



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

Τηλεκπαίδευση - αντιλήψεις & στάσεις γονέων, εκπαιδευτικών

Η εργασία (Thesis) υποβάλλεται για τη μερική κάλυψη των απαιτήσεων για
την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

Σοφία Καραϊσκού

A.M. : 504

Επιβλέπων Καθηγητής : Δρ. Ιωάννης Καραβασίλης

Νοέμβριος 2023



Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η ΜΔΕ προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με κεφαλαία) :

ΣΟΦΙΑ ΚΑΡΑΪΣΚΟΥ

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή) :

Ημερομηνία (Ημέρα - Μήνας - Έτος) :

6 Νοεμβρίου 2023



Πίνακας περιεχομένων

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης.....	2
Περίληψη	4
Abstract.....	5
Κατάλογος Πινάκων	6
Κατάλογος Εικόνων	7
Συνομογραφίες	8
Ευχαριστίες.....	9
1. Εισαγωγή	10
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	13
2.1 Τηλεκπαίδευση & πανδημία COVID-19	13
2.2 Παράγοντες επίδρασης στην τηλεκπαίδευση	14
2.3 Αλληλεπιδράσεις στην τηλεκπαίδευση	18
2.4 Παιδαγωγικές διαστάσεις στην τηλεκπαίδευση.....	20
3. Αντιλήψεις κινδύνου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	23
3.1 Η διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση & ο ρόλος της	23
3.2 Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού ιδρύματος	26
3.3 Η απόφαση χρήσης υψηλής τεχνολογίας έναντι μορφών δια ζώσης	31
4. Μεθοδολογική ανασκόπηση.....	33
4.1 Σκοπός & ερευνητικοί στόχοι	33
4.2 Μεθοδολογία.....	34
4.2.1 Δείγμα & διαδικασία	34
4.2.2 Ερωτηματολόγιο	34
4.2.2.1 Κλίμακα (TeLRA).....	34
4.3 Ερευνητικές υποθέσεις.....	35
4.4 Ηθική & δεοντολογία	35
Αποτελέσματα.....	36
Κεφάλαιο 5 Στατιστική ανάλυση.....	36
5.1 Περιγραφική στατιστική	37
5.2 Ανάλυση αξιοπιστίας	40
5.3 Συσχετίσεις μεταβλητών της TeLRA & έλεγχος υποθέσεων.....	42
5.3.1 Ανάλυση παλινδρόμησης	46
6. Συμπεράσματα	48
Βιβλιογραφία.....	51



Περίληψη

Η τηλεκπαίδευση (tele-education), γνωστή και ως ηλεκτρονική μάθηση ή διαδικτυακή μάθηση (e-learning), αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω ηλεκτρονικών ή ψηφιακών μέσων. Η ηλεκτρονική μάθηση έχει σημαντικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις και τις στάσεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, οι οποίες διαφέρουν, ανάλογα με τις εμπειρίες τους, το επίπεδο άνεσης με την τεχνολογία και το πλαίσιο εφαρμογής της ηλεκτρονικής μάθησης που ακολουθείται. Βασικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την τηλεκπαίδευση. Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελούνταν από 209 γονείς και εκπαιδευτικούς, στους οποίους διανεμήθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε: (1) Τα δημογραφικά δεδομένα (8 δημογραφικές) και άλλες ερωτήσεις (οικονομική κατάσταση, σύνδεση στο διαδίκτυο, κτλ.). (2) Το ερωτηματολόγιο TeLRA (Test of e-Learning Related Attitudes) με 23 ερωτήσεις. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS (v.24). Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες 150 (72%), ενώ η μέση ηλικία των ερωτηθέντων ήταν άνω των 41 ετών. Οι τιμές του Cronbach's α ήταν ικανοποιητικές για τις υποκλίμακες της Τάσης προς χρήση τεχνολογίας ("tendency to use technology") ($\alpha = 0,780$), της Ικανοποίησης ("satisfaction") ($\alpha = 0,755$), του Κίνητρου ("motivation") ($\alpha = 0,811$), και της Χρησιμότητας ("usefulness") ($\alpha = 0,815$). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ Κίνητρου (Motivation) και Τάσης για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) $r = 0.485$, $p < .01$. Η θετική συσχέτιση προκύπτει διότι το Κίνητρο συμβάλλει στην Τάση για χρήση τεχνολογίας και το αντίθετο. Παράλληλα, συσχετίστηκαν θετικά η Ικανοποίηση (Satisfaction) με τη Χρησιμότητα (Usefulness) $r = 0.606$, $p < .01$. Το φύλο συσχετίστηκε με τις υπομεταβλητές της Χρησιμότητας (Usefulness) ($F(1, 207) = 0.002$ $p < 0.05$) και της Τάσης για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) ($F(1, 207) = 0.012$ $p < 0.05$). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κλίμακας TeLRA και της χρησιμότητας της τηλεκπαίδευσης.



Abstract

Tele-education, also known as electronic learning or e-learning, refers to the process of acquiring knowledge and skills through electronic or digital media. E-learning has a significant impact on the perceptions and attitudes of both parents and teachers, which differ depending on their experiences, comfort level with technology and the context of e-learning pursued. The main purpose of this thesis was to investigate the perceptions and attitudes of parents and teachers regarding distance education. The sample of this work consists of 209 parents and teachers, to whom the questionnaire was distributed electronically. The questionnaire included: (1) Demographic data (8 demographics) and other questions (financial status, internet connection, etc.). (2) The TeLRA (Test of e-Learning Related Attitudes) questionnaire with 23 questions. Statistical analysis was performed with the SPSS program (v.24). The majority of the sample consisted of 150 women (72%), while the average age of the respondents was over 41 years. Cronbach's α values were satisfactory for the variables of Tendency to use technology ($\alpha = 0.780$), convenience ($\alpha = 0.755$), Motivation ($\alpha = 0.811$), and 5. The results of the research revealed a moderate positive correlation between Motivation and Tendency to use technology $r = 0.485$, $p < .01$. The positive correlation arises because Motivation contributes to Tendency to use technology and vice versa. At the same time, Satisfaction and Usefulness were positively correlated $r = 0.606$, $p < .01$. Gender was associated with the sub-variables of Usefulness ($F(1, 207) = 0.002$ $p < 0.05$) and Tendency to use technology ($F(1, 207) = 0.012$ $p < 0.05$). The results of the survey showed a statistically significant correlation between the variables of the TeLRA scale and the usefulness of distance learning.



Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Περιγραφικά δεδομένα κλίμακας TeLRA	39
Πίνακας 2: Cronbach's α για όλες τις μεταβλητές	40
Πίνακας 3: Μέση τιμή & τυπική απόκλιση 23 ερωτήσεων TeLRA	41
Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταβλητών TeLRA	42
Πίνακας 5: ANOVA αποτελέσματα στην TeLRA*Φύλο.....	43
Πίνακας 6: ANOVA αποτελέσματα στην κλίμακα TeLRA*Ηλικία.....	44
Πίνακας 7: ANOVA αποτελέσματα στην κλίμακα TeLRA*Εκπαιδευτικό επίπεδο	45
Πίνακας 8: R square παλινδρόμησης	46
Πίνακας 9: Ανονα ανάλυσης παλινδρόμησης	46
Πίνακας 10: Συσχετίσεις μεταξύ Χρησιμότητα (Usefulness) και μεταβλητών TeLRA	46



Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Απεικόνιση του παιδαγωγικού διλήμματος στην τηλεκπαίδευση (Guo, 2012). 21



Συντομογραφίες

COVID-19	Corona Virus Disease 2019
LMS	Learning Management Systems
TeLRA	Test of e-Learning Related Attitudes



Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της. Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ιωάννη Ι. Καραβασίλη, Διευθυντή Εκπαίδευσης, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική του καθοδήγηση, τις υποδείξεις του, το αμείωτο ενδιαφέρον του, τη συμπαράστασή του, τη συνεχή του υποστήριξη που έδειξε από την αρχή μέχρι την ολοκλήρωση της παρούσης διπλωματικής. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Τμήματος για τη συμβολή τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Τμήμα. Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους συμφοιτητές και συμφοιτήτριες στο μεταπτυχιακό για τις επικοινωνιακές τους υποδείξεις. Οφείλω επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους εκείνους που συνέβαλαν είτε πρακτικά (π.χ. συμπλήρωση ερωτηματολογίων) είτε ψυχικά (βοήθεια και παραινέσεις) στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Τέλος, θα ήθελα εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα στον σύζυγό μου Βικέντιο που με παρακίνησε να ξεκινήσουμε μαζί αυτό το ιδιαίτερα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό ταξίδι.



1. Εισαγωγή

Η τηλεκπαίδευση (tele-education), γνωστή και ως ηλεκτρονική μάθηση ή διαδικτυακή μάθηση (e-learning), αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω ηλεκτρονικών ή ψηφιακών μέσων. Περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας, ιδιαίτερα του Διαδικτύου, για την παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου και τη διευκόλυνση της μάθησης από απόσταση (Curran, 2006). Στην ηλεκτρονική μάθηση, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, πόρους και μαθήματα διαδικτυακά, συχνά μέσω συστημάτων διαχείρισης μάθησης (LMS-Learning Management Systems) ή πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης. Αυτές οι πλατφόρμες παρέχουν ένα εικονικό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες, όπως παρακολούθηση διαλέξεων βίντεο, ανάγνωση ψηφιακών εγχειριδίων, συμμετοχή σε διαδικτυακές συζητήσεις, λήψη κουίζ ή εξετάσεων και υποβολή εργασιών ηλεκτρονικά.

Η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή μάθηση που βασίζεται στην τάξη. Παρέχει ευελιξία και ευκολία, επιτρέποντας στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο οποτεδήποτε και οπουδήποτε, αρκεί να έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο. Εξαλείφει τα γεωγραφικά εμπόδια, καθιστώντας την εκπαίδευση προσβάσιμη σε άτομα που μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη του κόσμου. Η ηλεκτρονική μάθηση επιτρέπει επίσης τη μάθηση με τον ίδιο ρυθμό, επιτρέποντας στους μαθητές να προοδεύουν με τη δική τους ταχύτητα και να επανεξετάζουν το υλικό όπως απαιτείται.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι προσεγγίσεων ηλεκτρονικής μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της σύγχρονης μάθησης, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτές αλληλοεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο μέσω ζωντανών βιντεοδιασκέψεων ή διαδικτυακών σεμιναρίων, και η ασύγχρονη μάθηση, όπου οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε προηχογραφημένες διαλέξεις και υλικό μαθημάτων όποτε τους βολεύει. Συνολικά, η ηλεκτρονική μάθηση γίνεται όλο και πιο δημοφιλής και υιοθετείται ευρέως, τα τελευταία χρόνια. Παράλληλα, έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν και αποκτούν γνώσεις, προσφέροντας νέες ευκαιρίες για εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια ψηφιακή εποχή.



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

Η ηλεκτρονική μάθηση έχει σημαντικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις και τις στάσεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν ορισμένοι τρόποι με τους οποίους η ηλεκτρονική μάθηση τις επηρεάζει:

1. Γονικές αντιλήψεις και στάσεις:

- **Αυξημένη συμμετοχή:** Η ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί συχνά τη συμμετοχή και την υποστήριξη των γονέων, ειδικά για τους νεότερους μαθητές. Οι γονείς ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών τους, βοηθώντας στη ρύθμιση της τεχνολογίας, παρακολουθώντας την πρόοδο και παρέχοντας καθοδήγηση.
- **Εκτίμηση για την ευελιξία:** Η ηλεκτρονική μάθηση επιτρέπει στους γονείς να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διαχείριση της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Μπορούν να προσαρμόσουν τα προγράμματα ώστε να ταιριάζουν στις ατομικές τους ανάγκες, να εξισορροπούν τις υποχρεώσεις εργασίας και οικογένειας και να έχουν πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους.
- **Ανησυχίες σχετικά με τον χρόνο οθόνης:** Οι γονείς μπορεί να έχουν ανησυχίες σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά τους στις οθόνες κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης. Ίσως χρειαστεί να διαχειρίζονται και να παρακολουθούν τον χρόνο οθόνης για να εξασφαλίσουν μια υγιή ισορροπία μεταξύ της διαδικτυακής μάθησης και άλλων δραστηριοτήτων.
- **Αυξημένος ψηφιακός γραμματισμός:** Οι γονείς γίνονται πιο ικανοί στην τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία, καθώς υποστηρίζουν την ηλεκτρονική μάθηση των παιδιών τους. Μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών πλατφορμών, των διαδικτυακών πόρων και των εργαλείων ψηφιακής επικοινωνίας.

2. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών:

- **Προσαρμογή στην τεχνολογία:** Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία στο περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Μπορεί να έχουν διαφορετικά επίπεδα άνεσης και επάρκειας με τα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις και τη στάση τους απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση.
- **Διευρυμένες στρατηγικές διδασκαλίας:** Η ηλεκτρονική μάθηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα ευρύτερο φάσμα διδακτικών στρατηγικών και πόρων.



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

Μπορούν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία πολυμέσων, διαδραστικές δραστηριότητες και εργαλεία διαδικτυακής συνεργασίας για να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία και να προσελκύσουν τους μαθητές με νέους τρόπους.

- Προκλήσεις και ευκαιρίες: Οι δάσκαλοι μπορεί να αντιλαμβάνονται την ηλεκτρονική μάθηση τόσο ως πρόκληση όσο και ως ευκαιρία. Συγχρόνως αυτή προσφέρει ευελιξία και εξατομικευμένη μάθηση, απαιτεί όμως προσαρμογή στη διαχείριση της εικονικής τάξης, της αντιμετώπισης τεχνικών ζητημάτων και της εύρεσης καινοτόμων τρόπων παροχής διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών.
- Επαγγελματική ανάπτυξη: Η ηλεκτρονική μάθηση συχνά απαιτεί επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις. Οι δάσκαλοι μπορεί να έχουν θετική στάση απέναντι στην απόκτηση νέων γνώσεων και στρατηγικών για την αποτελεσματική παροχή διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των ατόμων, ανάλογα με τις εμπειρίες τους, το επίπεδο άνεσης με την τεχνολογία και το πλαίσιο εφαρμογής της ηλεκτρονικής μάθησης που ακολουθείται (Çevik & Bakioğlu, (2022).

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της τηλεκπαίδευσης και ο αντίκτυπος που έχει στις αντιλήψεις και τις στάσεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες επίδρασης στην τηλεκπαίδευση, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις και οι παιδαγωγικές διαστάσεις της. Στο τρίτο κεφάλαιο δίνονται στοιχεία αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, ενώ το τέταρτο κεφάλαιο καλύπτεται με τη στατιστική ανάλυση που περιλαμβάνει τα περιγραφικά δεδομένα, την ανάλυση αξιοπιστίας των κλιμάκων και τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας.



2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Τηλεκπαίδευση & πανδημία COVID-19

Η τηλεκπαίδευση ή “εκπαίδευση από απόσταση” (distance education) είναι μια μέθοδος που επιτρέπει σε μαθητές και καθηγητές να συναντηθούν και να λάβουν εκπαίδευση μέσω τεχνολογιών του Διαδικτύου, ανεξαρτήτως χρόνου και τόπου. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, όπου ο αριθμός των διαδικτυακών μαθημάτων και των φοιτητών που εγγράφονται σε αυτά αυξάνεται συνεχώς (Wei & Chou, 2020). Επιπλέον, η πανδημία COVID-19 είχε ως αποτέλεσμα σημαντικές αλλαγές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες παγκοσμίως, γεγονός που επηρέασε την εκπαιδευτική διαδικασία 1,6 δισεκατομμυρίων μαθητών από 200 χώρες (UNESCO, 2020). Κατά συνέπεια, τα υπουργεία παιδείας παγκοσμίως στράφηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες για να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της πανδημίας στην ανθρώπινη υγεία (Karadag et al., 2021). Σε αυτή τη γραμμή, τα πανεπιστήμια μετασχημάτισαν τις εκπαιδευτικές τους διαδικασίες με βάση την τηλεκπαίδευση σε περιόδους όπως αυτής της πανδημίας που προηγήθηκε. Βέβαια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιείται εδώ και πολύ καιρό, ωστόσο, η πανδημία του COVID-19 είχε ως αποτέλεσμα να καθιερωθεί.

Ένας από τους κρίσιμους δείκτες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που λαμβάνουν χώρα αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης είναι η ικανοποίηση των μαθητών (Moore, 2005). Έχει προσδιοριστεί ότι η ικανοποίηση των μαθητών από αυτήν σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα ποσοστά εγκατάλειψης, τα κίνητρα, την αποφασιστικότητα να ολοκληρώσουν ένα διαδικτυακό μάθημα, καθώς και τα ποσοστά επιτυχίας (Lo, 2010). Στη βιβλιογραφία, διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όταν είναι καλά σχεδιασμένη, μπορεί να προσφέρει υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών, όπως και στην δια ζώσης εκπαίδευση (Turan et al., 2022). Ειδικότερα, σε έρευνα μετα-ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε από τους He et. al. (2021), εξετάστηκαν μελέτες που σύγκριναν την εξ αποστάσεως και την δια ζώσης



εκπαίδευση στον τομέα των επιστημών υγείας και διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση των μαθητών που σπούδαζαν σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως ήταν υψηλότερη σε σχέση με εκείνων των δια ζώσης. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Yen et. al. (2018), στη συγκριτική τους έρευνα σε περιβάλλοντα δια ζώσης, διαδικτυακά και μικτά, οι μαθητές εμφάνισαν ίση ικανοποίηση και στα τρία μαθησιακά περιβάλλοντα.

