



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

**«Εκπαίδευση και Πανδημία: Διερευνώντας το ρόλο των
οικογενειακών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γεωργία Στροφύλλα (Α.Μ. 3032202001522)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Χρήστος Κουτσαμπέλας (Επιβλέπων Καθηγητής)

Νίκος Φωτόπουλος (μέλος)

Δέσποινα Τσακίρη (μέλος)

Κόρινθος, 2022

Ευχαριστίες

Η συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ταξίδι που σε καλεί να περιπλανηθείς σε νέες ερευνητικές διαδρομές προκειμένου να φτάσεις στον προορισμό σου. Η συμμετοχή μου στο ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη & Διοίκηση» διεύρυνε τους εκπαιδευτικούς μου ορίζοντες ως εκπαιδευτικό αλλά και ως ερευνήτρια. Οι γνώσεις που αποκόμισα από την παρακολούθηση τόσο των μαθημάτων όσο και από την διαδικασία συγγραφής της εργασίας μου ήταν πολύτιμες και καθοριστικές για την επαγγελματική μου εξέλιξη.

Θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Χρήστο Κουτσαμπέλα για την ευκαιρία που μου έδωσε να μελετήσω το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς και για την άψογη συνεργασία και επικοινωνία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της μελέτης. Η καθοδήγηση, η υποστήριξη και η κατανόηση που μου παρείχε ήταν καθοριστικές στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τους Καθηγητές και τις Καθηγήτριες του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την άρτια οργάνωση και εκτέλεση όλων των μαθημάτων. Ευχαριστίες οφείλω και σε όλους τους συμφοιτητές και συμφοιτήτριές μου για την αλληλοβοήθεια και την αλληλοϋποστήριξη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαιτέρως το σύζυγό μου για την τεράστια υπομονή και κατανόηση που υπέδειξε προκειμένου να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις του μεταπτυχιακού προγράμματος. Αφιερώνω την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας στους γιους μου Παναγιώτη και Βασίλειο-Στυλιανό, οι οποίοι αποτελούν τα δύο μεγαλύτερα επιτεύγματα τη ζωής μου!!!

*«Η παιδεία, καθάπερ ευδαίμων χώρα, πάντα τ' αγαθά φέρει»
«Η μόρφωση, όπως ακριβώς μια εύφορη γη, φέρνει όλα τα καλά.»*

Σωκράτης 469-399 π.Χ, Φιλόσοφος

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή	9
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Α΄ Θεωρητικό Πλαίσιο	11
1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση: Η έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας.....	11
1.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τις Εκπαιδευτικές Ανισότητες.....	15
1.2.1 Η Θεωρία των Μορφών Κεφαλαίου (Pierre Bourdieu)	16
1.2.2 Θεωρία Προσέγγισης Δυνατοτήτων – The Capability Approach	20
1.3 Σύνθεση Θεωρίας του Πολιτισμικού Κεφαλαίου του P. Bourdieu και της Προσέγγισης των Δυνατοτήτων του A. Sen	22
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Β΄ Θεωρητικό Πλαίσιο	24
2.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Εκπαιδευτικές Ανισότητες και Πανδημία	24
2.2 Συμπεράσματα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	43
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	44
3.1 Ερευνητικό πλαίσιο.....	44
3.2 Ερευνητικό εργαλείο	45
3.2.1 Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίου.....	48
3.3 Συλλογή Δεδομένων.....	49
3.3.1 Συμμετέχοντες	49
3.4 Ανάλυση Δεδομένων.....	53
3.4.1 Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου	54
3.4.2 Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων.....	55
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα της έρευνας	56
4.1 Ψηφιακός εξοπλισμός κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.....	56

4.2 Παράγοντες που σχετίζονται με τη Διαχείριση του Χρόνου και του Χώρου	58
4.3 Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση	61
4.3.1 Εξοικείωση των Γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες	62
4.3.2 Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο	63
4.3.3 Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) από τα παιδιά	64
4.4 Απόψεις των Γονέων για την Τηλεκπαίδευση	65
4.4.1 Οφέλη της τηλεκπαίδευσης στις επιδόσεις των μαθητών	65
4.4.2 Επίδραση της τηλεκπαίδευσης στην καθημερινότητα γονέων και μαθητών	67
ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα	71
5.1 Προτάσεις πολιτικής	76
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	77
5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	78
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	80
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	106

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Πίνακας συστηματικής ανάλυσης ερευνών	34
Πίνακας 2: Θεματικές ενότητες και ενδεικτικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου....	46
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	50
Πίνακας 4: Chi-Square tests: Ψηφιακός Εξοπλισμός	57
Πίνακας 5: Chi-Square tests: Καθημερινή Μελέτη Παιδιών.....	59
Πίνακας 6: Chi-Square tests: Χρόνος Εποπτείας Παιδιών	60
Πίνακας 7: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση των τριών συνθετικών μεταβλητών αναφορικά με τις ΤΠΕ	61
Πίνακας 8: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της συνθετικής μεταβλητής «Εξοικείωση των Γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες» αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	63
Πίνακας 9: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της θεματικής ενότητας «Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των ΤΠΕ στο σχολείο» αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	64
Πίνακας 10: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της θεματικής ενότητας «Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των ΤΠΕ από τα παιδιά» αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.....	64
Πίνακας 11: Chi-Square tests: Μαθησιακά Αποτελέσματα Τηλεκπαίδευσης.....	66

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1: Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων.....	52
Γράφημα 2: Τρέχουσα Επαγγελματική Κατάσταση Γονέων	53
Γράφημα 3: Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων (χαμηλό - υψηλό)	56

Γράφημα 4: Κυρίαρχο συναίσθημα που προκάλεσε η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στους γονείς.	67
Γράφημα 5: Γενικότερη στάση των μαθητών, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.	68
Γράφημα 6: Σημαντική επίπτωση της αναστολής λειτουργίας των σχολείων για γονείς και μαθητές.	69
Γράφημα 7: Κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα για τις υπάρχουσες συνθήκες της πανδημίας.....	70

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της σύνθεσης των Θεωριών Κεφαλαίου του Pierre Bourdieu και της Προσέγγισης των Δυνατοτήτων του Amartya Sen (Προσαρμοσμένο από Hart, 2019).....	24
--	----

Περίληψη

Η πανδημία Covid-19 επέφερε σημαντικές αλλαγές στην καθημερινότητα του πληθυσμού σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διασφάλιση της υγείας όλων των πολιτών οδήγησε τις κυβερνήσεις των περισσότερων χωρών, παγκοσμίως, να προβούν σε πολύμηνη αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η εφαρμογή της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης, μέσω της τηλεκπαίδευσης φαίνεται ότι οδήγησε σε περαιτέρω διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Με την παρούσα εμπειρική έρευνα επιχειρείται μία σύνθεση της Θεωρίας του Πολιτισμικού Κεφαλαίου του P. Bourdieu και της Προσέγγισης των Δυνατοτήτων του A. Sen, προκειμένου να διερευνηθούν οι οικογενειακοί παράγοντες που πιθανά να διευκόλυναν ή εμπόδισαν τους μαθητές να επωφεληθούν μαθησιακά από την τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 142 γονείς, μαθητών Δημοτικού σχολείου από την ευρύτερη περιοχή της Κορινθίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας και διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (google form) στους συμμετέχοντες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός παράγοντας, καθώς φαίνεται να περιορίζει την ικανότητα των μαθητών να ωφεληθούν από την ψηφιακή εκπαίδευση. Οι σημαντικότερες διαφορές εντοπίζονται στην εξοικείωση των γονέων με τις ψηφιακές τεχνολογίες, καθώς και στη χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο. Αντίθετα ο γονικός έλεγχος της χρήσης των ΤΠΕ δε φαίνεται να διαφοροποιεί τα αποτελέσματα. Η έλλειψη χρόνου επίβλεψης των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, καθώς και η έλλειψη διαθέσιμου χώρου στην οικεία αποτέλεσαν παράγοντες μετατροπής που φαίνεται να εμπόδισαν την αποτελεσματική εφαρμογή της ψηφιακής διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά

Οικογενειακοί παράγοντες, Εκπαιδευτικές ανισότητες, Τηλεκπαίδευση, Covid-19

Abstract

The Covid-19 pandemic brought about significant changes in the daily life of the population worldwide. Ensuring the health of all citizens has led governments around the world to suspend schools for many months. The implementation of emergency distance learning through e-learning seems to most likely magnify existing educational inequalities. The present empirical research attempts to synthesize Bourdieu's theory of capital and Sen's capability approach, in order to investigate the family related factors that may have facilitated or prevented students from e-learning during the pandemic. N= 142 parents of primary school students from the area of Corinth, Greece participated in the study. The data collection was carried out through a questionnaire constructed for the purposes of the research and distributed in electronic form (google form) to the participants. According to the results, the educational level of family emerges as an important factor, as it seems to limit the ability of students to benefit from digital education. The most important differences are found in the familiarity of parents with digital technologies, as well as in the usefulness of Information and Communication Technologies (ICT) in school. On the contrary, parental control of ICT use does not seem to differentiate the results. The lack of time to supervise students during distance learning, as well as the lack of available space in the home were conversion factors that seem to have hindered the effective implementation of digital teaching.

Keywords

Family Factors, Educational Inequalities, Distance Learning, Covid-19

Εισαγωγή

Η πρωτοφανής κρίση της πανδημίας COVID-19 που βιώνει ολόκληρος ο πλανήτης μας από τις αρχές του 2020, δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο και το χώρο της εκπαίδευσης. Οι έκτακτες συνθήκες που προέκυψαν από την πανδημία είχαν ως αποτέλεσμα την εφαρμογή πρωτόγνωρων μέτρων στο χώρο της εκπαίδευσης. Για τη διασφάλιση της παγκόσμιας υγείας και κατά συνέπεια τον περιορισμό της μετάδοσης του κορονοϊού SARS-CoV-2, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων σε παγκόσμιο επίπεδο αναγκάστηκαν να διακόψουν τη δια ζώσης λειτουργία τους και οδηγήθηκαν στην απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, μέσω της τηλεεκπαίδευσης. Η βίαιη αυτή μετάβαση εξαιτίας της πανδημίας, επιτάχυνε τις αλλαγές στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, προέβαλε το ρόλο και την αξιοποίηση των αναδυόμενων ψηφιακών τεχνολογιών, τη σημασία των ψηφιακών δεξιοτήτων αλλά και των προσεγγίσεων της ηλεκτρονικής μάθησης για την ομαλή συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τζιμογιάννης, Κούκης & Τσιωτάκης, 2020).

Σε αχαρτογράφητα νερά οδηγήθηκαν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μετά την πρωτοφανή αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε ένα σημαντικό και ενθαρρυντικό μέτρο, καθώς βοήθησε στο να προχωρήσει η διδακτέα ύλη και να διασφαλιστεί η ευημερία των μαθητών. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι η τηλεεκπαίδευση, ως μία αναγκαία και εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας, είχε σημαντικό αντίκτυπο στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών και ειδικά εκείνων που προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα με κίνδυνο την περαιτέρω όξυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων, επιτείνοντας τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Όσον αφορά τις μακροπρόθεσμες συνέπειες, είναι χαρακτηριστική η μελέτη των Hanushek and Woessmann (2020) που εκτίμησε ότι οι μαθησιακές απώλειες λόγω των κλειστών σχολείων κατά τη διάρκεια της πανδημίας ενδέχεται να προκαλέσουν μέση ετήσια μείωση του ατομικού εισοδήματος κατά 3% και μείωση του ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης κατά 1.5 ποσοστιαίες μονάδες, στις επόμενες δεκαετίες, ταυτόχρονα υπογραμμίζοντας ότι οι απώλειες αυτές θα είναι ακόμα μεγαλύτερες για τους μαθητές που ανήκουν σε κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες ομάδες.

Οι εκπαιδευτικοί, κυρίως στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προσπάθησαν να προσαρμοστούν σε αυτές τις νέες συνθήκες διδασκαλίας αντιμετωπίζοντας πρωτοφανείς προκλήσεις κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είχαν εμπειρία στις διδακτικές μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κλήθηκαν μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να εναρμονιστούν με τις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες της έκτακτης τηλεεκπαίδευσης (Boltz, Yadav, Dillman & Robertson, 2021). Οι γονείς με τη σειρά τους κλήθηκαν να αναλάβουν έναν κρίσιμο ρόλο σε αυτές τις νέες συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ήταν και οι κύριοι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση της ομαλής εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης, της ηλεκτρονικής παρουσίας και μελέτης των μαθητών (Mikuska, Khan & Kurowski, 2021). Οι μαθητές που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν περισσότερο εξαρτώμενοι από τους γονείς τους, συγκριτικά με τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Tomasik, Helbling & Moser (2021), οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν επηρεάστηκαν σημαντικά από την τηλεεκπαίδευση. Αντίθετα, φάνηκε ότι οι επιδόσεις των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάστηκαν σε σημαντικό βαθμό, καθώς με τη δια ζώσης διδασκαλία οι μαθητές μαθαίνουν δύο φορές πιο γρήγορα από ότι με την τηλεεκπαίδευση.

Η προσωρινή αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας είχε σημαντικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία και επηρέασε τον παγκόσμιο μαθητικό πληθυσμό σε ποσοστό 95% (UN Policy Briefs, 2020). Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, η πολύμηνη αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων αναμένεται να διευρύνει ακόμα περισσότερο τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες στην εκπαίδευση, καθώς οι οικογένειες από μη προνομιούχα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα παρέχουν σημαντικά λιγότερους πόρους για την εκπαίδευση των παιδιών τους και η βοήθεια στη μελέτη των μαθητών είναι εξίσου περιορισμένη (UNESCO, 2020b· European Commission, 2020).

Δεδομένου ότι, ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, κρίνεται απαραίτητο να αξιολογηθεί η επίδραση αυτών των εξελίξεων στις μαθητικές επιδόσεις και μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν τους εν δυνάμει ενεργούς πολίτες της κοινωνίας μας. Η άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτελεί μία ιδιαίτερη πρόκληση που αφορά το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ένα καλύτερο μέλλον για τις νέες γενιές πολιτών.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τη μετασχηματιζόμενη ανισότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι γονείς προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, δεδομένου ότι ανέβαλαν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο τόσο στην εποπτεία όσο και στην μελέτη των παιδιών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας είναι τα παρακάτω:

Ποιοι είναι οι παράγοντες, στο επίπεδο της οικογένειας, που διευκόλυναν ή εμπόδισαν τους μαθητές να επωφεληθούν μαθησιακά από την τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας;

Σε τι βαθμό επηρεάστηκαν οι οικογένειες από τους εν λόγω παράγοντες;

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των οικογενειών όσον αφορά τους παράγοντες αυτούς; Εάν ναι, είναι σημαντικές;

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Α΄ Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση: Η έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας

Η οικονομική κρίση, που έλαβε χώρα την προηγούμενη δεκαετία και η πρόσφατη πανδημία έφεραν αντιμετώπιες τις ευρωπαϊκές χώρες με τεράστιες πολιτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές προκλήσεις. Οι ραγδαίες αυτές εξελίξεις δρομολόγησαν αλλά και επιτάχυναν σημαντικές αλλαγές που οδηγούν στη σταδιακή διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα. Αυτές οι παγκόσμιες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές καθώς και η επέλαση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) διαμορφώνουν την «Κοινωνία της Γνώσης» στην οποία καλούνται να προσαρμοστούν οι μελλοντικές γενιές (Τζιμογιάννης, 2019).

Η εκπαίδευση φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην επιτυχή μετάβαση του ανθρώπινου δυναμικού σε αυτές τις ραγδαίες αλλαγές. Αυτή η βασική ιδέα,

φαίνεται να γίνεται ήδη αντιληπτή από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, όπου γίνονται συστηματικές προσπάθειες διεύρυνσης και ενίσχυσης της δημόσιας εκπαίδευσης. Η τάση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί από τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Κατά τον Schultz (1961), το ανθρώπινο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες των ατόμων που συντελούν στην αύξηση της οικονομικής αξίας και της παραγωγικότητάς της. Η εκπαίδευση, επομένως, θεωρείται ως μια επένδυση με κόστος στο παρόν αλλά με απόδοση στο μέλλον τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και την οικονομία ως σύνολο (Schultz, 1961; Becker, 1964). Αναμφίβολα, η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου μιας κοινωνίας συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξή της, ιδιαίτερα των αναπτυσσόμενων χωρών (Schultz, 1961). Ταυτόχρονα, γίνεται αντιληπτή η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανισότητας. Οι χώρες που επενδύουν περισσότερα χρήματα και με αποτελεσματικότερο τρόπο στη δημόσια εκπαίδευση έχουν χαμηλότερη εισοδηματική ανισότητα μακροπρόθεσμα, καθώς η εκπαίδευση λειτουργεί ως βασικός άξονας για μείωση των οικονομικών ανισοτήτων και για την παροχή ίσων ευκαιριών (Κουτσαμπέλας & Τσακλόγλου, 2010).

Οι ανισότητες στην κοινωνία και την εκπαίδευση αποτελούν ένα διαχρονικό ζήτημα. Ήδη από το 19^ο αιώνα, γίνονται συστηματικές προσπάθειες προκειμένου η δημόσια εκπαίδευση να αποτελέσει έναν αντισταθμιστικό παράγοντα ευκαιριών και συνθηκών σε κοινωνικά στρώματα τα οποία δεν είχαν ίσες ευκαιρίες και δικαίωμα συμμετοχής σε πολλά κοινωνικά αγαθά, όπως στο αγαθό της μόρφωσης, της υγείας, της ψυχαγωγίας και της κοινωνικής ασφάλισης (Φωτόπουλος, 2010). Γίνεται γρήγορα κατανοητό από την ερευνητική κοινότητα, ότι η μαζική συμμετοχή στην εκπαίδευση δε συνεπάγεται αναγκαστικά και άμβλυνση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Δύο από τις πιο πολυσυζητημένες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία τις οποίες διερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανισότητες και επηρέασαν την άσκηση πολιτικής και την ακαδημαϊκή έρευνα αποτελούν οι εκθέσεις των J. Coleman (1966) και C. Jencks (1972). Η Έκθεση του J. Coleman (1966), στην οποία διερευνήθηκε η σχέση τις σχολικής επιτυχίας και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, βασίστηκε στην πρακτική εφαρμογή του νόμου «Περί Δικαιωμάτων των Πολιτών» (άρθρο 402 «δικαίωμα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών»). Απώτερος στόχος ήταν ο εντοπισμός των αιτιών της

σχολικής αποτυχίας των μαθητών που προέρχονταν από μειονότητες (Αφροαμερικανοί) και στη συνέχεια η παρουσίαση μεταρρυθμιστικών ενεργειών, προκειμένου να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Η ερευνητική ομάδα διαπίστωσε ότι παρουσιάζονται χαμηλά ποσοστά τις σχολικές επιδόσεις και ανισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στους Αφροαμερικανούς μαθητές, καθώς και τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Νικολάου, 2009). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσε το συμπέρασμα των ερευνητών ότι *«η μεγάλη ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν αποτελεί τον αποφασιστικό παράγοντα για τη χαμηλή επίδοση των μαύρων μαθητών, άρα η αύξηση τις κρατικής μέριμνας για την εκπαίδευση δεν πρόκειται να βελτιώσει την κακή επίδοσή της»* (Φραγκουδάκη, 1985). Η Έκθεση του Coleman έθεσε σε νέες βάσεις τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, καθώς προέβαλε τον καθοριστικό ρόλο της κοινωνικής, οικογενειακής και πολιτιστικής προέλευσης και του μορφωτικού επιπέδου στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Giddens, 2009). Επομένως, η παροχή καθολικής πρόσβασης στην εκπαίδευση, δεν συνεπάγεται αυτόματα και μεγαλύτερη ισότητα στην εκπαίδευση. Η επίτευξη της ισότητας θα επέλθει όταν οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα ωφεληθούν με τον ίδιο τρόπο ή και ακόμη περισσότερο από τους μαθητές που ζουν σε ευνοϊκότερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Φραγκουδάκη, 2017). Εξίσου σημαντικά ήταν και τα ευρήματα της μελέτης «Ανισότητα» του C. Jencks (1972), στην οποία αξιολογήθηκαν δεδομένα ερευνών μέχρι το 1970 τις ΗΠΑ και αφορούσαν την κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα. Σύμφωνα με τον Jencks (1972), καθοριστικός παράγοντας διεύρυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων φαίνεται να είναι η οικογενειακή και η κοινωνική προέλευση, καθώς οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δε συνεισφέρουν σημαντικά στην άμβλυνση των ανισοτήτων (Giddens, 2009).

Η έννοια της ισότητας συναντάται συνήθως με δύο διαστάσεις: α) την ισότητα των αποτελεσμάτων (equality of outcome), κατά την οποία τα άτομα απολαμβάνουν το ίδιο αποτέλεσμα (πχ. ίδιο εισόδημα), και β) την ισότητα των ευκαιριών (equality of opportunity), της οποίας η επίτευξη συνεπάγεται την ύπαρξη συνθηκών που επιτρέπουν στους ανθρώπους να ανταγωνιστούν επί ίσοις όροις στα σημαντικά πεδία της κοινωνικής και οικονομικής δραστηριότητας (π.χ. η εκπαίδευση και η εργασία) (Κουτσαμπέλας, 2021). Σύμφωνα με τον Roemer (1993: p.149) «ισότητα των ευκαιριών για το αποτέλεσμα X ισχύει όταν οι τιμές του X είναι ίσες για όλα τα άτομα που άσκησαν ένα συγκρίσιμο βαθμό υπευθυνότητας ανεξάρτητα των

συνθηκών ή των περιστάσεων». Όπου με τους όρους «συνθήκες» ή «περιστάσεις» (circumstances), εννοούνται όλοι εκείνοι οι παράγοντες ή τα σημαντικά γεγονότα που δεν μπορούν άμεσα να ελεγχθούν από το άτομο, όπως για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η εθνικότητα και η θρησκεία και ενδέχεται να επηρεάζουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Προκύπτει, συνεπώς, ότι η ισότητα των ευκαιριών δεν συνεπάγεται αναγκαστικά ισότητα του αποτελέσματος. Ακόμα και σε ένα υποθετικό σενάριο πλήρους ισότητας των ευκαιριών, τα ατομικά αποτελέσματα θα διαφέρουν αν, για παράδειγμα, διαφέρει η ένταση της προσπάθειας που άσκησαν τα άτομα για την επίτευξη του αποτελέσματος.

Ενδεικτικά παραδείγματα ανισότητας των ευκαιριών μπορούμε να συναντήσουμε στα ευρήματα πολλών εμπειρικών μελετών που διαπιστώνουν την ύπαρξη μιας ισχυρής συσχέτισης μεταξύ της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης των μαθητών και της πιθανότητας εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Andreou & Koutsampelas, 2014). Οι ανισότητες στις ευκαιρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούνται και σε σχέση με τον τύπο ή το κύρος των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, καθώς οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλά εισοδηματικά κριτήρια έχουν λιγότερες πιθανότητες να εισαχθούν, λόγω χάρη, σε κάποια ιατρική ή πολυτεχνική σχολή ή σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα υψηλού κύρους (Andreou & Koutsampelas, 2014). Γενικότερα, η ανισότητα των ευκαιριών φαίνεται να είναι εμφανής σε διαφορετικές μορφές στις περισσότερες μετα-βιομηχανικές κοινωνίες.

Στη σημερινή εποχή, η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση, της καθολικής και ισότιμης συμμετοχής δηλαδή στη μόρφωση, αποτελεί μία θεμελιώδη αξία και βασική αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τον όρο «ισότητα στην εκπαίδευση» εννοούμε ότι τα σχολεία και γενικότερα τα εκπαιδευτικά συστήματα μιας χώρας παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Οι διαφορές που ενδεχομένως προκύπτουν από τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών δε θα πρέπει να σχετίζονται με τις οικογενειακές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες διαβίωσης των μαθητών. Με βάση την παραπάνω παραδοχή, οι μαθητές με διαφορετική κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, φύλο, οικογενειακό και προσφυγικό υπόβαθρο απολαμβάνουν τις ευκαιρίες επιτυχίας στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (π.χ. στην ανάγνωση, στα μαθηματικά), καθώς και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ευημερία και ποιότητα ζωής (αυτοπεποίθηση, κοινωνική ενσωμάτωση). Η διασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές που προέρχονται

από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επί ίσοις όροις προκειμένου να εξασφαλίσουν ισότιμες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας ως ενήλικες πολίτες (OECD, 2018).

Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, κατέστησαν την εκπαίδευση ως βασικό μηχανισμό άμβλυνσης των ανισοτήτων στα κοινωνικά συστήματα των χωρών, αναδεικνύοντάς τη σε έναν καταλυτικό παράγοντα ανταγωνιστικότητας των οικονομιών και ενίσχυσης της απασχόλησης, δρομολογώντας με αυτό τον τρόπο τον «εξευρωπαϊσμό στην εκπαίδευση» (Φωτόπουλος, 2010). Απαρχή αυτών των εξελίξεων αποτελεί η Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000), κατά την οποία η ανώτατη εκπαίδευση θα αποτελέσει το θεμέλιο λίθο για την ανταγωνιστικότητα, την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή τις Ευρώπης (Παπαδιαμαντάκη, 2017).

Ωστόσο, η επίτευξη της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλο το μαθητικό πληθυσμό, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους ή οποιοδήποτε άλλο εξωτερικό παράγοντα, παραμένει μία πρόκληση στις χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Πιο συγκεκριμένα, σημαντικές διεθνείς εκθέσεις, υπογραμμίζουν τη δυσμενή επίδραση του οικονομικού ή/και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, όπως π.χ. στην αναγνωστική ικανότητα (OECD, 2012). Σύμφωνα με την πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ «*Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*», ακόμα και σήμερα καμία χώρα δεν έχει καταφέρει να αμβλύνει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες στην εκπαίδευση στο βαθμό που θα έπρεπε (OECD, 2018).

