

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ**  
**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ Ή**  
**ΑΜΒΛΥΝΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**  
**ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ**  
**ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΖΕΠ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Τσόμπανου Φωτεινή**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου  
Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος  
Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Ιούνιος 2022**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT OF**  
**EDUCATIONAL UNITS**  
**REMOTE EDUCATION AS A MEANS OF**  
**STRENGTHENING OR RELIEFING THE SOCIO-**  
**ECONOMIC DIFFERENCES TO THE STUDENTS OF**  
**THE RECEPTION CLASSES OF THE PRIMARY**  
**SCHOOL**

**By**

**Foteini Tsompanou**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, June, 2022**

# **Η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ Ή ΑΜΒΛΥΝΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΖΕΠ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Σημαντικοί Όροι:** τηλεκπαίδευση, κοινωνικοοικονομικές διαφορές, Τάξεις Υποδοχής

## **Περίληψη**

Η σχολική χρονιά 2020-2021 αποτέλεσε -κατά γενική ομολογία- μία δύσκολη περίοδο σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο λόγω της εμφάνισης του Covid-19. Το σχολείο λειτουργώντας ως μικρογραφία της κοινωνίας βρέθηκε στην πρώτη γραμμή του αγώνα αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης. Η τηλεκπαίδευση ή αλλιώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε για πρώτη φορά υποχρεωτικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με σκοπό να συνεχίσει το έργο της δια ζώσης διδασκαλίας στο πλαίσιο της κοινωνικής απόστασης και της προφύλαξης των ανθρώπων από τον Covid-19.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να φέρουν εις πέρας το τεράστιο εγχείρημα της τηλεκπαίδευσης, βοηθώντας παράλληλα τους μαθητές με τις οικογένειές τους να προσαρμοστούν στην αλλαγή. Στα πλαίσια αυτής της επιβεβλημένης αλλαγής λειτούργησαν και οι Τάξεις Υποδοχής των δημοτικών σχολείων στις οποίες, όπως και στη δια ζώσης εκπαίδευση, πραγματοποιούνταν ξεχωριστές διδασκαλίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Η σχολική χρονιά 2020-2021 αποτέλεσε την πρώτη φορά εκτεταμένης εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα οι υπάρχουσες έρευνες να μην οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα. Από το 2019, πλήθος ερευνών δημοσιεύεται μέρα με την ημέρα, συμπληρώνοντας τις γνώσεις για αυτήν την πρωτοφανή κατάσταση.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να μελετήσει τις συνθήκες υπό τις οποίες υλοποιήθηκε η τηλεκπαίδευση στις Τάξεις Υποδοχής των Δημοτικών Σχολείων και τις πιθανές αλλαγές σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει όχι μόνο στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αυτών των τάξεων, αλλά και των γονέων των μαθητών που φοιτούσαν στις προαναφερθείσες τάξεις, ώστε να διαφωτιστεί ακόμη περισσότερο αυτός ο σχετικά άγνωστος θεσμός ΖΕΠ.

# **DISTANCE EDUCATION AS A MEANS OF STRENGTHENING OR MITIGATION OF THE SOCIO-ECONOMIC DIFFERENCES TO THE STUDENTS OF THE RECEPTION CLASSES OF THE PRIMARY SCHOOL**

**Keywords:** Distance Education, Socio-economic differences, Reception Classes

## **Abstract**

The school year 2020-2021 was - admittedly - a difficult period globally and nationally due to the emergence of Covid-19. School, acting as a miniature of society, was at the forefront of the struggle, to deal with this situation. Distance education was for the first time, compulsorily applied at all levels of education. This continued the work of face-to-face teaching with respect to social distancing and the protection of people by Covid-19.

Teachers in a very short time had to accomplish the huge project of distance learning, while helping students and their families to adapt to the change. The Reception Classes of the primary schools also continued to operate in the context of this forced change. As in lifelong learning, separate classes were held for students with migrant and refugee background.

The school year of 2020-2021 was the first time of extensive application of distance learning in Primary Education, with the result that existing research does not lead to safe conclusions. From 2019, a number of surveys are publishing day by day, supplementing the knowledge about this unprecedented situation.

The purpose of this paper is to study the conditions under which distance learning was implemented in the Reception Classes of Primary Schools and the possible changes in socio-economic level. This research aims not only to investigate the perceptions of the teachers of these classes, but also for the parents of the students, in order to shed even more light on this relatively unknown institution of “ZEP”.

## Εισαγωγή

Με την εμφάνιση του κορωνοϊού, στην Ελλάδα εφαρμόστηκε η αμιγώς εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην τυπική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιφέροντας σαρωτικές αλλαγές. Τα επιβεβλημένα μέτρα περιορισμού του ιού έθεσαν πρωτόγνωρες προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να ανταποκριθούν άμεσα στο μεγαλεπήβολο εγχείρημα της τηλεκπαίδευσης. Βασικά προβλήματα όπως ο τεχνολογικός γραμματισμός, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων παραβλέφθηκαν προκειμένου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις σύγχρονες έκτακτες ανάγκες.

Οι Τάξεις Υποδοχής, λειτουργώντας στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης εφάρμοσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι μαθητές των Τάξεων Υποδοχής έχουν προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, γεγονός που τους καθιστά πιο ευάλωτους στις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Δημιουργείται εύλογα ο προβληματισμός αν οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές εντάθηκαν ή αμβλύθηκαν κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δεδομένου ότι η Ελλάδα διανύει από το 2010 μία βαθιά οικονομική και κοινωνική κρίση.

Αν και η αρθρογραφία σχετικά με την έκβαση της τηλεκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό πληθαίνει μέρα με την ημέρα, φωτίζοντας όλο και περισσότερο την ταραγμένη – κατά γενική ομολογία- περίοδο από το 2019 ως το 2021, εξακολουθεί να υπάρχει ένα μεγάλο κενό όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των Τμημάτων Υποδοχής.

Σε αυτό το πλαίσιο και δεδομένης της απουσίας ερευνητικών δεδομένων κρίθηκε σκόπιμο να υλοποιηθεί η παρούσα έρευνα με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής ως προς την άμβλυνση ή ενίσχυση των κοινωνικοοικονομικών διαφορών κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης και συγκεκριμένα κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά τη βελτίωση ή επιδείνωση της εκπαίδευσης των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία. Το δεύτερο αφορά την οικονομική κατάσταση και το τρίτο την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των ίδιων μαθητών.

Βασικό εύρημα της έρευνας είναι ότι οι μαθητές είχαν μειωμένο ενδιαφέρον και κίνητρο κατά την τηλεκπαίδευση και δεν παρακολουθούσαν συστηματικά τα διαδικτυακά μαθήματα. Βασικό εμπόδιο στην τηλεκπαίδευση αποτέλεσε η έλλειψη τεχνολογικών μέσων, οι ελλειπείς γνώσεις των οικογενειών σχετικά με την τεχνολογία και η δύσκολη επικοινωνία (δεδομένης

της απουσίας διερμηνέων). Ως αποτέλεσμα, οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από οκτώ κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο θα διερευνηθεί η βιβλιογραφία σχετικά με την Τάξη Υποδοχής, όπως λειτουργεί στην Ελλάδα και θα παρουσιαστούν οι προβληματικές που απασχόλησαν παλαιότερες έρευνες. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αποκωδικοποιηθεί η έννοια *κοινωνικοοικονομικές διαφορές* μέσα από την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα διεξαχθεί ιστορική αναδρομή και περιγραφή της τηλεκπαίδευσης, εστιάζοντας στις πρόσφατες μελέτες της περιόδου του κορωνοϊού και ειδικότερα στους προβληματισμούς για τις Τάξεις Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί εκτενής περιγραφή της μεθοδολογίας. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν τα δύο ερωτηματολόγια που στηρίζουν την εν λόγω ποσοτική έρευνα και θα αναλυθεί το δείγμα. Στο τέλος του κεφαλαίου θα αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας και θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο θα διατυπωθούν τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την προαναφερθείσα διαδικασία και θα συζητηθούν οι προβληματισμοί και οι προτάσεις για το μέλλον.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Abstract .....	iv
Εισαγωγή.....	v
Περιεχόμενα .....	vii
Κατάλογος Πινάκων.....	ix
Κατάλογος Διαγραμμάτων .....	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οι Τάξεις Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .....	1
1.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού .....	1
1.2 Ο θεσμός της Τάξης Υποδοχής σήμερα .....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές .....	8
2.1 Οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές στην Ελλάδα.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η τηλεκπαίδευση .....	16
3.1 Ιστορική αναδρομή της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	16
3.2 Η τηλεκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2019-2020 .....	19
3.3 Η τηλεκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2020-2021 .....	22
3.5 Η τηλεκπαίδευση και η οικονομική κατάσταση των μαθητών .....	27
3.6 Η τηλεκπαίδευση και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών .....	29
3.7 Η τηλεκπαίδευση ως εκπαιδευτική μέθοδος .....	31
3.8 Άλλοι προβληματισμοί σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητικά Ερωτήματα .....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της Έρευνας .....	37
5.1 Ερωτηματολόγια.....	38
5.2 Το δείγμα της Έρευνας.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα.....	45
6.1 Η εκπαίδευση των μαθητών .....	45
6.2 Η οικονομική κατάσταση των μαθητών.....	49
6.3 Η κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών .....	53
6.4 Η άμβλυνση ή ενίσχυση των κοινωνικοοικονομικών διαφορών .....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα .....	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	63
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών .....	63
Ερωτηματολόγιο γονέων .....	73

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
Ελληνόγλωσση .....	83
Ξενόγλωσση .....	85



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.3.1 Το πρόγραμμα της τηλεκπαίδευσης .....	22
Πίνακας 5.2.1 Στατιστικά στοιχεία των περιοχών της σχολικής μονάδας.....	42
Πίνακας 5.2.2 Η ηλικία των γονέων των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής .....	43
Πίνακας 6.1.1 Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των μαθητών .....	46
Πίνακας 6.2.1 Το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα .....	49
Πίνακας 6.4.1 Εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην τηλεκπαίδευση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς .....	58
Πίνακας 6.4.2 Το βασικό εμπόδιο στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην τηλεκπαίδευση σύμφωνα με τους γονείς.....	58

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 2.1.1 Παιδιά σε κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού.....	14
Διάγραμμα 2.1.2 Παιδική φτώχεια και κοινωνικές μεταβιβάσεις, ΕΕ14 (% ΑΕΠ, 2005-2015) .....	15
Διάγραμμα 5.2.1 Το φύλο των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής.....	40
Διάγραμμα 5.2.2 Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής.....	40
Διάγραμμα 5.2.3 Ο μήνας πρόσληψης των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής.....	41
Διάγραμμα 5.2.4 Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής.....	41
Διάγραμμα 5.2.5 Η συσχέτιση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	42
Διάγραμμα 5.2.6 Το φύλο των γονέων των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής .....	43
Διάγραμμα 5.2.7 Η εκπαίδευση των γονέων των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής.....	43
Διάγραμμα 6.1.1 Η ανελλιπής παρακολούθηση των δια ζώσης μαθημάτων.....	45
Διάγραμμα 6.1.2 Η ανελλιπής παρακολούθηση των διαδικτυακών μαθημάτων.....	46
Διάγραμμα 6.1.3 Η ποιότητα της σύνδεσης των μαθητών κατά την τηλεκπαίδευση.....	46
Διάγραμμα 6.1.4 Η απόδοση των μαθητών σύμφωνα με τους γονείς .....	47
Διάγραμμα 6.1.5 Η συχνότητα εκτέλεσης των εργασιών στη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τους γονείς .....	48
Διάγραμμα 6.1.6 Η τηλεκπαίδευση και οι γνωστικές δεξιότητες των μαθητών.....	49
Διάγραμμα 6.2.1 Το ποσοστό των σχολείων στο πρόγραμμα ΔΙΑΤΡΟΦΗ σύμφωνα με τους γονείς.....	50
Διάγραμμα 6.2.2 Η αναγκαιότητα του προγράμματος ΔΙΑΤΡΟΦΗ σύμφωνα με τους γονείς.....	50
Διάγραμμα 6.2.3 Η οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών .....	51
Διάγραμμα 6.2.4 Πλήθος μαθητών που επιβαρύνθηκε οικονομικά.....	51
Διάγραμμα 6.2.5 Η αιτία της μη εκτέλεσης των εργασιών για το σπίτι στην τηλεκπαίδευση .....	52
Διάγραμμα 6.2.6 Η ικανοποίηση των τεχνολογικών αναγκών με το Voucher των 200€.....	52
Διάγραμμα 6.2.7 Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των οικογενειών.....	53
Διάγραμμα 6.3.1 Το ενδιαφέρον των μαθητών.....	53
Διάγραμμα 6.3.2 Ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός στα σχολεία .....	54
Διάγραμμα 6.3.3 Η κοινωνικότητα των μαθητών.....	54
Διάγραμμα 6.3.4 Η συχνότητα ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών μέσω Webex.....	55

Διάγραμμα 6.4.1 Η εξέλιξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.....	56
Διάγραμμα 6.4.2 .....	56
Διάγραμμα 6.4.3 Η τηλεκπαίδευση ως ισότιμη εκπαίδευση με τη δια ζώσης.....	57
Διάγραμμα 6.4.4 Τηλεκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών .....	57

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οι Τάξεις Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

## 1.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού

Οι μεταβολές στο πολιτικό και κοινωνικό σκηνικό, κυρίως των γειτονικών χωρών, επηρέασαν και επηρεάζουν τη δημογραφική εικόνα της Ελλάδας. «Σε έναν κόσμο που δοκιμάζεται από τις ταχύτερες αλλαγές, και στον οποίο η πολιτιστική, πολιτική, οικονομική και κοινωνική αναταραχή γεννά νέες προκλήσεις στον παραδοσιακό τρόπο ζωής, η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συνύπαρξης» (UNESCO, 2007:8 στο Neuner, χ.χ.).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση προβλέπεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος και στο άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α'192). Επιπλέον, το δικαίωμα των αλλόγλωσσων παιδιών στη μάθηση προστατεύεται από το δικαίωμα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας (Σύνταγμα, άρθρο 5) και από τον σκοπό της εκπαίδευσης (άρθρο 29). Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, οι αλλοδαποί πρέπει να χαίρουν της νομικής προστασίας η οποία περιλαμβάνει την κοινωνική ένταξη μέσα από την εκπαίδευση, τη διδασκαλία της γλώσσας του κράτους υποδοχής, αλλά και της μητρικής γλώσσας (Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2016).

Η ανάγκη για ειδικότερη υποστήριξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αναγνωρίστηκε τη δεκαετία του 1980 με την ίδρυση των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών μαθημάτων (ΦΕΚ 1105 τ. Β'4-11-1980). Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν μέσα στη σχολική μονάδα, ταυτόχρονα με τα άλλα μαθήματα. Το μάθημα γίνεται σε ξεχωριστή αίθουσα σε μικρές ομάδες μαθητών. Βασικός στόχος των τάξεων υποδοχής ήταν η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ώστε οι μαθητές να εντάσσονται ομαλά στην τάξη τους (Jelena *et al.*, χ.χ.).

Από τη δεκαετία του 1990 οι μετανάστες στοχεύουν στη μόνιμη εγκατάστασή τους στη χώρα, γεγονός που παγιώνει τη διαπολιτισμική ταυτότητα του ελληνικού σχολείου και αναδεικνύει την ανάγκη πιο συστηματικών μέτρων. Με την υπουργική απόφαση του 1994 (ΥΑΦ2//378/Γ1/1124,3ε) δίνεται η ευκαιρία να προσληφθούν ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας

προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Ωστόσο, αυτή η δυνατότητα δεν αξιοποιήθηκε (Σκούρτου *et al.*, 2004).

Το 1996 ιδρύονται τα διαπολιτισμικά σχολεία (Φ.Ε.Κ 124 τ.Α/17-6-1996) στα οποία προβλέπεται η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με την εφαρμογή των ίδιων προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών. Με τη λέξη «διαπολιτισμικά» εννοείται μία διάδραση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Σε αυτή την περίπτωση, σύμφωνα με την Tsaliki (2016), σκοπός είναι η ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου και η αποφυγή διαπολιτισμικών συγκρούσεων που μπορεί να προκληθούν σε άνισα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, διαπολιτισμικά σχολεία κατηγορούνται για την αναπαραγωγή του στερεότυπου του «ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων» (Σκούρτου *et al.*, 2004: 27).

Μετά από τρία χρόνια, με υπουργική απόφαση, ιδρύονται και λειτουργούν στα σχολεία οι Τάξεις Υποδοχής I και II (Φ.Ε.Κ.1789τ.Β./Φ10/20/Γ1/708/28-9-99) στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καρατσιώρη, 2020). Οι Τ.Υ. έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να διδαχθούν την ελληνική ως «δεύτερη ξένη γλώσσα». Με τον εν λόγω χαρακτηρισμό αναγνωρίζεται ως προσόν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα (Σκούρτου *et al.*, 2004).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3879 του 2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010), «στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών». Παρά την διακήρυξη της ισότιμης ένταξης, οι οδηγίες παραμένουν ασαφείς ως προς την υλοποίηση της ισότητας μεταξύ των μαθητών.

Στο άρθρο 21 παρ.9, ν. 4251/2014 υπάρχει πρόβλεψη για τη διδασκαλία διαφορετικής γλώσσας πέραν της ελληνικής, όπως αυτό ορίζεται από τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές. Παράλληλα, θεωρείται αναγκαία όχι μόνο η διδασκαλία άλλης γλώσσας αλλά και η αξιοποίησή της προκειμένου να κατακτηθεί πιο εύκολα η ελληνική γλώσσα (Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του Ανθρώπου, 2016:3).

Το 2018, με την υπουργική απόφαση Φ1/120367/Δ1/16-7-2018 (ΦΕΚ 3236/τ.Β'/2018), εντάσσονται νέες σχολικές μονάδες στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας όπου δύναται να λειτουργήσουν Τ.Υ. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι οι τάξεις υποδοχής χρηματοδοτούνται αποκλειστικά από ευρωπαϊκά προγράμματα

ΕΣΠΑ, επομένως δεν επιβαρύνουν τον κρατικό προϋπολογισμό (αριθμ. Φ.1/Γ/430/170032/Β1/11-10-2018).

## 1.2 Ο θεσμός της Τάξης Υποδοχής σήμερα

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) δημιουργήθηκαν για παιδιά μεταναστών και προσφύγων. Κάποιοι από αυτούς λαμβάνουν επιδόματα στέγασης από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, από ΜΚΟ ή δήμους ή ζουν σε διαμερίσματα ή ξενοδοχεία που τους διατίθενται. Αυτά τα παιδιά αναμένεται να φοιτήσουν σε ελληνικά δημόσια σχολεία κοντά στην κατοικία τους και οι Τάξεις Υποδοχής παρέχουν συμπληρωματική διδακτική και εκπαιδευτική υποστήριξη για να διευκολύνουν την ένταξη στην γενική εκπαίδευση. Έχουν σχεδιαστεί ειδικά για παιδιά που μαθαίνουν ελληνικά ως ξένη γλώσσα και καλύπτουν το βασικό πρόγραμμα σπουδών (OECD, 2020).

Στις μέρες μας, η Τάξη Υποδοχής Ι υποστηρίζει παιδιά με ελάχιστη ή καμία γνώση της ελληνικής γλώσσας και η Τάξη Υποδοχής ΙΙ δέχεται μαθητές με μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας. Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών για κάθε τάξη είναι εννιά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή ενός μαθητή είναι η ενυπόγραφη συγκατάθεση του γονέα/κηδεμόνα. Εφόσον συμπληρωθεί η προαναφερόμενη υπεύθυνη δήλωση, ο μαθητής δοκιμάζει τις γνώσεις του με το διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας του Υπουργείου Παιδείας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής δημιουργεί ομάδες μαθητών κυρίως ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Η φοίτηση στην Τ.Υ Ι διαρκεί έναν χρόνο ενώ στην Τ.Υ.ΙΙ 2 χρόνια. Εφόσον κρίνεται αναγκαίο υπάρχει η δυνατότητα επέκτασης και των δύο τάξεων. Στην Τ.Υ. Ι εργάζεται δασκάλα/ος με πτυχίο του παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή με οποιονδήποτε τίτλο αναγνωρισμένα ισάξιο με αυτόν. Δεν ορίζεται περαιτέρω αναγκαία εξειδίκευση ή κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Γόγολα, 2021).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται τα πολλαπλά εμπόδια στην ομαλή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Βασικό πρόβλημα είναι η καθυστερημένη πρόσληψη των εκπαιδευτικών (Μόσχος, 2019). Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί των εν λόγω τάξεων προσλαμβάνονται στα τέλη του Σεπτεμβρίου και οι υπόλοιποι τον Ιανουάριο ή τον Φεβρουάριο. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές λαμβάνουν πολύ λιγότερη υποστήριξη απ' όση χρειάζονται και δικαιούνται. Δηλαδή, το τμήμα υποδοχής ΙΙ το οποίο «παραδοσιακά» στελεχώνεται τον Ιανουάριο, λειτουργεί μόλις 6 μήνες, ωστόσο οι μαθητές του θεωρείται ότι υποστηρίχθηκαν όλη τη χρονιά και αυτό το σχολικό έτος υπολογίζεται ως ένα από τα δύο έτη στα οποία ένας μαθητής μπορεί να φοιτήσει στην

Τάξη Υποδοχής II. Τα παραπάνω ισχύουν για την περίπτωση που έχουν διενεργηθεί όλες οι νόμιμες γραφειοκρατικές διαδικασίες από το προηγούμενο σχολικό έτος. Στην περίπτωση νεοϊδρυθέντος τμήματος υποδοχής η πρόσληψη εκπαιδευτικού ποικίλλει.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι παρά την αύξηση των Τ.Υ. τη σχολική χρονιά 2018-2019, ακόμη υπάρχει σημαντική ανάγκη για την ίδρυση περισσότερων (Simopoulos and Alexandridis, 2019).

Τροχοπέδη αποτελεί και η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2016). Η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένη γλώσσα διαφέρει από τη διδασκαλία ελληνικών σε ελληνόφωνους. Τα πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας από το 2000 περιλαμβάνουν μαθήματα με σαφή διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Καρατζιά-Σταυλιώτη *et al.*, 2013). Τα τελευταία χρόνια στα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης διατίθεται ως μάθημα επιλογής ή υποχρεωτικό, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, γεγονός πολύ ενθαρρυντικό για το μέλλον των Τ.Υ. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, μόνιμων και των αναπληρωτών, δεν έχουν λάβει αυτή την τόσο ουσιώδη γνώση, παρόλο που η ανάγκη για καταρτισμένους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζεται ήδη από τη δεκαετία του 1980 με την ίδρυση των Τ.Υ. Ακόμη και σήμερα, η πρόσληψη των εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιείται με κριτήριο την προτίμηση ή την κατάρτιση τους σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή/και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, παρά την υπουργική απόφαση του 1999 (Tsaliki, 2016).

Πολλάκις την Τάξη Υποδοχής αναλαμβάνουν αναπληρωτές οι οποίοι δεν έχουν ξαναδουλέψει, γεγονός που δυσχεραίνει την κατάσταση, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με τις λειτουργίες του σχολείου. Την απουσία πρότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενίοτε καλύπτουν οι κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης με ημερίδες και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αναγνώστου και Νικόλοβα, 2017· Jelena *et al.*, *χ.χ.*). Ωστόσο, οι εν λόγω προσπάθειες δεν ικανοποιούν τις υφιστάμενες ανάγκες, είτε γιατί χρονικά έπονται κατά πολύ της πρόσληψης είτε γιατί είναι σύντομης διάρκειας, είτε γιατί εμμένουν στο θεωρητικό και όχι στο πρακτικό κομμάτι. Επιπλέον, η πρόσληψη διαφορετικών αναπληρωτών κάθε χρόνο δημιουργεί ασυνέχειες στο σημαντικό έργο των τάξεων υποδοχής (Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης, 2004).

Η έκθεση της Ελληνικής Ένωσης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου συνοψίζει τα βασικά προβλήματα του σχεδίου του ΥΠΠΕΘ για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στα σχολεία κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του:

«Στην πράξη, στην πρώτη φάση εφαρμογής της επιχείρησης η κακή προετοιμασία, οι αντιστάσεις τοπικών κοινωνιών, η ακαταλληλότητα διδασκόντων, η έλλειψη ειδικού διδακτικού υλικού υποβάθμισε την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων. Εκπαίδευση μέσα στους καταυλισμούς δεν μπορεί να παρέχεται παρά μόνο επικουρικά. Ούτε μπορεί να παρέχεται μόνο στις απογευματινές ώρες αλλά θα πρέπει να ενταχθεί στο κανονικό πρόγραμμα των σχολείων με ισορροπημένη διάχυση του μαθητικού πληθυσμού» (Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2017:16).

Παράλληλα, υπογραμμίζεται η ανάγκη για συγγραφή νέων εγχειριδίων. Βασικό επιχείρημα αποτελεί η αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας και η απουσία της μητρικής γλώσσας των μαθητών ή έστω μίας γλώσσας- γέφυρας όπως τα αγγλικά (Sotiropoulou and Polymenakou, 2022). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η βελτίωση της μητρικής γλώσσας βοηθάει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και δρα καταλυτικά στην επιτυχημένη σταδιοδρομία των μαθητών (Jelena *et al.*, 2012· Τσιάκαλος, 1998). Αλλά και το περιεχόμενο των εγχειριδίων θεωρείται παρωχημένο και ανεπαρκές ως προς τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών (Sotiropoulou and Polymenakou, 2022).

Συχνό πρόβλημα, επίσης, αποτελεί και ο χώρος λειτουργίας της Τάξης Υποδοχής. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπάρχει σταθερή αίθουσα ή πραγματοποιείται ταυτόχρονη χρήση της αίθουσας και για άλλους σκοπούς (π.χ. αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αίθουσα μουσικής κ.λπ.). Η απουσία ενός σημείου αναφοράς της Τ.Υ. υπονομεύει την αξία της εν λόγω τάξης και δημιουργεί πρακτικά προβλήματα (Tsaliki, 2016).

