



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές
Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα»

**Η επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο φαινόμενο
της σχολικής διαρροής στους μαθητές από ευάλωτες
κοινωνικές ομάδες το σχολικό έτος 2020-2021**

Θεοφίλου Δήμητρα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια :

Ασδεράκη Φωτεινή

Πειραιάς, 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

UNIVERSITY OF PIRAEUS DEPARTMENT OF
INTERNATIONAL & EUROPEAN
STUDIES

MSc International & European Policies on Education, Training
and Research

MASTER THESIS

**The impact of distance education on school dropout among
pupils from vulnerable social groups in the school year 2020-
2021**

Theofilou Dimitra

Supervisor:

Asderaki Foteini

Piraeus, 2024

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος “Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές της Εκπαίδευσης, Κατάρτιση και Έρευνα”, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην προσπάθεια αυτή. Ιδιαίτερος τον σύντροφό μου, Ιωσήφ για την αμέριστη και πολύτιμη στήριξη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια Ασδεράκη Φωτεινή για την καθοδήγηση, ενθάρρυνση και αστείρευτη στήριξη στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς αποτέλεσαν καθοριστικοί παράγοντες με στόχο την ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική μου εξέλιξη.

Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κα. Κοντογουλίδου Χριστίνα και την κα. Μενδρινού Μαρία για την ακαδημαϊκή τους συνεισφορά και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.

The Intellectual work fulfilled and submitted based on the delivered master thesis Is exclusive property of mine personally. Appropriate credit has been given in this diploma thesis regarding any information and material included in it that have been derived from other sources. I am also fully aware that any misrepresentation in connection with this declaration may at any time result in immediate revocation of the degree title.

Δήμητρα Θεοφίλου

Συντομογραφίες- Ακρωνύμια

ΔΟΜ : Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης

ΔΥΕΠ : Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφυγοπαίδων

ΕΕΑΚ : Εκτός Εκπαίδευσης, Απασχόλησης και Κατάρτισης

ΕΚΤ: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΛΣΤΑΤ : Ελληνική Στατιστική Αρχή

ΕΣΠΑ : Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης

ΕΤΠΑ : Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης

ΕΧΕ : Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης

ΖΕΠ : Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΗΕ : Ηνωμένα Έθνη

ΙΕΠ : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΜΑΑ : Μηχανισμός Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας

ΜΔ : Μαθητική Διαρροή

ΜΚΟ : Μη Κυβερνητική Οργάνωση

ΠΕΕΚ : Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΠΕΣ : Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου

ΣΑ : Σχολική Αποτυχία

ΣΔ : Σχολική Διαρροή

ΥΠΑΙΘ : Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ESL: Early School Leaving

CEDEFOP: Centre for the Development of Vocational Training

ELET: Early Leaving from Education and Training

FRA: European Union Agency for Fundamental Rights

IOM: International Organization for Migration

ISCED: International Standard Classification of Education

MOOC: Massive Open Online Course

NEET: Not in Education, Employment or Training

OECD: Organization for Economic Cooperation and Development

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations Children's Fund

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	2
Συντομογραφίες- Ακρωνύμια.....	4
Πίνακας Περιεχομένων	5
Πίνακας Διαγραμμάτων	8
Περίληψη.....	9
Abstract	10
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	11
1.1. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής ως ζήτημα πολιτικής στην ψηφιακή εποχή.....	11
1.2. Σκοπός της εργασίας.....	12
1.3. Μεθοδολογία	12
1.3.1. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	12
1.3.2. Επισκόπηση βιβλιογραφίας	13
1.3.3. Ανάπτυξη Υποθέσεων Εργασίας.....	15
1.3.4. Αναζήτηση πρωτογενών/δευτερογενών πηγών/στοιχείων	15
1.3.5. Τρόπος ανάλυσης	16
1.3.6. Η καινοτομία της έρευνας	16
1.3.7. Οι περιορισμοί της έρευνας.....	16
1.3.8. Η δομή της εργασίας	16
Κεφάλαιο 2. Εννοιολόγηση και Θεωρητικό πλαίσιο	19
Εισαγωγή	19
2.1 Ορισμοί της Σχολικής Διαρροής και της Πρόωρης Εγκατάλειψης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης.....	19
2.2 Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	23
2.3 Ο ρόλος των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Οργανισμών στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής	24
2.3.1 Ευρωπαϊκή Ένωση	25
2.3.2 ΟΟΣΑ	27
2.3.3 UNICEF.....	28
2.4 Θέσεις των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Οργανισμών για την ψηφιακή εκπαίδευση.....	29
2.4.1. Προκλήσεις σε σχέση με την ψηφιακή εκπαίδευση	30
Σύνοψη	31

Κεφάλαιο 3. Η μαθητική και σχολική διαρροή στην Ελλάδα	32
Εισαγωγή	32
3.1 Μαθητική διαρροή και πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου στην Ελλάδα	32
3.2 Η Μαθητική διαρροή στην Ελλάδα : Δεδομένα από τη χρονική περίοδο 2012-2022	33
3.3 Μαθητική Διαρροή στο Ημερήσιο Δημόσιο Γενικό Λύκειο στην Αττική.....	36
3.4 Μαθητική διαρροή στο Ημερήσιο Δημόσιο Γενικό Λύκειο το σχολικό έτος 2020-2021	37
Σύνοψη	39
Κεφάλαιο 4. Ευρωπαϊκές Στρατηγικές κατά του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	41
Εισαγωγή	41
4.1 Στρατηγική Ευρώπη 2020	41
4.2 Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη και Μείωση της Φτώχειας 2021-2027	45
4.3 Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης και νέοι στόχοι για το 2030	46
4.4 Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση (Digital Education Action Plan) (2021-2027)	47
Σύνοψη	48
Κεφάλαιο 5. Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες και τα χαρακτηριστικά τους	50
Εισαγωγή	50
5.1 Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	50
5.1.1 Μαθητές από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα και νοικοκυριά χαμηλής έντασης	51
5.1.2 Μαθητές μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής.....	52
5.1.3 Μαθητές με ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες	55
5.1.4 Μαθητές Ρομά	55
Σύνοψη	58
Κεφάλαιο 6. Πως διεξήχθη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα.....	60
Εισαγωγή	60
6.1 Πως διεξήχθη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα	60
6.2 Προκλήσεις την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.....	61
6.2.1 Διαχείριση και χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους μαθητές.....	61

6.2.2 Διαχείριση και χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς	63
6.2.3 Γονικό και οικογενειακό περιβάλλον	63
Σύνοψη	64
Κεφάλαιο 7. Στοχευμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 2020-2021	65
Εισαγωγή	65
7.1 Στοχευμένες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	65
7.1.1 Ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία	65
7.1.2 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	65
7.2 Στοχευμένες παρεμβάσεις στήριξης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	66
7.2.1 Εθνικές παρεμβάσεις	66
7.2.1.1 Ψυχολογική υποστήριξη.....	66
7.2.1.2 Σύνδεση και πρόσβαση σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	66
7.2.1.3 Πρόγραμμα Ψηφιακή μέριμνα	67
7.2.1.4 Συλλογή δεδομένων και πληροφόρηση.....	68
7.3 Πρωτοβουλίες και συνεργασίες με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και Διεθνείς Οργανισμούς για την ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	69
7.4 Πρωτοβουλίες από ιδιώτες για ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	71
Σύνοψη	72
Κεφάλαιο 8 Μεθοδολογία της έρευνας.....	73
8.1 Δήλωση σκοπού.....	73
8.2 Ερευνητικά ερωτήματα	73
8.3 Παρουσίαση μεθοδολογικού πλαισίου	74
8.4 Ερευνητικό δείγμα.....	74
8.5 Παρουσίαση ερευνητικού εργαλείου.....	75
Κεφάλαιο 9 Αποτελέσματα έρευνας	76
9.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	76
Κεφάλαιο 10 Σχολιασμός αποτελεσμάτων	83
10.1 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και κριτική ανάλυση	83
10.2 Περιορισμοί κατά την έρευνα και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες	84
Συμπεράσματα – Προτάσεις Πολιτικής	85
Βιβλιογραφικές Αναφορές	88

Πίνακας Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης, (2012 & 2022)	33
Διάγραμμα 2: Ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, 2013-2022	34
Διάγραμμα 3: Μαθητική Διαρροή στο Δημόσιο Ημερήσιο Γενικό Λύκειο κατά ιθαγένεια(2015-2018)	35
Διάγραμμα 4: Αριθμός μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στο Γενικό Λύκειο ανά περιφέρεια (2020-2021)	38
Διάγραμμα 5: Ποσοστό πληθυσμού σε κίνδυνο φτώχειας ανά Περιφέρεια (2020)	39
Διάγραμμα 6: Συμμετοχή μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021.....	76
Διάγραμμα 7: Διακοπή φοίτησης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το σχολικό έτος 2020-2021	76
Διάγραμμα 8: Τρόποι διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021	77
Διάγραμμα 9: Ποσοστό συμμετοχής μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Γενικό Λύκειο	77
Διάγραμμα 10: Λόγοι μη συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μη δυνατότητα απόκτησης κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού	78
Διάγραμμα 11: Λόγοι μη συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μη πρόσβαση σε σταθερή σύνδεση διαδικτύου.....	78
Διάγραμμα 12: Λόγοι μη συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αδυναμία κατανόησης της διδακτικής ύλης λόγω γλωσσικών εμποδίων από τους μαθητές με μεταναστευτική ή προσφυγική καταγωγή.....	79
Διάγραμμα 13: Τρόποι αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	79
Διάγραμμα 14: Παράγοντες που συμβάλουν στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής.....	80

Περίληψη

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για όλους του ανθρώπους, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μέσο κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής απασχολεί έντονα τους διεθνείς, εθνικούς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς τις τελευταίες δύο δεκαετίες καθώς συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση της ανάπτυξης της οικονομίας της γνώσης και την ομαλότερη πρόσβαση όλων των πολιτών στην αγορά εργασίας. Με την έλευση της πανδημίας του COVID-19 και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην παρούσα εργασία εξετάζεται η επιρροή της στη σχολική διαρροή και η ισότιμη πρόσβαση από όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, τίθεται το ζήτημα της δημιουργίας ψηφιακού χάσματος ανάμεσα στον γενικό πληθυσμό των μαθητών και στους μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το 2020, δόθηκε έναυσμα σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο για την εφαρμογή της ψηφιακής εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική διαρροή, εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακή εκπαιδευτική πολιτική, ευρωπαϊκές πολιτικές, COVID-19, ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Abstract

Access to education is a fundamental right for all people, at the same time it is an instrument of social inclusion and empowerment for vulnerable social groups. The phenomenon of early school leaving has been a major concern for international, national and european organizations over the last two decades, as it is directly linked to the strengthening of the development of the knowledge-based economy and the smoother access of all citizens to the labor market. With the advent of the COVID-19 pandemic and the implementation of distance education, this paper examines its influence on school dropout and equal access by all students to the educational process. At the same time, the issue of the digital divide between the general student population and students from vulnerable social groups is raised.

With the implementation of distance education in 2020, the implementation of digital education policy was launched at European and national levels with the aim of developing the digital skills of teachers and students and enhancing inclusive and equitable access to education.

Keywords: School dropout, education, distance education, digital education policy, European education policies, COVID-19, equal access to education.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής ως ζήτημα πολιτικής στην ψηφιακή εποχή

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής απασχολεί την ευρωπαϊκή και διεθνή κοινότητα εδώ και δύο δεκαετίες. Το ανθρώπινο κεφάλαιο με υψηλές δεξιότητες αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη (Bedard, 2001). Στην Ελλάδα από το 2012 η σχολική διαρροή βρίσκεται σε διαρκή πτώση, ωστόσο διακρίνονται διαφοροποιήσεις σε νομούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως ο Νομός Κεντρικής Μακεδονίας και Αττικής, καθώς και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές (Παπαδιαμαντάκη, 2019). Ενώ, παράγοντες όπως το φύλο των μαθητών, η ηλικία τους και η τάξη στην οποία φοιτούν διαδραματίζουν πολύ μεγάλο ρόλο. Σύμφωνα με το ΙΕΠ, η μεγαλύτερη διαρροή σημειώνεται σε τάξεις μετάβασης όπως στην Α τάξη του Γυμνασίου και Α Λυκείου (Πανδής, 2019). Επιπλέον, οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται όσον αφορά στην ιθαγένεια των μαθητών, παρατηρείται από το 2015-2016 πως οι μαθητές «άγνωστης ιθαγένειας» διαρρέουν περισσότερο. Η σχολική διαρροή εμφανίζεται εντονότερα στους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου, & Καπετανάκης, 2017).

Από το 2011, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης πραγματοποίησε σύσταση στα κράτη μέλη να λάβουν μέτρα κατά του φαινομένου της σχολικής διαρροής εστιάζοντας στη στρατηγική με τη λήψη μέτρων πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης (Council of European Union, 2011). Η στρατηγική περιέλαβε την εμπλοκή όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και επίσημων φορέων με στόχο την ολική προσέγγιση του φαινομένου. Στην Ελλάδα εφαρμόστηκαν μέτρα όπως η υποχρεωτική δίχρονη προσχολική εκπαίδευση, οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), η επαναφορά της κάρτας φοίτησης των μαθητών Ρομά, η έγκαιρη παρέμβαση και αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών και η ανάπτυξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η αναπάντεχη πανδημία του COVID-19 τον Μάρτιο του 2020 επέβαλε την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ως εκ τούτου, εκπαιδευτικοί και μαθητές βρέθηκαν αντιμέτωποι με προκλήσεις που αφορούν την ψηφιακή εκπαίδευση. Σε αυτή τη συνθήκη οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αντιμετώπισαν πρακτικά εμπόδια σε σχέση με τον τεχνολογικό εξοπλισμό, την σταθερή σύνδεση στο Ίντερνέτ και τα γλωσσικά εμπόδια για τους μαθητές μεταναστευτικής και

προσφυγικής καταγωγής (Μανούσου, Παπαδημητρίου, & Ιωακειμίδου, 2022).

Με στόχο την αποτροπή της σχολικής διαρροής από τους μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που συνάντησαν τέθηκαν σε εφαρμογή πολιτικές αντιμετώπισης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Ανάμεσα τους διακρίνονται και στοχευμένες παρεμβάσεις από ΜΚΟ, διεθνείς οργανισμούς και ιδιώτες.

Η περίοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την ψηφιακή εκπαίδευση και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με στόχο την ισότιμη και συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους.

1.2. Σκοπός της εργασίας

Οι εκθέσεις και μελέτες που εκδίδει το ΙΕΠ ανά τριετία για το φαινόμενο της σχολικής διαρροής τονίζουν πως οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εμφανίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο διαρροής. Στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατέστη φανερό από ευρωπαϊκές εκθέσεις και αναφορές από διεθνείς οργανισμούς πως οι ευάλωτοι μαθητές διέτρεξαν τον μεγαλύτερο κίνδυνο να διαρρεύσουν λόγω των πρακτικών εμποδίων. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνηθεί η επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην σχολική διαρροή για τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες καθώς και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα το ΥΠΑΙΘ έχει δημοσιεύσει στοιχεία που αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ωστόσο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς η περίπτωση της σχολικής διαρροής. Καθώς υπάρχουν αρκετά κενά στη μελέτη του φαινομένου της σχολικής διαρροής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021 η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συνεισφέρει στην κάλυψη ενός μέρους τους.

1.3. Μεθοδολογία

1.3.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα που θα επιχειρήσει να διερευνήσει η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

A) Πως επηρέασε η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τη σχολική διαρροή των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021 στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο) ;

B) Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρωτοβουλίες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο

συνέβαλαν στην αποτροπή της σχολικής διαρροής την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο) ;

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η τεκμηρίωση των προαναφερόμενων ερευνητικών ερωτημάτων.

1.3.2. Επισκόπηση Βιβλιογραφίας

Η σχολική και μαθητική διαρροή αποτελεί ένα φαινόμενο με εξαιρετικά σημαντικές συνέπειες σε ατομικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Διεθνείς οργανισμοί, ευρωπαϊκοί και εθνικοί φορείς έχουν διατυπώσει ορισμούς για το φαινόμενο αλλά δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός αποδεκτός από όλους, καθώς για την καλύτερη περιγραφή του φαινομένου, το οποίο λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και σχετίζεται με πολλούς παράγοντες, διατυπώθηκαν διαφορετικοί ορισμοί (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου, & Καπετανάκης, 2017). Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ως μαθητική διαρροή ορίζεται η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο κάθε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Για την Eurostat, το άτομο από 18 έως 24 ετών το οποίο έχει συμπληρώσει αποκλειστικά την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν έχει εμπλακεί στη συνέχεια σε περαιτέρω εκπαίδευση και πρόγραμμα κατάρτισης θεωρείται πως έχει εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση (Eurostat, 2023). Αντίστοιχα, ο ΟΟΣΑ ορίζει τη μαθητική διαρροή ως τη μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Lyche, 2010). Για την UNESCO, η μαθητική διαρροή αφορά τη μη ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που θεωρείται απαραίτητη για τον μαθητή για την απόκτηση γνώσεων και προσόντων (Unesco, 2011).

Στην Ελλάδα, το ΙΕΠ είναι ο φορέας ο οποίος μελετά το φαινόμενο και χρησιμοποιεί τον όρο μαθητική διαρροή και τον δείκτη της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου. Σύμφωνα με το ΙΕΠ, ως μαθητική διαρροή ορίζεται η εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαιδευτικής βαθμίδας μετά από την εγγραφή του μαθητή στη σχολική μονάδα (Πανδής, 2019).

Η εκπαίδευση και το σχολείο παρέχουν την ευκαιρία κοινωνικής ένταξης και ομαλότερης πρόσβασης στην αγορά εργασίας (Klasen, 1998). Επομένως η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο βήμα για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Tsolou, Babalis, & Tsoli, 2021). Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην

Ελλάδα οι ευάλωτοι μαθητές αντιμετώπισαν πρακτικά εμπόδια στην πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, όπως η απόκτηση τεχνολογικού εξοπλισμού, η σταθερή σύνδεση σε Ίντερνετ και για τους αλλογενείς μαθητές τα γλωσσικά εμπόδια (Μανούσου, Παπαδημητρίου, & Ιωακειμίδου, 2022).

Με στόχο την αντιμετώπιση των κοινών προκλήσεων που προκλήθηκαν από την μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την εμφάνιση της πανδημίας του COVID-19, ο ρόλος των διεθνών οργανισμών αναβαθμίστηκε στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εθνικές πολιτικές σαφώς παραμένουν κυρίαρχες στο πεδίο της εκπαίδευσης, εντούτοις οι διεθνείς οργανισμοί λόγω της εμπειρογνομosύνης τους και της εμπειρίας που κατέχουν από την διεξαγωγή ερευνών διευρύνουν τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική πολιτική (Wulff, 2021).

Στο πλαίσιο των αρχών της ισότητας και της συμπερίληψης, η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες χρηματοδοτώντας το πλαίσιο ψηφιοποίησης των σχολείων (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2023). Πιο συγκεκριμένα, το Ψηφιακό Πρόγραμμα Δράσης στην Εκπαίδευση (Digital Education Action Plan) στοχεύει στη σύνδεση του ψηφιακού μετασχηματισμού και της ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικής και ισότιμης κοινωνίας (European Commission, 2020). Παράλληλα, ο ΟΟΣΑ εκδίδει συστάσεις έτσι ώστε να ενισχυθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, η ποιότητα της εκπαίδευσης και η ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σαμαρά, 2022). Για τον ΟΟΣΑ η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης αποτελεί μια ευκαιρία για την παροχή υψηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης και τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (OECD, 2023). Η UNICEF με τις εκθέσεις που εξέδωσε κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διατύπωσε συστάσεις στο ΥΠΑΙΘ και προβαίνει σε συνεργασίες και με άλλα υπουργεία με στόχο την ένταξη των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση (UNICEF, 2022).

Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων συνοψίζονται αρχικά στη δημιουργία ψηφιακού χάσματος και ανισοτήτων ανάμεσα σε αστικές και αγροτικές περιοχές, ενώ επίσης ιδιαιτέρως στα χαμηλής ένταξης νοικοκυριά με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα (UNICEF, 2022). Στη συνέχεια, η πρόσβαση σε σταθερό δίκτυο σύνδεσης Ίντερνετ συσχετίζεται με τον τόπο κατοικίας του μαθητή (Carnelli & Dreesen, 2022). Ενώ τέλος, η αρνητική στάση του γονικού περιβάλλοντος ως προς την ορθή χρήση των ψηφιακών

εργαλείων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτέλεσε επίσης, μία σημαντική πρόκληση (European Commission, 2020).

1.3.3. Ανάπτυξη Υποθέσεων Εργασίας

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να αναλυθεί η επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική διαρροή το σχολικό έτος 2020-2021 σε σχέση με τους μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Γενικό Λύκειο. Σε αυτή την κατεύθυνση, μελετώνται το εννοιολογικό πλαίσιο της σχολικής και μαθητικής διαρροής, όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, οι προκλήσεις που καταγράφηκαν για τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τέλος η ενσωμάτωση της ψηφιακής εκπαίδευσης και του ψηφιακού γραμματισμού με αφορμή την έλευση της πανδημίας.

Η μελέτη καλείται να υποστηρίξει τις εξής υποθέσεις εργασίας:

Υπόθεση Εργασίας 1:

Αν σημειώθηκε μείωση ή αποτροπή της σχολικής διαρροής κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 το σχολικό έτος 2020-2021 στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο).

Υπόθεση Εργασίας 2:

Αν οι μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες είχαν ισότιμη πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ανώτερη δευτεροβάθμια (Γενικό Λύκειο).

1.3.4. Αναζήτηση πρωτογενών/δευτερογενών πηγών/στοιχείων

Με στόχο την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας και την τεκμηριωμένη απάντηση στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στο διαδίκτυο σε ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Μελετήθηκαν κείμενα ως πρωτογενείς πηγές από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Δίκτυο Ευρυδίκη, το ΙΕΠ, το European Union Agency for Fundamental Rights, τον ΟΟΣΑ, την UNICEF, την Ελληνική Νομοθεσία και τις δημοσιευμένες εγκυκλίους. Πληροφορίες αντλήθηκαν από τις βάσεις δεδομένων Eurostat, ΟΟΣΑ και ΕΛΣΤΑΤ. Ενώ, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε ερευνά σε διαθέσιμα άρθρα και περιοδικά από Scientific Research Publishing, ResearchGate, Scholar και Academia.

Επιπροσθέτως, ως πρωτογενή πηγή δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, απευθυνόμενο στους διευθυντές των σχολικών μονάδων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γενικού Λυκείου στον νομό Αττικής, το οποίο εστίασε στην επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μαθητική διαρροή και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια αυτής.

1.3.5. Τρόπος ανάλυσης

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου έτσι ώστε να ερευνηθεί η επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική διαρροή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο Γενικό Λύκειο στον νομό Αττικής. Προηγήθηκε περιγραφική έρευνα με στόχο την απεικόνιση της κατάστασης, την καταγραφή των δυσκολιών των μαθητών από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και την ανάδειξη των πρωτοβουλιών που εφαρμόστηκαν για την αποτροπή της σχολικής διαρροής. Μελετήθηκαν κείμενα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών, Νομοθεσίες όπως και το πλαίσιο των πρωτοβουλιών.

1.3.6. Η καινοτομία της έρευνας

Παρόλο που ο δείκτης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα χαμηλός την τελευταία δεκαετία, ενώ το 2022 ορίστηκε από τη Eurostat στο 4,1 έχουν γίνει λίγες μελέτες σχετικά με τη σχολική διαρροή των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερευνήσει την επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική διαρροή των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες το σχολικό έτος 2020-2021.

1.3.7. Οι περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν η χρονική καθυστέρηση από τη μεριά των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γενικών Λυκείων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που τους απεστάλη.

1.3.8. Η δομή της εργασίας

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναλύεται το πλαίσιο ορισμών για τη σχολική διαρροή και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σύμφωνα με ευρωπαϊκούς, διεθνείς και ελληνικούς οργανισμούς. Στη συνέχεια ορίζεται η

ευαλωτότητα και ευπάθεια των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, επιχειρείται να διασαφηνιστεί ο ρόλος και οι θέσεις των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών σε σχέση με την ψηφιακή εκπαίδευση καθώς και τις προκλήσεις που έχουν προκύψει κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η απεικόνιση της μαθητικής διαρροής στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία εστιάζοντας σε δεδομένα της Eurostat και του ΙΕΠ. Ενώ η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον Νομό της Αττικής και το σχολικό έτος 2020-2021, την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των ευρωπαϊκών στρατηγικών κατά του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης και της σχολικής διαρροής όπως και το πλαίσιο δημιουργίας τους. Καθώς και οι πρόσφατες ευρωπαϊκές στρατηγικές μετά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του φαινομένου και την ανάδειξη του ψηφιακού γραμματισμού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τα χαρακτηριστικά τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, αναλύονται οι προκλήσεις και τα πρακτικά εμπόδια που συνάντησαν για την πρόσβασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο έκτο κεφάλαιο, μελετάται πως διεξάχθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα. Ενώ αναφέρονται οι προκλήσεις που αναδύθηκαν στο πλαίσιο αυτό για τους μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται οι στοχευμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Στη συνέχεια, αναδεικνύονται οι παρεμβάσεις από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και Διεθνείς οργανισμούς με στόχο την υποστήριξη και συμμετοχή των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, αναφέρονται οι παρεμβάσεις από ιδιώτες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο στήριξης των μαθητών.

Στο όγδοο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το μεθοδολογικό πλαίσιο, το ερευνητικό δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Στο ένατο και δέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, αναλύονται τα συμπεράσματα, τίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα καθώς και οι

προτάσεις πολιτικής.

Κεφάλαιο 2. Εννοιολόγηση και Θεωρητικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Το ζήτημα της σχολικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης ξεκίνησε να απασχολεί την ευρωπαϊκή και διεθνή κοινότητα από τις αρχές του 2000. Την περίοδο εκείνη τονίστηκε ιδιαιτέρως η ανάγκη για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, εφοδιασμένο με δεξιότητες υψηλού επιπέδου έτσι ώστε η πρόσβαση στην αγορά εργασίας να πραγματοποιείται χωρίς εμπόδια. Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την σχολική και μαθητική διαρροή σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους. Ενώ στη συνέχεια εξετάζεται η συνεισφορά των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών στο ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ανάπτυξης της ψηφιακής εκπαίδευσης μετά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19. Σε αυτό το πλαίσιο, θα εξεταστούν οι κοινωνικά ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης κυρίως την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

2.1 Ορισμοί της Σχολικής Διαρροής και της Πρόωρης Εγκατάλειψης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης

Το φαινόμενο της μαθητικής και σχολικής διαρροής ερευνάται από διεθνείς, ευρωπαϊκούς, κρατικούς φορείς και οργανισμούς, καθώς αφορά ένα κρίσιμο φαινόμενο με εν γένει συνέπειες αφενός σε ατομικό και προσωπικό επίπεδο αφετέρου σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, οι περισσότεροι φορείς και οργανισμοί δεν συγκλίνουν ως προς έναν καθολικό ορισμό, με αποτέλεσμα να υπολογίζεται με διαφορετικούς τρόπους (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου, & Καπετανάκης, 2017). Καθώς αφορά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, οι ορισμοί της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης του σχολείου που έχουν καθιερωθεί από φορείς και οργανισμούς σχετίζονται είτε με τα αίτια, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, είτε με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις συνθήκες εγκατάλειψης του σχολείου.