1.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τις Εκπαιδευτικές Ανισότητες

Ανάμεσα στις επικρατέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή των κοινωνικών συστημάτων βρίσκεται η Θεωρία των Μορφών Κεφαλαίου με κύριο εμπνευστή τον Γάλλο φιλόσοφο και κοινωνιολόγο, Pierre Bourdieu (1930-2002), ο οποίος επικεντρώθηκε στη μελέτη του μηχανισμού αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο εκάστοτε κοινωνικό σύστημα. Η Θεωρία της Προσέγγισης των Δυνατοτήτων, όπως διατυπώθηκε από τον Ινδό οικονομολόγο Amartya Sen σε

συνεργασία με την Αμερικανίδα φιλόσοφο Martha Nussbaum, έχει κερδίσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια, καθώς συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στην ερμηνεία των ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων, συμπεριλαμβανομένου των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

1.2.1 Η Θεωρία των Μορφών Κεφαλαίου (Pierre Bourdieu)

Η εισαγωγή της έννοιας των Μορφών του Κεφαλαίου (Bourdieu, 1986) έθεσε νέες βάσεις και προβληματισμούς στην εκπαιδευτική έρευνα (Νικολάου, 2009). Σύμφωνα λοιπόν με τον Bourdieu (2006), το κεφάλαιο της οικογένειας μπορεί να λάβει τρεις κύριες μορφές οι οποίες καθορίζουν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση του ατόμου, τις σχέσεις εξουσίας και κατ' επέκταση τις κοινωνικές ανισότητες: 1) το *οικονομικό κεφάλαιο*, 2) το *κοινωνικό κεφάλαιο* και 3) το *πολιτισμικό κεφάλαιο*.

Το *οικονομικό κεφάλαιο* σχετίζεται άμεσα με τους υπάρχοντες οικονομικούς πόρους (χρήματα, περιουσία). Ουσιαστικά αποτελεί τη βάση για τις δύο μορφές κεφαλαίου κατά τον Bourdieu, καθώς οι οικονομικοί πόροι έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν κοινωνικά και πολιτισμικά αγαθά και υπηρεσίες. Επομένως, το οικονομικό κεφάλαιο μπορεί να συμβάλει κατά αυτό τον τρόπο στη διεύρυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς τα άτομα που έχουν υψηλά εισοδήματα θα έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η καλύτερη πρόσβαση στην εκπαίδευση οδηγεί ακολούθως σε υψηλότερα εισοδήματα, καθώς το άτομο αποκτά πιο εύκολα καλύτερες θέσεις στην αγορά εργασίας (θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου), οδηγώντας σε μια ανατροφοδότηση των οικονομικών ανισοτήτων.

Το *κοινωνικό κεφάλαιο* παρέχει στο άτομο άμεση πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα, καθώς απαρτίζεται από ένα ευρύ πλέγμα κοινωνικών σχέσεων και γνωριμιών (αλληλεπίδραση της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας) που συμμετέχει το άτομο και που ενδέχεται να βοηθήσουν στην προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986: p. 248) το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται ως «*το άθροισμα των πόρων, πραγματικών ή εικονικών, που προκύπτουν σε ένα άτομο ή μια ομάδα εξαιτίας της κατοχής ενός βιώσιμου δικτύου λιγότερο ή περισσότερο θεσμοθετημένων σχέσεων αμοιβαίας γνωριμίας και αναγνώρισης*». Με βάση τον παραπάνω ορισμό συμπεραίνουμε ότι, το κοινωνικό κεφάλαιο αφορά τα

πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες που εφοδιάζονται τα άτομα από την απαρέγκλιτη τήρηση των κανόνων που έχουν θεσπιστεί από αυτές τις ομάδες (Carrigano, 2005). Κατά τον Bourdieu (2001), το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί ένα ατομικό αγαθό που οδηγεί στην αναπαραγωγή ταξικών ανισοτήτων. Με βάση αυτή την παραδοχή, τα μέλη μιας ομάδας αναπτύσσουν αμοιβαίους και στενούς δεσμούς μεταξύ τους προκειμένου να διατηρήσουν τα προνόμια που έχουν και να αναπαράγουν τα κυριαρχικά τους δικαιώματα (Τσούνης & Σαράφης, 2016).

Το *πολιτισμικό κεφάλαιο* αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία του Bourdieu. Η εκπαίδευση αποτελεί μία σημαντική έκφανση του πολιτισμικού κεφαλαίου, καθώς φαίνεται να δρα ως μηχανισμός που διαδραματίζει το σημαντικότερο και πιο ουσιαστικό ρόλο όχι μόνο στη διατήρηση αλλά και στην αναπαραγωγή των οικονομικών και κοινωνικών συστημάτων (Νικολάου, 2009). Αφορά γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες αποκτώνται από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου και σχετίζονται τόσο με την προσωπικότητά του, όσο και με το κοινωνικό του υπόβαθρο. Τα πνευματικά αυτά στοιχεία φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση του ατόμου (Bourdieu, 1986). Για παράδειγμα, το πολιτισμικό κεφάλαιο ενός μαθητή σχολικής ηλικίας μπορεί να εξασφαλίσει την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες πέραν του σχολικού ωραρίου, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου με πολιτιστικές δραστηριότητες, τη μουσική παιδεία, την ενασχόληση με τις τέχνες και τις ξένες γλώσσες και την εκμάθηση αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς. Τα παραπάνω αποτελούν διακριτά χαρακτηριστικά των οικογενειών που διαθέτουν υψηλά κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια (Νικολάου, 2009). Τα τρία είδη κεφαλαίου, όπως τα περιγράφει ο Bourdieu, δηλαδή το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό παρότι έχουν ουσιώδεις διαφορές δε δρουν ανεξάρτητα αλλά υπάρχει μια σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η οποία καθορίζει τις κοινωνικές κατηγορίες που ανήκει το κάθε άτομο (Μυλωνάς, 2009). Για παράδειγμα, το οικονομικό κεφάλαιο παρέχει τους οικονομικούς πόρους για επένδυση στην ανάπτυξη των κοινωνικών και πολιτισμικών αγαθών και υπηρεσιών του ατόμου, το οποίο με τη σειρά του συνδέεται με την μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική του επιτυχία και εν συνεχεία συμβάλλει στη μετέπειτα συσσώρευση του οικονομικού κεφαλαίου. Η κοινωνικο-οικονομική επιτυχία συνδέεται, με το κοινωνικό κεφάλαιο καθώς παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για την ενίσχυση του κοινωνικού δικτύου. Ειδικότερα το πολιτισμικό κεφάλαιο που αφορά το κοινό γλωσσικό επίπεδο, το κοινό γούστο και

την κοινή κουλτούρα φαίνεται να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για εκπαίδευση στα άτομα που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο.

Ο Bourdieu αναφέρει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν με αμοιβαίο τρόπο η μία την άλλη: 1) στην εγγενή ή ενσωματωμένη ή εσωτερικευμένη (*embodied*), 2) στην εξωτερική ή αντικειμενοποιημένη (*objectified*) και 3) στη θεσμοποιημένη (*institutionalized*) (Bourdieu, 1986: p. 243).

Η *εγγενής ή ενσωματωμένη ή εσωτερικευμένη μορφή* του πολιτισμικού κεφαλαίου αφορά τις μόνιμες και διαρκείς διαθέσεις και συνήθειες του ατόμου, που μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις σωματοποιούνται. Η εγγενής μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου περιγράφεται από τον Bourdieu με την έννοια του «habitus», μία έννοια που κατέχει σημαντική θέση στην θεωρητική προσέγγιση του Bourdieu και έχει μεταφραστεί με τον όρο «έξης». Μέσω της θεωρητικής έννοιας της «έξης», ο Bourdieu προσπαθεί να ερμηνεύσει τις κοινωνικές ανισότητες που υφίστανται στα κοινωνικά συστήματα. Η «έξη» αφορά εκείνες τις εσωτερικευμένες δομές που δημιουργούν τις αντίστοιχες προσδοκίες που έχει ένα άτομο για την προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική του πορεία. Υπό αυτή την έννοια, οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται και διευρύνονται καθώς, είναι λανθασμένα αποδεκτό ότι κάποια άτομα είναι φυσικώς προορισμένα για υψηλά αξιώματα και οικονομικές απολαβές, ενώ κάποια άλλα όχι (Bourdieu, 2010).

Η *εξωτερική ή αντικειμενοποιημένη μορφή* του πολιτισμικού κεφαλαίου αφορά διάφορες εκφάνσεις των πολιτιστικών αγαθών (έργα τέχνης, βιβλία, λεξικά, μουσικά όργανα, όργανα ψηφιακής διδασκαλίας και μάθησης κτλ.). Τα πολιτιστικά αυτά αγαθά έχουν τη δυνατότητα να μεταβιβαστούν από το ένα άτομο στο άλλο, είτε με τη μορφή δώρου και ανταλλαγής είτε με τη μορφή κληρονομιάς. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί το άτομο που λαμβάνει το συγκεκριμένο αγαθό να ξέρει πώς να το χρησιμοποιήσει και άρα η παρουσία τις ενσωματωμένης μορφής του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι απαραίτητη (Bourdieu, 1986). Για παράδειγμα, οι γονείς οι οποίοι έχουν μία οικονομική δυνατότητα αγοράζουν στα παιδιά τους ένα πιάνο θεωρώντας ότι θα τα βοηθήσει στην καλλιέργεια της μουσικής τους παιδείας. Αν οι γονείς δεν βοηθήσουν τα παιδιά τους στο να μάθουν να χρησιμοποιούν το πιάνο, διότι δε διαθέτουν και οι ίδιοι τις απαραίτητες μουσικές γνώσεις, τότε είναι

κατανοητό ότι ο σκοπός για τον οποίο αγοράστηκε το πιάνο, η καλλιέργεια της μουσικής παιδείας του μαθητή δηλαδή, δεν μπορεί να επιτευχθεί.

Η *θεσμοποιημένη μορφή* του πολιτισμικού κεφαλαίου αφορά τα πτυχία, τους τίτλους σπουδών και τα ακαδημαϊκά προσόντα που αποκτά ένα άτομο από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ουσιαστικά πρόκειται για επικύρωση και νομιμοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει το άτομο έχοντας αποφοιτήσει από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (Bourdieu, 1986).

Κύρια σημεία της Θεωρίας των Μορφών Κεφαλαίου του P. Bourdieu

- Η θεωρητική προσέγγιση του P. Bourdieu (1986) για την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή θεωρείται μία από τις πιο αξιόλογες προσπάθειες αποσαφήνισης των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες αποτελούν ένα διαχρονικό φαινόμενο.
- Κατά τον Bourdieu, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν βασικό μηχανισμό διαίونيσης των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων στις κοινωνικές δομές των χωρών, καθώς φαίνεται να εξυπηρετεί τις υπάρχουσες κοινωνικές και ταξικές ιεραρχίες (Naidoo, 2004).
- Οι τρεις μορφές του κεφαλαίου, όπως αποτυπώνονται από τον Γάλλο φιλόσοφο και κοινωνιολόγο, αποτελούν συνιστώσες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- Η κοινωνική θέση του ατόμου επηρεάζεται όχι μόνο από το οικονομικό κεφάλαιο αλλά και από τις μορφές κεφαλαίου, δηλαδή του κοινωνικού και του πολιτισμικού κεφαλαίου. Υπό αυτή την έννοια, το υψηλό επίπεδο μόρφωσης έχει σημαντικό αντίκτυπο στην μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου (Edgerton & Roberts, 2014).
- Η θεωρία κάνει διάκριση ανάμεσα στο αποκτηθέν και στο κληρονομούμενο κεφάλαιο, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αλλά και στη σημασία της ταυτόχρονης παρουσίας τους.
- Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού status απολαμβάνουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και άρα μεγαλύτερη προσωπική και επαγγελματική πρόοδο και ανέλιξη.

- Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να επηρεάζονται καθοριστικά από τις αξίες και την κουλτούρα που έχουν γαλουχηθεί από το εκάστοτε οικογενειακό περιβάλλον.

1.2.2 Θεωρία Προσέγγισης Δυνατοτήτων – The Capability Approach

Η προσέγγιση των δυνατοτήτων αναπτύχθηκε από τον Ινδό οικονομολόγο Amartya Sen (1974) και την Αμερικανίδα φιλόσοφο Martha Nussbaum. Η καινοτομία της Προσέγγισης των Δυνατοτήτων του Sen, έγκειται στο γεγονός ότι αμφισβήτησε τα παραδοσιακά οικονομικά μοντέλα για την επίτευξη της ευημερίας του ατόμου και προέβαλε τη σημασία που έχουν οι ουσιώδεις ελευθερίες στη διαμόρφωση μιας καλής ποιότητας ζωής και ευημερίας και όχι απαραίτητα η πρόσβαση του ατόμου σε οικονομικούς πόρους και περιουσιακά στοιχεία (Sen, 1992). Αφετηρία για τη διατύπωση της παραπάνω θέσης υπήρξε η παραδοχή κατά τον Amartya Sen ότι οι οικονομικοί πόροι δεν εξασφαλίζουν απόλυτα την ευημερία και την καλή ποιότητα ζωής του ατόμου. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι εάν κάποιο άτομο διαθέτει περισσότερους οικονομικούς πόρους από κάποιο άλλο, δεν είναι βέβαιο ότι θα διάγει τη ζωή που πραγματικά θα ήθελε και σταθμίζει ως σημαντική (Sen, 1992). Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν η απόκτηση ενός φορητού υπολογιστή από ένα άτομο το οποίο δεν κατέχει τις βασικές γνώσεις χειρισμού και λειτουργίας των προγραμμάτων του υπολογιστή ή η κατοχή ενός ποδηλάτου σε μια πόλη δίχως ασφαλή οδικά δίκτυα για ποδηλασία.

Κεντρικές έννοιες στη Θεωρία Προσέγγισης των Δυνατοτήτων αποτελούν η «λειτουργικότητα» (functioning) και οι «δυνατότητες» (capabilities). Σύμφωνα με τον Sen, «*Η ζωή μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελείται από ένα σύνολο αλληλένδετων λειτουργιών, που αποτελούνται από καταστάσεις και δράσεις*» (Sen, 1992: p. 29). Με τον όρο «λειτουργικότητα» ο Sen αναφέρεται σε καταστάσεις και δράσεις «doings and beings» που χαρακτηρίζουν την ζωή του κάθε ατόμου, όπως για παράδειγμα, εάν είναι έγγαμος, εάν διαθέτει τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα, εάν τηρεί αποδεκτούς κανόνες διατροφής, κτλ. Από την άλλη πλευρά, οι «δυνατότητες» αφορούν ουσιαστικές και πραγματικές ελευθερίες που προσδίδουν στο άτομο την ικανότητα να μετασχηματίζει τις διαθέσιμους πόρους σε δραστηριότητες ή αντικείμενα τα οποία βελτιώνουν την ευημερία και την ποιότητα της ζωής του κάνοντάς το ευτυχισμένο (Robeyns & Byskov, 2021). Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την οπτική, τα αγαθά

αποτελούν απλές εισροές (π.χ. τις φορητές υπολογιστής) των οποίων η σημαντικότητα είναι εξαρτώμενη από την ικανότητα του κάθε ατόμου να μετατρέπει τις αξίες τους σε σημαντικές γι' αυτόν δραστηριότητες (π.χ. η χρήση του θα βελτιώσει την ποιότητα της εργασίας). Η ικανότητα αυτή εξαρτάται όχι μόνο από ατομικούς (π.χ. γνώσεις χειρισμού και λειτουργίας των προγραμμάτων του υπολογιστή) αλλά και ευρύτερους παράγοντες (π.χ. επιμορφωτικά σεμινάρια, διαθέσιμο διαδίκτυο) (Κουτσαμπέλας, 2021).

Η Προσέγγιση των Δυνατοτήτων του Amartya Sen έχει άμεση εφαρμογή στην ερμηνεία των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Κυρίαρχη θέση του Sen αποτελεί η παραδοχή ότι οι οικονομικοί πόροι δεν εγγυώνται την ευημερία και την πρόοδο του ατόμου, αλλά οι δυνατότητές του να επιλέγει να ζει με τις συνθήκες και τον τρόπο που τις ορίζει ως σημαντικές. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι αυτό που έχει σημασία είναι η διεύρυνση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Η εκπαίδευση και γενικότερα το μορφωτικό υπόβαθρο του ατόμου αποκτά ιδιαίτερη αξία σε αυτή την κατεύθυνση, δεδομένου ότι η εκπαίδευση εφοδιάζει και διευρύνει τις δυνατότητες του ατόμου στο να μετασχηματίζει τους διαθέσιμους πόρους σε σημαντικές γι' αυτόν δραστηριότητες (Robeyns & Byskon, 2021). Ένα βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω τοποθέτηση, είναι ότι τα μέλη μιας κοινωνίας θα πρέπει να κατέχουν τουλάχιστον ένα βασικό επίπεδο εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν και να ανταποκρίνονται σε βασικές λειτουργίες της κοινωνικής ζωής, όπως για παράδειγμα να πραγματοποιήσουν μία οικονομική συναλλαγή για την αγορά ενός προϊόντος, να εξυπηρετηθούν σε μία δημόσια υπηρεσία, να ακολουθήσουν τις οδηγίες χρήσης ενός προϊόντος κτλ. (Checchi, 2006).

Ο τρόπος διάρθρωσης των κοινωνικών συστημάτων και το ευρύτερο θεσμικό περιβάλλον φαίνεται να ενισχύει τη σημαντικότητα του θεσμού της εκπαίδευσης ως προς την επέκταση των δυνατοτήτων του ατόμου, καθώς όσο πιο περίπλοκη γίνεται η διάρθρωση των κοινωνικών δομών τόσο περισσότερο φαίνεται να είναι επιτακτική η ανάγκη για συνέχιση της δια βίου εκπαίδευσης του ατόμου. Οι ραγδαίες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων ετών δρομολόγησαν σημαντικές αλλαγές στα κοινωνικά συστήματα των χωρών και οδήγησαν σταδιακά στη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας μας, η οποία χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση, την ψηφιοποίηση και την αυτοματοποίηση. Η μεταβλητότητα των κοινωνικών δομών, σύμφωνα με την τοποθέτηση του Sen, ενδέχεται να οδηγήσει στη συρρίκνωση των ουσιαστικών ελευθεριών και άρα στην περαιτέρω διεύρυνση των

κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων αν δεν συνοδευτεί από ενίσχυση των δυνατοτήτων των πολιτών (Sen, 1992).

Κύρια Σημεία της Θεωρία της Προσέγγισης των Δυνατοτήτων του A. Sen

- Η οικονομική ανάπτυξη αποτελεί μια αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη της καλής ποιότητας ζωής και της ευημερίας των κοινωνιών.
- Τα οικονομικά αγαθά αποκτούν ουσιαστική αξία για το άτομο μόνο αν έχει τις κατάλληλες ικανότητες και συνθήκες για να τα αξιοποιήσει με τρόπο ωφέλιμο για αυτό.
- Η εκπαίδευση καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη διεύρυνση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ατόμου.
- Η εκπαίδευση εφοδιάζει με τα κατάλληλα προσόντα τα άτομα προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις της κοινωνίας.
- Η διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία διευρύνει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.
- Η επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα, της συμμετοχής δηλαδή του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα άμβλυνσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

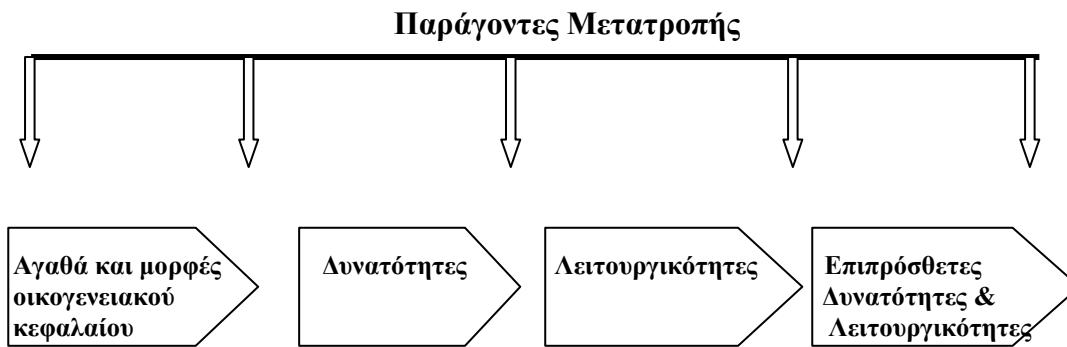
1.3 Σύνθεση Θεωρίας του Πολιτισμικού Κεφαλαίου του P. Bourdieu και της Προσέγγισης των Δυνατοτήτων του A. Sen

Η εμπειρική ανάλυση της παρούσας μελέτης βασίζεται σε μία σύνθεση των θεωρητικών ιδεών του P. Bourdieu και της προσέγγισης των δυνατοτήτων του A. Sen που αρχικά προτάθηκε από την Hart (2012) με σκοπό να μελετήσει τις ανισότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Βρετανία και στη συνέχεια εφαρμόστηκε και αναπτύχθηκε από άλλους μελετητές σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. Lemistre & Ménard B, 2019· Pham 2019· Dimopoulos et al., 2021). Το πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι χρησιμοποιεί τα δύο θεωρητικά πλαίσια με τρόπο που αναδεικνύει τις συμπληρωματικότητές τους και που επιτρέπει τη βαθύτερη

διερεύνηση εκείνων των παραγόντων (στο επίπεδο της οικογένειας αλλά και ευρύτερα) που μπορεί να οδηγήσουν στη διεύρυνση ή αντίστροφα στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (Dimopoulos et al, 2021).

Συγκεκριμένα, η θεωρία του Bourdieu εστιάζει στη σημασία των διαφορετικών μορφών κεφαλαίου (αύλου αλλά και υλικού) που διαθέτει η οικογένεια, ενώ η προσέγγιση των δυνατοτήτων εστιάζει σε μια σειρά από παράγοντες μετατροπής (conversion factors) που κατά βάση αναφέρονται σε συνθήκες ή καταστάσεις που ενδέχεται να εμποδίζουν ή να διευκολύνουν τη μετατροπή των διαθέσιμων πόρων της οικογένειας σε «λειτουργικότητες», κατά την ορολογία του Sen, όπου στο πλαίσιο της ανάλυσης, είναι να μπορεί ο μαθητής να συμμετέχει στην τηλεκπαίδευση με τον περισσότερο ωφέλιμο για αυτόν τρόπο. Αυτοί οι παράγοντες είναι γενικότερα καθοριστικοί στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του ατόμου και διαφέρουν όχι μόνο μεταξύ των οικογενειών αλλά ακόμα και γεωγραφικά, κοινωνικά ή/και θεσμικά, ειδικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας που διαμόρφωσε ένα ιδιότυπο και αχαρτογράφητο περιβάλλον για τους μαθητές και τους γονείς. Υπό αυτή την έννοια η παροχή τηλεκπαίδευσης στις οικογένειες αλλά και η ύπαρξη των διαφορετικών μορφών κεφαλαίου στο επίπεδο της οικογένειας (π.χ. εισόδημα, γονική μόρφωση, ψηφιακός εξοπλισμός) δεν εγγυώνται τη μαθησιακή επιτυχία των παιδιών, αλλά θα πρέπει να εξετάσουμε το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα ο μετασχηματισμός των εν λόγω πόρων (Dimopoulos et al, 2021). Είναι χαρακτηριστική η παρατήρηση των Mikuska et al (2021) ότι οι συνθήκες έκτακτης τηλεκπαίδευσης και τηλεργασίας προκάλεσαν ένα συναισθηματικά επιβλαβές περιβάλλον για τους μαθητές (υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας), από το οποίο δεν εξαιρέθηκαν ούτε τα νοικοκυριά υψηλού εισοδήματος.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το Σχήμα 1 αποτελεί μια γενική σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διαθέσιμων πόρων της οικογένειας, των δυνατοτήτων, των λειτουργικοτήτων και των παραγόντων μετατροπής που παρεμβάλλονται σε όλες τις φάσεις μετασχηματισμού.



Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της σύνθεσης των Θεωριών Κεφαλαίου του Pierre Bourdieu και της Προσέγγισης των Δυνατοτήτων του Amartya Sen (Προσαρμοσμένο από Hart, 2019)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Β΄ Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Εκπαιδευτικές Ανισότητες και Πανδημία

Η εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητα έναν σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τις μετέπειτα επαγγελματικές και κοινωνικές προοπτικές του κάθε ατόμου (Checchi, 2006). Τα σχολεία έχουν ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και ταλέντων των μαθητών. Η ενδυνάμωση του μαθητικού πληθυσμού μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία προσωπικοτήτων με πολιτική συνείδηση, ζωντανό πνεύμα για δράση και αίσθημα συλλογικότητας. Από την άλλη πλευρά όμως, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το εφελτήριο για την κριτική θεώρηση εκείνων των δράσεων που είναι σε θέση να βοηθήσουν τις δυσμενέστερες κοινωνικές ομάδες να δουν και να βιώσουν την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την άμβλυνση των ανισοτήτων στην κοινωνία (Breen, 2004).

Οι κυβερνητικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης παγκοσμίως, οι οποίες επέβαλαν την αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας, ως αποτέλεσμα της επέλασης της πανδημίας COVID-19, μετέφεραν τις ευθύνες της εκπαίδευσης των μαθητών στις οικογένειές τους. Το φαινόμενο αυτό είναι μια ένδειξη ότι, η εκπαίδευση δυσκολεύεται να ενσωματώσει με επιτυχία την ψηφιακή μάθηση χωρίς κοινωνικές ανισότητες. Ο βαθμός στον οποίο μπορούν οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με το

μορφωτικό επίπεδο, τις ψηφιακές γνώσεις των γονέων αλλά και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που διαθέτει η κάθε οικογένεια.

Είναι χαρακτηριστικό ότι πριν το ξέσπασμα της πανδημίας, δεν υπήρχαν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις επιπτώσεις μίας ενδεχομένης έκτακτης διακοπής της σχολικής λειτουργίας. Ωστόσο, προϋδεάζοντας τις δυνητικές επιπτώσεις της πανδημίας στις ανισότητες, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι ακόμα και οι καλοκαιρινές διακοπές φαίνεται να έχουν σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Alexander, Entwisle, & Olson, 2001; Burgess & Sievertsen, 2020). Με δεδομένο ότι, υφίστανται διαφορές στις οικογένειες που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, καθώς οι «ευνοούμενοι» μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες για συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας, αναλογιζόμαστε την περαιτέρω διεύρυνση των ανισοτήτων.

