



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ**  
**ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ"**

Διπλωματική Εργασία

Θέμα: «Διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ελλάδα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απόψεις γονέων»

Μαρία Ιωάννου

Επιβλέπων καθηγητής: Κυρίδης Αργύρης

Πάτρα, Ιούνιος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίας στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



## Διπλωματική Εργασία

Θέμα: «Διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ελλάδα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απόψεις γονέων»

Μαρία Ιωάννου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αργύριος Κυρίδης  
Καθηγητής Αριστοτελείου  
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Ιωάννης Καμαριανός  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Πανεπιστημίου Πατρών

Πάτρα, Ιούνιος 2021

## Ευχαριστίες

Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά για την πολύτιμη βοήθειά του στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας τον κ. Κυρίδη Αργύρη, ο οποίος με καθοδήγησε σε όλα τα στάδια της εργασίας και υπήρξε σημαντικός αρωγός στην ολοκλήρωση της συγγραφής της. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τον κ. Καμαριανό για τις εποικοδομητικές τους υποδείξεις. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τις αδερφές μου για την αμέριστη συμπαράσταση σε αυτή την προσπάθειά μου.

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι απόψεις γονέων για κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, όπως εφαρμόστηκε κατά την κρίση της πανδημίας covid-19. Επιχειρείται η διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων σε σχέση με την πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους των γονέων, τις ψηφιακές τους δεξιότητες, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Επιπρόσθετα, ως άμεσο επακόλουθο της συμμετοχής των μαθητών διερευνάται η επίδραση του κλεισίματος στη σχολική επίδοση των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 184 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 15 γονείς μαθητών που φοιτούσαν στις αντίστοιχες βαθμίδες. Για την υλοποίηση της έρευνας που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση, η βολική δειγματοληψία για τον καθορισμό του δείγματος και ως μέσο συλλογής δεδομένων κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με δηλώσεις στην 5/βαθμη κλίμακα Likert. Για τους γονείς χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, δειγματοληψία ευκολίας και γραπτό ερωτηματολόγιο με ανοιχτή ερώτηση. Η έρευνα υλοποιήθηκε από τον Ιανουάριο ως τον Φεβρουάριο του 2021. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ανεπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών ενώ η έλλειψη πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους και δυσμενή κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους. Επίσης, η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων και το χαμηλό πολιτισμικό τους κεφάλαιο ασκούν μέτριο ως θετικό βαθμό επιρροής στη μη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν συνάρτηση του κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας. Επίσης, η σχολική επίδοση των μαθητών θα επηρεαστεί από το κλείσιμο των σχολείων, ιδιαίτερα για μαθητές μειονεκτούντων στρωμάτων. Οι γονείς ανέδειξαν ως παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ την έλλειψη ψηφιακών πόρων, ψηφιακών δεξιοτήτων, την ύπαρξη πολλών παιδιών και την εργασία μακριά από το σπίτι. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, με τον βίαιο τρόπο που εφαρμόστηκε κατά την κρίση της πανδημίας covid-19, επηρεάζεται από κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που υφίστανται στην κοινωνία και το σχολείο τις αναπαράγει και τις νομιμοποιεί.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κοινωνικοί παράγοντες, συμμετοχή μαθητών, πανδημία covid-19

Subject: "Investigation of social factors related to student participation in e-learning during the pandemic in Greece: Perceptions of primary and secondary school teachers and parents' views"  
Ioannou Maria

## **Abstract**

The purpose of this paper is to investigate the perceptions of primary and secondary school teachers as well as parents' views on social factors that affect student 's participation in e-learning, as applied during covid-19 pandemic crisis. There is an attempt to investigate the social factors in relation to parents' access to digital resources, their digital skills, cultural background, social and demographic characteristics, as well as their social and emotional skills. In addition, the effect of lockdown on children's school performance is investigated as a direct consequence of student participation. The study involved 184 primary and secondary school teachers and 15 parents from respective grades. In order to do the research on teachers, a quantitative approach was adopted, as well as convenient sampling for the definition of the sample and a questionnaire was constructed with statements on the 5 / Likert scale as a means of data collection. A qualitative approach, convenience sampling and a written open-ended questionnaire were used for parents. The research was conducted from January to February 2021. The results depict that the developed social and emotional skills of parents favor student's participation while the lack of access to digital resources and unfavorable social and demographic characteristics of parents make their participation difficult. Also, the lack of digital skills of the parents and their low cultural background a moderate or even positive degree of influence on the non-participation of students in distance education. These factors are a function of the social and economic background of the family. In addition, the school performance of students will be affected by the closure of schools, especially on students from disadvantaged backgrounds. Parents have highlighted the lack of digital resources, digital skills, the presence of many children and working away from home, as factors influencing their children's participation in distance education. The findings confirm that the participation of students in e-learning, in the violent way applied during the crisis of covid-19 pandemic, is influenced by social and economic inequalities that exist in society which the school reproduces and legitimizes.

**Keywords:** e-learning, social factors, student participation, pandemic covid-19

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα .....	vii
Κατάλογος Πινάκων .....	ix
Κατάλογος Διαγραμμάτων .....	xi
Εισαγωγή.....	1
Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο .....	5
1 Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες .....	5
1.1 Η έννοια της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας.....	5
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ανισότητας .....	6
1.3 Παράγοντες διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ανισοτήτων .....	9
2 Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) .....	15
2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....	15
2.2 Συστήματα και μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	16
2.3 Προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	17
2.4 Αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	18
2.4.1 Διαθεσιμότητα και πρόσβαση σε υποδομές ΤΠΕ .....	18
2.4.2 Τεχνική υποστήριξη και υπηρεσίες για διαδικτυακή μάθηση.....	19
2.4.3 Ικανότητες εκπαιδευτικών στη διαδικτυακή μάθηση και ψηφιακές δεξιότητες γονέων .....	19
2.4.4 Ψηφιακός ή πληροφοριακός γραμματισμός .....	19
2.4.5 Παιδαγωγικές δεξιότητες ΤΠΕ.....	20
2.4.6 Η στάση και η προσαρμογή των γονέων απέναντι στη διαδικτυακή μάθηση .....	21
2.5 Η πανδημία covid-19 και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περίοδο έκτακτης ανάγκης .....	22
2.6 Η επίδραση της πανδημίας στην εκπαίδευση .....	24
2.7 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας .....	25
3 Επισκόπηση ερευνών .....	28
3.1 Επισκόπηση ερευνών .....	28
3.2 Αναγκαιότητα έρευνας.....	43
Β' Μέρος: Ερευνητικός σχεδιασμός.....	45
4 Μεθοδολογία έρευνας .....	45
4.1 Αντικείμενο έρευνας .....	45
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	45
4.3 Μέθοδοι και μέσα συλλογής δεδομένων .....	46
4.3.1 Ποσοτική προσέγγιση.....	46
4.3.2 Στάδια ερευνητικής διαδικασίας .....	47
4.3.3 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	48

4.3.4	Το δείγμα .....	49
4.4	Η ποιοτική προσέγγιση.....	50
4.5	Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	50
5	Αποτελέσματα της έρευνας.....	52
5.1	Αποτελέσματα για εκπαιδευτικούς.....	52
5.2	Αποτελέσματα για γονείς .....	74
6	Συμπεράσματα της έρευνας –Συζήτηση .....	80
6.1	Το προφίλ των εκπαιδευτικών .....	80
6.2	Η συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	81
6.3	Προσβασιμότητα σε ψηφιακούς πόρους .....	81
6.4	Ψηφιακές δεξιότητες γονέων.....	85
6.5	Πολιτισμικό κεφάλαιο .....	87
6.6	Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων .....	88
6.7	Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων .....	92
6.8	Κλείσιμο και σχολική επίδοση.....	96
6.9	Αποτελέσματα για γονείς .....	97
7	Περιορισμοί της έρευνας .....	100
8	Προτάσεις .....	102
	Βιβλιογραφία.....	104
	Παράρτημα 1 .....	120
	Παράρτημα 2 .....	127



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Πίνακας εγκυρότητας περιεχομένου ερωτηματολογίου .....	51
Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο .....	52
Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία .....	52
Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.....	52
Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου εργασίας.....	53
Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα .....	53
Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος ανάλογα τον τόπο εργασίας.....	54
Πίνακας 8:Κατανομή δείγματος με βάση το ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα που φοιτούν στο σχολείο .....	54
Πίνακας 9: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη χρήση ΤΠΕ στην τάξη πριν την πανδημία covid-19 .....	55
Πίνακας 10: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή σε επιμόρφωση στην εξΑΕ.....	55
Πίνακας 11: Κατανομή δείγματος με βάση την παροχή σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής εξΑΕ.....	56
Πίνακας 12: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ .....	56
Πίνακας 13: Κατανομή δείγματος αναφορικά με τη δημιουργία νέων μορφών ανισοτήτων από την εφαρμογή της εξΑΕ .....	56
Πίνακας 14: Κατανομή δείγματος αναφορικά με την επίδραση του κλεισίματος του σχολείου στη σχολική επίδοση .....	57
Πίνακας 15: Έλεγχος εγκυρότητας των πέντε κλιμάκων του ερωτηματολογίου .....	57
Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Α. Προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους.....	58
Πίνακας 17: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Α. Προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους.....	59
Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Β. Ψηφιακές δεξιότητες γονέων .....	60

Πίνακας 19: Μέσες και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Β. Ψηφιακές δεξιότητες γονέων.....	61
Πίνακας 20: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Γ. Πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων .....	62
Πίνακας 21: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Γ. Πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων .....	63
Πίνακας 22: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Δ. Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γονέων .....	64
Πίνακας 23: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Δ. Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γονέων .....	65
Πίνακας 24: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Ε. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων .....	66
Πίνακας 25: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Ε. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων .....	68
Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά κλίμακα για το σύνολο των δηλώσεων .....	69
Πίνακας 27: Μέσοι όροι για κάθε κλίμακα ανάλογα με το φύλο .....	70
Πίνακας 28: Έλεγχος Bonferroni ανάλογα με το ποσοστό οικογενειακού εισοδήματος .....	71
Πίνακας 29: Διαφορές της επίδρασης του κλεισίματος του σχολείου στη σχολική επίδοση των μαθητών με βάση το ποσοστό χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος.....	73

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης γονέα .....	74
Διάγραμμα 2: Κατανομή δείγματος ανάλογα με το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα...	75
Διάγραμμα 3: Κατανομή δείγματος με βάση τον αριθμό παιδιών.....	75
Διάγραμμα 4: Κατανομή δείγματος με βάση τον τύπο σχολείου φοίτησης των παιδιών τους.....	76
Διάγραμμα 5: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ.....	76

## Εισαγωγή

Η ξαφνική έξαρση της πανδημίας του covid-19 στο τέλος του 2019 ανάγκασε πολλές κυβερνήσεις να αποφασίσουν το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προκειμένου να περιορίσουν την εξάπλωσή της. Η αναστολή λειτουργίας σχολείων και εκπαιδευτικών χώρων έχει επηρεάσει παγκοσμίως το 94% του μαθητικού πληθυσμού και περίπου το 99% του πληθυσμού χωρών με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα (United Nations, 2020). Το κλείσιμο του σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές απώλειες στη μάθηση των παιδιών καθώς και στην εγκατάλειψή του.

Η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) κρίθηκε αναγκαία για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οδήγησε εκπαιδευτικούς και μαθητές να στραφούν, σε σύντομο χρονικό διάστημα και με βίαιο τρόπο, από τη διδασκαλία με φυσική παρουσία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η εξΑΕ, χρησιμοποιώντας κυρίως το διαδίκτυο και ψηφιακά μέσα, μεγάλωσε το χάσμα μεταξύ αυτών που έχουν πρόσβαση και χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους και σε αυτούς που τους στερούνται. Μόνο το 39,6% των Αφρικανών έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο σε σχέση με το 87,7 % των Ευρωπαίων και το 95% των Βόρειων Αμερικάνων (Internet World Stats, 2020). Πληθυσμοί που βρίσκονται στα όρια της φτώχειας για τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους βασίζονται στη τηλεόραση και στο ραδιόφωνο ενώ αυτοί που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές παρουσιάζουν έλλειψη πρόσβασης και σε αυτούς τους πόρους (Haßler, Khalayleh, McBurnie, Adam, & Allier-Gagneur, 2020). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν μια πρώτη εικόνα στις συνθήκες που ενδεχομένως επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον τώρα που η εκπαίδευση έχει μετατοπιστεί εκεί.

Η κρίση της πανδημίας ενισχύει τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες αφαιρώντας για τα πιο ευάλωτα παιδιά τις ευκαιρίες να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ ανισοτήτων στο οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου του χαμηλού επιπέδου γονικής εκπαίδευσης και των περιορισμών στο οικογενειακό εισόδημα, και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του παιδιού. Οικογένειες με χαμηλότερα επίπεδα γονικής εκπαίδευσης και

εισοδήματος, σε συνδυασμό με το άγχος που νιώθουν ζώντας μέσα στη φτώχεια, μπορεί να αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις στη στήριξη του παιδιού τους στη μάθηση από το σπίτι όπως περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και μια αξιόπιστη και γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο (Outhwalte, 2020).

Η ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί καλύτερα τους πόρους και τις ευκαιρίες που παρέχονται μέσω της διαδικτυακής εκπαίδευσης είναι άμεσα ανάλογη με την κοινωνική και οικονομική κατάστασή του (Rohs & Ganz, 2015). Άρα όσοι έχουν το προνόμιο να διαθέτουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, ψηφιακές συσκευές και ψηφιακό γραμματισμό είναι σε θέση να στραφούν στη διαδικτυακή εκπαίδευση και να έχουν μαθησιακά αποτελέσματα πολύ καλύτερα από αυτούς που τα στερούνται. Το φαινόμενο αυτό δεν αποτελεί κάτι καινούριο στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά είναι βαθιά ριζωμένο λόγω κοινωνικών ανισοτήτων. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή που διανύουμε, τα ανώτερα οικονομικά στρώματα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αγαθά, να έχουν την ευκαιρία να εργάζονται από το σπίτι τους σε αντίθεση με τα κατώτερα οικονομικά στρώματα που έχουν υποστεί μειώσεις στο μισθό τους ή απώλεια της εργασίας τους.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, πολλά παιδιά χαμηλού εισοδήματος βίωναν και συνεχίζουν να βιώνουν μια μαθησιακή κρίση, μπορεί να μην επιστρέψουν στο σχολείο καθώς ενδέχεται να στραφούν στην εύρεση εργασίας ή στην παροχή οικιακής βοήθειας. Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία στις πιο μειονεκτούσες περιοχές ανησυχούν για την ευημερία των μαθητών καθώς μπορεί να ζουν σε ένα μειονεκτικό περιβάλλον και το σχολείο να αποτελεί για αυτά ένα ασφαλές μέρος (Wayman, 2020). Οπότε δεν είναι λίγες οι φωνές αυτών που λένε ότι η κρίση της πανδημίας είναι μια καλή ευκαιρία για να διορθωθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συνεχίζει να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες ή μια ευκαιρία για βαθύτερη εμπέδωση των ανισοτήτων, ώστε να επιτευχθεί κοινωνική δικαιοσύνη για όλους.

Οι μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ψηφιακά γραμματισμένοι προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην εξΑΕ και να χρησιμοποιούν σωστά τα ψηφιακά εργαλεία ώστε να υπάρξει αποτελεσματική μάθηση. Πολλοί γονείς ανέλαβαν τους ρόλους των εκπαιδευτικών για την επίβλεψη ή υποστήριξη της μάθησης των παιδιών

τους και της συνέχισης της εκπαίδευσής τους. Οι εκπαιδευτικοί, έπρεπε να συμμορφωθούν με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, να μάθουν νέες έννοιες και τρόπους μάθησης, χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί. Οι μαθητές έπρεπε να ρυθμίσουν τη μάθησή τους και να ανταποκριθούν ψηφιακά στις νέες καταστάσεις, αλλά μαθητές που ζουν στο περιθώριο της κοινωνίας, με ελλείψεις σε ψηφιακούς πόρους ή που στερούνται ανθεκτικότητας και δέσμευσης να μάθουν μόνοι τους, κινδυνεύουν να μείνουν πίσω (Schleicher, 2020: 4 ). Αυτή η κατάσταση έχει ασκήσει μεγάλες ψυχολογικές πιέσεις και άγχος σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, καθώς η συνέχιση της εκπαίδευσης απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες.

Οι γονείς, σε όλη τη διάρκεια της πανδημίας, χρειάζεται να εξασφαλίσουν την επιβίωση, την εκπαίδευση και τη φροντίδα των παιδιών τους, εξισορροπώντας ευθύνες που πηγάζουν από τη διευκόλυνση της μάθησης των παιδιών τους και των καθημερινών τους εργασιών (Devercelli, 2020). Ιδιαίτερα, για γονείς που αντιμετωπίζουν μορφωτικό και οικονομικό μειονέκτημα, η προσπάθεια να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εξΑΕ αποτελεί πρόκληση σε πολλά διαφορετικά επίπεδα (Bozkurt, et al., 2020: 3). Δυστυχώς, οι ανισότητες – κοινωνικές, οικονομικές– δημιουργούν ανισότητες και στο σχολείο βάζοντας φραγμούς σε πολλούς μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Εστιάζοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το κλείσιμο των σχολείων οδήγησε με βίαιο τρόπο στην εφαρμογή της εξΑΕ, σύγχρονης και ασύγχρονης. Η βίαιη αυτή μετατόπιση από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στη διαδικτυακή βρήκε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις στις οποίες όφειλαν άμεσα να ανταποκριθούν. Αυτή η μετάβαση από τη φυσική τάξη στην ψηφιακή δεν έγινε χωρίς προβλήματα καθώς η εξΑΕ με την απαραίτητη χρήση διαδικτύου και ψηφιακών πόρων εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής από τα εμπλεκόμενα μέρη. Το πιο ουσιαστικό κομμάτι της ήταν η συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών ώστε η μαθησιακή διαδικασία να συνεχιστεί με τρόπο αποτελεσματικό και με λιγότερες αρνητικές επιπτώσεις σε αυτούς. Για το λόγο αυτό θα διερευνήσουμε κοινωνικούς παράγοντες, όπως τους

αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί και τους εξέφρασαν οι γονείς, που επηρέασαν τη συμμετοχή των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εξΑΕ κατά τη διάρκεια κλεισίματος των σχολείων λόγω της πανδημίας.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έννοιες της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας, προσεγγίσεις που διατυπώθηκαν για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση αυτών. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η εξΑΕ, οι μορφές και οι προσεγγίσεις αυτής, παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της, ο τρόπος που εφαρμόστηκε στην περίοδο της πανδημίας. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται η επισκόπηση των ερευνών και η αναγκαιότητα της έρευνας,

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός όπου στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το αντικείμενο, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε, τα στάδια, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η αξιοπιστία και εγκυρότητα του εργαλείου. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης, στο έκτο γίνεται αναφορά στην ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, στο έβδομο αναφέρονται οι περιορισμοί και στο όγδοο κεφάλαιο οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα αλλά και προς υπευθύνους χάραξης πολιτικής.

## **Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **1 Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες**

#### **1.1 Η έννοια της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας**

Η ανάπτυξη ενός ατόμου καθορίζεται τόσο από βιολογικούς όσο και περιβαλλοντικούς παράγοντες, οπότε κάθε άνθρωπος μεγαλώνοντας στο οικογενειακό του περιβάλλον υιοθετεί στοιχεία και δέχεται επιρροές από αυτό (Ασκούνη, 2007: 14). Αυτό σημαίνει ότι η διαφορετική κοινωνική, οικονομική και μορφωτική κατάσταση της οικογένειας επιδρά στο άτομο και επηρεάζει την πρόσβασή του σε πόρους υλικούς ή μορφωτικούς δημιουργώντας ανισότητες. Εκτός από την άνιση πρόσβαση σε πόρους, οι σχέσεις εξουσίας που υφίστανται και διατηρούνται σε μια κοινωνία κατατάσσουν τα άτομα άνισα μεταξύ τους (Fourie, 2012: 115). Οι προνομιούχοι συνεχίζουν να έχουν προνόμια και διακρίσεις που τους κατατάσσουν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις σε σχέση με τους μη προνομιούχους οι οποίοι διατηρούν εκείνα τα χαρακτηριστικά που τους ταξινομούν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις (Κυρίδης, 2015: 57).

Η κοινωνική ισότητα σημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι σε ίση σχέση μεταξύ τους, δεν αντιμετωπίζεται κανείς ως ανώτερος ή κατώτερος. Ο όρος ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση σημαίνει να διασφαλίσουμε ότι κάθε πολίτης έχει πρόσβαση σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, ότι μπορεί να αποκομίσει οφέλη από το αγαθό αυτό.

Από την άλλη, οι κοινωνικές ανισότητες συνδέονται με την άνιση διανομή του πλούτου, της εξουσίας, του εισοδήματος (Fourie, 2012), αναφέρονται στη γλώσσα (Jones, 2013), στην εθνικότητα και στο φύλο (Schrover, Van der Leun, & Quispel, 2007), στην πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη και την εκπαίδευση (Binelli, Loveless, & Whitefield, 2015 · Fourie, 2012). Μπορεί, δηλαδή, να μιλάμε για ισότητα ευκαιριών, αλλά όταν κάποια άτομα ξεκινούν από διαφορετικό επίπεδο που θεωρείται πιο ευνοϊκό, τότε δεν υπάρχει ισότητα ευκαιριών. Φαίνεται ότι το σχολείο, δυστυχώς, είναι χώρος που αποτυπώνει και αναπαράγει μέσα από τη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης την κοινωνική ανισότητα, καθώς είναι ένας κοινωνικός θεσμός που αντικατοπτρίζει τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας (Κυρίδης, 2015: 67).



Το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας είναι ένα θέμα που αφορά κάθε κοινωνία, όχι μόνο σε τοπικό επίπεδο αλλά και σε διεθνές επίπεδο, και αποτελεί μια πτυχή της μεγαλύτερης παθογένειας της υπάρχουσας κοινωνικής ανισότητας. Είναι φανερό ότι οι πόροι ενός σχολείου, οι δεξιότητες του δασκάλου και τα χαρακτηριστικά των μαθητών ποικίλλουν μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ως αποτέλεσμα οι μαθητές δεν θα λάβουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης (Drane, Vernor, & O'Shea, 2020: 5). Ειδικότερα, οι μαθητές από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο διατρέχουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο. Είναι φανερό ότι η εκπαιδευτική ανισότητα βασίζεται στην κοινωνική ανισότητα, δηλαδή στην άνιση κατανομή των πόρων σε μια κοινωνία (Kyridis, Tourtouras, & Thanos, 2017: 36).

## 1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ανισότητας

Οι κοινωνικές ανισότητες είναι ένα ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα την επιστήμη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οικονομική ανάκαμψη των κρατών θα επιτευχθεί με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, με την απόδοση αξίας στον άνθρωπο, στην ευφυΐα και επινοητικότητα του, άρα επενδύοντας στην εκπαίδευση (Δραγώνα, κ.συν, 2001: 91). Συνεπώς υπάρχει επιτακτική ανάγκη για άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ώστε περισσότεροι άνθρωποι να γίνουν ικανοί για εργασία και περισσότερο αποδοτικοί τονώνοντας την οικονομία (Κυρίδης, 2015: 33).

Αρχικά, η επίτευξη της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών γίνεται με την ίση πρόσβαση όλων των κοινωνικών ομάδων σε αυτές, ενώ συνδέεται με την οικονομική ανάπτυξη και την εναρμόνιση του σχολείου με τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας. Οι χώρες για να εξασφαλίσουν οικονομική ανάπτυξη επενδύουν στην εκπαίδευση, όπως το ίδιο πράττουν και τα άτομα για να αυξήσουν το επίπεδο διαβίωσής τους. Υπήρχε η άποψη ότι η εξάλειψη των κοινωνικών διαφορών θα επιτευχθεί με την παροχή σε όλα τα παιδιά ίδιων βιβλίων, προγραμμάτων σπουδών, δασκάλων ενώ μέσα από διαγωνίσματα, εξετάσεις και βαθμολογίες θα γίνεται η κατάταξη των μαθητών, συμπληρώνοντας κατά αυτόν τρόπο την ισότητα με την

αξιοκρατία. Έρευνες έδειξαν ότι το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική διαβάθμιση ωφελώντας τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών τάξεων και αποδυναμώνοντας τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Κυρίδης, 2015: 71). Συνεπώς, το εκπαιδευτικό σύστημα παρόλο που διατείνεται για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, τον καθολικό του χαρακτήρα, την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων φαίνεται να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες αφού κοινωνία και σχολείο βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γίνονται συζητήσεις προκειμένου να προσεγγίσουν το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με βάση την κοινωνιολογική θεωρία. Σύμφωνα με τον φονξιοναλισμό, σε μια ιεραρχικά οργανωμένη κοινωνία είναι φυσικό τα άτομα να κατέχουν διαφορετικές κοινωνικές θέσεις και ο ρόλος των κοινωνικών μηχανισμών είναι να τα παροτρύνει να αναλάβουν τις θέσεις που τους ανήκουν. Επειδή κάθε θέση έχει και διαφορετική ισχύ, οι ικανότεροι μαθητές, οι οποίοι ξεχωρίζουν λόγω καλύτερης επίδοσης, θα αναλάβουν τις υψηλότερες θέσεις. Το σχολείο, δηλαδή, μέσα από την κοινωνικοποίηση μεταδίδει τις αξίες για το κοινωνικό ρόλο που θα ασκήσει το άτομο και επιλέγει, με βάση τον βαθμό αφομοίωσης αυτών των αξιών και των καλών επιδόσεων, τους κοινωνικούς ρόλους που θα ασκήσουν στην κοινωνία. Δημιουργείται η αντίληψη ότι η επιβράβευση των ατόμων και η προώθησή τους σε υψηλότερες θέσεις είναι αποτέλεσμα της ευφύιας τους ή διανοητικών ικανοτήτων ή έφεσης για μόρφωση και ενδιαφέροντος για τα γράμματα (Δραγώνα, κ.συν, 2001: 93 · Κυρίδης, 2015: 97).

Σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, σε κάθε οργανωμένη κοινωνία υπάρχει μια τάση να διατηρηθεί η ισορροπία προς όφελος πάντα της κυρίαρχης τάξης και το σχολείο λειτουργεί ως μέσο για την αναπαραγωγή προνομίων και διακρίσεων προς όφελος της κυρίαρχης τάξης, ενώ μεταδίδει τις γνώσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται για τη μελλοντική άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευόμενου και τη διατήρηση των προνομίων και της θέσης τους, συνδέοντας την επιτυχία στο σχολείο με την οικονομική επιτυχία (Κυρίδης, 2015: 105-107 · Kyridis, et al., 2017: 36). Διαπιστώνεται ότι η καλή βαθμολογία, η επιτυχία σε εξετάσεις, η πρόσβαση σε πανεπιστήμια που αντιστοιχούν σε ανάλογες θέσεις εργασίας αφορούν παιδιά με προέλευση από οικογένειες κοινωνικά ανώτερες, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα

ασκεί κοινωνική επιλογή με βάση το ταξικό υπόβαθρο ενισχύοντας την κοινωνική ανισότητα (Ασκούνη, 2007: 17 · Δραγώνα, κ.συν., 2001: 98). Φαίνεται ότι το πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας οφείλεται στο καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής και στην κυριαρχία της αστικής τάξης που λειτουργεί με τρόπο που αναπαράγει τις ανισότητες και νομιμοποιεί την κυριαρχία της (Κυρίδης, 2015: 106),

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, το εκπαιδευτικό σύστημα περιθωριοποιεί τα παιδιά που ανήκουν σε χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις και συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι διαφορές στη σχολική επίδοση δεν οφείλονται μόνο στις διαφορές στους οικονομικούς και κοινωνικούς πόρους αλλά και στη διαφορά του πολιτισμικού κεφαλαίου (Δραγώνα, κ.συν., 2001: 142). Τα παιδιά αποκτούν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον όπου ζουν με τρόπο φυσικό το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους. Το πολιτισμικό κεφάλαιο συνδέεται με τις συμπεριφορές, τις γλωσσικές ικανότητες, τις αξίες, τις γνώσεις, τις στάσεις που, στη συνέχεια, τις φέρνει ένα άτομο στο σχολείο. Τα πολιτισμικά ερεθίσματα που μεταδίδει η οικογένεια θεωρούνται ως αίτιο για την άνιση σχολική επίδοση των παιδιών, γιατί στο εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώνεται ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας, που ελέγχει τους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους. Ως αποτέλεσμα παιδιά κατώτερων κοινωνικών τάξεων εμφανίζουν μειωμένη σχολική απόδοση, επιλέγουν επαγγέλματα και σπουδές με βάση ειδικά κριτήρια που συνδέονται με την κοινωνική τους προέλευση, ενώ προνομιούχες και μορφωμένες οικογένειες δίνουν στα παιδιά τους μορφωτικά προνόμια, γνώσεις, τους μεταβιβάζουν αξίες αποδεκτές από το σχολείο, θετική στάση απέναντι στη μάθηση και υψηλές προσδοκίες (Ασκούνη, 2007: 25 · Κυρίδης, 2015: 114). Τα παιδιά αυτών των τάξεων είναι εξοικειωμένα με την κουλτούρα που θεωρείται αποδεκτή από το σχολικό περιβάλλον την οποία το σχολείο αναγνωρίζει και επιβραβεύει και θα είναι εξοικειωμένα περισσότερο με το ψηφιακό περιβάλλον που απαιτεί η εφαρμογή της εξΑΕ.

Οι ανισότητες είναι τόσο οικονομικές όσο και μορφωτικές, αφορούν δηλαδή τόσο την άνιση κατανομή υλικών αγαθών όσο και την άνιση πρόσβαση σε μορφωτικά αγαθά. Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την επίδοση του παιδιού στο σχολείο

όμως, επειδή τα οικονομικά εμπόδια είναι περισσότερο ορατά και αντιμετωπίσιμα με παροχές και παρεμβάσεις, εστιάζουμε περισσότερο σε αυτά παρά σε εμπόδια τα οποία αποτελούν αόρατες πτυχές της κοινωνικής ανισότητας (Ασκούνη, 2007: 40).

### 1.3 Παράγοντες διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας αφορά τις άνισες ευκαιρίες των εκπαιδευόμενων να αποκτήσουν τα μορφωτικά πιστοποιητικά που επιθυμούν (Κυρίδης, 2015: 70). Ενώ ορισμένοι μπορεί να βλέπουν την εισοδηματική ανισότητα ως αποτέλεσμα επιλογών ζωής των ενηλίκων για θέματα εργασιακά ή διαμονής, η εκπαιδευτική ανισότητα φαίνεται άδικη, επειδή η οικονομική κατάσταση ενός παιδιού είναι εκτός ελέγχου του παιδιού, είναι μια ανισότητα ευκαιριών. Πολλοί νέοι που ζουν σε μειονεκτικά περιβάλλοντα έχουν ήδη επισφαλή σχέση με την εκπαίδευση και υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αποδεσμευτούν περαιτέρω από τη μάθηση εάν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών παρέχεται μόνο μέσω διαδικτύου. Για πολλά εύάλωτα παιδιά το σχολείο δεν αφορά μόνο τη γνωστική εμπλοκή αλλά και τη συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση (Drane, et al., 2020: 7). Για παιδιά που βρίσκονται σε νοικοκυριά με χαμηλό εισόδημα, τα σχολεία μπορούν να παρέχουν τη μόνη σταθερά στη ζωή τους και χωρίς την παρουσία ρουτίνας και την ουσιαστική υποστήριξη που παρέχει ένα σχολείο, οι μαθητές μπορεί να απομακρυνθούν από τη μάθηση μόνιμα. Μπορεί η σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και επιτεύγματος να μην έχει αυξηθεί τα τελευταία 50 χρόνια, όμως δεν έχει κλείσει. Αντίθετα, το χάσμα μεταξύ των εχόντων και μη εχόντων έχει παραμείνει.

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές ανισότητες είναι η κοινωνική ανισότητα η οποία εμφανίζεται λόγω των οικονομικών και κοινωνικών διακρίσεων των προνομιούχων στρωμάτων σε βάρος των μη προνομιούχων (Βαρλάμη, κ.συν., 2012 ). Ένα οικονομικά στερημένο περιβάλλον επιδρά αρνητικά στα παιδιά καθώς σημειώνουν χειρότερες επιδόσεις στο σχολείο, βρίσκονται αντιμέτωπα με τον κίνδυνο επανάληψης τάξεων ή και διακοπής της συνέχισης των σπουδών τους,

μεγαλώνοντας δουλεύουν σε θέσεις εργασίας χωρίς κύρος και με μικρότερες αμοιβές αυξάνοντας την πιθανότητα κι ως ενήλικες να είναι φτωχοί (Barton & Coley, 2009: 30· Brooks-Gunn & Duncan, 1997: 55· Dickerson & Popli, 2016: 549· Pearson, 2017).

Το οικογενειακό εισόδημα μπορεί να έχει άμεσο ή έμμεσο αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών. Γονείς με περισσότερους οικονομικούς πόρους ζουν σε κοινότητες με σχολεία υψηλότερης ποιότητας και μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους έχουν πρόσβαση σε ένα πλήρες φάσμα δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου. Οι γονείς που αγωνίζονται για να επιβιώσουν οικονομικά απλά δεν έχουν το χρόνο ή τον κατάλληλο εξοπλισμό ή τις ικανότητες να ελέγξουν την εργασία ή να εμπλακούν στη σχολική πορεία των παιδιών τους. Οι δυσμενέστερες θέσεις εργασίας και τα μη ευέλικτα ωράρια καθιστούν δύσκολο να αφιερώσουν χρόνο να στηρίξουν μαθησιακά και συναισθηματικά τα παιδιά τους, να εφαρμόσουν μια ρουτίνα, να επενδύσουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Ακόμη και μικρές διαφορές στην πρόσβαση στις δραστηριότητες και τις εμπειρίες, που είναι γνωστό ότι προάγουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου, μπορούν να συσσωρευτούν με αποτέλεσμα ένα μεγάλο κενό μεταξύ δύο ομάδων παιδιών που καθορίζονται από τις οικογενειακές συνθήκες (Egalite, 2016). Η αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω της πανδημίας covid-19 και η μετάβαση στην εξΑΕ πιθανότατα να διευρύνει το μαθησιακό κενό μεταξύ παιδιών χαμηλότερου και υψηλότερου οικογενειακού εισοδήματος. Παιδιά προερχόμενα από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που δυσχεραίνει την εκπαίδευση από το σπίτι καθώς υπολείπονται ψηφιακών πόρων και πρόσβασης στο διαδίκτυο που απαιτούν συνήθως τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Το φαινόμενο αυτό εντοπίζεται και μεταξύ πλούσιων και φτωχών χωρών. Οι επιπτώσεις από την πανδημία και από το κλείσιμο των σχολείων είναι περισσότερο σοβαρές στις υπανάπτυχτες χώρες από ό,τι στις ανεπτυγμένες χώρες. Αυτό συμβαίνει επειδή στις υπανάπτυχτες χώρες έχουν λιγότερα μέσα για να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις της κρίσης και επειδή οι μαθητές σε αυτές τις χώρες ξεκινούν από μια κατώτερη βάση. Διαπιστώνεται ότι πάνω από τα μισά παιδιά (53%) που ζουν σε χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα υποφέρουν από μαθησιακή φτώχεια (Wodon, 2020:

57). Σε χώρες χαμηλού εισοδήματος, εννέα στα δέκα παιδιά δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν ένα απλό κείμενο οπότε δημιουργεί ερωτήματα κατά πόσο αυτά τα παιδιά θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο νέο τρόπο σχολικής ζωής.