Σε αντίθεση με αυτά τα ευρήματα, οι Tratnik et. al. (2019) συμπέραναν ότι οι μαθητές ήταν πιο ικανοποιημένοι με τα δια ζώσης μαθήματα. Συνοψίζοντας, ένα καλά σχεδιασμένο περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένα μάθημα που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή για να διευκολύνει τη μάθηση, διατηρώντας παράλληλα την ευελιξία των μαθητών (Driscoll et al., 2012). Μελέτες στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι η διασφάλιση της ικανοποίησης των μαθητών στην τηλεεκπαίδευση αυξάνει την επιτυχία τόσο του ιδρύματος όσο και του μαθητή (Ali & Ahmad, 2011). Για το λόγο αυτό, η εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση των μαθητών είναι πολύ σημαντική για τον σχεδιασμό επιτυχημένων περιβαλλόντων τηλεεκπαίδευσης.

Ωστόσο, με την πανδημία του COVID-19, η ξαφνική μετατροπή των μαθημάτων από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως, χωρίς καμία διαδικασία προγραμματισμού επέφερε πολλές αρνητικές καταστάσεις στην ικανοποίηση των μαθητών. Οι Hodges et. al. (2020) υποστήριξαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που διεξάγεται σε μια περίοδο κρίσης (πχ. COVID-19) διαφέρει από μια τυπική διαδικασία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε παρόμοιες περιόδους κρίσεις την χαρακτηρίζουν ως “έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία” (Hodges et al., 2020).

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την “έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία” κατά την πανδημία COVID-19, ανέφεραν πως οι μαθητές αντιμετώπιζαν διάφορες δυσκολίες στη διαχείριση του χρόνου, στα κίνητρα και στην ανεξάρτητη μάθηση, ενώ η ποιότητα της εκπαίδευσης που λάμβαναν ήταν ανεπαρκής (Lee et al., 2021; Means & Neisler, 2021). Επιπλέον, οι μελέτες που εξέτασαν την ικανοποίηση των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία εξήγαν πως οι μαθητές δεν ήταν αρκετά ικανοποιημένοι με την “εξ αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης” (Turan et al., 2022; Weidlich & Kalz, 2021). Συνεπώς είναι απαραίτητο για την ακαδημαϊκή κοινότητα να εξετάσει τις διαδικασίες της τηλεεκπαίδευσης, με σκοπό το σχεδιασμό αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης.

2.2 Παράγοντες επίδρασης στην τηλεεκπαίδευση



Διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχία της τηλεκπαίδευσης, όπως η ικανοποίηση των μαθητών. Στη βιβλιογραφία αναφέρετε ότι η ικανοποίηση είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία των διαδικτυακών μαθημάτων και είναι συνυφασμένη με άλλους (Hamdan et al., 2021; Wei & Chou, 2020). Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση στην διαδικτυακή εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι Chow & Shi (2014) βρήκαν ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών πανεπιστημίου για την ηλεκτρονική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της αντιληπτής ευελιξίας και των κινήτρων, είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην ικανοποίηση. Οι Sahin & Shelley (2008) υποστήριξαν ότι το να κατέχουν οι μαθητές τις δεξιότητες για να χρησιμοποιούν τα διαδικτυακά εργαλεία και να θεωρούν τη διαδικτυακή μάθηση χρήσιμη και ευέλικτη επηρέασε θετικά την ικανοποίησή τους. Επιπρόσθετα, μια μελέτη που διεξήχθη με 1232 φοιτητές στο Βιετνάμ αποκάλυψε ότι η ποιότητα των υπηρεσιών ηλεκτρονικής μάθησης είχε θετική επίδραση στην ικανοποίηση και την αφοσίωση των φοιτητών (Pham et al., 2019). Η ικανοποίηση των μαθητών είναι ένας από τους σημαντικούς δείκτες για την επιτυχία και την ποιότητα των διαδικτυακών προγραμμάτων, αλλά δεν είναι ο μόνος παράγοντας (Yukselturk & Yildirim, 2008). Συνεπώς, είναι ουσιαστικής σημασίας να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των μαθητών στην τηλεκπαίδευση.

Η τηλεκπαίδευση απαιτεί από τους μαθητές να είναι πιο ανεξάρτητοι και αυτορρυθμιζόμενοι (Turan et al., 2022). Ο Pintrich (2000) ορίζει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές θέτουν ενεργά και εποικοδομητικά στόχους και ρυθμίζουν τη γνώση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους για να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να έχουν τις δεξιότητες που έχουν δημιουργήσει μόνοι τους στον έλεγχο, τη διαχείριση και τον προγραμματισμό των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων, σε σύγκριση με τους μαθητές της δια ζώσης εκπαίδευσης (Ally, 2004). Ένας τρόπος για να διασφαλιστεί ότι αυτές οι στρατηγικές διατηρούνται είναι να χρησιμοποιηθεί μια διαφορετική τεχνική, αυτορρυθμιζόμενης προσπάθειας, κάτω από την ομπρέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η αυτορρυθμιζόμενη προσπάθεια αναφέρεται στο πόσο αποφασιστικοί και αφοσιωμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν τις διδακτικές εργασίες που θεωρούνται δύσκολες στο μαθησιακό περιβάλλον (Duncan & McKeachie, 2005). Επιπλέον, η τηλεκπαίδευση ενισχύει τις αυτορρυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης των εκπαιδευομένων λόγω της αυτόνομης φύσης της. Η αυτορρυθμιζόμενη προσπάθεια που παρουσιάζεται με αυτές τις



στρατηγικές συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Barnard et al., 2009; Zimmerman, 2008). Ο Puzziferro (2008) στη μελέτη του με φοιτητές, εξήγαγε μια σχέση μεταξύ της αυτορρυθμιζόμενης προσπάθειας και της μάθησης. Οι μαθητές που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτορρυθμιζόμενης προσπάθειας για τη διαχείριση ακαδημαϊκών εργασιών, ήταν πιο επιτυχημένοι από εκείνους που ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτής. Σε αυτή τη γραμμή, ο καθορισμός των παραγόντων που σχετίζονται με την προσπάθεια αυτορρύθμισης των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας για μια επιτυχημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η τηλεκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές ευέλικτες ευκαιρίες μάθησης όσον αφορά τον χρόνο, τον τόπο και την ταχύτητα εκμάθησης. Ωστόσο, απαιτεί από τους μαθητές να ενεργούν πιο αυτόνομα και να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη στη ρύθμιση των μαθησιακών διαδικασιών για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων (Shearer & Park, 2018). Ο Bates (2001) υποστηρίζει ότι η ευέλικτη μάθηση είναι το βασικό αντικείμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Van den Brande (1992) ορίζει την ευέλικτη μάθηση ως τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετούν όποτε και όπως θέλουν. Υπό αυτό το πρίσμα, προβλέπεται ότι η εξέταση της ευελιξίας, η οποία κατέχει σημαντική θέση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα συμβάλει στο σχεδιασμό της στο μέλλον. Παράλληλα, η ευελιξία καλύπτει όλες τις δραστηριότητες από την παρακολούθηση των μαθημάτων έως το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές και αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για την εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας (Bergamin et al., 2012). Με τη δυνατότητα ευελιξίας της, η τηλεκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να λάβουν ατομική ή ομαδική εκπαίδευση από οποιοδήποτε άτομο και ίδρυμα θέλουν, σε προσωπικό τους χρόνο (Shearer & Park, 2018). Επίσης, τα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης διευκολύνουν τη συμπεριφορική δέσμευση και αλληλεπίδραση στο μαθησιακό περιβάλλον (Kariippanon et al., 2019). Μελέτες στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι τα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προσφέρουν στους μαθητές υψηλό επίπεδο ευελιξίας όσον αφορά την τεχνολογία, την παιδαγωγική, τους μαθησιακούς πόρους και τις δραστηριότητες, μπορούν να αυξήσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Austerschmidt & Bebermeier, 2019; Bergamin et al., 2010; Soffer et al., 2019). Σύμφωνα με τους Bergamin et al. (2012) υπάρχουν τρεις υπο-τύποι ευελιξίας δηλαδή “ευελιξία διαχείρισης χρόνου”, “ευελιξία επαφής με τον καθηγητή” και “ευελιξία περιεχομένου” (Bergamin et al., 2012). Η “ευελιξία διαχείρισης χρόνου” αφορά τους μαθητές που αποφασίζουν πότε να μάθουν και με τον δικό τους ρυθμό. Η “ευελιξία επαφής με τον καθηγητή” υποδεικνύει την ευκολία και τις δυνατότητες επικοινωνίας των



μαθητών να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτή του μαθήματος. Ένας άλλος υπο-τύπος, η “ευελιξία περιεχομένου”, αναφέρεται στις ευκαιρίες για τους μαθητές να διδαχθούν το περιεχόμενο που θέλουν, όποτε και όπου θέλουν.

Αρκετές έρευνες στη βιβλιογραφία έχουν αναφέρει ότι τα περιβάλλοντα τηλεκπαίδευσης συμβάλλουν στις εμπειρίες αυτονομίας των μαθητών (Barnard et al., 2009; Firat, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αυτονομία είναι απαραίτητη στην αυτομάθηση, καθώς είναι βασικό για τους μαθητές να είναι επιτυχείς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να αναλαμβάνουν τις μαθησιακές τους ευθύνες (Firat, 2016). Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να έχουν αυτορρυθμιζόμενες μαθησιακές δεξιότητες για να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε δραστηριότητες σε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Bergamin et al., 2012). Ακόμη, ο Schraw (2007) υποστήριξε ότι η αυτόνομη και ευέλικτη μάθηση ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση στους μαθητές. Άλλες μελέτες στη βιβλιογραφία αναφέρουν πως όταν οι μαθητές βρίσκουν τα διαδικτυακά μαθήματα ευέλικτα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτό επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στα επίπεδα ικανοποίησής τους (Chow & Shi, 2014). Από την άλλη πλευρά, ο Κοκοξ (2019) ανέφερε ότι η αντιληπτή ευελιξία του χρόνου και η ευελιξία που σχετίζεται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, είχαν σημαντικές θετικές επιπτώσεις στη συμπεριφορική δέσμευση και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. Η ευελιξία αντιμετωπίζει συγκεκριμένα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων και των ενηλίκων μαθητών, καθώς λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους και υποστηρίζει την αυτομάθηση (Ammenwerth et al., 2019). Επομένως, η ευελιξία στην τηλεκπαίδευση είναι σημαντική για τους μαθητές, ώστε να βελτιώσουν τις διαδικτυακές διαδικασίες μάθησης τους.

Η τηλεκπαίδευση στα πανεπιστήμια, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19, διεξήχθη με φοιτητές με ετερογενή δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς το φύλο και το τμήμα. Αν και η βιβλιογραφία περιλαμβάνει έρευνες που εξέτασαν την επίδραση του φύλου στις διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έχουν προσδιοριστεί ασυνεπή ευρήματα. Για παράδειγμα, οι Alghamdi et al. (2020) καθόρισαν ότι αν και οι γυναίκες είχαν ισχυρότερες δεξιότητες αυτορρύθμισης στη διαδικτυακή μάθηση από τους άνδρες, οι τελευταίοι χρησιμοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές μάθησης και καλύτερες τεχνικές δεξιότητες από τις γυναίκες. Οι Tosuntas et al. (2015) ανακάλυψαν ότι οι φοιτήτριες έτειναν να είναι πιο πρόθυμες να χρησιμοποιήσουν το σύστημα από τους άνδρες φοιτητές σε διαδικτυακά συστήματα μάθησης, με αποτέλεσμα καλύτερη μαθησιακή απόδοση. Στη μελέτη τους, οι Zhang et al. (2021) διαπίστωσαν ότι οι άνδρες απόφοιτοι παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις από τις γυναίκες πτυχιούχους στο



πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, ανάλογες μελέτες ανέφεραν ότι το φύλο δεν επηρέασε τις διαδικασίες εξ αποστάσεως μάθησης των εκπαιδευομένων (Nistor, 2013; Yu, 2021). Κατά την εξέταση όλων αυτών των ευρημάτων, συναρτάται ότι η εξέταση των επιπτώσεων του φύλου και των τμημάτων στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης, θα συμβάλλει θετικά στο σχεδιασμό διαδικτυακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

2.3 Αλληλεπιδράσεις στην τηλεκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Holmberg (1981), ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της τηλεκπαίδευσης είναι η μη συνεχόμενη επικοινωνία. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης του Holmberg (1981) μπορεί να περιγραφεί ως “καθοδηγούμενη διδακτική συνομιλία”. Επομένως, η αλληλεπίδραση γίνεται η βάση για μια επιτυχημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Palloff & Pratt, 1999), ενώ η αυξανόμενη αλληλεπίδραση μπορεί να επιτύχει αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, ικανοποίηση των μαθητών και σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα (Moore, 1992; Zhang & Fulford, 1994; Zirkin & Sumler, 1995). Σύμφωνα με τον Wagner (1994), οι αλληλεπιδράσεις είναι αμοιβαία γεγονότα που απαιτούν τουλάχιστον δύο αντικείμενα και δύο ενέργειες. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν όταν τα αντικείμενα και τα γεγονότα επηρεάζουν αμοιβαία το ένα το άλλο. Σε συνάρτηση με τη φύση των οντοτήτων που εμπλέκονται στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, ο Moore (1989) ταξινόμησε τρεις κύριους τύπους αλληλεπιδράσεων: (α) αλληλεπίδραση μαθητή με εκπαιδευτή, (β) αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή και (γ) αλληλεπίδραση μαθητή με περιεχόμενο. Οι Anderson & Garrison (1998) υποστηρίζουν πως όλοι οι τύποι αλληλεπιδράσεων έχουν σημασία για την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων διδασκαλίας-μάθησης. Ειδικότερα, καθορίζονται έξι τρόποι αλληλεπίδρασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

- Αλληλεπίδραση μαθητή με εκπαιδευτικό
- Αλληλεπίδραση μαθητή με εκπαιδευόμενο
- Αλληλεπίδραση δασκάλου με εκπαιδευτικό
- Αλληλεπίδραση μαθητή με περιεχόμενο
- Αλληλεπίδραση δασκάλου με περιεχόμενο
- Αλληλεπίδραση περιεχομένου με περιεχόμενο



Για να είναι αποτελεσματική η εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι έξι τρόποι αλληλεπιδράσεων και να πραγματοποιηθεί ο βέλτιστος συνδυασμός για διαφορετικές καταστάσεις (Anderson & Dron, 2011). Η διαπροσωπική αλληλεπίδραση θεωρείται το κλειδί για την αποτελεσματικότητα της μάθησης και αρκετοί εκπαιδευτικοί εξ αποστάσεως προσβλέπουν στην αλληλεπίδραση μαθητή-καθηγητή στους εκπαιδευτικούς στόχους (Anderson & Dron, 2011). Σε αυτή τη γραμμή, οι Su et al. (2005) επεσήμαναν “ότι παρόλο που η αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται ως σημαντικό στοιχείο της επιτυχημένης διαδικτυακής μάθησης, εξακολουθούν να λείπουν εμπειρικά δεδομένα και πρακτικές οδηγίες ή συγκεκριμένες τεχνικές αλληλεπίδρασης, ενώ δεν υπάρχει σαφής κατεύθυνση ή επισκόπηση για τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση”.

Ο Rekkedal (2009) εξέτασε τις ανάγκες των μαθητών σε εξ αποστάσεως έρευνα μέσω διαδικτύου και διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν εκμεταλλεύτηκε την ενεργητική χρήση των ασύγχρονων μαθημάτων¹, παρά τη μαθησιακή υποστήριξη που προωθήθηκε μέσω της αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, οι αλληλεπιδράσεις με περισσότερους μαθητευόμενους είναι σημαντικές για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης ανώτερων νοητικών διαδικασιών στον κάθε μαθητή (Lajoie & Azevedo, 2006). Ωστόσο, ο Ravenscroft (2011) υποστηρίζει ότι οι θεωρίες που αναπτύσσονται με βάση τον ρόλο του διαλόγου πρέπει να επανεξεταστούν, στην περίπτωση που ο διάλογος δεν ενδείκνυται ως ο κατάλληλος τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα άτομα.