Τα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτυπώνουν την ανησυχία όλης της ερευνητικής κοινότητας ότι, το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολικών μονάδων θα διευρύνει δυστυχώς ακόμα περισσότερο τις ανισότητες στην εκπαίδευση, καθώς θα έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις όχι μόνο στη σχολική επίδοση των μαθητών προερχόμενων από περιβάλλοντα με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Andrew et al, 2020; Bol, 2020), αλλά και στη γενικότερη ποιότητα της ζωής τους (Lancker & Parolin, 2020). Οι παροχές που μπορεί να προσφέρει μια οικογένεια στα μέλη της, όπως για παράδειγμα τα φροντιστήρια, η οικονομική άνεση, οι εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες, ο υπολογιστής, η πρόσβαση στο διαδίκτυο, οι χώροι μελέτης για όλα τα μέλη, η εξοικείωση γονέων με τεχνολογίες και γνώση της κύριας γλώσσας διδασκαλίας των μαθημάτων είναι ανάλογες με το κοινωνικο-οικονομικό status της κάθε οικογένειας (Campbell, Watson & Watters, 2015).

Οι κοινωνικο-οικονομικές διαφορές μεταξύ των οικογενειών έχει ως επακόλουθο την αύξηση των ήδη υπαρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών. Είναι γεγονός ότι, οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχες οικογένειες έχουν σημαντικά λιγότερες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, συγκριτικά με τους μαθητές από οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικό και οικονομικό κύρος (Breen & Jonsson, 2005). Οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο εμφανίζονται λιγότερο ικανοί στο να παράσχουν επαρκή και ουσιαστική βοήθεια στη μελέτη των παιδιών τους (Lee & Bowen, 2006). Αντίθετα, γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών και να τους παρέχουν

περισσότερες ευκαιρίες μάθησης (Lareau, 2011), καθώς αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης στη μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση (Calarco, 2018). Κάποιοι από τους γονείς πιθανά να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Doyle, 2020). Γενικότερα, το μορφωτικό επίπεδο και το εισόδημα των γονέων αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό δείκτη για την μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους. Σύμφωνα με τους Dickson, Gregg και Robinson (2016), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιδρά θετικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Buhl et al (2018), το 79% των μαθητών που προέρχονται από γονείς με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα έχουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να εισέλθουν σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα, συγκριτικά με το μόλις 27% των μαθητών που οι γονείς τους έχουν το βασικό τίτλο σπουδών. Ενώ, στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι Koutsampelas & Tsakloglou (2015) βρίσκουν μία συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού εισοδήματος και της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (και ειδικά όσον αφορά την πρόσβαση σε ΑΕΙ).

Οι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν εξίσου αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών κατά την τηλεεκπαίδευση. Η κοινωνική προέλευση, η οικονομική κατάσταση και η πολιτισμική κουλτούρα των οικογενειών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την σχολική επίδοση των μαθητών (Frohn, 2021). Οι Dimopoulos, Koutsampelas και Tsatsaroni (2021), διερεύνησαν τους οικογενειακούς παράγοντες που εντείνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις ευρωπαϊκές χώρες κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Εφαρμόστηκε μία συγκριτική ποσοτική ανάλυση δεδομένων από δευτερογενείς πηγές (European Commission, 2019 και Eurostat, 2019) και αφορούσε 16.600 γονείς από 14 χώρες της Ευρώπης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, βρέθηκαν σημαντικές ανισότητες εντός και μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι κυριότεροι παράγοντες διεύρυνσης των ανισοτήτων αφορούν την μη εξοικείωση των γονέων με τα ψηφιακά μέσα εκπαίδευσης, καθώς και το συχνά ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (έλλειψη χώρου και καταλλήλων συνθηκών για μελέτη). Η ουσιαστική γονική εμπλοκή με το διάβασμα των παιδιών τους έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Οι οικογένειες από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αναγκάζονται να λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι προκειμένου να εξασφαλίσουν το απαραίτητο εισόδημα για την επιβίωση της οικογένειά τους με αποτέλεσμα να

διαθέτουν ελάχιστο ή και καθόλου χρόνο για τη μελέτη των παιδιών τους (Boonk et al., 2018).

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν μία σημαντική μείωση στο χρόνο μελέτης των μαθητών κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Σύμφωνα με την μελέτη των Grätz & Lipps (2020), ο χρόνος μελέτης των Ελβετών μαθητών μειώθηκε από 35 σε 23 ώρες εβδομαδιαίως. Η μείωση αυτή ήταν μεγαλύτερη στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δε φαίνεται να επηρέασε σημαντικά τη μελέτη των μαθητών. Οι Engzell, Frey & Verhagen, (2021), διερεύνησαν την επίδραση που είχε η προσωρινή αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ολλανδίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι σχολικές μονάδες της Ολλανδίας έχουν καλή χρηματοδότηση, καθώς και πολύ καλή πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές. Παρότι η τηλεκπαίδευση στα σχολεία της Ολλανδίας διήρκεσε μόλις οκτώ εβδομάδες, βρέθηκε ένα σημαντικό μαθησιακό έλλειμμα στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Οι μαθησιακές απώλειες φαίνονται να είναι αυξημένες κατά 60% στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Συνολικά, οι ερευνητές συμπέραναν ότι: α) οι μαθητές παρουσίασαν ελάχιστη ή και καθόλου πρόοδο κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και β) οι μαθησιακές απώλειες ενδέχεται να είναι ακόμα μεγαλύτερες σε χώρες με μειωμένη πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές, καθώς και μεγαλύτερο διάστημα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα στα σχολεία των Φιλιππίνων υπήρξε μειωμένη, καθώς παρουσιάστηκαν σημαντικά προβλήματα στην σύνδεση του διαδικτύου ή ελλιπής εξοπλισμός για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μελών της οικογένειας. Μειωμένη ήταν και η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (Race, 2020).

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι σε αρκετές χώρες οι σχολικές μονάδες παρέχουν στους μαθητές σχολικά γεύματα, αλλά και άλλες υπηρεσίες που βοηθούν στην καλύτερη ποιότητα ζωής των μαθητών (Van Lancker & Parolin, 2020). Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων δημιούργησε μεγάλη αβεβαιότητα και ανησυχία στις οικογένειες σχετικά με τα δωρεάν σχολικά γεύματα που προσφέρονταν στα σχολεία.. Σύμφωνα με έρευνες, τα σχολικά γεύματα σχετίζονται σημαντικά με τη

βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, ενώ αντίθετα η μη παροχή σχολικών γευμάτων (συμπεριλαμβανόμενων των μη υγιεινών φαγητών) σχετίζεται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αυξημένο κίνδυνο για τη σωματική και ψυχική ευεξία των μαθητών (Schwartz, & Rothbart, 2019; Bitler, & Seifoddini, 2019). Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Eurostat (2018), το 6.6% των οικογενειών από την ευρωπαϊκή ένωση, το 5.5% από το Ηνωμένο Βασίλειο και το 14% από τις ΗΠΑ δεν μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους γεύματα που να περιλαμβάνουν όλα τα διατροφικά στοιχεία, απαραίτητα για την ανάπτυξή τους¹. Στην έρευνα των Bayraktar και Guveli (2020) που διεξήχθη κατά τη διάρκεια της πανδημίας βρέθηκε ότι, οι μαθητές που λάμβαναν δωρεάν σχολικά γεύματα προέρχονταν από μονογονεϊκές οικογένειες και οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Συνεπώς, προκύπτει ότι για τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, το σχολείο δεν αποτελεί απλά ένα μέρος που προσφέρει στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά συντελεί και στη γενικότερη ευημερία και υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους.

Οι κυριότεροι παράγοντες που φαίνεται να διευρύνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες σχετίζονται άμεσα με το οικογενειακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη μελέτη των Peterson et al (2020), ο σημαντικότερος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της τηλεεκπαίδευσης στο σχολείο φάνηκε πως ήταν οι ψηφιακές δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι, όσοι εκπαιδευτικοί γνώριζαν πριν την πανδημία την χρήση υπολογιστών βίωσαν λιγότερο άγχος κατά την διδακτική τους πορεία στην διάρκεια της καραντίνας, ενώ σύμφωνα με άλλες μελέτες, ακόμα και οι έμπειροι δάσκαλοι είχαν σοβαρές δυσκολίες στο να προσαρμόσουν την διδακτική τους από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (π.χ. Putri et al, 2020). Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί δεν οφείλονταν μόνο στην μετάβαση της διδασκαλίας από δια ζώσης σε ψηφιακή με την χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας, αλλά σχετιζόταν με παιδαγωγικούς όρους και προσεγγίσεις που προβλημάτισαν τους διδάσκοντες προκειμένου να κάνουν περισσότερο αποτελεσματικό το μάθημά τους

¹ (www.ers.usda.gov/data-products/food-security-in-the-united-states)

(Rap et al, 2020). Αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενδεικτικά είναι τα αποτελέσματα της μελέτης των Jimoyiannis, Koukis & Tsiotakis (2021), οι οποίοι διεξήγαγαν μία ποσοτική μελέτη σε 694 εκπαιδευτικούς από ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές βρέθηκε, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με την ψηφιακή εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετικές στάσεις απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και προέβαλαν το αίτημά τους για συνεχή επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη.

Ένα σημαντικό ζήτημα που απασχόλησε το ερευνητικό ενδιαφέρον της παγκόσμιας βιβλιογραφίας αφορά την επίδραση που είχαν οι νέες συνθήκες διδασκαλίας, μέσω της τηλεεκπαίδευσης, στην καθημερινότητα μιας οικογένειας. Η διδασκαλία με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά την καθημερινή ρουτίνα των οικογενειών, οι οποίοι κλήθηκαν να αναλάβουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, προκειμένου να μπορέσουν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε αυτή τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι γονείς ήταν εντελώς απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν, καθώς είχαν να διαχειριστούν την οικονομική αβεβαιότητα από την αναστολή της λειτουργίας των περισσότερων επιχειρήσεων, αλλά και τις απαιτητικές συνθήκες που δημιουργούσε η ανάγκη άμεσης προσαρμογής στην τηλεργασία (Adams-Prassl et al, 2020).

Οι έκτακτες συνθήκες που επικράτησαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 οδήγησε τις περισσότερες οικογένειες να προσπαθούν να διατηρήσουν τις ισορροπίες στην οικογενειακή τους ζωή χωρίς κάποια ουσιαστική βοήθεια από την πολιτεία, καθώς με το κλείσιμο των σχολείων και όλων των δραστηριοτήτων οι γονείς ανέλαβαν την ευθύνη για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Ένα μεγάλο ποσοστό γονέων αναγκάστηκαν να συνεχίσουν την εργασία τους μέσω τηλεργασίας, αρκετοί γονείς έχασαν τις δουλειές τους, ενώ εργαζόμενοι γονείς στον τομέα της υγείας αναγκάστηκαν να μείνουν μακριά από τις οικογένειές τους προκειμένου να προστατέψουν τα μέλη που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες (Fisher et al, 2020).

Σε μία ποσοτική μελέτη που διεξήχθη στην Πολωνία, το 48.92% των ερωτηθέντων γονέων απάντησαν ότι βίωσαν πολύ δύσκολα τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών δεν διέθεταν ούτε χώρο μελέτης στο σπίτι και οι απαιτήσεις ήταν πέραν των δυνατοτήτων τους. Οι συμμετέχοντες, τέλος,

εξέφρασαν το άγχος τους για το μέλλον των παιδιών τους (Parczewska, 2020). Στην έρευνα των Gadermann et al (2021) σε σχολεία του Καναδά, οι γονείς σε ποσοστό 44.3% δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση επιδείνωσε την ψυχική τους υγεία. Επίσης, 24.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι τα παιδιά τους αντιμετώπισαν προβλήματα στην ψυχική τους υγεία όσο τα σχολεία ήταν σε αναστολή λειτουργίας. Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξαν οι Asbury et al (2021), καθώς και οι Bobo et al (2020), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές κατάφεραν να μειώσουν το άγχος τους και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, την ποιότητα του ύπνου τους και να οριοθετήσουν τις συναισθηματικές εκρήξεις τους που επηρέαζαν την μάθηση και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Οι Davino, Gherghi, & Vistocco (2021) σε μία ποσοτική τους μελέτη διερεύνησαν εάν και πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε τις οικογένειες των φοιτητών, όσον αφορά τη διαχείριση των ελεύθερου χρόνου και των καθημερινών δραστηριοτήτων όσο και των οικονομικών δυνατοτήτων, εάν, δηλαδή, απαιτούνταν επιπρόσθετες πηγές εισοδήματος. Στην έρευνα συμμετείχαν πάνω από 19.000 φοιτητές, από το Πανεπιστήμιο της Νάπολης Φρειδερίκος ΙΙ στην Ιταλία,. Όπως ήταν αναμενόμενο η σύνδεση στο διαδίκτυο, η δυνατότητα κατοχής υπολογιστή, tablet ή smartphone ήταν από τους παράγοντες που επηρέαζαν σε σημαντικό βαθμό την οικογενειακή ηρεμία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι, η μεγάλη ετερογένεια του πληθυσμού τόσο στις συνθήκες διαβίωσης των φοιτητών όσο και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ίδιων των φοιτητών δε φαίνεται να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται οι ίδιες μέθοδοι διδασκαλίας για όλους τους φοιτητές. Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξαν οι Bubb και Jones (2020), καθώς βρέθηκε ότι όλοι οι μαθητές από σχολεία της Νορβηγίας εφοδιάστηκαν με φορητό υπολογιστή ή tablet. Οι μαθητές σε ποσοστό 70% ήταν ικανοποιημένοι με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ οι γονείς σε ποσοστό 64% δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έγιναν πιο ανεξάρτητα στη μελέτη τους. Οι γονείς μαθητών ηλικίας 6-9 ετών σε ποσοστό 87% δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση τους έδωσε την ευκαιρία να αναπτύξουν μια πιο ουσιαστική σχέση με τα παιδιά τους καθώς περνούσαν αρκετές ώρες μαζί τους για τη μελέτη των καθημερινών μαθημάτων. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Niemi και Kousa (2020), καθώς βρήκαν ότι οι μαθητές απέκτησαν μεγαλύτερη ελευθερία στην διαχείριση του χρόνου μελέτης και εξάσκησης κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Οι κοινωνικο-οικονομικές διαβαθμίσεις μεταξύ των οικογενειών φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Reimer et al, 2021). Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που αντιμετωπίζει η κάθε οικογένεια έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυρίως επειδή οι λιγότερο προνομιούχοι μαθητές έχουν λιγότερες πιθανότητες να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα (πχ. φορητό υπολογιστή/ υπολογιστή, σύνδεση στο διαδίκτυο), καθώς επίσης και λιγότερο εφικτό να διαθέτουν το κατάλληλο περιβάλλον για μελέτη στο σπίτι τους (πχ. ένα ήσυχο μέρος για μελέτη, δικό τους γραφείο κτλ.) (Di Pietro et al., 2020). Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών φαίνεται να επιτείνει σημαντικά τις κοινωνικές ανισότητες και να επηρεάζει αρνητικά τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών. Οι κυριότεροι παράγοντες διεύρυνσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων σύμφωνα με τους Dietrich, Patzina και Lerche (2021) είναι: (α) ο διαθέσιμος υλικοτεχνικός εξοπλισμός (κομπιούτερ, internet) και ήσυχος χώρος μελέτης στο σπίτι, (β) η υποστήριξη από γονείς, φίλους και συμμαθητές, (γ) η υποστήριξη και καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς στα ψηφιακά εργαλεία της πλατφόρμας και (δ) οι οικονομικές δυσκολίες στην επιλογή εξωσχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (πχ φροντιστήρια).

Σύμφωνα με τους Bekova, Terentev και Maloshonok (2021), οι μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα ήρθαν αντιμέτωποι με μεγαλύτερες προκλήσεις κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, καθώς αντιμετώπισαν πιο συχνά δυσκολίες τόσο με τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο όσο και με την πρόσβαση σε υπολογιστές ή tablet. Κάποιες οικογένειες δε διέθεταν καν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό προκειμένου να είναι εφικτή η διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό είναι πιο έντονο σε οικογένειες που χρειάζεται να παρακολουθήσουν μαθήματα μέσω τηλεεκπαίδευσης περισσότερο από ένα μέλη τους και εκ των πραγμάτων ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν επαρκεί. Οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν αυτές οι οικογένειες αφορούν το διαθέσιμο χώρο που υπάρχει στο σπίτι και επαρκεί για τα μελέτη των μαθητών, αλλά και το διαθέσιμο χρόνο των γονέων για τη μελέτη των παιδιών τους. Στην έρευνα των Andrew, et al (2020), βρέθηκαν σημαντικές ανομοιογένειες αναφορικά με τις μαθησιακές εμπειρίες, το χρόνο μελέτης και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

Οι μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των μαθητών δεν ήταν εξοικειωμένη με τα ψηφιακά εργαλεία ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε ο φόρτος εργασιών για το σπίτι. Οι περισσότεροι γονείς δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους σε αυτές τις νέες συνθήκες διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι γονείς δεν είχαν την δυνατότητα ούτε να αγοράσουν νέο εξοπλισμό αλλά ούτε και να επισκευάσουν τον υπάρχοντα. Η τηλεκπαίδευση περιόρισε σημαντικά τις κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις των μαθητών (Poryk, 2021).

Δεδομένων όλων των παραπάνω συνθηκών, οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι γονείς ήταν ποικίλες και σημαντικές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πανδημία είχε σημαντικό αντίκτυπο στην καθημερινότητα των γονέων, καθώς φάνηκε ότι αυξήθηκαν οι ευθύνες τους και διευρύνθηκαν οι ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων. Η τηλεργασία, η τηλεκπαίδευση, η ανεργία και οι καθημερινές οικιακές δουλειές αποτέλεσαν παράγοντες ασφυκτικής πίεσης προς τους γονείς. Οι γυναίκες-μητέρες επιφορτίστηκαν με ακόμα περισσότερες ευθύνες στο ήδη επιβαρυνμένο πρόγραμμά τους που αφορά τις καθημερινές ανάγκες διαβίωσης μιας οικογένειας (Carlson, Petts & Peppin, 2020). Παρόλα αυτά φάνηκε ότι, η τηλεργασία έδωσε την ευκαιρία στους άντρες να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες, να ενασχοληθούν περισσότερο με τη φροντίδα των παιδιών τους και τις καθημερινές ανάγκες διαβίωσης μιας οικογένειας (Ruppner, Churchill, & Scarborough, 2020). Οι μονογονεϊκές οικογένειες αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες στην υποστήριξη και ενίσχυση των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης. Οι επιπρόσθετες οικονομικές δυσκολίες και η μοναξιά φαίνεται να ήταν καταλυτικοί παράγοντες για την αναποτελεσματικότητά τους να αφιερώσουν χρόνο και οικονομικούς πόρους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την ψηφιακή μάθηση (Benzeval et al, 2020).

Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων φάνηκε να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για τη διεύρυνση των ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών. Οι γονείς που ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με την ψηφιακή τεχνολογία και διέθεταν ένα υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο μπόρεσαν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις της τηλεκπαίδευσης. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα φαίνεται να λαμβάνουν σημαντικά λιγότερη υποστήριξη από τους γονείς, έχοντας ως συνέπεια μειωμένες σχολικές επιδόσεις (Bol, 2020). Οι Cullinane και Montacute (2020) βρήκαν ότι, οι γονείς με χαμηλά ακαδημαϊκά προσόντα ένιωθαν λιγότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά και δεν

μπορούσαν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους όσο θα ήθελαν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Bansak και Starr (2021), οι γονείς με χαμηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα αφιέρωναν σημαντικά λιγότερο χρόνο για τη μελέτη των παιδιών τους και αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες με την πρόσβαση στο διαδίκτυο αλλά και τη διαθεσιμότητα σε υπολογιστές και tablet, συγκριτικά με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Στην έρευνα που διεξήχθη από την NortonLifeLock (2020) και συμμετείχαν περισσότεροι από 1.000 γονείς μαθητών ηλικίας 5-17 ετών, βρέθηκε ότι 3 στους 10 γονείς αναγκάστηκαν να αγοράσουν τεχνολογικό εξοπλισμό για τα παιδιά τους προκειμένου να συμμετάσχουν στα μαθήματα της τηλεκπαίδευσης.

Η μελέτη του Joint Research Center – European Commission (2020) που βασίστηκε σε στοιχεία της βάσης δεδομένων PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) από 21 ευρωπαϊκές χώρες έδειξε ότι κατά την διάρκεια της πανδημίας της COVID-19 ένας στους τέσσερις μαθητές δεν είχε αποκλειστικό χώρο μελέτης, ενώ στην περίπτωση μαθητών προερχόμενοι από γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο αυτή η αναλογία έφτασε τους έναν στους τρεις μαθητές με προσωπικό χώρο για μελέτη. Επίσης, οι μελετητές ανίχνευσαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις χώρες του δείγματος, για παράδειγμα στη Φινλανδία μόνο το 2% των μαθητών δεν είχε πρόσβαση στην ανάγνωση ψηφιακών βιβλίων μέσω κάποια συσκευής, ενώ το ποσοστό αυτό στην Βουλγαρία άγγιξε το 17%. Το ερευνητικό κέντρο κατέληξε στην δυσάρεστη πρόβλεψη ότι ανάμεσα στους μαθητές που έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες και τους μαθητές που είναι καλύτεροι μαθησιακά θα διευρυνθεί κατά 5% η εκπαιδευτική ανισότητα (οι ερευνητές ορίζουν και μετρούν την εκπαιδευτική ανισότητα ως το χάσμα επίτευξης στο σκορ του PIRLS μεταξύ παιδιών από γονείς χαμηλής και υψηλής μόρφωσης) και προτείνεται να υπάρξουν στοχευμένες παρεμβατικές δράσεις για τους μαθητές που βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της συστηματικής ανάλυσης ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 1: Πίνακας συστηματικής ανάλυσης ερευνών

Έρευνα	Αντικείμενο-Ερευνητικός Σκοπός	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Andrew, Cattan, Costa, Dias, Farguharson, Kraftman, Krutikova, Phimister, & Sevilla (2020)	Διερεύνηση απόψεων γονέων σχετικά με την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στο χρόνο μελέτης και τις οικονομικές συνθήκες των οικογενειών.	N=5.582 γονείς μαθητών ηλικίας 4-15 ετών, από σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου.	Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου.	Βρέθηκαν σημαντικές ανομοιογένειες αναφορικά με τις μαθησιακές εμπειρίες, το χρόνο μελέτης και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες είναι το οικογενειακό εισόδημα των γονέων.
Bayrakdar & Guveli (2020)	Διερεύνηση οικογενειακών και σχολικών παραγόντων που πιθανά να οδηγούν σε διεύρυνση των ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.	N=3.150 γονείς μαθητών από σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου.	Ποσοτική προσέγγιση μέσω on-line ημι-δομημένων συνεντεύξεων. (Understanding Society COVID-19 Web Survey)	Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και προσφυγικό υπόβαθρο αφιέρωναν σημαντικά λιγότερο χρόνο για μελέτη κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Οι μαθητές που λάμβαναν δωρεάν σχολικά γεύματα και προέρχονταν από μονογονεϊκές οικογένειες και με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.
Bol (2020)	Διερεύνηση των απόψεων γονέων σχετικά με τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες	N=1.318 γονείς μαθητών, ηλικίας 4-18 ετών από σχολεία α/θμιας και β/θμιας	Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου.	Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων φάνηκε να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για τη δημιουργία ανισοτήτων μεταξύ των

	της τηλεκπαίδευσης και κατ' επέκταση τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.	εκπ/σης της Ολλανδίας.		μαθητών. Οι γονείς που ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με την ψηφιακή τεχνολογία και διέθεταν ένα υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο μπόρεσαν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις της τηλεκπαίδευσης. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ μαθητών α/θμιας και β/θμιας εκπ/σης, καθώς φάνηκε ότι οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αδυνατούσαν να υποστηρίξουν μαθητές που φοιτούσαν στη β/θμια εκπ/ση. Συμπερασματικά, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα λαμβάνουν σημαντικά λιγότερη υποστήριξη από τους γονείς, έχοντας ως συνέπεια μειωμένες σχολικές επιδόσεις.
Bubb & Jones (2020)	Διερεύνηση των απόψεων μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την τηλεκπαίδευση.	N=166 εκπαιδευτικοί, N=779 γονείς και N=1.065 μαθητές, ηλικίας 6-16 ετών από σχολεία α/θμιας και β/θμιας εκπ/σης της Νορβηγίας.	Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου.	Όλοι οι μαθητές εφοδιάστηκαν με φορητό υπολογιστή ή tablet. Οι μαθητές σε ποσοστό 70% ήταν ικανοποιημένοι με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι γονείς σε ποσοστό 64% δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έγιναν πιο ανεξάρτητα στη μελέτη τους. Οι γονείς μαθητών ηλικίας 6-9 ετών σε ποσοστό 87% δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση τους έδωσε την

