ευρεία και καθημερινή χρήση των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διατηρούσαν έντονες επιφυλάξεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αντίστοιχη ήταν η δυσαρέσκειά τους με τη στασιμότητα της εκπαιδευτικής εξέλιξης των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά, κατείχαν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη χρήση των μέσων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι δεν ήταν σε θέση να χειριστούν, ή δεν είχαν στη διάθεσή τους, τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Κατά συνέπεια, η μεγαλύτερη ευχέρεια των γονέων υψηλού μορφωτικού επιπέδου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αξιοποιήσουν στο μέγιστο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη σταδιακή βελτίωση της αποτελεσματικότητας των δασκάλων και των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οδήγησε στη μεγαλύτερη ικανοποίηση των γονέων υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Ωστόσο, οι δυσκολίες στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, η αντίληψη των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως κάτι ξένο και δύσχρηστο και η αδυναμία υποστήριξης των παιδιών τους, οδήγησε τους γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου στη μικρότερη ικανοποίηση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και ο

Abuhammad (2020), ο οποίος μελέτησε τις απόψεις των γονέων στην Ιορδανία αξιοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Υποστηρίζει ότι οι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου νιώθουν αδύναμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε συγκεκριμένα μαθήματα και επιπλέον δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τα διάφορα τεχνολογικά μέσα.

Αντίθετα ήταν τα αποτελέσματα των Shao et al. (2022). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου συμμετέχουν λιγότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών, λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας τους, δίνοντας λιγότερη σημασία στις μεθόδους εκπαίδευσης των παιδιών. Επιπλέον, οι προσδοκίες των γονέων υψηλού μορφωτικού επιπέδου είναι αρκετά μεγαλύτερες με αποτέλεσμα να αναφέρουν μικρότερη ικανοποίηση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, έρευνες, όπως των Kumar και Kumar (2020), που μελέτησαν την ικανοποίηση των γονέων στην Ινδία για τη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων στην μάθηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έδειξαν διαφορές ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, όπως ηλικία και μορφωτικό επίπεδο. Αξιοσημείωτη είναι και η σχέση του μορφωτικού επιπέδου με το οικογενειακό εισόδημα, καθώς όσο υψηλότερο ήταν το πρώτο, τόσο αυξανόταν και το δεύτερο, προσφέροντας μεγαλύτερες ευκαιρίες σωστής αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bansak & Starr, 2021).

- Επομένως, αναμένεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Όπως οι μαθητές/τριες αναγκάστηκαν να μεταφέρουν την εκπαίδευση στο περιβάλλον του σπιτιού λόγω της πανδημίας, έτσι και οι γονείς αναγκάστηκαν και οι ίδιοι να μεταφέρουν το εργασιακό τους περιβάλλον στο σπίτι. Οι κοινές ώρες των τηλεμαθημάτων και της τηλεργασίας, καθώς και η απαραίτητη υποστήριξη που έπρεπε να προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά, ενώ οι ίδιοι εργάζονταν, δυσκόλευε το έργο των γονέων και δημιούργησε αρνητική στάση απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους γονείς που εργάζονταν στο σπίτι (Kumar & Kumar, 2020). Από την άλλη πλευρά, οι εργασιακές συνθήκες των γονέων επηρεάζουν, αντίστοιχα, την ικανότητα τους

να υποστηρίξουν τα παιδιά. Φαίνεται ότι οι γονείς, οι οποίοι δεν εργάζονται από το σπίτι, αδυνατούσαν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, λόγω των εργασιακών τους συνθηκών. Συνεπώς, οι γονείς που εργάζονται από το σπίτι, έχουν περισσότερες δυνατότητες να οργανώσουν το μαθησιακό περιβάλλον του σπιτιού και αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Sari, Bittmann & Homuth, 2021). Σημαντική είναι η παρατήρηση των Pensiero, Kelly και Bokhove (2020), οι οποίοι ερεύνησαν τις συνθήκες της εξ αποστάσεως μάθησης στην Αγγλία. Σημειώνουν ότι, όταν και οι δύο γονείς εργάζονται από το σπίτι, η υποστήριξη των μαθητών/τριών είναι σαφώς μεγαλύτερη. Από την άλλη πλευρά, όταν μόνο ένας γονέας εργάζεται από το σπίτι ή όταν ο λόγος που δεν εργάζονται οι γονείς εκτός σπιτιού είναι η ανεργία, το κέρδος των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή των γονέων εκμηδενίζεται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Tian, Wang, Wang, Wang και Zuo (2021), οι οποίοι μελέτησαν στην Κίνα τις αντιλήψεις των γονέων που αναγκάζονται λόγω εργασίας να μετακομίζουν συχνά με τις οικογένειές τους ή να φεύγουν μακριά από τα παιδιά τους για εύρεση εργασίας σε πιο αναπτυγμένες περιοχές. Οι γονείς αυτοί εστιάζουν στη σημασία της σωστής επικοινωνίας και καθοδήγησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, στην ανάγκη για αυτονομία των μαθητών/τριών στη μάθηση και στη χρησιμότητα της σωστής αξιολόγησης των μαθητών/τριών και ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς, η οποία θα επιβεβαιώσει τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους. Εφόσον αυτές οι συνθήκες καλύπτονταν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι γονείς έδειχναν θετική στάση απέναντι στην αξιοποίησή της.

- Συνεπώς, αναμένεται οι εργασιακές συνθήκες των γονέων να ασκούν θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι Lau, Li και Lee (2021) σε συνέχεια των προηγούμενων αποτελεσμάτων της έρευνάς τους, υποστηρίζουν ότι οι γονείς σε οικογένειες με υψηλό εισόδημα τείνουν να είναι λιγότερο ευχαριστημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς έχουν υψηλότερες απαιτήσεις από την προσφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους.

Αντίστοιχα, ο Alalwani (2022) και ο Abuhammad (2020) υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, παρά το γεγονός ότι εξοικονομούν χρήματα λόγω μειωμένων μετακινήσεων και αναγκών για σχολικό υλικό, αντιμετωπίζουν προβλήματα που δεν συναντούν οι οικογένειες με υψηλό εισόδημα, όπως έλλειψη σε ηλεκτρονικές συσκευές και διαδίκτυο υψηλών ταχυτήτων, με αποτέλεσμα να μην αποδέχονται την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι Mahasneh, Murad και Al-Shuaybat (2021) ενισχύουν τη συσχέτιση του υψηλού οικογενειακού εισοδήματος με την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μελέτησαν τους παράγοντες που επηρέασαν στην πανδημία την αποδοχή της διαδικτυακής μάθησης, εστιάζοντας στη χρήση της εξ αποστάσεως μάθησης στα πανεπιστήμια. Συμπέραναν ότι οι γονείς, οι οποίοι διαθέτουν υψηλό χρηματικό απόθεμα έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά τους κάθε τεχνικό και τεχνολογικό μέσο, όπως υπολογιστές, έξυπνες συσκευές και σύνδεση στο διαδίκτυο. Φαίνεται, επίσης, ότι οι περισσότεροι γονείς αναγκάστηκαν να αγοράσουν εκ νέου ηλεκτρονικές συσκευές, για να μπορέσουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Kumar & Kumar, 2020). Αντίστοιχα, οι Bokayev, Torebekova, Davletbayeva & Zhakypova (2021), οι οποίοι μελέτησαν τις απόψεις των γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία στο Καζακστάν, συμπέραναν ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το οικογενειακό εισόδημα τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίηση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν όλα τα τεχνολογικά μέσα που ήταν απαραίτητα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι ανισότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω των οικονομικών δυνατοτήτων των οικογενειών είναι αντικείμενο προβληματισμού αρκετών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Bansak & Starr, 2021; Öçal, Halimatov & Ata, 2021; Pensiero, Kelly & Bokhove, 2020; Scarpellini et al., 2021).

- Συνεπώς, αναμένεται το οικογενειακό εισόδημα να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν ότι όσο λιγότερα είναι τα παιδιά στην οικογένεια τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι γονείς με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Alalwani 2022; Bokayev et al., 2021; Carrión-Martínez, Pinel-Martínez, Pérez-Esteban & Román-Sánchez, 2021; Dong, Cao, Li, 2020; Lau, Li & Lee 2021; Ribeiro et al., 2021; Scarpellini et al., 2021). Το αποτέλεσμα αυτό αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι η προσοχή των παιδιών αποσπάται ευκολότερα όταν έχουν άλλα αδέρφια στο σπίτι, ενώ οι γονείς από την πλευρά τους αναγκάζονται να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στην υποστήριξη των παιδιών τους όταν αυτά είναι περισσότερα. Συνεπώς, ο μικρός αριθμός των μελών της οικογένειας μειώνει το στρες των γονέων και αυξάνει την ικανοποίησή τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Lau, Li & Lee, 2021). Στις μικρές οικογένειες οι γονείς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να τα επιβλέπουν συνεχώς στη χρήση των μέσων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Alalwani, 2022; Dong, Cao, Li, 2020). Επιπλέον, οι γονείς σε οικογένειες με πολλά παιδιά χρειάζεται να ξοδέψουν περισσότερα χρήματα για να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για παράδειγμα, απαιτούνται πόροι για περισσότερα τεχνολογικά μέσα, όπως υπολογιστές (Bokayev et al., 2021). Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως έδειξαν οι Ribeiro και συνεργάτες (2021), ο συνολικός χρόνος που ξοδεύουν οι γονείς στη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία στις μεγαλύτερες οικογένειες αυξάνεται στο σύνολο, αλλά είναι αρκετά μικρότερος από το μέσο όρο για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Με άλλα λόγια, οι γονείς αφιερώνουν πολλές ώρες και κόπο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ωστόσο, οι μαθητές/τριες σε αυτές τις οικογένειες δεν έχουν σε ατομικό επίπεδο αρκετή υποστήριξη. Συνεπώς, ταυτόχρονα με την κόπωση των γονέων, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αυξάνοντας τη δυσαρέσκεια για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, το πρόβλημα αυτό περιορίζεται, όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, καθώς γίνονται περισσότερο αυτόνομα και οι γονείς επιβαρύνονται σε μικρότερο βαθμό, με αποτέλεσμα να εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρά τον μεγάλο αριθμό παιδιών στην

οικογένεια. Ανεξαρτήτως, η ύπαρξη πολλών παιδιών σε μία οικογένεια δεν προσφέρει ένα ήσυχο περιβάλλον κατάλληλο για συγκέντρωση και μάθηση, όπως απαιτείται για τη μεταφορά του σχολικού περιβάλλοντος στο σπίτι (Helm & Huber, 2022). Οι Scarpellini και συνεργάτες (2021), οι οποίοι ερεύνησαν τις απόψεις των γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ιταλία, τονίζουν και τη σημασία της έλλειψης επαρκούς χώρου όταν υπάρχουν πολλά παιδιά στο σπίτι, τα οποία αναγκάζονται να διασκορπιστούν στο σπίτι, αναζητώντας έναν προσωπικό χώρο για να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους. Τον ανταγωνισμό σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και σε χώρο ανάμεσα στα αδέρφια έδειξαν και οι Pensiero, Kelly & Bokhove (2020), οι οποίοι τονίζουν ότι η ανάγκη διαμοιρασμού ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας των μέσων τηλεκπαίδευσης, όπως ο υπολογιστής, επηρέαζαν αρνητικά την απόδοσή τους. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα των Shao et al., (2022) έδειξε ότι στις οικογένειες με ένα παιδί δεν υπάρχει διαφορά στη συμμετοχή των γονιών συγκριτικά με τις οικογένειες με περισσότερα παιδιά, όπου τα μεγαλύτερα βοηθούσαν τα μικρότερα αδέρφια τους στα μαθήματα. Αντίθετα, η συμμετοχή των γονιών στις οικογένειες με πολλά παιδιά είχε μεγαλύτερη επίδραση στη θετική ικανοποίηση των ιδίων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

- Επομένως, αναμένεται ο αριθμός των μελών της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στις μελέτες κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αναδείχθηκε ότι οι οικογένειες που διέμεναν σε διαμερίσματα εξέφραζαν ανησυχίες για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους, καθώς ήταν εγκλωβισμένα σε περιορισμένους χώρους, ενώ δεν μπορούσαν να υποδεχθούν καλεσμένους στο σπίτι, λόγω της μεγάλης διάρκειας των μαθημάτων που απασχολούσαν τα παιδιά σχεδόν όλη τη μέρα. Αντίθετα, οικογένειες με μονοκατοικίες είχαν το πλεονέκτημα των ανοιχτών χώρων και μεγαλύτερης ελευθερίας για δραστηριότητες εκτός σπιτιού και κοινωνικές συναναστροφές (Alalwani, 2022). Η Parczewska (2020), διερευνώντας τις δυσκολίες των γονέων στην Πολωνία κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαπίστωσε ότι οι γονείς, οι οποίοι έμεναν σε μικρές πόλεις ή στην εξοχή, θεωρούσαν τη μετάβαση στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση ιδιαίτερα δύσκολη σε σύγκριση με τις οικογένειες που έμεναν σε μεγάλα αστικά κέντρα.

- Συνεπώς, αναμένεται ο τύπος κατοικίας της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Υποστηρίζεται ότι οι γονείς των παιδιών με χαμηλότερους βαθμούς είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σύγκριση με τους γονείς μαθητών/τριών με υψηλές βαθμολογίες. Η σχέση αυτή οφείλεται στις προσδοκίες των γονιών, καθώς οι πρώτοι είναι πιο ανεκτικοί με κάποιο χαμηλότερο επίπεδο μάθησης στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους τελευταίους, οι οποίοι έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους (Lau, Li και Lee, 2021).

Οι Lau Li και Lee (2021) ανέδειξαν στην έρευνά τους αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των ασκήσεων για το σπίτι και της διάρκειας των διαδικτυακών μαθημάτων με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους ικανοποιούνται από τα πολύωρα μαθήματα και την πληθώρα ασκήσεων, οι δυσκολίες των διαδικτυακών μαθημάτων, όπως οι υπερβολική έκθεση σε οθόνες και η έλλειψη αλληλεπίδρασης, σε συνδυασμό με τις αυξημένες αρμοδιότητες των γονέων, λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκάλεσε συνολικά τη δυσαρέσκειά τους απέναντι σε αυτή. Ωστόσο, οι ίδιοι διαπίστωσαν ότι αυτή η σχέση αντιστρεφόταν όταν τα παιδιά ήταν μεγαλύτερης ηλικίας και αυτόνομα στον τομέα της μάθησης. Η Wang (2020) αναφέρει ότι τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται στους/στις μαθητές/τριες από τη μεγάλη ποσότητα ασκήσεων και τα πολύωρα μαθήματα, προκαλούν κατά συνέχεια την αρνητική στάση των γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

- Επομένως, αναμένεται η ποσότητα των διαδικτυακών ασκήσεων να ασκεί αρνητικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

- Αναμένεται η διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης να ασκεί αρνητικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η «συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία» των μαθητών/τριών είναι ένας όρος που περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, η συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση. Η πρώτη περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: συμμετοχή στο σπίτι, συμμετοχή στο σχολείο και παράλληλη συμμετοχή στο σπίτι και το σχολείο. Η συμμετοχή στο σπίτι περιλαμβάνει διαδικασίες, όπως η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, η συζήτηση για θέματα που αφορούν τη μάθηση και η επίβλεψη των σχολικών δραστηριοτήτων για το σπίτι. Η συμμετοχή στο σχολείο περιλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και τον εθελοντισμό. Η παράλληλη συμμετοχή στο σπίτι και το σχολείο περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση και επικοινωνία των γονέων με τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς (Ribeiro et al., 2021; Tsuei & Hsu, 2019). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Epstein (οπ.αναφ. στο Shao et al., 2022:2) υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες συμμετοχής των γονέων: η βασική υποχρέωση της γονεϊκής εκπαίδευσης, η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η συμμετοχή των γονιών στο σχολείο και η συμμετοχή στις οικογενειακές μαθησιακές δραστηριότητες. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η συμμετοχή των γονέων εστιάζει στην καθοδήγηση των παιδιών στις διαδικτυακές δραστηριότητες και στην ψυχολογική υποστήριξη.

Γενικότερα, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους φαίνεται ότι σχετίζεται με καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, παρά το γεγονός ότι η μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών εναπόκειται στην ευθύνη του σχολείου (Bourgonjon et al., 2011; Garbe et al., 2020; Jónsdóttir, Björnsdóttir & Bæck, 2017; Pek & Mee, 2020; Ribeiro et al., 2021; Shao et al., 2022; Tsuei & Hsu, 2019). Από την άλλη πλευρά, η υπερβολική ενασχόληση των γονέων με τις μαθησιακές δραστηριότητες και κατά συνέπεια ο συνεχής έλεγχος των παιδιών έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Helm και

Huber, 2022). Ιδιαίτερα στην εποχή της πανδημίας, η ανάγκη της παραμονής στο σπίτι και συνέχισης της εκπαίδευσης μακριά από το σχολείο και τους δασκάλους, αύξησε τις αρμοδιότητες των γονέων στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών (Helm & Huber, 2022; Pek & Mee, 2020). Οι γονείς αναγκάστηκαν να αναλάβουν νέους ρόλους σε άγνωστα νερά, να αυξήσουν τις ευθύνες και τις πρωτοβουλίες τους και να συμμετέχουν στην διαδικτυακή μάθηση. Παράλληλα, αγωνίζονταν να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες του νέου ρόλου. Κάποιοι γονείς αποδέχθηκαν αυτήν την κατάσταση ως ευκαιρία σύνδεσης με τα παιδιά τους, ενώ άλλοι γονείς αντιμετώπισαν τη νέα πραγματικότητα ως εμπόδιο (Garbe et al., 2020). Οι Pek και Mee (2020), μελετώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ανέδειξαν ότι η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή επιτυχία των παιδιών τους και είναι απαραίτητη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών. Ωστόσο, οι γονείς φαίνεται να μη συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό λόγω ελλιπούς πληροφόρησης, μειωμένης επικοινωνίας με τους δασκάλους, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, υψηλών απαιτήσεων από τη δουλειά τους και μειωμένου χρόνου. Η ανάγκη για αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία της εξ αποστάσεως μάθησης μείωσε την αποδοχή για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς δημιουργήθηκε στους γονείς η αντίληψη αντικατάστασης του δασκάλου από τον γονέα, με ολοένα αυξανόμενες ευθύνες και δυσκολίες. Σε πολλές έρευνες οι γονείς εκφράζουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους δημιούργησε άγχος, θυμό, ευερεθιστότητα, αβεβαιότητα και σύγχυση στις προσπάθειές τους να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να τα υποστηρίξουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Carrión-Martínez et al., 2021). Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζει στην έρευνά του και ο Zhang (2021). Ο Zhang ανέλυσε, χρησιμοποιώντας το μοντέλο αποδοχής των τεχνολογιών (Technology Acceptance Model – TAM), τους παράγοντες που επηρέασαν τις αντιλήψεις των γονέων στην Κίνα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διαπίστωσε ότι οι γονείς εξέφραζαν έντονη δυσαρέσκεια για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της αλλαγής του ρόλου του γονέα στην

εκπαίδευση. Οι γονείς θεωρούσαν ότι είχαν μετατραπεί σε επόπτες και βοηθούς των παιδιών τους στη μαθησιακή διαδικασία, λόγω των πολιτικών απομόνωσης, ή ακόμα και σε δασκάλους, καθώς τα παιδιά τους δεν κατανοούσαν το μάθημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μάλιστα, αναγκάζονταν να ανατρέχουν σε διαδικτυακό υλικό για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ή γίνονταν συμμαθητές/τριες των παιδιών στο διαδικτυακό μάθημα. Ωστόσο, η ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυξανόταν, όταν ο ρόλος του γονέα δεν αντικαθιστούσε τον εκπαιδευτικό, αλλά περιοριζόταν στην απλή επιτήρηση ή τη βοήθεια να προσαρμοστούν τα παιδιά στις νέες μεθόδους της διαδικτυακής μάθησης (Zhang, 2021) ή λειτουργούσαν απλά ως γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και μαθητών/τριών (Bourgonjion et al., 2011). Ίδια αποτελέσματα με τον Zhang αναδείχθηκαν και στην έρευνα των Lase, Zega, Daeli και Zalunchu (2022) που διεξήχθη στην Ινδονησία, καθώς διαπιστώθηκε ότι η επάρκεια των παιδιών για ανεξάρτητη μάθηση περιόριζε τη συχνή συμμετοχή των γονέων στις διαδικτυακές τους δραστηριότητες, δημιουργώντας στους γονείς θετικότερη στάση απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι Ribeiro και συνεργάτες (2021) υπολόγισαν τη μέση συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών στη 1,5 ώρα την ημέρα. Ο χρόνος αυτός μειωνόταν όταν τα παιδιά ήταν περισσότερο αυτόνομα ή μεγαλύτερης ηλικίας και εκπαιδευτικής βαθμίδας, όταν οι μαθητές/τριες ανήκαν σε ιδιωτικό σχολείο, και όταν αυξανόταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συνεπώς, οι γονείς μικρότερου μορφωτικού επιπέδου, με παιδιά μικρότερης ηλικίας που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία εξέφραζαν μεγαλύτερη δυσαρέσκεια, επειδή αναγκάζονταν να ξοδεύουν αρκετές ώρες στη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται κατακόρυφα ο καθημερινός φόρτος εργασίας τους. Επιπλέον, οι ερευνητές εστιάζουν ιδιαίτερα στην αυτονομία των μαθητών/τριών, καθώς η βελτίωση αυτής και κατά συνέπεια η μειωμένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνει σημαντικά την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς. Ειδικότερα, η αυτονομία των μαθητών/τριών είχε άμεση συσχέτιση με τις δεξιότητες αυτο-οργάνωσης, δηλαδή με τις

ικανότητες των μαθητών/τριών να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να αξιολογούν την ατομική τους μαθησιακή εξέλιξη και να τροποποιούν τις μαθησιακές διαδικασίες αναλόγως. Στα πλαίσια της εδραίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επίσης, ο όρος της «αυτο-οργάνωσης» διευρύνθηκε και συμπεριέλαβε και άλλες πτυχές της ανεξάρτητης μάθησης, όπως η δόμηση της καθημερινής ρουτίνας, η προστασία από εξωτερικούς παράγοντες απόσπασης προσοχής και το πρωινό ξύπνημα. Όσο πιο αναπτυγμένες δεξιότητες αυτο-οργάνωσης κατείχαν οι μαθητές/τριες, τόσο λιγότερη βοήθεια αναζητούσαν από τους γονείς τους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα τις καλύτερες επιδόσεις και τη μεγαλύτερη αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς (Helm & Huber, 2022). Παρόμοια και οι Lau, Li και Lee (2021) και οι Misirli και Ergulec (2021) διαπίστωσαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επάρκεια των μαθητών/τριών για αυτόνομη μάθηση και της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ειδική αναφορά γίνεται από τους Scarpellini και συνεργάτες (2021) και Misirli και Ergulec (2021) για τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, στα οποία η αυτονομία στη μάθηση ήταν εμφανώς μειωμένη. Οι γονείς σε αυτές τις έρευνες είχαν αρκετά παράπονα από την ανταπόκριση των σχολικών μονάδων στις ανάγκες των παιδιών και ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αντίθετα αποτελέσματα έδειξαν οι Shao et al. (2022), που μελέτησαν την ικανοποίηση των γονιών στην Κίνα για τις μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, όσο περισσότερο συμμετείχαν οι γονείς στη διαδικτυακή μάθηση των παιδιών τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, η μικρότερη συμμετοχή των γονέων είχε ως αποτέλεσμα τη μικρότερη κατανόηση των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατ'επέκταση θεωρούσαν ότι, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, οι εκπαιδευτικοί δεν έδιναν την απαραίτητη προσοχή στους/στις μαθητές/τριες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, απορρίπτοντας με τον τρόπο αυτό την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι Demir

και Demir-Gologlu (2021) στην έρευνά τους για την ικανοποίηση των οικογενειών στην Τουρκία από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, διαπίστωσαν ότι οι γονείς ήταν ευχαριστημένοι με τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών, δείχνοντας ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μάλιστα, στην έρευνά τους φαίνεται ότι η συμμετοχή των γονέων αποτελούσε κίνητρο για τους/τις μαθητές/τριες για να συμμετέχουν πιο ενεργά στις νέες μεθόδους μάθησης. Συνεπώς, η αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες ήταν αλληλένδετη. Στη Νορβηγία όπου οι μέθοδοι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είχαν ήδη εδραιωθεί από την περίοδο πριν την πανδημία, η συμμετοχή των γονέων αυξήθηκε σημαντικά λόγω του εγκλεισμού. Ωστόσο, οι γονείς παρουσίασαν ιδιαίτερα θετική στάση, καθώς απέκτησαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τη μάθηση των παιδιών τους και, παράλληλα, κέρδισαν ευκαιρίες για μεγαλύτερη επαφή μαζί τους και μεγαλύτερο ρόλο στη διαπαιδαγώγησή τους (Bubb & Jones, 2020).