Στην Ευρώπη, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών μεγαλώνουν σε περιβάλλον όπου δεν υπάρχει κατάλληλο μέρος για εργασία, δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, δεν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλα βιβλία για το επίπεδο ανάγνωσής τους με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Guio, Gordon, Marlier, Najera, & Pomati, 2018: 854). Ακόμα και τις καλοκαιρινές διακοπές παιδιά από μειονεκτούντα περιβάλλοντα αναπτύσσουν μαθησιακά μειονεκτήματα σε σχέση με παιδιά από ευνοημένα περιβάλλοντα (Bayrakdar & Guveli, 2020). Διαπιστώνεται ότι παιδιά από νοικοκυριά με χαμηλότερη κοινωνική και οικονομική κατάσταση έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Doyle, 2020). Συνεπώς η διακοπή της λειτουργίας του σχολείου λόγω της πανδημίας και η μετάβαση στην εξΑΕ θα διευρύνει τις ανισότητες στην εκπαίδευση και στις δεξιότητες των μαθητών, θα έχει μεγαλύτερες εκπαιδευτικές συνέπειες ειδικά για τα ευάλωτα παιδιά, θα επιδεινώσει τη μαθησιακή φτώχεια και θα οδηγήσει μερικά παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Η διαφορετική κουλτούρα αποτελεί παράγοντα δημιουργίας και ενίσχυσης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και σχετίζεται με το οικογενειακό υπόβαθρο. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιδρά στη σχολική επίδοση των παιδιών και ιδιαίτερα το επάγγελμα καθώς γονείς με υψηλές θέσεις εργασίας παρέχουν υλικούς και πνευματικούς πόρους στα παιδιά τους συμβάλλοντας στη σχολική τους επιτυχία (Pokropek, Borgonovi, & Jakubowski, 2015: 16). Υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών οικογενειών, ειδικά του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, με το σχολικό επίτευγμα (Harris, et al., 2020: 35). Μαθητές που μεγαλώνουν σε οικογένειες χαμηλής κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης δείχνουν πιο αργή γνωστική ανάπτυξη από τους μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο (Dickson, Gregg & Robinson, 2016· Sullivan, Ketende & Joshi, 2013). Δραστηριότητες μάθησης στο οικιακό περιβάλλον, όπως το διάβασμα βιβλίων, οι επισκέψεις στη βιβλιοθήκη έχουν σημαντικές συνεισφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί με τη θεωρία



αναπαραγωγής του πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdie, η οποία υποστηρίζει ότι «οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες στην εκπαίδευση επιμένουν επειδή οι μορφωμένοι γονείς δίνουν στα παιδιά τους μια καλύτερη κατανόηση της κυρίαρχης κουλτούρας και την ικανότητα να δρουν μέσα σε αυτήν» (Börkan & Bakis, 2016: 2194). Αυτοί οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και υψηλή θέση εργασίας, που απεικονίζει και το οικογενειακό εισόδημα, επιδρούν στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και στην εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια (Kilpi-Jakonen, 2011: 87· Tiebena & Wolbersb, 2010: 288).

Οι καλύτεροι μορφωμένοι γονείς είναι πιο πιθανό να λάβουν υπόψη την ποιότητα των τοπικών σχολείων όταν επιλέγουν μια γειτονιά στην οποία θα ζουν. Όταν τα παιδιά τους μπουν στο σχολείο, οι μορφωμένοι γονείς είναι επίσης πιο πιθανό να δώσουν προσοχή στην ποιότητα των δασκάλων των παιδιών τους και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Συμμετέχοντας σε συνέδρια γονέα-δασκάλου και εθελοντικά στο σχολείο, μπορεί να ενθαρρύνουν το προσωπικό να φροντίζει για τις ατομικές ανάγκες των παιδιών τους. Επιπλέον, οι υψηλά μορφωμένοι γονείς είναι πιο πιθανό από τους λιγότερο μορφωμένους ομολόγους τους να διαβάζουν στα παιδιά τους. Οι μορφωμένοι γονείς ενισχύουν την ανάπτυξη και το ανθρώπινο κεφάλαιο των παιδιών τους χρησιμοποιώντας τις δικές τους προηγμένες γλωσσικές δεξιότητες στην επικοινωνία με τα παιδιά τους. Οι υψηλά μορφωμένοι γονείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο για να προάγουν την ανάπτυξη των παιδιών τους. Ένα συνεκτικό κοινωνικό δίκτυο με καλά μορφωμένα άτομα κοινωνικοποιούν τα παιδιά αναμένοντας ότι και αυτά θα επιτύχουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Στις περισσότερες μελέτες, η γονική εκπαίδευση συσχετίζεται με την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο, με τα έτη που φοιτούν σε αυτό και την μετέπειτα επιτυχία στη ζωή τους (Egalite, 2016). Δυο οικογένειες όπου τα παιδιά τους πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο φαίνεται αυτή όπου οι γονείς είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα και να υποστηρίξει αποτελεσματικότερα τη μάθηση των παιδιών από το σπίτι (Harris, et al., 2020: 10).

Ένας άλλος παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι ότι πολλές οικογένειες που πλήττονται από τη φτώχεια ζουν σε υποβαθμισμένες

γειτονίες και ακατάλληλες κατοικίες, γεγονός που επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού και στην εμφάνιση σχολικών προβλημάτων (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014: 513). Τα παιδιά αυτά, συνήθως φοιτούν σε σχολικά περιβάλλοντα όπου εμφανίζουν μεγάλες ελλείψεις σε υποδομές (Δραγώνα, κ.συν., 2001: 106 · Κυρίδης, 2015: 62). Στα σχολεία αυτά, που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, φοιτούν κυρίως παιδιά κατώτερων τάξεων και παρατηρείται έλλειψη πρόσβασης σε ψηφιακές συσκευές και αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών (Archambault, et al., 2017: 16). Εκπαιδευτικοί στην Αγγλία που εργάζονται σε πιο στερημένα σχολεία πιστεύουν ότι περισσότερο από το ένα τρίτο της τάξης τους δεν θα είχε επαρκή πρόσβαση στο διαδίκτυο σε σύγκριση με μόνο το 3% στα πιο εύπορα κρατικά σχολεία και το 4% εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά σχολεία (Cullinane & Montacute, 2020).

Η πρόσβαση και η εφαρμογή των ΤΠΕ δημιουργεί νέες μορφές ανισοτήτων που σχετίζονται με το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα που αφορά τόσα άτομα όσο και χώρες (Βαρλάμη κ.συν., 2012). Καθώς η τεχνολογία και ο αντίκτυπός της συνεχώς αυξάνεται, οι επιπτώσεις του ψηφιακού χάσματος είναι πιο σοβαρές. Η ανισότητα στην πρόσβαση σχετίζεται με την κοινωνική και οικονομική κατάσταση και με τη γεωγραφική θέση (Journell, 2007: 139). Παιδιά που μεγάλωσαν σε καλύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες είναι πιο πιθανό να έχουν υπολογιστές στα σπίτια τους, να φοιτούν σε καλύτερα σχολεία, να έχουν πιο καταρτισμένους δασκάλους με καλύτερες δεξιότητες υπολογιστών (Bozionelos, 2004: 738). Για παράδειγμα, στην Αυστραλία αν και υπάρχει σταδιακή ανάπτυξη στο δείκτη ψηφιακής ένταξης, το 13,2% των φτωχότερων νοικοκυριών δεν διαθέτουν πρόσβαση στο διαδίκτυο σε σχέση με τις προνομιούχες περιοχές που έχουν πρόσβαση σε ποσοστό μεγαλύτερο από το 90% του πληθυσμού και τις μειονεκτούσες περιοχές να έχουν λιγότερο από 40% πρόσβαση στο διαδίκτυο αλλά και να παρουσιάζουν έλλειψη κατάλληλων συσκευών για μάθηση (Drane, et al., 2020: 8). Στις ημιαστικές όσο και στις αγροτικές περιοχές τα αποτελέσματα του ψηφιακού χάσματος είναι περισσότερο ορατά σε σχέση με τα αστικά κέντρα, και αυτή η γεωγραφική στρωματοποίηση συσχετίζεται με την κοινωνική και οικονομική κατάσταση και την εθνικότητα των μαθητών (Huang & Russell, 2006). Δυστυχώς, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής τείνουν να ορίζουν το χάσμα ως προς μία μόνο πτυχή που σχετίζεται με την πρόσβαση στις τεχνολογίες, την κατοχή των απαραίτητων



τεχνολογικών πόρων καθώς αυτή η πτυχή είναι πιο ορατή σε σχέση με τον ψηφιακό γραμματισμό και τους πολιτισμικούς περιορισμούς.

Το χάσμα των επιτευγμάτων ανάμεσα σε όσους έχουν και δεν έχουν παραμένει τόσο μεγάλο όσο όταν ο Τζέιμς Κόλμαν έγραψε την έκθεσή του και ξεκίνησε ένας «πόλεμος κατά της φτώχειας» που έκανε την αντισταθμιστική εκπαίδευση κεντρικό της άξονα. Αυτό το χάσμα δεν έχει διευρυνθεί, όμως δεν έχει κλείσει. Ορισμένες αλλαγές μέσα στις οικογένειες και στα σχολεία βοηθούν στο να καλύψουν το κενό κοινωνικοοικονομικών επιτευγμάτων, αλλά άλλες αλλαγές το έχουν διευρύνει, με αυτούς τους παράγοντες να αντισταθμίζουν σε μεγάλο βαθμό ο ένας τον άλλον. Για παράδειγμα, η επίπτωση των μονογονεϊκών νοικοκυριών στη διεύρυνση του χάσματος έχει αυξηθεί καθώς οι περισσότερες μονογονεϊκές οικογένειες επικεντρώνονται στο χαμηλότερο άκρο του κοινωνικοοικονομικού φάσματος. Από την άλλη οι διαφορές μεταξύ των παιδιών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών τους έχουν μειωθεί καθώς τα συνολικά επίπεδα εκπαίδευσης έχουν αυξηθεί (Hanushek, Peterson, Tlpey, & Woessmann, 2020).

Οι κοινωνικές ανισότητες, οι γεωγραφικές ανισότητες, οι οικονομικές ανισότητες, ακόμη και σωματικές αναπηρίες οδηγούν και διατηρούν την κοινωνική και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική ανισότητα και είναι αναγνωρίσιμες από την κοινωνία (Kyridis, et al., 2017: 44).

## 2 Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ)

### 2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ο όρος ΤΠΕ αναφέρεται τόσο στην απλή χρήση του Η/Υ, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, στην εξοικείωση με εφαρμογές όσο και στις εξειδικευμένες δεξιότητες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ψηφιακών δραστηριοτήτων με διαφοροποιημένες λειτουργίες (Τζαφέα, Κύργιος, & Σιάνου-Κύργιου, 2013: 79). Οι ΤΠΕ έχουν εισχωρήσει σε πολλές διαδικασίες που διαπραγματεύεται η κοινωνία καθημερινά και επομένως δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από την εκπαίδευση (Foti, 2020).

Η εξ απόστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) ορίζεται ως η εκπαίδευση που προσφέρεται σε όσους είναι γεωγραφικά απομακρυσμένοι, το εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμο μέσω διαφόρων υπηρεσιών και χρησιμοποιούνται εργαλεία που διατίθενται μέσω διαδικτύου (Guilar & Loring, 2008). Στην περίοδο της πανδημίας covid-19, η εφαρμογή της επιβάλλεται λόγω τήρησης των κοινωνικών αποστάσεων. Γενικά, το σημαντικό σημείο της εξΑΕ είναι ο όρος απόσταση με τον μαθητή να βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτικό του, να κάνει χρήση τεχνολογικών μέσων για να έρθει σε επαφή μαζί του και για να έχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό.

Η διαδικτυακή μάθηση αναφέρεται στη μάθηση όπου η πρόσβαση γίνεται μέσω της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων που σχετίζονται με το διαδίκτυο, σημαίνει ένα σύνολο μαθησιακών δραστηριοτήτων σε ένα μάθημα που παρέχεται μέσω διαδικτύου (Atmojo & Nugroho, 2020: 51). Αναφέρεται στην «μάθηση που βιώνεται μέσω του διαδικτύου» είτε σε σύγχρονο είτε σε ασύγχρονο περιβάλλον, όπου οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με εκπαιδευτικούς και άλλους μαθητές, αξιοποιώντας το διαδίκτυο για την πρόσβαση σε υλικό και υποστηριζόμενοι από τεχνολογικά μέσα για παράδειγμα tablet, smartphone, φορητούς υπολογιστές και υπολογιστές που χρειάζονται σύνδεση στο διαδίκτυο (Singh & Thurman, 2019).

Η ηλεκτρονική μάθηση έχει οριστεί ως μαθησιακή διαδικασία στην οποία η πλειοψηφία της διδασκαλίας διεξάγεται από έναν εκπαιδευτή μακριά από τον μαθητή. Η ηλεκτρονική μάθηση χαρακτηρίζεται από μια ποικίλη προσέγγιση στην παράδοση,

κάνοντας χρήση της τεχνολογίας δικτύου υπολογιστών, διαδικτύου, δορυφορικών εκπομπών, ήχου, διαδραστικής τηλεόρασης, κ.λπ. (Amanor-Mfoafo, Akrofi, Edonu, & Dowuona, 2020: 42). Στην σύγχρονη βιβλιογραφία είναι αντιληπτό ότι η εξΑΕ συνδέεται στενά με τα νέα ψηφιακά και αλληλεπιδραστικά μέσα και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Τζιφόπουλος, 2015: 94).

Η εξΑΕ διευρύνεται και γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής μέθοδος εκπαίδευσης λόγω και των δυνατοτήτων που προσφέρει το διαδίκτυο, ιδιαίτερα σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης (Bates, 2015, οπ.ανάφ. στο Amanor-Mfoafo, et al., 2020). Καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, όπως η πανδημία covid-19, έχουν ως αποτέλεσμα όλοι να στρέφονται στην εξΑΕ και κυρίως στη διαδικτυακή μορφή της, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προκειμένου να υπάρξει συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## **2.2 Συστήματα και μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Η εξΑΕ διακρίνεται στη σύγχρονη μορφή με στόχο να προσφέρει εκπαίδευση στο χρόνο και στον τόπο όπου βρίσκονται οι μαθητές και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών με τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Στην ασύγχρονη μορφή της η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε διαφορετικό χώρο και χρόνο χρησιμοποιώντας τεχνολογικά μέσα (Foti, 2020: 21).

Η εξ αποστάσεως μάθηση βασίζεται σε τρεις άξονες αλληλεπίδρασης: του εκπαιδευτή, του μαθητή και του εκπαιδευτικού υλικού (Λιοναράκης, 2005). Το υλικό περιλαμβάνει τα κείμενα και τα οπτικοακουστικά μέσα, τα οποία έχουν ρόλο να υποστηρίξουν το έργο και τη δημιουργική μελέτη του μαθητή, να τον ενεργοποιήσουν, να τον εκπαιδεύσουν και να τον βοηθήσουν να ανακαλύψει γνώσεις και πληροφορίες μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων διαδικασιών αυτομάθησης (Lionarakis, 2003).

Στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε στην εξΑΕ, που εφαρμόστηκε σύγχρονα και ασύγχρονα, η οποία συνδέεται όπως είναι φυσικό με ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο για το λόγο αυτό συχνά την αναφέρουμε ως διαδικτυακή μάθηση.

### 2.3 Προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξΑΕ μπορεί να οδηγήσει στην άρση γεωγραφικών ή οικονομικών εμποδίων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι μαθητές και μαθήτριες στην εκπαίδευση και μπορεί να αποτελέσει λύση για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η υποστήριξη πληθυσμών που βιώνουν δυσκολίες, της μείωσης του κόστους εκπαίδευσης ανά μαθητή (Ghosh, Nath, Agarwal, & Nath, 2012· Mataka, Mukurunge, & Bhila, 2020).

Με την πρόοδο των ΤΠΕ, η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να βελτιώσει τις ψηφιακές δεξιότητες και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών (Aldhafeeri & Khan, 2016· Mataka, et al., 2020: 9· Özgen & Reyhan, 2020: 291). Γενικότερα, τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει έχουν οδηγήσει τη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση.

Όμως, δεν ωφελούνται όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό και αυτό οφείλεται στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Ο τρόπος χρήσης των ΤΠΕ και της πρόσβασης στο διαδίκτυο σχετίζεται με τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες με αποτέλεσμα η απόκτηση γνώσεων να διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών οδηγώντας σε όξυνση του ψηφιακού χάσματος (Σιάνου-Κύργιου, 2010: 602).

Επιπρόσθετα, εκφράζονται συχνά προβληματισμοί για την εξΑΕ αναφορικά με την ποιότητά της, την οργάνωσή της, τους κινδύνους για τα παιδιά, την επαρκή υποστήριξή της από τους γονείς (O'Doherty, et al, 2018· Radesky, et al., 2016). Έκθεση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία που λειτουργούν μόνο με εικονικές τάξεις δεν είναι κατάλληλα για πολλά παιδιά ενώ υπάρχει και διχογνωμία για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Huffman, 2020). Επίσης, η έλλειψη αλληλεπίδρασης μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελεί το μεγαλύτερο μειονέκτημα της εξΑΕ (Özgen & Reyhan, 2020: 291). Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η εξΑΕ χρειάζεται να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις που αναλύονται στη συνέχεια.

## 2.4 Αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής μάθησης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόσβαση και χρήση των ΤΠΕ και την πολιτική που υιοθετεί κάθε σχολικός οργανισμός αλλά και από τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος (OECD, 2020).

Στην Ελλάδα, όπου οι αποφάσεις παίρνονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, η πολιτική για τις ΤΠΕ καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό κεντρικά. Η πολιτική καθορίζει πώς θα δουλέψει το εκπαιδευτικό σύστημα, αν οι ΤΠΕ εισαχθούν στη διδασκαλία και πώς μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές, τους δασκάλους, τους γονείς και τον γενικό πληθυσμό μιας χώρας (Auma & Achieng, 2020: 20).

Από την άλλη, ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός στο πώς το παιδί θα ανταπεξέλθει στη διαδικτυακή μάθηση, καθώς αυτή θα του παρέχει τους απαραίτητους πόρους, το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, τη στήριξη που χρειάζεται προκειμένου να συμμετάσχει αποτελεσματικά σε αυτήν.

### 2.4.1 Διαθεσιμότητα και πρόσβαση σε υποδομές ΤΠΕ

Η πρόσβαση σε επαρκή τεχνολογία αποτελεί σαφώς προϋπόθεση για την επιτυχή υιοθέτηση και χρήση των ΤΠΕ που είναι απαραίτητη στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η σωστή υποδομή διαδραματίζει βασικό ρόλο στην επιτυχή διαδικτυακή διδασκαλία. Η ανάπτυξη διαδικτυακών μαθημάτων απαιτεί πρόσθετο εξοπλισμό και εξειδικευμένο λογισμικό, ενώ η πρόσβαση των μαθητών απαιτεί ευρυζωνική σύνδεση ή σύνδεση σε πάροχο για υπηρεσίες διαδικτύου και κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό (Nanayakkara, 2007: 13). Η έλλειψη εξοπλισμού στα σχολεία και στις οικογένειες όπως και έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και γονείς δυσχεραίνει την ηλεκτρονική μάθηση (Akbulut, Şahin, & Esen, 2020: 34). Μελέτη του ΟΟΣΑ (OECD, 2020) αποκαλύπτει μεγάλα κενά μεταξύ κοινωνικοοικονομικών ομάδων, όπως για παράδειγμα η πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, απαραίτητη για τη διαδικτυακή μάθηση, βρέθηκε ότι προορίζεται μόνο για προνομιακά υπόβαθρα. Το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας covid-19 δημιούργησε ανησυχίες και φόβους στους γονείς για απώλεια γνώσεων των παιδιών τους, για αυτό στράφηκαν στην κατ' οίκον

εκπαίδευση για να τα στηρίξουν. Το πρόβλημα είναι ότι γονείς με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο αδυνατούν να προσφέρουν ανάλογους πόρους στα παιδιά τους που κινδυνεύουν να μείνουν στο σπίτι με λίγη ή καθόλου μάθηση (Amanor-Mfoafo, et al., 2020: 43).

#### **2.4.2 Τεχνική υποστήριξη και υπηρεσίες για διαδικτυακή μάθηση**

Η αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής εκπαίδευσης κρίνεται και από την υποστήριξη που παρέχεται σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικτυακή διδασκαλία οπότε χρειάζονται να καταβληθούν προσπάθειες για τη βελτίωση τους, τόσο στα σύγχρονα όσο και στα ασύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας (Auma & Achieng, 2020: 21). Έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 2020) αποκάλυψε ότι οι τεχνικές δυσκολίες αναφέρθηκαν ως σημαντικό εμπόδιο στη χρήση της και ως πηγή απογοήτευσης για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

#### **2.4.3 Ικανότητες εκπαιδευτικών στη διαδικτυακή μάθηση και ψηφιακές δεξιότητες γονέων**

Κάθε εκπαιδευτική καινοτομία για να πετύχει εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σε πολλά σχολεία στερούνται των δεξιοτήτων για την εφαρμογή της ΕξΑΕ και ως εκ τούτου υιοθετούν εχθρική στάση ενώ η ικανότητά τους στη χρήση υπολογιστών βοηθά πολύ στην επιτυχή ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία (Peralta & Costa, 2007: 80). Επιπλέον δε διαθέτουν όλοι οι γονείς τις ψηφιακές δεξιότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν τις τεχνικές προκλήσεις της διαδικτυακής μάθησης ενώ σε νοικοκυριά όπου οι γονείς χρησιμοποιούν παραγωγικά διαδικτυακούς πόρους έχουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński, & Mazza, 2020: 4).

#### **2.4.4 Ψηφιακός ή πληροφοριακός γραμματισμός**

Οι ανεπτυγμένες χώρες έχουν περισσότερο ολοκληρωμένη πρόσβαση σε υπολογιστές και υψηλής ταχύτητας σύνδεση στο διαδίκτυο. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές έχουν

πλεονέκτημα έναντι των μαθητών που δεν εκτίθενται σε αυτές τις τεχνολογίες. Η έλλειψη φυσικής πρόσβασης στην τεχνολογία διευρύνει το χάσμα μεταξύ αυτών που λαμβάνουν πλούτο πληροφοριών έναντι αυτών που δεν έχουν πρόσβαση σε αυτές (Steele, 2019).

Ερευνητές έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν ότι η σύνδεση στο διαδίκτυο και ο αριθμός των υπολογιστών ή κινητών τηλεφώνων δεν αποτελούν τους μόνους τρόπους που καθορίζουν τη συμπερίληψη ή/και τον αποκλεισμό κάποιου από την κοινωνία της πληροφορίας. Υπάρχει μετατόπιση από τη φυσική πρόσβαση σε τεχνολογικές συσκευές στην αποτελεσματική χρήση ΤΠΕ ώστε να παραχθούν αποτελέσματα που ωφελούν την οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και προσωπική ευημερία (Helsper et al., 2015 όπ. αναφ. Yuen, Park, Chen, & Cheng, 2018). Άρα η ψηφιακή ισότητα στην κοινωνία αφορά όχι μόνο την πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους αλλά το πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιούμε τις ΤΠΕ, αν έχουμε πληροφοριακό γραμματισμό. Ο πληροφοριακός γραμματισμός, αν και συνδέεται με την τεχνολογία των υπολογιστών και με ειδικές δεξιότητες στη χρήση της τεχνολογίας, δεν δίνει έμφαση στην τεχνολογία αυτή καθαυτή αλλά στην κατανόηση, στον εντοπισμό, στην αξιολόγηση και χρήση της πληροφορίας (Κορομπίλη & Τόγια, 2015: 23). Απαιτεί ευρετική επιλογή και οργάνωση πληροφοριών και καθορισμό κριτηρίων για τη διάκριση του τι είναι σημαντικό και σχετικό και η έλλειψη αυτών οδηγεί σε χάσμα γνώσεων (Preez & Grande, 2020: 97).

Οικογενειακά χαρακτηριστικά, όπως εθνικότητα, εισόδημα, επίπεδο εκπαίδευσης, εργασία επιδρούν στα σχολικά επιτεύγματα των παιδιών, όπως μαθητές από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τείνουν να δείχνουν λιγότερη εμπιστοσύνη στη χρήση των ΤΠΕ και έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες (Vekiri, 2010).

#### 2.4.5 Παιδαγωγικές δεξιότητες ΤΠΕ

Η έλλειψη κατάρτισης στον ψηφιακό γραμματισμό, η έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής εκπαίδευσης στον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη και η έλλειψη κατάρτισης σχετικά με τη χρήση τεχνολογιών αποτελούν εμπόδια στη χρήση νέων



τεχνολογιών (Gomes, 2005 όπ. αναφ. Auma & Achieng, 2020). Χρειάζεται τόσο η κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και η παιδαγωγική εκπαίδευσή τους ώστε να ενσωματώσουν τα εργαλεία αυτά στη διδασκαλία τους και στη συνέχεια να τα κάνουν κτήμα των μαθητών τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, τότε μπορούν να επικεντρώνονται σε εποικοδομητικές μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ με αποτέλεσμα η εκπαίδευση και η μάθηση των παιδιών να συνεχίζεται και να βελτιώνεται. Διαπιστώνεται ότι επιτυγχάνεται μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών όταν, εκτός από την πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Lucas, Nelson, & Sims, 2020: 4).

#### **2.4.6 Η στάση και η προσαρμογή των γονέων απέναντι στη διαδικτυακή μάθηση**

Η μάθηση συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό στο σπίτι. Στο πλαίσιο του covid-19, η υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι αυξήθηκε δραματικά. Οι γονείς αντιμετωπίζουν φόβους και αβεβαιότητες σχετικά με το μέλλον και πώς να διατηρήσουν τις οικογένειές τους ασφαλείς, ενώ διαχειρίζονται μια σύγκρουση ρόλων, ευθυνών και προσδοκιών (Brown, et al., 2020: 26).

Οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των γονέων για τον ρόλο και τις δυνατότητες της εξΑΕ μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα και την ποσότητα αυτής, των ευκαιριών και των μαθησιακών εμπειριών που λαμβάνουν τα παιδιά όταν εκπαιδεύονται από το σπίτι. Γονείς με θετικές στάσεις απέναντι στη χρήση υπολογιστή πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν να κερδίσουν σε τεχνικές δεξιότητες και ότι η χρήση υπολογιστών ενισχύει τις γνώσεις τους και τις μελλοντικές τους ευκαιρίες (Hatzigianni & Margetts, 2014: 119). Τα προβλήματα ή τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς, όπως το κόστος για τεχνολογικούς πόρους, κίνητρα για μάθηση των παιδιών τους, έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων δυσχεραίνουν την εφαρμογή της εξΑΕ. Επιπλέον, οι κίνδυνοι από τη χρήση του διαδικτύου, όπως ακατάλληλο περιεχόμενο ή κίνδυνος εθισμού, όπως και η ταχεία εξέλιξη και χρήση κινητών συσκευών διχάζει τους γονείς ως προς τις ωφέλειες ή



βλάβες που μπορεί να έχει η χρήση τους. Μερικοί γονείς θέτουν κανόνες και όρια στη συχνότητα και τη διάρκεια χρήσης ψηφιακών συσκευών, αλλά το πράττουν παραβλέποντας τη σημασία που έχει ο ρόλος και η συμμετοχή τους στο να πείσουν τα παιδιά, ιδιαίτερα τα μικρά σε ηλικία, να δεσμευτούν απέναντι στα όρια και στους κανόνες που έχουν θέσει (Hatzigianni & Margetts, 2014: 120).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι γονείς καλούνται να αναλάβουν σημαντικό ρόλο καθώς ελέγχουν τη μελέτη και επίβλεψη των παιδιών τους, συνεργάζονται και επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα ανησυχούν για την επάρκειά τους. Στηρίζουν συναισθηματικά τα παιδιά τους, καθώς σε περιόδους κρίσεως, φαίνεται ότι το άγχος που νιώθουν τα παιδιά επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση (Di Pietro, et al., 2020: 9). Τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν μια σειρά συμπτωμάτων ψυχικής υγείας καθώς επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ενήλικες σε καταστάσεις κρίσεως (Griffith, 2020: 4). Οι γονείς χρειάζεται να επενδύσουν τόσο στις γνωστικές όσο και στις κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών τους, οι οποίες είναι σημαντικές για την μετέπειτα πορεία τους στην αγορά εργασίας, καθώς χαμηλές κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες συσχετίζονται περισσότερο με ανεργία ή χαμηλά κέρδη, ενώ η γνωστική ικανότητα οδηγεί σε θέσεις εργασίας με υψηλότερους μισθούς (Athanasio, Blundel, Conti, & Mason, 2018). Με τα γονικά καθήκοντα να έχουν αυξηθεί σημαντικά ενώ κάποιοι γονείς έχουν υποστεί απώλεια θέσεων εργασίας με αρνητικές συνέπειες για τον ψυχισμό τους και άλλοι εργάζονται από το σπίτι στηρίζοντας ταυτόχρονα τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ, οι γονείς έχουν οδηγηθεί σε εξουθένωση.

## **2.5 Η πανδημία covid-19 και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περίοδο έκτακτης ανάγκης**

Η ταχεία μετάβαση στην εξΑΕ υπό τις τρέχουσες συνθήκες δεν επέτρεψε το επίπεδο προγραμματισμού που συνήθως απαιτείται για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων. Οι Müller και Goldenberg (2020) εκτιμούν ότι χρειάζεται προετοιμασία έξι έως εννέα μήνες πριν από την παράδοση ενός διαδικτυακού

μαθήματος υψηλής ποιότητας, το οποίο διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από το χρονοδιάγραμμα στο οποίο αναπτύχθηκε η τρέχουσα διαδικτυακή παράδοση. Για το λόγο αυτό προτείνουν τον όρο «απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης» (ERT) για να περιγράψουν την προσωρινή μετάβαση στην ηλεκτρονική παράδοση που πραγματοποιείται επί του παρόντος στα εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρο τον κόσμο. Η εστίαση εδώ έγκειται στο «προσωρινό», καθώς η διδασκαλία αναμένεται να επιστρέψει στους τρόπους πριν από την κρίση μόλις ανοίξουν ξανά τα σχολεία.

Η επιτυχία της εξΑΕ εξαρτάται από την ικανότητα των μαθητών να έχουν πρόσβαση στην ηλεκτρονική μάθηση, από τεχνολογικές πτυχές και την υποστήριξη που λαμβάνουν από το σπίτι. Σε σχέση με άλλες επιλογές, η απλή διαδικτυακή παράδοση περιεχομένου μπορεί να είναι γρήγορη και φθηνή, αλλά δε πρέπει να τη συγχέουμε με την εξΑΕ. Μέσα στο κλίμα που έχει διαμορφωθεί με τη βίαιη μετατόπιση στη διαδικτυακή εκπαίδευση υπάρχει η παραδοχή ότι πολλές από τις διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες που οι εκπαιδευτικοί θα προσφέρουν στους μαθητές τους δεν θα είναι πλήρως ή απαραίτητα καλά σχεδιασμένες και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μη δύναται να εφαρμοστούν. Έτσι, η διάκριση είναι σημαντική μεταξύ του κανονικού, καθημερινού τύπου αποτελεσματικής διαδικτυακής διδασκαλίας και αυτού που γίνεται βιαστικά με ελάχιστους πόρους και ελάχιστο χρόνο ως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης (Hodges, et al., 2020). Κι αυτό γιατί η εξΑΕ αποτελεί επιλογή, απαιτεί προγραμματισμό και εφαρμόζεται βάσει θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων ενώ η εξΑΕ έκτακτης ανάγκης αφορά την επιβίωση σε μια δύσκολη εποχή χρησιμοποιώντας όλους τους πόρους που υπάρχουν (Bozkurt, et al., 2020: 2).

Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν υπάρχει επίσημα η εφαρμογή της εξΑΕ, όταν οι συνθήκες είναι ομαλές. Η ρύθμιση εκπαιδευτικών ζητημάτων γίνεται κεντρικά ώστε να παρέχονται ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους. Ίδιες ευκαιρίες δε συνεπάγεται ότι είναι και ίσες για τους μαθητές. Η τυπική εκπαίδευση στη χώρα μας δεν έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, όπως και το ίδιο το σχολείο που ως διεκπεραιωτής των εντολών και των αποφάσεων της κεντρικής εξουσίας δεν έχει ελευθερία κινήσεων (Κελενίδου, Αντωνίου, & Παπαδάκης, 2017: 180). Αυτό μας γεννά προβληματισμούς και για την

εφαρμογή της εξΑΕ με βίαιο τρόπο, και κατά πόσο μπόρεσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών.

## 2.6 Η επίδραση της πανδημίας στην εκπαίδευση

Το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας του covid-19 έχει διακόψει τη μαθησιακή διαδικασία και έχει μεγάλο αρνητικό αντίκτυπο στον χρόνο μάθησης, ιδιαίτερα για μαθητές με χαμηλή επίδοση. Εκτιμάται ότι 2 εκατομμύρια παιδιά και νέοι είναι περισσότερο ευάλωτοι στις αρνητικές επιπτώσεις της μάθησης από το σπίτι λόγω της πανδημίας covid-19 (Brown, et al., 2020: 9). Συνολικά, οι μαθητές υψηλής επίδοσης πέρασαν μισή ώρα κάθε ημέρα περισσότερο σε σχολικές δραστηριότητες, αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο σε ευνοϊκές δραστηριότητες από ό,τι οι χαμηλής επίδοσης μαθητές, οι οποίοι αύξησαν τον χρόνο που αφιέρωσαν σε επιβλαβείς δραστηριότητες. Από την άλλη, παιδιά από οικογένειες που πλήττονται περισσότερο από τις οικονομικές επιπτώσεις και βιώνουν υψηλότερα ποσοστά επισιτιστικής ανασφάλειας, οικογενειακή αστάθεια και άλλα προβλήματα λόγω της πανδημίας αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην περίοδο της πανδημίας (Kuhfeld & Tarasawa, 2020: 4).

Επιπρόσθετα, οι αρνητικές επιπτώσεις της πανδημίας στην ψυχική υγεία των παιδιών μπορεί να επηρεάσει το κίνητρό τους για συμμετοχή στη διαδικτυακή μάθηση (Drane, et al., 2020: 11· Mseleku, 2020: 592). Συγχρόνως, γονείς που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις επιπτώσεις της πανδημίας παρέχουν καλύτερη κοινωνική υποστήριξη στα παιδιά τους που με τη σειρά τους μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (Wu, et al., 2020: 6).

Επίσης, παρατηρείται ότι η ψηφιακή ανισότητα έχει αυξηθεί με την πανδημία. Εκείνοι με ασφαλή πρόσβαση στο διαδίκτυο και υψηλής ποιότητας τεχνολογία θα υπερέχουν στη μάθηση, όπως και αυτοί που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά ψηφιακά προγράμματα και δε μοιράζονται τους υπολογιστές τους με άλλα μέλη της οικογένειας (Rahiem, 2020: 6128). Αντίθετα, οι πιο ευάλωτοι μαθητές είναι μεταξύ εκείνων που έχουν κακές

ψηφιακές δεξιότητες και λιγότερη πρόσβαση σε πόρους που απαιτούνται για την εξΑΕ (United Nations, 2020: 8).

Επιπρόσθετα, ο οικονομικός αντίκτυπος στα νοικοκυριά είναι πιθανό να διευρύνει τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Παιδιά από φτωχότερα νοικοκυριά είναι σημαντικά λιγότερα πιθανό να ολοκληρώσουν το σχολείο καθώς δεν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλο ψηφιακό υλικό (European Commission, 2020). Η απώλεια μάθησης θα οδηγήσει σε απώλεια ικανοτήτων, η οποία συνδέεται με την παραγωγικότητα και επομένως σε μείωση του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος (Schleicher, 2020: 4). Η εφαρμογή της εξΑΕ είναι πιθανό να αυξήσει τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες μεταξύ των ευνοημένων και των μειονεκτούντων παιδιών λόγω του ψηφιακού χάσματος και της άνισης πρόσβασης στην ηλεκτρονική μάθηση και στους ψηφιακούς πόρους (Mseleku, 2020: 590).

## **2.7 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας**

Η απόφαση για προσωρινό κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων την Άνοιξη του 2020 στην Ελλάδα πάρθηκε κατόπιν εισηγήσεων των ειδικών ότι οι μεγάλες συγκεντρώσεις ανθρώπων, ειδικά στις τάξεις, αποτελούν σοβαρό κίνδυνο για τη διασπορά του ιού. Ο πιο άμεσος αντίκτυπος ήταν η προσωρινή παύση της διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο και η μετατόπιση στην εξΑΕ, μια εντελώς νέα και πρωτόγονη κατάσταση για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας.