Από την πρώτη προσπάθεια αρωγής και υποστήριξης των αλλόγλωσσων μαθητών το 1983 ως σήμερα οι εκπαιδευτικές πολιτικές και στοχοθεσίες αντιτίθενται στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την οποία πρέπει να είναι σύμφωνη η παρεχόμενη εκπαίδευση (Tsaliki, 2016). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που δεν αρκείται στην απλή συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων, με σκοπό να ενσωματωθούν οι μειονότητες στον κυρίαρχο πολιτισμό. Πρόκειται για την εκπαίδευση των διαφορετικών ατόμων, ώστε να συνδιαλέγονται, να ενεργούν και να διαμορφώνουν κοινές ταυτότητες σε ισότιμη βάση. Η διαδικασία αυτή είναι διαρκής και ενεργή και προϋποθέτει την κοινή ευθύνη των εμπλεκόμενων μελών (Council of Europe, 2012).

Ωστόσο, στην περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής, ο στόχος είναι η ενσωμάτωση των μαθητών στο υπάρχον σύστημα και η εκμάθηση αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (με εξαίρεση την αγγλική, γαλλική και γερμανική γλώσσα). Δεν υφίσταται καμία πρόβλεψη παράλληλης διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης, αν και υπήρχαν αναφορές στην ανάγκη αυτή (Σκούρτου *et al.*, 2004).

Κατά κανόνα δεν υπάρχει καμία συνεργασία με διερμηνείς, γεγονός που δυσχεραίνει την επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας (Simopoulos and Alexandridis, 2019). Ως αποτέλεσμα, τα καθημερινά και απλά ζητήματα μετατρέπονται σε απαιτητικές προκλήσεις, όταν πρέπει να κοινοποιηθούν πληροφορίες στις οικογένειες αλλόγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη ώστε να εμπλέκονται οι γονείς των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία (Αναγνώστου και Νικόλοβα, 2017).

Σημειώθηκαν ορισμένες προσπάθειες από Μη Κυβερνητικούς φορείς, όπως η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε., οι οποίες είχαν ως σκοπό να ενημερώσουν τους γονείς προσφύγων για το εκπαιδευτικό σύστημα και να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών σε αυτό. Οι προσπάθειες αυτές δεν καρποφόρησαν, καθώς η ασταθής και αβέβαιη κατάσταση των προσφύγων οδήγησε σε συστηματική διαρροή από τις δράσεις αυτές. Ισχυρό εμπόδιο σε αυτές τις δράσεις αποτέλεσε η ευρέως διαδεδομένη αντίληψη μεταξύ των προσφύγων ότι αν οι ίδιοι δεν βρίσκονται στην χώρα στην οποία στοχεύουν να εγκατασταθούν μόνιμα, τότε δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και τη γλώσσα (Αναγνώστου και Νικόλοβα, 2017).

Μεγάλη πρόκληση στην υποστήριξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στην κοινωνία, αποτέλεσαν οι αντιδράσεις των κατοίκων της εκάστοτε περιοχής (Tzoraki, 2019). Ως αποτελεσματική λύση στην περίπτωση του κέντρου της Αθήνας αποτέλεσε η δυναμική αντιμετώπιση και η επιμονή από τους εκπαιδευτικούς και την τοπική αυτοδιοίκηση (Αναγνώστου και Νικόλοβα, 2017). Σε άλλες περιοχές (π.χ. Χίος<sup>1</sup>, Κιλκίς<sup>2</sup> κ.ά.), οι γονείς ελληνόφωνων μαθητών προσπάθησαν (και ενίοτε τα κατάφεραν) να εμποδίσουν με κάθε τρόπο την εγγραφή των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους παραθέτοντας ξενοφοβικά επιχειρήματα (Simopoulos and Alexandridis, 2019).

---

<sup>1</sup> <https://www.iefimerida.gr/news/449108/hios-goneis-esteilan-exodiko-gia-na-min-pigainoyn-ta-prosfygopoyla-mazi-me-ta-paidia>

<sup>2</sup> [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/333216\\_kilkis-goneis-mathiton-empodizoyn-ti-foitisi-prosfygopoylon](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/333216_kilkis-goneis-mathiton-empodizoyn-ti-foitisi-prosfygopoylon)



Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ένταξη των μεταναστών και των μειονοτήτων ευνοούνται από την εκπαίδευση, αρκεί να παρέχεται σε ισότιμη βάση δίχως αποκλεισμούς. Θεμελιώδη στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη σχεδίαση πιο προσαρμοσμένων σχολικών συστημάτων είναι οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων, η εκμάθηση γλωσσών, η προώθηση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού, η διδασκαλία για τους γονείς, η παροχή προσχολικής εκπαίδευσης, η αναγνώριση των προσόντων, οι συνεργασίες με την κοινωνία των πολιτών, ο βοηθητικός ρόλος του αθλητισμού και των άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων στην ενσωμάτωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Catarci, 2014).

Επιπλέον, η έρευνα και η εμπειρία επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι ο μεγάλος αριθμός αλλόγλωσσων σε μία τάξη αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εξέλιξη των ίδιων. Οι μαθητές επηρεάζονται από τις υψηλότερες επιδόσεις και φιλοδοξίες των ελληνόφωνων συμμαθητών τους και προοδεύουν πολύ γρήγορα (Αναγνώστου και Νικόλοβα, 2017). Η αποκλειστική ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό υποτιμά το πολιτιστικό κεφάλαιο των αλλόγλωσσων μαθητών και υποσκάπτει την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών. Η συστηματική αδιαφορία ή μειωμένη προβολή των υπόλοιπων πολιτισμών δημιουργεί την πεποίθηση ότι η ελληνική γλώσσα είναι η καλύτερη σε αντίθεση με τις άλλες που υπολείπονται αυτής (Σκούρτου *et al.*, 2004). Το σχολείο θα πρέπει να απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και όχι απλά στην πλειοψηφία (Στασινός, 2013).

Οι Simopoulos και Alexandridis (2019) εντοπίζουν ακόμη μία προβληματική πρακτική που εφαρμόζεται παράνομα σε μερικά σχολεία. Πρόκειται για την υπέρμετρη (πέραν των 15 ωρών εβδομαδιαίως) παραμονή των μαθητών στην Τ.Υ. του σχολείου. Αυτό έχει σε πολλές περιπτώσεις μετατρέψει αυτές τις Τ.Υ. σε ένα ξεχωριστό σχολείο που μοιάζει με τις Δ.Υ.Ε.Π. Εφόσον ο σκοπός της λειτουργίας την εν λόγω τάξης είναι η πλήρης ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική ζωή οι μαθητές θα πρέπει να παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα και της τάξης τους (Simopoulos and Alexandridis, 2019).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2019) η Ελλάδα το 2016 κατάφερε να μειώσει την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου για τους γηγενείς (από 5,4% σε 3,9%), ωστόσο το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες αυξήθηκε (από 16,9% σε 17,9%) διευρύνοντας την ήδη μεγάλη διαφορά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές

Στην βιβλιογραφία οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές εντοπίζονται συνήθως με τον όρο κοινωνική ανισότητα και ενίοτε με τον κοινωνικό αποκλεισμό και φτώχεια. Κατά τον Τσιάκαλο (1998) η ασάφεια των όρων και των συσχετίσεών τους πηγάζει από την απροθυμία των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να μελετήσουν και να αναγνωρίσουν την κατάσταση και να αναλάβουν δράση.

Η ανισότητα ανέκαθεν απασχολούσε τους ανθρώπους και εμφανιζόταν σε διαφορετικές εκδοχές ανάλογα με το εκάστοτε πρίσμα. Η πολιτική ανισότητα διαχρονικά αναφέρεται στα πολιτικά δικαιώματα, όπως στο δικαίωμα συμμετοχής σε εκλογικές διαδικασίες. Ως κοινωνική ανισότητα νοείται η αδυναμία του ανθρώπου να ανελιχθεί κοινωνικά, έχοντας ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, υγείας και εξέλιξης (Πεσμαζόγλου, 2015). Όλες οι εκδηλώσεις της ανισότητας αλληλεπιδρούν.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ο κοινωνικός αποκλεισμός διαδέχτηκε τον όρο φτώχεια, που χρησιμοποιούταν ευρέως για να περιγράψει την αποστέρηση από τα βασικά αγαθά και τα χρήματα. «Ένα άτομο είναι κοινωνικά αποκλεισμένο αν ... για λόγους πέραν του ελέγχου του αδυνατεί να συμμετάσχει στις κανονικές δραστηριότητες της κοινωνίας αυτής ενώ το επιθυμεί» (Berry, 1998 στο Δασκαλάκης, 2009). Σύμφωνα με τα παραπάνω, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιθυμία του ατόμου να δραστηριοποιηθεί.

Ωστόσο, θεωρείται κοινωνικά αποκλεισμένος ένας αντικοινωνικός άνθρωπος που βρίσκεται σε καλή διανοητική και σωματική κατάσταση και διαθέτει ένα μέσο εισόδημα; Κατά τον Berry (1998), η αξιολόγηση των πράξεων γίνεται υπό το πρίσμα της ποιότητας των παρεχόμενων επιλογών. Είναι πιθανό ένα άτομο να αποσύρεται κοινωνικά ως αντίδραση στο εχθρικό περιβάλλον και τις διακρίσεις. Σε αυτήν την περίπτωση, το άτομο, παρόλο που αυτοβούλως απέχει από την κοινωνική ζωή, θεωρείται κοινωνικά αποκλεισμένο λόγω του πλαισίου που το οδήγησαν εμμέσως σε αυτές τις επιλογές (Berry, 1998).

Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες είναι γνωστό ότι φέρουν ένα πολλαπλά βαρύ ψυχολογικό φορτίο, το οποίο δύναται να περιλαμβάνει διάφορα σύνδρομα. Ανάλογα με τη νέα κατάσταση, οι άνθρωποι αυτοί ενδέχεται να οδηγηθούν ακόμη και σε σύνδρομο παραίτησης, αν σωματοποιήσουν τη βαθιά απελπισία τους για τις συνθήκες της παροντικής τους κατάστασης σε συνδυασμό με τα ψυχικά τραύματα που ήδη

φέρουν (Montague, 2019). Οι παρεμβάσεις θα πρέπει να βασίζονται σε πολιτισμικά ικανοποιητικές πρακτικές, ώστε να ενθαρρύνουν την προσαρμογή των νέων μελών διασφαλίζοντας τον σεβασμό στην πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου (Briggs and Macleod, 2006). Οι έρευνες υποδηλώνουν την ανάγκη ενίσχυσης των προσωπικών ικανοτήτων των ατόμων μέσω πρακτικής υποστήριξης και πολυτομεακών παρεμβάσεων ώστε να αποκτήσουν κοινωνική θέση στο σύνολο και να αποφορτιστεί η βεβαρυσμένη ψυχική υγεία τους (Pahud *et al.*, 2009).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός συχνά συνδέεται αποκλειστικά με το εισόδημα. Εκτός από αυτό, συνδέεται με την στέγαση, τις υπηρεσίες και την πρόσβαση σε δομές υγείας και εκπαίδευσης, τη γεωγραφική θέση και την κατανάλωση (Τσιάκαλος, 1998). Η πιο σύγχρονη έκφανση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η αδυναμία του ατόμου να καταναλώνει και να ακολουθεί τις καταναλωτικές επιταγές της εποχής. Για παράδειγμα, η σύνδεση στο διαδίκτυο αποτελεί ένα από τα αγαθά-κριτήρια εντοπισμού του κοινωνικού αποκλεισμού (Καμινιώτη, 2018). Όταν ένα άτομο δυσκολεύεται να συμμετέχει σε μία «απαραίτητη», για την πλειοψηφία, συνθήκη, τότε δημιουργούνται περαιτέρω αποκλεισμοί, ακόμη και στιγματισμός (Δασκαλάκης, 2009).

Με τις διαφορές στην παροχή της εκπαίδευσης ασχολήθηκε ο κλάδος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, οι κοινωνιολογικές σχολές συμφωνούν ότι η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες (Στασινός, 2013· Δασκαλάκης, 2009). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η «ομοιοστάση», η τάξη, η κοινωνική συνοχή, είναι αναγκαίο οι άνθρωποι να συμφωνούν με κάποιες βασικές αρχές του εκάστοτε συστήματος. Σε κάθε σύστημα, το εργατικό δυναμικό κατανέμεται ώστε να επιτευχθούν όλες οι αναγκαίες εργασίες. Βασικό μέλημα των σχολείων, κατά την φονξιοναλιστική ερμηνεία, είναι ο καταμερισμός των μαθητών, των αυριανών εργατών. Για να επιτευχθεί αυτό χρησιμοποιείται ως κριτήριο η επίδοση του κάθε μαθητή (Δασκαλάκης, 2009).

Η βαθμολογία επιβραβεύει τη σχολική επίδοση αλλά και την ικανοποιητική εφαρμογή των κοινωνικών επιταγών και αξιών από τους μαθητές. Η εξοικείωση με τη γλώσσα του σχολείου διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο, όχι μόνο για την επιτυχή επικοινωνία και εκτέλεση των τυπικών καθηκόντων του σχολείου, αλλά και για την εκμάθηση των απαραίτητων πολιτιστικών στοιχείων (Ασκούνη, 2007). Η κουλτούρα του σχολείου, οι αξίες και οι διανοητικές δεξιότητες αποτελούν το «μορφωτικό

κεφάλαιο» το οποίο όσοι μαθητές κατέχουν ήδη από την οικογένεια τους, χαίρουν του πλεονεκτήματος αυτού έναντι όσων προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Κουτσογιάννης, 2007).

Ως απότοκο, ορισμένοι μαθητές κατέχουν όλα τα απαραίτητα «εφόδια» για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Αντίθετα, κάποιοι άλλοι μαθητές στερούνται τα παραπάνω και κρίνονται ανεπαρκείς από το υπάρχον στενό πλαίσιο του σχολείου. Ταυτόχρονα, οι διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν οι μαθητές συχνά δεν εκτιμώνται καθώς δεν εμπίπτουν στα εκπαιδευτικά πρότυπα του σχολείου. Το σχολείο αγνοεί τη διαφορά του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών καταστρατηγώντας τον οιονεί δημοκρατικό χαρακτήρα του στην πράξη (Ασκούνη, 2007 · Δασκαλάκης, 2009).

Σε αυτή την κατεύθυνση, τα παρόντα σχολικά βιβλία έχουν εισπράξει δριμεία κριτική. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εντείνουν τις ανισότητες και ότι απευθύνονται κυρίως στους μαθητές με άριστη επίδοση. Παρόμοιου επιπέδου είναι και οι προτεινόμενες ασκήσεις για το σπίτι, οι οποίες διαχωρίζουν ακόμη περισσότερο τους μαθητές που μπορούν να λάβουν βοήθεια στο σπίτι και αυτούς που προσπαθούν μόνοι τους. Όσοι έχουν το απαιτούμενο μορφωτικό επίπεδο στο περιβάλλον τους υποστηρίζονται από τα μέλη της οικογένειάς τους, ενώ όσοι έχουν την οικονομική δυνατότητα καταφεύγουν στην παραπαιδεία για να αυξήσουν την επίδοσή τους. Με αυτό το σύστημα δημιουργείται ανισότητα απέναντι στους οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερες, πόσο μάλλον στους αλλόγλωσσους (Κάτσικας και Θεριανός, 2007).

Η κοινωνική προέλευση καθορίζει τη σχολική επίδοση. Το επίπεδο μόρφωσης μίας οικογένειας αποτελεί τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης και ξεπερνά ακόμη και την οικονομική δυνατότητα σε επιρροή (Δασκαλάκης 2009, Ασκούνη, 2007). Ωστόσο, το οικονομικό υπόβαθρο έμμεσα επηρεάζει την πορεία του μαθητή, γιατί δύναται να προσφέρει το εμπλουτισμένο παιδαγωγικά περιβάλλον που θα ενδυναμώσει τις ενδεδειγμένες ικανότητες. Επίσης, το σχολείο πολλές φορές αξιολογεί γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες δεν προσφέρονται στους μαθητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα μαθήματα γραμμικού και ελεύθερου σχεδίου που σπάνια παρέχονται στα δημόσια σχολεία στους υποψήφιους φοιτητές των σχετικών σχολών (Αρχιτεκτονική κ.λπ.) (Δασκαλάκης, 2009).

Επιπλέον, οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν χαίρουν ισότιμης μεταχείρισης όταν η αξιολόγηση για τον εντοπισμό ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ικανοτήτων πραγματοποιείται στα ελληνικά και όχι στη μητρική τους γλώσσα. Ως αποτέλεσμα, τα

παιδιά αυτά πιθανώς να μην αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους και να υποτιμούνται οι ικανότητές τους (Στασινός, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, πιθανά ταλέντα δεν αξιοποιούνται και άτομα που χρειάζονται βοήθεια δεν υποστηρίζονται κατάλληλα, δημιουργώντας ένα «κενό ευκαιριών» (Noguera, 2017).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι φανερό η διχοτόμηση των μαθητών. Οι πολιτισμικά προικισμένοι αποτελούν τους «χαρισματικούς» που αριστεύουν και διεκδικούν τις πιο κερδοφόρες θέσεις εργασίας. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι οι λιγότερο εξοικειωμένοι με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, δυσκολεύονται να γίνουν ανταγωνιστικοί και διεκδικούν τις λιγότερο επιθυμητές θέσεις εργασίας. Συχνά γίνονται ανειδίκευτοι εργάτες με πενιχρές απολαβές διαιωνίζοντας τη φτώχεια και τους αποκλεισμούς. Στην περίπτωση που το παιδί έχει κάποια «ειδική ανάγκη» αλλά δεν πληρούνται οι προδιαγραφές του σχολείου για την είσοδό του, το άτομο βιώνει έμμεσα τον αποκλεισμό από την μάθηση. Ορισμένες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως οι πρόσφυγες, συχνά αποκλείονται από την εκπαίδευση ή λαμβάνουν εκπαίδευση η οποία δεν είναι ισότιμη και σύμφωνη με τις δικές τους ανάγκες (Τσιάκαλος, 1998 Δασκαλάκης 2009).

Το σχολείο αναπαράγει την επικρατούσα ιδεολογία όσον αφορά την θρησκεία, την οικονομία, την ηθική, τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τη στοχοθεσία των μελλοντικών πολιτών (Φραγκουδάκη, 1985). Οι μαρξιστικές ερμηνείες υποστηρίζουν ότι το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές να αναλάβουν τον ήδη κοινωνικά καθορισμένο ρόλο και τη θέση τους στην κοινωνία, ώστε να διαιωνίζεται η αναγκαία ανισότητα. Η διαρκής επέκταση των απαιτούμενων προσόντων μέσω της επίσημης εκπαίδευσης αντανάκλα την προσπάθεια των κυρίαρχων ομάδων να συσσωρεύσουν πόρους και να διατηρήσουν τον έλεγχο των υψηλών κοινωνικών και επαγγελματικών θέσεων (Ferrare and Phillippo, 2021· Collins, 2008· Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ «αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία» (Μπουρντιέ, 1985).

Η αυξανόμενη φτώχεια και η οικονομική ανισότητα έχουν αντίκτυπο στην εκπαίδευση και τις ευκαιρίες που παρέχονται στα παιδιά (Noguera, 2017). Οι ανισότητες στο σχολικό σύστημα και στην ευρύτερη κοινωνία επιδεινώνονται από την τρέχουσα κρίση του ιού Covid-19. Οι κοινωνικό-οικονομικές διαφορές των μαθητών

ενισχύονται και εξελίσσονται. Είναι, επομένως, πολύ σημαντικό όλα τα σχήματα, ψηφιακά ή όχι, να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν τους λιγότερο εύπορους νέους και τα σχολεία (Williamson *et al.*, 2020).

Αν και πολλά σχολεία δε διαθέτουν χώρο, ειδικευμένο και στελεχωμένο προσωπικό ή ακόμη και μεταφραστικές υπηρεσίες για την κάλυψη των αναγκών των νεοφερμένων μαθητών, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής ως επί το πλείστον δεν έχουν τροποποιήσει τις απαιτήσεις που αξιώνουν από τα παιδιά αυτά. Επιπλέον, τα δημόσια σχολεία δεν διαθέτουν την απαραίτητη υποστήριξη για να ικανοποιήσουν τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και γλωσσικές ανάγκες των παιδιών μεταναστών (Noguera, 2017).

Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το γλωσσικό και γενικότερα το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και να προσπαθούν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους και την παιδαγωγική τους προσέγγιση σε πιο γνώριμες για τους μαθητές μορφές, που προσεγγίζουν τους πρωτογενείς - εξωσχολικούς γραμματισμούς των παιδιών (Κουτσογιάννης, 2007).

## 2.1 Οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές στην Ελλάδα

Η Ελλάδα από το 2010 βάλλεται από οικονομική κρίση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη φτωχοποίηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού της. Το 2010 η Ευρώπη έθεσε ως στόχο να ενταχθούν κοινωνικά και διαφύγουν από τη φτώχεια τουλάχιστον 20 εκατομμύρια άνθρωποι ως το 2020. Ο στόχος αυτός δεν επετεύχθη, θέτοντας ισχυρές αμφιβολίες στις πολιτικές που εφαρμόστηκαν. Η αναβάθμιση της μεθοδολογίας είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα σε περιοχές όπου η υπάρχουσα «εργαλειοθήκη» δεν διαθέτει εργαλεία ικανά να αξιολογήσουν την επίδραση των πολιτικών (Eurostat, 2021a).

Το 2015 η Ελλάδα ήδη σημείωνε μία από τις πιο αυξημένες τιμές στην ανισότητα όσον αφορά την κατανομή του εισοδήματος μεταξύ των χωρών της ΕΕ15 (Παπαθεοδώρου *et al.*, 2020). Η επέλαση του κορωνοϊού επέφερε αξιοσημείωτες συνέπειες στην οικονομική κατάσταση των χωρών εντείνοντας τις ανισότητες στο εσωτερικό τους. Ο αντίκτυπος των μέτρων που πάρθηκαν κατά τη διάρκεια των lockdown του Covid-19 επηρέασε δυσανάλογα τις σχετικά φτωχότερες χώρες της ΕΕ, όπου στις χαμηλότερες θέσεις εργασίας επιβλήθηκε τηλεργασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι χώρες των οποίων η οικονομία βασίζεται στον τουρισμό, όπως η Ελλάδα, αντιμετώπισαν μεγάλες δυσκολίες λόγω της περιορισμένης κινητικότητας των πολιτών (Filauro and Fischer, 2021).

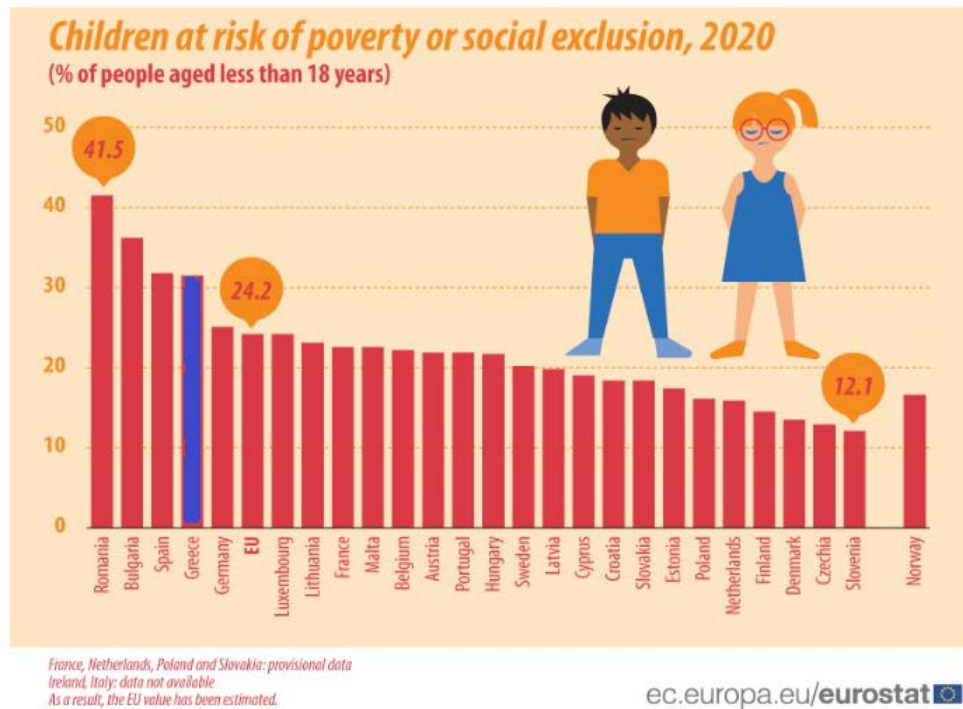
Οι συλλήβδην αλλαγές στον εργασιακό στίβο και οι αλληπάλληλες απορρυθμίσεις του συνδέονται με τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (Τσιώλης, 2022:11)

Ωστόσο, παρόλο που τα τελευταία χρόνια η ανεργία μειώνεται, δεν αρκεί μόνο να συγκρίνει κανείς τα ποσοστά της ανεργίας καθώς κι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την ανισότητα και τη φτώχεια (Παπαθεοδώρου *et al.*, 2020). Σύμφωνα με τον Τσιώλη, οι έρευνες δείχνουν ότι η επισφάλεια ταλαιπωρεί όλες τις κοινωνικές τάξεις αλλά άνισα και κυρίως επιβαρύνει τις γυναίκες, τους νέους, τους εργαζόμενους με περιορισμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό κεφάλαιο, τους εργαζόμενους που προέρχονται από λαϊκά στρώματα και τους μετανάστες οι οποίοι αναλαμβάνουν κατά κόρον θέσεις εξ ορισμού επισφαλείς (ανασφάλιστη, αδήλωτη, κακοπληρωμένη εργασία) (Τσιώλης, 2022:30). Επιπλέον, τα ποσοστά των φτωχών εργαζομένων παραμένουν υψηλά, καταδεικνύοντας τις ανεπαρκείς αποδοχές όσων εργάζονται (Παπαθεοδώρου *et al.*, 2020).