Η μαθητική διαρροή ορίζεται ως η εγκατάλειψη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης από νέους σε γενικά πλαίσια (Lyche, 2010). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό ευρύτερης κλίμακας, η σχολική διαρροή περιγράφεται ως η διακοπή της φοίτησης πριν την απόκτηση επίσημου πιστοποιητικού (Janosz , Le Blanc, Boulerice , & Richard, 2000). Αυτοί οι ορισμοί δεν συμπεριλαμβάνουν όλα τα χαρακτηριστικά της μαθητικής διαρροής και δεν καλύπτουν τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα του φαινομένου. Το

ζήτημα της σχολικής διαρροής δεν θα πρέπει να περιορίζεται ως ένα εκπαιδευτικό αποκλειστικά πρόβλημα, αλλά σε συνάφεια με κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες (Bernard, 2017). Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής ξεκίνησε να απασχολεί τις δημόσιες πολιτικές από το τέλος της δεκαετίας του 1960 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όταν τέθηκε το ζήτημα του ανθρώπινου κεφαλαίου ως προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη (Bedard, 2001).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει τη μαθητική διαρροή ως την εγκατάλειψη και μη ολοκλήρωση της εκπαίδευσης που έχει οριστεί ως υποχρεωτική στο εκάστοτε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Για τη σχολική διαρροή χρησιμοποιούνται αρκετοί εναλλακτικοί όροι περιγραφής του φαινομένου. Είναι πολύ συχνή η αναφορά στην Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου (ΠΕΣ, ESL – Early School Leaving) που εντάσσεται στον ορισμό της μη ολοκλήρωσης του υποχρεωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συναντάμε όρους όπως Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΠΕΕΚ, Early Leaving from Education and Training – ELET), σχολική διαρροή (school dropout), μαθητική διαρροή (students dropout), διακοπτόμενη μάθηση (interrupted learning) και Εκτός Εκπαίδευσης, Απασχόλησης ή Κατάρτισης (ΕΕΑΚ, NEET – Not in Education, Employment or Training) (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου, & Καπετανάκης, 2017). Η χρήση αναφοράς σε διαφορετικούς όρους περιγραφής του φαινομένου πραγματοποιείται για να προσαρμόζεται σε κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά για να περιγράψει τη διακοπτόμενη φοίτηση και να αναφέρεται στις διαφορετικές χρονικές περιόδους απουσίας από την υποχρεωτική εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Επιπροσθέτως, ο όρος που χρησιμοποιείται από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση είναι η Σχολική Αποτυχία. Στην τελική συνοπτική έκθεση που πραγματοποίησε το 2020 συμπεριέλαβε από την πρωτοβάθμια έως τη φοίτηση στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1-3) και συγκέντρωσε τους παράγοντες και τις εκπαιδευτικές πολιτικές για την ΣΑ (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2020). Σε αυτή την έκθεση η ΣΑ συνδέεται έντονα με το σχολικό σύστημα, το οποίο αποτυγχάνει να παρέχει δίκαιες υπηρεσίες και υπηρεσίες ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι οποίοι συνιστούν κρίσιμους παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχημένη μάθηση, στην εμπλοκή, στη συμμετοχή των μαθητών στην κοινότητα που ανήκουν και στη μετάβαση σε μια

σταθερή ενηλικίωση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2019).

Όσον αφορά τον ΟΟΣΑ, οι όροι που χρησιμοποιεί σε εκθέσεις και έγγραφα, είναι σχολική διαρροή (school dropout) και Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου και Κατάρτισης (ELST) (OECD, 2002). Ο ΟΟΣΑ διερευνά αναλυτικά το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και εστιάζει στους παράγοντες που οδηγούν στην εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ορίζεται πως η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και η σχολική διαρροή εντάσσονται στη μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ISCED 2. Ενώ τονίζεται πως τα ποσοστά και στοιχεία ΠΕΣ και ΜΔ πρέπει να αναλυθούν από την πρώτη στιγμή διακοπής της φοίτησης. Για τον ΟΟΣΑ, το φαινόμενο ΠΕΣ και ΜΔ συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας και την οικονομική ανάπτυξη, επομένως οι παράγοντες και οι συνέπειες αναλύονται εκτενώς στις εκθέσεις που εκπονεί ετησίως (Lyché, 2010). Ενώ σχετικά με τη ΣΑ, ο ΟΟΣΑ συμφωνεί με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση όσον αφορά τον ορισμό. Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και τις ανάγκες τους (OECD, 2009). Η ΣΑ δεν αποτελεί αποτέλεσμα των προσωπικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών πλέον. Αντιθέτως, στο επίκεντρο βρίσκεται η μη κατάλληλη και ανεπαρκής πρόληψη και παρέμβαση από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν κατάφερε να προσφέρει ίσες ευκαιρίες και ισότιμα μαθησιακά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές. Επομένως, η ΣΑ αφορά κατά κύριο λόγο την δυνατότητα στην ίση και ισότιμη εκπαίδευση (Faubert, 2012).

Σύμφωνα με την UNESCO, η σχολική διαρροή περιγράφεται ως η οριστική εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που θεωρείται κατά κανόνα απαραίτητη για το μαθητή, πιο συγκεκριμένα, η εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ISCED 2 (Unesco, 2011). Ουσιαστικά, η ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την απόκτηση γνώσεων και προσόντων, αναφέρεται ως η υποχρεωτική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ενώ, σύμφωνα με τη διεθνής τυποποιημένη ταξινόμηση της εκπαίδευσης (ISCED), όπου αναλύονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα και αποτελούν τη βάση για τις διεθνείς στατιστικές για την εκπαίδευση.

Η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ορίστηκε πρώτη φορά από την UNESCO το 1976 και η τελευταία αναθεώρηση πραγματοποιήθηκε το 2011. Η ISCED, σύμφωνα με την αναθεώρηση του 2011 διαχωρίζεται σε εννέα βαθμίδες εκπαίδευσης όπως και στον ΟΟΣΑ (Unesco, 2011) (OECD, 2017). Ουσιαστικά και οι δύο οργανισμοί, ταξινομούν και αναλύουν τα προσόντα που αποκτώνται από την προσχολική εκπαίδευση επίπεδο 0 (ISCED 01 για τον ΟΟΣΑ και ISCED 0 για την UNESCO), στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επίπεδο 1, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επίπεδο 2, στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επίπεδο 3, στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση μη τριτοβάθμιου επιπέδου επίπεδο 4, στη τριτοβάθμια εκπαίδευση βραχείας διάρκειας επίπεδο 5, στο πτυχίο ή ισοδύναμο πτυχίου επίπεδο 6, στο μεταπτυχιακό επίπεδο 7, και διδακτορικό επίπεδο 8.

Η Eurostat βασίζεται στη διεθνή τυποποιημένη ταξινόμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για να εξάγει αποτελέσματα (Eurostat, 2023). Στην προκειμένη περίπτωση, στην Ελλάδα σύμφωνα με το άρθρο 33 του Νόμου 4521 (ΦΕΚ 38/2-3-2018) η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά από την προσχολική εκπαίδευση στην ηλικία των τεσσάρων ετών, με διετή φοίτηση των νηπίων στο Νηπιαγωγείο (ISCED 01 και 0) (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2022). Ενώ, είναι θεσπισμένη η υποχρεωτική εξαετής φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο (ISCED 1) καθώς και η τριετής φοίτηση των μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο (ISCED 2). Σύμφωνα με τον ελληνικό Ποινικό Κώδικα, όποιος κηδεμόνας ή όποιος κατέχει την επιμέλεια ανήλικου μαθητή, παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία σε ότι αφορά τη φοίτηση του μαθητή μπορεί να διωχθεί από τον νόμο (Νόμος Υπ' Αριθμ. 4871, 2021). Επομένως, οι μαθητές που δεν ολοκλήρωσαν και εγκατέλειψαν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση εντάσσονται στον ορισμό της UNESCO.

Στην Ελλάδα, ο επίσημος φορέας ο οποίος εκπονεί περιοδικές έρευνες και μελέτες για τη διερεύνηση και τη συστηματική παρακολούθηση του φαινομένου είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το ΙΕΠ χρησιμοποιεί τους όρους μαθητική διαρροή και τον δείκτη για την Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου (ΠΕΣ) ο οποίος εξάγεται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Είναι καθοριστικής σημασίας να αναφερθεί ο ορισμός τους Μαθητικής Διαρροής σύμφωνα με το ΙΕΠ έτσι ώστε να αναδειχθεί η χρονική εξέλιξη της ΜΔ και ο τρόπος καταγραφής της. Ο εστιασμένος ορισμός για την ΜΔ αφορά την εγκατάλειψη του σχολείου πριν την

ολοκλήρωση της υποχρεωτικής σχολικής βαθμίδας εκπαίδευσης (ISCED 2) μετά την εγγραφή του μαθητή ή της μαθήτριας (Πανδής, 2019).

Στην συνέχεια, για τα άτομα 18 έως 24 ετών αναφερόμαστε στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (early school leavers) ως συνέπεια της μαθητικής διαρροής. Η περίοδος αυτή συνεχίζεται συνήθως από τον όρο των NEETs που αφορά νέους μέχρι 29 ετών (Φωτόπουλος, 2013). Οι τρεις όροι αλληλοκαλύπτονται σε κάποιες χρονικές περιόδους αλλά η καταγραφή στο στάδιο της ΜΔ καθίστανται πιο εύκολη καθώς πραγματοποιούνται απογραφικές καταγραφές και είναι δυνατή η πρόβλεψη για τα μελλοντικά ποσοστά εγκατάλειψης της φοίτησης (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου, & Καπετανάκης, 2017).

2.2 Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή ομάδες υψηλού κινδύνου είναι οι ομάδες πληθυσμού, οι οποίες έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά, όπως η εκπαίδευση, είτε δεν έχουν καθόλου πρόσβαση σε αυτά αντιμετωπίζοντας δυσκολίες και έχουν μειωμένη ποιότητα ζωής (Μπαλούρδος, Σαρρής, Τραμουντάνης, & Χρυσάκης, 2014). Ο όρος «ευαλωτότητα» ή «ευπάθεια» (vulnerability) αναφέρεται επίσης στα προβλήματα και στα εμπόδια που αντιμετωπίζει το άτομο σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό στην εκπαίδευση, στην κοινωνική ζωή και στην αλληλεπίδραση με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Mechanic & Tanner, 2007). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι κοινωνικές υπηρεσίες μπορούν σε σημαντικό βαθμό να βοηθήσουν τα άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο κοινωνικό σύνολο (Ruiz-Fernández, Ortiz-Amo, & Andina, 2021).

Το σχολείο έχει αποδειχτεί πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μείωση της κοινωνικής ευαλωτότητας αναπτύσσοντας στους μαθητές την αίσθηση του ανήκειν (Hills, Le Grand, & Pichaud, 2002). Ενώ η εκπαίδευση παρέχει την ευκαιρία για κοινωνική συμμετοχή καθώς η ίδια η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδεικνύεται παράγοντας κοινωνικής ένταξης για τους μαθητές (Klasen, 1998). Σε ατομικό επίπεδο, οι μαθητές που αποφοιτούν από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γενικής είτε επαγγελματικής εκπαίδευσης, έχουν ομαλότερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας σε σχέση με τους μαθητές που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση πριν την απόκτηση του απολυτηρίου δευτεροβάθμιας και παρουσιάζουν

υψηλότερα ποσοστά ανεργίας και κοινωνικού αποκλεισμού (Tsolou, Babalis, & Tsoli, 2021).

Οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια σειρά από εμπόδια την περίοδο της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με έκθεση του Cedefop οι μαθητές από τις παρακάτω ευάλωτες κοινωνικές ομάδες παρουσίασαν μεγαλύτερο κίνδυνο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες, οι μαθητές από εθνοτικές μειονότητες καθώς και οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cedefop, 2020). Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή ομάδες υψηλού κινδύνου που διατρέχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο σύμφωνα με τη Eurostat είναι οι αλλογενείς μαθητές, συμπεριλαμβανόμενων των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής και οι μαθητές που ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες όπως οι Ρομά (Eurostat, 2020). Παράλληλα, σύμφωνα με στοιχεία από την έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ελλοχεύει ο κίνδυνος για τη δημιουργία του ψηφιακού χάσματος στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και την πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης (Muñoz-Najar, και συν., 2021). Αντίστοιχα, στην Ελλάδα οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλογενείς μαθητές και μαθητές από μειονότητες όπως οι Ρομά (Tsolou, Babalis, & Tsoli, 2021). Ανάμεσα στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορούν την αδυναμία απόκτησης τεχνολογικού εξοπλισμού για τη συμμετοχή τους, διευρύνοντας το πιθανό ψηφιακό χάσμα, ενώ οι αλλογενείς μαθητές βρέθηκαν αντιμέτωποι με γλωσσικά εμπόδια (Μανούσου, Παπαδημητρίου, & Ιωακείμиду, 2022).

2.3 Ο ρόλος των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Οργανισμών στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής

Με την έλευση της πανδημίας του COVID-19 σημειώθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο στην εκπαίδευση μια πρωτόγνωρη κατάσταση κατά τη διάρκεια της οποίας κατέστη απαραίτητος ο διαμοιρασμός κοινών πρακτικών και οι τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η επείγουσα ανάγκη για διαμοιρασμό, συζήτηση και αποτίμηση της κατάστασης αποτέλεσε αντικείμενο εργασίας διεθνών

οργανισμών που εκφράζουν δημόσιο λόγο σε εκπαιδευτικά θέματα (Williamson, Eyton, & Potter, 2020).

Η εκπαίδευση αποτελεί κατά κύριο λόγο πεδίο συνδεδεμένο με την εθνική πολιτική του κράτους, ωστόσο παραμένει ένα πεδίο στρεφόμενο προς τις διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις (Τσαούσης, 2007). Η μετάβαση από τη στενή εθνική ισχύ, στην εμπλοκή των διεθνών οργανισμών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής ενισχύθηκε μετά τη δεκαετία του 1990. Εισάγοντας έτσι έννοιες όπως ο εκπαιδευτικός δανεισμός (policy borrowing), πολιτικές ροές (policy flows), πολιτική μεταφορά (policy transfer) (Rapplee, 2012), πολιτική μετασχηματισμού (policy shape-shifting) (Klerides & Kotthoff, 2015) και πολιτική υιοθέτησης (policy adoption) (Verger, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τον Τσαούση (2007), η ισχύ του κράτους στην εκπαιδευτική πολιτική δεν αμφισβητείται, αλλά έχει μετατοπιστεί σε μεγάλο βαθμό στη διεθνή κοινότητα (Τσαούσης, 2007). Αυτό σημαίνει πως δεν επιβάλουν οι διεθνείς οργανισμοί την εκπαιδευτική πολιτική σε ένα κράτος, αλλά μπορούν να καθορίσουν με έμμεσους τρόπους την εκπαιδευτική πολιτική διαμέσου των προτεραιοτήτων που θέτουν και την παροχή βοήθειας που προσφέρουν. Έπειτα, στην περίπτωση αντιμετώπισης κοινών εκπαιδευτικών θεμάτων και προκλήσεων κινητοποιείται κάλεσμα προς τα κράτη για την εξέτασή και επίλυσή τους (Τσαούσης, 2007).

Ενώ τέλος, στο πλαίσιο αντιμετώπισης κοινών εκπαιδευτικών θεμάτων οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να ασκήσουν επιρροή στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές με τη συγκρότηση ισχυρών δικτύων εμπειρογνομόνων που παρέχουν εξειδίκευση για την επίλυση προβλημάτων και προκλήσεων (Normand, 2016). Στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του COVID-19 κατέστη φανερό πως σε παγκόσμιο επίπεδο πραγματοποιήθηκαν εισηγήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική από διεθνείς οργανισμούς. Ο ρόλος τους αναβαθμίστηκε στο πεδίο των εκπαιδευτικών θεμάτων λόγω της εμπειρίας τους σε αυτό το πεδίο (Wulff, 2021).

2.3.1 Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ελλάδα ως κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι αποκλειστικά αρμόδια για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αυτό το πεδίο είναι υποστηρικτικός και συμπληρωματικός.

Την περίοδο της πανδημίας COVID-19 με στόχο την ενίσχυση του ψηφιακού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών μονάδων, των ψηφιακών ικανοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και την ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων χρησιμοποιήθηκαν χρηματοδοτικά μέσα από το Ταμείο Πολιτικής Συνοχής, τον Μηχανισμό Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (ΜΑΑ), το πρόγραμμα Erasmus +, το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2023). Επιπλέον, την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν συστάσεις σε σχέση με τη διαχείριση έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς.

Η ενίσχυση της ψηφιακής εκπαίδευσης για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή εστιάζει στον κατάλληλο εξοπλισμό των μαθητών με σκοπό την ευημερία, την εξέλιξη των μαθητών σε ενεργούς πολίτες και την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας (European Commission, 2020). Υπό το πρίσμα αυτό, την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα σχολεία δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένα σε όλα σχεδόν τα κράτη μέλη εξαιτίας της έλλειψης υψηλής ταχύτητας σύνδεσης στο Ίντερνετ και λόγω της έλλειψης κατάλληλου ψηφιακού εξοπλισμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (OECD, 2020). Ενώ, ένας κρίσιμος παράγοντας που έπρεπε να αντιμετωπιστεί αποτέλεσε η έλλειψη επιμόρφωσης και περεταίρω εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα ψηφιακά μέσα (OECD, 2020).

Όσον αφορά τη χρηματοδοτική στήριξη από την Ευρωπαϊκή Ένωση με στόχο την υποστήριξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και τη ψηφιοποίηση των σχολείων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε ως εξής :

- **Μέσω του Ταμείου της Πολιτικής Συνοχής :** Ξεκίνησε από το έτος 2020-2022 η Συνδρομή στην Ανάκαμψη για τη Συνοχή και τις Περιοχές της Ευρώπης (REACT-EU), αποτελώντας μέρος της πρωτοβουλίας NextGenerationEU (NGEU) με προϋπολογισμό 44,5 δισεκατομμύρια ευρώ με στόχο την ψηφιοποίηση των σχολείων. Από το NextGenerationEU η Ελλάδα έλαβε χρηματοδότηση στο πλαίσιο του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας «Ελλάδα 2.0» για το πρόγραμμα Ψηφιακή Μέριμνα Ι και ΙΙ με στόχο την επιχορήγηση επιταγής 200 ευρώ σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και φοιτητές για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 48765, 2022). Επιπλέον, η Ελλάδα χρηματοδότησε την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με χρήση πλατφόρμας ψηφιακής μάθησης χρησιμοποιώντας χρηματοδοτικούς πόρους από το ΕΤΠΑ και ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2023).

- **Μέσω του Μηχανισμού Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας** : Η Ελλάδα χρηματοδότησε την προμήθεια και παροχή ψηφιακού εξοπλισμού για τα σχολεία, ενώ για τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και τους φοιτητές μέσω του προγράμματος Ψηφιακή Μέρα I και II. Επιπλέον, σχεδιάζεται η χρηματοδότηση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου για την ανάπτυξη διαδραστικών συστημάτων μάθησης έως το 2025 όπως παρουσιάστηκαν στην «Βίβλο Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025» (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2023).
- **Μέσω του προγράμματος Erasmus+** : Χρηματοδοτήθηκε η πλατφόρμα eTwinning η οποία υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την παροχή επιμορφώσεων για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων (Αναστασιάδης, Κωτσίδης, & Συννεφάκης, 2021). Επιπροσθέτως, το Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση 2021-2027 (Digital Education Action Plan) έχοντας ως στόχο τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης χρηματοδοτήθηκε με πόρους από το πρόγραμμα Erasmus+, το ΕΚΤ+, το ΕΤΠΑ και το πρόγραμμα «Ψηφιακή Ευρώπη» (European Commission, 2020).

2.3.2 ΟΟΣΑ

Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πανδημία ο ΟΟΣΑ διακρίνεται ως ένας από τους ουσιαστικότερους διεθνείς οργανισμούς με σημαντική δράση σε ερευνητικές μελέτες και κείμενα πολιτικής με στόχο την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων (Σαμαρά, 2022). Η συστημική εμπλοκή του ΟΟΣΑ στις εκπαιδευτικές προκλήσεις της πανδημίας οφείλεται κατά κύριο λόγο στην εμπειρογνωμοσύνη που έχει αποκτήσει σχετικά με τη συλλογή δεδομένων, στην ερευνητική του δραστηριότητα καθώς και στην ικανότητά του οργανισμού να συνδέει διαφορετικούς οργανισμούς και φορείς σε παγκόσμιο επίπεδο (Baxter, 2021).

Ο ΟΟΣΑ επικεντρώθηκε στη δημιουργία άρθρων σχολιασμού, μελετών, πλατφόρμων για την επίδραση της πανδημίας στην εκπαίδευση καθώς και στη σύναψη συνεργασιών με διεθνείς οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα, το 2020 δημοσιεύεται το κείμενο

“Lessons for Education from COVID-19. A Policy maker’s handbook for more resilient systems.” (OECD, 2020). Αφορά ένα εγχειρίδιο πολιτικής το οποίο απευθύνεται στους διαμορφωτές της πολιτικής με στόχο την ενίσχυση της ανθεκτικότητας της εκπαίδευσης κυρίως σε περιόδους κρίσης εντάσσοντας τρία βασικά «μαθήματα» με βάση την εμπειρία από την πανδημία. Το πρώτο μάθημα ορίζεται ως «σημαντικό» ως προς την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις μεταβαλλόμενες μαθησιακές ανάγκες και τα δύο τελευταία ορίζονται ως «επείγοντα» και αναφέρονται στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων την περίοδο των κρίσεων (Σαμαρά, 2022).

Πραγματοποιήθηκαν συνεργασίες ανάμεσα σε διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO, η UNICEF και η Παγκόσμια Τράπεζα με στόχο την έρευνα σε σχέση με την εκπαιδευτική ανταπόκριση από εθνικές κυβερνήσεις την περίοδο της πανδημίας, όπου ο ΟΟΣΑ ανέλαβε συντονιστικό ρόλο (OECD, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο συνεργασίας, η έκθεση που πραγματοποιήθηκε περιέλαβε τους τρόπους με τους οποίους διεξάχθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα μέτρα που λήφθηκαν για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και δόθηκε μια πλήρης εικόνα για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής πορείας κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τέλος, η συνεισφορά του ΟΟΣΑ την περίοδο της πανδημίας στην εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώθηκε στην παρουσίαση των working papers από το Directorate for Education and Skills. Τα κείμενα στόχευσαν σε συστάσεις προς τις εθνικές κυβερνήσεις μέσω των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν από τον ΟΟΣΑ ενώ τονίζεται ιδιαίτερα η ευκαιρία που παρουσιάστηκε μέσω της κρίσης να ενισχυθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, η ποιότητα της εκπαίδευσης και η ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σαμαρά, 2022).

2.3.3 UNICEF

Η UNICEF είναι ένας διεθνής οργανισμός, ο οποίος από το 1946 έχει ως αποστολή την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως έχει διαμορφωθεί από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Για να το επιτύχει αυτό, εκπονεί εκθέσεις και μελέτες σε σχέση με την εκπαίδευση, ενώ υλοποιεί και χρηματοδοτεί προγράμματα με άλλα όργανα του ΟΗΕ, την Ευρωπαϊκή Ένωση και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Από το 2020, λόγω της αυξημένης προσφυγικής ροής του 2016, λειτούργησε στην Ελλάδα το μόνιμο Γραφείο της UNICEF. Σε αυτό το πλαίσιο, η UNICEF έχει συνεργαστεί με

κρατικούς φορείς όπως το ΥΠΑΙΘ, το Υπουργείο Μετανάστευσης κ.α., ο στόχος της συνεργασίας είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η απασχολησιμότητα των νέων μεταξύ άλλων. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην Ελλάδα για τη UNICEF, είναι τα παιδιά με αναπηρία, τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες καθώς και τα παιδιά Ρομά.

Το Γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα εκπονεί έρευνες, αναφορές και εκθέσεις όπου αναλύει τις προκλήσεις και προτείνει συστάσεις και στρατηγικές προς το ΥΠΑΙΘ και άλλους φορείς έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις. Στην έκθεση που πραγματοποίησε η UNICEF «Ανάλυση της κατάστασης των παιδιών και των νέων, Ελλάδα 2020», επισημαίνεται η έλλειψη δεδομένων για τη σχολική παρακολούθηση των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, οι οποίοι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να διαρρεύσουν από την εκπαίδευση και συστήνεται η δημιουργία ενός συστήματος παρακολούθησης των παρουσιών στο σχολείο (UNICEF, 2020). Επιπλέον, υπό την αιγίδα και χρηματοδότηση της UNICEF υλοποιούνται στρατηγικές και προγράμματα που έχουν στόχο να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

2.4 Θέσεις των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Οργανισμών για την ψηφιακή εκπαίδευση

Η πανδημία του COVID-19 επέφερε σε μεγάλη κλίμακα μεταβολές στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αναγκαία μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία επιτάχυνε τη ψηφιοποίηση της (European Commission, 2020). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η UNICEF και άλλοι διεθνείς οργανισμοί έχουν συντάξει αναφορές και προτάσεις πολιτικής με στόχο την περαιτέρω ψηφιοποίηση της. Η επιτάχυνση που σημειώθηκε στον εκπαιδευτικό χώρο σε σχέση με τα ψηφιακά εργαλεία έδωσε το έναυσμα για την αναβάθμιση των υφιστάμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης και εστιάζει στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών (European Commission, 2020).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών κρίθηκε επιβεβλημένη κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021 με σκοπό τη μετάβαση σε εκπαιδευτικές και μαθησιακές ψηφιακές πρακτικές, την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και τη μείωση των μαθησιακών ανισοτήτων. Ο στόχος της ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης έπειτα από την επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στη δημιουργία ισότιμων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2023). Σύμφωνα

με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η πανδημία του COVID-19 αποτέλεσε σημείο καμπής για τον τρόπο με τον οποίο οι νέες τεχνολογίες εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση. Καθώς επισημαίνεται η ανάγκη για υψηλής ποιότητας ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το οποίο θα πρέπει να βρίσκεται διαθέσιμο στη μαθητική κοινότητα με σκοπό τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (European Commission, 2020).

Επιπροσθέτως, η χρήση της ψηφιακής εκπαίδευσης και των νέων τεχνολογικών εργαλείων προωθεί την ανάπτυξη μη γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και προσφέρει ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους τύπους μαθητών (OECD, 2020). Ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση απασχολεί τους στόχους της UNICEF εξίσου, σύμφωνα με το Στρατηγικό Πλάνο 2022-2030, όπου τονίζεται στο στόχο 2 η συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετά την πανδημία εντάσσοντας τα ψηφιακά εργαλεία στην εκπαίδευση (UNICEF, 2022). Ενώ, το Digital Education Action Plan συνδέει τον ψηφιακό μετασχηματισμό και τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών με την ανάπτυξη, την καινοτομία και την δημιουργία συμπεριληπτικής και ισότιμης κοινωνίας (European Commission, 2020). Ενώ, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη χρήση των νέων ψηφιακών εργαλείων κρίνεται αναγκαία, καθώς η συνιστώσα που κάνει τη διαφορά στην εκπαίδευση είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις νέες τεχνολογίες στην τάξη και οι μαθητές έπειτα για την επιτυχημένη μάθηση (Brossard, και συν., 2021).

2.4.1. Προκλήσεις σε σχέση με την ψηφιακή εκπαίδευση

Θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι προκλήσεις που σημειώθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με την ψηφιακή εκπαίδευση :

- Η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη χρήση των νέων εκπαιδευτικών εργαλείων (Brossard, και συν., 2021).
- Το ψηφιακό χάσμα και οι ανισότητες ανάμεσα σε αστικές και αγροτικές περιοχές ενώ και σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα (UNICEF, 2022).
- Η σύνδεση και η πρόσβαση σε σταθερό δίκτυο σύνδεσης Ίντερνεντ αναλογεί με τον τόπο κατοικίας του μαθητή (Carnelli & Dreesen, 2022).
- Τα άτομα με ειδικές ανάγκες (disabilities) ανέφεραν δυσκολίες ως προς την

πρόσβασή τους σε ψηφιακά εκπαιδευτικά περιεχόμενα και σε παροχή τεχνικής βοήθειας (European Commission, 2020).