Οι μαθητές εξ αποστάσεως μαθαίνουν στο δικό τους περιβάλλον. Σε σύγκριση με τους φοιτητές στην πανεπιστημιούπολη, η μάθησή τους δεν καθοδηγείται από μαθήματα δια ζώσης, προγραμματισμένο χρονοδιάγραμμα και υποστήριξη από ομότιμους σε ένα κοινό περιβάλλον, όπως αυτό της πανεπιστημιούπολης. Η ανεξάρτητη και η αυτόνομη μάθηση είναι σημαντικά ζητήματα στην έρευνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι μαθητές εξ αποστάσεως είναι ανεξάρτητοι μαθητές που αποδέχονται έναν βαθμό ελευθερίας και πιστεύεται ότι γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν (Moore, 1989). Ο Wedemeyer (1973) ισχυρίζεται ότι η ανεξάρτητη μελέτη πρέπει να είναι αυτορρυθμιζόμενη, εξατομικευμένη και να προσφέρει ελευθερία στην επιλογή των στόχων. Παράλληλα, ορίζει την ανεξάρτητη μάθηση ως “την μετασχηματισμένη συμπεριφορά, που προκύπτει από δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τους μαθητές σε χώρο και σε χρόνο, των οποίων το περιβάλλον είναι διαφορετικό από αυτό του σχολείου, μαθητές που μπορεί να καθοδηγούνται από δασκάλους αλλά δεν εξαρτώνται από αυτούς, μαθητές που αποδέχονται βαθμούς ελευθερίας και

¹ Η Ασύγχρονη Εκπαίδευση δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή των μαθητών και των εισηγητών.



υπευθυνότητας στην έναρξη και την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που οδηγούν στη μάθηση”.

Η τηλεκπαίδευση έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα ζητήματα, όπως τα συναισθήματα απομόνωσης και της έλλειψη κινήτρων που προκαλούνται από τον διαχωρισμό διδασκαλίας και μάθησης. Στη μαθησιακή τους εμπειρία, οι μαθητές εξ αποστάσεως είναι μόνοι και έχουν υψηλό βαθμό ευθύνης για τον έλεγχο της μάθησης τους (Keegan, 2013). Η εμπειρία τους από την αυτο-υπευθυνότητα της μάθησης περιγράφεται ως αυτόνομη μάθηση (Moore, 1994). Οι μαθητές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στον καθορισμό των μαθησιακών τους στόχων, στην εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών τους και στην αξιολόγηση της μάθησής τους. Ένα βασικό στοιχείο παιδαγωγικής φύσης της τηλεκπαίδευσης είναι ότι το άτομο δεν είναι πλέον ο στόχος της εκπαιδευτικής καθοδήγησης, των επιρροών, των αποτελεσμάτων και των υποχρεώσεων, αλλά το αντικείμενο της δικής του εκπαίδευσης (Peters, 2013).

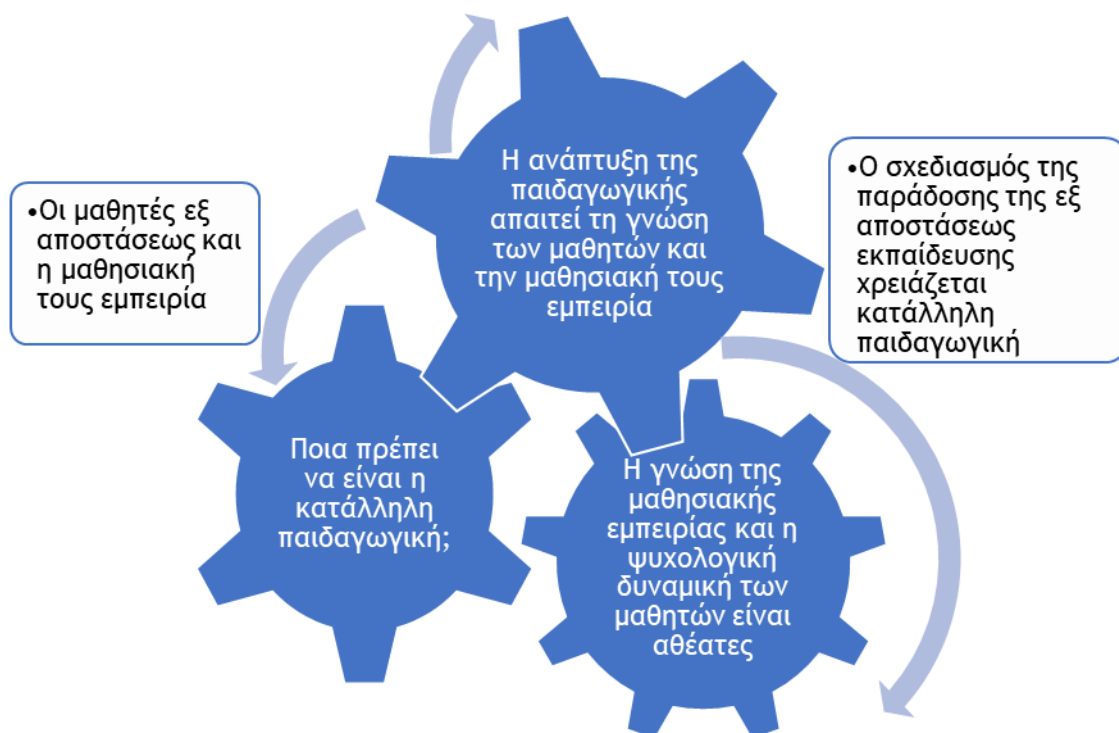
2.4 Παιδαγωγικές διαστάσεις στην τηλεκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Mayes & De Freitas (2007) και Holley & Oliver (2000), για την ανάπτυξη της τηλεκπαίδευσης απαιτείται η εφαρμογή θεωρητικών αρχών κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων, σε συνάρτηση με μια στρατηγική ως βασικό θεσμικό πλαίσιο. Η παιδαγωγική είναι η γνώση για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Burn, 2007). Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής τηλεκπαίδευσης περιλαμβάνει αρχικώς να κατανοηθεί τι συμβαίνει στη διδασκαλία και τη μάθηση εξ αποστάσεως. Και οι δύο πτυχές είναι κεντρικής σημασίας καθώς πληροφορούν για τον τρόπο εφαρμογής της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Χωρίς τη γνώση του τρόπου με τον οποίο παρέχεται η διδασκαλία, δεν μπορούν να αναπτυχθούν οι θεωρίες. Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής απαιτεί επομένως τη γνώση τόσο της διδακτικής όσο και της μαθησιακής εμπειρίας, η οποία μπορεί να υποστηρίξει τα ιδρύματα στο να βελτιώσουν το σχεδιασμό του μαθησιακού υλικού και της τηλεκπαίδευσης, ώστε να ταιριάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά (Jegede et al., 1999). Ωστόσο, κατά την τηλεκπαίδευση η μαθησιακή εμπειρία των μαθητών είναι μη ορατή από τους εκπαιδευτές. Ειδικότερα, η έλλειψη γνώσης των μαθητών προκαλείται από την απόσταση. Παρόλο που το προφίλ των μαθητών είναι σε θέση να παρέχει τις βασικές πληροφορίες για αυτούς, όπως το φύλο και η ηλικία, είναι δύσκολο να γίνουν γνωστοί



οι παράγοντες που σχετίζονται με τις μαθησιακές συνήθειες και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Όπως για παράδειγμα, η κλίση μάθησης του ατόμου, η μαθησιακή ικανότητα του και η προτίμηση του πώς να μαθαίνει. Ακόμη η ιδέα του «συνδετισμού» απαιτεί υποστηρικτική τεχνολογία και ατομικές συνεισφορές. Ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχουν οι μαθητές στην απόκτηση της γνώσης μέσα στο εκπαιδευτικό τους δίκτυο πρέπει να γίνει κατανοητός για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής. Αυτό δύναται να παρατηρηθεί μέσω του on-line συστήματος σε ένα βελτιωμένο τεχνολογικά περιβάλλον μάθησης, παρόλα αυτά η προθυμία και οι δυσκολίες του μαθητή στην πράξη εξακολουθούν να είναι αδιαφανείς.

Εν κατακλείδι, δημιουργείται ένα παιδαγωγικό δίλημμα. Από τη μία πλευρά, η τηλεεκπαίδευση απαιτεί μια θεωρητική αρχή, δηλαδή να παραχθεί μια σωστή παιδαγωγική βασισμένη στην κατανόηση του μαθητή, στην μαθησιακή του εμπειρία και στην ψυχολογική του δυναμική. Από την άλλη πλευρά, η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι ορατή στους εκπαιδευτές και επομένως η παιδαγωγική δεν μπορεί εύκολα να αξιολογηθεί στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η σύμπτωση μεταξύ των αναγκών της παιδαγωγικής και της αόρατης μαθησιακής εμπειρίας προσδιορίζονται ως παιδαγωγικό δίλημμα (Guo, 2012) (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Απεικόνιση του παιδαγωγικού διλήμματος στην τηλεεκπαίδευση (Guo, 2012)



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

Για να αντιμετωπιστεί το παιδαγωγικό δίλημμα, όπως απεικονίζεται στην Εικόνα 1, πρέπει να διερευνηθεί η γνώση των εκπαιδευομένων και η μαθησιακή τους εμπειρία. Η ενεργητικότητα των μαθητών κατά τη μάθηση εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται το πρόγραμμα διδασκαλίας (Bryman, 2012). Σε ένα πρόγραμμα, ο συνδυασμός του μοντέλου που εφαρμόζεται, της στρατηγικής, της τεχνολογίας και του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα, θα επηρεάσει τους μαθητές σε αυτό το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι για να διερευνηθεί η πιθανή ανάπτυξη της παιδαγωγικής, απαιτείται όχι μόνο η κατανόηση ενός ενιαίου σεναρίου μαθησιακής εμπειρίας, αλλά και η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων και της σχέσης των παραγόντων.

Σύμφωνα με τον Fraser (1987) τα μαθησιακά περιβάλλοντα λαμβάνουν υπόψη κυρίως το περιβάλλον της τάξης μέσα στο σχολείο. Μια έρευνα σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να εστιάσει στην αρχική πηγή των θεωριών του περιβάλλοντος της τάξης και να δημιουργήσει ένα κατάλληλο εργαλείο όσον αφορά τη φύση αυτής. Για να επιτευχθεί ο σκοπός της ανάπτυξης της παιδαγωγικής με βάση την απόκτηση μιας συνολικής μαθησιακής εμπειρίας και οικοδόμησης της γνώσης, είναι αναγκαίο να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διδάσκονται σε ένα περιβάλλον τηλεεκπαίδευσης.



3. Αντιλήψεις κινδύνου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

3.1 Η διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση & ο ρόλος της

Ο ρόλος της διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ουσιαστικός και περιλαμβάνει μια σειρά από ευθύνες που στοχεύουν στη διευκόλυνση αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών για μαθητές που είναι σωματικά διαχωρισμένοι από τους εκπαιδευτές τους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που συχνά παρέχεται μέσω διαδικτυακών πλατφορμών ή άλλων μεθόδων εξ αποστάσεως, παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες τόσο για δασκάλους όσο και για μαθητές. Ακολουθούν ορισμένοι βασικοί ρόλοι και ευθύνες της διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

1. *Διδακτικός σχεδιασμός:* Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτές συχνά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό του υλικού του μαθήματος και των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Πρέπει να δημιουργήσουν περιεχόμενο κατάλληλο για απομακρυσμένη παράδοση και να διασφαλίσουν ότι ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του μαθήματος και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.
2. *Παράδοση περιεχομένου:* Οι καθηγητές είναι υπεύθυνοι για την παράδοση του περιεχομένου του μαθήματος με σαφή και ελκυστικό τρόπο. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία διαλέξεων βίντεο, τη σύνταξη εκπαιδευτικού υλικού, την εγγραφή ήχου ή τη διευκόλυνση ζωντανών διαδικτυακών μαθημάτων. Η



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

αποτελεσματική επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για να κρατήσει τους μαθητές αφοσιωμένους και παρακινημένους.

3. *Διευκόλυνση*: Οι εκπαιδευτές πρέπει να διευκολύνουν τις συζητήσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τον συντονισμό διαδικτυακών φόρουμ συζήτησης, τη φιλοξενία εικονικών ωρών γραφείου και την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Βοηθούν στη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας και διασφαλίζουν ότι οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να κάνουν ερωτήσεις και να αναζητήσουν διευκρινίσεις.
4. *Αξιολόγηση*: Οι δάσκαλοι πρέπει να σχεδιάζουν δίκαιες και έγκυρες αξιολογήσεις που μπορούν να διαχειρίζονται εξ αποστάσεως. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία κουίζ, εργασιών, έργων και εξετάσεων που αξιολογούν την κατανόηση της ύλης από τους μαθητές. Πρέπει επίσης να παρέχουν έγκαιρη ανατροφοδότηση σχετικά με την εργασία των μαθητών.
5. *Υποστήριξη και καθοδήγηση*: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συχνά απαιτεί πρόσθετη υποστήριξη για μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται με το περιβάλλον της εξ αποστάσεως μάθησης. Οι εκπαιδευτές διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης για να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και να επιτύχουν στις σπουδές τους.
6. *Διαχείριση τεχνολογίας*: Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει συστήματα διαχείρισης εκμάθησης, λογισμικό τηλεδιάσκεψης και άλλους ψηφιακούς πόρους. Πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές στην πλοήγηση σε αυτά τα εργαλεία και στην αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων.
7. *Προσαρμοστικότητα*: Οι δάσκαλοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να είναι προσαρμοστικοί και ανοικτοί στην αλλαγή. Η τεχνολογία και οι βέλτιστες πρακτικές στη διαδικτυακή εκπαίδευση εξελίσσονται γρήγορα, επομένως οι εκπαιδευτές πρέπει να παραμένουν ενημερωμένοι και να είναι πρόθυμοι να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους ανάλογα με τις ανάγκες.



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

8. *Προσβασιμότητα*: Η διασφάλιση ότι το υλικό και οι δραστηριότητες του μαθήματος είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, αποτελεί κρίσιμη ευθύνη. Οι εκπαιδευτές πρέπει να κάνουν διευκολύνσεις και να παρέχουν εναλλακτικές μορφές όταν είναι απαραίτητο.
9. *Παρακολούθηση και αξιολόγηση*: Η συνεχής παρακολούθηση της προόδου και της συμμετοχής των μαθητών είναι απαραίτητη. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να προσδιορίζουν τους μαθητές που μπορεί να υστερούν και να παρεμβαίνουν όπως χρειάζεται για να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη.
10. *Διασφάλιση ποιότητας*: Οι εκπαιδευτές παίζουν ρόλο στη διατήρηση της συνολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής εμπειρίας στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μπορούν να συμμετέχουν σε αξιολογήσεις μαθημάτων και αναθεωρήσεις προγραμμάτων για να διασφαλίσουν ότι το πρόγραμμα σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας πληρούν υψηλά πρότυπα.
11. *Επαγγελματική ανάπτυξη*: Οι δάσκαλοι πρέπει να συμμετέχουν σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό περιλαμβάνει εκπαίδευση σχετικά με αποτελεσματικές διαδικτυακές στρατηγικές διδασκαλίας, ενημερώσεις τεχνολογίας και παιδαγωγικές προόδους στην ηλεκτρονική μάθηση.

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί από τους εκπαιδευτές να είναι όχι μόνο ειδικοί σε θέματα αλλά και ειδικευμένοι διαμεσολαβητές, επικοινωνιολόγοι και χρήστες τεχνολογίας. Διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη δέσμευση, την κατανόηση και την επιτυχία των μαθητών, ακόμη και όταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτές είναι σωματικά χωρισμένοι.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθορίζεται σύμφωνα με τις ρυθμίσεις για την παροχή διδασκαλίας και τη μετάδοση εκπαιδευτικού υλικού μέσω έντυπων ή ηλεκτρονικών μέσων σε γεωγραφικά διασκορπισμένους μαθητές σε τόπο ή χρόνο διαφορετικό από αυτόν του εκπαιδευτή (Moore, 1990). Καθώς το κόστος της παροχής εκπαίδευσης συνεχίζει να κλιμακώνεται, οι διαχειριστές του προγράμματος βλέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέσο για την επέκταση της εμβέλειας μιας τάξης, που σε



πολλές περιπτώσεις διδάσκεται ήδη στην πανεπιστήμιο. Παράλληλα, αυτή περιλαμβάνει άτομα που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές, φοιτητές με άκαμπτα ωράρια εργασίας, αλλοδαπούς φοιτητές και ομογενείς που διαμένουν σε διεθνείς περιοχές (Smith, 2001).