Η ανισότητα πολλές φορές διαφαίνεται από τις ελλείψεις σε βασικά προϊόντα ή υπηρεσίες. Η υλική στέρηση αναφέρεται στην επιβεβλημένη ανικανότητα ενός ατόμου να αντέχει συγκεκριμένα έξοδα, όπως τα απροσδόκητα οικονομικά έξοδα. Επομένως, δεν πρόκειται για την επιλογή του ατόμου να μην ξοδεύει, αλλά για την αδυναμία του. Το 2019, παραπάνω από το 40% των κατοίκων της Ελλάδας δήλωσαν δεν μπορούν να ανταποκριθούν οικονομικά σε μία ξαφνική ανάγκη, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι 31%. Τον ίδιο χρόνο, το ποσοστό των Ελλήνων που κινδύνευε από τη φτώχεια ή τον κοινωνικό αποκλεισμό ήταν 30% (Eurostat, 2021b) Όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα της Eurostat, το 2020 το ποσοστό των παιδιών στην Ελλάδα που το 2020 αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο της φτώχειας ή του κοινωνικού αποκλεισμού ήταν το τέταρτο υψηλότερο στην Ευρώπη (31,5%).<sup>3</sup>

## Διάγραμμα 2.1.1

### Παιδιά σε κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού



Source dataset: [ilc\\_peps01n](#)

Πηγή: Eurostat, 2021. 1 in 4 children in the EU at the risk of poverty or social exclusion, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20211028-1>

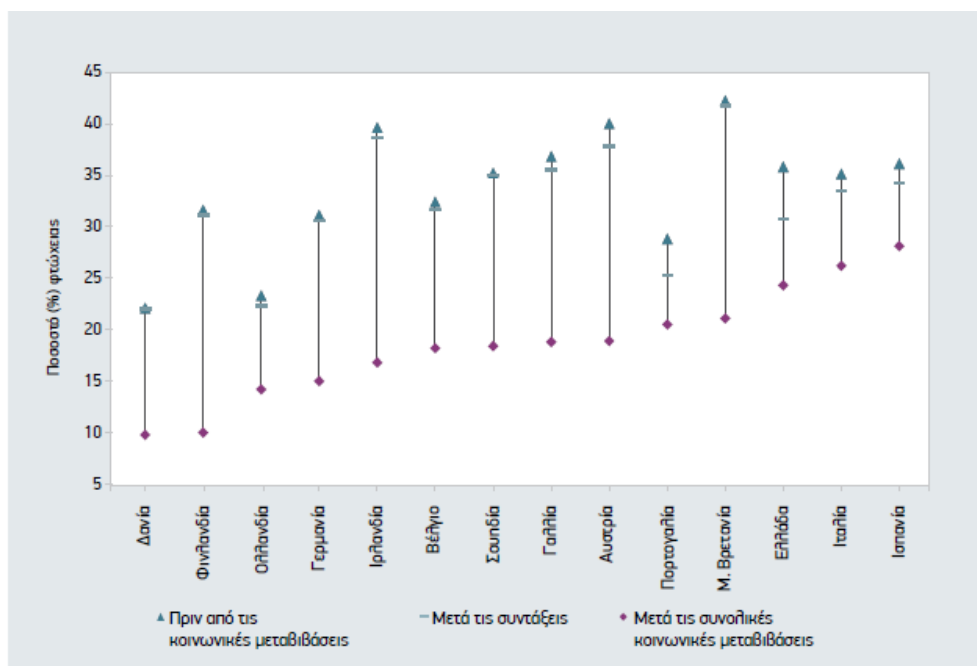
Η κοινωνική πρόοδος επιτυγχάνεται με την άρση όσο το δυνατόν περισσότερων ανθρώπων πάνω από το όριο της φτώχειας, ανεξάρτητα από την κατάσταση όσων έχουν απομείνει κάτω από αυτό, γι' αυτό και αποτελεί βασικό στόχο η καταπολέμηση της (Eurostat, 2021).

Οι κοινωνικές μεταβιβάσεις, όπως η απόδοση επιδομάτων και οι συντάξεις έχει αποδειχθεί ότι μειώνει τα ποσοστά της φτώχειας αλλά όχι στον επιθυμητό βαθμό, όσον αφορά την Ελλάδα. Σύμφωνα με την έκθεση της Γ.Σ.Ε.Ε. αυτό ερμηνεύεται από την αλλαγή πολιτικής των τελευταίων χρόνων. Τα εισοδηματικά (μεταξύ άλλων) κριτήρια τα οποία τίθενται στην επιλογή των δικαιούχων, αποκλείει ομάδες που έχουν ανάγκη τις εν λόγω κοινωνικές μεταβιβάσεις (Παπαθεοδώρου *et al.*, 2020:105).



## Διάγραμμα 2.1.2

### Παιδική φτώχεια και κοινωνικές μεταβιβάσεις, ΕΕ14 (% ΑΕΠ, 2005-2015)



Πηγή: Eurostat

Πηγή: Eurostat, 2020

Ένας βασικός τομέας ο οποίος δέχθηκε ισχυρές περικοπές στις δαπάνες ήταν αυτός της εκπαίδευσης. Η Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2020 δείχνει τη μείωση στις δημόσιες δαπάνες του κράτους σε ποσοστό του ΑΕΠ (ΟΟΣΑ, 2020). Είναι φανερό ότι η Ελλάδα κατ' εξακολούθηση βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και παρ' όλα αυτά μειώνει ακόμη περισσότερο τις δαπάνες.

	ΕΛΛΑΔΑ		ΕΕ-27	
	2009	2019	2009	2019
Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ	4,1%	3,9%	5,1%	4,6%

Ο ρόλος της εκπαίδευσης δε θα πρέπει να παραγνωρίζεται, καθώς ο κίνδυνος επικείμενης φτώχειας συνδέεται με το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων, το οποίο έχει ως συνέπεια και την φτωχοποίηση των παιδιών αυτών των ατόμων. Προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ευημερία χρειάζεται να δομηθεί ένα σύστημα κοινωνικής

προστασίας που θα δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως είναι τα παιδιά, πόσο μάλλον τα παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο (Παπαθεοδώρου *et al.*, 2020:105).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η τηλεεκπαίδευση

### 3.1 Ιστορική αναδρομή της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή αλλιώς η τηλεεκπαίδευση εμφανίστηκε πολύ πριν τον ιό Covid-19 και την αναγκαία αποχή από τη δια ζώσης εκπαίδευση. Η ειδοποιός διαφορά τους είναι ότι στην τηλεεκπαίδευση ο εκπαιδευτής και ο μαθητής απέχουν χωρικά και πιθανώς και χρονικά (Teaster and Blieszner, 1999). Η τηλεεκπαίδευση αναπτύχθηκε με σκοπό να φέρει εν μέρει κοινωνική δικαιοσύνη στους λιγότερο τυχερούς που δεν είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση (Saykili, 2018).

Πριν από τουλάχιστον 120 χρόνια, αναπτύχθηκε στην Ευρώπη η εκπαίδευση μέσω του ταχυδρομείου, προκειμένου να διευκολύνει την πρόσβαση σε άτομα που δεν μπορούσαν να παρίστανται σε κάποια εκπαιδευτική δομή (Doug, 2002). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησε αρχικά με την αλληλογραφία: ο μαθητής ή φοιτητής έγραφε με μολύβι και χαρτί όσα του ζητούνταν και τα έστελνε στον δάσκαλο/καθηγητή (Galusha, 1998). Το Chautauqua University της Αμερικής ήδη από το 1883 παρείχε μαθήματα εξ αποστάσεως στους ενδιαφερόμενους (Scott, 1999).

Στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με την πρόοδο της τεχνολογίας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναβαθμίζει τα μέσα διδασκαλίας. Η τηλεόραση και το ραδιόφωνο γίνονται όλο και πιο δημοφιλή. Οι άνθρωποι παρακολουθούν μαγνητοσκοπημένες εκπομπές στην τηλεόραση ή/και ζωντανές εκπομπές στο ραδιόφωνο προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους (Doug, 2002). Ιδιαίτερα η εκπαιδευτική τηλεόραση, σύμφωνα με τις έρευνες της εποχής, κατέκτησε το ενδιαφέρον και την αφοσίωση των εξ αποστάσεως μαθητευόμενων (Sherry, 1996· Sikwibele and Mungoo, 2009). Σύμφωνα με τον Doug (2002), στην Κίνα 1 εκατομμύριο φοιτητές παρακολουθούσαν στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση κάποιο πρόγραμμα σπουδών. Με την εμφάνιση των κασετόφωνων και των μέσων αναπαραγωγής βίντεο, η εκμάθηση των ξένων γλωσσών

αλλά και πανεπιστημιακά μαθήματα πραγματοποιούταν με την ανταλλαγή εκπαιδευτικών κασετών και βίντεο (Moore and Lockee, 1999).

Από τη δεκαετία του 1970 ιδρύονται στην Ευρώπη Ανοιχτά Πανεπιστήμια τα οποία λειτουργούν μόνο εξ αποστάσεως προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη για πιο ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα με τον Νόμο 2552/97 το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο είναι το πρώτο δημόσιο Ίδρυμα που παρέχει Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποκλειστικά με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης<sup>4</sup>.

Η εφεύρεση των ηλεκτρονικών υπολογιστών έδωσε νέα πνοή στη διαρκώς αναπτυσσόμενη τηλεεκπαίδευση. Η εικόνα, ο ήχος, το βίντεο, το γραπτό κείμενο και τα γραφικά συνδυάζονται σε έναν εύκολα προσβάσιμο εικονικό χώρο που διαθέτει μια ποικιλία εκπαιδευτικών επιλογών, από ασύγχρονη αλληλεπίδραση βασισμένη σε κείμενο έως τηλεδιάσκεψη μέσω υπολογιστή σε πραγματικό χρόνο. Όλα τα παραπάνω ενισχύονται με πολλαπλές περιφερειακές δυνατότητες, όπως ηλεκτρονικοί ασπροπίνακες και δυνατότητα κοινής χρήσης εφαρμογών (Moore and Lockee, 1999).

Με την παγίωση των υπολογιστών στη ζωή των ανθρώπων η τηλεεκπαίδευση φαντάζει η εν δυνάμει ιδανική λύση για τον απεγκλωβισμό της παρεχόμενης γνώσης από τα στεγανά του συγκεκριμένου χρόνου και τόπου (Moore and Lockee, 1999). Το άτομο μπορεί πλέον να συνδυάζει την εργασία του με τις σπουδές του, ακόμη κι αν το πανεπιστήμιο είναι σε άλλη πόλη ή χώρα (Galusha, 1998). Ο άνθρωπος χαράζει την ακαδημαϊκή του πορεία ανεξάρτητα από τον ρυθμό ή τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν σε μία δια ζώσης διδασκαλία, ενώ οι χρονοτριβές και το γνωστικό κενό στην περίπτωση των απουσιών περιορίζεται. Έρευνα του 1984 επιβεβαιώνει ότι το 80% των εκπαιδευόμενων σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν παράλληλα και εργαζόμενοι (Sheets, 1992 in Galusha, 1998).

Η εξέλιξη των υπολογιστών έδωσε νέα πνοή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά, η τηλεεκπαίδευση μέσω του υπολογιστή πραγματοποιούταν με δισκέτες, CD rom που περιείχαν εκπαιδευτικά προγράμματα και λογισμικά που υποστηρίζαν την αυτόνομη μάθηση (Κουτσόγιαννης, 2007· Κουτσόγιαννης, 2012).

Με την εμφάνιση του Web 2.0, τη βελτίωση του διαδικτύου, την αύξηση της ταχύτητας σύνδεσης και τις οικονομικότερες χρεώσεις βαθμιαία αυξάνονται τα μαθήματα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπου ο καθηγητής και οι μαθητές κάνουν διαδικτυακό μάθημα σε προκαθορισμένο χρόνο και μέρος μέσω κάποιας

---

<sup>4</sup> <https://www.eap.gr/to-eap/history/>

ηλεκτρονικής εφαρμογής (π.χ. skype). Αξιοποιείται η ασύγχρονη μορφή κατά την οποία συνδυάζεται ο ατομικός ρυθμός με τη συμμετοχή σε ομάδα (Nikiforos *et al.*, 2020). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναρτούν το αναγκαίο εκπαιδευτικό υλικό στη συγκεκριμένη πλατφόρμα που έχει οριστεί από το κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα ή το αποστέλλουν οι ίδιοι στην ηλεκτρονική διεύθυνση του κάθε μαθητή (e-mail). Στη συνέχεια, ο μαθητής/φοιτητής έχει την υποχρέωση να μελετήσει και να ολοκληρώσει τις υποχρεώσεις που έχει το εκάστοτε μάθημα, οι οποίες ποικίλλουν. Τελευταίο στάδιο είναι η ανατροφοδότηση, η οποία είτε θα πραγματοποιηθεί μέσω κάποιας ηλεκτρονικής εφαρμογής (quiz, google survey), είτε ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να ετοιμάσουν ηλεκτρονικά κάποια εργασία. Το εν λόγω στάδιο δύναται να πραγματοποιηθεί ασύγχρονα είτε στο επόμενο δια ζώσης ή σύγχρονο εξ αποστάσεως μάθημα (Nikiforos *et al.*, 2020).

Παράλληλα εμφανίστηκε η μεικτή εκπαίδευση (blended learning) η οποία επωφελείται των πλεονεκτημάτων της σύγχρονης και της ασύγχρονης μορφής σε μία προσπάθεια μετάβασης στον τεχνολογικό κόσμο και ικανοποίησης της αυξανόμενης ζήτησης για παροχή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Moskal *et al.*, 2013· Lassoued *et al.*, 2020).

Την ευελιξία της τηλεεκπαίδευσης προσπαθούσαν συστηματικά από τις αρχές του 21ου αιώνα να αξιοποιήσουν τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχεδιάζοντας μέρος των μαθημάτων τους ή επικουρικές δράσεις (π.χ. ημερίδες, σεμινάρια) διαδικτυακά. Στόχος τους ήταν να εμπλουτίσουν την παρεχόμενη γνώση και παράλληλα να παρέχουν διευρυμένη πρόσβαση σε αυτήν (Akhter, 2011). Σε κάποιες χώρες, όπως η Ελλάδα, η παραπάνω τάση δεν ήταν ιδιαίτερος ορατή μέχρι πρόσφατα, λόγω του φτωχού υλικοτεχνικού εξοπλισμού των Πανεπιστημίων και της έλλειψης οργάνωσης (Moskal *et al.*, 2013). Σύμφωνα με την Σφακιωτάκη (2017), οι φοιτητές που σπουδάζουν εξ αποστάσεως αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους, γίνονται πιο ενεργητικοί και αυτόνομοι και αναπτύσσουν πολλαπλές δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη. Ωστόσο, εγείρονται προβληματισμοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μικρότερες ηλικίες (Σφακιωτάκη, 2017).

### 3.2 Η τηλεκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2019-2020

Ο κορωνοϊός Covid-19 εντοπίστηκε για πρώτη φορά στην πόλη Wuhan, στην επαρχία Hubei στην Κίνα εν μέσω έξαρσης κρουσμάτων αναπνευστικών λοιμώξεων. Στις 31 Ιανουαρίου του 2020 αναφέρθηκε επίσημα η εμφάνιση του στον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Η έξαρση του ιού Covid-19 ανακηρύχθηκε στις 11 Μαρτίου του 2020 ως παγκόσμια πανδημία από τον ΠΟΥ (Gyimah, 2020). Μετά από την προαναφερθείσα ανακοίνωση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δομών όλων των βαθμίδων τυπικής και άτυπης, ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο σταμάτησαν τη δια ζώσης λειτουργία τους υπό του φόβου του φονικού ιού. Σύμφωνα με την Unesco 192 χώρες επέβαλλαν άμεσα εθνικό κλείσιμο των δραστηριοτήτων. Επομένως, το 91,4% του συνολικού εγγεγραμμένου μαθητικού πληθυσμού αποκλείστηκε από την παραδοσιακή διδασκαλία και αναζητήθηκαν λύσεις που να συμβαδίζουν με τα νέα πρωτόκολλα της δημόσιας υγείας (UNESCO, 2020 in Gyimah, 2020).

Με την εμφάνιση του ιού Covid-19 οι ειδικοί αποφάσισαν ότι η τηλεκπαίδευση ήταν η πιο ενδεδειγμένη λύση προκειμένου να συνεχιστεί η μόρφωση, δίχως να διακινδυνεύεται η δημόσια και ιδιωτική υγεία. Αυτή η ξαφνική στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσε πανικό και ένταση μεταξύ όλων όσων εμπλέκονταν (Κικινής και Πετράκης, 2021). Η μετάβαση απαιτούσε πολλαπλές και άμεσες ενέργειες παράλληλα με κάποια προβλήματα στις εκπαιδευτικές δομές, όπως η πίεση του χρόνου, η κακή υποδομή και το ανεπαρκές ψηφιακό περιεχόμενο (Lassoued *et al.*, 2020).

Η εισήγηση των ειδικών αφορούσε το κλείσιμο των σχολείων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και όχι μόνο την Τριτοβάθμια, για την οποία υπήρχε ήδη βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση κλήθηκε να λειτουργήσει αποκλειστικά εξ αποστάσεως από τις 10 Μαρτίου ως τις 11 Μαΐου του 2020. Ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα προσπάθησε να ανταποκριθεί γρήγορα και αποτελεσματικά για να μη διακοπεί η λειτουργία των σχολείων, των πανεπιστημίων αλλά των εξωσχολικών δομών εκπαίδευσης (Nikiforos *et al.*, 2020). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση για το προαναφερόμενο διάστημα υιοθέτησε την ασύγχρονη εκπαίδευση, αξιοποιώντας το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του σχολικού δικτύου, τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες e-class και e-me και στις πιο δύσκολες περιπτώσεις την τηλεφωνική επικοινωνία. Η σύγχρονη τηλεκπαίδευση εφαρμόστηκε εθελοντικά.

Η προσαρμογή στο διαδικτυακό σύστημα διδασκαλίας υπό συνθήκες κρίσης είναι η μεγαλύτερη πρόκληση για τη διδασκαλία (Lassoued *et al.*, 2020). Εκτός από την έλλειψη χρόνου, η ήδη φτωχή υποδομή των σχολείων διογκώνει το χάσμα ανάμεσα στην υπάρχουσα και την επιθυμητή κατάσταση. Η Ελλάδα, σύμφωνα με τη μελέτη του ινστιτούτου *Bertelsmann Stiftung*, πριν την εμφάνιση του ιού Covid-19 αντιμετώπιζε σοβαρό πρόβλημα υποχρηματοδότησης της εκπαίδευσης (Sotiropoulos *et al.*, 2021). Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια παρουσίαζαν σαφή ελλείμματα όσον αφορά τις ψηφιακές υποδομές και τις βιβλιοθήκες. Με πολύ λίγες εξαιρέσεις, οι πλατφόρμες εκμάθησης δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένες και η χρήση νέων ή πειραματικών μεθόδων μάθησης σπανίζει. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών είχε κάποια πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα για πληροφορίες και επικοινωνία (κινητά τηλέφωνα, φορητοί υπολογιστές, λογισμικό), τα οποία ως επί το πλείστον παρέχονταν από τους γονείς τους (Sotiropoulos *et al.*, 2021). Ωστόσο, ο εξοπλισμός που είχαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν επαρκούσε για τους σκοπούς της τηλεεκπαίδευσης. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν ήταν ευχαριστημένη από την υποστήριξη που έλαβε (Nikiforos *et al.*, 2020).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή μετάβαση στην τηλεεκπαίδευση είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας μαθαίνουν βασικές δεξιότητες υπολογιστών στο σχολείο, στο οικογενειακό τους περιβάλλον, μέσω ιδιωτικών φροντιστηρίων ή με τη βοήθεια τους συνομηλίκους τους (Sotiropoulos *et al.*, 2021). Εφόσον οι διαδικτυακές πλατφόρμες δεν είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν, ήταν σχεδόν αδύνατον για τους μαθητές να έχουν τις αναγκαίες γνώσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν είχαν λάβει οποιαδήποτε επιμόρφωση σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση από το κράτος. Εξαίρεση αποτελούν όσοι επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στις «επιμορφώσεις ΤΠΕ επιπέδου Β1/Β2» οι οποίες διενεργούνται δωρεάν. Ωστόσο, δύο μήνες πριν την κρίσιμη περίοδο της μετάβασης στην τηλεεκπαίδευση, οι αιτήσεις για την κρατική επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση ήταν ήδη υπερδιπλάσιες (12.821 αιτήσεις για 5.860 θέσεις), γεγονός που καταδεικνύει την ήδη υπάρχουσα ανάγκη και θέληση των εκπαιδευτικών να διευρύνουν τις γνώσεις τους

και να αναβαθμίσουν τεχνολογικά την εργασία τους<sup>5</sup>. Επιπλέον, ακόμη και εκείνοι οι οποίοι κληρώθηκαν και έλαβαν την προαναφερθείσα εκπαίδευση τα προηγούμενα έτη δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι, καθώς η τηλεεκπαίδευση δεν συμπεριλαμβανόταν στη διδακτέα ύλη (Nikiforos *et al.*, 2020).

Έρευνα που διεξήχθη για την πρώτη απόπειρα τηλεεκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μάρτιος-Μάιος 2020) στην Ελλάδα, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά την εμπειρία τους και την εξοικειώσή τους με τις νέες μορφές τεχνολογίας, δεν ήταν γνώστες της τηλεεκπαίδευσης. Ωστόσο, το 96% των εκπαιδευτικών με προσωπικό μόχθο και πολλές φορές και με δικό τους τεχνολογικό εξοπλισμό συμμετείχαν στην τηλεεκπαίδευση (Nikiforos *et al.*, 2020).

---

<sup>5</sup>Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και την Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη <https://e-pimorfosi.cti.gr/anakoinoseis/paradosiako-montelo/436-epimorfosi-b2-uperdiplasies-thesis>

### 3.3 Η τηλεκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2020-2021

Στην Ελλάδα το καλοκαίρι του 2020 η κυβέρνηση νομοθέτησε τη μετάβαση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης σε εξ αποστάσεως μορφή σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσαν οι μονάδες της ειδικής αγωγής οι οποίες παρέμειναν ανοιχτές καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κατά την δια ζώσης διδασκαλία ίσχυαν ορισμένα μέτρα για τον περιορισμό της διασποράς στα σχολεία όπως η υποχρεωτική μάσκα προστασίας, το άνοιγμα των παραθύρων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η συχνή καθαριότητα των επιφανειών, η αποφυγή συγχρωτισμού διαφορετικών τμημάτων κ.ά.

Από την επόμενη ανακοίνωση του κλεισίματος των σχολείων στις 18 Νοεμβρίου του 2020, η χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας της εταιρείας Cisco, WebEx, ήταν υποχρεωτική για την τηλεκπαίδευση όλων των μαθητών και φοιτητών (Sotiropoulos *et al.*, 2021). Επικουρικά λειτουργούσαν και οι πλατφόρμες e-me και e-class για τις περιπτώσεις που δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί η σύγχρονη εκπαίδευση αλλά και για την καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού.

Το ωράριο για τα Δημοτικά Σχολεία ορίστηκε Δευτέρα με Παρασκευή από τις 14:10 ως τις 17:20 μ.μ. Η επιλογή αυτή πραγματοποιήθηκε για να είναι διαθέσιμα το πρωί τα τεχνολογικά μέσα της οικογένειας για όσους τηλε-εργάζονται ή/και για τα μεγαλύτερα αδέρφια τα οποία είχαν τηλεκπαίδευση εκείνο το χρονικό διάστημα. Επιπλέον, ήταν σημαντικό να μη συμπίπτουν τα ωράρια όλων των εργαζομένων, μαθητών και φοιτητών ώστε να αποφευχθούν τα τεχνικά προβλήματα που πιθανώς να ανέκυπταν αν όλοι χρησιμοποιούσαν τα ίδια δίκτυα ταυτόχρονα.

#### Πίνακας 3.3.1

#### Το πρόγραμμα της τηλεκπαίδευσης

ΔΗΜΟΤΙΚΑ		
Ώρα	Από	Έως
1 <sup>η</sup>	14:10	14:40
2 <sup>η</sup>	14:50	15:20
3 <sup>η</sup>	15:30	16:00
4 <sup>η</sup>	16:10	16:40
5 <sup>η</sup>	16:50	17:20



Η υποχρεωτικότητα της τηλεεκπαίδευσης επέφερε σαρωτικές αλλαγές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, αναγκάστηκαν να αυτομορφωθούν και να εξοπλιστούν με τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα (ηλεκτρονικός υπολογιστής, μικρόφωνο, σταθερή σύνδεση κ.λπ.) προκειμένου να παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία από το σπίτι τους (Κικινής και Πετράκης, 2021). Την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού προσπάθησε η κυβέρνηση να αντιμετωπίσει με την εξασφάλιση 90.000 tablet και φορητών υπολογιστών μέσω δωρεών και ευρωπαϊκών χρημάτων (Sotiropoulos *et al.*, 2021).

Παράλληλα, ανακοινώθηκε και η έναρξη των τηλεοπτικών μαθημάτων τα οποία προβάλλονταν στη συχνότητα της ΕΡΤ2 της τηλεόρασης. Για τα παιδιά του δημοτικού η προβολή ξεκινούσε στις 9 π.μ. και στη συνέχεια, τα μαθήματα ήταν διαθέσιμα στον ιστότοπο youtube αλλά και στην ιστοσελίδα «Εκπαιδευτική τηλεόραση η άλλη τηλεόραση...»<sup>6</sup>.

Η Δ.Ο.Ε. (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος) εκφράζοντας τις απόψεις του συνόλου των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατήγγειλε ότι η σχολική χρονιά 2020-2021 ξεκίνησε δίχως να υπάρχει μέριμνα για την απρόσκοπτη και ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αντίθετα με άλλες χώρες (π.χ. Πορτογαλία), δεν επενδύθηκαν χρήματα για τον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ παράλληλα δεν υπήρξε μέριμνα για την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρά τις δυσκολίες, το πρώτο διάστημα τηλεεκπαίδευσης για αυτή τη σχολική χρονιά έληξε στις 11 Ιανουαρίου 2021 χάρις των γενναίων προσπαθειών των εκπαιδευτικών (Κικινής και Πετράκης, 2021).

Από τον Φεβρουάριο του 2021 τα κρούσματα του ιού Covid-19 αυξάνονταν και αποφασίστηκε στις 8.02.21 η τριπλή ταξινόμηση των σχολείων, τα οποία θα λειτουργούσαν διαφορετικά, ανάλογα με την επιδημιολογική κατάσταση που επικρατούσε σε κάθε δήμο και περιφερειακή ενότητα. Αυτή την περίοδο, τα σχολεία κάποιων περιοχών λειτουργούσαν αποκλειστικά εξ αποστάσεως, ενώ σε άλλους δήμους εξακολουθούσε να ισχύει μόνο η δια ζώσης διδασκαλία. Παράλληλα, σε κάποιους δήμους όλες οι δομές εκπαίδευσης λειτουργούσαν δια ζώσης εκτός από τα Λύκεια.<sup>7</sup> Λίγες ημέρες αργότερα, στις 11.02.21, η αύξηση των κρουσμάτων επέφερε την τηλεεκπαίδευση στο σύνολο των σχολείων (εκτός των δομών της ειδικής αγωγής).

