



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Εκπαίδευση
Ενηλίκων»

Διπλωματική Εργασία

«Η εφαρμογή της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια
και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας
του κορωνοϊού COVID-19»

Γεώργιος Γιάνναρης

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Δουργκούνας

Πάτρα, Ιούλιος 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, παρουσίασης 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.

«Η εφαρμογή της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια
και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας
του κορωνοϊού COVID-19»

Γεώργιος Γιάνναρης

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Γεώργιος Δουργκούνας

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό/
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Σαββατού Τσολακίδου

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό/
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Ιούλιος 2021

Στην Όλγα και τις Μαρίες

Από τον καθένα, ανάλογα με τις ικανότητές του, στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του!

Karl Marx

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Γεώργιο Δουργκούνα, για την υποστήριξη και την καθοδήγησή του σε όλη τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού. Ακόμα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους ανθρώπους που με υποστήριξαν και σε όσους συμμετείχαν στην εν λόγω ερευνητική προσπάθεια που χωρίς τη συμβολή τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Περίληψη

Η έννοια της επιμόρφωσης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου πολίτη και βασικό εργαλείο της δια βίου μάθησης, καθώς ο ρόλος του αναδιαμορφώνεται στα πλαίσια μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης και προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές μεταβολές, όπως στην περίπτωση της πανδημικής κρίσης από τον κορωνοϊό (covid-19) που επέφερε ένα σύνολο προκλήσεων παγκοσμίως. Η εκπαιδευτική κοινότητα κλήθηκε να ανταποκριθεί στο σύνολο των μεταβολών και στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ανάγκη ανταπόκρισής τους στις επιταγές της κοινωνίας της γνώσης και των συστάσεων των διεθνών οργανισμών καθίσταται όλο και πιο μεγάλη.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των γονιών από διάφορα μέρη του ελλαδικού χώρου σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα της εφαρμοσθείσας εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την περίοδο της πανδημίας και να σκιαγραφήσει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τις επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν τις νέες τεχνολογίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την ατομική προσπάθεια των συμμετεχόντων και την επιθυμία συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις, παρά το σύνολο των δομικών εμποδίων που έχουν να αντιμετωπίσουν και υπερτονίζουν τη θεσμική αναποτελεσματικότητα στην υποστήριξη των πολιτών και τη συστηματοποίηση και οργάνωση ενός κατάλληλου επιμορφωτικού πλαισίου.

Λέξεις – Κλειδιά

Επιμόρφωση, πανδημία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικοί, γονείς

The implementation of distance education in primary and secondary educational system during the COVID-19 coronavirus pandemic in Greece

Georgios Giannaris

Abstract

The concept of training is a basic condition for the professional development of the modern citizen and a basic tool of lifelong learning, as his/her role is being reshaped in the context of a culture of lifelong learning and made to fit to current social, economic and historical changes, as in the case of the coronavirus (covid-19) pandemic crisis, which has posed a number of challenges worldwide. The educational community was called upon to respond to all the changes and the implementation of distance education. The need to respond to the demands of the knowledge society and the recommendations of international organizations is growing.

The aim of this research paper is to explore the views of Primary and Secondary Education teachers and parents from Greece on the implementation of distance education and the effectiveness of the implemented educational policy during the pandemic and to outline the perceptions in relation to ict training activities.

The results of the research highlight the participants' individual effort and their desire to participate in training activities, despite all the structural obstacles they face. They highlight, also, the institutional inefficiency in supporting citizens and in the systematization and organization of an appropriate training framework.

Keywords

Training, pandemic, distance learning, teachers, parents, educational policy

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος Πινάκων-Διαγραμμάτων.....	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xv
Εισαγωγή.....	16
1. Πανδημία Covid-19 και εκπαίδευση	18
1.1 Η περίπτωση της Ε.Ε	18
1.2 Η περίπτωση της Ελλάδας.....	23
1.3 Συμπεράσματα.....	26
2. Το πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης	27
2.1 Η περίπτωση της Ε.Ε	27
2.2 Η περίπτωση της Ελλάδας.....	35
2.3 Συμπεράσματα.....	38
3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων	40
3.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες.....	40
3.2 Επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς	41
3.2.1 Στο πλαίσιο της Ε.Ε	41
3.2.2 Στο πλαίσιο της Ελλάδας.....	45
3.3 Επιμόρφωση και Νέες Τεχνολογίες.....	47
3.4 Εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών	49
3.5 Επιμορφωτικές δράσεις για τους γονείς.....	53
3.6 Εμπόδια συμμετοχής των γονέων σε επιμορφωτικές δράσεις	56
3.7 Συμπεράσματα.....	56
4. Μεθοδολογία Έρευνας.....	57
4.1 Εισαγωγή.....	57
4.2 Μέθοδοι Έρευνας	57
4.3 Δομή Ερωτηματολογίου.....	58
4.3.1 Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς.....	58
4.3.2 Ερωτηματολόγιο για γονείς.....	58
4.4 Δείγμα	59
4.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	59
4.6 Περιορισμοί Έρευνας.....	60
4.7 Ερευνητικά Ερωτήματα	60
4.8 Στατιστική Ανάλυση	61
4.9 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	61
4.9.1 Ανάλυση αξιοπιστίας και εγκυρότητας.....	61
5. Παρουσίαση εμπειρικών δεδομένων	62
5.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	62
5.1.1 Εκπαιδευτικοί	62
5.1.2 Γονείς.....	64

5.2 Σπουδές-Επιμόρφωση	69
5.2.1 Εκπαιδευτικοί	69
5.2.2 Γονείς.....	70
5.3 Ατομική πρωτοβουλία ή κρατικές/ιδιωτικές παροχές για την υποστήριξη των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	72
5.3.1 Εκπαιδευτικοί	72
5.3.2 Γονείς.....	74
5.4 Τεχνολογικές δυνατότητες-Περιορισμοί.....	75
5.4.1 Εκπαιδευτικοί	75
5.4.2 Γονείς.....	77
5.5 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμμετοχή-διαρροή μαθητών.....	78
5.5.1 Εκπαιδευτικοί	78
5.5.2 Γονείς.....	79
5.6 Εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων πριν την πανδημική κρίση.....	80
5.6.1 Εκπαιδευτικοί	80
5.7 Εκπαιδευτικές ανάγκες.....	81
5.7.1 Εκπαιδευτικοί	81
5.8 Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής πολιτικής.....	82
5.8.1 Εκπαιδευτικοί	82
5.8.2 Γονείς.....	85
5.9 Παιδαγωγικές προεκτάσεις.....	87
5.9.1 Εκπαιδευτικοί	87
5.10 Ευρύτερα προβλήματα	88
5.10.1 Εκπαιδευτικοί.....	88
5.10.2 Γονείς.....	88
5.11 Προτάσεις Εκπαιδευτικών.....	89
5.11.1 Εκπαιδευτικοί.....	89
5.12 Βαθμός ικανοποίησης από την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	90
5.13 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις	91
5.14 Βαθμός ικανοποίησης συμμετεχόντων από την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας με βάση την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	93
6. Ερμηνεία εμπειρικών δεδομένων - Συζήτηση.....	95
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	102
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	109
Ψηφιακές Πηγές	113
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς	116
Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ-ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.....	116
Β. ΣΠΟΥΔΕΣ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	118
Γ. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΦΟΡΕΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΩΝ - ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ	120
Δ. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	120
Ε. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ- ΔΙΑΡΡΟΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	122
ΣΤ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	123
Ζ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	124

Η. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	125
Θ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ	127
Ι. ΕΥΡΥΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ.....	128
ΙΑ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ.....	130
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο για γονείς.....	131
Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.....	131
Β. ΣΠΟΥΔΕΣ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	133
Γ. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΦΟΡΕΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΩΝ – ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ	134
Δ. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	134
Ε. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΤΡΙΩΝ ΣΕ ΑΥΤΗΝ	135
ΣΤ. ΕΥΡΥΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΙΜΙΟΥΡΓΟΥΝΤΑΙ	136
Ζ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	138
Η. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ.....	139

Κατάλογος Πινάκων-Διαγραμμάτων

Πίνακας 1 Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	62
Πίνακας 2 Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα	62
Πίνακας 3 Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	62
Πίνακας 4 Ο χώρος εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	63
Πίνακας 5 Η κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση τον τόπο που υπηρετούν	63
Πίνακας 6 Συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην έρευνα	63
Πίνακας 7 Η Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα	64
Πίνακας 8 Το Οικογενειακό ή ατομικό εισόδημα των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	64
Πίνακας 9 Αριθμός παιδιών των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα.....	66
Πίνακας 10 Περιοχή κατοικίας συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα.....	66
Πίνακας 11 Σχέση Εργασίας συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα.....	67
Πίνακας 12 Κατηγορία επαγγέλματος συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων	67
Πίνακας 13 Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	69
Πίνακας 14 Χρόνια Αποφοίτησης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.....	69
Πίνακας 15 Η πιστοποίηση στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών..	69
Πίνακας 16 Σπουδές στο επιστημονικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	70
Πίνακας 17 Σπουδές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	70
Πίνακας 18 Σπουδές και επιμορφώσεις (Βάση Εθνικού Πλαισίου Προσόντων) των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα.....	70
Πίνακας 19 Έτος αποφοίτησης συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα	71
Πίνακας 20 Βαθμός εξοικείωσης συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα με τις ΤΠΕ.....	71
Πίνακας 21 Σπουδές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των συμμετεχόντων γονέων	72
Πίνακας 22 Συμμετοχή σε επιμορφωτικές συναντήσεις με θέμα τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με διοργανωτή την υπηρεσία (ΠΕΚΕΣ ΥΠΕΠΘ κ.λπ.)	72
Πίνακας 23 Συνολική της διάρκεια από τον Μάρτιο (2020) μέχρι σήμερα	73
Πίνακας 24 Ικανοποίηση από τις επιμορφώσεις	73
Πίνακας 25 Επίπεδο ικανοποίησης από επιμορφώσεις δικής τους πρωτοβουλίας	74
Πίνακας 26 Σεμινάρια/ Επιμορφώσεις των γονέων συμμετεχόντων στην έρευνα στον εργασιακό χώρο.....	74
Πίνακας 27 Αποτελεσματικότητα μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και των γονέων	75
Πίνακας 28 Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού για την κάλυψη των αναγκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	76
Πίνακας 29 Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού για την κάλυψη των αναγκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των άλλων αναγκών της οικογένειας.....	76
Πίνακας 30 Τηλεκπαίδευση/Εργασία από τον χώρο εργασίας για κάλυψη αναγκών τεχνολογικής φύσεως.....	76
Πίνακας 31 Οικονομική δυνατότητα για κάλυψη αναγκών σε απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό.....	76
Πίνακας 32 Συχνότητα διακοπών σε ήχο και εικόνα στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ..	77
Πίνακας 33 Επάρκεια κριτηρίων χορήγησης εξοπλισμού από το σχολείο/voucher των συμμετεχόντων γονέων.....	77

Πίνακας 34	Επάρκεια εξοπλισμού για όλες τις ανάγκες της οικογένειας	78
Πίνακας 35	Ποσοστά μαθητών που συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	78
Πίνακας 36	Συμμετοχή ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ή κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	79
Πίνακας 37	Συμμετοχή τέκνων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	79
Πίνακας 38	Παρακολούθηση εκπαιδευτικής τηλεόρασης.....	80
Πίνακας 39	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ (Α και Β επιπέδου) αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	80
Πίνακας 40	Βαθμός αποτελεσματικότητας επιμόρφωσης στις ΤΠΕ	80
Πίνακας 41	Προετοιμασία των μαθητών-τριών πριν την αναστολή λειτουργίας των σχολείων μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων για τη χρήση των ΤΠΕ.....	81
Πίνακας 42	Αποτελεσματικότητα αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	81
Πίνακας 43	Συμμετοχή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα σε επιμορφώσεις (400 ωρών και άνω).....	82
Πίνακας 44	Βαθμός ικανοποίησης και ενίσχυσης από τις κινήσεις του Υπουργείου Παιδείας, του ΙΕΠ κ.λπ. για την κάλυψη των αναγκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	83
Πίνακας 45	Απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την αρχή της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων	83
Πίνακας 46	Υποστήριξη από Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.)	83
Πίνακας 47	Υποστήριξη από Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)	84
Πίνακας 48	Υποστήριξη από Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.).....	84
Πίνακας 49	Ατομική πρωτοβουλία	84
Πίνακας 50	Υποστήριξη από Διαδίκτυο.....	85
Πίνακας 51	Αποτελεσματικότητα της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	85
Πίνακας 52	Αύξηση του φόρτου εργασίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	85
Πίνακας 53	Ικανοποίηση γονέων συμμετεχόντων στην έρευνα από τις ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας	86
Πίνακας 54	Ικανοποίηση συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα από την δωρεάν σύνδεση στις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης	86
Πίνακας 55	Η ικανοποίηση συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα από την δωρεάν παρακολούθηση μαθημάτων μέσω τηλεφώνου	86
Πίνακας 56	Κοινωνικές ανισότητες και εξ αποστάσεως εκπαίδευση	87
Πίνακας 57	Ολοκληρωμένη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	87
Πίνακας 58	Εργαλειοποίηση του τρόπου εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκ/σης με στόχο την αξιολόγηση	88
Πίνακας 59	Δυνατότητα ή γνώσεις για την υποστήριξη των παιδιών	88
Πίνακας 60	Η αύξηση του φόρτου εργασίας	89
Πίνακας 61	Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	89
Πίνακας 62	Απόψεις για την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμμετοχή των μαθητών-τριών.....	90
Πίνακας 63	Ηλικία και συμμετοχή σε επιμορφώσεις.....	90
Πίνακας 64	Επιμόρφωση στις ΤΠΕ και λόγοι επιμόρφωσης	91
Πίνακας 65	Επιμόρφωση στις ΤΠΕ και έτη προϋπηρεσίας.....	92
Πίνακας 66	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαίδευση γονέων.....	93

Πίνακας 67 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαίδευση και επάγγελμα γονέων	94
Διάγραμμα 1 Το Φύλο των γονέων	64
Διάγραμμα 2 Η Ηλικία των γονέων	65
Διάγραμμα 3 Οικογενειακή Κατάσταση των γονέων	65
Διάγραμμα 4 Οικογενειακό ή ατομικό εισόδημα των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα	68

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ε.Ε: Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Ε: Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Ε.Κ: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο

εξΑΕ: εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ΔΒΜ: Διά Βίου Μάθηση

ΠΟΥ: Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

ΠΣΔ: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο

ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΚΕΚ: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund, (Διεθνές Ταμείο

Επείγουσας Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά)

MOOCs: Massive Open Online Courses

Εισαγωγή

Τα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων αξιοποιούσαν μέχρι προσφάτως σχεδόν αποκλειστικά παραδοσιακά στυλ μάθησης, και κυρίως, τη δια ζώσης διδασκαλία σε αίθουσες και αμφιθέατρα. Παρόλο που ορισμένα ιδρύματα (κυρίως πανεπιστημιακά και μη τυπικής εκπαίδευσης) εισήγαγαν σταδιακά τη συνδυαστική μάθηση, η δια ζώσης διδασκαλία παραμένει ιδιαίτερη διαδεδομένη στην Ελλάδα.

Το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης από τον κορωνοϊό (covid-19) επέφερε ένα σύνολο προκλήσεων παγκοσμίως. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) έκρινε ότι πρόκειται για πανδημία. Αυτή η κατάσταση ανατάραξε το πεδίο της εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο και πολλά ιδρύματα που προηγουμένως αντιστέκονταν στην αλλαγή της παραδοσιακής παιδαγωγικής τους προσέγγισης, αναγκάστηκαν πλέον να διακόψουν τη δια ζώσης διδασκαλία και να επιλέξουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία-μάθηση, καθώς η κοινωνική αποστασιοποίηση αποτελεί βασικό μέτρο για την αντιμετώπιση της διασποράς του ιού.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές, εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και οι γονείς κλήθηκαν να καταβάλουν εξαιρετικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση των άμεσων προκλήσεων της πανδημικής κρίσης και ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν έναν ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας. Αντέδρασαν γρήγορα, ικανά και δημιουργικά παρά τις αδυναμίες των κρατικών μηχανισμών και των παγκόσμιων φορέων, τις αντίξοες συνθήκες και τα ανυπέρβλητα εμπόδια σε πολλές των περιπτώσεων.

Ο ρόλος που διαδραμάτισαν οι ψηφιακές τεχνολογίες στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαφοροποιήθηκε ανάλογα το εκπαιδευτικό σύστημα, την περιοχή και την χώρα. Εξίσου διαφοροποιημένη κι άνιση ήταν κι η ετοιμότητα των νοικοκυριών να ανταποκριθούν στη νέα συνθήκη αναφορικά με τις ψηφιακές συσκευές και την πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Επίσης, ο ψηφιακός εγγραμματισμός των μελών της σχολικής κοινότητας ποικίλλει σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και η εκπαίδευση και κατάρτιση των πολιτών στη χρήση αυτών αποτελεί σημαντικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τις τελευταίες δεκαετίες και μέρος της γενικότερης στοχοθεσίας του πεδίου της διά βίου μάθησης. Παρότι, όμως, η Ε.Ε μέσω της στοχοθεσίας της θέτει ως προτεραιότητα τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των πολιτών σε ευκαιρίες διά βίου μάθησης (ΔΒΜ), ο βαθμός ανταπόκρισης των πολιτών στη νέα πραγματικότητα που πυροδοτήθηκε τους τελευταίους μήνες φαίνεται ότι διαφέρει, καθώς δεν έχουν όλοι τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν αυτές τις ευκαιρίες, λόγω έλλειψης τεχνολογικών μέσων, κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης και τεχνογνωσίας

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, δημιουργήθηκε η ερευνητική ανάγκη για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, που στοχεύει στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των

γονέων με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της πανδημίας και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μέτρων και πολιτικών που πάρθηκαν για την κάλυψη των αναγκών αυτών αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, αξιολογείται το περιεχόμενο της πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος καθορίζεται και προσεγγίζεται θεωρητικά το πρόβλημα και γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση, προηγούμενων ερευνών με αναφορά στο συγκεκριμένο θέμα. Στο πρώτο κεφάλαιο πρόκειται να μελετηθεί η εκδήλωση της πανδημίας, οι συνέπειές της στο πεδίο της εκπαίδευσης και το σύνολο των ενεργειών της Ε.Ε γενικότερα και του ελληνικού κράτους ειδικότερα για την αντιμετώπισή τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το πλαίσιο της διά βίου μάθησης στον ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο και στο τρίτο, το επιμορφωτικό πλαίσιο που αφορά εκπαιδευτικούς και γονείς και γίνεται σύνδεση με την πανδημία και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εδώ γίνεται ανάλυση και των εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των γονέων στις δράσεις της διά βίου μάθησης, ώστε να εντοπιστούν πιθανές αστοχίες των δημόσιων πολιτικών.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν ύστερα από την ανάλυση και ερμηνεία των ερωτηματολογίων που διαμοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Διατυπώνεται ο σκοπός και παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι δυσκολίες, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών που ανακύπτουν, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων αναφορικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι δράσεις που εφαρμόστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και η αποτελεσματικότητα της εφαρμοσθείσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, γίνεται αναφορά στην επιλογή μεθόδου έρευνας, τον σκοπό, τα εργαλεία, αλλά και τη διαδικασία, τα προβλήματα και τους περιορισμούς της έρευνας. Τέλος, αναλύονται τα ερευνητικά αποτελέσματα και σημειώνονται οι προκύπτουσες προτάσεις σε σχέση με αυτά.

1. Πανδημία Covid-19 και εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πεδίο λόγω της αλληλεπίδρασης του με τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που το διαμορφώνουν. Σε μια περίοδο έκτακτων συνθηκών, όπως στην περίπτωση της πανδημίας, αναδιαμορφώνεται σύμφωνα με τις παγκόσμιες ανάγκες και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις ενός παγκόσμιου συστήματος εκπαιδευτικής πολιτικής, περιορίζοντας τον εθνικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

1.1 Η περίπτωση της Ε.Ε

Στις 11 Μαρτίου 2020, ο ΠΟΥ κήρυξε τον κορωνοϊό (COVID-19) ως παγκόσμια πανδημία. Η πανδημία COVID-19 επέφερε ένα σύνολο επιπτώσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, οδηγώντας τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε αδιέξοδο. Αναδιαμόρφωσε τον τρόπο μάθησης, διδασκαλίας, επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο εντός όσο και μεταξύ των κοινοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, γεγονός που επέφερε αλλαγές στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και στην ευρύτερη κοινωνία, με κυριότερη τον αναγκαίο ψηφιακό μετασχηματισμό των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε, 2020/C 212 I/03).

Τα κράτη μέλη και τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της επείγουσας αντιμετώπισης της κρίσης αποφάσισαν το κλείσιμο ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ παράλληλα στηρίχθηκαν στα εργαλεία της εξ αποστάσεως μάθησης και διδασκαλίας. Επηρέασε, επίσης, τα συστήματα και τις διαδικασίες που συνηθίζουν να εφαρμόζουν οι διευθυντές για την οργανωτική απόδοση της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας εμπόδια στην παροχή ηθικής, κοινωνικής, προσωπικής και επαγγελματικής υποστήριξης και κινήτρων στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Alevizou 2020, όπως αναφέρεται στο Bubb & Jones, 2020).

Άλλες χώρες, όπως η Αγγλία και η Νορβηγία, ανταποκρίθηκαν άμεσα και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα λόγω της πρότερης εμπειρίας τους με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής των μαθητών. Οι εν λόγω χώρες ήταν ήδη θετικά προσκείμενες απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υποστηρίζοντας τα οφέλη που έχει μια τέτοιας μορφής εκπαίδευση. Πρόκειται για δυο πλούσιες χώρες που επενδύουν σημαντικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Η Νορβηγία, χαρακτηριστικά, κατέχει τη 2^η θέση παγκοσμίως στις δαπάνες για τη σχολική εκπαίδευση (Bubb & Jones, 2020). Γενικά, στα νορβηγικά σχολεία το 93% των μαθητών παρακολούθησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με το 35% των μαθητών της Ε.Ε. (European Commission, 2019). Άλλες χώρες συνάντησαν αρκετά εμπόδια και βίωσαν αρκετές απώλειες σε μαθητικό δυναμικό λόγω της πρότερης μικρής ή ανύπαρκτης εμπειρίας με την ηλεκτρονική μάθηση (Petrie, Aladin, Ranjan, Javangwe, Gilliland, Tuominen, Lasse, 2020, όπως παρατίθεται στο Bubb&Jones, 2020). Εταιρείες που ασχολούνται με το πεδίο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας προσπάθησαν να

καλύψουν το παιδαγωγικό κενό χωρίς, ωστόσο, να έχουν την παιδαγωγική γνώση και κατάρτιση στην προσπάθεια να προσεγγίσουν τη δια ζώσης διδασκαλία (Jain, Lall & Singh, 2020).

Σύμφωνα με τους Jain, Lall και Singh (2020), οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και διαφορές εντάθηκαν και παγιώθηκαν περαιτέρω μέσω του ψηφιακού/εικονικού κόσμου, καθώς οι φτωχότερες κοινωνικές ομάδες χαρακτηρίζονται από ελλιπή ή ανύπαρκτη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντείνοντας το φαινόμενο της ευρύτερης ανισότητας που προκαλείται από το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αποδεικνύεται και από τα στοιχεία της Eurostat του 2019 που δείχνουν ότι στην Ευρώπη υπάρχει μεγάλη κοινωνικοοικονομική ανισότητα (όπως αναφέρεται στο Di Pietro, Biagi, Dinis Mota Da Costa, Karpinski, & Mazza, 2020). Οι ανισότητες αυτές μπορεί να προκύπτουν από διαφορές σε σχέση με τους οικονομικούς πόρους της οικογένειας, την υποστήριξη από πλευράς γονεϊκού περιβάλλοντος, το επίπεδο της σχολικής μονάδας (έντονες διαφορές μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων), τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών και εκπαιδευτικών.

Ο εξοπλισμός και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την ηλεκτρονική μάθηση, και ο ψηφιακός εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών αποτελούν επίσης βασικούς άξονες για την αξιολόγηση της απόκρισης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα, αντιμετώπισαν προκλήσεις που αφορούν την έλλειψη πρόσβασης σε εξοπλισμό και σύνδεση στο διαδίκτυο, τη χρήση των διαθέσιμων πλατφορμών εκπαίδευσης, τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου διδασκαλίας, την έλλειψη εμπειρίας στην ηλεκτρονική μάθηση και τα θέματα απορρήτου, πνευματικών δικαιωμάτων και προστασίας δεδομένων (Cedefop, 2020).

Εξετάστηκε η ανταπόκριση των μαθητών σε άξονες όπως η πρόσβαση σε κάποιο χώρο για να μελετήσουν, σε κάποιο τεχνολογικό μέσο (υπολογιστή/ tablet) και στο διαδίκτυο. Οι διαφορές ήταν έντονες ανάλογα το βιοτικό επίπεδο της χώρας. Σε οικογένειες λιγότερο προνομιούχες, δεν υπάρχει ο κατάλληλος χώρος μελέτης για τον μαθητή που συνήθως αναγκάζεται να μοιραστεί τον περιορισμένο χώρο με άλλα μέλη της οικογένειας. Σε ορισμένες χώρες της Ε.Ε (Αυστρία, Λουξεμβούργο) η αναλογία υπολογιστών-μαθητών είναι 1,25 ή μεγαλύτερη, ενώ π.χ στην Ελλάδα υπάρχει μόνο ένα διαθέσιμος υπολογιστής για κάθε 4 μαθητές (αναλογία = 0,25) ή λιγότερο. Σε χώρες που υπάρχει διαθεσιμότητα σε ηλεκτρονικά μέσα, οι υπολογιστές είναι και φορητοί, γεγονός που αποδεικνύει πως η ανάγκη για πρόσβαση σε ψηφιακό μέσο θα μπορούσε να καλυφθεί. Σε άλλες πέρα από την έλλειψη μέσων, οι υπολογιστές δεν είναι φορητοί οπότε δύσκολα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν (OECD, 2020).

Δεδομένης της μη διαθεσιμότητας υπολογιστών πολλών νοικοκυριών χαμηλού εισοδήματος, οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στην ψηφιακή τους τάξη μόνο μέσω των κινητών τηλεφώνων τους, κάτι που καθιστά πολύ δύσκολη την ολοκλήρωση της εργασίας και τη μεταφόρτωσή της στην ανάλογη ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Σημαντικές μαθησιακές ανισότητες προκύπτουν και μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Μετανάστες μαθητές συνήθως προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο ή επαγγελματικό προφίλ σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και περιορίζει την υποστήριξη που μπορούν να λάβουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον που δεν διαθέτει τα κατάλληλα εργαλεία για να ανταποκριθεί στις αναδυόμενες απαιτήσεις. Το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις online δραστηριότητες, δεν κατέχει επαρκώς τη γλώσσα και δεν έχει εμπειρία στο πεδίο της τηλεεκπαίδευσης και τηλεργασίας (OECD, 2020).

Επίσης, η αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής μάθησης εξαρτάται και από την ηλικία των μαθητών. Τα παιδιά και οι μικρότερες ηλικίες, ιδιαιτέρως, χρειάζονται ένα δομημένο περιβάλλον μάθησης, επειδή αποσπώνται ευκολότερα, με αποτέλεσμα να πρέπει η μαθησιακή διαδικασία να είναι δομημένη ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε ηλικίας και να διαφοροποιείται από τη δια ζώσης διδασκαλία με την εισαγωγή και εφαρμογή διαφορετικών εργαλείων και πρακτικών (Li & Lalani, 2020).

Αλληλεπίδραση φαίνεται πως υπάρχει και μεταξύ μαθητών και οικογενειακού περιβάλλοντος. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της οικογένειας και των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει ανάλογα τον χρόνο που αφιερώνουν στα παιδιά τους, την εμπλοκή τους στη μαθησιακή τους διαδικασία και την αποτελεσματικότερη ενίσχυση τους στη μάθηση. Επιπλέον, διαθέτουν τις ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Anger & Heineck, 2010· Holmund et al., 2008· Vigdor et al., 2014, όπως αναφέρεται στο Di Pietro, Biagi, Dinis Mota Da Costa, Karpinski, & Mazza, 2020).

Τα στοιχεία της προ Covid εποχής από τη Eurostat, (2019) δείχνουν ότι στην Ε.Ε, το 63% των ενηλίκων που έχουν παιδιά μεταξύ 0 και 16 ετών διέθετε βασικές και λίγο πάνω από τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες (χρήση ψηφιακών μέσων για επικοινωνία, αναζήτηση πληροφοριών και ενασχόληση με δραστηριότητες δημιουργίας περιεχομένου (π.χ. λογισμικό επεξεργασίας κειμένου) και τη βασική χρήση Η/Υ (π.χ. εγκατάσταση λογισμικού, μεταφορά αρχείων). Λαμβάνοντας υπόψη τις δραστηριότητες στις οποίες ο ενήλικας καλείται να ενισχύσει τον μαθητή για είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το βασικό επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων κρίνεται επαρκές για να παρασχεθεί μια βασική υποστήριξη για τις εξ αποστάσεως ψηφιακές απαιτήσεις. Ωστόσο, σχετικά με τη χρήση του Διαδικτύου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μόνο το 24% των ενηλίκων με παιδιά δραστηριοποιήθηκαν το 2019 σε κάποιο από τα ακόλουθα: χρήση διαδικτυακού εκπαιδευτικού υλικού (17%), διαδικτυακό μάθημα (10%), ή online επικοινωνία με εκπαιδευτικούς ή μαθητές (10%) (Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia & Di Gioia, 2020).

Επιπλέον, οι γονείς εκδήλωσαν την ανάγκη λήψης κατευθυντήριων γραμμών και οδηγιών, σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης των παιδιών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (ποσοστό που κυμαίνεται από 64% στη

Γερμανία έως 89% στην Ισπανία), αλλά και αναφορικά με τη ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών. Οι γονείς θα έπρεπε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν ψυχολογικά όλη την οικογένεια, καθώς ο αντίκτυπος των κλειστών σχολείων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν μεγάλος, γεγονός που αποτελούσε πηγή άγχους τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά. Σε γενικές γραμμές, οι γονείς εκδήλωσαν ανησυχία κυρίως για τις επιπτώσεις της τηλεεκπαίδευσης, στην εκπαίδευση των παιδιών (π.χ. μαθησιακά κενά, χαμηλές επιδόσεις, αποτυχία στις εξετάσεις) (Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia & Di Gioia, 2020).

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών, ως προς την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στις αναδυόμενες συνθήκες και τη μάθηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο σχεδιασμός στοχευμένων δραστηριοτήτων και υλικού υποστήριξης (π.χ. οδηγίες, εκπαιδευτικό υλικό), που στοχεύουν στη μείωση του φόρτου εργασίας για γονείς και εκπαιδευτικούς, η κοινοποίηση καλών πρακτικών που λειτουργούν σε περιφερειακό, τοπικό και εθνικό επίπεδο θα μπορούσαν να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη ανεξάρτητα από την πληθώρα εμποδίων που αναλύθηκαν παραπάνω (Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia & Di Gioia, 2020).

Το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης COVID-19 ανέδειξε τη σημασία του πρότερου στρατηγικού σχεδίου της Ε.Ε για το ψηφιακό σχολείο, αλλά και του νεότερου σχεδίου δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027) και τους καθοριστικούς παράγοντες προώθησης της αποτελεσματικής ψηφιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε, 2020). Η Ε.Ε κυρίως τα τελευταία χρόνια μέσω της στρατηγικής του Ψηφιακού Σχολείου (2010, ενημέρωση 2016) στοχεύει στον ψηφιακό μετασχηματισμό της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου, ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής και των συστημάτων διοίκησης.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται οι αποφάσεις και οι δράσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως συμβαίνει και με κάθε κράτος- μέλος που καλείται να συμβαδίσει με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Το έργο «Ψηφιακό Σχολείο II: Επέκταση και Αξιοποίηση της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας, των Διαδραστικών Βιβλίων και του Αποθετηρίου Μαθησιακών Αντικειμένων» του ΕΣΠΑ 2014-2020 είναι συνέχεια του «Ψηφιακού Σχολείου I: Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων» του ΕΣΠΑ 2007-2013 (<http://dschool.edu.gr/p61cti/>), κεντρικό έργο του Υπουργείου Παιδείας το διάστημα 2010-15 στον άξονα Δράσεων του «Ψηφιακού Σχολείου» για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο και υλοποιήθηκε από το ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Σύμφωνα με το νέο σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027, η μάθηση πραγματοποιείται εξ αποστάσεως, παρέχοντας μεγαλύτερη ελευθερία από τους περιορισμούς που συνεπάγονται η φυσική τοποθεσία και το χρονοδιάγραμμα, εξ ολοκλήρου διαδικτυακά ή με μικτό τρόπο παρακολούθησης σε χρόνο και

τόπο και με τον ρυθμό που εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, χωρίς να αποκλείονται άτομα με δυσκολίες όπως οι μαθητές με αναπηρία (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2020).

Σύμφωνα με την Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω των στρατηγικών προτεραιοτήτων του σχεδίου, καλύπτονται δύο αλληλένδετες πτυχές της ψηφιακής εκπαίδευσης. Η μία αφορά στην αξιοποίηση του ευρέος και διευρυνόμενου φάσματος ψηφιακών τεχνολογιών (εφαρμογές, πλατφόρμες, λογισμικό) για τη βελτίωση και την επέκταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και την ανάπτυξη ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλής απόδοσης (Ε.Ε, 2020).

Η δεύτερη προτεραιότητα επικεντρώνεται στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων με την παροχή κατευθυντήριων γραμμών για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τον ψηφιακό εγγραμματισμό, την αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης, καθώς και την δυνατότητα πρακτικής άσκησης. Η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων θεωρείται η βασική συνιστώσα για την εξέλιξη του προσωπικού και την ανάπτυξη του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την προσπάθεια, τα κράτη μέλη και τα εμπλεκόμενα μέρη πρέπει να συνεργαστούν για την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς ψηφιακής εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Για την κάλυψη αυτών των δύο πτυχών της ψηφιακής εκπαίδευσης απαιτούνται πολιτικές και δράσεις σε διάφορα πεδία, συμπεριλαμβανομένων των υποδομών, της στρατηγικής και της ηγεσίας, των δεξιοτήτων του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού, του περιεχομένου, των προγραμμάτων σπουδών, της αξιολόγησης και των εθνικών νομικών πλαισίων (Ε.Ε, 2020).

Στο πλαίσιο της ψηφιακής εκπαίδευσης απαιτούνται κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για όλο το παιδαγωγικό προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους κάθε ηλικίας σε όλα τα είδη και επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να γίνεται ουσιαστική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση σύμφωνα με την ηλικιακή και έμφυλη διάσταση, συνδυάζοντας τον ψηφιακό εγγραμματισμό με την κριτική σκέψη, την καταπολέμηση της παραπληροφόρησης, είτε ακούσιας είτε εσκεμμένης, της ρητορικής μίσους, του εκφοβισμού και εθισμού στον κυβερνοχώρο, και την προστασία της ιδιωτικής ζωής και των προσωπικών δεδομένων (Ε.Ε, 2020).