Καθώς τα ιδρύματα αγωνίζονται για την εφαρμογή τεχνολογίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ερευνητές εντός των ιδρυμάτων έχουν εξετάσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τη σκοπιά της διοίκησης, του εκπαιδευτή και του μαθητή. Την τελευταία δεκαετία, οι υποστηρικτές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέφεραν συντριπτική επιτυχία από τη διδασκαλία με τη μεσολάβηση της τεχνολογίας, ενώ οι αντίθετοι συνεχίζουν να ευνοούν την εκπαίδευση δια ζώσης. Αρκετές μελέτες (Arbaugh, 2000; Comeaux, 1995; Thompson, 1999) υποστηρίζουν πως οι σπουδαστές στα μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν εξίσου καλή απόδοση, αν όχι καλύτερη, από εκείνους σε προγράμματα δια ζώσης. Αντίθετα, σχεδόν ίσος αριθμός μελετών (Schlosser & Anderson, 1994; Ponzurick et al., 2000) συνεχίζουν να ευνοούν την εκπαίδευση δια ζώσης. Ανάμεσα σε αυτά τα δύο άκρα βρίσκονται έρευνες που υπογραμμίζουν τα δυνατά σημεία και τους περιορισμούς τόσο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και της δια ζώσης (Klesius et al., 1997). Αν και η πλειονότητα των μελετών έχει συγκρίνει τη μάθηση στο διαδίκτυο με τη μάθηση στην αίθουσα, όσον αφορά την παρουσίαση μαθημάτων, τη διδασκαλία, την επικοινωνία, την αξιολόγηση των μαθημάτων και την τεχνολογία, ένα κοινό στοιχείο ήταν ο αριθμός ενδιαφέροντος των σπουδαστών γι' αυτά τα δεδομένα. Κάποιες μελέτες (Kulchitsky, 2008) εξέτασαν τις ανάγκες ή τις ανησυχίες των υποψήφιων φοιτητών που υπέβαλλαν αίτηση σε ένα μεταλυκειακό πρόγραμμα, έχοντας εμπειρία μόνο από δια ζώσης διδασκαλίες. Αυτός ο πληθυσμός ποικίλλει από νέους που ολοκληρώνουν το τελευταίο έτος σπουδών σε ένα παραδοσιακό γυμνάσιο έως τους μέσους ενήλικες που σκέφτονται να επιστρέψουν στο σχολείο, αφού περάσουν σημαντικό χρόνο στο εργατικό δυναμικό.

3.2 Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού ιδρύματος

Υπάρχουν πολυάριθμες πηγές που απαριθμούν κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού ιδρύματος, συμπεριλαμβανομένων των ταξινομήσεων περιοδικών κολεγίων και πανεπιστημίων, προωθητικό υλικό πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Ωστόσο, η αυστηρή εμπειρική μελέτη των κριτηρίων επιλογής που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές είναι σπάνια. Επιπλέον, ο τρόπος παράδοσης (π.χ. OnLine έναντι δια ζώσης) δεν έχει ακόμη συμπεριληφθεί στα



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

κριτήρια. Οι McDonough et al. (1998) μελέτησαν τη χρήση διαφόρων ταξινομήσεων περιοδικών αμερικανικών κολεγίων και πανεπιστημίων. Αυτές οι κατατάξεις περιλαμβάνουν την καλύτερη φήμη κολεγίου (US News and World Report), τις καλύτερες αγορές (Money), τις καλύτερες σχολές πάρτι και τις κορυφαίες σχολές. Ο Potter (2003) αναφέρει την εμφάνιση μιας ακόμη κατάταξης κολεγίων - των πιο σύγχρονων πανεπιστημιούπολεων όπως κατατάχθηκε από το Women's Wear Daily. Ενώ το US News and World Report προτείνει ότι οι φοιτητές πρέπει να αναζητούν ενδιαφέροντα προγράμματα, αξιοσέβαστα μέλη ΔΕΠ και μικρές τάξεις. Το Women's Wear Daily προτρέπει τους φοιτητές να αναζητήσουν εκλεπτυσμένο γούστο, υψηλή μόδα και ένα δυνατό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η Maclean's κατατάσσει τα πανεπιστήμια του Καναδά από το 1991 (Johnston & Dwyer, 2002). Η Maclean's βαθμολογεί τα σχολεία με βάση μιας σειράς κριτηρίων σε έξι μεγάλες κατηγορίες: (1) μαθητικό σώμα. (2) τάξεις (3) σχολή (4) βιβλιοθήκη (5) φήμη και (6) οικονομικά.

Τα μέτρα του μαθητικού σώματος περιλαμβάνουν τον μέσο όρο εισερχόμενου βαθμού, το ποσοστό των φοιτητών εκτός επαρχίας και το ποσοστό των ξένων φοιτητών. Παραδείγματα ειδικών μέτρων περιλαμβάνουν:

- μέγεθος της τάξης,
- ποσοστό των τάξεων που διδάσκονται από διδάσκοντες με θητεία/μονιμότητα,
- ποσοστό ΔΕΠ με διδακτορικό δίπλωμα,
- εύρος της συλλογής της βιβλιοθήκης,
- πανελλαδική φήμη και
- διαθέσιμα χρήματα για υποτροφίες.

Υπάρχει επίσης ένας αριθμός οδηγών και καταλόγων που διατίθενται σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή για τη διευκόλυνση της απόφασης επιλογής σχολείου. Για παράδειγμα, ο οδηγός The Unofficial, Unbiased Insider's Guide to the 320 Most Interesting Colleges (Anderson & Basili, 2002) παρουσιάζει προφίλ στα κολέγια με βάση μια μεγάλη ποικιλία κριτηρίων. Τα μέτρα τους περιλαμβάνουν:

- δημόσιο έναντι ιδιωτικού σχολείου,
- αστική έναντι αγροτικής τοποθεσίας,
- μέγεθος σχολείου,
- αναλογία φοιτητών/διδασκόντων,
- ποσοστό αποφοίτησης,



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

- ποσοστό αποφοίτων που απασχολούνται εντός έξι μηνών,
- αριθμός οργανισμών που προσλαμβάνουν στην πανεπιστημιούπολη,
- δίδακτρα και διδάκτρα,
- έξοδα δωματίου και διατροφής,
- εγκαταστάσεις τεχνολογίας πληροφοριών,
- εξωσχολικές ευκαιρίες.

Το All Business Schools είναι ένα παράδειγμα ενός διαδικτυακού οδηγού για επιχειρηματικά κολέγια. Κατά την επιλογή ενός επιχειρηματικού προγράμματος, ο οδηγός συμβουλεύει τους μαθητές να εξετάσουν:

- διαθεσιμότητα του ζητούμενου πτυχίου,
- προσιτές τιμές των διδάκτρων,
- επιτυχία των πρόσφατων αποφοίτων,
- ευελιξία, εύρος και εστίαση του προγράμματος σπουδών,
- ευελιξία στα ωράρια των μαθημάτων,
- ποιότητα των εγκαταστάσεων.

Ο Adeyanju (2003) επεκτείνει τις οικονομικές εκτιμήσεις στην απόφαση της σχολής επιχειρήσεων. Εκτός από τα δίδακτρα, συνιστάται στους μαθητές να λάβουν υπόψη:

- υψηλότερες δυνατότητες κερδών μετά την αποφοίτηση,
- έξοδα μετακίνησης και διαβίωσης,
- κόστος ευκαιρίας του χρόνου που αφιερώνεται στη μάθηση και όχι στο κέρδος,
- ευκαιρίες για βοήθεια με τη μορφή υποτροφιών ή υποτροφιών,
- δυνατότητα κατοχής μερικής απασχόλησης κατά τη διάρκεια του σχολείου.

Σε ένα από τα παλαιότερα άρθρα, ο Charman (1981) παρουσιάζει ένα εννοιολογικό μοντέλο επιλογής φοιτητικού κολεγίου. Το μοντέλο του Charman αποτελείται από εσωτερικές επιρροές (χαρακτηριστικά μαθητή) και εξωτερικές επιρροές (σημαντικά πρόσωπα, σταθερά χαρακτηριστικά κολεγίου και προσπάθειες επικοινωνίας με τους φοιτητές). Τα σταθερά χαρακτηριστικά του Charman, που ονομάζονται έτσι επειδή είναι δύσκολο να αλλάξουν βραχυπρόθεσμα, περιλαμβάνουν την τοποθεσία, το κόστος, το περιβάλλον της πανεπιστημιούπολης και τη διαθεσιμότητα των επιθυμητών προγραμμάτων. Το κόστος για τον φοιτητή μπορεί να μειωθεί ή να τροποποιηθεί με ένα πακέτο οικονομικής βοήθειας που αποτελείται από απασχόληση στην



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

πανεπιστημιούπολη, δάνεια και υποτροφίες. Το μοντέλο του Charman σημειώνει τον ρόλο της προώθησης (π. Φυσικά, το διαφημιστικό υλικό θα πρέπει να επικεντρώνεται σε χαρακτηριστικά σημαντικά για τους υποψήφιους φοιτητές. Οι Petr & Wendel (1998) μελέτησαν τα κριτήρια επιλογής κολεγίου που χρησιμοποιούνται από φοιτητές που φεύγουν από το σπίτι για να φοιτήσουν στο κολλέγιο σε άλλη πολιτεία. Κατηγοριοποιούν τα κριτήρια σε τέσσερις ομάδες:

- (1) ακαδημαϊκό πρόγραμμα,
- (2) κλίμα της πανεπιστημιούπολης,
- (3) κόστος συμμετοχής και
- (4) πρόσωπα με επιρροή.

Μερικοί από τους δείκτες του ακαδημαϊκού προγράμματος είναι η φήμη του ιδρύματος, η φήμη των καθηγητών, οι αρχικοί μισθοί των αποφοίτων, οι μέσες βαθμολογίες των εισερχομένων φοιτητών και το μέσο μέγεθος της τάξης. Το κλίμα του ιδρύματος περιλαμβάνει την αθλητική παράδοση, τη φιλικότητα, την αισθητική ομορφιά των κτιρίων και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Το συνολικό κόστος παρακολούθησης ισούται με τα δίδακτρα συν τα έξοδα διαβίωσης, μείον κάθε οικονομική βοήθεια που διατίθεται στον φοιτητή. Ενώ οι γονείς είναι τα άτομα με τη μεγαλύτερη επιρροή, οι σύμβουλοι, οι φίλοι και άλλοι μπορεί επίσης να επηρεάσουν τον μαθητή. Τα στοιχεία με την υψηλότερη βαθμολογία που αναφέρθηκαν ήταν η συνολική φήμη του πανεπιστημίου, το ενδιαφέρον των φοιτητών για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, η αθλητική παράδοση, η απόσταση από το σπίτι, οι δραστηριότητες στην πανεπιστημιούπολη, τα δίδακτρα, οι υποτροφίες που έλαβαν και η καθοδήγηση των γονέων.

Σε μια μελέτη νέων φοιτητών πανεπιστημίου στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Dawes & Brown (2002) προσδιορίζουν τρία σύνολα που σχετίζονται με την επιλογή του πανεπιστημίου. Το σετ ευαισθητοποίησης περιλαμβάνει όλα τα πανεπιστήμια που είναι γνωστά στον φοιτητή, ενώ το σετ αξιολόγησης περιλαμβάνει μόνο εκείνα τα πανεπιστήμια για τα οποία ο φοιτητής έχει συγκεντρώσει πληροφορίες. Το σύνολο επιλογών αποτελείται από εκείνα τα σχολεία στα οποία ο μαθητής έχει υποβάλει αίτηση για εισαγωγή. Οι 266 φοιτητές που ρωτήθηκαν στη μελέτη τους ανέφεραν μέσους όρους 16,8, 5,5 και 3,3 πανεπιστημίων στο σύνολο της ευαισθητοποίησης, της προσοχής και των επιλογών τους. Οι Schuster et al. (1988) ταξινομούν τα κριτήρια επιλογής σε δύο ομάδες:

- (1) πανεπιστημιακά χαρακτηριστικά και



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

(2) σχολαστικές ιδιότητες.

Τα πανεπιστημιακά χαρακτηριστικά περιγράφουν το ίδρυμα ως προς το μέγεθος, την τοποθεσία κ.λπ., ενώ τα σχολαστικά χαρακτηριστικά καθορίζουν την ακαδημαϊκή φήμη του σχολείου. Σημαντικά σχολαστικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν το περιεχόμενο του προγράμματος, τις προοπτικές απασχόλησης και τα δίδακτρα. Το περιεχόμενο του προγράμματος αντικατοπτρίζει την παιδαγωγική φιλοσοφία του πανεπιστημίου. Οι Ashenden & Milligan (2004) χαρακτηρίζουν τις πανεπιστημιακές φιλοσοφίες από επίπεδα θεωρητικού και εφαρμοσμένου περιεχομένου. Οι Martin & Dixon (1991) εντοπίζουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του κολεγίου:

(1) ακαδημαϊκό πρόγραμμα (φήμη του σχολείου, ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών).

(2) κοινωνικό κλίμα.

(3) τοποθεσία και κόστος, συμπεριλαμβανομένης της διαθεσιμότητας οικονομικής βοήθειας και

(4) επιρροές άλλων.

Οι Conard & Conard (2001) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή φήμη είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επιλογή κολεγίου. Με βάση έρευνες που ελήφθησαν από σχεδόν 200 αμερικανούς τελειόφοιτους λυκείου που φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο, βρήκαν ότι η αυστηρότητα του προγράμματος σπουδών και οι κοινωνικές δραστηριότητες είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής φήμης. Οι επιπτώσεις του μεγέθους της τάξης και της ατομικής προσοχής στην ακαδημαϊκή φήμη δεν ήταν σημαντικές. Σε μια προηγούμενη μελέτη, οι Conard & Conard (2000) περιέγραψαν ορισμένα σημαντικά στοιχεία της ακαδημαϊκής φήμης, όπως η ικανότητα εύρεσης εργασίας μετά την αποφοίτηση και η διδακτική εμπειρία της σχολής. Ο Leppel (1993) διατυπώνει ένα μοντέλο βαρύτητας της απόφασης εγγραφής στο κολέγιο για να ελέγξει την υπόθεση ότι η απόσταση από το σπίτι στο σχολείο επηρεάζει την επιλογή του κολεγίου. Οι μεγαλύτερες αποστάσεις συνεπάγονται υψηλότερο συνολικό κόστος φοίτησης, αυξημένη πιθανότητα ανταγωνισμού με τη μορφή πιο κοντινών ιδρυμάτων και διαθεσιμότητα λιγότερων πληροφοριών για το εν λόγω σχολείο. Επομένως, όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση μεταξύ του σπιτιού ενός μαθητή και ενός σχολείου, τόσο λιγότερο πιθανό είναι ο μαθητής να επιλέξει αυτό το σχολείο. Χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 712 φοιτητών που είχαν γίνει δεκτοί στο Πανεπιστήμιο Widener, ο Leppel υπολόγισε ένα μοντέλο logit για να ελέγξει την υπόθεση. Από το σύνολο του δείγματος,



το 38,9 τοις εκατό των μαθητών αποδέχτηκε τελικά την προσφορά εισδοχής του Widener. Τα δεδομένα επιβεβαίωσαν την υπόθεση της απόστασης.

3.3 Η απόφαση χρήσης υψηλής τεχνολογίας έναντι μορφών δια ζώσης

Στην δια ζώσης εκπαίδευση, οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με τους συνομηθικούς και τους καθηγητές σε πραγματικό χρόνο και έχουν πρόσβαση στους καθηγητές τους στην τάξη και κατά τις προγραμματισμένες ώρες γραφείου. Αντίθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτάται από την παροχή “υψηλής τεχνολογίας”. Αρχικά περιοριζόταν στην αλληλογραφία, αλλά έχει εξελιχθεί ώστε να περιλαμβάνει την τηλεόραση, το βίντεο, την τηλεδιάσκεψη και πιο πρόσφατα, το διαδίκτυο. Αν και η τηλεόραση και η τηλεδιάσκεψη κατείχαν το υψηλότερο επίπεδο υιοθέτησης στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το διαδίκτυο ξεπερνά πλέον όλα τα άλλα εργαλεία διδασκαλίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της ικανότητάς του να διευκολύνει ένα ευρύ φάσμα σχέσεων επικοινωνίας (Smith, 2001). Η παροχή υψηλής τεχνολογίας, ενεργοποιημένη από το διαδίκτυο, αποτελεί ασύγχρονη επικοινωνία με γνώμονα τους μαθητές, με τον εκπαιδευτή να ενεργεί ως οδηγός (Larson, 2002). Σύμφωνα με τον Armstrong (1996), οι μαθητές σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τείνουν να βλέπουν τους εκπαιδευτές με υποστηρικτικό ή καθοδηγητικό ρόλο, επιτρέποντας τους να διαδραματίσουν τον ακαδημαϊκό και παιδαγωγικό τους ρόλο, όπως γινόταν και στην δια ζώσης εκπαίδευση.

Ο Smith (2001) απαριθμεί πολλά από τα οφέλη που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές, συμπεριλαμβανομένης της ευρύτερης προσβασιμότητας στο μάθημα, της ευελιξίας σε χρόνο και τοποθεσίας, των ευκαιριών συμμετοχής, της αυξημένης γραπτής εμπειρίας επικοινωνίας και της αυξημένης εμπειρίας με την τεχνολογία. Παρά ορισμένα προφανή οφέλη από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού συνεχίζει να ευνοεί τη διδασκαλία δια ζώσης.