---

<sup>6</sup> <https://edutv.minedu.gov.gr/>

<sup>7</sup> <https://www.ethnos.gr/greece/article/144899/lockdownsxoleiapisthaleitoyrghsoynapothdeytera8febrovarioy>

Από τις 8 Μαρτίου του 2021 ξεκίνησε το δωρεάν επιμορφωτικό πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Ψηφιακά-Διδάσκουμε Ψηφιακά» το οποίο, αν και μετά από ήδη δύο διαστήματα τηλεκπαίδευσης χωρίς κάποια επιμόρφωση, σκοπό είχε την «παιδαγωγικά αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης, ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες ικανότητες για την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους».<sup>8</sup> Η εν λόγω επιμορφωτική δράση είχε πολύ μεγάλη συμμετοχή, ωστόσο δεν έλαβε θετικά σχόλια από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην Υπουργική Συνάντηση η οποία διεξήχθη στις 29.03.21 σε επίπεδο Υπουργών των κρατών-μελών του Παγκόσμιου Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO), με αφορμή τη συμπλήρωση ενός χρόνου από την εμφάνιση της πανδημίας του Covid-19, η υπουργός Παιδείας υποστήριξε ότι ήταν «καταλυτικός ο ρόλος της πανδημίας στον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης» και ότι υπάρχει ανάγκη για επένδυση στον ατομικό τεχνολογικό εξοπλισμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και περαιτέρω αναβάθμιση των δομών<sup>9</sup>.

Από τις 5 Απριλίου 2021 άνοιξε η υποβολή αιτήσεων για την Α φάση του προγράμματος «Ψηφιακή μέριμνα». Δικαιούχοι του προγράμματος και της επιταγής των 200 ευρώ για κάθε εξαρτώμενο τέκνο ηλικίας από 4 έως 24 ετών, το οποίο φοιτά σε δημόσια εκπαιδευτική δομή στην Ελλάδα, ήταν οι οικογένειες με ισοδύναμο οικογενειακό εισόδημα έως 6.000 ευρώ. Με αυτή την επιταγή οι δικαιούχοι μπορούσαν να αγοράσουν άμεσα εγκεκριμένο τεχνολογικό εξοπλισμό (desktop, laptop, tablet) από οποιονδήποτε εγκεκριμένο προμηθευτή.<sup>10</sup> Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα ωφελούσε 325.000 οικογένειες μαθητών και φοιτητών.

Το τρίτο διάστημα υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης που ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2021 έληξε στις 10 Μαΐου, μετά τις διακοπές του Πάσχα μετά από τρεις ολόκληρους μήνες τηλεκπαίδευσης. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί επέστρεψαν στις τάξεις με την υποχρέωση να διενεργούν τον δωρεάν αυτοδιαγνωστικό έλεγχο νόσησης από τον κορωνοϊό Covid-19 (self test) και να δηλώνουν το αποτέλεσμα στην

---

<sup>8</sup> <https://www.minedu.gov.gr/news/48002-05-03-21-synexizoume-tin-epimorfosi-ton-ekpaideftikon-mas-se-psifiakes-deksiotites>

<sup>9</sup> <https://www.minedu.gov.gr/news/48210-29-03-21-niki-kerameos-stin-unesco-katalytikos-o-rollos-tis-pandimias-ston-psifiako-metasximatismo-tis-ekpaideftikon>

<sup>10</sup> <https://www.minedu.gov.gr/news/48274-05-04-21-ypourgeio-paideias-kai-thriskevmaton-anoikse-i-platforma-gia-tous-dikaioyxous-tis-psifiakis-merimnas>

ηλεκτρονική πλατφόρμα *self-testing.gov.gr* του υπουργείου (ΚΥΑ Δ1α/ΓΠ.οικ. 27707). Επιπλέον, το σχολικό έτος παρατάθηκε μέχρι τις 25 Ιουνίου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να αναπληρωθεί μέρος της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων.

### 3.4 Η Τηλεκπαίδευση στις Τάξεις Υποδοχής

Η εκπαίδευση των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα λειτούργησε με αντίστοιχο με τις υπόλοιπες τάξεις τρόπο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. είχαν δημιουργήσει την εικονική Τ.Υ. όπου συνδέονταν οι μαθητές. Όπως και στη φυσική τάξη, οι μαθητές παρακολουθούσαν, σύμφωνα με το πρόγραμμα, τα μαθήματα της Τ.Υ. αντί για το μάθημα της τάξης τους. Εφόσον δεν υπήρχε κάποια ειδική μέριμνα, οι μαθητές αντιμετώπισαν τα ίδια προβλήματα με τους υπόλοιπους μαθητές.

Καθώς οι πρόσφυγες και οι μετανάστες αποτελούν ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, είναι πιο πιθανό να μην διαθέτουν τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα ή την τεχνογνωσία ώστε να ανταποκριθούν άμεσα και αποτελεσματικά στην υποχρεωτική τηλεκπαίδευση που αποφάσισε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ένα μείζον πρόβλημα των σχολείων ήταν η πληροφόρηση των οικογενειών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν με δική τους πρωτοβουλία και γνώση να ενημερώσουν, να βοηθήσουν, ακόμη και να επιμορφώσουν τους γονείς οι οποίοι δεν ήταν εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Αυτό, φυσικά, συνέβη και για τους ελληνόγλωσσους μαθητές, ωστόσο ο βαθμός δυσκολίας ήταν πολύ μεγαλύτερος όσον αφορά τις οικογένειες αλλόγλωσσων μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα καλής πρακτικής αποτέλεσε το 93<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών το οποίο ανήρτησε στην ιστοσελίδα του τις αναγκαίες πληροφορίες για τη διενέργεια των αυτοδιαγνωστικών ελέγχων και τις οδηγίες και συχνές ερωτήσεις σε δέκα διαφορετικές γλώσσες. Οι πληροφορίες μεταφράστηκαν από την Ομάδα Εργασίας για την Επικοινωνία με τις Κοινότητες (CwC WG) υπό τον συντονισμό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ και της SolidarityNow και τη συνεισφορά στις μεταφράσεις των οργανώσεων ΜΕΤΑδραση, SolidarityNow, IRC και του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης.

### Μεταφράσεις οδηγιών για self test

Συντάκτης: 93ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ-ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΛΑΜΠΡΑΚΗΣ στις Μάιος 7, 2021. [↗ Σχόλια \(0\)](#)

Σας ενημερώνουμε ότι οι πληροφορίες για τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες και τις οικογένειές τους για το COVID-19 self test μεταφράστηκαν σε μία σειρά από γλώσσες από την Ομάδα Εργασίας για την Επικοινωνία με τις Κοινότητες (CIC WG) υπό τον συντονισμό της Υπαιτης Αρμοστείας του ΟΗΕ και της SolidarityNow και τη συνεισφορά στις μεταφράσεις των οργανώσεων ΜΕΤΑδραση, SolidarityNow, IRC και του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης. Για την ακρίβεια, μπορείτε να βρείτε στους παρακάτω συνδέσους

1. Πληροφορίες για τους μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες και τις οικογένειές τους:

- Ελληνικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86306>
- Αγγλικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86303>
- Γαλλικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86305>
- Αραβικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86302>
- Φαροί <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86304>

- Κουρμαντζί <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86307>
- Τουρκικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86310>
- Λιγυικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86308>
- Σομαλί <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86309>
- Ούρντου <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86311>
- Σορανί <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86330>

2. Τις οδηγίες/ συχνές ερωτήσεις για τα Covid-19 Self-test από την επίσημη σελίδα <https://self-testing.gov.gr/στα>:

- Ελληνικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86316>
- Αγγλικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86313>
- Γαλλικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86315>
- Αραβικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86312>
- Φαροί <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86314>
- Σορανί <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86317>
- Τουρκικά <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86318>
- Ουρντού <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/86319>

Πηγή: <https://blogs.sch.gr/93dimath/2021/05/07/metafraseis-odigion-gia-self-test/>

Η απουσία τεχνολογικών μέσων δυσκόλεψε πολύ και τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής. Οι οικογένειες σπάνια διέθεταν σταθερή γραμμή και υπολογιστή, ενώ πολλοί μαθητές συνδέονταν από το κινητό τηλέφωνο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθήσουν ικανοποιητικά το μάθημα. Επιπλέον, υπήρχαν κάποιοι μαθητές οι οποίοι δεν παρακολούθησαν μέρος ή το σύνολο των μαθημάτων της τηλεκαίδεισης. Οι λόγοι που οδήγησαν στο προαναφερόμενο γεγονός μερικές φορές ήταν αδιευκρίνιστοι εξαιτίας της γλωσσικής δυσκολίας. Τους λόγους αυτούς ευελπιστεί εν μέρει να δια φωτίσει η παρούσα έρευνα.

### 3.5 Η τηλεεκπαίδευση και η οικονομική κατάσταση των μαθητών

Η τηλεεκπαίδευση αναμφίβολα δημιούργησε ένα νέο πεδίο όπου ο χώρος και ο χρόνος δεν αποτελούν εμπόδια στη γνώση. Οι επιλογές των ατόμων διευρύνονται αισθητά, γεγονός ελπιδοφόρο κυρίως για τα ασθενέστερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Με την τηλεεκπαίδευση οι άνθρωποι δεν αναγκάζονται πλέον να διαλέγουν τις σπουδές τους ή την εργασία τους κατ' αποκλειστικότητα. Οι φοιτητές που δυσκολεύονταν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους επειδή έπρεπε να δουλέψουν, πλέον μπορούν, σε συνδυασμό και με άλλα μέτρα (π.χ. μερική φοίτηση), να κατανείμουν τον χρόνο τους και να μην εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Επιπλέον, ακόμη και οι πιο μικροί μαθητές μπορούν να βρίσκονται σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και να αλληλεπιδρούν με τους δασκάλους τους και πιθανώς και με τους συμμαθητές τους, όταν οι συνθήκες δεν επιτρέπουν τη δια ζώσης μάθηση (Sadeghi, 2019, Galusha 1998).

Ακριβώς επειδή η τηλεεκπαίδευση αποτελεί τη λύση στο δίλημμα «δουλειά ή σπουδές» συχνά συναντάται στη βιβλιογραφία το συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι λιγότερο δαπανηρή από τη δια ζώσης (Sikwibele and Mungoo, 2009). Όσον αφορά τους μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αυτό το δίλημμα δεν ευσταθεί και ο οικονομικός παράγοντας υπεισέρχεται εκ νέου.

Βασικό προβληματισμό αποτέλεσε η απουσία του κατάλληλου εξοπλισμού των σχολείων αλλά και των μαθητών (Hebebcı *et al.*, 2020). Ο εξοπλισμός είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας της τηλεεκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Galusha (1998: 13), η απόκτηση κατάλληλου εξοπλισμού και κατάρτισης είναι κρίσιμοι παράγοντες για την αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο όλοι οι συμμετέχοντες να διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα της τεχνολογίας (υπολογιστή και όχι μόνο ένα κινητό τηλέφωνο) και σταθερή γραμμή με καλή ταχύτητα διαδικτύου, ώστε να υποστηρίζει όλες τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες, εφαρμογές και ιστοσελίδες σε εύλογο χρονικό διάστημα (Κικινής και Πετράκης, 2021· Sadeghi, 2019)

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προσπάθησε να επιλύσει το καίριο πρόβλημα της σύνδεσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Όσοι δε διέθεταν σταθερή γραμμή διαδικτύου μπορούσαν να συνδέονται στις πλατφόρμες του υπουργείου δίχως χρέωση. Επιπλέον, υπήρχε η δυνατότητα κλήσης μέσω σταθερού τηλεφώνου με αστική χρέωση για όσους δεν διέθεταν υπολογιστή, tablet ή smartphone

<sup>11</sup> <sup>12</sup>. Ωστόσο, η χρέωση ίσχυε για οποιαδήποτε άλλη ιστοσελίδα ή πλατφόρμα η οποία μπορεί να χρησιμοποιούταν στο πλαίσιο κάποιου μαθήματος (π.χ. youtube), γεγονός που δημιουργούσε εμπόδια στην πλήρη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση.

Μία ταυτόχρονη προσπάθεια πρόσβασης όλων των μαθητών στην τηλεεκπαίδευση αποτέλεσε η προβολή μαθημάτων στην τηλεόραση. Από τη συχνότητα της ΕΡΤ2 οι μαθητές παρακολουθούσαν μαθηματικά, γλώσσα και άλλα μαθήματα ανάλογα με τις τάξεις τους. Τα εν λόγω μαθήματα στη συνέχεια ήταν διαθέσιμα στον ιστότοπο youtube αλλά και στην ιστοσελίδα «Εκπαιδευτική τηλεόραση η άλλη τηλεόραση...»<sup>13</sup>. Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η τηλεόραση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία επικοινωνίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό μέσα μάθησης όχι μόνο για την άτυπη εκπαίδευση αλλά και για την τυπική εκπαίδευση (Akhter, 2011).

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, είναι χρόνια υποχρηματοδοτούμενη σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CoE, 2018). Παράλληλα, το μεγάλο ποσοστό φτώχειας στη χώρα αντιπροσωπεύει ένα μέρος του γενικού πληθυσμού που δεν διαθέτει καθόλου ή σχεδόν καθόλου τεχνολογικά μέσα κατάλληλα για τηλεεκπαίδευση. Το 2019 το ποσοστό των ατόμων που κινδύνευε από τη φτώχεια ή τον κοινωνικό αποκλεισμό στην Ελλάδα ήταν 30%. (Eurostat, 2021b). Πρόκειται για οικογένειες οι οποίες δεν μπορούν πάντα να προσφέρουν όλα τα γεύματα στα παιδιά τους και στηρίζονται στο πρόγραμμα «γεύματα στα σχολεία» ή σε άλλα δωρεάν γεύματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, δημιουργείται ο προβληματισμός αν και κατά πόσο θεωρείται η τηλεεκπαίδευση ισότιμη και δωρεάν όταν τα απαραίτητα μέσα δεν είναι δωρεάν και κοστίζουν ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσό (Williamson *et al.*, 2020). Πολιτικές στήριξης όπως οι επιταγές των 200 ευρώ ή ακόμη και η πλήρης επιδότηση των τεχνολογικών μέσων μπορούν, άραγε, να αμβλύνουν τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές; (Williamson *et al.*, 2020).

Η παροχή κουπονιών voucher σίγουρα είναι μια πρώτη προσπάθεια, η οποία ικανοποίησε ένα μέρος της ανάγκης. Τα σχολικά εγχειρίδια ως τα βασικά μέσα εκπαίδευσης στη δια ζώσης εκπαίδευσης στο σχολείο είναι δωρεάν για το σύνολο του

---

<sup>11</sup> <https://www.kathimerini.gr/society/561157999/live-kleinoy-n-apo-ti-deytera-ola-ta-scholeia-eos-30-noemvrioy/>

<sup>12</sup> <https://www.sch.gr/choris-chreosi-apo-kinita-diktya-prosvasi-se-psifiakes-platfomes-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi/>

<sup>13</sup> <https://edutv.minedu.gov.gr/>

μαθητικού πληθυσμού δίχως εισοδηματικά ή άλλα κριτήρια. Ωστόσο, αυτή η πολιτική δεν υιοθετήθηκε στην τηλεκπαίδευση με τη δωρεάν προσφορά των μέσων σύνδεσης (υπολογιστής ή tablet). Δόθηκε ένα voucher των 200 ευρώ το οποίο ίσως να κάλυπτε την αγορά laptop ή tablet, αλλά δεν κάλυπτε τη σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο με ικανοποιητική ταχύτητα. Επομένως, δεν καλύφθηκε το σύνολο των εξόδων για την παροχή της τηλεκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι το εν λόγω voucher διανεμήθηκε με οικονομικά και κοινωνικά κριτήρια, επομένως οι ευάλωτες οικογένειες ήταν σε προτεραιότητα.

Ο κύριος λόγος που αυτές οι οικογένειες δεν έχουν ψηφιακή πρόσβαση οφείλεται στην έλλειψη υλικών πόρων, λόγω της κοινωνικής ανισότητας. Αυτές οι οικονομικές πραγματικότητες δεν εξαφανίζονται ως αποτέλεσμα ενός σχεδίου δωρεάν διάθεσης φορητών υπολογιστών. Επιπλέον, καθώς αυτή η πανδημία συνεχίζεται, όλο και περισσότεροι νέοι και οι οικογένειές τους θα αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και οι ανισότητες στην κοινωνία είναι πιθανό να διευρυνθούν (Williamson *et al.*, 2020).

Σύμφωνα με τον Marrs (1995) χωρίς την οικονομική υποστήριξη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κινδυνεύει να γίνει μια περιφερειακή δραστηριότητα, χωρίς δέσμευση ή σημασία για το ίδρυμα. Επομένως, ο δρόμος για την πραγματική τεχνολογική αναβάθμιση είναι μακρύς και χρειάζεται συνεπείς πολιτικές.

### 3.6 Η τηλεκπαίδευση και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών

Η εμφάνιση του covid-19 κατά γενική ομολογία αποτέλεσε ένα τραυματικό γεγονός παγκοσμίως. Η πανδημία ανάγκασε τους ανθρώπους να έρθουν αντιμέτωποι με την πιθανότητα του θανάτου και προκάλεσε αρνητικά συναισθήματα, όπως ανασφάλεια. Η ελλιπής γνώση σχετικά με τη θεραπεία της νόσου και το τέλος του κορωνοϊού επιδείνωναν την ήδη βεβαρημένη ψυχική υγεία των ανθρώπων (Liu *et al.*, 2021).

Διάφορες μελέτες ασχολήθηκαν με την επίδραση του Covid-19 στην ψυχική υγεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας με επίκεντρο την κατάθλιψη, το άγχος, την ενδοοικογενειακή βία, τα προβλήματα ύπνου, το αίσθημα δυσφορίας κ.ά. (Liu *et al.*, 2021).

Τα παιδιά είναι αποτελούν μία ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα λόγω της περιορισμένης κατανόησής των γεγονότων. Δεν μπορούν ούτε σωματικά ούτε ψυχικά να ξεφύγουν από τις δύσκολες καταστάσεις καθώς δεν έχουν ανεπτυγμένες στρατηγικές

αντιμετώπισης. Επιπλέον, πολλές φορές, ειδικά τα πιο μικρά παιδιά, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους όπως οι ενήλικες (Imran *et al.*, 2020).

Ευρήματα αναφέρουν ότι σε όσο πιο μεγάλη τάξη του δημοτικού φοιτούσαν τα παιδιά, τόσο πιο επιρρεπή ήταν στην κατάθλιψη. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του lockdown τα παιδιά και οι έφηβοι παραμένοντας κυρίως σε εσωτερικούς χώρους είχαν μειωμένες δραστηριότητες και λιγότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σχέση με αυτές που είχαν ανάγκη (Xie *et al.*, 2020). Επίσης, η κοινωνική σύνδεση και η απασχόληση των ατόμων φαίνεται να αποτρέπει την εμφάνιση της αποθάρρυνσης (Hocking and Sundram, 2015:61).

Η ξαφνική στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσε μεγάλο σοκ και ένταση στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όλων των βαθμίδων, είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Η διαδικασία της μετάβασης προϋπέθετε πρόσθετες ενέργειες και αντιμετώπιση παραπάνω εμποδίων όπως η έλλειψη χρόνου κ.ά. (Lassoued *et al.*, 2020).

Η προσαρμογή στο νέο μοντέλο εκπαίδευσης ως μέρος της γενικότερης αλλαγής που επιβλήθηκε για την αντιμετώπιση του ιού Covid-19 δεν ήταν εύκολη για κανέναν. Στην τηλεεκπαίδευση, ακόμη κι αν δεν υπάρχουν τεχνικά προβλήματα, η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας δεν είναι δεδομένη, καθώς συνήθως περιοριζόταν ανάμεσα στον δάσκαλο και τον καθένα μαθητή (Nikiforos *et al.*, 2020).

Το γεγονός ότι οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός δεν βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο δημιουργεί μία συναισθηματική απόσταση. Μέρος των μη λεκτικών μηνυμάτων χάνεται και η επικοινωνία περιορίζεται. Οι εκπαιδευτικοί της Τουρκίας θεωρούν ότι το συχνότερο πρόβλημα στην τηλεεκπαίδευση είναι η έλλειψη της διάδρασης με τους μαθητές τους (Hebebeçi *et al.*, 2020).

Η σχέση του σχολείου με τον μαθητή και η ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσει ο κάθε εκπαιδευτικός με τον μαθητή κλυδωνίζεται. Οι μαθητές δεν έχουν άμεση επικοινωνία με τους δασκάλους τους και για κάθε ερώτηση ή σκέψη που απορρέει από τη διδασκαλία και επιθυμούν να την μοιραστούν θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και η απάντηση δεν έρχεται τόσο άμεσα όσο στη δια ζώσης συζήτηση (Sadeghi, 2019). Οι αλληλεπιδράσεις μαθητή-δασκάλου και μαθητή-μαθητή είναι καθοριστικοί παράγοντες οι οποίοι κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται μέρος μιας μαθησιακής κοινότητας και να καλλιεργούν την αίσθηση του ανήκειν, η οποία συμβάλλει στην εμπλοκή των μαθητών (Saykılı, 2018). Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη κατά την περίοδο της πανδημίας, η απουσία των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε



αρνητικά με την κατάθλιψη και το άγχος των παιδιών (Liu *et al.*, 2021). Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι τους έλειπαν πολύ οι καθηγητές και οι συμμαθητές τους και ήταν πρόθυμοι να επιστρέψουν στο σχολείο (Xie *et al.*, 2020).

Αρκετοί μαθητές έχασαν το κίνητρο τους για τη μάθηση και υιοθέτησαν μία πιο νωθρή συμπεριφορά απέναντι στην τηλεκπαίδευση και τη μάθηση γενικότερα. Ακριβώς επειδή ο δάσκαλος δεν μπορεί να έχει πλήρη επίβλεψη του κοινού του, είναι εύκολο για κάποιον μαθητή να απορροφηθεί από ένα εξωτερικό ερέθισμα και να χάσει μέρος του μαθήματος ή να ξεχάσει κάποια διορία, καθώς η επαφή με τους συμμαθητές είναι μειωμένη. Επομένως, χρειάζεται μεγάλη συγκέντρωση και στοχοπροσήλωση, ώστε να ολοκληρώσεις έναν κύκλο διαδικτυακών μαθημάτων (Sadeghi, 2019). Αξίζει να αναφερθεί ότι η δυσκολία συγκέντρωσης αποτελεί σύμπτωμα ή πρόδρομος της κατάθλιψης (Liu *et al.*, 2021).

Ενώ γίνεται λόγος για την υλικοτεχνική υποστήριξη των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι προσπάθειες για τη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών δεν οργανώθηκαν, παρά αφέθηκαν στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Οι εργαζόμενοι στον τομέα της υγείας εστίασαν στην πρωτόγνωρη ανάγκη των ενηλίκων, υποτιμώντας τις επείγουσες ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών. Ωστόσο, αγνοώντας τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες ψυχολογικές επιπτώσεις την εν λόγω κατάσταση θα ήταν ασυνείδητο, δεδομένου ότι τα παιδιά και οι νέοι αποτελούν το 42% του παγκόσμιου πληθυσμού (Liu *et al.*, 2020).

Με το κλείσιμο των σχολείων τα ευάλωτα παιδιά στερούνταν όχι μόνο το σχολείο αλλά και την εξωοικογενειακή υποστήριξη. Ο οικογενειακός περιορισμός και η παραπάνω παραμονή στο σπίτι μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για ενδοοικογενειακή βία κατά την περίοδο εγκλεισμού της πανδημίας, ακόμη και μετά τον επιβεβλημένη κατ' οίκον παραμονή (Guessoum *et al.*, 2020). Τα παιδιά που ήδη αντιμετώπιζαν κάποιας μορφής βίας ή παραμέλησης από το περιβάλλον τους διέτρεχαν μεγαλύτερο κίνδυνο κατά την επιβεβλημένη καραντίνα όπου επικρατούσε κοινωνική και οικονομική αστάθεια (Liu *et al.*, 2020· Imran, *et al.*, 2020).

### 3.7 Η τηλεκπαίδευση ως εκπαιδευτική μέθοδος

Πριν την εμφάνιση του Covid-19 η βιβλιογραφία σχετικά με την τηλεκπαίδευση περιοριζόταν κυρίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι έρευνες αναφέρονταν σε μία επαναστατική μέθοδο διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευόμενος απαγκιστρώνεται από τον

καθηγητή και αυτορρυθμίζει τη μάθηση του. Εφαρμόζοντας μαθητοκεντρική προσέγγιση, ο φοιτητής είναι αυτός που οργανώνει το πρόγραμμα, τον ρυθμό, τις στρατηγικές και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησής του, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθεί. Μέσω της τηλεκπαίδευσης το άτομο αναπτύσσει την ανεξαρτησία του, την οργανωτικότητα του, την κριτική σκέψη και άλλες δεξιότητες, ακριβώς επειδή η απόσταση από τον εκπαιδευτή του παρέχει την αναγκαία ελευθερία κινήσεων (Σφακιωτάκη, 2017· Saykılı, 2018) . Η τηλεκπαίδευση θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και τη μαθήτριά και τους παρέχει περισσότερο έλεγχο του ρυθμού και του στυλ μάθησης (Sikwibele and Mungoo, 2009).

Η ευελιξία δεν χαρακτηρίζει μόνο την οργάνωση της μελέτης αλλά και του χρόνου. Βασικό πλεονέκτημα της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι χρονικά δύναται να απέχει η διδασκαλία με την εκμάθηση. Επίσης, οι μαθητευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να μην βρίσκονται καν στην ίδια χώρα με τον/ην εκπαιδευτικό και μπορούν να μελετούν από οποιοδήποτε μέρος έχει καλή σύνδεση στο διαδίκτυο, οποιαδήποτε ώρα της ημέρας το επιθυμούν, εφόσον τηρούν το χρονοδιάγραμμα που τους δίνεται (Saykılı, 2018· Sadeghi, 2019).