Το μεγαλύτερο εμπόδιο που παρουσιάζουν οι γονείς στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ο συνεχής αγώνας για ισορροπία μεταξύ των καθημερινών στρεσογόνων καταστάσεων, που προκαλούν οι δουλειές τους και οι γενικές οικογενειακές ευθύνες και των απαιτήσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την υποστήριξη των παιδιών. Όπως αναφέρουν οι Stites, Sonneschein και Galczyk (2021), μελετώντας τις αντιλήψεις των γονέων στις Η.Π.Α., οι γονείς ήταν θετικοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν οι δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν σύντομα και εύκολα και όταν τα παιδιά εργάζονταν ανεξάρτητα. Οι Garbe et al. (2020), οι οποίοι επίσης μελέτησαν τις απόψεις των γονέων στις Η.Π.Α., διαπίστωσαν ότι οι γονείς, παρόλο που λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέλαβαν περισσότερες ευθύνες, βάζοντας την ασφάλεια και την υγεία των παιδιών τους πρώτα, συμφωνούσαν με το κλείσιμο των σχολείων. Επιπλέον, θεωρούσαν πολύ σημαντική την ποιότητα των ωρών που ξόδευαν για την υποστήριξη των παιδιών, έναντι της ποσότητας, με τον μέσο όρο των ωρών που αφιέρωναν στη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να ξεπερνά τη μία ώρα καθημερινά. Ωστόσο, παρουσίασαν κάποιες καταστάσεις, που παρεμπόδιζαν

τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών. Η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ δουλειάς, αναγκών του σπιτιού και ευθυνών μάθησης μείωνε την πρόθεση για συμμετοχή στην εξ αποστάσεως μάθηση. Αντίστοιχα αποτελέσματα προκαλούσαν τα μειωμένα κίνητρα για μάθηση από την πλευρά των μαθητών/τριών, οι δυσκολίες πρόσβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα ενδεχόμενα κατώτερα μαθησιακά αποτελέσματα της διαδικτυακής μάθησης.

- Συνεπώς, αναμένεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Αναμένεται η αυτονομία των μαθητών/τριών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Αναμένεται ο καθημερινός χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Αναμένεται η επάρκεια των παιδιών για ανεξάρτητη μάθηση να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Αναμένεται η τάξη φοίτησης των παιδιών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση πηγάζουν από τις διαφορετικές πιθανότητες για επιτυχία σε κάθε εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές, ιδιαίτερα σε μεταβατικές περιόδους των εκπαιδευτικών συστημάτων. Κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού οι μαθητές/τριες ήρθαν αντιμέτωποι με αλλαγές στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών, περνούσαν αρκετά περισσότερο χρόνο με τις οικογένειές τους με αποτέλεσμα να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα χαρακτηριστικά τους. Θεωρείται ότι οι γονείς, οι οποίοι είναι λιγότερο προνομιούχοι κοινωνικά, χαρακτηρίζονται από χαμηλότερο εκπαιδευτικό κεφάλαιο και είναι λιγότερο ικανοί να υποστηρίξουν τα παιδιά

τους στις ασκήσεις για το σχολείο και στις ανάγκες της εκπαίδευσης στο σπίτι, όπως για παράδειγμα να εξηγήσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, να προσφέρουν τον κατάλληλο τεχνικό εξοπλισμό, να αξιοποιήσουν ειδικές γνώσεις και στρατηγικές μάθησης και να οργανώσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι και τον χρόνο που ξοδεύεται για τη μάθηση (Sari, Bittmann & Homuth, 2021). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι οποίοι μελέτησαν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τις αντιλήψεις των γονέων στη Γερμανία, ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι και τα εκπαιδευτικά προσόντα των γονέων καθορίζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο σε ένα σπίτι. Οι γονείς με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν αυξημένες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες από τα παιδιά τους και ταυτόχρονα γνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης στη ζωή των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να επενδύουν στην εκπαιδευτική τους επιτυχία. Συνεπώς, οι γονείς αυτοί συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τους/τις μαθητές/τριες. Αντίθετα, οι κοινωνικά κατώτεροι γονείς στερούνται των υλικών και άυλων πόρων για να διατηρήσουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι. Το τελικό αποτέλεσμα είναι μεγαλύτερες κοινωνικές ανισότητες, αλλά και απόρριψη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο (Sari, Bittmann και Homuth, 2021).

- Επομένως, αναμένεται το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η έξαρση της πανδημίας ανάγκασε τις σχολικές μονάδες να μετατρέψουν το μοντέλο διδασκαλίας που βασιζόταν στον πίνακα και τη συζήτηση σε διδασκαλία βασιζόμενη στις τεχνολογίες για την ολοκλήρωση της σχολικής ύλης. Οι Kumar και Kumar (2020) συμπέραναν ότι η πλειοψηφία των παιδιών δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν το σχολικό πρόγραμμα στο σύνολό του με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, με τους γονείς τους να εκφράζουν έντονο προβληματισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, οι γονείς εξέφρασαν αμφιβολίες και για την προαγωγή στις επόμενες τάξεις, καθώς δεν πραγματοποιούνταν εξετάσεις προαγωγής ή εξετάσεις καθημερινής βάσης,

όπως συνέβαινε αντίστοιχα κατά τη διάρκεια της παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι Dubey και Sahu (2022) συνδέουν στην έρευνά τους την αποδοχή των εκπαιδευτικών τεχνολογιών με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Θεωρούν ότι το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας αυξάνεται όταν οι πληροφορίες που παραδίδονται με το μάθημα είναι ακριβείς και εύκολες στην κατανόηση και την πρόσβαση, και με αυτόν τον τρόπο παρακινούνται να χρησιμοποιούν περισσότερο τις πλατφόρμες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίθετα, όταν τα μαθήματα ήταν ανακριβή, δύσκολα και δυσπρόσιτα, οδηγούσε σε μειωμένη αποδοχή των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, συμπέραναν ότι η ποιότητα των μαθημάτων δε σχετίζεται με την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους/τις μαθητές/τριες (Dubey και Sahu, 2022).

- Συνεπώς, αναμένεται το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξιοποιήθηκε με μεγάλη ταχύτητα στις περισσότερες χώρες που έπληξε ο SARS-COV-2 ως λύση ανάγκης στην έξαρση της επιδημίας. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δεν ήταν προετοιμασμένοι για μία τόσο ριζική αλλαγή στον τρόπο εκμάθησης. Σχετικά με την προσαρμοστικότητα των μεθόδων διδασκαλίας, ο Zhang (2021) διαπίστωσε ότι οι γονείς δεν ήταν ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω ελλειμματικής προσαρμοστικότητας στο διαδικτυακό περιβάλλον. Οι γονείς επιζητούσαν από τους δασκάλους διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Έδιναν έμφαση στην καλή προετοιμασία και οργάνωση και στις δεξιότητες των δασκάλων στην προφορική παρουσίαση του μαθήματος και τη χρήση της γλώσσας. Ανέμεναν από τους δασκάλους να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους στα διαδικτυακά μαθήματα, ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών με πρωτοποριακό και ελκυστικό τρόπο μάθησης. Επιπλέον, οι γονείς δεν ήταν ευχαριστημένοι από τον δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης, καθώς τα μαθήματα πραγματοποιούνταν ως μονόλογος του δασκάλου, χωρίς τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, ενώ η αλληλεπίδραση και η

ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/τριες ήταν ελάχιστη. Επιζητούσαν νέες στρατηγικές από τους δασκάλους, με την ενσωμάτωση διαδραστικών δραστηριοτήτων και ευκαιρίες για διάλογο και αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου, μαθητή/τριας και γονέα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που οι γονείς αναζητούν νέες πρωτότυπες και διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, στην πραγματικότητα αποδέχονται με δυσπιστία την απόρριψη των παραδοσιακών μεθόδων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Bourgonjon et al. (2011). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το μοντέλο αποδοχής των τεχνολογιών από τους γονείς σχετικά με τη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών στην εκπαίδευση. Διαπίστωσαν ότι οι γονείς ήταν αρνητικά επηρεασμένοι σχετικά με τα βιντεοπαιχνίδια και εστιάζοντας στην αρνητική επιρροή τους απέρριπταν τη χρήση τους στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα διστακτικοί στη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών στην εκπαίδευση, καθώς ανησυχούσαν για την αποδοχή τους από τους γονείς. Από την άλλη πλευρά οι Carissoli et al. (2019), μελετώντας την αποδοχή των βιντεοπαιχνιδιών στην εκπαίδευση από τους γονείς μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιταλία, συμπέραναν ότι οι γονείς, οι οποίοι είχαν εμπειρία από τη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών, είχαν θετική στάση για την αξιοποίηση των βιντεοπαιχνιδιών στην εκπαίδευση. Είναι φανερό ότι εκτός από τους/τις μαθητές/τριες και οι ίδιοι οι γονείς χρειάζονται εκπαίδευση στην αξιοποίηση των νέων μεθόδων διδασκαλίας που απαιτεί η σύγχρονη εποχή.

- Συνεπώς, αναμένεται η προσαρμογή της μάθησης να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η επωνυμία ενός ιδρύματος αφορά το κοινωνικό πρόσωπο του εκάστοτε ιδρύματος και περιλαμβάνει τις εγγυήσεις στον τομέα των σχέσεων μεταξύ του οργανισμού και του χρήστη. Οι Dubey και Sahu (2022) υποστηρίζουν ότι η επωνυμία του ιδρύματος ασκεί θετική επιρροή στην αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς το υψηλό κοινωνικό προφίλ ενός σχολείου μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για έναν/μία μαθητή/τρια στην εφαρμογή μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι Hamaidi, Arouri, Noufal και Aldrou

(2021) υποστηρίζουν ότι οι γονείς παιδιών που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς τα ιδιωτικά σχολεία προσπαθούν περισσότερο να διαφημίσουν το όνομά τους στο κοινό, αξιοποιώντας νέες τεχνικές διδασκαλίας και καλύτερες μεθόδους επικοινωνίας με τους γονείς, ώστε να προσελκύσουν περισσότερους/ες μαθητές/τριες.

- Συνεπώς, αναμένεται η επωνυμία ενός ιδρύματος να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στον τομέα των πληροφοριακών συστημάτων, όπως είναι τα διαδικτυακά εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δίνεται έμφαση στην ποιότητα του συστήματος (system quality). Σύμφωνα με τους Roca, Chiu και Martínez (2006) η ποιότητα του συστήματος εξαρτάται από την αξιοπιστία του συστήματος και την πιθανή ύπαρξη σφαλμάτων (bugs), τη σταθερότητα στη διεπαφή χρήστη (user interface), την ευκολία στη χρήση, την ποιότητα τεκμηρίωσης και την ποιότητα και συντήρηση του κώδικα του προγράμματος. Στη μελέτη τους έδειξαν ότι η ποιότητα του συστήματος αυξάνει την αποδοχή του. Με άλλα λόγια, δεν είναι αρκετή η απλή δημιουργία ενός διαδικτυακού συστήματος μάθησης με μοντέρνα διεπαφή για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Απαιτείται προσεκτικός προγραμματισμός σε βάθος και η επιτακτική ανάγκη της πανδημίας δεν άφησε αρκετά περιθώρια για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι Prasetyo και συνεργάτες (2021) μελέτησαν από την πλευρά τους με ερωτηματολόγια και τη χρήση του TAM την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις Φιλιππίνες κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ήρθαν σε συμφωνία με τα προηγούμενα, δείχνοντας ότι η ποιότητα του συστήματος ήταν υψηλής σημασίας για την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες.

- Συνεπώς, αναμένεται η ποιότητα του συστήματος να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Παράλληλα με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, η στροφή στην εξ αποστάσεως μάθηση απαιτούσε νέες συμπεριφορές και από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Rodriguez-Ardura και Meseguer-Artola (2016), η συμπεριφορά του δασκάλου αναφέρεται στην προσωπική προσέγγιση κάθε δασκάλου, το διδακτικό ύφος και τις βοήθειες και συμβουλές που προσφέρουν. Σε ένα εικονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο/η μαθητής/τρια περιτριγυρίζεται από αίσθημα απομόνωσης, ο ρόλος της συμπεριφοράς του/της δασκάλου/ας αποκτά μεγαλύτερη σημασία. Οι δάσκαλοι/ες μπορούν να δώσουν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες και να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν γνώσεις μέσω της συνεχούς επικοινωνίας και διαδραστικότητας, του κατάλληλου διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων και της συγχρονισμένης και αποτελεσματικής καθοδήγησης και υποστήριξης. Μία θετική συμπεριφορά του δασκάλου προς τον/τη μαθητή/τρια οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σε μεγαλύτερη ικανοποίηση του διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο Zhang (2021) τονίζει στην έρευνα του τη δυσαρέσκεια των γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να περιορίζεται στον ακαδημαϊκό του ρόλο. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνδυαστεί με τον ρόλο του ψυχολόγου των παιδιών, που δίνουν έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί είναι, άλλωστε, αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη δύναμη να μεταφέρουν το βλέμμα των παιδιών από την οθόνη του υπολογιστή στο παράθυρο του έξω κόσμου. Επιπλέον, πολλοί γονείς υποστηρίζουν ότι για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν στις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών στα πλαίσια της πανδημίας και της απομόνωσης στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς παρουσιάζονταν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν στρατηγικές με πολλαπλές ερωτήσεις προς τους/τις μαθητές/τριες, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους, σε συνδυασμό με χιουμοριστικό τρόπο

ομιλίας και δημιουργικών δραστηριοτήτων (Zhang, 2021). Οι Nordin και συνεργάτες (2021) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη Γερμανία. Διαπίστωσαν ότι η αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς ήταν στενά συνυφασμένη με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η συχνή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, παράλληλα με την συνεχόμενη ανατροφοδότηση ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όταν οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι βρίσκονται σε επαφή με τον εκπαιδευτικό, αλλά και με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, αποδέχονται καλύτερα τις μεθόδους της εξ αποστάσεως μάθησης. Η διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση ήχου, βίντεο, συζήτησης και δραστηριοτήτων οδηγεί σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ικανοποίηση των γονέων. Αντίθετα, η διατήρηση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας στο διαδικτυακό περιβάλλον της εξ αποστάσεως μάθησης και η δασκολοκεντρική προσέγγιση της μάθησης, δεν επιφέρουν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και δημιουργούν δυσαρέσκεια σε γονείς και μαθητές/τριες. Αντίστοιχα, οι Haller και Novita (2021) που μελέτησαν την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Γερμανία, αναφέρουν ότι οι γονείς ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι, όταν οι εκπαιδευτικοί ήταν καταρτισμένοι τεχνικά και αξιοποιούσαν τις νέες μεθόδους μάθησης, έναντι των παραδοσιακών μεθόδων. Σε αυτό το πλαίσιο οι Hamaidi et al. (2021) στην έρευνα τους σε γονείς της Ιορδανίας αναφέρουν ότι οι γονείς ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν τα παιδιά τους είχαν δασκάλα, έναντι δασκάλου, καθώς θεωρούν ότι οι δασκάλες στην Ιορδανία συμμετέχουν σε περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο καταρτισμένες από τους δασκάλους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναγνωρίζουν ποιοι γονείς είναι σε θέση να υποστηρίξουν επαρκώς τα παιδιά τους, και να προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα σε γονέα και εκπαιδευτικό, καθώς αναπόφευκτα οι γονείς είναι αυτοί που βρίσκονται σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/τριες εν μέσω πανδημίας (Liu, Zhao & Su, 2022; Tsuei & Hsu, 2019). Μία, ακόμη,

παρατήρηση των Haller και Novita (2021) είναι ότι η γενικότερη θετική αντίληψη των γονέων για κάποιον εκπαιδευτικό πριν από την πανδημία, που περιλαμβάνει τη συμπεριφορά τους και τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες, επηρεάζει θετικά τη γενικότερη αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίθετα, η γενικότερη αντίληψη των γονέων για το σχολείο δεν επηρέασε την ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

- Επομένως, αναμένεται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας έγκειται στη δυνατότητα ενός ατόμου να πετυχαίνει κάτι βασιζόμενος στις δικές του δεξιότητες και ικανότητες, ενώ σύμφωνα με τον Bandura (οπ.αναφ. στο Liu Zhao & Su, 2022: 3) η αυτο-αποτελεσματικότητα του γονέα αναφέρεται, αντίστοιχα, στη δυνατότητα του γονέα να προωθή την ανάπτυξη και τα θετικά αποτελέσματα των παιδιών του και σχετίζεται γενικότερα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των γονιών. Η ανάπτυξη του διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος στα πλαίσια της εξ αποστάσεως μάθησης έφερε στην επιφάνεια τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων, καθώς ενισχύθηκε η συμβολή τους στη μάθηση των παιδιών τους. Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων σχετίζεται με μεγαλύτερη ποιότητα του οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για τους/τις μαθητές/τριες και μεγαλύτερη ακαδημαϊκή ανέλιξη των παιδιών (Dubey & Sahu, 2022; Liu, Zhao, & Su, 2022). Οι Liu, Zhao και Su (2022) μελέτησαν μέσω ερωτηματολογίων τις αντιλήψεις των γονέων στην Κίνα για την αυτοαποτελεσματικότητα. Διαπίστωσαν ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων σχετίζεται με μεγαλύτερη ικανοποίηση των τελευταίων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι γονείς αυτοί φροντίζουν για τις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών τους στο σπίτι και για την καλύτερη επίδοση στα διαδικτυακά μαθήματα. Αντίστοιχα, οι ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών/τριών ενισχύουν τις υποστηρικτικές προσπάθειες των γονέων και την ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, οι Tsuei και Hsu (2019), μελετώντας τις

αντιλήψεις των γονέων στην Ταϊβάν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση του TAM και οι Fachrudin και Mohammad (2021), που αξιοποίησαν, επίσης, στη μελέτη τους το μοντέλο αποδοχής τεχνολογιών, διαπίστωσαν ότι οι γνώσεις των γονέων για τις τεχνολογίες και το διαδίκτυο, ενώ ενισχύουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους, δεν επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών στο σπίτι. Ο Kong (2018), ερευνώντας τις αντιλήψεις των γονέων στο Χονγκ-Κονγκ, διαπίστωσε ότι όσο μεγαλύτερη ευχέρεια είχαν οι γονείς στη χρήση των τεχνολογιών τόσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν τη χρήση και την αξία των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να την αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Την άποψη αυτή ενισχύουν και οι Haller και Novita (2021), που υποστηρίζουν ότι η γνώση των γονέων περί χρήσης τεχνολογικών μέσων ενισχύουν την προτίμησή τους για την εδραίωση των μοντέρνων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που αξιοποιεί στο έπακρο τις παραπάνω τεχνολογίες. Αντίστοιχα, οι Lauricella, Wartella και Rideout (2015) υποστηρίζουν ότι οι γονείς που χρησιμοποιούν συχνά τα τεχνολογικά μέσα ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και τα υποστηρίζουν στη χρήση των υπολογιστών και αντίστοιχων τεχνολογιών σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους, όπως και στην εκπαίδευση.

- Επομένως, αναμένεται η αυτο-αποτελεσματικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι υποκειμενικοί κανόνες αναφέρονται στην κοινωνική επιρροή για την υιοθέτηση ή απόρριψη μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, η αντίληψη ενός ατόμου διαμορφώνεται μέσα από τις πεποιθήσεις των ατόμων γύρω του που είναι σημαντικά για αυτόν. Σύμφωνα με τους Dubey και Sahu (2022), η κοινωνική ενθάρρυνση από τους φίλους, την οικογένεια και τους συνομήλικους αποτελούν κίνητρο για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

- Συνεπώς, αναμένεται οι υποκειμενικοί κανόνες να ασκούν θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

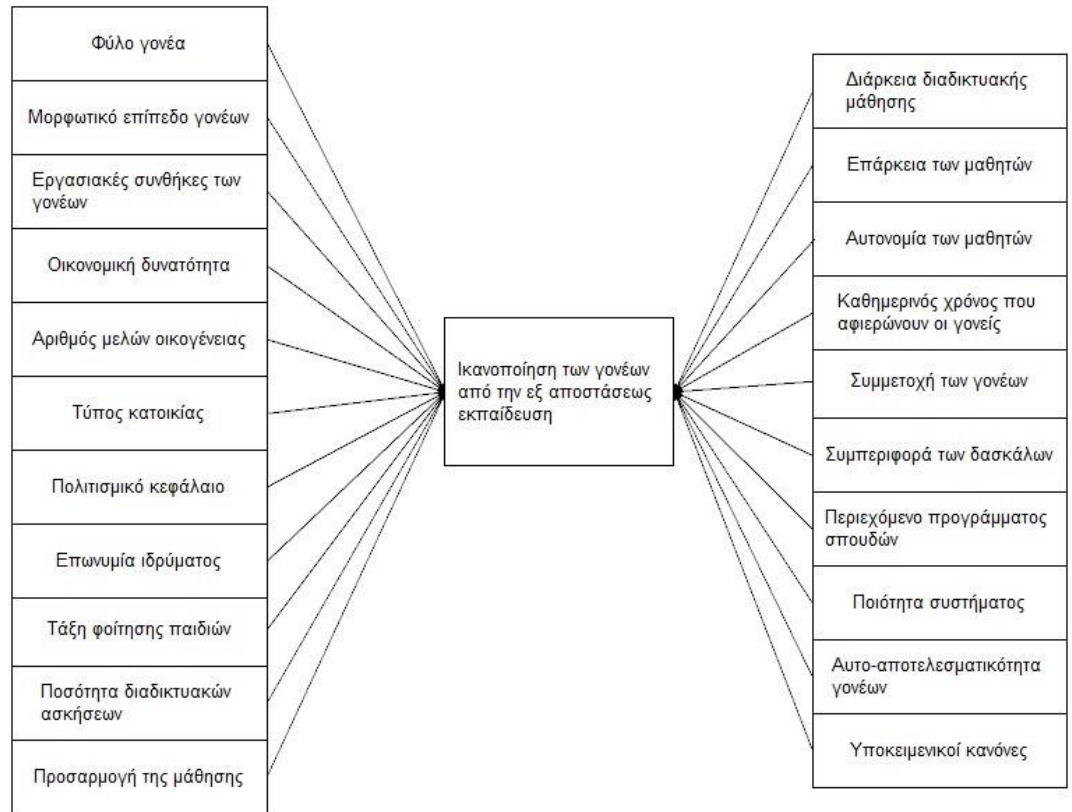
Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των αντιλήψεων των γονέων μαθητών/τριών δημοτικού σχετικά με την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω της πανδημίας Covid-19 για τη σχολική περίοδο 2019-2020.