Το Υπουργείο Παιδείας άρχισε να εργάζεται για την ενημέρωση των υπαρχόντων ψηφιακών σχολικών αποθετηρίων (e-class, e-me) και του Ελληνικού Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί και να πραγματοποιηθούν διαδικτυακά μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διατηρήσουν την επαφή με τους μαθητές και τη μάθηση, επικοινωνούν αρχικά μαζί τους τηλεφωνικά ή μέσω email, παρέχοντας υποστήριξη και εκπαιδευτικό υλικό. Παρ' όλα αυτά, η μορφή αυτή της εξ αποστάσεως αδυνατεί να μιμηθεί την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση και δεν αποτελεί διαδικτυακή διδασκαλία. Η επόμενη κίνηση

ήταν η ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση των ψηφιακών σχολικών αποθετηρίων (όπως e-class, e-me) προκειμένου να υπάρχει μια πιο οργανωμένη προσπάθεια επαφής με τους μαθητές, παράδοσης υλικού, αρχικά επαναληπτικού και στη συνέχεια νέου, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης αυτών. Παράλληλα λειτούργησε και η εκπαιδευτική τηλεόραση μεταδίδοντας καθημερινά μαθήματα για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Cisco Webex Meeting ήταν η επίσημη πλατφόρμα που χρησιμοποίησε το Υπουργείο Παιδείας για τη σύγχρονη εξΑΕ. Οι μαθητές, ανάλογα με τις ψηφιακές τους δεξιότητες, ανταποκρίθηκαν σε αυτήν την κλήση, αντιμετωπίζοντας κυρίως την ανάγκη τους να κοινωνικοποιηθούν και να διατηρήσουν επαφή με την εκπαιδευτική κοινότητα και τους φίλους τους ενώ βρίσκονται σε καραντίνα. Οι τηλεδιασκέψεις σημείωσαν μεγάλα ποσοστά συμμετοχής, φθάνοντας το 70-80% του σχολικού πληθυσμού (Υπουργείο Παιδείας, 2020). Ταυτόχρονα υπήρξε και παροχή δωρεάν δεδομένων από πάροχους κινητής τηλεφωνίας για την παρακολούθηση μαθημάτων σύγχρονης εξΑΕ ή δινόταν η δυνατότητα παρακολούθησης μέσω σταθερής τηλεφωνίας. Και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάστηκαν προβλήματα καθώς υπήρχαν μαθητές που αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν βίντεο ή να εκπονήσουν εργασίες με συσκευές ακατάλληλες για τέτοιου είδους παρακολούθηση και αλληλεπίδραση.

Οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέδειξαν ότι έχουν αναπτύξει νέες ψηφιακές δεξιότητες σε ασύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα, ακολουθώντας τον δικό τους ρυθμό και χρόνο, παρόλο που ήταν κάτι καινούριο για αυτούς. Ουσιαστικά όφειλαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αποτέλεσε και την αιτιολογία για την κινητοποίησή τους. Στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό υπήρχαν περισσότερα προβλήματα μιας και η συμμετοχή των γονέων ήταν απαραίτητη για την παρακολούθηση της εξΑΕ. Το ψηφιακό χάσμα και η έλλειψη εξοπλισμού και προσβασιμότητας σε όλα τα νοικοκυριά ήταν ένας σημαντικός αναστολέας. Πολυμελείς οικογένειες αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών τους στην παροχή προσωπικού τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά τους παρέχουν κινητές συσκευές που αποδεικνύονται πολύτιμα εργαλεία αλλά κάποιες φορές ανεπαρκή. Κάποιοι μαθητές, ειδικά οι έφηβοι, λόγω συναισθηματικών θεμάτων και το

γεγονός ότι δεν ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση κατά τη διάρκεια του πρώτου κλεισίματος των σχολείων δεν συμμετείχαν στην εξΑΕ.

Το φθινόπωρο του 2020, η διασπορά του covid-19 επέβαλε ξανά το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Έχοντας βρεθεί σε πρωτόγονες καταστάσεις κατά τη διάρκεια του πρώτου κλεισίματος, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές ήξεραν τα προβλήματα που θα αντιμετώπιζαν. Η διαφορά στο δεύτερο κλείσιμο των σχολείων ήταν ότι η σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν υποχρεωτική και εφαρμόστηκε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα τηλεδιασκέψεων, για παράδειγμα το πρωί είχαν μάθημα τα γυμνάσια και τα λύκεια ενώ τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά το μεσημέρι. Η διευθέτηση αυτή έγινε για να αποφευχθούν προβλήματα με τη σύνδεση στο διαδίκτυο αλλά και θέματα εξοπλισμού που αντιμετώπιζαν οικογένειες με παιδιά σε διαφορετικές βαθμίδες. Βέβαια αυτή η ρύθμιση δεν έλυνε προβλήματα για οικογένειες με παιδιά που φοιτούσαν στην ίδια βαθμίδα ή που είχαν ελλείψεις σε εξοπλισμό, στη πρόσβαση στο διαδίκτυο ή αντιμετώπιζαν ελλείψεις σε ψηφιακές δεξιότητες.

Μια άλλη αλλαγή που επέφερε η εφαρμογή της εξΑΕ είναι ότι η συμμετοχή των γονέων έχει γίνει πιο έντονη καθώς προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν μαθησιακό υλικό που δεν είναι κατανοητό ή δεν μεταφέρεται σωστά. Η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και γονέων, ιδιαίτερα στα δημοτικά σχολεία, είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης, επειδή οι γονείς παρέχουν κυρίως υλικό υποστήριξης αλλά και τεχνολογικές γνώσεις ώστε να προετοιμάσουν κατάλληλα το περιβάλλον μάθησης των παιδιών τους.

### 3 Επισκόπηση ερευνών

#### 3.1 Επισκόπηση ερευνών

Οι σημαντικές αλλαγές που επέφερε το κλείσιμο των σχολείων και η βίαια εφαρμογή της εξΑΕ δημιούργησε ζητήματα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Στόχος των παρακάτω ερευνών, οι οποίες διενεργήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας, είναι η καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετώπισαν γονείς και εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας στους οικογενειακούς παράγοντες. Αυτές οι αλλαγές στο πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση είναι πιθανό να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις ανισότητες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό επίπεδο και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Οι Garbe, Ogurlu, Logan και Cook (2020) ερεύνησαν τις εμπειρίες 122 γονέων κατά τη διάρκεια της εξΑΕ στις ΗΠΑ και τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η έλλειψη συσκευών, ο μη κατάλληλος εξοπλισμός, η έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο, η χαμηλή ποιότητας σύνδεσης στο διαδίκτυο δημιουργούν εμπόδια στη συμμετοχή των μαθητών. Στις αγροτικές περιοχές η χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση δημιουργεί προβλήματα λόγω περιορισμένης σύνδεσης. Η ύπαρξη και η χρήση πολλών διαδικτυακών τόπων από τους εκπαιδευτικούς δυσκόλεψαν τους γονείς να τους εντοπίσουν ή ένιωθαν αβέβαιοι πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τους χρησιμοποιήσουν. Η πολλαπλότητα των ρόλων των γονέων δημιουργεί προβλήματα στη γονική υποστήριξη, ιδιαίτερα στις πολυπληθείς οικογένειες. Είναι ενδιαφέρον ότι οι γονείς δήλωσαν πως το πρόγραμμα σπουδών στην εξΑΕ δεν ανταποκρινόταν στις προσδοκίες και στο επίπεδο των μαθητών με αποτέλεσμα να αγωνιούν για τις επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα η εξοικείωση στο σπίτι με την τεχνολογία και η εργασία των γονέων από το σπίτι βοήθησε τη συμμετοχή των μαθητών. Μόνο το 2% των γονέων ανέφεραν ότι δεν αντιμετώπισαν προβλήματα και αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα ευέλικτων εργασιακών καταστάσεων, μεγαλύτερη ηλικία των παιδιών που μπορούν να διαχειρίζονται θέματα όπως πρόσβαση στην τεχνολογία, στα υψηλά κίνητρα για μάθηση και στην ικανότητα του γονέα να ισορροπεί τις οικιακές και επαγγελματικές ευθύνες.



Την ετοιμότητα των γονέων σε σχέση με την εξΑΕ στη Γκάνα ερεύνησαν οι Amanor-Mfoafo, et al. (2020) οι οποίοι προσπάθησαν να εντοπίσουν τους παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των παιδιών σε αυτήν απευθυνόμενοι σε 113 γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η τεχνολογική και κοινωνικοοικονομική ετοιμότητα των γονέων επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Σε σχέση με την τεχνολογική τους ετοιμότητα διαπιστώνεται ότι η ύπαρξη τουλάχιστον μιας συσκευής στο σπίτι επιτρέπει στα παιδιά να συμμετάσχουν αλλά η μη συνεχής και αργή πρόσβαση στο διαδίκτυο, το υψηλό κόστος πρόσβασης, η έλλειψη συσκευών και η αναξιόπιστη παροχή ρεύματος δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους. Επίσης, είναι σημαντικό για τους γονείς η χρήση τεχνολογιών που τις γνωρίζουν για να στηρίζουν τα παιδιά τους στην ηλεκτρονική μάθηση, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτήν και δεν έχουν τις απαραίτητες τεχνολογικές γνώσεις. Γονείς με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο παρείχαν τους απαραίτητους ψηφιακούς πόρους και στήριξη στα παιδιά τους, ακόμα και με την πρόσληψη δασκάλου. Συνεπώς, παιδιά με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο είναι πιθανό να συνεχίσουν την ηλεκτρονική μάθηση στο σπίτι με λίγα εμπόδια κατά τη διάρκεια του covid-19 σε σχέση με τα αντίστοιχα με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο.

Οι Hung Lau και Lee (2020), στηριζόμενοι στην άποψη ότι για τα μικρότερα παιδιά η ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί τη γονική εμπλοκή, ερεύνησαν δυσκολίες που αντιμετώπισαν 6.702 γονείς με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Χονγκ Κονγκ. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι δυσκολίες σχετικές με τη διατάραξη της προσοχής τους από άλλα μέλη της οικογένειας, την έλλειψη τεχνολογικών πόρων και γνώσεων, την έλλειψη υπομονής και χρόνου των γονέων, την έλλειψη χώρου μελέτης. Αν και το δείγμα της έρευνας προέρχεται κυρίως από τη μεσαία τάξη, ωστόσο η έλλειψη πόρων και εξοπλισμού αναφέρεται συχνά, λόγω της ύπαρξης περισσότερων παιδιών που παρακολουθούσαν τα μαθήματα διαδικτυακά και της εργασίας των γονέων από το σπίτι. Πολλοί γονείς αδυνατούν να στηρίζουν τα παιδιά τους είτε με την παροχή του απαραίτητου εξοπλισμού είτε με γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή της, και όταν δεν υπάρχει στήριξη από το σχολείο ή από άλλους φορείς τότε μπορεί να παραιτηθούν τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά τους. Τέλος,



ανησυχίες εκφράζουν οι γονείς σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών και τον χρόνο απασχόλησης με ηλεκτρονικά μέσα.

Η ξαφνική μετάβαση στη διαδικτυακή μάθηση έχει παρουσιάσει νέες ευκαιρίες και απρόσμενες προκλήσεις για τα παιδιά και τους γονείς τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι Dong, et al., (2020) εξέτασαν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις γονέων σχετικά με την εξΑΕ και την αποδοχή της από αυτούς. Η έρευνά τους πραγματοποιήθηκε στην Κίνα και συμμετείχαν 3.275 γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γονείς δεν είχαν θετικές πεποιθήσεις για την αξία της εξΑΕ σε παιδιά μικρών ηλικιών. Ένα μικρό ποσοστό γονέων πίστευε ότι η εξΑΕ θα μπορούσε να βελτιώσει τα παιδιά τους σε διάφορους τομείς ανάπτυξης, ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι μπορεί να βοηθήσει στην απόκτηση επιστημονικών γνώσεων. Πιστεύουν ότι η παραδοσιακή μάθηση είναι καλύτερη από τη διαδικτυακή για τη δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Τις αρνητικές πεποιθήσεις των γονέων ενθαρρύνει και το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά δεν αντιμετωπίζουν την ηλεκτρονική τάξη ως επίσημη τάξη με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Από την άλλη, οι γονείς δυσκολεύονται να διαχειριστούν την εξΑΕ των παιδιών, καθώς δεν έχουν την εξουσία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Οι φόβοι των γονέων για κοινωνική απομόνωση των παιδιών, έλλειψη αλληλεπίδρασης, έλλειψη αυτορρύθμισης και σωματικά προβλήματα επηρεάζουν αρνητικά τις αντιλήψεις τους. Τέλος, η ποιότητα και το περιεχόμενο της διαδικτυακής μάθησης μπορεί να προκαλέσει την αντίδραση και απόρριψή της από παιδιά και γονείς.

Οι Andrew, et al., (2020a) θέλησαν να απαντήσουν σε καίρια ερωτήματα που σχετίζονται με τους ψηφιακούς πόρους που διαθέτουν οι γονείς για τη μάθηση των παιδιών τους από το σπίτι και κατά πόσο διαφέρουν μεταξύ οικογενειών με διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Για το λόγο αυτό ερεύνησαν 4.157 γονείς μαθητών ηλικίας 4 έως 15 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο χρόνος που αφιερώνουν τα παιδιά σε διαδικτυακά μαθήματα που παρέχονται από το σχολείο, σε ασκήσεις και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εξαρτάται από το οικογενειακό εισόδημα των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά γονέων με υψηλό εισόδημα συμμετέχουν περισσότερο χρόνο σε διαδικτυακά μαθήματα, διαθέτουν περισσότερο

χρόνο για την εκπόνηση εργασιών και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, παιδιά γονέων χαμηλού οικονομικού υπόβαθρου αδυνατούσαν να συμμετάσχουν με αποτέλεσμα σε βάθος χρόνου να υπάρχει απώλεια παρακολούθησης μαθημάτων αρκετών σχολικών ημερών. Οι λόγοι μη συμμετοχής σχετίζονται είτε με την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού είτε με τη χρήση μη κατάλληλων συσκευών. Αυτό πιθανώς, εν μέρει, αντικατοπτρίζει τις πιο δύσκολες συνθήκες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από φτωχότερες οικογένειες στην εξεύρεση πόρων και υποστήριξης για την παρακολούθηση των διαδικτυακών τους μαθημάτων και την αποπεράτωση των σχολικών τους εργασιών. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι τόσο οι γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυσκολεύονται να υποστηρίξουν τα παιδιά τους μαθησιακά στο σπίτι αντικατοπτρίζοντας τις ελλείψεις σε γνωστικές και τεχνολογικές δεξιότητες.

Οι Auma και Achieng (2020) εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής μάθησης στη διάρκεια της πανδημίας συλλέγοντας απαντήσεις από 150 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία στην Κένυα. Παρά τη θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εξΑΕ υπάρχουν εμπόδια που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα αυτής με άμεσες συνέπειες στους μαθητές. Ένα από αυτά είναι η πρόσβαση στις ΤΠΕ. Προκλήσεις που σχετίζονται με την αδυναμία των οικογενειών να παρέχουν στα παιδιά τους τεχνολογικές συσκευές που απαιτούνται επηρεάζουν τη διαδικτυακή μάθηση όπως και η μη συνεχή πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η έλλειψη γονικής υποστήριξης στους μαθητές επηρεάζει τη διαδικτυακή μάθηση, αναφέροντας ότι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, με προβλήματα συμπεριφοράς, μαθητές που δεν ολοκληρώνουν εργασίες που τους ανατέθηκαν είναι αυτοί που συχνά απέχουν από την εξΑΕ.

Η μελέτη των Mataka, et al., (2020) έχει σκοπό να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η πανδημία covid-19 έφερε στο φως το χάσμα μεταξύ «αυτών που έχουν» και «αυτών που δεν έχουν» στον τομέα της εκπαίδευσης, ερευνώντας τις έντονες διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων στη Ζιμπάμπουε. Τα ευρήματα των εκπαιδευτικών έδειξαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δημοσίων σχολείων που ζουν

σε αγροτικές περιοχές λόγω της μη πρόσβασης στο διαδίκτυο ακόμα και σε ηλεκτρικό ρεύμα και της χρήσης ακατάλληλων συσκευών. Συνεπώς τα παιδιά αυτά θα υποστούν απώλεια μάθησης την ίδια στιγμή που εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων τονίζουν «τη χαρά» της διαδικτυακής μάθησης. Από την πλευρά τους, οι γονείς εκτίμησαν την προσπάθεια για συνέχιση της εκπαίδευσης διαδικτυακά, τόνισαν την ανησυχία τους για το κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο και την ανάγκη να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους που φοιτούν σε μικρές τάξεις του δημοτικού.

Μελέτη των Rasmitadila, et al., (2020) διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικτυακή μάθηση μέσα από ένα πρόγραμμα που αναπτύχθηκε στην Ινδονησία και ονομάζεται «Το σχολείο από το σπίτι» κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19. Σύμφωνα με την έρευνα δεν έχουν όλοι οι γονείς ψηφιακούς πόρους και η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι φτωχή, ειδικά στα προάστια. Η έλλειψή τους έχει ως αποτέλεσμα μαθητές με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο να αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και να καθυστερούν στην ολοκλήρωση μιας εργασίας. Επιπρόσθετα, η προετοιμασία των μαθητών για συμμετοχή στη διαδικτυακή μάθηση επηρεάζεται από δυσκολίες που προκύπτουν από το σπίτι και σχετίζονται με παρεμβάσεις από άλλα μέλη της οικογένειας και ένα λιγότερο ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης. Ένας άλλος παράγοντας είναι η υποστήριξη από τους γονείς. Αρχικά, οι γονείς ήταν πολύ ενθουσιασμένοι για τη διαδικτυακή εκπαίδευση, αργότερα η γονική υποστήριξη μειώθηκε. Αυτό οφείλεται τόσο στον χαμηλό τεχνολογικό γραμματισμό ορισμένων γονέων όσο και στους κοινωνικούς περιορισμούς, όπως η απώλεια θέσεων εργασίας που συνεπάγεται τη μείωση εισοδήματος άρα και τη μείωση δαπανών για υπηρεσίες διαδικτύου.

Η έρευνα των Putri, et al., (2020) είχε στόχο να ερευνήσει τους περιορισμούς της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης στο σπίτι σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδονησία. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 άτομα που είχαν παράλληλα την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και του γονέα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι και μαθητές με επαρκή υποδομή στο σπίτι μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, επειδή η εξΑΕ δεν αποτελεί ακόμη μέρος της κουλτούρας μάθησης. Οι ψηφιακές δεξιότητες των γονέων επηρεάζουν τη διαδικτυακή μάθηση καθώς έπρεπε να βοηθήσουν στην

εγκατάσταση προγραμμάτων και στην αντιμετώπιση προβλημάτων, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα και οι ίδιοι τεχνολογικές προκλήσεις τις οποίες αδυνατούσαν να ξεπεράσουν. Το γεγονός ότι η κουλτούρα της εξΑΕ δεν αποτελεί ακόμη μέρος της σχολικής ζωής επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών.

Στις δύσκολες συνθήκες όπου η μετατόπιση στην εξΑΕ έγινε με βίαιο τρόπο ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας και της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Για το λόγο αυτό οι Fauzi και Sastra Khusuma (2020) ερεύνησαν την εφαρμογή της εξΑΕ στα δημοτικά σχολεία της Ινδονησίας στη διάρκεια της πανδημίας, συγκεντρώνοντας τις απόψεις 45 εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναποτελεσματική την εξΑΕ εξαιτίας περιορισμών όπως η διαθεσιμότητα πόρων, η χρήση του διαδικτύου, η επικοινωνία με τους γονείς. Οι επαρκείς πόροι είναι απαραίτητοι για τη διαδικτυακή μάθηση, αλλά ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς πιστεύει ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές τα εργαλεία για να συμμετέχουν σε αυτήν. Πέρα από τους ψηφιακούς πόρους διατυπώνουν και την έλλειψη γνώσεων για τους ίδιους, για μαθητές και γονείς στη χρήση της τεχνολογίας.

Ο Bol (2020) πραγματοποίησε έρευνα στην Ολλανδία, με αφορμή τις κοινωνικές ανισότητες που υφίστανται στην εκπαίδευση, με σκοπό να περιγράψει κατά πόσο οι γονείς από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα μπορούν να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους λόγω του κλεισίματος των σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρέχουν μεγαλύτερη υποστήριξη στα παιδιά τους στη συνέχιση της εκπαίδευσής τους σε αντίθεση με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι αδυνατούν να τα βοηθήσουν. Επίσης, τα υλικά αγαθά που διαθέτουν οι γονείς μπορεί να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία στη διάρκεια της πανδημίας ενώ γονείς χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην παροχή χώρου μελέτης στα παιδιά τους.

Οι Atmojo και Nugroho (2020) θέλησαν να ερευνήσουν τα εμπόδια που αντιμετώπισαν 16 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν την Αγγλική γλώσσα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδονησία κατά τη διάρκεια της εξΑΕ. Η έλλειψη ψηφιακών πόρων στους μαθητές είναι εμφανής εξαιτίας δυσμενούς οικονομικής οικογενειακής κατάστασης. Ένα άλλο σημείο αφορά την ασταθή πρόσβαση στο διαδίκτυο κυρίως σε

απομακρυσμένες, ορεινές και αγροτικές περιοχές όπου ζουν κάποιοι μαθητές. Ως εμπόδια καταγράφονται ο χαμηλός ψηφιακός γραμματισμός και οι δυσκολίες στη χρήση εφαρμογών και πλατφόρμων διαδικτυακής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μη ενασχόληση στο σπίτι μαθητών και γονέων με τεχνολογικά μέσα και εκπαιδευτικές πλατφόρμες δυσχεραίνει τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Εκτός από τον χαμηλό ψηφιακό γραμματισμό και ο χαμηλός γραμματισμός δυσχεραίνει τη συμμετοχή των μαθητών αφού αδυνατούν να κατανοήσουν τις οδηγίες του δασκάλου και δε τις διαβάζουν. Επίσης, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι μαθητές την εξΑΕ επηρεάζει και τη συμμετοχή τους, καθώς θεωρούν ότι δεν είναι σημαντική, δεν είναι τυπική. Η απουσία φροντίδας των γονέων, οι οποίοι απουσιάζουν λόγω εργασίας, ευνοεί αυτές τις συνθήκες. Τέλος, η μη καλή γνώση της γλώσσας δημιουργεί προβλήματα συμμετοχής, επειδή αδυνατούν να διαχειριστούν τις πλατφόρμες αποθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους.

Έρευνα των Bhamani, et al., (2020) είχε ως στόχο να ερευνήσει τις εμπειρίες των γονέων σε σχέση με τη μεταφορά της εκπαίδευσης στο σπίτι κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η επίδραση της πανδημίας επηρέασε την καθημερινή ρουτίνα και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, τα οποία βγήκαν εκτός προγράμματος, παραβλέποντας υποχρεώσεις στις οποίες δε συμμετέχουν ενεργά. Πιστεύουν ότι η απώλεια της φυσικής τάξης συνεπάγεται μη ομότιμες ευκαιρίες μάθησης. Οι γονείς θεωρούν ότι, ενώ το σχολείο διαδραματίζει τεράστιο ρόλο στην πειθαρχία και στίλβωση κοινωνικών δεξιοτήτων, η εξΑΕ έχει αφαιρέσει αυτήν την ευκαιρία. Το κύμα καινοτομιών στη μάθηση δεν είναι πάντα βολικό, ειδικά όταν η μετάβαση είναι απότομη και όχι βαθμιαία με αποτέλεσμα να προκαλούν άγχος και ανησυχία στα εμπλεκόμενα μέρη. Σε οικογένειες με πολλά παιδιά, η πιθανότητα σύγκρουσης των διαδικτυακών μαθημάτων σε συνδυασμό με την έλλειψη πόρων οδηγεί στη μη συμμετοχή των παιδιών. Η προβληματική επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου προκαλεί προβλήματα στη συμμετοχή των παιδιών καθώς δε γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους με αποτέλεσμα να μην τις εκτελούν. Πολλοί γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους διατήρησαν αυστηρά χρονοδιαγράμματα εργασιών και παρακολούθησης διαδικτυακών μαθημάτων, απασχόλησαν τα παιδιά τους με δημιουργικές δραστηριότητες προσπαθώντας να μετριάσουν το άγχος τους.

Τον Απρίλιο του 2020, οι Deles και Pirone θέλησαν να ερευνήσουν κατά πόσο η μεταφορά της εκπαίδευσης στο σπίτι συνδέεται με τις ανισότητες στην κοινωνία και ποια είναι η συμβολή των γονέων, διαφοροποιημένη ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Προσπάθησαν να εξηγήσουν τις ανισότητες με βάση το ψηφιακό χάσμα, τις συνθήκες στέγασης, την έλλειψη διαθεσιμότητας γονέων, την εργασία από το σπίτι, την απόσταση από τη σχολική κουλτούρα αλλά φαίνεται ότι οι παιδαγωγικές διαστάσεις αυτών των ανισοτήτων έχουν καθοριστικότερο ρόλο. Οικογένειες εργατικής τάξης δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις σε εξοπλισμό και σε πρόσβαση στο διαδίκτυο, ποσοστό μεγαλύτερο σε σχέση με οικογένειες που ανήκουν σε υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες. Ωστόσο αυτό το κενό είναι ακόμη πιο ορατό όταν ερευνάται η άποψη των γονέων σε σχέση με το πόσο ικανοί αισθάνονται να ανταποκριθούν στις ψηφιακές απαιτήσεις του σχολείου από το σπίτι με τους γονείς ανώτερων τάξεων να αισθάνονται «αρκετά ικανοί» σε σύγκριση με αυτούς των κατώτερων τάξεων. Τα ποσοστά ανταπόκρισης δείχνουν ότι η υλική διάσταση των ψηφιακών ανισοτήτων φαίνεται λιγότερο σημαντική από τη διάσταση διάθεσης. Φαίνεται ότι το ψηφιακό χάσμα δεν αφορά μόνο στις ανισότητες εξοπλισμού, αλλά κυρίως στα διαφορετικά επίπεδα γνώσης των ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όταν οι μαθητές έπρεπε να προηγηθούν σε ένα σύνθετο διαδικτυακό περιεχόμενο ήταν πολύ άνισοι στην εκτέλεση αυτού του έργου δείχνοντας ότι η ψηφιακή μορφή της σχολικής μάθησης κρύβει συχνά αυστηρά παιδαγωγικά ζητήματα. Τέλος, οικογένειες εργατικής τάξης αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη σχέση τους με το παιδί. Η σχεσιακή αυτή διάσταση δεν πρέπει να παραμεληθεί στην αποτελεσματικότητα της μάθησης γιατί μια ειρηνική σχέση είναι προφανώς πιο ευνοϊκή για τη μάθηση (Deles, 2020).

Τις ανησυχίες των γονέων για τη διαδικτυακή μάθηση κατέγραψαν οι Horowitz και Igielnik (2020) σε έρευνα όπου συμμετείχαν 2.561 γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς είναι περισσότερο επιφυλακτικοί απέναντι στην εξΑΕ για τα οφέλη που λαμβάνουν τα παιδιά τους και εμφανίζονται, ιδιαίτερα οι γονείς με χαμηλότερα εισοδήματα, περισσότερο ανήσυχοι για τις επιδόσεις των παιδιών τους.



Από την άλλη, γονείς με υψηλά εισοδήματα έχουν τη δυνατότητα να προσλάβουν άτομα για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ανησυχούν για τον χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά τους μπροστά στην οθόνη, τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και την πρόσβαση σε εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία από τους Flack, Walker, Bickerstaff και Margetts (2020) διερεύνησε προβλήματα που αντιμετώπισαν οι λιγότερο ευνοημένοι μαθητές οι οποίοι μπορεί να έχουν πληγεί περισσότερο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την απώλεια μάθησης λόγω κλεισίματος των σχολείων, ιδιαίτερα αυτοί που εργάζονται σε μη ευνοημένα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται επιπρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη στη διαδικτυακή μάθηση καθώς οι οικογένειές τους έχουν ανασφαλή απασχόληση ή εισόδημα, είναι πιθανό να έχουν πληγεί περισσότερο από απώλειες θέσεων εργασίας, λιγότερες ευκαιρίες να εργαστούν από το σπίτι, δυσκολίες λόγω πολλών παιδιών και έλλειψης χρόνου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά τα σχολεία φοβούνται ότι η στέρηση των μαθητών σε βασικά αγαθά και η μη πρόσβαση σε βασικές ανάγκες θα οδηγήσει τους μαθητές σε μη συμμετοχή, ακόμη και αν το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι εξαιρετικό.

Έρευνα του Θάνου (2020) (έρευνα σε εξέλιξη), όπου συμμετείχαν 1.446 εκπαιδευτικοί, σκοπό είχε να φανούν τα νέα δεδομένα που δημιουργεί η εξΑΕ καθώς και οι νέες μορφές ανισοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ανάδειξη νέων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων που αφορούν το ψηφιακό χάσμα. Η έλλειψη απαραίτητων ψηφιακών πόρων και ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και γονέων οδήγησε στη μη συμμετοχή μαθητών στην εξΑΕ ενώ υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις εντάθηκαν ακόμα περισσότερο. Για παράδειγμα, μαθητές με ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ήταν απόντες στον νέο αυτό τρόπο σχολικής ζωής αφού οι εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να επικοινωνήσουν μαζί τους. Επίσης, ο τόπος διαμονής σε υποβαθμισμένες ή απομακρυσμένες περιοχές οδήγησε στη δημιουργία μεγαλύτερων ανισοτήτων ενώ ανάλογες επιπτώσεις είχε και η διαβίωση σε ένα μειονεκτικό περιβάλλον. Μαθητές με χαμηλό οικογενειακό μορφωτικό υπόβαθρο και με δεύτερη γλώσσα την ελληνική αδυνατούν να

συμμετάσχουν στην εξΑΕ και δεν έχουν την ανάλογη στήριξη από τους γονείς τους για να το πράξουν. Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι γονείς συχνά ανέφεραν προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά και κοινωνικά που πλήττουν τα παιδιά τους με αποτέλεσμα να επηρεάζει την ψυχική υγεία παιδιών και γονέων. Από ανάλογη έρευνα του ίδιου ερευνητή (Θάνου, 2020) που αφορά 893 γονείς (έρευνα σε εξέλιξη), τα πρώτα στοιχεία έδειξαν ότι οι γονείς προβληματίζονται για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους καθώς προβλήματα όπως, αργή σύνδεση στο διαδίκτυο, έλλειψη εξοπλισμού, έλλειψη τεχνολογικών δεξιοτήτων δυσχεραίνουν τη συμμετοχή στην εξΑΕ και επιδρούν στην πρόοδό τους.

Το μειονεκτικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονέων και την αδυναμία υποστήριξης των παιδιών κατά τη διαδικτυακή εκπαίδευση περιέγραψε η Lestiyawati (2020) ως σημαντικά προβλήματα της συμμετοχής των μαθητών. Το οικονομικά μειονεκτικό οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ο τρόπος διαμονής σε απομακρυσμένες περιοχές συνέβαλαν στη μη συμμετοχή αφού δημιούργησε προβλήματα που σχετίζονται με πόρους που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της. Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι απείθαρχοι μαθητές και αδύναμοι μαθητές απέφυγαν να συμμετάσχουν στο διαδικτυακό μάθημα. Τέλος, το γεγονός ότι οι γονείς αδυνατούσαν να υποστηρίξουν την ηλεκτρονική μάθηση αποτέλεσε εμπόδιο της συμμετοχής των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι οι γονείς ως ελεγκτής της εκπαίδευσης των μαθητών στο σπίτι παίζουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της ηλεκτρονικής μάθησης.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία στην Αθήνα (Foti, 2020) σκοπό είχε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή εξ αποστάσεως μάθησης. Από τα ευρήματα φαίνεται ότι η ανταπόκριση των μαθητών στην εξΑΕ κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα κι αυτό οφείλεται στην αδυναμία των μαθητών να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους. Επιπρόσθετα οι εργαζόμενοι γονείς αδυνατούσαν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή αυτή διαδικασία, επειδή απουσίαζαν λόγω εργασίας ή αντιμετώπισαν τεχνικά προβλήματα που αδυνατούσαν να επιλύσουν. Η έλλειψη προσωπικής επαφής με τους μικρούς μαθητές φαίνεται να



επηρεάζει τη συμμετοχή τους όπως και η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους.

Η έρευνα των Muhdi, Nurkolis και Yuliejantiningasih (2020) είχε ως στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαδικτυακής μάθησης και τον εντοπισμό των εμποδίων από την εφαρμογή της στην εκπαίδευση των νηπίων στην Ινδονησία. Η αδυναμία των γονέων να στηρίζουν μαθησιακά τα παιδιά από το σπίτι αποτελεί εμπόδιο στη διαδικτυακή μάθηση, καθώς πολλοί δε διαθέτουν διαδικτυακά εργαλεία εκμάθησης ή δεν μπορούν να χειριστούν ψηφιακές συσκευές. Ένα άλλο εμπόδιο σχετίζεται με τους περιορισμούς σε τεχνολογικές εγκαταστάσεις και υποδομές που δυσχεραίνει η μειωμένη οικονομική ικανότητα των γονέων με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η ομαλή και αποτελεσματική διαδικτυακή μάθηση.

Στόχος της έρευνας των Purwanto, et al., (2020) ήταν η απόκτηση πληροφοριών στην εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης στο γυμνάσιο και στο λύκειο στη διδασκαλία μαθημάτων φυσικών επιστημών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές μείωσαν τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης με αποτέλεσμα να είναι αδύνατο για τους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση αυτών. Μπορεί η εξάπλωση των τεχνολογικών μέσων να είναι ραγδαία και οι μαθητές να μπορούν να τα επιλέξουν και να τα χρησιμοποιήσουν εύκολα και αποτελεσματικά, δυστυχώς δεν είναι εφικτό για όλους τους μαθητές να τα αποκτήσουν. Άλλωστε μερικοί από τους παράγοντες που αναστέλλουν περισσότερο τις δραστηριότητες της διαδικτυακής μάθησης είναι οι περιορισμοί σε τεχνολογικές εγκαταστάσεις και υποδομές. Τα διαδικτυακά μαθήματα έχουν ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον τους, να αδυνατούν να συγκεντρωθούν, να απουσιάζουν συχνότερα γιατί όπως τονίζουν δεν προέρχονται όλοι οι μαθητές από «καλά περιβάλλοντα» και «καλές οικογένειες».

Οι Andrew, et al. (2020b) θέλησαν να ερευνήσουν τις ανισότητες που δημιουργήθηκαν από το κλείσιμο των σχολείων, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου που δαπανάται για εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι, τη γονική εμπλοκή και την ικανότητα υποστήριξης της μάθησης των παιδιών στο σπίτι, τα μαθησιακά περιβάλλοντα και τους πόρους στους οποίους έχουν πρόσβαση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο βαθμός στον οποίο

η απώλεια εκπαιδευτικού χρόνου και άλλων προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο σχολείο θα βλάψει τα μαθησιακά αποτελέσματα και θα δημιουργήσει ανισότητες μεταξύ των μαθητών εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση στο σπίτι εφαρμόζεται σε κάθε οικογένεια. Φαίνεται ότι ο πρόσθετος χρόνος που αφιερώνεται από τους γονείς και γενικότερα η γονική εμπλοκή μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών, ειδικά στα μικρότερα παιδιά. Αυτό το αποτέλεσμα οφείλεται στον χρόνο που αφιερώνεται σε εκπαιδευτικά προσανατολισμένες και δομημένες δραστηριότητες παρά στο μη δομημένο και παθητικό χρόνο με τους γονείς. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι τα θετικά αποτελέσματα του χρόνου που αφιερώνεται από τους γονείς είναι ισχυρότερα για παιδιά μορφωμένων και οικονομικά εύπορων γονέων καθώς συμμετέχουν περισσότερο σε διαδικτυακά μαθήματα. Η ποιότητα των πόρων μάθησης στο σπίτι καθώς και η ποιότητα του οικιακού μαθησιακού περιβάλλοντος καθορίζουν τον παραγωγικό χρόνο που περνούν τα παιδιά στη μάθηση και οδηγεί στη συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου. Επιπλέον, καλύτεροι μαθησιακοί πόροι και ευνοϊκό περιβάλλον μπορούν να κάνουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη παρακινώντας τα παιδιά να κάνουν περισσότερα. Ως αποτέλεσμα θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ανισότητες στο ανθρώπινο κεφάλαιο μεταξύ εκείνων που έχουν και εκείνων που δεν έχουν πρόσβαση σε ουσιαστική υποστήριξη μάθησης στο σπίτι.