				ευκαιρία να αναπτύξουν μια πιο ουσιαστική σχέση με τα παιδιά τους καθώς περνούσαν αρκετές ώρες μαζί τους για τη μελέτη των καθημερινών μαθημάτων.
Carlson, Petts & Peppin (2020)	Διερεύνηση απόψεων γονέων σχετικά με την επίδραση της τηλεκπαίδευσης στις καθημερινές ανάγκες διαβίωσης μιας οικογένειας.	N= 1.025 γονείς από τις ΗΠΑ	Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου.	Η τηλεκπαίδευση είχε σημαντικό αντίκτυπο στην καθημερινότητα των γονέων, καθώς φάνηκε ότι αυξήθηκαν οι ευθύνες τους. Η τηλεργασία, η τηλεκπαίδευση, η ανεργία και καθημερινές οικιακές δουλειές αποτέλεσαν παράγοντες ασφυκτικής πίεσης προς τους γονείς. Οι γυναίκες-μητέρες επιφορτίστηκαν με ακόμα περισσότερες ευθύνες στο ήδη επιβαρυνόμενο πρόγραμμά τους, παρόλα αυτά φάνηκε ότι και οι άντρες ανέλαβαν περισσότερες ευθύνες.
Davino, Gherghi, & Vistocco (2021)	Διερεύνηση απόψεων φοιτητών σχετικά με το εάν και πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασε τις οικογένειες των φοιτητών, όσον αφορά τη διαχείριση των ελεύθερου χρόνου και των καθημερινών δραστηριοτήτων τους.	N=19.000 φοιτητές από το Πανεπιστήμιο της Νάπολης Φρειδερίκος II στην Ιταλία	Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου.	Η σύνδεση wi-fi, η δυνατότητα κατοχής tablet ή smartphone ήταν από τους παράγοντες που επηρέαζαν σε σημαντικό βαθμό την οικογενειακή ηρεμία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η μεγάλη ετερογένεια του πληθυσμού τόσο στις συνθήκες διαβίωσης των φοιτητών όσο και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ίδιων των φοιτητών δε φαίνεται να λαμβάνονται

				σοβαρά υπόψη στη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται οι ίδιες μέθοδοι διδασκαλίας για όλους τους φοιτητές.
Dietrich, Patzina, & Lerche (2021)	Διερεύνηση των παραγόντων που συνεισφέρουν στην παρόξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.	N=1735 μαθητές από σχολεία β/βαθμιας εκπ/σης της Γερμανίας.	Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου.	Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών φαίνεται να επιτείνει σημαντικά τις κοινωνικές ανισότητες και να επηρεάζει αρνητικά τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών. Οι κυριότεροι παράγοντες διεύρυνσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι: (α) ο διαθέσιμος υλικοτεχνικός εξοπλισμός (κομπιούτερ, ίντερνετ) και ήσυχος χώρος μελέτης στο σπίτι, (β) υποστήριξη από γονείς, φίλους και συμμαθητές, (γ) υποστήριξη και καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς στα ψηφιακά εργαλεία της πλατφόρμας και (δ) οι οικονομικές δυσκολίες στην παροχή εξωσχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (πχ φροντιστήρια).
Dimopoulos, Koutsampelas & Tsatsaroni (2021)	Διερεύνηση των οικογενειακών παραγόντων που εντείνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις ευρωπαϊκές χώρες κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.	N=16.600, γονείς από 14 χώρες.	Συγκριτική ποσοτική ανάλυση δεδομένων από δευτερογενείς πηγές (European Commission, 2019 και Eurostat, 2019).	Οι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών κατά την τηλεκπαίδευση. Οι κυριότεροι παράγοντες αφορούσαν την μη εξοικείωση των γονέων με τα ψηφιακά μέσα εκπαίδευσης, καθώς και

				το συχνά ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (έλλειψη χώρου και καταλλήλων συνθηκών για μελέτη).
Engzell, Frey & Verhagen, (2021)	Διερεύνηση της επίδρασης που είχε η προσωρινή αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.	Χρησιμοποιήθηκε η βάση δεδομένων «The Netherlands» (n ≈ 350.000), που αφορά δημογραφικά στοιχεία και σχολικές επιδόσεις μαθητών, ηλικίας 8-11 ετών.	Ποσοτική ανάλυση με δεδομένα που αντλήθηκαν από σταθμισμένα σκορ στα μαθηματικά, την ανάγνωση και την ορθογραφία.	Παρότι η τηλεκπαίδευση στα σχολεία της Ολλανδίας διήρκησε μόλις οκτώ εβδομάδες, παρουσιάστηκε ένα μαθησιακό έλλειμμα περίπου τρεις εκατοστιαίες μονάδες στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Οι μαθησιακές απώλειες φαίνονται να είναι αυξημένες κατά 60% στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Οι ερευνητές συμπεράναν ότι, οι μαθητές παρουσίασαν ελάχιστη ή και καθόλου πρόοδο κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.
Frohn (2021)	Διερεύνηση των παραγόντων που διευρύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε περιβάλλοντα με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο κατά τη διάρκεια της πανδημίας.	N=12 εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες του Βερολίνου με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και N=4 εκπαιδευτικοί από σχολεία του Βερολίνου με υψηλό	Ποιοτική προσέγγιση μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων.	Τα αποτελέσματα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τη θεωρία του Pierre Bourdieu (πολιτισμικό, οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, η πανδημία διευρύνει ακόμα περισσότερο τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν

		κοινωνικο-οικονομικό status.		ελλείψεις και στα τρία είδη κεφαλαίου. Η κοινωνική προέλευση, η οικονομική κατάσταση και η πολιτισμική κουλτούρα των οικογενειών φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την σχολική επίδοση των μαθητών.
Gadermann, Thomson, Richardson, Gagné, McAuliffe, Hirani, & Jenkins (2021)	Διερεύνηση απόψεων γονέων σχετικά με την επίδραση της τηλεκπαίδευσης στην ψυχική υγεία των οικογενειών.	N=618 γονείς μαθητών ηλικίας <18 ετών, από τον Καναδά.	Συγχρονική μελέτη. Ποσοτική προσέγγιση μέσω on-line ερωτηματολογίου.	Οι γονείς σε ποσοστό 44.3% δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση επιδείνωσε την ψυχική τους υγεία. Επίσης, 24.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι τα παιδιά τους αντιμετώπισαν προβλήματα στην ψυχική τους υγεία όσο τα σχολεία ήταν σε αναστολή.
Grewenig, Lergetporer, Woessmann, Werner & Zierow (2020)	Διερεύνηση της κατανομής του χρόνου των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες πριν και κατά τη διάρκεια της έκτακτης τηλεκπαίδευσης.	N=1.099 γονείς μαθητών α/θμιας και β/θμιας εκπ/σης, ηλικίας 18-69 ετών από την Γερμανία.	Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου (πιο συγκεκριμένα, συλλογή δεδομένων χρήσης χρόνου – time use data).	Οι μαθητές μείωσαν σχεδόν στο μισό το χρόνο της καθημερινή τους μελέτης, καθώς μελετούσαν 3.6 ώρες, ενώ πριν την πανδημία μελετούσαν 7.4 ώρες. Οι μαθητές με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις μείωσαν ακόμα περισσότερο το χρόνο μελέτης κατά 4.1 ώρες. Οι χαμένες ώρες διαβάσματος αντικαταστάθηκαν από παρακολούθηση προγραμμάτων στην τηλεόραση και βιντεοπαιχνίδια. Οι γονείς φάνηκε ότι διέθεταν λιγότερο χρόνο για τη μελέτη των μαθητών που αντιμετώπιζαν κάποιες ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν,

				επίσης, ότι μαθησιακά η πανδημία επηρέασε περισσότερο τα αγόρια από ότι τα κορίτσια. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι μια ενδιαφέρουσα λύση για τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα ήταν να χρησιμοποιηθούν δεσμευτικού τύπου εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (binding distance-teaching concepts) για τους μαθητές που φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες μαθησιακές δυσκολίες.
Parczewska (2020)	Μελέτη των αντιλήψεων γονέων αναφορικά με τις εμπειρίες τους από την τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.	N=278 γονείς μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας από σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Πολωνίας.	Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου.	48.92% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι βίωσαν πολύ δύσκολα τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών δεν διέθεταν ούτε χώρο μελέτης στο σπίτι. Οι απαιτήσεις ήταν πέραν των δυνατοτήτων τους. Εξέφρασαν το άγχος τους για το μέλλον των παιδιών τους. Παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην αντιμετώπιση των καταστάσεων λόγω των έκτακτων συνθηκών της ψηφιακής εκπαίδευσης αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, τόπος κατοικίας).
Poryk (2021)	Διερεύνηση των επιδράσεων της τηλεκπαίδευσης κατά τη	N=20 Μαθητές με προσφυγικό	Ποιοτική προσέγγιση μέσω συνεντεύξεων,	Οι μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες

	<p>διάρκεια της πανδημίας COVID-19, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, τις κοινωνικές σχέσεις και την καθημερινή ρουτίνα στους μαθητές δημοτικού σχολείου που έχουν προσφυγικό υπόβαθρο.</p>	<p>υπόβαθρο που φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Πολωνίας, ηλικίας 7-13 ετών, N=19 γονείς και N=10 δάσκαλοι</p>	<p>χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα zoom meetings</p>	<p>να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των μαθητών δεν ήταν εξοικειωμένη με τα ψηφιακά εργαλεία, αυξήθηκε ο φόρτος εργασιών για το σπίτι. Οι περισσότεροι γονείς δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους σε αυτές τις νέες συνθήκες διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι γονείς δεν είχαν την δυνατότητα ούτε να αγοράσουν νέο εξοπλισμό αλλά ούτε και να επισκευάσουν τον υπάρχοντα. Η τηλεκπαίδευση περιόρισε σημαντικά τις κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις των μαθητών.</p>
<p>Race (2020)</p>	<p>Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στην ψηφιακή εκπαίδευση, καθώς και την υλικοτεχνική υποστήριξη που έλαβαν.</p>	<p>N=91 εκπαιδευτικοί και N=24 Διευθυντές Εκπαίδευσης από 18 ιδιωτικά σχολεία των Φιλιππίνων.</p>	<p>Ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου.</p>	<p>30.4% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι οι σχολικές δομές και οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν απροετοίμαστοι σε αυτές τις έκτακτες συνθήκες της ψηφιακής διδασκαλίας. Υπήρξε μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα. Παρουσιάστηκαν σημαντικά προβλήματα στην σύνδεση του διαδικτύου ή ελλιπής εξοπλισμός για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μελών της οικογένειας. Τέθηκαν ζητήματα μειωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ</p>

				των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι γονείς κλήθηκαν να αναλάβουν σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, προκειμένου να μπορέσουν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους.
Reimer, Smith, Andersen, & Sortkær (2021)	Διερεύνηση των ανισοτήτων που πιθανά να προέκυψαν ως αποτέλεσμα της τηλεεκπαίδευσης στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών σε σχολεία της Δανίας.	N=5,485, μαθητές από τη Δανία.	Ποσοτικά δεδομένα που έχουν αντληθεί από μία εφαρμογή ανάγνωσης (reading application)	Η πανδημία COVID-19 φάνηκε να αυξάνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Επίσης, οι κοινωνικο-οικονομικές διαφορές φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω αύξηση των ανισοτήτων.
Tomasik, Helbling & Moser (2021)	Η σύγκριση της δια ζώσης και της απομακρυσμένης εκπαίδευσης όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις.	N=28.685 μαθητές από σχολεία της Ελβετίας (N=13.134 πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και N= 15.551 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)	Ποσοτική ανάλυση με δεδομένα που αντλήθηκαν από τεστ τύπου CAT (Computerised Adaptive Testing).	Βρέθηκε ότι, οι σχολικές επιδόσεις για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν επηρεάστηκαν σημαντικά από την τηλεεκπαίδευση. Αντίθετα, φάνηκε ότι οι επιδόσεις των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάστηκαν σε σημαντικό βαθμό, καθώς με τη δια ζώσης διδασκαλία μαθαίνουν δύο φορές πιο γρήγορα από ότι με την τηλεεκπαίδευση.

2.2 Συμπεράσματα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας έχει επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις σε ατομικό, οικογενειακό και κατ' επέκταση σε κοινωνικό επίπεδο. Η εφαρμογή της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης (τηλεκπαίδευση), αποτέλεσε ένα παγκόσμιο γεγονός στην εκπαιδευτική κοινότητα χωρίς να υπάρχει ο κατάλληλος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, καθώς φάνηκε ότι αποκλείονται οι μαθητές από τις ευάλωτες ομάδες. Η μάθηση που έλαβε χώρα κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων, υπολογίζεται ότι μπορεί να υποκαταστήσει μόνο εν μέρει τη δια ζώσης εκπαίδευση στο σχολείο (Schleicher & Reimers, 2020). Η πανδημία προβλέπεται ότι θα έχει ισχυρό αντίκτυπο και αρνητικές συνέπειες στο χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως για τις χώρες που χαρακτηρίζονται από χαμηλή και μεσαία οικονομική ανάπτυξη, μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης σχολείου και μικρή ανθεκτικότητα σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (Schleicher, 2020).

Η εισαγωγή των καινοτόμων τεχνολογικών διαδικασιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την πανδημία COVID-19, οδήγησε σε κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και σε διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί να εξασφαλίσει την καθολικότητα της πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παρατεταμένα κλεισίματα των σχολείων επιβαρύνουν δυσανάλογα τους μαθητές από ευάλωτες ομάδες, προσφέρουν λιγότερες ευκαιρίες για μάθηση και επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες (διακοπή σχολικών γευμάτων, απουσία κοινωνικής προστασίας των παιδιών, αύξηση ενδοοικογενειακής βίας).

Συνοπτικά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι:

- Η πλειοψηφία των μελετών αναδεικνύει τη διεύρυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.
- Η πρωτοφανής αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων, ως μία αναγκαία και εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας, είχε σημαντικό αντίκτυπο στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών.

- Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς βρέθηκαν απροετοίμαστοι στις νέες συνθήκες της ψηφιακής εκπαίδευσης και αντιμετώπισαν πρωτοφανείς προκλήσεις.
- Τα μειωμένα ποσοστά σχολικής επίδοσης των μαθητών από την τηλεεκπαίδευση φάνηκε, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, να αφορούν την πλειοψηφία των χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο.
- Το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών φαίνεται να αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες διεύρυνσης των ανισοτήτων.
- Οι πληθυσμιακές ομάδες που αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες είναι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, μονογονεϊκές οικογένειες, πολύτεκνες οικογένειες, καθώς και οικογένειες με προσφυγικό υπόβαθρο.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Ερευνητικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε τις αρχές της ποσοτικής εμπειρικής έρευνας, καθώς απώτερος σκοπός ήταν η ποσοτικοποίηση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων αναφορικά με την κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου, με σκοπό την επαλήθευση ή την απόρριψη των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Creswell, 2009). Πιο συγκεκριμένα, απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να αναδειχθεί η μετασχηματιζόμενη ανισότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, καθώς και οι προκλήσεις που πιθανά να αντιμετώπισαν οι γονείς προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μία τυποποιημένη ομάδα

ερωτήσεων για τη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών από τους συμμετέχοντες (Μαύρος & Σιώκος, 2008) και παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει όχι μόνο ποσοτικά δεδομένα αλλά και ποιοτικά μέσω ερωτημάτων ανοικτού τύπου. Εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου, έναντι οποιουδήποτε άλλου ερευνητικού εργαλείου, αποτελεί η δυνατότητα συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων από συμμετέχοντες μιας ευρείας γεωγραφικής περιοχής, σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα με χαμηλό κόστος. Επιπλέον, εξασφαλίζεται η τήρηση της ανωνυμίας, της εθελοντικής συμμετοχής των συμμετεχόντων, καθώς και της εμπιστευτικότητας των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης, αποτελείται από 62 ερωτήσεις ομαδοποιημένες σε επτά θεματικές ενότητες που διερευνούν παράγοντες που διέδρυναν ή σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες κατά τη διάρκεια της έκτακτης τηλεκπαίδευσης, όπως καταγράφονται από την πρόσφατη βιβλιογραφία (Παράρτημα 2). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1 έως 13 αφορούν τα «Δημογραφικά Στοιχεία» των συμμετεχόντων, οι ερωτήσεις 14 έως 23 αφορούν τον «Ψηφιακό Εξοπλισμό» που διέθεταν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις 24 έως 32 αφορούν «Παράγοντες που σχετίζονται με τη Διαχείριση του Χρόνου και του Χώρου». Οι ερωτήσεις 33 έως 40 αφορούν την «Εξοικείωση των Γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες». Οι ερωτήσεις 41 έως 47 αφορούν τις «Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο». Οι ερωτήσεις 48 έως 53 αφορούν το «Γονικό Έλεγχο της Χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) από τα παιδιά». Τέλος, οι ερωτήσεις 54 έως 62 αφορούν τις «Απόψεις των Γονέων για την Τηλεκπαίδευση». Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις των θεματικών ενότητων «Εξοικείωση των Γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες», «Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο» και «Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) από τα παιδιά» έχουν προέλθει από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη 2^η έρευνα για τα σχολεία που διεξήχθη σε 14 ευρωπαϊκές χώρες (ICT in Education) ([European](#)

Commission, 2019). Να τονιστεί ότι έχουν γίνει οι απαραίτητες προσαρμογές για το ελληνικό πλαίσιο όπου διεξήχθη και η έρευνα. Επιλέχθηκαν μόνο οι συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, διότι συγκλίνουν με τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου που σχετίζονται με τις απόψεις των γονέων για την τηλεκπαίδευση, αλλά και τη χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, αποτελώντας ουσιαστικά τις μεταβλητές της έρευνας. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι εύκολες στην συμπλήρωση, δεν είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες και παρέχουν την δυνατότητα αντικειμενικών απαντήσεων. Χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια βαθμολογική κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert, όπου ο συμμετέχοντας καλείται να δηλώσει τη συχνότητα στην οποία ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις/ δηλώσεις (καθόλου, σπάνια, κάποιες φορές, συχνά, πολύ συχνά) και (αρκετά, έως έναν βαθμό, λίγο, καθόλου, δε γνωρίζω/ θα προτιμούσα να μην απαντήσω). Για την καλύτερη κατανόηση του ερωτηματολογίου, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται κάποια ενδεικτικά ερωτήματα κάθε θεματικής ενότητας. Δεδομένων των δύσκολων συγκυριών που επικρατούν μέχρι και σήμερα παγκοσμίως, λόγω της πανδημίας Covid-19, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με Google form και απεστάλη ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και ένα συνοδευτικό έντυπο αναφορικά με την σκοπιμότητα της έρευνας, καθώς και την εθελοντική, ανώνυμη και εμπιστευτική συμμετοχή τηρώντας απαρέγκλιτα τις αρχές τήρησης του απορρήτου.

Πίνακας 2: Θεματικές ενότητες και ενδεικτικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου

Θεματική Ενότητα	Ενδεικτικά ερωτήματα	Αριθμός ερωτημάτων
Ψηφιακός εξοπλισμός	<ul style="list-style-type: none"> • Κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι διαθέτατε επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό, ώστε να καταστεί εφικτή η τηλεκπαίδευση; • Χρειάστηκε να αγοράσετε κάποια νέα ψηφιακή συσκευή κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης; • Διαθέτατε σύνδεση στο διαδίκτυο στην οικεία σας, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης; 	10
Παράγοντες που	<ul style="list-style-type: none"> • Σε ποιο χώρο της οικίας σας 	9

<p>σχετίζονται με τη Διαχείριση του Χρόνου και του Χώρου</p>	<p>πραγματοποιούνταν η τηλεκπαίδευση;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εκτιμάτε ότι υπήρχε η απαιτούμενη ησυχία στη οικεία σας, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης; • Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, χρειάστηκε να αυξήσετε τις ώρες που αφιερώνετε για την καθημερινή μελέτη του/ των παιδιού/ ών σας; 	
<p>Εξοικείωση γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αναζήτηση διαφορετικών διαδικτυακών πηγών για πληροφόρηση και μάθηση για συγκεκριμένα θέματα του ενδιαφέροντός μου. • Στέλνω και διαβάζω τα μηνύματά μου από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email). • Διατήρηση προσωπικού ιστολόγιου ή ιστοσελίδας. <p>(1-Καθόλου, 2-Σπάνια, 3-Κάποιες φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά)</p>	8
<p>Απόψεις των γονέων για τη χρησιμότητα των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών - ΤΠΕ στο σχολείο</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Το παιδί κατανοεί καλύτερα την ύλη. • Το παιδί μπορεί να μαθαίνει με το δικό του ρυθμό. • Οι μαθητές και οι δάσκαλοι επικοινωνούν καλύτερα. <p>(1-Αρκετά, 2-Έως έναν βαθμό, 3-Λίγο, 4-Καθόλου, 5-Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω)</p>	7
<p>Γονικός έλεγχος της χρήσης των ΤΠΕ από τα παιδιά</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ ή του διαδικτύου. • Κάνω μαζί με το παιδί μου δραστηριότητες με τη χρήση των ΤΠΕ ή του διαδικτύου (παίζω παιχνίδια, παρακολουθώ βίντεο, χρησιμοποιώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης). • 3. Ενθαρρύνω το παιδί μου να εξερευνήσει και να μάθει 	6

	<p>πράγματα από το διαδίκτυο. (1-Καθόλου, 2-Σπάνια, 3-Κάποιες φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά)</p>	
Απόψεις γονέων για την τηλεκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none"> • Κατά τη γνώμη σας, η τηλεκπαίδευση επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές; • Κατά τη γνώμη σας, η τηλεκπαίδευση ωφέλησε τους μαθητές; • 3. Ποια συναισθήματα σας προκάλεσε η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης; 	9

3.2.1 Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίου

Στα πλαίσια της κατασκευής του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε η πιλοτική εφαρμογή του (pilot run), προκειμένου να αναδειχθούν πιθανές αδυναμίες των ερωτήσεων αλλά και να δοθεί η απαιτούμενη ανατροφοδότηση στην ερευνήτρια (Bell & Waters, 2014). Το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά σε πέντε συμμετέχοντες, γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου από το νομό Κορινθίας. Οι γονείς, αρχικά, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια συμμετείχαν, μέσω skype, σε μία ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη (focus group). Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε προκειμένου οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με δομή των ερωτήσεων, την κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος και τη χρησιμότητα της έρευνας. Επιπλέον, μέσω αυτής της διαδικασίας ελέγχθηκε η φαινομενική εγκυρότητα (face validity) του ερωτηματολογίου, δηλαδή αν τα ερωτήματα ήταν σε συνάφεια με τον ερευνητικό σκοπό και μετράνε αυτό που η ερευνήτρια έχει υποθέσει ότι μετράνε (Creswell, 2009). Επίσης, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αναφορικά με το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ο οποίος κυμάνθηκε σε 8 έως 10 λεπτά. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, κατά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα που βοήθησαν την ερευνήτρια να αναδιατυπώσει συγκεκριμένες ερωτήσεις προκειμένου να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στην σκοπιμότητα της έρευνας αλλά και να είναι πιο κατανοητές και σαφείς στους συμμετέχοντες.