- Οι αρνητικές στάσεις και απόψεις των γονέων λόγω έλλειψης καθοδήγησης για την ορθή χρήση των εκπαιδευτικών εργαλείων και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (European Commission, 2020).

Σύνοψη

Η σχολική και μαθητική διαρροή καθώς και η ΠΕΣ παρουσιάζουν διαφορετικούς ορισμούς και προσεγγίσεις σύμφωνα με τα κράτη μέλη και τους διεθνείς οργανισμούς. Ωστόσο, η διαφοροποίηση έγκειται στην χρονική στιγμή που ένας μαθητής εγκαταλείπει την εκπαίδευση και κατάρτιση. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σύμφωνα με τη Eurostat ο δείκτης της ΠΕΣ εμφανίζει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από κάθε κράτος μέλος. Από την ανάλυση που προηγήθηκε, οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες διέτρεχαν τον μεγαλύτερο κίνδυνο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η επιρροή των διεθνών οργανισμών στις εκπαιδευτικές πολιτικές ενισχύθηκε καθώς την περίοδο της πανδημίας τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετώπισαν κοινές προκλήσεις σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Ενώ η εμπειρία από τη συλλογή δεδομένων και η εμπειρογνωμοσύνη των διεθνών οργανισμών συνέβαλαν στην ισχυρή τους θέση (Σαμαρά, 2022).

Κεφάλαιο 3. Η μαθητική και σχολική διαρροή στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Η μαθητική και σχολική διαρροή καθώς και ο δείκτης της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα εμφανίζεται από τους πιο χαμηλούς στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά από την ηλικία των τεσσάρων ετών στο Νηπιαγωγείο (ISCED 01 και 0) μέχρι τη βαθμίδα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο στα δεκαέξι έτη (ISCED 2). Ωστόσο, στο κοινωνικό υποσυνείδητο πλέον η αποφοίτηση από την ανώτερη Δευτεροβάθμια, το Λύκειο (ISCED 3), καθίσταται απαραίτητη για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Παπαδιαμαντάκη, 2019). Το ΙΕΠ είναι ο φορέας που συντάσσει εκθέσεις σχετικά με το φαινόμενο της μαθητικής και σχολικής διαρροής ανά τριετία βασιζόμενος σε στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ. Τα στοιχεία που παρουσιάζει δίνουν προεκτάσεις για περεταίρω συζήτηση καθώς το φαινόμενο αναλύεται ανά βαθμίδα και περιφέρεια. Ενώ, δίνεται έμφαση και στην ιθαγένεια των μαθητών που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και κατάρτιση. Η Ελλάδα παρουσιάζει από τα χαμηλότερα ποσοστά σχολικής και μαθητικής διαρροής στην Ευρωπαϊκή Ένωση την τελευταία δεκαετία 2012-2022. Κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 2019-2020 και 2020-2021 τα ποσοστά που καταγράφηκαν ήταν 3,8 και 3,2 αντίστοιχα (Eurostat, 2023). Σύμφωνα με στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ, το σχολικό έτος 2020-2021, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δύο νομοί παρουσίασαν τον υψηλότερο αριθμό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους, η Κεντρική Μακεδονία και η Αττική (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2022). Γεγονός που χρήζει περεταίρω μελέτη πάνω στο φαινόμενο της μαθητικής και σχολικής διαρροής.

3.1 Μαθητική διαρροή και πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, έχει οριστεί υποχρεωτική η συμπλήρωση του πρώτου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα 16 έτη (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 33 του Νόμου 4521 η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά από τη προσχολική εκπαίδευση στην ηλικία των τεσσάρων ετών, με διετή φοίτηση των νηπίων στο Νηπιαγωγείο (ISCED 01 και 0) έως την ολοκλήρωση της κατώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο (ISCED 2). Επομένως, ο όρος μαθητική διαρροή περιλαμβάνει τις περιπτώσεις των νέων οι οποίοι δεν έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως αυτή καθορίζεται ως

το ελάχιστο ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο σχηματίζεται σύμφωνα με τις κοινωνικές προδιαγραφές (Bloch, 1991). Σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο, η μαθητική διαρροή αφορά ουσιαστικά όσους μαθητές δεν έχουν ολοκληρώσει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2) και εγκαταλείπουν πλήρως την εκπαίδευση και κατάρτιση.

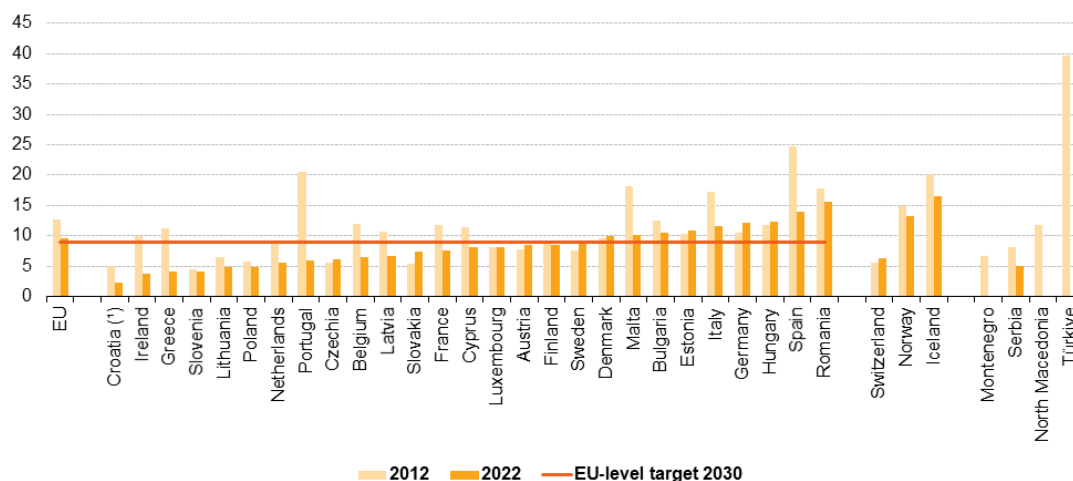
Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται πως η πλειοψηφία των μαθητών συνεχίζουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 3) στο Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο, εντάσσοντας έτσι στην κοινωνική συνείδηση την αναγκαιότητα απόκτησης του απολυτήριου Λυκείου ως προϋπόθεση για την επιτυχημένη είσοδο τους στην αγορά εργασίας. Ουσιαστικά, οι κοινωνικές προδιαγραφές έχουν διευρύνει τον χρόνο παραμονής στην εκπαίδευση ενσωματώνοντας την φοίτηση στο Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο ως το ελάχιστο εκπαιδευτικό επίπεδο που πρέπει να κατέχει ένας πολίτης (Παπαδιαμαντάκη, 2019). Εν προκειμένω, με τη χρήση αυτού του ορισμού δίνεται η δυνατότητα μέτρησης και πρόβλεψης της μαθητικής διαρροής των μαθητών που εγκαταλείπουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με αυτόν το τρόπο, μπορούν να δημιουργηθούν κατάλληλες πολιτικές έτσι ώστε να παρέμβουν με αντισταθμιστικά μέτρα ή μέτρα πρόληψης και παρέμβασης έτσι ώστε να περιορίσουν το φαινόμενο.

3.2 Η Μαθητική διαρροή στην Ελλάδα : Δεδομένα από τη χρονική περίοδο 2012-2022

Τα ποσοστά της πρόωρης εγκατάλειψης από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (18-24) στην Ελλάδα παραμένουν χαμηλά την τελευταία δεκαετία, κατατάσσοντας την Ελλάδα στις χαμηλότερες θέσεις μαθητικής διαρροής και ΠΕΣ ανάμεσα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Διάγραμμα 1: Πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης, (2012 & 2022)

Early leavers from education and training, 2012 and 2022 (% of population aged 18-24)



Note: break in time series.

(*) 2022: Low reliability.

Source: Eurostat (online data code: edat_ifse_14)

eurostat

Πηγή: Eurostat, Early leavers from education and training – today and a historical comparison. Ανάκτηση από : https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_E2.80.93_today_and_a_historical_comparison

Τα ποσοστά της ΠΕΕΚ και της ΜΔ διερευνώνται από το ΙΕΠ, το οποίο συντάσσει εκθέσεις ανά τριετία, στηριζόμενο σε στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ. Στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί μελετώνται ουσιαστικά πόσοι μαθητές διέκοψαν τη φοίτησή τους από τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ωστόσο, δεν διερευνάται το φαινόμενο της μη εγγραφής των μαθητών στις υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης (Παπαδιαμαντάκη, 2019). Η μη εγγραφή των μαθητών σε εκπαιδευτικές βαθμίδες αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο θα μπορούσε να δια φωτίσει καλύτερα το υψηλό ποσοστό των NEETs (Young person Not in Education, Employment or Training) το οποίο στην Ελλάδα διαμορφώνεται στο 15,4% (Eurostat, 2023) και δεν μπορεί να αγνοηθεί, καθώς η σύνδεση μεταξύ του χαμηλού ποσοστού ΠΕΕΚ και αυξημένου ποσοστού των NEET προβληματίζει ιδιαίτερα όσους διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Φωτόπουλος, 2013).

Διάγραμμα 2: Ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, 2013-2022

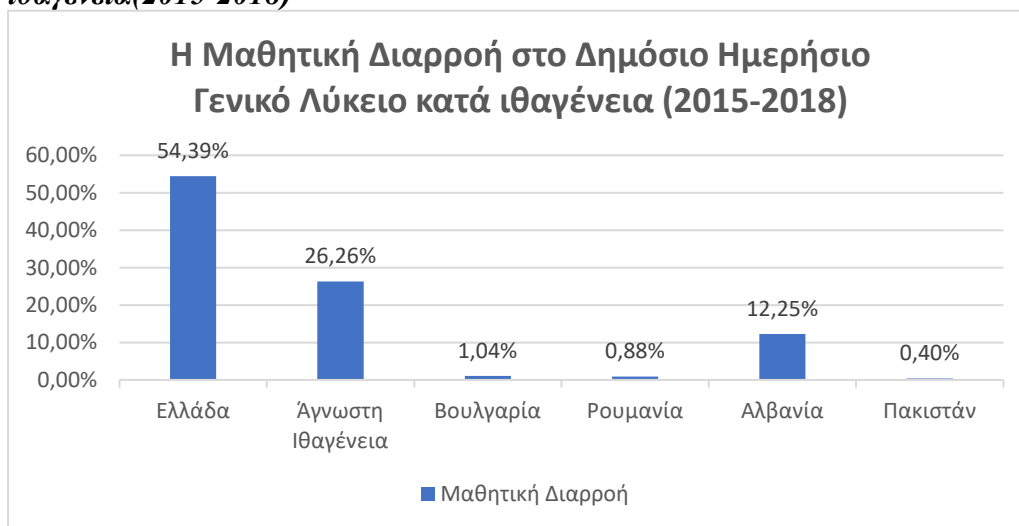
Πρώρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα 2013-2022

	Πρώρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης
2013	10,1
2014	9
2015	7,9
2016	6,2
2017	6
2018	4,7
2019	4,1
2020	3,8
2021	3,2
2022	4,1

Πηγή: Eurostat, Early leavers from education and training, (2023). Ανάκτηση από: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/default/table?lang=en

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό η σταδιακή μείωση των ποσοστών της ΠΕΕΚ από το 2013 έως το 2022 στην Ελλάδα κατέχοντας τις χαμηλότερες θέσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ενώ τα έτη 2020 και 2021 παρουσιάζουν από τα πιο χαμηλά ποσοστά ΠΕΕΚ παρόλο που ήταν οι χρονιές που εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλη την επικράτεια.

Διάγραμμα 3: Μαθητική Διαρροή στο Δημόσιο Ημερήσιο Γενικό Λύκειο κατά ιθαγένεια(2015-2018)



Πηγή: 4η Περιοδική Έκθεση παρακολούθησης μαθητικής διαρροής (ΜΔ) και συμπερασμάτων Μέρος Α' Προκόπης Πανδής Ανακτήθηκε από : https://iep.edu.gr/pes/images/Μελέτες/p1236-4thPeriodicalReport_PartA.pdf

Στο παραπάνω διάγραμμα απεικονίζεται η ΜΔ έτσι όπως είχε διαφοροποιηθεί για τη γενιά μαθητών 2015-16 και αφορά τις έξι πολυπληθέστερες ιθαγένειες στο Γενικό

Λύκειο. Η απεικόνιση της «άγνωστης ιθαγένειας» τοποθετείται σκόπιμα από τον συντάκτη της έκθεσης, έτσι ώστε να αποδοθεί η σημαντικότητα της έλλειψης στοιχείων η οποία δημιουργεί εμπόδια στην ανάλυση των δεδομένων για τους μαθητές και μαθήτριες «άγνωστης ιθαγένειας» (Πανδής, 2019).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις έρευνες που πραγματοποίησε το ΙΕΠ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης οι μαθητές οι οποίοι διαρρέουν περισσότερο προέρχονται από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά (Παπαδιαμαντάκη, 2019). Ενώ, η αστικότητα και η διαμονή σε αγροτικές περιοχές σε συγκεκριμένους νομούς της επικράτειας επηρεάζουν τη ΜΔ (Πανδής, 2019). Οι μαθητές που διατρέχουν ουσιαστικά υψηλότερο κίνδυνο για ΜΔ σε σχέση με τον υπόλοιπο γενικό πληθυσμό μαθητών είναι οι μαθητές Ρομά, οι μαθητές πρόσφυγες και μεταναστευτικής καταγωγής, οι ασυνόδευτοι ανήλικοι και οι μαθητές προερχόμενοι από χαμηλής έντασης νοικοκυριά. Παράλληλα, ο κοινός παρονομαστής ανάμεσα στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αποτελεί η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας που εμποδίζει τους μαθητές ως έναν βαθμό να παραμείνουν στην εκπαίδευση (Calogiannakis, Karras, Ieronimakis, & Babalis, 2018).

3.3 Μαθητική Διαρροή στο Ημερήσιο Δημόσιο Γενικό Λύκειο στην Αττική

Σύμφωνα με την τελευταία έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί από το ΙΕΠ με θέμα τη ΜΔ έχοντας ως περίοδο αναφοράς 2015-2018 για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται πως τα ποσοστά ΜΔ βρίσκονται σε πτώση. Το ποσοστό της ΜΔ στο Γενικό Λύκειο (ISCED 3) για την γενιά μαθητών 2015-2016 κατά τη διάρκεια της τριετής παρουσίας τους στην εκπαίδευση εμφανίζεται ιδιαιτέρως χαμηλό 1,6% (Νέλλα, Γιοβάνογλου, Παπαδοπούλου, & Παπαδοπούλου, 2019). Ωστόσο, επισημαίνεται πως σε κάποιες περιφέρειες και νομούς εμφανίζονται υψηλά ποσοστά ΜΔ.

Στον νομό Αττικής σύμφωνα με τις τελευταίες εκθέσεις του ΙΕΠ παρατηρούμε πως αποτελεί ένα νομό με προβλήματα ΜΔ. Πιο συγκεκριμένα, στην Αττική διαρρέουν σχεδόν το 1/3 του συνόλου των μαθητών που διακόπτουν την εκπαίδευσή τους. Αυτό συμβαίνει καθώς στην Αττική υπάρχει μεγάλος αριθμός σχολικών μονάδων και λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών στον νομό. Στη Δυτική Αττική παρατηρούνται τα υψηλότερα ποσοστά ΜΔ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης εκτός από το Γενικό

Λύκειο, το υψηλότερο ποσοστό ΜΔ εντοπίζεται στην Επαγγελματική Εκπαίδευση στο Λύκειο (Πανδής, 2019).

Όπως καταγράφηκαν τα δεδομένα από τον Πίνακα 3 οι μαθητές «άγνωστης ιθαγένειας» φαίνεται να διέρρευσαν σε σημαντικό βαθμό. Όσον αφορά τη Δυτική Αττική, μπορούμε να υποθέσουμε πως η σύνθεση των περιοχών που περιλαμβάνει αυτή η περιφερειακή ενότητα συμπεριλαμβάνει κάποιους από τους κεντρικούς οικισμούς Ρομά στην Αττική όπως ο Ασπρόπυργος, η Ελευσίνα, τα Άνω Λίοσια, το Ζεφύρι, η Μάνδρα και η Φυλή.

3.4 Μαθητική διαρροή στο Ημερήσιο Δημόσιο Γενικό Λύκειο το σχολικό έτος 2020-2021

Σύμφωνα με στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ για το σχολικό έτος 2020-2021, κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, από την έρευνα που πραγματοποίησε για τη Δευτεροβάθμια Γενική και Επαγγελματική Εκπαίδευση διαφαίνεται πως είναι δυνατόν να εξαχθούν κάποια αρχικά συμπεράσματα. Τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί, προέρχονται από τα δεδομένα που αντλούνται από την πλατφόρμα Myschool του ΥΠΑΙΘ και τη συμπλήρωση έντυπων ερωτηματολογίων.

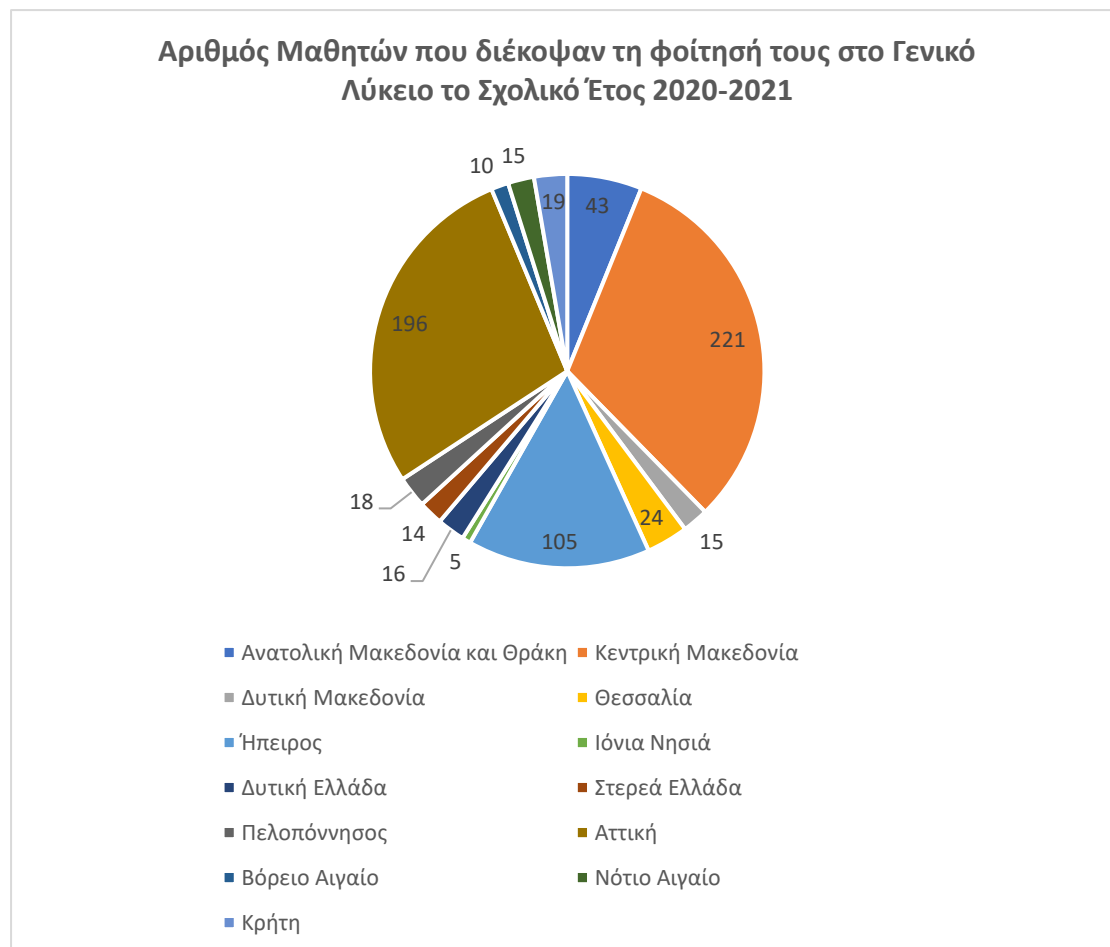
Σχετικά με το Γενικό Λύκειο, αναφέρεται πως υπήρξε μείωση στους εγγεγραμμένους από 233.627 μαθητές σε 230.295 σε σχέση με το σχολικό έτος 2019-2020. Στη συνέχεια, εντοπίστηκε μείωση στους μαθητές που αποφοίτησαν το σχολικό έτος 2020-2021 από 76.998 σε 74.032 με ποσοστό μεταβολής -3,9 %. Στην Περιφέρεια Αττικής σημειώθηκε η συγκέντρωση του 37,4% του συνολικού πληθυσμού των Γενικών Λυκείων της χώρας (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2022).

Η ετήσια καταγραφή για διακοπή φοίτησης των μαθητών για οποιαδήποτε λόγο κατά φύλο, έτος γέννησης, τάξη, περιφέρεια και νομό σε όλη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που πραγματοποιείται από την ΕΛΣΤΑΤ παρουσιάζει ενδιαφέρον για το σχολικό έτος 2020-2021. Το σύνολο των μαθητών που διέκοψαν τη φοίτηση τους σε όλη την επικράτεια είναι 701 μαθητές, εκ των οποίων οι 435 είναι αγόρια, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία, και 266 κορίτσια. Στην Α τάξη του Λυκείου παρατηρείται η μεγαλύτερη τάση διακοπής της φοίτησης με 432 μαθητές στο σύνολο.

Στην Αττική πιο συγκεκριμένα το σχολικό έτος 2020-2021 κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη λήξη του σχολικού έτους καταγράφηκαν 196 μαθητές οι

οποίοι διέκοψαν τη φοίτησή τους χωρίς να προσδιορίζεται ο λόγος της διακοπής. Από τους 196 μαθητές, οι 129 μαθητές προέρχονται από την Νομαρχία Αθηνών. Όπως έχει προαναφερθεί και στις εκθέσεις του ΙΕΠ και στη βιβλιογραφία, η πλειοψηφία στη διακοπή της φοίτησης σημειώθηκε στην Α τάξη Λυκείου, την τάξη μετάβασης, με 79 μαθητές να διακόπτουν στην Α τάξη στην Νομαρχία Αθηνών και 114 μαθητές στο σύνολο όλης της Αττικής. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των μαθητών που διέκοψε τη φοίτηση είναι αγόρια με 110 μαθητές και 86 μαθήτριες σε όλη την Αττική. Έπειτα, η Νομαρχία Ανατολικής Αττικής παρουσιάζει το δεύτερο υψηλότερο αριθμό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους με 34 μαθητές και ακολουθεί η Νομαρχία Πειραιώς με τον τρίτο υψηλότερο αριθμό, 28 μαθητές. Σε σχέση με τις τελευταίες εκθέσεις του ΙΕΠ οι οποίες καταγράφουν υψηλά ποσοστά ΜΔ στην Δυτική Αττική την περίοδο 2015-2018, το σχολικό έτος 2020-2021 οι μαθητές που διέκοψαν την φοίτηση τους στην Νομαρχία Δυτικής Αττικής έφτασαν τους 5 στο σύνολό τους σύμφωνα με τα στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ.

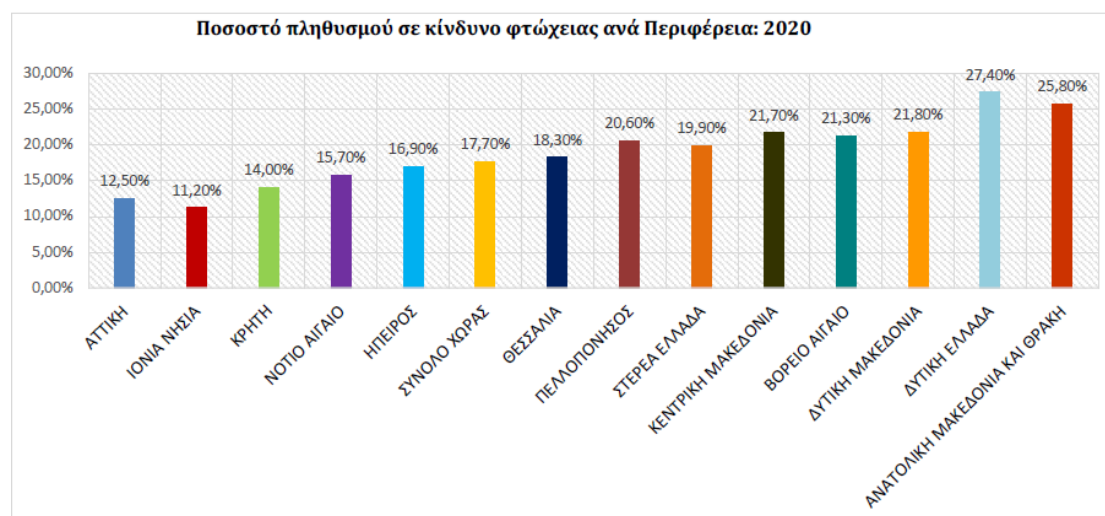
Διάγραμμα 4: Αριθμός μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στο Γενικό Λύκειο ανά περιφέρεια (2020-2021)



Με βάση το παραπάνω διάγραμμα και τα στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ, παρατηρείται πως οι Περιφέρειες με τον υψηλότερο αριθμό μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους είναι η Κεντρική Μακεδονία με 221 μαθητές και η Αττική με 196 μαθητές το σχολικό έτος 2021-2021, κατά τη διάρκεια του οποίου έγινε χρήση των εργαλείων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ενώ την ίδια χρονική περίοδο, τη χρονιά 2020, το ποσοστό πληθυσμού σε κίνδυνο φτώχειας στην Ελλάδα ανά Περιφέρεια αποτυπώνεται σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα από την Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη και Μείωση της Φτώχειας (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2022). Σύμφωνα με την έκθεση και τα δεδομένα που αναφέρονται, οι Περιφέρειες της Δυτικής Ελλάδας και της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης παρουσιάζουν αυξημένο ποσοστό πληθυσμού σε κίνδυνο φτώχειας ενώ η Δυτική και Κεντρική Μακεδονία εμφανίζουν επίσης υψηλά ποσοστά.

Διάγραμμα 5: Ποσοστό πληθυσμού σε κίνδυνο φτώχειας ανά Περιφέρεια (2020)



Πηγή: Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη και Μείωση της Φτώχειας, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2022. Ανάκτηση από: <https://ypergasias.gov.gr/wp-content/uploads/2022/08/Εθνική-Στρατηγική-για-την-Κοινωνική-Ένταξη-και-Μείωση-της-Φτώχειας-.pdf>

Σύνοψη

Στην Ελλάδα η μαθητική διαρροή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία 2012-2022 βρίσκεται σε διαρκή πτώση. Σύμφωνα με τις περιοδικές εκθέσεις από το ΙΕΠ τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής στην Ελλάδα εντοπίζονται στην μεταβατική τάξη (Α Λυκείου) και τα αγόρια μαθητές διαρρέουν

περισσότερο από τα κορίτσια. Από την ανάλυση των στοιχείων που παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο, σε περιφέρειες όπως την Κεντρική Μακεδονία και την Αττική παρουσιάζονται οι υψηλότεροι αριθμοί μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στο Γενικό Λύκειο το σχολικό έτος 2020-2021. Στην περίπτωση της Αττικής, το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής εντοπίζεται σε συγκεκριμένες Νομαρχίες με ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

Κεφάλαιο 4. Ευρωπαϊκές Στρατηγικές κατά του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης

Εισαγωγή

Οι στρατηγικές που τέθηκαν σε εφαρμογή με στόχο τη μείωση του φαινομένου της μαθητικής και σχολικής διαρροής από τις αρχές του 2000 καθόρισαν και επηρέασαν σε πολύ σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 το ζήτημα ξεκίνησε να απασχολεί τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, καθώς συνδέεται άμεσα με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνίας. Επιπλέον, είναι η περίοδος που για πρώτη φορά υιοθετείται ένας ορισμός της ΠΕΣ έτσι ώστε να διευκολύνεται η μέτρηση του φαινομένου και οι εκπαιδευτικές πολιτικές να εστιάζουν στο φαινόμενο. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν περιλάμβαναν μετρήσιμους στόχους και σημεία αναφοράς με στόχο τη μείωση του φαινομένου. Μετά από την περίοδο επιβεβλημένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενισχύθηκε ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης και ξεκίνησε το Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση (2021-2027) έχοντας ως στόχο την ισότιμη πρόσβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

4.1 Στρατηγική Ευρώπη 2020

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως το θέμα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου τίθεται ως ζήτημα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο σύμφωνα με το κείμενο των συμπερασμάτων της ειδικής συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 24 Μαρτίου στη Λισαβόνα (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου, & Καπετανάκης, 2017). Με γνώμονα τη δημιουργία ανταγωνιστικότερης και δυναμικότερης οικονομίας της γνώσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ ο στόχος για δημιουργία βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή οδήγησαν στη σύνδεση της ΠΕΣ με τη Στρατηγική της Λισαβώνας. Το σκεπτικό που συνδέει την ΠΕΣ με τη Στρατηγική της Λισαβώνας αφορά ουσιαστικά την ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης, όπου είναι απαραίτητη η στοιχειώδης βάση γνώσεων. Επομένως, τα άτομα που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση και κατάρτιση και διαθέτουν λιγότερα προσόντα, παρατηρήθηκε πως είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση και διατρέχουν κίνδυνο να αποκλειστούν από τις ολοένα και πιο ανταγωνιστικές κοινωνίες.