Οι Lucas, et al., (2020) θέλησαν να ερευνήσουν τους παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, ιδιαίτερα για μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 1821 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Αγγλίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι κατά την περίοδο όπου οι περισσότεροι μαθητές μαθαίνουν από το σπίτι, υπήρχε ένα μέτριο επίπεδο συμμετοχής των μαθητών στην εξ αποστάσεως μάθηση, καθώς εργάζονται λιγότερο και επιστρέφουν λιγότερες εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι η συμμετοχή των μαθητών επηρεάζεται και από τη γονική εμπλοκή οπότε θέλουν να ανακαλύψουν τον τρόπο να εμπλέξουν τους γονείς περισσότερο, καθώς υπάρχει ο φόβος ότι η εξΑΕ μπορεί να οδηγήσει σε διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η στενή συνεργασία με τους γονείς έχει αναγνωριστεί ως μια σημαντική οδός προς αυτήν την κατεύθυνση. Ο τρόπος για να το κάνουν είναι να

παρέχουν στρατηγικές τις οποίες οι γονείς μπορούν να εφαρμόσουν, αποτελεσματική επικοινωνία με γονείς, παροχή βοήθειας για την ανάπτυξη ρουτίνας με τα παιδιά τους και εποικοδομητικό διάλογο. Σχολεία με μαθητές χαμηλών επιδόσεων και σχολεία με σημαντική μαθητική διαρροή είναι πιθανό να έχουν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής των μαθητών. Τέλος, η προώθηση από τα σχολεία της τεχνολογίας και των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο συμμετοχής των μαθητών. Οι πόροι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην εξΑΕ είναι αποτελεσματικοί όταν είναι εξοικειωμένοι γονείς και μαθητές με αυτούς, είναι ενδιαφέροντες και έχουν μεγάλο εύρος περιεχομένου.

Τον βαθμό επίδρασης της κοινωνικής και συναισθηματικής κατάστασης των γονέων στα παιδιά ερευνήσαν οι Romero, et al., (2020) με τη συμμετοχή 1.042 Ισπανών γονέων. Από τα ευρήματα διακρίνεται ότι πρακτικές γονικής μέριμνας που προάγουν την ευημερία των παιδιών είναι ευεργετικές όταν τα παιδιά βρίσκονται σε δύσκολες συνθήκες, όπως στην τρέχουσα περίοδο της πανδημίας. Το άγχος και η κατάθλιψη των γονέων, κυρίως γονέων με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, σχετίζεται θετικά και με άμεσο τρόπο με την αποφυγή γονικής μέριμνας με αποτέλεσμα την ανάπτυξη συναισθηματικών προβλημάτων και συμπεριφοράς που δεν ωφελούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, το οικογενειακό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική προσαρμογή σε στρεσογόνες καταστάσεις επηρεάζοντας όχι μόνο τα αποτελέσματα του παιδιού αλλά και τη συμπεριφορά και την προσαρμογή των γονέων. Το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο σχετίζεται με περισσότερα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, ενώ τα υψηλά επίπεδα κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου σχετίζονται άμεσα με υψηλότερες βαθμολογίες στην ανθεκτικότητα, καθώς και περισσότερα καταπραϊντική και δομημένη γονική μέριμνα. Η συμπεριφορά των γονέων επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνική συμμετοχή τους και διαπιστώνεται ότι η δομημένη γονική μέριμνα ευνοεί τη δημιουργία μιας ρουτίνας και ενός προγράμματος στα παιδιά με θετικά γνωστικά και κοινωνικά αποτελέσματα.

Η Kurtz (2020) διεξήγαγε έρευνα στην Αμερική όπου μετείχαν 1.720 εκπαιδευτικοί εστιάζοντας σε θέματα που σχετίζονται με τις ίσες ευκαιρίες, στην παρακολούθηση των μαθημάτων και στο κατά πόσο θα επηρεαστεί η σχολική τους επίδοση από το κλείσιμο των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για τις προκλήσεις και τις ανισότητες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές τους αφού δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση που προσφέρουν τα σχολεία. Σε περιοχές όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών προέρχονται από οικογένειες χαμηλού οικονομικού υπόβαθρου σχεδόν 1 στους 3 μαθητές δεν συμμετέχουν στη διαδικτυακή μάθηση, ενώ σε περιοχές όπου δε ζουν πολλά φτωχά νοικοκυριά το ποσοστό αυτό μειώνεται (12%). Δεδομένου ότι το εισόδημα συνδέεται στενά με ευκαιρίες μάθησης, αυτό σημαίνει ότι μαθητές που χρειάζονται περισσότερη διδασκαλία μπορεί τελικά να λαμβάνουν λιγότερη αυξάνοντας την πιθανότητα διεύρυνσης των υπάρχοντων ανισοτήτων. Παρόλο τις ενέργειες που γίνονται από τα σχολεία, φαίνεται ότι αυτές οι προσπάθειες δεν φτάνουν απαραίτητα στους μαθητές που τις χρειάζονται περισσότερο αλλά ευνοούνται περισσότερο σε εξοπλισμό οι μαθητές από υψηλά οικονομικά στρώματα δείχνοντας ότι η πανδημία έχει αποκαλύψει το ψηφιακό χάσμα που υπάρχει στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι οι μαθητές που ζουν στα όρια της φτώχειας θα έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά και η γλώσσα.

Πολλοί ερευνητές έχουν υπογραμμίσει την πιθανότητα ότι το εκτεταμένο κλείσιμο των σχολείων θα επιδεινώσει τις προϋπάρχουσες φυλετικές, εθνικές και οικονομικές ανισότητες. Σε περίπτωση απουσίας της προσωπικής σχολικής εκπαίδευσης, υποστηρίζεται ότι οι ευνοημένοι μαθητές θα είναι εν μέρει απαλλαγμένοι από κακές επιπτώσεις, επειδή οι οικογένειές τους έχουν γενικά περισσότερο χρόνο, ευελιξία και πόρους για να αντισταθμίσουν τη μείωση της επίσημης διδασκαλίας. Αντίθετα, μαθητές διαφορετικού χρώματος και μαθητές από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, οι οποίοι ήταν ήδη σε μειονεκτική θέση πριν από την έναρξη της κρίσης, θα αντιμετωπίσουν δυσανάλογα τις αρνητικές συνέπειες του κλεισίματος. Οι Hamilton, et al., (2020) (ΗΠΑ) ερεύνησαν τις ανισότητες που σχετίζονται με την υποστήριξη και τους πόρους που παρέχονται στους μαθητές κατά την εφαρμογή της εξΑΕ σε σχολεία με μεγάλο πληθυσμό μαθητών διαφορετικής εθνικότητας και χαμηλού εισοδήματος.

Στην έρευνα συμμετείχαν 1.000 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών κυμάνθηκε κάτω από το 50% παρά την καθημερινή παροχή υλικού μέσω ασύγχρονων, κυρίως, μεθόδων. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών που φοιτούν σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό αλλοεθνών ή φτωχών δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και στερούνται των απαραίτητων συσκευών για την εξΑΕ. Ανάλογη έρευνα των Henderson, Houston, Peterson και West (2020) δείχνει ότι παιδιά Μαύρων, Ισπανόφωνων και χαμηλού εισοδήματος γονέων ήταν λιγότερο πιθανό να λάβουν οδηγίες από τα σχολεία τους που εισήγαγαν νέο περιεχόμενο σε σχέση με τα παιδιά Λευκών και υψηλού εισοδήματος γονέων. Αυτή η ανισότητα θα μπορούσε να οδηγήσει τους μειονεκτούντες μαθητές να μείνουν πιο πίσω μαθησιακά.

Τις ανισότητες που υπάρχουν στο οικογενειακό περιβάλλον και πως επιδρούν στη νέα μαθησιακή πραγματικότητα εξέτασαν οι Pensiero, Kelly και Bokhove (2020), ερευνώντας ταυτόχρονα και τη δομή της οικογένειας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι παιδιά των οποίων ο κύριος γονέας έχει χαμηλή κοινωνική και οικονομική θέση εργασίας ξοδεύουν λιγότερο χρόνο για το σχολείο, ενώ παιδιά γονέων με υψηλή θέση εργασίας επενδύουν περισσότερο. Επίσης, η μεγαλύτερη στήριξη που παρέχουν γονείς με ανώτερα επαγγέλματα οδηγεί σε συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ τους, ιδιαίτερα όταν φοιτούν στο δημοτικό. Η εργασία και των δυο γονέων από το σπίτι επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή του μαθητή, ιδιαίτερα στην ασύγχρονη διδασκαλία. Στις μονογονεϊκές οικογένειες η εργασία από το σπίτι επιδρά θετικά ενώ η παρουσία μεγαλύτερων αδελφών στο σπίτι έχει αρνητικά αποτελέσματα στη συμμετοχή των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη, η παρατεταμένη περίοδος κλεισίματος μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακή απώλεια καθώς η αποτελεσματικότητα της εξΑΕ εξαρτάται έντονα από την κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Όταν τα μειονεκτούντα παιδιά κάνουν ένα διάλειμμα από το πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση για μεγάλο χρονικό διάστημα η επίτευξή τους πέφτει, ενώ οι πιο προνομιούχοι συνομήλικοί τους βλέπουν ότι η επίτευξή τους μειώνεται λιγότερο απότομα ή ανεβαίνει. Συνεπώς η άνιση στήριξη των μαθητών στο σπίτι και η άνιση συμμετοχή τους στην εξΑΕ έχει ως αποτέλεσμα το κενό ακαδημαϊκών επιτευγμάτων

να αυξηθεί σημαντικά μεταξύ παιδιών διαφορετικού κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου.

### 3.2 Αναγκαιότητα έρευνας

Ολόκληρος ο κόσμος συγκλονίστηκε από την ταχύτητα της εξάπλωσης και τα καταστροφικά αποτελέσματα του covid-19, που επηρέασε όλες τις πτυχές των ανθρώπινων δραστηριοτήτων παγκοσμίως. Διαπιστώνεται ότι στον τομέα της εκπαίδευσης η πανδημία αύξησε τις ανισότητες, επηρεάζοντας τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο καθώς οδήγησε στο εκτεταμένο κλείσιμο σχολείων.

Το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας επηρεάζει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Παράλληλα έχει βαθύτατες οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες αναδεικνύοντας διάφορα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα. Αυτά συμπεριλαμβάνουν την ψηφιακή μάθηση, την επισιτιστική ανασφάλεια, την πρόσβαση σε υπηρεσίες παιδικής φροντίδας, τη σύνδεση στο διαδίκτυο. Παιδιά από μη προνομιούχα στρώματα κινδυνεύουν με διακοπή της μάθησης, αντιμετωπίζουν προβλήματα σίτισης, φροντίδας και οι οικογένειές τους αναγκάζονται να ξοδέψουν χρήματα για την αγορά ψηφιακών πόρων ώστε να συμμετάσχουν στην εξΑΕ σε περίοδο που μπορεί να μην έχουν εργασία εξαιτίας της πανδημίας. Το πιο σημαντικό είναι η μείωση του εκπαιδευτικού χρόνου, η οποία επηρεάζει τα μαθησιακά επιτεύγματα. Η διακοπή της εκπαίδευσης οδηγεί και σε άλλα ζητήματα, συμπεριλαμβανομένων των μεγαλύτερων ευθυνών για τους γονείς καθώς αγωνίζονται να εξισορροπήσουν τις εργασιακές τους υποχρεώσεις με τη φροντίδα των παιδιών. Επιβαρύνει και τις εκπαιδευτικές ανισότητες: οι οικονομικά ευνοημένες οικογένειες τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και περισσότερους πόρους για να καλύψουν τα κενά μάθησης και να παρέχουν δραστηριότητες εμπλουτισμού σε παιδιά που δεν μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο (Unesco, 2020).

Η μετάβαση στη διαδικτυακή μάθηση από το σπίτι έχει δημιουργήσει νέα προβλήματα, καθώς αυξάνει τις πιέσεις σε μαθητές, δασκάλους και γονείς, ειδικά αν έχουν

περιορισμένες ψηφιακές δεξιότητες, εκπαίδευση και πόρους. Μέσα σε αυτό το κλίμα πίεσης και συνεχών εναλλαγών, η εξΑΕ εφαρμόστηκε και στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Ιδιαίτερα, η σύγχρονη μορφή της εφαρμόστηκε για πρώτη φορά ως υποχρεωτική για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Παρά τον βίαιο τρόπο, τα ποσοστά συμμετοχής που δίνει το Υπουργείο Παιδείας είναι εντυπωσιακά (Υπουργείο Παιδείας, 2020). Παρά ταύτα, υπάρχουν μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να συμμετάσχουν σε αυτήν τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι σημαντικό να διερευνήσουμε τους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, καθώς υπάρχει έλλειψη ερευνών για το ζήτημα αυτό λόγω της επείγουσας εφαρμογής της. Επιπλέον, επειδή η κρίση του covid-19 είναι πολύ πιθανό να επιδεινώσει τις προϋπάρχουσες ανισότητες στο εκπαιδευτικό επίτευγμα των κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτούντων παιδιών, τα συμπεράσματα μπορεί να βοηθήσουν τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να προετοιμαστούν τώρα για να αντισταθμίσουν αυτά τα αυξανόμενα κενά.



## **Β' Μέρος: Ερευνητικός σχεδιασμός**

### **4 Μεθοδολογία έρευνας**

Στο μέρος αυτό της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται το αντικείμενο της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι μέθοδοι, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

#### **4.1 Αντικείμενο έρευνας**

Αντικείμενο της έρευνας είναι η συμμετοχή των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εξΑΕ στην περίοδο της πανδημίας. Η εφαρμογή της εξΑΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που προέκυψε βίαια και απρόσκλητα μετά τις ταχύτητες αλλαγές που επέφερε η πανδημία covid-19 λόγω του κλεισίματος των σχολείων. Στην προκειμένη περίπτωση εξετάζονται οι κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, όπως εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο κλεισίματος των σχολείων. Πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα καθώς είναι μικρός ο αριθμός των ερευνών που έχουν δημοσιευθεί στην Ελλάδα για την εφαρμογή της εξΑΕ ως μοναδικού τρόπου εκπαίδευσης των μαθητών σε περίοδο κρίσης.

#### **4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι απόψεις γονέων μαθητών που φοιτούν στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, όπως εφαρμόστηκε στο ελληνικό



εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο της πανδημίας covid-19, και τον βαθμό επιρροής αυτών.

Τα κύρια ερευνητικά προβλήματα είναι:

- Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, να προσδιοριστεί ο βαθμός επιρροής των κοινωνικών παραγόντων που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας.
- Σε σχέση με τους γονείς, ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Πιο συγκεκριμένα, τα επιμέρους ερωτήματα, στα οποία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν, είναι τα παρακάτω:

1. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς, επηρεάζει η προσβασιμότητα των γονέων σε ψηφιακούς πόρους τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας;
2. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς, επηρεάζουν οι ψηφιακές δεξιότητες των γονέων τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας;
3. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς, επηρεάζει το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας;
4. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς, επηρεάζουν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας;
5. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς, επηρεάζουν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας;

## **4.3 Μέθοδοι και μέσα συλλογής δεδομένων**

### **4.3.1 Ποσοτική προσέγγιση**

Στο τμήμα της έρευνας που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εφαρμόσαμε την ποσοτική προσέγγιση, η οποία θεωρείται ως η σημαντικότερη ερευνητική μέθοδο των

κοινωνικών επιστημών, παρόλο που υπάρχουν αμφιβολίες για τη δυνατότητά της να ερμηνεύσει κοινωνικά ζητήματα ή φαινόμενα (Κυριαζή, 1999). Τη θεωρούμε αποτελεσματικότερη στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, στην ανάλυσή τους με στατιστικές διαδικασίες και στην παρουσίασή τους σε πίνακες που διευκολύνουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μας (Creswell, 2016: 20). Θετικά στοιχεία της ποσοτικής έρευνας είναι η ανωνυμία ερευνητή και συμμετεχόντων και η χρήση ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων, που θεωρείται εύκολο και γρήγορο στη συμπλήρωσή του (Robson, 2010: 116). Συμπερασματικά, λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει η ποσοτική μέθοδος την εφαρμόσαμε για να ερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αποτελεί το σημαντικότερο τμήμα της παρούσας εργασίας.

#### 4.3.2 Στάδια ερευνητικής διαδικασίας

Καταρχάς, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, αναπτύξαμε ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων επιλέγοντας τη δομή του και τον τύπο ερωτήσεων. Δόθηκε σημασία στον τρόπο διατύπωσής τους ώστε να είναι σαφείς και απλές, να μην επικαλύπτονται και να μην οδηγούν τους συμμετέχοντες σε αμφιβολίες για το περιεχόμενό τους. Για το λόγο αυτό το λεξιλόγιο ήταν απλό και η γλώσσα κατανοητή.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μέσω google forms, διαμοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας σε σχολεία όλης της επικράτειας και ζητήθηκε από τους διευθυντές να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Επίσης, προωθήθηκε σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τέλος δόθηκε σε εκπαιδευτικούς σε έντυπη μορφή αφού έχει καταστεί δυνατή η πρόσβαση σε αυτούς. Συγκεντρώσαμε δεδομένα από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας. Επιλέχθηκαν μέσω βολικής δειγματοληψίας και τους επισημαίναμε ότι είναι εγγυημένη η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Το δείγμα, υπό αυτή την έννοια, είναι τυχαίο και μη αντιπροσωπευτικό (Creswell, 2016: 146). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως τον Φεβρουάριο του 2021. Συγκεντρώθηκαν 184 ερωτηματολόγια χωρίς να υπάρχουν αναπάντητες ερωτήσεις ή δηλώσεις. Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα έγινε επεξεργασία αυτών με το στατιστικό πακέτο SPSS 25.

Στη συνέχεια, έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων και ο έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha που έδωσε αποδεκτές τιμές. Ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

#### 4.3.3 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο είναι ένας δημοφιλής τρόπος καταγραφής στοιχείων για ερευνητικές εργασίες και ένας τρόπος έμμεσης επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και των ερωτηθέντων (Creswell, 2016: 165). Παρουσιάζει μειονεκτήματα όπως χαμηλό ποσοστό απόκρισης, περιορισμένο εύρος απαντήσεων αλλά και πλεονεκτήματα όπως χαμηλό κόστος, εύκολη συμπλήρωση, ανωνυμία συμμετεχόντων, ο ερευνητής δε χρειάζεται να είναι παρών (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, Κουτσογιάννης, 2015· Robson, 2010: 275).

Ως προς τη δομή του, το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1) περιλάμβανε ερωτήσεις για δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1-6 αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις 7-14 σχετίζονται με θέματα χρήσης ΤΠΕ, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξΑΕ, παροχής και συμμετοχής μαθητών σε αυτήν, απώλειας στη σχολική επίδοση.

Στη συνέχεια περιλάμβανε πέντε κλίμακες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η πρώτη αφορούσε σε καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ συναφείς με την πρόσβαση των γονέων σε ψηφιακούς πόρους και αντιστοιχούσε στις δηλώσεις Α1-Α5. Η δεύτερη αφορούσε παράγοντες συναφείς με ψηφιακές δεξιότητες των γονέων και περιλάμβανε τις δηλώσεις Β1-Β5. Μια Τρίτη κλίμακα αφορούσε παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ συναφείς με το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων και αντιστοιχούσε στις δηλώσεις Γ1-Γ7, η τέταρτη για παράγοντες συναφείς με δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γονέων με τις δηλώσεις Δ1-Δ7 ενώ η Πέμπτη κλίμακα για παράγοντες που ευνοούν τη συμμετοχή συναφείς με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων με τις δηλώσεις Ε1-Ε8.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες κυρίως ηλεκτρονικά, συνοδευόμενο από σύντομη επιστολή όπου αναφερόταν ο σκοπός της μελέτης, παρέχονταν διαβεβαιώσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και ο χρόνος που απαιτούνταν για να το συμπληρώσουν.

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήσαμε μια 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία μετρά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με ένα συγκεκριμένο θέμα. Έχοντας μια σειρά προτάσεων που διατυπώνονται με ιεραρχική δομή και έχουν σταθερή μορφή, ο κάθε συμμετέχων σημειώνει τη μοναδική του επιλογή που κυμαινόταν από το «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα».

Η μορφή του ερωτηματολογίου και ο έλεγχος εσωτερικής εγκυρότητας προέκυψε μετά από παρατηρήσεις και σχόλια από έναν «σημαντικό κριτικό αναγνώστη-έμπειρο ερευνητή», στη συνέχεια από δύο εκπαιδευτικούς και τελικώς από ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών των 30 ατόμων.

#### 4.3.4 Το δείγμα

Ο τρόπος δειγματοληψίας που επιλέξαμε ήταν η βολική δειγματοληψία η οποία χρησιμοποιείται συχνά σε μικρής κλίμακας, μη χρηματοδοτούμενες έρευνες. Παρόλο που δε θα μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι τα άτομα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού, το δείγμα μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα (Creswell, 2016). Το δείγμα μας αποτέλεσαν 184 εκπαιδευτικοί που εργαζόταν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020-2021, σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, σε διάφορους νομούς και περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι είχαν εφαρμόσει την εξΑΕ, είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα, κατά τις περιπτώσεις κλεισίματος των σχολείων.

#### 4.4 Η ποιοτική προσέγγιση

Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ έγινε επικουρικά. Για να διερευνήσουμε εις βάθος ποιες είναι οι απόψεις των γονέων στη συμμετοχή ή όχι των παιδιών τους στην εξΑΕ επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση. Πιστεύουμε ότι με αυτόν τρόπο θα μπορέσουμε να αναδείξουμε την οπτική προοπτική των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ (Γαλατά, κ. ά., 2017 · Ίσαρη & Πορκός, 2015). Ως στρατηγική δειγματοληψίας επιλέξαμε τη δειγματοληψία ευκολίας, επιλέγοντας άμεσα διαθέσιμες περιπτώσεις και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γονείς, οι οποίοι έχουν τουλάχιστον ένα παιδί το οποίο φοιτά στην πρωτοβάθμια ή/και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων δημιουργήσαμε γραπτό ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτή ερώτηση στο google forms (Παράρτημα 2). Περιείχε ερωτήσεις προκαθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων και ερώτηση ανοιχτού τύπου που αφορούσε οικογενειακούς παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Η ερώτηση ανοιχτού τύπου είναι ευέλικτη και μας επιτρέπει να αναλύσουμε εις βάθος το ζήτημα. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών, επιδόθηκε ηλεκτρονικά σε έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ακολουθούμενο με τις απαραίτητες οδηγίες συμπλήρωσης και τις απαραίτητες εγγυήσεις αναφορικά με την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Τους ζητήθηκε να το προωθήσουν σε περιορισμένο αριθμό επαφών τους, πρόθυμων να απαντήσουν, ώστε να συλλέξουμε τον απαραίτητο αριθμό συμμετεχόντων.

Συλλέξαμε απαντήσεις από 15 γονείς, στις οποίες εφαρμόσαμε ανάλυση λόγου ώστε να δούμε το πλαίσιο των απαντήσεών τους.

#### 4.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν σημαντικά στοιχεία με τα οποία αξιολογούμε την ποιότητα μιας έρευνας. Όταν το εργαλείο που χρησιμοποιεί η έρευνα είναι αξιόπιστο και έγκυρο τότε και τα αποτελέσματα αυτής είναι έγκυρα και

αξιόπιστα. Η εγκυρότητα ενός εργαλείου αναφέρεται στο κατά πόσο το εργαλείο μετράει ό,τι υποστηρίζει ότι μετράει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011: 232) ενώ η αξιοπιστία σημαίνει ότι οι τιμές από κάποιο εργαλείο είναι σταθερές και συνεπείς (Creswell, 2016: 160).

Στην παρούσα έρευνα διασφαλίσαμε την εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου αντιστοιχώντας τα ερευνητικά ερωτήματα με ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ακολουθεί ο πίνακας

**Πίνακας 1: Πίνακας εγκυρότητας περιεχομένου ερωτηματολογίου**

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις
1. <i>Η προσβασιμότητα των γονέων σε ψηφιακούς πόρους</i>	Ερώτηση 15 Δηλώσεις Α1-Α5
2. <i>Ψηφιακές δεξιότητες των γονέων</i>	Ερώτηση 16 Δηλώσεις Β1-Β5
3. <i>Το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων</i>	Ερώτηση 17 Δηλώσεις Γ1- Γ7
4. <i>Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων</i>	Ερώτηση 18 Δηλώσεις Δ1-Δ7
5. <i>Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων</i>	Ερώτηση 19 Δηλώσεις Ε1-Ε8

Προκειμένου να έχουμε αξιόπιστα αποτελέσματα δώσαμε το ερωτηματολόγιο σε ««σημαντικό κριτικό αναγνώστη – έμπειρο ερευνητή». Με βάση τα σχόλιά του, διορθώσαμε και αλλάξαμε ερωτήσεις έτσι ώστε να αντικατοπτρίζουν αυτούς τους προβληματισμούς. Στη συνέχεια ζητήσαμε από δύο εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν και να το αξιολογήσουν, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και τέλος ακολούθησε πιλοτική έρευνα με τριάντα εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, για να ελεγχθεί η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha, καθώς συμβάλλει στην εκτίμηση της συνέπειας και ακρίβειας των τιμών του ερωτηματολογίου (Creswell, 2011). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha έδωσε αποδεκτές τιμές ( $\alpha=0.0908$ ).

## 5 Αποτελέσματα της έρευνας

### 5.1 Αποτελέσματα για εκπαιδευτικούς

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ενώ η ανάλυση έγινε με το λογισμικό SPSS 25.

**Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο**

Φύλο	n	%
Άνδρας	55	29,9
Γυναίκα	129	70,1
Σύνολο	184	100,0

Από τον παραπάνω πίνακα διακρίνουμε ότι από τα 184 υποκείμενα της έρευνας τα 129 (70,1%) είναι γυναίκες και τα 55 (29,9%) άντρες.

**Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία**

Ηλικία	n	%
Κάτω των 35	30	16,3
35-45	37	20,1
46-55	71	38,6
Άνω των 55	46	25,0
Σύνολο	184	100,0

Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή του δείγματος διακρίνουμε ότι το 38,6% (71 άτομα) είναι μεταξύ 46-55 ετών, το 25% (45 άτομα) είναι μεγαλύτερα από 55 ετών, το 20,1% (37 άτομα) είναι ηλικιακά μεταξύ 35-45 ετών και τέλος το 16,3% (30 άτομα) είναι μικρότερα από 35 ετών.

**Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας**

Χρόνια υπηρεσίας	n	%
Λιγότερο από 10	32	17,4
10-20	72	39,1
21-30	51	27,7
Άνω των 30	29	15,8
Σύνολο	184	100,0

Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας διακρίνουμε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 32 (17,4 %) έχουν λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας, οι 72 (39,1%) δήλωσαν από 10-20 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 51 (27,7%) δήλωσαν από 21-30 χρόνια προϋπηρεσίας και τέλος 29 (15,8%) δήλωσαν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας.

**Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου εργασίας**

Τύπος σχολείου	n	%
Δημόσιο	171	92,9
Ιδιωτικό	13	7,1
Σύνολο	184	100,0

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες διακρίνουμε ότι το 92,9% (171 άτομα) δήλωσε ότι εργάζεται σε δημόσιο σχολείο και το 7,1 % (13 άτομα) δήλωσε ότι εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο.

**Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα**

Ειδικότητα	n	%
Νηπιαγωγός	22	12,0
Δάσκαλος	63	34,2
Εκπαιδευτικός Δημοτικού Ξένων Γλωσσών	13	7,1
Εκπαιδευτικός Δημοτικού Πληροφορικής	6	3,3
Εκπαιδευτικός Δημοτικού Φυσικής Αγωγής	5	2,7
Εκπαιδευτικός Δημοτικού Αισθητικής Αγωγής	5	2,7
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Θετικών Επιστημών	29	15,8
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Ανθρωπιστικών Επιστημών	14	7,6
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Κοινωνικών Επιστημών	11	6,0
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Τεχνολογικών Επιστημών	16	8,7
Σύνολο	184	100,0



Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνουμε ότι οι 22 (12%) είναι νηπιαγωγοί, οι 63 (34,2%) είναι δάσκαλοι/ες, οι 13 (7,1) διδάσκουν ξένες γλώσσες, οι 6 (3,3 %) διδάσκουν ΤΠΕ, οι 5 (2,7%) είναι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ενώ παρόμοια κατανομή καταγράφουν και οι εκπαιδευτικοί Αισθητικής Αγωγής. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίνουμε ότι οι 29 (15,8%) είναι εκπαιδευτικοί Θετικών Επιστημών, οι 14 (7,6%) είναι εκπαιδευτικοί Ανθρωπιστικών Επιστημών, οι 11 (6%) είναι εκπαιδευτικοί Κοινωνικών Επιστημών και τέλος οι 16(8,7%) είναι εκπαιδευτικοί Τεχνολογικών Επιστημών.

**Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος ανάλογα τον τόπο εργασίας**

Τόπος εργασίας	n	%
Αθήνα/Μεγάλο Κέντρο	24	13,0
Αστικό Κέντρο	107	58,2
Ημιαστική περιοχή	39	21,2
Αγροτική Περιοχή	14	7,6
Σύνολο	184	100,0

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας διακρίνουμε ότι το 13,2% (24 άτομα) εργάζονται στην Αθήνα και σε μεγάλο κέντρο, το 58,2% (107 άτομα) εργάζονται σε αστικά κέντρα, το 21,2% (39 άτομα) σε ημιαστικές περιοχές και τέλος 7,6 % (14 άτομα) σε αγροτικές περιοχές.

**Πίνακας 8:Κατανομή δείγματος με βάση το ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα που φοιτούν στο σχολείο**

Ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	n	%
Μικρότερο από 33%	101	54,9
33%-66%	72	39,1
Μεγαλύτερο από 66%	11	6,0
Σύνολο	184	100,0

Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος με βάση το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, διακρίνεται ότι το 54,9% (101 άτομα) του δείγματος δήλωσε ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα μικρότερο από 33%, το 39,1% (72 άτομα) δήλωσε ποσοστό μεταξύ 33%-66% και τέλος το 6% (11 άτομα) δήλωσαν ότι το ποσοστό των μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα ξεπερνάει το 66%.

**Πίνακας 9: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη χρήση ΤΠΕ στην τάξη πριν την πανδημία covid-19**

Πρότερη Χρήση ΤΠΕ	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	18	9,8	2,67	,883
Ελάχιστα	58	31,5		
Αρκετά	75	40,8		
Πάρα πολύ	33	17,9		
Σύνολο	184	100,0		

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη χρήση ΤΠΕ πριν την πανδημία το 9,8% (18 άτομα) δηλώνει ότι δεν έκανε καθόλου χρήση ΤΠΕ στην τάξη, το 31,5% (58 άτομα) δηλώνει ότι χρησιμοποίησε ελάχιστα τις ΤΠΕ, το 40,8% (75 άτομα) ότι χρησιμοποίησε τις ΤΠΕ αρκετά και το 17,9% (33 άτομα) χρησιμοποίησε τις ΤΠΕ πάρα πολύ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Πίνακας 10: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή σε επιμόρφωση στην εξΑΕ**

Επιμόρφωση σε εξΑΕ	ν	%
Ναι	48	26
Όχι	136	74
Σύνολο	184	100,0

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια στην εξΑΕ διακρίνεται ότι το 74% (136 άτομα) δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα εξΑΕ και το 26% (48 άτομα) να έχει επιμορφωθεί.

**Πίνακας 11: Κατανομή δείγματος με βάση την παροχή σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής εξΑΕ**

	Σύγχρονη		Ασύγχρονη	
Μορφή εξΑΕ	ν	%	ν	%
Ναι	177	96,2	165	89,7
Όχι	7	3,8	19	10,3
Σύνολο	184	100	184	100

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ανάλογα με την παροχή σύγχρονης και ασύγχρονης εξΑΕ διακρίνεται ότι 177 άτομα (96,2%) παρείχαν σύγχρονη εξΑΕ και μόλις 7 (3,8%) άτομα δεν παρείχαν. Σε σχέση με την ασύγχρονη εξΑΕ 165 άτομα (89,7%) παρείχαν στους μαθητές τους και 19 άτομα (10,3%) δεν την παρείχαν.

**Πίνακας 12: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ**

Συμμετοχή μαθητών στην εξΑΕ	ν	%	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	0	0	3,26	,605
Ελάχιστα	16	8,7		
Αρκετά	63	34,24		
Πάρα πολύ	105	57,07		
Σύνολο	184	100,0		

Αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών, το 57,07% (105 άτομα) του δείγματος δήλωσε ότι οι μαθητές συμμετείχαν αρκετά στην εξΑΕ, το 34,24% (63 άτομα) δήλωσε ότι συμμετείχε πάρα πολύ και το 8,7(16 άτομα) δήλωσε ελάχιστη συμμετοχή των μαθητών ενώ κανένα άτομο δε δήλωσε μη συμμετοχή των μαθητών.

**Πίνακας 13: Κατανομή δείγματος αναφορικά με τη δημιουργία νέων μορφών ανισοτήτων από την εφαρμογή της εξΑΕ**

Δημιουργία ανισοτήτων	ν	%
Ναι	162	88
Όχι	22	12
Σύνολο	184	100,0

Από το παραπάνω διάγραμμα διακρίνεται ότι το 88% (162 άτομα) των υποκειμένων του δείγματος δηλώνει ότι η εφαρμογή της εξΑΕ δημιουργεί νέες μορφές ανισοτήτων και το 12% (22 άτομα) δηλώνει ότι δε δημιουργεί νέες μορφές ανισοτήτων.

**Πίνακας 14: Κατανομή δείγματος αναφορικά με την επίδραση του κλεισίματος του σχολείου στη σχολική επίδοση**

Επίδραση κλεισίματος σχολείων στη σχολική επίδοση	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πάρα πολύ	47	25,54	<b>3,16</b>	<b>,568</b>
Αρκετά	120	65,22		
Ελάχιστα	17	9,24		
Καθόλου	0	0,00		
Σύνολο	184	100,0		

Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος αναφορικά με την επίδραση του κλεισίματος των σχολείων στη σχολική επίδοση, το 25,54% (47 υποκείμενα) δηλώνουν ότι το κλείσιμο των σχολείων θα επηρεάσει πάρα πολύ τη σχολική επίδοση, το 65,22% (120 υποκείμενα) δηλώνει ότι θα την επηρεάσει αρκετά και το 9,24% (17 υποκείμενα) δηλώνει ότι η σχολική επίδοση θα επηρεαστεί ελάχιστα από το κλείσιμο των σχολείων. Δε βρέθηκε υποκείμενο που να δηλώνει ότι δε θα υπάρξει επίδραση στη σχολική επίδοση από το κλείσιμο των σχολείων.

**Πίνακας 15: Έλεγχος εγκυρότητας των πέντε κλιμάκων του ερωτηματολογίου**

Κλίμακα		Cronbach's alpha
A	Προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους	,757
B	Ψηφιακές δεξιότητες γονέων	,874
Γ	Πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων	,837

Δ	Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων	,774
Ε	Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων	,865
Ολική κλίμακα		,908

Ο έλεγχος αξιοπιστίας και εσωτερικής εγκυρότητας σε όλες τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, έδειξε υψηλές τιμές για τον δείκτη Cronbach's alpha, αφού η σχετική τιμή πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,6 για να θεωρήσουμε ότι υπάρχει έστω ελάχιστη εγκυρότητα και όσο πλησιάζει την τιμή (1) ο βαθμός εγκυρότητας τείνει στο απόλυτο. Άρα οι κλίμακες στάσεων θεωρούνται απολύτως έγκυρες και αξιόπιστες.

#### Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Α. Προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους

[1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα]

Δήλωση	1	2	3	4	5
A1 Έλλειψη σταθερής ή κινητής σύνδεσης στο διαδίκτυο	2,2	14,1	8,7	50,5	24,5
A2 Έλλειψη συνεχούς και γρήγορης σύνδεσης στο διαδίκτυο	5	1,6	7,6	48,9	41,3
A3 Υψηλό κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο	2,7	18,5	28,3	40,2	10,3
A4 Έλλειψη απαραίτητου και σύγχρονου εξοπλισμού	0,5	4,9	7,1	45,2	41,3
A5 Αδυναμία παροχής δεδομένων πρόσβασης στο διαδίκτυο	0,5	10,9	20,7	51,1	15,9

N=184

Όσον αφορά την κλίμακα της προσβασιμότητας των γονέων σε ψηφιακούς πόρους, διακρίνουμε ότι στη δήλωση-παράγοντα *έλλειψη σταθερής ή κινητής σύνδεσης με το διαδίκτυο* το 2,2% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 14,1% ότι διαφωνεί, το 8,7% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 50,5% ότι συμφωνεί και το 24,5% ότι συμφωνεί απόλυτα ότι δυσχεραίνει τη συμμετοχή των μαθητών στην ΕξΑΕ. Στη δήλωση-

παράγοντα *έλλειψη συνεχούς και γρήγορης σύνδεσης στο διαδίκτυο* το 5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 1,6% ότι διαφωνεί, το 7,6% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 48,9% ότι συμφωνεί και το 41,3% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *υψηλό κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο* το 2,7% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 18,5% ότι διαφωνεί, το 28,3% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 40,2% ότι συμφωνεί και το 10,3% ότι συμφωνεί απόλυτα. Όσον αφορά τη δήλωση-παράγοντα *έλλειψη απαραίτητου και σύγχρονου εξοπλισμού* το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 4,9% ότι διαφωνεί, το 7,1% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 45,2% ότι συμφωνεί και το 41,3% ότι συμφωνεί απόλυτα. Τέλος, στη δήλωση-παράγοντα *αδυναμία παροχής δεδομένων πρόσβασης στο διαδίκτυο* το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 10,9% ότι διαφωνεί, το 20,7% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 51,1% ότι συμφωνεί και το 15,9% ότι συμφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 17: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Α. Προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους**

	Δήλωση	Mean	S.D.
A1	Έλλειψη σταθερής ή κινητής σύνδεσης	3,81	1,03
A2	Έλλειψη συνεχούς και γρήγορης σύνδεσης στο διαδίκτυο	4,29	0,73
A3	Υψηλό κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο	3,37	0,99
A4	Έλλειψη απαραίτητου και σύγχρονου εξοπλισμού	4,23	0,83
A5	Αδυναμία παροχής δεδομένων πρόσβασης στο διαδίκτυο	3,73	0,89

N= 184, Mean=Μέσος όρος, S.D.= Τυπική απόκλιση

Ως προς την κλίμακα προσβασιμότητα σε ψηφιακούς πόρους των γονέων, διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα του δείγματος συμφωνούν ότι η *έλλειψη συνεχούς και γρήγορης σύνδεσης στο διαδίκτυο* και του *απαραίτητου και σύγχρονου εξοπλισμού* αποτελούν σημαντικούς παράγοντες-δηλώσεις της συμμετοχής των μαθητών στην εξΑΕ καθώς οι μέσοι όροι τους είναι 4,29 (S.D=0,73) και 4,23 (S.D=0,83). Ακολουθούν η δήλωση-παράγοντας *έλλειψη σταθερής ή κινητής σύνδεσης* με M.O.=3,81 (S.D=1,03) και η *αδυναμία παροχής δεδομένων πρόσβασης στο διαδίκτυο* με M.O.=3,73 (S.D=0,89). Για τη δήλωση – παράγοντα *υψηλό*

κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο διακρίνουμε μέτριο βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων του δείγματος ως παράγοντα που επιδρά στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ με  $M.O=3,37$  ( $S.D=0,99$ ).

### Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Β. Ψηφιακές δεξιότητες γονέων

[1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα]

Δηλώσεις		1	2	3	4	5
<b>B1</b>	Το χαμηλό επίπεδο γνώσης χρήσης τεχνολογικών συσκευών	1,1	15,2	21,2	41,2	21,2
<b>B2</b>	Έλλειψη εξοικείωσης των γονέων με ψηφιακά προγράμματα	1,1	13,6	15,2	47,8	22,3
<b>B3</b>	Δυσκολία πρόσβασης των γονέων σε διαδικτυακές πλατφόρμες με μαθησιακούς πόρους	1,8	15,2	16,3	44	22,8
<b>B4</b>	Έλλειψη λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας των γονέων	5,4	28,9	22,3	31	12,5
<b>B5</b>	Αδυναμία των γονέων να επιλύσουν τεχνολογικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης	1,1	6,5	14,7	52,7	25

N=184

Αναφορικά με την κλίμακα ψηφιακές δεξιότητες γονέων, διακρίνουμε ότι στη δήλωση-παράγοντα *χαμηλό επίπεδο γνώσης χρήσης τεχνολογικών συσκευών* το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 15,2% ότι διαφωνεί, το 21,2% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 41,2% ότι συμφωνεί και το 21,2% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *έλλειψη εξοικείωσης των γονέων με ψηφιακά προγράμματα* το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 13,6% ότι διαφωνεί, το 15,2% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 47,8% ότι συμφωνεί και το 22,3% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *δυσκολία πρόσβασης των γονέων σε διαδικτυακές πλατφόρμες με μαθησιακούς πόρους* το 1,8% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 15,2% ότι διαφωνεί, το 16,3% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 44% ότι συμφωνεί και το 22,8% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *έλλειψη λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας των γονέων* το 5,4% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 28,9% ότι διαφωνεί, το 22,3% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 31% ότι συμφωνεί και το 12,5% ότι συμφωνεί απόλυτα. Τέλος, στη δήλωση-παράγοντα *αδυναμία των γονέων να επιλύσουν τεχνολογικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης* το 1,1% των



υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 6,5% ότι διαφωνεί, το 14,7% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 52,7% ότι συμφωνεί και το 25% ότι συμφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 19: Μέσες και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Β. Ψηφιακές δεξιότητες γονέων**

Δηλώσεις		Mean	S.D.
<b>B1</b>	Το χαμηλό επίπεδο γνώσης χρήσης τεχνολογικών συσκευών	3,66	1.01
<b>B2</b>	Έλλειψη εξοικείωσης των γονέων με ψηφιακά προγράμματα	3,77	0.98
<b>B3</b>	Δυσκολία πρόσβασης των γονέων σε διαδικτυακές πλατφόρμες με μαθησιακούς πόρους	3,71	1.03
<b>B4</b>	Έλλειψη λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας	3,16	1.14
<b>B5</b>	Αδυναμία των γονέων να επιλύσουν τεχνολογικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης	3,94	0.87

N= 184, Mean=Μέσος όρος, S.D.= Τυπική απόκλιση

Αναφορικά με την κλίμακα ψηφιακές δεξιότητες των γονέων, διακρίνουμε ότι υπάρχει συμφωνία των υποκειμένων του δείγματος ότι η *αδυναμία των γονέων να επιλύσουν τεχνολογικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης* αποτελεί σημαντικό παράγοντα-δήλωση της συμμετοχής των μαθητών στην εξΑΕ καθώς M.O.=3,94 (S.D=0,87). Ακολουθούν η *έλλειψη εξοικείωσης των γονέων με ψηφιακά προγράμματα* και η *δυσκολία πρόσβασης των γονέων σε διαδικτυακές πλατφόρμες με μαθησιακούς πόρους* με M.O.=3,77 (S.D=0,98) και M.O.=3,71 αντίστοιχα (S.D=1,03). Ακολουθεί η δήλωση-παράγοντας το *χαμηλό επίπεδο γνώσης χρήσης τεχνολογικών συσκευών* με M.O.=3,66 (S.D=1,0). Για τη δήλωση-παράγοντα *έλλειψη λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας* διακρίνουμε μέτριο βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων του δείγματος ως παράγοντα που επιδρά στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ με M.O.=3,16 (S.D=1,14).

## Πίνακας 20: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Γ. Πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων

[1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα]

Δηλώσεις	1	2	3	4	5
<b>Γ1</b> Η κουλτούρα της εξ αποστάσεως μάθησης δεν είναι αποδεκτή από τους γονείς	1,6	23,9	33,7	32,1	8,7
<b>Γ2</b> Αμφισβήτηση των γονέων για τα μαθησιακά επιτεύγματα της εξΑΕ	2,2	15,2	25,	44	13,6
<b>Γ3</b> Άγνωστος γλωσσικός κώδικας στη χρήση πλατφόρμων εξΑΕ	0,5	15,2	21,7	48,9	13,6
<b>Γ4</b> Χαμηλό επίπεδο επάρκειας μητρικής γλώσσας	8,7	26,1	31	29,3	4,9
<b>Γ5</b> Χαμηλός ψηφιακός γραμματισμός των γονέων	0,5	11,4	24,5	47,8	15,8
<b>Γ6</b> Μη μέριμνα γονέων για χρήση ψηφιακών μέσων ως περιβαλλόντων μικροέρευνας και μάθησης για τα παιδιά τους	1,1	10,3	25,5	49,5	13,6
<b>Γ7</b> Αδυναμία γονέων να προσαρμόζονται σε μαθησιακές προκλήσεις	2,2	11,4	26,1	48,9	11,4

N=184

Όσον αφορά τη κλίμακα πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων, στη δήλωση-παράγοντα η κουλτούρα της εξ αποστάσεως μάθησης δεν είναι αποδεκτή από τους γονείς το 1,6% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 23,9% ότι διαφωνεί, το 33,7% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 32,1% ότι συμφωνεί και το 8,7% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα αμφισβήτηση των γονέων για τα μαθησιακά επιτεύγματα της εξΑΕ το 2,2% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 15,2% ότι διαφωνεί, το 25% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 44% ότι συμφωνεί και το 13,6% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα άγνωστος γλωσσικός κώδικας στη χρήση πλατφόρμων εξΑΕ το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 15,2% ότι διαφωνεί, το 21,7% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 48,9% ότι συμφωνεί και το 13,6% ότι συμφωνεί απόλυτα.

Στη δήλωση-παράγοντα χαμηλό επίπεδο επάρκειας μητρικής γλώσσας το 8,7% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 26,1% ότι διαφωνεί, το 31% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 29,3% ότι συμφωνεί και το 4,9% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα χαμηλός ψηφιακός γραμματισμός των γονέων το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 11,4% ότι διαφωνεί, το 24,5% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 47,8% ότι συμφωνεί και το 15,8% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα μη μέριμνα γονέων για χρήση ψηφιακών μέσων ως περιβαλλόντων μικροέρευνας και μάθησης για τα παιδιά τους το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 10,3% ότι διαφωνεί, το 25,5% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 49,5% ότι συμφωνεί και το 13,6% ότι συμφωνεί απόλυτα. Τέλος, στη δήλωση-παράγοντα αδυναμία γονέων να προσαρμόζονται σε μαθησιακές προκλήσεις το 2,2% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 11,4% ότι διαφωνεί, το 26,1% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 48,9% ότι συμφωνεί και το 11,4% ότι συμφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 21: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Γ. Πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων**

Δηλώσεις		Mean	S.D.
Γ1	Η κουλτούρα της εξ αποστάσεως μάθησης δεν είναι αποδεκτή από τους γονείς	3,22	0,96
Γ2	Αμφισβήτηση των γονέων για τα μαθησιακά επιτεύγματα της εξΑΕ	3,52	0,98
Γ3	Άγνωστος γλωσσικός κώδικας στη χρήση πλατφόρμων εξΑΕ	3,60	0,94
Γ4	Χαμηλό επίπεδο επάρκειας μητρικής γλώσσας	2,96	1,05
Γ5	Χαμηλός ψηφιακός γραμματισμός των γονέων	3,67	0,90
Γ6	Μη μέριμνα γονέων για χρήση ψηφιακών μέσων ως περιβαλλόντων μικροέρευνας και μάθησης για τα παιδιά τους	3,64	0,88
Γ7	Αδυναμία γονέων να προσαρμόζονται σε μαθησιακές προκλήσεις	3,56	0,92

Αναφορικά με την κλίμακα πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων, διακρίνουμε ότι οι παράγοντες-δηλώσεις χαμηλός ψηφιακός γραμματισμός των γονέων, η μη μέριμνα γονέων για χρήση ψηφιακών μέσων ως περιβαλλόντων μικροέρευνας και μάθησης για τα παιδιά τους και ο

άγνωστος γλωσσικός κώδικας στη χρήση πλατφόρμων εξΑΕ εμφανίζουν τους μεγαλύτερους μέσους όρους με  $M.O.=3,67$  ( $S.D=0,90$ ),  $M.O.=3,64$  ( $S.D=0,88$ ) και  $M.O.=3,60$  ( $S.D=0,94$ ) αντίστοιχα. Ακολουθούν η αδυναμία γονέων να προσαρμόζονται σε μαθησιακές προκλήσεις και η αμφισβήτηση των γονέων για τα μαθησιακά επιτεύγματα της εξΑΕ με  $M.O.=3,56$  ( $S.D=0,92$ ) και  $M.O.=3,52$  ( $S.D=0,98$ ) αντίστοιχα. Για τις δηλώσεις-παράγοντες *κουλτούρα της εξ αποστάσεως μάθησης δεν είναι αποδεκτή από τους γονείς και χαμηλό επίπεδο επάρκειας μητρικής γλώσσας* διακρίνουμε μέτριο βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων του δείγματος ως παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ με  $M.O.=3,22$  ( $S.D=0,96$ ) και  $M.O.=2,96$  ( $S.D=1,05$ ).

**Πίνακας 22: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Δ. Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γονέων**

[1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα]

Δηλώσεις	1	2	3	4	5
<b>Δ1</b> Τόπος διαμονής σε υποβαθμισμένες ή αγροτικές περιοχές	1,6	7,1	10,3	52,2	28,9
<b>Δ2</b> Έλλειψη βασικών ειδών διατροφής	2,7	19	22,8	36,4	19
<b>Δ3</b> Εργασία των γονέων μακριά από το σπίτι	0,5	4,3	15,2	55,4	24,5
<b>Δ4</b> Πολλά παιδιά στην οικογένεια	0	5,4	10,3	40,2	44
<b>Δ5</b> Παιδιά που ζουν με ένα γονέα	1,6	19	24,5	41,8	13
<b>Δ6</b> Χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέα	1,1	6	23,4	42,4	27,2
<b>Δ7</b> Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	1,6	6	21,2	42,9	28,3

N=184

Ως προς τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων, στη δήλωση-παράγοντα *τόπος διαμονής σε υποβαθμισμένες ή αγροτικές περιοχές* το 1,6% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 7,1% ότι διαφωνεί, το 10,3% ότι ούτε

διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 52,2% ότι συμφωνεί και το 28,9% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *έλλειψη βασικών ειδών διατροφής* το 2,7% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 19% ότι διαφωνεί, το 22,8% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 36,4% ότι συμφωνεί και το 19% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *εργασία των γονέων μακριά από το σπίτι* το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 4,3% ότι διαφωνεί, το 15,2% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 55,4% ότι συμφωνεί και το 24,5% ότι συμφωνεί απόλυτα. Αναφορικά με τη δήλωση-παράγοντα *πολλά παιδιά στην οικογένεια* κανένα υποκείμενο δε διαφωνεί απόλυτα, το 5,4% ότι διαφωνεί, το 10,3% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 40,2% ότι συμφωνεί και το 44% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *παιδιά που ζουν με ένα γονέα* το 1,6% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 19% ότι διαφωνεί, το 24,5% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 41,8% ότι συμφωνεί και το 13% ότι συμφωνεί απόλυτα. Ως προς τη δήλωση-παράγοντα *χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέα* το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 6% ότι διαφωνεί, το 23,4% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 42,4% ότι συμφωνεί και το 27,2% ότι συμφωνεί απόλυτα. Τέλος, στη δήλωση-παράγοντα *χαμηλό οικογενειακό εισόδημα* το 1,6% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 6% ότι διαφωνεί, το 21,2% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 42,9% ότι συμφωνεί και το 28,3% ότι συμφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 23: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Δ. Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γονέων**

Δηλώσεις		Mean	S.D.
Δ1	Τόπος διαμονής σε υποβαθμισμένες ή αγροτικές περιοχές	3,99	0,91
Δ2	Έλλειψη βασικών ειδών διατροφής	3,50	1,1
Δ3	Εργασία των γονέων μακριά από το σπίτι	3,99	0,79
Δ4	Πολλά παιδιά στην οικογένεια	4,23	0,84
Δ5	Παιδιά που ζουν με ένα γονέα	3,46	0,99
Δ6	Χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέα	3,89	0,91
Δ7	Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	3,90	0,94

Αναφορικά με την κλίμακα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γονέων, διακρίνουμε ότι υπάρχει συμφωνία των υποκειμένων του δείγματος ότι τα πολλά παιδιά στην οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα-δήλωση της συμμετοχής των μαθητών στην εξΑΕ καθώς  $M.O.=4,23$  ( $S.D.=0,84$ ). Ακολουθούν η εργασία των γονέων μακριά από το σπίτι και ο τρόπος διαμονής σε υποβαθμισμένες ή αγροτικές περιοχές με  $M.O.=3,99$  ( $S.D.=0,79$ ) και  $M.O.=3,99$  ( $S.D.=0,91$ ) αντίστοιχα ως παράγοντες-δηλώσεις που τείνουν να επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών. Ακολουθούν το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα και το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέα με  $M.O.=3,90$  ( $S.D.=0,91$ ) και  $M.O.=3,89$  ( $S.D.=0,91$ ) ως παράγοντες-δηλώσεις που τείνουν να επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών. Οι δηλώσεις-παράγοντες έλλειψη βασικών ειδών διατροφής ( $M.O.=3,50$   $S.D.=1,1$ ) και παιδιά που ζουν με ένα γονέα ( $M.O.=3,46$   $S.D.=0,99$ ) επιδρούν σε μέτριο βαθμό στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ.

#### Πίνακας 24: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Ε. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων

[1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα]

Δηλώσεις		1	2	3	4	5
<b>E1</b>	Ανάπτυξη διαλόγου με τα παιδιά	1,1	3,8	19	53,8	22,3
<b>E2</b>	Δημιουργία συγκεκριμένου προγράμματος στα παιδιά	0,5	2,7	13,6	60,9	22,3
<b>E3</b>	Εξασφάλιση κατάλληλου χώρου μελέτης	0	2,7	9,8	54,3	33,2
<b>E4</b>	Δημιουργία θετικού κλίματος στο σπίτι	1,1	2,7	13,6	51,6	31
<b>E5</b>	Έλεγχος γονέων σε αδύναμους, απείθαρχους μαθητές	1,1	3,3	13	53,8	28,8
<b>E6</b>	Ρύθμιση εντάσεων που διαταράσσουν τις οικογενειακές σχέσεις	0,5	1,1	10,9	63,0	24,5
<b>E7</b>	Χρόνος που επενδύουν γονείς και παιδιά σε παραγωγικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες	0	1,6	6,5	56,5	35,3
<b>E8</b>	Ανάπτυξη αυτορρύθμισης μαθητών μικρών ηλικιών	0,5	5,4	13,6	58,2	22,3

N=184

Αναφορικά με την κλίμακα κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων, στη δήλωση-παράγοντα *ανάπτυξη διαλόγου με τα παιδιά* το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 3,8% ότι διαφωνεί, το 19% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 53,8% ότι συμφωνεί και το 22,3% ότι συμφωνεί απόλυτα ευνοεί τη συμμετοχή των μαθητών στην ΕξΑΕ. Ως προς τη δήλωση-παράγοντα *δημιουργία συγκεκριμένου προγράμματος στα παιδιά* το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 2,7% ότι διαφωνεί, το 13,6% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 60,9% ότι συμφωνεί και το 22,3% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *εξασφάλιση κατάλληλου χώρου μελέτης* το 2,7% ότι διαφωνεί, το 9,8% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 54,3% ότι συμφωνεί και το 33,2% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *δημιουργία θετικού κλίματος στο σπίτι* το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 2,7% ότι διαφωνεί, το 13,6% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 51,6% ότι συμφωνεί και το 31% ότι συμφωνεί απόλυτα. Αναφορικά με τη δήλωση-παράγοντα *έλεγχος γονέων σε αδύναμους, απείθαρχους μαθητές* το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 3,3% ότι διαφωνεί, το 13% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 53,8% ότι συμφωνεί και το 28,8% ότι συμφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση-παράγοντα *ρύθμιση εντάσεων που διαταράσσουν τις οικογενειακές σχέσεις* το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 1,1% ότι διαφωνεί, το 10,9% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 63% ότι συμφωνεί και το 24,5% ότι συμφωνεί απόλυτα. Ως προς τη δήλωση-παράγοντα *χρόνος που επενδύουν γονείς και παιδιά σε παραγωγικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες* το 1,6% ότι διαφωνεί, το 6,5% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 56,5% ότι συμφωνεί και το 3,53% ότι συμφωνεί απόλυτα. Τέλος, ως προς τη δήλωση-παράγοντα *ανάπτυξη αυτορρύθμισης μαθητών μικρών ηλικιών* το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 5,4% ότι διαφωνεί, το 13,6% ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 58,2% ότι συμφωνεί και το 22,3% ότι συμφωνεί απόλυτα.



**Πίνακας 25: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Ε. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων**

	Δηλώσεις	Mean	S.D.
E1	Ανάπτυξη διαλόγου με τα παιδιά	3,92	0,81
E2	Δημιουργία συγκεκριμένου προγράμματος στα παιδιά	4,02	0,72
E3	Εξασφάλιση κατάλληλου χώρου μελέτης	4,18	0,71
E4	Δημιουργία θετικού κλίματος στο σπίτι	4,09	0,80
E5	Έλεγχος γονέων σε αδύναμους, απείθαρχους μαθητές	4,06	0,80
E6	Ρύθμιση εντάσεων που διαταράσσουν τις οικογενειακές σχέσεις	4,10	0,66
E7	Χρόνος που επενδύουν γονείς και παιδιά σε παραγωγικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες	4,26	0,65
E8	Ανάπτυξη αυτορρύθμισης μαθητών μικρών ηλικιών	3,90	0,79

N= 184, Mean=Μέσος όρος, S.D.= Τυπική απόκλιση

Αναφορικά με την κλίμακα κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων, διακρίνουμε ότι υπάρχει συμφωνία των υποκειμένων του δείγματος σε όλες τις δηλώσεις-παράγοντες. Μεγαλύτερη συμφωνία διακρίνεται στη δήλωση-παράγοντα *χρόνος που επενδύουν γονείς και παιδιά σε παραγωγικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες* (Μ.Ο.=4,26 S.D.=0,65) ως προς τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Ακολουθούν η εξασφάλιση κατάλληλου χώρου μελέτης (Μ.Ο.=4,18 S.D.=0,71), η *ρύθμιση εντάσεων που διαταράσσουν τις οικογενειακές σχέσεις* (Μ.Ο.=4,10 S.D.=0,66), η *δημιουργία θετικού κλίματος στο σπίτι* (Μ.Ο.=4,09 S.D.=0,80), ο *έλεγχος γονέων σε αδύναμους και απείθαρχους μαθητές* (Μ.Ο.=4,06 S.D.=0,80) και η *δημιουργία συγκεκριμένου προγράμματος στα παιδιά* (Μ.Ο.=4,02 S.D.=0,72). Οι παράγοντες που εμφανίζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας είναι η *ανάπτυξη διαλόγου με τα παιδιά* και η *ανάπτυξη αυτορρύθμισης μαθητών μικρών ηλικιών* με Μ.Ο.=3,92 (S.D.=0.81) και Μ.Ο.=3,90 (S.D.=0.79)

**Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά κλίμακα για το σύνολο των δηλώσεων**

Κλίμακες	Mean	S.D.
Προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους	3,885	,639
Ψηφιακές δεξιότητες γονέων	3,649	,825
Πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων	3,452	,672
Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων	3,851	,605
Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων	4,072	,536

Όσον αφορά τους μέσους όρους των κλιμάκων, διακρίνουμε ότι η κλίμακα *κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων* παρουσιάζει μεγάλο βαθμό συμφωνίας  $M.O.=4,072$  ( $S.D.=0.536$ ) καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παράγοντες-δηλώσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα αυτή επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Επίσης, συμφωνία των συμμετεχόντων υπάρχει για τις κλίμακες *προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους* και *κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων* με  $M.O.=3,885$  ( $S.D.=0,639$ ) και  $M.O.=3,851$  ( $S.D.=0,605$ ) αντίστοιχα, θεωρώντας ότι επιδρούν με τη σειρά τους στη συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, για τις κλίμακες *ψηφιακές δεξιότητες γονέων* και *πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων* με  $M.O.= 3,649$  ( $S.D.=0,852$ ) και  $M.O.=3,420$  ( $S.D.=0,672$ ) υπάρχει σχετική συμφωνία των συμμετεχόντων για την επίδραση που ασκούν στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ.

Για να εξετάσουμε την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων καθώς και των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, χρησιμοποιήσαμε t-test για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Anova) με Post Hoc Test Bonferroni για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές. Χρησιμοποιήσαμε παραμετρικά τεστ λόγω αριθμητικών δεδομένων και κανονικότητας του δείγματος.

**Πίνακας 27: Μέσοι όροι για κάθε κλίμακα ανάλογα με το φύλο**

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MeanA (Προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους)	Άντρας	55	3,8800	0,58195	0,07847
	Γυναίκα	129	3,8868	0,66419	0,05848
MeanB (Ψηφιακές δεξιότητες γονέων)	Άντρας	55	3,7236	0,80415	0,10843
	Γυναίκα	129	3,6171	0,83443	0,07347
MeanΓ (Πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων)	Άντρας	55	3,6156	0,61591	0,08305
	Γυναίκα	129	3,3821	0,68516	0,06032
MeanΔ (Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων)	Άντρας	55	3,8182	0,67144	0,09054
	Γυναίκα	129	3,8649	0,57651	0,05076
MeanE (Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων)	Άντρας	55	3,9750	0,50254	0,06776
	Γυναίκα	129	4,1143	0,54599	0,04807

Το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μόνο στην κλίμακα Γ: Πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων ( $t=2,179$ ,  $df=182$ ,  $p=0,031$ ) με τους άντρες να εμφανίζουν υψηλότερο Μ.Ο.

Ο στατιστικός έλεγχος t-test δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τον τύπο σχολείου καθώς η εργασία του εκπαιδευτικού σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο δεν επηρεάζει καμία από τις κλίμακες.

**Πίνακας 28: Έλεγχος Bonferroni ανάλογα με το ποσοστό οικογενειακού εισοδήματος**

Bonferroni

Dependent Variable	(I). Ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	(J). Ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanA	μικρότερο από 33%	33%-66%	-0,04337	0,09897	1,000	-0,2825	0,1958
		μεγαλύτερο από 66%	-0,14059	0,20373	1,000	-0,6329	0,3517
	33%-66%	μικρότερο από 33%	0,04337	0,09897	1,000	-0,1958	0,2825
		μεγαλύτερο από 66%	-0,09722	0,20772	1,000	-0,5992	0,4047
	μεγαλύτερο από 66%	μικρότερο από 33%	0,14059	0,20373	1,000	-0,3517	0,6329
		33%-66%	0,09722	0,20772	1,000	-0,4047	0,5992
MeanB	μικρότερο από 33%	33%-66%	-0,04299	0,12611	1,000	-0,3477	0,2617
		μεγαλύτερο από 66%	0,55626	0,25959	0,100	-0,0710	1,1835
	33%-66%	μικρότερο από 33%	0,04299	0,12611	1,000	-0,2617	0,3477
		μεγαλύτερο από 66%	0,59924	0,26468	0,074	-0,0403	1,2388
	μεγαλύτερο από 66%	μικρότερο από 33%	-0,55626	0,25959	0,100	-1,1835	0,0710
		33%-66%	-0,59924	0,26468	0,074	-1,2388	0,0403
MeanΓ	μικρότερο από 33%	33%-66%	-0,03772	0,10420	1,000	-0,2895	0,2141
		μεγαλύτερο από 66%	0,02289	0,21449	1,000	-0,4954	0,5412
	33%-66%	μικρότερο από 33%	0,03772	0,10420	1,000	-0,2141	0,2895
		μεγαλύτερο από 66%	0,06061	0,21869	1,000	-0,4678	0,5891
	μεγαλύτερο από 66%	μικρότερο από 33%	-0,02289	0,21449	1,000	-0,5412	0,4954
		33%-66%	-0,06061	0,21869	1,000	-0,5891	0,4678
MeanΔ	μικρότερο από 33%	33%-66%	0,12942	0,09311	0,499	-0,0956	0,3544
		μεγαλύτερο από 66%	0,22682	0,19167	0,715	-0,2363	0,6900
	33%-66%	μικρότερο από 33%	-0,12942	0,09311	0,499	-0,3544	0,0956
		μεγαλύτερο από 66%	0,09740	0,19542	1,000	-0,3748	0,5696
	μεγαλύτερο από 66%	μικρότερο από 33%	-0,22682	0,19167	0,715	-0,6900	0,2363
		33%-66%	-0,09740	0,19542	1,000	-0,5696	0,3748

Dependent Variable	(I). Ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	(J). Ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanE	μικρότερο από 33%	33%-66%	,23501*	0,08106	0,013	0,0391	0,4309
		μεγαλύτερο από 66%	0,24764	0,16686	0,419	-0,1556	0,6508
	33%-66%	μικρότερο από 33%	-,23501*	0,08106	0,013	-0,4309	-0,0391
		μεγαλύτερο από 66%	0,01263	0,17013	1,000	-0,3985	0,4237
	μεγαλύτερο από 66%	μικρότερο από 33%	-0,24764	0,16686	0,419	-0,6508	0,1556
		33%-66%	-0,01263	0,17013	1,000	-0,4237	0,3985

\*, The mean difference is significant at the 0.05 level.

Το ποσοστό χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα E: Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων. Παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων μεταξύ αυτών που θεωρούν ότι στο σχολείο τους φοιτούν μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα σε ποσοστό 33%-66% όταν συγκρίνονται με αυτούς που θεωρούν ότι το ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα δεν υπερβαίνει το 33% με τους πρώτους να παρουσιάζουν υψηλότερο M.O. ( $p=0,013$ ). Συνεπώς, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων επηρεάζονται περισσότερο όταν το οικογενειακό εισόδημα είναι χαμηλό σε σχέση με αυτούς με λιγότερο χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς ή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές αφού ο τύπος εργασίας των εκπαιδευτικών, η ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητά τους, δε φαίνεται να επηρεάζει καμιά από τις κλίμακες

**Πίνακας 29: Διαφορές της επίδρασης του κλεισίματος του σχολείου στη σχολική επίδοση των μαθητών με βάση το ποσοστό χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος**

Bonferroni						
(I) Μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	(j) Μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
μικρότερο από 33%	33%-66%	-0,068	0,085	1,000	-0,27	0,14
	μεγαλύτερο από 66%	-,628*	0,175	0,001	-1,05	-0,20
33%-66%	μικρότερο από 33%	0,068	0,085	1,000	-0,14	0,27
	μεγαλύτερο από 66%	-,561*	0,179	0,006	-0,99	-0,13
μεγαλύτερο από 66%	μικρότερο από 33%	,628*	0,175	0,001	0,20	1,05
	33%-66%	,561*	0,179	0,006	0,13	0,99

\*, The mean difference is significant at the 0.05 level.

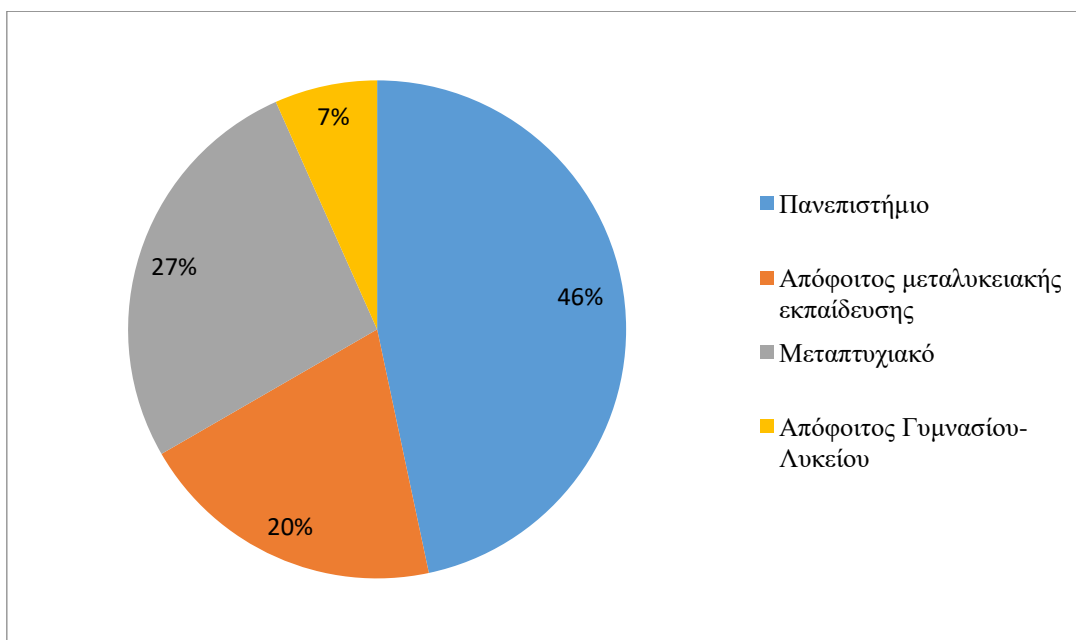
Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στη σχολική επίδοση των μαθητών από το κλείσιμο των σχολείων σε σχέση με το οικογενειακό εισόδημα. Φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που στο σχολείο τους φοιτούν μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα σε ποσοστό μεγαλύτερο από 66% διαφοροποιούνται τόσο σε σχέση με αυτούς που δηλώνουν ότι στο σχολείο τους φοιτούν μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα σε ποσοστό μικρότερο του 33% (M.O.=3,10) όσο και σε σχέση με αυτούς που δηλώνουν ότι στο σχολείο τους φοιτούν μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα σε ποσοστό 33%-66% (M.O.=3,17) με τους πρώτους να παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο (M.O.=3,73). Συνεπώς, όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα τόσο μεγαλύτερη είναι και η επίδραση στη σχολική επίδοση.

## 5.2 Αποτελέσματα για γονείς

Για τα δεδομένα που προέκυψαν από τους γονείς για τις κλειστές ερωτήσεις κάναμε χρήση διαγραμμάτων ενώ για την ανοιχτή ερώτηση, αναλύοντας τον γραπτό λόγο των γονέων, προέκυψαν θέματα που ταυτιζόταν και αναδείκνυαν τους κοινωνικούς παράγοντες που επίδρασαν στη συμμετοχή των μαθητών.

Το δείγμα αποτέλεσαν 15 γονείς, κυρίως μητέρες (14), εκ των οποίων οι περισσότερες ήταν ηλικίας 35-46 ετών.