3.3 Συλλογή Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία δύο σταδίων, η οποία είναι η πιο συνηθισμένη τεχνική δειγματοληψίας για μεγάλους πληθυσμούς (Κατσή, 2021). Στο πρώτο στάδιο επιλέχθηκαν τυχαία μέσω του καταλόγου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας δέκα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Κορινθίας. Κατά το δεύτερο στάδιο της δειγματοληψίας, ο Διευθυντής του εκάστοτε σχολείου απέστειλε το ερωτηματολόγιο στο προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email) των γονέων, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η τήρηση του υγειονομικού πρωτοκόλλου που ισχύει λόγω της πανδημίας Covid-19, το ερωτηματολόγιο ήταν σε ηλεκτρονική μορφή (google form). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι μία σημαντική οριοθέτηση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το γεγονός, ότι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Η χρονική διάρκεια συλλογής των δεδομένων ήταν περίπου 40 ημέρες (Νοέμβριος – αρχές Δεκεμβρίου 2021). Η ανταπόκριση των γονέων κρίνεται σε γενικές γραμμές ικανοποιητική, αν και χρειάστηκε να γίνει κάποιες φορές εκ νέου υπενθύμιση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

3.3.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν N=142 γονείς μαθητών/ τριών Δημοτικού Σχολείου από σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής του νομού Κορινθίας. Από τους συμμετέχοντες, το 78% ήταν γυναίκες και το 22% ήταν άνδρες. Το υψηλό παρατηρούμενο ποσοστό γυναικών παρατηρείται συχνά σε ανάλογες έρευνες και οφείλεται στο ότι οι μητέρες συνήθως ασχολούνται πιο ενεργά με τις σχολικές ανάγκες των παιδιών (π.χ. βλέπε Koutsampelas, Dimopoulos & Katsiri, 2021). Όσον αφορά τον τύπο της οικογένειας, σε ποσοστό 93% ήταν δύο γονείς και 7% των συμμετεχόντων αφορούσαν μονογονεϊκή οικογένεια. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων σε ποσοστό 50% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, 45.1% από τους συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40, ενώ μόλις το 2.8% των συμμετεχόντων ήταν κάτω των 30 ετών και το 2.1% των γονέων ήταν άνω των 50 ετών. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 62.7% είχαν αποκτήσει δύο παιδιά, 23.9% των γονέων είχαν ένα παιδί,

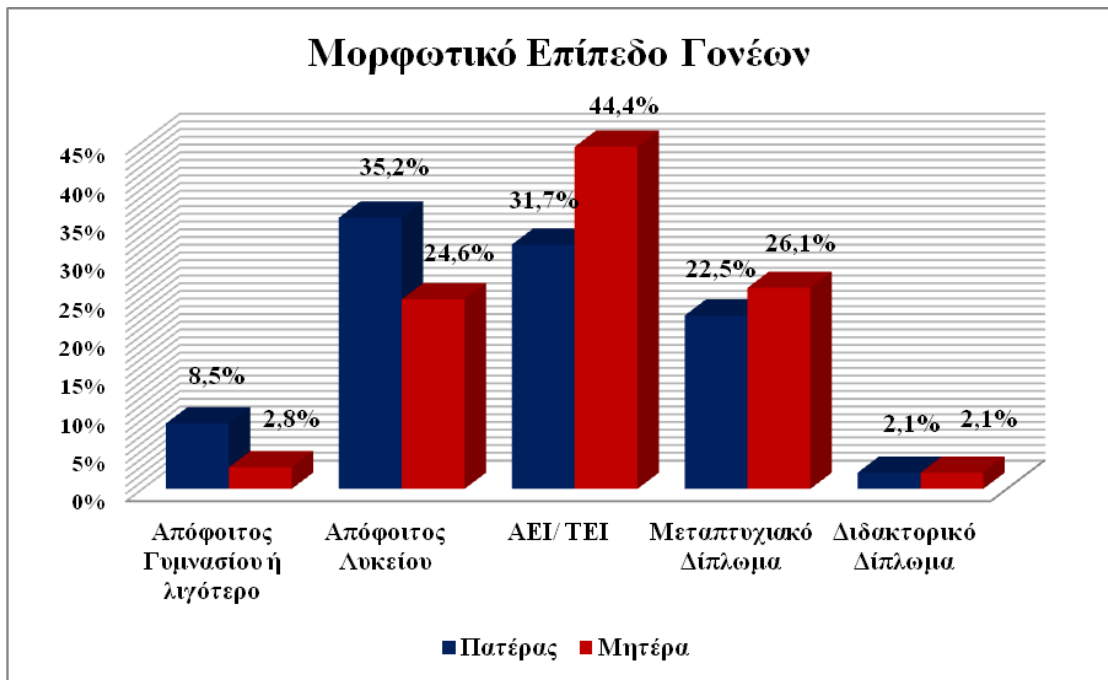
10.6% των συμμετεχόντων είχαν 3 παιδιά, ενώ μόλις το 2.8% των γονέων ανήκαν σε πολύτεχνες οικογένειες, από τις οποίους το 2.1% των συμμετεχόντων είχαν αποκτήσει τέσσερα παιδιά και 0.7% των γονέων είχαν πέντε παιδιά (0.7%). Οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 60.6% ανέφεραν ότι ανήκουν στην μεσαία κατηγορία όσον αφορά το οικογενειακό τους εισόδημα, το 12% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ανήκουν στη μεσαία προς χαμηλή κατηγορία και το 19.7% των γονέων ανέφεραν ότι το οικογενειακό τους εισόδημα κατατάσσεται ως μεσαίο προς υψηλό. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

	N	Ποσοστό (%)
Φύλο		
<i>Άνδρες</i>	31	22%
<i>Γυναίκες</i>	111	78%
Σύνολο	142	100%
Ηλικία συμμετεχόντων		
<i>Κάτω των 30</i>	4	2.8%
<i>31-40</i>	64	45.1%
<i>41-50</i>	71	50%
<i>Άνω των 50</i>	3	2.1%
Σύνολο	142	100%
Τύπος Οικογένειας		
<i>Δύο γονείς</i>	132	93%
<i>Μονογονεϊκή</i>	10	7%
Σύνολο	142	100%
Αριθμός τέκνων		
<i>Ένα τέκνο</i>	34	23.9%
<i>Δύο τέκνα</i>	89	62.7%
<i>Τρία τέκνα</i>	15	10.6%

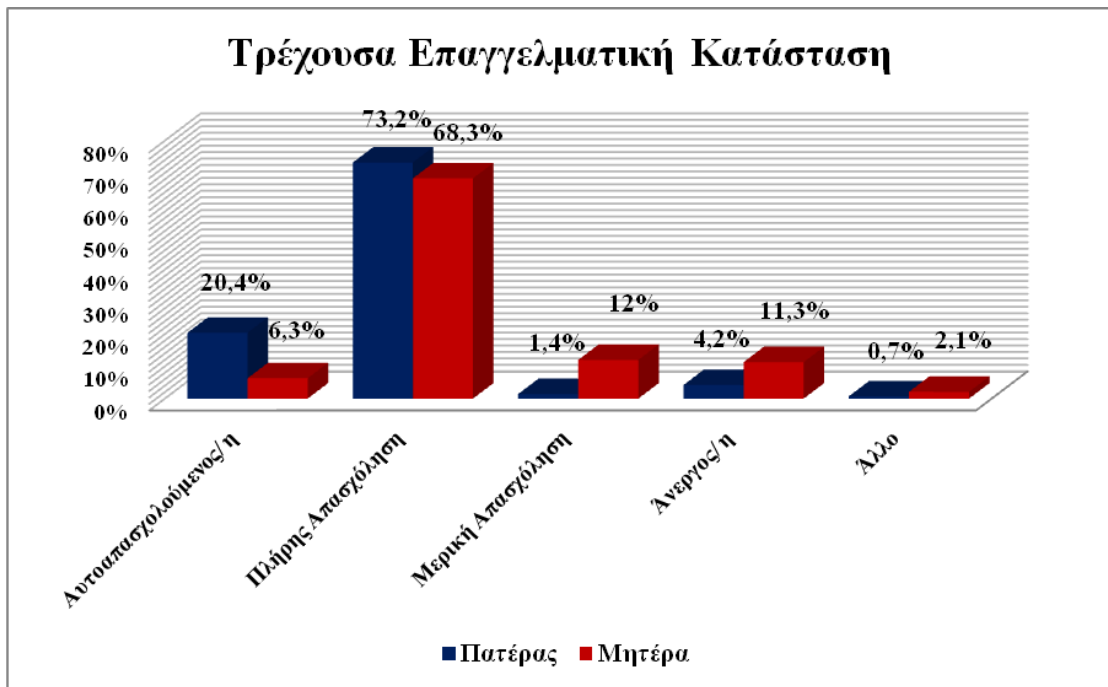
<i>Τέσσερα τέκνα</i>	3	2.1%
<i>Πέντε τέκνα</i>	1	0.7%
Σύνολο	142	100%
Οικογενειακό Εισόδημα		
<i>Χαμηλό</i>	9	6.3%
<i>Μεσαίο</i>	86	60.6%
<i>Μεσαίο τις χαμηλό</i>	17	12%
<i>Μεσαίο τις υψηλό</i>	28	19.7%
<i>Υψηλό</i>	2	1.4%
Σύνολο	142	100%

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις των γονέων για το μορφωτικό τους επίπεδο. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, φάνηκε ότι το 73.6% διαθέτουν ιδιαίτερα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Πιο συγκεκριμένα, σε ποσοστό 44.4% είναι κάτοχοι τίτλου σπουδών ΑΕΙ/ ΤΕΙ, 26.1% διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ το 2.1% έχουν αποκτήσει και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Παρόμοια είναι και τα ποσοστά για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, καθώς φάνηκε ότι το 56.3% διαθέτουν ένα υψηλό επίπεδο ανώτερων σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, 31.7% είναι κάτοχοι τίτλου σπουδών ΑΕΙ/ ΤΕΙ, 22.5% διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ το 2.1% έχουν αποκτήσει και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Περισσότερα στοιχεία αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναλύονται στο Γράφημα 1. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι γονείς υψηλής μόρφωσης υπερεκπροσωπούνται ως ένα βαθμό στο δείγμα. Αυτό το φαινόμενο παρουσιάζεται αρκετά συχνά στην ποσοτική έρευνα και οφείλεται στην αυξημένη προθυμία συμμετοχής των πιο μορφωμένων ατόμων (Groves & Couper, 1998).



Γράφημα 1: Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων

Η επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων φαίνεται να ακολουθεί μία εικόνα ανάλογη των ακαδημαϊκών προσόντων που διαθέτουν. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα χρονική φάση η πλειοψηφία των γονέων είναι εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης. Για τον πατέρα τα ποσοστά είναι ελαφρώς πιο υψηλά καθώς, 73.2% εργάζονται σε επαγγέλματα με πλήρη απασχόληση, ενώ 20.4% είναι αυτοαπασχολούμενοι. Υψηλά είναι και τα ποσοστά και για τις μητέρες, καθώς 68.3% διαθέτουν εργασία πλήρους απασχόλησης, και 12% εργάζονται με μερική απασχόληση. Περισσότερα στοιχεία αναφορικά με την τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση των γονέων αναλύονται στο Γράφημα 2.



Γράφημα 2: Τρέχουσα Επαγγελματική Κατάσταση Γονέων

3.4 Ανάλυση Δεδομένων

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (normality) των συνεχών μεταβλητών του δείγματος, προκειμένου να διερευνηθεί εάν θα εφαρμοστούν παραμετρικές μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης. Η κανονικότητα, δηλαδή η κανονική κατανομή συχνότητας των τιμών μιας μεταβλητής, αποτελεί προϋπόθεση για τις περισσότερες στατιστικές αναλύσεις (Παυλόπουλος, 2006). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Shapiro-Wilk's W test προκειμένου να ελέγξουμε εάν η κατανομή του πληθυσμού είναι κανονική. Ο έλεγχος αυτός προτείνεται για μικρά και μεσαία μεγέθη (έως $N=2000$). Αντίθετα για μεγαλύτερα δείγματα προτείνεται ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov test (Garson, 2012). Η Μηδενική Υπόθεση για την Κανονικότητα (H_0) είναι ότι τα δεδομένα μας είναι κατανομημένα κανονικά (normally distributed). Η H_0 απορρίπτεται εάν η τιμή p είναι μικρότερη από 0.05 ($p\text{-value} < 0.05$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τον έλεγχο Shapiro-Wilk's W test, βρέθηκε ότι οι συνεχείς μεταβλητές ήταν κανονικά κατανομημένες (normally distributed).

Εφόσον βρέθηκε ότι δεν παραβιάζεται η βασική παραδοχή της κανονικής κατανομής του δείγματος, οι κύριες αναλύσεις των δεδομένων θα πραγματοποιηθούν

με παραμετρικά τεστ. Για την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής προκειμένου να υπολογιστούν συγκεκριμένοι δείκτες για κάθε μεταβλητή. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής όπως ο Μέσος Όρος (*M*), η Τυπική Απόκλιση (*SD*), η Μέγιστη Τιμή (*Maximum*), η Ελάχιστη Τιμή (*Minimum*), ο Συντελεστής Μεταβλητότητας (*CV*), τα Εκατοστιαία σημεία (*percentiles*) και οι Συχνότητες (*F*). Χρησιμοποιήθηκε ο Συντελεστής Αξιοπιστίας Εσωτερικής Συνέπειας (*Cronbach's Alpha Coefficient*), προκειμένου να διασφαλιστεί η συνέπεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Πραγματοποιήθηκαν *t-tests* ανεξαρτήτων δειγμάτων (*independent sample t-test*) ώστε να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων (μορφωτικό επίπεδο πατέρα – μορφωτικό επίπεδο μητέρας) στις θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου. Επιπρόσθετα υπολογίστηκαν τα μεγέθη επίδρασης (*size effects*) για κάθε μεταβλητή, προκειμένου να διερευνηθεί η ουσιαστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διασταυρωμένης πινακοποίησης χ^2 για την ανάλυση συχνοτήτων μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών (*crosstabulation*). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) (έκδοση 28.0) (Norusis, 2012). Τέλος, επιλέχθηκε το $\alpha=0.05$ επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ως είθισται στις κοινωνικές επιστήμες.

3.4.1 Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

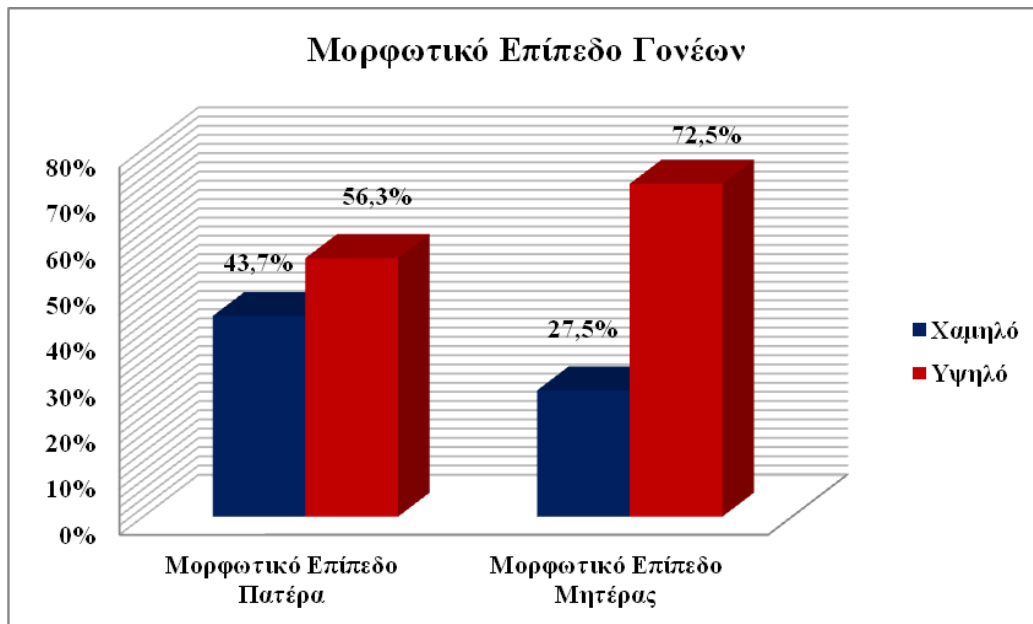
Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας *Cronbach's Alpha*. Ουσιαστικά, ο Συντελεστής *Cronbach's Alpha*, εκτιμά εάν οι συμμετέχοντες απαντούν με παρόμοιο τρόπο στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Επιλέχθηκε ο Συντελεστής *Cronbach's Alpha* ως Συντελεστής Αξιοπιστίας Εσωτερικής Συνέπειας, διότι οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ακολουθούν την κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert (Γαλάνης, 2013). Ο δείκτης αξιοπιστίας *Cronbach's Alpha* για τη θεματική ενότητα «Εξοικείωση γονέων με τις Ψηφιακές τεχνολογίες» ήταν $a=.793$, για τη θεματική ενότητα «Απόψεις των γονέων για τη χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο» ήταν $a=$

.857 και για τη θεματική ενότητα «Γονικός έλεγχος της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) από τα παιδιά» ήταν $a = .737$.

3.4.2 Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων

Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκαν δύο νέες ξεχωριστές μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα όσο και της μητέρας (Koutsampelas, Dimopoulos & Tsatsaroni, 2021). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κατηγοριοποιήθηκε σε δύο επίπεδα (χαμηλό και υψηλό) χρησιμοποιώντας τα οκτώ επίπεδα πιστοποίησης προσόντων που προτείνει το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Qualifications Framework - EQF) (CEDEFOP, 2011). Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αντιστοιχεί στα επίπεδα 1 έως 5 (Απολυτήριο Δημοτικού έως Δίπλωμα Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης), ενώ το υψηλό μορφωτικό επίπεδο αντιστοιχεί στα επίπεδα 6 έως 8 (Πτυχία ΑΕΙ/ ΤΕΙ έως Διδακτορικό Δίπλωμα).

Στο Γράφημα 3 παρουσιάζονται οι τιμές από τις δύο νέες μεταβλητές που κατασκευάστηκαν. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι γονείς που χαρακτηρίζονται από υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν σημαντικά υψηλά ποσοστά, συγκριτικά με τους γονείς που διαθέτουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό υψηλής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης για τον πατέρα φτάνει στο 53.3%, ενώ το ποσοστό χαμηλής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης ανέρχεται σε ποσοστό 43.7%. Η διαφορά μεταξύ χαμηλού και υψηλού μορφωτικού επιπέδου είναι ακόμα μεγαλύτερη για τις μητέρες, καθώς το ποσοστό υψηλής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης φτάνει στο 72.5%, ενώ το ποσοστό χαμηλής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης είναι πολύ πιο χαμηλό στο 27.5%.



Γράφημα 3: Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων (χαμηλό - υψηλό)

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Ψηφιακός εξοπλισμός κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης

Ένα σημαντικό ζήτημα που προέκυψε, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης ήταν αν οι οικογένειες διέθεταν επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό προκειμένου να μπορούν να συμμετάσχουν τα μέλη της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γονείς δήλωσαν ότι διέθεταν στην οικεία τους ψηφιακό εξοπλισμό επαρκή για να επιτευχθεί η τηλεκπαίδευση σε ποσοστό 62.7%. Παρόλα αυτά, ένα σημαντικό ποσοστό γονέων (37.3%) δήλωσαν ότι ο ψηφιακός εξοπλισμός που είχαν στη διάθεσή τους δεν επαρκούσε προκειμένου να καταστεί εφικτή η τηλεκπαίδευση και χρειάστηκε να αγοράσουν κάποια νέα ψηφιακή συσκευή κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (40.8%). Προκειμένου να ελεγχθεί εάν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με τον επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό εφαρμόστηκαν αναλύσεις διασταυρωμένης πινακοποίησης (chi-square test). Με βάση τα αποτελέσματα του κριτηρίου βρίσκουμε μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του γονέα και της επάρκειας του ψηφιακού εξοπλισμού (όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους γονείς) ($\chi^2=6.274$, $df=1$, $p=0.012$). Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, φαίνεται ότι το 65% των

οικογενειών με πατέρα υψηλού μορφωτικού επιπέδου και το 68.9% των οικογενειών με μητέρα υψηλού μορφωτικού επιπέδου διέθεταν επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό μορφωμένων γονιών δήλωσαν ότι δεν διέθεταν επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι το 35% των οικογενειών με πατέρα υψηλού μορφωτικού επιπέδου και το 31.1% των οικογενειών με μητέρα υψηλού μορφωτικού επιπέδου δε διέθεταν επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Πίνακας 4: Chi-Square tests: Ψηφιακός Εξοπλισμός

		Πιστεύετε ότι διαθέτατε επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό, ώστε να καταστεί εφικτή η τηλεκπαίδευση;		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	Χαμηλό	37	25	62
		59.7%	40.3%	100.0%
	Υψηλό	52	28	80
		65%	35%	100.0%
Σύνολο		62.7%	37.3%	100.0%
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	Χαμηλό	18	21	39
		46.2%	53.8%	100.0%
	Υψηλό	71	32	103
		68.9%	31.1%	100.0%
Σύνολο		62.7%	37.3%	100.0%

Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που προέκυψε από την μελέτη της βιβλιογραφίας ήταν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι οικογένειες, τόσο με την πρόσβαση όσο και με τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι γονείς στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν ότι διέθεταν σύνδεση στο διαδίκτυο κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (95.1%). Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα με τη σύνδεση του διαδικτύου τους από συχνά έως πολύ συχνά σε ποσοστό 44.4% και χρειάστηκε να προχωρήσουν σε αναβάθμιση τη σύνδεσή τους στο διαδίκτυο (31%). Το τελευταίο εύρημα συνεπάγεται μία αυξημένη οικονομική επιβάρυνση για τα νοικοκυριά, που ενδεχομένως να είναι σημαντική για τις οικογένειες χαμηλότερου εισοδήματος.

4.2 Παράγοντες που σχετίζονται με τη Διαχείριση του Χρόνου και του Χώρου

Σημαντικοί παράγοντες που αναδείχθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφία για τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι γονείς κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ήταν ο διαθέσιμος χώρος της οικείας, καθώς και η διαχείριση του καθημερινού χρόνου τους, τόσο για την επίβλεψη των παιδιών τους όσο και για την διεκπεραίωση της καθημερινότητάς τους (νοικοκυριό και εργασία).

Στην παρούσα έρευνα το 62.7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι υπήρχε η απαιτούμενη ησυχία στην οικεία τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, ενώ αντίθετα το 37.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν υπήρχαν οι ιδανικές συνθήκες ησυχίας και ηρεμίας στην οικεία τους. Τα ποσοστά αυτά δικαιολογούνται από το γεγονός ότι ο μέσος όρος των τετραγωνικών μέτρων που αποτελείται η οικεία των συμμετεχόντων ήταν τα 95.8 τμ. Αναφορικά με το χώρο που πραγματοποιούνταν η τηλεκπαίδευση, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση πραγματοποιούνταν στο παιδικό υπνοδωμάτιο (38%), στο καθιστικό/ σαλόνι (23.9%), σε υπνοδωμάτια, καθιστικό/ σαλόνι και κουζίνα ταυτόχρονα (29.8%), ενώ πολύ μικρό ποσοστό γονέων φαίνεται να διέθεταν ξεχωριστό χώρο γραφείου στην οικεία τους (7.7%).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην ανοικτή ερώτηση αναφορικά με τους λόγους που δεν υπήρχε η απαιτούμενη ησυχία στην οικεία τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Ο κυρίαρχος παράγοντας που επικρατεί στις απαντήσεις των γονέων ήταν η έλλειψη χώρου και συγκεκριμένα η έλλειψη ενός δεύτερου διαθέσιμου δωματίου που θα χρησίμευε για την τηλεκπαίδευση, προκειμένου να διασφαλίζεται η ηρεμία στο σπίτι. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο καθώς, το 62.7% των γονέων έχουν δύο παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και χρειαζόταν να παρακολουθούν ταυτόχρονα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα ένας γονέας δήλωσε ότι: *«Δεν υπήρχε αρκετή ησυχία καθώς έπρεπε να γίνεται ταυτόχρονα τηλεκπαίδευση σε δύο παιδιά που δεν έχουν ξεχωριστά δικά τους δωμάτια»*. Ενδεικτική είναι και η δήλωση: *«Τέσσερα παιδιά και μητέρα εκπαιδευτικός στο ίδιο σπίτι, με ανοιχτά ηχεία και μικρόφωνα»*, καθώς και οι δηλώσεις: *«Ήταν τρία παιδιά σε ένα σπίτι και διαφορετικές ώρες τηλεκπαίδευσης»*, *«Κάναμε τηλεκπαίδευση και οι δύο γονείς, ο μικρός πρώτη δημοτικού κι ένα μωρό (1,5 ετών) δίπλα μας»*.

Στην ερώτηση εάν οι γονείς αφιερώνουν γενικά χρόνο στην καθημερινή μελέτη των παιδιών τους, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησαν θετικά σε ποσοστό 95.1%, ενώ μόλις το 4.9% των γονέων δεν ασχολούνται με την μελέτη των παιδιών τους σε καθημερινή βάση. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς σε ποσοστό 61.3% αφιερώνουν από μία έως δύο ώρες καθημερινά για να βοηθούν τα παιδιά τους στην μελέτη τους, ενώ το 26.8% των γονέων δήλωσαν ότι ασχολούνται από δύο έως τρεις ώρες με την καθημερινή μελέτη των παιδιών τους. Προκειμένου να ελεγχθεί εάν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με τον διαθέσιμο καθημερινό χρόνο μελέτης των παιδιών τους εφαρμόστηκαν αναλύσεις διασταυρωμένης πινακοποίησης (chi-square test). Με βάση τα αποτελέσματα του κριτηρίου δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του γονέα και του διαθέσιμου χρόνου εποπτείας (όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους γονείς) ($\chi^2=2.308$, $df=1$, $p=0.129$). Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς για τη μελέτη των παιδιών τους σε καθημερινή βάση. Οι τάσεις που παρατηρούνται από την ανάλυση χ^2 φανερώουν ότι οι γονείς τόσο με υψηλό όσο και με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ασχολούνται εξίσου το ίδιο με την καθημερινή μελέτη των παιδιών τους.

Πίνακας 5: Chi-Square tests: Καθημερινή Μελέτη Παιδιών

		Αφιερώνετε χρόνο στην καθημερινή μελέτη των παιδιών σας;		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	Χαμηλό	57	5	62
		91.9%	8.1%	100.0%
	Υψηλό	78	2	80
		97.5%	2.5%	100.0%
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	Χαμηλό	37	2	39
		94.9%	5.1%	100.0%
	Υψηλό	98	5	103
		95.1%	4.9%	100.0%

Η ερώτηση αναφορικά με το χρόνο που διέθεταν οι γονείς για να εποπτεύσουν το παιδί ή και τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης φαίνεται να δίχασε τις απαντήσεις των γονέων, καθώς τα ποσοστά των απαντήσεων διαφοροποιούνται σημαντικά, συγκριτικά με το χρόνο καθημερινής μελέτης πριν τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από τις δηλώσεις των γονέων φάνηκε ότι δεν υπάρχει

μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο απαντήσεων, καθώς οι απαντήσεις των γονέων κυμαίνονται περίπου στα ίδια ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς σε ποσοστό 51.4% απάντησαν ότι διέθεταν τον απαιτούμενο χρόνο, ενώ αντίθετα το 48.6% των γονέων δήλωσαν ότι δεν είχαν επαρκή χρόνο ώστε να εποπτεύσουν το παιδί τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις των γονέων αναφορικά με τους λόγους που δε διέθεταν τον απαιτούμενο χρόνο για την εποπτεία των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Οι συχνότερες απαντήσεις των γονέων αφορούσαν το γεγονός ότι και οι γονείς εργαζόνταν τις ίδιες ώρες που έκαναν τηλεκπαίδευση τα παιδιά τους, είτε με τηλεργασία είτε με φυσική παρουσία στο χώρο εργασίας τους. Ένας άλλος σημαντικός λόγος ήταν η ταυτόχρονη τηλεκπαίδευση σε περισσότερα από ένα παιδιά της οικογένειας. Τέλος, η φροντίδα ενός μωρού στο σπίτι φαίνεται ότι απορροφούσε ένα σημαντικό μέρος από το χρόνο των γονέων.

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με τον διαθέσιμο χρόνο εποπτείας των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, εφαρμόστηκαν αναλύσεις διασταυρωμένης πινακοποίησης (chi-square test). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων του δείγματος δήλωσαν ότι δεν διέθεταν τον απαιτούμενο χρόνο για να εποπτεύσουν το παιδί τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Η ανάλυση χ^2 φανερώνει ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν σχετίζεται σημαντικά με την επάρκεια του χρόνου εποπτείας του παιδιού ($\chi^2=1.12$, $df=1$, $p=0.290$), εύρημα που δείχνει ότι η έλλειψη χρόνου εποπτείας ήταν ένα γενικότερο και κοινό πρόβλημα πολλών οικογενειών ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Chi-Square tests: Χρόνος Εποπτείας Παιδιών.