Οι μεταβλητές της έρευνας παρουσιάζονται σχηματικά στην εικόνα 1. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Αναμένεται το φύλο να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
2. Αναμένεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
3. Αναμένεται οι εργασιακές συνθήκες των γονέων να ασκούν θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
4. Αναμένεται η οικονομική δυνατότητα των γονέων να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
5. Αναμένεται ο αριθμός των μελών της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
6. Αναμένεται ο τύπος κατοικίας της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
7. Αναμένεται η τάξη φοίτησης των παιδιών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
8. Αναμένεται η ποσότητα των διαδικτυακών ασκήσεων να ασκεί αρνητικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

9. Αναμένεται η διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης να ασκεί αρνητικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
10. Αναμένεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
11. Αναμένεται η αυτονομία των μαθητών/τριών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
12. Αναμένεται ο καθημερινός χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
13. Αναμένεται η επάρκεια των παιδιών για ανεξάρτητη μάθηση να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
14. Αναμένεται το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
15. Αναμένεται το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
16. Αναμένεται η προσαρμογή της μάθησης να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
17. Αναμένεται η επωνυμία ενός ιδρύματος να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
18. Αναμένεται η ποιότητα του συστήματος να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
19. Αναμένεται η συμπεριφορά των δασκάλων να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
20. Αναμένεται η αυτό-αποτελεσματικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

21. Αναμένεται οι υποκειμενικοί κανόνες να ασκούν θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.



Εικόνα 1: Μεταβλητές της έρευνας

Κεφάλαιο 4^ο

4.1 Μεθοδολογία

4.1.1 Ερευνητική Διαδικασία

Αρχικά, για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων υλοποιήθηκε η δειγματοληπτική ποσοτική μέθοδος. Στη συγκεκριμένη μέθοδο τα δεδομένα τυποποιούνται, ώστε οι μεταβλητές που θα προκύψουν να λάβουν αριθμητική τιμή, να αναλυθούν στατιστικά και να ελεγχθούν οι συσχετίσεις τους (Τσιώλης, 2011).

Έπειτα, επιλέχθηκε το θέμα που αναφέρεται στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στα παιδιά τους κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2019-2020. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε το δείγμα για τη διεξαγωγή της έρευνας, το οποίο αποτελείται από γονείς παιδιών που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο εκείνη τη σχολική χρονιά στην ευρύτερη περιοχή του νομού Ιωαννίνων. Ακολούθως, διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιώντας σταθμισμένες κλίμακες από έρευνες που αναζητήθηκαν στη σχετική βιβλιογραφία και μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά (παράρτημα 1). Κατόπιν, διαμοιράστηκε στα υποκείμενα του δείγματος μέσω ηλεκτρονικής μορφής (google forms) με τις απαραίτητες οδηγίες για την ευκολότερη συμπλήρωσή του. Η διαδικασία είχε διάρκεια ενάμιση μήνα, καθώς η χορήγηση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε από 6 Σεπτεμβρίου 2022 και ολοκληρώθηκε 10 Οκτωβρίου 2022. Τέλος, έγινε η συλλογή των δεδομένων, η στατιστική τους ανάλυση, η καταγραφή των ευρημάτων και η συζήτηση αυτών. Στόχος ήταν να αναδειχθεί αν οι γονείς μαθητών/τριών δημοτικού ήταν ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που παρασχέθηκε στα παιδιά τους την πρώτη περίοδο της πανδημίας (2019-2020).

4.1.2 Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 117 συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν γονείς μαθητών/τριών δημοτικού κάτοικοι του νομού Ιωαννίνων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο μέσω της αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των γονέων μέσα από την προώθηση του ερωτηματολογίου από τις εκάστοτε σχολικές μονάδες και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων.

4.1.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Περιλάμβανε 62 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής και πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα) από σταθμισμένες κλίμακες. Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου μέσω της πλατφόρμας google forms χωρίς να απαιτείται η συμπλήρωση προσωπικών στοιχείων (emails, όνομα, τηλέφωνα κ.τ.λ.) διασφάλισε την ανωνυμία ως προς τη συμπλήρωσή του και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των ερωτηθέντων.

Οι πρώτες 8 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και πιο συγκεκριμένα το φύλο, το είδος εργασίας, το οικογενειακό εισόδημα, τον αριθμό των μελών της οικογένειας και το είδος της κατοικίας, ενώ η ερώτηση 13 αναφέρεται στην τάξη φοίτησης των παιδιών των ερωτηθέντων. Η ερώτηση 9 διερευνά το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας, βασιζόμενο στον αριθμό των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι, όπως προσαρμόστηκε από τους Sari, Bittmann και Homuth (2021). Οι ερωτήσεις 10 έως 12 περιλαμβάνουν την οικονομική δυνατότητα της κάθε οικογένειας, όπως προσαρμόστηκε από τους Mahasneh, Murad και Al-Shuaybat (2021). Η ερώτηση 14, που αφορά στην ποσότητα των διαδικτυακών ασκήσεων που επωμίζονταν οι μαθητές/τριες, η ερώτηση 15, που αφορά στη διάρκεια των μαθημάτων της διαδικτυακής μάθησης και η ερώτηση 16, που αφορά στην επάρκεια των μαθητών/τριών στην μαθησιακή διαδικασία, προσαρμόστηκαν από τους Lau, Li και Lee (2021). Οι ερωτήσεις 17

και 18, που μελετούν την αυτονομία των μαθητών/τριών, η ερώτηση 19, που μελετά τον καθημερινό χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς στην υποστήριξη των παιδιών και η ερώτηση 20, η οποία σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, προσαρμόστηκαν από τους Ribeiro et al. (2021). Οι ερωτήσεις 21 έως 23 διερευνούν την προσαρμογή της διαδικτυακής μάθησης και προσαρμόστηκαν από το OECD (2018). Οι ερωτήσεις 24 έως 26 μελετούν τη συμπεριφορά των δασκάλων και προσαρμόστηκαν από τους Rodriguez-Ardura και Meseguer-Artola (2016). Οι ερωτήσεις 27 έως 31 αφορούν στην επωνυμία του ιδρύματος και προσαρμόστηκαν από τους Dubey και Sahu (2021). Οι ερωτήσεις 32 έως 34 μελετούν το περιεχόμενο προγράμματος σπουδών και οι ερωτήσεις 58 έως 62 τους υποκειμενικούς κανόνες και προσαρμόστηκαν από τους Dubey και Sahu (2021). Ο παράγοντας ποιότητα του συστήματος μελετήθηκε με τις ερωτήσεις 35 έως 43 και προσαρμόστηκε από τους Roca, Chiu, Martinez (2006). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των γονέων διερευνήθηκε με τις ερωτήσεις 44 έως 52, όπως προσαρμόστηκαν από τους Kong (2018), Compeau, Higgins και Huff (1999), Compeau και Higgins (1995) και He και Freeman (2010). Τέλος, οι ερωτήσεις 53 έως 57 αφορούν στην ανεξάρτητη μεταβλητή και μελετούν τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και προσαρμόστηκαν από τους Kong (2018), Pek και Mee (2020) και Demir και Demir-Gologlu (2021).

4.1.4 Εγκυρότητα

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της μελέτης, οι κλίμακες που αξιοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο προέρχονταν από ήδη σταθμισμένες κλίμακες από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, όπως προαναφέρθηκε.

4.1.5 Αξιοπιστία

Από τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, φαίνεται ότι όλες οι μετρούμενες έννοιες έχουν υψηλή αξιοπιστία με τιμές που σε όλες τις περιπτώσεις ξεπερνούν το 0,7 (πίνακας 1). Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο

καταγράφει με αξιόπιστο τρόπο τις έννοιες της ικανοποίησης αλλά και των επιμέρους ερευνητικών υποθέσεων και η ανάλυση των στοιχείων μπορεί να οδηγήσει σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

	Δείκτης αξιοπιστίας	
	Cronbach's Alpha	N
Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	.836	5
Οικονομική δυνατότητα (4)	.914	3
Περιεχόμενο προγράμματος σπουδών (15)	.929	3
Προσαρμογή της μάθησης (16)	.825	3
Επωνυμία ιδρύματος (17)	.842	5
Ποιότητα του συστήματος (18)	.960	9
Συμπεριφορά δασκάλων (19)	.905	3
Αυτό- αποτελεσματικότητα (20)	.966	9
Υποκειμενικοί κανόνες (21)	.944	5

Πίνακας 1: Δείκτης αξιοπιστίας

4.1.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την περιγραφή των ποσοτικών τιμών και εκβάσεων χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, ενώ για τις κατηγορικές μετρήσεις, όπως το φύλο, και γενικότερα τα δημογραφικά στοιχεία, πλήθη και ποσοστά. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης και στη συνέχεια, έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των κατηγοριών με το κριτήριο Bonferroni. Επίσης, έγινε χρήση του independent samples- t test για την σύγκριση της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανάλογα με το φύλο και τον τύπο κατοικίας. Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των συνεχών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman's rho. Εφαρμόστηκε, τέλος, ανάλυση παλινδρόμησης στις παραμέτρους που βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση κατά τους πρωτογενείς ελέγχους. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v26.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

4.2 Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Από τον πίνακα 2 διακρίνεται ότι, στην έρευνα συμμετείχαν 117 άτομα, από τα οποία οι 28 (23,9%) είναι άνδρες και οι 89 (76,1%) είναι γυναίκες. Στην ερώτηση “Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης το οποίο έχετε ολοκληρώσει;”, οι 3 (2,5%) απάντησαν ότι είναι απόφοιτοι δημοτικού, οι 16 (13,6%) είναι απόφοιτοι επαγγελματικού λυκείου (ΕΠΑΛ ή ΤΕΕ) ή κάποιας μέσης τεχνικής επαγγελματικής σχολής, οι 15 (12,7%) απάντησαν ότι είναι απόφοιτοι γενικού λυκείου, οι 17 (14,4%) απάντησαν ότι κατέχουν πτυχίο επαγγελματικής σχολής μετά το λύκειο π.χ. Ι.Ε.Κ. (ινστιτούτο επαγγελματικής κατάρτισης), οι 19 (16,1%) απάντησαν ότι διαθέτουν πτυχίο ΤΕΙ, οι 33 (28%) κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου ή πολυτεχνείου και οι 15 (12,7%) απάντησαν ότι διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών (μάστερ, διδακτορικό). Τέλος, στην ερώτηση “Πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σας;”, οι 6 (5,1%) απάντησαν ότι διαθέτουν “0-10 βιβλία”, οι 34 (28,8%) διαθέτουν “11-50 βιβλία”, οι 47 (39,8%) απάντησαν ότι διαθέτουν “51-100 βιβλία”, οι 18 (15,3%) διαθέτουν “101-200 βιβλία” και οι 13 (11%) απαντήσανε ότι διαθέτουν “Περισσότερα από 200 βιβλία”.

		N	%
Φύλο	Άνδρας	28	23.9%
	Γυναίκα	89	76.1%
Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης το οποίο έχετε ολοκληρώσει;	Δεν τελείωσα το δημοτικό σχολείο	0	0.0%
	Δημοτικό	3	2.5%
	Γυμνάσιο	0	0.0%
	Επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ ή ΤΕΕ) ή κάποια Μέση Τεχνική Επαγγελματική Σχολή	16	13.6%
	Γενικό Λύκειο	15	12.7%

	Πτυχίο Επαγγελματικής Σχολής μετά το Λύκειο π.χ. Ι.Ε.Κ. (Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης)	17	14.4%
	Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	19	16.1%
	Πτυχίο Πανεπιστημίου ή Πολυτεχνείου	33	28.0%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών (Μάστερ, Διδακτορικό)	15	12.7%
Πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σας;	0-10 βιβλία	6	5.1%
	11-50 βιβλία	34	28.8%
	51-100 βιβλία	47	39.8%
	101-200 βιβλία	18	15.3%
	Περισσότερα από 200 βιβλία	13	11.0%

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τον αριθμό βιβλίων

Στον πίνακα 3 διακρίνουμε ότι, στην ερώτηση “Σε ποια κατηγορία εντάσσεται το επάγγελμά σας;”, οι 6 (5,1%) απάντησαν ότι ανήκουν στην κατηγορία του επιχειρηματία, οι 37 (31,6%) απάντησαν ότι ανήκουν στην κατηγορία του δημόσιου υπαλλήλου, οι 43 (36,8%) απάντησαν ότι ανήκουν στην κατηγορία του ιδιωτικού υπαλλήλου, οι 13 (11,1%) ανήκουν στην κατηγορία του ελεύθερου επαγγελματία, οι 6 ανήκουν στην κατηγορία του αγρότη - εργάτη και οι 12 (10,3%) απαντήσανε ότι είναι άνεργοι. Στην ερώτηση “Ποιες ήταν οι συνθήκες εργασίας σας κατά την πανδημία τη σχολική περίοδο 2019-2020;”, οι 18 (15,3%) απάντησαν ότι εργάζονταν από το σπίτι, οι 29 (24,6%) απάντησαν ότι εργάζονταν μερικώς από το σπίτι, οι 39 (33,1%) απάντησαν ότι δεν εργάζονταν καθόλου από το σπίτι και οι 32 (27,1%) απάντησαν ότι δεν εργάζονταν καθόλου. Τέλος, στην ερώτηση “Ποιο είναι κατά προσέγγιση το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημά σας;”, οι 39 (33,1%)

απάντησαν λιγότερο από 1.500 ευρώ, οι 59 (50%) απάντησαν από 1.500 έως 3.000 ευρώ και οι 20 (16,9%) απάντησαν από 3.000 ευρώ και πάνω.

		N	%
Σε ποια κατηγορία εντάσσεται το επάγγελμά σας;	Επιχειρηματίας	6	5.1%
	Δημόσιος Υπάλληλος	37	31.6%
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	43	36.8%
	Ελεύθερος επαγγελματίας	13	11.1%
	Αγρότης, εργάτης	6	5.1%
	Άνεργος	12	10.3%
Ποιες ήταν οι συνθήκες εργασίας σας κατά την πανδημία τη σχολική περίοδο 2019-2020;	Εργαζόμενοι από το σπίτι	18	15.3%
	Εργαζόμενοι μερικώς από το σπίτι	29	24.6%
	Δεν εργαζόμενοι καθόλου από το σπίτι	39	33.1%
	Δεν εργαζόμενοι καθόλου	32	27.1%
Ποιο είναι κατά προσέγγιση το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημά σας;	Λιγότερο από 1.500 ευρώ	39	33.1%
	Από 1.500 έως 3.000 ευρώ	59	50.0%
	Από 3.000 και πάνω	20	16.9%

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την κατηγορία ένταξης του επαγγέλματος, τις συνθήκες εργασίας κατά την διάρκεια της πανδημίας τη σχολική περίοδο 2019-2020 και τον μέσο όρο του οικογενειακού εισοδήματος

Από τον πίνακα 4, φαίνεται ότι στην ερώτηση “Ποιος ήταν ο αριθμός των μελών στην οικογένειά σας την περίοδο της πανδημίας 2019-2020;”, οι 42 (35,6%) απάντησαν ότι ο αριθμός των μελών τους ήταν 3, οι 53 (44,9%) απάντησαν ότι ο αριθμός των μελών τους ήταν 4, οι 19 (16,1%) απάντησαν ότι ο αριθμός των μελών τους ήταν 5 και οι 4 (3,4%) απάντησαν ότι ο αριθμός των μελών τους ήταν 6. Στην ερώτηση “Σε τι είδους κατοικία διαμένετε;”, οι 81 (38,6%) απάντησαν σε διαμέρισμα και οι 37 (31,4%) απάντησαν σε μονοκατοικία. Τέλος, στην ερώτηση “Πόσα τετραγωνικά είναι ο χώρος του σπιτιού σας;”, οι 11 (9,3%) απάντησαν έως 60, οι 37 (31,4%) απάντησαν έως

80, οι 38 (32,2%) απάντησαν έως 100, οι 26 (22%) απάντησαν έως 150, οι 6 (5,1%) απάντησαν έως 200 και κανένας δεν απάντησε 200+.

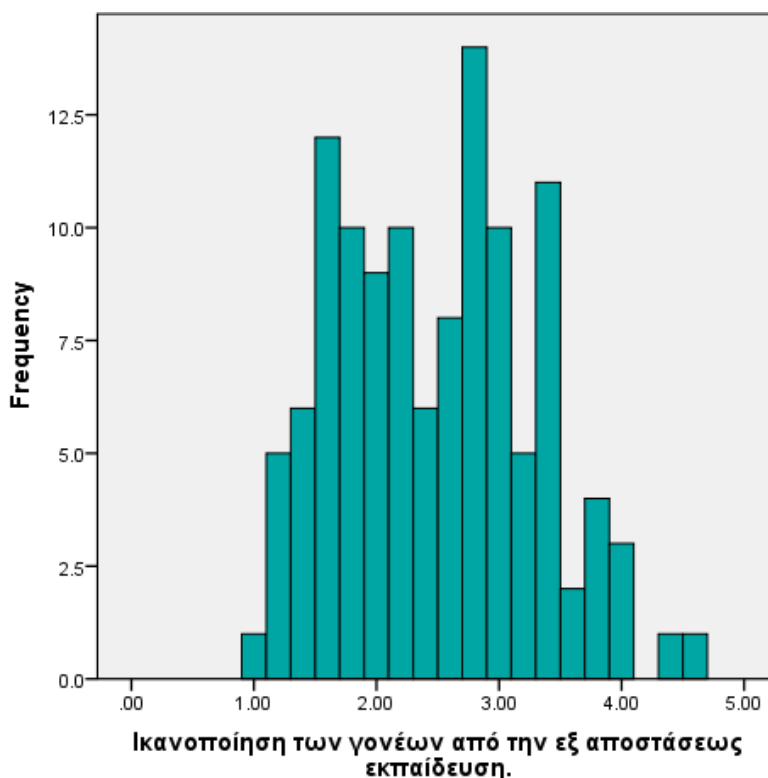
		N	%
Ποιος ήταν ο αριθμός των μελών στην οικογένειά σας την περίοδο της πανδημίας 2019-2020;	3	42	35.6%
	4	53	44.9%
	5	19	16.1%
	6	4	3.4%
Σε τι είδους κατοικία διαμένετε;	Διαμέρισμα	81	68.6%
	Μονοκατοικία	37	31.4%
Πόσα τετραγωνικά είναι ο χώρος του σπιτιού σας;	έως 60	11	9.3%
	έως 80	37	31.4%
	έως 100	38	32.2%
	έως 150	26	22.0%
	έως 200	6	5.1%
	από 200+	0	0.0%

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό των μελών της οικογένειας το 2019-2020, το είδος της κατοικίας διαμονής και τον αριθμό των τετραγωνικών του σπιτιού

Η ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση προέκυψε από τον υπολογισμό του μέσου όρου των ερωτήσεων “Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση στο μέλλον.”, “Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να συνεχιστεί μετά την επανέναρξη των σχολείων.”, “Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι χρήσιμη για το παιδί μου.”, “Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, το παιδί μου δεν απομακρύνθηκε από το σχολείο λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.”, “Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν κατάλληλη κατά τη διάρκεια της πανδημίας.”. Από ότι φαίνεται από τον πίνακα 5 και το γράφημα 1, η μέση τιμή των ερωτήσεων είναι 2,49 και τυπική απόκλιση 0,80.

Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	
Μέση τιμή	2.49
Διάμεσος	2.50
Τυπική απόκλιση	.80

Πίνακας 5: Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Γράφημα 1: Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Αντιλήψεις γονέων σχετικά με την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω της πανδημίας Covid-19 για τη σχολική περίοδο 2019-2020

Ερευνητικές Υποθέσεις

1. Αναμένεται το φύλο να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 6 φαίνεται ότι, οι άνδρες είναι 28 με μέση τιμή 2,66 και τυπική απόκλιση 0,87 και οι γυναίκες είναι 89 με μέση τιμή 2,45 και τυπική απόκλιση 0,77. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,534$) μεταξύ των φύλων σχετικά με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συνεπώς, το φύλο δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p-value
Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Άνδρας	28	2,66	,87	0,534
	Γυναίκα	89	2,45	,77	

Πίνακας 6: Επίδραση του φύλου στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

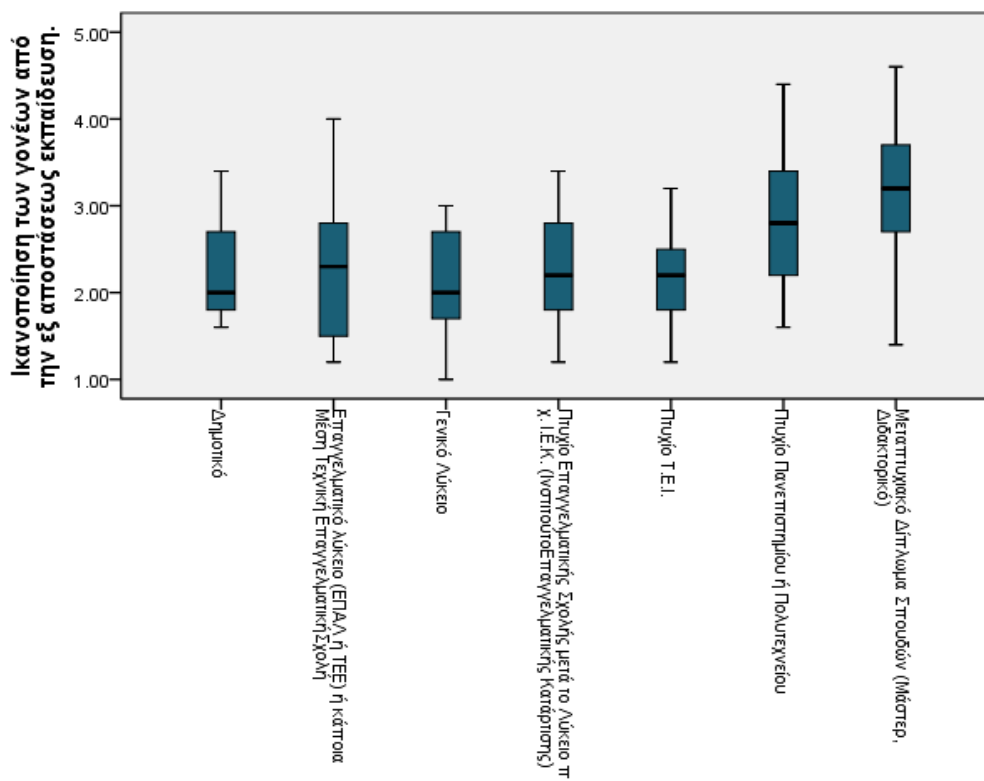
2. Αναμένεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 7 και το γράφημα 2, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,001$) όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ικανοποίηση τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σχέση διαφοράς αποδίδεται από το γράφημα 2.