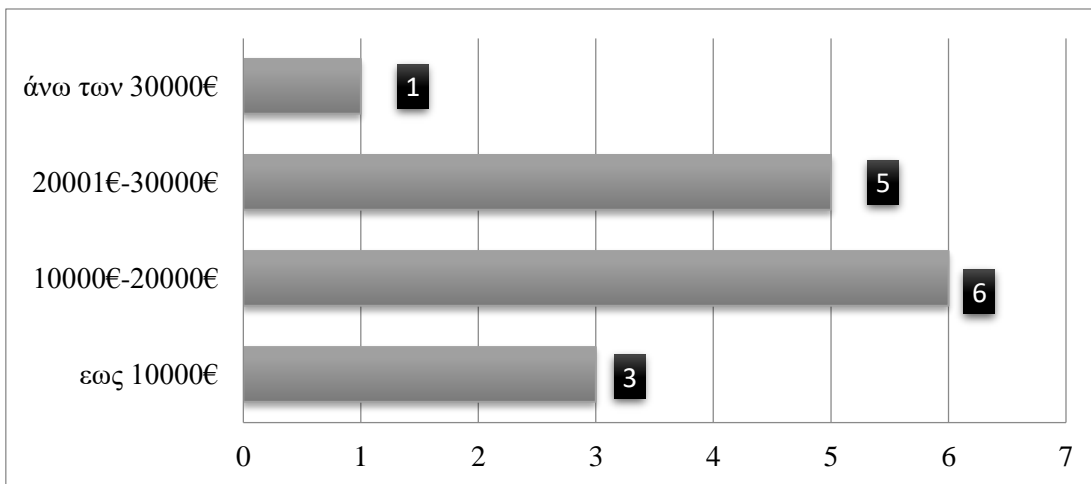
**Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης γονέα**



Από το παραπάνω γράφημα διακρίνουμε ότι το 46,7% (7 άτομα) των υποκειμένων της έρευνας έχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση, το 27% (4 άτομα) κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 20% (3 άτομα) είναι απόφοιτοι μεταλυκειακής εκπαίδευσης και τέλος το 7% (ένα άτομα) είναι απόφοιτος γυμνασίου-λυκείου

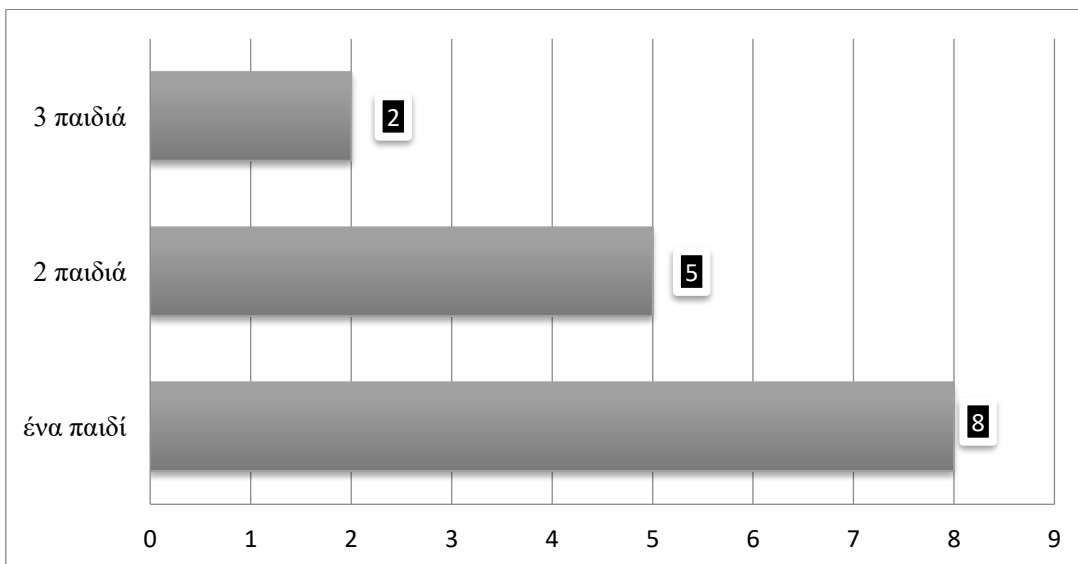


**Διάγραμμα 2: Κατανομή δείγματος ανάλογα με το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα**



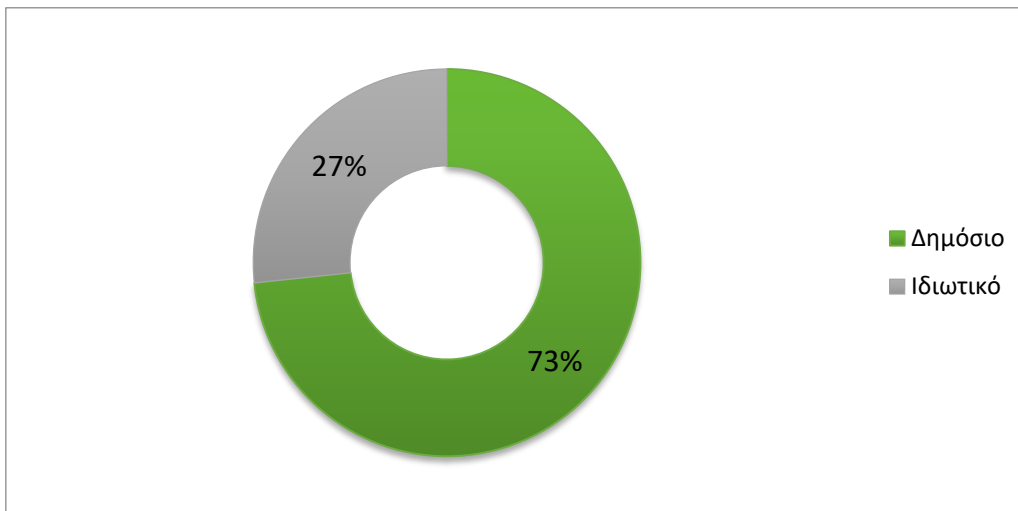
Από το παραπάνω γράφημα διακρίνουμε ότι 1 άτομο δήλωσε ετήσιο οικογενειακό εισόδημα μεγαλύτερο από 30.000€, 5 άτομα δήλωσαν ετήσιο οικογενειακό εισόδημα που κυμαινόταν από 20.001 € μέχρι 30.000 €, 6 άτομα δήλωσαν ετήσιο οικογενειακό εισόδημα μεταξύ 10.00€-20.000 ενώ 3 άτομα δήλωσαν ετήσιο οικογενειακό εισόδημα μικρότερο από 10.00€

**Διάγραμμα 3: Κατανομή δείγματος με βάση των αριθμό παιδιών**



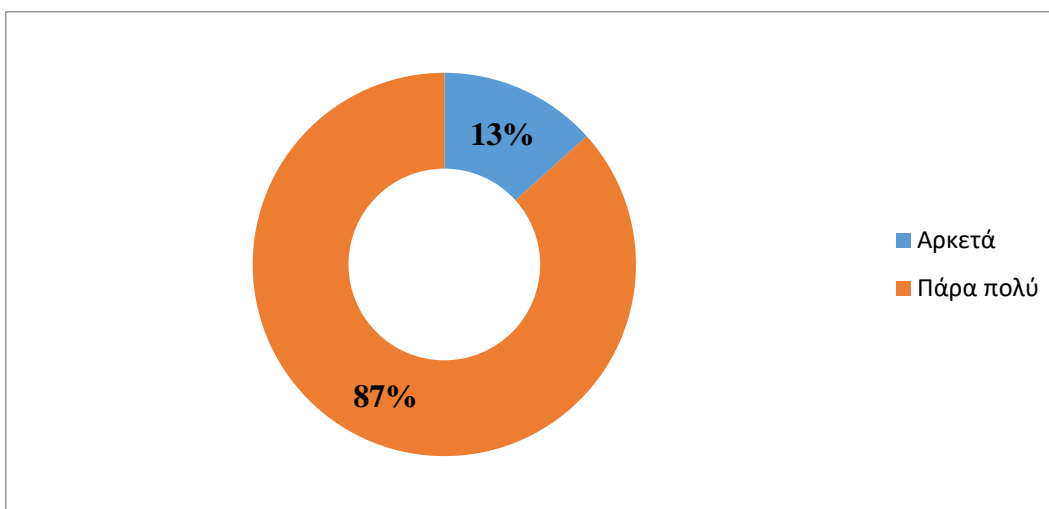
Αναφορικά με τον αριθμό παιδιών διακρίνουμε ότι 8 οικογένειες έχουν 1 παιδί, 5 οικογένειες έχουν 2 παιδιά και 2 οικογένειες δήλωσαν ότι έχουν 3 παιδιά,

**Διάγραμμα 4: Κατανομή δείγματος με βάση τον τύπο σχολείου φοίτησης των παιδιών τους**



Όσον αφορά τον τύπο σχολείου όπου φοιτούν τα παιδιά τους διακρίνουμε ότι το 73% (11 άτομα) δήλωσε ότι φοιτούν σε δημόσιο σχολείο ενώ το 27% (4 άτομα) δήλωσαν ότι φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο.

**Διάγραμμα 5: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ**



Αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ διακρίνουμε ότι το 87% (13 υποκείμενα) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι τα παιδιά τους συμμετείχαν πάρα πολύ στην εξΑΕ ενώ το 13% (2 υποκείμενα) δήλωσαν ότι συμμετείχαν αρκετά. Κανένα υποκείμενο δε δήλωσε ότι το παιδί του συμμετείχε ελάχιστα ή καθόλου στην εξΑΕ.

Από την ανάλυση των απαντήσεων της ανοιχτής ερώτησης προέκυψαν παράγοντες που επηρέασαν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Αρχικά, ένα σημαντικό παράγοντα που ανέφεραν οι περισσότεροι ήταν η πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους.

Η Α1, δημόσιος υπάλληλος πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ανέφερε ότι

*Η έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού με ανάγκασε να αγοράσω τάμπλετ για να συμμετάσχει στο διαδικτυακό μάθημα*

Ενώ η Α6, υπάλληλος γραφείου μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, ανέφερε ότι

*Υπήρξε επιβάρυνση του οικογενειακού προϋπολογισμού για την αγορά εξοπλισμού όπως για laptop και ακουστικά*

Την επίδραση που έχει η ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού στην αποτελεσματικότητα της ΕξΑΕ αναφέρει η Α8

*Δεν υπήρχαν τα κατάλληλα μέσα (υπολογιστής ή τάμπλετ) για να μπορέσει να γίνει η τηλεεκπαίδευση πιο εποικοδομητική και πιο εύκολη*

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που ανέφεραν οι γονείς είναι οι ψηφιακές τους δεξιότητες.

Η Α1 αναφέρει την έλλειψη γνώσης της πλατφόρμας της σύγχρονης εξΑΕ

*Τις πρώτες μέρες δεν μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε σωστά το πρόγραμμα για την εξΑΕ (webex) λόγω έλλειψης της κατάλληλης γνώσης.*

ενώ στην έλλειψη γνώσης της πλατφόρμας της ασύγχρονης αναφέρεται η Α8,

*Η μερική γνώση χειρισμού των προγραμμάτων e-class με αποτέλεσμα το αίσθημα ανεπάρκειας και άγχους*

ενώ ο Α13, άνδρας, με μεταπτυχιακό τίτλο, δήλωσε

*...χρειάζόταν και κάποιο μέλος της οικογένειας να αντιμετωπίζει τεχνικά προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονταν στην εκπαιδευτική πλατφόρμα*

Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ. Ιδιαίτερα, ο αριθμός των παιδιών σε μια οικογένεια δυσχεραίνει τη συμμετοχή.

Η Α3, μητέρα τριών παιδιών, αναφέρει

*η ίδια ώρα παρακολούθησης δυσχεραίνει τη συμμετοχή*

Σημαντική είναι και η εργασία των γονέων καθώς όταν αναγκάζονται να εργαστούν μακριά από το σπίτι δημιουργεί προβλήματα στη συμμετοχή

*....Τις ημέρες που εργαζόμουν το παιδί παρακολουθούσε τα μαθήματα με τον παππού του, ο οποίος δεν ήταν σε θέση να τον βοηθήσει ή να γνωρίζει τι ακριβώς να κάνει.*

*Όταν οι γονείς λείπουν τα παιδιά δεν μπορούν μόνα τους να μπαίνουν και να βγαίνουν στα μαθήματα*

ενώ η αντιμετώπιση προβλημάτων επιδρά στη συμμετοχή

*δεν είναι εύκολη αν εργάζεται ο γονέας εκτός σπιτιού*

Την άποψη τους για την αξία της εξ αποστάσεως παραθέτει ο γονέας Α14, απόφοιτη βασικής εκπαίδευσης, άνεργη

*Η εξ αποστάσεως δεν μπορεί με τίποτα να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία*

ενώ την ακαταλληλότητά της για παιδιά μικρής ηλικίας αναφέρει η Α7, απόφοιτη πανεπιστημίου υπάλληλος δημοσίου,

*Και το πιο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν ότι τα περισσότερα παιδιά (μαζί και το δικό μου) δεν μπορούσαν να*

*συγκεντρωθούν τόσες ώρες μπροστά σε μια οθόνη. Δεν υπήρχε το απαραίτητο ενδιαφέρον κι αυτό είχε ως συνέπεια να δημιουργούνται βαρεμάρα, νεύρα και πολλές φορές επιθετικότητα.*

ενώ η Α12, με μεταπτυχιακή εκπαίδευση, δηλώνει ότι

*.... θεωρώ [η εξΑΕ] ότι έφερε μια αναστάτωση στην καθημερινή ρουτίνα που ακολουθούν τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες.*

Υπήρχε και η άποψη, όπως της Α10 απόφοιτης μεταλυκειακής εκπαίδευσης υπάλληλος γραφείου, η οποία αναφέρει

*Δεν αντιμετωπίσαμε κάποια ιδιαίτερα προβλήματα. Το μόνο που δυσκόλεψε λίγο ήταν, ότι για αρκετές ώρες έπρεπε εμείς οι γονείς να κλεινόμαστε μέσα σε ένα δωμάτιο για να μην ενοχλούμε τα παιδιά στο μάθημα. Νιώθαμε φυλακισμένοι στο ίδια μας το σπίτι.*

αποκαλύπτοντας τη διατάραξη που έχει υποστεί η καθημερινότητα των ανθρώπων και οι ψυχολογικές συνέπειες που υπάρχουν από την καραντίνα λόγω της πανδημίας.

## 6 Συμπεράσματα της έρευνας –Συζήτηση

### 6.1 Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί επί το πλείστον γυναίκες αφού και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011), ανήκει στο γυναικείο φύλο (68% γυναίκες εκπαιδευτικοί έναντι 32% άντρες εκπαιδευτικοί). Η ηλικιακή κατανομή του δείγματος έδειξε ότι σχεδόν το 64% των εκπαιδευτικών έχει ηλικία μεγαλύτερη από 46 ετών ενώ ένα σημαντικό ποσοστό γύρω στο 40% εργάζεται μεταξύ 10-20 έτη στην εκπαίδευση. Η κατανομή του δείγματος έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζεται στο δημόσιο σχολείο με το 1/3 των υποκειμένων του δείγματος να είναι δάσκαλοι/δασκάλες. Ως τόπο εργασίας οι περισσότεροι (58,2%) δήλωσαν αστικό κέντρο και ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος να δηλώνει ότι περίπου το 39% των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο τους έχει χαμηλό οικογενειακό εισόδημα.

Διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πριν από την πανδημία χρησιμοποιούσαν τις ΤΠΕ ελάχιστα (31,5%) ή αρκετά (40,8%) στη μαθησιακή διαδικασία και παρόλο που δεν είχαν σε μεγάλο ποσοστό (74%) επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με την εξΑΕ παρείχαν σε μεγάλο ποσοστό τόσο σύγχρονη (96,2%) όσο και ασύγχρονη (89,7%) εξΑΕ. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2020: 4), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κατάρτιση πάνω στη διαδικτυακή μάθηση πριν από την κρίση αφού μόνο το 36% συμμετείχε στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω διαδικτυακών σεμιναρίων ενώ διακρίνεται ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τον τρόπο διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ. Σε έρευνα των Huber και Helm (2020: 252), παρατηρείται ότι οι ικανότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη χρήση ΤΠΕ αξιολογήθηκαν ως μέτριες. Παρόλο αυτά, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ανοιχτοί στις νέες αυτές προκλήσεις παρέχοντας στους μαθητές εξΑΕ.

Η χρήση ΤΠΕ στους εκπαιδευτικούς συνδέεται και με τους ψηφιακούς πόρους που παρέχουν τα σχολεία. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ασχολούνται με την ψηφιακή διδασκαλία όταν προσφέρονται κατάλληλοι τεχνικοί πόροι στο χώρο εργασίας και συνήθως είναι αυτοί που ισχυρίζονται ότι διαθέτουν τον κατάλληλο τεχνικό εξοπλισμό

και είναι ικανοί στη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, όπως η πανδημία covid-19, μπορεί να θεωρηθεί ότι τα σχολεία με κουλτούρα που υποστηρίζουν τη συνεργασία και είναι ανοιχτά σε καινοτομίες, θα είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν τις τρέχουσες προκλήσεις, όπως τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ.

## 6.2 Η συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η συμμετοχή των μαθητών κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα αφού το 57% των υποκειμένων δήλωσε ότι οι μαθητές συμμετείχαν αρκετά και το 34,24% δήλωσε ότι συμμετείχαν πάρα πολύ στην εξΑΕ. Βέβαια είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ένα ποσοστό γύρω στο 9% των εκπαιδευτικών της έρευνας αναφέρει ότι οι μαθητές αδυνατούσαν να συμμετάσχουν στα διαδικτυακά μαθήματα. Συνήθως αυτοί οι μαθητές ανήκουν σε μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα σε σχέση με αυτούς που παρακολουθούν, οι οποίοι ανήκουν στη μεσαία ή και ανώτερη τάξη. Διαφοροποίηση της συμμετοχής μπορεί να υπάρξει και μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων καθώς τα ιδιωτικά σχολεία εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής (Cullinane & Montacute, 2020: 1). Αναλογιζόμενοι το κοινωνικό και οικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών που φοιτούν στα ιδιωτικά σχολεία μπορούμε να κατανοήσουμε ότι η συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ επηρεάζεται από αυτό. Διαπιστώνεται ότι στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχει διαφοροποίηση της συμμετοχής των μαθητών σε σχέση με τον τύπο σχολείου όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες της έρευνας ( $t=-0,322$ ,  $df=182$ ,  $p=0,748 > 0,05$ ) καθώς ο μέσος όρος συμμετοχής τόσο στο δημόσιο σχολείο (Μ.Ο.=3,25) όσο και στο ιδιωτικό σχολείο (Μ.Ο.=3,31) δεν παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση.

## 6.3 Προσβασιμότητα σε ψηφιακούς πόρους

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση της προσβασιμότητας σε ψηφιακούς πόρους στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συμφωνούν σε ποσοστό 90,2% και 86,5% αντίστοιχα ότι η έλλειψη συνεχούς και σταθερής σύνδεσης στο διαδίκτυο και η έλλειψη απαραίτητου και



σύγχρονου εξοπλισμού αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Atmojo & Nugroho, 2020· Auma & Achieng, 2020· Bol, 2020· Foti, 2020· Kurtz, 2020· Mataka, et al., 2020, Outhwalte, 2020· Purwanto, et al., 2020· Rasmitadila, et al., 2020). Η πρόσβαση σε αξιόπιστη και γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο αναγνωρίζεται ως βασικό εμπόδιο για την αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών και φαίνεται ότι είναι ένας παράγοντας που εμφανίζεται συχνά σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (McFarlane, 2019). Παιδιά με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο συμμετέχουν σε μεγάλο ποσοστό μέσω τηλεφώνου, το 63% αυτών έχει μικρότερη πιθανότητα να κατέχει διαφορετική ψηφιακή συσκευή για κάθε μέλος της οικογένειας και το 1/4 των μαθητών αυτών στερούνται τεχνολογικές συσκευές και υψηλής ταχύτητας πρόσβασης στο διαδίκτυο (Anderson & Perrin, 2018· Auma & Achieng, 2020· Frenette, et al., 2020:6). Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, το 15% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι περισσότερο από το ένα τρίτο των μαθητών τους δεν θα έχει επαρκή πρόσβαση σε μια συσκευή, σε σύγκριση με μόλις 2% σε σχολεία με εύπορους μαθητές (Cullinane & Montacute, 2020). Τα παιδιά που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και στις απαραίτητες συσκευές κινδυνεύουν να μείνουν πίσω μαθησιακά. Η πρόσβαση σε συσκευές που συνδέονται στο διαδίκτυο σχετίζεται με το χρόνο που επενδύουν οι μαθητές στη συμμετοχή τους στα διαδικτυακά μαθήματα και στις σχολικές τους εργασίες.

Οι μη ευνοημένες οικογένειες είναι πιθανώς λιγότερο καλά προετοιμασμένες όσον αφορά την ποσότητα και τη λειτουργικότητα του τεχνικού εξοπλισμού που χρειάζεται για την εξΑΕ και υποφέρουν βαθύτερα από τις άμεσες και μακροπρόθεσμες οικονομικές επιπτώσεις από την πανδημία. Αυτοί οι μαθητές υποφέρουν καθώς δεν έχουν πρόσβαση στην απαιτούμενη τεχνολογία ενώ η εκπαίδευση για παιδιά από νοικοκυριά υψηλού εισοδήματος μπορεί να συνεχιστεί χωρίς εμπόδια (Rahiem, 2020: 6129). Φαίνεται ότι οι οικογένειες χαμηλού εισοδήματος αντιμετωπίζουν μια απροσδόκητη απειλή: η τρέχουσα πανδημία είναι πιθανό να οδηγήσει σε σημαντική οικονομική ύφεση. Πολλοί από τους γονείς των μαθητών υπέστησαν μείωση του εισοδήματος ή και έχασαν τη δουλειά τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, η αναβάθμιση ή η αγορά τεχνικού εξοπλισμού είναι απίθανο να κατατάσσεται στην προτεραιότητα του οικονομικού προϋπολογισμού αυτών των οικογενειών. Συνεπώς, οι μαθητές δεν έχουν άλλη εναλλακτική λύση αλλά να συμμετέχουν

με ξεπερασμένες συσκευές, Αυτό οδηγεί σε μεγαλύτερες καθυστερήσεις στην πρόσβαση σε διαδικτυακούς πόρους που με τη σειρά τους παράγουν μια λιγότερο ευχάριστη εμπειρία. Ως αποτέλεσμα υπάρχουν λιγότερες ευκαιρίες για βελτίωση των δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού και ολοκλήρωση των εργασιών τους. Συγκριτικά, τα νοικοκυριά που ευνοούνται οικονομικά θα έχουν ισχυρό κίνητρο να αναβαθμίσουν τον εξοπλισμό τους. Αυτό θα οδηγήσει σε επιδείνωση των ψηφιακών ανισοτήτων που εξαρτώνται από τον προϋπάρχοντα εξοπλισμό.

Το ψηφιακό χάσμα σε σχέση με την πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές και στο διαδίκτυο επηρεάζει αρνητικά τις κοινότητες με βάση το χρώμα, τις αγροτικές κοινότητες και εκείνες που βρίσκονται σε χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Clausen, Bunte, & Robertson, 2020: 444). Η μαθησιακή δυσκολία για την ολοκλήρωση της διαδικτυακής εργασίας απεικονίζει μια πτυχή του ψηφιακού χάσματος που είναι γνωστή ως «το χάσμα στην εργασία» (Anderson & Perrin, 2018). Το χάσμα στην εργασία αποδεικνύεται και από τη χαμηλή συχνότητα με την οποία οι μαθητές αυτών των κοινοτήτων έχουν πρόσβαση σε υλικό μαθήματος εξαιτίας της περιορισμένης σύνδεσης στο διαδίκτυο από το σπίτι, τη συχνή χρήση μεταξύ των μελών κοινόχρηστων τεχνολογικών συσκευών ή τη χρήση μη κατάλληλων συσκευών για εκπόνηση εργασιών (Clausen, et al., 2020).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 75% συμφωνούν ότι *η έλλειψη σταθερής ή κινητής πρόσβασης στο διαδίκτυο επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ* αποτέλεσμα που είναι σύμφωνο με ευρήματα προηγούμενων έρευνων (Auma & Achieng, 2020· Mataka, et al., 2020· Flack, et al., 2020). Η πρόσβαση στο διαδίκτυο, για τις περισσότερες οικογένειες, είναι συνάρτηση της οικονομικής δυνατότητας, αν και υπάρχουν γεωγραφικά ζητήματα που συμβάλλουν, ειδικά σε απομακρυσμένες κοινότητες. Συχνά οικογένειες με χαμηλό εισόδημα βασίζονται σε μια κινητή σύνδεση στο διαδίκτυο που πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα στη συμμετοχή λόγω μειωμένης προσβασιμότητας και κόστους (Brown, et al., 2020). Παρόλο που τα νοικοκυριά έχουν αυξήσει το ποσοστό του εισοδήματός τους που αφιερώνουν στις υπηρεσίες διαδικτύου, πολλά νοικοκυριά χαμηλού εισοδήματος έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο μόνο μέσω προγραμμάτων κινητών τηλεφώνων αντί για σταθερή γραμμή. Η χρήση διαδικτύου μέσω κινητών αναφέρεται σε ποσοστό 30,7% των νοικοκυριών που ανήκουν στο τεταρτημόριο με το χαμηλότερο

εισόδημα και χαρακτηρίζεται από χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και από ανεργία (Drane, et al., 2020: 7). Πρόκειται για ένα πολύπλευρο ζήτημα που δεν σχετίζεται μόνο με την ιδιοκτησία υλικού, αλλά αφορά την πρόσβαση στο διαδίκτυο, η οποία μπορεί να είναι περιορισμένη και το κόστος να επιβαρύνει περαιτέρω τα νοικοκυριά που ήδη υφίστανται οικονομική πίεση με άμεσο αντίκτυπο στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικτυακή μάθηση.

Διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα διατηρούν μετριοπαθή στάση σχετικά με το κατά πόσο η συμμετοχή των μαθητών επηρεάζεται από *το υψηλό κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο*. Μπορεί το κόστος πρόσβασης να αναφέρεται ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη συμμετοχή των μαθητών (Auma & Achieng, 2020· Putri, et al., 2020), στην παρούσα έρευνα το 20% των υποκειμένων διαφωνεί και περίπου το 30% θεωρεί ότι επιδρά σε μέτριο βαθμό στη συμμετοχή των μαθητών. Παρόλο που στην Ελλάδα το κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο παραμένει σχετικά υψηλό σε σχέση με την ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020) το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης υπήρχε συμφωνία μεταξύ πάροχων πρόσβασης και Υπουργείου Παιδείας για την παροχή δωρεάν δεδομένων κινητής τηλεφωνίας μπορεί να επηρέασε την άποψη των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η έλλειψη προσβασιμότητας σε ψηφιακούς πόρους κατά την περίοδο της πανδημίας συσχετίζεται αρνητικά με τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ισπανία, στη Γερμανία, στη Γαλλία και στην Ιταλία (Murat & Bonacini, 2020: 24). Διαπιστώνεται ότι η έλλειψη ψηφιακών πόρων συνδέεται με αρνητικά κενά στα μαθηματικά που κυμαίνονται από 70% ενός σχολικού έτους στο Ηνωμένο Βασίλειο έως περίπου 30% στην Ισπανία. Οι απώλειες ανάγνωσης κυμαίνονται από 64% στο Ηνωμένο Βασίλειο έως 50% στην Ιταλία.

Για το λόγο αυτό, κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι θα υπάρξει «χάσμα στις μελλοντικές προοπτικές» εάν η μάθηση συνεχιστεί εξ αποστάσεως (Duffi, 2020). Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν περισσότερο για τους μαθητές χωρίς επαρκές διαδίκτυο και ψηφιακούς πόρους και για εκείνους που βιώνουν βία στο οικογενειακό περιβάλλον ενώ βλέπουν περισσότερο ένα χάσμα μεταξύ μαθητών που προέρχονται από εύπορα και μη εύπορα περιβάλλοντα. Η πρόσβαση στην ηλεκτρονική μάθηση είναι ένα μείζον πρόβλημα, καθώς αυξάνει τις ήδη

υπάρχουσες ανισότητες μεταξύ των πολιτών σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό τους και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο.

#### 6.4 Ψηφιακές δεξιότητες γονέων

Αναφορικά με το ερώτημα που σχετίζεται με την επίδραση των ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων στη συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με ποσοστό 77,7% ότι η *αδυναμία των γονέων να επιλύσουν τεχνολογικά προβλήματα* κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα-δήλωση. Η αδυναμία των γονέων να υποστηρίξουν τεχνολογικά με τις δεξιότητές τους την ηλεκτρονική μάθηση συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες των Foti (2020) και Lestiyawati (2020). Οι χαμηλές ψηφιακές δεξιότητες των γονέων που σχετίζονται με τη *χρήση προγραμμάτων και διαδικτυακών πλατφόρμων με μαθησιακούς πόρους* αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς, σε σημαντικό βαθμό, παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των μαθητών, εύρημα που συμφωνεί με αυτό της έρευνας των Putri et al., (2020). Οι Andrew et al., (2020a) βρήκαν ότι οι χαμηλές τεχνολογικές δεξιότητες των γονέων έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία υποστήριξης των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με αρνητικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα για παιδιά μικρής ηλικίας που χρειάζονται περισσότερο τη στήριξή τους. Γονείς που είχαν την οικονομική δυνατότητα μπόρεσαν να λάβουν εξωτερική τεχνική υποστήριξη προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Education Trust, 2020).

Η αδυναμία πλοήγησης σε σύνθετα ψηφιακά περιβάλλοντα, η χρήση πολλών διαδικτυακών τόπων προβληματίζει τους γονείς καθώς υπολείπονται δεξιοτήτων και χρόνου και οδηγούν στη δυσκολία συμμετοχής των παιδιών τους (Deles, 2020· Garbe, et al., 2020). Αντίθετα, η χρήση από τους γονείς τεχνολογιών και λογισμικών ευνοεί τη συμμετοχή των μαθητών (Amanor-Mfoafu, et al., 2020). Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλουν και τα σχολεία όταν προσφέρουν στους γονείς εικονικά περιβάλλοντα μάθησης και εξοπλισμό με αποτέλεσμα οι γονείς να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι. Φαίνεται όμως ότι υπάρχει και ψηφιακό χάσμα στα σχολεία καθώς ευνοημένα σχολεία κάνουν χρήση αυτών σε σχέση με

σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές και συνήθως στα ευνοημένα σχολεία φοιτούν μαθητές ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων (Hamilton, et al., 2020 · Lucas, et al., 2020).

Η μάθηση από το σπίτι είναι πολύ δύσκολη για παιδιά και γονείς καθώς οι γονείς δεν μπορούν να αναπαράγουν τους ρόλους και τις λειτουργίες των εκπαιδευτικών ή να παρέχουν τους πόρους υποδομής που διατίθενται στα σχολεία εντός του σπιτιού. Για το λόγο αυτό όταν απαιτείται να εφαρμοστεί ένα δομημένο σύστημα, όπως το σχολικό περιβάλλον, σε ένα πλαίσιο που δεν είναι συνήθως τόσο δομημένο (π.χ. σπίτι), είναι πιθανό να αντιμετωπιστεί ως επιπρόσθετο άγχος για τους γονείς και κάποιοι πιθανόν να αντισταθούν ή να προσπαθήσουν να αποφύγουν αυτές τις συνθήκες. Την κατάσταση αυτή επιδεινώνουν τα πολύ χαμηλά επίπεδα γραμματισμού που έχουν ορισμένοι γονείς ή που είχαν ελάχιστες ή καθόλου ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες στη χρήση τεχνολογίας (Brown, et al., 2020: 28, 49· Rasmitadila, et al., 2020). Συνήθως αυτές οι οικογένειες ανήκουν σε φτωχότερα υπόβαθρα και είναι πιθανότερο να αντιμετωπίσουν εμπόδια στο οικιακό μαθησιακό περιβάλλον, καθώς οι χαμηλές ψηφιακές δεξιότητες των γονέων μπορεί να τους δυσκολέψει να στηρίζουν τα παιδιά τους στο νέο τρόπο μάθησης, όπως και παιδιά γονέων με χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές (Doyle, 2020· Outhwalte, 2020). Η αδυναμία των γονέων να στηρίζουν την ηλεκτρονική μάθηση των παιδιών τους ή που στερούνται γνώσεων έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να μη συμμετέχουν στην ηλεκτρονική τάξη (Lestiyawati, 2020).

Τέλος, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι ο παράγοντας-δήλωση *έλλειψη λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας* επηρεάζει λιγότερο τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ παρά το γεγονός ότι αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών. Ενώ έχει διαπιστωθεί ότι η έλλειψη επικοινωνίας σχολείου και γονέων μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση γονείς και μαθητές και στη διακοπή της εκπαιδευτικής συνέχειας στους μαθητές (Kurtz, 2020) στην παρούσα έρευνα δε διαπιστώνεται κάτι ανάλογο.

## 6.5 Πολιτισμικό κεφάλαιο

Στο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου των γονέων στη συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ διακρίνουμε ότι *ο χαμηλός ψηφιακός γραμματισμός των γονέων αποτελεί, σύμφωνα με το 64,4% των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, παράγοντα που τη δυσχεραίνει*. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα των ερευνών των Atmojo και Nugroho (2020) και των Rasmitadila et al. (2020).

Ενδέχεται ορισμένα νοικοκυριά να μην διαθέτουν τους ψηφιακούς πόρους και δεξιότητες που είναι απαραίτητοι για την υποστήριξη της εξΑΕ των παιδιών τους. Παράλληλα γονείς με χαμηλό ψηφιακό γραμματισμό μπορεί να δυσκολευτούν να ασχοληθούν με το πρόγραμμα σπουδών των παιδιών τους, ενώ το αυξημένο στρες μπορεί να δυσκολέψει γονείς και παιδιά να ασχοληθούν με τη σχολική εργασία. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτά τα ζητήματα μπορεί να είναι πιο έντονα σε νοικοκυριά με χαμηλότερο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, καθώς τα παιδιά αυτά μπορεί να επηρεαστούν ιδιαίτερα, ειδικά αν οι γονείς τους λόγω χαμηλού ψηφιακού γραμματισμού συμμετέχουν λιγότερο ενεργά στην εκπαίδευση τους (Doyle, 2020). Άλλωστε οι μαθητές που μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον είναι εξοικειωμένοι με την εξΑΕ έχουν υψηλότερη αντιληπτή εκπαιδευτική απόδοση σε σχέση με μη εξοικειωμένους μαθητές (Özgen & Reyhan, 2020: 294).

*Ο ρόλος των γονέων και η στάση τους απέναντι στη διαδικτυακή μάθηση και η χρήση τους ως περιβαλλόντων έρευνας και μάθησης επιδρά θετικά στη συμμετοχή των μαθητών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα*. Συγκεκριμένα, όταν ερευνάται η άποψη των γονέων σε σχέση με το πόσο ικανοί αισθάνονται να ανταποκριθούν στις ψηφιακές απαιτήσεις του σχολείου στο σπίτι, οι γονείς ανώτερων τάξεων αισθάνονται περισσότερο ικανοί σε σύγκριση με αυτούς των κατώτερων τάξεων (Deles, 2020). Άρα το ψηφιακό χάσμα δε σχετίζεται μόνο με τις ανισότητες εξοπλισμού αλλά και με τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης των ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, η πλοήγηση σε σύνθετο διαδικτυακό περιεχόμενο δείχνει την ανισότητα που υπάρχει μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων καθώς γονείς ανώτερων τάξεων το εφαρμόζουν.

Οι μορφωμένοι γονείς ενισχύουν την ανάπτυξη και το ανθρώπινο κεφάλαιο των παιδιών τους, χρησιμοποιώντας τις δικές τους γνώσεις και προηγμένες γλωσσικές δεξιότητες στην



επικοινωνία με τα παιδιά τους και μπορούν να χρησιμοποιήσουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο για να προωθήσουν την ανάπτυξη των παιδιών τους. Ένα συνεκτικό κοινωνικό δίκτυο των καλά μορφωμένων ατόμων κοινωνικοποιούν τα παιδιά και περιμένουν ότι και αυτά θα επιτύχουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Μπορεί, επίσης, να μεταδώσουν πολιτιστικό κεφάλαιο διδάσκοντας στα παιδιά τις συγκεκριμένες συμπεριφορές, τα πρότυπα του λόγου και τις πολιτιστικές αναφορές που εκτιμώνται από την εκπαιδευτική και «επαγγελματική ελίτ» (Egalite, 2016). Δεδομένου ότι ζούμε σε μια εποχή τεχνολογικών εξελίξεων, η εξοικείωση και η χρήση των γονέων μπορεί να προσφέρει στήριξη στα παιδιά κατά τη διάρκεια της εξΑΕ.

Επιπρόσθετα, ο *διαφορετικός γλωσσικός κώδικας* που χρησιμοποιείται στις πλατφόρμες ΕξΑΕ, π.χ. webex, μπορεί να δυσχεραίνει τους γονείς στη παροχή στήριξης των παιδιών, παράγοντα με τον οποίο συμφωνούν και τα υποκείμενα της έρευνας σε ποσοστό 62,5%. Η πλοήγηση σε λογισμικό απομακρυσμένης μάθησης μπορεί να είναι δυσκολότερη για γονείς που δε γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα και κατά συνέπεια αδυνατούν να στηρίξουν τα παιδιά τους (Atmojo & Nugroho, 2020· Education Trust, 2020). Από την άλλη, η χρήση διαδικτυακών πλατφορμών μόνο στην ελληνική γλώσσα δυσκολεύει αλλόγλωσσους γονείς στην παροχή στήριξης των παιδιών τους στη νέα μαθησιακή κατάσταση (Θάνος, 2020).

## **6.6 Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων**

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το βαθμό επιρροής κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 84,2%) δήλωσε ότι η *ύπαρξη πολλών παιδιών στην οικογένεια* τη δυσχεραίνει. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Atmojo & Nugroho, 2020· Garbe, et al., 2020· Pensiero, et al., 2020). Η ύπαρξη πολλών παιδιών στο σπίτι συνεπάγεται ότι, αν δεν υπάρχει ο απαιτούμενος εξοπλισμός για όλα τα μέλη, τα παιδιά αναγκάζονται να τον μοιραστούν οπότε επιλέγουν κάθε φορά ποια μαθήματα θα παρακολουθήσουν στην εξΑΕ (Rahiem, 2020: 6128). Οι αρνητικές επιπτώσεις από το κλείσιμο των σχολείων είναι πιθανό να επιδεινωθούν όταν παιδιά και ενήλικες μένουν συνέχεια μαζί στο σπίτι για παρατεταμένες περιόδους, καθώς ο



μεγάλος αριθμός ατόμων μέσα στο σπίτι μπορεί να διαταράξει τον ύπνο τους, την ικανότητα συγκέντρωσης και να μειώσουν το χώρο για μελέτη στα παιδιά (Brown, et al., 2020: 24).