Παρά τα ισχυρά οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από τα πρώτα χρόνια εφαρμογής της μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή εντοπίστηκαν προβλήματα τα οποία περιόρισαν την αποτελεσματικότητα της εν λόγω εκπαίδευσης όταν εφαρμόστηκε σε ενήλικες. Η υποστήριξη των φοιτητών σε προπαρασκευαστικό, τεχνικό, συναισθηματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο ήταν ανεπαρκής. Ως αποτέλεσμα οι φοιτητές ένιωθαν ανασφάλειες σχετικά με το επίπεδο ετοιμότητάς τους, την επίδοσή τους και την κοινωνικότητά τους. Παράλληλα, εντοπίστηκαν προβλήματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη, την έλλειψη τεχνολογίας και την αξιολόγηση (Galusha, 1998).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την τηλεκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή αποτελεί η γνώση του χειρισμού των τεχνολογικών μέσων. Η φύση της τεχνολογίας που αξιοποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί περιορισμό μόνο για τους μαθητές που δεν είναι γνώστες της τεχνολογίας, δημιουργώντας έναν διαχωρισμό στους μαθητές (Sadeghi, 2019). Ειδικά στους νεότερους μαθητές που δεν έχουν ήδη διδαχθεί στο σχολείο πώς να χειρίζονται επιτυχώς όλες τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες που χρειάζονται, η βοήθεια των οικείων προσώπων είναι απαραίτητη. Ο ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στις δεξιότητες, τις στάσεις, την πρόσβαση και τις ικανότητες που είναι απαραίτητο για τα άτομα, και ίσως και για τις κοινότητες, να αναπτυχθούν (Traxler, 2018). Ο ψηφιακός και τεχνολογικός γραμματισμός αποτελεί

μέρος του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή, το οποίο διαφέρει ανάλογα με το περιβάλλον και την οικογένεια του καθενός. Για παράδειγμα, αν μία οικογένεια έχει την οικονομική δυνατότητα πιθανώς να παρέχει εξωσχολικά μαθήματα εκμάθησης των τεχνολογιών με αποτέλεσμα το παιδί τους να χειρίζεται με ευχέρεια τα εργαλεία που ζητούνται στην τηλεκπαίδευση (Κάτσικας και Θεριανός, 2007· Ασκούνη, 2007).

Επιπλέον, τα τεχνικά προβλήματα δυσκόλεψαν την ήδη μοναχική πορεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hebebcı *et al.*, 2020). Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, ο κύριος λόγος που οι εκπαιδευόμενοι επέλεξαν ομαδικές εργασίες στην τηλεκπαίδευση ήταν για να βοηθήσουν όσους δεν είχαν καλή σύνδεση στο διαδίκτυο ή δεδομένα κινητής τηλεφωνίας για να πλοηγηθούν (data) (Allo, 2020). Σύμφωνα με τον Traxler (2018), ζητούμενο αποτελεί η αύξηση της ψηφιακής δικαιοσύνης όσον αφορά την ποιοτική πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση.

Ωστόσο, ακόμη κι όταν δεν υπάρχουν τεχνικά προβλήματα και ο εξοπλισμός είναι κατάλληλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί πάντοτε να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Η αναγκαία φυσική απόσταση εξ ορισμού μειώνει τη διάδραση, επιφέροντας προβλήματα όπως μη αποτελεσματική επικοινωνία, απομόνωση, έλλειψη ομαδικού πνεύματος. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει ανεπαρκή ανατροφοδότηση καθώς μέρος των μη λεκτικών μηνυμάτων χάνεται μέσω της οθόνης, με αποτέλεσμα ο ρυθμός της διδασκαλίας να μην συμβαδίζει με τον ρυθμό των μαθητών και να δημιουργούνται κενά (Hebebcı *et al.*, 2020).

Όσον αφορά τους αλλόγλωσσους μαθητές, η μειωμένη διάδραση με τον ελληνόφωνο πληθυσμό του σχολείου, λόγω της τηλεκπαίδευσης, είναι πιθανό να επιβραδύνει την πρόοδο τους γεγονός που μειώνει το κίνητρο για μάθηση. Ως αποτέλεσμα, ενισχύονται οι συκοφαντίες και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις εναντίον του αλλόγλωσσου πληθυσμού. Το εν λόγω φαινόμενο έχει παρατηρηθεί στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, όπου η επαφή των μαθητών με την ελληνική γλώσσα γίνεται μόνο μέσω των εκπαιδευτικών, καθώς δεν υπάρχουν μαθητές με μητρική γλώσσα τα ελληνικά σε αυτές τις τάξεις (Simopoulos and Alexandridis, 2019).

### 3.8 Άλλοι προβληματισμοί σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η ταχεία υιοθέτηση των ψηφιακών μέσων παγκοσμίως παρουσιάζει μια σειρά νέων κινδύνων για τα παιδιά. Έντονος είναι ο προβληματισμός σχετικά με τη συλλογή και τη διαχείριση των προσωπικών δεδομένων όλων των μαθητών παγκοσμίως (Livingstone and Third, 2017). Οι μαθητές έχουν χρησιμοποιήσει πολλές πλατφόρμες και ιστοσελίδες προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στην τηλεκπαίδευση και αυτά τα δεδομένα είναι απαραίτητο να προστατευτούν (Jarke and Breiter, 2019).

Στην Ελλάδα, η σύμβαση<sup>14</sup> που υπέγραψε με τη Cisco η υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων Νίκη Κεραμέως προέβλεπε την άδεια παραχώρησης των μεταδεδομένων 1,5 εκατομμυρίων χρηστών, μαθητών και εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εν λόγω δεδομένα συλλέγονταν ακατάπαυστα όλους τους μήνες που διενεργήθηκε η τηλεκπαίδευση στην Ελλάδα και η εταιρεία διατηρεί το δικαίωμα να τα χρησιμοποιεί ή να τα μεταπουλά όπου και όπως θέλει.<sup>15</sup> Η Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα φανέρωσε το εξόφθαλμο παράδειγμα αδιαφάνειας και καταστρατήγησης των προσωπικών δεδομένων, όπου δεν τηρήθηκαν οι υποδείξεις της γνωμοδότησης που είχε εκδώσει νωρίτερα<sup>16</sup>. Με βάση τα γεγονότα στην Ελλάδα και τη γενικότερη ανάγκη, είναι απαραίτητο να τεθεί υπό συζήτηση και να διερευνηθεί το απόρρητο και η χρήση των δεδομένων για τη δημιουργία προφίλ και τον έλεγχο των μαθητών (Jarke and Breiter, 2019· Williamson *et al.*, 2020).

Η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την έκβαση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Galusha (1998), οι διδάσκοντες ενίοτε αποτελούν εμπόδιο στην αποδοχή των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την αξία της τηλεκπαίδευσης στις έκτακτες ανάγκες και η υψηλή συμμετοχή τους σε αυτήν το επιβεβαιώνει (Nikiforos *et al.*, 2020). Κατά γενική ομολογία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση ήταν μία καλή λύση στην επιβεβλημένη καραντίνα λόγω του Covid-19 (Hebebcı *et al.*, 2020).

Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που το διδακτικό προσωπικό θεωρεί ότι η τηλεκπαίδευση αποτελεί απειλή για τη μονιμότητα και το ανθρώπινο δυναμικό. Ανάλογα με το σχολείο και το ακαδημαϊκό τμήμα, τα μαθήματα που διδάσκονται ως μέρος ενός προγράμματος εξ αποστάσεως μπορεί να μην υπολογίζονται πάντα ως

---

<sup>14</sup><https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.PDF>

<sup>15</sup> <https://vouliwatch.gr/actions/article/cisco-apdpx-gnomodotisi>

<sup>16</sup> <https://www.dpa.gr/el/enimerwtiko/prakseisArxis/gnomodotisi-se-shesi-me-ti-syghroni-ex-apostaseos-ekpaideysi-stis>

παράγοντες μονιμότητας, προκαλώντας έτσι αντικίνητρο για τη συμμετοχή των καθηγητών (Galusha, 1998). Επιπλέον, πρόσφατη αναμέτρηση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι δυνατόν να αποβεί μοιραία για τους εκπαιδευτικούς, αν αποδειχτεί ότι τα οφέλη είναι πολλαπλά με την τηλεεκπαίδευση (Zimmerman, 2020). Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται, με αποτέλεσμα να είναι αρνητικοί απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα παραπάνω αναδεικνύουν την ανάγκη για αποτελεσματικότερη ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Lassoued *et al.*, 2020).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει αν η τηλεκπαίδευση λειτούργησε ως μέσο ενίσχυσης ή άμβλυνσης των κοινωνικο-οικονομικών διαφορών στους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής του Δημοτικού Σχολείου. Προκειμένου να εντοπιστούν οι αλλαγές των κοινωνικών διαφορών στους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα. Σύμφωνα με τους γονείς και τους δασκάλους των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής:

Η τηλεκπαίδευση βελτίωσε ή επιδείνωσε την εκπαίδευση των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία;

Η τηλεκπαίδευση βελτίωσε ή επιδείνωσε την οικονομική κατάσταση των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία;

Η τηλεκπαίδευση βελτίωσε ή επιδείνωσε την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία;

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν όχι μόνο οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής αλλά και των γονέων των μαθητών που φοίτησαν στις εν λόγω τάξεις, προκειμένου να υπάρξει όσο το δυνατόν πιο πλήρης διερεύνηση του θέματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της Έρευνας

Κατά τον προγραμματισμό της έρευνας είναι σημαντικό να διευκρινιστεί η μεθοδολογία, η μέθοδος και ο τρόπος συλλογής δεδομένων καθώς και το στίλ της έρευνας (Cohen *et al.*, 2007). Προκειμένου να διερευνηθεί αν ενισχύθηκαν ή αμβλύθηκαν οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών των Τ.Υ. επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας. Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου, σκοπός της ποσοτικής ανάλυσης είναι να ανακαλύψει τις αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης (Παπαγεωργίου, 2014:2). Συγκεκριμένα, εκκινώντας από μία ερευνητική υπόθεση γίνεται προσπάθεια επαλήθευσης ή απόρριψης της αρχικής υπόθεσης με την αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων (Cohen *et al.*, 2007).

Όσον αφορά τα μέσα συλλογής δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της έρευνας, τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εποχής, εκτιμήθηκε ότι η βέλτιστη επιλογή είναι η αξιοποίηση ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο είναι μία σειρά από ερωτήσεις σχετικά με ένα θέμα στις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να απαντήσουν γραπτά και με τις οποίες επιδιώκεται η συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών πληροφοριών (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016:90). Επομένως, το ερωτηματολόγιο αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τον εντοπισμό των στάσεων και των απόψεων μίας ομάδας, επιτρέποντας την αριθμητική επεξεργασία των δεδομένων (Wilson and McLean, 1994).

Πρόκειται για μία επιλογή με πληθώρα πλεονεκτημάτων, όπως η γρήγορη διανομή τους μέσω του διαδικτύου, η εύκολη συλλογή από ευρύ δείγμα υποκειμένων και η εξοικονόμηση χρόνου (έναντι των χρονοβόρων συνεντεύξεων). Επιπλέον, ο ερευνητής διατηρεί πιο εύκολα την αντικειμενικότητα του απέναντι στον άγνωστο συμμετέχοντα, ενώ παράλληλα διευκολύνεται η τήρηση της ανωνυμίας, γεγονός που προδιαθέτει τον συμμετέχοντα να συμμετέχει με περισσότερη ειλικρίνεια (Τσιπλητάρης και Μπαμπάλης, 2011).

Ωστόσο, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις συχνά ή αφήνονται αναπάντητες ή απαντώνται βιαστικά. Επιπλέον, είναι απαιτητικό και χρονοβόρο για τον μελετητή να κωδικοποιήσει και να αναλύσει τις απαντήσεις αυτού του τύπου των ερωτήσεων. (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016).

## 5.1 Ερωτηματολόγια

Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια βασισμένα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Το πρώτο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν σε Τάξη Υποδοχής κατά το σχολικό έτος 2020-2021 (στο εξής ερωτηματολόγιο Α) ενώ το δεύτερο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν σε Τάξη Υποδοχής το ίδιο έτος (στο εξής Ερωτηματολόγιο Β).

Για την ορθή σύνταξη των ερωτηματολογίων ακολουθήθηκαν με ακρίβεια όλα τα στάδια που ορίζει η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας σύμφωνα με τους Παπαπαναστασίου και Παπαπαναστασίου (2016). Συγκεκριμένα, προηγήθηκε η εμβάθυνση στην στοχοθεσία της έρευνας, προκειμένου να γίνουν σαφή τα δεδομένα. Το παρόν στάδιο περιλάμβανε την ενδελεχή ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και την ανταλλαγή απόψεων με τους επιβλέποντες καθηγητές και τις συναδέλφους ερευνήτριες. Σε αυτό το στάδιο επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι δεν υπήρχε αντίστοιχη έρευνα για τις Τάξεις Υποδοχής, επομένως η παρούσα έρευνα αναδεικνύεται ως πρωτότυπη.

Στη συνέχεια, καθορίστηκαν οι μεταβλητές της εν λόγω έρευνας και με την ανάλυση αυτών αποφασίστηκε ο τύπος των ερωτήσεων, η κλίμακα των απαντήσεων και οι θεματικές. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα του Likert όπου το νούμερο 1 κατείχε την μικρότερη τιμή σε κάθε περίπτωση (π.χ. κανένας, τίποτα, διαφωνώ απόλυτα κ.λπ.) ενώ το νούμερο 5 αντιπροσώπευε την υψηλότερη τιμή (π.χ. όλοι, πάρα πολύ, συμφωνώ απόλυτα κ.λπ.). Επιπλέον, προτιμήθηκε ο κλειστός τύπος των ερωτήσεων, προκειμένου να διευκολύνουν την ανάλυση των απαντήσεων, ενώ σε λίγες περιπτώσεις υιοθετήθηκε και ο ανοιχτός τύπος ερωτήσεων, προκειμένου να υπάρχει ελευθερία διατύπωσης και από τους ερωτώμενους. Ως προς τη μορφή, τα ερωτηματολόγια διατέθηκαν και μοιράστηκαν σε ηλεκτρονική μορφή αξιοποιώντας την πλατφόρμα google form, ώστε να βελτιστοποιηθεί ο χρόνος συλλογής και η ανάλυση, μειώνοντας παράλληλα το κόστος και το περιβαλλοντικό αποτύπωμα της έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις. Προτιμήθηκε η θετική διατύπωση σε καθεμία ερώτηση. Σε αυτό το στάδιο ήταν σημαντικό να



εξασφαλιστεί ότι οι απαντήσεις ανταποκρίνονται στα ερωτήματα που έχουν τεθεί. Όσες ερωτήσεις θεωρήθηκε ότι δεν υποστηρίζουν άμεσα την σκοποθεσία της έρευνας αφαιρέθηκαν.

Τέλος, εφόσον τα ερωτηματολόγια εγκρίθηκαν από τον επιβλέποντα καθηγητή, δόθηκαν δοκιμαστικά σε μία μικρή ομάδα προκειμένου να εντοπιστούν πιθανές αστοχίες. Σε αυτό το σημείο σημαντική ήταν η συμβολή των συναδέρφων ερευνητών/τριών που απάντησαν με ειλικρίνεια και επαγγελματισμό σε ερωτήσεις βοηθητικές για τα ερωτηματολόγια. Με αυτή την πιλοτική έρευνα διορθώθηκαν κάποια σημεία των ερωτηματολογίων και ξεκίνησε η διανομή τους στο δείγμα.

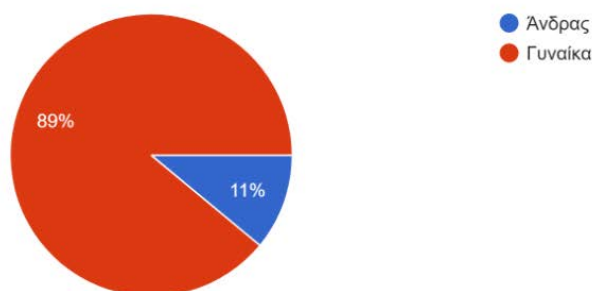
Το ερωτηματολόγιο Α, δόθηκε σε εκπαιδευτικούς που είχαν διδάξει εξ αποστάσεως σε Τάξεις Υποδοχής κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Μέσα από 33 ερωτήσεις αντλήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία, κάποιες βασικές πληροφορίες για το σχολείο, οι πρακτικές κατά τη διαζώση διδασκαλία, οι πρακτικές κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης καθώς και οι σκέψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τηλεκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο Β απευθυνόταν στους γονείς των μαθητών που φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Οι ερωτήσεις ήταν 30 και αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων και γενικότερα της οικογένειας, τον τεχνολογικό εξοπλισμό, τη χρονιά πριν τον Covid-19, τη σχολική χρονιά 2020-2021 και τις απόψεις για την τηλεκπαίδευση. Καθώς ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνόταν το ερωτηματολόγιο είναι αλλόγλωσσος, θεωρήθηκε απαραίτητο το ερωτηματολόγιο να μεταφραστεί στα αγγλικά. Επομένως, η ίδια ερώτηση εμφανιζόταν στα ελληνικά και ακριβώς μετά ακολουθούσε η μετάφραση στα αγγλικά.

Τα δύο ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν ηλεκτρονικά μέσω των κοινωνικών δικτύων και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από τον Μάρτιο ως τον Μάιο του 2022. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και περιλάμβαναν πλήρη πληροφόρηση των σκοπών της έρευνας σε ένα εισαγωγικό μήνυμα που εμφανιζόταν πριν τις ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο Α καθώς και το ερωτηματολόγιο Β είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα.

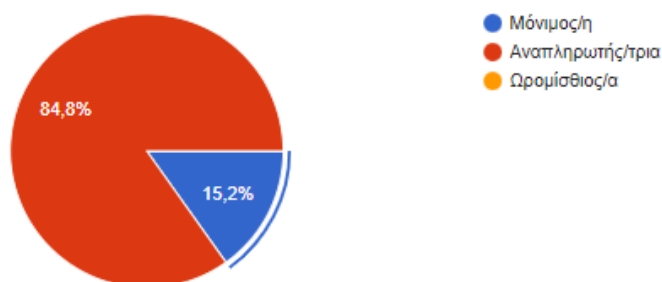
## 5.2 Το δείγμα της Έρευνας

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο Α, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάστηκαν ως δάσκαλοι/ες σε Τάξεις Υποδοχής Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες, αναπληρώτριες, δηλαδή με σύμβαση ορισμένου χρόνου.



**Διάγραμμα 5.2.1**

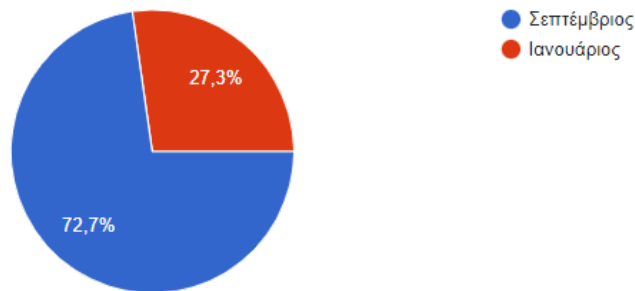
**Το φύλο των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής**



**Διάγραμμα 5.2.2**

**Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής**

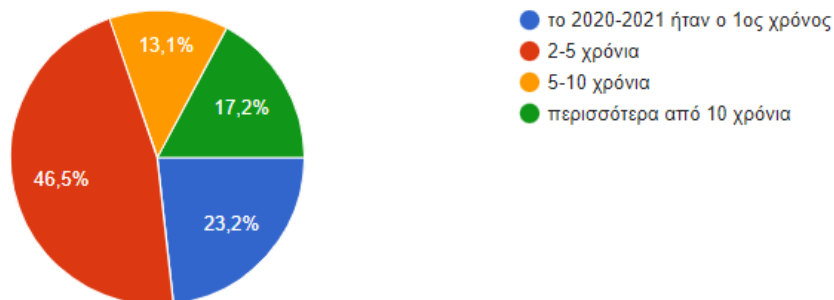
Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο προσλήφθηκαν τον Σεπτέμβριο του 2020 ενώ οι υπόλοιποι/ες μετά από 4 μήνες (τον Ιανουάριο του 2021), γεγονός ενδεικτικό της υποστελέχωσης των Τμημάτων Υποδοχής.



**Διάγραμμα 5.2.3**

### Ο μήνας πρόσληψης των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής

Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών εργάστηκαν για πρώτη φορά σε σχολείο κατά το σχολικό έτος 2020-2021, γεγονός που επιδεινώνει την κατάσταση καθώς οι εν λόγω εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναλάβουν για πρώτη φορά και τη διαζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.



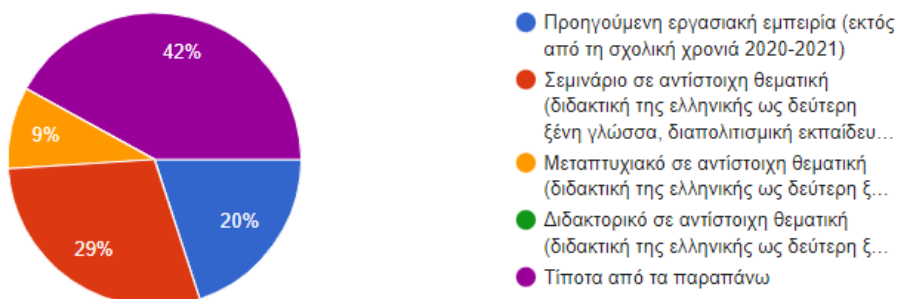
**Διάγραμμα 5.2.4**

### Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής

Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 29 έτη (Ερώτηση 2). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που το 65% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κατέχουν μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό δίπλωμα, το 42% των ερωτηθέντων δεν έχει καμία πρότερη εργασιακή εμπειρία ή εκπαίδευση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόφωνους μαθητές, όπως για παράδειγμα μέσω ενός μεταπτυχιακού ή σεμιναριακού προγράμματος αντίστοιχης θεματολογίας (διδακτική της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.) (Ερώτηση 3 και 7).

**Διάγραμμα 5.2.5**

## Η συσχέτιση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση



### Διάγραμμα 5.2.5

## Η συσχέτιση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

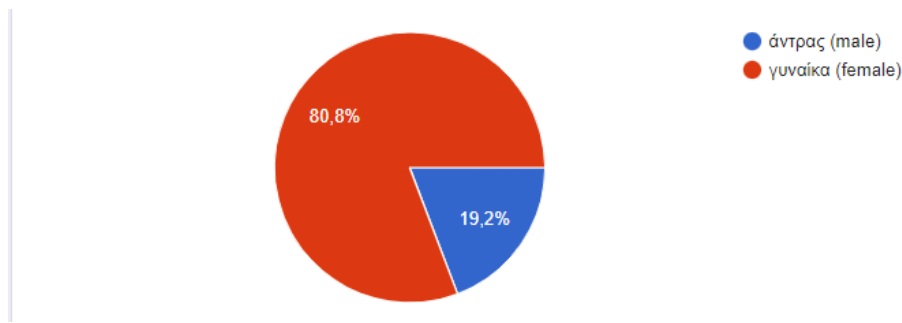
Όσον αφορά τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, βρίσκονταν κυρίως σε αστική περιοχή, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

### Πίνακας 5.2.1

#### Στατιστικά στοιχεία των περιοχών της σχολικής μονάδας

Τοποθεσία της σχολικής μονάδας	N	%
Αστική περιοχή	72	72
Ημιαστική περιοχή	19	19
Αγροτική περιοχή	9	9
Σύνολο	100	100

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του κοινωνικού δικτύου facebook και των εφαρμογών viber και e-mail. Το δείγμα αποτελούταν από 100 άτομα και ήταν τυχαίο, καθώς η ερευνήτρια απευθύνθηκε στο σύνολο των εκπαιδευτικών που πληρούσαν τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην έρευνα. Το δείγμα για το **Ερωτηματολόγιο Β** αποτέλεσαν οι γονείς των μαθητών/τριών που φοιτούσαν σε Τάξη Υποδοχής του Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα, το ερωτηματολόγιο απάντησαν κυρίως γυναίκες.



**Διάγραμμα 5.2.6**

**Το φύλο των γονέων των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής**

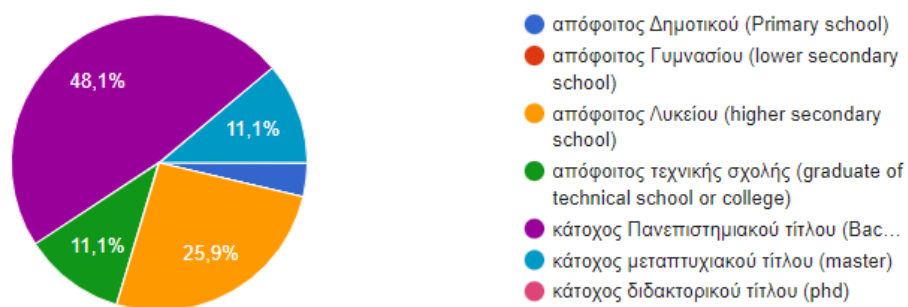
Όσον αφορά την ηλικία, η πλειοψηφία του δείγματος είναι 31-40 ετών, ενώ δεν υπήρχε κανένα άτομο στην κατηγορία «άνω των 60 ετών».

**Πίνακας 5.2.2**

**Η ηλικία των γονέων των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής**

Ηλικία των γονέων	N	%
ως 30 ετών	1	3,7%
31-40 ετών	17	63%
41-50	6	22,2%
51-60	3	11,1%
άνω των 60 ετών	0	0%
Σύνολο	27	100%

Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος κατέχει πανεπιστημιακό δίπλωμα (bachelor), ενώ μόλις ένα άτομο είναι απόφοιτος δημοτικού.



**Διάγραμμα 5.2.7**

**Η εκπαίδευση των γονέων των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής**

Όσον αφορά το πλήθος των παιδιών της κάθε οικογένειας, από την ερώτηση 4 του Ερωτηματολογίου Β προέκυψε ότι το 48% διαθέτει 2 παιδιά, το 33% διαθέτει 1 παιδί

και το 11% έχει 3 παιδιά και το 7% έχει 4 παιδιά. Ο μέσος όρος των ετών διαμονής των γονέων στην Ελλάδα είναι τα 11 έτη.