Με βάση τα παραπάνω, η σημαντική μείωση των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο αποκτά ουσιώδη σημασία για τη δημιουργία μεγαλύτερης κοινωνικής συνοχής. Ως εκ τούτου, για πρώτη φορά οι πολιτικές όλων των κρατών μελών στόχευσαν στη μείωση της ΠΕΣ, ενώ δημιουργήθηκε ενιαίο πλαίσιο προσδιορισμού, μέτρησης και μέτρων πολιτικής. Επιπροσθέτως, τέθηκε σε εφαρμογή η διάχυση των βέλτιστων πρακτικών στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί τα κράτη μέλη, το Συμβούλιο και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να δράσουν και να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα, στο πεδίο των αρμοδιοτήτων τους, με στόχο την επίτευξη της σταδιακής μείωσης, ποσοστό κατώτερο του 10% μέχρι το 2010 (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015). Τα απαραίτητα μέτρα που λήφθηκαν αφορούν τον τεχνικό ορισμό του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, το οποίο ορίζει τα άτομα 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και έπαψαν να παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (Eurostat, 2020). Στον παραπάνω ορισμό, συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει μόνο την προσχολική, πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια, ενώ επίσης και όσα άτομα έχουν ολοκληρώσει μόνο κάποιο πρόγραμμα προεπαγγελματικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια του οποίου δεν προσφέρεται πιστοποιητικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γκλαβάς, Ραγιαδάκος, Καρβέλης, Ρουσέας, & Βρετάκου, 2006).

Στη συνέχεια της προσπάθειας διαμόρφωσης μιας πλήρους ενωσιακής στρατηγικής απέναντι στην ΠΕΣ, ο στόχος δεν επιτεύχθηκε κατά την πρώτη περίοδο της Στρατηγικής στις Λισαβώνας. Ως εκ τούτου, ο στόχος επικαιροποιήθηκε προς όφελος του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2010, και εν μέσω της οικονομικής κρίσης που έπληξε τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανακοίνωσε τη στρατηγική «Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, μια βασική συμβολή στην ατζέντα «Ευρώπη 2020». Ουσιαστικό στοιχείο αποτέλεσε η περιγραφή της ΠΕΣ η οποία προσδιορίζεται εκ νέου ως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, περιλαμβάνει κάθε μορφή εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης πριν από την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της αντίστοιχης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Καρναβάς, Παπαδοπούλου, &

Ρουσσάκης, 2015) Η Στρατηγική για την Ευρώπη 2020 επικεντρώθηκε σε δύο βασικές προτεραιότητες, οι οποίες συνοψίζονται

1. Στην έξυπνη ανάπτυξη, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη οικονομίας βασιζόμενη στη γνώση και την καινοτομία.
2. Στην ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς, ενισχύοντας της οικονομίας με υψηλό ποσοστό απασχόλησης, εξασφαλίζοντας οικονομική και κοινωνική συνοχή.

Η Στρατηγική Ευρώπη 2020 επιδίωξε τη μείωση του ποσοστού ΠΕΣ στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνοντας ουσιαστικές παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν γνώσεις σε σχέση με τις ομάδες που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο εγκατάλειψης της εκπαίδευσης σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» στόχευσε εξίσου στην ανάπτυξη συστημάτων για τον έγκαιρο εντοπισμό των ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο ΠΕΣ ενώ τόνισε την ανάγκη άμεσης εφαρμογής ολοκληρωμένων και διατομεακών στρατηγικών που περιλαμβάνουν το σύνολο των σχολικών και συστημικών πολιτικών για την αντιμετώπιση των παραγόντων που οδηγούν στο φαινόμενο της ΠΕΣ (Καρναβάς, Παπαδοπούλου, & Ρουσσάκης, 2015).

Από την έναρξη εργασιών για τη Στρατηγική Λισαβώνας και τη Στρατηγική «Ευρώπη 2020», η Ευρωπαϊκή Ένωση με στόχο τη μείωση των ποσοστών ΠΕΣ εκτός από τις πολιτικές αποφάσεις και πρωτοβουλίες προσφέρει ένα σύνολο αξιόλογων εργαλείων τα οποία περιλαμβάνουν την διεξαγωγή μελετών, τη συγκρότηση ομάδων εργασίας και δραστηριοτήτων αμοιβαίας μάθησης ενώ προσφέρει χρηματοδότηση συναφών προγραμμάτων δράσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015). Αποτελεί αξιοσημείωτο το γεγονός πως μέσω των χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων δράσεων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ξεπεράστηκε ένα σημαντικό εμπόδιο από πολλά κράτη μέλη, το οποίο αφορούσε την έλλειψη δεδομένων για το φαινόμενο της ΠΕΣ. Με την απόκτηση δεδομένων τα κράτη μέλη κατάφεραν να σχεδιάσουν επαρκείς πολιτικές για την αντιμετώπιση της ΠΕΣ και να στοχεύσουν στις κοινωνικές ομάδες που κινδυνεύουν να διαρρεύσουν από την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τέτοια παραδείγματα εντοπίζονται στην Ολλανδία με τη βάση Dropout Explorer, τον Ατομικό Αριθμό Μαθητή στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ουγγαρία με την έρευνα Life Course Survey (Berens, Johannes and Schneider, Kerstin and Görtz, & Julian, 2018).

Με σύσταση που πραγματοποίησε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2011, καλεί όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να θέσουν σε εφαρμογή ολοκληρωμένη

στρατηγική για τη μείωση του φαινομένου της ΠΕΣ, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει σαφείς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους, σημεία αναφοράς για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανόμενων χρονοδιαγραμμάτων εφαρμογής και εργαλεία κατάλληλα για την παρακολούθηση της προόδου. Ενώ, τονίζεται πως θα πρέπει να δημιουργηθούν πόροι και ευκαιρίες στις πιο μειονεκτικές περιοχές αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση των γεωγραφικών και εδαφικών ανισοτήτων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2012). Με αυτόν το τρόπο, οι στόχοι της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», μετασχηματίζονται σε εθνικούς στόχους και απαιτούν εθνικά σχέδια δράσης για κάθε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι δράσεις και οι παρεμβάσεις με στόχο τη μείωση της ΠΕΣ μεταξύ και άλλων στόχων στην Ελλάδα συνοψίζονται στο Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) 2014-2020, ενώ οι στόχοι για τον χώρο της εκπαίδευσης συγκεντρώθηκαν εξίσου στο «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΑΝΑΔΕΔΒΜ)» (Καρναβάς, Παπαδοπούλου, & Ρουσσάκης, 2015).

Πρωτίστως, το Σύμφωνο Εταιρικής Σχέσης 2014-2020 δημιουργήθηκε από το Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας και τη Γενική Γραμματεία Δημοσίων Επενδύσεων – ΕΣΠΑ τον Μάιο του 2014. Η μείωση της ΠΕΣ αναφέρεται αρχικά στο πλαίσιο δημιουργίας πλέγματος ολοκληρωμένων πολιτικών κοινωνικής ένταξης για την περίοδο 2014-2020 στον Θεματικό Στόχο 9 *“Προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της καταπολέμησης της φτώχειας και κάθε διάκρισης”*. Με σκοπό την ενσωμάτωση περιθωριοποιημένων κοινοτήτων, αναπτύχθηκαν ανά περιφέρεια προβλεπόμενες αλληλοσυμπληρούμενες παρεμβάσεις σε τέσσερις πυλώνες, τη στέγαση, την απασχόληση, την εκπαίδευση και την υγεία. Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον Θεματικό Στόχο 10 *“Επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση για την απόκτηση δεξιοτήτων και στη δια βίου μάθηση”*, αναφέρεται ρητά ο στόχος για τη μείωση της ΠΕΣ, καθώς και οι παρεμβάσεις, οι δράσεις και οι στοχευμένες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. (Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας, 2014).

Ο εθνικός στόχος για το 2020 στην Ελλάδα ορίστηκε στο 9,7%, εστιάζοντας σε γεωγραφικές περιοχές, σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Όσον αφορά τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά ΠΕΣ, ενώ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρήζει εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης καθώς εκεί παρουσιάζονται τα μεγαλύτερα

ποσοστά ΠΕΣ. Επιπροσθέτως, αναφέρεται πως στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση εντοπίζεται μεγαλύτερη ΣΔ, τονίζοντας την άμεση παρέμβαση (Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας, 2014). Οι στόχοι παρέμβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνέδεσαν τα δεδομένα ΠΕΣ με τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις, την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος και τα οικονομικά δεδομένα της δεδομένης περιόδου (2014-2020).

4.2 Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη και Μείωση της Φτώχειας 2021-2027

Μετά το πέρας της στρατηγικής Ευρώπη 2020, οι νέες συνθήκες, όπως η πανδημία του COVID-19, επέβαλαν τη δημιουργία μιας νέας Εθνικής Στρατηγικής οι οποία θα στοχεύσει σε τρεις κεντρικούς θεματικούς άξονες. Αρχικά, ο πρώτος κεντρικός άξονας αφορά τη μείωση κάθε μορφής ανισότητας, εξασφαλίζοντας την προτεραιότητα στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, στην πολυμορφία (diversity) δίνοντας το πλεονέκτημα στην κοινωνική ένταξη. Στη συνέχεια, ο δεύτερος κεντρικός άξονας ορίζει πως το κράτος πρέπει να ενισχύει ενεργά τους πολίτες και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ωστόσο όχι με παθητικό τρόπο, αλλά εφοδιάζοντας τους πολίτες με εφόδια και ικανότητες έτσι ώστε να επωφεληθούν και να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στον κοινωνικό και οικονομικό ιστό. Ενώ τέλος, ο τρίτος κεντρικός άξονας προσεγγίζει τη δημιουργία ανοιχτού διαλόγου κράτους και πολιτών, με κατάλληλο τρόπο ώστε ο σχεδιασμός των πολιτικών κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής να αντανακλά τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2022).

Η νέα Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη και Μείωση της Φτώχειας διαμορφώθηκε διαπιστώνοντας τις σοβαρές επιπτώσεις από την πανδημία του COVID-19 και ύστερα από το πλαίσιο πολιτικής που έχει διαμορφωθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση ενώ με βάση την προηγούμενη εμπειρία τροποποιήθηκαν οι προτεραιότητες με γνώμονα τις σημερινές και αυριανές ανάγκες (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2022).

Ο αρχικός στόχος που είχε τεθεί από το 2017, στη διακήρυξη των ηγετών της Ευρωπαϊκής Ένωσης της Ρώμης τον Μάρτιο του 2017 αφορούσε το θεματολόγιο της Ρώμης με κεντρικό στόχο την υλοποίηση της Κοινωνικής Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Πιο συγκεκριμένα και εστιάζοντας στην εκπαίδευση, θα πρέπει να αναφερθεί πως το στρατηγικό πλαίσιο για την προγραμματική περίοδο 2021-2027 αναδεικνύει την ανάγκη για μια Ένωση όπου η νέοι θα έχουν τη δυνατότητα να

λαμβάνουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και κατάρτιση, έτσι ώστε να μπορούν να σπουδάζουν και να αναζητούν εργασία σε όλη την ήπειρο (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2022). Σε αυτή την κατεύθυνση, οι πόροι της Ευρωπαϊκής Ένωσης την προγραμματική περίοδο 2021-2027 θα καθοδηγηθούν από πέντε κύριους στόχους πολιτικής, ένας εκ των οποίων είναι η Κοινωνική Ευρώπη, ο οποίος θα στηρίζει την ποιοτική απασχόληση, την εκπαίδευση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την κοινωνική ένταξη (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως με τη συνένωση τριών ταμείων και τη δημιουργία του EKT+, εντάσσεται μεταξύ άλλων η προτεραιότητα της βελτίωσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και η ένταξη των μαθητών υπηκόων τρίτων χωρών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021). Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα πολιτικής εκπαίδευση και δια βίου μάθηση, οι υφιστάμενες ανάγκες για την ΠΕΣ αφορούν:

1. Δράσεις σε όλες τις βαθμίδες τυπικής εκπαίδευσης, στην προσχολική, επαγγελματική/τεχνική εκπαίδευση, στη λειτουργία εσπερινών σχολείων και ΣΔΕ, που σχετίζονται με την προσβασιμότητα, τη συμμετοχή και την παραμονή στο σύστημα εκπαίδευσης.
2. Δράσεις σε σχέση με την πρόσβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.
3. Δράσεις που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και την πρόωπη παρέμβαση, με στόχο την αποτροπή της ΠΕΣ.
4. Δράσεις σχετιζόμενες με την παροχή ψυχολογικής στήριξης και συμβουλευτικής μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας των σχολικών μονάδων.

Συμπεραίνεται πως στο πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής για την Κοινωνική Ένταξη και Μείωση της Φτώχειας 2021-2027, οι στόχοι που αφορούν την εκπαίδευση και τη μείωση του φαινομένου της ΠΕΣ συσχετίζονται άμεσα με την απασχολησιμότητα και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας καθώς με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλιστεί η οικονομική και κοινωνική ευημερία.

4.3 Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης και νέοι στόχοι για το 2030

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης (EXE) δημιουργήθηκε με στόχο τη στήριξη των

κρατών μελών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συνεργασίες και οι στόχοι που αναπτύσσονται σε αυτό το πλαίσιο ενισχύουν την εκπαίδευση και προωθούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς. Παρόλο που η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο αποκλειστικής εθνικής πολιτικής των κρατών μελών, ο ΕΧΕ δημιουργήθηκε εξίσου για να τονίσει τη σύνδεση ανάμεσα στην ποιοτική εκπαίδευση και την απασχολησιμότητα, συστατικό στοιχείο των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022).

Με την έλευση της πανδημίας COVID-19 και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατέστη σημαντική η δημιουργία πλαισίου για την καλύτερη μάθηση και ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Επομένως, ο ΕΧΕ σε συνεργασία με το ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων βαίνουν στη δημιουργία σημείων αναφοράς στην εκπαίδευση (European Commission, 2020). Ενώ επίσης στοχεύει στην άρση των εμποδίων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες δια μέσω των στρατηγικών προτεραιοτήτων για την περίοδο 2021-2030 (Eurostat, 2023). Ανάμεσα στις στρατηγικές προτεραιότητες του ΕΧΕ σχετιζόμενη με την ΠΕΣ και τη ΜΔ, εντοπίζεται

- Η βελτίωση της ποιότητας, ισότιμης πρόσβασης, ένταξης, συμπερίληψης και σχολικής επιτυχίας για όλους στην εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στον ΕΧΕ συμπεριλαμβάνονται επτά κύριοι στόχοι που συνάδουν με σημεία αναφοράς για την παρακολούθηση, σε σχέση με την ΠΕΣ και την ψηφιακή εκπαίδευση αναφέρονται

- Το ποσοστό όσων εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να είναι μικρότερο του 9% μέχρι το 2030.
- Το ποσοστό των μαθητών που είναι 13 ετών και έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στον ψηφιακό γραμματισμό θα πρέπει να είναι λιγότερο από 15% μέχρι το 2030.

4.4 Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση (Digital Education Action Plan) (2021-2027)

Στο πλαίσιο του ΕΧΕ και της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών συστημάτων μετά την πανδημία του COVID-19 αναπτύχθηκε το Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση (2021-2027). Αποτελεί μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης που

προσβλέπει στην προσβάσιμη και ποιοτική ψηφιακή εκπαίδευση ενισχύοντας έτσι την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ψηφιακή εποχή (European Commission, 2020). Το σχέδιο δράσης εγκρίθηκε το 2020 και επιδιώκει ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δομών, αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το σχέδιο δράσης βασίστηκε σε εκθέσεις και δεδομένα για τον ψηφιακό γραμματισμό μαθητών και εκπαιδευτικών.

- Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που βρισκόταν σε θέση να αξιοποιήσει τεχνολογικό εξοπλισμό ήταν λιγότερο από 40% (OECD, 2019).
- Σε μαθητές ηλικίας 13-14 ετών, πάνω από το ένα τρίτο δεν κατείχαν το βασικό επίπεδο επάρκειας στις ψηφιακές δεξιότητες (IEA, 2018).
- Σύμφωνα με τη Eurostat, το ένα τέταρτο των νοικοκυριών χαμηλής έντασης και εισοδήματος δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστές και σε σταθερή σύνδεση Ίντερνετ (Eurostat, 2019).
- Αποτελεί προτεραιότητα η αναβάθμιση της ψηφιακής εκπαίδευσης ιδιαιτέρως μετά την πανδημία του COVID-19 εστιάζοντας στην πρόσβαση στην τεχνολογία και τον τεχνολογικό εξοπλισμό από όλους τους πολίτες, αυξάνοντας τον ψηφιακό γραμματισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση διαχωρίζεται σε δύο κύριες προτεραιότητες :

1. Την προώθηση της ανάπτυξης ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων. Η πρώτη προτεραιότητα εστιάζει στην ανάπτυξη της ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας και χωρίς αποκλεισμούς, ενώ δίνεται έμφαση στη συνδεσιμότητα και στον τεχνολογικό εξοπλισμό (European Commission, 2020).
2. Την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται η επιτακτική ανάγκη για βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών, δημιουργώντας και επικαιροποιώντας το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων (European Commission, 2020).

Σύνοψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύθηκαν οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν στην

Ελλάδα με στόχο τη μείωση του φαινομένου της ΠΕΣ οι οποίες συνεισέφεραν στην ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε ως γεγονός μια αφορμή για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών. Παράλληλα, η χρήση ψηφιακών και υβριδικών μέσων μάθησης θα ενισχυθεί τα επόμενα χρόνια, επομένως κανένας μαθητής δεν θα πρέπει να υστερεί σε δεξιότητες και σε τεχνολογικό εξοπλισμό.

Κεφάλαιο 5. Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες και τα χαρακτηριστικά τους

Εισαγωγή

Η απρόσκοπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά δικαιώματα. Ωστόσο, την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην πανδημία του COVID-19, για τους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δημιουργήθηκαν εμπόδια για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από διεθνείς οργανισμούς και ευρωπαϊκούς φορείς δημοσιεύτηκαν εκθέσεις που επισήμαναν τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν έτσι ώστε οι εκπαιδευτικές πολιτικές να παρέμβουν και να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται ο εντοπισμός των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην Ελλάδα και αναδεικνύονται τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

5.1 Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση συχνά προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικοοικονομικές ομάδες και περιβάλλοντα με ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά (Πανδής, 2019). Ωστόσο, για την καλύτερη εφαρμογή των δημόσιων πολιτικών με στόχο τη μείωση του φαινομένου της ΜΔ και της ΠΕΣ έχουν διεξαχθεί έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν πως οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο εγκατάλειψης της εκπαίδευσης στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνήθως συμπεριλαμβάνουν :

1. Μαθητές από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες στα βασικά αγαθά και νοικοκυριά χαμηλής έντασης (Tsolou, Babalis, & Tsoli, 2021).
2. Μαθητές μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής με γλωσσικές δυσκολίες στη χώρα παραμονής (Μανούσου, Παπαδημητρίου, & Ιωακειμίδου, 2022).
3. Μαθητές με ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Tsolou, Babalis, & Tsoli, 2021).
4. Μαθητές Ρομά (Eurostat, 2020).

Εντούτοις, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όλοι οι μαθητές που ανήκουν στις προαναφερθείσες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν είναι απαραίτητο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις πρόσφατες έρευνες, παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες εγκατάλειψης της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Δίκτυο Ευρυδίκη/Cedefop, 2014). Καθώς η ΜΔ αφορά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, εξετάζονται από τις δημόσιες πολιτικές όλοι οι παράγοντες που οδηγούν στη ΜΔ και ΠΕΣ, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να παραμείνουν στην εκπαίδευση μέχρι την ολοκλήρωσή της και να αποκτήσουν όλα τα απαραίτητα εφόδια και να ενταχθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας (Νέλλα, Γιοβάνογλου, Παπαδοπούλου, & Παπαδοπούλου, 2019).

5.1.1 Μαθητές από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα και νοικοκυριά χαμηλής έντασης

Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλής έντασης νοικοκυριά, με άνεργους ή χαμηλής εκπαίδευσης γονείς, ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου να διαρρεύσουν πρόωρα από την εκπαίδευση (Tsolou, 2020). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας COVID-19 έφερε στην επιφάνεια τις ανισότητες που υφίσταται οι μαθητές από νοικοκυριά χαμηλής έντασης (Miller, 2020). Οι μαθητές προερχόμενοι από μειονεκτούντα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από την επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της δυσκολίας που είχαν να αποκτήσουν άρτιο τεχνολογικό εξοπλισμό, σταθερή σύνδεση Ίντερνετ και λόγω του χαμηλού επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η σύνθεση της οικογένειας και του περιβάλλοντος όπως η ύπαρξη σταθερού σημείου με ησυχία για τη μελέτη, η παρουσία και άλλων μελών της οικογένειας στον ίδιο χώρο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακολούθηση και συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (Tsolou, Babalis, & Tsoli, 2021). Ενώ, η οικονομική πίεση για παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού αποτέλεσε δυσκολία για τις οικογένειές τους. Στις υλικές και περιβαλλοντικές δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, προστέθηκε και η γονική καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία διαδραμάτισε πολύ σημαντικό ρόλο. Σε αυτό το πλαίσιο παρατηρήθηκε πως η έλλειψη κινητοποίησης και υποστήριξης από τους γονείς σε σχέση με την εκπαίδευση εντοπίζεται σε μειονεκτούντα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα δημιουργώντας τη μελλοντική σχολική ταυτότητα του μαθητή (Saavedra, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, είναι αναγκαίο να αναφερθεί η επιτακτική ανάγκη για την αποφυγή δημιουργίας του ψηφιακού

χάσματος στη συγκεκριμένη ευάλωτη κοινωνική ομάδα, καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε δυσκολίες στο άμεσο μέλλον στην αναζήτηση εργασίας.

5.1.2 Μαθητές μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής

Η χρονική περίοδος που η Ελλάδα γνώρισε μεγάλες εισροές προσφύγων και μεταναστών αποτέλεσαν οι χρονιές 2015 και 2016. Οι δημόσιες εκπαιδευτικές πολιτικές ήταν σε θέση να κινητοποιηθούν άμεσα με στόχο οι ανήλικοι, εφόσον δεν είχαν τη δυνατότητα να μετακινηθούν σε άλλο κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να εισέλθουν στις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας με αποτελεσματικό τρόπο. Μέχρι τον Μάιο του 2016, σύμφωνα με στοιχεία των ΗΕ στην Ελλάδα είχαν εισέλθει 13.680 παιδιά, εκ των οποίων οι πλειοψηφία ήταν από 4 έως 15 ετών (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017).

Σύμφωνα με την έκθεση του ΙΕΠ, οι αλλογενείς μαθητές (μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής, ασυνόδευτοι ανήλικες ή αιτούντες άσυλο) αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για την ΠΕΣ (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου, & Καπετανάκης, 2017). Τα γλωσσικά εμπόδια των αλλογενών μαθητών και ο ρόλος της οικογένειας τους αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα για την παραμονή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαιτέρως την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bianchi, et al., 2021). Οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι αλλογενείς μαθητές στην εκπαίδευση σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία συνοψίζονται σε δύο κατηγορίες, σε προκλήσεις που συνδέονται με το συστημικό επίπεδο της χώρας υποδοχής καθώς και με παράγοντες που συσχετίζονται με το σχολικό επίπεδο (Bartlett, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, οι προκλήσεις που συνδέονται με το συστημικό επίπεδο για τους αλλογενείς μαθητές σε σχέση με την φοίτησή τους στην εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής αφορούν το νομικό τους καθεστώς και τον φόβο που διατρέχουν για απέλαση από τη χώρα υποδοχής (Klugman & Pereira, 2009). Εντούτοις, στην Ελλάδα από το 2005, έχει θεσπιστεί ο νόμος 3386/2005 ο οποίος επιτρέπει στις οικογένειες μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής που παραμένουν στη χώρα να εγγράψουν τα παιδιά τους στις σχολικές μονάδες, αποφεύγοντας τα εμπόδια και τα κωλύματα λόγω της έλλειψης απαραίτητων δικαιολογητικών. Καθώς επίσης σύμφωνα με τις διατάξεις 2003/9/EK του Συμβουλίου της Ευρώπης και το Προεδρικό Διάταγμα 220/2007 στην Ελλάδα οι ασυνόδευτοι ανήλικοι και τα άτομα κάτω των δεκαοκτώ ετών

έχουν τη δυνατότητα να εγγραφτούν στο σχολείο και να φοιτήσουν χωρίς κωλύματα και με τις ίδιες συνθήκες των γηγενών μαθητών (Ζάγκος, Κυρίδης, & Φωτόπουλος, 2019).

Τονίζεται ιδιαιτέρως πως τα ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά διατρέχουν πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο καθώς αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου και είναι πιθανό να εκτεθούν σε αδήλωτη εργασία, φτώχεια, χαμηλό επίπεδο υγείας και λόγω των γλωσσικών εμποδίων να αποκλειστούν από την εκπαίδευση (UNDP, 2009). Το νομικό πλαίσιο και το καθεστώς στο οποίο υπάγονται οι αλλογενείς μαθητές είναι εξαιρετικά σημαντικό, καθώς επηρεάζει τις συνθήκες στις οποίες ζουν οι αλλογενείς μαθητές, στο πλαίσιο αστάθειας μόνιμης κατοικίας και οικονομικής ευχέρειας (Chaudry, et al., 2010). Ενώ, στις χώρες του ΟΟΣΑ όπου διεξάγεται το Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (PISA), έχει παρατηρηθεί πως οι γηγενείς μαθητές επιτυγχάνουν μεγαλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους αλλογενείς μαθητές στην αξιολόγηση (OECD, 2020). Συμπεραίνεται λοιπόν πως οι επιδόσεις των αλλογενών μαθητών είναι πιθανό να είναι χαμηλότερες από τους γηγενείς και καθιστά αναγκαίο την παρέμβαση από δημόσιες πολιτικές για την ενίσχυση των αλλογενών μαθητών στις επιδόσεις τους. Έρευνες από διεθνείς οργανισμούς αποδεικνύουν πως η πρώτη επαφή με τη γλώσσα χώρας υποδοχής από την προσχολική εκπαίδευση είναι ένας παράγοντας που μειώνει σημαντικά την πιθανότητα ΠΕΣ και ενισχύει την εκμάθηση γλώσσας (UNICEF, 2016).