Ο Mintu-Wimsatt (2000) συνέκρινε τις αξιολογήσεις των φοιτητών ενός μαθήματος διαχείρισης μάρκετινγκ που παραδόθηκε από τον ίδιο εκπαιδευτή χρησιμοποιώντας τεχνολογία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μια τάξη και παραδοσιακές διαλέξεις σε μια άλλη τάξη. Ενώ ο τρόπος διδασκαλίας δεν επηρέασε την απόδοση του βαθμού των μαθητών, οι αξιολογήσεις μαθημάτων ευνόησαν σε μεγάλο βαθμό τις μεθόδους διαλέξεων στην τάξη. Παρόμοια αποτελέσματα που ευνοούν τις παραδοσιακές



μεθόδους διδασκαλίας έχουν αναφερθεί από τους Bland et al. (1992), Schlosser & Anderson (1994) και Ronzurick et al. (2000). Ο Clow (1999) ανέφερε επίσης υψηλότερες βαθμολογίες προτίμησης για διαλέξεις δια ζώσης, αλλά κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση που παρέχεται ηλεκτρονικά μπορεί να είναι καταλληλότερη για μαθήματα μεταπτυχιακού επιπέδου παρά για προπτυχιακά προγράμματα. Υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι πολλοί καθηγητές, διοικητικοί υπάλληλοι και φοιτητές αντιλαμβάνονται μεγαλύτερο βαθμό κινδύνου στη διαδικτυακή εκπαίδευση σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάξη. Αυτοί οι αντιληπτοί κίνδυνοι έχουν νόημα επειδή επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι διαχειριστές βλέπουν τον ανταγωνισμό, τον τρόπο με τον οποίο ελέγχουν οι καθηγητές τις εργασίες τους και το πώς οι μαθητές βλέπουν τον ρόλο τους στη δική τους εκπαίδευση (Bridges & Cadwallader, 2001). Σύμφωνα με τον Wagner (1997), οι κριτικοί αναφέρουν την έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών, ως κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Μερικές από τις ανησυχίες σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εκφράζονται από τους μαθητές περιλαμβάνουν:

- ένα ψυχρό μαθησιακό περιβάλλον χωρίς αλληλεπίδραση με καθηγητές και συνομηλίκους,
- αυξημένες χρονικές δεσμεύσεις σε σύγκριση με την τακτική διδασκαλία στην τάξη και
- ένα περιβάλλον μάθησης που υπόκειται στις ιδιοτροπίες της τεχνολογίας (Drago et al., 2002).

Ο Smith (2001) πιστεύει ότι οι μαθητές σε προγράμματα υψηλής τεχνολογίας αντιμετωπίζουν μια σειρά από μοναδικές προκλήσεις, όπως:

- δυσκολία στην επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας,
- λιγότερος αυθορμητισμός στη συζήτηση,
- έλλειψη εμπειρίας με προφορικές παρουσιάσεις και
- η πιθανότητα των μαθητών με λιγότερα κίνητρα να εξαφανιστούν για μεγάλες χρονικές περιόδους.

Δεδομένου ότι η μεγαλύτερη επικοινωνία σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικά γραπτών μηνυμάτων ή κοινών αρχείων, πολλοί υποψήφιοι μαθητές που έχουν κακές δεξιότητες γραφής πιστεύουν ότι θα ήταν σε μειονεκτική θέση σε ένα περιβάλλον μάθησης υψηλής τεχνολογίας (Smith &



Rupp, 2004). Οι Fuller et al. (2006) εντόπισαν μια σειρά από εμπόδια, συμπεριλαμβανομένου του άγχους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (ο φόβος ή η ανησυχία που σχετίζεται με την πραγματική ή αναμενόμενη επικοινωνία μέσω email), το άγχος του υπολογιστή (η τάση των ατόμων να είναι ανήσυχα, φοβισμένα για την τρέχουσα ή μελλοντική χρήση των υπολογιστών), και το άγχος επικοινωνίας (το επίπεδο φόβου ή άγχους ενός ατόμου που σχετίζεται με πραγματική ή αναμενόμενη επικοινωνία με άλλο άτομο ή άτομα). Οι Bridges & Cadwallader (2001) ταξινόμησαν 78 αντιληπτούς κινδύνους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε πέντε μοναδικές κατηγορίες:

- (1) ανταγωνισμός
- (2) αποτελέσματα
- (3) προσωπική ασφάλεια.
- (4) τεχνολογία και
- (5) αλληλεπίδραση.

4. Μεθοδολογική ανασκόπηση

4.1 Σκοπός & ερευνητικοί στόχοι

Βασικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την τηλεκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό, τέθηκαν οι κάτωθι ερευνητικοί στόχοι:

- Ο προσδιορισμός των αντιλήψεων και των στάσεων γονέων και εκπαιδευτικών.
- Ο έλεγχος της ενδεχόμενης ύπαρξης σημαντικής σχέσης ανάμεσα στο φύλο και των μεταβλητών της TeLRA.
- Ο προσδιορισμός τυχόν άλλων παραγόντων (δημογραφικών και προσωπικών) που σχετίζονται σημαντικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις.
- Η ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών των κλιμάκων της TeLRA και της ικανοποίησης στην τηλεκπαίδευση.



4.2 Μεθοδολογία

4.2.1 Δείγμα & διαδικασία

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελούνταν από 209 γονείς και εκπαιδευτικούς, στους οποίους διανεμήθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας, τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους. Όλες οι απαντήσεις δόθηκαν στο Google Forms και όλοι οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Δικαίωμα απάντησης είχαν όλοι οι γονείς και εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.2.2 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλάμβανε:

- (1) Τα δημογραφικά δεδομένα (8 δημογραφικές) και άλλες ερωτήσεις (οικονομική κατάσταση, σύνδεση στο διαδίκτυο, κτλ.).
- (2) Το ερωτηματολόγιο TeLRA (Test of e-Learning Related Attitudes) περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις.

4.2.2.1 Κλίμακα (TeLRA)

Η κλίμακα Test of e-Learning Related Attitudes (TeLRA) αναπτύχθηκε από τον Kisanga (2016) για να προσδιορίσει τις στάσεις απέναντι στην τηλεεκπαίδευση. Η κλίμακα είναι τύπου Likert τεσσάρων βαθμών και βαθμολογείται από 1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-συμφωνώ και 4-συμφωνώ απόλυτα. Η αξιοπιστία αυτής της κλίμακας, η οποία περιλαμβάνει 23 στοιχεία και τέσσερις παράγοντες, προσαρμοσμένα για τον εντοπισμό στάσεων απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση. Οι μεταβλητές χαρακτηρίζονται ως «Τάση προς χρήση τεχνολογίας (“tendency to use technology”)», «Ικανοποίηση (“satisfaction”)», «Κίνητρο (“motivation”)» και «Χρησιμότητα (“usefulness”)». Η κλίμακα περιλαμβάνει ορισμένες αντιστροφές για τις αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις (Güllü et al., 2022; Kisanga, 2016). Σύμφωνα με τους Cabangacala et al. (2021), εάν η



κλίμακα δεν περιέχει αρνητικές ερωτήσεις, δεν είναι απαραίτητη η αντίστροφη κωδικοποίηση.

4.3 Ερευνητικές υποθέσεις

- H1. Υποθέτουμε ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τροφοδοτούνται από κίνητρα για την τηλεκπαίδευση.
- H2. Υποθέτουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ φύλου, ηλικίας και εκπαιδευτικού επιπέδου με τις μεταβλητές της κλίμακας TeLRA.
- H3. Υποθέτουμε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κλίμακας TeLRA και της χρησιμότητας της τηλεκπαίδευσης.

4.4 Ηθική & δεοντολογία

Ο ερευνητής θα πρέπει να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον ερωτώμενο, εξασφαλίζοντας τη συναίνεση και τη συμμετοχή του τελευταίου στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης θα πρέπει να εγγυάται την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα, καθώς και να προσπαθεί να μειώνει τις τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία για τους ερωτώμενους (Weinberg, 2002). Στην παρούσα έρευνα και στα πλαίσια του δικαιώματος των συμμετεχόντων για πλήρη διαφάνεια, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για τη φύση, τη διάρκεια, το σκοπό, τις μεθόδους και την χρήση των ευρημάτων. Η συμμετοχή στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν εθελοντική. Τα δικαιώματα των συμμετεχόντων διασφαλίστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων τηρήθηκε για όλους τους συμμετέχοντες και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της μελέτης.



Αποτελέσματα

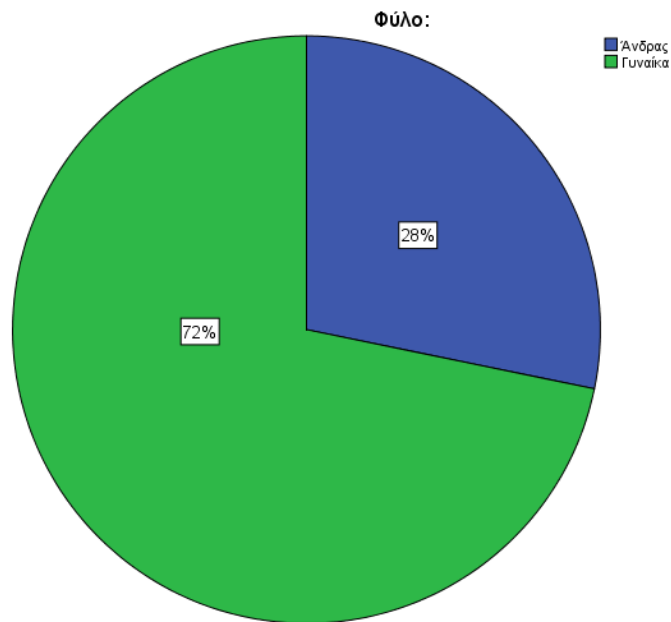
Κεφάλαιο 5 Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS v.24. Για όλες τις μεταβλητές, αλλά και τις συνολικές βαθμολογίες, υπολογίστηκαν διάφορα μέτρα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, συχνότητα, ποσοστό, ελάχιστη/μέγιστη τιμή, μέση τιμή, εύρος, κύρτωση, σκεδαστικότητα), ενώ, παράλληλα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος στατιστικά σημαντικών σχέσεων και διαφορών μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών με ανάλυση συσχέτισης Pearson's r , ανάλυση διακύμανσης Anova και Γραμμική παλινδρόμηση.



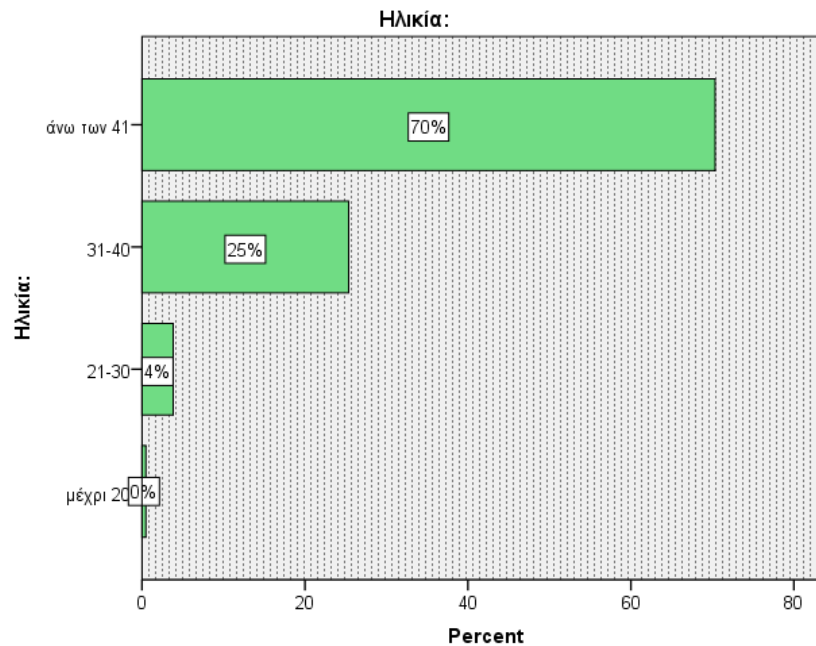
5.1 Περιγραφική στατιστική

Το σύνολο του δείγματος αποτελούνταν από 209 συμμετέχοντες, 59 (28%) άνδρες και 150 (72%) γυναίκες (Εικόνα 2).



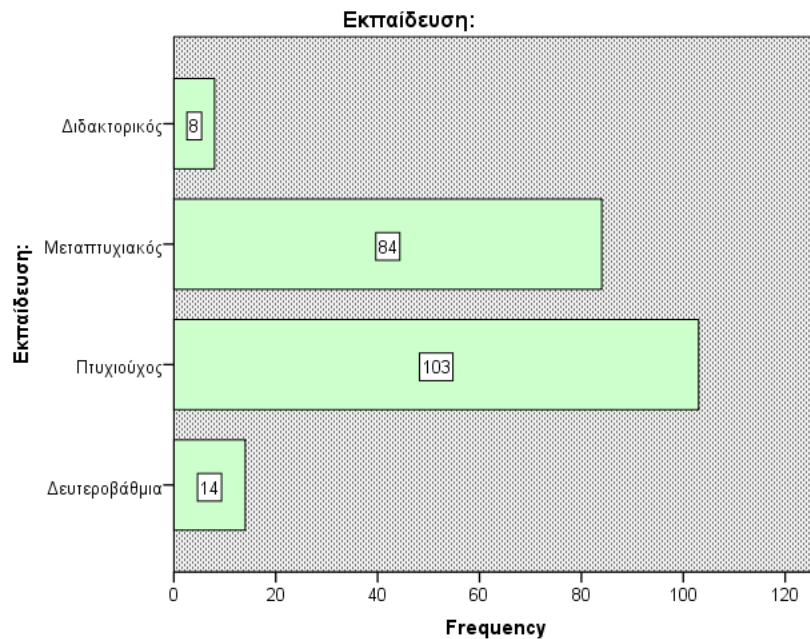
Εικόνα 2: Ποσοστό φύλο ερωτηθέντων

Οι ηλικίες με την μεγαλύτερη πλειοψηφία απαντήσεων (Εικόνα 3) ήταν μεταξύ της κλάσης άνω των 41 ετών με 147 άτομα και η δεύτερη μεγαλύτερη μεταξύ των κλάσεων 31-40 ετών 53 άτομα.



Εικόνα 3: Ραβδόγραμμα ηλικιών

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (Εικόνα 4) είχε μόρφωση σε επίπεδο βασικού πτυχίου με 103 άτομα (49%). Ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωναν τα άτομα με Μεταπτυχιακές ή Διδακτορικές σπουδές 92 (44%).



Εικόνα 4: Εκπαιδευτικό επίπεδο

Γενικές Ερωτήσεις

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων ήταν γονείς και εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα 75



(36%). Στις ερωτήσεις "Αν είστε κάτοχος υπολογιστή;" και "Αν έχετε σύνδεση στο διαδίκτυο" η πλειοψηφία απάντησε ναι 205 ερωτηθέντες (98%), ενώ 4 ερωτηθέντες (2%) απάντησαν όχι. Στην ερώτηση "Πώς ορίζετε την οικονομική σας κατάσταση" σχεδόν οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν μεσαία 151 (72%), ενώ καλή απάντησαν 45 (22%). Στην ερώτηση "Πώς ορίζετε την τεχνολογική σας τεχνογνωσία;" οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν επαρκής 176 άτομα (84%), ενώ η δεύτερη απάντηση στην σειρά ήταν ανεπαρκής 27 άτομα (13%).

Κλίμακα TeLRA

Στον παρακάτω Πίνακας 1 παρουσιάζεται η μέγιστη, η ελάχιστη τιμή, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η σκεδαστικότητα και η κύρτωση.