Το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ευθυγραμμίζεται με τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής, της απόλυτης εξειδίκευσης και με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των επιχειρήσεων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθεί διάφορες πρωτοβουλίες με στόχο την περαιτέρω κατάρτιση στις ψηφιακές δεξιότητες για το εργατικό δυναμικό και τους καταναλωτές, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την ΕΕ, την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών για τη μάθηση, την αναγνώριση, εξασφάλιση, πρόβλεψη και ανάλυση των απαραίτητων δεξιοτήτων (Ε.Ε, 2020).

Στόχος της Ε.Ε είναι η οικοδόμηση μίας οικονομίας που να στρέφεται προς την καινοτομία, την ανάπτυξη, την απασχόληση και την ευρωπαϊκή ανταγωνιστικότητα. Η εξάπλωση της τεχνολογίας έχει τεράστιο

αντίκτυπο στην αγορά εργασίας και στο είδος των δεξιοτήτων που απαιτούνται στην οικονομία και την κοινωνία, η δομή της απασχόλησης διαφοροποιείται, οδηγώντας στην αυτοματοποίηση των εργασιών ρουτίνας και τη δημιουργία διαφορετικού τύπου θέσεων εργασίας. Αυτό μεγιστοποιεί την ανάγκη για επαγγελματίες με μεγαλύτερη εξειδίκευση στις ψηφιακές τεχνολογίες σε όλους τους τομείς της οικονομίας. Κάθε πολίτης οφείλει να έχει τουλάχιστον τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες προκειμένου να ζήσει, να εργαστεί, να μάθει και να συμμετάσχει στη σύγχρονη κοινωνία (Ε.Ε, 2020).

1.2 Η περίπτωση της Ελλάδας

Στις 10 Μαρτίου 2020, η Ελλάδα ανακοίνωσε το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών δομών και μετά το πέρας δυο μηνών, προχώρησε σε σταδιακό άνοιγμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τις 11 Μαΐου. Τον Νοέμβριο, η κυβέρνηση προχώρησε σε αντίστοιχης κλίμακας μέτρα, εξαιρώντας τις δομές ειδικής αγωγής.

Το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, υπό αυτές τις συνθήκες, διαρθρώνεται σε πέντε βασικούς τομείς για το έτος 2020 που αφορούν στην συνεχή πρόσβαση στις παροχές του εκπαιδευτικού συστήματος, την ενίσχυση του ψυχισμού των μαθητών, την υποστήριξη των ευάλωτων οικογενειών, την υποστήριξη και δέσμευση σε κρατικό και τοπικό επίπεδο και τη συλλογή και βελτίωση της χρήσης της πληροφορίας (OECD, 2020). Ο πρώτος τομέας αφορά στην εξασφάλιση συνεχούς πρόσβασης στις παροχές του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της σύγχρονης και ασύγχρονης μεθόδου μάθησης. Το Υπουργείο Παιδείας, στην πρώτη φάση, με σχετική εγκύκλιο προέβη σε ένα σχέδιο προαιρετικής εφαρμογής και αξιοποίησης της τηλεεκπαίδευσης, διευκρινίζοντας ότι βασικός στόχος είναι η διατήρηση της επαφής των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία, περιορίζοντας ταυτόχρονα και τις απώλειες από τον χαμένο διδακτικό χρόνο. Στο πλαίσιο αυτό παρασχέθηκαν ειδικές πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης, έγινε αναβάθμιση της πλατφόρμας του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (Π.Σ.Δ) δόθηκε δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο (zero-rating), στάλθηκαν στα σχολεία έγγραφα με οδηγίες και δημιουργήθηκε μία ιστοσελίδα για την παροχή συμβουλών και απαντήσεων σε βασικές ερωτήσεις.

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εξέδωσε οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και λίστα διαθέσιμων πόρων. Οι οδηγίες αφορούσαν έντυπο και ψηφιακό υλικό αναφορικά με τη χρήση των πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης και πιθανά ερωτήματα που θα ανέκυπταν κατά τη χρήση τους. Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν οι προϋπάρχοντες ψηφιακοί πόροι, όπως διαδικτυακές βιβλιοθήκες ψηφιακών εγχειριδίων, ψηφιακών μαθημάτων και πλατφόρμες ψηφιακής εκπαίδευσης και δημιούργησε νέες ψηφιακές πλατφόρμες για να υποστηρίξει το εξ αποστάσεως εγχείρημα. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία εφαρμόστηκε γρήγορα, σε εθνικό επίπεδο σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, παρά το πλήθος των δυσκολιών και

των ελλείψεων. Μέσω των δράσεων του eTwinning διεξήχθησαν διαδικτυακά σεμινάρια για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, έγινε αναμετάδοση τηλεοπτικών εκπαιδευτικών εκπομπών, κυρίως για τους μαθητές του Δημοτικού.

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας δημοσίευσε αρκετά ψυχο-εκπαιδευτικά άρθρα που απευθύνονταν σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Στόχος ήταν η ενημέρωση τους σε σχέση με τους πιθανούς τρόπους στήριξης των παιδιών και την ενίσχυση της συναισθηματικής τους ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι οδηγίες αφορούσαν κυρίως τη διαχείριση των ψυχικών αναγκών των παιδιών και συμβουλές για καταστάσεις που προκύπτουν σε μια συνθήκη εγκλεισμού. Τρίτος άξονας ήταν η παροχή στοχευμένης υποστήριξης και παρεμβάσεων σε ευάλωτα παιδιά και οικογένειες. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με παρόχους κινητής τηλεφωνίας εξασφάλισαν δωρεάν πρόσβαση μέσω σταθερού τηλεφώνου, κινητών τηλεφώνων και tablet. Δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προσωπικό από τα Κέντρα Υποστήριξης τα οποία συνέχισαν να υποστηρίζουν εξ αποστάσεως σχολικές μονάδες και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διευρύνθηκαν οι δυνατότητες πρόσβασης για μαθητές με αναπηρία στην πλατφόρμα ψηφιακής μάθησης. Για την υποστήριξη των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο που ζουν στην Ελλάδα, η Ύπατη Αρμοστεία και η UNICEF παρείχαν απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό και σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετέφρασαν τις οδηγίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε 11 γλώσσες και διαλέκτους.

Διενεργήθηκαν διαδικτυακές ημερίδες και διημερίδες, κυρίως με τη βοήθεια των ΠΕΚΕΣ. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) ανέλαβαν μεγάλο μέρος του επιμορφωτικού πλαισίου των εκπαιδευτικών είτε με ατομική είτε με συλλογική προσπάθεια στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων, ομάδων εκπαιδευτικών ανά τάξη ή ειδικότητα, δεδομένα που καταγράφονται και στον ετήσιο απολογισμό και προγραμματισμό των ΠΕΚΕΣ, αλλά και στον ατομικό των ΣΕΕ. Επίσης, πραγματοποιήθηκε Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.) από το Πανεπιστήμιο Κρήτης (Αναστασιάδης, 2020).

Στις 18 Μαρτίου 2020 έγινε μια ακόμα σημαντική προσπάθεια, με τεράστια ανταπόκριση, αυτή την φορά από την πλευρά των εκπαιδευτικών με την ίδρυση της ομάδας "εξ αποστάσεως εκπαίδευση" στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης facebook, αφοτόυ έκλεισαν οι σχολικές μονάδες (<https://www.facebook.com/groups/837504746729916/>).

Σύμφωνα με την αναφορά της 24^{ης} Ιουλίου του ΟΟΣΑ (2020), σε συνεργασία με τρεις μεγάλες εταιρείες τεχνολογίας, οι οποίες παρείχαν δωρεάν υπηρεσίες, το Υπουργείο παρείχε τρεις ψηφιακές πλατφόρμες, επιτρέποντας στα ιδρύματα να διεξάγουν σύγχρονα διαδικτυακά μαθήματα. Η δημοσιοποίηση της σύμβασης της

κυβέρνησης με την εταιρεία «Cisco» (περίπου 2 εκατομμύρια ευρώ) ανέτρεψε τα δεδομένα περί δωρεάν χρήσης της πλατφόρμας Webex, καθώς η δωρεάν χρήση ίσχυε μέχρι το Γενάρη του 2021 κι όχι για κάθε πιθανή χρήση.

Επίσης, ρυθμίζονταν θέματα όπως οι απουσίες και η βαθμολογία των μαθητών, οι εκπαιδευτικές εκδρομές, η ηλεκτρονική παραγγελία βιβλίων για τις τάξεις υποδοχής, η εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προχώρησε σε κάλυψη αναγκών με πρόσληψη προσωπικού με τρίμηνη (κατ' ελάχιστον) σύμβαση, εντείνοντας τον αναλίστιμο χαρακτήρα των προσλήψεων των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί σε μία προσπάθεια ανταπόκρισης στις αναδυόμενες συνθήκες ενεργοποιήθηκαν, επικαιροποίησαν και εμπλούτισαν τη ψηφιακή τους εργαλειοθήκη διδακτικά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ενώ μια μεγάλη μερίδα των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) είχε παρακολουθήσει την προαιρετική επιμόρφωση ΤΠΕ Α' Επιπέδου και μια μικρότερη την αντίστοιχη του Β' Επιπέδου, οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν στις νέες τεχνολογίες δεν αξιοποιήθηκαν ή αξιοποιήθηκαν ελάχιστα στην σχολική πράξη, λόγω του σχεδιασμού των δράσεων της πολιτείας (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020),

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς στοχοθεσία, κατευθυντήριες γραμμές, οργάνωση και ανάλογα διασκευασμένο μαθησιακό υλικό κλήθηκαν να λειτουργήσουν υπό μία συνθήκη άγνωστη, αγχωτική και διαφορετική από το συμβατικό τους ρόλο, δίχως υποστήριξη και καθοδήγηση. Το εκπαιδευτικό προσωπικό χωρίς ανάλογη κατάρτιση, καθώς οι πιστοποιημένες επιμορφώσεις ΤΠΕ Α' και Β' Επιπέδου του Υπουργείου Παιδείας δεν επαρκούσαν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς το περιεχόμενό τους δεν ήταν σχεδιασμένο για τις ανάγκες μιας εξ αποστάσεως διδασκαλίας, γεγονός που φάνηκε και από τις δυσκολίες που παρατηρήθηκαν στο επίπεδο Β'2 που "έτρεξε" στη διάρκεια της πανδημίας του Μαρτίου, το περιεχόμενο του οποίου έπρεπε να αναπροσαρμοστεί και να συμβαδίσει με τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το περιεχόμενό τους σχετίζεται με το μικτό μοντέλο μάθησης και τον συνδυασμό της κατά πρόσωπο διδασκαλίας στην τάξη με τη μάθηση μέσω διαδικτύου, με αποτέλεσμα οι υπεύθυνοι και οι συμμετέχοντες επιμορφούμενοι να δυσκολευτούν να ανταποκριθούν, καθώς δεν υπήρχε πρότερη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Ορισμένα σεμινάρια οργανώθηκαν από διάφορους φορείς (δημόσιους και ιδιωτικούς) για την υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών μετά το δεύτερο κύμα της πανδημίας και την εφαρμογή της κοινωνικής αποστασιοποίησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και των διαδικτυακών πλατφορμών. Οι γονείς, επίσης, σε έμμεσο ρόλο, δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν καθώς δεν υποστηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων για μια εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μία πρακτική ενέργεια συντονίστηκε από την Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης eTwinning για να δοθούν οδηγίες και στους γονείς πέρα από τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι σε θέση να

ανταποκριθούν στις βασικές λειτουργίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (χρήση πλατφόρμας σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης) και για τη ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν λιγότερο στην πρακτική χρήση των νέων τεχνολογιών και περισσότερο στην παιδαγωγική αξία που θα έπρεπε να είναι σε θέση να προσδώσουν στο μάθημα και στην εκπαίδευση που πρέπει να λάβουν οι μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του τηλεμαθήματος. Στις επιμορφωτικές δράσεις από την άλλη δόθηκε αρκετή σημασία στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και μικρότερη στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας της εξ αποστάσεως (Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Παπαδημητρίου και Ιωακειμίδου, 2020). Η προετοιμασία για την παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας από πλευράς εκπαιδευτικού και μαθητών για να αποφέρει τα ανάλογα αποτελέσματα απαιτεί το ανάλογο γνωσιακό υπόβαθρο (Λιοναράκης, 2006 όπως αναφέρεται στο Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

1.3 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και κατ' επέκταση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών ευθυγραμμίζεται με τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής, της απόλυτης εξειδίκευσης με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των επιχειρήσεων. Η πανδημία COVID-19 επέφερε ένα σύνολο επιπτώσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, οδηγώντας σε ένα σύνολο παρεμβατικών δράσεων ως λύσεις ανάγκης για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας που προωθεί επί της ουσίας τη στοχοθεσία της Ε.Ε αναφορικά με την ψηφιακή εποχή.

Οι πρώτες επιμορφώσεις που αφορούσαν την εκπαιδευτική κοινότητα αποτέλεσαν μια εισαγωγή στο περιεχόμενο της εξΑΕ και για πολλούς η εξΑΕ ακόμα και σήμερα παραμένει μια έννοια ταυτόσημη με την έννοια της τηλεδιάσκεψης, ήτοι απλή μεταφορά της δια ζώσης διδασκαλίας στην κάμερα.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε χωρίς το ανάλογο εννοιολογικό περιεχόμενο, καθώς όπως αναφέρει ο Καραλής (2020) στηρίζεται σε μακροχρόνιους σχεδιασμούς και δεν εμπίπτει στο χρονικό πλαίσιο μιας πανδημίας, αποτελώντας επί της ουσίας ένα μέσο παροδικού χαρακτήρα για την αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας που ανέδειξε υπάρχουσες θεσμικές ελλείψεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ΔΒΜ.

2. Το πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης

Στο παρόν κεφάλαιο, θα γίνει μια σύντομη ανασκόπηση των σημαντικότερων σταθμών στο πεδίο της ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τον ελλαδικό χώρο, ώστε να διερευνηθεί ο χαρακτήρας και η εξέλιξη των ειλημμένων πολιτικών αποφάσεων και η αποτελεσματικότητα αυτών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

2.1 Η περίπτωση της Ε.Ε

Η δια βίου μάθηση (ΔΒΜ) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά στην καθημερινή ομιλία. Συχνά σχετίζεται και ταυτίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, αν και λανθασμένα. Ο όρος δια βίου εκπαίδευση ή δια βίου μάθηση (εφεξής ΔΒΜ), εμφανίστηκε στην Αγγλία πριν από εκατό χρόνια, ενώ διαφορές στο περιεχόμενο του σημειώθηκαν, μετά τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο. Η έννοια της στηρίχθηκε στην ιδέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων στις ανεπτυγμένες βιομηχανικές χώρες και στην αρχή είχε πολιτικό περιεχόμενο, αλλά από τη δεκαετία του 1990 απέκτησε ένα οικονομικό και συντηρητικό χαρακτήρα. Ο όρος αυτός εισήχθηκε και έγινε διεθνώς αποδεκτός σε διεθνή συνέδρια για την εκπαίδευση ενηλίκων που πραγματοποιήθηκαν υπό την αιγίδα της UNESCO (1960).

Η έκθεση Faure (1972), μέσω της UNESCO, αποτέλεσε σημείο καμπής για τη ΔΒΜ. Ο ανθρωπιστικός της χαρακτήρας αφορούσε την ολοκλήρωση και εξέλιξη του ανθρώπου και κατ' επέκταση της κοινωνίας μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται σε όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου (Faure et al., 1972). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαμόρφωσε επίσης το τοπίο, επιτελώντας διακυβερνητικό έργο, προωθώντας στις αρχές του '70 μια αλλαγή στο σύστημα της ΔΒΜ, με αυξανόμενο σθένος κατά την περίοδο 1986-1992, όταν επεδίωκε να δημιουργήσει μια ενιαία ευρωπαϊκή αγορά. Από την άλλη, ο ΟΟΣΑ βρισκόταν κάπου ανάμεσα στην πολιτική που άσκησαν τα θεσμικά όργανα της ΕΕ και στο ρόλο της UNESCO. Ο ΟΟΣΑ ασχολήθηκε σε μεγάλο βαθμό με την κριτική και την ανάπτυξη πολιτικής σε διάφορους τομείς, πρωτίστως αναφορικά με τις επιπτώσεις της πολιτικής στον τομέα της οικονομίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Μετά την επικράτηση της αντεπανάστασης στις χώρες που οικοδομούνταν ο σοσιαλισμός, έψαχνε έναν νέο ρόλο σε σχέση με την επιβίωση των αναδυόμενων οικονομικών συστημάτων στο πλαίσιο των διεθνών εμπορικών συμφωνιών (Πατσιάδου, 2016).

Για την περαιτέρω εμβάθυνση στις πολιτικές αποφάσεις σχετικά με τη ΔΒΜ θα αναλυθούν οι δράσεις της Ε.Ε μέσω κειμένων που εκδόθηκαν από ευρωπαϊκά όργανα. Οι χρονικές περίοδοι που εξετάζονται είναι από την ίδρυση της Ε.Ο.Κ. με τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957 έως και το 1991, τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 έως και το 1999, τη Συνθήκη της Λισσαβόνας έως το 2009, τον σχεδιασμό για την Ευρώπη του 2020

(Πανιτσίδου, 2011) και τη σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018, τελευταίο σταθμό για τη χάραξη της μελλοντικής πολιτικής.

Η σημασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αναγνωρίστηκε, παρότι δεν δηλώνεται ξεκάθαρα, με τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957. Στο άρθρο 41 αναφέρεται πως όλα τα κράτη μέλη πρέπει να συνεργαστούν για μια αποτελεσματική κοινή αγροτική πολιτική και στο άρθρο 57 τονίζεται η λήψη μέτρων για την αμοιβαία αναγνώριση τίτλων που ενισχύεται το 1991 με το ψήφισμα 1991/109/ EC του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 1990 για την αντιστοιχία των τίτλων επαγγελματικής κατάρτισης, που οδηγεί στην επαγγελματική και γεωγραφική κινητικότητα των εργαζομένων. Σε αυτό, οφείλουμε να προσθέσουμε και την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κοινού Ταμείου (ΕΚΤ), υπεύθυνου για τη συγχρηματοδότηση δαπανών για την επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού που παύει να εργάζεται και τη σημασία της (Σιπητάνου, 2005).

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 ο όρος ταυτιζόταν με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων (Himmelstrup, 1981, 12) και οι σχετικές πολιτικές με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Το 1975 ορίζεται και η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που σύμφωνα με την UNESCO (Βεργίδης, 1997: 3), αφορά *ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.*

Η επόμενη ιστορικά σημαντική συνθήκη είναι του Μάαστριχτ ή η «Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση», στις 7 Φεβρουαρίου 1992. Οι αλλαγές που επέφερε στο πεδίο της ΔΒΜ προωθήθηκαν από τα ευρωπαϊκά μέλη στα τέλη της δεκαετίας του '90 και τις αρχές του επόμενου αιώνα. Μέχρι τότε η έννοια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αφορούσε στο δικαίωμα των πολιτών στην εργασία και τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στην προσωπική ανάπτυξη.

Στο άρθρο 126, της Συνθήκης του Μάαστριχτ, προωθήθηκε η παιδεία ευρωπαϊκών διαστάσεων, μέσω της εκμάθησης της γλώσσας κάθε κράτους μέλους, της ελεύθερης κινητικότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, της αναγνώρισης των τίτλων σπουδών, της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και της ανάπτυξης κοινών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Στο άρθρο 130 της Συνθήκης, προωθήθηκε η κινητικότητα και η συνεργασία μεταξύ των κρατών. Τα άρθρα 149 και 150 αφορούν στην θεμελίωση νομικά όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ε. Ε (Treatyon European Union, 1992).

Εν συνεχεία, το Συμβούλιο της 5ης Δεκεμβρίου 1994 συντάσσει ψήφισμα σχετικά με την ποιότητα και την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και δυο χρόνια μετά, το έτος 1996, καθιερώνεται ως «Ευρωπαϊκό Έτος Δια βίου Μάθησης» και σταδιακά ο όρος επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αντικαθιστάται από τον όρο «δια βίου μάθηση» και δημιουργείται το βασικό πλαίσιο ορισμού της ΔΒΜ και οι θεμελιώδεις αρχές της στα κείμενα του ΟΟΣΑ, στο βιβλίο του Ντελέρ της UNESCO και στις Λευκές Βίβλους για την Εκπαίδευση (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015).

Η «Λευκή Βίβλος» για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση με τίτλο "Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα" το 1993 αλλά και η «Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Κοινή Πολιτική» την ίδια περίοδο ορίζουν ξεκάθαρα τη σύνδεση ανάμεσα σε εκπαίδευση και οικονομία. Ο επίσημος ορισμός που εισήγαγε η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη δια βίου μάθηση και υπάρχει στο Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι: *"κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής και κοινωνικής θεώρησης μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση* (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1996: 9).

Στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής οι στόχοι της ΔΒΜ (Gass, 1996, 10-15) επικεντρώνονται στον οικονομικό άξονα και λιγότερο στον κοινωνικό. Οι δράσεις που χρηματοδοτεί το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κάλυπταν τέσσερις βασικούς πυλώνες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999, 14- 19): απασχολησιμότητα, επιχειρηματικότητα, προσαρμοστικότητα, ίσες ευκαιρίες, ενώ προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης περιορίστηκαν καθώς η ανεργία και η επιδίωξη της ανταγωνιστικότητας προέβαλλαν στο παγκόσμιο σκηνικό.» (Karalis & Vergidis, 2004, 187, όπως αναφέρεται στο Καραλής, 2010). Η UNESCO υποστήριξε πως *καθώς πλησιάζει ο 21^{ος} αιώνας... η μάθηση εφόρου ζωής είναι σημαντική, ώστε να ανταποκριθούν τα άτομα στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας....* (Eurydice, the Information Network on Education in Europe, 2000:9)

Το 1997, υιοθετείται η κοινή Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO με στόχο να αναγνωριστούν οι Τίτλοι Σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Lisbon Recognition) και στα τέλη της δεκαετίας του '90, ξεκινά η Διαδικασία της Μπολόνιας αναφορικά με τη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης (EXAE) μέσω κοινών προγραμμάτων σπουδών και κοινών εργαλείων ανάπτυξής τους, με όρους διαφάνειας, ποιότητας και αναγνώρισης σπουδών και προσόντων (Τσαούσης, 2007· Καβασακάλης, 2015).

Σταδιακά, παρατηρείται μια έντονη σύνδεση του περιεχομένου της ΔΒΜ με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Καραλής, 2010). Η έννοια του όρου επικεντρώνεται στις ανάγκες της οικονομίας και δεν απευθύνεται πλέον σε όλους τους πολίτες και σε όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητάς τους, αλλά

επικαλείται κυρίως την επαγγελματική και οικονομική πτυχή αυτών, ιδιαίτερα από τη στιγμή που σταδιακά το κράτος πρόνοιας συρρικνώνεται και επικρατεί ο νεοφιλελευθερισμός (Καραλής, 2010).

Το Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα (2000), συνέδεσε την εκπαίδευση και κατάρτιση με τις οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές με στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητας, της ανάπτυξης και της ενεργούς συμμετοχής των κοινωνιών και τη διαμόρφωση των πολιτών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έθεσε ως στόχο την ισχυροποίηση της οικονομίας της Ένωσης, μέσω της γνώσης, και συγκεκριμένα μέσω της τεχνολογικής ανάπτυξης, της βελτίωσης της κινητικότητας, της συνεργασίας και της απασχολησιμότητας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2000α).

Το Νοέμβριο του 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε την Ανακοίνωση με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης», θέτοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη της ΔΒΜ στον ευρωπαϊκό χώρο. Ο εκπαιδευόμενος αποκτά ξεχωριστή θέση και ζητούμενο αποτέλεσε η υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης και οι ίσες ευκαιρίες. Ως ΔΒΜ ορίστηκε *«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται και όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση»* (European Commission, 2001:11).

Η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης (European Council, 2002), αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της στρατηγικής δέσμης κανόνων «Εκπαίδευση και Κατάρτιση», με στόχο την επίτευξη των στόχων της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης που επανακαθορίζονταν κάθε δυο χρόνια από το 2004 έως το 2010 και της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» που αφορούν την εκπαίδευση. Με τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για την αναγνώριση προσόντων και ικανοτήτων στόχος είναι η σύναψη ουσιαστικότερων σχέσεων μεταξύ επιχειρήσεων, κοινωνικών εταίρων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2004 όπως αναφέρεται στο Panitsides & Παπασταμάτης, 2016). Συγκεκριμένα, μέσω αυτής τα προσόντα που αποκτώνται σε μια χώρα της Ευρώπης θα αναγνωρίζονται, με τη στήριξη κοινών πλαισίων, οργάνων, εργαλείων αλλά και με ίδιους όρους συγκρισιμότητας, με στόχο την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού και την κάλυψη των αναγκών της αγοράς χάρη στην προσφερόμενη κατάρτιση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013:78-79).

Το 2005, η στρατηγική της αμοιβαίας αναγνώρισης προσόντων σε νομικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Στρατηγικής της Λισσαβόνας κρίθηκε ανεπαρκής (Commission of the European Communities, 2005), καθώς η στρατηγική αποτέλεσε ένα πολυσύνθετο εγχείρημα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010). Το 2006 αξιολογήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006) που αποτίμησε με θετικό πρόσημο τα αποτελέσματα λόγω των νέων θέσεων απασχόλησης κατά την τριετία 2005-2007 και τη μείωση της ανεργίας κατά 1% περίπου το 2007» παρότι την

περίοδο 2008-2009 η οικονομική κρίση ανατρέπει τα δεδομένα με πλήθος ανέργων (21,8 εκατομμύρια) (CEDEFOP, 2009).

Η αξιολόγηση από το Συμβούλιο Υπουργών του Ελσίνκι (2006) της εφαρμογής της στοχοθεσίας και ο έλεγχος των προτεραιοτήτων και των στρατηγικών επίτευξής τους σύμφωνα με τις τρέχουσες εξελίξεις, οδήγησε στην απόφαση για βελτίωση της ελκυστικότητας και της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με στόχο την αξιοποίηση περισσότερων ευκαιριών, βελτίωση όλων των παρεχόμενων μορφών μάθησης που αφορούν τη ΔΒΜ και την επαγγελματική εξέλιξη και στον ορισμό συγκεκριμένων εργαλείων (Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων, Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Ακαδημαϊκών Μονάδων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, το Δίκτυο Διασφάλισης Ποιότητας, Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Ευρωδιαβατήριο, εργαλεία μη τυπικής και άτυπης μάθησης). Τα εργαλεία θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά για την επίτευξη της διαφάνειας και την αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και το επίπεδο της κινητικότητας των ευρωπαίων πολιτών, ενώ έμφαση πλέον αποδίδεται στα αποτελέσματα της μάθησης ως δείκτες εργασιακής απόδοσης (CEDEFOP, 2010). Η Ε.Ε κατά αυτόν τον τρόπο προωθεί μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ, προσπαθώντας με τη βοήθεια τεχνοκρατικών μέσων και την ανάλογη συναίνεση, να παρέμβει στην εθνική πολιτική των κρατών μελών της (Panitsides, 2013).

Τον Νοέμβριο του 2006 θεσπίστηκε πρόγραμμα δράσης για την περίοδο 2007-2013 και επιμέρους προγράμματα στο πεδίο της ΔΒΜ, μέσω της Απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. Τα προγράμματα αφορούσαν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης την τυπική και μη τυπική μάθηση (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundvig, εγκάρσιο πρόγραμμα). Ένα μήνα μετά, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εξέδωσε τη Σύσταση σχετικά με τις βασικές ικανότητες της ΔΒΜ και τονίστηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια των αξιών του ευρωπαίου πολίτη.

Στις Ανακοινώσεις της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006, 2007α, 2007β), επισημάνθηκε το υψηλό επενδυτικό κόστος στην επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση που αντισταθμίστηκε από τις αποδόσεις των πολιτών σε ατομικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Επίσης, σε θεσμικό κείμενο της Ε.Ε έγινε προσπάθεια να μετακυλιθεί το επενδυτικό κόστος στη ΔΒΜ στους πολίτες, οι οποίοι κλήθηκαν να προωθήσουν τις ιδιωτικές επενδύσεις. Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής «Σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση ενηλίκων» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007β), τα άτομα ενθαρρύνθηκαν να επενδύσουν στη μάθησή τους, τόσο για την προσωπική τους ολοκλήρωση όσο και για την απασχολησιμότητά τους. Η εκπαίδευση μετατράπηκε σε ένα καταναλωτικό αγαθό και το κράτος πρόνοιας αποδυναμώθηκε περαιτέρω (Πανιτσίδου, 2011).

Το Σχέδιο ψηφίσματος του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008, για την «Καλύτερη ένταξη του δια βίου

προσανατολισμού στις στρατηγικές δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης» αποτελεί επίσης σχετική δράση για το πεδίο της ΔΒΜ. Η Στρατηγική της Λισσαβόνας για τη δεκαετία του 2010 αποτέλεσε τη βάση για το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, σύμφωνα με το οποίο η εκπαίδευση και η κατάρτιση θεωρήθηκαν θεμελιώδεις πυλώνες για την οικονομική και κοινωνική πρόοδο και την έξοδο από την οικονομική κρίση (Δουργκούνας, 2019).

Το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα βρήκε την Ε.Ε σε μεγάλη οικονομική ύφεση και γι' αυτό το 2009, εγκρίθηκε ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο «ΕΕ 2020» για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε συνέχεια της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» για τη χάραξη πολιτικής της Ε.Ε μέχρι το 2020 στοχεύει στην έξυπνη, πράσινη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη στο πλαίσιο της συνεργασίας των κρατών μελών με δράσεις στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο 2011-2020 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Ο Ζοζέ Μανουέλ Μπαρόζο επισήμανε τη συμβολή του πεδίου της δια βίου μάθησης στη γενικότερη ανάπτυξη, οικονομική και κοινωνική, στην αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της δημογραφικής γήρανσης Ένωσης. Σε αυτή τη βάση, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ζήτησε την τακτική επανεξέταση των τυπικών επαγγελματικών προσόντων και των εκπαιδευτικών στόχων εκπαίδευσης, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε εξελίξεις. Η πιστοποίηση και η αναγνώριση των προσόντων μέσω των ορισμένων εργαλείων θα συνέβαλλαν καθοριστικά στην αύξηση της κινητικότητας, στην αντιμετώπιση της ανεργίας και στην ανταπόκριση στις επιταγές της αγοράς εργασίας (European Commission, 2010a).

Η Στρατηγική "Ευρώπη 2020" στόχευε στην εκπαίδευση και την κινητικότητα των νέων με την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Erasmus +. Στην ανακοίνωση που εξέδωσε στα τέλη του 2012, η Ε.Ε στόχος ήταν η επανεξέταση της εκπαίδευσης για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα και ενίσχυση της εξειδίκευσης. Τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας και η συγκυρία της γήρανσης του πληθυσμού, επίσης επισημάνθηκαν (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2012). Μέσω της σύστασης του Συμβουλίου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 2012, όλα τα κράτη μέλη κλήθηκαν να θεσπίσουν το κατάλληλο πλαίσιο για την προώθηση της κινητικότητας, της απασχολησιμότητας, της επικύρωσης των προσόντων τυπικής και άτυπης μάθησης (Sălcudean, Veres & Pop, 2014).

Στις 22 Μαΐου 2018, το Συμβούλιο επισήμανε τη σπουδαιότητα της ΔΒΜ στον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και τόνισε την προώθηση πρωτοβουλιών που περιελάμβαναν όλα τα επίπεδα και τα είδη εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως μεταξύ άλλων την εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ένας από τους στόχους του οράματος για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης είναι η προώθηση της ανάπτυξης ικανοτήτων, ώστε το δυναμικό της εκπαίδευσης και του πολιτισμού να αξιοποιηθεί με

τον κατάλληλο τρόπο και να δοθούν έτσι ευκαιρίες για θέσεις εργασίας, διεύρυνση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018).

Οι βασικές δεξιότητες της ΔΒΜ που συστάθηκαν το 2006 εξελίσσονται καθώς αλλάζουν και οι απαιτήσεις ως προς αυτές. Οι περισσότερες θέσεις εργασίας αυτοματοποιούνται, η τεχνολογία κυριαρχεί σε όλους τους τομείς και οι εργαζόμενοι οφείλουν να είναι ενεργοί, ανεκτικοί και ευπροσάρμοστοι στις αλλαγές, να αποκτούν ολοένα και περισσότερες επιχειρηματικές και κοινωνικές ικανότητες και να στρέφονται στην εκμάθηση γλωσσών, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας ψηφιακής και με δυνατότητες αυξημένης κινητικότητας κοινωνίας. Η συγκεκριμένη στοχοθεσία στηρίζεται στο νέο πλαίσιο αναφοράς περί ψηφιακών ικανοτήτων και της ικανότητας του επιχειρείν που προωθεί την ανάπτυξη ικανοτήτων. Επίσης, στο πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατική συνείδηση του Συμβουλίου της Ευρώπης εντάσσονται αρκετές αξίες, δεξιότητες και στάσεις που καλείται να αναπτύξει ένας πολίτης σε μια δημοκρατική κοινωνία αξιών. Το πλαίσιο αναφοράς καθορίζει οκτώ βασικές ικανότητες: *ικανότητα γραμματισμού, πολυγλωσσική ικανότητα, μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική, ψηφιακή ικανότητα, προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, ικανότητα του πολίτη, ικανότητα του επιχειρείν και ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018:7).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι, οι εργαζόμενοι όλων των επιπέδων εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των βαθμίδων οφείλουν να υποστηριχθούν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, να επιμορφωθούν, να επικαιροποιήσουν τις μεθόδους και τα εργαλεία αξιολόγησης και να εισάγουν νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης με δική τους ευθύνη. Οι πρωτοβουλίες για περαιτέρω ανάπτυξη και προώθηση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη ακολουθούν τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018).

Στο πλαίσιο της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, η UNESCO σε στενή συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προχώρησε σε διαβουλεύσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης με την Ατζέντα για την αειφόρο ανάπτυξη 2030 στο Συμβούλιο της Ευρώπης (Στρασβούργο, 24 Οκτωβρίου 2018) και παρουσίασε μια πλατφόρμα για την επισκόπηση της προόδου των τιθέμενων στρατηγικών που προωθούν την περαιτέρω ένταξη και ισότητα στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για πρόσφυγες, μετανάστες και αιτούντες άσυλο σε μια προοπτική ΔΒΜ, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της συμμετοχής στην εγχώρια και διεθνή χρηματοδότηση και την ενίσχυση της παρακολούθησης της ισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση και των διασυνδέσεων σε παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 2018).

Η συνθετότητα της έννοιας της ΔΒΜ διαφαίνεται, ήδη, από την έκθεση του ΟΟΣΑ, όπως αναφέρουν οι Σταμέλος και συνεργάτες (2015). Σύμφωνα με αυτή προωθείται η απασχόληση, η οικονομική ανάπτυξη, η

δημοκρατία και η ενότητα και στόχος των πολιτικών που διαμορφώνονται είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα μπορεί το ανθρώπινο δυναμικό να χρησιμοποιεί προς όφελος όλων των προαναφερθεισών εννοιών.

Μέσω των κειμένων που αφορούν το εκπαιδευτικό πεδίο και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ δρουν παρεμβατικά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω των συστάσεων και του λόγου που χρησιμοποιούν στα κείμενά τους. Ο λόγος τους αποτελεί σημείο αναφοράς και αποτελεί ‘‘ευαγγέλιο’’ για τη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση που λόγω της θέσης που κατέχει, είναι σε θέση να συντονίσει ανά περίπτωση τη χρήση των εθνικών μέσων για τους διεθνείς εκπαιδευτικούς σκοπούς (Marklund, 2006) και έχει την δυνατότητα χρηματοδότησης ενός μεγάλου αριθμού ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τον προϋπολογισμό της (Schuetze, 2006). Ο ΟΟΣΑ και η UNESCO δρουν υποστηρικτικά, ο ΟΟΣΑ με έναν τεχνοκρατικό χαρακτήρα προωθεί πρακτικές που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ορισμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, ενώ η UNESCO, με έναν πιο ανθρωπιστικό προσανατολισμό συντάσσει εκπαιδευτική πολιτική (Πασιάς, 2016). Η Ε.Ε σε συνεργασία με τους Διεθνείς Οργανισμούς ασκεί πολιτική και υποστηρίζει εθνικές μεταρρυθμίσεις με ωφελμιστικό χαρακτήρα. *Το σύνθημα που επικρατεί είναι το να κάνουμε όσο το δυνατό περισσότερα με όσο το δυνατό λιγότερους πόρους, πράγμα που σημαίνει μείωση της δημόσιας εκπαίδευσης, προώθηση της ιδιωτικοποίησης κ.α.* (Ζμας, 2007- Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006- Burbules & Torres, 2000 όπως αναφέρεται στο Πατσιάδου, 2016).

Επιστέγασμα της σχέσης ανάμεσα σε εκπαίδευση και οικονομία αποτελούν τα λόγια του Ζακ Ντελόρ, ο οποίος αναφέρει ότι «δεν πρέπει να επιμένουμε σε αμετακίνητα κοινωνικά κεκτημένα». Ταυτόχρονα εγείρεται μια προσπάθεια μέσω συζητήσεων επιβολής ενός νέου «ευρωπαϊκού» τρόπου σκέψης αναφορικά με την εκπαίδευση, που φαίνεται να είναι ένα από τα βασικά αίτια για την αύξηση της ανεργίας, αφού δεν προετοιμάζει το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό. Η ΔΒΜ έρχεται σαν πολιτική επίλυσης («ενεργητική πολιτική απασχόλησης») του εν λόγω φαινομένου και λιγότερο σαν πολιτική εκπαίδευσης αφού κάθε πολίτης θα φέρει ευθύνη για την δική του εκπαίδευση εφ' όρου ζωής, ώστε να είναι ανταγωνιστικός στην αγορά εργασίας και δεν θα στηρίζεται στην επιδοματική, κρατική πολιτική (Panitsides, 2013). Η απασχολησιμότητα και η παραγωγή κέρδους τίθενται βασικοί άξονες προβληματισμού που θα ενισχυθούν μέσω της ευέλικτης ανάπτυξης χρηστικών δεξιοτήτων και της συνεχούς ανανέωσης της γνώσης (Γούλας, & Λιντζέρης, 2017).

Οι αλλαγές στο πεδίο της ΔΒΜ που προωθούνται από τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης μέχρι και σήμερα, παρότι αναδιανεμητικές, καθώς δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, αποτελούν προσπάθειες προσαρμογής του πεδίου αυτού στις αλλαγές που συντάσσονται με την παραγωγική βάση της καπιταλιστικής οικονομίας, με ανάλογες αλλαγές και στην οργάνωση της εργασίας και την παραγωγή νέου επιστημονικού δυναμικού. Η παραγωγική βάση της οικονομίας με την εισήγηση σε αυτή νέων τεχνολογιών πληροφορικής και αυτοματισμού

δημιουργεί νέους κλάδους και ειδικότητες και ενισχύει το ρόλο της διανοητικής εργασίας, προλεταριοποιώντας μεγάλο τμήμα της. Η παιδεία εμπορευματοποιείται, η γνώση απαξιώνεται και ο εργαζόμενος αποτελεί ένα πολυλειτουργικό εργαλείο στα χέρια του κεφαλαίου (ΚΟΜΕΠ, Τμήμα Παιδείας και Έρευνας της ΚΕ του ΚΚΕ). Επιχειρείται μέσω των κατάλληλων αλλαγών στη δομή και το περιεχόμενο σπουδών η δημιουργία ενός διαθέσιμου κι επαρκώς καταρτισμένου εργατικού δυναμικού που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες του καπιταλισμού, ευέλικτου να κινείται εντός διαφόρων εργασιακών πεδίων, σε συνθήκες ανταγωνισμού και ανισότητας (Τμήμα Παιδείας και Έρευνας της ΚΕ του ΚΚΕ). Ο ρόλος της εκπαίδευσης και του σχολείου εγκαταλείπεται στην κυριαρχία των αξιών και σκοποθεσιών που εκφέρονται από το σχήμα του οικονομικού ανταγωνισμού της αγοράς (Γκίβαλος, 2007:12-13) και αποκτά μετανεωτερικό χαρακτήρα.

2.2 Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα γίνεται αναφορά σε ορισμένες παρεμβάσεις με στόχο την προώθηση της ΔΒΜ και η γενικότερα φιλοσοφία των παρεμβάσεων που υλοποιούνται στηρίζεται στους δεσμευτικούς στόχους κοινής δράσης που λαμβάνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο για όλα τα κράτη μέλη. Η χώρα μας ακολουθεί και προσπαθεί να προσαρμοστεί στις εξελίξεις που συντελούνται σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο μέσα από τη συστηματοποίηση δράσεων και προγραμμάτων, λόγω της σημασίας που έχει η ΔΒΜ για την απασχόληση, την οικονομική ευημερία και την πλήρη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία. Οι πρωτοβουλίες στο πεδίο της ΔΒΜ πραγματοποιούνται κατά βάση σε ένα τυπικό πλαίσιο και αφορούν κυρίως την απορρόφηση ευρωπαϊκών πόρων.

Στην Ελλάδα ο όρος της ΔΒΜ γνωστοποιήθηκε κατά τα τέλη του 20ού αιώνα και το πεδίο οριοθετήθηκε με τον Ν.3369/2005. Όμως, οι πρώτες απόπειρες τοποθετούνται γύρω στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα κι αφορούν στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και τη λαϊκή επιμόρφωση (Βεργίδης, 1995). Ειδικότερα, το 1983, ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) που με το Ν.2909/2001 μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και με το Ν.3699/2008 σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, αποτελώντας τον κεντρικό αρμόδιο φορέα. Στο πεδίο εντάχθηκαν η διά βίου εκπαίδευση (λαϊκή επιμόρφωση, εκπαίδευση ενηλίκων) και η διά βίου κατάρτιση (αρχική κατάρτιση, συνεχιζόμενη κατάρτιση) (Βεργίδης Καραλής, Κουλαουζίδης & Κόκκος, 2010).

Το 2003 ψηφίστηκε ειδικός νόμος (Ν. 3191/2003) για τη δημιουργία Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Αρχικής και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εκπαίδευσης με την Απασχόληση, μέσω του οποίου συντονίζονταν οι δράσεις κατάρτισης και αντιμετωπίζονταν οι πιθανές επικαλύψεις των εμπλεκόμενων φορέων. Κατά αυτό τον τρόπο, οι πολίτες μπορούσαν να πιστοποιήσουν τα επαγγελματικά προσόντα και τις δεξιότητές τους, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος που αποκτήθηκαν (Βεργίδης, 2004: 59). Μέσω των

Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), το κράτος έδωσε προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη και ο θεσμός σταδιακά άρχισε να στηρίζεται και στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Τα ΚΕΚ χρηματοδοτούνταν από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης κατέληγε στα ιδιωτικά ΚΕΚ μέσω της διαχείρισης του ανεξάρτητου φορέα, του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης (Karalis & Vergidis, 2004). Από τον Ιούλιο του 2005 θεσπίζεται νέο πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση που εισήχθη με το Νόμο 3369 «Περί συστηματοποίησης της δια βίου εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Μέσω αυτού, επιδιωκόταν η παροχή στους πολίτες δυνατοτήτων παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων εφόρου ζωής και τα προσόντα τους πιστοποιούνταν σύμφωνα με τη βάση πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων (Καραλής, 2010).

Στις αρχές του 2010, το ελληνικό κράτος υστερούσε συγκριτικά με τα ευρωπαϊκά πρότυπα αναφοράς, τα ποσοστά συμμετοχής της στο πεδίο της ΔΒΜ ήταν σημαντικά χαμηλότερα, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης τέθηκε υπό αμφισβήτηση και η σύνδεση της ΔΒΜ με τις ανάγκες της εγχώριας και παγκόσμιας αγοράς εργασίας ήταν περιορισμένη (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

Στον Νόμο της Ελληνικής Δημοκρατίας, Ανάπτυξη της ΔΒΜ και λοιπές διατάξεις Ν. 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10) εμπεριέχεται ο ορισμός για τη ΔΒΜ που δίνεται από την Ε.Ε και ορίζονται οι δυο κεντρικοί της άξονες που ανήκουν διοικητικά στο Υπουργείο Παιδείας, η επαγγελματική κατάρτιση και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης αποφασίστηκε να παρακολουθεί την αποτελεσματικότητα των δράσεων του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης που εκπονούνται σύμφωνα με τους ορισθέντες από το ΕΣΠΑ (Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης) και τα ΕΠ (Επιχειρησιακά Προγράμματα) δείκτες για την περίοδο 2011-2013. Επίσης, συστηματοποιήθηκε και συντονίστηκε η διερεύνηση των αναγκών των ενηλίκων θεσμοθετήθηκαν πρότυπα και μέσα για την αναβάθμιση της ΔΒΜ, αναπτύχθηκε το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και συγκροτήθηκε σύστημα αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων μέσω του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.) που αντιστοιχούσε στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) (espa.gr). Στο πλαίσιο αυτό, τίθενται κι από το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς 2007-2013 δείκτες και τιμές που συμφωνούσαν με τα ευρωπαϊκά πρότυπα (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

Επιπλέον, ο Ν.4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» προσέφερε στα Πανεπιστήμια τη δυνατότητα ίδρυσης Σχολής Διά Βίου Μάθησης και οργάνωσης ανάλογων προγραμμάτων με εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πληθώρα θεματικών πεδίων (Γενική Γραμματεία ΔΒΜ., 2013). Μέσω του Ν. 4093/2012 ορίζονται οι προϋποθέσεις των δικαιούχων φυσικών ή νομικών προσώπων και οι κτιριακές προϋποθέσεις για την ίδρυση και λειτουργία Κέντρου Διά Βίου

Μάθησης επιπέδου 2. Εν συνεχεία, με τον Ν. 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» στην παράγραφο 17 διαμορφώνεται ένα αξιόπιστο νομοθετικό πλαίσιο μέσω του οποίου δίνεται η ευκαιρία παρακολούθησης και αξιολόγησης των διαφόρων προγραμμάτων για να ελεγχθεί και η πορεία της αξιοποίησης των πόρων. Οι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς παροχής μη τυπικής εκπαίδευσης δύναται να παρέχουν προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως κατάρτισης, προωθώντας το ψηφιακό περιβάλλον στα προγράμματα ΔΒΜ. Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση είναι υπό σχεδιασμό εδώ κι αρκετά χρόνια παρέχοντας ένα σημαντικό αριθμό προγραμμάτων μέσω κάποιας μορφής ηλεκτρονικής μάθησης που όμως σε πρακτικό επίπεδο χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ελλείψεων και αστοχιών (μη καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, έλλειψη ψηφιακού υλικού, ελλιπή επαγγελματικά περιγράμματα) (Κάραλης, 2020).

Μέσω της υλοποίησης του ΕΣΠΑ 2014-2020 υποστηρίζεται το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» όπως άλλα επιχειρησιακά προγράμματα που αποσκοπούσαν στην οικονομική ανάκαμψη, μέσω πολιτικών που ενισχύουν την απασχόληση, την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ισχυροποιούν τη σύνδεση της εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης με την αγορά εργασίας. Στις 23 Μαΐου 2014 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε τη «συμφωνία εταιρικής σχέσης» με την Ελλάδα. Στις 17 Ιουλίου του ίδιου έτους, υποβλήθηκε το νέο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» και υποβλήθηκε εκ νέου τέσσερις μήνες μετά, σε συνέχεια των από 09/10/2014 παρατηρήσεων της Ε.Ε. Στις 27 Νοεμβρίου 2014 πραγματοποιήθηκε η τρίτη υποβολή. Στις 17 Δεκεμβρίου 2014 εγκρίθηκε το Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020» και στις 18 Δεκεμβρίου 2017 εγκρίθηκε η 1η Αναθεώρηση του ΕΠ “Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση” (espa.gr).

Το 2013 δημοσιεύθηκε το DigComp που αφορά την ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε σχέση με τις ψηφιακές δεξιότητες σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Τον Ιούνιο του 2016, δημοσιεύθηκε το DigComp 2.0, που επικαιροποιούσε το εννοιολογικό περιεχόμενο και έδινε παραδείγματα εφαρμογής του σε όλα τα επίπεδα (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017).

Στο πλαίσιο της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης ψηφίστηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο και το πρόσφατο Σχέδιο νόμου «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις» που επιχειρεί αναδιάρθρωση με συστημικό ρόλο του τομέα της εκπαίδευσης στην αναπτυξιακή δυναμική της οικονομίας και στη δημιουργία νέων ευκαιριών για μαθητές, σπουδαστές και εργαζόμενους, ο οποίος ωστόσο ταλανίζεται από χρονίζουσες στρεβλώσεις και δυσλειτουργίες (Ν. 4763/2020). Στο πλαίσιο των υφιστάμενων ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού πλαισίου, της οικονομικής

κρίσης, των υψηλών επιπέδων μετανάστευσης και της έντονης γεωγραφικής ποικιλίας, πρωταρχικός στόχος είναι όλοι οι μαθητές στην Ελλάδα να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες, ανεξάρτητα από το προφίλ τους. Απαιτείται ενίσχυση του σχολείου και της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να περιοριστεί το φαινόμενο της ανεργίας και να ενισχυθούν οι αποκτηθείσες δεξιότητες σε συνάρτηση με την αγορά εργασίας. Με το τελευταίο νομοσχέδιο, η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την αγορά και οι ανάγκες της αγοράς προτάσσονται έναντι των εκπαιδευτικών αναγκών (Ν. 4763/2020).

Το ελληνικό κράτος με τα ανάλογα ψηφίσματα, προσπαθεί να συμβαδίσει με τις αποφάσεις της Ε.Ε και τις συμβάσεις της αγοράς, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις ανάγκες των ενηλίκων συμμετεχόντων. Η ευρωπαϊκή νομοθεσία ενσωματώνεται στη νομοθεσία του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση και κατάρτιση, παρότι δεν έχει εφαρμοστεί πλήρως (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011). Χαρακτηριστικά έχει αποδειχθεί και σε παλιότερες έρευνες του Καραλή (2013, 2014) ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο ήταν μικρότερη σε σχέση με άλλες χώρες της ΕΕ (27/28) και χαρακτηριζόταν από ανισότητες, κάτι που έχει επισημανθεί και από τον Βεργίδη (1995, 2002, 2005, 2014) και τον Μουζέλη (2012), ανισότητες που αφορούν κυρίως τις εισροές, δηλαδή το σύνολο των πόρων που αξιοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι πολίτες παρότι εκδηλώνουν επιθυμία συμμετοχής στα προγράμματα ωθούνται ή καταλήγουν αναγκαστικά να μην αξιοποιούν τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η έννοια της ευκαιρίας, μία από τις βασικές προϋποθέσεις της διά βίου εκπαίδευσης, στο πεδίο του νεοφιλελευθερισμού, επινοήθηκε για να συγκαλύπτει τις ανισότητες πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά. Τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευομένων φαίνεται να αποτελούν καίρια ζητήματα για την πρόσβαση τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Karalis, 2021).

2.3 Συμπεράσματα

Ο ρόλος της Ε.Ε επικεντρώνεται σε προσπάθειες καθορισμού κατευθυντήριων γραμμών που τα κράτη-μέλη καλούνται να ακολουθήσουν, όταν σχεδιάζουν τις πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΜ και ο ρόλος των οργανισμών συνεπικουρεί στην προώθηση του ευρωπαϊκού πλαισίου μέσω μιας σειράς συστάσεων. Στόχος των πολιτικών είναι η ανταπόκριση των πολιτών στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας στη βάση των παραγωγικών, τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων και του παγκόσμιου ανταγωνισμού. Τα προσόντα, τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι ικανότητες του πολίτη του 21^{ου} αιώνα βρίσκονται στο επίκεντρο της δέσμης των μέτρων που λαμβάνονται για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών κοινωνικών και κυρίως οικονομικών αποτελεσμάτων. Πρόκειται για μια ωφελιμιστική οπτική που σχετίζεται με τον ισχυρισμό της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου που συνδέεται άμεσα με τη ΔΒΜ και συνδέει τη μόρφωση και τα αυξημένα προσόντα με υψηλότερες αποδοχές και μια καλύτερη ποιοτική ζωή.

Οι πολιτικές που οργανώνονται, προσβλέπουν στην έννοια του πολίτη ως οικονομικού πόρου λόγω της οπτικής κόστους – οφέλους που κυριαρχεί και λιγότερο ως κοινωνικού όντος, περιθωριοποιώντας έτσι τη γενική εκπαίδευση, προσδίδοντας ένα χαρακτήρα χρησιμοθηρικό, βραχυπρόθεσμης αξίας. Οι αρχές του Ν. 3879/10 που υπογραμμίζουν τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της ΔΒΜ, με αφετηρία τον άνθρωπο, τις ανάγκες του και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του ακυρώνονται στην πράξη, λαμβάνοντας υπόψη το ορισμένο περιεχόμενο των πολιτικών. Πέρα από την παρέκκλιση των πολιτικών από το ανθρωποκεντρικό περιεχόμενο της ΔΒΜ φαίνεται πως δεν υπάρχουν και οι ανάλογες συστηματικές, πολιτικές και επιχειρησιακές ενέργειες που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των πολιτών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (Λιντζέρης, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη το παράδειγμα της Ελλάδας, μπορεί κανείς να αντιληφθεί την αναποτελεσματικότητα των πολιτικών της ΔΒΜ. Ο κρατικός μηχανισμός, εδώ και χρόνια, νομοθετεί με συστηματικό τρόπο για τα ζητήματα της ΔΒΜ, ακολουθώντας πιστά τις ευρωπαϊκές οδηγίες και συστάσεις, απορροφά τα κοινοτικά κονδύλια, όμως δεν έχει καταφέρει να συγκροτήσει ένα βιώσιμο σύστημα ΔΒΜ, γεγονός που εξηγείται σημαντικά από τη μειωμένη παροχή πολιτικής στήριξης στους δημόσιους φορείς από το κράτος. Παρά τις νομοθετικές κινήσεις, ο ρόλος του κράτους στην εφαρμογή των εκάστοτε πολιτικών συρρικνώνεται και σε πολλές των περιπτώσεων παρακάμπτεται κι ενισχύεται αυτός του ιδιωτικού τομέα, αποτέλεσμα της οπτικής κόστους-οφέλους. Η ιδιωτική πρωτοβουλία χρηματοδοτείται και υποστηρίζεται περισσότερο και ο πολίτης καλείται να επιλέξει με ατομική του ευθύνη να επεκτείνει τις μαθησιακές του ευκαιρίες.

3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων

Η αναγνώριση και διερεύνηση των αναγκών μέσω ενός οργανωμένου συστήματος αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες ποιότητας για τα συστήματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην έννοια της ανάγκης, ως δομικό στοιχείο για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Εν συνεχεία, θα γίνει μια εκτεταμένη αναφορά στο ευρύτερο επιμορφωτικό πλαίσιο που αφορά τους εκπαιδευτικούς τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο και στα εμπόδια συμμετοχής που συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις δράσεις που αφορούν τις ψηφιακές δεξιότητες καθώς είναι μια θεματική που αναλύεται στην παρούσα εργασία. Τέλος, αναλύεται το επιμορφωτικό πλαίσιο των γονέων και οι ελλείψεις που εντοπίζονται σε αυτό.

3.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες

Η έννοια της ανάγκης, βασική προϋπόθεση για τη δόμηση ενός προγράμματος ενηλίκων, μελετάται από τον Αμερικανό ψυχολόγο Abraham Maslow. Ο Maslow (1954) οικοδόμησε μια πυραμίδα ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών, θέτοντας στην κορυφή της τις ανάγκες αυτο-εκπλήρωσης και στη βάση τις βασικές ανάγκες. Για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες κάθε επιπέδου είναι σημαντικό να έχουν ικανοποιηθεί οι ανάγκες των προηγούμενων ιεραρχικά επιπέδων. Η ιεραρχία των αναγκών φαίνεται να ταυτίζεται με τις πραγματικές ανάγκες με τις οποίες μετέχουν οι ενήλικες σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται στη βάση αρχικά και εν συνεχεία στα υψηλότερα επίπεδα.

Ο ορισμός που δόθηκε από τον Knowles (1970) για την εκπαιδευτική ανάγκη που αργότερα προσεγγίστηκε ως έλλειμμα ή χάσμα είναι ο εξής: «Μια εκπαιδευτική ανάγκη είναι αυτό που ένας άνθρωπος πρέπει να μάθει προς όφελος δικό του, ενός οργανισμού ή της κοινωνίας. Είναι το χάσμα μεταξύ του υφιστάμενου επιπέδου προσόντων και ενός ανώτερου επιπέδου προσόντων, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του απόδοση, όπως αυτή ορίζεται από τον ίδιο ή στο πλαίσιο του οργανισμού ή της κοινωνίας που ανήκει» (σελ, 85).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως ορίζονται σε σχέση με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις και σύμφωνα με αυτές δομείται ανάλογα και το αναλυτικό περιεχόμενο των προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να καλύπτονται τα ελλείμματα που προσδιορίζονται ή όσα υποκειμενικά εκτιμά ένας ενήλικας ότι έχει αναφορικά με κάποιον από τους ρόλους του. Οι ανάγκες που προκύπτουν από υποκειμενικά κριτήρια θα πρέπει να θεωρούνται επιθυμίες κι όχι ανάγκες, καθώς οι ανάγκες προκύπτουν και επιβεβαιώνονται σε σχέση με ένα ευρύτερο πλαίσιο απαιτήσεων (οργανισμοί- κοινωνία). Οι ανάγκες αυτές συμβαδίζουν με τις ανάγκες που

δημιουργούν οι εξωτερικές συνθήκες και η οικονομία και η αγορά και προκύπτουν και πέρα από τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Merriam, 2001).

3.2 Επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς

3.2.1 Στο πλαίσιο της Ε.Ε

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί τον πυρήνα των οικονομικοκοινωνικών σχηματισμών με αποτέλεσμα όλες οι αλλαγές στο πλαίσιο αναφοράς των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η διακίνηση της γνώσης να στηρίζεται σε όρους παγκοσμιοποίησης. Συμπληρωματικά δρουν η οικονομία της γνώσης και η συστημική προσπάθεια των κρατών προς μια κοινωνία ΔΒΜ που οικοδομείται με όρους απασχολησιμότητας, ευελιξίας και κινητικότητας. Τοιουτοτρόπως, ρυθμίζονται κι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, ως διαχειριστές αυτών των μεταρρυθμιστικών ενεργειών (Καζαμιάς, 2003· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Μπουζάκης, 2003· Υφαντή, 2003· Jarvis, 2000a).

Οι Χατζηδήμου & Ταρατόρη (2000) σημειώνουν ότι από το 1922 και μετά αποτελεί ζητούμενο η βελτίωση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Όροι που περιγράφουν αυτή τη διαδικασία είναι ο όρος «επιμόρφωση» και «μετεκπαίδευση». Σύμφωνα με τους Barber & Mourshed, (2007) και το περιεχόμενο των κειμένων της Ε.Ε (2008, 2014, 2018), ένα εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στην απόδοση των εκπαιδευτικών του, γι' αυτό και να επιτευχθούν βελτιώσεις σε όλα πεδία του, θα πρέπει να δοθούν τα κατάλληλα εργαλεία στους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιωθεί και η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Η διδασκαλία υψηλού επιπέδου αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας για την εξασφάλιση επιτυχών μαθησιακών αποτελεσμάτων με την ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι για να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους ως ατόμων και ως ενεργών μελών της κοινωνίας και του εργατικού δυναμικού (2014/С 183/05, Επίσημη Εφημερίδα С 183/22, 14.06.2014). Η διασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης εξαρτάται και από την παροχή και διαχείριση των εθνικών πόρων προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς τα δύο περίπου τρίτα των δαπανών για τα σχολεία διατίθενται για τις αμοιβές των εκπαιδευτικών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007 όπως αναφέρεται στο Πατσιάδου, 2016).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, κατά τον 19^ο αι. τοποθετείται χρονικά στη φάση σύστασης εθνικών συστημάτων δημόσιας εκπαίδευσης, οπότε και η ζήτηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και μέσης εκπαίδευσης ήταν μεγάλη και τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα αυτών περιορισμένα, συνθήκη που κληροδοτήθηκε και στον επόμενο αιώνα. Στόχος των επιμορφωτικών δράσεων ήταν η ενίσχυση του εκπαιδευτικού και η κάλυψη κενών της αρχικής εκπαίδευσης από κρατικούς ή φιλεκπαιδευτικούς φορείς, χωρίς τη σύσταση ορισμένου θεσμικού πλαισίου. Ο χαρακτήρας των επιμορφωτικών δράσεων διατηρήθηκε μέχρι και

τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '80 λόγω της αύξησης του πληθυσμού και των αναγκών που η κοινωνία δημιουργούσε γύρω από το πεδίο της εκπαίδευσης και της γνώσης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν δημιουργούνταν σύμφωνα με ένα ορισμένο πλαίσιο, αλλά ανταποκρίνονταν στο εκάστοτε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ματθαίου, 2008).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με πολλαπλούς ρόλους που πλαισιώνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους Διεθνείς Οργανισμούς και διερευνούν τις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού δυναμικού ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές (Iucu, 2010).

Ο Shulman, ήδη από το 1987, ορίζει μια εκτεταμένη βάση γνώσεων για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προσδιορίζοντας επτά κατηγορίες επαγγελματικών γνώσεων που περιλαμβάνουν τις γενικές γνώσεις, τη γενική παιδαγωγική γνώση, τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, τη γνώση του περιεχομένου της παιδαγωγικής επιστήμης, τη γνώση αναφορικά με το μαθητικό δυναμικό και τα χαρακτηριστικά του, τη γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου και τη γνώση της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας. Οι κατηγορίες αυτές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Παρόμοιες βάσεις γνώσεων για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφέρονται και από τους Reynolds (1989), Christensen (1996) και Gore (2001, όπως αναφέρεται στο Moeini, 2008).

Στην πραγματικότητα, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι μια διαδικασία θεωρίας και πρακτικής. Σύμφωνα με τους Ruohotie (2006) και Herrington & Herrington (2006), η ανάπτυξη των απαιτούμενων επαγγελματικών προσόντων θα πρέπει να εντάσσεται σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Λίγα προγράμματα κατάρτισης υποστηρίζονται ώστε να απευθύνονται σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών, καθώς τα περισσότερα είναι περιοδικά, μεμονωμένα κι όχι συμβατά με την πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Γι' αυτό τα συνήθη προγράμματα δεν ανταποκρίνονται στις αναδυόμενες προσδοκίες και τις προκλήσεις που προέρχονται από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Αντίθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη στηρίζεται στην εξέταση, την κατανόηση και την οικοδόμηση του κατάλληλου πλαισίου, σύμφωνα με τις εκάστοτε συνθήκες. Όπως συμβαίνει με όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων, η επιμόρφωση διαφέρει από άτομο σε άτομο, ή και από κλάδο σε κλάδο, καθώς οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διαφέρουν. Στόχος είναι η συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και κατανοούν τη διδακτική τους σταδιοδρομία.

Η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι μια σύνθετη και πολυπαραγοντική συνθήκη που είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ της εμπειρίας, των προσωπικών και κοινωνικών συνθηκών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες αλλαγές τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή

(Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011). Σύμφωνα με έρευνες, η αρχική τους εκπαίδευση κρίνεται ανεπαρκής (Hargreaves & Fullan, 1995), καθώς η διάρκεια, η ποιότητα και το περιεχόμενο των σπουδών δεν επαρκούν για να υποστηριχθεί ουσιαστικά ο ρόλος τους. Τα επιμορφωτικά προγράμματα κρίνονται αναγκαία για την επιτέλεση του έργου τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο πεδίο της εκπαίδευσης και έχουν αντισταθμιστικό χαρακτήρα, καθώς μέσω αυτών συμπληρώνεται η ελλειμματική αρχική εκπαίδευση (Day, 2003).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '90, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης προωθεί την αρχική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Οι ταχύτατες εξελίξεις τόσο στον οικονομικό όσο και τεχνολογικό τομέα κατέστησαν την αρχική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού ανεπαρκή και η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων κρίθηκε απαραίτητη για την κάλυψη των νεοαναδυόμενων απαιτήσεων. Οι εξελίξεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετίζονταν με την ανταποδοτικότητα, την αξιολόγηση των σχολείων και την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, φορέων των αλλαγών. Η εκπαιδευτική πολιτική στράφηκε προς την οικοδόμηση μιας τεχνοκρατικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης (Zafeirakou, 2002).

Ο J. Delors είχε αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο εκπαιδευτικός, πλέον, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο ως φορέας που δύναται να αλλάξει και να προωθήσει την έννοια της κατανόησης και της ανεκτικότητας (Delors et al., 1996: 157). Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται επαγγελματίες βεληνεκούς που οφείλουν να αυτενεργούν αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και να αυτορυθμίζονται σύμφωνα με ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης ευρωπαϊκά προσανατολισμένο, πολυεπίπεδο, ενεργητικό και με κοινό όραμα και δράση (OECD, 2005).

Ο όρος που είχε αρχικά επικρατήσει για να περιγράψει την επιμορφωτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ήταν " Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών και σχετιζόταν με τις τυπικές μορφές μάθησης. Εν συνεχεία, προτιμήθηκε ο πιο ευρύς "Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών που, στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, ταυτίστηκε με τον όρο "Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Zafeirakou, 2002:255). Η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ την ορίζουν «ως ένα σώμα συστηματικών δραστηριοτήτων για την επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει την εισαγωγική εκπαίδευση, την καθοδήγηση για τους νεο-εισερχόμενους στο επάγγελμα, την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η τελευταία αυτή κατηγορία ως μια μορφή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης επάνω στη δουλειά, που υλοποιείται στο σχολικό χώρο» (OECD - E.C: 2010:19).

Τον 21^ο αιώνα, στους δυο βασικούς άξονες επιμόρφωσης εντάσσονται δυναμικά και δύο κατηγορίες που στηρίζονται στους άξονες προτεραιότητας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και στο όραμα της ευρωπαϊκής συνοχής και ολοκλήρωσης. Αυτές οι κατηγορίες συνδέονται άρρηκτα με τις οχτώ βασικές ικανότητες,

απαραίτητες για την προσαρμογή στην Κοινωνία της Δια βίου Μάθησης και επηρεάζουν ανάλογα το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Πατσιάδου, 2016: 233).

Συγκεκριμένα το 2006, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) θέτει στο επίκεντρο τη διδασκαλία και τη μάθηση οχτώ βασικών ικανοτήτων ως μέρος των στρατηγικών των κρατών- μελών. Τοιουτοτρόπως, οι εκπαιδευτικοί, ως πολίτες των Κοινωνιών της Γνώσης, οφείλουν να διαθέτουν αυτές τις ικανότητες που συνδέονται τόσο με τις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας όσο και με τις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού- πολίτη. Οι ικανότητες αυτές είναι οι εξής: επικοινωνία στη μητρική γλώσσα και σε άλλες γλώσσες, ικανότητες που αφορούν στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία, οι ψηφιακές ικανότητες, οι μεταγνωστικές ικανότητες, οι κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, το αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα και η πολιτιστική γνώση και έκφραση (European Commission, 2006b).

Στο πλαίσιο σχετικής έρευνας του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), καταγράφεται ένα σύνολο επιμορφωτικών δράσεων που οργανώνεται από τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., με διαφορές ως προς τους στόχους, τη διάρκεια, το περιεχόμενο, τις οργανωτικές δομές, κα. Η κατηγοριοποίηση τους στηρίζεται κυρίως στον σκοπό που εξυπηρετούν (ΟΕΠΕΚ, 2007:44).

Οι τελευταίες εξελίξεις στο επιμορφωτικό πεδίο αποτελούν μια προσπάθεια διασφάλισης της υλοποίησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025, του ευρωπαϊκού θεματολογίου δεξιοτήτων, της πολιτικής για την ΕΕΚ και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας, εξαλείφοντας τις διακρίσεις και τις ανισότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Από τα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη εκλείπει ένα συστημικό πλαίσιο υποστήριξης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να καλύπτουν τις αναδυόμενες ανάγκες στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση είναι προσωπική ή υπηρεσιακή επιλογή, απόφαση του υπεύθυνου φορέα εκπαίδευσης (Πατσιάδου, 2016:215). Επίσης, εντοπίζεται έλλειψη συντονισμού, συνεκτικότητας και συνέχειας μεταξύ των διαδικασιών επιμόρφωσης, καθυστερήσεις ή αντιδράσεις ως προς την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης λόγω οικονομικής ανέχειας, κωλύματος αναφορικά με το εθνικό πλαίσιο ή από τα σωματεία των εκπαιδευτικών, κ.α. (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 58-79 όπως αναφέρεται στο Πατσιάδου, 2016).

Μεταξύ των κρατών-μελών εντοπίζονται σημαντικές αποκλίσεις στο περιεχόμενο και στο σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε όλα τα είδη μάθησης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης), καθώς υπάρχουν αποκλίσεις στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που προκύπτουν από διαφορές στο ιδεολογικό πλαίσιο, στα κοινωνικά πρότυπα, στη διοίκηση και διαμορφώνουν ανάλογα το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (European Commission, 2011).

Κατά την περίοδο της COVID-19 εποχής, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταβούν πολύ γρήγορα από τη δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως που χαρακτηρίζεται από άλλες συμβάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΕΕ

πρότεινε μια σειρά ψηφιακών εργαλείων (online και offline) για να μπορούν να συνδέονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές από απόσταση, να έχουν πρόσβαση σε υλικό και περιβάλλοντα στα οποία δεν δύνανται από το σπίτι ή τη μονάδα και να υποστηρίζεται η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με ευελιξία. Επίσης, πρότεινε ένα ευρύ διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό (διαδικτυακές πλατφόρμες και έργα χρηματοδοτούμενα από την Ένωση) (https://ec.europa.eu/education/resourcesand-tools/coronavirus-online-learning-resources/eu-funded-projects_en). Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και η UNESCO (2020).

3.2.2 Στο πλαίσιο της Ελλάδας

Από την ίδρυση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών, τον Μάιο του 1922, καίρια θέση διεκδίκησης της ομοσπονδίας αποτέλεσε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμοθετείται μετά τη Μεταπολίτευση, σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, το 1977 (Π.Δ. 127/1977 και 459/1978) με την ίδρυση των πρώτων Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και των πρώτων Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) το 1979 (Π.Δ. 255/1979) με ετήσια φοίτηση. Μέχρι το 1983 ιδρύθηκαν οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα της χώρας (Βεργίδης, 2015).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτέλεσαν επιλογή των εκπαιδευτικών, παρότι λειτουργούσαν υπό την εποπτεία της πολιτικής εξουσίας και ο αριθμός των συμμετεχόντων ανά έτος μικρός (Υφαντή & Βοζαΐτης 2011), με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Από επιλογή και δικαίωμα, η επιμόρφωση-υποχρέωση γίνεται υποχρεωτικότητα και αποτελεί σταθμό στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και με τον νόμο 1824/88 μετατρέπεται από ετήσια σε περιοδική (Βεργίδης 1996).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη δεκαετία του 1990, αναπτύχθηκε κυρίως από τα ΠΕΚ και από άλλους φορείς (Πανεπιστήμια, κ.ά.) με την οργάνωση μεγάλου αριθμού προγραμμάτων, τα οποία εν συνεχεία αναλάμβαναν αποκλειστικά τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης (Π.Δ. 45/1999, όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2012). Οι δράσεις εντάσσονταν πλέον από το Υπουργείο Παιδείας στο ΕΠΕΑΕΚ Ι (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, 1994-1999) και χρηματοδοτούνταν από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Με τον νόμο 2986/2002, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας ιδρύθηκε το Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) που σχεδίαζε και συντόνιζε τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012).

Σύμφωνα με τον Ν.3528/2007, η επιμόρφωση που λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί στηριζόταν στις εξής συμπληρωματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις: την επαγγελματική ανάπτυξη, τη δια βίου διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αυτοβελτίωση (Πανδής, 2009).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ανάλογα με την υποχρεωτικότητα φοίτησης μπορεί να διακριθεί σε υποχρεωτική ή προαιρετική και ανάλογα με τον φορέα υλοποίησης ενδοσχολική / ενδοϋπηρεσιακή ή εκτός σχολείου. Η υποχρεωτική αφορά την εισαγωγική επιμόρφωση που καλούνται να λάβουν οι νεοδιόριστοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ώστε να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα στελέχη της εκπαίδευσης και μπορεί να επαναληφθεί ανά διαστήματα ανάλογα τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν. Μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης υποστηρίζονται και καθοδηγούνται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ του χρόνου λήψης του πτυχίου και της τοποθέτησής τους και να μπορούν να αποτελέσουν μέρος της προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2005).

Ωστόσο, η επιμόρφωση τους δεν θα πρέπει να πραγματοποιείται μόνο όταν εισέρχονται στο επάγγελμα αλλά να παρέχεται και στη διάρκεια της θητείας τους με τη μορφή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Αυτό το είδος απευθύνεται σε όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με στόχο την εξοικείωσή τους με σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα θεωρητικά και πρακτικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Σε επίπεδο θεματολογίας θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων (Τ.Π.Ε, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Νέα Προγράμματα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών, των Θρησκευτικών, δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων, σε θέματα Μαθητείας κ.α.) (Eurydice, 2021). Ωστόσο, θα πρέπει να παρατηρηθεί πως πραγματοποιούνται και προαιρετικά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, στα οποία η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι εθελοντική. Χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών αποτελεί το γεγονός ότι πραγματοποιούνται εκτός του σχολικού ωραρίου σε θεματικές ενότητες στις οποίες είναι πιο έντονες οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Οι προβλεπόμενες μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης (Π.Δ. 250/92 όπως τροποποιήθηκε με τα ΠΔ 101/1994, ΠΔ 145/1997 και ΠΔ 45/1999) αφορούσαν όλους τους εκπαιδευτικούς (και τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς, τους αποσπασμένους που υπηρετούσαν σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης και όσων εργάζονται στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας).

Κάτω από την ομπρέλα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τοποθετείται και η έννοια της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που αποτέλεσε την απάντηση στην ανάγκη εύρεσης νέων και ευέλικτων μορφών μάθησης, προσφέροντας έτσι στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να ορίζουν το χρονοδιάγραμμα, τον τρόπο και τον ρυθμό που θα έχουν πρόσβαση στη νέα γνώση, ακόμη και στις πλέον δυσπρόσιτες περιοχές. Επίσης, μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προωθείται η αυτομάθηση και δεν παρεμποδίζεται η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, καθώς υπάρχει ευελιξία χρόνου και χαρακτηρίζεται από χαμηλό κόστος, αποτελώντας μια σχετικά

οικονομική λύση επιμόρφωσης αφού το μέσο που απαιτείται για τη συμμετοχή του εκάστοτε εκπαιδευόμενου είναι ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005).

3.3 Επιμόρφωση και Νέες Τεχνολογίες

Πέρα από τα δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει και όσα πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως, καθώς «η ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση (ΑεξΑΕ) ασχολείται με τη χρήση νέων πόρων (τεχνικών ή / και μη τεχνικών) για να καταστήσει τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευέλικτη από πλευράς χώρου, χρόνου, επιλογής, προσόντα πρόσβασης και πόρους διδασκαλίας ή / και τη βελτίωση της πρόσβασης από απόσταση στα εκπαιδευτικά συστήματα και να συμβάλει στην άρση των εμποδίων στη διεθνή κινητικότητα και στην ανάπτυξη ενός είδους εικονικής κινητικότητας» (Ε.Ε, 1995).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εξ αποστάσεως προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι τα MOOCs (Massive Open Online Courses) τα μαζικά, ελεύθερα, διαδικτυακά μαθήματα που υποστηρίζουν την ιδέα της ΔΒΜ, τα οποία παρέχονται δωρεάν και προσφέρονται σε μαζική κλίμακα. Μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις σχετικά με το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακού εγγραμματισμού και ενισχύουν την ψηφιακή τους ικανότητα μέσω ευρωπαϊκών έργων όπως το Code Week, το eTwinning ή το SELFIE (European Schoolnet).

Πέρα από αυτά, στον ελληνικό χώρο, στον χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης οι επιμορφωτικές δράσεις για τις νέες τεχνολογίες είναι σημαντικές καθώς οι Τ.Π.Ε. είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την Επαγγελματική Εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν ανάλογα, ύστερα από την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα αναλυτικά προγράμματα των Επαγγελματικών Λυκείων.

Μια ουσιαστική προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έγινε την περίοδο 1995-1999 μέσω των ερευνητικών προγραμμάτων που εντάσσονται στα πλαίσια του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης). Ορισμένα από αυτά ήταν το έργο ΟΔΥΣΣΕΙΑ, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS, το Web for Schools, το Education Multimedia. Τα προγράμματα Ε-42 και Ε-43, που αφορούσαν επιμόρφωση επιμορφωτών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, ετήσιας διάρκειας, ήταν από τα πιο αποτελεσματικά, καθώς εστίαζαν στην εργαλειακή χρήση των ΤΠΕ, παράλληλα με την εμπλοκή με τις διδακτικές πρακτικές σε διάφορα αντικείμενα (Κυνηγός Χ., Ξένου Ν., 2000).

Στην Ελλάδα η πλειονότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφορά στην καλλιέργεια των θεωρητικών και πρακτικών ΤΠΕ δεξιοτήτων και την επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφωμένων. Οι εκπαιδευόμενοι μέσω αυτής της επιμορφωτικής δράσης είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις σύγχρονες ΤΠΕ και να δημιουργούν σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής στην τάξη, στοχεύοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ντρενογιάννη, 2005).

Το πρόγραμμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης σε Βασικές Δεξιότητες των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» εντάχθηκε στο πλαίσιο του Γ' Κ.Π.Σ. και του Επιχειρησιακού Προγράμματος του Υπ.Ε.Π.Θ. συγχρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση και κρατικούς πόρους. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης Α' επιπέδου συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ΕΣΠΑ 2014-2020) και το Ελληνικό Δημόσιο και υποστηρίζει τη συνέχιση της ολοκληρωμένης επιμόρφωσης για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, η οποία υλοποιήθηκε τα προηγούμενα χρόνια. Η επιμόρφωση αναπτύσσεται και υλοποιείται σε δυο επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων: Εισαγωγική επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (Β1 επίπεδο ΤΠΕ) και Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Β2 επίπεδο ΤΠΕ) και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων και ειδικοτήτων (<https://e-pimorfosi.cti.gr/ypostiriktikes-domes/faqs?view=topic&id=2>).

Το 2020, στην περίοδο της πανδημικής κρίσης, το πρόγραμμα του Β'2 Επιπέδου διεξήχθη εξ αποστάσεως λόγω των μέτρων που πάρθηκαν από την κυβέρνηση για την αντιμετώπιση της διασποράς και αναλόγως τροποποιήθηκαν και οι δραστηριότητες που καλούνταν οι συμμετέχοντες να ολοκληρώσουν. Οι υποχρεωτικές δραστηριότητες που κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να ολοκληρώσουν αφορούσαν στη δημιουργία σεναρίων που θα εφαρμόζονταν εξ αποστάσεως μέσω σύγχρονης ή ασύγχρονης διδασκαλίας, συνθήκη που δυσκόλεψε αρκετά τους συμμετέχοντες, καθώς δεν είχαν εκπαιδευτεί ποτέ στην παραγωγή ανάλογων σεναρίων (<https://e-pimorfosi.cti.gr/ypostiriktikes-domes/faqs?view=topic&id=6>).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα διαδικτυακών επιμορφωτικών σεμιναρίων στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έργου είναι τα MARCH που στόχευαν στη διάχυση των καλών πρακτικών στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών. Μέσω αυτών των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης η εκπαιδευτική κοινότητα αντάλλαξε πληροφορίες, γνώσεις και προβληματισμούς και απέκτησε πρόσβαση σε πληθώρα ψηφιακών ιδεών και καινοτομιών με μεθοδικότητα και συνεργατικότητα (MARCH, 2014). Ταυτόχρονα, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο οργανώνει διάφορα εξ αποστάσεως σεμινάρια επιμόρφωσης, όπως αυτά που διοργανώθηκαν την περίοδο 2013-2014 σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και των εργαλείων Web 2.0 από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο σε συνεργασία με την ΚΕ.ΠΑ.Η.ΝΕ.Τ.Ε και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Επίσης, στην Ελλάδα μέχρι το 2014 σχεδόν 5.000 στελέχη της Εκπαίδευσης έπρεπε να έχουν αποκτήσει Πιστοποιητικό διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας (https://www.ekdd.gr/images/22_Enimerosi_Ekdda.pdf) .

Ιδιαίτερα στις επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν τη χρήση και εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συνεχή επιμόρφωση στις ΤΠΕ καθώς αναγνωρίζεται η σημασία των ΤΠΕ για την προώθηση και ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gulbahar & Guven, 2008· Rumpagaporn & Darmawan, 2007· Φιλίππου, 2017), παρόλο που αρκετοί διστάζουν να εντάξουν

τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία επειδή αισθάνονται ανασφάλεια λόγω ψηφιακής ανεπάρκειας (Πολίτης & Ρούσος, 2004) και ψηφιακού χάσματος που οφείλεται στο μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών μεγαλύτερων ηλικιών που είναι εν ενεργεία (Jimoyiannis & Komis, 2004).

Το επιμορφωτικό πλαίσιο που έχει οικοδομηθεί μέσω των στρατηγικών πολιτικών της Ε.Ε από τη Συνθήκη της Λισαβόνας και μετά φαίνεται ότι δεν καρποφορεί. Η Ε.Ε μέσα από οικονομικούς όρους και στην προσπάθεια της να ανταποκριθεί στον ρόλο της ως ηγέτιδα της οικονομίας της γνώσης στον κόσμο δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης που δεν υποστηρίζονται ούτε σε εθνικό αλλά ούτε σε οικονομικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα η «κοινωνική συνοχή» της απειλείται. Φαίνεται πως η Ε.Ε περιγράφει περισσότερο το όραμα της για μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, μετατοπίζοντας την ευθύνη δράσης στα κράτη- μέλη χωρίς σαφές σχέδιο. Σύμφωνα με το Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027) κάνει έκκληση για ανάληψη δράσης, υποβάλλει προτάσεις και ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη χωρίς ουσιαστική στήριξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Ακόμα και σε οικονομικό επίπεδο, στην πρόταση του Συμβουλίου το 2020, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, ασχέτως των αναδυόμενων αναγκών, δεν απαιτούνται πρόσθετοι πόροι από τον προϋπολογισμό ή από το προσωπικό της Ε.Ε (Ε.Ε, 2020:13).

3.4 Εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών

Το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων στις εκπαιδευτικές δράσεις αποτελεί κεντρικό ζητούμενο στο ερευνητικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τους Rubenson & Desjardins (2009) ενώ οι πολίτες διαθέτουν ένα βαθμό αυτονομίας και επιλογής σε σχέση με τη δράση συμμετοχής τους, οι κοινωνικές δομές και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά περιορίζουν τον αριθμό των ευκαιριών τους.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2011), οι πολιτικές που αφορούν τις επιμορφώσεις εμπίπτουν σε ένα σύνολο αντιφάσεων, εμποδίων, υπέρμετρων προσδοκιών και κατακερματισμού των σχετικών φορέων. Δεν έχει σχεδιαστεί ένας ξεκάθαρος χάρτης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση στον οποίο θα εμπεριέχονται τα εθνικά στοιχεία των κρατών-μελών (Day, 2006).

Η αξία των δράσεων που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για τον εκπαιδευτικό κλάδο παραμένει σημαντική και υποστηρίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που τάσσεται υπέρ της οργάνωσης και της υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς αφορά στη δια βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση όλων των μαθησιακών εμπειριών και δραστηριοτήτων και κατά συνέπεια την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Earley & Porritt, 2009 Παπαναούμ, 2003·Υφαντή και Βοζαΐτης, 2011), αλλά κρίνεται αναποτελεσματική (Βαλκάνου, 2002).

Τα αίτια της αναποτελεσματικότητας αυτής σχετίζονται με ένα σύνολο εμποδίων που έχουν αποτυπωθεί σε αρκετές έρευνες που αξιολογούν πολυεπίπεδα το εν λόγω πεδίο. Η άρση των εμποδίων για συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις μπορεί να αποτρέψει την αναποτελεσματικότητα αυτών, όταν οι πολιτικές που θα θεσπίζονται θα λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών, τα ποσοστά συμμετοχής και τις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Εκθεση Δικτύου Ευρυδίκη, 2015). Τα εμπόδια αυτά όπως θα αναλυθούν, εν συνεχεία, είναι κατά βάση δομικά κι αφορούν τόσο καταστασιακά όσο και θεσμικά και οργανωτικά ζητήματα (τυπολογίες Cross και Rubenson-Desjardins), παρότι πολλές μελέτες τονίζουν ότι το θεσμικό πλαίσιο ενισχύει τις επιμορφωτικές πρωτοβουλίες (π.χ με το Προεδρικό Διάταγμα 45/1999 που υποστηρίζει τις επιμορφωτικές δράσεις κυρίως αναφορικά με την εισαγωγική επιμόρφωση και δευτερευόντως την επιμόρφωση που αφορά τις νέες τεχνολογίες που διεξάγεται συστηματικά τα τελευταία έτη). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, βέβαια στις αναφορές της αποφεύγει να συνδέσει τα εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ με το κράτος πρόνοιας, διακρίνοντας τα εμπόδια σε πρακτικά και ψυχολογικά, υποβαθμίζοντας σε πρακτικό επίπεδο, θεματικές που σχετίζονται με την οικονομία και την κοινωνία (Δουργκούνας, 2020).

Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τα εμπόδια πολλές φορές σχετίζονται με τη διάκριση, όπως τονίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση, μεταξύ των όρων "επαγγελματική ανάπτυξη" και "εξέλιξη της σταδιοδρομίας". Επίσης, στην ανεπαρκή αξιοποίηση της χρηματοδότησης και των κονδυλίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση λόγω έλλειψης οργανωτικών δομών, γνώσεων, ορθολογικής επιλογής του προσωπικού και ικανοτήτων προγραμματισμού προστίθενται και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπροσώπων του κλάδου (Βρυνιώτη & Κελπανίδης, 2004).

Στη μελέτη των Helsby et al., 1997 που πραγματοποιήθηκε σε ορισμένες χώρες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους η επαγγελματική ικανότητά τους και τα ανάλογα κίνητρα τους επηρεάζονται αρνητικά. Η αυτονομία τους πλήττεται, όπως αποδεικνύεται από την εντατικοποίηση της επαγγελματικής τους ζωής, τη γραφειοκρατία και τη λογοδοσία στους φορείς, τη μείωση των πόρων (συμπεριλαμβανομένου του χρόνου και της ενέργειας) και τις αυξημένες απαιτήσεις διαχείρισης.

Σε άλλες έρευνες, υποστηρίζεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα και ο τρόπος υλοποίησής τους πολλές φορές δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες τους ουσιαστικά, καθώς σε αυτά δεν έχουν συμπεριληφθεί στοιχεία που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό κλάδο και το σχολικό πλαίσιο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:25-34· Κουτούζης, 1999). Η σχολική ζωή και το εκπαιδευτικό έργο επηρεάζονται διαρκώς από δυναμικές κοινωνικές αλλαγές, που εντάσσονται στο πλαίσιο των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών εξελίξεων.

Επίσης, οι ποικίλες φάσεις επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών καθορίζουν ανάλογα τις επιμορφωτικές ανάγκες. Σύμφωνα με αυτό, διαπιστώνεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να είναι

ανάλογα διαφοροποιημένα προς κάλυψη των ιδιαιτεροτήτων της κάθε φάσης. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005 :64-68) ο εκπαιδευτικός ακολουθεί διαφορετικές φάσεις επαγγελματικής εξέλιξης μέσα στα χρόνια: Φάση Προσαρμογής (1-3 χρόνια), Φάση Ένταξης (4-6 χρόνια), Φάση Πειραματισμού (7-11 χρόνια), Φάση της Επαγγελματικής Κρίσης (12-19 χρόνια), Φάση της Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια) και Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν παράπονα για την ποιότητα και το ύψος της επιμόρφωσης, καθώς πολλές δράσεις ακολουθούν έναν σεμιναριακό τύπο επιμόρφωσης ή δεν καλύπτουν επαρκώς τις πραγματικές απαιτήσεις της επαγγελματικής τους πραγματικότητας ή ο τρόπος αντιμετώπισης από τους επιμορφωτές κρίνεται αναποτελεσματικός (Hargreaves & Fullan, 1995).

Μέσω της πρόσφατης έκθεσης του δικτύου Ευρυδίκη (2015) στοιχειοθετούνται ορισμένα δεδομένα αναφορικά με το έργο των εκπαιδευτικών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους παράγοντες που το επηρεάζουν και έτσι δημιουργείται μια βάση πληροφόρησης που επηρεάζει μελλοντικές στρατηγικές στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Το φύλο, το καθεστώς απασχόλησης και η εμπειρία επηρεάζουν τις αντιλήψεις σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής στις επιμορφωτικές δράσεις. Οι γυναίκες κάνουν λόγο για τις οικογενειακές υποχρεώσεις ενώ οι άνδρες αναφέρονται στην έλλειψη κινήτρων. Οι εκπαιδευτικοί σε μη μόνιμες θέσεις πιστεύουν ότι περιορίζονται από την απουσία των κατάλληλων προϋποθέσεων, ενώ όσοι εργάζονται σε μόνιμη βάση συνήθως αναφέρουν ότι τα προγράμματα δεν συμφωνούν με το ωράριο εργασίας τους* (Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη, 2015:13).

Σε επίπεδο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η ανάγκη κατάρτισης σε τομείς που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη κατάλληλων, διαφοροποιημένων πρακτικών διδασκαλίας για την κάλυψη αναγκών, αναφορικά με τις κατηγορίες της «διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες», των «δεξιοτήτων ΤΠΕ για τη διδασκαλία», των «νέων τεχνολογιών στον χώρο εργασίας», των «προσεγγίσεων στην εξατομικευμένη μάθηση» και της «διδασκαλίας πολυδύναμων δεξιοτήτων» είναι μεγάλη. Σε μερικές χώρες, οι ανάγκες προσδιορίζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας κι άλλοτε με τη συμβολή του εκπαιδευτικού, ωστόσο, στα περισσότερα συστήματα, προσδιορίζονται από τα δεδομένα που συλλέγουν οι ανώτατες εκπαιδευτικές αρχές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα οποία δεν προσεγγίζουν τις πραγματικές ανάγκες (Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη, 2015:11-12).

Προβλήματα εντοπίζονται αναφορικά με τη διάχυση της κουλτούρας μάθησης και τις αστοχίες σε επίπεδο σχεδιασμού, συντονισμού και δράσεων από τους αρμόδιους φορείς σε κεντρικό, περιφερειακό και δημοτικό επίπεδο. Ο αριθμός των εκπαιδευόμενων ενηλίκων δεν συμφωνεί με τον τιθέμενο από την Ε.Ε. στόχο και το σύστημα αποδοτικής και αποτελεσματικής χρηματοδότησης για τη διασφάλιση της βιωσιμότητας εφαρμόζεται μετά το πέρας των ενισχύσεων από την Ε.Ε. Το σύστημα της ΔΒΜ εναρμονίζεται με το τυπικό

σύστημα εκπαίδευσης, ενώ έχει αρκετά σημεία στα οποία χρειάζεται αναπροσαρμογή. Επιπρόσθετα, γίνεται διαρκής προσπάθεια ανίχνευσης των αναγκών και εναρμόνισης των δράσεων με την αγορά εργασίας, ενώ ταυτόχρονα εφαρμόζονται δείκτες και διαδικασίες που συνδέονται με τους όρους της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της αριστείας μέσω ενός ορισμένου ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (πιστωτικές μονάδες) (Πατσιαδου, 2016).

Σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες παρατηρούνται διάφορες αντιλήψεις σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες που επηρεάζουν και τη στάση τους απέναντι στη χρήση και την ενασχόληση με το πεδίο “νέες τεχνολογίες”. Παρότι πρόσκεινται θετικά, μερίδα τις θεωρεί απειλή για την εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Nam, Bahn & Lee, 2013· Παλιούρα, 2015) ή εκπαιδευτικοί που βρίσκονται προς το τέλος της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας διστάζουν να ασχοληθούν με τις νέες τεχνολογίες σε σχέση με νεότερους εκπαιδευτικούς (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Στην Ελλάδα, η επιμόρφωση -από έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών- δεν φαίνεται να έχει ενταχθεί ουσιαστικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και διατηρεί έναν κατ’ επίφαση ευρωπαϊσμό ακολουθώντας το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι με έναν τεχνοκρατικό τρόπο (Βεργίδης, 2015· Βεργίδης, Κατσιγιάννη & Μπρίνια, 2011· Πατσιαδου, 2016). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ ΓΣΕΕ) και το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) με υπεύθυνο τον Θ. Κάραλη (2018), διερευνήθηκε η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση κατά τα έτη 2011, 2013, 2015 και 2016 η οποία έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τις υφιστάμενες ανισότητες, κυρίως ως προς το εισόδημα, το επίπεδο μόρφωσης και της θέσης στην απασχόληση. Το κόστος συμμετοχής είναι ένα από τα κυρίαρχα εμπόδια στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και ακολουθούν η έλλειψη πληροφόρησης/ελλιπής ενημέρωση, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών ή άλλων υποχρεώσεων και η οργάνωση των σεμιναρίων (πρόγραμμα, ποιότητα, τόπος διεξαγωγής και διάρκεια σεμιναρίων). Επίσης, προστίθενται προϋπάρχουσες γνώσεις, αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών που δρουν ανασταλτικά κατά την αποκωδικοποίηση της νέας γνώσης (Κάραλης, 2018). Αυτά τα δεδομένα συμφωνούν σημαντικά με δεδομένα παλαιότερων ερευνών (βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτου, 2010).

Συνοψίζοντας, κάθε επιμόρφωση είναι σημαντικό να οικοδομείται σύμφωνα με τις προτεραιότητες της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005). Παρότι οι ρητές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι γνωστές κι αφορούν κυρίως στη διαχείριση της σχολικής τάξης, τις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές ανά γνωστικό αντικείμενο, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη σχέση τους με την εκπαιδευτική κοινότητα (συναδέλφους, γονείς, μαθητές) προβλήματα που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών και από την πολυπολιτισμικότητα (Euricon Ε.Π.Ε. 2007· Παλαιοκρασάς κ.ά. 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008· Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008), οι

προτιμήσεις των εκπαιδευτικών δεν συμβαδίζουν πάντα με τις προτεραιότητες των φορέων και οι ευκαιρίες που τους προσφέρονται πολλές φορές δεν καλύπτουν τις πραγματικές απαιτήσεις της επαγγελματικής τους πραγματικότητας. Είναι σημαντικό να διερευνώνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, να προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου και (Τζόβλα & Κούκης, 2015) να συστηματοποιούνται οι επιμορφωτικές προσπάθειες τόσο σε σχέση με τις εκπαιδευτικές όσο και με τις κοινωνικές ανάγκες (Βεργίδης, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη κι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, καθώς το εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο καλείται να εφαρμόσει θεσμικά μέτρα και να αξιοποιήσει συγχρηματοδοτήσεις, όπως στην περίπτωση που το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει εκπονήσει το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020'), σε συνέχεια του προγράμματος εργασίας *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010' (ΕΕ 2009/C119/02)* όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2015).

3.5 Επιμορφωτικές δράσεις για τους γονείς

Επιστημονικές έρευνες καταδεικνύουν την συμβολή των γονέων στην εξέλιξη και ενίσχυση των παιδιών. Όσο νωρίτερα εξελίσσονται και βελτιώνονται, τόσο αυξάνονται οι προοπτικές τους στη ζωή. Έχει φανεί μέσα από έρευνες ότι οι παρεμβάσεις κατά την πρώιμη παιδική ηλικία σε τομείς όπως η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την εξέλιξη των παιδιών. Η προώθηση και παροχή υποστήριξης σε οικογένειες και σχολεία ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και την επιτυχία των μαθητών (European Commission, 2013).

Μελετώντας το άρθρο της Daly και σύμφωνα με την ανάλυσή της (2013), θα μπορούσαν να συνοψιστούν οι πρακτικές γονικής υποστήριξης στις ευρωπαϊκές χώρες με την ακόλουθη φράση: Η γονική υποστήριξη αναφέρεται σε ένα σύνολο υπηρεσιών και μέτρων πληροφόρησης, υποστήριξης, εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, συμβουλευτικής κ.ά. μέσω των οποίων μπορεί να επηρεαστεί ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς κατανοούν και ασκούν το γονικό τους ρόλο. Κοινός στόχος είναι η επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για παιδιά και νέους (και σε ορισμένες περιπτώσεις του συνόλου της οικογένειας) μέσω της παροχής υπηρεσιών που προσφέρουν πληροφορίες, υποστήριξη και συντελούν στην επανεκπαίδευση των γονέων (σελ.8).

Επιμορφωτικές δράσεις διοργανώνονται για τη βελτίωση της θετικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων, μέσω της ενίσχυσης των δεξιοτήτων των γονέων ή των φροντιστών αναφορικά με την ανάπτυξη των παιδιών. Αυτές οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις έχουν χρησιμοποιηθεί και αξιολογηθεί εκτενώς κυρίως σε αγγλοσαξονικές χώρες και σε ορισμένες κεντρικές χώρες της Ευρώπης, με πολύ θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, στις χώρες της Νότιας Ευρώπης, παρότι η εφαρμογή τους απαντάται συχνότερα τα τελευταία χρόνια, στις

περισσότερες περιπτώσεις δεν εφαρμόζονται κατά τα τυπικά πρότυπα και δεν αξιολογούνται (Vázquez, Cruz Molina, Ramos, Artazcoz, 2019).

Στη διάδραση γονέων και σχολείου, η επιμόρφωση των γονέων συνδέεται με την εξασφάλιση της ομαλής ένταξης των παιδιών από τα πρώτα χρόνια του σχολείου, τη διευκόλυνση της συνεργασίας και του διαλόγου γονέων-σχολείου και την ενθάρρυνση της γονικής συμμετοχής στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες (European Commission, 2013).

Στα περισσότερα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διοργανώνονται επιμορφωτικές δράσεις για τους γονείς, συνήθως με τη μορφή μαθημάτων ή σεμιναρίων, με στόχο την αποτελεσματικότερη προετοιμασία τους σε σχέση με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών και την εμπλοκή τους στις διάφορες σχολικές υποθέσεις. Σε ορισμένες χώρες, οι επιμορφωτικές δράσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες (Λουξεμβούργο, Φινλανδία, Σουηδία, Ισλανδία και Νορβηγία) ή περιορισμένες (Ιταλία, Πορτογαλία και Λιχτενστάιν). Οι πηγές χρηματοδότησης των δράσεων αυτών ποικίλλουν και προέρχονται είτε από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, είτε από ατομικές πρωτοβουλίες και συλλόγους γονέων. Οι δράσεις μπορεί να χρηματοδοτούνται από ιδιωτικές ή τοπικές πρωτοβουλίες στο Βέλγιο (γαλλόφωνες και γερμανόφωνες κοινότητες), τη Γερμανία, την Ελλάδα και την Αυστρία. Μερικές φορές οι σύλλογοι γονέων αναλαμβάνουν το κόστος επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ισπανία και Ιρλανδία). Μόνο στις Κάτω Χώρες, υπάρχει ειδικό νομοθετικό πλαίσιο που αναγνωρίζει τη δυνατότητα επιμόρφωσης των γονέων ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν ουσιαστικά στις δραστηριότητες του σχολικού συμβουλίου (Eurydice, 2010).

Στην Ελλάδα, δεν υπάρχει ορισμένο, από το κράτος, επιμορφωτικό πλαίσιο για τους γονείς. Οι δράσεις που λαμβάνουν χώρα οργανώνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς χωρίς ορισμένο κρατικό πλαίσιο. Οι Σχολές Γονέων είναι ένα δωρεάν πρόγραμμα, ενταγμένο στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από Εθνικούς Πόρους. Πραγματοποιείται σε όλη τη χώρα με στόχο να εκπαιδεύσει και να στηρίξει τους γονείς/ φροντιστές στις απαιτήσεις που φέρει ο σύγχρονος ρόλος του γονιού. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε όλους τους γονείς ανεξάρτητα από τα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και υλοποιείται από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, παρέχοντας στους γονείς και στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον ένα γόνιμο πλαίσιο συζήτησης, γνώσης και ανταλλαγής εμπειριών, σε θέματα όπως: η ενδοσχολική και ενδοοικογενειακή βία, η ασφαλής περιήγηση στο διαδίκτυο και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση (ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΛΑΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ).

Κατά την πανδημία, όπως αναφέρθηκε στο 1^ο κεφάλαιο, το κράτος οργάνωσε ορισμένες δράσεις για να υποστηρίξει τους γονείς στη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης. Δημόσιοι φορείς ανέλαβαν να οργανώσουν επιμορφωτικές δράσεις για να ενισχύσουν τους γονείς στον υποστηρικτικό τους ρόλο στο οικογενειακό πλαίσιο,

ήτοι στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, στην ασφαλή περιήγηση στο διαδίκτυο, στη διαχείριση του χρονικού πλαισίου αναφορικά με την πλοήγηση των παιδιών στο διαδίκτυο, στη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη των ίδιων και των μελών της οικογένειας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η υλοποίηση του διαδικτυακού ψηφιακού σεμιναρίου με τίτλο: «Ασφαλής χρήση στο Διαδίκτυο για γονείς και εκπαιδευτικούς τον καιρό της πανδημίας» από το Δήμο Θεσσαλονίκης, (δια του Τμήματος Προγραμμάτων και Δια Βίου Μάθησης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης), την Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας κ Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και το Διαπεριφερειακό Θεματικό Δίκτυο Ασφάλεια στο Διαδίκτυο (<https://isecurenet.sch.gr/portal/>). Πέρα από τους φορείς υπάρχουν και ιστοσελίδες όπως το SaferInternet4Kids.gr μέσω των οποίων οι γονείς και η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της έχει πρόσβαση σε κατάλληλο πολυμεσικό υλικό το οποίο είναι εγκεκριμένο από το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με Αρ. Πρωτ.: Φ.2.1/ΠΜ/ 177197/Δ7.

Η έλλειψη επιμορφωτικού πλαισίου είναι σε μεγάλο βαθμό ευθύνη που φέρει η ίδια η πολιτεία. Ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το ελληνικό κράτος κάνουν λόγο για υποστήριξη του γονεϊκού πλαισίου ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση στην πράξη φαίνεται πως η ευθύνη των φορέων για την οργάνωση και εφαρμογή ενός τέτοιου πλαισίου μετατίθεται στον πολίτη. Στην Ελλάδα του σήμερα, το θεσμοθετημένο όργανο των γονέων, συγκεκριμένα η Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας (ΑΣΓΜΕ), αναφέρει πως το κράτος μεταφέρει τις ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών στους ίδιους τους γονείς, παρότι η εκπαίδευση αποτελεί κρατική ευθύνη (ΑΣΓΜΕ, 2021).

Ενδεικτικά, η Ένωση Γονέων Δήμου Μεγαρέων κάνει λόγο για χρόνιες δυσλειτουργίες των σχολικών υποδομών, ανεπάρκεια εκπαιδευτικών και μαθητών στη χρήση των νέων τεχνολογιών και τονίζει τη σημασία που πρέπει να δώσει η πολιτεία στην παιδεία και την επιτακτική ανάγκη για κάλυψη των κενών και ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος (<https://enimerosi-news.gr/ekpaidefsi-en-meso-pandimias-ekpaideftikoi-goneis-miloun-stin-e/>).

Παρότι το αίτημα για μόρφωση και κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα σε ένα υγιές και ασφαλές σχολικό περιβάλλον είναι κοινό για όλους, οι δράσεις των φορέων αποδεικνύουν πως η ατομική δράση εξασφαλίζει μια θέση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, γεγονός που οδηγεί συχνά την ΑΣΓΜΕ και τους Συλλόγους Γονέων να απαιτούν ουσιαστικά μέτρα στήριξης για την πλήρη και ισότιμη μόρφωση για όλα τα παιδιά (ΑΣΓΜΕ, 2021).

3.6 Εμπόδια συμμετοχής των γονέων σε επιμορφωτικές δράσεις

Τα εμπόδια συμμετοχής των γονέων ομοιάζουν με το ευρύτερο πλαίσιο των εμποδίων που συναντούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Ένα σύνηθες εμπόδιο σχετίζεται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων. Γονείς από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν διαθέτουν τα ανάλογα τεχνολογικά μέσα ή τις τεχνολογικές γνώσεις για να μπορέσουν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, πολλοί γονείς λόγω του εργασιακού τους ωραρίου αδυνατούσαν να διαδραματίσουν τον ανάλογο υποστηρικτικό ρόλο. Άλλοι δεν πιστεύουν στην αξία της γονεϊκής συμμετοχής. Υπάρχουν γονείς που δεν έχουν τη διάθεση να εμπλακούν στις σχολικές διαδικασίες, επειδή δεν εκτιμούν την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά τους (Greenwood & Hickman, 1991) ή θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητο να βοηθήσουν το παιδί γιατί θεωρούν πως μπορεί να τα καταφέρει μόνο του ή πολλοί επιθυμούν αλλά δεν γνωρίζουν το πώς να είναι αποτελεσματικοί (Baker, 2000b; Epstein & Connors, 1992) (όπως αναφέρεται στο Μπακάλμπαση, 2011).

3.7 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, το επιμορφωτικό πλαίσιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη ακολουθεί τη στοχοθεσία της Ε.Ε και την πορεία των δράσεων που οργανώνει σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγοράς. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθήσουν και να προσαρμοστούν στις εξελίξεις της αγοράς εργασίας. Οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν έναν από τους βασικούς στόχους της ευρωπαϊκής ατζέντας για την ανάπτυξη γι' αυτήν τη δεκαετία και στη διάρκεια της πανδημικής κρίσης, γεγονός που αποδείχθηκε και από τις αναδυόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο ίδιο πλαίσιο φαίνεται πως κινούνται οι δράσεις που αφορούν και στους γονείς, ως μέλη της ευρύτερης ενήλικης κοινότητας. Ευκαιρίες δίνονται σε όλους τους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν τις δράσεις, παρόλα αυτά ένα σύνολο εμποδίων, κατά βάση δομικών, φαίνεται πως παρακωλύει τη συμμετοχή τους ή περιορίζει την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων.

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Στη μεθοδολογία έρευνας αναλύονται οι παράμετροι της ερευνητικής διαδικασίας μέσω των οποίων πραγματοποιείται ο σχεδιασμός της έρευνας, ήτοι η μεθοδολογική προσέγγιση, οι μέθοδοι, οι τεχνικές, τα μέσα, τα υλικά και οι διαδικασίες που επιλέγει ο ερευνητής για να διεξάγει την έρευνά του. Συγκεκριμένα, ορίζεται το ερευνητικό ζήτημα, τίθενται οι σκοποί και οι στόχοι, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι περιορισμοί της έρευνας, τα εργαλεία έρευνας και η δειγματοληψία, η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η ανάλυση των δεδομένων (Δημητρόπουλος, 2004).

4.2 Μέθοδοι Έρευνας

Αρχικά προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο αφορά στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής και των γονέων των μαθητών με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μέτρων και πολιτικών που ελήφθησαν για την κάλυψη των αναγκών αυτών. Αφού προσδιορίστηκε, επομένως, το αντικείμενο της έρευνας, επιλέχθηκε η μέθοδος, τα μέσα συλλογής δεδομένων και το δείγμα των συμμετεχόντων.

Ο Bryman (2008) διακρίνει τις ερευνητικές στρατηγικές στις ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες. Σύμφωνα με τον Wellington (2000), στις ποσοτικές αποτυπώνονται μετρήσιμα δεδομένα και ακολουθείται μια ορισμένη διεργασία, ενώ στις ποιοτικές η έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο και τη σημασία του. Το παρόν θέμα προσεγγίστηκε ερευνητικά με ποσοτική μέθοδο. Σε πρώτο στάδιο μελετήθηκαν και αναλύθηκαν τα κυριότερα πολιτικά κείμενα και οι σημαντικότερες δράσεις εντός Ελλάδας και Ε.Ε. αναφορικά με τη ΔΒΜ, την εφαρμοσθείσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το σχετικό επιμορφωτικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς σε πρώτο επίπεδο και τους γονείς σε δεύτερο. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια κατασκευασμένων ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και γονείς των μαθητών, το θέμα προσεγγίστηκε ποσοτικά. Στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων τέθηκαν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που όμως δεν αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία. Η έρευνα διεξήχθη από 22/3/2021 έως 9/4/2021.

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας περιελάμβαναν ερωτήσεις σχετικές με το προφίλ των συμμετεχόντων, τον τεχνολογικό τους εξοπλισμό, τις ψηφιακές τους ικανότητες, τα εμπόδια και τις δυσκολίες στη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την προσωπική τους εμπειρία.

4.3 Δομή Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο επιλέχθηκε γιατί όπως αναφέρει ο Καραγεώργος (2002) είναι ο οικονομικότερος τρόπος συλλογής δεδομένων, όλοι οι συμμετέχοντες έχουν το ίδιο πλαίσιο αναφοράς, οι απαντήσεις που δίνονται βασίζονται στην ανωνυμία και είναι αρκετά εύχρηστο σε εκπαιδευτικές έρευνες.

4.3.1 Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

Το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε 11 ενότητες και οι ερωτήσεις είναι συνολικά 59:

- Α. Δημογραφικά στοιχεία - Εργασιακή κατάσταση (10 ερωτήσεις)
- Β. Σπουδές - Επιμόρφωση (7 ερωτήσεις)
- Γ. Ενέργειες φορέων για παροχή διευκολύνσεων- Ατομικές ενέργειες (5 ερωτήσεις)
- Δ. Τεχνολογικές δυνατότητες - Περιορισμοί (6 ερωτήσεις)
- Ε. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμμετοχή - διαρροή μαθητών (4 ερωτήσεις)
- ΣΤ. Εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων πριν την πανδημική κρίση (4 ερωτήσεις)
- Ζ. Εκπαιδευτικές ανάγκες (5 ερωτήσεις)
- Η. Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής πολιτικής (6 ερωτήσεις)
- Θ. Παιδαγωγικές προεκτάσεις (3 ερωτήσεις)
- Ι. Ευρύτερα προβλήματα (4 ερωτήσεις)
- ΙΑ. Γενικές ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης (5 ερωτήσεις)

4.3.2 Ερωτηματολόγιο για γονείς

Το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε 8 ενότητες και οι ερωτήσεις είναι συνολικά 36:

- Α. Δημογραφικά στοιχεία - Εργασιακή κατάσταση (9 ερωτήσεις)
- Β. Σπουδές - Επιμόρφωση (4 ερωτήσεις)
- Γ. Ενέργειες φορέων για παροχή διευκολύνσεων - Ατομικές ενέργειες (2 ερωτήσεις)
- Δ. Τεχνολογικές δυνατότητες - περιορισμοί (4 ερωτήσεις)
- Ε. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συμμετοχή των μαθητών-ριών σε αυτήν (3 ερωτήσεις)
- ΣΤ. Ευρύτερα προβλήματα που πιθανόν δημιουργούνται (5 ερωτήσεις)
- Ζ. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αποτελεσματικότητα (6 ερωτήσεις)
- Η. Γενικές ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης (3 ερωτήσεις)

4.4 Δείγμα

Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αποτελείται από άτομα και των δύο φύλων που είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλα τα σχολεία του ελλαδικού χώρου και γονείς μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εν λόγω ιδιότητες αποτέλεσαν τα δεδομένα για την επιλογή του πληθυσμού. Από τον πληθυσμό έγινε επιλογή του δείγματος με απλή τυχαία δειγματοληψία. Επιλέχθηκε η εν λόγω μορφή δειγματοληψίας για να δοθεί η ευκαιρία σε όλους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Κάθε συμμετέχων, σε αυτή την περίπτωση, έχει πιθανότητα να επιλεγθεί.

Η τυχαία δειγματοληψία οδηγεί σε δείγμα που θα περιλαμβάνει άτομα με χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού συνολικά. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η μέθοδος αυτή είναι η συνηθέστερη στο πεδίο των ποσοτικών ερευνών, καθώς ενέχει τον μικρότερο δυνατό κίνδυνο σφάλματος δειγματοληψίας και τα παραγόμενα συμπεράσματα μπορούν να γενικευθούν, ως ένα βαθμό, σε όλον τον πληθυσμό (Cohen et al., 2008). Το δείγμα της έρευνας για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσαν 1450 άτομα από 22 έως άνω των 55 ετών και για τους γονείς 895 άτομα από 25ετών και άνω. Τα ερωτηματολόγια των γονέων προωθήθηκαν μέσω των σχολικών μονάδων στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Στη δειγματοληψία αυτής της μορφής μπορεί ορισμένες ομάδες (π.χ. γυναίκες) να απάντησαν περισσότερο ή λιγότερο από άλλες (άνδρες). (Παπαγεωργίου, 2015). Για ετερογενείς και μεγάλους πληθυσμούς, όπως εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να προσεγγιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα για τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας (Cohen & Manion, 1997, σελ. 132).

4.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε με τις φόρμες επεξεργασίας της Google, επιλέγοντας προσέγγιση βασισμένη στην πιθανότητα και συγκεκριμένα τη δειγματοληψία κατά ομάδες για τον καθορισμό του δείγματος. Πρόκειται για μια απλή μέθοδο δειγματοληψίας, καθώς οι κανόνες επιλογής εφαρμόζονται σε μονάδες πληθυσμού (συστάδες) και όχι σε στοιχεία του βασικού πληθυσμού, οπότε μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα από όλα τα στοιχεία μιας ομάδας. Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκαν και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook) που επιστρατεύτηκαν για τη μαζική προώθηση του ερωτηματολογίου σε άτομα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν δείγμα για την έρευνα.

4.6 Περιορισμοί Έρευνας

Σε ό,τι αφορά το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, διατυπώνονται ορισμένοι περιορισμοί σε σχέση με την κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των συμμετεχόντων καθώς πρόκειται για αυτό-συμπλήρωση, την ανταποκρισιμότητα του δείγματος και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

4.7 Ερευνητικά Ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και θεμελιώδες αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών που προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, μέρος της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας που βρίσκεται σε εξέλιξη. Αναμένεται ότι η ανάγκη για τεχνολογική επιμόρφωση και υποστήριξη στην ηλεκτρονική αυτή διαδικασία θα κυριαρχήσει.

Εν συνεχεία, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις διαφορές αυτών στη διαχείριση των προκλήσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του εκπαιδευτικού επιπέδου και του επαγγέλματος. Αναμένεται ότι το μέγεθος της δυσκολίας που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ήταν μεγάλο και αφορά σε δυσκολίες εφαρμογής και διαχείρισης του πλαισίου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Από αυτό το ερώτημα προκύπτει το τρίτο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των γονέων συνέβαλαν και συμβάλλουν στη διαχείριση των υφιστάμενων προκλήσεων. Σχετικά με αυτό το ερώτημα προκύπτει και το υποερώτημα που αφορά στην πρότερη επιμόρφωση που έχουν δεχθεί εκπαιδευτικοί και γονείς σε προγράμματα κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που αναμένεται να ήταν περιορισμένη ή μη στοχευμένη στο πεδίο που μας απασχολεί στην εν λόγω εργασία. Σε αυτό το σημείο θα γίνει μία σύγκριση ανάμεσα σε όσους έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση και σε όσους δεν έχουν πρότερη εμπειρία, ώστε να εντοπισθούν τυχόν διαφορές στον τρόπο διαχείρισης των ανακυπτουσών αναγκών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αναμένεται ότι η σημασία της επιμόρφωσης σε μια τέτοια συνθήκη διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο.

Εν συνεχεία, τέταρτο ερώτημα καθίσταται το αν υπήρξαν δράσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας από τον αρμόδιο φορέα, ήτοι το Υπουργείο Παιδείας, για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε αυτό προστίθεται και το ερώτημα που προκύπτει σε σχέση με το είδος της υποστήριξης που έλαβαν, εάν έλαβαν, εκπαιδευτικοί και γονείς (ψυχολογική, οικονομική, υλική), ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατά πόσο ήταν αποτελεσματική.

Τέλος, θα εξεταστεί και η συνολική εκτίμηση του δείγματος σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εφαρμοσθείσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αναμένεται να συνδεθεί κατά βάση με το μέγεθος της αποτελεσματικότητας των κρατικών ενεργειών και δράσεων στη διάρκεια της πανδημικής κρίσης.

4.8 Στατιστική Ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Για την οργάνωση και την ανάλυση των δεδομένων, έγινε χρήση του S.P.S.S. και η περιγραφική στατιστική ανάλυση (descriptive statistics), η οποία περιλαμβάνει μεθόδους για την οργάνωση, απλοποίηση και συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων.

4.9 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η διαδικασία αξιολόγησης των ερωτηματολογίων βασίζεται στην αξιοπιστία των χαρακτηριστικών του σε σχέση με το πόσο δύναται να αξιοποιηθεί ως ένα εργαλείο μέτρησης των τιθέμενων στόχων. Η αξιοπιστία δηλώνει τη σταθερή και συνεπή διαχρονικά παραγωγή του ερωτηματολογίου, ήτοι την δυνατότητα που δίνει σε κάποιον άλλο ή στον ίδιο τον ερευνητή να επαναλάβει τη διαδικασία μεταγενέστερα και να καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα (Bird et al., 1999).

4.9.1 Ανάλυση αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του πραγματοποιήθηκε σε πιλοτική έρευνα με τη μέθοδο Test-Retest σε μία ομάδα 15 εκπαιδευτικών, με χρονική απόσταση 15 ημερών ανάμεσα στις μετρήσεις. Η μέθοδος αυτή εκτιμά την αξιοπιστία με τη μορφή διαχρονικής σταθερότητας. Αν δηλαδή μια ομάδα πάρει το ίδιο τεστ σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, τα αποτελέσματα των δύο αυτών εξετάσεων συγκρίνονται. Τα αποτελέσματα επικύρωσαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Η πιλοτική έρευνα ξεκίνησε στις 20 Φεβρουαρίου 2021 και ολοκληρώθηκε στις 9 Μαρτίου του ίδιου έτους.

Η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου είναι σημαντικό να χαρακτηρίζεται από εξωτερική και εσωτερική εγκυρότητα. Η εξωτερική εγκυρότητα στηρίζεται στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της έρευνας και στην τυχαία δειγματοληψία, ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Η εσωτερική στηρίζεται στην αμεροληψία του ερευνητή, ο οποίος οφείλει να μην κατευθύνει τους συμμετέχοντες προς μια κοινή γραμμή. Επίσης, οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου συσχετίζονται άμεσα με τους στόχους της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Creswell, 2016).

5. Παρουσίαση εμπειρικών δεδομένων

5.1 Δημογραφικά Στοιχεία

5.1.1 Εκπαιδευτικοί

Στην έρευνα συμμετείχαν 1450 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων η πλειονότητα ήταν γυναίκες.

Πίνακας 1 Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	334	23,0	23,0	23,0
	Γυναίκα	1115	76,9	76,9	99,9
	Queer	1	,1	,1	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Ηλικιακά, η πλειονότητα ήταν μεταξύ 35-54 ετών και ένα πολύ μικρό ποσοστό ήταν έως 24 ετών.

Πίνακας 2 Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	έως 24	8	,6	,6	,6
	25-34	173	11,9	11,9	12,5
	35-54	940	64,8	64,8	77,3
	55 και άνω	329	22,7	22,7	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, η πλειονότητα ήταν έγγαμοι με τέκνα και ένα μικρό ποσοστό άγαμοι με τέκνα.

Πίνακας 3 Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Άγαμος-η	342	23,6	23,6	23,6
	Άγαμος-η με τέκνα	11	,8	,8	24,3
	Διαζευγμένος-η	35	2,4	2,4	26,8
	Διαζευγμένος-η με τέκνα	69	4,8	4,8	31,5
	Έγγαμος-η	250	17,2	17,2	48,8
	Έγγαμος-η με τέκνα	730	50,3	50,3	99,1
	Χήρος/α	13	0,9	0,9	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Οι συμμετέχοντες εκπροσωπούν τόσο τον χώρο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα πολύ μικρό ποσοστό εργάζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Πίνακας 4 Ο χώρος εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιο σχολείο Α/θμιας	703	48,5	48,5
	Δημόσιο σχολείο Β/θμιας	728	50,2	98,7
	Ιδιωτικό σχολείο Α/θμιας	10	,7	99,4
	Ιδιωτικό σχολείο Β/θμιας	9	,6	100,0
	Total	1450	100,0	100,0

Περισσότεροι από το 50% των συμμετεχόντων εργάζονται σε αστική περιοχή.

Πίνακας 5 Η κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση τον τόπο που υπηρετούν

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγροτική	247	17,0	17,0
	Αστική	815	56,2	73,2
	Ημιαστική	388	26,8	100,0
	Total	1450	100,0	100,0

Η πλειονότητα έχει αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και (επομένως) διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 6 Συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 4 έτη	224	15,4	15,4
	Από 5 έως 10 έτη	121	8,3	23,7
	Από 11 έως 15 έτη	234	16,1	39,8
	Από 16 έως 20 έτη	330	22,8	62,6
	21 και άνω	541	37,3	100,0
	Total	1450	100,0	100,0

Οι ειδικότητες που συμμετείχαν δίνονται στον παρακάτω πίνακα με την πλειονότητα να ανήκει στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70).

Πίνακας 7 Η Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Frequency	Percent
ΠΕ60	211	14,6
ΠΕ60ΕΑΕ	9	,6
ΠΕ70	329	22,7
ΠΕ70ΕΑΕ	19	1,3
ΠΕ71	7	,5
ΠΕ71ΕΑΕ	1	,1
Άλλο	867	59,6
Total	1443	

Το οικογενειακό ή ατομικό εισόδημα της πλειονότητας κυμαίνεται από 12.001-20.000€ και της μειονότητας στα 30.000€ και άνω.

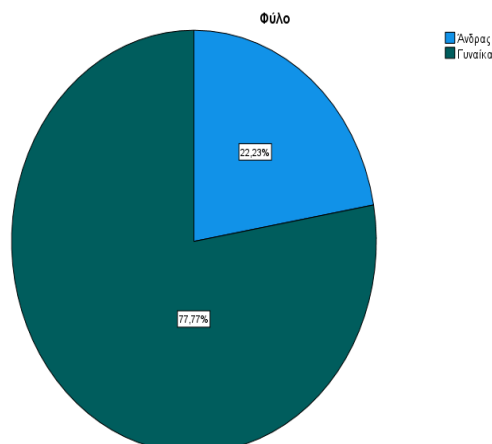
Πίνακας 8 Το Οικογενειακό ή ατομικό εισόδημα των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έως 12.000	313	21,6	21,6	21,6
12.001-20.000	548	37,8	37,8	59,4
20.001-29.999	279	19,2	19,2	78,6
30.000 και άνω	133	9,2	9,2	87,8
Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	177	12,2	12,2	100,0
Total	1450	100,0	100,0	

5.1.2 Γονείς

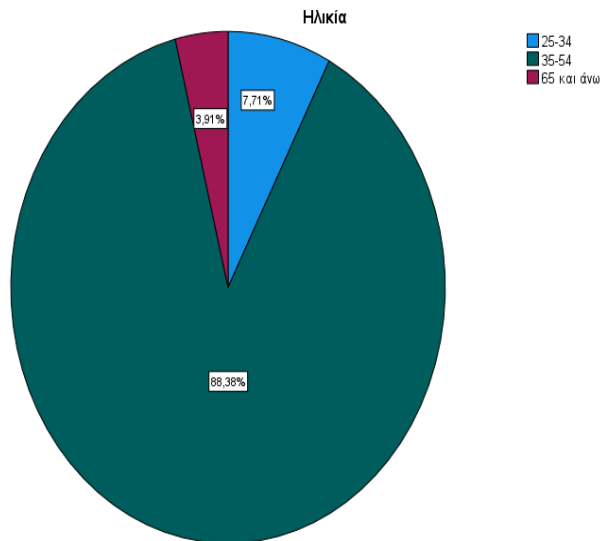
Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες.

Διάγραμμα 1 Το Φύλο των γονέων



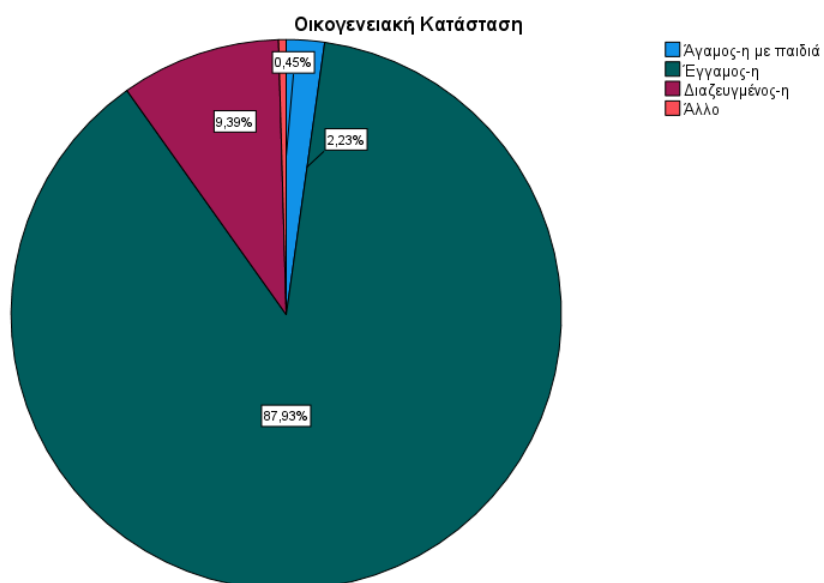
Όσον αφορά την ηλικία τους, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν ηλικίας 35-54 ετών και το μικρότερο 65 ετών και άνω.

Διάγραμμα 2 Η Ηλικία των γονέων



Επίσης όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, οι περισσότεροι γονείς ανέφεραν ότι είναι έγγαμοι.

Διάγραμμα 3 Οικογενειακή Κατάσταση των γονέων



Εκτός όμως από τα στοιχεία των γονέων, αναλύθηκαν και κάποια δεδομένα αναφορικά με τα παιδιά. Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες έχουν 2 παιδιά και ένα μικρό ποσοστό από 4 παιδιά και πάνω.

Πίνακας 9 Αριθμός παιδιών των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα

Μεταβλητή		Συχνότητα	Ποσοστό
Αριθμός παιδιών	1	189	21,1
	2	504	56,3
	3	149	16,7
	4	42	4,7
	5	10	1,1
	8	1	,1
	Σύνολο	895	100

Εκτός από τα παιδιά σημαντικό ρόλο παίζει και η περιοχή της κατοικίας, αλλά και κάποια εργασιακά και εισοδηματικά στοιχεία. Όσον αφορά τον τόπο κατοικίας, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων προήλθε από άτομα που διαμένουν σε αστική περιοχή.

Πίνακας 10 Περιοχή κατοικίας συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα

Μεταβλητή		Συχνότητα	Ποσοστό
Περιοχή κατοικίας	Αστική	568	63,5
	Ημιαστική	215	24,0
	Αγροτική	112	12,5
	Σύνολο	895	100

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων είναι πλήρους απασχόλησης και ένα σημαντικό ποσοστό άνεργοι, ενώ οι περισσότεροι εργαζόμενοι είναι υπάλληλοι γραφείου.

Πίνακας 11 Σχέση Εργασίας συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνεργος-η	162	18,1
Αυτοαπασχολούμενος-η	158	17,7
Πλήρους απασχόλησης	318	35,5
Μερικής απασχόλησης	53	5,9
Ορισμένου χρόνου	61	6,8
Αορίστου χρόνου	125	14,0
Εργασία χωρίς σύμβαση	5	,6
Άλλο	13	1,4
Σύνολο	895	100

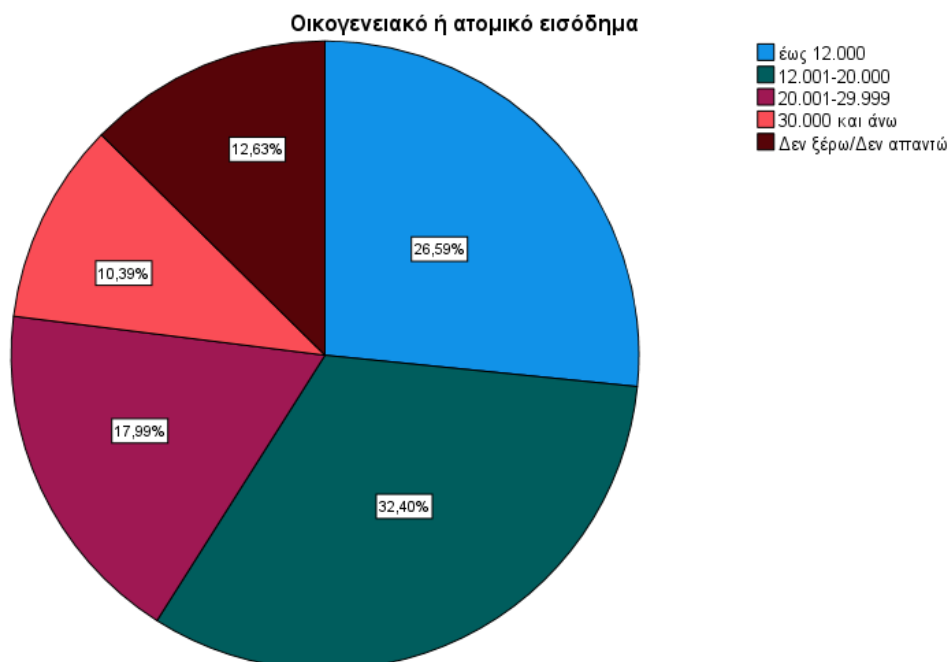
Πίνακας 12 Κατηγορία επαγγέλματος συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό
Ένοπλες δυνάμεις	38	4,2
Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη	68	7,6
Επαγγελματίες	185	20,7
Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	25	2,8
Υπάλληλοι γραφείου	282	31,5
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές	199	22,2
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	25	2,8

Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	25	2,8
Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι)	6	,7
Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρωνακτές και μικροεπαγγελματίες	42	4,7
Σύνολο	895	100

Όσον αφορά το εισόδημα τους, το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει εισόδημα από 12001- 20000 και ακολουθεί ένα σύνολο με εισόδημα έως 12000.

Διάγραμμα 4 Οικογενειακό ή ατομικό εισόδημα των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα



5.2 Σπουδές-Επιμόρφωση

5.2.1 Εκπαιδευτικοί

Από τους πτυχιούχους είναι αρκετοί αυτοί που κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 13 Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Απόφοιτος τριτοβάθμιας	741	51,1	51,1	51,1
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	660	45,5	45,5	96,6
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	46	3,2	3,2	99,8
Άλλο	3	0,2	0,2	100
Total	1450	100,0	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχει αποφοιτήσει από τις τελευταίες του σπουδές προ δεκαετίας.

Πίνακας 14 Χρόνια Αποφοίτησης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid απο 6 έως 10 χρόνια	157	10,8	10,8	10,8
πάνω από δέκα χρόνια	991	68,3	68,3	79,2
την τελευταία πενταετία	302	20,8	20,8	100,0
Total	1450	100,0	100,0	

Αναφορικά με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ, το μεγαλύτερο ποσοστό είπε πως έλαβε επιμόρφωση επιπέδου Β (Β και Β2), ακολουθούν οι άλλες πιστοποιήσεις (ECDL, KEY-CERT, ICT, I SKILLS, GLOBAL-CERT κ.ά.) και έπονται η επιμόρφωση επιπέδου Α και Β1.

Πίνακας 15 Η πιστοποίηση στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent
Valid Δεν έχω πιστοποίηση	161	11,1
Έχω πιστοποίηση/ πτυχίο	1285	88,9
Total	1446	100,0

Ακολουθως, ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων ανέφερε πως έχει σπουδές στο επιστημονικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά βάση επιμόρφωση μικρής διάρκειας. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή οι επιμορφούμενοι με σεμινάριο εξάμηνης διάρκειας ήταν λιγότεροι σε αριθμό. Ορισμένοι είχαν παρακολουθήσει ετήσιο πρόγραμμα ειδίκευσης (400 ωρών και άνω). Οι διδάσκοντες σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σχετικού με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σημείωσαν χαμηλά ποσοστά.

Πίνακας 16 Σπουδές στο επιστημονικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	275	19,0	19,0	19,0
	Όχι	1175	81,0	81,0	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 17 Σπουδές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	769	53,0	53,0	53,0
	Όχι	681	47,0	47,0	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

5.2.2 Γονείς

Καθώς το βασικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες και η αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε και στις σπουδές και την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι γονείς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γονείς είναι κυρίως πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΙΕΚ και ορισμένοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Πίνακας 18 Σπουδές και επιμορφώσεις (Βάση Εθνικού Πλαισίου Προσόντων) των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό
Σπουδές	Απολυτήριο Δυμοτικού	4 ,4
	Απολυτήριο Γυμνασίου	23 2,6
	Απολυτήριο Γενικού Λυκείου, Πτυχίο ΕΠΑ.Σ, Απολυτήριο ΕΠΑ.Λ.	199 22,2

Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας , Δίπλωμα Ι.Ε.Κ, Δίπλωμα/Πτυχίο Ανωτέρας Σχολής	127	14,2
Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο/Τ.Ε.Ι.)	364	40,7
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	147	16,4
Διδακτορικό Δίπλωμα	15	1,7
Άλλο	16	1,8
Σύνολο	895	100

Πίνακας 19 Έτος αποφοίτησης συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα

Μεταβλητή	την τελευταία πενταετία	47	5,3
Αποφοίτηση	από 5 έως 10 χρόνια	67	7,5
	πάνω από δέκα χρόνια	781	87,2
	Σύνολο	895	100

Όσον αφορά τις τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, το μεγαλύτερο ποσοστό έχει κάποια πιστοποίηση ενώ από την άλλη μια σημαντική επίσης μερίδα δεν έχει πιστοποίηση, γνωρίζει ωστόσο να χειρίζεται πολύ καλά τους Η/Υ .

Πίνακας 20 Βαθμός εξοικείωσης συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα με τις ΤΠΕ

Μεταβλητή	ΕCDL, KEY-CERT, ICT, I SKILLS, GLOBAL-CERT κ.α. σύμφωνα με Α.Σ.Ε.Π	413	46,1
Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών	Δεν έχω πιστοποίηση αλλά χειρίζομαι πολύ καλά τους Η/Υ	364	40,7
	Δεν έχω πιστοποίηση και δεν μπορώ να χειριστώ καλά τους Η/Υ	111	12,4
	Άλλο	7	,8
	Σύνολο	895	100

Τέλος, η πλειονότητα δεν έχει πραγματοποιήσει σπουδές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ ένα μικρό ποσοστό έχει πραγματοποιήσει σπουδές με αυτόν τον τρόπο.

Πίνακας 21 Σπουδές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των συμμετεχόντων γονέων

Μεταβλητή	Ναι	232	25,9
Σπουδές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	Όχι	663	74,1
	Σύνολο	895	100

5.3 Ατομική πρωτοβουλία ή κρατικές/ιδιωτικές παροχές για την υποστήριξη των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

5.3.1 Εκπαιδευτικοί

Σχετικά με το αν συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, η πλειονότητα απάντησε ότι έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικές συναντήσεις (επιμόρφωση 30ωρών, ημερίδες, 3ωρες συναντήσεις κ.λπ.) με θέμα τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με διοργανωτή την υπηρεσία του (ΠΕΚΕΣ ΥΠΕΠΘ κ.λπ.).

Πίνακας 22 Συμμετοχή σε επιμορφωτικές συναντήσεις με θέμα τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με διοργανωτή την υπηρεσία (ΠΕΚΕΣ ΥΠΕΠΘ κ.λπ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	922	63,6	63,6	63,6
	Όχι	528	36,4	36,4	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Η συνολική διάρκεια των παραπάνω επιμορφωτικών συναντήσεων από τον Μάρτιο του 2020 ως σήμερα για τους περισσότερους κυμάνθηκε από τις 10- 30 ώρες.

Πίνακας 23 Συνολική της διάρκεια από τον Μάρτιο (2020) μέχρι σήμερα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ως 10,0 ώρες	115	7,9	13,3	51,9
	11,0-20,0	186	21,5	21,5	73,4
	21,0-30,0	90	10,4	10,4	83,8
	31,0-40,0	27	3,3	3,3	86,9
	41,0-50,0	34	3,0	3,3	90,9
	51,0-60,0	18	2,0	2,0	92,9
	61,0-70,0	4	,3	,5	93,4
	>70	57	4,0	6,6	100,0
	Total	865	59,7	100,0	
Missing	System	585	40,3		
Total		1450	100,0		

Η ικανοποίηση από τις παραπάνω επιμορφώσεις κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα (από 3 έως 5) για το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση 71 ερωτηθέντες που δεν είχαν συμμετάσχει σε αυτές τις συναντήσεις σύμφωνα με τα δεδομένα της προηγούμενης ερώτησης με το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς να βαθμολογεί τις εν λόγω συναντήσεις με 4 ή 5.

Πίνακας 24 Ικανοποίηση από τις επιμορφώσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-Καθόλου	63	4,3	6,3	6,3
	2	160	11,0	16,1	22,5
	3	373	25,7	37,6	60,0
	4	345	23,8	34,7	94,8
	5-Απόλυτα	52	3,6	5,2	100,0
	Total	993	68,5	100,0	
Missing	System	457	31,5		
Total		1450	100,0		

Οι επιμορφώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για το διάστημα από την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων μέχρι σήμερα, με δική τους πρωτοβουλία (σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκ/ση)

κυμάνθηκε από 1 ώρα ως και πάνω από 500 ώρες, με την πλειοψηφία να παρακολουθεί δωρεάν επιμορφώσεις. Η πλειοψηφία δήλωσαν από μέτρια ως απόλυτα ικανοποιημένοι από αυτές τις επιμορφώσεις.

Πίνακας 25 Επίπεδο ικανοποίησης από επιμορφώσεις δικής τους πρωτοβουλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-Καθόλου	78	5,4	8,7	8,7
	2	96	6,6	10,7	19,4
	3	284	19,6	31,7	51,2
	4	367	25,3	41,0	92,2
	5-Απόλυτα	70	4,8	7,8	100,0
	Total	895	61,7	100,0	
Missing	System	555	38,3		
Total		1450	100,0		

5.3.2 Γονείς

Κατά την περίοδο της πανδημίας, μεγάλο μέρος των εργασιών, αλλά και της εκπαίδευσης μεταφέρθηκε στην ψηφιακή εποχή με τη χρήση υπολογιστών. Παρόλα αυτά, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων ανέφερε ότι δεν πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια από τους εργοδότες για την τηλεργασία, και επίσης ένα μεγάλο ποσοστό δεν έκανε σεμινάρια, αλλά δεν χρειάστηκε να εργαστεί και από το σπίτι. Ελάχιστοι βοηθήθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όσον αφορά το τεχνικό επίπεδο.

Πίνακας 26 Σεμινάρια/ Επιμορφώσεις των γονέων συμμετεχόντων στην έρευνα στον εργασιακό χώρο

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό
Σεμινάρια	Ναι, αλλά δεν με βοήθησαν για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του παιδιού μου (σε τεχνικό επίπεδο)	67 7,5
	Ναι, και με βοήθησαν για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του παιδιού μου (σε τεχνικό επίπεδο)	87 9,7
	Δεν έγιναν καθόλου	355 39,7
	Δεν έγιναν καθόλου και δεν χρειάστηκε να εργαστώ από το σπίτι	297 33,2
	Άλλο	89 9,9
	Σύνολο	895 100

Όπως αναφέρθηκε από την πλειονότητα των γονέων, η νέα αυτή ασκηθείσα εκπαιδευτική πολιτική δεν κάλυψε τις ανάγκες των παιδιών και των γονέων και μάλιστα σε ορισμένες των περιπτώσεων ανέφεραν ότι δημιούργησε και νέες ανάγκες.

Πίνακας 27 Αποτελεσματικότητα μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και των γονέων

Κάλυψη αναγκών	Ναι	157	17,5
	Όχι	306	34,2
	Όχι και δημιουργήθηκαν νέες	297	33,2
	Εν μέρει	116	13,0
	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	19	2,1
Σύνολο		895	100

5.4 Τεχνολογικές δυνατότητες-Περιορισμοί

5.4.1 Εκπαιδευτικοί

Στη συνέχεια, το 77,2% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός που κατέχει (σύνδεση διαδικτύου, υπολογιστές κ.λπ.) επαρκούσε για να καλύψει τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 49% πως ο τεχνολογικός εξοπλισμός που κατέχει (σύνδεση διαδικτύου, υπολογιστές κ.λπ.) επαρκούσε για να καλύψει τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και τις άλλες ανάγκες της οικογένειας (π.χ. ταυτόχρονη τηλεργασία, ψυχαγωγία, δυο παιδιά στο σπίτι κ.λπ.). Το 41,1% υποστήριξε ότι χρειάστηκε ορισμένες φορές να βρεθεί στο χώρο εργασίας του για να καλύψει τις ανάγκες σε τεχνολογικό εξοπλισμό και το 43% τόνισε ότι έχει την οικονομική δυνατότητα, αν προκύψει ανάγκη, να καλύψει τις ανάγκες σε τεχνολογικό εξοπλισμό που απαιτείται.

Στη συνέχεια το 9,4% είπε πως έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο με δωρεάν τηλεφωνική κλήση για όσους συνδέονται με την πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Webex μέσω κινητής ή σταθερής τηλεφωνίας, το 7,6% με δωρεάν δεδομένα (data) για όσους συνδέονται στις πλατφόρμες που χρησιμοποιεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων μέσω δικτύων κινητής τηλεφωνίας, το 10,6% συνδέεται για τις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης από τον χώρο εργασίας τους λόγω έλλειψης απαραίτητου εξοπλισμού, το 56% μέσω σταθερής τηλεφωνικής γραμμής με απεριόριστη χρήση δεδομένων, το 7,7% μέσω δικτύου κινητής τηλεφωνίας με απεριόριστη χρήση δεδομένων, το 4,3% μέσω δικτύου κινητής τηλεφωνίας με ογκοχρέωση (περιορισμένη

διαθεσιμότητα δεδομένων), το 1% ευκαιριακά, όταν βρίσκει διαθέσιμη ελεύθερη σύνδεση, το 11,4% μέσω κινητού τηλεφώνου, το 7% μέσω Tablet και το 65,1% μέσω σταθερού/φορητού υπολογιστή. Το μεγαλύτερο ποσοστό, της τάξης του 66%, είπε πως κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης οι διακοπές σε ήχο και εικόνα ήταν αρκετά έως πολύ συχνές και το μάθημα δεν είχε ομαλή ροή.

Πίνακας 28 Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού για την κάλυψη των αναγκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	1119	77,2	77,2	77,2
	Όχι	331	22,8	22,8	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 29 Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού για την κάλυψη των αναγκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των άλλων αναγκών της οικογένειας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	711	49,0	49,0	49,0
	Όχι	739	51,0	51,0	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 30 Τηλεκπαίδευση/Εργασία από τον χώρο εργασίας για κάλυψη αναγκών τεχνολογικής φύσεως

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	596	41,1	41,1	41,1
	Όχι	854	58,9	58,9	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 31 Οικονομική δυνατότητα για κάλυψη αναγκών σε απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	623	43,0	43,0	43,0
	Όχι	827	57,0	57,0	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 32 Συχνότητα διακοπών σε ήχο και εικόνα στη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-Καθόλου	74	5,1	5,1	5,1
	2	419	28,9	28,9	34,0
	3	441	30,4	30,4	64,4
	4	321	22,1	22,1	86,6
	5- Πολύ συχνά	195	13,4	13,4	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

5.4.2 Γονείς

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες δεν ανταποκρίνονταν στα κριτήρια χορήγησης tablet και laptop που είχε ορίσει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ ορισμένοι ανέφεραν ότι δεν είχαν ανάγκη μια τέτοια παροχή, με μόνο το 11,8% να αναφέρει ότι ανταποκρινόταν. Παρόμοια, πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες δεν ανταποκρίνονταν στα κριτήρια χορήγησης του voucher, ενώ ορισμένοι ανέφεραν ότι δεν είχαν ανάλογη ανάγκη, με μόνο το 15,9% να αναφέρει ότι ανταποκρινόταν στα κριτήρια.

Πίνακας 33 Επάρκεια κριτηρίων χορήγησης εξοπλισμού από το σχολείο/voucher των συμμετεχόντων γονέων

Μεταβλητές		Συχνότητα	Ποσοστό
Κριτήρια χορήγησης laptop ή tablet	Ναι	106	11,8
	Όχι	512	57,2
	Δεν έχω τέτοια ανάγκη	277	30,9
	Σύνολο	895	100
Voucher	Ναι	142	15,9
	Όχι	497	55,5
	Δεν έχω τέτοια ανάγκη	256	28,6
	Σύνολο	895	100

Όσον αφορά τον υπάρχοντα εξοπλισμό που κατέχουν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, περίπου οι μισοί ανέφεραν ότι ο υπάρχων εξοπλισμός τους καλύπτει, ενώ ένα σχεδόν αντίστοιχο ποσοστό ότι δεν τους καλύπτει για τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσον αφορά τον τρόπο πρόσβασης στο διαδίκτυο, η πλειονότητα των

ατόμων ανέφερε ότι έχει πρόσβαση σε σταθερή γραμμή με απεριόριστη χρήση δεδομένων, με το 11,3% να αναφέρει ότι έχει πρόσβαση σε σταθερό ή φορητό υπολογιστή. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες οι πιο συχνές δυσκολίες που προέκυπταν αφορούσαν τη δυσκολία εισόδου στις διαδικτυακές πλατφόρμες, στην κακή ποιότητα του ίντερνετ, στον συνδυασμό των δύο παραπάνω και σε μικρότερο βαθμό στην έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού.

Πίνακας 34 Επάρκεια εξοπλισμού για όλες τις ανάγκες της οικογένειας

Επάρκεια εξοπλισμού για	Ναι	457	51,1
όλες τις ανάγκες της οικογένειας.	Όχι	438	48,9

5.5 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμμετοχή-διαρροή μαθητών

5.5.1 Εκπαιδευτικοί

Αναφορικά με το πόσοι μαθητές-τριες συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, βλέπουμε πως η πλειονότητα ανέφερε ποσοστά συμμετοχής άνω του 50%. Σχετικά με τους λόγους που δεν συμμετείχαν οι μαθητές-τριες στη σύγχρονη σχολική από απόσταση διδασκαλία, το μεγαλύτερο ποσοστό αφορούσε στην έλλειψη διαθεσιμότητας δικτύου ή προβλήματα σύνδεσης, εν συνεχεία στην έλλειψη σύνδεσης σταθερής τηλεφωνίας, την έλλειψη σύνδεσης Internet, την ανεπάρκεια των διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων και πόρων για την κάλυψη των αναγκών όλων των μελών της οικογένειας, τις ελλειπείς ψηφιακές δεξιότητες των γονέων και κηδεμόνων, την έλλειψη ενδιαφέροντος, την έλλειψη σύνδεσης κινητής τηλεφωνίας, την έλλειψη λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, την ελλιπή ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων και μικρότερα ποσοστά σε άλλους λόγους. Όσον αφορά το αν τα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ή κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (πχ. Ρομά, μετανάστες κ.λπ.) συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε πως συμμετείχαν λίγο και ορισμένοι καθόλου. Μικρότερα ποσοστά ανέφεραν πως συμμετείχαν αρκετά, κανονικά και πολύ.

Πίνακας 35 Ποσοστά μαθητών που συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0-10,00%	19	1,3	1,3	1,3
10-20,00%	28	2,0	2,0	3,3
20-30,00%	37	2,6	2,6	5,9
30-40,00%	59	4,1	4,1	10,0
40-50,00%	78	5,5	5,5	15,5
50-60,00%	47	3,3	3,3	18,8

	60-70,00%	97	6,8	6,8	25,6
	70-80,00%	173	12,1	12,1	37,7
	80-90,00%	269	18,8	18,8	56,5
	90-100,00%	617	43,2	43,2	99,7
	Λάθος απάντηση	4	,4	,4	99,8
	Total	1428	98,5	100,0	
Missing	System	22	1,5		
	Total	1450	100,0		

Πίνακας 36 Συμμετοχή ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ή κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		225	15,5	15,5	15,5
	Αρκετά	233	16,1	16,1	31,6
	Καθόλου	363	25,0	25,0	56,6
Valid	Κανονικά	153	10,6	10,6	67,2
	Λίγο	407	28,1	28,1	95,2
	Πολύ	69	4,8	4,8	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

5.5.2 Γονείς

Η πλειονότητα των παιδιών παρακολουθούσε την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 37 Συμμετοχή τέκνων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	20	2,2
Λίγο	52	5,8
Μέτρια	134	15,0
Πολύ	197	22,0
Απόλυτα	492	55,0

Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε πως οι μαθητές δεν παρακολούθησαν καθόλου εκπαιδευτική τηλεόραση, με ένα μικρό ποσοστό να παρακολουθεί πολύ ή πάρα πολύ εκπαιδευτική τηλεόραση.

Πίνακας 38 Παρακολούθηση εκπαιδευτικής τηλεόρασης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	545	60,9
Λίγο	256	28,6
Μέτρια	73	8,2
Πολύ	17	1,9
Απόλυτα	4	,4

5.6 Εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων πριν την πανδημική κρίση

5.6.1 Εκπαιδευτικοί

Ακολουθώντας, στο ερώτημα αν η επιμόρφωση στις ΤΠΕ (Α και Β επιπέδου) βοήθησε τους συμμετέχοντες να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λιγότεροι από τους μισούς είπαν πως ανταποκρίθηκαν και στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη, ορισμένοι σε καμία και μικρότερα ποσοστά είτε μόνο στην ασύγχρονη είτε στη σύγχρονη.

Πίνακας 39 Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ (Α και Β επιπέδου) αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	Frequency	Percent
Μόνο στη σύγχρονη	49	5,4
Μόνο στην ασύγχρονη	172	18,9
Σε καμία	264	29,1
Στην ασύγχρονη και στη σύγχρονη	423	46,6
Total	908	100,0

Όσοι κατείχαν πιστοποίηση στις ΤΠΕ (Α και Β επιπέδου) είπαν πως βοήθησε μέτρια έως πολύ σε ένα σημαντικό ποσοστό, ενώ ορισμένοι ανέφεραν πως δεν έχουν την εν λόγω πιστοποίηση.

Πίνακας 40 Βαθμός αποτελεσματικότητας επιμόρφωσης στις ΤΠΕ

	Frequency	Percent
Valid	1- Καθόλου	264
	2	137
	3	232
	4	183
	5-Πολύ	92
	Total	908
		100,0

Πριν την αναστολή λειτουργίας των σχολείων ένα μικρό ποσοστό είπε ότι το σχολείο μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων είχε προετοιμάσει μέτρια έως πολύ τους μαθητές-τριες για να ανταπεξέλθουν σε αυτού του είδους τη χρήση των ΤΠΕ, ενώ σε ποσοστό 32,3% είναι της άποψης πως το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθάει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 41 Προετοιμασία των μαθητών-τριών πριν την αναστολή λειτουργίας των σχολείων μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων για τη χρήση των ΤΠΕ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-Καθόλου	855	59,0	59,0	59,0
	2	372	25,7	25,7	84,6
	3	177	12,2	12,2	96,8
	4	40	2,8	2,8	99,6
	5-Απόλυτα	6	,4	,4	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 42 Αποτελεσματικότητα αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1- Καθόλου	474	32,7	32,7	32,7
	2	508	35,0	35,0	67,7
	3	367	25,3	25,3	93,0
	4	83	5,7	5,7	98,8
	5-Απόλυτα	18	1,2	1,2	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

5.7 Εκπαιδευτικές ανάγκες

5.7.1 Εκπαιδευτικοί

Ακολούθως, ένα μεγάλο ποσοστό ανέφερε πως γνωρίζει ότι για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρειάζεται εξειδικευμένο υλικό. Σε συνέχεια αυτού, η πλειονότητα ανέφερε πως δεν τους δόθηκε υλικό, αλλά βρήκαν μόνοι τους στο διαδίκτυο από ψηφιακά αποθετήρια, ορισμένοι δημιούργησαν μόνοι τους και το υλικό συμβαδίζει με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λιγότεροι πως χρησιμοποιούν το υλικό που χρησιμοποιούν και διαζώσης και κάποιοι πως δημιούργησαν μόνοι τους υλικό που δεν γνωρίζουν αν συμβαδίζει με τις αρχές της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης. Μικρότερα ποσοστά ανέφεραν ότι τους δόθηκε υλικό από το ΙΕΠ, Π.Ε.Κ.Ε.Σ. κ.λπ., ή ότι βρήκαν από συναδέλφους οι οποίοι έχουν επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Εν συνεχεία, οι περισσότεροι είπαν πως θα παρακολουθούσαν εξειδικευμένα σεμινάρια για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές, αν ήταν δωρεάν και εντός εργασιακού ωραρίου, το 48,7% αν ήταν δωρεάν και εκτός εργασιακού ωραρίου, το 16,5% αν ήταν δωρεάν και εκτός εργασιακού ωραρίου (με την ανάλογη αποζημίωση), το 1% αν χρειαζόταν να τα πληρώσουν και εντός εργασιακού ωραρίου, το 3,6% αν χρειαζόταν να τα πληρώσουν και εκτός εργασιακού ωραρίου, το 6,4% όχι, γιατί δεν έχουν χρόνο και το 4,3% όχι, γιατί δεν τους ενδιαφέρει.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε πως συμμετέχουν γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν, εν συνεχεία για απόκτηση προσόντων αναφορικά με την εισαγωγή στους πίνακες διορισμού και η μειοψηφία για απόκτηση προσόντων λόγω του φόβου για την αξιολόγηση.

Πίνακας 43 Συμμετοχή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα σε επιμορφώσεις (400 ωρών και άνω)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Για απόκτηση προσόντων για την εισαγωγή στους πίνακες διορισμού.	189	13,0	13,0	13,0
Για απόκτηση προσόντων λόγω φόβου για την αξιολόγηση.	51	3,5	3,5	16,6
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω.	573	39,5	39,5	56,1
Δεν συμμετέχω.	637	43,9	43,9	100,0
Total	1450	100,0	100,0	

5.8 Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής πολιτικής

5.8.1 Εκπαιδευτικοί

Στην εν λόγω ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί πως η υποστήριξη του υπουργείου και των φορέων του ήταν από καθόλου έως ελάχιστη. Είναι από τα ερωτήματα που υπάρχει μεγάλος βαθμός ταύτισης ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 44 Βαθμός ικανοποίησης και ενίσχυσης από τις κινήσεις του Υπουργείου Παιδείας, του ΙΕΠ κ.λπ. για την κάλυψη των αναγκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

		Frequency	Percent
Valid	1-Καθόλου	642	44,3
	2	442	30,5
	3	281	19,4
	4	68	4,7
	5-Πολύ	17	1,2
	Total	1450	100,0

Ένα υψηλό ποσοστό πιστεύει πως από την αρχή της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων έχει βελτιωθεί μέτρια έως πολύ στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πίνακας 45 Απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την αρχή της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	617	42,6	42,6	42,6
	Καθόλου	18	1,2	1,2	43,8
	Λίγο	205	14,1	14,1	57,9
	Πάρα πολύ	215	14,8	14,8	72,8
	Πολύ	395	27,2	27,2	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Οι λόγοι που συνετέλεσαν σε αυτήν την αλλαγή είναι κατά 13,4% το Υ.ΠΑΙ.Θ., κατά 16% το ΙΕΠ, κατά 38,6% ο Συντονιστής-στρια Εκπαιδευτικού Έργου Επιστημονικής ευθύνης/Ειδικότητάς τους, κατά 34,2% το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), κατά 32% ο Συντονιστής-στρια Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής ευθύνης. Πολύ μεγάλα ποσοστά συγκεντρώνει η ατομική πρωτοβουλία, η διδακτική εμπειρία τους, οι σχετικές γνώσεις και οι δεξιότητες που διαθέτουν, το Διαδίκτυο και εν συνεχεία η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, φίλους, γνωστούς και η συμβολή του/της Δ/ντή-ντριας ή Προϊσταμένου-ης.

Πίνακας 46 Υποστήριξη από Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	130	9,0	9,0	9,0
	Καθόλου	817	56,3	56,3	65,3
	Λίγο	439	30,3	30,3	95,6
	Πάρα πολύ	22	1,5	1,5	97,1
	Πολύ	42	2,9	2,9	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 47 Υποστήριξη από Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	157	10,8	10,8	10,8
	Καθόλου	729	50,3	50,3	61,1
	Λίγο	489	33,7	33,7	94,8
	Πάρα πολύ	21	1,4	1,4	96,3
	Πολύ	54	3,7	3,7	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 48 Υποστήριξη από Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	300	20,7	20,7	20,7
	Καθόλου	488	33,7	33,7	54,3
	Λίγο	466	32,1	32,1	86,5
	Πάρα πολύ	46	3,2	3,2	89,7
	Πολύ	150	10,3	10,3	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δρομολόγησε με δική του πρωτοβουλία τον τρόπο και τον χρόνο επιμόρφωσής του είτε μέσω συναδέλφων, φίλων, προγραμμάτων και με αναζήτηση στο Διαδίκτυο για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως.

Πίνακας 49 Ατομική πρωτοβουλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	226	15,6	15,6	15,6
	Καθόλου	6	,4	,4	16,0
	Λίγο	27	1,9	1,9	17,9
	Πάρα πολύ	761	52,5	52,5	70,3
	Πολύ	430	29,7	29,7	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Πίνακας 50 Υποστήριξη από Διαδίκτυο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	264	18,2	18,2	18,2
	Καθόλου	44	3,0	3,0	21,2
	Λίγο	101	7,0	7,0	28,2
	Πάρα πολύ	609	42,0	42,0	70,2
	Πολύ	432	29,8	29,8	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεσματική.

Πίνακας 51 Αποτελεσματικότητα της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	460	31,7	31,7	31,7
	Καθόλου	205	14,1	14,1	45,9
	Λίγο	675	46,6	46,6	92,4
	Πάρα πολύ	18	1,2	1,2	93,7
	Πολύ	92	6,3	6,3	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Επιπλέον, ένα πολύ υψηλό ποσοστό πιστεύει ότι αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 52 Αύξηση του φόρτου εργασίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	1255	86,6	86,6	86,6
	Όχι	195	13,4	13,4	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

5.8.2 Γονείς

Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν έμειναν ικανοποιημένοι από τις κινήσεις του υπουργείου Παιδείας, του ΙΕΠ κ.λπ. για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ένα μικρό ποσοστό είναι ικανοποιημένο σε μεγάλο βαθμό. Όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης από τη στήριξη του Υπουργείου και των φορέων του, το 48,2% δεν έμεινε ικανοποιημένο καθόλου ενώ το 2,5% έμεινε απόλυτα ικανοποιημένο.

Πίνακας 53 Ικανοποίηση γονέων συμμετεχόντων στην έρευνα από τις ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	402	46,5
Λίγο	189	21,8
Μέτρια	182	21,0
Πολύ	59	6,8
Απόλυτα	33	3,8
Σύνολο	895	100

Η έλλειψη ικανοποίησης συνεχίστηκε και με τη δωρεάν σύνδεση στις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα το 39,8% δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένο, ενώ το 20,1% αναφέρει ότι ήταν απόλυτα ικανοποιημένο.

Πίνακας 54 Ικανοποίηση συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα από την δωρεάν σύνδεση στις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	340	39,8
Λίγο	86	10,1
Μέτρια	148	17,3
Πολύ	109	12,7
Απόλυτα	172	20,1
Σύνολο	895	100

Όσον αφορά το ερώτημα σχετικά με τον βαθμό που βοήθησε στην πράξη η ενέργεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για δωρεάν παρακολούθηση των μαθημάτων μέσω τηλεφωνικής γραμμής το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε ότι δεν τους βοήθησε καθόλου, με ένα μικρό ποσοστό να αναφέρει ότι τους βοήθησε απόλυτα.

Πίνακας 55 Η ικανοποίηση συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα από την δωρεάν παρακολούθηση μαθημάτων μέσω τηλεφώνου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	635	70,9
Λίγο	78	8,7
Μέτρια	96	10,7
Πολύ	29	3,2
Απόλυτα	57	6,4
Σύνολο	895	100

5.9 Παιδαγωγικές προεκτάσεις

5.9.1 Εκπαιδευτικοί

Σχετικά με τις παιδαγωγικές προεκτάσεις, ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί πως οξύνονται οι κοινωνικές ανισότητες με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 56 Κοινωνικές ανισότητες και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αμβλύνονται	167	11,5	11,5	11,5
	Δεν επηρεάζονται	182	12,6	12,6	24,1
	Οξύνονται	1101	75,9	75,9	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει πως στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση η εφαρμοσθείσα προσέγγιση της διδασκαλίας είναι δασκαλοκεντρική και πως δημιουργούνται νέες ή εντείνονται οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών-τριών, καλλιεργούνται οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών-τριών και πως η ανατροφοδότηση προς τον/την μαθητή-τρια συναντά εμπόδια. Πιστεύουν επίσης πως οι μαθητές δεν δύνανται να κοινωνικοποιηθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί πως με την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αναπτύσσεται μια ολοκληρωμένη και πολύπλευρη προσωπικότητα ή αναπτύσσεται σε μικρό βαθμό. Επίσης, αναφέρουν πως στους μαθητές-τριες προσφέρεται εκπαίδευση σε ποσοστό 53,7%, αγωγή σε ποσοστό 27,4%, γνώσεις σε ποσοστό 66,9%, μόρφωση σε ποσοστό 48,5% και δεξιότητες σε ποσοστό 51%.

Πίνακας 57 Ολοκληρωμένη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	179	12,3	12,3	12,3
	Καθόλου	646	44,6	44,6	56,9
	Λίγο	576	39,7	39,7	96,6
	Πάρα πολύ	4	,3	,3	96,9
	Πολύ	45	3,1	3,1	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

5.10 Ευρύτερα προβλήματα

5.10.1 Εκπαιδευτικοί

Το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει σε μέτριο έως μεγάλο βαθμό ότι ο τρόπος εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκ/σης μπορεί να εργαλειοποιηθεί με στόχο την αξιολόγηση, ήτοι ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αξιολογείται ανάλογα με την αποδοτικότητά του κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Πίνακας 58 Εργαλειοποίηση του τρόπου εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκ/σης με στόχο την αξιολόγηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-Καθόλου	305	21,0	21,0	21,0
	2	324	22,3	22,3	43,4
	3	435	30,0	30,0	73,4
	4	275	19,0	19,0	92,3
	5-Απόλυτα	111	7,7	7,7	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

5.10.2 Γονείς

Το 29,2% των ερωτηθέντων απάντησε ότι έχει από καμία μέχρι μέτρια δυνατότητα ή γνώσεις για να υποστηρίξει τα παιδιά. Παρόλα αυτά, το 43,1% είχε πολύ μεγάλη δυνατότητα να βοηθήσει. Προβλήματα προκάλεσε όμως και η αύξηση του φόρτου εργασίας, καθώς το 67,8% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας.

Επίσης, το 30,5% ανέφερε ως πρόβλημα την αποκοπή των παιδιών από τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ το 38,4% ανέφερε ότι προβληματίζεται από τις μεταγενέστερες επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο. Τέλος το 21% ανέφερε ως πρόβλημα την στέρηση των ατομικών ελευθεριών και δικαιωμάτων. Προβλήματα, όμως, μπορούν να προκύψουν και από την ευρεία χρήση οθονών. Συγκεκριμένα, το 94,5% δεν ακολουθούσε τις συστάσεις για τις ώρες στην οθόνη, ενώ το 5,5% την ακολουθούσε.

Πίνακας 59 Δυνατότητα ή γνώσεις για την υποστήριξη των παιδιών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	35	3,9
Λίγο	65	7,3
Μέτρια	161	18,0
Πολύ	248	27,7
Απόλυτα	386	43,1
Σύνολο	895	100

Πίνακας 60 Η αύξηση του φόρτου εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	607	67,8
Όχι	288	32,2
Σύνολο	895	100

5.11 Προτάσεις Εκπαιδευτικών

5.11.1 Εκπαιδευτικοί

Αναλογιζόμενοι το εύρος των πολιτικών δράσεων και στάσεων, το μεγαλύτερο ποσοστό προτείνει ευρύτερες υποστηρικτικές δράσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σήμερα, ορισμένοι υποστηρίζουν ανοιχτά σχολεία με λιγότερους μαθητές και συνεχόμενα τεστ και μικρότερα ποσοστά για την επιμόρφωση γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών και υλικοτεχνική υποστήριξη.

Πίνακας 61 Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	246	17,0	17,0	17,0
Valid	454	31,3	31,3	48,3
	125	8,6	8,6	57,0
	609	42,0	42,0	99,0
	16	1,0	1,0	100,0
Total	1450	100,0	100,0	

Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό έχει “αρνητική” και “μάλλον αρνητική” άποψη για την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμμετοχή των μαθητών-τριών

Πίνακας 62 Απόψεις για την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμμετοχή των μαθητών-τριών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρνητική	921	63,5	63,5	63,5
	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	55	3,8	3,8	67,3
	Θετική	103	7,1	7,1	74,4
	Μάλλον αρνητική	108	7,4	7,4	81,9
	Μάλλον θετική	9	,6	,6	82,5
	Ουδέτερη	254	17,5	17,5	100,0
	Total	1450	100,0	100,0	

5.12 Βαθμός ικανοποίησης από την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

Από τη συσχέτιση της μεταβλητής της ηλικίας με άλλες μεταβλητές προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: οι περισσότεροι στις ηλικίες 35-54 έχουν πιστοποίηση στις ΤΠΕ, αρκετοί στις ηλικίες 55 και άνω και κάτω των 24 δεν έχουν, ενώ οι κάτω των 24 θεωρούν πως η πιστοποίηση τους βοήθησε στην ασύγχρονη και στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια, η πλειονότητα των ηλικιών 25-34 υποστήριξε πως συμμετέχουν σε επιμορφώσεις (400 ωρών και άνω) για απόκτηση προσόντων για την εισαγωγή στους πίνακες διορισμού, ενώ τα άτομα κάτω των 24 και άνω των 35 στην πλειοψηφία τους δεν συμμετέχουν σε επιμορφώσεις.

Πίνακας 63 Ηλικία και συμμετοχή σε επιμορφώσεις

Crosstab

Count

		5. Συμμετέχετε σε επιμορφώσεις; (400 ωρών και άνω, επιλέξτε το κυρίαρχο):				Total	Asymptotic Significance (2-sided)
		Για απόκτηση προσόντων για την εισαγωγή στους πίνακες διορισμού.	Για απόκτηση προσόντων λόγω φόβου για την αξιολόγηση.	Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω.	Δεν συμμετέχω.		
2. Ηλικία:	έως 24	2	0	3	3	8	,000
	25-34	74	2	56	41	173	
	35-54	108	39	384	409	940	
	55 και άνω	5	10	130	184	329	
Total		189	51	573	637	1450	

Ακολουθώς, οι συμμετέχοντες ηλικίας 25-34 πιστεύουν πως ο τρόπος εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκ/σης μπορεί να εργαλειοποιηθεί με στόχο την αξιολόγηση σε βαθμό 3 και 4, οι συμμετέχοντες 35-54 ετών σε βαθμό 3 και 2, οι συμμετέχοντες 55 ετών και άνω σε βαθμό 3 και 1 και οι συμμετέχοντες ως 24 ετών σε βαθμό 3 και 2.

5.13 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις

Από τη συσχέτιση της μεταβλητής της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ με τις απαντήσεις φάνηκε αρχικά πως από αυτούς που έχουν άλλου είδους πιστοποιήσεις οι περισσότεροι συμμετέχουν σε επιμορφώσεις για απόκτηση προσόντων για την εισαγωγή στους πίνακες διορισμού, ενώ η πλειοψηφία αυτών που είναι η ειδικότητά τους η πληροφορική, ή δεν έχουν πιστοποίηση ή είναι επιμορφωτές Β επιπέδου δεν συμμετέχουν σε επιμορφώσεις. Ακόμα, από αυτούς που έχουν πιστοποίηση ΤΠΕ Α ή/και Β επιπέδου, οι περισσότεροι συμμετέχουν σε επιμορφώσεις γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν.

Πίνακας 64 Επιμόρφωση στις ΤΠΕ και λόγοι επιμόρφωσης

Crosstab

Count

5. Συμμετέχετε σε επιμορφώσεις;
(400 ωρών και άνω, επιλέξτε το
κυρίαρχο):

		Για απόκτηση προσόντων για την εισαγωγή στους πίνακες διορισμού.	Για απόκτηση προσόντων λόγω φόβου για την αξιολόγηση.	Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω.	Δεν συμμετέχω.	Total	Asymptotic Significance (2-sided)
3. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών):	Άλλο (ECDL, KEY-CERT, ICT, I SKILLS, GLOBAL-CERT κ.α.)	136	3	105	91	335	,000
	Βασικό πτυχίο/ Μεταπτυχιακό πληροφορικής	5	1	9	16	31	
	Δεν έχω πιστοποίηση αλλά χειρίζομαι πολύ καλά τους Η/Υ	8	3	40	74	125	

Δεν έχω πιστοποίηση και δεν μπορώ να χειριστώ καλά τους Η/Υ	1	1	8	26	36
Επιμορφωτής-τρια Β επίπεδου	0	1	6	5	12
ΤΠΕ Α επίπεδο	8	10	114	172	304
ΤΠΕ Β επίπεδο	7	10	102	82	201
ΤΠΕ Β1 επίπεδο	19	13	104	104	240
ΤΠΕ Β2 επίπεδο	5	8	82	67	162
Total	189	50	570	637	1446

Επίσης, από αυτούς που έχουν άλλου είδους πιστοποίηση στις ΤΠΕ, οι περισσότεροι έχουν έως 4 έτη προϋπηρεσίας, από αυτούς που έχουν βασικό πτυχίο ή μεταπτυχιακό πληροφορικής, από αυτούς που δεν έχουν πιστοποίηση, είναι επιμορφωτές Β επιπέδου ή έχουν πιστοποίηση ΤΠΕ Α ή Β επιπέδου, οι περισσότεροι έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας. Τέλος, από αυτούς που έχουν άλλου είδους πιστοποίηση στις ΤΠΕ, από αυτούς που έχουν βασικό πτυχίο ή μεταπτυχιακό πληροφορικής, από αυτούς που δεν έχουν πιστοποίηση, είναι επιμορφωτές Β επιπέδου ή έχουν πιστοποίηση ΤΠΕ Α ή Β επιπέδου, οι περισσότεροι έχουν πάνω από 10 έτη που έχουν αποφοιτήσει από τη συγκεκριμένη βαθμίδα.

Πίνακας 65 Επιμόρφωση στις ΤΠΕ και έτη προϋπηρεσίας

Crosstab

Count		6. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας					Total	Asymptotic Significance (2-sided)
		Έως 4 έτη	21 και άνω	Από 11 έως 15 έτη	Από 16 έως 20 έτη	Από 5 έως 10 έτη		
3. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών):	Άλλο (ECDL, KEY-CERT, ICT, I SKILLS, GLOBAL-CERT κ.α.)	175	21	51	18	70	335	,000
	Βασικό πτυχίο/ Μεταπτυχιακό πληροφορικής	7	8	4	8	4	31	
	Δεν έχω πιστοποίηση αλλά χειρίζομαι πολύ καλά τους Η/Υ	17	43	23	34	8	125	

Δεν έχω πιστοποίηση και δεν μπορώ να χειριστώ καλά τους Η/Υ	6	22	4	4	0	36
Επιμορφωτής-τρια Β επίπεδου	0	8	1	3	0	12
ΤΠΕ Α επίπεδο	7	166	38	86	7	304
ΤΠΕ Β επίπεδο	0	96	35	68	2	201
ΤΠΕ Β1 επίπεδο	9	96	45	65	25	240
ΤΠΕ Β2 επίπεδο	3	79	33	42	5	162
Total	224	539	234	328	121	1450

5.14 Βαθμός ικανοποίησης συμμετεχόντων από την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας με βάση την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιουργήθηκαν διάφορες προκλήσεις. Όπως μπορούμε να δούμε από τον παρακάτω πίνακα η επιμόρφωση των γονέων στις ΤΠΕ είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 66 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαίδευση γονέων

	Επιμόρφωση στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών)
Έχετε τη δυνατότητα - γνώσεις να υποστηρίζετε τα παιδιά σας στη χρήση των νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης	-,308**
Αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	,149**

* $\leq .05$, ** $\leq .001$ = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

Όταν το αποτέλεσμα δεν έχει προέλθει από τυχαίους παράγοντες, τότε λέμε ότι είναι στατιστικά σημαντικό. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι προκλήσεις που δημιουργήθηκαν, εξετάστηκαν και υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος. Όπως μπορούμε να δούμε από τον παρακάτω πίνακα, αυτές οι προκλήσεις συσχετίζονται με την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι γονείς, αλλά όχι με το επάγγελμά τους.

Πίνακας 67 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαίδευση και επάγγελμα γονέων

	Εκπαίδευσή	Επάγγελμα
Έχετε τη δυνατότητα - γνώσεις να υποστηρίξετε τα παιδιά σας στην χρήση των νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης	,259**	,021
Αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	-,163**	-,032

* < ,05 , ** < ,001

6. Ερμηνεία εμπειρικών δεδομένων - Συζήτηση

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες από τους εκπαιδευτικούς ήταν ηλικίας 35-54, μια ηλικιακή κατηγορία που έχει αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας και ενεργούς δράσης στην εκπαίδευση. Από το δεδομένο αυτό, αποδεικνύεται και η συμμετοχή στις επιμορφώσεις Α'-Β' επιπέδου σε αντίθεση με μικρότερους ηλικιακά που δεν έχουν προλάβει να επιμορφωθούν στις Τ.Π.Ε μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και έχουν αποκτήσει άλλες πιστοποιήσεις (ECDL, KEY-CERT, ICT, I SKILLS, GLOBAL-CERT κ.α.), κατά βάση ιδιωτικών φορέων, καθώς η γνώση χειρισμού υπολογιστή θεωρείται από τα προσόντα που καλούνται να διαθέτουν πλέον οι πολίτες και παρέχονται κατά βάση από ιδιωτικούς φορείς. Η μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα δεν είναι ανενεργή ή αδιάφορη ως προς την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε, όμως σίγουρα σημειώνει χαμηλότερα ποσοστά. Οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες δεν ασχολούνται στον ίδιο βαθμό με τις νέες τεχνολογίες καθώς δεν σχετίζονται με τις ανάγκες της καθημερινότητάς τους ή θεωρούν ότι δεν θα ωφεληθούν από τη χρήση τους ή δε βρίσκουν ενδιαφέρον στη χρήση τους. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, δεν αφορούν μόνο σωματικές και γνωστικές δυσκολίες, αλλά και άγχος ή αμφιβολίες ή τον αρνητισμό ως προς τη χρησιμότητα και τη χρηστικότητά τους (Selwyn, Gorard, Furlong and Madden, 2003).

Τα κίνητρα απόκτησης γνώσεων στις ΤΠΕ σχετίζονται κατά βάση με την απόκτηση γνώσεων λόγω της επιθυμίας για μάθηση. Οι νεότεροι που δεν έχουν διορισθεί, θεωρούν ότι είναι ένα σημαντικό προσόν για τον διορισμό, γνωρίζοντας πλέον ότι το νέο σύστημα διορισμού στηρίζεται στην ισχύ προσοντολογίου και η γνώση χειρισμού Η/Υ πριμοδοτείται. Η απόκτηση προσόντων είναι αποτέλεσμα του γενικότερου πλαισίου της ΔΒΜ που υποστηρίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και δίνει βάση στα μαθησιακά αποτελέσματα, περισσότερο σε επίπεδο ποσότητας παρά ποιότητας.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρακολούθησε επιμορφώσεις μικρής διάρκειας ή δεν έχει επιμορφωθεί. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή επιμορφώσεις μικρής διάρκειας που δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες μιας τέτοιας συνθήκης. Αυτό το δεδομένο εξηγεί και τις όποιες δυσκολίες συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως, παρά το γεγονός ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια/επιμορφώσεις στις ΤΠΕ και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό αναδεικνύει και τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην απλή χρήση ή εισαγωγή ΤΠΕ στη δια ζώσης διδασκαλία ή στο εργασιακό/οικιακό περιβάλλον και στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, παρόλο που στη συνθήκη κατά την οποία εφαρμόστηκε, λειτούργησε περισσότερο ως λύση ανάγκης.

Οι ανάγκες που δημιουργήθηκαν ήταν ποικίλες, καθώς δεν υπήρχε ο ανάλογος εξοπλισμός, το ανάλογο ψηφιακό περιεχόμενο διδασκαλίας η ανάλογη εμπειρία στην ηλεκτρονική μάθηση και θέματα απορρήτου, πνευματικών δικαιωμάτων και προστασίας δεδομένων. Αρκετοί χρειάστηκε με δικά τους μέσα και δική τους

πρωτοβουλία να βρουν υλικό, να αναζητήσουν βοήθεια, να μεταβούν στον χώρο εργασίας τους, καθώς δεν είχαν τη δυνατότητα να διεξάγουν το μάθημά τους ή είχαν προβλήματα τεχνικής φύσεως. Οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν, καθώς δεν είχαν τις ανάλογες γνώσεις χρήσης και διαχείρισης ψηφιακών εργαλείων ή δεν είχαν πρόσβαση λόγω έλλειψης του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, πέρα από το σχολικό πλαίσιο και τις ελλείψεις, τα αναλυτικά προγράμματα που έχουν χρησιμοποιήσει ως σήμερα, δεν προωθούν την αξιοποίηση των ΤΠΕ καθώς δεν είναι διαρθρωμένα σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας και της οικοδόμησης της γνώσης, οπότε χρειάζονται αναδόμηση ώστε, να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά οι ΤΠΕ.

Εκπαιδευτικοί και οι γονείς σε μία προσπάθεια ανταπόκρισης στις αναδυόμενες συνθήκες ενεργοποιήθηκαν, επικαιροποίησαν και εμπλούτισαν την ψηφιακή τους εργαλειοθήκη, καθώς, όπως φαίνεται, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε ήδη λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση στις ΤΠΕ και ένας μικρότερος αριθμός στην εξ αποστάσεως πριν το ξέσπασμα της πανδημικής κρίσης και οι περισσότεροι γονείς φαίνεται πως είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Συνολικά, φαίνεται πως όλοι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα με βάση την εργαλειοθήκη που διαθέτουν, όμως οι ελλείψεις από πλευράς Υπουργείου Παιδείας φαίνεται πως δυσχέραναν, παρακώλυαν ή αποπροσανατόλισαν σε αρκετά σημεία την εξέλιξη της διαδικασίας. Οι δράσεις που οργάνωσε το αρμόδιο Υπουργείο ήταν περισσότερο τυπικού χαρακτήρα, καθώς δεν υπήρχε οργανωμένο πλαίσιο για τη λειτουργία της διαδικτυακής ψηφιακής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, δεν είχαν διαμορφωθεί οι κατάλληλες πλατφόρμες, δεν παρασχέθηκαν τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία που θα έπρεπε να παρέχονται δωρεάν από το κράτος, εφόσον μιλάμε για δωρεάν παιδεία, και η κατάλληλη τεχνολογική υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Το Υπουργείο Παιδείας αναλώθηκε σε δράσεις, όπως η εκπαιδευτική τηλεόραση και η αξιολόγηση της χρήσης των διαδικτυακών πλατφορμών από την εκπαιδευτική κοινότητα και απέτυχε στην προσπάθεια συμπερίληψης όλων των κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ερευνητική εργασία και συσχετίζοντας τη βιβλιογραφική με την πρακτική έρευνα, γίνεται εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων που απαντούν στα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών που προέκυψαν για εκπαιδευτικούς και γονείς ως αποτέλεσμα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαίνεται πως και οι δύο ομάδες συμμετεχόντων σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, και ανεξάρτητα από την πρότερη εμπειρία τους στη χρήση ΤΠΕ, επιθυμούν να συμμετέχουν σε δράσεις που αφορούν την ψηφιακή τους κατάρτιση. Οι ίδιοι εκφράζουν την επιθυμία τους να υποστηριχθούν ψηφιακά, καθώς θεωρούν πως είναι σημαντικό να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες που δημιουργεί η πραγματικότητα της πανδημικής κρίσης. Στον ελλαδικό χώρο, η έννοια της εξ αποστάσεως δεν είναι ευρέως

διαδεδομένη και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση, παρότι μπορεί να έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και επιμορφωτικές δράσεις στις νέες τεχνολογίες, γεγονός που καθιστά απαιτητική την απόκρισή τους σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Οι μαθητές, επίσης, σε μεγάλο βαθμό δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, αφού δεν έχουν λάβει επαρκή επιμόρφωση. Πέρα από τους συμμετέχοντες, δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα και εργαλεία και σε πολλές των περιπτώσεων λόγω των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών δεν υπάρχει ούτε η προοπτική. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε μια λύση ανάγκης που δεν βρήκε εφαρμογή ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία, καθώς χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι και τεχνικές της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας που βρίσκουν εφαρμογή στη σχολική αίθουσα και μαθητές και εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν τα εργαλεία κι όχι τον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις διαφορές αυτών στη διαχείριση των προκλήσεων αυτής υπό το πρίσμα του εκπαιδευτικού επιπέδου και του επαγγέλματος φαίνεται ότι το μέγεθος της δυσκολίας που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ήταν μεγάλο και αφορά τόσο σε δυσκολίες θεωρητικού όσο και πρακτικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, η απουσία πρότερης επιμόρφωσης στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι τεχνολογικές ελλείψεις που αφορούν τόσο στην υλικοτεχνική υποδομή όσο και στο γνωστικό πλαίσιο ήταν υπαρκτές, η αδυναμία διαχείρισης των προκλήσεων που αφορούν στο πρακτικό και ψυχολογικό βάρος που φέρει η πανδημία και η απουσία υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου κυριάρχησαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Σε αυτό το πλαίσιο, αναλύοντας τις απαντήσεις, αποτυπώθηκε ξεκάθαρα το πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων και της όξυνσης αυτών λόγω της αδυναμίας πρόσβασης πολλών στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών είτε από την πλευρά των μαθητών και των γονέων τους.

Εν συνεχεία, αναλύοντας το τελευταίο ερώτημα σε σχέση με το αν υπήρξαν δράσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας από τον αρμόδιο φορέα, ήτοι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα έκρινε πως η εκπαιδευτική πολιτική ήταν αναποτελεσματική σε μεγάλο βαθμό και οι ίδιοι προσπάθησαν να υποστηρίξουν το σύνολο της διαδικασίας με ατομική τους ευθύνη.

Επίσης, φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς αναδεικνύεται πως οι γυναίκες υποστηρίζουν περισσότερο το πλαίσιο της επιμόρφωσης και την παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως υποστηρίζεται και σε άλλες έρευνες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Πέρα από το φύλο και η ηλικία συνιστά παράγοντα που επηρεάζει τη στάση των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ, κυρίως στις περιπτώσεις των άνω των 55

ετών. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η κατοχή πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε Α' και Β' Επιπέδου αποτελεί προτεραιότητα, καθότι δικλείδα ασφαλείας για τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που αποδεικνύεται από τα υψηλά ποσοστά που προέκυψαν από την έρευνα. Η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μεγάλη στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, παρά τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, τεχνική υποστήριξη και τη μειωμένη υποστήριξη από την πλευρά των αρμόδιων φορέων. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονισθεί πως μια οργανωμένη και συστηματική επιμορφωτική πρωτοβουλία από την πλευρά του κράτους που είναι δωρεάν για όλους, όπως στην περίπτωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ Α' και Β' Επιπέδου, μπορεί να αποδώσει καρπούς, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη αν το ζητούμενο είναι η καθολική και ουσιαστική συμμετοχή όλων στη μάθηση και η ενίσχυση του εργατικού δυναμικού. Άλλωστε, η τεχνολογία και οι δράσεις που σχετίζονται με αυτή δεν έχουν ουδέτερη χροιά, κατευθύνονται και οργανώνονται σύμφωνα με εκείνους που τη χρησιμοποιούν, ανάλογα με το όφελός τους και την κατεύθυνση που θέλουν να της προσδώσουν.

Επιπρόσθετα, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη σύνδεση της συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης χωρίς όμως να εγείρονται ζητήματα αξιολόγησης, καθώς η αξιολόγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο ζήτημα και αμφισβητούνται από τους εκπαιδευτικούς οι επίσημοι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με το πλαίσιο της αξιολόγησης.

Συνολικά, διαφαίνεται από τη σύνδεση βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ερευνητικών δεδομένων ότι η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική υπογραμμίζει τον ισχυρό ρόλο της εκπαίδευσης ως όργανο στήριξης και προώθησης των στόχων της Ε.Ε. και οι επιλεγθείσες επιμορφωτικές δράσεις οικοδομούνται σύμφωνα με την μετα-νεωτερική πολιτική και την ιδεολογία των διεθνών οργανισμών. Οι προτάσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής ακολουθούν ένα πολιτικό-οικονομικό μοντέλο και αφορούν σε δράσεις σύντομης διάρκειας, με τεχνοκρατικό χαρακτήρα που επιδιώκουν να προσδώσουν ένα άλλο περιεχόμενο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού του σήμερα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιμορφώνεται διαρκώς, να επιδιώκει την κινητικότητα και τις συμπράξεις και να προσαρμόζεται στις διαρκείς εξελίξεις, χωρίς πολλές φορές να είναι σε θέση να φιλτράρει το περιεχόμενό τους, καθότι καταγιγιστικές.

Ακόμη και στην περίοδο της πανδημικής κρίσης και παρά τις εντατικές προσπάθειες για διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα ευρωπαϊκά κράτη φαίνεται πως αποκλίνουν σημαντικά στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η Ελλάδα, από τις αρχές του '80, που εντάσσεται στην Ε.Ε., καλείται να εφαρμόσει μια σειρά θεσμικών αλλαγών έτσι ώστε να υποστηρίξει τις κοινοτικές ρυθμίσεις. Από τότε μέχρι σήμερα, απορροφά τα κοινοτικά κονδύλια που αφορούν στην εκπαίδευση, όμως φαίνεται πως δεν έχει οργανώσει αποτελεσματικά το επιμορφωτικό της πλαίσιο. Το εθνικό σύστημα δίνει ευκαιρίες για την ανάπτυξη και την αξιοποίηση της ΔΒΜ με έναν τεχνοκρατικό και όχι ουσιαστικό τρόπο με

αποτέλεσμα να μην μπορούν να αξιοποιηθούν τελικά από όλους τους πολίτες, λόγω των κοινωνικών διαφορών και του ωφελιμιστικού χαρακτήρα που έχουν οι δράσεις.

Αυτά τα δεδομένα έρχονται να συμφωνήσουν με την όξυνση των ανισοτήτων σε μια κοινωνία που προσπαθεί να οικοδομήσει κουλτούρα δια βίου μάθησης χωρίς ανάλογη κρατική υποστήριξη, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας. Η κουλτούρα της δια βίου μάθησης διαχέεται στο κοινωνικό συγκείμενο των κρατών μελών με τη μορφή υποδείξεων, κατευθυντήριων γραμμών και οικονομικής στήριξης από την πλευρά του ευρωπαϊκού πλαισίου, με στόχο την προετοιμασία των εργαζομένων και την ευέλικτη προσαρμογή τους. Στην περίπτωση της Ελλάδας, ο κρατικός μηχανισμός μέχρι και τη δεκαετία του '90 προσέφερε μεγάλο μέρος των προγραμμάτων δια βίου μάθησης, τα οποία εν συνεχεία ανέλαβε σε μεγάλο βαθμό ο ιδιωτικός τομέας ο οποίος απορροφούσε και αρκετές χρηματοδοτήσεις για την καταπολέμηση της ανεργίας. Έτσι, σταδιακά, το σύστημα της δια βίου εκπαίδευσης ιδιωτικοποιείται, η ευθύνη εξατομικεύεται και αποδίδεται στα υποκείμενα, η παροχή εμπορευματοποιείται και το κράτος αποποιείται της ευθύνης του να παρέχει ίσες ευκαιρίες. Ο ρόλος του κράτους περιορίζεται και ενδυναμώνεται ο ρόλος του πολίτη. Οι πολίτες καλούνται να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση τους με δική τους ευθύνη και το κράτος διαχειρίζεται τυπικά αυτό το πλαίσιο αυτενέργειας. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση προτάσσεται και περιθωριοποιείται σημαντικά η γενική εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που εξηγεί και την προώθηση δράσεων για την ανάπτυξη του οικονομικού ανταγωνισμού της αγοράς. Έτσι, παρότι μέσω των δράσεων της δια βίου μάθησης επεκτείνονται οι μαθησιακές ευκαιρίες δεν επεκτείνονται οι δημόσιες παροχές. Το κράτος πλέον λειτουργεί υπό τους όρους του νεοφιλελευθερισμού και αποσύρεται, συνθήκη που επικρατεί και σε άλλα πεδία της κυβερνητικής πολιτικής. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα και στη σφαίρα του αθλητισμού με τη δράση «Υιοθέτησε έναν αθλητή» που αποσκοπεί στην χρηματοδότηση αθλητών από ιδιωτικές εταιρείες. Η απομάκρυνση από την έννοια του κράτους πρόνοιας ταυτίζεται με την απομάκρυνση από τους κοινωνικούς στόχους της ένταξης, της συνοχής και της ισότητας.

Η ΔΒΜ οφείλει να είναι ένα εργαλείο το οποίο θα χρησιμοποιείται ως συνέχεια ενός σχολείου που θα ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και όχι ένα εργαλείο ανάπτυξης της κερδοφορίας, όξυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, ούτε το μέσο των Α.Ε.Ι και των ανάλογων εκπαιδευτικών φορέων για την κάλυψη του οικονομικού ελλείμματος που έχει δημιουργήσει η κρατική υποχρηματοδότηση. Η ΔΒΜ πρέπει να αποτελεί έναν θεσμό που στηρίζεται σε προνοιακές πολιτικές. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να μετατοπιστεί η ανάγκη για ποσοτικά γνωστικά και μεταγνωστικά αποτελέσματα προς την ανάγκη για ποιοτική εξέλιξη του ενεργού πολίτη. Το σημαντικότερο όλων είναι πως οι πολίτες, παρά τα όποια εμπόδια συναντούν αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις δράσεις και τα προγράμματα επιμόρφωσης έχουν σε μεγάλο βαθμό τη θέληση και την ανάγκη να εξελίσσονται και να προσπαθούν, γεγονός που αποδείχθηκε και στην

περίοδο της πανδημίας που όλοι κινητοποιήθηκαν με κάθε μέσο, ανεξάρτητα από την αναποτελεσματικότητα του θεσμικού πλαισίου ή τα τεχνολογικά ελλείμματα και τις γνωστικές ελλείψεις.

Η εν λόγω έρευνα αναδεικνύει τα αποτελέσματα που φέρει ο καπιταλισμός και η νεοφιλελεύθερη μορφή του στο κοινωνικό σύνολο ευρύτερα μέσω της ερευνητικής ανάλυσης που στηρίχθηκε σε έναν από τους βασικούς άξονες της ευρωπαϊκής ατζέντας για τη ΔΒΜ που αφορά στην ψηφιακή εποχή, άξονας που τέθηκε στο επίκεντρο λόγω της πανδημικής κρίσης. Μέσω του θεσμού της ΔΒΜ, προσφέρεται ένα σύνολο μαθησιακών ευκαιριών στους πολίτες, ώστε να κάνουν την επιλογή τους σύμφωνα με τις αναδυόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, χωρίς όμως να επεκτείνονται και οι δημόσιες παροχές. Αυτό αναδεικνύεται κυρίως στις νεότερες ηλικίες στον χώρο της εκπαίδευσης, που, όπως φαίνεται, έχουν λάβει πιστοποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ από ιδιωτικούς κατά βάση φορείς σε σχέση με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, παρότι η πιστοποίηση μπορεί να αφορά στο ίδιο πεδίο. Το κράτος ζητά από τον πολίτη με ατομική του ευθύνη να επιμορφωθεί και να αναπτυχθεί επαγγελματικά και το ίδιο διαχειρίζεται το πλαίσιο επιμόρφωσης, χωρίς όμως να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για να καλύψει αυτές τις επιλογές ή το πλαίσιο που παρέχεται είναι αναποτελεσματικό, γιατί στο επίκεντρο δεν βρίσκεται πάντα η μάθηση, αλλά η συγκέντρωση προσόντων και η διασφάλιση άριστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στην περίπτωση της πανδημίας και της εφαρμογής της εξ αποστάσεως, ο ελληνικός κρατικός μηχανισμός προσπάθησε να παρέχει ορισμένες επιμορφωτικές δράσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης για να καταφέρει να διαχειριστεί τις δυσκολίες που προέκυψαν, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν έτοιμη να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες και δεν είχε υποστηριχθεί πρωτύτερα από το κρατικό πλαίσιο με κάποια οργανωμένη επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Είναι ακριβέστερος ο όρος διαδικτυακή ψηφιακή εκπαίδευση για να περιγραφεί η μορφή της εκπαίδευσης που παρασχέθηκε και αποτέλεσε απάντηση στην αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις ειδικές συνθήκες της τηλεργασίας και της κοινωνικής αποστασιοποίησης, υιοθετώντας προσωρινά ένα σύνολο στρατηγικών και προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτό το σημείο αναδείχθηκε ακόμα περισσότερο η ατομική ευθύνη που συνοδεύει το νεοφιλελεύθερο πλαίσιο, καθώς τα δεδομένα ανέδειξαν πως όσοι ενήλικες συμμετέχοντες είχαν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση στη θεματική αυτή ήταν με δική τους πρωτοβουλία από κάποιον φορέα που οι ίδιοι επέλεξαν κι όχι από το κράτος καθολικά. Επίσης, το κράτος διαχειρίζεται το επιμορφωτικό πλαίσιο χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα εμπόδια και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ανά περίπτωση κι οι ίδιοι οι πολίτες είναι υπεύθυνοι να επιλέξουν αυτόνομα με όρους ανταγωνιστικότητας και κόστους-ωφέλειας, χωρίς να διαθέτουν σε όλες τις περιπτώσεις τα απαραίτητα εργαλεία/μέσα/χαρακτηριστικά και χωρίς το κράτος να τους τα παρέχει με κάποιο τρόπο.

Με λίγα λόγια, το κράτος πρόνοιας συρρικνώνεται, επεκτείνονται οι ιδιωτικοποιήσεις και οι υπάρχουσες ανισότητες οξύνονται. Ο διάλογος για τη ΔΒΜ που υποστηρίζει τις ιδιωτικοποιήσεις στην εκπαίδευση έρχεται σε σύγκρουση με την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, που προωθείται από ένα κράτος πρόνοιας. Τα εμπόδια που συναντούν εκπαιδευτικοί και γονείς κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις συνδέονται άρρηκτα με το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο που περιγράφηκε προωύτερα.

Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν πίσω από έναν ψηφιακό φουτουρισμό είναι αρκετοί, καθώς η μάθηση απομακρύνεται σταδιακά από τον κοινωνικό της χαρακτήρα και ακολουθεί την έννοια του μαθησιακού μετρήσιμου αποτελέσματος που θα καταναλωθεί στην αρένα της παγκόσμιας αγοράς που λειτουργεί με όρους κερδοφορίας.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου, 2020 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506/21066>.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον
- Βεργίδης, Δ. (1996). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση', στο *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου ή ανοιχτή και η εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*., Αθήνα. 21-23 Ιουνίου 1995, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ. (1997): *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. ΧΑΡΗΣ – Ν. Β. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ – Σ. ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ (επιμ.): *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144
- Βεργίδης, Δ. (2002). «Παρέμβαση στη συνεδρία “Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης”», στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 23-25/11/2001, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2004). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*, στα: πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο, 55-72
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 29,97-126. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Βεργίδης, Δ. (2014). «Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 29. 97. 10.12681/sas.871.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κουλαουζίδης, Γ., & Κόκκος, Α. (επιμ), (2010). *Έκθεση για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα: Υπάρχουσα Κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού.* Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: http://www.hcc.edu.gr/el/library/teachers/doc_download/20-----2010.

Βεργίδης, Δ., Κατσιγιάννη, Μ., & Μπρίνια, Β. (2011). 'Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)', στο Α. Παπασταμάτης κ.ά., επιμ., *Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτές ενηλίκων. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013. Έκθεση 2012 για τη Δια βίου μάθηση στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2021 από <http://www.gsae.edu.gr/el/gen-grammateia>

Δουργκούνας, Γ. (2019). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές διά βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης*. (διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Δουργκούνας, Γ. (2020). *Το φύλο της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα*. (μεταπτυχιακή εργασία). Ε.Α.Π. Πάτρα

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2008). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη (2017). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4b77775b-6d06-11e5-9317-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2014). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (2014/C 183/05). Ανακτήθηκε στις 16 Ιουνίου 2021 από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)

ΕΟΠΠΕΠ, (2014). https://www.eoppep.gr/images/TP_2014_FINAL.pdf

EURICON Ε.Π.Ε. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Ευρωπαϊκή Ένωση, (1992). Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Official Journal C 191 , 0001 - 0110. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL&from=EL>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996). Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση — Διδασκαλία και εκμάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης. ΕΕ: Λουξεμβούργο.

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2018). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021 από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EL

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2020). Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα COM (2020) 123 τελικό. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2021 από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8e89305c-bc37-11ea-811c-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2018). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2018. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021 από: http://sep4u.gr/wp-content/uploads/et-monitor-report-2018-greece_el.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2020). Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027. Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή COM (2020) 209 τελικό. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2020). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025 COM (2020) 212 τελικό. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2021 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2012). Σύσταση του Συμβουλίου της 20ής Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 398, 22.12.2012, pp. 1-5. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2021 από: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EL:PDF>.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2018). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ) (2018/C 189/01), pp. 1-13. Ανακτήθηκε στις 17 Ιουνίου 2021 από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=PL)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2019). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την υλοποίηση της σύστασης του Συμβουλίου για τις διαδρομές αναβάθμισης των δεξιοτήτων: Νέες ευκαιρίες για ενήλικους* (2019/C 189/04), pp. 1-5. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2021 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?from=EN&uri=CELEX%3A52019XG0605%2801%29>

Ζαφειριάδου, Α. (2018). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση Β1 Επιπέδου ΤΠΕ στη συστάδα Β1.3 (2018) Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία Ανακτήθηκε στις 27/9/2019 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21999/4/ZafeiriadouAikateriniMsc2018.pdf>

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Αθήνα: Σαββάλας.

Καζαμιάς, Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη: "Υβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (1)

Καραλής, Θ. (2010). ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ, Στο Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, σσ. 29-40.

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 17-42

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. (2014). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Επικαιροποιημένη Έκθεση, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Καραλής, Θ. (2018). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε & Λαμπρόπουλος, Χ., (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυνηγός Χ., Ξένου Ν., (2000). *Νέες Πρακτικές με Νέα Εργαλεία στην Τάξη: Κατάρτιση Επιμορφωτών για τη Δημιουργία Κοινοτήτων Αξιοποίησης των ΝΤ στο Σχολείο*. 2ο Συνέδριο . Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, Πάτρα, Οκτώβριος 2000.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.

- Λιντζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση, διά βίου μάθηση και προσόντων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων, Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας. ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/29566887/Εκπαίδευση_δια_βίου_μάθηση_και_πιστοποίηση_προσόντων_2013
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού - Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Στο 2ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις- Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19-20 Ιουνίου 2008. Βόλος
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Βασική Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: κρίσιμα "επεισόδια" και εύλογα ερωτήματα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 16-17
- Μπαλκάμπαση, Ε. (2011). Εμπόδια στη μειωμένη γονεϊκή συμμετοχή. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2021 από το διαδίκτυο: <http://www.inital.gr/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%A5%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%B1-%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/4891-%CE%93%CE%9F%CE%9D%CE%95%CE%99%CE%A3-%CE%9A%CE%91%CE%99-%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%25>
- Μπουζάκης, Σ. (2003). Προς μια κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών: Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Στο Φώκιαλη, Π., Τριηράρχη-HermannB. & Καϊλα, Μ. (επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μουζέλης, Ν. (επιμ.) (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Προ Μνημονίου Εποχή*, συγγραφική ομάδα: Δ. Βεργίδης, Σ. Γκλαβάς, Μ. Κουτούζης, και Ν. Φωτόπουλος, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ
- Ντρενογιάννη, Ε. (2005). *Προτάσεις και προβληματισμοί για την προετοιμασία φοιτητών και εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: εκδ. τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- ΟΕΠΕΚ (2007) *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. ΕΠΕΑΕΚΠ, Γ ΚΠΣ, ΥΠΕΠΘ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος Ιο*. Αθήνα

Παλαιοκρασάς, Σ. κ.ά. (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Παλιούρα, Μ., (2015). *Παράγοντες που επιδρούν στην των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στην ειδική αγωγή. Μια μελέτη περίπτωσης ειδικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Ειδική Αγωγή" του παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45362/14184.pdf>

Παντισίδου, Ε. (2011). *Ευρωπαϊκές πολιτικές στο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης. Μια αξιολογική προσέγγιση των ευρύτερων αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης: η περίπτωση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Πανδής, Π. (2009). *Δια βίου μάθηση: Μια συγκριτική μελέτη πολιτικών και πρακτικών στο παράδειγμα Ελλάδας και Ιρλανδίας* (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1296>

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο Φασούλης, Κ., Ρουσσάκης, Γ., Σαμαρά, Α., Φυριπής, Ε. & Πασιάς, Γ. (επιμ.), *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο*. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Δ.Μ. Ματθαίου. Αθήνα: Παπαζήσης

Πατσιάδου, Μ. (2016). *Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ελληνική πραγματικότητα: Συγκριτικός συσχετισμός του υπερεθνικού με τον εθνικό άξονα αναφοράς* (διδακτορική διατριβή). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ρούσος, Π., & Πολίτης, Π. (2004). Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ. Στο: Γρηγοριάδου Μ., Ράπτης Α., Βοσνιάδου Σ., & Κυνηγός Χ. (επιμ. έκδοσης). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4ου 123

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly 08/05/2016 19:58:35 EEST - 85.73.85.253 Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τομ. 177-186. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α.Μ, Παπαδημητρίου, Σ., και Ιωακειμίδου, Β. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εκπαίδευση, ενεργός πολίτης και δημοκρατικές αξίες. Στο *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 16 (1) doi.org/10.12681/jode.23741

Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α. & Καβασακάλης Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές (ηλεκτρ.βιβλ.)*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/226>

Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ., (2020). *ΙΧΝΗΛΑΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ*. Τόμ. 2020 Αρ. 2 (2020): Τεύχος 2 / 2020. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τζιμογιάννης, Α., Κόμης, Ι., (2004). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. -Μέρος Έκτο. Πρακτικά Συνεδρίου, 829 836. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1172.pdf>

Τζοβλά, Ε., & Κούκης, Ν. (2015). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο εξωτερικό. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 11(1), Section one.

Υφαντή, Α. (2003). Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α. & Γ. Βοζαΐτης (2011). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*, στο Β. Οικονομίδης, επιμ., Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Φιλίππου, Δ. (2017). *Διερεύνηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών μέσα από την ανάληψη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων ως παράγοντα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (Διπλωματική διατριβή). Πάτρα: ΕΑΠ.

N. 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10)

Ψήφισμα της 27^{ης} Ιουνίου 2002, 2002/525/EK

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bubb, S. & Jones, M. A., (2020). *Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. Improving Schools*. 10.1177/2F1365480220958797.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use.

Cedefop- Centre For The Development Of Vocational Training (2020). *Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe*. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: <https://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/resources/digital-gap-during-covid-19-vet-learners-risk-europe>

Cedefop – Centre For The Development Of Vocational Training. (1996). *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ.Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά Μ. Φιλοπούλου). (5 η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Daly, M. (2013). *Parenting support policies in Europe. Families, Relationships and Societies*. 2. 159-174. 10.1332/204674313X666886.

Day, C. (2006). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of Inservice Education*, 23 (1), 39-54

Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. and Mazza, J., (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-19937-3 (online), doi:10.2760/126686 (online), JRC121071. Ανακτήθηκε στις 5/2/2021 από το διαδίκτυο: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/likely-impact-covid-19-education-reflections-based-existing-literature-and-recent-international>

European Commission (2006b). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on *Key Competences for lifelong learning* (2006/962/EU). Ανακτήθηκε στις 11/1/2021 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>

European Commission / D.-G. for Education and Culture /Caena, F. (2011a). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*, Education and Training 2020: Thematic Working Group "Professional Development of Teachers".

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2011b). *Policy approaches to defining and describing teacher competences*. Education and Training programme, Cluster "Teachers and Trainers". Report of a Peer Learning Activity. Ireland, 2-6 October 2011.

European Commission/ D. G. for Education and Culture, (2011c). *Policy approaches supporting the acquisition and continuous development of teacher competences*. Education and Training programme, Cluster "Teachers and Trainers". Report of a Peer Learning Activity. Warsaw-Poland, 27/11-1/12/2011.

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture / Caena, F. (2011d). *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020: Thematic Working Group "Professional Development of Teachers".

European Commission, (2013). *Employment, Social Affairs & Inclusion. Parenting Support*. Ανακτήθηκε στις 31 Φεβρουαρίου 2021 στο: http://eaf_policy_brief-parenting_support_brief_post_copy_edit_15.10.13.pdf

European Commission, (2019). *2nd survey of schools: ICT in Education. Norway Country Report*. Publications Office of the European Union.

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture (2020). *Supporting teacher and school leader careers*. Ανακτήθηκε στις 22/1/2021 από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f02d4648-7a07-11ea-b75f-01aa75ed71a1/language-en>

European Schoolnet Academy: <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:EDURegio+DigitallyCompetent+2020/about>

Eurydice, the Information Network on Education in Europe. (2000) *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, Brussels, Eurydice. p.9

Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2010). *The Role of Parents in the Education Systems of the European Union*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 28 Ιανουαρίου 2021: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/19d16c4b-940e-4830-b246-f1a62b490c5c>

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., RAhnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Gulbahar, Y., & Guven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Educational Technology and Society*, 11(3), 37-51.
- Jain, S., Lall, M., Singh, A., (2020). *Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea?* doi: 10.1177/0973184920976433
- Jarvis, P. (2000a). Globalization, the Learning Society, and Comparative Education, *Comparative Education*, 36 (3), 343-355
- Karalis, T. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2021 από: https://www.academia.edu/44927630/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%BC%CF%80%CF%8C%CE%B4%CE%B9%CE%B1_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7_%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%AE_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B5%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%BA%CF%89%CE%BD_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%B4%CE%B9%CE%AC_%CE%B2%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_2011_2019
- Karalis T. and Vergidis D., (2004), 'Lifelong Education in Greece: Recent Developments and Current Trends', *International Journal of Lifelong Education* 23 (2): 179-189
- MARCH, (2014). The State of the Art in Science Education: Results of MARCH Empirical Studies. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: <https://sciencemarch.eu/images/sm-images/MARCH-Surveyreport.pdf>
- Nam, C. S., Bahn, S., & Lee, R. (2013). Acceptance of assistive technology by special education teachers: A structural equation model approach. *International Journal of Human - Computer Interaction*. 29(5), 365-377. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10447318.2012.711990>
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective Teachers*. Paris: OECD
- OECD (2009a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD

OECD (2009b). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Executive Summary. Paris: OECD

OECD & E.C., (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the E.U.

OECD (2020), *Learning Remotely when Schools Close: How well are Students and Schools Prepared? Insights from PISA*, OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close.

Panitsides, E. (2013). Η εξέλιξη της Δια Βίου Μάθησης μέσα από τα Θεσμικά Κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Το διακύβευμα της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1,1:29-37

Rubenson, K.& Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*. 59. 10.1177/0741713609331548.

Rumpagaporn, M., & Darmawan, G. (2007). *Students' critical thinking skills in a Thai ICT schools pilot project*. *International Education Journal*, 8(2), 125-132.

UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), *Convention Against Discrimination in Education*, 14 December 1960, Ανακτήθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2020 από το διαδίκτυο: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3880.html>

UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), *Annual Report 2009* Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2021 από το διαδίκτυο: https://sites.unicef.org/nutrition/index_53754.html

UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), *Europe and North America Education 2030 consultation*, 22 October, 2018 available at: https://en.unesco.org/sites/default/files/eng-strasbourg_meeting-brochure_22oct2018.pdf

Sălcudean, I., Vereş, V. and Pop, C. (2014). The Social and Cultural Dimension of Lifelong Learning in the European Union. Study Case: Babes-Bolyai University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, τόμος 142, σελ.162-168. Doi: 10.1080/10286630902746245

Schuetze, H. (2006). International concepts and agendas of Life Long Learning, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (3), 289-306

Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. and Madden, L. (2003) Older adults use of information and communications technology in everyday life. *Ageing and Society*, 23(5), pp. 561-582.

Vázquez, N., Cruz Molina, M., Ramos, P., Artazcoz, L. (2019). *Effectiveness of a parent-training program in Spain: reducing the Southern European evaluation gap*, *Gaceta Sanitaria*, Volume 33, Issue 1, Pages 10-16, ISSN 0213-9111, <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.06.005>.
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911117301711>)

Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R. and Di Gioia, R., (2020). *How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring*, EUR 30425 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-24519-3 (online), doi:10.2760/31977 (online), JRC122303.

Zafeirakou, A. (2002). In-Service Training of Teachers In the European Union: Exploring Central Issues, *Metodika*, 3, 253-278

Ψηφιακές Πηγές

Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας (ΑΣΓΜΕ): <http://www.asgme.gr/>

Απόφαση της Επιτροπής της 27ης Ιουνίου 2002: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32002D0525>

Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική πράξη: <https://e-pimorfosi.cti.gr/>

Διακήρυξη της Μπολόνια: 20 χρόνια μετά, Τμήμα Παιδείας και Έρευνας της ΚΕ του ΚΚΕ: <https://www.komep.gr/m-article/Diakiryksi-tis-Mpolonia-20-xronia-meta/>

ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ : https://www.ekdd.gr/images/22_Enimerosi_Ekdda.pdf

ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΛΑΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΙΝΕΔΙΒΙΜ): <https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%AD%CF%82-%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%AD%CF%89%CE%BD>

Νόμος 4763/2020, Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του

Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματών (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Τεύχος Α' 254/21.12.2020). Ανακτήθηκε από: <http://www.odigostoupoliti.eu/nomos-4763-2020-ethniko-systima-epangelmatikis-ekpaidefsis-katartisis-kai-dia-viou-mathisis/>

ΦΕΚ, 28 Δεκεμβρίου 2020: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CF%84%CE%B1%CF%87%CF%8D%CF%81%CF%81%CF%85%CE%B8%CE%BC%CE%B7%CF%82.pdf

espa.gr: <https://www.espa.gr/el/Pages/staticESPA2014-2020.aspx>

World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/news/44439-20-03-20-odigies-gia-asygxroni-eks-apostaseos-ekpaidefsi-2>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/news/45175-29-05-20-rythmisi-apousion-mathiton-trion-protovathmias-ekpaidefsis-kai-s-m-e-a-e-p-e-kai-d-e-didaktikoy-etous-2019-2020>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/anakoinoseis/45312-12-06-20-enimerosi-gia-dynatotita-mazikis-apostolis-vathmologias-meso-tou-ps-myschool-3>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof/44306-10-03-20-enimerosi-goneon-kidemonon-gia-tin-proodo-ton-mathiton-vathmologia-v-triminou-4>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/news/44165-24-02-20-anastoli-ton-ekdromon-metakiniseon-mathiton-trion-kai-ekpaideftikon-stin-italia-2>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/sxolika-neo-eid-ekp/46448-23-09-20-eks-apostaseos-ypostiriksi-mathiton-trion-me-anapiria-i-kai-eidikes-ekpaideftikes-anagkes-2>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/news/44564-03-04-2003-04-20-symmetoxi-tis-ekpaideftikis-tilorasis-tou-ypourgeiou-paideias-kai-thriskevmaton-stineks-apostaseos-ekpaidefsi-ton-mathiton-trion-ton-sxolikon-monadon-p-thmias-kai-d-thmias-ekpaidefsis-2>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/news/44601-06-04-2020-prosklisi-gia-ti-sygkrotisi-omadas-ekpaideftikon-pistopoiimenon-diermineon-ellinikis-noimatikis-glossas-eng-stis-vinteoskopiseis-ton-mathimaton-tis-ekpaideftikis-tileorasis>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/news/46433-22-09-20-prosklisi-ypopsifion-ekpaideftikon-avathmias-vvathmias-genikis-ekpaideftikis-gia-ypovoli-aitisis-dilosis-protimisis-perioxon-gia-proslipsi-os-prosorinon-anapliroton-trimimis-kat-elaxiston-diarkeias-gia-tin-kalypsi-leitourgikon-kenon-ta-opoia-prokryptoun-apo-logous-synafeis-me-ti-metadosi-kai-diaspora-tou-neou-koronoioy-covid-20>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/news/44798-04-05-20-oloklirosi-diadiktyakoy-seminariou-me-thema-praktika-ergaleia-gia-tin-anaptyksi-tis-eveksias-kai-synoxis-stin-omada-taksis-ton-kairo-to04-05-20-covid-19-to-etwinning-stirizei-tin-eks-apostaseos-ekpaideftikis-2>

Δ.Δ.Ε Κυκλάδων: <http://dide.kyk.sch.gr/enarxi-drasis-quot-tachyrrythmi-epimorfosi-ekpaideftikon-stin-ex-apostaseos-ekpaideysi-quot/>

<https://www.esos.gr/arthra/71253/egkyklios-ilektroniki-paraggelia-kai-dianomi-didaktikon-vivlion-gia-tis-taxeis-ypodohis>

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

Εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδευτικών και γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αποτίμηση της πολιτικής.

Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς.

** Απαιτείται*

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ-ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1. 1. Φύλο: *

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άλλο:

2. 2. Ηλικία: *

- ☐ έως 24
- ☐ 25-34
- ☐ 35-54
- ☐ 55 και άνω

3. 3. Οικογενειακή Κατάσταση: *

- ☐ Άγαμος-η
- ☐ Άγαμος-η με τέκνα
- ☐ Έγγαμος-η
- ☐ Έγγαμος-η με τέκνα
- ☐ Διαζευγμένος-η
- ☐ Διαζευγμένος-η με τέκνα
- ☐ Άλλο:

4. 4. Εργάζομαι σε : *

- ☐ Δημόσιο σχολείο Α/θμιας
- ☐ Δημόσιο σχολείο Β/θμιας
- ☐ Ιδιωτικό σχολείο Α/θμιας
- ☐ Ιδιωτικό σχολείο Β/θμιας

5. 5. Περιοχή σχολείου: *

- ☐ Αστική
- ☐ Ημιαστική
- ☐ Αγροτική

6. 6. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας *

- ☐ Έως 4 έτη
- ☐ Από 5 έως 10 έτη
- ☐ Από 11 έως 15 έτη
- ☐ Από 16 έως 20 έτη
- ☐ 21 και άνω

7. 7. Η λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας που υπηρετώ: *

- ☐ 1/θέσιο έως και 5/θέσιο
- ☐ 6/θέσιο
- ☐ 7/θέσιο έως και 12/θέσιο
- ☐ 13/θέσιο και άνω
- ☐ Άλλο:

8. 8. Σχέση εργασίας: *

- ☐ Μόνιμος-η
- ☐ Αναπληρωτής-τρια
- ☐ Ωρομίσθιος-α
- ☐ Αναπληρωτής τρίμηνης (κατ' ελάχιστον) σύμβασης για την κάλυψη λειτουργικών κενών λόγω Covid -19
- ☐ Άλλο:

9. 9. Ειδικότητα : *

10. 10. Οικογενειακό ή ατομικό εισόδημα: *

- ☐ έως 12.000
- ☐ 12.001-20.000
- ☐ 20.001-29.999
- ☐ 30.000 και άνω
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

Β. ΣΠΟΥΔΕΣ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

11. 1. Σπουδές, αναφέρετε το ανώτερο: *

- ☐ Απόφοιτος ΤΕΙ με παιδαγωγική επάρκεια.
- ☐ Απόφοιτος ΑΕΙ.
- ☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- ☐ Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών
- ☐ Άλλο:

12. 2. Έχω αποφοιτήσει από την συγκεκριμένη βαθμίδα : *

- ☐ την τελευταία πενταετία
- ☐ απο 6 έως 10 χρόνια
- ☐ πάνω από δέκα χρόνια

13. 3. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών): *

- ☐ ΤΠΕ Α επίπεδο
- ☐ ΤΠΕ Β1 επίπεδο
- ☐ ΤΠΕ Β2 επίπεδο
- ☐ ΤΠΕ Β επίπεδο
- ☐ Επιμορφωτής-τρια Β επιπέδου

- ☐ Άλλο (ECDL, KEY-CERT, ICT, I SKILLS, GLOBAL-CERT κ.α.)
- ☐ Δεν έχω πιστοποίηση αλλά χειρίζομαι πολύ καλά τους Η/Υ
- ☐ Δεν έχω πιστοποίηση και δεν μπορώ να χειριστώ καλά τους Η/Υ
- ☐ Άλλο:

14. 4. Έχετε σπουδές στο επιστημονικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

15. 5. Εάν απαντήσατε ναι, ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; (δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

- ☐ Είμαι διδάσκων-ουσα ή επιμορφωτής-τρια σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- ☐ Ετήσιο Πρόγραμμα ειδίκευσης (400 ωρών και άνω)
- ☐ Θεματική ενότητα (εξάμηνης διάρκειας)
- ☐ Επιμόρφωση μικρότερης διάρκειας
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

16. 6. Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

17. 7. Εάν απαντήσατε ναι, ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών σας που ολοκληρώσατε μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; (δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

- ☐ Ετήσιο Πρόγραμμα ειδίκευσης (400 ωρών και άνω)
- ☐ Θεματική ενότητα (εξάμηνης διάρκειας)
- ☐ Επιμόρφωση μικρότερης διάρκειας
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

Γ. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΦΟΡΕΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΩΝ - ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ

18. 1. Συμμετείχατε, σε επιμορφωτικές συναντήσεις (επιμόρφωση 30ωρών, ημερίδες, 3ωρες συναντήσεις κ.λπ.) με θέμα τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με διοργανωτή την υπηρεσία σας; (ΠΕΚΕΣ ΥΠΕΠΘ κ.λπ.) *

- ☐ Ναι
☐ Όχι

19. 2. Ποια ήταν η συνολική της διάρκεια σε ώρες από τον Μάρτιο(2020) μέχρι σήμερα; (για τις παραπάνω επιμορφωτικές συναντήσεις)

20. 3. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τις παραπάνω επιμορφώσεις και σε ποιο βαθμό σας φάνηκαν χρήσιμες; (Απαντήστε μόνο αν συμμετείχατε σε κάποια από τις παραπάνω)

- 1 2 3 4 5
Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

21. 4. Ποιος ήταν ο συνολικός αριθμός ωρών επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε, το διάστημα από την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων μέχρι σήμερα, με δική σας πρωτοβουλία (σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκ/ση) και ποιο ήταν το κόστος (προγράμματα ΑΕΙ κ.λπ.); *

22. 5. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από αυτά και σε ποιο βαθμό σας φάνηκαν χρήσιμα;

- 1 2 3 4 5
Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

Δ. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

23. 1. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός που κατέχετε (σύνδεση διαδικτύου, υπολογιστές κ.λπ.) αρκούν για να καλύψετε τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

- ☐ Ναι
☐ Όχι

24. 2. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός που κατέχετε (σύνδεση διαδικτύου, υπολογιστές κ.λπ.) αρκούν για να καλύψετε τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και τις άλλες ανάγκες της οικογένειας (π.χ. ταυτόχρονη τηλεργασία, ψυχαγωγία, δυο παιδιά στο σπίτι κ.λπ.); *
- ☐ Ναι
☐ Όχι
25. 3. Χρειάστηκε ορισμένες φορές να βρεθείτε στο χώρο εργασίας σας για να καλύψετε τις ανάγκες σε τεχνολογικό εξοπλισμό; *
- ☐ Ναι
☐ Όχι
26. 4. Έχετε την οικονομική δυνατότητα, αν προκύψει να καλύψετε τις ανάγκες σε τεχνολογικό εξοπλισμό που απαιτείται; *
- ☐ Ναι
☐ Όχι
27. 5. Η πρόσβασή σας στο διαδίκτυο γίνεται μέσω: (επιλέξτε όσα ισχύουν) *
- ☐ Με δωρεάν τηλεφωνική κλήση για όσους συνδέονται με την πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Webex μέσω κινητής ή σταθερής τηλεφωνίας
- ☐ Με δωρεάν δεδομένα (data) για όσους συνδέονται στις πλατφόρμες που χρησιμοποιεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων μέσω δικτύων κινητής τηλεφωνίας
- ☐ Συνδέομαι για τις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης από τον χώρο εργασίας μου λόγω έλλειψης απαραίτητου εξοπλισμού
- ☐ Σταθερής τηλεφωνικής γραμμής με απεριόριστη χρήση δεδομένων
- ☐ Δικτύου κινητής τηλεφωνίας με απεριόριστη χρήση δεδομένων
- ☐ Δικτύου κινητής τηλεφωνίας με ογκοχρέωση (περιορισμένη διαθεσιμότητα δεδομένων)
- ☐ Ευκαιριακά, όταν βρίσκω διαθέσιμη ελεύθερη σύνδεση
- ☐ Κινητού τηλεφώνου
- ☐ Tablet
- ☐ Σταθερού/Φορητού υπολογιστή

28. 6. Κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης οι διακοπές σε ήχο και εικόνα ήταν τόσο συχνές που το μάθημα δεν είχε ομαλή ροή: *

1 2 3 4 5

Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ Πολύ συχνά

Ε. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ- ΔΙΑΡΡΟΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

29. 1. Αναφέρετε τον αριθμό των μαθητών σας και την βαθμίδα: *
30. 2. Κατά την διάρκεια της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πόσοι μαθητές-τριες σας συμμετέχουν; (αναφέρετε και την βαθμίδα π.χ 5/15 Α.) *
31. 3. Για ποιους λόγους δε συμμετέχουν οι μαθητές-τριες στη σύγχρονη σχολική από απόσταση διδασκαλία; (δυνατότητα πολλαπλών επιλογών) *

- ☐ Συμμετέχουν όλοι
- ☐ Έλλειψη σύνδεσης Internet
- ☐ Ελλιπής ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων
- ☐ Έλλειψη διαθεσιμότητας δικτύου ή προβλήματα σύνδεσης
- ☐ Έλλειψη σύνδεσης σταθερής τηλεφωνίας
- ☐ Ελλιπείς ψηφιακές δεξιότητες των γονέων και κηδεμόνων
- ☐ Τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα και οι πόροι δεν επαρκούσαν για την κάλυψη των αναγκών όλων των μελών της οικογένειας
- ☐ Έλλειψη σύνδεσης κινητής τηλεφωνίας
- ☐ Έλλειψη λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας
- ☐ Έλλειψη ενδιαφέροντος
- ☐ Άλλο:

32. 4. Τα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ή κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (πχ. Ρομά, μετανάστες κ.λπ.) συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ;

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Κανονικά

ΣΤ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

33. 1. Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ (Α&Β επιπέδου) σας βοήθησε να ανταποκριθείτε στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

- ☐ Μόνο στην ασύγχρονη
☐ Μόνο στη σύγχρονη
☐ Στην ασύγχρονη και στη σύγχρονη
☐ Σε καμία
☐ Δεν έχω πιστοποίηση στις ΤΠΕ

34. 2. Σε ποιο βαθμό;

1 2 3 4 5
Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πολύ

35. 3. Πριν την αναστολή λειτουργίας των σχολείων πιστεύετε ότι το σχολείο μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων είχε προετοιμάσει τους μαθητές-τριες για να ανταπεξέλθουν σε αυτού του είδους χρήσης των ΤΠΕ; *

1 2 3 4 5
Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

36. 4. Το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθάει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *

1 2 3 4 5
Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

Ζ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

37. 1. Γνωρίζετε ότι για την εκπαίδευση εξ αποστάσεως χρειάζεται εξειδικευμένο υλικό; *
- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
38. 2. Σας δόθηκε εκπαιδευτικό υλικό το οποίο να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών-τριών σας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *
- ☐ Ναι, από το ΙΕΠ, Π.Ε.Κ.Ε.Σ. κ.λπ.
- ☐ Όχι, αλλά βρήκα μόνος-η μου στο διαδίκτυο από ψηφιακά αποθετήρια
- ☐ Όχι, αλλά δημιούργησα μόνος-η μου και το υλικό συμβαδίζει με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- ☐ Όχι, αλλά δημιούργησα μόνος-η μου και το υλικό δεν γνωρίζω αν συμβαδίζει με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- ☐ Χρησιμοποιώ το υλικό που χρησιμοποιώ και δια ζώσης.
- ☐ Βρήκα από συναδέλφους οι οποίοι έχουν επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
39. 3. Θα παρακολουθούσατε εξειδικευμένα σεμινάρια για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές; *
- ☐ Ναι, αν ήταν δωρεάν και εντός εργασιακού ωραρίου
- ☐ Ναι, αν ήταν δωρεάν και εκτός εργασιακού ωραρίου
- ☐ Ναι, αν ήταν δωρεάν και εκτός εργασιακού ωραρίου (με την ανάλογη αποζημίωση)
- ☐ Ναι, αν χρειαζόταν να τα πληρώσω και εντός εργασιακού ωραρίου
- ☐ Ναι, αν χρειαζόταν να τα πληρώσω και εκτός εργασιακού ωραρίου
- ☐ Όχι, γιατί δεν έχω χρόνο
- ☐ Όχι, γιατί δεν με ενδιαφέρει
40. 4. Πόσο χρόνο θα θέλατε να διαθέσετε ή διαθέσατε για ένα τέτοιο σεμινάριο και με τι χρηματικό κόστος; *

41. 5. Συμμετέχετε σε επιμορφώσεις; (400 ωρών και άνω, επιλέξτε το κυρίαρχο): *

- ☐ Για απόκτηση προσόντων για την εισαγωγή στους πίνακες διορισμού
- ☐ Για απόκτηση προσόντων λόγω φόβου για την αξιολόγηση
- ☐ Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω
- ☐ Δεν συμμετέχω

Η. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

42. 1. Σε ποιο βαθμό σας ικανοποίησαν και σας βοήθησαν οι κινήσεις του Υπουργείου Παιδείας, του ΙΕΠ κ.λπ. για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

1 2 3 4 5
Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πολύ

43. 2. Από την αρχή της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων πόσο πιστεύετε ότι έχετε βελτιωθεί στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

44. 3. Πόσο συνετέλεσαν οι παρακάτω λόγοι σε αυτήν την αλλαγή κατά την προσωπική σας άποψη; *

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Συντονιστής-στρια Εκπαιδευτικού Έργου Επιστημονικής ευθύνης/Ειδικότητάς μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συντονιστής-στρια Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής ευθύνης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ατομική πρωτοβουλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η διδακτική εμπειρία σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι σχετικές γνώσεις και οι δεξιότητες που διαθέτετε	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η συνεργασία σας με άλλους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ/ντής-ντρια ή Προϊστάμενος-η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνάδελφοι-ισσες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φίλοι/ες, γνωστοί-ές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. 4. Θεωρείτε ότι αναπληρώνονται τα μαθήματα και η ύλη με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *

1 2 3 4 5

Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

46. 5. Θεωρείτε την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεσματική; *

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

47. 6. Αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *

- ☐ Ναι
☐ Όχι

Θ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

48. 1. Θεωρείτε πως με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση οξύνονται ή αμβλύνονται οι κοινωνικές ανισότητες; *

- ☐ Οξύνονται
☐ Αμβλύνονται
☐ Δεν επηρεάζονται

49. 2. Στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως εφαρμόζεται : *

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ- Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η προσέγγιση της διδασκαλίας είναι δασκαλοκεντρική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσέγγιση της διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δημιουργούνται νέες ή εντείνονται οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών-ριών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καλλιεργούνται οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών-ριών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ανατροφοδότηση προς τον-την μαθητή-ρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

συναντά εμπόδια

Μέσα από την ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
αλληλεπίδραση των
μαθητών-τριών με το
διδασκτικό υλικό
επιτυγχάνεται η μάθηση

Αναπτύσσεται η ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
παιδαγωγική σχέση
εκπαιδευτικού - μαθητή-
ριας

Προάγεται η ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
κοινωνικοποίηση των
μαθητών-τριών

50. 3. Με την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείτε ότι προσφέρεται στους μαθητές-τριες
: *

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Παιδεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εκπαίδευση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αγωγή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γνώσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μόρφωση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανάπτυξη δεξιοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ολοκληρωμένη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας που χρειάζεται ένας άνθρωπος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. ΕΥΡΥΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

51. 1. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο τρόπος εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκ/σης μπορεί να
εργαλειοποιηθεί με στόχο την αξιολόγηση; *

1 2 3 4 5

Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

52. 2. Με βάση την κατάσταση που αντιμετωπίζετε αυτήν τη στιγμή ποιο από τα παρακάτω θέματα σας απασχολεί περισσότερο σχετικά με την οικογένεια σας και τα παιδιά σας: *

- ☐ Η αποκοπή τους από τη μαθησιακή διαδικασία
- ☐ Η ψυχολογική τους (μας) επιβάρυνση
- ☐ Τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζετε
- ☐ Η στέρηση των ατομικών τους (μας) ελευθεριών και δικαιωμάτων
- ☐ Δεν έχω παιδί
- ☐ Άλλο:

53. 3. Μετά από συνεχόμενη χρήση σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρουσιάσατε κάτι από τα παρακάτω: (δυνατότητα πολλαπλών επιλογών) *

- ☐ Έντονους πονοκεφάλους
- ☐ Πόνο στα μάτια
- ☐ Ζαλάδες
- ☐ Μειωμένη διάθεση
- ☐ Γκρίνια, πλήξη, εκνευρισμό
- ☐ Έλλειψη ενδιαφέροντος για δραστηριότητες
- ☐ Εκδήλωση στενοχώριας, θλίψης
- ☐ Εκδήλωση άγχους, φόβου, πανικού
- ☐ Τίποτα από τα παραπάνω
- ☐ Δεν έχω παρατηρήσει ακόμα
- ☐ Άλλο :

54. 4. Σύμφωνα με παλαιότερες συστάσεις (Νοέμβριος του 13) της Αμερικανικής Παιδιατρικής εταιρείας για παιδιά και εφήβους αλλά και νεότερες της Καναδικής Εταιρείας Φυσιολογίας της Άσκησης (για παιδιά 6-11 ετών) προτείνεται να βρίσκονται μπροστά από οθόνες το πολύ 2 ώρες ημερησίως. Μπορείτε να τηρείτε αυτήν τη σύσταση με βάση και το πρόγραμμα τηλεεκπαίδευσης ; *

☐ Ναι

☐ Όχι

ΙΑ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

55. 1. Σε ποιο βαθμό σας ικανοποίησε η υποστήριξη του Υπουργείου και των φορέων του και τι άλλα εφόδια που δεν λάβατε θα θέλατε να σας έχουν παρασχεθεί (ψυχολογικά, οικονομικά, υλικά κ.λπ.) ; *
56. 2. Ποια πιστεύετε ότι είναι η επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συμμετοχή των μαθητών-τριών; *
57. 3. Αναλογιζόμενοι το εύρος των πολιτικών δράσεων και στάσεων ποιους τρόπους θα προτείνατε για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σήμερα (για εσάς, τους γονείς και τους μαθητές σας); *
58. 4. Θεωρείτε ότι θα μπορούσε να αποφευχθεί το κλείσιμο των σχολείων όπως σε άλλες χώρες (για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα); Αν ναι, τι μέτρα θα προτείνατε; *
59. 5. Θεωρείτε ότι αξιολογείστε για το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε; Ποια είναι η άποψη σας για την επερχόμενη αξιολόγηση και πώς σας επηρεάζει ως εκπαιδευτικό; *

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο για γονείς

Εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδευτικών και γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αποτίμηση της πολιτικής.

Ερωτηματολόγιο για γονείς.

* **Απαιτείται**

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1. Α1. Φύλο: *

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άλλο:

2. Α2. Ηλικία: *

- ☐ έως 24
- ☐ 25-34
- ☐ 35-54
- ☐ 55 και άνω

3. Α3. Οικογενειακή Κατάσταση: *

- ☐ Άγαμος-η με παιδιά
- ☐ Έγγαμος-η
- ☐ Διαζευγμένος-η
- ☐ Άλλο:

4. Α4. Αριθμός τέκνων *

5. Α5. Το/τα παιδιά μου φοιτούν στην: *

- ☐ Α/θμια
- ☐ Β/θμια
- ☐ Α/θμια (ιδιωτικό)
- ☐ Β/θμια (ιδιωτικό)

6. A6. Περιοχή κατοικίας : *

- ☐ Αστική
☐ Ημιαστική
☐ Αγροτική

7. A7. Σχέση εργασίας: *

- ☐ Ανεργος-η
☐ Αυτοαπασχολούμενος-η
☐ Πλήρους Απασχόλησης
☐ Μερικής Απασχόλησης
☐ Ορισμένου Χρόνου
☐ Αορίστου Χρόνου
☐ Εργασία χωρίς σύμβαση
☐ Άλλο:

8. A8. Κατηγορία επαγγέλματος (ISCO 08) που ασκείτε/ασκούσατε: *

<input type="checkbox"/>	Ένοπλες δυνάμεις
<input type="checkbox"/>	Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη
<input type="checkbox"/>	Επαγγελματίες
<input type="checkbox"/>	Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
<input type="checkbox"/>	Υπάλληλοι γραφείου
<input type="checkbox"/>	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές
<input type="checkbox"/>	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς
<input type="checkbox"/>	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
<input type="checkbox"/>	Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι)
<input type="checkbox"/>	Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρωνακτές και μικροεπαγγελματίες

9. A9. Οικογενειακό ή ατομικό εισόδημα: *

- ☐ έως 12.000
- ☐ 12.001-20.000
- ☐ 20.001-29.999
- ☐ 30.000 και άνω
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

Β. ΣΠΟΥΔΕΣ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

10. B1. Σπουδές, αναφέρετε το ανώτερο: *

- ☐ Δεν έχω τελειώσει το δημοτικό
- ☐ Απόφοιτος-η Δημοτικού
- ☐ Απόφοιτος-η Γυμνασίου
- ☐ Απόφοιτος-η Γενικού Λυκείου
- ☐ Απόφοιτος-η ΕΠΑΛ
- ☐ Απόφοιτος-η ΙΕΚ
- ☐ Απόφοιτος-η ΤΕΙ
- ☐ Απόφοιτος-η ΑΕΙ
- ☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- ☐ Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών
- ☐ Άλλο :

11. B2. Έχω αποφοιτήσει από την συγκεκριμένη βαθμίδα : *

- ☐ την τελευταία πενταετία
- ☐ απο 6 έως 10 χρόνια
- ☐ πάνω από δέκα χρόνια

12. B3. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών): *

- ☐ ECDL, KEY-CERT, ICT, I SKILLS, GLOBAL-CERT κ.α. σύμφωνα με Α.Σ.Ε.Π
- ☐ Δεν έχω πιστοποίηση αλλά χειρίζομαι πολύ καλά τους Η/Υ
- ☐ Δεν έχω πιστοποίηση και δεν μπορώ να χειριστώ καλά τους Η/Υ
- ☐ Άλλο:

13. B4. Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; *

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Γ. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΦΟΡΕΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΩΝ – ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ

14. Γ1. Στο χώρο εργασίας σας πραγματοποιήθηκαν από τους εργοδότες σας σεμινάρια για την τηλεργασία; *

- ☐ Ναι, αλλά δεν με βοήθησαν για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του παιδιού μου (σε τεχνικό επίπεδο)
- ☐ Ναι, και με βοήθησαν για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του παιδιού μου (σε τεχνικό επίπεδο)
- ☐ Δεν έγιναν καθόλου
- ☐ Δεν έγιναν καθόλου και δεν χρειάστηκε να εργαστώ από το σπίτι
- ☐ Άλλο:

15. Γ2. Κατά την άποψη σας η ασκηθείσα εκπαιδευτική πολιτική, κάλυψε τις ανάγκες τις δικές σας και των παιδιών σας ή δημιούργησε νέες και με ποιόν τρόπο τις καλύψατε ; *

Δ. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

16. Δ1. Σας καλύπτουν τα κριτήρια χορήγησης tablet και laptop από το Υπουργείο Παιδείας;(μέσω των σχολικών μονάδων) *

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Δεν έχω τέτοια ανάγκη

17. Δ2. Σας καλύπτουν τα κριτήρια του voucher των 200 € για αγορά tablet κ.λπ. *

- ☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Δεν έχω τέτοια ανάγκη

18. Δ3. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός που κατέχετε (σύνδεση διαδικτύου, υπολογιστές κ.λπ.) αρκούν για να καλύψετε τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και τις άλλες ανάγκες της οικογένειας (πχ ταυτόχρονη τηλεργασία, ψυχαγωγία, δυο παιδιά στο σπίτι κ.λπ.); *

- ☐ Ναι
☐ Όχι

19. Δ4. Η πρόσβασή σας στο διαδίκτυο γίνεται μέσω: (επιλέξτε όσα ισχύουν) *

- ☐ Σταθερής τηλεφωνικής γραμμής με απεριόριστη χρήση δεδομένων
☐ Δικτύου κινητής τηλεφωνίας με απεριόριστη χρήση δεδομένων
☐ Με δωρεάν τηλεφωνική κλήση για όσους συνδέονται με την πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Webex, μέσω κινητής ή σταθερής τηλεφωνίας
☐ Με δωρεάν δεδομένα (data) για όσους συνδέονται στις πλατφόρμες που χρησιμοποιεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων μέσω δικτύων κινητής τηλεφωνίας
☐ Δικτύου κινητής τηλεφωνίας με ογκοχρέωση (περιορισμένη διαθεσιμότητα δεδομένων)
☐ Ευκαιριακά, όταν βρίσκω διαθέσιμη ελεύθερη σύνδεση
☐ Κινητού τηλεφώνου
☐ Tablet
☐ Σταθερού/φορητού υπολογιστή

Ε. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΤΡΙΩΝ ΣΕ ΑΥΤΗΝ

20. Ε1. Κατά την διάρκεια της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το παιδί/ τα παιδιά μου συμμετέχουν: *

- 1 2 3 4 5
Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

21. Ε2. Παρακολουθούν τα παιδιά σας εκπαιδευτική τηλεόραση; *

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

22. Ε3. Ποιες από τις παρακάτω δυσκολίες αντιμετωπίζετε σε σχέση με την συμμετοχή των παιδιών σας στην εξαποστάσεως εκπαίδευση; (δυνατότητα πολλαπλών επιλογών) *

- ☐ Έλλειψη διαθέσιμου Η/Υ, tablet , laptop, κινητού smartphone
- ☐ Χρήση Η/Υ, tablet, laptop, κινητού smartphone παλαιάς τεχνολογίας
- ☐ Έλλειψη του επιπλέον αναγκαίου εξοπλισμού (μικρόφωνο, κάμερα κ.ά.)
- ☐ Κακή ποιότητα internet
- ☐ Δυσκολία κατά την είσοδο στις διαδικτυακές πλατφόρμες (π.χ. κωδικοί πρόσβασης, υπερφόρτωση πλατφόρμας κ.λπ.)
- ☐ Διακοπή ηλεκτρικού ρεύματος
- ☐ Δεν αντιμετωπίσα κάποιο πρόβλημα
- ☐ Άλλο:

ΣΤ. ΕΥΡΥΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΙΜΙΟΥΡΓΟΥΝΤΑΙ

23. ΣΤ1. Έχετε τη δυνατότητα - γνώσεις να υποστηρίξετε τα παιδιά σας στην χρήση των νέων τεχνολογιών και τηνεφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης; *

- 1 2 3 4 5
- Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

24. ΣΤ2. Αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; *

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

25. ΣΤ3. Με βάση την κατάσταση που αντιμετωπίζετε αυτήν τη στιγμή και αφορά την οικογένειά σας, ποιο από τα παρακάτω θέματα σας απασχολεί περισσότερο σχετικά με τα παιδιά σας; *
- ☐ Η αποκοπή τους από τη μαθησιακή διαδικασία
 - ☐ Η ψυχολογική τους επιβάρυνση
 - ☐ Τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζετε
 - ☐ Η στέρηση των ατομικών τους (μας) ελευθεριών και δικαιωμάτων
 - ☐ Άλλο:
26. ΣΤ4. Μετά από συνεχόμενη χρήση σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα παιδιά σας παρουσίασαν : (δυνατότητα πολλαπλών επιλογών) *
- ☐ Έντονους πονοκεφάλους
 - ☐ Πόνο στα μάτια
 - ☐ Ζαλάδες
 - ☐ Μειωμένη διάθεση
 - ☐ Γκρίνια, πλήξη, εκνευρισμό
 - ☐ Έλλειψη ενδιαφέροντος για δραστηριότητες
 - ☐ Στενοχώρια, θλίψη
 - ☐ Άγχος, φόβο, πανικό
 - ☐ Τίποτα από τα παραπάνω
 - ☐ Άλλο :
27. ΣΤ5. Σύμφωνα με παλαιότερες συστάσεις (Νοέμβριος του 13) της Αμερικανικής Παιδιατρικής εταιρίας για παιδιά και εφήβους αλλά και νεότερες της Καναδικής Εταιρείας Φυσιολογίας της Άσκησης (για παιδιά 6-11 ετών) προτείνεται να βρίσκονται μπροστά από οθόνες το πολύ 2 ώρες ημερησίως. Μπορείτε να τηρείτε τη σύσταση αυτή με βάση και το πρόγραμμα τηλεεκπαίδευσης ; *
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι

Ζ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

28. Z1. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης αυξάνει τις υποχρεώσεις των γονέων και γιατί; *
29. Z2. Εάν τα παιδιά σας παρακολουθούσαν συνεδρίες με τους ψυχολόγους των σχολείων (ατομικές ή ομαδικές) αυτές συνεχίστηκαν και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- 1 2 3 4 5
- Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ Σε μεγαλύτερη συχνότητα
30. Z3. Σε ποιο βαθμό σας ικανοποίησαν και σας βοήθησαν οι κινήσεις του υπουργείου Παιδείας, του ΙΕΠ κ.λπ. για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- 1 2 3 4 5
- Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ Πολύ
31. Z4. Σε τι βαθμό σας βοήθησε στην πράξη η ενέργεια του Υπουργείου παιδείας για δωρεάν παρακολούθηση των μαθημάτων μέσω τηλεφωνικής γραμμής; *
- 1 2 3 4 5
- Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα
32. Z5. Σε τι βαθμό σας βοήθησε στην πράξη η ενέργεια του Υπουργείου παιδείας για δωρεάν σύνδεση στις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης;
- 1 2 3 4 5
- Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

33. Ζ6. Πριν την αναστολή λειτουργίας των σχολείων πιστεύετε ότι το σχολείο είχε εκπαιδεύσει τους μαθητές σε αυτού του είδους τη χρήση της τεχνολογίας; *

1 2 3 4 5

Καθόλου ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Απόλυτα

Η. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

34. Η1. Σε ποιο βαθμό σας ικανοποίησαν οι ενέργειες στήριξης των Υπουργείων και των φορέων τους (εξοπλισμός, άδειες ειδικού σκοπού κ.λπ.) και ποιες ανάγκες σας δεν κάλυψαν (δικές σας και των παιδιών σας); *
35. Η2. Αναφέρετε τις επιπτώσεις που είχε στα παιδιά σας και την οικογένειά σας η μεγάλη αποχή από το σχολείο και η ενασχόληση με την τηλεεκπαίδευση (επίδοση στα μαθήματα, ψυχολογική φθορά, κόπωση κ.λπ.)
36. Η3. Θεωρείτε ότι θα μπορούσε να αποφευχθεί το κλείσιμο των σχολείων όπως σε άλλες χώρες (για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα); Αν ναι τι μέτρα θα προτείνατε; *

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.

Διπλωματική Εργασία

140