### 5.3 Περιορισμοί της Έρευνας

Οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας αφορούν την προσέγγιση του δείγματος. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο Α, δεν ήταν εύκολο να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε Τ.Υ. κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει διακριτός πίνακας εκπαιδευτικών στον οποίο ανήκουν οι εκπαιδευτικοί για τις Τ.Υ., με αποτέλεσμα, για παράδειγμα, μία δασκάλα να δουλεύει σε Τ.Υ. τη μια χρονιά, ενώ την επόμενη να έχει αναλάβει μία άλλη τάξη. Επιπλέον, το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. είναι αναπληρωτές/τριες δυσχεραίνει τον εντοπισμό τους, καθώς κάθε χρόνο τοποθετούνται σε διαφορετική σχολική μονάδα.

Αλλά και στο ερωτηματολόγιο των γονέων των μαθητών και των μαθητριών των Τ.Υ. υπήρξαν περιορισμοί. Για να συμπληρώσει κάποιος/α το ερωτηματολόγιο Β θα έπρεπε να είναι γονέας ενός παιδιού που το 2020-2021 φοιτούσε σε δημοτικό σχολείο και παρακολουθούσε την Τ.Υ. Επίσης, πρακτικά, είναι αναγκαίο το άτομο να μπορεί να διαβάσει το ερωτηματολόγιο στα ελληνικά ή στα αγγλικά για να απαντήσει. Με τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις εξαιρέθηκαν, όσοι/ες δεν έχουν βασικές γνώσεις της ελληνικής ή/και της αγγλικής γλώσσας και όσοι/ες έχουν αλλόγλωσσα παιδιά, αλλά το σχολείο τους δε διαθέτει Τάξη Υποδοχής. Ως αποτέλεσμα, ο εντοπισμός και η προσέγγιση των ατόμων που μπορούσαν να συμμετέχουν αποδείχθηκε πολύ απαιτητική υπόθεση που δεν επέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

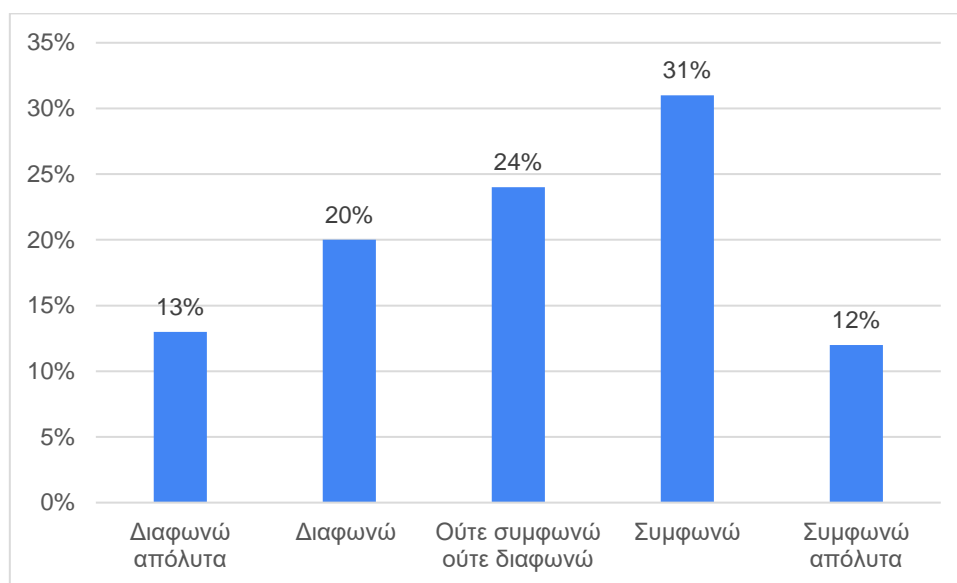
Για τους παραπάνω λόγους το δείγμα του ερωτηματολογίου Β δεν είναι αντιπροσωπευτικό και τα ευρήματα του δεν μπορούν να γενικευτούν.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με την τηλεκπαίδευση στις Τάξεις Υποδοχής δυσκόλεψε τη σύνδεση των ευρημάτων με τις υπόλοιπες μελέτες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα

### 6.1 Η εκπαίδευση των μαθητών

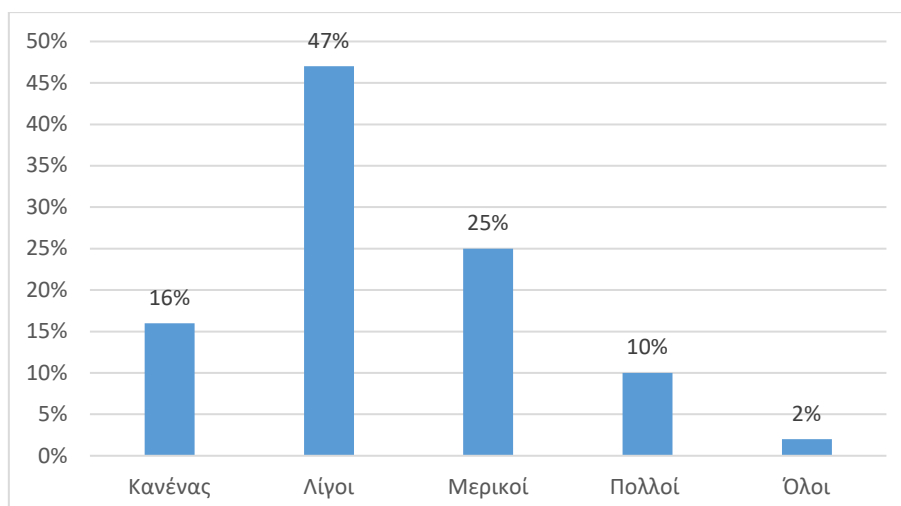
Η πρώτη θεματική για την οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ερώτηση 12 του Ερωτηματολογίου Α «όλοι οι μαθητές παρακολουθούσαν ανελλιπώς τα μαθήματα της τάξης υποδοχής» (στη δια ζώσης εκπαίδευση) το 13% απάντησε «διαφωνώ απόλυτα», το 20% απάντησε «διαφωνώ», το 24% «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», το 31% «συμφωνώ» και το 12% «συμφωνώ απόλυτα».



Διάγραμμα 6.1.1

#### Η ανελλιπής παρακολούθηση των δια ζώσης μαθημάτων

Στην ερώτηση 16 «πόσοι μαθητές παρακολουθούσαν ανελλιπώς τα διαδικτυακά μαθήματα της Τάξης Υποδοχής» παρατηρείται μεγαλύτερη διαρροή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω διαγράμματος.

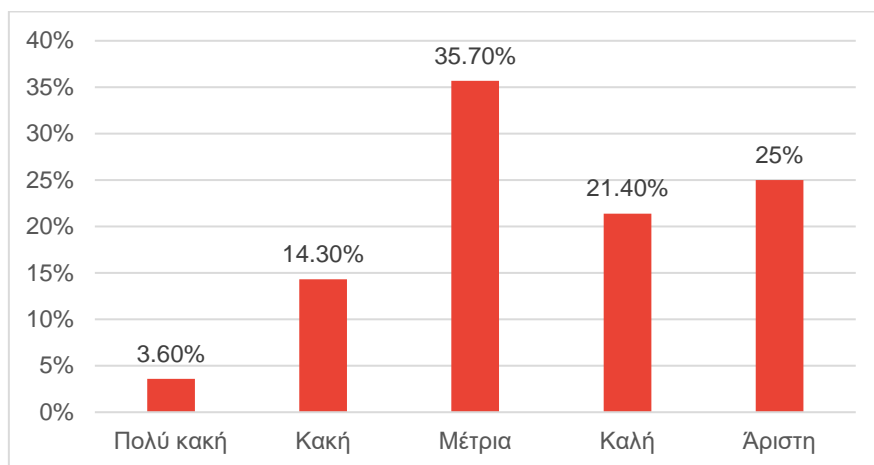


### Διάγραμμα 6.1.2

#### Η ανελλιπή παρακολούθηση των διαδικτυακών μαθημάτων

Τελείως διαφορετική άποψη φαίνεται να έχουν οι γονείς. Στην συμπλήρωση της ερώτησης 27 «το παιδί σας συμμετείχε στην τηλεκπαίδευση» το 50% των ερωτηθέντων απάντησε «πάντα», το 32,1% «σχεδόν πάντα», το 7,1% «μερικές φορές», το 10,7 «λίγες φορές», ενώ κανένας γονέας δεν επέλεξε την απάντηση «ποτέ».

Η παραπάνω διαφορετική άποψη εκπαιδευτικών και γονέων πιθανώς να σχετίζεται με την ποιοτική σύνδεση στο διαδίκτυο. Από τα δεδομένα των γονέων, η σύνδεση των παιδιών τους στο ηλεκτρονικό μάθημα φαίνεται αρκετά καλή, όχι όμως και σε βαθμό που να εξασφαλίζει μία ισότιμη συμμετοχή καθώς 1 στους 5 έχει κακή ή πολύ κακή σύνδεση άρα ουσιαστικά δεν συμμετέχει στο μάθημα.



### Διάγραμμα 6.1.3

#### Η ποιότητα της σύνδεσης των μαθητών κατά την τηλεκπαίδευση

Τα τεχνολογικά μέσα που αξιοποιήθηκαν από τους μαθητές για την τηλεκπαίδευση σύμφωνα με τους συμμετέχοντες του Ερωτηματολογίου Β ήταν κυρίως το smartphone, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

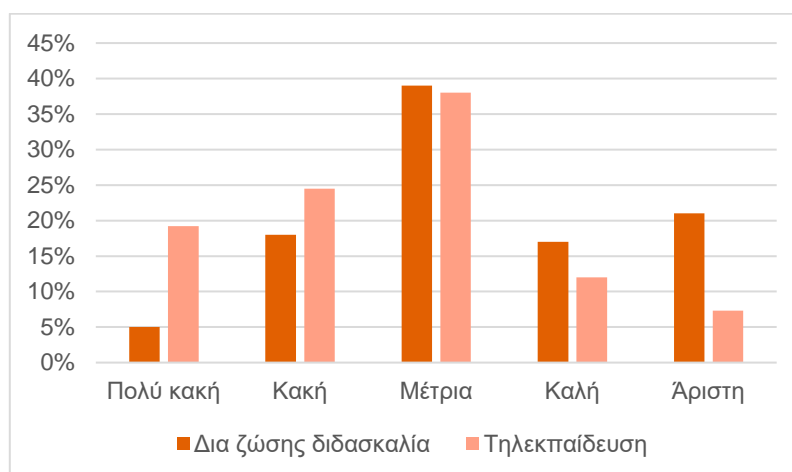
### Πίνακας 6.1.1

#### Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των μαθητών

Smartphone	32,2%
Κινητό, όχι smartphone	7,1%
Σταθερός υπολογιστής	7,1%
Laptop	25%
Tablet	28,6%



Όσον αφορά την απόδοση των μαθητών πριν και κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, οι γονείς παρατηρούν αξιοσημείωτη μείωση, όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 6.1.3 (Ερωτήσεις 10 και 14).



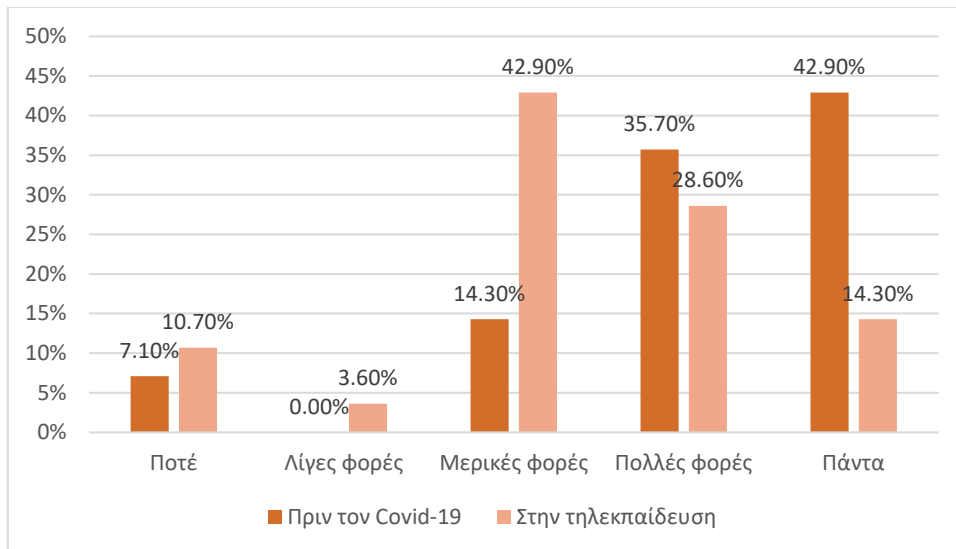
**Διάγραμμα 6.1.4**

#### **Η απόδοση των μαθητών σύμφωνα με τους γονείς**

Στην ερώτηση 15, στη δήλωση «όλοι οι μαθητές έκαναν τις εργασίες για το σπίτι όταν αυτό τους ζητούνταν» (κατά τη δια ζώσης διδασκαλία), το 15% των εκπαιδευτικών απάντησε «διαφωνώ απόλυτα», το 27% «διαφωνώ», το 35% «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», το 11% «συμφωνώ» και το 12% «συμφωνώ απόλυτα». Σε αντίστοιχη ερώτηση για την τηλεκπαίδευση «πόσοι μαθητές έκαναν συστηματικά τις εργασίες για το σπίτι όταν τους ζητούνταν» το 36% των εκπαιδευτικών απάντησε «κανένας», το 42% «λίγοι», το 13% «μερικοί», το 9% «πολλοί» και το 0% απάντησε «όλοι» (Ερώτηση 18).

Όσον αφορά τη «χρήση του e-class και του e-me όταν ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς της Τάξης Υποδοχής» σημειώθηκαν χαμηλές τιμές. Συγκεκριμένα, το 36% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι «κανένας» δεν το χρησιμοποιούσε, το 42% «σχεδόν κανένας», το 13% απάντησαν «μερικοί», το 9% «σχεδόν όλοι» και το 0% απάντησαν «όλοι».

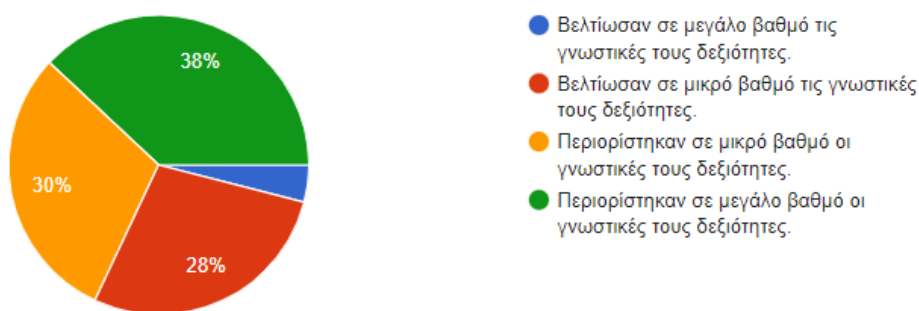
Ωστόσο, όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα, η αντίστοιχη ερώτηση της συχνότητας με την οποία «το παιδί έκανε τα μαθήματά του για το σχολείο...» δεν φαίνεται να επηρεάστηκε από τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.



**Διάγραμμα 6.1.5**

**Η συχνότητα εκτέλεσης των εργασιών στη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τους γονείς**

Στην ερώτηση 22 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι «οι περισσότεροι μαθητές της Τ.Υ. κατά τη διάρκεια της τηλεκατάρτισης» περιόρισαν σε κάποιο βαθμό τις γνωστικές τους δεξιότητες, όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα.



**Διάγραμμα 6.1.6**

### **Η τηλεκατάρτιση και οι γνωστικές δεξιότητες των μαθητών**

Στην ερώτηση 25 «η διδασκαλία μέσω webex βοήθησε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας» οι γονείς των παιδιών της Τ.Υ. απάντησαν «καθόλου» σε ποσοστό 14,3%, «λίγο» το 25%, «μέτρια» το 25%, «πολύ» το 7,1% και «πάρα πολύ» το 28,6%.

### **6.2 Η οικονομική κατάσταση των μαθητών**

Η δεύτερη θεματική αφορά την οικονομική κατάσταση των μαθητών. Εκκινώντας από τις ερωτήσεις 5 και 6 του Ερωτηματολογίου Β προκύπτει ότι το συνολικό μηνιαίο εισόδημα των οικογενειών έμεινε σχεδόν ίδιο μετά την εμφάνιση του Covid-19, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα.

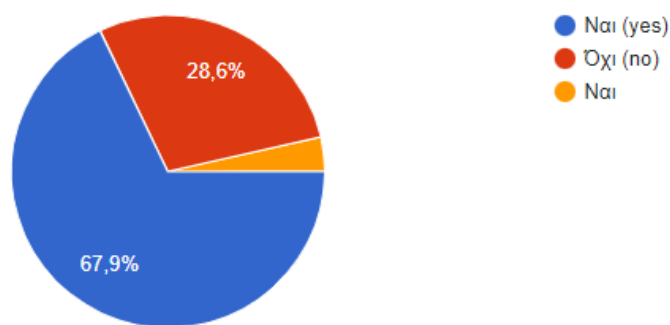
**Πίνακας 6.2.1**

#### **Το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα**

Εισόδημα	Πριν τον Covid-19	Τώρα
0-500	7,1%	7,1%
500-1.000	28,6%	32,1%
1.000-2.000	60,7%	57,1%
2.000-...	3,6%	3,6%

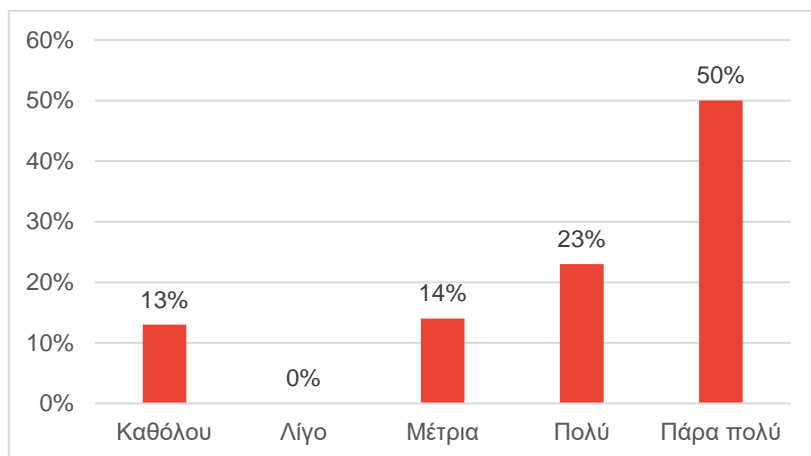
Από την ανάλυση των Ερωτημάτων 9 και 20 του ερωτηματολογίου Α προέκυψε ότι το 65% των σχολείων των ερωτηθέντων εντάσσεται στο πρόγραμμα Σίτισης και Προώθησης Υγιεινής Διατροφής «ΔΙΑΤΡΟΦΗ». Από αυτούς μόλις το 5% ανέφερε ότι κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιούνταν κανονικά η διανομή των δωρεάν γευμάτων.

Σύμφωνα με τους γονείς, το αντίστοιχο ποσοστό των σχολείων που εντάσσεται στο πρόγραμμα «ΔΙΑΤΡΟΦΗ» φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα.



**Διάγραμμα 6.2.1**

**Το ποσοστό των σχολείων στο πρόγραμμα ΔΙΑΤΡΟΦΗ σύμφωνα με τους γονείς**  
 Η υψηλή αναγκαιότητα του εν λόγω προγράμματος φαίνεται από την παρακάτω απεικόνιση των απαντήσεων των γονέων στην ερώτηση «πόσο απαραίτητα ήταν τα δωρεάν γεύματα;» (Ερώτηση 16).



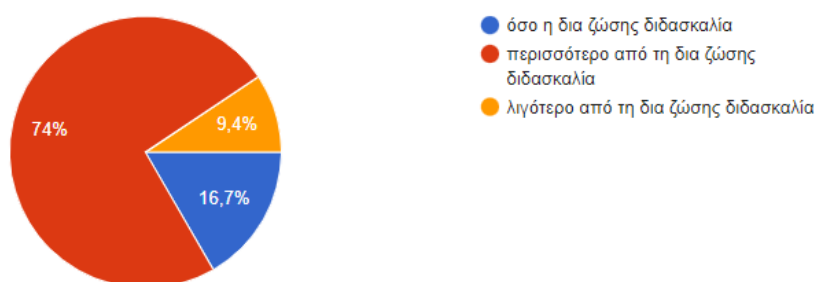
**Διάγραμμα 6.2.2**

**Η αναγκαιότητα του προγράμματος ΔΙΑΤΡΟΦΗ σύμφωνα με τους γονείς**

Όσον αφορά τα υλικά αγαθά, στην ερώτηση 13 «όλοι οι μαθητές διέθεταν την απαραίτητη γραφική ύλη (τετράδιο, γόμα κ.λπ.)» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν: ποτέ 6%, σχεδόν ποτέ 11%, μερικές φορές 32%, σχεδόν πάντα 21%, πάντα 30%. Στην ερώτηση 17 «αν κάποιος/οι μαθητής/ες δεν συμμετείχαν στην τηλεκπαίδευση ήταν κυρίως επειδή υπήρχε...» οι δημοφιλέστερες απαντήσεις ήταν «η έλλειψη τεχνολογικών μέσων από την οικογένεια» με ποσοστό 64%, «η έλλειψη ενδιαφέροντος από τον μαθητή» με ποσοστό 13% και η «δύσκολη επικοινωνία με τις οικογένειες λόγω της περιορισμένης γνώσης ελληνικών ή/και αγγλικών» με ποσοστό 10%.

Από την Ερώτηση 12 προκύπτει ότι η κάθε οικογένεια ξοδεύει κατά μέσο όρο 42 ευρώ το μήνα για όσα χρειάζονται οι μαθητές για το δια ζώσης μάθημα στο σχολείο. Η αντίστοιχη ερώτηση σχετικά με το κόστος της τηλεκπαίδευσης είχε ως απάντηση κατά μέσο όρο το ποσό των 90 ευρώ (Ερώτηση 17).

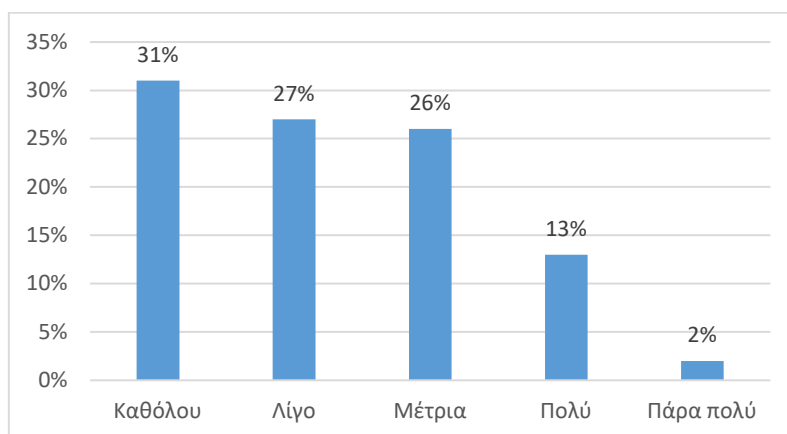
Από τις απαντήσεις στην Ερώτηση 31 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η τηλεκπαίδευση επιβάρυνε οικονομικά τις οικογένειες των μαθητών τους περισσότερο από τη δια ζώσης διδασκαλία.



**Διάγραμμα 6.2.3**

#### **Η οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών**

Σύμφωνα με την ερώτηση 26, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι «οι μαθητές της Τ.Υ. ξόδεψαν χρήματα για να συμμετέχουν στην τηλεκπαίδευση» σε μικρό βαθμό, όπως φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα.



**Διάγραμμα 6.2.4**

#### **Πλήθος μαθητών που επιβαρύνθηκε οικονομικά**

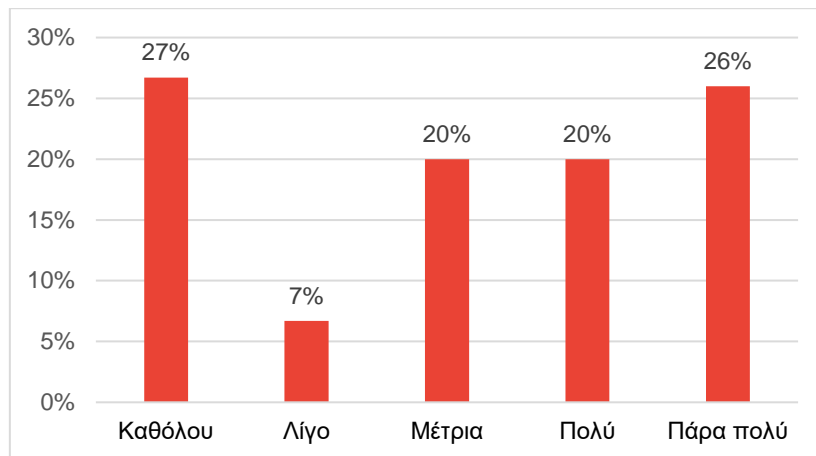
Σύμφωνα με την Ερώτηση 19, όπως φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα, η βασική αιτία που οι μαθητές δεν έκαναν τις εργασίες για το σπίτι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ήταν η έλλειψη τεχνολογικών μέσων.



**Διάγραμμα 6.2.5**

### **Η αιτία της μη εκτέλεσης των εργασιών για το σπίτι στην τηλεκπαίδευση**

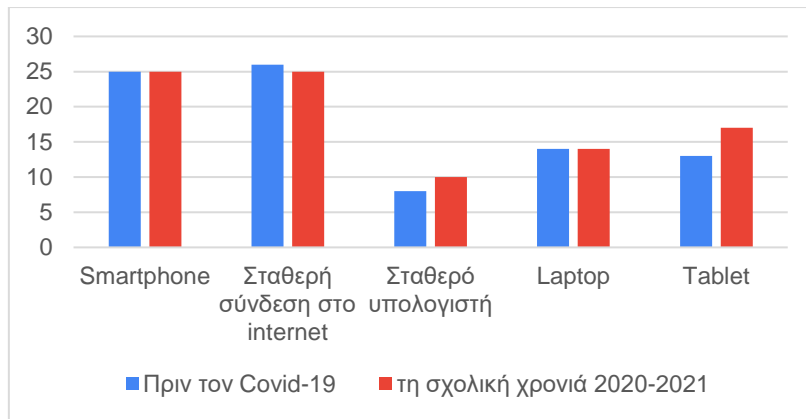
Από το ερωτηματολόγιο Β προκύπτει ότι μόλις το 40,3% των ερωτηθέντων έλαβε το voucher των 200€ για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού. Στην Ερώτηση 19, «το voucher των 200€ πόσο κάλυψε τις τεχνολογικές ανάγκες», οι απαντήσεις ποικίλλουν, όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα.