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Επίπεδο εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Δημοτικό	3	2.33	.95	.55	-.01	4.68	<0,001
Επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ ή ΤΕΕ) ή κάποια Μέση Τεχνική Επαγγελματική Σχολή	16	2.25	.79	.20	1.82	2.67	
Γενικό Λύκειο	15	2.16	.62	.16	1.81	2.50	
Πτυχίο Επαγγελματικής Σχολής μετά το Λύκειο π.χ. Ι.Ε.Κ. (Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης)	17	2.24	.72	.18	1.86	2.61	
Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	19	2.13	.54	.12	1.86	2.39	
Πτυχίο Πανεπιστημίου ή Πολυτεχνείου	33	2.87	.74	.13	2.60	3.14	

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών (Μάστερ, Διδακτορικό)	15	3.01	.92	.24	2.50	3.52
Total	118	2.49	.80	.07	2.34	2.64

Πίνακας 7: Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Γράφημα 2: Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

3. Αναμένεται οι εργασιακές συνθήκες των γονέων να ασκούν θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην κατηγορία εργασιακές συνθήκες εντάσσεται τόσο η κατηγορία ένταξης επαγγέλματος αλλά και από που εργάζονταν (αν εργάζονταν) κατά την περίοδο της πανδημίας. Έτσι, από τον πίνακα 8 όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,085$) μεταξύ της κατηγορίας ένταξης επαγγέλματος και την ικανοποίηση των γονέων όσον αφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ακόμα, σύμφωνα με τον πίνακα 9, δεν υπάρχει στατιστική διαφορά ($p=0,237$) όσον αφορά στο που

εργαζόταν ο γονέας κατά την περίοδο της πανδημίας με την ικανοποίηση του αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, οι εργασιακές συνθήκες των γονέων δεν ασκούν σημαντική επίδραση στην ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Επίπεδο εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Επιχειρηματίας	6	2.90	1.10	.44	1.77	4.03	0,085
Δημόσιος Υπάλληλος	37	2.69	.86	.14	2.40	2.97	
Ιδιωτικός Υπάλληλος	43	2.50	.78	.12	2.26	2.74	
Ελεύθερος επαγγελματίας	13	2.29	.61	.17	1.92	2.66	
Αγρότης, εργάτης	6	2.03	.80	.33	1.19	2.88	
Άνεργος	12	2.08	.53	.15	1.74	2.42	
Total	117	2.49	.80	.07	2.34	2.64	

Πίνακας 8: Επίδραση των εργασιακών συνθηκών (κατηγορία ένταξης επαγγέλματος) των γονέων στην ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Επίπεδο εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Εργαζόμενοι από το σπίτι	18	2.76	.89	.20	2.31	3.19	0,237
Εργαζόμενοι μερικώς από το σπίτι	29	2.61	.76	.14	2.32	2.90	
Δεν εργαζόμενοι καθόλου από το σπίτι	39	2.36	.92	.15	2.06	2.65	

Δεν εργαζόμενοι καθόλου	32	2.39	.57	.10	2.18	2.60	
Total	118	2.49	.80	.07	2.34	2.64	

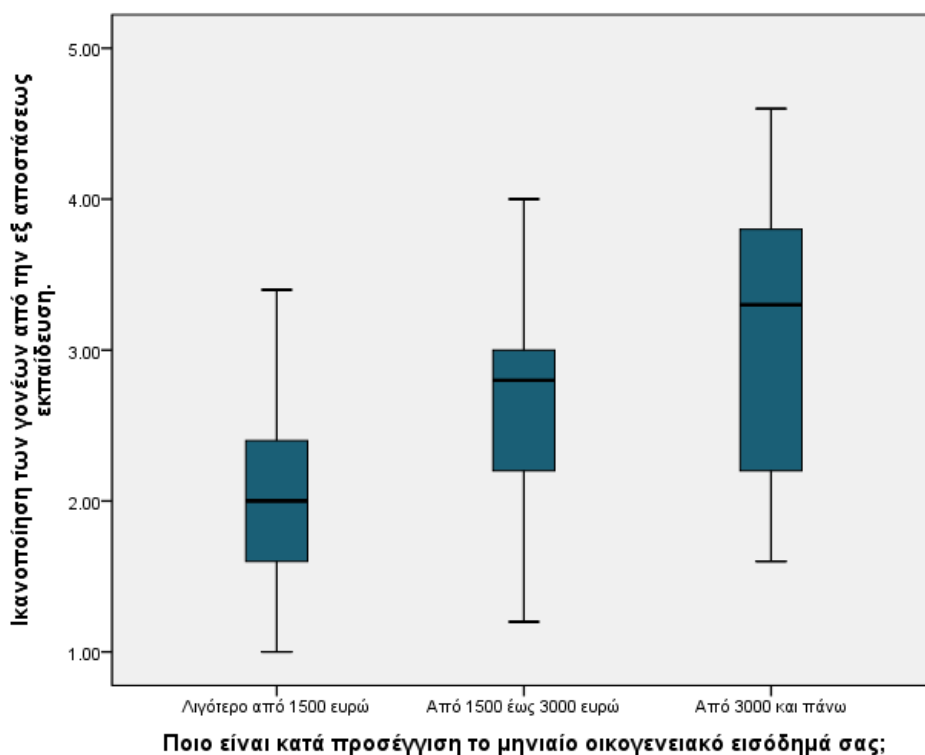
Πίνακας 9: Επίδραση των εργασιακών συνθηκών των γονέων στην ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

4. Αναμένεται η οικονομική δυνατότητα των γονέων να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην κατηγορία της οικονομικής δυνατότητας των γονέων εντάσσεται το μηνιαίο εισόδημά τους (πίνακας 10) αλλά και ο μέσος όρος των ερωτήσεων “Είχα την οικονομική δυνατότητα να αγοράσω ηλεκτρονικό υλικό για τη διαδικτυακή μάθηση.”, “Είχα την οικονομική δυνατότητα συνδρομής στο διαδίκτυο για την υποστήριξη της διαδικτυακής μάθησης του παιδιού μου.”, “Είχα την οικονομική δυνατότητα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της διαδικτυακής μάθησης του παιδιού μου.” (πίνακας 11). Από τον πίνακα 10, βλέπουμε ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ($p < 0,001$) της επίδρασης του μηνιαίου εισοδήματος στην ικανοποίηση των γονιών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, από τον πίνακα 11 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < 0,001$) μεταξύ της οικονομικής δυνατότητας των γονέων για την παροχή αναγκαίων εργαλείων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, η οικονομική δυνατότητα των γονέων ασκεί σημαντική και θετική επίδραση (θετικός συντελεστής Spearman's rho) στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σχέση διαφοράς της ικανοποίησης των γονέων σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με το μηνιαίο εισόδημα του κάθε νοικοκυριού αποδίδεται στο γράφημα 3. Η σχέση απόδοσης του μέσου όρου των ερωτήσεων 10, 11 και 12 (που αποτελούν παράγοντα επίδρασης της οικονομικής δυνατότητας) φαίνεται από το γράφημα 4. Η σχέση διαφοράς φαίνεται από το γράφημα 4.

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Επίπεδο εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Λιγότερο από 1500 ευρώ	39	2.00	.61	.10	1.80	2.20	<0.001
Από 1500 έως 3000 ευρώ	59	2.61	.69	.09	2.43	2.80	
Από 3000 και πάνω	20	3.08	.92	.20	2.65	3.51	
Total	118	2.49	.80	.07	2.34	2.64	

Πίνακας 10: Επίδραση του μηνιαίου εισοδήματος στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

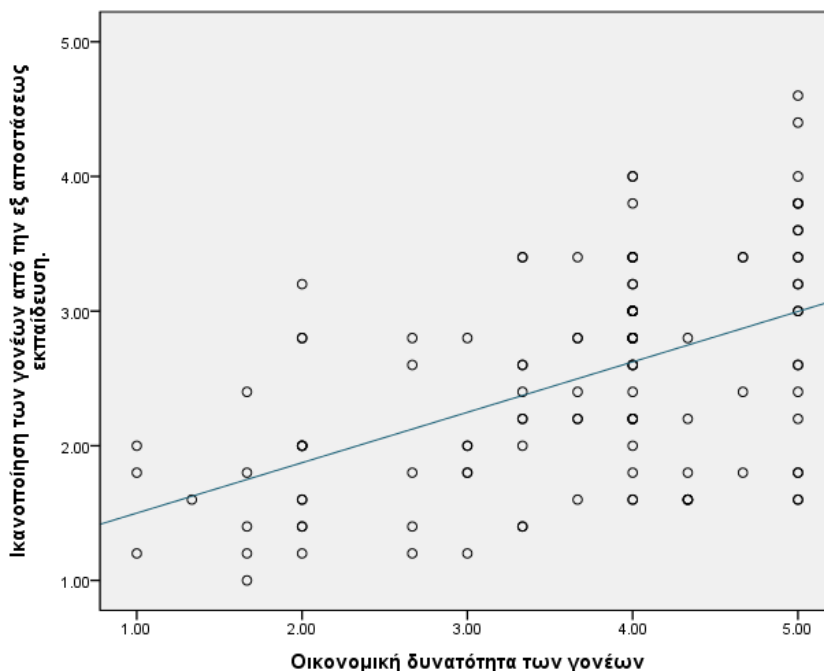


Γράφημα 3: Επίδραση του μηνιαίου εισοδήματος στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

		Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
--	--	--

Spearman's rho	Η οικονομική δυνατότητα των γονέων για την παροχή αναγκαίων εργαλείων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	.473
	Sig. (2-tailed)	<0.001
	N	118

Πίνακας 11: Επίδραση του μέσου όρου των ερωτήσεων 10, 11 και 12 στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Γράφημα 4: Επίδραση του μέσου όρου των ερωτήσεων 10, 11 και 12 στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

5. Αναμένεται ο αριθμός των μελών της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 12, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,560$) του αριθμού των μελών της οικογένειας με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι, ο αριθμός των μελών της οικογένειας δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Επίπεδο εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
3	42	2.37	.78	.12	2.13	2.62	0.560
4	53	2.60	.82	.11	2.38	2.83	
5	19	2.45	.74	.17	2.10	2.81	
6	4	2.40	1.07	.53	.70	4.10	
Total	118	2.49	.80	.07	2.35	2.64	

Πίνακας 12: Επίδραση του αριθμού των μελών της οικογένειας στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

6. Αναμένεται ο τύπος κατοικίας της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην κατηγορία του τύπου της κατοικίας της οικογένειας εντάσσεται η ερώτηση “Σε τι είδους κατοικία διαμένετε;” (πίνακας 13) αλλά και η ερώτηση “Πόσα τετραγωνικά είναι ο χώρος του σπιτιού σας;” (πίνακας 14). Από τον πίνακα 11, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,199$) του είδους κατοικίας διαμονής με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ακόμα, από τον πίνακα 14, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p=0,074$) μεταξύ της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα τετραγωνικά του σπιτιού διαμονής. Έτσι, ο τύπος κατοικίας της οικογένειας δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	Σε τι είδους κατοικία διαμένετε;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	p-value
	Διαμέρισμα	81	2.4691	.75575	.08397	0.199

Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	Μονοκατοικία	37	2.5351	.89945	.14787	
--	--------------	----	--------	--------	--------	--

Πίνακας 13: Επίδραση του είδους κατοικίας διαμονής με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.165
	Sig. (2-tailed)	.074
	N	118

Πίνακας 14: Επίδραση των τετραγωνικών του χώρου του σπιτιού με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

7. Αναμένεται η τάξη φοίτησης των παιδιών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 15, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p=0,232$) μεταξύ της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και της τάξης φοίτησης του παιδιού εν μέσω πανδημίας 2019-2020. Άρα, η τάξη φοίτησης των παιδιών δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	Ποια ήταν η τάξη φοίτησης του παιδιού εν μέσω πανδημίας 2019-2020;	
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.111
	Sig. (2-tailed)	.232
	N	118

Πίνακας 15: Επίδραση της τάξης φοίτησης των παιδιών με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

8. Αναμένεται η ποσότητα των διαδικτυακών ασκήσεων να ασκεί αρνητικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 16 και 17, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ($p=0,001$) μεταξύ της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τον αριθμό ασκήσεων/ δραστηριοτήτων που είχε το παιδί τους κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, οι διαφορές μεταξύ της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τον αριθμό ασκήσεων/ δραστηριοτήτων εμφανίζονται όπως φαίνονται στον πίνακα 17, στη διαφορά “Καθόλου” με “3-4 φορές την εβδομάδα” ($p=0,020$), στην “Καθόλου” με “3-4 φορές την ημέρα” ($p=0,003$) αλλά και στη “1-2 εβδομάδα” με “3-4 ημέρα” ($p=0,003$). Με άλλα λόγια, η ποσότητα των διαδικτυακών ασκήσεων ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι διαφορές αποδίδονται από το γράφημα 5.

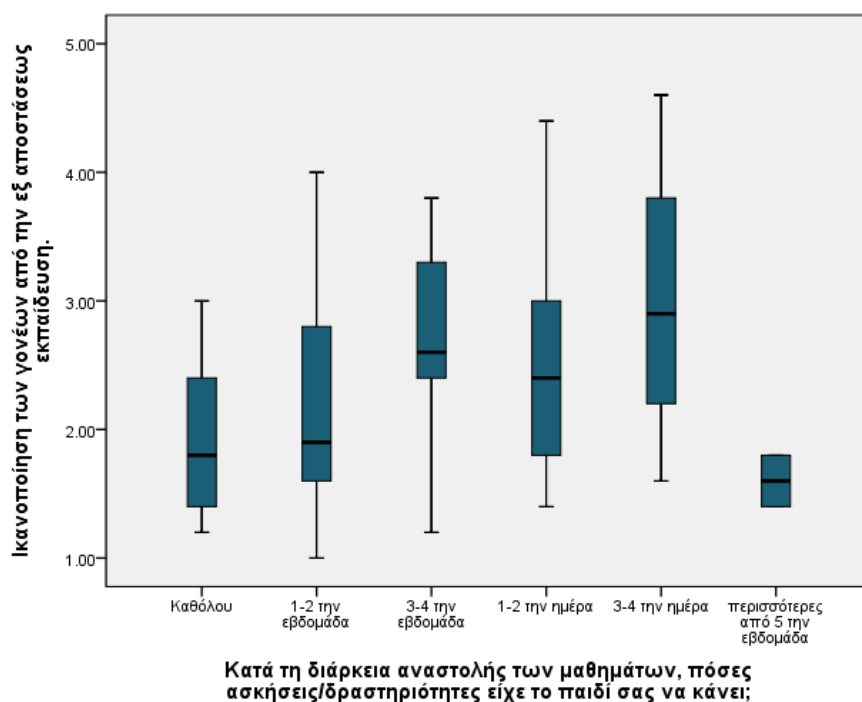
Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.							p- value
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% επίπεδο εμπιστοσύνης		
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Καθόλου	14	1.9143	.65967	.17630	1.5334	2.2952	.001
1-2 την εβδομάδα	18	2.1667	.80073	.18874	1.7685	2.5649	
3-4 την εβδομάδα	31	2.7032	.66708	.11981	2.4585	2.9479	
1-2 την ημέρα	37	2.5351	.74841	.12304	2.2856	2.7847	
3-4 την ημέρα	16	2.9500	.88694	.22174	2.4774	3.4226	
περισσότερες από 5 την εβδομάδα	2	1.6000	.28284	.20000	-.9412	4.1412	
Total	118	2.4898	.80026	.07367	2.3439	2.6357	

Πίνακας 16: Επίδραση του αριθμού ασκήσεων/ δραστηριοτήτων που είχε το παιδί κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Bonferroni						
(I) Κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων, πόσες ασκήσεις/δραστηριότητες είχε το παιδί σας να κάνει;	(J) Κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων, πόσες ασκήσεις/δραστηριότητες είχε το παιδί σας να κάνει;	Mean Difference (I-J)	Τυπικό σφάλμα	p-value	95% Επίπεδο εμπιστοσύνης	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
Καθόλου	1-2 την εβδομάδα	-.25238	.26503	1.000	-1.0473	.5426
	3-4 την εβδομάδα	-.78894*	.23948	.020	-1.5073	-.0706
	1-2 την ημέρα	-.62085	.23337	.134	-1.3208	.0791
	3-4 την ημέρα	-1.03571*	.27218	.003	-1.8521	-.2193
	περισσότερες από 5 την εβδομάδα	.31429	.56221	1.000	-1.3720	2.0006
1-2 την εβδομάδα						
	3-4 την εβδομάδα	-.53656	.22039	.247	-1.1976	.1245
	1-2 την ημέρα	-.36847	.21373	1.000	-1.0095	.2726
	3-4 την ημέρα	-.78333*	.25554	.041	-1.5498	-.0169
	περισσότερες από 5 την εβδομάδα	.56667	.55434	1.000	-1.0961	2.2294
3-4 την εβδομάδα						
	1-2 την ημέρα	.16809	.18109	1.000	-.3751	.7113
	3-4 την ημέρα	-.24677	.22894	1.000	-.9335	.4399
	περισσότερες από 5 την εβδομάδα	1.10323	.54260	.666	-.5243	2.7307
1-2 την ημέρα						
	3-4 την ημέρα	-.41486	.22253	.973	-1.0823	.2526
	περισσότερες από 5 την εβδομάδα	.93514	.53992	1.000	-.6843	2.5546

3-4 την ημέρα	περισσότερες από 5 την εβδομάδα	1.35000	.55780	.257	-.3231	3.0231

Πίνακας 17: Επίδραση του αριθμού ασκήσεων/ δραστηριοτήτων που είχε το παιδί κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (αναλυτικά)



Γράφημα 5: Επίδραση του αριθμού ασκήσεων/ δραστηριοτήτων που είχε το παιδί κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

9. Αναμένεται η διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης να ασκεί αρνητικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 18, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανάλογα με τις ώρες που αφιέρωνε το παιδί κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων μπροστά σε οθόνες για τις σχολικές ασκήσεις. Συγκεκριμένα, από τον πίνακα 19 φαίνεται ότι, η διαφορά εμφανίζεται στο “Λιγότερο από 1 ώρα”

με “3-4 ώρες” ($p=0,003$), στο “λιγότερο από 1 ώρα” με “4-5 ώρες” ($p<0,001$), στο “1-2 ώρες” με “3-4 ώρες” ($p=0,006$), στο “2-3 ώρες” με “4-5 ώρες” ($p=0,015$) και στο “1-2 ώρες” με “4-5 ώρες” ($p<0,001$). Άρα, η διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι διαφορές αποδίδονται από το γράφημα 6.

Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.							
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Επίπεδο εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
λιγότερο από 1 ώρα	11	1.8545	.50668	.15277	1.5142	2.1949	<.001
1-2 ώρες	38	2.1737	.67250	.10909	1.9526	2.3947	
2-3 ώρες	28	2.5571	.71876	.13583	2.2784	2.8358	
3-4 ώρες	25	2.8480	.83921	.16784	2.5016	3.1944	
4-5 ώρες	9	3.4889	.43716	.14572	3.1529	3.8249	
5-6 ώρες	5	2.3200	.76942	.34409	1.3646	3.2754	
περισσότερο από 6 ώρες	2	2.5000	.42426	.30000	-1.3119	6.3119	
Total	118	2.4898	.80026	.07367	2.3439	2.6357	

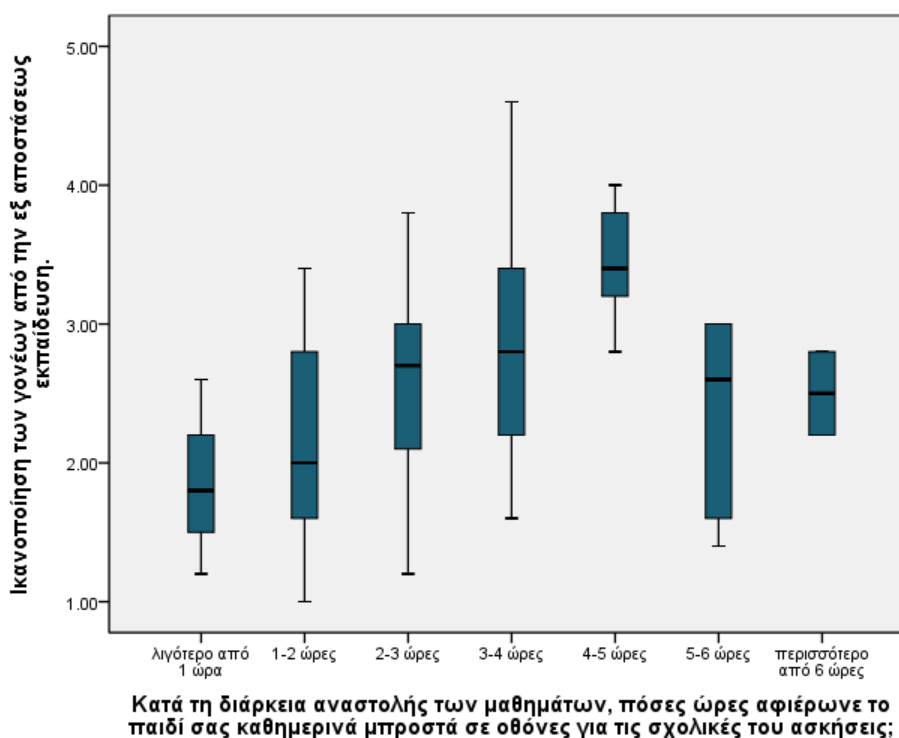
Πίνακας 18: Επίδραση των ωρών που αφιέρωνε το παιδί κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων μπροστά σε οθόνες για τις σχολικές ασκήσεις με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Bonferroni					
(I) Κατά τη διάρκεια	(J) Κατά τη διάρκεια		Τυπικό σφάλμα	p-value	95% Επίπεδο εμπιστοσύνης