Πίνακας 1: Περιγραφικά δεδομένα κλίμακας TeLRA

	N	Minim	Maxim	Mean	Std.	Skewness	Kurtosis		
	Stati	um	um	Statist	Deviat	Statist	Statist	Std.	Std.
	stic	Statist	Statist	ic	ion	ic	Error	tic	Error
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Κάνω συχνά σφάλματα όταν χρησιμοποιώ υπολογιστή.]	209	1,0	4,0	2,067	,6760	,202	,168	-,059	,335
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Θα είναι δύσκολο για μένα να γίνω επιδέξιος στη χρήση των εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης.]	209	1,0	4,0	1,876	,6459	,230	,168	-,193	,335
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Η χρήση υπολογιστή στο σπίτι είναι πολύ απογοητευτική.]	209	1,0	4,0	1,823	,6739	,513	,168	,362	,335
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Βρίσκω τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή μη συναρπαστική.]	209	1,0	4,0	2,163	,8159	,228	,168	-,529	,335
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων είναι ενοχλητική.]	209	1,0	4,0	2,038	,7262	,322	,168	-,105	,335
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Η υποδομή ηλεκτρονικής μάθησης είναι πολύ ακριβή για την κυβέρνηση.]	209	1,0	4,0	2,086	,8040	,459	,168	-,141	,335
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Το e-learning είναι πολύ οικονομικό να υιοθετήσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.]	209	1,0	4,0	2,732	,7305	-,209	,168	-,139	,335
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Πιστεύω ότι η χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης θα βελτιώσει την ποιότητα της εργασίας.]	209	1,0	4,0	2,713	,8109	-,357	,168	-,253	,335
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Οι υπολογιστές κάνουν την εργασία πιο ενδιαφέρουσα.]	209	1,0	4,0	2,837	,7483	-,420	,168	,109	,335
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Είναι ευκολότερο να αναθεωρηθεί το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό από το έντυπο.]	209	1,0	4,0	2,938	,7078	-,404	,168	,254	,335



ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

Ικανοποίηση (Satisfaction) [Προτιμώ να χρησιμοποιώ υπολογιστή για να προετοιμάσω τα μαθήματά μου.]	209	1,0	4,0	2,775	,8039	-,354	,168	-,230	,335
Κίνητρο (Motivation) [Η εργασία με υπολογιστές είναι συναρπαστική.]	209	1,0	4,0	2,766	,7189	-,401	,168	,181	,335
Κίνητρο (Motivation) [Το κράτος διαθέτει αρκετούς πόρους διδασκαλίας-μάθησης για τη διεξαγωγή e-learning.]	209	1,0	4,0	2,301	,7721	,181	,168	-,301	,335
Κίνητρο (Motivation) [Μου αρέσει να συζητώ για νέες καινοτομίες ηλεκτρονικής μάθησης.]	209	1,0	4,0	2,871	,6986	-,416	,168	,357	,335
Κίνητρο (Motivation) [Η ηλεκτρονική μάθηση θα μου προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες μάθησης από τα παραδοσιακά μέσα μάθησης.]	209	1,0	4,0	2,703	,7193	-,271	,168	-,032	,335
Κίνητρο (Motivation) [Η χρήση τεχνολογιών ηλεκτρονικής μάθησης θα μου επιτρέψει να ολοκληρώσω περισσότερη δουλειά από αυτή που θα ήταν διαφορετικά.]	209	1,0	4,0	2,909	,7380	-,579	,168	,492	,335
Κίνητρο (Motivation) [Μου αρέσει να διδάσκω και να διδάσκομαι χρησιμοποιώντας υπολογιστές.]	209	1,0	4,0	2,727	,7641	-,276	,168	-,171	,335
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η ηλεκτρονική μάθηση μειώνει την ποιότητα της αποκτηθείσας γνώσης.]	209	1,0	4,0	2,244	,6813	,296	,168	,147	,335
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί ακριβή τεχνική υποστήριξη]	209	1,0	4,0	2,565	,6981	-,105	,168	-,181	,335
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η παράδοση μιας διάλεξης μέσω ηλεκτρονικών τεχνολογιών είναι πολύ δύσκολη.]	209	1,0	4,0	2,273	,6774	,354	,168	,211	,335
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η αλληλεπίδραση με το σύστημα του υπολογιστή είναι συχνά απογοητευτική.]	209	1,0	4,0	2,411	,6955	,104	,168	-,170	,335
Χρησιμότητα (Usefulness) [Οι συζητήσεις για τις τεχνολογίες ηλεκτρονικής μάθησης δεν έχουν ενδιαφέρον.]	209	1,0	4,0	2,230	,6968	,429	,168	,316	,335
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η διδασκαλία μέσω e-learning είναι κουραστική.]	209	1,0	4,0	2,459	,7656	,171	,168	-,315	,335

5.2 Ανάλυση αξιοπιστίας

Στον παρακάτω Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος στις ακαδημαϊκές κλίμακες. Η τιμή του Cronbach's α είναι ικανοποιητική σε όλες τις μεταβλητές και όλες οι ερωτήσεις συμβάλλουν θετικά στην αξιοπιστία της κλίμακας. Ο Kisanga (2016) έχει αναφέρει στοιχεία εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας TeLRA. Με βάση τη δομή της κλίμακας του Kisanga (2016) και των Güllü et al. (2022), βρήκαμε ομοίως καλές αξιοπιστίες Cronbach alpha για τις υποκλίμακες της Τάσης προς χρήση τεχνολογίας ("tendency to use technology") ($\alpha = 0,780$), της Ικανοποίησης ("satisfaction") ($\alpha = 0,755$), του Κινήτρου ("motivation") ($\alpha = 0,811$), και της Χρησιμότητας ("usefulness") ($\alpha = 0,815$) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Cronbach's α για όλες τις μεταβλητές

Subscales	alpha	N of Items
-----------	-------	------------



Τάση προς χρήση τεχνολογίας (“tendency to use technology”)	,780	6
Ικανοποίηση (“satisfaction”)	,755	5
Κίνητρο (“motivation”)	,811	6
Χρησιμότητα (“usefulness”)	,815	6

Πίνακας 3: Μέση τιμή & τυπική απόκλιση 23 ερωτήσεων TeLRA

Ερωτήματα	Mean	Std. Deviation
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Κάνω συχνά σφάλματα όταν χρησιμοποιώ υπολογιστή.])	2,067	,6760
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Θα είναι δύσκολο για μένα να γίνω επιδέξιος στη χρήση των εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης.])	1,876	,6459
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Η χρήση υπολογιστή στο σπίτι είναι πολύ απογοητευτική.])	1,823	,6739
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Βρίσκω τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή μη συναρπαστική.])	2,163	,8159
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων είναι ενοχλητική.])	2,038	,7262
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology [Η υποδομή ηλεκτρονικής μάθησης είναι πολύ ακριβή για την κυβέρνηση.])	2,086	,8040
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Το e-learning είναι πολύ οικονομικό να υιοθετήσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.])	2,732	,7305
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Πιστεύω ότι η χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης θα βελτιώσει την ποιότητα της εργασίας.])	2,713	,8109
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Οι υπολογιστές κάνουν την εργασία πιο ενδιαφέρουσα.])	2,837	,7483
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Είναι ευκολότερο να αναθεωρηθεί το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό από το έντυπο.])	2,938	,7078
Ικανοποίηση (Satisfaction) [Προτιμώ να χρησιμοποιώ υπολογιστή για να προετοιμάσω τα μαθήματά μου.])	2,775	,8039
Κίνητρο (Motivation) [Η εργασία με υπολογιστές είναι συναρπαστική.])	2,766	,7189
Κίνητρο (Motivation) [Το κράτος διαθέτει αρκετούς πόρους διδασκαλίας-μάθησης για τη διεξαγωγή e-learning.])	2,301	,7721
Κίνητρο (Motivation) [Μου αρέσει να συζητώ για νέες καινοτομίες ηλεκτρονικής μάθησης.])	2,871	,6986
Κίνητρο (Motivation) [Η ηλεκτρονική μάθηση θα μου προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες μάθησης από τα παραδοσιακά μέσα μάθησης.])	2,703	,7193
Κίνητρο (Motivation) [Η χρήση τεχνολογιών ηλεκτρονικής μάθησης θα μου επιτρέψει να ολοκληρώσω περισσότερη δουλειά από αυτή που θα ήταν διαφορετικά.])	2,909	,7380
Κίνητρο (Motivation) [Μου αρέσει να διδάσκω και να διδάσκομαι χρησιμοποιώντας υπολογιστές.])	2,727	,7641
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η ηλεκτρονική μάθηση μειώνει την ποιότητα της αποκτηθείσας γνώσης.])	2,244	,6813
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί ακριβή τεχνική υποστήριξη]	2,565	,6981
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η παράδοση μιας διάλεξης μέσω ηλεκτρονικών τεχνολογιών είναι πολύ δύσκολη.])	2,273	,6774
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η αλληλεπίδραση με το σύστημα του υπολογιστή είναι συχνά απογοητευτική.])	2,411	,6955
Χρησιμότητα (Usefulness) [Οι συζητήσεις για τις τεχνολογίες ηλεκτρονικής μάθησης δεν έχουν ενδιαφέρον.])	2,230	,6968
Χρησιμότητα (Usefulness) [Η διδασκαλία μέσω e-learning είναι κουραστική.])	2,459	,7656



5.3 Συσχετίσεις μεταβλητών της TeLRA & έλεγχος υποθέσεων

H1. Υποθέτουμε ότι οι γονείς και εκπαιδευτικοί τροφοδοτούνται από κίνητρα για την τηλεκπαίδευση.

Αρχικώς, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης Pearson's χ για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών της TeLRA (Πίνακας 4). Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ Κίνητρου (Motivation) και Τάσης για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) $r= 0.485$, $p<.01$. Η θετική συσχέτιση προκύπτει διότι το Κίνητρο συμβάλλει στην Τάση για χρήση τεχνολογίας και το αντίθετο. Παράλληλα συσχετίζονται θετικά η Ικανοποίηση (Satisfaction) με τη Χρησιμότητα (Usefulness) $r= 0.606$, $p<.01$. Ενώ συσχετίζονται μέτρια αρνητικά το Κίνητρο (Motivation) με τη Χρησιμότητα (Usefulness) $r= -0.587$, $p<.01$, και ισχυρά αρνητικά το Κίνητρο (Motivation) με την Ικανοποίηση (Satisfaction) $r= -0.750$, $p<.01$.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταβλητών TeLRA

		Κίνητρο (Motivation)	Χρησιμότητα (Usefulness)	Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology)	Ικανοποίηση (Satisfaction)
Κίνητρο (Motivation)	Pearson Correlation				
	Sig. (2-tailed)				
	N	209			
Χρησιμότητα (Usefulness)	Pearson Correlation	-,587**			
	Sig. (2-tailed)	,000			
	N	209	209		
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology)	Pearson Correlation	,485**	-,536**		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		
	N	209	209	209	
Ικανοποίηση (Satisfaction)	Pearson Correlation	-,750**	,606**	-,481**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	209	209	209	209

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

H2. Υποθέτουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ φύλου, ηλικίας και εκπαιδευτικού επιπέδου με τις μεταβλητές της κλίμακας TeLRA.

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης Anova για να εξεταστεί αν υπήρχαν



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και των υποκλιμάκων: Κίνητρο (Motivation), Χρησιμότητα (Usefulness), Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology), Ικανοποίηση (Satisfaction). Από τα αποτελέσματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα για τις υπομεταβλητές της Χρησιμότητας (Usefulness) ($F(1, 207) = 0.002$ $p < 0.05$, Πίνακας 5) και της Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) ($F(1, 207) = 0.012$ $p < 0.05$, Πίνακας 5) βρέθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες.

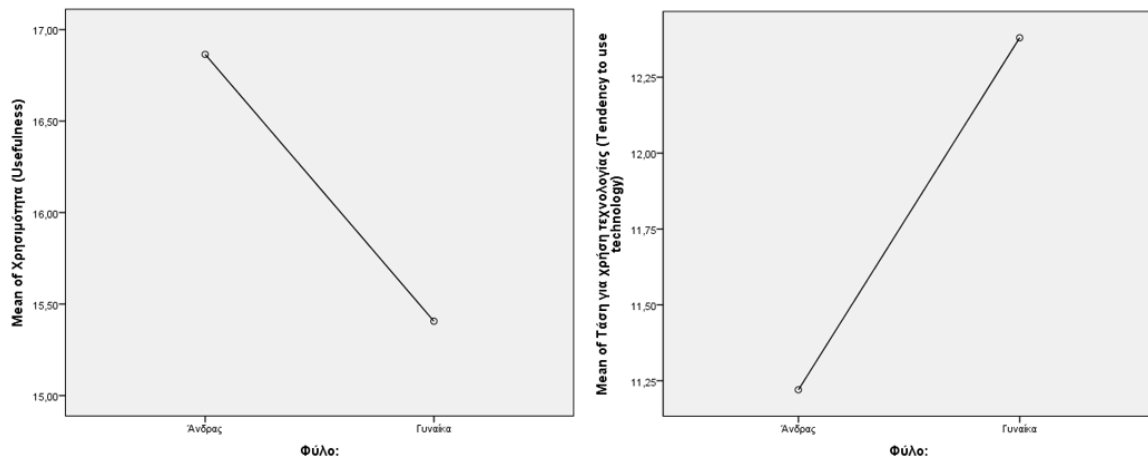
Πίνακας 5: ANOVA αποτελέσματα στην TeLRA*Φύλο

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Κίνητρο (Motivation)	Between Groups	8,194	1	8,194	,818	,367
	Within Groups	2073,711	207	10,018		
	Total	2081,904	208			
Χρησιμότητα (Usefulness)	Between Groups	89,982	1	89,982	10,172	,002
	Within Groups	1831,109	207	8,846		
	Total	1921,091	208			
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology)	Between Groups	56,945	1	56,945	6,450	,012
	Within Groups	1827,476	207	8,828		
	Total	1884,421	208			
Ικανοποίηση (Satisfaction)	Between Groups	21,656	1	21,656	2,990	,085
	Within Groups	1499,339	207	7,243		
	Total	1520,995	208			

Ειδικότερα αποδείχθηκε ότι για τους άνδρες (Πίνακας 5) η Χρησιμότητα (Usefulness) ήταν μεγαλύτερη από ότι στις γυναίκες, ενώ η Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) ήταν μεγαλύτερη για τις γυναίκες από ότι για τους άνδρες.



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση



Εικόνα 5: Επίδραση φύλου στην TeLRA

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικίας και των υποκλιμάκων της TeLRA. Ειδικότερα η μεταβλητή του Κινήτρου (Motivation) ($F(3, 205) = 0.033$ $p < 0.05$, Πίνακας 6) βρέθηκε ως σημαντικός παράγοντας.

Πίνακας 6: ANOVA αποτελέσματα στην κλίμακα TeLRA*Ηλικία

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Κίνητρο (Motivation)	Between Groups	86,793	3	28,931	2,973	,033
	Within Groups	1995,112	205	9,732		
	Total	2081,904	208			
Χρησιμότητα (Usefulness)	Between Groups	24,342	3	8,114	,877	,454
	Within Groups	1896,749	205	9,252		
	Total	1921,091	208			
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology)	Between Groups	61,697	3	20,566	2,313	,077
	Within Groups	1822,724	205	8,891		
	Total	1884,421	208			
Ικανοποίηση (Satisfaction)	Between Groups	26,268	3	8,756	1,201	,311
	Within Groups	1494,727	205	7,291		
	Total	1520,995	208			

Συγχρόνως, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των υποκλιμάκων της TeLRA. Ειδικότερα για τις μεταβλητές του Κινήτρου (Motivation) ($F(3, 205) = 0.001$ $p < 0.05$, Πίνακας 7) και της Ικανοποίησης (Satisfaction) (Effort expectancy) ($F(3, 205) = 0.008$ $p < 0.05$, Πίνακας 7) βρέθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες.



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

Πίνακας 7: ANOVA αποτελέσματα στην κλίμακα TeLRA*Εκπαιδευτικό επίπεδο

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Κίνητρο (Motivation)	Between Groups	167,958	3	55,986	5,997	,001
	Within Groups	1913,946	205	9,336		
	Total	2081,904	208			
Χρησιμότητα (Usefulness)	Between Groups	66,608	3	22,203	2,454	,064
	Within Groups	1854,483	205	9,046		
	Total	1921,091	208			
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology)	Between Groups	67,940	3	22,647	2,556	,056
	Within Groups	1816,481	205	8,861		
	Total	1884,421	208			
Ικανοποίηση (Satisfaction)	Between Groups	85,910	3	28,637	4,091	,008
	Within Groups	1435,085	205	7,000		
	Total	1520,995	208			



5.3.1 Ανάλυση παλινδρόμησης

H3. Υποθέτουμε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κλίμακας TeLRA και της χρησιμότητας της τηλεκπαίδευσης.

Αρχικά, στην ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε η Χρησιμότητα (Usefulness) ως εξαρτημένη μεταβλητή και ως ανεξάρτητες οι μεταβλητές: Κίνητρο (Motivation), Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology), Ικανοποίηση (Satisfaction). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν 68% που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(3,205) = 59,5$, $p > 0,001$ (Πίνακας 9). Συνολικά 46% της μεταβλητότητας της συχνότητας της Χρησιμότητας (Usefulness) συσχετίστηκε σημαντικά με την Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) που συνεισέφερε σημαντικά στατιστικά με μεταβλητότητα $t = -4,722$, $\beta = -0,282$, $p > 0,001$ και εξήγησε από μόνης της το 6% της μεταβλητότητας (Πίνακας 10), όπως και η μεταβλητή Ικανοποίηση (Satisfaction), συνεισέφερε σημαντικά στατιστικά με μεταβλητότητα $t = 3,843$, $\beta = 0,303$, $p > 0,001$ και εξήγησε από μόνης της το 8,9% της μεταβλητότητας (Πίνακας 10).