**Διάγραμμα 6.2.6**

### **Η ικανοποίηση των τεχνολογικών αναγκών με το Voucher των 200€**

Από τις ερωτήσεις 8 και 9 προκύπτει ο τεχνολογικός εξοπλισμός των οικογενειών όπως αποτυπώνεται στο παρακάτω διάγραμμα.



**Διάγραμμα 6.2.7**

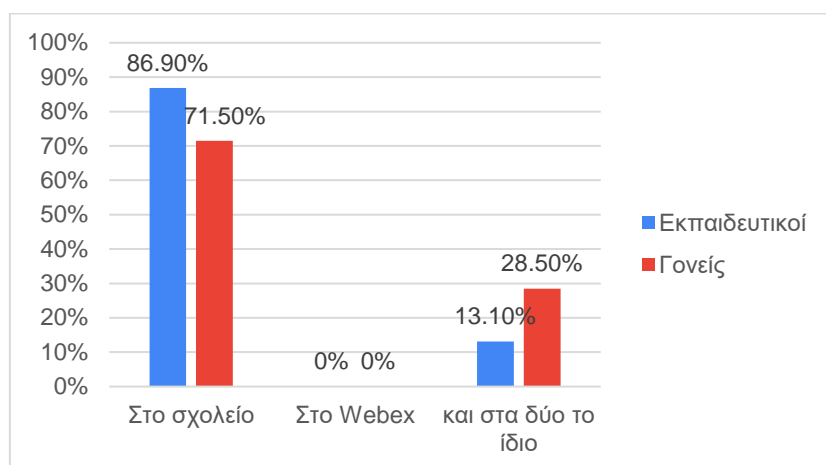
### Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των οικογενειών

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των γονέων, ο εξοπλισμός των οικογενειών δεν άλλαξε πάρα πολύ, παρά την αποκλειστικά εξ αποστάσεως λειτουργία των σχολείων για μεγάλα διαστήματα κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021.

Ένα επιπλέον έξοδο το οποίο επιβάρυνε το 39,3% των γονέων ήταν τα εξωσχολικά μαθήματα ελληνικών (Ερώτηση 23). Το ποσό που δαπανούσαν μηνιαίως κυμαινόταν από 30€ ως 200€, με μέσο όρο το ποσό των 104€ (Ερώτηση 24).

### 6.3 Η κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών

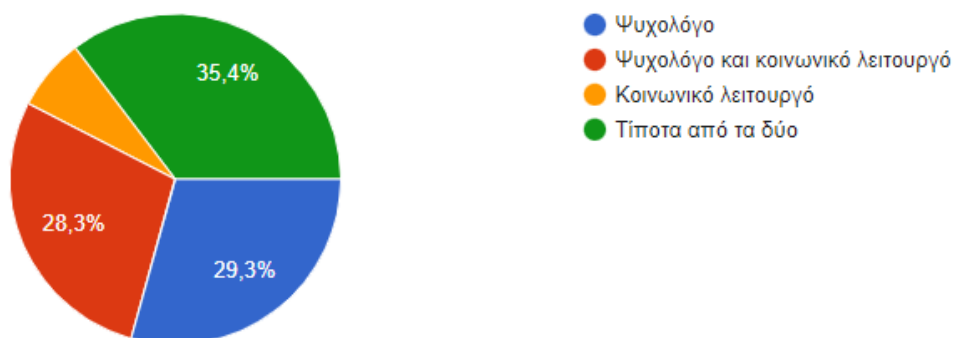
Η τρίτη θεματική αφορά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, σε κοινή ερώτηση, διέκριναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα παιδιά κατά τη δια ζώσης διδασκαλία σε σχέση με την τηλεκπαίδευση. Η προτίμηση της διαδικτυακής τάξης έλαβε και από τις δύο ομάδες την ακραία τιμή του 0%, όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα.



**Διάγραμμα 6.3.1**

### Το ενδιαφέρον των μαθητών

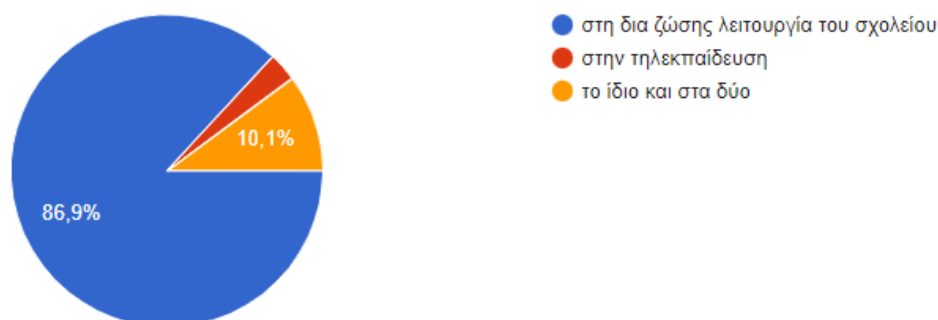
Από το ερωτηματολόγιο Α φαίνεται ότι μόλις το 21% των σχολείων συνεργαζόταν με κάποιον μεταφραστή-διερμηνέα για να υποστηρίξει την επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των αλλόγλωσσων μαθητών (Ερώτηση 10). Επιπλέον, όπως φαίνεται από το παρακάτω κυκλικό διάγραμμα, μόλις το 28% των σχολείων διέθετε ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό στο δυναμικό του (Ερώτηση 11).



**Διάγραμμα 6.3.2**

### Ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός στα σχολεία

Στην ερώτηση 27 «σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η τηλεκπαίδευση βοήθησε στην κοινωνικοποίηση των μαθητών της Τ.Υ.» το 62% των εκπαιδευτικών απάντησε «καθόλου», το 27% «λίγο», το 9% «αρκετά», το 2% «πολύ» και το 0% «πάρα πολύ». Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις στην ερώτηση 32, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές της Τ.Υ. ήταν πιο κοινωνικοί κατά τη δια ζώσης διδασκαλία.

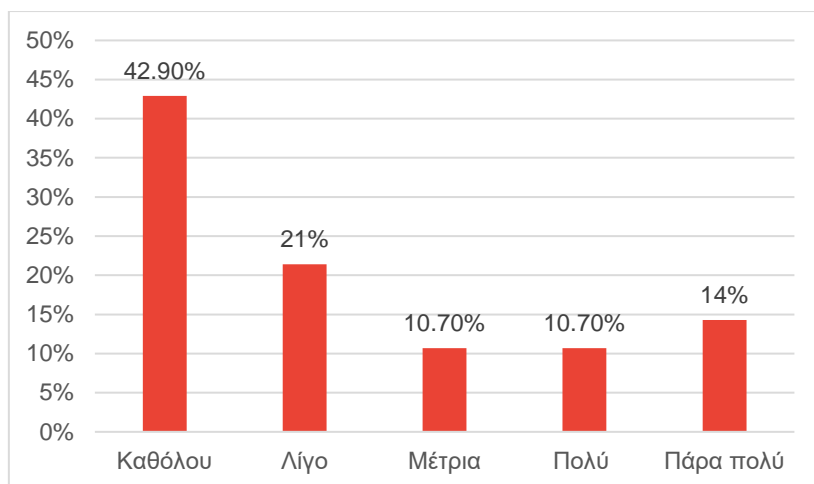


**Διάγραμμα 6.3.3**

### Η κοινωνικότητα των μαθητών

Παρόμοια άποψη φαίνεται ότι είχαν και οι γονείς των παιδιών. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα, στην ερώτηση «πιστεύετε ότι η διδασκαλία μέσω webex βοήθησε την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού σας» η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε αρνητικά (Ερώτηση 26).





**Διάγραμμα 6.3.4**

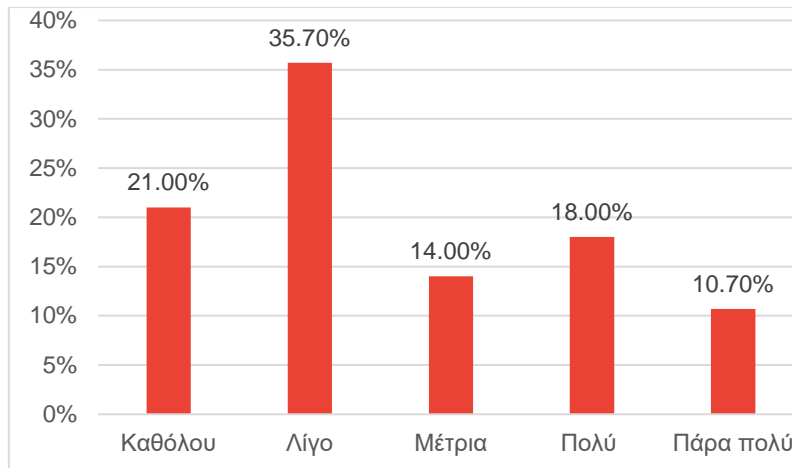
#### **Η συχνότητα ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών μέσω Webex**

Στην ερώτηση 28 «πώς πιστεύετε ότι η τηλεκπαίδευση επηρέασε την εμπιστοσύνη των μαθητών της Τ.Υ. προς τον θεσμό του σχολείου;» το 15% των εκπαιδευτικών απάντησε «πολύ αρνητικά», το 25% «αρνητικά», το 51% «ούτε θετικά, ούτε αρνητικά», το 9% «θετικά» και το 0% «πολύ θετικά».

Στην ερώτηση 23 «σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κατά την τηλεκπαίδευση συνεχίστηκε το παιδαγωγικό έργο που ξεκινήσατε κατά τη δια ζώσης διδασκαλία», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «καθόλου» σε ποσοστό 26%, «λίγο» κατά 47%, «το ίδιο» το 22%, «πολύ» το 5% και «πάρα πολύ» το 0%.

#### **6.4 Η άμβλυνση ή ενίσχυση των κοινωνικοοικονομικών διαφορών**

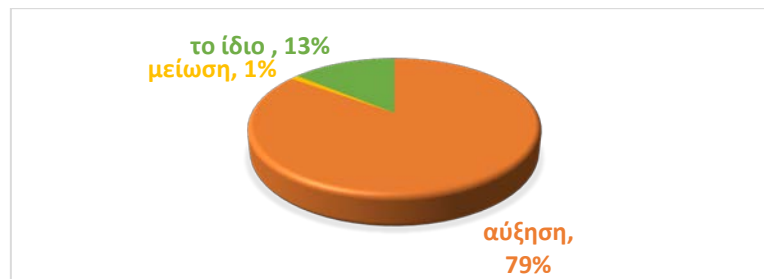
Η τελευταία θεματική αφορά την άμβλυνση ή την ενίσχυση των κοινωνικοοικονομικών διαφορών κατά τις περιόδους της τηλεκπαίδευσης. Συνολικά οι γονείς φαίνεται να πιστεύουν ότι η διδασκαλία μέσω webex δε βοήθησε στη γενικότερη εξέλιξη των παιδιών της, όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα.



**Διάγραμμα 6.4.1**

### **Η εξέλιξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης**

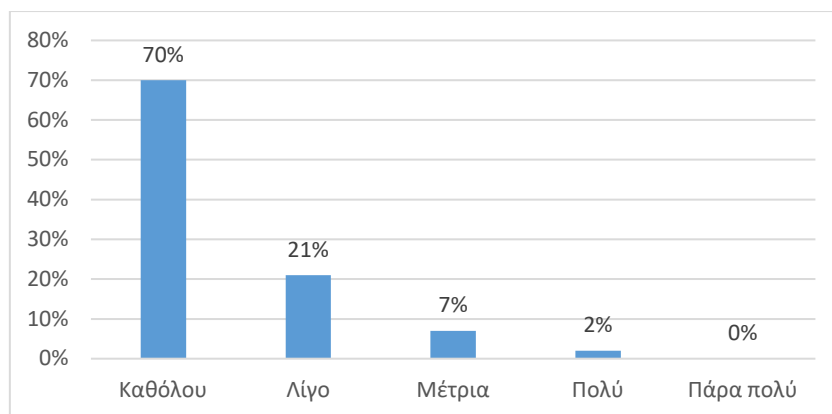
Σύμφωνα με την ερώτηση 29 του Ερωτηματολογίου Α, το 73% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι «σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία» η τηλεκπαίδευση βοήθησε να αυξηθούν οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών. Το 13% πιστεύει ότι δεν υπήρξε μεταβολή, ενώ το 1% θεωρεί ότι η τηλεκπαίδευση βοήθησε να μειωθούν.



**Διάγραμμα 6.4.2**

### **Η αλλαγή των κοινωνικοοικονομικών διαφορών**

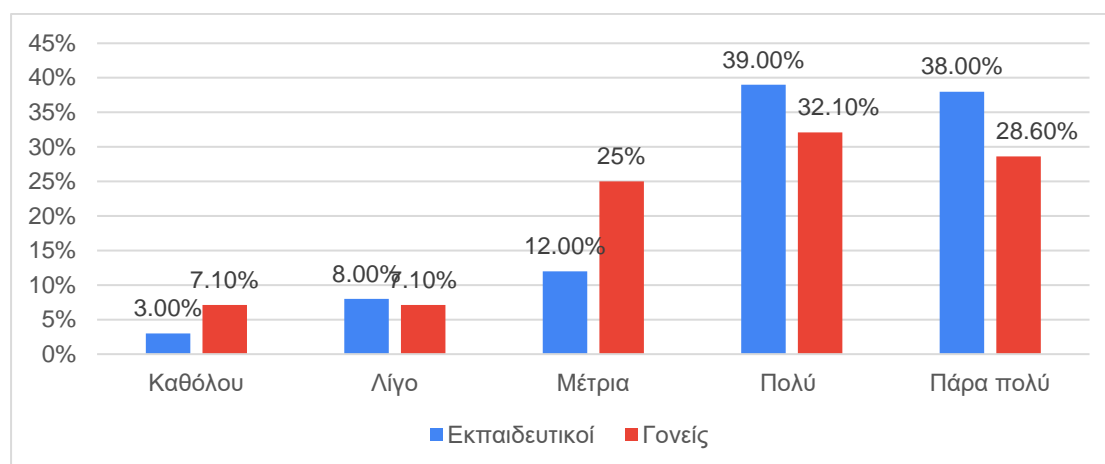
Στην ερώτηση 24 οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν την τηλεκπαίδευση «ισότιμη με τη δια ζώσης εκπαίδευση για τους μαθητές της Τ.Υ» σε ελάχιστο βαθμό, όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 6.4.3.



**Διάγραμμα 6.4.3**

### Η τηλεκαίδευση ως ισότιμη εκπαίδευση με τη δια ζώσης

Η ερώτηση «σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η τηλεκαίδευση οδήγησε σε κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών της Τ.Υ.» τέθηκε και στα δύο ερωτηματολόγια και οι απαντήσεις είχαν αρνητικό πρόσημο, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα.



**Διάγραμμα 6.4.4**

### Τηλεκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών

Στην ερώτηση 25 οι εκπαιδευτικοί «θεωρούν ότι η τηλεκαίδευση βοήθησε στην εξέλιξη των μαθητών των Τ.Υ.» σε πολύ μικρό βαθμό. Το 46% θεωρεί ότι δεν βοήθησε «καθόλου», το 34% σημείωσε την απάντηση «λίγο», το 16% «μέτρια», το 4% θεωρεί ότι βοήθησε «πολύ», ενώ κανένας δεν επέλεξε την απάντηση «πάρα πολύ».

Το Ερωτηματολόγιο Α ολοκληρωνόταν με την εξής ερώτηση ανοιχτού τύπου: «ποιο πιστεύετε ότι είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών των Τ.Υ. στην τηλεκαίδευση». Ομαδοποιώντας και κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις προέκυψαν τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

### Πίνακας 6.4.1

**Εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην τηλεκπαίδευση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

Εμπόδιο	Ποσοστό
Έλλειψη υποστήριξης	9%
Έλλειψη ενδιαφέροντος	9%
Έλλειψη εξοπλισμού και γνώσης της τεχνολογίας	51%
Δύσκολη επικοινωνία	16%
Οικονομική κατάσταση των οικογενειών	14%
Κανένα	1%

Η ίδια ερώτηση δόθηκε στο τέλος του Ερωτηματολογίου Β με τη διαφορά ότι υπήρχαν προτεινόμενες απαντήσεις, ώστε να βοηθήσουν όσους συμμετέχοντες δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση (Ερώτηση 30).

### Πίνακας 6.4.2

**Το βασικό εμπόδιο στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην τηλεκπαίδευση σύμφωνα με τους γονείς**

Εμπόδιο	Ποσοστό
Έλλειψη γνώσης της τεχνολογίας	3,6%
Έλλειψη ενδιαφέροντος	9%
Έλλειψη εξοπλισμού	21.5%
Δύσκολη επικοινωνία	21.4%
Οικονομική κατάσταση των οικογενειών	7.1%
Η ανυπομονησία των παιδιών	7.2%

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων φαίνεται ότι διακρίνουν τα ίδια εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών, σε διαφορετικό βαθμό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα

Παρά τη διαπιστωμένη παρουσία μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εδώ και τουλάχιστον 20 χρόνια, τα στοιχεία αποκαλύπτουν ότι αυτοί οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν σημαντικές εκπαιδευτικές ανισότητες και εμπόδια. Αυτά περιλαμβάνουν την αποκλειστική χρήση της ελληνικής ως γλώσσας διδασκαλίας, εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών και σχολικά βιβλία που δεν είναι πολυπολιτισμικά, τα οποία δεν αντιπροσωπεύουν ούτε αναγνωρίζουν τον πολιτισμό τους (Sotiropoulou and Polymenakou, 2022).

Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση παραμένει ένας δύσκολος αγώνας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι περίπου 28.000 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες διαμένουν σε όλη την Ελλάδα (Unicef, 2019) ιδιαίτερες προκλήσεις αποτελούν η στελέχωση με εκπαιδευτικούς που κατέχουν τα κατάλληλα προσόντα για τα πολύγλωσσα και διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι αναγκαίοι οικονομικοί πόροι και η πρόσβαση στην εκπαίδευση για μεγαλύτερα παιδιά, για νέους και ενήλικες (European Commission, 2019).

Η εμφάνιση του Covid-19 έχει επηρεάσει διεθνώς την ευημερία των μαθητών. Οι ανεπιθύμητες συνθήκες σε συνδυασμό με τον φόβο και την αβεβαιότητα σχετικά με την υγεία και το μέλλον προκάλεσαν ένα κύμα αρνητικών συναισθημάτων, όπως η απογοήτευση, η πλήξη, η κούραση, το άγχος, η κατάθλιψη και ο θυμός στους μαθητές όλων των βαθμίδων σε όλο τον κόσμο (Camacho-Zuñiga *et al.*, 2021).

Από πολλές απόψεις η μετάβαση στη διαδικτυακή εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο ήταν τυχαία και χαοτική στην πράξη. Αν και υπήρχαν προφανή πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως η ευελιξία και η άνεση σημειώθηκαν περιορισμοί όπως η αναποτελεσματική μάθηση και η δυσκολία διατήρησης της προσοχής θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη (Liu *et al.*, 2021).

Η οικονομική κρίση που μαστίζει την Ελλάδα αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της πανδημίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρα αντιμετωπίζει χρόνια προβλήματα, όπως τη συστηματική υποχρηματοδότηση, με αποτέλεσμα να πλήττονται οικονομικά, κοινωνικά και συναισθηματικά το σύνολο των μαθητών, ιδιαίτερα όσοι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες των Τ.Υ. λόγω του μεταναστευτικού ή προσφυγικού υποβάθρου χρειάζονται ιδιαίτερη προσέγγιση, καθώς ο πολιτισμός κατέχει κεντρικό ρόλο, επηρεάζοντας την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Saykili,

2018). Μία οριζόντια εφαρμογή αλλαγών, όπως η τηλεεκπαίδευση, για όλο τον μαθητικό πληθυσμό ανεξαιρέτως ακούγεται δίκαιο, καθώς όλοι λαμβάνουν την ίδια εκπαίδευση. Ωστόσο, κάθε παρέμβαση θα πρέπει να βασίζεται σε μία πολιτιστικά προσιτή πρακτική (Briggs and Macleod, 2006).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί και 28 γονείς. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ως επί το πλείστον γυναίκες αναπληρώτριες οι οποίες εργάστηκαν το έτος 2020-2021 σε Τάξεις Υποδοχής των Δημοτικών Σχολείων. Όσον αφορά τους γονείς, πρόκειται για όσους έχουν παιδιά τα οποία φοιτούσαν σε Τάξη Υποδοχής κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021. Καθώς πρόκειται για άτομα με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, η πλειοψηφία δεν γνωρίζει σε μεγάλο βαθμό την ελληνική γλώσσα, γεγονός που αποτέλεσε τεράστιο εμπόδιο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Από την ανάλυση και σύγκριση των απόψεων των δύο ομάδων, εκπαιδευτικών και γονέων, προκύπτει ότι συνολικά η μετάβαση στην τηλεεκπαίδευση αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση για τους αλλόγλωσσους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους γονείς σημαντικό εμπόδιο αποτέλεσε και η επικοινωνία. Δεδομένου ότι η πλειοψηφία των σχολείων είχε μηδαμινή υποστήριξη από διερμηνέα/μεταφραστή οι καθημερινές ανάγκες ήταν δύσκολο να επικοινωνηθούν αποτελεσματικά. Η συγκεκριμένη δυσκολία σημειώθηκε και από τις δύο ομάδες, κυρίως από τους γονείς. Τα παιδιά που φοιτούν στις Τ.Υ. έχουν αυξημένες ανάγκες όχι μόνο εκπαιδευτικές αλλά και κοινωνικές και συναισθηματικές, γεγονός που αγνοήθηκε, δεδομένου ότι δεν υποστηρίχθηκαν από τους κατάλληλους επαγγελματίες. Ουσιαστικά, το κράτος μεταθέτει τις ευθύνες για τις πολύ προφανείς ανισότητες από τον εαυτό του στα εκάστοτε σχολεία, στα παιδιά και στις οικογένειές τους (Apple, 2001).

Συγκεκριμένα, η συμμετοχή στην τηλεεκπαίδευση είχε μεγάλη αποχή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία. Πολλά παιδιά, για διαφορετικούς λόγους δεν παρακολουθούσαν συστηματικά τα διαδικτυακά μαθήματα. Σύμφωνα με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο εμπόδιο αποτέλεσε η έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού και η αντίστοιχη γνώση. Οι περισσότεροι μαθητές συνδέονταν μέσω κάποιου κινητού smartphone και πολλές φορές η σύνδεση ήταν ασταθής. Ως αποτέλεσμα, σημειώνονταν απουσίες και ασυνέχειες στο μάθημα ενώ το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων μειώθηκε. Τα παραπάνω συμφωνούν με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, σύμφωνα με την

οποία εντοπίστηκαν ελλείψεις στον σύγχρονο εξοπλισμό και στην ποιοτική σύνδεση στο διαδίκτυο (European Commission, 2019).

Η προσπάθεια εξοπλισμού των πιο ευάλωτων οικογενειών με την κρατική επιδότηση ενός voucher των 200€ για την αγορά υπολογιστή ή tablet δεν κατάφερε να γεφυρώσει τις ανισότητες. Η συγκεκριμένη ενέργεια όχι μόνο καθυστέρησε πολύ, αλλά δεν επιδότησε όλους τους μη έχοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εν λόγω ενέργεια πραγματοποιείται τώρα, ένα χρόνο μετά, για τους εκπαιδευτικούς. Ως αποτέλεσμα, οι οικογένειες επωμίστηκαν το οικονομικό βάρος της τηλεκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους γονείς, τα μηνιαία έξοδα για τον απαραίτητο εξοπλισμό αυξήθηκαν κατά την τηλεκπαίδευση. Το εν λόγω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Girik (2020) η οποία έδειξε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι πιο ακριβή η τηλεκπαίδευση από την αποκλειστικά δια ζώσης μάθηση. Επομένως, εάν η επιλογή του τρόπου μάθησης έπρεπε να ληφθεί με κριτήριο το κόστος, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θα διάλεγαν την αποκλειστικά δια ζώσης μάθηση παρά την εξ αποστάσεως. Η δύσκολη οικονομική κατάσταση φαίνεται και από την αναγκαιότητα που απέδωσαν οι γονείς στην παροχή των δωρεάν γευμάτων μέσω του προγράμματος Σίτισης και Προώθησης Υγιεινής Διατροφής «ΔΙΑΤΡΟΦΗ».

Σχετικά με την επίδοση, τα αποτελέσματα δεν ήταν ενθαρρυντικά. Οι μαθητές φαίνεται να αποδίδουν περισσότερο στη φυσική τάξη. Επιπλέον, κατά την τηλεκπαίδευση οι μαθητές ασχολούνταν λιγότερο με τις εργασίες για το σπίτι, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. Οι γονείς, παρόλο που αναγνωρίζουν τις προαναφερόμενες αρνητικές αλλαγές, υποστηρίζουν ότι η εκτέλεση των εργασιών για το σπίτι δεν άλλαξε σημαντικά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και των δύο ερωτηματολογίων, τα παιδιά προτιμούν τη δια ζώσης διδασκαλία στην οποία αναπτύσσουν τις γνωστικές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Το ενδιαφέρον τους είναι μειωμένο στην τηλεκπαίδευση, ενώ κάποιοι γονείς ανέφεραν την έλλειψη υπομονής των παιδιών κατά τα διαδικτυακά μαθήματα. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι δεν αυξήθηκε η κοινωνικότητα των μαθητών και η συνολική εξέλιξη τους παρακωλύθηκε.

Συνολικά, η έλλειψη μηχανισμών στήριξης και η πρότερη δυσμενής κατάσταση των μαθητών των Τ.Υ. ενίσχυσαν τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές μεγενθύνοντας το ήδη υπάρχον χάσμα. Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής της ελληνικής πραγματικότητας των Τάξεων Υποδοχής, όσον αφορά την τηλεκπαίδευση. Το μικρό δείγμα σίγουρα δεν επιτρέπει την γενίκευση των

συμπερασμάτων. Γι' αυτό προτείνεται η εκπόνηση μίας αντίστοιχης έρευνας μεγαλύτερης κλίμακας, η οποία με τη συνεργασία διεργμηνέων (και άλλων συνεργατών) θα μπορεί να υπεκεράσει τα πολιτιστικά εμπόδια.