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 81,1%) δηλώνει ότι ο *τόπος διαμονής των οικογενειών σε υποβαθμισμένες ή αγροτικές περιοχές* δυσκολεύει τη συμμετοχή των παιδιών, εύρημα που συμφωνεί με έρευνες των Atmojo & Nugroho (2020), Θάνου (2020). Ένα μεγάλο χάσμα στην πρόσβαση και συνεπώς στη συμμετοχή των μαθητών μπορεί να είναι ανάμεσα σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Τα άτομα που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές, όπου η υποδομή διαδικτύου υστερεί πολύ σε σχέση με τις αστικές και προαστιακές περιοχές, αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν περισσότερες προκλήσεις στην παροχή ΕξΑΕ. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο φαίνεται να είναι μεγαλύτερο πρόβλημα από την πρόσβαση σε συσκευές, ιδιαίτερα σε ορισμένες δυσπρόσιτες γεωγραφικές περιοχές και σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό φτώχειας (Hamilton et al., 2020). Άλλωστε πολλά σχολεία έχουν προβεί στην παροχή φορητών υπολογιστών ή tablet σε μαθητές και καθηγητές, αλλά σχεδόν κανένα σχολείο δεν μπορεί να παρέχει πρόσβαση στο διαδίκτυο καθώς περιορίζεται σε ορισμένες γεωγραφικές περιοχές (Harris, et al., 2020: 11). Η κρίση του covid-19 έστρεψε την προσοχή στο ψηφιακό χάσμα, δηλαδή την έλλειψη πρόσβασης και χρήσης διαδικτύου και υπολογιστών μεταξύ οικογενειών χαμηλού εισοδήματος που μένουν σε αγροτικές περιοχές. Διαπιστώνεται ότι σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα που ζουν σε αγροτικές περιοχές το ψηφιακό χάσμα είναι εντονότερο (σελ. 29). Η τοποθεσία όπου γίνεται η μάθηση είναι ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την μαθησιακή επιτυχία, η οποία είναι πιο πλεονεκτική εάν οι μαθητές βρίσκονται σε μια τοποθεσία που έχει ένα ισχυρό και συνεπές διαδίκτυο, καθώς μπορούν να μελετούν καλύτερα (Rahiem, 2020: 6130). Στην Ελλάδα λόγω της γεωγραφικής της μορφής κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων πολλές φορές υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που αδυνατούσαν να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο ώστε να συμμετάσχουν στη σύγχρονη εξΑΕ, ιδιαίτερα για μαθητές που ζουν σε ορεινές και απομακρυσμένες περιοχές.

Επίσης, έναν παράγοντα-δήλωση που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα σε ποσοστό 79,9% ότι επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ είναι αν οι γονείς μπορούν να εργάζονται από το σπίτι. Σύμφωνα με τους Atmojo και Nugroho (2020), Flack et al., (2020) και Garbe et al., (2020) η *εργασία των γονέων από το σπίτι* αυξάνει τη

συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ και συνήθως είναι υψηλά μορφωμένοι γονείς με επαγγέλματα τα οποία τους παρέχουν πρόσβαση στην εργασία από το σπίτι και περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για μάθηση. Σύμφωνα με τον Yasenov (2020: 5), χαμηλόμισθοι εργαζόμενοι έχουν λιγότερες πιθανότητες να εργαστούν από το σπίτι (28,6%) ενώ οι υψηλόμισθοι έχουν μεγαλύτερο ποσοστό (67,9%). Με βάση το μορφωτικό επίπεδο οι διαφορές είναι εντονότερες με το 12,6% αυτών που τελείωσαν το λύκειο να ασχολούνται με επαγγέλματα που μπορούν να εργάζονται από το σπίτι σε σχέση με το 74,9% αυτών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Χαμηλά ποσοστά εργασίας από το σπίτι συναντάμε στις μειονότητες και στους μετανάστες, οι οποίοι συνήθως εργάζονται σε χαμηλότερα αμοιβώμενες θέσεις εργασίας και έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Διαπιστώνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα *η διαβίωση με ένα γονέα* δεν επιδρά σημαντικά στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Τα τελευταία χρόνια οι οικογενειακές δομές έχουν γίνει πιο ποικίλες και οι ρυθμίσεις διαβίωσης έχουν γίνει πιο περίπλοκες ενώ η οικογένεια δύο γονέων εξαφανίζεται μεταξύ των φτωχών οικογενειών. Οι άγαμοι γονείς έχουν λιγότερο χρόνο για μαθησιακές δραστηριότητες ή δραστηριότητες εμπλουτισμού των παιδιών τους. Και είναι πιθανό οι οικογένειες με δύο γονείς να έχουν γενικά πολλά άλλα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό επίτευγμα των παιδιών τους και την ψυχική υγεία (Egalite, 2016). Παρόλο αυτά στην παρούσα εργασία αυτός ο παράγοντας-δήλωση φαίνεται, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, ότι δεν επιδρά στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ.

Ένα ποσοστό της τάξεως του 7,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφώνησε ότι το *χαμηλό οικογενειακό εισόδημα* δυσχεραίνει τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Αντίθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλότερα εισοδήματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν σε διαδικτυακά μαθήματα παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούσαν όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εισοδήματος (Flack, et al., 2020· Harris, et al., 2020: 8). Η κρίση της πανδημίας επηρέασε περισσότερο οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, νέους και λιγότερο μορφωμένους εργαζόμενους ενώ οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος επηρεάστηκαν λιγότερο (Fogg & Harrington, 2020). Έρευνα στην Αγγλία (Cullinane & Montacute, 2020) δείχνει ότι το 19% παιδιών μεσαίας τάξης είχε ξοδέψει 100 £ ή περισσότερο για την αγορά εξοπλισμού σε σύγκριση με το 8% παιδιών εργατικής τάξης.

Ανεξάρτητα, δηλαδή, από το πόσο σκληρά διαβάζουν οι μαθητές, δεν θα έχουν επιθυμητά αποτελέσματα εάν δεν έχουν πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους και στο διαδίκτυο. Η μαθησιακή τους επιτυχία συνδέεται με το εάν υπάρχουν χρήματα για να αγοράσουν εξοπλισμό και πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Αναφορικά με τον παράγοντα-δήλωση *χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο* παρατηρείται ότι ένα ποσοστό γύρω 67,6% των υποκειμένων συμφωνεί ή και συμφωνεί απόλυτα ότι δυσχεραίνει τη συμμετοχή των μαθητών. Οι οικογένειες από μειονεκτικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν οικονομικούς περιορισμούς και σε συνδυασμό με τη φτώχη γονική εκπαίδευση, σημαίνει ότι οι γονείς από τέτοια υπόβαθρα συχνά ξοδεύουν λιγότερο χρόνο επενδύοντας στην εκπαίδευση των παιδιών τους, παρέχουν λιγότερο ενθαρρυντικά μαθησιακά υλικά και μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά τους, και συχνά ασχολούνται με περισσότερο ανεκτική ή σκληρή γονική μέριμνα (Andrew, et al., 2020b· Doyle, 2020· Outhwalte, 2020).

Ακόμη και σε κανονικές εποχές, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής πορείας. Με την μετατόπιση της εκπαίδευσης από το σχολείο στο σπίτι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να έχει σημασία. Γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για δουλειά σε σχέση με αυτούς που έχουν λιγότερη εκπαίδευση. Έτσι είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στην εξΑΕ, προσφέρουν υψηλά επίπεδα μόρφωσης στα παιδιά τους, έχουν υψηλές προσδοκίες και βοηθάνε τα παιδιά τους να κατανοήσουν υψηλό μαθησιακό υλικό (Frenette, et al., 2020: 9· Harris, et al., 2020). Όταν τα σχολεία είναι κλειστά οι γονείς αυτοί στρέφονται σε βιβλιοθήκες για τη προμήθεια διδακτικού υλικού. Υπάρχει αύξηση του δανεισμού βιβλίων για γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο και εισόδημα επειδή αυτοί έχουν την εμπειρία της χρήσης ψηφιακών πλατφόρμων και μπορούν ευκολότερα να δανείζονται ψηφιακά βιβλία (Jæger & Blaabæk, 2020: 4). Από την άλλη υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι παρόλο που το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως, τα παιδιά γονέων με πανεπιστημιακή μόρφωση πέρασαν οριακά σημαντικά περισσότερο χρόνο στην παρακολούθηση των διαδικτυακών μαθημάτων τους σε σχέση με παιδιά γονέων χωρίς πανεπιστημιακή μόρφωση (Grewenig, et al, 2020).

Τέλος, σε σχέση με τον παράγοντα-δήλωση *έλλειψη βασικών ειδών διατροφής* οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μέτριο βαθμό συμφωνίας ως προς την επίδρασή του στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με ευρήματα παλαιότερων ερευνών όπου η έλλειψη πρόσβασης σε βασικές ανάγκες έχει επιπτώσεις στην ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν πλήρως στην ηλεκτρονική μάθηση ενώ βρίσκονται στο σπίτι (Flack et al., 2020· Mseleku, 2020). Σε ορισμένες χώρες, ιδίως στις αναπτυσσόμενες χώρες ή σε κοινότητες φτώχειας, μπορεί να είναι πιο δύσκολο να υπάρχουν τα απαραίτητα τρόφιμα στο σπίτι λόγω της καραντίνας ή οικονομικών προβλημάτων οπότε για τα νοικοκυριά αυτά μπορεί να υπάρξει σοβαρό θέμα αφού, σύμφωνα με το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Τροφίμων, εκτιμάται ότι 369 εκατομμύρια παιδιά χάνουν το σχολείο τους παγκοσμίως λόγω των ελλείψεων αυτών (Buheji, et al., 2020: 10).

## 6.7 Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων

Στο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το βαθμό επίδρασης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των γονέων στη συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ παρατηρούμε ότι υπάρχει σε όλους τους παράγοντες-δηλώσεις μεγάλος βαθμός συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Καταρχάς, το 91,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι *ο χρόνος που επενδύουν οι γονείς και τα παιδιά σε παραγωγικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες* ευνοεί τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο περιβάλλον αλληλεπίδρασης του παιδιού που επιδρά στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Ως εκ τούτου, ο χρόνος που περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους σε παραγωγικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες της ανάπτυξης των παιδιών (Attanasio et al., 2020). Κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων και τη μετατόπιση στην εξΑΕ, ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς με τα παιδιά σε μαθησιακές δραστηριότητες εξαρτάται από τους διαθέσιμους πόρους που διαθέτουν και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων για την υποστήριξη της μάθησής τους (Andrew, et al., 2020b). Οι γονείς μαθητών με υψηλές επιδόσεις περνούν πολύ περισσότερο χρόνο με το παιδί τους σε ευνοϊκές δραστηριότητες τόσο πριν όσο και κατά το κλείσιμο του σχολείου και οι μαθητές αυτοί είναι

αποτελεσματικότεροι στη μετατροπή του χρόνου που διαθέτουν σε γνώσεις και σε δεξιότητες (European Commission, 2020· Grewenig, et al, 2020). Τα χαμηλά επίπεδα επενδύσεων σε ευνοϊκές δραστηριότητες δημιουργούν ένα αγχωτικό περιβάλλον στο σπίτι και μπορούν να επιδεινώσουν υπάρχουσες κοινωνικο-συναισθηματικές ανισότητες και μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ των παιδιών (Romero et al., 2020). Τέλος, το στυλ γονικής μέριμνας - όπως το πόσο ζεστός, αυστηρός ή επικοινωνιακός είναι ένας γονέας - αποτελεί σημαντικό καθοριστικό παράγοντα των δεξιοτήτων ενός παιδιού. Κατά τη διάρκεια μιας περιόδου εκπαίδευσης στο σπίτι, οι γονείς θα προσπαθήσουν να επιβάλουν κανόνες και όρια, ώστε τα παιδιά τους να μπορούν να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Ωστόσο, η σκληρή γονική μέριμνα, ιδιαίτερα όταν οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών είναι χαμηλές, θα επιδεινώσει τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών (Lightfoot, et al., 2014: 488). Ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά πιθανόν να απέχουν από τη διαδικτυακή εκπαίδευση όταν το οικογενειακό κλίμα είναι αρνητικά φορτισμένο. Αντ' αυτού, η μετάβαση σε ένα πιο ευαίσθητο στυλ γονικής μέριμνας όπου προωθείται ο διάλογος μπορεί να βοηθήσει στην κάλυψη των κοινωνικο-συναισθηματικών κενών που παρατηρούνται στα παιδιά (Moroni, et al, 2019). Για το λόγο αυτό περισσότεροι από τους 3 στους 4 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η *ανάπτυξη διαλόγου* ευνοεί την συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ.

Τα παιδιά είναι μια από τις πιο ευάλωτες ομάδες που αντιμετωπίζουν έμμεσους κινδύνους από την πανδημία (Buheji, et al., 2020). Αυτοί οι κίνδυνοι μπορεί να είναι ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, όπως απόσπαση προσοχής, πλήξη, ανησυχία, νευρικότητα, αίσθημα μοναξιάς και φόβος, ενώ οι γονείς ανησυχούν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο ψυχιατρικών διαταραχών, υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης διαταραχών της διάθεσης και ακόμη και αποπειρών αυτοκτονίας (Harris, et al., 2020· Orgilés, et al., 2020: 8). Για τα παιδιά με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα ο κίνδυνος να αντιμετωπίσουν περισσότερα προβλήματα λόγω της πανδημίας και των συνεπειών της είναι μεγαλύτερος. Αυτό συμβαίνει γιατί οι οικογένειες χαμηλού εισοδήματος επικεντρώνονται περισσότερο σε οικονομικές ανησυχίες και στο τι μπορούν να παρέχουν τις οικογένειές τους καθώς οι περισσότερες ανησυχούν για τη δυνατότητα οικονομικής κάλυψης βασικών αναγκών. Περισσότεροι από τρεις στους τέσσερις γονείς (76%) του δημοσίου σχολείου αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες από το συνηθισμένο, ιδιαίτερα

γονείς παιδιών με αναπηρία και με χαμηλό εισόδημα (Education Trust, 2020). Για το λόγο αυτό στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίζονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων με βάση το οικογενειακό εισόδημα αναδεικνύουν αυτό βασικά το στοιχείο: το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα επιδρά στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων (πίνακας 28, σελ.72). Στην περίπτωση που οι γονείς αδυνατούν να διαχειριστούν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα τότε στο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να μην υπάρχει θετικό κλίμα και να δημιουργούνται συγκρούσεις με αποτέλεσμα το παιδί να μην έχει την ηρεμία να συνεχίσει την εκπαίδευσή του. Ένα αρμονικό οικογενειακό περιβάλλον είναι προστατευτικός παράγοντας απέναντι στο άγχος και την κατάθλιψη και επιδρά θετικά στη μαθησιακή πορεία του μαθητή (Wu, et al., 2020 : 7).

Αντίθετα, εάν το περιβάλλον του σπιτιού είναι αγχωτικό τότε τα ψυχολογικά ζητήματα στα παιδιά θα ενισχυθούν με αρνητική επίδραση στη μαθησιακή τους πορεία. Αυτό θεωρούν και οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα καθώς δηλώνουν ότι η *ρύθμιση των εντάσεων μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος* ευνοεί τη συμμετοχή των μαθητών σε ποσοστό 87,5% και 82,6% αντίστοιχα. Η επιδείνωση προϋπάρχοντων ψυχολογικών ζητημάτων μπορεί να είναι πιο εμφανής για συγκεκριμένα παιδιά: εκείνα σε χαμηλά μορφωμένα και λιγότερο εύπορα νοικοκυριά που τείνουν να έχουν ήδη χαμηλότερες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Attanasio et al., 2020: 12, 13). Από την άλλη πλευρά, οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών - ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια μιας αγχωτικής περιόδου - μπορούν να μετριάσουν αυτές τις ψυχολογικές διαταραχές στα παιδιά (Moroni et al., 2019 : 21).

Η πανδημία covid-19 δημιουργεί ένα αγχωτικό περιβάλλον για τις οικογένειες σε διάφορα επίπεδα. Επιπλέον, η σχολική εκπαίδευση των παιδιών είναι πλέον ευθύνη των γονιών τους και το επίπεδο βοήθειας που παρέχουν τα σχολεία είναι πιθανό να ποικίλλει από το ένα σχολείο στο άλλο. Έρευνα των Moroni et al. (2019) έδειξε ότι η ψυχική υγεία ιδιαίτερα των μητέρων, ο χρόνος που περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους και το στυλ γονικής μέριμνας επηρεάζει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες έχουν βιώσει προβλήματα ψυχικής υγείας εκτίθενται σε ένα πιο αγχωτικό περιβάλλον στο σπίτι, οι δεξιότητές τους θα επιδεινωθούν με την πάροδο



του χρόνου οπότε μπορούμε να κατανοήσουμε ότι στην παρούσα φάση θα απέχουν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπάρχουν αυξανόμενες ανησυχίες ότι οι οικονομικές συνθήκες που προκαλούνται από την πανδημία covid-19 θα επηρεάσει την ευημερία των παιδιών. Παιδιά γονέων που παρουσίασαν απώλεια θέσεων εργασίας που σχετίζονται με την πανδημία covid-19 είχαν σχεδόν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να υποστούν ψυχολογική κακομεταχείριση σε σύγκριση με παιδιά γονέων που δεν έχασαν τη δουλειά τους. Παιδιά που έχουν υποστεί ψυχολογική κακομεταχείριση εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επιθετικότητας, υπερδραστηριότητας, προβλήματα συμπεριφοράς, άγχος και κατάθλιψη, χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Η κατάθλιψη και το άγχος των γονέων με χαμηλό οικογενειακό οικονομικό επίπεδο είναι υψηλότερο από αυτών με υψηλό οικονομικό επίπεδο, δείχνοντας ότι η οικογενειακή οικονομική κατάσταση είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ψυχική υγεία του ατόμου (Wu, et al., 2020 : 7).

Ο τρόπος με τον οποίο οι στρεσογόνοι παράγοντες διεισδύουν στις σχέσεις γονέα-παιδιού εξαρτώνται από τις δεξιότητες αντιμετώπισης και τις στρατηγικές της οικογένειας ενώ η γονική κατάθλιψη είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της σκληρής γονικής μέριμνας και έχει τονιστεί ως βασικός παράγοντας κινδύνου για κακομεταχείριση των παιδιών (Lawson, Piel, & Simon, 2020: 8). Οι οικογένειες εργατικής τάξης αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη σχέση τους με το παιδί. Η σχεσιακή αυτή διάσταση δεν πρέπει να παραμεληθεί στην αποτελεσματικότητα της μάθησης γιατί μια ειρηνική σχέση είναι προφανώς πιο ευνοϊκή για τη μάθηση (Deles, 2020). Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια του covid-19, οι ανισότητες επηρεάζουν δυσανάλογα την ευημερία των γυναικών και την οικονομική ανθεκτικότητα, καθώς η φροντίδα των παιδιών, η φροντίδα ηλικιωμένων και οι οικιακές εργασίες συνήθως εμπίπτουν στις γυναίκες (Lancet Public Health, 2020).

Η αγωνία που βιώνουν οι γονείς, λόγω της κρίσης της πανδημίας, πυροδοτεί μια συναισθηματική απόκριση που χαρακτηρίζεται από υψηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει ένα αίσθημα δυσφορίας στους γονείς που επηρεάζει άμεσα τις πρακτικές γονικής μέριμνας. Πιο συγκεκριμένα, τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με τα καθήκοντα της γονικής μέριμνας φαίνεται να εμποδίζουν τους γονείς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές πρακτικές γονικής μέριμνας και



ενδέχεται να έχουν φτωχότερα πρότυπα γονικής μέριμνας, που επηρεάζουν ιδιαίτερα αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού (Romero et al, 2020: 18). Διαπιστώνουμε ότι η γονική υποστήριξη παίζει ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών όπως και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης των μαθητών όσον αφορά τα συναισθήματα, την μαθησιακή προσπάθεια και τη μαθησιακή επιτυχία (Huber & Helm, 2020 : 257).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας-δήλωση που ευνοεί τη συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ αποτελεί για το 87,5% η *εξασφάλιση κατάλληλου χώρου για μελέτη*. Χωρίς ένα ήσυχο μέρος για μελέτη και παρακολούθηση της εξΑΕ, όταν όλη η οικογένεια είναι στο σπίτι, είναι πιθανό να εμποδιστεί η περαιτέρω εκμάθηση (European Commission, 2020). Τα παιδιά χρειάζονται τον φυσικό χώρο στον οποίο μπορούν να πραγματοποιήσουν τη μάθηση από το σπίτι και εκείνα από χαμηλότερο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο ενδέχεται να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο αυτών των πρόσθετων εμποδίων που δυσχεραίνουν τη μάθηση (Hung Lau & Lee, 2020· Doyle, 2020· Mseleku, 2020: 591).

Συνολικά, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και εξετάζοντας τους μέσους όρους των κλιμάκων παρατηρούμε ότι στις κλίμακες *κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γονέων* ( $M.O=4,072$ ), *προσβασιμότητα γονέων σε ψηφιακούς πόρους* ( $M.O.=3,885$ ) και *κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων* ( $M.O.=3,851$ ) υπήρξε συμφωνία των υποκειμένων τις έρευνες ότι επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Για τις κλίμακες *ψηφιακές δεξιότητες γονέων* ( $M.O.=3,649$ ) και *πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων* ( $3,452$ ) φαίνεται μια μετριοπαθή προς θετική στάση των υποκειμένων της έρευνας ότι επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ.

## 6.8 Κλείσιμο και σχολική επίδοση

Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κλείσιμο το σχολείων θα επιδράσει στη σχολική τους επίδοση. Ανάλογη έρευνα σε γονείς στην Αγγλία έδειξε ότι σχεδόν 9 στους 10 γονείς ανησυχούν ότι τα παιδιά τους θα υστερούν ακαδημαϊκά λόγω του κλεισίματος του σχολείου που σχετίζεται με την πανδημία, κατατάσσοντας την ανησυχία

αυτή υψηλότερα από οποιαδήποτε άλλη οικονομική ή κοινωνικο-συναισθηματική ανησυχία, ιδιαίτερα για γονείς με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο (Education Trust, 2020). Ήδη από το κλείσιμο των σχολείων λόγω καλοκαιρινών διακοπών έχει φανεί ότι υπάρχει απώλεια μεταξύ ενός και δύο μηνών προόδου μετά από διάλειμμα 10 εβδομάδων. Αυτό «σπαταλάει» από τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και αναγκάζει τους δασκάλους να ξοδέψουν το χρόνο τους «επανεκπαιδύοντας» τους μαθητές σε ύλη περασμένου έτους. Όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν έξι μήνες χωρίς τη δομή που προσφέρει μια τάξη, ο χρόνος εκτός τάξης θα μπορούσε να διαγράψει μισό έτος σχολικών επιτευγμάτων (Huffman, 2020). Έρευνα των Kuhfeld και Tarasawa (2020) σχετικά με την απώλεια και τα κέρδη μάθησης ως αποτέλεσμα του κλεισίματος που σχετίζονται με το covid-19 έδειξαν ότι οι μαθητές ενδέχεται να επιστρέψουν στα σχολεία τον Σεπτέμβριο με περίπου 70% των μαθησιακών κερδών στην ανάγνωση σε ένα τυπικό σχολικό έτος και ακόμη μικρότερα μαθησιακά κέρδη (λιγότερο από 50%) στα μαθηματικά ενώ η χαμένη μάθηση για τους νεότερους μαθητές μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μαθητές από οικογένειες με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο φαίνεται να έχουν τη μικρότερη επίδραση σε απώλεια μάθησης σε σχέση με μαθητές από χαμηλό εισόδημα, με μαθησιακές δυσκολίες και με διαφορετική γλώσσα μεταξύ σχολείου και σπιτιού, οι οποίοι επηρεάζονται μορφωτικά περισσότερο από το κλείσιμο του σχολείου (Brown et al., 2020: 27). Και στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική επίδοση μαθητών που προέρχονται από φτωχότερα στρώματα θα επηρεαστεί περισσότερο από το κλείσιμο των σχολείων (πίνακας 29, σελ.74).

## 6.9 Αποτελέσματα για γονείς

Αναλύοντας τα αποτελέσματα για τους γονείς προκύπτει ότι η *έλλειψη ψηφιακών πόρων* αποτελεί από τους κυριότερους παράγοντες επίδρασης στη συμμετοχή των παιδιών στην εξΑΕ, εύρημα που συμφωνεί και με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Garbe, et al., 2020· Hung Lau & Lee, 2020). Οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και διαφορετικού χρώματος ανησυχούν για την πρόσβαση στην εξΑΕ επειδή δεν διαθέτουν αξιόπιστο διαδίκτυο στο σπίτι και δεν διαθέτουν επαρκείς συσκευές στο σπίτι (Education Trust, 2020).

Επίσης, οι χαμηλές ψηφιακές δεξιότητες των γονέων μπορεί να επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εξΑΕ καθώς αδυνατούν να τα βοηθήσουν, άποψη που συμφωνεί και με ευρήματα ερευνών των Lau και Yuen, (2014) και των Amanor-Mfoafo, et al., (2020) και με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Όσο υψηλότερα είναι τα προσόντα των γονέων τόσο περισσότερο ικανοί δείχνουν να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους και να επιλύουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διδασκαλίας όπως και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να κατευθύνουν τη μάθηση των παιδιών τους (Cullinane & Montacute, 2020).

Επιπρόσθετα, οι γονείς ανέφεραν ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην οικογένεια δυσχεραίνει τη συμμετοχή των παιδιών τους, όπως και η εργασία τους μακριά από το σπίτι. Ανάλογη άποψη εκφράζεται και σε έρευνα των Garbe et al., (2020) και από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας. Τέλος, η επιφυλακτικότητα των γονέων ως προς την αξία της εξΑΕ αναφέρεται και σε προγενέστερη έρευνα των Dong et al., (2020).

Η κοινωνικο-συναισθηματική στήριξη των γονέων κατά την περίοδο του κλεισίματος των σχολείων και γενικότερα της καραντίνας είναι σημαντικό στοιχείο για την ομαλή συνέχιση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους. Παρόλο που οι γονείς στην παρούσα έρευνα δεν αναφέρουν τέτοιου είδους παράγοντες, σε μικρά παιδιά και εφήβους η πανδημία και το κλείδωμα έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη σε σύγκριση με αυτήν των ενηλίκων. Πριν από την πανδημία, κάποια παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες, αλλά είχαν μάθει να αναπτύσσουν ένα πρόγραμμα που πρέπει να τηρείται για το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας. Στην περίοδο της πανδημίας, τα παιδιά αυτά νιώθουν αβέβαια, φοβισμένα και απομονωμένα, εμφανίζουν διαταραγμένο ύπνο, εφιάλτες, άγχος που σχετίζεται με συνεχή διέγερση και απροσεξία και σε εκρήξεις οργής και συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εφήβων. Οι γονείς χρειάζεται να στηρίζουν τα παιδιά τους ώστε να ξεπεράσουν τυχόν τέτοια συναισθήματα ώστε να συνεχίσουν να συμμετέχουν εξ αποστάσεως στα μαθήματά τους.

Ο κόσμος της πανδημίας και του κλειδώματος έχει οδηγήσει σε παγκόσμια οικονομική μείωση που έχει επιδεινώσει άμεσα την προϋπάρχουσα κοινωνική ανισότητα. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, με το επιβληθέν κλείδωμα, τα μειονεκτούντα παιδιά αντιμετωπίζουν στερήσεις. Η παρατεταμένη περίοδος άγχους θα μπορούσε να έχει

μακροπρόθεσμο αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξή τους. Η οικονομική δυσπραγία των οικογενειών οδηγεί σε απογοήτευση και σε συγκρούσεις που μπορεί να εκδηλωθεί με τη μορφή βίας απέναντι στα παιδιά. Αυτό μπορεί να κάνει το παιδί πιο ευάλωτο σε κατάθλιψη, άγχος και αυτοκτονία (Singh & Thurman, 2019: 5). Σε περιόδους μεγάλου άγχους και αβεβαιότητας, ένα ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον που μπορούν να παρέχουν οι γονείς είναι ένας ισχυρός προστατευτικός παράγοντας.

Το ποσοστό της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Ωστόσο, ο ρόλος της εμπλοκής των γονέων μπορεί να ενισχυθεί όταν τα παιδιά τους ασχολούνται με την ηλεκτρονική μάθηση, καθώς οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες με την οργάνωση, την αυτορρύθμιση τους, τα κίνητρα και την κατανόηση του μαθησιακού υλικού όταν ο δάσκαλος δεν είναι σωματικά παρόν (Frenette, et al. 2020: 9). Οι μαθητές των οποίων οι γονείς τους μπορούν να αυτορυθμίσουν τον ημερήσιο προγραμματισμό τους, να έχουν ένα κανονικό πρόγραμμα, να μην αισθάνονται ότι είναι σε διακοπές και να αθλούνται τακτικά είναι πιο πιθανό να είναι εργατικοί και περισσότερο ευσυνείδητοι στην παρακολούθηση της διαδικτυακής διδασκαλίας τους και στην αποπεράτωση των εργασιών τους (Huber & Helm, 2020: 249).

## 7 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν στα αδύνατα σημεία της έρευνας που πιθανόν να επηρεάζουν τα αποτελέσματά της και παρέχουν βοήθεια σε άλλους ερευνητές που επιθυμούν να διεξάγουν παρόμοια έρευνα (Creswell, 2011).

Στην ποσοτική προσέγγιση που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς, η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η βολική δειγματοληψία, κατά την οποία το δείγμα είναι τυχαίο και τα άτομα που επιλέγονται είναι διαθέσιμα να συμμετέχουν στην έρευνα. Συνεπώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και κατ' επέκταση δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού. Επίσης, γενίκευση των αποτελεσμάτων δε μπορεί να γίνει λόγω μικρού μεγέθους δείγματος. Σε σχέση με τους γονείς, επειδή επιλέξαμε ως στρατηγική δειγματοληψίας τη δειγματοληψία ευκολίας τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν για τον πληθυσμό όλων γονέων της χώρας. Έτσι, προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες να πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και να επιλεγεί ως μέθοδος δειγματοληψίας η τυχαία δειγματοληψία για την ποσοτική έρευνα και σκόπιμη δειγματοληψία για την ποιοτική, ώστε να εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τα ευρήματα να μπορούν να είναι γενικεύσιμα. Ιδιαίτερα για τους γονείς, η επιλογή ως εργαλείου συλλογής δεδομένων της συνέντευξης πιθανόν να δώσει περισσότερο αναλυτικές απαντήσεις, γιατί διαπιστώθηκε σε κάποιες περιπτώσεις οι απαντήσεις στην γραπτή ερώτηση να είναι αρκετά σύντομες.

Επιπρόσθετα, η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Εάν παρόμοιες μελέτες πραγματοποιηθούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, θα ήταν δυνατή η συγκέντρωση πιο εκλεπτυσμένων δεδομένων σχετικά με τους παράγοντες που επίδρασαν στη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ, όπως αυτή εφαρμόστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο του κλεισίματος των σχολείων.

Επίσης, το μέρος της έρευνας που αφορούσε τους γονείς περιλάμβανε σε μεγάλο βαθμό μητέρες μεσαίας τάξης. Άλλα μέλη της οικογένειας, όπως οι μαθητές, και εκείνοι που μπορεί να έχουν περιορισμένα κοινωνικά δίκτυα ή πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν εκπροσωπούνται. Ως εκ τούτου, τα ευρήματά μας μπορεί να υποεκπροσωπούν αυτούς που είναι από πιο μειονεκτούντα υπόβαθρα.



Ιωάννου Μαρία, Διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ελλάδα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απόψεις γονέων

Η παρούσα έρευνα προσδίδει κάτι παραπάνω στην προϋπάρχουσα γνώση, αλλά χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω.

## 8 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα διερευνά ένα θέμα το οποίο είναι νέο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς η εξΑΕ εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι κοινωνικοί παράγοντες, όμως, που επιδρούν στη συμμετοχή των μαθητών δεν είναι «νέοι», καθώς κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες φαίνεται να την επηρεάζουν.

Παρά τους περιορισμούς, η μελέτη αποκάλυψε ότι η έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο και σε ψηφιακούς πόρους από το σπίτι ήταν ένα σημαντικό ζήτημα που εμποδίζει τους μαθητές να συμμετάσχουν στη διαδικτυακή μάθηση. Οπότε το Υπουργείο Παιδείας και οι Αρμόδιοι Φορείς χρειάζεται να συνεργαστούν με εταιρείες για την παροχή πρόσβασης στο διαδίκτυο και σε ψηφιακές συσκευές σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο σε συνεχή βάση κι όχι μόνο κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Επίσης, η κατοχή πόρων συχνά δεν επαρκεί αφού διαπιστώθηκε και θέμα στη χρήση αυτών καθώς οι γονείς αδυνατούν να χρησιμοποιούν πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης για να στηρίζουν τα παιδιά τους. Θα μπορούσαν τα σχολεία σε συνεργασία με τους Δήμους να επενδύσουν περισσότερους πόρους στη διεξαγωγή μαθημάτων στις ΤΠΕ για γονείς. Οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις διαδικτυακές πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας. Ίσως αυτό θα βοηθούσε στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος μεταξύ παιδιών από χαμηλά και υψηλά κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα στη χρήση της διαδικτυακής μάθησης. Ωστόσο, αυτά τα προγράμματα θα βοηθήσουν ελάχιστα αν οι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλο χώρο μελέτης. Μαθητές από τα φτωχότερα νοικοκυριά θα επανέλθουν στο σχολείο έχοντας ξοδέψει λιγότερο χρόνο στην παρακολούθηση της εξΑΕ κατά τη διάρκεια του κλεισίματος και έχοντας μείνει πίσω σε σχέση με τους συνομηλίκους τους από τα πιο εύπορα σπίτια. Οι καθηγητές και τα σχολεία τους θα έχουν τότε πολύ περιορισμένο χρόνο για να τους παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη, ιδιαίτερα για μαθητές που βρίσκονται στη φάση των πανελλαδικών εξετάσεων.

Ένα σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτελούν και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων. Οι πολιτικές που ανακουφίζουν το άγχος που μπορεί να βιώσουν οι γονείς και τα παιδιά στο περιβάλλον του σπιτιού κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση των πιθανών αρνητικών επιπτώσεων που εμποδίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ψυχική υγεία των γονέων



κατά τη διάρκεια της πανδημίας πιθανότατα θα επιδεινωθεί, τόσο για τους γονείς που κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους όσο και για τους γονείς που εκτίθενται τακτικά σε υψηλό κίνδυνο για την υγεία τους λόγω εργασίας. Προτεραιότητα πρέπει να είναι η διασφάλιση της πρόσβασης σε πόρους ψυχικής υγείας τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά τους. Και επειδή οι οικονομικές συνέπειες της απώλειας εργασίας μπορεί να είναι πηγή τεράστιας πίεσης για τους γονείς, ένα ισχυρό και υποστηρικτικό κράτος πρόνοιας, το οποίο επιτρέπει στα νοικοκυριά να καλύπτουν τις βασικές ανάγκες τροφής και στέγασης, είναι απαραίτητο. Για τους γονείς των οποίων ο χρόνος είναι περιορισμένος λόγω των εργασιακών τους υποχρεώσεων, το άγχος και το βάρος που δημιουργείται από την πανδημία σε συνδυασμό με την ευθύνη της σχολικής εκπαίδευσης στο σπίτι απαιτεί συντονισμένη υποστήριξη από την κυβέρνηση. Τα σχολεία χρειάζεται να επικοινωνούν με τους γονείς για να μάθουν τι είδους υποστήριξη χρειάζονται κατά την αναστολή των μαθημάτων.

Η κρίση covid-19 είναι πολύ πιθανό να επιδεινώσει τις προϋπάρχουσες ανισότητες στη σχολική επίδοση των παιδιών με βάση το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να προετοιμαστούν τώρα για να αντισταθμίσουν αυτά τα αυξανόμενα κενά. Για πιθανά μελλοντικά κλεισίματα σχολείων και μετατόπιση στην εξΑΕ, χρειάζονται επιπρόσθετες χρηματοδοτήσεις σε περιοχές και σε σχολεία με μαθητές με χαμηλότερο εισόδημα για να καλύψουν τα μαθησιακά κενά.

Τέλος, επειδή υπάρχει διαφορά μεταξύ της καλά σχεδιασμένης διαδικτυακής μάθησης ή της εξΑΕ και της τρέχουσας «απομακρυσμένης διδασκαλία έκτακτης ανάγκης», αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη διαμόρφωση μελλοντικών προγραμμάτων και αξιολογήσεων από τους αρμόδιους φορείς.