		Διαθέτατε τον απαιτούμενο χρόνο για να εποπτεύσετε το παιδί σας, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	Χαμηλό	35	27	62
		56.5%	43.5%	100.0%
	Υψηλό	38	42	80
		47.5%	52.5%	100.0%
Σύνολο		51.4%	48.6%	100.0%
Μορφωτικό Επίπεδο	Χαμηλό	19	20	39
		48.7%	51.3%	100.0%

Μητέρας	Υψηλό	54	49	103
		52.4%	47.6%	100.%
	Σύνολο	51.4%	48.6%	100.0%

4.3 Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση

Ο στόχος της παρούσας ενότητας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με τη χρησιμότητα και την προσβασιμότητα των ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή), καθώς έλεγχος *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα και για τις τρεις θεματικές ενότητες «Εξοικείωση των Γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες», «Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο» και «Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) από τα παιδιά», προκειμένου να υπολογιστούν οι διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο. Επιπρόσθετα, υπολογίστηκε και ο Συντελεστής Μεταβλητότητας, ο οποίος αποτελεί ένα μέτρο ετερογένειας της κάθε ομάδας ως προς την εν λόγω μεταβλητή. Φαίνεται ότι εμφανίζεται μεγαλύτερη ετερογένεια στη μεταβλητή «Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο» (31.7%), ενώ στη μεταβλητή «Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) από τα παιδιά», φαίνεται να υπάρχει η μικρότερη ετερογένεια (19.3%) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση των τριών συνθετικών μεταβλητών αναφορικά με τις ΤΠΕ

	Εξοικείωση γονέων με τις Ψηφιακές τεχνολογίες	Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των ΤΠΕ στο σχολείο	Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των ΤΠΕ
N	142	142	142

	Εξοικείωση γονέων με τις Ψηφιακές τεχνολογίες	Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των ΤΠΕ στο σχολείο	Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των ΤΠΕ
Μέσος Όρος	25.30	17.54	20.04
Min	9	7	9
Max	37	31	28
Τυπική Απόκλιση	5.86	5.56	3.86
Συντελεστής Μεταβλητότητας	23.1%	31.7%	19.3%

4.3.1 Εξοικείωση των Γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες

Η μέση τιμή 25.30 (TA=5.86) για τη θεματική ενότητα «Εξοικείωση των Γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες», φανερώνει μία μέτρια εξοικείωση των γονέων με τα ψηφιακά μέσα (σε σύγκριση με το μέγιστο σκορ της ενότητας 8*5=40). Από τον έλεγχο *t*-test φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (χαμηλό - υψηλό) ως προς την εξοικείωσή τους με τις ψηφιακές τεχνολογίες. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο φάνηκαν να έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες συγκριτικά με τους γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Αυτό ισχύει τόσο για τον πατέρα ($t_{(140)} = 4.171, p < 0.05$), όσο και για την μητέρα ($t_{(140)} = 5.152, p < 0.05$). Η τιμή για το μέγεθος επίδρασης μας δείχνει μία ισχυρή επίδραση για τον πατέρα (Cohen's $d=0.71$) και μία πολύ ισχυρή επίδραση για τη μητέρα (Cohen's $d=0.97$) (Πίνακας 8). Όσον αφορά την ηλικία των γονέων, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικιακής ομάδας έως 40 ετών και άνω των 40 ετών ($t_{(140)}=0.526, p=0.600$).

Πίνακας 8: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της συνθετικής μεταβλητής «Εξοικείωση των Γονέων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες» αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα		Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
N	62	80	39	103
Μέσος Όρος	23.10	27.01	21.51	26.74
Τυπική Απόκλιση	6.14	5.04	5.6	5.32
Cohen's d	0.71		0.97	

4.3.2 Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο

Η μέση τιμή 17.54 (ΤΠ=5.56) για τη θεματική ενότητα «Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των ΤΠΕ στο σχολείο», φανερώνει ένα σχετικό σκεπτικισμό στις απόψεις των γονέων αναφορικά με τη χρησιμότητα των ψηφιακών μέσων στο σχολείο κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (σε σύγκριση με το μέγιστο σκορ της ενότητας $7*5=35$). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος t -test για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (χαμηλό - υψηλό) ως προς τις απόψεις τους για τις ΤΠΕ στο σχολείο. Από την ανάλυση φάνηκε ότι, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει τις απόψεις τους, καθώς δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ χαμηλού και υψηλού μορφωτικού επιπέδου ($t_{(140)} = 0.998, p=0.320$). Αντίθετα, για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(140)} = 3.480, p<0.05$), σύμφωνα με τις οποίες οι μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (ΜΟ=20.08, ΤΑ=5.94) φάνηκαν να έχουν πιο θετικές απόψεις για τις ψηφιακές τεχνολογίες συγκριτικά με τις μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (ΜΟ=16.57, ΤΑ=5.12), κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. (Πίνακας 9). Όσον αφορά την ηλικία των γονέων, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικιακής ομάδας έως 40 ετών και άνω των 40 ετών ($t_{(140)}=1.106, p=0.271$).

Πίνακας 9: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της θεματικής ενότητας «Απόψεις των Γονέων για τη Χρησιμότητα των ΤΠΕ στο σχολείο» αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα		Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
N	62	80	39	103
Μέσος Όρος	18.06	17.13	20.08	16.57
Τυπική Απόκλιση	5.24	5.80	5.94	5.12

4.3.3 Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) από τα παιδιά

Η μέση τιμή 20.04 (ΤΑ=3.86) για τη θεματική ενότητα «Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των ΤΠΕ από τα παιδιά», φανερώνει έναν μέτριο προς υψηλό έλεγχο των γονέων αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ από τα παιδιά τους (σε σύγκριση με το μέγιστο σκορ της ενότητας $6*5=30$). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (χαμηλό - υψηλό) ως προς το γονικό έλεγχο των ΤΠΕ από τα παιδιά. Από την ανάλυση φάνηκε ότι, το μορφωτικό επίπεδο τόσο του πατέρα ($t_{(140)} = 1.723, p=0.087$), όσο και της μητέρας ($t_{(140)} = 1.679, p=0.095$) δεν επηρεάζει τις απόψεις τους ως προς το γονικό έλεγχο, καθώς δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ χαμηλού και υψηλού μορφωτικού επιπέδου τουλάχιστον σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (Πίνακας 10). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα για την ηλικία των γονέων, καθώς δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικιακής ομάδας έως 40 ετών και άνω των 40 ετών ($t_{(140)}=1.243, p=0.216$).

Πίνακας 10: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση της θεματικής ενότητας «Γονικός Έλεγχος της Χρήσης των ΤΠΕ από τα παιδιά» αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα		Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
N	62	80	39	103

Μέσος Όρος	19.40	20.53	19.15	20.37
Τυπική Απόκλιση	4.08	3.66	3.59	3.95

4.4 Απόψεις των Γονέων για την Τηλεκπαίδευση

Η παρούσα θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά γενικότερες απόψεις των γονέων σχετικά με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και κατ' επέκταση στις εκπαιδευτικές ανισότητες που πιθανά να προέκυψαν, όσο και στη γενικότερη επίδραση της τηλεκπαίδευσης στην καθημερινότητα γονέων και μαθητών.

4.4.1 Οφέλη της τηλεκπαίδευσης στις επιδόσεις των μαθητών

Στο ερώτημα εάν η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να αποτελέσει ένα συμπληρωματικό μέσο για την παραδοσιακή διδασκαλία, οι γονείς στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 64.8% απάντησαν θετικά, ενώ οι γονείς σε ποσοστό 35.2% δήλωσαν την αντίθεσή τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με το ερώτημα εάν η τηλεκπαίδευση επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς σε ποσοστό 67.6% δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση δεν επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές, ενώ μόλις το 32.4% των γονέων δήλωσαν ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός της τηλεκπαίδευσης. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στο ερώτημα εάν η τηλεκπαίδευση ωφέλησε τους μαθητές, με τους γονείς να δηλώνουν καθόλου σε ποσοστό 43.7%, λίγο σε ποσοστό 30.3%, μέτρια σε ποσοστό 24.6% μέτρια, ενώ μόλις το 1.4% των γονέων δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση ωφέλησε πολύ τους μαθητές.

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με τις απαντήσεις των γονέων αναφορικά με το ερώτημα, εάν η τηλεκπαίδευση επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές, εφαρμόστηκαν αναλύσεις διασταυρωμένης πινακοποίησης (chi-square test). Με βάση τα αποτελέσματα του

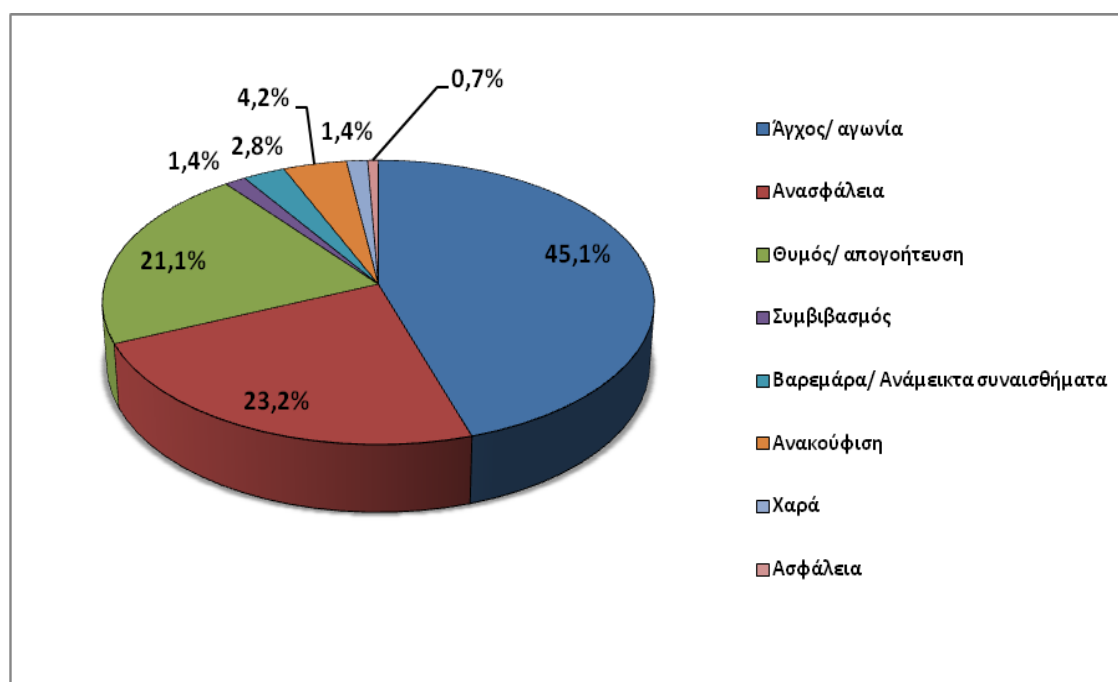
κριτηρίου βρίσκουμε μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του γονέα και των απόψεών τους σχετικά με το εάν η τηλεκπαίδευση επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές (όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους γονείς) ($\chi^2=9.406$, $df=1$, $p=0.002$). Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, φαίνεται ότι οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δήλωσαν σε σημαντικά υψηλό ποσοστό ότι η τηλεκπαίδευση δεν επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, το 85.5% των οικογενειών με πατέρα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και αντίστοιχα το 87.2% των οικογενειών με μητέρα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου φαίνεται να είχαν αρνητικές απόψεις για την επίτευξη των σκοπών της τηλεκπαίδευσης. Αντίθετα, το 46.3% των οικογενειών με πατέρα υψηλού μορφωτικού επιπέδου και το 39.8% των οικογενειών με μητέρα υψηλού μορφωτικού επιπέδου δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση πέτυχε τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τάσεις που παρατηρούνται από την ανάλυση χ^2 φανερώνουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται σημαντικά με το πώς αντιλαμβάνονται τα οφέλη της τηλεκπαίδευσης. Είναι ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα, καθώς οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όταν παρουσιάζονται έκτακτες συνθήκες, όπως είναι άλλωστε η πανδημία Covid-19 που έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική κοινότητα σε παγκόσμιο επίπεδο.

Πίνακας 11.: Chi-Square tests: Μαθησιακά Αποτελέσματα Τηλεκπαίδευσης

		Η τηλεκπαίδευση επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές;		
		Όχι	Ναι	Σύνολο
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	Χαμηλό	53	9	62
		85.5%	14.5%	100.0%
	Υψηλό	43	37	80
		53.8%	46.3%	100.0%
Σύνολο		67.6%	32.4%	100.0%
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	Χαμηλό	34	5	39
		87.2%	12.8%	100.0%
	Υψηλό	62	41	103
		60.2%	39.8%	100.0%
Σύνολο		67.6%	32.4%	100.0%

4.4.2 Επίδραση της τηλεκπαίδευσης στην καθημερινότητα γονέων και μαθητών

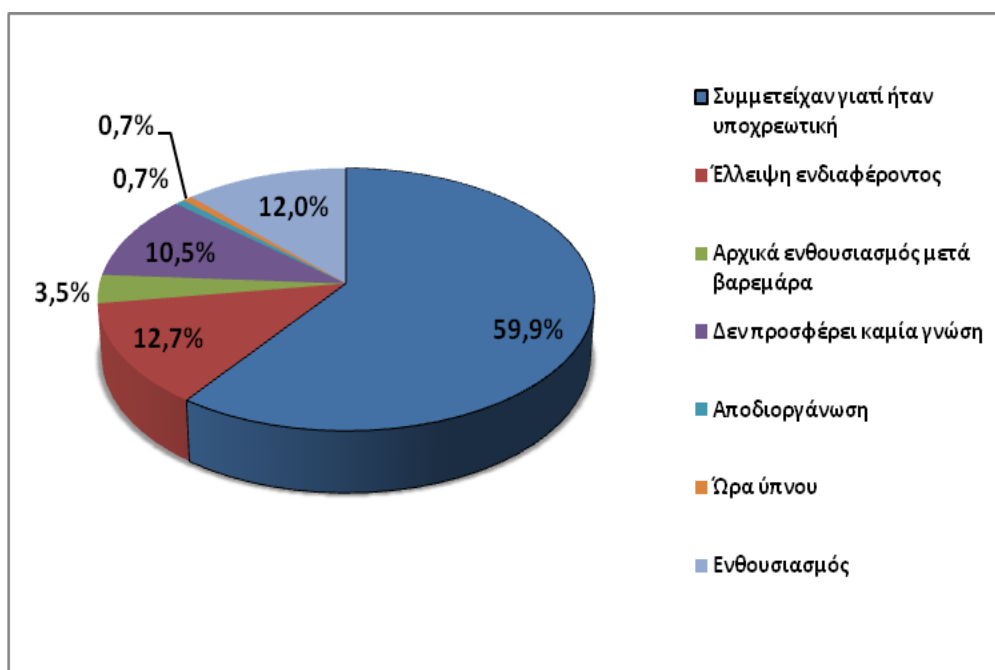
Στο ερώτημα αναφορικά με το κυρίαρχο συναίσθημα που προκάλεσε η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στους γονείς, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των γονέων βίωσαν αρνητικά συναισθήματα από την εμπειρία της τηλεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 45.1% των γονέων δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση τους προκάλεσε άγχος/ αγωνία, το 23.2% δήλωσαν ανασφάλεια, το 21.1% δήλωσαν θυμό/ απογοήτευση, το 1.4% δήλωσαν ότι συμβιβάστηκαν εφόσον ήταν ένα υποχρεωτικό μέτρο, το 2.8% δήλωσαν βαρεμάρα, ανάμεικτα συναισθήματα, έλλειψη ησυχίας καθώς και κενά στην εκπαίδευση, ενώ μόλις το 4.2% των γονέων δήλωσαν ανακούφιση, 1.4% χαρά και 0.7% ασφάλεια (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Κυρίαρχο συναίσθημα που προκάλεσε η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στους γονείς.

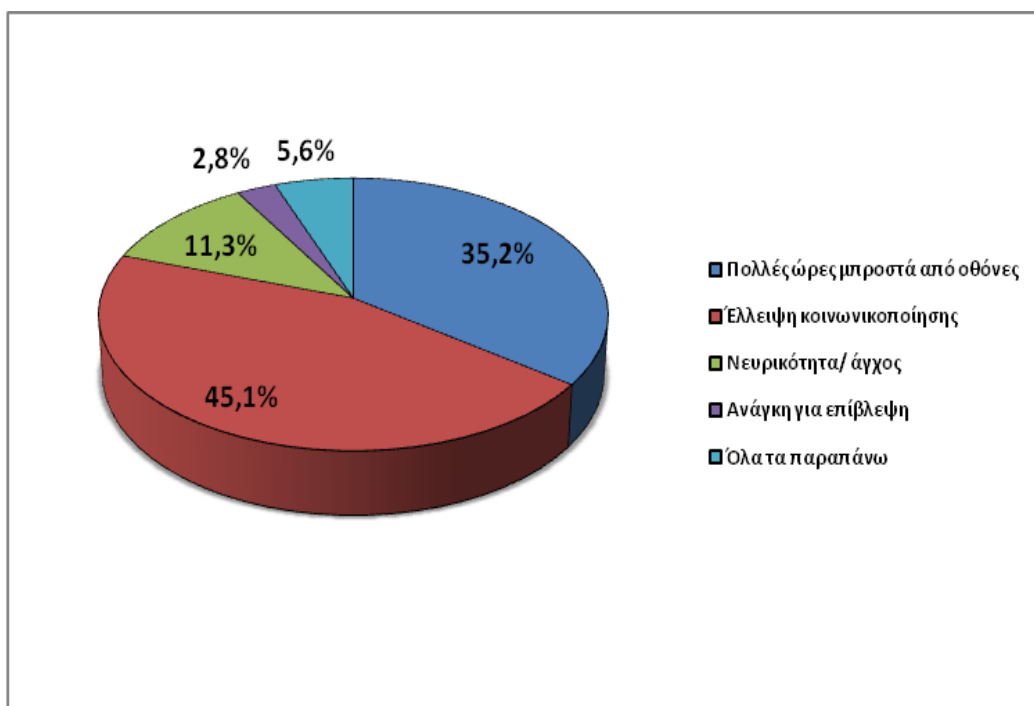
Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο ερώτημα αναφορικά με τη γενικότερη στάση των μαθητών, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Από τις δηλώσεις των γονέων φάνηκε ότι οι μαθητές δε βίωσαν ως μία ευχάριστη διαδικασία την παρακολούθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 59.9% δήλωσαν ότι το παιδί/ τα παιδιά τους συμμετείχαν στην τηλεκπαίδευση, διότι δεν είχαν άλλη επιλογή, εφόσον ήταν υποχρεωτική. Το 12.7% των γονέων δήλωσαν ότι το παιδί/ τα παιδιά τους έδειχναν

παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος, 3.5% των γονέων δήλωσαν ότι το παιδί/ τα παιδιά τους αρχικά ενθουσιάστηκαν και έδειξαν έντονο ενδιαφέρον, σταδιακά όμως κουράστηκαν και βαρέθηκαν, 10.5% δήλωσαν ότι το παιδί/ τα παιδιά τους θεωρούσαν ότι δεν τους βοηθάει η τηλεκπαίδευση/ δεν τους προσφέρει κάποια επιπρόσθετη γνώση, 0.7% δήλωσαν ότι το παιδί/ τα παιδιά τους ένιωθαν πλήρως αποδιοργανωμένοι και καθόλου χαρούμενα και 0.7% γονείς δήλωσαν ότι ήταν ώρα ύπνου. Αντίθετα, μόλις το 12% των γονέων δήλωσαν ότι το παιδί/ τα παιδιά τους ήταν ενθουσιασμένα και παρακολουθούσαν ευχάριστα το μάθημα (Γράφημα 5).



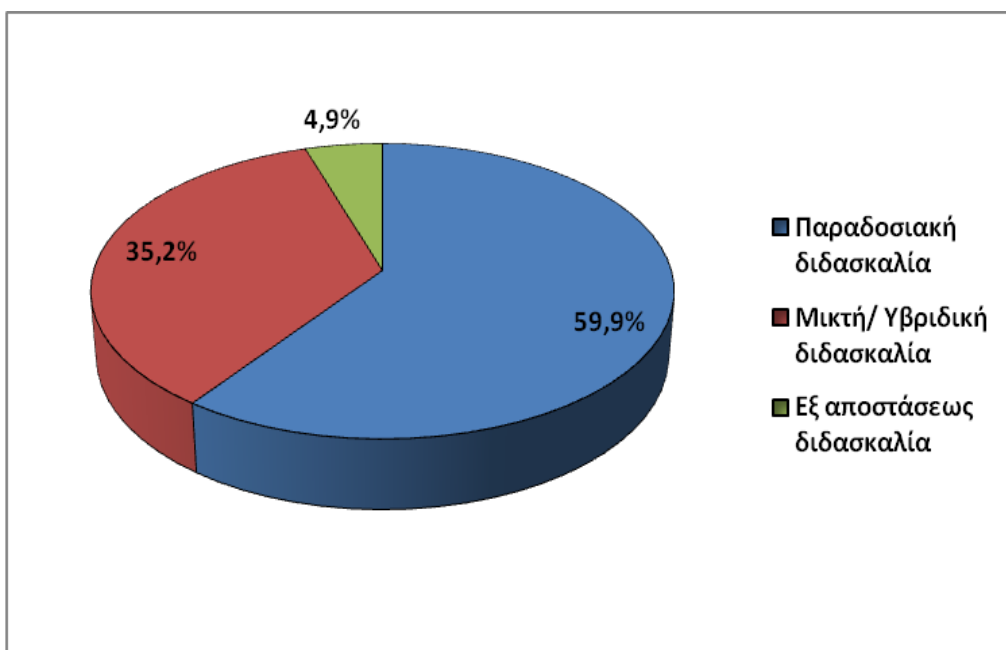
Γράφημα 5: Γενικότερη στάση των μαθητών, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις των γονέων αναφορικά με το ποια ήταν η πιο σημαντική επίπτωση της αναστολής λειτουργίας των σχολείων για τους ίδιους και τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, το 35.2% των γονέων δήλωσαν ότι βρίσκονταν πολλές ώρες μπροστά από ψηφιακές συσκευές, το 45.1% δήλωσαν έλλειψη κοινωνικοποίησης, το 11.3% δήλωσαν ότι ένιωθαν νευρικότητα και άγχος, το 2.8% των γονέων δήλωσαν ότι υπήρχε η ανάγκη για επίβλεψη. Τέλος, το 5.6% των γονέων ανέφεραν όλες τις παραπάνω δηλώσεις (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Σημαντική επίπτωση της αναστολής λειτουργίας των σχολείων για γονείς και μαθητές.

Στο ερώτημα αναφορικά με τις απόψεις των γονέων εάν μπορεί να συνεχιστεί η τηλεεκπαίδευση ακόμα και με τα σχολεία ανοικτά, οι γονείς στη συντριπτική τους πλειοψηφία σε ποσοστό 85.2% απάντησαν «Όχι», ενώ μόλις το 14.8% των γονέων δήλωσαν «Ναι». Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με ποιο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούν ως το πιο κατάλληλο για τις υπάρχουσες συνθήκες της πανδημίας, οι γονείς στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 59.9% απάντησαν την παραδοσιακή διδασκαλία ως το πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα, 35.2% των γονέων δήλωσαν την μικτή/ υβριδική διδασκαλία, ενώ μόλις το 4.9% των γονέων δήλωσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως το πιο κατάλληλο για τις υπάρχουσες συνθήκες της πανδημίας (Γράφημα 7).



Γράφημα 7: Κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα για τις υπάρχουσες συνθήκες της πανδημίας.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι δηλώσεις των γονέων αναφορικά με το αν υπήρξαν συγκεκριμένοι παράγοντες που πιθανά να εμπόδισαν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεκπαίδευση. Οι κυριότεροι παράγοντες, όπως αποτυπώνονται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αφορούν την μη κατάλληλη προετοιμασία για την αποτελεσματική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα την έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού επαρκή για όλα τα μέλη που έπρεπε να παρακολουθήσουν τηλεκπαίδευση, την υπερφόρτωση του διαδικτύου με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται προβλήματα σύνδεσης στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης, την μη εξοικείωση γονέων με τις ψηφιακές πλατφόρμες, την έλλειψη χρόνου των γονέων, προκειμένου να επιβλέπουν το παιδί τους. Πιο συγκεκριμένα ένας γονέας δήλωσε ότι: *«Δεν είχαν όλα τα παιδιά την οικονομική δυνατότητα να προμηθευτούν ηλεκτρονικές συσκευές, εκτυπωτές, γνώση χειρισμού Η/Υ και για αυτό πολλά παιδιά ένιωσαν να χάνουν την ροή και τους φίλους τους... Δεν ήταν εύκολο ούτε για τις οικογένειες να θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να μην μπορούν»*. Ενδεικτική είναι και η ακόλουθη δήλωση: *«Έλλειψη εξοπλισμού και διαδικτύου, έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων από τους γονείς και τα παιδιά, έλλειψη επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνει σωστή κ εποικοδομητική χρήση της πλατφόρμας»*, καθώς και η δήλωση: *«Προβλήματα σύνδεσης στο internet και κυρίως και η έλλειψη χρόνου απασχόλησης των γονέων με τα παιδιά λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων»*.

Ανάμεσα στις δηλώσεις των γονέων αναδείχθηκε και η παράμετρος των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, δηλώνοντας ότι δε φάνηκε να λήφθηκαν υπόψη κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα ένας γονέας δήλωσε ότι: *«Δεν γινόταν να εξετάζει ο δάσκαλος όλα τα παιδιά και να βοηθά τους αδύναμους μαθητές. Απαντούσαν τις περισσότερες φορές αυτά τα παιδιά που ήξεραν. Οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν και άκουγαν»*. Ενδεικτική είναι και η ακόλουθη δήλωση: *«Δεν είχαν ληφθεί υπόψη παράμετροι όπως επαρκής ψηφιακός εξοπλισμός και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών»*, καθώς και η δήλωση: *«Προσφυγόπουλα δεν συμμετείχαν καθόλου στην ψηφιακή τάξη»*.

Στο Παράρτημα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι δηλώσεις των γονέων αναφορικά με το αν υπήρξαν συγκεκριμένοι παράγοντες που πιθανά να εμπόδισαν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεκπαίδευση.

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των οικογενειακών παραγόντων που πιθανά να ενέτειναν τις εκπαιδευτικές ανισότητες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Για τους σκοπούς της μελέτης συλλέχθηκε ένα δείγμα από 142 γονείς από σχολεία της Κορινθίας. Οι γονείς κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες σύμφωνα με το μορφωτικό τους επίπεδο: χαμηλό (επίπεδα 1 έως 5, Απολυτήριο Δημοτικού έως Δίπλωμα Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης) και υψηλό (επίπεδα 6 έως 8, Πτυχία ΑΕΙ/ ΤΕΙ έως Διδακτορικό Δίπλωμα). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζονται κατά πλειοψηφία από υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό υψηλής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης για τον πατέρα φτάνει στο 53.3%, ενώ το ποσοστό υψηλής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης για την μητέρα φτάνει στο 72.5% του δείγματος.