Είναι απαραίτητη περαιτέρω έρευνα για την αξιολόγηση του αντίκτυπου της τηλεκπαίδευσης στη μάθηση και τη βιωμένη εμπειρία των δασκάλων και των μαθητών (OECD, 2020). Επιπλέον, οι συγκριτικές μελέτες του μέλλοντος θα χρειαστεί να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν τις αλλαγές που προκλήθηκαν στην ευρύτερη πολιτική οικονομία λόγω της πανδημίας του Covid-19, καθώς και τις μακροπρόθεσμες συνέπειές της (Williamson *et al.*, 2020).



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

---

\* Απαιτείται

### Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία \*

3. Παρακαλώ επιλέξτε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που διαθέτετε. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Παιδαγωγική Ακαδημία

Πτυχίο Α.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

Διδακτορικό Δίπλωμα

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε σε σχολείο; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- το 2020-2021 ήταν ο 1ος χρόνος
- 2-5 χρόνια 5-10
- χρόνια
- περισσότερα από  
10 χρόνια

5. Υπηρεσιακή κατάσταση: \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

6. Ποιον μήνα προσληφθήκατε στην Τάξη Υποδοχής; \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Σεπτέμβριος
- Ιανουάριος

7. Παρακαλώ επιλέξτε την πιθανή συσχέτιση σας με τις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Προηγούμενη εργασιακή εμπειρία (εκτός από τη σχολική χρονιά 2020-2021)
- Σεμινάριο σε αντίστοιχη θεματική (διδασκτική της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.)
- Μεταπτυχιακό σε αντίστοιχη θεματική (διδασκτική της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.)
- Διδακτορικό σε αντίστοιχη θεματική (διδασκτική της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.)
- Τίποτα από τα παραπάνω

8. Το σχολείο βρίσκεται σε \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- αστική περιοχή
- ημιαστική
- αγροτική/νησιωτική

9. Το σχολείο εντάσσεται στο πρόγραμμα "ΔΙΑΤΡΟΦΗ" (Πρόγραμμα Σίτισης και \* Προώθησης Υγιεινής Διατροφής) σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά παραλαμβάνουν δωρεάν γεύμα;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Ναι
- Όχι

10. Το σχολείο συνεργάζεται με κάποιον μεταφραστή-διερμηνέα για να βοηθά την επικοινωνία με τους αλλόγλωσσους γονείς και κηδεμόνες; *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Ναι  
 Όχι

11. Το σχολείο διαθέτει στο εκπαιδευτικό δυναμικό του: \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Ψυχολόγο  
 Ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό  
 Κοινωνικό λειτουργό  
 Τίποτα από τα δύο

Κατά τη διάρκεια της  
διαζώσης  
εκπαίδευσης

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στα διαστήματα που το σχολείο λειτουργούσε από κοντά τη σχολική χρονιά 2020-2021.

12. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες του Τμήματος Υποδοχής παρακολουθούσαν \* ανελλιπώς τα μαθήματα της Τάξης Υποδοχής (Τ.Υ.).

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5  
\_\_\_\_\_  
διαφωνώ απόλυτα      συμφωνώ απόλυτα

13. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες της Τ.Υ. διέθεταν την απαραίτητη γραφική ύλη \* (τετράδιο, μολύβι, γόμα).

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5  
\_\_\_\_\_  
διαφωνώ απόλυτα      συμφωνώ απόλυτα

14. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες έκαναν τις εργασίες για το σπίτι όταν αυτό τους \* ζητούνταν στην Τ.Υ.

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

εξ

	1	2	3	4	5	
διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	συμφωνώ απόλυτα

Κατά τη  
διάρκεια της  
αποστάσεως  
διδασκαλίας

Οι ερωτήσεις αναφέρονται στις δύο ξεχωριστές περιόδους της σχολικής χρονιάς 2020-2021 όπου τα σχολεία ήταν κλειστά και τα μαθήματα πραγματοποιούνται μέσω του διαδικτύου (Νοέμβριος ως Δεκέμβριος του 2020 και Φεβρουάριος ως Απρίλιος του 2021).

15. Πόσοι/ες μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν το e-class ή το e-me όταν τους \* ζητούνταν από τους/τις εκπαιδευτικούς της Τάξης Υποδοχής; *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Κανένας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Όλοι

16. Πόσοι/ες μαθητές/τριες παρακολουθούσαν ανελλιπώς τα διαδικτυακά μαθήματα της Τάξης Υποδοχής; *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Κανένας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Όλοι

17. Αν κάποιος/α μαθητής/τρια δε συμμετείχε στην τηλεκπαίδευση ήταν κυρίως επειδή υπήρχε:

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

έλλειψη τεχνολογικών μέσων από τις οικογένειες (σύνδεση στο διαδίκτυο,

υπολογιστής κ.λπ.)

έλλειψη τεχνολογικού εγγραμματισμού από τις οικογένειες (πώς να χειριστούν τα τεχνολογικά μέσα) έλλειψη ενδιαφέροντος από τον

μαθητή/τρια

δύσκολη επικοινωνία λόγω της περιορισμένης γνώσης ελληνικών ή/και αγγλικών από τις οικογένειες.

Άλλο:

\_\_\_\_\_

18. Πόσοι/ες μαθητές/τριες έκαναν συστηματικά τις εργασίες για το σπίτι, όταν \* αυτό τους ζητούταν στην Τ.Υ.;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Κανένας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Όλοι

19. Αν στην παραπάνω ερώτηση απαντήσατε κάτι διαφορετικό από "όλοι", παρακαλώ αναφέρετε τη βασική αιτία για την οποία γνωρίζετε/πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριες δεν έκαναν τις εργασίες για το σπίτι.

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Έλλειψη ενδιαφέροντος

Έλλειψη τεχνολογικών μέσων (υπολογιστής, εκτυπωτής, τηλέφωνο κ.λπ.) Έλλειψη

τεχνολογικού γραμματισμού (π.χ. δεν ξέρουν να μπουν στο e-class) Άλλο:

\_\_\_\_\_

20. Όταν ήταν κλειστά τα σχολεία, οι μαθητές/τριες λάμβαναν τα γεύματα του προγράμματος "ΔΙΑΤΡΟΦΗ" (Πρόγραμμα Σίτισης και Προώθησης Υγιεινής Διατροφής); \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Ναι
- Όχι, αν και το σχολείο συμμετέχει στο πρόγραμμα.
- Όχι, το σχολείο δεν συμμετέχει στο πρόγραμμα.

21. Σε ποια περίπτωση οι μαθητές/τριες σας έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον \* στο μάθημα;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- στην φυσική τάξη στη
- διαδικτυακή τάξη το
- ίδιο και στις δύο

#### Σκέψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τηλεκπαίδευση

22. Πιστεύετε ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της Τ.Υ. κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό τις γνωστικές τους δεξιότητες.
- Βελτίωσαν σε μικρό βαθμό τις γνωστικές τους δεξιότητες.
- Περιορίστηκαν σε μικρό βαθμό οι γνωστικές τους δεξιότητες.
- Περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό οι γνωστικές τους δεξιότητες.

23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κατά την τηλεκπαίδευση συνεχίστηκε το \* παιδαγωγικό έργο που ξεκινήσατε κατά τη δια ζώσης διδασκαλία; *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση είναι ισοτίμη με τη δια ζώσης \* εκπαίδευση για τους/τις μαθητές/τριες των Τ.Υ.; *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

25. Θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση βοήθησε στην εξέλιξη των μαθητών/τριών της Τ.Υ.; \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



26. Πόσοι/ες μαθητές/τριες της Τ.Υ. πιστεύετε ότι ξόδεψαν χρήματα για να συμμετέχουν στην τηλεκπαίδευση; (εκτύπωση, αγορά εξοπλισμού, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.ά.)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Κανένας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Όλοι

27. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η τηλεκπαίδευση βοήθησε στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών των Τ.Υ.; *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.* \*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

28. Πώς πιστεύετε ότι η τηλεκπαίδευση επηρέασε την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριων της Τ.Υ. προς τον θεσμό του σχολείου; *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.* \*

	1	2	3	4	5	
Πολύ αρνητικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ θετικά

29. Σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία, θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.* \*

- βοήθησε να μειωθούν οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών/τριών σας
- βοήθησε να αυξηθούν οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών/τριών σας
- τίποτα από τα παραπάνω

30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση οδήγησε σε κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών της Τ.Υ.;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

31. Θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση επιβάρυνε οικονομικά τις οικογένειες

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- όσο η δια ζώσης διδασκαλία
- περισσότερο από τη δια ζώσης
- διδασκαλία λιγότερο από τη δια ζώσης διδασκαλία

32. Πιστεύετε ότι οι μαθητές της Τάξης Υποδοχής ήταν πιο κοινωνικοί

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- στη δια ζώσης λειτουργία του
- σχολείου στην τηλεκπαίδευση
- το ίδιο και στα δύο

33. Ποιο πιστεύετε ότι ήταν το μεγαλύτερο εμπόδιο στην ισότιμη συμμετοχή \* των μαθητών/τριών των Τ.Υ. στην τηλεκπαίδευση;

---

---

---

---

---

---

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

**Google** Φόρμες

## Ερωτηματολόγιο γονέων

### Δημογραφικά στοιχεία (Demographics)

1. Φύλο (Gender) \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

άντρας

(male)

γυναίκα (female)

2. Ηλικία (age) \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- ως 30 (...to 30)
- 31-40
- 41-50 51-60 άνω
- των 60 (more
- than 60)

3. Επιλέξτε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που διαθέτετε. (Choose your highest \* level of education).

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- απόφοιτος Δημοτικού (Primary school) απόφοιτος Γυμνασίου
- (lower secondary school) απόφοιτος Λυκείου (higher secondary
- school) απόφοιτος τεχνικής σχολής (graduate of technical
- school or college) κάτοχος Πανεπιστημιακού τίτλου (Bachelor)
- κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου (master) κάτοχος διδακτορικού
- τίτλου (phd)
- 

4. Πόσα παιδιά έχετε; (number of children) \*

5. Ποιο ήταν το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας τη χρονιά πριν τον \*

Covid-19; (What was the total monthly income of the family in the year before Covid-19?)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- 0-500
- 500-1.000 1.000-2.000
- περισσότερα από 2.000 (more
- than 2.000)

6. Ποιο είναι τώρα το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας; (What is the  
\* total monthly income of the family now?) *Να επισημαίνεται μόνο μία  
έλλειψη.*

- 0-500
- 500-1.000 1.000-2.000
- περισσότερα από 2.000 (more  
 than 2.000)

7. Πόσα χρόνια μένετε στην Ελλάδα; (How many years do you live in Greece?) \*

8. ΠΡΙΝ ΤΟΝ COVID-19 είχατε: (BEFORE COVID-19 you had) \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.*

	ΝΑΙ (YES)	ΟΧΙ (NO)
Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σταθερή σύνδεση στο internet (Stable internet connection)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σταθερό υπολογιστή (Desktop)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
laptop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ΠΕΡΣΙ είχατε: (LAST YEAR you had) \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	ΝΑΙ (YES)	ΟΧΙ (NO)
Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σταθερή σύνδεση στο internet (Stable internet connection)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σταθερό υπολογιστή (Desktop)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
laptop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ερωτήσεις για το 2019 (πριν τον Covid-19) Questions about 2019 (before Covid-19)

10. Πώς θα χαρακτηρίζατε την απόδοση του παιδιού σας στο σχολείο πριν τον \* Covid-19; (How would you rate your child's performance at school before Covid-19?)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Πολύ κακή (very bad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Άριστη (excellent)

11. Πριν τον Covid-19 το παιδί έκανε τα μαθήματα για το σπίτι... (Before Covid-19 your child did the school

homework...) *Να επισημαίνεται μόνο*

*μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Ποτέ (Never)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα (Always)

12. Πριν τον Covid-19 πόσα χρήματα τον μήνα ξοδεύατε για τα πράγματα που  
\* χρειαζόταν το παιδί για το μάθημα (μολύβια, γόμες, υλικά ζωγραφικής  
κ.ά.) Before Covid-19 how much money did you spend per month on the  
things the child needed for the lesson (pencils, erasers, painting materials,  
etc.)
- 

Τη σχολική χρονιά 2020-2021 (school year 2020-2021)

13. Για την τηλεκπαίδευση το παιδί σας χρησιμοποιούσε: (For distance learning your child used)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κινητό τηλέφωνο smartphone ( smartphone) κινητό
- τηλέφωνο όχι smartphone (cell phone, not a smartphone)
- tablet laptop σταθερό υπολογιστή (desktop) τίποτα από τα
- παραπάνω (none of the above)
- 
- 

14. Πώς θα χαρακτηρίζατε την απόδοση του παιδιού σας κατά την \*  
τηλεκπαίδευση; (How would you rate your child's performance at distance  
learning?)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Πολύ κακή (very bad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Άριστη (excellent)

15. Το σχολείο εντάσσεται στο πρόγραμμα "ΔΙΑΤΡΟΦΗ" (Πρόγραμμα Σίτισης και  
\* Προώθησης Υγιεινής Διατροφής) σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά  
παραλαμβάνουν δωρεάν γεύμα; Does your child's school participate in  
the "NUTRITION" program (Nutrition and Promotion of Healthy Eating  
Program) according to which children receive a free meal?

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι (yes)
- Όχι (no)

16. Αν λαμβάνετε δωρεάν γεύματα από το σχολείο πόσο απαραίτητα είναι; (If  
you receive free meals from school, how necessary are they?) Να επισημαίνεται  
μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου (not at all)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ (very much)



17. Πόσα χρήματα ξοδέψατε για την τηλεκπαίδευση του παιδιού σας; (How much money did you spend on your child's distance education?) \*

---

18. Λάβατε το voucher των 200 ευρώ για να αγοράσετε τεχνολογικό εξοπλισμό; \*
- (Did you receive the 200 euro voucher so as buy technological equipment?)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Ναι (yes)

Όχι (no)

19. Αν λάβατε το voucher, κάλυψε τις τεχνολογικές ανάγκες; (If you received the voucher, did it meet the technological needs?) *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1 2 3 4 5

---

Καθόλου (not at all)      Πάρα πολύ (very much)

20. Το παιδί σας συμμετείχε στην τηλεκπαίδευση... (Your child participated in distance learning...)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1 2 3 4 5

---

Ποτέ (never)      Πάντα (always)

21. Πώς ήταν η σύνδεσή σας κατά την τηλεκπαίδευση; (How was your connection during distance

learning?) *Να επισημαίνεται μόνο*

*μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Πολύ κακή (really bad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Άριστη (excellent)

22. Το παιδί έκανε τις ασκήσεις για το σπίτι... (The child did the homework...) \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Ποτέ (never)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα (always)

23. Εκτός από το σχολείο, το παιδί σας έκανε μάθημα με κάποιον δάσκαλο στα \* ελληνικά; (Apart from school, did your child take a lesson with a greek teacher?)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Ναι (yes)

Όχι (no)

24. Αν ναι, πόσα ευρώ τον μήνα δίνετε για αυτά τα μαθήματα; (If so, how many euros per month did you pay for these lessons?)

\_\_\_\_\_

### Απόψεις για την τηλεκαίδευση Opinions on distance learning

25. Πιστεύετε ότι η διδασκαλία μέσω webex βοήθησε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; (Do you think that teaching through webex helped learning the greek language?) \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Ή καθόλου (Not at all)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ (Very much)

26. Πιστεύετε ότι το μάθημα μέσω webex βοήθησε την ανάπτυξη των\*  
κοινωνικών σχέσεων του παιδιού σας; (Do you think that learning  
through webex helped to develop your child's social relationships?) *Να  
επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
΄Καθόλου (Not at all)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ (Very much)

27. Πιστεύετε ότι η διδασκαλία μέσω webex βοήθησε στη γενικότερη εξέλιξη  
\* του παιδιού σας; (Do you think that teaching through webex helped your  
child's overall development?)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
΄Καθόλου (Not at all)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ (Very much)

28. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση οδήγησε σε κοινωνικό  
αποκλεισμό του παιδιού σας; (To what extent do you think that distance  
learning led to your child's social exclusion?) *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
΄Καθόλου (Not at all)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ (Very much)

29. Το παιδί σας έδειχνε μεγαλύτερο ενδιαφέρον (Your child showed more  
interest) \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

στο σχολείο (at

school) στο

webex και στα

δύο το ίδιο (both)

30. Ποιο ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίσατε κατά την τηλεκπαίδευση: (What was the biggest problem you faced during the distance learning:)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (the lack of technological equipment) η
- δύσκολη επικοινωνία (difficult communication) η έλλειψη γνώσεων για την
- τεχνολογία (the lack of knowledge about technology) η κακή σύνδεση στο
- διαδίκτυο (bad internet connection) η έλλειψη χρημάτων (lack of money)
- Άλλο:
- \_\_\_\_\_

---

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνόγλωσση

Αναγνώστου Ν. και Νικόλοβα Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, Αθήνα, σελ. 5-6

Ασκούνη, Ν. (2007). Κλειδιά και αντικλειδιά: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο.

Γόγολα, Α. (2021). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. Έρκυνα Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων τεύχος 22. 120-134.

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, (2016).

Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, (2017). Κείμενο Τεκμηρίωσης των Θέσεων για το Προσφυγικό. <https://www.hlhr.gr/wp-content/uploads/2017/03/KeimenoTekmiriwsisProsfygiko3.2017.pdf> (11.03.22)

Jelena *et al.* (2012). Παραδοτέο:1.1 ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΔΡΑΣΗ 1: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Καμινιώτη, Ο. (2018). Η μέτρηση του κοινωνικού αποκλεισμού. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ, ΕΘΝΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ & ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ 39-62.

Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., Σπινθουράκη, Ι. Α. και Ζωγράφου Β. (2013). Αξιολόγηση του Βαθμού Εμπλουτισμού των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την Εισαγωγή Μαθημάτων με Διαπολιτισμική Διάσταση.

Καρατσιώρη, Μ. (2020). Εκπαίδευση Προσφύγων.

Κάτσικας, Χ. και Θεριανός, Κ. (επιμ.) (2007). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Βιβλία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κικινής, Θ. και 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, 57-59.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. *Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Έκδοση 1.0. 1

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, ΔιαΒίου Μάθησης Και Θρησκευμάτων. Θεσσαλονίκη*.

Μπουρντιέ Π., (1985) «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985, σ. 357-391.

Neuner G. (χ.χ.). Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο *Διαπολιτισμικές Δεξιότητες για όλους Σειρά Pestalozzi 2* Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.

ΟΟΣΑ, (2019). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2019 Ελλάδα. Ευρωπαϊκή Ένωση.

Παπαθεοδώρου, Χ., Μισσός, Β. και Παπαναστασίου, Σ. (2020). Κοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης και των πολιτικών λιτότητας στην Ελλάδα. ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΞΕΛΙΞΕΩΝ. Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

Παπαναστασίου, Έ. . Κ. και Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Λευκωσία: Έλενα Κ. Παπαναστασίου, Κωνσταντίνος Παπαναστασίου.

Πεσμαζόγλου, Β. (2015). Ανισότητα.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης Κ. και Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη *Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.)*

- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σφακιωτάκη, Κ. (2017). Ο ρόλος της οργάνωσης μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 14-25.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός ορισμοί, πλαίσιο και σημασία στο Κούλα Κασιμάτη(επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Gutenberg. Αθήνα, 1998.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ., και Μπαμπάλης, Θ. Κ., (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσίωλης, Γ. (2022). Κοινωνιολογία της Εργασίας Βιογραφικές διαδρομές και ταυτότητες στην εργασιακή επισφάλεια. *Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.* τεύχος 2 Απρίλιος
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

### Ξενόγλωσση

- Akhter, N. (2011). Evaluation of Educational Television Programs for Distance Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 188-194.
- Allo, M. D. G. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. *Jurnal Sinestesia*, 10(1), 1-10.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.
- Barry, B. (1998). Social exclusion, social isolation and the distribution of income (August 1998). LSE STICERD Research Paper No. CASE012, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1158903>
- Briggs, L., and Macleod, A. D. (Sandy). (2006). Demoralisation - A Useful Conceptualisation of Non-Specific Psychological Distress Among Refugees Attending Mental Health Services. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(6), 512–524. <https://doi.org/10.1177/0020764006066832>

Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., and Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3), e06465.

Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study, *Intercultural Education*, 25:2, 95-104.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.

Collins, R. (2008). Conflict theory of educational stratification. *Schools and society: a sociological approach to education/Ed by JH Ballantine, JZ Spade. L.: Sage publications*, 34-40.

Council of Europe (2012). Intercultural Competence for All Preparation for Living in a Heterogeneous World. Strasbourg: Council of Europe.

European Commission (2019), *Education and Training Monitor 2019: Greece*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Eurostat, (2021a). Improving the understanding of poverty and social exclusion in Europe. European Union.

Eurostat, (2021b). Key figures on Europe. European Union.

Ferrare, J. J., and Phillippo, K. (2021). Conflict Theory, Extended: A Framework for Understanding Contemporary Struggles Over Education Policy. *Educational Policy*. <https://doi.org/10.1177/08959048211042567>

Filauro, S., and Fischer, G. (2021). Income inequality in the EU: General trends and policy implications. Available at: <https://voxeu.org/article/income-inequality-eu-trends-and-policy-implications> (accessed 20 April 2022).

Galusha, J. M. (1998). Barriers to Learning in Distance Education. *Educational Media International*, 29(3), 189-192.

Girik Allo., M. D. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. *Jurnal Sinestesia*, 10(1), 1–10.



Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., and Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry research*, 291, 113264.

Gyimah, N. (2020). Assessing technological innovation on education in the world of coronavirus (COVID-19).

Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., and Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282

Hocking, D., and Sundram, S. (2015). Demoralisation syndrome does not explain the psychological profile of community-based asylum-seekers. *Comprehensive Psychiatry*, 63, 55-64.

Imran, N., Zeshan, M., and Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S67–S72.

Jarke, J., and Breiter, A. (2019). The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1-6.

Lassoued, Z., Alhendawi, M., and Bashitialshaaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232.

Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., and Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347-349.

Liu, Y., Yue, S., Hu, X., Zhu, J., Wu, Z., Wang, J., and Wu, Y. (2021). Associations between feelings/behaviors during COVID-19 pandemic lockdown and depression/anxiety after lockdown in a sample of Chinese children and adolescents. *Journal of affective disorders*, 284, 98-103.

Livingstone, S., and Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New media & society*, 19(5), 657-670.

Marrs, L. (1995). An analysis of distance education and educational technology. *Offices of continuing Education and Information and Telecommunication Services. Bellingham, Washington: Western Washington University.*

Montague, J. (2019). In Lesbos's Moria camp, I see what happens when a child loses all hope. Guardian <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/oct/06/moria-refugee-camp-lesbos-traumatised-children>

Moore, D. R., and Lockee, B. B. (1999). A Taxonomy of Bandwidth. *Considerations and Principles to Guide Practice in the Design and Delivery of Distance Education. Educational Media and Technology Yearbook, 24*, 64-7.

Moskal, P., Dziuban, C., and Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea?. *The Internet and Higher Education, 18*, 15-23.

Nikiforos, S., Tzanavaris, S., and Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research.*

Noguera, P. A. (2017, April). Introduction to "racial inequality and education: Patterns and prospects for the future". In *The Educational Forum* (Vol. 81, No. 2, pp. 129-135). Routledge.

OECD (2020), *Education Policy Outlook: Greece*, available at: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf). (12/03/22)

Pahud, M. et al., (2009). The coping processes of adult refugees resettled in New Zealand. *UNHCR Policy Development and Evaluation Service. Research Paper No. 179*

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education, 4*(1), 80-88.

Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research, 5*(1), 2-17.

Scott, J. C. (1999). *The Chautauqua Movement. The Journal of Higher Education, 70*(4), 389-412.

Sheets, M. (1992). Characteristics of Adult Education Students and Factors Which Determine Course Completion: A Review, *New Horizons in Adult Education*, 6 (1).

Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved December 27, 2021 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/8937/>.

Sikwibele, A. and Mungoo, J. (2009). Distance Learning and Teacher Education in Botswana: Opportunities and Challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(4).

Simopoulos, G., and Alexandridis, A. (2019). Refugee education in Greece: integration or segregation?. *Forced Migration Review*, (60), 27-29.

Sotiropoulos, D., Huliaras A. and R. Karadag (2021). Greece Report. Sustainable Governance in the Context of the COVID-19 Crisis. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

Sotiropoulou, P., and Polymenakou, E. (2022). Multicultural Initial Teacher Training in Greece: Preparing Pre-Service Teachers for Migrant Education and Social Justice. In *Education as the Driving Force of Equity for the Marginalized* (pp. 90-112). IGI Global.

Teaster, P. B. and Blieszner R. (1999). Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging. *Educational Gerontology*, 25(8), 741-753.

Traxler, J. (2018). Distance learning—Predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 35.

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.

Tzoraki, O. (2019). A descriptive study of the schooling and higher education reforms in response to the refugees' influx into Greece. *Social Sciences*, 8(3), 72.

UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response.

UNESCO (2007). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.

Unicef. (2019). *An unfair start: Inequality in children's education in rich countries*. United Nations.

Williamson, B., Eynon R. and Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114, DOI: [10.1080/17439884.2020.1761641](https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641)

Wilson, N., and McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abbery, Co. Antrim: University of Ulster Press.

Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., and Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province, China. *JAMA pediatrics*, 174(9), 898-900.

Zimmerman, J. (2020). "Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment." *The Chronicle of Higher Education*.

## **Διαδικτυακοί Τόποι**

Eurostat, 2021. 1 in 4 children in the EU at the risk of poverty or social exclusion, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20211028-1>

Εκπαιδευτική Τηλεόραση <https://edutv.minedu.gov.gr/>

Καθημερινή 14.11.2020 <https://www.kathimerini.gr/society/561157999/live-kleinoyn-apo-ti-deytera-ola-ta-scholeia-eos-30-noemvrioy/>

Μόσχος Γιώργος, Καθημερινή, 2019 <https://www.kathimerini.gr/society/1031848/posta-prosfygopoyla-employtizoynto-dimosio-scholeio/>

ΟΟΣΑ, 2020. [https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/greece\\_el.html](https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/greece_el.html)

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2020. <https://www.sch.gr/choris-chreosi-apo-kinita-diktya-prosvasi-se-psifiakes-platformes-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi/>

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. [http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou\\_DEIGMATOLHPTIKHI.pdf](http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKHI.pdf).