## Βιβλιογραφία

- Akbulut, M., Şahin, U., & Esen, A. (2020). More than a virus: How covid 19 infected education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 19, 30-42. Doi: 10.4119/jsse-3490
- Aldhafeeri, F., & Khan, B. (2016). Teachers' and students' views on e-Learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-235. Doi: 10.1177/0047239516646747.
- Amanor-Mfoafo, N., Akrofi, O., Edonu, K., & Dowuona, E. (2020). Investigating the e-learning readiness of Ghanaian parents during covid-19. *European Journal of Education Studies*, 7(10), 39-56. Doi: 10.46827/ejes.v7i10.3275
- Anderson, M., & Perrin, A. (2018). *Nearly one-in-five teens can't always finish their homework because of the digital divide*. Ανακτήθηκε από <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/10/26/nearly-one-in-five-teens-cant-always-finish-their-homework-because-of-the-digital-divide/>
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., FarguharsoncH., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., Sevilla, A. (2020a). Inequalities in children's experiences of home learning during the covid-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653-683. Doi.org/10.1111/1475-5890.12240
- Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson., Kraftaman, L., Krutikova, S., Phimister, A., Sevilla, A. (2020b). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. 1-23. *Institute for Fiscal Studies*. Ανακτήθηκε από <https://www.ifs.org.uk/publications/14848>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupere, V., Brault, M., & Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 1-22. Doi: 10.1111/bjep.12159
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο* (Β εκδ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Athanasio, O., Blundel, R., Conti, G., & Mason, G. (2018). Inequality in socioemotional skills: a cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191. Doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171
- Atmojo, A., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. DOI:10.18326/rgt.v13i1.49-76
- Auma, O., & Achieng, O. (2020). Perception of teachers on effectiveness of online learning in the wake of COVID-19 pandemic. *Journal Of Humanities And Social Science*, 25(6), 19-28. Ανακτήθηκε από <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2025%20Issue6/Series-11/C2506111928.pdf>
- Βαρλάμη, Ε., Γλαρέντζου, Ε., Δεληκάρη, Β., Καλαντίδης, Δ., Μαυροματάκη, Δ., Μουλουδάκης, Ε., . . . Χαράμης, Π. (2012). Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες-Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Επιπτώσεις. *7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΑΜΕ*. Ανακτήθηκε 25/1/2021 από <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/eis-1-omada-7-syn.pdf>
- Barton, P., & Coley, R. (2009). *Parsing the Achievement Gap II*. 1-35. Policy Information Report, Princeton. Ανακτήθηκε από [www.ets.org/Media/Research/pdf/PICPARSINGII.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICPARSINGII.pdf).
- Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). *Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of covid-19 lockdown in the UK*. ISER Working Paper series. Ανακτήθηκε από <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2020-09.pdf>
- Bhamani, S., Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). Home learning in times of covid: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. Doi:dx.doi.org/10.22555/joed.v7i1.3260
- Binelli, C., Loveless, M., & Whitefield, S. (2015). What is social inequality and why does it matter? Evidence from central and eastern Europe. *World Development*, 70, 239-248. Doi:10.1016/j.worlddev.2015.02.007
- Bol, T. (2020, April 30). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. Doi: 10.31235/osf.io/hf32q

- Börkan, B., & Bakış, O. (2016). Determinants of academic achievement of middle schoolers in Turkey. *Educational sciences and practice* 2016, 16, 2193-2217. Doi: 10.12738/estp.2016.6.0227
- Bozionelos, N. (2004). Socio-economic background and computer use: the role of computer anxiety and computer experience in their relationship. *International Journal of Human-Computer Studies*, 61, 725-746. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhcs.2004.07.001>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., . . . Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. Doi: 10.5281/zenodo.3878572.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71. Doi: <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Brown, N., Riele, K., Shelley, B., Woodroffe, J., & Woodroffe, J. (2020). Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians. Independent Rapid Response Report. Hobart: University of Tasmania, Peter Underwood Centre for Educational Attainment. Ανάκτηση από [https://www.utas.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/1324268/Learning-at-home-during-COVID-19-updated.pdf](https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/1324268/Learning-at-home-during-COVID-19-updated.pdf)
- Γαλατά, Π., Βεργίδης, Δ., Δακοπούλου, Α., Καλογρίδης, Σ., Κεδράκα, Κ., & Τσιμπουκλή, Α. (2017). *Η διεξαγωγή έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. (Γ. Π.Β., Επιμ.) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Clausen, J., Bunte, B., & Robertson, E. (2020). Professional development to improve communication and reduce the homework gap in grades 7-12 during covid-19 transition to remote learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 443-451. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/341882966\\_Professional\\_Development\\_to\\_Improve\\_Communication\\_and\\_Reduce\\_the\\_Homework\\_Gap\\_in\\_Grades\\_7-12\\_During\\_COVID-19\\_Transition\\_to\\_Remote\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/341882966_Professional_Development_to_Improve_Communication_and_Reduce_the_Homework_Gap_in_Grades_7-12_During_COVID-19_Transition_to_Remote_Learning)
- Creswell, W. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση- σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.

- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). *Covid-19 and social mobility impact brief #1: School shutdown*. Sutton Trust. Ανακτήση από <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-Impact-Brief-School-Shutdown.pdf>
- Deles, R. (2020). *Educational inequalities during confinement in France*. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/344284456\\_Educational\\_inequalities\\_during\\_confinement\\_in\\_France\\_-\\_IRE\\_ENG/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/344284456_Educational_inequalities_during_confinement_in_France_-_IRE_ENG/citation/download)
- Devercelli, A. (2020). *Supporting the youngest learners and their families in the COVID-19 (Coronavirus) response*. Ανακτήθηκε από World Bank Blogs στις 10/1/2021, <https://blogs.worldbank.org/education/supporting-youngest-learners-and-their-families-covid-19-coronavirus-response>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/126686, JRC121071
- Dickerson, A., & Popli, K. (2016). Persistent poverty and children's cognitive development: evidence from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of the Royal Statistical Society*, 2(179), 535–558. Doi: <https://doi.org/10.1111/rssa.12128>
- Dickson, M., Gregg, P., & Robinson, H. (2016). Early, late or never? When does parental education impact child outcomes? *The Economic Journal*, 126(596), 184-231.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during covid-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. Doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105440
- Doyle, O. (2020). Exacerbating educational inequalities? *Public Policy*, 1-10.. Ανακτήθηκε από <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- Δραγώνα , Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο* (Τόμ. Α). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Drane, C., Vernor, L., & O'Shea, S. (2020). The impact of "learning at home" on the education outcomes of vulnerable children in Australia during the covid-19

- pandemic. *Literature Review prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University*, 1-17. Retrieved from [https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2020/04/NCSEHE\\_V2\\_Final\\_literaturereview-learningathome-covid19-final\\_30042020.pdf](https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2020/04/NCSEHE_V2_Final_literaturereview-learningathome-covid19-final_30042020.pdf)
- Duffi, C. (2020). Parents reflect on homeschooling as teachers voice fears about schools during coronavirus pandemic. *ABC News*. Retrieved from <https://www.abc.net.au/news/2020-04-26/coronavirus-homeschooling-remote-learning-public-private-schools/12177112>
- Education Trust, (2020). The Education Trust. Retrieved February 10, 2020, from <https://edtrust.org>: <https://edtrust.org/parents-overwhelmingly-concerned-their-children-are-falling-behind-during-school-closures/>
- Egalite, A. (2016). *How family background influences student achievement*. Retrieved November 14, 2020 from από <https://www.educationnext.org/how-family-background-influences-student-achievement/>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011). *Απογραφή Πληθυσμού 2011. Απασχολούμενοι, κατά φύλο, θέση στην εργασία και επάγγελμα*. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM04/2011>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI)*. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/greece>
- European Commission. (2020). *Educational inequalities in Europe and physical school closures during covid-19*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/fairness\\_pb2020\\_wave04\\_covid\\_education\\_jrc\\_i1\\_19jun2020.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/fairness_pb2020_wave04_covid_education_jrc_i1_19jun2020.pdf)
- Fauzi, I., & Sastra Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of covid-19. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. Doi: <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- Flack, C., Walker, L., Bickerstaff, A., & Margetts, C. (2020). *Socioeconomic disparities in Australian schooling during the covid-19 pandemic*. Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.. Retrieved from <https://www.pivotpl.com/wp->



- content/uploads/2020/07/Pivot\_Socioeconomic-disparities-in-Australian-schooling-during-COVID-19\_1July2020.pdf
- Fogg, N., & Harrington, P. (2020). *Covid-19 shutdowns are hitting low-income workers especially hard*. Retrieved March 14, 2021 from <https://nebhe.org/journal/covid-19-shutdowns-are-hitting-low-income-workers-especially-hard/>
- Foti, P. (2020). Research distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 19-40. Retrieved from [www.oapub.org/edu](http://www.oapub.org/edu)
- Fourie, C. (2012). What is social equality? An analysis of status equality as a strongly egalitarian ideal. *Res Publica*, 18, 107-126. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11158-011-9162-2>
- Frenette, M., Frank, K., & Deng, Z. (2020). School closures and the online preparedness of children during the covid-19 pandemic. *Economic Insights*, 103, 1-10. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605398.pdf>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Covid-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. Doi: [10.29333/ajqr/8471](https://doi.org/10.29333/ajqr/8471)
- Ghosh, S., Nath, J., Agarwal, S., & Nath, A. (2012). Open and distance learning (ODL) education system past, present and future- a systematic study of an alternative education. *Journal of Global Research in Computer Science*, 3(4), 53-57. Retrieved from [www.jgrcs.info](http://www.jgrcs.info)
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2020). Covid-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *IZA Institute of Labor Economics (13820)*, 1-32. Retrieved from <https://www.iza.org/publications/dp/13820/covid-19-and-educational-inequality-how-school-closures-affect-low-and-high-achieving-students>
- Griffith, A. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the covid-19 pandemic. *Journal of Family Violence*, 1-7. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>



- Guilar, J., & Loring, A. (2008). Dialogue and community in online learning: Lessons from Royal Roads University. *Journal of Distance Education*, 22(3), 19-40. Retrieved from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/52/714>
- Guio, A., Gordon, D., Marlier, E., Najera, H., & Pomati, M. (2018). Towards an EU measure of child deprivation. *Child Ind Res*, 11, 835-860. Doi: 10.1007/s12187-017-9491-6
- Haßler, B., Khalayleh, A., McBurnie, C., Adam, T., & Allier-Gagneur, Z. (2020). Who has what? Assessing who has access to what devices in the education response to the COVID-19 pandemic. *Open Development & Education*. Retrieved from <https://opendeved.net/2020/05/11/who-has-what-assessing-who-has-access-to-what-devices/>
- Hamilton, L., Grant, D., Kaufman, J., Diliberti, M., Schwartz, H., Hunter, G., . . . Young, C. (2020). Covid-19 and the state of K–12 schools: Results and technical documentation from the Spring 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA168-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-1.html).
- Hanushek, E., Peterson, P., Tlpey, L., & Woessmann, L. (2020). The achievement gap fails to Ccose. *Education Next*, 19(3). Retrieved from [www.educationnext.org/](http://www.educationnext.org/)
- Harris, D., Liu, L., Oliver, D., Balfe, C., Slaughter, S., & Mattei, N. (2020). How America's schools responded to thw covid crisis. *Research on Education Access and Choice*. Retrieved from <https://www.edworkingpapers.com/ai20-262>
- Hatzigianni, M., & Margetts, K. (2014). Parents' beliefs and evaluations of young children's computer use. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 114-122. Doi: <https://doi.org/10.1177/183693911403900415>
- Henderson, M., Houston, D., Peterson, P., & West, M. (2020). What American families experienced when Covid-19 closed their schools. *Education Next*. Retrieved from <https://www.educationnext.org/what-american-families-experienced-when-covid-19-closed-their-schools/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Retrieved from

- <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horowitz, J., & Igielnik, R. (2020). Most parents of K-12 students learning online worry about them falling behind. *Pew Research Center*. Retrieved from <https://www.pewsocialtrends.org/2020/10/29/most-parents-of-k-12-students-learning-online-worry-about-them-falling-behind/>
- Huang, J., & Russell, S. (2006). The digital divide and academic achievement. *The Electronic Library*, 24, 160-173. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/02640470610660350>
- Huber, S., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 3(2), 237-270. Doi: [doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y](https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y)
- Huffman, K. (2020, November 30). Homeschooling during the coronavirus will set back a generation of children. *The Washington Post*. Retrieved from [https://www.washingtonpost.com/outlook/coronavirus-homeschooling-will-hurt-students-badly/2020/03/27/f639882a-6f62-11ea-b148-e4ce3fbd85b5\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/outlook/coronavirus-homeschooling-will-hurt-students-badly/2020/03/27/f639882a-6f62-11ea-b148-e4ce3fbd85b5_story.html)
- Hung Lau, E., & Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during covid-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 1-19. Doi: 10.1080/10409289.2020.1843925
- Θάνος, Θ. (2020, Νοέμβριος 15 ). Ταχύρρυθμο φροντιστήριο κοινωνικών ανισοτήτων. *Εφημερίδα Συντακτών (Ράλλη Ν.)*. Ανακτήθηκε από [https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/244183\\_tahyrrythmo-frontistirio-koinonikon-anisotiton](https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/244183_tahyrrythmo-frontistirio-koinonikon-anisotiton)
- Internet World Stats (2020). *World Internet Users and 2020 Population Stats*. Retrieved from <https://www.internetworldstats.com/stats2.htm>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

- Jæger, M., & Blaabæk, E. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*(68), 1-5. doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524
- Jones, P. (2013). Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education*, 27(2), 161-179. Doi: 10.1080/09500782.2012.760587
- Journell, W. (2007). The Inequities of the digital divide: is e-learning a solution. *E-Learning*, 4(2),138-149. Doi: 10.2304/elea.2007.4.2.138
- Kalyanpur, M., & Kirmani, M. (2005). Diversity and Technology: classroom implications of the digital divide. *Journal of Special Education Technology*, 20(4), 9-18. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1047.4125&rep=rep1&type=pdf>
- Κελενίδου , Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξΑΕ*, 9, 168-184. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1141>
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106. Doi: 10.1177/0001699310392604
- Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α. (2015). *Πληροφοριακός γραμματισμός*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2020, Σεπτέμβριος, 25). *Ψηφιακή τεχνολογία, κοινωνική ανισότητα και σχολείο: σκέψεις με αφετηρία τις συζητήσεις την περίοδο του κορονοϊού*. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/67137/psifiaki-tehnologia-koinoniki-anisotita-kai-sholeio-skepseis-me-afetiria-tis-syzitiseis>
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική Ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της* (Τόμ. Β'). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kyridis, A., Tourtouras, C., & Thanos, T. (2017). "... As long as power relations exist ... Yes, there are inequalities..." Social and ducational inequalities in Greece according to the views of female and male students of tertiary education

- institutions. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 35-48. Doi : 10.5901/jesr.2017.v7n1p35
- Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. *NWEA Reasearch*. Retrieved from [https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief\\_Covid19-Slide-APR20.pdf](https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf)
- Kurtz, H. (2020, December 10). National survey tracks impact of coronavirus on schools: 10 key findings. *Education Week*. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/04/10/national-survey-tracks-impact-of-coronavirus-on.html>
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Lancet Public Health. (2020). *Covid-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making*. Retrieved from [https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(20\)30084-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(20)30084-0/fulltext)
- Lawson, M., Piel, M., & Simon, M. (2020). Child maltreatment during the covid-19 pandemic: Consequences of parental job loss on psychological and physical abuse towards children. *Child Abuse & Neglect*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709>
- Lestyanawati R. (2020). The Strategies and Problems Faced by Indonesian Teachers in Conducting e-learning during COVID-19 Outbreak. *CLLiENT (Culture, Literature, Linguistics, and English Teaching)*, 2(1), 71-82. Retrieved from <https://ojs.unsiq.ac.id/index.php/cllient/article/view/1271>
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (2009 εκδ.). (Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ., & Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity. Στο A. Szucs, E. Wagner, & C. Tsolakidis (Επιμ.), *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible*,

*Distance and eLearning*, 42-47. Rhodes: Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference.

- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξΑΕ. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, 13-38. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lucas, M., Nelson, J., & Sims, D. (2020). Pupil engagement in remote learning. *National Foundation for Education Research*. Retrieved from [https://www.nfer.ac.uk/media/4073/schools\\_responses\\_to\\_covid\\_19\\_pupil\\_engagement\\_in\\_remote\\_learning.pdf](https://www.nfer.ac.uk/media/4073/schools_responses_to_covid_19_pupil_engagement_in_remote_learning.pdf)
- Mataka, T., Mukurunge, T., & Bhila, T. (2020). Virtual teaching and learning: A sad reality of the "haves" and "have nots", the teacher's voice in Zimbabwe during covid-19 pandemic. *International Journal of All Research Writings*, 1(12), 1-7. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Takura\\_bhila/publication/343987567\\_virtual\\_teaching\\_and\\_learning\\_a\\_sad\\_reality\\_of\\_the\\_%27haves%27\\_and\\_%27have\\_nots%27\\_the\\_teacher%27s\\_voice\\_in\\_zimbabwe\\_during\\_covid\\_19\\_pandemic/links/5f4ca66a92851c6cfd0c55ee/virtual-teaching-and-learning-a-sad-reality-of-the-haves-and-have-nots-the-teachers-voice-in-zimbabwe-during-covid-19-pandemic.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Takura_bhila/publication/343987567_virtual_teaching_and_learning_a_sad_reality_of_the_%27haves%27_and_%27have_nots%27_the_teacher%27s_voice_in_zimbabwe_during_covid_19_pandemic/links/5f4ca66a92851c6cfd0c55ee/virtual-teaching-and-learning-a-sad-reality-of-the-haves-and-have-nots-the-teachers-voice-in-zimbabwe-during-covid-19-pandemic.pdf)
- McFarlane, A. (2019). *Growing up digital: What do we really need to know about educating the digital generation*. Retrieved from <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Growing%20Up%20Digital%20-%20final.pdf>
- Moroni, G., Nicoletti, C., & Tominey, E. (2019). Child socio-emotional skills: The role of parental inputs. *IZA working paper 12432*. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp12432.pdf>
- Moroni, G., Nicoletti, C., & Tominey, E. (2020, April 9). Children's socio-emotional skills and the home environment during the COVID-19 crisis. *Vox EU*. Retrieved from <https://voxeu.org/article/children-s-socio-emotional-skills-and-home-environment-during-covid-19-crisis>

- Mseleku, Z. (2020). A literature review of e-learning and e-teaching in the era of covid-19 pandemic. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(10), 588-597. Retrieved from [www.ijisrt.com](http://www.ijisrt.com)
- Müller, L.-M., & Goldenberg, G. (2020). Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students. *Chartered College of Teaching*, 1-62. Retrieved from [https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport070520\\_FINAL.pdf](https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport070520_FINAL.pdf)
- Muhdi, & Narkolis, Yuliejantiningasih. (2020). The implementation of online learning in early childhood education during the covid-19 pandemic. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(2), pp. 247-261. DOI: <https://doi.org/10.21009/JPUD.142.04>
- Murat, M., & Bonacini, L. (2020). *Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities*. Essen: Global Labor Organization (GLO). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10419/224765>
- Nanayakkara, C. (2007). A model of user acceptance of learning management systems. *The International Journal of Learning*, 13(12), 1-17. Doi:10.18848/1447-9494/CGP/V13I12/45146
- O'Doherty, D., Dromey, M., Loughed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education - an integrative review. *BMC Medical Education*, 18(1), 130-141. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12909>
- OECD (2020). *A framework to guide on Education response to the COVID-2019 pandemic of 2020*. Retrieved from [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf)
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. (2020). Immediate psychological effects of the covid-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*(11), 1-10. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.579038
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239. Ανάκτηση από [https://www.researchgate.net/publication/331499029\\_E\\_Axiopistia\\_kai\\_Enkyrotet\\_a\\_ton\\_ergaleion\\_metreses\\_se\\_posotikes\\_meletes](https://www.researchgate.net/publication/331499029_E_Axiopistia_kai_Enkyrotet_a_ton_ergaleion_metreses_se_posotikes_meletes)

- Outhwalte, L. (2020). Inequalities in resources in the home learning enviroment. *CEPEO Briefing Note Series 2, Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education*. Retrieved from <https://repec-cepeo.ucl.ac.uk/cepeob/cepeobn2.pdf>
- Özgen, C., & Reyhan, S. (2020). Satisfaction, utilitarian performance and learning expectations in compulsory distance education: A test of mediation effect. *Educational Research and Reviews*, 15(6), 290-297. Doi: 10.5897/ERR2020.3995
- Pearson, H. (2017). *Lessons from the longest study on human development*. Retrieved from [https://www.ted.com/talks/helen\\_pearson\\_lessons\\_from\\_the\\_longest\\_study\\_on\\_human\\_development](https://www.ted.com/talks/helen_pearson_lessons_from_the_longest_study_on_human_development).
- Pensiero, N., Kelly,, T., & Bokhove, C. (2020). Learning inequalities during the Covid-19 pandemic: how families cope with home-schooling. *University of Southampton research report*. <https://doi.org/10.5258/SOTON/P0025>
- Peralta, H., & Costa, F. (2007). Teachers' competence and confidence regarding the use of ICT. *Educational Sciences Journal*, 3, 75-84. Retrieved from [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7008/1/\(2007\)PERALTA,H&COSTA,F\(ICTCompetenceConfidence\)S%C3%8DSIFO3eng.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7008/1/(2007)PERALTA,H&COSTA,F(ICTCompetenceConfidence)S%C3%8DSIFO3eng.pdf)
- Pokropek, A., Borgonovi, F., & Jakubowski, M. (2015). Socio-economic disparities in academic achievement: A comparative. *Learning and Individual Differences*(42), 10-18. Doi: 10.1016/j.lindif.2015.07.011
- Preez, P., & Grande, L. (2020). The covid-19 pandemic, online teaching/ learning, the digital divide, and epistemological access. *Online Teaching*, 90-105. Retrieved from <http://alternation.ukzn.ac.za/Files/books/series-01/01/06-Du-Preez.pdf>
- Putri, R., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L., & Hyun, C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818. Retrieved from <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/13867>
- Purwanto, H., Hamka, D., Ramadhani, W., Mulya, D., Suri, F., & Novaliza, M. (2020). Problematics study of natural sciences (IPA) online at junior high school in the



- time of the pandemic Covid-19. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 21(2), 188-195. Retrieved from <https://ijpsat.ijsht-journals.org/index.php/ijpsat/article/view/1901/1102>
- Radesky, J., Eisenberg, S., Kistin, C., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? Parent tensions about child mobile technology use. *Annals of Family Medicine*, 14(6), 503-508. Doi: <https://doi.org/10.1370/afm.1976>
- Rahiem, M. (2020). Technological barriers and challenges in the use of ICT during the covid-19 emergency remote learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6124-6133. Doi: 10.13189/ujer.2020.082248
- Rasmitadila, Aliyyah, R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the covid-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. Doi: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rohs, M., & Ganz, M. (2015). MOOCs and the claim of education for all: A disillusion by empirical data. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(6). Doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2033>
- Romero, E., Lopez-Promero, L., Dominquez-Alvarez, B., Villar, P., & Gomez-Fraguela, A. (2020). Testing the effects of covid-19 confinement in Spanish childrenQ The role of parent's distress, emotional problems and specific parenting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196975>
- Sullivan, A., Ketende, S., & Joshi, H. (2013). Social class and inequalities in early cognitive scores. *Sociology*, 47(6), 1187-1206. Doi: [doi.org/10.1177/0038038512461861](https://doi.org/10.1177/0038038512461861)
- Schleicher, A. (2020). The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020. *OECD*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

- Schrover, M., Van der Leun, J., & Quispel, C. (2007). Niches, labour market segregation, ethnicity and gender. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 4(33), 529-540. Doi: 10.1080/13691830701265404
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση και «ψηφιακό χάσμα». Στο Α. Τζιμογιάννης, *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 23-26).
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988–2018). *American*, 33(4), 289-306. Doi: <https://doi.org/10.1080/08923647>
- Smith, S., Burdette, P., Cheatham, G., & Harvey, S. (2016). Parental role and support for online learning of students with disabilities: A paradigm shift. *Journal of Special Education Leadership*, 29(2), 101-112. Retrieved from από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118423.pdf>
- Steele, C. (2019). *What is the digital divide?* Retrieved March 3, 2021 from <http://www.digitaldividecouncil.com/what-is-the-digital-divide/>
- Tiebena, N., & Wolbersb, M. (2010). Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927–1998. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 277-290. Doi: 10.1080/01425691003700516
- Τζαφέα, Ο., Κύργιος, Ν., & Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2013). Ηλεκτρονικά μαθήματα και ψηφιακό χάσμα. Στο Α. Λιοναράκης, *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ ποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης. 8-10 Νοεμβρίου 2013*. 78-90). Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/736/748>
- Τζιφόπουλος, Μ. (2015). Η εξΑΕ ως ένα εξελισσόμενο "εργαλείο" για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς: Δυνατότητες-περιορισμοί-προτάσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(1-2), 91-106. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/311571272\\_Tzifopoulos\\_M\\_2015\\_Distance\\_education\\_as\\_an\\_evolutionary\\_tool\\_for\\_modern\\_teachers\\_potential-constraints-proposals\\_Themes\\_in\\_Science\\_and\\_Technology\\_Education\\_81-2\\_91-106](https://www.researchgate.net/publication/311571272_Tzifopoulos_M_2015_Distance_education_as_an_evolutionary_tool_for_modern_teachers_potential-constraints-proposals_Themes_in_Science_and_Technology_Education_81-2_91-106)

- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during covid-19 and beyond*. A Retrieved from [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)
- Υπουργείο Παιδείας. (2020, Δεκέμβριος 15). *Αυξανόμενη η ανταπόκριση στην εξΑΕ. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από <https://www.minedu.gov.gr/news/44606-07-04-2020-menoume-spiti-mathainoume-sto-spiti-evrytati-i-symmetoxi-stin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>*.
- Vekiri, I. (2010). Socioeconomic differences in elementary students' ICT beliefs and out-of-school experiences. *Computers & Education*, 54(4), 941-950. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.029>
- Wayman, S. (2020, November 29). Coronavirus: Primary school measures are reinforcing inequality, report says. *The Irish Times*. Retrieved from <https://www.irishtimes.com/news/education/coronavirus-primary-school-measures-are-reinforcing-inequality-report-says-1.4221574>
- Wodon, Q. (2020). Covid-19 risis, impacts on catholic schools and potential responses | Part II: Developing countries with focus on sub-Saharan Africa. *Journal of Catholic Education*, 51-86. Retrieved from [https://digitalcommons.lmu.edu/ce\\_covid/](https://digitalcommons.lmu.edu/ce_covid/)
- Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J., & Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during covid-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry* (33), 1-9. Doi:10.1136/gpsych-2020-100250
- Yasenov, V. (2020). Who can work from home? Bonn: IZA Institute of Labor Economics. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp13197.pdf>
- Yuen, A., Park, J., Chen, L., & Cheng, M. (2018). The significance of cultural capital and parental mediation for digital inequity. *New Media & Society*, 20(2), 599-617. Doi: <https://doi.org/10.1177/1461444816667084>
- Unesco (2020). *290 million students out of school due to covid-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>

## Παράρτημα 1

### Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι/συναδέλφισσες,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου στο ΕΑΠ, υλοποιώ έρευνα για να διερευνήσω κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ στην περίοδο της πανδημίας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα, αν και πολύτιμη, είναι μη δεσμευτική και προαιρετική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο οπότε δε προκύπτει θέμα προστασίας προσωπικών δεδομένων καθώς οι απαντήσεις σας δε μπορούν να συνδεθούν με συγκεκριμένα πρόσωπα και οργανισμούς. Η συμπλήρωσή του απαιτεί μόλις λίγα λεπτά από τον χρόνο σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο, τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,  
Ιωάννου Μαρία  
Καθηγήτρια Πληροφορικής

1. Είστε:

Ανδρας

☐

Γυναίκα

☐

2. Ηλικία

- ☐ Κάτω των 35 ετών
- ☐ 35-45
- ☐ 46-55
- ☐ Άνω των 55

3. Χωρίς να συμπεριλαμβάνετε το σχολικό έτος 2020-2021, πόσα χρόνια διδάσκετε (σε οποιαδήποτε σχολείο)

- ☐ Λιγότερο από 10 έτη
- ☐ 10-20 έτη
- ☐ 21-30 έτη
- ☐ Άνω των 30 ετών

4. Επιλέξτε τύπο σχολείου όπου διδάσκετε:

☐ Δημόσιο

☐ Ιδιωτικό

5. Γράψτε την ειδικότητά σας

6. Τόπος εργασίας:

- ☐ Αθήνα/Μεγάλο πολεοδομικό συγκρότημα
- ☐ Αστικό κέντρο
- ☐ Ημιαστική περιοχή
- ☐ Αγροτική περιοχή

7. Στο σχολείο που εργάζεστε, ποιο είναι το ποσοστό μαθητών με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα; (Σε περίπτωση που εργάζεστε σε περισσότερα από ένα σχολεία, επιλέξτε για ένα από αυτά)
- ☐ μικρότερο από 33%
- ☐ 34% - 66%
- ☐ μεγαλύτερο από 66%
8. Σε τι βαθμό χρησιμοποιήσατε εκπαιδευτικές τεχνολογίες (π.χ. Η/Υ, φορητούς υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, λογισμικό, διαδικτυακούς εκπαιδευτικούς πόρους κλπ) στις τάξεις σας πριν από την εκδήλωση της πανδημίας covid-19;
- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ
9. Πριν τη διακοπή των δια ζώσης μαθημάτων λόγω της πανδημίας του Covid-19, είχατε επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με την εξΑΕ;
- ☐ Ναι ☐ Όχι
10. Παρείχατε στους μαθητές σας μαθήματα σύγχρονης εξΑΕ, κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων λόγω της πανδημίας;
- ☐ Ναι ☐ Όχι
11. Παρείχατε στους μαθητές σας μαθήματα ασύγχρονης εξΑΕ, κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων λόγω της πανδημίας;
- ☐ Ναι ☐ Όχι
12. Σε τι βαθμό οι μαθητές σας συμμετείχαν σύγχρονα ή/και ασύγχρονα στην εξΑΕ κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων;
- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ

13. Πιστεύετε ότι ο τρόπος που εφαρμόστηκε η εξΑΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιούργησε νέες μορφές ανισοτήτων;

☐ Ναι

☐ Όχι

14. Θεωρείται ότι, ανεξάρτητα από την εφαρμογή της εξΑΕ, θα υπάρχει απώλεια στη σχολική επίδοση των μαθητών από το κλείσιμο των σχολείων;

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

15. Σε τι βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Παρακαλούμε επιλέξτε το αντίστοιχο κελί. Α. Η προσβασιμότητα των γονέων σε ψηφιακούς πόρους

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

	1	2	3	4	5
A1. Η έλλειψη σύνδεσης σταθερής ή κινητής τηλεφωνίας στο σπίτι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2. Η έλλειψη γρήγορης και συνεχούς σύνδεσης στο διαδίκτυο από το σπίτι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3. Το υψηλό κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο από το σπίτι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4. Η έλλειψη απαραίτητου και σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού (πχ υπολογιστή, τάμπλετ, κινητό κτλ) στο σπίτι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A5. Η αδυναμία παροχής δεδομένων πρόσβασης στο διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Σε τι βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Παρακαλούμε επιλέξτε το αντίστοιχο κελί. Β. Ψηφιακές δεξιότητες των γονέων

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

	1	2	3	4	5
B1. Το χαμηλό επίπεδο γνώσης χρήσης τεχνολογικών συσκευών των γονέων όπως υπολογιστών, κινητών κτλ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2. Έλλειψη εξοικείωσης των γονέων με ψηφιακά προγράμματα πχ κειμενογράφος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3. Η δυσκολία πρόσβασης των γονέων σε διαδικτυακές πλατφόρμες με μαθησιακούς πόρους που συνιστούν οι εκπαιδευτικοί ή οι δημόσιες αρχές πχ η-τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4. Η έλλειψη λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας των γονέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B5. Η αδυναμία των γονέων να επιλύσουν τεχνολογικά προβλήματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στην εξΑΕ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



17. Σε τι βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Παρακαλούμε επιλέξτε το αντίστοιχο κελί. Γ. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

	1	2	3	4	5
Γ1. Η κουλτούρα της εξ αποστάσεως μάθησης είναι μη αποδεκτή από τους γονείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ2. Αμφισβήτηση των γονέων για τα σχολικά επιτεύγματα της εξΑΕ για τους/τις μαθητές-τριες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ3. Η μη γνώση του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν οι πλατφόρμες εξΑΕ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ4. Το χαμηλό επίπεδο επάρκειας μητρικής γλώσσας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ5. Ο χαμηλός ψηφιακός γραμματισμός των γονέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ6. Μη μέριμνα γονέων για χρήση ψηφιακών μέσων ως περιβαλλόντων μικροέρευνας και μάθησης για τα παιδιά τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ7. Αδυναμία γονέων να προσαρμόζονται σε μαθησιακές προκλήσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Σε τι βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Παρακαλούμε επιλέξτε το αντίστοιχο κελί. Δ.  
Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

Δ1. Ο τόπος διαμονής της οικογένειας σε υποβαθμισμένες ή αγροτικές περιοχές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ2. Έλλειψη βασικών ειδών διατροφής στο σπίτι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ3. Εργασία των γονέων μακριά από το σπίτι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ4. Πολλά παιδιά στην οικογένεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ5. Παιδιά που ζουν με ένα γονέα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ6. Χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ7. Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Σε τι βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς τους παράγοντες που ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ. Παρακαλούμε επιλέξτε το αντίστοιχο κελί Ε. οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των γονέων

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

	1	2	3	4	5
E1. Η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ γονέων και παιδιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E2. Η δημιουργία συγκεκριμένου προγράμματος στα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3. Η εξασφάλιση κατάλληλου χώρου μελέτης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4. Δημιουργία ενός θετικού (δημοκρατικού) κλίματος στο σπίτι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E5. Έλεγχος των γονέων σε αδύναμους, απείθαρχους μαθητές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E6. Ρύθμιση εντάσεων που διαταράσσουν τις οικογενειακές σχέσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E7.Ο χρόνος που περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους σε παραγωγικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E8. Ανάπτυξη αυτορρύθμισης μαθητών μικρών ηλικιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Παράρτημα 2

### Ερωτηματολόγιο για γονείς

Αγαπητοί/ες γονείς,

ονομάζομαι Ιωάννου Μαρία, είμαι εκπαιδευτικός και φέτος εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία στο πρόγραμμα "Επιστήμες της Αγωγής" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου υλοποιώ έρευνα για να διερευνήσω οικογενειακούς παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ στην περίοδο της πανδημίας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα, αν και πολύτιμη, είναι μη δεσμευτική και προαιρετική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο οπότε δε προκύπτει θέμα προστασίας προσωπικών δεδομένων καθώς οι απαντήσεις σας δε μπορούν να συνδεθούν με συγκεκριμένα πρόσωπα και οργανισμούς. Η συμπλήρωσή του απαιτεί μόλις λίγα λεπτά από τον χρόνο σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο, τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας.

.

Με εκτίμηση,

Ιωάννου Μαρία  
Καθηγήτρια Πληροφορικής

#### 1. Φύλο

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

#### 2. Ηλικία

☐ Κάτω των 35 ετών

☐ 36-45

☐ 46-55

☐ Άνω των 55

#### 3. Οικογενειακή κατάσταση

☐ Παντρεμένος/η

☐ Διαζευγμένος/η

☐ Άγαμος/η

☐ Χήρος/α

#### 4. Επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε

☐ Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου

☐ Απόφοιτος μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΙΕΚ, δημόσια-ιδιωτική Μέση σχολή)

☐ Απόφοιτος κολεγίου

☐ Πανεπιστήμιο

☐ Μεταπτυχιακό

☐ Διδακτορικό

5. Περιγράψτε σύντομα την εργασία που κάνετε

6. Ποιο είναι το ετήσιο οικογενειακό σας εισόδημα (μετά φόρων και κρατήσεων)

- ☐ Έως 10.000 €  
☐ 10.001 € - 20.000 €  
☐ 20.001 € - 30.000 €  
☐ Άνω των 30.000 €

7. Επιλέξτε τον αντίστοιχο αριθμό παιδιών που έχετε ανά κατηγορία εκπαίδευσης.

	1	2	3	4	5
Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δημοτικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λύκειο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Σε τι τύπο σχολείου φοιτά/φοιτούν το/τα παιδί/παιδιά σας;

- ☐ Δημόσιο  
☐ Ιδιωτικό

9. Το σχολείο του/των παιδιού/ιών σας παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης εξ αποστάσεως μαθημάτων (σύγχρονα ή/και ασύγχρονα);

- ☐ Ναι ☐ Όχι

10. Το/τα παιδί/παιδιά σας συμμετείχε/συμμετείχαν σε μαθήματα σύγχρονης ή/και ασύγχρονης εξΑΕ που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους;

- ☐ Καθόλου  
☐ Πολύ λίγο  
☐ Σε κάποιον βαθμό  
☐ Πολύ

11. Ποιοι παράγοντες δυσκόλεψαν τη συμμετοχή του/των παιδιού/ιών σας στην εξΑΕ;

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.