Στη συνέχεια, οι προκλήσεις που σχετίζονται με το σχολικό επίπεδο παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αρχικά, υπογραμμίζεται ιδιαιτέρως το έτος έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην χώρα υποδοχής, η διεθνής βιβλιογραφία και σχετικές έρευνες αποδεικνύουν πως η υποχρεωτική έναρξη της εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τους αλλογενείς μαθητές (OECD, 2006). Η πρόσβαση στην εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία προσφέρει ταυτόχρονα την πρώτη επαφή με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, την κοινωνικότητα που χρειάζεται να αναπτυχθεί στα νηπιακής ηλικίας παιδιά, καθώς και την πρόσβαση σε πληροφορίες για την υγιεινή και την ισορροπημένη διατροφή (Schofield, 2006). Μια σημαντική πρόκληση αφορά εξίσου την παρουσία και πρόσληψη από τους δημόσιους φορείς εξειδικευμένου και εκπαιδευμένου προσωπικού στην εκπαίδευση αλλογενών μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες του ΟΟΣΑ, το εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται στην εκπαίδευση αλλογενών μαθητών κατέχει προϋπηρεσία και έχει εκπαιδευτεί καταλλήλως στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνεισφέρει σε πολύ

σημαντικό βαθμό στην επίδοση των αλλογενών μαθητών κατά τη διάρκεια της πορείας τους (OECD, 2005). Ενώ τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που ακολουθούνται και η συμπεριληπτική προσέγγιση που έχει καθιερωθεί στη σχολική κοινότητα με στόχο την ένταξη των αλλογενών μαθητών είναι σημαντικοί παράγοντες για την ομαλή πορεία των αλλογενών μαθητών στην εκπαίδευση (UNICEF, 2016).

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021, σύμφωνα με στοιχεία από το ΥΠΑΙΘ λειτούργησαν στην Ελλάδα 169 σχολικές μονάδες εντός των οποίων υπήρχαν ΔΥΕΠ. Ενώ για το ίδιο σχολικό έτος εγγράφηκαν στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ΔΥΕΠ 14.223 μαθητές. Ωστόσο, σύμφωνα με την έκθεση από το Συμβούλιο της Ευρώπης σε συνεργασία με το Greek Council for Refugees και το Save the Children από το 60% των μαθητών που εγγράφηκαν στις ΔΥΕΠ, μόλις το 14% πραγματικά παρακολούθησε την εκπαιδευτική διαδικασία (Council of Europe, 2022). Ενώ τη σχολική χρονιά 2020-2021 λειτούργησαν στην Αττική 80 Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ εντός των σχολικών μονάδων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131701/Δ2, 2020).

Το σχολικό έτος 2020-2021 η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίστηκε με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ παρουσιάστηκαν αρκετές προκλήσεις για τους μαθητές στις ΔΥΕΠ όπως παρουσιάζονται παρακάτω (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021).

- Ο πληθυσμός των προσφύγων βρισκόταν σε διαρκή κινητικότητα, είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό.
- Η στάση των γονέων για τη φοίτηση των μαθητών στο σχολείο δεν ήταν πάντα θετική.
- Οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών από προηγούμενες σχολικές εμπειρίες καθώς και οι απουσίες δυσχέραιναν την προσαρμογή τους.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης ήταν ελλιπής.
- Τα γλωσσικά εμπόδια στην κατανόηση των υγειονομικών μέτρων που τέθηκαν από το Υπουργείο Υγείας κατά της διασποράς του COVID-19.

- Τα γλωσσικά εμπόδια στην κατανόηση οδηγιών για τη δημιουργία ατομικών μαθητικών λογαριασμών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.
- Η έλλειψη συνδεσιμότητας και τεχνολογικού εξοπλισμού στους τόπους διαμονής των μαθητών προσφύγων για την παρακολούθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

5.1.3 Μαθητές με ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες

Για το σχολικό έτος 2020-2021 σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ για τα Ειδικά Σχολεία ανά την επικράτεια, οι εγγεγραμμένοι μαθητές αυξήθηκαν κατά 11,6% στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με το σχολικό έτος 2019-2020 και η Περιφέρεια της Αττικής συγκέντρωσε το 34,8% του συνολικού σχολικού πληθυσμού των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής σε όλη την επικράτεια (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2022). Οι προκλήσεις που αντιμετώπισε η συγκεκριμένη ευάλωτη κοινωνική ομάδα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνοψίζονται στη δημιουργία του ψηφιακού χάσματος, λόγω του χαμηλού επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων, τη δυσκολία απόκτησης τεχνολογικού εξοπλισμού και την αδυναμία παροχής εξειδικευμένης καθοδήγησης από το εκπαιδευτικό προσωπικό και το γονικό περιβάλλον (Cedefop, 2020).

5.1.4 Μαθητές Ρομά

Οι μαθητές Ρομά αποτελούν στην Ελλάδα μέλη μιας περιθωριοποιημένης κοινότητας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με εκτιμήσεις από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ο πληθυσμός πολιτών Ρομά που διαμένει στην Ελλάδα ανέρχεται στους 265.000, δηλαδή αποτελούν το 2,47 % του συνολικού πληθυσμού της χώρας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Σύμφωνα με τις ελληνικές αρχές, υπάρχουν 354 οικιστικές περιοχές στις οποίες διαμένουν οι Ρομά και διαχωρίζονται σε Τύπο I, II και III. Στους οικισμούς Τύπου I συμπεριλαμβάνονται αυτοσχέδιες κατασκευές στέγασης σε σκηνές και χωρίς πρόσβαση σε πηγές ηλεκτροδότησης και νερού, 76 οικισμοί από τους 354 συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία. Στον Τύπο II συμπεριλαμβάνονται 159 οικισμοί από τους συνολικούς αλλά έχουν στοιχεία περιοχών Τύπου I με δομές όμως κανονικών σπιτιών. Στην κατηγορία Τύπου III εντάσσονται 119 οικισμοί, οι οποίοι ανήκουν σε υποβαθμισμένες περιοχές και αναμειγνύονται με τον γενικό πληθυσμό (Council of Europe, 2022).

Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως ο πληθυσμός Ρομά στην Ελλάδα διακρίνεται σε πέντε διαφορετικές κοινότητες:

1. Νομάδες Ρομά.
2. Μακροχρόνια εγκατεστημένοι Ρομά.
3. Ενσωματωμένοι Ρομά, οι οποίοι αυτοπροσδιορίζονται ως μη μέλη της κοινότητας Ρομά.
4. Μέλη Ρομά από την Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη, οι οποίοι απολαμβάνουν προστασία από τη Συνθήκη της Λοζάνης.
5. Πρόσφατα αφιχθέντες Ρομά από κράτη μη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αρκετές κοινότητες Ρομά στην Ελλάδα ζουν στο περιθώριο και απομονωμένες από τον υπόλοιπο γειτονικό γενικό πληθυσμό, οι περιπτώσεις όπου παρατηρείται ανάμειξη και διάδραση μεταξύ των πληθυσμών αναφέρονται στις περιοχές της Αγίας Βαρβάρας, στο Αιγάλεω και το Ίλιον στην Αττική, ενώ στην περιοχή του Αγίου Αθανασίου και στην ευρύτερη περιοχή των Σερρών στην Κεντρική Μακεδονία. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία για τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1.442 μαθητές Ρομά, 812 αγόρια και 630 κορίτσια, φοίτησαν το σχολικό έτος 2020-2021 κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Council of Europe, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο αναλφαριθμητισμού στους μαθητές και στους ενήλικες Ρομά είναι ιδιαίτερα αυξημένο στην Ελλάδα. Ανάμεσα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Ελλάδα κατέχει υψηλό ποσοστό Ρομά χωρίς επίσημη εκπαίδευση, 42% στην ομάδα ηλικίας 16-24 ετών, 56% στην ομάδα ηλικίας 24-44 ετών και 82% στην ομάδα ηλικίας άνω των 45 ετών (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2021). Σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό, το ποσοστό των νέων Ρομά που δεν συμμετέχουν και έχουν εγκαταλείψει το σχολείο πρόωρα 18-24 ετών εμφανίζεται να είναι 92% (Council of Europe, 2022). Ενώ μόνο το 9% των μαθητών Ρομά φοιτά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το Λύκειο (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2023).

Οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι μαθητές Ρομά είναι ποικίλες, ενώ συνοψίζονται στις παρακάτω κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία συμπεριλαμβάνει προκλήσεις που αφορούν τις υποδομές στις οποίες διαμένουν, στη

συνέχεια, την αδύναμη ή ακόμα και προβληματική σχέση που έχουν οι γονείς των μαθητών Ρομά με το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών Ρομά (OECD, 2020).

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά στην πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, το Συμβούλιο της Ευρώπης επικεντρώνεται στις υποδομές, στην απομακρυσμένη και περιθωριοποιημένη κατάσταση στην οποία βρίσκονται αρκετοί καταυλισμοί Ρομά μακριά από τον αστικό ιστό και σχέδιο της πόλης στην οποία διαμένουν. Σαφώς, αρκετοί μαθητές Ρομά εξαιτίας των χαμηλών υποδομών σε αρκετούς καταυλισμούς εκτός σχεδίου πόλης, τη σχολική χρονιά 2020-2021 την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αντιμετώπισαν πολλά εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία (European Union Agency for Fundamental Rights, 2022).

Σύμφωνα με τον FRA, η περιθωριοποιημένη κατάσταση και η συμμετοχή στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά δεν άλλαξε από το 2016, ενώ ο διαχωρισμός και οι διακρίσεις εις βάρος των Ρομά εντάθηκαν. Τα περιοριστικά μέτρα για τον COVID-19 και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασαν την ΠΕΣ των μαθητών Ρομά λόγω της έλλειψης πρόσβασης σε τεχνολογικά μέσα (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2023).

Οι παράγοντες σε σχέση με τον πολιτισμό Ρομά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζουν την παραμονή των μαθητών Ρομά στην εκπαίδευση, σε αυτό το πλαίσιο, οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο τα κορίτσια μαθήτριες Ρομά στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με στοιχεία από το Συμβούλιο της Ευρώπης, το ποσοστό ΠΕΣ έχει μειωθεί έστω και λίγο στους μαθητές Ρομά, ωστόσο, το ποσοστό ΠΕΣ στην μαθήτριες Ρομά παραμένει υψηλό, λόγω των πρόωγων παραδοσιακών γάμων (Council of Europe, 2022). Μια πρακτική η οποία είναι περισσότερο διαδεδομένη στους αρκετά περιθωριοποιημένους οικισμούς Ρομά. Επιπροσθέτως, οι πολιτιστικοί λόγοι που οι μαθητές Ρομά εγκαταλείπουν το σχολείο ξεκινούν από την πρόσβασή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Οι Ρομά γονείς λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνουν τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση ως απειλή για την πολιτιστική τους ταυτότητα. Ενώ, δεδομένων των διακρίσεων που υφίστανται οι μαθητές Ρομά, οι γονείς αποφεύγουν την υποχρεωτική επίσημη προσχολική εκπαίδευση και καταφεύγουν στη

φροντίδα από μέλη της κοινότητας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενισχύοντας έτσι τους δεσμούς μεταξύ της κοινότητας και τις πολιτιστικές και οικογενειακές αξίες (Brüggemann, 2014).

Μεταξύ άλλων παραγόντων που εντείνουν το φαινόμενο της ΠΕΣ στους μαθητές Ρομά, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συγκαταλέγονται οι χαμηλές προσδοκίες και αρνητικές προκαταλήψεις από την μεριά των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κατανόησης της κουλτούρας των Ρομά και η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μαθητών Ρομά (OECD, 2020). Η προσέγγιση για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση και κατάρτιση θα υποστηριζόταν με καθοδήγηση των μαθητών, δημιουργία καλών σχέσεων με την οικογένεια και του σχολείου καθώς και ενδυνάμωσης των μαθητών στις σχολικές τους επιδόσεις (Alexiadou, 2019).

Συνοψίζοντας, το σύνολο των παραγόντων που αναφέρθηκαν παραπάνω συμβάλουν έντονα στην διακοπή της φοίτηση των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση και εμποδίζουν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Καθώς οι μαθητές Ρομά προέρχονται κατά κύριο λόγο από νοικοκυριά χαμηλής έντασης και εργασίας, δημιουργείται ένα σημαντικό χάσμα ανάμεσα στις γυναίκες Ρομά ηλικίας 16-24 ετών και στους νεαρούς άνδρες. Κατά μέσο όρο, το 72% των νεαρών γυναικών Ρομά βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους νεαρούς άνδρες είναι 38%. Στην Ελλάδα το ποσοστό νεαρών γυναικών 16-24 ετών εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης ανέρχεται στο 81% και αποτελεί από τα πιο υψηλά στην έρευνα της Eurostat (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2016). Ο λόγος για τον οποίο οι νεαρές γυναίκες δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση και κατάρτιση και διακόπτουν νωρίτερα τη φοίτησή τους σχετίζεται με τον παράγοντα κουλτούρας πως οι γυναίκες δεν θα εισέλθουν στην αγορά εργασίας όπως οι άνδρες, καθώς θα παραμείνουν στο σπίτι από νεαρή ηλικία (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018). Ενώ τέλος σύμφωνα με τη UNICEF, το ποσοστό αναλφαβητισμού στις νεαρές γυναίκες Ρομά είναι υψηλότερο σε σχέση με τους νεαρούς άνδρες (UNICEF, 2011).

Σύνοψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η αναζήτηση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ο εντοπισμός των

προκλήσεων που αντιμετώπισαν. Οι προκλήσεις που συνάντησαν σε σχέση με το γενικό πληθυσμό των μαθητών συνοψίζονται στην αδυναμία απόκτησης τεχνολογικού εξοπλισμού, την απουσία σταθερής σύνδεσης Ίντερνετ και τα γλωσσικά εμπόδια για τους μαθητές μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής. Σε αυτό το πλαίσιο, έγινε φανερός ο κίνδυνος για τη δημιουργία ψηφιακού χάσματος στους μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες καθώς σε κάποιες περιπτώσεις, όπως οι μαθητές Ρομά, δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 6. Πως διεξήχθη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Από τις αρχές του 2020 που εμφανίστηκε η πανδημία COVID-19, η εκπαίδευση επηρεάστηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό σε όλο τον κόσμο. Η άμεση και επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους στην Ελλάδα σύμφωνα με αναλυτικές οδηγίες από το ΥΠΑΙΘ. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στους τρόπους με τους οποίους διεξάχθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τις συστάσεις του ΥΠΑΙΘ, ενώ θα αναλυθούν οι αρχικές προκλήσεις που αντιμετώπισαν εκπαιδευτικοί και μαθητές σε σχέση με την ψηφιακή εκπαίδευση.

6.1 Πως διεξήχθη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στην Ελλάδα

Τον Μάρτιο του 2020 στην Ελλάδα, αλλά και σε όλο τον κόσμο, αντιμετώπισαν τη σοβαρή υγειονομική κρίση του COVID-19. Ταυτόχρονα, αυτή η αναπάντεχη υγειονομική κρίση προκάλεσε σε πολλούς τομείς κραδασμούς, στον τομέα την εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από εισήγηση της Εθνικής Επιτροπής Προστασίας Δημόσιας Υγείας και συντάσσοντας Κοινή Υπουργική Απόφαση (Δια/ΓΠ.οι.16838/2020) σε συνεργασία με το Υπουργείο Υγείας επέλεξαν να κλείσουν όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες έτσι ώστε να περιοριστεί η διάδοση του ιού. Αυτή ήταν η απόφαση που έλαβαν οι περισσότερες χώρες παγκοσμίως, περιορίζοντας του μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό στην οικία τους ξεκινώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ΥΠΑΙΘ αναστέλλοντας όλες τις εκπαιδευτικές δομές, αποφάσισε να ενισχύσει τα ψηφιακά εργαλεία τονίζοντας πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση. Προσφέρθηκαν δύο μέθοδοι διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούσαν να υλοποιήσουν σύμφωνα με την Εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ (39731/Δ2,2020) :

1. Τη **Σύγχρονη Μέθοδο διδασκαλίας** : η οποία αφορά την άμεση διδασκαλία και μετάδοση μαθήματος σε πραγματικό χρόνο από τον εκπαιδευτικό, δια μέσου της διαδικτυακής πλατφόρμας Webex σε μαθητές όλων των βαθμίδων και φοιτητές, οι οποίοι μπορούν να παρακολουθήσουν ζωντανά χρησιμοποιώντας υπολογιστή, κινητό ή tablet, ενώ υπάρχει η δυνατότητα διάδρασης μέσω μηνυμάτων στην πλατφόρμα (Υπουργική Απόφαση 57233/Υ1/2020, 2020)

2. Την **Ασύγχρονη Μέθοδο διδασκαλίας** : η οποία αφορά την ενεργοποίηση και χρήση πλατφορμών όπως το eClass και e-me, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό προς αποστολή στους μαθητές Όλοι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές όλων των βαθμίδων κλήθηκαν να δημιουργήσουν ατομικούς λογαριασμούς στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Εγκύκλιος 39731/Δ2, 2020).

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της περιόδου έξαρσης της πανδημίας του COVID-19 , η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίστηκε κατά κύριο λόγο μέσω της Σύγχρονης διδασκαλίας στην πλατφόρμα Webex, περιορίζοντας την Ασύγχρονη διδασκαλία (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020) Στη συνέχεια, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για τη σύγχρονη εκπαίδευση αποτέλεσε η υπηρεσία της εταιρείας Cisco, Cisco Webex Meetings στη δημόσια εκπαίδευση. Αφορά την υπηρεσία που προσφέρθηκε δωρεάν για το Ελληνικό Δημόσιο και τέθηκε προς χρήση των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ειδικότερα, προβλέφθηκε από το ΥΠΑΙΘ για τους μαθητές οι οποίοι δεν είχαν πρόσβαση σε σταθερό ή φορητό υπολογιστή ή ακόμα και tablet η δυνατότητα voucher για αγορά ψηφιακού μέσου που θα διευκολύνει στην πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτό το μέτρο πολιτικής πραγματοποιήθηκε προσπάθεια να εξαιρεθούν οι τεχνολογικές ανισότητες και να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία από όλους τους μαθητές (Council of Europe, 2022). Ενώ, σε περίπτωση που η οικία του μαθητή δεν είχε πρόσβαση σε σταθερή σύνδεση Ίντερνετ, προσφέρθηκε η δυνατότητα σύνδεσης στη Σύγχρονη διδασκαλία δια μέσου σταθερής ή κινητής τηλεφωνίας χωρίς χρέωση (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

6.2 Προκλήσεις την περίοδο της τηλεκπαίδευσης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες

Δεδομένων των δύσκολων συνθηκών που επικράτησαν κατά τη διάρκεια της αναστολής όλων των εκπαιδευτικών μονάδων στη χώρα από τον Μάρτιο του 2020 έως τον Ιούνιο με τη χρήση της τηλεκπαίδευσης, επιβάλλεται η διερεύνηση των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

6.2.1 Διαχείριση και χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους μαθητές

Από τον Μάρτιο του 2020, η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίστηκε με τη χρήση

αποκλειστικά ψηφιακών μέσων, γεγονός που επηρέασε την ποιότητα της εκπαίδευσης αφού εξαρτήθηκε κυρίως από την πρόσβαση στα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία. Σύμφωνα με έρευνες, μόνο το 60% του παγκόσμιου πληθυσμού είχε πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα, ενώ τα νοικοκυριά χαμηλής έντασης και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες βρέθηκαν σε ιδιαίτερη δύσκολη θέση (Miller, 2020). Επιπροσθέτως, οι προκλήσεις και τα εμπόδια για έναν μαθητή την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης συμπεριλαμβάνουν την ικανότητα του μαθητή να χειριστεί τα ψηφιακά εργαλεία και σαφώς την ικανότητα των κηδεμόνων ή γονέων να είναι σε θέση και οι ίδιοι να χειριστούν εκπαιδευτικά ψηφιακά εργαλεία. Παράλληλα, μια απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη παρακολούθηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί η σταθερή σύνδεση Ίντερνετ στο σπίτι του μαθητή και το διασφαλισμένο αφιερωμένο περιβάλλον στον μαθητή. Η περίοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκε από χαμηλές συμμετοχές από τη μεριά των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως νοικοκυριά χαμηλής έντασης, που δεν είχαν πρόσβαση σε σταθερή σύνδεση Ίντερνετ και βρισκόντουσαν σε καθεστώς προσωρινής διαμονής όπως στην περίπτωση των μαθητών προσφύγων και μεταναστών (Woessmann, et al., 2020).

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που δεν μπορεί να αγνοηθεί, αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό που έχουν υποστεί οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες τις προηγούμενες χρονικές περιόδους. Σε αυτό το πλαίσιο, την περίοδο του COVID-19 η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έφερε στην επιφάνεια το ψηφιακό χάσμα που είχε δημιουργηθεί τα προηγούμενα χρόνια και κορυφώθηκε την περίοδο της πανδημίας. Σε αυτή την κατηγορία, ανήκουν νοικοκυριά χαμηλής έντασης, παιδιά και μαθητές με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες, μονογονεϊκές οικογένειες, μαθητές μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής καθώς παιδιά και μαθητές Ρομά (Calogiannakis, Karras, Ieronimakis, & Babalis, 2018). Σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα από το Υπουργείο Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου, οι μαθητές που προέρχονται από τις παραπάνω κατηγορίες, διατρέχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση και κατάρτιση (DfE, 2018). Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 τονίζονται στην αναφορά που υποβλήθηκε από την Πανελλήνια Συνομοσπονδία Ρομά «Ελλάν Πασσέ», όπου υπογραμμίζονται οι προκλήσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλους τους πληθυσμούς Ρομά στην Ελλάδα (Ελλάν Πασσέ, 2022). Δεν θα πρέπει να παραληφθεί πως σύμφωνα με την έκθεση του FRA, οι κοινότητες των Ρομά επηρεάστηκαν από τα περιοριστικά μέτρα για τη μετάδοση του COVID-19,

καθώς πολλοί Ρομά είχαν χάσει μεγάλο μέρος του εισοδήματός τους λόγω της φύσης της εργασίας τους (FRA, 2020).

Η περίοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τη σχολική χρονιά 2020-2021 και έτσι όπως συνεχίστηκε την επόμενη σχολική χρονιά 2021-2022 αποτέλεσε ένα κρίσιμο σημείο για την άμβλυνση των ανισοτήτων ή τη γεφύρωση των ανισοτήτων και μείωση του φαινομένου της ΠΕΣ. Η ΜΔ και η ΠΕΣ μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερο κοινωνικό αποκλεισμό αργότερα στην αγορά εργασίας από τη στιγμή που τα άτομα δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και τις ικανότητες έτσι ώστε να ενταχθούν σε αυτήν. Εκτός από τη μεγαλύτερη δυσκολία της ένταξης στην αγορά εργασίας, τα άτομα που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση πριν από το τέλος της υποχρεωτικής φοίτησης, εμφανίζουν δύο φορές περισσότερες πιθανότητες να μην εμπλακούν σε άλλη εκπαίδευση ή κατάρτιση στις ηλικίες 16 έως 18 ετών (Dorn, Hancock, Sarakatsannis, & Viruleg, 2020).

6.2.2 Διαχείριση και χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς

Στις αρχές του 2020, τον Μάρτιο, όλες οι σχολικές μονάδες βρέθηκαν σε αναστολή, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό βρέθηκε αντιμέτωπο με την υποχρέωση να συνεχίσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των ψηφιακών εργαλείων με αναλυτικές οδηγίες από το ΥΠΑΙΘ. Σε αυτή τη περίπτωση, το εκπαιδευτικό προσωπικό χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια επιμόρφωση στη χρήση των εκπαιδευτικών ψηφιακών εργαλείων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κλήθηκε να ανταποκριθεί στην περίπτωση με κυρίως προσωπικό τεχνολογικό εξοπλισμό (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2023). Πριν την περίοδο της πανδημίας, η Ελλάδα βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις όσον αφορά την ψηφιοποίηση στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς δεν υπήρχαν οι κατάλληλες υποδομές, ο τεχνολογικός εξοπλισμός και σταθερή γρήγορη σύνδεση στο Ίντερνετ. Με την επιβεβλημένη χρήση της τηλεεκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας για 180,000 καθηγητές και 1,4 εκατομμύρια μαθητές σε όλη την επικράτεια, η Ελλάδα προχώρησε ραγδαία στα απαιτούμενα βήματα για αναβάθμιση και ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού χώρου (Economist, 2021).

6.2.3 Γονικό και οικογενειακό περιβάλλον

Όσον αφορά το γονικό και οικογενειακό περιβάλλον, αποτελεί σύμφωνα με μελέτες κρίσιμο παράγοντα στη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το

κοινωνικό οικονομικό καθεστώς της οικογένειας, η δομή της, το πολιτιστικό προφίλ, οι αξίες και η κουλτούρα της οικογένειας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή (Bloom & Unterman, 2014). Ενώ, σύμφωνα με μελέτες, οι μαθητές που προέρχονται από υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά οικογενειακά περιβάλλοντα διατρέχουν πολύ χαμηλότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από κοινωνικά οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα (Hunt, 2008). Η περίοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η συμμετοχή σε αυτήν από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως από το κοινωνικό τους υπόβαθρο αποτελούν κρίσιμο σημείο για την ΠΕΣ και τη ΜΔ καθώς τα ποσοστά της ΠΕΣ είναι 66% μεγαλύτερα στους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (Babalís, Xanthacou, & Kaila, 2018). Τέλος, σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη, οι παραπάνω παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό κοινωνικό οικονομικό περιβάλλον κατέχουν κεντρικό ρόλο στην αντίληψη της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tsolou, 2020).

Σύνοψη

Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση των τρόπων με τους οποίους η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διεξήχθη στην Ελλάδα από την έναρξη της πανδημίας. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, καθώς δεν ήταν προετοιμασμένοι και δεν είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικά με την ψηφιακή χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων. Ενώ, αντίστοιχα οι μαθητές και το γονικό περιβάλλον αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Επιπλέον, οι μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες βρέθηκαν αντιμέτωποι με την πιθανότητα δημιουργίας ψηφιακού χάσματος σε σχέση με τους μαθητές από τον γενικό πληθυσμό.

Κεφάλαιο 7. Στοχευμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 2020-2021

Εισαγωγή

Κρίνεται αναγκαίο να αναζητηθούν οι παρεμβάσεις από το ΥΠΑΙΘ, την Κοινωνία των Πολιτών και τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τον γενικό πληθυσμό να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς κωλύματα. Η παραμονή στην εκπαίδευση και η μείωση της ΜΔ αποτελούν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα για τις δημόσιες εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά και για την πορεία των μαθητών στη συνέχεια ως πολίτες και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικές πολιτικές εφαρμόστηκαν έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς να μείνουν πίσω. Θα καταγραφούν επιπλέον οι παρεμβάσεις και οι πρωτοβουλίες που πάρθηκαν από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, διεθνείς οργανισμούς και ιδιώτες έτσι ώστε να διασφαλιστεί στο μέγιστο η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

7.1 Στοχευμένες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

7.1.1 Ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία

Αρχικά από τη μεριά του ΥΠΑΙΘ, απέναντι στην αναπάντεχη αναστολή όλων των εκπαιδευτικών μονάδων σε όλες τις σχολικές βαθμίδες τον Μάρτιο του 2020, επεκτάθηκε η χρήση της σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ενώ, το ΥΠΑΙΘ κινητοποίησε ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που ήδη προϋπήρχαν όπως το Φωτόδεντρο, ψηφιακά εκπαιδευτικά μαθήματα και ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020) Η χρήση αυτών των εργαλείων σίγουρα ενίσχυσε τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίοι ήδη τα χρησιμοποιούσαν πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν αξιοποιήσει την ψηφιακή εργαλειοθήκη του ΥΠΑΙΘ πριν την άμεση και επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρέθηκαν σε δύσκολη θέση όσον αφορά την πλήρη αξιοποίηση τους.