αναστολής των μαθημάτων, πόσες ώρες αφιέρωνε το παιδί σας καθημερινά μπροστά σε οθόνες για τις σχολικές του ασκήσεις;	αναστολής των μαθημάτων, πόσες ώρες αφιέρωνε το παιδί σας καθημερινά μπροστά σε οθόνες για τις σχολικές του ασκήσεις;	Mean Difference (I-J)			Κάτω όριο	Άνω όριο
λιγότερο από 1 ώρα	1-2 ώρες	-.31914	.23931	1.000	-1.0633	.4250
	2-3 ώρες	-.70260	.24872	.118	-1.4760	.0708
	3-4 ώρες	-.99345*	.25289	.003	-1.7798	-.2071
	4-5 ώρες	-1.63434*	.31416	.000	-2.6112	-.6574
	5-6 ώρες	-.46545	.37699	1.000	-1.6377	.7068
	περισσότερο από 6 ώρες	-.64545	.53730	1.000	-2.3162	1.0253
1-2 ώρες						
	2-3 ώρες	-.38346	.17408	.623	-.9248	.1579
	3-4 ώρες	-.67432*	.18000	.006	-1.2340	-.1146
	4-5 ώρες	-1.31520*	.25911	.000	-2.1209	-.5095
	5-6 ώρες	-.14632	.33251	1.000	-1.1803	.8877
	περισσότερο από 6 ώρες	-.32632	.50708	1.000	-1.9031	1.2505
2-3 ώρες						
	3-4 ώρες	-.29086	.19233	1.000	-.8889	.3072
	4-5 ώρες	-.93175*	.26783	.015	-1.7646	-.0989
	5-6 ώρες	.23714	.33935	1.000	-.8181	1.2924
	περισσότερο από 6 ώρες	.05714	.51159	1.000	-1.5337	1.6480
3-4 ώρες						
	4-5 ώρες	-.64089	.27171	.422	-1.4858	.2040

	5-6 ώρες	.52800	.34242	1.000	-.5368	1.5928
	περισσότερο από 6 ώρες	.34800	.51363	1.000	-1.2492	1.9452
4-5 ώρες						
	5-6 ώρες	1.16889	.38986	.070	-.0434	2.3812
	περισσότερο από 6 ώρες	.98889	.54640	1.000	-.7102	2.6880
5-6 ώρες						
	περισσότερο από 6 ώρες	-.18000	.58479	1.000	-1.9985	1.6385
	5-6 ώρες	.18000	.58479	1.000	-1.6385	1.9985

Πίνακας 19: Επίδραση των ωρών που αφιέρωνε το παιδί κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων μπροστά σε οθόνες για τις σχολικές ασκήσεις με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (αναλυτικά)



Γράφημα 6: Επίδραση των ωρών που αφιέρωνε το παιδί κατά τη διάρκεια αναστολής των μαθημάτων μπροστά σε οθόνες για τις σχολικές ασκήσεις με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

10. Αναμένεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 20, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,094$) της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και της ικανοποίησης τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Βοηθούσα στην κατανόηση των ασκήσεων	38	2.27	.80	.13	2.01	2.54	0.094
Επιτηρούσα τη συμμετοχή του παιδιού μου στα μαθήματα	22	2.40	.76	.16	2.06	2.74	
Διασφάλιζα την ολοκλήρωση των εργασιών του παιδιού μου εντός των χρονικών πλαισίων	27	2.54	.77	.15	2.24	2.85	
Το παιδί μου ήταν αυτόνομο	26	2.83	.79	.15	2.51	3.15	
Δεν μπορούσα να το βοηθήσω	5	2.48	.90	.40	1.36	3.60	
Total	118	2.49	.80	.07	2.34	2.64	

Πίνακας 20: Επίδραση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

11. Αναμένεται η αυτονομία των μαθητών/τριών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο όρος «αυτονομία των μαθητών/τριών» απαρτίζεται από την ερώτηση “Θεωρείτε το παιδί σας αυτόνομο στην κατανόηση των ασκήσεων για το σπίτι;”(πίνακας 21) και την “Πώς εκτελούσε το παιδί σας τις σχολικές ασκήσεις;”(πίνακας 22). Από τον πίνακα 21 φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ($p=0,130$) μεταξύ της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αυτονομία του παιδιού στην κατανόηση των ασκήσεων από το σπίτι. Στον πίνακα 22, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ($p=0.201$) του τρόπου εκτέλεσης του παιδιού των σχολικών του ασκήσεων για το σπίτι και της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Άρα, η αυτονομία των μαθητών/τριών δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Καθόλου αυτόνομο	8	1.95	.83	.29	1.26	2.64	0.130
Λίγο αυτόνομο	13	2.63	.64	.18	2.24	3.02	
Ούτε λίγο ούτε πολύ αυτόνομο	35	2.34	.83	.14	2.05	2.62	
Πολύ αυτόνομο	49	2.64	.70	.10	2.43	2.84	
Απόλυτα αυτόνομο	13	2.52	1.07	.30	1.88	3.17	
Total	118	2.49	.80	.07	2.34	2.64	

Πίνακας 21: Επίδραση της αυτονομίας των παιδιών στην κατανόηση ασκήσεων για το σπίτι και στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
Χρειαζόταν συχνά την παρουσία ενήλικα	38	2.33	.74	.12	2.09	2.57	0.201
Έπαιρνε πρωτοβουλία και εκτελούσε τις ασκήσεις μόνο του, αλλά χρειαζόταν την τελική επίβλεψη από ενήλικα	46	2.49	.78	.12	2.25	2.72	
Εκτελούσε τις ασκήσεις μόνο του	34	2.67	.88	.15	2.37	2.98	
Total	118	2.49	.80	.074	2.34	2.64	

Πίνακας 22: Επίδραση του τρόπου εκτέλεσης των ασκήσεων για το σπίτι από το παιδί στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

12. Αναμένεται ο καθημερινός χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 23, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0,840$) μεταξύ του χρόνου που ξόδευαν οι γονείς κατά μέσο όρο καθημερινά για την υποστήριξη των παιδιών τους για τις σχολικές δραστηριότητες με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευσή. Έτσι, ο καθημερινός χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

		Πόσο χρόνο ξοδεύατε κατά μέσο όρο καθημερινά για την υποστήριξη του παιδιού σας στις σχολικές δραστηριότητες;
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.019
	Sig. (2-tailed)	.840
	N	118

Πίνακας 23: Επίδραση του καθημερινού χρόνου που αφιερώνουν οι γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

13. Αναμένεται η επάρκεια των παιδιών για ανεξάρτητη μάθηση να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 24, διακρίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,290$) μεταξύ της επάρκειας των παιδιών για ανεξάρτητη μάθηση με την επίδραση της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η επάρκεια των παιδιών για ανεξάρτητη μάθηση δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
όχι, χρειαζόταν βοήθεια συνεχώς	22	2.3364	.80566	.17177	1.9792	2.6936	0.290
όχι, χρειαζόταν βοήθεια συχνά	21	2.4286	.72467	.15814	2.0987	2.7584	

όχι, χρειαζόταν βοήθεια μερικές φορές	25	2.3920	.78205	.15641	2.0692	2.7148
όχι, χρειαζόταν βοήθεια περιστασιακά	31	2.5032	.92357	.16588	2.1645	2.8420
ναι, δε χρειαζόταν καμία βοήθεια	19	2.8421	.63798	.14636	2.5346	3.1496
Total	118	2.4898	.80026	.07367	2.3439	2.6357

Πίνακας 24: Επίδραση της επάρκειας των παιδιών για ανεξάρτητη μάθηση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

14. Αναμένεται το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τον πίνακα 25, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,296$) του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Άρα, το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		p-value
					Κάτω όριο	Άνω όριο	
0-10 βιβλία	6	2.0333	.67429	.27528	1.3257	2.7410	0.296
11-50 βιβλία	34	2.3706	.84155	.14432	2.0770	2.6642	
51-100 βιβλία	47	2.4936	.73762	.10759	2.2770	2.7102	
101-200 βιβλία	18	2.7222	.81786	.19277	2.3155	3.1289	
Περισσότερα από 200 βιβλία	13	2.6769	.90014	.24965	2.1330	3.2209	
Total	118	2.4898	.80026	.07367	2.3439	2.6357	

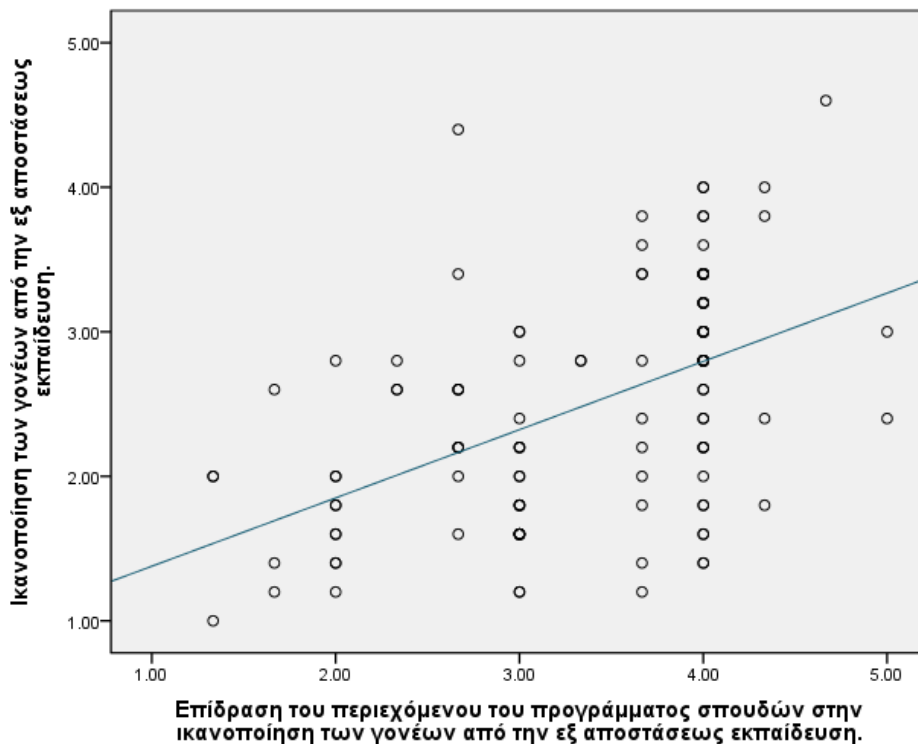
Πίνακας 25: Επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

15. Αναμένεται το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στον όρο «περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών» εντάσσονται ο μέσος όρος των ερωτήσεων “Το διαθέσιμο διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων ήταν πλήρες και επίκαιρο.”, “Το διαθέσιμο διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων παρείχε ακριβές και αξιόπιστο υλικό.” και “Το διαθέσιμο διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων παρείχε πληροφορίες με κατάλληλο τρόπο.”. Από τον πίνακα 26, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < 0,001$) μεταξύ του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ασκεί σημαντική και θετική (θετικός συντελεστής Spearman’s rho) επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σχέση αποδίδεται από το γράφημα 7.

		Επίδραση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.504
	Sig. (2-tailed)	<.001
	N	118

Πίνακας 26: Επίδραση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



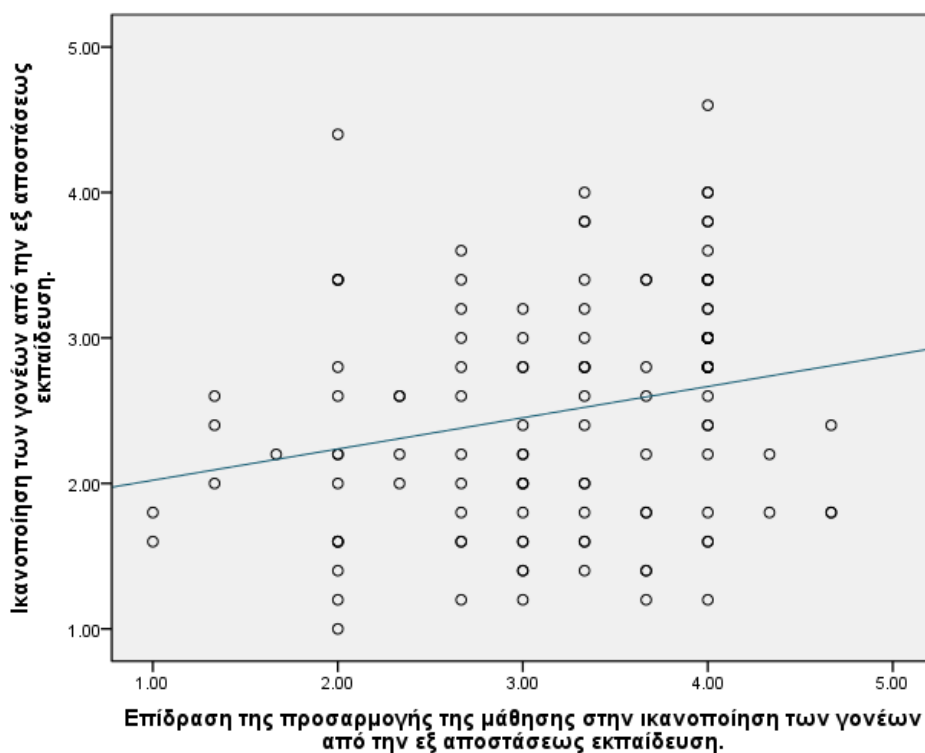
Γράφημα 7: Επίδραση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

16. Αναμένεται η προσαρμογή της μάθησης να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στον όρο «προσαρμογή της μάθησης» εντάσσονται ο μέσος όρος των ερωτήσεων “Πόσο συχνά προσάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες και τις γνώσεις της τάξης;”, “Πόσο συχνά προσέφερε ο εκπαιδευτικός εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές/τριες με δυσκολία στην κατανόηση μίας άσκησης;” και “Πόσο συχνά άλλαξαν οι εκπαιδευτικοί τη δομή του μαθήματος σε θέματα που οι μαθητές/τριες είχαν δυσκολίες κατανόησης;”. Από τον πίνακα 27, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση ($p=0,006$) μεταξύ της επίδρασης της προσαρμογής της μάθησης με την ικανοποίηση τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα λοιπόν, η προσαρμογή της μάθησης ασκεί σημαντική και θετική (θετικός συντελεστής Spearman’s rho) επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σχέση φαίνεται στο γράφημα 8.

		Επίδραση της προσαρμογής της μάθησης στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.253
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	118

Πίνακας 27: Επίδραση της της προσαρμογής της μάθησης στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Γράφημα 8: Επίδραση της της προσαρμογής της μάθησης στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

17. Αναμένεται η επωνυμία ενός ιδρύματος να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στον όρο «επωνυμία ιδρύματος» εντάσσονται ο μέσος όρος των ερωτήσεων “Το σχολείο στο οποίο φοιτούσε του παιδί μου ήταν ένα σχολείο

με κύρος στην τοπική κοινωνία.”, “Το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί μου προσέφερε χώρους διαδικτυακής μάθησης.”, “Το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί μου παρείχε ποικίλα μέσα για την υλοποίηση διαδικτυακών δραστηριοτήτων μάθησης.”, “Το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί μου παρέμεινε σε θέση κύρους μεταξύ των υπόλοιπων σχολείων της τοπικής κοινωνίας.” και “Οι γονείς των άλλων παιδιών πίστευαν ότι το σχολείο του παιδιού μου ήταν καλύτερο από τα υπόλοιπα.”. Από τον πίνακα 28, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p=0,106$) μεταξύ της επωνυμίας ενός ιδρύματος και στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Άρα, η επωνυμία ενός ιδρύματος δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

		Επίδραση της επωνυμίας ενός ιδρύματος στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.150
	Sig. (2-tailed)	.106
	N	118

Πίνακας 28: Επίδραση της επωνυμίας ενός ιδρύματος στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

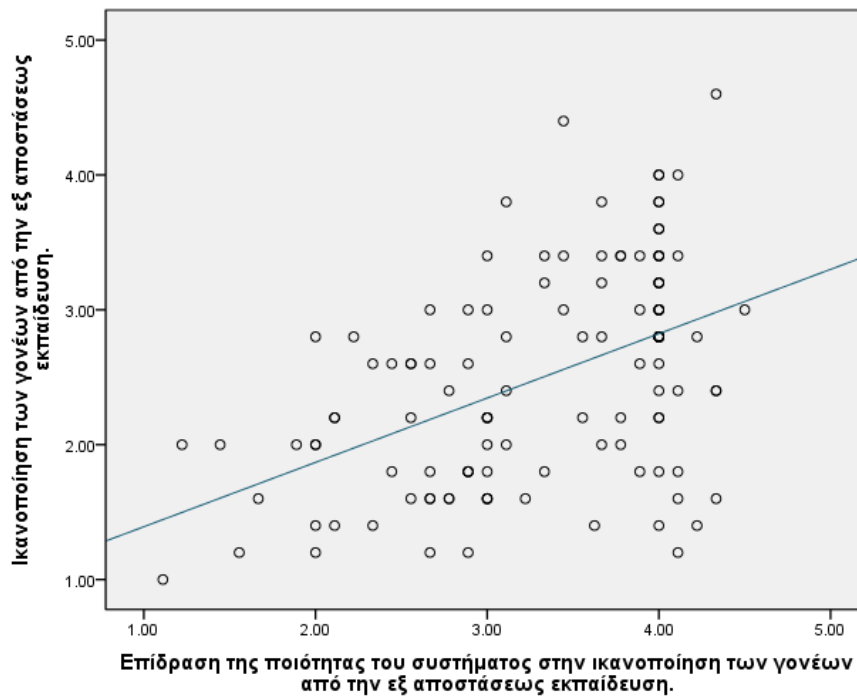
18. Αναμένεται η ποιότητα του συστήματος να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στον όρο «ποιότητα του συστήματος» εντάσσονται ο μέσος όρος των ερωτήσεων “Η διαδικτυακή μάθηση παρείχε σχετικές πληροφορίες με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού μου.”, “Η διαδικτυακή μάθηση παρείχε κατανοητές πληροφορίες.”, “Οι πληροφορίες που παρασχέθηκαν από τη διαδικτυακή μάθηση ήταν ξεκάθαρες.”, “Η διαδικτυακή μάθηση παρουσίαζε

τις πληροφορίες με κατάλληλο τρόπο.”, “Το πλαίσιο μέσα από το οποίο παρέχονταν οι πληροφορίες στη διαδικτυακή μάθηση ήταν πολύ καλό.”, “Οι πληροφορίες που παρέχονταν από τη διαδικτυακή μάθηση ήταν σύγχρονες για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού μου.”, “Η πληρότητα των πληροφοριών που παρείχε η διαδικτυακή μάθηση ήταν επαρκής για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού μου.”, “Η αξιοπιστία των πληροφοριών που παρασχέθηκαν από τη διαδικτυακή μάθηση ήταν υψηλή.” και “Η διαδικτυακή μάθηση παρείχε άμεσα τις αναγκαίες πληροφορίες.”. Από τον πίνακα 29, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < 0,001$) μεταξύ της επίδρασης της ποιότητας του συστήματος με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Άρα, η ποιότητα του συστήματος ασκεί σημαντική και θετική (θετικός συντελεστής Spearman’s rho) επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σχέση αποδίδεται στο γράφημα 9.

		Επίδραση της ποιότητας του συστήματος στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.435
	Sig. (2-tailed)	<.001
	N	118

Πίνακας 29: Επίδραση της ποιότητας του συστήματος στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Γράφημα 9: Επίδραση της ποιότητας του συστήματος στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

19. Αναμένεται η συμπεριφορά των δασκάλων να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στον όρο «συμπεριφορά των δασκάλων» εντάσσονται ο μέσος όρος των ερωτήσεων “Οι εκπαιδευτικοί ήταν φιλικοί προς τον/την κάθε μαθητή/τρια.”, “Οι εκπαιδευτικοί έδειχναν πραγματικό ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες.” και “Οι εκπαιδευτικοί τους έκαναν να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι όταν αναζητούσαν βοήθεια ή συμβουλές.”. Από τον πίνακα 30, διακρίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p=0,203$) μεταξύ της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και της συμπεριφοράς των δασκάλων. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι, η συμπεριφορά των δασκάλων δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

		Επίδραση της συμπεριφοράς των δασκάλων στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.118
	Sig. (2-tailed)	.203
	N	118

Πίνακας 30: Επίδραση της συμπεριφοράς των δασκάλων στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

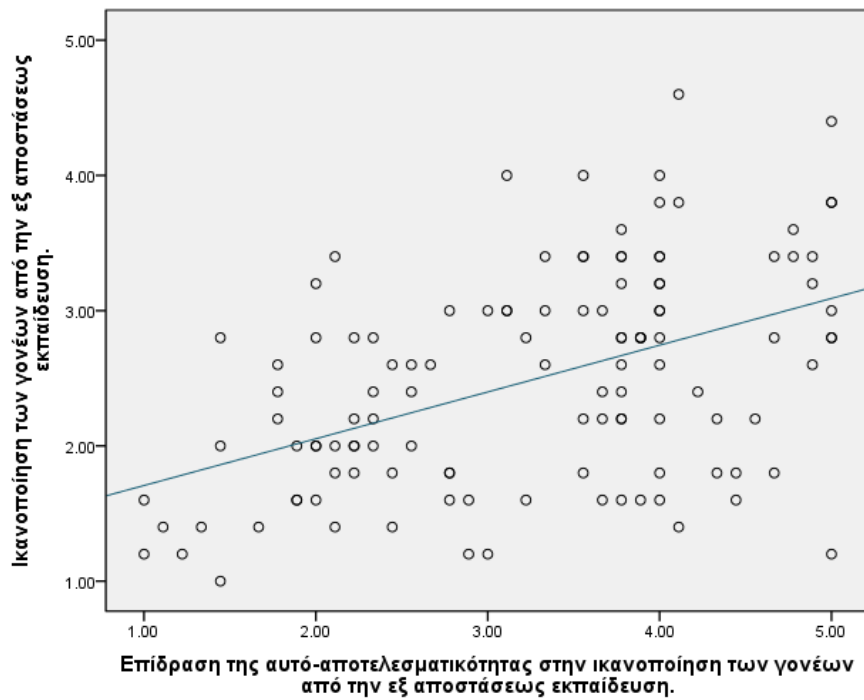
20. Αναμένεται η αυτο-αποτελεσματικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στον όρο «αυτο-αποτελεσματικότητα» στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εντάσσονται ο μέσος όρος των ερωτήσεων “Έχω αυτοπεποίθηση στη χρήση των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακόμα και χωρίς βοήθεια (μόνος/η μου).”, “Έχω αυτοπεποίθηση στη χρήση των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακόμα και όταν έχω μόνο διαδικτυακές οδηγίες για βοήθεια.”, “Έχω αυτοπεποίθηση στη χρήση των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακόμα και αν δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ ξανά παρόμοια συστήματα.”, “Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να περιγράψω πώς λειτουργεί ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής.”, “Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να εγκαταστήσω νέες εφαρμογές λογισμικού σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.”, “Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να εντοπίσω και να διορθώσω λειτουργικά προβλήματα κατά τη χρήση ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή.”, “Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να αποσυναρμολογήσω και να κάνω set up σε έναν νέο ηλεκτρονικό υπολογιστή.”, “Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να αφαιρέσω πληροφορίες και να καταργήσω στοιχεία που δε χρειάζομαι πλέον

από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.” και “Πιστεύω μπορώ να χρησιμοποιήσω έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή για να εμφανίσω ή να παρουσιάσω πληροφορίες με έναν επιθυμητό τρόπο.”. Από τον πίνακα 31, διακρίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < 0,001$) μεταξύ της επίδρασης της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Άρα, η αυτο-αποτελεσματικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ασκεί σημαντική και θετική (θετικός συντελεστής Spearman's rho) επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σχέση φαίνεται στο γράφημα 10.

		Επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.441
	Sig. (2-tailed)	<.001
	N	118

Πίνακας 31: Επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Γράφημα 10: Επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

21. Αναμένεται οι υποκειμενικοί κανόνες να ασκούν θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στον όρο «υποκειμενικοί κανόνες» εντάσσονται ο μέσος όρος των ερωτήσεων, “Οι εκπαιδευτικοί του παιδιού μου πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.”, “Οι συνάδελφοί μου στη δουλειά πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.”, “Η άποψη του περίγυρού μου (φίλοι και οικογένεια) ήταν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.”, “Οι φίλοι μου πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.” και “Οι γονείς των συμμαθητών/τριών του παιδιού μου πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.”. Από τον πίνακα 32, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p=0,293$) μεταξύ των υποκειμενικών κανόνων και της ικανοποίησης των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Άρα, οι υποκειμενικοί κανόνες δεν ασκούν σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

		Επίδραση των υποκειμενικών κανόνων στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Spearman's rho	Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	.098
	Sig. (2-tailed)	.293
	N	118

Πίνακας 32: Επίδραση των υποκειμενικών κανόνων στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ανάλυση παλινδρόμησης

Το σύνολο των παραμέτρων που βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων εξετάζεται παράλληλα για τον προσδιορισμό των παραγόντων που έχουν τη σημαντικότερη επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων. Από το σύνολο των παραμέτρων που εξετάστηκαν προκύπτει ότι η σημαντικότερη επίδραση στην ικανοποίηση σχετίζεται με τον χρόνο που αφιέρωναν τα παιδιά μπροστά σε οθόνες για εκπαιδευτικούς σκοπούς ($p=0,001$), το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ($p=0,022$) και το οικογενειακό εισόδημα ($p=0,041$). Οι υπόλοιποι παράγοντες δεν είναι στατιστικά σημαντικοί, δεδομένων των τριών αυτών και το R^2 του μοντέλου ισούται με 0,45 (πίνακας 33).

Dependent Variable: Ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	39,015 ^a	15	2,601	7,387	,000	,521

Intercept	,793	1	,793	2,252	,137	,022
Μορφωτικό επίπεδο	1,459	6	,243	,691	,658	,039
Οικογενειακό εισόδημα	2,315	2	1,157	3,287	,041	,061
Οικονομική δυνατότητα	,010	1	,010	,029	,866	,000
Πλήθος δραστηριοτήτων	,640	1	,640	1,817	,181	,018
Χρόνος μπροστά σε οθόνες	3,952	1	3,952	11,223	,001	,099
Περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών	1,900	1	1,900	5,397	,022	,050
Προσαρμογής της μάθησης	,786	1	,786	2,232	,138	,021
Ποιότητα του συστήματος	,116	1	,116	,328	,568	,003
Αυτο-αποτελεσματικότητα	,928	1	,928	2,637	,107	,025
Error	35,913	102	,352			
Total	806,440	118				
Corrected Total	74,928	117				
a. R Squared = ,521 (Adjusted R Squared = ,450)						

Πίνακας 33: Ανάλυση παλινδρόμησης

4.3 Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι γονείς είναι επιφυλακτικοί ως προς την ικανοποίησή τους από τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δέχονται την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως λύση ανάγκης στα αυστηρά μέτρα της πανδημίας, καθώς δεν υπάρχουν εναλλακτικές στο κλείσιμο των σχολείων για την προστασία της σωματικής υγείας.

Αναλύοντας τους επιμέρους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των γονέων και την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ήταν μητέρες. Διαπιστώθηκε ότι το φύλο του γονέα δεν επηρεάζει την ικανοποίησή του από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε αντίθεση με τα συμπεράσματα των Lau, Li και Lee (2021) και Ribeiro et al. (2021), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μητέρες είναι λιγότερο ευχαριστημένες από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γιατί ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών τους και, ταυτόχρονα, επωμίζονται τα βάρη και τις δυσκολίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, επίσης οι μητέρες αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την καθημερινή φροντίδα και εκπαίδευση των παιδιών τους (95% των μητέρων έναντι 53% των πατέρων). Από την άλλη πλευρά, τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες, διαθέτουν τα απαραίτητα εκπαιδευτικά εφόδια, όπως αποδεικνύουν τα ποσοστά ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες (41,7% και 41,5% αντίστοιχα), ώστε να υποστηρίξουν κατάλληλα τα παιδιά τους στα μαθήματα (European Union, 2018). Επιπλέον, λόγω της καραντίνας, ενδέχεται να μπορούσαν και οι δύο γονείς να αφιερώσουν ισότιμα τον απαραίτητο χρόνο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, διαπιστώνεται ότι όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τους Alalwani (2022) και Abuhammad (2020). Συμπεραίνεται ότι οι γονείς με υψηλότερη μόρφωση είναι περισσότερο διαλλακτικοί και πρόθυμοι για αλλαγές σε τομείς, όπως η εκπαίδευση. Αντίθετα, οι γονείς χαμηλότερης εκπαίδευσης προτιμούν τις παραδοσιακές

μεθόδους διδασκαλίας και δεν αποδέχονται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές δυνατότητες των παιδιών τους. Η πιθανή συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου με παράγοντες, όπως η οικονομική δυνατότητα και η ευχέρεια στη χρήση των τεχνολογικών μέσων μπορούν, επίσης, να επηρεάσουν αυτή τη σχέση. Τα παραπάνω στοιχεία διαφέρουν από την έρευνα των Shao et al. (2022), όπου οι υψηλές απαιτήσεις των γονέων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο δεν τους επέτρεπαν να αποδεχθούν εύκολα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως και των Kumar και Kumar (2020), οι οποίοι δεν παρατήρησαν διαφορές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκε ότι οι εργασιακές συνθήκες των γονέων δεν επηρέασαν την ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις αντίστοιχες έρευνες σε άλλες χώρες, όπως των Kumar και Kumar (2020), Sari, Bittmann και Homuth (2021), Pensiero, Kelly και Bokhove (2020) και Tian et al. (2021). Φαίνεται ότι οι γονείς καταφέρνουν να διαχωρίζουν τις απαιτήσεις της δουλειάς τους από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους, επενδύοντας ξεχωριστά για την ολοκλήρωση του καθενός. Παράλληλα, δεν υπήρξε σύγκρουση ανάμεσα στην τηλεργασία και την τηλεεκπαίδευση.

Οι οικονομικές δυνατότητες κάθε οικογένειας αποτελούν βασικό παράγοντα αποδοχής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και, όπως και σε πολλές άλλες μελέτες των Alalwani, (2022), Abuhammad (2020), Mahasneh, Murad και Al-Shuaybat (2021), Kumar και Kumar (2020) και Bokayev et al. (2021), έτσι και στην παρούσα, όσο μεγαλύτερο ήταν το εισόδημα της οικογένειας και όσο πιο εύκολα ανταποκρίνονταν οι γονείς στις οικονομικές απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τόσο περισσότερο δεκτικοί ήταν για τις μεθόδους της. Η αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα τεχνολογικά μέσα. Εργαλεία, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, tablets, εκτυπωτές, ταχείες συνδέσεις στο διαδίκτυο απαιτούν σημαντικό οικονομικό κεφάλαιο. Οι αιφνίδιες οικονομικές απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την οικονομική ύφεση της πανδημίας έφεραν σε δύσκολη θέση τις οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες. Παράλληλα, οι προοδευτικότερες αντιλήψεις των οικονομικά

ισχυρότερων γονέων, τους επέτρεψαν να αποδεχτούν σε μεγαλύτερο βαθμό την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αναφορικά με τον αριθμό των μελών της οικογένειας, δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίφαση με τις περισσότερες έρευνες της βιβλιογραφίας είτε αφορά αρνητική συσχέτιση (Alalwani 2022; Bokayev et al., 2021; Carrión-Martínez et al., 2021; Dong, Cao, Li, 2020; Lau, Li & Lee, 2021; Ribeiro et al., 2021; Scarpellini et al., 2021) είτε θετική (Shao et al., 2022). Οι γονείς ήταν σε θέση να υποστηρίξουν εξίσου τα παιδιά τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς, ωστόσο, να βοηθηθούν με κάποιον τρόπο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα λιγότερο από το 10% των νοικοκυριών έχει περισσότερα από 2 παιδιά. Ενδεχομένως σε άλλες χώρες, όπου η διαφορά του αριθμού των μελών της οικογένειας είναι πιο εμφανής, ο παράγοντας αυτός να επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μελετώντας τον τύπο κατοικίας, δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στο είδος ή το μέγεθος σπιτιού με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους Alalwani (2022) και Parczewska (2020), που υποστηρίζουν ότι η ελευθερία και η άνεση των μεγαλύτερων σπιτιών και των μονοκατοικιών βελτίωναν την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στην Ελλάδα, λόγω και των οικονομικών δυσκολιών, σε μεγαλύτερα σπίτια να συγκατοικούν πολλά άτομα μαζί π.χ. παππούδες. Πράγμα που υποδηλώνει ότι η άνεση χώρου δεν είναι εφικτή παρά το μέγεθος του σπιτιού.

Η ποσότητα των διαδικτυακών ασκήσεων και η διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης παρουσίασαν ισχυρή συσχέτιση με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, αντίθετα με την αρχική υπόθεση για αρνητική συσχέτιση, παρατηρήθηκε ότι όσο περισσότερες ήταν οι ασκήσεις και όσο μεγαλύτερη ήταν η διάρκεια των μαθημάτων, τόσο αυξανόταν η αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς. Αντίθετα, οι Lau, Li και Lee (2021) και Wang (2020), διαπίστωσαν ότι η μικρότερη διάρκεια μαθημάτων και ο μικρότερος αριθμός ασκήσεων δημιούργησε θετικότερη

στάση στους γονείς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συμπεραίνεται ότι οι γονείς εκφράζουν έντονη ανησυχία ότι, λόγω της διακοπής των σχολείων στα πλαίσια της πανδημίας, τα παιδιά τους έρχονται αντιμέτωπα με ακαδημαϊκή στασιμότητα και ότι ο εγκλεισμός συνεπάγεται διακοπή της εκπαίδευσης. Η πολύωρη ενασχόληση των παιδιών τους με τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιουργεί στους γονείς αίσθημα σοβαρής προσπάθειας συνέχισης της εκπαίδευσης, χωρίς να τους δυσανασχετούν οι αυξημένες αρμοδιότητες. Ενδέχεται, επίσης, να καλωσορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εποικοδομητική ενασχόληση και αξιοποίηση του χρόνου, καθώς στο περιβάλλον του εγκλεισμού οι ευκαιρίες για δραστηριότητες των παιδιών είναι περιορισμένες. Παράλληλα, ο ήδη μεγάλος χρόνος που αφιέρωναν τα παιδιά στην ενασχόληση με τα τεχνολογικά μέσα, όπως για παράδειγμα με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, στρέφεται στην αξιοποίηση των ίδιων μέσων και χρόνου για εκπαιδευτικούς, όμως, σκοπούς.

Μεγάλος αριθμός ερευνών εστιάζει στη συμμετοχή των γονέων κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πολλοί ερευνητές, όπως οι Pek και Mee (2020), Helm και Huber (2022), Garbe et al. (2020), Carrión-Martínez et al. (2021) και Zhang (2021) υποστηρίζουν ότι οι γονείς βίωναν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μεταβίβαση του ρόλου του εκπαιδευτικού από τον/την δάσκαλο/α στους γονείς. Ταυτόχρονα, οι αυξημένες απαιτήσεις των εργασιακών τους συνθηκών και της νέας καθημερινότητας, λόγω της πανδημίας, οδηγούσε σε μεγάλη πίεση χρόνου, με αποτέλεσμα να μη μένουν ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, οι Shao et al. (2022), Demir και Demir-Gologlu (2021) και Bubb και Jones (2020) υποστηρίζουν ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή των γονέων τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς ήρθαν πιο κοντά στα παιδιά τους, ενώ είχαν και καλύτερη εποπτεία της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Στην παρούσα έρευνα ο καθημερινός χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στην υποστήριξη των παιδιών τους και η γενικότερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν επηρέασε την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς

στην εκπαίδευση των παιδιών τους δεν άλλαξε κατά τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οπότε η συμμετοχή τους παρέμεινε ίδια και δεν επηρέασε την αντίληψή τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Παρόμοια είναι και η σύγκριση της αποδοχής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την επάρκεια και αυτονομία των μαθητών/τριών και την τάξη φοίτησης. Στις έρευνες των Zhang (2021), Lase et al. (2022), Ribeiro et al. (2021), Helm and Huber (2022), Lau, Li και Lee (2021), Misirli και Ergulec (2021), Scarpellini et al., (2021) και Stites, Sonneschein και Galczyk (2021), διαφαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η αυτονομία των μαθητών/τριών και όσο μεγαλύτερη η τάξη φοίτησης, τόσο μικρότερος ήταν ο φόρτος εργασίας για τους γονείς, με αποτέλεσμα να δείχνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αντίθετα, στην παρούσα μελέτη δεν παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση της τάξη φοίτησης των παιδιών και της επάρκειας των παιδιών για ανεξάρτητη μάθηση και της αυτονομίας τους με την ικανοποίηση των γονέων. Συμπεραίνεται, ότι οι γονείς στην Ελλάδα δεν βίωσαν σημαντικές αλλαγές στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι ανάγκες που είχε κάθε μαθητής/τρια για βοήθεια από τους γονείς του/της, άλλες φορές μεγαλύτερες και άλλες μικρότερες, παρέμειναν σταθερές και στο διαδικτυακό περιβάλλον της εξ αποστάσεως μάθησης. Άλλωστε, οι γονείς έχουν αποδεχθεί το μερίδιο ευθύνης τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ρόλο σε κάθε μορφής εκπαίδευση. Επιπλέον, η αυτονομία των μαθητών/τριών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έμεινε αναλλοίωτη κατά τη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Μελετώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας δε βρέθηκε σημαντική επίδραση στην αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τους γονείς. Σε αντίθεση με τους Sari, Bittmann και Homuth (2021), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι μεγαλύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο συνεπάγεται μεγαλύτερη αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους γονείς, στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι οι γονείς επιδιώκουν εξίσου, με όποιον τρόπο διαθέτει ο καθένας, να επενδύσουν και να ενισχύσουν την εκπαίδευση των

παιδιών τους. Ακόμη, υπάρχει γενικότερη αποδοχή της σημασίας και της ανάγκης υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε γονέα.

Η επωνυμία του εκπαιδευτικού ιδρύματος, σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση και τις μελέτες των Dubey και Sahu (2022) και Hamaidi et al. (2021), δεν επηρέασε την ικανοποίηση των γονέων. Στην Ελλάδα φαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι καθολικά απροετοίμαστα για τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακόμα και τα σχολεία τα οποία θεωρητικά υπερτερούν στην παραδοσιακή διδασκαλία, προσφέροντας περισσότερες ευκαιρίες, κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό και καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, υστερούν κατά τη μετάβαση στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Για να συμβαδίσει το εκπαιδευτικό σύστημα στις νέες ανάγκες απαιτούνται πολυεπίπεδες βελτιώσεις και ενισχύσεις, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι από την πλευρά των μαθητών/τριών και των γονέων δεν υπάρχουν προκαταλήψεις για την ποιότητα εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η προσαρμογή της μάθησης ήταν, επίσης, ένας βασικός παράγοντας που ασκεί θετικά σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως μάθηση. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα του Zhang (2021). Οι νέες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν αποτελούν απλή μεταφορά του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας στις διαδικτυακές πλατφόρμες. Απαιτείται αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, του τρόπου παράδοσής του αλλά και της συμπεριφοράς των δασκάλων προς τους/τις μαθητές/τριες. Οι γονείς από τις πρώτες ημέρες εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατανοούν αυτές τις διαφορές και απαιτούν, στα πλαίσια της στροφής προς της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γενικότερη ρύθμιση και προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο από την πλευρά των ιδίων και των παιδιών τους όσο και από την πλευρά της πολιτείας, των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Διερευνώντας το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, διαπιστώθηκε με γραμμική συσχέτιση ότι όσο πιο πλήρες, ακριβές και προσιτό ήταν το τελευταίο, τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίηση των γονέων από την

εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με τις βιβλιογραφικές αναφορές, καθώς οι Kumar και Kumar (2020) και οι Dubey και Sahu (2022) διαπιστώνουν, αντίστοιχα, στις μελέτες τους το σκεπτικισμό των γονέων για τη χαμηλή ποιότητα των μαθημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντίθετα, όταν η ύλη των μαθημάτων παραδίδεται με εύκολο, κατανοητό και διαδραστικό χαρακτήρα, και όταν η παράδοση της διδασκαλίας με τα διαδικτυακά εργαλεία είναι προσβάσιμη, τότε οι γονείς υποστηρίζουν πιο ένθερμα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αντίστοιχα αποτελέσματα αναδείχθηκαν από τις ερωτήσεις σχετικά με την ποιότητα του συστήματος, καθώς όσο μεγαλύτερη ήταν η ποιότητα τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι έμεναν οι γονείς από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συναφή είναι τα αποτελέσματα των Prasetyo et al. (2021). Είναι φανερό ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου τα πλεονεκτήματα της διαπροσωπικής επαφής είναι ελλιπή, είναι υψίστης σημασίας η διατήρηση της ποιότητας των διαδικτυακών εργαλείων. Δυστυχώς, λόγω της μη επαρκούς προετοιμασίας των εν λόγω συστημάτων, οι γονείς ήρθαν αντιμέτωποι με εμπόδια, όπως δύσχρηστα εργαλεία, αποσυνδέσεις των διακομιστών, μη κατάλληλες και κατανοητές πληροφορίες, αναξιοπιστία και καθυστέρηση των εργαλείων. Η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων είχε άμεσο αποτέλεσμα στην ικανοποίηση των γονέων.

Η συμπεριφορά των δασκάλων, από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε ότι δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρκετές έρευνες, όπως των Zhang (2021), Nordin et al. (2021), Hamaidi et al. (2021), Liu, Zhao και Su (2022), Tsuei και Hsu (2019) και Haller και Novita (2021) υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι γονείς βασίζονται μεγάλο μέρος της αντίληψής τους για την εξ αποστάσεως μάθηση στις ικανότητες των δασκάλων και τον τρόπο που μιλούν και προσεγγίζουν τους/τις μαθητές/τριες. Το συμπέρασμα αυτό δεν υποστηρίζεται από την παρούσα έρευνα, καθώς οι γονείς έχουν εστιάσει σε άλλα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και δε θεωρούν ότι η προσέγγιση των εκπαιδευτικών και η συμπεριφορά τους έχει αλλάξει κατά

τη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς, ταυτόχρονα, να απαιτούν αντίστοιχες αλλαγές.

Διερευνώντας τον παράγοντα της αυτο-αποτελεσματικότητας, διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η αυτο-αποτελεσματικότητα των γονέων στα τεχνολογικά μέσα και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόσο μεγαλύτερη ήταν και η ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αντικρούει τα ευρήματα των Tsuei και Hsu (2019) και Fachrudin και Mohammad (2021), οι οποίοι δεν ανέδειξαν κάποια συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες. Αντίθετα, η άποψη αυτή ενισχύεται από τους Dubey και Sahu (2022), Liu, Zhao και Su (2022), Kong (2018), Haller και Novita (2021) και Lauricella, Wartella και Rideout (2015), οι οποίοι συμφωνούν ότι οι γονείς που έχουν επαρκείς γνώσεις στη χρήση των τεχνολογικών μέσων και του διαδικτύου, είχαν αρκετή ευχέρεια στην κατανόηση των εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ, παράλληλα, ήταν σε θέση να καθοδηγήσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους αλλά και να τα ενθαρρύνουν στην αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με αυτούς τους τρόπους οι γονείς δημιουργούσαν ένα σταθερό εκπαιδευτικό περιβάλλον για τα παιδιά τους.

Ο τελευταίος παράγοντας που αναλύθηκε αφορούσε τους υποκειμενικούς κανόνες, όπου δε διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση με την ικανοποίηση των γονέων από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αντίθετα με τα ευρήματα των Dubey και Sahu (2022), διαπιστώνεται ότι ο κοινωνικός περίγυρος, όπως οι φίλοι και οι συγγενείς, δεν ασκούν σημαντική επιρροή στις αντιλήψεις των γονέων για τις νέες συνθήκες εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, άλλωστε, είναι μία κατάσταση πρωτόγνωρη για την πλειοψηφία και ο καθένας προσπαθεί ακόμα να σχηματίσει μια εικόνα για τη σημασία της, εκφράζοντας συγκρατημένα τις απόψεις του.

4.4 Συμπεράσματα

Η παγκόσμια κρίση της πανδημίας του κορωνοϊού οδήγησε σε ριζικές αλλαγές σε όλου τους τομείς της κοινωνίας, όπως τη βιομηχανία, την εκπαίδευση, την υγεία (ψυχική και σωματική) και τις αγορές. Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός χαρακτήρας των σχολείων ήρθε αντιμέτωπος με την ανάγκη άμεσης και πρωτόγνωρης προσαρμογής στα πλαίσια καραντίνας και κοινωνικών αποστάσεων. Το μοντέλο εκπαίδευσης του δασκάλου με τον πίνακα έδωσε τη σκυτάλη στον υπολογιστή και το διαδίκτυο. Η άμεση επαφή με τη σειρά της παρέδωσε τη θέση της στις κάμερες και τα μικρόφωνα. Με αυτό τον τρόπο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απέκτησε τον πρώτο λόγο σε θέματα εκπαίδευσης παγκοσμίως.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν, αρχικά, οι ρίζες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέσα από τη βιβλιογραφία αναζητήθηκαν τα δομικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι τρόποι με τους οποίους η πανδημία του κορωνοϊού επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα. Διαπιστώθηκε ότι η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλον τον κόσμο ήταν τάχιστα, ωστόσο, λόγω της αιφνίδιας μετάβασης, δεν υπήρχε κατάλληλη προετοιμασία και δημιουργήθηκε η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της.

Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας για βελτίωση, αλλά και λόγω των πρωτόγνωρων συνθηκών που δημιουργήθηκαν, οι ερευνητές έστρεψαν το βλέμμα τους στους τρόπους, με τους οποίους εφαρμόζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επηρέασε τις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Το βασικό μέσο στη διερεύνηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η εξέταση των απόψεων των βασικών συμμετεχόντων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων. Τα αποτελέσματα ήταν ποικίλα και αντικρουόμενα. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε δεκτή και υποστηρίχτηκε θερμά. Σε άλλες περιπτώσεις αντιμετωπίστηκε ως κάτι ξένο και ακατάλληλο. Ανεξάρτητα, βέβαια, από το αν ήταν αποδεκτή ή όχι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναδύθηκαν στην επιφάνεια τα κύρια προβλήματα και οι δυσκολίες στην εφαρμογή της.

Στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες παγκοσμίως, οι προσπάθειες περιορισμού της πανδημίας οδήγησαν σε μακροχρόνιες περιόδους καραντίνας. Ο εγκλεισμός που ακολούθησε ανάγκασε και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας να προωθήσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μάλιστα, από τη στιγμή που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετέφερε το εκπαιδευτικό περιβάλλον από το σχολείο στο σπίτι, οι αρμοδιότητες των γονέων στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών τους αυξήθηκαν σημαντικά. Στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκαν, σε συνέχεια της βιβλιογραφικής αναζήτησης, οι απόψεις των γονέων για να διερευνηθεί ποιοι είναι οι επιμέρους παράγοντες, οι οποίοι οδηγούν στην αποδοχή ή την απόρριψη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους ίδιους. Μελετήθηκαν συγκεντρωτικά 21 παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι οι κυριότεροι που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των γονέων για την ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, οι παράγοντες φύλο γονέα, εργασιακές συνθήκες γονέα, αριθμός μελών της οικογένειας, τύπος κατοικίας, τάξη φοίτησης των μαθητών/τριών, συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών, αυτονομία των μαθητών/τριών, καθημερινός χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στην υποστήριξη των παιδιών, η επάρκεια των παιδιών, πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, επωνυμία του ιδρύματος, συμπεριφορά των δασκάλων και οι υποκειμενικοί κανόνες δεν ασκούν σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων και την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αντιθέτως, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η οικονομική δυνατότητα της οικογένειας, η ποσότητα των ασκήσεων και η διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, η προσαρμογή της μάθησης, η ποιότητα του συστήματος και η αυτο-αποτελεσματικότητα των γονέων είναι οι παράγοντες που επηρέασαν τις αντιλήψεις των γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το οικογενειακό εισόδημα, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές/τριες στα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την

εκπαίδευσή τους είναι οι τρεις παράγοντες που είχαν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στη στάση των γονέων.

Συμπεραίνεται ότι οι γονείς έχουν αποδεχτεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αλλάξει τα δεδομένα της εκπαίδευσης και απαιτούνται προσαρμογές από όλους. Είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο και ενέργεια για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευσή τους, καθώς κατανοούν τη μεγάλη σημασία της ακαδημαϊκής τους εξέλιξης και τα μακροπρόθεσμα κέρδη που θα αποκτήσουν. Οι οικογένειες έχουν αναπτύξει μία μορφή συνεργασίας, για να ξεπεράσουν τα εμπόδια της πανδημίας και να προσαρμόσουν το οικογενειακό περιβάλλον όπως απαιτείται.

Από την άλλη πλευρά, δεν είναι όλοι οι γονείς ισότιμοι σε αυτόν τον αγώνα. Ένα από τα βασικά προαπαιτούμενα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Το οικονομικό υπόβαθρο που χρειάζεται για την ομαλή αξιοποίηση των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πρέπει να καλύψει ανάγκες, όπως γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο και υπολογιστές. Πρόκειται για ανάγκες που οι γονείς είναι αναγκασμένοι να καλύψουν μόνοι τους, χωρίς να τους παρέχεται βοήθεια, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο οικονομικής ύφεσης λόγω της πανδημίας. Επιπλέον, ακόμα και όταν οι οικογένειες είχαν στην κατοχή τους τα απαραίτητα μέσα, αυτό δε σήμαινε ότι μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν κατάλληλα. Μπορεί οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες να εκπαιδεύονται από νωρίς στις τεχνολογίες και να έχουν εύκολη πρόσβαση σε υπολογιστές και tablets, ωστόσο, οι γονείς δεν είχαν ούτε την αντίστοιχη εκπαίδευση ούτε την επαφή με τα εν λόγω μέσα. Η έλλειψη γνώσεων αξιοποίησης των τεχνολογιών από τους γονείς συνεπάγεται και ελλιπή ικανότητα για υποστήριξη των παιδιών τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εκτός, μάλιστα, από τα τεχνολογικά εργαλεία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αύξησε τις αρμοδιότητες των γονέων. Το μορφωτικό υπόβαθρο κάθε γονέα διαφέρει, όπως και οι δυνατότητές τους να υποστηρίξουν εκπαιδευτικά τα παιδιά τους. Παράλληλα, οι γονείς με περιορισμένους ακαδημαϊκούς ορίζοντες αντιμετωπίζουν με μεγάλη δυσπιστία την απομάκρυνση από το παραδοσιακό και δοκιμασμένο, όπως αντιπροσωπεύει

η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία απομακρύνει την κλασική εκπαίδευση από τα μάτια των γονέων.

Επιπλέον, οι γονείς θεωρούν ότι, εφόσον η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλάζει τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών, αντίστοιχα, επιβάλλεται να προσαρμοστεί η ύλη των μαθημάτων. Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ήταν πάντα στο επίκεντρο των συζητήσεων στον τομέα της εκπαίδευσης. Η έλευση τη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μεγένθυσε ουσιαστικά τους προβληματισμούς που προϋπήρχαν.

Ένα, επίσης, βασικό μέλημα των γονέων είναι τα αυστηρά μέτρα περιορισμού, που επέφερε ο κορωνοϊός, να μην περιορίσουν, ταυτόχρονα, την εκπαίδευση των παιδιών τους. Παράλληλα, με της θυσίες που είναι οι ίδιοι πρόθυμοι να κάνουν, αναζητούν από το εκπαιδευτικό σύστημα τις αντίστοιχες προσπάθειες. Η απλή παρουσία των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον για λίγες ώρες δεν αρκεί για να καλύψει το μεγάλο ακαδημαϊκό κενό που προκύπτει από το κλείσιμο των σχολείων. Οι γονείς απαιτούν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αρκετό εκπαιδευτικό υλικό που θα απασχολεί και θα προβληματίζει ακαδημαϊκά τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, η λήξη της παράδοσης ενός διαδικτυακού μαθήματος δεν πρέπει να ολοκληρώνει την εκπαιδευτική ροή, αλλά να παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες για περαιτέρω εξάσκηση και μαθησιακές αναζητήσεις.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς επιζητούν μεγαλύτερη σταθερότητα από το σύστημα της εξ αποστάσεως μάθησης. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο ολόκληρες μέρες μαθημάτων να χάνονται σε προσπάθειες σύνδεσης στις διαδικτυακές πλατφόρμες και συντονισμού του μεγάλου αριθμού των μαθητών/τριών. Ταυτόχρονα, τα κρατικά συστήματα εκπαίδευσης και οι διαδικτυακές συνδέσεις των εταιρειών τηλεφωνίας αδυνατούσαν κάποιες φορές να ανταπεξέλθουν στον τεράστιο όγκο συμμετεχόντων.

Αναγνωρίζοντας τα επιμέρους στοιχεία που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των γονέων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι κρατικοί μηχανισμοί μπορούν να εστιάσουν σε συγκεκριμένα μονοπάτια για τη βελτίωση της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης. Η προσφορά οικονομικής στήριξης των οικονομικά ασθενέστερων ομάδων μπορεί να βελτιώσει τα αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν στις νέες συνθήκες εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσουν περισσότερα όπλα στην εκπαιδευτική τους φαρέτρα. Το ίδιο το υλικό των μαθημάτων πρέπει να αναθεωρηθεί, ώστε να ανταποκρίνεται στις πραγματικές καθημερινές συνθήκες, ενώ τα διαδικτυακά εκπαιδευτικά εργαλεία πρέπει να ανανεώνονται και να βελτιώνονται συνεχώς. Ταυτόχρονα με τους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι οι γονείς πρέπει να είναι στόχος εκμάθησης των σύγχρονων απαιτήσεων στον τομέα της εκπαίδευσης. Το κάθε ένα από τα παραπάνω μονοπάτια έχουν ως κοινό στόχο τον/την ίδιο/α το/τη μαθητή/τρια, την καλύτερη ποιότητα των σπουδών του/της και εν τέλει τη βελτίωση ολόκληρης της κοινωνίας.

Μαζί με τις προσπάθειες των κρατών και των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο επιστημονικός τομέας μπορεί να αξιοποιήσει τα δεδομένα αυτής της μελέτης για μελλοντική έρευνα και προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι ραγδαίες εξελίξεις του σύγχρονου κόσμου μεταβάλλουν την καθημερινότητα συνεχώς.

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Στους βασικούς περιορισμούς της έρευνας είναι το μέγεθος του δείγματος, καθώς ήταν περιορισμένο σε αριθμό. Επιπλέον, λόγω της ανωνυμίας και της έλλειψης επιτήρησης από τον ερευνητή κατά τη διαδικτυακή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το δείγμα ενδέχεται να μην είναι το επιθυμητό και πραγματικά αντιπροσωπευτικό. Επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο γενικό πληθυσμό. Κατά την ανάλυση των παραγόντων επιτεύχθηκε να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ωστόσο, ενδέχεται να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που να επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις των γονέων. Η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας αφορούσε την πρώτη περίοδο της πανδημίας, κατά την οποία η εκπαιδευτική κοινότητα και οι γονείς δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι, ενώ οι καταγιστικές αλλαγές στην καθημερινότητα επηρέασαν με τη σειρά τους τις αντιλήψεις ορισμένων γονέων.

4.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Για την ευρύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων απαιτείται επιπλέον έρευνα με μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επίσης, θα πρέπει να αξιολογηθούν και άλλοι πιθανοί παράγοντες που δε συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, για πιο σφαιρική και ακριβή ερμηνεία των αποτελεσμάτων, οι απόψεις των γονέων θα πρέπει να συγκριθούν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Μελλοντικές έρευνες πρέπει να μελετήσουν την πορεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε βάθος χρόνου, καθώς οι αλλαγές της εκπαίδευσης εδραιώνονται σε πιο στέρεο έδαφος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2020), Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης», *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(2), pp.20-48. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ.Ι. (2010), Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1, 2), σσ. 92-105. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.9753>
- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2013), Στα πρακτικά *Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 7th *International Conference in Open & Distance Learning*, 7(5B), DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.553>
- Λιοναράκης, Α. (2006), Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (σσ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός
- Μαυροειδής, Η., Γκίοςος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2014), Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση, *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 10(1), (σσ. 88-100). Ανακτήθηκε 28 Αυγούστου, 2021, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewFile/9814/9938.pdf>
- Τζιφόπουλος, Μ. Χ. (2015), Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα εξελισσόμενο «εργαλείο» για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς: Δυνατότητες-περιορισμοί-προτάσεις, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(1-2), (σσ. 91-106). Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου, 2021,

από

https://www.researchgate.net/publication/311571272_Tzifopoulos_M_2015_Distance_education_as_an_evolutionary_tool_for_modern_teachers_potential-constraints-proposals_Themes_in_Science_and_Technology_Education_81-2_91-106/link/584d982b08ae4bc899330ac5/download

Τσιώλης, Γ. (2011), Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Μ.Δαφέρμος, Μ.Σαματάς, Μ.Κουκουριτάκης, Σ.Χιωτάκης (Επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, (σσ.56-84). Πεδίο.

Ξένη Βιβλιογραφία

Abuhammad, S. (2020), Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective, *Heliyon*, 6 (11), pp. 1-5. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>

Afifi, M.K. & Alamri, S.S. (2014), Effective principles in designing e-course in light of learning theories, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(1), pp.128-142. DOI:10.17718/tojde.43806

Alalwani, S. (2022), Parents' Perspectives of Distance Education during Crises: The Benefits and Disadvantages, *Journal of Educational and Social Research*, 12 (2), pp. 152-162. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0041>

Anderson, T. (2003), Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions, In M. G. Moore, & W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp.129-144), Mahwah, New Jersey: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.

Arkorful, V. (2014), The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education, *International Journal of Education and Research*, 2(12), pp. 397-410. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2021, από

https://www.researchgate.net/publication/348335311_The_role_of_e-learning_advantages_and_disadvantages_of_its_adoption_in_higher_education

- Azawei, A., Parslow, P. & Lundqvist, K. (2016), Barriers and Opportunities of E-Learning Implementation in Iraq: A Case of Public Universities, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), pp. 126-146. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2501>
- Bååth, J.A. (1982), Distance students' learning — empirical findings and theoretical deliberations, *Distance Education*, 3(1), pp. 6-27. DOI: 10.1080/0158791820030102
- Bansak, C. & Starr, M. (2021), Covid-19 shocks to education supply: how 200,000 U.S. households dealt with the sudden shift to distance learning, *Rev Econ Household* 19, pp. 63–90. <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09540-9>
- Barbour, M.K. & Reeves, T.C. (2009), The reality of virtual schools: A review of the literature, *Computers and Education*, 52, pp. 402-416. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.009>
- Bates, A.W. (2019), *Teaching in a Digital Age – Second Edition, Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2022, από <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalage2/>
- Beaunoyer, E., Dupéré, S. & Guitton, M. J. (2020), “COVID-19 and Digital Inequalities: Reciprocal Impacts and Mitigation Strategies.” *Computers in Human Behavior*, 111(6), pp. 1-9. doi:10.1016/j.chb.2020.106424.
- Birochi, R. & Pozzebon, M. (2011), Theorizing in Distance Education: The Critical Quest for Conceptual Foundations, *MERLOT, Journal of Online Learning and Teaching*, 7(4), pp. 562-575. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου, 2021, από <https://ilearningplus.ilearning.me/wp-content/uploads/sites/905/2014/02/Garrison-1993.pdf>

- Bojović, Ž., Bojović, P.D., Vujošević, D. & Šuh, J. (2020), Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning, *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), pp. 1467– 1489. <https://doi.org/10.1002/cae.22318>
- Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z. & Zhakypova F. (2021), Distance learning in Kazakhstan: estimating parents' satisfaction of educational quality during the coronavirus, *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), pp. 27-39, DOI: 10.1080/1475939X.2020.1865192
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., Wever, B.D. & Schellens, T. (2011), Parental acceptance of digital game-based learning, *Computers & Education*, 57(1), pp. 1434–1444. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.12.012
- Bozkurt, A. & Sharma, R.C. (2020), Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic, *Asian Journal of Distance Education* 15(1), pp. i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bubb, S. & Jones, M-A. (2020), Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), pp.209-222. doi:10.1177/1365480220958797
- Bušelić, M. (2012), Distance Learning – concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 2(1), pp. 23-34. Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου, 2021, από <https://hrcak.srce.hr/83575>
- Carissoli C., Di, Natale, A.F., Caputo M., Triberti, S., La Paglia, F., La Barbera, D. & Villani, D. (2019), Parental Attitudes toward Videogames at School, *Computers in the Schools*, 36(3), pp. 188-204. DOI: 10.1080/07380569.2019.1643277
- Carrillo, C. & Flores, M.A. (2020), COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, *European Journal Of Teacher Education*, 43(4), pp. 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>

- Carrión-Martínez, J.J. Pinel-Martínez, C. Pérez-Esteban, M.D. & Román-Sánchez, I.M. (2021), Family and School Relationship during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *18*(21), pp.1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111710>
- Casarotti, M., Filliponi, L., Pieti, L. & Sartori, R. (2002), Educational interaction in distance learning: Analysis of one-way video and two-way audio system. *PsychNology Journal*, *1*(1), pp. 28 – 38. Ανακτήθηκε 7 Αυγούστου, 2021, από https://www.researchgate.net/publication/228488779_Educational_interaction_in_distance_learning_Analysis_of_a_one-way_video_and_two-way_audio_system
- Casey, D.M., (2008), A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology, *TechTrends*, *52*(2), pp. 46-51. <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0135-z>
- Christensen, E.W., Anakwe, U.P. & Kessler E.H. (2001), Receptivity to distance learning: the effect of technology, reputation, constraints, and learning preferences. *Journal of Research on Computing in Education*, *33*(3), pp. 263 – 279. <https://doi.org/10.1080/08886504.2001.10782314>
- Cidral, W.A., Oliveira, T., Di Felice, M. & Aparicio, M. (2018), E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, *122*, pp. 273-290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>
- Cojocariu, V.M., Lazar, I., Nedeff, V. & Lazar, G. (2013), SWOT Anlysis of E-learning Educational Services from the Perspective of their Beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*(2014), pp.1999-2003. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.510>
- Compeau, D.R. & Higgins, C.A. & Huff, S. (1999), Social Cognitive Theory and Individual Reactions to Computing Technology: A Longitudinal Study, *MIS Quarterly*, *23*(2), pp. 145-158. <https://doi.org/10.2307/249749>

- Compeau, D.R. & Higgins, C.A. (1995), Computer Self-Efficacy: Development of a Measure and Initial Test, *MIS Quarterly*, 19(2), pp. 189-211. <https://doi.org/10.2307/249688>
- Daniel, S.J. (2020), Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, pp.91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Demir, E. & Demir - Gologlu C. (2021), Investigation of Parents' Opinions about Distance Education during the COVID-19 Pandemic, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), pp. 42-57. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2022 από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1290801>
- Dhawan, S. (2020), Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), pp. 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Diehl, W.C. (2012), Charles A. Wedemeyer, In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp. 38-48). New York and London: Routledge. Ανακτήθηκε 30 Σεπτεμβρίου, 2021, από <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203803738.ch3>
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A. & Hébrard G. (2020), Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19, *Journal of Chemical Education*, 97(9), pp.2448-2457. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717>
- Dong, C., Cao, S. & Li, H. (2020), Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and youth services review*, 118, pp.1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Dubey, P. & Sahu, K.K. (2022), "Investigating various factors that affect students' adoption intention to technology-enhanced learning", *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 15(1), pp. 110-131. <https://doi.org/10.1108/JRIT-07-2021-0049>

- Earley, M.A. (2007), Developing a syllabus for a mixed-methods research course. *International Journal of Social Research Methodology*, 10(2), pp.145–162. <https://doi.org/10.1080/13645570701334118>
- European Union, (2018), *The life of women and men in Europe - A statistical portrait*. DOI: 10.2785/595110
- Fachrudin, P. & Mohammad, W. (2021), Social family, parental involvement and intentions: predicting the technology acceptance and interest students learning online, *Interactive Learning Environments*, pp. 1-16. DOI: 10.1080/10494820.2021.2005105
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. & Cook, P. (2020), COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic, *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), pp. 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Garrison, D.R. & Baynton, M. (1987), Beyond independence in distance education: The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1(3), pp. 3-15. <http://dx.doi.org/10.1080/08923648709526593>
- Garrison, D.R. & Shale, D. (1987), Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), pp. 7-13. <https://doi.org/10.1080/08923648709526567>
- Gouëdard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020), "*Education responses to COVID-19: Implementing a way forward*". Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Gunawardhana, L.K. (2020), Review of E-Learning as a Platform for Distance Learning in Sri Lanka. *Education Quarterly Reviews*, 3(2), pp. 141-145. DOI: 10.31014/aior.1993.03.02.126
- Haller, T. & Novita, S. (2021), Parents' Perceptions of School Support During COVID-19: What Satisfies Parents?. *Front. Educ.*, 6 pp. 1-15. doi: 10.3389/educ.2021.700441
- Hamaidi, D.A., Arouri, Y.M., Noufal, R.K. & Aldrou, I.T. (2021), Parents' Perceptions of Their Children's Experiences With Distance Learning

During the COVID-19 Pandemic, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), pp.224-240.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5154>

He, J. & Freeman, L.A. (2010), Are Men More Technology-Oriented Than women? The Role of Gender on the Development of General Computer Self-Efficacy of College Students, *Journal of Information Systems Education*, 21(2), pp. 203-212. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου, 2022, από <https://www.learntechlib.org/p/108513/>

Head J. T., Lockee B. & Oliver, K. (2002), Method, media, and mode: Clarifying the discussion of distance education effectiveness. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(3), pp. 261–268. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου, 2021, από <http://www.learntechlib.org/p/95261/>

Helm, C. & Huber, S.G. (2022), Predictors of Central Student Learning Outcomes in Times of COVID-19: Students', Parents', and Teachers' Perspectives During School Closure in 2020 - A Multiple Informant Relative Weight Analysis. *Front. Educ.*, 7, pp. 1-22. doi: 10.3389/feduc.2022.743770

Holmberg, B. (2003), A Theory of Distance Education Based on Empathy, In M. G. Moore, & W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp.79-86), Mahwah, New Jersey: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.