Πίνακας 8: R square παλινδρόμησης

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,682 ^a	,465	,457	2,23848

a. Predictors: (Constant), Ικανοποίηση (Satisfaction), Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology), Κίνητρο (Motivation)

Πίνακας 9: Ανονα ανάλυσης παλινδρόμησης

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	893,879	3	297,960	59,464	,000 ^b
	Residual	1027,212	205	5,011		
	Total	1921,091	208			

a. Dependent Variable: Χρησιμότητα (Usefulness)

b. Predictors: (Constant), Ικανοποίηση (Satisfaction), Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology), Κίνητρο (Motivation)

Πίνακας 10: Συσχετίσεις μεταξύ Χρησιμότητα (Usefulness) και μεταβλητών TeLRA

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	17,412	2,229		7,813	,000



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

Κίνητρο (Motivation)	-,214	,076	-,223	-2,817	,005
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology)	-,284	,060	-,282	-4,722	,000
Ικανοποίηση (Satisfaction)	,341	,089	,303	3,843	,000

a. Dependent Variable: Χρησιμότητα (Usefulness)



6. Συμπεράσματα

Ο βασικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την τηλεκαίδηση. Το σύνολο των συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα αποτελούνταν από 209 άτομα, με την μεγαλύτερη πλειοψηφία να είναι γυναίκες 150 (72%), άνω των 41 ετών. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων είχε μόρφωση σε επίπεδο βασικού πτυχίου. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτώμενων ήταν γονείς και εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα. Παράλληλα, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι ήταν κάτοχοι υπολογιστή και είχαν σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς και η τεχνολογική τεχνογνωσία που κατείχαν ήταν επαρκής. Τέλος, η οικονομική κατάσταση του μεγαλύτερου μέρους των συμμετεχόντων ήταν μεσαίας τάξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ Κίνητρου (Motivation) και Τάσης για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) $r= 0.485$, $p<.01$. Η θετική συσχέτιση προκύπτει διότι το Κίνητρο συμβάλλει στην Τάση για χρήση τεχνολογίας και το αντίθετο. Παράλληλα συσχετίζονται θετικά η Ικανοποίηση (Satisfaction) με τη Χρησιμότητα (Usefulness) $r= 0.606$, $p<.01$. Ενώ συσχετίζονται μέτρια αρνητικά το Κίνητρο (Motivation) με τη Χρησιμότητα (Usefulness) $r= -0.587$, $p<.01$, και ισχυρά αρνητικά το Κίνητρο (Motivation) με την Ικανοποίηση (Satisfaction) $r= -0.750$, $p<.01$. Οι συσχετίσεις επιβεβαιώνουν στατιστικά την υπόθεση (H1). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες των Chow & Shi (2014), Er Turkuresin (2020) και Turan & Gürol (2020), καθώς τα άτομα υιοθέτησαν και εφάρμοσαν τα πλεονεκτήματα της τηλεκαίδησης, όπως το κίνητρο, η ευελιξία, η ανεξαρτησία χρόνου και τόπου, η επαναληψιμότητα μαθημάτων και πόρων, και η ικανοποίηση. Συνοπτικά, οι τιμές του Cronbach's α ήταν ικανοποιητικές σε όλες τις μεταβλητές και όλες οι ερωτήσεις συνέβαλλαν θετικά στην αξιοπιστία της κλίμακας. Ο Kisanga (2016) ανέφερε στοιχεία εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας TeLRA. Με βάση τη δομή της κλίμακας του Kisanga (2016) και των Güllü et al. (2022), βρήκαμε ομοίως καλές αξιοπιστίες Cronbach α για τις υποκλίμακες της Τάσης προς χρήση τεχνολογίας ("tendency to use technology"), της Ικανοποίησης ("satisfaction"), του Κίνητρου ("motivation") και της Χρησιμότητας ("usefulness").

Ειδικότερα, υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου, της ηλικίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις υποκλίμακες: Κίνητρο (Motivation), Χρησιμότητα (Usefulness), Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology), Ικανοποίηση



(Satisfaction). Το φύλο συσχετίστηκε στατιστικά με τις υπομεταβλητές της Χρησιμότητας (Usefulness) ($F(1, 207) = 0.002$ $p < 0.05$) και της Τάσης για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) ($F(1, 207) = 0.012$ $p < 0.05$), όπου βρέθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες. Η ηλικία συσχετίστηκε με τη μεταβλητή του Κινήτρου (Motivation) ($F(3, 205) = 0.033$ $p < 0.05$). Ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο με τις μεταβλητές του Κινήτρου (Motivation) ($F(3, 205) = 0.001$ $p < 0.05$) και της Ικανοποίησης (Satisfaction) (Effort expectancy) ($F(3, 205) = 0.008$ $p < 0.05$), όπου αποδείχθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες. Όλες οι παραπάνω συσχετίσεις επιβεβαίωσαν στατιστικά την υπόθεση (H2). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως για τους άνδρες η Χρησιμότητα (Usefulness) ήταν μεγαλύτερη από ότι στις γυναίκες, ενώ η Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) ήταν μεγαλύτερη για τις γυναίκες απ' ότι για τους άνδρες. Παρομοίως στην έρευνα των Turan et al. (2022), η ευελιξία, η αυτορυθμιζόμενη προσπάθεια και τα επίπεδα ικανοποίησης των ανδρών ήταν υψηλότερα από τις γυναίκες.

Τα ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, καθώς παράγοντες όπως η ικανοποίηση, το κίνητρο, οι πόροι μαθημάτων, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή και η αξιολόγηση δομούνται αποτελεσματικά εκ των προτέρων στην τηλεεκπαίδευση, συνεπώς τα άτομα μπορούν να είναι περισσότερο ικανοποιημένα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Baturay & Yükseltürk, 2015; Harsasi & Sutawijaya, 2018; Şahin, 2009; Secreto & Pamulaklakın, 2015; Moore, 2002). Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από ό,τι τα δια ζώσης μαθήματα μετατράπηκαν σε εξ αποστάσεως με την πανδημία του COVID-19 και οι μαθητές επηρεάστηκαν αρνητικά από τις περίπλοκες και αγχωτικές διαδικασίες (Atasoy et al., 2020; Lee et al., 2021; Sercemeli & Kurnaz, 2020; Şimşek et al., 2021; Tang et al., 2020; Turan & Gürol, 2020). Συγχρόνως, οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες όπως η ανεξάρτητη μάθηση, η διαχείριση χρόνου και η διατήρηση των κινήτρων στη διαδικτυακή διαδικασία μάθησης, καθώς και προβλήματα όπως η προσβασιμότητα, ο ψηφιακός διαχωρισμός και η ανισότητα (Lee et al., 2021; Shin & Hickey, 2020). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κλίμακας TeLRA και της χρησιμότητας της τηλεεκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, η μεταβλητή της Χρησιμότητας (Usefulness) συσχετίστηκε με την Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology) που συνεισέφερε σημαντικά στατιστικά με μεταβλητότητα $t = -4,722$, $B = -0,282$, $p > 0,001$, όπως και η μεταβλητή Ικανοποίηση (Satisfaction) συνεισέφερε σημαντικά στατιστικά με μεταβλητότητα $t = 3,843$, $B = 0,303$, $p > 0,001$, επιβεβαιώνοντας στατιστικά την υπόθεση (H3). Παρομοίως στην έρευνα των Turan et al. (2022), τα ποιοτικά ευρήματα έδειξαν περιορισμούς όπως το πρόβλημα πρόσβασης στα μαθήματα λόγω της τεχνικής υποδομής, του αυξημένου



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

φόρτου εργασίας, της έλλειψης επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή και τους συνομηλίκους, αλλά και το ανεπαρκές εκπαιδευτικό υλικό.

Περιορισμός της τρέχουσας έρευνας ήταν πιθανόν το περιβάλλον κρίσης που δημιουργήθηκε από την πανδημία να επηρέασε τα ευρήματα, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν μετά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, κάτι που ενδεχομένως να άλλαξε τις αντιλήψεις σχετικά με την τηλεκπαίδευση. Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης, μπορεί να ειπωθεί ότι οι επίσημες αρχές εκπαίδευσης πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές βασισμένες σε κλάδους για να αυξήσουν την ικανοποίηση της τηλεκπαίδευσης, αλλά και να υπάρχει η δυνατότητα για εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελλοντικά, μπορούν να παρέχονται πρόσθετες υπηρεσίες υποστήριξης στους εκπαιδευτές, έτσι ώστε η αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου να μην διακόπτεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της τηλεκπαίδευσης. Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση μπορεί να οργανωθεί για τη βελτίωση των ικανοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. Για την αύξηση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητών, οι μαθητές μπορούν να υποστηριχθούν σε αυτή τη διαδικασία οργανώνοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες σε τάξεις ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μπορεί να υιοθετηθεί μια υβριδική προσέγγιση, ειδικά σε εφαρμοσμένα μαθήματα. Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να μπου σε μια διαδικασία αναδιάρθρωσης σύμφωνα με τις τρέχουσες εξελίξεις και να θεσπίσουν στρατηγικές βιώσιμου ψηφιακού μετασχηματισμού για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της τηλεκπαίδευσης. Τέλος, οι αυτορρυθμιζόμενες μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών μπορούν να μοντελοποιηθούν εξετάζοντας τα δεδομένα καταγραφής στα συστήματα διδασκαλίας τους.



Βιβλιογραφία

- Adeyanju, D. (2003), "The b-school decision", The Princeton Review, Random House, New York, NY.
- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). "Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender". *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222.
- Ali, A., & Ahmad, I. (2011). "Key factors for determining student satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University". *Contemporary Educational Technology*, 2(2), 118-134.
- Ally, M. (2004). "Foundations of educational theory for online learning". *Theory and Practice of Online Learning*, 2, 15-44.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011), "Three generations of distance education pedagogy", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3), pp. 80-97.
- Anderson, T. & Garrison, D. R. (1998), "Learning in a networked world: New roles and responsibilities", in Gibson, C. C. (ed.) *Distance learners in higher education*. Madison, WI: Atwood, pp. 97-112.
- Anderson, T. (2003), "Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4 (2), pp. 2-14.
- Anderson, T. & Basili, S. (2002), *The Unofficial, Unbiased Insider's Guide to the 320 Most Interesting Colleges*, 2003 Edition, Simon and Schuster, New York, NY.
- Arbaugh, J.B. (2000), "Virtual classroom versus physical classroom: an exploratory study of class discussion patterns and student learning in an asynchronous internet-based MBA course", *Journal of Management Education*, Vol. 24 No. 2, pp. 213-33.
- Armstrong, F. (1996), "Teaching and learning at a distance: redefining the role of the teacher", in Hedge, N. (Ed.), *Going the Distance: Teaching, Learning, and Researching in Distance Education*, University of Sheffield, Sheffield.
- Ashenden, D. and Milligan, S. (2004), *The Good Universities Guide*, Ashenden Milligan, Subiaco.
- Atasoy, R., Özden, C., & Kara, D. N. (2020). "Evaluation of the effectiveness of e-course



- practices during the COVID-19 pandemic from the students' perspective". *Turkish Studies*, 15(6), 95-122
- Austerschmidt, K. L., & Bebermeier, S. (2019). "Implementation and effects of flexible support services on student achievements in statistics". *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 14(3), 137-155.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). "Measuring self-regulation in online and blended learning environments". *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6.
- Bates, A. W. (2001). "National strategies for e-learning in post-secondary education and training. International Institute for Educational Planning", UNESCO, Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001262/126230e.pdf> [accessed 22/5/2023].
- Baturay, M. H., & Yükseltürk, E. (2015). "The role of online education preferences on student's achievement". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(3), 3-12.
- Bergamin, P. B., Ziska, S., Werlen, E., & Siegenthaler, E. (2012). "The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 101-123
- Bergamin, P., Ziska, S., & Groner, R. (2010). "Structural equation modeling of factors affecting success in student's performance in ODL-programs: Extending quality management concepts". *Open Praxis*, 4(1), 18-25.
- Bland, K.P., Morrison, G.R. and Ross, S.M. (1992), "Student attitudes toward learning link: a distance education project", paper presented at Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN.
- Bridges, C.M. and Cadwallader, S.K. (2001), "Marketing distance education: a classification of risks perceived by administrators, faculty, and students", *Proceedings of the Annual AMA Educators' Conference*, American Marketing Association, Chicago, IL.
- Bryman, A. (2012), *Social Research Methods*, 4th ed. Oxford: Oxford university press.
- Burn, K. (2007), "Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators", *Oxford review of education*, 33 (4), pp. 445-467.
- Cabangacala, R., Alieto, E., Estigoy, E., Delos Santos, M., & Torres, J. (2021). "When Language Learning Suddenly Becomes Online: Analyzing English as Second Language Learners' (ELLs) Attitude and Technological Competence". *TESOL International Journal*, 16(4-3), 115-131.
- Çevik, M. & Bakioğlu, B. (2022), "Investigating students' E-Learning attitudes in times of crisis (COVID-19 pandemic)". *Educ Inf Technol* 27, 65-87.



- Chapman, D.W. (1981), "A model of student college choice", *Journal of Higher Education*, 52 (5), pp. 490-505.
- Chow, W. S., & Shi, S. (2014). "Investigating students' satisfaction and continuance intention toward e-learning: An extension of the expectation-confirmation model". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1145-1149.
- Clow, K.E. (1999), "Interactive distance learning: impact on student course evaluations", *Journal of Marketing Education*, Vol. 21 No. 2, pp. 97-105.
- Comeaux, P. (1995), "The impact of interactive distance learning network on classroom communication", *Communication Education*, Vol. 44 No. 4, pp. 353-61.
- Conard, M.J. and Conard, M.A. (2001), "Factors that predict academic reputation don't always predict desire to attend", *Journal of Marketing for Higher Education*, 11 (4), pp. 1-18.
- Curran V.R. (2006), "Tele-education". *Journal of Telemedicine and Telecare*, 12(2), 57-63.
- Dawes, P.L. and Brown, J. (2002), "Determinants of awareness, consideration, and choice set size in university choice", *Journal of Marketing for Higher Education*, 12 (1), pp. 49-75
- Drago, W., Peltier, J. and Sorenson, D. (2002), "Course content or the instructor: which is more important in online teaching?", *Management Review News*, Vol. 25 Nos 6/7, pp. 69-83.
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). "Can online courses deliver in-class results: A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course". *Teaching Sociology*, 40(4), 312-331.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). "The making of the motivated strategies for learning survey". *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Er Turkuresin, H. (2020). "Examination of distance education practices conducted during the COVID-19 pandemic regarding the views of preservice teachers". *The Journal of National Education*, 49(Special Issue/2020-1), 597-618.
- Firat, M. (2016). "Measuring the e-learning autonomy of distance education students". *Open Praxis*, 8(3), 191-20.
- Fraser, B. J. (1987), "Classroom learning environments and effective schooling". *Professional School Psychology*, 2(1), 25-41.
- Fuller, R.M., Vician, C. and Brown, S.A (2006), "E-learning and individual characteristics: the role of computer anxiety and communication apprehension", *The*



Journal of Computer Information Systems, Vol. 46 No. 4, pp. 103-15.

Güllü, A., Kara, M., & Akgün, Ş. (2022). "Determining attitudes toward e-learning: what are the attitudes of health professional students?", *Journal of Public Health*, 1-8.

Guo, S. (2012). *Pedagogical design in built environment distance education: a critical appraisal of students' learning strategies at postgraduate level*. Doctoral thesis, Northumbria University.

Hamdan, K. M., Al-Bashaireh, A. M., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., Al-Habashneh, S., & Shaheen, A. M. (2021). "University students' interaction, Internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2)". *International Journal of Educational Management*, 35(3), 713-725.

Harsasi, M., & Sutawijaya, A. (2018). "Determinants of student satisfaction in online tutorial: A study of a distance education institution". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 89-99.

He, L., Yang, N., Xu, L., Ping, F., Li, W., Sun, Q., Li, Y., & Zhu, H. (2021). "Synchronous distance education vs traditional education for health science students: A systematic review and meta-analysis". *Medical Education*, 55(3), 293-308.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). "The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*". Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [accessed 16/5/2023].

Holley, D. & Oliver, M. (2000), "Pedagogy and new power relationship", *International journal of management education*, 1 (1), pp. 11-21.

Holmberg, B. (1981), "A typology of University Distance Education", in Percival, F. & Ellington, H. (eds.) *Distance Learning and evaluation*. London: Kogan Page Limited.

Holmberg, B. (1983), "Guided didactic conversation in distance education", in Keegan, S. D. & Holmberg, B. (eds.) *Distance education: international perspectives*. London: Croom-Helm, pp. 114-127.

Jegade, O., Taplin, M., Fan, Y. K., Chan, S. C. & Yum, J. (1999), "Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and metacognition", *Distance Education*, 20 (2), pp. 255-273.

Johnston, A.D. and Dwyer, M. (2002), "Ranking methodology", *Maclean's*, November 18

Karadag, E., Su, A., & Ergin-Kocaturk, H. (2021). "Multi-level analyses of distance education capacity, faculty members' adaptation, and indicators of student satisfaction in higher education during COVID-19 pandemic". *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(57), 1-20.



- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. J., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2019). "Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school". *Plos One*, 14(10), 1-13.
- Keegan, D. (2013), *Foundations of Distance Education* (Routledge Studies in Distance Education), 3rd Edition, Publisher: Routledge.
- Kisanga, D. (2016). "Determinants of teachers' attitudes towards e-learning in Tanzanian higher learning institutions". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(5), 109-125.
- Klesius, J.P., Homan, S. and Thompson, T. (1997), "Distance education compared to traditional instruction: the students' view", *International Journal of Instructional Media*, Vol. 24 No. 9, pp. 207-20.
- Kokoç, M. (2019). "Flexibility in e-learning: Modelling its relation to behavioural engagement and academic performance". *Themes in Elearning*, 12(12), 1-16.
- Kulchitsky, J.D. (2008), "High-tech versus high-touch education: perceptions of risk in distance learning", *International Journal of Educational Management*, Vol. 22 No. 2, pp. 151-167.
- Lajoie, S. P. & Azevedo, R. (2006), "Teaching and learning in technology-rich environments", in Alexander, P. A. & Winne, P. H. (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Larson, P.D. (2002), "Interactivity in an electronically delivered marketing course", *Journal of Education for Business*, Vol. 77 No. 5, pp. 265-9.
- Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S., & Bligh, B. (2021). "Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared". *Distance Education*, 42(1), 164-172.
- Leppel, K. (1993), "Logit estimation of a gravity model of the college enrollment decision", *Research in Higher Education*, 34 (3), pp. 387-98.
- Lo, C. C. (2010). "Student learning and student satisfaction in an interactive classroom". *The Journal of General Education*, 59(4), 238-263.
- Martin, N.K. and Dixon, P.N. (1991), "Factors influencing students' college choice", *Journal of College Student Development*, 32(3), pp. 253-7.
- Mayes, T. & De Freitas, S. (2007), "Learning and e-learning: the role of theory", in Beetham, H. & Sharpe, R. (eds.) *Rethinking pedagogy for a digital age*. London: Routledge.
- McDonough, P.M., Antonio, A.L., Walpole, M. and Perez, L.X. (1998), "College rankings: democratized college knowledge for whom", *Research in Higher Education*, Vol. 39 No. 5, pp. 513-37.



- Means, B., & Neisler, J. (2021). "Teaching and learning in the time of COVID: The student perspective". *Online Learning*, 25(1), 8-27.
- Mintu-Wimsatt, A. (2000), "Traditional vs. technology-mediated learning: a comparison of students' course evaluations", *Proceedings of the Annual AMA Educators' Conference*, American Marketing Association, Chicago, IL.
- Moore, J. C. (2002). *Elements of quality: the Sloan-C framework*. Needham, MA: Sloan-C.
- Moore, J. C. (2005). "The sloan consortium quality framework and the five pillars". Available at: <http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/TIES462/Materiaalit/Sloan.pdf> [accessed 16/5/2023].
- Moore, M. (1994), "Editorial. Autonomy and interdependence", *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), pp. 1-5.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2005), *Distance education: A system view*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Moore, M. G. (1989), "Editorial: Three types of interaction", *The American Journal of Distance Education*, 3 (2), pp. 1-6.
- Moore, M.G. (1990), *Contemporary Issues in American Distance Education*, Gannon, New York, NY.
- Nistor, N. (2013). "Stability of attitudes and participation in online university courses: Gender and location effects". *Computers & Education*, 68, 284-292. No. 2, pp. 100-9.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999), *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peters, O. (2013), *Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective (Open and Flexible Learning Series)*, 1st Edition, Publisher: Routledge.
- Petr, C.L. and Wendel, F.C. (1998), "Factors influencing college choice by out-of-state students", *Journal of Student Financial Aid*, 28(2), pp. 29-40.
- Pham, L., Limbu, Y. B., Bui, T. K., et al. (2019). "Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam". *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(7), 1-26.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press
- Ponzurick, T.G., France, K.R. and Logar, C.M. (2000), "Delivering graduate marketing education: an analysis of face-to-face versus distance education", *Journal of Marketing*



Education, 22 (3), pp. 180-7.

Potter, W. (2003), "Another college ranking, after a fashion", *The Chronicle of Higher Education*, May 30.

Puzziferro, M. (2008). "Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses". *The American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89.

Ravenscroft, A. (2011). "Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 139-160.

Rekkedal, T. (2009), "Support Services in E-learning - an evaluation study of students' needs and satisfaction", *European Journal of Open, Distance and E-learning*, Available at: <http://www.eurodl.org/index.php?article=107> [accessed: 18/5/2023].

Rosen, D.E., Curran, J.M. and Greenlee, T.B. (1998), "College choice in a brand elimination framework: the administrator's perspective", *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(4), pp. 61-81

Şahin, A. E. (2009). "Assessing service quality in faculty of education via student satisfaction scale (FE-SSS)". *Hacettepe University Journal of Education*, 37, 106-122.

Sahin, I., & Shelley, M. (2008). "Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model". *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.

Schlosser, C.A. and Anderson, M.L. (1994), *Distance Education: A Review of the Literature*, Association for Educational Communications Technology, Washington, DC.

Schraw, G. (2007). "The use of computer-based environments for understanding and improving self-regulation". *Metacognition and Learning*, 2(2), 169-176.

Schuster, C.P., Constantino, P. and Klein, N.M. (1988), "The process of choosing institutions of higher learning", *Journal of Marketing for Higher Education*, 1(2), pp. 37-54.

Secreto, P. V., & Pamulaklakin, R. L. (2015). "Learners' satisfaction level with online student portal as a support system in an open and distance elearning environment (ODEL)". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(3), 33-47.

Sercemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). "A research on students' perspectives to distance education and distance accounting education in the COVID-19 pandemic period". *International Journal of Social Sciences Academic Researches*, 4(1), 40-53.

Shearer, R. L., & Park, E. (2018). "Theory to practice in instructional design". In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 260-280).



Routledge.

Shin, M., & Hickey, K. (2020). "Needs a little TLC: Examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19". *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 973-986.

Simsek, I., Kucuk, S., Kose Biber, S., & Can, T. (2021). "Online learning satisfaction in higher education amidst the Covid-19 pandemic". *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 247-261.

Smith, A.D. and Rupp, W.T. (2004), "Managerial implications of computer-based on-line/face-to-face business education: a case study", *Online Information Review*, Vol. 28

Smith, L.J. (2001), "Content and delivery: a comparison and contrast of electronic and traditional MBA marketing planning courses", *Journal of Marketing Education*, Vol. 23 No. 1, pp. 35-44.

Soffer, T., Kahan, T., & Nachmias, R. (2019). "Patterns of students' utilisation of flexibility in online academic courses and their relation to course achievement". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*.

Su, B., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Liu, X. J. & Lee, S.-h. (2005), "The importance of interaction in web-based education: a program-level case study of online MBA courses", *Journal of interactive online learning*, 4 (1).

Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeabi, M., & Bamanger, E. (2020). "Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19". *Interactive Learning Environments*.

Thompson, M. (1999), "The effectiveness of distance learning", working paper, Pennsylvania State University, University Park, PA.

Tosuntaş, Ş. B., Karadağ, E., & Orhan, S. (2015). "The factors affecting acceptance and use of interactive whiteboard within the scope of FATİH project: A structural equation model based on the Unified Theory of acceptance and use of technology". *Computers & Education*, 81, 169-178.

Tratnik, A., Urh, M., & Jereb, E. (2019). "Student satisfaction with an online and a face-to-face Business English course in a higher education context". *Innovations in Education and Teaching International*, 56(1), 36-45.

Turan, Z., & Gürol, A. (2020). "Emergency transformation in education: Stress perceptions and views of university students taking online course during the COVID-19 pandemic". *Hayef: Journal of Education*, 17(2), 222-242.

Turan, Z., Kucuk, S., & Cilligol Karabey, S. (2022). "The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education". *International*



- journal of educational technology in higher education, 19(1), 1-35.
- UNESCO. (2020). "Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. United Nations". Available at: https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_COVID-19_and_education_august_2020.pdf [accessed 16/5/2023].
- Van den Brande, L. (1992). Flexible and distance learning, 1st edition, Wiley.
- Wagner, E. D. (1994), "In support of functional definition of interaction". American Journal of Distance Education, American Journal of Distance Education, 8 (2), pp. 6-26.
- Wagner, E.D. (1997), "Interactivity: from agents to outcomes", Teaching and Learning at a Distance, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Wedemeyer, C. (1973), "The use of correspondence education for postsecondary education", in Kabwasa, A. & Kaunda, M. (eds.) Correspondence Education in Africa. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wei, H. C., & Chou, C. (2020). "Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter?", Distance Education, 41(1), 48-69.
- Weidlich, J., & Kalz, M. (2021). "Exploring predictors of instructional resilience during emergency remote teaching in higher education". International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18(43), 1-26.
- Weinberg, D. (2002), Qualitative Research Methods, Oxford: Blackwell.
- Yen, S. C., Lo, Y., Lee, A., & Enriquez, J. (2018). "Learning online, offline, and in-between: Comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities". Education and Information Technologies, 23, 2141-2153.
- Yu, Z. (2021). "The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic". International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18(14), 1-17.
- Yukselturk, E., & Yildirim, Z. (2008). "Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to students' satisfaction in an online certificate program". Educational Technology & Society, 11(4), 51-65.
- Zhang, H., Apeanti, W. O., Georgescu, P., Harvim, P., Lu, D., Li, T., & Zhang, B. (2021). "Sustainable teacher training via distance education: The effect of study centers, gender and economic demographics on academic performance". Sustainability, 13(14), 7965.
- Zhang, S. & Fulford, C. P. (1994), "Are interaction time and psychological interactivity the same thing in the distance learning classroom?", Education Technology, 34 (6), 58-



64.

Zimmerman, B. J. (2008). "Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects". *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zirkin, B. G. & Sumler, D. E. (1995), "Interactive or non-interactive? That is the question! An annotated bibliography", *Journal of Distance Education*, 10 (1), 95-112.



Παράρτημα Ερωτηματολόγιο

Γενικές πληροφορίες

Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία:

κάτω των 20

20-30

30-40

άνω των 40

Εκπαίδευση:

Πτυχιούχος

Μεταπτυχιακός

Διδακτορικός

Κάτοχος υπολογιστή

Ναι

Όχι

Έχετε σύνδεση στο διαδίκτυο;

Ναι

Όχι

Πώς ορίζετε την οικονομική σας κατάσταση

Κακή

Μεσαία

Καλή

Πώς ορίζετε την τεχνολογική σας τεχνογνωσία;

Επαρκής

Ανεπαρκής

Πολύ ανεπαρκής

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Τάση για χρήση τεχνολογίας				
1. Κάνω συχνά σφάλματα όταν χρησιμοποιώ υπολογιστή.				
2. Θα είναι δύσκολο για μένα να γίνω επιδέξιος στη χρήση των εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης.				
3. Η χρήση υπολογιστή στο σπίτι είναι πολύ απογοητευτική.				



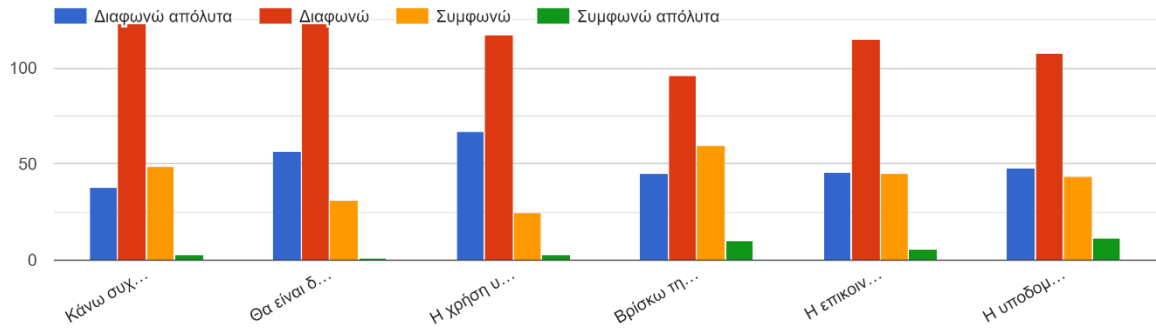
4. Βρίσκω τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή μη συναρπαστική.				
5. Η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων είναι ενοχλητική.				
6. Η υποδομή ηλεκτρονικής μάθησης είναι πολύ ακριβή για την κυβέρνηση				
Ικανοποίηση				
7. Το e-learning είναι πολύ οικονομικό να υιοθετήσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.				
8. Πιστεύω ότι η χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης θα βελτιώσει την ποιότητα της εργασίας μου.				
9. Οι υπολογιστές κάνουν την εργασία πιο ενδιαφέρουσα.				
10. Είναι ευκολότερο να αναθεωρηθεί το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό από το έντυπο.				
11. Προτιμώ να χρησιμοποιώ υπολογιστή για να προετοιμάσω τα μαθήματά μου.				
Κίνητρο				
12. Η εργασία με υπολογιστές είναι συναρπαστική.				
13. Το ίδρυμά μου διαθέτει αρκετούς πόρους διδασκαλίας-μάθησης για τη διεξαγωγή e-learning.				
14. Μου αρέσει να συζητώ για νέες καινοτομίες ηλεκτρονικής μάθησης.				
15. Η ηλεκτρονική μάθηση θα μου προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες μάθησης από τα παραδοσιακά μέσα μάθησης.				
16. Η χρήση τεχνολογιών ηλεκτρονικής μάθησης θα μου επιτρέψει να ολοκληρώσω περισσότερη δουλειά από αυτή που θα ήταν διαφορετικά.				
17. Μου αρέσει να διδάσκω χρησιμοποιώντας υπολογιστές.				
Χρησιμότητα				
18. Η ηλεκτρονική μάθηση μειώνει την ποιότητα της αποκτηθείσας γνώσης.				
19. Η ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί ακριβή τεχνική υποστήριξη.				
20. Η παράδοση μιας διάλεξης μέσω ηλεκτρονικών τεχνολογιών είναι πολύ δύσκολη.				
21. Η αλληλεπίδραση με το σύστημα του υπολογιστή είναι συχνά απογοητευτική.				
22. Οι συζητήσεις για τις τεχνολογίες ηλεκτρονικής μάθησης δεν έχουν ενδιαφέρον.				
23. Η διδασκαλία μέσω e-learning είναι κουραστική.				



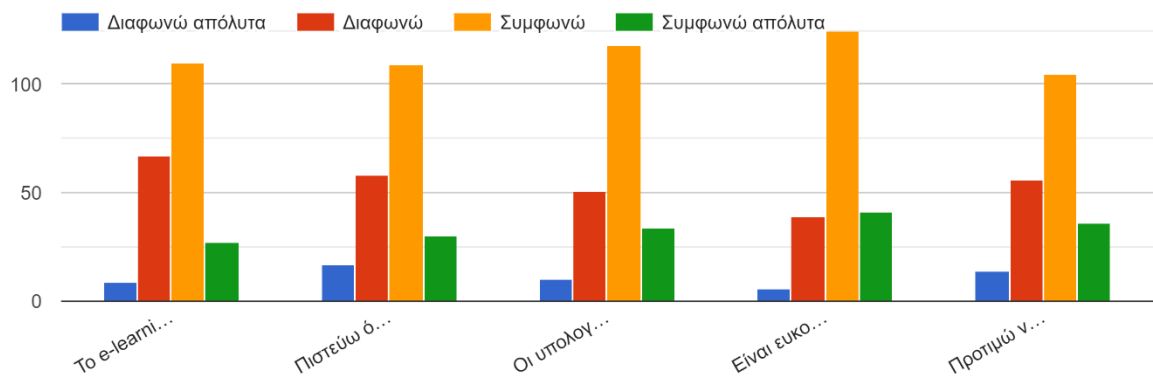
ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

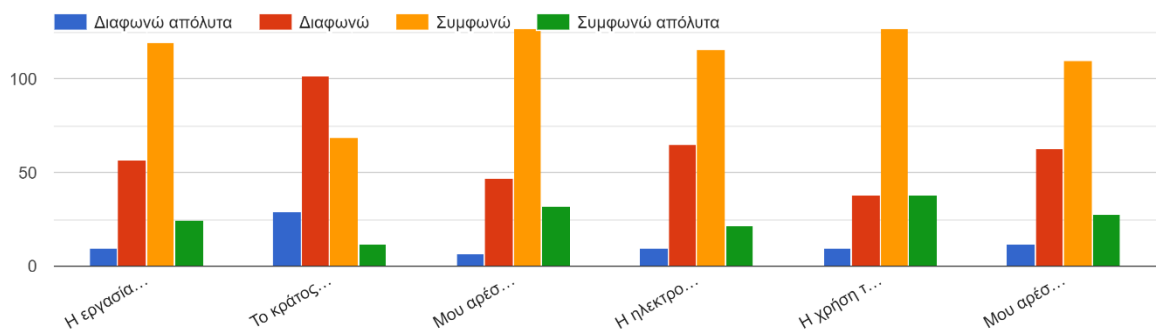
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology)



Ικανοποίηση (Satisfaction)



Κίνητρο (Motivation)





ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Κίνητρο (Motivation)	Between Groups	8,194	1	8,194	,818	,367
	Within Groups	2073,711	207	10,018		
	Total	2081,904	208			
Χρησιμότητα (Usefulness)	Between Groups	89,982	1	89,982	10,172	,002
	Within Groups	1831,109	207	8,846		
	Total	1921,091	208			
Τάση για χρήση τεχνολογίας (Tendency to use technology)	Between Groups	56,945	1	56,945	6,450	,012
	Within Groups	1827,476	207	8,828		
	Total	1884,421	208			
Ικανοποίηση (Satisfaction)	Between Groups	21,656	1	21,656	2,990	,085
	Within Groups	1499,339	207	7,243		
	Total	1520,995	208			

Χρησιμότητα (Usefulness)