Μία σημαντική παράμετρος για την επιτυχημένη συμμετοχή των μαθητών στην ψηφιακή εκπαίδευση είναι να υπάρχουν διαθέσιμες και επαρκείς ψηφιακές συσκευές για όλα τα μέλη της οικογένειας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται σημαντικά με την επάρκεια του ψηφιακού

εξοπλισμού, κάτι που δεν εκπλήσσει, καθότι γενικά το μορφωτικό επίπεδο συσχετίζεται σημαντικά θετικά με τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι γονείς που προέρχονται από υψηλά κοινωνικά στρώματα και έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο τείνουν να έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά τους, προκειμένου να είναι ικανά να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση. Επομένως, παρατηρείται η τάση να επενδύουν περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο στην καθημερινή μελέτη των παιδιών τους σε σταθερή βάση (Lee & Bowen, 2006· Pensiero, Kelly & Bokhove, 2020) αλλά και κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Sari, Bittmann & Homuth, 2021).

Στην παρούσα μελέτη, ωστόσο, φάνηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν παρουσιάζει μια στατιστικά σημαντική σχέση με το χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς για τη μελέτη των παιδιών τους σε καθημερινή βάση, καταδεικνύοντας ότι, σε γενικές γραμμές, οι γονείς τόσο με υψηλό όσο και με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ασχολούνται εξίσου το ίδιο με την καθημερινή μελέτη των παιδιών τους (αν και πιθανότατα η ποιότητα της ενασχόλησης να διαφέρει). Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων δήλωσε ότι δεν διέθετε τον απαιτούμενο χρόνο για να εποπτεύσουν το παιδί τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Η έλλειψη χρόνου εποπτείας των παιδιών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, επομένως, ήταν ένα γενικότερο και κοινό πρόβλημα πολλών οικογενειών ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου.

Μία σημαντική παράμετρος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γονέων αναφορικά με την εξοικείωσή τους με τις ψηφιακές τεχνολογίες. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες συγκριτικά με τους γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Daniela, Rubene & Rūdolfa (2021), οι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βιώσουν άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευσή τους. Σημειωτέον, ότι η ηλικία των γονέων δε φαίνεται να διαφοροποιεί τα αποτελέσματα, καθώς δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικιακής ομάδας έως 40 ετών και άνω των 40 ετών στο δείγμα της μελέτης.

Ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα όσον αφορά τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τη χρησιμότητα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο, καθώς στον παράγοντα αυτό αντανακλάται ο βαθμός αποδοχής της τηλεκπαίδευσης από τους γονείς. Από τις αναλύσεις δεν

προέκυψαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς φάνηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των γονέων για τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στο σχολείο. Επίσης, η ηλικία των γονέων δε φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τα αποτελέσματα, καθώς δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικιακής ομάδας έως 40 ετών και άνω των 40 ετών.

Όσον αφορά το γονικό έλεγχο της χρήσης των ΤΠΕ από τα παιδιά, φάνηκε ότι, το μορφωτικό επίπεδο τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας δεν επηρεάζει τις απόψεις τους ως προς το γονικό έλεγχο, καθώς δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ χαμηλού και υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα για την ηλικία των γονέων, καθώς δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ηλικιακής ομάδας έως 40 ετών και άνω των 40 ετών.

Τα εν λόγω αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με τα ευρήματα από την έρευνα των Koutsampelas, Dimopoulos και Tsatsaroni (2021), η οποία χρησιμοποίησε δεδομένα από 14 ευρωπαϊκές χώρες και φάνηκε ότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στο σχολείο, όπως και στην παρούσα μελέτη, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των γονέων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο σε αυτό τον παράγοντα. Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σε χώρες όπως π.χ η Δανία ή η Φιλανδία, όπου οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στις ψηφιακές τεχνολογίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα αποτελέσματα αυτά πιθανά να αντανakλούν έναν σχετικό «συντηρητισμό» των γονέων με υψηλή μόρφωση αναφορικά με τα εκπαιδευτικά οφέλη της ψηφιακής τεχνολογίας έναντι των πιο παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Αναφορικά με την επίδραση της τηλεκπαίδευσης στην καθημερινότητα γονέων και μαθητών τα αποτελέσματα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς ένα μεγάλο ποσοστό γονέων αναφέρει ότι οι ίδιοι και τα παιδιά τους βίωσαν μέσω της τηλεκπαίδευσης αρνητικά κυρίως συναισθήματα (νευρικότητα, άγχος, έλλειψη κοινωνικοποίησης, πολλές ώρες μπροστά από ψηφιακές συσκευές, ανάγκη για επίβλεψη). Επιπρόσθετα, οι μαθητές δε βίωσαν ως μία ευχάριστη διαδικασία την

παρακολούθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς, οι γονείς στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι το παιδί/ τα παιδιά τους συμμετείχαν στην τηλεεκπαίδευση, διότι δεν είχαν άλλη επιλογή, εφόσον ήταν υποχρεωτική δείχνοντας παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος, ενώ μόλις ένα μικρό ποσοστό των γονέων δήλωσαν ότι το παιδί/ τα παιδιά τους ήταν ενθουσιασμένα και παρακολουθούσαν ευχάριστα το μάθημα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Στην μελέτη των Deacon et al. (2021), βρέθηκε ότι οι γονείς, κατά την τηλεεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας, παρουσίασαν σημαντικά χαμηλά ποσοστά αισιοδοξίας καθώς και αυξημένα ποσοστά κατάχρησης αλκοόλ και ουσιών. Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι ανέπτυξαν κατάθλιψη και άγχος που σχετιζόταν με κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι μελέτες των Manzoni et al. (2021) και Uccella et al. (2021), καθώς βρήκαν ότι η τηλεεκπαίδευση επέφερε σημαντικές αλλαγές στην καθημερινότητα και τη συναισθηματική κατάσταση της οικογένειας. Η πολύωρη παραμονή στις οθόνες των υπολογιστών οδήγησε σε προβλήματα ύπνου, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές αλλαγές μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων σχετικά με τα μαθησιακά οφέλη της τηλεεκπαίδευσης, οι γονείς σε ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό δήλωσαν ότι η τηλεεκπαίδευση δεν επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές, καθώς δεν φάνηκε να τους ωφελεί σε σημαντικό βαθμό. Σύμφωνα με τους Zhao et al. (2020), βρέθηκε σημαντική πτώση στο ενδιαφέρον, στη συγκέντρωση και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Η μελέτη της Fontenelle-Tereshchuk (2021), κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα καθώς, βρέθηκε ότι οι γονείς αμφισβήτησαν την εφαρμογή της έκτακτης τηλεεκπαίδευσης ως μία αξιόπιστη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς προέβαλαν ως κύριο επιχείρημα την ακαταλληλότητα των ψηφιακών μέσων προκειμένου να προωθήσουν την αυτόνομη μάθηση μεταξύ των μαθητών.

Οι παράγοντες που εμπόδισαν, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεεκπαίδευση και οδήγησαν σε διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αφορούν την μη κατάλληλη προετοιμασία για την αποτελεσματική εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα την έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού επαρκή για όλα τα μέλη που έπρεπε να παρακολουθήσουν την τηλεεκπαίδευση, την υπερφόρτωση του διαδικτύου με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται προβλήματα σύνδεσης στην πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης, την μη εξοικείωση των

γονέων με τις ψηφιακές πλατφόρμες, την έλλειψη χρόνου των γονέων, προκειμένου να επιβλέπουν το παιδί τους. Επιπλέον, δε φαίνεται να λήφθηκαν υπόψη οι εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν οι Carpenter και Dunn (2020), καθώς βρέθηκε ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός αποτέλεσε έναν σημαντικό παράγοντα μη καθολικής συμμετοχής των μαθητών στην τηλεεκπαίδευση. Τα σχολεία και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για την επιτυχή εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εξίσου απροετοίμαστοι βρέθηκαν και οι γονείς, καθώς δεν διέθεταν τις κατάλληλες ψηφιακές γνώσεις και τεχνολογικά μέσα ώστε να υποστηρίξουν την τηλεεκπαίδευση από το σπίτι. Ο χρόνος που διέθεταν οι γονείς για επίβλεψη και μελέτη των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, καθώς και το οικογενειακό εισόδημα αποτέλεσαν εξίσου σημαντικούς παράγοντες διεύρυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Andrew et al., 2020). Σύμφωνα με τους Thorell et al. (2021), οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δε λήφθηκαν υπόψη κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, εντείνοντας με αυτό τον τρόπο τις ανισότητες στην εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, το κλείσιμο των σχολείων που επέβαλε η επέλαση της πανδημίας σε παγκόσμιο επίπεδο, ως ένα μέτρο διασφάλισης της υγείας και ο αντίκτυπος της έκτακτης μετάβασης στην εξ αποστάσεως μάθηση για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς απασχόλησε το ενδιαφέρον της διεθνούς ερευνητικής κοινότητας. Για τις οικογένειες, η μετάβαση στην εκπαίδευση στο σπίτι (τηλεεκπαίδευση) δημιούργησε ανισορροπία στις σχέσεις μεταξύ των μελών, καθώς οι ρόλοι των γονέων μετατοπίστηκαν σε εκείνον του δασκάλου.

Το επίκεντρο των διεθνών μελετών αφορά την επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιδείνωση ή και διεύρυνση των ήδη υπάρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων (π.χ Cullinane & Montacute, 2020· Letzel, Pozas, & Schneider, 2020· Tadesse, & Muluye, 2020). Ένα γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει και διαφαίνεται επίσης στην παρούσα μελέτη είναι ότι παρόλο που αρκετά προβλήματα υπήρξαν κοινά για τις περισσότερες οικογένειες, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο επωφελήθηκαν σχετικά περισσότερο, ανοίγοντας περαιτέρω την ψαλίδα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

5.1 Προτάσεις πολιτικής

Ανεξάρτητα από την κρίση που επέφερε η πανδημία, οι ανισότητες στην κοινωνία και την εκπαίδευση υπάρχουν και θα συνεχίσουν να διευρύνονται εάν δε ληφθούν αποτελεσματικά μέτρα και ενέργειες, προκειμένου να επιλυθούν βασικά προβλήματα που προκαλούν ανισότητες στα εκπαιδευτικά συστήματα, ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας (Frohn, 2021).

Οι μαθησιακές απώλειες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης θα επηρεάσουν τόσο τα ατομικά εισοδήματα, ειδικότερα στις κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες ομάδες, αλλά και τους ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης (Hanushek & Woessmann, 2020). Σύμφωνα με τη Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, οι χώρες που επενδύουν περισσότερα χρήματα στην εκπαίδευση (και ειδικά στη δημόσια εκπαίδευση) έχουν χαμηλότερη εισοδηματική ανισότητα μακροπρόθεσμα, καθώς η εκπαίδευση λειτουργεί ως βασικός άξονας για την άρση των ανισοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών. Επομένως, ένας από τους κύριους στόχους των εθνικών πολιτικών για την υπερκάλυψη των μαθησιακών απωλειών που είχε ως αποτέλεσμα η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης μέσω της τηλεκπαίδευσης, θα μπορούσε να είναι η επένδυση στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση, ιδιαίτερα οικογενειών με μεσαία και χαμηλά εισοδήματα, οι οποίες φαίνεται να επωμίζονται και τις μεγαλύτερες απώλειες.

Βασική προτεραιότητα των κυβερνήσεων θα πρέπει να είναι ο επαναπροσδιορισμός μιας σειράς εκπαιδευτικών πολιτικών. Η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, λόγω των έκτακτων συνθηκών της πανδημίας, δημιούργησε νέες ανάγκες στη σχολική πραγματικότητα. Η έμφαση στο σχολείο ως κοινωνικό χώρο φαίνεται κρίσιμη για την ατομική και συνεργατική μάθηση και, ως εκ τούτου, θεμελιώδης για την ανάπτυξη στρατηγικών για μελλοντικές κρίσεις. Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης θέτουν νέες βάσεις για να (ξανά) σκεφτούμε το ρόλο του σχολείου και της διδασκαλίας προκειμένου να εφαρμοστούν διαφορετικές προσεγγίσεις και πρακτικές οι οποίες θα βοηθήσουν στην επίτευξη των διαφόρων εκπαιδευτικών στόχων, καθώς φάνηκε ότι τα σχολεία απαιτείται να μετατραπούν σε νέους πιο εξελιγμένους οργανισμούς μάθησης προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (Hanushek & Woessmann, 2020).

Ο συνδυασμός των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας με τις νέες τάσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης (μικτή/ υβριδική διδασκαλία) θα μπορούσε να δημιουργήσει

τις κατάλληλες συνθήκες βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι στην διδασκαλία και μάθηση (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) θα έχουν τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες που προσφέρονται από τη χρήση πολλαπλών πηγών μάθησης. Μία εξίσου σημαντική πολιτική αφορά τη διασφάλιση της πρόσβασης όλων των πολιτών σε ψηφιακές τεχνολογίες και υποδομές απαραίτητο για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων, που όπως φάνηκε διαδραμάτισαν έναν σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματική εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης κατά το κλείσιμο των σχολείων. Η διάθεση δωρεάν επιμορφωτικών σεμιναρίων αναφορικά με τις βασικές δεξιότητες γνώσης και χρήσης ψηφιακών μέσων τεχνολογίας θα μπορούσαν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Απαιτείται γενικότερος επαναπροσδιορισμός εκ μέρους της πολιτείας της οικονομικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά αυτό το χάσμα της μαθησιακής ανισότητας που προέκυψε από το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας Covid-19 και πιθανά να προκαλέσει τεράστια απώλεια ανθρώπινου κεφαλαίου και μειωμένες οικονομικές ευκαιρίες στο μέλλον. Αρχικά, οι πολιτικές των κυβερνήσεων θα πρέπει να σχεδιάσουν άμεσα οριζόντιες μεταρρυθμίσεις που να στοχεύουν στη δίκαιη φορολόγηση των πολιτών για την απαραίτητη εξοικονόμηση πόρων, στον περιορισμό των μέτρων λιτότητας, στην προτεραιότητα για ισότητα και συμπερίληψη στους χρηματοδοτικούς στόχους της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η διανομή σχολικών γευμάτων, τα έκτακτα επιδόματα για τρίτεκνες και πολύτεκνες οικογένειες, καθώς και έκτακτα βοηθήματα στις οικογένειες για τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια σειρά μέτρων προκειμένου να «ανακουφιστούν» τα νοικοκυριά με χαμηλά εισοδήματα.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Καταρχάς, λόγω των δυσμενών συνθηκών εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή (google form) και διανεμήθηκε στους

συμμετέχοντες μέσω των προσωπικών ηλεκτρονικών ταχυδρομείων (email). Επομένως, στην έρευνα συμμετείχαν αποκλειστικά γονείς που είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αυτή η συνθήκη περιόρισε τη συμμετοχή γονέων με περιορισμένη πρόσβαση ή έλλειψη εξοικείωσης με τη ψηφιακή επικοινωνία. Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός ήταν το μέγεθος του δείγματος. Ο αριθμός των συμμετεχόντων θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος, σχηματίζοντας ένα μεγαλύτερο και ενδεχομένως πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά από ότι φάνηκε χρειάστηκε να γίνει αρκετές φορές υπενθύμιση μέσω ειδοποιήσεων στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γονέων προκειμένου να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μόνο γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου από σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής της Κορινθίας.

5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ύπαρξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτελεί ένα επίμαχο ζήτημα κατά τα τελευταία χρόνια. Η επέλαση της πανδημίας Covid-19 σε παγκόσμιο επίπεδο ενέτεινε σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό τις ανισότητες στις μαθησιακές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών που προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Doyle, 2020). Η επιστημονική κοινότητα σύσσωμη εδώ και δεκαετίες προσπαθεί να διερευνήσει τις αιτίες αυτού του φαινομένου αλλά και να καταλήξει στις απαραίτητες εκείνες στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην άμβλυνση των ανισοτήτων στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Με την παρούσα μελέτη έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης του ρόλου των οικογενειακών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες, προκειμένου να αναδειχθούν οι οικογενειακοί παράγοντες που οδηγούν στη δημιουργία ανισοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο στόχο τη συνεισφορά νέων δεδομένων που θα οδηγήσουν σε πολιτικές άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Παρόλα αυτά, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτελεί ένα πολυδιάστατο και πολυσύνθετο φαινόμενο και απαιτείται περαιτέρω μελέτη μέσω διαφορετικών μεθοδολογικών και ερευνητικών προσεγγίσεων.

Η συλλογή μεγαλύτερου όγκου δεδομένων αποτελεί βασική προτεραιότητα προκειμένου να γίνει εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία μπορούν να συλλεχθούν τόσο ποσοτικά όσο και

ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσε επίσης να αποδώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Τέλος, η συμμετοχή στην έρευνα γονέων και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια), καθώς και από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές) θα μπορούσαν να δώσουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα συγκρινόμενα με διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, καθώς φάνηκε ότι κάθε χώρα αντιμετώπισε διαφορετικές προκλήσεις (διαφορετικά χρονικά διαστήματα εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης, διαφορετικές δυσκολίες στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε ψηφιακές συσκευές) (OECD, 2021).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams-Prassl, A., Boneva, T., Golin, M., & Rauh, C. (2020). Inequality in the impact of the coronavirus shock: Evidence from real time surveys. *Journal of Public Economics*, 189, 104245. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104245>

Alexander, K. L., Entwisle, D.R., & Olson, L.S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 171-191.

Andreou, S., & Koutsampelas, C. (2014). Higher Education and the Equality of Opportunity: A Review of the Empirical Evidence. In M.E. Menon, D.G. Terkla, P. Gibbs (eds.), *Using Data to Improve Higher Education: Research, Policy and Practice*, pp. 181-193. Rotterdam: Sense Publishers.

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). “Learning During the Lockdown: Real-time Data on Children’s Experiences During Home Learning.” Briefing Note BN288. Available at: <https://www.ifs.org.uk/publications/14848>.

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farguharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children’s experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41, 653–683 (2020). Available at: <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>

Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>

Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK. ISER Working Paper Series, No. 2020-09, University of Essex, Institute for Social and Economic Research (ISER), Colchester

Breen, R. (Ed.). (2004). *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020), “Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education”, VoxEu.org, 1 April. Available at: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>

Becker, G.S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago.

Bekova, S. K., Terentev E. A., & Maloshonok N. G. (2021). Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning. *Educational Studies Moscow, 1*, 74–92. Available at: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>

Bell, J., & Waters, S. (2014). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers*. McGraw-Hill Education, Maidenhead.

Benzeval, M., Bollinger, C.R., Burton, J., Crossley, T.F., & Lynn, P. (2020). The representativeness of Understanding Society. *ISER Working Papers 2020-08*. Available at: <https://www.understandingsociety.ac.uk/research/publications/526039>

Bitler, M. P., & Seifoddini, A. (2019). Health impacts of food assistance: evidence from the United States. *Annual Review of Resource Economics, 11*, 261–87.

Bobo, E., Lin, L., Acquaviva, E., Caci, H., Franc, N., Gamon, L., Picot, M. C., Pupier, F., Speranza, M., Falissard, B., & Purper-Ouakil, D. (2020). How do children and adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) experience lockdown during the COVID-19 outbreak?. *Encephale, 07*, 7. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.05.011>

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands*. First results from the LISS Panel. Available at: <https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32q>

Boltz, L. O., Yadav, A., Dillman, B., & Robertson, C. (2021). Transitioning to remote learning: Lessons from supporting K-12 teachers through a MOOC. *British Journal of Educational Technology, 00*, 1-17.

Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A Review of the Relationship between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30.

Bourdieu, P. (2010). *Distinction*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (2006) The forms of capital. In: Lauder H, Brown P, Dillabough JA, et al (eds) *Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press, pp.105–118.

Bourdieu, P. (2001). Forms of Capital, in Granovetter M. & Swedberg R. (Eds). *The Sociology of Economic Life* (p. 96-11), Westview Press: Boulder.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Theory, Culture and Society: Reproduction in Education, Society and Culture*. 2nd edn. London: SAGE Publications.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood: New York.

Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.

Bubb, S., & Jones, M-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222.

Buhl, H., M., Noack, P., & Kracke, B. (2018). The Role of Parents and Peers in the Transition From University to Work Life. *Journal of Career Development*, 45(6), 523-535.

Calarco, J. (2018). *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*. Oxford University Press.

Campbell, M., Watson, N., & Watters, N. (2015). The cost of school holidays. What Works Scotland (WWS). <https://eprints.gla.ac.uk/122643/1/122643.pdf>.

Carpiano, R. (2005). "Toward a neighborhood resource- Based theory of “social capital” for health: Can Bourdieu and sociology help". *Social Science and Medicine*, 62(1), 165-175.

Carlson, D. L., Petts, R., & Pepin, J. R. (2020). *Changes in Parents’ Domestic Labor During the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/jy8fn>

Cedefop (2011). Διαμορφώνοντας τη δια βίου μάθηση: η αξιοποίηση των κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών. Ενημερωτικό σημείωμα. Ανακτήθηκε στις 28/12/2021 από το διαδίκτυο: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9065_el.pdf

Checchi, D. (2006). *The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality*. Cambridge University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge. Available at: <https://doi.org/10.4324/9780203720967>

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.

Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). *COVID-19 and social mobility impact brief #1: school shutdown*. Sutton Trust. Available at: <https://www.suttontrust.com/our-research/covid-19-and-social-mobility-impact-brief/>

Daniela, L., Rubene, Z., & Rūdolfā, A. (2021). Parents' Perspectives on Remote Learning in the Pandemic Context. *Sustainability*, 13, 3640. Available at: <https://doi.org/10.3390/su13073640>

Davino, C., Gherghi, M., & Vistocco, D. (2021). A quantitative study to measure the family impact of e-learning, pp. 103-107, DOI 10.36253/978-88-5518-304-8.21, in Bruno Bertaccini, Luigi Fabbris, Alessandra Petrucci, *ASA 2021 Statistics and Information Systems for Policy Evaluation. Book of short papers of the opening conference*

Deacon, S. H., Rodriguez, L. M., Elgendi, M., King, F. E., Nogueira-Arjona, R., Sherry, S. B., & Stewart, S. H. (2021). Parenting through a pandemic: Mental health and substance use consequences of mandated homeschooling. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 10(4), 281–293. Available at: <https://doi.org/10.1037/cfp0000171>

Dickson, M., Gregg, P., & Robinson, H. (2016). Early, Late or Never? When Does Parental Education Impact Child Outcomes? *The Economic Journal*, 126(596), F184–F231.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiski Z., Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Dietrich, H., Patzina, A., & Lerche, A. (2021). Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies*, 23(1), 348-369. Available at: <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>

Dimopoulos, K., Koutsampelas, C., & Tsatsaroni, A. (2021). Home schooling through online teaching in the era of COVID-19: Exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies. *European Educational Research Journal*, 20(4), 479-497. Available at: <https://doi.org/10.1177/14749041211023331>

Doyle, O. (2020). COVID-19. Exacerbating Educational Inequalities? Working Paper. <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>

Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193–220.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17), 1-7. Available at: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

European Commission (2020). Educational Inequalities in Europe and Physical School Closures During COVID-19. Fairness Policy Brief Series 04/2020.

European Commission (2019). 2nd survey of schools: ICT in education. *Brussels: European Commission*. Available at <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>

Eurostat (2019) Eurostat online database. *Statistical codes: ilc_lvho06; ilc_lvho04*. Available at <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

Pham, L. (2019). Capital and capabilities in education: Re-examining Australia's 2015 PISA performance and context assessment framework. *Policy Futures in Education* 17(5), 599-617.

Fisher, J., Languilaire, J-C., Lawthom, R., Nieuwenhuis, R., Petts, R. J., Runswick-Cole, K., & Yerkes, M. A. (2020). Community, work, and family in times of COVID-19. *Community, Work & Family*, 23(3), 247-252. Available at: <https://doi.org/10.1080/13668803.2020.1756568>

Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. *Interchange*, 52, 167–191. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>

Frohn, J. (2021). Troubled schools in troubled times: How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken. *European Educational Research Journal*, 20(5), 667–683.

Gadermann, A. C., Thomson, K. C., Richardson, C. G., Gagné, M., McAuliffe, C., Hirani, S., & Jenkins, E. (2021). Examining the impacts of the COVID-19 pandemic on family mental health in Canada: findings from a national cross-sectional study. *BMJ Open*, 11, 042871. Available at: <https://doi:10.1136/bmjopen-2020-042871>

Garson, G.D. (2012). *Testing Statistical Assumptions*. USA: Statistical Associates Publishing.

Carpenter, D., & Dunn, J. (2020). “We’re All Teachers Now: Remote Learning During COVID-19.” *Journal of School Choice*, 14(4), 567–594.

Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία (Sociology, μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης)*. Αθήνα: Gutenberg

Graham, L., & Mphaphuli, M. (2018). “A guy ‘does’ and you don’t, they do you instead”: Young people’s narratives of gender and sexuality in a low-income context of South Africa. *SAGE Open*, 8(4), Available at: <https://doi.org/10.1177/2158244018819041>

Grätz, M., & Lipps, O. (2020). Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100554. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>

Graumann, O. (2020). Effects of the COVID-19 Pandemic on Students and their Parents. *International Dialogues on Education*, 7, 52-60.

Grewenig, E., Lergetporer, P., Woessmann, L., Werner, K., & Zierow, L. (2020). COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. *CESifo Working Paper No. 8648*.

Groves, R. M., & Couper, M. P. (1998). *Nonresponse in household interview surveys*. New York, NY: Wiley.

Hanushek, E. A. and Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. OECD Publishing: Paris. Available at: <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>

Hart, C. S. (2019). Education, inequality and social justice: A critical analysis applying the Sen-Bourdieu Analytical Framework. *Policy Futures in Education*, 17(5), 582–598.

Hout, M., & DiPrete, T. A. (2006). What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, 24(1), 1-20.

Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic: Greek teachers’ beliefs and experiences. In A., Reis, J. Barroso, J. B. Lopes, T. Mikropoulos & C.-W. Fan (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* (pp. 320-329). Cham, Switzerland: Springer.