7.1.2 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, καθώς μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν ήταν καταλλήλως

προετοιμασμένο για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ελληνική κοινότητα του eTwinning ανέλαβε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη χρήση των ψηφιακών εργαλείων (Αναστασιάδης, Κωτσίδης, & Συννεφάκης, 2021). Η συνεισφορά της ελληνικής κοινότητας eTwinning, αφορούσε την υλοποίηση τριών σεμιναρίων MOOC (Mass Open Online Courses) με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση παιδαγωγικών εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ έλαβαν μέρος στην επιμόρφωση 30.000 εκπαιδευτικοί από όλη την επικράτεια. Η πλατφόρμα που αξιοποιήθηκε για τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών καθορίστηκε το Moodle ενώ το παρεχόμενο υλικό ήταν προσβάσιμο δωρεάν (Tzimopoulos, Provelengios, & Iosifidou, 2021).

7.2 Στοχευμένες παρεμβάσεις στήριξης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

7.2.1 Εθνικές παρεμβάσεις

7.2.1.1 Ψυχολογική υποστήριξη

Μια πολύ αξιόλογη παρέμβαση για την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτέλεσε η συμβολή του Εργαστηρίου Σχολικής Ψυχολογίας με την παροχή προτάσεων για την ψυχολογική υποστήριξη οικογενειών παιδιών και εφήβων (Χατζηχρήστου, και συν., 2020). Η πρωτοβουλία αυτή, υποστηρίχτηκε και για τις οικογένειες προσφύγων σε συνεργασία με τους Γιατρούς του κόσμου με μεταφρασμένο υλικό (Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας & ΕΚΠΑ σε συνεργασία με τους Γιατρούς του κόσμου, 2021).

7.2.1.2 Σύνδεση και πρόσβαση σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Καθώς κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού και σταθερής γραμμής σύνδεσης με ικανοποιητική ταχύτητα διαδικτύου έτσι ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Κικινής & Πετράκης, 2021), το ΥΠΑΙΘ προέβη στο παρακάτω μέτρο για την αντιμετώπιση της απουσίας σταθερής σύνδεσης. Για την επιτυχημένη σύνδεση των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το ΥΠΑΙΘ σε συνεργασία με παρόχους κινητής τηλεφωνίας και σύνδεσης εξασφάλισε δωρεάν πρόσβαση στα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (Εγκύκλιος 39731/Δ2, 2020). Όσοι μαθητές δεν μπορούσαν να αποκτήσουν σταθερή γραμμή διαδικτύου, είχαν τη δυνατότητα να

συνδεθούν στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες του ΥΠΑΙΘ χωρίς χρέωση.

Δεδομένων των συνθηκών διαβίωσης πολλών μαθητών Ρομά, κρίθηκε αναγκαία η μέριμνα για την εξασφάλιση πρόσβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Δια μέσου του Επιτρόπου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης τον Απρίλιο του 2020 πραγματοποιήθηκε έκκληση στα κράτη-μέλη για προάσπιση της ισότητας των κοινοτήτων Ρομά σε υπηρεσίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Council of Europe, 2020). Κατά τη διάρκεια της πανδημίας και την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το ΥΠΑΙΘ σε συνεργασία με το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων προέβη σε διανομή ψηφιακού υλικού για την παρακολούθηση των μαθημάτων για τους μαθητές Ρομά (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2021).

7.2.1.3 Πρόγραμμα Ψηφιακή μέριμνα

Λόγω της οικονομικής κρίσης που έπληξε την Ελλάδα, ο χώρος της εκπαίδευσης ήταν χρόνια υποχρηματοδοτούμενος σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Παπαδιαμαντάκη, 2019). Θα πρέπει να αναφερθεί πως ένα μέρος του γενικού πληθυσμού και των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων διέτρεχε κίνδυνο φτώχειας και δεν ήταν σε θέση να διαθέσει τεχνολογικό εξοπλισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με στοιχεία από τη Eurostat, το 2019 το ποσοστό ατόμων που διέτρεχαν τον κίνδυνο της φτώχειας ή τον κοινωνικό αποκλεισμό στην Ελλάδα ανερχόταν στο 30% (Eurostat, 2021). Σύμφωνα με τα προαναφερθείσα στοιχεία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιούργησε μια δύσκολη συνθήκη για τα νοικοκυριά χαμηλής έντασης και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Williamson, Eynon, & Potter, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τον Απρίλιο του 2021, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα Ψηφιακή Μέριμνα (ΦΕΚ Β' 1046/17-03-2021, 2021). Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας του ΥΠΑΙΘ, του Υπουργείου Ανάπτυξης και Επενδύσεων, Οικονομικών, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και Ψηφιακής Διακυβέρνησης, ενώ υλοποιήθηκε από την Κοινωνία της Πληροφορίας Μ.Α.Ε.. Αξιοσημείωτο γεγονός αποτέλεσε η δήλωση της υπουργού Παιδείας τον Μάρτιο του 2021, στην Υπουργική Συνάντηση της UNESCO, όπου συμμετείχαν οι Υπουργοί των κρατών μελών, στη συμπλήρωση του ενός έτους από την εμφάνιση της πανδημίας του COVID-19. Η υπουργός Παιδείας υπογράμμισε πως η πανδημία αποτέλεσε κρίσιμο σημείο στον ψηφιακό μετασχηματισμό της χώρας, καθώς δημιουργήθηκε η ανάγκη για επένδυση στον τεχνολογικό εξοπλισμό των μαθητών και

των εκπαιδευτικών, ενώ τονίστηκε η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών δομών (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2021).

Η χρηματοδότηση προήλθε από ένταξη του προγράμματος στο Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης, ενώ αποτέλεσε μέρος από τα πρώτα έργα που υλοποιήθηκαν σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, χρησιμοποιώντας κονδύλια από το Ταμείο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2023). Έτσι, προβλέφθηκε επένδυση 112 εκατ. ευρώ με σκοπό την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού, σταθερού ή φορητού υπολογιστή και tablet για 560.000 μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές χρησιμοποιώντας την επιταγή (voucher) 200 ευρώ του προγράμματος. Για την απόκτηση της επιταγής τέθηκαν εισοδηματικά κριτήρια από το ΥΠΑΙΘ για κάθε εξαρτώμενο τέκνο των οικογενειών από 4 έως 24 ετών, το οποίο φοιτά σε δημόσια εκπαιδευτική δομή στην Ελλάδα και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες τέθηκαν σε προτεραιότητα (Κοινωνία της Πληροφορίας, 2021). Ενώ το πρόγραμμα συνεχίστηκε και την επόμενη σχολική χρονιά ως Ψηφιακή Μέριμνα II με 166.565 εγκεκριμένες αιτήσεις εκπαιδευτικών για την επιταγή του προγράμματος (Ψηφιακή Μέριμνα, 2023).

Το πρόγραμμα Ψηφιακή Μέριμνα αποτέλεσε μια προσπάθεια γεφύρωσης των κοινωνικών ανισοτήτων και στήριξη για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, παρόλο που το ποσό των 200 ευρώ σίγουρα δεν ήταν επαρκές για μια οικογένεια από ένα νοικοκυριό χαμηλής έντασης έτσι ώστε να αποκτήσει επαρκές τεχνολογικό εξοπλισμό. Κατά τη διάρκεια εξέλιξης της πανδημίας την περίοδο 2020-2021 πολλές οικογένειες βρέθηκαν σε δύσκολη θέση λόγω των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετώπισαν εξαιτίας της πανδημίας (Williamson, Eynon, & Potter, 2020).

7.2.1.4 Συλλογή δεδομένων και πληροφόρηση

Κατά τη διάρκεια της περιόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το ΥΠΑΙΘ κατέγραψε τη συμμετοχή των μαθητών και των καθηγητών από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο στόχος της καταγραφής των δεδομένων παρακολούθησης ήταν η δημιουργία πλήρους εικόνας των δεδομένων, καταγραφής των διαρροών, η διάχυση των παρεμβάσεων του ΥΠΑΙΘ και η πληροφόρηση του εκπαιδευτικού πληθυσμού (OECD, 2020). Σύμφωνα με τα δεδομένα που σύλλεξε το ΥΠΑΙΘ, παρατηρείται η γρήγορη ψηφιοποίηση της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας εντάσσοντας τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση.

Με τη συστηματική παρακολούθηση του φαινομένου της ΠΕΣ και την ενδελεχή

διερεύνηση όλων των παραγόντων που συντελούν στη διακοπή της εκπαίδευσης και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι δημόσιες πολιτικές θα είναι σε θέση να παρέμβουν και να λάβουν αποτρεπτικά μέτρα (Tsolou, Babalis, & Tsoli, 2021).

7.3 Πρωτοβουλίες και συνεργασίες με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και Διεθνείς Οργανισμούς για την ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021 σημειώθηκε διπλασιασμός των εγγραφών στις σχολικές μονάδες, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, από μαθητές προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής, με αριθμό εγγραφών και παρακολούθησης που ανέρχεται στους 16.417 μαθητές (Presidency of the Hellenic Government, 2022). Σύμφωνα με στοιχεία από την αναφορά της ελληνικής κυβέρνησης, η εγγραφή και παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής αποτέλεσε προτεραιότητα καθώς για τη διευκόλυνση των μαθητών προσλήφθηκαν 1.500 εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής και στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων, ενώ προσλήφθηκαν 90 Συντονιστές Προσφυγικής Εκπαίδευσης και επιμελήθηκε η δυνατότητα διερμηνείας σε 20 γλώσσες. Σε αυτό το πλαίσιο, προσφέρθηκε στους εκπαιδευτικούς επιμορφώσεις για τους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την ένταξη των αλλογενών μαθητών στα ελληνικά δεδομένα (Presidency of the Hellenic Government, 2022).

Οι μαθητές προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήρθαν αντιμέτωποι όχι μόνο με τα γλωσσικά εμπόδια που συνάντησαν αλλά ταυτόχρονα και με την έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bianchi, και συν., 2021). Με στόχο την ενίσχυση και στήριξη των μαθητών, σημειώθηκαν αξιοσημείωτες παρεμβάσεις από την Κοινωνία των Πολιτών έτσι ώστε οι μαθητές προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής να συνεχίσουν απρόσκοπτα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το ΥΠΑΙΘ αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες και προκλήσεις των μαθητών δια μέσου του Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων διατυπώνει λεπτομερή απάντηση (Α.Π. 46025/21/04/21) στον Συνήγορο του Πολίτη και στον Βοηθό Συνηγόρου του Πολίτη για τα δικαιώματα του παιδιού (Χαρίτος, Παπαχρήστος, & Μανούσου, 2022). Αναλυτικότερα, τονίζονται από το

ΥΠΑΙΘ οι προκλήσεις που αφορούν τη σταθερή σύνδεση Internet και την ανάγκη για ενίσχυση του σήματος Wi-Fi στις Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Β'5272/30-11-2020) (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 23/13532, 2020).

Στη συνέχεια, ακολούθησε στενή συνεργασία του ΥΠΑΙΘ με διεθνείς οργανισμούς και φορείς έτσι ώστε να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές. Με την Απόφαση (20-03-2020 Αρ. Πρωτ. 39731/Δ) έχοντας ως θέμα την Παροχή προσωπικών λογαριασμών στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, δημιουργήθηκε απλουστευμένο κείμενο της Απόφασης μεταφρασμένο σε 11 γλώσσες (αραβικά, φαρσί, σοράνι, γαλλικά, αγγλικά, λιγκάλα, κ.α), ενώ διαμοιράστηκε σε γονείς και μαθητές προσφυγικής καταγωγής δια μέσου των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η UNICEF και πιο συγκεκριμένα το Education Sector Working Group, ήταν υπεύθυνο να απαντά σε ερωτήματα και να επιλύει τεχνικά προβλήματα σε σχέση με την πρόσβαση μαθητών μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής (UNICEF, 2023). Η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν καρπός της συνεργασίας του ΥΠΑΙΘ με τη UNICEF, το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες και τη Solidarity Now (Χαρίτος, Παπαχρήστος, & Μανούσου, 2022).

Ενώ για την καλύτερη προσαρμογή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε μετάφραση σε όλες τις γλώσσες με τις οδηγίες για την καθοδήγηση των γονέων σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για τους μαθητές (Χαρίτος, Παπαχρήστος, & Μανούσου, 2022).

Καθώς οι προκλήσεις προσβασιμότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους μαθητές προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής δεν ξεπεράστηκαν με τις παραπάνω ενέργειες και παρεμβάσεις, το ΥΠΑΙΘ προέβη σε συνεργασία με το Υπουργείο Μετανάστευσης και τον Διεθνή Οργανισμό ΔΟΜ (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης-IOM). Μέσα από αυτή τη συνεργασία, ο σκοπός της αποτέλεσε η επίλυση βασικών προβλημάτων που σχετιζόταν με την έλλειψη σταθερής σύνδεσης στο Internet και την απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού. Επομένως, η συνεργασία των Υπουργείων και του ΔΟΜ στόχευσαν στην παροχή εκπαιδευτικού υλικού, τεχνολογικού εξοπλισμού, όπως σταθερού ή φορητού υπολογιστή και tablet, καθώς και τη διασφάλιση παροχής βοήθειας σε τεχνικά θέματα που σχετίζονταν με τη συνδεσιμότητα εντός των Δομών Φιλοξενίας (Χαρίτος, Παπαχρήστος, & Μανούσου, 2022).

7.4 Πρωτοβουλίες από ιδιώτες για ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, επικεντρώνονται στην απόκτηση και χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού και πρόσβαση σε σταθερή σύνδεση Ίντερνετ. Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις από Ιδιωτικούς Φορείς και Εταιρείες που είχαν ως στόχο την παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε ομάδες μαθητών από ευάλωτα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Καθώς όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες πέρασαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δόθηκε τεχνολογικός εξοπλισμός, όπως φορητοί υπολογιστές και tablets, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η χρηματοδοτήσεις για τη δωρεάν παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού προήλθε από ιδιωτικές δωρεές ενώ δόθηκε προτεραιότητα στην ενίσχυση νοικοκυριών και οικογενειών με χαμηλό εισόδημα ή/και άνεργων γονέων, μονογονεϊκές οικογένειες, πολύτεκνες και τρίτεκνες οικογένειες, μαθητές που είναι ορφανοί, μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθητές με άριστες σχολικές επιδόσεις. Η αναπάντεχη κατάσταση της πανδημίας του COVID-19 στη σχολική κοινότητα εκκίνησε τη συνεργασία του ΥΠΑΙΘ με ιδιωτικούς φορείς και ιδιώτες για τη στήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Cedefop; EOPPEP, 2022)

Πιο συγκεκριμένα, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ψηφιακό Σχολείο για Όλους» από το Ίδρυμα Μποδοσάκη έχοντας ως στόχο την ενίσχυση, τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα «Ψηφιακό Σχολείο για Όλους» επιδίωξε δύο σκοπούς, αφενός τη στήριξη μαθητών που δεν είχαν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό για συμμετοχή και ισότιμη πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφετέρου την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μετά από πρόσκληση του ΥΠΑΙΘ, ενώ το Ίδρυμα Μποδοσάκη διασφάλισε περαιτέρω συνεργασίες και με άλλους Ιδιωτικούς Φορείς έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η συνεισφορά σε μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με την δωρεά 3.574 tablets. Ενώ τέλος, το ΥΠΑΙΘ ήταν υπεύθυνο για την επιλογή των εκπαιδευτικών μονάδων και μαθητών όπου διανεμήθηκαν τα tablets (Ίδρυμα Μποδοσάκη, 2020).

Την περίοδο της έναρξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τον Απρίλιο του 2020, πραγματοποιήθηκε με τη μορφή κατεπείγουσας νομολογίας η δυνατότητα να

επιτρέπεται στους Δήμους να χρησιμοποιήσουν οικονομικούς πόρους έτσι ώστε να παρέχουν τεχνολογικό εξοπλισμό σε μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. (European Commission, 2020).

Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, για να εξασφαλιστούν όλες οι έκτακτες ανάγκες ισότιμης πρόσβασης την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκαν δωρεές από Ιδιωτικούς Φορείς οι οποίες ξεπέρασαν τους 20.000 φορητούς υπολογιστές και tablets σε μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Αφού οι μαθητές χρησιμοποίησαν τον τεχνολογικό εξοπλισμό που τους δόθηκε, τον επέστρεψαν πίσω στο σχολείο, ως μέρος πλέον του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου (European Commission, 2020). Οι δωρεές που πραγματοποιήθηκαν από του Ιδιωτικούς Φορείς και Εταιρείες που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα ήταν εξαιρετικά αξιόλογες και η συνεισφορά τους μεγάλης αξίας, κυρίως σε μαθητές που διέμεναν σε απομακρυσμένες περιοχές καθώς και σε μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Τέλος, η ανταπόκριση συνεργασίας από Ιδιωτικούς Φορείς με το ΥΠΑΙΘ και κρατικούς φορείς ήταν άμεση με σκοπό να καλυφθούν η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε στενή συνεργασία Ιδιωτικών Φορέων με ΜΚΟ για τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέμα την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Ελληνο-Αμερικανικό Εμπορικό Επιμελητήριο, 2021).

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε μια ανασκόπηση των εκπαιδευτικών πολιτικών για την ισότιμη πρόσβαση από όλους τους μαθητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο αλλά ταυτόχρονα σε επίπεδο παρεμβάσεων από τη μεριά των ΜΚΟ, διεθνών οργανισμών και ιδιωτών. Η συνεισφορά των παρεμβάσεων στους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πράγματι ήταν αξιόλογη και εστίασε στην παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, παροχή σταθερής σύνδεσης Ίντερνετ και τεχνικής βοήθειας. Επιπλέον, αναδύθηκαν στενές συνεργασίες ανάμεσα στο ΥΠΑΙΘ και διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΔΟΜ, αλλά και με ιδιώτες όπως το Ίδρυμα Μποδοσάκη με την προσφορά τεχνολογικού εξοπλισμού σε μαθητές μετά από υπόδειξη του ΥΠΑΙΘ γεγονός που υποδεικνύει την δυνατότητα συνέργειας ανάμεσα σε φορείς.

Κεφάλαιο 8 Μεθοδολογία της έρευνας

8.1 Δήλωση σκοπού

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, παράλληλα με τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας και χρήση ερωτηματολογίου, να ερευνηθεί η επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική διαρροή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Γενικό Λύκειο το σχολικό έτος 2020-2021 στον νομό της Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθούν οι λόγοι για τους οποίους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες διέτρεξαν κίνδυνο να διαρρεύσουν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ και τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν για την αποφυγή της σχολικής διαρροής.

Ο λόγος που επιλέχθηκε το παραπάνω θέμα προς διερεύνηση έγκειται στο γεγονός πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε ταυτόχρονα εμπόδιο παρακολούθησης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και μια νέα δυνατότητα για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Η επιλογή της εκπαιδευτικής βαθμίδας και πιο συγκεκριμένα το Γενικό Λύκειο πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ερευνηθεί η πιθανότητα μαθητικής διαρροής την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μη υποχρεωτική τελευταία βαθμίδα από μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ένας άλλος λόγος αφορά το γεγονός πως μετά από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα σε σχέση με τη μαθητική διαρροή των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επομένως, η παρούσα εργασία και έρευνα έχουν στόχο να καλύψουν το ερευνητικό κενό.

8.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν μέσω την παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι τα εξής:

1. Πως επηρέασε η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τη σχολική διαρροή των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021 στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο) ;
2. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρωτοβουλίες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο συνέβαλαν στην αποτροπή της σχολικής διαρροής την περίοδο της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο);

8.3 Παρουσίαση μεθοδολογικού πλαισίου

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου έτσι ώστε να ερευνηθεί η επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική διαρροή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο Γενικό Λύκειο στον νομό Αττικής. Η ποσοτική έρευνα θεωρείται η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται από ερευνητές για να εξετάσουν θεωρίες και κοινωνικά φαινόμενα μέσω αριθμητικών στοιχείων (Aruke, 2017). Η έρευνα στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας διεξάχθηκε με διαδικτυακό τρόπο. Ενώ τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν διαδικτυακά δια μέσου της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms και απεστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Γενικών Λυκείων. Η διαδικτυακή έρευνα παρουσιάζει πλεονεκτήματα, εκ των οποίων η ευκολία στη διεξαγωγή της ενώ είναι οικονομικότερη σε σχέση με άλλες ερευνητικές μεθόδους (Webb, 2017). Η συλλογή δεδομένων ξεκίνησε στις 29/11/2023 και ολοκληρώθηκε στις 30/01/2024. Στο πλαίσιο της έρευνας συμμετείχαν διευθυντές και διευθύντριες από Γενικά Λύκεια στο νομό Αττικής από σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε περιοχές όπου εντοπίζονται μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ομαδοποιήθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος Excel.

8.4 Ερευνητικό δείγμα

Στην παρούσα εργασία το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από συνολικά 30 Έλληνες και Ελληνίδες διευθυντές και διευθύντριες στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Γενικό Λύκειο στον νομό Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή των σχολικών μονάδων έγινε με κριτήριο την παρουσία μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως τον Δυτικό Τομέα Αθηνών, τον Πειραιά, τον Κεντρικό Τομέα Αθηνών, τον Νότιο Τομέα Αθηνών, τη Δυτική και Ανατολική Αττική. Η επιλογή των σχολικών μονάδων σε διαφορετικές περιοχές στο νομό της Αττικής πραγματοποιήθηκε για την πληρέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων και τη μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων στην παρούσα εργασία.

Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας, όπου για το ερευνητικό δείγμα επιλέχθηκαν άτομα που πληρούν τα κριτήρια που έχουν τεθεί από την έρευνα (Emerson, 2015). Σύμφωνα με τον Emerson (2015), εφαρμόζοντας τη

μέθοδο δειγματοληψίας ευκολίας συγκεντρώνεται το σύνολο του ερευνητικού δείγματος για την ολοκλήρωση της έρευνας σε σύντομη χρονική περίοδο με αποτελεσματικό τρόπο (Emerson, 2015).

8.5 Παρουσίαση ερευνητικού εργαλείου

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας συντάχθηκε ερωτηματολόγιο με έντεκα (11) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τύπου ΝΑΙ-ΟΧΙ, κλειστού τύπου ενώ η τελευταία ερώτηση τέθηκε ως ανοιχτού τύπου. Στο παρόν ερωτηματολόγιο δεν ζητήθηκαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως φύλο, ηλικιακή ομάδα, έτη προϋπηρεσίας και επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητείται το όνομα της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια στο δεύτερο μέρος ακολουθούν ερωτήσεις σχετικά με τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα της σχολικής διαρροής, ενώ στο τρίτο μέρος τίθεται η ερώτηση ανοιχτού τύπου με σχόλια και προτάσεις των διευθυντών και διευθυντριών σχετικά με τη σχολική διαρροή. Με τη χρήση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, διευκολύνεται η μέτρηση των προτιμήσεων, των προθέσεων και των απόψεων των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα (Young, 2015). Το ερευνητικό εργαλείο - ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Ι της παρούσας εργασίας.

Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κατέστη σαφές πως θα τηρηθεί πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών δεδομένων, ενώ εξάλλου δεν ζητήθηκε κανένα προσωπικό δεδομένο από την έρευνα.

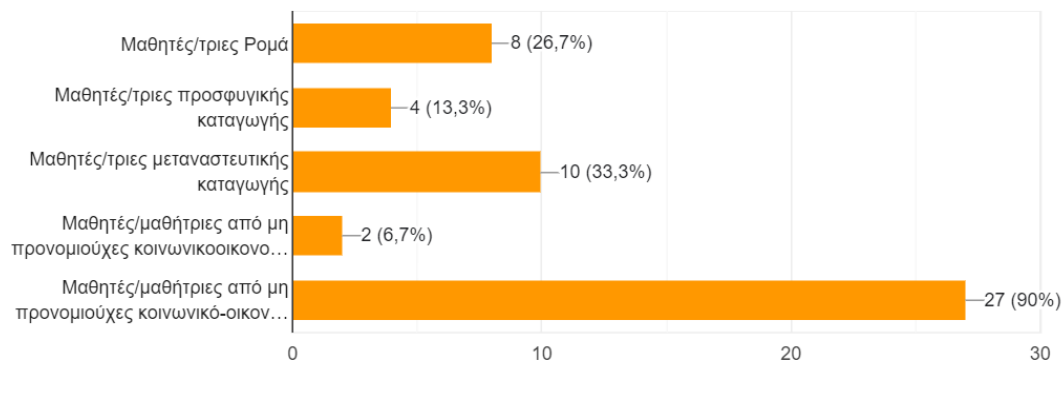
Κεφάλαιο 9 Αποτελέσματα έρευνας

9.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 30 διευθυντές και διευθύντριες Γενικών Λυκείων από τον νομό Αττικής από διαφορετικές νομαρχίες του ίδιου νομού από υποβαθμισμένες περιοχές και συνοικίες. Δεν ζητήθηκαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στο ζήτημα της σχολικής διαρροής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και στους παράγοντες που συμβάλουν σε αυτό το φαινόμενο. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε από το δείγμα των 30 διευθυντών και διευθυντριών που απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

A. Εικόνα συμμετοχής φοιτούντων μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του σχολικού έτους 2020-2021

Διάγραμμα 6: Συμμετοχή μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021

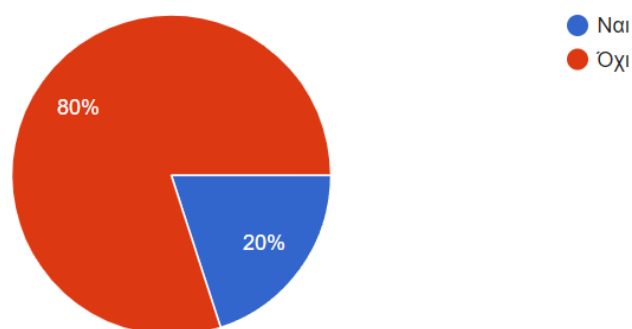


Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία των μαθητών από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες το σχολικό έτος 2020-2021 κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προέρχονταν από χαμηλής έντασης νοικοκυριά και από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα με ποσοστό 90%. Ενώ στη συνέχεια, κατά 26,7% στις σχολικές μονάδες φοιτούσαν μαθητές Ρομά ενώ μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής 33,3%. Το μικρότερο ποσοστό 13,3% φοίτησαν μαθητές προσφυγικής καταγωγής.

B. Διακοπή φοίτησης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το σχολικό έτος 2020-2021

Διάγραμμα 7: Διακοπή φοίτησης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το σχολικό

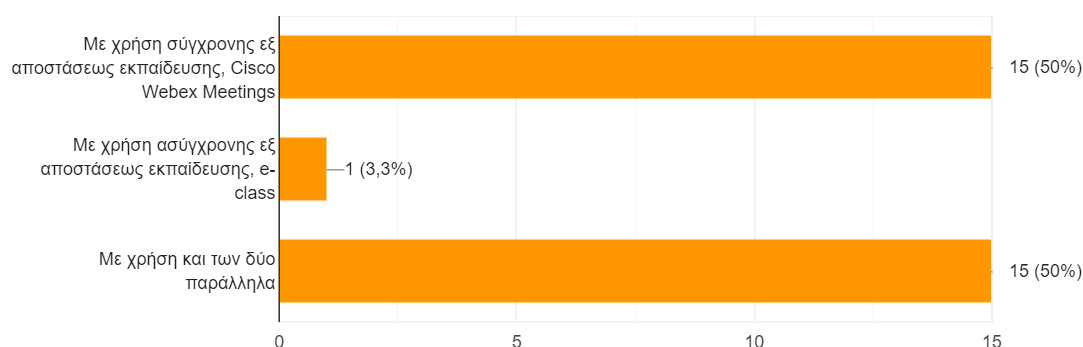
έτος 2020-2021



Με βάση τα δεδομένα που απεικονίζονται στο παραπάνω διάγραμμα, σε ποσοστό 80% των μαθητών δεν διέκοψαν τη φοίτησή τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών και διευθυντριών σε ποσοστό 20% μαθητές διέκοψαν τη φοίτησή τους το σχολικό έτος 2020-2021.

Γ. Τρόποι διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021

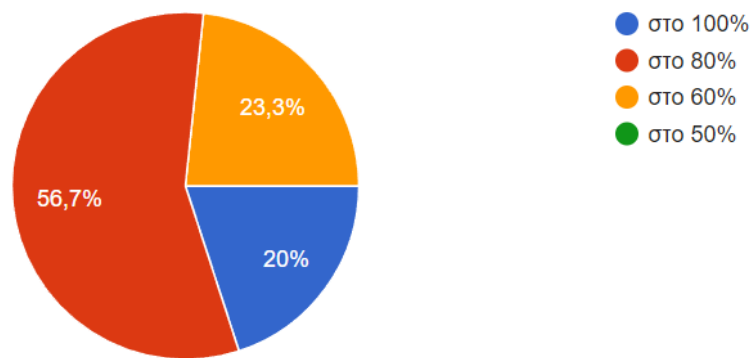
Διάγραμμα 8: Τρόποι διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021



Οι ερωτηθέντες απάντησαν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνεχίστηκε αξιοποιώντας και τους δύο τρόπους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης παράλληλα κατά 50%. Ενώ, σε ποσοστό 50% χρησιμοποίησαν αποκλειστικά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως το Webex Meetings και σε ποσοστό 3,3% αξιοποιήθηκε αποκλειστικά η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως το e-class.

Δ. Ποσοστό συμμετοχής μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

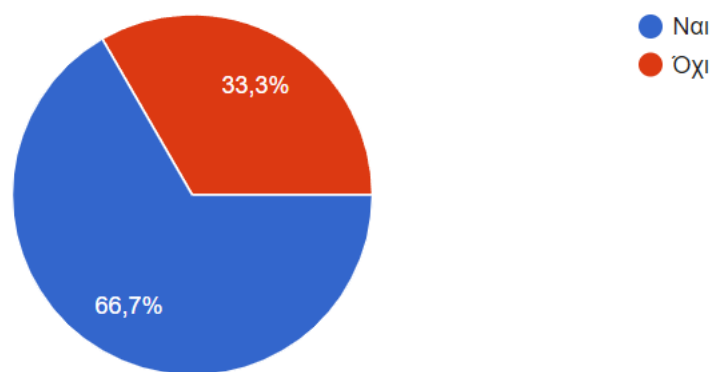
Διάγραμμα 9: Ποσοστό συμμετοχής μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Γενικό Λύκειο



Σύμφωνα με τα δεδομένα που απεικονίζονται από τις απαντήσεις των διευθυντών και διευθυντριών, η συμμετοχή στο 100% του συνόλου των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το σχολικό έτος 2020-2021 φτάνει στο 20%, ενώ στο 80% του συνόλου των μαθητών στο 56,7%, ενώ στο 60% του συνόλου αγγίζει το 23,3%.

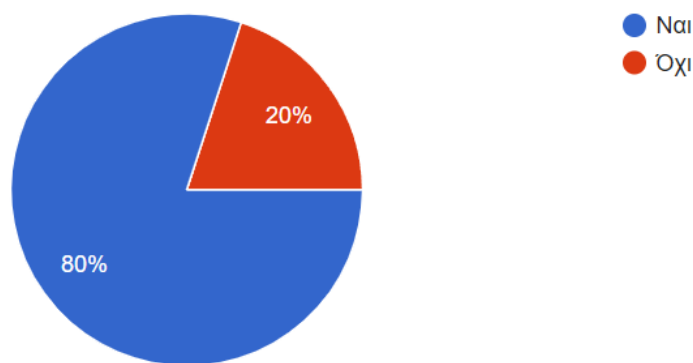
Ε. Λόγοι δυσκολιών συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το σχολικό έτος 2020-2021

Διάγραμμα 10: Λόγοι μη συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μη δυνατότητα απόκτησης κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού



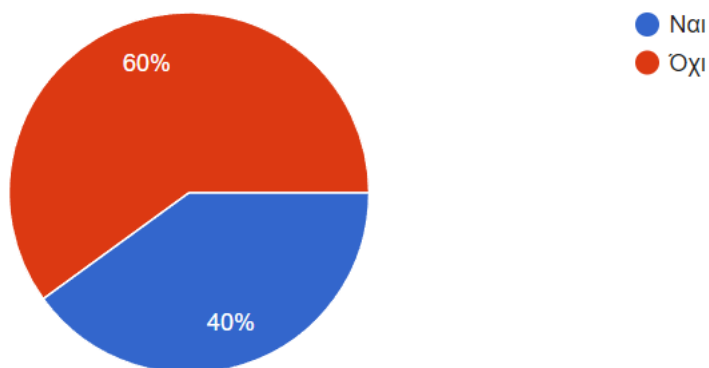
Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν πως η πλειοψηφία των μαθητών σε ποσοστό 66,7% δεν συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς δεν είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό για την παρακολούθηση. Ενώ σε ποσοστό 33,3% οι μαθητές συμμετείχαν και διέθεταν τεχνολογικό εξοπλισμό.

Διάγραμμα 11: Λόγοι μη συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μη πρόσβαση σε σταθερή σύνδεση διαδικτύου



Στο παραπάνω διάγραμμα αποτυπώθηκε, με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών, πως κατά 80% οι μαθητές δεν είχαν πρόσβαση σε σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο για την απαραίτητη συμμετοχή τους, ενώ μόνο το 20% είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

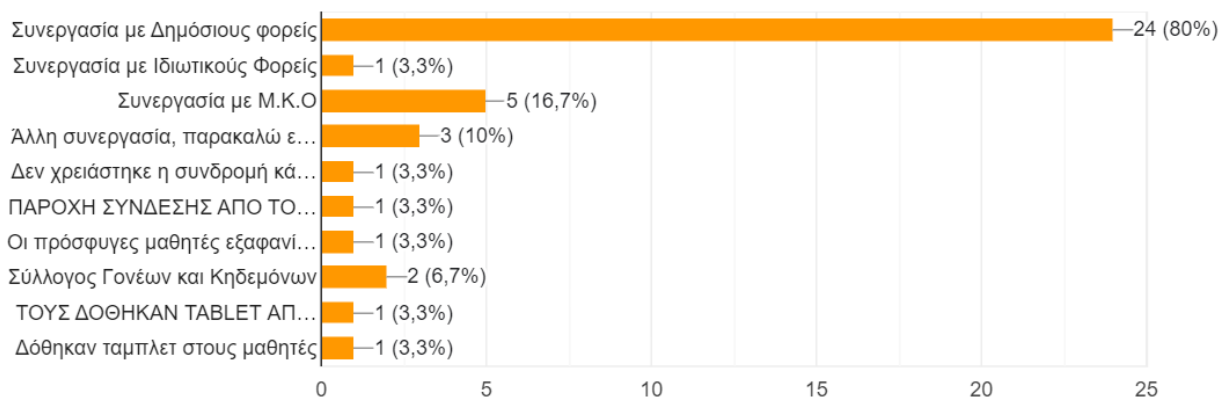
Διάγραμμα 12: Λόγοι μη συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αδυναμία κατανόησης της διδακτικής ύλης λόγω γλωσσικών εμποδίων από τους μαθητές με μεταναστευτική ή προσφυγική καταγωγή



Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, σε ποσοστό 60% των μαθητών δεν συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω γλωσσικών εμποδίων που συνάντησαν. Ενώ σε ποσοστό 40% οι μαθητές μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς γλωσσικά εμπόδια.

Ζ. Αντιμετώπιση εμποδίων για την αποφυγή της μαθητικής διαρροής

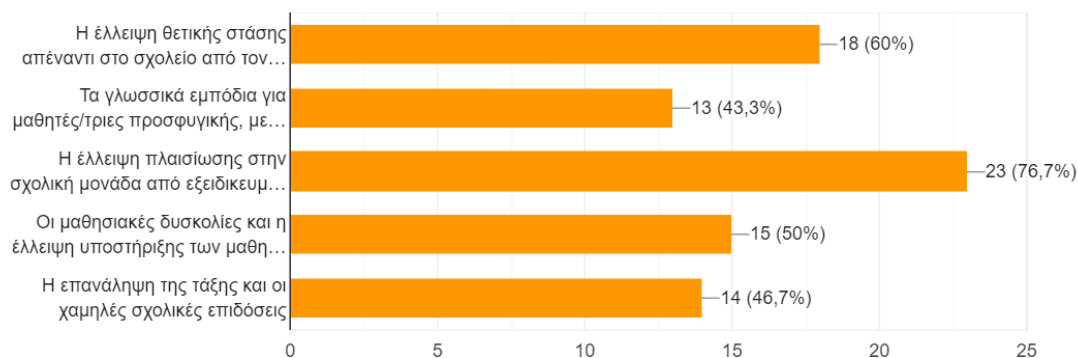
Διάγραμμα 13: Τρόποι αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης



Οι περισσότεροι ερωτηθέντες όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απάντησαν πως συνεργάστηκαν με Δημόσιους φορείς σε ποσοστό 80%. Στη συνέχεια, σε ποσοστό 16,7% πραγματοποιήθηκαν συνεργασίες με ΜΚΟ, ενώ σε ποσοστό 10% αναφέρθηκαν συνεργασίες που προέκυψαν με άλλους φορείς. Σε αυτή την περίπτωση αποτυπώθηκαν συνεργασίες με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και την παροχή tablet και τεχνολογικού εξοπλισμού από το σχολείο.

Η. Παράγοντες που συμβάλουν στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής

Διάγραμμα 14: Παράγοντες που συμβάλουν στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής



Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησαν πως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλουν στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής αποτελεί η έλλειψη παιδείας στη σχολική μονάδα από εξειδικευμένο προσωπικό για την αποφυγή της μαθητικής διαρροής σε ποσοστό 76,7%. Στη συνέχεια, σε ποσοστό 60% οι ερωτηθέντες απάντησαν πως η έλλειψη θετικής στάσης από τον οικογενειακό περίγυρο αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής. Επιπλέον, σύμφωνα με το 50% των συμμετεχόντων απάντησαν πως οι μαθησιακές

δυσκολίες και η έλλειψη υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλει στο φαινόμενο. Ενώ τέλος, σε ποσοστό 43,3% οι ερωτηθέντες απάντησαν πως τα γλωσσικά εμπόδια από μαθητές μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής αποτελούν παράγοντα που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθητική διαρροή.

Θ. Σχόλια και προτάσεις για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στην τελευταία ερώτηση (Ερώτηση 11), ανοιχτού τύπου, οι ερωτηθέντες διατύπωσαν τα σχόλιά και τις προτάσεις που έχουν από την εμπειρία τους την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 2020-21. Μετά τη συγκέντρωση των απαντήσεων, ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες, η πρώτη αφορά την οπτική των εκπαιδευτικών πως η επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν λειτούργησε σύμφωνα με τις αρχές της τηλεεκπαίδευσης. Ενώ τονίζεται η ανάγκη συνδρομής των πανεπιστημιακών φορέων και του ΙΕΠ σε ενδεχόμενη μελλοντική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

“Η τηλεεκπαίδευση πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο αλλά δεν ακολούθησε τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που θέλει να προσαρμόζεται στο χρόνο, τόπο και ρυθμό μάθησης του μαθητή. Την επόμενη φορά που θα προκύψει παρόμοια ανάγκη, καλό είναι η τηλεεκπαίδευση να ακολουθήσει τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης από απόσταση και για αυτόν τον λόγο το ΙΕΠ οφείλει να συνεργαστεί με ειδικούς στο θέμα όπως, για παράδειγμα, τους ακαδημαϊκούς της αντίστοιχης ΘΕ του ΕΑΠ.”

Στη δεύτερη κατηγορία, οι ερωτηθέντες επικεντρώθηκαν στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίστηκε η ενδεχόμενη μαθητική διαρροή από το σχολείο και τους κρατικούς φορείς. Σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρεται πως δόθηκε τεχνολογικός εξοπλισμός στους μαθητές που δεν είχαν τα οικονομικά μέσα να ανταπεξέλθουν σε μια τέτοια αγορά.

“Η τηλεεκπαίδευση αποτέλεσε υποχρεωτική και πρωτόγνωρη συνθήκη η οποία δεν αποτέλεσε αιτία σχολικής διαρροής για το συγκεκριμένο σχολείο γιατί αντιμετωπίστηκε με κάθε πρόσφορο τρόπο (παροχή ίντερνετ, παροχή tablet)”

“Παροχή εξοπλισμού από το σχολείο σε όλους τους μαθητές που δεν δύνανται για οικονομικούς λόγους.”

“Παροχή σύνδεσης από το χώρο του σχολείου, διανομή τεχνολογικού εξοπλισμού.”

Η τρίτη κατηγορία εστιάζει στο γεγονός πως αρκετοί ερωτηθέντες διατύπωσαν πως αρκετές από τις εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ικανοποιήθηκαν. Η απρόσμενη εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αιφνιδίασε τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι οποίοι δεν ήταν προετοιμασμένοι. Στις απαντήσεις των ερωτηθέντων διατυπώνονται τα αιτήματα για καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για μεγαλύτερη κρατική στήριξη και τέλος για καλύτερο συντονισμό κρατικών φορέων και σχολικών μονάδων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην περίπτωση των μαθητών προσφύγων που διακόπηκε η φοίτησή τους χωρίς η σχολική μονάδα να ενημερωθεί.

“Η προετοιμασία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων για το ενδεχόμενο τηλεεκπαίδευσης”

“Θα ήθελα να είχε υπάρξει μεγαλύτερη κρατική βοήθεια, οικονομική και όχι μόνο.”

“Τμήματα ένταξης σε κάθε σχολείο πλαισιωμένα από εξειδικευμένο προσωπικό. Μόνιμη παρουσία μονίμων κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου σε κάθε σχολείο ώστε να μην αλλάζουν κάθε χρόνο, να γνωρίζουν τους μαθητές και τα προβλήματα τους και να μην χρειάζεται συναίνεση γονέων για τις συνεδρίες.”

“Να εξοπλιστούν όλα τα σχολεία με τεχνολογικό εξοπλισμό για όλους τους μαθητές.”

“Καλύτερο συντονισμό με τους δημόσιους φορείς και την εκπαιδευτική κοινότητα.”

“Στήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών.”

“Οι πρόσφυγες μαθητές εξαφανίστηκαν. Μετακινήθηκαν σε δομές εκτός πόλης και κανείς από τους υπεύθυνους δεν ειδοποίησε ποτέ το σχολείο για το τι απέγιναν αυτά τα παιδιά.”

Κεφάλαιο 10 Σχολιασμός αποτελεσμάτων

10.1 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και κριτική ανάλυση

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε πως η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη σχολική διαρροή των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στις περιοχές όπου βρίσκονται οι σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων, αφορούν μαθητές από χαμηλής έντασης νοικοκυριά και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Ενώ οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής και μαθητές Ρομά αποτέλεσαν την δεύτερη και τρίτη συχνότερη ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Ωστόσο, η συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε στο 80% λόγω των δυσκολιών που συνάντησαν οι μαθητές. Τα πρακτικά εμπόδια που συνάντησαν οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αφορούσαν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τη μη δυνατότητα απόκτησης τεχνολογικού εξοπλισμού και τη δυσκολία πρόσβασης σε σταθερή σύνδεση Ίντερνετ. Όπως αναφέρεται και σε προγενέστερες μελέτες, τα ανωτέρω δύο πρακτικά εμπόδια αποτελούν και τα πιο σημαντικά (Tsoulou, Babalis, & Tsoli, 2021). Για τους μαθητές που προέρχονται από χαμηλής έντασης νοικοκυριά η μεγαλύτερη δυσκολία αφορά την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού και την ύπαρξη σταθερής σύνδεσης διαδικτύου (Woessmann, και συν., 2020). Η επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξε τις ψηφιακές και υλικές ανισότητες για τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δυσχεραίνοντας τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Miller, 2020). Επιπλέον τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίστηκε την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αξιοποιώντας τη σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας και την ασύγχρονη ταυτόχρονα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα της παρούσας εργασίας δήλωσαν στην πλειοψηφία τους πως συνεργάστηκαν με δημόσιους φορείς έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το 2020-2021. Η συνεργασία αφορά την παροχή tablet και τεχνολογικού εξοπλισμού από το σχολείο προς τους μαθητές που δεν είχαν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν αγορά. Οι ερωτηθέντες αναφέρουν πως δόθηκαν tablet στους μαθητές με στόχο τη διευκόλυνση τους και σύνδεση Ίντερνετ όπως αναφέρεται στην Εγκύκλιο 39731/Δ2

(2020). Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες και τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους μαθητές που δεν μπορούσαν να έχουν σταθερή σύνδεση Ίντερνετ ήταν ελεύθερης πρόσβασης έπειτα από συνεργασία του ΥΠΑΙΘ με παρόχους κινητής τηλεφωνίας. Στο πλαίσιο της έρευνας αναφέρεται πως πραγματοποιήθηκαν συνεργασίες με ΜΚΟ έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Σύμφωνα με τους ερευνητές Χαρίτο, Παπαχρήστο και Μανούσου (2022) κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε συνεργασία ανάμεσα στο ΥΠΑΙΘ, τη UNICEF, το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες και τη Solidarity Now έτσι ώστε να στηρίζουν μαθητές προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής. Οι εθνικές πρωτοβουλίες όπως το πρόγραμμα Ψηφιακή Μέρα και οι συνεργασίες με ΜΚΟ έτσι όπως εφαρμόστηκαν από το ΥΠΑΙΘ λειτούργησαν με στόχο την αποτροπή της σχολικής διαρροής και κατάφεραν τη δεδομένη χρονική στιγμή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να εξοπλίσουν με τεχνολογικό εξοπλισμό τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

10.2 Περιορισμοί κατά την έρευνα και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με την αποστολή διαδικτυακού ερωτηματολογίου Google Forms στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επιλεγμένες συνοικίες του νομού Αττικής. Ενώ, η έρευνα απευθύνθηκε στους διευθυντές και διευθύντριες των σχολικών μονάδων, στα Γενικά Λύκεια. Σημειώθηκε χρονική καθυστέρηση στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τη μεριά των διευθύνσεων των σχολικών μονάδων λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας. Επιπλέον, λόγω της διαδικτυακής αποστολής του ερωτηματολογίου και μη φυσικής παρουσίας της ερευνήτριας ενδέχεται οι ερωτηθέντες να μην κατανόησαν επαρκώς κάποιες δηλώσεις.

Στο μέλλον η έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια πληρέστερη εικόνα, ιδιαιτέρως μετά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την ανάδειξη της σημαντικότητας ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων για όλους τους μαθητές.

Συμπεράσματα - Προτάσεις Πολιτικής

Η σχολική διαρροή στην Ελλάδα παρόλο που βρίσκεται σε διαρκή πτώση αποτελεί ένα κρίσιμο φαινόμενο που χρήζει αντιμετώπισης. Οι μαθητές που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να διαρρεύσουν ανήκουν συνήθως σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η απρόσμενη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τον Μάρτιο του 2020 έφερε στην επιφάνεια τις ψηφιακές και υλικές στερήσεις των μαθητών που βρίσκονται σε ευάλωτη θέση. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα πρακτικά εμπόδια των μαθητών εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές πολιτικές και πρωτοβουλίες από οργανισμούς και ιδιώτες.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, δια μέσου της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε, εξετάστηκε η επιρροή της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική διαρροή των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες το σχολικό έτος 2020-2021. Ενώ μελετήθηκαν οι εθνικές και ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες με στόχο την αποτροπή της σχολικής διαρροής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η παρούσα ερευνητική εργασία συνοψίζει τα αποτελέσματά της παρακάτω:

1. Η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν φαίνεται να συνέβαλε στην σχολική διαρροή καθώς άμεσα προβλέφθηκε από εθνικούς και ευρωπαϊκούς φορείς η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και εναλλακτικών τρόπων σύνδεσης στο Ίντερνετ για τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.
2. Η πλειοψηφία των μαθητών από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες προέρχονταν από χαμηλής έντασης νοικοκυριά και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα που δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ενώ αντίστοιχα, οι μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής και οι μαθητές Ρομά συνάντησαν δυσκολίες.
3. Τα εμπόδια που συνάντησε η πλειοψηφία των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αφορούσαν την απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού και τη μη πρόσβαση σε σταθερή σύνδεση στο Ίντερνετ.
4. Για την αντιμετώπιση των εμποδίων που συνάντησαν οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και την αποτροπή της σχολικής διαρροής διανεμήθηκε τεχνολογικός εξοπλισμός στους μαθητές και διευκολύνθηκε η σύνδεση στο Ίντερνετ. Υιοθετήθηκαν στρατηγικές ενίσχυσης των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και δόθηκε voucher στους μαθητές και εκπαιδευτικούς για την

αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού.

5. Οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γενικών Λυκείων της Αττικής διατύπωσαν το αίτημα τους για μεγαλύτερη στήριξη απέναντι στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής. Κρίνουν αναγκαία την καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και θεωρούν πως στις σχολικές μονάδες θα συνέβαλε με θετικό τρόπο η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού.

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας μπορούν να διατυπωθούν προτάσεις πολιτικής με στόχο τη μείωση του φαινομένου της σχολικής διαρροής από τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι προτάσεις πολιτικής κατηγοριοποιούνται σε τρεις κατηγορίες, τα προληπτικά μέτρα, τα παρεμβατικά μέτρα και τα μέτρα αντιστάθμισης.

Μέτρα Πρόληψης

- Δημιουργία ατομικού λογαριασμού μαθητή με την εγγραφή του στη σχολική μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης συνδεδεμένο με δεδομένα των δημοτικών αρχών και εμπλεκόμενων φορέων. Ιδιαίτερως σε γειτονίες και περιοχές με υψηλό κίνδυνο διαρροής.
- Διαμόρφωση ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος και ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου, κοινότητας και οικογένειας.
- Ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο του Digital Education Action Plan με την ενίσχυση τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες με στόχο την ισότητα ευκαιριών μάθησης.

Μέτρα παρέμβασης

- Εξατομικευμένη στήριξη στους μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, εντάσσοντας τη συμβουλευτική σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική διαρροή.
- Δημιουργία ομάδας από εξειδικευμένο προσωπικό στις σχολικές μονάδες με στόχο τις παρεμβάσεις σε ευάλωτους μαθητές.
- Ενίσχυση των καινοτόμων ψηφιακών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών και τη δημιουργία ελκυστικού εκπαιδευτικού περιεχομένου.

- Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο σχολικό περιβάλλον και την οικογένεια με τη διαμόρφωση εργαστηρίων και τακτικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς.

Μέτρα αντιστάθμισης

- Ανάπτυξη της πρακτικής της ενισχυτικής διδασκαλίας στη βαθμίδα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλους τους τύπους λυκείων, εστιάζοντας στις περιοχές υψηλού κινδύνου διαρροής.
- Ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των ενηλίκων που κρατούνται, με καινοτόμες ψηφιακές πρακτικές στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, με στόχο την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αγορά εργασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alexiadou, N. (2019, May). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe, Comparative Education. *Education transitions: shared challenges and differing policies across Europe*.
- Apuke, O. (2017). Quantitative Research Methods: A Synopsis Approach. *Arabian Journal of Business and Management Review*, σσ. 40-47. doi:10.12816/0040336
- Babalis, T., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2018). Single-Parenting in the 21st Century: Perceptions, Issues and Implications. *Nova Publishers*.
- Bartlett, L. (2015). *Access and Quality of Education for International Migrant Children, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. UNESCO.
- Baxter, J. (2021). Dr Jacqueline Baxter, Editor in Chief, interviews Dr Tracey Burns on the OECD about the impact of COVID 19 on education across OECD countries. *Management in Education*, σσ. 69-71. doi:10.1177/0892020620954585
- Bedard, K. (2001). Human Capital versus Signaling Models: University Access and High School Dropouts. *Journal of Political Economy*.
- Berens, Johannes and Schneider, Kerstin and Görtz, & Julian. (2018). *Early Detection of Students at Risk – Predicting Student Dropouts Using Administrative Student Data and Machine Learning Methods*. CESifo Working Paper No. 7259.
- Bernard, P. -Y. (2017). *Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques éducatives*. Paris : Cnesco.
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., & Alivernini, A. (2021). School Dropout Intention and Self-Esteem in Immigrant and Native, Students Living in Poverty: The Protective Role of Peer Acceptance at School. *School Mental Health*.
- Bloch, D. (1991). *Missing measures of the who and why of school dropouts: Implications for policy and research*. The Career Development Quarterly.
- Bloom, H., & Unterman, R. (2014). Can Small High Schools of Choice Improve Educational Prospects for Disadvantaged Students? *Journal of Policy Analysis and Management*. doi:<https://doi.org/10.1002/pam.21748>
- Brossard, M., Carnelli, M., Chaudron, S., Di-Gioia, R., Dreesen, T., Kardefelt-Winther, D., . . . Yameogo, J.-L. (2021). *Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future, Policy Brief*. UNICEF Office of Research. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από www.unicef.org/media/113896/file/Digital%20Learning%20for%20Every%20Child.pdf
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*.
- Brunello, & De Paola. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, σ. 3:22.
- Calogiannakis, P., Karras, G., Ieronimakis, J., & Babalis, T. (2018). Approaching Diversity in Education: The Case of Roma Pupils. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.22364/ped.luraksti.816.12>
- Carnelli, M., & Dreesen, T. (2022). *Reopening with Resilience: Lessons from Remote Learning during COVID-19: Europe, Innocenti Research Report*. Florence: UNICEF Office of Research. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://www.unicef-irc.org/publications/1369-reopening-with-resilience->

- [lessons-from-remote-learning-during-covid-19-europe-and-central-asia.html](https://www.cedefop.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf)
- Cedefop. (2020). Ψηφιακό χάσμα κατά τη διάρκεια του COVID-19 για τους εκπαιδευόμενους που διατρέχουν κίνδυνο πρόωρης αποχώρησης από την ΕΕΚ στην Ευρώπη. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://www.cedefop.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf
- Cedefop; EOPPEP. (2022). *National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance Vocational education and training in Europe - Greece: system description*. Ανάκτηση από <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/greece-u2>
- Chaudry, A., Capps, R., Pedroza, J., Castaneda, R., Santos, R., & Scott, M. (2010). *Facing Our Future: Children in the Aftermath of Immigration Enforcement*. Urban Institute.
- Cholezas, I. (2018). *The education of refugee children in Greece*. Athens: Greek Economic Outlook 2018/35. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από http://repository-kepe.ekt.gr/kepe/bitstream/20.500.12036/1414/10/Oikonomikes_ekselikseis_3_5_en.pdf
- Council of Europe. (2020). *Governments must ensure equal protection and care for Roma and Travellers during the COVID-19 crisis. Statement*. Ανάκτηση από <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/governments-must-ensure-equal-protection-and-care-for-roma-and-travellers-during-the-covid-19-crisis>
- Council of Europe. (2022). *European Commission against Racism and Intolerance, REPORT ON GREECE (sixth monitoring cycle)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of European Union. (2011). *Σύσταση σχετικά με τις πολιτικές για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου*. Βρυξέλλες: Official Journal of the European Union. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*. Brussels: Official Journal of the European Union. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:301:0005:0008:EN:PDF>
- Council of the European Union. (2022). *Council Recommendation on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Brussels: Journal of the European Union. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.consilium.europa.eu/media/60390/st14981-en22.pdf>
- DfE. (2018). *Permanent and Fixed Period Exclusions in England: 2016 to 2017*. London: SFR Department for Education.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, H. (2020). *COVID-19 and Student Learning in the United States: The Hurt Could Last a Lifetime*. McKinsey and Co. Ανάκτηση 2023
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz, M. (2015). *Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. Review of Educational Research*. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Economist. (2021). *The Lockdown Has Helped Greece to Digitise*. *Economist*. Ανάκτηση από <https://www.economist.com/europe/2021/01/09/the-lockdown-has-helped-greece-to-digitise>

- Emerson, R. (2015). Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, σσ. 164–168. doi:10.1177/0145482X1510900215
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs, To what extent is research reflected in European Union policies?* Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ESL%20-%20To%20what%20extent%20is%20research%20reflected%20in%20EU%20policies.pdf>
- European Commission. (2006). *Communication: Efficiency and equity in european education and training systems*. Brussels: Publications Office of the European Union. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: Publications Office of the European Union. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels: European Commission. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/ELET-group-report_en.pdf
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027, Resetting education and training for the digital age*. Brussels : European Commission. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf
- European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020, Greece*. Brussels. Ανάκτηση από <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/greece.html>
- European Commission. (2020). *European Skills Agenda*. Brussels. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Compulsory Education in Europe – 2021/22. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Semester 2018/2019 country fiche on disability, ANED Eleni Strati. (2018). *European Semester 2018/2019 country fiche on disability*. European Commission. Ανάκτηση από https://ec.europa.eu/employment_social/empl_portal/ede/EL%20-%20ANED%202018%20-%20Task%20-%20EU2020%20report%20-%20final%20for%20web.docx
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *Transition from education to employment of young Roma in nine EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2022). *Roma in 10 European countries - Main Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Eurostat. (2019). *Digital economy and society statistics - households and individuals*. Brussels. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals
- Eurostat. (2020). Europe 2020 indicators - education. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Europe_2020_indicators_-_education&oldid=223437#cite_note-6
- Eurostat. (2021). *Improving the understanding of poverty and social exclusion in Europe, Key figures on Europe*. Brussels: European Union.
- Eurostat. (2023). *Education and training statistics introduced, European Education Area*. Brussels. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_statistics_introduced#Education_and_training_statistics
- Eurostat. (2023). Statistics on young people neither in employment nor in education or training. Brussels. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#The_NEET_rate_within_the_EU_and_its_Member_States_in_2022
- Eurostat. (2023). *Sustainable development in the European Union, Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faubert, B. (2012). *A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure, OECD Education Working Papers*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/5k9f1cwwv9tk-en>
- FRA. (2020). *Coronavirus pandemic in the EU-impact on Roma and Travellers*. Bulletin #5. 2020. Ανάκτηση από https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-coronavirus-pandemic-eu-bulletin-roma_en.pdf
- Harlow, C. (2003). *Education and Correctional Populations*. Washington: Bureau of Justice Statistics Special Report.
- Hills, J., Le Grand, J., & Pichaud, D. (2002). Understanding Social Exclusion. doi:10.1680/muen.156.2.97.37665
- Hunt, F. (2008). Dropping out of Schools: A Cross Country Review of Literature. *NUPEA*, σσ. 123-134.
- IEA. (2018). *ICILS, International Computer and Information Literacy Study 2018*. Springer Open. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2018>
- Janosz , M., Le Blanc, M., Boulerice , B., & Richard, E. (2000). Predicting different types of school dropout: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, σ. 171.
- Klasen, S. (1998). *Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues*. Paris: OECD. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://www.oecd.org/education/school/1856923.pdf>
- Klerides, E., & Kotthoff, H.-G. (2015). *Global Governance in Education: A Plea for an Agenda of Shape-Shifts*. European Education.
- Klugman, J., & Pereira, I. (2009). Assessment of national migration policies. *United*

- Nations Development Programme.*
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. Paris: OECD Publishing. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.
- Mears, D., Aron, L., & Bernstein, J. (2003, January). Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current Status of Evidence-Based Research. *URBAN INSTITUTE Justice Policy Center*. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://www.researchgate.net/publication/234668252_Addressing_the_Needs_of_Youth_with_Disabilities_in_the_Juvenile_Justice_System_The_Current_Status_of_Evidence-Based_Research
- Mechanic, D., & Tanner, J. (2007). Vulnerable People, Groups, and Populations: Societal View. *Health Affairs*, σσ. 1220-1230. doi:10.1377/hlthaff.26.5.1220
- Miller, V. (2020). 21st Century Education through the Lens of COVID-19. *Independently published*. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://books.google.gr/books/about/21st_Century_Education_Through_The_Lens.html?id=RuvKzQEACAAJ&redir_esc=y
- Muñoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J., & Akmal, M. (2021). *Remote Learning during COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. Washington, D.C: World Bank Group. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://documents1.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/pdf/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow.pdf>
- Normand, R. (2016). *What Works? The Shaping of the European Politics of Evidence*. In: *The Changing Epistemic Governance of European Education*. Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-31776-2_4
- OECD, Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2004). *No More Failures, TEN STEPS TO EQUITY IN EDUCATION, SUMMARY AND POLICY RECOMMENDATIONS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2002). *Education at a Glance, Glossary*. Paris: Education and training statistics.
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2006). *The Returns to Education: Links between Education, Economic Growth and Social Outcomes*, in *Education at a Glance 2006: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD Publishing. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OECD. (2017). *Definition and classification of educational programmes: The practical implementation of ISCED 2011*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *OECD Economic Surveys: Greece 2018*. Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/eco_surveys-grc-2018-en
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- OECD. (2020). *Education Policy Outlook: Greece*. OECD. Ανάκτηση Αύγουστος 20, 2022, από <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>
- OECD. (2020). *Global Education Innovation Initiative at Harvard and OECD Rapid Assessment of COVID-19 Education Response*. Cambridge: Harvard University.
- OECD. (2020). *Inclusion of Roma Students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*, DIRECTORATE FOR EDUCATION AND SKILLS. Paris: OECD.
- OECD. (2020). *Initial education policy responses to the COVID-19 pandemic : Greece*. Ανάκτηση από www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf
- OECD. (2020). *Lessons for Education from COVID-19. A policy maker's handbook for more resilient systems*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/0a530888-en>
- OECD. (2020). *Teachers' training and use of information and communications technology in the face of the COVID-19 crisis*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/696e0661-en>
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- OECD. (2022). *Trends Shaping Education*. OECD.
- OECD. (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>.
- Presidency of the Hellenic Government. (2022). *Voluntary National Review 2022 on the implementation of the 2030 Agenda for sustainable development*. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από <https://hlpf.un.org/sites/default/files/vnrs/2022/VNR%202022%20Greece%20Report.pdf>
- Rapplee, J. (2012). *Educational Policy Transfer in an Era of Globalization: Theory--History--Comparison*. Comparative Studies Series (Τόμ. Volume 23). Frankfurt: Peter Lang.
- Ruiz-Fernández, M., Ortiz-Amo, R., & Andina, E. (2021). Emotions, Feelings, and Experiences of Social Workers While Attending to Vulnerable Groups: A Qualitative Approach. *Healthcare*, σσ. 1-14. doi:10.3390/healthcare9010087
- Saavedra, J. (2020). Educational Challenges and Opportunities of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. World Bank Blogs. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Schofield, J. (2006). Migration Background, Minority – Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology. *AKI Research Review*.
- Tsolou, O. (2020). School Drop-Out: The Role of Individual, Social and School Factors. Outlining the Profile of the Greek Student. *Doctoral Dissertation*.
- Tsolou, O., Babalis, T., & Tsoli, K. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Social Exclusion and Dropping out of School. *Creative Education*(12), σσ. 529-544. doi:<https://doi.org/10.4236/ce.2021.123036>
- Tzimopoulos, N., Provelengios, P., & Iosifidou, M. (2021). Emergency remote teaching in Greece during the first period of the 2020 Covid-19 pandemic. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, σσ. 19-27. doi:<https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.003>
- UNDP. (2009). *Human Development Report: Overcoming barriers, Human mobility*

- and development. New York: UNDP.
- Unesco. (2011). *International Standard Classification of Education*. Montreal: Institute for Statistics.
- UNICEF. (2011). *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. Geneva: Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.
- UNICEF. (2016). *Monitoring Education Participation, Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out*. Geneva: UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, Vol I. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent State.
- UNICEF. (2020). *Ανάλυση της Κατάστασης των παιδιών και των νέων, Ελλάδα 2020*. Αθήνα: Γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://www.unicef.org/greece/media/2036/file/Εκθεση:%20Η%20Ανάλυση%20της%20Κατάστασης%20των%20Παιδιών%20και%20των%20Νέων%20στην%20Ελλάδα%202021.pdf>
- UNICEF. (2022). *Digital Learning Landscape, a Policy Analysis*. Geneva: Regional Office for Europe and Central Asia. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από www.unicef.org/eca/media/32371/file/Digital%20learning%20landscape.pdf
- UNICEF. (2022). *UNICEF Strategic Plan 2022–2025, Renewed ambition towards 2030*. New York: UNICEF. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://www.unicef.org/sites/default/files/2022-02/UNICEF-strategic-plan-2022-2025-publication-EN.pdf>
- UNICEF. (2023). *Υποστηρίζοντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα, Σύνοψη Προγράμματος*. Αθήνα: UNICEF. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από <https://www.unicef.org/greece/media/3546/file/Σύνοψη%20Προγράμματος%20«Όλα%20τα%20Παιδιά%20στην%20Εκπαίδευση»,%20Σεπτέμβριος%202021-%20Απρίλιος%202023.pdf>
- Verger, A. (2014). Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, σσ. 14-29.
- Webb, L. (2017). Online Research Methods, Qualitative. doi:10.1002/9781118901731.iecrm0173
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, σσ. 107-114. doi:10.1080/17439884.2020.1761641
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, σσ. 107-114. doi:10.1080/17439884.2020.1761641
- Woessmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2020). Education in the Corona Crisis: How Did the Schoolchildren Spend the Time the Schools Were Closed and Which Educational Measures Do the Germans Advocate? *Ifo Schnelldienst*, σσ. 43-72.
- Wulff, A. (2021). Global Education Governance in the Context of COVID-19: Tensions and Threats to Education as a Public Good. *Development*. doi:<https://doi.org/10.1057/s41301-021-00293->
- Young, T. (2015). Questionnaires and Surveys. doi:10.1002/9781119166283.ch11

- Αναστασιάδης, Π., Κωτσίδης, Κ., & Συννεφάκης, Χ. (2021). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης με θέμα: «Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ –elearning». *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, σσ. 566-574. doi:10.12681/online-edu.3268
- Γιοβαζολιάς, Θ., Θεμελή, Ο., & Παναγιωτάκη, Μ. (2019). *Μελέτη για την εφαρμογή συστήματος συμβουλευτικής και καθοδήγησης. Εκπόνηση σχετικού ενημερωτικού υλικού*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://iep.edu.gr/pes/images/Μελέτες/p14-Councelling-Mentoring-Material.pdf>
- Γκλαβάς, Σ., Ραγιαδάκος, Χ., Καρβέλης, Ι., Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.epimelitesanilikon.gr/pdf/DIARROH.pdf>
- Δίκτυο Ευρυδίκη. (2023). *Παροχή Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής στο Σύστημα Γενικής Εκπαίδευσης*. Brussels: European Commission. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/parohi-ekpaideysis-eidikis-agogis-sto-systima-genikis-ekpaideysis>
- Εγκύκλιος 39731/Δ2. (2020, Μάρτιος 20). Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από Παροχή προσωπικών λογαριασμών στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: https://register.sch.gr/students/docs20/39731_psd.pdf
- Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ – Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995. (1995). *Εγγραφή και φοίτηση Τσιγγανοπαίδων στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/EgrafiFoitisiTsigdon.htm
- Ελλάν Πασσέ. (2022). *Ελλάν Πασσέ Πανελλαδική Συνομοσπονδία Ελλήνων Ρομά*. Ανάκτηση από <https://ellanpasse.com>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2022). *Δελτίο Τύπου, Έρευνα Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Λήξη Σχολικού Έτους 2020-2021*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από www.statistics.gr/el/statistics?p_p_id=documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKko4lN&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-2&p
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2022). *Δελτίο Τύπου, Έρευνες Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Λήξης Σχολικού Έτους 2020-2021*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/effd4eb8-1c0f-0451-8625-9b6c513a2bc4>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2022). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας 2020/2021*. Πειραιάς. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://www.statistics.gr/infographic-second-chance-schools-20>
- Ελληνο-Αμερικάνικο Εμπορικό Επιμελητήριο. (2021). *Donations*. Αθήνα. Ανάκτηση από

- Ιανουάριος 2024, από <https://op.europa.eu/webpub/eca/special-reports/digitalisation-schools-11-2023/el/>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2012). *Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κατά το 2011*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από <https://www.consilium.europa.eu/media/21331/qcao11001elc.pdf>
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση. (2019). *Preventing School Failure: Examining the Potential of Inclusive Education Policies at System and Individual Levels [Προλαμβάνοντας τη Σχολική Αποτυχία: Εξετάζοντας τις Δυνατότητες των Ενταξιακών Εκπαιδευτικών Πολιτικών στα Επίπεδα Συστήματος και Ατόμου]*. Odense, Δανία. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-synthesis-report>
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση. (2020). *Προλαμβάνοντας τη Σχολική Αποτυχία, Τελική Συνοπτική Έκθεση*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://www.european-agency.org/sites/default/files/PSF_Final_Summary_Report_EL.pdf
- Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2019). Προσφυγική κρίση & σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη. *Κοινωνικό Πολύκεντρο*. Ανάκτηση από https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2020/12/PROSFYGIKH-KRISH_full.pdf
- Τδρμα Μποδοσάκη. (2020). Ψηφιακό Σχολείο για Όλους. Αθήνα. Ανάκτηση από <https://www.bodossaki.gr/draseis-toy-idrymatos/thematika-programmata/psifiako-sholeio/>
- Τδρμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. (2020). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <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%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/14.Σχέδιο_Δράσης_ΠΕΣ_2014-2020.pdf
- Κ.ΑΝ.ΕΠ, Γ.Σ.Ε.Ε. (2016). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2015, Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μέρος Α : το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Καρναβάς, Β., Παπαδοπούλου, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2015). *Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1 Σχέδιο Πρότασης*. Αθήνα: Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από https://iep.edu.gr/images/IEP/Dioikisi_Domi/Domi/Aytoteleis_Monades/IEP_Stratigiko_sxedio_gia_ti_mathitiki_diarroi_150515.pdf
- Κικινής, Θ., & Πετράκης, Σ. (2021). Κλείσιμο των σχολείων, ομολογία αποτυχίας των μέτρων Υ.ΠΑΙ.Θ. και κυβέρνησης - Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με σχολεία, μαθητές κι εκπαιδευτικούς δίχως τον απαραίτητο εξοπλισμό.

- Διδασκαλικό Βήμα 1172*, σσ. 57-59.
- Κοινωνία της Πληροφορίας. (2021). Ψηφιακή Μέριμνα. Αθήνα. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από <https://www.ktpae.gr/erga/digital-access-ii/>
- Μανούσου, Γ., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακείμίδου, Σ. (2022). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. doi:10.12681/icodl.3806
- Μπαλούρδος, Δ., Σαρρής, Ν., Τραμουντάνης, Α., & Χρυσάκης, Μ. (2014). *Ενάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (ΕΚΟ) και Διακρίσεις στην Αγορά Εργασίας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Νέλλα, Α., Γιοβάνογλου, Σ., Παπαδοπούλου, Ε., & Παπαδοπούλου, Σ. (2019). *Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ: 2015-2018*. Αθήνα: Γραφείο Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου. Ανάκτηση από https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Dierynisis-apotimisis/2019/2019-07-31_parartima_ekthesi_diarrois_2015_2018.pdf
- Νόμος 3879/2010 - ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010. (2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>
- Νόμος Υπ' Αριθμ. 4871. (2021). *Μεταρρυθμίσεις στο νομοθετικό πλαίσιο της Εθνικής Σχολής Δικαστικών Λειτουργιών και άλλες επείγουσες διατάξεις*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από www.alfavita.gr/sites/default/files/2021-12/fek-a-246-10-12-2021-nomos-48712021.pdf
- Νόμος υπ' Αριθμ. 4547 Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (2018). *Άρθρο 73 Εγγραφή και φοίτηση στις Δ.Υ.Ε.Π.* Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf
- Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2016). *Δεύτερη έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τις μειονότητες και τις διακρίσεις: επιλεγμένα πορίσματα για τους Ρομά*. Βιέννη.
- Πανδής, Π. (2019). *3η Περιοδική Έκθεση παρακολούθησης μαθητικής διαρροής (ΜΔ) και συμπερασμάτων*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://iep.edu.gr/pes/images/Μελέτες/p1236-3rdPeriodicalReport.pdf>
- Πανδής, Π. (2019). *4η Περιοδική Έκθεση παρακολούθησης μαθητικής διαρροής (ΜΔ) και συμπερασμάτων Μέρος Α'*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από https://iep.edu.gr/pes/images/%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B5%CF%82/p1236-4thPeriodicalReport_PartB.pdf
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2019). *Τελική έκθεση ερευνητικών πορισμάτων της έρευνας πεδίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://iep.edu.gr/pes/images/%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B5%CF%82/p1234-FinalReportResearchResults.pdf>
- Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., & Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για

- τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. Ανάκτηση
Αύγουστος 11, 2022, από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/Mathitiki_Diarroi_Ereyna_2013-2016_Paratiritirio_Mathitikis_Diarrois.pdf
- Σαμαρά, Α. (2022). Διεθνής εκπαιδευτική διακυβέρνηση και διαχείριση της πανδημίας: η περίπτωση του ΟΟΣΑ. *11th International Conference in Open & Distance Learning - November 2021, Athens, Greece - PROCEEDINGS*. doi:10.12681/icodl.3426
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας. (2014). *Σύμφωνο Εταιρικής Σχέσης 2014-2020*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δημοσίων Επενδύσεων - ΕΣΠΑ. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από https://alieia.gr/wp-content/uploads/2014/05/titlos8_etairiko_simfono_021014.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ε.Π Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθησης. (2007). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2007-2013 Πράξεις: «Νέο Σχολείο Ένταξη ενάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα Δημοτικά Σχολεία» Αξονες Προτεραιότητας 1, 2 & 3*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ε.Π Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθησης. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από http://2007-2013.espa.gr/elibrary/Episimo_Keimeno_EP_Ekpaideysi-DiaBiou_Mathisi.pdf
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Καταπολέμησης της Φτώχειας. (2023). *Εθνική Στρατηγική και Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά 2021 – 2030, 1η Επικαιροποίηση*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. (2021). *Εθνική Στρατηγική και Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά 2021-2030*. Ανάκτηση <https://egroma.gov.gr/wpcontent/uploads/2022/03/%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF>
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. (2022). *Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη και Μείωση της Φτώχειας*. Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://ypergasias.gov.gr/wp-content/uploads/2022/08/Εθνική-Στρατηγική-για-την-Κοινωνική-Ένταξη-και-Μείωση-της-Φτώχειας-.pdf>
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. (2023). *Εθνική Στρατηγική και Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά 2021 – 2030, 1η Επικαιροποίηση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Καταπολέμησης της Φτώχειας. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από https://egroma.gov.gr/wp-content/uploads/2023/06/EL_ΕΣΚΕ-Ρομα-2021_2030_FINAL_1st-REVISION_2023-05.04.2023.pdf
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2019). *Απάντηση στην Ερώτηση με αριθμό 5018 /23-1-2019*. Μαρούσι: Τμήμα Κοινοβουλευτικού Ελέγχου. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από www.hellenicparliament.gr/UserFiles/67715b2c-ec81-4f0c-ad6a-476a34d732bd/10976091.pdf

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Οδηγίες για Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/DistLearningAsyncInstructions_20200320_0.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020, Απριλίου 6). <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/anakoinoseis/44584-06-04-20-xoris-xreosiapo-> . Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από minedu.gov: <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/anakoinoseis/44584-06-04-20-xoris-xreosiapo->
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020, Μάρτιος 21). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οδηγίες και σχετική ενημέρωση*. doi: <https://www.minedu.gov.gr/anastoli-leitourgias-ekpaideftikonmonadon>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Απάντηση στην Ερώτηση με αριθμ. πρωτ. 3965/8-2-2021*. Μαρούσι: Τμήμα Κοινοβουλευτικού Ελέγχου. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/67715b2c-ec81-4f0c-ad6a-476a34d732bd/11656885.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2022). *Απόφαση Έγκρισης του «Οδηγού Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικειμένου και Διαχείρισης Οικονομικού Αντικειμένου» του Έργου «Γενίκευση της δίχρονης υποχρεωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης σε όλη της Επικράτεια και επέκταση του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Μαρούσι: Ειδική Υπηρεσία Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ ΥΠΑΙΘ, Τομέα Παιδείας, Μονάδα Β1. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από www.epiteliki.minedu.gov.gr/repository/2022/Tenders/ODHGOI/b1/6%CE%A3%CE%93%CE%A846%CE%9C%CE%A4%CE%9B%CE%97-1%CE%99%CE%97_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A7%CE%
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2021). *Καταλυτικός ο ρόλος της πανδημίας στον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από <https://www.minedu.gov.gr/news/48210-29-03-21-niki-kerameos-stin-unesco-katalytikos-o-rolis-tis-pandimias-ston-psifiako-metaximatismo-tis-ekpaidefsis>
- Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016. (2016). *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.* Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf>
- Υπουργική Απόφαση 169735/ΓΔ4/2017 - ΦΕΚ 3727/Β/23-10-2017. (2017). *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-169735-gd4-2017.html>
- Υπουργική Απόφαση 57233/Υ1/2020. (2020, Μάρτιος). *ΦΕΚ 1859/Β/15-5-2020 Σύγχρονη εξ'αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-57233-y1-2020.html>: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-57233-y1-2020.html>

- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 10645/ΓΔ4. (2018). *Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutero bathmia-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-10645-gd4-2018.html>
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.1ΤΥ/809/101455/Γ1. (2011). *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.* Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-2197-2011-rythmiseis-zwnes-zep-klimaka.pdf>
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131701/Δ2. (2020). *Ένταξη Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι και ΙΙ ΖΕΠ*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από www.especial.gr/wp-content/uploads/2020/10/sxoleia-zep-06-10-2020.pdf
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 152360/ΓΔ4. (2016). *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Υπουργείο Οικονομικών. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges1.pdf>
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 23/13532. (2020). *Γενικός Κανονισμός Λειτουργίας Δομών Προσωρινής Υποδοχής και Δομών Προσωρινής Φιλοξενίας πολιτών τρίτων χωρών ή ανιθαγενών, που λειτουργούν με μέριμνα της Υπηρεσίας Υποδοχής και Ταυτοποίησης*. Αθήνα: ΦΕΚ 5272/Β/30-11-2020. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/upourgike-apophase-23-13532-phke-5272b-30-11-2020.html>
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 48765. (2022). *Πρόγραμμα Ψηφιακή Μέριμνα ΙΙ*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ανάκτηση Ιανουάριος 2024, από <https://www.ktpae.gr/erga/digital-access-ii/>
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ1/106356/Δ1. (2020). *Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2023, από www.especial.gr/wp-content/uploads/2020/08/takseis-upodoxhs-zep.pdf
- ΦΕΚ Β' 1046/17-03-2021. (2021). 30746/ΓΔ8/17-3-2021, *Πρόγραμμα «Ψηφιακή Μέριμνα»*. Αθήνα. Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από <https://www.taxheaven.gr/circulars/35984/30746-gd8-17-3-2021>
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Το πρόβλημα των NEETs και η ελληνική πραγματικότητα. Αναζητώντας λύσεις στη Ελλάδα του Μνημονίου. Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Χαρίτος, Β., Παπαχρήστος, Κ., & Μανούσου, Ε. (2022). Διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφύγων/μεταναστών μαθητών στην Α/θμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Προβληματισμοί για την εξ αποστάσεως εφαρμογή της. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. doi:10.12681/icodl.3596
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργουλέας, Γ., Μίχου, Σ., . . . Αθανασίου, Δ. (2020). *Συζητώντας και στηρίζοντας τα παιδιά και τους εφήβους για τον Covid-19: Χρήσιμες επισημάνσεις για γονείς*. Αθήνα:

Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ.
Ψηφιακή Μέριμνα. (2023). Εξέλιξη Προγράμματος Ψηφιακή Μέριμνα. Αθήνα.
Ανάκτηση Νοέμβριος 2023, από <https://merchants.digital-access.gov.gr/progress-report>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αξιότιμοι/ες Κύριοι/Κυρίες,

Ονομάζομαι Δήμητρα Θεοφίλου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα» του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Το ακόλουθο σύντομο ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, με επιβλέπουσα την Καθηγήτρια Φωτεινή Ασδεράκη.

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε Διευθυντές/Διευθύντριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικά Λύκεια) κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Η συμμετοχή σας στην προσπάθεια διερεύνησης του ακόλουθου φαινομένου είναι πολύτιμη. Οι απαντήσεις θα παραμείνουν ανώνυμες και όλες οι πληροφορίες θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση παρακαλώ μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία σας.

1. Παρακαλώ αναφέρετε σε ποια σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατείχατε την θέση του/της Διευθυντή/Διευθύντριας, το σχολικό έτος 2020-2021

A. Εικόνα συμμετοχής φοιτούντων μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του σχολικού έτους 2020-2021

2. Κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021, στη σχολική μονάδα φοιτούσαν μαθητές/μαθήτριες από τις παρακάτω ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ; Παρακαλώ επιλέξετε κατ' εκτίμηση :

I. Μαθητές/τριες Ρομά

II. Μαθητές/τριες προσφυγικής καταγωγής

III. Μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής

IV. Μαθητές/τριες από μη προνομιούχες κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις (μαθητές/μαθήτριες από οικογένειες που αντιμετώπιζαν σοβαρά οικονομικά προβλήματα)

V. Άλλο :

B. Διακοπή φοίτησης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το σχολικό έτος 2020-2021

3. Κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021, στην σχολική μονάδα όπου υπηρετούσατε καταγράφηκαν μαθητές/τριες που διέκοψαν την φοίτησή τους ;

I. Ναι

II. Όχι

Γ. Τρόποι διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021

4. Πως πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική ροή μετά την διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας ;

I. Με χρήση σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Cisco Webex Meetings

II. Με χρήση ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, e-class

III. Με χρήση και των δύο παράλληλα

IV. Άλλο :

Δ. Ποσοστό συμμετοχής μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

5. Κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021 η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε κατά προσέγγιση :

I. στο 100%

II. στο 80%

III. στο 60%

IV. στο 50%

V. Άλλο:

Ε. Λόγοι δυσκολιών συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το σχολικό έτος 2020-2021

6. Κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2020-2021, υπήρχαν μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν στην εκπαίδευση λόγω μη δυνατότητας απόκτησης τεχνολογικού εξοπλισμού ;

I. Ναι

II. Όχι

7. Κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2020-2021, υπήρχαν μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν στην εκπαίδευση λόγω μη πρόσβασης σε σταθερή σύνδεση διαδικτύου ;

I. Ναι

II. Όχι

8. Κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2020-2021, υπήρχαν μαθητές/τριες προσφυγικής, μεταναστευτικής και αλλογενής καταγωγής που δεν συμμετείχαν στην εκπαίδευση λόγω αδυναμίας κατανόησης της διδακτικής ύλης, εξαιτίας των γλωσσικών εμποδίων ;

I. Ναι

II. Όχι

Z. Αντιμετώπιση εμποδίων για την αποφυγή της μαθητικής διαρροής

9. Για την αντιμετώπιση των παραπάνω εμποδίων, ποιες λύσεις υιοθετήθηκαν έτσι ώστε να αποφευχθεί η σχολική μαθητική διαρροή ;

I. Συνεργασία με Δημόσιους φορείς

II. Συνεργασία με Ιδιωτικούς Φορείς

III. Συνεργασία με Μ.Κ.Ο

IV. Άλλη συνεργασία, παρακαλώ εξηγήστε παρακάτω

V. Άλλο:

H. Παράγοντες που συμβάλουν στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής

10. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν έντονα στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής ;

I. Η έλλειψη θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο από τον οικογενειακό περίγυρο

II. Η επανάληψη της τάξης και οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις

III. Τα γλωσσικά εμπόδια για μαθητές/τριες προσφυγικής, μεταναστευτικής και αλλογενής καταγωγής

IV. Η έλλειψη πλαισίωσης στην σχολική μονάδα από εξειδικευμένο προσωπικό για αποφυγή σχολικής μαθητικής διαρροής

V. Οι μαθησιακές δυσκολίες και η έλλειψη υποστήριξης των μαθητών/τριών από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό

VI. Άλλο:

Θ. Σχόλια και προτάσεις για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

11. Στο παρακάτω πλαίσιο, μπορείτε να προσθέσετε σχόλια και προτάσεις για το θέμα της αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2020-2021.