Holmberg, B. (1997), Distance-education theory again, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 12(1), pp.31-39. DOI: 10.1080/0268051970120105

Jónsdóttir, K., Björnsdóttir, A. & Bæck, U.-D. K. (2017), Influential factors behind parents' general satisfaction with compulsory schools in Iceland, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), pp. 155-164. DOI: 10.1080/20020317.2017.1347012

Kang, H. & Gyorke, A. (2008), Rethinking distance learning activities: A comparison of transactional distance theory and activity theory. *Open Learning*, 23(3), pp. 203–214. DOI:10.1080/02680510802420050

- Keegan, D. (1986), *The foundations of distance education*, 2d ed. London: Routledge.
- Keegan, D. (1986), Interaction and communication, In D. Keegan (Ed.), *The foundations of distance education* (pp.89-107). Kent, UK.: Croom Helm.
- Keegan, D. (1980), On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), pp.13-36. DOI:10.1080/0158791800010102
- Keeton, M. (2004), Best online instructional practices report of phase I of an ongoing study. *Online Learning*, 8(2), pp. 75-100. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v8i2.1829>
- Khan., U., Mehta, R., Arif, M.A. & Lakhani, O.J. (2020), Pandemics of the past: A narrative review. *J Pak Med Assoc*, 3(5), pp. 34-37. <https://doi.org/10.5455/JPMA.11>
- Kim, K.-J. & Bonk, C. J. (2006), The future of online teaching and learning in higher education: The survey says. *Educause Quarterly*, 29, pp.22–30. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2021, από <https://er.educause.edu/articles/2006/11/the-future-of-online-teaching-and-learning-in-higher-education-the-survey-says>
- Kinshuk, Chen, N.S., Cheng, I.L. & Chew, S.W. (2016), Evolution Is not enough: Revolutionizing Current Learning Environments to Smart Learning Environments. *Int J Artif Intell Educ*, 26, pp. 561–581. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0108-x>
- Kong, S.-C. (2018), Parents' perceptions of e-learning in school education: implications for the partnership between schools and parents, *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), pp. 15-31. DOI: 10.1080/1475939X.2017.1317659
- Kumar, A. & Kumar S. (2020), Factors Determining the Parents' satisfaction for online primary education during a pandemic (COVID-19), *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 25(8), pp. 27-35. DOI: 10.9790/0837-2508052735
- Lase, D., Zega, T.G.C., Daeli, D.O. & Zaunchu, S.E. (2022), Parents' perceptions of distance learning during COVID-19 in rural Indonesia, *Journal of*

- Education and Learning (EduLearn)*, 16(1), pp. 103-113.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i1.20122>
- Lau, E.Y.H., Li, J. & Lee, K. (2021), Online Learning and Parent Satisfaction during COVID-19: Child Competence in Independent Learning as a Moderator, *Early Education and Development*, 32(6), pp. 830-842.
 DOI: 10.1080/10409289.2021.1950451
- Lauricella, A.R., Wartella, E. & Rideout, V.J. (2015), Young children's screen time: The complex role of parent and child factors, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, pp. 11–17.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Liguori, E. & Winkler, C. (2020), From Offline to Online: Challenges and Opportunities for Entrepreneurship Education Following the COVID-19 Pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(4), pp. 346–351. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>
- Liu, X., Zhao, L. & Su, Y.-S. (2022), Impact of Parents' Attitudes on Learning Ineffectiveness: The Mediating Role of Parental Self-Efficacy. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(1), pp. 1-15.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19010615>
- Mahasneh, O., Murad, O. & Al-Shuaybat, W. (2021), Factors Affecting Parents' Acceptance of Distance E-Learning According of The Corona Pandemic. *Multicultural education*, 7(6), pp. 653-661. DOI: 10.5281/zenodo.5048274
- Markus, B. (2008), Thinking about E-learning. E-learning in Surveying, Geo-information Sciences and Land Administration. In *Proceedings FIG International Workshop at Sharing Good Practices*, ITC, Enschede, Netherlands, 2008, pp. 11-13. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2021, από
https://www.fig.net/resources/proceedings/2008/enschede_2008_comm2/Papers%20for%20proceedings/Markus.pdf
- Martin, F., Bacak, J., Polly, D. & Dymes, L. (2021), A systematic review of research on K12 online teaching and learning: Comparison of research from two decades 2000 to 2019. *Journal of Research on*

Technology in Education, pp. 1-20.
DOI:10.1080/15391523.2021.1940396

McBrien, J.L., Cheng, R. & Jones, P. (2009), Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), pp. 1–17.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>

McGee, R.S., Homburger, J.R., Williams, H.E., Bergstrom, C.T. & Zhou, A.Y. (2021), Model-driven mitigation measures for reopening schools during the COVID-19 pandemic, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, pp. 1-20.
<https://doi.org/10.1101/2021.01.22.21250282>

Mclsaac, M.S. & Gunawardena, C.N. (2004), Distance Education. In D.H. Jonassen, (Ed.) *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*, (pp. 355-395). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Mclsaac, M.S. & Gunawardena, C.N. (1996), Distance Education. In D.H. Jonassen, (Ed.) *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*, (pp. 403-437). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Misirli, O. & Ergulec, F. (2021), Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26, pp. 6699-6718.
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>

Moore, J.L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011), “E-Learning, Online learning, and Distance Learning Environments: Are they the same?”, *Journal of Internet and Higher Education*, 14(2), pp. 129–135.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>

Moore, M.G. (2018), The Theory of Transactional Distance. In M. G. Moore & W. C. Diehl, (Ed.) *Handbook of Distance Education*, (pp.32-46). New

- York and London: Routledge. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου, 2021, από <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf>
- Moore, M.G. (1997), Theory of transactional distance. In D. Keegan, (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*, (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, M.G. (1990), Recent contributions to the theory of distance education, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 5(3), pp.10-15. DOI:10.1080/0268051900050303
- Moore, M.G. (1989), Editorial: Three types of interaction, *American Journal of Distance Education*, 3(2), pp. 1-7. DOI: 10.1080/08923648909526659
- Mumford, S. & Dikilitaş, K. (2020), Pre-service language teachers' reflection development through online interaction in a hybrid learning course. *Computers & Education*, 144, pp. 1-13. doi:10.1016/j.compedu.2019.103706
- Niederhauser, D.S. & Stoddart, T. (2001), Teachers' instructional perspectives and use of technological software, *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 15 – 31. DOI:10.1016/S0742-051X(00)00036-6
- Nordin, N.M., Koe, W.-L., Mohamed, M., Taib, N.M. & Sapuan, N.A. (2021), Determinants of the Effectiveness of Online Learning among University Students during Covid-19 Crisis. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(5), pp. 560–568. DOI:10.6007/IJARBSS/v11-i5/10010
- OECD, (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Öçal, T., Halmatov, M. & Ata, S. (2021), Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competencies. *Education and Information Technologies*, 26, pp. 6901-6921. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10551-x>
- Olofsson, A.D. (2007), "Participation in an Educational Learning Community." *Educational Technology & Society*, 10(4), pp. 28–38. Ανακτήθηκε 2

Οκτωβρίου, 2021, από
<https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.10.4.28>

- Panagiotakopoulos, C.T., Lionarakis, A.E. & Xenos, M.N. (2003), Open and Distance Learning: Tools of Information and Communication Technologies for Effective Learning. *In Proceedings of the sixth Hellenic European Research on Computer Mathematics and its Applications Conference, HERCMA2003, Athens, Greece, 2003*, pp. 1-7. Ανακτήθηκε 30 Σεπτεμβρίου 2021, από <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/cpanag/C08.pdf>
- Parczewska, T. (2020), Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland, *Education 3-13*, 49(7), pp.889-900. DOI: 10.1080/03004279.2020.1812689
- Parkes, M., Stein, S. & Reading, C. (2015), Student preparedness for university e-learning environments, *The Internet and Higher Education*, 25, pp. 1–10. doi:10.1016/j.iheduc.2014.10.002
- Partlow, K. M. & Gibbs, W. J. (2003), Indicators of constructivist principles in internet-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(2), pp.68–97. doi:10.1007/bf02940939
- Pek, S. & Mee, R. (2020), Parental involvement on child’s education at home during school lockdown. *Journal of humanities and social studies*, 4(2), pp. 192-196. DOI: 10.33751/jhss.v4i2.2502
- Pensiero, N., Kelly, A. & Bokhove, C. (2020), Learning inequalities during the Covid-19 pandemic: how families cope with home-schooling, Southampton. *University of Southampton*, pp.1-20. DOI: 10.5258/SOTON/P0025
- Prasetyo, Y.T., Ong, A.K.S., Concepcion, G.K.F., Navata, F.M.B., Robles, R.A.V., Tomagos, I.J.T., Young, M.N. et al. (2021), Determining Factors Affecting Acceptance of E-Learning Platforms during the COVID-19 Pandemic: Integrating Extended Technology Acceptance Model and DeLone & McLean IS Success Model. *Sustainability*, 13(15), pp. 1-16. <http://dx.doi.org/10.3390/su13158365>

- Ribeiro, L.M., Cunha, R.S., Silva, M.C.A.e, Carvalho, M. & Vita, M.L. (2021), Parental Involvement during Pandemic Times: Challenges and Opportunities. *Educ. Sci.*, 11(6), pp. 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Roca, J., Chiu, C.M. & Martínez, L. (2006), Understanding e-Learning continuance intention: An extension of the technology acceptance model. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(8), pp. 683-696. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2006.01.003>
- Rodríguez-Ardura, I. & R.-A. & Meseguer-Artola, A. (2016), What leads people to keep on e-learning? An empirical analysis of users' experiences and their effects on continuance intention, *Interactive Learning Environments*, 24(6), pp. 1030-1053. DOI: 10.1080/10494820.2014.926275
- Saba, F. (2003), Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm, In M. G. Moore, & W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp.3-20), Mahwah, New Jersey: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.
- Sari, E., Bittmann, F. & Homuth, C. (2021), Explaining Inequalities of Homeschooling in Germany during the first COVID-19 Lockdown, *SocArXiv*, pp. 1-23. <https://doi.org/10.31235/osf.io/vsdq4>
- Scagnoli, N. (2009), A Review of Online Learning and its Evolution in Latin America. *Policy Futures in Education*, 7(5), pp. 555–565. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.555>
- Scarpellini, F., Segre, G., Cartabia, M., Zanetti, M., Campi, R., Clavenna, A. & Bonati, M. (2021), Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: a national survey. *BMC Public Health*, 21, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11026-x>
- Sener, J. (2010), Why online education will attain full scale. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(4), pp. 4-16. DOI:10.24059/olj.v14i4.152

- Shao, M., He, W., Zhao, L. & Su, Y-S. (2022), The Influence of Parental Involvement on Parent Satisfaction: The Moderating Effect of Parental Educational Level and the Number of Children. *Front. Psychol.*, 12, pp. 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2021.752802
- Singh, V. & Thurman A. (2019), How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018), *American Journal of Distance Education*, 33(4), pp. 289-306. DOI: 10.1080/08923647.2019.1663082
- Singhal, T. (2020), A Review of Coronavirus Disease – 2019 (COVID-19). *Indian J Pediatr*, 87(4), pp. 281-286. doi: 10.1007/s12098-020-03263-6
- Song, L., Singleton, E.S., Hill, J.R. & Koh, M.H. (2004), Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), pp. 59–70. doi:10.1016/j.iheduc.2003.11.003
- Stites, M.L., Sonneschein, S. & Galczyk, S.H. (2021), Preschool Parents' Views of Distance Learning during COVID-19, *Early Education and Development*, 32(7), pp. 923-939. DOI: 10.1080/10409289.2021.1930936
- Tait, A. (2000), Planning Student Support for Open and Distance Learning. Open Learning. *The Journal of Open and Distance Learning*, 15(2), pp. 287-299. DOI:10.1080/713688410
- Tarkar, P. (2020), Impact Of Covid-19 Pandemic on Education System. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), pp. 3812-3814. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου, 2021, από https://www.researchgate.net/publication/352647439_Impact_Of_Covid-19_Pandemic_On_Education_System
- Tian, J., Wang, X., Wang, J., Wang, D. & Zuo, C. (2021), "Parental Acceptance of Online Learning During Covid-19 Pandemic: A Study Based on Integrated Model of Technology Acceptance and Expected Confirmation," *In Proceedings International Symposium on Educational Technology (ISET)*, Tokai, Nagoya, Japan, 2021, pp. 53-57. doi: 10.1109/ISET52350.2021.00021.

- Tsai, S. & Machado, P. (2002), E-learning, online learning, language learning, or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology. *Association for Computer Machinery eLearn Magazine*, (7), pp. 1-5. New York: ACM Press. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2021, από <https://susannatsai.com/tsai-machado-2002-e-learning.pdf>
- Tsuei, M. & Hsu, Y.Y. (2019), Parents' Acceptance of Participation in the Integration of Technology into Children's Instruction. *Asia-Pacific Edu Res*, 28, pp. 457–467. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00447-3>
- UNESCO, (2002), *Open and distance learning – Trends, policy and strategy considerations*, Paris, FR: UNESCO. Ανακτήθηκε 7 Αυγούστου, 2021, από <https://www.saide.org.za/resources/Library/Moore%20-%20UNESCO%20ODL%20trends%20policy%20and%20strategy%20.pdf>
- Usher, J. & Dolan, A.M. (2021), Covid-19: teaching primary geography in an authentic context related to the lived experiences of learners, *Irish Educational Studies*, 40(2), pp. 177-185. DOI:10.1080/03323315.2021.1916555
- Wang, K.Y.-C. (2020), Information Behavior of Parents during COVID-19 in Relation to Their Young School-age Children's Education, *The Serials Librarian*, 79(1-2), pp. 62-77. DOI: 10.1080/0361526X.2020.1806179
- Watermeyer, R.P., Crick, T., Knight, C. & Goodall, J. (2021), "COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities: Afflictions and Affordances of Emergency Online Migration." *Higher Education*, 81(3), pp. 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Williamson, B., Macgilchrist, F. & Potter, J. (2021), Covid-19 controversies and critical research in digital education, *Learning, Media And Technology*, 46(2), pp. 117–127. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1922437>

- Xiao, J. (2018), On the margins or at the center? Distance education in higher education, *Distance Education*, 39(2), pp. 259-274. DOI:10.1080/01587919.2018.1429213
- Zhang, T. (2021), "Chinese Parents' Perception of Emergency Remote K-12 Teaching-learning in China During the COVID-19 Pandemic". *Education Faculty Publications*, 16(1), pp.16-30. https://digitalcommons.cedarville.edu/education_publications/118
- Zhou, L., Li, F., Wu, S. & Zhou, M. (2020), "School's Out, But Class's On", The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example, *Best Evidence in Chinese Education*, 4(2), pp. 501–519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αντιλήψεις γονέων σχετικά με την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω της πανδημίας Covid-19 για τη σχολική περίοδο 2019- 2020

Οι απαντήσεις αφορούν στο μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας που φοιτούσε στο δημοτικό σχολείο την περίοδο 2019-2020

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης το οποίο έχετε ολοκληρώσει;

- Δεν τελείωσα το δημοτικό σχολείο
- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ ή ΤΕΕ) ή κάποια Μέση Τεχνική Επαγγελματική Σχολή
- Γενικό λύκειο
- Πτυχίο επαγγελματικής σχολής μετά το λύκειο π.χ. Ι.Ε.Κ. (Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης)
- Πτυχίο Τ.Ε.Ι.
- Πτυχίο Πανεπιστημίου ή Πολυτεχνείου
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών (Μάστερ, Διδακτορικό)

3. Σε ποια κατηγορία εντάσσεται το επάγγελμά σας;

- Επιχειρηματίας
- Δημόσιος υπάλληλος
- Ιδιωτικός υπάλληλος
- Ελεύθερος επαγγελματίας
- Αγρότης, εργάτης
- Άνεργος

4. Ποιες ήταν οι συνθήκες εργασίας σας κατά την πανδημία τη σχολική περίοδο 2019-2020;
- Εργαζόμουν από το σπίτι
 - Εργαζόμουν μερικώς από το σπίτι
 - Δεν εργαζόμουν καθόλου από το σπίτι
 - Δεν εργαζόμουν καθόλου
5. Ποιο είναι κατά προσέγγιση το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημά σας;
- Λιγότερο από 1500€
 - Από 1500€ έως 3000€
 - Από 3000€ και πάνω
6. Ποιος ήταν ο αριθμός των μελών στην οικογένειά σας την περίοδο της πανδημίας Covid-19 τη σχολική περίοδο 2019-2020;
- 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6
 - 7
 - 8
 - Περισσότερα από 8
7. Σε τι είδους κατοικία διαμένετε;
- Διαμέρισμα
 - Μονοκατοικία
8. Πόσα τετραγωνικά είναι ο χώρος του σπιτιού σας;
- Έως 60
 - Έως 80
 - Έως 100
 - Έως 150
 - Έως 200
 - Από 200+
9. Πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σας;

Να υπολογίσετε ότι σε ράφι ενός μέτρου μιας βιβλιοθήκης χωρούν περίπου 40 βιβλία. Να μη συμπεριλάβετε περιοδικά, εφημερίδες ή τα σχολικά βιβλία.

- 0-10 βιβλία
- 11-50 βιβλία
- 51-100 βιβλία
- 101-200 βιβλία
- Περισσότερα από 200 βιβλία

Συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις όσον αφορά στην οικονομική σας δυνατότητα στα πλαίσια των αναγκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

10. Είχα την οικονομική δυνατότητα να αγοράσω ηλεκτρονικό υπολογιστή και έξυπνες συσκευές για την υποστήριξη της διαδικτυακής μάθησης του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

11. Είχα την οικονομική δυνατότητα συνδρομής στο διαδίκτυο για την υποστήριξη της διαδικτυακής μάθησης του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

12. Είχα την οικονομική δυνατότητα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της διαδικτυακής μάθησης του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

13. Ποια ήταν η τάξη φοίτησης του παιδιού σας εν μέσω της πανδημίας Covid-19 τη σχολική περίοδο 2019-2020

- Α' Δημοτικού
- Β' Δημοτικού
- Γ' Δημοτικού
- Δ' Δημοτικού

- Ε΄ Δημοτικού
- Στ΄ Δημοτικού

14. Κατά τη διάρκεια της αναστολής των μαθημάτων, πόσες ασκήσεις/δραστηριότητες είχε το παιδί σας να κάνει;

- Καθόλου
- 1-2 την εβδομάδα
- 3-4 την εβδομάδα
- 1-2 την ημέρα
- 3-4 την ημέρα
- Περισσότερες από 5 την ημέρα

15. Κατά τη διάρκεια της αναστολής των μαθημάτων, πόσες ώρες αφιέρωνε το παιδί σας καθημερινά μπροστά σε οθόνες για τις σχολικές του ασκήσεις;

- Λιγότερο από 1 ώρα
- 1-2 ώρες
- 2-3 ώρες
- 3-4 ώρες
- 4-5 ώρες
- 5-6 ώρες
- Περισσότερο από 6 ώρες

16. Κατά τη διάρκεια της αναστολής των μαθημάτων, μπορούσε το παιδί σας να ολοκληρώσει τις διαδικτυακές του δραστηριότητες χωρίς γονική συμμετοχή;

- Όχι, χρειαζόταν βοήθεια συνεχώς
- Όχι, χρειαζόταν βοήθεια συχνά
- Όχι, χρειαζόταν βοήθεια μερικές φορές
- Όχι, χρειαζόταν βοήθεια περιστασιακά
- Ναι, δε χρειαζόταν καμία βοήθεια

17. Θεωρείται το παιδί σας αυτόνομο στην κατανόηση των ασκήσεων για το σπίτι;

Καθόλου αυτόνομο 1. 2. 3. 4. 5. Απόλυτα
αυτόνομο

18. Πώς εκτελούσε το παιδί σας τις σχολικές ασκήσεις;

- Χρειαζόταν συχνά την παρουσία ενήλικα
- Έπαιρνε πρωτοβουλία και εκτελούσε τις ασκήσεις μόνο του, αλλά χρειαζόταν την τελική επίβλεψη από ενήλικα
- Εκτελούσε τις ασκήσεις μόνο του
- Άλλο: _____

19. Πόσο χρόνο ξοδεύατε κατά μέσο όρο καθημερινά για την υποστήριξη του παιδιού σας στις σχολικές δραστηριότητες;

- Καθόλου
- Λιγότερο από 30 λεπτά 30 λεπτά
- 1 ώρα
- 2 ώρες
- Περισσότερο από 2 ώρες

20. Με ποιον τρόπο υποστηρίζατε το παιδί σας κατά κύριο λόγο;

- Βοηθούσα στην κατανόηση των ασκήσεων
- Επιτηρούσα τη συμμετοχή του παιδιού μου στα μαθήματα
- Διασφάλιζα την ολοκλήρωση των εργασιών του παιδιού μου εντός των χρονικών πλαισίων
- Το παιδί μου ήταν αυτόνομο
- Δεν μπορούσα να το βοηθήσω
- Άλλο: _____

21. Πόσο συχνά προσάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες και τις γνώσεις της τάξης;

Σε κανένα μάθημα 1. 2. 3. 4. 5. Σε όλα τα
μαθήματα

22. Πόσο συχνά προσέφερε ο εκπαιδευτικός εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές/τριες με δυσκολία στην κατανόηση μίας άσκησης;

Σε κανένα μάθημα 1. 2. 3. 4. 5. Σε όλα τα μαθήματα

23. Πόσο συχνά άλλαξαν οι εκπαιδευτικοί τη δομή του μαθήματος σε θέματα που οι μαθητές/τριες είχαν δυσκολίες κατανόησης;

Σε κανένα μάθημα 1. 2. 3. 4. 5. Σε όλα τα μαθήματα

Συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις όσον αφορά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριες;

24. Οι εκπαιδευτικοί ήταν φιλικόι προς τον/την κάθε μαθητή/τρια.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

25. Οι εκπαιδευτικοί έδειχναν πραγματικό ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

26. Οι εκπαιδευτικοί τους έκαναν να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι όταν αναζητούσαν βοήθεια ή συμβουλές.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις όσον αφορά στη σχολική μονάδα που φοιτούσε το παιδί σας;

27. Το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί μου ήταν ένα σχολείο με κύρος στην τοπική κοινωνία.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

28. Το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί μου προσέφερε χώρους διαδικτυακής μάθησης.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

29. Το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί μου παρείχε ποικίλα μέσα για την υλοποίηση διαδικτυακών δραστηριοτήτων μάθησης.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

30. Το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί μου παρέμεινε σε θέση κύρους μεταξύ των υπόλοιπων σχολείων της τοπικής κοινωνίας.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

31. Οι γονείς των άλλων παιδιών αισθάνονταν ότι το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί μου ήταν υψηλότερου κύρους από τα υπόλοιπα σχολεία της τοπικής κοινωνίας.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις όσον αφορά στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών;

32. Το διαθέσιμο διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων ήταν πλήρες και επίκαιρο.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

33. Το διαθέσιμο διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων παρείχε ακριβές και αξιόπιστο υλικό.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

34. Το διαθέσιμο διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων παρείχε πληροφορίες με κατάλληλο τρόπο.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις όσον αφορά στην ποιότητα τη εξ αποστάσεως διαδικτυακής μάθησης;

35. Η διαδικτυακή μάθηση παρείχε σχετικές πληροφορίες με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

36. Η διαδικτυακή μάθηση παρείχε κατανοητές πληροφορίες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

37. Οι πληροφορίες που παρασχέθηκαν από τη διαδικτυακή μάθηση ήταν ξεκάθαρες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

38. Η διαδικτυακή μάθηση παρουσίαζε τις πληροφορίες με κατάλληλο τρόπο.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

39. Το πλαίσιο μέσα από το οποίο παρέχονταν οι πληροφορίες στη διαδικτυακή μάθηση ήταν πολύ καλό.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

40. Οι πληροφορίες που παρέχονταν από τη διαδικτυακή μάθηση ήταν σύγχρονες για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

41. Η πληρότητα των πληροφοριών που παρείχε η διαδικτυακή μάθηση ήταν επαρκής για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

42. Η αξιοπιστία των πληροφοριών που παρασχέθηκαν από τη διαδικτυακή μάθηση ήταν υψηλή.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

43. Η διαδικτυακή μάθηση παρέιχε άμεσα τις αναγκαίες πληροφορίες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις όσον αφορά στην ευκολία σας για το χειρισμό των τεχνολογιών;

44. Έχω αυτοπεποίθηση στη χρήση των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακόμα και όταν δεν είναι κανένας κοντά για να μου δείξει πώς να τα χρησιμοποιήσω.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

45. Έχω αυτοπεποίθηση στη χρήση των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακόμα και όταν έχω μόνο διαδικτυακές οδηγίες για βοήθεια.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

46. Έχω αυτοπεποίθηση στη χρήση των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακόμα και αν δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ ξανά παρόμοια συστήματα.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με την ικανότητά σας όσον αφορά στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών;

47. Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να περιγράψω πώς λειτουργεί ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

48. Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να εγκαταστήσω νέες εφαρμογές λογισμικού σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

49. Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να εντοπίσω και να διορθώσω λειτουργικά προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη χρήση ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή (π.χ. επίλυση σφαλμάτων, έναρξη αποκατάστασης όταν η εκκίνηση των Windows δεν πραγματοποιείται σωστά κλπ.)

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

50. Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να αποσυναρμολογήσω και να κάνω set up σε ένα νέο ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

51. Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να αφαιρέσω πληροφορίες και να καταργήσω στοιχεία που δε χρειάζομαι πλέον από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

52. Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να χρησιμοποιήσω έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή για να εμφανίσω ή να παρουσιάσω πληροφορίες με έναν επιθυμητό τρόπο.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις όσον αφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

53. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση στο μέλλον.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

54. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να συνεχιστεί μετά την επανέναρξη των σχολείων.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

55. Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι χρήσιμη για το παιδί μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

56. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, το παιδί μου δεν απομακρύνθηκε από το σχολείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

57. Πιστεύω ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν κατάλληλη κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

58. Οι εκπαιδευτικοί του παιδιού μου πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

59. Οι συνάδελφοί μου στη δουλειά πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

60. Η άποψη του περίγυρού μου (φίλοι και οικογένεια) ήταν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

61. Οι φίλοι μου πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα

62. Οι γονείς των συμμαθητών/τριών του παιδιού μου πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχω στις διαδικτυακές δραστηριότητες.

Διαφωνώ απόλυτα 1. 2. 3. 4. 5. Συμφωνώ απόλυτα