Joint Research Center (2020). *Educational inequalities in Europe and physical school closures during Covid-19*. Fairness Policy Brief Series 04/2020. Available at: https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/fairness_pb2020_wave04_covid_education_jrc_il_19jun2020.pdf

Koutsampelas, C., Dimopoulos, K., & Katsiri, T. (2021). Parental Satisfaction In A Centralized School System: Evidence From Greece And Policy Implications. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 293-311. Available at: <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668425>

Koutsampelas, C., & Tsakloglou P. (2015). The Progressivity of Public Education in Greece: Empirical Evidence and Policy Implications. *Education Economics*, 23(5), 596-611.

Lancker, W. V. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *THE LANCET Public Health*, 5(5), 243-244. Available at: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. University of California Press.

Lee, J-S., & Bowen, N. K. (2006). Parental Involvement, Cultural Capital and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218.

Lemistre, P., & Ménard, B. (2019). Analysis of the trajectories of science graduates: Applying Bourdieu and Sen. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 953-969.

Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2020). Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling During the COVID-19 Crisis. *Open Education Studies*, 2(1): 159–170.

Machin, S. (2006). Social disadvantage and education experiences. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 32. Paris: OECD Publishing. Available at: <https://doi.org/10.1787/715165322333>

Mikuska, E., Khan, T., & Kurowski, A. (2021). Home-schooling during the lockdown in England. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 11(3), 1-18. Available at: <https://doi.org/10.24368/jates.v11i3.280>

Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of*

Education, 25(4), 457-471. Available at:
<https://doi.org/10.1080/0142569042000236952>

Niemi, H., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352–369. Available at:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319017/167_467_1_PB.pdf?sequence=1&isAll owed=y

NortonLifeLock. (2020). *NortonLifeLock Study: Majority of Parents Say Their Kids' Screen Time Has Skyrocketed During the COVID-19 Pandemic*. NortonLifeLock. Available at: <https://www.businesswire.com/news/home/20200831005132/en/>

Norusis, M. (2012). *IBM SPSS Statistics 21 Guide to Data Analysis*. Pearson: SPSS Inc.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2021). *Broadband statistics*. Available at: <https://www.oecd.org/sti/broadband/broadband-statistics/>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>.

Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education* 3-13, 1–13. Available at:
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689>

Pensiero, N., Kelly, A. & Bokhove, C. (2020). *Learning inequalities during the Covid-19 pandemic: how families cope with home-schooling*. University of Southampton research report. Available at: <https://doi.org/10.5258/SOTON/P0025>

Peterson, L., Scharber, C., Thuesen, A., & Baskin, K. (2020). A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 461–469. Available at:
<https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0131>

Picca, M., Manzoni, P., Milani, G.P. *et al.* (2021). Distance learning, technological devices, lifestyle and behavior of children and their family during the COVID-19 lockdown in Lombardy: a survey. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(203). Available at:
<https://doi.org/10.1186/s13052-021-01156-8>

Popyk, A. (2021) The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(1), 530-544. Available at: [https://doi:10.1080/14616696.2020.1831038](https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038)

Putri, R., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L., & Hyun, C. (2020). Impact of the COVID19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809–4818. Available at: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85084477638&partnerID=40&md5=78122262503a26bdb2883e905a179c63>

Race, R. (2020). Emergency response online classes during community quarantine: An exploratory research to Philippine private schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3502–3508. Available at: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080825>

Rap, S., Feldman-Maggor, Y., Aviran, E., Shvarts-Serebro, I., Easa, E., Yonai, E., Waldman, R., & Blonder, R. (2020). An applied research-based approach to support Chemistry teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3278–3284. Available at: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00687>

Reimer, D., Smith, E., Andersen, I. G., & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down?: Investigating inequality in students' reading behavior during COVID-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100568.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD.

Robeyns, I., & Byskov, M. F. (2021). "The Capability Approach", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.). Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/>

Ruppanner, L., Churchill, B., & Scarborough, W. (2020). "Why Coronavirus may Forever Change the Way We Care Within Families." *The Conversation*. Available at: <https://theconversation.com/why-coronavirusmay-forever-change-the-way-we-care-within-families-134527>.

Sari, E., Bittmann, F., & Homuth, C. (2021). Explaining Inequalities of Homeschooling in Germany during the first COVID-19 Lockdown. *SocArXiv*. Available at: <https://doi.org/10.31235/osf.io/vsdq4>

Schleicher, A. (2020). The shadows of the coronavirus education crisis. OECD Education and Skills today. Available at <https://oecdeditoday.com/shadows-coronavirus-education-crisis/>

Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Schwartz, A. E., & Rothbart, M. W. (2019). Let them eat lunch: the impact of universal free meals on student performance. *Journal of Policy Analysis and Management*, 39(2), 376-410. Available at: <https://doi.org/10.1002/pam.22175>

Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford University Press.

Sukamolson, S. (2007). *Fundamentals of quantitative research*. Bangkok, Thailand: EJTR. Available at: <http://www.culi.chula.ac.th/Research/eJournal/bod/Suphat%20Sukamolson.pdf>

Tabacknick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics (4th Ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170. Available at: <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>

Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G. *et al.* (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Available at: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>

Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576. Available at: <https://doi.org/10.1002/ijop.12728> UNESCO (2020b). Adverse Consequences of School Closures. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>

United Nations, *Education During COVID-19 and Beyond* (UN Policy Briefs, 2020).

Uccella, S., De Grandis, E., De Carli, F., D'Apruzzo, M., Siri, L., Preiti, D., et al. (2021). Impact of the COVID-19 outbreak on the behavior of families in Italy: a focus on children and adolescents. *Frontiers in Public Health*, 9, Article 608358. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.608358>

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, S2468266720300840. Available at: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)

Witteveen, D., & Velthorst, E. (2020). Economic hardship and mental health complaints during COVID-19. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117, 27277–27284.

Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., *et al.* (2020). The effects of online homeschooling on children, parents, and teachers of grades 1-9 during the COVID-19 pandemic. *Medical Science Monitor*, 26, 1–10. Available at: <https://doi.org/10.12659/MSM.925591>

United States Department of Agriculture. Food security in the United States. <https://www.ers.usda.gov/data-products/food-security-in-the-united-states>

Available at: <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1), 97-110.

Κατσή, Α. (2021). Σημειώσεις του μαθήματος «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση: Η Ποσοτική Έρευνα ως Εργαλείο Λήψης Αποφάσεων». Ηλεκτρονική μορφή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Κουτσάμπελας, Χ. (2021). Σημειώσεις του μαθήματος «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Κοινωνικές Ανισότητες». Ηλεκτρονική μορφή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Κουτσαμπέλας, Χ., & Τσακλόγλου, Π. (2010). Εκπαίδευση και Ανισότητα (με έμφαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Στο: *Το Πανεπιστήμιο στον 21^ο Αιώνα. Όραμα, Προβλήματα και Προοπτικές*, (σελ. 229-245), Αθήνα: Εκδόσεις ΠΛΕΘΡΟΝ.

Μαύρος, Δ. & Σιώμοκος, Γ. (2008). *Έρευνα αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.): *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα*. [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμήν του Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009]. Αθήνα: Μοτίβο, 43-57.

Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50, 231–239.

Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). *Το πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πατερέκα, Χ. (1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και J. C. Passeron σε θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παυλόπουλος, Β. (2006). *Εισαγωγή στη Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων με το SPSS for Windows*. Σημειώσεις για το Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζιμογιάννης, Α., Κούκης, Ν., Τσιωτάκης, Π. (2020, Οκτώβριος). *Μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών για την απομακρυσμένη διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τον ρόλο της ηλεκτρονικής μάθησης*. Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση», Φλώρινα. Ανακτήθηκε από (διαδικτυακά).

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και Μάθηση του 21^{ου} αιώνα*. Εκδόσεις Κριτική.

Τσικαλάκη, Ι., & Κλάδη-Κοκκίνου, Μ. (2016). Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia*, 7, 34-82.

Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Κοινωνικό Κεφάλαιο: μια Απόπειρα Εννοιολογικής Οριοθέτησης του Όρου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12(66), 141-171.

Φραγκουδάκη, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΤΕΑΠΗ. Σημειώσεις για το μάθημα: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φωτόπουλος, Ν. (2010). Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση. Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Φτώχεια, Ανισότητες και Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης. Επιμ. Κονιόρδος, Σ. & Φωτόπουλος, Ν. Καμπύλη ADV. Αθήνα 2010.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Εκπαίδευση και πανδημία: Διερευνώντας το ρόλο των οικογενειακών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες»

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση».

Σκοπός της έρευνας είναι η συλλογή δεδομένων προκειμένου να αναδειχτεί η μετασχηματιζόμενη ανισότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι γονείς προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, προσωπικό και εθελοντικό και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν είναι απολύτως εμπιστευτικά. Η επεξεργασία και η ασφάλεια των ερωτηματολογίων αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του ερευνητή και όλοι οι συμμετέχοντες προστατεύονται από τις αρχές της τήρησης του απορρήτου. Απευθύνεται σε γονείς μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια, καθώς δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση! Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

Με εκτίμηση,

Γεωργία Στροφύλλα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: strofylla.g@gmail.com

1. Προσωπικά Στοιχεία

1. Φύλο
 - Άντρας
 - Γυναίκα

2. Ηλικία
 - Κάτω των 30
 - 31-40
 - 41-50
 - Άνω των 50

3. Τύπος οικογένειας
 - Δύο γονείς
 - Ένας γονέας (μονογονεϊκή)

4. Αριθμός παιδιών
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - Άλλο

5. Τάξη φοίτησης πρώτου τέκνου
 - Α΄ Δημοτικού
 - Β΄ Δημοτικού
 - Γ΄ Δημοτικού
 - Δ΄ Δημοτικού
 - Ε΄ Δημοτικού
 - ΣΤ΄ Δημοτικού

6. Τάξη φοίτησης δεύτερου τέκνου (εάν έχετε)
 - Α΄ Δημοτικού
 - Β΄ Δημοτικού
 - Γ΄ Δημοτικού
 - Δημοτικού
 - Ε΄ Δημοτικού
 - ΣΤ΄ Δημοτικού

7. Τάξη φοίτησης τρίτου τέκνου (εάν έχετε)
 - Α΄ Δημοτικού
 - Β΄ Δημοτικού
 - Γ΄ Δημοτικού
 - Δ΄ Δημοτικού
 - Ε΄ Δημοτικού
 - ΣΤ΄ Δημοτικού

8. Τάξη φοίτησης τέταρτου τέκνου (εάν έχετε)
- Α΄ Δημοτικού
 - Β΄ Δημοτικού
 - Γ΄ Δημοτικοί
 - Δ΄ Δημοτικού
 - Ε΄ Δημοτικού
 - ΣΤ΄ Δημοτικού
9. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα
- Απόφοιτος Γυμνασίου/ ή λιγότερο
 - Απόφοιτος Λυκείου
 - Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ
 - Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
 - Διδακτορικό
10. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας
- Απόφοιτη Γυμνασίου/ ή λιγότερο
 - Απόφοιτος Λυκείου
 - Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ
 - Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
 - Διδακτορικό
11. Τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση πατέρα
- Αυτοαπασχολούμενος
 - Μερική Απασχόληση
 - Πλήρης Απασχόληση
 - Άνεργος
 - Άλλο
12. Τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση μητέρας
- Αυτοαπασχολούμενη
 - Μερική Απασχόληση
 - Πλήρης Απασχόληση
 - Άνεργη
 - Άλλο
13. Σε ποια κατηγορία κατατάσσεται το οικογενειακό σας εισόδημα;
- Χαμηλό
 - Μεσαίο
 - Μεσαίο προς χαμηλό
 - Μεσαίο προς υψηλό
 - Υψηλό

2. Ψηφιακός Εξοπλισμός

14. Κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι διαθέτατε επαρκή ψηφιακό εξοπλισμό, ώστε να καταστεί εφικτή η τηλεκπαίδευση;
- Ναι
 - Όχι
15. Πόσους σταθερούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές διαθέτετε στην οικεία σας;
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - Άλλο
16. Πόσους φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές διαθέτετε στην οικεία σας;
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - Άλλο
17. Πόσα έξυπνα τηλέφωνα (smartphones) διαθέτετε στην οικεία σας;
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - Άλλο
18. Πόσες ταμπλέτες (tablets) διαθέτετε στην οικεία σας;
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - Άλλο
19. Χρειάστηκε να αγοράσετε κάποια νέα ψηφιακή συσκευή κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;
- Ναι
 - Όχι

20. Διαθέτατε σύνδεση στο διαδίκτυο στην οικεία σας, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;
- Ναι
 - Όχι
21. Εάν ναι, αντιμετωπίσατε προβλήματα με τη σύνδεσή σας, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;
- Καθόλου
 - Σπάνια
 - Μερικές φορές
 - Συχνά
 - Πολύ συχνά
22. Χρειάστηκε να αναβαθμίσετε τη σύνδεσή σας στο διαδίκτυο, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;
- Ναι
 - Όχι
23. Σε περίπτωση που ΔΕ ΔΙΑΘΕΤΑΤΕ σύνδεση στο διαδίκτυο, με ποιον τρόπο συμμετείχε το παιδί σας στην τηλεκπαίδευση;
- Δε συμμετείχε
 - Φιλοξενούνταν από συγγενικό πρόσωπο
 - Φιλοξενούνταν από συμμαθητή του
 - Άλλο

3. Παράγοντες που σχετίζονται με τη Διαχείριση του Χρόνου και του Χώρου

24. Από πόσα τετραγωνικά μέτρα αποτελείται η οικεία σας;

25. Σε ποιο χώρο της οικείας σας πραγματοποιούνταν η τηλεκπαίδευση;
- Χώρος γραφείου
 - Παιδικό/ ά υπνοδωμάτιο/ α
 - Καθιστικό/ Σαλόνι
 - Παιδικό/ ά υπνοδωμάτιο/ α και Καθιστικό/ Σαλόνι
 - Παιδικό/ ά υπνοδωμάτιο/ α και Κουζίνα
 - Καθιστικό/ Σαλόνι και Κουζίνα
 - Άλλο

26. Στην περίπτωση που γινόταν χρήση ταυτόχρονης τηλεκπαίδευσης από περισσότερα του ενός μέλη της οικογένειας, ήταν διαθέσιμος ξεχωριστός χώρος μελέτης;

- Ναι
- Όχι

27. Εκτιμάτε ότι υπήρχε η απαιτούμενη ησυχία στην οικεία σας, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

- Ναι
- Όχι

28. Αν όχι, αναφέρατε σύντομα τους λόγους.

--

29. Γενικότερα, αφιερώνετε χρόνο στην καθημερινή μελέτη του/ των παιδιού/ παιδιών σας;

- Ναι
- Όχι

30. Αν ναι, πόσες ώρες κατά προσέγγιση;

- 1-2 ώρες
- 2-3 ώρες
- Περισσότερες από 3 ώρες

31. Διαθέτατε τον απαιτούμενο χρόνο για να εποπτεύσετε το παιδί σας, κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

- Ναι
- Όχι

32. Αν όχι, αναφέρατε σύντομα τους λόγους.

--

4. Εξοικείωση γονέων με τις ψηφιακές τεχνολογίες

33. Αναζήτηση διαφορετικών διαδικτυακών πηγών για πληροφόρηση και μάθηση για συγκεκριμένα θέματα του ενδιαφέροντός μου.

- Καθημερινά
- Εβδομαδιαία
- Μηνιαία
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα

- Ποτέ
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
34. Στέλνω και διαβάζω τα μηνύματά μου από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email)
- Καθημερινά
 - Εβδομαδιαία
 - Μηνιαία
 - Λιγότερο από μία φορά το μήνα
 - Ποτέ
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
35. Χρήση ηλεκτρονικών τραπεζικών υπηρεσιών και υπηρεσιών δημοσίου
- Καθημερινά
 - Εβδομαδιαία
 - Μηνιαία
 - Λιγότερο από μία φορά το μήνα
 - Ποτέ
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
36. Χρήση προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου, δεδομένων ή προγραμμάτων παρουσίασης (e.g. Word, Excel, PowerPoint)
- Καθημερινά
 - Εβδομαδιαία
 - Μηνιαία
 - Λιγότερο από μία φορά το μήνα
 - Ποτέ
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
37. Χρήση εφαρμογών προγραμματισμού
- Καθημερινά

- Εβδομαδιαία
- Μηνιαία
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα
- Ποτέ
- Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

38. Διατήρηση προσωπικού ιστολογίου ή ιστοσελίδας

- Καθημερινά
- Εβδομαδιαία
- Μηνιαία
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα
- Ποτέ
- Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

39. Αναβάθμιση λογισμικών υπολογιστή, ταμπλέτας (tablet) ή λογισμικού έξυπνων τηλεφώνων (smartphones)

- Καθημερινά
- Εβδομαδιαία
- Μηνιαία
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα
- Ποτέ
- Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

40. Εκμάθηση μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές εφαρμογές, εκπαιδευτικά παιχνίδια και κουίζ.

- Καθημερινά
- Εβδομαδιαία
- Μηνιαία
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα
- Ποτέ

- Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

**5. Απόψεις των γονέων για τη χρησιμότητα των
Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο**

41. Το παιδί κατανοεί καλύτερα την ύλη
- Αρκετά
 - Ως έναν βαθμό
 - Λίγο
 - Καθόλου
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
42. Το παιδί θυμάται καλύτερα τι έχει διδαχθεί
- Αρκετά
 - Ως έναν βαθμό
 - Λίγο
 - Καθόλου
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
43. Το παιδί έχει ισχυρότερο κίνητρο να μάθει
- Αρκετά
 - Ως έναν βαθμό
 - Λίγο
 - Καθόλου
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
44. Το παιδί μπορεί να μαθαίνει με το δικό του ρυθμό
- Αρκετά
 - Ως έναν βαθμό
 - Λίγο
 - Καθόλου
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
45. Οι μαθητές συνεργάζονται καλύτερα.
- Αρκετά
 - Ως έναν βαθμό
 - Λίγο
 - Καθόλου
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
46. Οι μαθητές και οι δάσκαλοι επικοινωνούν καλύτερα.

- Αρκετά
- Ως έναν βαθμό
- Λίγο
- Καθόλου
- Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

47. Η γνώση ΤΠΕ και διαδικτύου θα βοηθήσει στο μέλλον το παιδί μου να βρει μία καλύτερη εργασία.

- Αρκετά
- Ως έναν βαθμό
- Λίγο
- Καθόλου
- Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

6. Γονικός έλεγχος της χρήσης των ΤΠΕ από τα παιδιά

48. Συζητώ με το παιδί σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ ή του διαδικτύου

- Καθημερινά
- Εβδομαδιαία
- Μηνιαία
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα
- Ποτέ
- Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

49. Είμαι κοντά στο παιδί μου όταν χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ ή το διαδίκτυο

- Καθημερινά
- Εβδομαδιαία
- Μηνιαία
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα
- Ποτέ
- Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

50. Κάθομαι δίπλα στο παιδί όταν χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ ή το διαδίκτυο

- Καθημερινά
- Εβδομαδιαία
- Μηνιαία
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα

- Ποτέ
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
51. Κάνω μαζί με το παιδί μου δραστηριότητες με τη χρήση των ΤΠΕ ή του διαδικτύου (παίζω παιχνίδια, παρακολουθώ βίντεο, χρησιμοποιώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης)
- Καθημερινά
 - Εβδομαδιαία
 - Μηνιαία
 - Λιγότερο από μία φορά το μήνα
 - Ποτέ
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
52. Βοηθώ το παιδί μου στο να επωφεληθεί από τις ευκαιρίες που προσφέρει η χρήση των ΤΠΕ και το διαδίκτυο (μάθηση, επικοινωνία, ψυχαγωγία, δημιουργικότητα, αυτοέκφραση, συμμετοχή στα κοινά)
- Καθημερινά
 - Εβδομαδιαία
 - Μηνιαία
 - Λιγότερο από μία φορά το μήνα
 - Ποτέ
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω
53. Ενθαρρύνω το παιδί μου να εξερευνήσει και να μάθει πράγματα από το διαδίκτυο
- Καθημερινά
 - Εβδομαδιαία
 - Μηνιαία
 - Λιγότερο από μία φορά το μήνα
 - Ποτέ
 - Δε γνωρίζω/ Θα προτιμούσα να μην απαντήσω

7. Απόψεις γονέων για την τηλεκπαίδευση

54. Εκτιμάτε ότι η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να αποτελέσει ένα συμπληρωματικό μέσο για την παραδοσιακή διδασκαλία;
- Ναι
 - Όχι
55. Κατά τη γνώμη σας, η τηλεκπαίδευση επέφερε τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές;
- Καθόλου
 - Λίγο
 - Μέτρια
 - Πολύ
 - Πάρα πολύ
56. Κατά τη γνώμη σας, η τηλεκπαίδευση ωφέλησε τους μαθητές;
- Καθόλου
 - Λίγο
 - Μέτρια
 - Πολύ
 - Πάρα πολύ
57. Ποιο ήταν το κυρίαρχο συναίσθημα που σας προκάλεσε η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης;
- Χαρά
 - Ανακούφιση
 - Ανεσφάλεια
 - Θυμό/ απογοήτευση
 - Άγχος/ αγωνία
 - Άλλο
58. Ποια ήταν η γενικότερη στάση του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;
- Ήταν πολύ ενθουσιασμένος/ η και παρακολουθούσε ευχάριστα το μάθημα.
 - Συμμετείχε στην τηλεκπαίδευση διότι δεν είχε άλλη επιλογή, εφόσον ήταν υποχρεωτικό.
 - Θεωρούσε ότι δεν τον βοηθάει η τηλεκπαίδευση/ δεν του προσφέρει κάποια επιπρόσθετη γνώση.
 - Έδειχνε παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος.
 - Άλλο

59. Κατά τη γνώμη σας, ποια ήταν η πιο σημαντική επίπτωση της αναστολής λειτουργίας των σχολείων για εσάς και τα παιδιά σας;

- Έλλειψη κοινωνικοποίησης.
- Πολλές ώρες μπροστά από ψηφιακές συσκευές.
- Νευρική κατάσταση, Άγχος.
- Ανάγκη για επίβλεψη του παιδιού.
- Άλλο.

60. Εκτιμάτε ότι μπορεί να συνεχιστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ακόμα και με τα σχολεία ανοικτά;

- Ναι
- Όχι

61. Κατά τη γνώμη σας, υπήρξαν συγκεκριμένοι παράγοντες που πιθανά να εμπόδισαν την συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεκπαίδευση;

--

62. Κατά τη γνώμη σας, ποιο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείτε ως το πιο κατάλληλο για τις υπάρχουσες συνθήκες της πανδημίας;

- Παραδοσιακή διδασκαλία
- Εξ αποστάσεως διδασκαλία
- Μικτή/ υβριδική διδασκαλία

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Δηλώσεις των γονέων αναφορικά με το αν υπήρξαν συγκεκριμένοι παράγοντες που πιθανά να εμπόδισαν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεκπαίδευση.

«Δεν γινόταν να εξετάζει ο δάσκαλος όλα τα παιδιά και να βοηθά τους αδύναμους μαθητές. Απαντούσαν τις περισσότερες φορές αυτά τα παιδιά που ήξεραν. Οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν και άκουγαν».

«Έλλειψη εξοπλισμού, έλλειψη εξοικείωσης με την τεχνολογία από γονείς και μαθητές μικρής ηλικίας».

«Άγχος και νευρικότητα από όλους, λόγω του ότι δεν έχουμε ξαναζήσει παρόμοια κατάσταση και λόγω απειρίας δεν μπορούσαμε να ανταπεξέλθουμε όλοι ανεξαρτήτως».

«Ανεπαρκής ψηφιακός εξοπλισμός και έλλειψη διαδικτύου».

«Απουσία κατάλληλων ψηφιακών μέσων».

«Αδυναμία πρόσβασης στο ίντερνετ, πρόβλημα χώρου και ιδιωτικότητας, ένταση, κούραση, άγχος».

«Δεν είχαν ληφθεί υπόψη παράμετροι όπως επαρκής ψηφιακός εξοπλισμός και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών».

«Διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες μεταξύ των μαθητών και έλλειψη εξοπλισμού».

«Έλλειψη εξοπλισμού και διαδικτύου, έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων από τους γονείς και τα παιδιά, έλλειψη επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνει σωστή και εποικοδομητική χρήση της πλατφόρμας».

«Έλλειψη επικοινωνίας και καμία επίβλεψη».

«Έλλειψη επικοινωνίας με συμμαθητές».

«Έλλειψη συσκευών για όλα τα μέλη που παρακολουθούσαν τηλεκπαίδευση, προβλήματα σύνδεσης, εύκολη αποφυγή του μαθήματος».

«Έλλειψη των διαδικτυακών μέσων, κακή σύνδεση στο διαδίκτυο»

«Εξοπλισμός, χρόνος και γνώσεις γονέων για να βοηθήσουν τα παιδιά τους την ώρα του μαθήματος».

«Η ακατάλληλη ώρα που επιλέχτηκε η παρακολούθηση της τηλεκπαίδευσης, η έλλειψη ψηφιακών μέσων, τα τεχνικά προβλήματα, το αδύναμο δίκτυο».

«Κακή ποιότητα σύνδεσης και εργασία γονέων».

«Υπήρχε αρνητικότητα και νευρικότητα από τα παιδιά για να συμμετέχουν».

«Οικονομικοί παράγοντες, έλλειψη γνώσεων χρήσης Η/Υ , αδέλφια σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης».

«Δεν είχαν όλα τα παιδιά την οικονομική δυνατότητα να προμηθευτούν ηλεκτρονικές συσκευές, εκτυπωτές, γνώση χειρισμού Η/Υ και για αυτό πολλά παιδιά ένιωσαν να χάνουν την ροή και τους φίλους τους... Δεν ήταν εύκολο ούτε για τις οικογένειες να θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να μην μπορούν».

«Προσφυγόπουλα δεν συμμετείχαν καθόλου στην ψηφιακή τάξη».

«Η απειρία όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε μια τέτοια καινούργια λογική».

«Προβλήματα σύνδεσης στο internet και κυρίως και η έλλειψη χρόνου απασχόλησης των γονέων με τα παιδιά λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων».